

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ





## فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی

نشریه‌ی علمی - پژوهشی انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران\*

سال هفتم - شماره‌ی ۲۵ - تابستان ۱۳۹۱

ISSN: 1735-4986

---

\* اعتبار درجه علمی - پژوهشی این نشریه، طبق نامه شماره‌ی ۳/۱۱/۶۵۳ مورخ ۱۳۸۸/۴/۸ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تا خرداد ماه سال ۱۳۹۰ تمدید گردیده است و بر اساس نظر کمیسیون مذکور تا زمان صدور رای دیگر، به قوت خود باقی است.

- این نشریه در پایگاه علوم جهان اسلام (ISC) نمایه شده است.

- این نشریه طبق نامه شماره ۲۲۱۴۰/د وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، موفق به دریافت ضریب تأثیر (IF) از پایگاه استنادی جهان اسلام (ISC) گردید.

## فصلنامه‌ی مطالعات برنامه درسی

نشریه‌ی علمی- پژوهشی انجمن مطالعات برنامه درسی

ایران

سال هفتم- شماره ۲۵- تابستان ۱۳۹۱

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی

مدیر مسئول: دکتر مجید علی عسگری

سر دبیر: دکتر نعمت‌الله موسی‌پور

مدیر داخلی: اکرم دهباشی

هیئت تحریریه:

دکتر خسرو باقری، استاد دانشگاه تهران

دکتر محمدرضا بهرنگی، استاد دانشگاه تربیت معلم

دکتر علی شریعتمداری، استاد دانشگاه تربیت معلم

دکتر محمد عطاران، دانشیار دانشگاه تربیت معلم

دکتر کوروش فتحی واجارگاه، دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

دکتر علیرضا کیامنش، استاد دانشگاه تربیت معلم

دکتر زهرا گویا، استاد دانشگاه شهید بهشتی

دکتر حسن ملکی، دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر نعمت‌الله موسی‌پور، دانشیار دانشگاه شهید باهنر کرمان

(مأمور در پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت

علوم، تحقیقات و فناوری)

دکتر محمود مهرمحمدی، استاد دانشگاه تربیت مدرس

مسئول دبیرخانه: سمیه خسروی

ویراستار انگلیسی: دکتر محمد عطاران

ویراستار فارسی: دکتر نعمت‌الله موسی‌پور

مسئول اجرایی و صفحه آرا: رضوان صفیان بلداجی

طراح جلد: علیرضا حسین‌نژاد

نشانی دفتر فصلنامه: تهران- خیابان کریم خان - نیش

خیابان دکتر عضدی (آبان شمالی) - ساختمان دانشگاه

علامه طباطبائی - طبقه دوم - اتاق ۲۰۲

نشانی پست الکترونیکی: [icsa\\_ir@yahoo.com](mailto:icsa_ir@yahoo.com)

سخن سردبیر: ..... ۴- ۱

برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه

درسی از پیش تعیین شده / رحمت‌اله خسروی / دکتر محمود

مهرمحمدی ..... ۲۶- ۵

بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های

خارجی / دکتر سید بهنام علوی مقدم / دکتر رضا خیرآبادی

..... ۴۴- ۲۷

فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک

معلم / دکتر محمد عطاران / مصطفی عبدلی ..... ۶۴- ۴۵

جهانی شدن و تدوین برنامه‌ی درسی ملی ایران / دکتر

علیرضا عصاره ..... ۹۴- ۶۵

شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان

ذهنی در محیط کلاس درس / دکتر احمد به‌پژوه / دکتر

عباسعلی حسین‌خانزاده ..... ۱۱۴- ۹۵

تحلیل محتوای کتاب‌های ریاضی دوره ابتدایی از نظر

مؤلفه‌های فرهنگی / دکتر علیرضا مقدم / طیبه سهرابی

..... ۱۳۸- ۱۱۵

ارزشیابی برنامه‌درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای

نظام سالی واحدی / حشمت سلیمی / محمدحسن

میرزامحمدی ..... ۱۶۸- ۱۳۹

نشانی سایت اینترنتی انجمن: [www.icsa.org.ir](http://www.icsa.org.ir)

تلفن: ۸۱۰۳۲۲۰۳ و فکس: ۸۱۰۳۲۲۰۰

اشتراک یک ساله: ۱۰۰۰۰۰ ریال و تک شماره: ۳۰۰۰۰ ریال

**QUARTERY JOURNAL  
of  
CURRICULUM STUDIES**

**A Refereed Publication of the Iranian  
Curriculum Studies Association  
(I.C.S.A.)**

---

**Vol.7, No:25, 2012**

---

**Executive Chair :**

Majid Aliasgari (Ph.D)

**Editor\_in\_chief :**

Nematollah Mosapour (Ph.D)

**Office Manager:** Akram Dehbashi

**Editorial Board:!**

**Khosrou Bagheri (Ph.D)**

**Mohammadreza Behrangi (Ph.D)**

**Ali Shari'atmadari (Ph.D)**

**Mohammad Attaran (Ph.D)**

**Kouros Fathi Vajargah (Ph.D)**

**Alireza Kiamanesh (Ph.D)**

**Zahra Gooya (Ph.D)**

**Hassan Maleki (Ph.D)**

**Ne'matollah Mosapour (Ph.D)**

**Mahmoud Mehrmohammadi (Ph.D)**

**Assistant office manager:**

Rezvan Safiyan Boldaji

**English Proot Reader:**

Mohammad Attaran

**Persian Proot Reader:**

Ne'matollah Mosapour

ISSN: 1735-4986

**Editor- in- Chief**

**R. Khosravi**

**M. Mehrmohammadi (Ph.D)**

**Emergent Curriculum: A Critical  
Reflection on the Concept of Predefined  
Curriculum**

**S.B.Alavimoghaddam (Ph.D)**

**R.Kheirabadi (Ph.D)**

**Critical Review of National Curriculum  
in the field of Foreign Language  
Teaching**

**M.Attaran (Ph.D)**

**M.Abdoli**

**Learning Culture of Nomadic School:  
Narratives of a Teacher**

**A.R.Assareh (Ph.D)**

**Globalization And National Curriculum  
Development**

**Ahmad Beh-Pajoo (Ph.D)**

**Abbas Ali Hosseinkhanzadeh (Ph.D)**

**Identification of the necessary social  
skills for students with intellectual  
disability in classroom setting**

**A. Moghadam (Ph.D)**

**T. Sohrabi**

**A Content Analysis of Elementary  
Mathematics Texts**

**H. Salimi**

**M. H. Mirzamohammadi (Ph.D)**

**Evaluation of graphics major curriculum  
vocational technical branch yearly  
credits system**

Tell: 81032203

Fax: 81032000

Web: [www.icsa.org.ir](http://www.icsa.org.ir)

Email: [info@icsa.org.ir](mailto:info@icsa.org.ir)

Single issue: 30000 R

## اولویت‌های نگارشی نشریه

### الف: اولویت‌های مرتبط با قلمرو برنامه درسی

- ماهیت و چیستی قلمرو برنامه درسی
- رویکردهای جدید در طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی
- نقد و بررسی دیدگاه‌ها و نظریه‌های مطرح در حوزه برنامه درسی
- تاریخ برنامه‌ریزی درسی در ایران و جهان
- رویکردهای پژوهش در برنامه درسی
- تمرکززدایی از نظام برنامه‌ریزی درسی و راهبردهای افزایش مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها.
- رویکردها، مسائل و راه‌حل‌های ناظر به اجراء تغییر و اصلاح برنامه درسی
- شناسایی حوزه‌های یادگیری مغفول در برنامه درسی (null Curriculum)
- شناسایی آثار پنهان برنامه درسی بر یادگیرندگان
- رویکردها، مسائل و راه‌حل‌های ناظر به ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان
- انواع برنامه‌های درسی

### ب: اولویت‌های مربوط به ساحت‌های متفاوت تربیت

- پرورش و روحیه پرسشگری
- پرورش خلاقیت
- پرورش روحیه علمی
- پرورش حس زیباشناسی
- پرورش قابلیت‌های مدنی / شهروندی
- پرورش قابلیت‌های میان فرهنگی
- پرورش تفکر نقاد
- پرورش دین باوری (معنویت)
- پرورش هویت‌های چندگانه

### ج: اولویت‌های مرتبط با جریان‌ها یا مسائل و معضلات اجتماعی

- نهضت‌های فکری - فلسفی جدید و برنامه درسی
- محیط زیست و برنامه درسی
- جهانی شدن، بین المللی شدن و برنامه درسی
- فناوری اطلاعات و ارتباطات و برنامه درسی
- دموکراسی و برنامه درسی
- توسعه اقتصادی و برنامه درسی

- **برگه مشخصات** شامل عنوان مقاله به دو زبان فارسی و انگلیسی؛ نام و نام خانوادگی پژوهشگر/ پژوهشگران (فارسی و انگلیسی)، درجه علمی، نشانی محل کار، پست الکترونیکی (E-mail)، تلفن تماس نویسنده مسئول اول و تاریخ ارسال مقاله.
- **تنظیم چکیده‌ها** به دو زبان فارسی و انگلیسی (یا فرانسه) (بین ۱۲۰ الی ۱۵۰ کلمه)
- **کلید واژه‌ها** به ترتیب اهمیت و ارتباط با موضوع (۳ تا ۵ مورد)
- پیشنهاد می‌شود مقاله شامل بخش‌های زیر باشد:
- **مقدمه** (شامل: زمینه موضوع، مبانی نظری و پیشینه)
- **بیان مسئله و چارچوب نظری** (شامل: شرح مساله، ضرورت بررسی، مدل نظری، هدف‌ها، پرسش‌ها یا فرضیه‌ها)
- **روش پژوهش** (شامل: روش و طرح پژوهش، جامعه آماری، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه، ابزار پژوهش و روش تحلیل داده‌ها)
- **گزارش یافته‌ها** (شامل توضیحات، جداول، نمودارها و شکل‌ها. در صورت استفاده از جدول، نمودار و شکل، شماره جدول‌ها و عنوان آن‌ها در بالای جدول‌ها و شماره نمودارها و عنوان آن‌ها زیر نمودارها قرار گیرد).
- **نتیجه‌گیری و بحث و بررسی درباره نتایج** (مقایسه یافته‌ها با پیشینه یا تطبیق با مبانی نظری، تفسیر نتایج، مقایسه نتایج بدست آمده و تبیین نتایج)
- **پیشنهادها** (ارائه راهکارهایی برای حل مشکلات شناسایی شده یا در ارتباط با نتایج به‌دست آمده با ارجاع به آنها)
- **پاورقی:** معادل لاتین اصطلاحات و اسامی غیرایرانی مورد استناد در همان صفحه و در قسمت پاورقی می‌آید.
- **فهرست مآخذ فارسی و انگلیسی** (به تفکیک): معرفی (فقط) تمامی منابع استناد شده در متن به ترتیب الفبایی، با ذکر نام خانوادگی، نام نویسنده، سال انتشار، عنوان منبع (به صورت بولد)، نام مترجم منبع (در صورتی که به ترجمه فارسی آن استناد می‌شود) محل انتشار، نام ناشر.
- **سایر نکات**
- رعایت اخلاق نگارش - مخصوصا پرهیز از سرقت، تحریف و فریب علمی - برعهده نویسنده است و چنانچه مواردی از آن آشکار شود - قبل یا بعد از انتشار - نام نویسنده در فهرست سیاه وارد می‌شود.
- کاربرگ درخواست انتشار، تعهد عدم انتشار مقاله در جای دیگر، رعایت اخلاق نگارش و تضمین اصالت مقاله توسط نویسنده یا نویسندگان امضاء و عرضه شود.
- حق ویرایش مقاله پذیرفته شده، برای هیئت تحریریه محفوظ است.
- مجله فقط مقاله‌هایی را که یک مساله واقعی معرفتی یا اجتماعی را به روش مناسبی مورد بررسی قرار داده و به دستاوردی بدیع دست یافته‌اند، منتشر می‌کند.
- حجم مجاز مقاله بین ۴۰۰۰ تا ۶۰۰۰ کلمه (۱۵ تا ۲۲ صفحه A4) است که در محیط word با فونت ۱۴ و با فاصله ۳ سانتی متر از طرفین صفحه تنظیم شده باشد. این شرط اولیه ورود مقاله به فرایند بررسی است.
- نمودارها، شکل‌ها و جدول‌ها تا حد امکان به صورت آماده چاپ ارائه شود، مندرجات آنها روشن و شماره‌گذاری شده باشد و عنوان نمودارها، شکل‌ها (در زیر) و جدول‌ها (در بالا) به صورت تخصصی نوشته شود.
- در مقاله مستخرج از پایان‌نامه و رساله تحصیلی، نام دانشجو به عنوان نفر اول ذکر شود.
- در مقاله‌های برگرفته از پایان‌نامه‌ها، ذکر موسسه محل تحصیل و عنوان اصلی پایان‌نامه به صورت زیرنویس ضروری است.
- شیوه ارسال مقاله: ارسال مقاله از طریق سایت سامانه نشر دانشگاهی به آدرس الکترونیکی <http://isj.iup.ir/> ارسال نمایند.

داوران این شماره (به ترتیب الفبا)

دکتر صمد ایزدی	دکتر کامبیز پوشنه	دکتر محمد حسینی
دکتر رضوان حکیم زاده	دکتر عظیمه سادات خاکباز	دکتر فرهاد سراجی
دکتر علیرضا صادقی	دکتر محمدرضا عنانی سراب	دکتر علیرضا کیامنش
دکتر رضا کیانی	دکتر مجید علی عسگری	دکتر حسن ملکی
دکتر نعمت اله موسی پور	دکتر محمود مهرمحمدی	دکتر زهرا نیکنام

حق اشتراک را به مبلغ ۱۰۰۰۰ تومان، برای مدت یک سال (چهار شماره) به حساب شماره ۹۸۵۲۹۵۳۵ نزد بانک تجارت، شعبه شهید کلانتری به نام انجمن مطالعات برنامه درسی واریز نمائید. اصل فیش بانکی را به همراه فرم تکمیل شده به نشانی دفتر انجمن مطالعات برنامه درسی ایران ارسال نمائید.

- نام و نام خانوادگی:.....
- آخرین مدرک تحصیلی:.....
- رشته تحصیلی:.....
- شغل:.....
- نشانی کامل پستی:.....
- کد پستی:.....
- تاریخ:.....



## تب مقاله‌نویسی و پدیده‌هایش

دیوژن یا دیوجانس کلبی (حدود ۴۱۲-۳۲۳ پیش از میلاد) در جوانی از آسیای صغیر به آتن رفت و به تحصیل فلسفه پرداخت و مبلغ ساده زیستی بود. دیوژن به شیوه طنز سخن می‌گفت. نقل شده است که اسکندر مقدونی به دیدار دیوژن رفت و در حالیکه در برابر او ایستاده بود از او پرسید: «آیا نیاز به چیزی داری؟» دیوژن در پاسخ گفت: «بلی؛ می‌توانی کنار روی تا نور خورشید بر من بتابد.» اسکندر به همراهانش که از خشم می‌خواستند دیوژن را مورد آزار قرار دهند، گفت: «اگر اسکندر نبودم دوست داشتم دیوژن باشم.» همچنین روایت شده که روزی فردی جواهرات زیادی برای دیوژن آورد. دیوژن در واکنش به این عمل او گفت: «به به! چه اشیای گرانبهایی که ما به آن‌ها احتیاج نداریم.»

استاد بزرگوار جناب آقای دکتر داوری اردکانی با استناد به همین واقعه، بیان کرده‌اند که: «در کشور ما، علم ارزش دیوژنی دارد.» یعنی علم، تحسین می‌شود ولی مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. اینکه علم در کشور ما ارزش دیوژنی داشته باشد، موضوعی است که مخالفانی هم دارد. مخالفان بر این باورند که اصولاً درکی از ارزش علم وجود ندارد؛ حتی درک دیوژنی! بنابراین، از نگاه آنان هر جا شاهد ارزش دیوژنی علم باشیم، باید شاد شویم.

طی سال‌های گذشته شاهد رخدادهایی در حوزه علوم تربیتی کشور هستیم که روح‌آزار هستند. شرایطی پدید آمده است که کار و فعالیت علمی هم دارای ارزش دیوژنی شده است. یعنی آنانکه مسئولیت دارند تا به امور علم بپردازند، ارزشی برای کارهای ضروری تولید علم قائل نیستند. تلاش علمی، اخلاق پژوهش، تخیل سازنده، بردباری در هدف‌جویی، ایجاد فرصت تأمل و بسنده کردن به آنچه نتیجه تلاش خود است از جمله اموری هستند که از لوازم علم‌جویی محسوب می‌شوند؛ و البته هم‌اکنون ارزش دیوژنی یافته‌اند.

وقتی از این لوازم و اقتضائات تولید علم به عنوان ضروریات حداقلی علم‌جویی سخن به میان می‌آید، شنوندگان چنان سر می‌جنبانند و ابراز علاقه می‌کنند که گویی گوهری ناشناخته در برابر چشمانشان قرار گرفته است. اما وقتی پای عمل به میان می‌آید، همان شنوندگان خوش واکنش، عاملان فعال عرصه‌ای می‌شوند که به زبان طردش می‌کرده‌اند! یعنی آنان نیز تلاش

علمی را کنار می‌نهند، اخلاق علمی را پاس نمی‌دارند، به تخیل سازنده نمی‌پردازند، بردباری در هدف‌جویی علمی ندارند، فرصت لازم برای تأمل فراهم نمی‌سازند و به آنچه نتیجه تلاش خودشان است، بسنده نمی‌کنند. چه اتفاقی در حال وقوع است؟ منشأ این درد کجاست؟ البته این دردی است که بیشتر در عرصه علم جدید دیده می‌شود؛ که برنامه‌ریزی درسی نیز در همین دسته از علوم طبقه‌بندی می‌شود. علم بومی هنوز هم برای مردم دارای ارزش است. در آنجا هنوز افراد زیادی را می‌توان یافت که وقت فراوانی از خود را برای یافتن یک گیاه شفابخش، صرف می‌کنند. در کوه و بیابان در پی آن می‌گردند و زمانی که آن را یافتند برای بار آوردن آن وقت صرف می‌کنند. یا برای رسیدن به یک دعانویس یا رفتن به زیارت یک امام‌زاده، هزینه می‌پردازند. ولی آیا بی‌حوصلگی در تولید علم و روی‌آوری به علم‌سازی (به جای تولید علم)، ناشی از ناتوانی در بومی کردن علم است؟ شاید بتوان به برخی دیگر از عواملی اشاره کرد که مقابله با آنها دارای سهولت بیشتری است.

شرح آن عوامل در اینجا، مورد نظر نیست؛ اما همزمان با تجربه شادکامی ناشی از ارتقاء رتبه کشور در تولید مقاله‌های علمی، شاید مفید باشد از بعدی دیگر به تولید مقاله در حوزه علوم تربیتی کشور - مخصوصاً برنامه‌ریزی درسی - اقدام شود و به معرفی سه پدیده مرتبط با مقاله‌نویسی، به‌عنوان یکی از نشانگرهای مهم تولید علم، اقدام گردد که واقعیت دارند و در حال شیوع هستند: رواج مسأله‌سازی، سیری‌ناپذیری در انتشار و تهی‌شدن ظاهر فریب (پوسته‌های میان‌تهی).

یکی از پدیده‌های مرتبط با ارزش دیورثنی علم، «مسأله‌سازی» است. مسأله‌سازی از پیامدهای فقر دانایی است. نخستین گام پژوهش، دستیابی به پرسش است. یافتن پرسش یا مسئله<sup>۱</sup> کار ساده‌ای نیست. به همین دلیل عده‌ای از «فقرای دانایی» که برای نگارش مقاله، شتاب دارند به جای آنکه برای یافتن پرسش هزینه کنند، به ساختن پرسش می‌پردازند. مسأله‌سازی از بسیاری جهات به مانند مسأله‌یابی است. با وجود این شباهت‌های ظاهری، عمده‌ترین تفاوت در ماهیت آنهاست؛ که مسأله یافته شده، «حقیقی» است و مسأله ساخته شده، «دروغین» است. تفاوت در صدق و کذب مسأله است. مسأله‌های غیرحقیقی و کاذب، دارای سوابقی در حیات علمی بشر هستند. این مسأله‌ها، به ظاهر مسأله هستند و حتی بیشتر اوقات با داده‌ها و تحلیل‌های به ظاهر

آراسته هم تزیین می‌شوند؛ اما واجد هیچ ارزشی در پیشبرد علم نیستند. آراستگی ظاهری این نوع تحقیقات در موارد زیادی می‌تواند «حیرت‌انگیز» باشد.

مسئله‌های ساختگی دارای انواعی هستند: توصیف وضعیت متغیرهایی که آشکار (بدیهی) هستند، ایجاد ارتباط بین متغیرهایی که منطقاً دارای ارتباط نیستند، ادعای تبیین متغیرهایی که امکان تبیین ندارند و یا بنیاد تبیین آن را مغالطه‌های منطقی تشکیل می‌دهند. اما نبود مسئله فقط با مسئله‌سازی دنبال نمی‌شود. گاه شاهد تکرارهای بی‌دلیل و گاه شاهد تکرارهای پنهان شده هستیم. منظور از تکرارهای پنهان شده آن است که کار به گونه‌ای تکرار شود که جلوه بیرونی آن با ادعای نوآوری همراه گردد. این نوع نوشته‌های بدون مساله یا نوشته‌های دارای مسئله‌های ساختگی، طی سال‌های گذشته در حال افزایش است.

پدیده دیگر «سیری‌ناپذیری در انتشار» است. این پدیده به انتشار بیمارگونه مقاله مربوط است که می‌توان آن را «فزون‌خواهی بی‌منطق» نیز نام‌گذاری کرد. نوشتن مقاله نیازمند فرصت زمانی است و از این نظر، قواعد زمان بر همگان حاکم است. پس، میزان نوشتن هم حدی دارد. چه میزان نوشتن می‌تواند اصیل باشد؟ وقتی دانش‌آموخته کارشناسی ارشد در فاصله شش ماه به نگارش و انتشار شش مقاله علمی-پژوهشی اقدام می‌کند، همین شاهد کافی است تا در اصالت آن نوشته‌ها یا در اصالت آن نشریات تردید روا داشت.

سومین پدیده مورد بحث، «تهی‌شدگی ظاهر فریب» است. مقاله‌نویسی وقتی ارزشمند است که فکری را با خود داشته باشد. صورت‌گرایی از سویی به نویسندگان این امکان را می‌دهد که فقر دانایی را پنهان کنند و از سویی به نشریات این امکان را می‌دهد تا خطاهای داوری عمیق نوشته‌ها را توجیه نمایند. این رخدادی غم‌انگیز است که برای ورود به هر کاری اعم از تحصیل یا کار در سازمان، مقاله‌مبنای محاسبه توان فرد محسوب شود. مگر ممکن است همه گره‌ها به دست مقاله‌نویسان گشایش یابد؟

فکری باید کرد، راهی باید جست؛ اما چگونه؟ می‌توانم هم‌صدا با مولانا (دیوان شمس، غزل

۳۵۱) بگویم:

طیب درد بی‌درمان کدامست	رفیق راه بی‌پایان کدامست
خرد عاجز شد اندر فکر عاجز	که سرکش کیست سرگردان کدامست
اگر عقلست پس دیوانگی چیست	وگر جانست پس جانان کدامست

بت موزون به بتخانه بسی جست  
چراغ عالم افروز مخلصد  
چه قبله کرده‌ای این گفت و گو را  
که موزونات را میزان کدامست  
که نی کفرست و نی ایمان کدامست  
طلب کن درس خاموشان کدامست

نعمت‌الله موسی‌پور

برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

## Emergent Curriculum: A Critical Reflection on the Concept of Predefined Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۵/۲۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۲/۲۷

R. Khosravi

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

رحمت‌اله خسروی<sup>۱</sup>

محمود مهرمحمدی<sup>۲</sup>

**Abstract:** Predefined curriculum has been criticized by many scholars. As a result, an alternative concept called emergent curriculum has surfaced. This conception of curriculum calls into question features of predefined curriculum such as fixed and linear approach to curriculum development. Also, it is claimed that emergent curriculum contributes to furthering the depth and richness of curriculum inquiry, thus making curriculum practice consistent with the cause of reinforcing students' creativity. The most significant features of emergent curriculum discussed in the paper are argued to be experiential nature, creativity stimulation and relevance to life. This paper relies on a conceptual analytical methodology and initiates the process by investigating the differences between the concepts of predefined and emergent curriculum, leading to a discussion of basic assumptions, critical features and requirements for execution in emergent curriculum.

**Keywords:** Emergent Curriculum, predefined curriculum, be experiential in nature, creativity stimulant, relevance to life

**چکیده:** برنامه‌درسی از پیش تعیین شده توسط اندیشمندان زیادی مورد نقد قرار گرفته است. در اثر این نقد، مفهوم دیگری به نام برنامه‌درسی روئیدنی به وجود آمده است. این مفهوم از برنامه‌درسی درباره ویژگی‌های برنامه‌درسی از پیش تعیین شده از قبیل اختیار رویکرد خطی و ثابت در برنامه‌ریزی درسی، به تأمل نقادانه می‌پردازد. همچنین عمق و غنای پژوهش برنامه‌درسی را افزایش داده و در نتیجه عمل برنامه‌درسی را در جهت تقویت خلاقیت دانش‌آموزان سازگار می‌کند. از مهمترین خصوصیات این نوع برنامه درسی، «داشتن ماهیت تجربی»، «محرک خلاقیت»، و «ارتباط با زندگی» است. در این مقاله با اتکاء بر روش تحلیلی - مفهومی، ابتدا مفهوم برنامه‌درسی روئیدنی و تفاوت‌های آن با برنامه‌درسی از پیش تعیین شده بررسی شده سپس مفروضات اساسی، ویژگی‌های مهم و استلزامات اجرایی این نوع برنامه‌درسی مورد بحث قرار می‌گیرد.

**کلید واژه‌ها:** برنامه‌درسی روئیدنی، برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، تجربی بودن، محرک خلاقیت، ارتباط با زندگی

برنامه‌درسی روئیدنی، رویکردی است که توسط بسیاری از مربیان از قبیل، بوت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷؛ جونز و نیمو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴ مورد استفاده قرار گرفته است. اکثر مؤلفان، برای مثال برد کمپ و کاپل<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷ و جونز و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱، اعمال برنامه‌درسی روئیدنی را با برنامه‌درسی عمل محور که با رشد فراگیران تناسب دارد، مرتبط می‌دانند. برخی دیگر از نویسندگان تصور می‌کنند که برنامه‌درسی روئیدنی معمولاً با اعمال پداگوژیکی خاص از قبیل رویکرد درسی مبتنی بر پروژه معروف به رویکرد رجیو امیلیا<sup>۵</sup> (هلم و کتز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ کتز و چارد<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰) مرتبط می‌شود. برخلاف مدارس معمول که تلاش می‌کنند موضوعات را از هم تفکیک کنند، مدارس رجیو امیلیا بر پروژه‌های جامع‌تری تأکید می‌کنند که در آن فراگیران روزها یا حتی ماه‌ها درگیر می‌شوند (گاندینی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴). به زعم نگارنده هنری‌ترین شکل برنامه‌درسی، برنامه‌درسی روئیدنی است. در این نوع برنامه‌درسی، فعالیت‌های روئیدنی منجر به پیامدهای خودجوش می‌شوند؛ معلمان با تدارک تجارب اثر بخش، شرایطی فراهم می‌کنند تا دانش‌آموزان به طور فعالانه به کشف ایده‌ها و عقاید بپردازند؛ و یادگیری در اثر درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌ها، آزمایش‌ها، گفتگوها، و یا کاوش‌ها حاصل می‌شود. کنجکاوی و انگیزه درونی دانش‌آموزان نیروهایی هستند که آنها را به سمت اهداف برنامه‌ریزی نشده و نامعین سوق می‌دهند. انعطاف‌پذیری، سازگاری، و آمادگی رمز موفقیت در تدریس برنامه‌درسی روئیدنی است. با این حال، ارزشیابی این نوع برنامه‌درسی با در نظر گرفتن ویژگی انعطاف‌پذیری آن، بایستی به گونه‌ای انجام گیرد که از اعتبار آن کاسته نشود. در این برنامه‌درسی، یادگیری و موفقیت واقعی وقتی حاصل می‌شود که فعالیت‌ها به طور کامل انجام شوند. همچنین وظیفه معلم، آگاه کردن دانش‌آموزان از موفقیت‌ها و دستاوردهایشان در پایان هر فعالیت است. معلم ممکن است از طریق گفتگو، دریافت گزارش‌های تفصیلی، ارائه

1. Booth
2. Jones & Nimmo
3. Bredekamp & Copple
4. Jones et al.
5. Reggio Emilia
6. Helm & Katz
7. Katz & Chard
8. Gandini

برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

چک لیست‌ها، انجام مشاهدات، ارائه پروژه‌ها، ثبت فعالیت‌ها، و ... ارزشیابی‌هایی رسمی از دانش‌آموزان به عمل آورد.

مهارت در زمینه‌سازی فعالیت‌های روئیدنی که منجر به پیامدهای خود جوش می‌شوند از جمله مهمترین مهارت‌های مورد نیاز معلم در برنامه‌درسی روئیدنی است. در این نوع برنامه-درسی معلم به عنوان استاد سازماندهی، به هدایت فرایندها و تجارب یادگیری مختلف می-پردازد. یکی دیگر از مهارت‌های مورد نیاز معلم در این نوع برنامه‌درسی، دانش درباره مراحل رشد می‌باشد. معلمان بایستی در خصوص مراحل رشد دانش‌آموزان و انتظارات فرایندی برنامه-درسی، دانش و تخصص کافی داشته باشند. علاوه بر این، معلمان بایستی شرایطی را فراهم کنند که تحت آن دانش‌آموزان بتوانند سؤالات خود را مطرح کرده و پاسخ‌هایی دریافت کنند. دانش‌آموزان از طریق سؤال پرسیدن، علایق و مهارت‌های کاوشگری خود را ظاهر می‌سازند. آگاهی از مهارت‌ها و استعدادها، دانش‌آموزان، توانایی چشم پوشی از کنترل یادگیری ذاتی دانش‌آموزان به منظور پرورش خلاقیت‌های آنها، برنامه‌ریزی برای استعدادهای درخشان به منظور فراهم کردن امکانات ویژه به آنها و توانایی ارزشیابی و بازخورد دهی به شیوه‌های مختلف از دیگر رسالت‌های معلم در این نوع برنامه‌درسی است. با توجه به آنچه ذکر شد ملاحظه می‌شود که در برنامه‌درسی روئیدنی، معلم نقش اساسی بر عهده دارد. بر این اساس، به طور کلی برنامه‌درسی روئیدنی یک فرایند طرح ریزی و تجدید نظر مستمر است که در آن معلمان از طریق تعامل با دانش‌آموزان به طور مداوم در جستجوی یک روش بهتر برای لذت بخش کردن تجارب یادگیری برای آنان هستند. نگارنده در مقاله حاضر در صدد تبیین مفهوم برنامه‌درسی روئیدنی از طریق تأمل انتقادی بر روی مفهوم برنامه‌درسی از پیش تعیین شده است، در این راستا به دنبال پاسخگویی به سه سؤال کلیدی است: ۱- مفهوم برنامه‌درسی روئیدنی چیست؟ ۲- این نوع برنامه‌درسی چه تفاوت‌هایی با برنامه‌درسی از پیش تعیین شده دارد؟ ۳- خاستگاه‌ها، ویژگی‌ها، و استلزامات اجرایی این نوع برنامه‌درسی چیست؟

### تعریف و مفهوم برنامه‌درسی روئیدنی

برخی از مربیان، برنامه‌درسی روئیدنی را به عنوان تجربیات و فعالیت‌های یادگیری متناسب با علایق دانش‌آموزان و معلمان در یک زمینه مفروض، تعریف می‌کنند (شیرر و همکاران، ۱۹۹۶). به زعم جونز و نیمو (۱۹۹۴) «پیام اصلی برنامه‌درسی روئیدنی این است که کل جریان یادگیری

از تعامل مشارکت کنندگان کلاسی یعنی معلم و دانش‌آموزان تکامل می‌یابد. انتخاب‌هایی که برای دانش‌آموزان انجام می‌شود بایستی منعکس‌کننده ارزش‌های آنها باشد؛ همچنین برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان بایستی برنامه‌های هدف-آزاد مورد تأکید واقع شود» (ص ۳). البته همانطور که جونز و رینولدز<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) اظهار کرده‌اند «برنامه‌درسی روئیدنی هرگز صرفاً بر مبنای علاقه دانش‌آموزان ساخته نمی‌شود، بلکه علایق سایر شرکاء مانند معلمان و والدین نیز مبنای قرار می‌گیرد. ارزش‌ها و دغدغه‌های معلمان و والدین به تکامل فرهنگ کلاس کمک می‌کند. لذا برنامه‌درسی روئیدنی جنبه تکاملی داشته و همیشه آماده پذیرش ظرفیت‌ها و امکانات جدیدی است که در طول فرایند برنامه‌ریزی آغازین قابل تصور نبوده‌اند.»

در حال حاضر این گرایش برنامه‌درسی از ضعف موجود در مبانی فلسفی رنج م برد، با وجود این، در سرتاسر دنیا توجه همه پژوهشگران را به خود جلب کرده است. طبق این رویکرد برنامه درسی هرچیزی در طبیعت، ماهیت روئیدنی دارد. به زعم نگارنده، برنامه‌درسی روئیدنی یک برنامه درسی سازنده گرایانه است که در آن معلمان، دانش‌آموزان، ابزارهای تدریس و محیط یادگیری در یک فضای گفتمانی باهم تعامل می‌کنند. این برنامه درسی خارج از رویکرد «هرچیزی، از پیش تعیین شده است»، حرکت کرده و در قالب رویکرد «هرچیزی در حال رویش و تحول است» پیش می‌رود.

### تفاوت های برنامه درسی روئیدنی و برنامه درسی از پیش تعیین

مهمترین وجوه افتراق برنامه‌درسی روئیدنی و برنامه‌درسی از پیش تعیین شده عبارتند از:

– در برنامه درسی روئیدنی افزایش توانایی‌های دانش‌آموزان و ارائه تجارب یادگیری لذت بخش از اهمیت زیادی برخوردار است. در این نوع برنامه‌درسی بر خلاف برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، لذت و نشاط در جریان و مسیر یادگیری حاصل می‌شود و نه در انتها و مقصد یادگیری. در این خصوص آیزنر می‌گوید: «ما بایستی در کلاس‌های درس و مدارس شرایطی را خلق کنیم که در آن دانش‌آموزان فرایند تربیت را با علاقه‌مندی تعقیب کنند. سفر تربیتی بایستی یک سفر شاد باشد. به اعتقاد آلفرد وایتهد اکثر مردم گمان می‌کنند که یک دانشمند به خاطر دانستن و فهمیدن تحقیق می‌کند. درست، عکس این قضیه صادق است، یعنی دانشمند به خاطر لذت و رضایتی که در مسیر تحقیق و کاوش بدست می‌آید به تحقیق



برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

می‌پردازد. آنچه برای دانشمندان مهم است نشاط، چالش و درگیری موجود در فرایند تحقیق می‌باشد. در بهترین حالت، لذت و رضایت خاطری که در مسیر یادگیری به دست می‌آید یک تجربه زیبایی شناختی محسوب می‌شود» (به نقل از آیزنر، ۲۰۰۲a، ص ۲۰۳).

— برنامه درسی روئیدنی در مقایسه با برنامه‌درسی از پیش تعیین شده با درگیر ساختن دانش-آموزان در تکالیف هدف آزاد و پروژه‌های غیر خطی و از پیش تعیین نشده، قدرت تخیل، شگفت‌زدگی، خلاقیت و در نهایت خشنودی و رضایت‌مندی را در آنها افزایش می‌دهد. در واقع، اهمیت بعد هنری و زیبایی شناختی این نوع برنامه‌درسی بسیار فراتر از بعد علمی آن است. در این راستا، آیزنر می‌گوید: «تکالیف هدف آزاد، خلاقیت و قوه تخیل را تقویت می‌کند. تخیل مادر ابداع و نوآوری است. بنابراین، آن بایستی در تدریس ریاضیات، همه علوم، تاریخ، و در واقع در تمام قلمروهای معرفت بشر، حضور داشته باشد. تحقق این مهم، مستلزم آن است که در نظام آموزشی فرهنگ ایجاد جنبه‌های تخیلی، ممکن شود. ما به مدارس نیاز داریم که در آن تکالیف به اندازه کافی هدف آزاد باشد تا دانش‌آموزان بتوانند از کارشان رضایت خاطر بدست آورند» (آیزنر، ۲۰۰۲b).

— در برنامه‌درسی روئیدنی نسبت به برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، بین ابعاد شناختی و عاطفی یادگیری به هم پیوستگی قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. به طور معمول، در اکثر نظام‌های برنامه‌ریزی درسی حیطه عاطفی در تقابل با حیطه شناختی قرار گرفته و توجه کمتری را دریافت کرده‌است (کراتول، بلوم، و ماسیا، ۱۹۶۴). این دوگانگی منجر به تجویز برنامه‌های تربیتی مجزا و دوگانه شده است (مارتین و رگلوت، ۱۹۹۹).<sup>۲</sup> به اعتقاد نگارنده، رشد عاطفی یک مبنای ضروری برای رشد شناختی است که در برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. این درحالی است که در برنامه درسی روئیدنی «علاقه به یادگیری» و «نگرش مثبت به سمت محتوا» مبنای کسب دانش قرار می‌گیرد.

— بر خلاف برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، در برنامه‌درسی روئیدنی تناسب تصمیمات با موقعیت‌های عملی خاص، قابل توجه است. این ظرفیت به خاطر ویژگی انعطاف‌پذیری هدفمند این نوع برنامه‌درسی می‌باشد. نکته مهم اینکه انعطاف‌پذیری هدفمند و غیر آشفته،

---

1. Krathwohl, Bloom & Masia  
2. Martin & Reigeluth

برنامه‌درسی روئیدنی را از افتادن در دام به تعبیر دال (۱۹۹۳) «نسبیت گرایی مفرط<sup>۱</sup>» باز می‌دارد.

— در برنامه‌درسی روئیدنی اهداف مقدم بر عمل نیستند بلکه از عمل سرچشمه می‌گیرند. این در حالی است که در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده اهداف مقدم بر عمل هستند. علاوه بر این، در برنامه‌درسی روئیدنی بر خلاف برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، اهداف انعطاف پذیر و غیر قطعی هستند. در این راستا، آیزنر (۱۹۹۴) می‌گوید: اهداف می‌تواند غیر قطعی بوده و برای همه دانش‌آموزان یکسان نباشد. با سیال بودن اهداف در برنامه‌درسی روئیدنی، زمینه ظهور ذوق و خلاقیت هنری نزد دانش‌آموزان فراهم می‌شود. در حالی که در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده عقلانیت در تجویز اهداف و رویه‌های قطعی است، در برنامه‌درسی روئیدنی عقلانیت در سیالیت و انعطاف‌پذیری اهداف و رویه‌ها نهفته است. در این خصوص آیزنر (۱۹۹۴) هم می‌گوید، آنچه در برنامه‌درسی عقلانیت را تنزل می‌دهد، از بین بردن انعطاف‌پذیری بوسیله تجویزها است.

— برنامه‌درسی روئیدنی به خاطر برخورداری از سیستم باز و غیر خطی با پارادایم پست مدرن همخوان است، در حالی که برنامه‌درسی از پیش تعیین شده از این حیث که سیستمی بسته و خطی دارد با پارادایم مدرنیته همخوانی دارد. دال (۱۹۹۳) به مفاهیمی از برنامه‌درسی غیر خطی پست مدرن اشاره می‌کند که در برنامه‌درسی روئیدنی نیز می‌توان آنها را پیدا کرد. برخی از این مفاهیم عبارتند از: خود سازماندهی، عدم تعیین، پدید آمدن نظم خودجوش از بی‌نظمی و آشوب، و ساخت خلاقانه معانی و مفاهیم. به زعم دال (۱۹۹۳)، برنامه‌درسی، فرایند انتقال آنچه شناخته شده است نمی‌باشد، بلکه کشف و کاوش آنچه ناشناخته است را شامل می‌شود؛ دانش‌آموزان و معلمان از طریق گفتگو و عمل فکورانه به کشف این قلمروهای ناشناخته می‌پردازند.

— بر خلاف برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، برنامه‌درسی روئیدنی دانش قطعی شناخته شده برای انتقال به فراگیران نیست بلکه یک فرایند پویایی است که در آن معلمان و دانش‌آموزان دانش را از طریق گفتگو و مذاکره کشف کرده و توسعه می‌دهند. برنامه‌درسی روئیدنی یک رابطه ارگانیکی با برنامه‌درسی مذاکره‌ای دارد. در این زمینه دال (۱۹۹۳) اظهار می‌دارد که

---

## 1. Rampant relativism

برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

برنامه‌درسی از طریق گفتگوی بین معلم و دانش‌آموز، شکل روئیدنی به خود می‌گیرد و دیگر حامل نظام دانش معین نیست.

### مفروضات اساسی برنامه درسی روئیدنی

- **برنامه‌درسی روئیدنی، محصول تأمل انتقادی بر روی برنامه‌درسی از پیش تعیین شده است.** برنامه‌درسی از پیش تعیین شده برخلاف برنامه‌درسی روئیدنی، محصول تفکر وجودگرایانه درباره دنیای علم است و تحت حمایت فلسفه اثبات‌گرایی و روان‌شناسی رفتارگرا می‌باشد. در این نوع برنامه‌درسی فرایند طراحی، ابزارها، روش‌ها، و پیامدها از پیش تعیین می‌شوند. برنامه درسی از پیش تعیین شده یا به تعبیر هابرماس<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) برنامه‌درسی فن‌گرایانه، به وسیله متخصصان برنامه‌درسی طراحی می‌شود و معلمان و دانش‌آموزان فقط بایستی از طریق دروس مشخصی به اهداف از پیش تعیین شده نائل شوند. به زعم هابرماس (۱۹۸۱)، در این نوع برنامه‌درسی، شواهد یادگیری در رفتار دانش‌آموزان تبلور می‌یابد، بنابراین ارزشیابی از یادگیری به معنای سنجش رفتار پایانی است. علاوه بر این، در این نوع برنامه‌درسی یک تجویز و قالب بندی قدرتمند وجود دارد و کنترل محتوا و نتایج از اهمیت زیادی برخوردار است. در واقع، در این نوع برنامه‌درسی، استدلال بر این است که منطقی‌ترین روش برای طراحی یک برنامه‌درسی این است که نخست اهداف تعیین شوند و سپس مناسب‌ترین ابزارها برای رسیدن به هدف‌ها مشخص گردند. از آنجایی که خلاقیت در یک جوّ آزاد و دموکراتیک رخ می‌دهد، بنابراین در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده به دلیل وجود فضای بسته و کنترلی، این عنصر مهم تعلیم و تربیت مورد غفلت واقع می‌شود. به طور کلی، برنامه‌درسی از پیش تعیین شده که یک هدف تصریح شده و ثابت، محتوای عینی، رویه‌های اجرایی مکانیکی، و ارزشیابی بسته دارد، منعکس کننده یک نوع فرایند خطی «درونداد- برونداد» بوده که در آن، عوامل غیر منتظره، مورد غفلت واقع می‌شوند. جونز و نیمو (۱۹۹۴)، این نوع برنامه‌درسی را «برنامه درسی کنسرو شده آ» می‌نامند. بدین صورت که کنسروها به وسیله متخصصان برنامه‌درسی ساخته می‌شوند، معلم موظف است محتوای برنامه‌درسی را از داخل آن کنسرو بردارد و دانش‌آموزان مجبورند بدون چون و چرا آن را صرف کنند، مهم نیست خوشمزه باشد یا نه. بدین ترتیب، برنامه‌درسی از پیش تعیین

---

1. Habermas

2. Canned curriculum

شده تحت تأثیر عقلانیت ابزاری یک کنترل ابزاری بر روی دانش‌آموزان اعمال می‌کند. در برنامه-درسی روئیدنی این ویژگی‌های ناخوشایند برنامه‌درسی از پیش تعیین شده مورد نقد قرار می‌گیرد. در واقع برنامه‌درسی روئیدنی نفی برنامه‌درسی از پیش تعیین شده نیست، بلکه آن در تلاش است تا بر روی مسائل و محدودیت‌های برنامه‌درسی از پیش تعیین شده تأملات نقدانه داشته باشد، رویه خطی ثابت را از بین ببرد، به عمق و غنای پژوهش برنامه‌درسی بیافزاید، و عمل برنامه‌درسی را در جهت منافع دانش‌آموزان بهبود بخشد.

**– برنامه درسی روئیدنی منعکس‌کننده رویکرد سازنده گرایانه دانش است.** رویکردهای برنامه‌درسی و رویکردهای دانش با هم مرتبط هستند. رویکردهای برنامه‌درسی به وسیله رویکردهای دانش تغییر می‌یابند. همچنین رویکردهای مختلف درباره دانش، تصورات مختلف درباره برنامه‌درسی را بدنبال دارد. رویکرد عین‌گرا درباره دانش برخلاف رویکرد سازنده‌گرا فرض می‌کند که دانش عینی، مطلق و قابل کاربرد در هر موقعیت است. از این رو برنامه‌درسی از پیش تعیین شده به عنوان نظام انتقال یا توزیع دانش به دانش‌آموزان و معلمان در نظر گرفته می‌شود. در مقابل، در رویکرد سازنده‌گرایی، دانش از طریق تعامل انسان و محیط (دیویی، ۱۹۳۳) در یک زمینه غنی و پیچیده ایجاد می‌شود. آنجا که دیویی (۱۹۳۸) از «یادگیری به وسیله انجام دادن» سخن می‌گوید، در واقع از رویکرد سازنده‌گرایی حمایت می‌کند؛ او آن دسته از استراتژی‌های تدریس را توصیه می‌کند که به دانش‌آموزان کمک می‌کند فعالانه در موضوعات مربوط به زندگی‌شان درگیر شوند (کراجسیک و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). به زعم چن و ژنگ<sup>۲</sup> (۱۹۹۸)، در رویکرد سازنده‌گرایی دانش نه عینی و نه ذهنی است، همچنین، یک پاسخ قطعی به یک سؤال خاص نیست، بلکه یک نوع فرض و گمان است که این فرض و گمان با پیشرفت علم بشر جای خود را به فرض‌های جدید می‌دهد. بدین ترتیب، در رویکرد سازنده‌گرایانه به عنوان مبنایی برای برنامه‌درسی روئیدنی، دانش ثابت و مطلق نیست که توسط دانش‌آموزان پذیرفته شود، بلکه دانش‌آموزان می‌توانند دانش خود را بر اساس تجربه شخصی (وینر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲)، دانسته‌های قبلی (بیگز و تانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷) و ابزارهای برنامه‌درسی بسازند.

1. Krajcik et.al.
2. Chen & Zhang
3. Weiner
4. Biggs & Tang

برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

**- محتوا و پیام اصلی برنامه درسی روئیدنی، بازگشت برنامه درسی مدرسه به زندگی واقعی است.** در حال حاضر، متخصصان برنامه درسی در خصوص این ایده که «برنامه درسی مدرسه بایستی به زندگی واقعی بر گردد» به اجماع رسیده‌اند. این اجماع، با هدف پاسخ به یک مجموعه سؤالات مطرح شده توسط دنیای علم صورت گرفته است. بازگشت برنامه درسی به زندگی واقعی، نیازمند اصلاح جهت‌گیری ارزشی آن است. اشکال مختلف تفکر منجر به ایجاد تغییرات بنیادی در ماهیت و اشکال برنامه درسی می‌شود. در برنامه درسی از پیش تعیین شده و مبتنی بر رویکرد علمی، فرایندها یک ماهیت ایستا دارند. این نوع برنامه درسی بر یک تفکر وجودگرایانه متکی شده است. در مقابل برنامه درسی روئیدنی بر یک سبک تفکر رویشی مبتنی می‌باشد. این سبک تفکر که بر زندگی واقعی تأکید می‌کند، در اثر نقد و تعالی تفکر وجودگرایی به وجود آمده است. به زعم لی ونگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) این سبک تفکر دارای ویژگی‌هایی از این قبیل است: «تمرکز بر روی فرایند و نه نتیجه، تمرکز بر روی ارتباط و نه بی تحرکی، تمرکز بر روی خلاقیت و نه تمایلات پیشین، تمرکز بر روی فردیت و تفاوت به جای یکنواختی و وحدت، و تمرکز بر روی آنچه عینی و واقعی است به جای آنچه انتزاعی است». به طور خلاصه، سبک تفکر وجود گرایانه با برنامه درسی از پیش تعیین شده، و سبک تفکر رویشی با برنامه درسی روئیدنی سازگار است. از این رو، کلید اصلاح برنامه درسی از پیش تعیین شده و توسعه برنامه درسی روئیدنی، بکارگیری سبک تفکر زاینده و رویشی است.

### ویژگی‌های برنامه درسی روئیدنی

**الف- تجربی بودن.** برخی از تجربه‌ها تکراری و عادی هستند، همچنین بسیاری از تجربه‌ها با رها کردن ما در موقعیت‌های نامناسب مانع رشد می‌شوند (دیوئی، ۱۹۳۸، ص ۳۵). با وجود این، تجاربی که ما را به تأمل درباره احساسات، اندیشه‌ها، اعمال، و عکس‌العمل‌ها وادار می‌کنند تجربه‌های یادگیری هستند (دیوئی، ۱۹۱۶، ص ۱۳۹). دیوئی در جای دیگر می‌گوید: «دست اندرکاران آموزشی بایستی برای فراهم کردن آن نوع تجربه یادگیری تلاش کنند که کنجکاو را برانگیزد، ابتکار عمل را تقویت کند، و علایق و مقاصد فرد را وقتی که او در موقعیت‌های ساکن و بی روح قرار می‌گیرد تقویت کند (دیوئی، ۱۹۳۸، ص ۳۸). بود و همکاران<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) خاطر

---

1. Li Wenge  
2. Boud et .al.

نشان می‌کنند که، بیشتر آنچه درباره یادگیری نوشته شده، از منظر محققانی است که فرض می‌کنند مجموعه دانشی وجود دارد که بایستی تدریس شده و یاد گرفته شوند. آنچه غایب است، بی‌اهمیت دانستن نقش یادگیری از طریق تجربه می‌باشد. یادگیری فراتر از تعامل با یک مجموعه دانش موجود است؛ آن رویدادی است که از طریق تجربه زندگی حاصل می‌شود. نکته قابل ذکر اینکه، هر تجربه‌ای منجر به رشد و یادگیری نمی‌شود. برخی از تجربه‌ها تکراری و عادی هستند، همچنین بسیاری از تجربه‌ها با رها کردن ما در موقعیت‌های نامناسب مانع رشد می‌شوند (دیوئی، ۱۹۳۸، ص ۳۵). بدین ترتیب، تجاربی که ما را به تأمل درباره احساسات، اندیشه‌ها، اعمال، و عکس‌العمل‌ها وادار می‌کنند تجربه‌های یادگیری هستند (دیوئی، ۱۹۱۶، ص ۱۳۹). دست اندرکاران آموزشی بایستی برای فراهم کردن آن نوع تجربه یادگیری تلاش کنند که کنجکاو را بر انگیزد، ابتکار عمل را تقویت کند، و علایق و مقاصد فرد را وقتی که او در موقعیت‌های ساکن و بی‌روح قرار می‌گیرد تقویت کند (دیوئی، ۱۹۳۸، ص ۳۸). بود و همکاران (۱۹۹۳) پنج گزاره درباره یادگیری از طریق تجربه مطرح می‌کنند: «۱- تجربه، اساس و محرک یادگیری است، ۲- فراگیران فعالانه به ساخت تجربه خود می‌پردازند، ۳- یادگیری یک فرایند کل‌گرا است، ۴- یادگیری از یک ساخت اجتماعی و فرهنگی برخوردار است، و ۵- یادگیری به وسیله زمینه اجتماعی- عاطفی که در آن اتفاق می‌افتد، تحت تأثیر قرار می‌گیرد» (صص ۸-۱۶). راجرز<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) نیز در خصوص یادگیری تجربی این مفروضات را مورد توجه قرار داده است: ۱- انسان‌ها یک ظرفیت طبیعی برای یادگیری دارند، ۲- یادگیری معنی‌دار وقتی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموز تصور کند موضوع یادگیری با مقاصد مورد نظرش ارتباط دارد، ۳- یادگیری معنی‌دار از طریق انجام دادن حاصل می‌شود، ۴- وقتی دانش‌آموزان به طور مسئولانه در فرایند یادگیری مشارکت می‌کنند، یادگیری تسهیل می‌شود، ۵- شخص یادگیرنده، احساسات و عقل او بایستی در فرایند یادگیری به طور کامل درگیر شود ۶- وقتی که خود انتقادی و خود ارزشیابی مهم تلقی شود، خلاقیت در یادگیری به بهترین وجه اتفاق می‌افتد، ۷- از لحاظ اجتماعی یادگیری مفید در دنیای مدرن «یادگیری فرایند یادگیری» است (صص ۲۷۸-۲۷۹). با توجه به آنچه ذکر شد می‌توان گفت که تجربه اصلی‌ترین عامل یادگیری است. هر فرایند تربیتی که مدعی پرورش خلاقیت است بایستی این معیار را برآورده کند.

برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

در برنامه‌درسی روئیدنی نیز، یادگیری غالباً از طریق تجربه اتفاق می‌افتد. در این نوع برنامه-درسی، دانش‌آموزان از طریق درگیر شدن در دنیای واقعی به یادگیری مفاهیم و موضوعات مختلف می‌پردازند. اگر دانش‌آموزان بدون کاوش و تجربه وادار به حفظ کردن دانش قطعی شوند، یادگیری اتفاق نمی‌افتد. برنامه‌درسی بایستی با دنیای واقعی دانش‌آموز و تجربه زندگی او مرتبط شود تا از این طریق معنا پیدا کند. دیویی (۱۹۹۰) در این خصوص می‌گوید: «مدرسه بایستی به زندگی مرتبط شود و فراگیر به یک شیوه معمول و آشنا در آنجا تجربه کسب کند» (ص ۹۱). در واقع، هدف نهایی برنامه‌درسی بایستی پرورش افرادی باشد که توانایی تعامل با موقعیت‌های مختلف زندگی را داشته باشند.

ب- **خلاقیت‌زا بودن.** تعاریف متعدد خلاقیت، آن را به عنوان یک روش تفکر و عمل فرض می‌کنند. به زعم جان دنورز<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، خلاقیت یک واژه‌ای است که برای توصیف روش‌های متمایز فکر کردن و متمایز عمل کردن استفاده می‌شود. وسعت بخشیدن به تجربه، استفاده از الگوهای نوین ارتباط، شهود، عنصر شگفتی، بالبداهگی، عدم قطعیت و بکارگیری روش‌های غیر خطی تفکر از جمله ظرفیت‌های خلاقیت می‌باشند. این عناصر در برنامه‌درسی روئیدنی به وفور یافت می‌شوند. نگارنده معتقد است که در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، به دلیل از پیش تعیین شدن اهداف و همچنین حاکم بودن جو بسته و کنترلی، عرصه برای بروز خلاقیت تنگ‌تر می‌شود. در واقع، در این نوع برنامه‌درسی جایی برای خلاقیت پیش بینی نشده و با بی‌توجهی از کنار آن عبور می‌شود. این در حالی است که در برنامه‌درسی روئیدنی با برقراری جو آزاد و دموکراتیک، به منظور ایجاد و تقویت خلاقیت به جای اهداف از پیش تعیین شده، نتایج قصد نشده اهمیت می‌یابند. در این راستا، آیزنر<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) اظهار می‌کند که معلم با درگیر کردن دانش-آموزان در فعالیت‌های غنی موجب تولید دامنه گسترده‌ای از نتایج تربیتی ارزشمند می‌شود که در ابتدا قصد نشده بودند. هاسی و اسمیت<sup>۳</sup> (۲۰۰۲)، سه اعتراض را به نتایج یادگیری برنامه‌ریزی شده وارد دانسته‌اند: «نخست این که، آنها معتقدند که تعیین نتایج یادگیری شفاف و صریح عمدتاً بی‌اهمیت بوده و موجب ایجاد فضای بسته و عاری از هر گونه خلاقیت در برنامه‌درسی می‌شود. دوم اینکه، نتایج یادگیری برنامه‌ریزی شده، ضرورتاً متناسب با نیازمندی‌های همه

- 
1. John Danvers
  2. Eisner
  3. Hussey and Smith

رشته‌ها، از جمله تعلیم و تربیت، نیست و از این رو نبایستی به طور عمومی در تمام قلمروهای علمی بکار روند. اعتراض سوم این که نتایج یادگیری برنامه‌ریزی شده ممکن است دستیابی به دیگر نتایج یادگیری را محدود سازد» (ص ۲۲۸). این نتایج یادگیری، همان «نتایج یادگیری قصد نشده» (دیویس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲) یا «نتایج یادگیری ظاهر شده» (آیزنر، ۱۹۷۹) هستند که موجب رشد خلاقیت فراگیران می‌شوند.

