

فصل سوم

فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی سطح مدرسه



مقدمه

در این فصل شما به عنوان رهبر آموزشی با نقش خود در فرایند برنامه‌ریزی درسی آشنا خواهید شد. تبیین فرایند تدوین «برنامه درسی سطح مدرسه» به همراه مثال‌های واقعی فرصت تحلیل و تأمل در تجربیات را به منظور ورود به عرصه جدیدی از اختیارات مدارس برای شما و همکارانتان فراهم می‌کند. رویکردهای مختلفی برای طراحی نقشه‌ها هست که شما بر حسب نیازها یا ضرورت‌ها می‌توانید از یکی از این رویکردها یا تلفیقی از آنها استفاده کنید. آنچه شما را به مطالعه دقیق آن توصیه می‌کنیم، چگونگی اجرایی کردن برنامه درسی سطح مدرسه در قالب فرصت‌های یادگیری است. انواع فرصت‌های یادگیری تدارک دیده شده می‌تواند به تعمیق یادگیری براساس برنامه درسی تجویزی (رسمی)، تداوم آموخته‌ها و انتقال آن به موقعیت‌های جدید (تلفیقی از برنامه تجویزی/ غیر تجویزی) یا فرصت‌های یادگیری آزاد (برنامه غیر تجویزی) منجر شود. این فرصت‌ها از سویی بر نیازها و علایق دانش‌آموزان و از سویی دیگر بر انتظارات شما از عملکرد دانش‌آموزان به عنوان **هویت منحصر به فرد مدرسه‌ای** مبتنی است که شما مسئولیت برنامه‌ریزی و هدایت آن را در ابعاد مختلف بر عهده دارید.

پرسش‌هایی که در این فصل به آن پاسخ داده خواهد شد:

- ۱ پیشینه مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی بیانگر چه توان و ظرفیت‌هایی در سطح مدرسه است؟
- ۲ چگونه عمل در قالب اجتماعات یادگیرنده به یکپارچه سازی ظرفیت‌ها و شکل‌گیری هویت مدرسه منجر می‌شود؟
- ۳ چگونه می‌توان از نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه برای ارتقای یادگیری دانش‌آموزان بهره گرفت؟
- ۴ چگونه استفاده از نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه به توسعه حرفه‌ای معلمان منجر خواهد شد؟
- ۵ فرایند تدوین نقشه برنامه درسی نیازمند طی چه مراحل است؟

۱-۱ پیشینه مشارکت معلمان در برنامه‌ریزی درسی

طی سال‌های اخیر مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی از نظر ماهیت و وسعت، دستخوش تحول و دگرگونی شده است. در برخی از نظام‌ها، برنامه درسی با جزئیات بیشتری و به صورت کامل در اختیار معلم گذاشته می‌شود (نظام‌های متمرکز) و معلم موظف است حداکثر سعی و تلاش خود را در دستیابی به هدف‌های از پیش تعیین شده برنامه به کار بندد. در بعضی نظام‌های دیگر، معلمان فقط راهبردهای کلی دریافت می‌کنند و مختار هستند که راهبردهای دریافتی را با موقعیت‌ها و اقتضائات کلاس درس خود تطبیق دهند (نظام‌های غیر متمرکز). در گذشته نظام برنامه‌ریزی درسی در کشور از آغاز تأسیس مدارس، شاهد هر دو تجربه مشارکت و عدم مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی بوده‌ایم. دوره مشارکت معلمان به آغاز شکل‌گیری نظام آموزشی باز می‌گردد. معلمان بر پایه

برنامه درسی در
دستان معلم می‌تواند به
ضعیف‌ترین حلقه زنجیره
نظام آموزشی بدل شود.
این زنجیره همان قدر قوت
دارد که ضعیف‌ترین حلقه
آن. نظام‌های آموزشی
به جای کاهش نقش معلم در
فرایند برنامه‌ریزی درسی،
که او را به حلقه سست
زنجیره تعلیم و تربیت
تبدیل می‌کند، باید تلاش
کنند تا معلمان در نقش
مقوم برنامه درسی ظاهر
شوند. این نقش از طریق
مشارکت فعال معلمان در
فرایند برنامه‌ریزی درسی
امکان‌پذیر است.

از چه زمانی و چرا معلمان نقش خود را به عنوان برنامه ریز درسی به سازمان ذی ربط واگذار کردند؟ پیشینه مشارکت معلمان در برنامه ریزی درسی به سال ۱۳۰۶ بازمی گردد؛ زمانی که معلمان مسئولیت برنامه ریزی درسی را بر عهده داشتند.

درکی که از توانایی یادگیرنده داشتند و با توجه به هدف‌های آموزشی تصمیمات مقتضی را می گرفتند. این دوره تقریباً از ۱۳۰۶ آغاز شد و تا سال ۱۳۴۶ ادامه یافت (موسی پور، ۱۳۸۷). دوره کاهش مشارکت معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی با تصویب نامه هیئت وزیران وزارت فرهنگ با تألیف و نشر کتاب‌های درسی آغاز شد و از این دوره به بعد اختیارات برنامه ریز به حداکثر، و در مقابل، اختیارات مجری (معلم) به حداقل رسید. تمامی تصمیم‌گیری‌های مربوط به عناصر برنامه درسی یعنی هدف، محتوا، سازمان، روش، زمان، مکان و ارزشیابی، توسط برنامه ریز گرفته می‌شد. گرچه معلمان از توانایی تعدیل اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی در فرایند اجرا برخوردار بوده‌اند، این اختیارات هیچ‌گاه جنبه سازمان یافته نداشته است. با تصویب سند تحول بنیادین حرکت به سمت کاهش آغاز شد و در اولین اقدام، سازمان پژوهش و برنامه ریزی نسبت به واگذاری اختیارات در قالب برنامه درسی سطح مدرسه برای پرداختن به بخش غیر تجویزی برنامه درسی اقدام کرده است. مدارس و معلمان باید از این حرکت برای برعهده گرفتن مسئولیت بیشتر و مشارکت سازمان یافته در فرایند برنامه ریزی درسی استقبال کنند تا به تدریج نقش تأثیرگذارتری در نظام برنامه ریزی درسی بر عهده بگیرند.

۲- اجتماعات یادگیرنده و توسعه حرفه‌ای معلمان

روایت یک تجربه



سال‌ها پیش زمانی که به عنوان مدیر، مسئولیت اداره دبیرستانی را بر عهده داشتیم، تلاش می‌کردم با تصمیماتی که می‌گیرم بهترین زمینه یادگیری را برای دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی آنان تدارک ببینم. خوشبختانه مدرسه از موقعیت خوب آموزشی در سطح منطقه برخوردار بود و این رضایت نسبی والدین را به همراه داشت. شیوه کاری من این بود که معمولاً تصمیمات را به همکاران اعلام می‌کردم و از آنها انتظار داشتم تا براساس آن برنامه‌ها و فعالیت‌ها را سازماندهی و اجرا کنند. زمانی که یک یا چند نفر از همکاران با آنچه مطرح می‌شد مخالفت می‌کردند یا تصمیمات را قابل اجرا نمی‌دانستند، تلاش می‌کردم تا با گفت‌وگو آنها را متقاعد کنم که چرا این تصمیمات به نفع دانش‌آموزان است. معمولاً در انتهای این سمینارها افراد با سکوت خود به من نشان می‌دادند که همراهی لازم را برای اجرای تصمیمات ندارند. سال‌ها بعد وقتی سمت مدیریت را ترک گفتم و به عنوان معلم در یکی از دبیرستان‌ها مشغول به کار شدم، با مدیری همکار بودم که روشی کاملاً متفاوت را برای اداره مدرسه در پیش گرفته بود. اساساً تصمیمات یا مسئله‌هایی که مدرسه با آن روبه‌رو بود از جانب هر یک از همکاران قابل طرح بود. این مسئله‌ها در یک سمینار جمعی (برحسب موضوع ترکیب سمینار می‌توانست متفاوت باشد) به بحث گذاشته می‌شد و مدیر مدرسه همان میزان در تصمیم‌گیری‌ها صاحب حق بود که سایر افراد. تصمیمات برای یک هفته به آگاهی همه می‌رسید تا سایر همکاران، اولیا و دانش‌آموزان نظر و دیدگاه‌های خود را مطرح کنند.

نظرها دوباره به جلسه جمعی بازگشت داده، و پالایش می‌شد. معمولاً در چنین وضعیتی تصمیمات از سوی اکثریت افراد - به دلیل مشارکتی که در فرایند تصمیم‌گیری داشتند - به مورد اجرا گذاشته می‌شد. دیگر با نگاه‌های ناباورانه و از روی پیروی همکاران در برخورد با مدیر روبه‌رو نبودم. احساس یکپارچگی و با هم به پیش رفتن تجربه‌ای بود که در این دوره از زندگی حرفه‌ای با آن روبه‌رو شدم و نگاه من را نه تنها به مدیریت بلکه

چگونه می‌توان از دیدگاه‌های متفاوت به رخدادهای درون مدرسه نگرینست و از آن آموخت؟ تجربه مدیر در دو موقعیت متفاوت، درسی آموزنده برای ما تصمیم‌گیرندگان و مدیران مدارس است.

