



معلم و کاربست مواد برنامه درسی: طرحواره‌ای برای فهم برنامه درسی عملی شده در کلاس درس

Teacher and Curriculum Materials Application: A Scheme for Understanding Curriculum Enactment in the Classroom

تاریخ دریافت مقاله: ۲۴/۰۹/۱۳۹۷؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۵/۱۲/۱۳۹۷

m. Jalili
M. Aliasgari (Ph.D)

Z. Niknam (Ph. D)

M. Amanitehrani (Ph.D)

زهرا نیک نام^۲

محمود امانی طهرانی^۴

مهسا جلیلی هزاوه^۱

مجید علی عسگری^۳

Abstract: The purpose of this study is to analyze the concepts and ideas related to the role of the teacher in the design and use of curriculum materials in the interpretative paradigm. The method of this research was based on qualitative research in order to understand the teacher's role regarding the curriculum materials in the classroom. Five sections including: a) decision making in curriculum, b) enacted curriculum paradigms and patterns; c) concept of curriculum materials; d) concept of curriculum materials design; and e) how to use curriculum materials, were investigated. In order to provide a model, the relationship between teacher and curriculum materials was discussed with regard to the educational settings. The findings indicated that the application of materials in a classroom by a teacher is based on reading, interpreting, and evaluating his curriculum and his interactions in the classroom. Teachers' decision-making and action will adapt the curriculum to the classroom, pedagogy content knowledge and facilitate the student's learning process.

Keywords: teacher role, planned curriculum, enacted curriculum, textbooks, curriculum material use

چکیده: هدف این مقاله، تحلیل مفاهیم و ایده‌های مرتبط با نقش معلم در طراحی و کاربست مواد برنامه درسی در پارادایم تفسیری است. برای فهم رابطه معلم با مواد برنامه درسی در بافت کلاس درس، از روش پژوهش کیفی با تمرکز بر پنج مولفه استفاده شده است: الف) چستی تصمیم‌گیری در برنامه درسی، ب) پارادایم‌ها و الگوهای برنامه درسی عملی شده، ج) مفهوم مواد برنامه درسی، د) مفهوم طراحی مواد برنامه درسی و ه) نحوه کاربست مواد برنامه درسی. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که کاربست مواد برنامه درسی در کلاس درس توسط معلم، برگرفته از نوع خوانش، تفسیر و ارزیابی او از برنامه درسی و تعاملات او در کلاس درس است و تصمیم‌گیری و عمل فکورانه معلم موجب سازگاری برنامه درسی با بافت کلاس درس، ارتقاء دانش محتوایی تربیتی و تسهیل فرایند یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

کلیدواژه‌ها: نقش معلم، برنامه درسی طراحی شده، برنامه درسی عملی شده، کتاب‌های درسی، کاربست مواد برنامه درسی

mahsajalily@gmail.com

z_niknam@yahoo.com

aliasgari2002@yahoo.com

amanitehrani@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه خوارزمی

۲. هیأت علمی گروه برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)

۳. هیأت علمی گروه برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی

۴. هیأت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

مقدمه و بیان مسئله

در دهه‌های پایانی قرن بیستم، اصلاحات آموزشی در بسیاری از کشورها بر رابطه‌ی از بالا به پایین و یک سویه برنامه‌ریزان درسی^۱ خارج از فضای مدارس و عدم مشارکت معلمان در تدوین برنامه‌ها، تأکید داشتند. با چنین دیدگاهی شکاف بین برنامه درسی قصد شده و عملی شده^۲ امری دائمی بود. برای رفع این شکاف، این پرسش مطرح بود که در طراحی برنامه درسی نقش معلم چیست؟ در نگاه خطی و تجویزی به اجرای برنامه درسی، وظیفه معلم انتقال دانش به فراگیران است. وجود این شکاف ضعف در برنامه‌ریزی محسوب می‌شود و برنامه‌ریزان همواره در صدد آن هستند که با تدارک کتاب‌های درسی و راهنماهای معلم استاندارد تدوین شده در خارج کلاس درس این فاصله را کاهش دهند. در نگاهی دیگر طراحی برنامه درسی، فرایندی دیالکتیکی و حاصل فهم مشترک برنامه‌ریزان و معلم است. در نظر گرفتن این مبنا به معنای نفی برنامه‌ریزی درسی قصد شده نیست بلکه بر نقش درک و تفسیر معلم به عنوان تصمیم‌گیرنده در موقعیت عملی کلاس درس تأکید دارد و معلم دیگر مجری صرف برنامه از پیش تعیین شده نیست (آیزنر^۳، ۱۹۹۴).

متناسب با این نگاه در این مقاله، برنامه درسی عملی شده، به عنوان واقعیت آنچه به واقع تدریس می‌شود و گستره تجارب دانش‌آموزان در کلاس را در بر می‌گیرد، در نظر گرفته شده است. این برنامه حاصل فرایندهای تعاملی معلم در حین اجرای برنامه درسی در کلاس درس است و بعضاً با برنامه درسی طرح ریزی شده و پیش بینی شده توسط برنامه‌ریزان انطباق کامل ندارد. به دیگر سخن، معلم است که بر اساس درک، تفسیر و تجربه زیسته خود از بافت و موقعیت کلاس درس برنامه درسی را باز طراحی و عملی می‌کند.

در این رابطه مهرمحمدی نیز معتقد است معلمان در برنامه درسی عملی شده، نقش محوری دارند و می‌توانند با مشارکت خود زمینه بهبود برنامه درسی را فراهم نمایند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). بس^۴ (۲۰۱۰) نیز درک و فهم معلمان از برنامه درسی، نحوه سازگاری،

-
1. Curriculum Developers
 2. Enacted Curriculum
 3. Eisner
 4. Beth

ارزیابی، نوع نگرش و باورهای آنان از آموزش و موضوعات درسی را از عواملی مهمی می‌داند که بر نحوه مواجهه معلمان با برنامه درسی و عملی شدن آن اثرگذار است.

مطالعات نشان می‌دهند که استفاده معلم از برنامه درسی مصوب طبق یک قاعده ساده انجام نمی‌شود. نوع کاربست مواد برنامه درسی^۱ وابسته به درک معلم از برنامه درسی و نحوه تصمیم‌گیری خاص او در بافت و موقعیت خاص کلاس درس است. منابع و مواد برنامه درسی^۲ طیفی وسیع و متنوعی از ابزارهای (مادی- فرهنگی) آموزشی هستند که در راستای تحقق اهداف آموزشی توسط برنامه‌ریزان و معلمان طراحی می‌شوند. ابزارهای مادی چاپی و غیرچاپی همچون کتاب‌های درسی، کاربرگ‌ها، انواع کیت‌های آزمایشی، سی دی‌های آموزشی و همچنین تدارک انواع تعاملات معلمی و دانش‌آموزی در کلاس درس از جمله مواد برنامه درسی به حساب می‌آیند که در فرایند علمی شدن برنامه درسی توسط معلم در کلاس درس کاربرد دارد (رمیلارد^۳، ۲۰۰۵).

استفاده معلم از مواد برنامه درسی و تعامل او با آن، رابطه‌ای پیچیده و البته مشارکتی است، زیرا از سویی با برنامه درسی قصد شده و از سوی دیگر با واقعیت‌های آموزشی کلاس درس مرتبط است (کلویی^۴، ۲۰۰۳).

