

تاریخچه نصاب تعلیمی

نصاب تعلیمی به مفهوم عام و کلی آن پیشینه ای دیرینه دارد و شاید هم گفت که با تاریخ تعلیم و تربیت آغاز شده است.

پس از ظهور دین حضرت عیسی مسیح (ع) و گسترش مسیحیت، در سراسر اروپا، کشیشان و روحانیون مسیحی به سهم خود متولی امور تعلیم و تربیت و عهده دار امور برنامه ریزی شدند. علاوه بر مسیحیان، مسلمانان نیز از همان آغاز ظهور اسلام، نسبت به گسترش تعلیم و تربیت و سازماندهی امور آموزشی، اهتمام خاص ورزیدند.

ضرورت آموختن قرآن و فهم دستورات دینی و نیز لزوم ثبت وضبط اخبار و احادیث و معرفی اسلام، ایجاب می کرد، که مردم سواد بیاموزند و در بالا بردن فهم دینی خود از خواندن و نوشتن مدد بگیرند. هنوز از آغاز دین مبین اسلام زمان زیادی نگذشته بود، که شمار زیادی از مسلمانان سواد آموختند و به تعلیم و تعلم قرآن و تبلیغ دین همت گماشتند. بنابر این رمز گسترش سواد در میان مسلمانان آن هم در زمانی کوتاه حاکی از به کار بستن تدابیر خاص و وجود اندیشه های نصاب تعلیمی است.

با شکوفایی صنعت و گسترش فن آوری جدید در مغرب زمین، به ویژه در سده های اخیر و وقوع تحولات اقتصادی، سیاسی و فرهنگی و نیز افزایش نقش تعلیم و تربیت در زندگی انسان ها، برای اداره امور آموزشی از روش ها و فنون پیچیده تری مدد گرفته شد و به تدریج زمینه های شکل گیری نصاب تعلیمی به عنوان یک دانش جدید در مغرب زمین نیز فراهم گردید.

نصاب تعلیمی در سطح تخصصی به عنوان یک رشته مستقل، مرزهای معین خود را در قرن بیستم پیدا نمود و شروع به رشد و نمو کرد. با این نگرش حرفه ای، هیچ کتابی با عنوان نصاب تعلیمی تا سال ۱۹۰۰ میلادی تألیف نشد. در واقع از سال ۱۹۰۰ به تدریج کتاب های تخصصی در زمینه نصاب تعلیمی به رشته تحریر درآمده است. مع ذلک کتاب برنامه درسی فرانکلین بوبیت (۱۹۱۸م) نخستین کتاب جدید و اساسی نصاب درسی به شمار می رود.

دانش سازمان یافته - فقهی در رشته نصاب تعلیمی به عنوان یک رشته مستقل و دیرینه معارف بین المللی برنامه درسی (در سال ۱۹۱۹ م) منتشر شد و موجبات غنای دانش نظری و عملی حوزه پیچیده نصاب تعلیمی را فراهم ساخت. بدین طریق مطالعات نصاب درسی به عنوان یک رشته تخصصی از اوایل قرن بیستم شکل گرفت.

نصاب تعلیمی در کشورهای اروپای غربی

پس از جنگ جهانی دوم، هنگامی که دوره ی جدیدی در تاریخ علوم، فن آوری و اقتصاد آغاز گردید، در تاریخ نصاب تعلیمی کشورهای اروپایی نیز نقطه عطفی بوجود آمد. زیرا گسترش علوم و فن آوری و تحولات اجتماعی، شیوه های دقیق و پیچیده تری را در زمینه نصاب تعلیمی ایجاب می کرد، به همین دلیل دول اروپایی به

فکر افتادند که نظام های آموزشی خود را بازسازی کنند. زیرا تعلیم و تربیه در این کشورها نه تنها با مسائلی چون تقاضای روز افزون برای آموزش، کمبود فضای آموزشی و کمبود معلم مواجه بود، بلکه مساله هماهنگ کردن نظام آموزشی با خط مشی های توسعه و با ماهیت مشاغل در حال تحول، برای آن ها اهمیت فراوانی داشت. از این رو استفاده از روش های نصاب تعلیمی به شیوه جدید، در خلال دهه ۱۹۴۰ میلادی در کشور های اروپای غربی نیز روبه گسترش نهاد.

نصاب تعلیمی در کشورهای در حال توسعه

در سال های ۱۹۵۰ میلادی با بروز تحولاتی در زمینه مسائل سیاسی، اقتصادی و اجتماعی تحولات تاثیر شگرفی بر تعلیم و تربیه این جوامع گذاشت. به این معنی حدوث این دگرگونی ها موجب گردید که مسئولان آموزشی این کشور ها، تعلیم و تربیه را به منظور جواب گویی به انتظارات ناشی از تحولات جدید، مورد تجدید نظر و بررسی قرار دهند و پذیرای نوآوری ها و تغییرات جدیدی شوند. از جمله نوآوری هایی که در عرصه تعلیم و تربیه این کشور ها پذیرفته شد، استفاده از روش ها و فنون برنامه ریزی آموزشی در اکثر این کشورها بود که خود منبعث از تحولات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی گوناگونی از جمله تحولات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی بود.

نصاب تعلیمی در کشورهای اسلامی

هم زمان با آغاز روابط سیاسی کشور های اسلامی با غرب در عصر فرمان رویی زمام داران سکولار، روابط فرهنگی نیز میان کشورهای اسلامی و غربی برقرار شد. در نتیجه بسیاری از الگوهای آموزشی و فرهنگی غرب به نظام های آموزشی کشور های اسلامی راه یافت. مسئولان مملکتی و فرهنگی به تدریج اقداماتی در جهت پذیرش الگوهای فرهنگی و آموزشی غرب به عمل آوردند که این اقدامات بعد ها زمینه ساز پذیرش روش های برنامه ریزی به شیوه کنونی گردید و در نهایت در تکوین نظام برنامه ریزی آموزشی در کشورهای اسلامی نقش مهمی ایفا نمود.

مراحل طرح نصاب تعلیمی

نصاب تعلیمی یک فعالیت است که طی چند مرحله مرتبط و متعامل با یکدیگر انجام می شود، که عبارت اند از:

تعیین هدف: هر اقدامی در جهت مقصدی انجام می شود. مقاصد علاوه بر نشان دادن نهایت، انگیزه حرکت را نیز تأمین می کند. هر فعالیتی می تواند مقاصد متفاوتی را دنبال کند، اما در هر حال معطوف به مقصد خاصی است. هدف هر فعالیت، انتخابی است که ممکن است آگاهانه یا ناخود آگاه صورت گیرد. در هر انتخاب فرد با اموری از قبیل ترجیح دادن، ارزش گذاری و قضاوت سر و کار دارد. این گونه فعالیت ها در مقوله کار کردهای عالی ذهن بشر قرار می گیرند و می توان آن ها را فعالیت عقلانی نام نهاد.

گرچه تعیین هدف قاعدتا، باید آگاهانه و واقع بینانه باشد، اما در عمل نمی توان همواره شاهد این دو ویژگی بود. یکی از پیامدهای حاکمیت آگاهی و واقع بینی بر جریان انتخاب هدف، توجه به روش های قابل استفاده و طرح های ارزش یابی است.

به عبارت دیگر، نخستین مرحله برنامه ریزی از دو مرحله بعدی آن تأثیر می پذیرد و البته بر آن ها نیز تأثیر می نهد. پس از آن که هدف ها انتخاب می شوند، نقش محوری در برنامه ریزی می یابند و سایر مراحل تحت تأثیر آن ها انجام می شوند.

- تشخیص روش: پس از آن که هدف فعالیت تعیین گردید، قاعدتا باید راه و وسیله ای برای رسیدن به آن هدف در نظر گرفته شود. گرچه امکانات برای انتخاب هدف ها تأثیر دارد، اما پس از گزینش هدف ها، عملاً همه چیز متوجه تحقق بخشیدن به هدف هاست.

تمام تلاش برنامه ریزی در این مرحله معطوف به آن است تا شیوه ای را بیابد یا طراحی کند که اقدام کننده را به مقصود برساند. البته این بیان بدان معنا نیست که هدف ها استفاده از هر نوع وسیله ای را مشروعیت می بخشند؛ بلکه همت برنامه ریزی مصروف آن می شود تا از میان روش های مشروع، روشی را شناسایی کند که مقصود مورد نظرش را تأمین می کند. در عین حال باید توجه داشت که به هنگام جستجوی روش، ممکن است شناخت های تازه، تغییر در هدف ها را ضروری نماید، که اقدام بدان بلا مانع است.

- طراحی ارزش یابی: برای آگاهی از میزان تحقق هدف ها، سنجش نهایی و مقایسه یا تطبیق دادن ضرورت دارد. ارزش یابی این امکان را فراهم می کند که میزان واقع بینی در انتخاب هدف ها و میزان تطابق در گزینش روش ها آشکار شود و از این طریق امکان تدارک برنامه های مناسب تر در آینده ممکن شود. در این مرحله تلاش می شود تا راهی برای سنجش دستاورد های اقدام مبتنی بر برنامه در نظر گرفته شود و در عین حال کمیت ها یا کیفیت های مطلوب مورد نظر از هر برنامه ارائه گردد.

عبارت دیگر، برنامه ریزان در سومین مرحله تهیه برنامه مشخص می کنند، که چگونه درباره نتایج قضاوت خواهد شد. طرح ارزش یابی برای تمامی فعالیت های حیات انسانی ضرورت دارد. به خصوص زمانی که به موضوع مسئولیت پاسخگویی انسان توجه می شود و استمرار در تکلیف مورد نظر قرار می گیرد.

ضرورت به نصاب

برنامه ریزی فعالیتی است که ریشه در گذشته دارد و با شناخت اکنون، معطوف به تغییر آینده است. بر این اساس ضروریات برنامه ریزی را باید در هر سه زمان مذکور جستجو کرد. تأمل در گذشته و آشنایی با آن به فرد و جمع کمک می کند تا نیاز های خود را شناسایی کنند، تحقیق در اکنون وضعیت امکانات را از جهات مختلف نشان می دهد، و توصیف آینده نحوه و قوع رخداد ها را آشکار می سازد.

سه فعالیت مذکور، که می توان آن ها را با عناوین نیاز سنجی **Assessment Need** شناخت امکانات و پیش بینی آینده معرفی کرد، لازمه برنامه ریزی محسوب می شوند. نیاز سنجی انگیزه اقدام به برنامه ریزی را

فراهم می آورد، شناخت امکانات به واقع بینی در عمل برنامه ریزی می انجامد، و پیش بینی آینده امکان تغییر و دگرگونی آن را مهیا می سازد.

ضروریات نصاب	سؤالهای اساسی
نیازسنجی Need Assessment شناخت امکانات پیش بینی	نیازها کدام اند؟ منابع و موانع چه هستند؟ آینده چگونه وقوع می یابد؟

ویژه گی های فعالیت نصاب

در باره ویژگی های فعالیت برنامه ریزی تحت عناوین متفاوتی بحث شده است. که می توان حد مشترکی برای آن ها معرفی کرد به نظر می رسد سه ویژگی زیر می توان از تحلیل فعالیت برنامه ریزی به دست آورد:

- عقلانی بودن: در جریان برنامه ریزی، انتخاب های متعددی صورت می گیرد که با قضاوت و ارزیابی همراه هستند. ارزش یابی، قضاوت و انتخاب جزء کارکرد های سطح عالی ذهن بشرمحسوب می شوند که با عنوان فعالیت عقلانی معرفی می شوند.

عقلانی بودن فعالیت برنامه ریزی در عین حال به آگاهانه بودن آن نیز اشاره دارد. به عبارت دیگر، برنامه ریزی کاری آگاهانه است که با استفاده از فعالیت های عالی فکر بشر انجام می شود و براین اساس واجد ویژگی عقلانی بودن است.

- آینده نگربودن: برنامه ریزی بر پیش بینی بنا می شود، که توصیف آینده احتمالی است و در عین حال به اجرا معطوف است، که پدید آوردن آینده دلخواه و مطلوب محسوب می شود. به عبارت دیگر، لازمه برنامه ریزی، شناخته آینده است و مقصد برنامه ریزی، تغییر در آینده است. پس می توان گفت که برنامه ریزی فعالیتی آینده نگراست، یعنی نظر به تغییرآینده دارد.

- مستمر بودن: برنامه ریزی فعالیت است که سراسر حیات آدمی را دربر دارد. برنامه ریزی محدود به زمان، مکان و موضوع نیست. در عین حال برنامه ریزی با تهیه یک برنامه خاتمه نمی یابد، بلکه در جریان اجرای برنامه، همواره لازم است هر یک از اجزای برنامه تأیید شوند یا تغییر یابند و چنین امری به واقع برنامه ریزی مکرر است. به عبارت دیگر برنامه ریزی فعالیتی همه جایی، همه زمانی و همه موضوعی است، هیچ یک از اجزای حیات بشر بی نیاز از آن نیست و در هیچ زمانی آدمی بدون آن نمی تواند عمل نماید.

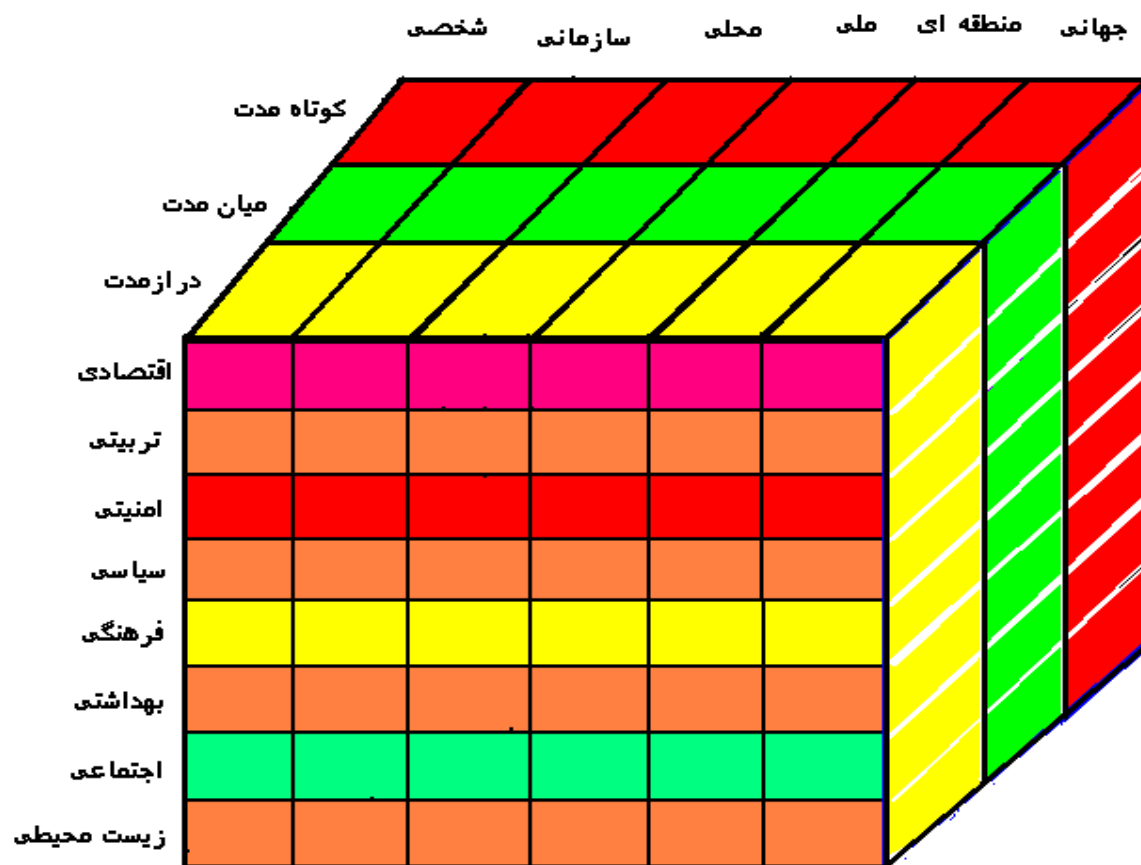
انواع نصاب

هر فعالیت برنامه ریزی دارای سه بعد زمان، گستره و موضوع است و بر اساس هر یک از این ابعاد، تقسیماتی از برنامه ریزی ارائه شده است. به عبارت دیگر هرگاه تلاش شود تا تجسمی عینی از برنامه ریزی صورت گیرد، می توان آن را به مکعب تشبیه کرد و ابعاد سه گانه آن را در نظر آورد. تقسیم بندی برنامه ریزی بر اساس هر یک از ابعاد آن به شرح ذیل است:

- زمان: از بعد زمان، برنامه ریزی انواعی دارد که معمولاً با سه عنوان کوتاه مدت، میان مدت و دراز مدت معرفی شده اند. گرچه بر سر دامنه زمانی هر یک از عناوین مذکور چندان توافقی وجود ندارد، اما در این جا به برنامه هایی که زمان کمتر از پنج سال را در بر می گیرند "کوتاه مدت" به برنامه هایی که بین پنج تا بیست سال را شامل می شوند "میان مدت" و به برنامه هایی که بیش از بیست سال را تحت پوشش قرار می دهند "دراز مدت" گفته می شود.

