

۲۰۱۲۵۷۰

سرگذشت گفتمان عملی در مطالعات برنامه درسی

(دیدگاه‌های پرکتیکال شواب، بهبود دانش معلمان و تربیت معلم،

اجرا و تغییر برنامه درسی)

دکتر مصطفی قادری

دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر نسرین نصرتی

مدرس دانشگاه فرهنگیان

دکتر مه‌بویه خسروی

استادیار دانشگاه علامه طباطبائی



انتشارات آوای نور

تهران - ۱۳۹۷

مجله علمی و پژوهشی در زمینه تعلیم و تربیت
 فصلنامه علمی و پژوهشی در زمینه تعلیم و تربیت
 (فصلنامه علمی و پژوهشی در زمینه تعلیم و تربیت)

فصلنامه علمی و پژوهشی در زمینه تعلیم و تربیت
 فصلنامه علمی و پژوهشی در زمینه تعلیم و تربیت
 فصلنامه علمی و پژوهشی در زمینه تعلیم و تربیت
 فصلنامه علمی و پژوهشی در زمینه تعلیم و تربیت
 فصلنامه علمی و پژوهشی در زمینه تعلیم و تربیت

سرشناسه	: قادری، مصطفی، ۱۳۵۲ -
عنوان و نام پدیدآور	: سرگذشت گفتمان عملی در مطالعات برنامه درسی / دهان، پروین / شواب، جوزف جکسون
مشخصات نشر	: تهران : آوای نور، ۱۳۹۷.
مشخصات ظاهری	: ۳۶۰ ص.
شابک	: 978-600-309-443-7
وضعیت فهرست نویسی	: قیفا
موضوع	: شواب، جوزف جکسون، ۱۹۰۹-۱۹۸۸ م.
موضوع	: Schwab, Joseph Jackson, 1909-1988
موضوع	: تدریس عملی Student teaching
موضوع	: برنامه های درسی -- تغییر Curriculum change
موضوع	: برنامه ریزی درسی Lesson planning
شناسه افزوده	: نصرتی، نسرین، ۱۳۵۴ -
شناسه افزوده	: خسروی، محبوبه، ۱۳۵۵ -
رده بندی کنگره	: LB۱۳۹۷۱۵۷ / ۳۴ س ۲ / ۱۳۹۷
رده بندی دیویی	: ۷۳۳ / ۷۷۰
شماره کتابشناسی ملی	: ۵۴۶۸۹۸۳

بسم الله الرحمن الرحيم



تهران، میدان انقلاب، خیابان ۱۲ فروردین، خیابان شهید وصالی،

پلاک ۹۹، طبقه دوم تلفن: ۶ و ۶۶۹۶۷۳۵۵ / نمابر: ۶۸۰۸۸۲

سرگذشت گفت‌وگوهای عملی در مطالعات برنامه درسی (دیدگاه‌های پراگماتیک و انتقادی)

