

مبانی نظری و عملی
برنامه ریزی درسی

کالین جی. مارش - جرج ویلیس

ترجمه
دکتر سید احمد مدنی

تهران

۱۳۹۷



سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)
پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱	مقدمه مترجم
۳	مقدمه نویسندگان
۱۳	فصل اول: ماهیت برنامه درسی
۱۳	درباره این فصل
۱۴	اهداف یادگیری
۱۴	برخی رویکردهای اختیاری
۱۴	گزینه الف
۱۵	گزینه ب
۱۵	۱-۱ مقدمه
۲۶	۱-۲ تعریف برنامه درسی
۲۷	تعریف اول
۲۸	تعریف دوم
۲۹	تعریف سوم
۳۰	تعریف چهارم
۳۱	تعریف پنجم
۳۲	تعریف ششم
۳۳	تعریف هفتم
۳۴	تعریف هشتم
۳۶	سه تمایز مهم
۳۹	مجموعه درهم تنیده‌ای از طرح‌ها و تجارب
۴۱	۱-۳ محتوای کتاب
۴۵	پرسش‌ها و بینش‌ها
۴۶	فعالیت‌ها
۴۶	فعالیت ۱: واژه برنامه درسی

صفحه	عنوان
۴۷	فعالیت ۲: برنامه درسی به منزله طراحی
۴۸	فعالیت ۳: برنامه درسی پنهان
۴۸	فعالیت ۴: مقاصد برنامه درسی
۴۹	منابع پیشنهادی
۵۰	منابع اینترنتی پیشنهادی
۵۲	فصل دوم: تاریخ برنامه درسی
۵۲	درباره این فصل
۵۲	اهداف یادگیری
۵۳	برخی رویکردهای اختیاری
۵۳	گزینه الف
۵۳	گزینه ب
۵۴	۲-۱ مقدمه
۵۵	۲-۲ سه محور کانونی در تاریخ برنامه درسی
۵۶	ماهیت موضوع درسی
۵۷	ماهیت جامعه
۵۹	ماهیت فرد
۶۱	۲-۳ عصر استعماری و ایالات متحده نخستین
۶۳	برنامه درسی دانشگاه هاروارد
۶۵	مؤسسه فرانکلین
۶۷	۲-۴ قرن نوزدهم
۶۸	جنبش مدارس عمومی و بسط برنامه درسی
۶۹	گزارش‌های انجمن ملی تعلیم و تربیت
۸۱	۲-۵ قرن بیستم
۸۳	اصول اساسی آموزش متوسطه
۸۶	فرانکلین بابت و تحلیل فعالیت‌ها
۸۸	آموزش کودک محور
۸۹	سالنامه ۱۹۲۷ انجمن ملی مطالعات آموزشی
۹۳	مطالعه هشت ساله
۹۷	پس از جنگ جهانی دوم
۹۷	اسپوتنیک و واکنش ملی
۱۰۰	جنبش اصلاح برنامه درسی

صفحه	عنوان
۱۰۳	مَلت در مواجهه با خطری جدید
۱۰۴	کمیسیون ملی برای آموزش برتر
۱۱۲	۲-۶ چشم‌انداز قرن بیستم
۱۱۳	«هیچ کودکی عقب نماند»
۱۱۶	۲-۷ نتیجه
۱۱۷	پرسش‌ها و بینش‌ها
۱۱۹	فعالیت‌ها
۱۱۹	فعالیت ۱: آموزش کودک محور
۱۱۹	فعالیت ۲: توصیف دانشمندان و چهره‌های مهم قرن بیستم
۱۲۰	فعالیت ۳: پروژه‌های ملی مهم در حوزه برنامه‌داری
۱۲۱	منابع پیشنهادی
۱۲۱	منابع اینترنتی پیشنهادی
۱۲۲	فصل سوم: رویکردها به برنامه‌داری
۱۲۲	درباره این فصل
۱۲۳	اهداف یادگیری
۱۲۳	برخی رویکردهای اختیاری
۱۲۳	گزینه الف
۱۲۳	گزینه ب
۱۲۴	۳-۱ مقدمه
۱۲۵	۳-۲ رویکردها به برنامه‌داری
۱۲۸	رویکرد خطی - منطقی تایلر
۱۳۹	رویکرد مشورتی واگر
۱۴۶	رویکرد هنری آیزنر
۱۵۵	۳-۳ آیا می‌توان یک رویکرد را ارجح دانست؟
۱۵۹	پرسش‌ها و بینش‌ها
۱۶۰	فعالیت‌ها
۱۶۰	فعالیت ۱: منطق تایلر
۱۶۱	فعالیت ۲: رویکرد واگر
۱۶۳	فعالیت ۳: رویکرد آیزنر
۱۶۴	منابع پیشنهادی
۱۶۵	منابع اینترنتی پیشنهادی

صفحه	عنوان
۱۶۶	فصل چهارم: نظریه پردازی برنامه درسی
۱۶۶	درباره این فصل
۱۶۶	اهداف یادگیری
۱۶۷	برخی رویکردهای اختیاری
۱۶۷	گزینه الف
۱۶۷	گزینه ب
۱۶۷	گزینه ج
۱۶۸	۴-۱ مقدمه
۱۷۱	۴-۲ نظریه پردازی برنامه درسی چیست؟
۱۷۵	الگوهای برنامه درسی
۱۷۶	نظریه پردازی برنامه درسی
۱۷۸	۴-۳ رده های اصلی نظریه پردازی برنامه درسی
۱۸۲	نظریه پردازان تجویزی: طراحی بهترین برنامه های درسی ممکن
۱۸۹	یک نمونه: رویکرد هیلدا تابا
۱۸۹	فرضیات و اهداف مقدماتی
۱۹۰	گام ها و مرحله ها
۱۹۱	نقش معلم
۱۹۲	جو کلاس درس
۱۹۲	مثال های تدوین برنامه درسی
۱۹۵	ارزیابی این رویکرد
۱۹۶	نظریه پردازن توصیفی: ترسیم رویه های تدوین برنامه درسی
۲۰۰	یک نمونه: رویکرد ژوزف شوآب
۲۰۱	عمل مشورت
۲۰۳	اشتراکات
۲۰۴	تدوین برنامه درسی
۲۰۵	ارزیابی رویکرد
۲۰۷	نظریه پردازان انتقادی - اکتشافی: فهم برنامه درسی از این منظر که ...
۲۳۴	یک نمونه: رویکرد ویلیام پاینار
۲۳۵	فرضیات اولیه
۲۳۶	«سیر» و نقش معلم
۲۳۷	جو کلاس درس
۲۳۸	مثال های تدوین برنامه درسی

