

بخش دوم: مراحل برنامه ریزی درسی

فصل ششم

نیازسنجی و تدوین هدف

در برنامه ریزی درسی

مراحل برنامه‌ریزی درسی

نیازسنجی

همانطور که ذکر شد برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک حوزه تخصصی، یکی از بحث‌انگیزترین حوزه‌های معرفت بشری است زیرا با گذشت تقریباً یک قرن از تولد این حوزه تخصصی به عنوان یک رشته علمی، هنوز در خصوص ابعاد، عناصر و ارکان آن در بین متخصصان این رشته توافق نظر اندکی وجود دارد. با این حال، اگرچه نمی‌توان از قلمرو یا قلمروهای مشخصی در برنامه‌ریزی صحبت کرد که موارد توافق تمام برنامه‌ریزان درسی باشد اما حداقل می‌توان برخی از حیطه‌های بحث‌انگیز در این رشته را معین نمود. به این اعتبار یکی از مهم‌ترین جنبه‌هایی که اغلب درباره آن بحث و اختلاف نظر وجود داشته است و از دیرباز یکی از دلمشغولی‌های برنامه‌ریزان درسی را تشکیل داده است این مسأله است که چه چیز باید در مدارس آموخته شود؟ کدام موضوع یا محتوا ارزشمند است؟ چه ملاک‌هایی باید برای گزینش موضوعات جهت گنجاندن در برنامه‌های درسی مورد استفاده قرار گیرد؟ و بالاخره چه کسانی باید در این فرآیند مشارکت داشته باشند؟

تمام سؤالات فوق حول محور یک مسأله اساسی دور می‌زند و آن عبارت است از سنجش نیازها و استفاده از آنها در برنامه‌ریزی درسی، این پرسشهای بنیادی از یکسو و انفجار دانش و پیشرفت‌های سریع علمی و لزوم گزینش بهترین و مؤثرترین مفاهیم و محتوا با توجه به محدودیت‌های یادگیری انسان، ضرورت توجه به فرایند "برنامه‌ریزی درسی اطلاعات محور"^۱ و یا "رویکرد برنامه‌ریزی مبتنی بر نیازهای"^۲

1. Information-oriented curriculum Development

2. Needs-based curriculum approach

بنیادی را آشکار نمود و به این ترتیب از اواسط قرن بیستم، نیازسنجی به عنوان یک مؤلفه مهم برنامه‌ریزی درسی، جایگاه ویژه‌ای یافت و حیطه وسیعی از کوشش‌های علمی و پژوهشی را به خود جلب نمود.

علیرغم جوان بودن قلمرو نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی، تلاش‌ها و کوشش‌های علمی در این قلمرو بسیار وسیع و متنوع است. این وسعت و تنوع اگرچه از یکسو منجر به پویایی و تکامل این قلمرو و بنیاد برنامه‌ریزی شده است اما از دگرسو نوعی اغتشاش و سردرگمی را برای برنامه‌ریزان درسی بوجود آورده است که می‌توان آن را به جنگل تکنیک‌ها و مدل‌های نیازسنجی تشبیه کرد که در آن برنامه‌ریز درسی نمی‌داند در کدام موقعیت از چه روش و ابزاری استفاده نماید تا سنجش دقیق نیازها به بهترین شکل امکانپذیر گردد. فصل حاضر با عنایت به مسأله فوق، ابتدا مبانی فلسفی و ضرورت نیازسنجی را مورد بحث قرار می‌دهد و سپس به تدوین یک چارچوب مفهومی برای نیازسنجی می‌پردازد و وضعیت‌های نیازسنجی را در شکل مطلوب ترسیم می‌نماید.

نیازسنجی، چشم‌انداز تاریخی

تلقی نیازسنجی به عنوان فرآیند جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات که براساس آن نیازهای افراد، گروه‌ها، سازمانها و جوامع مورد شناسایی واقع می‌شود، دارای قدمتی به اندازه خود تعلیم و تربیت و در واقع به قدمت خود انسان است زیرا انسان در طی قرون و اعصار همواره ناگزیر از شناسایی نیازهای متنوع خویشتن و تصمیم‌گیری درباره طرق مرتفع ساختن آنها بوده است.

سنجش نیازها در برنامه‌ریزی درسی نیز دارای قدمت طولانی است زیرا جوامع بشری برای تربیت و آماده‌سازی نسل، همواره نظامی را هرچند بطور سنتی تدارک می‌دیدند و برنامه‌های درسی را براساس آنچه که به عنوان نیاز در نظر گرفته می‌شد، تدوین و به اجرا می‌گذاشته‌اند و متناسب با تغییر و تحولات اجتماعی که در نتیجه آن، هدف‌ها و نیازهای جدیدی مطرح می‌شد، برنامه‌های نوینی را دنبال می‌کرده‌اند.

با این حال علیرغم اینکه نیازهای آموزشی برای قرون متمادی بطور سنتی و ذهنی مورد سنجش و ارزیابی واقع می‌شدند، نیازسنجی نظامدار و رسمی تا اواسط قرن

بیستم صورت نمی‌پذیرفت (Suavev, 1991) مسائلی نظیر تحولات سریع اجتماعی، لزوم آماده‌سازی افراد برای زندگی شخصی و حرفه‌ای و... فرایند برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر اطلاعات را ایجاب نمود و بدین ترتیب سنجش نیازها به یکی از قلمروهای پژوهشی حوزه برنامه‌ریزی مبدل گردید و محققانی نظیر بوبیت، تایلر، تابا، استافل بیم، اسکریون، هوتون، جنتری، کافمن و... مطالعات و پژوهشهای گسترده‌ای را در خصوص نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی انجام دادند و امروز نیازسنجی از دیدگاه بسیاری از محققان برنامه‌ریزی به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم برنامه‌ریزی درسی تلقی می‌گردد.

مفهوم نیاز و نیازسنجی

برای روشن‌تر شدن بحث، ضرورت دارد ابتدا تعریفی از نیاز و نیازسنجی بدست دهیم. همانند سایر واژه‌های متداول در حوزه علوم تربیتی، در خصوص مفهوم نیاز و نیازسنجی توافق نظر وجود ندارد، با این حال بجای بررسی تک‌تک تعاریف ارائه شده در این زمینه، می‌توان تعاریف بیان شده از نیازسنجی را در قالب سه دسته کلی قرار داد:

۱- نیاز بعنوان یک خواست یا ترجیح

به اعتقاد برخی از محققان نیاز عبارت است از خواست یا ترجیحات افراد^۱، به عبارت دیگر آنچه که برای افراد بااهمیت و مهم تلقی می‌شود، می‌تواند بعنوان نیاز آنها در نظر گرفته شود. با پذیرش این تعریف از نیاز، نیازسنجی عبارت خواهد بود از فرایند جمع‌آوری نظرات و عقاید و ترجیحات افراد در خصوص نیازها با اهداف برنامه‌ریزی و عناصر شاکله آن و ایجاد توافق میان نظرات مختلف بدست آمده درباره نیازها و اولویت آنها. واقعیت این است اگرچه در برخی از موقعیت‌ها، نیازها ریشه درخواست‌ها و ترجیحات افراد دارند، اما این مسأله همواره صادق نیست، به عبارت دیگر ممکن است فرد چیزی را بخواهد ولی بدان نیاز نداشته باشد (مثلاً

1. Ibid

داشتن یک هواپیما در حالیکه هیچگونه توجیهی برای نیاز به آن ندارد) و برعکس ممکن است چیزی را نخواهد ولی بدان نیاز داشته باشد مانند: تزریق آمپول برای دستیابی به سلامت و رهایی از بیماری (Barrow and Milborn) با این حال در برخی از موارد نیاز با خواست همراه است. گذشته از این، نظرات افراد ممکن است از عینیت کافی برخوردار نباشد. و اینکه افراد نظر دهنده تا چه حد از نیازهای خود یا سایرین اطلاع داشته باشند، یک متغیر کلیدی در این برداشت از نیازسنجی است.

۲- نیاز بعنوان نوعی عیب و نقصان

دومین دسته از تعاریف، نیاز را نوعی نقصان، عیب یا کمبود در نظر می‌گیرند. از این دیدگاه هنگامی که نوعی توانائی، مهارت و یا نگرش وجود نداشته باشد و این غیبت منجر به ایجاد ضرر و یا خسران در عملکرد فرد یا گروه گردد، نشانگر نوعی نیاز است. یکی از حامیان اساسی این دیدگاه اسکریون است. از نظر وی نیاز هنگامی وجود دارد که در یک مورد خاص سطح حداقل رضایت بدست نمی‌آید و یا نمی‌تواند بدست آید. (Kaufman, 1972) براساس این تعریف از نیاز، نیازسنجی عبارت است از فرایند شناخت مسائل، مشکلات و معایب موجود در عملکرد فرد، افراد و یا اجتماع بطور کلی و پیشنهاد اقدامات اصلاحی برای رفع معایب و افزایش بازده در عملکرد.

بطور کلی این تعریف از نیاز کمتر در ادبیات مربوط به نیازسنجی مورد حمایت واقع شده است اما بسیاری از مدلها و روشهای نیازسنجی بر این تعریف نیاز مبتنی هستند.

۳- نیاز به عنوان فاصله بین وضع مطلوب و وضع موجود

این تعریف از نیاز که جامع‌تر از تعاریف قبلی است، مقدماً توسط کافمن بیان شده است. بنظر کافمن نیاز به موقعیتی دلالت دارد که در آن وضعیت موجود یا حاضر با وضعیت مطلوب فاصله دارد (Burton and Merrill, 1977) از نقطه نظر وی وضعیت مطلوب دربرگیرنده ایده‌آل‌ها، هنجارها، ترجیحات، انتظارات و ادراکات مختلف درباره آنچه که باید باشد است.

وضعیت مطلوب یا آنچه که ایده‌آل‌ها و ترجیحات را شکل می‌دهد، در واقع همان هدف‌ها هستند زیرا بنا به تعریف، هدف عبارت است از بیان آنچه که باید باشد. با توجه به مفهوم فوق می‌توان نتیجه گرفت که نیازسنجی از این دیدگاه عبارت است از:

(الف) تعیین و تصریح هدف‌ها یا آنچه که باید باشد.

(ب) مشخص کردن و سنجش وضعیت موجود یا فعلی.

(ج) اندازه‌گیری دقیق میزان فاصله بین وضع مطلوب (هدف‌ها) و وضع موجود (عملکردها).

همانطور که براوشا و خاطر نشان ساخته است، تعریف نیازسنجی به عنوان فاصله بین وضع موجود و مطلوب تعریف جامع و کاملی از نیازسنجی نیست زیرا هنگامی که این تعریف از نیاز را بپذیریم، در این صورت اقدامات ما در فرایند نیازسنجی به مشخص کردن وضع مطلوب (هدف‌ها) تعیین عملکردهای جاری (وضع موجود) و اندازه‌گیری فاصله میان این دو محدود خواهد شد. اما مسأله‌ای که در اینجا اهمیت می‌یابد آن است که آیا هدف‌ها یا آنچه که باید باشد، از لحاظ اهمیت و اولویت با هم برابرند؟ پاسخ منفی است. پس تعریف فوق را باید بدین شکل اصلاح کرد:

نیازسنجی عبارت است از فرایند تعیین اهداف، وضع موجود، اندازه‌گیری و تعیین نیازها و تعیین اولویت‌ها برای عمل (Bradshaw, 1972) در نتیجه‌گیری از بحث مفهوم نیاز و نیازسنجی باید خاطر نشان گردد که همانطور که در آینده خواهیم دید، هر سه تعریف از نیاز، منطقی و قابل قبول هستند و به بسته به شرایط و موقعیت، تلقی نیاز به عنوان خواست‌ها، معایب و مسائل و فاصله بین هدف‌ها و عملکردها می‌تواند درست و یا نادرست باشد. به این ترتیب در این مقاله نوعی برداشت ترکیبی از نیازها مورد قبول است و نیازسنجی نیز عبارت است از فرایند جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات درباره نیازها و اولویت آنها.

اهمیت و ضرورت نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی

یکی از مسائل مهم، تبیین ضرورت اهمیت نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی است. به عبارت دیگر سؤال این است که چرا باید در برنامه‌ریزی درسی، نیازسنجی

صورت پذیرد؟ و اینکار چه منافعی را دنبال دارد؟ بطور کلی در خصوص نیازسنجی دو دیدگاه اساسی وجود دارد، دیدگاه اول به ضرورت و لزوم نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی تأکید دارد. از نقطه نظر این دیدگاه در صورتی که نیازها مشخص نشوند، جهت و مقصدی که باید برنامه‌ای برای رسیدن به آن تدوین و به مرحله اجرا گذاشته شود، مشخص نمی‌شود. عموماً انسان دارای نیازهای متنوع و گوناگونی است. و در کلیه فرایندهای زندگی، انسان از میان نیازهای متنوع خویش، متناسب با محدودیت‌ها و امکانات خویش دست به انتخاب می‌زند و نیازهای مهم و با اولویت را مد نظر قرار می‌دهد. و از آنجا که هر برنامه‌ای برای تغییر در وضع موجود صورت می‌گیرد، باید وضع مطلوب و چگونگی آن نیز روشن باشد. این استدلال در مورد برنامه درسی نیز مصداق دارد، زیرا برنامه درسی دارای محدودیت‌های گوناگون (زمانی، یادگیری، ...) است. از این رو تمام نیازهای آموزشی نمی‌تواند و نباید متحقق شوند و تنها آن دسته از نیازها باید دنبال شوند که دارای اولویت و اهمیت هستند و این مسأله نیز در پرتو نیازسنجی امکان‌پذیر است. این دیدگاه را اصطلاحاً می‌توان دیدگاه تحقق نیازهای مهم نامید.

در دیدگاه دوم که از آن می‌توان تحت عنوان دیدگاه عدم تحقق نیازها نام برد، این مسأله مطرح می‌شود که اصولاً سنجش نیازها و تعیین و تصریح پیشاپیش جهت‌گیری‌ها و اهداف برنامه درسی مسأله‌ای غیر ضروری و غیر صحیح است. هدف آن است که برنامه‌های درسی انسانهای توسعه یافته را پرورش دهد نه اینکه با چارچوب و قالب از پیش تعیین شده، نوعی تولید مکانیکی را دنبال نماید. پس سنجش نیازها ضرورتی ندارد.

واقعیت این است که اکتفا به ایده تربیت انسانهای توسعه یافته و عدم تعیین جهت و خطوط کلی برنامه‌های درسی امری نادرست و غیر منطقی است. اینکه برنامه‌ریزان درسی چه استفاده‌ای از نتایج نیازسنجی می‌نمایند (فرایند تولید مکانیکی و عینی‌گرایی را در برنامه‌ریزی درسی دنبال می‌کنند و یا اینکه صرفاً به تهیه چارچوب برنامه درسی اکتفا نموده و آزادی عمل و پرورش تفکر و... را مد نظر قرار می‌دهند) مسأله‌ای جدای از ضرورت خود نیازسنجی است بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که

نیازسنجی فرایندی ضروری از برنامه‌ریزی درسی است که بدون آن هدف و مسیر حرکت مشخص نمی‌گردد. با این حال نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی دارای ضرورت‌های زیر است:

۱- ضرورت فراهم‌سازی اطلاعات موردنیاز برای برنامه‌ریزی درسی:

بیش از مهمترین مقاصد فرایند نیازسنجی، فراهم‌سازی و تدارک مجموعه‌ای از اطلاعات صحیح و قابل اعتماد برای برنامه‌ریزان درسی است. در حقیقت براساس اطلاعات حاصله از نوع نیازها و میزان اولویت آنهاست که اهداف برنامه‌ها مورد شناسایی واقع می‌شوند و اقدامات ضرورت برای تدوین توسعه برنامه درسی متناسب و نوع و میزان منابعی که برای دستیابی به هدفها باید مصرف شوند، تعیین می‌گردد. در غیر اینصورت مشخص نیست که برنامه درسی و محتوای آن باید شامل چه مفاهیم و مطالبی باشند و ضرورت آموزش آنها با توجه به محدودیت‌های برنامه درسی و نیز یادگیری انسان چیست. این رویکرد را اصطلاحاً می‌توان برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر اطلاعات با برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر نیازها نامید.

۲- ضرورت ارزیابی در سنجش:

یکی دیگر از مقاصد نیازسنجی، ارزیابی و سنجش است. برخی از متخصصان، نیازسنجی را در قلمرو ارزیابی طبقه‌بندی می‌کنند از این نقطه نظر نیازسنجی در واقع فرایند ارزیابی اولیه برای تعیین محورهای برنامه‌های درسی و نیز بررسی میزان انطباق برنامه‌های درسی با نیازها در ضمن و اجرای برنامه‌های درسی است و نتایج حاصل از سنجش نیازها منجر به انطباق بهینه برنامه‌های درسی با نیازهای اولویت یافته می‌گردد. به این ترتیب نیازسنجی در اینجا، همپوشی کامل با ارزیابی دارد.

