

برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

Emergent Curriculum: A Critical Reflection on the Concept of Predefined Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۵/۲۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۲/۲۷

R. Khosravi

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

رحمت‌اله خسروی^۱

محمود مهرمحمدی^۲

Abstract: Predefined curriculum has been criticized by many scholars. As a result, an alternative concept called emergent curriculum has surfaced. This conception of curriculum calls into question features of predefined curriculum such as fixed and linear approach to curriculum development. Also, it is claimed that emergent curriculum contributes to furthering the depth and richness of curriculum inquiry, thus making curriculum practice consistent with the cause of reinforcing students' creativity. The most significant features of emergent curriculum discussed in the paper are argued to be experiential nature, creativity stimulation and relevance to life. This paper relies on a conceptual analytical methodology and initiates the process by investigating the differences between the concepts of predefined and emergent curriculum, leading to a discussion of basic assumptions, critical features and requirements for execution in emergent curriculum.

Keywords: Emergent Curriculum, predefined curriculum, be experiential in nature, creativity stimulant, relevance to life

چکیده: برنامه‌درسی از پیش تعیین شده توسط اندیشمندان زیادی مورد نقد قرار گرفته است. در اثر این نقد، مفهوم دیگری به نام برنامه‌درسی روئیدنی به وجود آمده است. این مفهوم از برنامه‌درسی درباره ویژگی‌های برنامه‌درسی از پیش تعیین شده از قبیل اختیار رویکرد خطی و ثابت در برنامه‌ریزی درسی، به تأمل نقادانه می‌پردازد. همچنین عمق و غنای پژوهش برنامه‌درسی را افزایش داده و در نتیجه عمل برنامه‌درسی را در جهت تقویت خلاقیت دانش‌آموزان سازگار می‌کند. از مهمترین خصوصیات این نوع برنامه درسی، «داشتن ماهیت تجربی»، «محرک خلاقیت»، و «ارتباط با زندگی» است. در این مقاله با اتکاء بر روش تحلیلی - مفهومی، ابتدا مفهوم برنامه‌درسی روئیدنی و تفاوت‌های آن با برنامه‌درسی از پیش تعیین شده بررسی شده سپس مفروضات اساسی، ویژگی‌های مهم و استلزامات اجرایی این نوع برنامه‌درسی مورد بحث قرار می‌گیرد.

کلید واژه‌ها: برنامه‌درسی روئیدنی، برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، تجربی بودن، محرک خلاقیت، ارتباط با زندگی

khosravi_tmu@hotmail.com

mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه تربیت مدرس

۲. استاد دانشگاه تربیت مدرس



مقدمه

برنامه‌درسی روئیدنی، رویکردی است که توسط بسیاری از مربیان از قبیل، بوت^۱، ۱۹۹۷؛ جونز و نیمو^۲، ۱۹۹۴ مورد استفاده قرار گرفته است. اکثر مؤلفان، برای مثال برد کمپ و کاپل^۳، ۱۹۹۷ و جونز و همکاران^۴، ۲۰۰۱، اعمال برنامه‌درسی روئیدنی را با برنامه‌درسی عمل محور که با رشد فراگیران تناسب دارد، مرتبط می‌دانند. برخی دیگر از نویسندگان تصور می‌کنند که برنامه‌درسی روئیدنی معمولاً با اعمال پداگوژیکی خاص از قبیل رویکرد درسی مبتنی بر پروژه معروف به رویکرد رجیو امیلیا^۵ (هلم و کتز^۶، ۲۰۰۱؛ کتز و چارد^۷، ۲۰۰۰) مرتبط می‌شود. برخلاف مدارس معمول که تلاش می‌کنند موضوعات را از هم تفکیک کنند، مدارس رجیو امیلیا بر پروژه‌های جامع‌تری تأکید می‌کنند که در آن فراگیران روزها یا حتی ماه‌ها درگیر می‌شوند (گاندینی^۸، ۲۰۰۴). به زعم نگارنده هنری‌ترین شکل برنامه‌درسی، برنامه‌درسی روئیدنی است. در این نوع برنامه‌درسی، فعالیت‌های روئیدنی منجر به پیامدهای خودجوش می‌شوند؛ معلمان با تدارک تجارب اثر بخش، شرایطی فراهم می‌کنند تا دانش‌آموزان به طور فعالانه به کشف ایده‌ها و عقاید بپردازند؛ و یادگیری در اثر درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌ها، آزمایش‌ها، گفتگوها، و یا کاوش‌ها حاصل می‌شود. کنجکاوی و انگیزه درونی دانش‌آموزان نیروهایی هستند که آنها را به سمت اهداف برنامه‌ریزی نشده و نامعین سوق می‌دهند. انعطاف‌پذیری، سازگاری، و آمادگی رمز موفقیت در تدریس برنامه‌درسی روئیدنی است. با این حال، ارزشیابی این نوع برنامه‌درسی با در نظر گرفتن ویژگی انعطاف‌پذیری آن، بایستی به گونه‌ای انجام گیرد که از اعتبار آن کاسته نشود. در این برنامه‌درسی، یادگیری و موفقیت واقعی وقتی حاصل می‌شود که فعالیت‌ها به طور کامل انجام شوند. همچنین وظیفه معلم، آگاه کردن دانش‌آموزان از موفقیت‌ها و دستاوردهایشان در پایان هر فعالیت است. معلم ممکن است از طریق گفتگو، دریافت گزارش‌های تفصیلی، ارائه

1. Booth
2. Jones & Nimmo
3. Bredekamp & Copple
4. Jones et al.
5. Reggio Emilia
6. Helm & Katz
7. Katz & Chard
8. Gandini

چک لیست‌ها، انجام مشاهدات، ارائه پروژه‌ها، ثبت فعالیت‌ها، و ... ارزشیابی‌هایی رسمی از دانش‌آموزان به عمل آورد.

مهارت در زمینه‌سازی فعالیت‌های روئیدنی که منجر به پیامدهای خود جوش می‌شوند از جمله مهمترین مهارت‌های مورد نیاز معلم در برنامه‌درسی روئیدنی است. در این نوع برنامه-درسی معلم به عنوان استاد سازماندهی، به هدایت فرایندها و تجارب یادگیری مختلف می-پردازد. یکی دیگر از مهارت‌های مورد نیاز معلم در این نوع برنامه‌درسی، دانش درباره مراحل رشد می‌باشد. معلمان بایستی در خصوص مراحل رشد دانش‌آموزان و انتظارات فرایندی برنامه-درسی، دانش و تخصص کافی داشته باشند. علاوه بر این، معلمان بایستی شرایطی را فراهم کنند که تحت آن دانش‌آموزان بتوانند سؤالات خود را مطرح کرده و پاسخ‌هایی دریافت کنند. دانش‌آموزان از طریق سؤال پرسیدن، علایق و مهارت‌های کاوشگری خود را ظاهر می‌سازند. آگاهی از مهارت‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان، توانایی چشم پوشی از کنترل یادگیری ذاتی دانش‌آموزان به منظور پرورش خلاقیت‌های آنها، برنامه‌ریزی برای استعدادهای درخشان به منظور فراهم کردن امکانات ویژه به آنها و توانایی ارزشیابی و بازخورد دهی به شیوه‌های مختلف از دیگر رسالت‌های معلم در این نوع برنامه‌درسی است. با توجه به آنچه ذکر شد ملاحظه می‌شود که در برنامه‌درسی روئیدنی، معلم نقش اساسی بر عهده دارد. بر این اساس، به طور کلی برنامه‌درسی روئیدنی یک فرایند طرح ریزی و تجدید نظر مستمر است که در آن معلمان از طریق تعامل با دانش‌آموزان به طور مداوم در جستجوی یک روش بهتر برای لذت بخش کردن تجارب یادگیری برای آنان هستند. نگارنده در مقاله حاضر در صدد تبیین مفهوم برنامه‌درسی روئیدنی از طریق تأمل انتقادی بر روی مفهوم برنامه‌درسی از پیش تعیین شده است، در این راستا به دنبال پاسخگویی به سه سؤال کلیدی است: ۱- مفهوم برنامه‌درسی روئیدنی چیست؟ ۲- این نوع برنامه‌درسی چه تفاوت‌هایی با برنامه‌درسی از پیش تعیین شده دارد؟ ۳- خاستگاه‌ها، ویژگی‌ها، و استلزامات اجرایی این نوع برنامه‌درسی چیست؟

