

به نام خدا

برنامه درسی پژوهش محور

مولفان :

کبری قلی زاده چناب

رسول محمدی

سولماز عیوض زاده

انتشارات ارسطو

(سازمان چاپ و نشر ایران - ۱۴۰۳)

نسخه الکترونیکی این اثر در سایت سازمان چاپ و نشر ایران و اپلیکیشن کتاب رسان موجود می باشد

chaponashr.ir

سرشناسه: قلی زاده چناب، کبری، ۱۳۶۳
عنوان و نام پدیدآور: برنامه درسی پژوهش محور/ مولفان کبری قلی زاده چناب، رسول
محمدی، سولماز عیوض زاده.
مشخصات نشر: انتشارات ارسطو (سازمان چاپ و نشر ایران)، ۱۴۰۳.
مشخصات ظاهری: ۱۱۰ ص.
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۴۰۸-۰۴۶-۲
وضعیت فهرست نویسی: فیبا
موضوع: برنامه درسی پژوهش محور
شناسه افزوده: محمدی، رسول، ۱۳۶۱
شناسه افزوده: عیوض زاده، سولماز، ۱۳۶۷
رده بندی کنگره: PN۲۱۴۲
رده بندی دیویی: ۸۰۹/۲۰۳
شماره کتابشناسی ملی: ۹۴۹۳۸۶۴
اطلاعات رکورد کتابشناسی: فیبا

نام کتاب: برنامه درسی پژوهش محور
مولفان: کبری قلی زاده چناب - رسول محمدی - سولماز عیوض زاده
ناشر: انتشارات ارسطو (سازمان چاپ و نشر ایران)
صفحه آرای، تنظیم و طرح جلد: پروانه مهاجر
تیراژ: ۱۰۰۰ جلد
نوبت چاپ: اول - ۱۴۰۳
چاپ: زبرجد
قیمت: ۱۱۰۰۰۰ تومان
فروش نسخه الکترونیکی - کتاب رسان:
<https://chaponashr.ir/ketabresan>
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۴۰۸-۰۴۶-۲
تلفن مرکز پخش: ۰۹۱۲۰۲۳۹۲۵۵
www.chaponashr.ir



فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۵	پیشگفتار
۷	فصل اول: کلیات برنامه درسی
۷	مفهوم برنامه ی درسی
۱۱	عناصر برنامه درسی
۱۲	رویکردهای برنامه درسی
۱۴	فلسفه ی زیربنایی رویکرد آموزش محوری و پژوهش محور
۱۵	برنامه درسی آموزشی محور
۱۷	عناصر برنامه ی درسی آموزش محور
۱۸	الگوی های رویکرد آموزش محور
۱۸	مهمترین شیوه های تدریس در رویکرد آموزش محور
۲۵	فصل دوم: برنامه درسی پژوهش محور
۲۷	عناصر برنامه درسی پژوهش محور
۳۰	مهارت های برنامه ی درسی پژوهش محور
۳۲	الگوی برنامه درسی پژوهش محور
۴۲	تمهید مقدمات در برنامه درسی علوم به شیوه پژوهش محور
۴۶	برنامه درسی علوم
۴۸	رویکرد برنامه ی درسی علوم در دوره ی ابتدایی
۴۹	اهداف کلی برنامه ی درسی علوم در دوره ی ابتدایی
۴۹	محتوای برنامه ی درسی علوم دوره ی ابتدایی
۵۰	شیوه های تدریس در برنامه ی درسی علوم در دوره ی ابتدایی
۵۱	ارزشیابی از دانش آموزان در برنامه ی درسی علوم در دوره ی ابتدایی
۵۲	روشها و ابزار جمع آوری اطلاعات در ارزشیابی توصیفی
۵۳	وضعیت کنونی برنامه درسی علوم، در دوره ی ابتدایی
۵۴	سواد علمی - فناورانه، به عنوان یک هدف محوری
۵۶	اهداف کلی در طرح جدید آموزش علوم تجربی
۷۷	مهمترین اهداف نگرشی در برنامه ی درسی علوم در دوره ی ابتدایی
۸۱	فصل سوم: برنامه درسی پنهان
۸۵	مولفه های برنامه درسی پنهان

۸۷ ضرورت توجه به برنامه درسی پنهان
۸۸ ابعاد برنامه درسی پنهان
۹۰ چارچوب و دیدگاههای برنامه درسی پنهان
۹۴ ویژگی های برنامه درسی پنهان
۹۷ منابع و مأخذ
۹۷ منابع فارسی
۱۰۸ منابع لاتین

