



تغییر در برنامه‌های درسی از منظر سیر تحولات آن از آغاز تا برنامه درسی ملی

طیبه قصاب زاده

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان خوی (نویسنده مسئول)

جواد قصاب زاده

دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

علی نجفی

دانشجوی کارشناسی‌الهیات دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی ارومیه

عیسی برقی

عضو هیئت‌علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز

چکیده

برنامه‌های درسی در ایران همواره دارای نظم و انسجام خاصی بوده و از نظم قابل قبولی هم برخوردار بوده‌است، هرچند در طول تاریخ فراز و نشیب‌های زیادی را پشت سر گذاشته است ولی با این حال همواره منظم و منسجم بوده است و تحولات سیاسی در آن تأثیر داشته‌که این تحولات در برنامه‌های درسی نمایان شده است. این مقاله بر آن است تا برنامه درسی را از منظر سیر تحولات آن از آغاز تا تدوین و اجرای برنامه درسی ملی بررسی نماید. نتیجه بررسی‌ها نشان می‌دهد که کشور ایران تغییراتی را از منظر سیاسی و اجتماعی و آموزشی پشت سر گذاشته است مانند تغییر در مقاطع تحصیلی، سن ورود به مدرسه و غیره. با توجه به سیر تحولات متفاوت در دهه‌های گذشته این حقیقت آشکار می‌شود که آینده دیگر تکرار گذشته نیست و امروزه با روش‌های سنتی و تفکرات قدیمی نمی‌توان تغییراتی را که در آینده به وجود خواهند آمد؛ پیش‌بینی نمود. در این مقاله از روش مروری تحلیلی استفاده شده و به بررسی مقالات مرتبط با موضوع مقاله پرداخته شده است.

کلیدواژه: تغییر، برنامه درسی، تحولات تاریخی، برنامه درسی ملی



مقدمه

جهان پیوسته در حال تغییر و تحول بوده و آهنگ تغییرات آن در دوره کنونی بیش از هر دوره دیگری به چشم می‌خورد. در دهه های گذشته شاهد انتشار صدها کتاب د موضوع تغییر آموزشی بوده ایم این کتابها شامل گزارشهای فردی از تلاش هایی برای تغییر با تجزیه و تحلیل پیچیده از سیاست های آموزشی و شیوه هایی با هدف بازسازی مدرسه و اصلاحات است. (Fullan, 1991; Evans, 1996; Hargreaves, 1997) تحولات فزاینده در ابعاد گوناگون جامعه و گسترش علوم و دانش بشری؛ نیاز به بازنگری و تغییر در برنامه های درسی را ضرورت می‌نماید (نوآبادی، 1392). تعدادی از جوامع نقش فراوانی در این تغییرات داشته و بقیه جوامع خود را با این تغییرات تطبیق می‌دهند تا دچار سردرگمی و اختلال در کار و در نهایت عقب ماندن از این کاروان نشوند. سازمان های این جوامع نیز در معرض تغییر هستند (سنگه، 1386). از جمله سازمان هایی که خود باید باعث و بانی ایجاد تغییرات و تحولات در جوامع باشند و عملکردهای سازمانی خود را بهبود بخشند، سازمان های آموزشی هستند (زاهدیان، 1391). سازمان های آموزشی بایستی خود بانی تغییرات و نوآوری های خلاقانه باشند، نه اینکه هر آنچه به آنها دیکته می‌شود، آن را انجام دهند. (نجاری، 1391) از سویی ضرورت تغییر و تحول بنیادین در آموزش و پرورش امری است که تجربه و تعقل و ایمان آن را تأیید می‌کند. با توجه به اینکه آموزش و پرورش ایران بازگرفته شده از تعلیم و تربیت غرب می‌باشد و ناکارآمدی های بسیاری دارد و این ناکارآمدی نشأت گرفته از این است که از تعلیم و تربیت فرهنگ غرب گرفته شده و مبانی غرب با مبانی اسلامی کشور ما سازگار نمی‌باشد؛ از همین رو رهبر معظم انقلاب همواره به تحول و تغییر در این ساختار توجه نموده و توصیه کرده اند (فاضلی، 1392). برای جبران این ناکارآمدی ها می‌بایستی تغییرات ویژه ای در برنامه های درسی ملی ایجاد شود. به همین دلیل برنامه درسی ملی مهم ترین پروژه اجرایی و مطالعاتی کشور ماست. سند تحول بنیادین نیز، چون توسط مراجع بالادستی تدوین شده است و پس از تدوین و تصویب آن وجهه رسمی و قانونی پیدا نموده و هدایت کننده تحولات آتی برنامه های درسی در سطوح ملی و قبل از دانشگاه خواهد بود؛ بنابراین بایستی این تحولات را مورد نقد و ارزیابی قرارداد تا مسیر صحیح و قابل دفاعی را بییماید. (مهرمحمدی، 1389)

در این مقاله سعی بر آن بوده تا با ذکر سیر تحولات تاریخی تغییر برنامه درسی در کشور از گذشته تاکنون بیان شود تا از تصویب و اجرای دوباره برنامه های قبلی جلوگیری شود و مسیر برنامه ریزی آموزشی و درسی کشور به تعلیم و تربیتی پویا نائل شود.

روش

برای تدوین این مقاله از روش مروری تحلیلی استفاده شده است.