در جمع‌بندی این قسمت می‌توان گفت، فرایند «رویش»، فرایند «خلق» است. برنامه‌درسی روئیدنی دانش‌آموز را بعنوان کسی که وجود آزاد دارد، می‌نگرد. این نوع نگرستن، فرصتی را برای تحریک خلاقیت دانش‌آموز فراهم می‌کند. برنامه‌درسی روئیدنی نه تنها دانش‌آموزان را برای کسب دانش بیشتر ترغیب می‌کند، بلکه همچنین خلاقیت دانش‌آموز را از زمینه به متن آورده و آن را از قید و بند رها می‌سازد. در مقابل، برنامه‌درسی از پیش تعیین شده با بکارگیری الگوی تولیدی-صنعتی، همه جنبه‌های برنامه‌درسی را از پیش تعیین می‌کند و زمینه‌های بروز خلاقیت را محدود می‌کند. به طور کلی برنامه‌درسی روئیدنی به ظرفیت ویژه هر دانش‌آموز ایمان داشته و در جهت خلاق سازی او تلاش می‌کند.

**ج- ارتباط با زندگی.** زندگی روح برنامه‌درسی روئیدنی است. وقتی هدف تعلیم و تربیت «پرورش انسان و بهبود زندگی» اوست، بنابراین، برنامه‌درسی به عنوان عنصر اصلی تعلیم و تربیت بایستی زندگی را در کانون توجه خود قرار دهد. به زعم دیوئی (۱۹۹۰) «مدارس بایستی مکان‌هایی باشند که دانش‌آموزان را با تجارب و موقعیت‌های واقعی زندگی درگیر سازند، همچنین مدارس بایستی دانش‌آموزان را به عنوان منابع مناسب برای حل مسائل زندگی واقعی به خدمت بگیرند. معلمان بایستی زمانی را صرف شناخت دانش‌آموز و زندگی او، شخصی سازی برنامه‌درسی، و فهم ماهیت اجتماعی یادگیری کنند. تجربیات دانش‌آموزان در مدرسه بایستی با زندگی واقعی آنها تناسب داشته باشد. از این رو، یادگیری مستلزم ایجاد یک پیوند ارگانیک بین کودک و محیط زندگی او است». دیوئی (۱۹۹۰) در حمایت از مفهوم آماده سازی کودک برای زندگی می‌گوید: «مدرسه بایستی به زندگی واقعی مرتبط شود و فراگیر به یک شیوه متعارف و آشنا در آنجا تجربه کسب کند» (ص ۹). هدف تربیتی بایستی پرورش افرادی باشد که توانایی تعامل با موقعیت‌های مختلف که در زندگی با آنها مواجه می‌شوند را داشته باشند. به زعم



برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

نگارنده این مهم، با طراحی برنامه‌های درسی روئیدنی و انعطاف‌پذیر تحقق می‌یابد، چرا که روح حاکم بر این نوع برنامه‌ها با واقعیت‌های زندگی فراگیران سازگار می‌باشد. در این راستا، موریس<sup>۱</sup> (۱۹۶۱) تأکید می‌کند که محیط مدرسه بایستی با ارائه تجارب مفید و سازنده شرایطی فراهم آورد که تحت آن، حقایق «زندگی واقعی» در عمل آزمون شوند (ص ۸۷). دیوئی (۱۹۹۰) نیز اظهار می‌کند که: تربیت بایستی فراگیران را با مواد و منابع «زندگی واقعی» که تفکر مستقل و آزمایش‌گری را تقویت می‌کند، درگیر کند. علاوه بر این، محیط کلاس در راستای حمایت از رشد عقلانی، بایستی با «زندگی واقعی» فراگیران مرتبط باشد (ص ۱۸). دیوئی (۱۹۹۰) در جای دیگر می‌گوید: با نوسازی روح حاکم بر مدرسه، فرصتی برای مرتبط شدن مدرسه و زندگی فراهم می‌شود به طوری که فراگیر از طریق هدایت مدرسه، به عنوان یک جامعه کوچک، زندگی واقعی را یاد می‌گیرد (ص ۱۸). بدین ترتیب، برنامه‌درسی نه تنها دانش غنی برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد، بلکه همچنین آنها را برای آینده دور دست آماده کرده و امنیت و ارزش زندگی را افزایش می‌دهد. جونز و نیمو (۱۹۹۴) اظهار داشته‌اند که، به منظور برگرداندن برنامه‌درسی به «دنیای زندگی» بایستی به طراحی برنامه‌هایی بپردازیم که جنبه رویشی داشته باشند. اجرای برنامه‌درسی روئیدنی واقعاً یک فرایندی است که در آن دانش‌آموزان رشد کرده و قابلیت زندگی‌شان را به نمایش می‌گذارند. نکته مهم این که برنامه‌درسی روئیدنی بر «یگانه و منحصر به فرد بودن زندگی» تمرکز می‌کند. علاوه بر این، این برنامه، بر تفاوت بین دانش‌آموزان تأکید کرده و با «یکنواختی و یکسانی» در تقابل است. منحصر به فردی و تفاوت، ویژگی اصلی «فرایند رویش» است. همانطور که هر زندگی منحصر است، تعلیم و تربیت نیز بایستی تفاوت-های دانش‌آموزان را در نظر گیرد. توجه به فردیت دانش‌آموز مستلزم کیفیت بخشی به تعلیم و تربیت و اصلاح برنامه‌درسی است. برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، «منحصر به فردی» زندگی دانش‌آموز را نادیده می‌گیرد. این بدان علت است که در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده یک استاندارد واحد برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان از پیش تعیین می‌شود. بر عکس، برنامه‌درسی روئیدنی بر رشد فردی دانش‌آموز تمرکز کرده و از وضع استاندارد صرف نظر می‌کند. نکته دیگر اینکه، برنامه‌درسی روئیدنی ضمن تأکید بر تفکر کل‌گرا، دانش‌آموز را به عنوان یک «کل»

نگریسته و از تجزیه مصنوعی زندگی دانش‌آموز ممانعت بعمل می‌آورد و در نهایت منجر به رشد همه جانبه او می‌شود.

استلزامات اجرایی برنامه‌درسی روئیدنی

**الف- ارتقاء دانش معلمان و دانش آموزان درباره برنامه‌درسی.** اجرای برنامه‌درسی روئیدنی یک فرایند پویا، غیر خطی و خود سازمان یافته است که در آن فراگیران به خلق معانی و مفاهیم می‌پردازند. اهداف، محتوا و روش‌های تدریس در این برنامه‌درسی بایستی با توجه به موقعیت‌های خاص و دانش‌آموزان مختلف، متنوع باشد. در برنامه‌درسی روئیدنی معلم از رویه‌های خشک و ثابت استفاده نمی‌کند و اجازه می‌دهد «فعالیت‌های اشتباه» و «وقایع غیر منتظره» در کلاس درس به رسمیت شناخته شود. نقش سنتی معلم نمی‌تواند نیاز برنامه‌درسی روئیدنی را برآورده کند. در این نوع برنامه‌درسی معلم انتقال دهنده منفعل دانش نیست بلکه یک محقق و سازنده فعال برنامه‌درسی است. او نه تنها بایستی بر چیرستی و چگونگی تدریس توجه کند بلکه همچنین بایستی چرایی تدریس را نیز مورد توجه قرار دهد. برای این منظور، ایجاد محیط‌های تربیتی معتبر ضروری است. معلم در این گونه محیط‌ها، با تبدیل شدن به یک محقق، به تحقیق و نوآوری در برنامه‌درسی می‌پردازد. وقتی استراتژی «برنامه درسی مقاوم در برابر معلم» در برنامه درسی از پیش تعیین شده اختیار می‌شود، معلم از جریان برنامه‌ریزی درسی حذف می‌شود؛ او صرفاً بایستی به اجرای صادقانه و وفادارانه برنامه‌درسی بپردازد. در مقابل، در برنامه درسی روئیدنی، معلم از طریق «اصالت دادن به عمل و تدبیر هوشمندانه» (شوآب، ۱۹۶۹)، و تنظیم خلاقانه فعالیت‌های بالبداهه (آیزنر، ۱۹۹۴)، در موقعیت‌های تربیتی به صورت فکورانه و زیباشناسانه ظاهر می‌شود. علاوه بر این، در این نوع برنامه‌درسی معلمان به راحتی جرأت و جسارت «تعديل» و عدول از رویه‌های توصیه شده و تجویز شده را پیدا می‌کنند. این همان نکته‌ای است که جیمز<sup>۱</sup> (۱۸۹۹) و لئوتولوستوی<sup>۲</sup> (به نقل از دال<sup>۳</sup> ۱۹۸۷) در نظریه‌های خود به آن اشاره داشته‌اند. در واقع معلم با اختیار چنین ویژگی‌هایی، تدریس خود را با هنر ترکیب کرده و از این طریق تجربه‌ای زیباشناسانه خلق می‌کند.

1. James
2. Leo Tolstoy
3. Doll

برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

برخلاف برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، در برنامه‌درسی روئیدنی معلم به عنوان برنامه ساز درسی ایفای نقش می‌کند. همانطور که آیزنر (۱۹۹۴) معتقد است فرایند برنامه‌درسی تن به فرمول و الگوریتم نمی‌دهد که در آن معلم طبق قواعد تعریف شده مجری وفادار برنامه‌درسی باشد. بهترین برنامه‌درسی بی نیاز از مداخله معلم در صحنه طراحی و اجرا نیست. این مداخله به بهترین شکل خود در برنامه‌درسی روئیدنی نمایان می‌شود. نکته مهم اینکه در این نوع برنامه-درسی از آنجایی که معلم نقش اول را در آماده سازی و اجرای برنامه بر عهده دارد، بنابراین بین نظریه و عمل فاصله‌ای ایجاد نمی‌شود. در واقع، دیگر به تعبیر دیویی (۱۹۲۱) «عمل برای عاملان و تئوری برای متخصصان دانشگاهی برنامه‌درسی تعلق نمی‌گیرد»، بلکه معلمان به عنوان کارگزاران فکور به تئوری ورزی و «کاربرد تئوری در زمینه» (اسمیت، ۱۹۹۶/۲۰۰۰) پرداخته و دیدگاه‌ها و نظریه‌های خود را بر اساس موقعیت‌های تربیتی، بکار می‌گیرند. در این نوع برنامه-درسی، معلمان به عنوان برنامه‌سازان درسی بایستی از دانش شخصی نظری و عملی برای ساخت هوشمندانه فرایندها برخوردار باشند. در این زمینه، کانلی و کلندینین (۱۹۸۸) اظهار کرده اند که، «معلمان هر اندازه از دانش خود آگاهی داشته باشند و چرایی و منطق کاری که انجام می‌دهند را بدانند، به همان اندازه برنامه درسی معنادارتر خواهد شد». به طور کلی در برنامه‌درسی روئیدنی شرایطی فراهم می‌شود تا معلمان، به عنوان خبرگان آشنا به شرایط و محیط، بتوانند متناسب با موقعیت‌های تربیتی تصمیمات مناسبی اتخاذ کنند. علاوه بر معلمان، دانش‌آموزان نیز در برنامه‌درسی روئیدنی نقش فعالی را بر عهده می‌گیرند. آنها، دیگر دریافت کننده منفعل دانش نیستند، بلکه سازنده و آفریننده دانش هستند و فعالانه با محیط، معلم و دانش شخصی خودشان تعامل می‌کنند. بدین ترتیب، اجرای برنامه‌درسی روئیدنی دیگر یک رویه بسته و معین نیست، بلکه یک فعالیت مملو از متغیرهای غیر خطی و پیچیده است. لیکن از معلمان و دانش‌آموزان انتظار می‌رود که دانش برنامه‌درسی خود را برای اجرای برنامه‌درسی روئیدنی ارتقاء دهند.

ب- ایجاد محیط‌های یادگیری مناسب. ایمر<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۰) اظهار داشته‌اند که محیط کلاس بخش سازنده‌ای از فرایند یادگیری است و هیچ معلم یا دانش‌آموزی نمی‌تواند بوسیله آن

- 
1. Connelly & Clandinin
  2. Emmer et al

تحت تأثیر قرار نگیرد (به نقل از مارش<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). در فلسفه برنامه‌درسی روئیدنی، محیط خود به عنوان یک معلم در نظر گرفته می‌شود، که دانش‌آموزان را به کنش و فعالیت دعوت می‌کند و آنها را در قالب گروه‌های بزرگ و کوچک هدایت می‌کند. محیط ضمن پرورش خلاقیت، عنصر شگفتی را افزایش می‌دهد، کنجکاوی طبیعی فراگیر را تقویت می‌کند و زمینه‌های کشف و یادگیری را فراهم می‌کند. به زعم براون و گردن (۱۹۸۵) «محیط بایستی دارای مواد و متغیرهایی باشد که به فرایند یادگیری کمک کرده و زمینه یادگیری هدف آزاد را فراهم سازد». محیط‌های یادگیری اثربخش با بکارگیری یک رویکرد فکورانه، نیازها و علایق افراد را برآورده می‌کنند. در این میان کلاس درس به عنوان یک محیطی که دارای متغیرهای فراوان می‌باشد بایستی به طور ویژه‌ای مورد توجه قرار گیرد.

**ج- ارزشیابی موضوع محور.** در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، ارزشیابی هدف محور مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این نوع ارزشیابی، روش‌های کیفی ساده برای ارزشیابی ارزشیابی-شوندگان پیچیده مورد استفاده قرار می‌گیرد. این روش‌ها بر کارکردهای قضاوت، تعیین ارزش و انتخاب متمرکز شده و کارکردهای ارتقاء و توسعه را نادیده می‌گیرند. رویکرد ارزشیابی در برنامه‌درسی روئیدنی یک کارکرد متفاوتی به خود می‌گیرد. این رویکرد ارزشیابی که مورد تأکید دال (۱۹۸۳) نیز قرار گرفته، فرایند مبتنی بر گفتگو و مذاکره حول یک موضوعی خاص است که در یک محیط اجتماعی و با هدف تغییر و تحول صورت می‌گیرد. معلم در این فرایند نقش محوری دارد، لیکن تنها ارزیاب نیست؛ در واقع، ارزشیابی یک فرایند گروهی و تعاملی بین معلم و دانش‌آموزان است. این رویکرد در جهت کمک به دانش‌آموزان برای رشد قوای عقلانی و اجتماعی از طریق گفتگو و نقدهای سازنده گام بر می‌دارد. نخستین شکل ارزشیابی در برنامه درسی روئیدنی، شکل «ارزشیابی ارتباطی» است. در این شکل ارزشیابی، ارزشیابان و ارزشیابی‌شوندگان از طریق گفتگو و مذاکره بر روی موضوعی خاص به ارزشیابی می‌پردازند. استانداردهای ارزشیابی بر اساس موقعیت‌های تربیتی خاص و تفاوت‌های دانش‌آموزان، توسط شرکت کنندگان اصلی - معلم و دانش‌آموز - تعیین می‌شوند. دومین شکل ارزشیابی در برنامه درسی روئیدنی، شکل «ارزشیابی پویا» است. ماهیت پویای برنامه‌درسی روئیدنی ایجاب می‌کند

1. Marsh
2. Brown and Gordon

برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

که استانداردهای ارزشیابی به جای ثابت بودن، انعطاف‌پذیر و قابل انطباق با شرایط و موقعیت باشند. همچنین ماهیت پویای این نوع برنامه‌درسی نشان می‌دهد که ارزشیابی یک فرایند پیچیده و طولانی مدت است که در آن ارزشیابان و ارزشیابی‌شوندگان برای بدست آوردن اطلاعات معتبر و غنی بر روی موضوعی خاص با یکدیگر مشارکت کنند. آخرین شکل ارزشیابی برنامه درسی روئیدنی، شکل «ارزشیابی تلفیقی» است. در این نوع ارزشیابی، رشد دانش‌آموزان در جنبه‌های شناختی- عاطفی مورد توجه قرار می‌گیرد.

### بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌درسی آن چیزی است که در فضای آموزشی رخ می‌دهد، نه آنچه که به طور منطقی برنامه‌ریزی شده است (جونز و نیمو، ۱۹۹۴). این نگاه بدون تردید در تقابل با برنامه درسی از پیش طراحی شده است. در برنامه‌درسی از پیش تعیین شده سلسله مراتب آموزشی، رویه‌های تدریس و یادگیری، امکانات مورد استفاده، همه و همه از قبل مشخص می‌گردد و این امر امکان استفاده از فرصت‌های زمان حال، افکار و ایده‌های جدید فراگیران و معلمان را از بین می‌برد. بر این اساس و با توجه به آنچه در مقاله حاضر مورد بحث قرار گرفت، مطلوب آن است که هر معلم به جای اتکاء بر برنامه‌درسی از پیش تعیین شده یا کنسرو شده، متناسب با شرایط دانش-آموزان خود برنامه‌درسی خاص خود را طراحی و اجرا کند. برای تحقق این مهم، توجه به عناصر و زمینه‌های پیش نیاز ضروری است. نگارنده در اینجا هفت عنصر اساسی را به عنوان اصول راهنما مورد بحث قرار می‌دهد. نخستین عنصر، علایق دانش‌آموزان می‌باشد. فلسفه برنامه درسی روئیدنی، فلسفه‌ای است که بر مبنای علایق فراگیران ساخته می‌شود. در برنامه‌درسی مبتنی بر علایق دانش‌آموزان، دانش‌آموزان مدرسه را نه به عنوان جای تحمیل یک برنامه ناسازگار بلکه به عنوان مکانی برای به نمایش گذاشتن ظرفیت‌های خود در نظر می‌گیرند (لویس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵). عنصر دوم برای تدارک برنامه‌درسی روئیدنی، علایق معلمان است. معلم نخستین نقش را در این نوع برنامه درسی ایفا می‌کند به طوری که به عنوان یک پژوهشگر و یادگیرنده در کنار دانش‌آموزان کار می‌کند (ادوارد<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳). به اعتقاد نگارنده مهمترین نقش‌های معلم در این برنامه‌درسی عبارتند از: ۱- کشف تجربه یادگیری با مشارکت دانش‌آموزان؛ ۲- شناسایی دیدگاه‌های دانش-

- 
1. Levin
  2. Edwards

آموزان و کاوش عمیق بر روی آنها؛ ۳- سازماندهی کلاس درس و مواد آموزشی جهت قابل دسترس ساختن و جذاب کردن آنها برای دانش آموز؛ ۴- کمک به فراگیران در تصمیم‌گیری‌های فکورانه؛ ۵- مستند کردن پیشرفت دانش‌آموزان از طریق ابزارهای بصری، گزارش شفاهی، عکس‌ها، نمودارها، اسناد و...؛ ۶- کمک به فراگیران برای اهمیت دادن به یادگیری از طریق تجربه؛ ۷- کمک به فراگیران برای تولید دانش از طریق انجام پروژه؛ ۸- گفتگو با والدین و معلمان دیگر درباره پروژه‌های دانش‌آموزان؛ ۹- تقویت ارتباط بین خانه، مدرسه و جامعه مطابق با دیدگاه جونز و نیمو (۱۹۹۴)، معلمان با انجام فعالیت‌های مورد علاقه می‌توانند الگوی دانش خود را کشف کرده و علاوه بر مشتاق ساختن یادگیرندگان، علاقه‌مندی خود را به تدریس قوام بخشند. شور و اشتیاق معلم نسبت به دانش‌آموزان خود، بسیار حایز اهمیت است. این مهم علاوه بر اینکه در نگرش معلم منعکس می‌شود در نگرش‌های دانش‌آموزان نیز انعکاس می‌یابد. سومین عنصر به محیط اشاره می‌کند. در فلسفه برنامه‌درسی روئیدنی، محیط خود به عنوان یک معلم در نظر گرفته شود که دانش‌آموزان را به کنش و فعالیت دعوت کند. براون و گوردن (۱۹۸۵) در این خصوص اشاره می‌کنند که محیط بایستی دارای مواد و متغیرهایی باشد که به فرایند یادگیری کمک کرده و زمینه یادگیری هدف آزاد را فراهم سازد. محیط‌های یادگیری اثربخش محیط‌هایی هستند که نیازها و علایق فراگیران را مورد توجه قرار می‌دهند. عنصر چهارم، افراد و نهادهایی که در محیط اجتماعی فراگیر هستند را شامل می‌شود. فراگیران نه تنها بایستی با معلم و خانواده ارتباط داشته باشند، بلکه بایستی به کانون‌های عرضه خدمات آموزشی، تربیتی و اجتماعی در جامعه معرفی شوند (جونز و نیمو، ۱۹۹۴). پنجمین عنصر، مواد و منابع برنامه‌درسی است. استفاده از مواد و منابع متنوع و درگیر کننده در کلاس، میزان و کیفیت یادگیری فراگیران را افزایش می‌دهد. روشن است که محدود ساختن مواد آموزشی به مواد آموزشی انفرادی (عمدتاً کتاب درسی)، برنامه‌های درسی را در موقعیتی قرار می‌دهد که مقاوم در برابر معلم باشند. علاوه بر این، اتکای انحصاری به کتاب‌درسی خطر فقدان انگیزه کافی نزد دانش‌آموزان برای آموختن آن و بی معنا جلوه دادن محتوا را افزایش می‌دهد. عنصر ششم، استقبال و تقدیر از وقایع و فعالیت‌های غیر منتظره یا برنامه‌ریزی نشده در فرایند تدریس و یادگیری است. به زعم جونز و نیمو (۱۹۹۴)، وقایع غیر منتظره خلاقیت نه تنها دانش‌آموزان بلکه خلاقیت معلمان را نیز افزایش می‌دهد. سرانجام عنصر هفتم، توجه به سطح رشد و

برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده

فرهنگ دانش‌آموزان در چهاچوب برنامه‌درسی است. در طرح‌ریزی برنامه‌درسی، این مهم است که همه فعالیت‌ها متناسب با سطح رشد و فرهنگ دانش‌آموزان باشد.

## منابع

- Biggs, J & Tang, C (2007), Teaching for quality learning at university: what the student does, 3rd edn, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Maidenhead.
- Booth, C. (1997). The fiber project: One teacher's adventure toward emergent curriculum. *Young Children*, 79-85.
- Boud, D. Cohen, R. & Walker, D. (1993) Using Experience for Learning. Milton Keynes: SRHE and Open University Press.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs (revised edition). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brown K., Gordon, A. (1985). *Beginnings and Beyond*. Clifton Park, NY: Thomson.
- Chen, Q. & Zhang, J. (1998). Constructivism and educational reform (in Chinese). *Journal of Educational Research and Experiments*, 62, 3, 46-50.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.(1988). Teachers as curriculum planers: Narratives of experience. New York: SUNY Press.
- Danvers, J. (2001). Fresh-firecoal chestnut falls: Indeterminacy, art & learning. Paper presented at the Creativity & Education: Discourse, Power & Resistance Conference, University of Plymouth, Plymouth, UK.
- Davies, A. (2002). Writing learning outcomes and assessment criteria in art and design. Retrieved March 29, 2008, from
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1921), *Reconstruction in Philosophy*, London: University of London Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Dewey, J.(1990). *The School and Society*. The University of Chicago Press.

- Doll Jr. W. (1987). Curriculum beyond Stability. Paper presented at Bergamo curriculum conference, Ohio.
- Doll Jr. W. (1993). A post-modern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press.
- Edwards, C. (1993). Partner, nurturer, and guide: The roles of the Reggio teacher in action. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach to early childhood education (151-169)*. New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Eisner, E. (1979), *The Educational Imagination*, Macmillan, New York.
- Eisner, E. (1994). *Educational Imagination*. Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, New Haven
- Eisner, E. (2002b). What Can Education Learn from The Arts About The Practice Of Education. *Journal of Curriculum and Supervision*.18(1):4-16
- Gandini, L. (2004). Foundations of the Reggio Emilia approach. In J. Hendrick (Ed.) *Next steps toward teaching the Reggio way: Accepting the challenge to change (2nd ed., pp. 13-26)*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Goodman, N. (1978) *Ways of World making*. The Harvester Press Limited.
- Habermas, J. (1981). *Modernity versus postmodernity*. WA: Bay Press
- Helm, J. H., & Katz, L. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Hussey, T., & Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3, 220–233.
- James, W. (1899). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on some of Life's Ideals*. W.W. Norton. NY
- Jones, E., & Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Jones, E., and G. Reynolds (1992). *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play*. New York: Teachers College Press.
- Jones, E., Evans, K., Rencken, S., Stringer, C& , Williams, M. (2001). *The lively kindergarten: Emergent curriculum in action*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.



- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex.
- Krajcik, JS, Czerniak, CM & Berger, CF (2003), *Teaching science in elementary and middle school classrooms – a project-based approach*, 2nd edn, McGraw-Hill, New York.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Company.
- Levine, D. (1995). *Building a Vision of Curriculum Reform*. In Levine, D., Lowe, R., Peterson, B., and Tenorio, R., Eds., *Rethinking schools: An agenda for change* (pp. 52- 60). New York: New Press.
- Li Wenge,(2002). *Returning to the Realistic Life-world*. Chinese Social Science Press, P. 152-156.
- Marsh, Colin.J. (2004). "Key concepts for understanding curriculum", Published by Rutledgefalmer, Taylor & Francis group, London and New York.
- Martin, B. L., & Reigeluth, C. M. (1999). *Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 485-509). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morris, Van Cleve(1961). *Philosophy And The American School*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Prigogine, I. (1961). *Introduction to thermodynamics of irreversible processes* (2nd ed.). New York: Interscience.
- Rogers C.R. (1983) *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus: Ohio. Merrill. (Second Edition).
- Schwab, J. J. (1969). *The practical: A language for curriculum*. *School Review* 78 (1) 1–23.
- Sheerer, M., Dettore, E., & Cyphers, J. (1996). *Off with a theme: Emergent curriculum in action*. *Early Childhood Education Journal*, 24(2), 99-102.
- Smith, M. K. (1996, 2000). 'Curriculum theory and practice' the encyclopedia of informal education, Retrieved July 20, 2006 from [www.infed.org/biblio/bcurric](http://www.infed.org/biblio/bcurric). Htm
- Stenhouse, L.A. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann Educational Books.

- Weiner, M (2002) Learner – centred Teaching: Five Key Changes to Practice Jossy Bass USA.

## بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی

### Critical Review of National Curriculum in the field of Foreign Language Teaching

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۱/۲۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۳/۲۷

S.B.Alavimoghaddam(Ph.D)

R.Kheirabadi (Ph.d)

سیدبهنام علوی مقدم<sup>۱</sup>

رضا خیرآبادی<sup>۲</sup>

**Abstract:** In this article, we studied the national curriculum of Islamic Republic of Iran in field of teaching foreign languages (especially English) from a critical stand point to find the adequacy level of this document in realizing the objectives mentioned in higher level documents such as the 20-year national vision, the comprehensive scientific road map and the national document of education of the Islamic Republic of Iran. Methodologically, the research extracted the related parts of the above mentioned documents initially and studied the adequacy of the national curriculum in the field of teaching foreign languages.

The results of this study show that although the national curriculum of Iran holds some considerable advantages, the successful application of its elements in area of teaching foreign languages requires preparation of some prerequisites.

**Keywords:** National Curriculum, Teaching Foreign Languages, Communicative Approach, Applied Linguistics.

**چکیده:** در این مقاله از منظری انتقادی به محتوای سند برنامه‌درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی پرداخته و می‌کوشیم به این پرسش پاسخ گوئیم که سند مذکور در بخش آموزش زبان خارجی (به طور خاص زبان انگلیسی) تا چه میزان محقق کننده اهداف کلان تعیین شده در اسناد فرادستی تر مانند سند چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران، سند نقشه جامع علمی کشور و سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت می‌باشد و تحقق این اهداف مستلزم چه پیش نیازها و مقتضیاتی است. در انجام این تحقیق ابتدا بخش‌های مرتبط با موضوع آموزش زبان‌های خارجی در اسناد ذکر شده استخراج و سپس میزان انطباق برنامه‌درسی ملی در حوزه یادگیری زبان‌های خارجی از نگاهت نهایی (نگاشت چهارم) این برنامه با اسناد کلان و چالش‌های محتمل فراوری اجرای این بخش از سند به بحث گذاشته شد. نتایج نشان داد که برنامه درسی ملی در حوزه یادگیری زبان‌های خارجی کوشیده است اهداف تعیین شده در اسناد فرادستی را تا حد زیادی تأمین نماید (برای مثال با تأکید بر استفاده از رویکرد ارتباطی و تدریس هر چهار مهارت زبانی) اما تمهید برخی پیش نیازها و تدابیر جهت اجرای بهینه این سند در مقام عمل ضروری می‌نماید.

**کلید واژه‌ها:** سند برنامه درسی ملی، آموزش زبان‌های خارجی، شیوه ارتباطی، زبان‌شناسی کاربردی.

سیاست‌گذاری آموزش زبان خارجی<sup>۱</sup> در هر کشور از مهم‌ترین موضوعات کلان مرتبط با حوزه آموزش زبان و زبان‌شناسی کاربردی محسوب می‌شود که از یک سو با توجه به نقش مهمی که دانستن زبان‌های خارجی در موفقیت فردی و اجتماعی فراگیران در سطح ملی و بین‌المللی ایفا می‌کند و از دیگر سو ضرورت حفظ و تقویت ارزش‌ها و باورهای مذهبی و ملی افراد در دهکده جهانی می‌تواند تأثیرات بلند مدت و عمیقی بر نسل‌های مختلف یک ملت داشته باشد. سیاست‌گذاری‌های کلان فرهنگی و آموزشی به عنوان خط مقدم و سرمنشاء تحولات فرهنگی و آموزشی، نقش انکارناپذیری در آینده علمی میهنمان ایفا می‌کند. در دورانی که ضرورت ایجاد تحول بنیادین در آموزش و پرورش کشور در عالی‌ترین سطوح مورد تأکید قرار گرفته است شاهد تدوین اسناد و سیاست‌گذاری‌های زیربنایی و بسیار مهمی از جمله «سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران»، «سند نقشه جامع علمی کشور» و «سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت» هستیم که هدایت‌گر و زمینه‌ساز تحقق تحول بنیادین در عرصه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران می‌باشند. این اسناد بالادستی که با رویکرد تأکید بر عناصر و دستاوردهای بومی و پرهیز از فروغلتیدن در ترجمه صرف منابع خارجی تدوین گردیده‌اند نقشه راه و قطب‌نمای حرکت نهادهای فرهنگی و آموزشی کشور محسوب می‌شوند. در پژوهش حاضر پس از استخراج فرازهای مرتبط با آموزش زبان خارجی در اسناد کلان، می‌کوشیم با نگاهی انتقادی به سند برنامه درسی ملی، میزان انطباق و همسویی آن با اسناد فرادستی را بررسی کرده و ضمن بررسی نقاط قوت و ضعف این برنامه (که تا زمان انجام این پژوهش در بهار ۱۳۹۱ نهایی و ابلاغ نگردیده است) به این پرسش پاسخ گوئیم که آیا این سند به صورت بالقوه، توانایی تحقق اهداف مشخص شده در اسنادی مانند چشم انداز بیست ساله و نقشه جامع علمی کشور را داراست یا خیر؟ و چه مقدمات و ملزوماتی برای تحقق هدف-گذاری‌های انجام شده در این سند مورد نیاز است؟

این نکته را نباید از نظر دور داشت که از زمان آغاز آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران در سال ۱۳۱۸ هجری شمسی تاکنون نظام آموزشی کشور از فقدان سیاست آموزشی مدون در بخش آموزش زبان (و بیشتر حوزه‌های آموزشی) رنج برده است و نفس نگارش چنین برنامه‌ای

بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی

آن هم با رویکرد استفاده از منابع و توانمندی‌های ملی قابل تقدیر است اما این واقعیت نمی‌بایست مانع از نقد سند مهم و تأثیرگذاری همچون سند برنامه‌درسی ملی کشور به ویژه در حوزه حساسی مانند آموزش زبان انگلیسی گردد.

ابتناء پژوهش حاضر بر اسناد نهایی و ابلاغ گردیده‌ای مانند سند چشم انداز و نقشه جامع علمی کشور و همچنین جدیدترین نگاهت‌های اسناد در حال نهایی شدنی مانند فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه درسی ملی می‌باشد.

### بیان مسأله، پیشینه تحقیق و چارچوب نظری:

کریستال (۲۰۰۳) معتقد است که زبان انگلیسی، زبان اول چهارصد میلیون گویشور و زبان دوم تقریباً همین تعداد گویشور در هفتاد و پنج کشور جهان است و تعداد فراگیران این زبان را بیش از یک میلیارد نفر برآورد می‌کند. حضور چشم‌گیر و نافذ این زبان در عرصه‌های مختلف از جمله سیاست، اقتصاد، پزشکی، ورزش، رسانه و اینترنت در حالی انکارناپذیر می‌نماید که رشد تعداد گویشوران و فراگیران این زبان در سده اخیر فزونی شتابنده‌ای گرفته است. آن گونه که پنی کوک (۱۹۹۴ و ۲۰۰۷) معتقد است انگلیسی در سال ۱۶۰۰، زبان تنها شش میلیون گویشور بوده که این تعداد در سال ۱۷۰۰ به اندکی بیش از هشت میلیون رسیده و این رقم در سال‌های ۱۸۰۰ و ۱۹۰۰ به ترتیب به سی و صد و بیست میلیون نفر افزایش یافته است. الگوها و انگاره‌های متعددی از نحوه گسترش زبان انگلیسی در عرصه بین‌المللی ارایه گردیده است؛ از جمله مدل استیونز (۱۹۸۰)، کاجرو (۱۹۸۵ و ۸۸)، مک آرتور (۱۹۸۷) و مودیانو (۱۹۹۹). (برای آشنایی بیشتر با انگاره‌های مذکور نگاه کنید به داوری: ۱۳۸۹)

پیشینه آموزش رسمی زبان انگلیسی در مدارس ایران به سال ۱۳۱۸-۱۳۱۷ باز می‌گردد که در آن سال و با حمایت وزارت فرهنگ آن زمان مجموعه شش جلدی کتاب‌های زبان انگلیسی برای تدریس در مقطع شش ساله دبیرستان توسط گروهی از مؤلفان ایرانی و غیر ایرانی تدوین و منتشر گردید. فروزنده (۲۰۱۱: ۶۸) در مورد اولین کتاب‌های زبان انگلیسی کشورمان می‌نویسد: «این مجموعه از روش آموزش مستقیم<sup>۱</sup> و آموزش خواندن محور با تنوع وسیعی از موضوعات در هر کتاب تبعیت می‌کرد. این شش کتاب از طراحی و فرایند تدریس یکسانی در هر درس

- 
1. Direct Method (DM)
  2. Reading Method (RM)

برخوردار نبودند؛ به گونه‌ای که یک درس ممکن بود به معرفی قطعه‌ای ادبی در یک صفحه و بدون تمرین‌های مربوط به آن پردازد و درس دیگر فقط به دستور زبان خواه مرتبط یا نامرتب با درس‌های پسین و پیشین اختصاص یابد. این مجموعه از کتاب‌ها حدود ربع قرن و تا سال ۱۳۴۳ که با مجموعه موسوم به کتاب‌های سطح‌بندی شده<sup>۱</sup> جایگزین شد مورد استفاده قرار گرفت. در مجموعه جدید، مؤلفان کوشیده بودند از روش‌های تدریس سنتی مانند روش مستقیم به جریان غالب آن دوران به ویژه روش دیداری - شنیداری<sup>۲</sup> و آموزش موقعیت محور<sup>۳</sup> تغییر جهت داده و تحولات آموزش زبان در آن دوران را در محتوای کتاب‌های تألیف شده لحاظ کنند. این مجموعه از کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی نیز تا پس از پیروزی انقلاب اسلامی در مدارس تدریس می‌شد و از سال ۱۳۶۱ با مجموعه دیگری از کتاب‌ها جایگزین گردید.

آموزش زبان انگلیسی پس از انقلاب اسلامی تحت تأثیر تحول در نظام آموزشی کشور (از جمله افزوده شدن مقطع راهنمایی تحصیلی) تغییرات شکلی و محتوایی فراوانی یافت و تدریس زبان انگلیسی از سال نخست مقطع راهنمایی تحصیلی آغاز گردید (هرچند یک بار در سال‌های ابتدایی دهه شصت آموزش زبان از محتوای آموزشی سال اول راهنمایی حذف و آموزش آن به سال دوم وا نهاده شد؛ اما در بازنگری مجدد، آموزش این درس دوباره از سال اول مقطع راهنمایی از سرگرفته شد).

فروزنده (۲۰۱۱) در مقاله خود به تفصیل در مورد تغییرات و تحولات کتاب‌های درسی و به تبع آن شیوه تدریس زبان انگلیسی در دبیرستان‌های کشور به بحث می‌پردازد و این تغییرات را به ویژه در سه مقطع ۱۳۶۹-۱۳۶۱، ۱۳۸۲-۱۳۷۰ و مجموعه‌ای که در حال حاضر در دبیرستان‌های کشور در حال استفاده است بررسی می‌کند. یکی از کاستی‌های عمده کتاب‌های زبان انگلیسی ایران در مقاطع مختلف از دید فروزنده (همان)، نبود سیاست‌گذاری کلان در عرصه آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی کشورمان است، نکته‌ای که پژوهشگرانی همچون کیانی و دیگران (۲۰۱۱) نیز به آن اشاره کرده و خواستار توجه بیشتر و دقیق‌تر به آن شده‌اند.

- 
1. Graded English
  2. Audio-Lingual Method (ALT)
  3. Situational Language Teaching (SLT)

بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی

در زمینه نقد برنامه درسی ملی و ارتباط آن با اسناد کلان فرهنگی کشور پژوهش‌های چندی به انجام رسیده است. حسنی (۱۳۸۹) به بررسی شیوه هدف‌گذاری در ویراست سوم سند برنامه درسی ملی پرداخته است. وی نخست الگوی هدف‌گذاری را در سه سطح مفهومی، گزاره‌ای و سیستمی توصیف نموده و سپس با در نظر گرفتن چهار ملاک سازگاری درونی، سازگاری بیرونی، ارتباط طولی و ارتباط عرضی به نقد شیوه هدف‌گذاری در نگاشت سوم سند می‌پردازد و این گونه نتیجه‌گیری می‌کند که علی‌رغم نوآوری‌های انجام شده در آن نگاشت از سند، در بخش هدف‌گذاری نواقصی در زمینه روابط طولی و عرضی و همچنین برخی موارد از ناسازگاری‌های درونی و بیرونی به چشم می‌خورد.

عنانی سراب (۱۳۸۹) به طور ویژه به راهنمای برنامه‌درسی مقطع متوسطه زبان‌های خارجی پرداخته و چالش‌ها و فرصت‌های نگارش چنین راهنمایی را بر مبنای برنامه‌درسی ملی بررسی نموده است. این مقاله به ویژه از آن جهت که فرایند تولید یک راهنمای برنامه درسی در چارچوب تعیین شده مبتنی بر اصول ارتباطی را در عمل توصیف می‌کند دارای نکات قابل توجهی است.

مهرمحمدی (۱۳۸۹) نیز به نقد نگاشت سوم برنامه درسی ملی می‌پردازد و پس از تأکید بر نقش مهمی که سند برنامه درسی ملی در آینده آموزشی کشور ایفا می‌کند به بررسی و نقد دو محور اساسی تمرکز زدایی (یا آزاد سازی) و تلفیق (یا در هم تنیدگی) در برنامه‌درسی می‌پردازد و این گونه نتیجه‌گیری می‌کند که نگاشت سوم سند در زمینه توجه به این دو محور از ضعف نابسندگی رنج می‌برد.

کیانی از پژوهشگرانی است که در زمینه بررسی برنامه‌درسی ملی در بخش آموزش زبان انگلیسی آثار ارزشمندی ارائه نموده است. کیانی و دیگران (۲۰۱۱) به بررسی و نقد سیاست-گذاری زبانی کلان کشور در برنامه‌درسی می‌پردازد و سیاست‌گذاری زبانی را در ارتباط تنگاتنگ با سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی، اجتماعی و سیاسی ارزیابی می‌کند. نویسندگان پس از بررسی مفهوم سیاست‌گذاری زبانی، به بررسی مطابقه‌ای آموزش زبان در برنامه‌درسی ملی و اسناد کلان فرهنگی مانند نقشه جامع علمی کشور و سند چشم‌انداز بیست ساله کشور می‌پردازند.

کیانی و دیگران (۱۳۹۰) نیز از سه منظر بررسی بخش زبان‌های خارجی از دیدگاه مبانی نظری و روش‌شناختی و هماهنگی و شفافیت محتوای درونی، نقد و بررسی محتوایی بر اساس مبانی بنیادین سیاستگذاری موجود در ادبیات مربوطه و نقد بخش مربوطه بر اساس اسناد کلان کشور به نقد و بررسی نگاهت سوم برنامه‌درسی ملی در بخش آموزش زبان‌های خارجی می‌پردازند. نویسندگان مقاله مذکور این گونه نتیجه‌گیری می‌کنند که برنامه موجود دارای نقاط ضعفی همچون عدم هماهنگی و ارتباط اهداف و ابهام و عدم شفافیت بعضی مطالب مطرح شده می‌باشد. نتایج بررسی ایشان نشان داد که بخش زبان‌های خارجی برنامه‌درسی ملی (نگاشت سوم) نمی‌تواند زمینه را برای رسیدن به اهداف مطرح شده در اسناد بالا دستی فراهم کند.

پژوهش حاضر به روش مطالعه اسنادی (کتابخانه‌ای) انجام گرفته است به این صورت که پژوهشگران با مطالعه بخش‌های مرتبط با آموزش زبان انگلیسی موجود در اسناد بالادستی میزان انطباق و همسویی برنامه‌درسی ملی با اهداف مورد نظر این اسناد را بررسی نموده و مقتضیات اجرایی شدن این اهداف را بررسی نموده‌اند.

در ادامه این مقاله، ابتدا اهداف تبیین شده در اسناد فرادستی در زمینه آموزش زبان انگلیسی بررسی و بخش‌های مربوطه به صورت متمایز از سایر متن معرفی می‌گردند.

#### ۱- اهداف آموزش زبان خارجی در اسناد فرادستی

در این بخش از پژوهش اهداف آموزش زبان خارجی (و یا اهداف مرتبط و نزدیک با آن) از چهار سند اصلی و مهم فرادستی استخراج و معرفی می‌گردد؛ این اسناد که به ترتیب اهمیت و اولویت مورد بررسی قرار گرفته‌اند عبارتند از:

- سند چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران

- نقشه جامع علمی کشور

- سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران به عنوان بخشی

از سند ملی آموزش و پرورش

- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

#### ۱-۱ سند چشم انداز بیست ساله

این سند راهبردی به عنوان مهم‌ترین سند تدوین و ابلاغ شده توسط عالی‌ترین سطوح نظام، چشم انداز ایران در افق سال ۱۴۰۴ هجری شمسی را این گونه ترسیم می‌کند: (بخش‌های مرتبط



بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی

با حوزه آموزش و پرورش که به نوعی با آموزش زبان خارجی در ارتباط است پررنگ شده‌اند)

«... ایران کشوری است توسعه یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه، با هویت اسلامی و انقلابی، الهام بخش در جهان اسلام و با تعامل سازنده و مؤثر در روابط بین‌الملل.»

جامعه ایرانی در افق این چشم انداز چنین ویژگی‌هایی خواهد داشت: توسعه یافته، متناسب با مقتضیات فرهنگی، جغرافیایی و تاریخی خود و متکی بر اصول اخلاقی و ارزش‌های اسلامی، ملی و انقلابی، با تأکید بر مردم سالاری دینی، عدالت اجتماعی، آزادی‌های مشروع، حفظ کرامت و حقوق انسان‌ها و بهره‌مند از امنیت اجتماعی و قضایی. برخوردار از دانش پیشرفته، توانا در تولید علم و فناوری، متکی بر سهم برتر منابع انسانی و سرمایه اجتماعی در تولید ملی. امن، مستقل و مقتدر با سازمان دفاعی مبتنی بر بازدارندگی همه جانبه و پیوستگی مردم و حکومت. برخوردار از سلامت، رفاه، امنیت غذایی، تأمین اجتماعی، فرصت‌های برابر، توزیع مناسب درآمد، نهاد مستحکم خانواده، به دور از فقر، فساد، تبعیض و بهره‌مند از محیط زیست مطلوب. فعال، مسئولیت پذیر، ایثارگر، مؤمن، رضایت مند، برخوردار از وجدان کاری، انضباط، روحیه تعاون و سازگاری اجتماعی، متعهد به انقلاب و نظام اسلامی و شکوفایی ایران و مفتخر به ایرانی بودن. دست یافته به جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه آسیای جنوب غربی (شامل آسیای میانه، قفقاز، خاورمیانه و کشورهای همسایه) با تأکید بر جنبش نرم‌افزاری و تولید علم، رشد پرشتاب و مستمر اقتصادی، ارتقای نسبی سطح درآمد سرانه و رسیدن به اشتغال کامل.

الهام‌بخش، فعال و مؤثر در جهان اسلام با تحکیم الگوی مردم سالاری دینی، توسعه کارآمد، جامعه اخلاقی، نواندیشی و پویایی فکر و اجتماعی، تأثیرگذار بر همگرایی اسلامی و منطقه‌ای بر اساس تعالیم اسلامی و اندیشه‌های امام خمینی (ره) دارای تعامل سازنده و مؤثر با جهان براساس اصول عزت، حکمت و مصحلت.

همان‌طور که مشاهده می‌شود با توجه به کلیت و اهمیت سندی در این سطح نمی‌توان توقع اشاره مستقیم به مسائلی مانند نحوه آموزش زبان خارجی در برنامه‌درسی کشور را داشت. با این

حال بسیاری از بخش‌هایی که در متن فوق پررنگ شده‌اند به شیوه مستقیم یا غیر مستقیم با مهارت و توانمندی جامعه ایرانی در عرصه ارتباط و تعامل سازنده با جهان که مستلزم دستیابی به مهارت ارتباطی و زبانی در تراز بین‌المللی است در ارتباط می‌باشد. دست یافتن به جایگاه اول علمی و فناوری در سطح منطقه و تعامل مؤثر با جهان فرازهای بسیار مهمی از این سند استراتژیک است که بدون توجه به آموزش مؤثر از جمله در زمینه زبان‌های خارجی ممکن و میسر نمی‌باشد. سند چشم‌انداز، مبنای تنظیم سیاست‌های کلی چهاربرنامه پنج ساله آینده خواهد بود و افق جهت‌گیری کلی فعالیت‌های کشور را در ابعاد مختلف در بیست سال پس از ابلاغ این سند را مشخص می‌نماید. این چشم‌انداز، مبنای تدوین نقشه جامع علمی کشور شد که در سال ۱۳۸۹ توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی تدوین و ابلاغ گردید.

#### ۱-۲ سند نقشه جامع علمی کشور:

نقشه جامع علمی کشور، مجموعه‌ای است جامع و هماهنگ و پویا و آینده‌نگر، شامل مبانی، اهداف، سیاست‌ها و راهبردها، ساختارها و الزامات تحول راهبردی علم و فناوری مبتنی بر ارزش‌های اسلامی برای دستیابی به اهداف چشم‌انداز بیست ساله کشور. در این سند تلاش شده بر مبانی ارزشی و بومی کشور تجربیات گذشته و نظریه‌ها و نمونه‌های علمی و تجارب عملی تکیه شود. در فصل دوم این سند که به وضعیت مطلوب علم و فناوری اختصاص یافته است چشم‌انداز علم و فناوری جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی این گونه ترسیم گردیده است:

«توانا در تولید و توسعه علم، فناوری و نوآوری و به کارگیری دستاوردها در کلیه حوزه‌ها، حائز رتبه نخست منطقه در اولویت‌های علم و فناوری کشور، برجسته در حوزه فناوری‌های نوین در سطح جهانی، دارای تمدنی شکوفا، روزآمد و حکمت بنیان مبتنی بر هویت اسلامی ایرانی»

در بخش سیاست‌های کلی توسعه علم فناوری و نوآوری سند مذکور می‌خوانیم: «تعامل سازنده با مراکز پیشرفته علمی و فناوری جهان با هدف بهره‌گیری از مزیت‌های نسبی و رقابتی موجود و کشف و آفرینش مزیت‌های جدید نسبی و رقابتی در بازار جهانی در حوزه سرمایه‌های دانشی، انسانی و مالی».

بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی

راهبرد کلان شماره نه این سند با عنوان «تعامل فعال و اثر گذار در حوزه علم و فناوری با کشورهای دیگر به ویژه کشورهای منطقه و جهان اسلام» ارتباط مستقیمی با شیوه آموزش زبان‌های خارجی در کشورمان دارد. این راهبرد کلان دارای پنج راهبرد ملی و ۲۵ اقدام ملی است که همگی به نوعی مرتبط با آموزش زبان انگلیسی است و به طور مشخص بند پنجم از اقدامات ملی «اصلاح و تحول در روش‌های آموزش زبان به ویژه زبان عربی و انگلیسی در مقاطع آموزش عمومی» با موضوع آموزش زبان‌های خارجی در ارتباط مستقیم است.

### ۱-۳ سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت:

مبانی نظری سند ملی آموزش و پرورش شامل فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران که در مرداد ماه ۱۳۸۹ به تأیید کلی شورای عالی آموزش و پرورش رسید در یکی از راهکارها به آموزش زبان خارجی در قالب بخش نیمه تجویزی برنامه درسی به شرح ذیل پرداخته است:

راهکار ۵/۱: ارائه آموزش زبان خارجی در چارچوب بخش انتخابی (نیمه تجویزی) برنامه-درسی، با رعایت اصل تثبیت تقویت و هویت اسلامی - ایرانی.

به نظر می‌رسد از آن جا که در درس زبان‌های خارجی دانش‌آموزان از بین زبان‌های انگلیسی، آلمانی و فرانسه حق انتخاب دارند، در این راهکار از این درس با عنوان نیمه تجویزی یاد شده است.

### ۱-۴ برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران:

برنامه درسی ملی به عنوان سندی که می‌بایست تحقق بخش موارد مطرح شده در اسناد کلان‌تری که در بخش‌های قبل به آن‌ها اشاره گردید باشد در مراحل نهایی تصویب قرار دارد و در تولید آن هزاران کارشناس زبده برنامه‌ریزی آموزشی، اساتید دانشگاه، معلمان با تجربه و کارشناسان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت دخالت داشته‌اند. در ادامه فرازهای مربوط به آموزش زبان‌های خارجی که در آخرین نسخه این سند (نگاشت چهارم) منتشر گردیده است مرور می‌گردد:

"آموزش زبان‌های خارجی بستر مناسبی را برای درک و دریافت و انتقال میراث فرهنگی و دستاوردهای دانش بشری در قالب‌های متنوع زبانی به صورت شفاهی، دیداری، و نوشتاری، برای مقاصد و مخاطبان گوناگون در مبادلات بین فرهنگی فراهم می‌کند.

ضرورت و کارکرد حوزه: از آن جا که مراودات اجتماعی تحت تأثیر تعاملات جوامع بشری و رشد فناوری توسعه پیدا کرده و این دامنه هر روز افزایش پیدا می‌کند، برای برقراری ارتباط سازنده و آگاهانه ضروری است متریان علاوه بر زبان مادری که به آنان امکان تعامل در سطح روابط میان فردی (خانوادگی، محلی و ملی) را می‌دهد، توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع و دستاوردهای بشری را در سطح منطقه‌ای و جهانی دارا باشند. آموزش زبان خارجی علاوه بر کارکرد ارتباط میان فردی و بین فرهنگی، در توسعه اقتصادی مانند صنعت گردشگری، تجارت، فن‌آوری، توسعه علم و هوشیاری اجتماعی سیاسی مؤثر است.

قلمرو حوزه: آموزش زبان‌های خارجی باید از دایره تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین شده در جهان فراتر رود و به بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی در نظر گرفته شود و با توجه به این که تربیت اساساً آماده‌کننده زمینه و بسترهای لازم برای رشد و تعالی انسان است، باید تدابیر و اقدامات سنجیده‌ای برای نیل به این مقصود اندیشیده شود. امروزه آموزش زبان بر توانایی ارتباطی و حل مسئله تأکید دارد به گونه‌ای که فرد پس از آموزش قادر به ایجاد ارتباط با استفاده از تمامی مهارت‌های چهارگانه زبانی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) برای دریافت و انتقال معنا باشد.

آموزش رسمی و عمومی زبان خارجی از ابتدای دوره اول متوسطه آغاز می‌شود و هدف آن آموزش چهار مهارت زبانی و آشناسازی متریان با مهارت‌های ارتباطی در چارچوب جهت‌گیری‌های کلی مورد نظر خواهد بود. در دوره دوم متوسطه، متریان باید بتوانند متنی در حد متوسط را بخوانند و مفاهیم آن‌ها را دریابند. در ضمن توانایی نوشتن، در حد یک مقاله کوتاه، به زبان خارجی نیز در آن‌ها تقویت شود. با توجه به این اهداف و برنامه‌ریزی برای تحقق آن‌ها می‌توان امیدوار بود در پایان دوره متوسطه، متریان از توانایی‌های لازم برای استفاده از منابع در حد متوسط برخوردار باشند و توانایی برقراری ارتباط را به یکی از زبان‌های خارجی داشته باشند. آموزش زبان‌های خارجی در شاخه‌های زبان

بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی

انگلیسی، فرانسوی، آلمانی و سایر زبان‌هایی که شورای عالی آموزش و پرورش تصویب کند ارائه خواهد شد. برنامه‌درسی زبان عربی به مثابه یک زبان خارجی برای متریبانی که علاقه‌مند به انتخاب آن هستند، رسمیت خواهد داشت. جهت‌گیری‌های کلی در سازماندهی محتوا و آموزش حوزه: رویکرد آموزش زبان‌های خارجی، رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است. در سطوح آغازین آموزش، محتوای آموزشی پیرامون موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده چون بهداشت و سلامت، زندگی روزمره، محیط اطراف و ارزش‌ها و فرهنگ جامعه در قالب‌های جذاب انتخاب و سازمان‌دهی می‌شود و در سطوح بالاتر انتخاب و سازماندهی محتوای این حوزه به سمت کارکردهای فرهنگی، علمی، اقتصادی، سیاسی و... متناسب با متون آموزشی سایر حوزه‌های یادگیری و در جهت تعمیق آن آموزش‌ها خواهد بود. در پایان دوره دوم متوسطه متریبان باید توانایی خواندن و درک متون ساده تخصصی را کسب کنند.

