

مبانی نظری و عملی
برنامه‌ریزی درسی

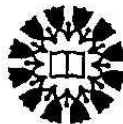
کتابنویس: مارش - جرج ویلیس

ترجمه

دکتر سید احمد مدنی

تهران

۱۳۹۷



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

Marsh Colin J.

سرشناسه: مارش، کالین جی.

عنوان و نام پدیدآور: مبانی نظری و عملی برنامه‌ریزی درسی / کالین جی. مارش، جرج ویلیس؛ ترجمه سید احمد مدنی.

مشخصات نشر: تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی، ۱۳۹۷.

مشخصات ظاهری: چهارده، ۶۷۰ ص.

فروست: «سمت»؛ ۲۱۶۱. علوم تربیتی؛ ۱۴۲.

شابک: ۶-۵۶۷-۰۲-۶۰۰-۹۷۸-۳۳۰۰۰۰ ریال

وضعیت فهرست‌نویسی: فیبا

یادداشت: عنوان اصلی: Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues, 2007, 4th ed.

یادداشت: واژه‌نامه.

یادداشت: کتابنامه.

یادداشت: نمایه.

موضوع برنامه‌ریزی درسی

موضوع: برنامه‌ریزی آموزشی

شناسه افزوده: ویلیس، جرج، Willis, George

شناسه افزوده: مدنی سید احمد. ۱۳۶-، مترجم.

شناسه افزوده: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی

The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT), Institute for Research and Development in the Humanities.

رده‌بندی کنگره: ۱۳۹۷ م ۲۲ م ۲۲

رده‌بندی دیویی: ۳۷۵/۰۰۱

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)

پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی



Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues; Colin J. Marsh, George Willis, Upper Saddle River, N.J.: Pearson / Merrill, Prentice Hall, c2007, 4th ed.

مبانی نظری و عملی برنامه‌ریزی درسی

نویسنده: کالین جی. مارش و جرج ویلیس

مترجم: دکتر سید احمد مدنی (عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان)

چاپ اول: بهار ۱۳۹۷

تعداد: ۵۰۰

حروفچینی، لیتوگرافی، چاپ و صحافی: سمت

قیمت: ۳۳۰۰۰۰ ریال. در این نوبت چاپ قیمت مذکور ثابت است و فروشندگان و عوامل توزیع مجاز به تغییر آن نیستند.

نشانی ساختمان مرکزی: تهران، بزرگراه جلال آل احمد، غرب پل یادگار امام (ره)،

روبه‌روی پمپ گاز، کد پستی ۱۴۶۳۶، تلفن ۴۴۲۴۶۲۵۰-۲.

www.samt.ac.ir

info@samt.ac.ir

@sazman_samt

هر شخص حقیقی یا حقوقی که تمام یا قسمتی از این اثر را بدون اجازه ناشر، نشر یا پخش یا عرضه یا تکثیر یا تجدید چاپ نماید، مورد پیگرد قانونی قرار خواهد گرفت.

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱	مقدمه مترجم
۳	مقدمه نه‌سنگ‌دان
۱۳	فصل اول: ماهیت برنامه‌ریزی
۱۳	درباره این فصل
۱۴	اهداف یادگیری
۱۴	برخی رویکردهای احتمالی
۱۴	گزینه الف
۱۵	گزینه ب
۱۵	۱-۱ مقدمه
۲۶	۱-۲ تعریف برنامه‌درسی
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 درهم‌تنیده‌ای از طرح‌ها و تجارب
۴۱	۱-۳ محتوای کتاب
۴۵	پرسش‌ها و بینش‌ها
۴۶	فعالیت‌ها
۴۶	فعالیت ۱: واژه برنامه‌درسی

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 کنونی در تاریخ برنامه درسی
۵۶	ماهیت موضوع درسی
۵۷	ماهیت جامعه
۵۹	ماهیت فرد
۶۱	۲-۳ عصر استعماری و ایالات متحده بحث
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 بابیت 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	اسپورتیک و واکنش ملی
۱۰۰	جنبش اصلاح برنامه درسی