بهبود دانش معلمان و تربیت معلم، اجرا و تغییر برنامه درسی

تألیف: دکتر مصطفی قادری - دکتر نسرین نصرتی - دکتر محبوبه خسروی

ناشر: انتشارات آوای نور

صفحه‌آرا: منیر السادات حسینی

چاپ: اول ۱۳۹۷

شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه

شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۳۰۹-۴۴۳-۷

قیمت ۴۵۰۰۰ تومان

کلیه حقوق برای ناشر محفوظ است

فهرست مطالب

۱۳.....	پیشگفتار نویسندگان
۱۹.....	بخش اول: در آمدی بر پرکتیکال‌های یک تا چهار شواب
۲۱.....	معرفی ژوزف شواب
۲۲.....	داستان سه متفکر برنامه درسی: شواب در کنار تایلر و پائینار
۲۷.....	فصل اول: پرکتیکال یک: پرکتیکال زبانی برای برنامه درسی
۳۲.....	تعریف «عملی»
۴۵.....	بحران استفاده از اصول آزمایش شده و عاریتی
۴۸.....	نشش نشانی بحران: رواز از حوزه‌ی مطالعه
۴۹.....	نمونه‌هایی از بحران در رشته‌ی برنامه درسی
۵۲.....	بحران اصل در برنامه درسی
۵۵.....	نابسنده‌گی نظریه: شکست گس
۵۸.....	نابسنده‌گی نظریه: ضعف انتزاع
۶۲.....	نابسنده‌گی نظریه: تنوع افراطی
۶۳.....	برنامه درسی عملی: ارزیابی و تغییر برنامه درسی
۶۷.....	برنامه درسی عملی: خلق جایگزین‌ها
۶۸.....	برنامه درسی عملی: کاراندیشی
۷۳.....	فصل دوم: پرکتیکال دو: هنرهای گزینه سنجی
۸۰.....	تعریف هنرهای گزینه سنجی
۸۱.....	ضرورت هنرهای گزینه سنجی
۸۴.....	نشر یا آموزش گزینه سنجی در میان دانشجو-معلمان
۸۶.....	نمونه‌ای از گزینه سنجی و چرخه‌های آن: نگاه چندکانونی
۹۷.....	فصل سوم: پرکتیکال سه: تبدیل دانش به برنامه درسی
۱۰۰.....	نمایندگان انتقال اطلاعات علمی به حوزه‌ی برنامه درسی
۱۰۳.....	سه کارکرد متخصص برنامه درسی
۱۰۶.....	اندازه گروه برنامه‌ریزی درسی

هم گمارده ها.....	۱۰۸
روش‌های انتقال یا تبدیل اطلاعات علمی به برنامه درسی.....	۱۱۰
فصل چهارم: پرکتیکال چهار: آنچه اساتید برنامه درسی باید انجام دهند.....	۱۱۳
تعریف برنامه درسی از دیدگاه شواب.....	۱۱۴
برابری هم گمارده‌ها در برنامه‌ریزی درسی.....	۱۱۷
محلی بودن برنامه درسی.....	۱۲۰
موانع عملی: تجویز، نکوهش، تکرار، منزلت دانشگاهی و دیوانسالاری آموزش و پرورش.....	۱۲۱
اداره‌ی عمل برنامه درسی.....	۱۲۲
اعضای دیگر گروه برنامه درسی.....	۱۳۰
نقد پرکتیکال‌های شواب.....	۱۳۲
فصل پنجم: کاراندیشی و سنت‌های آن.....	۱۳۵
کاراندیشی در برنامه درسی.....	۱۳۵
سنت برنامه درسی کاراندیشانه.....	۱۳۹
شاخه‌های سنت کاراندیشی.....	۱۴۳
بخش دوم: دانش معلمان.....	۱۴۷
فصل اول: پژوهش‌ها و پژوهشگران معلمان.....	۱۴۹
تاریخچه‌ی پژوهش معلمان.....	۱۴۹
دانش معلمان از نگاه شولمن.....	۱۵۰
کیفیت تدریس از دیدگاه گری فنستر ماکر و ریچاردسون.....	۱۵۲
معلم متخصص و معلم ایده آل.....	۱۵۴
گری فنستر ماکر: نوع‌بندی دانش معلمان.....	۱۵۹
ارزش دانش معلمان از نگاه فنستر ماکر.....	۱۷۰
صدای معلم.....	۱۷۲
فصل دوم: داستان‌ها و روایت‌های معلمان.....	۱۷۵
پژوهش روایی چیست؟.....	۱۷۵
پژوهش روایی از نگاه کانلی و کلاندینی.....	۱۷۸
آغاز داستان: فرایندهای پژوهش روایی.....	۱۸۴
زنده بودن داستان: ادامه‌ی فرایند پژوهش روایی.....	۱۸۷

۱۸۹.....	یادداشت‌های میدانی از تجربه‌ی مشارکتی
۱۹۰.....	یادداشت‌های مجلات
۱۹۱.....	مصاحبه‌ها
۱۹۳.....	داستان سرایی
۱۹۴.....	نامه نگاری
۱۹۶.....	نوشته‌های «خود شرح حال نگاری» و «شرح حال نگاری»
۱۹۷.....	منابع اطلاعاتی دیگر در روایت
۱۹۸.....	نویسنه روایت
۱۹۹.....	فراتر از پایایی، روایی و تعمیم پذیری چه چیزی یک روایت خوب را پدید می‌آورد؟

بخش سوم: نمایان‌های دانش معلمان (ماف)..... ۲۰۵

فصل اول: تاریخ نگاری تحول دانش معلمان ۲۰۷

۲۰۷.....	ابعاد دانش معلمان
۲۰۹.....	گفتمان دانش فنی یا علمی معلمان: دهه‌ی ۱۹۸۰.....
۲۱۲.....	مدل‌های دانش معلمان: دهه‌ی ۱۹۹۰.....
۲۱۳.....	دانش محتوای آموزشی از دیدگاه شما.....
۲۲۱.....	گفتمان دانش ضروری معلمان: دهه‌ی ۱۹۹۰.....
۲۲۳.....	گفتمان دانش‌های ترکیبی فنی یا عملی معلمان: دهه‌ی ۹۰ به بعد.....
۲۲۴.....	تحلیل تاریخی دانش معلمان

