

راهکارهای غنی سازی برنامه ریزی درسی در مدارس عادی از دیدگاه معلمان

محمدحسین اسدی زیدآبادی

دانشجوی کارشناسی ارشد «برنامه ریزی درسی» دانشگاه شهید باهنر کرمان

کارمند اداره آموزش و پرورش شهرستان سیرجان

چکیده

پژوهش حاضر با عنوان راهکارهای غنی‌سازی برنامه‌ریزی درسی در مدارس عادی از دیدگاه معلمان یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد مولفه‌های مورد مطالعه در این تحقیق (اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی) و در میانگین بدست آمده بین مولفه‌های مورد مطالعه رابطه معنادار وجود دارد. از بین مولفه‌های مورد مطالعه مولفه‌های، حوزه عاطفی از اهداف آموزشی و محتوای تلفیقی و روش تدریس حل مسئله، و استفاده ارزشیابی استاندارد، پیش‌بینی کننده‌های معنی‌داری در غنی‌سازی برنامه ریزی درسی به شمار می‌روند.

واژه‌های کلیدی: غنی سازی، برنامه درسی، اهداف آموزشی، روش تدریس، محتوای تلفیقی، ارزشیابی

مقدمه:

وقوع انقلاب اطلاعاتی از سویی و پیشرفت روز افزون فناوریها از سوی دیگر، نظام آموزشی سنتی را از بسیاری جهات به شدت تحت تاثیر قرار داده است تحولاتی را به آن متحمل می‌کند. عدم کارآیی نظام پیشین حافظه مدار، در شرایطی که حجم علم در ۵-۵/۵ سال دو برابر میشود، تغییر رویکرد سنتی به رویکرد حل مسئله، را الزامی کرده است. دنیایی که امروزه دانش آموزان با آن مواجه هستند در حال تغییر است، عصر فن آوری اطلاعات و ایده جهانی شدن، تربیت، شاخصهای کسب موفقیت‌های زندگی را، دگرگون کرده است (منطقی، ۱۳۸۴)

توانایی سازگاری بحران ها و نیازهای عصر جدید، مستلزم آموزش و یادگیری و مهارتهایی چون تفکر انتقادی، یادگیری اجتماعی، تحلیل و تفسیر اطلاعات و استفاده بهینه از آن در تصمیم‌گیری به دانش‌آموزان است. همگام با تحولات روزافزون علم و تکنولوژی، نظام آموزشی نیز تغییرات را به طور سریع پذیرفته، شاید بیشتر از سایر سازمانها و نظامها عرضه تغییر و تحول گردیده‌اند و خود زمینه ساز و سرعت دهنده‌ای از تغییر و تحولات به پشتوانه گسترش و توسعه علم و رونق بخشیدن به اندیشه و تفکر بوده اند. تغییر اهداف برنامه های درسی، مواد و محتوای آموزشی و روشها و مسائل آموزشی و به طور کلی تغییر در فرایند یاددهی- یادگیری و همگانی شدن با نوآوریها امری مسلم انکارناپذیر است، با شکوفاسازی این استعدادهای بالقوه افراد کاوشگر، آفریننده، مشکل‌گشا؛ نوآور، مولد و عامل تغییر را تربیت کند که شایستگی‌های فردی و اجتماعی لازم را کسب کنند. بدین ترتیب جامعه‌ای ایده‌آل ایجاد خواهد شد. و از این رو از آموزش و پرورش انتظار می‌رود که در قبال این سرمایه‌های عظیم انسانی، فضای آموزشی لازم، فناوریهای جدید اطلاعاتی و نوآوری در روشهای آموزشی از این فرصت استثنایی استفاده کند و از این رو وظیفه نظامهای آموزشی نیز در جوامع امروز سنگین‌تر و تعهدات آنها در قبال جامعه و خانواده‌ها بیشتر گردیده است (شریعتمداری، ۱۳۷۹).

طبقه بندی هدفهای آموزشی معروف به طبقه بندی بلوم:

در این طبقه بندی هدفهای آموزشی ابتدا به سه دسته کلی با نامهای حوزه شناختی، حوزه عاطفی، حوزه روانی - حرکتی تقسیم شده اند و هر یک از این حوزه‌ها یا حیطه‌ها هم شامل تعدادی طبقه است. (سیف، ۱۳۸۶)

طبقه بندی اهداف در سه حیطه به دلیل تاکید بر جنبه های خاص آنهاست و نه متمایز کردن آنها به صورت طبقات کاملا مجزا و نامربوط، زیرا در فعالیتهای آموزشی به هیچ وجه نمی‌توان مرز مشخصی بین این سه حیطه تعیین کرد؛ مثلا اهداف مربوط به فرایندهای دانستن؛ ادراک؛ تشخیص، تفکر، تصور، قضاوت و استدلال در حوزه شناخت قرار می‌گیرند، در حالی که اهداف - آموزشی معطوف به احساس؛ هیجان نگرشها و باورها جزو مقوله عاطفی هستند؛ و آن دسته از اهدافی که مبین مهارتهای حرکتی هستند، مانند نوشتن، تایپ کردن؛ خیاطی کردن؛ نواختن آلات مختلف موسیقی در حوزه روانی - حرکتی قرار می‌گیرند. همانطور که گفتیم این اهداف جدا از هم نیستند؛ بلکه به صورت شبکه ای یکپارچه پیوسته و درهم تنیده‌اند؛ اما برای مطالعه یا تقویت یک حیطه به ناچار باید آن را جدا از سایر حیطه‌ها بررسی کرد؛ مثلا وقتی که تفکر می‌کنیم؛ بعضی از حرکات را نیز به نمایش می‌گذاریم؛ و یا وقتی احساس شکست در فراگیری هنری می‌کنیم؛ ابزار آن را نیز کنار می‌گذاریم و یا کمتر تمرین می‌کنیم. (شعبانی، ۱۳۸۶ به نقل از گیج و برلاینر؛ ۱۹۸۸)

حوزه شناختی دانش و معلومات و تواناییها و مهارتهای ذهنی را در بر می‌گیرد. به سخن دیگر، هدفهای حوزه شناختی به جریانهایی که با فعالیتهای ذهنی و فکری سروکار دارند مربوط می‌شوند. مثلا وقتی معلم از این بابت نگران است که یکی از

دانش‌آموزان او در حل کردن مسائل درس حساب با مشکل مواجه است، نگرانی او در رابطه با مشکل دانش‌آموز به حوزه شناختی مربوط می‌شود. بنابراین؛ به وضوح پیداست که بخش اعظم فعالیت‌های آموزشی معلمان و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان، در رابطه با وظایف آنها در دوران مختلف تحصیل، به حوزه شناختی ارتباط دارد (سیف، ۱۳۸۶)

حوزه شناختی^۱ براساس طبقه بندی بلوم در شش سطح قرار می‌گیرد که عبارتند از:

دانش؛ درک و فهم؛ کاربرد؛ تجزیه و تحلیل؛ ترکیب؛ ارزشیابی

حوزه عاطفی با علاقه انگیزش؛ نگرش؛ قدردانی، و ارزش گذاری سروکار دارد. برای مثال؛ وقتی معلم از این بابت نگران است که یکی از دانش‌آموزان او علاقه‌ای به درس فیزیک نشان نمی‌دهد، نگرانی او در رابطه با مشکل دانش‌آموز به حوزه عاطفی^۲ مربوط می‌شود همه معلمان، در ضمن آموزش هدفهای حوزه شناختی، چه مستقیم و چه غیرمستقیم، در تحقق بخشیدن به هدفهای عاطفی نیز می‌کوشند. با این حال، چون غالباً محتوای برنامه‌های درسی را هدفهای حوزه شناختی تشکیل می‌دهند، کاربرد حوزه عاطفی در سطح آموزشگاهها به اندازه حوزه شناختی شهرت نیافته است. (همان منبع)

کرات هول و دیگران (۱۹۷۴) در بیان ضرورت توجه به هدفهای آموزشی در حیطه عاطفی نوشته‌اند "ما به فراهم نمودن حد و دامنه‌ای برای تعیین هیجانها؛ به ترتیب هیجانهای نسبتاً خنثی؛ هیجانهای متعادل و هیجان‌های قوی نیازمندیم این ترتیب به تنها شامل هیجانهای مثبت است؛ بلکه احتمالاً هیجانهای منفی را نیز در بر می‌گیرد". آنان زمینه عاطفی را نیز مانند زمینه‌های شناختی از آسان به مشکل به پنج سطح طبقه بندی کرده‌اند. ترتیب این طبقه بندی؛ براساس جذب ارزش در ساختار ذهنی صورت گرفته است.

هدفهای طبقات حوزه عاطفی با توجه به اصل درونی سازی، یعنی با توجه به میزانی که یک علاقه یا نگرش معین به صورت بخشی اساسی از سبک زندگی فرد در می‌آید، سازمان یافته است. (سیف، ۱۳۸۶)

منظور از جذب ارزش در ساختار ذهنی این است که عواطف و ارزشهای مطلوب ابتدا به طور ناقص و آزمایشی پذیرفته می‌شوند؛ و سپس بتدریج نوع کاملتر آن در سطوح عالی تر اهداف مورد قبول قرار می‌گیرند.

سطوح مختلف اهداف درحیطه عاطفی عبارتند از:

۱- دریافت و توجه کردن ۲- پاسخ دادن ۳- ارزشگذاری ۴- سازماندهی ارزشها

این دسته از هدفها؛ شامل رفتارهایی است که از وجود پدیده یا الگو خبر می‌دهد و میل به تحمل در برابر شنیدن یا دیدن آن را نمایان می‌سازد. دریافت و توجه پایین ترین سطح حیطه عاطفی است، در این مرحله، دانش‌آموز از حالت خنثی بیرون می‌آید و به یک شرکت فعال تبدیل می‌شود؛ مثلاً به نوع خاصی از هنر؛ یا الگو توجه می‌کند. توجه به یک پدیده، نخستین گام برای طی کردن مراحل است که دانش‌آموز نظر میدهد نگرش پیدا می‌کند؛ و ارزشیابی می‌نماید.

دریافت و توجه

در آموزش عبارت است از جلب؛ حفظ و هدایت توجه دانش‌آموز، نسبت به موضوع شروع شود و تا توجه حساب شده نسبت به آن موضوع ادامه یابد، بنابراین؛ وظیفه معلم این است که با ارائه الگوی مناسب یا ایجاد شرایط مطلوب؛ توجه دانش‌آموزان را

^۱ Cognitive domain

^۲ effective domain

نسبت به موضوع آموزش جلب کند. اگرچنین کاری صورت گیرد، دانش آموزان فعالیت‌های آموزشی را با علاقه دنبال خواهند کرد.

دریافت کردن از سه خرده طبقه زیر تشکیل یافته است:

الف- آگاهی: آگاه شدن نسبت به جنبه‌های آشکار یک پدیده یا محرک. این خرده طبقه تا اندازه‌ای جنبه شناختی دارد. اما در اینجا، برخلاف دانش، تاکید بر توانایی یادآوری اطلاعات نیست، بلکه صرفاً جنبه هشیار بودن یادگیرنده نسبت به محرک مورد نظر است یعنی یادگیرنده، فقط از وجود محرک آگاه می‌شود.

