



بومی سازی در سطح مدرسه

مدرس دانشگاه فرهنگیان
آمنه احمدی

شود، باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر برنامه‌ای درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها را به هم بزند، پر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد، قهراً هیچ‌گونه تأثیری بر تعلیم یافتگان آن‌ها نخواهد داشت.

این تغییر مستلزم تغییر در باورها، نقش‌ها و عملکردها در سطوح گوناگون نظام برنامه‌ریزی درسی است. با تدارک چنین شرایطی است که معلمان فرصت‌های فراهم شده برای مداخله آگاهانه در طراحی و تأمل در فرایند اجرای برنامه درسی را با آغوش باز می‌پذیرند. سنگه این فرایند را شامل موارد زیر می‌داند:

الف) تنش‌های ناشی از شکست‌های گذشته؛

ب) نگرانی‌های مربوط به موضوعات و مشکلات حال حاضر؛

پ) عواملی که به تعدیل یا ایجاد شرایط جدید نیاز دارند تا فرهنگ کندوکاو فکورانه ترویج شود و حمایت کسانی که در گذشته اعتماد خود را از دست داده بودند جلب شود؛

ت) درمیان گذاشتن عمیق‌ترین امیدها و خواسته‌های افراد در زمینه موفقیت تحصیلی و اجتماعی برای همه

آموزش اثربخش مستلزم مشارکت کلیه عوامل تأثیرگذار در مراحل گوناگون طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی است. از میان کلیه اқشار درگیر در فرایند برنامه‌ریزی درسی، معلمان از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. آن‌ها بیش از سایر عوامل با نیازها، تجربه‌ها و علاقه‌های یادگیرندگان در موقعیت‌های واقعی آموزش آشنایی دارند و می‌توانند با اتخاذ تصمیمات آگاهانه از فاصله میان برنامه قصد شده و برنامه اجرا شده بکاهند. معلمان به‌عنوان پژوهش‌گرانی پویا در عرصه عمل برنامه درسی، نه تنها قادر به انطباق برنامه با اقتضائات اجرایی هستند، بلکه می‌توانند با به‌کارگیری روش‌های استدلال، بررسی موقعیت و ادراکات خود، خلق راهبردها و چارچوب‌بندی‌های جدید از مسائل، و ارزیابی پیامدهای آن در فرایند آموزش، تصویر واقعی‌تری از نیازها و اقتضائات نشان دهند و گفت‌وگو میان طراحان و مجریان برنامه درسی را امکان‌پذیر کنند. برونر (۱۹۷۷) در مورد اهمیت نقش معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی، خصوصاً زمانی که سخن از تغییر درمیان است، چنین می‌گوید:

«هر برنامه درسی بیش از آنکه برای دانش‌آموزان طراحی



تدریس محتوای کتاب درسی یکسان است. در حالی که کاهش تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی راهبردی برای انطباق برنامه درسی ملی با شرایط و ویژگی‌های مناطق و محیطی است که برنامه درسی در آن اجرا می‌شود (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲).

این انتقال قدرت از سطح متخصصان موضوعی و برنامه‌ریزان درسی در دفاتر مرکزی برنامه‌ریزی درسی به سطوح پایین‌تر در سطح مناطق و مدارس و بیشتر به معلمان و مدیران، به معنای سازگار کردن محتوای کتاب‌های درسی، طراحی و تولید برنامه‌های درسی و نوآوری برای پاسخ به نیازها در سطح محلی و مدرسه‌ای است. حاصل چنین برنامه‌هایی مسئولیت‌پذیری بیشتر معلمان و مدیران، و تبدیل معلمان به عاملی حرفه‌ای و

دانش‌آموزان و معلمان.