فصل دوم: مدل‌های دانش ضروری معلمان ۲۳۳

۲۳۳.....	دانش محتوای آموزشی و برنامه‌ی تربیت معلم
۲۳۷.....	معرفی دانش محتوایی، آموزشی و فناوری معلمان (ماف).....
۲۴۰.....	دانش فناوری
۲۴۶.....	دانش محتوایی
۲۴۷.....	دانش آموزشی
۲۴۷.....	دانش محتوای آموزشی (یا پداگوژیکی).....
۲۴۸.....	دانش فناوری و محتوایی
۲۴۹.....	دانش فناوری و آموزشی
۲۴۹.....	دانش محتوایی، آموزشی و فناوری (ماف).....
۲۵۱.....	قواید چارچوب دانش محتوایی، آموزشی و فناوری (ماف).....

۲۵۴.....	به کارگیری دانش فناوری در تدریس
۲۶۴.....	دانش‌های معلمان و مسئله‌ی تربیت معلم
۲۷۳.....	فصل سوم: مدل‌های شکل‌گیری دانش معلمان
۲۷۴.....	مدل پیشنهادی بانکس و همکاران
۲۷۵.....	مدل پیشنهادی پرستیج و پرکس
۲۷۶.....	مدل پیشنهادی نیکلسون
۲۷۸.....	چارچوب پیشنهادی الکساندر
۲۷۹.....	چارچوب پیشنهادی کوکس و همکاران
۲۸۱.....	بخش چهارم: اجرا و تغییر برنامه درسی
۲۸۳.....	فصل اول: تعاریف و طبقه‌بندی‌ها
۲۸۳.....	تعریف اجرا در برنامه درسی
۲۸۶.....	رویکردهای اجرا در برنامه درسی
۲۸۷.....	رویکرد اجرای تغییر بالا به پایین
۲۸۸.....	رویکرد اجرای پایین به بالا
۲۸۸.....	رویکرد اجرای مشارکتی
۲۸۸.....	تغییر آموزشی از دیدگاه فولن
۲۹۳.....	عوامل موثر بر خلق تغییر
۲۹۴.....	عوامل موثر بر اجرای تغییر
۲۹۵.....	عوامل موثر بر نهادینه سازی تغییر
۲۹۶.....	عوامل موثر بر تغییر
۲۹۷.....	عوامل محرک تغییر
۲۹۹.....	عوامل بازدارنده تغییر
۳۰۳.....	فصل دوم: اصول تغییر برنامه درسی
۳۰۳.....	اصل نخست تغییر: تغییر یادگیری است- به سادگی و پیچیدگی آن
۳۰۶.....	اصل دوم تغییر: تغییر یک فرایند است نه یک رخداد
۳۰۷.....	اصل سوم تغییر: مدرسه واحد سازمانی اولیه تغییر است
۳۰۸.....	اصل چهارم تغییر: سازمان‌ها تغییر را می‌پذیرند- افراد تغییر را اجرا می‌کنند
۳۰۹.....	اصل پنجم تغییر: مداخلات برای موفقیت فرایند تغییر حیاتی هستند

۳۱۰.....	اصل ششم تغییر: مداخلات مناسب موجب کاهش مقاومت در برابر تغییر می‌شوند
۳۱۲.....	اصل هشتم تغییر: تسهیل تغییر یک تلاش تیمی است
۳۱۳.....	اصل نهم تغییر: دستورات می‌توانند اثرگذار باشند
۳۱۴.....	اصل دهم تغییر: هم عوامل داخلی و هم خارجی تاثیر زیادی بر موفقیت اجرا دارند
۳۱۵.....	اصل یازدهم تغییر: پذیرش، اجرا و ماندگاری مراحل مختلف فرایند تغییر هستند
۳۱۶.....	اصل دوازدهم تغییر: و در نهایت، تمرکز! تمرکز! تمرکز!
۳۱۷.....	فرایند تغییر برنامه درسی
۳۲۰.....	فاز و تغییر در برنامه درسی
۳۲۳.....	فصل ۳: مدل‌های پذیرش نوآوری و تغییر در برنامه درسی
۳۲۳.....	مدل پذیرش نوآوری راجرز، راسل و گلدهارت
۳۲۵.....	مدل پذیرش نوآوری آرچر
۳۲۹.....	مدل پذیرش نوآوری در آموزش گرانویلد
۳۳۱.....	پژوهش دانشگاه ملی برن در حوزه‌ی پذیرش تغییر در برنامه درسی
۳۳۱.....	مدل پذیرش مبتنی بر زوج (CBA ^{۷۱})
۳۳۶.....	اجزای نقشه‌ی تجسم نوآوری
۳۳۸.....	مراحل دغدغه نسبت به تغییر برنامه درسی
۳۴۳.....	مفهوم سطوح استفاده از تغییر برنامه‌ی درسی
۳۴۵.....	فهرست منابع