در کشور ما، کتاب‌های درسی، همچنان از جمله مهمترین مواد برنامه درسی مورد استفاده معلمان در کلاس درس هستند.

در حالی که از ابتدای دهه نود هجری شمسی تا کنون با تغییر نظام آموزشی، کلیه کتاب‌های درسی در ۱۲ پایه تحصیلی تغییر کرده است اما مطالعات چندانی در خصوص اینکه معلمان چگونه از کتاب‌های درسی استفاده می‌کنند و نقش کتاب‌های درسی و مواد آموزشی در کلاس‌های درس چیست؟ انجام نشده است. البته مطالعات جهانی در این باره به پرسش‌های معطوف به تأثیرات برنامه درسی در آموزش، نحوه استفاده معلمان از مواد برنامه‌های درسی و یا نوع رابطه برنامه درسی با معلم پرداخته‌اند.

-
1. Curriculum Materials Use
 2. Curriculum Materials
 3. Remillard

بنابراین به منظور شناسایی و فهم نقش معلم در کاربست مواد برنامه درسی و پی بردن به پدیده‌ها و اتفاقات کلاس درس نیاز به تحقیقات تجربی در زمینه‌های است که پاسخگو به سوالاتی مانند: «چگونه برنامه درسی در کلاس درس توسط معلم عملی می‌شود؟»، «نقش معلم در رابطه با کاربست برنامه درسی و اتخاذ تصمیم در کلاس درس چیست؟» باشند. سوال اصلی این است که: مفاهیم و ایده‌های اصلی پیرامون نقش معلم در طراحی و کاربست مواد برنامه درسی در موقعیت‌های عملی کلاس درس چیست و رابطه میان معلم و مواد برنامه درسی در فرایند عملی کلاس درس را با چه طراحوارهای می‌توان توضیح داد؟

در مقاله حاضر مفاهیم و ایده‌های اصلی مرتبط با نقش معلم در کاربست مواد برنامه درسی و فهم برنامه درسی عملی شده بر اساس انگاره‌های پارادایم تفسیری^۱ مورد تحلیل قرار گرفته تا زمینه لازم برای تحقیقات آتی تجربی پیرامون سؤالات فوق فراهم شود.

روش تحقیق

روش تحقیق این پژوهش کیفی است. در این پژوهش به تحلیل مفاهیم و ایده‌های مرتبط با «معلم به عنوان طراح و تصمیم‌گیرنده در کاربست مواد برنامه درسی» در پارادایم تفسیری پرداخته می‌شود. بدین منظور از متون و منابع در زمینه‌های الف) چستی تصمیم‌گیری در برنامه درسی، ب) پارادایم‌ها و الگوهای برنامه درسی عملی شده، ج) مفهوم مواد برنامه درسی، د) مفهوم طراحی و تدوین مواد برنامه درسی و ه) نحوه کاربست مواد برنامه درسی استفاده شده است. سپس به ارائه طراحوارهای مفهومی در خصوص رابطه معلم با مواد برنامه درسی پرداخته می‌شود. مفروضات اصلی این پژوهش برگرفته از پارادایم تفسیری است. بنیان معرفت‌شناختی این پارادایم بر ساختگرایی اجتماعی است. به این معنا که واقعیت اجتماعی را حاصل معنادگی و تفسیری می‌داند که کنش‌گران در تعاملات اجتماعی فی‌مابین می‌سازند. پژوهش‌های تفسیری مطالعه زندگی اجتماعی در موقعیت‌های واقعی و فهم عمیق و ساخت معنا از تجارب زیسته در زمینه پیچیده‌ای نظیر کلاس درس را مد نظر دارند. آنان بر این عقیده‌اند که مفاهیم ذهنی نقش مهمی در کنش‌های اجتماعی ایفا می‌کنند و هدف آنان آشکارسازی تفاسیر و معانی است. در

ضدیت آموزشی منطق عینی میدان آموزش ...

این راستا بر عاملیت انسانی، ساخت معنا توسط انسان، تجربه زیسته، وجه تأملی کنش، ساخت معنا در گفتگوی میان بافت و فرد تأکید دارند. آنچه در این پژوهش مد نظر است، فهم ابعاد و وجوه پیچیده برنامه درسی عملی شده در کلاس درس است. این برنامه درسی همان‌طور که پیشتر گفته شده، حاصل تعامل معلم و مواد برنامه درسی در موقعیت واقعی کلاس درس است که تجارب دانش‌آموزان را شکل می‌دهد.

چارچوب نظری

تصمیم‌گیری در برنامه درسی

تصمیمات برنامه درسی بسیار متنوع و متکثر است و طیف وسیعی از تصمیم‌های انتزاعی و کلان تا تصمیم‌های عینی و جزئی را شامل می‌شود (کیمپستون و اندرسون^۱، ۱۹۸۶). در همین راستا، واکر^۲ از دو منظر متفاوت اما مرتبط به مقوله ساخت برنامه درسی^۳ تصمیمات برنامه درسی را نگریسته است.

۱) منظر فنی یا ابزاری که ناظر به تصمیم‌گیری راجع به الگوها، روش‌ها، عناصر و ابعاد طراحی و ساخت برنامه‌های درسی است. ۲) منظر فرهنگی-اجتماعی که اشاره به بافت تصمیم‌گیری و مقاصد و علایق دست‌اندرکاران دارد (واکر، سلتیس^۴، ۲۰۰۴). آنچه در این مقاله مورد بحث است، ویژگی‌های ساخت برنامه درسی از منظر دوم است که با پیچیدگی تصمیم‌گیری در زمینه عمل برنامه درسی همراه است.

به اعتقاد شورت موضوع سطوح تصمیم‌گیری نه جزء حیطه تدوین برنامه درسی بلکه در زمره مبحث سیاستگذاری برنامه درسی قرار می‌گیرد و می‌توان میان دو مفهوم سیاستگذاری برنامه درسی و ساخت برنامه درسی این چنین تمایز قائل شد: سیاستگذاری برنامه درسی، اساساً یک نوع فعالیت کنترل‌کننده است که متضمن تصمیم‌گیری و تعیین کردن اولویت‌هایی چون نوع، ساختار و قصد برنامه درسی است. لیکن، ساخت برنامه درسی فرایندی است که

1. Kimpston & Anderson

2. Walker

3. Curriculum Making

4. Soltis

مستلزم ترجمه، تفسیر و تبدیل برنامه درسی به برنامه‌های آموزشی است (شورت، ۱۳۹۲، ترجمه مهرمحمدی).

متناسب با این تعاریف می‌توان گفت نه تنها عوامل خارج از کلاس درس در ساخت برنامه درسی مشارکت دارند بلکه معلم نقش مهم و اساسی در ترجمه، تفسیر و تبدیل برنامه درسی در فرایند عملی شدن منطبق با کلاس درس را برعهده خواهند داشت.

