

برنامه درسی طرح شده یا برنامه درسی زیست شده در مدارس ایران با توجه به دیدگاه برنامه درسی تدائوکی

سینما علیزاده، آصفیه بهاری گمچی
استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور مرکز خوی
دانشجویی کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه پیام نور مرکز خوی

چکیده

برنامه درسی به عنوان راهنمای استاندارد که انتظارات پیشرفت یادگیری دانش آموز و پاسخگویی معلم را تعیین می کند، تبدیل شده است. چالش های آموزش در ایران، اغلب معلمان بین برنامه درسی برنامه ریزی شده توسط وزارتخانه و تجربیات خودشان گرفتار می شوند. دانش تدائوکی، محقق برنامه درسی کانادایی، مفهوم برنامه درسی را به عنوان یک تجربه زنده برای توصیف شرایط معرفی کرد. که معلمان در سراسر جهان تجربه می کنند. این مقاله برنامه درسی ملی ایران را از دیدگاه تجربه زیسته آئوکی مورد بحث قرار می دهد.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، تدائوکی، آموزش مهارت، پارادایم های برنامه درسی، تجربه زیسته

مقدمه

رشد روزافزون تکنولوژی و تغییرات سریع جامعه، تقاضاهای مختلفی از برنامه درسی به همراه داشته است. مرئیان در صورتی که این مسأله را نادیده انگارند و به پویایی اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند توجهی ننمایند، خود و برنامه هایشان را به خطر انداخته اند. امروزه تقاضا برای برنامه هایی است که نه تنها در برگیرنده بازتاب‌های اجتماعی باشند، بلکه مجوزی برای مشارکت افراد را در شکل دهی مستمر اجتماع فراهم آورند (کشتی آرای و همکاران، ۱۳۸۸: ۵۸).

از این رو، توجه به انگیزه ها، علائق، نیازها، نگرشها و تجارب دانش آموزان، به عنوان عاملی اساسی در فرایند برنامه ریزی درسی ضروری است. این عامل که تسهیل -کننده جریان یاددهی- یادگیری است، از وظائف اصلی نظام برنامه ریزی درسی در آموزش و پرورش محسوب می‌شود. توجه به تفاوت‌های فردی و تجارب فراگیران با رویکرد غالب در حوزه برنامه درسی، یعنی رویکرد سنتی، مغایر است. این رویکرد که برنامه درسی را به عنوان یک سند^۱ مکتوب و به مثابه یک جریان فنی یا تکنولوژیک می‌داند، سعی دارد تمام اجزا و مراحل تدریس را به صورت مجموعه تصمیمات از پیش تعیین شده به مورد اجرا گذارد. همچنین به جای آن که به درک و فهم بهتر عناصر پیچیده در تعلیم و تربیت بپردازد و در جهت به حداکثر رساندن اثربخشی آن تلاش نماید، به افزایش حوزه های نظارت و کنترل بر یادگیرنده و جریان تعلیم و تربیت اقدام نموده است. ناگفته نماند که اکثر معلمان و دانش آموزان، با این رویکرد به برنامه درسی نظر دارند. نظام آموزش و پرورش ایران به طور اعم و نظام برنامه‌ریزی درسی به طور اخص، به شیوهی تصمیم گیری متمرکز اداره می‌شود. از این رو، برنامه های درسی به صورت کاملاً از پیش تعریف شده و به شکل کتاب درسی، امکان هر گونه دخل و تصرف را از معلم و دانش آموز سلب میکند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۳۵۴).