موقعیت‌ها و مسایل عملی برنامه درسی موقعیت‌های مبهم و نامشخصی هستند. حل و فصل این موقعیت‌ها در کلاس‌های درس و مدارس نیاز به دانش عملی دارد. به قول شوان^۱ «دانشی عملی در جاهایی پیدا می‌شود که «پست و باتلاقی است، آن جا که موقعیت‌ها آشفتگی به هم ریخته‌ای دارند و راه حل‌های فنی (تکراری) ناکارآمدند» (شوان، ۱۹۸۳، ص ۴۲). مصداق جاهایی که شوان از آن‌ها یاد می‌کند کف کلاس درس و جای است که معلم با دانش خود در حال اجرای برنامه درسی است. دشواری‌های برنامه درسی نه تنها برای لای کلاس‌های درس قرار دارند. هرچند دانش ضروری معلمی به دانشجو-معلمان آموخته می‌شود و از طرفی دانش عملی توسط خود معلمان تولید می‌شود ولی این دانش فقط مختص معلم نیست و دانش معلمان در کلاس‌های درس باید مورد گفت و گوی متخصصان قرار گیرد. چون به دلیل دشواری‌های دنیای تدریس، معلمان به تنهایی قادر به حل مشکلات کلاس‌های درس خود نیستند. دانش عملی برنامه درسی چند راه حل فنی و تکراری نیست، بدین سان که نیازمند کار آگاهانه و گروهی از متخصصان است. یعنی دانش عملی برنامه درسی بیش از نظریه‌ی برنامه درسی نیازمند تغییر و اصلاح دایمی است. شاید کسانی که بیشترین حساسیت را نسبت به دشواری جهان عملی برنامه درسی نشان داده است زارف شواب باشد. از نظر او جهان عملی غیر قابل کپی برداری است:

«انسان موجودی خود راهبر در زندگی و قادر به آفرینش و اصلاح خود است. دارای تاریخچه شخصی است که غیر قابل کپی برداری است» (شواب، ۱۹۶۱، ص ۶).

بدون مطالعه‌ی آثار شواب هرگز پیچیدگی‌های دنیای عمل برنامه درسی به ویژه ظرافت‌هایی که لازم است نظریه و عمل را به هم نزدیک سازد، قابل درک نخواهند بود. طی مطالعه‌ی چهار پرکتیکال شواب دریافتم که شواب دشمن نظریه نیست و مجریان را نیز به عمل صرف تشویق نمی‌کند. شواب به طرز وسوسه آمیزی می‌خواهد وجود تفاوت و خاص بودن موقعیت‌های عملی را به متخصصان رشته‌ی برنامه درسی یادآوری کند.

1. swampy lowland where situations are confusing "messes" incapable of "technical solutions" (Schon, 1983, p. 42).