- گستره: دامنه عمل برنامه ریزی می تواند محدود و یا وسیع باشد. گستره برنامه ریزی را به شکل های مختلفی می توان طبقه بندی کرد. آن چه در این نوشته مورد استفاده قرار می گیرد، از برنامه ریزی شخصی (فردی) شروع می شود و تا برنامه ریزی جهانی ادامه می یابد. در حد فاصل این دو سوی طیف، از محدود به گسترده، برنامه ریزی های سازمانی، محلی، ملی و منطقه ای قرار می گیرند.

- موضوع: از بعد موضوع، انواع فراوانی از برنامه ریزی را می توان معرفی کرد. تمامی موضوعات زنده گی بشر نیازمند برنامه ریزی هستند و بنا براین به تعداد موضوعاتی که در حیات آدمی مطرح می شود، می توان برنامه ریزی داشت. در این جا البته قصد بر آن نیست که تمامی موضوعات زندگی آدمی مطرح شوند، اما در قالب عناوین کلی می توان به برنامه ریزی اقتصادی، تربیتی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، امنیتی، بهداشتی و زیست محیطی اشاره کرد.



مکعب ابعاد نصاب

در باب انواع نصاب چند نکته قابل ذکر است:

- اولاً هر نصاب دارای سه بعد زمان، موضوع و گستره است. بنابر این هرگاه قصد بیان نوعی از برنامه ریزی باشد، لازم است هر سه بعد در آن لحاظ شده باشد.
- ثانیاً از ترکیب ابعاد مختلف برنامه ریزی می توان به انواع برنامه ریزی پی برد و براین اساس باید گفت که اگر بعد زمان در سه سطح، بعد موضوع در هشت مقوله و بعد گستره در شش سطح محدود شود، یکصد و چهل و چهار ترکیب به دست می آید که می توان آن ها را انواع برنامه ریزی قلم داد کرد. مثلاً "نصاب تعلیمی کوتاه مدت شخصی" یکی از این انواع خواهد بود چنان که "برنامه ریزی زیست محیطی دراز مدت جهانی" نیز نوع دیگری محسوب خواهد شد.
- ثالثاً هر یک از انواع برنامه ها بر دیگری تأثیر می گذارد و درک این رابطه تعاملی به هنگام برنامه ریزی سبب می شود که از دخل و تصرف و دگرگونی بی محابا در برنامه خود داری شود و اجازه فعالیت به هر شخص داده نشود.
- به عبارت دیگر، برنامه ریزی یک فعالیت تخصصی است که اقدام بدان نیازمند دانش کافی و قابل اعتماد است و برنامه ریز باید دارای درک بینش سیستمی باشد.
- بنابر این لازم است صدور مجوز برنامه ریزی با اطمینان از "مشروعیت برنامه ریز" همراه باشد و برای تدارک هر یک از برنامه ها، تدارک "برنامه جامع حیات اجتماعی" در اولویت قرار دارد.

مفهوم نصاب تعلیمی

برنامه ریزان آموزشی طی سه دهه ی گذشته توجه خاصی به این پرسش داشته اند که چه چیز باید در مکاتب تدریس شود.

برای شاگردان و محصلین چه نوع مواد و وسایل آموزشی و توسط چه کسانی باید آماده شود ؟ فراگیرنده در طول برنامه ی درسی، چه نوع فعالیت های یادگیری باید انجام دهند ؟ به طور خلاصه در مورد تصمیمات مربوط به برنامه ی درسی مکاتب، توجه بسیاری معطوف شده است.

افزایش علاقه ای که در مورد برنامه ریزی درسی ظاهر شده است، همزمان با تغییر معنای خود اصطلاح (نصاب درسی) بوده است.

در سال های اخیر مفهوم (نصاب درسی) گسترش یافته است، تا آنجا که برنامه ی تفصیلی کلیه ی فعالیت های یادگیری فرا گیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهاداتی در مورد راهبردهای یادگیری و شرایط اجرای برنامه و ... را شامل شده است.

ارتباط میان نصاب درسی تعلیمی و برنامه ریزی اقتصادی اجتماعی و فرهنگی

اگر چه هر یک از سه اصطلاح یاد شده حوزه عمل مشخصی دارند و قلمرو فعالیت آن ها با یکدیگر متفاوت است، با این حال، پیوند و ارتباطی ناگسستنی میان این سه نوع برنامه ریزی وجود دارد. هنگامی که برنامه

ریزان توسعه، انتظارات اجتماعی، آرمان های دینی و فرهنگی و نیاز های بخش های اقتصادی به نیروی انسانی ماهر را برای برهه زمانی خاص و در قالب برنامه توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مشخص می کنند، برنامه ریزان آموزشی نیز تا آنجا که به نظام آموزش مربوط می شود، این انتظارات، آرمان ها و نیازها را در قالب اهداف آموزشی ترجمه و بیان می کنند. آن گاه برای تحقق این اهداف، به برآورد منابع مادی و انسانی دست می زنند و با بکارگیری خط مشی های مناسب و بهره گیری از منابع مادی و انسانی، راه وصول به اهداف مورد نظر را هموار می کنند.

برنامه ریزان درسی با الهام از انتظارات، آرمان ها و نیازهای جامعه و با توجه به اهداف نظام آموزشی به تدوین و ارائه دانش ها، مهارت ها و نگرش هایی اقدام می کنند که قرار است شاگردان و محصلین کسب کنند. بدین سان می توان کل جامعه را حوزه کار و قلمرو فعالیت برنامه ریزان توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به شمار آورد، کل نظام آموزش را قلمرو کار برنامه ریزان آموزشی دانست اگر به برنامه ریزی آموزشی در بعد کلان آن نگریسته شود و سرانجام کلاس درس را حوزه کار و قلمرو برنامه ریزان درسی به حساب آورد.

طراحی و نصاب تعلیمی

برنامه ریزان درسی با توجه به نگرشی که نسبت به ماهیت برنامه ریزی درسی و تعلیم و تربیت دارند درمورد عناصر اصلی برنامه درسی تصمیم گیری می کنند و درهریک از عناصر اصول و جهت گیری برنامه درسی را تعیین می نمایند که این جریان را "طراحی" می نامند از نظر Zais "طراحی عبارت است از مشخص کردن مؤلفه های برنامه درسی یعنی نقشه ای برای آموزش". به دیگرسخن، هرگاه روش های عملی برای تعیین و تحقق هر یک از عناصر و افراد درانجام این روش ها درنظر باشد عنوان "برنامه ریزی درسی" دارد. پرسشهای اساسی که در جریان برنامه ریزی درسی پاسخ داده می شوند عبارتند از:

چه کسانی درباره برنامه درسی تصمیم می گیرند؟

چه اصول و روش هایی انتخاب و تصمیم گیری می شود؟

شیوه تصمیم گیری و نحوه اجرای آن چگونه است؟

در تعیین هدف زمانی که راجع به منابع تعیین اهداف و یا رابطه بین اهداف و ارزش های جامعه تصمیم گیری می کنیم، در مرحله "طراحی" هستیم، اما زمانی که روش های مطالعه منابع اطلاعاتی تعیین هدف را بررسی می کنیم و روش های را ارائه می دهیم و یا نحوه تحلیل اهداف کلی به اهداف جزئی را تعیین می نماییم در واقع به نصاب درسی دست یافته ایم "طراحی" نقشه کشی است و نصاب اجرای آن نقشه است.

عملیه نصاب تعلیمی به علت ارتباط داشتن با عوامل مختلف فرهنگی، اجتماعی و سیاسی یک جریان چند بعدی است.

اولاً: نصاب تعلیمی یک عملیه یا شیوه ای میان افراد است که در خصوص مشارکت افراد مختلف در برنامه درسی، اجرای برنامه درسی، ارزیابی برنامه درسی و روش های مناسب تعیین می گردد.

ثانیاً: نصاب تعلیمی یک عملیه سیاسی است. کارگزاران حکومتی، محلی، منطقه ای و ملی به طور منظم در تعیین خط مشی برنامه های درسی مداخله می کنند؛ همچنین برنامه ریزی با گروه های فشار متعدد در گیر است. این گروه ها ارزش های متضادی را برای تدریس در مکاتب ارائه می دهند.

"می گوید ویژگی سیاسی تصمیمات برنامه درسی وقتی بیشتر معلوم می شود که Simon" آموزش در مکتب را مورد توجه قرار دهیم.

بدیهی است انتخاب اهداف، محتوا، فعالیت ها و ارزش یابی به همان اندازه که از مقوله "آموزش" تأثیر می پذیرد، از مقوله "سیاست" نیز متأثر می شوند.

ثالثاً: نصاب تعلیمی یک امر اجتماعی است. علایق، ارزش ها، ایدئولوژی ها، اولویت ها، کارکردها و مسؤولیت های متفاوت زمینه پویایی را تشکیل می دهند که جریان برنامه ریزی درسی در آن زمینه انجام می پذیرد. در زمینه مذکور همه عوامل مؤثر در برنامه درسی رابطه تعاملی با یکدیگر دارند. شخصیت های برنامه ریزان درسی، ساختار نظام های مکتب و الگوهای مختلف روابط گروهی اعضای مکتب از عوامل مهمی هستند که برنامه ریزی درسی را تحت تأثیر قرار می دهند.

اصلاحات و تغییراتی که در برنامه های درسی انجام می گیرند از چگونگی ارتباط افراد دارای قدرت و مرجعیت در تصمیم گیری ها نتیجه می شوند. ب

نابر این همان طوریکه "Miel" می گوید "برای تغییر در نصاب درسی لازم است در عوامل و افراد شکل دهنده برنامه درسی تغییر ایجاد کرد. در هر تغییر باید در تمایلات، اعتقادات و طرز تلقی ها و دانش و مهارت ها امکان تغییر را فراهم ساخت. بطور خلاصه تغییر در برنامه درسی یک تغییر اجتماعی است." "Zais" تحلیل "Miel" را در خصوص جنبه های اجتماعی برنامه درسی تصدیق می کند و می گوید: تغییر برنامه درسی تغییر انسان هاست و تنها با دست کاری های سازمانی نمی توان به تغییر دست یافت. بنابر این همیشه هر نوع تغییر آموزشی مستلزم تغییر عوامل انسانی، احساسی و ارزشی است.

به این دلیل است که "Smith" تغییر برنامه درسی را با مهندسی اجتماعی یکی می داند.

رابعاً: نصاب تعلیمی یک امر جمعی است و باید با همکاری انجام گیرد. این واقعیت که نصاب تعلیمی مستلزم مهارت های مختلف، آگاهی ها، علایق و تعهدات ارزشی است کار نصاب درسی را برای یک فرد به تنهایی غیر ممکن می سازد. همکاری در نصاب درسی یک کار اساسی است. البته همه افراد شرکت کننده در نصاب درسی به یک اندازه در همه جنبه های برنامه ریزی مشارکت نمی کنند. پیچیده گی های فنی در تهیه برنامه درسی و ویژگی های سیاسی، اجتماعی آن مستلزم انواع صلاحیت ها در مراحل مختلف جریان برنامه ریزی درسی است. این که شرکت کننده گان در برنامه ریزی درسی چه کسانی باشند و چه موقع ایفای نقش کنند به کارکرد های متمایز و نوع صلاحیت های آنان مبتنی است. به این نحو برنامه ریزی درسی مؤثر باید با توجه به دو اصل "همکاری" و "تشریک مساعی" انجام پذیرد. رعایت این دو اصل اساسی اطمینان لازم را از جهت ارائه علایق قطعی و وجود انسجام و وحدت در سرتاسر جریان برنامه ریزی درسی و تأمین مهارت های فنی متعدد مورد نیاز برای برنامه ریزی درسی کیفی را برای برنامه ریزان به وجود می آورد.

مدل های نصاب تعلیمی

مدل های نصاب درسی را می توان در دو گروه طبقه بندی کرد. در یک گروه افرادی هستند، که اعتقاد دارند می توان اهدافی تعلیم و تربیه را تعیین کرد، به دقت بیان نمود و به شیوه خطی آن ها را تحقق بخشید. این گروه روش تکنیکی عملی **Technical Scientific approach** به برنامه ریزی درسی دارند.

در مقابل، روش های غیر تکنیکی قرار دارند؛ یعنی افرادی که به "ذهنیت"، "شخصی بودن"، "ذوقی بودن"، اکتشافی بودن" تأکید می کنند. آنان به محصول و تولید برنامه توجه ندارند بلکه به یادگیرنده و یا در ذهن یادگیری از طریق روش های "فعالیت - مدار" تأکید می نمایند. این روش برنامه درسی را "باز" می بیند و به طور دقیق طراحی نمی کند. به این نحو در این روش تمام آنانی که به نوعی با برنامه درسی ارتباط دارند و تأثیر می پذیرند در طراحی برنامه درسی درگیر می شوند. فراگیران خود شان را بهتر از هرکس دیگری می شناسند.

بنابر این در تعیین و انتخاب تجربه های یادگیری که رشد شناختی و اجتماعی را تسهیل می کنند صلاحیت بیشتری دارند. این روش روی "خودشناسی" و "خواسته های شخصی" خود ارزش یابی آن ها و تلاش های شان در جهت وحدت بخشی به خود تمرکز دارد.

درین روش تمرکز اصلی فعالیت نصاب درسی محتوا نیست بلکه روی فعالیت فرد است. محتوا تاحدی اهمیت دارد که شاگرد بتواند معانی لازم را به دست آورد. اشخاصی که این جهت گیری را نسبت به برنامه دارند یادگیری را به صورت یک "کل" می بینند. در مقابل، دیدگاهی که یادگیری را بخش های جدا از هم و با توالی ساختگی محسوب می کنند. نمی توان یادگیری را به واقع به مراحل دقیق یا حیطه شناختی عاطفی و روان حرکتی تقسیم کرد. درین روش نصاب های درسی قبل از این که شاگردان به صنف بیایند تهیه نمی شوند بلکه معلمان باید همکار فراگیر باشند و با گفتگوی آموزشی با او موضوعات مناسب برای بررسی تعیین کنند. به این نحو در بیشتر مدل های غیر تکنیکی نصاب درسی به جای این که از قبل تهیه شود از طریق تعامل شاگرد و معلم حاصل می گردد.

مدل باییت

در آغاز قرن بیستم استاد تعلیم و تربیه پوهنتون شیکاگو علاقه مند بود نصاب تعلیمی متناسب با زمان را جایگزین برنامه موجود کند و روش های جدید، مواد آموزشی تازه و شیوه های نوبه کارگیرد. او معتقد بود که با استفاده از علم می توان به اهدافی که از طریق تجربه زندگی به دست نیامده نایل گشت. به همین دلیل او استفاده از اهدافی را به گونه ای که عملکرد فراگیر را معین کند مورد ملاحظه قرار داد.

باییت در کتاب بعدی خود که در سال ۱۹۲۴ منتشر کرد دو فصل را به اهداف اختصاص داد. او نخست وظایف یا تحلیل فعالیت ها را شرح می دهد و هدف ها را از آن وظایف قابل استخراج می داند؛ سپس اهدافی را که مفید و کار آمد تشخیص می دهد بیان می کند. چند نمونه از اهدافی را که باییت طرح کرده است ذکر می شوند:

توانایی در سازماندهی و ارائه اندیشه های خود به دیگران در مواقع:

الف) گفتگو

ب) نقل تجربه های خود

ج) بحث خیلی جدی و رسمی

د) گزارش شفاهی

ه) راهنمایی کردن

و) صحبت برای حضار

توانایی در نگهداری ابزار و وسایل خانواده

توانایی جمع آوری، سازماندهی و تفسیر حقایق مورد نیاز در انجام هرتوانایی و رسیدن به نتایج
بابت بین اهدافی عالی Ultimate objectives که بصورت کیفی نوشته می شوند - و اهدافی پیشرو
Progress objectives به شکل کمی نوشته می شوند - در هر گروه سنی و یا صنفی تفاوت مو گذاشت.
او می گوید: اهداف باید با اصطلاحات معین و براساس آن چه که شاگرد عمل یا تجربه می کند بیان شوند.
درین حالت برای معلمان این امکان فراهم می شود، که تحقق اهداف را تعقیب کنند و خانواده ها و دانش
آموزان اهداف را درک کنند.