۳- پاسخگو و مسئول نمودن مؤسسات و نظام‌های برنامه‌ریزی درسی

از منظوره‌ای دیگر نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی آن است که سازمانهای برنامه‌ریزی درسی را نسبت به نتایج برنامه‌ها و طرح‌هایشان مسئول و پاسخگو نگه

دارد. بسیاری از سازمانهای آموزشی و برنامه‌ریزی درسی که بر اقدامات و عملیات آموزشی نظارت دارند، از الگوهای مختلف نیازسنجی برای این امر استفاده می‌کنند که دریابند اقدامات و فعالیتهای آموزشی مؤثر بوده است یا خیر؟ و نیز موارد و حوزه‌هایی که از پیشرفت مطلوب برخوردار نبوده‌اند کدامند؟ و چه اقداماتی را برای بهبود آنها باید به مرحله اجرا گذاشت؟

۴- هماهنگی و همسویی با تغییرات

یکی دیگر از ضرورت‌های نیازسنجی منطبق نمودن برنامه درسی با تغییرات و اصلاحات است. از آنجا که جامعه انسانی بطور کلی در حال تغییر مداوم است و متناسب با آن، انتظارات اجتماعی، ساختارهای جمعی، علوم و فنون و... نیز متحول می‌شوند، نیازها نیز تغییر می‌نمایند و از این رو برنامه‌های درسی نیز رابطه منطقی خود را با نیازهای جدید از دست می‌دهند و پدیده عقیم ماندن یا عدم کارایی برنامه درسی بوقوع می‌پیوندد. به این دلیل نیازسنجی به برنامه‌ریزان درسی کمک می‌کند تا نیازهای در حال تغییر و تحول را شناسایی نمایند و برنامه‌های درسی را مطابق با آن، تغییر و انطباق دهند.

۵- شناسایی ضعف‌ها و مسائل اساسی برنامه درسی

بسیاری از محققان در بحث از فرایند نیازسنجی، آن را فرایند مسأله‌یابی تعریف نموده‌اند. به این اعتبار هنگامی که برنامه درسی تدوین و به مرحله اجرا گذاشته می‌شود، ممکن است هدفهای از پیش تعیین شده متحقق نگردند و دانش‌آموزان در فهم بسیاری از مسائل دچار مشکل باشند. فرایند نیازسنجی در واقع این امکان را به ما می‌دهد تا به شناسایی مسائل و مشکلات موجود در اجرای برنامه درسی و سایر ابعاد برنامه درسی بپردازیم و براساس این شناخت، تدابیر لازم را اتخاذ و پی‌گیری نماییم.

۶- تحقق برنامه‌ریزی درسی مشارکتی

از جمله ویژگی‌های برنامه‌ریزی درسی واقع‌بینانه، جلب مشارکت افراد و گروه‌های مختلف اجتماعی (نظیر والدین، مقامات، دانش‌آموزان، متخصصان و...)

در فرایند تدوین و اجرای برنامه‌های درسی است. باور بر این است که هر کدام از این گروه‌ها دارای ایده‌ها نظرات ارزشمندی هستند که می‌تواند به بهبود برنامه درسی و مؤثر بودن آن کمک نماید.

بنابراین از آنجا که مشارکت تمام گروه‌های ذیصلاح از جمله ضرورت‌های تمام قلمروهای آموزش و پرورش، از جمله برنامه‌ریزی درسی است، هر اقدامی که این مشارکت را تسهیل نماید، دارای اولویت و ضرورت است. نیازسنجی نیز با توجه به ماهیت خود، مبتنی بر مشارکت گروه‌های ذیصلاح متناسب با موقعیت‌های گوناگون است و از این رو دارای ضرورت و اهمیت می‌باشد.

پس از مشخص کردن ضرورت نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی، چارچوب نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی را مورد بحث قرار می‌دهیم.

چارچوب نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی^۱

همانطور که قبلاً خاطر نشان شد علیرغم اینکه نیازسنجی قلمرو بسیار جوان از حوزه نوظهور برنامه درسی است اما تلاش‌ها و کوشش‌های علمی در این حوزه بسیار گسترده و متنوع است و این تنوع، علاوه بر فوایدی که دربر دارد، نوعی سردرگمی و اغتشاش را برای برنامه‌ریزان درسی بوجود می‌آورد و در بسیاری از موارد برنامه‌ریز درسی نمی‌داند برای سنجش نیازهای جامعه‌ای که قرار است برای آنها برنامه درسی تدوین یا توصیه گردد، از چه روش یا روشهایی برای نیازسنجی استفاده کند، به چه منابع اطلاعاتی رجوع کند و یا به کدامیک از منابع وزن بیشتری دهد و... این ابهامات ممکن است به دلسردی گروه نیازسنجی و حتی مورد اغماض قرار دادن این مؤلفه منجر گردد. به این دلیل در این بخش از فصل حاضر، چارچوبی را برای نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی مطرح می‌سازیم که براساس آن می‌توان در دو موقعیت کاملاً متفاوت نیازسنجی، متغیرهای گوناگونی را به شکل مناسب مورد استفاده قرار داد و نیازها را به طور دقیق سنجید.

جدول زیر چارچوب نیازسنجی در نظام برنامه‌ریزی درسی را نشان می‌دهد.

برنامه‌های نیازسنجی	برنامه درسی جدید	برنامه درسی موجود
شرایط نیازسنجی		
۱- هدف	تولید یک برنامه درسی جدید (۱)	اطلاع و افزایش طول عمر برنامه درسی موجود (۲)
۲- داده‌های مورد نیاز	نظرات، نگرش‌ها و مسائل جاری	داده‌های عینی در مورد اهداف عقیم مانده و یا جنبه‌های غیر اثربخش برنامه درسی
۳- منابع اطلاعات (شرکت‌کنندگان در نیازسنجی)	متخصصان رشته‌های علمی، کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی - محققان اجتماعی - نمایندگان مردم: گروه‌های اجتماعی والدین، دانش‌آموزان و... مقامات آموزشی	ارزشیابی برنامه درسی - معلمان، مدیران، ناظران آموزشی و... - اسناد و مدارک مرتبط
۴- روشها و فنون نیازسنجی	- روشها و فنون مسأله - محور - روشها و فنون توافق محور	روشها و فنون هدف محور
۵- نحوه اولویت‌بندی نیازها	- نظرات شرکت‌کنندگان در مورد نیازهای مهم - مسائل جاری مهم و جدی	فراوانی یادگیرندگان که به هدف دست نیافته‌اند.
۶- نحوه استفاده از نتایج نیازسنجی	- تدوین چارچوب برنامه درسی برای نظام برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز - تدوین برنامه درسی کامل برای نظام برنامه‌ریزی درسی متمرکز	ایجاد تغییر در برنامه درسی موجود: - تغییر بخشی از برنامه درسی - تجدید ساختار بنیادی برنامه درسی

همانطور که در جدول مربوط به چارچوب نیازسنجی آمده است، نیازسنجی می‌تواند در دو شرایط کاملاً متفاوت صورت پذیرد.

۱- نیازسنجی برای تدوین برنامه درسی جدید

در این شرایط برنامه درسی هنوز تدوین نشده است و انگیزه اصلی استفاده و اجرای نیازسنجی، مشخص کردن جهت‌گیری‌های کلی برنامه درسی است در این موقعیت چگونگی و نحوه تدوین سایر عناصر برنامه درسی تا حد زیادی به نیازسنجی بستگی دارد. برنامه درسی در این حالت فاقد هر گونه سابقه قبلی است و ملاک و معیار خاصی نیز بر این شناسایی هدفهای برنامه درسی وجود ندارد و اگر وجود دارد، بسیار اندک و ناکافی است و به این دلیل گروه برنامه‌ریز درسی با طراحی و اجرای برنامه سنجش نیازها، محورهای برنامه درسی جدید را مشخص می‌نماید. برای مثال: در صورتیکه قرار باشد برنامه‌ای در خصوص آشنایی با بیماریهای معاصر «مثلاً ایدز و...» تدوین گردد، براساس نتایج بدست آمده از فرایند نیازسنجی می‌توان برنامه درسی را تدوین نمود.

۲- نیازسنجی برای برنامه درسی موجود

در این شرایط برنامه درسی قبلاً تدوین و به مرحله اجرا گذاشته شده یا گذاشته می‌شود. به عبارت دیگر برنامه درسی دارای سابقه است. این نوع نیازسنجی می‌تواند قبل، ضمن و پس از اجرای برنامه درسی صورت پذیرد و براساس آن اطلاعاتی در مورد هدفهای عقیم و هدفهای متحقق نشده بدست آید. همانطور که برخی از محققان اذعان داشته‌اند، نیازسنجی در این شرایط با ارزشیابی همپوشی کامل داشته و در واقع همان ارزشیابی است. در ارتباط با دو موقعیت فوق‌الذکر، حداقل شش متغیر نیازسنجی قابل بحث و بررسی هستند که در هر یک از این شرایط، کیفیت خاصی را پیدا می‌نمایند. این شش متغیر عبارتند از:

۱- هدف نیازسنجی

۲- داده‌های موردنیاز

۳- منابع اطلاعات (مشارکت‌کنندگان در نیازسنجی)

۴- روشها و فنون نیازسنجی

۵- نحوه اولویت‌بندی نیازها

۶- نحوه استفاده از نتایج نیازسنجی

اینک به شرح هر یک از این متغیرها در دو وضعیت نیازسنجی «برنامه درسی جدید و برنامه درسی موجود» می‌پردازیم.

۱- هدف نیازسنجی

نیازسنجی برای برنامه درسی جدید یا بدون سابقه عمدتاً برای تولید یک برنامه درسی جدید و یا حداقل تولید چارچوب برنامه درسی صورت می‌گیرد. به عبارت روشن‌تر از طریق فرایند نیازسنجی، برنامه‌ریزان درسی قادر می‌شوند، برنامه‌ای را تدوین کنند که به بهترین وجه با نیازها مطابقت داشته باشد. در صورتیکه نیازسنجی برای برنامه درسی موجود عمدتاً به منظور اصلاح و یا بهبود برنامه درسی و افزایش طول عمر آن صورت می‌پذیرد. به عبارت دیگر بسته به مرحله‌ای که در آن نیازسنجی انجام می‌شود، هدف نیازسنجی متفاوت است. نیازسنجی قبل از اجرای برنامه، برای مشخص کردن اهداف ضروری از غیر ضروری، نیازسنجی در ضمن اجرا برای حصول اطمینان از هماهنگی و انطباق برنامه با نیازهای تعیین شده و نیازسنجی پس از اجرا برای حصول اطمینان از تحقق هدف‌ها و نیاز و نیز شناسایی هدفهای عقیم و دلایل عقیم ماندگی آنها صورت می‌گیرد. پس هدف نیازسنجی در این شرایط می‌تواند عبارت باشد از: شناسایی هدفهای مهم، مشخص کردن انحرافات برنامه درسی از نیازها و شناسایی هدفهای عقیم مانده.

۲- داده‌های مورد نیاز

داده‌های مورد نیاز در نیازسنجی برای تدوین برنامه درسی جدید، عمدتاً داده‌های مبتنی بر نگرش و نظرات هستند. برای مثال نظرات متخصصان علمی در مورد نیازهای جامعه به اطلاعات بهداشتی درباره بیماری ایدز. علاوه بر این داده‌های مربوط به مسائل و مشکلات فعلی نیز می‌تواند مؤثر باشد. مثلاً مسائل و مشکلاتی که بر اثر عدم رعایت نکات بهداشتی در جامعه شیوع پیدا نموده است.

داده‌های مورد نیاز برای نیازسنجی در برنامه درسی موجود، داده‌های عینی هستند و نشانگر فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب می‌باشند. این داده‌ها عمدتاً از طریق مقایسه وضع موجود (عملکرد دانش‌آموزان) با هدف‌ها یا شاخص‌های

رفتاری بدست می‌آیند. به عبارت دیگر اطلاعات موردنیاز در این موقعیت، بیشتر هدف یا هدف‌های عقیم‌مانده برنامه درسی است. (فاصله بین برنامه درسی مطلوب و برنامه درسی تجربه شده)

۳- منابع اطلاعات (کسانی که در نیازسنجی مشارکت می‌نمایند):

در نیازسنجی برای تدوین برنامه درسی جدید، شرکت‌کنندگان می‌توانند ترکیبی از افراد زیر یا نمایندگان آنها باشند:

الف) متخصصان موضوعات علمی و کارشناسان مرتبط

ب) متخصصان برنامه‌ریزی درسی

ج) محققان و پژوهشگران اجتماعی

د) مقامات رسمی آموزش و پرورش

در نیازسنجی برای برنامه درسی موجود، نیازسنجی ماهیتی تخصصی پیدا می‌کند و از این رو کسانی می‌توانند در نیازسنجی مشارکت داشته باشند که دارای تخصص و اطلاعات کافی باشند. با این حال افراد زیر و یا نمایندگان آنها می‌توانند در نیازسنجی شرکت نمایند:

الف) ارزشیابان برنامه‌های درسی

ب) معلمان

ج) سایر کارکنان نظیر مدیران، ناظران آموزشی و...

۴- روشها و فنون نیازسنجی

بنظر می‌رسد روشها و فنون مورد استفاده برای سنجش نیازها، محور اساسی فعالیت‌های نیازسنجی را تشکیل می‌دهد و در صورتیکه ابزار مورد استفاده بطور صحیح انتخاب نشود، ممکن است نتایج نیازسنجی شدت خدشه‌دار شود و از عینیت و روایی آن کاسته گردد. بنابراین قبل از بحث و بررسی روشها و فنون مورد استفاده در موقعیت‌های مختلف نیازسنجی، مقدمتاً باید یک دسته‌بندی کلی از روشها و فنون نیازسنجی بدست دهیم.

بطور کلی متناسب با تعریفی که از نیازسنجی و نیاز وجود دارد، سه دسته روشها و

فنون نیازسنجی وجود دارند:

۱- روشها و فنون توافق محور

در این دسته از تکنیک‌ها و روشهای نیازسنجی، سنجش نظرات افراد مختلف در مورد آنچه که باید مبنای برنامه درسی را تشکیل دهد، اساس کار است. به عبارت روشن‌تر در این دسته از روشها و فنون، نیاز به عنوان خواست یا ترجیح مدنظر می‌باشد و از این رو برنامه‌ریزان با استفاده از ابزارهای مختلف، نظرات گروههای مختلف را در مورد نیازها و اهداف و عناصر شاکله یا آنچه برنامه درسی باید برای رسیدن به آن تدوین شود، مورد بررسی قرار می‌دهند و سعی بر آن است تا میان نظرات مختلف در مورد مهم‌ترین نیازها نوعی توافق برقرار نمایند و عناوین اهداف و یانایزهای مشخص شده، مبنای کار برنامه‌ریزی درسی قرار گیرد. برخی از مهم‌ترین تکنیک‌هایی که در این طبقه قرار می‌گیرند عبارتند از:

۱-۱- تکنیک دلفی^۱

۱-۲- تکنیک فیش‌باول^۲

۱-۳- تکنیک تل‌استار^۳

۱-۴- سایر کمیته‌ها و جلسات و...

۲- روشها و فنون مسأله محور

این دسته از تکنیک‌ها مبتنی بر تعریف نیاز به عنوان یک عیب یا نقصان هستند از طریق این روشها و فنون، برنامه‌ریزان درسی عملکردهای منفی دانش‌آموزان یا دانشجویان و معلمان را شناسایی می‌کنند و نتایج را مبنای کار قرار می‌دهند، مهمترین روشها و تکنیک‌هایی که در این طبقه قرار می‌گیرند عبارتند از:

۲-۱- تکنیک رویداد مهم^۴

۲-۲- تکنیک درخت خطا^۵

1. Delphi Technique

2. Fishbowl Technique

3. Telsta Technique

4. Critical Incident Technique

5. Fault Tree Technique

۳- تکنیک‌ها و روشهای هدف - محور

این تکنیک‌ها از پیچیدگی و در عین حال اطمینان بیشتری برخوردار هستند و در واقع بر تعریف نیاز به عنوان فاصله بین وضع موجود و مطلوب مبتنی هستند. مهم‌ترین روشها و فنونی که در این طبقه جای می‌گیرند عبارتند از:

۱-۳- الگوی کلاسیک

۲-۳- الگوی استقرایی

۳-۳- الگوی قیاسی

۴-۳- الگوی کلان

۵-۳- الگوی تجزیه و تحلیل خطا

۶-۳- الگوی نیازسنجی مدرسه - محور

اینک به شرح هر یک از موارد فوق می‌پردازیم.

۱- روشها و فنون توافق - محور در نیازسنجی

۱-۱- تکنیک دلفی

این تکنیک دارای سابقه طولانی بوده و برای اولین بار توسط دانکن و هلمرز در سال ۱۹۶۳ برای کمپانی راند^۱ تدوین شد. انگیزه اصلی بوجود آمدن این تکنیک آن بود که دولت آمریکا را برای انجام پیش‌بینی‌هایی در خصوص اینکه کدامیک از صنایع امریکایی بیشتر توسط صنایع شوروی تهدید می‌شوند کمک نماید. از اینرو از صاحب‌نظران مختلف نظرخواهی شد و براساس این نظرخواهی اقدامات مختلف پیش‌بینی و اجرا گردید (Gentry, 1994) و بدین ترتیب پس از بکارگیری این تکنیک در صنایع نظامی در آموزش و پرورش، خصوصاً در برنامه‌ریزی درسی بکار رفت.

هدف اصلی تکنیک دلفی جمع‌آوری نظرات، قضاوت و نگرش‌های افراد گروه‌های مختلف بطور منسجم و هماهنگ در خصوص مسأله خاص می‌باشد. در فرایند برنامه‌ریزی درسی خصوصاً هنگامی که بررسی نظرات و پیشنهادات افراد

1. Rand

مطلع و آگاه در خصوص اهداف و آنچه که باید در مدارس تدوین شود از ضرورت و اهمیت برخوردار باشد، تکنیک دلفی کاربرد زیادی دارد در این تکنیک ابتدا افراد صاحب‌نظر یا کسانی که باید از آنها نظرخواهی شود، شناسایی می‌شوند و سپس از آنها خواسته می‌شود نظرات خود را در مورد اهداف و نیازها بیان کنند. پس از جمع‌آوری نظرات، تمام مواردی که بعنوان هدف یا نیاز توسط افراد مختلف بیان شده‌اند با هم ترکیب شده و یک فهرست واحدی از آنها استخراج می‌شود و مجدداً به جامعه مورد نظر داده می‌شود تا آن را اولویت بندی نمایند. پس از آن، اولویت‌بندی‌ها را جمع‌آوری و میانگین آنها را استخراج می‌کنند و دوباره به جامعه مورد نظر ارسال می‌دارند تا نظرات خود را در مورد اولویت‌های اهداف و نیازها بیان کنند. این فرایند تا آنجا ادامه می‌یابد تا توافق کامل بدست آید (UHL, 1991)

اصولاً تکنیک دلفی برای موقعیتی کاربرد دارد که اولاً سنجش نظرات افراد در مورد برنامه درسی از اهمیت برخوردار باشد و ثانیاً امکان جمع‌آوری تمام افراد در مکان خاصی امکان‌پذیر نبوده و نظرخواهی باید از راه دور انجام پذیرد.

