



تأملی در باب شأن الگو در قلمرو طراحی برنامه درسی^۱

A Reflection on the Significance of Model in Curriculum Design

تاریخ پذیرش: ۹۴/۷/۴

تاریخ دریافت: ۹۳/۵/۱۸

Rahim Shalian, Mahmood Saeedy Rezvani, Seyed Amir Amin Yazdi, Hossein Kareshki, Seyed Mohsen Asgary Nekah

رحیم شالیان^۲، محمود سعیدی رضوانی^۱، سیدامیرامین یزدی^۳، حسین کارشکی^۴، سیدمحسن اصغری نکاح^۴

Abstract

One of the activities of experts in the field of curriculum design is their endeavours to understand conceptual structures of this realm of human knowledge, and an instance of such efforts is the article titled "Analysis of the Conceptual Model in Curriculum Filed: Critical Review of Researchers Done With Model Design Approach Curriculum" in which the authors have initially categorized the models into "procedural", "descriptive" and "conceptual" in the field of curriculum design based on the ideas put forth by Posner^۱. They have then analyzed researches conducted in the field of curriculum with the model design approach in terms of model description, type of model used and its usage. In this study, it has been attempted to decide to what extent the titles and evaluations presented in the article are in line with the nature of matters of curriculum design. In the end, with the help of available resources, we have addressed the possibility of determining criteria for distinguishing models in the field of curriculum design. The study has revealed that the models in the field of curriculum design have different categorizations in terms of structure and subject matter which will be discussed in the present article.

Keywords:

curriculum, model, design

چکیده

هدف اصلی این پژوهش پاسخ به این سؤال است که تا چه حد عنوان‌ها و ارزش‌گذاری ارائه شده برای الگوهای برنامه درسی در مقاله «واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش‌های انجام شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی» با ماهیت موضوع‌های حوزه معرفتی برنامه درسی منطبق می‌باشد؟ و آنگاه با توجه به منابع موجود، امکان تعیین ملاکی برای وجه تمایز الگو در حوزه طراحی رشته برنامه درسی، بررسی شد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تحلیلی-اسنادی بهره گرفته شد. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که الگوها در حوزه طراحی برنامه درسی، از دو منظر ساختار و موضوع دارای دسته‌بندی‌های متفاوتی می‌باشند.

واژه‌های کلیدی:

طراحی الگو، برنامه درسی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد می باشد.
۲. دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، rahim.shalian@stu-mail.um.ac.ir
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد.
۴. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه

رشته برنامه‌ریزی درسی که با تألیف کتاب بابت ۱ به شکل رسمی پا به عرصه دانش‌های بشری گذاشت، به زعم صاحب‌نظرانی مانند پاینار ۲، تغییر پارادایم‌هایی را شاهد بوده است. به باور پاینار در نتیجه تغییر پارادایم اول با حضور نومفهوم‌گرایان پدیده‌ای با عنوان رشته برنامه درسی متولد شد (Fathi, 2007, P. 4) و در نتیجه پارادایم دوم که از آن به عنوان مابعد نومفهوم‌گرایی یاد شده است، به این رشته به عنوان یک حوزه دیسپلینی زنده و پویا نگریسته می‌شود که ملزم به توسعه و پیشرفت مفهومی می‌باشد (Mehrmohammadi, 2013).

موضوع غیرقابل تردید در این رخداد تاریخی، تلاش‌هایی است که متخصصین در نیم قرن اخیر، در جهت ارتقاء ارزش و منزلت رشته برنامه درسی انجام داده‌اند. فعالیت‌های شورت برای انعکاس روش‌های پژوهش در رشته برنامه درسی (Short, 1991) و یا تلاش مهرمحمدی برای طبقه‌بندی موضوع‌های مطرح شده در خصوص برنامه درسی تلفیقی (Mehrmohammadi, 2009) از جمله مواردی است که با دغدغه نظم بخشیدن به موضوع‌ها و یا پاسداری از سرمایه‌های مفهومی این رشته انجام شده است. مقاله «واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش‌های انجام شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی» نتیجه فعالیت‌های مشابهی است که با هدف روشن‌نگری در باب «الگو» انجام شده است (Dehghani, Amin Khandaghi, Jafari Suny and Noghani Dokht Bahmani, 2011). نویسندگان مقاله، نخست به نظورری در خصوص انواع الگو در حوزه علوم انسانی اهتمام ورزیده و آنگاه با استناد به موضوع‌های مطرح شده از سوی پوزنر ۳، الگوهای حوزه برنامه درسی را به سه دسته «رویه‌ای»، «توصیفی» و «مفهومی» دسته‌بندی نمودند (Beyer, 1998). در پایان به نقد پژوهش‌هایی پرداخته‌اند که با هدف طراحی الگو در رشته برنامه درسی انجام شدند. اما، همان‌گونه که مهرمحمدی اظهار می‌دارد در صورتی که محققان به آسیب‌های احتمالی فعالیت‌هایشان در خصوص حفظ و پاسداری از سرمایه‌های مفهومی برنامه درسی به عنوان مهم‌ترین وجه ممیزه علوم توجه نمایند، تلاش‌هایشان نه تنها مثمر نخواهد بود، بلکه منجر به یکسری مناقشات خواهد شد. این آسیب از این جهت به وجود می‌آید که برخی متخصصان، واژه‌ها را به شکلی دلخواه و بدون توجه به بار معنایی‌شان به خدمت می‌گیرند، درحالی‌که در ارائه نظرات و دسته‌بندی‌ها، پایبندی به حداقل توافقی از معنا نیاز است

-
1. Babbitt
 2. Pinar, W. F.
 3. Posner, G.

(Mehrmohammadi, 2009).

بنابراین، در این نوشتار با هدف حفظ و صیانت رشته برنامه درسی از آسیب‌های یادشده، ضمن دستیابی به فهم الگو و وجه تمایز آن با نظریه و الگوریتم، به بررسی پاسخ این پرسش که آیا نحوه دسته‌بندی الگوها در مقاله مورد نقد، با ماهیت موضوع‌های حوزه معرفتی برنامه درسی منطبق می‌باشد؟ پرداخته شده است و در پایان، با توجه به منابع موجود، امکان طبقه‌بندی «الگو» متناسب با ماهیت حوزه طراحی رشته برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفته است.

مفهوم الگو و وجه تمایز آن با نظریه و الگوریتم

در خصوص مفهوم الگو، تعریف‌های متعددی از سوی صاحب‌نظران مطرح شده است. به طور نمونه، برین باثوم الگوها را به مثابه یک عدسی مفهومی معرفی می‌کند که توجه ما را به برخی ابعاد ویژه پدیده معطوف و چهارچوب ادراکی را فراهم می‌نماید تا فرد بتواند آن گونه که در مقام عمل مناسب می‌داند به جهان نظم ببخشد و درباره آنچه می‌خواهد انجام دهد، تصمیم بگیرد (Birnbbaum, 2003, P. 87). درحالی‌که، جویس و کالهن الگو را نوعی پژوهش درباره موضوعی می‌دانند که به جای پیروی کورکورانه، ما را در جهت فهم و اقدام متناسب با وضعیت جدید مهیا می‌نماید (Joyce and Calhoun, 2010, P. 19). مک کارنن نیز الگو را دارای کارکردی می‌داند که یک بازنمایی از نظریه را به صورت زبانی، اشکال مادی، ریاضی و یا گرافیکی ارائه می‌نماید (McKernan, 2008, P. 56).

علاوه براین، برای تعریف واژه نظریه از مفاهیمی استفاده می‌شود که وجه تمایز آن از الگو را مشخص نمی‌کند. به طور نمونه، گال، بورگ و گال، بورگ و گال نظریه را تبیینی از مجموعه معینی از پدیده‌های مشاهده شده بر حسب نظام معینی از سازه‌ها و قوانین تعریف نموده‌اند که سازه‌ها را به یکدیگر مرتبط می‌نماید (Gall, Borg and Gall, 2008, P. 26)، اما آیزنر در تعریف نظریه، ضمن تقسیم‌بندی آنها به دو دسته هنجاری و توصیفی چنین اظهار می‌دارد که «نظریه‌های هنجاری، براساس مجموعه‌ای از ارزش‌ها حالتی را برای هدف‌های مطمئن توصیه می‌نماید. درحالی‌که، نظریه‌های توصیفی جمله‌ها و مفاهیمی هستند که کوشش می‌نمایند از طریق قدرت پیش‌بینی‌شان، چگونگی وقوع رخداد‌های جهان را توضیح دهند (Eisner, 1994, P. 35).

