

طراحی الگوی اقتضایی برنامه درسی با انطباق بر دیدگاه آیزنر، هرسی و بلانچارد

حسین زینلی پور^{۱*}، سمیه زارعی^۲، یعقوب ریسی اهوآن^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۶/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۲/۲۷

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، طراحی الگوی اقتضایی برنامه درسی است. برای این منظور، با استفاده از روش تحلیلی-استنتاجی، سه هدف را دنبال می‌کند: ۱- بررسی دیدگاه آیزنر^۴ در زمینه نقش معلم در فرایند برنامه درسی ۲- بررسی نظریه رهبری وضعی هرسی و بلانچارد^۵ ۳- طراحی الگوی اقتضایی برنامه درسی با انطباق بر دیدگاه آیزنر و نظریه رهبری وضعی هرسی و بلانچارد؛ آیزنر در بیان دیدگاه خود با نگاهی ظریف، دقیق و زیباشناسانه، نقش معلم را در تدوین و اجرای برنامه درسی به تصویر کشیده است. اما برای بهره‌برداری عملی از دیدگاه خود، راهکاری ارائه نکرده است؛ از آنجایی که استفاده از یک روش برنامه‌ریزی در تمام موقعیت‌ها درست به نظر نمی‌رسد، لذا، در این پژوهش، با انطباق بر دیدگاه آیزنر و نظریه رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد، الگوی اقتضایی برنامه درسی طراحی شد؛ طرح الگوی اقتضایی برنامه درسی نشان داد که سبک نفوذ برنامه‌ریز درسی در وضعیتی که آمادگی معلمان (توانایی و تمایل) کم باشد (R1)، کاملاً منطبق بر سبک آمرانه (S1) و سبک نفوذ برنامه‌ریز درسی در وضعیتی که توانایی معلمان کم و تمایل آن‌ها پایین تا متوسط است (R2)، کاملاً منطبق بر سبک رهبری قبولاندنی (S2) و سبک نفوذ برنامه‌ریز درسی در وضعیتی که توانایی معلمان، زیاد و تمایل آن‌ها متوسط به بالا است (R3)، کاملاً

۱. * استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران،

ایمیل: Hzainalipour@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران.

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران.

4. Eisner

5. Paul Hersey & Kenneth H. Blanchard

منطبق بر سبک رهبری مشارکتی (S3) و سبک نفوذ برنامه‌ریز درسی در وضعیتی که توانایی و تمایل معلمان زیاد است (R3)، کاملاً منطبق بر سبک رهبری تفویضی (S4) مدل هرسی و بلاچارد می‌باشد.

واژگان کلیدی: الگوی اقتضایی^۱، برنامه درسی^۲، رهبری موقعیتی^۳، برنامه درسی تدوین‌شده^۴، رفتار حمایت‌گرا^۵، بلوغ^۶.

مقدمه

برنامه‌ریزی درسی شامل سازماندهی یک سلسله‌فعالیت‌های یاددهی- یادگیری به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است و به عنوان یک فعالیت، دارای مراحل است که برنامه درسی را پدید می‌آورد (سیلور و الکساندر، ۱۳۷۲). در بسیاری از موارد، برنامه درسی از فهرستی از هدف‌های آموزشی و مطالبی که در مدارس باید تدریس شود تجاوز نمی‌کند. در سال‌های اخیر مفهوم برنامه درسی گسترش یافته است، تا آنجا که برنامه تفصیلی کلیه فعالیت‌های یادگیری یادگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهادهای در مورد راهبردهای یاددهی- یادگیری و شرایط اجرای برنامه را شامل شده است (لوی، ۱۳۸۱).

امروزه مفهوم برنامه درسی وسیع‌تر از تهیه و تدوین رئوس مطالب درسی است و آن عبارت است از پیش‌بینی کلیه فعالیت‌هایی است که دانش‌آموز تحت رهبری و هدایت معلم در مدرسه (و گاهی خارج از آن) برای رسیدن به هدف‌های مشخص باید انجام گیرد (پورظهیر، ۱۳۷۷). یک برنامه درسی در واقع کنش و واکنش سازمان‌یافته‌ای است که میان دانش‌آموزان و معلم، با توجه به دانش و مهارت معلم، زمان، امکانات فضای فیزیکی، تجهیزات، محتوا، مدیریت آموزشی، طرح آموزشی و متغیرهای دیگر بوقوع می‌پیوندد.

1. Situational Model
2. Curriculum
3. Situational Leadership
4. Preassigned
5. Cooperational Behavior
6. Maturation

طراحی برنامه درسی به عنوان سازماندهی متغیرهای درونی (الگوهای برنامه درسی، سبک‌های آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی) برای تحصیل اهداف کلی و عینی حیطه‌های برنامه درسی است (سیلور و الکساندر، ۱۳۷۲). طراحان برنامه درسی پس از تعریف اجرای برنامه، در زمینه استفاده از الگوها و مدل‌های برنامه درسی (تکنیکی، غیرتکنیکی) دست به انتخاب می‌زنند، منظور از مدل، یک شکل معین، چارچوب یا طرز تلقی و تصویری از فرصت‌های یادگیری است؛ برنامه‌ریزان درسی، انواع الگوها را برای گزینش در اختیار دارند که نه فقط از نظر شکل بلکه در مسائل اساسی‌تر نظیر فرضیات مبتنی بر آن‌ها و جهت‌گیری‌های ارزشی با یکدیگر متفاوت هستند؛ بنابراین دور از انتظار نیست که در زمینه برنامه درسی، الگوها و مدل‌های مختلف طراحی شود.

نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی مانند سازمان‌ها به عنوان سیستم قلمداد می‌شوند و برنامه‌ریزان در فرایند برنامه‌ریزی درسی و نظام آموزشی مانند رهبران هر سازمانی به‌عنوان تصمیم‌گیرنده محسوب می‌شوند و معلمان نیز مانند زیر دستان شاغل در سازمان‌ها، مجری تصمیمات رهبران و برنامه‌ریزان هستند؛ البته، مشارکت آن‌ها در تدوین و اجرای برنامه‌ها و اثربخشی و کارائی‌شان، بستگی به متغیرهای متعددی از جمله دانش، تجربه، مهارت، انگیزش، تعهد دارد.

بنابراین، در این پژوهش، با توجه به اشتراکات بین روند تدوین و اجرای برنامه‌ها در نظام آموزشی (توسط برنامه‌ریزان و معلمان) و روند تدوین و اجرای برنامه‌ها در سازمان‌ها (توسط رهبران و زیردستان)، دیدگاه آیزنر در برنامه درسی و نظریه هرسی و بلانچارد در سازمان، برای بررسی و طراحی الگو، در نظر گرفته شد. آیزنر و هرسی و بلانچارد نگاهی کثرت‌گرا و موقعیتی به تدوین و اجرای برنامه‌ها داشته‌اند و هرسی و بلانچارد، مطابق با دیدگاه اقتضایی خود تحقیقاتی را در زمینه استفاده از نظریه موقعیتی در محیط‌های آموزشی و پرورشی انجام داده‌اند. بنابراین، ۱- دیدگاه آیزنر در مورد نقش معلم در فرایند تدوین و اجرای برنامه درسی بررسی شده است ۲- مدل رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد بررسی شده است ۳- از طریق انطباق دیدگاه آیزنر با مدل رهبری

موقعیتی هرسی و بلانچارد، الگویی اقتضایی طراحی شده است که مدیران و برنامه‌ریزان درسی قادر خواهند بود با استفاده از این الگوی پیشنهادی، از دیدگاه آیزنر برای هدایت بهتر فرایند آموزشی به طور اقتضایی بهره‌برداری کنند.

آیزنر از نظریه‌پردازان برنامه درسی در قرن بیستم است و این نظریه‌پرداز دارای دیدگاهی متفاوت با نظریات غالب بر تعلیم و تربیت در جهان می‌باشد؛ وی معتقد است نگاه به آموزش و پرورش با تفکر علمی، رفتارگرایی، پوزویستی، مکانیکی و صنعتی نگاه صحیحی نیست و با روح تعلیم و تربیت منافات دارد. نگاه به آموزش و پرورش باید نگاهی زیباشناسانه و هنری باشد زیرا دستیابی به قوانینی که امکان توضیح، توصیف، تحلیل، کنترل و پیش‌بینی رفتار انسانی را بدهد امکان‌پذیر نیست. قوانین حاکم بر رفتار انسانی آنقدر پیچیده و موقعیت‌مدار هستند که تن به قوانین عام نمی‌دهند. لذا نگاه به تعلیم و تربیت باید آن نوع نگاهی باشد که موقعیت و شرایط آموزشی را مورد توجه قرار داده و برای آن اولویت قائل شود؛ پس نمی‌توان یک برنامه درسی یکسان و یکنواختی برای کلیه حوزه‌ها و مناطق مشخص تدوین کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۲).

آیزنر، با حاکم شدن تفکر مدیریت کلاسیک تیلور^۱ بر برنامه‌ریزی درسی برای افزایش بهره‌وری و تفکر استاندارد کردن فعالیت‌های آموزشی مخالف است و معتقد است ما نمی‌توانیم یک سند برنامه برای تمام اوضاع و احوال داشته باشیم زیرا نگاه صنعتی به آموزش و پرورش صحیح نیست؛ در این رابطه آیزنر دو دسته قوانین را برمی‌شمارد که عبارتند از قوانین توصیفی و قوانین هنجاری^۲. او معتقد است چون قوانین توصیفی به دنبال توصیف، پیش‌بینی و کنترل واقعیت‌ها هستند، بیشتر مناسب حوزه‌های علوم تجربی هستند و در رشته‌های علوم انسانی از جمله آموزش و پرورش به درستی قدرت توصیف، پیش‌بینی و کنترل واقعیت‌ها را ندارند، زیرا ماهیت انسان بسیار پیچیده است. اما نظریه‌های هنجاری در قلمرو تعلیم و تربیت جایگاه ویژه‌ای دارد، زیرا قلمرو تعلیم و تربیت حوزه‌ای کاربردی

1. Feredick Taylor
2. Normative and Descriptive Theory

است که با تصمیم‌گیری و عمل سروکار دارد؛ برای تصمیم‌گیری، به مبنا و معیاری نیاز است که نظریه‌های هنجاری این معیار و ملاک را در اختیار قرار می‌دهند.