تعریف و مفهوم برنامه‌درسی روئیدنی

برخی از مریبان، برنامه‌درسی روئیدنی را به عنوان تجربیات و فعالیت‌های یادگیری متناسب با علایق دانش‌آموزان و معلمان در یک زمینه مفروض، تعریف می‌کنند (شیرر و همکاران، ۱۹۹۶). به زعم جونز و نیمو (۱۹۹۴) «پیام اصلی برنامه‌درسی روئیدنی این است که کل جریان یادگیری



از تعامل مشارکت کنندگان کلاسی یعنی معلم و دانش‌آموزان تکامل می‌یابد. انتخاب‌هایی که برای دانش‌آموزان انجام می‌شود بایستی منعکس کننده ارزش‌های آنها باشد؛ همچنین برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان بایستی برنامه‌های هدف-آزاد مورد تأکید واقع شود» (ص ۳). البته همانطور که جونز و رینولدز^۱ (۱۹۹۲) اظهار کرده‌اند «برنامه‌درسی روئیدنی هرگز صرفاً بر مبنای علاقه دانش‌آموزان ساخته نمی‌شود، بلکه علایق سایر شرکاء مانند معلمان و والدین نیز مبنای قرار می‌گیرد. ارزش‌ها و دغدغه‌های معلمان و والدین به تکامل فرهنگ کلاس کمک می‌کند. لذا برنامه‌درسی روئیدنی جنبه تکاملی داشته و همیشه آماده پذیرش ظرفیت‌ها و امکانات جدیدی است که در طول فرایند برنامه‌ریزی آغازین قابل تصور نبوده‌اند.»

در حال حاضر این گرایش برنامه‌درسی از ضعف موجود در مبانی فلسفی رنج م برد، با وجود این، در سرتاسر دنیا توجه همه پژوهشگران را به خود جلب کرده است. طبق این رویکرد برنامه درسی هرچیزی در طبیعت، ماهیت روئیدنی دارد. به زعم نگارنده، برنامه‌درسی روئیدنی یک برنامه درسی سازنده گرایانه است که در آن معلمان، دانش‌آموزان، ابزارهای تدریس و محیط یادگیری در یک فضای گفتمانی باهم تعامل می‌کنند. این برنامه درسی خارج از رویکرد «هرچیزی، از پیش تعیین شده است»، حرکت کرده و در قالب رویکرد «هرچیزی در حال رویش و تحول است» پیش می‌رود.

تفاوت های برنامه درسی روئیدنی و برنامه درسی از پیش تعیین

مهمترین وجوه افتراق برنامه‌درسی روئیدنی و برنامه‌درسی از پیش تعیین شده عبارتند از:

– در برنامه درسی روئیدنی افزایش توانایی‌های دانش‌آموزان و ارائه تجارب یادگیری لذت بخش از اهمیت زیادی برخوردار است. در این نوع برنامه‌درسی بر خلاف برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، لذت و نشاط در جریان و مسیر یادگیری حاصل می‌شود و نه در انتها و مقصد یادگیری. در این خصوص آیزنر می‌گوید: «ما بایستی در کلاس‌های درس و مدارس شرایطی را خلق کنیم که در آن دانش‌آموزان فرایند تربیت را با علاقه‌مندی تعقیب کنند. سفر تربیتی بایستی یک سفر شاد باشد. به اعتقاد آلفرد وایتهد اکثر مردم گمان می‌کنند که یک دانشمند به خاطر دانستن و فهمیدن تحقیق می‌کند. درست، عکس این قضیه صادق است، یعنی دانشمند به خاطر لذت و رضایتی که در مسیر تحقیق و کاوش بدست می‌آید به تحقیق

می‌پردازد. آنچه برای دانشمندان مهم است نشاط، چالش و درگیری موجود در فرایند تحقیق می‌باشد. در بهترین حالت، لذت و رضایت خاطری که در مسیر یادگیری به دست می‌آید یک تجربه زیبایی شناختی محسوب می‌شود» (به نقل از آیزنر، ۲۰۰۲a، ص ۲۰۳).

— برنامه درسی روئیدنی در مقایسه با برنامه‌درسی از پیش تعیین شده با درگیر ساختن دانش-آموزان در تکالیف هدف آزاد و پروژه‌های غیر خطی و از پیش تعیین نشده، قدرت تخیل، شگفت‌زدگی، خلاقیت و در نهایت خشنودی و رضایت‌مندی را در آنها افزایش می‌دهد. در واقع، اهمیت بعد هنری و زیبایی شناختی این نوع برنامه‌درسی بسیار فراتر از بعد علمی آن است. در این راستا، آیزنر می‌گوید: «تکالیف هدف آزاد، خلاقیت و قوه تخیل را تقویت می‌کند. تخیل مادر ابداع و نوآوری است. بنابراین، آن بایستی در تدریس ریاضیات، همه علوم، تاریخ، و در واقع در تمام قلمروهای معرفت بشر، حضور داشته باشد. تحقق این مهم، مستلزم آن است که در نظام آموزشی فرهنگ ایجاد جنبه‌های تخیلی، ممکن شود. ما به مدارس نیاز داریم که در آن تکالیف به اندازه کافی هدف آزاد باشد تا دانش‌آموزان بتوانند از کارشان رضایت خاطر بدست آورند» (آیزنر، ۲۰۰۲b).

— در برنامه‌درسی روئیدنی نسبت به برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، بین ابعاد شناختی و عاطفی یادگیری به هم پیوستگی قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. به طور معمول، در اکثر نظام‌های برنامه‌ریزی درسی حیطه عاطفی در تقابل با حیطه شناختی قرار گرفته و توجه کمتری را دریافت کرده‌است (کراتول، بلوم، و ماسیا، ۱۹۶۴). این دوگانگی منجر به تجویز برنامه‌های تربیتی مجزا و دوگانه شده است (مارتین و رگلوت، ۱۹۹۹). به اعتقاد نگارنده، رشد عاطفی یک مبنای ضروری برای رشد شناختی است که در برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. این درحالی است که در برنامه درسی روئیدنی «علاقه به یادگیری» و «نگرش مثبت به سمت محتوا» مبنای کسب دانش قرار می‌گیرد.

— بر خلاف برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، در برنامه‌درسی روئیدنی تناسب تصمیمات با موقعیت‌های عملی خاص، قابل توجه است. این ظرفیت به خاطر ویژگی انعطاف‌پذیری هدفمند این نوع برنامه‌درسی می‌باشد. نکته مهم اینکه انعطاف‌پذیری هدفمند و غیر آشفته،



برنامه‌درسی روئیدنی را از افتادن در دام به تعبیر دال (۱۹۹۳) «نسبیت‌گرایی مفرط^۱» باز می‌دارد.