همان‌گونه که از تعریف‌های ارائه شده برمی‌آید، از یک‌سو، الگو واژه‌ای است که تعاریف متعددی برای آن ذکر شده است، به‌نحوی که نویسندگان مقاله مورد نقد به بیش از بیست تعریف از الگو اشاره نموده‌اند (Dehghani et al., 2011). از سوی دیگر، مفاهیم استفاده شده برای تعریف واژه‌های الگو

و نظریه به گونه‌ای نیستند که بتوان مرزی بین این دو واژه قائل شد. لذا، این امر موجب تسامح برخی نویسندگان در بکارگیری درست هر واژه در موضوع‌های مرتبط شده است. در نتیجه به جهت پرهیز از گرفتار شدن در مفاهیمی که هر فرد در هر حوزه‌ای از معارف بشری برای تعریف یک واژه به خدمت گرفته است، می‌توان به دیدگاه میلرز و بارون اقتدا نمود (Mellers and Baron, 2008, P. 320). آنان پیشنهاد می‌نمایند که برای رسیدن به یک تعریف منطقی به‌نحوی که بتوان مرز بین واژه مورد نظر را با سایر واژه‌ها مشخص کرد، از عبارات‌هایی استفاده کنیم که با درک شهودی ما از واژه مورد نظر نزدیک‌تر است. نویسندگان برای رسیدن به چنین تعریفی، از عبارات‌های مورد نظر ارنشتاین، هاکینز و استن و یک بدین شرح که «پارادایم‌ها چشم‌اندازهایی هستند که بازخوردی از نگرش فرد به جهان و آنچه فرد به عنوان واقعیت درک نموده است، ارائه می‌نمایند و زمانی که مفاهیم مورد استفاده برای ارائه این بازخورد از سطح انتزاع‌شان کاسته شده و به عمل نزدیک‌تر می‌شوند به ترتیب نظریه، رویکرد، الگو، الگوریتم و درنهایت ابزارها را شکل می‌دهند. به بیان دیگر، وجه تشابه همه این واژه‌ها، بازخوردی است که گویای نگرش ما نسبت به جهان و واقعیت‌های آن است. اما تفاوت آنها در سطح انتزاع و یا مصادیق مفاهیمی است که برای ارائه بازخوردشان از جهان مورد استفاده قرار می‌دهند و به دیگر سخن اجازه تدبیر و دامنه عمل متفاوتی را به مخاطب می‌دهد.»، استفاده نمودند (Ornstein and Hunkins, 2009, P. 33; Stangvic, 1998, P. 140). با پذیرش این تعریف، وجه تمایز حاصل از آن، اظهارات راپورت و کیبی در مورد تفاوت بین الگوریتم و الگو خالی از اشکال نخواهد بود؛ چراکه به باور آنان، الگوریتم‌ها بیشتر راهنمایی برای شیوه اجرا هستند، درحالی که الگوهای برنامه درسی به طور عمده به مفهوم‌سازی اشاره دارند و بررسی‌های اساسی را ارائه می‌کنند که برای تصمیمات برنامه درسی و چگونگی ارتباط آنها در عمل مورد استفاده قرار می‌گیرد (Rapaport and Kibby, 2003). در صورتی که بر اساس تعریف مورد نظر ارنشتاین و همکاران (۲۰۰۹)، همه واژه‌ها از رویکرد تا الگوریتم دارای یکسری مفاهیم هستند با این تفاوت که سطح انتزاع آنها متفاوت‌اند. به دیگر سخن، الگوریتم به مخاطب خود اجازه می‌دهد جهت‌گیری خود را برای رسیدن به هدف فقط با انتخاب گزینه‌های بلی یا خیر و در نتیجه با انتخاب یکی از دو روش از پیش تعیین‌شده مورد نظر طراح دستورالعمل مشخص نماید. در صورتی که سطح انتزاع مفاهیم الگو، گستره وسیع‌تری از روش‌ها را برای انتخاب توسط مخاطب خود (برنامه‌ریز درسی) میسر می‌نماید. با توجه به تعریف منتخب نویسندگان، تفاوت بین نظریه و الگو نیز در حوزه معرفتی برنامه درسی مشخص خواهد شد. توضیح آن که الگوها با استفاده از نظام زبانی نظریه‌ها (که از طریق مفاهیم اساسی و

ساختاری طرح‌واره‌های مفهومی‌شان خلق شده‌اند)، مفاهیمی شایسته اجرا و قابل ارزیابی در عمل را برای چگونگی تعیین ویژگی‌های عناصر برنامه درسی به مخاطبین خود ارائه می‌نمایند، درحالی‌که همسو با دیدگاه شورت، می‌توان مدعی شد که نظریه‌های برنامه درسی دارای مفاهیمی برای مشخص نمودن عناصر اساسی واقعیت و شفافیت بخشیدن به ماهیت بنیادی حوزه برنامه درسی هستند (Short, 2008, P. 211). از یک‌سو، در صورتی که مانند مک کاتن و یا والانس نگاه حداقلی به طرح‌واره‌های مفهومی در رشته برنامه درسی داشته باشیم، باز هم آنها ایده‌هایی هستند که بایستی ویژگی‌های یک نظریه علمی در آنان لحاظ شود و نمی‌توان آنها را در حد الگو تقلیل داد (McCutcheon, 1982 and Vallance, 1982). از سوی دیگر، همسو با نظر واکر می‌توان ادعا نمود که ماهیت نظریه‌ها در حوزه برنامه درسی با ماهیت نظریه در سایر حوزه‌ها متفاوت هستند و امکان مقایسه نظریه‌ها در حوزه برنامه درسی با سایر حوزه‌ها غیرممکن است؛ چراکه نظریه‌ها در حوزه برنامه درسی به توجیه پرحرارت آرمان‌ها، ارزش‌ها و اولویت‌های برنامه درسی می‌پردازند. درحالی‌که در سایر علوم وسیله‌ای برای بی‌طرفی هستند که قبول یا رد آنها براساس مدارک و شواهد و بدون توجه به آرمان‌ها و ارزش‌های شخصی است (Walker, 2003, P. 60).

بررسی فرایند و محصول پژوهش مقاله مورد نقد

عنوان‌ها و دسته‌بندی‌های مختلفی در خصوص انواع الگو در برنامه درسی ارائه شده است، اما دهقانی و همکاران در مقاله مورد نقد، با استناد به مطالب ارائه شده توسط پوزنر، سه عنوان «رویه‌ای»، «توصیفی» و «مفهومی» را برای انواع الگو در برنامه درسی برشمرده‌اند (Dehghani, et al., 2011). این مقاله از دو منظر فرایند و فراورده پژوهش شایسته نقد است:

الف) فرایند پژوهش: فرایند پژوهشی که به چنین دسته‌بندی در خصوص الگوها رهنمون شده است به دلایل زیر نیازمند نقد است:

✓ تساهل در برداشت از مطالب پوزنر:

پوزنر همانند سایر متخصصان برنامه درسی معتقد است که طراح برنامه درسی در واقع درصدد پاسخ‌گویی به یکسری سؤال‌هاست و در این رابطه (نه سه سؤال) چهار سؤال را چنین مطرح نموده است که «سؤال‌های رویه‌ای: چه قدم‌هایی بایستی در برنامه‌ریزی یک برنامه درسی برداشته شود؟ سؤال‌های توصیفی: چگونه یک دوره تحصیلی به طور واقعی بایستی طرح‌ریزی شود؟ سؤال‌های مفهومی: عناصر برنامه‌ریزی درسی کدام‌اند و چگونه از نظر مفهومی با یکدیگر مرتبط می‌شوند؟ سؤال ایدئولوژیک: چه

ارزش‌هایی در طراحی برنامه درسی باید مورد نظر قرار گیرد؟» (Beyer, 1998, PP. 80-96).
پوزنر در خصوص چگونگی دستیابی به پاسخ سؤال‌ها، ضمن اشاره به دو دیدگاه تولید فنی و انتقادی^۱، چنین اظهار می‌دارد که «هر یک از دو دیدگاه (تولید فنی و انتقادی) سهمی از پاسخ به سؤال‌ها را مورد بررسی قرار داده‌اند. دیدگاه تولید فنی، یک دید منطقی و فزونی را که طراح برنامه درسی به آن نیاز دارد، ارائه می‌نماید. دیدگاه انتقادی آگاهی او را نسبت به فرضیه‌هایی درباره کارش درباره برنامه درسی افزایش می‌دهد.» (Beyer, 1998, P. 96).

