

## تحلیل وضعیت برنامه ریزی درسی در سیستم آموزش و پرورش ابتدایی ایران

ثریا میرزائی<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد، آموزش ابتدایی، دانشگاه باختر، ایلام، ایران

نویسنده مسئول:

ثریا میرزائی

### چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی وضعیت برنامه ریزی درسی در نظام آموزش ابتدایی ایران بود. تاریخ در حال نوشته شدن و آینده در حال ساخته شدن است و ما نباید به تماشای بودن در صحنه زندگی و تاریخ قناعت کنیم بلکه با درایت و اراده قوی و قالب ریزی و شکل دادن به آینده شرکتی فعال داشته باشیم در اینجاست که اهمیت برنامه ریزی در آموزش و پرورش و شکل دادن به آینده آشکار می شود. بنابراین این سوال مطرح می شود: برنامه ریزی درسی تا چه میزان بر روند پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش آموزان نقش دارد و تا چه میزان این رویکرد در جهت نیل به اهداف آموزشی موفق بوده است. نیل به اهداف و موفقیت در برنامه ریزی درسی از اهمیت و ارزش ویژه‌های برخوردار است. همچنین کسب دانش و تحصیل علوم، از آرمانها و ایده های ارزشمند دانش آموزان است. در مجموع نتایج پژوهش نشان داد که در برنامه ریزی درسی دوره ابتدایی ایران، مفهوم محصول، مبانی دینی، الگوی مبتنی بر سیاست عمومی و حکومت مدارانه، ذینفعان متشکل از نهادها و مراجع رسمی، الگوی طراحی برنامه درسی دیسپلین - محوری، عنصر محتوای کتاب درسی، نقش آموزشی معلم، الگوی ارزشیابی هدف - محور و پارادایم سستی نسبت به برنامه درسی، به طور معناداری بر سایر اشکال این مولفه ها غلبه دارند. این موارد هرچند گویای وجود یک برنامه درسی نسبتا متوازن و منسجم در سیستم آموزش و پرورش ابتدایی ایران است، لیکن این توازن را نمی توان معادل با کارایی دانست. روش تحقیق به صورت کتابخانه ای بوده و منابع مختلف و بروز مورد استفاده قرار گرفته است.

**کلمات کلیدی:** برنامه ریزی، برنامه ریزی درسی، مدارس ابتدایی، معلم.

**مقدمه**

برنامه ریزی درسی در یک کشور حرکتی بسیار بزرگ محسوب گردیده که باید بر اساس برنامه ریزی درسی یک تابعی است که متغیرهای زیادی در تنظیم و اجرای آن دخالت دارند. این متغیرها گاه می توانند یک فرایند مثبت را در پی داشته باشند و گاه در ایجاد یک فرایند منفی تاثیرگذار هستند. بر همین اساس اندیشمندان در تعاریف خود در این زمینه دارای نظرات مختلفی هستند که میتوان همواره به آنها دیدگاه های منحصر به فرد محققینی نگریست که در این زمینه صاحب نظر بوده و هستند. متغیرهایی که از آنها یاد شد می توانند مبنایی برای یک تحول در برنامه ریزی آموزشی در مقاطع مختلف باشند که ضمن بررسی میتواند نتایج لازم را در اجرای یکتحول دست یافت. اما اصولاً تحولات برنامه ریزی درسی در سطح میانی و با اجرایی قابل طرح و اجرا نیست و باید در سطوح کلان بهان پرداخته شود. لذا باید متغیرها هم در این طرح ریزی اهمیت داشته باشند.

امروزه برنامه درسی به عنوان یکی از حوزه های شاخص در میان حوزه های وابسته به دانش تعلیم و تربیت شناخته شده است. هر چند شواب در سال ۱۹۹۹ حوزه برنامه درسی را به عنوان یک حوزه معرفتی در حال احتضار معرفی نمود. اما تلاشهای وسیع و سازمان یافته ای که امروزه معطوف به این حوزه تخصصی شده و همچنین حضور چشمگیر متفکران و صاحب نظران برنامه درسی را در عرصه های گوناگون تعلیم و تربیت باید به عنوان شاهدهی بر ادامه حیات فعالانه این رشته دانسته و چنین نتیجه گیری نمود که به دلیل اهمیت و حساسیت برنامه های درسی در نظامهای تعلیم و تربیت، نه دست اندرکاران عملی، و نه نظریه پردازان، قادر به رهاساختن خود از نگرانیها، تمایلات و علایق ناظر به بهبود کیفیت برنامه های درسی نمی باشند. البته باید انصاف داد که مقصود اصلی شو آب نیز از طرح موقعیت نابسامان حوزه برنامه درسی و بالتبع در شرف نابودی قلمداد کردن آن، جلب توجه به ضرورت سوق دادن تلاش ها و فعالیت ها، به سمتی بوده است که دارای بازده عملی در بهبود و اصلاح برنامه های درسی باشد.

**مفهوم شناسی برنامه ریزی**

در هر کاری انسانها باید با برنامه ریزی حرکت کنند تا به مقصود برسند. از این رو، در همه عرصه های زندگی برنامه ریزی لازم است. قبل از برنامه ریزی درسی و آموزشی باید برنامه ریزی را تعریف کنیم یکی از تعاریف ها از برنامه ریزی این است: به مجموعه فعالیت های منظمی برنامه ریزی گفته می شود که از تعیین هدف، شروع و با انتخاب روش ها و وسایل متناسب با هدف ادامه پیدا می کند، سپس به اجرا در می آید و ارزشیابی می گردد. به عبارت دیگر، برنامه ریزی عبارت است از: طرح ریزی برای دستیابی به هدف معین (ملکی، ۱۳۸۸: ۱۴). در تعریف دیگری گفته اند: برنامه ریزی فعالیت مستمری است که نه تنها به مقصد، بلکه به روش وصول به آن (مقصد) و تعیین بهترین مسیر نیز توجه دارد (صدقت، ۱۳۸۹: ۱۱۳).

**مفهوم شناسی برنامه ریزی درسی**

برنامه ریزی درسی مانند بسیاری از واژگان رشته تعلیم و تربیت دارای معنای لغوی و اصطلاحی است، در لغت این واژه در برابر کلمه *Ourriculum* قرار می گیرد که از ریشه *Ourrere* گرفته شده و به معنای دوره یا راهی است که باید طی شود (ملکی، ۱۳۸۶: ۲۳). در اصطلاح نیز برنامه ریزی درسی تعریفهای متفاوت دارد که در اینجا به دو تعریف اکتفا می شود:

۱. برنامه ریزی درسی، مجموعه ای از تصمیمات است که از نیازسنجی آغاز می شوند و با ارزشیابی به نقطه نسبی اطمینان بخش می رسند. یا به تعبیر دیگر، برنامه ریزی درس طراحی فرصتها، فعالیتها و تجارب یادگیری اطلاق می شود (همان: ۲۴).
۲. در تعریف دیگری گفته اند: برنامه ریزی درسی عبارت است از پیش بینی و تهیه مجموعه فرصتهای یادگیری برای جمعیتی مشخص به منظور نیل به آرمان ها و هدف های آموزش و پرورش، که معمولاً در مدرسه انجام می گیرد (ملکی، ۱۳۸۸: ۱۴).