به آموزش در کلاس درس نیز تغییر داد. زمانی که در معرض این تجربه قرار گرفتیم با تمام وجود دریافتیم که تصمیمات یک طرفه تا چه میزان ظرفیت‌های بالقوه مدارس/دانش‌آموزان را برای رویارویی با چالش‌ها و مسائل نادیده می‌انگارد و به شکست‌ها و ناکامی‌های ناخواسته منجر می‌شود.

- ۱ شما به عنوان یک مدیر به چه شیوه‌ای تصمیمات را می‌گیرید و آن را به مورد اجرا می‌گذارید؟
 - ۲ سهم دانش‌آموزان، اولیا و همکاران در این تصمیمات تا چه میزان است؟
 - ۳ با چالش‌های ناشی از مشارکت دانش‌آموزان، اولیا و همکاران در گرفتن تصمیم و اجرای آن چگونه روبه‌رو می‌شوید؟
 - ۴ آیا هیچ‌گاه تلاش کرده‌اید که روش‌های تصمیم‌گیری و مدیریت خود را مورد بازنگری و تأمل قرار دهید؟
- به این پرسش‌ها پاسخ دهید و سپس متن زیر را مطالعه کنید:

۳- چرا نقش مدیران در توسعه مدارس اهمیت دارد؟

مشارکت سازمان یافته مدارس در فرایند برنامه‌ریزی درسی و انطباق آن با نیازهای یادگیرندگان و اقتضائات محلی، مستلزم پذیرش نقش رهبری آموزشی از سوی مدیران مدارس است. باید پذیرفت که یادگیری و رهبری دو مفهوم درهم تنیده است. در واقع، رهبری را می‌توان به منزله یادگیری هدفمند و دوجانبه آدر هر اجتماع یادگیرنده دانست. دو جانبه بودن این جریان به ما به عنوان مدیران مدارس کمک می‌کند تا روابط خود را با همکاران بر مبنای احترام متقابل آسازمان دهیم و به شکل‌گیری گروه‌های یادگیری مشارکتی در سطح مدرسه دست پیدا کنیم. ما بزرگسالان نیز همچون دانش‌آموزان در خلال فرایندهای کاوشگری، مشارکت، ساختن معنا و دانش و ژرف‌اندیشی به درک عمیق‌تری دست می‌یابیم و خواهیم توانست آموخته‌های خود را در موقعیت‌های بعدی به کار گیریم و پیوند میان توسعه فردی و گروهی را در قالب «اجتماع یادگیرنده» در سطح مدرسه رقم بزنیم.

زمانی که در قالب اجتماع یادگیرنده در جهت مقصود مشترکی با هم تلاش می‌کنیم، هم‌زمان یاد می‌گیریم و محیطی را می‌آفرینیم که همه افراد در آن احساس توانایی و ارزشمندی می‌کنند. با پذیرش نقش خود به عنوان رهبر آموزشی، فرض‌های ذیل در برنامه‌ریزی و اجرا باید مد نظر قرار گیرد:

- تعریف ما از رهبری، چگونگی مشارکت افراد را در فرایند برنامه‌ریزی درسی سطح مدرسه رقم می‌زند.
- رهبری و هدایت یکی از وجوه اساسی زندگی حرفه‌ای معلمان است و آنها مشتاق حرکت هدفمند و حرفه‌ای هستند.

در مشارکت معلمان فرایند برنامه‌ریزی درسی به عنوان یکی از شاخص‌های تحول در نظام آموزشی است که در دو سند قانونی (سند تحول و برنامه درسی ملی) بر آن تأکید شده است.

پیش‌فرض‌های رهبری آموزشی در سطح مدرسه چیست؟

۱- Leadership
۲- Reciprocal and purposeful learning
۳- Mutual regard

- در فضای یادگیری بزرگسالان، فرصت مشارکت تأثیرگذار در رأس فهرست اولویت‌ها قرار دارد.
- یادگیری بزرگسالان در سطح مدرسه حیاتی‌ترین عامل در بروز توانایی حرفه‌ای و شکل‌گیری اجتماع یادگیرنده است.
- همه مشارکت‌کنندگان در فرایند برنامه‌ریزی باید در زمان‌هایی / موقعیت‌هایی امکان برعهده گرفتن مسئولیت و هدایت گروه را دارا باشند.

۴- رهبر آموزشی چگونه می‌اندیشد و چه می‌کند؟

رهبری در بردارنده «مشارکت با»، «یادگیری از»، و «تأثیرگذاری بر یادگیری دیگران» است. در واقع رهبری و یادگیری به عنوان دو مفهوم به هم گره خورده است. شما با بهره‌گیری از رویکرد همه‌جانبه و استوار بر پایه همکاری و تعاون می‌توانید فرهنگ مدرسه را تغییر دهید. ترسیم چشم‌اندازی مشترک با مشارکت و همکاری کارکنان، معلمان، اولیا و دانش‌آموزان به شما در اداره موفق محیطی سرشار از انرژی، اشتیاق و نوآوری کمک خواهد کرد. پرداختن به اندیشه و تفکر رهبر آموزشی در مدرسه و آنچه انجام می‌دهد، شما را برای پذیرش این نقش آماده‌تر می‌کند.

تأمل بر شایستگی‌های رهبر آموزشی، تصویر روشنی از موقعیت‌هایی ارائه می‌کند که شما به عنوان رهبر آموزشی باید در آن به تصمیم‌گیری و عمل دست بزنید.

اولیا را شریکان اصلی اداره مدرسه می‌داند

احتمالاً در طول دوران مدیریت خود با اولیایی سروکار داشته‌اید که مصرانه برای مشارکت در امور مدرسه ابراز علاقه کرده‌اند. این گروه از اولیا معمولاً بدون هیچ‌انتظاری تمام توانایی خود را در اختیار مدرسه قرار می‌دهند. در صورتی که شما امکان مشارکت آنان را در فرایندهای مدرسه فراهم کنید، خواهید توانست بسیاری از کاستی‌ها را با مشارکت آنان برطرف کنید. به عنوان رهبر آموزشی باید بپذیرید که معلمان، والدین و دانش‌آموزان، نقش‌آفرینان اصلی در عرصه تعلیم و تربیت در سطح مدرسه هستند. وقتی که آنها فرصت کار با یکدیگر را به دست می‌آورند به نیرویی قدرتمند در سطح مدرسه تبدیل می‌شوند. اولیا در فرایند **همکار هم بودن** فضایی سرشار از محبت، تأثیرگذاری و مسئولیت‌پذیری را تجربه می‌کنند. انرژی و منابع آزاد شده در خلال این تجربه عملی، فرصت کافی برای رشد و توسعه مدرسه را در اختیار شما قرار می‌دهد.

در جستجوی چشم‌انداز مشترکی برای اثربخشی برنامه‌هاست

دیدگاه مشترکی که بر مبنای ارزش‌های اصلی مشارکت‌کنندگان و امیدها و آرزوهای آنها شکل بگیرد، تضمین‌کننده پذیرش و تلاش جمعی برای تحقق اهدافی است که شما به دنبال تحقق آن هستید. علاوه بر این، پذیرش دیدگاهی مشترک از سوی همه عوامل تأثیرگذار، موجب یکدستی و یکپارچگی برنامه‌ها و فعالیت‌های یادگیری در سطح مدرسه می‌شود. بدون چنین انسجامی، پیوند میان ظرفیت‌های بالقوه برای تحقق اهداف تأثیرگذار بر آینده دانش‌آموزان و جامعه، دست نیافتنی است. زمانی که از تمام ظرفیت ممکن بهره می‌گیریم،

خواهیم توانست محدودیت‌ها را مدیریت کنیم و یادگیری با کیفیت را برای تمام دانش‌آموزان صرف‌نظر از تفاوت‌های فردی یا اجتماعی آنان تدارک ببینیم.

برای تصمیم‌گیری و عمل آگاهانه، گردش اطلاعات را مدنظر دارد.

در مدرسه‌ای که تصمیمات و ارزیابی نتایج آن با تکیه بر فرایند کاوشگری صورت می‌گیرد به این معنا که اطلاعات دوطرفه، یعنی از بالا به پایین و از پایین به بالا در سطح مدرسه در جریان است و گفتگوهای متقابل، امکان جمع‌آوری، به کارگیری و تصمیمات را به صورت چند جانبه فراهم می‌کند؛ در مدرسه‌ای که از معیارهای رهبری برخوردار است، فرصت تصمیم‌گیری بر اساس کاوشگری و همیاری برای همه افراد به وجود می‌آید و این امر به رویکردی زایا برای کشف اطلاعات و روشی جاری و ساری در سطح مدرسه تبدیل می‌شود. در چنین فضایی سؤالات طرح می‌شود؛ شواهد، جمع‌آوری و مورد تأمل قرار می‌گیرد، و تصمیمات و اقدامات حول محور یافته‌ها شکل می‌گیرد. اطلاعات بیرونی و نتایج پژوهش‌های رسمی نیز تحت لوای فرایند کاوشگری در سطح مدرسه مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد.

