



ارزشیابی نظام برنامه ریزی درسی

تاریخ پذیرش و انتشار ۱۳۹۴/۱۱/۱۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۶/۴

دکتر یحیی معروفی^۱

مقدمه

نظام برنامه ریزی درسی، چگونگی تولید، عناصر تشکیل دهنده، فرایند و ارزشیابی برنامه ریزی درسی را تعیین می کند. ارزشیابی برنامه درسی^۲ به فرایند تعیین اهمیت و ارزش برنامه درسی اشاره دارد. اهمیت و ارزش برنامه درسی در گرو کیفیت ابعاد، متغیرها و مؤلفه های تشکیل دهنده آن است. ارزشیابی نظام برنامه ریزی درسی می تواند بر طراحی، اجرا یا پیامدهای برنامه تأکید کند؛ خاستگاه آن در سطح ملی یا محلی باشد؛ معرف رویکردهای مختلف فلسفی راجع به آموزش و از طیف متنوعی از شیوه های کاملاً منطقی و عینی یا رویکردهای کاملاً ذهنی و تفسیری پیروی کند (شون میکر^۳، ۲۰۱۰). ارزشیابی نظام برنامه ریزی درسی، مستلزم تحلیل عناصر و مؤلفه ها و نحوه تعامل آن است. صاحب نظران مختلف با تحلیل متغیرهای دخیل در این نظام، مولفه های گوناگونی را شناسایی کرده و با ارائه الگوهای متنوع، به ایجاد زبان مشترک برای بهره گیری از نتایج ارزشیابی برنامه درسی کمک کرده اند. در این مقاله، ضمن بررسی الگوهای رایج، الگویی برای ارزشیابی نظام برنامه ریزی درسی پیشنهاد شده است.

الگوهای تحلیل نظام برنامه ریزی درسی

نظام برنامه ریزی درسی یکی از زیر نظام های آموزش و پرورش و تابعی از نظام سیاسی جامعه است. متفکران و صاحب نظران این حوزه، برای تشریح نظام های برنامه درسی، طبقه بندی های مختلفی را ارائه کرده اند. شورت (۱۹۸۲) از نخستین کسانی است که با ارائه الگوی سه عنصری خود به تحلیل نظام برنامه ریزی درسی پرداخته است. وی تلاش کرده است از طریق متغیرهایی چون: خاستگاه برنامه درسی^۴، شرکت کنندگان در برنامه ریزی درسی و میزان انعطاف در برنامه، به تحلیل نظام برنامه ریزی درسی بپردازد (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۳۳۶). منظور شورت از خاستگاه برنامه درسی، محلی است که برنامه درسی در آن تدوین و اجرا می شود. یک برنامه ممکن است دارای خاستگاه عام^۵ باشد و کاربرد عمومی پیدا کند و یا در یک موقعیت خاص آموزشی (آموزشگاهی) طراحی و در همان موقعیت مورد استفاده قرار گیرد. شورت درباره شرکت کنندگان در برنامه ریزی درسی سه حالت غلبه متخصصان دانشگاهی، غلبه متخصصان آشنا به محیط و شرایط و مشارکت متوازن بین آنها بیان کرده است. سرانجام، درباره میزان انعطاف در برنامه درسی نیز نقش اجرای وفادارانه، معلم همچون مجری فعال همچون برنامه ریز درسی قائل شده است. او مطلوب ترین نظام برنامه ریزی درسی را از حیث خاستگاه، مختص یک آموزشگاه خاص، از نظر شرکت کنندگان، مشارکت متوازن و بر اساس میزان انعطاف برنامه، معلم در نقش برنامه ریز درسی ارزیابی کرده است.

yahyamarofi@yahoo.com

2. Curriculum evaluation

3. Schoonmaker

4. Curriculum seat

5. generic

۱. دانشیار دانشگاه بوعلی همدان



الگوی زابار (۱۹۹۰) شکل تکمیل شده الگوی سه عنصری شورت است. زابار، ضمن حفظ دو سطح برنامه‌ریزی درسی عمومی و خاص، برای متغیر خاستگاه؛ شش سطح، معلمان، متخصصان، دانش‌آموزان، والدین، مدیران و بازرسان آموزشی را جایگزین سه حالت مشارکت کنندگان در برنامه درسی کرده است. او، نقش معلمان در برنامه درسی را نیز به چهار حالت استفاده وفادارانه، انتخاب، تجدیدنظر و بازنگری و طراحی و برنامه‌ریزی تکمیلی افزایش داده است. کلاین (۱۹۷۴) نیز الگوی خود را با عنوان «مطالعه نظام آموزش مدرسه‌ای» مطرح کرده است. این الگو از سه بخش تشکیل شده است. که در بخش اول، پنج سطح طراحی برنامه‌درسی، در بخش دوم عناصر نه‌گانه برنامه‌درسی و در بخش سوم عوامل کیفی برنامه‌درسی مورد توجه قرار گرفته است. در الگوی تجدیدنظرشده کلاین، سطوح تصمیم‌گیری برنامه‌درسی با تغییراتی از پنج سطح به هفت سطح آکادمیک، اجتماعی، رسمی، نهادی، آموزشی، اجرایی و تجربه شده افزایش یافته است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱).