درواقع پوزنر درصدد طرح این موضوع است که مشخص نماید طراحان حوزه برنامه درسی به هنگام طراحی بایستی به مجموعه‌ای از سؤال‌ها پاسخ دهند. از آنجا که رویکردهای متفاوتی در خصوص پاسخ به هر سؤال وجود دارد و جهت‌گیری طراح در خصوص انتخاب یکی از این پاسخ‌ها نقش اساسی دارد، لذا، طراحان می‌توانند الگوهای متفاوتی را طرح‌ریزی کنند.

درواقع، همان‌گونه که مهرمحمدی و امین خندقی اظهار داشته‌اند، پاسخ سؤال‌های ایدئولوژیک بر عهده نظریه‌های هنجاری است و نقطه تمرکز نظریه‌های توصیفی، بررسی مسائل خاص حوزه برنامه درسی است و در پی پاسخ به دو سؤال مهم هستند که چه چیزی؟ و چگونه اتفاق می‌افتد؟ (Mehrmohammadi and Amin Khandaghi, 2009).

به دیگر سخن، موضوع غیرقابل‌انکار در خصوص دیدگاه‌ها و ایده‌های فنی مطرح شده در حوزه برنامه درسی این است که همه آنها همزمان پاسخ‌گوی هر سه سؤال «رویه‌ای»، «توصیفی» و «مفهومی» مورد نظر پوزنر هستند، اما هرکدام از ایده‌های فنی رایج، با رویکردی خاص چگونگی پاسخ به این سؤال‌ها را مشخص نموده‌اند.

لذا، دسته‌بندی آنها نیز تحت عنوان‌های مورد وصف، غفلتی است که می‌تواند گویای عدم اشراف کامل به محتوای ایده‌های مطرح شده توسط متخصصین باشد. استفاده از عنوان ایده تایلر به عنوان نمونه جهت تشریح الگوهای رویه‌ای و نیز جهت تشریح الگوهای نظری، توسط دهقانی و همکاران موید این مطلب است (Dehghani, et al., 2011, PP. 109-113).

✓ سوگیری در بهره‌برداری از مطالب گرو و شورت:

دهقانی و همکاران جهت تأیید وجود الگوهایی با عنوان «مفهومی» و برجسته نمودن آن نسبت به الگوهای فرضی «توصیفی» و «رویه‌ای»، طرح‌واره‌های مفهومی شورت را با «الگوهای مفهومی» مورد نظر خود مترادف دانسته و در پایان نتیجه‌گیری دلخواه را چنین مطرح نموده‌اند که «شورت (۲۰۰۸، ۲۷۴)

1. critical and technical production perspective

هدف پژوهش نظریه‌ای را در برنامه درسی، خلق و نقد طرح‌واره‌های (الگو یا چهارچوب‌های) مفهومی می‌داند (Dehghani, et al., 2011, P. 113). همچنین دهقانی و همکاران مدعی هستند که در میان الگوها، تنها نوع «مفهومی» آن با نظریه ارتباط دارند و روشی برای فهم معنی پدیده‌های معلوم برای اجرای برنامه درسی ارائه می‌نمایند (Dehghani, et al., 2011, P. 114): «الگوهای مفهومی روشی را برای فهم معنی پدیده‌های معلوم و مفروض برای اجرای برنامه درسی فراهم می‌کنند که یکی از روش‌های برجسته رسیدن به بصیرت است... به علت کاربرد فراوان الگوهای مفهومی اهمیت و ضرورت الگوی مفهومی و رابطه آن با نظریه و...». اما واقعیت این است که عبارتی که با عنوان «الگو یا چهارچوب‌ها» در مقاله مورد نقد داخل پراگماتر درج شده، نه تنها در منبع مورد استناد وجود ندارد، بلکه چنین تعبیری نیز از آن نشده است و نویسندگان مقاله بدون پایبندی به بار معنایی واژه‌ها، با مترادف تلقی نمودن واژه طرح‌واره^۱ و الگو، چنین مطالبی را ذکر نموده‌اند. در صورتی که برخلاف استنباط نویسندگان مقاله مورد نقد، شورت درصدد روشنگری این موضوع است که پژوهش‌های نظریه‌ای منتج به خلق و نقد طرح‌واره‌های مفهومی از جنس نظریه می‌شوند. لذا، شورت به پژوهشگری که روش نظریه‌ای را مورد استفاده قرار می‌دهد، لقب نظریه-پرداز (و نه طراح الگو) داده است. همچنین در جهت تصریح دانش برگرفته از این نوع پژوهش‌ها اظهار داشته است که «از عبارت نظریه برنامه درسی در منابع تخصصی این حیطه، بیشتر برای اشاره به معرفتی که در فرایند پژوهش نظریه‌ای تولید می‌شود، استفاده می‌شود.» (Short, 2008, P. 217). به بیان دیگر، پژوهش‌های نظریه‌ای در حوزه برنامه درسی را می‌توان مشابه شیوه پژوهش نظریه پایه‌ور^۲ (و یا داده بنیاد) در حوزه علوم اجتماعی دانست؛ چراکه نظریه پایه‌ور یا داده بنیاد به این جهت نظریه‌ای لقب داده شده‌اند که هدفش تولید نظریه است (Corbin and Strauss, 1990).

نمونه‌هایی که شورت برای تفهیم بیشتر طرح‌واره‌های مفهومی برگرفته از پژوهش‌های نظریه‌ای در حوزه برنامه درسی ارائه نموده است و نویسندگان مقاله مورد نقد به تسامح از آن گذشته‌اند، نه تنها نمی‌توانند استنادی برای ارزش متفاوت قائل شدن برای الگوها و حتی نظریه‌ها باشند، بلکه دلیلی بر رد عنوان «رویه‌ای» و «توصیفی» و «مفهومی» برای دسته‌بندی الگوها خواهد بود (Short, 2008, P. 212). به طور نمونه، ایده واکر^۳ که دهقانی و همکاران آن را «الگوی توصیفی» معرفی نموده‌اند (Dehghani, et al., 2011, P. 111)، به باور شورت یک «طرح‌واره مفهومی» است؛ چراکه به زعم شورت «واکر طرح‌واره‌های

1. Schemes
2. Grounded theory
3. Walker, DF.

مفهومی را مطرح کرد که هنگام تفکر درباره تصمیم‌گیری برای برنامه درسی بارها از آن استفاده شده است. طرح‌واره طبیعت‌گرایانه او از بررسی پروژه‌های عملی برنامه‌ریزی درسی منتج شده و شامل سه عنصر اصلی مینا، فرایند تصمیم‌گیری و طراحی می‌باشد. (Short, 2008, P. 215). همچنین، ایده تایلر که دهقانی و همکاران با استناد به مطالب پوزنر آن را یک «الگوی رویه‌ای» معرفی کرده‌اند (Dehghani, et al., 2011, P. 109)، به باور شورت یک «طرح‌واره مفهومی» است؛ چراکه «تایلر هدف‌های خاص از پیش تعیین شده را بر این مینا توجیه می‌کرد که آنها می‌توانند معیارهای هماهنگی برای انتخاب ویژگی‌های سه عنصر دیگر (محتوا، روش‌های آموزش و رویه‌های آزمون) را در اختیار گذارند. او با این کار اهمیت هدف‌های خاص را در برقراری پیوند میان عناصر سازنده طرح‌واره مفهومی خود و برنامه درسی که از آن استخراج می‌شد تأکید می‌ورزید.» (Short, 2008, P. 212).