— در برنامه‌درسی روئیدنی اهداف مقدم بر عمل نیستند بلکه از عمل سرچشمه می‌گیرند. این در حالی است که در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده اهداف مقدم بر عمل هستند. علاوه بر این، در برنامه‌درسی روئیدنی بر خلاف برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، اهداف انعطاف‌پذیر و غیر قطعی هستند. در این راستا، آیزنر (۱۹۹۴) می‌گوید: اهداف می‌تواند غیر قطعی بوده و برای همه دانش‌آموزان یکسان نباشد. با سیال بودن اهداف در برنامه‌درسی روئیدنی، زمینه ظهور ذوق و خلاقیت هنری نزد دانش‌آموزان فراهم می‌شود. در حالی که در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده عقلانیت در تجویز اهداف و رویه‌های قطعی است، در برنامه‌درسی روئیدنی عقلانیت در سیالیت و انعطاف‌پذیری اهداف و رویه‌ها نهفته است. در این خصوص آیزنر (۱۹۹۴) هم می‌گوید، آنچه در برنامه‌درسی عقلانیت را تنزل می‌دهد، از بین بردن انعطاف‌پذیری بوسیله تجویزها است.

— برنامه‌درسی روئیدنی به خاطر برخورداری از سیستم باز و غیر خطی با پارادایم پست مدرن همخوان است، در حالی که برنامه‌درسی از پیش تعیین شده از این حیث که سیستمی بسته و خطی دارد با پارادایم مدرنیته همخوانی دارد. دال (۱۹۹۳) به مفاهیمی از برنامه‌درسی غیر خطی پست مدرن اشاره می‌کند که در برنامه‌درسی روئیدنی نیز می‌توان آنها را پیدا کرد. برخی از این مفاهیم عبارتند از: خود سازماندهی، عدم تعیین، پدید آمدن نظم خودجوش از بی‌نظمی و آشوب، و ساخت خلاقانه معانی و مفاهیم. به زعم دال (۱۹۹۳)، برنامه‌درسی، فرایند انتقال آنچه شناخته شده است نمی‌باشد، بلکه کشف و کاوش آنچه ناشناخته است را شامل می‌شود؛ دانش‌آموزان و معلمان از طریق گفتگو و عمل فکورانه به کشف این قلمروهای ناشناخته می‌پردازند.

— بر خلاف برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، برنامه‌درسی روئیدنی دانش قطعی شناخته شده برای انتقال به فراگیران نیست بلکه یک فرایند پویایی است که در آن معلمان و دانش‌آموزان دانش را از طریق گفتگو و مذاکره کشف کرده و توسعه می‌دهند. برنامه‌درسی روئیدنی یک رابطه ارگانیکی با برنامه‌درسی مذاکره‌ای دارد. در این زمینه دال (۱۹۹۳) اظهار می‌دارد که

برنامه درسی از طریق گفتگوی بین معلم و دانش‌آموز، شکل روئیدنی به خود می‌گیرد و دیگر حامل نظام دانش معین نیست.

مفروضات اساسی برنامه درسی روئیدنی

– برنامه درسی روئیدنی، محصول تأمل انتقادی بر روی برنامه درسی از پیش تعیین شده است. برنامه درسی از پیش تعیین شده برخلاف برنامه درسی روئیدنی، محصول تفکر وجودگرایانه درباره دنیای علم است و تحت حمایت فلسفه اثبات‌گرایی و روان‌شناسی رفتارگرا می‌باشد. در این نوع برنامه درسی فرایند طراحی، ابزارها، روش‌ها، و پیامدها از پیش تعیین می‌شوند. برنامه درسی از پیش تعیین شده یا به تعبیر هابرماس^۱ (۱۹۸۱) برنامه درسی فن‌گرایانه، به وسیله متخصصان برنامه درسی طراحی می‌شود و معلمان و دانش‌آموزان فقط بایستی از طریق دروس مشخصی به اهداف از پیش تعیین شده نائل شوند. به زعم هابرماس (۱۹۸۱)، در این نوع برنامه درسی، شواهد یادگیری در رفتار دانش‌آموزان تبلور می‌یابد، بنابراین ارزشیابی از یادگیری به معنای سنجش رفتار پایانی است. علاوه بر این، در این نوع برنامه درسی یک تجویز و قالب بندی قدرتمند وجود دارد و کنترل محتوا و نتایج از اهمیت زیادی برخوردار است. در واقع، در این نوع برنامه درسی، استدلال بر این است که منطقی‌ترین روش برای طراحی یک برنامه درسی این است که نخست اهداف تعیین شوند و سپس مناسب‌ترین ابزارها برای رسیدن به هدف‌ها مشخص گردند. از آنجایی که خلاقیت در یک جو آزاد و دموکراتیک رخ می‌دهد، بنابراین در برنامه درسی از پیش تعیین شده به دلیل وجود فضای بسته و کنترلی، این عنصر مهم تعلیم و تربیت مورد غفلت واقع می‌شود. به طور کلی، برنامه درسی از پیش تعیین شده که یک هدف تصریح شده و ثابت، محتوای عینی، رویه‌های اجرایی مکانیکی، و ارزشیابی بسته دارد، منعکس کننده یک نوع فرایند خطی «درونداد- برونداد» بوده که در آن، عوامل غیر منتظره، مورد غفلت واقع می‌شوند. جونز و نیمو (۱۹۹۴)، این نوع برنامه درسی را «برنامه درسی کنسرو شده آ» می‌نامند. بدین صورت که کنسروها به وسیله متخصصان برنامه درسی ساخته می‌شوند، معلم موظف است محتوای برنامه درسی را از داخل آن کنسرو بردارد و دانش‌آموزان مجبورند بدون چون و چرا آن را صرف کنند، مهم نیست خوشمزه باشد یا نه. بدین ترتیب، برنامه درسی از پیش تعیین

1. Habermas

2. Canned curriculum



شده تحت تأثیر عقلانیت ابزاری یک کنترل ابزاری بر روی دانش‌آموزان اعمال می‌کند. در برنامه-درسی روئیدنی این ویژگی‌های ناخوشایند برنامه‌درسی از پیش تعیین شده مورد نقد قرار می‌گیرد. در واقع برنامه‌درسی روئیدنی نفی برنامه‌درسی از پیش تعیین شده نیست، بلکه آن در تلاش است تا بر روی مسائل و محدودیت‌های برنامه‌درسی از پیش تعیین شده تأملات نقادانه داشته باشد، رویه خطی ثابت را از بین ببرد، به عمق و غنای پژوهش برنامه‌درسی بیافزاید، و عمل برنامه‌درسی را در جهت منافع دانش‌آموزان بهبود بخشد.

– **برنامه درسی روئیدنی منعکس‌کننده رویکرد سازنده گرایانه دانش است.** رویکردهای برنامه‌درسی و رویکردهای دانش با هم مرتبط هستند. رویکردهای برنامه‌درسی به وسیله رویکردهای دانش تغییر می‌یابند. همچنین رویکردهای مختلف درباره دانش، تصورات مختلف درباره برنامه‌درسی را بدنبال دارد. رویکرد عین‌گرا درباره دانش برخلاف رویکرد سازنده‌گرا فرض می‌کند که دانش عینی، مطلق و قابل کاربرد در هر موقعیت است. از این رو برنامه‌درسی از پیش تعیین شده به عنوان نظام انتقال یا توزیع دانش به دانش‌آموزان و معلمان در نظر گرفته می‌شود. در مقابل، در رویکرد سازنده‌گرایی، دانش از طریق تعامل انسان و محیط (دیویی، ۱۹۳۳) در یک زمینه غنی و پیچیده ایجاد می‌شود. آنجا که دیویی (۱۹۳۸) از «یادگیری به وسیله انجام دادن» سخن می‌گوید، در واقع از رویکرد سازنده‌گرایی حمایت می‌کند؛ او آن دسته از استراتژی‌های تدریس را توصیه می‌کند که به دانش‌آموزان کمک می‌کند فعالانه در موضوعات مربوط به زندگی‌شان درگیر شوند (کراجسیک و همکاران^۱، ۲۰۰۳). به زعم چن و ژنگ^۲ (۱۹۹۸)، در رویکرد سازنده‌گرایی دانش نه عینی و نه ذهنی است، همچنین، یک پاسخ قطعی به یک سؤال خاص نیست، بلکه یک نوع فرض و گمان است که این فرض و گمان با پیشرفت علم بشر جای خود را به فرض‌های جدید می‌دهد. بدین ترتیب، در رویکرد سازنده‌گراییانه به عنوان مبنایی برای برنامه‌درسی روئیدنی، دانش ثابت و مطلق نیست که توسط دانش‌آموزان پذیرفته شود، بلکه دانش‌آموزان می‌توانند دانش خود را بر اساس تجربه شخصی (وینر^۳، ۲۰۰۲)، دانسته‌های قبلی (بیگز و تانگ^۴، ۲۰۰۷) و ابزارهای برنامه‌درسی بسازند.