۱۰۳	ملت در مواجهه با خطری جدید
۱۰۴	کمیسیون ملی برای آموزش برتر
۱۱۲	۶-۲ چشم انداز قرن بیستم
۱۱۳	«هیچ کودک کی عقب نماند»
۱۱۶	۷-۲ نتیجه
۱۱۷	پرسش ها و بینش ها
۱۱۹	فعالیت ها
۱۱۹	فعالیت ۱: آموزش کودک محور
۱۱۹	فعالیت ۲: توصیف دانشمندان و چهره های مهم قرن بیستم
۱۲۰	فعالیت ۱: پروژه های ملی مهم در حوزه برنامه درسی
۱۲۱	منابع پیشنهادی
۱۲۱	منابع اینترنتی پیشنهادی
۱۲۲	فصل سوم: رویکردها به برنامه درسی
۱۲۲	درباره این فصل
۱۲۳	اهداف یادگیری
۱۲۳	برخی رویکردهای اختیاری
۱۲۳	گزینه الف
۱۲۳	گزینه ب
۱۲۴	۱-۳ مقدمه
۱۲۵	۲-۳ رویکردها به برنامه درسی
۱۲۸	رویکرد خطی - منطقی تایلر
۱۳۹	رویکرد مشورتی واکر
۱۴۶	رویکرد هنری آیزنر
۱۵۵	۳-۳ آیا می توان یک رویکرد را ارجح دانست؟
۱۵۹	پرسش ها و بینش ها
۱۶۰	فعالیت ها
۱۶۰	فعالیت ۱: منطق تایلر
۱۶۱	فعالیت ۲: رویکرد واکر
۱۶۳	فعالیت ۳: رویکرد آیزنر
۱۶۴	منابع پیشنهادی
۱۶۵	منابع اینترنتی پیشنهادی

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	۱- مقدمه
۱۷۱	۲- نظریه پردازی برنامه درسی چیست؟
۱۷۵	نگوهای برنامه درسی
۱۷۶	نظریه پردازی برنامه درسی
۱۷۸	۳- رده های اصلی نظریه پردازی برنامه درسی
۱۸۲	نظریه پردازان: برخی طراحی بهترین برنامه های درسی ممکن
۱۸۹	یک نمونه: رویکردها ا تا با
۱۸۹	فرضیات و اهداف: مانت
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

۲۳۹	ارزیابی این رویکرد
۲۴۴	۴-۴ نظریه برنامه درسی و نظریه پردازی در دنیای امروز
۲۴۶	پرسش ها و بینش ها
۲۴۷	فعالیت ها
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 برنامه ریزی 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	فعالیت های تدوین کنندگان برنامه درسی
۲۷۵	هدایت و کنترل تدوین برنامه درسی
۲۷۷	پایگاه فعالیت ها
۲۸۰	کاربرد تولیدات
۲۸۱	نوع شناسی

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	۸ نتیجه
۳۰۱	پرسش‌ها و بینش‌ها
۳۰۲	فعالیت‌ها
۳۰۲	فعالیت ۱: نهال
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 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 سازنده گرایی
۳۲۰	معلمان چگونه طرح‌ریزی می‌کنند؟
۳۲۵	تعامل با سایر همکاران

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 دانش آموزان
۳۴۶	۶-۶-۱ لایحه برای مشارکت دانش آموزان
۳۵۰	۶-۶-۲ دلایل علیه مشارکت دانش آموزان
۳۵۲	۶-۷ تسهیل‌گرار بیرون
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

۳۷۸	اجرا: فعالیت‌ها و دستاوردهای دانش‌آموزان
۳۸۰	اجرا: کاربرد مواد برنامه درسی
۳۸۱	اجرا: فعالیت‌های معلم
۳۸۲	۷-۵ پژوهش در زمینه اجرا
۳۸۲	پایندی در اجرا
۳۸۵	انطباق در اجرا
۳۸۷	مناقشه همیشگی: پایندی در کاربرد در برابر انطباق متقابل
۳۹۳	۷-۶ پشتیبانی از اجرای برنامه درسی
۳۹۳	ندامات فدرالی و ایالتی
۳۹۶	ریکردهای اجرا
۴۲۳	۷-۷ نتیجه
۴۲۳	پرسش‌ها و بینش
۴۲۴	فعالیت‌ها
۴۲۴	فعالیت ۱: تنظیم برنامه درسی
۴۲۵	فعالیت ۲: الگوهای ارزشیابی در مدارس
۴۲۶	فعالیت ۳: مراحل دغدغه
۴۲۷	منابع پیشنهادی
۴۲۷	منابع اینترنتی پیشنهادی
۴۲۹	فصل هشتم: ارزشیابی برنامه درسی و سنجش دانش‌آموزان
۴۲۹	دربارۀ این فصل
۴۲۹	اهداف یادگیری
۴۳۰	برخی رویکردهای اختیاری
۴۳۰	گزینه الف
۴۳۰	گزینه ب
۴۳۱	۸-۱ مقدمه
۴۳۶	۸-۲ اهداف ارزشیابی برنامه درسی
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 رامتین

