

اجرای برنامه‌های درسی جدید و تجربه زیسته نظام‌های آموزشی

می‌شود. آغاز به‌عنوان اولین گام از تغییر برنامه‌های درسی عبارت است از تهیه و تدوین برنامه‌های درسی جدید و انتشار (اشاعه اطلاعات و اطلاع‌رسانی درباره این برنامه‌ها) و پذیرش آن‌هاست [فولن، ۱۳۸۷ الف]. اجرا دربرگیرنده تلاش‌ها و تجربه اولیه و به عمل درآوردن برنامه‌های درسی جدید است که غالباً به‌صورت یاددهی - یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی کتاب‌های درسی جدید رخ می‌دهد. نهادینه شدن نیز به معنی پذیرش کامل و تبدیل برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید به بخش دائمی نظام آموزشی و مدرسه است [پیشین].

اگرچه گام‌های سه‌گانه تغییر برنامه‌های درسی ارتباطی لایه‌لایه و چند سطحی با یکدیگر دارند و نمی‌توان تمایز و مرز آشکاری بین آن‌ها ترسیم کرد. اما گام «اجرای» برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید، یعنی یاددهی و یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و هنرجویان از گام‌هایی است که بدون حضور مدرسه‌ها و هنرستان‌ها عملاً غیرممکن است به بیانی دقیق‌تر، اجرای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید، مهم‌ترین وظیفه معلمان، هنرآموزان، مدیران و کارکنان مدرسه‌ها قلمداد می‌شود و بدون مشارکت و همکاری آن‌ها، عملاً برنامه‌ای به اجرا در نمی‌آید و کتابی آموزش داده نمی‌شود. در نهایت هم برنامه‌های درسی جدید شکست خواهند خورد.

دربارۀ نحوه اجرای برنامه‌های درسی جدید

اشاره

اجرای برنامه‌های درسی جدید یکی از مهم‌ترین گام‌های تغییر این برنامه‌هاست که تأثیر مستقیمی بر موفقیت یا عدم موفقیت کل تغییر نظام آموزشی دارد. درباره اجرای برنامه‌های درسی جدید نظرورزی‌ها و تجربیات ارزشمندی از اندیشمندان و نظام‌های آموزشی مختلف وجود دارد که بی‌توجهی یا انکار آن‌ها می‌تواند به تکرار شکست‌ها و نتایج منفی گذشته و آزمودن آزموده‌ها منجر شود. بررسی وضعیت موجود اجرای برنامه‌های درسی در کشور نشان می‌دهد، این تجربیات آن‌طور که باید مدنظر نیستند و بی‌توجهی یا حتی انکار جدی نسبت به آن‌ها مطرح است. بنابراین اجرای برنامه‌های درسی جدید در کشور قابل تأمل و مهم است و چشم‌انداز امیدوارکننده‌ای نسبت به موفقیت آن وجود ندارد.

مقدمه

امروزه تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش و تغییر برنامه‌های درسی، که کتاب درسی مهم‌ترین نماینده آن در مدرسه‌هاست، به مهم‌ترین رخدادهای آموزشی کشور تبدیل شده و تمامی مدرسه‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم با آن دست به‌گریبان هستند رخدادهای که در سال‌های دوره دوم متوسطه و رشته‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش را نیز در بر گرفته است تغییر برنامه‌های درسی فرایندی است که گام‌های سه‌گانه آغاز، اجرا و نهادینه شدن را شامل

کلیدواژه‌ها:

برنامه درسی، اجرا، تجربه، نظام آموزشی

اجرای برنامه‌های درسی جدید، بدون هرگونه نظارتی، به معلمانی سپرده شده است که در اکثر موارد، حتی دانش و مهارت‌های اولیه لازم برای اجرای این برنامه‌های درسی را ندارند

دیدگاه‌های مختلفی، مانند دیدگاه وفادارانه و دیدگاه سازگارانه [فولن، ۱۳۸۷ ب]، و الگوهای متعددی، مانند الگوی پذیرش نگرانی محور و مقاومت در برابر تغییر، الگوی ویژگی‌های تغییر، الگوی فرایند تغییر، و غیره وجود دارد [حسینی و دیگران، ۱۳۹۴]. دیدگاه‌ها و الگوهایی که ماحصل نظروزی اندیشمندان و تجربه زیسته نظام‌های آموزشی مختلف هستند، بینشی مناسب از نحوه اجرای برنامه‌های درسی جدید ایجاد می‌کنند و امیدواری به اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید را بالا می‌برند. بنابراین ضرورت دارد، در اجرای برنامه‌های درسی جدید این تجربیات ملاک عمل قرار گیرند و از آموذن آموخته پرهیز شود.

