

بررسی تولید محتوا در برنامه ریزی درسی

رمضان زمانی

۱. دبیر آموزش و پرورش فارس - شهرستان لامرد، گروه علوم تربیتی، لامرد، ایران

ramzyzamaneh@gmail.com

چکیده

سابقه و هدف: برنامه درسی از لحاظ مفهومی اشاره به یک فرایند دارد که حاصل یا نتیجه آن برنامه درسی است. این واژه از ریشه لاتین به معنای میدان حرکت و مسابقه یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به مقصد مورد نظر دست یابند. هدف بررسی تولید محتوا در برنامه ریزی درسی است.

مواد و روشها: مطالعه حاضر از نوع توصیفی تحلیلی است و پس از بررسی مفاهیم با ارائه نتایج به پیشنهادات کاربردی پرداخته شده است. روش تحقیق حاضر توصیفی و روش گردآوری اطلاعات آن، کتابخانه ای است. بدین صورت که از منابع کتابخانه ای نظیر: کتاب، مقاله، منابع خارجی و ... و آموخته های محقق استفاده شده است.

یافته ها: از نظر این پژوهش محتوا و جریان رسمی و غیر رسمی که از طریق آن یادگیرنده تحت نظارت مدرسه معلومات و شیوه فهمیدن را کسب می کنند، مهارتها را فرا می گیرند، نگرش ها و ارزش گذاری و ارزش ها را تغییر می دهند.

نتیجه گیری: از مباحث ایراد شده نتیجه گرفته می شود که برنامه درسی در پی آنست شرایط، موقعیت و وسایل مورد احتیاج را در حیطه تعلیم و تربیت برای فراگیران با شرایط فعلی و نیازهای مشخص آنان فراهم سازد و زمینه تربیت و رشد همه جانبه آنان مهیا گردد. به عبارتی طرح برنامه درسی در یک نگاه متفاوت، هسته مرکزی ((تربیت)) را شکل می دهد و موثرترین وسیله جهت هدایت رشد همه جانبه افراد و تغییر در نگرش ها و رفتارها است.

کلید واژه: برنامه درسی، تدریس، محتوا، مهارتها.

مقدمه

محتوای برنامه درسی از زمان پیدایش آموزش های رسمی در کشور ما مدام از روش های به کار برده شده در طراحی برنامه درسی متأثر شده است. تا قبل از انقلاب اسلامی محتوای برنامه درسی برای انتقال معرفت گرد آوری شده انسانی به جوانان در حول رشته های علمی سازمان دهی می شد. در این دیدگاه، دانش ها و مهارت های مورد نیاز بزرگسالان محتوای شرع برنامه های درسی را تشکیل می داد. فرض بر این بود که سازمان دهی برنامه درسی حول رشته های علمی بهتر می تواند به نیازهای دوره بزرگسالی پاسخ دهد. [۱]. محتوای برنامه درسی ممکن است که بر مبنای میراث کهن و تحولات علمی در حال حاضر و نیازهای آینده انتخاب شود. بدین لحاظ برنامه درسی به لحاظ زمانی ممکن است که خصلتی گذشته گرا، محافظه کار و پیشرو پیدا کند و هر یک از این رویکردها، محاسن و معایب خاص خود را دارد. [۲].

مواد و روشها

پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی است که با استفاده از روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل محتوای استقرایی انجام گردیده است. در این مطالعه برای استخراج و تدوین مطالب از روش سه سو سازی استفاده گردید؛ یعنی مطالعه با بهره گیری از پژوهشهای مربوط و مبانی نظری انجام شد. این روش تحقیق از نوع روش تحقیق نظری است که با روش تحلیل محتوا و با رویکرد کیفی انجام گرفته است. ابزار جمع آوری اطلاعات، فیشهای برداشت شده از کتب گوناگون و از طریق مطالعه کتابخانه ای بوده است. قلمرو تحقیق، کلیه منابع اصلی و دست اول و همچنین منابعی بوده است که دیگران به صورت نقد در خصوص آنها تدوین نموده و به زبان های انگلیسی و فارسی بوده است. در این مورد محقق به سراغ منابع اولیه و وکتاب ها، آثار و نوشته های دست اولی که به طور مستقیم و غیر مستقیم به موضوع اشاره نموده رفته است. بر اساس تحلیل منابع، یافته های پژوهش را ارائه داده است و در نهایت این یافته ها را مورد بحث قرار داده است. شیوه انتخاب منابع که مبنای تحلیل قرار گرفته است، عمدتاً اصالت منبع، موثق بودن و مرجعیت نویسنده یا نویسندگان بوده است. همچنین قابلیت دسترسی به منابع نیز وجهه نظر قرار گرفته است و در پایان به جمع بندی و نتیجه گیری بحث می پردازیم.

مبانی نظری

محتوا چیست و قبل از انتخاب آن چه باید کرد؟

منظور از محتوا عبارت از دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، قوانین و اصول، روش ها، مفاهیم، تعمیم ها، پدیده ها و مسائل مربوط به یک ماده علمی است. محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود. محتوا شامل کلیه مطالب، مفاهیم و اطلاعات مربوط به یک درس مورد نظر است خواه به عنوان بخشی از متن یک کتاب باشد، خواه توضیحات، حواشی و سایر اجزای جانبی آن درس. برخی از برنامه ریزان هستند که حیطة شناختی را در برنامه های درسی اولی تر به حساب می آورند. از منظر این گروه محتوا خلاصه ای از حقایق، مفاهیم، تعمیم ها، اصول و نظریه های مشابه دانش در رشته مورد نظر است. قبل از انتخاب محتوا ضروری است رویکرد مورد نظر را معین نمایند [۳].