## ۲- میزان انطباق برنامه درسی ملی با اسناد فرادستی در حوزه آموزش

### زبان‌های خارجی:

بررسی میزان همسویی و انطباق برنامه درسی ملی در بخش آموزش زبان‌های خارجی که پرسش نخست تحقیق حاضر را نیز به خود اختصاص داده است نشان دهنده این موضوع است که اهم اهداف مورد نظر اسناد کلان در حوزه‌های مربوط به آموزش زبان‌های خارجی عبارتند از:

- ارتقای سطح علمی کشور در عرصه منطقه‌ای و جهانی به گونه‌ای که در افق سال ۱۴۰۴ ایران کشور اول منطقه در زمینه دانش و فناوری بوده و در عرصه بین‌المللی نیز ایفاگر نقشی تأثیرگذار و الهام‌بخش باشد.
  - توانایی ایجاد ارتباط و تعامل با نهادهای علمی بین‌المللی به ویژه نهادهای منطقه‌ای و جهان اسلام.
  - تحول در شیوه آموزش زبان‌های خارجی به ویژه زبان انگلیسی.
- به نظر می‌رسد مفاد نگاشت نهایی برنامه‌درسی ملی در حوزه زبان‌های خارجی به صورت بالقوه توانایی برآورده کردن بخش عمده این اهداف را دارا باشد. در صورتی که دانش‌آموزان ایرانی به شیوه ارتباطی فعال و خودباورانه و با توجه به رویکرد حل مسأله از آموزش مؤثری در

بخش زبان‌های خارجی برخوردار شوند، توانایی تعامل دانشمندان و پژوهشگران کشورمان در سطح منطقه‌ای و بین‌المللی ایجاد می‌گردد و این موضوع زمینه‌ساز تحقق مرجعیت علمی ایران در عرصه منطقه‌ای و بین‌المللی خواهد شد. تغییر رویکرد آموزش زبان‌های خارجی از شیوه سنتی به ارتباطی نیز تحولی است که می‌تواند مقدمات اهداف پیشتر گفته شده را فراهم آورد. در برنامه‌درسی ملی رویکرد آموزش زبان‌های خارجی، شیوه «ارتباطی فعال و خود باورانه» تعریف گردیده است که نشان از حرکت از روش‌های تدریس سنتی (روش‌هایی مانند دستور- ترجمه، مستقیم و دیداری - شنیداری) به سوی روش‌های نوین ارتباطی دارد. قید دو صفت «فعال» و «خودباورانه» نشان دهنده نقش مهم فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری است، موضوعی که امروزه بسیار مورد توجه و تأکید کارشناسان آموزش زبان دوم و زبان بیگانه می‌باشد. همان‌طور که اشاره شد در برنامه‌درسی ملی رویکرد آموزشی، رویکرد ارتباطی است اما نسبت به روش و تکنیک‌های آموزشی اشاره‌ای نشده و احتمالاً این قسمت‌ها به راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی واگذار گردیده است. بنابر تقسیم‌بندی آنتونی (۱۹۶۳) رویکرد<sup>۱</sup> مجموعه‌ای از اصول و ایده‌ها در مورد ماهیت زبان آموزی است که در طول زمان دارای ثبات باقی می‌ماند حال آن‌که مفهوم شیوه<sup>۲</sup> در نظر او مفهومی کاربردی‌تر و جزئی‌تر است که برنامه کلی و زمان بندی شده ارایه محتوای آموزشی را شامل می‌شود. شیوه برنامه‌ای است که از طریق کاربرست تکنیک‌های خاص محقق می‌شود و منظور از تکنیک، فعالیت‌هایی است که به طور ملموس به اجرا در می‌آید تا اهداف تعیین شده در شیوه تدریس و در مرحله بالاتر رویکرد آموزشی محقق گردد.

ویژگی مهم دیگر برنامه‌درسی که همسو با اهداف فرادستی است توجه به هر چهار مهارت یادگیری زبان می‌باشد، موضوعی که پیشتر به ویژه در حوزه‌های گوش دادن و صحبت کردن مغفول مانده بود. البته می‌بایست این نکته را در نظر داشت که کتاب‌های زبان انگلیسی فعلی مورد استفاده در آموزش و پرورش رسمی کشور در زمانی تدوین و معرفی گردیدند که امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری کافی برای پرداختن به این دو مهارت در اختیار نبود و در سال‌های اخیر با گسترش نفوذ رایانه و رایانه‌های همراه در سراسر کشور و توزیع لوح‌های فشرده و

---

1. Approach  
2. Method

بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی

نرم‌افزارها و فیلم‌های متنوع آموزشی نیاز به این دو مهارت به منظور تحقق اهداف معین شده در رویکرد ارتباطی بیشتر احساس شده و زمینه‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری تحقق این امر مهیاست.

دیگر ویژگی مثبت برنامه درسی ملی در بخش آموزش زبان‌های خارجی، تفکیک مواد درسی در سطوح آغازین آموزش از سطوح بالاتر می‌باشد؛ به گونه‌ای که در سطوح آغازین مواد آموزشی بیشتر بر حول موارد بومی و ملموس تر تأکید داشته و در سطوح بالاتر، فراگیر با مفاهیم تخصصی‌تر و جهان شمول‌تر آشنا می‌شود که این ویژگی نشان دهنده توجه سند به آموزش هدفمند محتوای آموزشی متناسب با رشد توانش زبانی و مقتضیات سنی متربیان است. در صورت تحقق این بخش از سند احتمال تأثیرگذاری منفی آموزش زبان خارجی بر کودکان و نوجوانان و مواردی که مورد توجه زبان‌شناسان انتقادی به ویژه با رویکرد بررسی امپریالیسم زبانی است به حداقل می‌رسد.

توجه به نقش «حل مسأله» و ایجاد این توانایی حیاتی در فراگیران از دیگر موارد همسویی برنامه درسی ملی با اسناد فرادستی است. در این سند فراگیری زبان خارجی به منظور ایجاد ارتباط و تعامل تعریف گردیده که می‌بایست به حل یک مسأله و نیاز منجر شود. توانمندی‌های مورد نظر نیز به طور نسبی مورد اشاره قرار گرفته است، به گونه‌ای که فارغ التحصیلان دوره متوسطه دوم می‌بایست توانایی خواندن متون متوسط را یافته و بتوانند مقاله کوتاهی به زبان مورد نظر بنویسند. همچنین از آن‌ها انتظار می‌رود قادر به استفاده از منابع تخصصی در حد متوسط بوده و امکان برقراری ارتباط از طریق زبان مورد نظر را یافته باشند.

افزایش زمان تدریس زبان‌های خارجی نیز ویژگی دیگری است که همسو با اهداف اسناد کلان فرهنگی کشور می‌باشد.

در وضعیت فعلی ساعت سالانه آموزش درس زبان در مقطع متوسطه اول، نود و سه ساعت است که در وضعیت پیش بینی شده به صد و نوزده ساعت افزایش می‌یابد و در مجموع دوازده درصد از برنامه درسی پیش بینی شده را شامل می‌گردد.

در مقطع متوسطه دوم نیز با افزایش یازده ساعتی آموزش زبان‌های خارجی روبه رو هستیم و این درس با هشتاد ساعت تدریس سالانه در مجموع ۷/۱ درصد از برنامه درسی آینده را به خود اختصاص می‌دهد.

در رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش درس زبان‌های خارجه با هجده ساعت افزایش تدریس سالانه به هفتاد و یک افزایش می‌یابد که ۵/۶ درصد از برنامه‌درسی در این مقطع را شامل می‌شود. علی‌رغم این افزایش نسبی در زمان آموزش زبان انگلیسی به نظر می‌رسد با توجه به تأکید برنامه بر توجه به هر چهار مهارت آن هم به شیوه ارتباطی که مستلزم صرف وقت و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در موقعیت‌های مختلف است، میزان زمان تعیین شده در برنامه کافی و یا حداقل بهینه نباشد هر چند انجام پژوهش‌های تکمیلی در این زمینه پیشنهاد می‌شود.

هدف‌گذاری‌های تعریف شده در سند برنامه درسی ملی هر یک از ارزش و اهمیت به سزایی برخوردار هستند؛ به گونه‌ای که نباید از هیچ یک از آن‌ها غفلت نمود؛ اما اکنون این سؤال مجال طرح می‌یابد که بستر تحقق این اهداف چگونه فراهم خواهد آمد و مقتضیات و چالش‌های احتمالی فرایند تحقق این سند کدامند؟

## ۱-۲ مقتضیات و مقدمات اجرای سند:

همان‌طور که مطرح گردید برنامه‌درسی ملی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران زمینه ایجاد تحولی درخور توجه را در بخش آموزش زبان انگلیسی فراهم آورده است؛ اما وجود برخی کاستی‌ها و چالش‌ها در فرا روی اجرای این سند حیاتی و اساسی را نباید از نظر دور داشت که در ادامه و به اختصار به برخی از این چالش‌ها اشاره می‌کنیم:

### ۱-۱-۲ تربیت دبیران کارآمد و توانمند:

یکی از مهم‌ترین مقتضیات اجرای کامل و دقیق برنامه درسی ملی توانمندسازی دبیران زبان انگلیسی فعلی و تربیت نسل جدیدی از آموزشگران درس زبان انگلیسی در مراکز و دانشگاه‌های تربیت معلم است که علاوه بر اندوخته‌های نظری، به لحاظ عملی نیز با شیوه‌ای آموزش به سبک ارتباطی آشنا باشند. این مهم بیانگر ضرورت ارتباط تنگاتنگ آموزش و پرورش و آموزش عالی در زمینه تربیت دبیر و توانمندسازی دبیران موجود است.

### ۲-۱-۲ تجهیز مدارس به سخت‌افزارها و نرم‌افزارهای لازم:

تحقق آموزش زبان به شیوه ارتباطی فعال و خودباورانه مستلزم پیش‌یابی و زمینه‌سازی‌های نرم‌افزاری‌ها و سخت‌افزاری کافی از جمله تجهیز مدارس به لابراتوارهای رایانه و تولید نرم‌افزارهای کمک آموزشی از جمله فرهنگ واژگان همراه با تلفظ صحیح، خواندن متن‌های



بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی

کتاب با گویش قابل قبول، تهیه تمرین‌های تعاملی و گفتگوهای جذاب به عنوان مواد کمک آموزشی تکمیلی و به طور خلاصه تهیه بسته آموزشی دانش‌آموز و راهنمای معلم است.

## ۲-۱-۳ تهیه کتاب‌های آموزش زبان به شیوه تعاملی:

تهیه و تدوین کتاب‌های مناسب درس زبان انگلیسی که از وظایف سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش است از دیگر الزامات بسیار مهم تحقق اهداف مورد نظر برنامه است. بررسی وضعیت کتاب‌های فعلی نشان دهنده ضرورت انجام تغییرات بسیار بنیادین در کتاب‌های موجود و تغییر رویکرد آن‌ها به ارتباطی فعال و خودباورانه است.

## ۲-۱-۴ تخصیص زمان کافی به درس زبان خارجی:

تغییر رویکرد آموزشی از سنتی به ارتباطی مستلزم بازنگری در زمان تخصیصی به درس زبان انگلیسی است. بی شک انجام تمرین‌های ارتباطی و تمرکز بر مهارت‌هایی مانند گوش دادن و صحبت کردن مستلزم صرف وقت زیادی است؛ به گونه‌ای که اگر معلم بخواهد به طور متوسط با هر یک از دانش‌آموزان در هر جلسه دو دقیقه گفت و شنود انجام دهد تقریباً حدود نیمی از وقت مفید کلاس مصروف این فرایند خواهد شد. در شرایط فعلی گرچه شاهد رشد زمان اختصاص یافته به درس زبان خارجی هستیم اما این میزان ممکن است برای تحقق اهداف مد-نظر کافی نباشد.

## نتیجه گیری:

در این مقاله پس از مرور مختصر تاریخیچه آموزش زبان خارجی در کشورمان به بررسی میزان انطباق برنامه درسی ملی با اهداف تعیین شده در اسناد فرادستی مانند سند نقشه جامع علمی کشور و سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت در بخش آموزش زبان‌های خارجی پرداخته و مزیت‌ها و الزامات اجرای مفاد برنامه درسی ملی در این حوزه را بررسی نمودیم. در پاسخ به پرسش‌های تحقیق، به نظر می‌رسد برنامه درسی ملی در حوزه یادگیری زبان‌های خارجی کوشیده است اهداف مورد نظر در اسناد فرادستی را مد نظر قرار دهد. در اکثر این اسناد توجه به ارتقای جایگاه علمی کشور در سطح منطقه و جهان و داشتن تعامل سازنده با دیگر کشورها به ویژه کشورهای منطقه و جهان اسلام مورد توجه بوده است. به نظر می‌رسد برنامه درسی ملی با جایگزین کردن رویکرد ارتباطی به جای روش‌های سنتی دستور-ترجمه و روش‌های مبتنی بر مهارت خواندن قصد دارد این هدف‌ها را محقق کند. پرداختن به هر چهار

مهارت فراگیری زبان به جای تمرکز صرف بر مهارت خواندن نیز دیگر ویژگی سند در مسیر تحقق اهداف مد نظر اسناد کلان می‌باشد. در نتیجه به نظر می‌رسد برنامه مذکور همسو با اسناد کلان فرهنگی کشور تدوین گردیده و به صورت بالقوه توانایی محقق کردن اهداف کلان را داراست اما تحقق موارد معین شده در برنامه مستلزم تأمین پیش نیازهایی است که در بخش قبل به تفصیل به آن‌ها اشاره شد. به عنوان مثال پرداختن به هر چهار مهارت زبانی آن هم با شیوه-های ارتباطی که مستلزم تعامل فعال فراگیران با یکدیگر و با معلم است تبعاً نیازمند زمان بیشتری است. اداره کلاس با رویکرد ارتباطی علاوه بر این که مستلزم وجود کتاب و بسته آموزشی متناسب با این رویکرد است، نیازمند وجود معلمی آموزش دیده و با انگیزه است که با مقتضیات و ویژگی‌های این رویکرد به خوبی آشنا بوده و توانایی اداره کلاس به این شیوه را داشته باشد. همچنین به نظر می‌رسد با توجه به نگاه کلی برنامه درسی به حوزه آموزش زبان لازم است تا راهنمای برنامه‌درسی زبان‌های خارجی با دقت و تفصیل کافی تهیه گردد و محتوا و تکنیک‌های تحقق اهداف مورد نظر برنامه‌درسی مبتنی بر اصول برنامه ریزی درسی معین شود تا مانع از اعمال سلیقه و تشتت آراء در شیوه‌های تدریس و ارزشیابی گردد.

حرکت به سوی آموزش ارتباطی زبان انگلیسی که نوید بخش تحول آموزش این درس از شیوه سنتی به شیوه‌های نوین است نیازمند عزم جدی تمامی برنامه‌ریزان، سیاستگذاران، معلمان و اساتید حوزه آموزش زبان‌های خارجی است و نگاه تجویزی و تک بعدی به آن مانع از تحقق کامل آن خواهد شد.

#### منابع:

- احمدی، علی اصغر و همکاران، (۱۳۸۷)، گزارش کمیته ساختار، مقاطع، رشته‌ها و جدول زمانی، دبیرخانه طرح برنامه درسی ملی.
- اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، (۱۳۷۹) دبیرخانه شورای عالی.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، طرح تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی (بهمن ۱۳۸۹)، تهران؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- چکیده مطالعات جدول ساعات برنامه درسی (۱۳۷۸)، کمیته محتوای آموزشی و پرورشی و حوزه‌های یادگیری برنامه درسی ملی، دبیرخانه طرح برنامه درسی ملی.

بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی

- حسینی، محمد. (۱۳۸۹). نقد الگوی هدف گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال پنجم، شماره هجده، پاییز ۱۳۸۹.
- سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی در افق چشم انداز (۱۳۸۸) طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش.
- عنانی سراب، محمدرضا. (۱۳۸۹). راهنمای برنامه درسی زبان های خارجی دوره متوسطه: فرصت ها و چالش های تولید و اجرای برنامه، فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال نهم، شماره ۳۵، پاییز ۱۳۸۹.
- کاکوجویباری، علی اصغر و دیگران. (۱۳۸۲)، سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کیانی، غلام رضا و دیگران. (۱۳۹۰)، نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان های خارجی، فصلنامه پژوهش های زبان و ادبیات تطبیقی، دوره دوم شماره دو تابستان ۱۳۹۰.
- مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، (۱۳۸۷) تهران، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۹)، نقدی و نظری بر نگاشت سوم سند برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال پنجم شماره ۱۸ پاییز ۱۳۸۹.

- Anthony, E. M. (1963). "Approach, Method, and Technique". *ELT Journal* (2): 63–43. doi:10.1093/elt/XVII.2.63.
- Crystal, D. (1997). **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. 2<sup>nd</sup> edn. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davari, H. (2011). **Linguistic Imperialism or Global Understanding? ELT in Globalization from an Iranian Perspective**. M.A. thesis, Payam Nour University.
- Foroozandeh, E. (2011). **History of High School English Course Books in Iran: 1318-1389** (1939-2010), *Roshd Foreign Language Teaching journal*, vol.26 No.1 (57-69).
- Jenkins, J. (2007). **English as a Lingua Franca: Attitudes and Identity**. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1985) **Standards, codification and sociolinguistic realism: the English**  
Kachru, B. B. (1986). **The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native English**, Oxford: Pergamon Institute Press.
- Kachru, B. B. (1988). **The sacred cows of English**. *English Today*, 16: 3-8.
- Kiyani, G.R., Mirhosseini, A. and Navidinia, H. (2011) **Foreign Language Education Policies in Iran:**  
- Pivotal Macro Considerations, *Journal of English Language Teaching and Learning*, No.222, Year, 53/Autumn-Winter 2011

- McArthur, T. (1987). The English languages? *English Today*, 11: 9-11.
- Modiano, M. (1999). Standard English(es) and educational practices for the world's lingua franca. *English Today*, 15(4): 22-34.
- Pennycook, A. (1994). **The Cultural Politics of English as an International Language**. Essex: Longman Group Ltd.
- Pennycook, A. (1998). **English and the Discourse of Colonialism**. London: Routledge.
- Pennycook, A. (2001). **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook, A. (2007). **ELT and colonialism**. In J. Cummins and C. Davison (Eds.) **International Handbook of English Language Teaching** (pp. 13-24). Springer.
- Phillipson, R. (1992). **Linguistic Imperialism**. Oxford, Oxford University Press.
- Stevens, P. (1980). **Teaching English as an International Language: From Practice to Principle**. Oxford: Pergoman.
- Tollefson, J. W. (Ed.) (2002). **Language Policies in Education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tsuda, Y. (1997). **Hegemony of English vs. ecology of language: Building equity in international communication**. In L. E. Smith and M. L. Forman (Eds.), *World Englishes 2000: Selected Essays* (pp. 171-182). Honolulu, HI: College of Language, Linguistics and Literature, University of Hawaii and the East-West Center.
- Wardhaugh, R. (1987). **Languages in Competition**. Oxford: Blackwell.

## فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم

### Learning Culture of Nomadic School: Narratives of a Teacher

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۲/۲۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۶/۱۵

M.Attaran (Ph.D)

محمد عطاران<sup>۱</sup>

M.Abdoli

مصطفی عبدلی<sup>۲</sup>

**Abstract:** In this study using the narratives of the teacher of a nomadic tribe during his first year of teaching we tried to understand the learning culture of itinerant nomadic schools. This study is a narrative inquiry-based research, one that belongs to qualitative and interpretative paradigms. The teacher's diaries revolved around a series of interrelated subjects dealing with his educational setting. The focal point is the students' learning experiences, with other concepts serving as conceptual peripheries. The data analysis shows that students' learning and corporal punishment are the main concerns of the nomadic teacher. This study shows that several features of nomads' lifestyle cause disruption in the teacher instruction, which leads to corporal punishment.

**Keywords:** Nomadic education; nomads' lifestyle; corporal punishment; students learning

چکیده: در این تحقیق با استفاده از روایت‌های یک معلم در اولین سال خدمتش در مدرسه عشایری، فرهنگ یادگیری این مدرسه بررسی شده است. این تحقیق، تحقیقی روایی است که به انگاره تحقیقات کیفی و تفسیرگرانه تعلق دارد. منبع داده‌های این تحقیق، خاطرات اولین سال آموزگاری معلمی در مدرسه عشایر کوچ‌رو است که به صورت روزانه در تمام سال تحصیلی نوشته شده است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که یادگیری دانش‌آموزان و تنبیه بدنی، دغدغه اصلی معلم عشایری است. در تفسیر این موضوع، پاره‌ای از ویژگی‌های سبک زندگی عشایر و برنامه‌درسی مدرسه که دارای ناهمخوانی هستند و در آموزش معلم عشایر ایجاد اختلال می‌کند بحث و بررسی شده است.

**کلید واژه‌ها:** آموزش و پرورش عشایری، سبک زندگی عشایر، تنبیه بدنی، یادگیری دانش‌آموزان

۱. دانشیار دانشگاه خوارزمی

۲. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه خوارزمی

## مقدمه

بیش از دو دهه است که محققان تعلیم و تربیت هشدار می‌دهند تحول در آموزش و پرورش و اصلاح برنامه‌درسی بدون توجه به مقوله فرهنگ ممکن نیست. نخستین بار پرونر<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) در کتاب «فرهنگ آموزش<sup>۲</sup>» به صورت نظام‌دار این مسئله را مطرح کرد. بر اساس نظر او و نیز متخصصان برنامه‌درسی مانند جوزف، براومن، ویندشیتل، مایکل و گرین<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌درسی به شرطی ممکن است که به بستر فرهنگی اجرای برنامه‌درسی توجه شود. بر این اساس هدف مقاله حاضر بررسی فرهنگ یادگیری نوعی خاص از مدارس موجود در ایران یعنی مدرسه عشایری است، با این فرض که تحول در تعلیم و تربیت مستلزم ملاحظه فرهنگ یادگیری است.

در طول ۶۰۰۰ سال گذشته سرزمین ایران شاهد هر سه نوع شیوه زندگی شهرنشینی، روستائینی و کوچ‌نشینی بوده است (امان‌اللهی بهاروند، ۱۳۸۳). گذشت زمان باعث تغییر و تحولات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی بسیار بر نحوه زندگی افراد در دو شیوه زندگی روستائینی و شهرنشینی گشته است اما جامعه عشایری طبق بعضی دیدگاه‌ها به دلیل شرایط جغرافیایی و زندگی عشایر کمتر دچار دگرگونی و تغییر شده به نحوی که حتی باعث گردیده است عشایر نتوانند از دست آورده‌های فرهنگی حاضر تمدن بشری به نحو مؤثری استفاده کنند (اکبری و میزبان، ۱۳۸۳).

یکی از این مظاهر تمدن جدید، سواد عمومی است. سوادآموزی در گذشته در میان عشایر همانند دیگر طبقات محروم چندان رایج نبود. البته این حضور کم‌رنگ سوادآموزی در بین عشایر دارای ویژگی‌های مختص به خود بود. بدین صورت که مردم هر ایل برای اینکه بتوانند فرزندان خود را باسواد کنند با فرد باسوادی از تیره خود یا سایر تیره‌ها که سواد داشت قرارداد می‌بستند تا در ازای اجرتی که به او می‌دادند فرزندان‌شان را باسواد کند. اجرت وی که عموماً در ازاء هر دانش‌آموز پرداخت می‌شد، مقداری پول یا گندم و امثال این‌ها بود. به این فرد باسواد ملا و به واحد آموزشی که در آن امر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان انجام می‌شد مکتب گفته می‌شد.

- 
1. Bruner
  2. Culture of education
  3. Joseph, Bravmann, Windschitl, Mikel, and Green

فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم

فضای آموزشی مکتب همان چادر سیاه ملا بود که محل زندگی خانواده ملا هم بود (سهرابی، ۱۳۷۳).

اما از ابتدای قرن اخیر افرادی جهت برپایی مدارس به شکلی جدیدتر آن اقدام کردند. بدین صورت که از معلمانی که عموماً از مناطق شهری آورده می‌شدند استفاده کردند. به نوعی که می‌توان گفت آنان در پایه‌گذاری آموزش و پرورش در شکل جدیدش جزء مبتکران اصلی می‌باشند. بهمن‌بیگی در کتاب «به اجاقت قسم» (۱۳۸۶) می‌نویسد:

"من مبتکر ایجاد مدارس سیار عشایری نبودم. فکر ایجاد مدارس عشایری فکر جدیدی نبود. دیگران پیش از من پا در این راه گذاشته بودند. از بین تعدادی از افرادی که به این مهم دست زدند می‌توان به اقدام ایلخانی قشقایی اشاره کرد. او در زمان شوکت ایل برای تعلیم و تربیت فرزندان ایل خویش دو معلم کارآمد را از شهر به ایل آورده بود، در کنار چادر خود دو چادر رنگین و بزرگ برای معلمان برپا کرده بودند و به خان‌زادگان در این چادرها فارسی، عربی و انگلیسی آموزش می‌دادند."

آموزش و پرورش عشایری با سپری کردن تحولات متفاوتی از سال ۱۳۰۲ تا کنون روند رو به رشدی هم از نظر جذب تعداد دانش‌آموزان در مراکز آموزشی و هم از نظر تنوع فعالیت‌های آن داشته است؛ به حدی که در سال ۱۳۵۶ به پاس خدماتی که این نهاد در عرصه مبارزه با بی‌سوادی نموده است مفتخر به دریافت جایزه سوادآموزی سازمان جهانی یونسکو گردید (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۶). هم‌اکنون سازمان آموزش و پرورش عشایری عهده‌دار وظیفه تعلیم و تربیت بیش از ۱۶۸۰۰۰ دانش‌آموز در سرتاسر کشور است (عباسی، ۱۳۸۸).

در این مقاله با استفاده از خاطرات یک معلم عشایر کوچ‌رو در اولین سال تدریسش سعی خواهیم کرد فرهنگ یادگیری مدارس عشایری را بررسی کنیم. شایان ذکر است که بر اساس تعریف مرکز آمار ایران، عشایر کوچ‌رو به مردمی گفته می‌شود که حداقل سه ویژگی زیر را داشته باشد: ۱- ساخت قبیله‌ای ۲- اتکای معاش به دامداری ۳- شیوه زندگی شبانی (گودرزی، ۱۳۸۴). به بیان دیگر عشایر کوچ‌رو به مردمی گفته می‌شود که بنا به شرایط معیشتی خود در طول سال دو سفر ییلاق - قشلاق انجام می‌دهند و روابط بین آن‌ها بر اساس پیوندهای خونی - خانوادگی شکل می‌گیرد.

مدرسه‌ای که معلم عشایر کوچ‌رو در آن درس می‌دهد کلاس‌هایش چندپایه است و ۱۱ دانش‌آموز متعلق به ۸ خانواده، شاگردان مدرسه‌اند. این مدرسه در منطقه پشتکوه در استان لرستان قرار گرفته است.

### روش تحقیق

رویکرد این تحقیق، کیفی است. در تحقیقات کیفی از روش‌های مختلفی استفاده می‌شود. روش استفاده شده در این تحقیق، تحلیل روایی است. ابزار پژوهش در این نوع تحقیق می‌تواند شامل داستان، شرح حال، خاطره، یادداشت‌ها، نامه‌ها، گفتگو، مصاحبه، داستان‌های خانوادگی، عکس‌ها و تجارب زندگی باشد (وبستر و مرتوا ۲۰۰۷ و لیچمن ۲۰۰۶). روایت، دروازه ورود فرد به جهان است و تجربه‌های افراد را در جهان تفسیر می‌کند و به آن معنی می‌بخشد. پژوهش روایی مطالعه تجربه در قالب روایت است و در درجه اول اندیشه ما درباره جهان را نشان می‌دهد. استفاده از پژوهش روایی انتخاب دیدگاه خاصی درباره تجربه همچون پدیده‌ای قابل مطالعه است. کلندینین و کانلی بر اساس نظریه دیویی درباره تجربه پژوهش روایی را این‌گونه تعریف می‌کنند: روش فهم تجربه، متضمن همکاری بین محقق و مشارکت‌کنندگان در تحقیق است. این مشارکت در طی زمان و در یک مکان یا مکان‌های مختلف و در تعامل اجتماعی با محیط صورت می‌گیرد. محقق در محیط تجربه و میان آن وارد می‌شود و با همان روحیه جلو می‌رود و مانند راوی زندگی مجدد می‌کند و قصه او را بازگویی می‌کند. حکایت تجربه‌هایی که زندگی مردم را به لحاظ فردی و اجتماعی می‌سازد (کلندینین و کانلی، ۲۰۰۰).

نخستین بار کانلی و کلندینین به تجارب زیسته معلمان در محیط آموزشی با عنوان پژوهش روایی توجه کردند (کلندینین، پوشور و اور ۲۰۰۷ و وبستر و مرتوا ۲۰۰۷). کانلی و کلندینین همچنین تأکید دارند که معلمان در روایت‌هایی که از تجارب خود نقل می‌کنند در واقع عقاید خود را درباره نظریه، عملکرد و برنامه‌درسی بیان می‌کنند. در هنگام بیان تجارب فعالیت‌های آموزشی، امور مهم را از نظر خودشان بیان می‌کنند.

شرف (۲۰۰۷) یکی از راه‌های تغییر نقش معلمان و عمل آنها را قصه‌های ایشان می‌داند و معتقد است که کاربرد داستان در پژوهش مرتبط با معلمان، روشی است که در سال‌های اخیر

1. Clandinin & Connelly
2. Clandinin, Pushor & Orr



فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم

مورد استقبال و استفاده قرار گرفته است. وی به نقل از لیونس و لابسکی، داستان‌ها و روایت‌ها را همچون فعالیت‌های فکورانه، التفاتی، اجتماعی و موقعیت مدارمعلمان در ارتباط با همکاران خود و دانش‌آموزان می‌داند، فعالیت‌هایی که محققان از طریق آن معنی و تفسیر برخی جنبه‌های کار معلمی را با تولید روایت‌هایی که منجر به فهم کار آنها می‌شود بازیابی می‌کنند. وی همچنین معتقد است که با روایت‌هایی که از طریق کتاب یا وبلاگ منتشر می‌شود و خواندن و بازخوانی آنها، معلمان فرصت تأمل و بازاندیشی می‌یابند بخصوص که در فضای جهانی بسیار کسان در این قصه‌ها با ایشان شریک می‌شوند و تجربه‌های دیگران نیز به آن افزوده می‌شود (همان).

سا<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) محقق پرتغالی، معتقد است خاطره نویسی چند فایده دارد:

- فرد از عمل خودش فاصله می‌گیرد و نسبت به آن آگاهی می‌یابد.
- عمل خود را موضوع تحلیل و تأمل قرار می‌دهد.
- الگوها و قواعد آن را مشخص می‌کند.

به نظر سا، دلیل اصلی که خاطره‌نویسی را مدلل می‌کند کاربرد نظریه فراشناخت در تعامل میان اندیشه و نوشتن است. زبان مکتوب فقط ابزار بازنمایی اندیشه نیست بلکه عامل رشد تفکر است مانند مهارت‌های فکری درباره موضوع مشخص و مهارت‌های کشف نامعلوم. خاطره-نویس به رشد مهارت اندیشه درباره واقعیت‌های توصیف شده کمک می‌کند. خاطره‌ها قابلیت‌های فراوانی برای تحلیل و فهم فرایند اجتماعی کلاس درس فراهم می‌کنند. با وجود این که ضبط ویدئویی واقعیت را خوب بیان می‌کند، خاطره نویسی این حسن را دارد که ورود بی-واسطه و تجربی در واقعیت‌های مرتبط را فراهم می‌کند. علاوه بر آن خاطره نویسی پس از درس، مستلزم آن است که معلم پژوهشگر نگرش فعالی را در خلال درس به حسب مشاهده و مداخله داشته باشد، تا معانی و نشانه‌های مهم را بیابد. این استلزام فرایند تدریس و یادگیری را هم بهبود می‌بخشد. در خاطره نویسی، مقوله‌ها از قبل تعیین نمی‌شوند، مشاهدات ثبت شده نتیجه انتخاب مشاهده‌گر است و نمونه‌ای از فرایند آموزش و یادگیری را ارائه می‌کنند. خاطره‌ها به زبان روزمره نوشته می‌شوند. هدف آن هم توصیف تفصیلی پدیده مورد مشاهده است.

روایت، معنا سازی از طریق شکل دهی یا نظم بخشی به تجربه است (چیس<sup>۱</sup> ۲۰۱۱ ص ۴۰). پل کینگ هون<sup>۲</sup> (۲۰۰۷ در چیس ۲۰۱۱)، معتقد است که تحقیق روایی درباره فهم مردم از موقعیت، دیگران و خودشان بحث می کند. به نظر راشتون (۲۰۰۴) روایت شکلی از داستان است که در موقعیت های تربیتی به عنوان ابزار تحقیق می توان از آن استفاده کرد.

رویکرد روایی در تحقیق چهار وجه مشترک با انواع دیگر تحقیقات کیفی دارد که عبارتند از: تأکید بر موقعیت طبیعی، علاقه به مفهوم و درک، تحلیل استقرایی، بسط نظریه (بارلت، برتون و پیم<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). البته به خلاف آنها که از مصاحبه ها یا محیط میدانی، در کار خود گزیده هایی را منتشر می کنند، محققان روایی، اغلب روایت های طولانی تری از حکایت افراد را می آورند (چیس، ۲۰۱۱).

در تحقیق روایی حاضر روایت یک معلم عشایر کوچرو از یک سال تدریس مورد پژوهش قرار گرفته است. این معلم اولین سال روایت خود از تدریسش را در ۲۰۰ صفحه روایت کرده است. داستان او مانند داستان های همه معلمان اشاره به تجربیاتی دارد که در آموزش و معلمی کسب می شود. در این تحقیق، ابتدا متن به صورت کامل خوانده شده است و در حین خواندن، مفاهیم اصلی کدگذاری شده اند. سپس کدها به حسب دلالت معنایی که داشته اند در مقوله های مختلف با توجه به اشتراک معنا قرار داده شده اند. آنگاه با توجه به قرابت مقوله ها تم های اصلی انتخاب شده اند. پس از آن تم های بنیادین تحقیق برگزیده شده اند و در مرحله آخر پس از مرور تم ها چارچوب نظری برای تفسیر آنها ارائه شده است.

### نتایج تحقیق

#### یادگیری و تنبیه بدنی (دغدغه های اصلی معلم عشایری)

خاطرات معلم عشایر حول چند موضوع مرتبط به یکدیگر که با موقعیت آموزشی او مرتبط است، چرخ می خورد. کانون اصلی این خاطرات، تجربه های یادگیری دانش آموزان است و مفاهیم دیگر بر گرد آن قرار می گیرند. از همان آغاز معلم در تلاش است که به گونه ای به بچه های عشایر درس دهد که دانش آموزانش بهترین یادگیری را داشته باشند ولی دانش آموزان به یادگیری میل چندانی نشان نمی دهند و کلاس او را دچار اخلاص می کنند. او روش های مختلف

- 
1. Chase
  2. Polkinghorne
  3. Bartlett, Burton, & Peim, 2002

فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم

آموزشی را برای کنترل کلاس به کار می‌برد ولی فایده‌ای ندارد. نصیحت، تنبیه، صحبت با والدین، دادن تکلیف اضافی، کم کردن ساعت زنگ تفریح و امثال این‌ها که هیچ‌یک مؤثر واقع نمی‌شوند. برخی عوامل دیگر هم موجب می‌شود معلم تشویق به استفاده از تنبیه بدنی به عنوان روشی آموزشی شود. انتظارات والدین، اعتقادات بچه‌ها درباره تنبیه بدنی و توصیه‌های مسئولین مجتمع آموزشی از جمله این عواملند. والدین انتظارشان این است که معلم به عنوان ابزار تربیتی از تنبیه در آموزش بچه‌ها استفاده کند. معلم می‌گوید: «البته در طول این مدت همه خانواده‌ها به من می‌گویند اگر دانش‌آموزان را کتک زنی اصلاً گوش نمی‌کنن». این در حالی است که معلم به خانواده‌ها می‌گوید تنبیه بدنی کار درستی نیست، ولی آن‌ها می‌گویند: «این بچه‌ها با رفتار آرام درست بشو نیستند».

بچه‌ها هم معتقدند که آنها با کتک درس می‌خوانند. معصومه یکی از شاگردان معلم به او می‌گوید: «بچه‌های این جا فقط با کتک درست می‌شوند». این تلقی چنان در فرهنگ عشایر جاافتاده است که وقتی معلم از بچه‌ها در زنگ انشا می‌خواهد در مورد شغل آینده‌شان بنویسند، برخی چنین می‌نویسند:

"می‌خواهند معلم شوند". معصومه گفته بود "می‌خواهم معلم شوم و خوب درس بدهم و اگر بچه‌ها دست و صورتشان کثیف باشد آن‌ها را کتک بزنم!" و حامد نوشته بود: "می‌خواهم معلم شوم به آن‌ها خوب درس بدهم اما تغذیه آن‌ها را خودم بخورم (تغذیه جیره‌ای خوراکی که آموزش و پرورش برای دانش‌آموزان روستاها و مناطق عشایری در نظر گرفته است)، اگر شلوغ کنند آن‌ها را خوب کتک بزنم".

آثار تنبیه از نظر والدین و کودکان در بچه‌ها، تربیت خوب، درس خواندن، بازیگوشی نکردن و امثال اینهاست. معلم عشایر معتقد است فرار از مدرسه، به مدرسه نیامدن تا چند روز، گریز از جلوی معلم به هنگام مشاهده او در میان عشایر از آثار تنبیه است. پژوهش‌ها نیز مؤید این امر هستند. نتایج تحقیق بلداجی (۱۳۸۳ به نقل از الهام ۱۳۸۷) با عنوان «عوامل فرهنگی-اجتماعی و آموزشی مؤثر بر ترک تحصیل دانش‌آموزان مدارس راهنمایی عشایر لردگان و اردل» نشان می‌دهد عواملی مانند عدم مشارکت والدین در آموزش فرزندان خود، نبود الگوی موفق از افراد تحصیل کرده، تنبیه بدنی و دوری مدرسه، حضور نامرتب معلمان و کوچ فصلی خانواده‌ها از عوامل ترک تحصیل دانش‌آموزان مدارس راهنمایی عشایر لردگان و اردل است.

معلم عشایر که در آغاز سعی بر آن داشت که از راه استدلال و محبت بچه‌ها را به درس خواندن ترغیت کند عاقبت بر اثر فشار والدین (تلقی از تنبیه به عنوان ابزار اصلاح کودکانشان و القاء بی‌کفایتی به معلم بر اثر عدم استفاده از تنبیه)، تلقی کودکان از معلم مقتدر، فشار مسئولین مجتمع آموزشی برای ارتقاء یادگیری دانش‌آموزان (این طوری می‌ترسند و بهتر درس می‌خوانند، این‌ها اگر نترسند درس نمی‌خوانند) و کنترل بهتر دانش‌آموزان تسلیم وضع موجود می‌شود و به خلاف روزهای اول تدریس خود به این نتیجه می‌رسد:

"نمی‌شود زیاد به دانش‌آموز بها داد و به روی او خندید... الآن در حال رسیدن به این نتیجه‌ام که به جز معصومه و احمد و کلاس اولی‌ها بقیه تا کنک نباشد - البته به صورت فاصله‌ای - از لحاظ رفتاری کنترل کردنشان با حرف خوش سخت است."

در بخش بعدی این مقاله، تفسیر خود از وضعیت پارادوکسیکال معلم را بیان می‌کنیم.

### سبک زندگی عشایر و وضعیت معلم عشایری

ریشه‌های وضعیت معلم عشایر که او را علیرغم میل باطنی‌اش مجبور به کاربرد تنبیه بدنی دانش‌آموزانش می‌کند، با توجه به سبک زندگی عشایر و آثار آن بر زندگی‌شان، بهتر درک می‌شود. اریک فریدل<sup>۱</sup> در کتاب کودکان دهکوه (۱۹۹۷ به نقل از فاضلی ۱۳۹۰) درباره ساختار روابط عشایر می‌گوید که بچه‌ها دارایی بزرگ‌ترهایشان محسوب می‌شوند و قواعد و الگوهای سخت ساختار اقتدارگرایانه خانواده بر آنها حاکم است. در این ساختار، خدا در رأس، سپس پدر و بعد طبیعت قرار دارد. اصول سخت تربیتی از بالا به پایین اعمال می‌شود و پدر می‌تواند در صورت لزوم از قدرت و زور استفاده کند اما اطاعت از پایین به بالاست. کودکان باید از اصول و فرامین پدر اطاعت کنند. نظم سلسله مراتبی ساختار اقتدارگرایانه دهکوه مبتنی بر معیارهای سن و جنس است. زنان، پایین مرتبه‌تر از مردان بالای ده سالند و بچه‌ها و دختران پایین‌ترین مرتبه‌اند. مردان در راس خانواده به مثابه حاکمان مطلق هستند. روابط اجتماعی اقتدارگرایانه با تمام اصول اخلاقی و عقلائیتهای آن در دهکوه و ایران به طور کلی فشارها و سخت‌گیری‌های سنگینی بر دوش کودکان تحمیل می‌کند.

اصولاً فرهنگ گفت و گو و اقناع در میان عشایر چندان رواج ندارد و دامنه این رفتار در مدرسه هم تأثیر خود را گذاشته است. معلم عشایر می‌گوید: «یکی از چیزهایی که در این مدت

---

1. Eric Friedel

فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم

درباره‌ی شرکت در بحث در میان عشایر فهمیدم و یاد گرفتم اینکه آن‌ها نه اهل زیاد توضیح دادن هستند و نه صبر و حوصله یا دقت زیاد برای پی‌گیری مطالب طولانی را دارند."

برنشتاین (۱۹۸۶) معتقد است ساخت گفتار طبقات محروم ساده و گستره واژگانی آن به لحاظ تعداد محدود است (به نقل از جهانگیری، افخمی و کوچک زاده، ۱۳۸۶). به علاوه زبانی که طبقات محروم در ارتباط با کودکانشان به کار می‌گیرند، زبانی تحکمی و غیراقتناعی است. نمونه‌ای از بازنمایی این ایده را می‌توان در فیلم ایرانی «جدایی نادر از سیمین» با مقایسه زبان والدینی که در این فیلم نقش اصلی را ایفا می‌کنند ملاحظه کرد.

### جایگاه معلم در میان عشایر

در مدارس عشایر هنگامی که عشایر به قشلاق می‌روند امکانات تهیه غذا توسط معلم وجود ندارد بخصوص آنکه معلم دو نوبت درس می‌دهد. علاوه بر آن به حسب سنت و رسم، غذای معلمان را خانواده دانش‌آموزان تهیه می‌کنند. اگر معلم جهت خوردن غذا به خانه عشایر نرود، آنها آزرده خاطر می‌شوند. این مسأله، ریشه در همان سخاوت و مهمان‌نوازی عشایر دارد، به نحوی که بهمن بیگی در اثر خود «به اجاقت قسم» (۱۳۸۸) در مورد اعتراض داشتن خانواده دانش‌آموزانی که معلمی به خانه آنها جهت خوردن غذا نرفته بود، اشاره می‌کند. این روحیه در برخورد با اعضای دیگر عشیره نیز وجود دارد. معلم می‌گوید:

" بین خانواده‌هایی که نزدیک هم هستند مرسوم است که هر کدام که غذایی درست کند اگر متفاوت با غذای دیگران باشد در حد یک کاسه‌ی بزرگ را برای خانواده دیگر می‌فرستد و یا اینکه اگر خانواده‌های دیگر بخواهند خودشان بچه‌ای می‌فرستند تا یک کاسه از آن را بیاورد."

لذا اغلب معلمان عشایر که موطن اصلی‌شان شهر است به خلاف معلمان شهری، احساس خوبی از معلمی دارند. معلم عشایر پشتکوه می‌گوید: "تداوم این برخوردها در هر روز این مدت که با آن‌ها بودم مرا به این نتیجه می‌رساند که هنوز به قرب و عزتی که معلمان در گذشته داشته‌اند و از آن یاد می‌کنند در اینجا هیچ خللی وارد نیامده است و معلم اینجا نقش ارزش و منزلت واقعی خود را دارد". چرا که مانند عضوی از اعضای خانواده با او برخورد می‌شود. او می‌گوید: "به من می‌گفتند اینجا را خانه خودت بدان و ما را مثل خانواده‌ات". این مسئله به

گونه‌ای است که اگر راننده‌ای متوجه شود مسافرش معلم است از او کرایه راه هم نمی‌گیرد و برای ارج گذاشتن به معلم او را در صندلی جلو می‌نشانند. معلم می‌گوید:

"در حین برگشتن چون مسیر برگشت از مجتمع به مدرسه مسیر چندان مناسبی برای رفت و آمد ماشین نمی‌باشد مقداری از مسیر را پیاده طی کردم تا خوشبختانه ماشینی از راه رسید و من را سوار کرد جالب است اشاره کنم هر گاه ماشینی در بین راه من را سوار می‌کند راننده بی‌درنگ می‌پرسد کی هستی؟ و کجا می‌روی؟ تا من می‌گویم معلمم؛ فوری جلوی ماشین برایم جای فراهم می‌کند (حتی اگر مجبور شوند فرد دیگری را به عقب ماشین بفرستند مگر سن و سالش بالا باشد که خودم هم راضی به این کار نیستم) به هر حال رفتم جلوی ماشین نشستم."

"وقتی به محل زندگی یا خانه یکی از دانش‌آموزانم می‌روم یا برمی‌گردم، همین‌که در جواب سوال اهالی که می‌پرسند چه کاره هستی؟ می‌گویم معلم! رفتارشان با من صمیمی‌تر می‌شود و اغلب راننده‌ها که مرا در بین راه سوار می‌کنند حتی کرایه هم از من نمی‌گیرند و آدرسی را هم که می‌خواهم دقیقاً به من توضیح می‌دهند و گاهی نیز اصرار دارند که مهمانشان شوم".

حرمتی که معلم در بین عشایر دارد موجب می‌شود احساس مسئولیت معلمان عشایر نسبت به بچه‌ها افزایش یابد و گاه عاطفی هم برخورد کند.

"احساس می‌کنم که اگر در امر آموزش بچه‌ها کوتاهی کنم خیلی مدیون می‌شوم شاید دلیل اصلی آن این باشد که من هر روز در غذا خوردن مزاحم خانواده بچه‌ها هستم و هر بار که به خانه دانش‌آموزی که از لحاظ درسی مشکل دارد می‌روم، احساس شرمندگی به من دست می‌دهد که چرا من نتوانسته‌ام وضعیت درسی او را در حد عالی بالا ببرم. و حالا می‌فهمم چرا سرباز معلم سال گذشته به مسلم برادر حامد گفته بود به خاطر خانواده‌ها هم که شده به بچه‌های آن‌ها نمرات خیلی خوب می‌دهد هرچند که این کار او بیشتر شبیه کار دوست نادان بوده، چون با این کارش ضعف تحصیلی بچه‌ها را از خانواده‌ها و بچه‌ها پنهان کرده است؛ به عبارت دیگر بسیار عاطفی رفتار کرده است".

گاهی اوقات انتظار والدین از معلم عشایر از گستره مدرسه نیز فراتر می‌رود و نقش‌های دیگر نیز به معلم واگذار می‌شود. معلم عشایر می‌گوید:

"از آن جا که امروز عید قربان بود مادربزرگ آرش یک قربانی داشت. با توجه به مفاتیح الجنانی که ساعت قبل راهنما برای من آورده بود (تا صیغه ی این قربانی را بخوانم) رفتم و

فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم

صیغه قربانی را برای ذبح کردن خواندم؛ البته به صرف شام هم دعوت شدم. (قربانی یک بره بود".

لذا در میان عشایر، معلم دارای اقتدار فراوانی است و مرجعیت و تأثیرگذاری او بسیار زیاد است. در نتیجه از او انتظار می‌رود که از اقتدار خود برای تربیت دانش‌آموزان و تنبیه‌بدنی آنها به هنگام ضرورت استفاده کند.

### سبک زندگی عشایر و کار آنها

مندرشید<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) معتقد است که نوع کار عشایر کوچ‌رو با سایر عشایر متفاوت است. به نظر او اعضای خانواده عشایر کوچ‌رو، وظایف کاری برای تأمین معاش بین اعضای خانواده تقسیم می‌شود. بخش زیادی از وقت خانواده‌های عشایری صرف نگهداری و پرورش حیوانات آنها می‌شود.

معلم عشایر می‌گوید:

"زندگی عشایری سخت است چرا که از صبح بلند می‌شوند تا موقع خواب مدام در تکاپو و تلاش هستند بیچاره مردها شب هم باید مدام گوش به صدای سگ‌ها باشند مبادا دزد یا گرگ به گوسفندان حمله کند. البته در این جا زن‌ها پا به پای مردها و گاهی حتی بیشتر از مردها کار می‌کنند. وظایف زن‌ها در اینجا علاوه بر کارهای خانه، رسیدگی به بچه‌ها و آب آوردن از سرچشمه که بیش یک کیلومتر و حتی شاید دو کیلومتر تا خانه‌ها فاصله دارد. در کارهای مربوط به گوسفندان مانند کاه و جو دادن به آنها وارد پرچ کردن گوسفندان، جدا کردن بره‌ها و دوشیدن گاو و گوسفندان و همچنین البته زمانی که مردها دنبال کاری می‌روند به بیرون از روستا، زن‌ها باید گوسفندان را برای چرا ببرند".

بچه‌ها هم در این کار کمک کار خانواده هستند. این کار موجب آن می‌شود که بچه‌ها فرصت کافی برای درس خواندن را پیدا نکنند. مطالعه توریميرو، دیونکو آدتای و اکوری<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که در عشایر نیجریه بچه‌ها از سن ۴ سالگی تا ۱۴ سالگی در کار پرورش حیوانات عشیره کمک می‌کنند و هرچه سن آنها بالاتر می‌رود علاقه آنها به این کار بیشتر می‌شود. توریميرو و همکاران (۲۰۰۳) این مسأله را یکی از علل عدم توجه بچه‌های عشایر به درس خواندن می‌داند. معلم عشایر تحقیق ما هم می‌گوید:

---

1. Manderscheid

2. Torimiro, Dionco-Adetayo & Okorie



"مثل اواخر سال تحصیلی که به روستایشان می‌رفتم اول مسیر جاده آسفالت‌ه و بعد جاده خاکی را طی کردم و بعد به روستایشان رسیدم با رسیدن به روستا متوجه شدم که اینجا هم مثل روستای امین چادر سیاه‌ها را بر پا نکرده‌اند با ورود به روستا، معصومه و احمد را دیدم که در یک مزرعه کنار گاوهای در حال چرا، ایستاده بودند معصومه کتاب بنویسیم را دستش گرفته بود و مشغول درس خواندن بود ولی احمد در حال بازیگوشی و جست و خیز به این طرف و آن طرف بود. با وجود اینکه دست تکان دادم اما متوجه حضور من نشاندند جلوتر رفتم گفتم شاید اشتباه کرده باشم ولی دیدم که نه خودشان هستند، صدایشان کردم و آن‌ها آمدند تا از آن‌ها امتحان بگیرم، معصومه گفت کسی باید کنار این‌ها (گاوها) بایستد، ولی هیچ کس بی کار نیست من مجبورم اینجا باشم، من هم گفتم اشکال ندارد! همین جا امتحان می‌گیرم به احمد گفتم برو و به حامد بگو تا بیاید امتحان بدهد و هم برای خودت و معصومه مداد و کتاب بیاور".

گل‌زاده و صفر نژاد (۱۳۷۸) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تأثیر زمان کوچ، اسکان و نوع فعالیت بر توسعه آموزش و پرورش عشایری استان اردبیل در نتایج تحقیق خود به این امر اشاره داشته است که فعالیت قالب دامداری و امرار معاش به صورت کوچ نشینی مانعی بزرگ بر سر راه تحصیل فرزندان عشایر است و همچنین در صورت گذر کردن آن‌ها از این مرحله با وجود افراد با استعداد تحصیلی در بین فرزندان عشایر آن‌ها در امر ادامه تحصیل یا زندگی در میان افراد ایل پیوسته ناگزیرند یکی را انتخاب نمایند و حتی اگر موفق به ادامه تحصیل شوند آن‌ها به دلیل عدم تناسب آموخته‌های خود با نیازهای ایلی باید بین ماندن در شهر و رفتن به میان ایل یکی را انتخاب کنند. در نتیجه سبک زندگی عشایر آسیب‌هایی به نحوه تحصیل فرزندان می‌زند. والدین عشایری، فرصت رسیدگی به فرزندان خود را ندارند و اکثر اوقات خود را برای تامین معاش می‌گذرانند لذا انتظار زیادی از معلم دارند. علاوه بر آن کودکان عشایر کوچ‌رو، زمان محدودی برای انجام تکالیف درسی دارند. در خلال روز باید به والدین خود در نگهداری حیوانات گله کمک کنند و بعد از غروب هم به دلیل فقدان تسهیلاتی مانند برق از عهده انجام تکالیف خود بر نمی‌آیند. توریمیرو و همکاران (۲۰۰۳) معتقدند روش عشایر در پرورش حیوانات، در آنها ویژگی‌های خاص فرهنگی مانند خشونت، پرخاشگری و مقاومت در برابر فرهنگ بیگانه به وجود آورده است.



معلم عشایر می‌گوید:

"حتی داستان دو معلم چند سال قبل را می‌گویند که گویا یکی از آن‌ها، دانش‌آموزان چندان به حرف او توجه نمی‌کردند و چون معلم اصلاً کتک نزده، کار به جایی رسیده که دانش‌آموزان معلم را به تمسخر می‌گرفته‌اند (به گونه‌ای که معصومه حتی در جلو رویش او را زرافه نامیده بود) و در مقابل از یک معلم دیگر یاد می‌کنند که حدود یک ماه اول دانش‌آموزان را بسیار کتک می‌زده است، بعد از یک مدت دانش‌آموزان حتی از اسمش هم می‌ترسیدند. البته نکته جالبش این است که والدین کار معلم دوم را بسیار ستایش می‌کنند."

مندرشید (۲۰۰۱)، ویژگی دیگر سبک زندگی عشایر کوچ‌رو را جابجایی محل اقامت آنها به حسب دسترسی به علف و نیازهای حیواناتشان می‌داند. کوچ‌هایی که حداقل دو بار در سال اتفاق می‌افتد. معلم عشایر می‌گوید به علت اینکه زمان سال تحصیلی مدرسه در مدارس عشایری به دلیل دو کوچ بهاره و زمستانه که در طول سال تحصیلی انجام می‌دهند بسیار کوتاه می‌گردد. معلم مجبور می‌شود جهت اینکه بتواند خود را با امتحانات دانش‌آموزان که به صورت هماهنگ در کل کشور اجرا می‌شود هماهنگ کند سرعت ارائه مطالب را بالا ببرد و در نتیجه آن از یکسوی این سرعت در ارائه مطالب باعث می‌شود که دانش‌آموزان نتوانند آنچه‌ها را که باید و شاید خود را با روند کلاس هماهنگ کنند از سوی دیگر خانواده‌های دانش‌آموزان به دلایلی مانند بی‌سوادی کمکی در خور به دانش‌آموزان خود نمی‌کنند و حتی معلم را تحت فشار هم قرار می‌دهند تا به دانش‌آموز جهت رسیدن به حد مطلوب یادگیری تحت فشار قرار دهد. معلم نیز ناگزیر برای ترغیب دانش‌آموزان به درس خواندن دست به چوب و کتک می‌شود و نتیجه این امر بر طرز دید دانش‌آموزان این خواهد شد که دانش‌آموزان نسبت به مدرسه نظر منفی پیدا کنند.

ویژگی اصلی سبک زندگی عشایر کوچ‌رو همانطور که گفتیم، پرورش حیوانات به عنوان وسیله عمده تأمین معاش آنهاست (مندرشید ۲۰۰۱). کودکان در کار پرورش حیوانات درگیر می‌شوند و در وقت کوچ به دنبال حیوانات برای پیدا کردن علف می‌روند. این کار بین آنها و گله حیوانات رابطه‌ای عاطفی ایجاد می‌کند، علاوه بر آن، وقت آنها صرف نگهداری از حیوانات می‌شود. به نظر گودرزی (۱۳۸۴) عشایر کوچ‌رو بنا به مقتضیات معیشتی خود مجبورند در طول سال دو سفر بی‌یاقی - قشلاقی انجام دهند و در طول این سفر هر لحظه ممکن است که از

طرف افراد ایل‌های دیگر یا غارت گران مورد حمله قرار بگیرند. در این شرایط افراد ایل با اتحاد و هماهنگی علاوه بر کمک کردن به یکدیگر برای انجام بهتر کارهای مربوط به کوچ، امکان دفاع از افراد ایل در برابر دشمنان را نیز فراهم می‌کنند. البته باید توجه داشت قبیله‌گرایی علاوه بر این فواید زیان‌های را برای افراد ایل در بر دارد که از جمله آن‌ها می‌توان گفت گرایش به خود برتر بینی در فرهنگ خودی و القا آن در مناسبات‌های افراد است گاه باعث مشکلات فراوانی برای افراد می‌شود.