ب- میل به پذیرش: تمایل به مورد ملاحظه قرار دادن اندیشه‌ها و عقاید دیگران در این خرده طبقه، گرچه در طبقه بندی حوزه عاطفی یک مرحله بالاتر آمده ایم اما هنوز رفتار یک ظاهر شناختی دارد.

ج- توجه انتخابی یا کنترل شده: در این خرده طبقه یادگیرنده می‌تواند در سطح هشیار یا نیمه هشیار بین مشکل و زمینه تمایز قائل شود. همچنین در اینجا یادگیرنده می‌تواند توجه خود را کنترل کند و به محرک‌های دلخواه خود توجه نماید و به محرک‌های دیگر بی توجه باشد. (سیف، ۱۳۸۶)

پاسخ دادن

پاسخ دادن دومین سطح اهداف آموزشی در حیطه عاطفی است. در این سطح، یادگیرنده از سطح دریافت پا را فراتر گذاشته؛ و واکنش جدیدی از خود نشان می‌دهد، ابتدا تمایل به پاسخ و سپس اشتیاق به پاسخ دارد و سرانجام با رضایت و خشنودی نسبت به مساله مورد نظرش پاسخ می‌دهد. معنای تمایل به پاسخ این است که دانش‌آموز آنچه را که دریافت کرده است دنبال می‌کند، یا قانونی را می‌پذیرد. اشتیاق نسبت به پذیرش پاسخ سبب می‌شود که عملاً کاری را انجام دهد، مثلاً داوطلب می‌شود در بحث شرکت کند، یا یک ابزار موسیقی را بنوازد؛ و در نهایت از پاسخ دادن کاملاً راضی و خشنود می‌شود و رضایت از پاسخ بالاترین مرحله این سطح است.

پاسخ دادن شامل سه خرده طبقه به شرح زیر است:

الف- رضایت به پاسخدهی: در این سطح از طبقه بندی، یادگیرنده پاسخ می‌دهد، اما ضرورت این کار را به طور کامل نپذیرفته است. نام دیگر این خرده طبقه اجابت یا اطاعت است. ویژگی شاخص این خرده طبقه پذیرش رویدادها و مسئولیتها و پیروی از مقررات آموزشگاه است.

ب- میل به پاسخ دهی: یادگیرنده در این سطح از طبقه بندی از پاسخ دادن احساس رضایت می‌کند. علاوه بر احساس رضایت، ویژگی دیگر این خرده طبقه داوطلبانه پاسخ دادن است. از روی میل شرکت کردن در بحث کلاسی و به طور داوطلبانه انجام دادن تکالیف درسی.

ج- خرسندی در پاسخدهی: عنصر اضافی این مرحله نسبت به خرده طبقه بالا، یعنی رضایت به پاسخ دهی یا پاسخ دادن داوطلبانه، این است که رفتار یادگیرنده در این سطح از طبقه بندی آمیخته با هیجان لذت؛ خوشی، ذوق یا مسرت است. کسب لذت از مطالعه به عنوان یک سرگرمی (سیف، ۱۳۸۶)

ارزشگذاری

سومین سطح هدفهای آموزشی در حیطه عاطفی؛ ارزشگذاری است در این مرحله شی یا واقعه، پدیده یا الگو با ارزش جلوه میکند، یعنی دانش‌آموز تحت تاثیر الگوی ارائه شده قرار می‌گیرد؛ و پس از ارزشگذاری با معیارهای خود؛ یا الگوی مورد نظر را رد میکند و یا می‌پذیرد؛ و این پذیرش دوام و ثبات پیدامی‌کند. ارزشهای باثبات دانش‌آموز را نسبت به آن الگو یا ارزش متعهد می‌سازد و این تعهد کم کم درونی می‌شود و رفتار او را هدایت می‌کند. در حقیقت در سطح نهایی این مرحله دانش‌آموز فکر می‌کند که نسبت به ارزش متعهد است؛ و باید دیگران را نیز راهنمایی کند تا ارزشهای او را بپذیرند مانند او فکر کنند. به طور کلی هدفهایی که با عنوان "نگرش" و "ارج نهادن" گروه بندی می‌شوند در این سطح قرار دارند؛ مثلا دانش‌آموزی می‌پذیرد که درس جبر ارزشمند است. در چنین موقعیتی فرد صرفا ارزش جبر را پذیرفته و برای یادگیری آن مشتاق است، اما درگامی بالاتر، او برتری و رجحان درس جبر را نسبت به دروس دیگر می‌پذیرد و در نهایت نسبت به آموختن جبر از خود نشان می‌دهد.

سازماندهی ارزشها

سازماندهی سطحی بالاتر از ارزشگذاری است؛ و آن عبارت است از ادغام ارزشهای مختلف، رفع تعارضات بین آنها، و بنا نهادن یک نظام ارزشی پایدار و منسجم. در این سطح از حیطه عاطفی؛ شخص پس از اینکه ارزشها را در درون خود پذیرفت، ناگزیر خواهد بود که این ارزشها و ارزشهای دیگر را به نحوی با یکدیگر تطبیق دهد و یا آنها را سازماندهی کند. در این مرحله ارزشهایی که بیشتر مورد قبول است بر دیگر ارزشها برتری پیدا می‌کند، مثلا فرض کنید تحصیل؛ ثروت؛ و کمک به دیگران هر سه برای دانش‌آموزی ارزش باشد؛ او در درون یک نظام ارزشی و با معیارهای موجود خود؛ رابطه آنها را بررسی می‌کند و تشخیص میدهد که کدام یک از این ارزشها نافذتر و مسلط‌تر است. ممکن است او "کمک به دیگران" را به عنوان ارزش برتر و نافذتر بپذیرد و یا برعکس "ثروت" را با معیارهایی که دارد به عنوان ارزش برتر انتخاب کند، و ارزشهای دیگر را در مرحله بعد قرار دهد. در چنین حالتی اگر معلمی انتظار دارد که این دانش‌آموز گرایش و تعهدی نسبت به تحصیل از خود نشان دهد؛ باید موقعیتی فراهم سازد که او تحصیل را به عنوان ارزش برتر در فرایند سازماندهی ارزشها انتخاب نماید. البته معلمان و مجریان برنامه‌های درسی باید توجه داشته باشند که ارزش تحمیلی نیست؛ تحمیل ارزش در فرایند ارزشگذاری و سازماندهی ارزشها نه تنها موجب انتخاب و درونی شدن ارزش نمی‌شود، بلکه سبب دفع ارزش نیز می‌شود. (همان منبع)

طبقه بندی هدفهای آموزشی براساس انواع یادگیری:

رابرت گانیه (۱۹۸۴، ترجمه نجفی زند، ۱۳۷۳) از شکل‌های مختلف یادگیری و بازده های گوناگون آن یک طبقه بندی فراهم آورده است. این طبقه‌بندی را می‌توان نوعی طبقه‌بندی هدفهای آموزشی به حساب آورد؛ زیرا چنان که دیدیم هدف آموزشی یادگیری است. پس از آنجا که هر هدف آموزشی معرف نوعی یادگیری است، لذا می‌توانیم طبقه‌بندی گانیه را برای شناسایی و دسته‌بندی هدفهایی آموزشی نیز مورد استفاده قرار دهیم. رابرت گانیه ابتدا شکل‌های اساسی یادگیری را در چهار دسته زیر قرار داد

یادگیری علامتی: بیشتر با نام شرطی سازی کلاسیک پاولفی معروف است یادگیرنده یک پاسخ شرطی را به یک علامت می‌آموزد. پاسخ ترشح بزاق سگ آزمایشگاه پاولف به صدای زنگ مورد مشخصی از یادگیری علامتی در حیوان است. یادگیری محرک - پاسخ: منظور از این یادگیری دادن پاسخهای دقیق عضلانی به محرکهای معین است مانند راننده یک وسیله نقلیه پس از دیدن چراغ قرمز سر چهار راه با فشاردادن پا بر روی پدال ترمز اتومبیلش را متوقف می‌کند.

زنجیره‌سازی: یادگیرنده از طریق زنجیر سازی تعدادی یادگیری محرک - پاسخ را به هم پیوند می‌زند و زنجیره‌ای از رفتارهای پیچیده محرک - پاسخ به وجود می‌آورد.

تداعی کلامی: منظور از تداعی کلامی بنا به عقیده گانیه نوع خاصی از یادگیری زنجیره ای است که در آن حلقه‌های زنجیره یادگیری یا ۲-۵ ها واحدهای کلامی هستند مورد ساده تداعی کلامی فعالیت کودک در نامیدن اشیاء است. (سیف، ۱۳۷۶) محتوای آموزشی

در طی دهه‌های گذشته به دلیل افزایش رشد جمعیت و تحول فن آوری اطلاعاتی - ارتباطی و روندهای توسعه اجتماعی و اقتصادی بر تعداد افراد تحت پوشش آموزش پایه و متقاضیان و برخورداری از آموزش متوسطه و عالی افزوده شده است. این امر چالشها و مسائلی را برای نظام آموزشی به وجود آورده است و آنها را ناگزیر به اتخاذ تصمیم‌ها و سیاست‌های راهبردی نموده؛ به‌گونه‌ای که؛ ماموریت چشم‌انداز و اهداف کلان و خرد هر نظام آموزشی را به شدت تحت تاثیر خود قرار داده است (گوازی، ۱۳۸۷) به نقل از ترجمه گرایبی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۵). بسیاری از کشورهای جهان به دلیل حضور در بازار جهانی و رقابت فزاینده در آن، تامین نیروی انسانی کار آمد و ماهر را از وظایف نظام آموزشی تلقی نموده‌اند و ماموریت نظام آموزش و پرورش را آموزش مهارت‌های زندگی به ویژه مهارت‌های حرفه‌ای میدانند تا بدینوسیله نیروی مورد نیاز بازار کار را تامین نمایند سلیمانی، ۱۳۸۷. (به نقل از گوازی، ۱۳۸۷).