موضوع تمرکززدایی از نظام برنامه ریزی درسی در چند سال اخیر در نظام آموزش و پرورش ایران از سوی متخصصان مطرح و توجه دست اندرکاران و مسئولان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. تمرکززدایی، پاسخی منطقی به وضعیت و چالش‌های امروز است، زیرا تمرکززدایی مشارکت همه جانبه ی افراد را در تصمیم گیری و برنامه ریزی دربارهی سرنوشت خود ایجاب می‌کند یکی از اساسی ترین چالش ها در زمینه‌ی برنامه ریزی درسی، موضوع تمرکز و عدم تمرکز است. در سال های اخیر، گرایش به تمرکززدایی و تفویض اختیار بیشتر به مدارس در نظام آموزش و پرورش عمومی، با هدف بهبود کیفیت آموزش و پرورش افزایش یافته است تمرکززدایی در آموزش و پرورش یک پدیده‌ی جهانی و از مسایل آموزش و پرورش است بدین ترتیب، تمرکززدایی به عنوان یکی از راه حل‌های مواجهه با مشکلات کنونی در نظام‌های آموزشی مورد توجه مسئولان آموزش و پرورش بوده و در تمرکززدایی از نظام آموزشی، توجه به انواع عدم تمرکز

یک ضرورت است. با نگاهی به این موارد اصلاحات آموزشی برای بهبود کیفیت آموزش ملی کشور مورد نیاز است. اصلاحات باید بر تقویت برنامه درسی ملی با در نظر گرفتن نظرات و تجربیات معلمان و دانش آموزان تمرکز کرد (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۶).

طراحی برنامه درسی ملی، ارتقای کیفیت و رفاه معلمان و بهبود امکانات آموزشی کشور قبلاً دستخوش چندین تغییر شده است. بنابراین، صرفاً تغییر و تجدید برنامه درسی کافی نیست راه حل بدون بهبود همزمان محتوای برنامه درسی و رسیدگی به اختلافات در کیفیت و کیفیت معلم دسترسی به زیرساخت اصلاح برنامه درسی برای پاسخگویی به تحولات اجتماعی، سیاسی و فناوری لازم است، دستیابی به کیفیت آموزشی با این حال، تغییر باید با آمادگی معلم در اجرای جدید همراه باشد و برنامه درسی و با منابع کافی تقویت شود. به اعتقاد دانش آموزان تغییرات مداوم در برنامه درسی باعث بهبود یادگیری دانش آموزان نشده است. در حالی که معلمان پیشرو در اجرای برنامه درسی، آنها در اجرای برنامه درسی اجباری ملی به دلیل کمبود با مشکل زیادی روبرو هستند. معلمان درس‌سازی با تغییرات، ایجاد نابرابری و نابرابری بین مدارس روستایی و شهری. اغلب با مشکلات عدیده ای روبرو هستند. بین برنامه درسی ملی اجباری و ترکیبی از تجربه تدریس خود، علاوه بر آنها زمینه ها و علایق فرهنگی منحصر به فرد دانش آموزان مفهوم برنامه درسی، را پیشنهاد می کنند.

روش شناسی تحقیق

بر اساس ماهیت پژوهش حاضر، روش مورد استفاده در گردآوری داده‌ها به صورت کتابخانه‌ای یا به عبارتی اسنادی است. برای دستیابی به مطالب مورد نظر، قانون اساسی و برنامه‌های پنج‌گانه توسعه کشور، قانون حفاظت و بهسازی زیست، اسناد، مقالات فارسی و انگلیسی، و همچنین سایت‌های رسمی برخی ارگان‌ها و سازمان‌های داخلی و خارجی از قبیل وزارت آموزش و پرورش ایران و سایر کشورها، سازمان، همچنین، برخی سازمان‌های غیردولتی فعال در زمینه طرح درس و زیست و ... مورد بررسی قرار گرفت. نکات مهم و مرتبط با پژوهش از طریق نت‌برداری گردآوری و در نهایت ارزیابی گردید.

