

الگوهای غیرخطی، غیرعلمی و غیر تجویزی برنامه‌ریزی درسی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱/۲۴

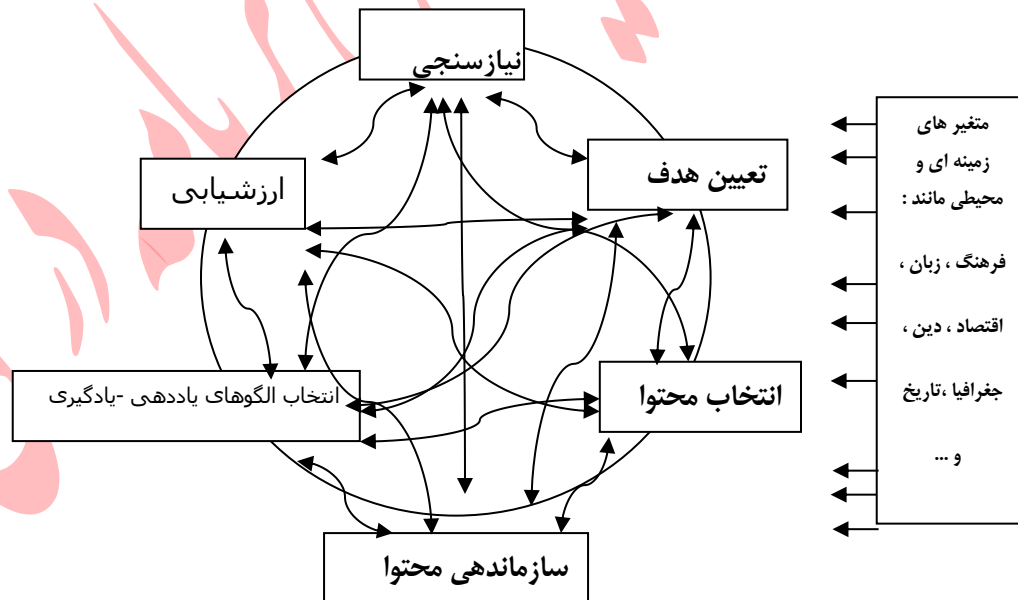
تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۸/۲/۳۱

مصطفی قادری^۱

معرفی رویکرد غیرخطی

این الگوها که بانام‌های دیگری مانند الگوهای توصیفی، عملی، غیرخطی، طبیعت‌گرا و غیره به کار می‌روند پیچیده، قابل انعطاف و مبتنی بر گفت‌وگو هستند. مراحل این الگوها پشت سر هم و به صورت خطی نیست و هر مرحله ممکن است با مراحل دیگر در ارتباط مستقیم باشد. احتمال بازگشت، تأکید، انعطاف در این الگوها بیشتر است و با شرایط انسانی و واقعی محیط‌های یادگیری هماهنگ‌تر هستند. با توجه به حساسیت‌های محیطی و توجه به کف کلاس درس، این الگوها اغلب در ساختار غیرمتمرکز و در سطح مدارس قابلیت اجرا دارند و نمی‌توان از آنها در موقعیت‌های کلان و متمرکز استفاده کرد. به نمودار (۱) که نمونه‌ای از برنامه‌ریزی غیرخطی است، نگاه کنید. همان‌طور که می‌بینید الگوی نشان داده‌شده حاوی پیچیدگی بالایی است. این الگوها با طبیعت یادگیرندگان و برنامه درسی اجرا شده سازگارترند و به نسبت پیچیدگی بیشتری نسبت به الگوهای خطی دارند.