گودرزی (۱۳۸۴) در بیان علل رفتارهای دشمنانه و خصمانه عشایر شرق لرستان می‌نویسد. در فرهنگ قبیله‌ای و وجه تشابه و تمایز اقوام حتی نسب خانوادگی می‌تواند زمینه نزاع قرار گیرد، عشیره در طول ده‌ها پشت شکل گرفته است و نسب شناسی از علوم ضروری و اولیه هر فردی است. به گونه‌ای که پدر فرزندش را از اوان کودکی با نام اجدادش آشنا می‌کند و می‌کوشد سلسله‌وار به حافظه فرزند بسپارد، افتخار به اجداد و نوعی کینه از دشمنان و رقبای آنان و گاه قاتلان احتمالی در قالب داستان‌های ریش سفیدان به نسل جدید منتقل می‌شود. رابطه بین دانش‌آموزان عشایر هم‌کلاسی عموماً بر اساس رقابت‌های منفی و خود برتر بینی همراه با تعصبات قبیله‌ای خانوادگی شکل می‌گیرد و در این روابط هر کدام از آن‌ها سعی دارد به دیگران بقبولاند که از بقیه بهتر و حتی برتر می‌باشد. شایان ذکر است این ویژگی‌ها در اجتماعات کوچک و بسته که تماس افراد با دنیایی خارج بسیار کم می‌باشد، متعارف است (فاضلی، ۱۳۹۰)

این خصوصیت عشایر کوچ‌رو که از سبک زندگی آنها نشأت می‌گیرد، یکی از علل بی- انضباطی در کلاس است که گاهی آن‌ها معلم عشایر را به همراه دارد. معلم عشایر می‌گوید که کودکان خصوصیت خود را نسبت به یکدیگر به صورت مختلف آشکار می‌کنند:

- در زنگ تفریح یا زنگ ورزش یا هر مناسبتی که دانش‌آموزان به بازی گروهی مشغول باشند هر کدام از آن‌ها فقط سعی دارد برنده باشد حتی اگر این امر با دعوا کردن یا با برهم زدن قوانین بازی بدست آید فقط با این هدف که ثابت کند که او برتر از دیگران می‌باشد.
- هنگامی که بین آن‌ها برخوردی پیش بیاید چه به صورت کلامی چه به صورت فیزیکی فوری به صورت گروهی شروع به دعوا فیزیکی و لفظی می‌کنند به نحوی که اصلاً اهمیت نمی‌دهند که چه کسی مقصر بوده است بلکه آنچه برای آن‌ها اهمیت دارد طرفداری از وابستگان خودشان می‌باشد.

فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم

- مسخره کردن یکدیگر و کم ارزش نشان دادن ویژگی‌های دیگران و تعریف کردن از ویژگی‌های خودی به نحوی که حتی لهجه‌های یکدیگر را نیز به تمسخر می‌گیرند.
- بیان چیستان برای همدیگر و نگفتن جواب آن‌ها برای طرف مقابل تا از این طریق فقط برتری خودشان را به دیگران اثبات کنند.
- تفاخر به دارایی خانوادگی و افراد خانواده خودشان تا صرفاً نشان دهند آن‌ها از دیگران برتر هستند. اما در کل روابط بین دانش‌آموزان با هم کلاسی‌هایشان در مجموع خصمانه است.
- رقابت‌های درسی کورکورانه که در بین کلاس گاه بین پایه‌های متفاوت درسی به وجود می‌آید.

پیش از این گفتیم که پرورش گله، منبع اصلی درآمد عشایر کوچ‌رو ست و همه اعضای خانواده در این کار مشارکت دارند. این نحوه زندگی زمان کافی را برای والدین جهت رسیدگی به تحصیل فرزندانشان نمی‌گذارد. نتیجه این امر انتظار بالای والدین عشایر از معلم است که مسئولیت تربیت بچه‌هایشان را به عهده دارد. در مدارس شهری تدریجاً به دلیل تحصیلات بالای والدین به خصوص مادران که میزان تحصیلاتشان در سال‌های گذشته به شدت افزایش یافته است، والدین علاوه بر آن که به مراقبت از فرزندان خود از نظر تحصیلی می‌پردازند گاه اوقات در وظایف معلم نیز دخالت می‌کنند و درباره رویه معلم، نظر می‌دهند و موافقت و مخالفت خود را اعلام می‌کنند. به خلاف آن در میان عشایر، اشتغال تمام اعضای خانواده حتی فرزندان به کار، موجب آن می‌شود که والدین فرصت رسیدگی به فرزندان را نداشته باشند. به علاوه مادران سواد کافی ندارند تا از عهده نقش مکمل در خانه برآیند لذا همه چیز به معلم واگذار می‌شود. نقش معلم از نظر عشایر فقط انتقال دانش و باسواد بار آوردن بچه نیست. معلم عشایرین تلقی را از زبان یکی از والدین این گونه بیان می‌کند: "امروز که با پدر فرید صحبت می‌کردیم به من گفت حقیقتاً ما از معلم بیشتر از آنکه یاد دادن سواد به دانش‌آموزان را بخواهیم تربیت درست رفتار و گفتار و حرکات دانش‌آموزان را می‌خواهیم".

تا اینجا عواملی چند را که در رفتار کودکان عشایر کوچ‌رو در مدرسه تأثیر می‌گذارد بیان کردیم. شایان ذکر است که اغلب آنهایی که به موفقیتی از طریق آموزش و پرورش رسیده‌اند به عشایر کوچ‌رو تعلق ندارند. این امر سبب شده است تا دانش‌آموزان و به خصوص دختران چندان علاقه‌ای به آمدن به مدرسه نداشته باشند. این وضعیت زمانی وخیم‌تر می‌شود که خانواده

اکثر آن‌ها پیش روی عنوان می‌کنند که فقط می‌خواهیم سواد خواندن و نوشتن را بیاموزند و اگر نه مدرسه آمدنشان هیچ فایده‌ای ندارد. هر چند این سخن خانواده دانش‌آموزان هم چندان بی‌ربط نمی‌باشد همچنان که سهرابی در کتاب آموزش و پرورش در عشایری ایران در مورد ارزش سواد در جامعه عشایری قبل از ایجاد مدرس جدید می‌نویسد: افرادی که با سواد می‌شدند موجب تغییر در نظام معیشتی و اجتماعی ایل نمی‌شدند تأثیری بر عوامل ایجاد کننده ظلم و فقر حاکم بر نظام اجتماعی نداشتند و افراد سواد دار نمی‌توانستند در بهبود نظام تولید و رفع موانع آن اقدام مؤثری انجام دهند، در ضمن سواد داشتن افراد برای آن‌ها فایده‌ای برای بدست آوردن شغل و جایگاه اجتماعی افراد نداشته است همین امر سبب افت انگیزه در سوادآموزی افراد شده است. البته حرف سهرابی هم اکنون نیز چندان به دور از واقعیت‌های حاضر جامعه نیست.

### نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی ما توصیف و تحلیل فرهنگ یادگیری در مدرسه عشایر کوچ‌رو بود. فرهنگی که معلم مدرسه عشایری را دچار وضعیتی پارادوکسیکال کرده است. به حسب روایت او از یک سال تدریس در مدرسه، کنترل کلاس و تنبیه بدنی چالش‌های اصلی او بودند. ما موقعیت او را با توجه به موقعیت فرهنگی عشایر توصیف کردیم و وضعیت او را با توجه به سبک زندگی عشایر کوچ‌رو که فرهنگ یادگیری ویژه‌ای را در مدرسه ایجاد می‌کرد تحلیل کردیم. این شرایط در عشایر کوچ‌رو سایر کشورها نیز دیده شده است. طاهر، محمد و محمد<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، محدودیت‌های آموزش عشایر کوچ‌رو را در نیجریه شامل کوچ دائم، اشتعال کودکان در پرورش حیوانات، ناسازگاری سبک زندگی عشایر با برنامه‌درسی مدرسه و انزوای عشایر کوچ‌رو از بقیه جامعه می‌داند. برخی دولت‌ها سعی کرده‌اند مسائل آموزشی عشایر کوچ‌رو و سایر مشکلات آنها را با اسکان دائم آنها حل کنند. در هندوستان تا نیمه دهه ۱۹۸۰ دولت عشایر کوچ‌رو را به انتخاب اسکان دامی تشویق می‌کرد (دیر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). در ایران سیاست اسکان ناموفق بوده است و در برخی موارد موجب از بین رفتن مراتع شده است (توکلی و ضیا توانا، ۱۳۸۶).

---

1. Tahir, Muhammad & Mohammed  
2. Dyer

فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم همانطور که عمر و طاهر<sup>(۲۰۰۳)</sup> می‌گویند عشایر کوچ‌رو به نظام آموزشی کارآمد نیازمندند. نظامی که نیازها و فرهنگ آنها را تشخیص دهد و به واقع قصد حل مسائلی را داشته باشد که چالش‌های فراوانی در آموزش و مدیریت کلاس‌های عشایر کوچ‌رو ایجاد می‌کند. برنامه‌درسی عشایر کوچ‌رو باید با سبک زندگی آنها تطابق داشته باشد. برخی کشورها مانند تبت در این مسیر گام برداشته‌اند و به مدارس عشایر اجازه داده شده است که ۲۰ درصد برنامه‌درسی را مطابق نیازهای منطقه خود تدوین کنند(بانگسبو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). این طرح‌ها فرصتی ایجاد می‌کند که برنامه‌درسی طراحی شود که با سبک زندگی مأنوس دانش‌آموزان عشایر کوچ‌رو منطبق باشد. نظام برنامه‌درسی در ایران باید از تمرکز شدید خود بکاهد و مواد آموزشی که متناسب با فرهنگ عشایر است و با سبک زندگی آنها همخوان است در برنامه‌درسی بگنجانند و تفاوت مناطق شهری، روستایی و عشایری را مد نظر قرار دهد. علاوه بر آن ساعات مدرسه انعطاف‌پذیر لازمه مدرسه عشایر کوچ‌رو ست. در زمستان و تابستان، عشایر معمولاً به سمت مراتع و چشمه‌ها و رودخانه‌ها کوچ می‌کند. به جهت این نوع زندگی خاص به نظر می‌رسد که برنامه‌درسی موجود با سبک زندگی عشایر کوچ‌رو ناهمخوان است و یادگیری دانش‌آموزان را در این مناطق دچار مشکل می‌کند. همچنین زمان حضور بچه‌ها در مدرسه باید کاهش یابد. والدین عشایر به کمک فرزندان خود در نگهداری و مراقبت از گله نیازمندند. گاه حتی ممکن است به این خاطر بچه‌هایشان را به مدرسه نفرستند، گرچه به آموزش فرزندان خود اهمیت می‌دهند. با کاهش زمان حضور بچه‌ها، والدین آنها برای فرستادن بچه‌های خود به مدرسه راغب می‌شوند. به خصوص این نکته را اگر در ذهن داشته باشیم که همبستگی میان زمان حضور بچه‌ها در مدرسه و پیشرفت تحصیلی آنها وجود ندارد.

## منابع

- اکبری، علی؛ میزبان، مهدی (۱۳۸۳). در آمدی بر شناخت ویژگی‌های جمعیت و جوامع عشایری در ایران. فصلنامه مطالعات ملی. عشایر و هویت ایرانی ۱۰، ۱۷. سال پنجم شماره ۱، ۱۳۸۳

- 
1. Umar & Tahir
  2. Bangsbo

- الهام، غلامرضا (۱۳۸۷). شناسایی مشکلات آموزش و پرورش دانش‌آموزان دوره ابتدایی عشایر استان خوزستان، مجموعه مقالات همایش آموزش و پرورش عشایری.
- امان‌اللهی، بهاروند سکندر (۱۳۸۳). زوال کوچ نشینی در ایران: یک‌جانشینی ایلات و عشایر. فصلنامه مطالعات ملی. عشایر و هویت ایرانی ۱۷، ۱. سال پنجم شماره ۱
- بهمن بیگی، محمد (۱۳۸۶). به اجاقت قسم، شیراز، انتشارات نوید
- جهانگیری، نادر، افخمی، علی، کوچک زاده، فهیمه (۱۳۸۶). گسترش واژگانی و ساختاری زبان نوشتاری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی بر اساس متغیر طبقه اجتماعی در چارچوب نظریه بازیل برنشتاین، پژوهش زبان‌های خارجی؛ - (۳۹): ۲۱-۳۸
- سهرابی، علی (۱۳۷۳). آموزش و پرورش در عشایر ایران، شیراز، انتشارات نوید
- صفرنژاد، اصغر؛ آگلزاده، کریم (۱۳۸۷). بررسی تأثیر زمان کوچ و اسکان و نوع فعالیت بر توسعه آموزش و پرورش عشایری استان اردبیل، مجموعه مقالات همایش آموزش و پرورش عشایری.
- ضیاء توانا، محمد حسین، توکلی، جعفر (۱۳۸۶). اسکان عشایر و تخریب مراتع در استان چهارمحال و بختیاری: مطالعه موردی شهرک‌های عشایری شرمک، چلگرد و لشتر، فصلنامه روستا و توسعه، سال ۱۰ ش ۲.
- عباسی سروک، لطف‌الله (۱۳۸۷). بررسی کمی و کیفی آموزش و پرورش عشایر ایران، مجموعه مقالات همایش آموزش و پرورش عشایری.
- فاضلی نعمت‌الله (۱۳۹۰) مردم‌نگاری آموزش، ایران، انتشارات علم
- قنبری و قریه‌گچی (۱۳۸۷). بررسی اثر آموزش و پرورش بر نقش اقتصادی عشایر در کشور، مجموعه مقالات همایش آموزش و پرورش عشایری.
- گودرزی، حسین (۱۳۷۴). سیمای عشایر شرق لرستان. انتشارات ترسیم: چاپ اول.
- مرادی مقدم (۱۳۸۵) تاریخ سیاسی و اجتماعی پشتکوه در دوران والیان فیلی. فصلنامه مطالعات ملی. عشایر و هویت ایرانی ۲۵، ۱. سال هفتم شماره ۱، ۱۳۸۵

- Bangsbo, E. (2008). Schooling for knowledge and cultural survival: Tibetan community schools in nomadic herding areas. *Educational Review*, 60(1), 69-84.
- Bartlett, S., Burton, D. & Peim, N (2001). *Introduction to education studies*. London: PCP.
- Bruner, J. S. (1997). *The culture of education (7th ed.)*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Chase, S. (2011). Narrative inquiry: Still a field in the making. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, M. A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass. CA
- Dyer, C. (2001). Nomads and education for all: Education for development or domestication? *Comparative Education*, 37, 315-327.
- Joseph, P. B., Bravmann, S. L., Windschitl, M. A., Mikel, E. R., & Green, N. S. (2011). *Cultures of curriculum*. London: Taylor & Francis.
- Litchman, M. (2006). *Qualitative research in Education*. London: Sage.
- Manderscheid, A. (2001). Decline and re-emergence of nomadism: Tibetan pastoralists revive a nomadic way of life and production. *GeoJournal*, 53, 173-182.
- Rushton, S. P. (2004). Using Narrative Inquiry to Understand a Student–Teacher’s Practical Knowledge While Teaching in an Inner-City School. *The Urban Review*, 36(1), pp. 61-79
- Sá, J. (2002) ‘Diary Writing; An Interpretative Research Method of Teaching and Learning’, *Educational Research and Evaluation*, 8(2), pp149-168.
- Scheref, L.(2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*. 24(5): 1317-1332.
- Tahir G., Muhammad, N. D., & Mohammed A. M. (2005). Improving the quality of nomadic education in Nigeria: Going beyond access and equity. *Association for the Development of Education in Africa*, Nigeria. Federal Ministry of Education
- Torimiro, D. O., Dionco-Adetayo, E. A., & Okorie, V. O. (2003). Children and Involvement in Animal Rearing Activities: A Traditional Occupation

for Sustainability of Nomadic Culture?. *Early Child Development and Care* 173, 185 – 192.

- Umar A., & Tahir, G. (2000). Researching nomadic education: a Nigerian perspective. *International Journal of Educational Research*, 33(3), pp. 231-240.
- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using narrative analysis in learning and teaching*. New York, NY: Routledge.



## جهانی شدن و تدوین برنامه‌ی درسی ملی ایران Globalization And National Curriculum Development

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۲/۱۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۶/۲۹

A.R.Assareh (Ph.D)

علیرضا عصاره<sup>۱</sup>

**Abstract:** Different ideas and discussions have been stated about globalization and its effects on education. It is believed that globalization has a great effect on the ability and capacity of any government and nation to formulate curriculum strategies (Priestley, 2002; quoted by Reich, 1992). In this study which is carried out by applying a documental-analytic method, according to theories on globalization and its relationship with education, curriculum and national curriculum, the quality of taking advantage of globalization while remaining faithful to the local norms, cultural identities and belief-value philosophy of our country is investigated. A channel for globalization and curriculum localization is sought for our country's educational system from the national curriculum's view especially.

Key words: globalization, national curriculum, educational system, globalization theories

**چکیده:** درباره جهانی شدن و آثار آن بر تعلیم و تربیت بحث‌ها و نظریات فراوانی بیان گردیده است. پریستلی<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) به نقل از ریچ<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) معتقد است جهانی شدن تأثیر شگرفی بر توانمندی و ظرفیت دولت و ملت در صورت‌بندی خط مشی‌های برنامه‌درسی گذاشته است. در مطالعه حاضر که با روش تحلیلی-اسنادی صورت گرفته است با توجه به تئوری‌های جهانی شدن و رابطه آنها با تعلیم و تربیت، برنامه‌درسی و برنامه‌درسی ملی، چگونگی بهره‌گیری از مزایای جهانی شدن در عین وفاداری به معیارهای بومی، هویت‌های فرهنگی و فلسفه اعتقادی-ارزشی جامعه ایرانی مورد بررسی قرار گرفته و تلاش شده است تا به ویژه برای آموزش و پرورش کشورمان از منظر ارائه برنامه‌درسی ملی راهی برای جهانی شدن و بومی ماندن در برنامه‌های درسی جستجو نماید.

**کلیدواژه‌ها:** جهانی‌شدن، برنامه ملی، آموزش و پرورش، نظریه‌های جهانی شدن

## مقدمه

آثار بالقوه جهانی شدن به اندازه و طبیعت این پدیده گسترده است و جهان قرن بیست و یکم نظاره‌گر تازه‌ترین و گسترده‌ترین تحولات متأثر از پدیده‌ی جهانی شدن است. مقوله‌ای که با خود پیچیده‌ترین دگرگونی‌ها را در نظام‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و آموزشی ایجاد کرده است و پیامدهای مهمی برای اقتصادهای منطقه‌ای و ملی دارد. از دیگر پیامدهای این مقوله، تحولات وسیع در کمیت و کیفیت ارتباطات بین افراد، گروه‌ها، نهادها، سازمان‌ها، مجامع، شرکت‌ها و سایر تشکلهای اجتماعی است (کارنوی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹).

بحث و مذاقه پیرامون واژه جهانی شدن در سال‌های پایانی قرن بیستم رایج گردید (واترز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱) و در فرایند گذر زمان دچار تحولات مفهومی و کارکردی شده است، چنانچه از بعد صرف اقتصادی وارد مقولاتی چون سیاست، قدرت، تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات، مسائل جامعه شناختی و روان شناختی شده است. جهانی شدن و مشارکت در امر آموزش موضوع بحث اندیشمندان زیادی شده است و فشارهای مرتبط با جهانی شدن، بحث تأثیر آموزش را در جامعه امروزی مطرح می‌کند (شولت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). اصطلاحاتی چون: globalization, globalize, globalizing از حدود سال‌های ۱۹۶۰ رواج عام یافته است ولی واژه جهان "global" بیش از چهارصد سال قدمت دارد. عده زیادی از اندیشمندان دیدگاه‌های متفاوتی درباره جهانی شدن ارائه داده‌اند (کاستل<sup>۴</sup>، ۱۹۸۹؛ هلک و موریل<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹؛ والرشتاین<sup>۶</sup>، ۱۹۷۹؛ گیدنز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰، ۱۹۹۹؛ اپل<sup>۸</sup>، ۲۰۰۴؛ باول و جیتیس<sup>۹</sup>، ۱۹۷۶؛ کارنوی<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۹؛ مک‌لارن<sup>۱۰</sup> و فرهمندپور، ۲۰۰۵؛ زاجدا<sup>۱۱</sup>، زاجدا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸ و ۲۰۰۹ الف). والرشتاین (۱۹۷۹، ۱۹۹۸) از جهانی شدن به الگوی «نظام‌های جهانی» یاد می‌کند، گیدنز (۱۹۹۹، ۲۰۰۰) آن را با «مقصد زمانی-فضایی» به تصویر می‌کشد. کاستل (۱۹۸۹) جهانی شدن را گونه‌ای از شبکه‌ای شدن می‌داند. جئو- جاجاو دیگران<sup>۱۲</sup>

1. Carnoy
2. Waters
3. Scholte
4. Castell
5. Hallak & Muriel
6. Wallerstein
7. Giddens
8. Apple
9. Bowles & Gintis
10. McLaren
11. Zajda
12. Jeo-Jaja et. al

جهانی شدن و تدوین برنامه ی درسی ملی ایران

جهانی شدن را روی آوردن به نظام‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جهانی می‌دانند؛ به نظر آنان چنین روی آوردی، فشارهایی به آموزش و پرورش وارد می‌سازد که در اثر آن آموزش و پرورش به ناچار به هدف‌های جدیدی روی می‌آورد. گیدنز (۲۰۰۱) جهانی شدن را به معنای فشرده‌گی روابط اجتماعی بین‌المللی می‌داند به گونه‌ای که رویدادهای محلی در مناطق دور دست تحت تأثیر رویدادهای مناطق بسیار دورتر و برعکس رخ می‌دهند (گیدنز و هاتون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). از نظر مک‌گرو<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) جهانی شدن صرفاً به سرعت و گسترش این مقوله محدود نمی‌شود بلکه به تشدید یا تعمیق این فرایند در حوزه‌های مختلف فرهنگی، سیاسی و اقتصادی معطوف است. البته این گسترش و تعمیق در سراسر جهان برابر نیست بلکه از کشوری به کشور دیگر تفاوت پیدا می‌کند و شامل پیوندها و روابط اجتماعی و ساختاری مثل افزایش عبور کالا، اطلاعات و ... است (مک‌گرو، ۱۹۹۲؛ اولسن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). اسپرلینگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) جهانی شدن را نیروی غالبی می‌داند که به طور مثبت محیط‌های متعددی را که در آن زندگی می‌کنیم شکل می‌دهد. این پدیده تحت تأثیر نیروهای اقتصادی (اولسن و همکاران، ۲۰۰۴) و با هدایت تکنولوژی‌ها و ارتباطات دیجیتالی بین افراد یا سازمان‌هایی که در جهان حضور دارند لیکن سابقه ارتباط و واسطه قبلی با هم نداشته‌اند پیوند برقرار می‌کند. جهانی شدن دارای ابعاد فرهنگی، علمی، سیاسی و اقتصادی است و در معنای مثبت آن نوعی فرصت انتقال تجارب و دستاوردهای موفق بخش‌های توسعه یافته جهان به سایر بخش‌های جهانی و همچنین «تبادل فرهنگی» تمام ملل است. به عبارت دیگر درک استعماری و فرا استعماری از مقوله جهانی شدن هر دو لازم است (اسمیت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲). از نظر شولت<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) جهانی شدن دارای معانی پنج‌گانه متفاوتی است که نباید در درک معنای آن دچار اشتباه گردید:

۱. جهانی شدن به معنای بین‌المللی شدن، روابط برون مرزی کشورها در عرصه تجارت و سرمایه‌گذاری و بیانگر وابستگی متقابل و بین‌المللی شدن اقتصادهای ملی است.

- 
1. Hutton
  2. Mc Grew
  3. Olsen et. al
  4. Sperling
  5. Smith
  6. Scholet

۲. جهانی شدن به معنای آزاد سازی<sup>۱</sup> اقتصاد ملی در جهت حرکت به سمت اقتصاد جهانی است.

۳. جهانی شدن به معنای عالم‌گیر شدن و فراهم آوردن تجارب و مسائل متنوع برای ملل و مردم تمام کشورها در هر نقطه‌ای از جهان است. نمونه‌هایی از این وضعیت گسترش ارتباطات اینترنتی و ... است.

۴. جهانی شدن به معنای نوسازی غربی به ویژه در شکل آمریکایی<sup>۲</sup> آن است.

۵. جهانی شدن به مفهوم قلمرو یا سرزمین زدایی<sup>۳</sup> است که منجر به فرا بومی<sup>۴</sup> شدن تعاملات در فضای اجتماعی می‌گردد. بر اساس این مفهوم که شولت آن را تعریف و برداشت روشن و بهتری از جهانی شدن می‌داند روابط اجتماعی و فرهنگی فراتر از مکان‌های جغرافیایی و در سطح شبکه‌ای از فعالیت‌های فرا قاره‌ای و جهانی تعریف می‌شود (شولت، ۲۰۰۰؛ اولسن و دیگران، ۲۰۰۴).

جهانی شدن در ابعاد سه گانه اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آموزش و پرورش را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در بعد اقتصادی با گسترش نئولیبرالیستی (دلونگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲) باعث خصوصی سازی مدارس، قطع هزینه‌های عمومی در جهت تجهیز مدارس و باعث خودگردانی اقتصادی مدارس می‌شود. تربیت افرادی که بتوانند به دنبال سود فردی خود باشند محوریت می‌یابد و در همین راستا آموزش‌های فنی و حرفه‌ای اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

در بعد سیاسی باکمرنگ شدن نقش حکومت‌های ملی - محلی و ایجاد حکومت جهانی واحد تناسب بین اهداف و محتوا و روش‌های تربیتی با نیازهای جامعه‌ی محلی - ملی کاهش می‌یابد و آموزش‌ها شکل غیر بومی و جهانی یافته و باعث جهت‌گیری نظام تعلیم و تربیت به سمت تربیت شهروند جهانی می‌گردد. البته با توجه به رشد عملکردهای فراملی در نتیجه‌ی جهانی شدن شناخت سایر فرهنگ‌ها و زبان‌ها ضرورت می‌یابد. بعد فرهنگی مهم‌ترین و مؤثرترین بعد از نظر تاثیر گذاری بر نظام آموزش و پرورش است. جهانی شدن باعث نفوذ ارزش‌های فرهنگی سایر جوامع در جامعه می‌شود. هم چنین رشد پدیده‌ی مهاجرت باعث ایجاد کلاس‌های چند

- 
1. Liberalization
  2. American form
  2. De-erritorialization
  4. Supra-territoriality
  5. Delong

جهانی شدن و تدوین برنامه‌ی درسی ملی ایران

فرهنگی و اهمیت یافتن یادگیری برای باهم زیستن و استلزامات خاص از جمله یادگیری شناخت خویشتن، قائل شدن احترام برای دیگران و آموختن حس مسئولیت و همکاری با دیگران می‌شود (شکاری و رحیمی، ۱۳۸۶).

از منظر اسلامی تلقی از جهانی شدن به معنای دوستی مسالمت آمیز با سایر ملل است. اسلام نه فقط اصل همزیستی مسالمت آمیز را توصیه می‌کند؛ بلکه از این مرحله پا را فراتر نهاده و ایجاد دوستی و محبت را با اقوام و ملل تشویق می‌کند. به طوری که در قرآن کریم آمده است: «خداوند شما را از دوستی با آن‌هایی که در کار دین با شما جنگ نکرده‌اند و شما را از خانه-هایتان بیرون ننموده‌اند باز نمی‌دارد بلکه به شما توصیه می‌کند که با آنها از روی عدالت رفتار کنید زیرا خداوند عادلان را دوست دارد» (سوره نساء، آیه ۲۰). در فرمان مالک اشتر علی(ع) وقتی مالک را به ابراز محبت و مهربانی نسبت به مردم فرمان می‌دهد میان مسلمانان که برادران دینی تعبیر شده‌اند و افراد غیر مسلمان که برادران نوعی تعبیر شده‌اند یا آنهایی که در خلقت با او یکسانند تفاوتی نمی‌گذارد (شریعتمداری، ۱۳۶۴: ۱۳۰). در قرآن مجید سیر و بررسی در جهان و توجه به سرانجام و عاقبت پیشینیان و درس‌آموزی برای برنامه‌ریزی در زندگی با توجه به تجارب مردم در سراسر جهان مورد تأکید قرار گرفته است (سوره غافر، آیات ۲۰ و ۸۱). تأکید اسلام بر مجمع‌های بزرگی چون حج، که مسلمانان از سراسر گیتی برای انجام آن مراسم و برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری برای امت اسلامی دور هم گرد می‌آیند، همچنین توجه اسلام به امت اسلامی و نه ملت یا گروهی خاص از مسلمانان و تأکید به برتری مسلمانان با ملاک تقوا و پرهیزکاری و نه براساس نژاد و رنگ پوست و یا مرزهای جغرافیایی همگی نشان دهنده‌ی رویکرد و نگرش مثبت اسلام به جهانی شدن و تشکیل حکومت واحد جهانی مبتنی بر معیارهای عادلانه و مبتنی بر حقوق بشر(اسلامی) است.

از آنجا که هر نهاد اجتماعی برای کسب موفقیت در تحقق اهداف و وظایف خود نیاز به هماهنگی و توجه به ارزش‌های فرهنگی موجود در زمینه و محیطی دارد که در آن فعالیت می‌نماید، نظام‌های آموزشی از یک سو باید به معرفی و انتقال ارزش‌ها و میراث فرهنگی و هویت تاریخی بپردازد و از سوی دیگر با انعطاف‌پذیری و توجه به نیازها و شرایط جدید در راستای نوآوری فرهنگی قرار گیرد. بدین ترتیب است که چنین نظامی می‌تواند در پرورش و ایجاد هویت‌های فرهنگی پویا در فراگیران مؤثر واقع گردد.

به بیان محسن پور (۱۳۷۹) شواهد زندگی افراد بخصوص جوانان با نگاهی پدیدار شناختی گواه این امر است که بیشترین بحث‌ها، نزاع‌ها و نگرانی‌های جهانی شدن در دنیا در حوزه‌ی فرهنگ می‌باشد و شکل‌گیری فرهنگ جهانی به افول و اضمحلال فرهنگ‌های ملی و منطقه‌ای نمی‌انجامد. زیرا فرهنگ‌های بومی دارای ارزشی قدرتمند هستند و فرهنگ جهانی نمی‌تواند این فرهنگ‌ها را در خود هضم کند. اگر فرهنگی در حال افول است علت آن به ضعف درونی آن فرهنگ مربوط می‌شود تا به ظهور یک فرهنگ جهانی (محسن پور، ۱۳۷۹).

### جهانی شدن و تعلیم و تربیت

جهانی شدن نیز مانند هر پدیده‌ی دیگری یک فرایند است که به صورت تدریجی ساختارهای سنتی جوامع را در هم می‌شکند و نقش‌ها و ساختارهای نوینی را برای جوامع مدرن به ارمغان می‌آورد. از جمله ساختارهایی که در سیر این فرایند باید دچار تغییر و تحولات اساسی و پایا شود نظام آموزشی هر کشور است (خسروی و ابراهیمی، ۱۳۸۴) و تأثیر جهانی شدن بر نظام‌های آموزشی یا نظام تعلیم و تربیت تأثیری حساس‌تر و سرنوشت سازتر برای افراد جامعه است (کارنوی، ۱۹۹۹).

تعلیم و تربیت برای غنا بخشیدن به زندگی انسانی، دادن اختیار به افراد و بوجود آوردن رفاه انسانی تلاش می‌کند که همه این‌ها عوامل مهم رشد اقتصادی هستند و به افزایش درآمد کمک می‌کنند. تفاوت‌های زیادی بین کشورهای فقیر و غنی و در درون آنها وجود دارد، اما شرایط اولیه آنها (درآمد سرانه، منابع طبیعی پایه) خیلی تفاوت ندارد. یکی از مهمترین تفاوت‌های آنها در منابع انسانی و در توجهی است که آنها به توسعه منابع انسانی در همه زمان‌ها دارند. در عصر جهانی شدن، کشورهایی که منابع انسانی قابل ملاحظه‌ای برای بهره برداری دارند ترغیب شده و کشورهایی که فاقد این منابع می‌باشند دچار خسارت و زیان می‌شوند. این بیان نه فقط برای کشورهای در حال توسعه درست است بلکه در مورد کشورهای صنعتی نیز صادق می‌باشد (استوارت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶).

مهم ترین شیوه‌ی آمادگی و آشنایی مردم و توسعه منابع انسانی از طریق نهاد تعلیم و تربیت هر کشور یعنی آموزش و پرورش می‌تواند فراهم آید. ایجاد آموزش و پرورش مبتنی بر آشنایی با هویت‌های فرهنگی و ارزشی جامعه‌ی خودی و درونی نمودن ارزش‌های تربیتی ملی و وفادار

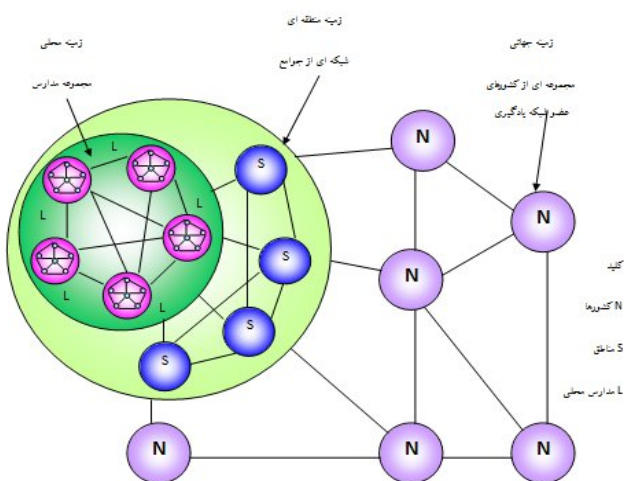
جهانی شدن و تدوین برنامه ی درسی ملی ایران

و علاقمند به ارزش های جامعه ی بومی و نیز اصلاح آموزش و پرورش منطبق با منطق جهانی شدن نیازمند اقداماتی است که خود دلیلی بر هماهنگی آموزش و پرورش با ابعاد جهانی شدن آن از یک سو و وفاداری بر معیارها، فرهنگ و ارزش های ملی از دیگر سو می باشد (عصاره و آقازاده، ۱۳۸۷).

به طور اجتناب ناپذیر، یکی از مسائل بسیار مهم در سال های اخیر در سیاست گذاری ها و تصمیم گیری ها این است که چگونه آموزش و پرورش باید به گرایش ها و چالش های ناشی از جهانی شدن پاسخ دهد. به علاوه چگونه تعلیم و تربیت باید با افزایش تقاضاها در اشکال متنوع رشد افراد و جوامع محلی در قرن جدید برای به حداکثر رساندن حمایت و اثربخشی آموزش و پرورش نه تنها در مواجهه با جهانی شدن بلکه در مواجهه با خصوصی و محلی شدن که در اصلاحات آموزشی در حال رشد ضروری هستند روبرو شود (چنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴).

جهانی شدن در تعلیم و تربیت می تواند میدان معرفی و تعاملی برای نظریه پردازان، برنامه ریزان درسی و آموزشی، معلمان، مدیران و حتی مدارس موفق از طریق عرضه جهانی آثار و ابتکارات آنان ایجاد کند. شکل ۱ که توسط موک<sup>۲</sup> و چنگ (۲۰۰۱) مطرح شده است فرایند جهانی شدن طرح های تعلیم و تربیت محلی را به خوبی نشان می دهد.

شکل ۱- فرایند جهانی سازی طرح های آموزشی بومی، منطقه ای و ملی



1. Cheng

2. Mok

(موک و چنگ، ۲۰۰۱؛ تئوری یادگیری فردی در توسعه فناوری‌های انسانی: الزامی در اصلاحات آموزشی)

بر طبق دیدگاه موک و چنگ (۲۰۰۱) ایجاد محیط فناورانه و محیط شبکه ای دانش فردی و اجتماعی به یادگیری انفرادی، رشد آگاهی‌های اجتماعی و توسعه انسانی در یک جامعه بومی و ملی کمک می‌نماید. تکنولوژی پیشنهادهایی را برای تحقق برنامه‌ریزی‌های درسی و یادگیری-های آموزشی، توسعه حرفه‌ای نوآور و استراتژی‌های مؤثر برای جایگزینی آموزش جهانی معتبر در برنامه درسی فراهم می‌آورد و باعث می‌شود اهداف تربیتی در مقوله تعلیم و تربیت چه در سطح آرمان‌ها و چه در سطح اهداف کلی به طور طبیعی به شکل جهانی باز تعریف شوند. یادگیرندگان و جوامع از طریق فا (IT) به صورت یک شبکه به هم پیوسته در می‌آیند، تأثیرات مهمی بر حجم اطلاعات در دسترس گذارده و محرک یادگیری انفرادی و سازمانی خواهند بود. یادگیرندگان و مدرسان در یک شبکه واحد فرایند یادگیری، کلاس درس را شکل می‌دهند، کلاس‌های درس در یک شبکه یادگیری نظام آموزشی را شکل می‌دهند و اجتماعات یادگیری در سراسر دنیا به صورت شبکه‌ای واحد بر حجم اطلاعات و نوع آن تأثیر می‌گذارند (چنگ، ۲۰۰۱). سرعت بخشیدن شبکه‌های اطلاع‌رسانی همراه با حجم وسیع اطلاعات در دسترس که از طریق فاوا (ICT) امکان پذیر است و دادن فرایند بازخورد اطلاعاتی برای اعضا در سیستم یادگیری با سرعت بسیار بالا به معنای عصر انفجار اطلاعات است. به عبارتی در عصر تغییرات سریع جهانی شدن محیط‌های شبکه‌ای مکانی برای رشد و توسعه یادگیری‌های انفرادی، آموزشی و سازمانی پدید می‌آورد (چنگ، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۴). یادگیری مؤثر در عصر جدید در محیط IT و محیط‌های شبکه، تسهیل‌کننده سطوح هوش و انگیزش یادگیرندگان، تسهیل‌کننده تعاملات متقابل و تدارک سخت افزار و تکنولوژی جهت اعتبار بخشی و انتشار انواع متنوع دانش و تبدیل آن به دانش بومی است. بدین ترتیب بر اساس تئوری‌های متفاوت توسعه انسانی و رشد دانش بومی، به همان صورت که در جدول ۱ آمده است ویژگی‌های محیط IT و طراحی آن از لحاظ مفهومی، روانشناختی و روش‌شناسی در فضای یاددهی-یادگیری IT متفاوت است.



جدول ۱- تئوری‌های چندگانه دانش جهانی در فضای یاددهی- یادگیری IT

ویژگی محیط ( IT )	تئوری‌های چندگانه
طراحی محیط IT و محتوای آن بر اساس ارزش‌های بومی و سرمایه‌های فرهنگی- ملی است و از عناصر مفید خارجی جهت تسهیل یادگیری فردی و نهادی و توسعه بومی استفاده می‌گردد.	تئوری درخت
طراحی محیط IT بر اساس نیازها و نگرانی‌های جامعه محلی و بومی و توجه به متراکم نمودن دانش جهانی جهت مطالعه و بر طرف کردن این نیازها و نگرانی‌ها است.	تئوری کریستال
محیط IT گر چه بر روی منابع و دانش جهانی باز است اما با یک سری رمزها، خطوط و فیلترها جهت حفاظت از فعالیت‌های یادگیری افراد در مقابل اثرات منفی جهانی سازی طراحی شده است.	تئوری قفس
طراحی محیط IT عمدتاً در جهت تسهیل فرایند تشخیص و انتقال بهترین عناصر از دانش جهانی و جایگزینی با عناصر ضعیف دانش بومی است.	تئوری DNA
محیط IT عمدتاً به صورت شبکه‌ای جهت هضم و انتقال انواع معینی از دانش جهانی به منظور رفع نیازهای دانش فردی و نهادی طراحی گردیده است.	تئوری قارچ
محیط IT به منظور تسهیل یادگیری انفرادی، کاملاً بر روی دانش جهانی و منابع مربوط به دانش جهانی باز است و این دستیابی به منابع جهانی با نهایت استفاده و تغذیه و کمترین فشار داخلی دنبال می‌شود.	تئوری آمیب

(چنگ، ۲۰۰۲؛ پرورش دانش و خرد بومی در نظام آموزشی جهانی شده: تئوری‌های چندگانه) به نظر می‌رسد با توجه به ابعاد مختلف جهانی شدن، پیامدها و تغییرات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی ناشی از آن، کشورهای مختلف جهان برای سازگاری با تغییرات حاصل از روند جهانی شدن بگونه‌ای معقول و منطقی که هم از مزایای جهانی شدن بهره‌گرفته و هم آسیب‌های احتمالی پیش رو را هرچه بیشتر کاهش دهند، لازم است دست به ابتکار عمل بزنند. کشورهای مذکور با پیش بینی‌های دقیق می‌توانند زیان‌ها و آسیب‌های جهانی شدن را کاهش بخشند و با فراهم نمودن استلزامات شهروندی جهانی و مشارکت مردم جامعه خود را برای بهره‌گیری از مزایای مطلوب زندگی در جامعه‌ی جهانی تحقق بخشند (عصاره و آقا زاده، ۱۳۸۷). برای نمونه از اهداف اساسی تعلیم و تربیت در الگوی آموزشی جهانی شده «آموختن برای همزیستی با دیگران» و تربیت برای «همزیستی جهانی» است (مرزوقی، ۱۳۸۳؛ هلک و موریل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹).

## جهانی شدن و برنامه درسی

از جمله پیامدهای ناشی از جهانی شدن کثرت گرایی فرهنگی است (قادری، ۱۳۸۳). تنازعات فرهنگی در نظام سیاسی - اجتماعی آن نظام را به سمت عقب افتادگی سوق خواهد داد. توسعه‌ی ارتباطات فرهنگی، آگاهی‌های فرهنگی، آگاهی‌های محیطی در دستیابی به یک موقعیت جدید و کسب مهارت‌های ارتباطی در مکان‌های چند فرهنگی (فولر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹) نیازمند ارائه دانش خاص به فرگیران است و این امر می‌تواند از طریق برنامه‌ی درسی تسریع و محقق شود (قادری، ۱۳۸۳). آموزش تفاوت‌های فرهنگی، یادگیری مهارت‌های چند فرهنگی و وجود آموزش‌های فرهنگی از الزامات برنامه‌های درسی است (مستن‌هازر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸؛ ویلیامز و بی‌سی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). ارائه دروس و فعالیت‌هایی که همه فراگیران بتوانند فرهنگ‌های متفاوت را مورد مطالعه قرار داده و سبک‌های متنوع زندگی، رفتار و نحوه نگرش به هستی را بیاموزند بپذیرند (مستن‌هازر، ۱۹۹۸؛ فلینر و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹) و مباحث نژادی زمینه‌های مناسبی برای گفت‌وگوهای فرهنگی است یعنی متون و بسترهایی که در آن برنامه‌درسی مورد بحث و بررسی قرار گیرد (عراقیه و دیگران، ۱۳۸۸).

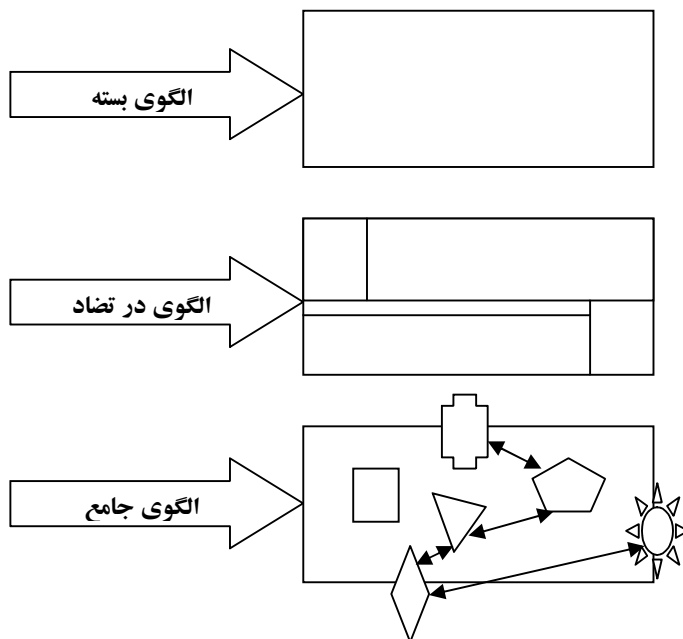
تارنبل<sup>۵</sup> (۱۹۹۷) بر این باور است که تمام سنت‌های علمی و دانشی تابع (فضایی) هستند که در قالب آن با مردم، مکان‌ها، و مهارت‌ها متصل و مرتبط می‌گردند. از این رو رویکرد وی عبارت از شناسایی دانش به عنوان مجموعه‌ای از فعالیت‌های محلی است به نحوی که بتوان از آن‌ها «مرکزیت زدایی» کرد و چارچوبی تدوین نمود که در قالب آن سنت‌های علمی و دانشی مختلف بتوانند به طور برابر و مساوی مقایسه شوند به جای آنکه در آرشیو امپریالیستی، جذب و غرق گردند (تارنبل، ۱۹۹۷ به نقل از گاف<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰). به عقیده‌ی گاف (۲۰۰۰) جهانی شدن اقتصادی به وضوح دارای این ظرفیت بالقوه است که راه‌هایی که بوسیله آن افراد، مکان‌ها و مهارت‌ها در قالب نظام مبتنی بر دانش به یکدیگر متصل هستند را تغییر دهد (گاف، ۲۰۰۰: ۳۳۵). یکی از این راه‌ها برنامه‌های درسی کشورهاست. وی معتقد است فرایند خلق فضاها‌ی فراملیتی که در

- 
1. Fuller
  2. Mestenhauser
  3. Williams & B.C.
  4. Fleiner et al
  5. Thurnbel
  6. Gough

جهانی شدن و تدوین برنامه ی درسی ملی ایران

آن محققان از مکان‌های مختلف برای سازمان‌دهی و تنظیم مجدد سنت‌های علمی و دانشی خودشان در زمینه‌ی برنامه‌درسی با یکدیگر همکاری می‌کنند، به معنای متحدالشکل کردن مطالعات برنامه‌درسی نمی‌داند بلکه آن را مشارکت صاحب نظران و محققان برنامه‌درسی در مطالعات برنامه‌درسی با توجه و تأکید بر خاستگاه این مطالعات می‌داند. از جمله اصلاحات و نوسازی‌هایی که لازم است در نظام تعلیم و تربیت کشورها صورت پذیرد می‌تواند از طریق تغییر در هدف‌های کلی و عینی، حوزه‌های یادگیری و محتوای آموزشی، ساختار و مقاطع تحصیلی، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مواد و رسانه‌های آموزشی و آزاد سازی برنامه‌های درسی (تمرکز و عدم تمرکز) و استلزامات اجرای برنامه‌های درسی مبتنی بر فلسفه‌ی اجتماعی و ارزشی جامعه از یک سو و هماهنگی با یافته‌ها، استانداردها و پیشرفت‌های جامعه‌ی جهانی از سوی دیگر باشد. مفهوم برنامه‌درسی از دیدگاه هلک و موریل (۱۹۹۹) و بازنمایی دیدگاه آنان نمایانگر راه همزیستی جهانی از طریق برنامه‌های درسی جهانی شده است.

شکل ۲- همزیستی جهانی از طریق برنامه‌های درسی جهانی



(هلک و موریل، ۱۹۹۹؛ جهانی شدن و تعلیم و تربیت: یادگیری برای همزیستی)

بر اساس این دیدگاه جهانی شدن راهی برای خروج از بن بست برنامه‌درسی ملی است. در شکل ارایه شده، الگوی بسته نمونه‌ای از یک کشور با فضای هم‌نوا را نشان می‌دهد که دارای مرزهای معین است. در الگوی در تضاد، هویت‌های رشته‌ای متفاوتی حضور دارد؛ که معمولاً این هویت‌ها دارای همپوشانی‌هایی هم هستند و به چیزی می‌پردازند که در قلمرو ملی قابل تأمل هستند اما در ارتباط با قلمرو خارجی و جهانی قابل تأمل نبوده و در تضاد با برنامه‌درسی ملی است. در این مدل وجوه مشترک (جغرافیایی، اقتصادی، زبان شناسی و ...) در حوزه‌ی ملی و همچنین تعاملات متقابل مد نظر است. تنها مدل قابل توجه که نه فقط زمینه‌ی خروج از بن بست‌های جغرافیایی جهت هم زیستی مسالمت آمیز را فراهم می‌آورد، بلکه به درک فرامرزی و جهانی کمک می‌کند الگوی جامع است که ناظر بر قلمرو داخلی و خارجی بوده و به تعامل بین هویت‌های گوناگون ارجح می‌گذارد. در این الگو موضوعات جهانی مثل کنترل جمعیت، شهرگرایی و شهرنشینی، محیط زیست و حقوق شهروندی جای خود را در محتوای برنامه‌درسی باز می‌کند (هلک و موریل، ۱۹۹۹).

البته بنا به نظر هلک و موریل (۱۹۹۹) جهانی شدن عاری از چالش نیست؛ از چالش‌های مورد نظر آنان می‌توان به موارد اشاره شده در زیر اشاره کرد:

- نیاز به مهارت‌آموزی بنا به نیازهای متحول دنیای کار و در ارتباط با دنیای دانشی پیش رو.
- باز اندیشی در باره شیوه ارایه محتوا و تلفیق منابع اطلاعاتی.
- نیاز به سازگار سازی برنامه‌درسی با نیازهای گروه‌های مختلف اجتماعی - فرهنگی، و حفظ وحدت ملی و اجتماعی.

چنگ (۲۰۰۱) به ایجاد بسترهایی جهت حفظ دانش بومی و همچنین هم سویی با دانش جهانی اشاره دارد.

تئوری درخت<sup>۱</sup> به بیان چنگ (۲۰۰۲) بیانگر این مطلب است که رشد دانش بومی در نظام آموزشی جهانی شده مستلزم حفظ هویت بومی و سوابق فرهنگی است و طراحی برنامه درسی بر اساس سرمایه‌های فرهنگی انجام می‌شود تا شهروندانی با هویت و متفکر به جامعه تحویل دهد و انتظار است که به شهروندان بومی با یک چشم‌انداز بین‌المللی تبدیل شوند یعنی اینکه کارکردی بومی دارند اما جهانی رشد می‌نمایند.

جهانی شدن و تدوین برنامه ی درسی ملی ایران

در تئوری کریستال<sup>۱</sup> جهانی سازی و تبعات آن که منجر به از بین رفتن هویت و ارزش های ملی شده است، کلید فرایند بارآوری بومی جهت کریستاله نمودن و انباشتن دانش جهانی در اطراف ریشه های بومی است تا بدین وسیله نیازها و انتظارات مردم بومی برآورده گردد. طرح برنامه درسی باید بر رشد یادگیرندگانی ملی گرا بانجامد که با دانشی جهانی که از طریق تکنیک های جهانی سازی از قبیل (فاوا، زبان بین المللی و ...) به صورت بومی فکر کرده و عمل می نماید.

تئوری قفس<sup>۲</sup> متضمن این دیدگاه است که فرایند توسعه و رشد دانش بومی و محلی می تواند بر پایه دانش و منابع وارداتی جهانی باشد، اما از طرفی تلاش ها باید جهت محدود ساختن یا همگرا نمودن توسعه بومی و محلی و تعاملات مربوط با جهان بیرون در یک چارچوب ثابت و معین از طریق فیلتر نمودن عناصر وارداتی باشد.

تئوری دی.ان.ای القا کننده ی الگوگیری محض از کشورهای غربی است و بر کلیدی ترین و بهترین عناصر از دانش جهانی جهت جایگزین نمودن با عناصر ضعیف محلی در توسعه بومی و منطقه ای تأکید دارد.

تئوری قارچ بیانگر بازتاب رشد دانش بومی در جهانی سازی است. به دلایل اقتصادی، تاریخی و یا جغرافیایی توسعه و رشد بعضی از کشورها به شدت وابسته به کشورهای دیگر است و لذا جذب گونه های معینی از دانش جهانی برای رشد و توسعه محلی و فردی نسبت به تولید دانش بومی شیوه آسانتر و بهتری است.

در تئوری آمیب حفظ ارزش های محلی اهمیتی نداشته و بیانگر این مسئله است که رشد دانش بومی تنها در گرو استفاده مفید و کامل از دانش انباشته شده جهانی است.

در نتیجه گیری این قسمت با این سؤال مواجه می شویم که کدام یک از این تئوری ها بر دیگری برتری دارد؟ نکته مهم این است که شناخت نقاط قوت و ضعف هر یک از تئوری ها به علاوه ی تأثیرات مثبت و منفی آن بر جوامع مختلف می تواند یک گونه شناسی برای برنامه ریزان درسی، سیاستگذاران، فیلسوفان تربیتی، محققان و مربیان جهت اجرای استراتژی ها و سنجش مزایای جهانی سازی و جهانی شدن (سیاره ای شدن) فراهم آورد تا بهتر بتوانند از اثرات منفی جهانی سازی جلوگیری نموده و موجبات رشد جوامع محلی و توسعه انسانی را فراهم نمایند.

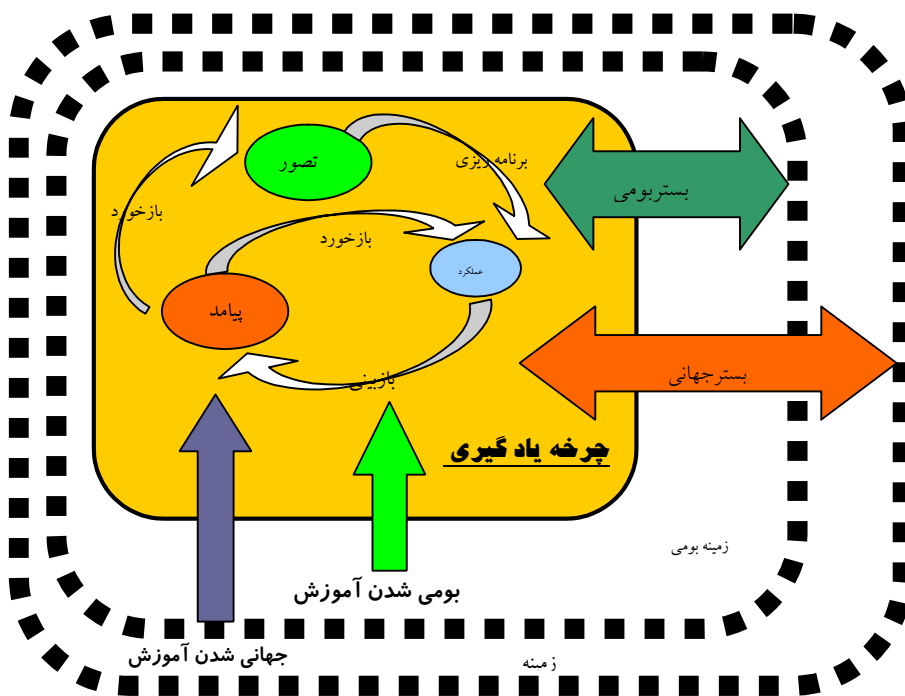
---

1. Crystal theory

2. Cage theory

همان طور که بیان شد تئوری‌های آمیب و قارچ کمتر به دانش بومی و بیشتر وابستگی جهانی دارند و در مقابل تئوری‌های درخت، کریستال و قفس بیشتر وابستگی بومی و محلی و کمتر وابستگی جهانی دارند. تئوری D.N.A چیزی بین این دو دسته از تئوری‌ها است. بر اساس شکل ۲ و همچنین تئوری‌های چندگانه چنگ برنامه‌های درسی را می‌توان به گونه‌ای طراحی نمود که بر اساس آن فراگیر بتواند هم در محیط بومی و هم در محیط جهانی آموزش ببیند (چنگ، ۲۰۰۱).