بنابراین، با توجه به دیدگاه آیزنر درباره اهمیت و کاربردی بودن نظریه‌های هنجاری در قلمرو تعلیم و تربیت، در این مقاله سعی شده است نقش معلم به عنوان مجری برنامه‌های درسی به صورتی کاربردی و مبتنی بر نظریه‌های هنجاری آیزنر (برنامه‌های درسی قصد شده و اجرا شده) بررسی شود. آیزنر با توجه به دیدگاه هنرشناسانه خود، ابتدا تعاریف عمده از برنامه درسی را مورد توجه قرار می‌دهد و سپس تعریف خود از برنامه درسی را که حد وسط آن تعاریف می‌باشد ارائه می‌کند.

اولین تعریف از برنامه درسی که او از آن نام می‌برد بیشتر جنبه لغت‌شناسانه دارد؛ برنامه درسی از کلمه لاتین *currere* اقتباس شده است که به معنای میدان مسابقه است و ابتدا و انتهای آن مشخص است یعنی نقطه شروع، ابزار و وسیله، روش رسیدن به انتها یا هدف، از پیش تعیین شده است. او در واقع این دیدگاه را تحت عنوان هدف- وسیله^۱ می‌نامد. طبق این تعریف، برنامه سندی است که همه چیز در آن به شکلی دقیق و عملیاتی مشخص شده است. این نوع برنامه درسی مقاوم در برابر معلم و دانش‌آموز است و هر گونه اختیار و انعطاف‌پذیری را از معلم و دانش‌آموز سلب می‌کند؛ آیزنر با این نوع برنامه درسی که آزادی عمل معلم و دانش‌آموز را بسیار محدود می‌کند و با هدف تعلیم و تربیت (ایجاد تغییرات مطلوب در یادگیرنده) منافات دارد مخالف است.

دومین تعریف از برنامه درسی مبتنی بر رویکرد پیشرفت‌گرایان^۲ است؛ پیشرفت‌گرایان معتقدند که حقیقت تعلیم و تربیت، تجربه است و تجربه، حاصل تعامل فرد با محیط است؛ لذا، برنامه درسی آن چیزی است که دانش‌آموز از طریق تجربه کسب کرده است. سه نکته مهم از نظر پیشرفت‌گرایان در مورد برنامه درسی عبارتند از: ۱- حقیقت برنامه درسی از طریق کیفیت تجاربی که کودک در مدرسه کسب می‌کند مشخص می‌شود ۲- از آنجایی که کودکان از نظر زمینه قبلی، نگرش‌ها و علایق و غیره با یکدیگر متفاوتند، لذا برنامه

1. End - Mean

2. Progressivism

درسی آن‌ها نیز متفاوت می‌باشد و هیچگاه یکسان نیست ۳- سایر تجربیاتی که کودکان در محیط‌های مختلف مثل محیط بازی، مدرسه و غیره کسب می‌کنند نیز جزء زندگی آموزشی آن‌ها به حساب می‌آیند.

دیدگاه پیشرفت‌گرایان تحت تأثیر افکار دیویی^۱ مطرح شده است و رویکرد آن‌ها به برنامه درسی به دو دسته تقسیم می‌شود: گروه اول کسانی هستند که معتقدند برنامه‌ریزی درسی هیچ اصالتی ندارد و کودک محور است و علایق و خواسته‌های فراگیران، نوع برنامه درسی را در فرایند عمل مشخص می‌کند؛ این نوع برنامه درسی مبتنی بر هیچ طرح و نقشه‌ای نیست و آنی^۲ است. گروه دوم - که دیویی نیز جزء این دسته است - معتقدند که جریان یاددهی - یادگیری باید در حد وسط دو دیدگاه قبلی باشد؛ یعنی هم درجه‌ای از برنامه‌ریزی وجود داشته باشد و هم درجه‌ای از انعطاف و آزادی عمل برای معلمان و دانش‌آموزان وجود داشته باشد. به طور کلی، در این دیدگاه برنامه درسی دربرگیرنده کلیت موضوع است و اجازه تفسیر و تطبیق با شرایط واقعی را می‌دهد و مانع بروز خلاقیت معلم نمی‌شود و بیشتر، راهنما و نشان‌دهنده جهت کلی می‌باشد؛ معلم در این رویکرد می‌داند که به کجا می‌خواهد برود ولی آن را به دانش‌آموزان تحمیل نمی‌کند بلکه به آن‌ها اجازه می‌دهد که در هدف‌گذاری با معلم همگام شوند و به شیوه‌های مختلف به سوی آن هدف حرکت کنند. از نظر دیویی، معلم دارای آزادی عمل مطلق نیست، بلکه محقق است که مرتباً به حل مسئله مشغول است و مشکلات را بررسی، تحقیق و حل می‌کند؛ بنابراین، معلم باید هم در فرایند تعیین وسایل^۳ و هم تعیین اهداف^۴ انعطاف داشته باشد و با دانش‌آموز به فعالیت پردازد.

دیدگاه آیزنر در خصوص برنامه درسی با دیدگاه دیویی نزدیک است؛ آیزنر برنامه درسی را چنین تعریف می‌کند: « برنامه درسی یک مدرسه، یک دوره تحصیلی و یا یک

1. Dewey
2. Emergent
3. Means
4. Ends

کلاس درس مجموعه‌ای از وقایع برنامه‌ریزی شده است که قصد دارد پیامدهای تربیتی برای یک یا تعداد زیادی از دانش‌آموزان داشته باشد».

این تعریف از برنامه درسی دارای چهار جنبه می‌باشد که عبارتند از: ۱- یک برنامه درسی، مجموعه‌ای از رویدادهای برنامه‌ریزی شده است: این اشاره بر این دارد که بیش از یک وقایع برنامه‌ریزی شده وجود دارد و به طور خاص، یک مجموعه است؛ اگرچه از لحاظ تئوری یک برنامه می‌تواند یک واقعه منحصر به فرد باشد اما احتمالش کم است ۲- برنامه درسی به شکل مجموعه برنامه‌ریزی شده است و شخص باید چیزی را انجام دهد که دارای تعدادی هدف کلی، مقاصد و هدف‌های جزئی است؛ با این حال، ممکن است این اهداف کلی و مبهم باشند ۳- برنامه درسی دارای قصد و نیت تربیتی است ۴- پیامدها، فعالیت‌های تربیتی خیلی بیشتر از آن چیزی که قصد شده است، هستند و آن‌ها به روش‌های مختلف بر افراد تأثیر می‌گذارند.

اصطلاح پیامد، به اندازه کافی جامع است و برنامه درسی برنامه‌ای است که از روی قصد طراحی شده است تا دانش‌آموز را در فعالیت‌ها یا رویدادهایی درگیر کند که برای آن‌ها دارای فواید تربیتی باشند؛ بعضی از این فواید ممکن است با واژه‌های عملیاتی مشخص و معین شده باشند و بعضی دیگر کلی، وسیع و مبهم باشند. در واقع خیلی از پیامدهای برنامه درسی قابل پیش‌بینی نیستند بلکه در جریان عمل اتفاق می‌افتند (آیزنر، ۱۹۹۴).

آیزنر (۱۹۹۵)، عناصر برنامه درسی را شامل هدف، محتوا، فرصت‌های یادگیری، سازماندهی، روش ارائه، روش پاسخ و ارزشیابی می‌داند و معتقد است که نوع نگاه به اهداف به عنوان یکی از عناصر مهم برنامه درسی، در انتخاب نوع برنامه درسی (قصد شده، عملیاتی) تأثیر می‌گذارد.

اولین نگاه به هدف در برنامه، رویکرد هدف‌های رفتاری است؛ در این رویکرد، هدف‌ها باید بر مبنای رفتار استوار باشند و امکان مشاهده، اندازه‌گیری و چگونگی نیل به آن‌ها بدون هیچ ابهامی فراهم گردد؛ آیزنر معتقد است که فعالیت‌های یادگیری از نوع

رفتاری، غیرفعال^۱ هستند، زیرا متکی به تکرار، تمرین، یادگیری سطحی و طوطی‌وار هستند؛ بنابراین، برنامه درسی متکی به این رویکرد، شبیه خط تولید کارخانه است و برنامه درسی که بر اساس چارچوب رفتاری تنظیم شود ایستا است و از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار نیست، این رویکرد، بیشتر در حوزه کارآموزی^۲ کاربرد دارد.

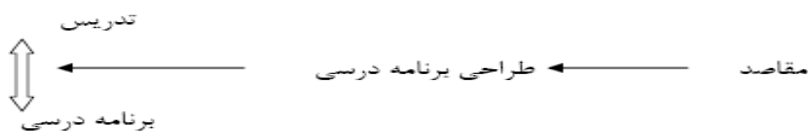
دومین نگاه به هدف در برنامه، روش حل مسئله است؛ اهداف حل مسئله، از انعطاف بیشتری نسبت به اهداف رفتاری برخوردار است، در این رویکرد، در تدوین برنامه درسی، اهداف در قالب حل مسئله تعیین می‌شوند و درس، متکی بر مسئله است به این صورت که در کلاس به دانش‌آموز مسئله‌ای داده می‌شود، معیارها مشخص می‌شوند و از دانش‌آموز خواسته می‌شود که مسئله را حل کند و دانش‌آموز با استفاده از روش علمی اقدام به حل مسئله می‌کند؛ دانشمندان، به وفور از این روش برای کاوش و اکتشاف استفاده می‌کنند. استفاده از روش حل مسئله باعث تقویت انعطاف‌پذیری در قوه ادراک، اکتشافات فکری و فرایندهای برتری ذهنی می‌شود و موجب افزایش علاقه دانش‌آموزان به حل مسئله و استفاده بهتر آن‌ها از قوه خلاقیت و ابتکار می‌شود؛ البته، برنامه درسی مبتنی بر رویکرد حل مسئله به دو صورت انجام می‌شود: در روش اول، مسئله از قبل طراحی می‌شود اما در روش دوم، مسئله در فرایند تدریس با مشارکت دانش‌آموزان مشخص می‌شود و فعالیت، خودش نقطه عزیمت است و چیزی در پس آن وجود ندارد.