1. Krajcik et.al.
2. Chen & Zhang
3. Weiner
4. Biggs & Tang

- محتوا و پیام اصلی برنامه درسی روئیدنی، بازگشت برنامه درسی مدرسه به زندگی واقعی است. در حال حاضر، متخصصان برنامه درسی در خصوص این ایده که «برنامه درسی مدرسه بایستی به زندگی واقعی برگردد» به اجماع رسیده‌اند. این اجماع، با هدف پاسخ به یک مجموعه سؤالات مطرح شده توسط دنیای علم صورت گرفته است. بازگشت برنامه درسی به زندگی واقعی، نیازمند اصلاح جهت‌گیری ارزشی آن است. اشکال مختلف تفکر منجر به ایجاد تغییرات بنیادی در ماهیت و اشکال برنامه درسی می‌شود. در برنامه درسی از پیش تعیین شده و مبتنی بر رویکرد علمی، فرایندها یک ماهیت ایستا دارند. این نوع برنامه درسی بر یک تفکر وجودگرایانه متکی شده است. در مقابل برنامه درسی روئیدنی بر یک سبک تفکر رویشی مبتنی می‌باشد. این سبک تفکر که بر زندگی واقعی تأکید می‌کند، در اثر نقد و تعالی تفکر وجودگرایی به وجود آمده است. به زعم لی ونگ^۱ (۲۰۰۲) این سبک تفکر دارای ویژگی‌هایی از این قبیل است: «تمرکز بر روی فرایند و نه نتیجه، تمرکز بر روی ارتباط و نه بی‌تحرکی، تمرکز بر روی خلاقیت و نه تمایلات پیشین، تمرکز بر روی فردیت و تفاوت به جای یکنواختی و وحدت، و تمرکز بر روی آنچه عینی و واقعی است به جای آنچه انتزاعی است». به طور خلاصه، سبک تفکر وجود گرایانه با برنامه درسی از پیش تعیین شده، و سبک تفکر رویشی با برنامه درسی روئیدنی سازگار است. از این رو، کلید اصلاح برنامه درسی از پیش تعیین شده و توسعه برنامه درسی روئیدنی، بکارگیری سبک تفکر زاینده و رویشی است.

ویژگی‌های برنامه درسی روئیدنی

الف- تجربی بودن. برخی از تجربه‌ها تکراری و عادی هستند، همچنین بسیاری از تجربه‌ها با رها کردن ما در موقعیت‌های نامناسب مانع رشد می‌شوند (دیوئی، ۱۹۳۸، ص ۳۵). با وجود این، تجاربی که ما را به تأمل درباره احساسات، اندیشه‌ها، اعمال، و عکس‌العمل‌ها وادار می‌کنند تجربه‌های یادگیری هستند (دیوئی، ۱۹۱۶، ص ۱۳۹). دیوئی در جای دیگر می‌گوید: «دست اندرکاران آموزشی بایستی برای فراهم کردن آن نوع تجربه یادگیری تلاش کنند که کنجکاو را برانگیزد، ابتکار عمل را تقویت کند، و علایق و مقاصد فرد را وقتی که او در موقعیت‌های ساکن و بی روح قرار می‌گیرد تقویت کند (دیوئی، ۱۹۳۸، ص ۳۸). بود و همکاران^۲ (۱۹۹۳) خاطر

1. Li Wenge
2. Boud et .al.



نشان می‌کنند که، بیشتر آنچه درباره یادگیری نوشته شده، از منظر محققانی است که فرض می‌کنند مجموعه دانشی وجود دارد که بایستی تدریس شده و یاد گرفته شوند. آنچه غایب است، بی‌اهمیت دانستن نقش یادگیری از طریق تجربه می‌باشد. یادگیری فراتر از تعامل با یک مجموعه دانش موجود است؛ آن رویدادی است که از طریق تجربه زندگی حاصل می‌شود. نکته قابل ذکر اینکه، هر تجربه‌ای منجر به رشد و یادگیری نمی‌شود. برخی از تجربه‌ها تکراری و عادی هستند، همچنین بسیاری از تجربه‌ها با رها کردن ما در موقعیت‌های نامناسب مانع رشد می‌شوند (دیوئی، ۱۹۳۸، ص ۳۵). بدین ترتیب، تجاربی که ما را به تأمل درباره احساسات، اندیشه‌ها، اعمال، و عکس‌العمل‌ها وادار می‌کنند تجربه‌های یادگیری هستند (دیوئی، ۱۹۱۶، ص ۱۳۹). دست اندرکاران آموزشی بایستی برای فراهم کردن آن نوع تجربه یادگیری تلاش کنند که کنجکاو را بر انگیزد، ابتکار عمل را تقویت کند، و علایق و مقاصد فرد را وقتی که او در موقعیت‌های ساکن و بی‌روح قرار می‌گیرد تقویت کند (دیوئی، ۱۹۳۸، ص ۳۸). بود و همکاران (۱۹۹۳) پنج گزاره درباره یادگیری از طریق تجربه مطرح می‌کنند: «۱- تجربه، اساس و محرک یادگیری است، ۲- فراگیران فعالانه به ساخت تجربه خود می‌پردازند، ۳- یادگیری یک فرایند کل‌گرا است، ۴- یادگیری از یک ساخت اجتماعی و فرهنگی برخوردار است، و ۵- یادگیری به وسیله زمینه اجتماعی- عاطفی که در آن اتفاق می‌افتد، تحت تأثیر قرار می‌گیرد» (صص ۸-۱۶). راجرز^۱ (۱۹۸۳) نیز در خصوص یادگیری تجربی این مفروضات را مورد توجه قرار داده است: ۱- انسان‌ها یک ظرفیت طبیعی برای یادگیری دارند، ۲- یادگیری معنی‌دار وقتی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموز تصور کند موضوع یادگیری با مقاصد مورد نظرش ارتباط دارد، ۳- یادگیری معنی‌دار از طریق انجام دادن حاصل می‌شود، ۴- وقتی دانش‌آموزان به طور مسئولانه در فرایند یادگیری مشارکت می‌کنند، یادگیری تسهیل می‌شود، ۵- شخص یادگیرنده، احساسات و عقل او بایستی در فرایند یادگیری به طور کامل درگیر شود ۶- وقتی که خود انتقادی و خود ارزشیابی مهم تلقی شود، خلاقیت در یادگیری به بهترین وجه اتفاق می‌افتد، ۷- از لحاظ اجتماعی یادگیری مفید در دنیای مدرن «یادگیری فرایند یادگیری» است (صص ۲۷۸-۲۷۹). با توجه به آنچه ذکر شد می‌توان گفت که تجربه اصلی‌ترین عامل یادگیری است. هر فرایند تربیتی که مدعی پرورش خلاقیت است بایستی این معیار را برآورده کند.