۴۶۳	سایر شکل‌های سنجش
۴۷۰	۸۴ افراد درگیر در ارزشیابی‌ها
۴۷۱	۸۵ آیا استانداردهای واحدی وجود دارد؟
۴۷۴	۸۶ آمادگی برای یک ارزشیابی رسمی
۴۷۶	۸۷ الگوهای ارزشیابی
۴۸۰	الگوی اهداف رفتاری
۴۸۴	مطالعه موردی: سنجش ملی پیشرفت آموزشی (سمپا)
۴۸۷	الگوی تأییدی
۴۹۲	مطالعه موردی: مؤسسه استعدادهای درخشان شهر توبین
۴۹۴	الگوی تنویری
۴۹۸	مطالعه موردی: بررسی نامه درسی علوم انسانی
۵۰۰	الگوی خبرگی آموزشی
۵۰۷	مطالعه موردی: برنامه درسی مهارت‌های اولیه شهرسازی
۵۰۹	۸۸ نتیجه
۵۰۹	پرسش‌ها و بینش‌ها
۵۱۱	فعالیت‌ها
۵۱۱	فعالیت ۱: ارزشیابی‌های مدرسه‌ای
۵۱۲	فعالیت ۲: سنجش راستین
۵۱۳	فعالیت ۳: سنجش ملی پیشرفت آموزش
۵۱۳	منابع پیشنهادی
۵۱۴	منابع اینترنتی پیشنهادی
۵۱۷	فصل نهم: سیاست‌ها و تصمیم‌گیری 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 تأثیرگذاری بر تصمیم‌گیران
۵۲۳	تصمیم‌گیران

۵۲۵	برخی گروه‌های اثرگذار
۵۳۴	سطوح تأثیرگذاری
۵۳۵	۹-۳ چه کسی برنامه درسی را پایه‌ریزی می‌کند؟
۵۳۸	۹-۴ چه کسی اولویت‌ها را تعیین می‌کند؟
۵۴۵	۹-۵ چه کسی برنامه درسی 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 درباره برنامه درسی: مدارس ...
۵۶۰	۹-۸ پیامدها برای معلمان
۵۶۰	نیازها
۵۶۱	پیام‌ها
۵۶۵	حرفه‌سازی
۵۶۷	توانمندسازی
۵۶۹	۹-۹ نتایج رویکرد بالا و موضوعات برنامه درسی
۵۷۰	پرسش‌ها و بینش‌ها
۵۷۲	فعالیت‌ها
۵۷۲	فعالیت ۱: سهامداران یا ذی‌نفعان
۵۷۲	فعالیت ۲: تصمیم‌گیری مرکزی برنامه درسی
۵۷۳	فعالیت ۳: مدارس خودگردان
۵۷۴	منابع پیشنهادی
۵۷۴	منابع اینترنتی پیشنهادی
۵۷۶	کتابنامه
۶۳۶	واژه‌نامه توصیفی
۶۴۶	نمایه اشخاص
۶۶۳	نمایه موضوعی