صفحه	عنوان
۲۳۹	ارزیابی این رویکرد
۲۴۴	۴-۴ نظریه برنامه درسی و نظریه پردازی در دنیای امروز
۲۴۶	پرسش‌ها و بینش‌ها
۲۴۷	فعالیت‌ها
۲۴۷	فعالیت ۱: نظریه برنامه درسی
۲۴۹	فعالیت ۲: نظریه پردازی برنامه درسی
۲۴۹	فعالیت ۳: نظریه پردازان انتقادی - اکتشافی
۲۵۱	منابع پیشنهادی
۲۵۲	منابع اینترنتی پیشنهادی
۲۵۳	فصل پنجم: تدوین و تغییر برنامه درسی
۲۵۳	درباره این فصل
۲۵۳	اهداف یادگیری
۲۵۴	برخی رویکردهای اختیاری
۲۵۴	گزینه الف
۲۵۴	گزینه ب
۲۵۵	۵-۱ مقدمه
۲۵۷	۵-۲ برخی واژگان کلیدی
۲۵۷	تدوین کنندگان برنامه درسی
۲۵۸	تغییر برنامه درسی
۲۵۸	نوآوری
۲۵۹	انتشار و اشاعه
۲۶۱	۵-۳ پیوستار برنامه درسی
۲۶۳	۵-۴ تدوین برنامه درسی به منزله فعالیتی برنامه‌ریزی شده
۲۶۴	سطوح تدوین برنامه درسی
۲۶۷	نمونه ۱: اهداف و استانداردهای ملی در ایالات متحده
۲۷۰	نمونه ۲: فناوری به منزله موضوع درسی در بریتانیا، استرالیا و نیوزلند
۲۷۳	فعالیت‌های تدوین کنندگان برنامه درسی
۲۷۵	هدایت و کنترل تدوین برنامه درسی
۲۷۷	پایگاه فعالیت‌ها
۲۸۰	کاربرد تولیدات
۲۸۱	نوع‌شناسی

صفحه	عنوان
۲۸۳	۵-۵ فرایند تغییر آموزشی
۲۸۶	خصوصیات یک نوآوری
۲۸۷	بافت نوآوری‌ها
۲۸۸	۵-۶ الگوهای تغییر
۲۸۹	الگوهای خارج از مدرسه
۲۹۲	الگوهای درون مدرسه
۲۹۵	الگوهای پیوند بیرونی، درونی و شخصی
۲۹۹	۵-۷ اصول و دستورالعمل‌ها
۳۰۰	۵-۸ نتیجه
۳۰۱	پرسش‌ها و بینش‌ها
۳۰۲	فعالیت‌ها
۳۰۲	فعالیت ۱: نهادها
۳۰۳	فعالیت ۲: اصلاحات مبتنی بر استانداردها
۳۰۴	فعالیت ۳: اصلاحات درس ریاضیات در کالیفرنیا
۳۰۵	منابع پیشنهادی
۳۰۶	منابع اینترنتی پیشنهادی
۳۰۸	فصل ششم: برنامه‌ریزی درسی: سطوح و مشارکت کنندگان
۳۰۸	درباره این فصل
۳۰۸	اهداف یادگیری
۳۰۹	برخی رویکردهای اختیاری
۳۰۹	گزینه الف
۳۰۹	گزینه ب
۳۰۹	گزینه ج
۳۱۰	۶-۱ مقدمه
۳۱۱	۶-۲ برنامه‌ریزی در سطوح متفاوت
۳۱۲	سیاست‌ها و برنامه‌ها: سطوح کلان و میانی
۳۱۵	درس‌ها: سطح خرد
۳۱۷	۶-۳ معلمان
۳۱۹	باورهای معلم و سازنده‌گرایی
۳۲۰	معلمان چگونه طرح‌ریزی می‌کنند؟
۳۲۵	تعامل با سایر همکاران

صفحه	عنوان
۳۲۶	مدیریت پایگاهی
۳۳۰	سیاست‌ها و اولویت‌های آموزشی مناطق
۳۳۱	سیاست‌های سازمانی مدارس
۳۳۲	فشارهای جامعه
۳۳۳	۶-۴ مدیران
۳۳۶	سبک‌های مدیریت مدرسه
۳۳۸	۶-۵ والدین
۳۴۳	اقدامات مطلوب در برابر اقدامات واقعی
۳۴۶	۶-۶ دانش‌آموزان
۳۴۶	دلایلی برای مشارکت دانش‌آموزان
۳۵۰	دلایلی علیه مشارکت دانش‌آموزان
۳۵۲	۶-۷ تسهیلگران بیرونی
۳۵۵	۶-۸ نتیجه
۳۵۹	پرسش‌ها و بینش‌ها
۳۶۰	فعالیت‌ها
۳۶۰	فعالیت ۱: مهارت‌های رایانه‌ای
۳۶۱	فعالیت ۲: مدیران مدرسه
۳۶۲	فعالیت ۳: مدیریت پایگاهی
۳۶۲	منابع پیشنهادی
۳۶۳	منابع اینترنتی پیشنهادی
۳۶۴	فصل هفتم: اجرای برنامه درسی
۳۶۴	درباره این فصل
۳۶۴	اهداف یادگیری
۳۶۵	برخی رویکردهای اختیاری
۳۶۵	گزینه الف
۳۶۵	گزینه ب
۳۶۶	گزینه ج
۳۶۶	۷-۱ مقدمه
۳۶۸	۷-۲ برخی تعاریف و مباحث
۳۷۲	۷-۳ تأثیرات بر اجرا
۳۷۷	۷-۴ کشف و توصیف رویدادهای حین اجرا