سومین نگاه به هدف در برنامه، رویکرد پیامدهای بیان‌گرا^۳ است؛ ویژگی اصلی بیان‌گرایی، درون‌زایی است که معرف فهم و احساس عمیق است؛ در این رویکرد، فعالیت از قبل پیش‌بینی نشده است و دارای ارزش ذاتی است و هیچ چیز در پس آن قرار نمی‌گیرد و از قبل کسی این تجربیات را تدوین نکرده است بلکه ندایی از درون به فرد الهام می‌شود. در این نوع برنامه درسی، اهداف صریح و دقیق بیان نمی‌شوند و فقط با علم به اینکه تعدادی از فعالیت‌ها، لذت‌بخش و مفید هستند، به آن‌ها پرداخته می‌شود و معلمان باید

1. Passive
2. Training
3. Expressive Outcomes

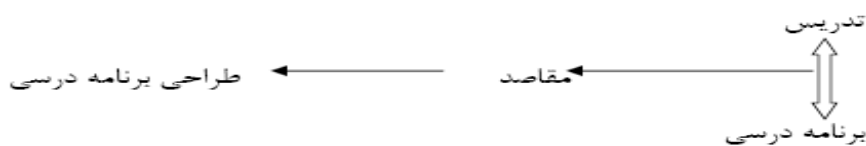
بتوانند دانش آموزان را به این فعالیت‌ها وادار نمایند. در این رویکرد، جای هدف با فعالیت عوض شده است، یعنی بعد از انجام یک فعالیت ارزشمند، به پیامد توجه می‌شود. آیزنر معتقد است که در تنظیم برنامه درسی باید از رویکردهای متعدد استفاده کرد و نگاهی کثرت‌گرا داشت و به طور اقتضایی، از هر سه نگاه به هدف در برنامه درسی سود جست؛ پس برنامه درسی می‌تواند دارای غایت، هدف کلی، هدف جزئی و فعالیت باشد. آیزنر با نگاه خطی به اهداف در برنامه درسی مخالف است و در نگاه پیامدهای بیان‌گرا و فعالیت‌های بیان‌گرا، دقیقاً به جنبه‌های آنی اشاره می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۲).

آیزنر، ارتباط مقاصد و عمل و نقش معلم در این زمینه را به صورت سه نمودار نشان داده است و بر اساس این ارتباطات، برنامه درسی قصد شده و عملیاتی را مطرح می‌کند. در مدل «استاندارد شده» (نمودار شماره ۱)، از آنجا که مقاصد از قبل تعیین شده است، معلم، اهداف، محتوا و منابعی را برای تحقق مقاصد ارائه می‌کند تا از این طریق یادگیری دانش آموزان را تحقق بخشد.



نمودار ۱. مدل «استاندارد شده»

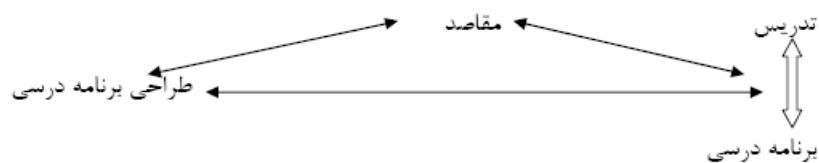
در مدل شماره ۲، حوزه عمل، عامل مقدماتی است که منجر به تشکیل مقاصد و در نهایت طراحی برنامه درسی می‌شود.



نمودار ۲

هر دو مدل فوق‌الذکر، یک‌سویه هستند به طوری که مدل شماره ۱ با مقاصد شروع شده و با تدریس خاتمه می‌یابد و مدل شماره ۲ با تدریس شروع شده و با طراحی برنامه درسی خاتمه می‌یابد.

آیزنر معتقد است که مدل شماره ۳، فرایند مناسب‌تری از ارتباط مقاصد و عمل را نشان می‌دهد.



نمودار ۳. مدل فرایند دایره‌ای

در این مدل، فرایند به صورت دایره‌ای است به طوری که مقاصد منجر به طراحی برنامه درسی می‌شوند و این به نوبه خود محتوا و ساختار تدریس را به وجود می‌آورد و از طرف دیگر، حوزه عمل منجر به تدوین اهداف جدید می‌شود و ممکن است که از طریق طراحی برنامه درسی، محتوا و ساختار تدریس فراهم شود و در نهایت مقاصد تدوین شوند و یا ممکن است با تدریس شروع شود و از طریق فعالیت‌ها و اعمالی که مقاصد را تدوین کرده است، منجر به طراحی برنامه درسی شود (آیزنر، ۲۰۰۲). بنابراین، تفاوت میان آنچه بر طبق اهداف، محتوا، فعالیت‌ها و ترتیبات برنامه‌ریزی شده است و آنچه که واقعاً در کلاس اتفاق می‌افتد می‌تواند اساس تفاوت بین برنامه درسی قصد شده و عملیاتی باشد.

در برنامه درسی قصد شده، مطابق با نمودار شماره ۱، مجموعه‌ای از اهداف کلی و جزئی ارائه می‌شود و انواع مواد آموزشی در راستای اهداف طراحی می‌شود و فعالیت‌های یادگیری برای اینکه در کلاس مورد استفاده قرار گیرد فراهم می‌شود و منابع کمک آموزشی دیداری و شنیداری نیز تهیه می‌گردد؛ وقتی چنین برنامه درسی تهیه شد امکان بازرسی برنامه درسی مهیا می‌شود، برای اینکه پی برده شود که محتوای برنامه درسی چیست و چگونه به هم مرتبط شده‌اند. چنین برنامه درسی ماهیت فیزیکی دارد که در قالب

مجموعه‌ای از مواد آموزشی تجسم می‌یابد، این مواد آموزشی می‌تواند مورد انتقاد، تجزیه و تحلیل و ارزیابی والدین، مدیران و غیره قرار گیرد.

به اعتقاد آیزنر، در برنامه درسی عملیاتی (مطابق با نمودار شماره ۳)، طراحی و تدوین برنامه درسی، تنها قائم به وجود فیزیکی آن نیست، بلکه، معلمان نیز به طراحی و تدوین برنامه درسی مورد نظر خود در کلاس درس می‌پردازند که همانند برنامه درسی از پیش تعیین شده، دارای وجود فیزیکی نیست ولی با مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس اجرا می‌شود و تنها ملاک ارزیابی این نوع برنامه درسی، مشاهده کلاس درس است. به این ترتیب، اگرچه معلمان در طراحی برنامه درسی دخالت نداشته‌اند ولی در فرایند کلاس درس و تدریس خود به طراحی و تدوین برنامه درسی می‌پردازند، به طوریکه تفاوت روشی بین تدریس و برنامه درسی طراحی شده وجود ندارد؛ آیزنر معتقد است که تدوین این برنامه درسی مستلزم توجه به قابلیت‌ها، توانایی‌ها و تجربیات معلم می‌باشد؛ همچنین، مهرمحمدی (۱۳۸۲)، درباره ترکیب مطلوب یا متعادل گروه‌های مشارکت‌کننده در فرایند برنامه درسی در سطح کلان، معلم را به عنوان نماینده حوزه عمل تعلیم و تربیت معرفی می‌کند. بنابراین، برنامه درسی از این نوع، در فرایند عمل برنامه‌ریزی می‌شود و فعالیت‌ها، ابتکاری و پیش‌بینی نشده است. برنامه درسی عملیاتی، مجموعه منحصر به فرد از حوادث و رویدادهایی است که در درون کلاس درس رخ می‌دهد و چیزی است که بین معلم و دانش‌آموز و بین دانش‌آموز و دانش‌آموز رخ می‌دهد.

وآکر (۲۰۰۳)، برنامه درسی را بر اساس نوع کنترل توسط افراد ذینفع در سیستم آموزشی، در سه سطح بیان کرده است:

۱- سطح ماکرو، که برنامه درسی قصد شده است و شامل ارزش‌های فراگیران و آنچه باید بیاموزند است ۲- سطح میانه، که برنامه درسی اجرا شده است و شامل آنچه که معلمان آموزش می‌دهند است ۳- سطح میکرو، که برنامه درسی کسب شده است و شامل آنچه که فراگیران یاد می‌گیرند است. برنامه درسی قصد شده توسط سیاست‌گذاران آموزشی طراحی می‌شود (رهنمودهایی برای برنامه درسی، رثوس مطالب درسی و کتاب‌های درسی)؛ این برنامه طراحی می‌شود که اهداف کلی آموزشی را نشان دهد و هم‌زمان در

کلاس‌ها آموزش داده می‌شود؛ انتقال آن یا آنچه واقعاً در کلاس‌های درس آموزش داده می‌شود، برنامه درسی اجرا شده است؛ اگرچه این برنامه درسی مبتنی بر برنامه درسی قصد شده است، ولی ممکن است تحت تأثیر متغیرهای زمینه‌ای - محلی مثل مدیریت و جو مدرسه، ویژگی‌های کلاس، تدریس معلم، منابع، علایق و میزان مشارکت محلی و اجتماعی قرار گیرد.