مؤلفه‌ها و عناصر نظام برنامه‌ریزی درسی

با بررسی دیدگاه‌های صاحب‌نظران مختلف و الگوهای متداول در حوزه ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی می‌توان پنج عنصر یا وجه را برای آن قائل شد. یکی از عناصری که با وجود تأثیرگذاری جدی بر دیگر عناصر و مؤلفه‌های تشکیل دهنده نظام برنامه‌ریزی درسی کمتر به طور مستقیم مورد توجه قرار گرفته است، عنصر ساختار یا تشکیلات نظام برنامه‌ریزی درسی است. تنها پس از مشخص شدن ساختار است که تا اندازه زیادی وضعیت (حالت‌های مختلف) سایر عناصر را می‌توان پیش‌بینی کرد. برای مثال، چنانچه نظام برنامه‌ریزی درسی دارای ساختاری متمرکز باشد، نقشی که برای معلم مدنظر قرار می‌گیرد، به احتمال زیاد، اجرای وفادارانه برنامه‌درسی خواهد بود و برنامه‌درسی به شکل مقاوم در برابر معلم طراحی شده و به طور طبیعی، خاستگاه برنامه‌درسی نیز عمومی تعریف خواهد شد. بعلاوه، در ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی، باید ضمن توجه به چگونگی هماهنگی و تعامل بین عناصر نظام، پیامدهای نامطلوب عدم هماهنگی آنها نیز مورد توجه قرار گیرد به این منظور، ابتدا عناصر تشکیل دهنده نظام برنامه‌ریزی درسی به طور مختصر مورد بحث قرار گرفته است و سپس از نحوه هماهنگی و تعامل بین عناصر برای ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی بهره گرفته شده است.

ساختار

ساختار برنامه‌ریزی درسی متأثر از ساختار نظام تعلیم و تربیت و نظام سیاسی است که به صورت متمرکز، غیر متمرکز و یا طیفی از نظام‌ها، با درجه تمرکز زیاد تا حداقل تمرکز تعریف می‌شود. مهرمحمدی (۱۳۸۱) بر این باور است که هیچ نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز، آن‌گونه که تصور می‌شود، متمرکز نیست و آنچه نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز پنداشته می‌شود - یعنی اجرای برنامه‌درسی استاندارد و یکنواخت به گونه‌ای که با برنامه طراحی شده تطابق و همخوانی داشته باشد - تصوری خلاف واقع است (ص: ۳۶۵). اگرچه، چنین باوری بیانگر واقعیت‌های ملموس فرایند برنامه‌ریزی درسی است و تصور آنچه دست‌اندرکاران نظام آموزشی به ویژه در نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز اراده می‌کنند، معلمان نیز در عمل همان را بدون کم و کاست اجرا کنند، تصور درستی نیست. ولی نباید این واقعیت را نیز انکار کرد که مجریان و معلمان در نظام‌های متمرکز، از کمترین اختیار و آزادی عمل مشروع و شناخته‌شده برای تغییر و تعدیل برنامه درسی برخوردار نیستند و بین معلمانی که اجازه هیچ دخل و تصرف رسمی در برنامه از قبل طراحی شده ندارند با معلمانی که نوآوری و ابتکار عمل آنها نه فقط منع نمی‌شود، بلکه مورد تشویق و تمجید قرار می‌گیرند، تفاوت اساسی وجود دارد. شورت، وقتی در عنصر سوم الگوی خود از نقش معلم در اجرای برنامه درسی صحبت می‌کند، به نوعی به مبحث تمرکز و عدم تمرکز می‌پردازد. زابار در الگوی خود خاستگاه برنامه درسی را مرتبط با مبحث تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی می‌داند. سرانجام سه سطح تصمیم‌گیری آکادمیک، اجتماعی و رسمی در نظریه گولد به طور غیر مستقیم، اشاره به ساختار متمرکز نظام برنامه‌ریزی درسی و سه سطح نهادی،



آموزشی و تجربه شده، اشاره به ساختار غیرمتمرکز نظام برنامه‌ریزی دارد. مهرمحمدی (۱۳۸۱) پس از مرور نظریه‌های موجود نتیجه می‌گیرد، مبحث تمرکز و عدم تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی، به عنوان یکی از عناصر نظری فرایند برنامه‌ریزی درسی و از جمله عرصه مهندسی برنامه‌درسی است (ص: ۳۶۶).

