

۹- عناصر نقشه برنامه درسی

همان طور که در فصل پیش ذکر شد، برنامه‌های درسی در سطح مدرسه، ساختار نسبتاً ساده‌ای دارد. برخی از مهم‌ترین این عناصر شامل اهداف، محتوا، زمان و فرصت‌های یادگیری است که در ذیل به آنها پرداخته خواهد شد.

اهداف: پرداختن به اهداف در تمامی انواع برنامه‌ریزی، نقطه آغاز و تعیین کننده جهت‌ی است که تولیدکنندگان برنامه قصد دستیابی به آن را در بازه زمانی مشخص دارند. این اهداف باید واقع بینانه و قابل دستیابی باشد. تعیین تکلیف برای اهداف در نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه از سویی انعکاس دهنده اهداف در سطح دوره‌های تحصیلی، و از سوی دیگر اهداف ویژه ساز مدرسه است؛ آنچه به عنوان نیاز یا اولویت‌های یادگیری دانش‌آموزان از سوی گروه‌های حرفه‌ای در سطح پایه یا دوره تحصیلی با مشارکت معلمان، اولیا و دانش‌آموزان تعیین می‌شود. اولویت‌ها یا نیازهای شناسایی شده می‌تواند دارای وجه مشترک یا اختصاصی (گروه خاصی از دانش‌آموزان) باشد. وجود انعطاف در اهداف نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه باعث می‌شود تا گروه‌های بیشتری از دانش‌آموزان را پوشش دهد و آنها متناسب با نیازها و علایق خود در طرح‌های پژوهشی طرح‌ریزی شده مشارکت کنند.

محتوا: تعیین تکلیف برای محتوای نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه در دو مرحله صورت می‌گیرد: در مرحله اول گروه‌های حرفه‌ای متشکل از معلمان به تفکیک موضوعات درسی/ پایه‌های تحصیلی به تحلیل و استخراج یادگیری‌های اساسی در برنامه درسی رسمی (کتاب‌های درسی) می‌پردازند. این یادگیری‌ها شامل مفاهیم اساسی، مهارت‌ها و فرایندهای درسی در هر یک از موضوعات درسی است. سمینارهای حرفه‌ای معلمان هر پایه/ موضوع درسی در گروه‌های کوچک و سپس طرح آن در گروه بزرگ‌تر به پالایش محتوای شناسایی شده کمک می‌کند. چینش این محتوا در نقشه برنامه درسی بر حسب ارتباط افقی یا عمودی محتوا به دلیل حفظ توالی منطقی، ضروری است. استخراج و چینش محتوا در نقشه برنامه درسی به معلمان پایه و دوره تحصیلی اجازه می‌دهد تا خلأ/ شکاف‌ها و همپوشی‌ها، ارتباط‌ها را شناسایی کنند، آنچه معمولاً بدون بررسی‌های عمیق از سوی معلمان مغفول می‌ماند و خود به مانعی بر سر یادگیری دانش‌آموزان تبدیل می‌شود. در مرحله دوم نیازها یا اولویت‌های شناسایی شده در سطح مدرسه در قالب یادگیری‌های اساسی مورد تأکید در سطح مدرسه مشخص می‌گردد که می‌باید به کمک فرصت‌های یادگیری طراحی شده تحقق یابد. این یادگیری‌ها می‌تواند در ادامه و تکمیل کننده/ توسعه دهنده محتوا در برنامه درسی رسمی یا نیازهایی باشد که در سطح مدرسه تشخیص داده شده است. یکپارچه‌سازی محتوا در قالب نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه شاید یکی از حساس‌ترین بخش‌های کار گروه حرفه‌ای بزرگ‌تر باشد. به این منظور گروه باید به پرسش‌های ذیل پاسخ دهد:

- چرا این محتوا اهمیت دارد؟
- چه جذابیتی در این موضوع و محتوا برای شما (معلم) و یادگیرندگان وجود دارد؟
- در جهان واقعی، چه کسی از این محتوا استفاده کرده و کار مهمی با آن انجام داده است؟
- یادگیری چه چیزی، مهم و مطلوب است و قرار است دانش‌آموزان با فراگیری آن به چه درک/ توانایی دست پیداکنند؟

فرصت‌های یادگیری: در فرایند برنامه‌ریزی درسی، مرحله طراحی از اهمیت بسزایی برخوردار است. اگر معلمان توانایی انجام چنین کاری را کسب کنند نه تنها فرایند تدریس آنها اثربخش‌تر خواهد شد بلکه به

درک عمیقی از برنامه درسی و اهداف آن دست خواهند یافت. این توانایی به معلمان کمک می‌کند تا نه تنها نقش خود را به عنوان مجری برنامه درسی تغییر دهند، بلکه برنامه‌ای را اجرا کنند که خود خالق آن هستند و در طراحی آن نقش بسزایی داشته‌اند.

هنگامی که معلمان به طراحی فرصت‌های یادگیری اقدام می‌کنند، می‌توانند طراحی خود را در قالب واحد یادگیری سازمان‌دهی کنند. این کار به آنها کمک می‌کند تا از طرح درس‌های روزانه فاصله بگیرند و بتوانند چند رویداد یادگیری به هم مرتبط و معنادار را سازمان‌دهی کنند، که با ارائه آن می‌توان به پیامد عقلانی مهمی دست یافت؛ پیامدی که اغلب اوقات نمی‌توان از طریق طرح درس‌هایی که به صورت پراکنده و به صورت روزانه ارائه می‌شود به آن دست یافت. افزون بر آن، هدف از طراحی هر واحد یادگیری این است که یادگیرنده بتواند از آنچه یاد می‌گیرد، معنای تازه‌ای بسازد و آنچه را آموخته است با استقلال و اثربخشی روز افزون در موقعیت‌های پیچیده زندگی واقعی به کار ببرد. در تجربه معلمانی که پیش از این مطرح شد در واقع معلم مجموعه‌ای از تجربیات یادگیری به هم پیوسته را برای دانش‌آموزان تدارک دید که طی چند جلسه (که ممکن است پیوسته یا ناپیوسته باشد) آنها بتوانند به پیامد عقلانی مهمی دست یابند.

برخی از ویژگی‌های این دسته از فرصت‌های یادگیری شامل

- اهداف یادگیری روشن و انتظارات از دانش‌آموزان شفاف است.
- یادگیرنده با مسائل، پرسش‌ها و موضوعات واقعی کار می‌کند.
- معلم منابع لازم یادگیرنده را فراهم می‌سازد و با طرح پرسش‌ها یادگیری را هدایت می‌کند.
- تفاوت‌های فردی (سبک‌های یادگیری، سطوح مهارت و علائق) در نظر گرفته شده است.
- خودسنجی مورد تشویق قرار می‌گیرد و زمینه‌ای فراهم می‌شود تا یادگیرندگان از طریق کاربرد آموخته‌ها در موقعیت واقعی درک خود را نشان دهند.
- نقش اصلی معلم، مربیگری به منظور ساخت معنا در یادگیرنده است و پیوسته ساخت معنا و انتقال یادگیری به موقعیت جدید را بررسی می‌کند.
- مهم‌تر از همه اینکه، معلم بر یادگیری تمرکز دارد و نه بر تدریس.

زمان: وقتی با گروهی از معلمان در یکی از مدارس شناخته شده مشغول بحث و گفتگو درباره مسائل و مشکلات آموزشی بودیم، یکی از معلمان رو به من کرد و گفت: «چه کنیم که در کلاس وقتی درس را می‌دهیم همه متوجه می‌شوند؛ تمرین‌ها را هم که حل می‌کنیم کسی مشکلی ندارد؛ اما سر جلسه امتحان همین که کمی سؤال امتحان با آنچه در کلاس مطرح شده است، تفاوت پیدا می‌کند، بیشتر بچه‌ها از پاسخگویی به سؤال باز می‌مانند؟» از این معلم محترم سؤال کردم که به طور معمول زمان ۹۰ دقیقه آموزش را چگونه بین تدریس و تمرین‌ها توزیع می‌کنید. در پاسخ گفت: «معمولاً ۲۰ دقیقه درس می‌دهم و ۷۰ دقیقه تمرین می‌کنیم». توصیه کردم که برای درک عمیق‌تر مباحث، این نسبت را برعکس کنید؛ یعنی ۷۰ دقیقه درس بدهید و ۲۰ دقیقه تمرین کنید. در بهترین حالت تمرین‌ها به تثبیت یادگیری منجر می‌شود اما موجب تعمیق و گسترش یادگیری نخواهد شد.

از نظر معلمان موفق، اصلی‌ترین سرمایه معلمان زمان آموزش است. امروزه بسیاری از دبیرستان‌ها به دلایل زیادی به زمان‌بندی مجموعه‌ای (تراکمی ۹۰ دقیقه) در برنامه‌ریزی روی آورده‌اند. یکی از فوائد این

دوره یادگیری از زمانی شروع می‌شود که یادگیرنده به قصد یادگیری، توجه خود را به معلم معطوف می‌کند. اثر تقدم و تأخر به این معنا است که در هر رخداد یادگیری، که مرکب از مجموعه‌ای از مطالب است، مطلبی را که اول ارائه می‌شود بهتر از همه یاد می‌گیریم و در درجه دوم آنچه را آخر می‌آید یاد می‌گیریم و آنچه که بلافاصله بعد از مطلب وسط می‌آید، کمترین شانس را برای یادگیری دارد (سوزا، ۲۰۰۱).

روش این است که زمان بیشتری برای پردازش و فهم دانش آموزان در اختیار معلمان قرار می‌دهد؛ اما از آنجا که امروزه ذهن دانش آموزان به دریافت اطلاعات جدید از محیط عادت کرده، توجه و تمرکز بر یک موضوع برای مدت طولانی برای بسیاری از آنها مشکل است. این امر به ویژه موقعی صادق است که معلم همه کار را در آموزش به عهده داشته باشد؛ مانند تدریس به شیوه سخنرانی.

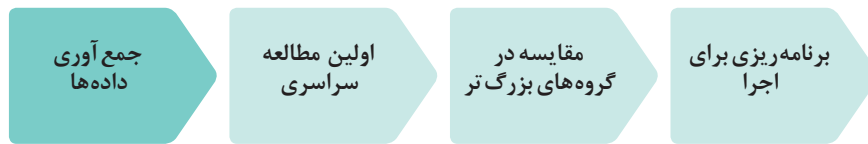
اثر تقدم و تأخر در یادسپاری به ویژه بر زمان بندی مجموعه‌ای اثر مهمی دارد. یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای می‌تواند هم موهبت‌زا و هم مصیبت‌زا باشد؛ بسته به اینکه زمان آموزش چگونه به کار گرفته شود. اما زمانی که فرصت‌های یادگیری در قالب طرح‌ها سازمان‌دهی می‌شود، به دلیل سطح درگیری دانش آموزان اثر تقدم و تأخر در یادسپاری مطالب به مقدار زیادی کاهش پیدا می‌کند؛ چون فعالیت‌ها خود دارای آغاز و میانه و پایانی است که به حفظ سطح تمرکز دانش آموزان کمک می‌کند. تنوع در روش‌های ارائه یافته‌ها از سوی دانش آموزان، تنوع موضوعات مطرح شده از سوی آنان، پرسش‌های جدیدی که در فرایند بحث و ارائه یافته‌ها مطرح می‌شود، اثر تقدم و تأخر را در یادگیری کاهش می‌دهد.

نکته مهم استفاده سازمان یافته از زمان آموزش برای یکپارچه سازی برنامه درسی رسمی و غیر رسمی در قالب طرح‌ها/تحقیقات/سمینارهای دانش آموزی است. شرح هر یک از این روش‌ها در ادامه بحث خواهد آمد. پاسخ به این پرسش‌ها نسبت زمان اختصاص یافته به برنامه درسی رسمی و غیررسمی (زمان در اختیار مدرسه، ۵۰ تا ۱۰۰ ساعت) را مشخص می‌کند.