آیزنر معتقد است که معلمان در فرایند برنامه درسی نقش مهمی دارند، آن‌ها از حق انتخاب برخوردارند به طوریکه می‌توانند از آن‌ها برای انتخاب، تأکید و زمان‌بندی فعالیت‌های درسی استفاده کنند، حتی زمانی که از آن‌ها انتظار می‌رود از سرمشق یا کتاب‌های درسی که در آن از قبل فعالیت‌ها یا محتوا مشخص شده است پیروی کنند، باز هم در مورد چگونگی استفاده از این مواد و شیوه استفاده از آن در یک موقعیت خاص از استقلال عمل برخوردارند؛ در واقع، معلمان بر انواع فرصت‌های یادگیری و معلوماتی که به دانش‌آموزان منتقل می‌شود تأثیر می‌گذارند.

به‌طور کلی، حدود استقلال معلم، بسیار فراتر از برنامه درسی به خوبی طراحی شده است و این استقلال عمل، به مهارت‌های تدریس معلم در رابطه با اینکه چه مهارت‌هایی تدریس شود، چه وقت، با چه نظم و ترتیبی و چگونه این کار انجام شود برمی‌گردد. معیاری که بر اساس آن، یک برنامه انتخاب می‌شود به نیاز معلم به نظم، پیش‌بینی و نیز دیدگاه معلم در ارتباط با فرایند تعلیم و تربیت بستگی دارد؛ معلم نقش مهمی در تصمیم‌گیری برنامه درسی به عهده دارد، زیرا این معلم است که تصمیم می‌گیرد به دانش‌آموزان خود فرصت پذیرش مسئولیت برنامه‌ریزی را بدهد یا نه، و این معلم است که تصمیم می‌گیرد چه نوع تشویق و رهنمودی را برای انتخاب موضوعات و زمینه مطالعه ارائه دهد؛ بنابراین، نقش معلم در تصمیم‌گیری برنامه درسی، چه در شرایطی که برنامه درسی به طور سیستماتیک و استاندارد تنظیم شده باشد و برنامه درسی با جزئیات مشخص شده باشد و چه در شرایطی که برنامه درسی پویا و دارای انعطاف‌پذیری باشد مهم است، زیرا معلم به عنوان مفسر خط مشی آموزشی عمل می‌کند و واسطه اصلی آن چیزهایی است که باید در کلاس تدریس شود، هرچند یاد گرفته نشوند. بدیهی است که معلم در فرایند

برنامه درسی نقش مهمی دارد؛ به طور معمول، نقش و حوزه اختیار معلم، در مهارت‌های تدریس است. معلم در زمان‌بندی کلاس، مشارکت دادن دانش‌آموزان در کلاس، تشویق آن‌ها جهت توسعه شایستگی‌های خود، پذیرش مسئولیت و هدایت آنان در انتخاب حوزه‌های مطالعه سهم مهمی به عهده دارد.

آیزنر معتقد است که مهارت تدریس معلم یک هنر است، این هنر از طریق ارزش‌های آموزشی، نیازهای افراد، عقاید و تعمیم‌ها حمایت می‌شود؛ او معتقد است که به چهار دلیل، تدریس می‌تواند به عنان یک هنر مورد توجه قرار گیرد: ۱- تدریس هنر است چون تدریس می‌تواند با چنان ظرافت و مهارتی انجام شود که هم از طرف معلم و هم از طرف دانش‌آموز به طور قابل ملاحظه‌ای این تجربه به عنوان یک تجربه هنری توصیف گردد. ۲- تدریس هنر است چون معلم باید اتفاقات و کیفیات پیش‌بینی‌نشده را درک کند و با کیفیت مناسب به آن‌ها پاسخ دهد تا به غایت و مسیری که انتظار دارد دانش‌آموزان به آن دست یابند نائل شود. ۳- تدریس هنر است چون فعالیت معلم تحت کنترل نسخه‌های از قبل نوشته شده و روتین نیست بلکه از کیفیات و اقتضائاتی اثر می‌پذیرد که قابل پیش‌بینی نیست و معلم باید به روش نوآورانه برای غلبه بر این عوامل پیش‌بینی‌نشده رفتار کند. ۴- تدریس هنر است چون تحقق اهداف غالباً در فرایند به وقوع می‌پیوندد (آیزنر، ۱۹۹۴).

طبق دیدگاه آیزنر، نقش معلم در اشاعه برنامه درسی و اصلاحات آموزشی مهم است زیرا صرفاً توسعه مواد آموزشی و پخش آن در مدارس، اجرای آن را تضمین نمی‌کند.

بنابراین، بررسی دیدگاه آیزنر درباره نقش معلمان در فرایند برنامه درسی، نشان می‌دهد که آیزنر، در تعیین اهداف به عنوان یکی از عناصر برنامه درسی، نگاهی کثرت‌گرا و اقتضایی دارد به طوریکه استفاده متعدد از رویکردهای تعیین اهداف که شامل رویکرد اهداف رفتاری، حل مسئله و پیامدهای بیانگرا هستند، را با توجه به موقعیت، مناسب می‌داند. آیزنر در زمینه ارتباط مقاصد و عمل و نقش فعال معلم در این فرایند، دایره‌ای بین تدریس، برنامه درسی، مقاصد و طراحی برنامه درسی را مد نظر قرار می‌دهد و همچنین، فعالیت تدریس را یک هنر می‌داند و برنامه درسی عملیاتی را به عنوان برنامه‌ای

که (در مقایسه با برنامه درسی قصد شده) معلم نقش فعال‌تری در تدوین و اجرای آن دارد، پیشنهاد می‌کند.

همانطور که ذکر شد، از دلایل انتخاب مدل رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد برای انطباق با دیدگاه آیزنر، ۱- به دلیل اشتراکات دیدگاه آنان در عناصر مؤثر در تدوین و اجرای برنامه‌ها می‌باشد (رهبر- برنامه‌ریز، زیردستان- معلمان، آمادگی (بلوغ): توانایی و تمایل) ۲- آیزنر و هرسی و بلانچارد نگاهی کثرت‌گرا و موقعیتی به تدوین و اجرای برنامه‌ها داشته‌اند و ۳- هرسی و بلانچارد، مطابق با دیدگاه اقتضایی خود تحقیقاتی را در زمینه استفاده از نظریه موقعیتی در محیط‌های آموزشی و پرورشی انجام داده‌اند.

در ادامه مطلب به بررسی نظریه رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد پرداخته شده و سپس، دیدگاه آیزنر با آن انطباق یافته و الگویی اقتضایی برای استفاده برنامه‌ریزان درسی طراحی شده است، به طوریکه، در فرایند برنامه درسی با توجه به موقعیت و آمادگی معلمان، می‌توانند به شیوه‌های مختلف از آن استفاده کنند.

نظریه رهبری موقعیتی پال هرسی و کنت بلانچارد. به دنبال توسعه مدیریت علمی، نظریه پردازان علم مدیریت به دنبال دستیابی به اصول و قوانینی بودند که جهان‌شمول باشد به این معنی که در صورت کاربرد در تمام اوضاع و احوال نتایج یکسانی داشته باشد، با این ذهنیت، دانشمندان مدیریت نظریات متعدد جهان‌شمولی ارائه کردند که بعد از مدتی کاربران در عمل متوجه شدند که این نظریات در صحنه عمل و در شرایط مختلف نتایج مختلفی را به بار می‌آورند؛ این دستاورد، پارادایم^۱ نظریه‌پردازی جهان‌شمول در مدیریت را به چالش طلبید و اصولاً جستجوی یک بهترین راه برای مدیریت که در جمیع موارد بتوان آن را تجویز کرد کنار گذاشته شد؛ به دنبال آن، تحقیقات برای یافتن شیوه‌های مدیریت اثربخش شروع شد و نتایج تحقیقات جدید حاکی از این بود که یک نظریه در موقعیت و شرایطی اثربخش می‌باشد و در شرایط دیگر غیر اثربخش است؛ لذا محققین سعی کردند خصوصیات وضعیتی که در آن یک رهبر اثربخش است را مشخص نمایند؛ برآیند این

تحقیقات، نظریه‌های رهبری وضعیتی و اقتضایی^۱ است. از جمله نظریات محیطی - موقعیتی رهبری، نظریه پال هرسی و کنت بلانچارد است که در آن زیر دستان یا پیروان، مورد توجه رهبر قرار می‌گیرند و درجه رشد و بلوغ (آمادگی)^۲ پیروان، تعیین‌کننده سبک یا شیوه رهبری فرد است؛ پیش از اینکه این نظریه شرح داده شود به دو سؤال زیر پاسخ داده شده است: ۱- چرا باید به پیروان توجه کرد؟ ۲- معنای واژه «بلوغ» چیست؟

به این دلیل پیروان مورد توجه قرار می‌گیرند که موفقیت یا اثربخشی یک رهبری در گرو این واقعیت است که آیا آن‌ها رهبر مزبور را می‌پذیرند یا نه. صرفنظر از آنچه رهبر انجام می‌دهد، موفقیت وی در گرو کارهای زیردستان است؛ این یکی از ابعاد مهم است که در بیشتر نظریه‌های رهبری یا به میزان کمتری مورد توجه قرار گرفته یا نادیده انگاشته شده است (رایینز، ۱۳۷۸).

بلوغ در نظریه محیطی - موقعیتی مدیریت به عنوان داشتن توانایی برقرار کردن و به وجود آوردن اهداف عالی اما قابل حصول، انگیزش کسب موفقیت، علاقه‌مندی و توانایی پذیرش مسئولیت و آموزش و یا تجربه در یک فرد و یا گروه تعریف می‌شود (میرکمالی، ۱۳۸۶). دو بخش اصلی تشکیل‌دهنده بلوغ (آمادگی) در مدل هرسی و بلانچارد عبارتند از توانایی و تمایل. توانایی یعنی داشتن دانش، تجربه و مهارتی که فرد یا گروه برای تکلیف یا فعالیت خاص همراه دارد؛ توانایی با توانایی انجام کار، دانش و مهارت ارتباط دارد. افرادی که در زمینه خاصی آمادگی حرفه‌ای زیادی دارند برای انجام تکلیف معین بدون آنکه از جانب دیگران هدایت شوند دارای دانش، توانایی و تجربه می‌باشند.

