

وزارت علوم و تحقیقات فناوری
مرکز آموزش عالی علمی-کاربردی میناب

برنامه ریزی آموزشی

رشته کارشناسی امور فرهنگی

اسحق شیرین کام

مفهوم برنامه ریزی آموزشی

از برنامه ریزی آموزشی تعاریف گوناگونی شده است ، که از برداشتهای متفاوت صاحب نظران نسبت به مقوله برنامه ریزی آموزشی ناشی می شود. برخی برنامه ریزی آموزشی را آینده نگری و نقشه کشیدن برای آینده آموزش و پرورش می دانند. عده ای آن را پیش بینی نیازها و تخمین منابع برای تحقق اهداف از پیش تعیین شده تلقی می کنند. به تعبیر گروهی دیگر برنامه ریزی آموزشی ، یعنی تصمیم گیری درباره آینده آموزش و پرورش. در اصطلاحنامه مرکز منابع اطلاعات آموزشی، آمده است ، برنامه ریزی آموزشی، یعنی فرایند تعیین اهداف، روشها، فعالیتها، منابع و برنامه های موسسات آموزشی.

تاریخچه برنامه ریزی آموزشی

پیشینه برنامه ریزی آموزشی

برنامه ریزی آموزشی به مفهوم عام و کلی آن پیشینه ای دیرینه دارد و شاید بتوان گفت تاریخ تعلیم و تربیت آغاز شده است. پس از ظهور دین حضرت عیسی مسیح (ع) و گسترش مسیحیت، در سراسر اروپا ، کشیشان و روحانیون مسیحی به سهم خود متولی امور تعلیم و تربیت و عهده دار امور برنامه ریزی آموزش و پرورش شدند.

علاوه بر مسیحیان ، مسلمانان نیز از همان آغاز ظهور اسلام ، نسبت به گسترش تعلیم و تربیت و سازماندهی امور آموزشی، اهتمام خاص ورزیدند. زیرا ضرورت آموختن قرآن و فهم دستورات دینی و نیز لزوم ثبت و ضبط اخبار و احادیث و معرفی اسلام ، ایجاب می کرد که مردم سواد بیاموزند و در بالا بردن فهم دینی خود از خواندن و نوشتن مدد بگیرند. هنوز از آغاز دین مبین اسلام زمان زیادی نگذشته بود که شمار زیادی از مسلمانان سواد آموختند و به تعلیم و تعلیم قرآن و تبلیغ دین همت گماشتند. بنابراین رمز گسترش سواد در میان مسلمانان آن هم در زمانی کوتاه حاکی از به کار بستن تدابیر خاص و وجود اندیشه های برنامه ریزی آموزشی است.

با شکوفایی صنعت و گسترش فن آوری جدید در مغرب زمین، به ویژه در سده های اخیر و وقوع تحولات اقتصادی ، سیاسی و فرهنگی و نیز افزایش نقش تعلیم و تربیت در زندگی انسانها، برای اداره امور آموزشی از روشها و فنون پیچیده تری مدد گرفته شد و به تدریج زمینه های شکل گیری برنامه ریزی آموزشی به عنوان یک دانش جدید در مغرب زمین فراهم گردید.

برنامه ریزی آموزشی در کشورهای اروپای غربی

پس از جنگ جهانی دوم، هنگامی که دوره ی جدیدی در تاریخ علوم، فن آوری و اقتصاد آغاز گردید، در تاریخ برنامه ریزی آموزشی کشورهای اروپایی نیز نقطه عطفی بوجود آمد. زیرا گسترش علوم و فن آوری و تحولات اجتماعی، شیوه های دقیق و پیچیده تری را در زمینه برنامه ریزی آموزشی ایجاب می کرد، به همین دلیل دول اروپایی به فکر افتادند که نظامهای آموزشی خود را بازسازی کنند. زیرا آموزش و پرورش در این کشورها نه تنها با مسائلی چون تقاضای روزافزون برای آموزش ، کمبود فضای آموزشی و کمبود معلم مواجه بود، بلکه مساله هماهنگ کردن نظام آموزشی با خط مشی های توسعه و با ماهیت مشاغل در حال تحول، برای آنها اهمیت فراوانی داشت. ازاین رو استفاده از روشهای برنامه ریزی آموزشی به شیوه جدید، در خلال دهه ۱۹۴۰ میلادی در کشورهای اروپای غربی نیز روبه گسترش نهاد.

برنامه ریزی آموزشی در کشورهای در حال توسعه

دهه ۱۹۵۰ میلادی مقارن با بروز تحولاتی در زمینه مسائل سیاسی، اقتصادی و اجتماعی بود که این تحولات تاثیر شگرفی بر آموزش و پرورش این جوامع گذاشت. به این معنی حدوث این دگرگونیها موجب گردید که مسئولان آموزشی این کشورها، آموزش و پرورش را به منظور جوابگویی به انتظارات ناشی از تحولات جدید، مورد تجدید نظر و بررسی قرار دهند و پذیرای نوآوریها و تغییرات جدیدی شوند. از جمله نوآوریهایی که در عرصه آموزش و پرورش این کشورها پذیرفته شد، استفاده از روشها و فنون برنامه ریزی آموزشی در اکثر این کشورها بود که خود منبعث از تحولات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی گوناگونی از جمله: تحولات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی بود.

تاریخچه برنامه ریزی آموزشی در ایران

همزمان با آغاز روابط سیاسی ایران با غرب در عصر فرمانروایی پادشاهان قاجار، روابط فرهنگی نیز میان ایران و اروپا برقرار شد. در نتیجه بسیاری از الگوهای آموزشی و فرهنگی غرب به نظام آموزشی ایران راه یافت. مسئولان مملکتی و فرهنگی به تدریج اقداماتی در جهت پذیرش الگوهای فرهنگی و آموزشی غرب به عمل آوردند که این اقدامات بعدها زمینه ساز پذیرش روشهای برنامه ریزی به شیوه کنونی گردید و در نهایت در تکوین نظام برنامه ریزی آموزشی در ایران نقش مهمی ایفا نمود.

مفاهیم برنامه ریزی

در برنامه ریزی مفاهیم و واژه های کلیدی زیادی با توجه به نوع برنامه ریزی مستتر است و چهار مفهوم ذیل بعنوان اصلی ترین و اساسی ترین مفاهیم برنامه ریزی است.

۱. مفهوم جریان و مداومت در برنامه ریزی : برنامه ریزی به نوشتن برنامه ختم نمی شود بلکه فراگردی است که باید مداومت داشته باشد و مطابق با پیشرفت دانش و معرفت قابل تغییر و تحول بوده و ارزیابی شود تا تکمیل گردد .

۲. مفهوم ارشاد و هدایت در برنامه ریزی : برنامه ریزی متضمن ارشاد ، هدایت و مداخله در فعالیتهای جمعی است و بدین جهت با توجه به چگونگی و میزان اعمال نفوذ در آن اشکال گوناگون به خود می گیرد .

۳. مفهوم درونگری و هدف گیری در برنامه ریزی : برنامه ریزی فعالیتی است جهت -دار و دورنگر و بدین جهت بسته به چگونگی انتخاب هدف ممکن است فعالیتی باشد آینده نگر ، آینده ساز یا آینده گزین.

۴. مفهوم تفکر و عقلانیت در برنامه ریزی : برنامه ریزی فعالیتی است حساب شده و منطقی ، یعنی متکی به اطلاعات دقیق و صحیح باشد و نیاز ها و انتظارات را تشخیص دهد و محدودیت ها و موانع و همچنین منابع موجود را محاسبه و پیش بینی کند و از مقایسه محدودیت ها و منابع ، حوزه امکانات را تعیین کند .

دور اندیشی در برنامه ریزی

اگر هدف برنامه ریزی فقط « پیش بینی » آینده باشد در این صورت فعالیتی است « آینده نگر». اگر هدف برنامه ریزی انتخاب کردن بین اشکال مختلف آینده باشد در این صورت فعالیتی « آینده گزین » است .

بعضی از برنامه ریزان اجتماعی معتقدند عوامل سازنده اجتماع و تغییر و تبدیل در آن نمی تواند اراده و میل برنامه ریزی باشد چرا که بسیاری از عوامل طبیعی از قبیل آب و هوا ، منابع و ذخایر طبیعی و عوامل دست ساز بشر از قبیل اختراعات ، تغییرات دانش و تکنولوژی و تحولات سیاسی ، اجتماعی و بین المللی در تغییر مسیر آن دخالت دارد و قابل کنترل و تغییر و تبدیل ارادی نمی تواند باشد . اینها برنامه ریزی را برای رسیدن به آینده بهتر واهی دانسته که فقط در عالم تخیل وجود پیدا می کند . ولی می توان تا حد زیادی خطوط آنرا تشخیص داد و تصویری

مات از آن بدست آورد و برای آن آماده شد عبارت دیگر مقصود و منظور برنامه ریزان آینده نگر ، پیش بینی کردن آینده و آماده شدن برای آن است .

اما برنامه ریزان آینده ساز که به آنها مهندسان اجتماعی هم می گویند معتقد هستند که آینده را می توان با برنامه های آموزشی مدرن و آموزش و پرورش ساخت و شکل داد تکیه کلام این افراد این است « آینده هم اکنون با ماست » و منظور آنها از این کلام اشاره به کودکان است که مردان و زنان آینده خواهند بود و اجتماع آینده را خواهند ساخت در اینجا است که اجتماع را انسانها می سازند و انسانها را آموزش و پرورش . برنامه ریزان آینده ساز معتقدند که برنامه ریزان اجتماعی باید فارغ از جریانات گذشته و روز ، تصویری از آینده دلخواه رسم کنند آنها برنامه هایی تنظیم کنند که از طریق آموزش و پرورش ، خصوصیات و بینش های مناسب و مورد لزوم در کودکان و جوانان پرورش یابد . برنامه ریزان آینده گزین راهی بینابین آینده نگرها و آینده ساز ها انتخاب کرده اند این افراد معتقدند که انسان در بند تقدیر اسیر نیست و می تواند در شکل دادن به آینده موثر باشد ولی باید در عین حال واقع بین بود ، هر تغییری که در مناسبات انسانی ، روش زندگی و ارتباطها صورت می گیرد در عوامل دیگر نیز منعکس خواهد شد و تغییرات و تبدیلاتی « زنجیره ای » بوجود خواهد آمد .

اصول برنامه ریزی آموزشی

ضرورت برنامه ریزی برای هر سازمان و موسسه به اندازه ای روشن است که نیاز به تبیین و توجیه ندارد و برنامه ریزی برای سازمان به اندازه تنفس برای یک موجود زنده اهمیت دارد . برنامه ریزی بدون رعایت اصول برنامه ریزی معنایی ندارد چرا که این اصول راهنمای عمل بوده و در جریان تهیه و اجرای برنامه های آموزشی تاثیر زیادی دارد . در زیر از میان اصول متعدد برنامه ریزی به شرح مختصری از چند اصل مهم و اساسی بسنده می شود :

۱- اصل جامعیت : با تغییر در هر مرحله از فرآیند برنامه ریزی تاثیر آن بر روی سایر مراحل بوده و از این رو وجود ارتباطات درون سازمانی ایجاد می کند که برنامه ریزان آموزشی از اجزای مختلف درون سازمانی تصویر روشنی در ذهن خویش داشته باشند تا بتواند آثار احتمالی و ناخواسته تصمیمات را در جاهای مختلف پیش بینی نموده و پیشگیری و برخورداری متعارف داشته باشند .

۲- اصل مشارکت : مشارکت در برنامه ریزی به معنای برنامه ریزی انحصاری و تصمیم گیری توسط معدودی از مدیران که در راس هرم دارند نیست ، بلکه فرآیندی است که مشارکت همگان را می طلبد و همه کسانی که به نوعی در مرض نتایج برنامه آموزشی قرار می گیرند باید تا حدودی در این میان نقش داشته باشند انجام نیاز سنجی های فردی ، موضعی و سازمانی نیز در راستای این اصل می باشد . البته این نقش ها با توجه به افراد به صورت های مختلف جلوه می کند .

۳- اصل تعهد : برنامه ای که از روی تعهد و احساس مسئولیت تهیه شود به دست اشخاص متعهد به اجراء در می آید و احتمال موفقیت آن بیش از برنامه ای که توسط غیر متعهدها تدوین شده است . لزوم سپردن امور مهم به دست افراد متعهد و کارآمد از جمله مسائلی است که مورد توجه پیشوایان دینی ما بوده است و آن را به صراحت بیان کرده اند که نمونه آن در نامه امام علی (ع) به مالک اشتر به وضوح دیده می شود .

۴- اصل واقع بینی : از جمله اصول و موازینی که برنامه ریزان آموزشی باید به آن توجه داشته باشند اصل توجه به واقعیتهاست . برنامه ریزان باید اطلاعات دقیقی درباره واقعیات اجتماعی ، سیاسی ، اقتصادی و غیره در جامعه داشته باشد و بر مبنای همان اطلاعات فعالیت خود را آغاز کنند .

یک برنامه ریز تا زمانی که سیر حرکت خود را به خوبی نشناسد موفق نخواهد شد بدون شک هر اندازه برنامه ریزان نسبت به واقعیت ها آگاهی بیشتری کسب کنند و در خصوص تاثیر پذیری برنامه ها از واقعیات شناخت بیشتری و دقیق تری داشته باشند و واقع بینی در برنامه ریزی ها لحاظ شود می توانند به موفقیت برنامه هایشان امید وار باشند .

