

بررسی شیوه های مواد درسی در آموزش

علی اصغر ماشینی^۱ عباسعلی شمسایی^۲ (نویسنده مسئول)

۱. استاد یار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران

Mashinchi56@gmail.com

۲. ایوب جمعی اداره آموزش و پرورش شهرستان فتح، کارشناس ارشد رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، ایران

shamsaee4065@gmail.com

چکیده

سابقه و هدف: هدف این پژوهش بررسی شیوه های مواد درسی در آموزش است که شامل سازماندهی یک سلسله فعالیت های یاددهی و یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است. مواد و روشها: مطالعه حاضر از نوع توصیفی تحلیلی است و پس از بررسی مفاهیم با ارائه نتایج به پیشنهادات کاربردی پرداخته شده است. روش تحقیق حاضر توصیفی و روش گردآوری اطلاعات آن، کتابخانه ای است. بدین صورت که از منابع کتابخانه ای نظیر: کتاب، مقاله، منابع خارجی و ... و آموخته های محقق استفاده شده است. یافته ها: از نظر این پژوهش برنامه درسی با نتایج یادگیری سر و کار دارد و نه تنها با هدفهای از پیش تعیین شده، چرا که نتایج - در مقام ارزشیابی - می تواند در برگزیده مواردی به جز هدفها و نتایج قصد شده باشد و افراد مختلف ممکن است به شکل های مختلف تحت تاثیر مجموعه تدابیر از پیش تعیین شده قرار گیرند. نتیجه گیری: از مباحث ایراد شده نتیجه گرفته می شود که دانش بشری در عصر حاضر توسعه بسیار زیادی دارد، به گونه ای که ممکن نیست کسی بتواند بر بخش کوچکی از آن تسلط یابد. تاکید به رشته های علمی در برنامه های درسی با این انفجار دانش تاکید به یک چیز غیر ضروری و حتی مضر است که باعث می شود اطلاعاتی به فراگیران انتقال پیدا کند، ولی آن اطلاعات در آینده به کار او نمی آید.

کلیدواژه ها: شیوه های مواد درسی، آموزش، برنامه درسی، دانش، فراگیران.

¹ analytic-descriptive

مقدمه

روش های تدریس از عناصر اصلی برنامه درسی است و در فرایند آموزش و یادگیری نقش بارزی را ایفا می کند. تحقق هدف های آموزشی از طریق کاربرد روش ها و فنون تدریس امکان می یابد. در برنامه درسی سعی بر این است با انتخاب محتوای مناسب، به ایجاد یادگیری و تغییر رفتار مطلوب پرداخته شود. شیوه ارائه محتوا یا روشی که طی آن سعی می شود، تغییرات مورد نظر در یادگیرنده ایجاد شود. روش تدریس و یا راهبرد یاددهی یادگیری نامیده می شود [۱]. در روش های یاددهی یادگیری، مواردی چون نحوه ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت های مورد نظر توسط معلم به دانش آموز، چگونگی ارتباط معلم با یادگیرنده، نحوه استفاده از امکانات و تجهیزات در فرایند آموزش، نحوه و میزان مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری، چگونگی ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر، با محیط، مواد و با وسایل و امکانات آموزشی مورد توجه قرار می گیرد [۲].

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر از نوع کیفی توصیفی و مروری تحلیلی می باشد که با جستجو در مقالات علمی و کتاب های مختلف و اینترنت به تدوین آن پرداخته شده است. از جمله مهم ترین موتورهای جستجو و پایگاه های اطلاعاتی معتبر مورد استفاده در این تحقیق عبارت بودن از: تحلیل محتوا یک شیوه پژوهشی است که برای تشریح عینی، منظم و کمی محتوای آشکار پیام های ارتباطی به کار می رود. این شیوه ابتدا در علوم ارتباطات به کار گرفته شد و در حال حاضر، بخصوص در سال های اخیر این شیوه پژوهش در سایر علوم، از جمله علوم تربیتی نیز مورد استفاده قرار گرفته است. تحلیل محتوا به اعتقاد بیشتر صاحب نظران روش پژوهشی است که برای بیان مفاهیم یا واژه های معینی در یک متن و یا مجموعه ای از متون استفاده می شود. برخی نیز آن را یک روش تجزیه و تحلیل داده ها می دانند. متن می تواند شامل کتاب، فصل یا فصل هایی از یک کتاب، نوشته ها، مصاحبه، گفتگو، عناوین و مقالات مطبوعات و اسناد تاریخی باشد.

مبانی نظری**سازمان دهی بر اساس رشته های علمی**

رایجترین شیوه سازماندهی، شیوه مبتنی بر رشته های علمی است. برنامه های درسی به طور سنتی با این شیوه سازمان پیدا می یافتند و اکنون نیز در بیشتر کشورها به همین شکل انجام می گیرد. در قرون وسطی تعلیم و تربیت موضوعات سه گانه (دستور زبان- منطق و معانی بیان) و علوم چهارگانه (حساب، هندسه، نجوم و موسیقی) را شامل می شد وقتی که رشته های مختلف علمی توسعه یافتند و معرفت بشری در رشته های مختلف نظم و ساختار پیدا می کردند، مواد درسی مدارس نیز همان عناوین را به خود می گرفت. با توجه به رشته های علمی مختلف، دروسی مانند فیزیک، شیمی، ریاضیات، تاریخ، جغرافیا و تعلیمات دینی و امثال اینها در برنامه گنجانده شد. [۳]

محاسن

- ۱- موضوع درسی را جامع تر می کند.
- ۲- حافظه را تعالی می بخشد زیرا به فراگیران اجازه می دهد تا تفصیلات موضوع را در درون یک الگوی ساختاری جای دهند.
- ۳- تمرکز روی هر رشته علمی دانش آموزان را با مهارت ها و تفاهم ویژه آن علم آشنا می کند.
- ۴- معلمان در یک حوزه خاص تربیت می شوند. تربیت حرفه ای موجب می شود معلمان در دانش عمق بیشتری به دست آورند [۴].