لذا تغییر محتوا و جهت‌گیری برنامه درسی از جمله مسایلی است که زمینه ساز اصلاح و تغییر در مبانی برنامه‌ریزی درسی و چهارچوب برنامه درسی ملی در بسیاری از کشورها شده است. در حال حاضر بسیاری از نظام های آموزشی به دنبال ارائه دانش، مهارت‌ها و نگرشهای مورد نیاز برای آماده سازی فراگیران در برخورد با مسایل و چالش‌های زندگی آینده آنان هستند و با استفاده از سیاست‌های راهبردی گوناگون امکان رشد و گسترش مبانی آموزش مداوم را به عنوان فرایندی که برنامه‌های درسی تسهیل کننده آن است؛ دنبال می‌نمایند (اولیوروهیتر، ۱۹۹۴) به نقل از گوازی، ۱۳۸۷). آموزش ابتدایی نیز دوره‌ای از تحصیل است که به عنوان اساس دوره‌های بالاتر آموزشی، سازنده تجربه‌های قبلی دانش‌آموزان است. در صورتی که این تجربه ها، مرتبط با هم و در ارتباط با مسایل شخصی و اجتماعی باشد برانگیزنده، سودمند و موثر خواهد بود و یادگیری مادام العمر را به همراه خواهد داشت. با این وصف امروز بسیاری از دانش‌آموزان از کلاس علوم به کلاس تاریخ و از آن جا به کلاس ریاضی می‌روند و به شیوه ای قطعه قطعه مورد آموزش قرار می‌گیرند به طوری که کمتر شباهتی با زندگی واقعی آنان دارد (احمدی، ۱۳۸۰). در پاسخ به این مشکل شیوه‌های مختلف انتخاب و سازماندهی محتوا و غنا بخشیدن به تجارب یادگیری دانش‌آموزان یک نیاز رو به افزایش است که بیشتر به دلیل کاستی‌ها و معایب برنامه‌های درسی متداول، یعنی، برنامه های درسی رشته - محور و موضوعی مطرح شده که موجب توجه هر چه بیشتر صاحب نظران به مقوله برنامه سازماندهی تلفیقی محتوای برنامه- های درسی گشته است سلیمانی، ۱۳۸۷. به نقل از: (وارس، ۱۹۹۷. به نقل از احمدی؛ ۱۳۸۰) به نقل از گوازی، ۱۳۸۷)

از جمله معضل‌های نظام آموزشی ایران مساله برنامه‌ریزی درسی است که عملکرد ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در مقاطع و موضوع های مختلف تحصیلی در مقایسه با کشورهای دیگر موید این مطلب است. در این زمینه می‌توان به نتیجه سومین مطالعه بین المللی ریاضیات و علوم و مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن که توسط انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اجرا شده، اشاره نمود. سلیمانی، ۱۳۸۷. به نقل از (گوازی، ۱۳۸۷. به نقل از: (محسن پور، ۱۳۸۴: ۸۲-۸۳).

این مساله ناشی از عوامل زیر بوده که تحقیقات صورت گرفته داخلی در ایران آن را تایید نموده اند:

- عدم رعایت اصول و استانداردهای بین المللی در طراحی و مهندسی برنامه درسی (قورچیان، ۱۳۷۴: ص ۴)

- عدم رعایت تناسب، انسجام و توالی عمودی و افقی بین مفاهیم موجود در یک ماده درسی، در یک مقطع و یا مقاطع تحصیلی از پیش دبستانی تا فرا دانشگاهی در کتاب های درسی ایران. (قورچیان ۱۳۷۴: ص ۵)

- عدم دانش نظری و تجارب عملی از سوی برنامه ریزان، مدیران، معلمان و سایر مسوولان در امر برنامه ریزی درسی. (ملکی، ۱۳۷۳: ۶-۵)

- عدم اطلاع از شیوه های جدید و تحقیقات صورت گرفته در خصوص برنامه درسی به ویژه شیوه های انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی و برخورد سلیقه ای با آن. (ملکی، ۱۳۷۳: ۶-۵)

- ساختار موجود برنامه درسی دوره ابتدایی در ایران (سازماندهی محتوا و براساس شیوه دیسیپلینی یا موضوعی) با ساختار جدید رایج برنامه درسی در سایر نظام های آموزشی (شیوه های غیر دیسیپلینی یا الگوهای تلفیقی) مطابقت ندارد. (احمدی، ۱۳۸۰).

انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه درسی:

برنامه درسی عبارت از کلیه تجارب آموختنی است که دانش آموزان تحت راهنمایی مدرسه آنها را کسب مینمایند. گواژی، ۱۳۸۷: به نقل از (کر، ۱۹۹۹) در طراحی برنامه درسی، پس از تعریف هدف، انتخاب محتوا قرار دارد. براساس دیدگاه های تاریخی، فلسفی و نظر متخصصان و صاحب نظران برنامه ریزی درسی در انتخاب محتوا توجه به مراحل رشد، نیازها، علایق و استعداد های یادگیرنده، توجه به اصول و عوامل موثر بر یادگیری، قابلیت یادگیری؛ پایه ای برای آموزش مداوم (آموزش های بعدی) فرصت مناسب برای فعالیتهای یادگیری چندگانه، همچنین توجه به ساختار دانش؛ اهمیت و اعتبار، سودمندی و انعطاف پذیری محتوا از جمله معیارهای مهم محسوب میشوند. گواژی، ۱۳۸۷ به نقل از: (نعیمی، ۱۳۸۵؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱؛ ملکی، ۱۳۷۳؛ موریسون، ۱۹۹۳؛ ریگانومک اولن، ۱۹۶۹؛ فنتون، ۱۹۷۸).

پس از انتخاب محتوا، سازماندهی محتوای برنامه درسی مطرح می شود که در جریان آن برنامه ریزان درسی تلاش می نمایند تا از این طریق شیوه ای را برگزینند که به موثرترین صورت ممکن مواد و موضوعات درسی در سطح افقی و عمودی با یکدیگر ارتباط برقرار کرده تا نیل به اهداف برنامه میسر گردد. متداول ترین شیوه سازماندهی محتوای برنامه درسی، شیوه سازماندهی مبتنی بر ساختار دانش (دیسیپلین هایارشته های علمی) است که به مدت طولانی در دنیا؛ الگوی مسلط برنامه درسی بوده و در کشور ما نیز مرسوم بوده هست. (احمدی، ۱۳۸۰). انفجار دانش و اطلاعات گسیختگی و پراکندگی بخش های گوناگون برنامه های درسی موضوع محور و رشته ای، عدم ارتباط آن با واقعیت های زندگی شخصی و اجتماعی یادگیرندگان موجب مطرح شدن شیوه های دیگری شده اند که در کل آنها را شیوه های تلفیقی مینمایند (وارس، ۱۹۹۷). در سازماندهی تلفیقی محتوای برنامه درسی؛ مفاهیم و موضوعات درسی در قالب (موضوعی یا مضمونی) با یکدیگر تلفیق میشوند. برای حصول این امر با انتخاب (راهبردهای موضوعی) مناسب و استفاده از آنها، مفاهیم کلیدی این راهبردها در هم می آمیزند (راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش عمومی؛ ۱۳۸۵). صاحب نظران حوزه برنامه درسی، رویکردهای مختلفی را در سازماندهی محتوا به صورت تلفیقی ارائه کرده اند که هر کدام از آنها با توجه به ابعاد تلفیق دارای مدلهایی (به عنوان راهبردهای آن رویکرد) هستند که کاربرد آنها را در شرایط و موقعیتهای خاص خود توجیه مینمایند. در نهایت می توان رویکردهای تلفیقی را به سه دسته تقسیم نمود: میان رشته ای، چند رشته ای، فرا رشته ای. (احمدی، ۱۳۸۰)

تلفیق از یکی از مهمترین پیچیده ترین مباحث در حوزه برنامه درسی است سازماندهی برنامه درسی به شیوه از دیدگاه سازگرای، برنامه های آموزشی باید همه سوپه (شناختی، عاطفی، رفتاری) باشد در بسیاری از نظام های آموزشی تنها بر سوپه

شناختی تاکید داشته اند و بر روش دوسویه دیگر را به سوی این نظام‌ها واقعیت مهمی را از فرایند آموزش تعریف کرده‌اند سازگرایی گروهی آموختن را کنشی گروهی میداند که انجام دادن بهینه آن نیازمند داشتن توانایی ایجاد ارتباط با دیگران است (راگو، نیورزینک، اوتنه ارباین ۲۰۰۳) همین کنش گروهی است که خاستگاه و عاطفه هاست و همین عاطفه‌ها هستند که زمینه‌ی را برای برقراری ارتباط با دیگران را هم می‌کنند. امروز باور براین است که عاطفه‌ها به آدمی کمک میکند تا از توانمندیهایش بهتر بهره‌مند شود (دسی سامرا، ۲۰۰۰) به بیان دیگر توانمندیهای شناختی تنها در کنار توانمندیهای عاطفی می‌توانند کارایی تهیه خود را داشته باشند و با رفتارها و کارکردهای بهتر بینجامد (برندک، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹۲).

تلفیق:

واژه تلفیق^۳ به معنای در هم آمیختن، درهم تنیدن، یکپارچه کردن و وحدت بخشیدن است منظور از تلفیق برنامه های درسی، ارتباط دادها؛ درهم آمیختن برنامه‌درسی و به منظور تحقق، هدف و انسجام در تجربیات یادگیری دانش آموزاست. شومیکر ۱۹۸۹، ترجمه پارسا ۱۳۸۲)

انواع تلفیق

تلفیق به طور کلی معنی درهم آمیختن حوزه های محتوایی یا موضوع‌های درسی، که نسبت نقطه‌های آموزشی به طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در برنامه درسی مدارس گنجانده شده اند. هدف اساسی تلفیق میزانی است که تجربه‌های یادگیری و دانش-آموزان تا حدی از تفوق و پراکندگی خارج شود و در ارتباط با یکدیگر قرار گیرد. مرور به منابع تخصصی و همچنین کوشش‌های عملی که در تاریخ برنامه‌های درسی در این زمینه به عمل آمده است حکایت از آن دارد که امر تلفیق و درهم تنیدن برنامه‌های درسی به مشکلی واحد و یکنواخت انجام نشده، و در واقع روشهایی متنوع و متفاوت که هرکدام از قابلیت‌ها و امتیازهایی برخوردارند که به کارگرفته شده است. دست اندرکاران برنامه‌ریزی درسی لازم است از اشکال و انواع گوناگون تلفیق برنامه های درسی آگاهی داشته باشد و از آنها متناسب موقعیت‌هایی که با آنها روبرو می‌شوند سودجویند. دسته بندی گوناگون از انواع و اشکال تلفیق برنامه‌های درسی توسط صاحب‌نظران ارائه شده است که بررسی شرح بعضی از آنها موضوع در این نوشتار است این بررسی همچنین خوانندگان را با مفاهیم و اصطلاحات متنوع که برای توصیف اشکال مختلف تلفیق به کارگرفته شده اند آشنا می‌سازد (مهرمحمدی، ۱۳۷۸)

شوبرت که از صاحب‌نظران بنام قلمرو و برنامه درسی است و در بحث مربوط به انواع سازماندهی برنامه درسی به پنج مورد به شرح زیر اشاره می‌کند:

- ۱- موضوع‌های مجزا: در واقع مبین سازماندهی سنتی و رشته‌ای برنامه‌درسی است.
- ۲- حوزه‌های گسترده معرف یک ماده درسی است که از طریق پیوندزدن، یا جوش دادن چند حوزه محتوایی به یکدیگر شکل می‌گیرد، مانند هنرهای زبانی یا مطالعات اجتماعی.
- ۱- پروژه ها یا سازماندهی پروژه‌ای برنامه درسی معین: آن نوع سازماندهی است که دانش‌آموزان را با موضوعی فراگیر به نام پروژه روبرو می‌کند. که یادگیری حول محور آن، مستلزم برقراری ارتباط میان حوزه های گوناگون محتوایی است. این روش سازماندهی به لحاظ تاریخی عمدتاً در دوره ابتدایی کاربرد داشته است. به عنوان مثال پروژه یا موضوع فراگیری می‌تواند باغ

³ Integration

وحش باشد که انجام مطالعه حول این محور می‌تواند ابعاد ریاضی، زیست‌شناسی، اجتماعی و اقتصادی داشته باشد و محتوا این حوزه‌ها را به هم در آمیزد.

