

عنصر فعالیتهای یادگیری در طراحی برنامه درسی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱/۱۸

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۹/۱/۲۷

رحمت اله خسروی^۱

مفهوم، اهمیت و جایگاه عنصر فعالیتهای یادگیری در برنامه درسی

از عنصر "فعالیت‌های یادگیری"^۲ در برنامه درسی با عناوینی چون "تجربیات یادگیری"^۳ و "فرصت‌های یادگیری"^۴ نیز یاد شده است. برای مثال رالف تایلر^۵ (۱۹۴۹) و هربرت کلیبارد^۶ (۱۹۷۰) از این فعالیت‌ها تحت عنوان "تجربیات یادگیری" نام می‌برند و البوت آیزنر^۷ (۱۹۹۴) از اصطلاح "فرصت‌های یادگیری" برای این فعالیت‌ها استفاده می‌کند. از آنجایی که هر فعالیت یادگیری خود یک فرصت و تجربه یادگیری است یا دست کم هر فعالیت یادگیری یک فرصت و تجربه ای برای یادگیری فراگیران ایجاد می‌کند، از این رو عنصر فعالیتهای یادگیری در برنامه درسی، از نظر بار معنایی و مفهومی با عناصری چون فرصت‌های یادگیری و تجارب یادگیری همسو بوده و متمایز از یکدیگر نیستند. به‌زعم تایلر^۵ (۱۹۴۹)، تجربیات یادگیری به تعامل بین دانش‌آموز و محیط اطلاق می‌شود. کلیبارد، تجربیات یادگیری را به‌عنوان یک مجموعه از ادراکات، علایق، و تجارب قبلی دانش‌آموز تعریف کرده است (۱۹۷۰، ص ۲۶۸). به‌زعم آیزنر^۷ (۱۹۹۴)، فرصت‌های یادگیری موقعیت‌هایی هستند که در آن، اهداف و محتوای آموزشی تهیه‌شده به اعمال و کارهایی تبدیل می‌شوند که با انجام آن‌ها دانش‌آموزان می‌توانند به هدف‌های تربیتی نائل شوند. به‌طور کلی، مفهوم فعالیتهای یادگیری اشاره به تکالیف، فرصت‌ها و تجاربی دارد که دانش‌آموزان برای یادگیری و دستیابی به مجموعه‌ای از نتایج قصد شده و قصد نشده در برنامه درسی با آن مواجه می‌شوند.

فعالیت‌ها/ تجربیات/ فرصت‌های یادگیری در طراحی برنامه درسی از چنان اهمیتی برخوردار است که بسیاری از اندیشمندان متقدم و متأخر قلمرو برنامه درسی - برای مثال، رالف تایلر^۵ (۱۹۴۹)، هیلداتابا^۸ (۱۹۶۲)، زایس^۹ (۱۹۷۶)، فرانسیس کلاین^{۱۰} (۱۹۹۱)، البوت آیزنر^۷ (۱۹۹۴) و غیره - از آن به‌عنوان یکی از عناصر اصلی برنامه درسی یاد کرده‌اند. برخی از اندیشمندان برنامه درسی حتی پا را فراتر نهاده و کل برنامه درسی را به معنای تجربیات یادگیری در نظر گرفته‌اند. برای مثال، به‌زعم سیلور، الکساندر و لوئیس^{۱۱} (۱۹۸۱)، برنامه درسی عبارت است از اشتغال عملی فراگیران با فعالیت‌ها یا فرصت‌های یادگیری طراحی‌شده. همچنین، مربیان پیشرفت‌گرا، برنامه درسی را به‌عنوان مجموعه‌ای از تجربیات یادگیری دانش‌آموزان تعریف می‌کنند و تصمیم‌گیری دیگران برای دانش‌آموزان را به‌طور کلی رد کرده و یا چندان اهمیتی بر آن قائل نیستند (آیزنر، ۱۹۹۴، صص ۲۶-۲۷). در دانشنامه