خاستگاه‌های پژوهش برنامه‌درسی

در جریان شناخت تاریخچه پژوهش برنامه‌درسی باید کوشش‌های دیرینه‌ای را که در این زمینه انجام شده، بررسی کرد و جدا از تاریخ برخی از آثار که ممکن است به چند دهه پیش باز گردد، نقش‌آفرینی آن‌ها را در تکامل پژوهش برنامه‌درسی مورد توجه قرار داد. آثار تأثیرگذار و به طور خاص کتاب‌های ادموند شورت (۱۹۹۱) و نلسون هاگرسون (۲۰۰۰) متعلق به دهه پایانی قرن بیستم است، اما سنگ‌بنای پژوهش برنامه‌درسی از دهه ۳۰ میلادی گذاشته شده است. نمی‌توان تاریخ انتشار نخستین آثار را به طور دقیق مشخص ساخت، اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که مقوله پژوهش برنامه‌درسی از سال ۱۹۳۳ در نشریه‌ای با نام تعلیم و تربیت تجربی توسط دو نویسنده با نام‌های دیویس و ویلبر مورد توجه قرار گرفته است. نکته جالب توجه این است که در مقاله آنان که در زمره نخستین مقاله‌های مربوط به پژوهش برنامه‌درسی است، درباره روش‌های پژوهش صحبت شده و در نتیجه می‌توان گفت مقوله روش‌ها از سال‌ها قبل مورد توجه بوده است. این مقاله کمتر از چهار صفحه است، اما نمایانگر

کوشش نویسندگان برای شناسایی روش‌های پژوهش مورد استفاده در آثاری است که از سال ۱۹۲۱ تا ۱۹۳۱ پدید آمده است. بررسی آنان نشان داده است که در پژوهش‌های برنامه‌درسی طی دوره زمانی مورد بررسی به ترتیب فراوانی، از شش روش تحلیلی، توصیفی، فلسفی، تلفیقی، تجربی و تاریخی استفاده شده است. در سال‌های بعد، علاوه بر مقاله‌ها، کتاب‌هایی منتشر گردید که در آن‌ها به طور کامل یا در قالب یک یا چند فصل به پژوهش برنامه‌درسی پرداخته شده است.

سنت‌های حاکم بر پژوهش برنامه‌درسی

در بررسی سنت‌های چهارگانه پژوهش برنامه‌درسی، برجسته‌ترین صاحب‌نظرانی که می‌توان اندیشه‌ها و آثار آنان را زیر عنوان هر سنت دسته‌بندی و درباره آن‌ها بحث کرد، مورد توجه قرار گرفته‌اند. در این میان، تنها آن گروه از صاحب‌نظرانی را که درباره چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی صحبت کرده‌اند، می‌توان به لحاظ قدمت، مقدم بر دیگران قرار داد. با این توضیح نقطه آغاز بررسی، همین گروه خواهد بود. سنت‌های مورد نظر عبارتند از:

- سنت چارچوب‌شناسی و تعریف متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی
- سنت پژوهش تجربی در برنامه‌درسی
- سنت دیدگاه‌ها یا پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی
- سنت گونه‌ها یا روش‌های پژوهش برنامه‌درسی (حاتمی، ۱۳۸۴).

سنت دیدگاه‌ها یا پارادایم‌های پژوهش برنامه‌درسی

افرادی که در زمینه دیدگاه‌ها یا پارادایم‌های پژوهش دست به نگارش می‌زنند، می‌کوشند تا موضع هر پارادایم یا دیدگاه را نسبت به عناصر و مؤلفه‌های مختلف پژوهش روشن سازند. ویژگی بارز این نوع نگاه در مقایسه با صاحب‌نظران مطرح‌کننده روش‌ها یا گونه‌های پژوهش، بیان نقش عناصر مختلف درگیر در پژوهش است. در این محور، ویلیام شوپرت، نلسون هاگرسون، مایکل کانلی، جین کلاندینین، تد آتوکی و ویلیام رید از صاحب‌نظران برجسته به شمار می‌روند.

تد آتوکی

به باور آتوکی (۲۰۰۵: ۱۰۰) در پژوهش برنامه‌درسی، مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها وجود دارد که پژوهشگران می‌توانند از میان آنها دست به انتخاب بزنند. این دیدگاه‌ها عبارتند از: تحلیلی-تجربی (فنی)، تفسیری-موقعیتی و انتقادی، در دیدگاه تحلیلی-تجربی، دانش تبیینی و فنی مورد جستجو قرار می‌گیرد. به نظر آتوکی در این دیدگاه، «اقدام علمی» مورد توجه است و پژوهش در عرصه تعلیم و تربیت معمولاً از منظر این دیدگاه تعریف می‌شود. همچنین، بخشی از اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی همواره در صدد تسلط بیشتر بر قواعد و فنون مربوط

