



## تأملی بر جایگاه نیازسنجی در برنامه درسی آموزش عالی

سید علی خالقی نژاد (دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبایی)

Email: khaleghiali22@yahoo.com

حسن ملکی (دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی)

Email: maleki\_cu@yahoo.com

بابک سلمانی (دانشجوی دکتری دانشگاه علامه طباطبایی)

Email: salmani\_cu@yahoo.com

### چکیده

بیش از پنج دهه از نشر مفهوم و الگوهای نیازسنجی نظام آموزشی می‌گذرد و در این برهه زمانی نیازسنجی به عنوان ابزاری قدرتمند، مقبولیت زیادی یافته است. در راستای بهبود فهم این مفهوم، جستار حاضر چپستی نیازسنجی و هدف، ارتباط نیازسنجی با مبانی برنامه درسی، تقدم و تأخر نیازسنجی بر هدف؛ و دلایل تنوع الگوهای نیازسنجی در برنامه درسی تشریح نموده است. تحقیق حاضر از نوع تحقیقات کیفی است که با روش بررسی پیشینه پژوهش صورت گرفته است. یافته‌های مطالعه حاضر حاکی از این است نیازسنجی بر تعیین، تحلیل و اولویت بندی خواسته‌های مشترک، نیازهای موجود و فاصله‌ای که تا ایدآل‌ها وجود دارد، تاکید دارد؛ نیازسنجی دارای ارتباط متقابل و طولی با مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی برنامه ریزی درسی است؛ تقدم و تاخر نیازسنجی بر هدف در برنامه‌درسی از بافت فرهنگی و اجتماعی هر جامعه‌ای می‌تواند، تاثیر بپذیرد؛ ریشه تنوع الگوهای نیازسنجی به چارچوب‌های فلسفی مختلف، نیازهای مختلف، دیدگاه‌های شخصی، نوع اطلاعات مورد نیاز و غیره برمی‌گردد.

### کلمات کلیدی:

نیازسنجی، هدف، مبانی برنامه ریزی درسی، نظام آموزشی.



## طرح مساله

ما دقیقاً نمی دانیم چه مهارتهایی و چه صنعتی در آینده عمومیت خواهد داشت. آنچه مسلم است تنها این موضوع است دانشگاه‌ها پرورش افراد خلاق، انعطاف پذیر و چند مهارتی را را به عنوان چشم‌انداز خود انتخاب نمایند. اما، ابزار آموزش عالی برای پرورش چنین دانش‌آموخته‌ای چیست؟ این سوالی است که پاسخ آن را تنها و تنها می‌توان در برنامه درسی دوره‌های مختلف دانشگاهی پیدا کرد. برنامه درسی دانشگاهی «طرحی علمی<sup>۱</sup> است که شامل تصمیم‌گیری در باره چه چیزی، چرا و چگونه دانشجویان یاد می‌گیرند؛ تعیین این که آیا آنچه به آنان پیشنهاد شده یاد گرفته‌اند؛ و روش استفاده از اطلاعات برای بهبود طرح است» (استارک ولاتوکا<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). همچنین، «برنامه درسی بعنوان دانش، مهارت‌ها، ارزش‌هایی که یادگیرندگان باید در محیط یاد بگیرند» (اولیوا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱)، تعریف شده است. بررسی اصلاحات نظام‌های آموزشی نشانگر این است که تغییرات در برنامه درسی همواره مبنای آن مطرح بوده است؛ بنابراین می‌توان گفت برنامه درسی در آموزش عالی نقش مهمی در انتقال مهارت‌های کلیدی به دانشجویان ایفاء می‌کند. از این رو تعمق، تحلیل و ارزیابی آن می‌تواند بر مطلوبیت انجام چنین رسالتی اثرگذار باشد. مطالعه حاضر قصد دارد برای دستیابی به چنین رسالتی‌چیزی و هدف، ارتباط نیازسنجی با مبنای برنامه درسی، تقدم هدف بر نیازسنجی یا بالعکس؛ و دلایل تنوع الگوهای نیازسنجی را به عنوان ستون و مبنای طراحی و تدوین برنامه‌درسی در آموزش عالی را مورد واکاوی قرار دهد.