مقدمه نویسندگان

همهٔ مربیان اندیشه‌هایی کلی در رابطه با ماهیت برنامهٔ درسی دارند زیرا تمام آن‌ها می‌دانند کلاس درس بزرگ 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؟ شکل 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؟ و اما چه کسی این انتخاب را انجام می‌دهد؟ بر چه مبنایی؟ چگونه ارزشمندترین ابعاد این فعالیت از سایر ارزش‌ها از نظر دانش‌آموزان درونی‌سازی می‌شود؟ این پرسش‌ها از بنیادی‌ترین پرسش‌ها در حوزهٔ برنامهٔ درسی است که می‌توانند و باید مطرح شوند؛ چرا که این سوالات 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، برنامه درسی رسی بهتر فهمیده می‌شود که آن را ترکیبی بدانیم از آنچه به قصد کلاس درس تنظیم شده است (برنامهٔ درسی طرح‌ریزی‌شده)، آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد (برنامهٔ درسی اجراشده) و این که چگونه این اتفاقات افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند (برنامهٔ درسی تجربه‌شده). 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، زمان دیگر به همان اندازه خوب نباشد؛ حتی وقتی فعالیتی 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 عمیق‌شان از پرسش‌های بنیادین برنامه درسی بستگی دارد، بلکه به انتظارات کسانی که معلمان در برابرشان مسئول‌اند (دانش‌آموزان، والدین، سایر معلمان، مسئولان مدرسه و عموم مردم) نیز وابسته است؛ زیرا برای آموزش و پرورشی 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 «خوب‌ترین» پاسخ‌ها برای این سؤالات، بلکه شناسایی و ارزیابی نقادانه طیف کاملی از پاسخ‌های وجه قابل ارائه است. دلیل سوم ما برای نگارش این کتاب آگاه ساختن خوانندگان از حالت‌های هوشمندانه، معتبر و کارآمد در زمینه برنامه درسی است تا بدین طریق در پاسخ‌جویی به پرسش‌های بنیادین برنامه درسی انتخاب‌های عالمانه خود را انجام دهند. در این کتاب اصل مهم‌ترین 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 روندهای کلان آموزش و پرورش در دهه ۲۰۰۰ (که با نام‌های گوناگونی مثل ساختارگرایی، وسازی‌گرایی 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، مرکز ما بر فرایند عملی تدوین برنامه درسی بوده است. تلاش ما این بوده که طبق رویه مرسوم، پارچه‌بندی این فرایند را مشخص کنیم و نیز تنش‌های پنهان در آن را نیز از دیدگاه افرادی که عموماً در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی نقش دارند بررسی کنیم. بنابراین ما به پرسش‌هایی مربوط به چگونگی تجربه شدن برنامه درسی توجه قابل ملاحظه‌ای می‌کنیم اما ابتدا آن‌ها را در منظر تجارب دانش‌آموزان صورت‌بندی می‌کنیم و سپس دوباره از منظر تجارب خود، نویسندگان 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 قطعیت‌ها، اجتناب‌ناپذیری است که مشارکت کنندگان در این فرایند (بیشتر معلمان) هر روز با آن مواجه‌اند.

ما امیدواریم این کتاب در دو سطح، عملکردی و دیپلماتیک، استفاده 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.

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 فهرست‌واره»^۱ (عبارتی که شوبرت آن را ابداع کرد) درباره برنامه درسی به رشته تحریر درآمده است؛ از کازول و کمپل (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 سمرو نظری، و پژوهشی، جدیدترین معارف را به شکلی جامع در اختیار مربیان حرفه‌ای قرار دهند. این کتاب‌ها اغلب شامل تمام دوره‌های مطالعاتی برنامه درسی هستند، به‌ویژه برای متد معاصر، مسأقی که در مقطع دکتری تحصیل می‌کنند.

غایت ما برای این کتاب محدودتر است. ما در صدد پوشش دادن همه‌چیز نبوده‌ایم. در عوض کوشیده‌ایم مبانی تئوریک یا تعبیری اساسی‌ترین موضوعات را در مورد فرایند وسیع تدوین برنامه درسی به خوانندگان منتقل کنیم؛ از جمله، رویکردهای نظری و عملی بدیلی که مشارکت‌کنندگان در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی باید به آن‌ها توجه کنند و نیز مسائل مهمی که همیشه گیجی‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. ما سعی کرده‌ایم این کار را به شکلی انجام دهیم که تالیس کتاب در یک دوره آموزشی واحد در کنار خواندنی‌ها و فعالیت‌های مکمل میسر شود. اما دوازم پیشنهادی‌های ما در پایان فصل‌ها، بسیاری از خواندنی‌ها و فعالیت‌های مفید را پوشش می‌دهد. ما همچنین این بود که کتاب به مثابه یک متن مقدماتی پایه تقریباً در تمام دوره‌های آموزش با موضوع برنامه درسی قابل استفاده باشد، البته نه این که به خودی خود یک دوره کار 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