پیشگفتار

وظیفه آموزش و پرورش، افراد جامعه به عنوان عاملی پایه و بنیادی بر عهده نظام تعلیم و تربیت است. اهمیت عملکردهای آموزشی و پرورشی تا آنجاست که روسو آن را کشتی نجات دهنده بشر اجتماعی، کانت ابزاری برای انسان نمودن انسان و صاحب نظران دیگر جدای از ویژگی‌های فردی و هر نوع تبعیض آن را عاملی معنابخش به زندگی همه افراد جامعه می‌دانند (ناصرزاده، ۱۳۸۹). هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به دانش‌آموزان انتقال داده و آنها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی واقعی آماده سازد. دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی تجارب بسیار ارزشمندی را فرا می‌گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه‌های درسی طرح‌ریزی شده، مشخص نیست. در واقع، دانش‌آموزان بیش از آن چیزی که بصورت نظام‌مند و سازمان‌یافته از طریق مدارس و به واسطه معلمان به آنها آموزش داده می‌شود یاد می‌گیرند. فتحی‌واجارگاه و چوکده (۱۳۸۵) این بعد از برنامه درسی را که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش‌آموزان حاصل می‌شود و در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها و شناخت است برنامه درسی پنهان نام دارد که نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات مربوط به برنامه درسی ایفا می‌کند.

از طرف دیگر در عصری که کتاب‌های درسی به سرعت کهنه می‌شوند و نوآوری دائماً تجربه می‌شود، اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت ناگزیر باید تغییر یابد. به سخن دیگر، روش‌های سنتی یادگیری و تدریس یعنی جایگاه منفعل فراگیران در محیط آموزشی و تکیه بر پر کردن ذهن از اطلاعات، دیگر جوابگوی نیازهای تربیتی نسل حاضر و آینده

نخواهد بود و برای تربیت صحیح فراگیران نیاز است تا آنها آزادانه، خلاقانه و نقادانه به طور علمی بیاندهیشتند. برنامه‌های درسی مدارس و مراکز آموزشی باید نظم فکری را به فراگیران منتقل کنند و چنان سازماندهی شوند که به جای ذخیره سازی حقایق علمی، درگیر مسئله نمایند و آنان را برای روبرو شدن با تحولات شگفت انگیز قرن بیست و یکم به طور فزاینده‌ای به مهارت‌های تفکر جهت تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه مجهز نمایند.

علاوه بر این تفکر انتقادی، موضوعی مهم و اساسی در آموزش نوین است. همه‌ی مدرسان مایلند تفکر انتقادی را به فراگیرانشان یاد دهند. بسیاری از مراکز آموزشی امیدوارند، مدرسانشان از راهکارهای تدریس مهارت‌های تفکر انتقادی آگاه شوند و محدوده‌ای را خاص تدریس و تأکید بر تفکر انتقادی تعیین کنند و آن را گسترش دهند. همچنین، با طرح بعضی از مشکلات، مهارت‌های تفکر انتقادی فراگیران را محک بزنند(دی و شافرسمن، ۲۰۰۵). به همین دلیل متخصصان تعلیم و تربیت به جای انتقال حقایق علمی، پرورش و تقویت روش‌ها و نگرش‌های علمی را توصیه می‌کنند و به جای تولید مجدد حقایق علمی، فرایند را مورد توجه قرار داده‌اند. آنها معتقدند که فراگیران به جای کسب حقایق علمی باید به روش کسب حقایق علمی توجه کنند و به جای انباشت حقایق علمی در ذهن بیاموزند که چگونه شخصا فکر کنند، تصمیم بگیرند و درباره امور مختلف قضاوت کنند. فراگیران در فرایند آموزش باید بتوانند ادراک حسی، فهم نظریات مختلف و تفکر علمی و نقاد خود را تقویت کنند و توسعه دهند. رسیدن به چنین اهدافی مستلزم فرصت‌های مطلوب یادگیری است.