زیسته نظام‌های آموزشی

بررسی اندیشه‌ها و تجربیات زیسته نظام‌های آموزشی را در زمینه اجرای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید می‌توان در سه محور «دیدگاه‌ها یا رویکردهای اجرا» «الگوهای اجرا» و «فرایند اجرا» تنظیم کرد.

براساس دیدگاه‌ها یا رویکردهای اجرا، برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید را می‌توان براساس دو رویکرد «وفادارانه»^۱ یا «برنامه‌ریزی شده» و رویکرد «سازگارانه» یا «سازگاری متقابل» اجرا کرد [فولن، ۱۳۸۷ ب و: Anderson, ۲۰۱۰] در رویکرد وفادارانه فرض بر این است که برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید باید همان‌گونه اجرا شوند که تهیه‌کنندگان یا طراحان آن‌ها مدنظر دارند. برعکس، در رویکرد سازگارانه فرض بر این است که اجرای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید را نمی‌توان و نباید به‌طور دقیق از قبل مشخص و دیکته کرد، بلکه اجرا توسط بستر یا محیط آموزشی تعیین می‌شود و مجریان باید بتوانند به سازگارسازی برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید با محیط آموزشی بپردازند. البته سازگاری درجات متفاوتی دارد که از سازگاری اندک و ناچیز (همانند رویکرد وفادارانه)، و سازگاری متقابل (تأثیر برنامه‌ها و کتاب‌های درسی بر مجریان و تأثیر متقابل مجریان بر برنامه‌های درسی جدید و ایجاد تغییراتی در آن‌ها) آغاز می‌شود و تا تغییرات تحولی (که در آن مجریان تمام برنامه‌های درسی و روش‌های مورد نیاز را تدوین و به کار می‌بندند) ادامه می‌یابد. [فولن، ۱۳۸۷ ب].

به رغم وجود دو رویکرد فوق، رویکرد سازگارسازی

منطقی است و می‌تواند اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های درسی را ممکن سازد.

براساس الگوها، اجرای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید نیازمند اقدامات متعددی است. به بیانی دقیق‌تر، براساس الگوی پذیرش نگرانی محور، برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید نگرانی‌هایی در معلمان ایجاد می‌کنند؛ نگرانی‌هایی که یکی از متغیرهای بسیار مهم در موفقیت یا شکست این برنامه‌های جدید هستند. بنابراین شناسایی و برطرف کردن این نگرانی‌ها از مهم‌ترین گام‌های اجرای برنامه‌های درسی جدید است [حسینی، ۱۳۹۵]. براساس الگوی مقاومت در برابر تغییر، یکی از اولین و طبیعی‌ترین رخدادهای مقابل هر تغییر یا برنامه درسی جدید، مقاومت در برابر آن است. مقاومتی که در اثر موانع فرهنگی، اجتماعی، سازمانی و روان‌شناختی رخ می‌دهد و رفتار دوگانه‌ای (انکار مقاومت یا پذیرش مقاومت به‌عنوان رخدادی طبیعی و شناسایی و برطرف کردن آن) در قبال آن صورت می‌گیرد.

براساس الگوی شرایط تغییر، اجرای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید نیازمند شرایطی شامل نارضایتی از وضعیت موجود، کسب دانش و مهارت لازم توسط مجریان، در دسترس بودن منابع و امکانات (سخت‌افزاری، نرم‌افزاری، مالی، و...) برای اجرا، وجود زمان لازم برای یادگیری، سازگاری و تأمل درباره اجرا توسط مجریان، دادن پاداش با پرداخت‌هایی به مجریان، توانمندسازی مجریان، حمایت محرمانه از بالا و کلامی از اجرا توسط دست‌انداکاران اصلی، و آشکار بودن رهبری اجراست [Ely, 1990 & 1999] که بدون در نظر گرفتن، موفقیت اجرا در حاله‌ای از ابهام خواهد بود. طبق الگوی عوامل مؤثر بر اجرای تغییر، اجرای برنامه‌های درسی جدید تحت‌تأثیر عوامل چهارگانه ویژگی‌های تغییر، شرایط محلی، راهبردهای محلی، و عوامل بیرونی قرار دارد [فولن، ۱۳۸۷ ب] که باید شناسایی و مدنظر قرار گیرند.

