

بررسی نظریه های برنامه ریزی درسی

رمضان زمانی

۱. دبیر آموزش و پرورش فارس - شهرستان لامرد، گروه علوم تربیتی، لامرد، ایران
ramzyzamaneh@gmail.com

چکیده

سابقه و هدف: برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی در اوایل قرن بیستم پدید آمد. زمان پیدایش رسمی برنامه درسی مصادف با انتشار کتاب برنامه درس نوشته فرانکلین بوبیت در سال ۱۹۱۸ است، کتاب بوبیت رشته برنامه درسی را فراهم آورد. هدف بررسی نظریه های برنامه ریزی درسی 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 اگر چه بوبیت تحت تأثیر اصول مدیریت های علمی عصر خود قرار گرفت، لذا او در صدد کار بست این اصول در امر برنامه درسی بوده است. اثر بوبیت پایه های نظری را در برنامه درسی پی ریزی کرد که مشوق دیگران در امر برنامه درسی بود.

نتیجه گیری: از مباحث ایراد شده نتیجه گرفته می شود که بوشامپ در کتاب خود به نام نظریه در برنامه درسی ۱۹۸۱، نظریات برنامه درسی را در خانواده نظریه های تعلیم و تربیت قرار داده که آنها را نیز در خانواده اجتماعی قلمداد نموده است. پس از او پروفیسور هریس کلیه نظریات را در چهار خانواده و مقوله بزرگ طبقه بندی کرد.

واژه های کلیدی: برنامه درسی، نظریات برنامه درسی، تعلیم و تربیت.

مقدمه

آموزشهای مبتنی بر برنامه‌ریزی و طراحی برنامه درسی در مجموع، اقدامات آموزشی را با تفکر، تصمیم‌گیری، آینده‌نگری و حل مشکل، و مبتنی بر اصول و روشهای علمی همراه می‌سازد. همچنین کلیه فعالیت‌ها را در مسیر اهداف از پیش تعیین شده سوق می‌دهد و نهایتاً انجام صحیح آن موجب افزایش اثربخشی و کارایی آموزش خواهد شد. [۱]. از این رو، هر گونه آموزشی هنگامی موفق خواهد بود که هدف یا اهداف آموزشی مشخص و مطلوبی را دنبال کند و مبتنی بر اصول، فنون و مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی باشد. به همین دلیل در راستای تربیت دانشجویان با گرایش اصلی آموزش، طراحی و برنامه‌ریزی درسی گامی مهم و اساسی است زیرا مبنای اصلی در تدوین روش‌ها و فنون تدریس، سنجش و اندازه‌گیری و تدریس عملی می‌باشد. [۲].

مواد و روشها

پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی است که با استفاده از روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل محتوای استقرایی انجام گردیده است. در این مطالعه برای استخراج و تدوین مطالب از روش سه سو سازی استفاده گردید؛ یعنی مطالعه با بهره‌گیری از پژوهشهای مربوط و مبانی نظری انجام شد. این روش تحقیق از نوع روش تحقیق نظری است که با روش تحلیل محتوا و با رویکرد کیفی انجام گرفته است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، فیشهای برداشت شده از کتب گوناگون و از طریق مطالعه کتابخانه‌ای بوده است. قلمرو تحقیق، کلیه منابع اصلی و دست اول و همچنین منابعی بوده است که دیگران به صورت نقد در خصوص آنها تدوین نموده و به زبان‌های انگلیسی و فارسی بوده است. در این مورد محقق به سراغ منابع اولیه و وکتاب‌ها، آثار و نوشته‌های دست اولی که به طور مستقیم و غیر مستقیم به موضوع اشاره نموده رفته است. بر اساس تحلیل منابع، یافته‌های پژوهش را ارائه داده است و در نهایت این یافته‌ها را مورد بحث قرار داده است. شیوه انتخاب منابع که مبنای تحلیل قرار گرفته است، عمدتاً اصالت منبع، موثق بودن و مرجعیت نویسنده یا نویسندگان بوده است. همچنین قابلیت دسترسی به منابع نیز وجهه نظر قرار گرفته است و در پایان به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری بحث می‌پردازیم.

مبانی نظری

دیدگاه نظری در برنامه درسی

نظریات برنامه درسی در صدد است که یک چارچوب ادراکی برای قانع کردن جنبه‌های معطل پدیده‌ها به وجود آورد و بر اساس آن دست به تبیین و شناسایی پدیده‌ها می‌زند و به صورت مجموعه‌ای از راه‌حل‌ها و انکارهای عالی تجلی پیدا می‌کند [۳].