همیاری، مسئولیت‌پذیری جمعی و انعکاس آن در نقش‌ها و گنش‌ها را ترغیب می‌کند

همچنان که افراد با یکدیگر در کارها مشارکت می‌کنند، هویت شخصی آنها نیز شروع به تغییر می‌کند؛ بدین صورت که مدیران از همکاران انتظار مشارکت کامل‌تری خواهند داشت. معلمان نیز راه‌های مؤثرتری برای انجام کارها خواهند یافت و اولیای دانش‌آموزان به جای اینکه صرفاً تابع دستور و مقررات باشند، خود را شریک و همکار شما خواهند دید. توجه کنید که به تدریج تداوم همیاری و توسعه نقش‌ها میان همه عوامل تأثیرگذار به ایجاد حس مسئولیت جمعی در اجتماع بزرگ مدرسه منجر خواهد شد و شما ظرفیتی را در اختیار خواهید داشت که به کمک آن بر پیچیده‌ترین و دشوارترین وضعیت‌ها غلبه خواهید کرد. چنین رابطه‌ای می‌تواند به محیط بیرون از مدرسه یعنی جامعه محلی نیز تسری یابد و از طریق شبکه‌های ارتباطی، سمینارها، تعامل با سازمان‌های حرفه‌ای و غیره، دامنه مشارکت و مسئولیت‌پذیری عوامل سهیم و مؤثر در اداره مدرسه گسترش یابد و ظرفیت‌های بالقوه برای تصمیمات بزرگ به کار گرفته شود.

عمل فکورانه / تأملی را برای خلق نوآوری مدنظر دارد

تأمل هنگامی صورت می‌گیرد که فرد لحظه‌ای درنگ می‌کند تا پس از رخ دادن رویدادی غیرمنتظره و غیرمعمول با برگشت به عقب به آن رویداد بیندیشد؛ آن رویداد را بارها به ذهن بیاورد و در مورد آن بیشتر فکر کند. پاسخ به پرسش‌هایی مانند «چه اتفاقی افتاد؟»، «چرا؟»، «چگونه؟» و «چطور؟» هم پیش‌بینی آینده و هم بازنگری گذشته را برای شما امکان‌پذیر می‌سازد. عمل فکورانه یا به عبارتی فکر کردن درباره عمل خود و در مرتبه بعدی قادر نمودن دیگران به فکر کردن درباره عمل خود، می‌تواند منبعی از اطلاعات یا «داده‌های» حیاتی را برای تصمیمات اثر بخش در اختیار شما قرار دهد. «عمل» در اینجا یعنی چگونگی انجام دادن کارها از سوی شما به عنوان رهبر آموزشی؛ یعنی روش‌ها، فنون و راهبردهایی که برای انجام دادن، اداره و هدایت کارها به کار می‌گیرید. تأمل و تفکر شما را قادر می‌سازد که تشخیص دهید چگونه کارها را انجام دهید؛ چگونه آنها را هدایت کنید و... تا به کارگیری رویکردها و روش‌های جدید به بهبود فرایندها منجر شود.

موفقیت تحصیلی را چیزی فراتر از نمره‌های امتحانی می‌بیند

برای همه ما به عنوان رهبران آموزشی مدرسه، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شاخص موفقیت ما در دستیابی به اهداف است؛ اما به تدریج که توان رهبری در شما شروع به رشد و توسعه می‌کند، درمی‌یابید که «موفقیت تحصیلی دانش‌آموز» چیزی فراتر از نمره‌های امتحانی است. در واقع ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان در موقعیت‌های واقعی انعکاس دهنده میزان تحقق اهداف است. در اینجا علاوه بر نمره‌های امتحانی آزمون‌های کتبی، اطلاعات جمع‌آوری شده از عملکرد دانش‌آموز در پوشه کار/کارنما، نمایش تولیدات دانش‌آموز، شناخت از خود به عنوان یادگیرنده، و بلوغ در تعامل و روابط اجتماعی هنگام کار در گروه‌های مشارکتی، ابعاد ارزیابی موفقیت تحصیلی خواهد بود.

تأمل و
بازاندیشی

پس از مطالعه این متن دوباره به چهار پرسش صفحات پیشین پاسخ دهید. پاسخ‌ها را با هم مقایسه کنید و ببینید آیا به تأمل درباره برخی روش‌های مدیریتی خود نیازی احساس می‌کنید؟



اگر از مقایسه دو دسته پاسخ، دچار تردیدهایی در روش‌های مدیریتی و تصمیمات جدید شدید به خودتان آفرین بگویید؛ چون آمادگی لازم را برای شروع تغییرات به دست آورده‌اید و می‌توانید تغییر را در سطح مدرسه آغاز، و آن را مدیریت کنید.

باید بدانیم که مدیریت تغییر در سطح مدرسه از خود ما و پیش‌فرض‌ها و باورهای ما آغاز می‌شود. بدون تغییر در خود نباید انتظار تغییر را در دیگران داشته باشیم. برای ایجاد تغییر باید معلمان، کارکنان، اولیا و دانش‌آموزان شاهد تغییراتی در ما و عملکردهای ما به عنوان رهبر آموزشی باشند.

پرسش‌هایی که نوک پیکان آن متوجه ما مدیران است. ما از عوامل تأثیرگذار بر زندگی حال و آینده دانش‌آموزان هستیم. آیا هیچ‌گاه تلاش کرده‌اید به صورت فردی یا در تعامل با سایر همکاران به این پرسش‌ها پاسخ دهید؟ چرا پاسخ این پرسش‌ها اهمیت دارد؟

- ۱ شما به عنوان مدیر به چه شیوه‌ای تصمیمات را می‌گیرید و آن را اجرا می‌کنید؟
- ۲ سهم دانش‌آموزان، اولیا و همکاران در تصمیمات تا چه میزان است؟
- ۳ با چالش‌های ناشی از مشارکت دانش‌آموزان، اولیا و همکاران در گرفتن تصمیمات و اجرای آنها چگونه روبه‌رو می‌شوید؟
- ۴ آیا هیچ‌گاه تلاش کرده‌اید که روش‌های تصمیم‌گیری و مدیریت خود را مورد بازنگری و تأمل قرار دهید؟

تجربه و
عمل

تجارب خود را با سایر همکاران در میان بگذارید. از ظرفیت‌های یادگیری در اجتماع یادگیرنده استقبال کنید.



۵- مشارکت سازمان یافته معلمان

حال که با شایستگی‌های رهبری و چگونگی فکر و عمل آنان آشنا شدید، اجازه دهید تا قدمی به پیش برداریم و با ضرورت‌ها و روش‌های عملی مشارکت سازنده و تأثیر گذار در اداره و هدایت مدرسه بیشتر آشنا شویم.

روایت یک تجربه



در سال‌های اول خدمت وقتی در یک مدرسه روستایی مشغول به کار بودم و تلاش می‌کردم تا اهداف برنامه درسی (کتاب درسی) را وفادارانه تدریس کنم، کمتر با پرسش‌هایی از این دست از سوی دانش‌آموزان روبه‌رو بودم: «چرا باید این مطالب را یاد بگیریم؟ آیا نمی‌توان...؟» این پرسش‌ها که گاه و بیگاه و معمولاً به صورت زمزمه و با صدای آرام بیان می‌شد معمولاً پاسخ‌هایی از این دست دریافت می‌کرد: «درس خواندن یکی از وظایف ما است. ما باید از طریق درس خواندن به پدر و مادرها نشان دهیم که قدر زحمات‌های آنها را می‌دانیم. یادگیری این مطالب در آینده زندگی به درد شما می‌خورد». در ادامه زندگی حرفه‌ای خود باز هم شاهد طرح این پرسش‌ها از جانب دانش‌آموزان اعم از موفق و ناموفق بودم؛ اما با کمی تغییر در ماهیت پرسش‌ها: «خواندن این مطالب به چه درد ما می‌خورد؟». «با خواندن تاریخ، زیست‌شناسی، جغرافیا، ریاضیات قرار است به کدام مسئله پاسخ دهیم؟» «چرا ما نباید اجازه داشته باشیم به مطالعه موضوعاتی بپردازیم که مورد علاقه ما است؟» «ما قادریم به اطلاعات روز دست پیدا کنیم؛ چرا باید مطالبی را که تاریخ مصرف آن گذشته است، یاد بگیریم؟» و...