- چه مقدار از زمان رسمی باید در اختیار طرح‌ها قرار داده شود؟
- طرح‌ها تا چه میزان محتوای برنامه درسی رسمی را پوشش می‌دهند؟
- چه مقدار از فعالیت‌ها می‌تواند در قالب تکالیف یادگیری فردی و گروهی در خارج از ساعات آموزش رسمی سازمان داده شود؟
- چه مقدار از زمان باید به صورت متمرکز و با حضور همه دانش آموزان سازمان داده شود و چه مقدار می‌تواند به صورت فردی یا در گروه‌های کوچک سازمان یابد؟
- آیا زمان غیر رسمی به صورت مترکم مورد استفاده قرار می‌گیرد یا به صورت توزیع شده (این امر به ماهیت طرح‌ها و میزان ارتباط آن با برنامه درسی بستگی دارد)؟

۱۰- فرایند تدوین نقشه برنامه درسی

قبل از ورود به بحث، پرداختن به دغدغه‌های معلمان به عنوان عاملان اصلی طراحی و اجرای برنامه درسی در سطح مدرسه ضروری است. این دغدغه، که پیش از این نیز به آن پرداخته شد به مسئولیت حرفه‌ای ناظر است که همه دست‌اندرکاران تربیت خود را در برابر آن پاسخگو می‌دانند و آن تأثیرگذاری بر یادگیری دانش آموزان است. این تأثیرگذاری دامنه وسیعی دارد که می‌تواند از برنامه درسی رسمی و تجویزی آغاز، و به برنامه درسی غیر تجویزی در سطح مدرسه ختم شود. روش مطالعه و تحلیل برنامه درسی رسمی (کتاب درسی) نقطه آغاز کار است که در اینجا تلاش می‌شود تا چگونگی پرداختن به این امر در دو شکل برنامه درسی تجویزی و غیر تجویزی توضیح داده شود.



۱- جمع آوری داده‌ها

تعیین نقطه کانونی/ تمرکز (وجود انتظارات روشن از عملکرد مدرسه در یک بازه زمانی مشخص که اجازه می‌دهد تمام تلاش‌هایی که از سوی والدین، دانش‌آموزان و شما مریبان صورت می‌گیرد با یکدیگر هم راستا شده و رضایت خاطر جمعی برای تحقق اهداف پیش‌بینی شده را به دنبال داشته باشد) نقشه برنامه درسی از مهم‌ترین تصمیماتی است که توسط گروه تحت نظر رهبر آموزشی گرفته می‌شود. مبنای تعیین نقطه کانونی نقشه برنامه درسی نیازهای شناسایی شده/ اولویت‌های برنامه در پایه‌ها/ دوره است. توافق جمعی در زمینه نقطه کانونی برای یکپارچه کردن اعضا در اجتماع یادگیرنده و حرکت به سمت هدف از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است و مشخص می‌کند چه داده‌هایی مورد نیاز است. توصیه می‌شود در این مرحله، نظر دانش‌آموزان به عنوان مشارکت‌کنندگان اصلی که درگیر اجرای طرح‌ها/ تحقیقات و ... خواهند شد، دریافت، و تصمیمات نهایی بر اساس آن گرفته شود. این کار ممکن است ابتدا در جلسات گروه‌های کوچک (متشکل از معلمان هر درس/ پایه) و سپس در گروه بزرگ‌تر به بحث گذاشته شود. ترکیب و تعداد اعضای گروه را بر حسب نوع و سطح تصمیمات می‌توان مشخص کرد. تدارک و مطالعه منابع خواندنی برای آشنایی اعضای گروه قبل از شروع کار ضروری است؛ چرا که گفتگو را در جلسات اولیه آسان می‌کند. ممکن است شما به عنوان رهبر و هدایت‌کننده گروه‌ها از آنها بخواهید فعالیت‌های مقدماتی را قبل از شرکت در جلسات گروهی انجام دهند؛ مثل مطالعه عمیق کتاب‌های درسی و شناسایی مفاهیم/ مهارت‌ها/ فرایندهای اساسی (برای توضیحات بیشتر به مرحله تدوین برنامه مراجعه کنید) یا گفتگو با دانش‌آموزان، برای شناسایی علایق و نیازهای آنها باید توجه کرد که نقطه کانونی نقشه برنامه درسی از سویی انعکاس‌دهنده نیازهای یادگیری دانش‌آموزان و از سوی دیگر انعکاس‌دهنده انتظارات از عملکرد مدرسه به عنوان سازمان یادگیرنده است. آنچه یکپارچگی تصمیمات آموزشی/ تربیتی از سوی عوامل مشارکت‌کننده (در نقش‌های مختلف) و شکل‌دهی به هویت مدرسه را در کنار سایر واحدهای آموزشی رقم می‌زند، انتخاب و تبیین روشن نقطه کانونی است. این امر در گروی تحلیل موقعیت مدرسه، شناسایی نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهایی است که مدرسه با آن روبه‌رو است. مسئولیت تشکیل جلسات در این مرحله بر عهده مدیر به عنوان رهبر آموزشی مدرسه است.

وظایف شما در این مرحله شامل:

- جمع آوری دیدگاه‌ها (معلمان، کارکنان، دانش‌آموزان، اولیا)، تشکیل جلسات بحث و گفتگو
- تحلیل موقعیت مدرسه با مشارکت دیگران،
- توافق جمعی درباره نقطه کانونی نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه با توجه به نیازها/ اولویت‌ها
- تشکیل جلسات در گروه‌های کوچک و بزرگ و هدایت فرایند اجرای نقشه برنامه درسی و ارزیابی نتایج.

روش

برای دستیابی به نقطه کانونی می‌توانید از این روش استفاده کنید. این فقط روشی پیشنهادی برای شروع کار است (شما می‌توانید بر حسب علاقه خود از روش‌های دیگر هم استفاده کنید). از شرکت کنندگان بخواهید تا پنج اولویتی را که از نظر آنان به توسعه فردی/گروهی و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان منجر می‌شود روی برگه‌ها (بدون نام) ثبت کنند. برگه‌ها را جمع‌آوری، و آن را بین گروه‌ها توزیع کنید. از گروه‌ها بخواهید تا پنج عبارت را که از اولویت بیشتری برخوردار است، انتخاب کنند؛ سپس از آنها بخواهید با مشارکت یکدیگر به فهرستی پنج‌تایی که فراوانی بیشتری دارد، دست یابند. این عبارت‌ها انعکاس‌دهنده اولویت‌ها/نیازهای یادگیری دانش‌آموزان است. عبارت‌ها را در قالب بیانیه‌ای تنظیم کنید و از شرکت کنندگان بخواهید در طول دو تا سه روز نظر اصلاحی خود را به شما ارائه کنند. بیانیه را در اختیار نمایندگان دانش‌آموزان/اولیا قرار دهید و از آنها بخواهید نظر اصلاحی خود را منعکس کنند. مجموعه نظر‌ها را در یک سمینار جمعی با مشارکت نماینده معلمان، دانش‌آموزان، اولیا و کارکنان نهایی نمایید. این متن به عنوان منطق برنامه درسی انعکاس‌دهنده انتظارات، مسئولیت‌ها، و آرمان‌های مدرسه است. منطق برنامه درسی بر تمامی تصمیمات شما در آینده تأثیرگذار است و همسویی و هماهنگی میان اقدامات و عملکردهای شما را در سطح مدرسه به دنبال دارد.

بدیهی است در فرایند تدوین منطق برنامه درسی برخی اختلاف نظر‌ها یا پرسش‌ها از سوی شرکت کنندگان مطرح می‌شود که ممکن است بدون پاسخ بماند. این پرسش‌ها یا دغدغه‌ها را حفظ، و تلاش کنید در جریان تدوین نقشه برنامه درسی به آنها پاسخ دهید. ممکن است پاسخ به برخی از این دغدغه‌ها یا پرسش‌ها موجب شود گروه به بازنگری در منطق برنامه درسی مبادرت کند. به عنوان رهبر آموزشی گروه به یاد داشته باشید که اساساً در تولید برنامه درسی تصمیمات باید از انعطاف لازم برخوردار باشد و امکان بازنگری در تصمیمات در هر یک از مراحل باشد. این امر به‌ویژه وقتی کار را آغاز کرده‌اید، ضرورت بیشتری پیدا می‌کند و موجب می‌شود افراد با افکار و آرمان‌های مختلف در کنار یکدیگر برای رسیدن به نتیجه/انتظار مشترک تلاش کنند.

۲- اولین مطالعه سراسری

با توجه به منطق برنامه درسی مورد توافق در مرحله قبل، هر یک از اعضای گروه کوچک (پایه/دوره/ماده درسی) که معمولاً دو یا هشت عضو را در برمی‌گیرد (بیش از هشت نفر توصیه نمی‌شود؛ زیرا می‌تواند به کاهش مشارکت و تعامل در کلیت گروه منجر شود)، شخصاً پیش‌نویسی برای نقشه برنامه درسی برای ماده/مواد درسی که مسئولیت تدریس آن را در پایه/دوره بر عهده دارند، تهیه می‌کند. گروه (گروه‌ها بر حسب موضوعات تدریس معلمان می‌تواند به صورت منعطف تشکیل شود). به مبادله اطلاعات می‌پردازد و تلاش می‌کند به توافق جمعی در مورد اطلاعات و ارتباط آن با منطق (آنچه در مرحله قبل مورد توافق جمعی قرار گرفت). برای درج در نقشه برنامه درسی دست پیدا کند. در طول مدت این کندو کاو تأمل شخصی/گروهی، اعضا تلاش می‌کنند به پرسش‌های برخاسته از مرحله اول (نقطه کانونی) به صورت مکتوب پاسخ دهند.

- ارتباط محتوای موضوعات مورد تدریس با نیازها/اولویت‌های شناسایی شده
- چگونگی گسترش مفاهیم/مهارت‌ها/فرایندهای اساسی در راستای علایق/نیازهای دانش‌آموزان
- چگونگی انتقال آموخته‌ها به موقعیت جدید و درک عمیق تر آن
- خلق و تولید محصولی برای نشان دادن توانایی‌های کسب شده با استفاده از روش‌های مختلف ارائه و ...

اطلاعات تحلیل گروه کوچک و نیز پاسخ به پرسش‌های طرح شده در فرایند کار در جلسه گروه بزرگ‌تر به بحث گذاشته می‌شود و در صورت نیاز در پایان سمینار جمعی، منطق برنامه درسی مورد بازنگری قرار می‌گیرد.

منطق نقشه برنامه درسی

- متمرکز بر نیازها / اولویت‌های مدرسه به عنوان اجتماع یادگیرنده است.
- ناظر به نتایج / پیامدهایی است که در صورت تحقق آن می‌توانیم شاهد چه تغییراتی در سطح فردی (دانش آموز / دانش آموزان) و در سطح جمعی (مدرسه / کارکنان) باشیم.
- آینده مورد انتظار و چگونگی حرکت به سوی آن را منعکس می‌کند.
- نشان می‌دهد که چگونه مدرسه ضمن پرداختن به نیازها و علایق دانش آموزان در راستای انتظارات نظام آموزشی حرکت می‌کند.

در این مرحله گروه تلاش می‌کند تا به دغدغه‌ها و نگرانی‌های تجربه جدید پاسخ دهد و روش‌هایی را برای به تجربه گذاشتن افکار جدید به کارگیرد. برای به ثمر رسیدن تلاش‌ها و ارزیابی نتایج توصیه می‌شود در آغاز کار یک نفر به عنوان رهبر گروه و یک ثبت‌ات / ثبت‌کننده افکار و نظرها انتخاب شود. این یادداشت‌ها را می‌توان به صورت دست‌نوشته یا در قالب نسخه الکترونیکی ضبط کرد. دانش برخاسته از تجربه جمعی معلمان، که در جریان بحث و گفتگوها مطرح می‌شود، بسیار ارزشمند است و ثبت آن در ادامه مسیر به اعضای گروه برای تصمیمات کمک شایانی می‌کند. همه اعضا در صورت ثبت الکترونیکی می‌توانند به پرونجا (فایل)ها دسترسی داشته باشند و یادداشت‌های مربوط به هر گروه کوچک را بخوانند. طول مدت این جلسات بسته به متغیرهایی مانند نقطه کانونی (نیازها یا اولویت‌های توافق شده)، مقدار داده‌های مورد نیاز برای بحث و تصمیم‌گیری، تعداد و توانایی علمی اعضای گروه متفاوت است. کوتاه شدن زمان هنگام کار در گروه‌های کوچک، فرصت بیشتری را برای بحث و بررسی در اختیار گروه بزرگ‌تر قرار می‌دهد.