معایب

- ۱- در این شیوه نمی توان بسیاری از موضوعات اساسی را آموزش داد. موضوعاتی مانند: تربیت حرفه ای، آموزش دارویی، آموزش مهارت های اجتماعی، آموزش بهداشت و... مسایلی هستند که اعضای جامعه باید یاد بگیرند.

- ۲- دانش بشری در عصر حاضر توسعه بسیار زیادی دارد، به گونه ای که ممکن نیست کسی بتواند بر بخش کوچکی از آن تسلط یابد. تاکید به رشته های علمی در برنامه های درسی با این انفجار دانش تاکید به یک چیز غیر ضروری و حتی مضر است که باعث می شود اطلاعاتی به فراگیران انتقال پیدا کند، ولی آن اطلاعات در آینده به کار او نمی آید.
- ۳- این شیوه حتی اگر به خوبی طراحی و اجرا شود با مسائل و علایق فراگیرا بی ارتباط است.
- ۴- ارزشیابی تنها براساس محفوظات شاگردان انجام می پذیرد.
- ۵- معلمان دروس مختلف با یکدیگر ارتباط آموزشی ندارند. هر معلم کلاس خود را تملک خود می داند و در حوزه کار معلم دیگر دخالت نمی کند. [۵]

شیوه موازی سازی درون رشته ای موازی^۱

در این شیوه ها چندرشته با یکدیگر هماهنگ و مرتبط می شود. آنچه در یک رشته یاد داده می شود با یادگیری رشته های دیگر تقویت می گردد، برای مثال محتوای علوم طبیعی با ریاضیات ارتباط می یابد. دانش آموز راه حل مسائل را که در درس علوم تجربی به دست می آورد. در درس ریاضیات یاد می گیرد و یا ممکن است تاریخ ایران با ادبیات ایران به صورت هماهنگ سازماندهی شود. [۶]. برنامه درسی درون رشته ای موازی که از آن به جمع جبری رشته ها نیز یاد شده است، هر یک از رشته ها، مفاهیم، ساختار، اصول، مبادی و روش های خود و همچنین ترتیب ارائه آنها را بطور کامل حفظ می کند و در عمل تنها شاهد اجرای موازی دو یا چندرشته با برنامه های مجزا و البته منطبق بر نظم منطقی هر رشته، بر روی فردی واحد (به عنوان یادگیرنده) هستیم. در این رویکرد نیز مجموعه ای از برنامه ها را درطیفی حاکی از میزان تلاقی و تعامل نظام های رشته ای با هم شاهد هستیم. بطور مثال در نوع بسیار منحن این روش هیچ گونه تلاقی و تعاملی بلحاظ موضوع، به لحاظ مبادی، مبانی یا روش بین دو حوزه معرفتی لحاظ نمی شود و صرفاً به ارائه دروس اکتفا می شود. در نوع متعالی این رویکرد البته به تلاقی و تعاملی که موضوعات و مبانی و مبادی و یا رویکردها و روشهای دوحوزه معرفتی با هم می توانند داشته باشند، توجه لازم صورت می گیرد و تلاش می شود تا همگونی و سازگاری درونی برنامه و محتوای آموزشی ضرورتاً رعایت شود. [۷]

محاسن:

- ۱- می توان تدریس دروس مختلف را به طور هم جهت و موافق انجام داد.
- ۲- با توجه به حفظ و رعایت ساختار منطقی هر حوزه تخصصی و رعایت پیش نیازها و زنجیره مفاهیم و روش شناسی حاکم در هر حوزه، فرایند یادگیری منظم است و یادگیرنده در هر حوزه پیشرفت علمی ملموسی را شاهد است.
- ۳- برنامه ریز از تجزیه اهداف کلی تلفیقی به اهداف جزئی معاف است.
- ۴- محصول این برنامه، دانش آموختگانی است ذو وجهین و مطلع از هر دو حوزه معرفت [۸].

معایب:

- ۱- ارتباط عمیق و موثر بین رشته ها ایجاد نمی شود. در واقع جزء اطلاعات عمومی از انتقال دانش و مهارت کسب شده به موقعیت های متفاوت و حوزه های دیگر عاجز است. این رویکرد توازی حاکم بر برنامه درسی اندیشه فرد را در سازماندهی فرد و بررسی یکپارچه یک پدیده واحد بر یافته ها و نگرش های برآمده از حیطة رشته ها یاری نمی کند.
- ۲- جز درمورد یادگیرنده نخبه، خلاق، با هوش و مستعد، فردرشته ها را بطور جداگانه از هم فرا می گیرد و کلاس درس ارتباط و تعامل لازم را با قابلیت ها و توانمندی های هر حوزه معرفتی در حوزه دیگر و بطور کلی در بررسی و حل مسائل زندگی واقعی برقرار نمی کند. لذاست که یادگیرنده در این خصوص نمی تواند ارتباطی برقرار کرده و روابط موجود را درک کند.

¹ *Yparallel Intra-Disciplinary*

۳- مساله تلفیق صرفاً به ذهن یادگیرنده واگذار می شود و متن، برنامه درسی، چینش و زنجیره مفاهیم، روشهای آموزشی و استاد هیچ نقشی را در این خصوص برعهده نمی گیرد. لذا احتمال شکست و خطر نفی فلسفه آموزشی از سوی یادگیرنده برنامه درسی را تهدید می کند [۹].