جنبه های مختلف انتخاب محتوا

انتخاب محتوی می تواند:

۱- جنبه نظری یا علمی داشته باشد. محتوا باید از نظر علمی معتبر باشد، یعنی مفهوم و اصولی که آموزش داده می شود اعتبار علمی داشته باشد.

۲- مقوله ای اجتماعی یا فرهنگی باشد. با شرایط و ویژگیهای فرهنگی، محیطی و اجتماعی ارتباط داشته باشد.

۳- مقوله ای سیاسی باشد.

۴- مقوله ای فردی باشد. زیرا همواره در انتخاب محتوای برنامه درسی، فرد یا کمیته خاصی دخالت دارند و انتخاب محتوا در حقیقت نشانگر نقطه نظرات دیدگاههای افراد است [۴].

دیدگاه های اساسی در انتخاب محتوا:

۱- دیدگاه سنتی (انتقال میراث فرهنگی) برنامه ریزان و سیاستگذارانی که دارای دیدگاه سنتی هستند، هدف اصلی آموزش مدرسه ای را انتقال میراث فرهنگی از گذشته به دانش آموزانمی دانند تا از این رهگذر وفاداری و صداقت به آن سنت هارا به دانش آموزان القاء گردد و آداب و رسوم جاودانه وابدی شود .

۲- دیدگاه پویا (محتوا در خدمت تغییر و تحول) برنامه ریزان و سیاستگذارانی که حال نگر و آینده نگر هستند ، مهم ترین وظیفه نظام آموزش مدرسه ای را توانا سازی دانش آموزان برای سازگاری و انطباق بهینه با تغییر و تحولات اجتماعی می دانند و می خواهند دانش آموزان را به نحوی آماده کنند تا از عهده تحولات سریع در یک جامعه جدید بر آیند . حامیان این دیدگاه نوعا محتوا و برنامه درسی رابا توجه به کاربرد آنها در کمک به دانش آموزان برای حل مسائل فعلی و آتی موردارزیابی قرار می دهند . اینان موضوعاتی نظیر مطالعات جهانی ، ربا نهای جدید وزنده ، آموزش کامپیوتر و مطالعات محیطی را در اولویت قرار می دهند [۵] .

۳- دیدگاه سازنده (محتوا برای تغییر) افرادی که از این دیدگاه حمایت می کنند، معتقد به بازسازی و تجدید نظر در برنامه درسی می باشند . در این دیدگاه برای مدارس نقش فعال تر از آنچه که در دیدگاه سنتی و پویا در نظر گرفته می شد ، قائل می شوند . به عبارت دیگر طرفداران این دیدگاه برآن هستند که آموزش مدرسه ای و برنامه های درسی نقشی فراتر از انتقال سنتها و یا سازگار کردن افراد اجتماع با تغییرات مختلف دارند. بزعم اینان نقش اصلی نظام آموزش مدرسه ای نه انطباق دانش آموزان با تغییرات بلکه زمینه سازی تغییرات اجتماعی برای ساختن یک جامعه بهتر است [۶] .

ملاک های انتخاب محتوا:

مقوله انتخاب معیار های محتوا بیشتر در قالب تناسب محتوا مورد توجه قرار گرفته است که کلیه معیار های مرتبط با تناسب را می توان در یک طبقاتی قرار داد.

معیار های تناسب محتوا را در سه گروه طبقه بندی کرده اند:

۱- معیار هایی که به تناسب محتوا با مجموعه ای از عوامل و ارزش های اجتماعی و منابعی که محتوا از ان استخراج می شود توجه دارد .

۲- معیار هایی که به تناسب محتوا با ویژگی ها و نیاز های دانش آموزان توجه دارند.

۳- معیار هایی که به تناسب محتوا با قانون مندی های برنامه درسی توجه دارند [۷] .

۱- تناسب با عوامل و ارزش های اجتماعی:

برخی از ملاک های مطرح شده در ارتباط با جامعه عبارتند از: ۱- تناسب محتوا با فرهنگ، آرمان ها و آرزو های اجتماعی : از آن جایی که هر برنامه درسی یک ارتباط متقابل با فرهنگ جامعه دارند و سطح فرهنگ ، نگرشها و باورهای برنامه ریزان و معلمان نسبت به ارزشهای اجتماعی در انتخاب محتوا نقش مهمی را ایفا می کنند نقش برنامه ریزان این است که در چارچوب محتوای برنامه درسی بستر مناسبی برای بررسی ، ارزیابی ، بهسازی فرهنگ و ارزشهای اجتماعی فراهم آورند . ۲ - تناسب با پیشرفت های علمی و فن آورانه: محتوای برنامه درسی باید با تحولات علمی و تکنولوژیکی تناسب نداشته باشد این بدان معنا نیست که رتبه محتوای برنامه درسی تناسب با پیشرفت تکنولوژی تغییر یابد زیرا چنین رویه ای آموزش و پرورش را دچار مشکل می نماید ولی این به این معنا است که محتوای درسی باید شامل مفاهیم اساسی و پایه باشد . محتوا باید بجای آموزش دانش نظری که به سرعت کهنه شده و از رده خارج می شود . ۳- تناسب با مسایل و نیاز های جامعه ملی و محلی : هر جامعه چه کوچک و چه بزرگ دارای سطح وسیع از نیازها ، مسائل و مشکلات است و یکی از مهمترین وظایف آموزش مدرسه ای آماده کردن افراد برای زندگی در اجتماع است و هر یک از دانش آموزان باید مسئولیت و تکالیف ویژه ای را در قبال جامعه بر عهده گیرند ضروری است که برنامه درسی با توجه به نیازها و مسائل و مشکلات جامعه انتخاب گردد . ۴ - تناسب با مسایل و ارتباطات جهانی : با پیشرفت های تکنولوژی ارتباطی ملل مختلف جهان به یکدیگر نزدیک شده اند و در ضمن جریان اکتشافات و دستاوردهای دانش بشری قرار

گرفته و همینطور مسائل و مشکلات و فرهنگ جوامع مختلف را از این راه می فهمند و محتوای برنامه درسی باید طوری تنظیم شود که یاد بدهد که هر کشوری باید اصالت و هویت خود را حفظ کرده و به مسائل بین المللی هم توجه کنند [۸].

۲- تناسب با ویژگی های یادگیرندگان:

۱- تناسب با توانایی ها و استعداد های یادگیرندگان : این ملاک به عنوان قابل یادگیری بودن محتوا نام برده می شود یعنی محتوا را باید دانش آموزان یاد بگیرند پس بنابراین وقتی محتوا قابل یادگیری است که: (۱) متناسب با رشد شناختی و یا رشد عقلی دانش آموزان باشد . (۲) محتوا باید متناسب با تفاوت های فردی دانش آموزان در زمینه یادگیری باشد یعنی محتوا باید طوری انتخاب شود که فرد دانش آموزان به تناسب تواناب خود بتوانند در فراگیری آن موفق باشند . ۲- تناسب با نیاز ها و رغبت های یادگیرندگان: انسان در هر یک از مراحل رشد نیازهای ویژه ای را داراست و محتوای درسی باید متناسب با نیازهای فرد باشد یادگیری اساسا فرایندی است که مستلزم کوشش و رغبت است و اگر محتوای یادگیری ها مطابق علائق و نیازهای بچه ها باشد یادگیری بهتر انجام می شود . ۳- تناسب با زندگی واقعی یادگیرندگان : محتوای برنامه درسی باید با تجربیات زندگی دانش آموزان مطابقت داشته باشد پس هم در مرحله طراحی به وسیله برنامه ریزان و هم در مرحله اجرا توسط معلمان بایستی با زندگی واقعی دانش آموزان تناسب داشته باشد . برنامه ریزان باید نمونه هایی از محیط و شرایط واقعی دانش آموزان انتخاب کنند تا مفاهیم و مضامین برای آنها بیشتر قابل فهم باشد . ۴- تناسب برای ایجاد زمینه های تجربی بعدی برای یادگیرندگان : طبق این ملاک محتوا باید بستری ایجاد کند که دانش آموز مستقلا به یادگیری بپردازد و برای دانش آموز نقش فعال را در یادگیری در نظر بگیرد . [۹]

۳- تناسب با قانون مندی های برنامه درسی:

محتوای برنامه درسی باید با ملاک های زیر تناسب داشته باشد: ۱- تعادل محتوا ۲- انسجام محتوا ۱- تعادل محتوا: منظور، وجود سازمان داخلی در محتوا هم از نقطه نظر کمی و هم کیفی است. از لحاظ کمی، اندازه هر بخش با کل آن و از نظر کیفی، وجود همگرایی بین انواع مختلف محتوا، ارتباط تئوری ها با نمونه ها است. ۲- انسجام محتوا منظور وجود نوعی وفاق میان مفاهیم و مضمون های محتوا و عدم تناقض در بین آن ها است. بین محتوای دروس مختلف در یک پایه تحصیلی برقرار کنیم محتوای افقی و بین محتوای برنامه های درسی مثل علوم پایه اول و دوم ارتباط برقرار کنیم محتوای عمودی موضوعات رادریک درس خاص ارتباط دهیم محتوای عمودی می باشد [۱۰].

برای سازماندهی محتوای برنامه درسی ، الگوها و طرح های متعددی پیشنهاد شده است که هر یک از آنها مبتنی بر عقاید و ایده های تربیتی ویژه ای است . نوعا در ادبیات برنامه درسی ، کمتر الگوهای سازماندهی محتوا بصورت نظامدار و منسجم مورد بحث واقع شده است مایرز و مایرز برای بحث و بررسی الگوهای سازماندهی محتوا از یک پیوستار استفاده کرده اند که در یک طرف آن رویکرد موضوع محور و در سوی دیگر آن ، رویکرد دانش آموز - محور قرار دارد . کاربرد برنامه های درسی موضوع-محور اخیراً رویکرد های موضوع-محور در سازمان دهی محتوا بیشتر از دانش آموز- محور به ویژه در دوره متوسطه مورد استفاده قرار می گیرد [۱۱].