۵- اصل استمرار در ارزشیابی برنامه های آموزشی : برنامه ریزی فرآیند مستمر و پایان ناپذیری است که با انجام پژوهش و کار بست یافته های پژوهشی می توان این فرآیند را تداوم بخشید و با انجام ارزشیابی از همان مراحل اولیه برنامه ریزی و تا ارزشیابی از محصول می توان بر مبنای اطلاعات و داده های جدید به آغاز تصمیم و انجام اصلاحات لازم در طول برنامه ریزی انجام گردید .

۶- اصل توجه به نوآوری ها : تحولات اجتماعی ، فرهنگی و سیاسی و علمی نه تنها برنامه های آموزشی را با چالش های جدیدی مواجه می کند بلکه در مخاطبان و فراگیران نیز انتظارات جدید و خواسته های نوعی را به وجود خواهد آورد . که در این امر ضرورت ایجاد تغییر و تحول در برنامه ها را تقویت می کند در این موقع است که برنامه ریزان باید با بهره گیری از نوآوری ها به جواب گویی از انتظارات مخاطبان پرداخته و برنامه های خود را با تحولات و تغییرات همگام و هماهنگ کنند یعنی آنها با پرداختن به نوآوری به فعالیت های خود پویایی بخشند . استفاده از نوآوری ها به عنوان یک اصل باید به بهبود کیفیت ، جایگزینی روش های کهنه ، روش های نوین ، سهولت دسترسی به اطلاعات تازه و تسریع در کارها و در نهایت برآورده شدن انتظارات جدید مخاطبان برنامه های آموزشی بیانجامد . و سایر اصل هایی که در فرآیند برنامه ریزی باید به آن توجه داشت از جمله آنها : اصل ضرورت تجدید نظر مستمر در سیاست گذاری ها ، رهنمودها ، مطالعات آیند نگرانه ، گفتگو ، انعطاف پذیری در برنامه های آموزشی ، توجه به کیفیت ، پژوهش و مدیریت اطلاعات می باشد که در اینجا مجال توضیح در خصوص این اصول نمی باشد .

فرآیند برنامه ریزی آموزشی

در فرآیند برنامه ریزی قبل از هر اقدامی باید هدفهای آموزشی برای توسعه آموزش از نظر کمی و کیفی ، در طول زمان مورد نظر بعنوان نخستین مرحله تدوین شود یعنی اهدافی که در جریان اجرای یک برنامه آموزشی می خواهیم بدان دست یابیم مشخص گردد سپس منابع مورد نیاز برای تحقق بخشیدن به هدفهای آموزشی تعیین شود و این مرحله شامل پیش بینی منابع آموزشی ، امکانات آموزشی ، اقتصادی و مالی مورد نیاز برای اجرای یک برنامه است که بدون در نظر گرفتن آن تحقق اهداف آموزشی میسر و ممکن نخواهد بود . تعیین منابع مورد نیاز در برنامه آموزشی نیز همانند اهداف از دو جنبه کمی و کیفی برخوردار است . تعیین منابع در واقع آزمون تلخی است که برای سنجش میزان واقع بینانه بودن مرحله نخست تدوین اهداف برنامه های آموزشی . اگر تعداد نیروهای انسانی مورد نیاز ، امکانات آموزشی و میزان بودجه مورد نیاز تخصیص و تامین نگردد تمام معادلات و محاسبات را مختل خواهد کرد برای رسیدن به برنامه ریزی معقول در فرآیند برنامه ریزی که در مرحله بعدی قرار دارد . تعیین اولویت و نیازهای لازم از اجرای یک برنامه می باشد تا براساس آن سیاستگذاری و طراحی صورت گیرد و راهبردهای اجرایی پیشنهاد گردد بعد از این مرحله ، مرحله حساس اجرایی و پیاده کردن اهداف سیاستها خواهد بود .

در فرآیند برنامه ریزی آموزشی موفق میزان درهم تنیدگی مراحل و سایر عوامل سازمانی ارتباط مستقیمی دارد و جز لاینفک توسعه و پیشرفت سازمانی است . بعد از اجرا در مرحله آخر برنامه های آموزشی و شاید مهمترین این مراحل ارزشیابی و ارزیابی مراحل و جمع بندی و گرد آوری آمار و اطلاعات برای بهبودی وضعیت موجود می باشد البته نباید تلقی کرد که که ارزشیابی بعنوان آخرین مرحله ارزش کمتری دارد بلکه باید این امر در پایان تمام مراحل و بصورت موردی صورت گرفته تا کم و کاست برنامه ریزی مشخص گردیده و نقاط قوت و ضعف آن مشخص گردد و در این خصوص سیاستهای لازم اتخاذ گردد در اینجا است که زنجیره برنامه ریزی آموزشی به ارزشیابی آموزشی منتهی می

شود. در واقع فرآیند برنامه ریزی محصول برقراری تعامل و ارتباط بین وضع مطلوب آموزشی و وضع موجود در نظام آموزشی بوده که برنامه ریزان آموزشی باید در فرآیند برنامه ریزی این تعامل و تعادل را در تمام مراحل برقرار نمایند.

برنامه ریزی درسی

برنامه درسی طرحی جهت آماده کردن مجموعه ای از فرصتهای یادگیری و شامل اهداف، محتوا، وسایل آموزش، فعالیتهای و تجربیات یادگیری، روشهای یاددهی، یادگیری، شرایط و امکانات و ارزشیابی می باشد. [۸]

عناصر برنامه درسی :

۱- چهارچوبی از مقدمات و مفروضات درباره فراگیر و جامعه

۲ - اهداف عمومی و اختصاصی

۳ - محتوا یا ماهیت موضوع

۴ - مدل‌های انتقال از جمله روشها و محیطهای یادگیری

۵ - ارزشیابی

مراحل برنامه ریزی درسی :

۱- آماده سازی رؤس برنامه درسی

۲- تهیه و تدوین مواد و وسایل آموزشی

۳ - اجرا [۹]

الف (تعیین هدفها

ب (طراحی حیطه برنامه ها و برنامه های درسی

ج (انتخاب و اجرا کردن روشهای آموزشی که معمولا به وسیله معلمان صورت می گیرد.

د (ارزشیابی [۱۰]

چهارچوب نظری سازماندهی محتوا

« محتوا عبارت است از مجموعه مفاهیم، مهارتها و گرایشهایی که از سوی برنامه ریزان انتخاب و سازماندهی می شود در عین حال محتوا آثار حاصل از فعالیتهای یاددهی - یادگیری معلم و شاگرد را نیز در برمی گیرد . » [۱۱]

محتوا، ممکن است به صورت متون و کتب درسی تدوین شود رایج ترین شکل محتوای مکتوب، همان کتابهای درسی است

محتوا ممکن است به صورت متون و کتب درسی تدوین شود رایج ترین شکل محتوای مکتوب همان کتابهای درسی است

محتوا ممکن است به صورت شفاهی باشد مانند توضیحات معلم در تدریس در مجموع می توان محتوا را معادل برنامه درسی فرض نمود زیرا حقایق خاص، عقاید، اصول، مسائل و موارد مختلف دیگر معمولا در یک درس خاص گنجانده می شود

ملاک انتخاب محتوا :

۱- اعتبار علمی : محتوا باید از نظر علمی معتبر باشد، یعنی مفهوم و اصولی که آموزش داده می شود اعتبار علمی داشته باشد

۲ - متناسب بودن با نیازهای فراگیران

۳- سازماندهی مناسب، اجزاء و عناصر محتوا به نحوی سازماندهی گردد که یکدیگر را تقویت کنند و باعث یادگیری موثر گردند

- ۴- با هدفهای درسی و نظام آموزشی مرتبط باشد
- ۵- با شرایط و ویژگیهای فرهنگی، محیطی و اجتماعی ارتباط داشته باشد
- ۶- با زندگی روزمره دانش آموزان مرتبط باشد
- ۷- روحیه تحقیق و فعالیت یادگیری را پرورش دهد
- ۸- اطلاعات صحیح و معتبری را با استفاده از آخرین یافته های علمی ارائه نماید
- ۹- موجب پرورش تفکر خلاق گردد
- ۱۰- در جهت برآوردن نیازهای فردی و جمعی باشد

سازماندهی محتوا:

به معنی تنظیم اجزاء و عناصر محتوا است به نحوی که باعث یادگیری موثر گردند.

محتوا به منزله مصالح یک ساختمان و سازماندهی محتوا به منزله چیدن و ترکیب کردن مصالح برای ساختن یک بناست. [۱۲]

ملاک سازماندهی محتوای برنامه درسی:

معمولا برای سازماندهی برنامه درسی سه ملاک اساسی ذکر می شود: ۱- توالی ۲- تداوم ۳- وحدت

الف) توالی را می توان تنظیم مواد یا تجارب یادگیری به صورت پیاپی نامید.

می توان در رابطه با توالی سازماندهی محتوا این سه سوال را مطرح کرد - چه چیزی ترتیب توالی آموزش را باید تعیین کند - چه چیزی به

دنبال چه چیزی باید بیاید و چرا - بهترین زمان مناسب برای فراگرفتن موضوع معین کدام است

در توالی، چگونگی پشت سرهم قرار گرفتن عناصر و اجزای مختلف محتوا مورد توجه قرار گیرد موضوع بحث در توالی، چگونگی ترتیب

ارائه هریک از اجزای یک موضوع درسی است مانند:

الف) از آسان به مشکل

ب) تنظیم براساس پیش نیازها

ج) ترتیب زمانی

د) توالی مطالب از کل به جزء

این روند معمولا در برنامه های درسی رعایت می گردد البته سازماندهی از کل به جزء با توجه به بعضی از مکاتب مانند رفتارگرایی ممکن

است در بعضی مواد درسی از جزء به کل سازماندهی شود

در مجموع غرض از توالی، تکرار مطالب یادگیری نیست. بلکه تنظیم محتوا، تجارب یادگیری به نوعی از ترتیب است که امر یادگیری را

با توجه به رشد یادگیرنده تسهیل نماید.

ب) تداوم (مداومت)

تداوم به معنی پیش بینی فرصتهای پی در پی و مداوم برای تعمیق و گسترش معلومات و مهارتها به طور پیشرونده است. [۱۳]

تداوم به توالی ارتباط دارد با این وجود تداوم در فرد هنگامی ایجاد می شود که او در طول زمان پیشرفت کرده و ترتیبی از تجربیات را به

صورت عمودی کسب نموده است. در حالی که توالی به وسیله طرح ریزان برنامه درسی و معلمان تنظیم شده و از این نظر نسبت به فراگیر

خارجی می باشد تداوم نسبت به فراگیر درونی است بهرحال تنظیم محتوا با رعایت اصل توالی می تواند تداوم یادگیری را برای یک فردگیر به وجود آورد. [۱۴]

نتایج برنامه ریزی آموزشی و درسی

برنامه ریزی آموزشی در همه طبقات سازمان و داشتن طرح دراز مدت ، کوتاه مدت و میان مدت یک ضرورت است . این ضرورت برای مدیران عالی از نظر شرایط ، موقعیت و دیدگاه همه جانبه ای که نسبت به سازمان دارند و به لحاظ اینکه ارتباط آموزش را با سایر سیستم های سازمان بهتر درک می کنند و جایگاه آنرا نیز بهتر می توانند مشخص نمایند، بیشتر است .

- در شرایطی که کارکنان سازمان در دوره های مختلف از فرصت های آموزشی مناسب برخوردار شوند امکان رشد و فعال شدن استعدادهای بالقوه بیشتر است .

- با توجه به اهمیت مهارت ادراکی و دیدگاه کل گرایانه در پرسنل سازمان ، افراد باید دارای ذهنیت فلسفی باشند و ذهن آنان دارای سه بعد جامعیت ، تعمق و انعطاف پذیری باشد تا بتوانند هماهنگی اهداف سازمان را بهتر تحقق بخشند . ایجاد ذهن کل گرایانه در گرو برنامه ریزی صحیح است .

- با برنامه ریزی آموزشی صحیح در سازمان فعالیت های تکراری و مضاعف و بی ثمر کاهش یافته و در نتیجه با زمان کوتاهتر و هزینه کمتر اهداف برنامه زودتر و بهتر تحقق می یابد .

- نظام پویای برنامه ریزی آموزش در هر سازمان در تربیت و تامین نیروی انسانی و ازدیاد کمیت و کیفیت مهارت های شغلی و افزایش سطح تولید و رفاه عمومی سازمان اثر فراوانی دارد و سرمایه گذاری در این بخش موجب ایجاد توازن و تعادل نیروی انسانی تربیت شده با نیاز بخش های مختلف می شود.

برنامه های درسی ، مهم ترین مؤلفه نظام آموزش عالی هر کشوری محسوب می شوند. میزان توانایی اساتید در امر تدریس ارتباط معنی داری با میزان آگاهی آنان از امر برنامه ریزی درسی دارد . به همین دلیل فرایند تدوین این برنامه ها و به ویژه شرکای اصلی که باید در تدوین آن مشارکت داشته باشند، طیف وسیعی از ادبیات برنامه ریزی درسی را به خود اختصاص می دهد.

برای یادگیری موثر و دستیابی به اهداف آموزش ، داشتن اطلاع کافی و جامع از ماهیت « برنامه ریزی درسی » مورد نیاز همه آموزش دهنده ها می باشد . بنابراین، با توجه به اهمیت و نقش برجسته برنامه های درسی، بررسی و تحقیق درباره کارایی هر چه بیشتر آنها در شیوه تدریس، سنجش و در نهایت یادگیری فراگیران بسیار ضروری و با اهمیت به نظر می رسد .