۴- در عمل و در اکثر موارد توانمندی ها و قابلیت های یک رشته به نفع رشته دیگر نفی می شود و دانش آموخته به یک رشته متمایل می گردد. بویژه اینکه این خطر بالقوه با سیاست های آموزشی یکسونگر و ناظر بر یک رشته همچون اصل و فرع قراردادن رشته ها و درخواست و پذیرش موضوعات و یا روش شناسی های ویژه از یک رشته در پایان نامه های تحصیلی همراه شود

۵- در این رویکرد آنچه اصالت دارد ساختار رشته ای است نه متعلم یا موضوع. تاکید بر ساختار حاکم بر یک رشته نیز امکان، توان و مسوولیت تجزیه و تحلیل تلفیقی و نهایتاً دستیابی به مرزهای جدید از دانش تلفیقی را تضعیف می کند، فلذا تخصصی شدن و تعلق به یک نظام رشته ای خاص به لحاظ مفاهیم، روشها و تجزیه و تحلیل ها، و زندانی شدن ذهن دانشجو در چارچوب بت های چهارگانه مورد نظر کانت، که طراحی تلفیقی در پی غلبه بر آنها بود، جز در موارد استثنا، همچنان باقی می ماند [۱۰].

شیوه موازی سازی رشته ها

در این شیوه چندرشته با هم هماهنگ و مرتبط می شود. آنچه در یک رشته یاد داده می شود با یادگیری رشته های دیگر تقویت می گردد. برای مثال محتوای علوم طبیعی با ریاضیات ارتباط می یابد. دانش آموز راه حل مسائل را که در درس علوم تجربی پیش می آید در درس ریاضیات یاد می گیرد یا ممکن است تاریخ ایران با ادبیات ایران به صورت هماهنگ سازمان دهی شود [۱۱].

شیوه سازماندهی چندرشته ای^۱

مهم ترین ویژگی این شیوه، بررسی یک موضوع از جنبه های مختلف است. موضوع یا موضوعاتی که از نظر اجتماعی اهمیت دارد و باید از طریق مشارکت افراد جامعه حل و فصل شود در مواد درسی مختلف طرح شود. در نتیجه فراگیر شناخت همه جانبه و کلی بدست می آورد. در این شیوه معلمان به دلیل اشتراک مطالب دروس راحت تر می توانند با یکدیگر ارتباط داشته باشند این شیوه برای سنین پایین بیشتر مناسب است [۱۲]. در رویکرد چندرشته ای، هویت موضوعات مجزا، در انتخاب محتوایی که مورد استفاده قرار می گیرد، حفظ می شود و دانش آموزان، تا آنجا که محتوا یا مهارتی به مضمون اصلی مربوط باشد، همچنان از یک ماده درسی به ماده درسی دیگر حرکت می کنند. علاوه بر این، اگرچه مواد درسی که تدوین می شود در ارتباط با مضمون اصلی هستند، هدف مهم هنوز، تسلط بر مهارت ها و محتوای مواد درسی درگیر (که به مضمون اصلی مربوط شده اند) است، نه تسلط بر خود مضمون اصلی. به این معنا، در واقع، مضمون اصلی به عنوان موضوع درجه دو قلمداد می شود [۱۳]. بنابراین، رویکرد چندرشته ای از رویکرد موضوعات مجزا چندان دور نمی شود، حتی اگر طراحی، حول یک مرکز سازماندهی صورت گیرد، همچنان هویت موضوعات مجزا حفظ می شود. بی یمن مطرح می کند که تفاوتی بین موضوعات درسی مجزا و رویکرد چندرشته ای یا چند موضوعی نیست چرا که در هر دو، بر موضوعات درسی تکیه می شود نه بر مفاهیم و فعالیت های دانش آموز [۱۴]. مهمترین ویژگی این شیوه، بررسی یک موضوع از جنبه های مختلف است. موضوعاتی که از نظر اجتماعی اهمیت دارد باید از طریق مشارکت افراد جامعه حل و فصل شود، در مواد درسی مختلف طرح شود که در نتیجه آن فراگیر شناخت همه جانبه و کلی به دست می آورد. در این شیوه معلمان به دلیل اشتراک مطالب دروس راحت تر می توانند با یکدیگر ارتباط داشته باشند. [۱۵] درحقیقت این روش مبتنی بر رویکرد موضوع مورد علاقه است که در حدود

¹ Multi-Disciplinary

یک قرن پیش به وسیله دیویی در آمریکا و باور^۱ در آلمان ارائه شد که تا حد بسیاری در ارتباط با علوم اجتماعی دکرولی آن را دنبال نمود. [۱۶]

محاسن:

۱- مهمترین امتیاز شیوه چندرشته ای آن است که یک موضوع یا مسأله به طور همه جانبه و در کلیت خود ارائه می دهد.

۲- موضوعات و مسائل مورد مطالعه از واقعیت های زندگی گرفته می شود.

۳- در این شیوه حدودمرز رشته های علمی برداشته می شود و یادگیری به موقعیت های جدید قابل انتقال است.

۴ طراحی به شیوه ی چندرشته ای نسبت به شیوه میان رشته ای تلاش کمتری می برد و مواد برنامه ی درسی آسان تر در کنار هم قرار می گیرند. [۱۷]

معایب:

۱ در این رویکرد ساختار درونی موضوعات درسی و توالی مفاهیم به هم می خورد. لذا برنامه ریز باید دقت کند تا حلقه ی موضوعات و مسایل به گونه ای انتخاب شوند تا این مشکل به حد اقل خود برسد.

۲ یادگیرنده تجارب ذهنی لازم برای درک پیچیدگی ها و حقایق امور بطور معمول و به نحو پیشینی ندارد. لذا معمولاً و درحالی که یادگیرنده با عدم تجزیه و تحلیل جدی مسائل توسط مربی نیز مواجه باشد فرایند یادگیری فاقد سهولت لازم بوده و چه بسا موجب تعمیم های اشتباه یادگیرنده نیز شود.

۲ شرط لازم برای چنین طراحی درسی این است که موضوع، قابلیت طرح ازجانب رشته های مختلف را داشته باشد. لذا در این رویکرد همه ی رشته ها قابلیت تلفیق با هم را ندارند.