✓ عدم توجه به موضوعات خاص حوزه طراحی برنامه درسی:

حوزه طراحی برنامه درسی شامل موضوع‌های خاصی است و دسته‌بندی در خصوص الگو نیز نیازمند روشی مشابه روش‌شناسی شورت در حوزه مطالعات برنامه درسی است. شورت مدعی است که «به وضوح می‌دانستم که فعالیت‌های پژوهشی این حوزه متکی به استفاده از راهبردها و رویکردهایی است که به ندرت در سایر حوزه‌های مطالعاتی تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شود. بنابراین، نه تنها نیازمند این هستیم که این روش‌ها را به رسمیت بشناسیم و تبیین کنیم، بلکه تناسب آنها را با نیازهای پژوهشی خارج از حوزه پژوهشی برنامه درسی و قلمروهای مشابه آن نشان داده شود تا مشروعیت آنها توسط پژوهشگران سایر حوزه‌های مطالعاتی نیز احراز گردد.» (Short, 1991, ix). درواقع، اگرچه در حوزه‌های معرفتی مختلف، روش‌های پژوهشی متنوعی وجود دارد، اما شورت از هیچ‌کدام از آنها حتی در زمینه‌های مشابهی همچون تعلیم و تربیت وام نگرفته است، بلکه او روش‌های متعارف برای پاسخ به پرسش‌های حوزه مطالعات برنامه درسی را مشخص و تبیین نموده است. در صورتی که نویسندگان مقاله مورد نقد با این ادعا که «فهم دقیق الگو و طراحی آن نیازمند روش‌شناسی خاصی است، آن‌چنان‌که شورت در پژوهش نظریه-ای به آن اشاره نموده است...» (Dehghani, et al., 2011, P. 123)، برخلاف رویه شورت اقدام نموده‌اند. توضیح آن که دهقانی در رساله دکتری خود که مقاله مورد نقد مستخرج از آن می‌باشد، نخست به مفهوم الگو و گزینش عنوان‌هایی برای طبقه‌بندی آنها پرداخته و سپس اقدام به تعیین ماهیت طراحی در حوزه برنامه درسی نموده است (Dehghani, et al., 2012). لذا، از آنجا که الگو به معنای عام آن مد نظر بوده، نویسندگان بدون پرداختن به ماهیت حوزه طراحی برنامه درسی، نخست دیدگاه‌های تعدادی از متخصصین

حوزه تعلیم و تربیت در خصوص انواع الگو و همچنین نقد کیوز و بلک در خصوص الگوهایی که از سایر حوزه‌ها به حوزه علوم انسانی ورود پیدا کرده‌اند را مطرح نموده‌اند و سرانجام به بیان برداشت خود از دیدگاه‌های پوزنر و مارش در خصوص انواع طبقه‌بندی الگو در حوزه برنامه درسی بسنده نموده کرده‌اند (Dehghani, et al., 2011, PP. 103-108).

✓ استفاده از واژه‌ها بدون پابندی به بار معنایی آنها:

نویسندگان مقاله مورد نقد برای رسیدن به خاستگاه و مقصد خود «... با توجه به خاستگاه و مقصد این نوشتار که واکاوی الگوی مفهومی می‌باشد...» (Dehghani, et al., 2011, P. 114) واژه‌ها را بدون پابندی به بار معنایی آنها استفاده کرده‌اند. به طور نمونه، از هوش چندگانه گاردنر جهت تأیید عنوان الگوهای مفهومی یاد کرده‌اند، در صورتی که اگرچه می‌توان ایده گاردنر را در قالب یک الگو ارائه نمود، اما خود گاردنر، ایده‌اش را در خصوص هوش در قالب ویژگی‌های یک نظریه مطرح کرده است (Gardner, 2011, P. 10; Walker, 2003, P. 77). همچنین، نویسندگان مقاله موضوع‌هایی را که پوزنر در قالب سه سؤال مطرح کرده است (Beyer, 1998, P. 80) را به عنوان سه «رویکرد» ذکر کرده‌اند (Dehghani, et al., 2011, P. 109).

ب) فراورده پژوهش: ضعف‌های موجود در فرایند پژوهش به طور طبیعی محصول پژوهش را نیز نیازمند نقد می‌نماید.

دهقانی و همکاران به تسامح از دانش فنی برنامه درسی که با عنوان نظریه‌های توصیفی به کار رفته‌اند، به عنوان الگوهای حوزه برنامه درسی یاد کرده‌اند و سپس آنها را به سه دسته «رویه‌ای»، «توصیفی» و «مفهومی» تقسیم‌بندی و اهمیتی متفاوت برای آن قائل شده‌اند (Dehghani, et al., 2011, P. 112). توضیح بیشتر آن که از یک سو، برنامه درسی بدون نظریه فاقد یک چهارچوب کلی و شفافیت در ماهیت بنیادی خواهد بود. در حالی که نویسندگان مقاله آن دسته از نظریه‌های برنامه درسی که می‌تواند دیدگاه‌های فنی را در اختیار پژوهشگران قرار دهد را تا حد یک الگو تنزل داده‌اند. از سوی دیگر، بدون توجه به جامعیت ایده‌های فنی ارائه شده توسط متخصصان، آنها را پاسخگوی یکی از سؤال‌های مورد نظر پوزنر دانسته و با عنوان‌های «رویه‌ای»، «توصیفی» و «مفهومی» تقسیم‌بندی کرده‌اند. در نتیجه، ماهیت کار طراحان و برنامه‌ریزان درسی در این رشته که از این طرح‌واره‌ها به عنوان دانش فنی استفاده می‌کنند تا حدی تنزل یافته که دانش مورد نیاز آنان با دستورالعمل‌هایی از جنس الگوریتم رویه‌ای و یا تعریف‌هایی از جنس توصیف قابل رفع می‌باشد. چنین برداشتی از شأن ایده‌ها و نظریه‌های برنامه درسی (که دانش فنی و

ایدئولوژیکی موردنیاز طراح الگو را تأمین می‌کند) و همچنین، الگوهایی که با تأثیرپذیری از ایده‌ها و نظریه‌ها طراحی می‌شوند، نه تنها قابل دفاع نیستند، بلکه بر مناقشه و ابهام‌های موجود افزوده و موجب کاهش اعتبار و منزلت این رشته خواهد شد. درواقع، پژوهشگرانی که موضوع رساله دکتری و یا پژوهش خود را با رویکرد طراحی الگو در حوزه برنامه درسی انتخاب می‌نمایند، می‌بایست برای تحصیل دانش فی خود از نظریه‌های توصیفی (و نه از الگوی تلخیص شده آنها) تأثیر بپذیرند. بنابراین، با توجه به اینکه، عنوان «رویه‌ای»، «توصیفی» از بیان واقعی ویژگی الگوهای مستخرج از این نوع پژوهش‌ها عاجز هستند، لذا، امکان‌پذیر شدن عنوان‌ها و ملاک‌های موجه‌تری برای دسته‌بندی الگوها در ادامه مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

امکان دسته‌بندی الگوها در حوزه طراحی برنامه درسی

بررسی امکان تعیین ملاک و عنوان‌های جایگزین جهت دسته‌بندی مناسب الگوها نخست نیازمند شناخت مفهوم الگو و وجه تمایز آن از مفهومی‌هایی مانند نظریه و الگوریتم است که در ابتدای بحث به آن پرداخته شد. در این بخش لازم است برای ارائه ملاک و عنوان‌های جایگزین برای دسته‌بندی الگو در حوزه طراحی برنامه درسی، با توجه به روش شورت (Short, 1991, ix)، از یک سو ماهیت موضوع‌های مطرح شده در حوزه طراحی برنامه درسی و از دیگر سو دانش موردنیاز برای طراحی الگو را واکاوی کنیم.