مفهوم برنامه ی درسی

برنامه ریزان آموزشی طی سه دهه ی گذشته توجه خاصی به این پرسش داشته اند که چه چیز باید در مدارس تدریس شود. برای دانش آموزان و دانشجویان چه نوع مواد و وسایل آموزشی و توسط چه کسانی باید آماده شود؟ فراگیرنده در طول برنامه ی درسی، چه نوع فعالیتهای یادگیری باید انجام دهند؟ به طور خلاصه در مورد تصمیمات مربوط به برنامه ی درسی مدارس، توجه بسیاری معطوف شده است.

افزایش علاقه ای که در مورد برنامه ریزی درسی ظاهر شده است، همزمان با تغییر معنای خود اصطلاح (برنامه ی درسی) بوده است.

اصطلاح برنامه ی درسی به منظوره‌های گوناگونی به کار برده شده است. از جمله به عنوان برنامه ای برای یک موضوع درسی خاص در یک پایه ی تحصیلی مشخص، در طول یک دوره ی تحصیلی، یا به عنوان برنامه ی موضوعهای مختلف درسی در طول یک دوره ی تحصیلی (۱۹۷۴،)

در سالهای اخیر مفهوم (برنامه ی درسی) گسترش یافته است، تا آنجا که برنامه ی تحصیلی کلیه ی فعالیتهای یادگیری فرا گیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهاداتی در مورد راهبردهای یادگیری و شرایط اجرای برنامه و... را شامل شده است.

الگوهای برنامه ریزی آموزشی

برنامه ریزان نگرشهای متفاوتی نسبت به تعریف برنامه ریزی دارند و درک این تفاوت نگرشها، مستلزم آگاهی از الگوهای مختلف برنامه ریزی است.

الف) الگوهای برنامه ریزی عقلانی: برنامه ریزی عقلانی عبارت است از مجموعه ای از اصول یا فنون استراتژیک برای رسیدن به هدف معین. ب) الگوهای برنامه ریزی تعاملی: در الگوهای تعاملی، فرایند برنامه ریزی خیلی قالبی و از پیش تعیین شده، نیست. در این الگو، تفسیر، عمل، مفهوم مبادله اطلاعات و طبیعت پویای تعامل بین افراد و نظام و محیط مورد تاکید می باشد.

مراحل برنامه ریزی آموزشی

۱. گردآوری اطلاعات:

به هنگام گردآوری اطلاعات، برنامه ریزان باید درباره ابعاد مختلف نظام آموزشی آگاهیهای لازم را کسب کنند. به عنوان مثال چنانچه حوزه برنامه ریزی، آموزش و پرورش عمومی باشد، آنان باید اطلاعاتی به شرح زیر گردآوری نمایند:

- میزان ثبت نام کودکان زیر شش سال در مراکز
- آموزش پیش دبستانی

- وکودکستانها
- نرخ ثبت نام ناخالص وخالص در سطح آموزش ابتدایی برای کودکان واجب التعليم
- نرخ ثبت نام در سطح آموزش راهنمایی و متوسطه
- چگونگی توزیع دانش آموزان در بین رشته های مختلف عمومی و فنی و حرفه ای
- میزان ترک تحصیل و تکرار پایه در هر سال و در سطوح مختلف آموزش ابتدایی، راهنمایی و متوسطه
- نرخ پوشش تحصیلی برای کودکان استثنایی
- متوسط نسبت دانش آموزان به معلم در پایه ها و سطوح مختلف تحصیلی
- متوسط سطح تحصیلات معلمان در هر یک از سطوح تحصیلی
- میزان خروج از خدمت معلمان و کارکنان آموزشی و غیر آموزشی در هر سال
- هزینه سرانه تحصیلی در هر یک از سطوح و رشته های تحصیلی در هر سال
- میزان سرانه فضای آموزشی
- وضعیت تجهیزات و وسایل کمک آموزشی، کتابخانه ها، آزمایشگاه ها، امکانات ورزشی و دیگر امکانات رفاهی
- موسسات آموزشی
- وضعیت مراکز تربیت معلم
- تعداد پذیرفته شدگان دوره متوسطه در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی نسبت به فارغ التحصیلان دوره متوسطه در

هر سال

- میزان جذب فارغ التحصیلان دوره متوسطه در بازار کار بر حسب رشته تحصیلی فارغ التحصیلان.
- علاوه بر اطلاعات فوق که عمدتاً جنبه های کمی ابعاد نظام آموزشی را نشان می دهند، برنامه ریزان باید از گردآوری اطلاعات در خصوص جنبه های کیفی نظام آموزشی مانند چگونگی تدریس در کلاسها، مطلوبیت محتوای برنامه های درسی، کیفیت مدیریت نظام آموزشی، میزان گرایش به استفاده از نوآوری های آموزشی، وضعیت تحقیق در مسائل آموزشی و میزان کاربست یافته های تحقیقاتی غافل نمانند.

برنامه ریزان همچنین باید در خصوص سیاست های آموزشی جامعه، نظرگاههای متخصصان، خواسته های والدین، مربیان و دانش آموزان و نیز سیاستهای کلان توسعه جامعه در آینده و بالاخره چشم انداز های آینده علوم و فن آوری در جهان اطلاعات لازم به دست آورند.

۲. شناخت نکات قوت و ضعف

پس از دستیابی به اطلاعات لازم، برنامه ریزان وضع موجود نظام آموزشی را به مدد شاخصهایی خاص و استانداردهای شناخته شده، مورد ارزیابی قرار می دهند و براساس اطلاعات به دست آمده از عملکرد آموزش و پرورش، تنگناها، نکات ضعف و نیز نکات قوت آموزشی را تشخیص می دهند.

نکات ضعف: نارسائی وعدم انعطاف در محتوا و شیوه های برنامه های درسی که منجر به عدم پرورش استعدادها، خلاقیت ها عادت به نظم، مسئولیت پذیری، احترام به دیگران و کار گروهی.

- انتخاب اهداف
- انتخاب خط مشیها
- تعیین اولویتها
- تهیه برنامه عمل
- تصویب برنامه

دست اندرکاران برنامه ریزی آموزشی باید برنامه تهیه شده خود را جهت تصویب به مسئولان سطوح بالای نظام آموزشی تسلیم بنمایند. برنامه ریزان باید برای دفاع از برنامه تهیه شده، دلایل کافی ارائه دهند و درعین حال برای رفع نقایص و نارساییهای برنامه ها، انتقاداتی که برنامه آنها وارد است، پذیرا باشند و به اصلاح برنامه های خود اقدام کنند.

در نظام آموزش و پرورش کشور، براساس مصوبات قانونی، برنامه های توسعه آموزش و پرورش که در مناطق آموزشی و در استانها تهیه می شود، باید در شورای برنامه ریزی بخشی وزارت خانه بازنگری و تلفیق گردد و سپس به سازمان برنامه و بودجه کشور تسلیم شود. دراین سازمان، برنامه های تهیه شده در کلیه وزارتخانه ها و موسسات دولتی بازنگری و جرح و تعدیل و تلفیق می شود و سرانجام در قالب برنامه توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور، جهت تصویب نهایی تسلیم مجلس شورای اسلامی می گردد. پس ازآنکه برنامه ها در مجلس بررسی و تصویب شد، به منظور اجرا به مسئولان ذیربط ابلاغ می گردد و به این سان یکی دیگر از مراحل طولانی برنامه ریزی یعنی «اجرا» آغاز می شود.

- اجرا، نظارت، ارزیابی و تصحیح برنامه

انتخاب اهداف (اهداف کیفی و کمی): در برنامه ریزی آموزشی، مشخص ساختن اهداف، اساسی ترین گام به شمار می رود.

الف- اهداف کیفی

- پرورش جنبه های فرهنگی رفتار دانش آموزان و تعمیق معرفت دینی و تقویت نظام ارزشی اسلامی در آنان
- رفع محرومیت آموزشی در مناطق و بین گروههای خاص
- افزایش کار آیی درونی و بیرونی در همه سطوح و انواع آموزش
- افزایش مشارکت مردم در توسعه آموزش در کلیه سطوح آموزشی

ب- اهداف کمی

- تعداد دانش آموزان راهنمایی از پانصد و بیست و هفت هزار در سال ۱۳۷۲ به ۵ میلیون و چهارصد و پنجاه هزار در سال ۱۳۷۷ افزایش خواهد یافت.

- تعداد دانش آموزان متوسطه از ۲ میلیون و هفت صد و شصت و دو هزار در سال ۱۳۷۲ به ۴ میلیون و هفت صد و سی هزار در سال ۱۳۷۷ افزایش پیدا می کند.

انتخاب خط مشی ها : پس از روشن شدن اهداف کیفی و کمی برنامه ها، باید خط مشی های آموزشی را مشخص کرد. معمولاً خط مشی ها خطوط اصلی حرکت به سوی اهداف مورد نظر را تعیین می کنند. در تعریف خط مشی گفته اند خط مشی عبارت است از مقایسه و انتخاب یک مسیر از بین مسیرهایی که وصول به اهداف مورد نظر را میسر می سازد.

تعیین اولویتها: وصول به اهداف آموزش و پرورش مستلزم در اختیار داشتن امکانات و منابع گوناگونی از جمله منابع مادی و انسانی است. بنابراین، هر جامعه ای هر قدر هم غنی باشد، باز با محدودیتهایی در زمینه امکانات مواجه خواهد بود و نمی تواند همزمان، به همه

اهداف خود برسد. در نتیجه برنامه ریزان ناگزیرند بین برنامه های خود قائل به تعیین اولویت شوند و وصول به بعضی را بر بعضی دیگر مقدم بدارند. مثلاً اگر در جامعه ای توسعه سریع اقتصادی در اولویت باشد و رسیدن به این هدف هم تربیت تعداد بیشتری نیروی انسانی را با مهارتهای فنی ایجاب کند، در عین حال منابع مالی محدودی برای توسعه آموزش و پرورش در اختیار باشد، برنامه ریزان آموزشی ناگزیرند توسعه بخشهایی از آموزش و پرورش را به نفع توسعه آموزشی فنی محدود کنند و وصول به این هدف را بر دیگر اهداف مشابه مقدم بدارند.

مراحل نوشتن طرح درس

مراحل نوشتن طرح درس

مقدمه: طرح درس یا سناریوی آموزشی برای نخستین بار در سال ۱۹۱۸ توسط "فرانکلین بوبیت" مطرح شد و لزوم استفاده از سازماندهی در امر یاددهی - یادگیری مورد تأکید قرار گرفت. طرح درس به شکل امروزی آن، در سال ۱۹۵۰ به وسیله روان شناسان برجسته امر تعلیم و تربیت "بنجامین . اس . بلوم" شکل گرفت و در سال ۱۹۶۲ "رابرت گلیرز" نظرات تکمیلی خود را در راستای دیدگاههای بلوم مطرح کرد که تا به امروز نیز مدنظر برنامه ریزان و هدف گذاران آموزشی و دست اندرکاران امور آموزشی در سطح جهان بوده است.

در ایران حیات مجدد "طرح درس" مربوط به هشت نه سال گذشته می باشد. لزوم استفاده از طرح درس، به عنوان ابزار کارآمدی در زمینه تکنولوژی آموزشی، در خدمت افزایش کیفیت نظام آموزشی کشورمان قرار گرفت. و طرح درس به عنوان برنامه ریزی و سازمان دادن به مجموعه فعالیتهایی که معلم در ارتباط با هدفهای آموزشی، محتوای درس و تواناییهای دانش آموزان برای مدت زمان مشخص تدوین می گردد مد نظر قرار گرفت.

از محاسن طرح درس می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

- ۱- طرح درس به معلم کمک می کند تا پیش بینی های لازم را برای تهیه وسایل آموزشی و رسانه ها به عمل آورد.
- ۲- داشتن طرح درس موجب می شود که معلم به تنظیم اوقات کلاس بپردازد و از ایجاد بی نظمی در کلاس جلوگیری کند.
- ۳- طرح درس موجب می شود که معلم فعالیتهای ضروری آموزشی را به ترتیب و یکی پس از دیگری در مراحل و زمانهای مشخص و به شیوه های منطقی پیش ببرد و نتایج حاصل آن را برای تدریس در مراحل بعدی آموزش مورد استفاده قرار دهد.

۴- با توجه به آنچه رفت، نقش و اهمیت طرح درس در بهبود امر یاددهی - یادگیری کاملاً مشهود و ضروری به نظر می رسد. لذا جزوه ی حاضر به منظور مطالعه و استفاده همکاران محترم جهت بهبود کیفیت آموزشی و ارتقای سطح یادگیری طراحی شده است.

مراحل نوشتن طرح درس روزانه:

به طور کلی برای تهیه یک طرح درس روزانه، مراحل و نکات زیر را به ترتیب دنبال می کنیم.

۱- مشخصات کلی:

ابتدا باید نام درس، موضوع درس، مدت جلسهاً شماره طرح درس، نام مدرسه، تعداد دانش آموزان، کلاس و دوره تحصیلی، نام معلم و تاریخ را در بالای صفحه کاربرگ طرح درس نوشته شود.

۲- مشخص کردن اهداف کلی، جزئی و رفتاری:

یک معلم آگاه هدفهای کلی و رفتاری موضوعی که قصد تدریس آنرا دارد مشخص می نماید.