پارادایم‌ها^۱ و الگوهای برنامه درسی عملی شده

در متون تخصصی مطالعات برنامه درسی، از پارادایم‌ها و الگوهای مختلفی برای اجرای برنامه درسی سخن به میان می‌آید. بن پرتز^۲ (۲۰۱۱) از چهار نوع مواجهه معلم با برنامه درسی سخن گفته‌اند که به نوعی به چهار الگو از اجرای برنامه درسی اشاره دارند که عبارتند از: الف) معلم به عنوان مصرف‌کنندگان برنامه درسی، در این حالت برنامه درسی در برابر معلم مقاوم^۳ است. به این معنا که معلم می‌بایست برنامه درسی را همانگونه که تجویز شده است، اجرا کند؛ ب) معلم به عنوان انتخاب‌کنندگان برنامه درسی^۴، در این مواجهه معلم با توجه به معیارها و دانشی که از موقعیت و شرایط پیش رو دارند، درباره چگونگی استفاده از محتوای برنامه درسی مانند استفاده بخشی از کتاب درسی تصمیم می‌گیرد؛ ج) معلم به عنوان سازگارکنندگان برنامه درسی^۵، در این حالت معلم بر اساس دانش و علائق خود و نیازهای دانش‌آموزان به تغییرات و اصلاحاتی در برنامه درسی روی می‌آورد؛ د) معلم به عنوان خالقان برنامه درسی^۶، در این مواجهه معلم با توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان و شرایط خاص تدریس خود به تولید محتوا و برنامه درسی اقدام می‌کنند (زرقانی و همکاران، ۱۳۹۵). متناسب با این چهار الگو در اجرای برنامه درسی آنچه در این مقاله مد نظر است توجه به نقش معلم در تصمیم‌گیری، طراحی و کاربست مواد برنامه درسی در کلاس درس است. از دسته‌بندی دیگری که در

۱. در اینجا پارادایم به یک چارچوب یا جهت‌گیری کلی اشاره دارد که در بردارنده الگوها یا رویکردهای مختلف می‌باشد.

2. Ben-Peretz
3. Users Of Teacher- Proof Curriculum
4. Curriculum Choice Makers
5. Curriculum Adaptors
6. Creators Of Curriculum

ارتباط با حوزه عملی شدن برنامه درسی می‌توان سخن گفت نظریه‌هایی مرتبط با نظریه و عمل در حوزه برنامه درسی است.

الف) پارادایم فنی - وفادارانه: در این پارادایم برنامه درسی به عنوان محصول و نتیجه فرآیند برنامه‌ریزی درسی قلمداد می‌شود. بنابراین، متناسب با این جهت‌گیری، برنامه درسی توسط برنامه‌ریزان درسی و متخصصان موضوعی تولید می‌شود و چگونگی اجرا و ارزشیابی آن از پیش مشخص می‌شود؛ و برنامه درسی توسط معلم به عنوان مجری، به اجرا در می‌آید.

ب) پارادایم فکورانه^۱ - انطباقی: در این پارادایم معلم، در مواجهه با یک موقعیت عملی با فراخواندن دانش نظری موجود و با استفاده از عقلانیت و خرد موسوم به خرد عملی مشابه آنچه در تأمل معطوف به عمل جریان دارد، به سنجش و قضاوت راه حل‌های مختلف برای یک اقدام عملی و پیامدهایش پرداخته و سپس برای اقدام پیش رو، تصمیم می‌گیرد و عمل می‌کند.

ج) پارادایم انتقادی - برآمدنی^۲: در این تعریف از برنامه درسی فهم تجارب زیسته افراد به قصد نظریه‌پردازی، از تأمل بر عمل آنان آغاز شده، به حوزه اندیشه و آگاهی درآمده و مورد بررسی انتقادی قرار می‌گیرد. در این پارادایم، از معلم انتظار می‌رود که به‌عنوان عاملی فکور مطرح شود و در برخورد با موقعیت‌های عملی، خود از خرد عملی خویش بهره بگیرد. در واقع، معلم در این پارادایم با تأمل بر کنش و تجربه تدریس گذشته و حال خود به صورتی نظام‌مند تجارب خود را مورد بررسی و واکاوی قرار می‌دهد و با بصیرت و بینش حاصل از این مطالعه نظام‌مند، به انجام بهتر اقدامات تدریس آتی خود می‌پردازد (همان).

متناسب با پارادایم‌های مطرح شده می‌توان گفت: فرایند ارتقاء حرفه‌ای معلم در نتیجه‌ی تعامل دائمی معلم با بافت و موقعیت کلاس درس اتفاق می‌افتد و حاصل آن دانشی است که هیچ‌گاه در قالب یک برنامه درسی تجویزی قابل انتقال نیست. موقعیت کلاس درس به عنوان بافت یادگیری مفهومی جامع است که اشاره به مکانی دارد که معلم به طور واقعی و بطور

1. Reflectiv

2. Emergent

اجتماعی-فرهنگی در آن حضور دارد؛ و به دلیل تعاملات در این بافت است، که ماهیت یادگیری معلم و دانش‌آموز حاصل می‌شود (گندمی و همکاران، ۱۳۹۶).

نقش معلم در طراحی برنامه درسی^۱

شواب^۲ (۱۹۷۸) معتقد است معلم در کلاس درس یک تصمیم‌گیرنده فکور و برنامه‌ریز درسی است که با رصد تمام پدیده‌های کلاس با لتری حساس می‌تواند به طراحی برنامه درسی عملی و تصمیم‌گیری مناسب بپردازد. شواب برای کاهش فاصله میان عمل و نظریه در آموزش و تدریس، یک راه حل بدیل کشف می‌کند، و آن تأمل معطوف به عمل یا عمل فکورانه معلم است. با استفاده از عمل فکورانه هنرهای عملی معلم در تدریس شکوفا می‌شود و امکان خلق راه‌حل‌های تازه برای مسائل نوظهور در کلاس درس فراهم می‌گردد. در این راستا شولمن شاگرد شواب (۱۹۸۳)، سازه مهم دانش تربیتی-محتوایی را مطرح می‌کند. او مبنای دانش معلمی را شامل دانش^۳ نسبت به بافت^۴، دانش محتوایی^۵ و دانش تربیتی^۶ می‌دانست؛ لذا می‌توان گفت: معلم در موقعیت عمل به مجموعه‌ای از دانش، مفاهیم، مهارت‌ها، و گرایش‌ها نیاز دارد که به واسطه آنها محتوای درسی را تبدیل به آن‌چیزی کند که فهم و درک آن برای دانش‌آموز سهل‌تر و عمیق‌تر باشد. به عبارت دیگر در فرایند رشد دانش تربیتی-محتوایی معلم است، که فهم جدید از برنامه درسی قابلیت عرضه شدن در موقعیت عملی کلاس درس را پیدا خواهد کرد.

با در نظر داشتن دو نگرش معرفی شده می‌توان گفت: موقعیت عملی کلاس درس، موقعیت پیچیده‌ای فرض می‌شود که نمی‌توان دستورات کلی دیکته شده متخصصان بیرونی را به راحتی برای حل مسائل عملی به کار گرفت. بنابراین، معلم به واسطه برخورداری از تفکر و تأمل در موقعیت عملی است که می‌تواند تولیدکننده دانشی باشند که خود در جریان عمل، آن را به کار

-
1. Design Curriculum Materials
 2. Schwab
 3. Knowledge
 4. Context
 5. Content
 6. Pedagogical

ضدیت آموزشی منطق عینی میدان آموزش ...