^۱. استاد یارگروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

^۲. learning activities

^۳. learning experiences

^۴. learning opportunities

^۵. Ralph Tyler

^۶. Herbert Kliebard

^۷. Elliot Eisner

^۸. Hilda Taba

^۹. Zais

^{۱۰}. Frances Klein

^{۱۱}. Saylor, Alexander & Lewis

تحقیقات تربیتی وابسته به انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا^۱ نیز برنامه درسی به همه تجربیات یادگیرنده تحت هدایت مدرسه، اطلاق شده است (کارنی و کوک^۲، ۱۹۶۱، ص ۳۵۸). بر اساس این تعاریف، حقیقت برنامه درسی چیزی جز تجربه‌های دانش آموزان- اعم از تجربه‌های برآمده از جهت‌گیری‌های از پیش تعیین‌شده یا تجربه‌های قصد نشده- نیست. البته باید یادآور شد برخی تعاریف برنامه درسی، ویژگی "قصد نشدگی" تجربیات یادگیری را برجسته کرده‌اند. در این راستا، مارش^۳ (۱۹۹۷)، برنامه درسی را شامل مجموعه‌ای از طرح‌های از پیش تعیین شده و تجارب [رویشی و درهم‌تنیده] می‌داند که دانش‌آموز در مدرسه به انجام می‌رساند (ص ۵). بر طبق این تعریف، طرح‌ها به برنامه‌های از پیش تعیین‌شده و تجارب به اتفاقات برنامه‌ریزی نشده در کلاس درس اشاره می‌کنند. هرچند برنامه‌ریزی ماده اصلی عمل است، لیکن باید پذیرفت در موقعیت‌های کلاسی، اغلب اتفاقات غیرقابل برنامه‌ریزی رخ می‌دهند. به همین دلیل «برنامه‌های درسی واقعی که در کلاس درس اجرا می‌شوند ترکیبی از طرح‌ها و تجربیات یادگیری هستند...» (ص ۵). به‌طور کلی، برنامه درسی به‌ندرت می‌تواند کاملاً خودجوش یا کاملاً برنامه‌ریزی شده باشد، بلکه اغلب اوقات یک تعامل بین برانگیزش^۴ (عدم قصد) و قصد^۵ وجود دارد؛ درنهایت باید گفت، تجربیات یادگیری از داخل کلاس فراتر رفته و به فعالیت‌های خارج از کلاس توسعه می‌یابند (مارش، ۱۹۹۷). از این‌رو، طیف وسیعی از فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان در طول دوره تحصیل خود در مدرسه و خارج از مدرسه درگیر آن‌ها بوده‌اند، به‌عنوان تجربیات یادگیری قلمداد می‌شوند.

مباحث و دیدگاه‌ها درباره انتخاب فعالیت‌های یادگیری

در خصوص انتخاب فعالیت‌ها/ فرصت‌ها/ تجارب یادگیری دیدگاه‌ها و مباحث مختلفی از جانب اندیشمندان قلمرو برنامه درسی ارائه شده است. در ادامه به برخی از مهم‌ترین دیدگاه‌ها- که منعکس‌کننده اندیشه‌های متقدم و متأخر رشته است- پرداخته می‌شود:

۱- **الیوت آیزنر:** آیزنر در بحث از فرصت‌های یادگیری، میان برنامه‌های درسی فرآیند مدار و محصول مدار تمایز قائل می‌شود، که اولی به دنبال فرصت‌هایی برای برانگیختن دانش‌آموزان به درگیری فعال، پرسش کردن، فکر کردن، اقدام کردن، و در فرایند یادگرفتن است، درحالی‌که دومی در پی آن است که فراگیران دستاوردهای دیگران و نتایج تحقیقات انجام‌شده در حوزه‌های خاص علمی را یاد بگیرند. او خاطرنشان می‌کند که اگر هدف‌ها و آرمان‌ها به شکلی که برای دانش‌آموزان جذاب است به وقایع تربیتی و فرصت‌های یادگیری در کلاس درس تبدیل نشوند، فقط امیدهایی پوچ هستند. به‌زعم آیزنر، تلاش برای خلق فرصت‌های یادگیری که پایه و اساس برنامه درسی است، نیازمند اتکا به ظرفیت تخیل و ابداع است (۱۹۹۴، صص ۱۳۹-۱۳۸). از منظر او فرصت‌های یادگیری هویت اصلی برنامه درسی و کانون اصلی پرورش تخیل و خلاقیت دانش‌آموزان هستند. این بدان معناست که به فرایند تولید برنامه درسی و مجموعه تصمیماتی که درباره عناصر آن از جمله عنصر فرصت‌های یادگیری اتخاذ می‌شود، باید به‌مثابه فرایند خلق یک اثر هنری که از یک "ساختار باز"^۶ برخوردار بوده و "محکوم به تبعیت از قاعده"^۷ نیست، نگریسته شود (آیزنر، ۱۹۸۶). در فرایند تصمیم‌گیری درباره فرصت‌های یادگیری، ابزار کمکی که آیزنر برای حصول اطمینان از جامعیت این فرصت‌ها پیشنهاد می‌کند ماتریسی از فرآیندهای هوشی است. برای مثال، استفاده از ماتریس گیلفورد درباره ساختار هوش انسان و فرایندهایی که