جایگاه نیازسنجی در برنامه درسی به استفاده گسترده از نیازسنجی به ابزاری سیستماتیک و منطقی برای تعیین اهداف و اولویت‌ها برای برنامه ریزی و ارزشیابی برنامه در ایالات متحده به سال ۱۹۶۵ بر می‌گردد (واتکین<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴). نیازسنجی از دهه ۱۹۶۰ به عنوان چالشی مهم برای برنامه ریزان درسی مبدل گردید. نیازها در درون نظام تعلیم و تربیت می‌تواند در به تصویر کشیدن نظام ارزشی و فلسفه تربیتی، واقعیات جامعه، تحولات علمی و فرهنگی، انسان مطلوب، و ماهیت یادگیرنده و غیره نقش اثرگذاری ایفاء نمایند. لذا هر قدر واقعیت‌های یاد شده به خوبی مطالعه شوند نیازها به نحو مطلوب‌تری تعیین خواهند شد. اهداف برنامه درسی نیز هسته تلاش‌های یاران آموزشی به شمار می‌آید که برنوع محتوایی که باید انتخاب شود، تجربیات یادگیری، شیوه‌های آموزشی و نحوه ارزشیابی دانش، نگرش، و مهارت‌های که دانشجویان به دست می‌آورند؛ تأثیرگذار است. در این مطالعه در راستای هدف پژوهش سوالات زیر مورد کنکاش قرار گرفته است.

- مفهوم نیازسنجی و هدف در برنامه درسی آموزش عالی چیست؟
- چه ارتباطی بین مبنای برنامه‌ریزی درسی با نیازسنجی وجود دارد؟
- آیا در طراحی برنامه درسی نیازسنجی بر هدف مقدم است یا برعکس و چرا؟
- علت تنوع و تکرر الگوهای نیازسنجی کدام است؟



## روش پژوهش

تحقیق حاضر از نوع تحقیقات کیفی است که با استفاده از روش بررسی پیشینه پژوهش<sup>۵</sup> صورت گرفته است. این روش از سه مرحله به شرح زیر تشکیل شده است:

(الف) شناسایی موضوع اساسی: در این مطالعه با در نظر گرفتن نیازسنجی و تعیین اهداف به عنوان شالوده تدوین برنامه درسی، فهم چستی نیازسنجی و هدف؛ ارتباط بین مبانی برنامه ریزی درسی آموزش عالی و نیازسنجی؛ جایگاه نیاز و در نهایت علت تنوع و تکرار الگوهای نیازسنجی به عنوان موضوعاتی که نیازمند کنکاش عمیق است، شناسایی گردید.

(ب) بعداز شناسایی موضوع، جمع آوری داده ها در کتاب ها و مقالات مرتبط با موضوع مورد واکاوی قرار گرفت. تمامی مقالات از پایگاه مطالعات اسنادی جهان اسلام (ISC) و Google scholar جمع آوری گردید.

(ج) تحلیل داده‌ها: تحلیل داده‌ها با استفاده از اسناد گردآوری شده و با تمرکز بر مسائل مرتبط با سوالات پژوهش صورت گرفت.

## چستی نیازسنجی و هدف در برنامه درسی آموزش عالی

در باب چستی نیازسنجی، توافق جامعی بین صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی وجود ندارد. به زعم کافمن از اندیشمندان تاثیرگذار در نیازسنجی شناسایی شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب می‌تواند تعریف مناسبی برای نیاز باشد (کافمن ۶، ۱۹۸۸). نیازسنجی فرایندی است که تلاش دارد نقایص را برآورد نماید؛ نیازسنجی تلاشی است برای تعیین نیاز؛ و در نهایت نیاز سنجی فعالیتی است که به اندازه گیری فاصله ها و ناکارآمدی می پردازد (رایس، استیتون-تیندال، بادگر، وبستر، ۲۰۰۹: ۳). به عنوان اساسی ترین گام در برنامه ریزی درسی نام می برد و آنرا بعنوان " فرایند گردآوری داده ها به منظور رسیدن به هدف و تصمیم گیری " تعریف نموده است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹).