الگوهای سازماندهی محتوای برنامه درسی موضوع - محور

مفروضات الگو های مبتنی بر موضوعات درسی: ۱- یادگیری را به عنوان رشد و تحول شناختی در نظر می گیرند و هدف آن را دستیابی به دانش و اطلاعات می دانند. ۲- وظیفه اصلی معلم را انجام پیش بینی های لازم برای آموزش فرض می کنند . ۳- موضوع های درسی را بر اساس اهداف از پیش تعیین شده انتخاب نموده و مفاهیم، تعمیمات، مهارت ها و ارزش هایی را که باید یاد گرفته شود در برنامه درسی می گنجانند . ۴- از معلم انتظار دارند قبل از شروع تدریس، جریان آموزش را طرح ریزی کند و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازمان دهی نماید . ۵- بر این عقیده اند که موضوع یا موضوع های معینی باید به تمام دانش آموزان تدریس شود. ۶- تأکید ویژه ای بر یادگیری مبتنی بر رشته های درسی دارند [۱۲].

الف- برنامه های درسی موضوعات مجزا: قدیمی ترین و پر طرفدارترین الگوهای سازماندهی محتوا برنامه درسی براساس رویکردهای موضوع - محور، الگوی موضوعات مجزا است. این الگو دارای دو هدف اصلی است که هر دوی آنها از محتوایی که باید توسط دانش آموز فرا گرفته شود، استخراج شده اند این هدف ها عبارتند از: الف- اکتساب دانش و ایده هایی که در موضوع درسی مورد تدریس وجود دارد. ب- توسعه و پرورش انضباط ذهنی از طریق مطالعه آن موضوعات درسی. در این الگو تدریس موضوعات درسی، مجموعه ای از رهنمودها و خطوط کلی تعیین شده است. برای مثال روشهای توضیحی نظیر سخنرانی، بحث، پرسش و پاسخ و ... برای تدریس این موضوعات تجویز شده است و منابع اصلی تدریس نیز عبارتند از بحث های معلم در کلاس درس، کتب درسی، فیلم ها، وسایل اطلاع رسانی و ... از جمله مهمترین کسانی که از حمایت سر سخت این الگوی سازماندهی محتوا هستند، گروهی می باشند، که از «آموزش و پرورش پایه» حمایت می کنند. این گروه از مریبان معتقدند که تمامی دانش آموزان باید مجموعه ای از موضوعات اساسی و نیز کتابها و آثار بزرگ را مطالعه نمایند [۱۳]. انتقادات به این الگو: ۱- این الگو بدون توجه به تغییرات سریعی که در دانش و اطلاعات بشری رخ می دهد، تاکید بیش از حدی بر یادگیری اطلاعات و حقایق علمی دارد. ۲- این الگو بیشتر از آنچه که واقعا لازم است، محتوای برنامه درسی را بصورت اجزای منفک مورد توجه قرار می دهد، بطوری که دانش آموزان ارتباط میان مطالب مختلف را بخوبی درک نمی کنند و این موجب یادگیری سطحی و ناپایدار می شود. ۳- این الگو تفکر انتقادی و لزوم پرورش آن را مورد غفلت قرار می دهد. ۴- الگوی موضوعات مجزا به تفاوت های فردی یادگیرندگان و مسایلی که با آنها مواجه هستند بی اعتنا است [۱۴].

ب- برنامه های درسی مبتنی بر موضوعات وسیع: دومین الگوی رویکرد موضوع - محور در سازماندهی محتوا، الگوی موضوعات وسیع یا در هم تنیده (پاتریک شده) است. فلسفه اساسی الگوی سازماندهی موضوعات وسیع عبارت است از ایجاد همبستگی و ارتباط بیشتر بین مطالب مختلفی که دانش آموزان در برنامه های درسی مطالعه می کنند. از دیدگاه طرفداران این الگو، برنامه های درسی در هم تنیده این امکان را بوجود می آورند که دانش آموزان به همان شکلی که جهان اطراف خود را می بینند، مطالب و علوم مختلف را درک کنند. به همین دلیل در این الگو سعی می شود موضوعات مختلف با توجه به ارتباطی که با یکدیگر دارند. تدریس شوند با این همه تجربیات نشان داده است که این الگو بیشتر در برنامه های درسی مدارس ابتدایی کارایی دارند تا مدارس متوسطه. انتقادات به این الگو: دسته اول مریبانی هستند که طرفدار موضوعات مجزا می باشند و دیگر آنها تیکه بواسطه شباهت این الگو با الگوی موضوعات مجزا از آن انتقاد می کنند. آنها تیکه طرفدار الگوی سازماندهی موضوعات مجزا هستند معتقدند که این الگو بسیار کلی و وسیع است و به این دلیل از عمق کافی برخوردار نیست (یادگیری عمیق را امکان پذیر نمی کند) این مریبان همچنین معتقدند که الگوی موضوعات وسیع نظم و انضباط ذهنی را مورد غفلت قرار می دهد. آنها تیکه الگوی سازماندهی موضوعات وسیع را به علت شباهت این الگو با الگوی موضوعات مجزا طرد می کنند. اتکاء و وابستگی زیاد این الگو به موضوعات و رشته های درسی را کانون انتقادات خود قرار می دهند. بزعم این مریبان در چنین وضعیتی دانش آموزان و نیازها و مسائل آنها مورد غفلت قرار می گیرند. برخی دیگر نیز بر این باورند که الگوی موضوعات وسیع ارتباط و درهم تنیدگی واقعی را امکان پذیر نمی کند بلکه تنها دروس مختلف را در مدت اندک (که بیشتر به یک یا دو موضوع اختصاص دارد) تدریس می نماید [۱۵]

