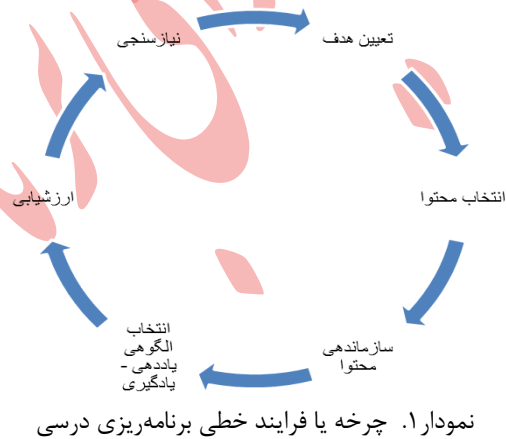


مصطفی قادری<sup>۱</sup>

مقدمه

الگوهای خطی که گاهی با عناوین الگوهای فنی، عقلانی، علمی یا تجویزی شناخته می‌شوند، بر این بنیان فکری بنا شده‌اند که می‌توان بهترین الگوی برنامه‌ریزی درسی منجر به بهترین برنامه‌های درسی برای مدارس را پیدا کرد (مارش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴، مارش و ویلس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). در این مجموعه از الگوها، که از محیط‌های صنعتی و فنی در نیمه اول قرن بیستم اقتباس شده‌اند، مراحل برنامه‌ریزی درسی، از نیازسنجی تا ارزشیابی، همانند مراحل خط تولید در نظر گرفته شده و کاملاً از قبل تعیین شده‌اند. به نحوی که هر مرحله پس از پایان مرحله قبل آغاز می‌شود. در هر مرحله نیز کارها و اقدامات مشخص و معینی وجود دارند که پشت سرهم و به صورت خطی صورت می‌گیرند. همچنین در این الگوها عناصر زمان، فضا، مواد آموزشی، وسایل و افراد نیز به صورت منظم از قبل برنامه‌ریزی می‌شوند (فایریزن، فیورینو و نواک<sup>۴</sup>، ۱۹۷۰). نمودار زیر مراحل برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر الگوهای خطی را نشان می‌دهد:



تاریخچه و الگوها

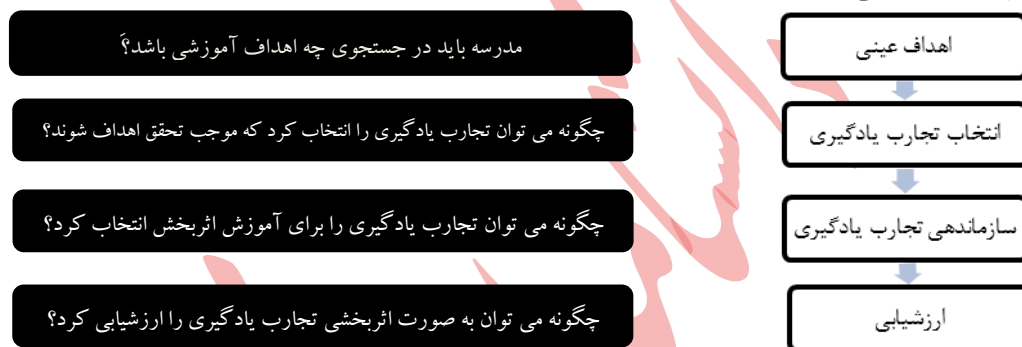
<sup>۱</sup>. دانشیار رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی

۲- Marsh, C.J.

۳- Marsh, C.J. and Willis, G.

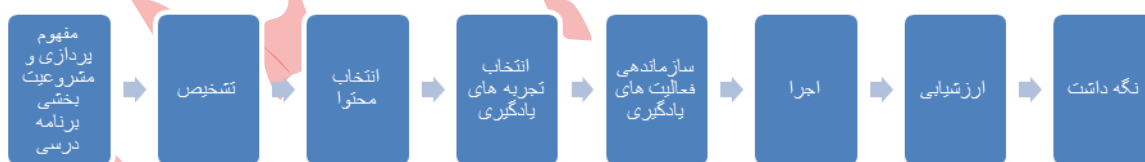
۴- Feyereisen, K. V., Fiorino, A. J., & Nowak, A. T.