۲-۱- تکنیک فیش‌باول:

تکنیک فیش‌باول فرایندی است که از طریق آن برنامه‌ریزان درسی گروه زیادی از افراد را که قرار است از آنها در مورد نیازها و اهداف برنامه درسی و یا مسائل و مشکلات برنامه‌ریزی نظرخواهی شود، در یک مکان خاص ملاقات می‌کنند، گروه نیازسنجی ابتدا کل افراد مدعو را به گروه‌های فرعی ۶ تا ۸ نفره تقسیم می‌کنند تا نظرات و عقاید آنها را در خصوص نیازهای دانش‌آموزان یا گروه بخصوصی از کارکنان و... جويا شوند. سپس از گروه‌های فرعی درخواست می‌شود که عقاید و نظرات خود را با توافق هم (تمام اعضای یک گروه فرعی) مشخص کنند و نیز هر گروه برای انتقال نظرات خود، یک نماینده را معرفی می‌نماید.

در مرحله بعد فقط نمایندگان به همراه فهرست نیازها و یا مسائل مطروحه مربوط به گروه خویش در یک نشست ویژه حضور می‌یابند و سعی می‌کنند تا به یک توافق کلی درباره فهرست نهایی نیازها و یا مسائل دست یابند. (kaufman)

این فرایند آنقدر ادامه می‌یابد تا برنامه‌ریزان به لیست نهایی از نیازها یا مسائل برنامه درسی دست یابند و آن را مبنای کار برنامه‌ریزی درسی قرار دهند. از این تکنیک هنگامی استفاده می‌شود که نظرات صاحب‌نظران، گروه خاصی از والدین یا معلمان در تعیین اهداف و جهت‌گیری برنامه‌های درسی از اهمیت زیادی برخوردار باشد. در ضمن کارایی این تکنیک هنگامی زیادتر است که اولاً برای نیازسنجی محدودیت زمانی وجود داشته باشد و ثانیاً تعداد افرادی که از آنها نظرخواهی می‌شود خیلی زیاد نباشد.

۳-۱- تکنیک تل استار

تکنیک تل استار ماهیتاً شبیه فیش باول است اما نحوه مشارکت افراد در سنجش نیازهای برنامه درسی بنحو دیگری مطرح می‌شود این تکنیک نیز با تقسیم گروه اصلی فرعی آغاز می‌گردد. برای مثال اگر در سطح یک استان از معلمان در مورد نیازها و حتی مسائل برنامه درسی خاص نظرخواهی می‌شود، ابتدا از تمام مدارس خواسته می‌شود که با تشکیل گروه‌های ویژه معلمان در داخل مدارس، فهرست نیازها و مسائل را مشخص کرده، به همراه یک یا چند نماینده، بسته به گستردگی فعالیت منطقه به سطح استان ارسال دارند.

سپس در مرحله بعدی جلسه ویژه در سطح استان تشکیل می‌شود (مركب از نمایندگان مدارس به همراه فهرست نیازها یا مسائل موردنظر) تا در مورد یک فهرست نهایی بحث و تبادل نظر گردد. علاوه بر این مناطق آموزشی اجازه داده می‌شود یک کمیته نظارتی چند نفره را به همراه نمایندگان به سطح استان اعزام نمایند. (Stano, 1988)

نتیجه حاصل از این فرایند یک فهرستی از نیازها است که توسط تمام مدارس آن استان (و یا اگر در سطح کشور اجرا شود، در سطح آن کشور) مورد حمایت خواهد بود. استفاده از تکنیک تل استار زمانی مناسب است که تعداد افرادی که قرار است از آنها نظرخواهی شود، بسیار زیاد باشند.

۲- روشها و فنون مسأله - محور در نیازسنجی

۱-۲- تکنیک رویداد مهم

این تکنیک برای اولین بار توسط «فلانگان» مطرح و امروزه دارای کاربردهای مختلفی در حوزه تعلیم و تربیت است. بر طبق روشهای توافق محور، خصوصاً دلفای که بر جمع‌آوری اطلاعات و نظرات از افراد خاص مبتنی بود، در این تکنیک هدف آن است که مشخص شود که مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و عملکردها بطور مؤثر انجام می‌شوند یا خیر؟ در حقیقت تکنیک رویداد مهم دنبال آن است که مشخص کند دانش‌آموزان و دانشجویان چه رفتارها و عملکردهایی را به طور مؤثر انجام می‌دهند و کدامیک از آنها را به طور غیر مؤثر انجام می‌دهند. این فعالیت‌ها و عملکردها عموماً مربوط به برنامه درسی و نتایجی است که از اجرای آن انتظار می‌رود - آن دسته از عملکردهای منفی که اکثر افراد از خود بروز می‌دهند، نشانگر نوعی نقص در فعالیت‌های تدارک دیده شده و نتیجه نوعی نیاز است.

تکنیک رویداد مهم خصوصاً در آموزش ضمن خدمت معلمان در ارتباط با برنامه‌های درسی بسیار سودمند است. از طریق این تکنیک می‌توان دریافت که معلمان چه فعالیت‌هایی را بسیار خوب انجام می‌دهند و در نقطه مقابل آنچه فعالیت‌هایی از برنامه را بسیار بد دنبال می‌کنند. برای مثال ممکن است معلمی در تدریس بخش خاصی از برنامه درسی از روش ویژه‌ای استفاده کند که منجر به بهبود کیفیت آموزش و سطح یادگیری دانش‌آموزان گردد. این عملکرد که اصطلاحاً آن را «شاهکار» می‌نامند و بنحو بارزی در میان معلمان چشم‌گیر است، نوعی نیاز است زیرا برای بهبود وضعیت یادگیری و موفقیت در اجرای برنامه درسی بهتر است سایر معلمان نیز آن عملکرد را از خود نشان دهند.

در نقطه مقابل آن، برخی از معلمان ممکن است در اجرای برنامه‌های درسی عملکرد منفی از خود نشان دهند که نهایتاً بر موقعیت اجرای برنامه‌های درسی اثر منفی بگذارد. از آنجا که میزان حصول به مقاصد برنامه‌های درسی در گرو اجرای درست آن است باید عملکردهای منفی را شناسایی کرد و از گسترش آن در میان معلمان جلوگیری بعمل آورد. از این رو شناسایی این عملکردهای منفی نیز نوعی نیاز است که مستلزم تدوین برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان می‌باشد برای اجرای تکنیک رویداد مهم باید مراحل زیر را طی نمود:

- ۱- هدف یا منظوری که باید با استفاده از رویداد مهم به آن نایل شد را به طور واضح مشخص کنید.
- ۲- چند نفر را که در موقعیت مناسبی هستند و می‌توانند عملکردهای موردنظر را مشاهده کنند در نظر بگیرید.
- ۳- ابزارهای لازم برای جمع‌آوری رویدادها یا عملکردهای مثبت و منفی را مشخص کنید. مثل پرسشنامه، مصاحبه و...
- ۴- دستورات و راهنمایی‌های لازم را به پاسخ‌دهندگان ارائه کنید، مثل هدف از اجرای تکنیک و...
- ۵- رویدادها و عملکردهای مثبت و منفی را جمع‌آوری کرده، در قالب موضوعات مشترک دسته‌بندی کنید.
- ۶- عملکردهای جمع‌آوری شده را به صورت نیاز بیان کنید.

۲-۲- تکنیک درخت خطا^۱

تکنیک درخت خطا اساساً برای موقعیت‌های سازمانی ویژه‌ای کاربرد دارد (Stephens, 1985). اما در عین حال در حوزه برنامه درسی، خصوصاً برای بررسی نیازهای آموزش معلمان در ارتباط با برنامه درسی بسیار مفید هستند. بنابراین ابتدا خود تکنیک را توضیح داده و سپس به کاربرد آن در برنامه‌ریزی درسی می‌پردازیم. تکنیک درخت خطا یا F.T.T نوعی تکنیک تحقیق در عملیات است و فلسفه طراحی و تدوین آن، شناسایی حوادث نامطلوبی است که ممکن است بر عملکرد یک سیستم اثر منفی بگذارد. این تکنیک پس از شناسایی رویدادهای نامطلوب اطلاعاتی را برای طراحی مجدد سیستم و یا نحوه اداره و کنترل آن فراهم می‌سازد تا براساس آن بتوان از بروز حوادث نامطلوب جلوگیری کرد. به این ترتیب هر گونه تغییر یا تدبیری که برای جلوگیری از رویدادهای نامطلوب پیشنهاد گردد، نوعی نیاز برای سیستم محسوب می‌گردد.

این تکنیک برای اولین بار برای ارزیابی سیستم کنترل بکار رفت و سپس در

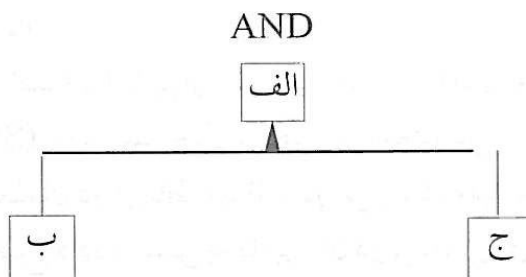
۱. برگرفته از تابع زیر:

کمپانی بویینگ و توسط تیم تحقیقاتی آن گسترش و توسعه یافت و سرانجام توسط (وتیک) و (استفانز) برای اولین بار در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی بکار گرفته شد. استفاده از این تکنیک نیاز به دانش و اطلاعات همه جانبه‌ای در مورد سیستم مورد نظر دارد. F.T.T برای نشان دادن ارتباط متقابل بین انواع مختلف حوادثی که ممکن به شکست سیستم منجر شود، بوجود می‌آید و روابط بصورت «گیت»های منطقی رمزگذاری می‌شوند، قرار دارد. منظور از گیت در اینجا، موقعیت‌های مختلف است. بطور کلی در F.T.T دو موقعیت یا حالت وجود دارد:

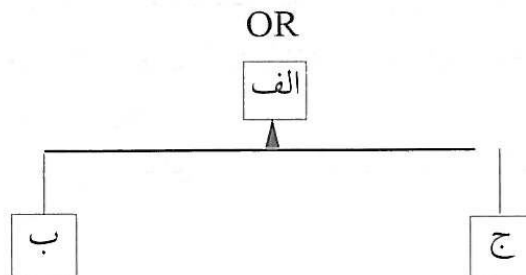
۱- موقعیت یا حالت AND (و)

۲- موقعیت یا حالت OR (یا)

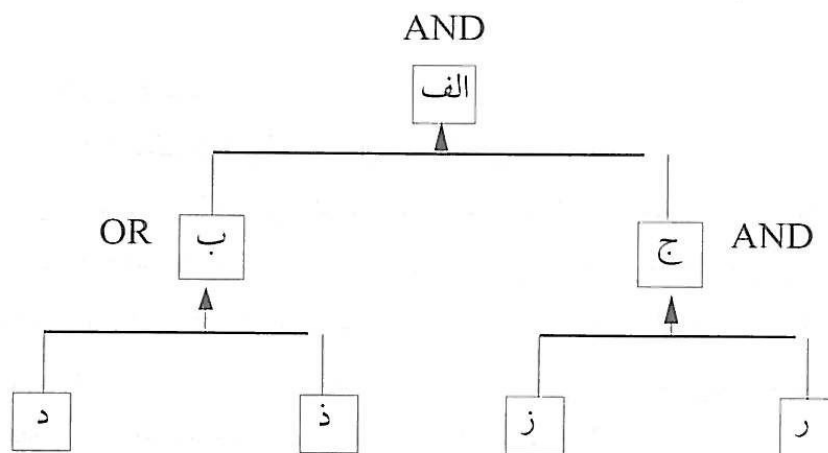
موقعیت یا حالت AND (و) یک حادثه را به دو یا چند علت نسبت می‌دهد. برای مثال رویداد "الف" اتفاق نمی‌افتد، مگر آنکه رویداد "ب" و "ج" اتفاق بیفتد. برای مثال:



موقعیت یا حالت OR (یا) یک حادثه را حداقل به یک علت نسبت می‌دهد. به عبارت دیگر اگر مثلاً رویداد الف اتفاق افتاده است، این می‌تواند به علت "ب" یا "ج" باشد.



در موقعیت‌های واقعی، معمولاً حوادث و رویدادهایی برخورداری می‌کنیم که در مورد آنها، ترکیبی از AND و OR مصداق دارد برای مثال:



موقعیت ترکیبی اخیر به ما می‌گوید که رویداد "الف" اتفاق نمی‌افتد مگر آنکه رویدادهای "ب" و "ج" هر دو اتفاق بیفتند. و رویداد "ب" اتفاق نمی‌افتد مگر آنکه رویداد "ذ" یا "د" اتفاق بیفتد و سرانجام رویداد "ج" اتفاق نمی‌افتد مگر آنکه رویدادهای "ر" و "ز" هر دو اتفاق بیفتند.

مثال ترکیبی بیان شده سه سطح از روابط علت و معلولی را نشان می‌داد در حالیکه ما می‌توانیم حداقل تا ۱۰ سطح جلو برویم و به علل اصلی بوجود آورنده یک مسأله بپردازیم. با این کار ما عملاً داریم یک درخت را از پایین به بالا رسم می‌کنیم در برنامه‌ریزی درسی، گروه برنامه‌ریز می‌تواند بطرق مختلف از F.T.T استفاده کند. مثلاً علل شکست یا عدم موفقیت یک برنامه درسی را بررسی نموده، عوامل مسبب آن را شناسایی و رفع کند. مثلاً همانطور که تذکر داده شد، درخت خطا باید در ارتباط با یک موقعیت واقعی که درباره آن اطلاعات کامل، صحیح و قابل اعتماد وجود دارد، ترسیم شود و ریشه‌یابی علل تا حد امکان به حوادث اصلی یا پایانی ادامه یابد. با شناسایی حوادث مسبب حادثه اصلی و رفع آنها، کل درخت خطا از بین می‌رود.

۳- روشها و فنون هدف - محور

همانطور که قبلاً ذکر شد از مهم‌ترین ویژگی‌های این الگوها آن است که کلی‌تر و

جامعه‌تر از تکنیک‌های مسأله محور و توافق محور هستند و برای نیازسنجی از هر دوی آنها استفاده می‌کنند (به غیر از الگوی کلاسیک)

۱-۳- الگوی کلاسیک

الگوی کلاسیک تنها از لحاظ تاریخی دارای اهمیت است زیرا بشکلی کاملاً ساده فرایند نیازسنجی را دنبال می‌کند. در این الگو ابتدا از طرق مختلف هدف‌های برنامه درسی یا نیازها مشخص می‌شود و سپس با تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه دنبال می‌گردد. چون در این الگو هیچکدام از چهار رکن برنامه براساس داده‌های عینی و تجربی شکل نمی‌گیرند و نیازسنجی نیز بطور علمی انجام نمی‌پذیرد، امروزه این الگو فقط از لحاظ تاریخی مهم می‌باشد. (رخشان، ۱۳۶۹)

۲-۳- الگوی استقرایی کافمن

در این الگو رفتارهای موجود دانش‌آموز یا دانشجو مورد بررسی قرار می‌گیرد و اندازه‌گیری می‌شود. سپس با هدف‌های از پیش تعیین شده برنامه درسی مقایسه می‌شود. این الگو شبیه ارزشیابی "هدف-آزاد" اسکریون است و بنابراین به این مسأله توجه دارد که هدف‌هایی که در اجرای برنامه درسی دنبال شده‌اند، همان‌هایی هستند که از قبل تعیین شده‌اند یا خیر؟ به این دلیل ابتدا کلیه رفتارها و عملکردهای شکل گرفته در دانش‌آموز مورد بررسی قرار می‌گیرند. آنگاه پس از مقایسه، نتایج از قبل تعیین شده، این نکته روشن می‌شود که کدام جنبه از برنامه درسی مورد غفلت قرار گرفته است و کدام جنبه نیز بطور دفعی یا ناگهانی دنبال شده است. مراحل موردنظر در این الگو بشرح زیر است:

الف) شناسایی رفتارهای موجود در صحنه واقعی یادگیری

ب) تدوین و طبقه‌بندی رفتارهای مشاهده شده در قالب انتظارات رفتاری

ج) مقابله و مقایسه رفتارها و انتظارات رفتاری مشاهده شده در صحنه عمل

د) مشخص کردن نیازها و بیان آنها در قالب هدف‌های ویژه یا جزئی

د) تدوین، اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی مطابق نیازهای تعیین شده

همانطور که مشخص است، الگوی استقرایی برای تعیین اینکه آیا هدف‌هایی که

در صحنه عمل و اجرای برنامه درسی دنبال می‌شوند همان هدف‌هایی هستند که از قبل تعیین شده‌اند یا خیر تا اندازه‌ای سودمند است اما در خصوص سودمندی آن برای تعیین آنچه که باید باشد و آنچه که باید ارزش‌گذاری شود (نقطه مطلوب) شک و تردید وجود دارد.