تمایل یعنی وجود اطمینان، تعهد و انگیزش در شخص برای انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت یا تکلیف خاص. تمایل، با انگیزش برای کار ارتباط دارد و این امر متکی بر اعتماد به نفس و تعهد می‌باشد (قاسمی، ۱۳۸۲). در نظریه رهبری مبتنی بر موقعیت، به دو بعد

1. Contingency Theory

2. Readiness

رهبری که مورد نظر فیدلر^۱ (۱۹۶۵) بود توجه می‌شود یعنی رفتار رهبری از نظر کارمداری (تکلیف‌گرایی) و رابطه‌مداری (رابطه‌گرایی).

رفتار تکلیف‌گرایی عبارتست از حد ممکن تشریح وظایف و مسئولیت‌های فرد یا گروه به وسیله رهبر. از جمله تذکر رهبر در مورد اینکه کارها و تکالیف چگونه، چطور و چه وقت انجام شوند.

رفتار رابطه‌گرای عبارتست از حد ممکن برقراری ارتباط دوطرفه یا چندطرفه. این رفتارها به سخن دیگران گوش دادن، تسهیل بخشیدن و رفتار حمایت‌کننده را شامل می‌شود. به اعتقاد هرسی و بلانچارد، رهبری موقعیتی (وضعیتی) در همه سازمان‌ها (تجاری، صنعتی، آموزشی، حکومتی، نظامی، خانوادگی) قابل کاربرد است. طبق نظریه وضعیتی، همچنانکه بلوغ (توانایی و تمایل) کارکنان یا پیروان بالا می‌رود رهبر یا مدیر باید از رفتار و روش کارمداری خود بکاهد و در مقابل، به رفتار و روش رابطه‌مداری خود بیفزاید تا آنکه کارکنان به سطح متوسطی از بلوغ برسند؛ همینکه سطح بلوغ کارکنان به سطح بالاتر از متوسط برسد، بهترین سبک برای مدیر این است که هم از درجه کارمداری و هم رابطه‌مداری خود بکاهد؛ علت این امر این است که در این حالت، فرد یا گروه نه تنها از نظر انجام کار بلکه از نظر روانی به بلوغ رسیده است، در این حالت، افراد چنان علاقه، توانایی، مهارت شغلی و آمادگی روانی دارند که خودبه‌خود برانگیخته می‌شوند و به پشتیبانی‌های اجتماعی - عاطفی از طرف مدیر نیاز ندارند و افراد به جای نظارت و دقت مدیر، به استقلال و تعویض اختیار و از همه مهمتر به احساس اعتماد از طرف مدیر نیاز دارند (میرکمالی، ۱۳۸۶).

در نظریه موقعیتی هرسی و بلانچارد، بلوغ (آمادگی) زیردستان به چهار سطح تقسیم می‌شود و هر سطح نشانگر ترکیبی متفاوت از توانایی و تمایل یا اطمینان پیرو است (نمودار ۵):

آمادگی سطح یک (R1): ناتوان و ناامن: پیرو ناتوان است و تعهد، انگیزش و اعتماد به نفس ندارد؛ در این وضعیت فرد یا افراد به علت شکست در انجام یک فعالیت به خاطر نداشتن مهارت و تجربه لازم، احساس بی میلی برای انجام وظیفه می کنند.

آمادگی سطح دو (R2): ناتوان ولی مایل و مطمئن: پیرو توانایی ندارد ولی کوشش می کند و دارای انگیزش است و تا زمانی که رهبر کنار اوست یا هدایتش می کند مطمئن است.

آمادگی سطح سه (R3): توانا اما بی میل و ناامن: پیرو دارای توانایی برای انجام تکلیف است اما تمایلی به استفاده از آن توانایی ندارد یا برای انجام دادن آن به تنهایی احساس بی اطمینانی و نگرانی می کند.

آمادگی سطح چهار (R4): توانا و مایل و مطمئن: پیرو توانایی انجام تکلیف را دارد و در انجام آن متعهد و مطمئن است (هرسی و بلانچارد، ۱۳۷۸).

به این ترتیب، بر اساس درجه بلوغ زیردستان نوع مدیریت یا سبک رهبری^۱ مشخص می شود (نمودار ۴)، این سبک ها عبارتند از:

سبک آمرانه^۲ (S1): سبک مناسب رهبری برای آمادگی سطح یک، شیوه آمرانه است، یعنی کارمداری نسبتاً زیاد و رابطه مداری نسبتاً کم. بنابراین، برای هر فرد یا گروهی که دارای آمادگی سطح یک برای تکلیف خاص باشد، مناسب آن است که رهبر ضمن هدایت بخش بودن، مقدار کمی هم رفتار حمایت کننده داشته باشد؛ منظور از واژه آمرانه این است که به افراد امر شود که چطور، چه موقع و کجا کاری را انجام دهند.

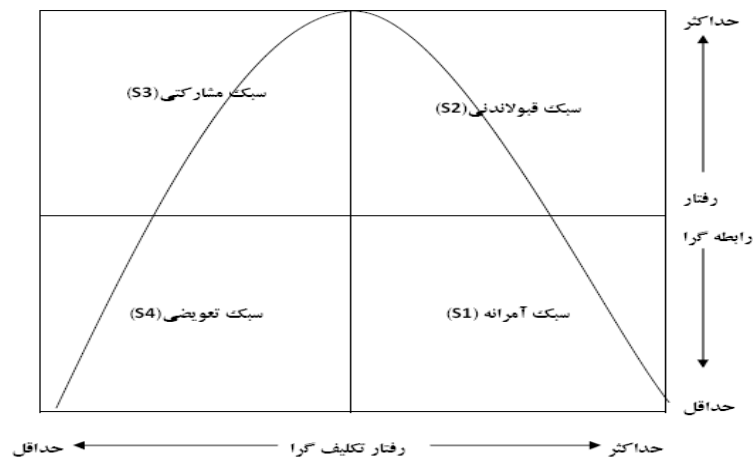
سبک قبولاندنی^۳ (حمایتی) (S2): سبک مناسب رهبری برای آمادگی سطح دو، سبک قبولاندنی است، یعنی کارمداری و رابطه مداری نسبتاً زیاد. در این سبک، چون افراد هنوز توانایی لازم را به دست نیاورده اند، رهبر بر بعد تکلیف گرایی تأکید زیاد دارد و از طرفی

1. Leadership Style
2. Telling Leadership Style
3. Selling leadership style

چون آن‌ها تلاش می‌کنند که تکلیف را انجام دهند از تعهد و انگیزش آن‌ها حمایت می‌کند این شیوه را قبولاندنی می‌گویند.

سبک مشارکتی^۱ (S3): سبک مناسب رهبری برای آمادگی سطح سه سبک مشارکتی است، یعنی کارمداری نسبتاً کم و رابطه‌مداری نسبتاً زیاد. رفتار مناسب رهبر در این سطح، برقراری ارتباط دوطرفه و حمایت‌کننده است؛ چنین به نظر می‌رسد که رفتار تسهیل‌کننده و همراه با حمایت برای حل مشکلات و یا تسکین اضطراب‌ها مناسب‌تر می‌باشد.

سبک تفویضی^۲ (S4): سبک مناسب رهبری برای آمادگی سطح چهار سبک تفویضی است، یعنی کارمداری و رابطه‌مداری نسبتاً کم. در این سطح، افراد فرصت کافی برای تمرین دارند و بدون رهنمودهای رهبر احساس راحتی می‌کنند و با ارائه رهنمودها در مورد نوع کار، موقع و چگونگی آن نیاز ندارند زیرا افراد دارای این توانایی هستند و همچنین، به تشویق و رفتارهای حمایت‌کننده بیش از حد متوسط نیاز نیست زیرا آن‌ها متعهد و دارای انگیزش می‌باشند (هرسی و بلانچارد، ۱۳۷۸). مدل رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد (نمودار شماره ۴) و آمادگی پیروان (نمودار شماره ۵) در زیر نمایش داده شده است.