نظریه شناختی (پیازه) نظریه تقویت اسکینر نظریه شخصیتی فروید و نظریه جان دیوئی در زمینه ارتباط دانش و عمل جزء این خانواده‌ها از نظریه می‌باشند [۴]. این نظریات بیشتر به صورت فرضیات فلسفی مطرح شده است و شکل و خاستگاه ایدئولوژی پیدا کرده و معمولاً به صورت توضیحات استدلالی یا اقناعی تجلی می‌یابد. مثلاً فرض فلسفی ایجاد شده اینکه باید فرصت‌های تربیتی را بدون مرز بندی‌ها و محدودیت‌ها در اختیار همگان قرار داد. این نظریه‌ها متشکل از ساختار و اصول منسجم می‌باشند. در واقع نظریه‌های کاربردی به عنوان کاربرد نظریه‌های تبیینی هستند و دارای دو ویژگی است:

(الف) دارای اعتبار تجربی و آزمایشگاهی است.

(ب) خصوصیات عملگرایی دارند [۵].

اگر نظریه تقویت یادگیری اسکینر نظریه تبیینی است. نظریه کاربردی آن ایجاد ماشین‌های آموزش خودیادگیری است. اساس این نظریه بر مبنای عمل متخصص استوار است. عمل و شیوه کار وی مبنای این نظریه را فراهم می‌کند. در واقع تئوریزه کردن عمل متخصص را تئوری عمل گویند. مثل عمل جراحی قلب به شیوه باز [۶].

انواع دیدگاه هادر برنامه ریزی درسی و مقایسه آن ها با دیدگاه دیسیپلینی
معلمان نیز به عنوان انسانهایی که با کودکان و فراگیران سروکار دارند در نگاه و نحوه کار کردن با ایشان دیدگاهها و طرز
تلقی های شخصی و فردی را دارند که در اعمال و رفتارشان تأثیر می گذارد. در این میان دیدگاههای مبانی برنامه درسی
عرضه می شود تا بتواند معلمان را به افکار روشنی درباره ی رویکردهای یاددهی و یادگیری رهنمون سازد. دیدگاه برنامه درسی
عبارت است از یک موضع گیری اساسی درباره ی یاد دهی - یادگیری و ابعاد گوناگون نظری و علمی [۷]

دیدگاههای موجود در برنامه ریزی درسی عبارتند از :

۱- دیدگاه رفتاری

۲- دیدگاه موضوعی / دیسیپلینی

۳- دیدگاه اجتماعی

۴- دیدگاه فرایند شناختی

۵- دیدگاه رشدگرا

۶- دیدگاه انسانگرایانه

۷- دیدگاه ماورای فردی با کل گرایانه

۸- فرادیدگاهها یا دیدگاههای فراگیر [۸]

۱- دیدگاه رفتاری

دیدگاه رفتاری در آموزش و پرورش نفوذ بسیاری داشته و از طریق نهضتی موسوم به « تابعیت مدار » این تأثیر استمرار
یافته است آموزش و پرورش قابلیت مدار بر هدفهای رفتاری ، اندازه گیری مبتنی بر معیار و سایر تدابیر ناظر به پاسخگویی
تأکید می ورزد [۹].

مولفه ی دیدگاه رفتاری عبارتند از : شرطی کنشگر ، شرطی متقابل و آموزش و پرورش قابلیت مدار نظریه شرطی
کنشگر اسکینر به طور گسترده ای در زمینه ی یادگیری مدرسه ای بکار گرفته شده است او بویژه از یادگیری بر مبنای آموزش
برنامه ای همچنین شکل دادن به رفتار دانش آموزان با استفاده از تقویت کننده های مثبت حمایت کرده است. شیوه های
شرطی متقابل نیز رفتار درمانی در کلاس درس استفاده شده برخی از آنها کانون توجه خود را بر کنترل فشارهای روانی و
ایجاد رفتار جرأت آمیز قرار داده اند [۱۰].

آموزش و پرورش قابلیت مدار با تأکید بر هدفهای رفتاری ، آزمونهای مبتنی بر معیار و شیوه های یادگیری درصد تسلط
، برنامه های تربیت معلم ، آموزش ابتدائی و متوسطه و همچنین حداقل قابلیت های ضروری برای فراغت از تحصیل را تحت
تأثیر قرار داده است [۱۱].

۲- دیدگاه موضوعی / دیسیپلینی

در این قسمت دو رویکرد بررسی می شود یک رویکرد موضوعی که در آن تمرکز بر آن دسته از موضوعها یا مواد درسی
است که بطور سنتی در دوره ی ابتدائی و متوسطه عرضه می شود در رویکرد دوم یا رویکرد دیسیپلینی ، تأکید بر قلمروهای
علمی و بخصوص بر روشهای مورد استفاده ی متخصصان و دانشمندان در هر یک از این قلمروها قرار دارد [۱۲].