امروزه فضای یادگیری آکنده از این پرسش‌ها است؛ اما با عمق و دامنه‌ای وسیع‌تر. ادامه حیات این پرسش‌ها طی سالیان متمادی این واقعیت را آشکار می‌سازد که ما مدیران مدارس نیاز داریم تا لحظه‌ای درنگ کنیم و با تأمل درباره پرسش‌ها نوک پیکان آنها را به سوی خود بگیریم و این واقعیت را درک کنیم که یادگیری دانش‌آموزان بیش از اینکه تحت تأثیر اطلاعات جزئی باشد که ما در آزمون‌های چند گزینه‌ای بر آن تأکید می‌کنیم، تحت تأثیر شبکه‌های اطلاعاتی/ارتباطی (شبکه‌های اجتماعی) است. در این صورت ما باید در سطح مدرسه، زمینه‌ای را تدارک ببینیم که ضمن حفظ استانداردهای آموزشی (آنچه در کتاب‌های درسی به عنوان برنامه‌های تجویزی ارائه می‌شود) به این نیازها متناسب با اقتضات دنیایی پاسخ دهیم که دانش‌آموزان در آن زندگی می‌کنند. در غیر این صورت کلاس‌های ما خسته‌کننده و بی‌اثر خواهد بود. اما هنگامی که نوک این پیکان را به سوی خود می‌گیریم، باید بتوانیم به پرسش‌های مقدری از این دست پاسخ دهیم: آیا نمی‌توان از ظرفیت بالقوه‌ای که شبکه‌ها در اختیار ما قرار می‌دهند برای جهت دادن به یادگیری دانش‌آموزان استفاده کرد و یادگیری واقعی را به موقعیت واقعی زندگی آنان سوق داد؟ آیا می‌توان دانش‌آموزان را در موقعیت‌های یادگیری واقعی درگیر کرد و ضمن پرداختن به انتظارات برنامه درسی (کتاب درسی) به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ داد؟ آیا می‌توان از ظرفیت بالقوه‌ای که شبکه‌های اطلاعاتی و ارتباطی در اختیار ما قرار می‌دهند در راستای تحقق اهداف برنامه درسی (تجویزی/غیرتجویزی) بهره گرفت؟ به کارگیری این روش‌ها به صورت گسترده در سطح مدرسه نیازمند چه تمهیداتی از سوی ما مدیران به عنوان رهبران آموزشی است؟



یک تجربه، یک یادگیری

حدود آبان ماه سال ۷۳ بود و تهران اولین روزهای آلودگی هوا را تجربه می کرد. روزنامه‌ها به صورت گسترده‌ای به این موضوع پرداخته بودند. موضوع درس ما نیز محیط زیست بود. با خودم تصمیم گرفتم تا از این مسئله واقعی برای آموزش مباحث محیط زیست استفاده کنم. شیوه آموزش من به گونه‌ای بود که در هر مبحث گروهی از دانش‌آموزان به عنوان داوطلب، مسئولیت مشارکت در تدریس را به همراه معلم بر عهده می گرفتند. از یکی از گروه‌ها خواستم تا موضوع محیط زیست را در روزنامه‌ها مطالعه کنند و علت‌های آلودگی، راه‌های مقابله با آن و روش‌هایی را که ما به عنوان دانش‌آموز قادر به به کارگیری آن و تأثیرگذاری بر محیط زیست خود هستیم، شناسایی و یافته‌ها را به کلاس ارائه کنند. اما موضوع روش‌های مقابله با آلودگی محیط زیست مقوله‌ای بود که همه دانش‌آموزان باید بر آن متمرکز می شدند و از طریق مطالعه، گفتگو با بزرگ‌ترها (پدر، مادر، پدربزرگ و مادربزرگ و...)، مشاهده رفتارها در محیط اجتماعی، راهکارهایی به کلاس ارائه می کردند. بچه‌ها به دلیل نبودن موضوع سخت درگیر کار شده بودند و من تمایل داشتم تا آنها علاوه بر مطالعه درباره مسئله محیط زیست با تجربه واقعی نیز در این زمینه سروکار پیدا کنند. با هماهنگی مدیر مدرسه و مشارکت چند نفر از اولیا بازدید را از دره دارآباد برنامه‌ریزی کردیم و از دانش‌آموزان نیز خواستم تا با خود یک دستکش و یک کیسه زباله به همراه داشته باشند. پس از کمی کوهنوردی و رسیدن به منطقه‌ای که امکان نشستن بچه‌ها در آنجا بود از گروه خواستم تا گزارش خود را ارائه کند و توجه دانش‌آموزان را به دودی که مثل یک‌هاله فضای شهر تهران را در خود فروبرده بود، جلب کردم. پس از ارائه گزارش به همراه دانش‌آموزان به سمت رودخانه حرکت کردیم. منظره ناخوشایندی بود و همه جا پر بود از کیسه‌های پلاستیک، بطری‌های نوشابه و ... از آنها خواستم تا شروع به جمع‌آوری زباله‌ها کنند. شروع کار کمی برایشان سخت بود اما روحیه جمعی در چنین موقعیت‌هایی معمولاً انگیزه و مشارکت لازم را به دنبال دارد. وقتی یکی دو نفر مشغول کار شدند، بقیه نیز به تدریج به آنها پیوستند. پس از پایان کار از آنها خواستم تا احساس خود را بیان کنند؛ سپس همگی در زیر تک درخت زیبایی که در نزدیکی رودخانه قرار داشت، جمع شدیم و با طبیعت پیمان بستیم که از آن مراقبت، و تلاش کنیم تا محیط زیست را از آسیب‌ها مصون نگه داریم. سال‌ها بعد وقتی با برخی از این دانش‌آموزان سروکار پیدا کردم، شاهد حساسیت‌های زیست‌محیطی آنان در زندگی فردی بودم. این تجربه مشترک «یادگیری به همراه / با دانش‌آموزان» یکی از بزرگ‌ترین درس‌ها در طول زندگی حرفه‌ای من بود، اینکه چگونه می توان برنامه درسی رسمی (تجویزی) را در اجرا با موقعیت‌ها و نیازهای واقعی پیوند زد.

تجربیات و تأمل در مورد آنها منبعی ارزشمند و غنی برای یادگیری در عرصه عمل است؛ آنچه در قرآن از آن به تدبیر یاد شده و یک ساعت تدبیر از هفتاد سال عبادت ارزشمندتر دانسته شده است.

۶- فرایند برنامه ریزی درسی سطح مدرسه

بگذارید قبل از ورود به بحث، به پیشینه برنامه ریزی درسی در نظام آموزشی ایران نگاهی دوباره بیندازیم. زمانی که معلمان خود نویسندگان کتاب‌های درسی بودند و به تعبیری فرصت‌های یادگیری را بر اساس سطح توانایی دانش‌آموزان و اقتضات کلاس درس تدارک می‌دیدند. شاید لازم باشد کمی روی این پرسش‌ها تأمل کنیم:

■ چگونه معلمان در گذر زمان، باور به این توانایی را از دست دادند و به مجریان صرف متون آموزشی (کتاب‌های درسی) و در برخی موارد به بازگو کنندگان متن کتاب‌های درسی و گاهی به مربیان آزمون سراسری تبدیل شدند؟

■ چگونه معلمان خواهند توانست در نقش اصلی خود به عنوان تطبیق‌دهندگان برنامه درسی با نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان تبدیل شوند؟

■ تغییر نقش معلم از مجری صرف به مشارکت‌کننده در فرایند برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه در چه فرایندی قابل تحقق است؟

■ چگونه اجتماعات یادگیرنده در سطح مدرسه قادر به پشتیبانی حرفه‌ای از معلمان برای دستیابی به مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیاز و تغییر نقش‌ها است؟

بگذارید برای ورود به بحث، تجربه دو معلم را باهم مرور کنیم. این تجربیات به ما می‌آموزد که چگونه معلمان می‌توانند با پرداختن به علایق و نیازهای دانش‌آموزان به درک عمیق مفاهیم/ کسب مهارت‌های مورد نیاز بر اساس استانداردهای برنامه درسی مبادرت کنند.

مطالعات مختلف نشان داده است که مهم‌ترین دغدغه معلمان در به‌کارگیری روش‌هایی که به درک عمیق و به‌کارگیری آموخته‌ها در موقعیت جدید منجر می‌شود، کمبود زمان و عدم پوشش محتوای برنامه درسی است؛ اما همین معلمان وقتی کار با این روش‌ها را در آموزش موضوعات درسی آغاز می‌کنند، می‌توانند بر این محدودیت‌ها غلبه کنند.

روایت یک تجربه



تحلیل تجربیات معلمان در سمینارهای حرفه‌ای منبع غنی برای یادگیری حرفه‌ای است. این تجربیات می‌تواند دانش عملی را در اختیار معلمان قرار دهد و خلاقیت آنان را برای به‌کارگیری افکار نو در تدریس برانگیزد.