نمودار ۴. مدل رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد

1. Participating leadership style
2. Delegating leadership style

آمادگی پروان

بالاتر	متوسط		پایین
←			→
R4	R3	R2	R1
توانا و مایل یا مطمئن	توانا ولی بی میل یا نامطمئن	ناتوان ولی مایل یا مطمئن	ناتوان و بی میل یا نامطمئن
پروردگار		رهبر مدار	

نمودار ۵. نمودار آمادگی پروان

همانطور که اشاره شد، هرسی و بلانچارد، مطابق با دیدگاه اقتضایی خود تحقیقاتی را در زمینه استفاده از نظریه موقعیتی در محیط‌های آموزشی و پرورشی انجام داده‌اند. آن‌ها یکی از تحقیقات خود را با هدف مقایسه امتیازات اثربخشی آموختن بین دو گروه آزمایش و کنترل انجام دادند؛ گروه کنترل، دانش‌آموزانی بودند که در دوره تحصیلی آن‌ها رابطه معلم و شاگردی عادی حکم‌فرما بود و گروه آزمایش دانش‌آموزانی بودند که همان معلم در دوره تحصیلی‌شان از نظریه وضعیتی استفاده می‌کرد. در کلاس‌های گروه کنترل، سخنرانی حاکم بود اما گفتگوهای دسته‌جمعی، کمک‌های شنیداری و دیداری و دیگر منابع مشارکتی نیز به کار گرفته می‌شد؛ در کلاس‌های گروه آزمایش، سطح بلوغ شاگردان (علاقه‌مندی، توانایی هدایت یادگیری خود و تقویت خویش) به مرور زمان و از راه عوض کردن سیستماتیک شیوه‌های تدریس توسعه داده شد. شیوه معلم از S2 آغاز شد (تکلیف حداکثر و رابطه حداکثر، بحث گروهی به صورت گردهم‌آیی دایره‌وار و هدایت گفتگو از طرف معلم) سپس، نوبت به S3 رسید (رابطه حداکثر، تکلیف حداقل، بحث گروهی با شرکت معلم به عنوان یک عضو حامی نه هادی)، سرانجام، حرکت به S4 ختم شد (رابطه حداقل، تکلیف حداقل، گروه به گفتگوی خود با معلم ادامه می‌داد ولی معلم زمانی دخالت می‌کرد که دانش‌آموزان از او می‌خواستند)، روند پیشرفت دانش‌آموزان کند بود که ابتدا با کاهش هدایت معلم و افزایش ترغیب او همراه بود. به محض آنکه دانش‌آموزان نشان دادند که نه تنها در پذیرش

هرچه بیشتر مسئولیت برای جهت‌بخشی یادگیری‌های خود توانا هستند بلکه می‌توانند آن را تقویت کنند، حمایت اجتماعی و عاطفی معلم و در کنارش جهت‌بخشی مداوم او رو به کاهش گذاشت (هرسی و بلانچارد، ۱۳۷۸).

همچنین، هرسی و بلانچارد، رهبری موقعیتی را برای دوره‌های مختلف تحصیلی (ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان و دانشگاه) اجرا کرده‌اند؛ آن‌ها معتقدند که بلوغ افراد در دوره‌های مختلف تحصیلی متفاوت است مثلاً دانش‌آموزان در دوره ابتدایی کاملاً نابالغ هستند پس باید به آن‌ها گفته شود که چه کار کنند و چه کار نکنند (رهنموددهنده)؛ در دوره راهنمایی دانش‌آموزان تازه وارد دوره بلوغ می‌شوند و بلوغ آن‌ها در حال تحقق است ولی کامل نیست و به جای وابستگی، حس برابری در آن‌ها زنده می‌شود و به رابطه اهمیت می‌دهند و توجه به آن‌ها موجب لذتشان می‌شود (سبک حمایتی معلم)؛ در دوره دبیرستان که بلوغ دانش‌آموزان نسبتاً کامل‌تر شده است سبک مشارکتی و در دانشگاه که بلوغ آن‌ها کامل شده است سبک تفویضی است (میرکمالی، ۱۳۸۲). به طور کلی، این مدل، در خیلی از موارد قابل کاربرد است و برای انتخاب نوع رهبری، عامل بلوغ زیردستان مهم است، در بلوغ زیردستان میزان تحصیلات، سوابق، تجربه کاری، انگیزش و اعتماد به نفس مهم است.

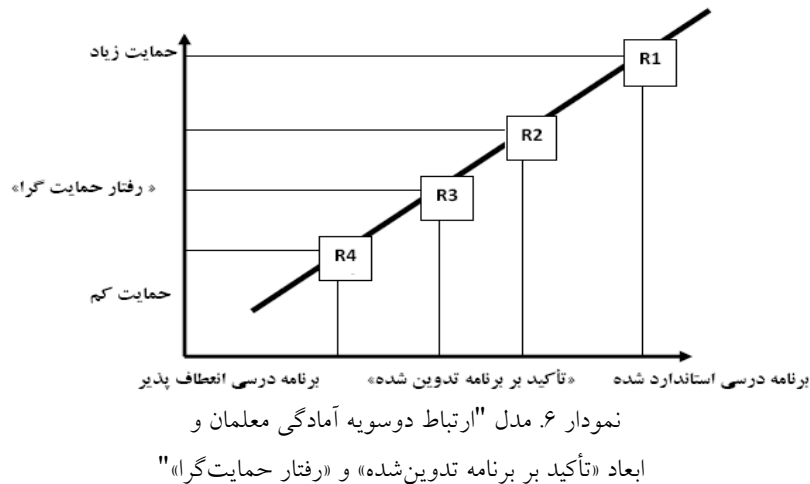
با توجه به مطالب فوق، بدیهی است که آیزنر معتقد به دیدگاه اقتضایی درباره نقش معلمان در فرایند برنامه درسی و هرسی و بلانچارد معتقد به دیدگاه اقتضایی درباره نقش زیردستان در سازمان هستند، بنابراین، در این قسمت، به طراحی الگوی اقتضایی برنامه درسی با انطباق بر دیدگاه آیزنر و مدل رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد پرداخته شده است.

طراحی الگوی اقتضایی برنامه درسی با انطباق بر دیدگاه آیزنر، هرسی و بلانچارد. از آنجا که هرسی و بلانچارد معتقدند که مدل رهبری آن‌ها در زمینه‌های مختلف کاربرد دارد در اینجا سعی می‌شود دیدگاه آیزنر را بر این مدل منطبق نموده و به آن حالت وضعی و اقتضایی داده شود. آیزنر معتقد است برنامه درسی و فعالیت و عملکرد معلم در کلاس دو بعد جداگانه می‌باشند و معمولاً یک بعد آن یعنی برنامه درسی عملیاتی که معلم در صحنه

عمل پیاده می‌سازد نادیده گرفته می‌شود در صورتی که این اختیار عمل معلم در پیاده‌سازی انواع برنامه درسی همیشه وجود دارد؛ نکته‌ای که در اینجا قابل تأمل است اینکه او این مبحث را به طور کلی مطرح می‌سازد اما انطباق دادن دیدگاه او در زمینه رابطه بین برنامه‌ریز درسی که برنامه درسی را تدوین می‌کنند و معلمی که برنامه‌های تدوین شده را در کلاس درس به اجرا می‌گذارد با مدل رهبری وضعی موجب می‌شود که میزان اختیار عمل معلم در کلاس درس تابع بلوغ (آمادگی) او شود یعنی هرچه معلم بالغ‌تر باشد میزان استقلال عمل او در برنامه درسی و اجرای آن بیشتر خواهد بود و برعکس هرچه معلم از بلوغ کمتری برخوردار باشد به همان میزان از اختیار عمل او در برنامه درسی عملیاتی و اجرای آن کاسته می‌شود.

اگر در مدل رهبری وضعی، به جای رهبر، برنامه‌ریز درسی یا گروه برنامه‌ریزان درسی قرار داده شود و به جای بعد تکلیف‌گرایی از اصطلاح «تأکید بر برنامه تدوین شده» و به جای بعد رابطه‌گرایی از واژه «رابطه حمایت‌گرا» قرار داده شود، ارتباط دوسویه آمادگی معلمان و ابعاد «تأکید بر برنامه تدوین شده» و «رفتار حمایت‌گرا» مشخص شده و امکان انطباق دیدگاه آیزنر با مدل رهبری موقعیتی فراهم می‌شود. بنابراین، در این مدل طراحی شده، بعد «تأکید بر برنامه تدوین شده» بر روی یک ضلع قرار می‌گیرد که در ابتدای آن، برنامه هدف - وسیله^۱ یا برنامه استاندارد شده قرار دارد و در انتهای آن، برنامه درسی انعطاف‌پذیر قرار دارد؛ بر روی ضلع دیگر، بعد «رفتار حمایت‌گرا» قرار دارد که در یک طرف آن حمایت کم از برنامه عملیاتی معلم در کلاس درس و در طرف دیگر حمایت زیاد از برنامه عملیاتی معلم توسط گروه برنامه‌ریز می‌باشد (نمودار شماره ۶). این مدل طراحی شده، نشان می‌دهد که میزان استفاده برنامه‌ریزان، از برنامه درسی دقیق از قبل طراحی شده (تأکید بر برنامه تدوین شده) و میزان استفاده از رفتار حمایت و پشتیبانی‌کننده برنامه‌ریزان برای معلمان، کاملاً بستگی به میزان آمادگی (بلوغ) معلمان دارد. و به خصوص اینکه، این مدل، ارتباط دوسویه آمادگی معلمان (توانایی و تمایل) و ابعاد «تأکید بر برنامه

تدوین شده» و «رفتار حمایت گرا» را به صورت منحنی، به خوبی نمایان می‌سازد. مدل «ارتباط دوسویه آمادگی معلمان و ابعاد» تأکید بر برنامه تدوین شده» و «رفتار حمایت گرا» در ذیل نمایش داده شده است:



در این مدل، آمادگی معلمان و ارتباط دوسویه آن با ابعاد «تأکید بر برنامه تدوین شده» و «رفتار حمایت گرا» به چهار صورت می‌باشد:

آمادگی سطح یک (R1): در این سطح از آمادگی (بلوغ)، میزان دانش، تجربه و مهارت معلم در زمینه فرایند تهیه و اجرای برنامه درسی کم است و او از تعهد، اعتمادبه‌نفس، تمایل و انگیزش پایینی برای اجرای برنامه درسی عملیاتی برخوردار است؛ بنابراین، در این وضعیت، بهتر است، برنامه‌ریز درسی در ارتباط با معلم، بر برنامه تدوین شده زیاد تأکید کند (برنامه درسی استاندارد شده) و میزان رفتار حمایت‌گری خود را نیز افزایش دهد (R1): نقطه اتصال برنامه درسی استاندارد شده و حمایت زیاد برنامه‌ریز).