۳-۳- الگوی قیاسی کافمن

الگوی قیاسی کافمن با تعریف و بیان هدف‌های کلی و بروندادها آغاز می‌شود. برای اینکار می‌توان از اهداف تعیین شده موجود استفاده کرد یا به تدوین هدف‌ها اقدام کرد. سپس براساس هدف‌ها، شاخص‌های رفتاری را تدوین کرد. این شاخص‌های رفتاری بیانگر رفتارهای معینی بوده و برای آزمودن میزان موفقیت یا عدم موفقیت در حصول به هدف‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. در مرحله بعد باید به گردآوری اطلاعات پرداخت (درباره وضع موجود و اینکه آیا شاخص‌های رفتاری عملاً در شرایط فعلی وجود دارند یا خیر؟) اطلاعاتی که درباره رفتارهای موجود بدست آمده است باید با شاخص‌های رفتاری مقابله و مقایسه گردد. و براساس اختلافات موجود، نیازها را (یا آنچه که وجود ندارد) در قالب هدف‌های ویژه بیان نمود و سپس به برنامه‌ریزی درسی پرداخت.

۳-۴- الگوی پیشنهادی کلاین

الگوی نیازسنجی که توسط کلاین پیشنهاد شده است در چارچوب الگوی قیاسی و در چهار مرحله زیر انجام می‌شود:

- مرحله ۱: شناسایی کلیه هدف‌های کلی امکان‌پذیر
 - مرحله ۲: مشخص کردن هدف‌ها بر حسب اهمیت آنها
 - مرحله ۳: مشخص کردن شکاف و فاصله بین عملکرد مورد انتظار (هدف‌ها) و عملکرد واقعی (در صحنه عمل)
 - مرحله ۴: مشخص کردن اولویت‌ها برای اجرا و عمل (Burton & Merrill, 1977)
 - مرحله ۱: شناسایی هدف‌ها
- در این مرحله باید کلیه هدف‌های ممکن، صرف‌نظر از شرایط موجود، مشخص

گردند. برای این کار می‌توان کمیته‌ای را تشکیل داد که مرکب از فراگیران، افراد غیرمربی (کادر غیرآموزشی) افراد صاحب‌نظر خارج از سازمان آموزش و پرورش. کادر آموزشی و سایر افراد به تناسب نیاز باشد.

علاوه بر این هدف‌ها ممکن است از طریق انجام یک بررسی، تشکیل جلسات گروهی، استفاده از روش دلفای و یا با استفاده از فهرست هدف‌های کلی در دسترس (که احتمالاً توسط مقامات تصویب شده و در اسناد و مدارک وجود دارند) مشخص گردند. در این مرحله تعیین اولویت هدف‌ها مدنظر نمی‌باشد بلکه مقصود شناسایی کلیه هدف‌های ممکن می‌باشد. به عبارت روشن‌تر در این مرحله کمیت و تعداد هدف‌ها اهمیت دارند و نه کیفیت آنها. بنابراین نباید به قضاوت و داوری درباره عملی بودن، مناسب بودن، ارزش داشتن یا قابل حصول بودن هدف‌ها پرداخت.

هدف‌های شناسایی شده در این مرحله باید برحسب عبارات قابل اندازه‌گیری تعریف شوند و ملاک‌های عملکردی تعیین گردد. اگر هدف‌ها (آنچه که باید باشد) برحسب عبارات قابل اندازه‌گیری تعریف نشوند، و ملاک‌های عملکردی تصریح نگردند، تعیین تفاوت بین هدف‌ها و عملکرد واقعی در مرحله ۳ مشکل خواهد بود. به عبارت دیگر هر هدف کلی را باید به چند هدف رفتاری قابل اندازه‌گیری تجزیه نمود.

مرحله ۲: مرتب کردن هدف‌ها برحسب اهمیت آنها

برای این منظور باید تمام افرادی که فرایند نیازسنجی آنها را متأثر می‌سازد در اولویت‌بندی هدف‌ها مشارکت داشته باشند. در این مرحله علاوه بر افرادی که در جریان آموزش دخیل هستند، افراد غیرمربی و برون سازمانی نیز باید در فرایند مرتب کردن اهداف مشارکت داشته باشند.

برای این منظور می‌توان جلساتی مرکب از گروه‌های کوچکی از فراگیران، کارکنان، والدین، تجار و... و تمام افرادی که از بروندهای نظام آموزشی استفاده می‌کنند و یا اثر می‌پذیرند تشکیل می‌دهیم. در غیر اینصورت می‌توان از پرسشنامه برای بررسی استفاده نمود. نتیجه حاصله در مرحله دوم، فهرستی از هدف‌ها هستند که براساس اهمیت رتبه‌بندی شده‌اند. تاکنون آن قسمت از آنچه که باید در نیازسنجی انجام شود ف انجام شده است.

مرحله ۳: مشخص کردن شکاف بین عملکرد مورد انتظار و عملکرد واقعی
 انجام این مرحله مستلزم اندازه‌گیری فاصله بین هدف‌ها و عملکرد است. این مرحله خود شامل دو مرحله فرعی زیر است:
 الف) مشخص کردن عملکرد فعلی در ارتباط با هدف‌ها
 ب) مقایسه عملکرد مذکور با ملاک یا سطح عملکرد تعیین شده در هدف‌ها
 مرحله ۴: مشخص کردن اولویت‌ها برای اجرا
 برای این کار می‌توان از تکنیک دلفای استفاده کرد، یا از کمیته تشکیل شده در مراحل قبل استفاده کرد و یا از روشهای زیر استفاده نمود.
 الف) ساده‌ترین راه استفاده از ترتیب هدفهایی است که در مرحله ۲ تعیین شده است.
 ب) توجه به هزینه‌های رفع یک نیاز در مقابل هزینه‌ها و مضرات ناشی از فروگذاری آن نیاز
 ج) ملاک مدت زمان و شدت یک نیاز: هر چقدر طول مدتی که یک نیاز وجود داشته باشد و شدت آن نیاز بیشتر باشد، از اولویت بالاتری برخوردار است.
 د) ارتباط نیاز با خط مشی‌ها و سیاست‌های نظام آموزشی و بطور کلی نظام اجتماعی - سیاسی

۵-۳- نیازسنجی مدرسه - محور^۱

نیازسنجی مدرسه - محور که سنجش نیازها را در نظام غیرمتمرکز و در ارتباط با نیازهای فراگیران، کادر آموزشی و غیر آموزشی و بطور کلی نیازهای پرسنل در ارتباط با برنامه‌های درسی را مورد توجه قرار می‌دهد بر چهار محور زیر مبتنی است.
 (Hewton, 1991)

الف) ارباب رجوع یا مشتریان

در مؤسسات آموزشی، ارباب رجوع را دانشجویان و دانش‌آموزان تشکیل می‌دهند. البته گروه‌های دیگری نیز وجود دارند که بطور غیرمستقیم می‌توانند تحت

عنوان ارباب رجوع در نظر گرفته شوند و ممکن است بر نوع آموزشی که توسط مدرسه اداره می‌شود اثر بگذارد. گروه‌هایی نظیر والدین، جامعه، اشخاص و شخصیت‌های مذهبی، استخدام‌کنندگان، دولت محلی و غیره. این گروه‌ها نیز تا حدی به فرایند نیازسنجی کمک می‌کنند. با این وجود خود فراگیران، یک منبع اساسی تعیین نیاز تلقی می‌شوند، در این خصوص نتایج آزمونهای استاندارد، امتحانات فصلی و نهایی بازخوردهایی را فراهم می‌سازد. علاوه بر این وضعیت پیشرفت تحصیلی، اُفت تحصیلی، گزارش‌های ارائه شده، شکایات و کلاً نظرخواهی نقش مهمی را بازی می‌کنند. برای این منظور می‌توانیم از ابزارهایی نظیر پرسشنامه، مشاهده، مصاحبه، استفاده از آمارها و نمرات، جلسات بحث و غیره استفاده کنیم.

ب) برنامه‌های درسی

برنامه‌های درسی عموماً در حال تغییر مداوم هستند و این منجر به مسایلی نظیر استفاده از روش‌های تدریس جدید، روش‌های نوین ارزشیابی و نیز بهره‌گیری از وسایل کمک آموزشی مناسب می‌گردد. در مدارس تغییر کتب درسی نیز یکی از موارد قابل ذکر است.

تغییرات برنامه‌های درسی عموماً می‌تواند منبع مهمی برای شناسایی نیازهای آموزشی باشد. برای این منظور می‌توانیم از نظرخواهی از معلمان، مصاحبه با دانش‌آموزان، تجزیه و تحلیل اسناد برنامه درسی، مشاهده کلاس درس، پرسشنامه و غیره استفاده نمود.

ج) کارکنان

کارکنان مدرسه می‌توانند داده‌های مفیدی را درباره نیازهای آموزشی در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار دهند، در برخی از موارد این داده‌ها مربوط به نیازهای دانش‌آموزان و در سایر موارد نیازهای آموزشی خود معلمان و سایر کارکنان در ارتباط با اجرای برنامه‌های درسی است. برای بررسی نیازها می‌توان از پرسشنامه یا مصاحبه استفاده کرد و حتی می‌توان از طریق ارزشیابی فردی (ارزشیابی از خود)، مشاهده اعمال و فعالیت‌های کلاسی معلمان و سایر روشها استفاده نمود.

(د) سازمان مدرسه و یا منطقه آموزشی

در ارتباط با سازمان مدرسه و منطقه، مواردی نظیر اولویت‌ها، سیاست‌ها، مسائل و مشکلات، تغییرات ساختاری، استفاده از ابزارها و روشهای جدید، برنامه‌های استراتژیک، فعالیت‌های فوق برنامه، و... نیز باید مورد توجه قرار گیرد. یک راه ساده‌تر آن است که سازمان مدرسه را به گروه‌های فرعی تقسیم کنیم و سپس به تجزیه و تحلیل آنها بپردازیم.

موارد فوق را می‌توان بصورت جدول زیر نشان داد.

جنبه مورد نظر	گروه مورد نظر	وسایل و ابزارهای بررسی
ارباب رجوع	یادگیرنده	نتایج امتحانات و آزمونهای دستی داده شده، نظرخواهی، شکایات، مصاحبه، پرسشنامه، افت تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و...
	والدین، مسئولان، مدیران، شخصیت‌های مذهبی و سیاسی، کارفرمایان	مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، شکایات و...
برنامه درسی	برنامه درسی	مصاحبه با کارکنان و دانش‌آموزان، تجزیه و تحلیل مواد و کتب درسی، روشهای آموزش، تقاضاهای معلمان، مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه و...
کارکنان	معلمان، مدیر، کارکنان اداری، خدماتی و...	ارزیابی توسط خود فرد براساس فرم‌های خود - ارزیابی، ارزیابی توسط همکاران، مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه و...
سازمان	مدرسه یا منطقه و واحدهای فرعی آن	بررسی کل مدرسه و واحدهای فرعی آن

طبقه‌بندی اطلاعات و نتیجه‌گیری از آنها

جنبه‌های مورد نظر و نیز گزینه‌ها و وسایل موجود برای بررسی آن جنبه‌ها، داده‌هایی را در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار می‌دهد اما در صورتی که داده‌ها بطور نظام‌دار مورد تحلیل واقع نشوند، اطلاعات کاربردی فراهم نخواهد شد. برای دستیابی به چنین مقصودی، می‌توان از مدل زیر استفاده کرد و بموجب آن نسبت به طبقه‌بندی، ادغام و تفسیر اطلاعات اقدام نمود. مدل ماتریسی زیر نظرات و دیدگاه‌های افراد مختلف نظیر معلمان، کارکنان، گروه‌های فرعی مدرسه، مدیر مدرسه و نیز نظرات افراد خارج از مدرسه نظیر مقامات آموزش و پرورش در سطح منطقه یا استان را با یکدیگر مقایسه و تفاوت‌ها را روشن می‌کند:

نیازها از نقطه نظر				دسته‌ها (طبقات)
ارباب رجوع				افراد سازمان
۱	۲	۳	۴	معلمان، کارکنان و...
۵	۶	۷	۸	گروه‌های فرعی مؤسسه
۹	۱۰	۱۱	۱۲	مدیر مؤسسه
۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	مقامات در سطح منطقه
۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	مقامات در سطح ادارات کل و کشور

گروه نیازسنجی باید نظرات افراد مختلف (در سطوح مختلف) را در ارتباط با جنبه‌های مختلف (ارباب رجوع، برنامه درسی و...) با یکدیگر مقایسه کند به تعیین توافق‌ها و اختلافات بپردازد. می‌توان سعی کرد تا اختلاف نظر را به سوی توافق سوق داد اما برنامه‌ریزی درست مستلزم اندیشیدن در سطحی فراتر از نظرات و نیازهای فوری است. این امر مستلزم آن است که از میان نظرات مختلف، نیازهایی را برگزید که از هم مهم‌تر بوده و نتیجه بهتری را بدنبال دارد. گاهی دستیابی به چنین مقصودی نیازمند برپا گذاشتن برخی نیازهای محدود و غیرمهم می‌باشد.

۶-۳- تجزیه و تحلیل خطا

تکنیک دیگری که عمدتاً جزئی از الگوی قیاسی است و برای بررسی نیازها در برنامه‌ریزی دومی مورد استفاده قرار گیرد، تجزیه و تحلیل خطا است. در این تکنیک فعالیت‌های دانش‌آموزان، تکالیف مدرسه و امتحانات مورد نظر قرار می‌گیرند و از طریق آن اشتباهات و خطاهایی که دانش‌آموزان مرتکب می‌شوند و یا مجموعه‌ای از مطالبی که دانش‌آموزان قادر به یاد گرفتن آن نبوده‌اند، شناسایی می‌گردد.

هنگامی که یک برنامه درسی طراحی و به مرحله اجرا گذاشته می‌شود انتظار می‌رود که دانش‌آموزان به هدف‌های معینی دست یابند و این عموماً انتظار گروه تدوین‌کننده برنامه درسی است، اما آنچه که عملاً در صحنه یادگیری اتفاق می‌افتد دقیقاً مطابق با انتظارات نیست. مثلاً ممکن است تعداد کمی از دانش‌آموزان به هدف معینی دست یابند.

هسته اصلی یا کانون تکنیک تجزیه و تحلیل خطا را آزمون‌های استاندارد شده‌ای تشکیل می‌دهد که در مورد جامعه مشخصی از دانش‌آموزان که برنامه درسی در مورد آنها به اجرا گذاشته شده است اعمال می‌گردد. این آزمون‌ها عمدتاً بر مبنای هدف‌های برنامه درسی تدوین می‌شوند و با شناسایی نقاط ضعف و یا هدف‌های متحقق نشده، در اهداف و فعالیت‌ها و حتی نحوه اجرای برنامه درسی تجدیدنظر صورت می‌گیرد. (Postlewaite, 1991) به عبارت روشن‌تر در این تجزیه و تحلیل همواره یک استاندارد یا معیار از قبل تعیین شده‌ای وجود دارد تا مبنای مقایسه با عملکرد قرار گیرد.

بر اساس بحث تفصیلی انجام شده در مورد طبقه‌بندی روش‌ها و فنون سنجش نیازها و برنامه‌ریزی درسی می‌توان گفت که در برنامه‌های درسی جدید که عمدتاً به بررسی نظرات و نیز مسائل جاری و مهم می‌پردازند، الگوها و روش‌های توافق محور و مسئله محور مناسب هستند در حالیکه در برنامه‌های درسی موجود، الگوها و روش‌های نیازسنجی باید عمدتاً هدف محور باشد تا میزان دستیابی به هدف‌ها و نیز هدف‌های عقیم مانده را مشخص نمایند و بر اساس آن برنامه مورد اصلاح و تعدیل قرار گیرد.

۵- نحوه اولویت‌بندی نیازها

پس از انتخاب روشهای مناسب برای نیازسنجی و مشخص کردن نیازها، از آنجا که نمی‌توان تمام نیازها را در برنامه‌ریزی درسی لحاظ کرد (به علت محدودیت‌های گوناگون)، باید مهم‌ترین آنها را انتخاب و براساس آنها برنامه‌ریزی درسی را انجام داد.

در نیازسنجی برای برنامه درسی جدید، اولویت‌بندی عمدتاً براساس معیارهای زیر می‌تواند صورت پذیرد:

- (الف) نظرات افراد در مورد نیازهای مهم و با اولویت
- (ب) انطباق نیازها با خط‌مشی‌ها و آرمانهای آموزش و پرورش
- (ج) منابع و امکانات در دسترس و محدودیت‌های موجود
- (د) شدت مسائل و فراوانی آن در جامعه و نیز قدمت آن (مدت زمانی که یک نیاز مطرح بوده است).
- (ذ)

اما در برنامه درسی موجود، اولویت‌بندی براساس فراوانی (تعداد) دانش‌آموزانی که به یک هدف دست نیافته‌اند، صورت می‌پذیرد. هر چه قدر تعداد بیشتری از فراگیران به یک هدف یا نیاز دست نیافته باشند، آن دارای اولویت بیشتری است. اگرچه ملاک‌های دیگری نیز می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

۶- نحوه استفاده از نتایج نیازسنجی

و بالاخره آخرین متغیر نیازسنجی، نحوه استفاده از نتایج نیازسنجی است. در نیازسنجی برای برنامه درسی جدید، بسته به نظام برنامه‌ریزی درسی، دو شکل زیر برای استفاده از نتایج نیازسنجی امکان‌پذیر است:

(الف) تهیه اهداف و چارچوب برنامه درسی برای نظام‌های برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز. در این حالت فقط اهداف و چهارچوب برنامه درسی مشخص شده و مدارس براساس توصیه‌های برنامه‌ریزان درسی مرکز، محتوای لازم را انتخاب می‌نمایند.