خاستگاه

منظور از خاستگاه برنامه درسی محل طراحی، تولید و ساخت برنامه درسی است. چنانچه خاستگاه برنامه‌درسی بر این اساس مورد توجه قرار گیرد، می‌توان یک برنامه را در سطح ملی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای طراحی و تولید کرد و آن را در سطح ملی و به طور عمومی و یا در سطح منطقه‌ای و در سطحی محدودتر و سرانجام در سطح مدرسه‌ای خاص مورد استفاده قرار داد. در الگوهای نظام برنامه‌ریزی درسی شورت، زابار و کلاین، برای خاستگاه برنامه‌درسی دو حالت عمومی و خاص پیش‌بینی شده است که عمدتاً بر محل اجرای برنامه تأکید دارد. شورت مناسب‌ترین خاستگاه برنامه‌درسی را خاستگاه خاص ارزیابی کرده است، ولی به نظر می‌رسد تنها خاستگاه یک برنامه نمی‌تواند کیفیت و مطلوبیت برنامه‌درسی را تعیین کند. زیرا ممکن است به دلیل عدم کفایت و شایستگی معلمان و برنامه‌ریزان محلی و مدرسه‌ای، یک برنامه ناقص و نامطلوب طراحی و اجرا شود و در مواردی یک برنامه‌درسی که استفاده عمومی پیدا کرده‌است، مجریان و معلمان محلی بتوانند آن را با شرایط و نیازهای محلی و مدرسه‌ای سازگار و از این طریق کاستی‌ها و نواقص آن را به نحو مطلوب برطرف سازند. از این رو، بایستی ارزشیابی نظام برنامه‌درسی بر حسب شرایط و با بررسی تمامی جوانب صورت گیرد.

نقش معلم

نقش معلم در برنامه درسی، از استفاده، تعدیل و تکمیل برنامه درسی بیرونی تا برنامه‌ریزی و ساخت برنامه‌درسی، متفاوت است (کریج، ۲۰۰۶). برخی از معلمان با تأکید انحصاری روی انتقال محتوا از رویکرد برنامه درسی وفادارانه^۱ پیروی می‌کنند، در حالی که برخی دیگر، با اتخاذ برنامه‌درسی سازگارانه، از رویکرد انطباقی^۲ پیروی می‌کنند. گروه سوم، از طریق خلق یک برنامه-درسی، رویکرد برآمدنی^۳ را اتخاذ می‌کنند (شاورز، ۲۰۱۰). برنامه‌درسی وفادارانه؛ برنامه درسی را به یک موضوع درسی یا مجموعه‌ای از کتاب درسی منحصر می‌کند (اسنیدر و همکاران، ۱۹۹۲: ۳۲۷). رویکرد سازگاری متقابل، فرایندی است که از طریق آن یک برنامه‌درسی به وسیله برنامه‌ریزان درسی و کسانی که آن را در مدرسه یا کلاس درس بکار می‌برند، تعدیل می‌شود (اسنیدر و همکاران، ۱۹۹۲: ۴۱۰). رویکرد ساخت برنامه درسی، به عنوان فرایند خلق برنامه‌درسی با بهره‌گیری از تجربه فردی و مشارکت دانش‌آموزان و معلم در نظر گرفته می‌شود و دانش برنامه‌درسی یک محصول نیست، بلکه به طور مداوم از تجربه‌های که دانش‌آموزان و معلم خلق می‌کنند، ساخته می‌شود (اسنیدر و همکاران، ۱۹۹۲).