نمودار ۱. چرخه یا فرایند برنامه‌ریزی درسی غیرخطی (عملی یا واقعی)



همان‌طور که در نمودار (۱) می‌بینیم مرحله‌بندی و گروه‌بندی فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی به شکل مشخص و تقسیم‌بندی شده وجود ندارد. برگشت، سازگاری، جامعیت، تفاوت، شباهت، هماهنگی، زمان، مکان و بسیاری دیگر از عوامل باعث پیچیدگی کار

^۱ . دانشیار رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی

برنامه‌ریزی درسی در هنگام اجرا می‌شوند. بنابراین نتیجه‌ای که از نمودار بالا می‌گیریم این است که نمودار بیانگر نوعی پیش‌فرض نظری درباره‌ی ساده‌سازی فعالیت برنامه‌ریزی درسی نیست و برعکس بیانگر پیچیدگی فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی در عمل و در زمان پرداختن واقعی به کار برنامه‌ریزی از سوی متخصصان رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی است.

الگوهای غیرخطی بیشتر توسط نظریه‌پردازانی ارائه می‌شود که به نظریه‌پردازان توصیفی معروفاند. یعنی -حداقل به صورت مستقیم- به ارائه‌ی پاسخ‌های مشخص به سوا لاتی درباره‌ی اینکه برنامه‌ی درسی چگونه باید باشد علاقه‌مند نیستند.

از این رو الگوهای غیرخطی الگوهای چندان دقیق و از قبل مشخص شده‌ای نیستند. یک نقشه‌ی دقیق ممکن است برای ساختن یک طرح خوب، ضروری باشد؛ اما در جاهایی ایجاد ساختارها و شیوه‌های خاص به باورها و ارزش‌های طراح پروژه، بودجه، در دسترس بودن مواد ساخته‌شده و شمار زیادی از سازه‌های عملی که از طرحی به طرح دیگر متفاوت‌اند؛ وابسته است. در اولین طبقه‌بندی‌ها، نظریه‌پردازان توصیفی مثل نظریه‌پردازان تجویزی‌اند. به هر حال به طور وسیعی هر دو گروه بر این باورند که تصمیم‌گیری برنامه‌ی درسی ابتدا در مدارس یا در طرح‌های برنامه‌ریزی درسی که برای مدارس تعیین شده‌اند، رخ می‌دهد. بنابراین از سوی نظام‌های سیاسی، اجتماعی و آموزشی مورد حمایت واقع می‌شود. با وجود این، نظریه‌پردازان تجویزی ابتدا تمایل به داشتن یک دیدگاه وسیع دارند تا مشکلات برنامه‌ی درسی را که عمدتاً نامشخص و بی‌انتهاست، درک کنند. در مقابل طرفداران الگوهای غیرخطی و توصیفی معتقدند جستجو برای پیدا کرده بهترین برنامه‌ی درسی بیهوده است، چون مشکلات برنامه‌ی درسی و راه‌حل‌های ممکن آن، متنوع‌اند. در نتیجه اغلب نظریه‌پردازان توصیفی، واقعاً چشم‌انداز وسیعی درباره‌ی سازمان‌دهی مدارس و تعاملات افراد و گروه‌های متنوع دارند. از نظر آن‌ها رویه‌های عملیاتی و فنی نسبت به فرایندهای کاراندیشی^۱ اهمیت کمتری دارند (رید^۲، ۱۹۹۹).

الگوهای غیر خطی ممکن است روی تصمیم‌گیری جمعی یا تصمیم‌گیری فردی تأکید کنند. در برخی رویه‌ها، این رویکرد مشابه با رویکرد عمل فکورانه^۳ شواب هستند. تفاوت این الگوها با الگوی خطی این است که عمل فکورانه یا کاراندیشی^۴ در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی معمولاً به آرمان‌های عمومی و تصمیم‌های گروهی منجر می‌شود، در حالیکه برخی از طرفداران الگوهای غیر خطی به تجربه‌ی فردی نیز اهمیت زیادی می‌دهند (بارون^۵، ۱۹۸۲؛ آیزنر^۶، ۱۹۷۹؛ آیزنر و والانس^۷، ۱۹۷۴). به علاوه تمام نظریه‌پردازان این خرده طبقه به یک میزان روی یادگیری‌هایی که خیلی شخصی‌اند تأکید می‌کنند.