روش: از شرکت کنندگان بخواهید تا یک موضوع را انتخاب کنند و با روش بارش فکری آنچه را تصور می‌کنند که در کتاب درسی ارزش یادگیری دارد و باید بر آن تأکید کنند، فهرست نمایند؛ سپس از افراد بخواهید تا در گروه‌های کوچک سازمان‌دهی شوند (حدود ۵ نفر، گروه‌های بیش از ۴ تا ۵ نفر کارایی لازم را ندارد و معمولاً کمتر به یادگیری حرفه‌ای منجر می‌شود) و فهرست انتخاب شده را بر حسب کلیت مفاهیم از مفاهیم کلی‌تر تا اطلاعات جزئی چینش کنند. این چینش می‌تواند در قالب نقشه ذهنی به تصویر کشیده شود (نقشه‌های ذهنی این امکان را دارد که اطلاعات را نظام یافته و با نشان دادن روابط به تصویر بکشد). در صورتی که در فهرست تهیه شده مصداق‌هایی از مهارت‌ها هم باشد، تلاش کنند تا با کمک اعضای گروه الگوریتم آن را ترسیم کنند (الگوریتم مهارت‌ها، توالی خرده مهارت‌ها و چگونگی به هم پیوستن آنها برای رسیدن به مهارت‌های اساسی را نشان می‌دهد)؛ سپس از گروه‌های کوچک بخواهید کارهای خود را برای اظهار نظر در اختیار گروه‌های دیگر (گروه‌های هم‌رده

نقشه‌های ذهنی هر نمایش (بازنمایی) تصویری از چگونگی ارتباط مفهوم اصلی (مرکزی) با سایر مفاهیم و موضوعات است، شبیه نقشه شناختی Cognitive map است اما با این تفاوت که هیچ محدودیت رسمی برای انواع پیوندها / اتصالات وجود ندارد. می‌تواند اطلاعات کتاب درسی را از سطح مفاهیم کلی تا مصادیق و اطلاعات جزئی به تصویر بکشد و نقاط مورد تأکید را به شما نشان دهد. تمایز نقشه‌های ذهنی با نقشه‌های مفهومی در این است که نقشه‌های مفهومی رابطه‌های مفهومی را به تصویر می‌کشد، در حالی که در نقشه‌های ذهنی شما می‌توانید بین موضوعات مستقل، انواع ارتباط‌های معنادار را ایجاد کنید.

خود در تدریس موضوعات درسی) قرار دهند یا آن را روی دیوار نصب کنند (به عنوان مثال معلمان علوم تجربی می توانند به دلیل نزدیکی موضوعات درباره کار یکدیگر اظهار نظر کنند). در هر یک از این دو حالت دیگر اعضا تلاش کنند تا نظر اصلاحی خود را در کنار گزارش گروه مربوط یادداشت کنند (یادداشت‌ها می تواند به صورت برچسب در کنار کار اصلی نصب شود). در پایان نماینده گروه‌ها مسئولیت مطالعه و اعمال یادداشت‌ها برای رسیدن به توافق جمعی را بر عهده دارند. این توافق باید به اطلاع سایر اعضا رسانده شود و در صورتی که نظر خاصی باشد یا به آن پاسخ داده، و یا روی نسخه نهایی اعمال شود. این فعالیت شرکت کنندگان را برای ورود به مرحله بعد و تشکیل گروه بزرگ برای بررسی دوباره فعالیت‌ها آماده می کند. مسئولان گروه‌ها باید آمادگی ارائه و دفاع از کار خود را در گروه بزرگ تر داشته باشند.

۳- مقایسه در گروه بزرگ



همه پیش نویس‌های گروه‌های کوچک پیش از آغاز سمینار گروه بزرگ توسط هر یک از اعضای گروه شخصاً مطالعه و نظرها به مسئول گروه برای طرح در سمینار جمعی ارائه شود. این امر به صرف زمان کمتر و سرعت عمل در تنظیم نقشه سطح مدرسه منجر می شود. در صورتی که پیشنهادها محدود و موردی باشد، مسئول گروه می تواند شخصاً موارد را اعمال کند و سایر اعضا را در جریان تغییرات قرار دهد؛ اما اگر پیشنهادها تغییرات عمده ای را در پیش نویس ایجاد کند، مسئول گروه نیاز دارد تا دیگر اعضا را به گونه‌ای در جریان پیشنهادها قرار دهد و در صورت لزوم نسبت به تشکیل دوباره گروه اقدام کند. برای شکل گیری گروه بزرگ در صورتی که کسی به عنوان آسانگر تعیین نشده است در آغاز سمینار یکی از اعضا باید مسئولیت آسانگری را بر عهده بگیرد و مراقبت کند تا چگونگی پرداختن/ عملیاتی نمودن نقطه کانونی در نقشه گروه‌های کوچک و ارتباط آن با عملکرد سایر گروه‌ها به بحث گذاشته شود. علاوه بر آسانگر یک نفر از اعضا نیز باید مسئولیت ثبت تصمیمات را بر عهده بگیرد تا با یادداشت برداری به مستندسازی گفت‌وگوها و تصمیمات به منظور برنامه ریزی یا اقدامات بعدی اقدام نماید. در صورت نیاز می توانید هنگام کار در گروه بزرگ، هنگام بحث درباره نکات خاصی گروه اصلی را به گروه‌های کوچک تری تقسیم کنید و سپس گزارش‌ها در گروه بزرگ بررسی و نهایی شود. گروه کوچک با ارائه یافته‌های خود به گروه بزرگ به تصمیمات در سطح مدرسه کمک می کند.

هدف این مرحله این است که گروه بزرگ تر نقشه‌های تهیه شده توسط گروه‌های کوچک، راه حل (ها) برای تلفیق نقطه کانونی در نقشه برنامه درسی را از طریق مقایسه و بحث بر سر یافته‌های گروه‌های کوچک تعیین کند. تعامل میان گروه‌ها به ترکیب افکار و خلق افکار جدید برای عملیاتی نمودن منطق برنامه درسی منجر می شود.

چنانچه این راه حل (ها) را بتوان مستقیماً در نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه، عمل آموزشی (طراحی طرح‌های پژوهشی)، یا تغییرات محیطی ادغام کرد، جلسه گروه بزرگ وارد مرحله بعد خواهد شد. اگر گروه بزرگ مقرر کند که پیش از اینکه بتوان به راه حل‌ها دست یافت لازم است تحقیق و بررسی بیشتر یا گسترده تری در زمینه نقطه کانونی و چگونگی عملیاتی نمودن آن در نقشه برنامه درسی صورت بگیرد از بین مشارکت کنندگان، یک گروه مسئولیت مطالعه سریع و پاسخ به پرسش‌های مورد نظر را بر عهده می گیرد. در پایان این مرحله باید بتوان آشکارا در مورد منطق برنامه اهداف رشد و توسعه مدرسه و چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری پیش بینی شده از سوی دانش آموزان توسط هر یک از گروه‌های کوچک تصمیم گیری

جمع‌آوری داده‌ها

اولین مطالعه سرسری

مقایسه در گروه‌های بزرگ تر

برنامه ریزی برای اجرا

نمود. این تصمیمات مبنای ورود شما به مرحله بعدی خواهد بود. جلسه را با تعیین تکلیف برای تصمیمات، افراد مسئول، اقدامات و زمان اجرای کارها به پایان برسانید.

چند توصیه برای هدایت فرایند تدوین نقشه برنامه درسی

برنامه ریزی برای تشکیل، هدایت و دستیابی به نتایج مشخص در گروه بزرگ تر بر عهده شما به عنوان رهبر آموزشی مدرسه است. بهتر است این کار را با مشارکت دیگر اعضا انجام دهید. از میان جمع یکی دو نفر را به عنوان همکار انتخاب کنید تا به شما در هدایت این فرایند کمک کنند (توصیه می شود در هر مرحله اعضای گروهی را که موضوع آنها در جلسه بزرگ به بحث گذاشته می شود به مشارکت دعوت کنید. ممکن است بتوانید انتخاب این افراد را به خود گروه واگذارید. در هر حال مسئولیت به نتیجه رسیدن گروه و تصمیمات روشن برای ورود به مرحله عمل بر عهده شما است).

۱ دستور جلسه و مستندات مورد نیاز برای کار در جلسه باید از قبل به اطلاع اعضا رسانده شود؛ موضوعاتی را که قرار است در این جلسه درباره آنها بحث و بررسی صورت گیرد؛ مثلاً برنامه تهیه شده توسط گروه علوم/جامعه شناسی و... آنها را قبل از تشکیل گروه بزرگ آماده کنید و در اختیار شرکت کنندگان قرار دهید.

۲ انتظارات خود را از شرکت کنندگان در گروه بزرگ به وضوح مشخص کنید. اگر قرار است گروه بزرگ یافته ها را از دید خاصی (مثلاً پرداختن به منطق برنامه درسی) مورد بررسی قرار دهد یا به پرسش های خاصی پاسخ دهد، این اطلاعات را قبل از تشکیل جلسه در اختیار اعضا قرار دهید. این اطلاعات می تواند به صورت الکترونیکی در اختیار افراد قرار گیرد. برای پیشگیری از برخی مشکلات یک نسخه چاپی نیز در اختیار داشته باشید. نسخه چاپی را روی تابلو نصب کنید و از گروه ها بخواهید نظر و دیدگاه های خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و نهایتاً یک نفر از اعضا دیدگاه ها را به گروه بزرگ ارائه کند.

توجه کنید که به دلیل فرهنگی ما معمولاً هنگام ارائه نظرها گفتگو را با ارائه نکات منفی آغاز می کنیم. رسماً اعلام کنید که در این سمینار نقد و بررسی سازنده مد نظر است و گروه ها باید بحث را با ارائه نکات مثبت آغاز، و در پایان پیشنهادهای روشنی برای بهبود آموزش/یادگیری ارائه کنند.

گروه کوچک، که کار او در گروه بزرگ مورد نقد و بررسی قرار می گیرد، باید نظرها را یادداشت، و در سمینار بعدی نتیجه اعمال نظرها یا پاسخ به برخی نظرها را گزارش کند. این گزارش ها می تواند مکتوب در اختیار افراد قرار گیرد.

۳ تلاش کنید زمان سمینارها طولانی نشود. مدیریت و هدایت شما شرط موفقیت است و این امر در گروهی تسلط شما بر بحث هایی است که در سمینار گروهی مطرح می شود. به این منظور، یافته های گروه ها را با دقت مطالعه، و سعی کنید در حاشیه آن نکاتی را یادداشت نمایید. اگر ضرورت دارد با مسئول گروه قبل از تشکیل گروه بزرگ سمیناری برگزار کنید و با یکدیگر بر سر مباحث قابل طرح و نقاط قوت کار به توافق برسید. تلاش کنید جلسات با تصمیمات روشن و قابل اجرا به پایان برسد.

در تعامل برابر فرصت به اشتراک گذاشتن افکار و درک بهتر نیازهای یادگیری دانش آموزان فراهم می شود و به دلیل هم افق شدن ترس از اصلاح و بهبود فرایندها کاهش پیدا می کند.



۴- برنامه‌ریزی اجرایی

زمانی که گروه بزرگ با تشریح مساعی بر سر اولویت‌ها/ نیازها و چگونگی گنجاندن آن در نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه به توافق رسید، می‌توانید برنامه‌ریزی را برای اجرا آغاز کنید. تدوین برنامه زمانی و تقسیم مسئولیت‌ها بین اعضای گروه به بهره‌گیری از ظرفیت همه گروه برای اجرای نقشه برنامه درسی منجر می‌شود. در این مرحله ممکن است گروه‌ها برای عملیاتی نمودن نقشه در حوزه عمل (تعریف طرح‌ها، مطالعات میدانی، پژوهش‌ها، تولید محصولات و ...) خود نیاز به اطلاعات بیشتر، منابع خواندنی، مشورت با صاحب‌نظران، گفتگو با دانش‌آموزان یا اولیا برای دریافت دیدگاه‌ها یا بهره‌گیری از ظرفیت‌هایی داشته باشند که مشارکت آنها به دنبال دارد. به این منظور می‌توان یک گروه پشتیبان برای شناسایی منابع، ارتباط با نهادها/ سازمان‌های مربوطه یا مطالعه سریع و تحقیق بیشتر تشکیل داد و اطلاعات مورد نیاز را در اختیار گروه کوچک قرار داد. برخی از اعضای این گروه می‌توانند ثابت و برخی متغیر باشند و به نیازهای گروه‌های کوچک بر حسب مورد پاسخ دهند. این گروه موقت می‌تواند کار خود را برای پاسخ به پرسش‌های مطرح شده به صورت موازی هنگامی دنبال کند که گروه‌های کوچک مشغول عملیاتی کردن برنامه هستند و اطلاعات مورد نیاز را به تدریج در اختیار آنها قرار دهد. بهره‌گیری از ظرفیت اولیا یا جامعه محلی در این زمینه بسیار تأثیر گذار خواهد بود. اطلاعات جمع‌آوری شده می‌تواند در شبکه برای استفاده تمام گروه‌ها قرار داده شود. در سمینارهای گروهی مشارکت کنید و از این طریق به گردش اطلاعات و رفع محدودیت‌ها یا موانع سرعت ببخشید. پشتیبانی‌های اجرایی، نیروی گروه را برای به پیش بردن تصمیمات افزایش می‌دهد. هیچ گروه کاری (اعم از گروه پشتیبان، گروه بزرگ/ کوچک) ثابتی وجود ندارد. افراد می‌توانند بر حسب مورد یا نیاز گرد هم آیند؛ بنابراین، وقتی مشکل، موضوع یا نگرانی برطرف، و اقدام‌های مورد نیاز انجام شد برای اقدامات بعدی سازماندهی شوند.