به طرح‌های متناسب با دیدگاه تحلیلی-تجربی هستند. آئوکی معتقد است غلبه در پژوهش‌های تربیتی سراسر آمریکای شمالی با این دیدگاه بوده است. در دیدگاه تفسیری-موقعیتی، پژوهش به معنای جستجو و کاوش برای دریافت معناهایی است که افراد به موقعیت می‌بخشند. در این دیدگاه به رویکردهای متفاوتی توجه می‌شود که هر یک از آنها توصیفی از ساختار معنایی یک موقعیت ارائه می‌دهد. پژوهشی که جهت‌گیری تفسیری-موقعیتی دارد، مکمل پژوهش تحلیلی-تجربی است و سزاوار توجه بیشتر پژوهشگران برنامه‌درسی است؛ به‌ویژه آنانی که به بررسی برنامه‌درسی در حال استفاده و برنامه‌ریزی درسی یا ارزشیابی برنامه‌درسی در موقعیت و محل کاربرد علاقه مند (آئوکی، ۲۰۰۵: ۱۰۷).

در دیدگاه انتقادی، پژوهشگران برای فهم انتقادی ارزش‌ها، علایق و مفروضه‌های اساسی اهمیت قائل هستند. در این دیدگاه، پژوهشگر از طریق کاربرد فرایند تحلیلی و انتقادی، مفروضه‌ها و مقاصد ضمنی و پنهان را آشکار می‌سازد. همچنین، او بخشی از موضوع مورد مطالعه به حساب می‌آید. آئوکی، به موضع هر سه دیدگاه درباره چند مؤلفه شامل فعالیت اصلی، علاقه مندی، شکل و نوع دانش، درک و فهم، شناخت، تبیین، نوع رابطه انسان و جهان، واقعیت، زندگی، مطالعه‌های نظری و ارزیابی اشاره کرده است (شریفیان، ۱۳۸۳: ۱۵).

برنامه درسی به عنوان یک تجربه زیسته

(آئوکی، ۱۹۹۳؛ ۲۰۰۴). کارسون (۲۰۰۴) بیان می‌کند که آئوکی معلم بودن را به معنای زندگی در «فضای تنش ناخوشایند بین برنامه درسی - به عنوان - برنامه و برنامه درسی - همانطور که در مدارس و کلاس‌های درسی واقعی» اتفاق می‌افتد درک کرده است. آئوکی نظریه برنامه درسی خود را بر تنش بین دو مفهوم متضاد می‌گذارد. مفهوم اول، به نام برنامه درسی همانطور که برنامه ریزی شده است، به واحدهای آموزشی، طرح درس، اهداف یادگیری و انتظارات طراحی شده توسط مقامات وزارتخانه یا مدارس خارج از کلاس درس (آئوکی، ۲۰۰۴). دومی که او آن را برنامه درسی می‌نامد. به عنوان زیسته (تجربه زیسته)، به واقعیت آنچه در کلاس درس بر اساس پویایی اتفاق می‌افتد، اشاره دارد. رابطه بین تجربیات زندگی دانش‌آموزان و معلمان (آئوکی، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، در تجربه زیسته در برنامه درسی، معلمان دانش‌آموزان را بر اساس تجربیات تدریس خود و سوابق دانش‌آموزان آموزش می‌دهند.

به گفته آئوکی (۲۰۰۴)، برنامه درسی طبق برنامه ریزی اغلب مهارت‌های معلمان و یادگیری متفاوت دانش‌آموزان را نادیده می‌گیرد. سبک‌ها و علایق در این نوع برنامه درسی، بینش برنامه ریزان از جهان در معلمان تزریق می‌شود و این باور همیشه شامل علایق و مفروضات خود در مورد چگونگی و چه دانشی باید آموزش داده شود و معلمان صرفاً به انجام دهندگان تبدیل می‌شوند زیرا برای ارائه مؤثر برنامه رسمی آموزش دیده‌اند.