در دیگاه موضوعی برنامه درسی بر اساس چگونگی رشد و توسعه دانش در حوزه های گوناگون علمی سازمان دهی می
شوند و ویژگی آن تأکید بر استفاده از فنون آموزش مستقیم مانن سخنرانی و از برخواندن است همچنین برخی از موضوعها
اجباری و برخی دیگر اختیاری هستند .

برای تدریس در چهار چوب برنامه های درسی ، معلمان برای تدریس در یک ماده درسی تربیت می شوند . بنابراین
معلمان از تسلط و توانایی برای تدریس یک موضوع خاص برخوردارند . زمان کلاس ورزشی نیز حول محور موضوعهای تعیین
می شود [۱۳]

در دیدگاه دیسیپلنی آرمانهای تربیتی بر تسلط دانش آموزان بر چهار چوب مفهومی و شیوه های پژوهش در یک قلمرو علمی تأکید دارد. در این دیدگاه تکیه عمومی بر یادگیری اکتشافی است و طی آن دانش آموزان اصول اساسی یک دیسیپلنی را کشف کرده آنها را در شرایط و موقعیت های دیگر بکار می بندد و معلم دانش آموزان را در فرایند اکتشاف کمک می کند و موقعیتی را فراهم می سازد تا دانش آموزان بتوانند درباره آن فرضیه سازی، بررسی فرضیه ها در سایه ی داده ها و نتیجه گیری بر اساس کاوش به عمل آمده پردازد. محیط با دیگری نیز شامل موادومنابع یادگیری مرتبط با یک دیسیپلنی خاص است. نقش معلم نیز تأمین منابع آموزشی است و به گونه ای که حکایت از پشتیبانی فرایند اکتشاف می نماید عمل می کند [۱۴]. معلم باید در یک دیسیپلنی متخصص بوده برای به نمایش گذاشتن فرایند پژوهش و الگو گرفتن آمادگی داشته باشد معلم حاکم نیست بلکه ترغیب کننده و تسهیل کننده پژوهش و اکتشاف است. تفاوت دیدگاه دیسیپلنی با دیدگاه موضوعی را باید در این امر جستجو کرد که دیدگاه دیسیپلنی معیار شخصی را برای تشخیص حوزه های علمی مطرح می نماید در حالیکه دیدگاه موضوعی از معیارهایی همچون در مقایسه با دیدگاه موضوعی به یادگیرنده به شکل موجودی فعالتر نگریده می شود و اغلب می پردازد و تأکید بر کاوش و اکتشاف است و تلاش بر این است که دانش آموزان را به شکل فعالتری درگیر فرایند یادگیری سازیم تأکید بروز بر تفکر شهودی نیز با رویکرد اکتشافی در یادگیری ها فراهم می شود [۱۵].

۳- دیدگاه اجتماعی

در این دیدگاه تأکید بر تجربه اجتماعی است به فرد در بستر خاص اجتماعی نگریده می شود و تلاش بر این است تا برنامه هایی متناسب با این بستر و شرایط تدوین شود و چهار چوب این دیدگاه رویکردها و دیدگاههای فرعی مختلفی وجود دارد که نقش های گوناگونی برای مدرسه تأمین است. یکی از این دیدگاهها بر انتقال فرهنگی تکیه دارد و وظیفه مدرسه را انتقال یا القای ارزشها، سنت ها و اخلاقیات پذیرفته شده به وسیله جامعه به دانش آموزان است. دیدگاه دوم دیدگاه شهروندی و مکراتیک است. در این چهارچوب وظیفه مدرسه فقط انتقال ارزشها نیست. بلکه از دانش آموزان انتظار می رود که استقلال در تفکر پیدا کند. سومین موضع در قالب دیدگاه تغییر اجتماعی است این رویکرد وجود نابسامانی های جامعه را تصدیق کرده، بر نقش مدرسه در رفع این نابسامانیها تأکید می نماید [۱۶].

۴- دیدگاه رشد گرا.

مفهوم اساسی این دیدگاه ان است که رشد و تحول افراد مراحل مشخص و قطعی دارد و برنامه ریزی درسی باید طوری طراحی شود که چنین رشد یا تحولی را تسهیل باید بخصوص محیط های یادگیری باید گونه ای باشد که موجب توقف باسکون فرد در یک مرحله ی خاص نگردد. نظریه پردازان مؤثر در تبیین این دیدگاه عبارتند از ژان پیاژه^۱، اریک اریکسون^۲ و لانس کهلبرگ^۳ [۱۷].