صفحه	عنوان
۳۷۸	اجرا: فعالیت‌ها و دستاوردهای دانش‌آموزان
۳۸۰	اجرا: کاربرد مواد برنامه‌درسی
۳۸۱	اجرا: فعالیت‌های معلم
۳۸۲	۷-۵ پژوهش در زمینه اجرا
۳۸۲	پایبندی در اجرا
۳۸۵	انطباق در اجرا
۳۸۷	مناقشه همیشگی: پایبندی در کاربرد در برابر انطباق متقابل
۳۹۳	۷-۶ پشتیبانی از اجرای برنامه‌درسی
۳۹۳	اقدامات فدرالی و ایالتی
۳۹۶	رویکردهای اجرا
۴۲۳	۷-۷ نتیجه
۴۲۳	پرسش‌ها و بینش‌ها
۴۲۴	فعالیت‌ها
۴۲۴	فعالیت ۱: تنظیم برنامه‌درسی
۴۲۵	فعالیت ۲: الگوهای اصلاحات جامع مدارس
۴۲۶	فعالیت ۳: مراحل دغدغه
۴۲۷	منابع پیشنهادی
۴۲۷	منابع اینترنتی پیشنهادی
۴۲۹	فصل هشتم: ارزشیابی برنامه‌درسی و سنجش دانش‌آموزان
۴۲۹	درباره این فصل
۴۲۹	اهداف یادگیری
۴۳۰	برخی رویکردهای اختیاری
۴۳۰	گزینه الف
۴۳۰	گزینه ب
۴۳۱	۸-۱ مقدمه
۴۳۶	۸-۲ اهداف ارزشیابی برنامه‌درسی
۴۳۹	چرا ارزشیابی کنیم؟
۴۴۰	چه چیزی را ارزشیابی کنیم؟
۴۴۱	بر چه مبنایی ارزشیابی کنیم؟
۴۵۰	۸-۳ نمونه‌هایی از سنجش دانش‌آموز
۴۵۰	سنجش راستین

صفحه	عنوان
۴۶۳	سایر شکل های سنجش
۴۷۰	۸-۴ افراد درگیر در ارزشیابی ها
۴۷۱	۸-۵ آیا استانداردهای واحدی وجود دارد؟
۴۷۴	۸-۶ آمادگی برای یک ارزشیابی رسمی
۴۷۶	۸-۷ الگوهای ارزشیابی
۴۸۰	الگوی اهداف رفتاری
۴۸۴	مطالعه موردی: سنجش ملی پیشرفت آموزشی (سمپا)
۴۸۷	الگوی تأییدی
۴۹۲	مطالعه موردی: مؤسسه استعدادهای درخشان شهر توین
۴۹۴	الگوی تنویری
۴۹۸	مطالعه موردی: پروژه برنامه درسی علوم انسانی
۵۰۰	الگوی خبرگی آموزشی
۵۰۷	مطالعه موردی: برنامه درسی مهارت های اولیه شهر سازی
۵۰۹	۸-۸ نتیجه
۵۰۹	پرسش ها و بینش ها
۵۱۱	فعالیت ها
۵۱۱	فعالیت ۱: ارزشیابی های مدرسه ای
۵۱۲	فعالیت ۲: سنجش راستین
۵۱۳	فعالیت ۳: سنجش ملی پیشرفت آموزش
۵۱۳	منابع پیشنهادی
۵۱۴	منابع اینترنتی پیشنهادی
۵۱۷	فصل نهم: سیاست ها و تصمیم گیری برنامه درسی
۵۱۷	درباره این فصل
۵۱۷	اهداف یادگیری
۵۱۸	برخی رویکردهای اختیاری
۵۱۸	گزینه الف
۵۱۸	گزینه ب
۵۱۹	گزینه ج
۵۱۹	۹-۱ مقدمه
۵۲۲	۹-۲ تأثیر گذاری بر تصمیم گیران
۵۲۳	تصمیم گیران

صفحه	عنوان
۵۲۵	برخی گروه‌های اثرگذار
۵۳۴	سطوح تأثیرگذاری
۵۳۵	۹-۳ چه کسی برنامه‌داری را پایه‌ریزی می‌کند؟
۵۳۸	۹-۴ چه کسی اولویت‌ها را تعیین می‌کند؟
۵۴۵	۹-۵ چه کسی برنامه‌داری را اجرا می‌کند؟
۵۴۷	۹-۶ چه کسی در قبال پیامدها مسئول است؟
۵۴۹	۹-۷ چگونگی اعمال قدرت: برخی نمونه‌ها
۵۵۶	رویکرد پایین به بالا در تصمیم‌گیری‌ها درباره‌ی برنامه‌داری: مدارس ...
۵۶۰	۹-۸ پیامدها برای معلمان
۵۶۰	فشارها
۵۶۱	پیام‌ها
۵۶۵	حرفه‌ای‌سازی
۵۶۷	توانمندسازی
۵۶۹	۹-۹ نتایج رویکردها و موضوعات برنامه‌داری
۵۷۰	پرسش‌ها و بینش‌ها
۵۷۲	فعالیت‌ها
۵۷۲	فعالیت ۱: سهامداران یا ذی‌نفعان
۵۷۲	فعالیت ۲: تصمیم‌گیری مرکزی برنامه‌داری
۵۷۳	فعالیت ۳: مدارس خودگردان
۵۷۴	منابع پیشنهادی
۵۷۴	منابع اینترنتی پیشنهادی
۵۷۶	کتابنامه
۶۳۶	واژه‌نامه‌ی توصیفی
۶۴۶	نمایه‌ی اشخاص
۶۶۳	نمایه‌ی موضوعی