بنابراین در هر چهار پرکتیکال یک تا چهار، از موردها و تفاوت‌ها بیش از هر چیز دیگری سخن می‌گوید. به نظر می‌رسد که او پیامبری در رشته‌ی برنامه‌ی درسی باشد که می‌خواهد ما را از تعارض در هم فرو رفته‌ی بین پیچیدگی و سادگی، بین تفاوت و شباهت و بین دنیای نظریه و عمل رها سازد، ولی وقتی آثار او به ویژه پرکتیکال دو را می‌خوانید گمان می‌رود که خود او نیز در این تعارض در هم فرو رفته و سایه وار غرق شده است و فریاد می‌زند که وضعیت رشته‌ی برنامه درسی، وضعیت ابری و مبهمی است. درست مانند فیلسوف آلمانی امانوئل کانت که وقتی در کتاب‌های نقد خرد ناب و نقد عملی از برخی جنبه‌های ابهام آمیز نظریه و عمل به عنوان جزیره‌های پوشیده از ابر سخن می‌گوید. به عبارتی از نظر شواب کار در کف کلاس‌های درس شبیه حرکت در جزیره‌های ابرناک است. او بیش از حد خود را درگیر چیزهای خرد و جزئی ساخته تا آن جا که مانند مهندس برده کاری است که روی ذرات بالقوه‌ی برنامه درسی ممکن^۱ دقیق شده باشد. او مهندس ایزیک با متخصص ژنتیکی است که روی ژنوم برنامه‌های درسی، که اطلاعات علمی در رشته‌ی علمی هستند، دقیق شده است. چه بسا اگر مجال بیشتری داشت رشته‌ی برنامه درسی را به یک رشته‌ی علمی معتبر و مستقل با موضوع تبدیل اطلاعات علمی به برنامه‌ی علمی مشروع بدل می‌کرد.

با توجه به مطالبی که در مورد شواب ذکر شد، موضوع مهم عمل برنامه درسی را که با ظرافت‌های خاصی همراه است، در سرآغاز بخش نخست کتاب با اندیشه‌های شواب آغاز می‌کنیم. اما در همین ابتدا لازم است در مورد لغت‌شناختی و گزینش اصطلاحات مندرج در کتاب به ویژه بخش اول توضیحاتی داده شود.

۱- منظور از eclectic با توجه به توضیحات شواب، «به گزینی» یا انتخاب بهترین نظریه‌ها نیست، بلکه به معنای بازشناسی فواید، تشخیص ضعف‌ها و بازسازی نظریه‌ها برای تصمیم‌گیری است. چنانچه در پرکتیکال یک صفحه‌ی ۹ آمده است: «سومین شیوه‌ی عملی توصیه شده برای برنامه درسی گزینه سنجی^۲ است که به بازشناسی فواید نظریه برای تصمیم‌گیری در برنامه درسی، در نظر گرفتن نقاط ضعف خاص هر نظریه در صورتی که مبنای تصمیم‌گیری قرار گیرد، و بازسازی این ضعف‌ها تا درجاتی است».

1. potential curriculum bits

2. eclectic

The third mode of operation commended to curriculum – the eclectic- recognizes the usefulness of theory to curriculum decision, takes account of certain weaknesses of theory as ground for decision, and provides some degree of repair of this weaknesses.

۲- منظور از deliberation تفکر عملی یا تأمل عملی است. یا آنچه قبلاً توسط استاد مهر محمدی «عمل فکورانه» ترجمه شده است. عمل فکورانه به بهترین نحو بازگوی اصطلاح deliberation است اما واژگانی عربی و مرکب است. اسم فاعل و فعل آن در ترجمه مثلاً deliberator یا deliberating و to deliberate به ترتیب «عامل فکور» یا «فکورانه عمل کردن» خواهد بود که مشکلاتی را در ترجمه ایجاد می‌کند. از این نظر اصطلاح جایگزین در این کتاب «کاراندیشی» و «کاراندیش» است که هم فارسی است و هم تک واژه است. و در این کتاب فاعل، فعل و بقیه‌ی حالات همانطور که مشاهده می‌کنید قابلیت اعطاف دارد! کاراندیش (Deliberator) صفحه ۱۰ پرکتیکال یک و کاراندیشی برنامه درسی (curriculum deliberation) صفحه ۱۰ پرکتیکال یک. البته کاراندیشی نیز ممکن است ایرادهایی داشته باشد که نویسندگان متوجه آن هستند ولی فعلاً این واژه بهترین جایگزین از دیدگاه نویسندگان بوده است.

۳- اصطلاح بعدی polylocal view است. این اصطلاح، اصطلاح بسیار مهمی است و شواهد آن را برای بیان شرایط کاربرد نظریه در موقعیت‌های عملی ابداع کرده است. منظور از آن نگاه چند بعدی است که به عنوان یک شایستگی، دانشجو – معلم یا دانشجویان رشته‌ی مطالعات برنامه درسی باید آن را کسب کنند. منظور از نگاه چند بعدی یا چند کانونی انتخاب و کار بست بخش‌هایی از یک نظریه یا بخش‌هایی از نظریه‌های مختلف برای حل یک مسئله‌ی عملی در برنامه درسی است. از این نظر این اصطلاح «نگاه چند کانونی» ترجمه شده است.