گیرند و نتایج آنرا در فرآیند یاددهی-یادگیری و یا به طور کلی موقعیت عملی از نزدیک به چشم خود ببیند (شون^۱، ۱۹۹۵).

لذا معلم در موقعیت عملی تدریس خود و در مواجهه با مسائل، اجازه و توانایی استفاده از استدلال یا تأمل معطوف به عمل^۲ را خواهد داشت تا متناسب با مسئله و در موقعیت پیش رو، دست به تغییر و تعدیل و باز طراحی و تولید مواد برنامه درسی بزنند. متناسب با این نگرش، فرآیند طراحی برنامه درسی توسط معلم یک رابطه مشارکتی بین معلم و مواد برنامه درسی است که ویژگی‌های معلم، ویژگی‌های مواد برنامه درسی، چگونگی روابط مشارکتی بین معلمان و برنامه درسی بر آن تأثیر می‌گذارد (خاکباز و همکاران، ۱۳۹۰).

مواد برنامه درسی و طراحی آن

مواد برنامه درسی به منابعی گفته می‌شود که معلم به قصد آموزش‌های کلاسی در کلاس خود از آنها استفاده می‌کند؛ و در مورد نحوه عملی شدن برنامه درسی تصمیم می‌گیرد. در حال حاضر مواد برنامه درسی شامل محتواهای تهیه شده از خارج کلاس درس هستند، که بر ابزارهای، مانند کتاب‌های درسی، کاربرگ‌ها و بسته‌های آموزشی مادی تمرکز دارند دویس^۳ و همکاران (۲۰۱۷، ۲۰۱۴، ۲۰۰۵). براون و ادلسون^۴ (۲۰۱۰) استدلال می‌کنند که تدریس فرایند تصمیم‌گیری است که در آن «معلمان به طور رسمی محیط آموزشی موجود را با استفاده از مواد برنامه درسی برای دستیابی به اهداف خود شکل می‌دهند»؛ بنابراین، معلمان در فرایند تفسیر، مواد برنامه درسی را با فرایند آموزش تطبیق می‌دهند، در نتیجه، مواد برنامه درسی منابعی آموزشی در دست معلمان هستند تا معلم مبتنی بر اهداف برنامه درسی، فعالیت‌های متنوعی برای یادگیری موثر دانش‌آموزان در بافت و زمینه کلاس درس شکل دهد.

براون (۲۰۰۲)، طراحی مواد برنامه درسی را توانایی برای معلم در درک و تجهیز کردن منابع موجود به منظور ایجاد زمینه‌ها و موقعیت مناسب آموزشی توصیف می‌کند. توجه به فرایند طراحی مواد برنامه درسی در حوزه عمل توسط معلمان می‌تواند ارتقاء دانش تربیتی-

-
1. Schon
 2. Deliberation
 3. Davis
 4. Brown & Edelson

محتوایی آنان در ارتباط با تشخیص، ارائه توصیه‌های منطقی و ارائه راه‌هایی منطبق با کلاس‌های درس را فراهم کند. براین اساس بازبینی مفهوم مواد برنامه درسی، راهی است برای ارتباط میان نظریه و عمل که تحقق آن نیاز به بازنگری نقش معلم و نحوه تصمیم‌گیری آنان در کلاس دارد. شرین و دریک^۱ (۲۰۰۴) معتقدند که کسب مهارت طراحی مواد برنامه درسی توسط معلم از عوامل مهم اجرای فعالیت‌های متنوع و تدریس اثربخش در کلاس درس هستند. براون (۲۰۰۲) در مقاله‌ای با عنوان *تدریس به وسیله طراحی: درک تعاملات بین عمل معلم و طراحی نوآورانه برنامه درسی*، اصطلاح، «ظرفیت طراحی»^۲ در معلم را مطرح می‌کند. از نظر او ظرفیت طراحی مواد برنامه درسی نه تنها شامل فرایند طراحی و تعیین وظایف برای فعالیت‌های دانش‌آموزان است بلکه راهی برای گسترش توانایی فردی معلم، در درک و تدارک منابع موجود متناسب با زمینه‌های آموزشی است. معلمان اغلب مواد برنامه درسی را با توجه به نیاز دانش‌آموزان به عنوان مخاطب بررسی می‌کنند و تصمیم می‌گیرند که چگونه بین فعالیت‌های کلاسی و نیازهای دانش‌آموزان سازگاری ایجاد کنند. بر این اساس است که طراحی مواد برنامه درسی فرصتی ناب برای یادگیری معلم در حوزه عمل به وجود می‌آورد.

بطور خلاصه مطالعات در مورد عواملی که بر طراحی مواد برنامه درسی تأثیر می‌گذارد، چند موضوع را برجسته می‌کنند. اول، معلم نقش مهمی در معادله طراحی و استفاده از مواد برنامه درسی دارند. دانش و چشم‌اندازهای فردی معلم، موجب تفاوت در توضیح و نحوه استفاده معلم از مواد برنامه درسی می‌شود. دوم، گرچه نگرش، تجارب و درک وظایف با ویژگی‌های شخصیتی مرتبط هستند، عوامل دیگری نیز در طراحی و استفاده معلم از مواد برنامه درسی از اهمیت بالایی برخوردار هستند. از جمله این عوامل می‌توان به توجه معلم به ساختار برنامه درسی، ویژگی‌های مهارتی معلم، توانایی معلم در درک دانش‌آموز و برنامه درسی، درک زمینه و موقعیت کلاس درس و نحوه مشارکت معلمان در طراحی و تدوین مواد برنامه درسی اشاره کرد (رمیلارد، ۲۰۰۵).

1. Sherin & Drake

2. Teaching By Design: Understanding The Interactions Between Teacher Practice And The Design Of Curricular Innovation

3. Design Capacity

نحوه کاربست برنامه درسی توسط معلم

در مورد «نحوه تدریس» تحقیقات بسیاری انجام شده است، اما در بررسی نحوه کاربست برنامه درسی توسط معلم تلاش‌های نسبتاً کمی انجام شده است. رمیلارد به نقل از دو^۱ در این باره می‌نویسد: در طول دوره اصلاحات برنامه درسی، بسیاری از برنامه‌ریزان درسی تصور می‌کردند که می‌توانند با کمک مواد آموزشی^۲ از پیش تعیین شده بدون توجه به موقعیت عمل و مشارکت معلم، ساختار آموزش کلاسی را تغییر دهند و آنچه می‌خواهند به دانش‌آموزان آموزش دهند؛ اما به نظر می‌رسد، امروزه بینش و نگرش درباره مواد آموزشی تغییر کرده و مفهوم جدید این مواد که با دیدگاه تفسیری در برنامه درسی سازگار است به مفهوم مواد برنامه درسی تبدیل شده است. در این دیدگاه فرض بر آن است انطباق فعالیت‌های عملی در کلاس درس، با متن‌های نوشته شده در کتاب‌های راهنمای معلم و کتاب‌های درسی غیر ممکن است، گرامت (۱۹۸۸) معتقد است برنامه درسی دارای ابعاد ذهنی است و «نگاه» را راهی برای تأکید بر این معنا مطرح می‌کند. مفهوم «نگاه» معلم به عنوان شاخصی مهم در درک پیچیدگی فرایند کلاس درس و روابط حاکم بر آن و تعامل معلم با دیگران مطرح است. معلم براساس نگاه، باورها و تجربیات خود در مواجهه با برنامه درسی، برای خود معانی خاصی را می‌سازد و بر اساس این درک و معانی ذهنی نحوه استفاده خود از برنامه درسی و اهداف نویسندگان کتاب درسی را تفسیر و اعمال می‌کند. این دیدگاه ریشه در دیدگاه‌ها و پیش‌فرض‌های پدیدارشناختی دارد که بین درک کننده و درک شونده تمایز و تفکیکی قائل نیست (شورت، ۱۳۹۲، ترجمه مهرمحمدی).