۱-۲. هدفهای کلی: یک هدف کلی، یک عبارت واحد است که وضعیت فراگیر را پس از دریافت یک عمل آموزشی توصیف می کند . به عبارت دیگر هدفهای کلی آموزشی حاوی نتایجی هستند که معلم انتظار دارد، در اثر آموزشی که به دانش آموزان می دهد و فعالیتهایی از آنها برای یادگیری به عمل می آورند عاید آنان گردد. این قبیل اهداف مهم هستند و در معرض تعبیرهای گوناگون قرار می گیرند.

۲-۲. هدفهای جزئی: هدفهای کلی قابلیتیهایی هستند که قرار است فراگیران پس از گذراندن مجموعه ای از تجارب یادگیری کسب کنند و چون این هدفها با واژه های کلی بیان می شوند معمولاً توضیح بیشتر ضروری است. این توضیح از طریق ارایه مجموعه ای از هدفهای جزئی انجام می پذیرد.

۳-۲. هدفهای رفتاری: پس از مشخص نمودن اهداف کلی و تجزیه آن به اهداف جزئی، اهداف رفتاری مطرح می گردد. هدفهای رفتاری عبارتند از اعمال، رفتارها، حرکات و آثاری که قابل مشاهده کردن، شنیدن، لمس کردن و قابل سنجش باشند. این قبیل اهداف مشخص می سازند که دانش آموزان به هدفهای کلی رسیده اند. برای طرح هدفهای رفتاری رعایت چهار ویژگی و مخاطب، فعل رفتاری، شرایط و معیار و درجه، ضروری می باشد.

در ضمن برای تدوین اهداف در نظر داشتن سطوح مختلف حیطه های (شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی) الزامی می باشد. توضیح آنکه دانشمندان تعلیم و تربیت هدفهای تربیتی را در سه حیطه تقسیم بندی کرده اند. تغییراتی که در اثر تعلیم و تربیت در ذهن ایجاد می شود ماهیت آن دانش و معلومات است در " حیطه شناختی" قرار داده اند. آنچه که به ارزشها، نگرشها و احساسات مربوط می شود در " حیطه عاطفی" و آنچه که با مهارتهای حرکتی ارتباط پیدا می کند در " حیطه روانی - حرکتی" جای داده اند.

۳- وسایل آموزشی:

انتخاب رسانه های مناسب منجر به آموزش مؤثرتر خواهد شد. از یک رسانه آموزشی نمی توان در همه موقعیتهای آموزشی استفاده کرد. هر موقعیت آموزشی رسانه خاص خود را طلب می کند. بدون توجه به قابلیتهای رسانه های آموزشی در موقعیتهای مختلف، نمی توان از آنها استفاده مناسبی به عمل آورد.

برای شناسایی یک رسانه ی مناسب، ابتدا باید به چند پرسش پاسخ داد. این پرسشها عبارتند از:

هدف از ایجاد ارتباط چیست؟ چه کسی می خواهد ارتباط برقرار کند و چه ویژگیهایی دارد؟ مخاطب ارتباط کیست؟ چه میزان پذیرش دارد؟ ویژگیهای او چیست؟ شرایط زمانی و مکانی برقراری ارتباط چیست؟ و برای انجام این کار چه امکاناتی وجود دارد؟

به طور کلی عوامل مؤثر در انتخاب رسانه ها عبارتند از: ۱- نوع هدفهای آموزشی ۲- ویژگیهای مخاطبان ۳- روشهای فنون آموزشی ۴- قابلیت رسانه برای انتقال پیام مورد نظر ۵- جذابیت رسانه ۶- کیفیت فنی هنری ۷- عملی بودن و سهولت کاربرد ۸- اقتصادی بودن.

۴- روشهای تدریس:

با پیشرفت علوم و فنون و پیچیده شدن جوامع بشری، نیازهای فردی اجتماعی نیز پیچیده تر می شود و برای ارضای نیازهای پیچیده احتیاج به علوم و فنون پیچیده تر می باشد.

کسب علوم و فنون در سایه به کارگیری روشهای مفید و مؤثر، جدید و کارآمد در آموزش امکان پذیر است. به همین دلیل به منظور نیل به اهداف آموزشی تعیین شده بهره گیری از روشهای تدریس و الگوهای تدریس متناسب با هدفهای درس و نوع مطالب و بحث، نوع کلاس، تعداد دانش آموزان و غیره روشها و الگوهای خاص مورد استفاده قرار می گیرد.

۵- قبل از شروع درس:

هر معلمی قبل از شروع درس باید از حضور دانش آموزان آگاهی حاصل کند، همچنین مطمئن شود که آنان از سلامت روحی و جسمی برای شروع درس آمادگی دارند، زیرا دانش آموزان باید در آغاز درس احساس آرامش نمایند و مشتاقانه منتظر یاد گرفتن درس جدید باشند، پیش از شروع درس جدید چنانچه از قبل تکلیفی برای دانش آموزان تعیین شده است مورد بازدید و بررسی قرار گیرد و برنامه های دیگر با صلاحدید معلم انجام می گیرد. ولی باید توجه داشت که کارهای قبل از شروع درس نباید زیاد طول بکشد زیرا طولانی شدن این مرحله از شور و شوق اولیه فراگیران می کاهد.

۶- ارزشیابی تشخیصی:

پیش از آغاز درس جدید معلم باید رفتار ورودی دانش آموزان را مشخص سازد دکترسیف معتقد است که: "رفتار ورودی بر آمادگی فرد برای یادگیری رفتاری تازه دلالت دارد. به سخن دیگر آنچه کسی قبلاً یاد گرفته است یا آنچه برای شروع به یادگیری مطلبی تازه می بایست یاد گرفته باشد رفتار ورودی او نامیده می شود".

معلم قبل از شروع درس جدید باید اطمینان حاصل کند که دانش آموزان مطالب درس قبل، به خصوص مطالبی که دانستن آنها برای درس جدید پیش نیاز محسوب می شود را می دانند. به همین دلیل به هر طریق که لازم می داند از پیش دانسته های دانش آموزان ارزشیابی به عمل می آورد. نوع ارزشیابی بستگی به نوع درس و هدفهای درسی می تواند از سنوال شفاهی تا آزمون کتبی متغیر باشد توجه به میزان اطلاعات قبلی دانش آموزان، از این بابت که سطح درس دادن براساس آن تنظیم شود، ضروری می باشد.

۷- آماده سازی:

آماده سازی فعالیتی است که معلم از طریق آن سعی می کند ارتباط معنی دار بین تجربیات قبلی و انتظارات و نیازهای شاگردان با هدفهای آموزشی کلاس برقرار کند. معلم پیش از آنکه مطلب اصلی را به دانش آموزان ارایه دهد باید ذهن و حواس آنها را برای آموختن درس جدید جلب نماید. به طور کلی هدف از آماده سازی عبارت است از تمرکز بخشی حواس فراگیران، معرفی ضمیمی غیرمستقیم موضوع درس به ایجاد علاقه و انگیزه و کنجکاوی در دانش آموزان برای یادگیری مطلب جدید.

معلمان مسئولان پدیدآوری موقعیتهایی هستند که در کارآموزان و دانش آموزان ایجاد انگیزه کنند و آنان باید موضوعات درس و سایر مواد آموزشی را به گونه ای آراسته و ترتیب دهند که نیازهای فراگیرندگان برآورده شود.

۸- ارائه ی درس:

این قسمت اساس طرح درس را تشکیل می دهد و باید به کاملترین وجه تنظیم گردد. درس جدید باید بر پایه دانسته ها و تجارب قبلی دانش آموزان طراحی و ارائه گردد، بطوریکه ارتباط منطقی درس جدید با مرحله آماده سازی حفظ گردد. مطالب ارائه شده باید دارای پیوستگی و نظم منطقی باشد معلم باید فعالیتهایی را که به روشها و فنون تدریس مربوط می شود در ارائه درس به اختصار مشخص نماید و تنها نام بردن از عنوان کلی روشها و الگوهای تدریس کافی نیست بلکه لازم است نوع فعالیتهایی را که معلم می خواهد در جریان ارائه انجام دهد در این قسمت قید نماید.

۹- فعالیتهای تکمیلی:

انتخاب روش برای انجام فعالیتهای تکمیلی به موضوع و هدف درس بستگی دارد. به عنوان مثال، اگر درسی که ارائه می شود به جمع بندی نیاز دارد معلم باید نوع آن را انتخاب کند، آیا جمع بندی را به طور شفاهی انجام می دهد و یا به صورتهای دیگر و غیره. برخی از روشهای متداول برای انجام فعالیتهای تکمیلی عبارتند از: خلاصه نویسی روی تابلو (تخته سیاه)، یادداشت نکات درس توسط دانش آموزان، نمایش عروسکی و پوستر، ایفای نقش، سؤال شفاهی، مساله دادن - واحد کار (کارهای تحقیقی، پروژه) و تکلیف شب. چنانچه برای تکمیل درس تمرین لازم باشد باید نوع تمرین و چگونگی انجام آن در طرح درس مشخص گردد. مثلاً اگر قرار است دانش آموزان تمرینهای کتاب را انجام دهند، باید تمرینهای مورد نظر با ذکر صفحه در طرح درس قید گردد.

۱۰- ارزشیابی تکوینی:

ارزشیابی تکوینی به معنای ارزشیابی در همه مراحل تهیه برنامه است. در سراسر فرایند تدوین برنامه باید انجام ارزشیابی پرداخت و در هیچ شرایطی نباید ارزشیابی را وانهاد.

پس از پایان یافتن تدریس، معلم از نتیجه ی کار خود و میزان آموخته های دانش آموزان ارزشیابی به عمل می آورد. ارزشیابی تکوینی می تواند جزء فعالیتهای تکمیلی نیز به حساب آید مانند بازدید دفترهای تمرین به منظور رفع اشکالهای موجود، جمع آوری پاسخ های دانش آموزان در مورد سؤال مطرح شده در کلاس، ثبت اشتباهات دانش آموزان در دفتر جبرانی و دقت در رفتارهایی که نشانه علاقه مندی و یا عدم علاقه دانش آموزان نسبت به درس نیز می تواند در ارزشیابی تکوینی قرار گیرد. ***

برنامه ریزی درسی، یک فرا گرد چند مرحله ای است که شامل وظایف مرتبط به هم می باشد. این مراحل شامل:

۱-آماده سازی (رئوس برنامه ی درسی) که شامل فهرست محتوای برنامه ی درسی نیز هست.

۲-تهیه و تدوین مواد و وسایل آموزشی که شامل مشخص کردن فعالیتهای یادگیری است.

۳- اجرای برنامه.

مرحله	فعالیت
آماده سازی رئوس برنامه ی درسی:	- مشخص کردن هدفهای برنامه ی درسی - انتخاب محتوای برنامه ی درسی - انتخاب راهبردهای یاددهی- یادگیری
تهیه و تدوین مواد و وسایل درسی:	- تهیه ی مواد درسی - سازماندهی مواد درسی بر حسب دروس مختلف - آزمایش مواد درسی جدید - تغییر و اصلاح برنامه، بر مبنای نتایج آزمایش-
اجرای برنامه	- توزیع برنامه - برقراری نظام اجرایی - کارآموزی مدرسان - تطبیق با نظام امتحانات کشوری - همکاری با مسئولان اجرایی - کنترل کیفیت - بازنگری

آماده سازی رئوس درسی

انتخاب محتوای برنامه ی درسی

مجموعه ی دانش اندوخته شده و سازمان یافته، اطلاعات و میراث هنری موجود، خزانه ی محتوای برنامه ی درسی در زمینه ی موسیقی را به وجود می آورد.

محتوای برنامه ی درسی) نه تنها به قسمتها و قطعه های سازمان یافته ای که به(اصطلاح گونه ای منظم یک رشته ی علمی را تشکیل می دهد اطلاق می شود، بلکه شامل وقایع و پدیده هایی که به نحوی با رشته های مختلف علمی ارتباط دارند نیز هست. برای مثال می توان به مثابه محتوای برنامه ی درسی، به مطالعه ی نظام های حمل و نقل، موضوع آلودگی هوا و غیره پرداخت.

انتخاب راهبردهای یاددهی- یادگیری

انتخاب راهبردهای یاددهی- یادگیری مناسب، جزو فرایند برنامه ریزی درسی، محسوب می شود و اتخاذ تصمیم در این مورد باید قبل از تهیه و تولید مواد آموزشی انجام گیرد.

تدریس توضیحی

تدریس توضیحی عبارت است از: انتقال مستقیم اطلاعات به دانش آموزان به وسیله ی مواد آموزشی چاپ شده (کتاب و جزوه) یا به وسیله ی سخنرانی.

یادگیری اکتشافی

در یادگیری اکتشافی فراگیرنده نسبت به روش تدریس توضیحی فعال تر است. در این شیوه ی یادگیری، فراگیرنده برای یافتن راه حل مسائل مشخص و یا یافتن ارتباط ساختنی بین عوامل مختلف، باید اطلاعات را به نحو معنی داری سازمان دهد.

تدریس به روش تشکیل گروه های کوچک

در این روش کلاس درس به گروه های کوچک تقسیم می شود که هر یک مستقل از دیگری کار کنند. در چنین وضعی معلم به جای انتقال دهنده ی دانش، هماهنگ کننده و هادی فعالیتهای یادگیری است.