خوشبختانه تأکید سند تحول بنیادین بر راهکار ۵-۵ و راهکار ۷-۵ در هدف عملیاتی ۵ و راهکار ۶-۱۱ در هدف عملیاتی ۱۱ (فصل ۷)، از توجه نظام آموزشی به افزایش نقش و میزان مشارکت معلمان در تصمیمات برنامه‌ریزی درسی نشان دارد. اما این تأکیدات در شرایطی مطرح می‌شود که طراحی و تولید برنامه‌های درسی به صورت یکسان، بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، اقلیمی و فرهنگی، صورت می‌گیرد و در فرایند طراحی و تولید برنامه‌ها و مواد آموزشی، کمترین فرصتی برای مداخله معلمان در نظر گرفته نمی‌شود. این برنامه‌ها معمولاً محتوا محور و به شدت به کتاب درسی واحد متکی هستند. این حرکت یکسان‌سازی با تغییر برنامه‌های درسی از سال ۱۳۴۴ آغاز شده و دامنه آن در سال‌های اخیر چنان گسترش یافته است که بدیهی‌ترین اختیارات معلم (مثل طرح سؤالات هماهنگ در تمام پایه‌ها، به همراه کد گذاری برای تصحیح اوراق امتحانی) را نیز مراجع تصمیم گیر (ستاد) اتخاذ و برای اجرا به معلمان و مدارس ابلاغ می‌کنند.

این شیوه از طراحی و اجرای برنامه درسی در نظام‌های متمرکزگرا از تمایلی عمومی برای کنترل متمرکز همه مراحل طراحی و تولید برنامه‌های درسی، از تبیین اهداف مدرسه و تدوین برنامه درسی تا اجرای برنامه درسی و ارزشیابی از نتایج برنامه و آموخته‌های دانش‌آموزان، حکایت می‌کند. پیام این نوع برنامه درسی این است که تهیه و گسترش برنامه درسی وظیفه معلمان نیست (گویا و ایزدی، ۱۳۸۲)؛ بلکه این مراکز و دفاتر برنامه‌ریزی درسی مرکزی هستند که باید همه مراحل طراحی و تدوین و ابلاغ برنامه را در دست داشته باشند و کار مربیان و معلمان، تنها اجرای برنامه‌های درسی تجویز شده است که تا حدود زیادی هم ضد نفوذ و اقتدار معلم‌اند (سلسبیلی و دیگران، الف ۱۳۸۲). نتیجه چنین نظام‌هایی سوق دادن معلمان به قالب‌های از پیش تعیین شده و تربیت معلمانی غیر حرفه‌ای و متکی به

«هر برنامه درسی بیش از آنکه برای دانش‌آموزان طراحی شود، باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر برنامه‌ای درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها را به هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد، قهراً هیچ گونه تأثیری بر تعلیم یافتگان آن‌ها نخواهد داشت.»

برنامه درسی ملی
جمهوری اسلامی ایران

تأثیرگذار در نظام آموزشی است.

بدیهی است که در شرایط فعلی، هر نوع کاهش تمرکز نیازمند زمینه‌سازی و ایجاد ظرفیت در سطوح گوناگون تصمیم‌گیری است. خوشبختانه، تولید برنامه درسی ملی و متعاقب آن تولید برنامه حوزه‌های یادگیری، شرایط را برای خروج از وضعیت انحصاری و کاملاً متمرکز موجود فراهم کرده است. به گونه‌ای که نه تنها معلمان، بلکه سایر اقشار درگیر قادر خواهند بود با ارائه چارچوب‌ها از سوی تشکیلات مرکزی، امکان عمل بر اساس اقتضائات و ظرفیت‌ها در مناطق و مدارس را داشته باشند و از این طریق امکان رقابت سازنده در عرصه تولیدات آموزشی را به دست آورند.

مهر محمدی (۱۳۸۴) از این تغییر با عنوان سطوح ششگانه آزاد سازی یاد می‌کند. به نظر او، برای کاهش تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران باید این سطوح به طور هم‌زمان به کار گرفته شوند و از ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل موجود در نظام آموزشی و نهادهای مدنی فعال، به منظور دستیابی به برنامه درسی برخوردار از کیفیت و اثر بخش و متناسب با شرایط و اقتضائات منطقه‌ای بهره گرفت.