مبانی نظری تغییر برنامه ی درسی



در بررسی کتب و مقالات تعاریف متعددی از برنامه درسی به دست می‌آید اما برنامه درسی تعاریف جامع‌تری نیز دارد که به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

برنامه درسی در برابر کلمه‌ی curriculum بکار رفته است. از نظر ریشه‌ی لغوی این واژه از کلمه‌ی لاتینی currere به معنای دوره یا راهی که باید طی شود گرفته شده است. (ملکی، 1391)

از نظر آیزنر ((برنامه درسی مجموعه‌ای از فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده برای یک یا چند نفر فراگیر که دارای نتیجه‌ی آموزشی باشد)). (آیزنر، 194)

وی چهار ویژگی برای تعریف جامع‌تر و قابل‌قبول‌تر از دو تعریف سنتی و پیشرفت‌گرایانه از قصد او در دستیابی به تعریف جامع‌تر و قابل‌قبول‌تر از دو تعریف سنتی و پیشرفت‌گرایانه در برنامه درسی دارد. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

- برنامه درسی تنها یک واقعه نیست و اغلب باید مجموع‌های از تدبیرها و وقایع را درگیرد.

- برنامه درسی بنا به ضرورت با فعالیت برنامه‌ریزی همراه است، هرچند که این تصمیم‌ها می‌تواند به شکل منعطف و غیرقطعی باشد.

- قصد برنامه ریزان، یا ماهیت سند برنامه درسی، باید آموزشی - تربیتی باشد؛ یعنی ریشه در یک چهارچوب

- ارزشی یا اندیشه تربیتی خاص داشته باشد.

- برنامه درسی با نتایج یادگیری سروکار دارد، و نه تنها باهدف‌های از پیش تعیین شده. چراکه نتایج - در مقام ارزشیابی - می‌تواند دربرگیرنده مواردی به جز هدف‌ها یا نتایج قصد شده باشد و افراد مختلف ممکن است به شکل‌های مختلف تحت تأثیر مجموعه تدابیر از پیش تعیین ده قرار گیرند.

برنامه درسی را می‌توان به‌عنوان یک سند در نظر گرفت که دربردارنده‌ی مجموعه تصمیم‌هایی است که در خصوص برنامه درسی بیش از آنکه اجرا گردد، گرفته می‌شود تلقی رایج از برنامه درسی نیز چنین چیزی است. همچنین برنامه درسی را می‌توان به‌عنوان یک حوزه تخصصی و علمی نیز در نظر گرفت. (مهرمحمدی، 1389)

برنامه در دستور کار است که به دنبال توسعه بوده و یک دوره مطالعه است که راهنمای چگونگی دانش است. (Nobles, 1993)

برنامه‌ریزی: مجموعه فعالیت منظمی که از تعیین هدف، شروع و با انتخاب روش‌ها و وسایل متناسب باهدف ادامه پیدا کرده و سپس به اجرا درآمده و ارزشیابی می‌گردد. به عبارت دیگر برنامه‌ریزی یعنی طرح‌ریزی برای دستیابی به هدف. (ملکی، 1391)



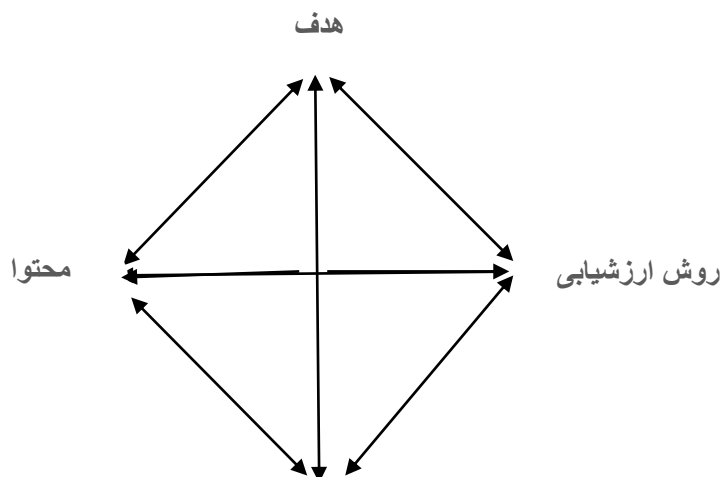
برنامه‌ریزی درسی: برنامه‌ریزی درسی به طراحی عناصر و عوامل مختلف یادگیری مربوط می‌شود (ملکی، 1393) در واقع برنامه‌ریزی درسی عبارت است از فعالیت‌های یاددهی و یادگیری برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده و ارزیابی میزان تحقق این تغییرات (گروه مشاوران یونسکو، 1389) در تعریف دیگر برنامه درسی عبارت است از پیش‌بینی کلیه فعالیت‌های است که دانش‌آموز تحت رهبری و هدایت معلم در مدرسه و گاهی خارج از آن رسیدن به هدف‌های معین باید انجام دهد.

مبانی برنامه‌ریزی درسی:

برنامه ریزان آموزشی و درسی در فرایند گزینش و انتخاب اهداف، روش‌ها، طراحی و ارزشیابی، نیازمند ملاک و معیارهایی می‌باشند که از آن به‌عنوان مبانی برنامه‌ریزی یاد می‌شود. در واقع این‌ها دانش‌های هستند که تصمیم‌های برنامه‌ریزی آموزش و پرورش را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. (موسی پور، 1382:29) همین نویسندگان این مبانی را شامل ((مبانی روان‌شناختی، فلسفی، جامعه‌شناختی، دانشی و دینی)) می‌داند و نویسندگان دیگری این مبانی را عبارت از ((مبانی روان‌شناختی، فلسفی، جامعه‌شناختی و تاریخی بیان می‌کند. (یار محمدیان، 1393)