مقدمه مترجم

کتاب مبانی نظری و عملی برنامه‌ریزی درسی ترجمه آخرین ویرایش از کتاب ارزشمند کالین جی. مارش و جرج ویلیس با عنوان اصلی برنامه‌درسی: رویکردهای بدیل، موضوعات جاری است. این کتاب در کنار آثار اندیشمندان سرشناسی نظیر ارنشتاین و هانکینز^۱ (۲۰۱۶)، اولیوا^۲ (۲۰۱۳)، مک‌نیل^۳ (۲۰۰۹) تنر و تنر^۴ (۲۰۰۷) پارکی، آنکتیل و هاس^۵ (۲۰۰۶)، پاسنر^۶ (۲۰۰۴) و واکر^۷ (۲۰۰۳) و در زمره مناسب‌ترین متون درسی در حوزه مطالعات برنامه‌درسی است. مطالعه این کتاب به درک عمیق‌تر دانشجویان از مفاهیم، وقایع تاریخی، پژوهش‌ها، گزارش‌های دوران‌ساز، نظریه‌ها، رویکردها، فرایندها و فعالیت‌های عملی در حوزه برنامه‌ریزی درسی کمک می‌کند. شیوه توضیح مطالب و تنوع مثال‌ها به گونه‌ای است که دانشجویان، کارشناسان، مدیران آموزشی و پژوهشگران در حوزه‌های علوم تربیتی می‌توانند ضمن آشنایی با مبانی برنامه‌ریزی درسی، موضوعات بنیادین یا کاربردی مفید را نیز برای انجام پروژه‌های تحقیقاتی شناسایی کنند.

در مراسم اعطای جایزه معتبر «انجمن تحقیقات آموزشی امریکا»^۸ به جرج ویلیس در سال ۲۰۱۲، پروفیسور توماس بارون^۹ استاد دانشگاه ایالتی آریزونا کتاب حاضر را به منزله یکی از «مهم‌ترین کتاب‌های حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی در پنجاه سال گذشته» توصیف کرد. نویسندگان در مقدمه، امتیازات و ویژگی‌های این اثر را به تفصیل بیان کرده‌اند و لذا از بیان مجدد ویژگی‌های ارزشمند آن خودداری می‌شود. به طور کلی، این

-
1. Ornstein & Hunkins
 2. Oliva
 3. McNeil
 4. Tanner & Tanner
 5. Parkay, Ancil, & Hass
 6. Posner
 7. Walker
 8. American Educational Research Association
 9. Thomas Barone

اثر به لحاظ محتوا، ساختار و رعایت اصول تدوین کتاب درسی جزو آثار ممتاز در حوزه برنامه درسی است.

در چند سال گذشته تمام تلاش مترجم معطوف به این بود که ضمن رعایت امانت، متنی روان و خواندنی را فرا روی مخاطبان قرار دهد. بیان انتقادات از سوی اساتید فرهیخته، دانشجویان و کارشناسان موجب امتنان است و بدون تردید به رفع کاستی‌های برگردان فارسی کمک خواهد کرد. اشاره به این نکته لازم است که به دلیل ملاحظات فرهنگی، در فصل چهارم (نظریه پردازی برنامه درسی) مبحثی کوتاه تحت عنوان «تحلیل فمینیستی و هویت مردانه»^۱ حذف شده است.

در اینجا لازم می‌دانم از مدیران و کارشناسان سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، به سبب مساعدت‌ها و زحماتشان سپاسگزاری نمایم. از خانم شیرین سادات حسینی به دلیل زحمات فراوان در تایپ و تصحیح بخش‌های زیادی از دست‌نوشته‌ها تشکر می‌کنم. از آقای دکتر امیرحسین مدنی از گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کاشان نیز سپاسگزارم که رهنمودهای ارزشمندی برای ویرایش متن فارسی ارائه دادند. در پایان از همسرم تشکر و قدردانی می‌نمایم که آماده‌سازی این اثر تنها با همراهی و همدلی او میسر شد.

سید احمد مدنی

بهار ۱۳۹۷

مقدمه نویسندگان

همهٔ مریبان اندیشه‌هایی کلی در رابطه با ماهیت برنامهٔ درسی دارند زیرا تمام آن‌ها می‌دانند کلاس درس خوب مکانی است که به شیوه‌ای نظام‌مند فعالیت‌های مطلوب و سودمندی فراهم می‌کند و دانش‌آموزان به روش دیگری نمی‌توانند چنین تجاربی کسب کنند. اما این فعالیت‌ها چگونه اتفاق می‌افتند؟ چه شکلی باید باشند؟ حاوی چه نوع محتوای آموزشی باید باشند؟ با توجه به این که تعداد گزینه‌های ممکن به واقع نامحدود هستند، چرا برخی از محتواها برگزیده می‌شوند ولی بقیه نه؟ واقعاً چه کسی این انتخاب را انجام می‌دهد؟ بر چه مبنایی؟ چگونه ارزشمندترین ابعاد این فعالیت‌ها از سوی دانش‌آموزان درونی‌سازی می‌شود؟ این پرسش‌ها از بنیادی‌ترین پرسش‌ها در حوزهٔ برنامهٔ درسی‌اند که می‌توانند و باید مطرح شوند؛ چرا که این سؤالات به موضوعاتی نظیر چگونگی برنامه‌ریزی برای آموزش و پرورش با هدف غنا بخشیدن به زندگی دانش‌آموزان، چگونگی تبدیل این برنامه‌ها به واقعیت‌های عملی کلاسی و چگونگی تجربه شدن این واقعیت‌ها در عمیق‌ترین سطوح فردی می‌پردازند.

