

بررسی مدل های برنامه ریزی درسی در آموزش

رمضان زمانی

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

چکیده

سابقه و هدف: برنامه ریزی درسی به عنوان یک فعالیت دارای مراحل است که برنامه درسی را پدید می آورند. این برنامه ریزی که با سنجش نیازها و تعیین (انتخاب، سازماندهی و ارائه محتوا) ادامه می یابد و با تعیین شیوه های ارزشیابی پایان می رسد. هدف بررسی مدل های برنامه ریزی درسی در آموزش 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 مدل های برنامه ریزی درسی را میتوان در دو گروه طبقه بندی کرد که در یک گروه افرادی هستند که میتوان هدفهای تعلیم و تربیت را تعیین و به دقت بیان نمود و سپس به شیوه خطی آنها را تحقق بخشید.

نتیجه گیری: از مباحث ایراد شده نتیجه گرفته می شود که برنامه ریزی در پی آنست شرایط، موقعیت و وسایل مورد احتیاج را در حیطه تعلیم و تربیت برای فراگیران با شرایط فعلی و نیازهای شخصی آنان فراهم سازد و زمینه تربیت و رشد همه جانبه آنان مهیا گردد.

واژه های کلیدی: برنامه ریزی، تدریس، مدل های برنامه ریزی درسی، آموزش

مقدمه

مدلهای برنامه ریزی درسی بر اساس دیدگاه تکنیکی علمی - به عقل گرایی و تجربه گرایی تکیه می نماید و در مقابل دیدگاه غیر علمی و غیر تکنیکی به اشراق گرایی و آنچه مک دونالد زیبا شناسانه در مقابل عقلانیت تکنولوژی نامیده است متکی است طرفداران رویکرد غیر تکنیکی و غیر علمی به طراحی برنامه های درسی از طرحهای کودک مدار و تا حدودی مساله مدار حمایت می نماید [۱]. در آغاز قرن بیستم استاد تعلیم و تربیت دانشگاه شیکاگو علاقه مند بود، برنامه درسی متناسب با زمان را جایگزین برنامه موجود کند و روشهای جدید، مواد آموزشی تازه و شیوه های نو به کار گیرد. او معتقد بود که با استفاده از علم می توان به هدفهایی که از طریق تجربه زندگی به دست نیامده نایل گشت. طبق نظر بابیت از هدفهای مبهم و خیلی سطح بالا مانند ساختن منش فرد، فرهنگ و خودشناسی باید پرهیز شود زیرا تنها هدفهایی ویژه هستند که در تهیه برنامه درسی اصول تدریس و آگاه ساختن والدین و معلمان همانند راهنمایی روشن ادامه مسیر را میسر می سازد [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 بهره گیری 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 جمع آوری اطلاعات، فیشهای برداشت شده از کتب گوناگون و از طریق مطالعه کتابخانه ای 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 زبان های انگلیسی و فارسی بوده است. در این مورد محقق به سراغ منابع اولیه و وکتاب ها، آثار و نوشته های دست اولی که به طور مستقیم و غیر مستقیم به موضوع اشاره نموده رفته است. بر اساس تحلیل منابع، یافته های پژوهش را ارائه داده است و در نهایت این یافته ها 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 جمع بندی و نتیجه گیری بحث می پردازیم.

مبانی نظری

انواع مدل های تکنیکی را میتوان به چند گروه تقسیم کرد :

- ۱- مدل بابیت
- ۲- مدل تایلر
- ۳- مدل تبا
- ۴- مدل سیلور و الکساندر
- ۵- مدل هاکنینز [۳]

مدل بابیت (تکنیکی)

در آغاز قرن بیستم استاد تعلیم و تربیت دانشگاه شیکاگو علاقه مند بود، برنامه درسی متناسب با زمان را جایگزین برنامه موجود کند و روشهای جدید، مواد آموزشی تازه و شیوه های نو به کار گیرد. او معتقد بود که با استفاده از علم می توان به هدفهایی که از طریق تجربه زندگی به دست نیامده نایل گشت. طبق نظر بابیت از هدفهای مبهم و خیلی سطح بالا مانند ساختن منش فرد، فرهنگ و خودشناسی باید پرهیز شود زیرا تنها هدفهایی ویژه هستند که در تهیه برنامه درسی اصول تدریس و آگاه ساختن والدین و معلمان همانند راهنمایی روشن ادامه مسیر را میسر می سازد [۴].