ابزار مکانیکی که باید همان شکل ساخت دانش را فراهم کند. آنها دیگر نمی‌توانند تدریس را تطبیق دهند استراتژی‌ها و مواد آموزشی برای پاسخگویی به سطوح مختلف، زمینه‌ها و نیازهای دانش‌آموزان. در نتیجه، فعالیت‌های کلاس پر از یادگیری تکه‌ای است که مرزی بر خلاقیت و اصالت دانش‌آموزان می‌گذارد. در مقابل، برنامه درسی به عنوان یک تجربه زیسته بر منحصر به فرد بودن و پیوندهای هر دانش‌آموز متمرکز است.

تمایز با تجربه حرفه ای معلم در کلاس درس. در این زمینه، تفاوت های فردی هستند در نتیجه، معلمان آزادی بیشتری برای ایجاد درس متناسب دانش آموزان منحصر به فرد با آن دارند.

برای کشف استراتژی های موثر برای ترکیب هر دو برنامه درسی در آموزش به عنوان ساکن بین دو جهان، آثوکی وضعیتی را توصیف می کند که بسیاری از معلمان مبارزه می کنند. او آن را اینگونه توصیف می کند: «زندگی در تنش - تنش که تا حدی از ساکن شدن در یک منطقه بین دو جهان برنامه درسی؛ برنامه درسی به عنوان یک طرح و برنامه درسی به عنوان تجربیات زیسته» در ایران نیز همانند کشورهایمانند اندونزی اغلب، معلمان بین برنامه درسی اجباری ملی و واقعیتی که در آن با آن روبرو هستند گرفتار می شوند و در کلاس درس برای انجام تعهدات خود بدون در نظر گرفتن نیازها، درس های مقرر را اجرا می کنند در حالی که دانش آموزانشان، در هر کلاس درس، اغلب از ویژگی های یادگیری های متفاوتی برخوردارند بنابراین نیازمند رویکردی متفاوت هستند

توسعه برنامه درسی در ایران در طول سالها

برنامه درسی ملی کشور برای مدت طولانی یک فرآیند آزمون و خطا بوده است این شرایط ناپایدار برنامه درسی هم دانش آموزان و هم معلمان را به چالش کشیده است. کمبود منابع، زیرساختها و آموزش صحیح در تدوین برنامه های درسی و واحدهای آموزشی، معلمان را مجبور به طراحی دروس خود می کند. بر اساس برنامه درسی ملی وبا توجه به تفاوت های بین شهری و روستایی، معلمان در نواحی روستایی اغلب نمی توانند به اصلاحات فعلی برسند. با وجود تغییرات متعدد در برنامه درسی ملی، نه کیفیت آموزش بهبود یافته و نه عملکرد معلمان بهبود یافته است. از آنجایی که استانداردهای سازی و ارزشیابی هنوز بخشی از سیستم آموزشی، یادگیری تجربی است فقط به صورت نمادین به برنامه درسی ملی پیوست شده است. علاوه بر این، دستاوردهای دانش آموزان هنوز با ریسک های بالا سنجیده می شود. تحقیقات در مورد اجرای برنامه درسی در مدارس ابتدایی نشان می دهد که کتاب های درسی متمرکز هستند، که به وضوح از خرد محلی و پیشینه های فرهنگی یادگیرندگان غفلت می کند. کتب درسی همچنین تمایل دارند که یادگیرندگان را به عنوان گیرندگان منفعل دانش قرار دهند.

و تنها چیزی که ارزش یادگیری دارد این است که توسط کتاب درسی از پیش تعیین شده است و وابستگی تحصیلی شدید به معلم دارد و یادگیری محدود به آن چیزی است که کتاب رسمی و معلمان آن را به عنوان حقیقت می پذیرند. علاوه بر این، شایستگی دانش آموز فقط از طریق یک امتحان استاندارد ارزیابی می شود که فقط سطح دانش آموز را در دانش و موضوعات خاص تعیین شده تعیین می کند. درس ها، روش های تدریس و آزمون های استاندارد هنوز متمرکز هستند. این وضعیت معلمان را با مشکل مواجه کرده است دوگانه گرایی که آثوکی توصیف می کند، که در آن تنش بین برنامه درسی طبق برنامه ریزی شده و برنامه درسی زیسته وجود دارد. بسیاری از معلمان به جای تطبیق با یادگیری خاص دانش آموزان، برنامه درسی برنامه ریزی شده را به شدت دنبال می کنند دانش آموزان به جای اینکه عامل یادگیری خودشان شوند، آموزش داده می شوند. فریره (۲۰۰۵) به این مدل اشاره کرده و آن را به «آموزش بانکی»، تشبیه می کند که در آن معلمان دانش آموزان