در برنامه‌درسی روئیدنی نیز، یادگیری غالباً از طریق تجربه اتفاق می‌افتد. در این نوع برنامه-درسی، دانش‌آموزان از طریق درگیر شدن در دنیای واقعی به یادگیری مفاهیم و موضوعات مختلف می‌پردازند. اگر دانش‌آموزان بدون کاوش و تجربه وادار به حفظ کردن دانش قطعی شوند، یادگیری اتفاق نمی‌افتد. برنامه‌درسی بایستی با دنیای واقعی دانش‌آموز و تجربه زندگی او مرتبط شود تا از این طریق معنا پیدا کند. دیویی (۱۹۹۰) در این خصوص می‌گوید: «مدرسه بایستی به زندگی مرتبط شود و فراگیر به یک شیوه معمول و آشنا در آنجا تجربه کسب کند» (ص ۹۱). در واقع، هدف نهایی برنامه‌درسی بایستی پرورش افرادی باشد که توانایی تعامل با موقعیت‌های مختلف زندگی را داشته باشند.

ب- **خلاقیت‌زا بودن.** تعاریف متعدد خلاقیت، آن را به عنوان یک روش تفکر و عمل فرض می‌کنند. به زعم جان دنورز^۱ (۲۰۰۱)، خلاقیت یک واژه‌ای است که برای توصیف روش‌های متمایز فکر کردن و متمایز عمل کردن استفاده می‌شود. وسعت بخشیدن به تجربه، استفاده از الگوهای نوین ارتباط، شهود، عنصر شگفتی، بالبداهگی، عدم قطعیت و بکارگیری روش‌های غیر خطی تفکر از جمله ظرفیت‌های خلاقیت می‌باشند. این عناصر در برنامه‌درسی روئیدنی به وفور یافت می‌شوند. نگارنده معتقد است که در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، به دلیل از پیش تعیین شدن اهداف و همچنین حاکم بودن جو بسته و کنترلی، عرصه برای بروز خلاقیت تنگ‌تر می‌شود. در واقع، در این نوع برنامه‌درسی جایی برای خلاقیت پیش بینی نشده و با بی‌توجهی از کنار آن عبور می‌شود. این در حالی است که در برنامه‌درسی روئیدنی با برقراری جو آزاد و دموکراتیک، به منظور ایجاد و تقویت خلاقیت به جای اهداف از پیش تعیین شده، نتایج قصد نشده اهمیت می‌یابند. در این راستا، آیزنر^۲ (۱۹۹۴) اظهار می‌کند که معلم با درگیر کردن دانش-آموزان در فعالیت‌های غنی موجب تولید دامنه گسترده‌ای از نتایج تربیتی ارزشمند می‌شود که در ابتدا قصد نشده بودند. هاسی و اسمیت^۳ (۲۰۰۲)، سه اعتراض را به نتایج یادگیری برنامه‌ریزی شده وارد دانسته‌اند: «نخست این که، آنها معتقدند که تعیین نتایج یادگیری شفاف و صریح عمدتاً بی‌اهمیت بوده و موجب ایجاد فضای بسته و عاری از هر گونه خلاقیت در برنامه‌درسی می‌شود. دوم اینکه، نتایج یادگیری برنامه‌ریزی شده، ضرورتاً متناسب با نیازمندی‌های همه

1. John Danvers
2. Eisner
3. Hussey and Smith



رشته‌ها، از جمله تعلیم و تربیت، نیست و از این رو نبایستی به طور عمومی در تمام قلمروهای علمی بکار روند. اعتراض سوم این که نتایج یادگیری برنامه‌ریزی شده ممکن است دستیابی به دیگر نتایج یادگیری را محدود سازد» (ص ۲۲۸). این نتایج یادگیری، همان «نتایج یادگیری قصد نشده» (دیویس^۱، ۲۰۰۲) یا «نتایج یادگیری ظاهر شده» (آیزنر، ۱۹۷۹) هستند که موجب رشد خلاقیت فراگیران می‌شوند.

در جمع‌بندی این قسمت می‌توان گفت، فرایند «رویش»، فرایند «خلق» است. برنامه‌درسی روئیدنی دانش‌آموز را بعنوان کسی که وجود آزاد دارد، می‌نگرد. این نوع نگرستن، فرصتی را برای تحریک خلاقیت دانش‌آموز فراهم می‌کند. برنامه‌درسی روئیدنی نه تنها دانش‌آموزان را برای کسب دانش بیشتر ترغیب می‌کند، بلکه همچنین خلاقیت دانش‌آموز را از زمینه به متن آورده و آن را از قید و بند رها می‌سازد. در مقابل، برنامه‌درسی از پیش تعیین شده با بکارگیری الگوی تولیدی-صنعتی، همه جنبه‌های برنامه‌درسی را از پیش تعیین می‌کند و زمینه‌های بروز خلاقیت را محدود می‌کند. به طور کلی برنامه‌درسی روئیدنی به ظرفیت ویژه هر دانش‌آموز ایمان داشته و در جهت خلاق سازی او تلاش می‌کند.

ج- ارتباط با زندگی. زندگی روح برنامه‌درسی روئیدنی است. وقتی هدف تعلیم و تربیت «پرورش انسان و بهبود زندگی» اوست، بنابراین، برنامه‌درسی به عنوان عنصر اصلی تعلیم و تربیت بایستی زندگی را در کانون توجه خود قرار دهد. به زعم دیوئی (۱۹۹۰) «مدارس بایستی مکان‌هایی باشند که دانش‌آموزان را با تجارب و موقعیت‌های واقعی زندگی درگیر سازند، همچنین مدارس بایستی دانش‌آموزان را به عنوان منابع مناسب برای حل مسائل زندگی واقعی به خدمت بگیرند. معلمان بایستی زمانی را صرف شناخت دانش‌آموز و زندگی او، شخصی سازی برنامه‌درسی، و فهم ماهیت اجتماعی یادگیری کنند. تجربیات دانش‌آموزان در مدرسه بایستی با زندگی واقعی آنها تناسب داشته باشد. از این رو، یادگیری مستلزم ایجاد یک پیوند ارگانیک بین کودک و محیط زندگی او است». دیوئی (۱۹۹۰) در حمایت از مفهوم آماده سازی کودک برای زندگی می‌گوید: «مدرسه بایستی به زندگی واقعی مرتبط شود و فراگیر به یک شیوه متعارف و آشنا در آنجا تجربه کسب کند» (ص ۹). هدف تربیتی بایستی پرورش افرادی باشد که توانایی تعامل با موقعیت‌های مختلف که در زندگی با آنها مواجه می‌شوند را داشته باشند. به زعم