(ب) مشخص کردن اهداف و تهیه برنامه درسی تفصیلی برای مدارس در نظام

برنامه‌ریزی درسی متمرکز که در آن برنامه درسی بطور کامل تدوین و برای اجرا به مدارس ابلاغ و ارسال می‌گردد. در هر حال از نتایج نیازسنجی برای تولید یک نوآوری استفاده می‌شود.

در برنامه درسی موجود، براساس نتایج نیازسنجی، تغییرات و اصلاحات لازم در برنامه درسی اعمال می‌شود تا به بهترین شکل با نیازها انطباق داشته باشد. این تغییرات که برای افزایش اثربخشی برنامه درسی صورت می‌پذیرد می‌تواند به دو صورت زیر باشد:

الف) اصلاح بخشی از برنامه درسی به منظور بهبود کارایی برنامه
ب) تجدید ساختار بنیادی برنامه درسی

بنابراین نیازسنجی در این شرایط درهم‌تنیدگی ویژه‌ای با تغییر پیدا می‌کند و در قلمرو تغییر برنامه درسی قرار می‌گیرد. از اینرو می‌توان سه مرحله اساسی را در این شرایط معین کرد:

الف) سنجش نیازها: همانطور که ذکر شد، با استفاده از معیارها و ملاکهای مشخص (عمدتاً هدف‌ها) و با استفاده از روشها و ابزارهای معین (عمدتاً هدف - محور) نیازسنجی انجام می‌شود.

ب) تغییر برنامه: براساس نتایج حاصل از برنامه، ممکن است نسبت به تغییر یک یا چند بعد از برنامه درسی اقدام گردد.

ج) عادی‌سازی: پس از تغییر برنامه، برنامه درسی مجدداً به مرحله اجرا گذاشته می‌شود و این سیکل ادامه پیدا می‌کند.

مدل فوق از نیازسنجی که دو وضعیت را در ارتباط با شش پارامتر نشان می‌دهد، وضعیت نیازسنجی را آنطور که باید بیان می‌دارد.

مقدمه

پس از بررسی نیازها و تدوین هدف‌ها، مرحله بعدی انتخاب محتوای برنامه درسی است. اگرچه با مشخص شدن محورها و اهداف برنامه، انتخاب و سازماندهی محتوا تا حد زیادی تسهیل می‌شود، اما فرایند انتخاب محتوا همواره از حساسیت و اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده است. این حساسیت و اهمیت نیز بیشتر به علت ماهیت تصمیماتی است که درباره محتوا اتخاذ می‌گردد.

با این همه ذکر این نکته حائز اهمیت است که در فرایند برنامه‌ریزی درسی، تعیین موضوع آموزشی فرایندی مقدم بر محتوا است، اما از آنجا که انتخاب ماده آموزشی تا حد زیادی با توجه به اهداف تعیین شده، آسانتر می‌شود، حساسیت و اهمیت بیشتر متوجه فرایند انتخاب و سازماندهی محتوا برای یک موضوع درسی خاص است. برای مثال اگر بررسی نیازها و تدوین هدف‌ها نشان دهد که یکی از مقاصد اصلی برنامه درسی باید آموزش دانش و مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان مقطع خاصی باشد، انتخاب موضوع یا ماده خاصی برای هدف مذکور نسبتاً آسان است اما اینکه مدارس تحت این عنوان یا موضوع چه چیزی را باید آموزش دهند و دانش‌آموزان چه جزئیاتی را باید بیاموزند، مقوله‌ای حساس و مهم می‌باشد. برای روشن شدن بحث، ابتدا مفهوم محتوا را مورد بحث قرار داده، سپس به مقوله انتخاب محتوای برنامه درسی می‌پردازیم و سرانجام درباره الگوهای مختلف سازماندهی محتوا صحبت خواهیم کرد.

مفهوم محتوا

منظور از محتوای یک ماده درسی عبارت از دانش سازمان‌یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روشها، مفاهیم، تعمیمها،

پدیده‌ها و مسایل مربوط به همان ماده درسی است. (قورچیان و دیگران، ۱۳۷۴) به عبارت دیگر منظور از محتوای برنامه درسی عبارت است از حقایق خاص، عقاید، اصول، مسائل و غیره که در یک درس خاص گنجانده می‌شود. (Connelly, 1991) از لحاظ عملی در برنامه‌ریزی درسی حداقل دو نوع محتوا در یک درس خاص قابل شناسایی است:

۱- محتوای مکتوب

منظور از محتوای مکتوب عبارت است از آنچه که بصورت متون و کتب درسی تدوین می‌شود. رایج‌ترین شکل محتوای مکتوب، همان کتابهای درسی است.

۲- محتوای شفاهی

محتوای شفاهی ناظر است بر توضیحات معلم و تدریس وی در کلاس و بطور کلی هر آنچه که بصورت مکتوب و نوشته شده نباشد. در یک برنامه درسی خاص، هر بخش از محتوا ممکن است در خدمت اهداف آموزشی مختلفی باشد و در عوض هر هدف خاصی نیز ممکن است بوسیله بخش‌های مختلف محتوا متحقق گردد.

انتخاب محتوا

ماهیت تصمیمات در ارتباط با محتوای برنامه درسی

ماهیت تصمیماتی که درباره محتوای برنامه درسی اتخاذ می‌شود دارای پیچیدگی خاصی بوده، تحت تأثیر عوامل و پارامترهای متعددی است. برای نمونه، مقوله انتخاب محتوا می‌تواند دارای جنبه‌های زیر باشد:

● انتخاب محتوا می‌تواند جنبه نظری یا علمی داشته باشد. به عبارت دیگر اگر محتوا را به عنوان دانش نظری در یک حوزه خاص در نظر بگیریم، این امر بر فرایند انتخاب محتوا تأثیر زیادی خواهد گذاشت. برای مثال اگر محتوای یک برنامه درسی تاریخ را برحسب دانش تاریخی موجود مدنظر قرار دهیم (عمدتاً آنچه که متخصصان تاریخ بدان توجه می‌کنند)، بدیهی است آنچه که در دانش نظری در

ارتباط با تاریخ موجود است، در برنامه درسی می‌گنجانیم.

● انتخاب محتوا می‌تواند مقوله‌ای اجتماعی و فرهنگی باشد. در صورتی که محتوا را براساس چشم‌انداز فرهنگی مورد توجه قرار دهیم، برنامه درسی تاریخ باید به گروه‌های فرهنگی خاص در طی زمان اختصاص داشته باشد.

● صرف‌نظر از اینکه به دانش نظری یا حقایق توجه شود، انتخاب محتوا مقوله‌ای سیاسی است. برای مثال در صورتی که محتوای برنامه درسی تاریخ با یک جهت‌گیری سیاسی معینی و براساس حمایت از یک گروه فرهنگی یا سیاسی خاص صورت پذیرد و یا اینکه در مفاهیم و مضامین آن تلاش خاصی برای ارتقاء یا کاهش ارزش و جایگاه گروه فرهنگی یا سیاسی خاصی بکار بسته شود، مبین سیاسی بودن محتوای برنامه درسی است. به این ترتیب یک حادثه تاریخی خاص در یک دهه بصورت مثبت مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و همان واقعه در دهه دیگر بصورت منفی تفسیر می‌شود.

● و سرانجام انتخاب محتوا مقوله‌ای فردی است. زیرا همواره در انتخاب محتوای برنامه درسی، فرد یا کمیته خاصی دخالت دارند و انتخاب محتوا در حقیقت نشانگر نقطه‌نظرات دیدگاه‌های افراد است. برای مثال کمیته برنامه‌ریزی درسی تاریخ یا فرد تصمیم‌گیرنده ممکن است به برخی از روندها و حقایق تاریخی به دلایل گوناگون علاقه بیشتری نشان داد و جایگاه ویژه‌ای برای آن در محتوای برنامه درسی در نظر بگیرد و نیز مجموعه‌ای دیگر از حقایق تاریخی را به همان دلیل مورد چشم‌پوشی یا غفلت قرار دهد.

همانطور که ملاحظه شد، تصمیم‌گیری درباره انتخاب محتوای برنامه درسی مقوله‌ای است نظری (علمی)، فرهنگی، سیاسی و فردی. با این حال همانطور که کونلی و کلاندنین استدلال می‌کنند انتخاب محتوا فرایندی است حساب شده و سنجیده که می‌بایست بصورت مشورتی انجام پذیرد. تصمیم‌گیری درباره محتوای برنامه درسی فرایندی است که باید با توجه به غایات و وسایل در دسترس در برنامه درسی مورد بررسی قرار گیرد و در این زمینه، بررسی دلایل گوناگون درباره جنبه‌های مختلف محتوا باید بصورت منطقی و مدلل انجام شود. با این حال ملاحظات نظری (علمی)، فرهنگی، سیاسی و فردی بشدت بر این جریان تأثیر می‌گذارند. در ادامه

بحث، و بمنظور روشن شدن عوامل اثرگذار بر انتخاب محتوای برنامه درسی، دیدگاه‌های انتخاب محتوا را مورد توجه قرار می‌دهیم.

دیدگاه‌های اساسی در انتخاب محتوا

همانطور که ذکر شد، انتخاب محتوا یک مقوله ذهنی (فردی - سیاسی) است و ارزش‌ها و اعتقاداتی که برنامه‌ریزان بدان معتقدند، نقش مهمی در فرایند انتخاب محتوا ایفاء می‌نماید. ارزش‌ها و باورها در خصوص اینکه چرا مدارس بوجود آمده‌اند؟ چه ضرورتی برای تعلیم و تربیت وجود دارد؟ نقش، کارکرد و مقاصد نظام آموزشی چیست؟ و... بر فرایند انتخاب محتوا اثر می‌گذارد. به این ترتیب دیدگاه‌های مختلفی در پاسخ به این سؤالات شکل می‌گیرد که می‌توان آن‌ها را بشرح زیر طبقه‌بندی نمود:

۱- دیدگاه سنتی

برنامه‌ریزان و سیاستگذارانی که دارای دیدگاه سنتی هستند، هدف اصلی آموزش مدرسه‌ای را انتقال میراث فرهنگی گذشته به دانش‌آموزان می‌دانند تا از این رهگذر وفاداری و صداقت به آن سنت‌ها به دانش‌آموزان القاء گردد و آداب و رسوم جاودانه و ابدی شود. با چنین پیش‌فرضی، برنامه‌ریزان، معلمان و سیاستگذاران متعلق به دیدگاه سنتی، موضوعات و محتوایی را انتخاب می‌کنند که در گذر زمان آزمون خود را برای تحقق این نیت به خوبی پس داده باشند و بیشتر موضوعاتی نظیر تاریخ، زبانهای باستانی و کهن و مانند آنها را به جای مسائل جاری مدنظر قرار می‌دهند. حامیان این دیدگاه از آنجا که بشدت به سنت‌ها دلبسته هستند، در خصوص هر گونه تغییر و نوسای محتوای برنامه درسی مقاومت می‌کنند.

۲- دیدگاه پویا (محتوا در خدمت تغییر و تحول)

از طرف دیگر برنامه‌ریزان و سیاستگذارانی که حال‌نگر و آینده‌نگر هستند، مهم‌ترین وظیفه نظام آموزش مدرسه‌ای را تواناسازی دانش‌آموزان برای سازگاری و انطباق بهینه با تغییر و تحولات اجتماعی می‌دانند و می‌خواهند دانش‌آموزان را به

نحوی آماده کنند تا از عهده تحولات سریع در یک جامعه جدید برآیند. حامیان این دیدگاه نوعاً محتوا و برنامه‌های درسی را با توجه به کاربرد آنها در کمک به دانش آموزان برای حل مسائل فعلی و آتی مورد ارزیابی قرار می‌دهند. اینان موضوعاتی نظیر مطالعات جهانی، زبانهای جدید و زنده، آموزش کامپیوتر و مطالعات محیطی را در اولویت قرار می‌دهند و همواره آماده‌اند تا برنامه‌های درسی و محتوای آنها را مطابق با تحولات اجتماعی و مقتضیات زمان تغییر دهند. بنابراین برخلاف دیدگاه سنتی، دیدگاه اخیر به تغییر و تحول محتوای برنامه‌های درسی و بهنگام‌سازی آن تأکید دارد.

۳- دیدگاه سازنده (محتوا برای تغییر)

افرادی که از این دیدگاه حمایت می‌کنند، معتقد به بازسازی و تجدیدنظر در برنامه‌های درسی می‌باشند. در این دیدگاه برای مدارس نقشی فعال‌تر از آنچه که در دیدگاه سنتی و پویا در نظر گرفته می‌شد، قائل می‌شوند. به عبارت دیگر طرفداران این دیدگاه بر آن هستند که آموزش مدرسه‌ای و برنامه‌های درسی نقشی فراتر از انتقال سنت‌ها و یا سازگار کردن افراد اجتماع با تغییرات مختلف دارند. بزعم اینان نقش اصلی نظام آموزش مدرسه‌ای نه انطباق دانش‌آموزان با تغییرات بلکه زمینه‌سازی تغییرات اجتماعی برای ساختن یک جامعه بهتر است.

برنامه‌ریزان، سیاستگذاران و معلمانی که این نظریه را می‌پذیرند، محتوایی را برای برنامه درسی انتخاب می‌کنند که وضعیت اجتماعی را مورد بررسی قرار داد، از تغییرات اجتماعی حمایت کند و دانش‌آموزان را به مشارکت در آن تغییرات تشویق کند. حامیان این دیدگاه بر موضوعات مسئله - محور خصوصاً موضوعاتی نظیر روابط انسانی، حقوق بشر، مطالعات زنان، دروس محیطی و... تأکید ویژه‌ای دارند. در جمع‌بندی کلی می‌توان گفت تعلق به هر یک از این دیدگاه‌ها تأثیر بسزایی بر انتخاب محتوای برنامه درسی دارد. در صورتیکه برای برنامه‌های درسی نقش سنتی را انتخاب کنیم، محتوا وسیله‌ای برای حفظ و تداوم سنت‌ها خواهد بود. اگر برای برنامه‌های درسی نقش عامل سازگاری و انطباق در نظر بگیریم، محتوا تنها در مقابل تغییرات واکنش نشان می‌دهد. در هر دوی این دیدگاه‌ها، نوسازی و تغییرات بنیادی

در سطح اجتماع محقق نخواهد شد. برخلاف این دو، دیدگاه سازنده، محتوا را با توجه به مسائل و مشکلات اجتماعی موجود تدوین می‌کند و زمینه را برای نوآوری در تمام سطوح جامعه فراهم می‌سازد.

ملاک‌های انتخاب محتوا در برنامه‌ریزی درسی

با توجه به اهمیتی که محتوا و تصمیمات مربوط به آن در برنامه‌های درسی دارد، ضروری است که برای انتخاب محتوا معیارها و ملاک‌های ویژه‌ای در دسترس باشد تا براساس آن بتوان محتوای مناسب را برگزید. ادبیات حوزه تعلیم و تربیت مملو از نظرات و دیدگاه‌های متنوع در این خصوص می‌باشد. که پرداختن به تمام آنها از حوصله این مجموعه خارج است. با این حال می‌توان از مجموعه‌ای از معیارهای انتخاب محتوای برنامه درسی سخن گفت که درباره آنها توافق نظر نسبی وجود دارد. در مطالعات و آثار برنامه‌ریزی درسی، مقوله معیارهای انتخاب محتوا بیشتر در قالب ملاک‌های "تناسب"^۱ محتوا مورد توجه قرار گرفته است. به این ترتیب بسیاری از تحقیقات و مطالعات تناسب و ارتباط محتوا را با مجموعه‌ای از مسائل کلیدی مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند. با این حال کلیه معیارهای مطرح شده در ارتباط با تناسب محتوا را می‌توان در قالب یکی از طبقات زیر قرار داد:

۱- آن دسته از ملاک‌ها و معیارهایی که به تناسب محتوا با مجموعه‌ای از عوامل و ارزشهای اجتماعی و منابعی که محتوای برنامه درسی از آنها استخراج می‌شود توجه دارند. (Rassekhs & Vaideanu, 1987)

۲- آن دسته از ملاک‌ها و معیارهایی که به تناسب محتوای برنامه درسی با ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان نظیر علایق، استعدادها، توانایی‌ها و... توجه دارند.^۲

۳- آن دسته از ملاک‌ها و معیارهایی که به تناسب محتوا با قانونمندی‌های برنامه درسی توجه دارند.

1. Relevance

2. Rassekhs & vaideanu. G. The Content of Education. Unesco. Paris, 1987.

البته این طبقه‌بندی تا حد زیادی نسبی است زیرا در پاره‌ای از موارد جداسازی کامل عوامل درونی (یادگیرندگان) و نیازهای آنان با مسائل و پارامترهای پیرامونی بواسطه همپوشی‌های موجود، کاری بسیار مشکل بنظر می‌رسد. با این توضیح ملاک‌ها و معیارهای تناسب محتوا را مورد بحث قرار می‌دهیم:

بطور کلی معیارهایی که معلمان برای انتخاب (گزینش)، توالی و سازماندهی محتوا مورد استفاده قرار می‌دهند، می‌توان به شرح زیر برشمرد:

۱- معیار شناخت شناختی^۱

۲- معیار واقعی^۲

۳- معیار تربیتی^۳

۴- معیار روانشناختی^۴

۵- معیار اجتماعی - ایدئولوژیکی^۵

هریک از این معیارها از طریق مجموعه‌ای از صفات و ویژگی‌های مشخصه موجود در آنها قابل تعریف و تمیز هستند. (Clemente, 1994)

معیار شناخت‌شناسی به ویژگی خاص و ویژه هر رشته اشاره می‌کند، یعنی خواه آن رشته مبتنی بر توصیفی از یک حقیقت باشد یا ایجاد قوانین و اصول. خواه آن یک مفهوم حیاتی داشته باشد بنحوی که منجر به تجربیات مفید شود و یا به محتوایی بپردازد که یک واقعیت را مطرح کند و غیره تمام این مختصات تفاوت‌های متدولوژیکی است که برای درک و فهم هر رشته یا قلمرو مطالعاتی ضروری است و آنچه که برای ما مهم است، هر رشته شامل رویکردهای آموزشی خاصی است که تا اندازه‌ای متفاوت هستند (stodolsky, 1988). بُعد دیگر معیار شناخت‌شناسی، در دانشی قرار دارد که بوسیله آنها هر علم یا رشته توضیح داده می‌شوند. بر مبنای این دانش است که محتوای مناسب برای تدریس مشخص می‌شود.