عناصر برنامه درسی

عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی که اغلب در مباحث مربوط به الگوهای برنامه‌ریزی درسی از آن‌ها یاد می‌شود، هدف‌ها، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و روش‌های ارزشیابی. برخی از مؤلفان برنامه‌ریزی، عناصر دیگر از قبیل منابع و ابزار یادگیری، زمان، فضا یا محیط، گروه‌بندی دانش‌آموزان و راهبردهای تدریس را به فهرست فوق اضافه کرده‌اند (کلاین، 1383) محقق دیگری (موسی پور، 1382) عناصر برنامه‌ریزی را عبارت از: هدف، محتوا، سازمان‌دهی، شیوه ارائه، زمان، موفقیت (مکان) و ارزشیابی می‌داند. در اغلب موارد چهار یا پنج عنصر اصلی مورد توجه است که عبارت‌اند از: هدف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و روش ارزشیابی. این عناصر در هر برنامه درسی در تعامل و تأثیر متقابل یکدیگر قرار دارند؛ چنانچه تغییر در هر عنصر، عناصر دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اصلاح و بهبود واقعی برنامه درسی و آموزش مستلزم ایجاد تغییر در مجموعه عناصر است. ارتباط و تعامل عناصر برنامه درسی در شکل 1-1 ارائه شده است. (یارمحمدیان و همکاران، 1387):





روش آموزش

نمودار روابط عناصر برنامه درسی

تغییر: تغییر اصطلاحی فلسفی به معنای انتقال چیزی از حالتی به حالتی دیگر و تبدل صفات موصوف است.

تغییر برنامه درسی: برای ایجاد هر تغییری بایستی نیاز به آن به وجود بیاید بنابراین در بررسی تغییر برنامه درسی بایستی به این نکته توجه نمود که چه عواملی نیاز به تغییر را به وجود آورده‌اند؟ تغییر یکی از قلمروهای برنامه درسی می‌باشد. یکی از مسائل مهم در مبحث تغییر برنامه درسی بکار بردن مفاهیم گوناگون توسط متخصصان است که این مفاهیم بسیاری باشند که می‌توان این مفاهیم را در دودسته طبقه‌بندی نمود:

1. دسته‌ی اول به مفاهیمی که به ماهیت تغییر مربوط است.

2. دسته‌ی دوم مفاهیمی که به فرایند یا مراحل تغییر مربوط است. (مهرمحمدی، 1389)

نوآوری: تغییرات ویژه‌ی به وجود آمده را نوآوری می‌گویند که دارای مرزهای دقیق و نشانه‌ی خاص بوده و بدیع و بی‌سابقه می‌باشند. (واجارگاه، 1392)

اصلاح: اصلاح ناظر بر تغییرات ویژه‌ی است که به صورت زیر بنایی و درعین حال محدود و خاص در برنامه درسی به وجود می‌آید. مانند تجدیدنظر در ساختار و نظام‌دار. (واجارگاه، 1392)

جنبش برنامه درسی: جنبش برنامه درسی بر جریان‌های تاریخی تغییر دلالت دارد یعنی تغییر در چه دوره‌هایی اتفاق افتاده است را بر مبنای ویژگی‌های مشترک بین آن‌ها بیان می‌کند. برای مثال، کلیبارد از سال 1945 تا 1975، سه مقوله‌ی محور کلی را در آموزش و پرورش ایالت متحده آمریکا شناسایی کرده است:



1) جنبش تعلیم و تربیت هماهنگ بازندگی (2) جنبش ساختار رشته‌های علمی (3) جنبش توجه به گروه‌های اقلیت و روند مناسب سازش برنامه درسی. در کاری مشابه اتکین و هاوس (1981) مقوله‌های مختلف مرتبط با نقش حکومت مرکزی را در تدوین برنامه‌های درسی در ایالات متحده آمریکا از سال 1950 تا 1980 شناسایی نموده‌اند. (مهرمحمدی، 1389)

ماهیت تغییر برنامه درسی:

ماهیت تحول برنامه درسی اغلب با مفاهیمی همچون تغییر، بهبود، نوآوری، اصلاح و جنبش که غالباً به‌طور مترادف بکار برده می‌شوند اما هرکدام از آن‌ها دارای معنای متفاوتی می‌باشند. (واجارگاه، 1392) البته اکثر اوقات و عموماً عبارت تغییر برنامه درسی به کار گرفته می‌شود که عام‌ترین مفهوم در هرگونه دگرگونی می‌باشد. (مهرمحمدی، 1389)

هیلتا تابا در کتاب خود بین مفهوم بهبود و تغییر تمیز قائل شده است و علت آن را چنین بیان می‌دارد:

بهبود برنامه درسی به معنای تغییر در بعضی جنبه‌های برنامه درسی بدون دستخورد به نحوه سازمان‌دهی برنامه است. در نقطه‌ی مقابل، تغییر برنامه درسی به معنای تحول در تمام جنبه‌های برنامه درسی بوده به‌طوری‌که طرح کلی آن شامل اهداف، ساختار، محتواکلاً تغییر می‌کند. از همین جهت تابا تغییر برنامه درسی را دشوارتر از بهبود آن می‌داند چراکه در تغییر کل جامعه یعنی ارزش‌های افراد فرهنگ و غیره، متحول می‌شوند. (واجارگاه، 1392)

به همین دلیل از نظر زایس تغییر در برنامه درسی در پاسخ به فشارهای تاریخی به وجود می‌آید و کمتر حاصل تلاش مربیان است. (واجارگاه، 1392)

از سویی رسالت اصلی تک‌تک نهادهای جامعه ما به این امر بستگی دارد که چگونه و به چه روش‌هایی از هم‌اکنون آمادگی لازم را برای رویارویی با تغییرات و تحولات و پیامدها ایجاد کنیم. مادام که برنامه‌های درسی بر اساس مطالعات دورنگری شده تدوین نشده باشد نظام آموزشی به تبع حوادث رشد می‌کند و به‌جای آنکه مشکل‌گشا و چاره‌ساز مشکلات باشد، خودمسائل و خسارت‌های بسیار به وجود می‌آورد.