۵- دیدگاه فرایند شناختی

این دیدگاه به مطالعه نحوه ی تفکران انسان می پردازد و برنامه هایی را تدوین می کنند که حالت های مختلف تفکر (استدلال) را تقویت کند. برخی از طرفداران این دیدگاه معتقدند که چنین برنامه هایی باید کانون اصلی توجه نظام آموزشی را تشکیل دهند. برای مثال کارل براتیر از تمرکز مدارس بر آموزش مهارتهای موسوم به R^۳ (خواندن، نوشتن و حساب کردن) و مهارتهای تفکر حمایت کرده است [۱۸]. دیوید آزوبل الگوی «پیش سازمان دهنده» را مطرح ساخته و فلویید رابینسون و همکارانش (ص مسئله) اجرائی پروژه ای را با هدف رشد مهارتهای فکری در دوره ی ابتدائی آغاز کرده اند [۱۹].

¹ Piaget, Jean

² Eric Ericson

³ Kohlberg

هیلداتا با ارائه رویکرد خود موجب تحریک و تقویت قابلیت تفکر استقرایی یعنی توان تغییر داده و استخراج تعمیمها از آنها می شود [۲۰].

۶- دیدگاه انسان گرایانه

آموزش و پرورش انسان گرایانه را می توان تا حدودی معلول زیاده روی در دیدگاه دیسپلینی ارزیابی کرد. چرا که برنامه های آموزشی انسان گرایانه سعی در مرتبط ساختن برنامه درسی با معنا و مفهوم شخصی داشتند در آموزش پرورش انسان گرایانه توجه برد و موضوع معطوف است یکی از آنها رشد خود پنداره ی دانش آموزان است دیگری رشد مهارتهای میان فردی است [۲۱].

از جمله افراد موثر در دیدگاه گرایانه آبراهام مازلو با طرح مفهوم « خود شکوفایی » است. کارل را جرز شیر اندیشه در انسان با کارکرد تمام و کمال را مطرح نموده است. خود شکوفایی هدف های اصلی بسیاری از برنامه های انسان گرایانه است. ارزشهای و غایات در فضا یا بستر انسان گرایانه اهمیت دارند و از نظر انسان گریان تأکید بر فن آوری آموزش، کافی نیست در عوض تأکید اصلی بر کاوش و دستیابی به ارزشهای فردی و اجتماعی است [۲۲].

۷- دیدگاه ماورای فردی یا گل گرایانه

آموزش و پرورش ماورای فردی از آن جهت که بر اهمیت شکوفایی فردی تأکید ورزد با دیدگاه انسان گرایانه شباهت دارد. این دیدگاه توجه خود را به مرتبه یا مرکز بالاتری از وجود قرار می دهد که در آن فرد یگانگی یا ارتباط با سایر شکلها را تجربه می نماید و دستیابی به مرحله خود متعالی را به منزله غایت مطلوب و مرحله ای ورای خود کفایی مطرح می سازد که در آموزش و پرورش انسان گرایانه هدف انگاشته می شود و تأکید بر اهمیت تفکر شهودی است ویژگی بارز شهود درک آنی و بدون واسطه امور است. برنامه های ماورای فردی بر پرورش قوه ی خلاقیت، اتخاذ رویکردهای تازه در حل مسادل و هنرها، بر اهمیت روحانیت یا حیات درونی فرد تأکید می کند [۲۳].

۸- فرادیدگاهها یا دیدگاه های فراگیر

اغلب معلمان. مربیان از یک دیدگاه خاص پیروی نمی کنند و بیشتر مایلند تصمیم گیریهای خود را متکی بر چندین دیدگاه نمایند و یا از مجموعه هایی متشکل از دو یا سه دیدگاه استفاده می کنند. این فرادیدگاهها عبارتند از: فرادیدگاه دگرگونی و تحول: این دیدگاه بر تغییرات فردی و اجتماعی تمرکز می نماید و شامل دیدگاه های تغییر اجتماعی، انسان گرایانه و ماورای فردی می شود در این فرادیدگاه معلم تلاش می کند مهارتهایی را به دانش آموزان منتقل سازد که امکان دگرگونی و تحول فردی و اجتماعی را فراهم می کند فعالیت های فریره در برزیل و همچنین الگوی کنش اجتماعی نیومن را می توان در این چهار چوب ارزیابی کرد. همچنین فرادیدگاههای برنامه درسی منحصر به سر دیدگاهی که معلمان می توانند ترکیب خاص خود از دیدگاه ها را بسازند [۲۴].