میزان آزاد سازی، بسته به شرایط مناطق و مدارس، باید به کمک ترسیم نیمرخ توانمندی‌ها و ظرفیت‌ها در هر یک از مناطق آموزشی صورت گیرد. به این منظور، نظام آموزشی باید با استفاده از رویکرد بالا به پایین (ستاد-صف) و پایین به بالا (صف-ستاد) در تغییر، به دنبال ایجاد توانمندی‌ها و ظرفیت‌ها از یک سو و آزاد سازی تصمیمات از سوی دیگر (در سطوح گوناگون تصمیم‌گیری و اجرا) باشد. در این معنا، تغییر از برنامه‌های درسی مقاوم در برابر معلم که مخالف دخالت و مشارکت معلم در برنامه‌ریزی درسی است شروع می‌شود و به تدریج و با افزایش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، به افزایش مشارکت معلمان و پذیرش نقش تصمیم‌سازی در فرایند برنامه‌ریزی درسی می‌انجامد. در این فرایند، معلمان به تدریج امکان

تطبیق برنامه طراحی شده را با نیازها و اقتضائات یادگیرندگان به دست می‌آورند و با توجه به شرایط و اقتضائات کلاس درس، خود به طراحی و تدوین برنامه درسی می‌پردازند. پذیرش این نقش از سوی معلمان مستلزم توجه به توانایی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای و ایجاد فرصت برای به آزمون گذاشتن تجربیات و واکاوی آن به منظور دستیابی به دانش حرفه‌ای در عرصه عمل است.

معلمان برای مشارکت مؤثر و ابداع و نوآوری، نیازمند توانایی «تأمل برای عمل» و «تأمل بر عمل» و «تأمل پس از عمل» هستند. مقوله «معلم پژوهشگر» یا «معلم به عنوان پژوهشگر» می‌تواند در افزایش دانش حرفه‌ای معلمان نقش ویژه‌ای داشته باشد و مشارکت مؤثر آن‌ها را در فرایند برنامه درسی امکان‌پذیر کند. زمانی که معلمان در جریان تدریسی پویا قرار می‌گیرند و از طریق تأمل مداوم، ایده‌پردازی می‌کنند و بین تجربه تدریس و تعمیم آن تصمیم می‌گیرند، قادر خواهند بود تا مهارت‌های حرفه‌ای خویش را توسعه دهند. این توسعه توانایی‌های حرفه‌ای، از فاصله میان برنامه‌ریز درسی و مجری می‌کاهد و امکان سیالیت و انعطاف در برنامه‌های درسی را که در سطح کشور اجرا شده است، افزایش می‌دهد.

موانع و محدودیت‌های مشارکت معلمان

ترس از منسوخ شدن مهارت‌های شغلی: در صورتی که تغییرات، مهارت‌های داشته معلمان را توجیه نکند و آن‌ها را به کسب مهارت‌های جدید وادارد، ممکن است معلمان از پذیرفتن آن‌ها سرباز بزنند و در فرایند برنامه‌ریزی درسی مشارکت نکنند.

● تمایل برای حفظ موقعیت: معلمان مانند تمام انسان‌های دیگر با باورها، نظرات و سنت‌های جا افتاده و تعریف شده احساس راحتی بیشتری می‌کنند. و باور آن‌ها بر این است که با حفظ موقعیت فعلی، خطری متوجه آن‌ها نیست و برای تطبیق آن‌ها با وضع جدید