ب) مراحل تغییر

در ارتباط با تغییر برنامه درسی حداقل سه مرحله قابل‌بازشناسی است:

1- برنامه‌ریزی برای تغییر

این مرحله عمدتاً ناظر بر ایجاد زمینه و آماده‌سازی محیط برای تغییر، تهیه و تدوین برنامه تغییر است. براساس فعالیت‌های انجام‌شده در این مرحله، برنامه تفصیلی و جزءبه‌جزء تغییر آماده می‌شود (واجارگاه، 1392)

2- استفاده و یا کاربست تغییر



در این مرحله تلاش بر استفاده از تغییر معطوف است. به عبارت روشن تر برنامه تفصیلی تهیه شده برای تغییر در این مرحله به اجرا گذاشته می شود.

3- ارزشیابی از تغییر استفاده از کتاب ارزشیابی دکتر بازرگان

در این مرحله از تغییر ارزشیابی به عمل می آید و نتایج به دست آمده از ارزشیابی، در سیکل بعدی تغییر مورد استفاده قرار می گیرد. با این حال تغییر برنامه درسی نیز یکی از قلمروهای فعالیت برنامه ریزان درسی است.

هرچند انگاره پردازی در مورد ارزیابی آموزشی طی چند دهه گذشته تحول قابل توجهی داشته است، استفاده از ارزیابی در فعالیت های آموزشی به عنوان فعالیت های آموزشی قدمت دارد؛ اما به کار گرفتن ارزیابی آموزشی به عنوان بازخوردی جهت بهبود فعالیت های آموزشی امری نسبتاً جدید است. به طوری که تجربه های به عمل آمده باره آن در کشورهای مختلف از دهه های اول قرن حاضر تجاوز نمی کند. به عبارت دیگر، ارزشیابی موفقیت یادگیرنده سابقه ای طولانی دارد، لیکن بررسی منظم کوشش های یاددهی - یادگیری و مقایسه آن ها با هدف های آموزشی، تاریخچه ای کمتر از 100 سال را دارا است.

با تبعیت از تحولاتی که در این مدت در نظام های آموزشی رخ داده است، مفهوم ارزیابی (ارزشیابی) نیز در چند دهه گذشته متحول شده است. تا نزدیک به چهار دهه قبل اندازه گیر و ارزیابی آموزشی مترادف پنداشته می شد. اما در حال حاضر، این مفهوم با ((قضاوت)) کردن درباره ((ارزش)) یا ((شایستگی)) پدیده های آموزشی مترادف است.

در اینجا منظور از ((ارزش)) (اهمیت) آن است که نظام (برنامه مورد ارزیابی) تا چه اندازه نیاز معینی را برآورده می کند. همچنین منظور از ((شایستگی)) نظام (برنامه) کیفیت آن است.

ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین، تهیه و فراهم آوردن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در باره ارزش یا اهمیت هدف های آموزشی برنامه ها، عملیات و نتایج آن به منظور هدایت تصمیم گیری، پاسخ گویی و اطلاع رسانی.

در این تعریف مراد از تصمیم گیری، انتخاب از میان گزینه های ممکن با استفاده از اطلاعات مربوط به شایستگی یا مطلوبیت هر گزینه است. منظور از پاسخگویی، توانایی نسبت به عرضه گزارشی قانع کننده در باره فرایند فعالیت های آموزشی، دلایل انجام آن ها، هزینه آن ها آثار حاصل از آن هاست. بالاخره در تعریف فوق، منظور از اطلاع رسانی افزایش درک و بصیرت نسبت به فرایند ارزشیابی به عنوان یک فعالیت تخصصی است. (بازرگان)

نقش ارزیابی آموزشی

هر تغییری به وجود آمدن سازمانها یا نظام های آموزشی را می طلبد (بازرگان) و انجام این تغییر وابسته به نیاز هایی بوده و معمولاً نارضایتی از وضع موجود موجد تغییراتی می شود (نوروش، 1382) بنابراین در ابتدای فعالیت های آموزشی می بایست بهداشتی و قضاوت در مورد نیاز ها پرداخت که به این عمل ارزشیابی تشخیصی می گویند در این فرایند است که به سنجش نیازها می پردازند. در



مرحله دوم پس از ارزشیابی نیازها مرحله طراحی و برنامه ریزی برای نظام بر اساس نیاز هاست که به آن ارزیابی تکوینی گویند نقش این نوع ارزیابی نظارت بر چگونگی انجام فعالیت‌های آموزشی و در صورت لزوم تغییر در جهت آن‌ها است. (بازرگان، 1393) همچنین طراحی برنامه‌به منظور افزایش میزان یادگیری و تشخیص شکاف‌ها و کمبودهای موجود به کار می‌رود. (sahin, 2003) آخرین ارزیابی نیز ارزیابی پایانی است که نقش آن تعیین بازده فعالیت‌های آموزشی است. سه نقش ارزیابی آموزشی (نیازسنجی، تکوینی، پایانی) را در رابطه با مراحل طراحی، اجرا و به دست آوردن بازده در برنامه‌ها یا فعالیت‌های آموزشی می‌توان به صورت زیر نمایش داد. (بازرگان، 1393)

جدول 2 رابطه نقش‌های ارزیابی با مراحل طراحی و اجرای برنامه

نقش ارزیابی	مراحل برنامه		
	طراحی برنامه	اجرای برنامه	دستیابی به بازده برنامه
نیازسنجی	x	x	x
تکوینی	-	x	-
پایانی	-	-	x

تاریخچه‌ی تحولات تاریخی برنامه درسی

کشور ایران همواره دارای برنامه منسجم و منظمی بوده است هرچند در طول تاریخ فراز و نشیب‌های زیادی را پشت سر گذاشته است ولی باین حال همواره منظم و منسجم بوده است و تحولات سیاسی در آن تأثیر داشته است که این تحولات در برنامه درسی نمایان



شده است. حوزه‌ی مطالعاتی یعنی تغییر یا اصلاح برنامه درسی محصول تجارب گران‌قیمت دهه‌ی 1960 در ایالات‌متحده‌ی امریکا

می‌باشد که تلاش می‌شد با ایجاد تحول در برنامه‌های درسی نظام آموزشی را کارآمدتر سازند. (مهرمحمدی، 1389)

قورچیان و تن ساز (1374) تاریخچه‌ی تحولات تاریخی برنامه درسی را به دو دوره‌ی کلی غیررسمی و رسمی تقسیم می‌کند.