تئوری های نظری در برنامه ریزی درسی:

- ۱) سنت گرایان: به حاکمیت مدیریت علمی در برنامه درسی معتقد بودند مانند تایفر
- ۲) تجربه گرایان مفهومی: به کاربرد مفاهیم علوم اجتماعی در برنامه درسی معتقدند (شواب)
- ۳) بازنگران مفهومی: آنان قائل به تجدید نظر در برنامه درسی و قرار دادن مفاهیم نو مانند برنامه ریزی درسی مستقر اعتقاد دارند و به انطباق دنیای خارج مدرسه و داخل مدرسه از طریق نظریه انضباط و عملکردی معتقدند.
- ۴) نظریه کنترل: محدودیت این نظریه عمل است. اعتقاد به مراحل و روش کار و فن آوری و فن شناسی دارند و می گویند هدف ها و کلیه فعالیت ها باید قابل کنترل و ارزیابی باشد مثل بوییت.
- ۵) نظریه تعبیری: این نظریه به مبنای تصورات و اندیشه ها شکل گرفته، گرین معتقد است که محتوای برنامه درسی را باید در حد فهم و شعور شاگردان تهیه کرد.
- ۶) نظریه انتقادی: به جنبه های عملی و نظری توجه دارد و به اتصال دیوار مدرسه به دیوار فرهنگ زنده جامعه معتقدند و در صدد است که به تبیین پدیده های تربیتی با نگرش جامع بپردازد [۲۵].

این نظریه بیشتر به عناصر برنامه درسی و ارتباط آن با ساختار تصمیمات برنامه درسی پرداخته و از حوزه فلسفه تعلیم و تربیت استفاده کرده و از رشته های انسان شناسی و جامعه شناسی بهره جسته است. بررسی و تحلیل تأثیر کل نظام تربیتی و برنامه های آن بر کل شخصیت است. مطالعه ابعاد ارزش طیف وسیع مدرسه و جامعه می پردازد و در آزاد سازی ابعاد انسانی در دانش آموزان تأکید دارد. هدف اساسی این تئوری خودشناسی به ادراک، درک توانائی های اساسی و وضع و امکانات بر آزادسازی ابعاد انسانی در دانش آموزان است. این نظریه در صدد آن است که موضوعات درسی یا محتوا را نمایان سازد. آنان اعتقاد دارند که برنامه درسی فعال با شکست مواجه است. استخراج ارزش ها و محتوا و فرهنگ های گذشتگان و جهت دهی ارزشی امر برنامه درسی را مد نظر قرار می دهند. به فرآیند تعاملی برنامه درسی اعتقاد داشته و معتقدند که شرایط یادگیری را باید گسترش داد [۲۶]. اعتقاد به محتوای برنامه درسی دارند که تمام دانش انسانی را در برگیرد. برنامه درسی باید نماینده کل این دانش انسانی باشد. این نظریه معتقد به تجارب تاریخی و اجتماعی و اقتصادی انسان در برنامه درسی است. توجه به کلیه فعالیت های مربوط به فرآیند برنامه درسی است. در واقع فرآیندهای عقلانی متعاملی را که شاگردان در راستای آموزش و عمل به آن مواجه می سازد را مد نظر قرار می دهد [۲۷].

تغییرات برنامه درسی در دو سطح فردی و سازمانی را در نظر دارد. این تأکید بر موفقیت تحصیلی شاگردان داشته و فرایند برنامه درسی و مراحل اجرای آن در درجه دوم الویت قرار دارد و به نتیجه و حاصل آموزش و برنامه درسی توجه دارد. معتقد به ارزش هایی در برنامه درسی دارند که از میراث فرهنگی گذشتگان باقی مانده باشد و در برنامه درسی از آنها بهره گرفته و ارزش های جاودانه را بر شاگردان آموخت و تعقل عملی و نخبه پروری را از اهداف برنامه درسی می داند [۲۸]. با مرور آثار و منابع برنامه درسی، قلمرو برنامه درسی بسیار پیچیده و پراکنده است. هر برنامه درسی با یک جهت گیری اجتماعی و فلسفی و سیاسی شروع و سپس بر اساس آن جهت گیری، هدف ها تعیین می گردد. بر اساس اندازه مقدار جهت گیری ها از مفهوم برنامه درسی می توان طراحی های مختلفی را ارائه داد. البته شکل های مختلف برنامه درسی ممکن و طبیعی است ولی متخصصان تلاش کرده اند تا زبان مشترک در این زمینه ایجاد نمایند [۲۹].