تاریخچه رویکرد غیر خطی

لیستی از متخصصان برنامه‌ی درسی در دهه‌های پنجاه، شصت و هفتاد میلادی انرژی خود را وقف تهیه و تدوین الگوهای برنامه‌ریزی درسی غیرخطی کرده‌اند. الگوی شواب (۱۹۷۰) و آیزنر (۱۹۷۹) نمونه‌هایی از الگوها غیرخطی و غیر فنی هستند.

^۱ deliberate processes

^۲ Reid

^۳ deliberate approach

^۴ deliberation

^۵ Barone

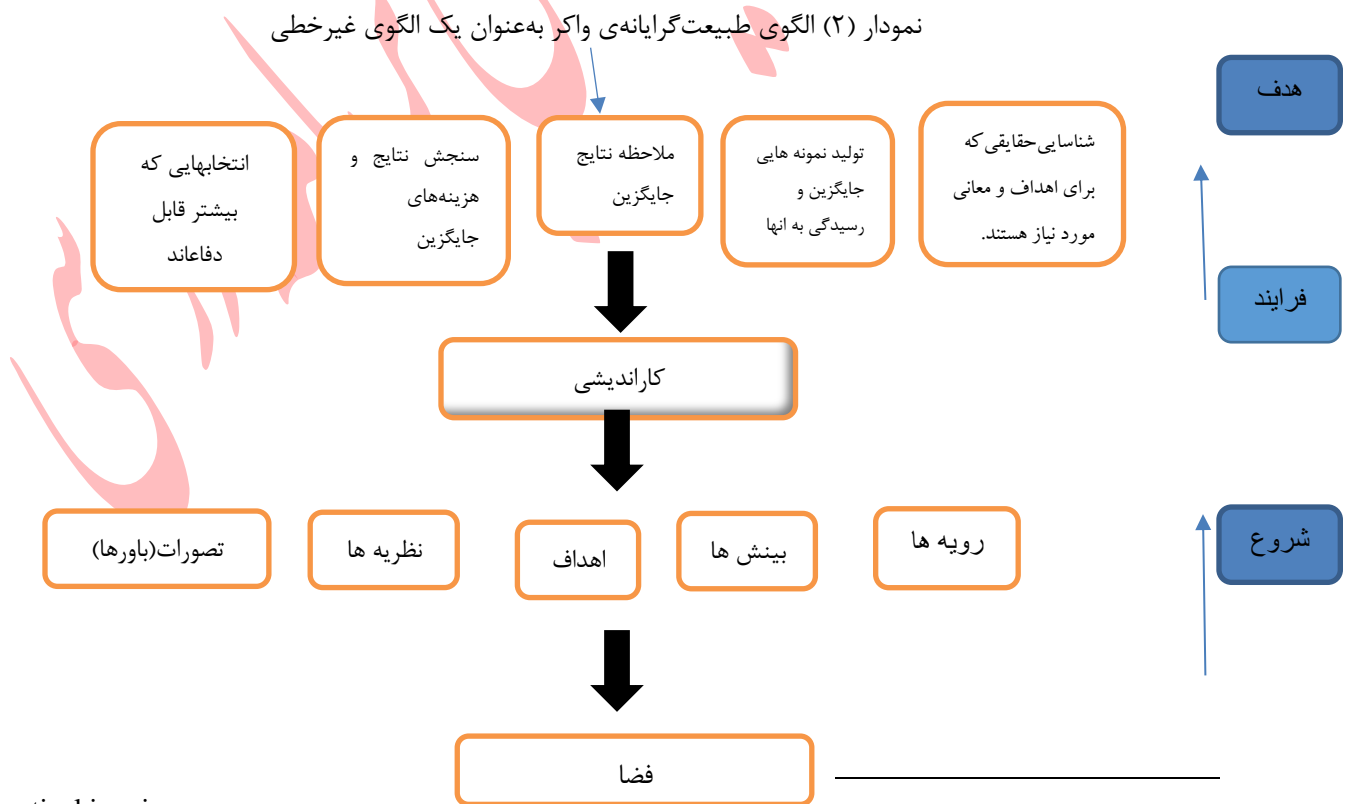
^۶ Eisner

^۷ Vallance

در این دوره برنامه ریزان درسی عمدتاً تصمیم‌گیری برنامه‌ی درسی را به‌عنوان قرار گرفتن در معرض راه‌های پیچیده و چندگانه‌ای که مردم در آن تصمیم‌های عملی زندگی را می‌گیرند، ملاحظه می‌کنند و بر رویه‌های برنامه‌ریزی درسی تمرکز دارند که شواب (۷۰-۱۹۶۹) با تاسی از رویه‌ی استدلال دویی، آن را ((جست‌وجوگری عملی^۱)) نامیده است. از نظر کلوه^۲ (۱۹۸۰) اغلب نظریه‌پردازان برنامه درسی در دهه ۱۹۷۰ نگاهی ارگانیک و کل‌نگر به مردم و روابط شان با طبیعت دارند.

الگوی طبیعت‌گرایانه‌ی واکر^۳ (۱۹۷۱) در فرایندهای عمل فکورانه‌ی برنامه‌ی درسی مثالی است از چگونگی تحقق جست‌وجوگری عملی. واکر (۱۹۷۱) علاقه‌ی ویژه‌ای داشت به اینکه چگونه طراحان برنامه‌ی درسی واقعا وظایفشان را انجام می‌دهند، بجای آنکه از منطق تایلری که بیان می‌کرد چگونه باید وظایفشان را انجام دهند، پیروی کنند. وی