**مهم ترین رویکردهای نظام برنامه ریزی درسی**

۱- رویکرد تجویزی یا هنجاری: دسته ای از الگوها که گاهی از آنها به عنوان رویکرد سنتی نیز نام برده می شود، در صد تجویز رویه معینی برای تدوین برنامه های درسی هستند. این الگوها بیشتر دارای علایق مربوط به مدیریت و کنترل فرایند برنامه ریزی درسی است و گام ها و مراحل معینی را برای تدارک برنامه های درسی پیشنهاد می کنند. به عبارت دقیق تر رویکرد تجویزی مبنی بر استدلال هدف، وسیله است و فعالیت ها حول محور اهداف یا منطق مشخصی سازماندهی می شود. در این دسته از الگوها پرسش های زیر مورد توجه هستند:

۱. برنامه ریزان درسی چه کاری را باید انجام دهند؟

۲. چگونه باید یک برنامه درسی را تدوین کرد؟

۳. چگونه می توان فرایند برنامه ریزی درسی را به صورت عینی نشان داد؟ (دیبا واجاری و همکاران، ۱۳۹۰).

۲- رویکرد توصیفی: در رویکرد توصیفی، به جای تجویز چارچوب و مراحل معینی برای فرایند برنامه ریزی درسی، در صد توصیف فرایندها و برهمکنش های واقعی در محیط برنامه ریزی درسی است. به عبارت دقیق تر در این رویکرد بر اهمیت موقعیت «یا زمینه» و شرایط در برنامه ریزی درسی تأکید می شود. رویکرد توصیفی در صد شناسایی و ترسیم برهمکنش ها و وقایع در صحنه برنامه ریزی درسی است و به طور عمده موارد زیر در آن مورد توجه هستند:

۱. توجه و تأکید بر اهمیت موقعیت با زمینه در طراحی برنامه درسی

۲. تأکید بر آنچه که برنامه ریزان درسی در عمل انجام می دهند

۳. بررسی و تجزیه و تحلیل نظامدار و کلی محیطی که در آن کار برنامه ریزی درسی انجام می شود، تا از این رهگذر عوامل درونی ارزیابی و تأثیر آنها بر برنامه ریزی درسی مشخص شود.

۴. نظم و سلسله مراتب معینی در برنامه ریزی درسی مد نظر نیست.

۳- رویکرد مفهومی: الگوهایی که رویکرد مفهومی را دنبال می کنند، در صد توسعه و بسط نظری برنامه ریزی درسی هستند و زمینه ها و مؤلفه های مفهومی را که برنامه درسی پوشش می دهد، مورد توجه قرار می دهند. به عبارتی مشخص کردن ابعاد و جنبه های مختلف برنامه درسی ارتباطات و دستاوردهای نقشه های مفهومی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی هدف اصلی این الگوها را تشکیل می دهد.

**مبانی تئوریک برنامه ریزی درسی**

نظریه پردازان متعددی توجه خود را معطوف فرایند برنامه ریزی درسی نموده و تلاش کرده اند تا به تبیین فرایند برنامه ریزی درسی مطلوب از دیدگاه خود بپردازند. از جمله مهمترین عناصر تئوریک متعلق به فرایند برنامه ریزی درسی به دلالت شواهد ذیل که منتخبی از شواهد موجود در منابع برنامه ریزی درسی است، عنصر تمرکز یا عدم در نظام برنامه ریزی درسی می باشد.

گودلد در زمره نخستین نظریه پردازانی است که با مطرح ساختن سطوح تصمیم گیری در قلمرو برنامه درسی، کمک شایانی به شناخت پیچیدگی های این قلمرو نموده است. وی شش سطح آکادمیک<sup>۱</sup>، اجتماعی<sup>۲</sup>، رسمی<sup>۳</sup>، نهادی<sup>۴</sup> آموزشی<sup>۵</sup> و تجربی<sup>۶</sup> را برای تصمیم گیری درباره برنامه درسی مطرح مطرح می سازد (مهر محمدی، ۱۳۸۷). بعدها این بحث در الگوی «نظام آموزش مدرسه ای» به شکل باز سازی شده ای و در قالب هفت سطح مطرح گردید؛ یعنی سطح اجرایی<sup>۵</sup> نیز به آن افزوده شد. گر چه سطوح برنامه درسی در الگوی گودلد و کلاین بر اساس درجه دوری و نزدیکی به دانش آموزان (دانش آموز محوری) و تمرکز اصلی تصمیم های برنامه درسی نسبت به مرجعیت و کانون تصمیم گیری منظم شده اند، اما تصمیم های اخذ شده در هر سطح الزاما بهتر یا دارای اولویت بیشتر نسبت به سطوح دیگر نبوده، بلکه مبین گرایش و تمایل به نظام برنامه درسی متمرکز و غیر متمرکز می باشد. برای مثال در نظام هایی که خاستگاه، منبع و منشاء تصمیم های برنامه درسی، سه سطح نخست (آکادمیک، اجتماعی و رسمی) می باشد می توان آن را نظامی متمرکز نامید. اما در نظام هایی که منبع و خاستگاه تصمیمات، سه سطح پایانی الگو (آموزشی، اجرایی و تجربی) است، می توان آن را نظامی غیر متمرکز قلمداد نمود. برای مثال آخرین

<sup>1</sup> - Academic

<sup>2</sup> - Social

<sup>3</sup> - Formal

<sup>4</sup> - Experiential

<sup>5</sup> - Operational

سطح این مدل یعنی سطح تجربی، معرف توقعات دانش آموزان از برنامه درسی است و نشان می دهد که دانش آموزان از طریق واکنش های مثبت یا منفی که نسبت به برنامه درسی نشان می دهند تصمیم گیری اصلی این عرصه بوده و به آن تعیین می بخشند. حال اگر در نظامی، این کنش ها، توقعات، نیازها و انتظارات دانش آموزان منبع و محور تولید و تدوین برنامه های درسی قرار بگیرد بی شک چنین نظامی، غیر متمرکز است (امین خندقی و گودرزی، ۱۳۹۰).

شورت در مدل سه بعدی پیشنهادی خود سه عنصر را به عنوان عناصر تئوریک فرآیند برنامه ریزی درسی معرفی میکند. این سه عنصر عبارتند از خاستگاه برنامه درسی، اقبال دست اندرکار با تصمیم گیرنده و بالاخره میزان انعطاف تعبیه شده در برنامه درسی. منظور وی از خاستگاه برنامه درسی اینست که فرآیند برنامه ریزی درسی درصدد طراحی برنامه های عام (به شکل متمرکز) بوده یا طراحی برنامه درسی ویژه محیط آموزشی خاص (به شکل غیر متمرکز) را هدف قرار داده است. همانگونه که ملاحظه می شود، در تبیین شورت از فرآیند برنامه ریزی درسی تمرکز با تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی در اولین عنصر از سه عنصر تئوریک او که همان خاستگاه برنامه است متجلی می باشد. باید اضافه نمود که عنصر سوم این مدل نیز که از نظر شورت می تواند یکی از ۳ حالت "معلم به عنوان" "مجری" و "معلم به عنوان" "مجری فعال" و "معلم به عنوان" "برنامه ریز درسی" را به خود بگیرد چنانکه مشهود است با مبحث تمرکز و عدم تمرکز ارتباط دارد (مهرمحمدی، ۱۳۷۴).

از دیدگاه «باتلر» افرادی در زندگی اجتماعی موفق ترند که آموزش بهتری را سپری کرده اند. یادگیری مادام العمر، که یکی از نتایج بلافاصله سواد اطلاعاتی است، سبب پرورش افرادی پویا می شود که نه تنها در دوران تحصیل، بلکه در همه عرصه های زندگی، قادرند با به کارگیری اصولی مهارت های جستجوی اطلاعات، نیاز فردی و اجتماعی خود را مرتفع سازند (حیدری همت آبادی و همکاران، ۱۳۸۶).