ج- برنامه درسی مارپیچی: موضوعات و مفاهیم اساسی بتدریج در برنامه درسی عرضه می شود بدون اینکه تمامی زمینه های مورد یادگیری بطور کامل و منظم تکرار شود مثل انرژی براساس ساختار دانش و دوم بر مراحل رشد ذهنی دانش آموز دارد. سومین شکل سازماندهی محتوا براساس رویکرد موضوع - محور، برنامه درسی مارپیچی است. در این الگو «ساختار دانش» مورد تاکید خاصی قرار می گیرد و محتوای برنامه درسی نیز حول محور دانشی که باید تدریس شود، سازمان داده می شود (همانگونه که در الگوی موضوعات مجزا و موضوعات وسیع انجام می پذیرد) با این حال الگوی مارپیچی از دو الگوی فوق از جهات زیر تفاوت دارد: الف - تفاوت اول آن است که در الگوی مارپیچی تاکید بیشتری بر ساختار دانش می شود. منظور از یاساختار دانش کلیه

مفاهیم، حقایق و تعمیمات است. ب- دوم آنکه محتوا در این الگو بنحوی سازماندهی شود که از لحاظ توالی، با «مراحل رشد فکری» دانش آموزان تناسب داشته باشد. محتوای برنامه های درسی مارپیچی حول محور دو مسئله سازمان داده می شود: یکی ایده ها و عقاید اصلی و دیگری روشهای تحقیق و پژوهش در موضوعات مختلف [۱۶]. به این ترتیب از دانش آموزان انتظار می رود که عقاید و ایده های اصلی را بیاموزند و روشهای تفکر را (که در رشته یا موضوع خاص مدنظر است) در خود پرورش دهند. این امر بصورت یک جریانی متوالی صورت می پذیرد دانش آموزان ابتدا عقاید و ایده های اصلی را مورد مطالعه قرار می دهند و سپس در کلاسها و پایه های بعدی مجدداً به همان عقاید و ایده هایی که قبلاً مطالعه کرده بودند باز می گردند تا آنها را بصورت عمیق تر و پیشرفته تر بیاموزند. مزایا ۱- دانش آموز شیوه یادگیری رایجی را بیاموزد. ۲- دانش با برنامه درسی بارش ذهنی دانش آموز هماهنگ می باشد. برخی از منتقدان این الگو معتقدند که آموزش عقاید اصلی و نیز روشهای پژوهش مستلزم صرف زمان بسیار زیادی است و این امر موجب می شود بسیاری از حقایق اساسی مجال برای طرح و تدریس در کلاس درس نیابند [۱۷].

چگونه محتوا را انتخاب کنیم؟

توجه به نیازها و تواناییهای فراگیران در مراحل مختلف رشد و رعایت نیازها و الزامات اجتماعی در تدوین اهداف و گزینش محتوا، کمتر از حد مطلوب مورد توجه قرار گرفته است. با این لحاظ برنامه درسی از توان لازم برخوردار نیست [۱۸]. امروزه مدارس باید بر اساس نیاز سنجی ها، خود را با نیازها، علایق و قابلیت‌های فراگیران، تحولات رشد در مخاطبین هماهنگ نمایند و این نیازها را به طور عام مورد شناسایی قرار دهند. تحولات اجتماعی در محتوای برنامه درسی تاثیر وسیعی داشته است. برخی از نقش ها امروزه از خانواده گرفته شده است و به مدارس واگذار شده است هم اکنون از مدارس خواسته می شود تا مسئولیتهای بیشتری را در آموزش بر عهده گیرند. از جمله عواملی که محتوای برنامه درسی را امروزه تحت تاثیر قرار داده است مساله انفجار علوم است. انفجار دانش بشری برنامه درسی را به شکل های مختلف تحت تاثیر قرار داده است برای مثال سازمان دهی دانش رویکردهای برنامه درسی، روش های یاددهی - یادگیری و شیوه ارزشیابی دچار تحول شده است [۱۹].

معیارهای انتخاب محتوا کدامند؟

شاید اگر اغراق نباشد یکی از سخت ترین بخش های اقدامات یک برنامه ریزی درسی، انتخاب محتوا باشد به خصوص در روزگاری که از آن به عنوان عصر انفجار دانش یاد می کنند. برخی از متخصصان برنامه ریزی آموزشی ملاکها و معیارهایی را برای انتخاب محتوا ارائه نموده اند که نگاهی اجمالی به آنها خواهیم داشت: از نظر هیلدا تابا: اعتبار و اهمیت، سازگاری با واقعیات اجتماعی، تعادل در وسعت و عمق، تدارک دیدن برای طیف وسیعی از هدفها، داشتن قابلیت یادگیری، داشتن قابلیت انطباق با تجربیات قبلی یادگیرنده و تناسب با نیازها و علائق مخاطبین از جمله معیارهای انتخاب محتوا توسط این صاحب نظر است [۲۰]. از نظر سیلور، الکساندرو لوئیس: از نظر این گروه از صاحب نظران، محتوا باید دارای این ویژگی ها باشد: معرفی اندیشه های یک رشته علمی، بوجود آورنده درکی روشن از ساختار بنیادی رشته علمی تفهیم کننده روش های بررسی با استفاده از مثال و مسئله، جهان شمول بودن مفاهیم و اصول انتخاب شده، برقرار کننده تعادل میان سهل و مشکل، فراهم کننده فرصت تقویت تخیل فراگیر در ارتباط با هدف های عینی و دارای اعتبار و روائی کافی [۲۱].