فصل اول

کلیات برنامه درسی

مفهوم برنامه ی درسی

اصطلاح «برنامه ی درسی از نظر لغت شناسی، ریشه در واژه ی لاتین currere دارد، که به معنای میدان مسابقه یا میدانی برای دویدن است...وجه تشابه میان مسابقه و برنامه ی درسی، دو ویژگی منتسب به برنامه های درسی را روشن می سازد: نخست اینکه، برنامه های درسی همچون میدان مسابقه که آغاز و پایان مشخص و تعریف شده دارد مستلزم آغاز، پایان و مسیر کاملاً مشخص و از پیش تعیین شده ایی است، که این ویژگی دلالت بر تعریف سنتی از مفهوم برنامه ی درسی است که در آن برنامه ی درسی بر مجموعه ای از تصمیمهای از پیش گرفته شده و مسیر شناخته شده ای که یادگیرندگان براساس تشخیص برنامه ریزان باید طی کنند تکیه دارد. این مجموعه از تصمیمها، در سند برنامه ی درسی یا چهار چوب و راهنمای برنامه ی درسی منعکس می شود که برای یک درس خاص، یک پایه ی تحصیلی یا یک دوره ی تحصیلی در نظر گرفته شده است. دومین ویژگی قابل استنباط از واژه ی برنامه ی درسی با عنایت به ریشه ی لغوی آن، عبارت از این است که همچون موانعی که در مسیر مسابقه فراهم شده است و عبور از آنها به طور فزاینده دشوارتر می شوند، برنامه های درسی نیز دشوارتر می شوند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸).

در تعریفی دیگر از آیزنر (۱۹۹۴) که متعلق به مربیان پیشرفتگراست، برنامه ی درسی عبارت از تجربه های یادگیری دانش آموزان است و تصمیم گیری دیگران برای دانش آموزان، به طور کلی مردود شمرده، یا دست کم برای آن اهمیت ثانوی داده می شود. این برنامه ی درسی در واقع محصول ارزشیابی همه جانبه از نتیجه ی رویارویی دانش آموزان با فرصتها و موقعیتهای یادگیری است که طبعاً برای همه ی دانش آموزان یکسان نیست. آیزنر کوشش نموده با ارائه ی یک تعریف کلی از برنامه ی درسی، به گونه ای

خاص میان تعریفهای فوق جمع و تلفیق نماید. از نظر وی «برنامه ی درسی یک مدرسه، یا یک درس یا کلاس درس را می توان مجموعه ای از وقایع از قبل پیش بینی شده دانست که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی، برای یک یا بیش از یک دانش آموز در نظر گرفته شده اند». او چهار ویژگی برای تعریف خود ذکر می کند که توجه به این ویژگی ها نشان از قصد او در دستیابی به تعریف جامع تر و قابل قبول تر از دو تعریف سنتی و پیشرفت گرایانه در برنامه ی درسی دارد. این ویژگیها عبارتند از:

- برنامه درسی تنها یک واقعه نیست و اغلب باید مجموعه ای از تدبیرها و وقایع را دربرگیرد.

- برنامه درسی بنا به ضرورت با فعالیت برنامه ریزی همراه است، هر چند که این تصمیمها می تواند به شکل منعطف و غیر منطقی باشد.

- قصد برنامه ریزان، یا ماهیت سند برنامه درسی، باید آموزشی - تربیتی باشد؛ یعنی ریشه در یک چهارچوب ارزشی یا اندیشه ی تربیتی خاص داشته باشد.

- برنامه درسی با نتایج یادگیری سروکار دارد، و نه تنها با هدفهای از پیش تعیین شده. چرا که نتایج در مقام ارزشیابی، می تواند دربر گیرنده ی مواردی به جز هدفها یا نتایج قصد شده باشد و افراد مختلف ممکن است به شکلهای مختلف تحت تأثیر مجموعه تدابیر از پیش تعیین شده قرار گیرند (همان منبع).

برنامه درسی از نظر گودلد (۱۹۵۹) یک برنامه کلی و عمومی در ارتباط با محتوای آموزشی است، که توسط مدارس به دانش آموزان ارائه می گردد، تادر سایه ی آن یادگیرندگان قادر شوند صلاحیتهای لازم را در خود به وجود آورده و برای ورود به حوزه های فنی و حرفه ای خاص آماده شوند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹)

دال نیز، برنامه درسی را شامل محتوا و جریان رسمی و غیر رسمی که از طریق آن فراگیرمعلومات و روش فهمیدن را تحت نظارت مدرسه کسب می کند، مهارتها را فرا می گیرد، و نگرشها و ارزشها را تغییر می دهد (دال، به نقل از ملکی، ۱۳۸۳)

مارش (۲۰۰۷) شش تعریف برای برنامه ی درسی بیان کرده، این تعاریف عبارتند از:

- ۱- برنامه ی درسی، موضوعات « دائمی » هستند که بیان کرده، این تعاریف عبارتند از:
- ۲- برنامه ی درسی تمامی آن دسته از یادگیری های برنامه ریزی شده ای هستند که مدرسه، مسئولیت آن را بر عهده دارد.

۳- برنامه ی درسی آن دسته از موضوعاتی(مواد درسی)هستند که برای زندگی کنونی مفید می باشند.