براین اساس فهم معلم از برنامه درسی طراحی شده به نوعی مستلزم فرایند تفسیر اوست و این تفسیر نیز قابل تفکیک از معنای درک شده توسط معلم نیست. تفسیر معلم از برنامه درسی که می‌خواند به فهم و درک او از معنا تعلق دارد، و برآیند هر تفسیری، ویژگی و نوع فعالیت او در موقعیت عمل را به همراه خواهد داشت. در یک نگاه اجمالی در رابطه با متن؛ به عنوان نماینده برنامه درسی طراحی شده می‌توان گفت: متن، حامل پیام‌هایی از برنامه‌ریزان درسی به

1. Dow

2. Educational Materials

معلم و دانش‌آموزان است و طبعاً هدف معلم نیز کشف واقعیت این پیام است. ولی هرگز نمی‌توان تفسیر معلم را از کشف پیام جدا کرد. کارکرد متن این است که نمایشگر آموزشی خاص از انتظارات برنامه‌ریزان درسی را فراهم کند. متن دارای ساختاری از اطلاعات عینی (شکل فیزیکی، موضوع) و یک طرح ذهنی^۱ (چگونه درک یا فهمیده می‌شوند) است. ساختار عینی یک متن، مانند کتاب درسی، شامل اهداف و موضوعات درسی است و طرح‌های ذهنی شامل سنت و فرهنگ و تفسیر خواننده از ساختار عینی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۱۳۸).

متناسب با این نگاه، در بحث مواجهه معلم با متن یا کتاب درسی می‌توان مطرح کرد که طرح‌های ذهنی در تفسیر معلم نقش اساسی دارد؛ و این طرح‌های ذهنی برگرفته از متن کتاب درسی هستند که در «مکان-زمان^۲» به یک موقعیت عینی تبدیل می‌شود. به عبارتی متن برنامه درسی طراحی شده توسط معلم از کتاب درسی، مبتنی بر درک و تفسیر ذهنی خاص معلم است که، در زمان و مکان واقعی کلاس درس معنا پیدا می‌کند. جدایی بین خوانش و تفسیر معلم از برنامه درسی طراحی شده و نحوه عملی شدن آن غیرممکن است. درک و تفسیر مانند تنفس، قدم زدن یا دیدن به صورت خودکار انجام نمی‌شود و وابسته به مکان و زمان در موقعیتی عملی دارد. از این رو، مشکل تعامل بین متن به عنوان یک طرح ذهنی معلم و متن به عنوان یک ساختار اطلاعاتی از پیش تعیین شده یک مشکل دائمی است و حل این مشکل مستلزم آن است که برنامه درسی در قالب یک دستورالعمل، از پیش تعیین شده نوشته نشود.

در این باره تداؤتوکی (۱۹۹۱) نوعی تمایز بین «تدریس به عنوان انجام دادن^۳» و «تدریس به عنوان بودن^۴» قائل است. در حقیقت اگرچه کتاب درسی با توجه به نظر و دیدگاه برنامه‌ریزان درسی در خارج از کلاس درس طراحی می‌شود و از معلم خواسته می‌شود تا آن را برای دانش‌آموزان تدریس کند، اما کلاس درس دنیایی واقعی است و به زندگی یا تجربه زیسته معلمان و دانش‌آموزان و هر آنچه در آن تجربه می‌شود مرتبط است. تمرکز تدریس به عنوان «بودن» به معلم اجازه می‌دهد تا دریابد نه تنها موضوع درسی را، بلکه دانش‌آموزان، همکاران و

-
1. Subjective Scheme
 2. Space Into Time
 3. Teaching As Doing
 4. Teaching As Being

حتی خودش را چگونه تجربه می‌کند. از این رو معلم در حقیقت بین دو افق قرار دارد. افق برنامه درسی به عنوان برنامه‌ای طراحی شده و آن‌طور که او آن را درک می‌کند و می‌فهمد و افق برنامه درسی به عنوان تجربه زیست شده خود و دانش‌آموزان، لذا انتظار می‌رود معلم بطور همزمان به هر دو افق توجه کند و با درک و تفسیری که از برنامه درسی طراحی شده دارد در موقعیت عملی دست به تصمیم‌گیری آگاهانه در تولید مواد برنامه درسی بزند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۲۴۵).

از منظری دیگر، در نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی^۱ (۱۹۷۸)، می‌توان کتاب‌های درسی را به مثابه «مصنوعات» یا ابزارهایی در نظر گرفت که علاوه بر وجه مادی و عینی می‌توانند به مثابه سازه‌های فرهنگی برخوردار از معانی فرهنگی اجتماعی نیز دیده شوند. این سازه‌های فرهنگی واسطه فعالیت‌های انسانی هستند و ظرفیت توانمند کردن، بسط دادن یا محدود کردن فعالیت‌های انسانی را دارند. در همین رابطه ریمیلارد (۲۰۰۵) مواد برنامه درسی را «مصنوعات»^۲ یا ابزارهایی ساخته شده برای رسیدن به هدف در فعالیت آموزشی معرفی می‌کند. که بخشی از آنها بر پایه جهان مادی و بخشی دیگر برگرفته از فعالیت‌ها و تعاملات متعهدانه انسانی هستند. این مواد دارای ابعاد مادی (ابزار و وسایل آموزشی) هستند، اما در عین حال سازه‌های فرهنگی، معانی اجتماعی مبتنی بر موقعیت عملی کلاس درس را نیز به همراه دارند. گرامت (۱۹۸۱) معتقد است در فرایند فرهنگی اجتماعی، «صدا» یکی از مفاهیم اصلی در به اشتراک گذاشتن معنا و منظور است. در حقیقت «صدا»، معلم آگاه را قادر می‌سازد تا با معرفی فرایندهای عملی کلاس درس معانی شخص خود را از کاربست مواد برنامه درسی آشکار و در دسترس دیگران قرار دهد. در سایه چنین فرایندی است که تجربه ذهنی معلم در ساختاری اجتماعی و فرهنگی ساخته و دانش عملی و شخصی معلم به اشتراک گذاشته می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۱۳۷).

1. Vygotsky

2. Artifacts

یافته‌ها

طرحواره رابطه معلم با مواد برنامه درسی

در این بخش به سؤال اصلی این مقاله بطور مشخص پاسخ داده می‌شود: «رابطه میان معلم و مواد برنامه درسی (به ویژه کتاب درسی) در فرایند عملی کلاس درس را با چه طرحواره‌ای می‌توان توضیح داد؟». و به این پرسش بر اساس مفاهیم مطرح در بخش‌های قبلی، با توجه به ایده‌های دویس و همکاران، (۲۰۱۷، ۲۰۱۴، ۲۰۰۵) و رمیلارد (۱۹۹۱، ۲۰۰۵) و همچنین با ارائه دیدگاه تفسیری و اجتماعی پاسخ داده می‌شود.