معیار

این معیار بیانگر مجموعه از عواملی است که از طریق آنچه که تجویز شده است و

1- epistemological

2- factual

3- pedagogical

4- psychological

5- socio-ideological

آنچه که به شکل قانون ابلاغ شده است بر تصمیم‌گیری‌ها اثر می‌گذارند این مجموعه از عوامل که وابسته به ساختار نظام آموزشی هستند از طریق قوانین و مقررات، اسناد برنامه درسی و حدود و ثغوری که برای محتوای برنامه درسی تعیین می‌کنند و قلمروهای مورد توجه آنها در عرصه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی بر تصمیم‌گیری اثر می‌گذارند.

معیار تربیتی:

معیار تربیتی از یک طرف با آن جنبه‌هایی ارتباط دارد که مرتبط با عوامل تعیین‌کننده ساختار هر مدرسه است و از طرف دیگر، با برداشت‌های معلمان از برنامه درسی مربوط است. عوامل تعیین‌کننده ساختاری مدارس شامل ابعاد فراساختاری مدرسه به عنوان محلی که فعالیت‌ها در آن انجام می‌شود، موارد در دسترس، سازماندهی مدرسه در ارتباط با گروه‌بندی معلمان است (وجود سمینارها، دپارتمانها، گروه‌های کاری ثابت و غیره) و نیز گروه‌بندی دانش‌آموزان است جنبه دوم، یعنی برداشت‌های معلمان از برنامه درسی شامل مسائلی نظیر نحوه درک معلم از منطق و ضرورت برنامه درسی، اهداف مورد نظر برنامه درسی و وجاهت آن از نظر معلمان، فعالیت‌های ضروری در برنامه درسی و نظر معلمان درباره ارزشیابی است. این معیار به دنبال بررسی الگوی برنامه درسی صریح یا ضمنی است که معلم برای خود دارد.

معیار پراگماتیک:

این معیار به چند جنبه اشاره می‌کند: ایده آلی که هر معلم دارد، که قطعاً بر فرایند تصمیم‌گیری اثر خواهد گذاشت؛ تجربه حرفه‌ای معلمان که آنان را قادر می‌کند تا طرح‌هایی را برای عمل تدوین کنند و فعالیت‌ها را تفسیر کنند (Stenhouse, 1975). همچنین سئوالات دیگری نیز عادات به کار گروهی و تدریس سالیانه است. بمنظور تجزیه و تحلیل این جنبه‌ها ضروری است تا این امر تجزیه و تحلیل شود که چطور تخصص معلمان بر گزینش (انتخاب) محتوا اثر می‌گذارد، و اینکه آیا آنها محتوای مشابهی را سال به سال انتخاب می‌کنند و چگونه رویه‌های متداول بر این

تصمیمات اثر می‌گذارد.

در این راستا شو ویل و دیگران (۱۹۸۵) گزارش کرده‌اند که در هنگام نبود سیاست‌ها و فشارهای خارجی، معلمان بیشتر مایلند موضوعاتی را انتخاب کنند که قبلاً تدریس کرده‌اند و بخشی از برنامه درسی آنها بوده است. همچنین در ارتباط با این معیار، محققان دیگری خطر استقلال اجرایی معلمان را در انتخاب محتوا مورد تأکید قرار داده‌اند که این امر می‌تواند منجر به شکاف در محتوایی شود که دانش‌آموزان از یک سال تا سال بعد با آن کار می‌کنند.

معیار روانشناختی:

معیار روانشناختی به معنای در نظر گرفتن جنبه‌های شناختی، انگیزشی، عاطفی و سایر ابعاد دانش‌آموز در ارتباط با مراحل رشد است. این معیار ضرورت توجه به یافته‌ها درباره یادگیری (تئوری‌هایی که یادگیری را تبیین می‌کنند برخی اصولی را پیشنهاد می‌کنند که باید در هنگام تدریس در ذهن داشت) را خاطر نشان می‌سازند.

معیار اجتماعی - ایدئولوژیکی

و بالاخره معیار اجتماعی - ایدئولوژیکی بیشتر هنگامی که تصمیم‌گیری در خصوص محتوا با ابعاد اجتماعی - ایدئولوژیکی مد نظر است، باید مورد توجه قرار گیرد (Eggleston, 1980) یکی از هدف‌های تعلیم و تربیت، کمک به دانش‌آموزان در یادگیری، مجموعه کاملی از مفاهیم اجتماعی، هنجارها و ارزش‌ها است. این محتوای برنامه درسی است که زمینه‌ای را برای انتقال چشم‌اندازهای متفاوت با توجه به فرهنگ‌های مختلف فراهم می‌سازد (Popkewitz, 1977).

این معیار یک بعد تکمیلی دیگری هم دارد که به اهمیت عوامل اجتماعی - اقتصادی که در هنگام گزینش محتوا مدنظر قرار می‌گیرد، اشاره می‌کند. در یک طبقه‌بندی دیگر معیارهای انتخاب محتوا را می‌توان در قالب موارد زیر طبقه‌بندی کرد.

۱- تناسب با عوامل و ارزشهای اجتماعی

۲- تناسب با نیازها و ویژگی‌های یادگیرندگان

۳- تناسب با قانونمندی‌های برنامه درسی
اینک به شرح هر یک از آنها می‌پردازیم:

۱- تناسب با عوامل و ارزشهای اجتماعی
در ارتباط با جامعه و ابعاد و مسائل آن ملاک‌های متعددی مطرح شده است که اختصاراً به برخی از مهم‌ترین آنها اشاره می‌کنیم:

۱-۱- تناسب محتوا با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و آرزوهای اجتماعی
از آنجا که برنامه‌های درسی هر جامعه دارای یک ارتباط متقابل با فرهنگ آن جامعه هستند، محتوای برنامه‌های درسی نیز باید بر مبنای این چگونگی انتخاب گردند. سطح فرهنگ و نیز نگرش‌ها و باورهای برنامه‌ریزان و معلمان نسبت به ارزشهای اجتماعی در انتخاب محتوا نقش مهمی را ایفا می‌نماید. برنامه‌ریزان درسی باید در انتخاب محتوا به تناسب محتوا با سن، آداب و فرضیات دیرپایی که زیربنای یک اجتماع را تشکیل می‌دهند و ارزشهای اجتماعی توجه داشته باشند.
همانطور که ذکر شد هماهنگی محتوا با ارزشهای اجتماعی به معنای تأثیرپذیری کامل محتوا از این چگونگی اجتماعی نیست. وظیفه کسانی که در انتخاب محتوا نقش کلیدی را ایفاء می‌نمایند آن است که در چارچوب محتوای برنامه‌های درسی زمینه و بستر مناسبی برای بررسی، ارزیابی و بهسازی فرهنگی و ارزشهای اجتماعی فراهم آورند.

۱-۲- تناسب با پیشرفت‌های علمی و تکنولوژیکی
از سوی دیگر محتوای برنامه درسی باید با تحولات علمی و تکنولوژیک در سطح جامعه جهانی تناسب داشته باشد. تناسب محتوا با تحولات علمی و فنی به معنای آن نیست که محتوای برنامه درسی باید در مقابل این تحولات به گونه‌ای واکنشی عمل کند و آخرین تحولات ذیربط را در کتب درسی منعکس نماید. اتخاذ چنین رویه‌ای نه تنها اهداف اساسی آموزش و پرورش را مختل می‌سازد، بلکه دائماً مدارس را در زیر فشار تغییرات مداوم قرار می‌دهد.

تناسب محتوا با پیشرفت‌های علمی و تکنولوژی به معنای آن است که محتوا باید مفاهیم اساسی و پایه را در بر بگیرد؛ متناسب با تحولات علمی، نسبت به مباحث و علوم جدید پذیرنده باشد و در عین حال نوعی هماهنگی بین تحولات تکنولوژیکی و علمی و اخلاق بشری ایجاد نماید. علاوه بر این بمنظور تناسب بیشتر با این تحولات، محتوا باید بجای آموزش خلاصه‌ای از دانش بشری که بسرعت کهنه شده و از رده خارج می‌شود، بر پرورش تفکر تأکید ورزد.

۳-۱- تناسب با مسائل و نیازهای جامعه ملی و محلی

صرف‌نظر از مبانی ارزشی و تحولات علمی و فنی، هر جامعه‌ای چه در مقیاس محدود و چه در یک سطح وسیع دارای نیازها، مسائل و مشکلات ویژه‌ای است و براساس این وضعیت، انتظارات خاصی از شهروندان خود دارد. از آنجا که از جمله مهم‌ترین وظایف آموزش مدرسه‌ای، آماده کردن افراد برای زندگی در اجتماع است، و هر یک از دانش‌آموزان در حال و آینده مسئولیت‌ها و تکالیف ویژه‌ای را در قبال جامعه بر عهده دارند، ضروری است که محتوای برنامه درسی با توجه به نیازها، مسائل و مشکلات جامعه انتخاب گردد.

۴-۱- تناسب با مسائل و ارتباطات جهانی

علاوه بر تناسب محتوا با وضعیت‌های ملی و محلی، باور بر آن است که محتوای برنامه درسی باید با مسائل و روندهای بین‌المللی نیز تناسب داشته باشد. در دنیای معاصر با توجه به تسهیل ارتباطات و انقلاب در تکنولوژی ارتباطی اقوام و ملل گوناگون به یکدیگر بسیار نزدیک شده‌اند. این روابط نزدیک از یکسو استفاده از اکتشافات و دستاوردهای بشری را در هر نقطه از دنیا برای سایر ملل امکان‌پذیر نموده است و در بسیاری از قلمروها، امکانات فراوانی را برای انسانها فراهم آورده است و از سوی دیگر بسیاری از مسائل و مشکلات را نیز تقویت نموده است. بنابراین ضروری است که علاوه بر استفاده از امکانات ارتباطی و دستاوردهای بشری، هر کشوری اصالت و هویت خود را در جامعه بین‌المللی حفظ کند، متناسب با روندهای فراملیتی خود را برای مقابله با مسائل و مشکلات آماده کند و در فضایی

توأم با صلح، امنیت و احترام متقابل با سایر اقوام زندگی کند. پذیرش چنین فلسفه و دیدگاهی مستلزم آن است که برنامه‌ریزان درسی و معلمان در انتخاب محتوا به مسائل و روندهای بین‌المللی توجه داشته باشند.

۲- تناسب با ویژگی‌ها و نیازهای یادگیرندگان

این دسته از ملاک‌های انتخاب محتوا معطوف به تناسب محتوای برنامه درسی و ویژگی‌های یادگیرندگان نظیر علایق و استعدادهای آنان می‌باشد. مهم‌ترین ملاک‌هایی که در این ارتباط مطرح شده‌اند بشرح زیر می‌باشد:

۲-۱- تناسب محتوا با توانایی‌ها و استعدادهای یادگیری دانش‌آموزان

در ادبیات برنامه‌ریزی درسی از این ملاک به عنوان "قابل یادگیری بودن" محتوا نام برده می‌شود. منظور از این ملاک آن است که از آنجا که دانش‌آموزان باید آنچه را که تحت عنوان محتوا به آنها آموزش داده می‌شود، یاد بگیرند، این محتوا باید قابل یادگیری باشد. مفهوم قابل یادگیری بودن به چند نکته اساسی اشاره دارد:

الف) محتوا باید متناسب با رشد و رشد عقلی دانش‌آموزان انتخاب شود. این بیان بدان معناست که توانایی‌های انسان در مراحل مختلف رشد، متفاوت است، خصوصاً آنکه تحقیقات و مطالعات پیازه در زمینه رشد شناختی و پیروان وی پیام‌های روشنی را در این زمینه برای برنامه‌ریزان درسی به همراه داشته است. به این اعتبار محتوا باید متناسب با میزان رشد شناختی دانش‌آموز انتخاب شود.

ب) محتوا باید متناسب با تجربیات قبلی دانش‌آموزان انتخاب شود. این بیان نیز اشاره به تناسب محتوای آموزشی با مطالعات علمی و تجربیات قبلی دانش‌آموزان دارد. ج) محتوا باید متناسب با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در زمینه یادگیری انتخاب شود: منظور آن است که محتوا باید بنحوی انتخاب شود که فرد فرد دانش‌آموزان به تناسب توانایی خود بتوانند در فراگیری آن موفق باشند.

۲-۲- تناسب محتوا با نیازها و رغبت‌های دانش‌آموزان

انسان در هر یک از مراحل رشد، نیازهای ویژه‌ای را داراست و تکالیف رشد

ویژه‌ای را نیز بر عهده دارد. در چنین وضعیتی اگر محتوای برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموز و نیز استعدادهای او ارتباط داشته باشد، می‌تواند وی را برای درگیر شدن در فعالیت‌های یادگیری برانگیزد.

ضرورت و اهمیت تناسب محتوا با نیازها و علایق دانش‌آموز از آن روست که یادگیری اساساً فرایندی است که مستلزم کوشش و تلاش فراوان است و تداوم چنین تلاشی تنها رهین علاقه و رغبت دانش‌آموز به محتوای درسی می‌باشد؛ به همین دلیل بسیاری از روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت برآنند تا با شناسایی رغبت‌ها، علایق و نیازهای بچه‌ها با شایستگی و کفایت محتوا را تا حد زیادی فزونی بخشند.

۳-۲- تناسب محتوا با زندگی واقعی دانش‌آموزان

تناسب محتوا با تجربیات زندگی دانش‌آموزان یکی دیگر از ملاک‌های تناسب محتوا با ویژگی دانش‌آموزان است. اگرچه از لحاظ نظری، انطباق محتوای برنامه درسی با شرایط واقعی زندگی باید هم در مرحله طراحی برنامه درسی توسط برنامه‌ریزان و هم در مرحله اجرای برنامه‌های درسی توسط معلمان و مجریان صورت پذیرد اما از یک سو به دلیل عدم وجود امکانات و تجهیزات لازم در سطح مدارس و از سوی دیگر به علت کیفیت و تجربه متفاوت آموزشی معلمان، رعایت تناسب محتوا در مرحله طراحی برنامه درسی از ضرورت زایدالوصفی برخوردار می‌گردد. برنامه‌ریزان درسی می‌توانند برای ایجاد چنین ارتباطی نمونه‌ها و مثالهای موردنظر در کتاب درسی را از محیط و شرایط واقعی دانش‌آموزان انتخاب کنند تا مفاهیم و مضامین موجود در محتوا برای آنان بیشتر قابل فهم باشد. برای مثال در درس جغرافیا می‌توان نمونه‌های گیاهان و پوشش‌های گیاهی را از محیط پیرامون دانش‌آموزان برگزید و یا از جانورانی سخن گفت که در محیط زندگی آنها یافت می‌شود.

۴-۲- محتوا باید زمینه‌ساز تجربیات و یادگیری بعدی دانش‌آموزان باشد

این ملاک اشاره می‌کند به آنکه محتوا باید بستری را ایجاد کند که بموجب آن دانش‌آموز مستقلاً به یادگیری بپردازد. چنین امری ایجاب می‌کند که محتوا با توجه به

فعالیت دانش‌آموز طراحی شود و برای او نقش فعالی در یادگیری در نظر گرفته شود. شایان ذکر است که ملاک "زمینه‌ای برای آموزش مداوم بودن محتوا" تا حد زیادی به تناسب محتوا با نیازها، علایق و استعدادهای دانش‌آموزان بستگی دارد.

۳- تناسب با قانونمندیهای برنامه درسی

صرف نظر از آنکه محتوا باید با چگونگی‌های اجتماعی و مختصات یادگیرندگان تناسب داشته باشد، انتخاب محتوا باید با توجه به پاره‌ای از ملاحظات اساسی در ارتباط با برنامه درسی صورت پذیرد. این ملاحظات اساسی را قانونمندی‌ها نامیده‌ایم زیرا بنظر می‌رسد وجود آنها در هر برنامه درسی ضروری و اجتناب‌ناپذیر است.

در این زمینه محتوای برنامه درسی باید با ملاک‌های زیر تناسب داشته باشد:

۱-۳- تعادل محتوا^۱

در اینجا منظور همان سازمان داخلی محتوا هم از نقطه نظر کمیت و هم از نقطه نظر کیفیت می‌باشد. از لحاظ کمی اندازه هر بخش از محتوا در ارتباط با کل آن دارای اهمیت است و از لحاظ کیفی مواردی نظیر همگرایی بین انواع مختلف محتوا، ارتباط بین تئوری‌ها و نمونه‌ها (مثال‌ها) و... دارای اهمیت است. بنظر می‌رسد در این زمینه توجه به موارد زیر دارای اهمیت زیادی می‌باشد.

الف) محتوا و اهداف برنامه: اهداف مختلف در حیطه‌های مختلف، محتوای متفاوتی را ایجاب می‌کند.

ب) میزان توجه به عناصر تئوریک (نظری) و آنهایی که کاربرد آنی دارند یا تعادل بین جنبه‌های نظری و جنبه‌های عملی

ج) تعادل در توزیع محتوای مختلف در سطوح متفاوت تحصیلی (از ابتدایی تا آموزش عالی)

د) محتوا و مسائل مطرح شده در مدرسه و خارج از مدرسه و درک اینکه آموزش

برخی از مفاهیم از طریق آموزش‌های خارج از کلاس کارآیی بیشتری از آموزش رسمی کلاسی دارد.