۳ در مقام اجرا، معلمان متخصص با اطلاعات و دانش بالا را می طلبد. [۱۸]

این شیوه سازماندهی شامل دو نوع است، چندرشته ای متقاطع و چندرشته ای متکثر که در ذیل به توضیح آنها پرداخته می شود:

الف - چندرشته ای متقاطع^۲

این رویکرد که به طراحی براساس گذر از رشته ها نیز نامیده شده است، رویکردی است که در آن یک دیسیپلین را از نظر دیسیپلین های دیگر مورد مطالعه قرار می دهند [۱۹]. امروزه کاربرد این نوع از طراحی درسی در آن دسته از مقاصد آموزشی که در پی نگاهی بیرونی به یک رشته، مبادی و اصول حاکم بر آن و رفتار جمعی عالمان آن و همچنین دستیابی به توصیفات پستی یا توصیه هایی پیشینی از آن می باشد، کاربرد وسیع و فراگیر دارد بطور مثال برنامه های درسی مبتنی بر فلسفه های مضاف مانند فلسفه اقتصاد، فلسفه دین یا عناوینی چون جامعه شناسی علم سیاست (و نه جامعه شناسی سیاسی) یا فرهنگ دانش اقتصادی از این مقوله اند. از محاسن این رویکرد می توان به سادگی تام آن اشاره کرد که به راحتی بین حداقل دو رشته عملی قابل طراحی است [۲۰]. بطور مثال با آشنایی لازم از روش شناسی و مبادی حاکم در دیسیپلین تاریخ و آشنایی با موضوعات و جریانات علم به راحتی می توان به طراحی رشته تاریخ علم رسید. بر اساس این رویکرد می توان در مقاطع تکمیلی و دکترا رشته های خاصی را طراحی کرد. علاوه بر این در مقاطع پایین تر نیز با لحاظ کردن چند واحد در قالب حداقل یک واحد درسی می توان از این رویکرد در ارائه بیرونی از کارکردها و مسائل یک علم استفاده کرد. دروسی مانند فلسفه اقتصاد، فلسفه، فقه و فلسفه های مضاف مربوط به هر رشته تحصیلی از این مقوله اند که نقش کاتالیزور را در امر تلفیق ایفا می کنند [۲۱].

¹ Bawer

² Cross-Disciplinarily

ب- چندرشته ای متکثر^۱

این نوع طراحی، از طریق طراحی ما بین دیسیپلین هایی که ارتباط بیشتری با هم دارند صورت می پذیرد. پس بنابراین وجود یک ادبیات مشترک یا روش شناسی مشترک همراه با همگونی مفاهیم در دو عرصه علمی لازمه چنین طراحی می باشد [۲۲]. نمونه عملی آن را در طراحی دروس ریاضی و فیزیک و یا ریاضی و اقتصاد در قالب اقتصادریاضی می توان مشاهده کرد، که با تلفیق بین این دو دیسیپلین می توان نظم منطقی و محتوایی لازم را در یک طرح منسجم برقرار کرد. این نوع طراحی، قدرت درک ارتباط بین دو حوزه علمی مشترک را در دانشجو تقویت کرده و نقاط قوت هریک در پیشرفت دیگری موثر واقع می شود. [۲۳]

شیوه سازماندهی بین رشته ای^۲

طراحی و سازماندهی برنامه های درسی به طور سنتی مبتنی بر شیوه رشته های علمی (موضوع مدار) با مسائل و کاستیهای عدیده ای همراه است. از جمله این مشکلات می توان به عدم توجه به برخی از اصول یادگیری اشاره کرد [۲۴]. در طریقه سنتی یادگیری، به منزله کسب دانش قلمداد شده و به تغییر رفتار یادگیرنده توجه نمی شود. شخصیت، نیازها و رغبت های یادگیرنده، مسائل و مشکلات او در جامعه ای که در آن زندگی می کند حلقه مفقوده در این شیوه است. سازماندهی محتوا به شیوه موضوع مدار، حتی اگر بخوبی نیز طراحی شود با مسائل و علائق فراگیر بی ارتباط است با توجه به این مشکلات، طراحی و اجرای برنامه درسی به شیوه میان رشته ای پیشنهاد می شود [۲۵]. از ویژگی های این شیوه می توان به تقویت انتقال یادگیری اشاره کرد زیرا فراگیران فرصت می یابند تشابهات مفاهیم، اصول و استراتژی ها را بهتر از حالتی که رشته ها به صورت جدا تدریس می شوند بیاموزند و مفاهیم آموخته شده را در زمینه های مختلف به کار گیرند، همچنین به آنها می آموزد چگونه فکر کنند تصمیم بگیرند، اندیشه های خود را سازماندهی کنند، مهارت های یادگیری، پژوهش، جمع آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات را به دست آورند و منجر به پرورش تفکر یادگیرندگان می شوند. [۲۶] تأکید به رشته های علمی در برنامه درسی با این انفجار دانش اصرار به یک امر غیر ضروری و حتی مضر است که باعث می شود اطلاعاتی به فراگیر انتقال یابد ولی در آینده بکار او نیاید. سرعت بالای پیشرفت دانش در زمینه های تکنولوژیکی و رویایی با مسائل متعدد ضرورت راه حل های میان رشته ای را می طلب. در شیوه سازمان دهی قبلی رشته های علمی هویت خود را حفظ می کنند، ولی با یکدیگر مرتبط می شوند. در سازمان دهی بین رشته ای استقلال رشته ها از بین می رود و برای مطالعه یک موضوع با یک مسئله روش های مطالعه هر کدام از روش های علمی به کار گرفته می شود. این شیوه یک نظم جامع در افراد پرورش می دهد و فکر شاگردان را بر می انگیزد. در این نوع سازمان دهی به راحتی می توان رشته های بر محور موضوعات و مسائلی که از زندگی جاری افراد گرفته می شوند سازمان داد. این شیوه را در مورد رشته های اساسی که بر هویت شخصی و ملی فراگیران تاثیر می گذارد نمی توان به کار گرفت زیرا سبب تضعیف بنیان های اساسی آموزش های ضروری خواهد شد [۲۷]. در سازماندهی بین رشته ای، استقلال رشته ها از بین می رود و برای مطالعه یک موضوع یا یک مسئله روش های علمی به کار گرفته می شود. این شیوه یک نظم جامع را در افراد پرورش می دهد و شاگردان را بر می انگیزد. در این نوع سازماندهی به راحتی می توان رشته ها را بر محور موضوعات و مسائلی که از زندگی جاری افراد گرفته می شوند سازمان داد. [۲۸] در این شیوه مباحث عام و فراگیر مطرح است. دو یا چند موضوع در حول محور یک مفهوم عمومی یا سازماندهی می شود. در این رویکرد حد و مرز رشته های مختلف از بین می رود و بر روی زمینه های مشترک میان مواد درسی مختلف تأکید می کند. در این روش مفاهیم یا موضوعات کلی و اصول مشترک بین دو یا چند رشته مورد توجه بوده و کاربردها و جلوه های بسیار متنوعی از موضوع واحد از منظر رشته های مختلف مطرح می شود. به عنوان مثال: موضوع دولت یا مالکیت همزمان در دروس مختلف دینی، حقوقی، سیاسی یا اقتصادی و به بکارگیری مبادی، روش شناسی و روش های مربوط به هر یک مورد بررسی قرار می