خود را با واریز دانش به آنها آموزش می دهند. برای چنین دانش آموزان، یادگیری یکنواخت و غیر جالب می شود. دانش آموزان به مدرسه می آیند تا حضور و غیاب را برآورده کنند که شرط لازم برای شرکت در آزمون استاندارد ملی است و آنها فقط آموخته های خود را برای مدت طولانی حفظ می کنند برای قبولی در آزمون های مدرسه و آزمون های نهایی و گرفتن مدرک قبولی در حالی که برخی معلمان مشتاق توسعه یادگیری کل نگر بر اساس تجربیات و علایق یادگیری هر دانش آموز هستند ولی در محدوده برنامه درسی برنامه ریزی شده وزارتخانه، آنها به دلیل عدم حمایت خود با مشکل مواجه می شوند.

و در تلاش، کار و تأمل برای توسعه دروسی که با علایق دانش آموزان مطابقت داشته باشد و با منحصر به فرد آنها مناسب باشد چنین شرایطی معلمان را برای عنوان معلم و زندگی مسالمت آمیز بین برنامه های درسی برنامه ریزی شده و زندگی شده تحریک و برانگیخته می کند. برای معلم ضروری است که به روش های مختلف شرکت هر دانش آموز در یک درس توجه کند. برنامه ها باید براساس نیاز دانش آموزان و پاسخ آنها بداهه شوند و «طرح درسها به عنوان یک پایه، نقشه راه جهت رسیدن به هدف مورد نظر باشند، با این حال آنها باید اجازه کاوش در مسیرهای جدیدی را بدهند که مهمترین آنها خود اندیشی مداوم در مورد آموزش و یادگیری برای معلم است به عبارت دیگر، مانند یک نوازنده جاز که می داند چگونه در نواختن یک آهنگ موسیقی بداهه بنویسید (و در نتیجه مخاطب را مجذوب خود کنید)، معلم باید بداند چگونه برنامه درسی را از نظر آموزشی (به نفع دانش آموزان) بداهه کند.

معلم اساسی ترین جنبه هر برنامه درسی است. معلمان توانایی و مسئولیت منحصر به فردی دارند. با چه شیوه های برنامه درسی در کلاس را با برنامه درسی برنامه ریزی شده وزارت تطبیق دهد و معلم آزاد باشد که از دانش و تجربیات خود بدون گرفتار شدن در تنش بتواند از هر دو بهره ببرند. همچنین آثوکی معتقد است). معلمان همان مسئولیتی را در قبال دانش آموزان خود احساس می کنند که والدین آن دانش آموزان - نسبت به آنها احساس می کنند و همیشه بهترین ها را برای هر کودک منحصر به فرد ارائه دهند .

طبق گفته جان دیویی ((یادگیری یک تجربه اجتماعی است و دانش آموزان در محیطی که در آن آزادانه تجربه کنند، پیشرفت خواهند کرد)) و با برنامه درسی تعامل داشته باشند. هم آثوکی و هم دیویی از یک تجربه یادگیری که به طور همزمان تمرکز می کند دفاع می کنند در مورد نیازهای رشدی فعلی و آینده دانش آموزان این درک اساسی از برنامه درسی به همان اندازه مهم و قابل تأمل است.