اصولاً هر برنامه دو بعد کلی دارد. یک بعد آن طرح کلی و بصیرت و بینش کلی را معرفی می کند و بعد دوم آن ساختار راه کار برنامه درسی مفهومی کردن واقعیات مردم و جهان است یعنی واقعیات را به زبان آموزش و پرورش درآورند. با این دیدگاه برنامه درسی برای ما نسبت به دنیا و مردم آن بصیرت ایجاد می کند.

بعد دوم ساختار است: یعنی سازمانی منسجم برای انتقال جنبه های متفاوت دنیای تجربی به یادگیرنده، یعنی وقتی پدیده ها به صورت مفاهیم درآمدند از راه ساختار به یادگیرنده منتقل می شوند مثل شیمی - ریاضی در این دیدگاه کلی ما باید به این مطلب مهم اشاره کنیم. کسی که برنامه را اجرا می کند، باید خود نیز در طراحی برنامه درسی سهیم باشد. اگر کسی که برنامه را اجرا می کند در طراحی آن سهیم نباشد نسبت به آن احساس مالکیت روانی نمی کند. علاوه بر این دانش آموز و والدین و مشاوران و همه در طراحی باید دخیل و سهیم باشند و طراحی باید با توجه به زندگی روزمره و نیاز جامعه باشد. با توجه به دیدگاه ها و فلسفه های مختلف در سطح جهان تلاشهایی صورت گرفته تا طرح هایی را تهیه کنند که پاسخگوی نیازهای مختلف باشد به هر حال نقش برنامه ریزان درسی این است که از میان طرح های مختلف با توجه به شرایط موجود دست به انتخاب بزنند [۳۰].

دیدگاههای متداول در برنامه ریزی:

1. برنامه ریزی از داخل به خارج و برنامه ریزی از خارج به داخل

در برنامه ریزی از داخل به خارج بر کارهایی تمرکز می شود که سازمان در حال حاضر انجام می دهد و تلاش می شود تا آنها به بهترین صورت انجام پذیرد. برنامه ریزی به این شیوه تغییرات عمده ای را در سازمان ایجاد نمی کند، ولی می تواند برای استفاده بهینه از منابع مفید و موثر باشد. برنامه ریزی از داخل به خارج برای بهتر انجام شدن کارهای جاری صورت می پذیرد و هدف آن یافتن بهترین شیوه انجام کار است [۱].

در برنامه‌ریزی از خارج به داخل ابتدا محیط خارجی بررسی و تحلیل می‌شود و برای استفاده از فرصتها و به حداقل رساندن مسائل ناشی از آن برنامه‌ریزی می‌گردد. برنامه‌ریزی از خارج به داخل هنگامی مفید است که سازمان بخواهد کاری منحصر به فرد انجام دهد و هدف این برنامه‌ریزی یافتن فرصتهای محیطی و استفاده بهینه از آنهاست [۲].

2. برنامه‌ریزی از بالا به پایین و برنامه‌ریزی از پایین به بالا

در برنامه‌ریزی از بالا به پایین ابتدا مدیر مالی هدف‌های کلان را تعیین می‌کند و این امکان را برای مدیران سطوح دیگر فراهم می‌آورد تا در چهارچوب هدف‌های کلان برنامه خود را تدوین کنند. در برنامه‌ریزی از پایین به بالا با تدوین برنامه‌هایی شروع می‌شود که در سطوح عملیاتی شکل می‌گیرند. بدون آنکه به محدودیت‌های کلی سازمان توجه شود آنگاه این برنامه‌ها از طریق سلسله مراتب به بالاترین سطح مدیریت ارائه می‌گردد [۳].

3. برنامه‌ریزی بر مبنای هدف

در این نوع از برنامه‌ریزی مهمترین مسائل سازمان تعریف می‌شود و سپس با مشارکت کارکنان برای هر واحد و قسمت از یک واحد و نهایتاً برای هر فرد شاغل هدفگذاری منظمی انجام می‌گیرد (گروئلند، نرمان ای، هدف‌های رفتاری برای تدریس و ارزشیابی، امان اله صفوی). برنامه‌ریزی بر مبنای هدف برای ترکیب اهداف فردی و سازمانی بکار می‌رود و بر این عقیده استوار است که مشارکت توأم رئیس و مرئوس در تبدیل اهداف کلی به اهداف فردی، تأثیر مثبتی بر عملکرد کارکنان دارد و تدوین پذیرش دوطرفه اهداف، تعهد قویتری را در کارکنان ایجاد می‌کند. تا اینکه سرپرست یک جانبه هدفگذاری کرده، آنها را به زیر دستان تحمیل کند [۴].