الگوهای خطی برنامه‌ریزی درسی ریشه در نوعی اندیشه فنی دارند که مشهور به عقلانیت تایلری است (کلیبارد<sup>۱</sup>، ۱۹۷۵) و تایلر به‌عنوان شخصیت اصلی نظریه‌پردازان خطی-فنی-علمی-تجویزی شناخته می‌شود. از دیدگاه تایلر (۱۹۴۹) برای طراحی و تدوین یک برنامه درسی چهاراصل واقعی یا سؤال اساسی وجود دارد که تدوین‌کنندگان برنامه‌های درسی باید از خود بپرسند. این سؤالات به انتخاب اهداف، انتخاب تجارب یادگیری، سازمان‌دهی تجارب یادگیری و ارزشیابی می‌پردازند (نمودار ۲). از نظر تایلر می‌توان به‌صورت نظام‌مند به این سؤالات پاسخ داد، اما اگر آن‌ها را به‌این ترتیب در نظر بگیریم، پاسخ‌دهی به سؤالات بعدی به‌طور منطقی نیازمند پاسخ به تمام سؤالات قبلی است.



نمودار ۲. مراحل برنامه‌ریزی درسی از نگاه تایلر

علاوه بر تایلر لیست طولانی از متخصصان برنامه درسی در دهه‌های چهل تا هشتاد میلادی انرژی خود را صرف تهیه و تدوین الگوهای برنامه‌ریزی درسی خطی و فنی کردند و الگوهای هاکینز (۱۹۸۰)، تابا<sup>۲</sup> (۱۹۶۲)، سیلور، الکساندر (۱۹۸۱) و ده‌ها الگوی دیگر مبتنی بر عقلانیت فنی و علمی در اواسط قرن گذشته ارائه شد. الگوی هاکینز (۱۹۸۰) یک الگوی تصمیم‌گیری برای عمل برنامه درسی است و تدوین برنامه درسی را در هفت مرحله به شرح نمودار ۳ پیشنهاد می‌کند:



نمودار ۳. فرایند الگوی خطی تدوین برنامه درسی از نظر هاکینز

هیلدا تابا (۱۹۶۲) معتقد به الگوی قیاسی یعنی حرکت از موارد کلی به موارد جزئی در برنامه‌ریزی است. از نظر او برنامه‌ریزی مجموعه‌ای از کارها، دارای هشت مرحله به شرح نمودار ۴ است. البته وی عقیده داشت

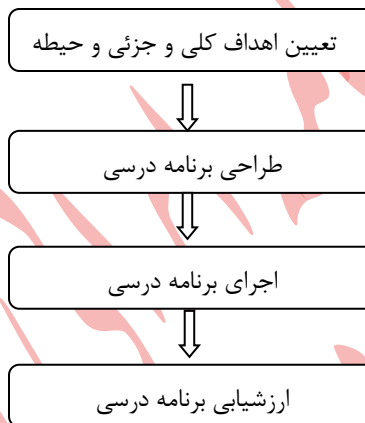
۱- Kliebard, H.M.

۲- Taba, H.

برنامه‌ریزی درسی باید توسط کسانی انجام شود که این برنامه‌ها را اجرا می‌کنند. بنابراین الگوی وی یک الگوی خطی «پایین به بالا» است.



نمودار ۴. فرایند الگوی خطی تدوین برنامه درسی از نظر هیلدا تبا  
 نمونه‌ای دیگر از الگوهای خطی الگوی سیلور، الکساندر و لوئیس (۱۹۸۱)، به شرح نمودار ۵ است که در آن برنامه‌ریزی درسی شامل چهار مرحله تعیین هدف، طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌شود.



نمودار ۵. الگوی خطی برنامه‌ریزی درسی از نگاه سیلور، لکساندرو لوئیس

#### نقد

الگوهای خطی برنامه‌ریزی درسی تاریخچه‌ای طولانی دارند، اندیشمندان متعددی تلاش کردند الگوهای بی در این زمینه ارائه نمایند، و مزایای متعددی به شرح زیر برای آن‌ها قابل تصور است:

- سبب بروز زمینه‌های جدید برنامه درسی شدند، برنامه‌ریزان درسی، برای اولین بار، رویکردی داشتند که هم جامع و هم عملی بود. آن‌ها در تدوین اهداف برنامه درسی و انتخاب محتوای تدریس، خردمندانه بر رفتارها و تجارب یادگیری دانش‌آموزان تمرکز کردند. ضمن آنکه دستورالعمل‌های ارزشیابی برنامه درسی در رویکرد تایلری بسیار متفاوت بود و نسبت به آزمون‌های پایانی استفاده‌شده در دهه ۱۹۴۰ جامعیت بیشتری داشت.
- به دلیل سادگی و قابلیت اجرای ساده و امکان به‌کارگیری استاندارد آن‌ها، طرفداران زیادی دارند.
- مدارس بر الگوهای خطی و فنی برنامه‌ریزی درسی پافشاری می‌کنند، زیرا این الگوها به‌خوبی با سازمان اداری مدارس سازگارند (اولسون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۹) و آن‌ها می‌توانند از این الگوها برای حفظ و بهبود مسائل عمومی در برنامه درسی استفاده کنند (هبوویش<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹).