فهم این رابطه نیازمند درک آنچه به واقع در کلاس درس روی می‌دهد است. از این‌رو اصطلاح «برنامه درسی عملی شده» یا «تجربه شده» توسط معلم با وام گرفتن از ایده‌های کانلی و کلاندینین^۱ (۱۹۸۶) در خصوص نقش فعال معلم در طراحی برنامه درسی به کار گرفته می‌شود (رمیلارد، ۲۰۰۵). در واقع مواد برنامه درسی، توانایی فعال‌سازی، گسترش یا محدود کردن فعالیت‌های انسانی را دارند. از این منظر، مواد برنامه درسی به عنوان ابزارهای مادی و سازه‌های فرهنگی باید در رابطه مشارکتی بین معلم و برنامه درسی و متناسب با درک و تفسیر معلم از برنامه درسی و موقعیت‌های واقعی کلاس درس شکل گیرد.

در ادامه طرحواره ارائه شده با تجزیه و تحلیل یکپارچه مؤلفه‌هایی همچون منابع آموزشی، شناخت دانش‌آموزان، شناخت بافت و زمینه کلاس درس و شناخت موضوع درسی به شناسایی نقش معلم و نحوه ارتباط او با برنامه درسی می‌پردازد.

طرح‌واره شکل ۱ ارائه دهنده چهار ساختار کلیدی، مبتنی بر دو دیدگاه تفسیر ذهنی معلم از برنامه درسی و رابطه تعاملی بین معلم و برنامه درسی بنا شده است. به عبارتی این طرح‌واره گستره وسیعی از منابع، فعالیت‌های آموزشی و نحوه استفاده معلم از مواد برنامه درسی را در ارتباط تعاملی حاصل از تفسیر و درک معلم از برنامه درسی را مورد توجه قرار می‌دهد.

ضدیت آموزشی منطق عینی میدان آموزش ...

در طرحواره شکل ۱ چهار بخش اصلی شامل الف) معلم، ب) برنامه درسی، ج) روابط مشارکتی بین آنها و د) برنامه درسی طراحی شده و عملی شده آمده است. در ادامه هر کدام از این اجزاء اصلی این طرحواره توضیح داده می‌شود.



شکل ۱: برنامه درسی طراحی شده

الف) معلم

دایره سمت چپ در شکل ۱ نشان دهنده منابع، موقعیت‌ها و دیدگاه‌های معلم در ارتباط با برنامه درسی است و در برگیرنده خصوصیات فردی معلم همچون دانش تربیتی محتوایی، ظرفیت‌های شخصی، باورها، ادراک‌ها و تجربیات اوست. اگرچه بسیاری از ویژگی‌های معلم در ارتباط با برنامه درسی، بر نحوه تدریس و کاربست برنامه درسی تأثیر می‌گذارند، در این

طرح‌واره فقط به ویژگی که برای پاسخ به دو موضوع الف) ویژگی‌های مؤثر معلم در سازگاری مواد برنامه درسی با زمینه‌های تدریس و ب) کاربست مواد برنامه درسی توسط معلم در کلاس درس چگونه موجب تغییر در تجارب آموزشی و ویژگی‌های معلم می‌شود؟ مد نظر بوده است. و ارائه ویژگی تحمل دشواری از آن نظر حائز اهمیت است که معلم دارای این ویژگی، قادر است بسیاری از راهکارهای دشوار را در کلاس درس عملی کند. و با صبر و تحمل براساس بازخوردهای دریافتی و تجزیه و تحلیل نتایج، تصمیم‌هایی مناسب و منعطف در کاربست مواد برنامه درسی اتخاذ کند.

ب) برنامه درسی

دایره سمت راست شکل ۱ نشان دهنده درک و تفسیر معلم از برنامه درسی است. حلقه بیرونی طرح‌های ذهنی معلم از برنامه درسی را توصیف می‌کند. در واقع دایره بیرونی ادارکات و طرح ذهنی‌های معلم درباره یک متن یا منبع خاص برنامه درسی را که وابسته به تفسیر معلم است را نمایش می‌دهد. این دایره پس زمینه، حلقه داخلی دارد که در این دایره داخلی اجزاء ساختار عینی برنامه درسی (مانند ارائه مفاهیم، ارائه مواد درسی، ارائه وظایف، ساختار، نوع نگاه و صدا در برنامه درسی) آمده است. از آنجایی که ویژگی‌های برنامه درسی طراحی شده در تعامل معلم و برنامه درسی شکل می‌گیرد، مواردی که در این دایره وجود دارد، محدودتر از دایره معلم هستند.

ج) رابطه بین معلم و برنامه درسی

منظور از رابطه میان معلم و برنامه درسی شامل کلیه تعاملات و فعالیت‌های معلم در ارتباط با برنامه درسی است. در طرح‌واره شکل ۱ که منطبق با مباحث مبتنی بر دیدگاه‌های فرهنگی-اجتماعی و تفسیری است، طراحی برنامه درسی متناسب با موقعیت کلاس درس و توسط معلم صورت می‌پذیرد. در کلاس درس تعاملات براساس دو پایه سازه‌های فرهنگی (تعاملات و فعالیت‌های وابسته به موقعیت عمل) و ابزارهای مادی (ابزار و وسایل آموزشی) شکل می‌گیرد (رمیلارد، ۲۰۰۵ و ۱۹۹۹). براون (۲۰۰۲) نیز براساس دیدگاه تفسیری معتقد هستند که کاربست برنامه درسی توسط معلم در ارتباط با تفسیر و تشخیص، ایجاد سازگاری و شناخت لحظه به لحظه کلاس درس صورت می‌پذیرد؛ به عبارتی زمینه‌های کلاس درس بر نگرش،

خواندن، تفسیر و ارزیابی معلم از برنامه درسی تأثیر می‌گذارند و در مقابل نحوه مشارکت معلم در طراحی و تدوین برنامه درسی بر تفسیر معلم از موقعیت و زمینه کلاس اثرگذار است (منوچهری و گودمن^۱، ۱۹۹۸ و کیزر و لمبدین^۲، ۱۹۹۶).

د) برنامه درسی طراحی شده و برنامه درسی عملی شده

در طرح‌واره ارائه شده در شکل ۱، بین برنامه درسی طراحی شده و برنامه درسی عملی شده تمایز قائل شده است. زیرا در بهترین شرایط معلم قادر است بین برنامه درسی عملی شده در کلاس درس با برنامه درسی طراحی شده، سازگاری ایجاد کند. فلش دو طرفه در این رابطه نشان دهنده آن است که برنامه درسی طراحی شده از تعاملات بین معلم و برنامه درسی شکل می‌گیرد و به نوبه خود، بر روابط آنان تأثیر می‌گذارد. توجه به زمینه و موقعیت‌های خاص در هنگام اجرا کلاسی یکی از ابعاد بحرانی در فرآیند طراحی برنامه درسی است به عبارتی، برنامه درسی عملی شده توسط معلم، مبنی بر ویژگی‌های دانش‌آموزان در یک زمینه و شرایط خاص ساخته می‌شود بر این اساس است که ماهیت تطابق و سازگاری این دو برنامه بسیار دشوار و مبهم است (پوتنام و بروکو^۳، ۲۰۰۰ و دوویس^۴، ۲۰۰۴).