تجربه اول

معلم تقریباً نیم ساعت قبل از ورود دانش‌آموزان به کلاس، کار را با قرار دادن دماسنج در یک ظرف شیشه‌ای دربسته (مربا) در پشت پنجره کلاس، که آفتاب از آن به درون می‌تابید، آغاز کرد. او جدولی را روی تخته کشید و یک دماسنج نیز در کنار شیشه در بسته قرار داد. او هر پنج دقیقه یک‌بار اطلاعات دو دماسنج را وارد جدول می‌کرد. هنگامی که دانش‌آموزان وارد کلاس شدند او از آنها خواست تا اطلاعات دو ستون جدول را تحلیل و تفسیر کنند. چه پدیده‌ای را مشاهده می‌کنید؟ دلیل وقوع این پدیده چیست؟ چگونه می‌توان از وقوع چنین پدیده‌ای جلوگیری کرد؟ آیا زندگی روزمره ما تحت تأثیر این پدیده قرار دارد؟ چگونه؟

دانش‌آموزان آزاد بودند تا پرسش‌های خود را مطرح کنند و از هر منظری که می‌خواهند به مطالعه موضوع بپردازند. معلم به آنها کمک کرد تا برای یافتن پاسخ پرسش‌های خود به منابع اطلاعاتی مراجعه کنند یا آزمایش‌هایی را برای پیش‌بینی‌های خود انجام دهند. در پایان دانش‌آموزان گرد هم آمدند و به پرسش‌های طرح شده پاسخ دادند.

معلم از این فرصت یادگیری برای درک پدیده «اثر گلخانه‌ای» استفاده کرد.

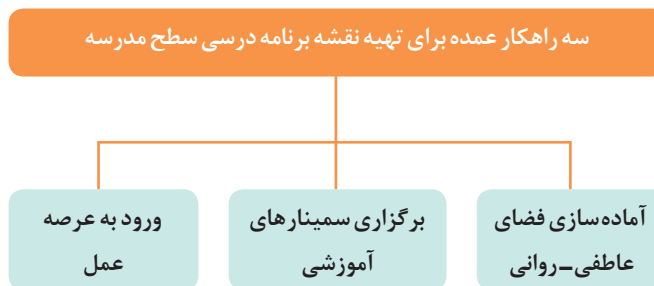
۱- نقش معلم در سند برنامه درسی ملی: «برای خلق فرصت‌های تربیتی و آموزش [معلم] مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی و تربیتی در سطح کلاس درس را برعهده دارد». «معلم باید بتواند با شناخت و گسترش ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی، زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم سازد» (برنامه درسی ملی، صفحه ۱۲).

تجربه دوم

معلم برای آموزش روش مطالعه تاریخ از دانش آموزان خواست تا روزنامه‌ها را یک تا دو هفته مطالعه کنند؛ هر رخدادی که توجه آنها به خود جلب کرد، را انتخاب و تلاش کنند با استفاده از منابع مختلف اطلاعاتی (روزنامه‌ها، رادیو/ تلویزیون، شبکه‌های اطلاعاتی، افراد آگاه و...) اطلاعات مورد نیاز درباره آن رخداد را جمع آوری کنند؛ سپس اطلاعات را بر اساس روند پیشرفت رخداد تنظیم، و تحلیل خود را از آن رخداد با ارائه شواهد معتبر ارائه کنند. آنها اجازه داشتند یکی از مسائل محلی را در محیط زندگی خود برای مطالعه انتخاب کنند.

در این تجربه نیز فرصت یادگیری تدارک دیده شده، به دانش آموزان در کسب مهارت «روش مطالعه پدیده‌ها و مستندسازی به کمک شواهد معتبر» کمک کرد.

- آیا فرصت‌های تدارک دیده شده از سوی این معلمان در راستای اهداف برنامه‌های درسی در دوره‌های تحصیلی است؟
- آیا قرار گرفتن دانش آموزان در معرض این تجربیات به درک عمیق‌تر مفاهیم/ کسب مهارت‌های مورد نیاز کمک خواهد کرد؟
- آیا کسب این مهارت‌ها توانایی آنان را در آینده در حل مسائل واقعی توسعه خواهد داد؟
- چه موانعی برای بهره‌گیری از این روش‌ها در آموزش مفاهیم و مهارت‌ها/ فرایندها در برنامه درسی وجود دارد؟



- چگونه می‌توان از این موانع برای پاسخ به نیازهای دانش آموزان و درک عمیق‌تر محتوای درسی کمک گرفت؟
- برای پاسخ به پرسش‌های طرح شده و اطمینان از مداخله اثر بخش معلمان در فرایند برنامه ریزی درسی، می‌توان از راهکار تدوین نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه بهره گرفت. استفاده از این راهکار مستلزم طی فرایند سه مرحله‌ای «آماده سازی فضای عاطفی-روانی»، «برگزاری سمینارهای آموزشی» و «ورود به عرصه عمل» است.



الف) آماده سازی فضای عاطفی - روانی

عوامل تأثیر گذار بر یادگیری ما بزرگسالان با دانش آموزان تمایز چندانی ندارد. برای آگاهی از تأثیر جو عاطفی - روانی بر یادگیری، این تمرین ساده را انجام دهید. درباره یکی از بهترین معلمان که در دوران دانش آموزی خود داشته‌اید، فکر کنید. به احتمال زیاد شما آن معلم، سایر دانش آموزان هم کلاسی و محلی را که تدریس در آن صورت گرفته است به یاد می‌آورید. احتمال زیادی هست که بسیاری از مطالبی را نیز به خاطر بیاورید که در آن کلاس یاد گرفته‌اید. حالا فکر خود را از این مطلب رها کنید و در مورد یکی از بدترین معلمان که در دوران دانش آموزی داشته‌اید، فکر کنید. احتمالاً در این مورد نیز آن معلم، سایر دانش آموزان و محل کلاس را به یاد می‌آورید؛ اما به یاد آوردن محتوای معین آن درس برای شما بسیار دشوارتر خواهد بود. اگر اجتماع یادگیرنده در گروهی یادگیری همه اعضا و تأثیر گذاری بر یادگیری دیگران است، **حفظ اعتماد و احترام متقابل** در فرایند یادگیری حرفه‌ای، نقش عمده‌ای در بنانهادن اجتماع یادگیری ایفا می‌کند. با اینکه بسیاری از معلمان فرصت‌های فراهم آمده برای تأمل در برنامه درسی را با آغوش باز می‌پذیرند از نظر برخی از آنها، این امر لازم به دلیل تجربیات منفی قبلی مثل نظارت‌های غیر حرفه‌ای، انتظارات قالبی مسئولان یا اولیا - که یادگیری را تنها به آزمون‌ها یا امتحانات پایانی محدود می‌دانند - دلسرد کننده است.

شاید برای شروع کار، تهیه نقشه برنامه درسی، بهتر باشد. ابعاد مسئله و دستاوردهای آن را در سمینارهای حرفه‌ای به بحث بگذارید. وقتی کار تهیه نقشه برنامه درسی را در سطح مدرسه آغاز می‌کنید، همکاران شما با انتظارات جدیدی از جانب شما روبه‌رو می‌شوند. چیزهای زیادی مطرح می‌شود که باید یاد بگیرند. در این میان عده‌ای از همکاران به دلیل علاقه شخصی یا تجربیات پیشین، مطالب را سریع‌تر یاد می‌گیرند. برای عده‌ای دیگر نیز فرایند یادگیری، کار پر زحمتی است و باید انرژی زیادی برای پیوستن به این حرکت صرف کنند. هر دو گروه باید از فرصت‌های لازم برای یادگیری و کسب تجربه برخوردار باشند و بتوانند از پشتیبانی عاطفی و علمی شما و سایر همکاران برخوردار شوند.

در فضای یادگیری حرفه‌ای، بیشتر معلمان دوست دارند آنچه را از آنان خواسته می‌شود به درستی انجام دهند؛ لذا در برخورد با انتظارات جدید از سوی شما، آنان نگران عملکرد خویش و نتایج آن می‌شوند. این نگرانی باید از سوی شما و قبل از ابراز آن از سوی آنان دریافت، و برای آن راه چاره‌ای اندیشیده شود (مثل سمینارهای خصوصی، گفت‌وگوهای غیر رسمی و...). ممکن است در ذهن خیلی از آنها این پرسش ایجاد شود که آیا نقشه‌های برنامه درسی ابزار اندازه‌گیری توانایی آنان در تدریس است. از این رو، لازم است آشکارا در مورد این پرسش یا پرسش‌هایی از این دست در آغاز کار گفت‌وگو، و امنیت خاطر لازم برای مشارکت سازنده آنان در فرایند رشد حرفه‌ای ایجاد شود. بر این موضوع تأکید کنید که نقشه‌های برنامه درسی در سطح مدرسه تنها برای کمک به یادگیری دانش آموزان و درک عمیق‌تر مطالب از سوی آنان تهیه می‌شود. با طرح تجربیات سایر معلمان و دغدغه‌های آنها (مسئله زمان و پوشش محتوای برنامه درسی رسمی) هنگام به کارگیری روش‌های جدید و افزایش نقش آنان در

راجرز (۱۹۹۵) به نقل از تولد ۲۰۰۵ ص: ۱۷۸) معتقد است که نوآوری‌ها در طول زمان به گونه‌ای منتشر می‌شود که شبیه یک منحنی (S) شکل است. هر نوآوری پیش از تجربه کردن یک دوره رشد نسبتاً چشمگیر از یک دوره رشد کند تدریجی گذر می‌کند. به دنبال این مرحله، درجه بندی پذیرش نوآوری به تدریج ثابت می‌شود و در نهایت افت می‌کند. او اعتقاد دارد که می‌توان افراد را بر حسب پذیرش نوآوری به گروه‌های نوآوران، پذیرندگان اولیه، اکثریت اولیه، اکثریت نهایی و کندکاران (عقب ماندگان) تقسیم کرد. رهبران آموزشی باید تلاش کنند تا حداکثر مشارکت افراد را برای گذر از مرحله پذیرش اولیه جلب کنند. فرار گرفتن مدرسه در چرخه نوآوری و رشد حرفه‌ای، اصلی‌ترین مسئولیت رهبران آموزشی است.