آینون و ابنوف<sup>۶</sup> (۱۹۹۹) معتقدند در طول سه دهه گذشته، آموزش و پرورش بویژه برنامه های درسی همیشه تابعی از رویدادهای جامعه و تحولات آن بوده است. برنامه درسی موضوع محور<sup>۷</sup> با ویژگی خاص خود همچون در نظر داشتن موضوعات درسی جدا، حافظه محوری، کتاب محوری، معلم محوری، شناخت سطحی و آزمونهای هنجاری<sup>۸</sup>، دائما مورد نقادی واقع، و مشخص شده است که این نوع از برنامه های درسی، امروزه دیگر با رویکردهای نوین تربیتی تناسبی ندارد.

ارزیابان برنامه های درسی بر این باورند که برنامه های درسی هنوز از رویکرد مدیریت علمی<sup>۹</sup>، که در دهه ۱۹۲۰ رایج بوده، الهام می گیرند. اثربخشی و تهیه الگوی خطی برای تقسیم اوقات روزانه مدارس بر اساس واحدهای جدای ۴۰ تا ۵۵ دقیقه ای، جزو الگوهای معمول در مدارس است؛ اما با وجود رویکرد مدیریت علمی در فرآیند برنامه ریزی درسی مدارس، هنوز انواع ناهماهنگی و بی تناسبی تردید و حتی بلاتکلیفی را احساس می کنیم (قاسم پور دهقانی و دیگران، ۱۳۹۰).

جورج بوشامپ نیز نظریه پرداز دیگری در عرصه برنامه درسی است که در جهت احیاء این حوزه معرفتی، توجه خود را معطوف ارائه مدلی نموده است که در اثر تبعیت از آن، فعالیتهای نظریه پردازان از انسجام، سازمان یافتگی و احتمالا قرابت بیشتری با یکدیگر برخوردار خواهد شد. او در کتاب نظریه برنامه درسی خود به شرح این مدل نظریه پردازی پرداخته، و این موضوع را که در عرصه برنامه درسی نیز مشابه عرصه های دیگر علوم بشری، به ویژه علوم تجربی، می توان از کثرت و تنوع نظریه ها کاسته و موجبات استحکام بخشیدن به این حوزه تخصصی را فراهم آورد، همچنین در کتاب یاد شده به تبیین نظریه برنامه درسی مورد قبول خود براساس مدل توصیف شده می پردازد. به این گونه ضمن نشان دادن کاربرد این مدل در فعالیتهای نظریه پردازی، با طرح یک نظریه مشخص به جمع افرادی می پیوندد که به این مقوله پرداخته اند (مهرمحمدی، ۱۳۷۲).

از جمله توصیه های نظری بوشامپ که در شرح نظریه برنامه درسی خود و در جهت اعطاء نظم و انسجام بیشتر در این عرصه به آن پرداخته است، تقسیم حوزه برنامه درسی به دو حوزه فرعی با زیر نظریه می باشد. این دو عبارتند از زیر نظریه طرح برنامه درسی و زیر نظر به فرآیند تولید یا مهندسی برنامه درسی. در حالیکه زیر نظریه طرح برنامه درسی عمدتا ناظر به تعیین عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی و چگونگی تصمیم گیری در خصوص آنهاست، زیر نظریه فرآیند تولید برنامه درسی، به نظام برنامه ریزی درسی و از جمله تمرکز یا عدم تمرکز، افشار و تخصص های دخیل در اتخاذ تصمیمات برنامه ای می پردازد.

<sup>6</sup> - Iannone & Obenauf

<sup>7</sup> - Subject matter curriculum

<sup>8</sup> - Norm- testing

<sup>9</sup> - Scientific management movement

**مولفه های تاثیرگذار بر برنامه ریزی درسی مدارس ابتدایی**

کارکرد برنامه درسی دوره ابتدایی به وسیله دو عامل اساسی تعیین می شود. از یک سو، میلیونها کودک مدرسه رو در کشور وجود دارند. کودکانی با پتانسیل بسیار زیاد برای زندگی در جامعه، اما متفاوت از نظر توانایی و ظرفیت یادگیری. از سوی دیگر، در جامعه مسائل بیشماری وجود دارند و باید برای بهبود و غنی تر کردن زندگی انسانها کارهایی انجام بگیرد. از این دیدگاه برنامه ریزی درسی تفکر ابزار گونه ای است که این دو عامل اساسی را بهم پیوند می دهد. پس برنامه درسی دوره ابتدایی شامل تجاربی است که کودکان از طریق آن به خود - شکوفایی می رسند و در همان زمان یاد می گیرند. در ساختن جامعه خوب، و برای بهتر زیستن همگان مشارکت کنند. بعضی دلالتها و مفاهیم ضمنی این تعریف وسیع برنامه درسی در ابتدایی از این قرار است :

- ۱- برنامه درسی تنها شامل تجربیات کودکان است، برنامه درسی تنها در کتابهای درسی یا در موضوعهای درسی و یا در برنامه و علاقه و توجه معلمان به موضوعها و مسائل خاصی نیست. موضوعهای یادگیری در واقع همان نقشی را دارند که نقشه جاده ها برای مسافرت لازم است. در ارزشیابی برنامه درسی بررسی دقیق کیفیت زندگی که پیامد برنامه درسی است ضرورت دارد.
- ۲- برنامه درسی فراتر از موضوعهای درسی است که باید آموخته شود. گرچه انتخاب محتوای مفید و مناسب مهم ترین مسئولیت برنامه ریزان درسی و معلم است. اما محتوا تنها برنامه درسی را تشکیل نمی دهد، مگر اینکه محتوا بخشی از تجارب کودک باشد.
- ۳- مهمترین کار برنامه درسی، هدایت زندگی است. برنامه درسی باید محیط ویژه (به جای محیط بی نهایت وسیع) و نظام دار، بررسی شده و ساده برای مقاصد ویژه باشد.
- ۴- کار برنامه ریزان درسی، کار یادگیری تخصصی است که آگاهانه و بمنظور هدایت استعدادها و علاقه های کودکان به سوی مشارکت فعال و موثر در زندگی اجتماعی محلی و جامعه بزرگتر انجام می گیرد. هم چنین کار برنامه ریزان درسی کمک به کودکان در غنی تر کردن زندگی خودشان و مشارکت در بهسازی جامعه از طریق آشنا کردن آنان با اطلاعات، مهارتها و نگرشهای سودمند است.
- ۵- مسئله برنامه ریزی درسی تنها توجه به این نیست که کدام موضوع باید آموخته شود، یا ذهن یادگیرنده تقویت شود و یا دانش او افزایش پیدا کند بلکه باید برای بهبود زندگی فرد و اجتماع نیز توجه شود.

**روشهای تدریس در دوره ابتدایی**

درفریند آموزش و پرورش روشها و فنون تدریس و همراه با تربیت جایگاه مهمی دارد. روش یعنی "راه انجام دادن کاری" و روش تدریس یعنی "راه منظم، با قاعده و منطقی برای ارایه کردن درس" و روش آموزش "مجموعه تدابیر و اندیشه هایی منظمی که معلم برای رسیدن به هدفهای تربیتی با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می کند" تدریس تعامل بین معلم و شاگرد است که بر پایه طراحی منظم و هدفمند معلم، برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد انجام می گیرد.

معلمی موفق است در استفاده از روشهای تدریس که به تناسب شرایط مهارت داشته باشد؛ زیرا شیوه تدریس محور تعلیم و تربیت است و معلم بدین وسیله میتواند هم سطح معلومات شاگردان را بالا ببرد و هم رسالت تربیتی خود را ایفا کند.