دربارهٔ این کتاب

شاید اساسی‌ترین فرض ما در سراسر کتاب حاضر این باشد که با تک‌ساحتی پنداشتن موضوع «برنامهٔ درسی»، درک و فهم خوبی از آن به دست نمی‌آید. برعکس، برنامهٔ درسی وقتی بهتر فهمیده می‌شود که آن را ترکیبی بدانیم از آنچه به قصد کلاس درس تنظیم شده است (برنامهٔ درسی طرح‌ریزی شده)، آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد (برنامهٔ درسی اجرا شده) و این که چگونه این اتفاقات افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند (برنامهٔ درسی تجربه شده). یکی از دلایل ما برای نوشتن کتاب حاضر این است که به خوانندگان کمک کنیم ماهیت پیچیدهٔ برنامهٔ درسی را واکاوی و شفاف‌سازی کنند.

ما دو فرض بسیار مرتبط دیگر نیز داریم. یکی از این فرضیات اصلی این است که

مطلوب‌ترین تجارب آموزشی زمانی حادث می‌شوند که در فرایند تبدیل طرح‌ها به اقدامات، انعطاف‌پذیری وجود داشته باشد. به بیان دیگر، ما بر این باوریم که، معلمان برای به حداکثر رساندن ثمرات و فواید اتفاقات کلاسی باید توانایی اصلاح برنامه‌های مربوط به این اتفاقات را داشته باشند. این معلمان‌اند که تشخیص می‌دهند در هر کلاس درس، خصوصیات موقعیت آموزشی چگونه دقیقه به دقیقه برای تمام مشارکت‌کنندگان تغییر می‌کند. اتفاقی که در زمان و مکان خاصی برای یک دانش‌آموز خوب است شاید در مکان و زمان دیگر به همان اندازه خوب نباشد؛ حتی وقتی فعالیت‌ها به یقین برای یک دانش‌آموز خوب است، شاید برای دیگر دانش‌آموزان به همان اندازه خوب نباشد. توانایی معلمان برای نشان دادن انعطاف در رویارویی با این قبیل پیچیدگی‌های کلاسی نه تنها به درک عمیق ایشان از پرسش‌های بنیادین برنامه درسی بستگی دارد، بلکه به انتظارات کسانی که معلمان در برابر ایشان مسئول‌اند (دانش‌آموزان، والدین، سایر معلمان، مسئولان مدرسه و عموم مردم) نیز وابسته است؛ زیرا برای آموزش و پرورش با کیفیت عالی وجود این انعطاف‌پذیری ضرورت دارد. دلیل دوم ما برای نگارش کتاب حاضر تشریح ضرورت وجود این نوع انعطاف‌پذیری در برنامه‌های درسی است.

فرض مرتبط دیگر ما این است که هیچ پاسخ واحدی برای پرسش‌های بنیادین برنامه درسی وجود ندارد. اساساً به هیچ وجه پاسخ‌های ساده و آسانی وجود ندارند. لذا رویکرد ما در کتاب حاضر نه ارائه «بهترین» یا «صحیح‌ترین» پاسخ‌ها برای این سؤالات، بلکه شناسایی و ارزیابی نقادانه طیف کاملی از پاسخ‌های موجه قابل ارائه است. دلیل سوم ما برای نگارش این کتاب آگاه ساختن خوانندگان از فعالیت‌های هوشمندانه، معتبر و کارآمد در زمینه برنامه درسی است تا بدین طریق در پاسخگویی به پرسش‌های بنیادین برنامه درسی انتخاب‌های عالمانه خود را انجام دهند. در این کتاب اصلی‌ترین بدیل‌های نظری و عملی ارائه شده‌اند و خوانندگان به تجربه کردن تنش‌های دیالکتیکی موجود در فرایند انتخاب از میان این بدیل‌ها ترغیب می‌شوند. ما کوشیده‌ایم از هیچ بدیل خاصی طرف‌داری نکنیم. از این منظر تصور می‌کنیم این کتاب با مهم‌ترین روند کلان آموزش و پرورش در دهه ۲۰۰۰ (که با نام‌های گوناگونی مثل ساختارگرایی، واسازی‌گرایی و فرانوگرایی شناخته می‌شود) هماهنگ و سازگار است. در این روند، معانی قطعی و نهایی به خوانندگان یا دانشجویان تحمیل نمی‌شود، بلکه آن‌ها به یافتن معانی خاص خودشان تشویق می‌شوند تا بدین طریق بتوانند دیدگاه‌های بخردانه خود را نسبت به یک کتاب (یا

یک برنامه درسی) ارائه دهند. با این حال، خوانندگان عنایت داشته باشند که ما نیز دیدگاه خاص خود را داریم و براساس همین دیدگاه دست به قلم برده‌ایم. همین طور که در کتاب به پیش می‌رویم، دیدگاه خود را صریح‌تر و کامل‌تر بیان می‌کنیم و خوانندگان پی خواهند برد که این دیدگاه هرچه جلوتر می‌رویم واضح‌تر می‌شود.