یادگیری تسلط یاب

این شیوه ی یادگیری بر این پیش فرض، پایه ریزی شده است که اکثریت دانش آموزان قادر به فراگرفتن غالب هدفهای یادگیری یک برنامه ی درسی هستند، ولی زمان لازم برای تسلط یافتن به مطالب یادگیری برای دانش آموزان مختلف متفاوت است. به طور کلی، ویژگیهای عمده ی این راهبرد (یاددهی- یادگیری) بدین قرار است: آموزش در چارچوب کلاس درس انجام می گیرد و جدول زمانی تدریس مطالب، برای کلیه ی دانش آموزان یکسان است. پس از خاتمه ی هر واحد یادگیری، برای تعیین میزان تسلط دانش آموزان بر مطالب مورد یادگیری، آزمونهای (تکوینی) یا (تشخیصی) اجرا می شود.

بازیهای آموزشی

بازیهای آموزشی معمولاً به عنوان مکمل در جوار راهبردهای دیگر به کار برده می شوند.

آموزش برنامه ای

در روش آموزش برنامه ای، مواد آموزشی به واحدهایی کوچک تقسیم می شود، که چهارچوب یا گام نامیده می شود. در هر چهارچوب تکلیفی مشخص شده است که باید از طریق تکمیل یک جمله، یا یک تصویر و یا پاسخ گویی به یک پرسش انجام گیرد.

اصول برنامه ریزی آموزشی

۱- اصل جامعیت

۲- اصل مشارکت

۳- اصل تعهد

۴- اصل واقع بینی

۵- اصل استمرار

۶- اصل توجه به نواوریها

رویکردهای برنامه درسی از منظر میلر

میلر (۱۳۷۹) در قالب طیف بندی رویکردهای برنامه درسی و در قالب محوری از ابعاد بیرونی تا ابعاد درونی، هفت رویکرد رفتاری و قابلیت مداری، موضوعی – دیسپلینی، اجتماعی، رشدگرا، شناختی، انسانگرایی، و ماورای فردی را مورد اشاره قرار داده و در هر یک به آرمانها، تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت به فرایند یادگیری، تلقی نسبت به فرایند آموزشی، تلقی نسبت به محیط یادگیری، نقش معلم، و تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته ها پرداخته است.

۱) رویکرد رفتاری و قابلیت مداری	
آرمان ها	شکل دادن به رفتار مطلوب و اکتساب قابلیت های خاص
تلقی نسبت به یادگیرنده	یادگیرنده بیشتر غیر فعال نگریسته میشود، اگرچه امکان کنترل خود و کنترل متقابل نیز وجود دارد
تلقی نسبت به فرایند یادگیری	یادگیری به اکتساب رفتارهای تازه و نقش معلم در تغییر برنامه های تقویت کننده، اشاره دارد. نشان دادن واکنش در برابر محرکها، مولفه ای اساسی در یادگیری است.
تلقی نسبت به فرایند آموزشی	آموزش برنامه ای
تلقی نسبت به محیط یادگیری	محیط یادگیری دارای ساخت بسته و غیر منعطف است
نقش معلم	نقش معلم در طراحی برنامه، تعیین نوع، شدت، و شیوه ارائه تقویت کننده ها تعریف میشود.
تلقی نسبت به ارزشیابی	ارزشیابی به صورت مشاهده رفتار یا از طریق مداد و کاغذ است.

• رویکرد رفتاری و قابلیت مداری:

در این رویکرد، ایجاد رفتار خاص و توانایی واکنش در قبال محرکها از مهمترین اهداف قلمداد شده و آموزش برنامه ای به شیوه ای قابل طراحی برای موضوعات درسی، دارای توجهی ویژه است. در قالب آموزش برنامه ای است که قاب هایی متوالی طراحی شده و یادگیرنده در قبال مواجه شدن با هر قاب به عنوان یک محرک و ارائه پاسخی به آن با یک بازخورد روبرو میشود که بر اساس آن یا به واحدهای بعدی و ادامه مسیر هدایت شده و یا اینکه بر اساس واکنش نادرست مجبور خواهد بود تا به قاب های قبلی بازگشته و مجدداً پس از کسب توانایی لازمی که از طریق باز مطالعه آنان به دست می آورد، مسیر قبلی را تکرار نماید. بر این اساس است که آموزش به شیوه انفرادی میتواند برای آموزش انفرادی یکایک یادگیرنده ها و در تناسب با نوع خلاء و نیاز آنها متمر ثمر واقع شده و تامین تضمین شده ای را برای رفتارهای ورودی یکایک آنان به دنبال داشته باشد.

۲) رویکرد موضوعی – دیسپلینی

آرمان ها	تسلط بر مهارت‌های پایه، چارچوب های مفهومی و شیوه های پژوهش در یک قلمرو علمی
تلقی نسبت به یادگیرنده	ناچار به سازگار نمودن خود با موضوع مورد یادگیری؛ متخصص در مقیاس کوچک
تلقی نسبت به فرایند یادگیری	یادگیری در حد تسلط مهارتها، یادگیری اکتشافی و کشف اصول یک دیسیپلین برای برای به کاربندی در موقعیتهای مشابه
تلقی نسبت به فرایند آموزشی	آشکار سازی از طریق سخنرانی و تمرین و مباحثه و نتیجه گیری بر اساس کاوش
تلقی نسبت به محیط یادگیری	محیط بسته و در اختیار معلم
نقش معلم	مرجع اصلی و هدایتگر یادگیری، تامین کننده منابع آموزشی
تلقی نسبت به ارزشیابی	میزان تسلط در راستای به یاد آوری و تسلط بر برخی مهارتها

• رویکرد موضوعی – دیسیپلینی:

این رویکرد از حیث مبانی معرفت شناختی، دارای مشابَهت هایی با رویکرد قبلی (رفتاری و قابلیت مداری) است. چرا که در هر دوی این رویکردها، یادگیرنده به عنوان موجودی خالی الذهن نگریسته شده که رسالت معلم و نظام آموزشی در انتقال یکسویه محتوا و اعم از مهارتها و یا معلومات پایه به سوی اوست. بر این اساس است که آموزش میتواند در گستره بیشتری از زمان و مکان، انتقال مهارت‌های پایه را فراهم آورده و ترمیم رفتارهای ورودی را نیز که لازمه کاهش واریانس میان یادگیرنده های به ظاهر مشابه در یک گروه یادگیری است را کاهش دهد. در این رویکرد طراحی محیط و بسته نرم افزار آموزشی از طریق معلم و به صورت یکجانبه ممکن بوده و ارزشیابی از طریق پاسخدهی به محرکهای دیجیتال امکان پذیر است. امکان استفاده از انیمیشن و برخی نرم افزارهای تصویری و امکان فعال شدن حواس مختلف یادگیرنده در ابعاد شنوایی و بینایی و همینطور حرکت دانش آموز در تعامل با رایانه و یا موبایل از جمله مواردی قلمداد میشوند که یادگیری بیشتری را برای یادگیرنده به همراه خواهند داشت. ضمن آنکه بازخورد سریع و صریح رایانه و تعاملات فردی یکایک دانش آموزان با محتوای یادگیری، میتواند در اصلاح سریع اشکالات یادگیری ایفای نقش بایسته ای داشته باشد.

۳) رویکرد اجتماعی (متشکل از سه دیدگاه: انتقال فرهنگی، شهروندی دموکراتیک، تغییر اجتماعی)	
آرمان ها	تلقین ارزشها و نقشهای فرهنگی، احترام برای ارزشهای دموکراتیک و پذیرش نقشهای اجتماعی، حضور موثر در تغییر اجتماعی
تلقی نسبت به یادگیرنده	انتقال فرهنگی: جذب و هضم ارزشها و اطلاعات عرضه شده <u>شهروندی</u>

<u>دموکراتیک</u>: توانا برای به کارگیری استعداد های عقلانی و در برخورد با سیاست های اجتماعی <u>تغییر اجتماعی</u>: قادر به حضور فعالانه در جریان تغییر اجتماعی	
تلقی نسبت به فرایند یادگیری تطبیق با انتظارات مدرسه و جامعه - انعکاس کثرت گرایی در مقیاس کوچک در محیط کلاس درس - تلاش دانش آموز برای بهبود محیط	
تلقی نسبت به فرایند آموزشی <u>انتقال فرهنگی</u>: الگوبرداری دانش آموزان <u>شهروندی دموکراتیک</u>: مباحثه سقراطی در جهت کاوش برای اخذ تصمیم در باره موضع بایسته اجتماعی <u>تغییر اجتماعی</u>: شناسایی یک مشکل و در گیر شدن برای حل معضل اجتماعی	
تلقی نسبت به محیط یادگیری <u>انتقال فرهنگی</u>: ساختار غیر منعطف، کنترل امور توسط معلم <u>شهروندی دموکراتیک</u>: مطالعات موردی و فیلمها و روزنامه ها و بحث پیرامون اخبار آنها	
نقش معلم <u>انتقال فرهنگی</u>: مرجع اصلی، ایفای نقش الگو <u>شهروندی دموکراتیک</u>: گوش دادن موثر و تشویق دانش آموزان به مشارکت <u>تغییر اجتماعی</u>: نقش رابط میان مدرسه و جامعه محلی	
تلقی نسبت به ارزشیابی <u>انتقال فرهنگی</u>: دانش و مهارتها <u>شهروندی دموکراتیک</u>: تجزیه و تحلیل تضادهای سیاسی و اجتماعی و مهارت برای مشارکت در مناظره ها <u>تغییر اجتماعی</u>: مشاهده دانش آموز در حین عمل	

• در رویکرد اجتماعی:

چنانچه ملاحظه شد رویکرد اجتماعی خود از سه زیر رویکرد انتقال فرهنگی، شهروندی دموکراتیک، و تغییر اجتماعی شکل گرفته که در جهت جایگاه آموزش به شیوه الکترونیک میتوان میان آنها تمایز قائل شد. معذک با توجه به اینکه تاکید محوری این رویکرد بر تجربه اجتماعی است و در قالبی کارکرد گرا، آمادگی فرد برای مشارکت در یک زندگی دموکراتیک از طریق تعاملات اجتماعی درون کلاس درس - مدرسه - و جامعه محلی از آرمانهای این رویکرد تلقی میشود، جایگاه آموزش الکترونیک را میتوان در این رویکرد نسبت به رویکردهای توصیف شده قبلی کمرنگ تر تلقی نمود. چراکه از طریق حضور فرد با کلیت ارگانسیم (جسم و روان) و در محیطی واقعی (غیرمجازی) است که زمینه تعاملات و چالشهای اجتماعی او به طور واقعی فراهم آمده و نیل به آرمانها ممکن میشود. علیرغم این مهم، در قالب زیررویکردی همانند انتقال فرهنگی، میتوان بهره گیری از آموزش به شیوه WBI را به عنوان ابزاری تسهیل کننده و در جهت توسعه گروههای بحث و یا بارش مغزی مد نظر قرار داد.

۴) رویکرد رشدگرا	
آرمان ها	رشد و تحول و تلفیق ابعاد مختلف رشدی مانند ابعاد شناختی، اخلاقی، و شخصیتی
تلقی نسبت به یادگیرنده	عنصری فعال در جهت ساختاربخشی و تجدید ساختار تفکر
تلقی نسبت به فرایند یادگیری	مواجهه با تعارضات شناختی و معماهای اخلاقی در جهت تجدید ساختار تفکر
تلقی نسبت به فرایند آموزشی	آگاهی از رشد - ارائه تکلیف و معما و تکامل بخشی دانش آموز
تلقی نسبت به محیط یادگیری	سازگار با سطح رشدی دانش آموز
نقش معلم	سازمان دهنده محیط کلی یادگیری
تلقی نسبت به ارزشیابی	<u>تکوینی</u> : نحوه برخورد کودک با معماها و <u>تراکمی</u> : از طریق آزمونهای هنجاری

• رویکرد رشد گرا:

نگاه کلی در این رویکرد را میتوان بهره گیری از ابزار و سایر وسایل به موازات حضور یادگیرنده در محیط یادگیری قلمداد نمود. چرا که محیط های یادگیری در این رویکرد باید به گونه ای طراحی شوند که در هیچ یک از ابعاد رشد شناختی، عاطفی، اخلاقی و دینی، و یا حرکتی توقف و یا تاخیری صورت نپذیرد. بر این اساس است که اگر بر تعامل یادگیرنده ها در محیط کلاس درس و یا حضور در فعالیتهای فوق برنامه ای همانند بازدید از موزه ها و نمایشگاهی از هنرهای دستی تاکید میشود، رشد عاطفی و پرورش استعدادهای زیبایی شناختی مطمح نظر است. اگرچه میتوان ارائه دیجیتالی و انفرادی معماهای شناختی و یا محرکهایی را که برانگیزاننده تفکر و استدلال کودک است، برای پرورش ابعاد شناختی یادگیرنده موثر دانست، لیکن توجه به تدوین افقی برنامه های درسی و چیرگی رویکردهای تلفیقی برنامه درسی میتواند این استفاده را به چالش طلبیده و ارائه آن را به صورت حضوری و در جمع یادگیرنده ها باعث تعامل اجتماعی، کار گروهی، و پرورش جنبه هایی از بعد عاطفی قلمداد نماید.

۵) رویکرد شناختی	
آرمان ها	پرورش مهارتهای فکری
تلقی نسبت به یادگیرنده	دستکاری کننده اطلاعات به طور فعال
تلقی نسبت به فرایند یادگیری	متنوع: قیاسی، استقرایی، جانبی و ...
تلقی نسبت به فرایند آموزشی	متنوع: قیاسی، استقرایی، حل مسئله، افقی و ...
تلقی نسبت به محیط یادگیری	حاوی مواد و منابع آموزشی مشوق فرایند شناختی
نقش معلم	ترغیب کننده تفکر از طریق ارائه پرسش، معما، مساله و ...