بابیت می گوید هدف ها باید واضح باشد در نوشتن هدف ها باید از زبان روزمره استفاده شود به گونه ای که به آسانی قابل فهم باشد و از هدف های کلی پرهیز شود مثلاً در توانایی مراقبت از سلامت خود به قدری کلی است که قابل استفاده نیست این هدف باید به هدف های ویژه تجزیه شود. مثال: توانایی برای مراقبت خود در مقابل جانوران کوچک میکروسکوپی. به همین دلیل او استفاده از هدفها را به گونه ای که عملکرد فراگیر را معین کند مورد ملاحظه قرار داد. بابیت در کتاب بعدی خود

که در سال ۱۹۲۴ منتشر کرد دو فصل را به هدفها اختصاص داد. او نخست وظایف یا تحلیل فعالیتها را شرح می‌دهد و هدف‌ها را از آن وظایف قابل استخراج می‌داند، سپس هدف‌ها را که مفید و کارآمد تشخیص می‌دهد بیان می‌کند [۵].

چند نمونه از هدف‌هایی را که بابت طرح کرده است ذکر می‌شوند:

توانایی در سازماندهی و آرایه اندیشه‌های خود به دیگران در مواقع:

الف) گفتگو (د) گزارش شفاهی

ب) نقل تجربه‌های خود (ه) راهنمایی کردن

ج) بحث خیلی جدی و رسمی (و) صحبت برای حضار

توانایی جمع‌آوری، سازماندهی و تفسیر حقایق موردنیاز. [۶]

بابت اولین کسی است که اهمیت مطالعه فرایند برنامه ریزی درسی را مورد تاکید قرار داد. او دریافته بود که تنها ایجاد برنامه درسی جدید کافی نیست بلکه آگاهی از این موضوع که چگونه یک برنامه درسی می‌تواند بهتر اجرا شود نیز اهمیت دارد. بابت در کتاب خود از تجربه شخصی خود که موجب توجه بیشتر او به برنامه درسی از منظر نیازهای اجتماعی نسبت به مطالعات محض آکادمیک صحبت می‌نماید. بر اساس آنچه در کتاب وی ذکر شده است او به همراه یک کمیته علمی ماموریت یافتند تا با سفر به فیلیپین، برای مدارس ابتدائی ایسلند برنامه درسی طراحی نمایند. آن‌ها علاوه بر زمانی که صرف ارزیابی نیازهای مردم آن منطقه می‌نمودند، این امکان را داشتند تا یک برنامه درسی جدید و خلاقانه نیز طراحی نمایند. اما آنچه در عمل اتفاق افتاد این بود که اعضاء کمیته بدون توجه به اینکه چه مباحثی موردنیاز مدارس ابتدائی و سنتی آن‌ها می‌باشد مجموعه‌ای از دروس آمریکایی چون تاریخ آمریکا، حساب، جغرافیا و روحانی را بر اساس تعصبات آمریکایی خود، برای آن‌ها قرار دادند. اما آنچه که در ادامه کار آن‌ها موجب خرسندی گردید آشنایی با یک مدیر فیلیپینی بود که موجب آشنایی گروه با واقعیت‌های اجتماعی زندگی مردم آن منطقه و تدین برنامه‌ای با هدف بهداشت، رضایتمندی از خود و تشکیل خانواده و متأثر از فرهنگ مردم گردید [۷].

بعد از این تجربه بود که بابت متوجه شد تبعیت او از اصول سنتی برنامه ریزی درسی موجب غفلت او از راه حل‌های مفید ممکن شده بود. کتاب او تحت عنوان " چگونه یک برنامه درسی طراحی نماییم؟ " تأثیرات بسیار زیادی بر برنامه‌های مدارس ایجاد نمود و او را به عنوان اولین کسی که نگاه تخصص به این موضوع را مورد تاکید قرار داد معرفی نمود. به نظر بابت توافق پیرامون روش ایجاد یک برنامه درسی مهم تر از توافق پیرامون جزئیات برنامه است. روش او از این جهت مورد انتقاد دیگران است که برنامه‌ای برای مهارت‌های بزرگسالی را تدارک می‌بیند و به دوران کودکی و نیازهای آن توجه ندارد. در انجام هر توانایی و رسیدن به نتایج مدل بابت بین هدف‌های نهایی که به صورت کیفی نوشته می‌شوند و هدف‌های پیشرو به شکل کمی نوشته می‌شوند در هر گروه سنی و یا کلاس تفاوت می‌گذاشت. [۸]