براساس الگوی ویژگی‌های تغییر نیز، پنج عامل:

۱. ویژگی‌های درک شده برنامه‌ها یا کتاب‌های درسی جدید، مانند مزایای مرتبط، توانایی سازگاری، سادگی، امتحان‌پذیری و مشاهده‌پذیری،
۲. نوع برنامه‌های درسی جدید (اختیاری، جمعی و اقتداری)،
۳. کانال ارتباطی (مانند رسانه‌های جمعی یا بین فردی)
۴. طبیعت برنامه‌های درسی جدید (مانند هنجارها،

به هم پیوستگی شبکه و غیره)

براساس دیدگاه سازگارسازی و اکثر الگوهای تغییر برنامه‌های درسی، معلم یکی از مهم‌ترین بازیگران تغییر در نظر گرفته می‌شود و نگرانی، مقاومت، آمادگی، توانمندی، دانش و نگرش مثبت او به تغییر برنامه‌های درسی، از مهم‌ترین پیش‌نیازهای هر تغییر برنامه درسی محسوب می‌شود

۵. وسعت تلاش‌های اطلاع‌رسانی و انتشار تهیه‌کنندگان برنامه‌های درسی جدید. تأثیر مستقیمی بر اجرای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید دارند و واریانسی بین ۴۹ تا ۸۷ درصد از پذیرش و اجرای برنامه‌های درسی جدید را تشکیل می‌دهند [Rogers, 2010]. همان‌طور که در بخش قبل ذکر شد، تغییر برنامه‌های درسی فرایندی لایه‌لایه، درهم تنیده و پیچیده است.

بنابراین تفکیک و جدایی بین گام‌های متفاوت آن عملاً غیرممکن است. به بیانی دقیق‌تر، آغاز تغییر شامل تهیه و تدوین، انتشار و پذیرش است. مسلماً انتشار و پذیرش ارتباط مستقیمی با اجرا دارند و نمی‌توان آن‌ها را از هم تفکیک کرد. با این همه، با معیار قرار دادن نظرورزی اندیشمندان و تجربه‌زیسته نظام‌های آموزشی مختلف می‌توان فرایند اجرای برنامه‌های درسی جدید را شامل گام‌های زیر دانست.

۶ انتشار برنامه‌های درسی جدید، شامل:

۱. ارائه و معرفی برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید، و فلسفه (منطق و چرایی)، جایگاه، اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیرندگان، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیرندگان، زمان و فضا، محصولات (راهنمایی معلم، کتاب درسی، کتاب کار و ...) آن‌ها به صورتی روشن و قابل فهم.
۲. معرفی ویژگی‌های برنامه‌های درسی جدید، از جمله مزایا، توانایی سازگاری، وضوح، صراحت یا روشنی، امتحان‌پذیری، و مشاهده‌پذیری.
۳. توضیح ارتباط بین ویژگی‌های برنامه‌های درسی با ابعاد فرهنگی، سازمانی و روان‌شناختی مجریان.
۴. معرفی امتیازات مجریان برنامه‌های درسی جدید از قبیل پاداش‌ها و پرداخت‌های مالی و غیرمالی.
۵. شناسایی و انتخاب رهبران اجرای برنامه‌های درسی جدید از بین مدیران رده‌بالا، خود مجریان، گروه‌های آموزشی، افراد بانفوذ و محترم و واگذاری نقش راهنما و مشوق افراد در تمامی مراحل اجرا به آن‌ها.
۶. در دسترس قرار دادن منابع و امکانات سخت‌افزاری و نرم‌افزاری لازم برای اجرای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید.

۶ پذیرش برنامه‌های درسی جدید توسط معلمان، مدیران، کارکنان و دیگر عوامل اجرایی،

شامل:

۱. بررسی نگرانی‌های مجریان، به ویژه معلمان نسبت به برنامه‌های درسی جدید.
۲. آموزش و توانمندسازی مجریان و پذیرندگان در زمینه برنامه‌های درسی جدید.
۳. ایجاد فرصت لازم برای شکل‌گیری مقاومت در برابر برنامه‌های درسی جدید.
۴. بررسی میزان پذیرش برنامه‌های درسی جدید توسط مجریان.

۶ اجرای برنامه‌های درسی جدید، شامل:

۱. اتخاذ رویکرد سازگاری یا سازگارسازی متقابل برای اجرای برنامه‌های درسی جدید.
۲. ایجاد ساختارهای تسهیل‌کننده، از جمله ساختارهای حمایتی و ساختارهای مرتبط با منابع و امکانات سخت‌افزاری، نرم‌افزاری و مالی.
۳. شناسایی و همراه‌سازی عوامل مؤثر بر اجرا.
۴. اجرای عملی برنامه‌های درسی جدید.