مراحل برنامه‌ریزی بر اساس هدف و نتیجه عبارتند از:

1. تعیین رسالت و مأموریت
2. تعیین نتایج مورد انتظار
3. تعریف شاخصهای ارزیابی
4. تعریف هدفهای عملیاتی
5. تنظیم برنامه‌های عملیاتی
6. طراحی سیستم کنترل عملیات [۵].

4. برنامه‌ریزی بر مبنای استثناء

عبارتست از تعیین هدف، تخصیص منابع و تعیین شاخصهای عملیاتی و واگذاری امور به ابتکار عمل مسئولان واحدها. مدیریت عالی سازمان، تنها هنگامی که انحرافات عملکرد واحدی از برنامه پیش بینی شده، از حد معینی تجاوز کند در امور آن واحد دخالت خواهد کرد. ابزارهای اساسی و متداول در این روش عبارتند از: بودجه هزینه‌های استاندارد و حسابداری مدیریت یا حسابداری مراکز مسئولیت (مراکز هزینه، درآمد، سرمایه‌گذاری) [۶].

5. برنامه‌ریزی اضطراری

عبارتست از پیش بینی و معین ساختن عکس‌العمل‌ها و پاسخ مناسب به حوادث یا شرایط جدیدی که در اوضاع و احوال سازمان ممکن است اتفاق بیفتد.

6. برنامه‌ریزی اقتضایی

در برنامه‌ریزی اقتضایی «گزینه‌های گوناگون قابل اجرا» شناسایی می‌شوند و در صورتی که اعتبار برنامه اصلی به دلیل تغییرات محیطی، بیش از حد کاهش یابد، یکی از آن گزینه‌ها قابل اجرا خواهند بود. برنامه‌ریزی مبتنی بر اندیشیدن پیش از عمل است. ولی هر چه محیط برنامه‌ریزی نامطمئن‌تر باشد، احتمال نامناسب بودن مفروضات آغازین با پیش‌بینی‌ها و حتی مقاصد اولیه، افزایش می‌یابد. در چنین محیط‌هایی بطور مستمر مسائل و رخداد‌های غیر منتظره رخ می‌دهند و در نتیجه، تغییر در برنامه‌ریزی را ضروری می‌سازند. بنابراین بهتر است که همواره در موقع برنامه‌ریزی‌ها، پیش‌بینی شود که اگر کارها آنگونه که انتظار داریم پیش نرفت، چه تغییراتی در برنامه‌ها ایجاد شود یا کدام برنامه‌های جایگزین آماده شوند تا مدیر با

مشکل مواجه نشود. به عبارت دیگر هنگامی که بحرانی در نقاط پیش بینی شده بروز کند که حاکی از بی اعتباری برنامه باشد، با استفاده از برنامه ریزی اقتضایی امکان اقدام سریع فراهم می‌آید [۷].

بحث و نتیجه گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می‌شود که به دنبال آثار سایر متخصصان برنامه درسی خصوصاً پس از تشکیل انجمن برنامه درسی و رهبری آموزشی در سال ۱۹۴۷ در دانشگاه شیکاگو، خلاء نظری رشته برنامه درسی کاملاً هویدا شد و همین کنفرانس باعث شد تا پروفیسور جورج بوشامپ در صدد تهیه مبانی نظری برنامه درسی برآید وی پس از ۱۴ سال مطالعه در سال ۱۹۶۱ نخستین کتاب نظریه برنامه درسی را به رشته تحریر درآورد و بدین ترتیب رشته برنامه درسی از پشتوانه نظری برخوردار گردید و در دو خانواده بزرگ نظری یعنی نظریات مربوط به طراحی برنامه درسی (تعیین عناصر تشکیل دهنده یک برنامه درسی با توجه به چگونگی تصمیم گیری این عناصر با تعیین نقشه ای برای آموزش) و نظریات مربوط به برنامه ریزی درسی (تعیین مراحل اجرا و روش کار با توجه به اقتضای تصمیم گیرنده در حوزه برنامه درسی) را مطرح کرد.