او می‌گوید: هدف‌ها باید با اصطلاحات معین و بر اساس آنچه که دانش‌آموز عمل یا تجربه می‌کند بیان شوند. در این حالت برای معلمان این امکان فراهم می‌شود که تحقق هدف‌ها را تعقیب کنند و خانواده‌ها و دانش‌آموزان هدف‌ها را درک کنند [۹].

اصول هدف نویسی از نظر بابت

هدف‌ها با اصطلاحات معین و براساس آنچه دانش‌آموزان باید عمل کنند نوشته شوند.

در نوشتن هدف‌ها از زبان روزمره استفاده شود و به گونه‌ای که به آسانی قابل فهم باشند.

از هدف‌های کلی پرهیز شود چون در عمل برای تهیه برنامه درسی غیرقابل استفاده است [۱۰].

برای مثال او می‌گوید: «توانایی مراقبت از سلامت خود» به قدری کلی است که قابل استفاده نیست. این هدف باید به هدف‌های ویژه تجزیه شود. «توانایی برای تنظیم تهویه اطاق خواب خود، توانایی برای مراقبت خود در مقابل جانوران کوچک میکروسکوپی»، «توانایی مراقبت از دندان‌های خود» و غیره. طبق نظر بابت از هدف‌های مبهم و خیلی سطح بالا مانند

«ساختن منش فرد»، «فرهنگ و خودشناسی» باید پرهیز شود. زیرا تنها هدف های ویژه هستند که در تهیه «برنامه درسی» و «اصول تدریس» و آگاه ساختن والدین و معلمان همانند راهنمای روشن ادامه مسیر را میسر می‌سازند [۱۱].

زندگی بشر علی‌رغم تغییراتی که دارد از انجام فعالیت های مشخصی شکل یافته است، آموزش و پرورش نیز که وظیفه آماده نموده افراد برای زندگی را برعهده دارد، به طور روشن و شایسته ای درصدد تدارک شرایط تحقق همین فعالیت های مشخص است که علاوه بر شمار زیاد و تنوع، می‌توان آن‌ها را در هر طبقه و گروه اجتماعی کشف و شناسایی نمود. این امر مستلزم آن است که ویژگی های شکل دهنده ی هر فعالیت شناسایی شود تا بر اساس آن، دیدگاه‌ها، توانایی‌ها، گرایش‌ها و ترکیبی از دانش را که انسان‌ها نیازمند آن هستند، شناسایی شود. براین اساس، برنامه ریزی درسی مجموعه ای از تجارب یادگیری است که دانش آموزان را در مسیر دستیابی به این اهداف قرار می‌دهد باید توجه داشت که چنین طرز تلقی از برنامه ریزی درسی به شدت تحت تاثیر دیدگاه های مدیریتی بوده است که از تیلور به عنوان مدافع اصلی آن می‌توان نام برد در واقع آنچه او پیشنهاد آن را داده بود عبارت بود از: ساده کردن فعالیت‌ها از طریق تقسیم آن به واحد های کوچکتر، گسترش کنترل مدیریتی همه عناصر محیط کار و بررسی نتایج بر اساس مطالعه نظام مند زمان و مکان. هر سه عنصر در این مفهوم، در نظریه و عملکرد برنامه درسی شرکت داشتند. به عنوان مثال، یکی از جاذبه های این رویکرد در نظریه برنامه درسی شامل توجه دقیق به آنچه که مردم نیاز به دانستن آن برای کار و زندگی خود دارند می‌باشد [۱۲].