۴- برنامه ی درسی شامل تمام تجارب یادگیری می شود که به واسطه ی آن، دانش آموزان می توانند دانش ومهارتهای کلی را در مکانهای مختلف یادگیری کسب کنند.

۵- برنامه ی درسی آن چیزی است که دانش آموزان از طریق کار کردن با کامپیوتر وشبکه های مختلف آن، از قبیل اینترنت به دست می آورند.

۶- برنامه ی درسی انتقاد از صاحبان قدرت وجستجوی دیدگاههای متفاوت در مورد مؤقعیات های انسانی است(مارش،۲۰۰۴،ترجمه اسدیان،۱۳۸۹)

به طور کلی تعاریف ارائه شده از برنامه درسی را می توان از دو جنبه اساسی مورد بررسی قرارداد:

۱- تاکید بر اهداف در مقابل تاکید بر وسایل

۲- تاکید بر عامل درونی (یادگیرنده) در مقابل تاکید بر عامل بیرونی (محیط و...)

نکته مهمی که در این ارتباط مهم به نظر می رسد آن است که این اختلاف در برداشت و طرز تلقی ها عمدتاً ریشه در باورها، پنداشتها و زیر سازهای فکری و بینشی افراد دارد. از آنجا که صاحب نظران مختلف دارای عقاید و اصول فکری و زمینه فرهنگی و اجتماعی مختص به خود هستند بنابراین برداشت آنها از مفهوم برنامه درسی نیز متفاوت است. دگرواکر یکی از صاحب نظران برنامه درسی، برای تبیین اختلاف نظرها، در بحث مفاهیم برنامه درسی از واژه سکو استفاده می کند، که از لحاظ لغوی، سکو محلی برای ایستادن معنی می دهد ولی در اینجا به معنی مجموعه ای از اصول فکری و باورها و عقایدی است که برنامه ریز بر روی آن می ایستد و از آن منظر و چشم انداز به مقوله برنامه درسی نگریسته ؛ آن را به طور ویژه ای تعریف می کند و بایدها و نبایدها را در آن به نحو خاصی به نظم می کشد. بنابراین از آن جایی که سکوی افراد متفاوت است، تعاریف ارائه شده نیز از یکدیگر متفاوت است.

در تعریف برنامه درسی از جنبه ی تاکید بر اهداف در مقابل تاکید بر وسایل، برخی از متخصصان تعلیم و تربیت، برنامه درسی را به عنوان غایات یا نتایج یادگیری مورد انتظار تعریف کرده اند. نتایج یادگیری مورد انتظار برحسب آرمانها، مقاصد و اهداف بیان می شود و سایر عناصر برنامه درسی نظیر موضوعات درسی وسیله ای برای رسیدن به نتایج

هستند. در عین حال ممکن است برنامه درسی به عنوان وسایلی برای دستیابی به اهداف و نتایج تعریف گردد. بنابراین در این دیدگاه برنامه درسی مجموعه ای از وسایل (محتوا و تجارب...) برای رسیدن به هدفها است. با این حال اگر نیک بیندیشیم، برنامه درسی متضمن وسیله و هدف می باشد و در آن ضمن تعیین هدفها از منابع اطلاعاتی گوناگون، وسایل دستیابی به این هدفها نیز پیش بینی می گردد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹).

در تعریف دوم از برنامه درسی از جنبه عامل درونی در مقابل عامل بیرونی، برحسب این که تعاریف بر یادگیرنده و جریان یادگیری وی تاکید داشته باشند و یا اینکه به موضوعات و چیزهایی که باید مورد مطالعه قرار گیرند توجه نمایند، از یکدیگر قابل تفکیک هستند. هنگامی که برنامه درسی در ارتباط با عوامل بیرونی مورد توجه قرار گیرد، این امر مستلزم پرداختن به مسایلی نظیر محتوا و مواد آموزشی، کتب درسی و... است. در این دیدگاه شیوه تدریس و نحوه تعامل یادگیرنده و محتوا مورد توجه ویژه می باشد. در عین حال برخی از تعاریف ممکن است به جای تاکید بر محیط آموزشی یادگیرنده، بر تجارب آموزشی آنان تاکید نمایند. تاکید بر عامل درونی در تعریف برنامه درسی مسئله ای به نام «معنی دار بودن» را بوجود می آورد. در این دیدگاه برنامه درسی معنایی است که محیط آموزشی برای دانش آموزان به ارمغان می آورد. این مسئله را می توان با یک مثال به شرح زیر بیان داشت :