۱۱- مرحله تدوین نقشه برنامه درسی

بگذارید بحث را با دغدغه‌های شما معلمان علاقه‌مند، مسئول و دلسوز درباره دانش‌آموزان آغاز کنیم. دغدغه‌هایی که گاه و بی‌گاه به بحث‌های بسیار پرچالش در ساعات تفریح یا سمینارهای دوستانه/ خانوادگی تبدیل می‌شود. مسئله‌ها یا رفتارهایی که ممکن است ساعت‌ها ذهن شما را به خود مشغول کند؛ خود محوری و بی‌توجهی به مسائل دیگران، رفتارهای غیرمحترمانه، بی‌قیدی و پاسخگو نبودن در برابر مسئولیت‌ها/ تکالیف، نگرانی نسبت به آینده زندگی و بی‌تصمیمی، انگیزه کم برای یادگیری، رواج توهین/ تحقیر/ تقلب/ دروغ در روابط اجتماعی و ...

با توجه به اینکه فرایند عملیاتی نمودن نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه مستلزم فعالیت‌های متعددی از سوی گروه‌های کوچک، است این فرایند در بخش معرفی انواع فعالیت‌ها به تفصیل مورد بحث قرار خواهد گرفت.

تمایز فرهنگ ژاپنی و امریکایی در اداره امور مدرسه:
فردیت در فرهنگ امریکایی بر عملکرد مدارس و معلمان نیز تأثیرگذار است و این امر خود را در عادت «بستن در کلاس» منعکس می‌کند. بسیاری از معلمان با این نظر موافق هستند که «اینجا فضای من است. اینجا من معلم هستم. این کلاس منحصر به فرد است و بنابراین به دلیل بی‌نظیری من و گروه خاص دانش‌آموزانم با سایر کلاس‌ها متفاوت است». برعکس فرهنگ امریکایی، در فرهنگ ژاپن احساس تعلق جمعی موجب شده است کلاس‌ها فضای خصوصی تلقی نشود و معلمان حضور سایر همکاران را در کلاس‌های خود جهت بازاندیشی و خلق دانش حرفه‌ای بدانند.

روایت یک تجربه



سال ۱۳۷۷ درس «برنامه‌ریزی فعالیت‌های فوق برنامه» را با دانشجویان ضمن خدمت رشته امور تربیتی داشتیم. قرار بر این بود که به عنوان اولین اقدام در برنامه ریزی هر یک از دانشجویان با مطالعه موقعیت مدرسه، نیازهای آن را شناسایی و کار طراحی، تدوین و اجرای برنامه را با تکیه بر نیازها در سطح مدرسه انجام دهند. به یاد دارم که یکی از گزارش‌ها به دبیرستانی در یکی از مناطق شهر تهران مربوط بود. گزارش اولیه دانشجو از موقعیت مدرسه، نشان می‌داد که بافت مدرسه از دو گروه دانش آموز با دو سطح فرهنگی اجتماعی مختلف تشکیل شده است. گروهی از دانش آموزان ساکن شهرک ... بودند که از سطح رفاه خانوادگی نسبتاً خوبی برخوردار بودند و گروه دیگر از اقشار کم درآمد جامعه بودند. این شکاف طبقاتی ارتباط سازنده میان این دو گروه را دچار مشکل کرده بود به گونه‌ای که مربی برای هر فعالیت فرهنگی در سطح مدرسه با تقابل این دو گروه روبه‌رو می‌شد. مسئله به همین جا پایان پیدا نمی‌کرد. تأثیرات منفی رفتارهایی مثل تمسخر، تحقیر، توهین در موقعیت‌های مختلف، تأثیر هر فعالیت تربیتی یا فرهنگی و حتی فعالیت‌های آموزشی را در سطح مدرسه به حداقل کاهش داده بود.

- به‌واقع تصمیم مناسب در چنین موقعیتی چیست؟
- آیا مسئولیت حل این مسئله فقط بر عهده مدیر/ معاون فرهنگی/ مربی تربیتی مدرسه به تنهایی است؟
- آیا اساساً بدون همراهی نیروهای مدرسه با یکدیگر، مسئله‌ای با این میزان پیچیدگی قابل حل است؟
- آیا تأثیر این مسئله فقط در ابعاد فرهنگی مدرسه است یا به شکل طبیعی فعالیت‌های علمی/ آموزشی مدرسه را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد؟
- نپرداختن به چنین مشکلاتی در سطح مدرسه، جامعه را در آینده با چه چالش‌ها یا تنش‌هایی روبه‌رو خواهد کرد؟
- آیا می‌توان کسب مهارت‌هایی چون تعامل سازنده، محترم شمردن تفاوت‌ها، حل تعارض‌ها را بخشی از مسئولیت آموزشی مدارس تلقی کرد؟
- آیا سالم سازی فضا/ جو بدون توجه همه جانبه و مشارکت همه عوامل سهیم و مؤثر در تربیت امکان پذیر است؟
- آیا در موقعیت‌های آموزشی از این دست، می‌توان از تدریس اثر بخش سخن گفت؟ تدریسی که بتواند بر آینده و سرنوشت دانش آموزان و جامعه‌ای تأثیر بگذارد که در آن زندگی خواهند کرد. بدیهی است که برای داشتن جامعه‌ای سالم باید بتوان ناسازگاری‌ها را به سازگاری، تعارض‌ها را به تفاهم تبدیل کرد تا در پرتوی چنین تجربه‌ای دانش آموزان بیاموزند که برای یکدیگر صرف نظر از تفاوت‌های فرهنگی/ اجتماعی احترام قائل باشند و در کنار یکدیگر و با یکدیگر یاد بگیرند. آیا زمان آن فرا نرسیده است که برای پرداختن به نیمه معطل مانده تربیت در سطح مدرسه کمی تأمل کنیم و نقش خود را به عنوان مربی (و نه انتقال دهنده اطلاعات) مورد تأمل و بازنگری دوباره قرار دهیم؟
- به واقع امروزه مدارس در مقایسه با گذشته با مسئله‌های پیچیده‌تری روبه‌رو هستند که

آینده ملت‌ها به توانایی نظام آموزشی، توانمندی معلمان و آموزش اثر بخش فرزندان آنها بستگی دارد. برنامه‌های راهبردی اصلاحات آموزشی با رویکرد بهبود مستمر به صراحت دولت‌ها و نهادهای مدنی را به کمک می‌طلبد تا برای «آینده کشور» اولویت نخست خود را «بهبودی آموزشی» و «توانمندسازی معلمان» قرار دهند.

نقشه‌ها با به تصویر کشیدن آنچه دانش آموز عملاً در پایه‌ها و موضوعات مختلف تجربه می‌کند، سبب رشد عملکرد آنان می‌شود و در عین حال به معلمان این امکان را می‌دهد که برنامه درسی را در جهت تطابق هر چه بیشتر با نیازهای دانش آموزان جرح و تعدیل کنند.

پژوهش‌ها در مورد تدریس اثر بخش به چند عامل اشاره می‌کند؛ شامل:

۱. شرایط یادگیری
۲. مدیریت کلاس
۳. وضوح درس
۴. تنوع آموزشی
۵. جهت‌گیری تکلیف معلم
۶. درگیری دانش آموزان
۷. در فرایند یادگیری
۸. موفقیت همه دانش آموزان
۹. سطوح بالای تفکر و بازده‌های عملکردی

در محیط اجتماعی/بافت و زمینه اجتماعی ریشه دارد. این نوع مسئله‌ها جو/فرهنگ مدرسه را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و دامنه تأثیرات خود را به همه ابعاد و زوایای مدرسه تسری می‌دهد. بدیهی است که مسئله‌ای با این میزان وسعت قابل حل توسط یک یا دو عضو از اجتماع مدرسه نیست، و می‌باید با مشارکت و همراهی اجتماع مدرسه و تکیه بر یک خواست و تصمیم جمعی به دنبال حل آن بود.

۱۲- در نقشه‌ها چه چیزهایی نشان داده می‌شود؟

ما به عنوان معلم با هر میزان تجربه معمولاً برای داشتن یک تدریس اثر بخش نیازمند برنامه‌ریزی و تدوین طرح یادگیری هستیم. تدوین نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه نیز اقدامی سازمان یافته و نظام‌مند برای داشتن تدریس اثر بخش به شیوه مشارکتی است. همان‌گونه که ذکر آن رفت، واقعیت پیچیده آموزش در وضعیت فعلی، ما را به عنوان افراد حرفه‌ای نیازمند تصمیمات همه جانبه و آینده نگرانه می‌کند. آموزش اثر بخش در چنین وضعیتی به صورت انفرادی و در فضای بسته قابل دستیابی نیست. همفکری، هم‌اندیشی، همکاری در فرایند برنامه‌ریزی، تدوین و اجرای نقشه برنامه درسی، شرط استنباط عمیق و همه جانبه نیازهای یادگیرندگان و پاسخ به آن در فرایند یادگیری است.

در نقشه برنامه درسی چه اطلاعاتی ارائه می‌شود؟

معمولاً شرح خلاصه‌ای از محتوا (که معلوم می‌کند آیا محتوا دانش آموز محور است یا میان رشته‌ای یا مبتنی بر موضوعات رشته‌ای)، شرحی از مهارت‌ها و فرایندهای مورد تأکید و ماهیت تکالیف سنجش که به وسیله دانش آموز تولید می‌شود و دال بر میزان درک و توانایی‌های کسب شده در یک یا چند ساحت است. علاوه بر این فرصت‌های یادگیری گوناگونی که منجر به طراحی و اجرای طرح‌های مرتبط برای تعمیق، گسترش یا طرح افکار جدید از سوی دانش آموزان به صورت آزاد برای ۵۰ تا ۱۰۰ ساعت زمان پیش بینی شده و در اختیار مدرسه است.

همان‌طور که قبلاً ذکر آن رفت، یکی از نکاتی که در این مرحله از تدوین نقشه برنامه درسی می‌باید مورد توجه قرار گیرد، شناسایی خلأها یا همپوشی‌ها در موضوعات مختلف درسی است. این موارد ممکن است ناشی از مرحله برنامه ریزی یا یادگیری‌های قبلی دانش آموزان باشد؛ چیزهایی که در کتاب‌های درسی ندیده گرفته شده، و یا ممکن است بخشی از نیازهای یادگیری دانش آموزان در سطح منطقه یا مدرسه شما باشد یا هنگامی که بنا به دلایلی قصد دارید بر یادگیری برخی مفاهیم یا مهارت‌ها/فرایندهای اساسی تمرکز بیشتری داشته باشید. در ذیل برای وضوح بیشتر، هر یک از مفاهیم توضیح داده می‌شود:

موضوع محور: در نظام برنامه‌ریزی درسی ما عموماً برنامه‌ها موضوع محور است. این رویکرد در تولید کتاب‌های درسی تأثیرگذار است و اکثراً سازمان‌دهی کتاب‌های درسی بر کسب دانش و اطلاعات از سوی دانش آموزان مبتنی است. این شکل از سازمان‌دهی کتاب‌های درسی و میزان تمرکز در نظام آموزشی موجب شده است معلمان نیز از روش‌های مستقیم برای ارائه دانش

۱- توجه کنید که این زمان، زمان توصیه شده است و به معنای این نیست که مدیر مدرسه امکان افزایش این زمان را ندارد. شما می‌توانید بر حسب نیاز طرح‌هایی که در سطح مدرسه طراحی و اجرا می‌شود، این زمان را افزایش دهید (با موافقت دانش آموزان، اولیا و همکاران).