نیازسنجی با دو عنصر کلیدی " نیاز " و " سنجش " سر و کار دارد. برادشاو<sup>۷</sup> (۱۹۷۲) معتقد است نیازها در چهار طبقه قرار می‌گیرند. (۱)، نیازهای هنجاری<sup>۸</sup>: که به استانداردهای مطلوب تحمیل شده از طرف افراد حرفه‌ایر مشتری اشاره دارد. (۲)، نیازهای بیان شده<sup>۹</sup>: نیازهای بیان شده براساس درخواست های مشتری از خدمات است. نیازهای مشابه ذهنی است که بوسیله مشتری ادراک می شود نه به وسیله یک فرد حرفه‌ای<sup>۱۰</sup>؛ (۳) نیاز احساس شده<sup>۱۰</sup>: کمبودی که به وسیله مشتری ادراک می شود، اما مشتری را مجبور به فعالیت فعالیت نمی‌کند؛ و (۴) نیازهای مقایسه‌ای<sup>۱۱</sup>: این نوع از نیاز به بررسی ویژگی های خدمات دریافتی از برنامه یا نهادی خاص می پردازد و سپس به جستجوی این ویژگی در در جمعیتی در جاهای دیگر برای گسترش خدمات و برآورد میزان حقیقی از نیاز اگر مانعی وجود نداشته باشد، می پردازد. ری (۲۰۱۱) (۱۲) معتقد است از منظر فلسفی دو تصور از نیاز وجود دارد نخست، دیدگاه تجربه‌گرایانه است که نیازها به عنوان واقعیت عینی

5The method of literature review

6Kufman

7Bradshaw

8normative

9expressed

10felt

11comparative

12wray



در نظر گرفته می‌شود؛ دانش از طریق حس‌های فرد درک می‌شود؛ دانش قابل مشاهده است، این نگاه فلسفی نخست توسط فرانسیس بیکن و بعداً به وسیله دیوید هیوم گسترش یافت. نگاه دوم، نقد ایدآلیستی است که معتقد است نیازها زاینده اجتماع است. گیلام و موری ۱۳ (۱۹۹۶) نیز با نگاه و طبقه‌بندی مشابه برادشاو، نیازها را به چهار دسته نیازهای احساس شده ۱۴ (مردم می‌گویند چه چیزی نیاز دارند)، نیازهای بیان شده (نیازهایی که در عمل بیان می‌شوند)، نیازهای هنجاری (نیازهایی که به وسیله کارشناسان تعریف می‌شوند)، و نیازهای مقایسه‌ای (که به مقایسه گروهی می‌پردازد)، تقسیم نموده است.