نگارنده این مهم، با طراحی برنامه‌های درسی روئیدنی و انعطاف‌پذیر تحقق می‌یابد، چرا که روح حاکم بر این نوع برنامه‌ها با واقعیت‌های زندگی فراگیران سازگار می‌باشد. در این راستا، موریس^۱ (۱۹۶۱) تأکید می‌کند که محیط مدرسه بایستی با ارائه تجارب مفید و سازنده شرایطی فراهم آورد که تحت آن، حقایق «زندگی واقعی» در عمل آزمون شوند (ص ۸۷). دیوئی (۱۹۹۰) نیز اظهار می‌کند که: تربیت بایستی فراگیران را با مواد و منابع «زندگی واقعی» که تفکر مستقل و آزمایش‌گری را تقویت می‌کند، درگیر کند. علاوه بر این، محیط کلاس در راستای حمایت از رشد عقلانی، بایستی با «زندگی واقعی» فراگیران مرتبط باشد (ص ۱۸). دیوئی (۱۹۹۰) در جای دیگر می‌گوید: با نوسازی روح حاکم بر مدرسه، فرصتی برای مرتبط شدن مدرسه و زندگی فراهم می‌شود به طوری که فراگیر از طریق هدایت مدرسه، به عنوان یک جامعه کوچک، زندگی واقعی را یاد می‌گیرد (ص ۱۸). بدین ترتیب، برنامه‌درسی نه تنها دانش غنی برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد، بلکه همچنین آنها را برای آینده دور دست آماده کرده و امنیت و ارزش زندگی را افزایش می‌دهد. جونز و نیمو (۱۹۹۴) اظهار داشته‌اند که، به منظور برگرداندن برنامه‌درسی به «دنیای زندگی» بایستی به طراحی برنامه‌هایی پردازییم که جنبه رویشی داشته باشند. اجرای برنامه‌درسی روئیدنی واقعاً یک فرایندی است که در آن دانش‌آموزان رشد کرده و قابلیت زندگی‌شان را به نمایش می‌گذارند. نکته مهم این که برنامه‌درسی روئیدنی بر «یگانه و منحصر به فرد بودن زندگی» تمرکز می‌کند. علاوه بر این، این برنامه، بر تفاوت بین دانش‌آموزان تأکید کرده و با «یکنواختی و یکسانی» در تقابل است. منحصر به فردی و تفاوت، ویژگی اصلی «فرایند رویش» است. همانطور که هر زندگی منحصر است، تعلیم و تربیت نیز بایستی تفاوت-های دانش‌آموزان را در نظر گیرد. توجه به فردیت دانش‌آموز مستلزم کیفیت بخشی به تعلیم و تربیت و اصلاح برنامه‌درسی است. برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، «منحصر به فردی» زندگی دانش‌آموز را نادیده می‌گیرد. این بدان علت است که در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده یک استاندارد واحد برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان از پیش تعیین می‌شود. بر عکس، برنامه‌درسی روئیدنی بر رشد فردی دانش‌آموز تمرکز کرده و از وضع استاندارد صرف نظر می‌کند. نکته دیگر اینکه، برنامه‌درسی روئیدنی ضمن تأکید بر تفکر کل‌گرا، دانش‌آموز را به عنوان یک «کل»



نگریسته و از تجزیه مصنوعی زندگی دانش‌آموز ممانعت بعمل می‌آورد و در نهایت منجر به رشد همه جانبه او می‌شود.

استلزامات اجرایی برنامه‌درسی روئیدنی

الف- ارتقاء دانش معلمان و دانش آموزان درباره برنامه‌درسی. اجرای برنامه‌درسی روئیدنی یک فرایند پویا، غیر خطی و خود سازمان یافته است که در آن فراگیران به خلق معانی و مفاهیم می‌پردازند. اهداف، محتوا و روش‌های تدریس در این برنامه‌درسی بایستی با توجه به موقعیت‌های خاص و دانش‌آموزان مختلف، متنوع باشد. در برنامه‌درسی روئیدنی معلم از رویه‌های خشک و ثابت استفاده نمی‌کند و اجازه می‌دهد «فعالیت‌های اشتباه» و «وقایع غیر منتظره» در کلاس درس به رسمیت شناخته شود. نقش سنتی معلم نمی‌تواند نیاز برنامه‌درسی روئیدنی را برآورده کند. در این نوع برنامه‌درسی معلم انتقال دهنده منفعل دانش نیست بلکه یک محقق و سازنده فعال برنامه‌درسی است. او نه تنها بایستی بر چپستی و چگونگی تدریس توجه کند بلکه همچنین بایستی چرایی تدریس را نیز مورد توجه قرار دهد. برای این منظور، ایجاد محیط‌های تربیتی معتبر ضروری است. معلم در این گونه محیط‌ها، با تبدیل شدن به یک محقق، به تحقیق و نوآوری در برنامه‌درسی می‌پردازد. وقتی استراتژی «برنامه درسی مقاوم در برابر معلم» در برنامه درسی از پیش تعیین شده اختیار می‌شود، معلم از جریان برنامه‌ریزی درسی حذف می‌شود؛ او صرفاً بایستی به اجرای صادقانه و وفادارانه برنامه‌درسی بپردازد. در مقابل، در برنامه درسی روئیدنی، معلم از طریق «اصالت دادن به عمل و تدبیر هوشمندانه» (شوآب، ۱۹۶۹)، و تنظیم خلاقانه فعالیت‌های بالبداهه (آیزنر، ۱۹۹۴)، در موقعیت‌های تربیتی به صورت فکورانه و زیباشناسانه ظاهر می‌شود. علاوه بر این، در این نوع برنامه‌درسی معلمان به راحتی جرأت و جسارت «تعدیل» و عدول از رویه‌های توصیه شده و تجویز شده را پیدا می‌کنند. این همان نکته‌ای است که جیمز^۱ (۱۸۹۹) و لئوتولوستوی^۲ (به نقل از دال^۳ ۱۹۸۷) در نظریه‌های خود به آن اشاره داشته‌اند. در واقع معلم با اختیار چنین ویژگی‌هایی، تدریس خود را با هنر ترکیب کرده و از این طریق تجربه‌ای زیباشناسانه خلق می‌کند.

1. James
2. Leo Tolstoy
3. Doll

برخلاف برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، در برنامه‌درسی روئیدنی معلم به عنوان برنامه ساز درسی ایفای نقش می‌کند. همانطور که آیزنر (۱۹۹۴) معتقد است فرایند برنامه‌درسی تن به فرمول و الگوریتم نمی‌دهد که در آن معلم طبق قواعد تعریف شده مجری وفادار برنامه‌درسی باشد. بهترین برنامه‌درسی بی نیاز از مداخله معلم در صحنه طراحی و اجرا نیست. این مداخله به بهترین شکل خود در برنامه‌درسی روئیدنی نمایان می‌شود. نکته مهم اینکه در این نوع برنامه-درسی از آنجایی که معلم نقش اول را در آماده سازی و اجرای برنامه بر عهده دارد، بنابراین بین نظریه و عمل فاصله‌ای ایجاد نمی‌شود. در واقع، دیگر به تعبیر دیویی (۱۹۲۱) «عمل برای عاملان و تئوری برای متخصصان دانشگاهی برنامه‌درسی تعلق نمی‌گیرد»، بلکه معلمان به عنوان کارگزاران فکور به تئوری ورزی و «کاربرد تئوری در زمینه» (اسمیت، ۱۹۹۶/۲۰۰۰) پرداخته و دیدگاه‌ها و نظریه‌های خود را بر اساس موقعیت‌های تربیتی، بکار می‌گیرند. در این نوع برنامه-درسی، معلمان به عنوان برنامه‌سازان درسی بایستی از دانش شخصی نظری و عملی برای ساخت هوشمندانه فرایندها برخوردار باشند. در این زمینه، کانلی و کلندینین (۱۹۸۸) اظهار کرده اند که، «معلمان هر اندازه از دانش خود آگاهی داشته باشند و چرایی و منطق کاری که انجام می‌دهند را بدانند، به همان اندازه برنامه درسی معنادارتر خواهد شد». به طور کلی در برنامه‌درسی روئیدنی شرایطی فراهم می‌شود تا معلمان، به عنوان خبرگان آشنا به شرایط و محیط، بتوانند متناسب با موقعیت‌های تربیتی تصمیمات مناسبی اتخاذ کنند. علاوه بر معلمان، دانش‌آموزان نیز در برنامه‌درسی روئیدنی نقش فعالی را بر عهده می‌گیرند. آنها، دیگر دریافت کننده منفعل دانش نیستند، بلکه سازنده و آفریننده دانش هستند و فعالانه با محیط، معلم و دانش شخصی خودشان تعامل می‌کنند. بدین ترتیب، اجرای برنامه‌درسی روئیدنی دیگر یک رویه بسته و معین نیست، بلکه یک فعالیت مملو از متغیرهای غیر خطی و پیچیده است. لیکن از معلمان و دانش‌آموزان انتظار می‌رود که دانش برنامه‌درسی خود را برای اجرای برنامه‌درسی روئیدنی ارتقاء دهند.