از نظر آیزنر: ارتباط با هدف، معنی دار بودن محتوا برای مخاطب، تناسب با تجارب قبلی مخاطب، داشتن جذابیت، عملی بودن، تناسب با جنسیت، داشتن اهمیت و متناسب بودن با سطح رشد مخاطب از جمله ملاک هایی برای انتخاب محتواست [۲۲].

از نظر لوئی: الف لوئی برنامه ریز معروف، ارتباط با ساختار رشته درسی، قائل بودن به مفاهیم اساسی و کلیدی، پایه بودن برای آموزش های بعدی، ارتباط با مسائل روز و مرتبط بودن با موارث فرهنگی را معیارهای انتخاب محتوا می داند [۲۳].

محتوای کتاب درسی در واقع بخشی از جلوه عینی برنامه درسی است و شامل دانش ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که می‌بایست یاد گرفته شود. بناب اهمیت موضوع در انتخاب محتوای کتابهای درسی اصول و معیارهایی را مورد توجه قرار می‌دهند [۲۴].

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در مورد نحوه انتخاب و ارائه محتوا در برنامه ریزی درسی برخی اصول اساسی را مطرح می‌کنند که عبارتند از:

۱- رابطه محتوا و هدف:

محتوا باید با هدفهای درسی و نظام آموزشی مرتبط باشد. برای دستیابی به هر هدف تربیتی فعالیتهای یادگیری باید چنان انتخاب شوند که به دانش آموز فرصت لازم برای انجام رفتار مورد نظر داده شود. مثلا برای ایجاد و توسعه علاقه به کتاب، فعالیت یادگیری باید مجموعه فرصت‌هایی را برای مطالعه کتابها توسط دانش آموزان فراهم سازد [۲۵].

۲- رابطه محتوا و رغبت:

محتوا باید با تجارب گذشته یادگیرنده و یانیاها و علائق او تناسب داشته باشد. فعالیتهای یادگیری باید چنان تعیین شوند که دانش آموز از انجام رفتار، رضایت خاطر به دست آورد و فعالیتهای مورد علاقه او باشد. تصاویر، عکس‌ها، نقشه‌ها، جداول و نمودارها باید برانگیزاننده باشند طرح سوالات مناسب در متن درسی، درج تصاویر و جداول متناسب با روحیه دانش آموزان راههایی برای جلب توجه و علاقه و مشاهده بهتر می‌باشد [۲۶].

۳- رابطه محتوا و توان دانش آموزان:

محتوا باید با سطح رشد یادگیرنده با توجه به یافته‌های روانشناسی رشد تناسب داشته باشد. فرصت‌های یادگیری، شامل رفتارهایی است که یادگیرنده قادر به انجام آن باشد. اگر در گام‌های مختلف برنامه ریزی درسی مانند تعیین اهداف، انتخاب و سازمان دهی محتوا، تعیین روش‌های یاددهی-یادگیری به ویژگی‌های دانش آموزان توجه شده باشد، ملاک توجه به توان دانش آموزان، خود به خود رعایت می‌شود [۲۷].

۴- رابطه محتوا و زمان:

محتوا باید با سرعت و زمان اختصاص یافته سیستم آموزشی هماهنگ شود. تعداد مفاهیم، اصول، تعمیم‌ها و نظریه‌ها در یک واحد یادگیری یا یک کتاب درسی باید با زمانی که صرف خواندن و فهمیدن آن می‌شود متناسب باشد، در واقع زمان مورد نیاز برای خواندن و فهمیدن متن به تعداد مفاهیم بستگی دارد نه به تعداد کلمه‌ها و حجم کلی کتاب درسی. عواملی نظیر تراکم در ارائه نظریات، نسبت اطلاعات مهم به اطلاعات بی‌اهمیت در واحد متن و چگونگی تبیین آن در کاهش یا افزایش زمان مورد نیاز برای خواندن تاثیر دارد [۲۸].

۵- رابطه محتوا و سودمندی:

محتوای کتاب درسی باید با زندگی روزمره مسائل و مصادیق آن مرتبط باشد به گونه‌ای که برای دانش آموز سودمند باشد.

۶- رابطه محتوا و ارتباط عمودی:

دست‌یابی به اهداف معمولاً زمان زیادی را می‌طلبد. بنابراین فرصت‌های یادگیری می‌بایست به طور متوالی به گونه‌ای تهیه شوند که مطالب یادگرفته شده در طی سالهای مختلف یکدیگر را پشتیبانی و تقویت کنند. از سوی دیگر توزیع و تقسیم بندی فعالیت‌های یادگیری در پایه‌های مختلف به گونه‌ای باشد که موجب سنگینی مطالب در یک پایه نشود [۲۹].