فولن در مطالعه خود، که در طی دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ انجام شد، نشان داد که سنجش نیازها، رهبری فعال، تعامل‌های مدیر و معلم و معلمان با یکدیگر، آموزش کارکنان درباره آنچه باید انجام شود و چگونگی آن، در فعالیت‌های سطح مدرسه مؤثر است (فولن، ۱۹۸۲).

فرایند برنامه‌ریزی درسی امنیت خاطر لازم را برای شروع این حرکت جدید ایجاد کنید. توجه کنید که گفت‌وگوهایی از این دست باید به روش‌های جاری مدرسه تبدیل شود تا جوی آکنده از امنیت و رشد حرفه‌ای فراهم گردد.

ب) برگزاری سمینارهای آموزشی

تأثیر سمینارهای آموزشی، که در آن امکان کسب تجربه‌های عملی همراه با بحث‌های نظری وجود دارد، زمینه لازم را برای به چالش کشیدن پیش‌فرض‌ها، کسب آگاهی نسبت به افکار نو، آمادگی برای به تجربه گذاشتن افکار جدید برای **یادگیری از تجربه و یادگیری از طریق تجربه** را تدارک می‌بیند. آموزش‌های مبتنی بر تجربه‌های عملی به ما فرصت می‌دهد تا آنچه را در نظریه‌ها مطرح می‌شود به صحنه کلاس درس و مدرسه بکشانیم و آنها را مورد واریسی دوباره قرار دهیم و از این طریق روش‌هایی را برای به کارگیری یافته‌های علمی در عرصه عمل شناسایی کنیم. به طور معمول بحث‌های نظری به طرح چپستی‌ها می‌پردازد؛ اما چگونگی به کارگیری این یافته‌های علمی وابسته به موقعیت است. درک ویژگی‌های موقعیت و به کارگیری یافته‌های علمی در این موقعیت‌ها تنها توسط کسانی امکان‌پذیر است که در عرصه عمل حضور دارند و آن موقعیت را تجربه می‌کنند، لذا آموزش‌هایی که صرفاً سخن از برخی نظریه‌ها به میان می‌آورد، تنها برای صدور گواهی‌ها کارآیی دارد و کمتر می‌تواند به معلمان در تصمیمات تأثیرگذار در موقعیت‌های واقعی تدریس کمک کند.

تجربه تغییر مستلزم خطرپذیری و زیر سؤال بردن روش‌های جاری است. بدون تغییر در روش‌ها/فرایندها، تغییر چندانی روی نمی‌دهد. برمن و مک لالین (۱۹۷۷) در بررسی‌های خود نشان داده‌اند که وجود منابع مالی یا مادی، تغییرات را ضمانت نمی‌کند مگر اینکه موقعیت و راهبردهایی در سطح مدرسه این مساعدت‌های خارجی را تقویت کند.

تجربه یک تغییر: حدود ۱۵ سال پیش بود که یکی از مسئولان علاقه‌مند و دلسوز آموزش و پرورش، فکر تغییر مدارس را با ارائه طرحی تحت عنوان «طرح غنی‌سازی مدرسه» آغاز کرد. او اعتقاد داشت که رشد و توسعه آموزش و پرورش در گروهی رشد و توسعه مدارس و معلمان است. ویژگی متمایزکننده این طرح تمرکز آن بر برنامه درسی سطح مدرسه و شکل‌گیری گروه حرفه‌ای (متشکل از مدیر، معلمان و سایر کارکنان مدرسه) برای به کارگیری ظرفیت‌های بالقوه اولیا و جامعه محلی بود. برای آشنایی شما با این طرح و نتایج آن در ادامه دو مورد از تجربیات مدیران این مدارس از دید تأثیر آن بر رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان و تغییر کارکردها و عملکردهای مدرسه ارائه می‌شود.





تجربه اول

مدیر یکی از مدارس پسرانه در استان بوشهر: «مدرسه من در حاشیه شهر قرار داشت و تقریباً همه ساله تا آبان ماه سازمان مدرسه بسته نمی شد. شما می دانید که بسته نشدن سازمان مدرسه تا آبان ماه یعنی چه. من مجبور بودم تمام دانش آموزان مهاجر، یا آنهایی را بپذیرم که با افت تحصیلی روبه رو بودند. در چنین وضعیتی صحبت از کیفیت آموزش کردن به شوخی بیشتر شبیه بود؛ اما با شکل گیری یک گروه حرفه‌ای در سطح مدرسه و آموزش‌هایی که ماهیتاً جنبه عملی داشت و به ما نشان می داد که چگونه می توانیم با همین امکانات محدود، کیفیت آموزش را تغییر دهیم، نگاه اولیا و جامعه محلی تغییر یافت. وقتی از جانب منطقه، مدرسه ما به عنوان مجری طرح انتخاب شد، موضوع را با یکی دو نفر از همکاران علاقه مند در میان گذاشتم. به واقع خود ما هم از اینکه در چنین مدرسه‌ای با این درجه از موفقیت مشغول کار بودیم، احساس رضایت نداشتیم. در جلسات مدیران از اینکه همیشه مدرسه ما به عنوان یک مدرسه ... نشان می شد، احساس خوبی نداشتیم. موضوع را در شورای معلمان مطرح کردم و تصمیم گرفتیم تا در دوره‌های آموزشی که به این منظور تشکیل می شد، شرکت کنیم. خوشبختانه آموزش‌ها بیشتر ماهیت عملی داشت و به من نشان داد که چگونه می توانم با تحلیلی واقع بینانه از موقعیت مدرسه (با همه محدودیت‌ها) ظرفیت‌هایی را برای شروع حرکت شناسایی کنم. این ظرفیت‌ها اولیای مدرسه بودند. آنها امکان مشارکت مالی در اداره مدرسه نداشتند؛ اما باور داشتند که «مدرسه تنها مکانی است که می تواند به آنها کمک کند تا آینده بهتری را برای فرزندان خود رقم بزنند»، این باور مشترک آنان بود. اغلب پدران کارگران ساده‌ای بودند که تلاش می کردند با دسترنج خود زندگی فرزندان‌شان را با سلامت اداره کنند. از آنجا که معمولاً در شهرهای کوچک شناخت جامعه محلی نسبت به یکدیگر بیشتر است از همکاران خواهش کردم تا به صورت انفرادی با اولیایی که نسبت به آنها شناخت دارند، ارتباط برقرار کنند. حاصل این ارتباط‌ها شناسایی ظرفیت‌های پنهان مدرسه بود. ظرفیت به سازی فضاهای مدرسه، آموزش‌های حرفه‌ای، ساخت و تولید برخی محصولات با مشارکت دانش آموزان و... در تابستان آن سال ما توانستیم با مشارکت خانواده‌ها و دانش آموزان فضای مدرسه را بازسازی کنیم و به همین دلیل منطقه هم آمادگی پیدا کرد تا مدرسه را تا حدی تجهیز کند. حرکت رو به پیش آغاز شده بود. اقدام بعدی باید از سوی نیروهای مدرسه آغاز می شد.

دسته دوم آموزش‌هایی که ما از طریق این طرح دریافت کردیم، چگونگی تغییر فرایندهای آموزش بود؛ سمینارهای حرفه‌ای که در سطح مدرسه تشکیل شد و ما ساعت‌ها درباره تغییر فرایندهای آموزش با یکدیگر بحث و گفتگو می کردیم. ما باید به اولیا، دانش آموزان و منطقه نشان می دادیم که از این ظرفیت‌ها به خوبی استفاده می کنیم. نتایج قبولی دانش آموزان در پایان سال به همه ما انرژی مضاعفی برای دنبال کردن این حرکت بخشید. بعد از گذشت دو سال از اجرای طرح، ما موفق شدیم سازمان مدرسه را در مرداد ماه ببندیم و این موفقیت بزرگی بود. شاید کلید موفقیت ما این بود که چیزی برای از دست دادن نداشتیم. در سمینارهای آموزشی سطح مدرسه کسی از اینکه بگوید نمی دانم نگران نبود. همه ما می دانستیم که چیزهای زیادی هست که باید یاد بگیریم و تجربه‌های جدیدی هست که باید خود را با آن روبه رو کنیم. از اینکه اشتباه کنیم، نمی ترسیدیم. می دانستیم که وضع از آنچه هست بدتر نخواهد شد. وقتی پرسشی در جمع مطرح می شد، همه خود را مسئول پاسخگویی به آن می دانستند و گاه می شد که ساعت‌ها برای یافتن پاسخ آن با هم به گفتگو می نشستیم. شیرینی یادگیری‌هایی از این دست به حدی بود که صرف زمان و سختی‌های ناشی از کار زیاد را احساس نمی کردیم.