بر این اساس برنامه ریزی درسی اندیشیدن بر روی صندلی راحتی نیست بلکه حاصل مطالعات سیستماتیک است. تئوری بابت با واکنش های پیچیده ای مواجه شده است. در نتیجه ی همین انتقادات در خلال سال های ۱۹۲۰ تا ۱۹۳۰ و نیز رشد رویکردهای جدید کودک محور دیدگاه ضابطه مند بابت، شدت تاثیر گذاری خود را از دست داد، اما در اواخر ۱۹۴۰ دیدگاه تیلر تاثیرات بسیاری بر تئوری برنامه ریزی درسی ایجاد نمود. او با تاکید بر عنصر عقلانیت در نظریه ی بابت و همچنین تاکید بر طراحی اهداف رفتاری، چهار پرسش کلیدی را به عنوان منطق تئوری خود مطرح می‌سازد:

۱. مدارس باید به دنبال چه اهداف آموزشی باشند؟
۲. برای رسیدن به این اهداف، چه تجارب آموزشی می‌تواند ارائه شود؟
۳. چگونه می‌باید این تجارب آموزشی را به طور موثر سازماندهی نمود؟
۴. چگونه می‌توانیم تعیین نماییم که آیا به این اهداف دست یافته ایم؟ [۱۳]

مدل چارترز (غیر تکنیکی)

چارترز با استفاده و سازماندهی نظریات «هربرت اسپنسر»، «فرانکلین بابت» و «جان دیویی» در سال ۱۹۲۴ کتاب «بازسازی برنامه درسی» را نوشت. او در این کتاب «نظریه کارکردی» را برای طراحی سیستماتیک برنامه درسی مطرح ساخت و برای موضوعات آموزشی و حرفه ای، ریز مواد تفصیلی ارائه نمود [۱۴].

مراحل تهیه برنامه درسی از دیدگاه چارترز

مرحله اول: با مطالعه زندگی اجتماعی انسان، هدفهای اصلی تعلیم و تربیت را تعیین کنید.
 مرحله دوم: هدفها را به دو بخش «آرمانها» و «فعالیتها» تحلیل کنید و تحلیل را تا سطح واحدهای کار ادامه دهید.
 مرحله سوم: این اجزا را به ترتیب اهمیت مرتب کنید.
 مرحله چهارم: با توجه به فعالیت هایی که برای بچه ها ارزش بالاتر و برای بزرگسالان ارزش کمتری دارند، اجزای مرتب شده را با دقت بیشتری تنظیم کنید.
 مرحله پنجم: با استفاده از فهرست، موضوعاتی را که در زمان آموزش اختصاص یافته در مدرسه قابل ارائه هستند، تعیین کنید.

مرحله ششم: تمرینهای مناسبی را که در انجام این فعالیتها و آرمانها انجام پذیر است مشخص سازید.
 مرحله هفتم: براساس ماهیت روان شناختی بچه ها، مواد آموزشی را با نظم آموزشی مرتب کنید [۱۵].

مدل تایلر

تجارب و آگاهی های قبلی یادگیرنده را محک می زند، استفاده می کند. نکته ی دیگری که او بر آن تمرکز دارد طراحی موقعیت هایی است که منجر به نتایج یکسان برای یادگیرندگان گردد چراکه تیلر علاقمند به به این موضوع بود که چگونه برنامه ریزی درسی می تواند منجر به کارآمدی بیشتر یادگیرندگان گردد. به نظر تیلر، عناصر سازماندهی، ایده های نظارتی، مفاهیم، ارزش ها و مهارت ها می بایستی تار و پود سازماندهی برنامه درسی را شکل دهند. او برای سازماندهی تجربیات یادگیری روش های مختلفی چون سازماندهی در محیط مدرسه یا کلاس، در قالب دروس تخصص یا حوزه های کلی تر را پیشنهاد می دهد [۱۶]. او برتری طرح خود را با بیان فواید محتوای کاربردی طرح خود برای زندگی به واسطه ی پروژه هایی با فرصت های یادگیری بیشتر و نیز دروسی که چندین ترم را می توانند تحت پوشش قرار دهد، مطرح می سازد. تیلر در نهایت ارزشیابی را به عنوان یک عملکرد اساسی در برنامه ریزی درسی عنوان می کند. به نظر او ارزشیابی فرایند اطلاع از میزان تاثیر گذاری فعالیت های یادگیری در تحقق نتایج مورد انتظار و نیز شناخت توانایی ها و نقاط ضعف برنامه، می باشد. علاوه بر این به زعم وی روش های ارزشیابی تنها شامل روش های مرسوم کتبی نمی گردد و همه روش های که می تواند اطلاعات مفیدی را در اختیار ما قرار دهد مانند مشاهده ی عملکرد یادگیرندگان، دست ساخته های آن ها، گزارشات هم گروه های دانش آموز ... می بایستی مورد استفاده قرار گیرند ردپای تاثیرات آنچه تیلر بر آن تاکید داشت را به سادگی می توان در مدل هایی که همفکران او مانند تابا و گودلند ارائه داده اند نیز مشاهده نمود، افرادی که تلاش های بسیاری برای گسترش و پیشرفت مدل برنامه ریزی تیلر انجام داده اند [۱۷].