مدل چارترز

چارترز" با استفاده و سازماندهی نظریات" هربرت اسپنسر"، "فرانکلین بابت" و "جان دیوی" در سال ۱۹۲۴
کتاب "بازسازی نصاب درسی" را نوشت.

او درین کتاب "نظریه کار کردی" را برای طراحی سیستماتیک نصاب درسی مطرح ساخت و برای
موضوعات آموزشی و حرفه ای ریز مواد تفصیلی ارائه نمود.

چارترز با تأثیر گرفتن از روش ها تحلیلی اسپنسر و تیلور خاطر نشان ساخت که اولین قدم در تهیه نصاب
درسی تعریف اهدافی اصلی است. او معتقد است برای تعریف اهدافی نصاب درسی باید آن ها به "ایده الها" و
"فعالیت ها" تحلیل شوند. با استفاده از روش های تحلیل شغل (درون نگری، مصاحبه، پرسشنامه و تحلیل واقعی آن
چه که روی کار انجام می گرفت" چارترز اظهار کرد که فعالیت باید تا نقطه ای که شاگرد بتواند بدون کمک
دیگران یاد بگیرد تجزیه شود.

وی مراحل تهیه اهداف تعلیمی را چنین ارایه می دارد:

مرحله اول: با مطالعه زندگی اجتماعی انسان اهدافی اصلی تعلیم و تربیت را تعیین کنید.

مرحله دوم: اهداف را به دو بخش "آرمان ها" و "فعالیت ها" تحلیل کنید و تحلیل را تا سطح واحد های کار
ادامه دهید.

مرحله سوم: این اجزا را به ترتیب اهمیت مرتب کنید.

مرحله چهارم: با توجه به فعالیت های که برای بچه ها ارزش بالاتر و برای بزرگسالان ارزش کمتری دارند،
اجزای مرتب شده را با دقت بیشتری تنظیم کنید.

مرحله پنجم: با استفاده از فهرست موضوعاتی که در زمان اختصاص یافته آموزش مکتب قابل ارائه هستند تعیین کنید.

مرحله ششم: تمرین های مناسبی را که در انجام این فعالیت ها و آرمان ها انجام پذیر است مشخص سازید.
مرحله هفتم: بر اساس ماهیت روانشناختی بچه ها، مواد آموزشی را با نظم آموزشی مرتب کنید.

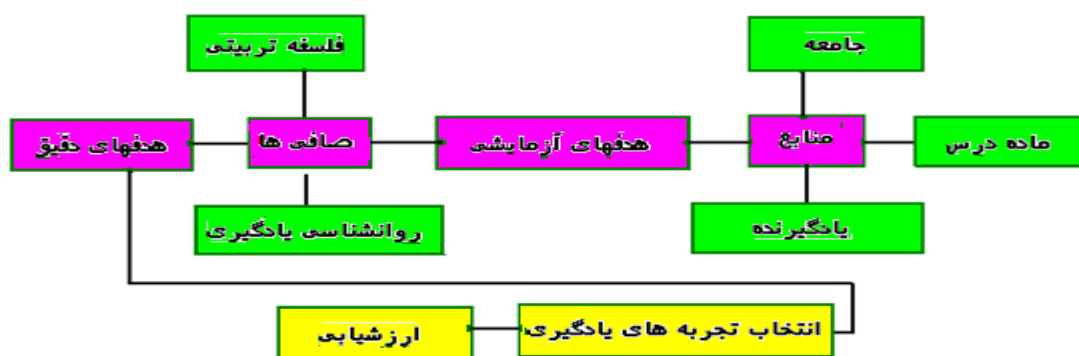
مدل تایلر

تایلر یکی از صاحب نظران برجسته مدل های تکنیکی، علمی است. تایلر در سال ۱۹۴۹ کتاب اصول اساسی نصاب درسی و تعلیمی را منتشر کرد که در آن برای بررسی مسایل نصاب درسی و تعلیمی منطقی را ارائه نمود. او یادآورشده که نصاب درسی باید این مراحل را انجام دهند:

اهدافی آموزشی مکتب، تجربه های آموزشی مربوط به اهداف، سازماندهی تجربه ها و ارزش یابی اهداف. تایلر یادآوری کرد که باید نصاب درسی اهدافی کلی را براساس گردآوری اطلاعات از سه منبع: ماده درسی، یادگیرنده و جامعه تعیین کنند؛ سپس اهداف را از دو صافی فلسفه تربیتی و روانشناسی یادگیری بگذرانند. بعد از گذراندن از این دو صافی اهدافی ویژه آموزشی به دست می آیند.

تایلر می گوید: تجربه های یادگیری باید طوری تنظیم شود که بالاترین تأثیر را روی یادگیرنده بگذارد. او اعتقاد داشت که عناصر نصاب درسی از قبیل آرا، مفاهیم، ارزش ها و مهارت ها باید مانند دانه های یک نخ در ساخت نصاب درسی قرار گیرند. این عناصر کلیدی می توانند نقش سازمان دهنده را در آموزش بازی کنند و تجربه های یادگیری مختلف در موضوعات گوناگون را به یکدیگر ربط دهند؛ همچنین آرا، مفاهیم، ارزش یابی و مهارت ها می توانند محتوای درون موضوعات خاص را به هم مربوط سازند.

تایلر ارزش یابی را در نصاب درسی خیلی مهم می شمارد. او یادآوری می کند که اگر مریان بخواهند کشف کنند که آیا به واقع تجربه های یادگیری نتایج مورد انتظار را تحقق بخشیده اند یا نه باید از ارزش یابی استفاده کنند؛ همچنین بر اساس ارزش یابی است که معلوم می گردد برنامه مؤثر بوده است یا نه. گرچه تایلر مدل خود را در نصاب درسی به صورت نمودار مشخص نکرد ولی می توان در چنین مدلی نشان داد:



گراف ارزش یابی از دیدگاه تایلر

"هیلدا تبا" معتقد بود آنانی که نصاب درسی را اجرا می کنند باید در برنامه ریزی شرکت نمایند. او از روش از پایین به بالا Grass- roots حمایت نمود. مدلی که مراحل آن به مدل تایلر شباهت دارد. اگر چه تایلر در خصوص به کارگیری مدل خود با افرادی که در مرکز برنامه ریزی فعالیت می کند اظهار نظر ننمود، مریدان تصور می کردند دانش لازم را برای تهیه نصاب درسی دارند و می توانند به تهیه برنامه اقدام نمایند. این همان مدلی است که مدلی است که مدل از "بالا به پایین" Top- down یا "مدیریتی" Administrative خوانده می شود.

"تبا" اعتقاد داشت که مدل مدیریتی توالی و نظم درستی ندارد. نصاب درسی باید توسط آنانی که برنامه را مورد استفاده قرار می دهند طراحی شود. استادان باید از طریق تهیه واحدهای ویژه یاددهی - یادگیری برای شاگردان، جریان نصاب درسی را شروع کنند. یعنی بایک روش استقرایی از امور جزئی به طرح کلی برسند. این همان شیوه ای است که در روش قیاسی سنتی که از طرح کلی شروع می شد و به امور جزئی می رسید مورد مخالفت قرار گرفت. تبا هفت مرحله اصلی را در مدل خود برشمرد که در آن استادان اعمال زیر را انجام می دهند:

تشخیص نیاز: معلم (نصاب درسی) با تعیین نیازهای محصلین جریان نصاب درسی را شروع می کند.
تعیین هدف: استاد پس از تعیین نیازها اهدافی قابل تحقق را معین می کند.
انتخاب محتوا: باتوجه به اهدافی تعیین شده محتوای مناسب انتخاب می شود.
 محتوا نه تنها با اهداف باید سازگار باشد، بلکه اعتبار و اهمیت لازم را نیز باید دارا باشد.
سازماندهی محتوا: استاد نباید به انتخاب محتوا اکتفا کند، بلکه لازم است باتوجه به رشد فراگیران، پیشرفت و علایق آن ها محتوا را سازمان دهد.
انتخاب تجربه های یادگیری: محتوا به محصلین ارایه می شود و آنان محتوا را مرتب و سازمان می دهند. از این نظر روش های تدریس معلم مستلزم درگیری شاگرد با محتوا است.
سازماندهی فعالیت های یادگیری: همان طور که محتوا توالی و سازمان پیدا می کند فعالیت های یادگیری نیز لازم است سازمان یابد. توالی فعالیت های یادگیری براساس محتوا انجام می گیرد، اما معلم باید شاگردان ویژه را نیز در نظر داشته باشد.
ارزش یابی: نصاب درسی باید تعیین کند که چه اهدافی تحقق پیدا کرده اند. برای این کار ارزش یابی صورت می گیرد. شیوه های ارزش یابی باید از سوی محصلین و استادان تدوین یابد.
 مدل سیلور و الکساندر:

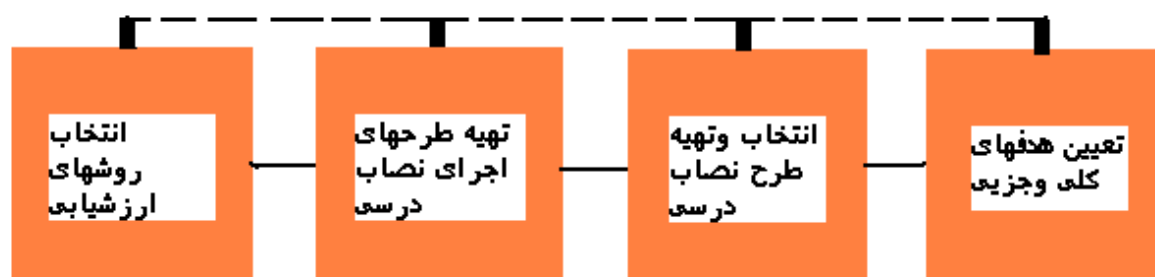
"سیلور" و "الکساندر" یک روش سیستماتیک به نصاب درسی ارایه کرده اند.

اهداف کلی، اهدافی جزئی و حیطه ها: برنامه ریزان درسی با تحلیل اهدافی کلی و جزئی برنامه ریزی را شروع می کنند. اهداف در حیطه های نصاب درسی سازمان می یابند. چهار حیطه باید در سازمان دهی اهداف مورد توجه باشد: رشد شخصی، Personal development روابط انسانی، Human relations مهارت های یادگیری، learninig skills و تخصصی کردن Specialization

طراحی نصاب درسی: پس از مرحله اول نصاب درسی درخصوص محتوا، سازماندهی آن و فرصتهای یادگیری مناسب تصمیم گیری می کند. در این تصمیم گیری ها دیدگاههای فلسفی تأثیر دارند. آیا نصاب درسی به رشته های علمی تأکید می کند؟ یا یادگیرنده و یا نیازهای جامعه؟

اجرای نصاب درسی: پس از تصمیم گیری در طراحی نصاب درسی، استادان طرح های آموزشی را تهیه می کنند. به این معنا که آنان برنامه را به اجرا در می آورند. استادان روش ها و مواردی را که برای کمک به یادگیری محصلین مورد استفاده قرار می دهند انتخاب می کنند.

ارزش یابی نصاب درسی: آخرین مرحله مدل ارزش یابی است. در این مرحله برنامه ریزان و استادان از فنون ارزش یابی که بتواند تصویر درستی از ارزش و موفقیت نصاب درسی ارائه دهد استفاده می کنند. ارزش یابی باید روی طرح نصاب درسی، کیفیت آموزش و رفتارهای یادگیرنده تمرکز یابد. از طریق چنین ارزش یابی جامع برنامه ریزان درسی تصمیم گیری می کنند که آیا برنامه را نگه دارند، اصلاح کنند یا انتخاب نمایند.



مدل نصاب درسی سیلور و الکساندر

مدل "ها کینز" نمونه دیگری از مدل های علمی و تکنیکی است که هفت مرحله دارد: مفهومی ساختن برنامه درسی و مشروعیت بخشی، تشخیص، انتخاب محتوا، انتخاب تجربه یادگیری، اجرا، ارزش یابی و نگهداری. **مفهومی ساختن و مشروعیت بخشیده به برنامه درسی:** این ویژگی مدل ها کینز را منحصر به فرد می سازد. در این مرحله تصمیم گیرندگان برنامه درسی در خصوص مفهومی ساختن مفاهیم اساسی برنامه درسی بحث و تصمیم گیری می کنند. ماهیت برنامه درسی چیست؟ عناصر اصلی آن کدامند؟ برای طراحی عناصر برنامه و مرتبط ساختن آن ها با یکدیگر از چه شیوه هایی می توان استفاده کرد؟ نیاز های شاگردان باید به دقت تعریف شوند و برنامه درسی پیشنهاد شده در پرتو نیاز ها مشروعیت پیدا کنند.

تشخیص برنامه درسی: دومین مرحله مدل تشخیص برنامه درسی است که مستلزم دو وظیفه اصل است: تبدیل نیازها به قضایا و استنتاج اهدافی کلی و جزئی از این نیازها. وقتی که برنامه جدید برای تأمین نیازهای محصلین مناسب تشخیص داده شد، اهدافی کلی و جزئی به عنوان اصول راهنما تعیین می شوند. بعضی وقت ها اهداف به صورت نتایج یادگیری مورد انتظار بیان می گردند. چنین اهدافی برای تعیین محتوا که مرحله بعدی است چهارچوبی فراهم می سازد.

انتخاب محتوا: انتخاب محتوا به چستی برنامه درسی مربوط می شود. محتوا "ماده" برنامه درسی است و عبارت است از آن چه باید آموخته شود و محتوا، حقایق، مفاهیم، اصول، نظریه ها و تعمیم ها را در بر می گیرد. همچنین محتوا به جریان های شناختی که یادگیرندگان در موقع تفکر درباره محتوا یا مطالعه محتوا مورد استفاده قرار می دهند مربوط می شوند.

انتخاب تجربه های یادگیری: این مرحله به آموزش مربوط می شود. در این مرحله به پرسش های اساسی پاسخ داده می شود:

محتوا با چه روش هایی به محصلین ارایه می شود؟

محتوا چگونه به وسیله محصلین تجربه می شود؟

برای مؤثر ساختن ولذتبخشی یادگیری چه نوع فعالیت های آموزشی باید طراحی شود؟

برنامه درسی چگونه باید ارایه و اجرا شود تا اهدافی کلی و جزئی تحقق یابد؟

در این مرحله معلم درمورد مواد آموزشی از قبیل: کتاب های درسی، برنامه های نرم افزار، فیلم ها، کتاب های مرجع، مواد اولیه، نقشه ها، تصاویر و غیره تصمیم گیری می کند.

اجرای برنامه درسی: برنامه درسی پس از انتخاب و سازماندهی تجربه ها و متناسب ساختن آن ها با محتوای برنامه برای اجرا آماده می شود. برای حصول اطمینان از اینکه نصاب درسی به نحو مطلوبی اجرا خواهد شد لازم است با یک شیوه مدیریتی مناسب برنامه جدید به کارکنان و مسئولان که در اجرای برنامه دخالت خواهند داشت معرفی شود تا تعهدی در آنان ایجاد شود.

ارزش یابی: این مرحله در سرتاسر حیات نصاب درسی ادامه پیدا می کند. داده های مورد نیاز باید به طور مرتب "نو" شوند تا بتوان برای اصلاح یا جذف برنامه درسی تصمیم گیری کرد. برای چنین کاری صرفا اجرای تستهای پیشرفت تحصیلی که در مکاتب مرسوم است کفایت نمی کند. برای گرد آوری اطلاعات باید از ابزارهای گوناگون بهره گرفت.