سازمان یافته در تدریس بهره بگیرند. با اینکه استفاده از این روش‌ها در آموزش موضوعات درسی مدیریت زمان و اطمینان از انتقال اطلاعات از سوی معلمان به دانش‌آموزان را تضمین می‌کند به دلیل محدودیت‌های این روش، از جمله رشد سریع دانش، دسترسی به منابع اطلاعاتی از سوی دانش‌آموزان، عدم دستیابی به نگاه کل‌نگر و یکپارچه برای بهره‌گیری از دانش کسب شده در موقعیت‌های جدید و حل مسائل واقعی توصیه نمی‌شود. معمولاً استفاده از این روش‌ها فرصت کمتری را برای نوآوری در اختیار معلمان قرار می‌دهد و نقش آنان را به عنوان مشارکت‌کننده در فرایند برنامه ریزی درسی به حداقل می‌رساند.

میان رشته‌ای: این روش در برنامه ریزی فرصت برقراری ارتباط میان موضوعات مختلف به‌ویژه در یک حوزه علمی (مثل درس علوم، مطالعات اجتماعی در دوره متوسطه اول) را فراهم می‌کند. در این روش سعی می‌شود موضوعات مختلف با توجه به ارتباطی که در ساختار مفهومی/روشی خود با یکدیگر دارد، مورد مطالعه قرار گیرند. با تدوین نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه امکان شناسایی ارتباط‌ها و بهم پیوستن موضوعات در درون و بیرون موضوعات درسی مختلف برای معلمان فراهم می‌شود. این ارتباط بین موضوعات مختلف در یک رشته علمی ممکن است با تمرکز بر مهارت‌ها (مثل مهارت‌های علمی در آموزش علوم تجربی یا مهارت‌های اجتماعی در درس مطالعات اجتماعی) برقرار، و استقلال موضوعات در درون یک رشته علمی حفظ شود (مثل درس فیزیک، شیمی و...) یا ارتباط میان موضوعات مختلف در یک رشته علمی با تکیه بر مفاهیم و مهارت‌های مشترک صورت بگیرد؛ به‌عنوان مثال مفهومی مثل ماده یا انرژی نه تنها می‌تواند آموزش‌ها در رشته‌های مختلف علمی در حوزه علوم را به هم پیوند بزند بلکه زمینه پیوند آن با موضوعاتی از جمله سلامت، محیط زیست و... را نیز امکان‌پذیر می‌سازد. این روش از برنامه ریزی نیازمند شکل‌گیری گروه‌های حرفه‌ای بین رشته‌ای در سطح مدرسه و شناسایی این ارتباط‌ها در نقشه برنامه درسی است.

دانش‌آموز محور: در این روش نیازها، علایق دانش‌آموزان مبنای عمل قرار می‌گیرد و با تکیه بر انگیزه‌های فردی یا گروهی فرصت به‌کارگیری آموخته‌ها در موقعیت واقعی را فراهم می‌کند. این روش بر مفاهیم، مهارت‌ها/فرایندهای اساسی تمرکز دارد و این امکان را فراهم می‌کند که هر فرد یا گروه دانش‌آموزی متناسب با علایق و توانایی‌های خود به روش متفاوتی آموخته‌های خود را در عرصه عمل به‌کار بگیرد و نتایج آن را به شیوه خاصی ارائه کند. ظرفیت این روش برای پرداختن به علایق دانش‌آموزان بسیار زیاد است به‌ویژه مدرسه قصد استفاده از زمان اختصاص یافته (۵۰ تا ۱۰۰ ساعت) را به صورت آزاد بهره‌بردارد، می‌تواند از این رویکرد در تولید برنامه استفاده، و به توسعه یادگیری دانش‌آموزان در موقعیت‌های جدید کمک کند. در صورت انتخاب این رویکرد توصیه می‌شود با تشکیل گروه‌های ترکیبی از پایه‌ها یا موضوعات مختلف نسبت به انتخاب مفاهیم، مهارت‌ها/فرایندهای اساسی اقدام کرد و طرح‌هایی را تعریف کنید که ضمن دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان، امکان تعمیق مفاهیم یا کسب و توسعه مهارت‌ها را فراهم کند.

سه جهت‌گیری عمده در طراحی برنامه درسی عبارت است از:

- موضوع محور
- میان رشته‌ای
- دانش‌آموز محور

درک: یکی از موضوعاتی را که اخیراً در کلاس‌های ضمن خدمت آموزش دیده‌اید به یاد بیاورید (مثلاً انواع روش‌ها/نظریه‌های مدیریت)، آیا می‌توانید مسئله واقعی را که در مدرسه با آن روبه‌رو هستید به کمک درک حاصل از این نظریه‌ها تحلیل کنید و راه حل مناسبی را برای حل مسئله به کار بگیرید؟ اگر پاسخ شما مثبت باشد به این معنا است که شما می‌توانید نظریه‌های مختلف را مورد تحلیل قرار دهید و آن را با موقعیت مورد نظر تطبیق دهید و روش خاصی را که احتمالاً با هیچ یک از نظریه‌های ذکر شده عیناً تطابق ندارد به کار بگیرید. روش حتماً از پشتوانه نظری قابل دفاعی برخوردار است؛ اما ممکن است گام به گام با هیچ یک از نظریه‌های ذکر شده انطباق نداشته باشد. اما اگر پاسخ شما منفی است و فقط می‌توانید عناوین نظریه‌ها را به همراه تعریفی از آن ارائه کنید باید گفت که به درک مطلب دست نیافته‌اید.

درک به نتایج، دریافت‌ها و بینش‌های خاص حاصل از درک افکار/ مفاهیم اساسی اشاره دارد که می‌خواهید یادگیرنده، کلاس را با آن ترک کند. درک از تأمل بر یادگیری خود و تحلیل آن منتج می‌شود. درک وقتی رخ می‌دهد که یادگیرنده موفق می‌شود تصویری بزرگ‌تر از آنچه را پیش روی اوست ببیند. وقتی شما مفهومی را درک می‌کنید، می‌توانید بدون کمک فرد دیگری اطلاعات و موقعیت را تحلیل و ارزشیابی کنید و در روبه‌رو شدن با بافت‌ها و چالش‌های عقلانی تازه به گونه‌ای کارآمد از یادگیری پیشین خود بهره بگیرید. یادگیرنده‌ای که به درک مطالب دست می‌یابد و رای آنچه معلم یا کتاب به او گفته است حرکت می‌کند. او از دانش و مهارت خود بهره می‌گیرد تا میان آنچه می‌داند و آموخته است، پیوند و ارتباط برقرار سازد. او دیدگاه‌های جایگزین را کاوش می‌کند و یادگیری پیشین را با موقعیت‌های تازه تطبیق می‌دهد. بدیهی است که برخلاف تلقی رایج وقتی یادگیرنده آنچه را به او گفته شده عیناً بازگو می‌کند یا مطلبی را که خوانده است واژه به واژه بیان می‌کند به درک مطلب دست نیافته است. او فقط قادر به بازشناسی مطالب ارائه شده است.

درک دو بار معنایی دارد:

۱ کاربرد مؤثر دانش و مهارت در بافت تازه

۲ استنباط و دریافت پیوندها به منظور به اوج رساندن درک.

درک زمانی آشکار می‌شود که یادگیرنده به گونه‌ای مستقل از طریق عملکرد اصیل به ساخت معنا و انتقال یادگیری دست می‌یابد. عملکرد اصیل یعنی یادگیرنده بدانند چه وقت، چه جایی و چرا و چگونه از آنچه آموخته است، استفاده کند.

همان‌گونه که شرح آن رفت؛

عبارتی مثل «من می‌خواهم یادگیرندگان درک کنند که جنگ ایران و عراق بر سر منافع اقتصادی قدرت‌های جهانی و اقتدار طلبی صدام در منطقه رخ داده است» به روشنی این نکته را مدنظر قرار می‌دهد که دانش‌آموزان باید به بررسی علت‌ها و عوامل تأثیرگذار بپردازند و نتایج آن را مورد بررسی قرار دهند. چنین درکی موجب می‌شود آنها بتوانند در مطالعه سایر موقعیت‌ها به شناسایی علت‌ها و عوامل تأثیرگذار مبادرت کنند. این عبارت را با عبارت «من می‌خواهم دانش‌آموزان جنگ ایران و عراق را بشناسند»، مقایسه کنید. تمایز این دو عبارت در چیست؟ اولی بر درک عمیق و انتقال آن به موقعیت‌های جدید تمرکز دارد و دومی به کسب اطلاعات و واقعیت‌هایی در مورد جنگ ایران و عراق منجر خواهد شد؛ اما لزوماً از توانایی تحلیل و تفسیر اطلاعات و دانش کسب شده برای فهم سایر موقعیت‌ها استفاده نمی‌کند. خوب است شما به عنوان معلم، برنامه درسی سطح مدرسه را بر درک عمیق محتوای رسمی متمرکز کنید و تجربیات جدیدی را در

راستای درک مفاهیم برای دانش‌آموزان تدارک ببینید.

روایت یک تجربه



در کلاس سوم راهنمایی تدریس درس مطالعات اجتماعی / مدنی را بر عهده داشتیم. مباحث این کتاب به انواع نظام‌های سیاسی و ساختار قدرت در نظام جمهوری اسلامی ایران مربوط بود. بچه‌ها برای یادگیری این موضوعات از خود علاقه چندانی نشان نمی‌دادند. از سویی امتحان نهایی سوم راهنمایی من را ملزم می‌کرد تا در محدوده کتاب درسی اولویت تدریس کنم. به خوبی به یاد دارم که دانش‌آموزان با مفاهیمی چون «طرح»، «لایحه»، «وظایف قوای سه‌گانه» و... مشکل داشتند و به همین دلیل کلاس با دشواری پیش می‌رفت. تصمیم گرفتیم به جای مطالعه کتاب درسی اولویت را به مطالعه صورت مذاکرات مجلس در روزنامه‌ها بدهیم. به این منظور مفاهیم کتاب درسی را روی تابلو یادداشت کردم و از دانش‌آموزان خواستم تا به جای مطالعه کتاب درسی به مطالعه روزنامه‌ها بپردازند و هر کجا که با این مفاهیم در مذاکرات مجلس سروکار پیدا می‌کنند، خلاصه‌ای از آنها را به کلاس ارائه کنند. جلسات جالب و پر هیجانی داشتیم. بحث‌های خیلی جدی و پرسش‌های مهمی مطرح می‌شد که نشان از مطالعه عمیق و درک مفاهیم بود. وقتی پرسشی طرح می‌شد، همگی تلاش می‌کردیم تا با اطلاعاتی که از مطالعه روزنامه‌ها یا سایر منابع به دست آورده بودیم به آنها پاسخ دهیم. برگه بزرگی را روی دیوار کلاس نصب کردم و با پیشرفت تدریجی بحث‌ها مفاهیم مطرح شده از سوی دانش‌آموزان را در قالب نقشه مفهومی روی برگه ترسیم می‌کردم. در پایان بحث‌ها نمودار مفهومی که انعکاس دهنده محتوای کتاب درسی و روابط معنادار میان مفاهیم بود به دست آمد؛ اما یک نگرانی که گاه از سوی دانش‌آموزان مطرح می‌شد به قوت خود باقی بود: «خانم، ما امسال امتحان نهایی داریم! آیا می‌توانیم با این روش به سوالات امتحان نهایی پاسخ دهیم؟!» برای رفع این نگرانی زمانی که بخشی از مفاهیم و ارتباط آن با خرده مفاهیم و برخی مثال‌ها و مصادیق را روی برگه ترسیم می‌شد، یک جلسه درسی را به مطالعه متن کتاب درسی اختصاص می‌دادم و از بچه‌ها می‌خواستم تا با مطالعه متن کتاب به پرسش‌ها پاسخ دهند. نتیجه پایانی نیز جالب بود. نمره هیچ‌یک از دانش‌آموزان در امتحان نهایی از ۱۸ کمتر نشد! به عنوان یک معلم اعتقاد دارم: «زمانی که دانش‌آموزان به درک مفاهیم دست یابند، پاسخ به پرسش‌هایی که تمرکز بر اطلاعات جزئی و مثال‌ها دارد به سادگی امکان پذیر است.»