محاسبه کردن نیز کار اصلی نیازسنجی است. محاسبه کردن وظیفه اصلی نیازسنجی است و می‌توان نیازسنجی را به عنوان نوع ویژه‌ای از ارزشیابی در نظر گرفت. و گاهی اوقات نیازسنجی می‌تواند خلق‌کننده تفکر امکان‌پذیری یا خط مقدم سنجش باشد (رایس، استیتون-تیندال، بادگر، وبستر، ۲۰۰۹: ۸). اگر چه یکی از روش‌های اصلی نیازسنجی که اجرا شود محاسبه کردن است. نمی‌توان گفت تنها راه برای اجرا نیازسنجی محاسبه کردن است برای مثال، به خدمت گرفتن کارشناسی که مطالب زیادی در باره درمان الکلی نوشته است و درخواست از آن شخص برای مشاوره با یک گروه برنامه ریزی اجتماعی امکان‌پذیر است. اما، آن شخص ممکن است اطلاعاتی از نیازسنجی‌های اجرا شده در جوامع دیگر به دست آورده باشد که او را قادر به به کارگیری فرمولی برای برآورد نیازهای خدماتی در جامعه از طریق نشانگرهای موجود از قبیل مرگ‌های ناشی مشکلات کبدی و فروش الکلی نماید (رایس، استیتون-تیندال، بادگر، وبستر، ۲۰۰۹: ۹). ویلتشر ۱۵ (۱۹۷۳: ۲۸؛ به نقل ری، ۲۰۱۱) معتقد است ما به آسانی قادر نیستیم نیازها را مشاهده کنیم، زیرا، بعضی مواقع ما نیازها را از طریق فرایندها توصیف و نسبت دادن خلق می‌کنیم. از این رو، می‌توان نسبت نیازسنجی [بر شناخت، شناسایی و برآورده‌شدن نیازها تا کید دارد] با برنامه درسی در قالب دو دیدگاه به شرح ذیل بیان نمود:

\* دیدگاه نخست بر این فرض استوار است که کار نیازسنجی پس از اجرای برنامه درسی شروع می‌شود [what should be]. بر این اساس، مبنای نیازسنجی در واقع شناسایی مشکلات موجود \_ شکاف بین اهداف مطلوب و اهداف موجود- است؛ چنین نگاهی را می‌توان در دیدگاه راجر کافمن به نیازسنجی ادراک نمود.

\* دومین دیدگاه این است که نیازسنجی مبنای تدوین برنامه موجود قرار گیرد [what is]. بر این اساس، شناسایی و تحلیل نیاز از جنبه‌های مختلف صورت خواهد گرفت، و این نیازها مبنایی اهداف و چشم‌انداز برنامه ریز در طراحی برنامه درسی قرار می‌گیرد.

نیازسنجی از قابلیت به کارگیری در تمامی سطوح مختلف برخوردار است؛ در هر یک از این سطوح نیز مقامها، سازمانها، و گروه‌های مختلف در بررسی نیازها مشارکت دارند. در این باره، واتکین (۱۹۹۴) معتقد است نیازسنجی ممکن است در درون سطوح درون یک نظام برای داده‌های اصلی که باید جمع‌آوری شوند، استفاده شود، برای مثال، در موسسات محلی، نیازسنجی ممکن است بر نیازهای یادگیرنده، نیازهای مربیان و دیگر کارکنان متمرکز باشد. واتیکین برای نیازسنجی سه سطح تعیین کرده است که به شرح زیر است:



\* سطح ۱ هدف دریافت خدمات است: این دریافت از یادگیرنده‌گان، مشتریان، بیماران، استفاده‌کنندگان اطلاعات، و مشتریان احتمالی صورت می‌گیرد.

\* سطح ۲ که هدف آن فراهم کننده خدمات برای تصمیم گیرندگان است. در این سطح مربیان، مدیران، کارفرمایان اجتماعی، ناظران، مدیران، والدین و غیره مشارکت دارند. نیازهای این سطح بیشتر آموزشی هستند.

\* اهداف سطح سوم که منابع و راه حل‌ها هستند. این سطح بر مواردی از قبیل ساختمان‌ها، تسهیلات، تجهیزات، برنامه‌ها، تکنولوژی، اندازه کلاس، سیستم‌های آموزشی، حمل و نقل، مزایا و دستمزدها، سیستم دریافت برنامه‌ها، زمان اختصاصی و شرایط کاری متمرکز است. نیازسنجی در سطح سوم ممکن است تحلیل تقاضا یا سنجش راه حل‌ها در نظر گرفته شود (شکل ۱).



شکل ۱. سطوح نیازسنجی واتکین (۱۹۹۴).