¹ *Pluri-Disciplinarily*² *Inter-Disciplinarily*

گیرد. به طوری که یک موضوع از جهات مختلف مورد کالبد شکافی قرار گرفته و در یک برنامه درسی منسجم برای یادگیرنده رایج می‌شود. [۲۹]

محاسن:

- ۱- امتیاز اساسی شیوه میان رشته ای کمک یاد دادن مفاهیم است، بدین معنی که امکان تحلیل مسایل جدید را فراهم می‌کند، به فراگیر دید وسیعی می‌دهد، از نگرش در یک دایره محدود جلوگیری می‌کند و از جزم اندیشی می‌کاهد.
- ۲- واحد ها به نحو انعطاف پذیر با توجه به محدودیت زمانی طراحی می‌شوند [۳۰]
- ۳- به لحاظ ارتباط مطالب و مواد درسی با هم و یکپارچگی و وحدت بین مطالب، یادگیری بهتر انجام می‌شود.
- ۴- واقعیت چند وجهی و پیچیده و در عین حال منسجم، با برنامه آموزشی ارتباط موثری برقرار می‌کند.
- ۵- در زمان دستیابی به اهداف متکثروچند بعدی صرفه جویی می‌شود [۳۱]

معایب:

- ۱- این شیوه مستلزم تلاش تغییر است. تهیه برنامه های بین رشته ای به زمان کافی برای برنامه ریزی و توانایی طراحان برنامه نیاز دارد.
- ۲- انتقاد دیگران مدافعان رشته های علمی مطرح می‌کنند. به نظر آنان هر رشته ساختار خود را دارد و دارای روش تحقیق معینی است که در شیوه بین رشته ای این ساختار نادیده گرفته می‌شود. [۱]
- ۳- درپاره ای موارد بویژه اگر سطح حرکت افقی در مجموعه ای از مفاهیم خاص محدود شود، موجب نوعی سطحی نگری می‌شود که برای برون دادهای انسانی با ویژگی های متفکر و تصمیم ساز چندان مناسب نیست. ولی برای سطوح اجرایی و عملیاتی چه بسا مفید هم باشد.
- ۴- توجه به اینکه از یک حوزه علمی فقط چند مفهوم خاص مورد بررسی قرار می‌گیرد لذا تنها برای مقاصد آموزشی مفید فایده است که موضوعات خاص و اندکی را از زاویه های متعدد می‌طلبند. ولی برای اطلاع از یک حیطه آموزشی اطلاعات بسیار کمی را دربر دارد.
- ۵- تلفیق و طراحی روشهای منحصر بفرد هر دیسیپلین با روش های احتمالاً ناسازگار یا مغایر سایر دیسیپلین ها امری مشکل و درپاره ای موارد برنامه را با ضعف طراحی و ناسازگاری درونی مواجه می‌کند [۲]

شیوه سازماندهی فرا رشته ای^۱

آخرین روش سازماندهی افقی برنامه ی درسی که ممکن است اساسی تر از بقیه ی شیوه ها محسوب شود روش فرا رشته ای است. در دروس بین رشته ای واقعا دو یا چند رشته یا با هم ترکیب می‌کنند ولی در برنامه ی درسی فرا رشته ای رشته ها را در نظر نمی‌گیرند و بر آنها فائق می‌آیند [۳]. به دیگر سخن این شیوه فراتر از وسعت رشته های علمی را معنا می‌دهد. به این معنی که با یک مسئله شروع می‌شود و از رشته های علمی دانش جدیدی تولید می‌گردد. [۴] رویکرد فرا رشته ای که در واقع یک برنامه ی درسی تجربه مدار است، با تعیین بعضی طرح های تجربی مانند ایجاد یک اجتماع مطلوب یا بنای یک محوطه ی بازی طراحی می‌شود و دانش آموزان مهارت هایی را که در اجرای آن به تجربه نیاز دارند، آموزش خواهند دید. همچنین می‌تواند مساله مدار باشد و با یک مساله ی اجتماعی از قبیل تضاد و انحراف آغاز شود. در این شیوه برای بررسی مساله ی مورد نظر از رشته های مختلف کمک گرفته می‌شود. بدین نحو دانش آموزان، تضاد و انحراف را از جنبه های مختلف هنر، جامعه شناسی، روان شناسی، بیولوژی و فلسفه مورد تحلیل قرار می‌دهند [۵] شیوه سازماندهی فرارشته ای سه نوع فرارشته ای افقی، قائم و مورب را شامل می‌شود که در ذیل به توضیح آنها پرداخته می‌شود:

¹ *Supra- Disciplinarily*

انواع سه گانه فرا رشته ای:

سازماندهی عمودی محتوا

سازمان عمودی، نظامی است که فعالیت‌های فردی و گروهی را در جهت دستیابی به اهداف یا ارضای نیازها هدایت می‌کند [۶]. اساسی‌ترین نوع آن، سازمان صف است که هر فرد فقط به یک رئیس گزارش می‌دهد و همه رئیسشان را می‌شناسند. در این سازمان، اختیارات و مسئولیت‌ها دقیقاً تقسیم شده است. این سازماندهی برای بنگاه‌های کوچک خصوصی مناسب است، زیرا تخصص گرایی عامل مهمی در موقعیت آنها به شمار نمی‌آید. رئیس سازمان نسبت به تمام جنبه‌های کار، آگاهی کامل دارد و تمام تصمیم‌گیری‌ها را کنترل می‌کند [۷]. وظایف صف را در اینگونه سازمان‌ها، کارکنان انجام می‌دهند و کار آنها مستقیماً بر جریان کار سازمان تأثیر می‌گذارد. کارهای ستادی، همان کارهای پشتیبانی بخش‌های صف است. استفاده از پرسنل ستادی (مثل منشی یا دستیار مدیر)، بیشتر برای انجام وظایف خدماتی و مشاوره‌ای است [۸]. این افراد «گروه‌های وظیفه‌ای ستادی» را تشکیل می‌دهند که تقسیم‌بندی آنها براساس نوع تخصص‌شان است. [۹] در این طرح سازمانی، ممکن است به اعضای ستادی نیز در راستای تخصصشان، اختیاراتی داده شود. در قرن بیستم، «سازمان‌های صفی و ستاد وظیفه‌ای»، رایج‌ترین مدل مورد استفاده در شرکت‌ها بوده است. در زمانه‌ای که وضعیت تکنولوژی نسبتاً با ثبات، تغییرات تکنولوژی قابل پیش‌بینی و رقابت نیز محدود بود، مدل مذکور برای کسب و کار آن دوره مناسب بود [۱۰]. این نوع سازمان نمی‌تواند به خوبی پاسخگویی نیازهای انقلاب تکنولوژی باشد. اولاً، ساختار مدیریت چند لایه آن، تبا دل‌آید و انجام اقدامات تازه را بسیار مشکل می‌سازد. ایده‌هایی که در بالا یا پایین سازمان شکل می‌گیرند. (خصوصاً ایده‌هایی که در پایین شکل می‌گیرند)، قبل از اینکه به انتهای دیگر سازمان، برسند باید از چندین لایه بگذرند، اقدامات تازه هر دو این لایه‌ها، ممکن است با مقاومت مواجه شود [۱۱]. در لایه‌های چند گانه، احتمال اینکه مدیر یا سیستمی پیدا شود که (با یافتن تعارض یا دلیل خاصی)، باعث تأخیر یا حذف کلی ایده شود، افزایش می‌یابد [۱۲]. دومین مشکل سازمان‌های ستادی - وظیفه‌ای این است که واحدهای تخصصی وظیفه‌ای در یک جا جمع شده و پیرامون رشته خاص خود، خط مرزی ترسیم می‌کنند و بعضاً وفاداری آنها به رشته خودشان بیش از وفاداری آنها به کل سازمان است [۱۳]. سومین عیب سازمان‌های عمودی، پرهزینه بودن لایه‌های چندگانه و واکنش کند آنها در مقابل تغییرات است. رقابت در دنیای امروز که عرضه نوآوری‌های جدید و واکنش سریع به تحولات بازار را می‌طلبد، با سازمان‌های عمودی به خوبی انجام نمی‌شود و همین امر باعث شده تا بسیاری از شرکت‌ها (به‌خصوص شرکت‌های دارای تکنولوژی‌های پیشرفته) چنین ساختاری را کنار گذارند. تمایل شرکت‌ها به مهندسی مجدد، واکنش بنگاه‌هایی است که می‌خواهند ساختار سازمانی فرسوده خود را تغییر داده و احیا کنند [۱۴].

فرا رشته ای افقی^۵

ایجاد یک یا چند مهارت شناختی، گرایشی یا مهارتی با عنایت و استفاده از موضوعات و موقعیت‌های گوناگون برگرفته از حوزه‌ها و رشته‌های متعدد و درعین حال بذل توجه لازم به شیوه میان رشته ای رویکرد مارا به فرا رشته ای افقی مبدل می‌کند [۱۵]. این رویکرد هر چند با جزئی‌نگری رشته ای مقابله می‌کند و موجبات انتقال آموخته‌ها را به حوزه‌های گوناگون فراهم می‌کند ولی سازماندهی قابلیت‌ها و نقش‌های واحد از رشته‌های مختلف در تمامی موارد و همیشه ممکن نیست و چه بسا موجب کنار هم قرار گرفتن فعالیت‌های بسیار متفاوت و ناهماهنگ در یک برنامه درسی شود. بطور مثال قابلیت‌های مختلفی چون خلاقیت یا قضاوت از یک رشته درسی بسیار به هم نزدیک‌ترند تا کسب مهارت قضاوت در دو حیطه ریاضی و هنر

¹ Vertical Organization

² Line Organization

³ Functional Staff Groups

⁴ Line –and –Functional-Staff Organizations

⁵ Horizontal Supra- Disciplinarily

! همچنین یک مهارت خاص را در همه رشته ها یک سوپه نمی توان جستجو کرد [۱۶]. با این حال در موارد ممکن این رویکرد کارآیی بسیار موثری را در خلق و ایجاد نقش ها و قابلیت ها ی مورد نظر در مقاصد آموزشی بازی می کند [۱۷].