مفاهیم اساسی

مفاهیم اساسی، مجموعه‌ای از گزاره‌های انتزاعی است که دامنه معنایی هر قلمروی علمی مثل علم ریاضیات یا فلسفه را مشخص می‌کند (مثل مفاهیم ارزش مکانی، معادله، محور مختصات و... در قلمروی علمی ریاضی). مفاهیم اساسی، زیر مجموعه‌های مفهومی / خرده مفاهیم است و درک رابطه میان آنها در هر رشته علمی و خرده مفاهیم و دستیابی به نظم ذهنی توسط دانش‌آموز در آن قلمروی علمی را تدارک می‌بیند. توجه کنید که اطلاعات جزئی و مصادیق / مثال‌ها به کمک درک رابطه‌های مفهومی معنا سازی و قابل دریافت می‌شود. از این رو در تدوین نقشه برنامه درسی به جای پرداختن به جزئیات و مصادیق، مفاهیم اساسی و خرده مفاهیم باید مورد توجه قرار گیرد. معمولاً کتاب‌های درسی حاوی تعداد زیادی مفهوم اساسی نیست و این خطای رایجی است که گاه معلمان تمامی اطلاعات کتاب‌های درسی را اعم از مصادیق و مثال‌ها به عنوان مفاهیمی در نظر می‌گیرند که باید بر آن تمرکز شود. تأکید بر یادگیری مفاهیم، این فرصت را برای معلمان فراهم می‌کند که از مثال‌ها و تجربیات دست اول برای آموزش مفاهیم استفاده کنند و درک بهتری را برای دانش‌آموزان رقم بزنند. یکی از اقداماتی که گروه هنگام کار روی نقشه برنامه درسی می‌تواند روی آن تأمل کند، یافتن رابطه‌های مفهومی و چگونگی ارائه آن در کتاب درسی است. گاه کتاب‌های درسی از نظر تقدم و تأخر مفاهیم یا

دامنه مفهومی محدودیت‌هایی دارد که صرفاً هنگام آموزش (فرایند یادگیری) خود را منعکس می‌کند. تأمل بر چگونگی چینش و سازمان‌دهی مفاهیم در کتاب درسی به گروه کمک می‌کند تا نه تنها خلأهای مفهومی را شناسایی کنید بلکه تقدم و تأخر ارائه مفاهیم، زمان پرداختن به هر مفهوم را متناسب با سطح درک دانش‌آموزان به گونه‌ای امکان‌پذیر می‌سازد که درک عمیقی نسبت به آن حاصل شود. مفاهیمی مثل انرژی و صورت‌های آن یا نیاز و منشأ آن از این جمله است.

■ مهارت‌ها/ فرایندهای اساسی

روایت یک تجربه



□ یادی از یک مدیر علاقه‌مند

سال‌های زیادی بود که مدیریت مدرسه... در یکی از مناطق محروم را بر عهده داشت. می‌گفت هر چه بتوانم برای بچه‌ها انجام می‌دهم و به واقع همچنین بود. با همه محرومیتی که داشت و می‌توانست بهانه‌بی‌عملی او باشد، مدرسه را با مشارکت همه اعضا و نیز به کارگیری اولیا به مرکز یادگیری تبدیل کرده بود. دانش‌آموزان هر آنچه را علاقه داشتند می‌توانستند در این مدرسه یاد بگیرند. از کلاس دفاع شخصی تا کار با رایانه و خلاقیت... هر وقت به مدرسه او سر می‌زدم تعدادی از اولیا در مدرسه مشغول کار بودند و وقتی از او سؤال می‌کردم که این همه کار را چگونه مدیریت می‌کنید با لبخندی می‌گفت: «من کاری نمی‌کنم. همه کارها را خود اینها (اولیا) انجام می‌دهند و فقط گزارش کار را به من می‌دهند». در آن سال خاص کلاس مهارت‌های خواندن، خواندن مشارکتی و خواندن فعال را برای معلمان مدرسه برگزار می‌کرد. اعتقاد داشت که اگر دانش‌آموزان مهارت‌های خواندن را یاد بگیرند در پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر زیادی خواهد داشت و به همین دلیل ساعتی از زمان مدرسه را به گونه‌ای برنامه‌ریزی کرده بود که معلمان بتوانند دور هم جمع شوند و این مهارت‌ها را آموزش ببینند. در این ساعت دانش‌آموزان در کلاس‌های دیگری که تحت عنوان دفاع شخصی، خلاقیت، ساخت وسیله و... برگزار می‌شد، حضور داشتند؛ روحش شاد.

واژه دانش و مهارت برای همه معلمان آشنا است. اصولاً دانش به تسلط بر واقعیت‌ها، تعاریف، اصول و مفاهیم اساسی اشاره دارد (دانش اخباری) و مهارت یا فرایند به توانایی انجام دادن/ کنش اشاره دارد (دانش روش کاری/ دانش فرایندی). کسب توانایی در انتخاب راهبردهای درست برای تکالیف و ارزیابی نتایج آن نمونه‌ای از مهارت‌های اساسی است. معمولاً آموزش مهارت‌ها/ فرایندهای اساسی نیازمند صرف زمان و به کارگیری آن در موقعیت‌های متفاوت است به گونه‌ای که به بخشی از ظرفیت‌های وجودی یادگیرنده تبدیل شود و در موقعیت‌های متفاوت بدون صرف انرژی به صورت کارآمد به کار گرفته شود؛ مثل توانایی فرد بزرگسال در به کارگیری مهارت‌های خواندن و درک مطلب هنگام مطالعه متن تخصصی.

تکالیف سنجش / یادگیری

روایت یک تجربه



جنگ ایران و عراق به مهاجرت تعداد زیادی از دانش آموزان از مناطق جنگی به شهر شیراز منجر شده بود. آن زمان به دانش آموزان دبیرستان در رشته علوم انسانی درس آمار می‌دادم و گاه شاهد درد دل دانش آموزان از مشکلات خود و خانواده‌های آنها بودم. آن سال تصمیم گرفتم یادگیری دانش آموزان را در درس آمار با استفاده از این موقعیت مورد ارزیابی قرار دهم. از دانش آموزان خواستم تا در سطح مدرسه (کلاس‌ها / نیروهای مدرسه) اطلاعاتی را در مورد افرادی جمع‌آوری کنند که به دلیل جنگ ناچار به مهاجرت شده‌اند. این اطلاعات شامل تعداد افراد خانواده، سن اعضای خانواده، میزان درآمد ماهانه، نوع شغل و ... آنها باید اطلاعات را طبقه‌بندی، و سپس فراوانی‌ها را در هر یک از زمینه‌ها مشخص کنند و با استفاده از شاخص‌های آماری (میانگین، میانه، نما)، یافته‌های خود را با استفاده از انواع نمودارها به نمایش بگذارند. وقتی دانش آموزان، نمودارهای خود را روی تابلو ترسیم کردند از دانش آموزان خواستم تا در دو گروه مهاجر و میزبان مهاجران قرار بگیرند. هر یک از گروه‌ها باید ابتدا می‌نوشتند که به عنوان مهاجر / میزبان انتظار چه رفتارهایی را از سوی گروه مقابل دارند. نوشته‌های گروه مهاجر با رنگ قرمز و نوشته‌های گروه میزبان با رنگ سبز مشخص شده بود. پس از این مرحله از آنها خواستم که به صورت فرضی خود را در جایگاه گروه مقابل قرار دهند و دوباره به پرسش طرح شده پاسخ دهند. در نهایت گروه‌های ترکیبی از دانش آموزان مهاجر / میزبان تشکیل شد و هر دسته از نوشته‌ها در اختیار یکی از گروه‌ها قرار گرفت و آنها بعد از مطالعه دو دسته اطلاعات باید عبارتی را که انعکاس دهنده دیدگاه آنها برای داشتن رابطه‌ای سالم و سازنده میان این دو گروه بود روی مقوا می‌نوشتند و به دیوار نصب می‌کردند. عبارت این‌گونه آغاز می‌شد: «من به عنوان یک مهاجر انتظار دارم ... و به عنوان یک مهاجر مسئول هستم...»، «من به عنوان یک میزبان مسئول هستم که ... و انتظار دارم ...». آنچه دانش آموزان در جریان این تکلیف سنجشی انجام دادند، چیزی بیش از نشان دادن یادگیری‌های خود در درس آمار بود که امکان داشت از طریق یک آزمون کتبی قابل ارزیابی باشد. آنها توانستند یادگیری‌های خود را در ابعاد مختلف (شناختی، مهارتی، نگرشی) به هم پیوند بزنند و در موقعیت واقعی برای حل مسئله واقعی به کار بگیرند.

وقتی از تکالیف سنجش سخن می‌گوییم، منظور تولیداتی است که از درک و توانایی دانش آموزان در به کارگیری آموخته‌ها در موقعیت‌های واقعی نشان دارد. از این توانایی تحت عنوان انتقال یادگیری به موقعیت جدید نام برده می‌شود و طبیعی است که سطح پیچیدگی موقعیت واقعی می‌تواند بر حسب توانایی یادگیرنده، موضوع یادگیری و هدف‌ها متفاوت باشد. انتقال یادگیری به موقعیت جدید به این معنا است که وقتی یادگیرندگان مان کلاس را ترک کردند و با چالش‌های تازه روبه‌رو شدند، توانایی چه کاری را دارا خواهند بود. اصولاً در هر موضوع درسی می‌توان چند نمونه از این نوع تکالیف را تعریف کرد. در فرایند اجرای تکالیف سنجشی / یادگیری حمایت‌های معلم به تدریج کاهش می‌یابد به گونه‌ای که یادگیرنده خودش به تنهایی بتواند به خلق محصول یادگیری از مرحله طراحی تا ارائه نتایج برسد. طرح‌ها، تحقیقات و سمینارهایی که در آن نتایج یافته‌های مطالعاتی ارائه می‌شود، نمونه‌هایی از این نوع یادگیری است.

محصولات سنجش این چند ویژگی را دارد:

- ۱ نیازمند کاربست آموخته‌ها است.
- ۲ در بافت‌های تازه رخ می‌دهد.
- ۳ یادگیرنده باید به طور مستقل آن را به کار برد.

۱۳- نقشه‌ها چگونه تهیه می‌شوند؟

روایت یک تجربه



تجربه‌ای که به معلمان کمک می‌کند تا آموزش خود را بر مبنای نفع هر چه بیشتر همه یادگیرنده‌ها برنامه‌ریزی کنند.

مدت‌ها بود که در یک دبیرستان در شهر یزد مشغول به کار بودم. همکاران خوبی داشتم و گفتگوهای ما در ساعت تفریح به برخی اخبار یا بخشنامه‌هایی محدود بود که گاه و بی‌گاه از جانب منطقه آموزش و پرورش صادر می‌شد. کمتر اتفاق می‌افتاد که بحث‌ها به مسائل آموزشی / تربیتی در سطح مدرسه کشیده شود. شهریور ماه بود و مدیر مدرسه، که روابط صمیمانه‌ای با همکاران داشت، شورای معلمان را برای شروع سال تحصیلی تشکیل داده بود. در این شوراها معمولاً برخی تذکرات از جانب مدیر یا معاون مدرسه یا بخشنامه‌هایی که به دلیل قانونی می‌باید توسط همه همکاران دنبال شود، مطرح می‌شد و بدون بحث و بررسی درباره آن، جلسه به پایان می‌رسید. در آن سال یکی از همکاران انتقالی در پایان جلسه سؤالی را مطرح کرد که به نوعی ذهن همه ما را به خودش مشغول کرد. «امسال عملاً در کلاس‌ها چه درس خواهیم داد؟ آیا قرار نیست که در مورد آنچه قرار است دانش‌آموزان در سال تحصیلی جدید تجربه کنند، هماهنگی در سطح مدرسه داشته باشیم؟» ما که همگی پاسخ این سؤال را بدیهی می‌دانستیم یک صدا گفتیم چه هماهنگی؟ ما همه می‌دانیم که چه چیزی را باید درس بدهیم. سال‌ها است که این کتاب‌ها را درس می‌دهیم؛ حتی می‌دانیم که کدام تصویر در کدام صفحه هست و چه پرسش‌هایی در هر یک از فصل‌ها مطرح شده است. او با تردید و با صدایی کمی آرام‌تر پرسید یعنی شما همه می‌دانید که دانش‌آموزان به واقع باید چه چیزی را تجربه کنند. ارتباط آنچه آموزش می‌دهیم با تجربیات و نیازهای دانش‌آموزان چیست؟ در پاسخ گفتیم: این کار چه ضرورتی دارد؟ هر معلمی متخصص درسی است که تدریس می‌کند. مگر ما متخصص همه موضوعات هستیم که بتوانیم در مورد محتوای سایر موضوعات نظر بدهیم؟ او که احساس می‌کرد ادامه این گفتگو چندان مؤثر نیست در ادامه گفت: «اما من به عنوان همکار جدید به همکاری شما نیاز دارم؛ لذا اجازه دهید تا برای تدریس درس خودم هماهنگی‌هایی را با شما انجام دهم». ما هم که احساس می‌کردیم باید این همکار جدید را در جمع خودمان پذیرا باشیم، اعلام آمادگی کردیم. اما نمی‌دانستیم که این اعلام آمادگی به چه تغییراتی در برنامه‌ریزی و آموزش ما منجر خواهد شد. در پایان آن سال ما نه تنها در ساعات تفریح بلکه ساعت‌ها در مورد ارتباط موضوعات درسی و تأثیری که شناسایی این ارتباط‌ها در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان دارد با یکدیگر گفتگو می‌کردیم. حاصل این گفتگوهای ارزشمند، بالاتر رفتن سطح یادگیری دانش‌آموزان و میزان رضایت آنها از کلاس‌های درسی و مشکلات کمتری بود که ما با دانش‌آموزان داشتیم. یادگیری‌هایی که در عمل بارور و پرورده شده بود.