۱- Olson, J.

با این همه، نقدهایی اساسی بر آن‌ها وارد است. اولین نقد، فرض خطی و ساده بودن برنامه‌ریزی درسی است. واقعیت این است که فعالیت‌های برنامه‌ریزی درسی در عمل نمی‌توانند به صورت خطی و یا به دنبال هم انجام شوند. یعنی پس از پایان یک مرحله همیشه مرحله بعد آغاز نمی‌شود. برنامه‌ریزی درسی در دنیای واقعی مستلزم رفت و برگشت دائمی، جهش و حرکت بین مراحل مختلف است. این الگوها حاوی نوعی ساده‌انگاری و یا ساده‌سازی فعالیت انتخاب دانش ارزشمند در برنامه درسی هستند. مراحل برنامه‌ریزی درسی در عمل به صورت غیرخطی و پیچیده انجام می‌شوند. جهان واقعی تدریس نامنظم و نامعین است و به دلیل ارزش‌های متعارض موقعیت‌های چالش آفرین به وجود می‌آیند (کار و کمیس<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶) که الگوهای خطی به این تعارض‌ها پاسخ نمی‌دهند. استفاده از راه‌حل‌های مدیریت عقلانی/ فنی برای مسائل اجتماعی پیچیده مانند برابری و دسترسی به آموزش از نظر اسمیت و شاکلاک<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) نوعی لجاجت اشتباه، سطحی‌نگری و نوعی نقص اساسی است.

نقد دوم، نگرانی‌های عمده درباره عقلانیت تایلری است (واکر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰، هبوویش، ۱۹۹۲، ۱۹۹۹). همان‌گونه که تایلر معتقد است، منطق او در ابتدا شیوه‌ای برای ساده کردن موقعیت‌های پیچیده است، به نحوی که طرح‌ها و تولیدات بتوانند به نحو عقلانی اجرا شوند. عقلانیت تایلری امروزه با نقدهایی جدی مواجه است و ابهامات زیادی درباره نحوه انتخاب اهداف و نحوه استفاده از برخی منابع اطلاعاتی وجود دارد. پرسش اول تایلر [اینکه چه هدف‌هایی برای آموزش باید انتخاب شوند؟] نسبت به سه پرسش دیگر او توجه بیشتری را برمی‌انگیزاند، زیرا عناصر محتوا، روش و ارزشیابی به اهداف درسی به دقت از پیش تعیین شده، وابسته می‌شوند (کلیبارد، ۱۹۹۲: ۸۱). تعریف دقیق اهداف درسی در این رویکرد باعث می‌شود یاددهی-یادگیری بسیار مکانیکی شده و سبب انفعال یادگیرنده و معلم شود.

نقد سوم، «مقاوم در برابر معلم بودن» برنامه‌های درسی تولید شده بر اساس این الگوهاست. خروجی الگوهای خطی، برنامه‌های از قبل مشخص شده، مقاوم در برابر معلم و بی‌توجه به شرایط خاص کلاس درس است. یعنی معلمان باید به صورت از قبل مشخص شده و بدون از مراحل این الگو تقلید کنند. این برنامه‌های سنت‌گرا (پاینار<sup>۵</sup>، ۱۹۷۸) و شبه‌علمی<sup>۶</sup> (اپل<sup>۷</sup>، ۱۹۷۹) مانع خلاقیت معلمان می‌شوند (پرکینسون<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳). این در حالی است که امروزه مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی و وابسته بودن برنامه‌های درسی به محیط یا شرایط اجرا از راه‌حل‌های اساسی برای نظام‌های برنامه‌ریزی درسی قلمداد می‌شوند.

---

۱- Hlebowitsh, P.S.

۲- Carr, W. and Kemmis, S.

۳- Smyth, J. and Shacklock, G.

۴- Walker, D.F.

۵- Pinar, W.F.

۶- quasi-scientific

۷- Apple, M.W.

۸- Perkinson, H.J.