روشهای تدریس مورد استفاده در کلاس از جمله :

- ۱- روش سخنرانی: در این روش، معلم مطالب درسی را به دانش آموزان انتقال می دهد. وظیفه اصلی معلم، انتقال معلومات و اطلاعات درسی به دانش آموزان است. وظیفه دانش آموزان، گوش دادن، نوشتن و یادداشت برداشتن است. در این روش می توان، ذهن دانش آموز را به بانکی تشبیه نمود که باید در آن پول اندوخته شود، در اینجا نیز، ذهن دانش آموز باید مملو از معلومات گردد، مطالب را در ذهن نگه دارد و هنگام امتحان یادآوری نماید. روش سخنرانی، محاسن و معایبی دارد. در یک جلسه سخنرانی، می توان مطالب زیادی را به دانش آموزان انتقال داد، صرفه جویی در زمان و امکانات و نیاز کم به وسایل و امکانات تکنولوژی آموزشی، از محاسن این روش می باشد. با توجه به امکانات کم در برخی از مناطق، معلم می تواند با استفاده از این روش، حجم بسیاری از اطلاعات را به افراد انتقال بدهد. جمعی از مولفان (۱۳۸۸).
- ۲- روش نمایشی: در این روش، معلم مهارت و کار خاصی را به طور عملی در برابر دانش آموزان انجام می دهد و دانش آموز پس از مشاهده مراحل کار، سعی می کنند، کار را به همان ترتیب انجام بدهند. در این روش، مشاهده و سپس تقلید از معلم، بسیار مهم می باشد.

۳- روش ایفای نقش در این روش، معلم از دانش آموزان می خواهد که یک قطعه نمایش یا تئاتر را اجرا کنند، به گونه ای که در این فرایند، هر یک از فراگیران، ایفای نقش خاصی را به عهده بگیرند. از طریق این روش، می توان بسیاری از مهارت‌ها، از قبیل فن بیان، ایجاد ارتباط و ابراز وجود را به دانش آموزان یاد داد. روش ایفای نقش، محاسن و معایبی دارد که به ترتیب زیر می باشد: این روش، موجب درمان افراد خجالتی می گردد. البته باید توجه نمود که در ابتدا، نقش‌های ساده را به آنها واگذار نمود. این مسأله در مورد دانش آموزان بسیار فعال نیز، کاربرد بسیاری دارد، زیرا آنها می توانند، فرایند ایفای نقش را به خوبی دنبال کنند. عیب آن نیز این است که نیاز به امکانات بسیاری دارد و در همه دروس قابل استفاده نیست. جمعی از مولفان (۱۳۸۸).

۴- روش اکتشافی یا یادگیری اکتشافی در این روش، معلم کاری انجام نمی دهد، بلکه دانش آموزان را در برابر مسائل مختلفی قرار می دهد. دانش آموز باید ابتدا مسأله را درک کرده و بداند که مسأله چیست؟ سپس از طریق ارائه شواهد و اطلاعاتی در مورد آن مسأله، فرضیات و راه‌حلهایی ارائه می کند، فرضیات را در معرض آزمایش قرار می دهد کند. در یادگیری اکتشافی، دانش آموز را در برابر اطلاعات و یادداشتهای قبلی قرار نمی دهیم، بلکه سعی می شود که وی در جریان آموزش، مسائل متفاوتی را کشف نماید و راه‌حلهایی را برای مسأله پیدا کند. زیرا اکتشاف، به معنای کشف معلومات ندانسته می باشد.

۵- روش پرسش و پاسخ: این روش، در اکثر مواقع مکمل روش سخنرانی است و اکثر معلمان، این دو روش را با یکدیگر این روش، در اکثر مواقع مکمل روش سخنرانی است و اکثر معلمان، این دو روش را با یکدیگر تلفیق می نمایند تا از طریق آن، نقاط ضعف دانش آموز را برطرف نمایند. در این روش، معلم پرسشهایی را مطرح نموده و بر اساس پاسخهای ارائه شده توسط فراگیران، سوالات جدیدی مطرح می شود و در طی یک روال منطقی، فراگیران را به سمت راه حل مسأله و مسائل مورد نظر هدایت می نماید. در این روش، دانش آموزان از طریق سوالات درست، حساب شده و سنجیده، به سمت یافتن راه‌حلهای درست سوق داده می شوند. از این طریق، جنبه انفعالی روش سخنرانی تا حدی از بین رفته و دانش آموز در جریان یادگیری، مشارکت فعالی پیدا می کند.

۶- استفاده از روشهای سمعی - بصری: استفاده از وسایل آموزشی از قبیل اوپک، اورهد، اسلاید، ویدیو، تلویزیون و حتی ضبط صوت، سبب تنوع کلاس درس می شود، در دوره دبستان، باید به منظور ایجاد انگیزه بیشتر در یادگیری، کاهش خستگی و کسالت دانش آموز و جذاب کردن محیط آموزشی، حداکثر استفاده را از این وسایل به عمل آورد. تفکر کودک در دوره دبستان، عینی است. بنابراین، هر چه مطالب عینی تر باشند، دانش آموز آنها را بهتر درک می کند. در این دوره، بهتر است که از تلفیق روشها استفاده نمود. برای مثال، موردی را نمایش می دهیم یا کودک اضافه کردن یک ماده شیمیایی به ماده دیگر را مشاهده می کند و ما در حین نمایش، توضیح می دهیم. در برخی از مواد درسی، مثل تعلیمات اجتماعی، تلفیق روش نمایشی و روش سخنرانی، می تواند از سایر روشها موثرتر باشد. در بین روشهای مذکور آزمایشی در دوره دبستان، کدام روش موثر تر است؟ با توجه به دو شعار فعال بودن و مشارکت دانش آموزان در امر یادگیری و آموزش چگونه یاد گرفتن، می توان گفت که یادگیری اکتشافی، دقیقاً مبتنی بر آن دو روش است؛ البته یادگیری اکتشافی، باید در همه مراحل تدریس اعمال شود، نه در کلیه دروس. در این زمینه، می توان گفت که روشها مطلق نبوده، بلکه در دوره ابتدایی، با توجه به امکانات، ماده درسی، سن کودک، ویژگیهای دانش آموز، فضای آموزشی، زمان و به طور کلی، تمامی شرایط موثر در آموزش یادگیری اکتشافی، بهترین روش می باشد. هر چند که تنها روش نیست و گاهی اوقات، معلم به ناچار باید از روشهای دیگر استفاده کند. در دوره ابتدایی، نوع مسأله باید بسیار آسان باشد تا دانش آموز از عهده حل آن برآید. در صورتی که یادگیری اکتشافی منطبق با توانایی و میزان رشد ذهنی دانش آموز باشد، تأثیر بسیاری بر یادگیری ها و تغییر رفتار دانش آموز دارد.