با توجه به فعالیت مرحله برنامه‌ریزی، اکنون با پاسخ به پرسش‌های مرحله تدوین نقشه برنامه درسی، اطلاعات اولیه مورد نیاز را در اختیار دارید. وجود منطق برنامه، تلاش‌های شما را در گروه‌های مختلف همسو می‌کند و دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده را در راستای آینده مورد انتظار برای دانش‌آموزان آسان می‌سازد. بدیهی است انتظار می‌رود برنامه تدوین شده به ارتقای سطح شایستگی‌های مورد انتظار و بهبود یادگیری دانش‌آموزان منجر شود.

برای آغاز به کار تدوین نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه بر حسب اینکه نقطه کانونی برنامه درسی شما متوجه کدام یک از جهت‌گیری‌ها در برنامه‌ریزی درسی است (موضوع محور، میان رشته‌ای و دانش‌آموز محور)، (به فصل آخر مراجعه کنید). شاید بخواهید برای کاهش دغدغه‌های معلمان در اجرای این برنامه، ابتدا به تهیه نقشه برنامه درسی تجویزی (آنچه در کتاب درسی ارائه شده است)، البته در حد مفاهیم و مهارت‌ها/فرایندهای اساسی) مبادرت بکنید و پس از اطمینان خاطر از شناسایی محتوای تجویزی برنامه در راستای تحقق اهداف برنامه تجویزی و غیر تجویزی (برنامه سطح مدرسه) برنامه خود را تدوین کنید. به همین دلیل در اینجا ابتدا کار را با توضیح نقشه برنامه درسی تجویزی و چگونگی استفاده از آن در طراحی پروژه‌ها یا فعالیت‌ها آغاز می‌کنیم.

در جدول زیر عناصری نشان داده شده است که در نقطه برنامه درسی در سطح مدرسه می‌باید مورد توجه قرار گیرد.

نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه

زمان / ماه	نام فصل کتاب درسی	شماره صفحه	مفاهیم / خرده مفاهیم	مهارت‌ها	فرایندها	خلاصه / همپوشی	تأکیدات	عناوین پروژه‌ها ...
مهر								
آبان								
آذر								
دی								
بهمن								
اسفند								
فروردین								
اردیبهشت								
خرداد								
تیر								
مرداد								
شهریور								

تأکیدات به نقطه کانونی / منطق نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه مربوط است که در گروه‌های حرفه‌ای، چگونگی عملیاتی شدن آن در نقشه برنامه درسی مورد تأکید قرار گرفته است.

مراحل تدوین نقشه برنامه درسی سطح مدرسه با تمرکز بر برنامه درسی تجویزی

الف) کار در گروه کوچک

جدول صفحه قبل برای کار فردی معلمان یا کار در گروه‌های کوچک در نظر گرفته شده که متمرکز بر موضوع درس خاصی است. ستون اول به زمان آموزش مربوط است. شما می‌توانید بر حسب علاقه خود، زمان را به شیوه دلخواه تقسیم‌بندی کنید. اما از آنجا که معمولاً آموزش مفاهیم، مهارت‌ها/فرایندهای اساسی از نظر زمانی چند جلسه درسی را به خود اختصاص می‌دهد، سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی رسمی بر اساس ماه‌ها به شما در توزیع مناسب زمان و چگونگی بهره‌برداری از آن کمک می‌کند. علاوه بر این هنگام طراحی پروژه‌ها، شما می‌توانید زمان فعالیت‌های مربوط به آماده‌سازی آنها، اجرا و پایان آنها را تعیین کنید. در ستون دوم نام فصل/بخش کتاب درسی نوشته خواهد شد که در این ماه پوشش داده می‌شود. اگر آموزش فصلی از کتاب درسی بیش از یک ماه به طول می‌انجامد با استفاده از پیکانه‌های راهنما آن را مشخص کنید. (در جدول نمایش داده شده است.) در ستون سوم شماره صفحه ذکر شده است می‌توانید ستون شماره صفحه را حذف، و شماره صفحات را در ذیل فصل کتاب یادداشت کنید. در ستون چهارم مفاهیم اساسی و خرده مهارت‌ها آمده است. ممکن است در محتوای کتاب درسی، مقوله‌هایی چون قوانین و اصول نیز ارائه شده باشد. این موارد را هم در دل همین ستون سازمان‌دهی نمایید. توجه کنید که از یادداشت اطلاعات جزئی، مثال‌ها و... پرهیز کنید با اینکه این دسته از اطلاعات برای درک مفاهیم به کمک شما می‌آید، ارزش یادگیری چندانی ندارد. مفاهیم اساسی، حکم قطب‌های آهنربا را دارد که وقتی از سوی دانش‌آموزان درک (انتزاع) می‌شود، امکان درک اطلاعات جزئی مثال‌ها و... را که در حکم براده‌های آهن است از سوی آنان فراهم می‌کند. برای اطمینان از سازمان‌دهی اطلاعات ارائه شده در کتاب درسی و یادداشت آن در نقشه برنامه درسی می‌توانید از نقشه‌های ذهنی استفاده کنید که از سطح مفاهیم آغاز، و به مثال‌ها و اطلاعات جزئی ختم می‌شود. نقشه‌های ذهنی برای سازمان دادن محتوا به شیوه تلفیقی/بین رشته‌ای نیز بسیار کارآمد است؛ چرا که می‌توان از طریق رسم خطوط شبکه معنایی میان موضوعات مختلف علمی را به تصویر کشید. ترسیم چنین نقشه‌هایی در مرحله کار در گروه بزرگ نیز توصیه می‌شود.

مؤثرترین کارکرد نقشه‌های ذهنی هنگامی است که شما قصد دارید برنامه ریزی پروژه‌ها را آغاز کنید. طرح پرسش‌های اساسی برای درگیر کردن دانش‌آموزان، فعالیت‌های مختلف که در ذیل هر طرح طراحی می‌شود از قابلیت این نقشه‌ها است. ستون پنجم و ششم به مهارت‌ها/فرایندهای اساسی مربوط است. معمولاً تعداد مهارت‌ها/فرایندهای اساسی در هر کتاب درسی بیش از سه تا چهار مورد نیست. در صورتی که آموزش برخی خرده مهارت‌ها نیز در کتاب درسی مد نظر قرار گرفته است، تلاش کنید تا آنها را در ذیل مهارت‌ها/فرایندهای اساسی سازمان‌دهی کنید. این دقیقاً همان بخشی از نقشه برنامه درسی است که برای تنظیم آن ممکن است نیازمند تشکیل گروه موقت به منظور انجام دادن مطالعات موردی شوید. ستون هفتم به مصداق‌هایی از خلأها یا همپوشی‌هایی مربوط است که ممکن است شما در بررسی کتاب درسی یا به دلیل پیشینه دانش‌آموزان با آن روبه‌رو شده باشید. ستون هشتم به تأکیدات برنامه مربوط می‌شود که چگونگی پرداختن شما به نقطه کانونی نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه و منطق برنامه را نشان می‌دهد؛ به عنوان مثال اگر در انتخاب نقطه کانونی برنامه درسی مدرسه بر توانایی دانش‌آموزان در حل مسئله/مهارت تصمیم‌گیری/خلق و تولید تأکید کرده‌اید، این تأکیدات در این بخش ثبت، و ارتباط آن با محتوای برنامه درسی

رسمی برقرار می‌شود. ممکن است در برخی موضوعات درسی این مهارت‌ها (حل مسئله/ خلق و تولید هر محصول یا مهارت تصمیم‌گیری) به عنوان بخشی از محتوای تجویزی برنامه درسی ارائه شده باشد. در این صورت محمل بسیار خوبی را برای پرداختن به نیازها یا اولویت‌هایی فراهم می‌کند که شما در نقطه کانونی مورد توجه قرار داده‌اید. این احتمال در مورد مفاهیم محتوای موضوعات درسی مصداق دارد؛ به عنوان مثال اگر مفاهیم ارزشی مثل انصاف/ برابری اجتماعی/ عدالت جزو نیازها یا اولویت‌های مدرسه باشد، قطعاً رد پای آن در موضوعات مختلف درسی قابل شناسایی و پیگیری خواهد بود. تصمیم‌گیری در این بخش یکی از مهم‌ترین تصمیمات و مداخله‌هایی است که شما انجام می‌دهید؛ چرا که پیوند میان برنامه درسی تجویزی و غیر تجویزی را برقرار می‌کند و زمان آموزش را به نفع هر دو دسته هدف (تجویزی و غیر تجویزی) مورد بهره‌برداری قرار می‌دهد؛ اما چنین تصمیماتی به مقدار زیادی به تجربیات حرفه‌ای گروه کاری و هدایت شما بستگی دارد. ممکن است پیشنهاد‌های اولیه خام باشد اما پس از بحث در گروه (گروه کوچک/ بزرگ) این افکار خام به افکار خلاقانه‌ای برای عمل در سطح مدرسه تبدیل خواهد شد. در صورتی که در بررسی‌های اولیه نتوانستید این رابطه‌ها را شناسایی کنید نگران نباشید شما فرصت ۵۰ تا ۱۰۰ ساعت را در اختیار دارید و می‌توانید برنامه درسی سطح مدرسه خود را بر اساس این زمان و با تکیه بر طرح‌های آزاد (غیر تجویزی) طراحی کنید و به نیازها و اولویت‌های پیش‌بینی شده (نقطه کانونی) پاسخ دهید. ستون آخر نیز به عنوان طرح‌ها یا انواع دیگری از فعالیت‌ها مربوط است که قرار است با استفاده از زمان رسمی یا زمان در اختیار مدرسه (۵۰ تا ۱۰۰ ساعت) اجرا شود. تمام تلاش شما در فرایند تنظیم نقشه برنامه درسی به طراحی عنوانی طرح‌ها و سپس اجرای آن ختم می‌شود. همان‌طور که ذکر آن رفت، این طرح‌ها می‌تواند در راستای اهداف برنامه درسی تجویزی و برای تعمیق آموخته‌ها در موقعیت‌های جدید، و یا کاملاً آزاد و در راستای اهداف شما در سطح مدرسه (غیر تجویزی) باشد.

از همکاران بخواهید در صورتی که فردی نقشه خود را آماده کرده است، یافته‌های خود را برای اظهار نظر در اختیار سایر همکاران قرار دهد یا در گروه کوچک مطرح کند. احتمالاً اگر دو یا سه معلم به تنهایی روی نقشه برنامه درسی خاصی (مثل ریاضی/ تاریخ) کار کرده باشند، حداقل حدود ۷۰ درصد از محتوا در نقشه‌های آنها با یکدیگر برابری می‌کند؛ اما در چینش (تقدم و تأخر و زمان اختصاص داده شده)، خلأها و افکار برای ورود به بخش غیر تجویزی برنامه تفاوت‌های مشخصی قابل مشاهده خواهد بود.