موضوع‌های مطرح شده و دانش موردنیاز در حوزه طراحی برنامه درسی

به زعم بوشامپ، رشته برنامه درسی تنها دارای دو قلمرو (مهندسی برنامه درسی و طراحی برنامه درسی) است. او بر این باور است که تفسیر واژه برنامه درسی تعیین‌کننده نوع مأموریت فرد طراح است. از دیدگاه بوشامپ، اگر برنامه درسی به عنوان یک برنامه قصد شده تلقی شود، مأموریت طراح متفاوت با زمانی خواهد بود که به عنوان تجارب زیسته دانش‌آموزان در نظر گرفته شود (Beauchamp, 1975, P. 101)، اما همان‌گونه که در بررسی دیدگاه‌های متخصصان مشاهده می‌شود، برای واژه برنامه درسی تعریف‌های متعددی ارائه شده است. به طور نمونه، آیان (۱۹۷۳) در رساله دکتری خود با عنوان «یک پژوهش فلسفی در معنای برنامه درسی» یک‌صد و نوزده تعریف از برنامه درسی ارائه نموده است. از آنجاکه صرف این تعریف‌ها مشکلی را از حوزه معرفتی برنامه درسی رفع نمی‌کنند (Stenhouse, 1975,

(P.1)، لذا می‌توان به طبقه‌بندی این تعریف‌ها، اقتدا نمود. به طور نمونه، پورتلی از جمله کسانی است که تعریف‌ها را به صورت برنامه‌ای، توصیفی و یا قراردادی دسته‌بندی نموده و مدعی است که برنامه درسی به عنوان یک متن، یک تجربه و یا یک طرح مورد نظر قرار گرفته است (Portelli, 1987).

متخصصان در خصوص موضوع‌های مطرح شده در حوزه طراحی نیز تعبیرهای متفاوتی را به کار می‌برند. به طور نمونه، در خصوص ماهیت این حوزه، مارش آن را مربوط به ساختار برنامه درسی می‌داند که بالقوه موضوع‌ها و محتوای منطقی و سیاسی را برای تدوین برنامه درسی ارائه می‌نماید (Marsh, 2004, P. 19). اما آیزنر با تعبیری متفاوت از ماهیت حوزه طراحی، اظهار می‌دارد که «طراحی یک برنامه دربرگیرنده تنوعی از تصمیم‌ها (در چهار سطح کلی، خاص، کوتاه‌مدت و بلندمدت) است که تحت تأثیر بازه‌ای از وسیع‌ترین سیاست‌های آموزشی مرتبط با هدف‌ها و محتوای برنامه‌های آموزشی قرار می‌گیرد (Eisner, 1994, PP. 27-31). مک‌کارنر نیز با ادبیاتی متفاوت، وظیفه‌ای به این شرح را برای طراحان برنامه درسی معین نموده است: «طراحی برنامه درسی یک فعالیت هنرمندانه، اتفاق سیاسی و تمرین ارزشی است که با استفاده از رویکردهای نظری، ایده‌هایی را در قالب الگوهای با ارزش (به شکل‌های مختلف زبانی، فیزیکی، گرافیکی و یا ریاضی) برای آموزش بهتر و تدوین برنامه درسی تولید می‌کنند.» (McKernan, 2008, P. 56). این درحالی است که ثورنتون مرتب کردن و هماهنگ نمودن فعالیت‌ها و موضوع‌هایی که دانش‌آموزان بایستی با آن درگیر شوند را طراحی برنامه درسی نامیده است (Thornton, 2010, P. 199).

تعدد آرای مربوط به ماهیت موضوع‌های قلمرو طراحی مؤید ادعای گودلد است که این رشته در هستی دچار مشکل نیست، بلکه با بحران چپستی مواجه است (Goodlad, 1994). از سوی دیگر، مؤید وظیفه خطیر طراحی به عنوان مأموریت معتبر و جایگاه غیرقابل انکار در نحله‌های فکری متفاوت در این رشته از دانش بشری است. به بیان دیگر، اهمیت قلمرو طراحی در برنامه درسی برخلاف قلمرو برنامه‌ریزی درسی که پس از یک دوره اعتبار در دیدگاه کلاسیک، در دیدگاه نومفهوم‌گرایان با طرح عنوان‌هایی مانند برنامه درسی رویدادی و یا تکوینی دچار تزلزل شد، از ثبات قابل توجهی برخوردار بوده است. آنچه در تعبیر متعدد از مأموریت طراحان برای شناسایی انواع الگو و تعیین ملاکی برای دسته‌بندی آنها اهمیت دارد، دانشی است که طراح برای انجام رسالت خود بایستی به آن تسلط داشته باشد. پوزنر از دانش موردنیاز طراحان، با دو عنوان الف) دیدگاه فنی ب) دیدگاه انتقادی یاد نموده است (Beyer, 1998, P. 96). مارش نیز که در تقسیم‌بندی الگوهای فنی به دیدگاه پوزنر اقتدا نموده، از دانش انتقادی پوزنر با

عنوان «اکتشافی - انتقادی»^۱ نام برده است، معتقد است طراح می‌تواند دانش موردنیاز خود را در زمینه دانش اکتشافی - انتقادی از طریق نظریه‌های موجود در این زمینه مانند دیدگاه‌های بولس و جینتس^۲ (۱۹۷۶) در خصوص بازتولید اجتماعی، ژیروکس^۳ (۱۹۸۲) بازتولید فرهنگی، برنستین^۴ (۱۹۷۳) و نیز کنترل فرهنگی - اجتماعی تأمین نماید (Marsh, 2009, P. 28).

تیجز و آکر دانش موردنیاز برای طراحان الگو در برنامه درسی را از سه منظر متفاوت که به باورشان برجسته‌تر می‌باشد، مطرح نموده و معتقدند که طراح برنامه در خصوص هر کدام از آنها جهت - گیری‌های متفاوتی را براساس زوایای تحلیلی مختلف، تعیین می‌نماید. این دانش از سه منظر به شرح زیر تقسیم می‌شوند:

۱- منظر ماهوی^۵: تأکید بر سؤال‌های برنامه درسی کلاسیک در این باره که کدام دانش برای یادگیری و تدریس ارزشمندتر است.

۲- منظر حرفه‌ای فنی^۶: به چگونگی هدف‌گیری وظایف برنامه‌ریزی درسی اشاره دارد. به ویژه چالش‌های حرفه‌ای تفسیر موفقیت‌آمیز مقاصد در تولیدات برنامه درسی که در عمل استفاده شده و به نتایج یادگیری مطلوب منجر شود.

۳- منظر سیاسی - اجتماعی: به فرایندهای تصمیم‌گیری اشاره دارد جایی که بین علائق و ارزش‌های سهامداران مختلف، تضاد وجود دارد. (Thijs and Akker, 2009).

به نظر می‌رسد کلاین^۷ کامل‌ترین شکل مأموریت و دانش موردنیاز را توأمان برای طراحان برنامه درسی ترسیم نموده است (Mehrmohammadi, 2010, P. 173). او مدعی است که طرح برنامه درسی موجب دو گونه تصمیم‌گیری در دو سطح مختلف به هنگام تکوین برنامه می‌شود. در درجه نخست ناظر بر ویژگی‌های عام نقشه حاکم بر برنامه درسی است که خاستگاه ارزشی برنامه را تعیین می‌کند و از نوع منبع یا منابع اطلاعاتی انتخابی توسط طراح تأثیر می‌پذیرد. در درجه دوم با ابتناء به چنین پایگاهی در سطح خاص، برای عناصر برنامه درسی تعیین تکلیف می‌نماید. مرجع تأمین چنین دانشی نظریه‌های برنامه درسی خواهند بود که بر اساس نظر واکر به چهار گروه تقسیم می‌شوند. دسته اول درصدد عقلانی ساختن برنامه درسی هستند. دسته دوم به عقلانی کردن مراحل ساخت و یا تعیین برنامه درسی پرداخته‌اند. دسته سوم،

1. Critical-exploratory theorizers

2. Bowles, S. and Gintis, H.

3. Giroux, H.

4. Bernstein, B.

5. substantive perspective

6. technical professional perspective

7. Klien, M. F.

مفهوم‌سازی پدیده‌های برنامه درسی را دنبال نموده‌اند و دسته چهارم تبیین پدیده‌های برنامه درسی را هدف‌گیری نموده‌اند (Walker, 1982).