هدف در برنامه ریزی درسی جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است. زین الدینی می‌موند، نادری، شریعتمداری، سیف نراقی (۱۳۸۹) عقیده دارند برنامه ریزی درسی اساساً بر پاسخگویی به سه پرسش هدفها کدامند؟ روش رسیدن به هدف چیست؟ ارزشیابی چگونه انجام می‌شود؟ استوار است. سپس، با توجه به سه مرحله اصلی و اساسی برنامه ریزی درسی عناصر یک برنامه درسی می‌توان مشتمل بر ۸ عنصر نیازسنجی، هدف، محتوا، سازماندهی محتوا، شیوه ارائه، زمان، فضا و ارزشیابی مشخص خواهد شد. این دیدگاه بیان کننده این واقعیت است که هدف در برنامه ریزی درسی در حکم ستون و شالوده است. رابطه هدف با برنامه نیز تا این حد مهم و اساسی است که اگر هدف نداشته باشیم برنامه هم نمی‌توانیم داشته باشیم. برنامه ریزی تنها صورت علمی و منطقی به خود می‌گیرد که هدف مشخصی را دنبال کند و اصولاً نداشتن هدف سرگردانی به دنبال خواهد داشت؛ همه فعالیت‌ها باید به استناد هدف‌های تربیتی و برای تحقق آن صورت گیرد؛ و آنها می‌توانند در برنامه درسی در دستیابی به سه عملکرد ایجاد وحدت، ایجاد نظم و جهت دهی کمک کنند (میرلوحی، ۱۳۶۹).



### نسبت بین مبانی برنامه‌ریزی درسی با نیاز سنجی

منظور از مبانی برنامه‌ریزی درسی<sup>۱۶</sup> آن دسته از نیروهای بنیادی و اساسی است که بر برنامه‌های درسی، اهداف و محتوای آن اثر گذاشته و در ادبیات برنامه ریزی درسی از آن تحت عنوان عوامل تعیین کننده برنامه درسی نام برده می‌شود (زایس<sup>۱۷</sup>، ۱۹۷۶). از مبانی اساسی برنامه‌ریزی درسی می‌توان به مبانی روان شناختی، مبانی جامعه شناختی، و مبانی فلسفی، اشاره نمود.

\*مبانی روانشناختی: به کارگیری یافته‌های روانشناسی در ارتباط با موضوعات مهمی از قبیل تناسب اهداف و محتوای برنامه درسی با رشد ذهنی یادگیرندگان، زمان لازم برای یادگیری، تفاوت های فردی یادگیرنده، پتانسیل‌ها و محدودیت‌های افراد مدنظر قرار گرفته (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹: ۲۷)، اشاره دارد.

\*مبانی جامعه شناختی: این مبنا بر شناخت محیط اجتماعی و مقتضیات آن برای تصمیم‌گیری درباره هر فعالیت آموزشی تاکید دارد (شکوهی، ۱۳۷۴: ۶۴)

\*مبانی فلسفی: مبانی فلسفی تعلیم و تربیت از موقعیت آدمی، امکانات، محدودیت‌هایش و نیز از ضرورت‌هایی که حیاتش همواره تحت تاثیر آنها قرار می‌گیرد، بحث می‌کند (شکوهی، ۱۳۷۴: ۶۱). مبانی فلسفی برنامه‌ریزی درسی آن دسته از عوامل و نیروهای فلسفی است که بر فرآیند تدوین اهداف برنامه درسی و تعیین وسایل و ملزومات اثر می‌گذارد. مبانی فلسفی به‌عبارت هستی‌شناسی، ا نشان‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و تقسیم‌شناسی می‌شود. مبانی هستی‌شناسی مشتمل بر گزاره‌های توصیفی-تبیینی در باره حقیقت وجود است و با این سوال درگیر است که "حقیقت چیست؟". مبانی معرفت‌شناختی با دنبال خلق ملاک‌ها که براساس آن دستاوردهای دانشی انسان مورد سنجش قرار گیرد؛ پرسش مهم در مبنا این است که دانش چه چیزی است. مبانی انسان‌شناسی نیز تمرکز آن بر واقعیت وجود انسان با هدف ترسیم انسان مطلوب است. در نهایت مبانی ارزش-شناسی که به استدلال در باره ماهیت ارزش‌های می‌پردازد و شامل دو بعد اخلاقی و زیبایی‌شناسی است و در واقع با این سوال روبرو است که "چه چیز خوب است و چه چیز بد است؟".