**مراحل برنامه ریزی درسی در مدارس ابتدایی**

در خصوص مراحل برنامه ریزی در مدارس ابتدایی باید گفت که در ابتدا، معلم به طراحی دوره می پردازد، یعنی چگونگی محتوا، ارایه، سازماندهی محتوا، ارزشیابی، روشهای آن مشخص می شوند. طراحی، برنامه از پیش تعیین شده ای برای اجرا و ارایه تعلیم و تربیت است. در طراحی، اهداف رفتاری، روشهای تدریس، شرایط و فضای یادگیری، گروههای یادگیری، منابع مادی و انسانی، وسایل کمک آموزشی، انواع ارزشیابی و نحوه ارزشیابی مشخص می گردند. پس از مرحله اجرا، به ارزشیابی می پردازیم. گام اول در برنامه ریزی درسی، تعیین هدف است. در برنامه ریزی درسی، اهداف کلی باید مشخص شوند، از آنها به اهداف جزئی برسیم و اهداف جزئی را به اهداف رفتاری تبدیل کنیم. منظور از اهداف رفتاری، اهدافی است که منظور معلم را از آموزش، به صورت رفتار قابل مشاهده و اندازه گیری مشخص می کنند. به صورت دقیق، آن نوع رفتاری است که از افراد، در پایان درس انتظار داریم، یعنی سطح توقع ما را از دانش آموز مشخص می کنند.

پس از تعیین اهداف، مخاطب مورد توجه قرار می گیرد. در مدرسه، مخاطب همان دانش آموزان، علائق و نیازهای آنها می باشد. در این جا باید به میزان رشد ذهنی، سطح تواناییها و سابقه خانوادگی آنها نیز توجه داشت (صدقات، ۱۳۸۹).

پس از تعیین اهداف و مخاطب، باید برای رسیدن به اهداف، محتوای خاصی را پیش بینی نمود و به سازماندهی محتوا پرداخت. ارتباط و ساز، ارزشیابی، روشهای ارزشیابی مشخص می شود. ساماندهی برنامه درسی یا محتوای درسی، به دو شکل ارتباط افقی و ارتباط عمودی یا منطقی است. منظور از ارتباط عمودی، این است که مواد درسی مرحله به مرحله، بطور سلسله مراتبی و گام به گام به دانش آموز آموزش داده شوند، هر مرحله پیش نیاز مرحله بعد، و مرحله بعد نتیجه مرحله قبل باشد، برای مثال، چنانچه جغرافیای پایه پنجم با جغرافیای پایه چهارم مرتبط باشد، جغرافیای پایه چهارم نیز با جغرافیای پایه سوم در ارتباط است، این ارتباط را ارتباط عمودی یا منطقی می نامند. به عبارت دیگر، باید بین مواد درسی پایه های مختلف تحصیلی، ارتباط و انسجام منطقی وجود داشته باشد (ملکی، ۱۳۸۸).

منظور از ارتباط افقی، این است که باید بین دروس مختلف یا پایه تحصیلی ارتباط منطقی وجود داشته و مواد درسی از هم گسیخته نباشند. به عنوان مثال، باید ارتباط منطقی بین دروس تاریخ، جغرافیا، ادبیات و ریاضیات وجود داشته باشد و این مواد درسی، در ارتباط با یکدیگر تدریس شوند. برای مثال مثالهایی که هنگام تدریس ریاضیات، مورد استفاده قرار می گیرد، می تواند مبتنی بر تعلیمات اجتماعی باشد. لازمه ارایه یک محتوای سازمان یافته و منسجم، این است که ما در سازماندهی محتوای درسی دوره ابتدایی، نسبت به این دو نوع ارتباط افقی و عمودی - توجه کافی داشته باشیم.

پس از تعیین محتوا، وسیله مشخص می شود. منظور از وسیله، وسایل کمک آموزشی یا سخت افزار تکنولوژی آموزشی است که باید هنگام آموزش مورد استفاده قرار گیرند. جایگاه نیاز سنجی در این سلسله مراتب کجاست؟ آیا ابتدا باید نیاز سنجی شود و پس از آن، تعیین هدف، محتوا و ... صورت گیرد یا اینکه ابتدا هدفها و سپس نیاز سنجی و ... را مشخص کنیم. اهداف تعلیم و تربیت، دارای منابعی هستند که یکی از آن منابع، نیاز سنجی است.

اهداف، باید بر اساس نیاز سنجی تعیین شوند. بنابراین، ما باید نیازهای افراد را صورت دقیق شناسایی کرده و بر اساس آن نیازها، اهداف تعلیم و تربیت را مشخص کنیم. یکی از منابع تعیین نیاز، دانش آموزان هستند، ولی از آنجا که در این دوره، دانش آموزان نمی توانند نیازهای خود را بیان کنند، نقش والدین و معلم در تعیین نیازها بسیار مهم است. دانش آموزان در این سن قادر به بیان نیازهای آموزشی خود نمی باشند، در نتیجه باید نیازها را به طرق مختلف کشف نمود. برای مثال، می توان نظر متخصصان تعلیم و تربیت، اولیاء تعلیم و تربیت، دست اندرکاران نظام آموزشی و معلمان را جویا شد یا از روش " پیک نیک دلفای " استفاده نمود. در روش " پیک نیک "، از یک نمونه جامعه معلمان دوره ابتدایی، نیازهای آموزشی دانش آموزان را می پرسیم، بر اساس نیازهای مشخص شده توسط معلمان، پرسشنامه جدیدی می سازیم و از گروهی از افراد، می خواهیم که نیازها را اولویت بندی نمایند. پس از مشخص کردن وسایل آموزشی، باید روشها را معین نمود، ارائه محتوا باید به چه صورت باشند؟ معلم باید از یک روش آموزشی یا از انواع روشها استفاده کند؟ بدیهی است که معلم در آموزش خود، باید از روشهای متنوعی استفاده نماید، زیرا یک روش خاص، پاسخگوی تعلیمات ابتدایی نیست. انتخاب روش باید مبتنی بر اهداف، نیازها، مخاطبین، سن دانش آموزان و میزان رشد ذهنی آنها صورت گیرد. پس از طراحی و اجرای آموزش، ارزشیابی صورت می گیرد. ارزشیابی، باید بتواند تمامی اهداف را مورد سنجش قرار دهد، نه اینکه فقط مبتنی بر محفوظات دانش آموزان باشد. ارزشیابی، باید از تمام ابعاد شناختی شخصی انجام گیرد، نه اینکه فقط محدود به سطح دانش شود، بلکه باید قوه فهم، تمیز، کار بستن، تحلیل، ترکیب، ارزشیابی و قضاوت دانش آموزان را نیز بسنجد.



**برنامه ریزی درسی در مدارس ابتدایی و نقش معلمان در آن**

با توجه به تجربه های موجود برنامه ریزی درسی، اصول عمده زیر، مبنای نظری الگوی نیمه متمرکز برنامه ریز درسی با تاکید بر مشارکت معلمان در آن قرار گرفتند.

**اصول عمده الگو**

۱- باورهای معلمان بر میزان و نوع مشارکت آنها در برنامه ریزی درسی تاثیر گذار است. برای کمک به تغییر باور معلمان در جهت افزایش میزان مشارکت آنها در برنامه ریزی درسی، ارتقای دانش موضوعی و روشی، آشنایی با شیوه های مختلف ارزشیابی و فلسفه های تعلیم و تربیت و آگاهی نسبت به اثربخشی مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی از جمله عوامل موثر هستند. این عوامل باعث ایجاد احساس تعلق در معلمان به برنامه درسی، انگیزش جمعی و در نهایت، تغییر باور آنها نسبت به مشارکت خود در این فرایند می شود (گویا و ایزدی، ۱۳۸۱).

۲- معلمان فقط مجریان برنامه های درسی از پیش طراحی شده نیستند و نسبت به دخل و تصرف در برنامه درسی اقدام می کنند.