نگهداری برنامه: آخرین مرحله مدل نگهداری است. نگهداری شامل روش ها و وسایلی است که کارکرد مؤثر و مفید برنامه درسی را تضمین می کند. این مقوله مباحثی از این قبیل را در بر می گیرد: آموزش کارکنان برای اجرای برنامه، پیش بینی بودیجه لازم برای مواد ضروری، دسترسی استادان به راهنمایان تعلیماتی برای کمک گرفتن در آموزش، ایجاد ارتباط با اجتماعات و گفتگوی مستمر با آن ها به گونه ای که والدین نسبت به برنامه درسی احساس تعلق داشته باشند. وقتی که برنامه درسی اجرا شد در اغلب مکاتب فراموش می شود که برای نگهداشتن آن در راستای هدف های کلی و جزئی برنامه جدید به طرح مدیریتی نگهداری نیاز دارند.

مدل وین اشتین و فانتی نی

در آغاز دهه ۱۹۷۰ اشخاص زیادی در مقابل تأکید مکاتب به رشته های علمی موضع گیری کردند و عدم تعادل در برنامه های درسی را نقد و بررسی نمودند. جرال وین اشتین و ماریوفانتی نی اعتقاد داشتند که تعلیم و تربیت باید به امور انسانی تأکید کنند و اهدافی آموزشی باید نمایانگر علایق فردی و بین الافراد محصلین

باشند. از نظر این متخصصان برنامه درسی دارای هدف انسانی است و خودشناسی شاگردان و تصورات آنان از خودشان را توسعه می دهند. مراحل این مدل:

الف) شناخت فراگیر: این مرحله با اینکه ظاهراً ساده به نظر می رسد، ولی در بیشتر وقت ها نصاب درسی با بی توجهی و یا کم توجهی به فراگیر تهیه می شوند. در این مرحله برنامه ریزان درسی به خصوصیات جمعیت شناسی و فرهنگی محصلین، همچنین به سطوح رشد و ویژگی های روانشناختی آنان توجه می کنند. البته این ویژگی ها به طور گروهی در نظر گرفته می شوند، نه انفرادی.

ب) تعیین علایق: درین مرحله علایق ویژه ای که گروه شاگردان خاص مشترک است تعیین می شود. این علایق باتوجه به شرایط ممکن است تغییر پیدا کنند. برنامه ریزان باید با توجه به ویژگی های روانی و شرایط فرهنگی، اجتماعی موجو، علایق را کشف کنند و مبنای تعلیم و تربیت قرار دهند.

وقتی که علایق معین شدند باید دلایل انتخاب آن ها را به طور ویژه بیان کنیم و آن چه باید برای تأمین این علایق انجام دهیم مشخص سازیم. جنبه های روانی، اجتماعی این علایق باید معین شوند؛ به گونه ای که استادان بتوانند روش های آموزشی متناسب با علایق محصلین را انتخاب کنند.

ج) ایده های سازمان دهنده: برنامه ریزان درسی پس از تعیین و تصریح علایق، "ایده های سازمان یافته" را انتخاب می کنند. این ایده ها، مفاهیم و اصولی است که محتوای برنامه درسی بر محور آن تولید می شود. دراین قسمت این صاحب نظران به مقدار زیادی با برنامه ریزان روش های علمی و تکنیکی که مراحل برنامه ریزی را در یک مسیر انجام می دهند مشابه می شوند، اما تفاوت این جا است که ایده های سازمان دهنده براساس علایق فراگیر انتخاب می شوند، نه بنا به آن چه رشته های علمی ایجاب می کند.

د) انتخاب زمینه هایی که محتوا براساس آن ها شکل می گیرند: این زمینه ها براساس مقوله های شخصی، اجتماعی سازماندهی می شوند. اولی محتوایی است که از تجربه های فراگیر، یعنی شخص رشد یابنده به دست می آید. دومین نوع محتوا به عواطف و علایق فراگیر ارتباط می یابد؛ برای مثال عواطف و علایق فرد درباره دوستان، ورزش ها و کلوپ ها می توانند تعیین کننده محتوا باشند. سومین نوع محتوا، محتوایی است که محصلین از وضعیت اجتماعی زندگی خود یاد می گیرد. این محتوا "تجربی" است.

ه) مهارت های یادگیری: فراگیری برای یادگیری محتوا به چه مهارت هایی نیاز دارد؟ مهارت های اساسی خواندن، نوشتن و حساب کردن از جمله مهارت هایی هستند که باید یاد گرفته شوند. انواع دیگر به مهارت های "آگاهی اجتماعی" Social awareness مربوط می شوند که در خود شناسی و توصیف ارتباط خود با دیگران مورد استفاده قرار می گیرند، در این جا فرا گیر با خودش، همسالان و بزرگسالان در تماس است. "مهارت های اجتماعی" Social skills به اندازه "مهارت های شناختی" Cognitive skills اهمیت دارند.

و) روش های تدریس: استاد با چه روش هایی محصلین را برای یادگیری محتوا و مهارت های مناسب برای زندگی هدایت می کند؟ مهمترین روش ها آن هایی هستند که امکان یادگیری برای هر یک از افراد را فراهم سازند و بیشترین تأثیر را روی ابعاد عاطفی آن ها داشته باشد. فراگیران برای تعامل با استادان و همسالان باید از نظر احساس رشد و ارزش گذاری به خود در آن ها تقویت شود. در این مرحله این نکته برای معلمان اهمیت

دارد که محصلین خود رابه صورت افراد ببینند. استادان باید روش های یادگیری را با استعداد ها و علایق مختلف هماهنگ سازند.

ز) نتیجه: مرحله پایانی به نتایج مورد انتظار دربرنامه درسی مربوط می شود. دراین قسمت این پرسش ها مطرح می شود. آیا محتوا، یاد گرفته شده است ؟ آیا مهارت های فراگیران و روش های تدریس مؤثر بودند ؟ برای اصلاح برنامه چه اقدامی باید کرد ؟ ممکن است این تأکید روی نتایج باعث شود که این مدل را جزء مدل های تکنیکی و علمی قرار دهیم، اما توجه و تأکید مدل مزبور به عناصر انسانی تعلیم و تربیت رشد اجتماعی و مشخصی فراگیر آن را در زمره مدل های غیر تکنیکی و علمی قرار می دهد.



مدل نصاب درسی وین اشتین وفانتی نی

دو گروه از مدل های نصاب درسی توضیح داده شد. یک گروه مدل های تکنیکی و علمی است که به طور عمده در جریان برنامه ریزی درسی از منطق علم پیروی می کند؛ یعنی همان طور که در هر یک از علوم بشری قوانین و قواعد ثابت و قطعی وجود دارد و صرف نظر از شرایط و موقعیت ها آن قوانین حاکم و جاری است در نصاب درسی نیز به وجود قوانین ثابت و مراحل مشخص قایل هستند. به همین دلیل در جریان برنامه ریزی به طور خطی و مرحله به مرحله تصمیم گیری می شود و بر همان منطق نیز برنامه درسی به اجرا در می آید. در این مدل ها آنچه اصل است و بر بقیه عوامل ارجحیت دارد "برداشت بزرگسالان از تعلیم و تربیت است". افراد بزرگسال بنا به نیازهای جامعه و تفسیری که خود شان در خصوص نیازها و ضرورت تعلیم و تربیت فراگیران دارند جریان نصاب درسی را انجام می دهند، بر همین دلیل به نیازها، علایق و استعدادهای فراگیران توجه لازم نمی شود. با این که این ویژگی از دیدگاه بانیان نصاب درسی یعنی "بایت" و "چارترز" تا صاحب نظرانی مانند "تایلر"، "سیلور و الکساندر" و "تبا" تعدیل می شود، ولی "خطی بودن" و اصالت دادن به برداشت بزرگسالان از تعلیم و تربیت، ویژگی های مشترک این مدل هاست؛ بنابر این می توان گفت: در این مدل ها فراگیر در حصار برنامه درسی است.

مدل های غیر تکنیکی و غیر علمی با این که در انتقاد از معایب مدل های تکنیکی و علمی به وجود آمدند، اما از جنبه دیگر دچار افراط شدند. مدل های غیر تکنیکی از خطی بودن و محدودیت مدل های تکنیکی انتقاد

نمودند، ولی در یک موضع افراطی علایق و گرایشات فراگیر را تنها محور و جهت دهنده به فعالیت های یادگیری و انتخاب و سازماندهی محتوا در نظر گرفتند. با این که فراگیر موضوع تعلیم و تربیت است و برنامه ریزان درسی توجه ویژه ای به استعداد ها، توانایی ها و علایق او باید داشته باشند، اما مصلحت نیست برنامه درسی را تابع فراگیرکنند و اهداف و محتوا را صرفاً بر اساس علایق او تعیین و تنظیم نمایند. اگر مدل های تکنیکی و علمی برداشت بزرگسالان از ضرورت های تعلیم و تربیت و نیاز جامعه را در مجموعه برنامه درسی غالب می سازد مدل های غیر تکنیکی علایق فراگیر را عامل منحصر به فرد تلقی می کند. در مدل های تکنیکی فراگیر در یک خط محصور می ماند و در مدل های غیر تکنیکی برنامه درسی با خطی که فراگیر ترسیم می کند جهت می یابد. می توان گفت: در مدل های تکنیکی در جریان برنامه ریزی تصمیم گیری برنامه ریزان اصل است و در مدل های غیر تکنیک تمایلات فراگیر اصل است. در حالیکه نه آن و نه این هیچکدام اصل نیست. رشد و تربیت فراگیر و آماده ساختن او برای زندگی اجتماعی محور تعلیم و تربیت است. گاهی اقتضا می کند که برنامه ریزان درسی برای پرورش فراگیر جهت گیری، اهداف نصاب درسی را تعیین کنند، اما در همه تصمیم گیری ها نیازها و توانایی ها و گرایش های فراگیر را در نظر بگیرند. قلمرو فعالیت فراگیر در محدوده ای است که برنامه ریزان طراحی می کنند، ولی برای نایل شدن به اهدافی آموزشی و برای شکوفایی توانایی ها و خلاقیت های باید فراگیران در مراحل مختلف تعلیم و تربیت نقش و مشارکت فعال داشته باشند.

علاوه بر مطالب یاد شده که به طور ویژه به مدل های تکنیکی مربوط می شد دو نکته در خود طرح نیز وجود دارد که به طور مشترک به هر دو گروه از مدل ها مربوط می شود. اولاً: به "نظام ارزشی" توجه نکرده اند. با این که در نگاه تحلیلی هر یک از مدل ها با یک جهت گیری فلسفی و ارزشی حمایت می شوند، ولی در مدل جریان برنامه ریزی درسی نیز جهت گیری ارزشی باید جایگاه خاص خود را داشته باشد. هر چند در مدل تایلر فلسفه تربیتی یکی از صافی های اهداف در نظر گرفته شده است، اما در منابع تعیین اهداف و تصمیم گیری های نخستین برنامه درسی نظام ارزشی تعیین کننده است.

ثانیاً: مدل های هر دو گروه براین اساس تنظیم شده اند که با چه جریانی چیزی را به فراگیر یاد دهند. یعنی یادگیری مفاهیم، اصول، مهارت ها و نگرش ها محور اصلی مدل هاست منتها هر کدام از این دو گروه موضوع گیری خاصی به این یادگیری دارند. مدل های تکنیکی به تصمیم گیری بزرگسالان و جهت دادن جریان برنامه ریزی درسی به صورت خطی تأکید می کنند، ولی مدل های غیر تکنیکی علایق فراگیر را مبنا قرار می دهند. با این همه در هر دو گروه از مدل ها به "یادگیری راه یادگیری" توجه نمی شود. یافته های علمی و توسعه زیاد دانش بشری حاکی از این است که یادگیری یک سری مفاهیم و اندوختن اطلاعات زیاد افراد در عصر فعلی چیز مطلوبی نیست، زیرا پیشرفت های علمی آن چنان سریع است که تغییرات همه جانبه به وجود می آید که یادگیری های امروز افراد در آینده کاربرد نخواهد داشت. از طرف دیگر، مسایل مختلفی فراگیران را احاطه نموده و آنان در زندگی خود شان با سؤالات عمده ای مواجه خواهند شد. آنچه صلاحیت یادگیری های مداوم را به افراد می دهد و آنان را در مواجهه با مسایل زندگی توانا می سازد یادگیری راه یادگیری است. در مدل جریان برنامه ریزی درسی باید به این ضرورت یادگیری نیز توجه شود.

به نظر یکی از صاحب نظران مدل نصاب درسی چند ویژگی باید داشته باشد:

نظام ارزشی به عنوان یک مبنای قوی به جریان برنامه ریزی درسی جهت می دهد.

در تعیین اهدافی برنامه درسی به توانایی ها و طبقه بندی محصلین توجه می شود و اهداف در سطوح و اشکال متناسب با این توانایی ها تدوین می گردند.

"یادگیری" یکی از منابع تعیین اهداف است.

به عواملی که در تشکیل برنامه درسی پنهان تأثیر دارند توجه می شود.

جریان نصاب درسی، خطی نیست، بلکه یک سیکل است و عناصر برنامه درسی ارتباط متقابل دارند.

در نصاب درسی کلیه افراد که به نوعی در برنامه درسی سهم هستند مشارکت می کنند.

در هر یک از مراحل برنامه ریزی فنون و روش های مناسب ارایه می گردند.

چگونگی ارتباط یک مرحله به مرحله دیگر مشخص می شود.

مدل پیشنهادی:

با مطالعه مدل های مختلف نصاب درسی و با توجه به شرایط و ویژگی های موجود در نظام تعلیم و تربیه ما مدل که دارای ۱۴ مرحله است به صورت راهنما عمل ارائه می شود.

گردآوری اطلاعات

تشخیص نیازها

جهت دهی ارزشی

تعیین اهداف

تعیین استانداردهای آموزشی

انتخاب محتوا

سازماندهی محتوا

انتخاب و سازماندهی تجربیات یادگیری

انتخاب استراتژی های یاددهی - یادگیری

تهیه مواد آموزشی

ارزش یابی تکوینی

نظارت بر اجرای برنامه درسی

ارزش یابی نهایی

بازنگری و حفظ برنامه درسی

مفهوم نیاز

نیاز سنجی به عنوان یکی از مؤلفه های مهم در بسیاری از حوزه ها که با برنامه ریزی و تدارک پیشاپیش برای دستیابی به اهداف و مقاصد معینی سر و کار دارند، از دیرباز مورد توجه بوده است. بررسی ها نشان می دهد

که نیاز سنجی در مقام مقایسه، بیشتر در ارتباط با خدمات اجتماعی و بهداشت از جایگاه ویژه ای برخوردار است. زیرا در این حوزه ها نیاز همواره به عنوان یک اصل زیربنایی، که روشنگر نوع خدمات مورد نظر و جمعیتی که باید آن خدمات را در یافت نمایند، مورد پذیرش است. در این حوزه ها طرز تلقی حاکم آن است که خدمات عمومی باید نسبت به نیاز های عمومی مردم پاسخگو باشد به این دلیل در مقام مقایسه با اصولی نظیر اولویت های سیاسی یا توانایی پرداخت افراد، اصل نیاز به عنوان زیر بنایی ترین اصل در توزیع خدمات مبدل گشته است و در جوامع مختلف، تنها براساس بررسی نیازها، اولویت خدمات معین می گردد.

تعلیم و تربیت نیز به عنوان حوزه ای که در صدد ارائه خدمات آموزشی مختلف به جامعه و افراد است، به نحو بارزی با مقوله بررسی نیازها گره خورده است. نیاز سنجی به عنوان جریان جمع آوری و تحلیل اطلاعات که بر اساس آن نیاز های افراد، گروه ها و جوامع مورد شناسایی واقع می شود، دارای قدمتی به اندازه خود تعلیم و تربیت و یا در واقع خود انسان است، زیرا انسان در طی قرون و اعصار همواره نا گریز از شناسایی نیازهای متنوع خویش و تصمیم گیری درباره طرق برطرف ساختن آن ها بوده است.

به این اعتبار جوامع بشری برای تربیت و آماده سازی نسل، همواره نظامی را هر چند به طور سنتی تدارک می دیده اند و برنامه های تربیتی را براساس آنچه که به عنوان نیاز در نظر گرفته می شد، تدوین می کرده و به عمل گذاشته اند و متناسب با تغییر و تحولات اجتماعی که در نتیجه آن، اهداف و نیازهای جدیدی مطرح می شد، برنامه ها و طرح های نوینی را دنبال می کرده اند.