مثلاً اگر تئوری کوانتوم قسمتی از برنامه درسی برای بچه های ۶ ساله باشد برای کسانی که به عامل بیرونی در تعریف برنامه درسی تاکید می کنند، این تئوری به عنوان محتوای برنامه درسی گروه سنی مربوطه تلقی می شود و سعی می گردد روشها و فنون ویژه ای برای آموزش این تئوری متناسب با رشد ذهنی بچهها تدوین گردد. در عوض اگر در تعریف برنامه درسی بر عامل درونی تاکید شود، تئوری کوانتوم نمی تواند به عنوان محتوای برنامه درسی این گروه سنی در نظر گرفته شود، زیرا این تئوری معنی و مفهوم چندانی برای یادگیرندگان ۶ ساله ندارد. حقیقت امر این است که برنامه درسی و تدوین آن مستلزم توجه به تجارب و سطح توانایی و رشد ذهنی یادگیرندگان از یک سو، آماده سازی محتوا و مواد آموزشی مناسب و نیز استفاده از شیوه های تدریس مناسب با میزان رشد یادگیرندگان است. زیرا در یک برداشت معقول، یادگیری محصول تعامل یادگیرنده با محیط است و طراحی یک برنامه موثر برای یادگیری مستلزم توجه توأمان به عامل درونی و بیرونی در یادگیری و انطباق بهینه این دو یکدیگر می باشد (همان منبع).

عناصر برنامه درسی

درباره ی عناصر یا اجزاء برنامه درسی میان صاحب نظران برنامه درسی اتفاق نظر وجود ندارد و دامنه ی وسیعی را، از یک تا نه عنصر، در بر می گیرد. برخی تصمیم گیریها درباره ی یک عنصر (نتایج یادگیری) برخی دیگر محتوا را در حوزه ی کار برنامه ریزان درسی قلمداد کرده اند. کلاین نه عنصر را عناصر تشکیل دهنده ی برنامه درسی معرفی می کند که عبارت اند از: هدفها، محتوا، فعالیتهای یادگیری، روشهای تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه بندی (مهر محمدی، ۱۳۸۸). تابا اندیشمند دیگر حوزه ی برنامه ی درسی، عناصر چهار گانه ی تایلر را، هفت عنصر (نیازها، اهداف، محتوا، سازماندهی محتوا، تجارب یادگیری، سازماندهی تجارب یادگیری و ارزشیابی می داند. در حالی که سیلور و الکساندر با یک رویکرد سیستماتیک، مؤلفه های برنامه ی درسی را شامل چهار عنصر اهداف، طراحی برنامه ی درسی، اجرای برنامه ی درسی و ارزشیابی برنامه ی درسی می داند (ملکی، ۱۳۸۳). رایج ترین دیدگاه در این زمینه، سند برنامه درسی یا یک برنامه درسی خاص را، در بردارنده ی تصمیم، در خصوص چهار عنصر، هدفها، محتوا، روش و ارزشیابی، قلمداد می کند (مهر محمدی، ۱۳۸۸).

برنامه درسی، به منزله طرح و نقشه یادگیری، چند عنصر اصلی و مجموعه ای از عناصر فرعی دارد که شناخت آن ها برای کسانی که در این حوزه مطالعه و تفکر می کنند کاملاً ضروری است. منظور از عناصر اصلی، مؤلفه های مهمی است که در یادگیری تاثیر گذارند: هدف، نخستین عنصر برنامه درسی، که در فرآیند آموزش چیزی جز حد یادگیری نیست. هدف به قدری در برنامه درسی اهمیت دارد که بدون آن در هیچ یک از مراحل برنامه ریزی درسی نمی توان تصمیم گرفت. دومین عنصر اصلی بعد محتواست، بدون تردید باید چیزی به یادگیرنده آموخت تا او به هدف خود برسد و آن چیز همان محتواست، اصولاً بدون داشتن محتوای مناسب، یادگیری قابل تصور نیست. زیرا کارایی و اثر بخشی یادگیری تا حد زیادی به نوع محتوا بستگی دارد. سومین عنصر «روش» است. محتوا، هر قدر هم مناسب و مهم باشد، بدون آموزش در وجود یادگیرنده به رفتار تبدیل نمی شود. این در حالی است که از طریق روش، «مفاهیم» فهمیده، «مهارتها» کسب و «ارزشها» درونی می شوند. بر این اساس هر قدر شیوه های تدریس مناسب تر باشند، یادگیری اثر بخش تر خواهد بود. در واقع می توان گفت که با اجرای روشهای تدریس، نظر به عمل تبدیل می شود و تصمیمات برنامه ریزی درسی و معلمان اجرا می