این کتاب و شما

اگرچه راه‌های زیادی برای پرداختن به پرسش‌ها و موضوعات برنامه درسی وجود دارد اما در این کتاب، تمرکز ما بر فرایند عملی تدوین برنامه درسی بوده است. تلاش ما این بوده که طبق رویه مرسوم، چهارچوب این فرایند را مشخص کنیم و نیز تنش‌های پنهان در آن را نیز از دیدگاه افرادی که حقیقتاً در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی نقش دارند بررسی کنیم. بنابراین ما به پرسش‌های مربوط به چگونگی تجربه شدن برنامه درسی توجه قابل ملاحظه‌ای می‌کنیم اما ابتدا آن‌ها را از منظر تجارب دانش‌آموزان صورت‌بندی می‌کنیم و سپس دوباره از منظر تجارب خودِ تدوین‌کنندگان برنامه درسی مورد واکاوی قرار می‌دهیم. در نتیجه استدعا داریم که خوانندگان این کتاب، درخصوص فرایند گسترده تدوین برنامه درسی تعمق و تدبیر کنند و نه تنها به شیوه‌های مرسوم و معمول آن را یاد بگیرند، بلکه به این توجه داشته باشند که برنامه درسی در نهایت چگونه باید تجربه شود. این مسئله سرشار از پرسش‌ها، تنش‌ها، ابهام‌ها و عدم قطعیت‌های اجتناب‌ناپذیری است که مشارکت‌کنندگان در این فرایند (بیشتر معلمان) هر روز با آن‌ها مواجه‌اند.

ما امیدواریم این کتاب در دو سطح، عملکردی دیالکتیکی داشته باشد: اول در «سطح عمومی»^۱ فراهم‌سازی مستقیم اطلاعات درباره فرایند تدوین برنامه درسی و تجزیه و تحلیل این فرایند؛ و دوم در «سطح خصوصی»^۲ ایجاد غیرمستقیم بینش نسبت به تجارب شخصی حاصل از پرداختن به این فرایند. مخاطبان ما در درجه اول، معلمان امروز و آینده‌اند؛ همان کسانی که عملاً تصمیمات ویژه برنامه درسی را برای یکایک کلاس‌های درس اتخاذ می‌کنند یا خواهند کرد. البته این کتاب برای مربیان، مسئولان و سایر متخصصان آموزشی که در تصمیم‌گیری‌های جمعی برنامه درسی برای مدارس و مناطق آموزشی مشارکت دارند نیز مفید خواهد بود.

1. public level
2. private level

سعی ما بر این است که خوانندگان را وارد گفتگویی درونی کنیم تا پیوسته روی رویکردهای بدیل برنامه درسی و مسائل منتج از این رویکردها تأمل کنند. در این چالش آن‌ها می‌توانند به دقت در مورد نحوه انتخاب گزینه‌های بدیل به تفکر بپردازند. با این حال، تلاش کردیم به نحو منطقی در ارائه مطالب جوانب اختصار را رعایت کنیم. تا کنون تعدادی «متن فهرست‌وار»^۱ (عبارتی که شوبرت آن را ابداع کرد) درباره برنامه درسی به رشته تحریر درآمده است؛ از کازول و کمبل (۱۹۳۵) گرفته تا شوبرت (۱۹۸۶) و تا برخی کتاب‌های جدیدتر مثل واکر (۲۰۰۳). غایت این کتاب‌های مفصل دایرةالمعارفی این بود که درباره هر موضوع مرتبط با برنامه درسی، هم به منزله یک حوزه عملی و هم به منزله یک قلمرو نظری و پژوهشی، جدیدترین معارف را به شکلی جامع در اختیار مریبان حرفه‌ای قرار دهند. این کتاب‌ها اغلب شامل تمام دوره‌های مطالعاتی برنامه درسی هستند، به‌ویژه برای متخصصان مشتاقی که در مقطع دکتری تحصیل می‌کنند.

غایت ما برای این کتاب محدودتر است. ما درصدد پوشش دادن همه چیز نبوده‌ایم. در عوض کوشیده‌ایم مبنایی‌ترین یا به تعبیری اساسی‌ترین موضوعات را در مورد فرایند وسیع تدوین برنامه درسی به خوانندگان منتقل کنیم؛ از جمله، رویکردهای نظری و عملی بدیلی که مشارکت کنندگان در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی باید به آن‌ها توجه کنند و نیز مسائل مهمی که همیشه این تصمیم‌گیری‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. ما سعی کرده‌ایم این کار را به شکلی انجام دهیم که تدریس کتاب در یک دوره آموزشی واحد در کنار خواندنی‌ها و فعالیت‌های مکمل میسر شود. امیدواریم پیشنهادهاى ما در پایان فصل‌ها، بسیاری از خواندنی‌ها و فعالیت‌های مفید را پوشش دهد. قصد ما همچنین این بود که کتاب به مثابه یک متن مقدماتی پایه تقریباً در تمام دوره‌های آموزشی با موضوع برنامه درسی قابل استفاده باشد، البته نه این که به خودی خود یک دوره کامل را پوشش دهد. این کتاب آگاهانه باب بحث در مورد چگونگی طرح‌ریزی، اجرا و تجربه یک برنامه درسی را برای مخاطبان خود باز می‌گذارد.

ساختار فصل‌ها

به‌رغم تأکید ما در سراسر کتاب بر فرایند تصمیم‌گیری‌های عملی برنامه درسی و نیز

تش‌های دیالکتیکی مکنون در این فرایند، باور داریم که تصمیمات عملی خوب درباره برنامه درسی ریشه در اندیشه‌های شفاف و عالمانه دارند. پیروی از شعار «دقت در طراحی در عین انعطاف‌پذیری برای اصلاح برنامه در عمل» مستلزم ارزیابی مداوم گزینه‌های عملی بدیل و انتخاب از میان آن‌هاست، که این خود در واقع نیازمند درک درست الزامات و پیامدهای پیروی از هر کدام از این بدیل‌هاست. طرح ما برای بخش‌بندی این کتاب، بازتابی از همین باور است.