مفاهیم اش را در چهارچوب فرایندهایی تدوین کرد و آن را مدل طبیعت‌گرا نامید. واکر به این دلیل از واژه‌ی طبیعت‌گرا استفاده می‌کند تا به این وسیله نشان دهد که چگونه برنامه‌ی درسی واقعاً و در عمل طراحی می‌شود؛ در مقایسه با رویکردهای دیگران که تعیین می‌کنند چگونه طراحی برنامه‌ی درسی باید اتفاق افتد.

وی سه مرحله‌ی متوالی، ((فضا - کاراندیشی - طراحی^۴)) را در سطوح مختلف برنامه‌ریزی درسی شامل طرح‌های کوچک مقیاس و مقیاس بزرگ؛ مورد استفاده قرار داده که در نمودار (۲) نشان داده شده است:



^۱practical inquiry

^۲Walker's naturalistic approach

^۳platform-deliberation-design

خواه یک گروه توافق کمتر یا بیشتری در رابطه با فضای برنامه‌ریزی درسی به دست آورد، نهایتاً برنامه‌ریزی به مرحله‌ی دوم، که کاراندیشی است منتقل می‌شود. ضرورتاً تمایز مشخصی بین این سه مرحله وجود ندارد؛ و فرایند تامل عملی یا کاراندیشی به دست یابی به توافق جمعی اهمیت می‌دهد. توجه برنامه‌ریزان درسی در این الگو بر سمت ارزیابی واقعی امور در حال اجرا و چرخه‌های ممکن عمل متمرکز است. در کل برنامه‌ریزان تا آنجا که امکان دارد به چپستی مشکلات مرتبط با موقعیت‌هایی که برنامه‌ی درسی در آن اجرا می‌شود و اینکه فرایند برنامه‌ریزی درسی چگونه می‌تواند این مسائل را تا حدی کاهش دهد فکر می‌کنند.