1. American Educational Research Association's Encyclopedia of Educational Research

2. Kearney & Cook

3. Marsh

4. impulse

5. intention

6. open syntax

7. rule governed

ذهن انسان را توانمند می‌سازد، یا استفاده از "طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی" در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی، که فعالیت‌های شناختی، عاطفی و مهارتی را از یکدیگر متمایز می‌کنند (آیزنر، ۱۹۹۴، صص ۱۴۰-۱۳۹).

۲- رالف تایلر: به‌زعم تایلر (۱۹۴۹)، اصطلاح تجربه یادگیری با فعالیت‌های معلم و محتوای درس متفاوت است و به "تعامل بین یادگیرنده و محیط در فرایند یادگیری" اشاره می‌کند. یادگیری از طریق رفتار فعال دانش‌آموز صورت می‌گیرد. در واقع یادگیری با آنچه دانش‌آموز انجام می‌دهد سروکار دارد نه آنچه معلم انجام می‌دهد (ص ۶۳). معلم می‌تواند تجارب یادگیری را از طریق "دست‌کاری محیط و با ایجاد شرایط برانگیزاننده، کنترل کند" (ص ۴۲).

مهم‌ترین دغدغه معلم، انتخاب آن دسته از تجارب یادگیری است که دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری جهت دستیابی به نتایج مورد انتظار، به‌طور فعال درگیر کند. بدین منظور، لازم است پنج اصل کلی برای انتخاب تجربیات یادگیری موردتوجه قرار گیرد: نخست اینکه، تجربیات یادگیری باید به فراگیر فرصت دهد تا به تمرین رفتار مطلوب و همسو باهدف بپردازد. اگر هدف، توسعه مهارت‌های حل مسئله است، دانش‌آموزان باید فرصت کافی برای تمرین حل مسئله داشته باشند. دوم اینکه، تجارب یادگیری باید برای دانش‌آموزان رضایت‌بخش باشند. دانش‌آموزان برای حفظ و توسعه علاقه‌شان به یادگیری نیاز به تجربه‌های رضایت‌بخش دارند. تجارب نارضایت‌بخش، مانع یادگیری آن‌ها می‌شود. سوم اینکه، تجارب یادگیری باید با نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان متناسب باشند. منظور این است که نیازهای یادگیری، دانش و مهارت دانش‌آموز در تعیین تکالیف یادگیری نادیده گرفته نشود. چهارم اینکه، با تجربیات یادگیری متعدد و متنوع می‌توان به اهداف آموزشی یکسان، دست‌یافت. روش‌های مختلفی برای یادگیری موضوع یکسان وجود دارد. برای یادگیری به‌جای تأکید بر تجارب محدود باید به طیف متنوع و گسترده‌ای از تجارب متوسل شد. درنهایت اینکه، تجربه یادگیری باید به چند پیامد یادگیری منتهی شود. درحالی‌که دانش‌آموزان در حال کسب دانش درباره یک موضوع یا مفهوم هستند، بتوانند آن دانش را در چند زمینه مرتبط ادغام کرده و بیش از یک هدف را برآورده سازند (تایلر، ۱۹۴۹، صص ۶۸-۶۵).