سطوح تصمیم‌گیری

سطح تصمیم‌گیری برنامه درسی یکی دیگر از ابعاد نظام برنامه‌ریزی درسی است که کاملاً تحت تأثیر ساختار نظام برنامه-ریزی است. برحسب ماهیت تصمیمات و کسانی که در اتخاذ تصمیم مشارکت دارند، سطوح مختلفی از تصمیم‌گیری شکل می‌گیرد. گودلد و سو، چهار سطح و زابار هفت سطح تصمیم‌گیری مطرح کرده‌اند (گویا و ایزدی، ۱۳۸۱). کلاین، هفت سطح تصمیم‌گیری برنامه درسی را بر اساس میزان فاصله و دوری تصمیم‌گیران از دانش‌آموزان شناسایی کرده‌است. در سطح اکادمیک^۴ یا آرمانی، مهم‌ترین قشر تصمیم‌گیرنده متخصصان دانشگاهی هستند. سطح اجتماعی^۵ برنامه‌درسی، معرف برنامه‌های

1. Fidelity approach
2. Adaptation approach
3. Enactment approach
4. Academic curriculum
5. Societal curriculum



است که دیدگاه‌های مردم و نمایندگان آنها، سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی که مستقیماً دست اندرکار تعلیم و تربیت نیستند، ولی مایلند در برنامه‌درسی مدارس نقش ایفاء کنند، مد نظر قرار می‌گیرد. در سطح برنامه‌درسی رسمی^۱ برخلاف دو سطح قبلی، تصمیم‌گیران برنامه‌درسی مؤسسات و نهادهایی هستند که مستقیماً با امور آموزش و پرورش سروکار دارند. سطح برنامه-درسی نهادی^۲ بیانگر آن نوع برنامه‌درسی است که در سطح مدرسه پذیرفته شده و به اجرا در می‌آید و نقش آفرینان اصلی، نیروهای موجود در سطح مدرسه است. سطح برنامه‌درسی آموزشی^۳ نشان‌دهنده مجموعه تدابیر و تصمیماتی است که معلم بر اساس شرایط و مقتضیاتی کلاس درس اتخاذ می‌کند. سطح برنامه‌درسی اجرایی^۴ حاصل تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان در فرایند اجرای برنامه درسی است و سرانجام، سطح برنامه‌درسی تجربی^۵ معرف برداشت‌های دانش‌آموزان در نتیجه قرار گرفتن در معرض برنامه‌درسی اجرایی است. ارزشیابی برنامه‌درسی در هر یک از این سطوح می‌تواند اطلاعات ذی‌قیمتی را در اختیار برنامه‌ریزان درسی به منظور فهم پیچیدگی‌های فرایند برنامه درسی قرار دهد.

عناصر برنامه درسی

تصمیم‌گیری در باره عناصر تشکیل دهنده برنامه‌درسی یکی دیگر از فعالیت‌های اصلی حوزه طراحی برنامه‌درسی است. بر سر تعداد و چگونگی عناصر برنامه‌درسی، مانند خود برنامه‌درسی توافق وجود ندارد. این عناصر را از یک تا ۱۴ عنصر متغیر دانسته‌اند. صاحب‌نظرانی چون زایس، بوشامپ، کلاین و آکر به طرح عناصر برنامه‌درسی پرداخته‌اند. عناصر نه‌گانه کلاین شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و فضا یکی از مشهورترین عناصری است که مبنای ارزشیابی بسیاری از برنامه‌های درسی قرار گرفته است. آکر، با افزودن عنصر منطق و چرایی برنامه‌درسی به عناصر کلاین عناصر دهگانه خود را در قالب ده سوال ارائه کرده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). در ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی بر مبنای عناصر تشکیل دهنده آن، تعادل میان عناصر و تناسب آنها با انتظارات و آنچه که مطلوب است، مشخص می‌شود.

ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی

وقتی که از برنامه‌درسی به عنوان یک نظام یاد می‌شود، برای ارزشیابی آن لازم است، علاوه بر تحلیل عناصر تشکیل دهنده برنامه، میزان هماهنگی و همخوانی بین ابعاد و عناصر برنامه نیز مورد توجه قرار گیرد. برای نمونه چنانچه ساختار نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز باشد، به طور طبیعی خاستگاه برنامه نیز عمومی خواهد بود و از معلمان نیز انتظار می‌رود برنامه-درسی را به شیوه‌ای وفادارانه اجرا نموده و سطح تصمیم‌گیری کاملاً دور از دانش‌آموزان واقع خواهد شد و یا در یک ساختار با تمرکز کم، به احتمال زیاد، خاستگاه برنامه‌درسی خاص خواهد بود، معلمان کاملاً از آزادی عمل برخوردارند تا بتوانند در نقش سازنده برنامه‌درسی ظاهر شوند و در سطح نهادی درباره برنامه‌درسی تصمیم‌گیری خواهد شد. اینک چنانچه ویژگی‌های فوق به هر دلیلی با همدیگر هماهنگی کامل را نداشته باشند کارکرد نظام برنامه‌ریزی درسی دچار اختلال شده و ناسازگاری بوجود خواهد آمد. جدول شماره (۱) حداقل ۱۲ حالت ناسازگاری بین برخی از مؤلفه‌های نظام برنامه‌ریزی درسی را نشان می‌دهد. به طور یقین، این مقدار با افزایش تعداد مولفه‌ها بیشتر خواهد شد. براین اساس، لازم است در هنگام ارزشیابی نظام برنامه‌درسی این امر را مورد توجه قرار دهند.