۲- هسته اصلی: معرف برنامه درسی است که با استفاده از مسائل اجتماعی به عنوان محور سازماندهی برنامه امکان پیوند میان حوزه‌های محتوایی گوناگون را فراهم می‌سازد. این نوع سازماندهی به لحاظ تاریخی بیشتر در طراحی برنامه‌درسی در سطح متوسطه کاربرد دارد. به طور مثال از مسائلی مانند جنگ و صلح و تخریب محیط زیست گرسنگی در جهان از دیدگاه جهت و تبعیضهای نژادی به عنوان محور سازماندهی برنامه و یادگیری استفاده می‌شده است.

۳- تلفیق: معرف عمیق‌ترین سطح تلفیق بوده زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموز یا گروهی از دانش‌آموزان با مبنا قرار دادن علایق و نیازهای خود به برنامه درسی و تجربه‌های یادگیری شکل می‌دهند این نوع از تلفیق در واقع معرف مفهوم پیشرفت گرایانه، یا کودک محوری تلفیق است. جاکوبز از جمله صاحب نظرانی است که به بحث درباره گونه‌های ممکن در طراحی برنامه درسی تلفیقی پرداخته و در دسته بندی خود ۶ نوع سازماندهی برنامه درسی را به شرح زیر معرفی کرده است.

الف- رشته محور^۴: سازماندهی سنتی برنامه درسی که حتماً آن موضوع‌های درسی یا حوزه‌های ابتدایی به شکل مجزا از یکدیگر در زمانهای متصل عرضه می‌شوند.

ب- رشته‌های موازی^۵: سازماندهی برنامه‌درسی به گونه‌ای که معلمان در تدریس محتوایی مربوط به رشته خویش هماهنگی لازم را با معلمان سایر دروس‌ها به عمل می‌آورند و با روش‌ها و مباحث دارای تناظر و تشابه بر اساس نظم و توالی تفاهم نشده و به دانش‌آموزان عرضه شود.

ج- واحدهای درسی یا درس‌های شکل گرفته از رشته‌های مکمل یکدیگر: به نوعی سازماندهی برنامه درسی اشاره دارد که طی آن، حوزه‌های محتوایی نزدیک به یکدیگر یا مکمل هم در یک قالب یک واحد درسی مستقل طراحی و عرضه می‌شوند نمونه حوزه‌های محتوایی نزدیک مجموعه حوزه‌هایی هستند که با ترکیب آنها می‌توان واحدی درسی تحت عنوان علوم انسانی تدوین کرد و نمونه حوزه‌هایی محتوایی مکمل واحد درسی مستقلی است که به بحث درباره اخلاق در علم می‌پردازد.

د- واحدهای درسی یا درسهای میان رشته‌ای: معرف کوششی است که در جهت ایجاد وحدت میان تمام یا بخش اعظم از مواد درسی که در برنامه‌درسی مدارس گنجانده‌اند. این مهم با استفاده از مفهوم یا موضوعی که قابلیت ایجاد چنین پیوندی را داشته شده انجام می‌شود.

م- الگوی روز تلفیق شده^۶: در این الگو سازماندهی، پرسشها و علایق دانش‌آموزان به جای محتوای تجویز شده توسط مراجع جهت فعالیتهای یادگیری را تعیین می‌کند در حقیقت این الگو توجیه می‌کند یا برنامه یک روزه از روزهای هفته در مدارس به شکل رویدادی، یا از پیش تعیین نشده برخورد شود و دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری درباره فعالیتهای خود محوریت پیدا کنند.

ن- برنامه کامل^۷: معرف حد اعلا و افراطی تلفیق است که در آن برنامه درسی براساس تجربه‌ها، پیشینه، علایق و پرسشهای دانش‌آموزان شکل می‌گیرد به این رویکرد در برنامه‌درسی از آن جهت برنامه کامل تلفیق گفته می‌شود که هدف آن، تلفیق تمام و کمال میان زندگی و موجبات دانش‌آموزان و آنچه که در مدرسه اتفاق می‌افتد است. جاکوبز شکل‌های ۶گانه فوق را که معرف تلفیق برنامه درسی نیز می‌باشند بر روی پیوستاری که شرح ذیل نمایش داده و همچنین تاکید می‌کند که مدارس، و

⁴ Discipline based

⁵ parallel

⁶ Intergrated day model

⁷ Complete program

نظام‌های آموزشی باید بتواند از شکل‌های مختلف به تناسب بهره جویند و حتی به تلفیق و ترکیب شکل‌های تلفیق نیز دست بزنند.

ویژگی های برنامه درسی

ادوارد کلارک ۲۰۰۲، معتقد است که برنامه‌درسی تلفیقی چیزی بیش تر از ترکیب صرف موضوعات درسی است که با سوالاتی مهم و گسترده درباره‌ی موفقیت دانش‌آموز در جامعه و محیط آغاز می‌گردد. برنامه درسی تلفیقی یک رویکرد آموزشی است؛ که دانش‌آموزان را برای یادگیری بلندمدت و مادام‌العمر آماده می‌کند و بر این باور است که در هدف از تعلیم در مدارس باید به عنوان فرایند ایجاد توانایی‌های مورد نیاز برای زندگی در قرون آینده باشد. به طور خلاصه می‌توان ویژگی‌های برنامه تلفیقی را به شرح زیر بیان کرد (هاشیمان نژاد، ۱۳۸۳)

- ترکیبی از موضوعات وجود دارد که یک موضوع خاص.
- برنامه درسی انعطاف پذیر است گروه بندی شاگردان نیز انعطاف پذیر است.
- بین مفاهیم ارتباط وجود دارد.
- تاکید بر روی پروژه هاست.
- منابع فراتر از کتاب درسی است.
- مسائل مورد علاقه در اولویت سازماندهی قرار دارند.
- گروه‌بندی دانش‌آموزان و امکان انعطاف‌پذیری آن بیشتر است.
- روابط بین عناوین و موضوعات داخلی و بیرون کلاس برای دانش‌آموزان آشکار است.
- دانش‌آموزان در کارهایشان مشارکت دارند.
- احترام و همکاری و احساس مسئولیت در بین شاگردان قوی است.
- نقش معلم صرفاً انتقال دهنده و اطلاعات نیست بلکه تسهیل کننده است.
- ارزشیابی مبتنی بر اعتماد است و با روش‌های جدید مانند سنجش عملکرد انجام می‌پذیرد.
- می‌توان رشته را بر محور موضوعات و مسایل برگرفته از زندگی افراد سازماندهی کرد.
- دید فراگیر بسط داده می‌شود و جزم اندیشی کاهش می‌یابد.
- دانش‌آموزان علاوه بر کسب مهارت‌های ساده درفهم کل‌گرای پیچیده‌گی‌های درگیر می‌شوند که وظایف عملی آنان را در محیط خارج از مدرسه منعکس می‌سازد.
- اهداف محتوا و فرایند با هم تلفیق می‌شوند.
- هر دو بعد زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان تحت پوشش قرار داده می‌شوند.
- دانش‌آموزان فرصت کسب تجربه عملی مهارت‌ها را دارند.
- مرزهای ساختگی بین آموزش و پرورش از میان می‌رود.
- دانش‌آموزان خود رهبر و خود آموزند.
- نسبت به آموزش سنتی، معلمان مشارکت بیشتری در فرایند یاددهی - یادگیری دارند.
- مهارت‌های اساسی مانند حل مساله مورد تاکید است.

- آموزش و پرورش در چهارچوب زمانی و مکانی محدود نیست.
- بین معلمان و برنامه‌ریزان جهت تعیین هدف‌های نهایی مقاصد آموزشی و مهارت‌های اساسی در ابعاد گوناگون و محتوای آموزشی باید همکاری وجود داشته باشد.

موانع و محدودیت‌های سازماندهی تلفیقی برنامه درسی:

- تهیه برنامه‌های درسی تلفیقی با موانعی روبروست که آگاهی از آنها می‌تواند برنامه‌ریزان را در تصمیم‌گیری درباره این نوع سازماندهی یاری کند.
- یوسف زاده، ۱۳۸۳. گرایش به روی تصمیمات افراط آمیز که منجر به ساده اندیشی می‌گردد وجود دارد جزم اندیشی و حساسیت معلمان نسبت به ایده و نگرش و ماده تدریسی خود اجرای این شیوه را با مشکل مواجه می‌سازد غور و تعمق و جامع نگرش در مسائل نیازمند وقت بسیار زیاد است.
- باتوجه به اینکه ارزش‌یابی مبتنی بر فرایند عملکرد، حاصل قضاوت‌های مشاهده کنندگان (دویاسه معلم) است حصول توافق و ارزش‌یابی عینی چندان میسر نیست.
- چون والدین و برخی از گروه‌های ذینفع، خود چنین برنامه‌ای را تجربه نکرده اند ممکن است با این برنامه مخالفت بپردازند.
- تداخل چند معلم در کلاس ممکن است برای دانش‌آموزان قابل تحمل نباشد.
- اجرای این رویکرد نیاز به معلمین خلاق، متخصص و جامع نگردد.
- با توجه به رشد دانش و تکنولوژی، برنامه‌ریزان ناگزیرند دست به انتخاب بزنند و انتخاب از میان مختلف مشکل است.
- تربیت معلم برای اجرای این رویکرد دشوار است.
- معلمین دروس نظری ممکن است در برابر ادغام درس‌هایشان با دورس حرفه‌ای مقاومت نشان دهند.

سازمان دهی محتوا در برنامه ریزی درسی تلفیقی

- سازمان برنامه‌ریزی درسی در برگیرنده کلیه عوامل موثر در برنامه درسی است گروه بندی دانش‌آموزان برای انجام فعالیت‌های یادگیری مدیریت رهبری اجرای برنامه درسی، سازمان‌دهی کلاس درس و سازمان‌دهی تجربیات یادگیری همه عناصر معنای - وسیع سازمان‌دهی را تشکیل میدهد و باید طوری با یکدیگر ارتباط پیدا کند که هدف‌های برنامه درسی حاصل شود به طور کلی سازمان‌دهی محتوای درسی به توالی، استمرار، وسعت و تعادل در برنامه ریزی درسی توجه می‌شود.
- توالی:** منظم زمانی است که در آن تجربیات آموزشی ارائه می‌شود و توالی مفهوم در رویکردهای رشته‌ای به گونه‌ای است که مفهوم محور مهم قرار می‌گیرد. اساسی‌ترین چیز که برنامه‌ریزان باید در مورد آن شناخت حاصل کنند. مفهوم است وقتی یک مفهوم از سوی برنامه‌ریزان به عنوان یک محور آموزشی شناخته شده باید محتوای را اختیار کرد که آن مفهوم را پرورش دهد.
- استمرار:** توصیف استمرار تداومی است که با آن تجربیات یکسان در یک دوره رفاهی ارائه می‌شود استمرار ممکن است عمودی باشد و تداومی را که براساس آن تجربیات معینی در طول دوره‌های زمانی برای آموزش ارائه می‌شوند تعیین می‌نمایند همچنین میتواند افقی باشد که استمرار یک تجربه خاص را در یک روز فعالیت مدرسه شرح می‌دهد.
- دیس میل معتقد است که کودکان باید در سه جنبه استمرار تجربه داشته باشند و توسعه مفاهیم اساسی و توسعه شیوه‌های پردازش اطلاعات توسعه شیوه‌های احساس در مورد انسان‌ها که توسعه شیوه‌های احساس درباره‌ی انسانها، مستلزم حفظ -

احساسات خوب درباره‌ی خود انسان هاست دیگر و مهارت‌های ارتباطی بین اشخاص را در سرتاسر سالهایی که بچه‌های مدرسه می‌گذارند استمرار بخشند.