آنها در زمینه هایی که نسبت به پشتوانه نظری و تجربی مزایای مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی تصریح شده و فواید آن از طریق سندهای مکتوب بر معلمان آشکار گشته است، فعالانه شرکت می کنند. معلمان به لحاظ تجربه قابل توجه تدریس در ارتباط مستمر با کلاس درس، نسبت به نقش مشارکتی خویش در تصمیم گیری های مربوط به برنامه درسی علاقه مند هستند و با حمایت های علمی و اجرایی، توانایی جرح و تعدیل در روش های آموزشی، شیوه های ارزشیابی و متناسب کردن برنامه با نیازهای گروه های متفاوت دانش آموزی را به دست می آورند.

۳- مشارکت معلمان، فرایندی آگاهی بخش و مهارت زاست:

از طریق مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی؛ آگاهی آنان نسبت به یادگیرندگان، برنامه درسی، نیازهای جامعه و سطح انتظارات آن افزایش می یابد. در فرایند کسب این آگاهی ها، صلاحیت های حرفه ای، دانش موضوعی و مهارت روشی معلمان توسعه می یابد. همچنین افزایش مشارکت معلمان، آگاهی آنها را نسبت به چالش ها، تنگناها و واقعیت های مرحله اجرا نیز بیشتر می کند. بنابراین، افزایش این آگاهی ها از ضرورت های توسعه ای حرفه ای معلمان است.

۴- واگذاری بخشی از اختیارات و مسئولیت های تشکیلات مرکزی به سطوح پایین تر و فراهم کردن فرصت و زمینه مشارکت معلمان، حرکتی تدریجی است. با راه اندازی و تقویت شوراهای آموزشی و هسته های برنامه ریزی درسی منطقه ای و با برجسته کردن نقش معلمان در آنها، می توان این حرکت را آغاز کرد. همچنین، با توجه به توصیه ها و برنامه درسی ملی، می توان اختیارات معلمان را در انتخاب و سازماندهی محتوا، روش های تدریس و شیوه های ارزشیابی افزایش داد.

۵- بازنگری، اصلاح و توجه ویژه به برنامه های تربیت معلم در قبل و ضمن خدت ضروری است.

شرط موفقیت اجرای یک برنامه درسی آن است که قبل از ارائه به دانش آموزان، به معلمان معرفی شده و با مشارکت آنها، جرح و تعدیل شود. نقادی معلمان نسبت به برنامه ارائه شده باعث طرح سوال های جدیدی از طرف آنها می گردد. در تلاش جهت یافتن پاسخ و رسیدن به نتیجه قابل قبول، آگاهی حرفه ای معلمان افزایش یافته و باعث پویایی آنها می شود.

از طریق برنامه های قبل و ضمن خدمت معلمان، آنها با مراحل برنامه ریزی درسی آشنا می شوند، دانش موضوعی را فرا می گیرند و از طریق لیست های تدریس در کلاس های واقعی، به کسب تجربه درباره لیست های یادگیری پیشنهادی در برنامه درسی ارائه شده می پردازند. پس از آن تبادل تجربه های کسب شده با سایر همکاران معلم با دانشجو معلمان، باعث توسعه صلاحیت ها، افزایش توانایی تفکر انتقادی، تغییر باورهای آموزشی و افزایش خود آگاهی، اعتماد به نفس معلمان در استفاده از برنامه درسی پیشنهادی و جرح و تعدیل شده می گردد.

۶- مدیران، نقش رهبران آموزشی را ایفا می کنند.

همکاری مدیران مدارس در تحقق نوآوری ها و ایجاد فضا و شرایط مناسب لازم است. در واقع، مدیران به عنوان رهبران آموزشی، یاور معلمان در اجرای برنامه درسی جدید هستند. اشتراک دیدگاه های آموزشی در مدیران و معلمان باعث ایجاد احساس تعهد و مسئولیت در آنها شده و در نتیجه به، تحقق برنامه ها کمک می کند.

آموزش مدیران، باعث افزایش آگاهی آنها نسبت به انتظارات برنامه درسی از معلمان می شود و اعتماد و احترام متقابل معلمان و مدیران به یکدیگر را بیشتر می کند. در الگوی نیمه متمرکز برنامه ریزی درسی؛ مدیران مدارس رهبران آموزش فوی،



سازمان دهنده گانی تیزبین و تسهیل کنندگانی ماهر هستند که باعث ایجاد هنجار اجتماعی مناسب برای اجرای برنامه درسی جدید در مدرسه هستند.

۷- تصمیم گیری در مورد عناصر برنامه درسی، در سطوح مختلف صورت می گیرد.

ماهیت تصمیم گیری برنامه درسی، متأثر از خطوط اساسی و چارچوب های برنامه درسی، مبانی ارزشی، اهداف کلی و جزئی و راهبردهای یاددهی - یادگیری پیشنهادی است که افراد و گروه های مختلف، با درجات متفاوتی از قدرت، نفوذ، شایستگی و صلاحیت و تجربه در آن مشارکت دارند. پس از این مرحله بازنگری های اساسی در برنامه های درسی توسط نظریه پردازان برنامه درسی، برنامه ریزان درسی موضوعی، روان شناسان یادگیری، متخصصان آموزش هنر، جامعه شناسان، متخصصان موضوع های درسی، معلمان، کارشناسان امور اجتماعی و فرهنگی، زبان شناسان و سیاست گذاران آموزشی و متخصصین ارزشیابی تحصیلی انجام میشود و نتایج آن اعلام می گردد. این مرحله شامل شناسایی و تعیین حدود برنامه درسی<sup>۱۰</sup> صریح، برنامه درسی ضمنی<sup>۱۱</sup> و برنامه درسی خالی<sup>۱۲</sup> است. وجود این تخصص باعث می شود تا برنامه درسی پیشنهاد شده در سطح ملی، از تعادل و توازن قابل قبولی برخوردار باشد و به ابعاد کیفی برنامه به خصوص مرتبط بودن<sup>۱۳</sup>، امکان دستیابی<sup>۱۴</sup> و تفاوت های فردی با گوناگونی<sup>۱۵</sup> توجه کافی مبذول گردد. سپس محتوای برنامه درسی پیشنهادی، توصیه های عمومی درباره چگونگی سازماندهی آن و روش های ارزشیابی دانش آموزان اعلام می شود.

هم چنین برنامه ریزی جهت آموزش های قبل و ضمن خدمت معلمان و چگونگی ارتقای صلاحیت های حرفه ای معلمان برای استفاده از برنامه جدید به کمک متخصصان آموزش معلمان - به منظور تامین نیروی انسانی مورد نیاز برای اجرای برنامه درسی پیشنهادی - تدوین کنندگان برنامه درسی و دانشگاه ها در سطح ملی انجام می شود.

از طریق این دوره ها، علاوه بر آموزش معلمان، با گرفتن بازخورد از آنها، برنامه درسی جدید اعتبار بخشی می شود. با این حال، مسئولیت نظارت بر فرایند اعتبار بخشی برنامه درسی پیشنهادی در سطح ملی، به عهده کمیته های برنامه ریزی درسی در سطح ملی است. اعضای این کمیته ها شامل نمایندگان انجمن های تخصصی و حرفه ای مانند برنامه ریزی درسی، تعلیم و تربیت، معلمان، نظارت بر پیشرفت تحصیلی، انجمن های علمی و یکی از مسئولان اجرائی در سطح ملی است. این کمیته های ملی که باعث مشارکت کمیته های استانی / ایالتی و منطقه ای می شوند. مسئولیت ارزشیابی از برنامه درسی پیشنهادی را به عهده می گیرند.