کاراندیشی در نهایت منجر به برخی تصمیمات عملی می‌شود: وقتی که گروه در رابطه با باورهایشان به توافق مناسبی می‌رسند، برنامه‌ریزی وارد مرحله‌ی طراحی^۱ می‌شود. شرایط مسئله‌آفرین و راه‌حل‌های بالقوه به گونه‌ای است که خود به خود چرخه‌های خاص عملی کمابیش بدون ملاحظه‌ی بیشتر شقوق جایگزین به شکل خودکارتری جریان پیدا می‌کند. این که در دسرهای مراحل قبلی برای گروه برنامه‌ریزی آشکار بودند اکنون فرایند طراحی برنامه‌ی درسی واقعی ریشه‌های ضمنی و پنهانی دارند. والکر معتقد است مرحله‌ی طراحی در پروژه‌ی برنامه‌ریزی درسی نوعاً، هم در بردارنده‌ی ملاحظات ضمنی وهم صریح است. حتی اگر پروژه از مراحل فضا و عمل فکورانه عبور کرده باشد باز ممکن است تصمیمات به اندازه‌ی تصمیمات عقلانی تحت تاثیر ترجیحات شخصی اتخاذ شود. فعالیت‌های قابل توجه در مرحله‌ی طراحی منجر به ساخت برنامه‌ی درسی طراحی شده^۲ می‌شود که ممکن است در بردارنده‌ی موضوعات درسی خاص، آموزش‌ها، مواد تدریس یا فعالیت‌هایی که گروه برنامه‌ریزی مقتضی بداند.

رویکرد تامل عملی واکر، در تلاش است به صورت دقیق‌نمایی از رویدادهای واقعی را که در طول فرایند برنامه‌ریزی درسی رخ می‌دهند نشان دهد. چون الگوی واکر مبتنی بر گفت و گوی تیم برنامه‌ریزی درسی بنا نهاده شده از این جهت به فرایند برنامه‌ریزی درسی به عنوان موقعیت گفت و گوی مشارکتی می‌نگرد.

مدل کلاس باز^۳ که توسط افرادی مانند ویلیام کریک پاتریک^۴ و هربرت کوول^۵ معرفی شده است نیز مبتنی بر فعالیت‌های از قبل مشخصه نیستند و روی فعالیت و آزادی یادگیرنده در کلاس درس تاکید می‌کند. در این الگو عناصر برنامه‌ریزی به صورت روییدنی، غیر قصد شده و ناگهانی ظاهر می‌شوند.

^۱ design phase

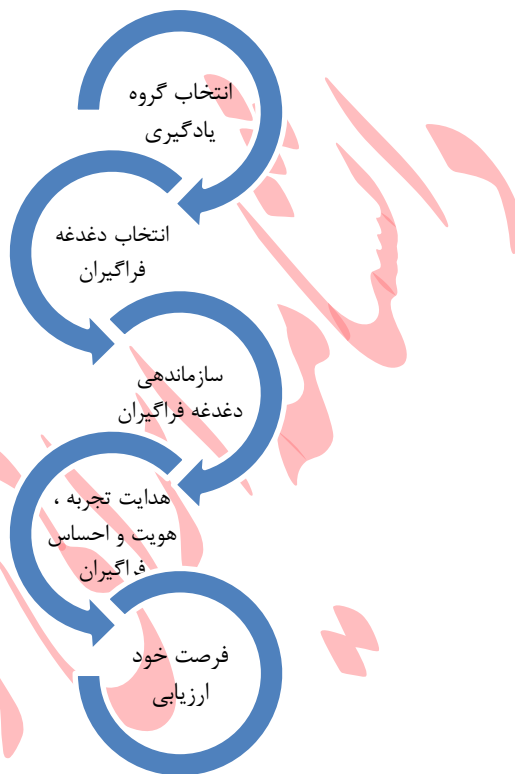
^۲ planned curriculum

^۳ Open classroom model

^۴ Kilpatrick

^۵ Kohl

در مدل وینشتین^۱ و فانتینی^۲ معلمان اهداف درسی، محتوا و روش های تدریس را بر اساس نیازهای یادگیرندگان تنظیم می کنند. تاکید این الگو روی خودباوری، خودراهبری و خود ارزیابی فراگیران است. در این الگو مجموعه ای از فعالیت ها باید به کمک فراگیران انجام شوند که عبارتند از:



نمودار (۲). الگوی غیر خطی وینشتین و فانتینی

نقد الگوی غیر خطی

الگوهای غیرخطی به جای تأکید روی ایده‌هایی برای عمل؛ بر ماهیت شخصی یادگیری^۳ و بر مردم تأکید می کنند. به عبارت دیگر ایده‌های اولیه‌ی این نظریه پردازان در رابطه با تجارب شخصی افراد است و در رابطه با اینکه چگونه آموزش سیستماتیک می تواند افراد را در آموزش به تجربه‌ای باکیفیت بالا برساند. این نقطه‌ی قوت در حقیقت نقطه ضعف الگوهای غیرخطی نیز محسوب می شود. یعنی ماهیت شخصی یادگیری اغلب گنگ، تفسیرپذیر و نیازمند گفت‌وگو و محیط فکری پیچیده است و اغلب معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش به یک دستورالعمل بیشتر نیاز دارند تا یک موقعیت پیچیده و تفسیرپذیر که انرژی زیادی از آن‌ها بگیرد. برنامه‌ریزانی که طرفدار الگوهای غیرخطی هستند بر این باورند که ارزش طراحی و برنامه‌ریزی برنامه‌ی درسی در برنامه‌ی درسی تجربه‌شده^۴

^۱ Weinstein

^۲ Fantini

^۳personal nature of learning

^۴experienced curriculum

نهفته است نه در برنامه‌ی درسی طراحی شده^۱. اگرچه بیشتر، اهمیت قلمرو پیش‌آگاهی تجارب یادگیری^۲ را مدنظر دارند ولی نمی‌توانند آن را کاملاً ارزیابی و کنترل کنند. لذا اغلب بر دانش ساخته‌شده‌ی شخصی افراد تأکید می‌کنند که درونی و غیرقابل تشخیص است. آنان معتقدند که معلمان با طراحی و تصویب آنچه که برنامه‌ریزی کرده‌اند نقشی کلیدی و تأثیرگذاری در کیفیت تجارب یادگیری دانش آموزان ایفا می‌کنند ولی به مشکلات برنامه‌ریزی و انرژی معلمان توجهی نمی‌کنند. توجه این الگوها به زمینه‌ی اجتماعی بیرونی برنامه درسی [بیرون مدرسه] قابل اهمیت است اما کیفیت ارتباط برنامه درسی با بیرون مدرسه بسیار گسترده است و مدارس چنین ظرفیت گسترده‌ای برای بازنمایی نیازهای جامعه در برنامه‌های درسی خود را ندارند.

فهرست منابع

Eisner, E.W. (۱۹۷۹) *The Educational Imagination*, New York, Macmillan.

Reid, W.A. (۱۹۹۹) *Curriculum as Institution and Practice*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Schwab, J.J. (۱۹۷۰) *The Practical: A Language for Curriculum*, Washington, DC, National Education Association.

Walker, D.F. (۱۹۷۱) A naturalistic model of curriculum development, *School Review*, ۸۰, ۱, pp. ۵۱-۶۵.

منابع برای مطالعه بیشتر

Klohr, P. (۱۹۸۰) 'The curriculum theory field: Gritty and ragged', *Curriculum Perspectives*, ۱, ۱, pp. ۱-۸.

Marsh, C.J. and WILLIS, G. (۲۰۰۳) *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*, ۳rd edn, Columbus, OH, Merrill Prentice-Hall.

Schon, D.A. (۱۹۸۷) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.

دانشگاه آزاد اسلامی
واحد تهران مرکزی
رشته مهندسی معماری
گروه معماری