۷- رابطه محتوا و ارتباط افقی:

محتوای کتاب درسی باید با محتوای سایر کتابهای درسی هم پایه هماهنگ باشد و مورد پشتیبانی قرار گیرد. در این حالت ممکن است بعضی از مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌ها در کتاب‌های درسی یک پایه تحصیلی از ابعاد و جنبه‌های مختلف مورد بررسی

قرار گیرد. از آنجایی که همه دروس به طور همزمان به دانش آموزان داده می شود باید بین آنها ارتباط و هماهنگی لازم وجود داشته باشد این ارتباط موجب می شود جنبه های گوناگون یادگیری همدیگر را تقویت کنند و در مخاطبین ((اندیشه نظام دار)) بوجود آورند. برای برقراری ارتباط افقی مواد درسی می توان از شیوه های گوناگون استفاده کرد [۳۰].

برنامه ریزی درسی با تاکید بر تدوین محتوای درسی فعال و کاربرد تحلیل محتوا

در مورد تعداد عناصر تشکیل دهنده برنامه، میان برنامه ریزان درسی اتفاق نظر وجود ندارد. بعضی آن را به چهار عنصر اساسی (هدف، محتوا، روش و ارزش یابی) محدود می کنند و برخی دیگر مانند فراسیس کلاین آن را تا ۹ عنصر توسعه می دهند [۳۱].

۹ عنصر مورد نظر کلاین عبارتند از: اهداف، مواد آموزشی، فعالیت های یادگیری، راهبردهای یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و فضا [۳۲].

در فرایند برنامه ریزی درسی این عناصر به صورت یک سیستم و در ارتباط متقابل با هم در نظر گرفته می شوند در فرایند برنامه ریزی درسی پس از نیازسنجی و تعیین اهداف، موضوع انتخاب محتوا مطرح می شود و پس از آن سازمان دهی محتوا قرار می گیرد. در نمودار زیر جایگاه این دو عنصر را در می یابید [۳۳].

بحث و نتیجه گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می شود که برای رسیدن به این مقصود برنامه ریزی درسی وظایفی بر عهده دارد و فعالیتهایی انجام می دهد. یعنی اقداماتی صورت می گیرد تا بر میزان دانش و معلومات شاگرد تاثیر بگذارد در نتیجه بر گستردگی نسبی و عمق (درک) آن تاثیر می گذارد. در نتیجه این تغییر زیر بنایی، نوع نیازها و علائق، احساسات، دیدگاهها و نوع برداشت (نگرش) تحول و دگرگونی لازم پیدا می کنند و زمینه تغییر در رفتارهای عینی (فردی و سازمانی) ایجاد می گردد. عمده ترین فعالیتها برنامه ریزی درسی به سرفصل های زیر مربوط می شود؛ که روی هم رفته مانند فرشی بر کف و سطح ساختمان تربیت گسترانده می شود تا زمینه ((رشد)) فرد را در ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و جسمی فراهم سازد، به عبارت دیگر موقعیتی مناسب برای تغییر در طرز تفکر، تغییر نگرش به زندگی و شیوه برخورد مسائل و یادگیری در جوانب گوناگون فراهم می گردد.

منابع و مأخذ

- [۱] آقازاده، محرم. ۱۳۹۸. راهنمای روشهای نوین تدریس برای آموزش و کارآموزی. تهران، آبیژ.
- [۲] آلفرد گود (۱۳۹۹) ارتباطات و فرهنگ. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها، سمت
- [۳] آمدی، عبدالواحد (۱۳۹۳) غررالحکم و دررالکلم، یا مجموعه کلمات قصار حضرت امیرالمؤمنین علی بن ابیطالب (ع). ترجمه و نگارش محمدعلی انصاری قمی. تهران: دانشگاه تهران. اسمیت،
- [۴] بهمنی فرود، یوسفی علی رضا، نعمت بخش مهدی، چنگیز طاهره، مردانی محمد. ۱۳۸۴ مهارت های تفکر انتقادی دانشجویان علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در مواجهه با متون علمی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی: پاییز و زمستان ۴۹-۴۵: (۲) ۵،
- [۵] پریخ، مهری (۱۳۸۶) آموزش سواد اطلاعاتی: مفاهیم، روشها و برنامه ها. تهران: کتابدار.
- [۶] حسینی علی، بهرامی محمد. ۱۳۸۱؛ مقایسه تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول و سال آخر کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی ۶: ۲۱-۵
- [۷] خلیلی حسین. ۱۳۹۸ تعیین اعتماد، اعتبار و هنجار نمرات آزمون مهارت های تفکر انتقادی کالیفرنیا (فرم ب). پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. ۲۷.
- [۸] ساغروانیان محمد. ۱۳۹۲ بررسی تأثیر آموزش برنامه ای و سخنرانی بر افزایش میزان شناخت دانش آموزان درباره راه های پیشگیری از انتقال ایدز. پایان نامه کارشناسی ارشد. مشهد: دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد.