آمادگی سطح دو (R2): در این سطح از آمادگی (بلوغ)، میزان دانش، تجربه و مهارت معلم در زمینه فرایند تهیه و اجرای برنامه درسی کم است ولی میزان تعهد، اعتمادبه‌نفس، تمایل و انگیزش معلم برای اجرا برنامه درسی عملیاتی بالا است. بنابراین، در این وضعیت، بهتر است، برنامه‌ریز درسی، بر برنامه تدوین شده تأکید نسبتاً زیادی کند (برنامه درسی تا

حدودی استاندارد شده) و میزان رفتار حمایت‌گرای خود را تا حدودی کاهش داده و نسبتاً حمایتی رفتار کند (R2): نقطه اتصال برنامه درسی نسبتاً استاندارد شده و رفتار نسبتاً حمایتی برنامه‌ریز).

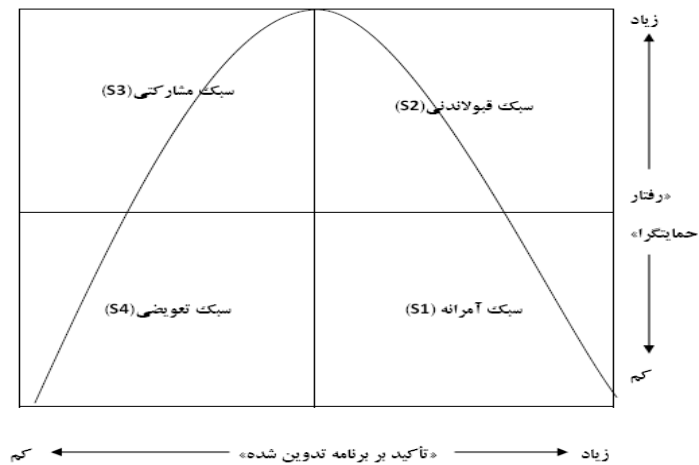
آمادگی سطح سه (R3): در این سطح از آمادگی (بلوغ)، میزان دانش، تجربه و مهارت معلم در زمینه فرایند تهیه و اجرای برنامه درسی بالای متوسط است ولی میزان تعهد، اعتماد به نفس، تمایل و انگیزش معلم برای اجرای برنامه درسی عملیاتی پایین است. بنابراین، در این وضعیت، بهتر است، برنامه‌ریز درسی، بر برنامه تدوین شده تأکید نسبتاً کمی داشته باشد (برنامه درسی نسبتاً انعطاف‌پذیر) و میزان رفتار حمایت‌گرای خود را مقداری افزایش داده و نسبتاً حمایتی رفتار کند (R3): نقطه اتصال تأکید نسبتاً کم بر برنامه درسی تدوین شده و رفتار نسبتاً حمایتی برنامه‌ریز).

آمادگی سطح چهار (R4): در این سطح از آمادگی (بلوغ)، میزان دانش، تجربه و مهارت معلم در زمینه فرایند تهیه و اجرای برنامه درسی زیاد است و میزان تعهد، اعتماد به نفس، تمایل و انگیزش معلم برای اجرای برنامه درسی عملیاتی بالا است. بنابراین، در این وضعیت، بهتر است، برنامه‌ریز درسی، برنامه درسی انعطاف‌پذیر را استفاده کند و میزان رفتار حمایت‌گرای خود را کاهش دهد (R4): نقطه اتصال برنامه درسی انعطاف‌پذیر و حمایت کم برنامه‌ریز).

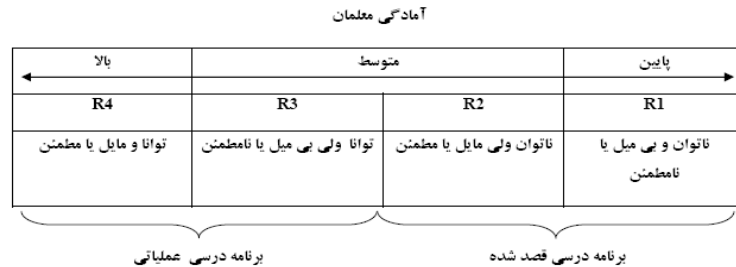
همچنین، مدل "ارتباط دوسویه آمادگی معلمان و ابعاد «تأکید بر برنامه تدوین شده» و «رفتار حمایت‌گرا»"، نشان می‌دهد که آمادگی معلمان با نوع برنامه درسی (قصد شده یا عملیاتی) که برنامه‌ریزان درسی برای آن‌ها در نظر گرفته می‌گیرند، ارتباط دارد؛ به طوریکه، در سطح آمادگی یک و دو تأکید بر برنامه درسی قصد شده (از قبل تدوین شده) است و تصمیمات، بیشتر توسط برنامه‌ریزان درسی گرفته می‌شود و از معلمان درخواست می‌شود که آن‌ها را دقیقاً به اجرا بگذارند و اما در سطح آمادگی سه و چهار، بیشتر بر برنامه درسی عملیاتی تأکید می‌شود، زیرا معلم از دانش و مهارت لازم برای تدوین و اجرای برنامه درسی در کلاس برخوردار است و بیشتر تصمیمات، معلم محور هستند؛ همچنین، بین ناامنی و بی‌میلی پایین در سطح یک و دو تفاوت وجود دارد و ناامنی و بی‌میلی در سطح

یک ناشی از نداشتن مهارت لازم است در حالیکه در آمادگی سطح سه معلم به تازگی مهارت لازم را کسب کرده است و از به کار بستن مهارت خود به طور مستقل احساس ترس و بی‌اعتمادی می‌کند و یا بر اساس شکست در بکار بستن مهارت، احساس عدم علاقه و بی‌میلی می‌کند. پیوستار "آمادگی معلمان و نوع برنامه درسی" به درک بهتر ارتباط آمادگی معلمان با نوع برنامه درسی منتخب برنامه‌ریزان درسی، کمک می‌کند؛ این پیوستار در ذیل الگوی اقتضایی برنامه درسی قرار دارد (نمودار شماره ۸).

به این ترتیب، پس از طراحی مدل "ارتباط دوسویه آمادگی معلمان و ابعاد «تأکید بر برنامه تدوین‌شده» و «رفتار حمایت‌گرا»" توسط نگارنده، الگوی اقتضایی برنامه درسی با انطباق بر دیدگاه آیزنر و مدل رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد و با توجه به مدل "ارتباط دوسویه آمادگی معلمان و ابعاد «تأکید بر برنامه تدوین‌شده» و «رفتار حمایت‌گرا»" و با در نظر گرفتن ۱- میزان آمادگی معلمان ۲- ابعاد «تأکید بر برنامه تدوین‌شده» و «رفتار حمایت‌گرا» ۳- نوع برنامه درسی (قصدشده یا عملیاتی)، طراحی شده است:



نمودار ۷. الگوی اقتضایی برنامه درسی



نمودار ۸. پیوستار "آمادگی معلمان و نوع برنامه درسی"

«الگوی اقتضایی برنامه درسی» نشان می‌دهد که، سبک‌های مناسب نفوذ برنامه‌ریزان به تناسب "آمادگی معلمان و ابعاد «تأکید بر برنامه تدوین‌شده» و «رفتار حمایت‌گرا»" و همچنین، نوع برنامه درسی (قصدشده یا عملیاتی) به صورت چهار سبک آمرانه، قبولاندنی، مشارکتی و تفویضی برای استفاده برنامه‌ریزان درسی جهت ارتباط با معلمان می‌باشد؛ کلیه سبک‌های این الگو، منطبق بر مدل رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد می‌باشد. چهار سبک این الگو عبارتند از:

سبک مناسب نفوذ برنامه‌ریزان برای آمادگی سطح یک، سبک آمرانه (S1) است، یعنی تأکید زیاد بر برنامه‌ریزی دقیق از پیش تعیین شده و حمایت و پشتیبانی کم از برنامه عملیاتی معلم و نظارت دقیق بر اجرای برنامه طراحی شده.

سبک مناسب نفوذ برنامه‌ریزان برای آمادگی سطح دو، سبک قبولاندنی (S2) است، یعنی «تأکید بر برنامه تدوین‌شده» و «رفتار حمایت‌گرا» نسبتاً بالا. در این سبک، معلم از انگیزه بالا برای برنامه‌ریزی درسی به صورت عملیاتی برخوردار است ولی از دانش و تجربه لازم برخوردار نیست؛ برنامه‌ریز درسی باید به هر دو بعد تأکید زیاد داشته باشد، یعنی هم برنامه درسی از پیش تدوین شود و از معلم درخواست شود که آن‌ها را اجرا کند و هم برای کمک به پیشرفت معلم و کسب دانش لازم از برنامه عملیاتی معلم، حمایت و پشتیبانی به عمل آورده شود، لذا، از این طریق معلم تجربه و دانش لازم را از تعامل نزدیک با برنامه‌ریز درسی کسب می‌کند.

سبک مناسب نفوذ برنامه‌ریزان برای آمادگی سطح سه، سبک مشارکتی (S3) است، یعنی «تأکید بر برنامه تدوین‌شده» نسبتاً پایین و «رفتار حمایت‌گرا» نسبتاً بالا. در این وضعیت، معلم از دانش و تجربه لازم در مورد برنامه درسی، روش تدوین فعالیت‌های یادگیری و سازماندهی آن برخوردار است، اما از علاقه و انگیزه برای انجام وظایف خود برخوردار نیست، در چنین وضعیتی، سبک نفوذ و رهبری برنامه‌ریز تأکید کم بر برنامه از پیش تدوین‌شده و تأکید زیاد بر رفتار حمایتی و همکاری اوست و از این طریق سعی می‌شود با حمایت از برنامه عملیاتی معلم و همکاری مستمر با او، شرایط ترس و تهدید از ناتوانی کاربرد عملی دانش در شرایط واقعی را کاهش داده و او اعتمادبه‌نفس لازم برای توسعه عملیاتی را به دست آورد.