ب- ایجاد محیط‌های یادگیری مناسب. ایمر^۲ و همکاران (۲۰۰۰) اظهار داشته‌اند که محیط کلاس بخش سازنده‌ای از فرایند یادگیری است و هیچ معلم یا دانش‌آموزی نمی‌تواند بوسیله آن

1. Connelly & Clandinin
2. Emmer et al



تحت تأثیر قرار نگیرد (به نقل از مارش^۱، ۲۰۰۴). در فلسفه برنامه‌درسی روئیدنی، محیط خود به عنوان یک معلم در نظر گرفته می‌شود، که دانش‌آموزان را به کنش و فعالیت دعوت می‌کند و آنها را در قالب گروه‌های بزرگ و کوچک هدایت می‌کند. محیط ضمن پرورش خلاقیت، عنصر شگفتی را افزایش می‌دهد، کنجکاوی طبیعی فراگیر را تقویت می‌کند و زمینه‌های کشف و یادگیری را فراهم می‌کند. به زعم براون و گردن (۱۹۸۵) «محیط بایستی دارای مواد و متغیرهایی باشد که به فرایند یادگیری کمک کرده و زمینه یادگیری هدف آزاد را فراهم سازد». محیط‌های یادگیری اثربخش با بکارگیری یک رویکرد فکورانه، نیازها و علایق افراد را برآورده می‌کنند. در این میان کلاس درس به عنوان یک محیطی که دارای متغیرهای فراوان می‌باشد بایستی به طور ویژه‌ای مورد توجه قرار گیرد.

ج- ارزشیابی موضوع محور. در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، ارزشیابی هدف محور مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این نوع ارزشیابی، روش‌های کیفی ساده برای ارزشیابی ارزشیابی-شوندگان پیچیده مورد استفاده قرار می‌گیرد. این روش‌ها بر کارکردهای قضاوت، تعیین ارزش و انتخاب متمرکز شده و کارکردهای ارتقاء و توسعه را نادیده می‌گیرند. رویکرد ارزشیابی در برنامه‌درسی روئیدنی یک کارکرد متفاوتی به خود می‌گیرد. این رویکرد ارزشیابی که مورد تأکید دال (۱۹۸۳) نیز قرار گرفته، فرایند مبتنی بر گفتگو و مذاکره حول یک موضوعی خاص است که در یک محیط اجتماعی و با هدف تغییر و تحول صورت می‌گیرد. معلم در این فرایند نقش محوری دارد، لیکن تنها ارزیاب نیست؛ در واقع، ارزشیابی یک فرایند گروهی و تعاملی بین معلم و دانش‌آموزان است. این رویکرد در جهت کمک به دانش‌آموزان برای رشد قوای عقلانی و اجتماعی از طریق گفتگو و نقدهای سازنده گام بر می‌دارد. نخستین شکل ارزشیابی در برنامه درسی روئیدنی، شکل «ارزشیابی ارتباطی» است. در این شکل ارزشیابی، ارزشیابان و ارزشیابی‌شوندگان از طریق گفتگو و مذاکره بر روی موضوعی خاص به ارزشیابی می‌پردازند. استانداردهای ارزشیابی بر اساس موقعیت‌های تربیتی خاص و تفاوت‌های دانش‌آموزان، توسط شرکت کنندگان اصلی - معلم و دانش‌آموز - تعیین می‌شوند. دومین شکل ارزشیابی در برنامه درسی روئیدنی، شکل «ارزشیابی پویا» است. ماهیت پویای برنامه‌درسی روئیدنی ایجاب می‌کند

1. Marsh
2. Brown and Gordon

که استانداردهای ارزشیابی به جای ثابت بودن، انعطاف‌پذیر و قابل انطباق با شرایط و موقعیت باشند. همچنین ماهیت پویای این نوع برنامه‌درسی نشان می‌دهد که ارزشیابی یک فرایند پیچیده و طولانی مدت است که در آن ارزشیابان و ارزشیابی‌شوندگان برای بدست آوردن اطلاعات معتبر و غنی بر روی موضوعی خاص با یکدیگر مشارکت کنند. آخرین شکل ارزشیابی برنامه درسی روئیدنی، شکل «ارزشیابی تلفیقی» است. در این نوع ارزشیابی، رشد دانش‌آموزان در جنبه‌های شناختی- عاطفی مورد توجه قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌درسی آن چیزی است که در فضای آموزشی رخ می‌دهد، نه آنچه که به طور منطقی برنامه‌ریزی شده است (جونز و نیمو، ۱۹۹۴). این نگاه بدون تردید در تقابل با برنامه درسی از پیش طراحی شده است. در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده سلسله مراتب آموزشی، رویه‌های تدریس و یادگیری، امکانات مورد استفاده، همه و همه از قبل مشخص می‌گردد و این امر امکان استفاده از فرصت‌های زمان حال، افکار و ایده‌های جدید فراگیران و معلمان را از بین می‌برد. بر این اساس و با توجه به آنچه در مقاله حاضر مورد بحث قرار گرفت، مطلوب آن است که هر معلم به جای اتکاء بر برنامه‌درسی از پیش تعیین شده یا کنسرو شده، متناسب با شرایط دانش-آموزان خود برنامه‌درسی خاص خود را طراحی و اجرا کند. برای تحقق این مهم، توجه به عناصر و زمینه‌های پیش نیاز ضروری است. نگارنده در اینجا هفت عنصر اساسی را به عنوان اصول راهنما مورد بحث قرار می‌دهد. نخستین عنصر، علایق دانش‌آموزان می‌باشد. فلسفه برنامه درسی روئیدنی، فلسفه‌ای است که بر مبنای علایق فراگیران ساخته می‌شود. در برنامه‌درسی مبتنی بر علایق دانش‌آموزان، دانش‌آموزان مدرسه را نه به عنوان جای تحمیل یک برنامه ناسازگار بلکه به عنوان مکانی برای به نمایش گذاشتن ظرفیت‌های خود در نظر می‌گیرند (لویس^۱، ۱۹۹۵). عنصر دوم برای تدارک برنامه‌درسی روئیدنی، علایق معلمان است. معلم نخستین نقش را در این نوع برنامه درسی ایفا می‌کند به طوری که به عنوان یک پژوهشگر و یادگیرنده در کنار دانش‌آموزان کار می‌کند (ادوارد^۲، ۱۹۹۳). به اعتقاد نگارنده مهمترین نقش‌های معلم در این برنامه‌درسی عبارتند از: ۱- کشف تجربه یادگیری با مشارکت دانش‌آموزان؛ ۲- شناسایی دیدگاه‌های دانش-