- [۹] سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.
- [۱۰] شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر). تهران: سمت.
- [۱۱] صفایی مقدم، مسعود؛ مرعشی، سید منصور؛ پاب سرشت، محمد جعفر؛ باقری، خسرو و سپاسی، حسین. ۱۳۹۶ بررسی تاثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت های استدلال دانش آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۱، صص ۱۲-۲۱.
- [۱۲] طیبه معتمدی، ۱۳۹۳، پیامد سلامت، مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران دوره ۸ شماره ۶ بهمن و اسفند
- [۱۳] عباسی یادکوری، مروارید(۱۳۸۱)، بررسی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه در پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی بر مبنای دیدگاه اجتماعی برنامه درسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- [۱۴] عرب مازار یزدی، علی (۱۳۸۴) مهارت‌ها در تفکر انتقادی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی
- [۱۵] عطاءاللهی زهرا. ۱۳۹۵ بررسی مقایسه ای تأثیر دو روش آموزش سخنرانی و مبتنی بر حل مسأله بر میزان یادگیری دانشجویان پرستاری. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی
- [۱۶] علیوندی وفا، مرضیه(۱۳۸۵)، بررسی رابطه تفکر انتقادی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا.
- [۱۷] قریب میترا، ربیعان مصطفی، صلصالی مهموش، حاجی زاده ابراهیم، صبوری کاشانی احمد، خلخالی حمید رضا. ۱۳۸۸ مهارت‌های تفکر انتقادی و گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان ترم اول و آخر مدیریت خدمات بهداشتی-درمانی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. تابستان
- [۱۸] کانت، ایمانوئل (۱۳۹۷) نقد قوه حکم. ترجمه عبدالکریم رشیدیان. تهران: نشر نی.
- [۱۹] کومبز، فیلیپ هال (۱۳۹۳) بحران جهانی آموزش و پرورش: چشم انداز آن از دهه هشتاد. ترجمه فریده آل آقا. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی .
- [۲۰] کریمی نقندر مریم، رهنما رهسپار مریم، گل افروز مهدی، محسن پور محدثه. ۱۳۸۹ « بررسی تفکر انتقادی کارورزان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی سبزواری» مجله دانشکده پرستاری و مامایی رازی کرمان. سال دهم، شماره ۱۹، بهار و تابستان
- [۲۱] گریسون، دی. آر. و آندرسون، تری. (۱۳۹۵) یادگیری الکترونیکی در قرن ۱۲. ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی و سعید صفایی موحد. تهران: علوم و فنون .
- [۲۲] مارزینو آرچی، ۱۳۸۱، ابعاد تفکر در برنامه‌ریزی درسی و تدریس. ترجمه احقر قدسی، تهران. چاپ یسطرون.
- [۲۳] مایرز، چت (۱۳۸۶)، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه ی خدایار ابیلی، تهران، انتشارات سمت.
- [۲۴] مصلی نژاد، لیلیا و سبحانیان، سعید. ۱۳۹۸. بررسی تفکر انتقادی آموزش مجازی و سنتی رشته کامپیوتر. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. ۲ (۱) ۲۱۲-۲۱۲
- [۲۵] معروفی، یحیی؛ سید محمد شبیری و محمد یعقوبی(۱۳۸۸)، جایگاه تفکر انتقادی در محتوای کتاب مطالعات اجتماعی دوره متوسطه، مجله پژوهش علوم انسانی، سال دهم، شماره ۲۶، صص ۲۶۵-۲۴۹.
- [۲۶] معطری مرضیه، عابدی حیدرعلی، امینی ابوالقاسم، فتحی آذر اسکندر. ۱۳۸۱، تأثیر بازاندیشی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجویان پرستاری شهرستان تبریز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. شماره ۴ صص ۵۵-۶۰

- [۲۷] میرز، چت. (۱۳۹۴). آموزش تفکر انتقادی (ترجمه خدایار ابیلی). تهران: سمت.
- [۲۸] نایجل واربرتون، ۱۳۸۸، اندیشیدن (فرهنگ کوچک تفکر انتقادی)، ترجمه محمدمهدی خسروانی، تهران: علمی و فرهنگی،
- [۲۹] نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۷)، درآمدی به فلسفه، چاپ دهم، تهران، انتشارات طهوری.
- [۳۰] نیل براون، ام و استوارت ام. کیلی. (۱۳۹۳) راهنمای تفکر نقادانه: پرسیدن سؤال‌های به‌جا. ترجمه کورش کامیاب. ویرایش سوم. چاپ سوم. انتشارات مینوی خرد،
- [۳۱] نیکروان مفرد فرهاد. ۱۳۶۹ آموزش در حیطه روانی حرکتی. خلاصه مقالات اولین سمینار آموزش پرستاری و مامایی. بهمن. دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی شهید بهشتی. تهران.
- [۳۲] هاشمیان نژاد، فریده (۱۳۸۰) ارائه چهارچوب نظری درخصوص برنامه درسی مبتنی بر تفکر انتقادی در دوره ابتدایی با تاکید بر برنامه درسی مطالعات اجتماعی «رساله دکتری، دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران.
- [۳۳] یوسفی علیرضا، گردان شکن مریم. تفکر انتقادی. ۱۳۹۰ مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی/ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت اسفند: ۱۱(۹) ۰-۱۱ ۱۲۲