تعریف نیاز

مفهوم نیاز یک از وسیع ترین و پر کاربرد ترین کلمه های است که در حوزه های مختلف خدمات اجتماعی، به ویژه تعلیم و تربیت متداول است. بررسی پیشینه حوزه تعلیم و تربیت نشان می دهد، که برخلاف کاربرد وسیع این کلمه برای توجیه ضرورت و اهمیت بسیاری از برنامه های تربیتی مبدل شدن سنجش نیاز ها به عنوان یک اصل در توزیع منابع و امکانات برای طرح ها و پروژه های مختلف هنوز برداشت واحدی از آن در دسترس نیست.

شاید به جرأت بتوان گفت که در بسیاری از منابع و گزارش های مربوط به نیاز سنجی، مفهوم نیاز بدون دقت و صراحت لازم به کار می رود و به همین دلیل قابل تغییر و تفسیر می باشد ابهام ناشی از مفهوم نیاز باعث شده است که بسیاری از اسناد و منابع برای بیان و ارائه مفهومی وسیع و فراگیر از نیاز دچار شکست شوند و با تعریف نیاز از زاویه یا دیدگاه خاص و یک بعدی به این کلمه وسیع داشته باشند.

این ناکامی در ارائه یک برداشت منسجم، و جامع از مفهوم نیاز باعث شده است که برخی از متخصصان و صاحب نظران این قلمرو، از کلمه های جایگزین، که از شفافیت و صراحت بیشتری برخوردار هستند، به جای کلمه نیاز استفاده کنند. برای مثال "ماتی مور و نودسون" از این روش استفاده کردند. بزعم آنان از آنجا که کلمه نیاز دارای معانی چندگانه و مبهم است و اشخاص مختلف، به فراخور دیدگاه ها و نقطه نظرات متفاوت، برداشت های گوناگونی از این کلمه دارند.

طبقه بندی تعاریف ارائه شده از مفهوم نیاز:

برای تعریف، به جای استناد به تعاریف مختلف ارائه شده از این کلمه، نسبت به طبقه بندی آن ها اقدام می کنیم. این رویکرد به ما کمک می کند تا شناختی کلی تر در عین حال وسیع تر از مفهوم نیاز به دست آوریم. به طور کلی اغلب تعاریف ارائه شده از مفهوم نیاز را می توان در یکی از طبقات زیر قرار داد:

۱- نیاز به معنای خواسته ها و نظرات افراد،

شاید یکی از متداول ترین تعاریف ارائه شده از مفهوم نیاز، تعریف آن به عنوان خواست **Want** یا ترجیحات **Prefrence** افراد است. به عبارت روشن تر خواسته های افراد در زمینه های گوناگون، نیازهای آنان را تشکیل می دهد. از جمله مهم ترین کسانی که از این برداشت از نیاز حمایت می کنند، افرادی نظیر "استافل بیم" و "پلانت" می باشند.

۲- تعریف نیاز به عنوان نقص یا مشکل،

یکی دیگر از تعاریف ارائه شده برای مفهوم نیاز، تعریف آن به عنوان نوعی نقص، مشکل یا مسأله است. برخلاف تعریف قبلی، این برداشت از نیاز فاقد حمایت های جدی و نیز دقت لازم است. در این دیدگاه نیاز هنگامی به وجود می آید که نوعی نقص یا مسأله در یک زمینه خاص وجود داشته باشد و این امر فی نفسه مضر باشد. "اسکریون"، یکی از حامیان این برداشت از نیاز است. به گمان وی نیاز به موقعیتی دلالت دارد که در آن، سطح حد اقل رضایت به دست نیامده باشد و یا نتواند به دست آید. به علت ابهامی که در مفهوم رضایت وجود دارد تعداد اندکی از مطالعات نیاز سنجی براین تعریف از نیاز مبتنی هستند و از آن حمایت می کنند.

تعریف نیاز به معنای فقدان یا ضرورت چیزی مانند تعریف قبل، از این برداشت از نیاز نیز در پیشینه نیاز سنجی چندان حمایت نمی شود. در این دیدگاه نیاز به عنوان برخی چیزها (وضعیت ها و ...) که ضروری یا مفید هستند، تعریف می شود. البته ضروری و مفید بودن در رابطه با اهداف قابل قبول و معقول مد نظر است.

برخی از صاحب نظران، نظیر "استافل بیم"، از این دیدگاه حمایت می کنند. به تصور آنان نیاز یک واقعیت عینی و علمی نیست بلکه حاصل ارزش ها و قضاوت های افراد و معاملات موجود در یک زمینه خاص است. از این نقطه نظر نیاز چیزی نیست که به صورت یک "حقیقت تجربی" مورد بررسی قرار گیرد، بنابر این نمی توان آنچه که یک فرد یا جامعه نیاز دارد را مورد مشاهده و بررسی قرار داد.

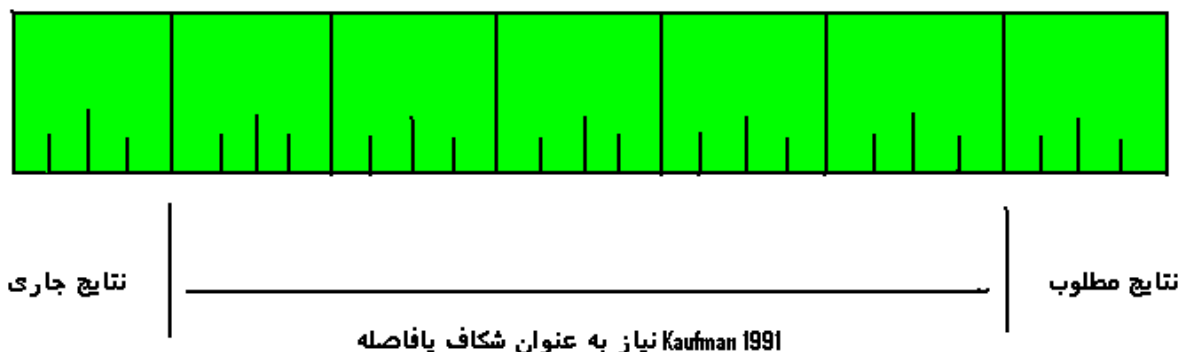
در این جا عملاً نیاز، به چیزی اشاره می کند که وجود ندارد و ضرورت وجود آن احساس می شود. بنابر این می توان گفت که در این جا کلمه نیاز ملازمه خاصی با مفهوم فقدان **Lack** یا نبود چیزی دارد. پس نیاز عبارت است از چیزها یا وضعیت های که وجود ندارند، اما ضروری است که زمینه حضور آن ها فراهم گردد.

نیاز به معنای فاصله یا شکاف

متداول ترین تعریف نیاز در مطالعات نیازسنجی، عبارت از تعریفی است که متکی بر نوعی فاصله یا شکاف است. اگر چه در بسیاری از فنون نیاز سنجی از تعریف نیاز به مثابه نوعی فاصله یا شکاف استفاده می شود، اما

برای اولین بار واضح این برداشت از نیاز، "راجرکافمن" است. از نظر وی نیاز در قلمرو وجود دارد که در آن "موقعیت واقعی" با "موقعیت مطلوب یا مورد نظر" فاصله دارد.

بسیاری از صاحب نظر آن این حوزه، از تعریف اخیر نیاز به عنوان یک تعریف عینی و قابل سنجش یاد می کنند زیرا تجزیه و تحلیل و اندازه گیری فاصله بین آنچه که باید باشد و آنچه که هست، از لحاظ فلسفی برداشتی با کاربرد بسیار وسیع است.



مفهوم توسعه

توسعه در کلی ترین معنای آن، یعنی از قوه به فعل در آمدن استعداد ها و توانایی ها، مثلاً تبدیل دانه یک گیاه به یک درخت تناور یا مبدل شدن یک سلول تخم به حیوان یا انسان، از دیر باز هم عقیده بر این بوده است که جوامع انسانی نیز همانند گیاهان و جانوران استعداد ذاتی برای توسعه و تغییر را دارا هستند و می توان قانون مندی های مربوط به توسعه جوامع را بررسی کرد ؛ از این رو از نخستین دوران تمدن بشر تاکنون نظریه پردازان مختلف آرا و عقایدی را در خصوص توسعه جوامع بیان داشته اند که در این جا به اختصار به آن ها اشاره می شود.

محور قرار دادن انسان در فرایند توسعه، برداشت دیگری از توسعه است که از آغاز دهه ۱۹۹۰ مورد توجه برنامه عمران سازمان ملل متحد قرار گرفته است. سازمان ملل متحد در نخستین گزارش مربوط به توسعه انسان که در سال ۱۹۹۰ منتشر کرد، یاد آور می شود که نباید در آمد سرانه را تنها شاخص توسعه تلقی کرد، بلکه باید مسائلی چون بهداشت (از جمله نرخ مرگ و میر نوزادان)، تغذیه، دستیابی به آب آشامیدنی، تعلیم و تربیت و حفظ محیط زیست را نیز لحاظ کرد. علاوه بر آن باید عدالت و برابری بین گروه های مختلف اجتماعی و بین زن و مرد و نیز مرد سالاری مبتنی بر مشارکت را به عنوان شاخص های توسعه در نظر گرفت.

فوردتادو یکی دیگر از صاحب نظران توسعه در تحلیل ضوابط و شاخص های توسعه، از سه بعد یاد می کند و ضوابط ذیل را برای تعیین سطح توسعه جوامع به کار می برد که عبارت اند از:

۱. افزایش کارآیی نظام تولید در جامعه.
۲. برآورده شدن نیاز های اساسی مردم جامعه.

۳. محقق شدن آن دسته از اهداف مورد نظر گروه های مختلف جامعه که به بهره گیری از منابع کمیاب طبیعت مربوط می شود.

بعد اول توسعه را می توان برحسب افزایش تولید ناخالص ملی یا تولید ناخالص داخلی یا سطح استفاده از فن آوری و صنعتی شدن اندازه گرفت.

بعد دوم توسعه را باید بر اساس میزان برآورده شدن نیازهای مادی، مانند غذا، آب، انرژی و مسکن و نیز نیازهای روانی - اجتماعی، مانند تعلیم و تربیت، سرگرمی ها و ارتباطات سنجید.

بعد سوم توسعه باید علاوه بر رشد اقتصادی، توزیع عادلانه منابع جامعه برای جوابگویی به نیازها براساس سطوح تصمیم گیری نیز در نظر گرفته شود؛ یعنی طبق این ضابطه میزان توسعه جامعه، بر اساس میزان مشارکت مردم در فرایند تصمیم گیری سنجیده می شود و هیچ گروهی بر دیگر گروه ها سلطه نخواهد داشت.

نقش تعلیم و تربیه در توسعه اقتصادی

آدام اسمیت نخستین کسی است که درباره رابطه اقتصاد و تعلیم و تربیت بحث کرده و متذکر شده است که نظام آموزشی، پایه حکومت شایسته و نیز پایه فعالیت و پیشرفت اقتصادی است. دیوید ریکاردو و توماس مالتوس نیز در آثار خود ضمن اشاره به تاثیر تعلیم و تربیت در رفاه اقتصادی مردم، نقش تعلیم و تربیت را در پیشرفت اقتصادی جوامع برجسته تر مطرح کرده اند.

تئودرو شولتز اقتصاددان آمریکایی در اوایل دهه ۱۹۶۰ نظریه سرمایه انسانی را مطرح کرد. وی ادعا کرد که افزایش در آمد سرانه کارگران، ناشی از سرمایه گذاری در انسان است و سرمایه گذاری در انسان، یعنی سرمایه گذاری در آموزش.

طرفداران نظریه سرمایه انسانی بر این باور بودند افرادی که سطح تحصیلات بیشتری دارند، از در یافت در آمد های بالاتری برخوردار خواهند بود و این بالا بودن در آمد، به سبب بالا بودن بهره وری آنان است و افزایش بهره وری، موجب رشد اقتصادی و در نهایت منجر به توسعه جوامع می شود.

الگوهای نصاب تعلیمی

برنامه ریزان نگرش های متفاوتی نسبت به تعریف برنامه ریزی دارند و درک این تفاوت نگرش ها، مستلزم آگاهی از الگوهای مختلف برنامه ریزی است.

الف) الگوهای نصاب عقلانی: نصاب عقلانی عبارت است از مجموعه ای از اصول یا فنون استراتژیک برای رسیدن به هدف معین.

ب) الگوهای نصاب تعاملی: در الگوهای تعاملی، جریان برنامه ریزی خیلی قالبی و از پیش تعیین شده، نیست. در این الگو، تفسیر، عمل، مفهوم مبادله اطلاعات و طبیعت پویای تعامل بین افراد و نظام و محیط مورد تاکید می باشد.

مراحل برنامه ریزی آموزشی

۱. گردآوری اطلاعات:

به هنگام گردآوری اطلاعات، برنامه ریزان باید درباره ابعاد مختلف نظام آموزشی آگاهی های لازم را کسب کنند. به عنوان مثال چنان چه حوزه برنامه ریزی، تعلیم و تربیه عمومی باشد، آنان باید اطلاعاتی به شرح زیر گردآوری نمایند:

- میزان ثبت نام کودکان زیر شش سال در مراکز
- آموزش پیش دبستانی و کودکستان
- نرخ ثبت نام ناخالص و خالص در سطح آموزش ابتدایی برای کودکان واجب التعلیم
- نرخ ثبت نام در سطح آموزش راهنمایی و متوسطه،
- چگونگی توزیع دانش آموزان در بین رشته های مختلف عمومی و فنی و حرفه ای،
- میزان ترک تحصیل و تکرار پایه در هر سال و در سطوح مختلف آموزش ابتدایی، راهنمایی و متوسطه،
- نرخ پوشش تحصیلی برای کودکان استثنایی،
- متوسط نسبت دانش آموزان به معلم در پایه ها و سطوح مختلف تحصیلی،
- متوسط سطح تحصیلات معلمان در هر یک از سطوح تحصیلی،
- میزان خروج از خدمت معلمان و کارکنان آموزشی و غیر آموزشی در هر سال،
- هزینه سرانه تحصیلی در هر یک از سطوح و رشته های تحصیلی در هر سال،
- میزان سرانه فضای آموزشی،
- وضعیت تجهیزات و وسایل کمک آموزشی، کتابخانه ها، لابراتوارها، امکانات ورزشی و دیگر امکانات رفاهی موسسات آموزشی،
- وضعیت مراکز تربیت معلم،
- تعداد پذیرفته شدگان دوره متوسطه در پوهنتون ها و موسسات آموزش عالی نسبت به فارغ التحصیلان دوره متوسطه در هر سال،

- میزان جذب فارغ التحصیلان دوره متوسطه در بازار کار بر حسب رشته تحصیلی فارغ التحصیلان، علاوه بر اطلاعات فوق که عمده تاً جنبه های کمی ابعاد نظام آموزشی را نشان می دهند، برنامه ریزان باید از گردآوری اطلاعات در خصوص جنبه های کیفی نظام آموزشی مانند چگونگی تدریس در صنوف، مطلوبیت محتوای برنامه های درسی، کیفیت مدیریت نظام آموزشی، میزان گرایش به استفاده از نوآوری های آموزشی، وضعیت تحقیق در مسائل آموزشی و میزان کار بست یافته های تحقیقاتی غافل نمانند.

برنامه ریزان همچنین باید در خصوص سیاست های آموزشی جامعه، نظرگاه های متخصصان، خواسته های والدین، مربیان و دانش آموزان و نیز سیاست های کلان توسعه جامعه در آینده و بالاخره چشم انداز های آینده علوم و فن آوری در جهان اطلاعات لازم به دست آورند.

۲. شناخت نکات قوت و ضعف

پس از دستیابی به اطلاعات لازم، برنامه ریزان وضع موجود نظام آموزشی را به مدد شاخص های خاص و استاندارد های شناخته شده، مورد ارزش یابی قرار می دهند و بر اساس اطلاعات به دست آمده از عملکرد آموزش نکات ضعف و نیز نکات قوت آموزشی را تشخیص می دهند.

نکات ضعف: نارسائی و عدم انعطاف در محتوا و شیوه های برنامه های درسی که منجر به عدم پرورش استعدادها، خلاقیت ها عادت به نظم، مسئولیت پذیری، احترام به دیگران و کار گروهی.