فرآیند مشخص شده توسط طرح‌واره شکل ۱ در واقعیت عمل در چرخه‌ای پویا میسر می‌شود. بر این اساس فلش‌های دو طرفه در طرح‌واره شکل ۱، برنامه درسی را به سایر ابعاد مرتبط می‌کنند. این فلش‌ها همچنین گویای این است که اجرای برنامه درسی موجب تغییر در ویژگی‌های فردی معلم و به تبع آن در رابطه بین معلم و برنامه درسی می‌شود (رمیلارد، ۲۰۰۵ و کلویی^۳، ۲۰۰۳). این فلش‌های دو طرفه همچنین معرف راه‌هایی است، که در کاربست برنامه درسی معلم می‌تواند نقش یادگیرنده و تصمیم‌گیرنده داشته باشد. از آنجایی که مطالعات محدودی در مورد رابطه‌ی معلم با برنامه درسی وجود دارد، اما می‌توان گفت که کاربست مواد برنامه درسی به عنوان شکلی از بهبود شایستگی و ارتقاء یادگیری در معلم نقشی مهم در کیفی سازی نظام آموزشی دارد.

1. Manouchehri & Goodma

2. Keiser & Lambdin

3. Putnam & Borko

نتیجه‌گیری

از سال تحصیلی ۹۰-۹۱ تا کنون و با تغییرات انجام شده در نظام آموزشی کشورمان، کلیه کتاب‌های درسی دوره‌های تحصیلی مختلف تغییر کرده‌اند. پرسش از اینکه این کتاب‌های درسی در کلاس‌ها چگونه توسط معلم استفاده می‌شود، پرسش کانونی این مقاله بود. به این منظور و بر اساس انگاره‌های تفسیری طرحواره‌ای ارائه شد.

در کشور ما کتاب درسی نماینده مواد برنامه درسی است. بر اساس طرحواره ارائه شده در شکل ۱، مشخص شد رابطه مشارکتی میان کتاب درسی و معلم منجر به طراحی برنامه درسی توسط معلم می‌شود، که در بافت کلاس درس و در تعامل با دانش‌آموزان «برنامه‌درسی عملی شده» را بوجود می‌آورد. برنامه‌درسی عملی شده مشتمل بر تجارب یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس است و به آنچه به واقع در کلاس روی می‌دهد اشاره دارد. در پارادایم تفسیری تجربه امری موقعیت‌مند و وابسته به بافت است. از این‌رو دنیای زندگی کلاس درس چارچوب تفسیری فهم کاربریست معلم از کتاب درسی را مشخص می‌کند. عاملیت معلم در دیدگاه‌های تفسیری و مطابق طرحواره شکل ۱، عملی و امکان‌پذیر بودن ایده کاربریست وفادارانه کتاب درسی در کلاس را به چالش می‌کشد. زیرا خوانش و درک معلم از کتاب درسی رابطه‌ای دو سویه و مشارکتی میان کتاب درسی و او شکل می‌دهد که در نهایت و در دیالوگ میان بافت کلاس درس و دانش‌آموزان به صورت برنامه درسی عملی محقق می‌شود. تصور اینکه طراحی و تدوین کتاب‌های درسی بطور متمرکز در سازمان‌های برنامه‌ریزی درسی، اجرای مشابه و یکسان آنها را در کلاس درس به دنبال خواهد داشت، امری توهمی و به دور از واقعیت است.

طرحواره شکل ۱ به پیچیدگی کاربریست کتاب‌های درسی توسط معلم اشاره دارد. زیرا از یک سو کاربریست کتاب درسی تابع دانش معلم، باورها و گرایش‌های اوست و از سوی دیگر بعد ذهنی و عینی کتاب درسی بر فهم و برداشت او در این باره اثر گذار است. مضافاً آنکه این رابطه مشارکتی و دو سویه وقتی در کنار وجه تأملی تدریس معلم قرار بگیرد، منجر به گونه‌ای خاص از معنابخشی به کتاب درسی و تجربه آن در بافت کلاس درس برای دانش‌آموزان می‌شود.

از این رو استفاده از یک کتاب درسی واحد منجر به آموزش‌های مشابه و یکسان توسط معلم‌های متفاوت در بافت‌ها و با دانش‌آموزان متفاوت نمی‌شود. در واقع در کلاس‌های مختلف، گونه‌های متفاوتی از کاربری یک کتاب درسی روی می‌دهد، که البته این به معنای آن نیست که همه تفسیرهای انجام شده از یک کتاب درسی دارای اعتبار مشابه هستند. مسئولیت اصلی تعیین تفسیرهای قابل قبول از یک کتاب درسی بر عهده تدوین کنندگان آن است.

معلم نیاز دارد در استفاده از کتاب‌های درسی جدید، درباره محتوا، اهداف، رویکردها و مفروضات زیرین آن کتاب درسی نحوه استفاده از آن را که در کلاس از آنان انتظار می‌رود یاد بگیرند. در این خصوص صرف داشتن اطلاعات (که بعضاً در آموزش‌های غیرحضوری مجازی به آنان عرضه می‌شود) برای معلم کفایت نمی‌کند. معلم نیاز به فرصت‌هایی برای بررسی و مطالعه کتاب‌های درسی جدید دارد تا نگاه، تفسیرها و خوانش‌های خود و دیگر همکارانشان بر آنان آشکار و روشن شود. نتیجه این چنین فعالیتی برای معلم درگیر شدن هدفمندانه و فعال در باز طراحی برنامه درسی خواهد بود که با رویکرد و اهداف آن کتاب درسی همسویی بیشتری دارد. تدوین کنندگان کتاب‌های درسی باید متوجه شیوه‌های متنوعی که در تعامل میان کتاب‌های درسی و معلم روی می‌دهد باشند. به عبارت دیگر باید با حساسیت چگونگی حمایت از رابطه میان معلم-کتاب درسی را مد نظر داشته باشند.

در این راستا راهنمای معلم که با هدف ارتقاء یادگیری معلم و نیز یادگیری دانش‌آموزان طراحی می‌شوند می‌توانند نتایج مثبتی در آموزش، خود آموزی معلم، تمرین معلمی و یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند. به عبارتی این مواد قادر خواهند بود موجب بهبود آموزش کلاسی، ارتقاء دانش معلمی، توسعه شیوه‌های یادگیری، گسترش تصورات، ایده‌های معلمان و تولید روش‌های جدید و خلاقانه در تدریس شوند.

در این مقاله ویژگی‌های از مواد برنامه درسی که به عنوان ابزار کار معلم در جهت دستیابی به اهداف آموزشی بکار می‌رود می‌تواند شامل:

- نقشه‌های مفهومی و نقشه‌هایی از ایده‌های اصلی درس باشد.