کراندال و همکاران (۱۹۸۲):
 لوئیس و روزن بلام (۱۹۸۱)
 در بررسی‌های خود نشان می‌دهند که برداشت و ذهنیت معلمان مجری تغییر برنامه درسی در کیفیت برنامه‌ها، در اجرا و خوبی اجرای آن مؤثر است. مک لالین و مارش (۱۹۷۸) نیز به تعدادی پژوهش‌های متقن اشاره می‌کنند که نشان می‌دهد هنگامی که فعالیت‌های مربوط به آموزش کارکنان وجود نداشته باشد، در عمل تغییراتی اندک اتفاق می‌افتد، برعکس، هنگامی که فعالیت‌های تربیت کارکنان، قبل و در خلال به کارگیری یک ایده جدید انجام می‌شود، در عمل تغییراتی قابل توجه اتفاق می‌افتد.

تجربه دوم

مدیر یکی از مدارس استان آذربایجان غربی نیز در بیان خاطرات خود اظهار کرد: «وقتی کار را شروع کردم، مدرسه من یکی از مدارس عادی در سطح استان بود. امکانات خاصی نداشتیم و معمولاً برای تأمین منابع و به کارگیری معلمان کارآمد با دشواری روبه‌رو بودم. پس از اجرای این طرح، مدرسه ما به مدرسه هیئت امنایی تبدیل شد و توانستم با کمک اولیا امکانات آموزشی زیادی را برای دانش‌آموزان تدارک ببینم و حتی فضایی برای نگهداری حیوانات اهلی برای مطالعه موجودات زنده از سوی دانش‌آموزان تدارک ببینم. اولین مدرسه دولتی بودم که از سامانه آب گرم برای دانش‌آموزان مدرسه استفاده کردم. به یاد دارم که در یک سمینار آموزشی یکی از معلمان مدرسه، که حدود ۲۹ سال سابقه کار داشت به من گفت: ای کاش می‌توانستم به عقب برگردم و این سال‌های خدمت را تکرار کنم. وقتی مشارکت فعال دانش‌آموزان را در کلاس شاهد هستم و می‌بینم که چگونه خود به راه حل‌ها دست پیدا می‌کنند و قادرند فهم خود را در موقعیت‌های متفاوت به کار بگیرند از اینکه طی این سال‌ها نتوانستم با این روش با دانش‌آموزانم کار کنم، احساس می‌کنم.» «ای کاش می‌شد زمان را به عقب برگرداند».

برای شروع، کار را با همکاران علاقه‌مند آغاز کردم. تلاش کردم تا در هر پایه‌ای، همکاری را درگیر فرایند اجرای طرح کنم که دیگران نسبت به او پذیرش علمی داشتند. کار را با برگزاری جلسات آموزشی آغاز کردم و به آنها قول دادم که وضعیت را برای پیشبرد کارها تدارک خواهم دید. سمینارها را با طرح مسئله‌های یادگیری دانش‌آموزان آغاز می‌کردیم و معمولاً بعد از یکی دو سمینار، راه‌حل‌ها شناسایی می‌شد و چگونگی عملیاتی شدن آنها در قالب طراحی فرصت‌های یادگیری اثر بخش به گونه‌ای که انعکاس‌دهنده راه‌حل‌ها در عرصه عمل آموزش باشد، پایان می‌یافت.

وقتی تعدادی از طرح‌های آموزشی در قالب برنامه آموزش پایه اول، دوم و ... آماده شد، اولیا را دعوت کردم و گزارشی از برنامه‌هایی را ارائه نمودم که قرار بود در سال تحصیلی بعدی به اجرا گذاشته شود. مشارکت معلمان در معرفی برنامه‌ها بسیار کارساز بود و اولیا اطمینان پیدا کردند که شاهد تغییراتی در فرایندهای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان خود خواهند بود. این ارتباط سازنده و هدفمند میان اولیا و نیروهای آموزشی مدرسه سرآغاز این حرکت سازنده و تداوم آن بود.

تجربه آغاز تغییر به ما نشان می‌دهد که تشکیل جلسات بحث و گفتگو و سمینارهای آموزش حرفه‌ای با مشارکت تمام کارکنان مدرسه، نقش تعیین‌کننده‌ای در فهم مشترک و تداوم تغییر در سطح مدرسه دارد. وجود فضایی امن و در عین حال چالش برانگیز، که امکان یادگیری، تجربه و تأمل درباره تجربیات را برای تمام مشارکت‌کنندگان فراهم می‌کند، اقدامی اساسی در فرایند تغییر است. هر مقدار فرصت‌های یادگیری امکان طرح پرسش‌های چالش برانگیز را بیشتر فراهم کند که به به کارگیری یافته‌های نظری در مرحله عمل ناظر است؛ به شرکت‌کنندگان برای تصمیم‌گیری در موقعیت‌های واقعی و خلق فرصت‌های یادگیری اثربخش در سطح کلاس و مدرسه کمک بیشتری خواهد کرد. حضور شما به عنوان رهبر و هدایت‌کننده جریان تغییر در سطح مدرسه در این سمینارها ضروری است. شما باید بتوانید طی این جلسات، فرصت‌هایی را برای واکاوی احساسی و انعکاس دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان از طریق تأمل و تحقیق تدارک ببینید. علاوه بر این، اعضای اجتماع یادگیرنده باید فرصت به اشتراک گذاشتن تجربیات رسمی و غیر رسمی را برای ورود به مرحله عمل دارا باشند. ایجاد محیطی امن برای به اشتراک گذاشتن پرسش‌ها و تلاش جمعی برای پاسخ به آنها، تقویت روحیه خطرپذیری و

پذیرش خطاهای ناشی از تجربه جدید، بهره‌گیری از ظرفیت‌های خارج از مدرسه (اعم از اولیا، متخصصان، جامعه محلی) و...

ج) ورود به عرصه عمل:

در این مرحله کارکنان مدرسه به مثابه اجتماع یادگیرنده به سازمان دهی دوباره الگوهای ذهنی خود می‌پردازند به گونه‌ای که معلم را در نقش مشارکت‌کننده در فرایند برنامه‌ریزی درسی بپذیرند و آمادگی لازم را برای عمل بر مبنای این الگوی ذهنی جدید به دست می‌آورند. در این مرحله معلمان برای ورود به عرصه عمل بیش از هر زمان دیگری، نیازمند حمایت و پشتیبانی حرفه‌ای هستند.

- برخورداری از حمایت‌های عاطفی — روانی (به صورت فردی/ در گروه)؛
- پیش‌بینی و کنار آمدن با نگرانی‌های ناشی از عدم موفقیت احتمالی؛
- حمایت از افکار نو و پشتیبانی برای عملیاتی کردن آنها؛
- پاسخ به پرسش‌های علمی و حرفه‌ای حاصل از ورود به عرصه عمل و...

از جمله مواردی که شما به عنوان رهبر آموزشی مدرسه باید نسبت به آن حساس باشید، برنامه‌ریزی و تدارک زمینه‌شکل‌گیری فرهنگ سازمانی در سطح مدرسه است. این حمایت‌ها باید تا مرحله تغییر نقش‌ها و شکل‌گیری فرهنگ و سبک زندگی حرفه‌ای در سطح مدرسه ادامه یابد. با شکل‌گیری چنین فرهنگی در سطح مدرسه، حمایت و پشتیبانی از نوآوری‌ها از سوی معلمان آغاز خواهد شد و به تدریج به جریانی طبیعی و جاری در سطح مدرسه تبدیل خواهد شد. بحث و گفتگو درباره تأثیر نقشه‌ها در دستیابی به اهداف و انتظارات، چگونگی تهیه نقشه برنامه‌درسی در سطح مدرسه، نحوه پوشش دادن به اهداف برنامه‌درسی تجویزی و غیر تجویزی در سطح مدرسه، چگونگی هدایت جلسات نقد و بررسی و پاسخ به پرسش‌های طرح شده در جریان عمل، چگونگی مشارکت معلمان در گروه‌های کاری با ترکیب‌بندی‌های مختلف از جمله موضوعات مورد بحث در این مرحله است.

به نظر آیزنر از میان عوامل یا عناصر مختلف برنامه درسی، متخصصان موضوعی تنها در زمینه انتخاب محتوا — و آن هم با توجه به اشراف و بصیرتی که نسبت به ساختار رشته علمی خود دارند — می‌توانند نقش پررنگ‌تری را در این رابطه ایفا کنند؛ اما در تصمیم‌گیری در مورد سایر عناصر و عوامل برنامه درسی، از قبیل فعالیت‌ها و تجربه‌های یادگیری، روش‌های یاددهی — یادگیری، تولید مواد و منابع آموزشی و ارزشیابی، تکیه بر آگاهی و بصیرت دست‌اندرکاران علم نظر و عمل در تعلیم و تربیت، گریزناپذیر است.