ارزشیابی از فرایندها و مهارت‌های شناختی	تلقی نسبت به ارزشیابی
---	-----------------------

• **رویکرد شناختی:**

اگرچه این رویکرد را میتوان مشتمل بر دیدگاه‌های مختلفی همانند دیدگاه‌های مبتنی بر دفاع از ۳R (کارل برایتز)، استفاده از الگوهای پیش سازماندهنده و مبتنی بر تفکر قیاسی (دیوید آزویل)، تفکر جانبی (ادوارد دوبونو)، تفکر استقرایی (هیلدا تابا)، و دیدگاه‌های دیگری همانند فلویید رابینسون عنوان نمود، لیکن میتوان تاکید تمامی آنها را بر رشد مهارت‌های تفکر و تقویت مهارت‌های شناختی استوار دانست. ضمن آنکه مدافعی در این رویکرد - همانند برایتز- بر این عقیده هستند که تاثیر گذاری در رشد شخصی دانش آموزان باید به والدین واگذار شود (میلر، ۱۳۷۹، ص ۱۵۹).

بر این اساس است که میتوان ارائه اطلاعات تازه و مواردی زمینه ساز تفکر از قبیل کشف طرحها و الگوها، اثبات، ارائه مثال، دسته بندی کردن، و تفکر درون یابانه^۱ و برون یابانه^۲ را قابل بهره گیری از طریق رایانه، موبایل، و یا سایر شیوه های آموزش الکترونیک دانست.

۶) رویکرد انسانگرایانه	
آرمان ها	پرورش خودپنداره مثبت و مهارت‌های میان فردی
تلقی نسبت به یادگیرنده	عناصری قادر و قابل اعتماد برای بروز استعداد های درونی
تلقی نسبت به فرایند یادگیری	فردی و شخصی، متناسب سازی شده و فراخور حال یادگیرنده
تلقی نسبت به فرایند آموزشی	حق انتخاب دانش آموز
تلقی نسبت به محیط یادگیری	فضایی مبتنی بر دلسوزی و اعتماد همه جانبه
نقش معلم	گوش دادن فعال و شکل دهی کلاس به محیطی مناسب برای شکوفایی دانش آموزان
تلقی نسبت به ارزشیابی	ارائه بازخورد صادقانه و یاری رساننده

• **رویکرد انسانگرایانه:**

با عنایت به آنکه رویکرد انسانگرایانه بر دو بعد پرورش خودپنداره مثبت و رشد مهارت‌های میان فردی استوار است و مفاهیمی همچون همدلی، اصالت و احترام، و خود شکوفایی بیشتر مورد تاکید نظریه پردازان این رویکرد است. احترام به کودک و رعایت حقوق خود و دیگران، کاوش معنای انسانی و کسب تجربه های گروهی، از جمله مواردی هستند که لازمه شکل گیری و پرورش آنها بیشتر در تعاملات بین فردی و اجتماعی ریشه دارد. علیرغم موارد مذکور، بهره گیری از آموزشهای الکترونیک و رایانه ای را نمی توان در این رویکرد

^۱ Interpolative thinking

^۲ Extrapolative thinking

کاملاً رد نمود. چرا که مواجه نمودن یادگیرنده با تکالیفی برنامه نویسی شده که یادگیرنده قابلیت چیرگی را بر آنها داشته باشد، میتواند بر رشد خودپنداره مثبت و احترام به خودیادگیرنده اثری مثبت بر جای گذاشته و عزت نفس و کرامت انسانی را در یادگیرنده افزایش دهد.

۷) رویکرد ماورای فردی	
آرمان ها	استعلا، پرورش مهارتهای شهود و تفکر
تلقی نسبت به یادگیرنده	کل گرا – دارای مجموعه ای از نیازهای مرتبط فیزیکی، شناختی، روحانی، و عاطفی
تلقی نسبت به فرایند یادگیری	هشیار کردن فرد در باره نحوه نگاه او به جهان هستی
تلقی نسبت به فرایند آموزشی	تجسم، تمرکز یابی و برخی فعالیتهای حرکتی
تلقی نسبت به محیط یادگیری	پشتیبان رشد شهود در ارتباط با قابلیتهای عقلانی
نقش معلم	ایجاد محبت و همدلی در کلاس و افزایش ظرفیتهای درونی خود
تلقی نسبت به ارزشیابی	تکوینی، باز پاسخ و کل گرا

• رویکرد ماورای فردی:

اگرچه شاید نتوان دیدگاههای انسانگرایانه و ماورای فردی را دو رویکرد کاملاً متمایز قلمداد نمود، اما میتوان تمایز این دو را بر اساس ادعای مازلو در تمرکز بیشتر ماورای فردی بر توجهی فراتر از نیازها و علایق انسانی مرتبط با جهان هستی دانست. در این رویکرد که هدف برنامه درسی در پرورش شهود و استعلا و در جهت نیل آدمی به تفکر خلاق و ادراک کل نگر و روحانیت و گشوده بودن نسبت به هستی و ارتباط دهی میان جهان درون و برون یادگیرنده است، نمی توان نقش آموزش الکترونیک را به قوت برخی رویکردهای اولیه دانست. چراکه اساس کار بر فعال سازی تمامی ظرفیتهای درونی و پرورش پیکره لطیف و آسمانی کودک است. خلق آثار هنری و دستی و رجوع به منابع درونی و ارائه بازخورد حضوری و محیطی، تلقین شناسی و رفع تنش، و همینطور آرام سازی^۳ از جمله مواردی هستند که به کارگیری آموزش الکترونیک در این رویکرد را محدود می نمایند. البته نباید امکان استفاده از روشهای انفرادی آموزش دیجیتالی را در این رویکرد کاملاً منتفی دانست. چراکه در دیدگاههایی از این رویکرد همانند برنامه آموزشی والدورف که موضوعات متداول درسی همانند شیمی و فیزیک و زیست شناسی مورد تاکید هستند، میتوان از نرم افزارهایی آموزشی در جهت توسعه قضاوت مستقل، تفکر انتزاعی، و ارزیابی نقادانه بهره گیری نمود.

رویکرد رفتاری :

^۳ Relaxation

این رویکرد برنامه ریزی درسی بر اکتساب قابلیت های ویژه توسط دانش آموزان متمرکز است ، تکالیف یادگیری اغلب به واحد های کوچک قابل تعریف شکسته می شود. به طوری که دانش آموز بتواند بر مهارت های گوناگون تسلط یابد در تمام موارد رفتار تحت کنترل محیط است. آموزش مبتنی بر کفایت است. و معلم باید رفتار را به صورت واژه های خاصی که قابل مشاهده است در می آورد. آموزش برنامه ای ، آموزش کودکان عقب مانده ذهنی و آموزش انفرادی و رایانه ای در این رویکرد به کار می روند. برای ارزشیابی از دانش آموزان از آزمون های ملاک مرجع استفاده می شود. (اسدیان ، ۱۳۹۰ ، ص ۶). روانشناسان رفتار گرا بیشتر بر رفتار شرطی و اصطلاح محیط ، برای به دست آوردن پاسخ های گزینش شده از یادگیرنده تاکید دارند. یادگیری را بیشتر نتیجه عکس العمل شروط می دانند. (یارمحمدیان ، ۱۳۸۹ ، ص ۶۴).

هدف های رفتاری :

این هدف ها بر تغییرات قابل اندازه گیری و قابل مشاهده در دانش آموزان تمرکز دارند ، معمولاً طرفدار هدف های رفتاری نیازمند این هستند که سه معیار اساسی را همواره مد نظر داشته باشند که عبارتند از: ۱- فعل رفتاری ۲- شرایط ۳- سطوح قابل قبول عملکرد. (اسدیان ، ۱۳۸۹ ، ص ۵۱).

(رفتارگرایی و برنامه ی درسی)

رفتارگرایی تاثیر زیادی بر آموزش دارد. مربی ها و آموزگاران رفتارگرا و مربی های مسئول برنامه ی درسی اصول رفتار گرایی برای خلق و ایجاد برنامه های جدید استفاده می کنند. اگر چه عوامل موثر بر یادگیری در دانش آموزان متفاوت است ، اما کارشناسان و متخصصان برنامه ی درسی روش هایی را اتخاذ می کنند تا دانش آموزان از یادگیری لذت و بهره ی بیشتری ببرند.

رفتارگراها معتقدند که برنامه ی درسی باید به گونه ای سازماندهی شود که تجارب دانش آموزان در تسلط بر موضوع مورد بحث موفقیت آمیز آید. البته تمام برنامه ریزان برنامه درسی علی رغم رویکردهای متفاوت روانشناختی شان ، این نظر را دارند. تفاوت در این است که رفتارگراها بسیار در روشها و دیدگاه های خود بسیار تجویزی و تشخیصی عمل می کنند و آن ها بر روش های سازمان یافته مرحله به مرحله یادگیری تاکید دارند. برنامه درسی آموزش برای دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری می تواند به واحد های کوچک همراه با توالی مناسب تکالیف و تقویت رفتار مورد نظر تقسیم شود.

نظریه های رفتارگرایی مورد انتقاد قرار گرفته است زیرا این نظریه ها یادگیری را بسیار ساده و فنی توصیف می کنند و اتکاء بر آزمایشات کلاسیک جانوران دارند.

نظریه پردازان حاضر آنقدر انعطاف پذیر هستند که تایید و تصدیق می کنند که یادگیری می تواند بدون اینکه فرد بر محیط عمل کند یا رفتار علنی و آشکار را بروز دهد به وقوع بپیوندد. نظریه قدیمی و سنتی رفتاری به علت اتکاء به شناسایی و تشخیص تمام رفتارها ناقص می باشد زیرا بسیاری از رفتار گراهای امروزه معتقدند که فرایندهای شناختی جنبه های ناقص یادگیری را شرح می دهند. (اسدیان، ۱۳۹۰، ص ۷۱)

رفتار گراها در قرن بیستم به روانشناسی و برنامه درسی کمک زیادی کرده اند و احتمال می رود که رفتار گرایی همچنان بر برنامه ی درسی اثر خواهد گذاشت، البته اکثر رفتار گرایان معتقد هستند که با افزایش اطلاعات و دانش ما در مورد انسان و یادگیری انسان نمی توانیم به نظریه های جدی و انعطاف ناپذیر متوسل شویم (اسدیان، ۱۳۹۰، ص ۷۳).

اگر شما در طراحی برنامه ی درسی مبنای روان شناختی برنامه خود را پاولف انتخاب بکنید در اینصورت هر یک از عناصر برنامه درسی شما چه ویژگیهایی خواهند داشت؟

۱- هدف :

هیچ فعالیتی در آموزش و پرورش انجام نمی شود مگر اینکه هدفمند باشد. «سؤال من باید بگویم که دانش آموزانم به چه دست یابند؟ ظاهراً به نظر می رسد که سؤالی کاملاً آسان می باشد. با این حال اغلب موجب بعضی مشکلات می شود. این پرسشی است که به نظر می رسد برخی معلمان هرگز از خودشان نمی پرسند. دانشجو معلمان دانشکده های علوم تربیتی تقریباً آن موقعی که می خواهند به تمرین آموزگاری بپردازند اغلب از خود و یا معلمانشان می پرسند «من چه چیزی را باید تدریس کنم؟» «چه روشهایی باید بکار برم؟» ولی به ندرت می پرسند که «من باید بگویم تا دانش آموزانم به چه دست یابند؟» درست است که در بعضی جاها در یادداشتهای آمادگی شان معمولاً اظهار کوتاهی در مورد هدف دیده می شود ولی این اغلب برحسب محتوایی که باید یاد گرفته شود یا مهارتی که باید بدست آید بیان می گردد.» (ادری و نیکلس، ترجمه داریوش دهقان، ۱۳۷۷ ص ۳۸).

«این آرمان ها و هدفهای آموزش و پرورش، معیار هایی هستند برای انتخاب دروس، محتوای آنها، تنظیم روشهای آموزش، تهیه آزمون و وسایل ارزشیابی. در حقیقت، کلیه قسمتهای مختلف برنامه درسی، وسایل رسیدن به مقاصد آموزش و پرورش هستند. از این رو، برای مطالعه برنامه های درسی به طور منظم و آگاهانه، ابتدا باید اطمینان حاصل شود که هدفهای آموزش و پرورش تعیین و مشخص شده است» (تایلر، ترجمه علی تقی پورظهير، ۱۳۸۱ ص ۱۱).

اهداف باید به صورت قابل مشاهده و قابل اندازه گیری بیان شوند و دارای معیار و ملاک مشخصی باشند

اهداف باید به صورت مطالعه رفتار در شرایط کنش متقابل با محیط باشد

تداعی معانی یا هم خوانی اندیشه ها باید از طریق اصل مجاورت صورت گیرد

رفتار و عادات خاص تعیین شده باید کسب گردد.

اهداف کلی

«انتخاب و تدوین اهداف کلی جهت حرکت و محدوده کار را مشخص می کند؛ چه این فعالیت تدریس یک جلسه یا برگزاری یک دوره

آموزشی باشد» (محمدی، ۱۳۸۲ ص ۹۰).

«به آن دسته از اهداف آموزشی که بصورت عبارتهای کلی بیان می شوند، هدفهای کلی آموزش گفته می شود؛ اگرچه این هدفها تصویری کلی

به معلم می دهند هنگام تدریس چندان کمکی به او نمی کنند و معلم نمی تواند آنها را به طور مستقیم در فعالیتهای آموزشی کلاس به کار

بگیرد؛ بنابراین هدفهای کلی آموزشی (هدفهای نهایی آموزشی) هدفهایی هستند که بصورتی مبهم بیان می شوند و ممکن است رد مقایسه

با هدفهای مرحله ای در مدت زمان بیشتری تحقق پذیرند» (شعبانی، ۱۳۸۰ ص ۱۶۴).