### تحلیل وضعیت برنامه ریزی درسی در سیستم آموزش ابتدایی

شواهد نشان می دهند که در سالهای اخیر، توسعه برنامه ریزی درسی در ایران، بر بنیاد تجربه های گذشته، الزامات جهانی و شرایط کنونی جامعه ایرانی در جستجوی هویتی تازه است. بنابراین صورت بندی پژوهشهای ویژه در ابعاد مختلف برنامه ریزی درسی و روابط آن با سایر پدیده های نظامهای آموزشی ضرورتی اجتناب ناپذیر به نظر می رسد. در این میان به دلیل اهمیتی که برای دوره آموزش ابتدایی ذکر شد، انجام پژوهش های اساسی در زمینه روابط برنامه ریزی درسی و دوره آموزش ابتدایی در اولویت قرار دارد.

اساساً حوزه برنامه درسی که ارتباط بسیار زیاد با واقعیت های عملی و ملموس یاددهی - یادگیری دارد، حوزه ای میان رشته ای و چندرشته ای است. این حوزه با کلیت یادگیرنده و اموری پیچیده و درهم تنیده سرو کار دارد. از این رو، سنخیت و تناسب بسیار با رویکردها و فنون پژوهشی کیفی و ترکیبی دارد که در فرهنگ و تجربه زیسته را در کانون توجه قرار می دهد (نیک نام، ۱۳۹۰).

از سویی هم با پذیرش این نکته مهم که رابطه میان روش پژوهش و سوژه پژوهش یک رابطه خطی و یکسویه نیست، بلکه رابطه ای تعاملی و دو سویه است، می توان نتیجه گرفت که با طرح زمینه ها، متغیرها، سوژه ها یا پرسشهای متفاوت پژوهشی، زمینه های لازم برای بالندگی رشته، توسعه دانش نظری و در نتیجه، توسعه خدمت رسانی حرفه ای رشته برنامه ریزی درسی فراهم خواهد شد. البته بسط مفهومی و موضوعی رشته برنامه درسی را می توان مرهون تنوع روش شناسی دانست که علاوه بر داشتن ارتباط بسیار نزدیک با توسعه دانش نظری این رشته به دلیل پاسخگویی به پرسشهای بیشتر و نیازهای متنوع تر، نگاه

<sup>10</sup> - Explicit Curriculum

<sup>11</sup> - Implicit Curriculum

<sup>12</sup> - Null Curriculum

<sup>13</sup> - Relevance

<sup>14</sup> - Accessibility

<sup>15</sup> - Diversity

جامعه به رشته را نیز تحت تأثیر قرار می دهد و بر دامنه کارآیی حرفه ای متخصصان و کارشناسان رشته می افزاید (شورت، ۱۳۸۹).

با توجه به ضرورت بسط توأمان تحقیقات در زمینه روش شناسی و مفهوم شناسیهای برنامه - ریزی درسی، بعضی از پژوهشگران معتقدند که رشته برنامه ریزی درسی در ایران در مقطع ابتدایی، از زاویه های مختلف، نیازمند نقد و ارزیابی است (جمعی از مولفان، ۱۳۸۸). آنچه در پژوهش حاضر پیگیری شده است، فرایندی برای تجزیه و تحلیل برنامه درسی در سیستم آموزش و پرورش ایران است. تجزیه و تحلیل برنامه درسی مهم ترین و معتبر ترین شیوه برای شناسایی لایه های پنهان و آشکار رویکردهایی است که در عمل ساختار و وضعیت برنامه درسی یک نظام آموزشی از خود بروز می دهد (ارنشتاین و هانکینز، ۱۳۷۳). در واقع مبتنی ساختن جنبه های عملی برنامه درسی بر وجوه نظری و الگوسازی برنامه درسی، مؤثرترین گام برای متمایز سازی برنامه درسی است.

## نتیجه گیری

خلاصه یافته های این پژوهش در جدول شماره ۱ عرضه شده است.

**جدول شماره ۱. وضعیت برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران**

مفهوم غالب در هر شاخص	شاخصهای برنامه ریزی درسی
مفهوم محصول	مفاهیم برنامه درسی
مبانی دینی	مبانی برنامه درسی
الگوی مبتنی بر سیاست عمومی و حکومت مدارانه	الگوهای سیاست گذاری در برنامه ریزی درسی
نهادهای و مراجع رسمی ملی	ذینفعان برنامه درسی
الگوی طراحی برنامه درسی دیسپلین - محور	الگوهای طراحی برنامه درسی
عنصر محتوا	عناصر اساسی برنامه درسی
محصول کتاب درسی	محصولات برنامه درسی
نقش آموزشی	نقشهای معلمی در برنامه درسی
الگوی ارزشیابی هدف - محور	الگوهای ارزشیابی در برنامه درسی
پارادایم سنتی	پارادایمهای برنامه درسی

مطابق یافته های اشاره شده در جدول شماره ۱ در نظام آموزش و پرورش دوره ابتدایی ایران، تلقی برنامه درسی، محصول گرایی غالب است. همچنین، در این نظام، محتوا به منزله عنصر اصلی و کتاب درسی در حکم محصول اصلی شناخته شده است.

همچنین یافته های این پژوهش نشان می دهند که مبانی دینی به منزله مبانی اصلی در همه ارکان برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران مورد تأکید است. البته این امر پدیده ای نوظهور نیست، زیرا مطالعات تاریخی نشان می دهند که از زمان شکل گیری نهادهای آموزشی در ایران، هم در دوره های باستان، هم در دوره های گسترش اسلام و نیز در دوره معاصر، هیچ گاه برنامه آموزش ابتدایی ایران خالی از هدفهای آموزش دینی نبوده است. البته هدفهای آموزش دینی در طول عمر آموزشهای نوین، گسترده تر شده اند و صراحت بیشتری یافته اند و روش آموزش دستخوش تحولاتی شده است. در مجموع، برنامه های درسی مبتنی بر آموزش دینی دوره ابتدایی، گرچه روندی رو به بهبود داشته اند، اما با شکل مطلوب فاصله دارند و نیازمند بازنگری و اصلاح هستند (موسی پور، ۱۳۸۲).

دو یافته مهم این پژوهش تأکید دارد که در نظام برنامه ریزی درسی دوره ابتدایی ایران الگوی مبتنی بر سیاست عمومی و حکومت مدارانه به منزله الگوی اصلی سیاست گذاری و نهادهای و مراجع رسمی در حکم ذینفعان اصلی این برنامه ها تلقی می شوند. این دو مفهوم مؤید غلبه ساختار متمرکز و از بالا به پایین است. البته میزان نفوذ تصمیمات این سیستم در لایه های زیرین جای تردید دارد (یزدانی و حسینی، ۱۳۹۰). بعضی نظریه پردازان ضمن نقد و بررسی الگوهای تصمیم گیری برنامه ریزی درسی موجود و برجسته سازی تصمیم گیریهای سطح مدرسه کلاس و نقش مشارکتی معلمان در طراحی و تدوین و اجرای برنامه درسی با هدف ارتقای قدرت تصمیم گیری و انتخاب گری بر احساس تعلق به برنامه درسی و افزایش مسئولیت پذیری آنها تأکید داشته اند. در این نظریه ها، دیسپلین - محوری به منزله الگوی اصلی طراحی در نظام برنامه ریزی درسی دوره

ابتدایی ایران شناخته شده است. اما در زمینه کارآمدی این الگو، تردیدهای جدی وجود دارد. منتقدان رویکرد دیسیپلین - محوری معتقدند که گسترش سریع دانش و اطلاعات، گسیختگی و پراکندگی بخشهای گوناگون برنامه های درسی، عدم ارتباط آن با واقعیتهای زندگی شخصی و اجتماعی یادگیرندگان و عدم انطباق با گسترش سریع دانش و اطلاعات، شاخصهای اصلی ناکارآمدی این رویکرد محسوب می شوند. به ویژه در دوره ابتدایی برنامه درسی تلفیقی در حکم رویکرد جایگزین، ترجیح بیشتری دارد.