مهرمحمدی و امین خندقی با برداشتی جامع‌تر، نظریه‌هایی که تأمین‌کننده دانش طراح برنامه درسی خواهند بود را به دو دسته هنجاری و توصیفی طبقه‌بندی نموده‌اند. آنان به نقل از برخی صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی، اظهار داشته‌اند که یک ایده را با توجه به معیار تبیینی و یا تجویزی بودن آن می‌توان به عنوان نظریه هنجاری و یا توصیفی برنامه درسی شناسایی نمود. نظریه‌های هنجاری در پی مستدل نمودن و توجیه مجموعه‌ای از ارزش‌ها (بایدها) به عنوان هدف‌های آموزشی مشخصی هستند. درحالی‌که، در نظریه‌های توصیفی برنامه درسی دو سؤال مهم وجود دارد. چه چیزی و چگونه اتفاق می‌افتد؟ مهرمحمدی و امین خندقی برای نظریه‌های هنجاری از عنوان‌های دیگری مانند دیدگاه و ایدئولوژی‌های برنامه درسی یاد کرده‌اند (Mehrmohammadi and Amin Khandaghi, 2009).

انواع الگو در حوزه طراحی برنامه درسی

طبق تعریف منتخب نویسندگان، طراحان الگو در حوزه برنامه درسی درصددند تا با الهام از نظام زبانی نظریه‌های برنامه درسی و انجام پژوهش‌های متفاوت، مفاهیمی شایسته اجرا و قابل ارزیابی در عمل را برای چگونگی تعیین ویژگی‌ها و رابطه عناصر برنامه درسی، خلق و نقد نمایند. در حقیقت الگوها در حوزه برنامه درسی حداقل از منظر منبع اطلاعاتی، مصداق الگو (افرادی که الگو برای آنان طراحی خواهد شد)، ساختار الگو، سطح برنامه درسی هدف‌گیری شده و زبان الگو متفاوت می‌باشند. درواقع، هرکدام از مؤلفه‌های یاد شده می‌تواند ملاکی برای دسته‌بندی الگوها باشند. نویسندگان مقاله حاضر، با استفاده از نوع منبع انتخابی طراح و همچنین ساختار الگو، امکان دسته‌بندی الگوهای حوزه برنامه درسی را به شرح زیر مطرح نموده‌اند.

انواع الگو از منظر ساختاری: در حقیقت یک برنامه درسی زمانی به صورت تخصصی طراحی

خواهد شد که طراح برنامه درسی ضمن تعیین ویژگی‌هایی برای عناصر برنامه درسی، ساختاری را برای آن مشخص نماید. برای بیان ساختار الگوی پیشنهادی، متخصصان از واژه‌های متفاوتی استفاده می‌کنند. به طور نمونه، آکر معتقد است که الگوهای برنامه درسی در قالب رویکردهایی به شرح زیر طراحی می‌شوند:

✓ رویکرد ابزاری^۱: در این نوع الگوها، طراحی بر اهمیت یک فرایند نظام‌مند تأکید دارد که هدف‌های

1. instrumental approach

سنجش پذیر به عنوان نقاط ارجاعی فرایند طراحی ارائه می‌شوند.

✓ رویکرد ارتباطی^۱: بر اهمیت راهبردهای ارتباطی تأکید دارد. از منظر این رویکرد، برقراری ارتباط با سهامداران درونداد تلقی می‌شود. در این رویکرد، نقطه شروع طراحی دیدگاه‌ها و درک ذهنی طراحان، سهامداران و گروه‌های هدف هستند.

✓ رویکرد هنری^۲: این رویکرد به خلاقیت طراح تأکید دارد و فرض می‌شود که طراحی، یک فرایند ذهنی است و دیدگاه فردی طراحان و متخصصان به عنوان راهنما دارای اهمیت هستند. آیزنر به عنوان نماینده این رویکرد از واژه خبرگی برای این توانمندی استفاده می‌کند.

✓ رویکرد عمل‌گرایانه^۳: این رویکرد به قابلیت عملی بودن برنامه و تعامل نزدیک با استفاده‌کنندگان و شیوه‌های محلی تأکید دارد. (Akker, 2009, PP. 14-19).

مک‌کارنن و آیزنر نیز عنوان‌های دیگری را برای تقسیم‌بندی الگوها در نظر گرفته‌اند و آنها را متأثر از نظریه‌ها و رویکردهای موجود در زمینه آموزش می‌دانند. آنها الگوها را به دو دسته «فرایندی» و «محصولی» طبقه‌بندی نموده‌اند. آیزنر الگوهای فرایندی را متأثر از «رویکرد هدایتی» و الگوهای محصولی را متأثر از «رویکرد تعلیمی» در آموزش می‌داند. رویکردهایی که یا بهترین تولیدات پژوهشی را به دانش-آموزان ارائه می‌نمایند و یا روش‌های تفکر و درک ایده‌های تخصصی و روش رسیدن به ایده‌ها را مناسب طرح در کلاس می‌دانند (McCutcheon, 2008, P. 56 and Eisner, 1994, P.138).

آیزنر برای دسته‌بندی الگوها از نظر شیوه سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری، عنوان‌هایی مانند «پلکانی» و «تار عنکبوتی» استفاده می‌کند (Mehrmohammadi, 2010, P. 43). اما به نظر می‌رسد جامع‌ترین بینش جهت آگاهی از ساختارهای ممکن در یک الگو از طریق مفاهیم ارائه شده توسط گرو و شورت میسر می‌شود. به زعم آنان (Short, 2008, P. 211) دیدگاه‌ها (و یا نظریه‌هایی) که طراح آن را برای تأمین دانش فنی خود انتخاب می‌کند، دارای ساختار متفاوتی است که گویای روابط شناسایی شده میان مؤلفه‌های اساسی (عناصر برنامه) است و ساختار موجود در دیدگاه انتخابی طراح در الگوی طراحی شده توسط او متجلی خواهد شد. لذا، الگوهای طراحی شده از این حیث به شرح زیر متفاوت خواهند شد (شکل ۱):

✓ ساختار محصولی: شورت از این نوع ساختار با عنوان «هدف‌های خاص» یاد می‌کند و معتقد است که

1. communicative approach
2. artistic approach
3. pragmatic approach

چنین الگوهایی هدف‌ها را به صورت خرد و جزئی در نظر گرفته و شکل آنها بر طبق رفتارهای مطلوب دانش‌آموز و محتوای دوره درسی تعیین می‌شود. یادگیری از طریق رفتار فعال و کسب تجربه در تعامل با شرایط خارجی محیط ایجاد می‌شود. در سازمان‌دهی تجربه‌ها معیارهای پیوستگی، توالی و تلفیق، اثری تراکمی ایجاد می‌کند. برای طراحی چنین الگوهایی، فرد لازم است به مفاهیم اساسی طرح‌واره مفهومی ارائه شده توسط تایلر مبنی بر در نظر داشتن عناصر هدف‌ها، تجربه‌ها و سازمان‌دهی یادگیری و ارزیابی توجه نماید.

✓ **ساختار تکوینی:** در صورتی ساختار الگوی طراحی شده تکوینی خواهد بود که فرد طراح از دیدگاه فنی کسانی چون فرای مایر (که شورت ساختار آن را رخداد برنامه درسی نامیده است) و یا مک‌دونالد استفاده نماید. در این نوع ساختار، برنامه درسی مجموعه‌ای از رخدادها هم‌هنگ است که توانایی تجدید ساختار و سازمان‌دهی مجدد تجربه انسانی را دارند. در طراحی چنین الگوهایی بر برنامه‌ریزی درسی در حین اجرای برنامه درسی و تعامل کلاسی تمرکز می‌شود.

✓ **ساختار فرایندی:** طراح برنامه درسی می‌تواند این دیدگاه را از ایده‌های نظریه‌پردازانی مانند گودلد اخذ کند. در واقع عناصر محتوایی با آنچه فراگرفته می‌شود سروکار دارند و با تمامی حیطه‌ها (اجتماعی، سازمانی، شخصی/تجربی و ایدئولوژیک) در ارتباط‌اند. در چنین الگوهایی گزینه ایدئولوژیک از اهمیت خاصی برخوردار است. لذا ترجمه و تفسیر ارزش‌ها و منافع بخشی از سرشت انسان‌ها و همچنین دادوستد سیاسی-اجتماعی به مثابه فرایندهایی است که در کار با عناصر بنیادی (هدف‌ها، تجربه‌ها، سازمان‌دهی و ارزیابی) از آنها استفاده می‌شود.