شکل ۳- رشد دانش فردی در نظام آموزشی بومی و جهانی شده



(چنگ، ۲۰۰۱؛ پرورش دانش و خرد بومی در نظام آموزشی جهانی شده: تئوری‌های چندگانه)

مدل ارائه شده توسط چنگ (۲۰۰۱) فرایند یادگیری فردی در دو مرحله را نشان می‌دهد. در این مدل یادگیری فردی سه جزء وضعیت ذهنی، عملکرد آگاهانه و پیامد در ارتباط با چهار فرایند برنامه‌ریزی، بازنگری، بازخورد عملی و بازخورد ذهنی تجزیه و تحلیل می‌شود. در مرحله اول یادگیری، بازخورد مستقیم عملکرد آگاهانه یادگیری به فراگیر در تطبیق رفتارهایش با

جهانی شدن و تدوین برنامه ی درسی ملی ایران

شاخص‌های مورد قبول جامعه کمک خواهد کرد اما چون وضعیت ذهنی فرد تغییر نکرده است این یادگیری ممکن است منجر به بروز اثرات یادگیری درازمدت در سطوح بالای یادگیری نشود. بازخورد ذهنی به فراگیر در تغییر و انعکاس الگوهای ذهنی‌اش شامل فراشناخت، سبک-های تفکر، فرا اراده و دانش کمک خواهد کرد که در نهایت منجر به تغییر فرایند برنامه‌ریزی و عملکرد یادگیری خواهد شد. از آنجا که فردسازی در زمینه‌های بومی و محلی اتفاق می‌افتد (موک و چنگ، ۲۰۰۱) طراحی دقیق برنامه‌درسی می‌تواند زمینه مناسب این امر (فردسازی) را فراهم آورد. دانش فردی افراد در بطن جامعه دانش بومی را می‌سازد و مجموعه‌ی دانش‌های بومی در بستر جهانی منجر به تعاملات دو سویه بین بستر جهانی و زمینه‌های بومی می‌گردد. سازماندهی چنین برنامه‌هایی برای تعلیم و تربیت کشورها می‌تواند تحت فرایند «برنامه‌ی درسی ملی» صورت پذیرد.

### جهانی شدن و برنامه‌درسی ملی<sup>۱</sup>

برنامه‌درسی در عصر جهانی شدن باید در قالب تعلیم و تربیت شهروندی، تعلیم و تربیت اجتماعی، سواد اجتماعی، برنامه‌درسی در هم تنیده و جامعه یادگیرنده در نظر گرفته شود. انطباق محتوای آموزشی برای مقابله با بعضی چالش‌های بوجود آمده از طریق دنیای جهانی شده ضرورتاً نیاز به تدوین برنامه‌درسی مانند برنامه‌درسی ملی را می‌طلبد تا با به عهده گرفتن پیشرفت‌های مهمی که در حوزه علوم، تقاضاهای اجتماعی جدید، شرایط اقتصادی و تکامل سیاسی بوجود آمده به طور دائم به روز شود. در چنین برنامه‌ای فراگیر دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری برای رشد شخصی خودش را در اجتماع جهانی به دست می‌آورد. همچنین مواد آموزشی، روش‌های آموزش و سازماندهی درس برای تقاضای محلی، از طریق مشارکت جوامع، مدرسین و متخصصین به منظور به عهده گرفتن نیازهای خاص گروه‌های مختلف یادگیرندگان (اقلیت‌های قومی و زبانی، مهاجران، فقرا و غیره) و آنهایی که دسترسی‌شان به آموزش خیلی کم است باید فراهم و با برنامه‌های درسی منطقه‌ای و محلی تطبیق داده شود (یونسکو، ۱۹۹۸).

طراحی و تدوین برنامه درسی ملی نوعی سیاست‌گذاری عمومی و کلی درحوزه‌ی برنامه-ریزی درسی است. از نظر لامبی<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) تدوین چارچوب ملی برنامه‌درسی<sup>۱</sup> نوعی هدایت ملی

---

1. National Curriculum (NC)

2. Lumby

درباره‌ی آن چه که باید آموخته شود، چگونگی آموختن روش‌های ارزشیابی و پیامدهای مورد انتظار است. داوکینز<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) سند برنامه‌درسی ملی را به عنوان چارچوب عمومی و مشترک برنامه‌درسی یک جامعه تعریف می‌کند که در آن ملاک‌هایی برای تعیین محتوا درحوزه‌های مختلف موضوعی، ملاک‌هایی برای ارزیابی میزان تحقق اهداف برنامه‌ی درسی و چارچوبی برای طراحی برنامه‌های درسی و اقدامات آموزشی به بهترین وجه فراهم می‌آید.

برخی از محققان مانند بردی<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) گرایش به طراحی «برنامه‌درسی ملی» را اساساً به عنوان نوعی تمایل به تمرکزگرایی<sup>۴</sup> می‌دانند که منجر به استاندارد سازی<sup>۵</sup> برنامه‌های درسی در یک جامعه می‌گردد. برای نمونه در سند ملی برنامه‌درسی کشور استرالیا براساس گزارش سال ۱۹۸۶ اصولی گنجانده شده است که نیازهای خاص هر مدرسه در پرتو اصول و چارچوب‌های کلی و ملی برنامه‌درسی مورد توجه قرار گیرد (بردی، ۱۹۹۵).

بچر<sup>۶</sup> (۱۹۸۹) معتقد است که بین «برنامه‌درسی ملی» و سند یا چارچوب ملی برنامه‌درسی تفاوت عمده‌ای وجود دارد. برنامه‌درسی ملی برنامه‌ای است که صرفاً جنبه‌ی تجویزی و الزامی دارد در حالی که سند ملی برنامه‌درسی جنبه‌ی هدایت‌گرانه و ارشادی دارد. برنامه‌درسی ملی عمدتاً به عنوان «الگوی معمول و اصلی»<sup>۷</sup> از مدل برنامه‌ریزی درسی از مرکز به پیرامون<sup>۸</sup> در نظر گرفته می‌شود در حالی که «چارچوب یا سند ملی برنامه‌درسی» می‌تواند به عنوان اصول و چارچوب‌های کلی و مشترک بین برنامه‌های درسی در سطح یک جامعه تلقی شود که با الزامات اجتناب‌ناپذیر برنامه‌ی درسی ملی همراه نیست (بل، ۲۰۰۱).

حتی از طریق تدوین «سند ملی برنامه‌درسی» می‌توان به امر تمرکز زدایی<sup>۹</sup> در برنامه‌ریزی درسی اقدام نمود. شورت<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۲) برای رفع معضل و مشکل مغایرت مقوله‌ی عدم تمرکز با مسئله «وحدت ملی»<sup>۱۱</sup> تهیه و تدوین «سند ملی برنامه‌ی درسی» را به عنوان رهنمودهای کلی

- 
1. National Curriculum Framework (NCF)
  2. Dawkins
  3. Brady
  4. Centralization
  5. Standardization
  6. Bocher
  7. Archety
  8. Center – Periphery model of Curriculum Development
  9. De-Centralization
  10. Short
  11. National Unity



جهانی شدن و تدوین برنامه ی درسی ملی ایران

برای برنامه ریزی درسی پیشنهاد می کند که در پرتو آن امکان واگذاری اختیارات به مناطق مختلف فراهم آید و در عین حال به وحدت و انسجام ملی جامعه آسیبی وارد نگردد. از این نظر می توان گفت که با تدوین «سند ملی برنامه ی درسی» امکان هماهنگ و همسوسازی گرایش به تمرکزگرایی (ملی گرایی)<sup>۱</sup> و تمرکز زدایی در برنامه ریزی درسی فراهم آید (بردی، ۱۹۹۴).

عموماً در کشورهای دارای سیستم فدرال اقدام قابل توجهی نسبت به آزادی عمل ایالت ها و مناطق محلی و حتی مدارس برای تعیین و سازماندهی برنامه های درسی وجود دارد. اما این آزادی عمل بر اساس رهنمودهای سند ملی برنامه درسی صورت می گیرد. یعنی هر چند ایالت ها و مناطق تعیین کننده اقدامات آموزشی و برنامه درسی خود هستند، اما جنبه های عمومی و ملی در برنامه ریزی های درسی مورد توجه قرار می گیرد (هنسن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴).

درکشورهایی مانند استرالیا، کانادا، ولز و نیجریه یک چهارچوب و سند ملی برنامه درسی وجود دارد که مناطق بر اساس رهنمودهای کلی آن به برنامه ریزی درسی می پردازند و در عین حال یک کمیته ی نظارتی به طور جدی بر فعالیت ها نظارت می کند تا برنامه ریزی درسی در سطوح ایالت ها در مسیر چهارچوب های ملی قرار گیرد (هانس<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸)

در کشور ولز «چارچوب یا سند ملی برنامه درسی» مبنای فعالیت های جاری آموزشی است و به مدارس در تعیین بودجه، مدیریت مدرسه، استفاده از خدمات تخصصی و حرفه ای و به کارگیری نیروی انسانی مسئولیت داده می شود. شورای تعلیم و تربیت کشور استرالیا هشت حوزه ی یادگیری را در سند ملی برنامه ی درسی کشور تحت عنوان دروس زبان انگلیسی، ریاضیات، مطالعات اجتماعی و محیطی، زبان های غیر انگلیسی، علوم تکنولوژی، هنر و بهداشت مورد توجه قرار داده است در این کشور هر ایالتی برنامه ی درسی تهیه می کند و یک سیستم نظارتی جدی فعالیت ها را در سطح مناطق و ایالت ها کنترل می کند تا با رهنمودهای مرکزی و ملی هماهنگ باشد (بردی، ۱۹۹۴)

سیاست ملی آموزش<sup>۴</sup> در کشور هند از سال ۱۹۸۶ به دنبال اجرای قسمت های مختلف برنامه به شکل دوره های هر پنج سال یک بار بوده و در سال ۱۹۸۸ برنامه درسی ملی در مقاطع ابتدایی و متوسطه در پاسخ به این سیاست طراحی و اجرا شد. برنامه درسی ملی در سال های

- 
1. Nationalization
  2. Hansen
  3. Hans
  4. National Policy on Education

۱۹۹۲، ۱۹۷۷ و ۲۰۰۲ مورد بازبینی و تجدید نظر قرار گرفت و منطبق با توسعه‌های به روز آن زمان شد. توسعه برنامه در حقیقت پاسخی به حوزه‌های کلی اجتماعی و روش تدریس و همچنین شامل تغییراتی در سطوح دیگر بوده است. این برنامه به عنوان ابزاری جهت تبدیل اهداف ملی به تجارب آموزشی استفاده شده است. اهداف آموزشی در این برنامه شامل مهارت‌های زبانی (گوش دادن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن و مهارت‌های ارتباطی و فکری)؛ مهارت‌های ریاضی جهت توسعه تفکر منطقی، مقوله‌های علمی که نیازمند روش حل مسئله هستند؛ فهم و درک محیطی طبیعی و اجتماعی؛ فهم تفاوت‌های فرهنگی موجود در مناطق مختلف کشور؛ احترام به نمادهای ملی، مذهبی و فرهنگی کشور؛ فهم تأثیرات مثبت و منفی جهانی شدن، آزادی خواهی و بومی سازی محتوای درسی؛ تقویت جنبه‌های شخصی، اجتماعی، فکری، ملی و ارزش‌های معنوی افراد جهت آماده سازی آنان برای زندگی و شهروند جهانی، تقویت مهارت‌های کلامی و غیرکلامی؛ ایجاد نگرش و درک صحیح از تعاملات جنس مخالف؛ (شورای ملی تربیت و پژوهش آموزشی، ۲۰۰۱)

در گزارش گروه مسئول وزارتی در بازنگری اجرای برنامه‌درسی ملی آفریقا (۲۰۰۹) پیشنهادهایی جهت بهبود بخشیدن برنامه ارائه شده است. این پیشنهادها شامل:

- تصمیماتی با نتیجه بخشی سریع یا کوتاه مدت از سال ۲۰۱۰  
- تصمیماتی با نتیجه بخشی بلند مدت در طول سال‌های ۲۰۱۴-۲۰۱۲ است. کاهش تعداد حوزه‌های یادگیری در آموزش عمومی و دوره‌های تربیتی، آموزش زبان انگلیسی به عنوان اولین زبان مکمل برنامه در پایه اول (مقدم بر زبان مادری)، ارزیابی‌های منظم، وسیع و منسجم در زمینه دروسی مانند ریاضیات، زبان رسمی و زبان انگلیسی در پایه‌های سوم، ششم و نهم و توسعه‌ی برنامه‌درسی ملی و ارزیابی از خط مشی‌های حوزه‌های یادگیری. (آموزش پایه در آفریقا، ۲۰۱۰) از جمله اقدامات این گروه است.

در کشور نیوزیلند اولین برنامه‌درسی متمرکز (۱۹۹۲) بر اساس آنچه که دانش‌آموزان باید یاد بگیرند و آنچه که باید بتوانند انجام دهند طراحی و اجرا شد. این برنامه به دلیل ورود فن آوری در بطن اجتماع در سال‌های ۲۰۰۲-۲۰۰۰ بازنگری شد. در سال ۲۰۰۶ مجدداً این برنامه تحت عنوان برنامه‌درسی ملی در هشت حوزه یادگیری شامل زبان انگلیسی، هنر، تربیت بدنی و آموزش سلامتی، یادگیری زبان، آمار و ریاضیات، علوم، علوم اجتماعی و فن آوری طراحی اجرا شد. دانش‌آموزان با استفاده از این حوزه‌های یادگیری قادر به فکر کردن به روش‌های

جهانی شدن و تدوین برنامه‌ی درسی ملی ایران

مختلف، دستیابی به حوزه‌های جدید دانش و دیدن جهان از نگاهی دیگر می‌شدند (وزارت آموزش و پرورش نیوزیلند، ۲۰۰۷)

تحولات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی اتحاد جماهیر شوروی همراه با تقاضا برای یک نظام آموزشی که هم سو با فن آوری روز و ارتباطات چند فرهنگی و بین‌المللی سازی باشد ضرورت تغییر در برنامه‌درسی در دهه ۱۹۹۰ را می‌طلبید. برنامه‌درسی در اتحاد جماهیر شوروی و چهار کشور آن شامل بلاروس، مولداوی، روسیه و اوکراین علی‌رغم برخورداری از نقاط قوتی مانند سطح علمی بالا، نقاط ضعفی مانند انسان‌گرایی، آرمان‌زدایی، تمرکززدایی، دموکرات‌گرایی و تفکیک‌پذیری داشت. بعد کلیدی اصلاحات آموزشی یعنی تمرکززدایی و ایجاد تعادل بین تمرکززدایی و تمرکزگرایی ضرورتی بود تا بتوان برنامه‌درسی ملی را منطبق با استانداردها طراحی و اجرا کرد. استانداردهای آموزشی منطقه‌ای به گونه‌ای گسترش داده شدند تا در فضای آموزش عمومی هر نقطه از کشور قابل اجرا باشند. گرچه بازنگری برنامه‌درسی از محتوا به موضوع صورت گرفت و بر تدریس زبان ملی و تاریخ ملی تأکید شد، اما هنوز چالش‌های ناشی از تأثیرات جهانی شدن و بین‌المللی شدن برنامه‌درسی احساس می‌شود (یاکاوِتس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

برنامه‌درسی ملی در استرالیا<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) در سه مرحله مورد تجدید نظر قرار گرفته است:

مرحله اول شامل زبان انگلیسی، ریاضیات، علوم و تاریخ

مرحله دوم شامل جغرافیا، هنر و زبان

مرحله سوم شامل تربیت بدنی، و سلامتی، طراحی، ملی‌گرایی و شهروندی، فن آوری

اطلاعات، اقتصاد و بازرگانی (برنامه‌درسی استرالیا، ۲۰۱۱)

طرح‌های منطقه‌ای و مدرسه‌ای آموزش و پرورش در سراسر جهان می‌تواند از طریق آرایه موفق در سطح ملی و فراملی (جهانی) زمینه معرفی و رشد طرح‌ها را در گستره جهانی فراهم آورد. برنامه‌درسی ملی از طریق آزادسازی برنامه‌های درسی در سطح مناطق و مدارس می‌تواند شرایط بروز خلاقیت‌های لازم را در زمینه‌های مختلف برنامه‌های درسی مهیا سازند تا محصول این خلاقیت‌ها بتواند اولاً در جامعه ملی با سایر دستاوردهای تولید شده در دیگر مناطق در معرض رقابت قرار گیرد و ثانیاً طرح‌های موفق در سطح جامعه ملی در بستر جهانی آرایه گردد.

---

1. Yakavets

2. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority

در نتیجه جهانی شدن می‌تواند میدان بروز خلاقیت‌ها و شکوفایی‌های تعلیم و تربیت در مناطق و حتی مدارس مناطق مختلف جهان را فراهم آورد.

در برنامه‌های درسی ملی موضوعات درسی، مهارت‌ها و توانایی‌هایی که دانش‌آموزان باید کسب نمایند به طور الزامی و جزئی مشخص می‌شوند و نظام آموزشی بایستی در جهت تحقق اهداف برنامه‌ی درسی مزبور و رعایت کامل اصول، محتوا و تجویزات برنامه‌ی درسی ملی تلاش کند، هر چند که در عمل ممکن است که بین برنامه‌ی درسی تجویزی ملی و مرکزی با آن چه که واقعاً در مدارس و کلاس‌های درسی اتفاق می‌افتد تفاوت قابل توجهی وجود داشته باشد. امری که محققان از آن به عنوان شکاف اجرایی<sup>۱</sup> یاد می‌کنند (بچپر، ۱۹۸۹) و می‌تواند مشکلاتی اساسی فراروی اجرای برنامه‌های درسی و تحقق اهداف مورد نظر قرار دهد (مهرمحمدی، ۱۳۷۴). برنامه‌درسی ملی باید مبتنی بر عقاید ارزشی-اجتماعی بوده و در عین حال دارای ارتباط منطقی و درست جهانی باشد. به بیان محسن پور افول یک فرهنگ به ضعف درونی آن بر می‌گردد نه به ظهور یک فرهنگ جهانی و این امر تأمل بیشتر بر برنامه‌درسی ملی را می‌طلبد بدین معنا که نگاه جاری به برنامه‌درسی ملی به گونه‌ای باشد که یک تعامل و ارتباط دو سویه بین دیدگاه بومی و جهانی را ایجاد نماید. چنگ نیز در تئوری دی.ان.ای به شناسایی نقاط ضعف برنامه‌درسی بومی و رفع آنها از طریق عناصر قوی برنامه‌درسی جهانی اشاره دارد که این بیان با مدل جامع هلک و موریل همخوانی دارد. و به گفته مرزوقی (۱۳۸۳) یکی از راههای رفع نقاط ضعف و ناکارآمدی برنامه استفاده از تکنولوژی در امر آموزش برای ارتباط دو سویه با پدیده‌ی جهانی شدن است. اگر دیروز رسالت آموزش و پرورش، گسترش سجایای اخلاقی نظیر تعقل گرایی، منطقی‌گفتمان، حس همکاری و مسئولیت‌پذیری بود، امروز رسالتی سنگین‌تر بر عهده دارد و آن ایجاد عرصه‌ای است تا نظام آموزشی علاوه بر هم‌سویی با تحولات ناشی از جهانی شدن بر حفظ سنت‌ها و هویت‌های بومی و ملی تأکید کند و تدوین برنامه‌درسی ملی میتواند این عرصه را فراهم آورد.

### بحث و نتیجه‌گیری

از آنجا که جهانی شدن دارای فرصت‌ها، پیامدها و تهدیدهایی است نباید به آنها به گونه‌ای کاملاً سلبی یا ایجابی نگریست. بلکه این پیامدها، فرصت‌ها و تهدیدها را مورد ارزیابی و تحلیل

جهانی شدن و تدوین برنامه‌ی درسی ملی ایران

دقیق‌تری قرار داد و ابعاد آن را بهتر شناخت تا بتوان در زمینه برنامه‌درسی نوآوری‌هایی ایجاد کرد. اولین گام برای نوآوری این است که ببینیم جامعه ما به کدام برنامه‌درسی با در نظر گرفتن ویژگی‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و مذهبی نیاز دارد تا بتواند با توجه به پیشرفت‌ها و تحولات جهانی در زمان حال و آینده از طریق سیاست‌گذاری‌هایی که در نظام آموزشی و برنامه‌اعمال میکند نائل آید. این کاری است که با توجه بیشتر به شرایط و مقتضیات کشور و همکاری و مشارکت صاحب نظران، برنامه‌ریزان و دانشمندان رشته‌هایی مانند اقتصاد، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و متخصصان علوم تربیتی به ویژه آنان که علاوه بر دانش آموزش و پرورش، به دانش برنامه‌ریزی درسی آشنایی عمیق دارند قابل انجام است.

جهانی شدن به عنوان فرآیندی گریز ناپذیر در قرن حاضر مرزها و هویت‌ها، اطلاعات و عادت‌ها، هنجارها و نهادها را مورد تأثیر و تغییر قرار می‌دهد و از آن جایی که هر جامعه یا کشوری بافت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خاص خودش را دارد نمی‌توان در مقابل پدیده‌ی جهانی شدن و تأثیراتی که بر هنجارها و عادت‌ها و هویت‌های مردم جوامع باقی می‌گذارد، مرزهای نفوذ ناپذیری ایجاد نمود. به همین دلیل شاهد استیلای این پدیده در هر حال و در تمامی حوزه‌ها از جمله نظام تعلیم و تربیت و بخصوص حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی درکشورمان هستیم. بنابراین به جاست به جای مقابله ناهوشیارانه و یا ستیزه جویانه که معمولاً به بروز مشکلات دیگر و از جمله محرومیت از مزایای تعاملات با جامعه‌ی جهانی و زیان‌های ناشی از این محرومیت‌ها خواهد انجامید، با تمهیدات لازم و از طریق حوزه‌ی تعلیم و تربیت به گونه‌ای رفتار نمود که ضمن تعامل و ارتباط که لازمه آن تربیت شهروندانی متناسب با زندگی در چنین جامعه‌ای و برخورداری از دانش، مهارت و نگرش لازم باشد، بتوان ضمن جلب رضایت شهروندان از زندگی در این جامعه آنان را نسبت به هویت‌های دینی و ملی و تاریخی جامعه‌شان وفادار و علاقه‌مند تربیت نمود. همانگونه که بیان شد تئوری کریستال و درخت و به کارگیری آنها در نظام‌های آموزشی موجب کسب دانش جهانی با حفظ سنن و ارزش‌های بومی (چنگ، ۲۰۰۲) می‌شود. تربیت درونی شده مردم که از طریق تعلیم و تربیت رسمی کشور حاصل خواهد آمد، به مردم نگرش آرمانی و به فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی، دانش لازم در خصوص اطلاعات جهانی و مهارت‌های مورد نیاز زندگی در عصر حاضر برای جامعه‌ی جهانی را ارزانی خواهد داشت. در چنین شرایطی جهانی شدن نه تنها خطری در استحاله‌ی فرهنگی و محو ارزش‌های اجتماعی برای مردم ایجاد نخواهد نمود بلکه مردم با پاس‌داشت از ارزش‌های

فرهنگی، اجتماعی و ملی خود و نقد و ارزشیابی و توسعه‌ی میراث‌های فرهنگی با رضایت خاطر و به عنوان شهروند مطلوب در جامعه‌ی جهانی زندگی نموده (و با درک مناسب از فلسفه‌ی تعلیم و تربیت خودی) و وفاداری نسبت به درک تعامل با فرهنگ‌های موجود دیگر، در کنار و دوش به دوش آنان در توسعه‌ی میراث فرهنگی بشری مشارکت خواهند نمود.

آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی رسالت تربیت شهروندان را در عصر جهانی شدن به عهده دارند. برای تدوین و ساخت نظام تعلیم و تربیت که همچون درختی استوارریشه دربنیان‌های محلی و اجتماعی و ملی داشته باشد، در عین حالی که از فضای بیرونی و پیرامونی خود برای رشد و تعالی بهره می‌گیرد نیازمند برنامه‌ای جامع هستیم که تحت «برنامه‌درسی ملی» از آن سخن به میان آمد.

برنامه‌درسی ملی نقشه‌ی کلان برنامه‌درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور و راهنمایی برای به تحقق رساندن اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران است. برای پی‌ریزی بنیان‌های چنین بنایی باید به تدوین اهداف پرداخت و برای تدوین اهداف باید مبانی فلسفی و ارزشی جامعه‌ی خودی و مورد اعتقاد مردم را به دست آورد. در مبانی ارزشی و فلسفی که مهم‌ترین منابع تأمین‌کننده‌ی اهداف ماست نگرش به انسان و جهان به گونه‌ای تعریف می‌شود که جهانی شدن به معنای زندگی با هم‌نوعان و مشارکت در توسعه‌ی میراث‌های فرهنگی، علم آموزی از هر کجای دنیا، کمک به انسان‌ها در سراسر جهان، گشت و گذار در جهان برای کسب تجارب و مهارت‌ها و موارد متعدد دیگری که مجال طرح آن در این مقال نمی‌گنجد پیش بینی گردیده است و این امر در عین وفاداری و ارزش گذاری به جامعه‌ی ملی، منطقه‌ای و هویت‌های فرهنگی و قومی ذکر شده است.

پس با طراحی سند برنامه‌ی درسی ملی که هم از فلسفه‌ی آموزش و پرورش جامعه‌ی خودی ریشه می‌گیرد و هم از یافته‌های بالنده‌ی جامعه‌ی بشری در سراسر جهان برای رشد و بالندگی بهره می‌گیرد و می‌توان با جهانی شدن به عنوان یک فرصت همراه شد و به جای ستیزه با آن یا مقاومت در برابر آن از فرصت تعامل با آن و همسویی و هماهنگی برای عرضه‌ی طرح‌ها و پروژه‌های موفق ملی و در مقابل کسب و استفاده از تجارب جهانی سود برد. بدیهی است که می‌توان با اتخاذ تدابیر به موقع و مناسب از فرصت‌ها بهره کافی برد و تهدیدات ایجاد شده را با برنامه‌ریزی درسی مناسب به فرصت تبدیل کرد.

## پیشنهادها

- جهانی شدن به عنوان یک پدیده ی نو ظهور بر مناسبات جهانی کشورها و ملت ها تأثیر گذاشته و یکی از الزامات انکار ناپذیر قرن بیست و یکم می باشد که آثار و عواقب مسلمی را در ابعاد مختلف اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و تربیتی بر جای خواهد گذاشت. چنین آثاری که در بسیاری موارد مثبت و در جهت رشد و ارتقا در ابعاد ذکر شده بالا بر کشورها خواهد بود باید تقویت و مورد استقبال قرار گیرد، اما جهات منفی آن که به طور عمده مربوط به استحاله فرهنگی، ارزشی، تربیتی و حتی اقتصادی و اجتماعی می باشد و از آن به ابعاد بومی و ملی یاد می گردد در خطر احتمالی پاشیدگی و یا رنگ باختن در مسیر فرهنگ های غالب جهانی واقع می گردد، که این امر باعث از دست رفتن هویت های ملی- ارزشی در ابعاد فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی خواهد گردید. بنابراین لازم است به لحاظ تربیتی و ضمن طراحی برنامه های درسی مبتنی بر حفظ و صیانت هویت ملی- ارزشی در مقابل پدیده ی جهانی شدن، شهروندانی تربیت نمود که ضمن برخورداری از مهارت های شهروند جهانی، هویت های ملی- ارزشی خویش را حفاظت و صیانت نموده و به آنها وفادار باشند تا نه تنها یک شهروند موفق جهانی باشند بلکه فرهنگ بومی و ملی خویش را انتقال، ارزش سنجی و توسعه بخشند.
- خوشبختانه فلسفه اعتقادی- اجتماعی مردم کشورما که از مبانی اسلامی- ایرانی (در ابعاد اعتقادی و ارزشی از اسلام و در ابعاد اجتماعی و ملی از ایرانیت) سرچشمه می گیرد با ابعاد جهانی شدن به معنای تعامل و داد و ستد منطقی و مبتنی بر ارتباط ابتکاری در مقابل ارتباط انفعالی سازگاری داشته به همین دلیل کسب تجارب موفق جهانی را در مقابل ارائه الگوهای بومی در معرض تبادل جهانی قرار می دهد و بنابراین زمینه و بستری لازم برای برنامه ریزی لازم در ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و از جمله تعلیم و تربیت و برنامه ریزی درسی فراهم می نماید.
- در نظریه های برنامه ریزی درسی طرح بین المللی سازی برنامه های درسی به عنوان بهره گیری از ابعاد بین المللی تجارب مختلف جهانی مطرح و اندیشمندانی همچون نوئل گاف نظریه بین المللی سازی برنامه های درسی را به منظور داد و ستد جهانی جهت بهره گیری از آثار مثبت و تجارب ارزشمند آن در عرصه بین المللی مطرح نموده است. بنابراین مبانی نظری برنامه درسی بین المللی در ابعاد جهانی شدن مثبت و نقش آفرین بوده و می توان از طریق

برنامه‌های درسی ملی کشورها و استفاده از شیوه‌های تطبیقی، موفقیت برنامه‌های درسی ملی و نیز اثربخشی این برنامه‌ها در کشورها را از نظر رشد و اثربخشی آنان (برنامه‌های تعلیم و تربیت) در کشورهای مختلف تعیین نمود.

- بر اساس مقاله حاضر مدل مناسب برنامه‌درسی ملی کشورمان مبتنی بر تئوری‌های درخت و کریستال می‌باشد. چنین تئوری‌هایی خواهند توانست با بهره‌گیری و تلفیق با سایر تئوری‌ها و مدل‌های مطرح شده توسط چنگ (۲۰۰۲ و ۲۰۰۴)، موک و چنگ (۲۰۰۱) و هلک و موریل (۱۹۹۹) شکل مطلوب برنامه‌درسی ملی را تحقق بخشد.

- بی شک ارزشیابی، تغییر و نوسازی برنامه‌های درسی ملی در پرتو تغییرات سریع جهانی و تجارب موفق و نوآورانه آن امری ضروری و اجتناب ناپذیر خواهد بود. بنابراین با توجه به تجارب موجود جهانی لازم است برنامه‌های درسی همواره در معرض ارزشیابی و نقد قرار گیرند و مدل‌های نوآورانه و متناسب با نیازهای موجود جهانی و هماهنگ با ارزش‌های اعتقادی و ملی در قالب برنامه ملی فراهم آید.

#### منابع

- آقازاده، محرم. عصاره، علیرضا. (۱۳۸۷). نظریه‌های جهانی شدن آموزش و پرورش، و استلزامات آنان برای برنامه‌ی درسی و آموزش. مجموعه مقاله‌های هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، جهانی شدن و بوم‌ی ماندن برنامه‌ی درسی: چالش‌ها و فرصت‌ها، ۸ و ۹ آبان ۱۳۸۷.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). چالش‌های معرفت‌شناختی جهانی شدن برای تعلیم و تربیت، اولین همایش جهانی شدن و تعلیم و تربیت، تهران: جهاد دانشگاهی.
- خسروی، محبوبه. ابراهیمی، زهرا. (۱۳۸۳). جهانی شدن و تعلیم و تربیت. مجموعه مقالات اولین همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت، جهاد دانشگاهی واحد تهران، انتشارات وزارت امور خارجه.
- ذوالعلم، علی (۱۳۸۷). اسلامی سازی برنامه: پارادایمی برتر، همایش جهانی شدن یا بومی ماندن برنامه: چالش‌ها و فرصت‌ها، شهریور ۱۳۸۷.
- شکاری، عباس. رحیمی، علی. (۱۳۸۶). پیدا و پنهان جهانی شدن. تهران، اندیشه نوین.
- عراقیه، علیرضا. فتاحی و اجارگاه، کوروش. فروغی ابری، احمد علی. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۸). برنامه چند فرهنگی: نکته مغفول برنامه‌های درسی آموزش عالی.



جهانی شدن و تدوین برنامه ی درسی ملی ایران

- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۶). برنامه درسی به سوی هویت های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی، تهران: نشر آبیژن.
- قادری، مصطفی. (۱۳۸۳). بسترهای فهم برنامه، تهران، انتشارات یادواره کتاب.
- محسن پور، بهرام (۱۳۷۹). نقش تعلیم و تربیت در برخورد با جهانی شدن، فرهنگ، مدرنیته، فصلنامه علمی - پژوهشی، جلد هشتم، شماره ۳ و ۴، پاییز و زمستان.
- مرزوقی، رحمت ا... (۱۳۸۳). جهانی شدن و رسالت برنامه ریزی درسی، اولین همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۴). چرا باید برنامه های درسی را به سوی مسئله-محوری سوق دهیم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۳ و ۲۴.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd Ed.). New York: Rout ledge Falmer.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2011) Available on line by: <http://www.australiancurriculum.edu.au/Home> & <http://www.acara.edu.au/default.asp>
- Basic Education in Africa (2010) Curriculum News: Improving the quality of learning and teaching strengthening curriculum implementation from 2010 & beyond, Basic Education, Republic of South Africa.
- Bell, D. (2001) 'Enhanced Interaction Training: A method of multi-disciplinary staff training in Intensive Interaction to reduce challenging behavior in adults who have learning disabilities and who also have a severe communication disorder', in *Working with People who have a Learning Disability*, Vol 18, (3) p.8-15.
- Bocher, T. (1989). *The national curriculum and the implementation gap in preedy M (ed) Approaches to curriculum management milton keyhes open university press.*
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brady, L. (1994). Outcome-based education: imposing a model for curriculum development. *International Journal of Educatory*, 9(2): 180-192.
- Brady, L. (1995). *Curriculum Development*. Fifth Edition, Prentice Hall Australia, Sydney.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know?* Paris: UNESCO, International Institute for Education Planning.
- Castells, M. (1989). *The informational city information technology, economic restructuring, and the urban-regional process*. Oxford: Blackwell.
- Cheng, Y.C. (2001). *A New Paradigm of education: Globalization, Localization, Individualization and Contextualized Multiple Intelligence*,

- organized By the National Institute of Educational Planning and Administration, 2001, New Delhi, pp, 1-36
- Cheng, Y.C. (2002). Fostering Local Knowledge and Wisdom in Globalized Education: Multiple Theories, The 8<sup>th</sup> International Conference on Globalization and Localization Enmeshed: Searching for a Balance in Education, November 18-21, 2002, Bangkok, Thailand, pp. 1-36
  - Cheng, Y.C. (2004). The International Journal of Educational Management, Vol. 18, No. 1
  - Cheng, Y.C. (2004). Fostering Local Knowledge and Human Development in Globalization of Education. The International Journal of Management, Vol. 18, No. 1, Pp. 7-24.
  - Dawkins, J. (1988). Strengthening Australia's schools: A consideration of the focus and content of schooling. Government Green Paper, May 23. Canberra: Australian Government Publishing Service.
  - Delong, D. W. (2002). "Diagnosing cultural barriers to knowledge management." *Academy of Management Executive* 2002; 14(4):113-127.
  - Fleiner, Thomas. Fleiner, R. Basta Lidija. (2009). Constitutional Democracy in a Multicultural and Globalization world, Germany, Springer.
  - Fuller, Terry (2009). Internationalization of the Curriculum at BCIT, Report adapted on the 2009 ASHE Conference proposal for a presentation in Van Couver, September 2009.
  - Geo-JaJa. M. A., Payne. S. J., Hallam P. R. & Baum D. R. (2009). Gender equity and women empowerment in Africa: The education and economic globalization nexus. In J. Zajda & K. Freeman (Eds.). *Globalization, comparative education and policy research* (Vol. 12, pp. 97-121) New York: Springer.
  - Giddens. A. (1999). *Runaway World: How Globalization is reshaping Our Lives*. London: Profile.
  - Giddens. A. (2000). *Runaway World*. London: Rout ledge.
  - Giddens, A., Hutton. W. (2001). *On the Edge, Living with Global Capitalism*, London, P. 64
  - Gough, N. ,(2000). Locating curriculum studies in the global village, *Journal of curriculum studies*, Vol. 32, No. 2, pp. 329-342, Taylor & Francis, London.
  - Hallak, J. & Muriel, P. (1999). "Education and globalization: learning to live together" In the Challenges for Educational Content in Asia, Final Report on the Sub-Regional Course on Curriculum Development, New Delhi, India, 9-17 March 1999, IBE and Indian Ministry of Human resources development.
  - Hans, K. (1988). Accounting for teachers' attitudes towards change. *The Journal of Educational Administration*, 17(2), 171-182.
  - Hansen, p. T. et al (1994). Curriculum history, *National Profiles Encyclopedia of education*, PP. 288-301.

- Lumby, J. (2001). *Welfare Reform on Web: Education-UK-Training*. London: Paul Chapman publishing.
- Mc Grew, A., (1992). *Conceptualizing Global Politics*, Cambridge, P. 23
- McLaren, P., Farahmandpur, R. (2005). *Teaching against global Capitalism and the new Imperialism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Mestenhauer, J. A., (1998). *Portion of an International Curriculum: An Uncommon Multidimensional Perspective*, in J. A. Mestenhauer & B. J. Ellingboe (Eds), *Reforming the Higher Education Curriculum, Internationalizing Campus*, PP. 47-55
- Ministry of Education (2007). *The New Zealand Curriculum*, Learning Media Limited, Wellington, New Zealand
- Mok, M. M. C., Cheng, Y. C., (2001). *A Theory of Self-Learning in a Human Technological development: Implication For educational Reforms*, *International Journal of education Management*, Vol. 15, pp. 172-86.
- National Council of Educational Research and Training (2001). *National Curriculum Framework for school Education*, Sri Aurobindo Marg, New Delhi.
- Olssen, Mark, Codd, John, O'Neill, Anne-Marie, (2004). *Education Policy, Globalization, Citizenship and Democracy*, London, SAGE publication
- Priestley, M. (2002). *Global discourses and national reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy*. *The curriculum journal*, Vol. 13, N. 1, April 2002, Routledge publication.
- Scholte, J. A. (2000). *Globalization: A critical introduction*, London: Palgrave.
- Short, E. (1973). *Knowledge production and utilization in curriculum*. Paper presented at Annual Meeting, AERA, and New York.
- Smith, M. K. (2002). *Globalization and the Incorporation of Education*  
Available on line by: <http://www.infed.org/biblio/Globalization.html>
- Sperling, Gene B. (2001). *Toward Universal Education: making a Promise and Keeping it*. *Foreign affairs* 80 (5): 7-13. JSTOR 20050246.
- Stewart, F. (1996). *Globalization and Education*. *Int. G. Educational Development*. Vol. 16, No. 4, Pp. 327-333.
- UNESCO. (1998). *The Adaption of Content to the Challenges of 21th Century*. IB. Geneva. Available in: [www.UNESCO.org](http://www.UNESCO.org)
- Wallerstein, I. (1979). *The capitalist world-economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallerstein, I. (1998). *The rise and future demise of world-systems analysis*. *Review*, 21, 103-112.
- Waters, M. (2001). *Globalization*. London: Rout ledge.
- Williams, Sherri, B.C., Victoria. (2008). *Internationalization of Curriculum: A Remedy for International Student's Academic Adjustment Difficulties*, a Final Paper Submitted to Dr. Lenora Perry, Memorial University of New Foundland, August 4, 2008

- Yakavets, Natali. (2003). Challenges of curriculum renewal in Belarus, Moldova, Russia and Ukraine. Ministry of Education & Science of Ukraine Decree 1/9-235 of 10.05.2002.
- Zajda, J. (2008). Schooling the New Russians: Transforming Soviet students to capitalist entrepreneurs, Melbourne: James Nicholas Publishers.
- Zajda, J. (2009a). Globalization and its impact on education and policy, In J. Zajda & V. Rust (Eds.), Globalization, policy and comparative research, Dordrecht: Springer.z

شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس

## Identification of the necessary social skills for students with intellectual disability in classroom setting

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۰۸/۲۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۶/۴

Ahmad Beh-Pajooch (Ph.D)

Abbas Ali Hosseinkhanzadeh ( Ph.D)

احمد به‌پژوه<sup>۱</sup>

عباسعلی حسین‌خانزاده<sup>۲</sup>

**Abstract:** The aim of the present study was to identify the necessary social skills for students with intellectual disability in classroom setting from the point of view of parents, teachers and professionals. For this purpose, the statements of 151 parents, 144 teachers and 42 professionals were examined. Cluster sampling method was utilized to select parents and teachers, and a purposeful sampling procedure was used to select professionals. The current investigation was a descriptive-survey method. In order to develop the questionnaire, first, a pool of necessary social skills for children with intellectual disability in classroom setting was developed, and consequently a pilot study was conducted and psychometric properties were computed. Finally, "Identifying Social Skills Questionnaire" (ISSQ) with 29 statements based on Likert-type was administered to the participants. At the end, data were analyzed by descriptive and inferential methods and 29 necessary social skills were extracted. The results also indicated significant differences between the perspectives of parents, teachers and professionals.

**چکیده:** پژوهش حاضر با هدف شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس از دیدگاه اولیا، معلمان و متخصصان اجرا شد. بدین منظور دیدگاه ۱۵۱ نفر از اولیا، ۱۴۴ نفر از معلمان و ۴۲ نفر از متخصصان مورد مطالعه قرار گرفت. برای نمونه‌گیری از جامعه اولیا و معلمان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و برای نمونه‌گیری از جامعه متخصصان از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. روش پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی و ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق‌ساخته شناسایی مهارت‌های اجتماعی بود. پس از تهیه پرسشنامه اولیه، مطالعه مقدماتی و محاسبه شاخص‌های روانسنجی، پرسشنامه نهایی با ۲۹ گویه بر اساس مقیاس لیکرت تنظیم و در اختیار افراد مورد مطالعه قرار گرفت. در پایان، با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی، مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را در ۲۹ مهارت مشخص کرد. همچنین نتایج نشان داد که بین نظرات اولیا، معلمان و متخصصان تفاوت معناداری وجود دارد.

**Keywords:** Social skills, intellectual disability, point of view of parents, teachers and professionals

**کلید واژه‌ها:** مهارت‌های اجتماعی، کم‌توانی ذهنی، دیدگاه‌های اولیا، معلمان و متخصصان

در سال ۱۹۳۷، تردگلد اظهار کرد که قابلیت اجتماعی<sup>۱</sup> باید ملاک اصلی تعریف کم‌توانی ذهنی باشد. از آن زمان تاکنون، محققان بارها تصدیق کرده‌اند که افراد با کم‌توانی ذهنی، دارای مهارت‌های اجتماعی ضعیفی هستند (ماتسون و ویلکینز، ۲۰۰۹؛ کامپرت و گورزنی، ۲۰۰۷؛ ماتسون، دمپسی و لولو، ۲۰۰۸) و کنش‌وری اجتماعی در آنها با نارسایی‌هایی همراه است (دشدر و شومیکر، ۱۹۸۳؛ گرشام و مک‌میلان، ۲۰۰۲؛ هایات و فیلر، ۲۰۰۷). بنابراین نتایج پژوهش‌های متعدد مبنی بر مشکلات این افراد در مهارت‌های اجتماعی، قابلیت اجتماعی و به طور کلی مهارت‌های سازشی موجب شده است که از اواخر دهه ۱۹۵۰، در تشخیص کم‌توانی ذهنی علاوه بر ملاک هوشبهر، ملاک نارسایی در رفتار سازشی نیز در نظر گرفته شود (گرینسپن و گرنفیلد، ۱۹۹۲). از این رو، در ویرایش‌های نهم و دهم تعریف کم‌توانی ذهنی توسط انجمن کم‌توانی ذهنی آمریکا (۱۹۹۲، ۲۰۰۲) بر رفتار سازشی تأکید شده است. شایان ذکر است که در ویرایش دهم و یازدهم انجمن مذکور، رفتار سازشی به سه دسته مهارت‌های سازشی مفهومی، اجتماعی و عملی تقسیم شده است.

رفتارهای اجتماعی بر تمامی جنبه‌های زندگی کودکان و بر سازگاری بعدی آنها تأثیر می‌گذارد. توانایی فرد از نظر کنار آمدن با دیگران و انجام رفتارهای اجتماعی مطلوب، میزان محبوبیت او را در میان همسالان و نزد معلمان و والدین و دیگر بزرگسالان مشخص می‌کند (ماتسون و اولندیک، ۱۹۸۸؛ ترجمه به‌پژوه، ۱۳۸۴). مهارت‌های اجتماعی به افراد اجازه می‌دهند تا تعاملات اجتماعی مثبتی را با دیگران شروع کرده و ادامه دهند و شامل مهارت‌هایی، مانند برقراری ارتباط با همسالان و بزرگسالان، حل مسأله، تصمیم‌گیری و خودمدیریتی می‌باشد. این مهارت‌ها، رفتارهای قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری هستند که استقلال، قابلیت پذیرش و کیفیت مطلوب زندگی را بهبود می‌بخشند، برای سازش‌یافتگی و کارکرد بهنجار فرد مهم هستند و نارسایی در آنها با اختلال‌های روانی و مشکلات رفتاری مرتبط هستند (ماتسون، مای ویل و لود، ۲۰۰۳؛ ماتسون، دمپسی و لولو، ۲۰۰۸؛ کوک و همکاران، ۲۰۰۸؛ هارل، مرسر و دروزیر، ۲۰۰۸).

---

## 1. Social Competence

شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ...

از این رو، در سال‌های اخیر، پژوهش‌های متعددی در ارتباط با اهمیت مهارت‌های اجتماعی در افراد با کم‌توانی ذهنی صورت گرفته است (انجمن کم‌توانی ذهنی آمریکا، ۲۰۰۲، ترجمه به‌پژوه و هاشمی، ۱۳۸۹)، به طوری که در حال حاضر آموزش مهارت‌های اجتماعی یکی از رویکردهای آموزشی مهم برای این افراد قلمداد می‌شود. فقدان مهارت‌های اجتماعی مناسب با مشکلات بعدی در زندگی، مانند شکست در مدرسه و عملکرد تحصیلی پایین و اخراج از مدرسه (فانتوزو، سکینو و کوهن، ۲۰۰۴؛ ماتسون و ویلکینز، ۲۰۰۹؛ گرشام، وان و کوک، ۲۰۰۶)، عدم استخدام و از دست دادن شغل (چانگ و همکاران، ۲۰۰۷)، گوشه‌گیری و انزوای اجتماعی (ماتسون و اولندیک، ۱۹۸۸ ترجمه به‌پژوه، ۱۳۸۴؛ ماتسون و بويسجولی، ۲۰۰۷)، رفتار پرخاشگرانه و ضد اجتماعی (ویستر- استراتون، رید و هاموند، ۲۰۰۱)، رفتارهای چالش برانگیز (فاکس و همکاران، ۲۰۰۷)، افسردگی (ماتسون، فوداستد و ریوت، ۲۰۰۹) مرتبط است. شایان ذکر است که آموزش مهارت‌های اجتماعی و افزایش قابلیت اجتماعی دانش‌آموزان موجب کاهش تعداد رفتارهای نامناسب در کلاس (کامپز و کای، ۲۰۰۲)، بهبود روابط شخصی با همسالان و بزرگسالان (کوک و همکاران، ۲۰۰۸)، کاهش رفتارهای بزهکارانه (ماتسون، دمپسی و لوولو، ۲۰۰۸)، افزایش یکپارچه‌سازی افراد استثنایی با افراد عادی (فیلر و ایکس یو، ۲۰۰۶؛ فرتی و همکاران، ۱۹۹۳؛ به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۴)، افزایش ظرفیت برای تمرکز بر فعالیت‌های تحصیلی (هنسی، ۲۰۰۷)، کاهش مشکلات رفتاری و افزایش خودکارآمدی اجتماعی و سازش‌یافتگی اجتماعی (هارل و همکاران، ۲۰۰۸) می‌شود.

پیشینه پژوهشی نشان داده است که یکی از پیامدهای مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان، موفقیت تحصیلی در مدارس است (زینس و همکاران، ۲۰۰۴؛ اسمیت، ۲۰۰۳). برای مثال راور و نیتزر (۲۰۰۲) گزارش کرده‌اند که قابلیت اجتماعی دانش‌آموزان در پایه اول پیش‌بینی‌کننده بهتری برای قابلیت تحصیلی نسبت به مهارت‌های شناختی یا زمینه خانوادگی می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش‌های ونتزل (۱۹۹۳) و مالکی و الیوت (۲۰۰۲) نیز نشان داده است که بین مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و سطح مهارت‌های اجتماعی عامل پیش‌بینی‌کننده خوبی برای پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

به هنگام فقدان مهارت‌های اجتماعی، مربیان نمی‌توانند دانش‌آموزان را در دامنه‌ای از تجربیات یادگیری به خصوص تجربیاتی که جنبه مشارکتی دارند، شرکت دهند. به همان اندازه که معلمان

از راهبردهای یادگیری مشارکتی<sup>۱</sup> در برنامه درسی شان استفاده می‌کنند، نیاز به داشتن مهارت‌های اجتماعی مطلوب در دانش‌آموزان آشکارتر می‌شود. برای مشارکت کامل در یادگیری مشارکتی، برخی دانش‌آموزان با ناتوانی به آموزش مهارت‌هایی، مانند گوش دادن و خودافشاگری<sup>۲</sup> مناسب نیاز دارند. افزون بر این افراد با نارسایی در مهارت‌های اجتماعی با احتمال بیشتری شکست اجتماعی و تحصیلی را تجربه می‌کنند، زیرا ممکن است رفتارهایی را نشان دهند که از یادگیری آنها در طی آموزش معلم، مطالعه مستقل، یا فعالیت‌های یادگیری گروهی ممانعت به عمل آورد (سوگای و لويس، ۱۹۹۶). بدیهی است که آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند تأثیر منفی مشکلات رفتاری را بر موفقیت تحصیلی کاهش دهد.

در هر صورت با توجه به پیشینه مورد نظر، شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس درس از اهمیت بالایی برخوردار است و گام اول در تهیه برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان به حساب می‌آید. از این رو، توصیه شده است انتظارها و دیدگاه‌های اولیا، معلمان و متخصصان بررسی شود و مورد توجه قرار گیرد. برای این که کودکان از لحاظ اجتماعی از قابلیت کافی برخوردار باشند، معلمان و اولیا باید انتظارات خود از رفتارهای کودکان را همسو کنند و آنها را مشخص سازند. این نکته بدین معناست هنگامی که معلمان و اولیا در زمینه رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان در محیط کلاس درس به توافق برسند، کودکان با احتمال بیشتری انتظارات رفتاری آنان را برآورده می‌سازند (ترنبال و همکاران، ۲۰۰۲). با وجود این در زمینه شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان در محیط کلاس درس از دیدگاه گروه‌های گوناگون، تحقیقات بسیار اندکی صورت گرفته است که به برخی از آنها اشاره می‌شود.

آیدوگان و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود با عنوان شناسایی دیدگاه‌های اولیا در ارتباط با مهارت‌های اجتماعی به این نتایج دست یافتند که مهارت‌های اجتماعی از دیدگاه مادران نسبت به پدران از اهمیت بیشتری برخوردار است. این پژوهشگران همچنین گزارش کرده‌اند که سه مهارت اجتماعی که از دیدگاه مادران دارای اهمیت بیشتری است، عبارت بودند از: بازگرداندن

- 
1. Cooperative Learning
  2. Self-Disclosure



شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ...

یک شی که از دیگران قرض گرفته شده است، گفتن «متأسفم» به هنگام اشتباه کردن و تلاش در جهت انجام تکالیفی که به کودک داده شده است.

لین، استانتون- چاپمن، جمیسون و فیلیپس (۲۰۰۷) در پژوهش خود با بررسی انتظارهای معلمان و اولیا از رفتار دانش‌آموزان پیش دبستانی برای موفقیت به این نتیجه رسیدند که بیشتر معلمان پیش دبستانی سه مهارت را برای موفقیت در مدرسه مهم می‌دانستند: پیروی از دستورات، کنترل خلق و خو در موقعیت‌های تعارضی با بزرگسالان و کنترل خلق و خو در موقعیت‌های تعارضی با همسالان. اولیا نیز علاوه بر این سه مهارت، پنج مهارت دیگر را مهم قلمداد می‌کردند: توجه کردن به آموزش، قرار دادن اسباب‌بازی‌ها یا دیگر وسایل خود در جای مناسب، مخالفت با والدین به آرامی، اطاعت از قوانین و مقررات خانه و صحبت کردن با تن صدای مناسب در خانه. می‌یر، دیپرنا و استر (۲۰۰۶) در پژوهش خود با بررسی دیدگاه‌های معلمان در ارتباط با مهارت‌های اجتماعی به این نتیجه رسیدند که معلمان ابعاد «همکاری» و «مهار خود» را برای کارکرد کلاس درس دانش‌آموزان مهم‌تر می‌دانند. همچنین معلمان مؤلفه «مهار خود» را تا اندازه‌ای مهم‌تر از مؤلفه «همکاری» برای موفقیت کلاس درس دانش‌آموزان می‌دانند.

از این رو، با توجه به اهمیت مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس و عدم انجام پژوهشی در این زمینه در کشورمان، پژوهش حاضر با هدف بررسی شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز این گروه از دانش‌آموزان در محیط کلاس درس از دیدگاه اولیا، معلمان و متخصصان طراحی شد. پژوهش حاضر سعی دارد از یک سو ضمن پاسخگویی به این نیاز، برای نخستین بار دریچه‌ای را به روی انجام پژوهش‌های گسترده‌تر در این زمینه باز کند، و از سوی دیگر گام مهمی در طراحی برنامه‌درسی مطلوب مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی برداشته شود.

### روش پژوهش، جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش در این مطالعه از نوع توصیفی- پیمایشی است و دارای سه جامعه آماری به شرح زیر است:

۱. تمامی اولیای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی شهر تهران با مدرک

تحصیلی حداقل دیپلم در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷

۲. تمامی معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷

۳. متخصصان و کارشناسان مرتبط در حوزه روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی  
حجم نمونه برای انجام پژوهش حاضر عبارت بودند از: ۱۵۱ نفر از اولیا (۴۲ نفر پدر، ۱۰۹ نفر مادر)، ۱۴۴ از معلمان (۴۵ مرد، ۹۹ زن)، و ۴۲ از متخصصان (۲۶ مرد، ۱۶ زن). برای نمونه‌گیری از جامعه اولیا و معلمان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. بدین منظور ابتدا از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، چهار منطقه به طور تصادفی انتخاب و در نهایت کلیه معلمان و اولیای مدارس دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی چهار منطقه مذکور به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای نمونه‌گیری از جامعه متخصصان از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است که انواع گوناگونی دارد و یکی از آنها نمونه‌برداری ارجاعی زنجیره‌ای یا گلوله برفی است (بیرناکی و والدروف<sup>۱</sup>، ۱۹۸۱؛ به نقل از هومن، ۱۳۸۶). در این روش که در آن پژوهشگر یک شرکت‌کننده را از طریق شخص دیگر پیدا می‌کند، مربوط به زمانی است که پژوهشگر قادر به شناسایی آگاهی‌دهندگان سودمند نیستند، یا وقتی که آگاهی‌دهندگان به راحتی در دسترس نیستند و یا در مواردی که ناشناس و گمنام می‌باشند (هومن، ۱۳۸۶).

مشخصات جمعیت‌شناختی افراد نمونه به شرح زیر است:

**گروه اولیا:** تعداد کل اولیا ۱۵۱ نفر بودند که از نظر سطح تحصیلات، ۸۹ نفر از آنها دیپلم، ۲۲ نفر فوق دیپلم، ۳۱ نفر لیسانس، ۸ نفر فوق لیسانس و ۱ نفر دانشجوی دکترا بودند.  
**گروه معلمان:** تعداد کل معلمان ۱۴۴ نفر بودند که از نظر سطح تحصیلات، ۲ نفر از آنها دیپلم، ۲۷ نفر فوق دیپلم، ۱۰۴ نفر لیسانس، ۱۰ نفر فوق لیسانس و ۱ نفر دانشجوی دکترا بودند.  
**گروه متخصصان:** تعداد کل متخصصان ۴۲ نفر بودند که از نظر سطح تحصیلات، ۲۷ نفر از آنها فوق لیسانس، ۲ نفر دانشجوی دکترا و ۱۳ نفر دارای مدرک دکترا بودند.