بدون شک تایلر یکی از صاحب نظران برجسته مدل های تکنیکی، علمی است. تایلر در سال ۱۹۴۹ کتاب اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی را منتشر کرد که در آن برای بررسی مسایل برنامه درسی و آموزشی منطقی را ارایه نمود. او یادآور شد که برنامه ریزان درسی باید این مراحل را انجام دهند:

چهار اصل اساسی در مدل تایلر

۱. هدفهای آموزشی مدرسه،

۲. تجربه های آموزشی مربوط به هدفها.

۳. سازماندهی تجربه ها.

۴. ارزشیابی هدفها. [۱۸]

روش تایلر چگونه عنوان گردید: تایلر اعتقاد داشت که باید برنامه ریزان درسی هدف های کلی را بر اساس گردآوری اطلاعات از سه منبع: ماده درسی، یادگیرنده و جامعه تعیین کنند، سپس هدف ها را از دو صافی فلسفه تربیتی و روانشناسی یادگیری بگذرانند. بعد از گذراندن از این دو صافی هدف های ویژه آموزشی به دست می آیند. باید توجه داشت با این که تایلر اصطلاح هدف های آموزشی را به کار می برد، اما از هدفهای رفتاری که از سالهای اخیر مورد حمایت زیادی قرار گرفته است حمایت نمی کند. سپس تایلر چگونگی انتخاب تجربه های یادگیری برای تحقق هدف ها را مورد بحث قرار می دهد. تجربه های یادگیری باید بنا به تجربه های قبلی فراگیر و موقعیتی که او به آن خواهد رسید، همچنین در پرتو آن چه مربیان درباره یادگیری و رشد انسانی می دانند انتخاب می شوند. تایلر در مرحله بعد سازماندهی تجربه ها را مورد بحث قرار می دهد [۱۹]. او می گوید: تجربه های یادگیری باید طوری تنظیم شود که بالاترین تأثیر را روی یادگیرنده بگذارند. او اعتقاد داشت که عناصر برنامه درسی از قبیل آرا، مفاهیم، ارزشها و مهارتها باید مانند دانه های یک نخ در ساخت برنامه درسی قرار گیرند. این عناصر کلیدی می توانند نقش سازمان دهنده را در آموزش بازی کنند و تجربه های یادگیری مختلف در موضوعات گوناگون را به یکدیگر ربط دهند، همچنین آرا، مفاهیم، ارزشها و مهارتها می توانند محتوای درون موضوعات خاص را به هم مربوط سازند [۲۰].

تایلر چنین نظریه داشت که برنامه ریزان باید هدفهای کلی را بر اساس گرد آوری اطلاعات از سه منبع مواد درسی، یادگیرنده و جامعه تعیین کند او می گوید که تجربه های یادگیری طوری تنظیم شود که باید بیشترین تاثیر را روی یادگیرنده

بگذارد. او عقیده داشت که آرا، مفاهیم، ارزشها و مهارت ها باید مانند دانه های تسبیح در تهیه برنامه درسی قرار بگیرند. همچنان ارزشیابی را در برنامه درسی بسیار مهم شمرد که معلم می تواند، به واسطه ارزشیابی است که معلوم می گردد که برنامه موثر بوده است یا نه [۲۱].