✓ **ساختار سیستمی:** چنین ساختاری را واکر با ارائه طرح‌واره مفهومی «طبیعت‌گرایانه» خود به طراحان برنامه درسی پیشنهاد می‌کند. طراح برای ایجاد چنین ساختاری می‌بایست به تدوین برنامه قبل از عمل تأکید نماید. تفاوت این ساختار با ساختار محصولی این است که ابتدا به جای بررسی محصولات به بررسی فرایند تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی درسی پرداخته می‌شود و یا به بیان دیگر، در این نوع الگوها باید دنیای برنامه‌ریزی درسی موضوع مطالعه و بررسی قرار گیرد. البته، در طراحی چنین الگوهایی لازم است طراح به خطرات بیش از حد توجه به آن، عنایت کافی داشته باشد؛ چراکه ممکن است موجب از بین رفتن پیوند محکم طراحی و فراگیری دانش‌آموز شود (Short, 2008, PP. 212-217).

انواع الگو از منظر منبع اطلاعاتی: به زعم لوین، طراح الگو زمانی که با تکیه بر مبانی ارزشی، منابع اطلاعاتی را انتخاب و برای عناصر برنامه درسی تعیین تکلیف نماید، در واقع با سؤال‌های ارزشی

عمومی درگیر می‌شود و با طیف وسیعی از اثرات غیررسمی و فرایند اجتماعی بزرگ‌تری مواجه می‌باشد (Levin, 2010). در این دسته از الگوها، طراح با در نظر گرفتن تنوعی از منافع گروه‌ها، ادعای پاسخ‌گویی آنان را با اتخاذ تصمیم‌های مناسب به نحوی جهت می‌دهد که شأن حاکمیتی نظام آموزشی را برای مشارکت در توسعه پایدار تقویت نماید (Gooler, 1970 and Maleki, 2003, P. 179). لذا به نظر می‌رسد عنوان کلی «الگوی پاسخ‌گو» به جای استفاده از واژه‌های مختلفی مانند «الگوی بدیل»، «الگوی مطلوب» برای دسته‌بندی الگوها از نظر منبع اطلاعاتی، از این جهت مناسب‌تر باشد که هر الگوی برنامه درسی، در واقع پاسخگویی ادعا و منافع گروهی خاص در امر طراحی می‌باشد. به زعم گولر، مراحل را که طراح برنامه درگیر تصمیم‌گیری برای پاسخ‌گویی به ذی‌نفعان می‌باشد، عبارت‌اند از: ارزیابی نیازها، هدف‌های برنامه درسی، محتوای معین شده و سرانجام چهارچوب بسته برنامه درسی (Gooler, 1970).

عنوان الگوی پاسخ‌گو برحسب جهت‌گیری طراح در انتخاب منبع اطلاعاتی با پسوند‌های دیگری به کار خواهد رفت. شورت این جهت‌گیری‌ها را موقعیت‌های پایدار زندگی، کسب مهارت‌ها و ایده‌های مشترک، مطابقت بین محتوا و فراگیر، توسعه شناختی، موضوع‌های مشترک و ترکیبی (تعاملی) معرفی نموده است (Short, 2008, P. 2). با تعبیری مشابه اما ادبیاتی متفاوت، کلاین این جهت‌گیری‌ها را مبتنی بر دانش‌آموز، جامعه، موضوع‌های درسی مدون و درنهایت ترکیبی ذکر کرده است (Mehrmohammadi, 2010, P. 174). هر یک از این منابع، زیرمجموعه‌هایی خواهند داشت و نیز استلزام‌های خاصی را از نظر مبانی برنامه درسی طلب می‌کند که پرداختن به آنها ظرفیت تدوین مقاله‌ای جداگانه را دارد.

با توجه به مراتب فوق، الگوهای پیشنهادی طراح به لحاظ موضوعی به چهار دسته مطابق شکل (۱) به شرح زیر تقسیم‌بندی می‌شوند که در توضیح دیدگاه‌های کلاین استفاده شد (Mehrmohammadi, 2010, PP. 174-190).

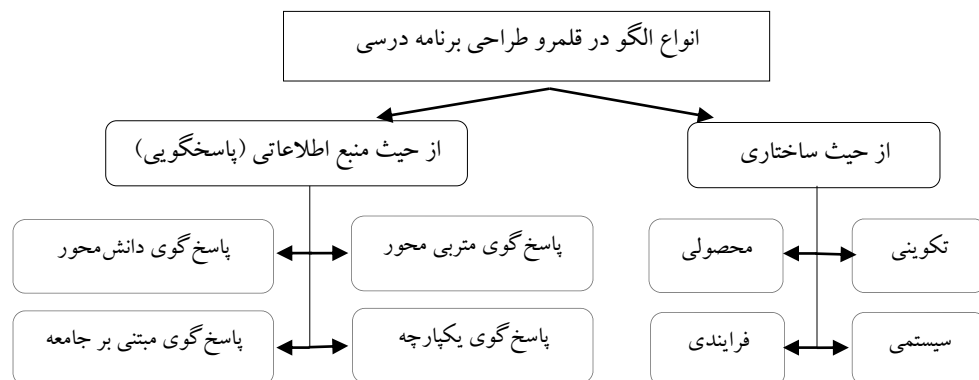
الف) الگوی پاسخ‌گوی دانش‌محور: این موضوع‌ها از آن جهت مبنای کار برنامه‌ریزی درسی قرار می‌گیرد که منعکس‌کننده عقل جمعی بشر و نمایانگر میراث فرهنگی است و مطالعه و فراگیری آنها اقدامی اساسی برای پیشرفت تمدن‌ها محسوب می‌شود. در طراحی این الگوها به چهار شیوه عمل می‌شود: موضوع‌های مجزا، چند موضوعی، بین موضوعی، موضوع‌های عام. چنین الگوهایی ریشه در دیدگاه و یا نظریه‌های هنجاری دارد که میل آن را به عنوان موضوعی - دیسپلینی معرفی نموده است (Miller, 2007, P. 48).

ب) الگوی پاسخ‌گوی متربی محور: در این الگو، موضوع‌های درسی به عنوان ابزاری برای پیگیری

نیازها، علائق، توانمندی‌ها و تجربه‌های گذشته دانش‌آموز تبدیل می‌شوند و به بیان دیگر دانش‌آموز کنترل عناصر نه‌گانه برنامه را در دست دارند. برای طراحی چنین الگوهایی، جهت‌گیری ارزشی فرد بر آن دسته از نظریه‌های هنجاری مبتنی است که میلر از آن به عنوان دیدگاه رشد‌گرا و ماورای فردی (که کانون توجه آن به تجربه بالاتری از وجود به نام یگانگی است) یاد می‌کند (Miller, 2007, PP. 122, 231).

ج) الگوی پاسخ‌گوی مبتنی بر جامعه: در این نوع الگو، از هدف‌های تصریح شده استفاده می‌شود و محتوای برنامه بر رسالت‌های جوامع، فعالیت‌های اصلی یک شهروند و یا مسائل دامن‌گیر دانش‌آموزان و نوع بشر تأکید دارد. این نوع الگوها ریشه در آن دسته از نظریه‌های هنجاری دارد که میلر از آنها به عنوان دیدگاه اجتماعی نام می‌برد (Miller, 2007, P. 84).

د) الگوی پاسخ‌گوی یکپارچه: چنین الگوهایی به مرزبندی‌های رایج بین سه نوع منبع اطلاعاتی توجهی ندارند و تلفیقی از آنها توصیه می‌شود. طرح قابلیت‌های خاص، مهارت‌های فرایندی (که در آن استعداد فرد مبنای اطلاعات و قابلیت‌هاست)، طرح مبتنی بر مسائل اساسی و ایده‌های مربوط به نهضت و مفهوم‌گرایان (که در مقابل الگوی برگرفته شده از صنعت قرار گرفته است) از جمله این الگوهاست. چنین الگوهایی مبتنی بر پایگاه ارزشی دیدگاه‌های انسان‌گرایانه، رفتاری و فرایند‌شناختی هستند (Miller, 2007).