تنش‌های 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 درواقع 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 - مسائل پیردازند که در کتاب آمده‌اند و متخصصان تعلیم و تربیت نیز همواره در عمل با آن 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 سروکار داشته‌اند به آن‌ها برخورد شده است. در این فصل به طور خاص در مورد خاستگاه‌های قرن نوزدهم و نیز تعارضات قرن بیستمی میان برداشت‌های موضوع‌محور، شخص‌محور و جامعه‌محور از برنامه درسی بحث می‌شود و تأثیرات این تعارضات بر شکل‌گیری رویکردهای امروزی بدون 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 برنامه درسی توصیف می‌شوند. در فصل پنجم، «تدوین و تغییر برنامه درسی»، افراد و گروه‌های گوناگون علاقه‌مند به مشارکت در تدوین برنامه درسی، چگونگی عملکرد آن‌ها به عنوان همکار یا معارض و نیز چگونگی و چرایی بروز تغییرات در برنامه درسی 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 برونی در امر برنامه‌ریزی مشارکت می‌کنند. در فصل هفتم، «اجرای برنامه درسی: نگاهی می‌اندازیم به این که هنگام تبدیل برنامه درسی نوشته‌شده به اقدامات کلاسی چه بر سر آن می‌آید». در این فصل اساسی‌ترین موضوعات مربوط به اجرای برنامه درسی تبیین می‌شود، به‌ویژه در پرتو گفته‌ها و ناگفته‌های تحقیقات اخیر در مورد راهبردها و تاکتیک‌های خوب، به‌علاوه چنین نیازهایی از رویکردهای مورد استفاده در مدارس برای حمایت از فرایند اجرا توضیح داده شده است. در فصل هشتم، «ارزشیابی برنامه درسی و سنجش دانش‌آموزان»، نقش اساسی ارزشیابی در تدوین و تغییر برنامه درسی را شرح می‌دهیم و تبیین می‌کنیم که چگونه ارزشیابی برنامه‌های درسی و سنجش یادگیری دانش‌آموزان به یکدیگر ارتباط دارند. تکنیک‌هایی را که به‌طور گسترده کاربرد دارند توصیف می‌کنیم و مطالعات موردی آموزنده کتابی را برای هر یک از چهار رویکرد اساسی ارزشیابی برنامه درسی در اختیار خوانندگان قرار می‌دهیم.

در هشت فصل اول کتاب درباره مسائل بنیادین می‌اندیشیم، به‌همان دقتی که برنامه درسی، کار عملی برنامه درسی و تنش‌های دیالکتیکی عرصه نظر و عمل بحث می‌شود. اما در فصل نهم، «سیاست‌ها و تصمیم‌گیری برنامه درسی»، برنامه درسی را از زاویه مسائل عمده‌ای نظاره می‌کنیم که برآمده از ماهیت خود تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی و نتیجه فشارهای بیرونی جامعه بر این تصمیمات‌اند. در این فصل پیشامدهایی که در اثر بروز عدم توافق بر سر طراحی و تدوین برنامه درسی رخ می‌دهند، انواع تأثیرگذاری‌ها بر تصمیم‌گیران برنامه درسی 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 برنامه درسی را کنترل می‌کنند مورد توجه قرار می‌گیرند؛ به‌ویژه پیامدهای روندهای اخیر در شیوه تصمیم‌گیری متمرکز نیز تبیین و تحلیل می‌شوند.

تازه‌های این ویرایش

در ویرایش چهارم کتاب *برنامه درسی: رویکردهای بدیل، موضوعات جاری*، ما در پرتو بازخوردهایی که از خوانندگان و ویرایش‌های قبلی دریافت کرده بودیم، به تصحیح و تکمیل مباحث و مثال‌ها ادامه دادیم و در عین حال، اعتقادات مبنایی خود پیرامون برنامه درسی 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 کلان متفاوت به برنامه درسی و نیز نوع شش‌گانه‌ی متفاوت تدوین برنامه 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 نظریه‌پردازان برنامه درسی در خصوص نژاد، جنسیت، اصول آموزشی فمینیستی، هویت مردانه و فرانوگرایی
- تجزیه و تحلیل برنامه‌های جامع‌الصلاحات کن مدرسه
- افزودن الگوهای جدید تغییر، از جمله «توی تغییر پیچیدگی فولان»
- ارائه مثال‌های جدیدی از اجرای برنامه 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 برنامه

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 گرفته‌اند 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.

سیاسگزاری

ما از افراد زیر که کتاب را خواندند سپاسگزاریم: آلیس کی. هامر^۱، دانشگاه ویلکس؛ السا - سوفیا موروت^۲، دانشکده داورا باربارا ای. بلک^۳، دانشکده ایالتی وین؛ دیوید ال. گری^۴، دانشگاه آلابامای جنوبی؛ ران هونتنیک^۵، دانشگاه دامینیکن 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. کاهر، کین استفورد، جان اس. مان، جان بی. والتون، مایکل فولان، جان الیوت و پل موریس^۷، ویژه سپاسگزاری می‌کنیم. از سوزان استاکر و ربا گولد^۸ نیز به سبب همکاری هوشیارانه 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