الف) دوران غیررسمی

یونان باستان

برنامه درسی یک‌رشته‌ی جدید می‌باشد ولی به‌عنوان مسئله‌ی موردعلاقه‌ی بشر تازگی ندارد. والدین همواره در پی آن بوده‌اند که از چه روش‌هایی برای تربیت هر چه بهتر فرزندان خود انجام بدهند که نشان‌دهنده‌ی اهمیت و مسئولیت خطیر والدین هست. نخستین برنامه درسی در یونان باستان انجام شده که پایه‌های اولیه‌ی تعلیم و تربیت امروزی را شامل می‌شود و دربرگیرنده‌ی برنامه‌هایی بود که علاوه بر تربیت فرد و جامعه به اوقات فراغت آنان نیز توجه می‌نمود.

ایران باستان

در ایران باستان برنامه‌ی درسی غیررسمی بر محور تعالیم زرتشت بوده است که پایه و اساس آن سه اصل گفتارنیک، پندار نیک و کردار نیک می‌باشد. علاوه بر تربیت مذهبی کودکان به تربیت مهارت‌های رزمی آنان نیز می‌پرداختند. در میان شاهان ساسانی و هخامنشی زمینه‌های کشاورزی، رعایت حقوق شهروندی راهداری بیشتر مورد توجه بوده است. (قورچیان و تن ساز، 1374)

صدر اسلام

در صدر اسلام تأکید فراوان بر سوادآموزی همه‌جانبه و عمومی کردن سوادآموزی بود و به‌گونه‌ای که پیامبر گرامی اسلام دستور داده بود که اگر یکی از بردگان ده نفر را باسواد گرداند آزاد خواهد شد و آموزش شامل بردگان نیز می‌شد. جلسات سوادآموزی در مساجد کتابخانه و غیره برگزار می‌شد.

اواخر قرن چهاردهم

در اواخر قرن چهاردهم نگرش جدید به وجود آمد که بیشتر بر نظرات یونان و روم معطوف شده بود. و به تحقیق اهمیت زیادی داده می‌شد و آموزش با روش پرسش و پاسخ سقراطی انجام می‌شد؛ این روش تا قبل از قرن بیستم اجرا می‌شده و افرادی مانند مارتین لوتر، جان کالوین، جان لوییسی و غیره تأثیرات بزرگی را بر آموزش و تدریس نهادند.

دوران رنسانس



در دوران رنسانس تا قرن بیستم افکار افرادی نظیر ژان ژاک روسو، پستالوژی، ژان فردریک هربارت، فردریک فروبل، رالف والدو امرسون و هربرت اسپنسر تأثیراتی را بر نظام‌های آموزشی گذاشتند. برنامه درسی به‌عنوان یک‌رشته‌ی مستقل باوجود تمام تلاش‌ها تا قبل از قرن بیستم جزئی از فلسفه و ادبیات و جامعه‌شناسی روان‌شناسی و تعلیم و تربیت بوده است. (یارمحمدیان، 1393)

قرن بیستم به بعد: برنامه درسی در سطح تخصصی و به‌عنوان یک‌رشته‌ی مستقل در قرن بیستم به‌وجود آمد در این میان هیچ‌گونه کتابی با عنوان برنامه درسی تا سال 1900 تألیف نشده بود. کتاب برنامه درسی فرانکلین بوبیت (1918) نخستین کتاب جدید و اساسی برنامه درسی به شمار می‌رود از همین رو بسیاری پیدایش برنامه درسی را از این تاریخ می‌دانند. (یارمحمدیان، 1393)

در این دوره همچنین ثرندایک و دیویی دو شخصیت برجسته قرن بیستم نیز نظراتی را بر گرایش از برنامه درسی در دهه‌های نخست قرن بیستم ارائه داده‌اند که بعدها با عنوان گرایش علمی برنامه درسی معروف شد.

امروزه رشته برنامه درسی در سراسر کشور و جهان در مراکز عالی وجود دارد و یکی از پرطرفدارترین رشته‌ها هست.

قرن بیستم را قرن برنامه‌ریزی و قرن توسعه و رشد خوانده‌اند زیرا در این قرن نهضت و جنبش در وسعت جهانی برای تأمین رفاه و آسایش و ارتقای سطح زندگی عموم مردم آغاز شده است. (فیوضات، 1373) به‌موجب بررسی بین‌المللی یونسکو، اولین برنامه‌ریزی آموزش‌سازمانمند همراه با برنامه‌ریزی اقتصادی در سال 1923 به‌صورت متمرکز - الزامی در شوروی آغاز شد. کشور شوروی بنا به گفته‌ی استرولین (1962) از زمان جنگ جهانی اول تاکنون پیشرفت‌های آموزشی خود را مدیون برنامه‌ریزی‌های دقیق و منظم آموزشی می‌داند.. (فیوضات، 1373)

دوران رسمی: دوران رسمی دورانی است که متوجه پدیده تحصیل در جوامع بوده و هست و توجه و تأکید خاص بر فراموش نکردن گذشته دارد، که شامل دوره‌های مختلف نظام آموزشی 6 سال.