- روایت‌های محتوایی^۱ شامل توصیفاتی از فرایند عمل برنامه درسی در هر جلسه درسی و یادگیری دانش‌آموزان است.
 - بسته‌های محتوایی^۲ شامل چگونگی ارائه مفاهیم اصلی و مهارت‌های عملی در هر موضوع درسی باشد.
 - شناخت و درک «چرایی و چگونگی» اجرای یک فعالیت خاص در کلاس درس برای ارائه پیشنهادهایی برای نحوه درگیرکردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های عملی باشد.
 - شناسایی سرفصل‌هایی جهت مشارکت فعال دانش‌آموزان در یادگیری باشد.
- این ویژگی‌ها باید به طور مستقیم از واقعیت کلاس درس و کار تجربی معلم با دانش‌آموزان، متناسب با بافت و زمینه کلاسی تهیه شود، زیرا معلم در بافت کلاس درس خود و نه در خلأ و شرایط انتزاعی، مستمراً دست به تصمیم‌گیری می‌زند.
- با توجه به ماهیت اجتماعی و فرهنگی مواد برنامه درسی مطرح شده در این مقاله پیشنهاد می‌شود: معلمان در فرایند خلق تفسیری جمعی از عمل برنامه درسی در کلاس، مشارکت کنند و برای کشف تجربه زیسته خود و دانش‌آموزان در سایه تعاملات کلاسی، به بیان و توضیح آگاهانه ایده، تجربیات و تفسیر خود از مواد برنامه درسی بپردازند. به محققان پیشنهاد می‌شود با تحقیقات تجربی در زمینه برنامه درسی عملی شده به شناسایی ایده‌ها و پیشنهادهایی که هسته اصلی طراحی کتاب‌های درسی را تشکیل می‌دهد اقدام کنند. از جمله این پژوهش‌ها که به عنوان فعالیتی مولد برای جامعه معلمان می‌توان در نظر گرفت پژوهش در حین عمل و عمل فکورانه مبتنی بر حوزه پژوهش‌های عملی - نظری است. به منظور ارتقاء معلمی و بهبود کیفیت یادگیری به تحقیقات بیشتری در زمینه نحوه درک و استفاده معلم از ویژگی‌های خاص مواد برنامه درسی و روابط مشارکتی معلم در طراحی مواد برنامه درسی بپردازند تا با پاسخگویی به سوالاتی مانند این که چه موقع معلم در فعالیت ساخت برنامه درسی در کلاس خود شرکت می‌کند؟ ارتباط بین ویژگی‌های مواد برنامه درسی و روش‌هایی که معلم آنها را

ضدیت آموزشی منطق عینی میدان آموزش ...

بکار می‌گیرد چیست؟ زمینه افزایش کیفیت معلمی در آموزش و بهبود فعالیت‌های یاددهی یادگیری کلاس درس را فراهم آورند.

منابع

- خاکباز، عظیمه السادات؛ علم الهدی، جمیله؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و بابلیان، اسماعیل (۱۳۹۰).
کالبدشکافی دانش محتوایی-تربیتی به عنوان نوعی دانش میان رشته‌ای برای تدریس دانشگاهی،
فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی زمستان ۱۳۹۰، دوره ۴، شماره ۱ (پیاپی ۱۳).
زرقانی، اعظم؛ امین خندقی، مقصود؛ شعبانی ورکی، بختیار و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۵). ارتباط
دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم‌های اجرای برنامه درسی، مجله پژوهشنامه مبانی تعلیم و
تربیت سال ۱ شماره ۶ بهار و تابستان ۱۳۹۵، ۶۸-۴۶.
شورت، ادmond سی (۱۳۹۲). ترجمه محمود مهرمحمدی. روش شناسی مطالعات برنامه درسی، چاپ
سوم، ۱۳۹۲، انتشارات سمت.
فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید" شرحی بر نظریات معاصر
برنامه درسی" چاپ دوم، انتشارات آبیژ.
گندمی، فهیمه؛ مهرمحمدی، محمود؛ سجادی، سید مهدی و طلائی ابراهیم (۱۳۹۶). تبیین یادگیری و
بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در معنای فعال و زاینده آن، فصلنامه مطالعات
برنامه درسی، سال یازدهم شماره ۴۳.
مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). درآمدهای بر شوآب و شوآب شناسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی
ایران، سال هشتم، شماره ۳۲، بهار ۱۳۹۳.

Ben-Peretz, M. (2011). *Teacher knowledge: what is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling, Teaching and Teacher Education*, 27, 3-9.

Beth. H (2010), *Teacher as Curriculum Leader A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners*. International Journal of Teacher Leadership, Volume 3, Number 3, Winter 2010.

- Brown, M. W. (2002). *Teaching by design: Understanding the interactions between teacher practice and the design of curricular innovation*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston, IL.
- Brown, M. W., & Edelson, D. C. (2010, April). *Teaching by design: Curriculum design as a lens on instructional practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and the story of teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 293–310.
- Collopy, R. (2003). *Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning*. *Elementary School Journal*, 103 (3) , 287.
- Davis, A. (2017). *Educative curriculum materials and the Next Generation Science Standards*. University of Michigan, *A paper prepared for the Board on Science Education's workshop on the Design, Selection, and Implementation of Instructional Materials for the Next Generation Science Standards, June 2017*.
- Davis, E. A. (2004). *Knowledge integration in science teaching: Analyzing teachers' knowledge development*. *Research in Science Education*, 34 (1) , 21–53.
- Davis, E. A., & Krajcik, J. (2005). *Supporting inquiry-oriented science teaching: Design heuristics for educative curriculum materials*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Davis, E. A., Palincsar, A. S., Arias, A., Bismack, A., Marulis, L., & Iwashyna, S. (2014). *Designing educative curriculum materials: A theoretically and empirically driven process*. *Harvard Educational Review*, 84 (1) , 24–52.
- Eisner, Elliot W. (1994). *The Educational Imagination*. New York: Macmillan College Publishing Company.

- Dow, P. B. (1991). *Schoolhouse politics: Lessons from the Sputnik era*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keiser, J. M., & Lambdin, D. V. (1996). *The clock is ticking: Time constraint issues in mathematics teaching reform*. *Journal of Educational Research*, 90 (1) , 23–30.
- Kimpston, R. & Anderson, D. (1986). *The Locus of Curriculum Decision Making and Teachers' Perceptions of Their Own Attitudes and behaviors toward Curriculum Planning*. *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 1, No. 2, 100-110.
- Manouchehri, A., & Goodman, T. (1998). *Mathematics curriculum reform and teachers: Understanding the connections*. *Journal of Educational Research*, 92 (1) , 27–41.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?* *Educational Researcher*, 29 (1) , 4–15.
- Remillard, J. T. (2005). *Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula*. *Review of Educational Research*, Vol. 75, No. 2 (Summer, 2005) , pp. 211-246 .
- Remillard, J. T. (1999). *Curriculum materials in mathematics education reform: A framework for examining teachers' curriculum development*. *Curriculum Inquiry*, 29 (3) , 315–342.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (Reprinted in 1995).
- Schwab, J. J. (1978). *The practical: A language for curriculum*. In I. Westbury. & N. J. Wilkof. (Eds.). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (pp. 287-321).
- Schwab, J. (1983). *The Practical 4: Something for Curriculum Professors to do*. *Curriculum Inquiry*. V.13, No3. P.257.
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2004). *Identifying patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum*. Manuscript submitted for publication.

- Walker, D. & Soltis, J. (2004). *Curriculum and Aims. New York & London.*
Teacher College Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard
University Press.