وسعت: به معنای شمول محتواست که بر تفکر رویکرد هدفهای اساسی و تعلیم و تربیت مبتنی است اگر منحصرآ مجموعه‌ای از اطلاعات را در برداشته باشد هیچ معیاری برای تشخیص محتوا مناسب از نامناسب وجود نخواهد داشت. در این حالت همه‌ی حقایق و اطلاعات با اهمیت یکسان در نظر گرفته می‌شوند از این رو این نیاز احساس میشود که در برنامه‌درسی برای تقویت روشهای تفکر خلاق درک روابط ایده‌ها با مطالعه عمیق ایده‌های مهم فرصت لازم را فراهم می‌آورد لذا برنامه درسی به انفجار دانش؛ تراکم اطلاعات و حقایق به نقطه‌ای خواهد رسید که در همه چیز جز شمول حقایق اهمیت خود را از دست خواهد داد.

تعادل: برنامه درسی تعادل برای فراگیران معین، در مدت زمان معین براساس نیازهای آموزشی همان زمان تعیین می‌شود برای ایجاد تعادل در محتوای برنامه درسی به نکات ذیل باید توجه کرد:

- شناخت نیازهای فردی دانش‌آموزان و ابزار آن چه درباره آنها می‌دانیم.

- توجه به اهمیت هدفهای آموزشی - شناخت نیازهای فردی دانش‌آموزان را فراتر از آن چه درباره آنها می‌دانیم.

- تهیه امکانات و مواد آموزشی لازم برای تدریس و یادگیری.

- جلوگیری از تاثیر عواملی که تعادل را از بین می‌برند.

- سازماندهی وقت دانش‌آموزان بر محور فعالیت‌های یادگیری مناسب (ملکی، ۱۳۷۹)

میتوان معلم ساختار مفاهیم اساسی مشترک داشت که یک چهارچوب مفهومی واحدی را به وجود می‌آورد و هر یک از علوم در ساختار دارند: ساختار مفهومی (ذاتی) ساختار روش شناسنامه (نحوی) تحقیق تجربی ممکن است. اجزای فرایند تحقیق در رشته‌های گوناگون مختلف باشد. اما روش بنیادی در همه علوم مشترک است و حوزه‌های علم را از حوزه‌های دیگر دانش متمایز می‌سازد. روشهای اساسی بررسی تجربی فرضیه‌ها در همه رشته‌ها مشترک است. امروز بیشتر تحقیقات توسط سیستمی از دانشمندی که می‌توانند با متخصصان رشته‌های دیگر نیز ارتباط داشته باشد انجام می‌گیرد و آموزش تلفیقی علوم دانش-آموزان را طوری تربیت می‌کند که علاوه بر نگاه بر اساس رشته از نقطه نظر ارتباطات بین رشته‌ای نیز به آن‌ها نظر افکند (ملکی، ۱۳۷۹)

در یادگیری رسمی مدرسه‌ای عوامل مختلف دخالت دارند تحقق یادگیری و حصول هدفهای آموزش و به شرایطی مناسبی نیاز دارد مواد آموزشی وسایل کمک آموزشی و معلم دانش آموز والدین محیط آموزش، ارزشیابی و امتحانات و غیره و هر یک به نوعی در تهیه برنامه درسی اجرای موثر آن مشارکت دارند و این عوامل باید به طوری انسجام پیدا کنند که از حاصل پیوند آن‌ها موقعیت‌های لازم برای رشد فراگیر به وجود آید و هدفهای برنامه درسی محقق گردد. در تنظیم برنامه‌درسی سازمان دادن یادگیری اهمیت خاصی دارد زیرا کارایی تدریس و درجه‌ی وضوح تغییرات در یادگیرندگان بدان وابسته است.

شیوه‌های سازماندهی محتوای برنامه درسی

سازماندهی محتوای برنامه‌درسی در دو جنبه سازماندهی عمودی (سازمان‌دهی محتوای در درون یک مساله درسی) سازماندهی افقی مورد بررسی قرار می‌گیرد و آنچه که در ارتباط با موضوع پژوهش مورد نظر است. سازماندهی افقی و نحوه ارتباط مواد درسی است و سازمان براساس رشته‌های علمی رایج ترین شده سازماندهی در برنامه درسی سنتی است و این شیوه مبتنی بر موضوعات درسی به شکل مجزا است ویژگی اصلی این شیوه سازمان دهی به این شرح است:

- تدریس موضوعات درسی به صورت مجزا در بخشهای زمانی مجزا.
- پرهیز از هرگونه فعالیتهای تلفیقی.
- ملاک استخدام معلم متخصص در یک موضوع درسی.
- ارزشیابی براساس محفوظات دانش‌آموزان.
- برای هر ماده درسی یک کتاب درسی است و تدریس معلم محدود به همان مطالب کتاب است.
- ملعمان دروس مختلف با یکدیگر ارتباط آموزشی ندارند.

ملاک های گزینش مواد درسی

دانش‌آموزان دبستانی می‌توانند همه چیز حتی بی‌فایده‌ترین چیزها را در صورتی که مورد علاقه شان باشد یاد بگیرند. فعالیتهای آموزشی این دوره باید به موقعیتهای عملی مربوط باشد فکر کودک در این مرحله حول چند مفهوم اساسی مانند زمان و مکان و علت آن است این مفاهیم هر کدام به دنبال هم آمیخته وجود دارد (شکوهی، ۱۳۶۸).

آموزش میان رشته ای و تعدد کتابهای درسی

توجه به رشد جسمانی دانش‌آموزان یکی از ضروریات اهداف آموزش و پرورش است. برنامه ها باید به گونه ای باشد که به پرورش جسم دانش‌آموز توجه داشته باشد و نباید مغایرتی با آن داشته باشد.

رویکردهای مختلف برای ارائه ماده درسی

برخی از مفاهیم و اصول بسیار کلی هستند که در نظامهای رشته ای بیشتر به کار می‌روند مانند مجموعه ها در گونه های تغییر و کنش و واکنشها، برخی دیگر از مفاهیم و اصول، اگر چه کلیت ندارند می‌توان در مورد تعداد محدودی از نظامهای رشته‌ای به کاربرد، سرانجام مفاهیم و اصول بسیاری هم هستند که خاص یک نظام رشته‌ای هستند که به یک مجموعه‌ای از واقعیت‌های مربوط به آن نظام رشته‌ای وابسته‌اند. تمیز میان مفهوم بسیار عام و نسبتا عام و خاص قطعیت ندارد. این مفاهیم در حقیقت نقش‌هایی از یک پیوستار را در بر می‌گیرد، اصول و مفاهیم برحسب کلیت آنها تنظیم می‌شوند به این معنی که هر چه کلیت بیشتری داشته باشد، موقعیت بالاتری پیدا می‌کنند و هر چه خاصتر باشند در پایین قرار می‌گیرد سه نوع رویکرد تلفیق یا در هم تنیدن مورد توجه است:

- ۱- رویکرد مربوط به مرور قائم جدول: انسان می‌تواند مفاهیم و اصول گوناگون درون هر نظام رشته‌ای را یکی پس از دیگری بیاموزد این گونه آموزش را آموزش درون رشته‌ای می‌نامند.
- ۲- به مرور افقی جدول: مفاهیم و اصول بسیار عام در این جا آموخته می‌شوند در عین حال کاربردها و جلوه یا بسیار متنوع هراصل که به نحوی در نظامهای گوناگون کاربرد دارند مطرح می‌گردند این آموزش را آموزش درون رشته‌ای می‌نامند.
- ۳- رویکرد مربوط به مرور مورب در جدول موقعیتهایی در این جا انتخاب می‌شوند که نمی‌توانند وابسته به یک ستون و یا یک ردیف خاص باشند ولی مفاهیم و اصولی را مطرح می‌کنند تا تابع موقعیت و شرایط مورد نظر است، این رویکرد را چند رشته‌ای و یا به بیان بهتر موضوعی می‌نامند (ملکی، ۱۳۷۹)

بخش سوم: الگوی تدریس**تدریس فعال و غیر فعال:**

منظور از تدریس فعال، آن نوع تدریس است که متمایل به یادگیرنده بوده و به او آزادی عمل دهد. و نقش اساسی آن تسهیل یادگیری پایدار و موثر باشد و تمامی عناصر آن در جهت یادگیری فعال با هم اثر تعاملی و اثربخش دارند و پاره‌ای از روش‌ها را نیز به لحاظ عدم درگیری فراگیر در فرایند یادگیری و یا یکطرف بودن تدریس جزء روشهای غیرفعال به حساب می‌آورند از جمله روش تدریس سخنرانی یا توضیحی، حفظ و تکرار.. (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۴)

الگوهای سنتی تدریس:

در الگوی سنتی تدریس معمولاً نقش اصلی بر عهده معلم است شاگرد از موضوع تازه با خبر نیست و نمی‌داند امروز در کلاس چه مطلبی را باید بیاموزد، تنها کاری که برعهده شاگرد واگذار شده است، مطالعه درس قبلی است معلم وارد کلاس می‌شود و شروع به تدریس می‌کند. اگر اطلاعات او درباره مطالب درسی کافی باشد بدون اشکال مطلب تازه را از راه سخنرانی یا دیکته کردن به شاگردان می‌آموزد و گاهی نکته‌های مشکل و مهم را بیشتر توضیح می‌دهد. در صورتی که اطلاعات وی درباره موضوع درس ناقص باشد از راه تهدید کردن شاگردان را آرام نگه می‌دارد و مطالب را به طور نامفهوم و مجمل برای آنها بیان می‌کند در هر دو صورت کار شاگرد گردش دادن و پذیرفتن مطالب است که معلم ارائه می‌کند. با استفاده از روشهای سنتی تدریس معلم سعی می‌کند طبق برنامه رسمی که به او محول شد حداکثر اطلاعات را با صرف حداقل زمان به دانش‌آموزان ارائه دهد. از نظراین معلمان یادگیری برابر است به حفظ مطالب و قدرت یادآوری و بازشناسی آموخته‌ها توسط دانش‌آموزان به همین علت شاهد دیرآموزی، کندی یادگیری، افت تحصیلی، فرار و غیبت و به طور کلی عدم انگیزه یادگیری، رشد فکری اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان هستیم.

تعلیم و تربیت در مقام نهاد مدرن دارای مشخصات زیر است فضای محصور کتاب، چهار دیواری بسته کلاس و برنامه درسی رسمی این عوامل تجربه دانش‌آموزان را در کلاس درس محدود می‌کند در این موقعیت نقش دانش‌آموز کسب معانی و مفاهیم متداول و نقش معلم تحلیلی اقتدار در چهارچوب شرح این مفاهیم است.