اهداف جزئی

به دلیل مبهم بودن اهداف کلی، لازم است آنها به اجزاء کوچکتری تقسیم کرد تا صراحت بیشتری داشته باشند، لذا از افعال رفتاری در بیان

اهداف جزئی استفاده می شود تا حالتی روشن، صریح و واضح پیدا کند» (محمدی، ۱۳۸۲ ص ۹۰).

«اهداف جزئی از آن نظر مورد استفاده و بهره برداری قرار می گیرند که اهداف کلی به خودی خود و به دلیل مبهم و کلی بودنشان نمی توانند به

راحتی مورد استفاده قرار گیرند؛ بنابراین لازم است اهداف کلی را به اجزاء کوچکتر و خردتری که همان اهداف جزئی هستند تقسیم کرد تا

با صراحتی که در آنها مطرح است آموزش را قابل اجرا نماید» (احدیان، ۱۳۸۰ ص ۶).

اهداف رفتاری

«در پاره ای از منابع، هدفی را رفتاری معرفی کرده اند که رفتار یا عملی که بروز آن از فراگیر انتظار می رود به صورت فعلی قابل مشاهده

و اندازه گیری تدوین کرده باشند. بنابراین از این دیدگاه می توان یک هدف جزئی را یک هدف رفتاری نیز نامید؛ ولی از دیدگاهی دیگر نمی توان یک هدف جزئی را با هدف رفتاری یکسان تلقی نمود زیرا با وجود قابل مشاهده و اندازه گیری بودن رفتار در هدف جزئی، هدفی را که دارای سه جزء اساسی؛ رفتار، شرایط و معیار نیست نمی توان یک هدف رفتاری کامل دانست. در رابطه با سه مفهوم یاد شده، رفتار عبارت است از عمل یا فعالیت و یا توانایی که بروز آن را از فراگیر انتظار داریم. شرایط عبارت است از موقعیتی که رفتار مورد نظر در آن بروز می کند و معیار عبارت است از حداقل میزان قابل قبول بروز رفتار مورد نظر» (احدیان، ۱۳۸۰ ص ۸).

۲ - محتوا:

محتوا متناسب با اهداف مورد نظر تهیه شده و محرکهای لازم ارائه می شود

محتوا شامل میراث فرهنگی ، هنجارها و قواعد رفتار می باشد

باید بر اساس تحلیل تکلیف از آسان به مشکل تنظیم گردد

پیش نیاز ها در تنظیم محتوا رعایت گردد

اصطلاح محتوای برنامه درسی نه تنها به قسمتها و قطعه های سازمان یافته ای که به گونه ای منظم یک رشته علمی را تشکیل می دهد اطلاق می شود، بلکه شامل وقایع و پدیده هایی که به نحوی با رشته های مختلف علمی ارتباط دارند نیز هست» (لوی، ترجمه فریده مشایخ، ۱۳۸۰ ص ۴۴).

۳ - روش تدریس:

استفاده از روش سخنرانی و توصیفی-روش های تدریس با توجه به اهداف رفتاری و محتوا انتخاب شود. تدریس با طراحی شرایط مناسب به صورت مستقیم و همراه تمرین برای برانگیختن انگیزه و انتقال دانش انجام گیرد

انتخاب راهبردهای یاد دهی- یادگیری مناسب، جزو فرایند برنامه ریزی درسی، محسوب می شود و اتخاذ تصمیم در این مورد باید قبل از تهیه و تولید مواد آموزشی انجام گیرد؛ انواع فعالیتهای پیشنهادی برای یادگیری دانش آموزان [تجارب یا گیری]، شیوه انتقال اطلاعات، انتخاب و یا حذف مطالبی خاص، توالی فعالیتهای، حجم مطالب و میزان سازماندهی آنها و غیره کاملاً تحت تأثیر فلسفه آموزشی برنامه ریزان درسی و

روشهای یاددهی - یادگیری است» (لوی، ترجمه فریده مشایخ، ۱۳۸۰ ص ۵۱).

۴ - ارزشیابی :

ارزشیابی یکی از مهمترین مراحل تنظیم برنامه های درسی است. «فرایند ارزشیابی اساساً فرایند تعیین میزان تحقق هدفهای آموزش و پرورش به طور واقعی از طریق برنامه های درسی و آموزش است، و از آنجایی که هدفهای آموزش و پرورش، در واقع، بیانگر تغییراتی هستند که در رفتارهای انسان به وجود می آیند. به عبارت روشنتر، چون غرض نهایی از تدوین هدف ها، ایجاد تغییرات مطلوب در الگوهای رفتاری دانش آموزان می باشد، بنابراین ارزشیابی نیز عبارت خواهد بود از فرایند میزان تغییرات در رفتارهایی که واقعاً صورت گرفته شود» (تایلر، ترجمه علی تقی پورظهير، ۱۳۸۱ ص ۱۲۵).

ارزشیابی دانش آموزان به منظور تعیین این که رفتار مشخص مورد نظر را اکتساب نموده اند سنجش می شوند

ارزشیابی را می توان از طریق مشاهده رفتارها یا آزمون های مداد کاغذی و عملکردی انجام داد

ارزشیابی با توجه به ملاک های خاص (عینی) انجام می گیرد

از انواع سوالهای کوتاه پاسخ و انشائی و باز پاسخ می توان استفاده کرد

استفاده از آزمون های خود ارزشیابی

۵ - معلم :

معلم به طراحی برنامه و ارائه محرکها می پردازد تا رفتار مورد نظر را ایجاد کند و شاگردان را به اهداف مورد نظر برساند

معلم انواع محرکها را لازم دارد تا دانش آموز رفتار مورد نظر را در حضور او انجام دهد. محرک ها را تنظیم می کند و ارائه می دهد

شرایط یادگیری ، محتوا و محرکها را طوری تنظیم می کند که از خاموشی استفاده گردد و محرکهای ناخواسته فراموش گردند

معلم محرکها را طوری تنظیم می نماید که اصل تمییز و تعمیم محتوا توسط یادگیرنده صورت پذیرد و آنچه در رفتار و عملکرد

فراگیران بصورت مهارت های عملی دیده می شود مورد قبول مربی قرار می گیرد.

۶ - دانش آموز:

دانش آموز به طور غیر فعال نسبت به محرکها واکنش نشان می دهد

از طریق تکرار و تمرین مطالب ارائه شده یاد گرفته و به اهداف مورد نظر می رسد

دانش آموز سعی دارد با دریافت تقویت تلاش کند و به هدف مورد نظر نائل آید

دانش آموز در یادگیری مطالب گام به گام و از جزء به کل پیش می رود و به اهداف مورد نظر می رسد

۷- محیط کلاس درس:

محیط یادگیری فضای بسته و غیرقابل انعطافی دارد و تاکید بر کنترل رفتار دانش آموز ضمن استفاده از مجاورت محرکها می باشد. محرکهای شرطی مناسب در آن موجود باشد. اوضاع و شرایطی که در آن محرک بی اثر در نتیجه تکرار و همزمانی با محرکی که پاسخ خاصی دارد به تنهایی نقش محرک اصلی را بازی می کند و سبب بروز پاسخ عینی شود.

وسایل، رسانه ها و مواد آموزشی

یکی از محصولات نهایی هر طرح برنامه درسی، تولید انواع گوناگون مواد آموزشی است. هرگاه معلم شخصاً تدوین برنامه درسی را بر عهده داشته باشد، می تواند به آسانی از انواع مواد آموزشی که در دسترس است، استفاده کند. ولی اگر برنامه درسی، توسط یک سازمان مرکزی [نظیر سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش کشورمان ایران] برای جمع کثیری از دانش آموزان تهیه شود، انواع مختلف مواد آموزشی به صورت «بسته یا کیت» چنان تهیه و عرضه می شود که به سهولت برای توزیع آماده باشد» (لوی، ترجمه فریده مشایخ، ۱۳۸۰ ص ۶۳).

انواع مدل‌های تکنیکی (علمی) را میتوان به چند گروه تقسیم کرد :

۱-مدل بابیت

۲- مدل تایلر

۳- مدل تابا

۴-مدل سیلور و الکساندر

۵- مدل هاکینز

-مدل بابیت

در آغاز قرن بیستم استاد تعلیم و تربیت دانشگاه شیکاگو (بابیت) علاقمند بود برنامه درسی متناسب با زمان را جایگزین برنامه موجود کند و روشهای جدید و نو را به کار گیرد او معتقد بود با استفاده از علم میتوان به مدل‌هایی 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 بابیت میگوید هدف ها باید واضح باشد در نوشتن هدفها باید از زبان روزمره استفاده شود به گونه ای که به آسانی قابل فهم باشد و از هدفهای کلی پرهیز شود مثلا در توانایی مراقبت از سلامت خود به قدری کلی است که قابل استفاده نیست این هدف باید به هدفهای ویژه تجزیه شود .مثال : توانایی برای مراقبت خود در مقابل جانوران کوچک میکروسکوپی.

مدل تایلر:

تایلر معتقد بود که برنامه ریزان درسی باید مراحل زیر را انجام دهند :

۱-تهیه و تنظیم هدفهای آموزشی مدرسه

۲- تهیه وتنظیم تجربه های آموزشی مربوط به هدفها

۳- سازماندهی تجربه ها

۴- ارزشیابی هدفها

تایلر چنین نظریه داشت که برنامه ریزان باید هدفهای کلی را بر اساس گرد آوری اطلاعات از ۳ منبع مواد درسی ،یادگیرنده و جامعه تعیین کند او میگوید 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 میتواند، به واسطه ارزشیابی است که معلوم میگردد که برنامه موثر بوده است یا نه .

- مدل هاکنیز

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

۱- مفهومی ساختن برنامه درسی ومشروعیت بخشی

یعنی در پرتو نیازها ، برنامه های 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 چپستی برنامه درسی مربوط میشود محتوا در برگیرنده حقایق ، مفاهیم ، اصول نظریه ها و تعمیمها می باشد

۴- انتخاب تجربه های یادگیری : در این مرحله معلم در مورد مواد آموزشی از قبیل کتابهای درسی ، برنامه های نرم افزار ، فیلمها ، کتابهای مرجع و غیره تصمیم گیری می کند.

۵- اجرا : برنامه درسی بعد از انتخاب و سازماندهی تجربه ها برای اجرا آماده میشود

۶- ارزشیابی : این مرحله سر تا سر حیات برنامه درسی ادامه پیدا میکند و دادها از نو مرتب میشوند

۷- نگهداری برنامه : آخرین مرحله از مدل هاکنز می باشد

- مدل تابا

او از روش پایین به بالا به مدل تایلر شباهت داشت هیلدا تبا عقیده داشت که آنانیکه برنامه درسی را عملی میکنند یعنی معلمان باید در برنامه درسی شرکت نمایند و معلمان باید در برنامه درسی شرکت نمایند معلمان باید با یک روش استقرایی از امور جزئی به طرح کلی برسند که هفت مرحله اصلی را در برنامه خود شمرد

۱- تشخیص نیاز : با تعیین نیاز شاگردان ، معلمان جریان درسی شروع می کند

۲- تعیین هدف:پس از تعیین نیازها معلم هدفهای قابل تحقق را معین می سازد

۳- انتخاب محتوا: با توجه به هدفهای تعیین شده محتوای مناسب انتخاب میشود 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 متوا اکتفا کند بلکه لازم است با توجه به رشد فراگیران پیشرفت وعلایق آنها محتوا را سازمان دهد

۵- انتخاب تجربه های یادگیری: محتوا به شاگردان ارائه میشود و آنان محتوا را مرتب وساطمان میدهنداز این نظر روشهای تدریس معلم مستلزم درگیری شاگرد با محتوا است

۶- سازماندهی فعالیتهای یادگیری: همانطور که محتوا توالی وسازمان پیدا میکنند یادگیری نیز لازم است سازمان یابد.توالی فعالیتهای یادگیری بر اساس محتوا انجام میگيرد امام معلم باید شاگردان ویژه رانیز در نظر داشته باشد

۷- ارزشیابی: برنامه ریز درسی باید تعیین کند که چه هدفهایی تحقق پیدا کرده اند .برای این کار ارزشیابی صورت میگيرد شیوه های ارزشیابی باید از سوی شاگردان ومعلمان تدوین یابد.

- مدل سیلور و الکساندر

این دو دانشمند یک رویکرد سیستماتیک چهار مرحله ای را در برنامه ریزی درسی ارایه کردند

۱- هدفهای کلی ، هدفهای جزئی و حیطه ها : برنامه ریزان درسی با تحلیل هدفهای کلی و جزئی برنامه ریزی را شروع کنند . که چهار چیز باید مد نظرشان باشند ا لف : رشد شخصی ب: روابط انسانی ج: مهارتهای یادگیری د: تخصصی کردن

۲- طراحی برنامه درسی : در این تصمیم گیریها دیدگاههای فلسفی تاثیر دارند که آیا برنامه درسی به رشته های علمی تاکید میکنند ؟ یا به یادگیرنده و یا نیازهای جامعه ؟

۳- اجرای برنامه درسی : یعنی روشها و موادی که برای کمک به یادگیری دانش آموزان مورد استفاده رار میگیرد

۴- ارزشیابی برنامه درسی : ارزشیابی باید روی طرح برنامه درسی ، کیفیت آموزش و رفتارهای یادگیرنده تمرکز یابد.