ابتدایی - 6 ساله متوسطه و 4 سال دانشکده هست که در این دوران نیاز مبرم به برنامه درسی به‌عنوان رشته‌ای مستقل شد به‌گونه‌ای که به تحصیل آن در دانشگاه‌ها پرداخته و رشته‌ای با این پایه و اساس شکل گرفت. (یار محمدیان، 1377)

تحولات رویکردی برنامه درسی

رویکردهای برنامه درسی از دیدگاه اورنشتاین و هانکینز به دو گروه تقسیم می‌شود:

1) رویکردهای علمی و فنی (technical & scientific)

2) رویکردهای غیرعلمی - غیر فنی (nontechnical & nonscientific)

الف) رویکردهای علمی و فنی:

این رویکردها بر نظریه‌های سنتی تعلیم و تربیت والگوهای قدیمی یادگیری و آموزش منطبق و شامل روش‌هایی که در مدارس

معمول می‌باشند را دربر می‌گیرد. این رویکرد به‌نوبه‌ی خودش به چهار گرایش تقسیم می‌شود:



(الف) گرایش رفتاری (Behavioral)

(ب) گرایش مدیریتی (Administrative)

(ج) گرایش سیستمی (systemic)

(د) گرایش علمی (Scientific)

گرایش رفتاری: این گرایش بر اصول فنی و علمی تکیه دارد و شامل نمونه‌ها، الگوها و روش‌های گام‌به‌گام در برنامه‌ریزی درسی است و بیش از دوسوم قرن برای برنامه‌ریزی تمام موضوعات درسی به کار می‌رفت و به دلیل دقت عمل و عینیت آن، به‌عنوان چارچوبی برای ارزیابی سایر گرایش‌ها مطرح گردید. از جمله نویسندگان طرفدار این گرایش جی گالن سیلر است.

گرایش مدیریتی: این گرایش نظام مدرسه را به‌عنوان یک نظام سازمانی مورد بررسی قرار می‌دهد. برنامه درسی را شامل طرح‌ها، جداول زمانی، مکان، منابع، تجهیزات و کارکنان می‌داند. در این گرایش مدیران به سازمان‌دهی و اجرای بیشتر اهمیت می‌دادند تا محتوا و روش آموزش و موضوعات درسی. گرایش مدیریتی بیشتر زمانی مطرح است که نظام آموزشی غیرمتمرکز باشد.

گرایش سیستمی: در اینجا مجموعه‌ها و واحدها را در ترکیبی کلی مورد بررسی و ملاحظه قرار می‌دهد یعنی به مطالبی توجه می‌کند که مربوط به تمام مدرسه یا نظام آموزشی است نه یک موضوع یا درس خاص.

گرایش علمی: در این روش به تجزیه و تحلیل و ترکیب موقعیت‌های اصلی پرداخته و ریشه در آثار اشخاصی دارد که توجه به ابعاد فلسفی، روانی و اجتماعی دارند. (دیویی)

2 رویکردهای غیر علمی-غیر فنی: این رویکرد مصادف با دیدگاه‌های فلسفی غیرمرسوم و خط‌مشی‌های جدید از منتقدان بزرگ آموزش‌های معمول و رسمی بودند. (برنامه‌ریزانی که دارای دیدگاه‌های کودک مدارانه بودند)

عقیده این گروه هم در تدریس و هم در یادگیری باید تمرکز بر روی فرد باشد. موضوعات درسی به‌گونه‌ای باشد که فرد بتواند خود را در آن معنا نماید.

یادگیری از نظر طرفداران رویکرد غیرعلمی یک امر کلی که نمی‌توان آن را به قطعات و اجزای کوچک‌تر تقسیم نمود و این شیوه دارای دو گرایش است:

1 گرایش انسان‌گرا

2 گرایش بازسازان مفهومی

رویکرد انسان‌گرایانه: (رویکردها و گرایش‌ها را خشک می‌نامند) در این زمینه این نکته حائز اهمیت شمرده می‌شود که تلاش برنامه درسی سبب نادیده گرفتن ویژگی‌های اجتماعی انسان می‌شود. لازم به ذکر است که این شیوه ریشه در فلسفه پیشرفت‌گرایی و کودک‌مدار دارد. از نظر آن‌ها دروس باید مبتنی بر تجارب روزمره در قالب گروهی باشد. و در نهایت اعلام می‌دارد که هر کودک جایگاه خاص و ویژه خود را دارد.



رویکرد باز سازان مفهومی: این دسته الگو و طرح خاصی برای تدوین برنامه درسی نداشتند و بیشتر بر اخلاقیات در تعلیم و تربیت و به رابطه مدرسه با دیگر نهادها توجه می نمودند. به نظر آن ها تعلیم و تربیت امروز یعنی تربیت فرد تابع، (حس افراد برای چند ساعت) آن ها قوانین و مقررات را خشک دانسته و از معلم به عنوان یک زندانبان نام می بردند. در حقیقت این گروه همان منتقدان تعلیم و تربیت بودند که خود را در حد تحریر کتاب نمی دیدند و آنچه از آنان به یادگار مانده در قالب مقاله است. (بار محمدیان، 1393)