عطاران، (۱۳۸۱)، ویژگی‌های تعلیم و تربیت قدیم را چنین برشمرده است:

- ۱- به هر مقدار که می‌توانی در کتاب و گفته‌های معلم است بیاموز.
- ۲- معلم از گفتار، برای انتقال دانش خود به دانش‌آموزان استفاده می‌کند.
- ۳- دانش‌آموزان اطلاعات را انبار می‌کنند و یا اطلاعات را به وسیله مقولات طبقه‌بندی می‌کنند.
- ۴- دانش‌آموزان اطلاعات را روی کاغذ به قصد نشان دادن به معلم مکتوب می‌کنند و یا اطلاعات مکتوب را روی دیوار مدرسه برای مشاهده دیگران نصب می‌کنند.
- ۵- مقالات، روزنامه‌ها و نوشته کتابها منبع دانش هستند.
- ۶- متون درسی تنظیم شده است.
- ۷- دانش‌آموزان انتخاب محدودی در گزینش منبع دارند.
- ۸- اهداف کاربردی فناوری معلوم نیست و یا دارای انسجام نیست.
- ۹- تولیدات فکری مثل گزارش‌ها روی کاغذ نوشته و تمام می‌شوند.
- ۱۰- گزارش‌ها متونی را تشکیل می‌دهند که پیوندی با تولیدکنندگان آنها ندارند.

- ۱۱- دانش‌آموزان گزارشهای خود را از یکدیگر پنهان می‌کنند و تنها به معلم اجازه خواندن آن را می‌دهند.
- ۱۲- متن‌ها به خانه آورده می‌شوند و والدین و دیگران به طور فردی در آن سهیم می‌شوند.
- ۱۳- دانش فقط به یک صورت ارائه می‌شود.
- ۱۴- دانش به صورت خطی ارائه می‌شود.
- ۱۵- دانش‌آموز در سنین پایین از فناوری استفاده نمی‌کنند آمادگی استفاده از ابزارهای الکترونیکی را ندارند.

الگوهای نوین تدریس

در قرن بیست و یکم با خواست روبه رشد و فزاینده کیفیت‌گرایی، در آموزش و پرورش روبه رو هستیم به همین دلیل به رغم توسعه کمی آموزش رسمی در چند دهه اخیر انتقاداتی بر جنبه‌های کیفی تعلیم و تربیت وارد آمده است، برخی از این انتقادات دلالت بر وجود دانش‌آموزان بی‌انگیزه، فارغ التحصیلان بی‌علم معلمان فاقد خلاقیت دارند حتی دانش‌آموزان سطح بالاتر تحصیلی در حال گذر از مسیر از پیش تعیین شده هستند و در جریان یادگیری فعالیت و تحرک ندارند (اطیایی، ۱۳۸۴) از سوی دیگر شرکت نکردن دانش‌آموزان به طور کامل در فعالیتهای یادگیری به آن معنی است که آنها در جریان یادگیری درگیر نشده‌اند (آقازاده، ۱۳۸۱)

بسیاری از نظریه پردازان معتقدند که در یادگیری دانش‌آموز باید فعال باشد روسو معتقد است نباید هر چیزی را به صورت آماده در اختیار دانش‌آموز قرار داد. بلکه او باید نیاز به تلاش را در خود احساس کند. (آرمند، ۱۳۷۱)

اصولا برای اجرای هر برنامه آموزشی لازم است که ابتدا چهارچوب و خط مشی کلی فعالیت‌ها مشخص شود سپس روشهای اجرا و وسایل و امکانات مورد نیازی برای فعالیت و تحقق هدفهای آموزش تعیین و انتخاب گردند تدریس و یادگیری فعال شامل استفاده از استراتژیها است که زمینه ساز فرصت‌هایی برای فعالیت و عمل است. تدریس و یادگیری فعال اشاره دارد به فرصت‌هایی برای ارتباط بین معلم و شاگرد و ارتباط بین خود دانش‌آموزان با یکدیگر و ارتباط بین دانش‌آموزان و مواد درسی و دیسپلین‌های آکادمیک. برونر معتقد است که دانستنی‌ها را نباید به صورت مستقیم در اختیار دانش‌آموزان قرار داد بلکه باید آنها را با مسئله روبه‌رو کردن تا خودشان به کشف روابط میان مورد راه حل‌های آن اقدام کنند. (کدیور، ۱۳۷۲).

رویکردهای نو در تدریس - یادگیری

با تحول علم و فناوری و پیدایش نظریه‌های جدید در یادگیری، رویکردهای جدیدی نسبت به علم و روشهای آموختن علوم مطرح شده است. امروزه بیشتر دانشمندان در تعریف علم به مطالعه پدیده‌ها از طریق مشاهدات معتبر و قابل اطمینان و، تحلیل مشاهدات و تفکر درباره یافته‌ها و ساختن نظریه‌هایی بر اساس توجیه آنچه مشاهده و تحلیل شده است با هم توافق دارند و بر خلاف گذشته آن را به دو بخش عمده تقسیم می‌کنند: معرفت علمی و فرایند علمی. معرفت علمی عبارت است از مجموعه‌ای از اطلاعات و یافته‌های منظم و منسجم، مانند حقایق، مفاهیم، اصول، قواعد، نظریه‌ها و مفاهیم کلی مربوط به یکی از رشته‌های علمی (گانیه، ۱۹۸۵)، فرایند علمی نیز شامل روش علمی و نگرش علمی مربوط به آن است. روش علمی مجموعه‌ای از فنون، مهارتها، شیوه‌های بررسی و در کل فعالیتهای است که دانشمندان در تولید دانش جدید و بررسی درستی و یا نادرستی دانش موجود از آنها استفاده می‌کنند، مهارتها و شیوه‌هایی مانند فرضیه سازی و پیش‌بینی، طراحی تحقیق، کاربرد ابزار، جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل یافته‌ها (ماتیوز، ۱۹۹۴). نگرشهای علمی به‌عواطف و احساسات درونی دانشمندان نسبت به معارف بشری مربوط می‌شود که در آن داشتن گرایش مثبت نسبت به علم، رعایت صداقت در جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها، تشخیص خطاها و نارساییها، توجه به اصل تغییرپذیری در علم و انعطاف‌پذیری در برخورد با حقایق نقش

مهمی را ایفا می‌کند (ماتیو، ۱۹۹۹) نظامهای آموزشی برای بهبود بخشی فعالیت‌های مدارس به استانداردها منابعی نیاز دارند که بتنهایی کافی نیستند. معلمان به آگاهی و ادراک مطمئن تری از آنچه تدریس می‌کنند نیاز دارند (ماتیوز، ۱۹۹۴) به نظر برونر نظامهای آموزشی به جنبشی نیاز دارند که در آن دقیقاً با الزام عمیقتری مشخص شده باشد که به کجا می‌روند و در آینده به چه نوع انسانهای تربیت شده‌ای نیاز دارند. در این صورت که متخصصان تعلیم و تربیت می‌توانند چهار چوب مشخصی را برای تحول یافتن تعلیم و تربیت تعیین کنند و تمام منابع و نیروی کارآمد و دلسوز را به کار بگیرند. او در بیان اینکه "هر موضوعی را می‌توان به هر کودکی در هر سنی، به شکلی مشروع آموخت" روش دیگری را انتخاب می‌کند و می‌گوید: حیطة های دانش به وجود نمی‌آیند، بلکه ساخته می‌شوند. هر حیطة از دانش را می‌توان در سطوح وسیعی از انتزاع و پیچیدگی به وجود آورد (ماتیوز، ۱۹۹۴، به نقل از شعبانی)

در رویکرد جدید تدریس - یادگیری دانش آموز هم یادگیرنده محسوب می‌شود و هم محصول یادگیری؛ یادگیرنده است زیرا دست کم در قسمتی از مطالعات خود دست به اکتشاف می‌زند. اکتشاف نه به این معنا که محتوای آموزشی را در ساخت شناختی خود جای دهد و وحدت بخشد، بدین معنا که توانایی انتقال دانش کسب شده در موقعیت جدید مساله را توسعه بخشیده و خود پنداری مثبت به عنوان حل کننده مستقل مساله را کسب کرده است. همچنین دانش آموز محصول یادگیری است؛ زیرا نه تنها مفاهیم اصلی و اصول و نظریه‌های جدید را فهمیده و به مطالعه پدیده‌های طبیعی و اجتماعی بپردازد تا بتواند دلایل و شواهد را از تبلیغات، اطلاعات را از خیالبافی، حقایق را از افسانه‌ها، واقعیت را از فریب و اغفال، نظریه را از عقیده، مشاهده را از استنتاج و باورکردنی را از باور نکردنی تمیز دهد. (ماتیوز، ۱۹۹۴، به نقل از شعبانی، ۱۳۸۶)

پرورش تفکر، رویکردی جدید در فرایند تدریس - یادگیری

با تحول مبانی نظری و ماهیت علم، رویکردهای جدیدی در تعیین اهدا ف تربیتی و فرایند آموزش مطرح شده است. یکی از بارزترین رویکردها توجه به تفکر جدید فرایند تدریس - یادگیری است. انیس، لیپمن و پاول ۱۹۸۹ معتقدند که تربیت انسانهای صاحب اندیشه باید نخستین هدف تعلیم و تربیت باشد. به نظر پاول محصول نهایی تعلیم و تربیت باید "ذهن کاوشگر" باشد. اندرسون، ۱۹۹۷ و هارت، ۱۹۸۰ بر نقش اساسی جستجوی معنا در شناخت تاکید می‌ورزند و معتقدند دانش آموزان باید به طور فعال تلاش کنند، اطلاعات جدید را با دانسته قبلی خود وحدت بخشند و آنچه را مهم و با ارزش است استنباط و انتخاب کنند و به طور راهبردی درباره یادگیری خود بیندیشند. ارنبرگ، (۱۹۸۵) طراح چندین برنامه مهارت تفکر، برای تدریس تفکر در قالب نیازها و منافع فردی و اجتماعی بر عقلانیت تاکید می‌کند و معتقد است وقتی که دانش آموزان فارغ التحصیل می‌شوند باید قادر باشند عوامل علمی و اخلاقی هوشمندانه را دنبال کنند و جامعه نیز حق دارد چنین انتظاراتی از اعضای خود داشته باشد. به نظر او این تولیدات، که تنها در سایه تفکر دانش آموزان به دست می‌آید، باید پایه و اساس برنامه‌ریزی تمام دروس قرار گیرد؛ زیرا هدف اصلی تعلیم و تربیت انتقال دانش آموزان از دنیای خود محور مبتنی بر تجربیات شخصی محدود و واقعیات - محسوسات حاصل شده، به دنیایی غنی تر انتزاعی تر است که ارزشها، بینشها و حقایق متعدد و گوناگون را در بردارد. متأسفانه به رغم ارائه نظریه‌های مختلف درباره ضرورت و تقویت تفکر، همچنان بین نظریه و عمل در این زمینه فاصله بسیاری وجود دارد.