### ابزار پژوهش

برای تدوین پرسشنامه مقدماتی جهت شناسایی مهارت‌های اجتماعی مطرح شده در برنامه‌های درسی کشورهای دیگر، مطالعه کتابخانه‌ای انجام گرفت و با استفاده از منابع گوناگون، مانند کتب و نشریات، خزانه‌ای از پرسش‌های گوناگون درباره مهارت‌های اجتماعی تهیه شد.

شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ...

سپس برای شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، از پرسشنامه محقق ساخته شناسایی مهارت‌های اجتماعی<sup>۱</sup> (حسین‌خانزاده، ۱۳۸۸) استفاده شد و دیدگاه‌های اولیا، معلمان و متخصصان مربوط جمع‌آوری شد و با یکدیگر مورد مقایسه و تحلیل قرار گرفت. پرسشنامه نهایی دارای دو قسمت می‌باشد: در قسمت اول فهرست مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در مؤلفه محیط مدرسه با ۱۶ گویه و در قسمت دوم در مؤلفه محیط کلاس درس با ۲۹ گویه تنظیم شده است. در این پرسشنامه از شرکت‌کنندگان درخواست می‌شود تا اهمیت هر یک از مهارت‌ها را بر اساس پنج گزینه «خیلی زیاد، زیاد، در حد معمول، کم و خیلی کم» مشخص کنند. شایان ذکر است که بیشتر شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز در محیط مدرسه در مقاله حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۹۰) منتشر شده است و اکنون در مقاله حاضر، شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس گزارش می‌شود.

**شیوه نمره‌گذاری:** شیوه نمره‌گذاری در پرسشنامه شناسایی مهارت‌های اجتماعی براساس درجه اهمیت به پاسخ خیلی زیاد، نمره ۵، به پاسخ زیاد، نمره ۴، به پاسخ در حد معمول، نمره ۳، به پاسخ کم، نمره ۲ و به پاسخ خیلی کم نمره ۱ اختصاص داده می‌شود. بدین ترتیب اگر مهارتی بر اساس پاسخ‌های هر گروه و یا کل افراد نمونه، نمره بیشتری را کسب کند، از اهمیت بیشتری برخوردار است.

**شاخص‌های روان‌سنجی:** به منظور تحقق روایی صوری و محتوایی پرسشنامه، حداکثر تلاش و مطالعه از منابع خارجی و داخلی برای تعیین گستره مصادیق مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس صورت گرفت و در نهایت پرسشنامه در اختیار چندین متخصص قرار گرفته و روایی صوری<sup>۲</sup> و محتوایی پرسشنامه مورد تایید واقع شد. برای بررسی اعتبار<sup>۳</sup> پرسشنامه، از روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ استفاده شد که طی آن پس از گذشت سه هفته، بار دیگر پرسشنامه در اختیار تعداد مشخصی از گروه‌های مورد مطالعه (اولیا، معلمان و متخصصان) قرار گرفت و پس از جمع‌آوری داده‌ها ضریب بازآزمایی برای هر یک از گروه‌ها به طور مجزا به دست آمد. ضرایب بازآزمایی به دست آمده برای گروه‌های

---

<sup>۱</sup>. Identifying Social Skills Questionnaire (ISSQ)

1. Face Validity
2. Reliability

مختلف از ۰/۸۵ تا ۰/۹۶ و ضرایب آلفای کرونباخ نیز بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۴ برآورد شد که قابل قبول می‌باشد.

### شیوه اجرا

برای اجرای پرسشنامه در دو گروه اولیا و معلمان، هماهنگی‌های لازم با مسئولان مدارس صورت گرفت و برای هر دو گروه در طی جلسات مجزا، درباره هدف تحقیق و محتوای پرسشنامه و نحوه پاسخگویی به سوالات توضیحات لازم داده شد.

در گروه اولیا از آن جایی که درک برخی از گویه‌های پرسش‌نامه برای آنان دشوار بود، اجرای پرسش‌نامه برای آنها به صورت انفرادی صورت گرفت و برخی از سوالات پرسش‌نامه برای اولیا توضیح داده شد (لازم به یادآوری است با توجه به حجم زیاد نمونه مورد مطالعه از سه نفر آزمونگر با مدرک تحصیلی حداقل کارشناسی با گذراندن یک دوره آموزشی کوتاه مدت توسط پژوهشگر دوم جهت اجرای پرسش‌نامه استفاده شد).

در گروه معلمان پس از برگزاری جلسه توجیهی، پرسشنامه مورد نظر توزیع شد و پس از یک هفته، پرسشنامه‌ها جمع‌آوری شد.

در گروه متخصصان، شیوه اجرا به صورت انفرادی بود، به طوری که پس از انتخاب هر متخصص، پرسشنامه مورد نظر در اختیارش قرار می‌گرفت و در ارتباط با آن توضیحات لازم داده می‌شد و پس از مدت یک هفته پرسشنامه به صورت حضوری بازپس گرفته می‌شد. همچنین هر متخصص نیز فرد دیگری را که در ارتباط با موضوع پژوهش از اطلاعات و تخصص کافی برخوردار بود، معرفی می‌کرد.

### یافته‌ها

در این قسمت ابتدا به معرفی مهارت‌های اجتماعی پرسشنامه شناسایی مهارت‌های اجتماعی در مؤلفه محیط کلاس درس پرداخته و فراوانی پاسخ‌های هر یک از گروه‌های مورد مطالعه از نظر میزان اهمیت گزارش می‌شود.

فهرست مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس در سه گروه بر اساس «میزان اهمیت»

شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ...

۱- حضور به موقع در کلاس درس: از کل افراد نمونه ۱ نفر از اولیا و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۲- ورود به کلاس درس بدون سر و صدا: از کل افراد نمونه ۲ نفر از اولیا و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۳- قرار دادن لباس در محل مخصوص: از کل افراد نمونه ۷ نفر از اولیا و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۴- بلند شدن و احترام گذاشتن هنگام ورود معلم به کلاس: از کل افراد نمونه ۴ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۱ نفر از معلمان به آن اهمیت خیلی کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۵- نشستن در جای خود بدون سر و صدا: از کل افراد نمونه ۶ نفر از اولیا و ۵ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۶- عدم تخریب وسایل و تجهیزات کلاس درس: از کل افراد نمونه ۶ نفر از اولیا و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۷- رعایت مقررات کلاس درس در نبود معلم: از کل افراد نمونه ۵ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۴ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۸- اجتناب از آزار و اذیت دیگر همکلاسی‌ها در کلاس درس: از کل افراد نمونه ۶ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۹- حفظ نظافت کلاس درس: از کل افراد نمونه فقط ۲ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۰- آوردن وسایل مورد نیاز به کلاس درس: از کل افراد نمونه ۱ نفر از متخصصان، ۱ نفر از اولیا، و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۱- امانت دادن وسایل خود به دیگر همکلاسی ها: از کل افراد نمونه ۱ نفر از متخصصان، ۱۰ نفر از اولیا و ۶ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم و ۳ نفر از اولیا به آن اهمیت خیلی کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۲- تفاوت قائل شدن میان وسایل خود و دیگران: از کل افراد نمونه ۵ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۴ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۱۳- اجازه گرفتن به هنگام استفاده از وسایل دیگران: از کل افراد نمونه ۲ نفر از اولیا و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۴- جلب توجه معلم در کلاس درس با بلند کردن دست: از کل افراد نمونه ۸ نفر از اولیا و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۵- مرتب نگاه داشتن میز خود: از کل افراد نمونه ۱ نفر از متخصصان، ۱ نفر از اولیا، و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۶- مراقبت از لوازم شخصی: از کل افراد نمونه ۱ نفر از اولیا و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۷- گوش دادن به سخنان معلم و قطع نکردن حرف او: از کل افراد نمونه ۳ نفر از اولیا و ۴ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۱۸- گوش دادن به اظهارنظر همکلاسی و قطع نکردن حرف او: از کل افراد نمونه ۷ نفر از اولیا و ۵ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ...

۱۹- داوطلب شدن برای پاسخ دادن به سوال معلم: از کل افراد نمونه ۹ نفر از اولیا و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۲۰- اظهار نظر به موقع در بحث کلاسی: از کل افراد نمونه ۱۷ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۴ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه به این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۲۱- آوردن تکالیف انجام داده شده در منزل به کلاس درس: از کل افراد نمونه ۴ نفر از اولیا و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

۲۲- انجام تکالیف کلاسی در زمان تعیین شده: از کل افراد نمونه ۹ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم و ۲ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۳- انجام تکالیف کلاسی بدون سر و صدا: از کل افراد نمونه ۸ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و ۷ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۴- سعی کردن به هنگام مشکل بودن تکلیف: از کل افراد نمونه ۷ نفر از اولیا و ۳ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۵- اطاعت از دستورات شفاهی معلم: از کل افراد نمونه ۱ نفر از متخصصان، ۴ نفر از اولیا، و ۱ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۶- اطاعت از دستورات کتبی معلم: از کل افراد نمونه ۱ نفر از متخصصان، ۴ نفر از معلمان، و ۳ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۷- ایفای نقش خود در انجام تکالیف گروهی در کلاس درس: از کل افراد نمونه ۷ نفر از اولیا و ۴ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۸- ارائه گزارش در جلوی کلاس: از کل افراد نمونه ۲۰ نفر از اولیا به این مهارت اهمیت کم و ۷ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم دادند. بقیه افراد نمونه به این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا دادند.

۲۹- نادیده گرفتن عوامل مزاحم در کلاس درس: از کل افراد نمونه ۲ نفر از متخصصان، ۲۳ نفر از اولیا، و ۸ نفر از معلمان به این مهارت اهمیت کم و خیلی کم دادند. بقیه افراد نمونه برای این مهارت اهمیت در حد معمول به بالا قائل بودند.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد اهمیت مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس از دیدگاه اولیا، معلمان و متخصصان

متخصصان			معلمان			اولیا			مهارت‌ها
انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	
۰/۵۵	۴/۷۱	۴۲	۰/۷۲	۴/۴۹	۱۴۴	۰/۷۷	۴/۳۶	۱۵۱	۱
۰/۸۳	۴/۴۰	۴۲	۰/۸۵	۴/۰۸	۱۴۴	۰/۸۷	۴/۰۳	۱۵۱	۲
۰/۸۲	۴/۳۶	۴۲	۰/۸۱	۴/۰۴	۱۴۴	۰/۹۳	۴/۰۱	۱۵۱	۳
۰/۶۳	۴/۶۰	۴۲	۰/۷۷	۴/۴۳	۱۴۴	۰/۸۷	۴/۲۳	۱۵۱	۴
۰/۶۷	۴/۵۵	۴۲	۰/۸۶	۴/۰۳	۱۴۳	۰/۸۷	۳/۹۷	۱۵۱	۵
۰/۵۶	۴/۶۹	۴۲	۰/۷۱	۴/۳۷	۱۴۴	۰/۹۴	۴/۱۱	۱۴۹	۶
۰/۵۹	۴/۵۵	۴۲	۰/۸۴	۴/۱۴	۱۴۳	۰/۸۹	۳/۸۹	۱۵۰	۷
۰/۵۴	۴/۷۴	۴۲	۰/۷۴	۴/۴۲	۱۴۴	۰/۹۰	۴/۲۷	۱۵۰	۸
۰/۵۳	۴/۶۴	۴۲	۰/۷۲	۴/۲۹	۱۴۴	۰/۸۴	۴/۱۸	۱۵۰	۹
۰/۷۰	۴/۶۰	۴۲	۰/۷۶	۴/۲۱	۱۴۲	۰/۷۹	۴/۲۲	۱۵۰	۱۰
۰/۸۹	۴	۴۱	۰/۸۷	۳/۸۶	۱۴۴	۰/۹۳	۳/۴۸	۱۵۰	۱۱
۰/۶۲	۴/۶۴	۴۲	۰/۷۹	۴/۱۹	۱۴۳	۰/۹۱	۴/۱۵	۱۵۱	۱۲
۰/۴۸	۴/۷۶	۴۲	۰/۷۰	۴/۴۱	۱۴۴	۰/۸۱	۴/۳۰	۱۵۱	۱۳



متخصصان			معلمان			مهارت‌ها اولیا			
انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	
۰/۵۸	۴/۶۲	۴۲	۰/۸۱	۴/۱۰	۱۴۳	۰/۹۳	۴/۰۵	۱۵۱	۱۴
۰/۷۵	۴/۳۳	۴۲	۰/۸۵	۴/۰۸	۱۴۳	۰/۸۳	۴/۰۵	۱۵۱	۱۵
۰/۶۶	۴/۶۰	۴۲	۰/۷۸	۴/۳۱	۱۴۴	۰/۷۶	۴/۳۰	۱۵۱	۱۶
۰/۵۷	۴/۶۷	۴۲	۰/۸۳	۴/۲۴	۱۴۴	۰/۸۲	۴/۲۵	۱۴۸	۱۷
۰/۶۳	۴/۵۲	۴۲	۰/۸۶	۴/۰۶	۱۴۳	۰/۹۰	۳/۹۲	۱۵۰	۱۸
۰/۷۶	۴/۳۶	۴۲	۰/۸۱	۳/۹۹	۱۴۴	۰/۹۱	۳/۸۶	۱۵۱	۱۹
۰/۷۶	۴/۳۸	۴۲	۰/۸۷	۳/۹۱	۱۴۱	۰/۹۹	۳/۶۹	۱۴۹	۲۰
۰/۵۷	۴/۶۷	۴۲	۰/۷۳	۴/۳۱	۱۴۳	۰/۸۴	۴/۲۳	۱۵۱	۲۱
۰/۶۲	۴/۶۰	۴۲	۰/۷۶	۴/۱۴	۱۴۳	۰/۹۷	۳/۹۷	۱۵۱	۲۲
۰/۷۰	۴/۴۵	۴۲	۰/۸۷	۳/۹۶	۱۴۲	۰/۹۰	۳/۹۴	۱۵۱	۲۳
۰/۶۶	۴/۶۰	۴۲	۰/۸۸	۳/۹۸	۱۴۴	۰/۸۹	۳/۹۱	۱۵۱	۲۴
۰/۷۳	۴/۶۰	۴۲	۰/۷۲	۴/۲۷	۱۴۳	۰/۸۴	۴/۲۱	۱۵۱	۲۵
۰/۷۷	۴/۵۰	۴۲	۰/۷۷	۴/۲۰	۱۴۲	۰/۸۴	۴/۱۷	۱۵۰	۲۶
۰/۶۷	۴/۵۵	۴۲	۰/۸۵	۴/۱۳	۱۴۴	۰/۹۱	۳/۹۰	۱۵۰	۲۷
۰/۷۷	۴/۲۶	۴۲	۰/۹۳	۳/۸۳	۱۴۳	۰/۹۷	۳/۵۵	۱۵۰	۲۸
۰/۹۸	۴/۲۴	۴۲	۰/۹۴	۳/۶۷	۱۴۴	۱/۰۴	۳/۴۹	۱۵۰	۲۹

همان‌طور که در جدول یک ملاحظه می‌شود و با توجه به فهرست مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز در محیط کلاس درس می‌توان یافته‌های مهم زیر را گزارش کرد:

– بر اساس نظرات اولیا، مهارت حضور به موقع در کلاس درس (شماره ۱) از بیشترین اهمیت و مهارت امانت دادن وسایل خود به دیگر همکلاسی‌ها (شماره ۱۱) از کمترین میزان اهمیت برخوردار است.

– بر اساس نظرات معلمان، مهارت حضور به موقع در کلاس درس (شماره ۱) از بیشترین اهمیت و مهارت نادیده گرفتن عوامل مزاحم در کلاس درس (شماره ۲۹) از کمترین میزان اهمیت برخوردار است.

۸ - بر اساس نظرات **متخصصان**، مهارت اجازه گرفتن به هنگام استفاده از وسایل دیگران (شماره ۱۳)، از بیشترین اهمیت و مهارت امانت دادن وسایل خود به دیگر همکلاسی‌ها (شماره ۱۱) از کمترین میزان اهمیت برخوردار است.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد اهمیت مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

مؤلفه	اولیا		معلمان		متخصصان	
	تعداد	میانگین	تعداد	میانگین	تعداد	میانگین
محیط کلاس درس	۱۵۱	۴/۰۲	۱۴۴	۴/۱۴	۴۲	۴/۵۲
انحراف استاندارد		۰/۵۹		۰/۵۹۳		۰/۴۷۴

داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که هر سه گروه اولیا، معلمان و متخصصان برای مؤلفه مهارت‌های اجتماعی در محیط کلاس درس اهمیت زیادی قائل شده‌اند. برای مقایسه دیدگاه‌های سه گروه مورد مطالعه از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر است:

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس یکطرفه درباره تفاوت دیدگاه‌های سه گروه مورد مطالعه در مهارت‌های اجتماعی در محیط کلاس درس

منبع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری
بین گروهی	۸/۴۱۰	۲	۴/۲۰۵	۱۳/۰۲۳	۰/۰۰۰۱
درون گروهی	۱۰۷/۸۴۰	۳۳۴	۰/۳۲۳		
کل	۱۱۶/۲۵۰	۳۳۶			

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت دیدگاه‌های سه گروه مورد مطالعه در محیط کلاس درس معنادار است. بنابراین بین دیدگاه‌های اولیا، معلمان و متخصصان از نظر اهمیت دادن به مؤلفه مهارت‌های اجتماعی در محیط کلاس درس، تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین برای بررسی تفاوت دو به دوی گروه‌ها، آزمون تعقیبی توکی به عمل آمد که نتایج آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی توکی درباره مقایسه تفاوت میانگین‌های سه گروه مورد مطالعه

مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	معناداری
متخصصان با اولیا	۰/۵۰۶	۰/۰۹۹	۰/۰۰۰
متخصصان با معلمان	۰/۳۸۶	۰/۰۹۹	۰/۰۰۰
معلمان با اولیا	۰/۱۱۹	۰/۰۶۶	۰/۱۷۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بر اساس آزمون تعقیبی توکی، تفاوت دو به دوی گروه‌ها در دو مورد متخصصان با اولیا و متخصصان با معلمان معنادار است و در مورد معلمان با اولیا معنادار نیست.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس از دیدگاه اولیا، معلمان و متخصصان صورت گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که همه مهارت‌های اجتماعی فهرست شده در مؤلفه محیط کلاس درس بر اساس نظرات هر سه گروه اولیا، معلمان و متخصصان از اهمیت بالایی برخوردار است. با این حال تفاوت‌های جزئی بدین شرح مشاهده شده است:

در مؤلفه مهارت‌های اجتماعی مربوط به محیط کلاس درس بر اساس نظرات اولیا، مهارت حضور به موقع در کلاس درس از بیشترین اهمیت؛ و مهارت امانت دادن وسایل خود به دیگران از کمترین میزان اهمیت و بر اساس نظرات معلمان، مهارت حضور به موقع در کلاس درس از بیشترین اهمیت و مهارت نادیده گرفتن عوامل مزاحم در کلاس درس از کمترین میزان اهمیت؛ بر اساس نظرات متخصصان، مهارت اجازه گرفتن به هنگام استفاده از وسایل دیگران از بیشترین اهمیت و مهارت امانت دادن وسایل خود به دیگران از کمترین میزان اهمیت برخوردار است. بنابراین با توجه به این که از دیدگاه معلمان و اولیا، مهارت حضور به موقع در کلاس درس دارای اهمیت بسیار زیادی است، باید تمهیداتی در زمینه آموزش مهارت مدیریت زمان در جهت استفاده مفید از زمان تفریح و حضور به موقع در کلاس درس اندیشیده شود، چرا که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در این حیطه فراشناختی دارای مشکلات عمده‌ای هستند.

نتایج این پژوهش نشان داد که بین ۲۹ مهارت مورد بررسی تعداد ۱۲ مهارت شامل "حضور به موقع در کلاس درس، ورود به کلاس درس بدون سر و صدا، بلند شدن و احترام گذاشتن

هنگام ورود معلم به کلاس، حفظ نظافت کلاس درس، اجازه گرفتن به هنگام استفاده از وسایل دیگران، مرتب نگه داشتن میز خود، مراقبت از لوازم شخصی، آوردن تکالیف انجام شده در منزل به کلاس درس، اطاعت از دستورات شفاهی معلم، گوش دادن به سخنان معلم و قطع نکردن حرف او، آوردن وسایل مورد نیاز به کلاس درس " بر اساس نظرات هر سه گروه والدین، معلمان و متخصصان از بیشترین میزان اهمیت برخوردار می‌باشند. بنابراین لازم است که این گونه مهارت‌ها در برنامه‌های درسی و آموزشی این کودکان به طور مستقیم و غیرمستقیم مورد تاکید قرار گیرند.

نتایج به دست آمده همچنین نشان داد که هر سه گروه اولیا، معلمان و متخصصان برای مؤلفه مهارت‌های اجتماعی در محیط کلاس درس اهمیت زیادی قائل هستند. بنابراین لازم است مصادیق مهارت‌های اجتماعی مربوط به محیط کلاس درس به صورت انفرادی و گروهی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش داده شود.

در نهایت برای مقایسه میانگین‌ها در سه گروه اولیا و معلمان و متخصصان از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد که بر اساس آن نتایج نشان داد که تفاوت سه گروه معنادار است. همچنین نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد که تفاوت دو به دوی گروه‌ها در مورد متخصصان با اولیا و متخصصان با معلمان معنادار است، ولی در مورد معلمان با اولیا معنادار نیست. تفاوت بین نظرات اولیا، معلمان و متخصصان، از این لحاظ قابل تبیین است که گاهی بین انتظارات این سه گروه از رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان، همسویی وجود ندارد. این در حالی است که طبق نظر برخی متخصصان مانند ترنبال و همکاران (۲۰۰۲)، هنگامی که اولیا و معلمان در زمینه رفتارهای دانش‌آموزان در محیط مدرسه و کلاس درس به توافق برسند، کودکان با احتمال بیشتری این انتظارات رفتاری را برآورده می‌سازند.

سخن آخر این که نظرات هر یک از گروه‌های مورد مطالعه در تعامل با یکدیگر و بر اساس رویکرد برنامه‌ریزی درسی قابل اجراست. با وجود این با توجه به اینکه معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، شناخت بیشتر و بهتری از مشکلات و نیازهای آنها در حوزه مهارت‌های اجتماعی دارند، باید به نظرات معلمان در برنامه‌ریزی درسی، توجه بیشتری شود. همچنین لازم است در بازنگری برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، به مصادیق مهارت‌های اجتماعی شناسایی شده در محیط کلاس درس در پژوهش حاضر توجه شود.

شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ...

شایان ذکر است که چنین پژوهشی با یک رویکرد مقایسه‌ای در ارتباط با شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در ایران برای نخستین بار صورت گرفته و حتی در کشورهای دیگر نیز در سطح محدودی اجرا شده است. در هر صورت یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات ونتزل (۱۹۹۳)، مالکی و البوت (۲۰۰۲)، ترنبال و همکاران (۲۰۰۲)، آیدوگان و همکاران (۲۰۰۹)، لین و همکاران (۲۰۰۷)، می‌یر و همکاران (۲۰۰۶) و گرشام، سوگای، و هورنر (۲۰۰۱) همخوانی دارد.

**محدودیت‌ها و پیشنهادهای:** از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم همکاری برخی از افراد نمونه جهت تکمیل پرسشنامه و انجام ناقص آن و مشکلات در دسترسی به اولیا جهت اجرای انفرادی، عدم کنترل جنسیت پاسخ‌دهندگان و انجام پژوهش فقط در شهر تهران اشاره کرد.

در پایان پیشنهاد می‌شود که از نتایج پژوهش حاضر در سطح کلان برای برنامه‌ریزی درسی و تهیه و بازنگری کتاب‌های درسی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و در سطح خرد برای آگاه‌سازی معلمان و اولیا در مورد اهمیت آموزش این‌گونه مهارت‌ها به دانش‌آموزان در مراکز آموزشی، توانبخشی و مشاوره استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود جهت انجام پژوهش‌های مداخله‌ای در ارتباط با آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، از مهارت‌های شناسایی شده در این مطالعه استفاده شود. افزون بر این برای برنامه‌ریزی درسی مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پیشنهاد می‌شود که در محیط کلاس به نظرات معلمان وزن بیشتری داده شود، زیرا که آنها بیشتر با این قبیل دانش‌آموزان در ارتباط هستند و مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز آنها را بهتر درک می‌کنند.

## منابع

- انجمن عقب‌ماندگی ذهنی آمریکا (۱۹۹۲). عقب‌ماندگی ذهنی: تعریف، طبقه‌بندی و نظام‌های حمایتی (ویرایش نهم). ترجمه احمد به‌پژوه و باقر غباری (۱۳۸۰). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- انجمن عقب‌ماندگی ذهنی آمریکا (۲۰۰۲). عقب‌ماندگی ذهنی: تعریف، طبقه‌بندی و نظام‌های حمایتی (ویرایش دهم). ترجمه احمد به‌پژوه و هادی هاشمی (۱۳۸۹). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

- به‌پژوه، احمد؛ غباری، باقر؛ حجازی، الهه و حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۸۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)*، ۳۵، ۲، ۶۳-۸۳.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ به‌پژوه، احمد؛ افروز، غلامعلی و میرزاییگی، محمدعلی (۱۳۹۰). شناسایی مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز دانش‌آموزان آهسته گام در محیط مدرسه، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)*، ۴۱، ۳، ۵-۱۸.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۸۸). *طراحی و اعتباربخشی برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان آهسته‌گام در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی*. رساله دکتری، به راهنمایی دکتر احمد به‌پژوه، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- ماتسون، جانی و اولندیک، توماس (۱۹۸۸). *بهبودبخشی مهارت‌های اجتماعی کودکان: ارزیابی و آموزش*، ترجمه احمد به‌پژوه (۱۳۸۴). تهران: انتشارات اطلاعات.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۶). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات سمت.

- Aydogan, Y., Klinc, F.E. & Tepetas, S. (2009). Identifying parent views regarding social skills. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 1, 1507-1512.
- Chung, K.M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T. & Tasse, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 423-436.
- Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S. & Crews, S.D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16, 131-144.
- Deshler, D. & Schumaker, G.B. (1983). Social skills of learning disabled adolescents: Characteristics and intervention. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3, 15-23.
- Fantuzzo, J., Sekino, Y. & Cohen, H.L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools*, 41, 323-336.
- Ferretti, R.P., Cavalier, A.R., Murphy, M.J. & Murphy, R. (1993). The self-management of skills by persons with mental retardation *Research in Developmental Disabilities*, 14, 189-205.
- Filler, J. & Xu, Y. (2006). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood Education*, 83, 92-98.

- Fox, R.A., Keller, K.M., Grede, P.L. & Bartosz, A.M. (2007). A mental health clinic for toddlers with developmental delays and behavior problems. **Research in Developmental Disabilities**, 28, 119-129.
- Greenspan, S. & Granfield, J. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. **American Journal of Mental Retardation**, 96,442-453.
- Gresham, F.M., Sugai, G. & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. **Exceptional Children**, 67(3), 331-344.
- Gresham, F.M. & MacMillan, D.L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. **Review of Educational Research**, 67(4), 377-415.
- Gresham, F.M., Van, M.B. & Cook, C.R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. **Behavioral Disorders**, 3, 363-377.
- Harrell, A.W., Mercer, S.H. & DeRosier, M.E. (2008). Improving the social-behavioral adjustment of adolescents: the effectiveness of social skills group intervention. **Journal of Child and Family Studies**, 18, 378-387.
- Hyatt, K.H. & Filler, Y.W. (2007). A comparison of the effects of two social skills training approaches on teacher and child behavior. **Journal of Research in Childhood Education**, 22, 85-93.
- Hennessey, B.A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. **Journal of School Psychology**, 45,349-360.
- Kamps, D.M. & Kay, P. (2002). Preventing problems through social skills instruction. In B. Algozzine, & P. Kay (Eds), *Preventing problems Behaviors: A Handbook of Successful Prevention Strategies* (pp.57- 84).Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Kampert, A.L. & Goreczny, A.J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. **Research in Developmental Disabilities**, 28, 278-286.
- Lane, K.L., Stanton-Chapman., Jamison, K.R. & Phillips, A. (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: social skills necessary for success. **Topics in Early Childhood Special Education**, 27, 2, 86-97.
- Malecki, C.K. & Elliot, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. **School Psychology Quarterly**, 7 (1), 1-23.
- Matson, J.L. & Boisjoli, J. (2007). Differential diagnosis of PDD-NOS in children. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 1, 75-84.
- Matson, J.L., Dempsey, T. & LoVullo, S.V. (2008). Characteristics of social skills for adults with intellectual disability, autism and PDD-NOS.**Research in Autism Spectrum Disorders**, 3, 207-213.

- Matson, J.L., Fodstad, J.C. & Rivet, T.T. (2009). The relationship of social skills and problem behaviors in adults with intellectual disability and autism or PDD-NOS. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 3, 258–268.
- Matson, J.L., Mayville, S.B. & Laud, R.B. (2003). A system of assessment for adaptive behavior, social skills, behavioral function, medication side-effects, and psychiatric disorders. **Research in Developmental Disabilities**, 24, 75-81.
- Matson, J.L. & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. **Research in Developmental Disabilities**, 30, 249-274.
- Meier, C.R., DiPerna, J.C. & Oster, M.M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. **Education and Training of Children**, 29, 3, 409-419.
- Raver, C. & Knitzer, J. (2002). **What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old Children**. New York: National Center for Children in Poverty ([nccp@columbia.edu](mailto:nccp@columbia.edu)).
- Smith, B.J. (2003). **Recommended practices: Linking social development and behavior to school readiness**. Available at [www.challengingbehavior.org](http://www.challengingbehavior.org)
- Sugai, G. & Lewis, T.J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. **Focus on Exceptional Children**, 29,4, 1-16.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W. & Freeman, R. (2002). A blueprint for school wide positive behavior support: Implementation of three components. **Exceptional Children**, 68, 377–402.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, 42, 943–952.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. **Journal of Educational Psychology**, 85 (2), 357-64
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), **Building academic success on social and emotional Learning: What does the research say?** New York: Teachers College Press.



## تحلیل محتوای کتاب‌های ریاضی دوره ابتدایی از نظر مؤلفه‌های فرهنگی

### A Content Analysis of Elementary Mathematics Texts

( تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۱۲/۱۲ ؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۰۵/۲۴ )

A. Moghadam (Ph.D)

T. Sohrabi

علیرضا مقدم<sup>۱</sup>

طیبه سهرابی<sup>۲</sup>

**Abstract:** This paper aimed to analyze elementary school mathematics curriculum from a cultural perspective. A qualitative analysis of cultural implications reflected in elementary mathematics curriculum was given. Data sources included the elementary school mathematics textbooks, the teachers' manuals and policy documents. Findings show that cultural ingredients are embedded in texts in the form of graphics and word problems. The main themes that emerged included issues such as equity and inclusiveness, segregation, national developments, religion, nation and national identity.

**Keywords:** culture, culture of education, mathematics, mathematics education.

چکیده: هدف این مقاله تحلیل برنامه‌درسی ریاضی دوره ابتدایی از منظر فرهنگی است. نگارندگان تلاش کرده‌اند تحلیلی کیفی از نگاه فرهنگی بلند مدت و بازتاب‌های کوتاه-مدت آن در برنامه‌درسی ریاضی ارائه کنند. داده‌های این پژوهش از کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، کتاب‌های راهنمای معلم، و اسناد سیاستگذاری شامل اهداف آموزشی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش جمع آوری شده است. تحلیل محتوای داده‌ها نشان می‌دهد دغدغه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی در قالب آموزش ریاضی در مسأله‌ها و تمرین‌های کتاب‌های درسی گنجانده شده‌اند. عمده‌ترین موضوعات (تم-های) بدست آمده شامل تساوی و شمول، تفکیک، تحرکات ملی، دین، و ملت و هویت فرهنگی است. اگرچه موضوعات دیگری نیز وجود داشته که به جهت محدود کردن مقاله به موارد دیگر اشاره‌ای نشده است.

کلیدواژه‌ها: آموزش، آموزش ریاضی، تغییرات فرهنگی، فرهنگ

این مقاله انعکاسی از فرهنگ و آموزش ریاضی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی است که با روش تحلیل محتوا انجام شده است. کتاب‌های درسی جزء اسناد برنامه‌درسی هستند که در مرکز توجه سیاستگذاران بوده به عنوان رسانه‌ای برای گسترش ارزش‌های فرهنگی و ایدئولوژی هر کشوری به شهروندان آن مورد استفاده قرار می‌گیرند. اگرچه استفاده از این رسانه در برنامه‌های درسی مثل اجتماعی و دینی نمودی به مراتب آشکارتر می‌تواند داشته باشد ولی در برنامه‌های درسی ریاضی چندان به چشم نمی‌خورد. علاوه بر این، باورعامه بر این است که ریاضی زبان اعداد و ارقام و علائمی است که آن‌ها را به هم پیوند می‌دهند (رزنیک، پونته کارو و سالجو، ۱۹۹۷؛ والر و آل، ۲۰۰۴) با وجود این، پژوهش حاضر چهره‌ای متفاوت را به تصویر می‌کشد. مؤلفان کتاب‌های درسی بویژه کتاب ریاضی پایه دوم به صراحت نظر متفاوتی دارند. در مقدمه مؤلفان ریاضی دوم چنین آمده است: «پیروزی انقلاب اسلامی و سقوط نظام وابسته شاهنشاهی ایجاد می‌کند که نه تنها در کتاب‌های درسی اثری از فرهنگ منحنط طاغوتی نباشد، بلکه تصاویر و عبارات کتاب‌های درسی نمایانگر فرهنگ متعالی انقلاب اسلامی ما باشد» (۱۳۹۰)

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی که مسئولیت تدوین و انتشار کتاب‌های درسی را برعهده دارد در سال‌های اخیر کتاب‌های درسی از جمله ریاضیات را مورد بازنگری قرار داده است. در طی این فرایند، برنامه‌ریزان درسی این سازمان ملاحظاتی از قبیل ارزش‌های فرهنگی و رویکردهای آموزشی نوین (مثل ساختن گرایشی) را در برنامه‌درسی ریاضی دوره ابتدایی گنجانده‌اند. این مقاله ضمن اشاره‌ای مختصر به زمینه شکل‌گیری چنین تغییراتی، به اهداف آموزش جمهوری اسلامی ایران پرداخته سپس روش پژوهش و یافته‌های آن را به رشته تحریر در می‌آورد. در این راستا، روابط اسناد بالا دستی مرتبط با تدوین برنامه‌درسی ریاضی با برنامه‌درسی و کتاب‌های راهنمای معلم مورد بررسی قرار گرفته و موضوعات یا تم‌های بدست آمده از پژوهش توضیح داده شده است.

### زمینه پژوهش

در این بخش، زمینه شکل‌گیری پژوهش با اشاره به دو موضوع عمده تشریح خواهد شد. این

1. Resnick, Pontecorvo & Saljo
2. Valero

موضوع ها عبارتند از تغییرات اجتماعی - فرهنگی ایران در قرن بیستم و اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. به نظر می رسد هر کدام از موارد فوق به نحوی در تغییرات و بازنگری انجام شده در برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی نقش داشته اند. موارد فوق زمینه درک تغییرات کوتاه مدت را فراهم کرده در کنار آن رویکردی بلند مدت از زمینه های ذهنی ایجاد چنین تغییراتی بدست می دهد. به عبارت دیگر، فرهنگ انعکاس یافته در برنامه درسی دوره ابتدایی نتیجه تشعشع های حاصل از ساختارها، رویکردها، سیاست ها و ذهنیت های گسترده و بلندمدتی است که در مواردی در قالب برنامه درسی قصد شده (در مواردی مسامحتاً قصد نشده) به صورت آشکار یا پنهان نمود و بروز پیدا کرده است. اینک به هر کدام از موضوع های فوق الذکر به طور مختصر می پردازیم.

### تحركات یا تغییرات فرهنگی - اجتماعی قرن بیستم

به دلیل موقعیت ژئوپلیتیک منحصر به فرد، ایران شاهد افت و خیزهای متعددی در قرن اخیر بوده است. نگاهی به این تاریخچه از آغاز قرن بیستم تا حدودی بیانگر فرایند تغییرهایی است که در راستای تسلط مردم بر سرنوشت خویش انجام شده است. سر آغاز این تغییرها در قرن اخیر انقلاب مشروطه بین سال های ۱۲۸۵ و ۱۳۰۴ بوده است. مشروطه سرانجامی بر جامعه فئودالی و سر آغازی بر شکل گیری مجلس در ایران بوده است. اما چنین تغییری افت و خیزهای متعددی را شاهد بوده است. ایجاد حکومتی بر مبنای کودتا در دهه اول قرن حاضر توسط یک افسر ارتش، اشغال ایران توسط بیگانگان در دهه دوم، انتخاب یک ملی گرا به نخست وزیری در دهه سوم، کودتایی دیگر با حمایت بیگانگان در اوایل قرن چهارم علیه یک حکومت مردمی، شکل گیری حکومتی استبدادی و متعاقب آن آغاز اعتراضات مردمی از اوایل دهه پنجم تا اواخر دهه ششم و نهایتاً استقرار یک حکومت اسلامی سیر تحولاتی است که تنها در کمتر از ۶۰ سال در عرصه های سیاسی و اجتماعی ایران اتفاق افتاده و تغییرات فرهنگی گسترده ای برای اهداف و چشم اندازهای آموزش و پرورش به دنبال آورده است. یکی از این تغییرات ایجاد ساختارهایی جدید برای بازنگری، هدف گذاری و قانون گذاری در زمینه آموزش و پرورش و آموزش عالی بود. به عنوان نمونه، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش جزء مؤسساتی بودند که برای هدف گذاری در راستای قانون اساسی پایه گذاری شدند .

## اهداف آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران

شورای عالی آموزش و پرورش مسئول هدف گذاری برای آموزش و پرورش است. این شورا اهداف زیر را برای آموزش و پرورش بر می شمارد:

کمال انسان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی است. این هدف عالی به اهداف اعتقادی، اخلاقی، علمی - آموزشی، فرهنگی - هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی تقسیم می شود که در ششصد و بیست و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۳۰/۷/۷۷ به تصویب رسیده است. از بین این اهداف به برخی اشاره می شود:

### اهداف اعتقادی

- ایجاد زمینه لازم برای خودشناسی و خداشناسی و تقویت روحیه حقیقت جویی
- تقویت ایمان و اعتقاد به مبانی اسلام و بسط و بینش الهی بر اساس قرآن کریم و سنت پیامبر (ص) و ائمه معصومین (ع)
- پرورش روحیه پذیرش حاکمیت مطلق خداوند بر جهان و انسان و اعمال این حاکمیت در جامعه بر اساس اصل ولایت فقیه

### اهداف علمی - آموزشی

- تقویت روحیه تحقیق، تعقل و تفکر، بررسی و تعمق، نقد و ابتکار
- ترویج زبان و خط فارسی به عنوان زبان و خط رسمی مشترک مردم ایران و آموزش عربی به منظور آشنایی با قرآن و معارف اسلامی
- پرورش روحیه کتابخوانی و مطالعه

### اهداف فرهنگی - هنری

- شناخت هنر اسلامی و هنرهای ملی و جهانی مناسب
- پرورش روحیه حفظ میراث فرهنگی، هنری و تاریخی
- شناخت فرهنگ و آداب و سنن مطلوب جامعه اسلامی ایران

### اهداف اجتماعی

- پرورش روحیه پاسداری از قداست و روابط خانواده بر پایه حقوق و اخلاق اسلامی
- پرورش روحیه برادری و تعاون اسلامی و همبستگی ملی و فرهنگی و تقویت آن
- پرورش روحیه احترام به قانون و التزام به رعایت آن

- پرورش روحیه نظم در روابط فردی و اجتماعی
- پرورش روحیه احترام به شخصیت افراد و مراعات حقوق مادی و معنوی آنان

#### اهداف اقتصادی

- ایجاد روحیه ساده زیستی، قناعت و پرهیز از هر گونه اسراف و مصرف زدگی و تجمل گرایی

#### اهداف زیستی

- تأمین سلامت جسمی و بهداشت روانی با فراهم ساختن شرایط مناسب

#### پژوهش در برنامه‌درسی و فرهنگ

پژوهش‌های گسترده‌ای در حوزه برنامه‌درسی از منظر فرهنگی، ارتباط فرهنگ و برنامه‌درسی، نقش فرهنگ در تعامل برنامه‌های آموزشی مدرسه با خانواده و هویت فرهنگی در برنامه‌درسی وجود دارد (میلنر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ بیشاپ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱؛ گیتانو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ گردیز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸) آنچه در این پژوهش‌ها مشترک است تأکید بر فرهنگ و نقش آن در آموزش و یادگیری است. آموزش چه به صورت سنتی و غیر رسمی در قالب تعاملات اجتماعی و استاد - شاگردی، و نوع رسمی آن در قالب برنامه‌درسی مدون، در یک زمینه فرهنگی شکل می‌گیرد. بررسی‌های صورت گرفته در جوامع مختلف این ادعا را به تصویر می‌کشد. به طور مثال، پژوهش‌های انجام شده در گینه نو (لین<sup>۵</sup>، ۱۹۹۲)، موزامبیک (گردیز<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵)، نیوزیلند (بارتون و فرهال<sup>۷</sup>، ۱۹۹۵)، استرالیا (کوک<sup>۸</sup>، ۱۹۹۰) و آمریکای شمالی (پینکستن، ون دورن و هاروی<sup>۹</sup>، ۱۹۸۳) در رابطه با فرهنگ فرهنگ آموزش بیانگر نفوذ فرهنگ و نمادهای فرهنگی در سنت‌های آموزشی است. چنین نفوذی پتانسیل آن را دارد تا آموزش ریاضی را از شکل مجموعه‌ای از اعمال روتین خسته کننده

- 
1. Milner
  2. Bishop
  3. Gaetano
  4. Gerdes
  5. Lean
  6. Gerdes
  7. Barton & Fairhall
  8. Cooke
  9. Pinxton, van Dooren & Harvey

به تجربه‌ای رضایت بخش، جالب و با معنی تبدیل کند (بیشامب، ۱۹۹۷). پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه فرهنگ و ریاضیات و آموزش‌های غیر رسمی، معمولاً از مفهوم «ریاضی مردمی»<sup>۱</sup> برای بیان رابطه ریاضیات با متن فرهنگی جامعه بهره می‌برند (آشر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱). این مفهوم در قالب موضوعات متعددی توسط پژوهشگران مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. موضوعات زیر نمونه‌ای از نحوه نگاه به این مفهوم در یکی از پژوهش‌های انجام یافته است:

- **تعاملات انسانی:** به فعالیت‌های مرتبط با ریاضیات در جامعه و نقش افرادی غیر از معلمان در آموزش ریاضی می‌پردازد.
- **ارزش‌ها و مردم:** این موضوع نیز از عمده مقولاتی است که مفهوم ریاضی مردمی آن را شامل می‌شود. در این مقوله، فعالیت‌های ریاضی مشتمل بر ارزش‌ها، باورها و انتخاب‌های فردی است.
- **زبان و ریاضیات:** از آنجا که زبان به عنوان محمل اصلی بیشتر عقاید ریاضی است تعامل بین ریاضی و زبان نیز از جمله مقولاتی است که در قالب ریاضی مردمی می‌گنجد.
- **تاریخچه ریاضیات:** از بعد نگاه تاریخی نیز رویکرد فرهنگی به ریاضیات ما را برمی‌انگیزد به جستجوی ایده‌های ریاضی در بطن تاریخی و منشا و خاستگاه آن‌ها پردازیم بیشاپ، ۱۹۹۳؛ ۱۹۹۷).

از بعد آموزش رسمی، فرهنگ و آموزش ریاضی در پژوهش‌های متعددی به خصوص در حوزه روش‌ها و برنامه‌های درسی کشورهای شرقی و غربی انعکاس یافته است. به طور نمونه می‌توان به مقایسه آموزش در چین، هنگ کنگ، سنگاپور و ایالات متحده (لی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) و همچنین ژاپن، آلمان و ایالات متحده اشاره کرد (استیگلر و هیبرت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷). لی به تفاوت‌های فرهنگی و نگاه تاریخی کشورهای شرقی از جمله چین، هنگ کنگ و سنگاپور با ایالات متحده پرداخته و برنامه‌درسی هر یک از این کشورها را متأثر از این تفاوت‌ها و ویژگی‌های فرهنگی آن‌ها می‌داند. به طور مثال، همگونی نسبی جوامع شرقی در مقایسه با ایالات متحده منجر به

---

1. Ethnomathematics
2. Ascher
3. Li
4. Stigler & Hiebert

تمرکز در تدوین برنامه درسی، یکسان سازی محتوا و تأکید بر تشابهات در کتاب های درسی ریاضی جوامع شرقی به خصوص در چین شده است. این در حالی است که تنوع و تکثر فرهنگی در ایالات متحده، علاوه بر این که تکثر رویکردی به آموزش ایجاد کرده، تکثر محتوایی را نیز موجب شده است. در کنار این، فلسفه آموزشی نیز در غالب موارد، ساختن گرایی است که خود بر مبنای نگاه متکثر گرا به یادگیری است. چنین متن فرهنگی موجب آزادی عمل ایالت ها، و دفاتر آموزش منطقه ای و حتی مدارس در طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی خود شده است.

استیگلر و هیبرت نیز در مطالعه خود در رابطه با نقش فرهنگ در آموزش ریاضی به مقایسه روش های آموزش و استفاده از ابزارها و رسانه های آموزشی متفاوت در دو فرهنگ ژاپنی و آمریکایی می پردازند. آن ها نشان می دهند که بیشتر معلمان در ایالات متحده به جای تخته سیاه از اورهد استفاده می کنند در حالی که معلمان ژاپنی در نقطه مقابل قرار دارند. این تفاوت از یک زمینه فرهنگی نشأت می گیرد. در کلاس های ایالات متحده، کارکرد رسانه های دیداری، راهنمایی و کنترل توجه دانش آموزان است؛ بنابراین، چون پروژکتور اورهد قدرت معلم را در کنترل دانش آموزان افزایش می دهد و در عین حال، توجه آنان را بیشتر جلب می کند، ترجیح بیشتری دارد. در سیستم آموزش ژاپنی، رسانه های دیداری کارکرد متفاوتی دارند. آن ها برای کنترل جلب توجه مورد استفاده قرار نمی گیرند؛ بلکه خلاصه و نتایج فعالیت های درس را به طور اجمالی نشان می دهند. معلمان ژاپنی از اورهد استفاده نمی کنند؛ چون با استفاده از آن نمی توان خلاصه درس را به صورت یکجا نشان داد. برای جواب دادن به این سؤال که چرا معلمان ژاپنی می خواهند خلاصه ای از درس را به صورت یکجا در اختیار دانش آموزان قرار دهند و چرا معلمان آمریکایی می خواهند توجه دانش آموزان را جلب کنند باید این دو سیستم را در ارتباط با زمینه باورهای فرهنگی آن ها درباره نحوه یادگیری دانش آموزان و نقشی را که معلم در این فرایند بازی می کند بررسی کرد (استیگلر و هیبرت، ۱۳۸۳، ترجمه سرکارآرانی و مقدم، ص ۹۶). موارد فوق، به عقیده استیگلر و هیبرت، ناشی از باورهای فرهنگی بوده و به طور کلی شامل نوع نگاه به ماهیت ریاضیات، ماهیت یادگیری، نقش معلم در فرایند یاددهی-یادگیری، تفاوت های فردی، و اهمیت درس است و این مؤلفه ها در محتوای برنامه درسی و آموزش آن تأثیر می گذارند.

## داده‌های پژوهش

داده‌های این تحقیق از کتاب‌های درسی ریاضی پایه اول تا پنجم ویراست ۱۳۸۳، ۱۳۹۰ و پایه ششم ۱۳۹۱ و همچنین کتاب‌های راهنمای معلم پایه‌های اول تا پنجم چاپ ۱۳۸۰، ۱۳۸۴ و ۱۳۸۵ و لوح فشرده آشنایی با برنامه‌درسی ملی سال ۱۳۹۱ بدست آمده است. اسناد شورای عالی آموزش و پرورش نیز مورد توجه قرار گرفته است.

## ضرورت تغییر برنامه‌درسی

با توجه به آنچه که در بخش زمینه پژوهش، تغییرات فرهنگی-اجتماعی قرن اخیر و به تبع آن بازنگری در اهداف آموزش و پرورش توضیح داده شد، تغییر در برنامه‌درسی ضرورت پیدا می‌کند. با وجود این که از ابتدای انقلاب اسلامی ایران تا کنون تغییرات متعددی در محتوا و روش‌های آموزش اتخاذ شده است، مروری بر آنچه که اخیراً در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی رخ داده و منجر به تغییر مجدد برنامه‌های درسی شده نشان می‌دهد که این تغییرات تا کنون چندان مناسب نبوده و در راستای رسیدن به اهداف اسلامی عمل نکرده است. یکی از اسنادی که سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی منتشر کرده لوح فشرده آشنایی با برنامه‌درسی ملی است. در این لوح ریاست سازمان ضمن بر شمردن کاستی‌های برنامه‌درسی موجود به چرایی و ضرورت تحول در آن‌ها می‌پردازد. در این راستا، دلایل «تحول بزرگ» به ۳ دسته تقسیم شده‌اند: ۱- نارضایتی از محصول‌های آموزش و پرورش: طبق آنچه که در لوح فشرده آشنایی با برنامه‌درسی ملی، ریاست سازمان فوق‌الذکر اظهار می‌دارد «پدر و مادر، مسئولان آموزش و پرورش و شهروندان» از محصولات آموزش و پرورش ناراضی هستند. ۲- به زعم ایشان «آموزش و پرورش شکل گرفته، اقتباسی شده است. آموزش و پرورش مدرن چشم و دل ما را ربود ولی مشکلی را نگشود. میوه‌هایی را که می‌چینیم می‌بینیم صد در صد به مذاق ما خوش نمی‌آید... آموزش و پرورش ما مغایر با حوزه فکری ما شد. آموزش و پرورش ما با مصالح ما صد در صد منطبق نبود. با هویت ملی و هویت دینی ما مغایرت داشت. دیگران آموزش و پرورش خود را بازسازی کردند ولی ما به آن تقلید چسبیدیم و رها نکردیم. پس نیازمند آن هستیم که آموزش و پرورش بومی داشته باشیم. آموزش و پرورش به روز داشته باشیم. آموزش و پرورشی داشته باشیم که منطبق بر مبانی اندیشه‌ای خودمان باشد. همه این‌ها اقتضا می‌کند که در آموزش و پرورش ما تحول اتفاق بیفتد. هم در مبانی، هم در روش‌ها، هم در



تحلیل محتوای کتاب های ریاضی دوره ابتدایی از نظر مولفه های فرهنگی

محتوا، هم این که آن محصول خروجی مطلوب ما باشد و به درد روزگار ما بخورد.» ۳- نقشه جامعی برای تدوین و تألیف برنامه های درسی وجود نداشته است و «تک درس ها بدون هماهنگی تدوین شده است.

به نظر می رسد مقوله های فوق (تغییرات قرن اخیر، باز نگری در اهداف آموزش و پرورش، و مرتفع نشدن نیازها و اهداف از طریق برنامه درسی موجود) مبانی تغییر بوده است و آنچنان که در لوح فشرده آشنایی با برنامه درسی ملی تشریح شده است تغییرات فرهنگی و توجه به فرهنگ و هویت ملی و دینی زیربنای احساس نیاز به این تغییرات بوده است.

### روش تحقیق

روش تحقیق در این مطالعه تحلیل محتوای کیفی است. تحلیل محتوای کیفی روشی است که برای «تفسیر ذهنی محتوای داده های متنی از طریق فرایند سیستماتیک طبقه بندی، کد گذاری و شناسایی موضوع ها و الگوها» بکار برده می شود. (سیح و شانن، ۲۰۰۵ ص ۱۲۷۸) پژوهشگران رویکرد استقرایی اتخاذ کرده، موضوع ها، عنوان ها، تصویرها، واژه ها، عبارت ها و مسائل ریاضی و ایده هایی موجود در کتاب درسی را بررسی کردند. بدین طریق داده های کتاب های درسی و کتاب ها و لوح های فشرده راهنمای معلم به موضوعات (تم ها) و مفاهیم تبدیل شد. در فرایند توصیف و ارایه ی موضوعات مستخرج، داده هایی به عنوان نمونه برای پشتیبانی کردن از یافته ها ارائه می شود. اینک به تفصیل، مراحل فوق را توضیح می دهیم:

مرحله اول تحلیل، شامل مرور داده ها برای به دست آوردن یک تصویر اولیه از محتوای مورد بررسی و سپس کدگذاری مفاهیم و موضوعات است. واحد کدگذاری در این پژوهش شامل واحدهای زبان (کلمه، عبارت، جمله)، ایده یا تصاویری است که در بردارنده مفهومی درباره موضوع مورد مطالعه (فرهنگ) است. کدگذاری در پژوهش کیفی «اختصاص دادن یک واژه یا عبارت کوتاهی به واحدی از داده ها است که این کد به طور سمبلیک ماهیت، مفهوم، یا هسته معنایی آن داده را بیان کند. (سلدانا، ۲۰۰۹ ص ۳) این موضوعات یا مجموعه ها و ارتباط آن ها با یکدیگر مبنای تحلیل داده ها را تشکیل می دهد.

سوالاتی که در حین کدگذاری مورد توجه قرار می گیرند می تواند شامل موارد زیر باشد:

- چه واژه ها، تصاویر، مسائل یا عباراتی در بر دارنده مفهوم فرهنگ یا مضامین فرهنگی

است؟

- واژه‌ها، تصاویر، مسائل یا عبارات فوق چگونه مفاهیم فرهنگی را انتقال می‌دهند و چه روش‌ها یا استراتژی‌هایی برای رسیدن به این هدف اتخاذ شده است؟
- چه پیش فرض‌هایی مبنای تدوین این مفاهیم یا اتخاذ این استراتژی‌ها را تشکیل می‌دهد؟
- در پژوهش کیفی، داده‌ها به دفعات مورد بررسی قرار می‌گیرد. این فرایند چرخشی برای تحلیل داده‌ها، فرایندی رایج در تحقیقات کیفی است. علاوه بر این، هیچ روش واحدی برای تحلیل داده‌های کیفی وجود ندارد (کرسول، ۲۰۰۲) بنابراین، رویکردهای اتخاذ شده برای تحلیل داده‌های کیفی از محقق به محقق دیگر متفاوت است.

### یافته‌ها

کتاب‌های راهنمای معلم اهداف کلی آموزش ریاضی و استراتژی‌های لازم برای رسیدن به آنها را تشریح می‌کنند. در کتاب‌های درسی منتشر شده در سال ۱۳۸۳ نسبت به نسخه‌های قبلی تغییراتی انجام شده ولی نسخه منتشر شده در سال ۱۳۹۰ به جز کتاب‌های پایه اول و ششم تغییر چندانی نداشته‌اند. این تغییرات به منظور رسیدن به اهداف و سیاست‌های آموزش و پرورش به خصوص مبانی، رویکردها و اصول تصریح شده در برنامه درسی ملی انجام شده‌اند. در بخش زیر، اهداف و استراتژی‌های آموزش ریاضی، دلایل بازبینی، و تغییر کتاب‌های درسی و نمودهای فرهنگی در برنامه درسی آموزش ریاضی پایه‌های اول تا ششم تشریح می‌شود.

### کتاب‌ها و لوح‌های فشرده راهنمای معلم

کتاب راهنمای معلم سال اول دبستان چاپ ۱۳۸۵ در رابطه با اهداف آموزش بیان می‌دارد: هدف کلی آموزش و پرورش در دوره عمومی آماده ساختن فرد برای زندگی در تمام ابعاد است. ... آموزش ریاضی در این دوره باید در جهت نیل به هدف‌های کلی زیر باشد (صص ۴-۳).

الف) پرورش نظم فکری و درست اندیشیدن از طریق آموزش به کار بردن دانسته‌ها برای به دست آوردن نتیجه‌ها.

ب) ایجاد توانایی برای انجام محاسبات عددی در زندگی روزمره.