از سوی دیگر، نقش آموزشی معلم به منزله نقش اصلی در نظام برنامه ریزی درسی ایران نهادینه شده است. لیکن این امر با مطالعاتی که تاکید بر نقشهای چندگانه معلمان داشته اند در تعارض است. پژوهشگران، مؤثرترین راه بازسازی نقش معلم را در احیا کردن تربیت معلم و استقرار یک نظام تربیت معلم کارآمد دانسته اند.

در مجموع هر چند مؤلفه ها و ابعاد استخراج شده از وضعیت فعلی نظام برنامه ریزی درسی در آموزش و پرورش ایران، گویای وجود یک برنامه درسی نسبتاً متوازن و منسجم است، لیکن نظام طراحی، تدوین و اجرای برنامه های درسی ایران، چه از نظر برداشت از مفهوم برنامه درسی و چه از نظر طراحی و تدوین برنامه درسی، با چالش ها و آسیب های بسیار روبه روست (شریفی، ۱۳۹۳). البته علیرغم وجود این چالش ها، فرایند برنامه ریزی درسی آموزش ابتدایی ایران در حکم یک نظام متمرکز از یک ساختار کلاسیک منسجم برخوردار است و این امر در انطباق با سیاستهای عمومی حاکم بر جامعه آگاهانه انتخاب شده است. به ویژه که طی تقریباً ده سال گذشته تغییرات اساسی در نظام آموزش متوسطه ایران روی داده است. از برجسته ترین این تغییرات که آثار مثبت آنها به تدریج نمایان می شود، می توان به باز بینی کتابهای درسی مربوط به خواندن و نوشتن، علوم، و نیز استقرار نظام ارزشیابی توصیفی اشاره نمود. همچنین افزودن پایه ششم به دوره ابتدایی از سال تحصیلی ۱۳۹۱ از جمله آخرین تغییرات مؤثر برای کارآمدی نظام آموزش و پرورش ایران محسوب می شود. البته بحث درباره کارآمدی این نظام ظاهراً منسجم و متوازن، نیازمند انجام پژوهشی دیگر است.

#### پیشنهادات

بر اساس یافته های این پژوهش، از جنبه های مدیریتی به دست اندرکاران برنامه های درسی و برنامه ریزی درسی دوره ابتدایی ایران پیشنهاد می شود که نسبت به توازن موجود در ارکان برنامه های درسی آگاهی عمیق تر پیدا کنند و به طور هدفمند این توازن را در جزیی ترین مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه های درسی رعایت کنند. در واقع لازم است به این پرسش پاسخ داده شود که از منظر دانش برنامه درسی، توجه به کدام اصول، مبانی، رویکردها و الگوها متضمن دستیابی به قابلیت حداکثری برنامه ریزی درسی خواهد بود (مهر محمدی، ۱۳۸۷). در ضمن تجزیه و تحلیل برنامه های درسی در سایر مقاطع تحصیلی به ویژه در دوره متوسطه نیز از اولویتهای پیشنهادی این پژوهش است.

همچنین پیشنهاد می شود که موضوع کارآمدی هر یک از مباحث و ارکان اشاره شده جداگانه مورد بررسی قرار گیرند. در واقع این پرسش اصلی همچنان قابل طرح است که آیا هماهنگی و انسجام ارکان برنامه درسی ضامن کارآمدی آن نیز می تواند باشد؟ یا این ماهیت ارکان هستند که کیفیت کارآمدی یک برنامه درسی را مشخص می سازند؟ این موارد نمونه ای از پرسشهای باز پاسخی هستند، که می توانند مبنای پژوهشهای آتی باشند.

## منابع و مراجع

- ۱- ارنشتاین، آلن. سی. و هانکینز، فرانسیس، پی. (۱۳۷۳). مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه درسی (ترجمه سیاوش خلیلی شورینی). تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- ۲- امین خندقی، مقصود و محمدعلی گودرزی. (۱۳۹۰). طراحی نظام برنامه ریزی درسی منطقه ای برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال ششم، شماره ۲۳.
- ۳- جمعی از مولفان. (۱۳۸۸). قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم انداز مطلوب (چاپ چهارم). نشر مشترک سازمان سمت و انجمن برنامه ریزی درسی ایران.
- ۴- حیدری همت آبادی، زهرا و همکاران. ۱۳۸۶. نظام برنامه ریزی متناسب با توسعه ی سواد اطلاعاتی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. سال اول، شماره ۴.
- ۵- دیبا واجاری، طلعت و همکاران (۱۳۹۰). مفهوم پردازی الگوهای برنامه ریزی درسی آموزش عالی. فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال هشتم، شماره ۳۰.
- ۶- شریفی، علیرضا. بررسی وضعیت برنامه ریزی درسی در سیستم آموزش و پرورش ابتدایی ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۱۱۹.
- ۷- شورست، ادموند سی. (۱۳۸۹). روش شناسی مطالعات برنامه درسی (ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران)، چاپ سوم. تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- ۸- صداقت، محمد عارف (۱۳۸۹). مبانی روان شناختی برنامه ریزی آموزشی و درسی. فصلنامه علمی - پژوهشی کوثر معارف. سال هفتم، شماره ۱۷.
- ۹- گویا، زهرا و صمد ایزدی (۱۳۸۱). جایگاه معلمان در سطوح تصمیم گیری برنامه ریزی درسی. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهرا. سال دوازدهم، شماره ۴۲.
- ۱۰- قاسم پور دهقانی، علی و همکاران. (۱۳۹۰). رویکرد معنوی و برنامه ریزی درسی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. سال نوزدهم، شماره ۱۳.
- ۱۱- ملکی، حسن (۱۳۸۸). برنامه ریزی درسی. مشهد: نشر پیام اندیشه.
- ۱۲- ملکی، حسن (۱۳۸۶). مقدمات برنامه ریزی درسی. تهران: نشر سمت.
- ۱۳- مهرمحمدی، محمود. ۱۳۷۴. تاملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه ریزی درسی. مجله تعلیم و تربیت. شماره ۴۱ و ۴۲.
- ۱۴- مهرمحمدی، محمود. ۱۳۷۲. بررسی تطبیقی نظام برنامه ریزی درسی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان. مجله تعلیم و تربیت. شماره ۳۵ و ۳۶.
- ۱۵- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۷). تحلیلی بر سیاست کاهش تمرکز از برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران: ضرورت ها و فرصت ها آموزش عالی ایران - شماره ۳.
- ۱۶- موسی پور، نعمت اله. (۱۳۸۲). تحولات برنامه درسی آموزشی دینی دوره ابتدایی ایران. دوماهنامه دانشور رفتار، شماره ۹۶.
- ۱۷- نیک نام، زهرا. (۱۳۹۰). خود مردم نگاری و آموزش. خبرنامه الکترونیکی انجمن تخصصی برنامه درسی ایران. ۲۸ آبان. <http://www.icsa.org.ir/magazine>
- ۱۸- یزدانی، جواد و حسنی، محمد (۱۳۹۰). بررسی میزان انطباق اهداف راهنمای برنامه های درسی (دوره ابتدایی و راهنمایی) با اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش. مطالعات برنامه درسی، شماره ۲۰.