ه) تعادل در میزان توجه به ارزشهای ملی و ارزش‌های جهانی در محتوا
و) تأکیدی که بر کلمات یا تصاویر در سطوح مختلف آموزشی می‌شود.
ز) و....

۲-۳- انسجام محتوا^۱

منظور از انسجام محتوا عبارت است از وجود نوعی وفاق میان مفاهیم و مضامین محتوا و در نتیجه فقدان تناقض در میان آنها. انسجام محتوای برنامه درسی از دو نقطه نظر قابل بررسی است: از یکسو محتوای دروس مختلف در یک مرحله یا پایه آموزشی و از سوی دیگر محتوای برنامه‌های درسی پایه‌های مختلف آموزشی باید دارای انسجام باشند.

برای مثال در صورتی که یک معلم فیزیک دریابد که دانش‌آموزان، حقایق مهم و اساسی را درباره جبر نمی‌دانند این به معنای فقدان انسجام در محتوای برنامه درسی است. بهمین سان، هنگامی که دانش‌آموزان در ابتدای یک سال تحصیلی از درک ارتباط میان عنصر مختلف یک موضوع درسی که در طی دو یا سه سال گذشته تدریس شده است، ناتوان باشند، نشانی از فقدان انسجام در محتوای برنامه درسی است. بنابراین ضروری است که به این ملاک تناسب توجه ویژه‌ای در تمام مراحل از جمله طراحی برنامه و محتوای درسی، تدوین سرفصل‌ها، جدول زمانی دروس، تدوین کتب درسی مدارس، انتخاب روش‌های تدریس و حتی سازماندهی ساعات تدریس معلمان در کلاس‌ها و سطوح مختلف مبذول گردد. بطور خلاصه انسجام محتوا اشاره به ارتباط عمودی و افقی محتوای برنامه درسی دارد.

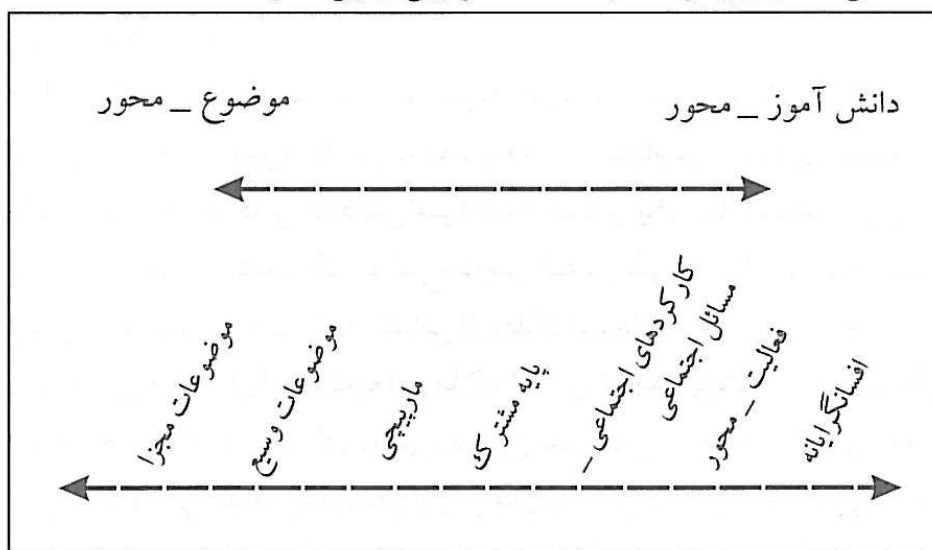
الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی

برای سازماندهی محتوای برنامه‌های درسی، الگوها و طرح‌های متعددی پیشنهاد

1. coherence of content

شده است که هر یک از آنها مبتنی بر عقاید و ایده‌های تربیتی ویژه‌ای است. نوعاً در ادبیات برنامه‌ریزی درسی، کمتر الگوهای سازماندهی محتوا بصورت نظام‌دار و منسجم مورد بحث واقع شده است. مایرز و مایرز برای بحث و بررسی الگوهی سازماندهی محتوا از یک پیوستار استفاده کرده‌اند که در یک طرف آن رویکرد موضوع-محور و در سوی دیگر آن، رویکرد دانش‌آموز-محور قرار دارد (به شکل زیر نگاه کنید).

این شیوه بیان الگوهای سازماندهی محتوا از دو جهت مفید به فایده است: از یک سو درک و فهم الگوهای مختلف را آسان می‌کند و از سوی دیگر ویژگی هر یک از الگوها را می‌توان در قیاس با سایر الگو بهتر نشان داد. با این حال باید توجه داشت که مدارس و یا نظام‌های مختلف آموزشی کمتر از یک الگو بصورت منحصر به فرد استفاده می‌کنند و رویکرد غالب، استفاده ترکیبی از این الگو است.



الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی (Myers & Myers, 1990)

۱- برنامه‌های درسی موضوع - محور (Myerse Myers و ۱۹۹۵)

در سالهای اخیر رویکردهای موضوع-محور در سازماندهی محتوا بیش از دانش‌آموز-محور، خصوصاً در مقطع متوسطه، رایج شده است. بطور کلی کلیه الگوهایی که مبتنی بر موضوعات درسی هستند، دارای مفروضات و جهت‌گیری‌های زیر می‌باشند:

- یادگیری را مقدماتاً به عنوان رشد و تحول شناختی و عقلانی در نظر می‌گیرند و هدف اساسی آن را دستیابی به دانش و اطلاعات قلمداد می‌کنند.
 - وظیفه اصلی معلم را انجام پیش‌بینی‌های لازم برای آموزش فرض می‌نمایند.
 - موضوعات درسی را براساس اهداف از پیش تعیین شده انتخاب می‌نمایند و مفاهیم، تعمیمات، مهارت‌ها و ارزشهایی که باید یاد گرفته شود را در موضوعات درسی می‌گنجانند.
 - از معلم انتظار دارند که قبل از شروع تدریس، جریان آموزش را طرح‌ریزی کند و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازماندهی نماید.
 - بر این ایده مبتنی هستند که موضوع یا موضوعات درسی معینی باید به تمام دانش‌آموزان تدریس شود.
 - تأکید ویژه‌ای بر یادگیری مبتنی بر رشته‌های درسی دارند.
- اگرچه تمام الگوهای سازماندهی موضوع-محور بر مفروضات فوق مبتنی هستند اما از لحاظ درجه وابستگی با یکدیگر تفاوت دارند. با این حال حداقل سه الگوی سازماندهی محتوا بر اساس رویکرد موضوع محور را می‌توان شناسایی کرد که عبارتند از: الگوی موضوعات مجزا، الگوی موضوعات وسیع و الگوی مارپیچی.

۱-۱- برنامه‌های درسی موضوعات مجزا^۱

قدیمی‌ترین و پرتعدادترین الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی براساس رویکردهای موضوع-محور، الگوی موضوعات مجزا است. این الگو دارای دو هدف اصلی است که هر دوی آنها از محتوایی که باید توسط دانش‌آموز فراگرفته شود، استخراج شده‌اند. این هدف‌ها عبارتند از:

الف) اکتساب دانش و ایده‌هایی که در موضوع درسی مورد تدریس وجود دارد.

ب) توسعه و پرورش انضباط ذهنی از طریق مطالعه آن موضوعات درسی

برای مثال در زمینه ریاضیات، محتوا باید بنحوی سازماندهی شود که

1. separate subject curriculum

دانش‌آموزان محتوای اساسی و پایه ریاضیات را بیاموزند و بتوانند همانند یک ریاضی‌دان بیندیشند.

در برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مجزا، محتوا به بخش‌های کاملاً مجزا نظیر ادبیات، تاریخ، جغرافیا، جبر، زیست‌شناسی، شیمی و غیره تقسیم می‌شود. فلسفه این کار نیز آن است که دانش بشری بصورت تعدادی موضوعات مجزا تعریف شده است. این تشعب دانش بشری بصورت تعدادی موضوعات مجزا تعریف شده است. این تشعب دانش بشری و استفاده از آن در سازماندهی محتوای برنامه درسی باعث می‌شود که دانش‌آموزان با دقت محتوای ویژه‌ای را بیاموزند و از این رهگذر، توانایی تفکر و حل مسائل در آن موضوع خاص در دانش‌آموزان برانگیخته شود. طرفداران این الگو معتقدند که سازماندهی محتوا بصورت موضوعات مجزا به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با ایده‌های پیچیده و بغرنجی که در جهان در حال تحول با آنها مواجه هستند، بصورت منظم و روشن درک نمایند.

در این الگو برای تدریس موضوعات درسی، مجموعه‌ای از رهنمودها و خطوط کلی تعیین شده است. برای مثال روشهای توضیحی نظیر سخنرانی، بحث، تکرار و تمرین، پرسش و پاسخ و... برای تدریس این موضوعات تجویز شده است و منابع اصلی تدریس نیز عبارتند از بحث‌های معلم در کلاس درس، کتب درسی، فیلم‌ها، وسایل اطلاع‌رسانی و...، از جمله مهم‌ترین کسانی که از حمایت سرسخت این الگوی سازماندهی محتوا هستند، گروهی می‌باشند، که از "آموزش و پرورش پایه" حمایت می‌کنند. این گروه از مرییان معتقدند که تمامی دانش‌آموزان باید مجموعه‌ای از موضوعات اساسی و نیز کتاب‌ها و آثار بزرگ را مطالعه نمایند.

انتقادات وارد شده به الگوی سازماندهی موضوعات مجزا:

منتقدان برنامه‌های درسی مبتنی بر موضوعات مجزا ایرادهای گوناگونی را به این الگو وارد کرده‌اند که از مهم‌ترین این انتقادات عبارت است از:

- این الگو بدون توجه به تغییرات سریعی که در دانش و اطلاعات بشری رخ

می‌دهد، تأکید بیش از حدی بر یادگیری اطلاعات و حقایق علمی دارد.

- این الگو بیشتر از آنچه که واقعاً لازم است، محتوای برنامه‌های درسی را بصورت اجزای منفک مورد توجه قرار می‌دهد، بطوری که دانش‌آموزان ارتباط میان مطالب مختلف را بخوبی درک نمی‌کنند و این امر موجب یادگیری سطحی و ناپایدار می‌شود.

- این الگو تفکر انتقادی و لزوم پرورش آن را مورد غفلت قرار می‌دهد.
- الگوی موضوعات مجزا به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان و مسایلی که با آنها مواجه هستند بی‌اعتنا است.

۲-۱- برنامه‌های درسی مبتنی بر موضوعات وسیع^۱

دومین الگوی رویکرد موضوع محور در سازماندهی محتوا، الگوی موضوعات وسیع یا درهم تنیده^۲ (یا ترکیب شده)^۳ است. اگرچه در این الگو نیز اکتساب دانش و پرورش انضباط ذهنی مورد تأکید قرار می‌گیرد اما محتوا در قالب موضوعاتی وسیع‌تر و کلی‌تر از آنچه که در موضوعات مجزا مدنظر بود، سازمان داده می‌شود. برای مثال بجای دروس مجزایی نظیر تاریخ، حکومت و جغرافیا؛ درس مطالعات اجتماعی تدریس می‌شود و یا بجای دروس خواندن، انشاء، ادبیات و...، هنرهای زبانی مدنظر قرار می‌گیرد. در این الگو سازماندهی محتوا فرض بر آن است که اکتساب دانش و اطلاعات مفید و کاربردی، چه برای حال و چه برای آینده، تنها از طریق مطالعات وسیع‌تر امکان‌پذیر می‌باشد.

فلسفه اساسی الگوی سازماندهی موضوعات وسیع عبارت است از ایجاد همبستگی و ارتباط بیشتر بین مطالب مختلفی که دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی مطالعه می‌کنند. از دیدگاه طرفداران این الگو، برنامه‌های درسی درهم تنیده این امکان را بوجود می‌آورند که دانش‌آموزان به همان شکلی که جهان اطراف خود را می‌بینند، مطالب و علوم مختلف را درک کنند. به همین دلیل در این الگو سعی می‌شود

1. Board Fields

2. Integrated Curriculum

3. Fused curriculum

موضوعات مختلف با توجه به ارتباطی که با یکدیگر دارند، تدریس شوند. با این همه تجربیات نشان داده است که این الگو بیشتر در برنامه‌های درسی مدارس ابتدایی کارایی دارند تا مدارس متوسطه.

انتقادات

منتقدان الگوی سازماندهی موضوعات وسیع یا درهم تنیده بر دو دسته‌اند: دسته اول مربیانی هستند که طرفدار موضوعات مجزای باشند و دیگر آنهایی که به واسطه شباهت این الگو با الگوی موضوعات مجزا از آن انتقاد می‌کنند. آنهایی که طرفدار الگوی سازماندهی موضوعات مجزا هستند معتقدند که این الگو بسیار کلی و وسیع است و به این دلیل از عمق کافی برخوردار نیست (یادگیری عمیق را امکانپذیر نمی‌کند). این مربیان همچنین معتقدند که الگوی موضوعات وسیع نظم و انضباط ذهنی را مورد غفلت قرار می‌دهد.

آنهایی که الگوی سازماندهی موضوعات وسیع را به علت شباهت این الگو با الگوی موضوعات مجزا طرد می‌کنند، اتکاء و وابستگی زیاد این الگو به موضوعات و رشته‌های درسی را کانون انتقادات خود قرار می‌دهند. بزعم این مربیان در چنین وضعیتی دانش‌آموزان و نیازها و مسائل آنها مورد غفلت قرار می‌گیرند. برخی دیگر نیز بر این باورند که الگوی موضوعات وسیع ارتباط و درهم‌تنیدگی واقعی را امکان‌پذیر نمی‌کند بلکه تنها دروس مختلف را در مدت اندک (که بیشتر به یک یا دو موضوع اختصاص دارد) تدریس می‌نماید.

۳-۱- برنامه درسی ماریچی^۱

سومین شکل سازماندهی محتوا براساس رویکرد موضوع-محور، برنامه درسی ماریچی است. در این الگو "ساختار دانش"^۲ مورد تأکید خاصی قرار می‌گیرد و محتوای برنامه درسی نیز حول محور دانشی که باید تدریس شود، سازمان داده می‌شود (همانگونه که در الگوی موضوعات مجزا و موضوعات وسیع انجام

می پذیرد). با این حال الگوی مارپیچی از دو الگوی فوق از جهات زیر تفاوت دارد: الف) تفاوت اول آن است که در الگوی مارپیچی تأکید بیشتری بر ساختار دانش می شود. منظور از ساختار دانش کلیه مفاهیم، حقایق و تعمیمات است.

ب) دوم آنکه محتوا در این الگو بنحوی سازماندهی شود که از لحاظ توالی، با "مراحل رشد فکری"^۱ دانش آموزان تناسب داشته باشد.

محتوای برنامه های درسی مارپیچی حول محور دو مسئله سازمان داده می شود: یکی ایده ها و عقاید اصلی و دیگری روشهای تحقیق و پژوهش در موضوعات مختلف. به این ترتیب از دانش آموزان انتظار می رود که عقاید و ایده های اصلی را بیاموزند و روشهای تفکر را (که در رشته یا موضوع خاص مدنظر است) در خود پرورش دهند. این امر بصورت یک جریان متوالی صورت می پذیرد. دانش آموزان ابتدا عقاید و ایده های اصلی را مورد مطالعه قرار می دهند و سپس در کلاسها و پایه های بعدی مجدداً به همان عقاید و ایده هایی که قبلاً مطالعه کرده بودند بازمی گردند تا آنها را بصورت عمیق تر و پیشرفته تر بیاموزند. الگوی سازماندهی مارپیچی در برنامه ریزی درسی ابتدا در دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ و براساس عقاید پیازه در خصوص رشد تدوین گردید و سپس براساس آثار و نوشته های جروم برونر و هیلدا تابا مورد بازسازی و تجدیدنظر قرار گرفت.

برنامه درسی مارپیچی در پاسخ به این انتقاد بوجود آمده است که اکثر یادگیری ها در الگوهای موضوع محور ایستاهستند و در جهانی که دائماً در حال تغییر و تحول است، برای دانش آموزان مناسب نیستند. به این ترتیب این الگو به عنوان جانشین سایر الگوهای موضوع-محور طرح گردید تا از این رهگذر موضوعات درسی بصورت معنی داری تری تدریس شوند و بیشتر از سایر الگوهای برنامه درسی، بر مهارت های تفکر تأکید ورزیده شود. در حالت ایده آل در این الگو بچه ها درک بیشتری از عقاید بزرگ و اصلی و نیز شیوه های پژوهش درباره عقاید و ایده های اصلی را بدست می آورند و به این ترتیب بجای یادگیری طوطی وار و حفظ حقایق، درک و فهم در یادگیری مورد توجه قرار می گیرد. از لحاظ فلسفی نیز این الگو بر این

پیش فرض مبتنی است که بچه‌ها با یادگیری عقاید بزرگ و اصل و نیز فنون و مهارت‌های پژوهش قادر خواهند بود آموخته‌های خود را برای درک و فهم جهان در سرتاسر زندگی‌شان بکار گیرند.

طرفداران این الگو معتقدند که استفاده از این الگو باعث می‌شود بچه‌ها شیوه یادگیری را بیاموزند. این امر باعث می‌شود که آنچه را که می‌آموزند بهتر درک کنند و آن را در یادگیری‌های آینده مورد استفاده قرار دهند. آنها همچنین معتقدند که در این الگو دانش بیشتر با رشد شناختی و ذهنی بچه‌ها تناسب دارد و کمتر بصورت موضوعات مجزا در قالب تقسیمات موضوعات درسی محصور می‌شود.