۴- اصطلاح commom places که معادل آن در این کتاب «هم گمارده» است. شواهد تجارب مربوط به یادگیرنده، معلم، محیط اجتماعی و موضوع درسی را چونان مکان‌های مشترکی برای روی هم گذاشتن کل تجربه‌ی قابل دفاع برای تولید یک برنامه درسی مشروع در نظر می‌گیرد که ما در این جا به آن هم گمارده می‌گوییم. منظور از هم گماردگی توجه یکسان و هماهنگ به هر چهار نوع تجربه در مکان و زمان مشترک است. از نظر شواهد هر اندیشه‌ی تربیتی قابل دفاع باید چهار هم گمارده را به یک میزان مورد توجه قرار دهد: یادگیرنده، معلم، محیط اجتماعی و

موضوع درسی. اگر هر کدام از این هم گمارده‌ها حذف شوند یک عامل حیاتی از اندیشه و عمل تربیتی حذف می‌شود. هیچ کدام از این هم گمارده‌ها نباید حین کاراندیشی بر سایر هم گمارده‌ها مسلط شوند مگر آن که تسلط یکی از آن‌ها آگاهانه و با توجه به شرایط قابل دفاع باشد. جدای از بداهه سرایی‌های آموزشی که خلاف این را می‌گویند، نه کودک، نه جامعه، نه موضوع درسی و نه معلم مرکز یا قلب برنامه درسی مطلوب نیست.

۵- شواص اصطلاح curriculum reflection را برای تامل ژرف در برنامه درسی به کار می‌برد که همان معانی پراگماتیستی، روان تحلیل گری و کاربردی دارد. منظور از reflection انعکاس آثار عملی یک برنامه درسی در ذهن و منظور موقعی است که معنا، احساس و نگرش قوی در بردار با یک برنامه درسی ایجاد شده است. وقتی همه چیز در قالب برنامه‌های درسی متمرکز از پیش مشخص شده باشد فقط تعداد محدودی از افراد درگیر در برنامه می‌تواند به سطح تامل ژرف یا اندیشیدن عمیق نسبت به آثار یک برنامه درسی یا شقوق جانشین آن برسند. در نظام برنامه درسی ما چون افراد محدودی درگیر ساخت برنامه‌های درسی می‌شوند بنابراین هم آن افراد محدود در نهادهای مرکزی آموزش و پرورش به سطح تامل و احساس عمیقی و روانی ژرف درباره اثرات یک برنامه درسی می‌رسند. این در حالی است که همه افراد درگیر و ذی نفع به ویژه معلمان باید درگیر چنین تأملات و احساس‌های عمیقی شوند.

۶- شواص (۱۹۷۰) در پرکتیکال یک قبل از توصیف شیوه‌های عملی و هنرهای عملی به تبیین تفاوت شیوه‌ی عملی (practical mode) و شیوه‌ی نظری (theoretical mode) می‌پردازد، زیرا به اعتقاد وی در رشته‌ی برنامه درسی شیوه‌های نظری با شیوه‌های عملی بسیار تفاوت دارند. منظور از mode روش نیست، هر چند روش را نیز شامل می‌شود ولی به معنای اسلوب و روش‌های تکراری است. شیوه‌ی عملی در برنامه درسی به معنای انتخاب یک کار احتمالی غیر قابل پیش بینی است. زیرا در اغلب مواقع برای حل یک مسئله‌ی عملی در کلاس درس معلم رفتار یا کنشی را که بیشترین احتمال موفقیت را دارد انجام می‌دهد. بنابراین می‌توان گفت که معلمان و متخصصان برنامه درسی در بین شیوه‌های عملی دست به انتخاب می‌زنند تا شیوه‌ای را که احتمال بیشترین موفقیت را دارد اجرا کنند. همان طور که شواص می‌گوید: «هدف یا برون‌داد شیوه‌ی

عملی یک تصمیم، نوعی انتخاب و راهنمایی یک کار احتمالی است. موضوع آن همواره چیزی واقعی و ویژه است و خیلی به شرایط وابسته است و با تغییرات غیر منتظره‌ای همراه است. مشکلات مربوط به امور عملی از شرایط یا احوال خود ما برخاسته‌اند. روش آن کاراندیشی است و خطی نیست بلکه پیچیده و سیال بوده و هدف نهایی آن تشخیص نوعی مطلوبیت و دستیابی به خواسته‌ای مطلوب یا تغییر خواسته‌ای است. شیوهی نظری نیز یک اسلوب است و به انتخاب و تصمیم‌گیری درباره‌ی یک مسئله‌ی نظری می‌پردازد ولی مانند شیوهی عملی آنی و موردی نیست بلکه پایدارتر و عمومی‌تر است، به عبارتی شیوه‌های نظری قابل تعمیم هستند ولی شیوه‌های عملی قابل تعمیم نیستند.