جدول (۱) توصیف میزان هماهنگی بین عناصر و مولفه‌های نظام برنامه‌ریزی درسی

1. Formal curriculum
2. Institutional curriculum
3. Instructional curriculum
4. Operational curriculum
5. Experiential curriculum



نقش معلم		خاستگاه				مؤلفه‌های برنامه	
ساخت	انتخاب / تعدیل	انتقال برنامه	خاص	منطقه‌ای	عمومی	درجه / سطح تمرکز	
ناسازگاری	ناسازگاری	سازگاری	ناسازگاری	ناسازگاری	سازگاری	زیاد	ساختار
ناسازگاری	سازگاری	ناسازگاری	ناسازگاری	سازگاری	ناسازگاری	متوسط	
سازگاری	ناسازگاری	ناسازگاری	سازگاری	ناسازگاری	ناسازگاری	کم	

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این نوشتار اشاره شد که برای ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی نه فقط باید متغیرها و مؤلفه‌های تشکیل دهنده آن را شناسایی و تحلیل کرد، بلکه به تعامل آنها نیز توجه کرد. در این خصوص، الگوهای مختلف که به تحلیل نظام برنامه‌ریزی درسی پرداخته‌اند، مورد بررسی قرار گرفت. با مقایسه الگوهای مختلف می‌توان گفت الگوی زابار رویکردی خاص در برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور است که نوع مواجهه در قبال برنامه‌درسی را مشخص می‌کند و الگوی کلاین از نظر سطوح تصمیم‌گیری افراد مشارکت‌کننده در جریان تصمیم‌گیری و نوع تصمیم‌ها، جامع‌تر از سایر الگوهاست.

ماهیت تصمیم‌گیری در نظام برنامه‌ریزی درسی متأثر از سیاست‌ها و چارچوب‌های برنامه‌درسی، مبانی ارزشی، اهداف و راهبردهای یاددهی - یادگیری پیشنهادی است که افراد و گروه‌های مختلف با درجات متفاوتی از قدرت، صلاحیت و تجربه در آن مشارکت دارند. در مقاله حاضر با اقتباس برخی ابعاد الگوهای پیشین، به پنج مؤلفه و عنصر نظام برنامه‌ریزی درسی اشاره شد. بعد ساختار نظام برنامه‌ریزی درسی و تأثیر متقابل آن بر دیگر ابعاد نظام برنامه‌ریزی درسی، نقش معلم در نظام برنامه‌ریزی درسی و رویکردهای نظری مرتبط با هر نقش مورد تأکید قرار گرفت. سرانجام مشخص شد که در ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی، علاوه بر متغیرهای تشکیل دهنده نظام برنامه‌درسی، متغیرهای محیطی و شرایطی که برنامه‌ریزی در آن صورت می‌گیرد، باید میزان هماهنگی و همخوانی بین این عناصر نیز کاملاً مورد توجه قرار گیرد.

منابع:

- گویا، زهرا و ایزدی، صمد. (۱۳۸۱). « جایگاه معلمان در سطوح تصمیم‌گیری برنامه‌ریزی درسی » فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء. شماره ۴۲ صص ۱۴۷-۱۷۳.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۶۹). استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند برنامه ریزی درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۲۱. صص ۱۹-۳۱
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان. مجموعه مقالات برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد. آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). تأملی در ماهیت متمرکز برنامه‌ریزی درسی. مجموعه مقالات برنامه‌درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد. آستان قدس رضوی.

Clark, J. L. (1987). "Curriculum renewal in school foreign language learning". Oxford: Oxford University Press.

Craig, C. J. (2006). " Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. American Educational Research Journal, 43(2), 257-293.

Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. Journal of Curriculum Studies, 33(5), 551-567.

- Schoonmaker, F. (2010). "Curriculum Evaluation" Encyclopedia of curriculum studies. SAGE Publications, Inc.*
- Shawer. S. F (2010) " Classroom-level curriculum developmen". Teaching and Teacher Education. 26 : 173–184
- Skilbeck, M. (1982). Three educational ideologies. In T. Horton, & P. Raggat (Eds.), Challenge and change in the curriculum (pp. 7–18).
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). "Curriculum implementation". In P.W. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum (pp. 402–435). New York: Macmillan.