بسیاری از صاحب نظران تربیتی معتقدند فقر تفکر دانش آموزان نتیجه حاکمیت روشهای سنتی در مدارس است. (گودلد، ۱۹۸۳؛ سراتیک، ۱۹۸۱). تحقیقات انجام شده در این زمینه بیانگر آن است که هنوز بسیاری از معلمان بیشترین زمان کلاس خود را

صرف ارائه مطالب یا طرح سوالهایی می‌کنند که صرفاً جمع‌آوری مجدد حقایق ساده علمی را می‌طلبد و فقط یک درصد از زمان صرف شده در کلاس را به سوالهایی اختصاص می‌دهند که به پاسخ متفکرانه نیاز دارد (سرانتیک، ۱۹۸۳). اغلب معلمان با دادن فرصت اندک برای پاسخگویی به سوالها، دانش‌آموزان را از ارائه نظرهای متفکرانه دلسرد می‌کنند. (راو، ۱۹۷۴؛ گال، ۱۹۸۴).

(آیزنر، ۱۹۸۳) در مقاله‌ای تحت عنوان "نوع مدرسی که نیاز داریم" مشکلات مدارس امروز را یادآور شده می‌گوید: در مدارس امروز فقط بر مهارت‌های خواندن و نوشتن و حساب کردن تاکید می‌شود، در حالی که این مهارتها ذاتاً دارای ارزش نیستند و در تعلیم و تربیت نهی از فضیلتند. مساله این نیست که دانش‌آموز می‌تواند بخواند، بلکه این است که او چه و چگونه می‌خواند؟ ارزش مدارس در تربیت انسانهای فرهیخته نهفته است آیزنر معتقد است مدارس باید توانایی تفکر بویژه تفکر منطقی و خلاق دانش‌آموزان را در آنچه می‌بینند، می‌شنوند می‌خوانند پرورش دهند؛ آنچنان که بتوانند عقاید را از حقایق، سفسطه را از استدلال منطقی و شایستگی را از عدم شایستگی تشخیص دهند؛ بویژه در فرهنگهایی که از هر سو تحت تاثیر اطلاعات مختلف قرار دارند. دانش‌آموزان باید در مدارس بیاموزند که چگونه یادگیرند، به عبارت بهتر باید بیاموزند که معمار آموزش و پرورش خود باشند.

دستیابی به چنین مهارتی به ممارست و تمرین در تجزیه و تحلیل مباحث نیاز دارد. در مدارس باید زمینه این کار برای دانش‌آموزان فراهم شود و فرصتهایی نیز در فرایند آموزش ایجاد شود تا در زمینه‌های مختلف آن به مباحثه؛ مناظره و تعامل فکری بپردازند و این امر به پرورش استقلال آنان در تصمیم‌گیری استدلال و قضاوت می‌انجامد و آنان نحوه دفاع از قضاوت خود را می‌آموزند. انتقادگری، آنچنان که در هنر متداول است، باید در فرایند تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود تا منطق و ارزیابی اندیشه‌ها جایگزین فن نگارش در کلاس درس شود نظریه‌های تدریس - یادگیری در جهت دادن به فعالیتهای آموزشی تاثیر بسیاری دارند. معلمان و برنامه‌ریزان درسی در چهارچوب نظریه‌ها می‌توانند به جهان تعلیم و تربیت از منظر خاصی بنگرند و بر جنبه‌های مختلف کلاس درس تاکید نمایند علاوه بر این، در قالب نظریه‌ها می‌توان عملکرد نظامهای آموزشی را تحلیل و ارزشیابی کرد (آیزنر، ۱۹۸۳، به نقل از شعبانی، ۱۳۸۶)

معمولاً معلمان به چهار دسته تقسیم می‌شوند:

- ۱- شاگرد محور: از نظر این معلمان محوراصلی همه فعالیت‌های تعلیم و تربیت شاگرد است و هدف تعلیم و تربیت پرورش استعدادهاى شاگردان است با توجه به این شاگردان در کلاس این معلمان فعال هستند، ستون اصلی یادگیری "یادگیری - چگونه انجام دادن" است و عناصر اصلی آن به ترتیب اولویت دانش‌آموز، مطلب منابع، معلم هستند.
- ۲- مطلب محور: از نظر این همان موضوع درسی بسیار زیادی دارد بنابراین آنها سعی می‌کند آن را بدون کم و کاست به دانش‌آموزان انتقال دهند. ستون اصلی یادگیری "یادگیری چگونه داشتن است و عناصر اصلی یادگیری به ترتیب اولویت دانش‌آموز، مطلب و منابع و معلم هستند.
- ۳- خودمحور: این گونه معلمان کلاس درس را براساس سبک رهبری خود که ممکن است وظیفه مداری، رابطه مداری، دستوری، مشاوره‌ای، مشارکتی، و تعویضی، سیستمی و اقتضایی باشد اداره میکنند و در فرایند تدریس نیز بر اساس نظرات و تشخیصی خود عمل می‌کنند. عناصر اصلی یادگیری و ترتیب اولویت معلم، مطلب، منابع دانش‌آموزان هستند.
- ۴- تلفیقی محور: معلمانی که در این گروه قرار می‌گیرند با نگرش سیستمی به الگوهای تدریس و ستونهای یادگیری می‌نگرند زیرا معتقدند عدم توجه سیستمی به فرایند تدریس و یادگیری باعث عدم اثربخشی آن می‌شود آنها به چهار ستون اصلی

یادگیری مانند یادگیری چگونه دانستن، یادگیری چگونه با دیگران زیستن و یادگیری چگونه انجام دادن و چهار خانواده الگوهای تدریس، یعنی خانواده های اطلاعات پردازشی و فردی، اجتماعی، سیستم‌های رفتاری توجه می‌کند. در واقع آنها معتقدند باید تعامل الگوهای تدریس و ستون های یادگیری تاکید شود.

دانش آموزان: منظور از این متغیر این است که ویژگی‌های دانش‌آموزان مانند علایق، انگیزش و رشد عاطفی، رشد فرهنگی و... باید شناخته شود. زیرا بدون در نظر گرفتن این ویژگی‌ها نمی‌توان تدریس اثربخش انجام داد. تدریس کارآمد و اثر بخش آن است که با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و ابعاد گوناگون رشد آنان هماهنگ باشد معلمان با در نظر داشتن این واقعیت باید جهت اثرگذاری بفرایند یادگیری فراگیران سیرتکوینی مراحل رشد را به خصوص از نظر سن و محتوای تفکر از دیدگاه‌های مختلف روانشناسی مورد مطالعه دائم قرار دهند. (مهرداد، ۱۳۸۲)

ساختار: عبارتند از مجموعه قوانین و مقررات حاکم بر هر سازمان است یکی از عوامل اثرگذار بفرایند تدریس ساختار نظام آموزشی است. اصولاً ساختار نظام‌های آموزشی سه نوع (متمرکز، نیمه متمرکز غیرمتمرکز) هستند وجود هر یک از نوع ساختارهای سه گانه می‌تواند فرایند تدریس معلم راحت تحت تاثیر قرار دهند

فضا و تجهیزات آموزشی: گرچه معلم آگاه در شرایط محدود هم می‌تواند به صورت اثربخش تدریس کند. اما وجود فضا و تجهیزات آموزشی مناسب مانند نور حرارت، میز و صندلی، آزمایشگاه، مناسب بودن مکان مدرسه، بهداشت کلاس و مدرسه امکانات ورزشی، و... موجب بالارفتن تدریس و فراهم شدن زمینه مناسب برای اندیشیدن فراگیران می‌گردد.

محتوا: محتوا یا موضوع درسی شامل مطالب مفاهیم، اطلاعات و مهارت‌های مربوط به یک درس است که قرار است توسط دانش‌آموزان یاد گرفته شود در واقع محتوا در برگزیده اهداف آموزشی است. بنابراین در تهیه محتوا باید از گروه‌ها، افراد مختلف جامعه مانند معلمان، دانش‌آموزان مدیران، جامعه شناسان فرهنگ شناسان اسلام شناسان، اقتصاددانان، روانشناسان و فیلسوفان تعلیم و تربیت استفاده کرد.

بحث و نتیجه گیری:

که از این تحقیق بدست آمده است این که با توجه مورد مطالعه این تحقیق که شامل (اهداف؛ محتوا، روش تدریس، ورزشیابی) می‌باشد

در نتایج به دست آمده در اهداف آموزشی توجه به حیطه‌های عاطفی دانش‌آموزان از میانگین بیشتری برخوردار بوده است و کیفیت یادگیری و تاثیر در حیطه عاطفی، به شناخت نقش مدرسه و معلم و اهمیت به این حیطه در آموزش بستگی دارد در برنامه ریزیهای رسمی، برنامه‌ریزی مشخص برای آموزش عاطفی در زمینه‌ی ارزشها و نگرشها کمتر دیده می‌شود و معلمان در حیطه‌های دیگر یادگیری فعالند و راهنمایی می‌کنند؛ ولی آموزش عاطفی اغلب به صورت ضمنی انجام می‌شود در صورتی که بسیاری از اموری که مربوط به زندگی روزمره ی انسان است. مانند توجه و علاقه به حرفه‌ها؛ ایجاد انگیزه برای اکتساب مهارت- های زندگی و یادگیری ارزش های اجتماعی به این حیطه مربوط می‌شود است و پس باید متخصصان تعلیم و تربیت و معلمان، اهمیت تاثیر اصلی انگیزش و آمادگی عاطفی در فرایند آموزش دانش‌آموزان و رشد ذهنی را بشناسد تا بتوانند شرایطی را در آموزش ایجاد کنند که دانش‌آموزان با رغبت و علاقه بیشتری در کلاسهای درس حاضر شوند.