انتقادات

برخی از منتقدان این الگو معتقدند که آموزش عقاید اصلی و نیز روشهای پژوهش مستلزم صرف زمان بسیار زیادی است و این امر موجب می‌شود بسیاری از حقایق اساسی مجالی برای طرح و تدریس در کلاس درس نیابند. برخی دیگر نیز معتقدند که علیرغم تفاوت‌های اساسی یا سایر الگوهای موضوع-محور، باز هم تا حد زیادی بر موضوعات درسی متکی است و به این دلیل هم با علایق و رغبت‌های دانش‌آموزان هماهنگ نیست و هم برای بسیاری از دانش‌آموزان بسیار انتزاعی است. و بالاخره عده‌ای دیگر معتقدند که استفاده از این الگو مستلزم درک فهم عمیق معلم از موضوعات و رشته‌های درسی است و این در حالی است که خصوصاً در مقطع ابتدایی، معلمان فاقد چنین تخصص بالایی هستند.

۲- برنامه‌های درسی دانش‌آموز-محور

برخلاف برنامه‌های درسی موضوع-محور که بر اطلاعاتی که باید تدریس شود تأکید می‌کردند، برنامه‌های درسی دانش‌آموز-محور نیازها، علایق و فعالیت‌های دانش‌آموزان را مورد تأکید قرار می‌دهند. بطور کلی این الگوها کمتر شناخت-محور بوده و بیشتر به رشد جنبه‌های عاطفی بچه‌ها توجه دارند. طرفداران این الگوها معتقدند که برنامه‌های درسی دانش‌آموز محور انگیزش درونی را دانش‌آموزان برمی‌انگیزد.

در مقام مقایسه با سایر الگوهای سازماندهی محتوا، الگوهای دانش آموز محور در حال حاضر شهرت و مورد استفاده کمتری در مدارس دارند (برخلاف اواسط قرن بیستم که از جایگاه و منزلت ویژه‌ای برخوردار بودند) این الگوها مبتنی بر مفروضات و جهت‌گیری‌های زیر می‌باشند:

● یادگیری اساساً به عنوان مجموعه‌ای از تجربیات یادگیری برای دانش آموزان در نظر گرفته می‌شود.

● وظیفه اصلی معلم برانگیختن و تسهیل نمودن فعالیت‌های دانش آموزان می‌باشد.

● معلم باید در همان حال که یادگیری در جریان است، محتوا را انتخاب و تنظیم نماید.

● تا آنجا که ممکن است باید برای فرد فرد دانش آموزان اهداف خاص و منحصر به فردی تدوین شود تا نیازهای ویژه هر یک از آنها برطرف شود.

● فردیت، خلاقیت و رشد ابعاد عاطفی دانش آموزان باید در کانون توجه قرار گیرد.

بطور کلی چهار الگوی برنامه درسی دانش آموز - محور قابل شناسایی است که عبارتند از:

- برنامه درسی پایه مشترک

- برنامه درسی مبتنی بر کارکردهای اجتماعی

- آموزش و پرورش آزاد (برنامه درسی انسان‌گرایانه)

در بین الگوها، برنامه درسی پایه مشترک بیشتر به میانه پیوستار رویکردهای موضوع محور - دانش آموز محور نزدیک است و برنامه درسی آزاد یا انسان‌گرایانه در انتهای پیوستار دانش آموز - محوری قرار دارد.

۱-۲- برنامه درسی پایه مشترک^۱

یکی از انواع رویکرد دانش آموز محور در سازماندهی محتوا، برنامه درسی پایه

مشترک است. این الگو از لحاظ ساختار بسیار شبیه الگوهای موضوع-محور بویژه موضوعات وسیع است زیرا همانند الگوی موضوعات وسیع، موضوعات درسی را در قالب رشته‌های وسیع سازماندهی می‌کند. تفاوت اصلی برنامه درسی پایه مشترک با الگوی فوق در آن است که نیازها، مسائل و علایق دانش‌آموزان را بجای خود محتوا، مبنای سازماندهی قرار می‌دهد. برنامه‌ریزان درسی در الگوی موضوعات وسیع کار خود را با این پرسش آغاز می‌کنند که چه موضوعات یا قلمروهایی از محتوا به یکدیگر مربوط بوده و با همدیگر تناسب دارند ولی برنامه‌ریزان درسی پایه مشترک ابتدا به این مسئله می‌پردازند که کدام نیازها، مسائل و علایق دانش‌آموزان باید در برنامه‌های درسی دنبال شوند. در برنامه درسی مبتنی بر موضوعات وسیع ابتدا محتوا انتخاب می‌شود و سپس با دانش‌آموزان انطباق داده اما در پایه مشترک ابتدا به دانش‌آموز توجه می‌شود و سپس محتوا انتخاب می‌گردد.

اساساً الگوی سازماندهی محتوا به شیوه پایه مشترک در مقاطع راهنمایی و متوسطه کاربرد دارد. این الگو حول محور برخی سئوالات یا عناوین اساسی سازماندهی می‌شود و سپس دانش‌آموزان به مطالعه موضوعات می‌پردازند. در این الگو برنامه‌ریزی بصورت مشارکتی و توسط معلم و دانش‌آموزان انجام می‌پذیرد و سپس دانش‌آموزان بصورت انفرادی یا گروهی به فعالیت‌های گوناگونی نظیر تحقیق و نوشتن پروژه‌ها می‌پردازند. برای مثال سئوالاتی که در الگوی سازماندهی محتوا به شیوه پایه مشترک می‌تواند راهنمای عمل باشد عبارتند از:

- مردم در زمان حاضر با چه مسائلی مواجه هستند؟
- چگونه جهان بوسیله تکنولوژی دستخوش تغییر می‌شود؟
- و...

بطور کلی برنامه‌های درسی پایه مشترک برای دستیابی به اهداف زیر تدوین می‌شوند:

- مشخص کردن نیازها و علایق دانش‌آموزان و تلاش برای تحقق آنها
- ارتقاء و بهبود یادگیری مدرسه‌ای و سمت‌دهی آن به سوی یادگیری فعال
- مرتبط کردن یادگیری‌های دانش‌آموزان با زندگی واقعی بصورت معنی‌دار
- درهم تنیده کردن یادگیری در موضوعات مختلف درسی

اما تجربیات و مطالعات نشان داده‌اند که این الگو در دستیابی به اهداف فوق از موفقیت چندانی برخوردار نبوده است. مطالعات نشان داده‌اند که در بسیاری از موارد این الگو صرفاً چند موضوع درسی را با هم ترکیب و متحد می‌نماید بدون آنکه آنطور که ادعای می‌شود، بر دانش‌آموز و نیازهای وی تمرکز داشته باشد.

از برنامه درسی پایه مشترک انتقادات زیادی شده است که از جمله مهم‌ترین آنها این است که این الگو آنطور که ادعا شده، در صحنه عمل، موفق نبوده است. دلیل این امر نیز آن است که اجرای الگوی پایه مشترک مستلزم تخصص و توانایی علمی معلم در بسیاری از موضوعات درسی، همکاری گسترده بین معلمان و برنامه‌ریزی دقیق بین رشته‌ای است. علاوه بر این اجرای این الگو نیازمند تمهیدات خاصی در سطح مدارس (نظیر انعطاف‌پذیری در فضا و برنامه، گروه‌بندی سنی، در دسترس بودن منابع متعدد و نیز مواد کمکی و تکمیلی) می‌باشد. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که این الگو مبدل به یک الگوی غالب در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی نشده است و دلیل این امر نیز مشکلات اجرایی آن است.

۲-۲- برنامه مبتنی بر کارکردهای اجتماعی یا مسائل اجتماعی^۱

الگوی کارکردها یا مسائل اجتماعی شباهت بسیاری با برنامه درسی پایه مشترک دارد اما این الگو اهمیت کمی برای محتوایی که باید تدریس شود، قائل است. این الگو عمدتاً حول محور مسائلی متمرکز است که دانش‌آموزان در موقعیت‌های واقعی زندگی با آن مواجه هستند (یا به عنوان بزرگسال در آینده با آن مواجه خواهند شد) از این رو باور بر این است که در این الگو یادگیری واقع‌بینانه‌تر و مفیدتر خواهد بود. از مهم‌ترین عناوینی که در این الگو عمدتاً مورد بحث قرار می‌گیرند عبارتند از: زندگی خانوادگی موفق، تجربیات کاری مولد، گذران اوقات فراغت، فهم ماهیت انسان و...

منتقدان این الگو نیز ایرادهای زیادی را مطرح ساخته‌اند که از جمله آنها عبارتند از:

1. Social Function/social problems curriculum

- این الگو همانند الگوی پایه مشترک با مشکلات اجرایی همانندی مواجه است.
 - این الگو فاقد ساختار و چارچوب مناسب و کافی است و محتوای آن از یک کلاس به کلاس دیگر و از یک سال به سال دیگر فرق می‌کند.
 - دانش تعریف شده علمی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد.
- این مشکلات و مشکلات دیگر باعث شده است که معلمانی که براساس این الگو عمل می‌کنند برای تصمیم‌گیری درباره آنچه که باید تدریس شود و تأکید بر موضوعات خاص دچار مشکل گردند.

۳-۲- برنامه درسی فعالیت - محور^۱

همانند دو الگوی دیگر دانش آموز - محور، (دانش آموز محور و پایه مشترک)، این الگو نیز به نیازها و علایق دانش آموزان توجه ویژه‌ای دارد و با این تفاوت که محتوای این الگو نسبت به دو الگوی قبلی انعطاف پذیرتر است و اطلاعاتی که باید در یک درس خاص تدریس شود، اغلب برنامه ریزی شده نیست زیرا معلم نمی‌تواند از قبل پیش‌بینی کند که کدامیک از علایق بچه‌ها مدنظر قرار خواهد گرفت. در این الگو فرض بر آن است که یادگیری دانش آموزان باید بصورت فعال، مرتبط با تجربیات قبلی آنها و شبیه زندگی واقعی باشد و "یادگیری به وسیله عمل"^۲ و حل مسئله در کانون توجه قرار گیرد.

محتوای برنامه درسی فعالیت - محور حول محور آنچه که دانش آموزان در کلاس درس انجام می‌دهند و فعالیت‌هایی که از طریق برنامه ریزی مشارکتی معلم و دانش آموزان عرضه می‌گردد، سازمان می‌یابد. اطلاعات و ایده‌هایی که در کلاس درس به دانش آموزان عرضه می‌شود، از بسیاری از موضوعات انتخاب می‌گردند و تنها هنگامی تدریس می‌شود که نیاز دانش آموزان به آن اطلاعات بسیار زیاد باشد.

همانند الگوی کارکردهای اجتماعی، برنامه درسی فعالیت - محور تا قبل از اواسط قرن بیستم از شهرت زیادی برخوردار بود اما تجربیات نشان داده‌اند که این الگو بیشتر در مدارس ابتدایی کاربرد دارد تا مدارس متوسطه. از لحاظ تاریخی، منطق این

1. Activity centered curriculum

2. Learning by Doing

الگوی سازماندهی از عقاید دیویی و پیشنهادات وی در مورد برنامه‌های درسی استخراج شده است. با این حال بسیاری از منتقدان بر این باورند که آنچه که تحت عنوان برنامه درسی فعالیت - محور در مدارس اجرا شده است، فراتر از توصیه‌های دیویی در مورد آموزش و پرورش است. از مهم‌ترین و بارزترین هواداران برنامه‌های درسی فعالیت - محور، ویلیام کیلیاتریک^۱ است. او معتقد است که معلمان باید به تحقق نیازهای دانش‌آموزان توجه داشته باشند و هنگامی که رغبت‌ها و علایق بچه‌ها تغییر می‌کند، آنها باید تدریس خود را با آن سازگار نمایند.

اگرچه تاکنون انواع مختلفی از برنامه‌های درسی فعالیت - محور طراحی و اجرا شده است اما در عین حال انتقادات زیادی نیز به الگو وارد شده است از جمله:

● در این الگو برنامه آنقدر انعطاف‌پذیر است که فاقد هدف، محتوا و جهت‌گیری اساسی می‌باشد.

● در این الگو دانش‌آموزان از یادگیری محتوای ضروری و لازم محروم می‌شوند زیرا اینگونه موضوعات با علایق فعلی آنها ارتباط کمی دارد.

● اجرای این الگو نیازمند معلمانی است که دارای تخصص در موضوعات گوناگونی باشند.

● این الگو نیازمند امکانات اجرایی ویژه نظیر برنامه و فضای انعطاف‌پذیر و مواد تکمیلی متعدد است.

همانطور که ملاحظه می‌شود این الگو از همان مشکلات برنامه درسی پایه مشترک رنج می‌برد. به این دلیل اغلب معلمان از اجرای این الگو اجتناب می‌ورزند و آنگونه که برنامه درسی را ترجیح می‌دهند که ساختار بیشتری داشته باشند، برنامه‌ریزی آن آسانتر باشد، بر جنبه‌های ذهنی و شناختی متمرکز بوده و معلم - محور باشد.

۴-۲- برنامه درسی انسان‌گرایانه^۲ (آموزش و پرورش باز)^۳

برنامه درسی انسان‌گرایانه و آموزش و پرورش باز بیشتر فلسفه آموزش و

1. William Kilpatrick

2. Humanistic Curriculum

3. Open Education

پرورش هستند تا الگوی سازماندهی برنامه درسی. اگرچه بسیاری از طرفداران این دو الگو معتقدند که آنها دارای تفاوت‌های اساسی می‌باشند و باید بصورت مجزا مورد بحث قرار گیرند اما حقیقت امر آن است که مشخصات و ویژگی‌های یکسان آنها این امکان را فراهم می‌سازد که آنها را با هم مورد بحث قرار دهیم. آموزش و پرورش باز و انسان‌گرایانه عمدتاً در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ مطرح شدند و درواقع واکنشی نسبت به تأکید بیش از حد بر یادگیری شناختی و ذهنی در مدارس بودند. این دو الگو از آن نوع آموزشی حمایت می‌کند که رشد مفهوم از خود، رشد فردی، احساسات و بیان دانش‌آموزان را تقویت و تشویق کند. آموزشی که به بچه‌ها می‌آموزد همواره مطیع باشند، خودشان را با محیط سازگار نمایند و از قوانین خشک مدرسه پیروی نمایند، مورد تأکید قرار نمی‌گیرد.

در یک وضعیت ایده‌آل، نقش معلم عبارت است از تسهیل جریان یادگیری و نه آموزش مستقیم به فرد. در این الگوها انتظارات بنحوی تدوین می‌شود که تمام دانش‌آموزان بتوانند به آن دست یابند. در این الگو معلمان، دانش‌آموزان خود را به اکتشاف عقاید بصورت آزادانه، طرح پرسش‌های باز، و کسب احساسی خوب و مثبت درباره تجربیات یادگیری‌شان تشویق می‌کنند. و مواردی نظیر استقلال رأی، خوداتکایی، پذیرش خود و... را پرورش می‌دهند.

در این الگوها سعی می‌شود در کلاس درس جوی سرشار از اعتماد، احترام متقابل، همکاری و دوستی ایجاد شود. از نقطه نظر طرفداران این دیدگاه پرورش عقلانی و شناختی یکی از مهم‌ترین رسالت‌های مدراس است اما این امر نباید به قیمت زیر پا گذاشتن سایر ابعاد شخصیت خصوصاً قلمرو عاطفی صورت پذیرد. کلاسهای درسی که این الگوها را بکار می‌گیرند عمدتاً بسیار بزرگ و دارای فضایی انعطاف‌پذیر است که در آن دیوارها و صندلی‌ها متحرک هستند. برخلاف کلاسهای سنتی در این کلاسها جایگاه معلم کمتر در جای ثابتی قرار دارد و دانش‌آموزان بصورت فردی و گروهی به فعالیت‌های گوناگون می‌پردازند.

منطق آموزش و پرورش باز و انسان‌گرایانه مبتنی بر افکار و آثار روانشناسانی نظیر آبراهام مازلو و کارل راجرز است، کسانی که هدف اصلی آموزش و پرورش را

"خودشکوفایی"^۱ و پرورش کل شخصیت فرد می‌دانستند. از پیشگامان این ایده مربیانی نظیر آرتور کومبز و دونالد سینته می‌باشند که بر اهمیت انگیزش و خوپنداره مثبت در یادگیری تأکید داشتند. همانند برخی دیگر از الگوهای دانش‌آموز محور این الگوها نیز بیشتر در مقطع پیش دبستانی و دبستانی بکار می‌روند.

از سه دهه گذشته انتقادات زیادی بر علیه این نوع سازماندهی برنامه درسی مطرح شده است از جمله آنکه این الگوها از روش آموزشی نامناسبی استفاده می‌نمایند، اهداف شناختی و عقلانی مدارس را مورد غفلت قرار می‌دهند و... این انتقادات و بحث‌های عدیده دیگری که در رابطه با آموزش و پرورش انسان‌گرایانه بتدریج تضح گرفت، معلمان، والدین و قانونگذاران را درباره آنچه که بچه‌ها در مدارس یاد نمی‌گیرند و یا فرصت یادگیری آن را از دست می‌دهند، نگران ساخت و بدین ترتیب گروه‌های مختلف متقاضی آموزش مستقیم، برنامه‌ریزی شده و معلم - محور گردیدند.

بهرحال در حال حاضر مدارس اندکی در سراسر جهان وجود دارند که براساس این نوع سازماندهی عمل نمایند. تنها مدرسی باقی مانده‌اند که نوعاً هدفشان کمک به دانش‌آموزان استثنایی و دارای نیازهای ویژه است مانند دانش‌آموزانی که برای آنها خود پنداره مثبت و موفقیت مداوم بسیار حیاتی و مهم است.