فرا رشته ای قائم^۱

در این رویکرد از طراحی برنامه درسی، تلاش می شود تا با بهره گیری از ساختار یکی از نظام های رشته ای یا تلفیقی از ساختار چند نظام رشته ای، فرصت ها و موقعیت های مناسب برای پرداختن به مجموعه ای از مهارت ها و فعالیت های مربوطه را جستجو و در برنامه آموزشی سازماندهی کرد [۱۸]. معمولاً در این رویکرد یک متخصص نظام درسی با همکاری یک متخصص تعلیم و تربیت برنامه ای طراحی می کنند که در آن یادگیرنده طیف تعریف شده ای از فعالیت ها و مهارت های شناختی و گرایشی و رفتاری را با یک توالی مناسب در یک نظام رشته ای خاص کسب کند [۱۹]. در واقع حوزه علمی در این رویکرد تنها به عنوان منبعی برای زمینه ها و دستورالعملهای مربوط به مجموعه ای از فعالیت های علمی، عمل کرده و نقش چارچوب و ساختار مربوطه برای انتخاب آن موقعیتها را ایفا می کند. رویکرد فرارشته ای قائم ضمن اینکه تغییری بنیادین در مقاصد تعلیم و تربیت ایجاد می کند تغییر اساسی و برهم زنده ای در چارچوب برنامه های آموزشی و ساختار های آن بوجود نمی آورد [۲۰]. از این جهت یک انقلاب بشمار می رود. ولی در عین حال اشکالاتی نیز بر آن وارد شده است. بطور مثال از همسویی و قرابت تام با یک سوپه نگریهای نظام رشته ای و فقدان یکپارچگی در امر انتقال آموخته ها به حوزه های مختلف واقعی و عینی، به عنوان برخی از موارد اشکال نام برده شده است. لذا یادگیری مهارت قضاوت در حیطه ریاضی، این اطمینان که یادگیرنده توان لازم برای قضاوت درباره مسائل اجتماعی پیدا کند، را فراهم نمی کند [۲۱].

فرارشته ای مورب^۲

برخلاف رویکرد فرارشته ای قائم، این رویکرد با رهیافتی چندرشته ای، در پی فرصت هایی از رشته های مختلف است تا مهارت های خاص و مشخصی را در شخص یادگیرنده متحقق کند [۲۲]. در این نوع از طراحی هر چند یادگیرنده با انواع فعالیت ها و مهارت ها در قالب انواع نظام های رشته ای آشنا می شود، ولی نظام های رشته ای در آن نقش ثانوی ایفا کرده و صرفاً به عنوان منبعی برای مفاهیم، موقعیت ها و موضوعات مورد استفاده و نه به عنوان چارچوبی سازماندهنده عمل می کنند. رعایت مساله تعادل و ترکیب مناسب بین انواع گوناگون فعالیت ها، مساله مهم این رویکرد است که در سیاست های آموزشی حاکم بر آن می باید مد نظر قرار [۲۳]. در مجموع رویکردهای تلفیقی در پی این هستند که با ارائه سازماندهی خاصی از آموزش، فرصت هایی را برای فراگیران فراهم سازند تا با اصول، مبادی، روشها و موضوعات متنوع در قلمروهای متعدد آشنا شوند. این البته به معنای نفی محاسن و فواید نظام های رشته ای نیست. رویکرد رشته ای به علت برخورداری از آگاهی سازمان یافته از حقیقت از طریق مفاهیم و الگوهای مربوط و رشد تدریجی و منطبق بر مسیر تعریف شده، اثر اطمینان بخشی بر یادگیرنده دارد [۲۴]. رویکرد رشته ای، یادگیرنده و یاددهنده را مستقیماً با ساختاری منطقی مواجه می کند که خودبخود توالی زنجیره مفاهیم، پیش نیازهای موضوعی و روشی خاص را رعایت کرده و از طریق مفاهیم و الگوها، ساختارهای حقیقت را آشکار می کند. این خود امتیازی قابل توجه است که نباید در رویکردهای تلفیقی رقیب مورد غفلت واقع شود. در واقع ساختار منطقی علم بی فایده نیست بلکه بحث در شیوه استفاده از آن و مهارت های بدست آمده برای یادگیرنده است [۲۵].

بحث و نتیجه گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می شود که شیوه های مواد درسی در آموزش و پرورش الگوی هماهنگ و سازمان یافته طرح های آموزشی و پرورشی مدارس، حاوی مجموعه ای از اهداف، اصول، برنامه های عمومی، فرصت های تربیتی و طرح ریزی شده (از سطح ملی، منطقه ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود)، که

¹ Vertical Supra-Disciplinary

² Oblique Supra-Disciplinary

حداقل شامل سه جزء «موضوع یا محتوا»، «روش» و «ترتیب زمانی» است، این برنامه تدابیر از پیش تعیین شده و نتایج مترتب بر آنها در ارتباط با محتوای درس و سرفصل ها، روش های تدریس، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و فرآیند رسمی و غیر رسمی آموزشی، اعم از آموزش های آشکار و پنهان، برای یادگیری است که از طریق آن، فراگیران، تجربیات یادگیری، دانش و مهارت های لازم را تحت نظارت معلم فرا می گیرند یا نگرش و نظام ارزشی خود را تغییر می دهند تا در سایه آن بتوانند با درک و اصلاح موقعیت، تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش، دانش مربوط به حوزه های مختلف مرتبط با محیط زندگی را کسب و شایستگی های لازم را در خود به وجود آورده و برای رسیدن به مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد گوناگون و ورود به عرصه زندگی و محیط کار آماده شوند.

این مطالعه نشان داد، برنامه درسی عبارت از یک برنامه کلی و عمومی در ارتباط با محتوای آموزشی که توسط مدارس به دانش آموزان ارائه می گردد تا در سایه آن یادگیرندگان قادر شوند صلاحیت های لازم را در خود بوجود آورده و برای ورود به حوزه های فنی و حرفه ای خاص آماده شوند. برنامه درسی، در واقع همان برنامه آموزشی پیشنهادی است که بیانگر کشاندن یادگیرنده به سویی است که برای رشد وی ترجیح داده شده است و تکیه بر نظام ارزش ها دارد و برنامه درسی وسیله ای برای رسیدن به آرمانها، تحقق هدفها، و انجام دادن مقاصد تربیتی است.