تایلر (۱۹۴۹)، علاوه بر اصول ذکرشده برای انتخاب تجارب یادگیری، به چهار ویژگی تجارب یادگیری، که معلمان باید نسبت به آن شناخت داشته باشند، نیز اشاره کرده است. نخستین ویژگی این است که تجارب یادگیری، مهارت تفکر- تفکر قیاسی، استقرایی، و منطقی- را در دانش‌آموزان ایجاد و تقویت می‌کند. دانش‌آموزان از طریق درگیر شدن در پدیده‌ها و اعمالی که باید درباره آن‌ها تفکر انجام گیرد، مکانیسم ذهنی لازم برای تجزیه و تحلیل مسائلی که با آن مواجه می‌شوند را کسب می‌کنند. ویژگی دوم اینکه، تجارب یادگیری در کسب اطلاعات - اصول، قوانین، نظریه‌ها، آزمایش‌ها، ایده‌ها، واقعیات، و تعمیم‌ها- و تقویت فهم و دانش درباره امور مختلف نقش مهمی ایفا می‌کنند. ویژگی سوم اینکه، تجارب یادگیری در تقویت و تغییر نگرش‌های اجتماعی دانش‌آموزان بسیار یاری‌رسان هستند. در این راستا، تجارب رضایت‌بخش منجر به ایجاد نگرش مثبت در دانش‌آموزان می‌شود و تجارب تلخ، نگرش‌های منفی در پی دارد. سرانجام ویژگی چهارم اینکه، تجارب یادگیری در تقویت و توسعه علایق دانش‌آموزان، بسیار مؤثر هستند. تجارب یادگیری که برای تقویت علایق دانش‌آموزان تدارک دیده می‌شوند، به دانش‌آموزان باید فرصت دهند نه تنها موضوعات و زمینه‌هایی که در محدوده علایق باید پرورش یابند را کشف کنند، بلکه از این کشف، احساس رضایت نیز به دست آورند (صص ۷۹-۶۸).

۳- جان مک نیل^۱: مک نیل فرصت‌های یادگیری در کلاس درس را شامل فعالیت‌ها، تجربیات، درس‌ها و تعاملات فراگیران می‌داند. به‌زعم او، فرصت‌های یادگیری را بیش از هر عامل برنامه درسی، معلمان می‌توانند در کلاس درس فراهم سازند. برنامه درسی به معنای خلق فرصت‌های یادگیری است. در این راستا، بیش از همه از معلمان انتظار می‌رود تا فعالیت‌های غنی و متناسب با ظرفیت‌ها و علائق دانش‌آموزان تدارک ببینند. البته باید گفت، زمینه خلق فرصت‌های یادگیری در برنامه درسی با کمک طراحان برنامه درسی به‌ویژه در نظام‌های متمرکز و نیمه‌متمرکز برنامه‌ریزی درسی، فراهم می‌شود (مک‌نیل، ۱۹۹۶). با این حال، معلمان با دخل و تصرف معنادار خود می‌توانند برنامه درسی تجویز شده را بر اساس نیازهای دانش‌آموزان و فرصت‌های یادگیری قابل پیاده در کلاس، تعدیل کنند. در این راستا معلمان می‌توانند در تدارک فرصت‌های یادگیری از قبیل دست‌ساخته‌ها، طرح‌ها و تولیدات خلاق دانش‌آموزی، ملاقات و گفتگو با افراد مرجع و علمی، بازی‌های گروهی، بسته‌های یادگیری، گردش علمی، نمایش‌های اصیل، مطالعه و پژوهش انفرادی، طرح پرسش‌های بدیع و ... به‌منظور اثربخش کردن برنامه درسی طراحی شده، نقش‌آفرینی کنند. بدین ترتیب، معلمان می‌توانند نقش بسزایی در خلق فرصت‌های یادگیری مناسب برای بهبود برنامه درسی ایفا کنند. درواقع، اصلاح واقعی برنامه‌های درسی به‌شدت مستلزم فعال شدن معلمان در تدارک فرصت‌های یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان است (مک‌نیل، ۲۰۰۹).

سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری

برای اینکه فعالیت‌های یادگیری به نتایج مطلوب منتهی شوند، بایستی سازمان‌دهی شوند. در این راستا، اندیشمندان قلمرو برنامه درسی دیدگاه‌های مختلفی عرضه کرده‌اند. به‌عنوان مثال، آیزنر (۱۹۹۴)، اشاره می‌کند که یکی از تصمیمات مهم برنامه درسی این است که چگونه وقایع و رخداد‌های تربیتی در یک دوره زمانی برنامه‌ریزی شوند. او برای سازمان‌دهی وقایع و فرصت‌های یادگیری در برنامه درسی دو مدل سازمان‌دهی "پلکانی"^۲ و سازمان‌دهی "تار عنکبوتی"^۳ را معرفی کرده است. به‌زعم او مدل پلکانی که مطلوب مربیان محافظه‌کار است، دارای سازمان‌دهی خطی و مکانیکی بوده و در آن همه تجارب و فرصت‌ها از قبل تعیین می‌شوند. در این مدل بر نظم منطقی و آهنگ از پیش تعریف‌شده و غیرقابل تغییر که در آن همه دانش‌آموزان ملزم به انجام فعالیت واحد در زمان واحد هستند، تأکید می‌شود. برخلاف مدل پلکانی، مدل تار عنکبوتی که بیشتر برای مربیان پیشرفت‌گرا مطلوبیت دارد، جنبه مکانیکی نداشته بلکه معلمان از طریق درگیر کردن دانش‌آموزان با پروژه‌ها و فعالیت‌های یادگیری راهیابانه^۴، زمینه ایجاد خلاقیت و پیگیری علایق آن‌ها فراهم می‌کنند. مفروضه اصلی مدل تار عنکبوتی این است که به‌جای کنترل دانش‌آموزان، با چه پروژه‌ها و فعالیت‌هایی باید آن‌ها را در فرایند یادگیری درگیر کرد. دانش‌آموزان از طریق درگیر شدن در پروژه‌ها و فعالیت‌ها، به خلق ایده‌ها پرداخته و مهارت‌هایی که درصدد کسب آن هستند را رشد می‌دهند. کار معلم راهبری علایق و اهدافی است که دانش‌آموزان می‌خواهند از طریق درگیر شدن در فعالیت‌ها رشد دهند. بر اساس مدل تار عنکبوتی، معلم نمی‌تواند به انباری از پاسخ‌ها برای مسائل و تکالیف یکسان دانش‌آموزان بدل شود. برخی از دانش‌آموزان به‌طور مستقل کار می‌کنند، برخی دیگر در قالب گروه‌های کوچک کار می‌کنند. با این حال، همه دانش‌آموزان نیازمند معلمی هستند تا در درجه اول انواع علایق و

^۱. John McNeil

^۲. staircase model

^۳. spiderweb model

^۴. heuristic projects and activities

مسائل آن‌ها را بشناسد و سپس رشد آن علایق و حل آن مسائل را تسهیل کند. در خصوص کاربرد مدل‌های یادشده برای سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری در برنامه درسی باید گفت، آهنگ و نگرش حاکم بر تعلیم و تربیت و همچنین آمادگی دانش‌آموزان برای مواجهه با انواع مختلف مسائل یا تکالیف تعیین می‌کند که بهتر است از کدام مدل سازمان‌دهی استفاده شود (صص ۱۴۱-۱۴۲).

مبحث سازمان‌دهی تجارب یادگیری در برنامه درسی در اندیشه‌های تایلر نیز به‌وفور یافت می‌شود. به‌زعم او برای اینکه تجارب یادگیری تأثیر حداکثری داشته باشند، بایستی به‌گونه‌ای مناسب سازمان یابند. سازمان‌دهی تجارب یادگیری تا حد زیادی بر کارایی فرایند آموزش و رشد فراگیران اثر می‌گذارد. تایلر در ادامه اشاره می‌کند که به‌هنگام سازمان دادن تجارب یادگیری، بایستی ارتباط عمودی^۱ و افقی^۲ مورد ملاحظه قرار گیرد. هر دو نوع ارتباط مهم هستند. تجارب عمودی و افقی، بر عمق و وسعت یادگیری می‌افزایند. تایلر با این دو ساختار سازمان‌دهی، سه معیار را برای سازمان‌دهی اثربخش تجارب یادگیری معرفی کرده است: تداوم^۳، توالی^۴، و تلفیق^۵. تداوم به تکرار عمودی تجارب یکسان اشاره می‌کند. توالی از این حیث که به تکرار عمودی تجارب می‌پردازد شبیه تداوم است، لیکن از این حیث که در آن "هر تجربه دارای سطحی بالاتر از تجربه قبلی بوده، از تداوم متمایز می‌شود. درنهایت، تلفیق به ارتباط افقی تجارب یادگیری اشاره می‌کند. علاوه بر سه معیار مذکور، به‌زعم تایلر، تجارب یادگیری بایستی طوری سازمان‌دهی شوند که دانش، مهارت‌ها، و نگرش دانش‌آموزان را ارتقاء دهند (تایلر، ۱۹۴۹، صص ۸۳-۸۴).