در چهار فصل اول بر اندیشه‌ها و اطلاعاتی تمرکز شده است که از نظر ما پیش‌زمینه اساسی لازم برای فهم ماهیت برنامه درسی و تصمیم‌گیری در مورد آن را فراهم می‌کنند. این پیش‌زمینه چهارچوبی را در اختیار خوانندگان قرار می‌دهد تا به وسیله آن به تأمل روی رویکردهای بدیل و مسائلی بپردازند که در کتاب آمده‌اند و متخصصان تعلیم و تربیت نیز همواره در عمل با آن‌ها سروکار دارند. در فصل اول، «ماهیت برنامه درسی»، خوانندگان با ماهیت حقیقی برنامه درسی آشنا می‌شوند. این مهم در درجه اول از طریق شناسایی برخی از تعاریف بدیل از اصطلاح «برنامه درسی» و پیامدهای هر تعریف انجام می‌پذیرد. در فصل دوم، «تاریخ برنامه درسی»، بیان می‌شود که در دوره‌های مختلف تاریخ برنامه درسی ایالات متحده چگونه با این بدیل‌ها و مسائل مربوط به آن‌ها برخورد شده است. در این فصل به طور خاص در مورد خاستگاه‌های قرن نوزدهمی و نیز تعارضات قرن بیستمی میان برداشت‌های موضوع‌محور، شخص‌محور و جامعه‌محور از برنامه درسی بحث می‌شود و تأثیرات این تعارضات بر شکل‌گیری رویکردهای امروزی تدوین برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد. در فصل سوم، «رویکردها به برنامه درسی»، سه نمونه از رویکردهای طراحی و تدوین برنامه درسی، توصیف و تجزیه و تحلیل می‌شود و به شباهت‌ها و تفاوت‌های میان آن‌ها اشاره می‌شود. در فصل چهارم، «نظریه‌پردازی برنامه درسی»، به طور ویژه بر رویکردهای متفاوتی به برنامه درسی متمرکز می‌شویم که از دهه ۱۹۶۰ به بعد آن‌قدر تکمیل و تصحیح شده‌اند و اکنون نشانگر پیکره‌های سازمان‌یافته دانش ما از تدوین برنامه درسی به شمار می‌روند که پشتوانه نظری و تحقیقاتی نظام‌مند دارند. در این فصل سه مورد از این رویکردهای عالمانه به تفصیل توصیف شده‌اند و توضیح داده می‌شود که چگونه چنین رویکردهایی در دهه‌های اخیر، تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی را تحت تأثیر قرار داده‌اند.

در چهار فصل بعدی کتاب به طور مستقیم بر فرایند تدوین برنامه‌های درسی تمرکز

می‌کنیم. در این فصل‌ها با برداشتی فراگیر از این فرایند، رویکردهای اساسی در راستای عمل به برنامه‌دستی توصیف می‌شوند. در فصل پنجم، «تدوین و تغییر برنامه‌دستی»، افراد و گروه‌های گوناگون علاقه‌مند به مشارکت در تدوین برنامه‌دستی، چگونگی عملکرد آن‌ها به عنوان همکار یا معارض و نیز چگونگی و چرایی بروز تغییرات در برنامه‌دستی مدارس مورد بررسی قرار می‌گیرد. در فصل ششم، «برنامه‌ریزی درسی: سطوح و مشارکت کنندگان»، تمایز میان طراحی سیاست‌ها، برنامه‌ها و درس‌ها توضیح داده می‌شود. سپس این موضوع واکاوی خواهد شد که چگونه معلمان، مدیران، والدین، دانش‌آموزان و تسهیلگران بیرونی در امر برنامه‌ریزی مشارکت می‌کنند. در فصل هفتم، «اجرای برنامه‌دستی»، نگاهی می‌اندازیم به این که هنگام تبدیل برنامه‌دستی نوشته‌شده به اقدامات کلاسی چه بر سر آن می‌آید. در این فصل اساسی‌ترین موضوعات مربوط به اجرای برنامه‌دستی تبیین می‌شود، به ویژه در پرتو گفته‌ها و ناگفته‌های تحقیقات اخیر در مورد راهبردها و تاکتیک‌های خوب، همچنین درباره‌ی برخی از رویکردهای مورد استفاده در مدارس برای حمایت از فرایند اجرا توضیحاتی ارائه شده است. در فصل هشتم، «ارزشیابی برنامه‌دستی و سنجش دانش‌آموزان»، نقش اساسی ارزشیابی در تدوین و تغییر برنامه‌دستی را شرح می‌دهیم و تبیین می‌کنیم که چگونه ارزشیابی برنامه‌های درسی و سنجش یادگیری دانش‌آموزان به یکدیگر ارتباط دارند. تکنیک‌هایی را که به طور گسترده کاربرد دارند توصیف می‌کنیم و مطالعات موردی آموزنده‌ی کوتاهی را برای هر یک از چهار رویکرد اساسی ارزشیابی برنامه‌دستی در اختیار خوانندگان قرار می‌دهیم.

در هشت فصل اول کتاب درباره‌ی مسائل بنیادین در اندیشه‌های دقیق برنامه‌دستی، کار عملی برنامه‌دستی و تنش‌های دیالکتیکی عرصه‌ی نظر و عمل بحث می‌شود. اما در فصل نهم، «سیاست‌ها و تصمیم‌گیری برنامه‌دستی»، برنامه‌دستی را از زاویه‌ی مسائل عمده‌ای نظاره می‌کنیم که برآمده از ماهیت خود تصمیم‌گیری‌های برنامه‌دستی و نتیجه‌ی فشارهای بیرونی جامعه بر این تصمیمات‌اند. در این فصل پیشامدهایی که در اثر بروز عدم توافق بر سر طراحی و تدوین برنامه‌دستی رخ می‌دهند، انواع تأثیرگذاری‌ها بر تصمیم‌گیران برنامه‌دستی از سوی جامعه و نیز تأثیر سیاست در سطوح محلی، ایالتی و فدرال به بحث گذاشته می‌شوند و پرسش‌هایی نظیر این که چه کسانی، بر چه مبنایی و با چه مقاصدی برنامه‌دستی را کنترل می‌کنند مورد توجه قرار می‌گیرند؛ به ویژه پیامدهای روندهای اخیر در شیوه‌ی تصمیم‌گیری متمرکز نیز تبیین و تحلیل می‌شوند.