معلمان دیگر نمی توانند به صورت رباتیک برنامه های دولتی، ایده های یک برنامه درسی یا برنامه های درسی را دنبال و اجرا کنند. استراتژی های نویسنده کتاب درسی آنها باید از خود بپرسند که چه چیزی برای یادگیری دانش آموزان شان بیشترین سود را خواهد داشت و چگونه آنها آن را به بهترین شکل یاد می گیرند. معلمان باید از سبک تدریس ماشینی فاصله بگیرند و به معلمان واقعی و انسانی تبدیل شوند تجربیات و علایق یادگیری منحصر به فرد دانش آموزان خود را در نظر بگیرید.

طرح بوم (برنامه ویژه مدرسه)

اخیراً قدم های مثبتی جهت اجرای برنامه درسی زیست شده در خارج کردن معلمان و دانش آموزان از اجرای صرف برنامه درسی برنامه ریزی شده در طراحی برنامه درسی برداشته شده است یکی از راه هایی که اخیراً در تمرکززدایی برنامه درسی مورد توجه قرار گرفته طرح بوم یا برنامه ویژه مدرسه، به منظور تکمیل محتوای آموزش رسمی به وجود آمده است. بوم یا برنامه ویژه مدرسه به این معناست که مدیریت، شورا و معلمان مدرسه اجازه دارند که بخشی از زمان تعیین شده برای آموزش رسمی مدرسه را با توجه به صلاحدید خود، به آموزشی جدا از آموزش رسمی اختصاص دهند. مدارس تنها مجاز هستند تا ساعات مشخصی را به اجرای برنامه‌ی ویژه مدرسه در نظر بگیرند و در هفته دو ساعت را به این برنامه‌ها اختصاص دهند. از آنجایی که ۳۰ هفته آموزشی وجود دارد، به طور کل، سالانه ۶۰ ساعت به طرح بوم اختصاص داده شده. عوامل مدرسه می‌توانند به صورت منظم و هر هفته دو ساعت را به این طرح اختصاص دهند یا این که ساعات چند هفته را با هم جمع کنند و سپس همه را طی یک الی چند روز به صورت پشت سر هم اجرا کنند. مدرسه مجاز است که ساعاتی غیر از ساعات مدرسه را برای این امر در نظر بگیرد. مثلاً بعدازظهرها و آخر هفته‌ها. به این شرط که مجموع ساعات اختصاص داده شده، از میزان ساعت مصوب یعنی ۶۰ ساعت تجاوز نکند. طرح بوم طرحی است که اگر اجرا شود و البته به درسی اجرا گردد، نتایج درخشانی را به همراه خواهد داشت. طی نظرخواهی از مدارسی که این طرح را به دست اجرا گذاشته‌اند درباره این طرح نظراتی جمع‌آوری شد که شنیدن آن‌ها اهمیت این طرح ویژه را نمایان می‌کند. مدرسه فقط مکانی برای آموزش کتاب های درسی نیست؛ بلکه باید به آموزش مهارت‌ها نیز توجه ویژه‌ای شود و از آنجایی دانش آموزان هر مدرسه با توجه به شرایط محیطی نیاز به یک سری مهارت‌ها دارند، این طرح نتایج مثبتی به بار آورده است.

نتیجه

پژوهش برنامه‌درسی در فضاهای گوناگون قابل بررسی است. جدا از آثار اولیه‌ای که در آنها چیستی، ابعاد و ضرورت پژوهش برنامه‌درسی بررسی شده، در دیگر آثار کوشش شده است تا جنبه‌های کاربردی پژوهش برنامه‌درسی مورد توجه قرار گیرد. برخی صاحب‌نظران در زمینه پژوهش برنامه‌درسی فعال بوده‌اند؛ هر چند سهم و نقش آنان برابر و مشابه نیست و این نقش‌آفرینی در عرصه‌های مختلفی به وقوع پیوسته است. نسلی از نویسندگان و صاحب‌نظران در سال‌های گذشته تمام تلاش خود را به کار بسته‌اند تا چارچوب و متغیرهای پژوهش برنامه‌درسی را معرفی نمایند. گروه‌های دیگر، به چیستی پژوهش تجربی، پارادایم‌ها یا دیدگاه‌ها و روش‌های پژوهش برنامه‌درسی پرداخته‌اند. برنامه ریزی یک دوره بدون اطلاع از وضعیت پویای کلاس برای معلم دشوار است. بنابراین، معلمان باید از تجربیات خود در کلاس درس استفاده کنند تا برنامه درسی تجویز شده را زنده کنند. تعامل آنها با دانش و مواد درسی در پاسخ به تجربیاتی که در کلاس های درس زندگی می‌کنند. با توجه به اینکه دانش آموزان هر سال تغییر می‌کنند. سوابق و تجربیات آنها دائماً در حال تغییر و تغییر است. از این رو، معلمان همچنین باید برنامه درسی را با استفاده از تجربه و دانش هر دانش آموز تغییر داده و تطبیق دهند. نتیجه برنامه درسی تجربه زیسته آنوکی نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی زنده می‌توانند و باید در هر کلاسی متفاوت باشند. هر چند تلاش‌ها و برنامه ریزی‌هایی در قالب طرح بوم برای تمرکز زادی