مدل تایلر و ارزشیابی

تایلر ارزشیابی را در برنامه ریزی درسی خیلی مهم می شمارد. او یادآوری می کند که اگر مربیان بخواهند کشف کنند که آیا به واقع تجربه های یادگیری نتایج مورد انتظار را تحقق بخشیده اند یا نه باید از ارزشیابی استفاده کنند، همچنین بر اساس ارزشیابی است که معلوم می گردد برنامه موثر بوده است یا نه. گرچه تایلر مدل خود را در برنامه ریزی درسی به صورت نمودار مشخص نکرد ولی می توان در چنین مدلی نشان داد. [۲۲]

مدل تبا مدل تبا (تکنیکی)

«هیلتا تبا» معتقد بود آنانی که برنامه درسی را اجرا می کنند باید در برنامه ریزی شرکت نمایند. او از رویکرد از پایین به بالا حمایت نمود. «تبا» هفت مرحله اصلی را در مدل خود برشمرد که در آن معلمان اعمال زیر را انجام می دهند:

۱. تشخیص نیاز: معلم (برنامه ریز درسی) با تعیین نیازهای دانش آموزان فرایند برنامه ریزی درسی را شروع می کند.
۲. تعیین هدف: معلم پس از تعیین نیازها، هدفهای قابل تحقق را معین می کند.
۳. انتخاب محتوا: با توجه به هدفهای تعیین شده، محتوای مناسب انتخاب می شود. محتوا نه تنها با هدفها باید سازگار باشد، بلکه اعتبار و اهمیت لازم را نیز باید دارا باشد.
۴. سازماندهی محتوا: معلم نباید به انتخاب محتوا اکتفا بکند، بلکه لازم است با توجه به رشد فراگیران، پیشرفت و علائق آنها، محتوا را سازمان دهند.

۵. انتخاب تجربه های یادگیری: محتوا به دانش آموزان ارائه می شود و آنان محتوا را مرتب و سازمان می دهند. از این نظر روشهای تدریس معلم، مستلزم درگیری دانش آموز با محتواست.
۶. سازماندهی فعالیتهای یادگیری: همان طور که محتوا، توالی و سازمان پیدا می کند، فعالیتهای یادگیری نیز لازم است سازمان یابد. توالی فعالیتهای یادگیری، براساس محتوا انجام می گیرد. اما معلم باید دانش آموزان را نیز در نظر بگیرد.
۷. ارزشیابی: برنامه ریز درسی باید تعیین کند که چه هدف هایی تحقق پیدا کرده اند. برای این کار ارزشیابی صورت می گیرد. شیوه های ارزشیابی باید از سوی دانش آموزان و معلمان تدوین گردد [۲۳].

مدل سیلور و مدل الکساندر (تکنیکی)

«سیلور» و «الکساندر» یک رویکرد سیستماتیک چهار مرحله ای برای برنامه ریزی درسی ارائه کردند.

۱. هدفهای کلی، جزئی و حیطه ها: برنامه ریزان درسی با تحلیل هدفهای کلی و جزئی برنامه ریزی را شروع می کنند. هدفها در حیطه های برنامه درسی سازمان می یابند. به همین دلیل چهار حیطه باید در سازماندهی هدفها، مورد توجه باشد:
۱. رشد شخصی ۲. روابط انسانی ۳. مهارتهای یادگیری ۴. تخصصی کردن [۲۴]
۲. طراحی برنامه درسی: پس از مرحله اول، برنامه ریزان درسی در خصوص محتوا، سازماندهی آن و فرصتهای یادگیری مناسب، تصمیم گیری می کنند. در این تصمیم گیری دیدگاه های فلسفی تاثیر دارند. که آیا برنامه درسی به رشته های علمی تاکید می کند؟ یا به یادگیرنده و یا به نیازهای جامعه؟
۳. اجرای برنامه درسی: معلمان در این مرحله روشها و موادی را که برای کمک به یادگیری دانش آموزان مورد استفاده قرار می دهند انتخاب می کنند.
۴. ارزشیابی برنامه درسی: آخرین مرحله مدل، ارزشیابی است. در این مرحله، برنامه ریزان و معلمان از فنون ارزشیابی که بتواند تصویر درستی از ارزش و موفقیت برنامه درسی ارائه دهد استفاده می کنند. [۲۵]

مدل تصمیم‌گیری هاکینز

نمونه دیگری از مدل‌های علمی - تکنیکی است که هفت مرحله دارد:

- ۱- مفهومی ساختن برنامه درسی و مشروعیت بخشی
یعنی در پرتو نیازها، برنامه‌های درسی پیشنهاد شده مشروعیت پیدا کند.
- ۲- تشخیص
مستلزم دو وظیفه است الف - تبدیل نیازها به قضا یا ب- استنتاج هدفهای کلی و جزئی از این نیازها.
- ۳- انتخاب محتوا: به چستی برنامه درسی مربوط می‌شود محتوا در برگیرنده حقایق، مفاهیم، اصول نظریه‌ها و تعمیم‌ها می‌باشد.
- ۴- انتخاب تجربه‌های یادگیری: در این مرحله معلم در مورد مواد آموزشی از قبیل کتابهای درسی، برنامه‌های نرم افزار، فیلم‌ها، کتابهای مرجع و غیره تصمیم‌گیری می‌کند.
- ۵- اجرا: برنامه درسی بعد از انتخاب و سازماندهی تجربه‌ها برای اجرا آماده می‌شود.
- ۶- ارزشیابی: این مرحله سرتاسر حیات برنامه درسی ادامه پیدا می‌کند و داده‌ها از نو مرتب می‌شوند.
- ۷- نگهداری برنامه: آخرین مرحله از مدل هاکینز می‌باشد [۲۶].

مدل وین‌اشتین و مدل فانتی نی (غیر تکنیکی)

«جرالد وین‌اشتین» و «ماریو فانتی نی» اعتقاد داشتند که تعلیم و تربیت باید به امور انسانی تاکید کنند و هدفهای آموزشی باید نمایانگر علایق فردی و بین فردی دانش‌آموزان باشند. مدلی که «وین‌اشتین» و «فانتی نی» ارائه می‌دهند هفت مرحله دارد که عبارتند از:

- الف: شناخت فراگیر: در این مرحله برنامه ریزان درسی به داده‌های جمعیت‌شناسی و فرهنگی دانش‌آموزان و همچنین به سطوح رشد و ویژگیهای روان‌شناختی آنان توجه می‌کنند.
- ب: تعیین علایق: برنامه ریزان باید با توجه به ویژگیهای روانی و شرایط فرهنگی، اجتماعی موجود علایق را کشف کرده و مبنای تعلیم و تربیت قرار دهند.
- ج: ایده‌های سازمان‌دهنده: این ایده‌ها مفاهیم و اصولی است که محتوای برنامه درسی، بر محور آن تولید می‌شود [۲۷].

د: انتخاب زمینه‌هایی که محتوا براساس آنها شکل می‌گیرند: این زمینه براساس مقوله‌های شخصی اجتماعی به سه صورت سازماندهی می‌شوند. اولین نوع محتوا، محتوایی است که از تجربه‌های فراگیر، یعنی شخص رشد‌یافته به دست می‌آید. دومین نوع محتوا به عواطف و علایق فراگیر ارتباط می‌یابد. سومین نوع محتوا، محتوایی است که دانش‌آموزان از وضعیت اجتماعی زندگی خود یاد می‌گیرند.

ه: مهارت‌های یادگیری: مهارت‌های اساسی خواندن، نوشتن و حساب کردن از جمله مهارت‌هایی هستند که باید یاد گرفته شوند.

و: روش‌های تدریس: مهمترین روش‌ها آنهایی هستند که امکان یادگیری برای هر یک از افراد را فراهم سازند و بیشترین تاثیر را روی ابعاد عاطفی آنها داشته باشند.

ز: نتیجه: توجه و تاکید مدل مزبور به عناصر انسانی، تعلیم و تربیت، رشد اجتماعی و شخصی فراگیر، آنرا در زمره مدل‌های غیر تکنیکی - علمی قرار می‌دهد [۲۸].

بحث و نتیجه‌گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می‌شود که برنامه ریزی درسی به محتوای رسمی و غیر رسمی، فرایند، محتوا، آموزشهای آشکار و پنهان اطلاق میگردد که بوسله آنها فراگیر تحت هدایت مدرسه، دانش لازم را به دست می‌آورد و قبل از طرح فرایند برنامه درسی فراگیر باید با مدل‌های برنامه ریزی آشنا گردد که در دو مدل تکنیکی که به صورت خطی میباشد و از

بالا به پایین اعمال اراده و قدرت میکند و غیر تکنیکی که فرایند برنامه ریزی درسی را بصورت کاملا باز در نظر میگیرد و از پایین به بالا تجربه های فراگیر به معلم و برنامه ریز جهت می دهد که بابت- تابا - سیلور و الکساندر - تایلر از مدل برنامه ریزان تکنیکی می باشند و وتین اشتاین - فانتی نی از مدل برنامه ریزان غیر تکنیکی هستند.