اجرای برنامه‌های درسی جدید: ما چه می‌کنیم

اگرچه تغییر برنامه‌های درسی دوره دوم توسطه از سال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۵ شروع شده است و هنوز بررسی‌های علمی مستندی درباره آن وجود ندارد، اما براساس شواهد به دست آمده از نحوه اجرای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید در دوره ابتدایی و دوره اول متوسطه می‌توان گفت: اجرای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید در کشور فرایندی کوتاه داشته است و سه گام الف) اطلاع‌رسانی درباره کتاب‌ها و برنامه‌های درسی جدید، ب) آموزش و آماده‌سازی معلمان، و ج) واگذاری اجرای برنامه‌های درسی جدید به معلمان را در برمی‌گیرد. به بیانی دیگر، درباره برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید، اطلاعاتی غالباً به صورت بخش‌نامه در اختیار معلمان و دیگر مجریان گذاشته می‌شود. سپس دوره‌هایی برای آشنایی معلمان و دیگر مجریان با برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید برگزار می‌شود. در نهایت، معلمان به عنوان اصلی‌ترین مجریان این برنامه‌ها، مسئولیت اجرا را برعهده می‌گیرند. [حسینی، ۱۳۹۳].

البته همین محدود گام‌های اجرای برنامه‌های درسی جدید خالی از اشکال نبوده‌اند و چالش‌های

متعددی دارند. به نحوی که حسینی (۱۳۹۳) در پژوهش خود درباره اجرای برنامه درسی جدید هدیه‌های آسمان سوم ابتدایی نتیجه می‌گیرد که فرایند انتشار این برنامه درسی با کاستی‌هایی شامل استفاده از بخش‌نامه به‌عنوان مهم‌ترین روش اطلاع‌رسانی، اطلاع‌رسانی نامناسب درباره رویکرد، اهداف و اجزای برنامه درسی جدید، عدم ارسال به موقع مواد آموزشی معلم (راهنمای معلم)، و دسترسی نامناسب معلمان به مواد آموزشی معلم مواجه است. آموزش و آماده‌سازی معلمان برای اجرای برنامه‌های درسی نیز کاستی‌های متعددی دارد؛ از جمله ناکافی بودن دوره‌ها در ارائه اطلاعات مورد نیاز معلمان [بدریان، ۱۳۹۱]، تناسب نداشتن دوره‌ها با نیازهای آموزشی معلمان، کافی نبودن مدت زمان دوره‌ها، نامناسب بودن امکانات و تجهیزات دوره‌ها، طولانی بودن زمان هر جلسه و نامناسب بودن ساعت برگزاری دوره‌ها، نبود فرصت مطالعه و تمرین برای معلمان [قمری، ۱۳۹۱]. پایین‌تر از حد انتظار بودن محتوای دوره‌های ضمن خدمت، و سنتی و پشت سرهم و نامناسب بودن آرایش کلاسی کلاس‌های دوره‌های ضمن خدمت [حسینی، ۱۳۹۳]، از سوی دیگر، مجریان برنامه‌های درسی مانند مدیران و نیروی انسانی مدرسه فراموش شده‌اند. [حسینی، ۱۳۹۶ الف] و اجرای برنامه‌های درسی جدید، بدون هرگونه نظارتی، به معلمانی سپرده شده است که در اکثر موارد، حتی دانش و مهارت‌های اولیه لازم برای اجرای این برنامه‌های درسی را ندارند [حسینی، ۱۳۹۱، تورانی، ۱۳۹۲، حسینی، ۱۳۹۳].

تکیه بر تجربه یا انکار آن در اجرای برنامه‌های درسی جدید کشور

با معیار قرار دادن دیدگاه‌ها، الگوها و فرایند اجرای برنامه‌های درسی جدید، به نظر می‌رسد که در نظام آموزشی کشور، در بهترین حالت، اندیشه‌ورزی و تجربه زیسته نظام‌های آموزشی نادیده مانده‌اند و در بدترین حالت انکار شده‌اند به بیانی دقیق‌تر:

۱. براساس دیدگاه سازگاری و اکثر الگوهای تغییر برنامه‌های درسی، معلم یکی از مهم‌ترین بازیگران تغییر در نظر گرفته می‌شود و نگرانی، مقاومت، آمادگی، توانمندی، دانش و نگرش مثبت او به تغییر برنامه‌های درسی، از مهم‌ترین پیش‌نیازهای

هر تغییر برنامه درسی محسوب می‌شود. اما در برنامه‌های درسی جدید کشور، معلمان هنوز نقش چندانی در تغییر برنامه‌های درسی ندارند و صدایی از آن‌ها در اکثر تغییرات برنامه‌های درسی شنیده نمی‌شود [حسینی، ۱۳۹۶].