- انتخاب اهداف
- انتخاب خط مشیها
- تعیین اولویتها
- تهیه برنامه عمل
- تصویب برنامه

دست اندرکاران برنامه ریزی آموزشی باید برنامه تهیه شده خود را جهت تصویب به مسئولان سطوح بالای نظام آموزشی تسلیم بنمایند. برنامه ریزان باید برای دفاع از برنامه تهیه شده، دلایل کافی ارائه دهند و در عین حال برای رفع نقایص و نارسایی های برنامه ها، انتقاداتی که برنامه آن ها وارد است، پذیرا باشند و به اصلاح برنامه های خود اقدام کنند.

- اجرا، نظارت، ارزیابی و تصحیح برنامه

انتخاب اهداف (اهداف کیفی و کمی): در برنامه ریزی آموزشی، مشخص ساختن اهداف، اساسی ترین گام به شمار می رود.

الف- اهداف کیفی

- پرورش جنبه های فرهنگی رفتار دانش آموزان و تعمیق معرفت دینی و تقویت نظام ارزشی اسلامی در آنان

- رفع محرومیت آموزشی در مناطق و بین گروه های خاص
- افزایش کارآیی درونی و بیرونی در همه سطوح و انواع آموزش
- افزایش مشارکت مردم در توسعه آموزش در کلیه سطوح آموزشی

ب- اهداف کمی

انتخاب خط مشی ها: پس از روشن شدن اهداف کیفی و کمی برنامه ها، باید خط مشی های آموزشی را مشخص کرد. معمولاً خط مشی ها خطوط اصلی حرکت به سوی اهداف مورد نظر را تعیین می کنند. در تعریف خط مشی گفته اند خط مشی عبارت است از مقایسه و انتخاب یک مسیر از بین مسیرهای که وصول به اهداف مورد نظر را میسر می سازد.

تعیین اولویت ها: وصول به اهداف آموزش مستلزم در اختیار داشتن امکانات و منابع گوناگونی از جمله منابع مادی و انسانی است. بنابر این، هر جامعه ای هر قدر هم غنی باشد، باز با محدودیت های در زمینه امکانات مواجه خواهد بود و نمی تواند هم زمان، به همه اهداف خود برسد. در نتیجه برنامه ریزان ناگزیرند بین برنامه های خود

قائل به تعیین اولویت شوند و وصول به بعضی را بر بعضی دیگر مقدم بدانند. مثلاً اگر در جامعه ای توسعه سریع اقتصادی در اولویت باشد و رسیدن به این هدف هم تربیت تعداد بیشتری نیروی انسانی را با مهارت های فنی ایجاب کند، در عین حال منابع مالی محدودی برای توسعه آموزش در اختیار باشد، برنامه ریزان آموزشی ناگزیرند توسعه بخش های از آموزش و پرورش را به نفع توسعه آموزشی فنی محدود کنند و وصول به این هدف را بر دیگر اهداف مشابه مقدم بدانند.

برنامه ریزی درسی، یک فرا گرد چند مرحله ای است که شامل وظایف مرتبط به هم می باشد. این مراحل شامل:

- ۱- آماده سازی (رووس برنامه ی درسی) که شامل فهرست محتوای برنامه ی درسی نیز هست.
- ۲- تهیه و تدوین مواد و وسایل آموزشی که شامل مشخص کردن فعالیت های یادگیری است.
- ۳- اجرای برنامه.

مرحله	فعالیت
آماده سازی برنامه ی درسی:	- مشخص کردن اهدافی برنامه ی درسی - انتخاب محتوای برنامه ی درسی - انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری
تهیه و تدوین مواد و وسایل درسی:	- تهیه ی مواد درسی - سازماندهی مواد درسی بر حسب دروس مختلف - آزمایش مواد درسی جدید - تغییر و اصلاح برنامه، بر مبنای نتایج آزمایش -
اجرای برنامه:	- توزیع برنامه - برقراری نظام اجرایی - کارآموزی مدرسان - تطبیق با نظام امتحانات کشوری - همکاری با مسئولان اجرایی - کنترل کیفیت - بازنگری

آماده سازی برنامه ی درسی
 انتخاب محتوای برنامه ی درسی
 مجموعه ی دانش اندوخته شده و سازمان یافته، اطلاعات و میراث هنری موجود، خزانه ی محتوای برنامه ی درسی در زمینه ی موسیقی را به وجود می آورد.

محتوای برنامه‌ی درسی نه تنها به قسمت‌ها و قطعه‌های سازمان یافته‌ای که به اصطلاح گونه‌ای منظم یک رشته‌ی علمی را تشکیل می‌دهد اطلاق می‌شود، بلکه شامل وقایع و پدیده‌هایی که به نحوی با رشته‌های مختلف علمی ارتباط دارند نیز هست. برای مثال می‌توان به مثابه محتوای برنامه‌ی درسی، به مطالعه‌ی نظام‌های حمل و نقل، موضوع آلودگی هوا و غیره پرداخت.

انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری

انتخاب راهبرد‌های یاد دهی - یادگیری مناسب، جز و فرایند برنامه‌ریزی درسی، محسوب می‌شود و اتخاذ تصمیم در این مورد باید قبل از تهیه و تولید مواد آموزشی انجام گیرد.

تدریس توضیحی

تدریس توضیحی عبارت از انتقال مستقیم اطلاعات به محصلین به وسیله‌ی مواد آموزشی چاپ شده (کتاب و ممد) یا به وسیله‌ی سخنرانی.

یادگیری اکتشافی

در یادگیری اکتشافی فراگیرنده نسبت به روش تدریس توضیحی فعال تر است. در این شیوه‌ی یادگیری، فراگیرنده برای یافتن راه حل مسائل مشخص و یا یافتن ارتباط ساختنی بین عوامل مختلف، باید اطلاعات را به نحو معنی داری سازمان دهد.

تدریس به روش تشکیل گروه‌های کوچک

در این روش کلاس درس به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شود که هر یک مستقل از دیگری کار کنند. در چنین وضعی معلم به جای انتقال دهنده‌ی دانش، هماهنگ کننده و هادی فعالیت‌های یادگیری است.

یادگیری تسلط یاب

این شیوه‌ی یادگیری بر این پیش فرض، پایه‌ریزی شده است که اکثریت محصلین قادر به فراگرفتن غالب اهدافی یادگیری یک برنامه‌ی درسی هستند، ولی زمان لازم برای تسلط یافتن به مطالب یادگیری برای دانش آموزان مختلف متفاوت است. به طور کلی، ویژگی‌های عمده‌ی این راهبرد (یاددهی - یادگیری) بدین قرار است: آموزش در چارچوب کلاس درس انجام می‌گیرد و جدول زمانی تدریس مطالب، برای کلیه‌ی دانش آموزان یک سان است. پس از خاتمه‌ی هر واحد یادگیری، برای تعیین میزان تسلط دانش آموزان بر مطالب مورد یادگیری، آزمون‌های (تکوینی) یا (تشخیصی) اجرا می‌شود.

بازی‌های آموزشی

بازی‌های آموزشی معمولاً به عنوان مکمل در جوار راهبرد‌های دیگر به کار برده می‌شوند.

آموزش برنامه‌ای

در روش آموزش برنامه‌ای، مواد آموزشی به واحدهایی کوچک تقسیم می‌شود، که چهارچوب یا گام نامیده می‌شود. در هر چهارچوب تکلیفی مشخص شده است که باید از طریق تکمیل یک جمله، یا یک تصویر و یا پاسخ گویی به یک پرسش انجام گیرد.

اصول برنامه ریزی آموزشی

۱- اصل جامعیت

۲- اصل مشارکت

۳- اصل تعهد

۴- اصل واقع بینی

۵- اصل استمرار

۶- اصل توجه به نوآوری ها

مراحل نوشتن طرح درس

طرح درس یا سناریوی آموزشی برای نخستین بار در سال ۱۹۱۸ توسط "فرانکلین بوبیت" مطرح شد و لزوم استفاده از سازماندهی در امر یاددهی، یادگیری مورد تأکید قرار گرفت.

طرح درس به شکل امروزی آن در سال ۱۹۵۰ به وسیله روان شناسان برجسته امر تعلیم و تربیت "بنجامین . اس . بلوم" شکل گرفت و در سال ۱۹۶۲ "رابرت گلیرز" نظرات تکمیلی خود را در راستای دیدگاه های بلوم مطرح کرد که تا به امروز نیز مد نظر برنامه ریزان و هدف گذاران آموزشی و دست اندرکاران امور آموزشی در سطح جهان بوده است.

در ایران حیات مجدد "طرح درس" مربوط به هشت نه سال گذشته می باشد. لزوم استفاده از طرح درس، به عنوان ابزار کار آمدی در زمینه تکنولوژی آموزشی، در خدمت افزایش کیفیت نظام آموزشی کشور مان قرار گرفت. و طرح درس به عنوان برنامه ریزی و سازمان دادن به مجموعه فعالیت هایی که معلم در ارتباط با اهدافی آموزشی، محتوای درس و توانائی های دانش آموزان برای مدت زمان مشخص تدوین می گردد مد نظر قرار گرفت.

از محاسن طرح درس می توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱- طرح درس به معلم کمک می کند تا پیش بینی های لازم را برای تهیه وسایل آموزشی و رسانه ها به عمل آورد.

۲- داشتن طرح درس موجب می شود که معلم به تنظیم اوقات کلاس پردازد و از ایجاد بی نظمی در کلاس جلوگیری کند.

۳- طرح درس موجب می شود که معلم فعالیت های ضروری آموزشی را به ترتیب و یکی پس از دیگری در مراحل و زمان های مشخص و به شیوه های منطقی پیش ببرد و نتایج حاصل آن را برای تدریس در مراحل بعدی آموزش مورد استفاده قرار دهد.

۴- با توجه به آنچه رفت، نقش و اهمیت طرح درس در بهبود امر یاددهی - یادگیری کاملاً مشهود و ضروری به نظر می رسد. لذا جزوه ی حاضر به منظور مطالعه و استفاده همکاران محترم جهت بهبود کیفیت آموزشی و ارتقای سطح یادگیری طراحی شده است.

مراحل نوشتن طرح درس روزانه:

به طور کلی برای تهیه یک طرح درس روزانه، مراحل و نکات زیر را به ترتیب دنبال می کنیم.

۱- مشخصات کلی:

ابتدا باید نام درس، موضوع درس، مدت جلسه، شماره طرح درس، نام مکتب، تعداد محصلین، کلاس و دوره تحصیلی، نام استاد و تاریخ را در بالای صفحه کار برگ طرح درس نوشته شود.

۲- مشخص کردن اهداف کلی، جزئی و رفتاری:

یک استاد آگاه اهدافی کلی و رفتاری موضوعی که قصد تدریس آنرا دارد مشخص می نماید.

۱- ۲. اهداف کلی: یک هدف کلی، یک عبارت واحد است که وضعیت فراگیر را پس از دریافت یک عمل آموزشی توصیف می کند. به عبارت دیگر اهداف کلی آموزشی حاوی نتایجی هستند که استاد انتظار دارد، در اثر آموزشی که به دانش آموزان می دهد و فعالیتی های از آن ها برای یادگیری به عمل می آورند عاید آنان گردد. این قبیل اهداف مهم هستند و در معرض تعبیرهای گوناگون قرار می گیرند.

۲- ۲. اهداف جزئی: اهدافی کلی قابلیت هایی هستند که قرار است فراگیران پس از گذراندن مجموعه ای از تجارب یادگیری کسب کنند و چون این اهداف با کلمه های کلی بیان می شوند معمولاً توضیح بیشتر ضروری است. این توضیح از طریق ارائه مجموعه ای از اهدافی جزئی انجام می پذیرد.

۳- ۲. اهداف رفتاری: پس از مشخص نمودن اهداف کلی و تجزیه آن به اهداف جزئی، اهداف رفتاری مطرح می گردد. اهدافی رفتاری عبارت اند از اعمال، رفتارها، حرکات و آثاری که قابل مشاهده کردن، شنیدن، لمس کردن و قابل سنجش باشند.

این قبیل اهداف مشخص می سازند که محصلین به اهدافی کلی رسیده اند. برای طرح اهدافی رفتاری رعایت چهار ویژگی و مخاطب، فعل رفتاری، شرایط و معیار و درجه، ضروری می باشد.

در ضمن برای تدوین اهداف در نظر داشتن سطوح مختلف حیطه های (شناختی، عاطفی و روانی و حرکتی) الزامی می باشد. توضیح آنکه دانشمندان تعلیم و تربیت اهدافی تربیتی را در سه حیطه تقسیم بندی کرده اند. تغییراتی که در اثر تعلیم و تربیت در ذهن ایجاد می شود. ماهیت آن دانش و معلومات است در "حیطه شناختی" قرار داده اند.

آنچه که به ارزش ها، نگرش ها و احساسات مربوط می شود در "حیطه عاطفی" و آنچه که با مهارت های حرکتی ارتباط پیدا می کند در "حیطه روانی و حرکتی" جای داده اند.

۳- وسایل آموزشی:

انتخاب رسانه های مناسب منجر به آموزش مؤثر تر خواهد شد. از یک رسانه آموزشی نمی توان در همه موقعیت های آموزشی استفاده کرد. هر موقعیت آموزشی رسانه خاص خود را طلب می کند.

بدون توجه به قابلیت های رسانه های آموزشی در موقعیت های مختلف، نمی توان از آن ها استفاده مناسبی به عمل آورد.

برای شناسایی یک رسانه ی مناسب، ابتدا باید به چند پرسش پاسخ داد. این پرسش ها عبارت اند از:

هدف از ایجاد ارتباط چیست؟

چه کسی می خواهد ارتباط برقرار کند و چه ویژگی هایی دارد؟

مخاطب ارتباط کیست؟

چه میزان پذیرش دارد؟

ویژگی های او چیست؟

شرایط زمانی و مکانی برقراری ارتباط چیست؟

و برای انجام این کار چه امکاناتی وجود دارد؟

به طور کلی عوامل مؤثر در انتخاب رسانه ها عبارت اند از:

۱- نوع اهدافی آموزشی،

۲- ویژگیهای مخاطبان،

۳- روش های فنون آموزشی،

۴- قابلیت رسانه برای انتقال پیام مورد نظر،

۵- جذابیت رسانه،

۶- کیفیت فنی هنری،

۷- عملی بودن و سهولت کاربرد،

۸- اقتصادی بودن.

۴- روش های تدریس:

با پیشرفت علوم و فنون و پیچیده شدن جوامع بشری، نیازهای فردی اجتماعی نیز پیچیده تر می شود و برای ارضای نیازهای پیچیده احتیاج به علوم و فنون پیچیده تر می باشد.

کسب علوم و فنون در سایه به کارگیری روش های مفید و مؤثر، جدید و کارآمد در آموزش امکان پذیر است. به همین دلیل به منظور نیل به اهداف آموزشی تعیین شده بهره گیری از روش های تدریس و الگوهای تدریس متناسب با اهدافی درس و نوع مطالب و بحث، نوع کلاس، تعداد محصلین و غیره روش ها و الگوهای خاص مورد استفاده قرار می گیرد.

۵- قبل از شروع درس:

هر معلمی قبل از شروع درس باید از حضور دانش آموزان آگاهی حاصل کند، همچنین مطمئن شود که آنان از سلامت روحی و جسمی برای شروع درس آمادگی دارند، زیرا محصلین باید در آغاز درس احساس آرامش نمایند و مشتاقانه منتظر یاد گرفتن درس جدید باشند، پیش از شروع درس جدید چنانچه از قبل تکلیفی برای محصلین تعیین شده است مورد بازدید و بررسی قرار گیرد و برنامه های دیگر با صلاحدید استاد انجام می گیرد.

ولی باید توجه داشت که کارهای قبل از شروع درس نباید زیاد طول بکشد زیرا طولانی شدن این مرحله از شور و شوق اولیه فراگیران می کاهد.

۶- ارزش یابی تشخیصی:

پیش از آغاز درس جدید معلم باید رفتار ورودی محصلین را مشخص سازد دکتربسیف معتقد است که: "رفتار ورودی بر آمادگی فرد برای یادگیری رفتاری تازه دلالت دارد. به سخن دیگر آنچه کسی قبلاً یادگرفته است یا آنچه برای شروع به یادگیری مطلبی تازه می بایست یادگرفته باشد رفتار ورودی او نامیده می شود".