منابع و مأخذ

۱. اتسلندر، پیتر، 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. ایمانی طالب آزاد، لید (۱۳۸۳)، آموزش بزرگسالان در چند کشور جهان، مقاله ارایه شده به همایش آموزش بزرگسالان،
۴. آقازاده، محرم (۱۳۷۹) راهنمای روش های نوین تدریس بر پایه پژوهش های مغز محوری، تهران، پوران پژوهش
۵. بیگم حائز زاده، خیریه و همکاران (۱۳۸۳) یادگیری از طریق همیاری، تهران، انتشارات تربیت
۶. تقی پور ظهیر، علی (۱۳۶۹)، برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران، آگاه،
۷. تقی پور، علی (۱۳۸۵)، مقدمه ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران، انتشارات آگاه
۸. جارویس، پیتر (۱۹۹۵). مترجم، غلامعلی سرمد (۱۳۸۱)، آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم، انتشارات سمت،
۹. چایچی، پریچهر (۱۳۸۱)، شیوه های آموزش ضمن خدمت، تهران، آن،
۱۰. خلیلی شورینی، س (۱۳۷۶) اصول و مبانی برنامه ریزی آموزشی، یادواره کتاب،
۱۱. خورشیدی، عباس (۱۳۸۱) روشها و فنون تدریس، چاپ اول، تهران، انتشارات یسطرون
۱۲. دفتر پژوهش و برنامه ریزی و تولید مواد آموزش سازمان نهضت سواد آموزی، طرح اصلاح و تغییر نظام آموزشی (۱۳۸۲)، انتشارات نهضت سواد آموزی،
۱۳. ذوالفقاری، حسن (۱۳۸۱) راهنمای تدریس، اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی،
۱۴. سام خانیان، محمد ربیع (۱۳۹۴)، برنامه ریزی آموزش منابع انسانی (مبانی و فرآیندها)، تهران، مهربرنا
۱۵. سلیمانپور، جواد، (۱۳۸۴) برنامه ریزی درسی با تاکید بر تدوین محتوای درسی فعال و کاربرد تحلیل محتوا،
۱۶. سنگری، محمد رضا و... (۱۳۸۳)، طراحی آموزشی فارسی اول دبستان (بخوانیم و بنویسیم)، تهران، انتشارات مدرسه،
۱۷. سیلور، جی، گالن، ویلیام ام، الکساندر و آرتور جی، لوئیس، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر (1376)، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی،
۱۸. سیلور، جی گالن، الکساندر، ویلیام ام، لوئیس، آرتور، جی، (۱۳۷۸)، برنامه ریزی درسی (برای تدریس و یادگیری بهتر)، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد، آستان قدس رضوی،
۱۹. شریعتمداری، ع (۱۳۷۵)، چند مبحث اساسی در برنامه ریزی درسی، تهران، انتشارات سمت
۲۰. شعبانی، حسن (۱۳۸۲)، روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت ها و راهبردی تفکر)، انتشارات سمت، تهران،
۲۱. شعبانی، حسن (۱۳۸۵)، مهارت های آموزشی روشها و فنون تدریس، تهران، سمت،
۲۲. صفوی، امان اله (۱۳۸۱) کلیات روشها و فنون تدریس، نشر معاصر تهران، چاپ ششم
۲۳. طالبی، سعید، مظلومیان، سعید، صیف، محمد حسن (۱۳۹۱)، اصول برنامه ریزی درسی، تهران، دانشگاه پیام نور،
۲۴. فتحی و اجارگاه کوروش، (۱۳۸۰) نیازسنجی در برنامه درسی، انتشارات بال،
۲۵. فتحی، کوروش (۱۳۹۲) اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی، انتشارات بال،
۲۶. فیوضات، ی (۱۳۸۶) مبانی برنامه ریزی آموزشی، ویرایش،
۲۷. قادری، مصطفی (۱۳۹۴)، نوفهمی در مطالعات برنامه درسی، انتشارات آوای نور،
۲۸. قاسمی، پویا، اقبال، (۱۳۸۲) راهنمای علمی پژوهش در عمل، پژوهشکده تعلم و تربیت