۲. بسیاری از مقدمات و شرایط اولیه مورد نیاز برای اجرای برنامه‌های درسی در کشور مهیا نشده‌اند یا نمی‌شوند.

۳. مجریان برنامه‌های درسی برای درک برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید زمانی نداشته‌اند و در خیلی از موارد، بدون درکی درست از این برنامه‌ها و کتاب‌ها، نه حتی پذیرش آن‌ها، به اجرای برنامه‌ها و کتاب‌های درسی جدید می‌پردازند.

۴. مقاومت معلمان در برابر تغییر انکار می‌شود و امری ناپسند به حساب می‌آید.

۵. آموزش و آماده‌سازی معلمان صرفاً انجام می‌شود، اما کیفیت لازم را ندارد.

۶. بسیاری از عوامل و بازیگران اساسی اجرای برنامه‌های درسی جدید، مانند والدین و جامعه محلی، به حساب نیامده‌اند.

۷. تفاوتی بین مجریان موفق و ناموفق از نظر دریافت پاداش یا حمایت‌های مالی و غیرمالی و دیگر تشویق‌های لازم وجود ندارد. حتی در بیشتر موارد، اجرای برنامه‌های درسی به‌عنوان بخشی از تغییرات برنامه‌های درسی محسوب نمی‌شود و توجه چندانی به آن صورت نمی‌گیرد.

۸. رهبران اجرای برنامه‌های درسی جدید مشخص نیستند.

چنین امری در اجرای برنامه‌های درسی جدید دوره دوم متوسطه، به‌ویژه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش نیز قابل پیش‌بینی است و آینده محتمل اجرای برنامه‌های درسی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش را تشکیل می‌دهد. بنابراین در اجرای برنامه‌های درسی جدید کشور، تجربیات دیگر نظام‌های آموزشی و اندیشه‌ورزی اندیشمندان تغییرات آموزشی نادیده گرفته می‌شود. البته پاسخ‌های شما خوانندگان محترم این نوشتار می‌تواند در رسیدن به دیدی مناسب و واقعی یاری‌رسان باشد. بنابراین از شما تقاضا می‌شود، نظرات خود را درباره موضوع مقاله از طریق ایمیل نشریه یا ایمیل Hosseini261@gmail.com با نویسنده مقاله در میان بگذارید.

* منابع

- بدریان، عابد (۱۳۹۱). ارزشیابی برنامه درسی علوم تجربی سال اول دبستان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران.
- تورانی، حیدر (۱۳۹۲). ارزشیابی برنامه درسی تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران.
- حسینی، محمد (۱۳۹۱). ارزشیابی کتاب درسی آموزش قرآن اول دبستان. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تهران.
- حسینی، سید محمد حسین؛ مهرمحمدی، محمود؛ حاج حسین‌زاد، غلامرضا سلسبیلی، نادر (۱۳۹۴). تحلیل انتقادی الگوهای تغییر برنامه درسی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- حسینی، سید محمد حسین (۱۳۹۶ الف). «صداهای خاموش تحول بنیادین آموزش و پرورش: مدیران مدارس» رشد مدیریت مدرسه، دوره ۱۵ شماره ۱۱۵، بهار.
- فولن، مایکل (۱۳۸۷/الف). اجرای برنامه درسی. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. در: مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرگاه، رویکردها و چشم‌اندازها. سمت. تهران.
- Anderson. S.E. (2010). Moving change: Evolutionary perspective on educational change. In Second international handbook of educational change (pp.65-84). Springer Netherlands.
- Ely. D. P. (1990). The Diffusion and Implementation of Educational Technology in Developing Nations: Cross-Cultural Comparisons of Indonesia, Chile and Peru. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED331469.PDF>
- Ely, D.P. (1999). NEW PERSPECTIVES ON THE Implementation of Educational Technology Innovations <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427775.pdf>
- Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change. The Columbia University: Teachers College (4th Edition)
- Rogers. E.M. (2010). Diffusion of innovations. Simon and Schuster.