سبک مناسب نفوذ برنامه‌ریزان برای آمادگی سطح چهار، سبک تفویضی (S4) است، یعنی «تأکید بر برنامه تدوین‌شده» و «رفتار حمایت‌گرا» نسبتاً پایین. در این وضعیت، معلم از دانش و تجربه لازم در مورد برنامه درسی، روش تدوین فعالیت‌های یادگیری و سازماندهی آن و همچنین، از علاقه و انگیزه برای انجام وظایف خود برخوردار است، در چنین وضعیتی، سبک نفوذ و رهبری برنامه‌ریز تأکید کم بر برنامه از پیش تدوین‌شده و رفتار حمایتی و همکاری است.

این الگوی برنامه درسی، اقتضایی و پویا است و با توجه به میزان بلوغ و آمادگی معلم تغییر می‌کند؛ از آنجا که دانش و تجربه تدریس و برنامه درسی سریعاً در حال تغییر است اگر معلم، مرتب دانش خود را به روز نکند توانایی و دانش او کاهش می‌یابد در نتیجه سبک نفوذ و رهبری برنامه‌ریز درسی نسبت به معلم تغییر می‌کند و از سبک چهار به سبک‌های پایین‌تر تغییر می‌یابد و این سبک‌ها به طور مستمر با میزان دانش معلم در نوسان خواهد بود؛ از طرفی، تجربه معلم تابعی از سابقه کار او است، در نتیجه هرچه سابقه کار معلم کم باشد از تجربه کمی برخوردار است و هرچه سابقه کاری او زیاد باشد دارای تجربه معلمی و پیاده‌سازی بیشتر برنامه عملیاتی در کلاس خواهد بود، در نتیجه، تأکید بر برنامه از پیش تدوین‌شده و نظارت دقیق بر کار معلم کاهش می‌یابد. سبک نفوذ و رهبری برنامه‌ریز درسی بر کار معلم تازه‌کار S1 می‌باشد و با افزایش سابقه کار و کسب تجربه،

سبک S1 به سبک S2 و S2 به S3 و S3 به S4 تغییر می‌کند، اما اگر با افزایش سابقه کار معلم، تجارب لازم کسب نشود این سبک‌ها به سمت پایین تنزل پیدا خواهند کرد؛ از جمله متغیرهای دیگر که در انتخاب روش نظارت و تأکید بر برنامه از قبل تدوین شده و یا برنامه عملیاتی تأثیر دارد، میزان تجارب و دانش دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی مختلف است؛ در مقطع ابتدایی سبک مناسب نفوذ و رهبری S1 در دوره راهنمایی S2 و دبیرستان S3 و دانشگاه S4 می‌باشد.

نتیجه‌گیری

آیزنر دارای نگاه هنری و زیبا شناسی به برنامه درسی و تدریس است و معتقد است که در جریان یاددهی - یادگیری، دو برنامه درسی قصدشده و عملیاتی وجود دارد؛ در برنامه درسی قصدشده، مواد آموزشی در راستای مجموعه‌ای از اهداف کلی یا جزئی از قبل تدوین شده است و انتظار می‌رود که کلیه فعالیت‌ها و رویدادهای تعیین شده دقیقاً در کلاس پیاده شوند، ولی برنامه درسی عملیاتی، در فرایند اجرا شکل می‌گیرد و معلم با توجه به شرایط و رویدادهای پیش‌بینی نشده و در کلاس با کمک از بصیرت و بینش خود و با مشارکت دانش‌آموزان به طراحی و اجرای برنامه درسی می‌پردازد و در این صورت، به درک و یادگیری بهتر و عمیق‌تر دانش‌آموزان کمک می‌کند (آیزنر، ۲۰۰۲). آیزنر، ارتباط مقاصد و عمل و نقش معلم در این زمینه را به صورت سه نمودار (۱، ۲، ۳) نشان داده است و بر اساس این ارتباطات، برنامه درسی قصدشده و عملیاتی را مطرح کرده است؛ او مدلی که دارای فرایند دایره‌ای است را پیشنهاد می‌کند، به طوریکه در این مدل، مقاصد، منجر به طراحی برنامه درسی می‌شوند و این به نوبه خود، محتوا و ساختار تدریس را به وجود می‌آورد و از طرف دیگر، حوزه عمل، منجر به تدوین اهداف جدید می‌شود و ممکن است که از طریق طراحی برنامه درسی، محتوا و ساختار تدریس فراهم شود و در نهایت مقاصد تدوین شوند و یا ممکن است با تدریس شروع شود و از طریق فعالیت‌ها و اعمالی که مقاصد را تدوین کرده است، منجر به طراحی برنامه درسی شود؛ آیزنر، نوع نگاه به

اهداف (رویکرد اهداف رفتاری، حل مسئله و پیامدهای بیانگرا) را به عنوان یکی از عناصر مهم برنامه درسی، در انتخاب نوع برنامه درسی (قصدشده، عملیاتی) مؤثر می‌داند. آیزنر معتقد است که در تنظیم برنامه درسی باید از رویکردهای متعدد استفاده کرد و نگاهی کثرت‌گرا داشت و به طور اقتضایی، از هر سه نگاه به هدف در برنامه درسی سود جست.

با توجه به اینکه آیزنر در بیان دیدگاه خود با نگاهی ظریف، دقیق و زیباشناسانه نقش معلم را در تدوین و اجرای برنامه درسی به تصویر کشیده است، اما برای بهره‌برداری عملی از دیدگاه خود، راهکاری ارائه نکرده است و از آنجا که طبق دیدگاه او، استفاده از یک روش برنامه‌ریزی در تمام موقعیت‌ها درست به نظر نمی‌رسد، لذا، در این پژوهش، با توجه به اشتراکات روند تدوین و اجرای برنامه‌ها در سازمان‌ها (توسط رهبران و زیردستان) و سبک‌های رهبری مورد استفاده رهبران با روند تدوین و اجرای برنامه‌ها در نظام آموزشی (توسط برنامه‌ریزان و معلمان) و سبک‌های نفوذ برنامه‌ریزان، دیدگاه آیزنر درباره نقش معلمان در فرایند برنامه درسی، با مدل رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد تطبیق داده شد و الگوی اقتضایی برنامه درسی طراحی شد، تا از این طریق، راهکار عملی برای استفاده از دیدگاه آیزنر فراهم شود.

الگوی اقتضایی برنامه درسی با انطباق بر دیدگاه آیزنر و مدل رهبری موقعیتی هرسی و بلانچارد نشان داد که:

سبک نفوذ برنامه‌ریز درسی در وضعیتی که آمادگی معلمان (توانایی و تمایل) کم باشد (R1)، کاملاً منطبق بر سبک آمرانه (S1) مدل هرسی و بلانچارد می‌باشد و در این شرایط پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریز درسی بر برنامه درسی تدوین شده تأکید زیاد ورزد (برنامه درسی قصد شده) و با معلم، رفتار حمایتی کمی بعمل آورد.

سبک نفوذ برنامه‌ریز درسی در وضعیتی که توانایی معلمان کم و تمایل آن‌ها پایین تا متوسط است (R2)، کاملاً منطبق بر سبک رهبری قبولاندنی (S2) مدل هرسی و بلانچارد می‌باشد و در این شرایط پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریز درسی بر برنامه درسی تدوین شده

تأکید نسبتاً زیادی ورزد(برنامه درسی قصدشده) و رفتار حمایتی نسبتاً زیادی با معلم بعمل آورد.

سبک نفوذ برنامه‌ریز درسی در وضعیتی که توانایی معلمان، زیاد و تمایل آن‌ها متوسط به بالا است (R3)، کاملاً منطبق بر سبک رهبری مشارکتی (S3) مدل هرسی و بلانچارد می‌باشد و در این شرایط پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریز درسی بر برنامه درسی تدوین شده تأکید کمی ورزد و با معلم، رفتار حمایتی زیادی بعمل آورد(برنامه درسی عملیاتی).

سبک نفوذ برنامه‌ریز درسی در وضعیتی که توانایی و تمایل معلمان زیاد است (R3)، کاملاً منطبق بر سبک رهبری تفویضی (S4) مدل هرسی و بلانچارد می‌باشد و در این شرایط پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریز درسی بر برنامه درسی تدوین شده و رفتار حمایتی تأکید کمی ورزد(برنامه درسی عملیاتی).

منابع

تقی پورظهير، علی (۱۳۷۷). *مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*. تهران: انتشارات آگاه.

رابینز، پی، استیفن (۱۳۷۸). *مبانی رفتار سازمانی*. پارسائیان، علی و اعرابی، سید محمد (مترجمان)، تهران، انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی، چاپ پنجم.

قاسمی، بهروز (۱۳۸۲). *تئوری‌های رفتار سازمانی*. تهران، انتشارات هیأت، چاپ اول.
گالن سلور، جی و الکساندر، ویلیام (۱۳۷۲). *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*. ترجمه: غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

لوی، الف (۱۳۸۱). *مبانی برنامه‌ریزی درسی در مدارس*. ترجمه فریده مشایخ. تهران: انتشارات دفتر امور کمک‌آموزشی.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. انتشارات به نشر، آستان قدس رضوی، چاپ اول.

میرکمالی، سید محمد (۱۳۸۶). *رفتار و روابط در سازمان و مدیریت*. تهران: انتشارات یسپرون.

هرسی، پال و بلانچارد، کنت، اچ (۱۳۷۸). مدیریت رفتار سازمانی، استفاده از منابع انسانی، ترجمه کییری، قاسم. چاپ ششم، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی.

Akker, J.J.H. van den. (2003). *Curriculum perspectives: an introduction*. Int J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). Curriculum landscape and trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Eisner, Elliot.w (1994). *Educational Imagination On The Design and Evaluation of School Programs*. Third Edition. Macmillan College Publishing Company.

Eisner, Elliot.w (2002). *Educational Imagination On The Design and Evaluation of School Programs*. Third Edition. Macmillan College Publishing Company.

Fiedler, F.E (1965). *Engineer The Job To Fit The Manager*. Harvard Business Review 43, No. 5.