ایجاد تغییر و رشد حرفه‌ای،
چالشی دوجانبه است. از
طرفی باید بیاموزیم در
افکار پذیرفته تردید کنیم.
در عین حال به استقبال
افکار جدید برویم و آنها
را مورد آزمون قرار دهیم.
فقط در این وضعیت است
که مدرسه به اجتماع
یادگیری واقعی تبدیل
می‌شود؛ یعنی اجتماعی
که اطلاعات جدیدی در
مورد موقعیت خود به دست
می‌آورد و از آن اطلاعات
برای بهبود وضع استفاده
می‌کند. اگر بپذیریم که
رشد حرفه‌ای مستمر در
گروه یادگیری مستمر
است، باید نگرش مان را
نسبت به روش‌های طراحی،
اجرا و سنجش برنامه‌های
رشد حرفه‌ای مورد بازنگری
قرار دهیم.

پذیرش مسئولیت فردی تک تک اعضا در برابر یادگیری خود، تعیین اهداف یادگیری و ارزیابی میزان موفقیت‌های کسب شده برای ادامه حیات اجتماع یادگیرنده، شرط ادامه حیات این حرکت فرهنگ‌ساز است. در چنین موقعیتی افراد از یادگیری خود انرژی می‌گیرند و لذت یادگیری و فراگرفتن مسائل جدید سبب می‌شود که چالش‌های ناشی از به کارگیری روش‌ها و راهکارهای جدید را بپذیرند و یادگیری خود را در کنار یادگیری دیگران (همکاران/ دانش‌آموزان) توسعه دهند.

۷- نقشه برنامه درسی سطح مدرسه

بگذارید برای پرداختن به دغدغه‌های معلمان در پذیرش نقش خود به عنوان مشارکت‌کننده در فرایند برنامه‌ریزی درسی به تجربه دو معلم یاد شده بازگردیم. چگونه این معلمان میان یادگیری‌های رسمی (کتاب درسی) و یادگیری‌های غیر رسمی (آنچه برخاسته از علائق و نیازهای دانش‌آموزان است)، پیوند برقرار کردند؟ احتمالاً آنها برای تصمیم‌گیری در این زمینه به پرسش‌هایی از این دست پاسخ داده‌اند:

- ۱ به واقع آنچه در کتاب درسی ارزش یادگیری دارد و در فرایند آموزش باید بر آن تأکید شود چیست؟
- ۲ کسب چه توانایی‌هایی موفقیت‌های دانش‌آموزان را پس از فراغت از تحصیل تضمین خواهد نمود؛ زمانی که وارد زندگی واقعی می‌شوند؟
- ۳ آیا تمرکز آموزش بر به یاد سپاری واقعیت‌ها و اطلاعات جزئی — که عموماً در آزمون‌های چند گزینه‌ای مورد پرسش قرار می‌گیرد — توانایی آنان را برای روبه‌رو شدن با چالش‌ها و مسائل واقعی افزایش خواهد داد؟
- ۴ چگونه می‌توان بین مباحث و اطلاعاتی که هر روزه دانش‌آموزان با خود به کلاس می‌آورند و محتوای برنامه درسی رسمی پیوند برقرار کرد؟
- ۵ چگونه می‌توان به نیازهای دانش‌آموزان خاص در کنار سایر دانش‌آموزان پاسخ داد؟

این دو معلم برای پاسخ به پرسش‌های خود فرایند زیر را دنبال کردند:

- **شناسایی نیازها:** چه چیزی موجب برانگیختن دانش‌آموزان می‌شود و کمک می‌کند تا آنها پرسش‌های ذهنی خود را مطرح کنند که انعکاس‌دهنده علائق، دانسته‌ها، ابهام‌ها و ... در زمینه گازهای گلخانه‌ای/روش مطالعه وقایع و ارائه شواهد معتبر برای یافته‌های خود است.
- **مطالعه دقیق متن کتاب درسی:** کتاب علوم تجربی/کتاب مطالعات اجتماعی
- **استخراج مفاهیم، مهارت‌ها و فرایندهای اساسی:** پدیده گازهای گلخانه‌ای، روش مطالعه تاریخ، شواهد تاریخی
- **استخراج سایر اطلاعات از متن کتاب درسی:** علت‌های شکل‌گیری پدیده گازهای گلخانه‌ای، آثار گازهای گلخانه‌ای بر زندگی جانداران و ... یا حوادث تاریخی در یک یا چند دوره مشخص، اطلاعات تاریخی دست اول و دست دوم و ...

■ **ترسیم نقشه برنامه درسی**^۱: برای شناسایی رابطه طولی و عرضی میان مفاهیم و مهارت‌ها، شناسایی خلأها یا احتمالاً همپوشی‌ها، فرصت‌های یادگیری که امکان خلق آن با توجه به دانسته‌های پیشین وجود دارد و نهایتاً چگونه این فرصت‌ها می‌تواند بستر یادگیری‌های بعدی را فراهم سازد.

■ **ترسیم نقشه ذهنی**^۲: که انعکاس دهنده رابطه میان مفاهیم، مهارت‌ها / فرایندهای اساسی و سایر اطلاعات ارائه شده در متن کتاب درسی است.

■ **طراحی فرصت یادگیری / سنجش**: که در آن همه دانش‌آموزان قادر باشند با توجه به دانسته‌ها و علایق خود درگیر فعالیت شوند و با درکی که نسبت به مفهوم / کسب مهارت مورد نظر به دست می‌آورند، در رویارویی با مسائل / پرسش‌های جدید بتوانند با استفاده از دانش کسب شده به پرسش‌ها پاسخ، و یادگیری خود را توسعه دهند.

۸- انواع نقشه‌های برنامه درسی

نقشه‌های برنامه درسی در سطح مدرسه می‌تواند با تمرکز بر نیازهای یادگیرندگان و اقتضات محیطی به عامل تغییر و هویت بخش مدرسه در سطح منطقه / ملی تبدیل شود؛ اما گرفتن چنین تصمیماتی نیازمند مشارکت معلمان و سایر عوامل تأثیرگذار است؛ از این رو برای آغاز کار تهیه نقشه برنامه درسی، اعضای گروه باید بر سر چارچوبی مشترک به توافق برسند تا هنگام تدوین نقشه با یکدیگر ارتباط مؤثرتری برقرار سازند و به تصمیمات بهتر کمک کنند. نقشه برنامه درسی، تصویری از یادگیری دانش‌آموزان در دوره‌ها و پایه‌های مختلف را براساس آنچه به واقع در کلاس‌های درس یا سطح مدرسه اتفاق می‌افتد، ارائه می‌کند. پیکره‌بندی نقشه‌های برنامه درسی می‌تواند به روش‌های مختلفی صورت بگیرد. ممکن است شما نقشه‌ها را با تکیه بر یک موضوع درسی در یک دوره تهیه کنید یا نقشه شما حاوی تمام موضوعات درسی در یک پایه باشد. تلفیق چند موضوع درسی هم‌زمان در دوره و پایه نیز یکی دیگر از روش‌های تهیه نقشه‌های برنامه درسی در سطح مدرسه است. در ادامه این بحث بیشتر توضیح داده خواهد شد.

نقشه‌ها با هر روشی که تهیه شود، علاوه بر پرداختن به نیازها یا اولویت‌های مدرسه، که انعکاس هویت مدرسه است (مثل تربیت در ساعت‌های مختلف)، می‌تواند تکرارها و شکاف‌ها/خلأها در برنامه درسی (که ممکن است ناشی از سطح برنامه‌ریزی یا سطح یادگیری دانش‌آموزان باشد)، را نیز منعکس سازد، و به تلفیق و یکپارچگی برنامه درسی برای دستیابی به یادگیری عمیق و معنادار کمک کند. برای تدوین نقشه برنامه درسی در سطح مدرسه آشنایی با عناصر برنامه درسی و چگونگی تدوین آن ضروری است.

نوآوری همیشه با خطرپذیری همراه است، وقتی معلمان فعالیت‌های جدیدی را در کلاس‌هایشان تجربه می‌کنند برای اینکه بدانند اساساً این تجربیات جدید مفید هستند یا خیر، و بتوانند در مورد اثربخشی آنها قضاوت کنند، نیازمند تعامل سازمان یافته با دیگر همکاران خود در سطح مدرسه یا منطقه هستند. این حرکت سازمان یافته می‌تواند به کمک نقشه‌های برنامه درسی در سطح مدرسه اتفاق بیفتد.

۱- در ادامه بحث، این مفهوم به صورت مشروح مورد بحث قرار خواهد گرفت. برای مطالعه نمونه‌های نقشه برنامه درسی می‌توانید به فصل آخر مراجعه کنید.

۲- نقشه‌های ذهنی، روشی برای بازنمایی بصری اطلاعات است. نقشه‌های ذهنی کمک می‌کند تا بین اطلاعات مختلف اعم از آنچه از پیش می‌دانیم و آنچه قصد یادگیری آن را داریم، پیوند برقرار، و به درک عمیق‌تر مطلب دست پیدا کنیم.