ج) ایجاد توانایی در انجام دادن محاسبات ذهنی و حدس و تخمین زدن کمیت‌ها در حدود نیازهای زندگی روزمره.

د) آموزش ریاضیات مورد نیاز در رابطه با سایر دروس همگانی.  
ه) ایجاد توانایی در بر آورد راه حل مسأله‌ها و حدس جواب آن‌ها.  
و) ایجاد توانایی درک محتوای ریاضی مسأله‌ها، به قالب ریاضی در آوردن و حل آن‌ها.  
کتاب راهنمای معلم سال اول نکاتی را برای چگونگی رسیدن به اهداف فوق‌الذکر بر می‌شمارد که برخی از آن‌ها شامل موارد زیر است:

الف) در انتخاب مطالب و مسائل به فرهنگ اسلامی و زندگی روزمره یک فرد ایرانی توجه شود و از اقتباس بی‌مورد از مطالب کتاب‌های خارجی که مربوط به فرهنگ خودشان است خودداری گردد.

ب) حتی‌الامکان از مسائل منطقه‌ای و محیط زندگی دانش‌آموزان و مسائل خاص روستایی (تقسیم آب و محصول) یا شهری (اجاره، آب، برق، تلفن و ...) استفاده شود.

ج) با ارائه عکس یا شرح حال و یا نمونه کار ریاضیدانان بزرگ بویژه ریاضی‌دانان ایرانی دانش‌آموزان با تاریخ ریاضیات آشنا و سهم دانشمندان ما در پیشرفت ریاضیات برای او روشن شود.

د) سنت‌های نادرست گذشته را بدور ریزند گرچه به صورت عادت در آمده باشند.

این کتاب راهنمای معلم دلایل تجدید نظر در برنامه‌های ریاضی را به دلایل ۱- اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، و فرهنگی ۲- دلایل ریاضی و ۳- دلایل آموزشی و روانشناسی تقسیم می‌کند که به برخی از آن‌ها می‌پردازیم:

- دلایل اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی: برنامه‌های تحصیلی هدف روشنی را دنبال نمی‌کرده‌اند: تنها هدف بارزی که در کتاب‌های درسی ریاضی، به طور کلی (و در نتیجه در کتاب ریاضی سال اول) دیده می‌شود این است که در هر کلاس دانش‌آموز برای کلاس بالاتر و در هر مقطع تحصیلی برای مقطع بالاتر آماده می‌شده است. آیا چنین امری می‌تواند یک هدف تحصیلی باشد؟

در ادامه دلایل اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، کتاب راهنمای معلم به آماری استناد می‌کند که طبق آن از هر ۱۰۰ دانش‌آموزی که وارد دبستان می‌شدند پس از ۸ سال ۳۳ نفر آنها وارد رشته‌های مختلف دبیرستان می‌شدند و بقیه جذب بازار کار می‌گشتند. اگر جلوتر برویم از همین ۱۰۰ نفر پس از ۱۲ سال فقط ۱۶ نفر آماده ورود به دانشگاه‌ها بودند که حداکثر ۴ نفر این‌ها به دانشگاه‌ها راه می‌یافتند و بقیه جذب بازار کار می‌شدند. ... ریاضی و

سایر دروس دوره همگانی باید طوری عرضه شوند که جوابگوی نیازهای شخصی و برخوردارهای اجتماعی دانش‌آموز در مدت تحصیل و آینده او باشد لذا باید به آن ۶۷ درصد که وارد اجتماع می‌شوند توجه داشت. البته نباید ۳۳ درصد دیگر را هم از یاد برد.

- دلایل ریاضی: تا قرن هیجدهم اساس ریاضی بر هندسه‌ای بود که اقلیدس بنا نهاده بود و در جوار آن اعمال با اعداد بویژه اعداد طبیعی مورد بررسی قرار می‌گرفت. از قرن هیجدهم به بعد همزمان با جهش علوم دیگر، ریاضی هم رشته‌های گوناگونی بخود گرفت. در اواخر قرن نوزدهم رشته‌های بسیاری در ریاضی بوجود آمد. ... اینک وقت آن رسیده است که با مطالعه همه جانبه بدون اینکه از اهمیت آموزش اعداد و اعمال روی آن‌ها بکاهیم، مفاهیم جدید را متناسب با سن دانش‌آموز و نیاز او و جامعه وارد برنامه‌های ریاضی می‌کنیم.

- دلایل آموزشی و روانشناسی: کتاب راهنمای معلم پایه اول با استناد به تحقیقات انجام یافته توسط پیاز و پیروانش بیان می‌کند که «رابطه و شباهت کاملی بین نظم منطقی مفاهیم ریاضی کنونی در بنیان نهادن نظریه‌ها و طریق توسعه و رشد فکر کودک وجود دارد. کودک برای درک، اشیا را طبقه‌بندی می‌کند، به تدریج آن‌ها را با هم مقایسه می‌کند و بین آن‌ها رابطه برقرار می‌کند. بنیان ریاضی کنونی هم مجموعه‌ها و رابطه‌ها است. تنها آنچه باید به آن توجه داشت این است که در ذهن کودک این نظم ناخود آگاه بوجود می‌آید. در نتیجه وقتی بخواهیم به کودک مفاهیم بنیانی ریاضی کنونی را بیاموزیم باید عمل آموزش با رفتار شخصی کودک توأم باشد نه اینکه سعی کنیم مطالب را به او تزریق کنیم. به گفته‌دیگر باید جهان واقعیت کودک را به ریاضی در آوریم نه اینکه سعی کنیم از ریاضی برای او واقعیت بسازیم (ص ۳)

### کتاب‌های درسی دانش‌آموزان

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دانش‌آموزان موضوعات (تم‌های) متنوعی بدست می‌دهد. این موضوعات دامنه وسیعی از مسائل روزمره زندگی دانش‌آموزان تا مسایل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی را شامل می‌شود. در زیر برخی از مسائل و موضوعاتی که با موضوع مقاله ارتباط دارند با ذکر مثال‌هایی تشریح می‌شود.

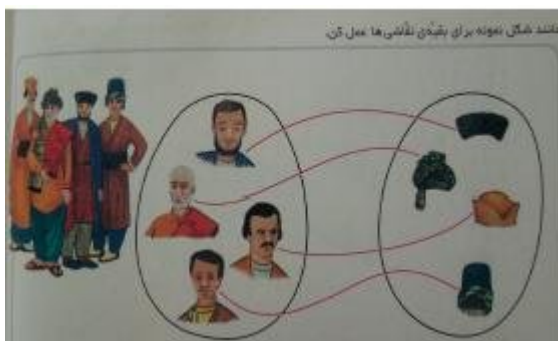
### مساوات و شمول



مساوات و شمول یکی از موضوعاتی است که در مسائل مختلف کتاب های ریاضی دانش آموزان به تصویر کشیده شده است. یکی از نمودهای این موضوع در بحث قومیت ها است. گروه های قومی و اقلیت ها در برخی از مسائل ریاضی مورد توجه قرار گرفته اند. تصاویری از مناطق مختلف ایران نشان داده شده که در آن مردان و زنان با لباس های محلی به تصویر کشیده شده اند. نمونه هایی از مسائلی که

قومیت ها را نشان می دهند شامل موارد زیر است اگرچه محدود به آنها نیست.

در پایه اول، صفحه ۱۰ تصویری از چند زن نمایش داده شده است که لباس های محلی پوشیده اند. صفحه ۱۸ همان کتاب تصویری از چند مرد را نشان می دهد که لباس های محلی بر تن کرده و با مرتبط کردن کلاه های



مختلف به هر یک از افراد در صدد آموزش تناظر یک به یک است. نمادهای دیگری از این موارد را می توان در ریاضی دوم (ص ۲۴ و ۳۴) در رابطه با قومیت ها و لباس های محلی نیز مشاهده کرد.

### تفکیک

در کتاب های درسی تفکیک معمولاً به دو صورت تفکیک جنسیتی - آموزشی و تفکیک جنسیتی - شغلی مشاهده می شود. تقریباً در همه تصاویر، پسرها در گروه هایی جداگانه از



در پایه چهارم صفحه ۱۳۶ برای آموزش محیط از مسأله‌ای استفاده شده است که به این ترتیب است :

- فاطمه یک رومیزی به شکل مستطیل تهیه کرده که اندازه ضلع بزرگ‌تر آن ۱۲۰ سانتی متر و اندازه ضلع کوچک آن ۸۰ سانتی متر است. او می‌خواهد دور این رومیزی را نوار بدوزد. آیا می‌توانید بگویید فاطمه به چند سانتی‌متر نوار احتیاج دارد؟ در همین کتاب درسی در صفحه ۱۳۸، از دانش‌آموزان خواسته شده است که مسأله زیر را حل کنند:
- محمود یک میز به شکل مربع ساخته که طول هر ضلع آن ۱۲۰ سانتی‌متر است. او می‌خواهد دور میز را نوار فلزی بکوبد. محمود چند سانتی متر نوار نیاز دارد؟ همان‌طور که از مقایسه‌ی این دو مسأله می‌توان فهمید، تهیه کردن «رومیزی» و «دوختن» نوار به دور آن به «فاطمه» و «ساختن میز» و «کوبیدن» نوار «فلزی» به دور آن به «محمود» محول شده است.

### تحركات ملی

در بین تم‌هایی که در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بدست آمد می‌توان به تغییرات جمعیتی، سواد آموزی، عادات مطالعه، مالیات و تولید ملی اشاره کرد. این سه موضوع را می‌توان جزء دغدغه‌هایی که همواره در گفتمان عوام و خواص بوده‌اند به شمار آورد .

افزایش جمعیت و پیامدهای آن که حاصل سیاست‌های جمعیتی دهه ۶۰ شمسی بوده است در دهه گذشته عواقبی برای دولت داشته که از جمله آن‌ها می‌توان مسایل آموزشی مثل تحت پوشش قرار دادن افراد لازم‌التعلیم در آموزش عمومی و تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی و مشکلات اجتماعی از بعد اشتغال و ازدواج را نام برد. تغییرات جمعیتی در کتاب‌های درسی نیز نمود پیدا کرده و مسائل کتاب‌های ریاضی بیانگر این است که مورد توجه مؤلفان نیز بوده است. به عنوان نمونه مسأله زیر از کتاب‌درسی پایه پنجم آورده شده است .

- جمعیت ایران در سال ۱۳۷۰ تقریباً ۵۸۰۰۰۰۰۰ نفر بوده است . اگر در هر سال تقریباً ۲٪ به جمعیت کشورمان افزوده شود، پس از یک سال، چند نفر به جمعیت کشورمان اضافه شده است؟ جمعیت ایران در سال ۱۳۷۱ چند نفر بوده است؟

در کنار مسأله افزایش جمعیت، آموزش، به ویژه سواد آموزی نیز مورد توجه قرار گرفته است. شاید بتوان گفت مشکلات سواد آموزی با مسائل جمعیتی پیوند ناگسستنی دارند. بهبود

نرخ با سواد همواره یکی از اولویت‌هایی بوده است که مبالغ مالی قابل توجهی را به خود اختصاص داده است. این اولویت در برنامه‌های توسعه ۵ ساله کشور به خوبی نمایان است. در سال ۱۳۸۵ کل جمعیت با سواد کشور حدود ۵۴۰۸۲۰۰۰ نفر بوده است. با توجه به این که جمعیت کل کشور در این سال ۷۰ میلیون و ۴۹۵ هزار و ۷۸۲ نفر اعلام شده است (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۱)، نرخ باسوادی  $76/74\%$  خواهد بود که نرخ بی‌سوادی بالای ۲۳ درصد را نشان می‌دهد. این آمار احتمالاً مبنای ذهنیت یا دغدغه مؤلفان برای گنجانیدن مسأله فرهنگی سواد آموزی در کتاب‌های درسی بوده است. به طور مثال در کتاب درسی ریاضی پایه پنجم مسأله زیر به این موضوع می‌پردازد:

■ در یک شهرستان، جمعیت افراد بالای ۲۰ سال حدوداً ۱۰۰۰۰ نفر است. پس از آمارگیری معلوم شد که ۶۵۰۰ نفر از افراد بیست سال به بالا باسوادند. چند درصد افراد بالای بیست سال این شهرستان باسوادند؟

تشویق به مطالعه، عادت به آن یا نرخ مطالعه از دیگر موضوعاتی بود که در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مورد مشاهده قرار گرفت. این موضوع به روش‌های مختلف در مسائل ریاضی منعکس شده است. تشویق دانش‌آموزان برای خرید کتاب و اهدای آن به کتابخانه مدرسه در قالب مسأله‌ای در ریاضی پایه چهارم آورده شده است:

■ علی می‌خواهد ۷ جلد کتاب به قیمت هر جلد ۲۵۰ تومان بخرد. او چند اسکناس ۵۰۰۰ ریالی باید به فروشنده بدهد و چند ریال باید از او پس بگیرد؟

تشویق به عضو شدن در کتابخانه مدرسه یکی دیگر از روش‌هایی است که بدین منظور در شکل مسأله‌ای ریاضی در پایه پنجم مورد توجه قرار گرفته است:

■ کلاسی ۳۵ دانش‌آموز دارد. ۲۳ نفر آن‌ها عضو کتابخانه‌ی دبستان‌اند. چه کسری از دانش‌آموزان عضو کتابخانه‌اند؟ چه کسری از دانش‌آموزان عضو کتابخانه نیستند؟

علاوه بر موارد فوق تخفیف برای کتاب به منظور ارتقای فرهنگ مطالعه در مسائل ریاضی مورد توجه واقع شده است. به عنوان نمونه به مسأله زیر اشاره می‌شود:

■ کتاب فروشی کتاب‌های خود را با  $20\%$  تخفیف می‌فروشد. مریم یک کتاب خرید و ۹۶۰۰ ریال به کتاب فروش داد. قیمت کتاب قبل از تخفیف چقدر بوده است؟

نهایتاً آوردن لیستی از کتاب‌های کمک آموزشی در پایان کتاب‌های درسی برای مطالعه بیشتر نیز



تحلیل محتوای کتاب های ریاضی دوره ابتدایی از نظر مولفه های فرهنگی

می تواند به عنوان روشی برای تشویق دانش آموزان به مطالعه بیشتر محسوب شود. نمونه های ذکر شده شواهدی بر این مدعا است که نرخ مطالعه در ایران احتمالاً وضعیت چندان مناسبی ندارد. با وجود این هیچ آمار رسمی در این زمینه موجود نیست. اگر چه ادعاهای مختلفی هم در بین مردم و مسئولان وجود دارد که این نرخ پایین است.

مالیات، تولید ملی و حمایت از آن نیز از جمله تحرکات ملی است که اخیراً مورد توجه سیاستگزاران قرار گرفته و به تبع آن وارد برنامه درسی شده است. این مفاهیم در برنامه درسی ریاضی پایه ششم به صورت زیر منعکس شده است:

▪ رضا به فروشگاه لوازم خانگی رفت تا اجاق گاز ۴ شعله بخرد. او می خواست برای کمک به اقتصاد کشور کالایی بخرد که تولید ایران باشد و می دانست که خرید از تولید ملی و پرداخت مالیات در نهایت به نفع کشور و در نتیجه به سود او خواهد بود. قیمت گاز ۴۰۰۰۰۰ تومان و مالیات بر ارزش افزوده ی آن ۴٪ بود. او در نهایت چقدر پرداخت؟ (ص ۹۷)

## دین

دین و موضوعات دینی بیشترین فراوانی را در کتاب های درسی ریاضی نسبت به سایر موضوعات دارد. موضوعات دینی از کاربرد اسامی گرفته تا مواردی مثل نماز خواندن و خواندن قرآن را شامل می شود. تصاویر متعددی وجود دارد که مسجد، نماز خواندن، نماز جماعت و مفاهیمی مثل زمان نماز خواندن، ماه رمضان، پیامبر، جهاد (به خصوص جهاد کشاورزی یا سازندگی)، زکات و شهادت را در قالب مسائل ریاضی مطرح می کند. مسائل زیر نمونه هایی از این موارد را نشان می دهند:



▪ علی در ماه مبارک رمضان تمام قرآن را می خواند. قرآن علی ۶۹۶ صفحه دارد و او هر روز ۲۴ صفحه می خواند. او در چند روز قرآن را تمام می کند؟ (ریاضی پایه چهارم، ص ۱۳۴).

▪ در روز ۲۰ آذر ماه ساعت شرعی به افق تهران از این قرار است: اذان صبح: ساعت ۵:۲۶، طلوع آفتاب: ساعت ۴:۰۰:

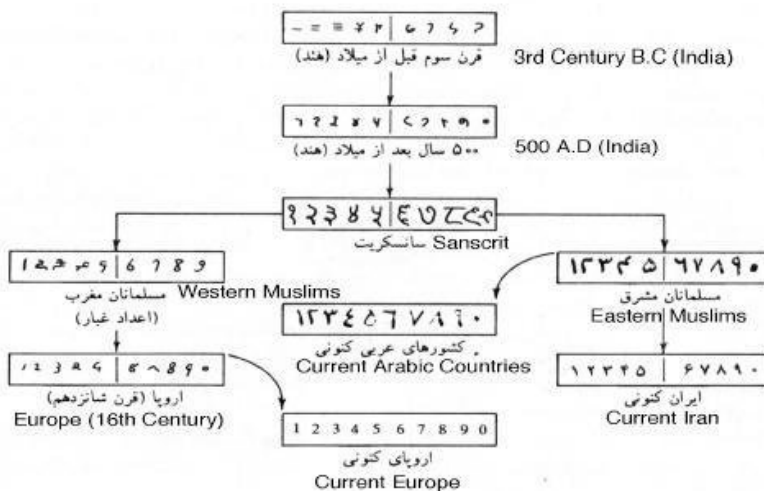
۷؛ زمان بین اذان صبح و طلوع آفتاب چند ساعت و چند دقیقه است؟ (ریاضی پایه پنجم، ص ۵۶).

- یکی از دستورات دین اسلام پرداخت زکات است. برای مثال وقتی که محصول گندم حاصل از کشت دیم از حد معینی بیشتر شود، باید یک دهم آن را جدا کرده به عنوان زکات آن محصول پرداخت کرد. در صورتی که  $\frac{3}{5}$  تن (هر تن هزار کیلوگرم است) از محصول گندم یک کشاورز مشمول پرداخت زکات شود، او باید چند کیلوگرم از محصول خود را به عنوان زکات جدا کند؟ (ریاضی پایه ششم، ص ۴).

### ملیت و هویت فرهنگی

سمبل‌ها یا نمادهای ملی بخشی از برنامه‌درسی ریاضی را تشکیل می‌دهند که از شکل‌گیری هویت ملی پشتیبانی می‌کند. نمونه‌هایی از این سمبل‌ها شامل عدد نویسی، سیستم تقویم ایرانی، نقشه، پرچم، مکان‌های تاریخی، رویدادهای تاریخی، تعطیلات ملی، ریاضیدانان ایرانی و صنایع دستی است.

در لوحه آموزشی صفحه ۵۷ کتاب ریاضی اول تصویری از نقشه و پرچم ایرانی وجود دارد. در چاپ‌های قبلی نیز این دو نماد ملی برای آموزش مفاهیم مختلفی از قبیل خط بسته، خارج، داخل و رو بکار برده شده‌اند (ریاضی پایه اول چاپ ۱۳۸۳ ص ۶).



نمادهای عدد نویسی فارسی نیز اگر چه در بیشتر موارد شباهت‌هایی با اعداد عربی دارند ولی در برخی موارد تفاوت‌هایی نیز بین آن‌ها وجود دارد به خصوص در اعداد صفر، چهار،

تحلیل محتوای کتاب های ریاضی دوره ابتدایی از نظر مولفه های فرهنگی

پنج و شش. کتاب راهنمای معلم پایه اول ابتدایی (۱۳۸۰) جدولی را ترسیم می کند که تکوین دستگاه کنونی عدد نویسی را نشان می دهد.

در این جدول بین اعداد صفر تا نه ایرانی و کشورهای عربی تمایز قایل شده است. این تمایز به خصوص در اعداد صفر، ۴، ۵ و ۶ وجود دارد. با وجود این، در عمل اعداد عربی در کنار اعداد فارسی به طور آمیخته مورد استفاده قرار می گیرند.

صنایع دستی از دیگر نمادهایی است که به عنوان بخشی از سمبل های هویت فرهنگی در کتاب های درسی متجلی شده اند. این نماد در جاهای مختلف برای آموزش و حل مسأله بکار رفته است. به عنوان نمونه برای آموزش جمع و تفریق، در کتاب ریاضی دوم صفحه ۱۳۴ از هنر قلم زنی برای آموزش این دو مفهوم ریاضی استفاده شده است :

■ محمود و رضا در یک کارگاه قلم زنی کار می کنند. پس از دو هفته کار، محمود ۵ بشقاب را کامل کرده است و رضا ۱۱ بشقاب.

کدام یک بشقاب های بیشتری را کامل کرده است؟.....چند تا؟.....

کدام یک بشقاب های کمتری را کامل کرده است؟.....چند تا؟.....

رضا چند بشقاب بیشتر از محمود کامل کرده است؟  $۵-۱۱=۶$

محمود و رضا با هم چند بشقاب را کامل کرده اند:  $۵+۱۱=۱۶$

همان کتاب در صفحه ۱۳۶ تصویری از یک کارگاه قالی بافی آورده و مسأله ای را برای تمرین جمع و تفریق و کاربردهای آن مطرح کرده است :

■ در کارگاه قالی بافی، در هفته ی گذشته اکرم ۲۷ ساعت و طاهره ۳۶ ساعت کار کرده اند.

طاهره چند ساعت بیشتر از اکرم کار کرده است؟

اکرم چند ساعت کم تر از طاهره کار کرده است؟

اکرم و طاهره چند ساعت کار کرده اند؟

تقویم ملی و مناسبت ها نیز یکی دیگر از مظاهر ملیت و فرهنگ ایرانی است که در آموزش جمع و تفریق بکار رفته اند. مناسب های ملی نیز در پرتو آموزش مفاهیم فوق برجسته شده اند.

در صفحات ۱۴۱ و ۱۴۲ ریاضی دوم ضمن آموزش تقویم، بهمن ماه به عنوان یکی از ماه های سال انتخاب شده و دو مناسبت ۱۲ بهمن و ۲۲ بهمن مشخص شده اند. علاوه بر این مسأله ای

برای تمرین جمع و تفریق با استفاده از تقویم طراحی شده است.

در برخی از مسأله‌ها و تصاویر کتاب‌های ریاضی دوره ابتدایی از اسامی ریاضی‌دانان ایرانی برای آموزش برخی از مفاهیم بهره برده شده است:

■ محیط هر دایره برابر است با قطر آن دایره ضرب در عدد  $\pi$ . مقدار عدد  $\pi$  به روش‌های مختلف محاسبه می‌شود. گیاث‌الدین جمشید کاشانی دانشمند بزرگ و مسلمان ایرانی این عدد را تا ۱۰ رقم اعشار محاسبه کرد. عدد  $\pi$  تا ۶ رقم اعشار برابر است با:  $۳/۱۴۱۵۹۲$   
مقدار عدد  $\pi$  را با تقریب‌های خواسته شده و با روش قطع کردن بنویسید (ریاضی پایه ششم، ص ۶۵).

ابوریحان بیرونی و خیام نیشابوری نیز از جمله ریاضی‌دانانی هستند که به ترتیب در کتابهای ریاضی پایه‌های سوم و پنجم معرفی شده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

تغییر یکی از نشانه‌های پویایی هر نظامی است. تحولاتی که تحت عنوان تحرکات قرن اخیر در ابتدای مقاله مورد اشاره قرار گرفت در راستای ایده آل‌های جامعه در مسیر دموکراسی خواهی بوده و این ایده آل‌ها در خرده نظام‌های جامعه ظهور و بروز یافته‌است. آموزش نیز به عنوان یکی از این خرده نظام‌ها از انعکاس‌های تغییرات اجتماعی بی‌بهره نبوده است. در مسیر تغییر، انگیزه‌های درونی و بیرونی متعددی می‌توانند محرک تحولات باشند. به نظر می‌رسد در طول تغییراتی که در آموزش رسمی به طور اعم و برنامه‌درسی به طور اخص انجام یافته، عوامل و انگیزه‌های درونی نقش کمتری نسبت به انگیزه‌ها یا عوامل بیرونی داشته‌اند. عدم توجه به مسایل درونی، یکسان‌نگری ماهیت مسایل آموزشی کشور با مسایل کشورهای دیگران آموزش و پرورش توسعه یافته‌تری دارند، و جستجوی راه حل‌ها به همان ترتیبی که دیگران رفته‌اند گواهی بر این مدعاست. اگر چه تجربه دیگران می‌تواند از تکرار اشتباهات و آزمودن آزموده‌ها جلوگیری کند ولی مسأله شناسی مقوله ۱۰ای است که باید مبتنی بر شناخت زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی و متناسب با مناسبات زیستی هر جامعه‌ای انجام شود.

تغییرات برنامه‌های درسی نیز باید معطوف به هدف حل مسائل و مشکلات نشأت گرفته از زیست-بوم خاص هر جامعه‌ای باشد که بازتابی از فرهنگ آن است. این پژوهش نیز با چنین رویکردی سعی کرد رد پای فرهنگ را در برنامه‌درسی ریاضی دوره ابتدایی در قالب کتاب‌های درسی این دوره جستجو کند. با توجه به یافته‌های این پژوهش به نظر می‌رسد فرهنگ در قالب

تحلیل محتوای کتاب های ریاضی دوره ابتدایی از نظر مولفه های فرهنگی

اعداد و علائم ریاضی در برنامه درسی دوره ابتدایی متجلی شده است. همچنانکه در بخش یافته-ها توصیف شد، تجلی فرهنگ در قالب موضوعات یا تم های متنوعی در برنامه درسی ریاضی نمایان است. اگر چه نمودهای فرهنگی مورد اشاره را می توان به عنوان سمبل هایی از فرهنگ ایران محسوب کرد، با وجود این، به نظر می رسد دامنه این نمادهای آشکار یا پنهان در برنامه-درسی ریاضی محدود بوده شمول جامعی از تنوع فرهنگی ایران نیست. به عنوان مثال، در موضوع قومیت ها و اقلیت های اجتماعی، ایران کشوری بسیار متکثر بوده ولی این تنوع در مسائل و تصاویر کتاب های درسی از جامعیت نسبی نیز برخوردار نیست. در رابطه با اقلیت های دینی نیز این مسأله مشهود است. اسامی و مسأله ها منحصرأ به یک دین توجه دارد. این در حالی است که تنوع دینی نیز یکی دیگر از ویژگی های ایران است .

تفکیک شغلی نیز به طور تفریطی در مسائل دیده می شود. دوختن رومیزی و نوار به دور آن به عنوان شغلی زنانه، و ساختن میز و کوبیدن نوار فلزی به عنوان حرفه ای مردانه از جمله نمودهای این تفکیک است. اگر چه به طور سنتی چنین تفکیکی وجود داشته و خلاف آن ناهنجار محسوب می شده است، در عصر حاضر، پرداختن به این موضوع در برنامه درسی دوره ابتدایی با تغییرات جنسیتی بوجود آمده و خودپنداری متفاوت افراد نسبت به ماهیت مشاغل در مقایسه با گذشته چندان ضروری به نظر نمی رسد. از آنجا که فرهنگ می تواند زمینه شکل دهی تفکر را فراهم کرده تصویری از تصورات فرد از خود و قابلیت های ذهنی و جسمی اش برای او ایجاد کند، ترسیم کردن چنین تصویری از تفاوت جنسی و به تبع آن الگوهای جنسیتی نمی تواند در حال حاضر کارآیی داشته باشد.

آموزش و یادگیری اثربخش نیازمند فراهم کردن فرصت های یادگیری متناسب با زمینه های فرهنگی مناسب بوده که در ارتباط با واقعیت های زندگی باشد. القای یک نگاه ویژه در قالب برنامه درسی متفاوت با فرهنگ رایج، می تواند موجب تشتت در یادگیری شده فرد را از اهداف آموزش دور سازد. در واقع شناخت واقع گرایانه از فرهنگ آموزش و یادگیری امکان ایجاد ارتباط بین آموزش و یادگیری را فراهم کرده آن ها را همگرا می کند. در غیر این صورت، فرایندهای آموزش و یادگیری واگرا خواهند بود .

## منابع

- استیگلر، جیمز، و هیبرت، جیمز. (۱۳۸۳). شکاف آموزشی: بهترین ایده ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس. ترجمه محدرضا سرکار آرنی و علیرضا مقدم. تهران: انتشارات مدرسه.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۸۰). کتاب معلم ریاضی اول دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۸۳). ریاضی اول دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۸۳). ریاضی دوم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۸۳). ریاضی سوم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۸۳). ریاضی چهارم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۸۳). ریاضی پنجم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۸۴). کتاب معلم ریاضی دوم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۸۴). کتاب معلم ریاضی سوم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۸۴). کتاب معلم ریاضی چهارم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۸۵). کتاب معلم ریاضی پنجم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۹۰). ریاضی اول دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.

تحلیل محتوای کتاب های ریاضی دوره ابتدایی از نظر مولفه های فرهنگی

- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۹۰). ریاضی دوم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۹۰). ریاضی سوم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۹۰). ریاضی چهارم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- دفتر برنامه ریزی و تالیف کتابهای درسی. (۱۳۹۱). ریاضی پنجم دبستان. تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسی.
- سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. (۱۳۹۱). لوح فشرده آشنایی با برنامه درسی ملی. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۷۷). اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. دریافت در ۲۰ شهریور ۱۳۹۱. قابل دسترس در <http://www.sce.ir>
- مرکز آمار ایران. (۱۳۹۱). گزیده نتایج سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۹۰. دریافت در ۳ مهرماه ۱۳۹۱، قابل دسترس در <http://www.amar.org.ir>
- Ascher, M. (1991). **Ethnomathematics: A multicultural view of mathematical ideas**. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- Barton, B., & Fairhall, U. (1995). **Mathematics in Maori education**, Dept of Mathematics, University of Auckland, New Zealand.
- Bishop, A. J. (1991). **Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education**. Dordrecht, Holland: Kluwer.
- Bishop, A. J. (1993). Influences from society. In A. J. Bishop et al (Eds), **Significant influences on children's learning of mathematics**, (pp. 3-26) Paris: UNESCO.
- Bishop, A. J. (1997, August). **The relationship between mathematics education and culture**. Opening address delivered at the Iranian Mathematics Education Conference in Kermanshah, Iran.
- Cooke, M. (1990). **Seeing Yolngu, Seeing Mathematics**, Batchelor College, Northern Territory, Australia.
- Creswell, J. W. (2002). **Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research**. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

- Gaetano, Y. D. (2007). The role of culture in engaging Latino parents' involvement in school. **Urban Education**, 42, (2), pp. 145-162.
- Gerdes, P. (1988). On cultures, geometrical thinking and mathematics education. **Educational Studies in Mathematics**, 12, (2), pp. 137-162.
- Gerdes, P. (1995). **Ethnomathematics and education in Africa**, Institute of International Education, Stockholm University, Sweden.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). **Three approaches to qualitative content analysis**. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Lean, G. A. (1992). **Counting systems of Papua New Guinea and Oceania**, PhD Thesis, Papua New Guinea University of Technology, Lae, Papua New Guinea
- Li, Y. (2007). Curriculum and Culture: An Exploratory Examination of Mathematics Curriculum Materials in Their System and Cultural Contexts. **The Mathematics Educator**, 10 (1), pp. 21-38.
- Milner, H. R. (2010). **Culture, curriculum, and identity in education**. New York: Palgrave MacMillan.
- Pinxten, R., I van Dooren & F. Harvey (1983). **The Anthropology of space**, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Resnick, L.B., Pontecorvo, C. & Saljo, R. (1997). **Discourse, tools and reasoning**. In L. B. Resnick, C. Pontecorvo & R. Saljo (Eds.). *Discourse, tools and reasoning: Essays on situated cognition*. New York: Springer and Nato Scientific Affairs Division. 1-20.
- Saldana, J. (2009). **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). **The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom**. New York: The Free Press.
- Valero, P. (2004). Socio-political perspectives on mathematics education. In P. Valero & R. Zevenbergen (Eds.). **Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology**. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers Group.



## ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

### Evaluation of graphics major curriculum vocational technical branch yearly credits system

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۲/۱۸؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۶/۱۰

H. Salimi (M A)

M. H. Mirzamohammadi (Ph.D)

حشمت سلیمی<sup>۱</sup>

محمدحسن میرزامحمدی<sup>۲</sup>

**Abstract:** The present study aimed to identify curriculum administration problems in the field of graphics at technical and vocational schools to determine the rate of awareness of objectives, content and elements of graphic curriculum and its application in the teaching and learning process among trainees and program administrators; and also determine the rate of realization of goals of cognitive, attitudinal and skills conducted. The method used was descriptive survey and to administer, tools like questionnaires, interviews, checklist and observation were used. Statistical population comprised of trainees of graphic field in Tehran and its satellite towns plus heads of instructional groups across the country that were selected by cluster sampling method (number of first year trainees 219, second year trainees 228, and third year trainees 428). To analyze data, descriptive and inferential statistics (T-test correlated and independent) were used. The most important results with respect to study questions are: lack of sufficient awareness among trainees and others administrators regarding program objectives and content, inadequate training facilities and equipment, inadequate workshops and instructional space, insufficient teaching time specially for layout course and calligraphy in graphics and photography, unfamiliarity of trainees with teaching and evaluation methods and low number of in-service courses for trainees.

**Keyword:** evaluation, implemented curriculum, acquired curriculum, graphics, technical and vocational training

چکیده: پژوهش حاضر با هدف‌های شناسایی مشکلات اجرایی برنامه‌درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای و تعیین میزان آگاهی هنرآموزان و مجریان برنامه از اهداف، محتوا و عناصر برنامه‌درسی گرافیک و کاربست آن در فرایند یاددهی و یادگیری و همچنین تعیین میزان تحقق اهداف شناختی، نگرشی و مهارتی انجام گرفته است. روش مورد استفاده پیمایشی بوده و برای اجرا از ابزارهایی مانند پرسشنامه، مصاحبه، سیاهه و مشاهده استفاده شده است. جامعه آماری را هنرآموزان و هنرجویان رشته گرافیک در شهر تهران و شهرستان‌های آن و سرگروه‌های آموزشی در کل کشور تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند (تعداد هنرآموزان ۲۱۹، هنرجویان پایه دوم ۲۲۸ و پایه سوم ۴۲۸ نفر). مهم‌ترین نتایج عبارتند از: نداشتن آگاهی کافی هنرآموزان و سایر مجریان از اهداف و محتوای برنامه، کمبود امکانات و وسایل آموزشی، کمبود کارگاه و فضای آموزشی، کافی نبودن زمان تدریس بخصوص برای دروس صفحه‌آرایی، خط در گرافیک و عکاسی، آشنا نبودن هنرآموزان با روش‌های تدریس و ارزشیابی رشته هنر و تعداد کم کلاس‌های آموزش ضمن خدمت برای ارتقای علمی هنرآموزان.

**کلیدواژه‌ها:** ارزشیابی، برنامه‌درسی اجرا شده، برنامه‌درسی کسب شده، گرافیک، آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.

۱. کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه آزاد تهران مرکز

mirzamohammadi@shahed.ac.ir

۲. استادیار دانشگاه شاهد

۳. این مقاله بر اساس پژوهشی با عنوان «ارزشیابی برنامه‌درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای» مصوب

مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی» (۱۳۸۹) تهیه شده است.



## مقدمه و بیان مسئله

طراحی گرافیک در واقع اصطلاحی است عام برای حرفه‌ای متشکل از طراحی حروف، تصویرسازی، عکاسی و چاپ به منظور ارائه اطلاعات یا آموزش. طراحی گرافیک به عنوان یک حرفه از نیمه‌ی سده‌ی بیستم مطرح شد تا آن زمان شرکت‌ها و مؤسسات تبلیغاتی توسط هنرمندان تجاری اداره می‌شد.

امروزه در بیشتر کشورهای جهان، گرافیک به صورت ابزار قدرتمندی در آمده است که توانایی این را دارد که افکار عمومی را به هرجهتی که سیاستگذاران مایل هستند تغییر دهند. هدف برنامه گرافیک تربیت کاردان هنری است که با استفاده از آموخته‌های تئوری و عملی مهارت لازم را کسب نموده و از عهده اجرای آنها برآید و در صورت تمایل بتواند در دوره‌های کارشناسی ناپیوسته ادامه تحصیل دهد (شورای عالی برنامه ریزی، ۱۳۷۴).

از آنجایی که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، با هدف ایجاد توانایی و مهارت در افراد برای کسب شغل و حرفه، هم‌اکنون به عنوان یکی از منابع اصلی تأمین نیروی انسانی ماهر مورد نیاز جهت توسعه اقتصادی و اجتماعی جایگاه ویژه‌ای در نظام آموزشی کشور ما دارد و بخش قابل توجهی از سرمایه ملی صرف اجرای برنامه‌های آموزش فنی و حرفه‌ای می‌شود ولی نتایج حاصل از پژوهشی که توسط هدف‌جو (۱۳۸۲) در شهر تهران انجام گرفته بیانگر آن است که فارغ‌التحصیلان این رشته نتوانسته‌اند شغل متناسب با رشته خود را پیدا کنند و از طرف دیگر مهارت‌های کسب شده در هنرستان نیز تأثیر قابل توجهی در اشتغال آن‌ها نداشته است، همچنین مصدق (۱۳۷۷) در ارتباط با گرافیک امروز ایران و خلاقیت بیان می‌کند گرافیک اکنون ایران در سطح بالایی از کیفیت نیست و به عبارت دیگر فاقد قدرت خلاقه‌ای است که بتواند منشأ کشف‌های تازه در قلمرو شکل و معنا در حیطه گرافیک شود، و با تکیه بر گذشته پربار هنری ایران و استعدادهای ذاتی طراحان ایرانی باعث ارتقای سطح گرافیک ایران شود.

از سوی دیگر به علت گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات در تمام عرصه‌های زندگی تغییراتی در ابزار و وسایل ارتباطی ایجاد شده است، رشته گرافیک نیز به عنوان یک وسیله ارتباطی تحت تأثیر این فناوری قرار گرفته است به طوری که برنامه‌ریزان درسی این رشته مجبور به تغییراتی در مواد درسی و محتوای این برنامه‌درسی شدند که نتیجه آن در راهنمای برنامه که در سال ۱۳۸۵ تدوین شده است، ارائه گردید.

ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

لذا با توجه به تغییراتی که این برنامه نسبت به مصوبه سال ۱۳۷۴ داشته است و موجب اصلاحات جزئی و کلی در محتوای برنامه، کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و وسایل آموزشی شده است، هم‌چنین مشکلاتی که فارغ‌التحصیلان این رشته با توجه به نتایج پژوهش فوق با آن مواجه بوده‌اند. از آن‌جا که تاکنون ارزشیابی مدونی از این برنامه به عمل نیامده است. سؤالاتی مانند: این که آیا تغییرات ایجاد شده در این برنامه با توجه به درک و فهم هنرجویان و تحقق اهداف رشته انجام شده است؟ یا وسایل و امکانات اجرایی آن تا چه حد برای اجرای این تغییرات مهیا است؟ یا اینکه هنرآموزان آموزش کافی متناسب با این تغییرات را دیده‌اند؟ و سایر موارد، مسائلی است که با ارزشیابی از «ابعاد برنامه اجرا شده شامل: اهداف، محتوا (محتوای برنامه در کتاب‌های درسی ارائه شده است)، روش‌های تدریس و ارزشیابی، نیروی انسانی، فضا، امکانات و تجهیزات مورد نیاز و ابعاد برنامه کسب شده شامل توانایی‌هایی که هنرجویان متناسب با اهداف حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی، در نظر گرفته شده در اسناد برنامه باید دارا باشند، مواردی است که از طریق ارزشیابی از این برنامه پاسخ داده می‌شود.

#### سوابق موضوع و چهارچوب نظری پژوهش

برنامه آموزشی دوره کاردانی ۵ ساله متصل رشته گرافیک، گرایش گرافیک که توسط معاونت متوسطه وزارت آموزش و پرورش تهیه گردیده بود. در تاریخ ۱۳۷۴/۷/۱۶ در سیصد و چهارمین جلسه شورای عالی برنامه ریزی به تصویب رسید.

در این برنامه هدف تربیت کاردان هنری است که با استفاده از آموخته‌های تئوری و عملی مهارت لازم را کسب نموده و از عهده اجرای آنها برآید و در صورت تمایل بتواند در دوره‌های کارشناسی ناپیوسته ادامه تحصیل دهد (شورای عالی برنامه ریزی، ۱۳۷۴).

هدف کلی رشته در دوره سه ساله هنرستان، تربیت نیروی انسانی متعهد و کارآمدی است که بتواند علاوه بر انجام وظایف شهروندی، با استفاده از آموخته‌های خویش در مشاغل مربوط به گرافیک در سطح میانی تکنسین مشغول به کار شود و توانمندی‌های زیر را دارا باشد:

- تصویرگری کتاب کودک، جلد مجلد، نوار کاست، سی دی و...
- صفحه آرایی محصولات گرافیکی.
- طراحی نشانه، برچسب، بسته بندی.

- طراحی تمبر، اسکناس و سکه.

- طراحی خط در گرافیک.

- طراحی اعلان، پوستر کتابچه‌های راهنمای محصولات.

فرایند برنامه‌ریزی درسی شامل سه مرحله اساسی: الگوپردازی برنامه‌درسی، اجرای برنامه‌درسی و ارزشیابی برنامه‌درسی است. ارزشیابی برنامه‌درسی را می‌توان فرایندی مداوم در جهت جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات دانست که به منظور بررسی تصمیمات اتخاذ شده در مراحل مختلف طراحی، تولید و اجرای یک برنامه به‌کار گرفته می‌شود (یارمحمدیان، ۱۳۷۷).

در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌درسی از دو نوع ارزشیابی تکوینی و تراکمی (مجموعی) استفاده می‌شود. در کلیه مراحل مربوط به طرح‌ریزی برنامه‌درسی یعنی مراحل که از طریق آن به انتخاب و اصلاح عناصر برنامه پرداخته می‌شود ارزشیابی تکوینی نقش اساسی به‌عهده دارد و اطلاعات مناسب را برای تصمیم‌گیری سنجیده و در اختیار گروه برنامه‌ریزی درسی قرار می‌دهد. پس از آن‌که برنامه‌درسی از طریق ارزشیابی تکوینی مرحله‌ی اعتبار بخشی را پشت سر گذاشت و سرانجام در سراسر نظام آموزشی به اجرا در می‌آید. لازم است کیفیت کاربرد و میزان بازده و تأثیر آن بر یادگیرندگان مورد بررسی قرار گیرد. در این مرحله است که از ارزشیابی تراکمی استفاده می‌شود (احمدی، ۱۳۸۳).

از ارزشیابی برنامه‌درسی برای قضاوت در سه مورد زیر می‌توان استفاده کرد:

الف) برنامه‌درسی تصویب شده؛

ب) برنامه‌درسی اجرا شده؛

ج) برنامه‌درسی کسب شده.

ارزیابی برنامه‌درسی تصویب شده از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (ایزنر، ۱۹۸۵ به نقل از بازرگان، ۱۳۸۰) زیرا اگر کیفیت برنامه‌درسی قبل از اجرای آن مورد قضاوت قرار نگیرد، و درباره ارزش برنامه‌درسی اطلاعی در دست نباشد، یادگیری مواد درسی یاد شده نمی‌تواند از اهمیت برخوردار باشد. با ارزشیابی برنامه‌درسی اجرا شده می‌توان درباره‌ی کیفیت تدریس قضاوت کرد. بالاخره برای ارزشیابی برنامه‌درسی کسب شده باید درباره پیامدهای برنامه‌درسی قضاوت کرد. این پیامدها شامل مواردی از جمله: الف) پیامدهای مربوط به یادگیری مطالب درسی؛ ب)

ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

پیامدهای مربوط به ویژگی‌های یادگیرنده؛ ج) پیامدهای مربوط به معلم. در این دسته الگوها، مخاطبان اصلی عبارتند از خبرگان و مصرف‌کنندگان برنامه مورد ارزیابی (بازرگان، ۱۳۸۰).

دسته‌بندی‌های متعددی از الگوهای ارزشیابی انجام گرفته است. از جمله این دسته‌بندی‌ها، می‌توان به دسته‌بندی هفتگانه مرکز مطالعات ارزیابی (دانشگاه کالیفرنیا) اشاره کرد. این دسته‌بندی هفتگانه شامل: ۱) الگوهای هدف‌گرا<sup>۱</sup>، ۲) الگوهای تصمیم‌گرا<sup>۲</sup>، ۳) الگوهای- پاسخگویانه‌گرا<sup>۳</sup>، ۴) الگوهای مبتنی بر طرح‌های تحقیق آزمایشی<sup>۴</sup>، ۵) الگوهای هدف- آزاد<sup>۵</sup>؛ ۶) الگوهای مبتنی بر مدافعه<sup>۶</sup>؛ ۷) الگوهای کاربردگرا<sup>۷</sup> (بازرگان، ۱۳۸۰ ص ۸۸-۸۹). اشاره کرد. از بین الگوهای ارزشیابی الگوی سبب و الگوی مبتنی بر نظر خبرگان بیشترین همخوانی را با این طرح داشته‌اند. الگوی سبب از این منظر که به ارزیابی زمینه، درونداد، فرایند و برودن داد توجه دارد و هدف این طرح بیشتر ارزیابی فرایند و برونداد بوده است و الگوی مبتنی بر نظر خبرگان از این منظر که بیشتر برای ارزشیابی برنامه‌درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

در این طرح برای ارزشیابی برنامه‌درسی رشته گرافیک<sup>۸</sup> از الگوی ارزشیابی مصوب گروه ارزشیابی مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی و نوآوری‌های آموزشی استفاده شده است. هدف ارزشیابی در این طرح مقایسه وضع موجود با وضع مطلوب است. وضع مطلوب برنامه‌درسی مصوب دفتر برنامه‌ریزی و تألیف فنی و حرفه‌ای و وضع موجود اجرای برنامه در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی می‌باشد. که برای ارزشیابی وضع موجود برنامه اجراشده از این منظر که فرایند اجرا را که شامل روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، میزان سختی

1. Goal- oriented
2. Decision- oriented
3. Responsive- oriented
4. Experimental- oriented
5. Goal-Free
6. Advocacy- oriented
7. Utilization- oriented

۸. این برنامه (دوره کاردانی ۵ ساله متصل علمی کاربردی رشته گرافیک - گرایش گرافیک) براساس چهار چوب اصلی آموزش‌های کاردانی در بخش خدمات گروه تکنولوژی شورای عالی برنامه‌ریزی و بر مبنای آموزش‌های علمی- کاربردی طراحی و تدوین شده است. در این برنامه هدف تربیت کاردان هنری است که با استفاده از آموخته‌های تئوری و عملی مهارت لازم را کسب نموده و از عهده اجرای آنها برآید و در صورت تمایل بتواند در دوره‌های کارشناسی ناپیوسته ادامه تحصیل دهد( اسناد برنامه‌درسی، ۱۳۸۵).

مطالب کتاب‌های درسی و امکانات اجرایی (امکانات، تجهیزات، فضا و نیروی انسانی) است از یک سو و از طرف دیگر برنامه کسب شده به منظور بررسی تحقق اهداف برنامه، مورد ارزشیابی قرار گرفته است.

بررسی پیشینه پژوهش در ارتباط با رشته گرافیک نشان می‌دهد که در ارتباط با این رشته بخصوص ارزشیابی آن تحقیقات اندکی در ایران انجام گرفته است از جمله هدف‌جو (۱۳۸۲) عمده‌ترین نتایج پژوهش این است که تعداد کمی از فارغ‌التحصیلان رشته گرافیک بعد از پایان دوره مشغول به کار می‌شوند هم‌چنین آنان که شاغل هستند نیز میان شغل و رشته تحصیلی آنان تناسب کمی وجود دارد، لنگرودی (۱۳۸۳) نتایج نظرسنجی هنرجویان بیانگر این است که کتاب کارگاه هنر ۱ (پیش‌دانشگاهی) دارای مطالب خوبی است و متناسب با سن آنان است ولی مطالب تکراری است. در ضمن دختران تمایل دارند که دروس به صورت تئوری کار شود و برنامه‌ریزی به گونه‌ای باشد که برای کنکور آماده شوند. ولی پسران تمایل داشتن دروس به صورت عملی کار شود و مخالف ارزشیابی کارگاه هنر به صورت تئوری بوده‌اند، معلمین نیز نسبت به مطالب کتاب درسی انتقاد داشتند و در ضمن بیان کردند که وسایل کمک آموزشی خیلی کم در اختیار آنان قرار می‌دهند. میرزامحمدی (۱۳۸۶) الگویی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی گروه هنر آموزش فنی و حرفه‌ای ارائه کرده است. احمدیان (۱۳۷۲) توصیه‌هایی در ارتباط با ارائه آثار هنری برای کودکان و نوجوانان مانند توجه به دو جنبه «قالب» و «محتوا» به‌علاوه تناسب، توجه به نیازهای سنی، جنسی و فردی، فرهنگی، اعتقادی، اجتماعی و علمی مخاطبان و درگیر کردن آنان با مسائل تصویری با ارائه آثار هنری آن‌ها در نمایشگاه‌های داخلی کوتاه مدت اشاره کرده است. مصدق (۱۳۷۷) به بررسی وضعیت فعلی گرافیک در ایران با عنوان خلاقیت در گرافیک پرداخته و می‌گوید: گرافیک امروز ایران فاقد نوآوری و قدرت خلاقه‌ای است که بتواند موجب تحول و خلق آثاری کاربردی و در عین حال زیبا، جذاب و نو باشد و بیان می‌دارد فرایند خلاقیت و چگونگی آن در سیستم آموزشی گرافیک ایران به خوبی شناخته شده نیست و جا دارد نسبت به آموزش آن و آشنا نمودن طراحان جوان اقدام شود. او پیشنهاد می‌کند درسی به نام فرایند خلاقیت در گرافیک به صورت یک واحد درسی ارائه شود.

بررسی مطالعات انجام گرفته در خارج بیانگر آن است که به پژوهش در رشته خاصی از هنر توجه ندارند بلکه بیشتر به بررسی هنر به طور کلی و آموزش آن توجه دارند به طور مثال

ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

استیک و مانسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در مقاله‌ای با عنوان سنجش کیفی آموزش هنر، به سنجش آموزش هنر و برنامه‌های هنر بخصوص از دیدگاه کیفی پرداخته‌اند. مؤلفین آموزش هنر و برنامه‌های هنر را از دیدگاه کیفی: تجربی، طبیعت‌گرا، و تفسیر قوم‌نگاری بحث می‌کنند. کوشنر می‌گوید: در تدریس هنر دو چیز متمایز است: ۱) دانش‌آموزان هنر یک مفهوم تمرین شده سنجش کیفیت و ریشه تجربی آن را کسب می‌کنند، ۲) ما بدون تغییر هنر را با انتقال از جز به کل آموزش می‌دهیم. در اینجا صحبت از سنجش است انعکاس‌نگرانی درباره کیفیت است. هودیتز<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، در ارزشیابی برنامه‌درسی آموزش هنر در مدرسه رز (۹-۱۲ ساله)<sup>۳</sup> به این موضوع اشاره کرده است که از آنجا که بعضی فقدان فعالیت‌های توصیه شده، را برنامه‌درسی محدود و ضعیف می‌دانند، من موافق نیستم. توان برنامه‌درسی ما عبارت است از: انعطاف‌پذیری در ارائه و روش-های سنجش، ضعف برنامه‌درسی، در فرایند طراحی و فقدان مأموریت، فلسفه یا اهداف جهت یافته است. چون تعداد کمی افراد ذینفع در توسعه برنامه‌درسی درگیر هستند، تعداد کمی افراد ذینفع سند دوره تحصیل را ارزش می‌گذارند. لذا فقدان ارزش‌گذاری مطلوب نیست و اغلب باعث می‌شود آموزگاران هنگام آموزش جهت‌گیری‌های فردی را به جای کاربرد برنامه‌درسی کتبی به کار برند.

### پرسش‌های مورد نظر

- آیا هنرآموزان و مجریان برنامه‌درسی رشته گرافیک از اهداف، محتوا و عناصر دیگر برنامه آگاهی دارند؟
- آیا سرگروه‌های آموزشی از اهداف، محتوا و عناصر دیگر برنامه‌درسی رشته گرافیک آگاهی دارند؟
- هنرآموزان نسبت به برنامه‌درسی گرافیک چه نگرشی دارند؟
- دانش‌آموزان نسبت به برنامه‌درسی گرافیک چه نگرشی دارند؟
- روش‌های ارزشیابی که هنرآموزان به کار می‌برند تا چه اندازه با رویکردهای پیش‌بینی شده در برنامه‌درسی گرافیک تناسب دارد؟
- آیا هنرآموزان فرایند یاددهی - یادگیری را بر اساس اهداف برنامه‌درسی دنبال می‌کنند؟

---

1. Stake & Munson

2 . Hodhts

3. Hodhts

- از دیدگاه هنرآموزان، آیا زمان پیش بینی شده برای هریک از دروس برنامه درسی گرافیک مناسب است؟
- از نظر هنرآموزان، آیا فعالیت‌های عملی پیش بینی شده در مدارس قابلیت اجرایی دارد؟
- از دیدگاه هنرآموزان، آیا مطالب و موضوعات کتاب‌های درسی رشته گرافیک برای هنرجویان قابل درک است؟
- از دیدگاه هنرجویان، آیا مطالب و موضوعات کتاب‌های درسی رشته گرافیک برای آنان قابل درک است؟
- آیا دوره‌های آموزشی برگزار شده در ارتباط با رشته گرافیک کارایی لازم را برای هنرآموزان داشته است؟
- آیا امکانات، فضا و تجهیزات موجود متناسب با امکانات پیش بینی شده در برنامه درسی رشته گرافیک است؟

#### در حیطه ارزشیابی از برنامه درسی کسب شده، سؤال های زیر مطرح است:

- آیا اهداف دانشی برنامه درسی گرافیک توسط دانش‌آموزان محقق شده است؟
- آیا اهداف مهارتی برنامه درسی گرافیک توسط دانش‌آموزان محقق شده است؟
- آیا اهداف نگرشی برنامه درسی گرافیک توسط دانش‌آموزان محقق شده است؟

#### **روش تحقیق**

در این پژوهش از روش پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری شامل کلیه هنرآموزان و هنرجویان رشته گرافیک در تهران و شهرستان‌های تهران، همچنین سرگروه‌های آموزشی در کل کشور بوده است. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. براین اساس در تهران منطقه ۱ از شمال، منطقه ۵ از غرب، منطقه ۸ از شرق، منطقه ۱۲ از مرکز و منطقه ۱۸ از جنوب و از شهرستان‌های تهران، شهرستان کرج (ناحیه ۱)، شهرستان ساوجبلاغ، شهرستان ورامین، شهرری (ناحیه ۲) انتخاب گردیدند. در مجموع حجم نمونه ۲۲۸ نفر از پایه دوم و ۴۲۸ نفر از پایه سوم، همچنین ۲۱۹ هنرآموز بوده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات شامل فرم مصاحبه نیمه هدایت شده، پرسشنامه‌های نظرسنجی (برای تعیین روایی محتوایی، پرسشنامه در اختیار چندهنر آموز رشته گرافیک و متخصصان در این رشته و رشته علوم تربیتی قرار داده شد. سپس برای سنجش پایایی (اعتبار) پرسشنامه، به اجرای آزمایشی آن



ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

بر روی گروه کوچکی از نمونه مورد نظر اقدام شد و اعتبار آن از طریق آلفای کرونباخ محاسبه گردید و اندازه آن برابر ۰,۹۷ بوده است. به همین روش برای نظرسنجی از هنرجویان نیز پرسشنامه‌ای به روش فوق تهیه شد که اعتبار آن برابر با ۰,۸۹ بوده است. فرم مشاهده، آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، فرم تحلیل فعالیت‌های عملی هنرجویان بوده است.