تصمیم‌گیری برای عنصر فعالیت‌های یادگیری در طراحی برنامه درسی

بر اساس چشم‌انداز تاریخی رشته به‌ویژه اندیشه‌های رالف تایلر (۱۹۴۹)، سه نوع منبع اطلاعاتی برای تصمیم‌گیری‌های مختلف درباره برنامه درسی وجود دارد: موضوعات درسی مدون، دانش‌آموزان، و جامعه. برای ایجاد توازن در برنامه درسی گرچه استفاده از هر سه منبع یادشده مورد تأکید قرار گرفته است، با این حال همان‌طور که کلاین (۱۹۸۵)، یادآور می‌شود، در عالم واقع برنامه درسی با تأثر از نظام ارزشی موردقبول برنامه‌ریز درسی عمدتاً بر یک منبع استوار گردیده و دو منبع دیگر تقریباً نادیده گرفته شده می‌شوند. اتکا به هر یک از منابع یادشده، منجر به یک طرح یا الگوی برنامه درسی می‌شود. بر این اساس، سه نوع الگوی برنامه درسی می‌توان متصور شد: ۱- الگوی برنامه درسی مبتنی بر موضوعات درسی مدون؛ ۲- الگوی برنامه درسی مبتنی بر دانش‌آموز؛ و درنهایت ۳- الگوی برنامه درسی مبتنی بر جامعه. حال این پرسش قابل طرح است که عنصر فعالیت‌های یادگیری چگونه در الگوهای برگرفته از منابع اطلاعاتی سه‌گانه انعکاس پیدا می‌کند؟ به‌بیان دیگر، برای عنصر فعالیت‌های یادگیری در هر یک از الگوهای برگرفته از منابع اطلاعاتی سه‌گانه، چگونه تعیین تکلیف می‌شود؟ جهت پاسخ به پرسش طرح‌شده، در ادامه به مبحث تصمیم‌گیری درباره عنصر فعالیت‌های یادگیری ذیل هر یک از الگوهای یادشده پرداخته می‌شود:

۱- الگوی برنامه درسی مبتنی بر موضوعات درسی مدون: از این الگو در ادبیات برنامه درسی تحت عنوان الگوی مبتنی بر رشته‌های علمی نیز یاد می‌شود. در این الگو، متخصصان دانشگاهی رشته‌های مختلف، مدیریت و رهبری برنامه درسی مدارس را بر

^۱. این ارتباط به یادگیری موضوعات و تجارب در طول یک دوره زمانی دلالت می‌کند.

^۲. با توجه به این‌که همه دروس یک پایه تحصیلی به‌طور هم‌زمان به دانش‌آموزان ارائه می‌شود، در ارائه تجارب یادگیری لازم است بین آن‌ها ارتباط و هماهنگی وجود داشته باشد. این ارتباط موجب تقویت جنبه‌های گوناگون یادگیری می‌شود و در دانش‌آموزان اندیشه نظام‌دار به وجود می‌آورد.