در حال شکل گرفتن و اجرا شدن است ولی این طرح ها هم رفته رفته به یک برنامه کلی و اجباری تبدیل شده واز حالت برنامه درسی زیسته و تصمیم گیری معلمان براساس نیازهای کلاس در آمده و آن طور که باید منجر به رفع تمرکز زایی نخواهد شد .

منابع:

- ترجمه مقالات مربوط به مشروعیت بخشیدن به برنامه درسی زیسته به شوی چشم انداز(کریگ-سی ۲۰۲۱)
مجله برنامه درسی و نظارت (گرومت ام ۲۰۲۰)
برنامه درسی و آگاهی سابقه کالج معلمان (گرین ام ۱۹۷۱)
برنامه درسی به عنوان یک فرآیند برنامه درسی در عصر پاسخگویی فنی (جرالد ال جی)
برنامه درسی ،معلمان و دانش آموزان در مدارس انگلیس (محمدی - رضا پور و ادیب)
بررسی مشکلات آموزشی در کلاس های چند پایه روش تدریس مناسب در مدارس چند پایه اصفهان و گلپایگان (اسدی ۱۳۹۲)
تجربیات تدریس در مدارس ابتدایی کلاس های چند پایه روستاهای کلیبر (مجله آموزشی استان آذربایجان شرقی)
بررسی مسائل و مشکلات کلاس های چند پایه خلخال (ساعدی)
عوامل موثر کیفیت بهبود آموزش و پرورش (نصر اصفهانی)

کشتی آرای نرگس، فتحی واجارگاه کوروش، زمیتمات کرایگ، فروغی احمدعلی. (۱۳۸۸)، طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و اعتبارسنجی آن در گروه های پیشکی. مجله ایرانی آموزش در علوم پیشکی. ۱۳۸۸؛ ۹ (۱): ۵۵-۶۷

حاتمی، جواد. (۱۳۸۴). فرا تحلیل، روشی مغفول در ارزیابی پژوهش های قلمرو برنامه درسی در ایران. مندرج در: قلمرو برنامه درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم انداز آینده، تهران: سمت.

رحیمی، ربابه و وحدت، رقیه و عبدلی، جواد، (۱۳۹۶)، بررسی برنامه درسی تجربه زیست شده درس مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی از منظر دانش آموزان شهر ارومیه (مطالعه پدیدار شناسی)، کنفرانس ملی پژوهش های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، کازرون،

شریفیان، فریدون. (۱۳۹۳). بررسی روند پدیدآیی پژوهش برنامه‌درسی و طبقه‌بندی سنت‌ها و صاحب‌نظران فعال در آن. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۹(۱)، ۱-۳۶.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۴). قبض و بسط قلمرو برنامه‌درسی و نسبت آن با روش‌شناسی پژوهش در این قلمرو. مندرج در: قلمرو برنامه‌درسی در ایران: ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز آینده، تهران: سمت.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱ الف). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل‌گرای شواب، فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۱، ۳۸-۲۱.

Aoki, T. (2005). Toward curriculum inquiry in a new key. In: W. Pinar & R. Irwin. (Eds.). Curriculum in a new key: The collected works of Ted Aoki, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations, Publishers.