انواع مدل‌های غیر تکنیکی

۱- مدل چارترز

او معتقد بود برای تعریف هدفهای برنامه درسی ، باید آنها به ایده آله‌ها و فعالیتها با استفاده از روشهای تحلیل شغل (درون نگری ، مصاحبه ، پرسشنامه و تحلیل واقعی آنچه که روی کار انجام میگرفت) که در ارتش در جنگ جهانی اول شهرت یافت تحلیل شوند . چارترز معتقد بود که : فعالیت باید تا نقطه ای که دانش آموز بتواند بدون کمک دیگران یاد بگیرد تجزیه شود.

۵- مدل وین اشتین و فانتی نی:

این دو دانشمند عقیده داشتند که دارای هدف انسانی (خود شناسی دانش آموزان و تصورات شان از خودشان) را توسعه دهد که شامل ۷ مرحله است که عبارتند از :

الف - شناخت فراگیر : در این مرحله برنامه ریزان درسی به داده های جمعیت شناسی و فرهنگی دانش آموزان و همچنین به سطوح رشد و ویژگیهای روان شناختی آنان توجه میکنند.

ب- تعیین علایق : در این مرحله برنامه ریزان باید با توجه به ویژگی های روانی و شرایط فرهنگی، اجتماعی موجود علایق را کشف کرده و مبنای تعلیم و تربیت قرار دهند.

ج- ایده های سازمان دهنده : که براساس علایق فراگیر انتخاب میشوند

د- انتخاب زمینه هایی که محتوا بر اساس آنها شکل میگیرد برای مثال عواطف و علایق فرد درباره دوستان ورزشها و کلوپها می توانند تعیین کننده محتوا باشند

و- مهارتهای یادگیری: برای مثال مهارتهای اساسی خواندن ، نوشتن ، مهارتهای آگاهی اجتماعی یعنی مهارتهای اجتماعی به اندازه مهارتهای شناختی اهمیت دارند .

ه- روشهای تدریس: که بیشتر بر روی ابعاد عاطفی تاکید دارد

فعالیت های فنی برنامه ریزی درسی یا مهندسی برنامه ی درسی

مجموعه ای از فعالیت های سه گانه ،طراحی برنامه ی درسی، ساخت برنامه ی درسی، و تدوین برنامه ی درسی می باشد

تدوین برنامه ی درسی به فرایند نظم و ترتیب و تعیین توالی و تقدم و تأخر عناصر برنامه ی درسی :الف)تدوین برنامه ی درسی اشاره دارد.د راین زمینه سؤالاتی نظیر این که چه کسی باید د ربرنامه ریزی درسی مشارکت کند(معلم، دانش آموز و...)، از چه روش هایی باید برای ساخت برنامه ی درسی استفاده نمود و... مطرح می شود

به فرایند مشخص کردن عناصر برنامه ی درسی و گنجاندن آن ها د ربرنامه اشاره می کند. عناصری که :ب)طراحی برنامه ی درسی می توانند د ربرنامه ی درسی گنجانده شود عبارتند از: اهداف و مقاصد. محتوا یا موضوعات درسی، فعالیت ها و تجربیات یادگیری، روش تدریس، اجرا و ارزشیابی.علاوه بر این د رطرح برنامه ی درسی درباره ی سازماندهی و الگوی مناسب آن برای برنامه ی درسی بحث می شود

فرایند ساخت برنامه ی درسی ناظر است بر فرایند تعیین ماهیت مؤلفه ها و عناصر برنامه ی درسی، به :ج)ساخت برنامه ی درسی عبارت دیگر تصمیم گیری د رباره ی ایجاد و تکوین عناصر برنامه ی درسی را ساخت برنامه ی درسی می نامیم

اجرای برنامه ی درسی -۳

یکی دیگر ا زقلمروهای برنامه ریزی درسی، اجرای برنامه است، د ربحث از اجرای برنامه ی درسی،(که عموماً" فرایند کاربست برنامه هایی است که قبلاً" طراحی، ساخته و تدوین گردیده اند) سه نظام مد نظر قرار می گیرد

که در آن برنامه هی درسی تدوین شده باید توسط معلمان و مجریان آموزشی به مرحله ی :الف) نظام اجرایی مؤمنانه یا وفادارانه اجرا در آیند.د راین نظام ا زآنجا که برنامه ها توسط یک ستاد د رسطح کشور و یا استان تدوین می گرد و موفقیت اجرای برنامه های درسی د رگرو اجرای دقیق و مطابق نقشه ی از پیش تعیین شده است،به آن نظام مؤمنانه گویند.ا زطرف دیگر از آن جا که معلم نمی تواند و نباید هیچ گونه دخل و تصرفی د ربرنامه های درسی،مطابق با ویژگی هاو مختصات دانش آموزان خویش اعمال نماید به آن نظام اجرایی ضد معلم نیز گفته می شود

د راین نظام ، اجرای برنامه های درسی مطابق فرمول و نقشه ی از قبل تهیه شده ای که توسط :ب)نظام اجرایی نیمه سازگارانه ستاد برنامه ریزی تدارک دیده شده باشد، مد نظر است. اما معلم می تواند تا اندازه ای برنامه های درسی را با ویژگی کلاس درس خود سازگار نماید. به این نظام اجرایی برنامه ی درسی، نظام سازگاری محدود یا معلم در مقام مجری فعال نیز گفته می شود

د راین نظام ، معلم نه تنها می تواند برنامه های درسی را با ویژگی های دانش آموزان خود نظیر، جنس، :ج)نظام اجرایی سازگارانه علائق، توانایی و ... سازگار نماید، بلکه د رشکل گسترده خود ، معلم می تواند تدوین کننده ی برنامه ی درسی نیز باشد.د رحقیقت نظام برنامه ریزی سازگارانه ، همان نظام برنامه ریزی درسی مدرسه محور است.این نظام دارای دو شکل کلی است.الف)نظام برنامه ریزی درسی مدرسه محور محدود: که د رآن معلم از میان برنامه های درسی متعددی که توسط مراکز برنامه ریزی درسی کشور یا

استان از قبل تهیه شده است، متناسب با توان یادگیرندگان و سایر ویژگی های آنان دست به انتخاب می زند. ب) نظام برنامه ریزی درسی مدرسه محور گسترده: که در آن معلم خود به طرای، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی می پردازد

تغییر برنامه ی درسی -

اگر برنامه ی درسی را مشتمل بر مسائلی نظیر فلسفه ی تعلیم و تربیت، ارزش ها، اهداف، ساختارهای سازمانی، تجارب یادگیرندگان، نتایج یادگیری و نحوه ی ارزشیابی آن ها بدانیم، می توانیم تغییر برنامه ی درسی را به عنوان هر گونه تغییری که در جنبه های فوق الذکر به وجود می آید تعریف نمائیم

یکی از مسائل مهم د بحث تغییر برنامه ی درسی، مفاهیم گوناگونی است که توسط صاحب نظران و :الف) مفهوم شناسی تغییر متخصصان بک کار برده می شود. مفاهیمی نظیر تغییر، بهبود، نو آوری، اصلاح، و جنبش از مهم ترین مفاهیمی هستند که غالبا" به طور مترادف به کار برده می شوند اما هر کدام از آن ها دارای معنای متفاوتی می باشند

بهبود از نظر هیلدل: بهبود برنامه ی درسی به معنای تغییر جنبه های مشخصی از برنامه بدون تغییر دادن فرضیات بنیادی و نحوه ی سازماندهی برنامه است

تغییر برنامه ی درسی: مفهوم بسیار کلی است که به هر تغییری که در آموزش یا محیط آموزشی به وجود آید، اشاره می کند

نو آوری: اگر چه مفهوم تغییر برنامه ی درسی برای تغییرات ویژه و خاص نیز به کار می رود اما تغییرات ویژه را اغلب نو آوری می نو آوری ها دارای مرزهای دقیق و نشانه های خاص هستند. به عبارت دیگر نو آوری به آن نوع تغییر برنامه ی درسی اطلاق >گویند می شود که بدیع و بی سابقه باشد

اصلاح: اصلاح نیز ناظر بر آن نوع تغییران ویژه ای است که به طور بنیادی د برنامه ی درسی به وجود آید. اصلاحات معمولاً" از سیستم سیاسی آغاز می شوند. بنابراین اصلاحات تغییرات زیر بنایی ولی محدود و خاص هستند

جنبش برنامه ی درسی: این مفهوم بیشتر دارای یک معنای تاریخی است و برای مشخص کردن دوران های تغییر از طریق ویژگی های مشترک آن ها به کار می رود. مانند جنبش کودک محور در برنامه ی درسی و تغییراتی که بر اساس آن د برنامه ریزی درسی ایجاد شده است

ب) مراحل تغییر

برنامه ریزی برای تغییر: این مرحله عمدتاً" ناظر بر ایجاد زمینه و آماده سازی محیط برای تغییر، و تهیه و تدوین برنامه ی تغییر ۱- است. بر اساس فعالیت های انجام شده در این مرحله، برنامه ی تفصیلی و جزء به جزء تغییر آماده م میشود

استفاده یا کار بست تغییر: در این مرحله تلاش بر استفاده مؤثر از تغییرات مطلوب است. به عبارت روشن تر برنامه ی تفصیلی ۲- تهیه شده برای تغییر در این مرحله به اجرا گذاشته می شود

ارزشیابی از تغییر: در این مرحله از تغییر ارزشیابی به عمل می آیند و نتایج به دست آمده از ارزشیابی، دوسیکل بعدی تغییر ۳- مورد استفاده قرار می گیرد

تاریخ برنامه ی درسی

از لحاظ ساختاری تاریخ برنامه ی درسی د تحقیقت زیر مجموعه ای از تاریخ تعلیم و تربیت نیز می باشد. تاریخ برنامه درسی هم با تاریخ عقاید تربیتی و هم با تاریخ نظام ها و مؤسسات تربیتی ارتباط دارد زیرا از یک سو اندیشه های تربیتی از طریق برنامه های درسی به اجرا در می آیند و از دیگر سو در شکل گیری نظام های تربیتی و قوانین آن ها ، بایستی د رخصوص برنامه های درسی تصمیم گیری شود. یکی از مهم ترین مسائل رشته ی برنامه ی درسی ، وجود پدیده ی بی تاریخی یا بی تاریخی گرای است. عدم توجه به سوابق و آن چه که د ر گذشته انجام شده است ممکن است منجر به معرفی مسائل کهنه به عنوان نوآوری گردد

بررسی علمی و تلاش برای تفسیر و تعبیر فرایندهایی که به وسیله ی آن مؤسسات تربیتی، محتوای ۱-: اهداف مطالعات تاریخی برنامه های درسی را در طول زمان انتخاب کرده اند. ۲- بررسی دلایل تغییر و یا عدم تغییر د ربرنامه های درسی و موضوعات آن ها. ۳- ایجاد بینش عمیق تر د رابطه با فرایند توسعه و بالندگی آموزش و پرورش ۴- نقادای فعالیت های انجام شده د ارتباط با برنامه های درسی و بررسی سنن و عادات در این زمینه. ۵- مشخص کردن عوامل سیاسی ، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مؤثر بر اصطلاحات برنامه ی درسی د رطی زمان برای کمک به ایجاد و تکوین تئوری د ر حوزه ی برنامه ریزی درسی

تحقیق در برنامه درسی

منظور از تحقیق د ربرنامه ی درسی عبارت است از پژوهش هایی که د ارتباط با مؤلفه های اساسی برنامه ی درسی نظیر تدوین، اجرا و بازبینی نتایج خط مشی های برنامه ی درسی صورت می پذیرد. به عبارت روشن تر تحقیق در برنامه ی درسی عبارت است از پژوهش که به منظور دستیابی به درک و فهم عمیق تر و توضیح و تفسیر زمینه ها، مقاصد، برنامه ریزی و سایر مسائل مرتبط با یادگیری انجام می شود

ارزشیابی از برنامه ی درسی

یکی از مهم ترین قلمروهای برنامه ی درسی که به کار بررسی اثر بخشی و کار آیی برنامه ی درسی می پردازد، ارزشیابی برنامه ی به طور کلی ارزشیابی د ارتباط با برنامه ی درسی د رچهار مرحله یا وضعیت صورت می پذیرد. درسی است

این ارزشیابی عمدتاً " برای سنجش محورهای اساسی برنامه ی درسی صورت می : ارزشیابی قبل از برنامه ریزی یا نیاز سنجی ۱- پذیرد و ناظر بر تعیین اهداف و مقاصد برنامه ی درسی از منابع مربوطه است

بخش های مختلف برنامه ی مورد بررسی و : ارزشیابی تکوینی یا ارزشیابی د رزمان طراحی، تدوین و ساخت برنامه ی درسی- ۲ اشکالات و عدم تناسب احتمالی برنامه با محیط یادگیری و یادگیرندگان رفع می گردد

اتفاق افتاده تصمیم گیری می "اثر بخشی برنامه و میزان شکاف بین تأثیر پیش بینی شده و با آن چه که عملاً: ارزشیابی پایانی-۳
شود و بر اساس آن د رسیکل های بعدی برنامه ریزی، اصطلاحات لازم اعمال می گردد

اثرات برنامه ی درسی در یک مقطع خاص بر نحوه ی فعالیت و توانایی یادگیرنده د ر برنامه های درسی مقاطع :ارزشیابی پیگیری-۴
(بعدی مورد بررسی قرار می گیرد)فتحی واجارگاه، ۱۳۸۹