شکل ۱: انواع الگو از منظر منبع اطلاعاتی و ساختار

نتیجه

همان‌گونه که اشاره شد، مقاله مورد نقد که با هدف روشن‌گری در باب الگو انجام شده است، از منظر فرایند و فراورده پژوهش مورد نقد قرار گرفت. نتایج نشان داد که برخلاف ادعای نویسندگان که معتقدند پوزنر الگوهای برنامه درسی را با سه عنوان رویه‌ای، توصیفی و مفهومی تقسیم‌بندی نموده است،

او چهار سؤال با عنوان‌های «رویه‌ای»، «توصیفی»، «مفهومی» و «ایدئولوژیک» مطرح کرده و معتقد است که طراح الگو بایستی با استفاده از دیدگاه‌های فنی و انتقادی رایج پاسخ‌گوی آنها باشد. از آنجا که انتخاب هر یک از این دیدگاه‌ها برای پاسخ‌گویی به سؤال‌ها به جهت‌گیری طراح وابسته است و هر یک از دیدگاه‌ها ماهیت الگوها را تحت تأثیر قرار خواهد داد، لذا الگوهای متفاوتی طراحی خواهند شد.

از منظر گرو و شورت (که نویسندگان مقاله مورد نقد، به تسامح از مطالب آنان برای تأیید عنوان‌های مورد نظر خود استفاده نموده‌اند)، هر یک از ایده‌های فنی ارائه شده توسط متخصصان حوزه برنامه درسی از جمله آکر، تایلر دارای طرح‌واره‌های مفهومی هستند که برگرفته از پژوهش‌های نظریه‌ای می‌باشند. با این وصف تنزل سطح انتزاع طرح‌واره‌های مفهومی ایده‌های متخصصان برنامه درسی تا حد یک الگو و آن هم با عنوان‌های ذکر شده، تغافل‌ی است که می‌تواند مؤید عدم اشراف کامل به محتوای ایده‌های حوزه برنامه درسی باشد و همچنین موجب کاهش اعتبار و منزلت رشته برنامه درسی خواهد شد.

از آنجا که عنوان‌های مورد نظر نویسندگان مقاله مورد نقد، برای دسته‌بندی نظریه‌های برنامه درسی و یا الگوهای طراحی شده مهجور می‌باشد، لذا امکان دسته‌بندی و استفاده از واژه‌های مناسب بررسی شد. برای این مهم از منظر متخصصان حوزه برنامه درسی، ماهیت کار حوزه طراحی و دانش مورد نیاز طراحان مورد بررسی قرار گرفت. در این بررسی مشخص شد که طراحان برنامه درسی، برای طراحی الگوی پیشنهادی خود نیاز به حداقل استفاده از دو دانش فنی و ایدئولوژیک دارند. دانش ایدئولوژیک، طراح را با جهت‌گیری ارزشی برنامه و دانش فنی، او را با دانش حرفه‌ای برای تسلط به یک دید منطقی از عناصر برنامه و فنون طرح‌ریزی آشنا می‌سازد که این دو دانش به نظریه‌های توصیفی و هنجاری برنامه درسی شهرت یافته‌اند.

هر یک از متخصصان برنامه درسی که به طرح ایده‌های خود در رابطه با دانش فنی و یا ارزشی پرداخته‌اند، تعریفی متفاوت از مفهوم برنامه درسی داشته و به طور طبیعی جهت‌گیری متفاوتی را از نظر منبع اطلاعاتی و یا ساختاری پیش روی طراح قرار داده‌اند. الگوهای طراحی شده نیز به دلیل نوع دانش فنی و ارزشی منتخب طراح، مرتبط به این جهت‌گیری‌ها خواهند شد. لذا، نویسندگان این جستار، جهت‌گیری‌های حاصل از «منبع اطلاعاتی» و «ساختار» مورد نظر طراح را (به عنوان مهم‌ترین وجه ممیزه الگوها)، ملاک مناسبی برای دسته‌بندی الگوهای حوزه برنامه درسی دانسته و به جهت ارائه عنوان‌های موجه برای چنین طبقه‌بندی، از مفاهیم رایج در بین متخصصان الهام گرفته‌اند.

References:

- Akker, J. v. d., Fasoglio, D., and Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. SLO (Netherlands institute for curriculum development). The Council of Europe Press.
- Beyer, E., Michael, W., and Apple, W. (1998). *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. Albany: State University of New York Press.
- Birnbaum, R. (2003). *How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership*. (H. Arasteh, Trans). Tehran: Institute for Research and planning in Higher Education. (In Persian)
- Corbin, J., and Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative sociology*, 19(6), 418-427.
- Dehghani, M. (2012). *Designing optimal (alternative) model for social education curriculum of middle school in Iran*. (Doctoral Dissertation, Ferdowsi University of Mashhad). (In Persian)
- Dehghani, M., Amin Khandaghi, M., jafari Suny, H., and Noghani Dokht Bahmani, M. (2011). Analysis of the Conceptual Model in Curriculum Filed: Critical review of researchers done with model design approach curriculum. *Journal of Foundations of Education*, 1(1), 99-126.
- Eisner, E. W. (1994). *The Educational Imagination On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan.
- Fathi vajargah, K. (2007). *Curriculum Toward New Identities*, (Vol. 1, pp. 1-342). Tehran: Aeeyg. (In Persian)
- Levin, B. (2010). Curriculum Governance and Planning. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 379-383). Oxford: Elsevier.
- Gall, M. D., Borg, W. R., and Gall, J. P. (2008). *Educational Research: An Introduction*. 6 Th Ed. (A. R. Nasr, H. R. Orizy, M. abolghasemi, K. Bagheri, M. H. Alamatsaz, M. J. Pakseresht, et al., Trans). Tehran: SAMT. (In Persian)
- Gardner Howard, A. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 10 Th Ed. Basic Books Press
- Gooler, D. D., and Grotelueschen, A. (1970). *Process Accountability in Curriculum Development*. Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. Urbana: University of Illinois.
- Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. In *The international encyclopedia of education*, Oxford: Pergamon Press.
- Maleki, H. (2003). *Integrated approach to curriculum*. Tehran: PTO. (In Persian)
- Marsh, C. J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*, 4 th Ed. Taylor and Francis Routledge Press.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action*. USA and Canada: Routledge.
- McCutcheon, G. (1982). What in the World is curriculum theory? *Theory into practice*, 11(1), 18-22.
- Mellers, B. A., and Baron, J. (2008). *Psychological perspectives on justice: theory and applications*. Digitally printed version.
- Miller, J. P. (2007). *The Educational Spectrum: Orientation to Curriculum*. (M. Mehrmohammadi, Trans). Tehran: SAMT. (In Persian)
- Mehrmohammadi, M. (2009). Key Consideration the Policy Making for Interdisciplinary

- Sciences in Higher Education from the Standpoint of Development Process. *Journal Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 1(3), 1-18. (In Persian)
- Mehrmohammadi, M. (2013). A Reflection on Curriculum Development with an emphasis on Eisner view: An outdated or an up to date mission. *Jornal new educational approaches*, 1(17), 1-20. (In Persian)
- Mehrmohammadi, M. (2010). *Curriculum Theories, Approaches and Perspectives*. 2th Ed. Tehran: SAMT. (In Persian)
- Mehrmohammadi, M. and Amin Khandaghi, M. (2009). The Comparison of Eisner's With Miller's Curriculum Ideologies: Another View. *Journal of Foundations of Education*, 10(1), 27-45. (In Persian)
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. (G. Ahgar, Trans). Islamic Azad University Press. (In Persian)
- Portelli, J. P. (1987). On defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 354-367.
- Short, E. C. (2008). *Forms of curriculum inquiry*. (M. Mehrmohammadi, Trans). Tehran: SAMT. (In Persian).
- Short, E. C. (1991). *Forms of curriculum inquiry*. State University of New York Press.
- Stangvic, G. (1998). *Conflicting perspectives on learning disabilities*. In: C. Clark, A. Dyson and A. Millward, *Theorising special Education*, New York, Routledge Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum, Research and Development*. London: Heinemann.
- Thijs, A., and Akker J. (2009). *Curriculum development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Thornton, S. (2010). Curriculum Design. In *Encyclopedia of curriculum Studies*. Sage.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- Walker, D. F. (1982). Curriculum Theory is many things to many people, *Theory into practice*, 11(1), 62-65.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: passion and professionalism*. Lawrence Erlbaum Associates Press.