### یافته‌های تحقیق

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها که با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی بدست آمده به شرح زیر است:

**سؤال یک:** آیا هنرآموزان و مجریان برنامه درسی رشته گرافیک از اهداف، محتوا و عناصر دیگر برنامه آگاهی دارند؟

برای پاسخ به این سؤال، از ابزارهایی مانند پرسشنامه نظرسنجی و مصاحبه استفاده شد و از این طریق نظرات هنرآموزان در هنرستان‌های نمونه و گروه‌های آموزشی در تهران و سایر استان‌ها در کل کشور، جمع‌آوری گردید.

جدول ۱: میانگین نظرات هنرآموزان و سرگروه‌های آموزشی در رابطه با هریک از دروس

ردیف	موضوع	میانگین					
		تصویر سازی	عکاسی	خط در گرافیک	کارگاه گرافیک	صفحه آرایی	طراحی (۲)
۱	مناسب بودن تعداد واحدها	۴/۵۸	۴/۵۰	۳/۶۵	۵	۳/۸۸	۴
۲	هماهنگی بین واحدهای عملی و نظری	۴/۷۰	۴/۱۱	۳/۶۱	۴/۶۲	۳/۴۴	۴/۰۶
۳	کافی بودن زمان	۴/۰۵	۳/۶۸	۲/۵۹	۴/۳۵	۲/۸۸	۳/۶۹
۴	مناسب بودن هدف‌های درس	۴/۳۱	۴/۴۱	۴/۰۳	۴/۸۸	۴/۲۹	۴/۱۵
۵	کافی بودن سرفصل‌ها	۴/۳۴	۴/۳۷	۳/۵۳	۴/۴۸	۳/۹۶	۴/۶۳
۶	مناسب بودن منابع	۳/۵۰	۳/۹۲	۳/۷۰	۴/۰۶	۳/۷۳	۴/۱۵
۷	مناسب بودن روش‌ها	۳/۸۱	۴/۳۴	۳/۷۴	۴/۲۶	۴	۴
۸	مناسب بودن روش‌های ارزشیابی	۴	۴/۵۸	۳/۷۷	۴/۴۳	۳/۶۲	۳/۵۷
۹	مناسب بودن امکانات و تجهیزات	۴/۰۲	۳/۷۲	۴/۰۷	۳/۶۷	۳/۸۱	۴/۰۹

با توجه به پاسخ مثبت هنرآموزان به این سوالات: آیا با اهداف در نظر گرفته شده برای این درس آشنایی دارید؟ آیا با روش‌های یاددهی و یادگیری پیشنهاد شده برای این درس آشنایی دارید؟ آیا با روش‌های ارزشیابی پیشنهاد شده برای این درس آشنایی دارید؟ میانگین نظرات

آنان در خصوص این رشته در جدول شماره ۱ ارایه شده که به شرح زیر است. این مقیاس از ۱ تا ۶ بوده است که میانگین نظرات هنرآموزان و سرگروه‌های آموزشی در اکثر سؤالات (بین ۳ تا ۴) یعنی بالاتر از متوسط (۳) می‌باشد (به جز درس اصول صفحه‌آرایی و خط در گرافیک که در بعضی از موارد کمتر از ۳ است). یعنی میانگین نظرات آنان در تمام گزینه‌ها از حداکثر ۶ بجز در خصوص زمان اختصاص داده شده بالاتر از متوسط (۳) بوده است.

در مجموع با توجه به پاسخ‌های هنرآموزان، سرگروه‌های آموزشی، مدیران و هنرجویان در نظرسنجی‌ها و مصاحبه‌ها در خصوص میزان آگاهی آنان از اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی دروس تخصصی این رشته (مبانی تصویرسازی، صفحه‌آرایی، خط در گرافیک، عکاسی، کارگاه گرافیک، چاپ دستی، طراحی ۲) و برنامه‌درسی، اکثریت هنرآموزان از اهداف، روش‌ها و شیوه‌های ارزشیابی آگاهی داشتند و بیان کرده‌اند اهداف هر درس با محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی ارایه شده در کتاب در حد نسبتاً زیاد منطبق است. در خصوص روش‌های تدریس و ارزشیابی نیز بیان داشته‌اند هنرجویان را به فعالیت‌های (مهارتی، عاطفی و ذهنی) تشویق می‌کند، با امکانات و تجهیزات موجود در هنرستان قابلیت اجرا دارد و با زمان در نظر گرفته شده برای تدریس آن (به جز درس خط در گرافیک و صفحه‌آرایی) هماهنگی دارد. در خصوص شیوه‌های ارزشیابی نیز معتقدند عملاً قابل اجرا است (به جز مبانی و اصول صفحه‌آرایی و طراحی) و دانستنی‌های و مهارت‌های مربوط به این دروس (به جز درس صفحه‌آرایی) را می‌سنجد، هم‌چنین در ارتباط با شناخت آنان از ارزش و اهمیت هر یک از دروس برای این رشته مصاحبه‌ای انجام شد و در این ارتباط اولویت را به ترتیب به دروس طراحی، مبانی هنرهای تجسمی و عکاسی داده‌اند.

مدیران نیز در مصاحبه‌ای که با آنان انجام شد گفتند بین فعالیت‌هایی که هنرجویان در هنرستان انجام می‌دهند و جامعه انطباق بیشتری بر قرار شود. زیرا بازار کار متفاوت از فعالیت‌هایی است که هنرجوان در هنرستان انجام می‌دهند. (از آنجایی که بیشتر اطلاعات مربوط به برنامه از طریق دستورالعمل‌ها به مدرسه و هنرآموزان ابلاغ می‌شود) در خصوص کاستی‌های دستورالعمل‌ها و آیین‌نامه‌ها اعلام کردند که در ارتباط با ارزشیابی از دروس به‌خصوص طراحی ۲ و اختصاص کل نمره به طراحی از انسان کاستی وجود دارد. در مجموع دستورالعمل‌ها در خصوص ارزشیابی نیاز به بازنگری دارند. هم‌چنین آن‌ها بیان کردند که نیاز به کتاب راهنما

ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

برای دروس به‌خصوص تصویرسازی و کارگاه گرافیک است. بنابراین با توجه به اظهارات هنرآموزان، گروه‌های آموزشی، هنرجویان و مدیران می‌توان نتیجه گرفت که آن‌ها از اهداف، محتوا و سایر مؤلفه‌های هر درس آگاهی دارند ولی با برنامه‌درسی آشنایی چندانی ندارند و برنامه به صورت مدون در اختیارشان قرار داده نشده است ولی بخش‌هایی از آن به صورت بخشنامه و دستورالعمل در جلسات گروه‌ها بحث شده است.

**سؤال دو:** هنرآموزان و هنرجویان نسبت به برنامه‌درسی گرافیک چه نگرشی دارند؟

برای پاسخ به این سؤال از ابزاری مانند مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه استفاده شده است.

جدول شماره ۲، میانگین نظرات هنرجویان پایه دوم و سوم در خصوص نگرش آن‌ها نسبت به رشته گرافیک

پایه دوم		پایه سوم		سؤالات
		تعداد	میانگین	
۲۲۸	۵/۴۰	۴۲۷	۵/۲۹	علاقه به ادامه تحصیل در رشته
۲۲۸	۵	۴۲۴	۴/۶۷	لذت از حضور در کلاس‌های درس
۲۲۵	۴/۶۰	۴۲۵	۴/۳۸	لذت از انجام تکالیف و تمرین‌ها
۲۲۸	۵/۳۵	۴۲۸	۵/۰۵	علاقه به مطالعه منابع
۲۲۴	۴/۴۰	۴۱۵	۳/۹۶	علاقه به افزایش دروس عملی
۲۲۵	۵/۲۴	۴۲۴	۴/۸۹	علاقه به تکالیف و فعالیت‌های کارگاهی
۲۲۸	۵/۵۳	۴۰۹	۵/۴۷	اهمیت رشته گرافیک در مقایسه با رشته‌های دیگر
۲۲۸	۴/۶۸	۴۰۸	۴/۷۱	پیشنهاد تحصیل در این رشته را به دوستان و اطرافیان
۲۲۵	۴/۹۴	۴۱۷	۴/۶۶	نگهداری از تجهیزات و وسایل آموزشی هنرستان
۲۲۸	۳/۸۲	۴۰۹	۳/۷۳	رعایت بهداشت محیط هنرستان توسط هنرجویان

براساس نتایج حاصل از نظرات هنرآموزان، هنرجویان و مدیران از مصاحبه و نظرسنجی و همچنین مشاهده کلاس می‌توان نتیجه گرفت هنرآموزان و هنرجویان نگرش مثبتی به این رشته دارند ولی براساس نظر مدیران و هنرآموزان تعدادی از هنرجویانی که به علت رانده شدن از رشته‌های دیگر و تکمیل شدن ظرفیت رشته‌هایی که دوست داشتند، به اجبار این رشته را انتخاب کرده‌اند نگرش منفی به این رشته دارند. و این مشکل در مشاهداتی که از کلاس‌ها داشتیم به روشنی دیده می‌شد بخصوص در هنرستان‌های پسرانه که عکس‌العمل‌هایی نیز نسبت

به محیط هنرستان، همکلاسی‌ها و معلمانشان از خود نشان می‌دادند و متأسفانه با توجه به گفته مدیران تمایل به این رشته هر سال کمتر می‌شود به طوری که تعداد هنرجویان در بعضی از هنرستان‌ها در یک کلاس ۷ نفر بود.

**سؤال سه:** روش‌های ارزشیابی که هنرآموزان به کار می‌برند تا چه اندازه با رویکردهای پیش بینی شده در برنامه‌درسی گرافیک تناسب دارد؟

برای پاسخ به این سؤال، از آنجایی که در راهنمای برنامه روش ارزشیابی خاصی ارایه نشده است بلکه تنها به چگونگی بارم‌بندی نمرات اکتفا شده بود بنابراین برای اطلاع از روش‌های ارزشیابی مورد استفاده به بررسی نظرات هنرآموزان و هنرجویان، همچنین مشاهده روش‌های متداول اقدام شد. لذا این موضوع از جوانب مختلف مورد ارزیابی قرار گرفت تا از این طریق هم روش‌های ارزشیابی و هم مشکلاتی که هنرآموزان و هنرجویان در بحث ارزشیابی دارند مشخص گردد. نتایج آن به شرح زیر است:

جدول شماره ۳، میانگین نظرات هنرجویان پایه دوم و سوم در خصوص امتحان (ارزشیابی از فعالیت‌ها)

ردیف	سؤالات	پایه دوم			پایه سوم		
		میانگین	تعداد	بدون پاسخ	میانگین	تعداد	بدون پاسخ
۱	رضایت از ارزشیابی	۴/۳۴	۲۲۷	۱	۳/۸۴	۴۲۶	۲
۲	رضایت از روش‌های امتحان	۳/۶۳	۲۲۶	۲	۳/۳۲	۴۲۷	۱
۳	هماهنگی میان ارزشیابی دروس نظری و عملی	۳/۴۶	۲۲۶	۲	۳/۰۳	۴۱۴	۱۴

نتایج حاصل از داده‌های جدول ۳ بیانگر این است که میانگین نظرات آنان (مقیاس ۱-۶) در خصوص ارزشیابی از کارها و روش‌های امتحان در پایه دوم بین ۳/۴۶ - ۴/۳۴ یعنی از نحوه ارزشیابی کارهایشان در حد نسبتاً زیاد ولی از روش امتحان تاحدودی راضی بوده‌اند. ولی در پایه سوم بین ۳ - ۳/۸۴ بوده است یعنی از نحوه ارزشیابی کارهایشان و از روش امتحان تاحدودی راضی بوده‌اند. در خصوص هماهنگی بین ارزشیابی دروس تخصصی نظری و عملی نیز هر دو پایه بیان داشته‌اند تا حدودی هماهنگی وجود دارد.

ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

در مجموع براساس نتایج حاصل از مشاهده کلاس، نظرسنجی و مصاحبه با هنرجویان، هنرآموزان و مدیران چنین استنباط می‌شود که اولاً هنرجویان از روش‌هایی که از آن‌ها امتحان گرفته می‌شود تا حدودی راضی هستند و در دروسی مانند صفحه‌آرایی، طراحی و خط در گرافیک مشکل دارند و در ضمن دوست دارند امتحان بیشتر به صورت عملی برگزار شود تا تئوری. اکثر هنرآموزان از روش‌های فعلی ارزشیابی راضی هستند ولی در خصوص ارزشیابی دروسی مانند طراحی ۲، تصویرسازی، خط در گرافیک و کارگاه گرافیک به دلیل بارم‌بندی رضایت ندارند و بعضی از آنان معتقدند که نباید عملکرد هنرجویان را تنها با نمره در پایان سال سنجید. در این ارتباط مدیران نیز معتقدند که شیوه‌های ارزشیابی قدیمی است و برای امتحانات عملی با توجه به محتوای کتاب شرایط لازم وجود ندارد. همچنین در ارتباط با تناسب روش‌های ارزشیابی پیشنهادی در برنامه درسی و روشی که هنرآموزان به کار می‌گرفتند با توجه به مطالبی که در مورد هر درس اشاره شد. تاحدودی تناسب وجود دارد.

مورد دیگری که در بررسی روش‌های ارزشیابی می‌بایست توسط هنرآموزان به کار گرفته می‌شد استفاده از آزمون‌های عملکردی مانند ارایه پروژه، کار پوشه، ارایه آثار عملی به صورت ژورنال بوده است. نتایج حاصل از مشاهدات، نظرسنجی، مصاحبه و بررسی فعالیت‌های عملی هنرجویان بیانگر آن است که روش‌هایی مانند کارپوشه و ارایه آثار عملی به صورت ژورنال استفاده می‌گردید ولی ارایه پروژه تنها زمان شرکت هنرجویان در جشنواره و مسابقات استفاده می‌شده است.

**سؤال چهار:** آیا هنرآموزان فرایند یاددهی - یادگیری را بر اساس اهداف برنامه درسی دنبال می‌کنند؟

برای پاسخ به این سؤال به ارزیابی فرایند تدریس هنرآموزان (فعالیت‌های قبل از تدریس، حین تدریس و پس از آن) پرداختیم و برای پاسخ به این پرسش از اطلاعات حاصل از مشاهده کلاس، مصاحبه و نظرسنجی از هنرجویان و مصاحبه با مدیران و سرگروه‌های آموزشی استفاده شد.

براساس نتایج بدست آمده از آن‌جائیکه در راهنمای برنامه درسی روش تدریس خاصی برای این درس پیشنهاد نشده است از اظهارات هنرجویان و مدیران چنین استنباط می‌شود که هنرآموزان بیشتر از روش تدریس نمایشی، پرسش و پاسخ و پروژه استفاده کرده‌اند. ولی

براساس مشاهداتی که از کلاس‌ها داشتیم روش کار به این صورت بود که هنرآموز توضیحی درباره موضوع تدریس و شرحی از کار عملی (هنرآموز یک نمونه از کار عملی را با خودش انجام می‌داد و یا با استفاده از وسایل آموزشی آن را به هنرجویان نشان می‌داد و سپس از آن‌ها می‌خواست تا با تقلید از او همان کار را انجام دهند و سپس کار آنان را تصحیح می‌کرد) را بیان می‌کرد. و بعضی از آنان سؤالاتی نیز از بخش تئوری مطرح می‌کردند و با کمک هنرجویان پاسخ می‌دادند و تکالیفی نیز برای هنرجویان تعیین می‌کردند که هر هنرجو به تنهایی آن را انجام می‌داد و هر کدام از آن‌ها به ابتکار و سلیقه خودشان تدریس می‌کردند).

از مجموع مشاهدات و نظرسنجی‌ها چنین استنباط می‌شود که گرچه روش خاصی در راهنمای برنامه‌درسی ذکر نشده است ولی هنرآموزان اهداف برنامه که کسب مهارت در زمینه‌های مختلف رشته گرافیک است تا حدودی دنبال می‌کردند.

**سؤال پنجم:** از دیدگاه هنرآموزان، آیا زمان پیش بینی شده برای هریک از دروس برنامه‌درسی گرافیک مناسب است؟

برای پاسخ به این پرسش از ابزاری مانند پرسشنامه نظرسنجی از هنرآموزان و هنرجویان و مشاهده فرایند یاددهی - یادگیری استفاده شده است.

جدول شماره ۴، پاسخ هنرآموزان به سؤال تا چه میزان زمان اختصاص یافته برای تدریس این درس در طول ترم کافی است؟

دروس	تصویرسازی	عکاسی	خط در	کارگاه	صفحه	طراحی	چاپ
موارد	۲	۲	گرافیک	گرافیک	آرایی	۲	دستی
میانگین	۴/۰۵	۳/۶۸	۲/۵۹	۴/۳۵	۲/۸۸	۳/۶۹	۳/۹۲
تعداد	۳۶	۲۹	۲۷	۳۴	۲۷	۳۳	۲۷
بدون پاسخ	۲	-	-	۱	۱	۱	۱

جدول شماره ۵، پاسخ هنرجویان به سؤال: تا چه میزان زمان در نظر گرفته شده برای آموزش هر درس مناسب است؟

موارد	پایه	پایه دوم	پایه سوم
میانگین		۳/۹۰	۳/۶۴
تعداد		۲۲۸	۴۲۳
بدون پاسخ		-	۵

براساس نتایج حاصل از جداول فوق می‌توان اظهار داشت از نظر هنرآموزان زمان اختصاص داده شده (با توجه به میانگین بالاتر از ۴) برای دروس تصویرسازی و کارگاه گرافیک نسبتاً خوب است، همچنین برای دروس عکاسی ۲، طراحی ۲، کارگاه چاپ دستی در حد متوسط (میانگین بالاتر از ۳/۶۰) است ولی زمان پیش‌بینی شده برای دو درس پایه و اصول صفحه‌آرایی و خط در گرافیک کم (میانگین کمتر از ۳) است. میانگین نظرات هنرجویان پایه دوم و سوم بالاتر از ۳/۶۴ (طیف ۱ تا ۶) است یعنی زمان پیش‌بینی شده در حد متوسط برای تمام دروس است ولی در مصاحبه‌ای که با آنان داشتیم تعداد ۳۲ نفر گفته‌اند زمان پیش‌بینی شده کیفیت نمی‌کند و در دروسی مانند: صفحه‌آرایی (۱۵ مورد)، خط در گرافیک (۱۰ مورد)، طراحی (۱۰ مورد)، عکاسی (۱۱ مورد)، تصویرسازی (۱۱ مورد)، کارگاه گرافیک (۶ مورد)، چاپ دستی (۴ مورد) با کمبود وقت مواجه هستیم.

همچنین نتایج حاصل از مشاهده فرایند تدریس نیز نشان می‌دهد که بیشتر هنرآموزان در دروس خط در گرافیک و صفحه‌آرایی با کمبود وقت به علت حجم زیاد فعالیت‌ها مواجه بودند. سؤال شش: از نظر هنرآموزان، آیا فعالیت‌های عملی پیش‌بینی شده در هنرستان قابلیت اجرایی دارد؟

از آنجائیکه انجام فعالیت‌های عملی نیاز به کارگاه و وسایل آموزشی مورد نیاز را دارد بنابراین برای پاسخ به این پرسش مصاحبه‌ای با هنرآموزان و مدیران در ارتباط با امکانات و تجهیزات موجود در هنرستان انجام گرفت و نتایج زیر ارایه شد.

با توجه به اظهارات مدیران و هنرآموزان در مصاحبه‌ها و مشاهده کلاس می‌توان نتیجه گرفت که در تعدادی از هنرستان‌هایی که از ابتدا ساختمان‌ش برای این منظور طراحی شده است تقریباً فضای کارگاه‌ها مناسب است ولی در هنرستان‌هایی که کاربری آن‌ها برای کلاس‌های نظری است هنرآموزان برای انجام فعالیت‌های عملی با مشکل مواجه هستند بنابراین از نظر فضا ۵۰ درصد هنرستان‌ها فضای مناسب برای فعالیت‌های عملی را نداشتند، از نظر تجهیزات تقریباً در تمام هنرستان‌ها تجهیزات مربوط به عکاسی ۲ وجود نداشت و هنرآموزان شکایت داشتند از اینکه وقتی کتاب تغییر می‌کند باید وسایل مورد نیازش در هنرستان فراهم شود، درضمن با

مشاهداتی که ما از هنرستان‌ها داشتیم برای انجام کارهای عملی هنرجویان با کمبود امکانات برای کارهای عملی مواجه بودند.

**سؤال هفت:** از دیدگاه هنرآموزان، آیا مطالب و موضوعات کتاب‌های درسی رشته گرافیک برای هنرجویان قابل درک است؟

یکی از مشکلاتی که در اجرای برنامه‌درسی قابل بررسی است، مشکلاتی است که در ارتباط با محتوای کتاب‌های درسی و قابل درک نبودن بعضی از مباحث آن برای فراگیران (هنرجویان) است. برای ارزیابی این مهم برای هریک از دروس تخصصی (عکاسی ۲، طراحی ۲، خط در گرافیک، پایه و اصول صفحه‌آرایی، مبانی تصویرسازی و کارگاه گرافیک از پایه سوم و کارگاه چاپ دستی پایه دوم) با توجه به سرفصل‌های هر کتاب فرم‌هایی تهیه شد و در آن از هنرآموزان خواسته شد مشکلات مربوط به هر فصل را با ذکر عنوان و صفحه مشخص و پیشنهادات خود را در این ارتباط ارائه دهند. براین اساس مشکلات و پیشنهادهایی که هنرآموزان در خصوص هر درس ارائه کرده‌اند به تفکیک هر درس ارائه می‌گردد.

**مبانی تصویرسازی:** در این درس به مواردی از جمله تعداد زیاد و تکراری بودن تکنیک‌ها و زمان کم برای اجرای آن، کامل نبودن مبحث تاریخ تصویرسازی در ایران و جهان، تصاویر کهنه و بی کیفیت، تسلسل نداشتن مبحث رنگ، بی توجهی به موضوع کادربندی و قالب‌بندی کردن تصاویر اشاره شده است.

**پایه و اصول صفحه‌آرایی:** در این درس به مواردی از جمله: پانوشته‌های کتاب، مشکل بودن مبحث پایه یا گرید، نامنظم بودن مطالب کتاب، تعداد کم تصاویر و بی کیفیتی آن اشاره کرده‌اند. **خط در گرافیک:** این درس در مواردی مانند زیرنویس‌ها، نامنظم بودن مطالب و صفحه‌آرایی دارای مشکل است، هم‌چنین مطالب تئوری زیاد و بارم‌بندی آن منصفانه نیست.

**طراحی ۲:** در این درس به مواردی شامل: فراوانی مباحث کار به صورت کپی، حجم زیاد، کلی‌گویی و عدم ارائه سبک‌های گوناگون، توالی در مبحث طراحی اندام اشاره شده است.

**عکاسی ۲:** این درس در مواردی از جمله: فقر تصویری بخصوص در فتوگرام، تصاویر بدون کیفیت و تکراری در مبحث تلفیق تصاویر و خلاصه‌گویی در عکاسی کارگاهی دارای مشکل است.



ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

**کارگاه گرافیک:** در این درس به مواردی از جمله: نامشخص بودن تفاوت بین طراحی عنوان و آرم نوشتاری، تعریف یکسان از نشانه‌های تصویری و پیکتوگرام، قدیمی بودن تصاویر اشاره شده است.

**کارگاه چاپ دستی:** مشکلات مطرح شده در این درس بیشتر مربوط به نداشتن امکانات لازم برای انجام کارهای عملی در هنرستان‌ها و خطرناک بودن انجام بعضی از تکنیک‌ها مانند چاپ فلز برای هنرجویان مطرح شده است.

**سؤال هشت:** از دیدگاه هنرجویان، آیا مطالب و موضوعات کتاب‌های درسی رشته گرافیک برای آنان قابل درک است؟

برای ارزیابی این مهم برای هر یک از دروس تخصصی (عکاسی ۲، طراحی ۲، خط در گرافیک، پایه و اصول صفحه‌آرایی، مبانی تصویرسازی و کارگاه گرافیک از پایه سوم و کارگاه چاپ دستی پایه دوم) با توجه به سرفصل‌های هر کتاب فرم‌هایی تهیه شد و در آن از هنرجویان خواسته شد مشکلات مربوط به هر فصل را با ذکر عنوان و صفحه مشخص و پیشنهادات خود را در این ارتباط ارائه دهند.

### مبانی تصویرسازی

**مشکلات:** تصاویر کتاب به روز نیست و عکس‌ها قدیمی است، تصاویر تکنیک‌ها کم است، خودآرایی‌های کتاب هیچ کاربردی ندارند، تکنیک‌های به روز و جدیدی وجود ندارد و راجع به طراحی، شخصیت پردازی و ترکیب‌بندی چیزی در کتاب نوشته نشده است، طراحی روی جلد خوب نیست، حجم کتاب زیاد و وقت کم است، فقط به تکنیک‌ها پرداخته در مورد تصویرسازی و چگونگی آن بحث نشده است، کارها زیاد و ابزار کار گران است.

### پایه و اصول صفحه‌آرایی

**مشکلات:** تمرین‌های کتاب خوب نیست، تعداد تصاویر کم است.

### طراحی ۲

**مشکلات:** تصاویر ایرانی و جدید کم است بیشتر از تصاویر قدیمی و خارجی استفاده می‌شود. بیشتر کپی کار می‌شود، عکس‌های کتاب خیلی کم است، از منظره طراحی کردن بسیار سخت است. ما را بیرون نمی‌برند که از منظره طراحی کنیم، تکنیک‌ها مشخص نیست، روی جلد

مناسب نیست، این کتاب را در اصل یک سال نمی‌توان همه مباحثش را یاد گرفت و همه را به طور مختصر می‌توان فرا گرفت، طراحی احساس است بصورت کلیدی تعریف شده است. در کتاب موضوع طراحی فیگور کم و نامفهوم است، قانونی برای طراحی از چهره وجود ندارد، طراحی از دست و طراحی از چهره نامفهوم است تصاویر مربوط به متن تصاویر قدیمی است، تصاویر داخل کتاب واضح نیست، بهتر است از تصاویر جدید استفاده شود.

### کارگاه چاپ دستی

**مشکلات:** چاپ برجسته خطرناک است توضیح کتاب کم است، کار کردن با مگار مشکل است. زمان برای تدریس این مبحث کم است. کار کردن با چوب سخت است. وسایلی مانند مگار کم است، چاپ مسطح یا هم‌سطح توضیحات کتاب کم است و ما آن را متوجه نمی‌شویم. کار با تربانتین سلامتی ما را به خطر می‌اندازد و کار کثیف است، تک چاپ بوی بد این کار باعث مشکل ریوی می‌شود. کثیفی کار و سخت بودن کار، کلا حذف شود. شیشه برای هنرجویان تهیه شود و معلم تغییر کند، مطالب کتاب درهم و برهم است اول روش چاپ را در ابتدای کتاب توضیح داده و در آخر تکنیک چاپ را توضیح داده است.

**سؤال نه:** آیا دوره‌های آموزشی برگزار شده در ارتباط با رشته گرافیک کارایی لازم را برای هنرآموزان داشته است؟

پاسخ‌های هنرآموزان و مدیران در مصاحبه‌ها بیانگر آن است که تعداد دوره‌های آموزشی که تاکنون برای این رشته گذاشته شده است خیلی کم بوده است و تنها دوره‌هایی که بیشترین کارایی را داشته‌است دوره‌های (عکاسی، تصویرسازی، خط در گرافیک، صفحه‌آرایی) متمرکزی است که مدرسین آن مؤلفین کتاب بوده‌اند. در ارتباط با روش‌های آموزشی و تدریس نیز دوره‌ای برگزار نشده است، همچنین دوره‌هایی که در سطح مناطق برگزار می‌شود کارایی زیادی ندارند. حق‌التدریس‌ها نیز در این دوره‌ها نمی‌توانند شرکت کنند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که دوره‌های توجیهی برای آشنایی هنرآموزان با برنامه‌درسی و اهداف آن برگزار نشده است و تعداد اندکی دوره در ارتباط با بعضی از دروس این رشته برگزار شده است که تمام هنرآموزان شرایط شرکت در آن را نداشته‌اند. لذا این مسئله در تدریس آنها و پایین آمدن کیفیت کار آنان می‌تواند مؤثر باشد.

ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

**سؤال ده:** آیا امکانات، فضا و تجهیزات موجود متناسب با امکانات پیش بینی شده در برنامه-درسی رشته گرافیک است؟

نتایج حاصل از مشاهدات وسایل موجود در هنرستان‌ها و مصاحبه با هنرآموزان، مدیران و هنرجویان نشان می‌دهد که بین وسایل و امکانات موجود در هنرستان‌ها و امکانات پیش‌بینی شده در برنامه‌درسی تناسب وجود ندارند و اکثر هنرستان‌ها از نظر فضای کارگاه با توجه به استانداردی که در راهنمای برنامه آمده با مشکل مواجه هستند زیرا تعدادی از این هنرستان‌ها قبلاً دبیرستان بوده‌اند و برای کلاس‌های عملی و کارگاهی طراحی نشده‌اند. از نظر امکانات و وسایل نیز بیشترین کمبود در درس عکاسی (بخصوص عکاسی ۲)، رایانه برای انجام کار در کارگاه‌ها، وسایل مربوط به کارگاه چاپ، میز نور و میزهای کار، وسایل مربوط به درس طراحی، نداشتن کتابدار و مسئول کارگاه، نداشتن کتاب‌های تخصصی و لوح‌های فشرده متناسب با این رشته، کتاب کارگاه گرافیک برای هنرجویان و هنرآموزان است و در مجموع وسایل موجود در بیشتر هنرستان‌ها بخصوص هنرستان‌های قدیمی مستهلک اند و نیاز به تعمیر و یا تعویض دارند.

**سؤال یازده:** آیا اهداف دانشی برنامه‌درسی گرافیک توسط هنرجویان محقق شده است؟

نمرات هر یک از دروس زیر تشکیل شده از ۴ نمره تئوری و ۱۶ نمره عملی است و این میانگین مربوط به آزمون تئوری است. تعداد سوال برای درس مبانی تصویرسازی ۲۰، عکاسی ۲۰، خط در گرافیک ۱۵ و چاپ دستی ۱۴ سوال بوده است. تعداد سوال‌ها براساس حجم کتاب و مباحث نظری تعیین شده است.

نمرات ارائه شده در جدول زیر میانگین نمرات حاصل از آزمون تئوری در دروس عکاسی ۲، خط در گرافیک، مبانی تصویرسازی و چاپ دستی است. نمره تئوری در این دروس ۴ و میانگین ۲ است.

جدول ۶: میانگین نمرات آزمون تئوری هنرجویان

چاپ دستی	خط در گرافیک	عکاسی	مبانی تصویرسازی	تعداد
۴۵۱	۴۷۰	۴۰۲	۴۲۷	
۲,۱۲	۰,۹۲	۱,۶۶	۲,۲۷	میانگین

با توجه به جدول ۶، میانگین دروس مبانی تصویرسازی و چاپ دستی بالاتر از ۲ از میانگین، ولی میانگین نمره درس عکاسی ۱,۶۶ و خط در گرافیک ۰,۹۲ است که کمتر از

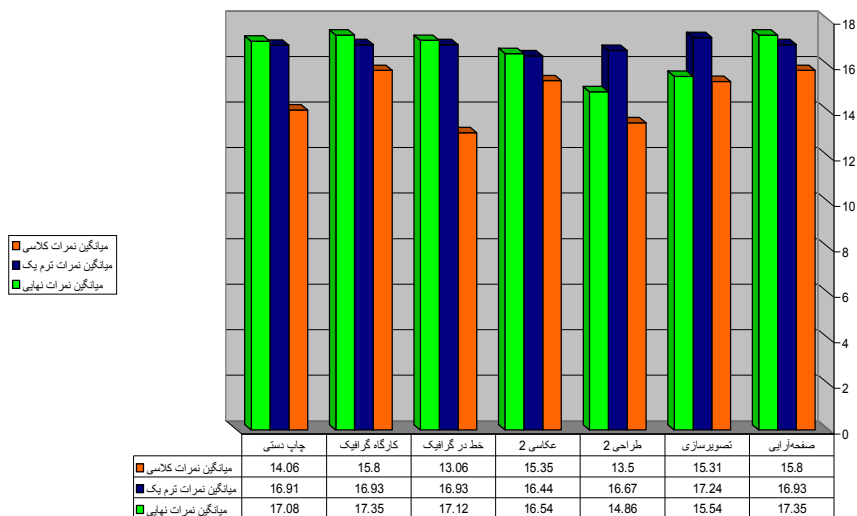
میانگین است. بنابراین می‌توان گفت عملکرد هنرجویان در بخش نظری دروس مبانی تصویرسازی و چاپ دستی در حد میانگین ولی در دروس عکاسی و خط در گرافیک کمتر از میانگین بوده است. لذا در بخش مباحث نظری کمتر از ۷۰ درصد اهداف دروس تصویرسازی و چاپ دستی محقق شده که این میزان در دروس عکاسی و خط در گرافیک کمتر از ۵۰ درصد با توجه به نتایج فوق بوده است. لازم به ذکر است که در کارنامه نمره عملی و نظری تفکیک نشده است. علت این امر را می‌توان عواملی مانند بی‌توجهی هنرآموزان و هنرجویان به مباحث نظری و استفاده نکردن از کتاب‌درسی در حین آموزش دانست.

### سؤال دوازده: آیا اهداف مهارتی برنامه‌درسی گرافیک توسط هنرجوان محقق شده است؟

برای پاسخ به این سؤال و بررسی میزان تحقق اهداف مهارتی میانگین نمرات هنرجویان را به تفکیک دروس با توجه به نمره کارنامه و نمره‌ای که براساس ارزیابی متخصصین موضوعی به فعالیت‌های عملی هنرجویان اختصاص داده شد، محاسبه گردید. برای هر درس نمره ترم یک (نیم‌سال اول)، پایانی (نیم‌سال دوم) برای بعضی از دروس مستمر و نمره تحلیل فعالیت‌های عملی (در چهار درس از دروس نمره تئوری با عملی جمع شده است) که تحت عنوان نمره کلاسی در تحلیل‌ها آمده است مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و نتایج زیر بدست آمد.

### نمودار شماره ۲، مقایسه میانگین نمرات (کلاسی، ترم یک و نهایی) دروس مختلف

مقایسه میانگین نمرات دروس



ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

با توجه به نمودار شماره ۲ نتایج بیانگر آن است که در تمام دروس نمره کلاسی هنرجویان از سایر نمرات آنان کمتر بوده است. نمره نهایی دروس طراحی ۲ و تصویرسازی که امتحان نهایی داشته‌اند نسبت به دروس دیگر کمتر است در بیشتر دروس نمرات دختران بیشتر از پسران بوده است. نمرات هنرجویان در اکثر دروس در تهران بهتر از شهرستان‌های تهران بوده است. میانگین تمام دروس به جز طراحی ۲ و تصویرسازی در ترم یک و پایانی بالاتر از ۱۶ بوده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که یا امتحان این دو درس که به صورت نهایی برگزار شده، مشکل بوده است یا اینکه هنرآموزان در مجموع نمره بالاتری به هنرجویان داده‌اند با توجه به نمره‌ای که از ارزیابی فعالیت‌های هنرجویان (کلاسی) و آزمون کتبی بدست آمد و همچنین نزدیکی نمره کلاسی با امتحان نهایی صحت استدلال دوم منطقی‌تر است. نتایج حاصل از آزمون تی (جدول شماره ۷ مقایسه میانگین نمرات نهایی و کلاسی نیز در تأیید این موضوع است).

جدول ۷: آزمون تی همبسته بین نمرات نهایی و نمره تحلیل فعالیت‌های عملی هنرجویان (کلاسی) هنرجویان در

دروس مختلف

نام درس	نمره	میانگین	اندازه تی	سطح معناداری
عکاسی ۲	کلاسی	15.3592	-6.742	.000
	نهایی	17.1504		
طراحی ۲	کلاسی	13.5027	6.439	.000
	نهایی	15.6892		
خط در گرافیک	کلاسی	13.0654	18.476	.000
	نهایی	17.4668		
صفحه‌آرایی	کلاسی	14.0851	-12.447	.000
	نهایی	17.7356		
مبانی تصویرسازی	کلاسی	15.3147	-1.347	.180
	نهایی	15.5661		
کارگاه گرافیک	کلاسی	15.8014	-10.787	.000
	نهایی	18.1110		
چاپ دستی ۱	کلاسی	14.0646	11.267	.000
	نهایی	17.6563		

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل نمرات هنرجویان، مصاحبه‌ها و نظرسنجی می‌توان نتیجه گرفت که اهداف مهارتی در تمام دروس براساس میانگین نمرات کسب شده در امتحان نهایی، ترم یک و کلاسی (بالتر از ۱۴ به جز درس خط در گرافیک در نمره کلاسی) محقق شده است. از طرف دیگر آنان طبق راهنمای برنامه‌درسی باید بعد از فارغ‌التحصیلی به مهارت‌هایی از جمله: تصویرگری کتاب کودک، جلد مجلد، نوار کاست، سی دی و...؛ صفحه‌آرایی محصولات گرافیکی؛ طراحی نشانه، برچسب، بسته بندی؛ طراحی تمپر، اسکناس و سکه؛ طراحی خط در گرافیک؛ طراحی اعلان، پوستر، کتابچه‌های راهنمای محصولات دست یابند که براساس اظهارات هنرجویان در طول سال تحصیلی آنان مهارت‌هایی مانند تصویرسازی، طراحی، عکاسی، طراحی آرم و پوستر و لگو و خط در گرافیک و صفحه‌آرایی کتاب و مجله کسب کرده‌اند که با مقایسه مهارت‌های کسب شده و موردنیاز می‌توان گفت به جز چند مورد به بیشتر مهارت‌ها دست یافته‌اند. ولی نظرات هنرآموزان بیانگر این است که به دلیل اینکه هنرجویان در طول سال تحصیلی بیشتر مهارت‌ها را با دست انجام می‌دهند نمی‌توانند بعد از فارغ‌التحصیلی با بازار روز به دلیل نداشتن مهارت کار با رایانه رقابت کنند.

**سؤال ۱۳:** آیا اهداف نگرشی برنامه‌درسی گرافیک توسط هنرجوان محقق شده است؟

از آن جاییکه در راهنمای برنامه‌درسی رشته گرافیک اهدافی تحت عنوان اهداف نگرشی مشخص نشده است لذا در چک‌لیست مشاهده کلاس‌سؤالاتی را طرح کردیم تا از طریق آن فعالیت‌ها و برنامه‌هایی که هنرآموز می‌تواند از طریق آن زمینه را برای کسب اهدافی که هنرجویان را برای زندگی در جامعه و گسترش دید آنان نسبت به یک اثر هنری افزایش دهند را بررسی کنیم. نتایج حاصل (جدول زیر) نشان می‌دهد که هنرآموزان برنامه‌ریزی برای انجام فعالیت‌هایی که زمینه آماده‌سازی هنرجویان در مواردی مانند: تدارک فعالیت‌هایی که آمادگی و استعداد درک زیبایی هنرجویان را افزایش دهد یا زمینه را برای استقلال هنرجویان و بیان آزادانه افکار، احساسات و عواطف عمیق آنان فراهم آورد، همچنین این امکان را برای هنرجویان فراهم می‌سازد تا با استفاده از بیان تصویری به ارائه راه‌حل‌هایی در مسائل مختلف بپردازند، اقدامات کمی بخصوص در مورد گزینه آخر انجام داده‌اند.

ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

جدول ۸: نتایج مشاهده فرایند یاددهی - یادگیری در خصوص اهداف نگرشی

ردیف	سؤالات	بلی	خیر	تاحدودی
۱	آیا هنرآموز از طریق فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده آمادگی و استعداد درک زیبایی هنرجویان را افزایش داد؟	۳۶	۳۴	۲۹
۲	آیا هنرآموز از طریق فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده زمینه را برای بیان آزادانه افکار، احساسات و عواطف عمیق هنرجویان فراهم کرد؟	۳۱/۵	۳۱/۵	۳۷
۳	آیا هنرآموز از طریق فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده زمینه را برای استقلال هنرجویان فراهم ساخت؟	۳۴	۳۶	۳۰
۴	آیا هنرآموز از طریق فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده این امکان را برای هنرجویان فراهم می‌سازد که بتوانند از طریق تصویر وسیله‌ای برای ارتباط مؤثر با دیگران بیابند؟	۵۲	۲۲	۲۶
۵	آیا هنرآموز از طریق فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده این امکان را برای هنرجویان فراهم می‌سازد تا با استفاده از بیان تصویری به ارائه راه‌حلی در مسائل مختلف بپردازند؟	۲۲	۵۴	۲۴

### نتیجه‌گیری

بررسی‌ها و مطالعات انجام شده بیانگر این است که یکی از مراحل اصلی در برنامه‌ریزی درسی ارزشیابی است، ارزشیابی برنامه‌درسی را می‌توان فرایندی مداوم در جهت جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات دانست که به منظور بررسی تصمیمات اتخاذ شده در مراحل مختلف طراحی، تولید و اجرای یک برنامه به کار گرفته می‌شود. این فعالیت در جریان بهبود و پیشرفت برنامه - درسی نقش داشته و بازخورد لازم را در تمام مراحل برنامه‌ریزی برای برنامه‌ریزان درسی فراهم می‌کند.

نتایج حاصل از این ارزشیابی در بخش برنامه‌درسی کسب شده بیانگر آن است که میانگین نمرات هنرجویان در دروس تخصصی در امتحان پایانی و ترم یک در تمام دروس بالاتر از ۱۴ است یعنی هنرجویان از ۲۰ نمره ۷۰ درصد آن را کسب کرده‌اند و از آنجایی که هرکدام از اهداف فوق مربوط به یکی از دروس تخصصی این رشته (کارگاه گرافیک، تصویرسازی، خط در گرافیک، کارآموزی، صفحه‌آرایی، طراحی و عکاسی) است لذا می‌توان نتیجه گرفت که این اهداف محقق شده است. ولی از طرف دیگر با توجه به اینکه دربخش نظری هنرجویان در دروسی مانند عکاسی، خط در گرافیک، تصویرسازی و چاپ دستی از ۴ نمره حداکثر ۲,۲۷ را

کسب کرده‌اند می‌توان استنباط کرد که در این دروس توجه کمی به اهداف شناختی و مباحث نظری داشته‌اند از جمله دلایلی که در این ارتباط هنرجویان و هنرآموزان ذکر کرده‌اند بی‌توجهی به کتاب‌درسی و تدریس جزوات و کتاب‌های غیر درسی به جای کتاب درسی است و از طرف دیگر حجم زیاد کتاب؛ به‌خصوص کتاب خط در گرافیک که کمترین میانگین را در آزمون نظری داشته است. حسن زاده (۱۳۸۹) نیز در پژوهشی که در خصوص تجدید نظر در محتوای آموزشی گرافیک انجام داده به اهمیت مباحث نظری در محتوای آموزشی برنامه‌درسی گرافیک اشاره کرده است.

در ارتباط با برنامه‌درسی اجرا شده مشکل اصلی در اکثر هنرستان‌ها کمبود امکانات به‌خصوص درس عکاسی و چاپ، استاندارد نبودن فضای کارگاه برای انجام کارهای عملی، کمبود کتاب‌های تخصصی رشته، کمبود رایانه در کارگاه‌ها، متناسب نبودن زمان در نظر گرفته شده با حجم کتاب و در نتیجه کمبود وقت به‌خصوص در دروس خط در گرافیک و صفحه‌آرایی است. موارد دیگر بی‌علاقه‌گی هنرجویانی که به اجبار پدر و مادر یا نداشتن نمره کافی برای رشته‌های دیگر، به این رشته رو آورده‌اند، متخصص نبودن بعضی از هنرآموزان در رشته تدریس‌شان، مشکلات کتاب‌های درسی از نظر تناسب با درک و فهم هنرجویان، حجم زیاد کتاب‌ها و کم کردن زمان هنرستان از سه سال به دو سال، نداشتن آگاهی هنرآموزان از روش‌های تدریس این رشته و در اختیار نداشتن برنامه‌درسی، تعداد کم کلاس‌های ضمن خدمت برای ارتقای علمی هنرآموزان به‌خصوص در درس مبانی هنرهای تجسمی و مناظر و در مجموع کلیه دروس، از جمله مواردی است که باید به آن توجه شود.

مقایسه نتایج حاصل از این ارزشیابی با پژوهش انجام شده توسط مصدق (۱۳۷۷) و هدف‌جو (۱۳۸۲) از این منظر که فارغ‌التحصیلان این رشته شغل مربوط به رشته خود را پیدا نکرده‌اند یا اینکه گرافیک در ایران بیشتر کپی کاری است و خلاقیت در کارها مشاهده نمی‌شود با نمراتی که هنرجویان در امتحانات کسب کرده‌اند در تضاد است ولی نظراتی که هنرآموزان و مدیران در ارتباط با منطبق نبودن بازارکار با مهارت‌های هنرجویان داشته‌اند به تأیید نتایج این ارزشیابی با پژوهش‌های قبلی می‌رسیم. گذشته از آن روش‌های ارزشیابی که میزرامحمدی برای رشته‌های فنی و حرفه‌ای در تحقیقش پیشنهاد داده بود در هنرستان‌ها کمتر استفاده می‌شد. و بیشتر به ارزشیابی پایانی توجه شده بود تا روش‌های دیگر.



## پیشنهادهای کاربردی

در این قسمت به منظور استفاده برنامه‌ریزان و مسئولین اجرایی پیشنهادهایی ارائه می‌شود که امیدواریم مورد استفاده قرار گیرد.

- برنامه‌درسی در زمینه‌ی معرفی روش‌های تدریس و یادگیری به هیچ روشی اشاره نکرده است. لذا یکی از روش‌هایی که می‌توان در این رشته استفاده کرد روش نمایش علمی است که برای مهارت‌آموزی در رشته‌های فنی و حرفه‌ای بیشترین کارایی را دارد. گذشته از آن با توجه به اینکه عنصر خلاقیت در این رشته از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است می‌توان از الگوی بدیعه‌پردازی (جویس و همکاران، ۲۰۰۴ ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۴ ص ۲۱۳) استفاده کرد.

- از آنجا که بین اهداف، محتوا و تمرین‌های آخر هر فصل در بیشتر دروس هماهنگی وجود ندارد، توصیه می‌شود در این زمینه بازنگری انجام پذیرد و پژوهشی برای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی برای رفع این معضل انجام پذیرد.

- در ارتباط با اهداف مهارتی، روش‌های آرایه محتوا و ارزشیابی به گونه‌ای است که تناسب کمی بین آنها وجود دارد در ضمن اگر اهداف مهارتی را براساس حیطه روانی- حرکتی بلوم بخواهیم مورد ارزیابی قرار دهیم نه در برنامه‌درسی و نه در کتاب اصلاً به این مورد توجهی نشده است و اهدافی که بیان شده است بیشتر سطح کاربرد در حیطه شناختی است نه حیطه روانی- حرکتی.

- در ارتباط با روش‌های ارزشیابی در برنامه‌درسی به روش خاصی اشاره نشده است و تنها روش امتحان در دروس تخصصی توضیح داده شده است در صورتی که در پژوهش میرزامحمدی (۱۳۸۶) به روش‌هایی اشاره شده است که می‌توان این روش‌ها را در برنامه گنجانند و برای آگاهی هنرآموزان دوره‌هایی اختصاص داد.

- در برنامه‌درسی به اهداف جزئی هر درس در حیطه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی اشاره‌ای نشده است و خیلی مختصر به اهداف کلی هر درس تنها در حیطه شناختی اشاره شده است در صورتی که هدف کلی این رشته تربیت نیروی انسانی متعهد و کارآمدی است که بتواند علاوه بر انجام وظایف شهروندی به مهارت‌هایی مورد نیاز رشته دست یابد. سؤال اینجاست

که چگونه به وظایف شهروندی بدون در نظر گرفتن تمهیداتی در برنامه‌درسی (توجه به اهداف نگرشی) در این ارتباط باید رسید.

- در برنامه‌درسی امکانات، وسایل و تجهیزاتی برای این رشته معرفی شده است که نیاز به بازنگری با توجه به تغییرات ایجاد شده در فناوری‌های جدید، به‌خصوص چاپ و عکاسی دارد.

- در کتب‌درسی بخصوص خط در گرافیک، صفحه‌آرایی براساس نظرات بدست آمده نیاز به تغییراتی است که می‌تواند شامل بخش‌هایی مانند تمرین‌های آخر هر فصل به دلیل قابلیت اجرایی نداشتن آن‌ها، به روز کردن مطالب کتاب‌ها و قرار دادن فصولی در ارتباط با کار با رایانه به منظور تسلط هنرجویان برای بازار کار، تجدید نظر در تصاویر کتاب و بالابردن کیفیت آن، تجدید نظر در صفحه‌آرایی و طرح جلد کتاب‌ها، کم کردن حجم آن‌ها یا اضافه کردن ساعت درس و ... باشد.

- با توجه به اینکه بیشتر دروس این رشته عملی و کارگاهی است فراهم آوردن امکانات مورد نیاز رشته به‌خصوص در درس عکاسی، چاپ دستی، طراحی و ... همچنین مجهز کردن کارگاه‌ها به رایانه و شیرآب و سیستم تهویه ضروری است. در ضمن با توجه به مستهلک بودن میز و صندلی‌های کارگاه و کم بودن میزهای کارگاهی به نسبت تعداد هنرجویان نیاز به تعمیر و یا تهیه آن‌ها برای اجرای فعالیت‌های عملی می‌باشد. فضای کارگاه‌ها به تناسب نوع کاربری آن‌ها باید براساس استانداردهای برنامه‌درسی تغییر یابد. کتاب‌های تخصصی این رشته فراهم گردد و در صورت امکان فضای کتابخانه برای استفاده هنرجویان فراهم شود.

- برای ارتقاء سطح علمی هنرآموزان می‌توان از روش‌هایی مانند آموزش ضمن خدمت و یا جلسات کار گروه‌های درسی، تشکیل گروه‌های درسی در مناطق، در اختیار قرار دادن راهنمای برنامه‌درسی به آنان، در اختیار قرار دادن لوح‌های فشرده مرتبط با دروس جهت استفاده در کلاس و مطالعه‌ی شخصی، نظارت و راهنمایی بر فرایند تدریس هنرآموزان و رفع اشکالات احتمالی با همفکری و همدلی استفاده کرد. در ضمن بخش‌های مهم راهنمای برنامه‌درسی از طریق مجلات تخصصی در اختیار هنرآموزان قرار گیرد.

- برای برنامه‌ریزی درست و اصولی از کارگاه و حفاظت و نگهداری از امکانات موجود در کارگاه‌ها حضور یک انباردار یا سرپرست کارگاه و یک کتابدار برای کتابخانه‌های موجود در

ارزشیابی برنامه درسی رشته گرافیک شاخه فنی و حرفه‌ای نظام سالی واحدی

هنرستان‌ها (در حال حاضر به علت نداشتن کتابدار با وجود کتاب‌های تخصصی هنرآموزان و هنرجویان نمی‌توانند از کتاب‌ها استفاده کنند) ضروری است. در ضمن نیاز به تجدید نظر در دستورالعمل‌های موجود در این خصوص می‌باشد.

- ضروری است در آیین‌نامه‌های امتحانی تجدید نظر شود و ملاک‌های بررسی فعالیت‌های عملی هنرجویان در اختیار هنرآموزان قرار گیرد در ضمن بعضی از ملاک‌ها (به‌خصوص توجه به خلاقیت و نوآوری در فعالیت‌ها و جلوگیری از کپی برداری و کپی کاری) نیاز به تجدید نظر برای بررسی فعالیت‌های عملی هنرجویان دارند
- از نیروهای متخصص و مجرب برای تدریس بخصوص کسانی که علاوه بر آگاهی به مبانی رشته در امور کلاس‌داری و پداگوژی تسلط دارند، استفاده گردد.
- توصیه می‌شود نظام سه‌ساله به چهار ساله به دلیل اینکه در سال اول هنرجویان فقط دروس عمومی را می‌گذرانند و زمان برای تبحر در فعالیت‌های عملی این رشته کم است، تغییر کند.
- به دلیل ناشناخته بودن این رشته برای هنرجویان و اولیای آنان از طریق رسانه‌های گروهی کارایی‌های متعدد این رشته در بازار کار معرفی و اشاعه گردد. زیرا اگر به همین روال پیش رود در چند سال آینده تعداد هنرجویان کم‌تر می‌شود و به جای افراد متخصص کسانی که تنها مهارت کمی در کار با رایانه دارند و با کپی‌برداری از کارهای خارجی فعالیت می‌کنند جای این گونه افراد حرفه‌ای را خواهند گرفت و گرافیک ایران هویت ملی خود را از دست خواهد داد در ضمن توصیه می‌شود صنفی برای حمایت از این رشته متشکل از هنرآموزان و هنرجویان تشکیل شود.
- کتاب راهنمای معلم برای این درس تهیه و تدوین شود، هم‌چنین کتاب کارگاه گرافیک برای هنرجویان تهیه گردد. مشاهدات نشان داد که کتاب معلم کارگاه گرافیک این درس نیز در اکثر هنرستان‌ها موجود نمی‌باشد یا تنها یک نسخه برای همه‌ی هنرآموزان است.

## منابع

- اسناد برنامه‌درسی رشته گرافیک (۱۳۸۵)، سند شماره یک راهنمای برنامه ریزی و ارزشیابی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کار و دانش.

- احمدیان، پرویز (۱۳۷۲)، تأثیر کاربرد گرافیک (ارتباط تصویری) در محیط‌های آموزشی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته ارتباط تصویری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- احمدی، غلامعلی (۱۳۸۳)، ارزشیابی برنامه‌دروس تربیتی دوره‌های کاردانی مراکز تربیت معلم. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰)، ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت.
- جویس، بروس، مارشال ویل و امیلی کلپون (۲۰۰۴)، الگوهای تدریس (۲۰۰۴) خانواده الگوهای اجتماعی، اطلاعات پردازی، انفرادی و تفاوت‌های فردی، ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت (۱۳۸۴).
- حسن‌زاده، حسام (۱۳۸۹)، ارائه سرفصل‌های جدید آموزشی برای رشته طراحی گرافیک در مقطع کارشناسی در ایران، پروژه عملی: طراحی آرم. پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد در رشته ارتباط تصویری، تهران، دانشکده هنرهای تجسمی.
- طالبی طاهر، مهتاب (۱۳۷۳)، وضعیت آموزش هنر در مدارس کشور (مقطع راهنمایی)، رساله کارشناسی، رشته ارتباط تصویری. تهران دانشگاه الزهرا.
- محوی لنگرودی، سیده مرجان (۱۳۸۳)، ارزشیابی دروس کارگاهی آموزش فنی و حرفه‌ای در مقطع پیش‌دانشگاهی هنر در مدارس دولتی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته ارتباط تصویری. تهران: دانشگاه الزهرا.
- مصدق، احمدعلی (۱۳۷۷)، خلاقیت در گرافیک، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته ارتباط تصویری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- میرزاحمدی، محمدحسن (۱۳۸۶)، طراحی الگوی مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی رشته‌های گروه هنر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای براساس مطالعه تطبیقی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- هدف‌جو، الهام (۱۳۸۲)، مطالعه وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان رشته گرافیک شاخه‌ی فنی و حرفه‌ای در شهر تهران، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۷۷)، اصول برنامه‌ریزی درسی «ماهیت برنامه‌ریزی درسی - مبانی فلسفی، روانشناختی و جامعه‌شناختی برنامه، ارزشیابی برنامه، تحلیل محتوای برنامه‌درسی یا کتاب». تهران: یادواره کتاب.

- Hodits, Lisa (2003), **Evaluation of Curriculum Ross High School 9-12 Language Arts Curriculum**, Wright State University, EDI 773-01.
- Hurwitz, A. Sady, M. (1991). **Children and their art the elementary school**. Hoi pub. N.Y.
- . <http://www.edtech.vt.edu/edtech/id/eval/eval.html>.
- Stake, Robert & Munson, April (July-August 2008), **Qualitative assessment of arts education**. Arts Education Policy Review 109.6.
- Mauger, Stan ( 2008 ), **assessing the importance graphic designers place on learning about social contexts related to consumer cultures**, New Zealand Whitecliffe College of Arts &Design.