۷- آماده سازی:

آماده سازی فعالیتی است که استاد از طریق آن سعی می کند ارتباط معنی دار بین تجربیات قبلی و انتظارات و نیازهای شاگردان با اهدافی آموزشی کلاس برقرار کند. معلم پیش از آنکه مطلب اصلی را به دانش آموزان ارایه دهد باید ذهن و حواس آن ها را برای آموختن درس جدید جلب نماید. به طور کلی هدف از آماده سازی عبارت است از تمرکز بخشی حواس فراگیران، معرفی ضمنی غیرمستقیم موضوع درس به ایجاد علاقه و انگیزه و کنجکاوای در دانش آموزان برای یادگیری مطلب جدید.

۸- ارائه ی درس:

این قسمت اساس طرح درس را تشکیل می دهد و باید به کاملترین وجه تنظیم گردد. درس جدید باید بر پایه دانسته ها و تجارب قبلی دانش آموزان طراحی و ارایه گردد، بطوریکه ارتباط منطقی درس جدید با مرحله آماده سازی حفظ گردد. مطالب ارایه شده باید دارای پیوستگی و نظم منطقی باشد معلم باید فعالیت های را که به روش ها و فنون تدریس مربوط می شود در ارایه درس به اختصار مشخص نماید و تنها نام بردن از عنوان کلی روش ها و الگوهای تدریس کافی نیست بلکه لازم است نوع فعالیت های را که استاد می خواهد در جریان ارایه انجام دهد در این قسمت قید نماید.

۹- فعالیت های تکمیلی:

انتخاب روش برای انجام فعالیت های تکمیلی به موضوع و هدف درس بستگی دارد. به عنوان مثال، اگر درسی که ارایه می شود به جمع بندی نیاز دارد معلم باید نوع آن را انتخاب کند، آیا جمع بندی را به طور شفاهی انجام می دهد و یا به صورتهای دیگر و غیره.

برخی از روش های متداول برای انجام فعالیت های تکمیلی عبارتند از: خلاصه نویسی روی تابلو (تخته سیاه)، یادداشت نکات درس توسط محصلین، نمایش عروسکی و پوستر، ایفای نقش، سؤال شفاهی، مساله دادن - واحد کار (کارهای تحقیقی، پروژه) و تکلیف شب.

چنانچه برای تکمیل درس تمرین لازم باشد باید نوع تمرین و چگونگی انجام آن در طرح درس مشخص گردد. مثلاً اگر قرار است دانش آموزان تمرین های کتاب را انجام دهند، باید تمرین های مورد نظر با ذکر صفحه در طرح درس قید گردد.

۱۰- ارزش یابی تکوینی:

ارزش یابی تکوینی به معنای ارزش یابی در همه مراحل تهیه برنامه است. در سراسر فرایند تدوین برنامه باید انجام ارزیابی پرداخت و در هیچ شرایطی نباید ارزیابی را و آن هاد.

پس از پایان یافتن تدریس، معلم از نتیجه‌ی کار خود و میزان آموخته‌های محصلین ارزش‌یابی به عمل می‌آورد. ارزش‌یابی تکوینی می‌تواند جزء فعالیت‌های تکمیلی نیز به حساب آید مانند بازدید دفترهای تمرین به منظور رفع اشکال‌های موجود، جمع‌آوری پاسخ‌های دانش‌آموزان در مورد سؤال مطرح شده در کلاس، ثبت اشتباهات دانش‌آموزان در دفتر جبرانی و دقت در رفتارهایی که نشانه‌ی علاقه‌مندی و یا عدم علاقه دانش‌آموزان نسبت به درس نیز می‌تواند در ارزش‌یابی تکوینی قرار گیرد.

مفاهیم تخصصی نصاب تعلیمی
قبل از اینکه وارد مفاهیم تخصصی نصاب تعلیمی شویم بهتر است با کلمه نصاب تعلیمی نصاب تعلیمی در مفهوم عام آن آشنا شویم:

از مفهوم عام نصاب تعاریف زیادی شده است. عده‌ای نصاب را "نقشه کشیدن برای دستیابی به خواسته‌ها" تعریف کرده‌اند. بعضی آن را "جریان دورنگر برای جهت دادن منطقی به فعالیت‌های جمعی" و برخی "راهی برای هدایت حساب شده فعالیت انسان به سوی منظور مشخص" قلمداد کرده‌اند. به هر حال نصاب به طور ساده، "سازماندهی فعالیت‌های لازم برای رسیدن به اهدافی مورد نظر" است. در مفهوم دقیق تر آن، نصاب عبارت از "طرح تدابیری که بتوان به بهترین صورت از منابع موجود برای نیل به اهدافی مطلوب استفاده کرد."

یابه عبارت دیگر "نصاب جریان یست مداوم، حساب شده و منطقی، جهت دار و دورنگر به منظور ارشاد و هدایت فعالیت‌های جمعی برای رسیدن به اهدافی مطلوب."
مفاهیمی که در نصاب بر طبق تعریف فوق مورد توجه قرار می‌گیرد عبارتند از: - جریان و مداومت - تفکر و عقلانیت - دورنگری و هدف‌گیری - ارشاد و هدایت.

پس در حقیقت نصاب یک جریان عقلانی و خردمندانه در زنده‌گی شخصی، شغلی و سازمانی هراسان و یا هر جامعه است. نصاب موجب سرعت بخشیدن به تحقق اهداف خواهد شد. با این حال این سوال پیش می‌آید که: آیا نمی‌توان بدون نصاب فعالیت کرد؟ در پاسخ باید گفت: بدون نصاب هم می‌توان فعالیت کرد اما این اقدام بسیار کند و پرخرج خواهد بود و موجب اتلاف منابع و کاهش کارایی و بهره‌وری شغلی و سازمانی و نهایتاً موجب کاهش رضایت شغلی و عدم تحقق اهداف شخصی و سازمانی خواهد بود.

نصاب، جریان آگاهانه و سیستماتیک تصمیم‌گیری در مورد اهداف و فعالیت‌های آینده یک گروه، یک فرد یک واحد کاری یا یک سازمان است.

انسان برای پیشرفت در زندگی و توفیق در آینده نیازمند برنامه‌ریزی است. نصاب تعلیمی برای هر پوهنتون و موسسه به میزانی بدیهی است که ضرورتی برای توجیه آن وجود ندارد. می‌توان گفت که نصاب تعلیمی برای پوهنتون به میزان تنفس برای موجود زنده اهمیت دارد. زیرا چنانچه کارها در پوهنتونها بر اساس برنامه‌ریزی صورت نگیرد مدیران و کارکنان باید دائماً با مسائل و مشکلات دست به گریبان خواهند بود و بیشتر توان خود را به جای تحقق اهداف، در رفع دشواریهای روزمره صرف می‌کنند.

یکی از وظایف مدیران در سطح پوهنتونها، برنامه ریزی آموزشی است. برنامه ریزی آموزشی علاوه بر بالا بردن احتمال توفیق مدیر، او را در انجام سایر وظایف مدیریت یاری می دهد. بدین معنا که با برنامه ریزی صحیح امور سازماندهی شده و تامین منابع انسانی و هدایت رهبری و به ویژه نظارت و کنترل اجرائی تر و اثربخش تر خواهد شد.

برنامه ریزی دارای اصولی است که این اصول در مراکز آموزشی با شکلی تخصصی تر مورد استفاده قرار می گیرد.

از مهمترین اصول برنامه ریزی، تعیین اهداف است که شامل اهداف میان مدت و دراز مدت می شود. مدیر برنامه ریز می بایست در انتخاب اهداف دقت کافی داشته باشد چرا که اهداف انتخاب شده قابل وصول بوده و هماهنگی منطقی بین اهداف وجود داشته باشد.

بنابراین، برای رسیدن به آموزش عالی پویا و موفق و توسعه کمی و کیفی پوهنتون برنامه ریزی آموزشی بسیار حائز اهمیت است.

در تهیه این برنامه می بایست به نکاتی همانند/ طراحی اجرا و ارزش یابی پروژه های مربوط به ارتقای کیفیت آموزشی تنظیم و ارائه طرح درس چارت آموزشی ارائه خدمات مشاوره ای به اعضای هیئت علمی در مورد طرح درس برگزاری گارگاههای آموزشی برنامه ریزی برای شناسائی نقاط ضعف موجود در سیستم و توسعه برنامه های جایگزین توجه ویژه کرد.

نتایج استقرار یک برنامه ریزی آموزشی صحیح می تواند شامل مباحث زیر باشد:

۱ - فرصتهای آتی به روشنی مشخص می گردند و مشکلات آینده پیش بینی شده و راهکارهای عملی جلوگیری از مواجه شدن با آن ها تعیین می شوند.

۲ - برنامه ریزی آموزشی در موارد ذیل به مدیر کمک می کند:

الف) عملکرد کلی پوهنتون را مجسم سازد؛

ب) دید روشنی نسبت به روابط سازمانی پوهنتون پیدا کند؛

ج) برداشت کاملی از شرح وظایف و فعالیت های درون سازمانی و برون سازمانی داشته باشد؛

د) با استفاده از پیش فرضها مسائل و مشکلات ممکن در محیط را شناسائی و با در نظر گرفتن تمامی عوامل و نیروهای موثر درست تصمیم بگیرد؛

ه) عواملی که خارج از کنترل است را تشخیص داده و دلالتی برای انتخاب برنامه های جایگزین داشته باشد.

۳ - برنامه ریزی چهارچوب واحدی برای فعاليتها به وجود می آورد و افراد پوهنتون را وادار می کند تا تلاشها و کوششهایشان را بر امور مهم متمرکز سازند و از کارهای کم اهمیت احتراز کنند.

۴ - برنامه ریزی، فعالیتی اقتصادی است. برنامه های اثر بخش سبب هماهنگی فعالیت های پوهنتون شده و فعالیت های غیر سودمند را حذف می کند. همچنین باعث می شود هزینه فعالیت های پوهنتون را به حداقل رسانده و باعث شود تا از منابع مالی و انسانی حداکثر استفاده به عمل آید و از هدر رفتن زمان و سرمایه جلوگیری به عمل آید.

- ۵ - برنامه ریزی، باعث تقویت رفتار سازمانی می شود. این امر موجب تقویت کار تیمی در پوهنتون شده و زمینه مشارکت تمامی اعضا را در حصول به اهداف کلی فراهم می آورد. وقتی اهداف پوهنتون و وظایف هر شخصی از اعضا مشخص باشد توان همکاری آنان با پوهنتون بهتر شده و سبب آزادی نیروهای خلاق و نوآوری کارکنان شده و به آنان فرصت می دهد تا در فرایند تفکر مشارکت کنند.
- ۶ - برنامه ریزی باعث تسهیل در امر کنترل و نظارت است.

مفهوم نصاب

کلمه نصاب، معادل کلمه انگلیسی (curriculum) است، که این کلمه ریشه لاتین دارد و به معنی "فاصله و مقدار راهی است که باید طی شود تا فرد به هدف برسد" علی شریعتمداری، نصاب درسی را به عنوان "کلیه تجارب، مطالعات، بحث ها، فعالیت های گروهی و فردی و سایر اعمالی می داند که شاگرد تحت سرپرستی و راهنمایی مکتب انجام می دهد.

" تعریف می کند. ازین دیدگاه نصاب درسی صرفاً محدود به تجارب و فعالیت های صنفی شاگردان نمی شود.

رونالد دال در تعریف نصاب درسی، اشاره می کند که "برنامه مکتب عبارتست از محتوا و جریان رسمی و غیر رسمی که از طریق آن، یادگیرندگان تحت نظارت مکتب، معلومات و شیوه درک و فهم را به دست می آورند یا مهارت ها را فرامی گیرند و یا نگرش و ارزش گذاری یا نظام ارزشی خود را تغییر می دهند."

هم چنین او می نویسد: "هر مکتب دارای یک نصاب درسی طراحی شده و رسمی؛ و یک نصاب طراحی نشده، غیر رسمی و پنهان است. نصاب درسی طراحی شده؛ محتوا، اهداف، مقاصد موضوعات درسی و سازماندهی آموزش را دربر می گیرد و نصاب درسی طراحی نشده یا پنهان؛ تعاملات روانشناختی، هنجارها و پویائی گروهی و بویژه احساسات، نگرش ها و علائق موجود در میان معلمان و شاگردان را در بر می گیرد."

در بسیاری از مواقع تأثیر این نصاب درسی پنهان، بیشتر از نصاب درسی رسمی است. به همین دلیل است که می بینیم افراد با وجود آموختن بعضی اصول و قواعد، باز هم در جریان عمل آن اصول و قواعد را رعایت نمی کنند.

توجه به این نوع نصاب درسی برای برنامه ریزان و مربیان نیز حائز اهمیت بسیاری است چرا که در صورت نادیده گرفتن آن، یادگیری و آموزش موفقیت آمیز نخواهد بود و به پیامد های مطلوب منجر نخواهد شد.

تعریف نصاب درسی و نصاب تعلیمی

"نصاب درسی Curriculum Development یا Curriculum Planning شامل سازماندهی یک سلسله فعالیت های یاددهی و یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده ها و ارزش یابی میزان تحقق این تغییرات است."

اما از نظرفلیپ کومز، کارشناس برجسته یونسکو، نصاب تعلیمی "کاربرد تجزیه و تحلیل منطقی در تعلیم و تربیه به منظور افزایش کارایی." است یعنی کار نصاب تعلیمی، تحلیل نظامدار و منطقی مسائل و مشکلات آنی و آتی تعلیم و تربیه و تلاش به منظور حل این مشکلات است. این اقدام نهایتاً بهره وری و کارآیی نظام آموزشی را افزایش خواهد داد و محور آن نظام آموزشی تلقی می شود. به نظر نگارنده، نصاب تعلیمی را می توان "سازماندهی یا اصلاح فعالیت ها، تجهیز منابع و امکانات آموزشی برای تحقق بهتر اهداف آموزشی" تعریف نمود. دوروی یک سکه در بررسی و مقایسه نصاب تعلیمی و درسی، می توان تفاوت های عمده این دو مفهوم را به صورت زیر مشخص ساخت:

- ۱- نصاب درسی، ویژه ترواختصاصی تراز نصاب تعلیمی است. زیرا نصاب تعلیمی درحوزه کلی نظام آموزشی فعالیت می کنند که نصاب درسی جزئی از آن حوزه کلی است. نصاب تعلیمی محدود به نصاب درسی نمی شود، عوامل و نهادهای دیگرچون عوامل جمعیت شناسانه، عوامل اقتصادی و عوامل سیاسی درنظامهای آموزشی موردبررسی قرارمی گیرند که نصاب درسی به صورت رسمی و مستقیم توجه کمی به آن ها دارد.
- ۲- نصاب درسی بیشتر بامبانی روانشناختی، فلسفی و اجتماعی تعلیم و تربیه سر و کار دارد و پایه های تیوریک خود را از این رشته ها می گیرد ولی نصاب تعلیمی بیشتر با مباحث و مدل های کمی جمعیت شناسانه، خط مشیها و سیاست های دولت و جنبه های اقتصادی تعلیم و تربیه مرتبط است.
- ۳- نصاب درسی معمولاً برجنبه کیفی و محتوایی تأکید دارند و باجریان ذاتی و جریان تعلیم و تربیت سروکاردارند. اما نصاب تعلیمی بیشترجنبه کمی داشته وباصورت و ظاهر تعلیم و تربیت مرتبط هستند. - ولی با همه این تفاوت ها، این دو جریان، درهم تنیده وبهم مربوط هستند.

نصاب درسی، آموزش و تدریس

نصاب درسی در بعضی موارد به عنوان طرحی جهت فراهم آوردن مجموعه ای از فرصت های یادگیری برای یادگیران تعریف شده است. طرح ها، اثری نخواهند داشت مگر این که درجریان اجراء قرارگیرند. بنابراین فرصت های یادگیری تاهنگامی که فراگیران با آن برخورد نکرده اند فقط به عنوان یک امکان تلقی می شوند. آموزش به عنوان اشتغال عملی فراگیران و درگیرشدن آنان درفرصتهای یادگیری ازقبل طراحی شده، تعریف شده است. بنابر این آموزش رامی توان به عنوان اجرای برنامه درسی تلقی کرد.

کلمات نصاب درسی و آموزش مانند کلمات رستم و سهراب باهم عجین شده اند. به عبارت دیگر بدون یک طرح برنامه درسی مطلوب، آموزش کارا بوجود نخواهد آمد وبدون آموزش، بحث از نصاب درسی هم بی معناست.