برنامه درسی ملی

به موجب گزارش یونسکو در سال 1970 برنامه ریزی آموزش و پرورش در بیشتر تئوری های جهان از دهه های 1960-1970 که از طرف سازمان ملل دهه اول رشد و توسعه نامیده شده نتایج درخشانی داشته است زیرا تعداد مدارس و دانش آموزان به سرعت رو به رشد بوده است و افزایش یافته است که با وجود اینکه از لحاظ کمی پیشرفت داشته ایم ولی از لحاظ کیفیت این گونه نیست اگر نارسایی محتوای علمی و فنی مواد درسی و ارزش ها، ترک تحصیل، چگونگی تدریس ارزیابی، نسبت بی سوادان و بیرون مانده ها و سایر ناهنجاری های ناشی از نقایص آموزشی را در نظر بگیریم به این نتیجه می رسیم که برنامه ریزی آموزش و پرورش آن چندان هم نتیجه بخش نبوده است. (فیوضات، 1373) برنامه درسی ملی سندی است که نقشه کلان و سیر تکاملات برنامه درسی و چهارچوب نظام برنامه ریزی درسی کشور را به منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می نماید. این برنامه همانند سایر اسناد هم طراز خود مبتنی بر مبانی سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش می باشد. (سند تحول بنیادین) قرن بیستم را قرن برنامه ریزی و قرن توسعه و رشد خوانده اند. زیرا در این قرن نهضت و جنبش در وسعت جهانی برای تأمین رفاه و آسایش و ارتقای سطح زندگی عموم مردم آغاز شده است (فیوضات، 1373)

مقدمات برنامه ریزی توسعه ملی ایران بعد از جنگ جهانی دوم از اوایل سال 1325 شمسی شروع شد. در این سال هیئتی به نام کمیته برنامه توسط دولت تشکیل شد که وظیفه اش تنظیم و تهیه طرح های عمرانی با همکاری وزارتخانه ها بود. بدین ترتیب شالوده آن برقراری سازمانی بانام سازمان برنامه ریخته شد تا تهیه و تنظیم هماهنگ ساختن برنامه ریزی درسی توسعه ملی را عهده دار شود.

از تاریخ 1325 تا 1356 در کشور ما پنج دوره برنامه ریزی پی ریزی شده است که به شرح زیر تهیه و اجرا شده است

_ برنامه عمرانی اول (برنامه هفت ساله اول) از سال 1327 تا نیمه 1324

_ برنامه عمرانی دوم (برنامه هفت ساله دوم) از نیمه سال 1334 تا نیمه سال 1341

_ برنامه عمرانی سوم از نیمه سال 1341 تا پایان سال 1346

_ برنامه عمرانی چهارم از سال 1347 تا پایان سال 1351



__ برنامه عمرانی پنجم از سال 1352 تا پایان سال 1356

در کتاب طرح‌ریزی فرهنگی و مبانی آن راسخ اجمالاً تاریخچه‌ی برنامه‌ریزی آموزش و پرورش را در ایران این‌گونه بیان می‌کند:
در اهداف برنامه عمرانی اول بیشتر بر ترمیم و توسعه اقتصادی پرداخته، و توسعه اجتماعی و فرهنگی چندان مورد توجه قرار نگرفته بود.

از جمله هدف‌های برنامه دوم هفت ساله بالا بردن سطح فرهنگ بود که در اجرای آن تنها تکیه بر تأسیس مدارس حرفه‌ای و ایجاد ساختمان‌های فرهنگی شد. به‌طور کلی این برنامه نیز همان برنامه عمران اول از نظر سطوح و خدمات مختلف آموزشی جامعیت نداشته، هدف‌های آن مبتنی بر مطالعات و بررسی‌های دقیق درباره‌ی نیازمندی‌های توسعه ملی نبوده، با برنامه‌های عمومی توسعه‌ی اجتماعی و اقتصادی همبستگی نداشته و با آینده‌نگری همراه نبوده است بلکه تنها شامل طرح‌ها و پروژه‌هایی بوده است مستقل و مجرد برای رفع مشکلات حاد برخی از بخش‌های خدمات آموزشی آن زمان.

کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی ایران، از آغاز برنامه سوم، پیشرفت بارزی داشته است. نمودهای زیر از جمله خصوصیات جالب برنامه خای

سوم، چهارم، پنجم عمرانی ایران هستند:

- تأکید بر اولویت توسعه آموزش و پرورش

- تمایل به برنامه‌ریزی درازمدت

- توجه به جامعیت

برنامه‌ریزی توسعه ملی ایران در ابتدای امر با مشکلات و محدودیت‌های بسیاری در سیر تکامل خود با ناهماهنگی و گسیختگی برنامه‌ریزی، کمبود اطلاعات و آمار، بی‌ثباتی دولت‌ها، وسعت اختیارات و قلت منابع، جوانی جمعیت، بالا بودن هزینه‌ی سرانه آموزش و پرورش، شهر گرایی و حلقه‌ی مفقوده‌ی ارزیابی تحقیق رو به بوده است.

ویژگی‌های برنامه درسی ملی:

1- مبتنی بر مبانی و ارزش‌ها و معارف اسلام ناب محمدی (ص)

2- برخوردار از یافته‌های معتبر علمی و پژوهش‌ها تأکید بر بومی‌سازی آن‌ها

3- بهره‌مند از دستاوردها و یافته‌های علمی فرهنگ و تمدن اسلامی - ایرانی

4- منسجم، متعادل، کارآمد، نشاط‌آفرین، پویا، انعطاف‌پذیر و مشارکت‌پذیر در تولید و اجرا

5- ناظر به ویژگی‌ها و نیازهای همه‌جانبه دانش آموزان و نیازهای اساسی جامعه

6- بهره‌مند از تجربه‌های موفق ملی و جهانیبا استفاده از ابزارها و شیوه‌های علمی و اثربخش



7- برخوردار از رویکردی نوآورانه، آینده پژوهانه، واقع بینانه، متناسب با فطر تالهی انسان

8- تأکید کننده بر نقش مدرسهبه عنوان جلوه‌ای از تحقق مراتبی از حیات طیبه و کانون اصلی تحقق اهداف برنامه‌های درسی و تربیتی (سند تحول بنیادین، 1391)

اهداف تدوین برنامه‌ی درسی ملی:

- تعیین رویکرد و اهداف برنامه درسی در سطح نظام آموزشی دوره‌های تحصیلی و حوزه‌های یادگیری