منابع

۱. احمدی، آمنه (۱۳۸۶). آسیب شناسی تمرکزگرایی در برنامه درسی. ماهنامه زمزمه. سال ششم. شماره ۲۶
۲. ایزدی، صمد (۱۳۷۹). طراحی الگوی نیمه متمرکز برای نظام برنامه ریزی درسی ایران و نقش معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی. پایان نامه دکترا، دانشگاه تربیت مدرس.
۳. سلسبیلی، نادر (۱۳۹۲). امکان سنجی تدوین و اجرای برنامه درسی حرفه و فن دوره راهنمایی بر اساس رویکرد برنامه ریزی درسی مبتنی بر مدرسه، به سه روش متمایز (الف) پذیرش، (ب) سازگارسازی، (ج) بازنگری. گزارش پژوهش. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. مرداد ماه ۱۳۹۲. تهران.
۴. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش.
۵. فتاحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۳). امکان سنجی مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی در نظام آموزش و پرورش ایران. فصل نامه نوآوری های آموزشی. سال سوم. شماره ۸.
۶. گویا، زهرا؛ ایزدی، صمد (۱۳۸۲). برنامه درسی ملی. تمرکز و عدم تمرکز در برنامه درسی، در جست و جوی الگوی مناسب. گزارش پژوهش محور مطالعاتی چهارم از مجموعه مطالعه در مسائل و مباحث اساسی حوزه برنامه ریزی درسی و روش های تدریس. پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران
۷. معیر، محمد طاهر (۱۳۸۴). مسائل آموزش و پرورش. انتشارات امیر کبیر. تهران.
۸. مهر محمدی، محمود؛ احمدی، آمنه (۱۳۸۸). الگوی نظری زیر نظام برنامه درسی. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی. مشهد.
۹. مهر محمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: دیدگاه ها، رویکرد، و چشم اندازها. انتشارات آستان قدس.

10. Heidi Hayes Jacobs, Janet A. Hale (2007). A Guide to Curriculum Mapping, Planning, implementing, and sustaining the Process.

11. Schon, D, Education (1987). the reflective practitioner: Toward new design for teaching and learning in the profession. sanfransisco: Jossey- Bass.

ضرورتی وجود ندارد.

● **نگرانی برای از دست دادن امنیت شغلی:** تهدید موقعیت شخصی، بیشترین میزان مقاومت را نسبت به تغییر به دنبال دارد. نگرانی برای از دست دادن شغل موجب بی اطمینانی در مورد آینده شغلی معلمان و به تبع آن مشارکت آن ها در تدوین برنامه درسی می شود.

● **نبود یا نامناسب بودن روش ارتباط:** توضیحات مبهم و اطلاعات ناکافی در مورد تغییر، موجب افزایش نگرانی و سردرگمی در اجرای برنامه ها می شود. به این دلیل، در فرایند تغییر، چگونگی برقراری ارتباط با معلمان و فرایند آن حائز اهمیت بسیار است.

● **عامل نامناسب بودن زمان:** برای پذیرش تغییرات باید به منظور تطبیق وضع موجود با تغییرات پیشنهاد شده زمان کافی وجود داشته باشد و حمایت و پشتیبانی های لازم در این زمینه صورت گیرد. در بسیاری از موارد، تغییرات به صورت غیر منتظره و بدون اطلاع قبلی اعلام می شود یا اینکه دست اندرکاران در این زمینه حمایت های لازم و گسترده را انجام نمی دهند. این موضوع منجر می شود که تغییرات به خوبی فهمیده نشوند و نه تنها امکان مشارکت را فراهم نمی کند، بلکه مقاومت نیز در برابر آن ایجاد می کند.

● **دانش ناکافی معلمان نسبت به برنامه ریزی درسی:** برای ایفای نقش مشارکتی در برنامه ریزی درسی لازم است سیاست های برنامه درسی به گونه ای تدوین شود که امکان مشارکت معلمان را فراهم کند. این موضوع نیازمند حمایت های بلند مدت و دائمی در سطوح بالای سازمانی است. علاوه بر این، معلمان نیز برای مشارکت، نیازمند داشتن دانش مناسب در حوزه برنامه ریزی درسی هستند. این مسئله مستلزم برگزاری دوره های ضمن خدمتی است که بر اساس نیازهای حرفه ای معلمان طراحی شده باشند.