گاهی اوقات تدریس و آموزش مترادف محسوب می شوند. اما در اینجا بهتراست آن ها را ازهم جدا کنیم. آموزش، در صورتیکه به عنوان درگیرشدن واشتغال فراگیران در فرصت های طراحی شده محسوب شود، می تواند به صورت فردی هم شکل بگیرد مثل خودآموزی که نیازی به معلم ندارد. اما تدریس فعالیتی است که انسان برای دیگری انجام می دهد ولزوما باید دوطرف داشته باشد: معلم - یادگیرنده. پس بدین ترتیب، تدریس رامی توان به

عنوان جریانی که طی آن فردی واسطه فرد دیگر و طبیعت جهان می شود تا یادگیری آن فرد و شناخت او از جهان را تسهیل کند تعریف می کنیم. درحقیقت معلم برای یادگیری شاگرد تدریس می کند و اگر شاگردی نباشد تدریس هم بی معنا خواهد بود.

نصاب تعلیمی چیست

نصاب تعلیمی شامل سازماندهی یک سلسله فعالیت های یاددهی و یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده ها و ارزش یابی میزان تحقق این تغییرات است. نصاب تعلیمی از لحاظ مفهومی اشاره به یک فرایند دارد که حاصل یا نتیجه ی آن نصاب تعلیمی است. کلمه ی نصاب تعلیمی به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مورد نظر دست یابند.

تعریف عملیاتی از نصاب تعلیمی

به طور کلی نصاب تعلیمی به آن حوزه علمی اشاره می کند که مشتمل بر قلمروهای زیر است:

۱- **مبانی نصاب تعلیمی:** منظور از مبانی نصاب تعلیمی آن دسته از نیروهای بنیادی و اساسی است که بر برنامه های درسی، اهداف و محتوای آن اثر گذاشته و در ادبیات نصاب تعلیمی از آن تحت عنوان عوامل تعیین کننده نصاب تعلیمی نام برده می شود.

الف) مبانی فلسفی نصاب تعلیمی: منظور از مبانی فلسفی نصاب تعلیمی آن دسته از عوامل و نیروهای فلسفی است که بر فرآیند تدوین اهداف نصاب تعلیمی و تعیین وسایل و ملزومات اثر می گذارد. فلسفه ی مسلط اجتماعی درحقیقت جهت دهنده و تعیین کننده مقاصد اصلی تعلیم و تربیت است. فلسفه ی تعلیم و تربیت اعتقاد بر برنامه ریز به یکی از مکاتب فلسفی ذریبط، به شدت جهت گیری نصاب تعلیمی را متفاوت می سازد. مبانی فلسفی، نقش پالایشگری اهداف و مقاصد نصاب تعلیمی را نیز برعهده دارد.

ب) مبانی اجتماعی و فرهنگی نصاب تعلیمی: فلسفه ی اصلی تأسیس مدارس و پاگیری نظام آموزش مدرسه ای در گسترده ترین برداشت خود عبارت است، توسعه سازی میراث فرهنگی، بنابر این بدیهی است که ارزش های اجتماعی و فرهنگی یک جامعه اثر قاطعی بر برنامه های درسی و فرایند تدوین آن ها داشته باشد. ارزش های اجتماعی و فرهنگی نیز به عنوان پالایشگر اهداف و مقاصد نصاب تعلیمی، نقش مهمی را در فرایند برنامه ریزی ایفا می نمایند و هم از اینروست که مبانی اجتماعی و فرهنگی نصاب تعلیمی یکی از قلمروهای مهم این رشته به شمار می رود.

ج) مبانی روانشناختی نصاب تعلیمی: روانشناسی به عنوان یک رشته علمی، یافته ها و رهنمودهای بسیاری برای برنامه ریزان به ارمغان آورده است. در نصاب تعلیمی، فرایند تدوین طرح و اجرای برنامه ها تا حد زیادی نیازمند کار بست یافته های روانشناسی است. اهداف و محتوای برنامه های درسی باید با توجه به میزان رشد ذهنی یادگیرندگان، مدت زمان لازم برای یادگیری و نیز با توجه به توانایی ها و محدودیت های افراد انسانی، متناسب با تفاوت های فردی و ... استخراج و تنظیم گردند.

۲- فعالیت های فنی نصاب تعلیمی یا مهندسی نصاب تعلیمی:

مجموعه ای از فعالیت های سه گانه، طراحی نصاب تعلیمی، ساخت نصاب تعلیمی، و تدوین نصاب تعلیمی می باشد.

(الف) تدوین نصاب تعلیمی: تدوین نصاب تعلیمی به فرایند نظم و ترتیب و تعیین توالی و تقدم و تأخر عناصر نصاب تعلیمی اشاره دارد. در این زمینه سؤالاتی نظیر این که چه کسی باید در نصاب تعلیمی مشارکت کند (معلم، دانش آموز و ...)، از چه روش هایی باید برای ساخت نصاب تعلیمی استفاده نمود و ... مطرح می شود.

(ب) طراحی نصاب تعلیمی: به فرایند مشخص کردن عناصر نصاب تعلیمی و گنجاندن آن ها در برنامه اشاره می کند. عناصری که می توانند در نصاب تعلیمی گنجانده شود عبارت اند از: اهداف و مقاصد. محتوا یا موضوعات درسی، فعالیت ها و تجربیات یادگیری، روش تدریس، اجرا و ارزش یابی. علاوه بر این در طرح نصاب تعلیمی درباره ی سازماندهی و الگوی مناسب آن برای نصاب تعلیمی بحث می شود.

(ج) ساخت نصاب تعلیمی: فرایند ساخت نصاب تعلیمی ناظر است بر فرایند تعیین ماهیت مؤلفه ها و عناصر نصاب تعلیمی، به عبارت دیگر تصمیم گیری درباره ی ایجاد و تکوین عناصر نصاب تعلیمی را ساخت نصاب تعلیمی می نامیم.

۳- اجرای نصاب تعلیمی:

یکی دیگر از قلمروهای نصاب تعلیمی، اجرای برنامه است، در بحث از اجرای نصاب تعلیمی، (که عموماً" فرایند کار بست برنامه هایی است که قبلاً" طراحی، ساخته و تدوین گردیده اند) سه نظام مد نظر قرار می گیرد.

(الف) نظام اجرایی مؤمنانه یا وفادارانه: که در آن برنامه های درسی تدوین شده باید توسط معلمان و مجریان آموزشی به مرحله ی اجرا در آیند. در این نظام از آنجا که برنامه ها توسط یک ستاد در سطح کشور و یا استان تدوین می گرد و موفقیت اجرای برنامه های درسی در گرو اجرای دقیق و مطابق نقشه ی از پیش تعیین شده است، به آن نظام مؤمنانه گویند. از طرف دیگر از آن جا که معلم نمی تواند و نباید هیچ گونه دخل و تصرفی در برنامه های درسی، مطابق با ویژگی ها و مختصات دانش آموزان خویش اعمال نماید به آن نظام اجرایی ضد معلم نیز گفته می شود.

(ب) نظام اجرایی نیمه سازگارانه: در این نظام، اجرای برنامه های درسی مطابق فرمول و نقشه ی از قبل تهیه شده ای که توسط ستاد برنامه ریزی تدارک دیده شده باشد، مد نظر است. اما معلم می تواند تا اندازه ای برنامه های درسی را با ویژگی کلاس درس خود سازگار نماید. به این نظام اجرایی نصاب تعلیمی، نظام سازگاری محدود یا معلم در مقام مجری فعال نیز گفته می شود.

(ج) نظام اجرایی سازگارانه: در این نظام، معلم نه تنها می تواند برنامه های درسی را با ویژگی های دانش آموزان خود نظیر، جنس، علایق، توانایی و ... سازگار نماید، بلکه در شکل گسترده خود، معلم می تواند تدوین کننده ی نصاب تعلیمی نیز باشد. در حقیقت نظام برنامه ریزی سازگارانه، همان نظام نصاب تعلیمی مدرسه محور است. این نظام دارای دو شکل کلی است. الف) نظام برنامه ریزی درسی مدرسه محور محدود: که در آن معلم از میان برنامه های درسی متعددی که توسط مراکز نصاب تعلیمی کشور یا استان از قبل تهیه شده است، متناسب

با توان یادگیرندگان و سایر ویژگی های آنان دست به انتخاب می زند. ب) نظام نصاب تعلیمی مدرسه محور گسترده: که در آن معلم خود به طرای، تدوین، اجرا و ارزش یابی برنامه های درسی می پردازد.

۴- تغییر نصاب تعلیمی:

اگر نصاب تعلیمی را مشتمل بر مسائلی نظیر فلسفه ی تعلیم و تربیت، ارزش ها، اهداف، ساختارهای سازمانی، تجارب یادگیرندگان، نتایج یادگیری و نحوه ی ارزش یابی آن ها بدانیم، می توانیم تغییر نصاب تعلیمی را به عنوان هر گونه تغییری که در جنبه های فوق الذکر به وجود می آید تعریف نمائیم.

الف) مفهوم شناسی تغییر: یکی از مسائل مهم در بحث تغییر نصاب تعلیمی، مفاهیم گوناگونی است که توسط صاحب نظران و متخصصان بک کار برده می شود. مفاهیمی نظیر تغییر، بهبود، نو آوری، اصلاح، و جنبش از مهم ترین مفاهیمی هستند که غالبا" به طور مترادف به کار برده می شوند اما هر کدام از آن ها دارای معنای متفاوتی می باشند.

بهبود از نظر هیلد: بهبود نصاب تعلیمی به معنای تغییر جنبه های مشخصی از برنامه بدون تغییر دادن فرضیات بنیادی و نحوه ی سازماندهی برنامه است.

تغییر نصاب تعلیمی: مفهوم بسیار کلی است که به هر تغییری که در آموزش یا محیط آموزشی به وجود آید، اشاره می کند.

نو آوری: اگر چه مفهوم تغییر نصاب تعلیمی برای تغییرات ویژه و خاص نیز به کار می رود اما تغییرات ویژه را اغلب نو آوری می گویند. نو آوری ها دارای مرزهای دقیق و نشانه های خاص هستند. به عبارت دیگر نو آوری به آن نوع تغییر نصاب تعلیمی اطلاق می شود که بدیع و بی سابقه باشد.

جنبش نصاب تعلیمی: این مفهوم بیشتر دارای یک معنای تاریخی است و برای مشخص کردن دوران های تغییر از طریق ویژگی های مشترک آن ها به کار می رود. مانند جنبش کودک محور در نصاب تعلیمی و تغییراتی که بر اساس آن در نصاب تعلیمی ایجاد شده است.

ب) مراحل تغییر:

۱- **برنامه ریزی برای تغییر:** این مرحله عمدتاً ناظر بر ایجاد زمینه و آماده سازی محیط برای تغییر، و تهیه و تدوین برنامه ی تغییر است. بر اساس فعالیت های انجام شده در این مرحله، برنامه ی تفصیلی و جزء به جزء تغییر آماده می شود.

۲- **استفاده یا کار بست تغییر:** در این مرحله تلاش بر استفاده مؤثر از تغییرات مطلوب است. به عبارت روشن تر برنامه ی تفصیلی تهیه شده برای تغییر در این مرحله به اجرا گذاشته می شود.

۳- **ارزش یابی از تغییر:** در این مرحله از تغییر ارزش یابی به عمل می آیند و نتایج به دست آمده از ارزش یابی، دو سیکل بعدی تغییر مورد استفاده قرار می گیرد.

۵- تاریخ نصاب تعلیمی:

از لحاظ ساختاری تاریخ نصاب تعلیمی در حقیقت زیر مجموعه ای از تاریخ تعلیم و تربیت نیز می باشد. تاریخ نصاب تعلیمی هم با تاریخ عقاید تربیتی و هم با تاریخ نظام ها و مؤسسات تربیتی ارتباط دارد زیرا از یک

سو اندیشه های تربیتی از طریق برنامه های درسی به اجرا در می آیند و از دیگر سو در شکل گیری نظام های تربیتی و قوانین آن ها، بایستی در خصوص برنامه های درسی تصمیم گیری شود. یکی از مهم ترین مسائل رشته ی نصاب تعلیمی، وجود پدیده ی بی تاریخی یا بی تاریخی گرای است. عدم توجه به سوابق و آن چه که در گذشته انجام شده است ممکن است منجر به معرفی مسائل کهنه به عنوان نوآوری گردد. اهداف مطالعات تاریخی:

- ۱- بررسی علمی و تلاش برای تفسیر و تعبیر فرایندهایی که به وسیله ی آن مؤسسات تربیتی، محتوای برنامه های درسی را در طول زمان انتخاب کرده اند.
- ۲- بررسی دلایل تغییر و یا عدم تغییر در برنامه های درسی و موضوعات آن ها.
- ۳- ایجاد بینش عمیق تر در رابطه با فرایند توسعه و بالندگی آموزش.
- ۴- نقادی فعالیت های انجام شده در ارتباط با برنامه های درسی و بررسی سنن و عادات در این زمینه.
- ۵- مشخص کردن عوامل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مؤثر بر اصطلاحات نصاب تعلیمی در طی زمان برای کمک به ایجاد و تکوین تئوری در حوزه ی نصاب تعلیمی.
- ۶- تحقیق در نصاب تعلیمی:

منظور از تحقیق در نصاب تعلیمی عبارت است هایی که در ارتباط با مؤلفه های اساسی نصاب تعلیمی نظیر تدوین، اجرا و بازبینی نتایج خط مشی های نصاب تعلیمی صورت می پذیرد. به عبارت روشن تر تحقیق در نصاب تعلیمی عبارت است از که به منظور دستیابی به درک و فهم عمیق تر و توضیح و تفسیر زمینه ها، مقاصد، برنامه ریزی و سایر مسائل مرتبط با یادگیری انجام می شود.

۷- ارزش یابی از نصاب تعلیمی:

یکی از مهم ترین قلمروهای نصاب تعلیمی که به کار بررسی اثر بخشی و کار آیی نصاب تعلیمی می پردازد، ارزش یابی نصاب تعلیمی است. به طور کلی ارزش یابی در ارتباط با نصاب تعلیمی در چهار مرحله یا وضعیت صورت می پذیرد.

- ۱- ارزش یابی قبل از برنامه ریزی یا نیاز سنجی: این ارزش یابی عمدتاً برای سنجش محورهای اساسی نصاب تعلیمی صورت می پذیرد و ناظر بر تعیین اهداف و مقاصد نصاب تعلیمی از منابع مربوطه است.
- ۲- ارزش یابی تکوینی یا ارزش یابی در زمان طراحی، تدوین و ساخت نصاب تعلیمی: بخش های مختلف برنامه ی مورد بررسی و اشکالات و عدم تناسب احتمالی برنامه با محیط یادگیری و یادگیرندگان رفع می گردد.
- ۳- ارزش یابی پایانی: اثر بخشی برنامه و میزان شکاف بین تأثیر پیش بینی شده و با آن چه که عملاً اتفاق افتاده تصمیم گیری می شود و بر اساس آن در سیکل های بعدی برنامه ریزی، اصطلاحات لازم اعمال می گردد.
- ۴- ارزش یابی پیگیری: اثرات نصاب تعلیمی در یک مقطع خاص بر نحوه ی فعالیت و توانایی یادگیرنده در برنامه های درسی مقاطع بعدی مورد بررسی قرار می گیرد.

منابع و مآخذ

- محمود، سیده، ۱۳۴۸، د بنوونیز نصاب خرنگوالی، دانش مطبعه، کابل - افغانستان.
- امین زی، همت الله، ۱۳۹۳، ارزیابی تعلیمی در سیستم تدریسی، انتشارات هروی، کابل - افغانستان.
- فیضی، عزیزه، ۱۳۹۳، میتود های مؤثر تدریس، نشرات تعلیمات تخنیک و مسلکی، کابل - افغانستان.
- احمدی، ملالی، ۱۳۹۲، ارزیابی تعلیمی، انتشارات هروی، کابل - افغانستان.
- امین زی، همت الله، ۱۳۹۳، ستندرد های نصاب تعلیمی، نشرات تعلیمات تخنیک و مسلکی، کابل - افغانستان.
- یاداشت ها و چیتر نوت های حیدر یعقوبی، بصیر احمد کریمی و انجنیر میوند رفیع.

Thank you for reading

Find more e-books and articles on Ketabton - your multilingual digital library.

www.ketabton.com

Ketabton - Pashto, Farsi, Arabic & English