منابع و مأخذ

- [۱] قاسمی، پویا، اقبال، (۱۳۸۲) راهنمای علمی پژوهش در عمل، پژوهشکده تعلم و تربیت
- [۲] قورچیان، نادرعلی (۱۳۸۴)، طراحی و مهندسی برنامه درسی در هزاره سوم، تهران، نشر فراشناختی اندیشه،
- [۳] کیامنش، علیرضا، (۱۳۷۷) روش های ارزشیابی آموزشی، چاپ پنجم، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور،
- [۴] گروئلند، نرمان ای، هدف های رفتاری برای تدریس و ارزشیابی، امان اله صفوی، تهران
- [۵] لوی، الف، برنامه ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ (۱۳۶۲)، تهران، مدرسه،
- [۶] مرزوقی، رحمت الله (۱۳۸۳)، بررسی و تبیین تفاوت های اساسی برنامه ریزی درسی بزرگسالان با برنامه ریزی درسی دوره ی عمومی، مقاله ارایه شده به همایش آموزش بزرگسالان،
- [۷] ملکی، حسن (۱۳۸۳)، برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، انتشارات مدرسه،
- [۸] ملکی، حسن (۱۳۸۳)، یادگیری و مدل برنامه درسی آموزش بزرگسالان، مقاله ارایه شده به همایش آموزش بزرگسالان،
- [۹] مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۳)، برنامه ی درسی نظرگاه ها، رویکردها، چشم اندازها، مشهد، آستان قدس رضوی،
- [۱۰] مهران، گلناز (۱۳۸۳) معرفی یک تجربه نوین جهانی در آموزش بزرگسالان، بررسی مراحل تهیه و تولید مواد آموزشی برای بزرگسالان در شهر واشنگتن، مقاله ارایه شده به همایش آموزش بزرگسالان،
- [۱۱] نعمت الله، موسی پور، (۱۳۸۷) غفلت زدایی از برنامه درسی، بازشناسی مفهوم و ابعاد برنامه درسی ناگفته (مغفول)،
- [۱۲] نوروزی، داریوش، (۱۳۸۶) آموزش اینترنتی یا برنامه ی درسی پنهان؟،
- [۱۳] هاشمیان نژاد، فریده (۱۳۸۳)، طراحی برنامه درسی آموزش بزرگسالان، مقاله ارایه شده به همایش آموزش بزرگسالان،

[14] Andrews Rhys Mc Glynn Catherine Mycock Andrew (۲۰۰۹). Student's attitudes towards history. Does self – identity matter? Journal Research V. ۵۱n. ۳. ۳۶۵- ۳۷۷

[15] Basavanthappa BT Nursing Education ,Jaypee Brothers , New Dehli ۲۰۰۳

[16] Bean,J.(۱۹۹۷).Integrated curriculum in the middle schooled .Eric Digest . Integrated Carr .http .P .۲.

- [17] Belbin, c and Belbin, R.M.(۱۹۷۲) problems in Adult Retraining , London . Heinemann.
- [18] Berman .Steven L .Weems .Carl F .Petkus .Veronica F .(۲۰۰۹) .The prevalence and incremental validity of identity problem symptoms in a high school sample .Journal of child psychiatry and Human Development .V .۴۰.n.۲ . ۱۹۵. ۱۸۳
- [19] 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)۲۹۵.۳۰۸ .
- [20] 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
- [21] Cloeman, A .(۱۹۸۲) preparation for Retirement in England and vales, Leicester . NIAE
- [22] Crocetti .Elisabetta .Rubini .Monica .Berzonsky .Michael D .Meeus .Wim (۲۰۰۹) .Brief report .The Identity style Inventory – Validation in Italian adolescents and college students .Journal of Adolescence ۴۲۵ .۳۲- . ۴۳۳
- [23] Cross .Herbert J .Allen .Jon G .(۲۰۰۷) .Ego identity .status .adjustment and academic achievement .Journal of consulting and clinical Psychology .vol ۳۴(۲) .P ۲۸۸ .
- [24] Dana .P .& Paula .S.(۲۰۱۴) .The role of positive academic self.concept in promoting school success .Children and Youth Services Review ۴۳ .(۱)۱۴۵.۱۵۲.
- [25] Dewey, g .(۱۹۱۶) Education and democracy, New york .Tnefree press
- [26] Erickson .H .L .(۱۹۹۵) .String the heart and soul .Redefining curriculum and instruction .Corwin press's .۹۶.
- [27] Fogarty.R .(۱۹۹۱) the ways to integrated curriculum .Educational Leadership .۲. ۴۹ . Pp.۶۱.۶۵ .
- [28] Frederic.G .& Catherine .F.(۲۰۱۰) .Academic self.concept .autonomous academic motivation .and academic achievement .Mediating and additive effects .Learning and Individual Differences ۲۰ .(۶).۶۴۴.۶۵۳ .
- [29] garvis,p .(۱۹۸۰) pre retirement education .dedigh and analysis.
- [30] Gunuc .S .& Kuzu .K.(۲۰۱۵) .Confirmation of campus .class .technology model in student engagement .A path analysis .Computers in Human Behavior ۵ .(۴).۱۱۴.۱۲۵ .