1. Levin
2. Edwards



آموزان و کاوش عمیق بر روی آنها؛ ۳- سازماندهی کلاس درس و مواد آموزشی جهت قابل دسترس ساختن و جذاب کردن آنها برای دانش آموز؛ ۴- کمک به فراگیران در تصمیم‌گیری‌های فکورانه؛ ۵- مستند کردن پیشرفت دانش‌آموزان از طریق ابزارهای بصری، گزارش شفاهی، عکس‌ها، نمودارها، اسناد و...؛ ۶- کمک به فراگیران برای اهمیت دادن به یادگیری از طریق تجربه؛ ۷- کمک به فراگیران برای تولید دانش از طریق انجام پروژه؛ ۸- گفتگو با والدین و معلمان دیگر درباره پروژه‌های دانش‌آموزان؛ ۹- تقویت ارتباط بین خانه، مدرسه و جامعه مطابق با دیدگاه جونز و نیمو (۱۹۹۴)، معلمان با انجام فعالیت‌های مورد علاقه می‌توانند الگوی دانش خود را کشف کرده و علاوه بر مشتاق ساختن یادگیرندگان، علاقه‌مندی خود را به تدریس قوام بخشند. شور و اشتیاق معلم نسبت به دانش‌آموزان خود، بسیار حایز اهمیت است. این مهم علاوه بر اینکه در نگرش معلم منعکس می‌شود در نگرش‌های دانش‌آموزان نیز انعکاس می‌یابد. سومین عنصر به محیط اشاره می‌کند. در فلسفه برنامه‌درسی روئیدنی، محیط خود به عنوان یک معلم در نظر گرفته شود که دانش‌آموزان را به کنش و فعالیت دعوت کند. براون و گُردن (۱۹۸۵) در این خصوص اشاره می‌کنند که محیط بایستی دارای مواد و متغیرهایی باشد که به فرایند یادگیری کمک کرده و زمینه یادگیری هدف آزاد را فراهم سازد. محیط‌های یادگیری اثربخش محیط‌هایی هستند که نیازها و علایق فراگیران را مورد توجه قرار می‌دهند. عنصر چهارم، افراد و نهادهایی که در محیط اجتماعی فراگیر هستند را شامل می‌شود. فراگیران نه تنها بایستی با معلم و خانواده ارتباط داشته باشند، بلکه بایستی به کانون‌های عرضه خدمات آموزشی، تربیتی و اجتماعی در جامعه معرفی شوند (جونز و نیمو، ۱۹۹۴). پنجمین عنصر، مواد و منابع برنامه‌درسی است. استفاده از مواد و منابع متنوع و درگیر کننده در کلاس، میزان و کیفیت یادگیری فراگیران را افزایش می‌دهد. روشن است که محدود ساختن مواد آموزشی به مواد آموزشی انفرادی (عمدتاً کتاب درسی)، برنامه‌های درسی را در موقعیتی قرار می‌دهد که مقاوم در برابر معلم باشند. علاوه بر این، اتکای انحصاری به کتاب‌درسی خطر فقدان انگیزه کافی نزد دانش‌آموزان برای آموختن آن و بی معنا جلوه دادن محتوا را افزایش می‌دهد. عنصر ششم، استقبال و تقدیر از وقایع و فعالیت‌های غیر منتظره یا برنامه‌ریزی نشده در فرایند تدریس و یادگیری است. به زعم جونز و نیمو (۱۹۹۴)، وقایع غیر منتظره خلاقیت نه تنها دانش‌آموزان بلکه خلاقیت معلمان را نیز افزایش می‌دهد. سرانجام عنصر هفتم، توجه به سطح رشد و

فرهنگ دانش‌آموزان در چهاچوب برنامه‌درسی است. در طرح‌ریزی برنامه‌درسی، این مهم است که همه فعالیت‌ها متناسب با سطح رشد و فرهنگ دانش‌آموزان باشد.

منابع

- Biggs, J & Tang, C (2007), Teaching for quality learning at university: what the student does, 3rd edn, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Maidenhead.
- Booth, C. (1997). The fiber project: One teacher's adventure toward emergent curriculum. *Young Children*, 79-85.
- Boud, D. Cohen, R. & Walker, D. (1993) Using Experience for Learning. Milton Keynes: SRHE and Open University Press.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs (revised edition). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brown K., Gordon, A. (1985). *Beginnings and Beyond*. Clifton Park, NY: Thomson.
- Chen, Q. & Zhang, J. (1998). Constructivism and educational reform (in Chinese). *Journal of Educational Research and Experiments*, 62, 3, 46-50.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planers: Narratives of experience. New York: SUNY Press.
- Danvers, J. (2001). Fresh-firecoal chestnut falls: Indeterminacy, art & learning. Paper presented at the Creativity & Education: Discourse, Power & Resistance Conference, University of Plymouth, Plymouth, UK.
- Davies, A. (2002). Writing learning outcomes and assessment criteria in art and design. Retrieved March 29, 2008, from
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1921), *Reconstruction in Philosophy*, London: University of London Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Dewey, J. (1990). *The School and Society*. The University of Chicago Press.



- Doll Jr. W. (1987). Curriculum beyond Stability. Paper presented at Bergamo curriculum conference, Ohio.
- Doll Jr. W. (1993). A post-modern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press.
- Edwards, C. (1993). Partner, nurturer, and guide: The roles of the Reggio teacher in action. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach to early childhood education (151-169)*. New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Eisner, E. (1979), *The Educational Imagination*, Macmillan, New York.
- Eisner, E. (1994). *Educational Imagination*. Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, New Haven
- Eisner, E. (2002b). What Can Education Learn from The Arts About The Practice Of Education. *Journal of Curriculum and Supervision*.18(1):4-16
- Gandini, L. (2004). Foundations of the Reggio Emilia approach. In J. Hendrick (Ed.) *Next steps toward teaching the Reggio way: Accepting the challenge to change (2nd ed., pp. 13-26)*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Goodman, N. (1978) *Ways of World making*. The Harvester Press Limited.
- Habermas, J. (1981). *Modernity versus postmodernity*. WA: Bay Press
- Helm, J. H., & Katz, L. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Hussey, T., & Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3, 220–233.
- James, W. (1899). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on some of Life's Ideals*. W.W. Norton. NY
- Jones, E., & Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Jones, E., and G. Reynolds (1992). *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play*. New York: Teachers College Press.
- Jones, E., Evans, K., Rencken, S., Stringer, C& , Williams, M. (2001). *The lively kindergarten: Emergent curriculum in action*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). Engaging children's minds: The project approach (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex.
- Krajcik, JS, Czerniak, CM & Berger, CF (2003), Teaching science in elementary and middle school classrooms – a project-based approach', 2nd edn, McGraw-Hill, New York.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals: Handbook II: Affective domain. New York: David McKay Company.
- Levine, D. (1995). Building a Vision of Curriculum Reform. In Levine, D., Lowe, R., Peterson, B., and Tenorio, R., Eds., Rethinking schools: An agenda for change (pp. 52- 60). New York: New Press.
- Li Wenge,(2002). Returning to the Realistic Life-world. Chinese Social Science Press, P. 152-156.
- Marsh, Colin.J. (2004). "Key concepts for understanding curriculum", Published by Rutledgefalmer, Taylor & Francis group, London and New York.
- Martin, B. L., & Reigeluth, C. M. (1999). Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (pp. 485-509). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morris, Van Cleve(1961). Philosophy And The American School. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Prigogine, I. (1961). Introduction to thermodynamics of irreversible processes (2nd ed.). New York: Interscience.
- Rogers C.R. (1983) Freedom to Learn for the 80's. Columbus: Ohio. Merrill. (Second Edition).
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. School Review 78 (1) 1–23.
- Sheerer, M., Dettore, E., & Cyphers, J. (1996). Off with a theme: Emergent curriculum in action. Early Childhood Education Journal, 24(2), 99-102.
- Smith, M. K. (1996, 2000). 'Curriculum theory and practice' the encyclopedia of informal education, Retrieved July 20, 2006 from www.infed.org/biblio/bcurric. Htm
- Stenhouse, L.A. (1975) An Introduction to Curriculum Research and Development. London, Heinemann Educational Books.

- Weiner, M (2002) Learner – centred Teaching: Five Key Changes to Practice Jossy Bass USA.