3. Continuity
4. Sequence
5. Integration

عده می‌گیرند و دانش آموزان را ذیل برنامه درسی تولیدشده به تحصیل مجموعه‌های مدون از دانش بشری فرامی‌خوانند. الگوی یادشده دارای چهار شکل است: موضوعات درسی مجزا/ رشته‌های علمی مجزا، چند موضوعی/ چند رشته‌ای، بین موضوعی/ بین رشته‌ای، و موضوعات گسترده/ رشته‌های گسترده (کلاین، ۱۹۸۵). در مقاله حاضر به سبب رایج بودن برنامه درسی مبتنی بر موضوعات درسی/ رشته‌های علمی مجزا در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران، صرفاً شکل اول در کانون توجه قرار گرفته و نحوه مواجهه این شکل با عنصر فعالیت‌های یادگیری بررسی می‌شود.

در این شکل از تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان به‌گونه‌ای طراحی می‌شود که بین آن‌ها و عنصر هدف‌های برنامه درسی، ارتباط مستقیمی برقرار شود. درواقع، فعالیت‌های یادگیری در این الگو با این هدف طراحی می‌شوند که تغییرات رفتاری موردنظر متخصصان موضوعات درسی در دانش آموزان به سهولت ایجاد شود و یا اینکه دانش آموزان بتوانند به یادگیری مجموعه مدونی از دانش بشری در یک حوزه خاص نائل شوند. در این راستا، فعالیت‌هایی چون خواندن، نوشتن و گوش دادن مرکزیت پیدا می‌کنند. این فعالیت‌ها به‌گونه‌ای انتخاب می‌شوند که دانش آموزان را برای یادگیری آنچه هدف‌گیری شده، برانگیزانند (کلاین، ۱۹۸۵).

۲- الگوی برنامه درسی مبتنی بر دانش‌آموز: بر اساس این الگو، در تصمیم‌گیری برای برنامه درسی لازم است درباره نیازها، علایق، سطح توانایی، و سبک‌های یادگیری فراگیران اطلاعاتی کسب شود (لونبرگ^۱، ۲۰۱۱، ص ۱). در این الگو، فعالیت‌های یادگیری یا توسط خود دانش آموزان برنامه‌ریزی و انتخاب می‌شود و یا از طریق تعامل و مشورت معلم با دانش آموزان تعیین می‌شود. به‌علاوه، در این الگو فعالیت‌هایی مناسب هستند که درگیری فعال دانش آموزان را نشانه بگیرند. برای مثال فعالیت‌هایی چون درست کردن چیزی، مصاحبه کردن، سازمان دادن چیزی و ... این فعالیت‌های یادگیری گرچه برای نیل به اهداف از پیش تعیین‌شده تدارک دیده نمی‌شوند، باین‌حال بایستی فراگیران را برای رسیدن به هدف‌های آموزشی خودیاری رسانند (کلاین، ۱۹۸۵). بی‌نیازی به‌نظام تشویق بیرونی برای انجام فعالیت‌ها به سبب وجود انگیزه‌های درونی در دانش آموزان و تحقق یادگیری معنادار به سبب توجه به علایق و نیازهای آنان از مهم‌ترین امتیازات این الگوی طراحی برنامه درسی نسبت به الگوی قبلی است (گودلد^۲، ۱۹۷۹). از جمله نقدهای وارد بر این الگوی برنامه درسی، این است که فعالیت‌های یادگیری انتخاب‌شده به‌اندازه کافی سازمان‌یافته و نظام‌مند نیست. درواقع، تجاربی که دانش‌آموز در معرض آن قرار می‌گیرد، حساب‌شده نیست و این مهم ممکن است منجر به هیچ‌گونه تولید فکر و یا یادگیری دانش مدون بشری نشود (کلیبارد^۳، ۱۹۸۷).

۳- الگوی برنامه درسی مبتنی بر جامعه: در این الگو نیازهای جامعه به‌عنوان مبنای تصمیم‌گیری درباره عناصر برنامه درسی از جمله عنصر فعالیت‌های یادگیری در کانون توجه قرار می‌گیرد. درواقع، از این الگو به‌عنوان شیوه‌ای برای فهم و اصلاح جامعه استفاده می‌شود. در این الگو برای عنصر فعالیت‌های یادگیری بر اساس یک برنامه‌ریزی مشترک بین معلم و دانش آموزان تعیین تکلیف می‌شود. نکته قابل‌ذکر اینکه، هرچند درگیری فعال دانش آموزان در فرایند یادگیری، از مشخصه مهم این فعالیت‌ها است، لیکن معلم نقش فعال‌تری نسبت به دانش آموزان در مقایسه با الگوی برنامه درسی مبتنی بر دانش‌آموز دارد (کلاین، ۱۹۸۵).