منابع

۱. احمدی، غلامعلی (۱۳۸۳) جایگاه و نقش ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی در آموزش و یادگیری فرایند مدار. تهران: انتشارات امیرکبیر
۲. احمدی، پروین. (۱۳۸۲) چالش و دشواری های طراحی برنامه درسی تلفیقی، کتاب سال انجمن برنامه ریزی درسی
۳. اسدیان، سیروس. (۱۳۸۴) یادگیری مشارکتی و رویکردهای آن ماهنامه تربیت سال بیستم شماره ۸
۴. آقازاده، محرم. (۱۳۸۵) راهنمایی روش های نوین تدریس بر پایه پژوهش های مغز محوری ساختگرایی و یادگیری از طریقهای همیاری فراشناخت. تهران: انتشارات آیش چاپ سوم
۵. آقابابایی، پریناز. (۱۳۸۷) تجارب کارشناسی مسولان آموزش ابتدایی از ارزشیابی توصیفی، پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده دانشگاه آزاد خوراسگان
۶. بنی اسد، حسن. (۱۳۸۴) آشنایی با طرح و چگونگی ارزشیابی توصیفی. تهران، نشر آزمون نوین
۷. بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۸۶) مدیریت نظارت و راهنمای آموزشی (راهنمای عملی برنامه ریزی آموزشی). انتشارات کمال تربیت
۸. پاشاشریفی، حسن شریفی، نسترن. (۱۳۸۹) روش تحقیق در علوم رفتاری، انتشارات سخن
۹. پارسا، عبدالله. (۱۳۸۲) برنامه درسی یک پارچه و میان رشته ای رویکرد تلفیقی به برنامه درسی، کتاب انجمن برنامه ریزی درسی ایران
۱۰. حسنی، محمد، کاظمی، عیسی. (۱۳۸۲) طرح ارزشیابی توصیفی اهداف اصول و راهکارها. انتشارات آثار معاصر.
۱۱. حسن زاده، محمد. (۱۳۸۴) امکان سنجی آموزش از راه دور از طریق اینترنت در کتابداری و اطلاع رسانی ایران پایان نامه کارشناسی ارشد تهران، دانشگاه تربیت مدرس
۱۲. جعفری کوخالو، رقیه. حمیدی، منصور علی (۱۳۸۸) مقایسه سودمندبهای روش های آموزشی نوین هم آموزشی و سنتی (سخنرانی) از نظر دستاوردهای شناختی، عاطفی، رفتاری دانش آموزان دبیرستانی، روانشناسی و علوم تربیتی
۱۳. جمشیدی، اعظم. (۱۳۸۲) بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر رشد مهارت های یادگیری اجتماعی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد
۱۴. حسن زاده، کبری. (۱۳۸۹) تاثیر ارزشیابی توصیفی در بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران از دیدگاه معلمان سال تحصیلی ۸۹-۸۸ پایان نامه
۱۵. حسینی، افضل السادات. (۱۳۸۵) الگوی رشد و خلاقیت و کارایی آن در ایجاد مهارت تدریس خلاق در معلمان ابتدایی، فصلنامه نوآوری های آموزشی شماره ۱۵، سال پنجم، بهار. ۱۳۸۵
۱۶. حسینی، افضل السادات (۱۳۸۳) خلاقیت و شیوه های پرورش آن، آستان قدس رضوی، چاپ سوم
۱۷. حصاربانی، زهرا. (۱۳۸۵) ارزشیابی توصیفی بستری برای پرورش خلاقیت. ماهنامه پیوند شماره، ۳۲
۱۸. رضایی، اکبر و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵) تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی و عاطفی و روانی و حرکتی دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران، فصلنامه نوآوریهای آموزشی شماره ۱۸، سال پنجم زمستان ۱۳۸۵: ص ۳۸-۱۱.
۱۹. رستگار، طاهره. (۱۳۸۶) ارزشیابی در خدمت آموزش، موسسه فرهنگی. منادی تربیت.
۲۰. حسنی، محمد. (۱۳۸۳) نقد و بررسی الگوهای تحصیلی. انتشارات تزکیه.
۲۱. حسنی، محمد. (۱۳۸۴) راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی. تهران دفتر آموزش و پرورش

۲۲. حمزه بیگی، طیبه. (۱۳۸۳) نگرش به برنامه درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و نظام مدیریت یادگیری.
۲۳. حامدی، هاجر. (۱۳۸۸) ارزشیابی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی و توصیفی در دبستانهای سمنان و مهدیش در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده دانشگاه الزهراء
۲۴. خورشیدی، عباس. (۱۳۸۲) ارزشیابی آموزشی. نشر سیطرون
۲۵. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶) روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری آموزش)، انتشارات آگاه
۲۶. سلیمانی، توران (۱۳۸۷). نقش تلفیق در برنامه های درسی پایه اول ابتدایی و ارائه یک الگوی راهنمایی جهت تدوین برنامه های درسی مبتنی بر رویکرد تلفیقی. رساله دکتری ۸۷-۸۶
۲۷. شکوهی، مرتضی، قره داغی، بهمن. (۱۳۸۹) مدیریت بازخورد راهنمای ارائه بازخورد در ارزشیابی کیفی و توصیفی، تهران: چاپ کوروش
۲۸. شعبانی، حسن. (۱۳۸۶) مهارت های آموزش. تهران: انتشارات مدرسه، چاپ اول
۲۹. شعبانی، زهرا. (۱۳۸۵) بررسی برنامه های درسی تلفیقی علوم و مفاهیم اخلاقی در کشورهای آمریکا و کانادا و استرالیا به منظور ارائه نمونه تلفیقی برای دوره ابتدایی ایران، مجله روانشناسی و علوم تربیتی
۳۰. شمشیری، بابک (۱۳۸۲) برنامه درسی تلفیقی پیش نیاز محقق توسعه ای پایدار و همه جانبه در ایران، کتاب سال انجمن برنامه ریزی درسی ایران
۳۱. شهبازی رحمت الله. (۱۳۸۳) سیر تحول آیین امتحانات ازمسال ۱۳۰۲-۱۳۸۱، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی. تهران
۳۲. صادقی مال امیری، منصور. (۱۳۸۶) خلاقیت و رویکرد سیستمی (فرد، گروه، سازمان)، دانشگاه امام حسین، موسسه چاپ و انتشارات.
۳۳. عبادی، رحیم. (۱۳۸۳) یادگیری الکترونیکی و آموزش و پرورش موسسه فرهنگی پژوهشی و آفتاب مهر
۳۴. فروغی ابری، احمد علی کاوه پورابرقویی، زهرا السادات، (۱۳۸۳) بررسی تاثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم راهنمایی و در درس علوم تجربی در ناحیه دوشهر اصفهان. فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تجربی، شماره اول، بهار ۱۳۸۳، ص ۵۷-۶۶
۳۵. فیضی، عبدالله. (۱۳۸۸) بررسی راهکارهای نهادینه سازی ارزشیابی توصیفی در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران شهرستان سنندج پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده دانشگاه پیام نور مرکز تهران
۳۶. فرج الهی، مهران و حقیقی، فهیمه السادات. (۱۳۸۶) نقش ارزشیابی توصیفی مستمر در تعمق یادگیری دانش آموزان پایه دوم ابتدایی شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۲، زمستان ۱۳۸۶.
۳۷. قره داغی، بهمن. (۱۳۸۹) بهبود یادگیری با آزمونهای مداد کاغذی، تهران، کوروش چاپ نهم
۳۸. کرد، بهمن. (۱۳۸۴) بازخورد و ارزشیابی تکوینی و تاثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس علوم فصلنامه روانشناسی علوم تربیتی، شماره ۲. زمستان ۱۳۸۴. ص ۱۳۹-۱۵۰
۳۹. کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۳) روش های ارزشیابی آموزشی رشد. علوم تربیتی انتشارات: پیام نور
۴۰. مشایخ، فریده. (۱۳۸۶) فرایند برنامه ریزی آموزشی و دیدگاههای نود برنامه ریزی آموزشی. انتشارات سمت
۴۱. ملکی، حسن. (۱۳۸۰) صلاحیت های حرفه معلمی. تهران: انتشارات مدرسه، چاپ سوم
۴۲. ملکی، حسن. (۱۳۸۴) صلاحیت های حرفه معلمی. تهران: انتشارات مدرسه

۴۳. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶) بازاندیشی فرایند یادگیری و تربیت معلم. انتشارات مدرسه
۴۴. موسوی سید ضیاءالدین؛ (۱۳۸۴) نظرسنجی از اولیاء و معلمان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ سازمان آموزش و پرورش استان قم
۴۵. موسوی، فرشته. (۱۳۸۳) چهارگام اساسی در ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی. اداره کل سنجش و ارزشیابی تحصیلی
۴۶. منطقی، مرتضی. (۱۳۸۰) بررسی پدیده خلاقیت در کتابهای درسی دبستان، بررسی تاثیر آموزش خلاقیت در دانش آموزان ابتدایی و ارائه الگو برای آموزش خلاق آن.
۴۷. منطقی، مرتضی. (۱۳۸۴) بررسی نوآوریهای آموزشی در مدارس. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، دفترتالیف و برنامه ریزی کتابهای درسی.
۴۸. ملک زاده، ابراهیم (۱۳۸۶) بررسی دیدگاه معلمان چند پایه شهرستان هشتگرد درباره امکان پذیری تلفیق دروس دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۸۶-۸۵. پایان نامه کارشناسی ارشد
۴۹. منطقی، مرتضی. (۱۳۸۴). بررسی چالشهای فراروی نوآوریهای آموزشی در مدارس پژوهشگر نوآوریهای آموزشی آموزش و پرورش، دفترتالیف برنامه ریزی درسی.
۵۰. مرتضایی نژاد، عصمت، (۱۳۸۳) بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربردی ارزشیابی توصیفی در پایه اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده دانشگاه آزان واحد شهرری
۵۱. نیک نژاد، فرزانه، سمیه، سعیدی. (۱۳۸۶) بر فراز قله تدریس ایستاده ام مجله رشد معلم شماره ۷
۵۲. نیک نژاد، سهیلا. (۱۳۸۶) مقایسه نوع ارزشیابی کیفی و کمی میزان اضطراب مدرسه دانش آموزان پایه سوم دبستان های شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد تعلیم و تربیت
۵۳. نوروزی، رضاعلی، بختیار نصرآبادی، حسن علی. (۱۳۸۴) بررسی میزان تحقق اهداف شناختی درس علوم باروش های تدریس سنتی و کاوشگری. فصلنامه تعلیم و تربیت، زمستان ۱۳۸۴
۵۴. یغما، عادل. (۱۳۷۸) کاربرد روش ها و الگوهای تدریس. تهران: نشر مدرسه

55. BahiraeT1386

56. Cushman, K., Cervone, B., & Rowley, L. (2003). A future that work first person account of community college that change lives. <http://www.iff.com>

57. Chappuis, Stiggins R. T., Ater J. Chappuis (2004) Assessment for learning portland Assessment training institute

58. Gassmann, O. (2001). Multicultural Teams: Increasing Creativity and Innovation by Diversity. Creativity and Innovation Management, vol, 10, 9, 2, 88-95

59. Goldstein, M. (2003). Weathering the budgetary storm. presidency

60. of the gifted 23 (1) 3-54

61. Guilford, J. P. (1975) varieties of creative giftedness, Their measurement and development. Gifted child Quarterly, 19, 107-121. American psychologist

62. Jacobs, M. B. & Dominowski, R. L. (1981). Learning to solve insight problems. Bulletin of The Psychological Society, 17, 171-174

63. Katz, T. D. & Kahn, R. L. (1978). The social psychology of organizations. 2ed. New York: Wiley

64. Koo, R. & Harlin, R. P. (2001). Learning in nontraditional environments: an international perspective. Childhood Education

65. Musser,D. Laffey. J. &Lawrence. B. (2000). center for technology innovations in education research. university of Missouri-columbia. Education media and technology year book
66. Renzuly,js&Reis,SM1985 the school wide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence Mansfield center ,ct: C reative lernling press
67. Renzulli Joseph,1994;through the pursit of ideal act of learning gifted child quarterly vol. 36,no. 4. fal
68. Renzulli,J. S. (1999) what is thise thing caied Giftedness,Journal for the education
69. Sullivan ,S,C. &Rebhorn,L. (2002). PGES: Appropriate education for exceptionally gifted students. roeper review
70. Villdedsen. A. W. (2002). Collective wisdom ,clones. and new creations community college journal
71. Ward,D. (2003). Strategic planning at ACE: Guiding a venerable institution forward into a new centery. presidency
72. Wolf ,w. c jr ,&fiorino,A. J (2003) A,study of educational knowledg diffusion and utilization. [http: //www. eduref. com](http://www.eduref.com)
73. Watson,w. e. ,kumar,k. and,michelson,l. k. , (1993). cultural diversity,simpact on interaction process and performance: comparing homogeneous and diverse task groups. academy of management journal 36,pp. 590-602