منابع و مأخذ

- [۱] اتسلندر، پیتز، روشهای تجربی تحقیق اجتماعی، بیژن، کاظم زاده، (۱۳۷۵) مشهد، آستان قدس رضوی
- [۲] احدیان، محمد و آقازاده، محرم، (۱۳۷۸) راهنمای روشهای نوین تدریس برای آموزش و کارآموزی، تهران، آیش،
- [۳] احمدی، پروین (۱۳۸۰)، طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه آن با برنامه های درسی موجود دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران، پایان نامه دکترا برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس،
- [۴] ادواردز، الن، طرح آزمایشی در تحقیق روانی، سیده رقیه یثربی، (۱۳۷۳) تهران، سمت
- [۵] استیک، دیبوراچی، (۱۹۸۶)، انگیزش برای یادگیری، از نظریه تا عمل، ترجمه ی رمضان حسن زاده و نرجس عمویی، (۱۳۸۵) دنیای پژوهش، تهران،
- [۶] اسلامی، محسن، (۱۳۸۳)، قابلیت های آموزشی شبکه جهانی، میزان دسترسی، استفاده از آن و دیدگاه دانش آموزان و دبیران دوره دبیرستان، انجمن برنامه ریزی درسی ایران
- [۷] زرافشان، علی (۱۳۸۲)، برنامه ریزی درسی تلفیقی، چشم اندازها، نشریه رشد تکنولوژی آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش، شماره ۱۴۲
- [۸] سلیمانپور، جواد (۱۳۸۴)، برنامه ریزی درسی (با تأکید بر تدوین محتوای درسی فعال و کاربرد تحلیل محتوا)، تهران، انتشارات احسن
- [۹] سنگری، محمد رضا و... (۱۳۸۳)، طراحی آموزشی فارسی اول دبستان، (بخوانیم و بنویسیم)، تهران، انتشارات مدرسه
- [۱۰] سیلور، ج، گ، و الکساندر، و، م، و لوئیس آج (۱۳۸۰)، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوئی نژاد، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی
- [۱۱] عابدی، احمد و تاجی مریر، (۱۳۸۰)، نقش برنامه ی درسی پنهان مدارس در شکل گیری شخصیت و رفتار دانش آموزان، فصلنامه آموزه، شماره ۹
- [۱۲] فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۸)، اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی، تهران، انتشارات بال
- [۱۳] فرودیان، فرج ... (۱۳۶۸)، عوامل مؤثر در تعیین حجم و محتوای کتاب های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی، فصلنامه تعلیم و تربیت، (۴)، صفحه های ۱۴۲-۱۴۳
- [۱۴] قادری، مصطفی (۱۳۹۴)، نوفهمی در مطالعات برنامه درسی، انتشارات آوای نور
- [۱۵] قادری، مصطفی، (۱۳۸۳) بسترهای فهم برنامه درسی، تهران، انتشارات یادواره کتاب
- [۱۶] قاسمی پویا، اقبال، (۱۳۷۷) راهنمای علمی پژوهش در عمل، پژوهشکده تعلم و تربیت، تهران، انتشارات تربیت

- [۱۷] گوازی، آرش (۱۳۸۷)، مطالعه تطبیقی- تحلیلی شیوه انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران و سوئد، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۲۵، سال هفتم
- [۱۸] لوی، الف (۱۳۸۴)، مبانی برنامه ریزی آموزشی، ترجمه فریده مشایخ، تهران، مدرسه
- [۱۹] لوی، الف، برنامه ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ (۱۳۶۲)، تهران، مدرسه
- [۲۰] محسن پور، ب. (۱۳۷۶) برنامه ریزی آموزشی، مدرسه
- [۲۱] مشایخ، فریده، (۱۳۷۹)، فرایند برنامه ریزی آموزشی، تهران، انتشارات شرقی
- [۲۲] مظاهری، حسن (۱۳۹۵)، الگوی طراحی برنامه درسی شایستگی محور دوره ابتدایی مبتنی بر اسناد تحول بنیادین، رساله دوره دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی
- [۲۳] مقدم، مصطفی و ترکمان، منوچهر، (۱۳۶۹) بازیهای آموزشی، دفتر تحقیقات و برنامه ریزی کتابهای درسی
- [24] Bean, J. (1997). Integrated curriculum in the middle schooled. Eric Digest. Integrated Carr .http .P .۲.
- [25] Brian .M .& Galla J. (۲۰۱۴). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance .Journal of School Psychology ۵۲ (۳) ۳۰۸-۲۹۵ .
- [26] Brookhart .S .M .Moss .C .M .& Long .B .A. (۲۰۱۰) Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms .Assessment in Education ۱۷ (۱). ۴۱ .
- [27] Huguet .P .Dumas .F .Marsh .H .Wheeler .L .Seaton .M .Nezlek .J .Suls .J .& Régner .I . (۲۰۰۹). Clarifying the role of social comparison in the big-fish-little-pond effect. (BFLPE) .An integrative study. Journal of Personality and Social Psychology ۹۷ (۱) ۱۷۰-۱۵۶ .
- [28] Hunter .R .and E .A .Scherer (۱۹۹۸) .The organic curriculum .The Flamers Press.
- [29] Jennifer .A .F. (۲۰۱۵) .Academic cengagement .In .International encyclopedia of the social & behavioral sciences. (Second Edition) .۳۶-۳۱ .
- [30] Möller .J .& Marsh .H .W. (۲۰۱۳) .Dimensional comparison theory .Psychological Review . ۵۴۴ .۱۲۰-۵۶۰ .
- [31] Nurttilla .S .Ketonen .E .& Lonka .L. (۲۰۱۵) .Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement .Procedia - Social and Behavioral Sciences . ۱۷۱(۱۶) .۱۰۲۶-۱۰۱۷ .