تازه‌های این ویرایش

در ویرایش چهارم کتاب *برنامه‌ریزی درسی: رویکردهای بدیل، موضوعات جاری*، ما در پرتو بازخوردهایی که از خوانندگان ویرایش‌های قبلی دریافت کرده بودیم، به تصحیح و تکمیل مباحث و مثال‌ها ادامه دادیم و در عین حال، اعتقادات مبنایی خود پیرامون برنامه‌ریزی را که پیش‌تر و در سراسر کتاب تشریح شده‌اند حفظ کرده‌ایم.

ویژگی‌های برجسته و جدید این ویرایش به قرار زیر است:

- مثال‌های کاربردی جدید. این مثال‌ها رویکردهای کلان‌متفاوت به برنامه‌ریزی درسی و نیز نوع‌شناسی‌های متفاوت تدوین برنامه‌ریزی درسی را روشن‌تر می‌کنند.
- مباحثی پیرامون تأثیر قانون «هیچ کودکی عقب نماند» (۲۰۰۱) و تأکید فزاینده بر استانداردها و آزمون‌سازی
- کاربرد هوش‌های چندگانه در برنامه‌ریزی درسی
- تشریح نظریه‌پردازی برنامه‌ریزی درسی در خصوص نژاد، جنسیت، اصول آموزشی فمینیستی، هویت مردانه و فرانوگرایی
- تجزیه و تحلیل برنامه‌های جامع اصلاحات کل مدرسه
- افزودن الگوهای جدید تغییر، از جمله الگوی تغییر پیچیدگی فولان
- ارائه مثال‌های جدیدی از اجرای برنامه‌ریزی درسی در سطح ایالتی و نیز در مقیاس کلان
- مبحث جدیدی در مورد استانداردهای ارزشیابی
- مبحث مفصلی در مورد مدارس خودگردان
- ارائه فهرست‌های منابع اینترنتی مرتبط و افزودن مبحث جدیدی به نام «فعالیت‌ها» در هر فصل که به خواننده نشان می‌دهد چگونه می‌تواند از اینترنت و سایر منابع اطلاعاتی (نظیر مصاحبه با معلمان) برای تحقیق در زمینه موضوعات مطرح در هر فصل استفاده کند
- تصحیح و به‌روزرسانی منابع و مآخذ کتاب

جامعه جهانی

سرانجام نظر خوانندگان را به این نکته جلب می‌کنیم که اگرچه این کتاب در اصل برای انتشار و توزیع در ایالات متحده نوشته شده و لذا بافت تاریخی، اجتماعی و سیاسی آن اساساً آمریکایی است اما اعتقاد داریم این کتاب را با چشم‌اندازی بین‌المللی نوشته‌ایم. خوانندگان متوجه خواهند شد که منابع و مآخذ، منحصر به کارهای نظری و عملی برنامه‌ریزی

درسی در ایالات متحده نیستند، بلکه به فعالیت‌های مشابه در استرالیا، انگلستان، کانادا و - تا حد کمتری - سایر کشورها نیز اشاره شده است. با وجود برخی محدودیت‌ها در آشنایی ما با کارهایی که در سراسر جهان در حوزه برنامه درسی صورت گرفته اند هوشیارانه کوشیده‌ایم بهترین و جامع‌ترین اندیشه‌های موجود به زبان انگلیسی را از جامعه بین‌المللی اندیشمندان و محققان برنامه درسی گردآوری کنیم. به اعتقاد ما، به‌رغم تفاوت‌های فرهنگی موجود در مدارس کشورهای مختلف، بیشتر کارهای مورد اشاره در این کتاب از مرزهای ملی فراتر می‌روند و در هر جایی در رابطه با مبانی کلاس‌های درس و نیز فرایند تدوین برنامه درسی کاربرد فراگیر دارند. امیدواریم دامنه بین‌المللی منابع و مآخذ باعث جذابیت کتاب شود و ارزش آن را برای طیف گسترده‌ای از خوانندگان افزایش دهد.

سپاسگزاری

ما از افراد زیر که کتاب را خواندند سپاسگزاریم: آلیس کی. هامر^۱، دانشگاه ویلکس؛ السا - سوفیا موروت^۲، دانشکده داولینگک؛ باربارا ای. بلک^۳، دانشکده ایالتی وین؛ دیوید ال. گری^۴، دانشگاه آلابامای جنوبی؛ جوآن هوئبرینک^۵، دانشگاه دامینیک اوهایو و جان ای. مور^۶، دانشگاه وسترن کنتاکی.

متأسفانه نمی‌توانیم از تمامی صدها متخصص دانشگاهی که مستقیم و غیرمستقیم به خلق این اثر کمک کردند تشکر کنیم؛ با این حال، از پل کلور، کن استفورد، جان اس. مان، جان بی. والتون، مایکل فولان، جان الیوت و پل موریس^۷ به‌طور ویژه سپاسگزاری می‌کنیم. از سوزان استاکر و ربا گولد^۸ نیز به سبب همکاری ماهرانه ایشان در آماده‌سازی دست‌نوشته‌ها قدردانی می‌کنیم. خواهشمند است عنایت بفرمایید که در زمان چاپ این اثر، آدرس‌های اینترنتی فعال بوده‌اند.

-
1. Alice K. Hummer
 2. Elsa-Sofia Morote
 3. Barbara A. Black
 4. David L. Gray
 5. JoAnn Hohenbrink
 6. John A. Moore
 7. Paul Klohr, Ken Stafford, John S. Mann, John B. Walton, Michael Fullan, John Elliott, & Paul Morris
 8. Suzanne Stocker & Reba Gould

منابع

- Caswell, H. L. & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Company.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: perspective, paradigm, and possibility*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum*. 2d ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.