پیشنهادها را روی نقشه اعمال کنید و آماده مشارکت در فعالیت‌های گروه بزرگ‌تر شوید. زمانی که این نقشه تهیه شد، تمام آنچه دغدغه معلمان در پاسخگویی به انتظارات برنامه درسی تجویزی روی کاغذ است، شما را قادر خواهد ساخت ضمن شناسایی خلأها، همپوشی‌ها، نقاط ارتباط موضوعات مختلف را شناسایی کنید و به مرحله بعد وارد شوید که تدوین نقشه برنامه درسی برای بخش غیر تجویزی برنامه درسی است. کار در این مرحله به شما در تصمیمات مرحله بعد کمک بسیار زیادی می‌کند و مدیریت زمان، پرداختن به علایق دانش‌آموزان در راستای اهداف برنامه تجویزی، تدارک فرصت‌های یادگیری برای پاسخ به نیازهای دانش‌آموزان فراتر از انتظارات برنامه درسی (نیازهای دانش‌آموزان تیزهوش، علایق در یک حوزه مطالعاتی خاص، علایق برآمده از کار با فناوری‌های نوین و...) را آسان می‌سازد.

احتمالاً در این مرحله در فرایند هم‌اندیشی‌ها بحث‌های عمیقی درخواهد گرفت که ناشی از تفاوت دیدگاه‌ها است. آماده هدایت این بحث‌ها برای دستیابی به رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان خود باشید. این گفتگوهای حرفه‌ای مهم‌ترین ابزار رشد حرفه‌ای معلمان در سطح مدرسه شما به شمار می‌رود. گفتگوهای

حرفه‌ای به شما و همکارانتان کمک می‌کند تا دانش برخاسته از تجربه را سازمان دهید و یافته‌ها را برای استفاده خود و دیگران در سایر موقعیت‌ها ارائه کنید؛ آنچه از شما به عنوان معلم مجری، معلم مشارکت‌کننده و خلاق در فرایند برنامه‌ریزی درسی می‌سازد.

برای ورود به مرحله بعد سعی کنید با کمک معلمان، نمونه‌هایی از تجربیات این کتاب را تحلیل، و رابطه میان برنامه تجویزی و غیر تجویزی را مشخص کنید.

- ۱ از سوی مدیر/ معلم برای دستیابی به اهداف چه فرایندی دنبال شده است؟
- ۲ یادگیری دانش‌آموزان در چه سطحی تحقق یافته است، و شواهد آن چیست؟
- ۳ آیا می‌توان این تجربه‌ها را نمونه‌ای از تدریس اثر بخش تلقی کرد؟

ب) کار در گروه بزرگ

در این مرحله افکار را در گروه بزرگ‌تر - که می‌تواند در یک موضوع یا دروس مختلف یک پایه یا ترکیبی از این دو شکل باشد - مورد بررسی قرار دهید. بگذارید با یک مثال به روشن شدن مطلب کمک کنیم؛ به عنوان مثال در رشته علوم تجربی در دوره دوم متوسطه، معلمان درس زیست‌شناسی در پایه‌های مختلف گردهم می‌آیند و نقشه برنامه درسی خود را در پایه‌های مختلف از جهت توالی مفاهیم و مهارت‌ها/ فرایندهای مطرح شده مورد بررسی قرار می‌دهند. بحث‌ها و تصمیمات احتمالی: زمان صرف شده برای آموزش هر یک از مفاهیم، مهارت‌ها/ فرایندها؛ چینش مفاهیم، مهارت‌ها/ فرایندها در پایه و دوره؛ شناسایی ارتباط‌های مفهومی با سایر موضوعات درسی در پایه و دوره؛ ارتباط و چگونگی عملیاتی شدن نقطه کانونی و منطق برنامه درسی مدرسه به کمک درس ... یا ...؛ عناوین طرح‌ها با توجه به نیاز یادگیری دانش‌آموزان/ توسعه و تعمیق مفاهیم از جمله موضوعات مورد بحث در این مرحله است.

زمانی که گروه نقاط اتصال برنامه‌ها را در موضوعات مختلف درسی در هر رشته یا رشته‌های مختلف شناسایی کرد، گروه‌های حرفه‌ای می‌توانند دوباره سازمان‌دهی شوند و با ترکیب متفاوت و جدید برای طراحی طرح‌های مشترک (میان رشته‌ای) شکل بگیرند. اجازه دهید با یک مثال دیگر به روشن شدن موضوع کمک کنیم.



روایت یک تجربه



معلمان آموزش علوم مدرسه ... پس از تدوین نقشه برنامه درسی تجویزی و ترسیم نقشه مفهومی در پایه اول دریافتند که آنچه آموزش‌های آنان را به هم پیوند می‌زند، برخی از مفاهیم اساسی مثل مفهوم انرژی، ماده، ساختار و... است، علاوه بر آن مهارت‌های علمی که همیشه یکی از نقاط ضعف دانش‌آموزان در طول دوره دبیرستان بوده است از جمله موضوعات مشترک در برنامه درسی علوم تجربی است. آنها تصمیم گرفتند از این ارتباط‌ها برای درک عمیق‌تر مفاهیم و کسب توانایی در به‌کارگیری روش‌های علمی در مطالعه پدیده‌های طبیعی استفاده کنند. نقشه‌ها نشان می‌داد که می‌توان طرح‌هایی را تعریف کرد که از طریق آن دانش‌آموزان ضمن درک عمیق مفاهیم علمی، فرایند مطالعه علمی را نیز مستقیماً تجربه کنند. برای شروع، معلمان از دانش‌آموزان خواستند تا موضوعات مورد علاقه خود را برای مطالعه آزاد فهرست کنند. موضوعات با کمک دانش‌آموزان طبقه‌بندی شد و در قالب چند موضوع مطالعاتی (که می‌توانست مفاهیم/مهارت‌ها/فرایندهای پیش‌بینی شده را حتی الامکان پوشش دهد). در دستور کار فعالیت‌های کلاسی قرار گرفت. توافق شد که دانش‌آموزان به جای تکالیف تکراری و زدن آزمون‌های چندگزینه‌ای متمرکز در سطح مدرسه بر حسب علایق خود در یکی از گروه‌ها قرار بگیرند. از آنجا که پاسخ به آزمون‌ها نیز یکی از دغدغه‌های اولیای مدرسه بود، مقرر شد که آزمون‌ها به صورت دوره‌ای بر اساس پیشرفت دانش‌آموزان در اجرای طرح‌ها با تعیین محدوده مطالعه در کتاب درسی به همراه کلید آن در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شود و آنها خود به ارزیابی عملکرد خویش بپردازند. در صورتی که دانش‌آموز در پاسخ به آزمون‌ها با مشکلی برخورد می‌کرد یا پرسشی برای او پیش می‌آمد، پرسش خود را روی تابلویی که در کلاس نصب شده بود، یادداشت می‌کرد و سایر دانش‌آموزان تلاش می‌کردند تا به او در درک مطلب کمک کنند. معلمان با نظارت بر فرایند پرسش و پاسخ دانش‌آموزان ضمن ارزیابی درک دانش‌آموزان در صورتی که ضرورت می‌یافت در شروع کلاس‌ها برخی از موضوعات را با طرح پرسش‌هایی به بحث جمعی می‌گذاشتند و تلاش می‌کردند تا از فرصت پیش آمده برای درک عمیق‌تر مطالب در سطح جمعی استفاده کنند.

دانش‌آموزان (به صورت فردی یا گروهی) باید مشخص می‌کردند که قرار است به چه پرسش‌هایی در جریان این مطالعه پاسخ دهند. پرسش‌ها روی دیوار کلاس نصب شد. معلمان پس از دریافت موضوعات و پرسش‌های طرح شده در ذیل هر یک از عناوین آن را در جلسه گروه حرفه (پایه و موضوع) مطرح، و ارتباط آن با برنامه درسی تجویزی را مشخص کردند. آنها در جریان بحث و گفتگوی حرفه‌ای خود باید به این سؤالات پاسخ می‌دادند:

- ۱ آیا عناوین/ پرسش‌های طرح شده به ما در دستیابی به هدف‌های شناسایی شده کمک می‌کند؟
- ۲ در صورتی که برخی از انتظارات توسط این عناوین/ پرسش‌ها پوشش داده نشود برنامه آموزش جایگزین چه خواهد بود و چگونه به طرح‌ها پیوند خواهد خورد؟
- ۳ وجود چه دانش و اطلاعاتی به دانش‌آموزان در طی این فرایند علمی و یافتن پاسخ‌ها کمک خواهد کرد؟
- ۴ آیا لازم است در توالی موضوعات درسی (در نقشه شماره ۱) تغییری ایجاد شود تا اطلاعات مورد نیاز به موقع در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد و آنها از دانش پایه برای شروع مطالعه برخوردار باشند؟
- ۵ چه مهارت‌های پایه‌ای برای شروع مطالعه مورد نیاز است؟
- ۶ آیا منابع اطلاعاتی مورد نیاز قابل شناسایی و در دسترس است؟
- ۷ برای پشتیبانی از طرح‌ها چه اقداماتی باید از سوی معلمان/مدیر مدرسه انجام شود؟

۸ زمان تخصیص یافته به فعالیت‌ها چگونه سازمان‌دهی شود؟

۹ آیا زمان تخصیص یافته برای اجرای طرح کفایت می‌کند (۵۰ یا ۱۰۰)؟ در صورت نیاز به زمان بیشتر، آیا می‌توان از زمان غیر رسمی (روزهای تعطیل یا ساعات پس از تعطیلی مدرسه) استفاده کرد؟ چگونه؟

۱۰ نوع و میزان مشارکت خانواده‌ها در اجرای طرح‌ها چگونه خواهد بود؟

معلمان با پاسخ به این پرسش‌ها آماده ورود به مرحله اجرا شدند؛ اما برای اطمینان از اثر بخشی اجرای طرح‌ها و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان تصمیم گرفتند تا آزمونی را در سطح بالای یادگیری را برای ارزیابی میزان اثر بخشی طرح‌ها در پایان کار طراحی کنند. این آزمون شامل دو بخش بود: بخش اول سؤالاتی بود که دانش پایه دانش‌آموزان را نسبت به مفاهیم مورد بررسی قرار می‌داد. این بخش از آزمون مشترک بود و تمام دانش‌آموزان صرف‌نظر از تفاوت موضوعات طرح‌ها به آن پاسخ می‌دادند. بخش دوم آزمون عملکرد کتبی بود که توانایی آنان در به‌کارگیری آموخته‌ها در اجرای طرح‌ها را اندازه‌گیری می‌کرد. نتیجه قابل توجه بود. تقریباً همه دانش‌آموزان توانسته بودند در سطح مطلوب به پرسش‌های ناظر به دانش پایه پاسخ دهند و در بخش آزمون عملکردی نیز نتایج نشان می‌داد که دانش‌آموزان توانسته بودند دانش کسب شده را در موقعیت جدید به‌کار بگیرند. این تجربه آنان را علاقه‌مند کرد تا دامنه ارتباط‌های برنامه درسی را از حوزه علوم تجربی فراتر ببرند و در سطح مدرسه با مشارکت سایر گروه‌های حرفه‌ای (معلمان جامعه‌شناسی، تاریخ، روان‌شناسی و...) طرح‌هایی را در سطح مدرسه تعریف کنند. این طرح‌ها مستقیماً نقطه کانونی و منطق برنامه درسی در سطح مدرسه را هدف گرفته بود.

این تجربه به معلمان نشان داد که چگونه می‌توانند کار را از برنامه درسی تجویزی آغاز، و به برنامه درسی سطح مدرسه (غیر تجویزی) ختم کنند. توسعه حرفه‌ای حاصل از این تلاش جمعی توانایی‌های معلمان را به عنوان افراد متخصص و با تجربه منعکس کرد که قادر به مشارکت در فرایند برنامه ریزی درسی هستند.



نمونه نقشه برنامه درسی علوم تجربی در دوره دوم ابتدایی و اول متوسطه

عناوین طرح‌ها	پرسش‌های اساسی	عناوین پیشنهادی	مفاهیم / مهارت‌ها / فرایندهای مشترک در سه ماده درسی	زمان
				مهر
				آبان
				آذر
				دی
				بهمن
				اسفند
				فروردین
				اردیبهشت
				خرداد
				تیر
				مرداد
				شهریور