1. Lunenburg

2. Goodlad

3. Kliebard

جمع‌بندی

تدارک فعالیت‌ها یا فرصت‌های یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان در یک حوزه یادگیری خاص، نه تنها به تحقق اهداف همان حوزه یادگیری، بلکه به تحقق اهداف حوزه‌های یادگیری دیگر نیز کمک می‌کند. ظرفیت‌هایی چون خلاقیت، زیبایی‌شناسی و دانش معتبر درباره موضوعات درسی، جامعه و نیازهای دانش‌آموزان نزد برنامه‌ریزان درسی و معلمان، در فراهم کردن فعالیت‌ها یا فرصت‌های یادگیری لذت‌بخش و اثرگذار بسیار کمک‌کننده است. نوع فعالیت‌های یادگیری که در برنامه درسی فراهم می‌شود بر کیفیت مؤلفه‌هایی چون شناخت، نگرش‌ها، علایق و مهارت‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. از این‌رو در انتخاب این فعالیت‌ها باید اصولی چون رشد خلاقیت و تخیل، همسویی با اهداف، لذت‌بخش بودن، سازواری با نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان، برخورداری از تنوع، و توجه به پیامدهای مختلف مدنظر قرار گیرد. در سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری نیز نباید در تمام موقعیت‌ها، بر رویه‌ای تأکید کرد که در آن همه دانش‌آموزان تحت کنترل قرار گرفته و ملزم به انجام فعالیت واحد در زمان واحد باشند، بلکه باید به دانش‌آموزان آزادی عمل کافی داده شود تا از طریق درگیر شدن در پروژه‌ها و فعالیت‌های متنوع و با تسهیلگری معلمان به خلق ایده‌ها، توسعه مهارت‌ها، و حل مسائل بپردازند. سخن آخر این‌که، مطلوب آن است که سه منبع اطلاعاتی موضوعات درسی مدون، دانش‌آموزان، و جامعه به‌طور متوازن در تصمیم‌گیری درباره عنصر فعالیت‌های یادگیری موردتوجه قرار گیرد. درحالی‌که در عالم واقع، تصمیم‌گیری درباره این عنصر با تأثر از نظام ارزشی موردقبول برنامه‌ریز درسی عمدتاً بر یک منبع استوار گردیده و دو منبع دیگر نادیده تقریباً گرفته شده می‌شوند.

منابع

- Eisner, E.(1994). *Educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: MacMillan.
- Goodlad, J., I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, New York: McGraw Hill.
- Kearney, N. C., & Cook, W. W. (1961). *Curriculum*. In C. W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 358-365). New York: Macmillan and American Educational Research Association.
- Klein, M. F. (1985). *Curriculum design. International Encyclopedia of Curriculum*, Arieh Lewy (Ed.), pp. 1163-1169.
- Klein, M.F. (1991). *A Conceptual Framework for Curriculum Decision Making*. In M.F. Klein (Ed.), *the politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum* (pp. 1-41). New York: State University of New York Press.
- Kliebard, H M.(1970). *Reappraisal: The Tyler Rationale*, *School Review*, 78(2), 259–272.
- Kliebard, H.M.(1987). *A Century of Growing Antagonism in High School College Relations*, *Journal of Curriculum and Supervision*, vol.3.
- Lunenburg, F. (2011). *Instructional Planning and Implementation Curriculum Goals and Instructional Objectives*. *Schooling*, 2 (1), 1-4.
- Marsh, C. J. (ed.) (1997). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum 1*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.
- McNeil, j. D. (1996). *Curriculum, A Comprehensive Introduction*. New York: Longman Inc.
- McNeil, J. D.(2009). *Contemporary Curriculum. In Thought and Action*. Hoboken, NJ: Wiley

- Saylor Galen J. & Alexander W.H. & Lewis A.J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. 4th.ed. New York: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Taba, H.(1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R.(1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zais, R.S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*: Harper & Row.