بی‌توجهی به شکاف بین برنامه‌های برنامه‌ریزی‌شده، اجراشده و تجربه‌شده، کم‌توجهی به مشارکت افراد در فرایندهایی که بتوانند آن‌ها را درک و به توافق قابل‌توجهی درباره آن‌ها دست یابند و نتیجه محور بودن، تأکید بر نتایج قابل‌اندازه‌گیری و تغییرات قابل‌مشاهده (مور<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱) از دیگر نقدهای وارده بر این الگوهاست. با تغییر پارادایمی که در دهه هشتاد میلادی از «برنامه‌ریزی درسی<sup>۲</sup>» به سمت «فهم برنامه درسی<sup>۳</sup>» در رشته مطالعات برنامه درسی اتفاق افتاد اهمیت الگوهای برنامه‌ریزی درسی، به‌ویژه الگوهای خطی از بین رفت و این الگوها امروزه در ادبیات پست‌مدرن رشته، به‌صورت فراروایت‌ها یا داستان‌های بزرگ درباره برنامه درسی در نظر گرفته می‌شوند و در معرض انتقادهای شدیدی قرار دارند.

#### فهرست منابع

- Apple, M.W. (۱۹۷۹) *Ideology and Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul. ۲۳۴
- Carr, W. and Kemmis, S. (۱۹۸۶) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London, Falmer Press.
- Feyereisen, K. V., Fiorino, A. J., & Nowak, A. T. (۱۹۷۰). *Supervision and curriculum renewal: A systems approach*. Appleton-Century-Crofts.
- Hansen, J.M. (۱۹۸۹) 'Outcome-based education: A smarter way to assess student learning', *Clearing House*, ۶۳, ۴, pp. ۱۷۲-۱۷۴.
- Hlebowitsh, P.S. (۱۹۹۲) 'Amid behavioural and behavioristic objectives: Reappraising appraisals of the Tyler rationale', *Journal of Curriculum Studies*, ۲۴, ۶, pp. ۵۳۳-۵۴۷.
- Hlebowitsh, P.S. (۱۹۹۹) 'The burdens of the new curricularist', *Curriculum Inquiry*, ۲۳, ۳, pp. ۳۴۳-۳۵۳.
- Hunkins, F. P. (۱۹۸۰). *Curriculum Development: Program Improvement*. Columbus. Ohio: Merrill. In J. Attwell & C. Savill-Smith (Eds), *Learning with mobile devices*. London: Learning and Skills.
- Kliebard, H.M. (۱۹۷۵). *The Tyler Rationale*. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. ۷۰-۸۳). Berkeley, CA: McCutchen Publishing Corp.
- Kliebard, H.M. (۱۹۹۲) *Forging the American Curriculum: Essays on curriculum history and theory*. Routledge, New York.
- Marsh, C.J. (۲۰۰۴) *Key Concepts for Understanding Curriculum*, London, Falmer Press.
- Marsh, C.J. and Willis, G. (۲۰۰۳) *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*, ۳rd edn, Columbus, OH, Merrill Prentice-Hall.
- Moore, K.D. (۲۰۰۱) *Classroom Teaching Skills*, ۵th edn, Boston, McGraw-Hill.
- Olson, J. (۱۹۸۹) 'The persistence of technical rationality', in MILBURN, G., GOODSON, I.F. and CLARK, R.J. (Eds) *Re-interpreting Curriculum Research: Images and Arguments*, London, Falmer Press.

---

۱- Moore, K.D.

۲- Curriculum planning

۳- Curriculum understanding

- Perkinson, H.J. (۱۹۹۳) Teachers Without Goals, Students Without Purposes, New York, McGraw-Hill.
- Pinar, W.F. (۱۹۷۸) 'Notes on the curriculum field', Educational Researcher, ۷, ۸, pp. ۵-۱۱.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. and Lewis, A.J. (۱۹۸۱) Curriculum Planning for Better Teaching and Learning, ۴th edn, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Smyth, J. and Shacklock, G. (۱۹۹۸) Remaking Teaching: Ideology, Policy and Practice, London, Routledge.
- Spady, W. (۱۹۹۳) Outcome-based Education, Workshop Report No. ۵, Canberra, ACSA.
- Taba, H. (۱۹۶۲). Curriculum Development: Theory and Practice. Harcourt, Brace and World, INC New York, U.S.A.
- Tyler, R.W. (۱۹۴۹). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago Press.
- Walker, D.F. (۱۹۹۰) Fundamentals of Curriculum, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

منبع برای مطالعه بیشتر

- Au, W. (۲۰۱۱). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the ۲۱st century curriculum. Journal of Curriculum Studies, ۴۳, ۲۵-۴۵.