- تعیین منطق، جهت‌گیری و ابعاد هر یک از حوزه‌های یادگیری

- تعیین اصول، سیاست‌ها و فرآیند طراحی و تدوین برنامه درسی

- تعیین اصول، سیاست‌ها و فرایند اجرای برنامه درسی

- تعیین اصول، سیاست‌های ناظر بر مواد و منابع آموزشی

- تعیین ساختار، اصول و فرایندهای ارزشیابی و اصلاح برنامه درسی

- تعیین و تبیین نظام برنامه‌ریزی درسی کشور (سند تحول بنیادین، 1391)

بحث و نتیجه‌گیری:

نگاهی به سیر تحولات متفاوت در دهه‌های گذشته این حقیقت را آشکار نموده است که آینده دیگر تکرار گذشته نیست و امروزه با روش‌های سنتی و تفکرات قدیمی نمی‌توان تغییراتی که در آینده به وجود خواهند آمد را پیش‌بینی نمود از همین رو همان‌طور که از یافته‌ها به‌دست می‌آید بایستی یک برنامه جامع برای آینده داشته باشیم، هر برنامه‌ای مرحله‌ای دارد که در بالا در سه مرحله (طراحی، اجرا و ارزشیابی) را بیان نمودیم. این مراحل ما را جهت رسیدن به برنامه‌ای بهتر یاری می‌کنند ولی متأسفانه در کشور ما از گذشته تاکنون برخی برنامه‌هایمان یا در طراحی‌مان مشکل بوده و نتوانسته‌اند نیازها را در برگیرند. برخی در همان مرحله اجرا مانده‌اند و به مرحله ارزشیابی که مهم‌ترین مرحله از مراحل یک برنامه است؛ نمی‌رسند، بنابراین راهی که می‌توان پیشنهاد نمود این است که برنامه ریزان کشور عزیزمان برای تدوین برنامه‌ای جامع ابتدا نیازهای جامعه را بسنجند و سپس پیش‌بینی‌های لازم را در این زمینه که این برنامه آیا براساس فرهنگ، نیاز جامعه است یا نه؟ دولت می‌تواند از پس مخارج آن بر بیاید یا در نیمه‌راه خواهد ماند؟ بعد از بررسی جوانب گفته‌شده می‌توان بهترین برنامه را داشت برنامه‌ای که راه را برای رسیدن به اهداف آرمانی و والای نظام جمهوری اسلامی هموار سازد و همچنین از طراحی برنامه‌های تکراری و کم اعتبار اجتناب نماییم.



منابع:

- زاهدیان، عباس، 1391، "وضعیت مدیریت دانش در چهارچوب مدل جاشپارا و براساس مستندسازی تجربیات مدیریتی مدیران ستادی آموزش و پرورش استان خراسان جنوبی" پایان نامه ارشد علوم تربیتی. دانشگاه بیرجند، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- سنگه، پیتر، 1386، رقص تغییر، ترجمه حسین اکبری و مسعود سلطانی. تهران، آسیا
- فاضلی، سید نصرت الله، 1392، ضرورت تحول، رشد آموزش ابتدایی (1)
- فیوضات، یحیی، 1373، مبانی برنامه ریزی آموزشی، تهران، موسسه نشر و ویرایش
- فتحی واجارگاه، کورش، 1392، اصول برنامه ریزی درسی. تهران، انتشارات ایران زمین
- قورچیان، نادرعلی و تن ساز، فروغ، 1374، سیمای روند تحولات برنامه درسی. تهران، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- مهر محمدی، محمود، 1389، برنامه درسی نظرگاهها رویکردها و چشم اندازها: (310)، مشهد، انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- نجاری ورزنده، علی اصغر، 1391، ارتباط مدیریت دانش و نوآوری، چهارمین کنفرانس ملی مهندسی مدیریت نوآوری ایران، تهران، بنیاد پژوهشی علوم خلاقیت شناسی، تریز و مهندسی و مدیریت نوآوری
- یارمحمدیان، محمدحسین، 1393، مبانی و اصول برنامه ریزی درسی، تهران، موسسه انتشارات یادواره کتاب
- کلاین، ام اف، 1383، الگوهای طراحی برنامه درسی، ترجمه محمود مهر محمدی، مجموعه مقالات برنامه درسی، مشهد، به شر (انتشارات آستان قدس رضوی)
- گروه مشاوران یونسکو، 1389، فرایند برنامه ریزی آموزشی، ترجمه فریده مشایخ، تهران، انتشارات مدرسه
- موسی پور، نعمت الله، 1382، مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه، کرمان، آستان قدس رضوی - دانشگاه شهید باهنر کرمان
- ملکی، حسن، 1391، مقدمات برنامه ریزی درسی، تهران، سمت
- سند تحول بنیادین (1391)
- ملکی، حسن، 1393، مبانی برنامه ریزی درسی آموزش متوسطه، تهران، سمت
- نورآبادی، سولماز، احمدی پروین، دبیری اصفهانی، عذرا، فراستخواه، مقصود، 1393، ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی، 7(25)، 101-122
- نوروش، ایرج، 1383، بررسی فرایند تغییر برنامه درسی و پیشنهاد یک برنامه درسی نوسازی شده برای دوره کاشناسی رشته حسابداری 10(32)، 21-42

Nobles W. (1990). The Infusion of African and African American content: A question of content and intent. In A. Hillard et al. (Eds) Infusion of African American content in the school curriculum (pp.5-26). Morristown NJ: Arron Press.

Shahin ismet. (2003). cultural responsiveness of school curriculum and student failur in turkey teachers and education change: the lived experience of secondary school...(Fullan, 1991; Evans, 1996; Hargreaves, 1997)

http://www.civilica.com/Paper-ICIC04-ICIC04_055.html