۷- شبه عملی یا quasi practical گسترش شیوهی عملی است و هدف اصلی آن افزایش تنوع دروسی و روش‌های عملی است. در حقیقت شبه عملی نوعی تعمیم در دنیای عمل است. مثلاً معنی کار روش خاصی برای بهبود املای فراگیران خود استفاده می‌کند می‌تواند شرایط و روش‌های کار خود را برای معلمان دیگر توضیح دهد. اما معلمان دیگر مسایل خاص دیگری با فراگیران خود دارند که باید هنرهای عملی خاصی داشته باشند تا بتوانند از شیوه‌های عملی دیگران استفاده کنند.

این کتاب شامل سه بخش است. همان طور که در بالا توضیح داده شد، به دلیل اهمیت کار شواب و مینا بودن کار او برای حوزه‌ی عمل، برنامه درسی، بخش اول آن به معرفی دیدگاه‌های پرکتیکال شواب اختصاص یافته است. در این بخش هر چهار پرکتیکال شواب به صورت خلاصه آمده است و تحلیل‌ها و مثال‌هایی برای فهم بهتر آن نیز ذکر شده است. در این بخش نسبت دیدگاه پرکتیکال شواب با برنامه درسی ایرانی نیز در پاورقی‌ها بررسی شده است. با تاکید زیادی توصیه می‌کنیم مطالعه کنندگانی که نخستین بار است با دیدگاه‌های شواب آشنا می‌شوند، بخش اول کتاب را با حوصله و دقت بیشتری مطالعه کنند. زیرا درک پیچیدگی اغلب کارهای بعدی در حوزه‌های عمل برنامه درسی بدون درک کارهای شواب دشوار خواهد بود. این بخش از کتاب به نوعی هم بحث‌های فلسفه‌ی علم را در خود جای داده و هم جایگاه عمل برنامه درسی را در نگاه خوانندگان عمیق‌تر می‌کند. شاید توصیه کنیم که دانشجویان چندین بار این بخش را مطالعه کنند تا جزئیات دنیای عمل برنامه درسی را بهتر بشناسند. در بخش دوم به دانش معلمان پرداخته ایم که کارهای آن‌ها ادامه‌ی کارهای شواب بوده و بر دانش

معلمان در رویارویی با دنیای عمل برنامه درسی تاکید می‌کند. در این بخش سعی شده با نگاهی تاریخی سیر مدل‌های دانش معلمان نیز مورد مذاقه قرار گیرد. در بخش سوم مدل‌های دانش معلمان (ماف) که به دانش محتوایی، دانش آموزشی و دانش فناوری معلمان می‌پردازند، پرداخته ایم. در بخش چهارم و نهایی به موضوع تغییر و اجرای برنامه‌های درسی توجه شده است. در این فصل مدل‌های تغییر و اجرای برنامه درسی معرفی می‌شوند.

در پایان ما نویسندگان این کتاب مراتب تشکر و قدردانی خود را از همه‌ی عزیزانی که زمینه‌ی پرداختن به حوزه‌ی عمل برنامه درسی را هموارتر کرده‌اند اعلام می‌کنیم. به ویژه مدرفی‌نارهای ژوزف شواب توسط استاد دکتر محمود مهر محمدی در قاب ادبیات برنامه درسی ایران را قدردانیم و برای ایشان آرزوی توفیق بیشتر می‌کنیم. از آن جا که برنامه‌ریزی شده این کتاب از اولین نشست «دیدگاه پرکتیکال ژوزف شواب و نسبت آن با برنامه درسی ایرانی» که در دوم آتامه ۹۷ در دانشگاه علامه طباطبایی رونمایی شود، لذا از کلیه‌ی سخنرانان این نشست و نویسندگان کتاب حاضر به این مناسبت سپاسگزاریم.

تیرماه ۱۳۹۷

دانشگاه علامه طباطبایی