نیاز سنجی و مبانی برنامه درسی مقوله‌هایی مهمی در برنامه درسی بوده که همواره صاحب‌نظران این رشته در نظریه‌ها و مدل‌های ارائه شده خود بدان‌ها پرداخته‌اند. با نگاه به مدل‌های برنامه درسی ارائه شده از سوی صاحب‌نظران، مشاهده می‌کنیم که برخی افراد از قبیل تایلر (۱۹۴۹)، واکر (۱۹۰۳)، چارترز (۲۰ به نقل از ملکی، ۱۳۸۳)، زایس (به نقل از هنسن ۲۱، ۲۰۱۰) و بیوشامپ (۲۲ به نقل از دونالد ای ۲۳، ۱۹۸۹) در مدل‌های خود اولین گام برنامه ریزی درسی را مطالعه مبانی برنامه درسی دانسته‌اند که تیم برنامه ریزی درسی مطابق آن‌ها ابتدا مبانی معینی را مطالعه و سپس به گام‌های بعدی مشخص شده در مدل‌ها می‌پردازند هر چند بر این که مبانی مشتمل بر چه مواردی است اتفاق نظر در بین آنان وجود ندارد ولی شناخت مبانی، موضوع متفق القول بین آن‌هاست. گذشته از این، برخی از صاحب‌نظران همچون فتحی

16Curriculum foundations

17Zais

18Tyler.

19Walker

20Charterz

21Henson

22Beauchamp.

23Donald



وازارگاه (۱۳۸۹) اعتقاد دارند که مبانی فلسفی، نقش پالایشگری اهداف و مقاصد برنامه درسی را نیز بر عهده دارد. زیرا باورها و پنداشت‌های فلسفی یک جامعه مانند فیلتر، اهداف برنامه درسی استخراج شده را پالایش می‌کند. در این بین گذشته از دیدگاه فوق نسبت به مبانی فلسفه برخی از صاحب‌نظران از قبیل ملکی (۱۳۸۲) در انتقاد به الگوی تایلر و سایر الگوهایی که فلسفه و روان‌شناسی را به عنوان صافی هدف‌های تعیین شده قرار می‌دهند، اعتقاد دارند که فلسفه و روان‌شناسی بالاتر از منابع تعیین هدف‌ها می‌باشند. الیوا (۱۹۹۲) نیز معتقد است که طراح برنامه درسی باید از فلسفه و روان‌شناسی بعنوان صافی برای تصفیه مقاصدی که فراتر از توانایی‌های فراگیر در جهت دستیابی به اهداف و چیزهایی که در جهت مخالف فلسفه موسسه قرار دارند استفاده کند. شریوستوا (۲۵:۲۰۰۳) معتقد است هیچ حوزه‌ای در تعلیم و تربیت وابستگی آن به فلسفه بیشتر از برنامه‌ریزی درسی نیست. وی در ارتباط با مشکلات برنامه درسی معتقد است "تعلیم و تربیت بطور جدی به رهبرانی نیاز دارند؛ رهبرانی که مسلط به فلسفه‌ای جامع و دقیق که بتوانند دیگران را متقاعد کنند و کسانی که بتوانند کاربردهای پایداری بر اساس فلسفه، برای تنظیم برنامه درسی مناسبی به کار گیرند.

مدعای نگارنده این است که ارتباط نیازسنجی با مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی متقابل و طولی است. به عنوان مثال در نیازسنجی به اگر اعلام شد که نیاز هست که دانش آموزان دختر و پسر با هم در یک جا آموزش ببینند، این نیاز با مبانی جامعه‌شناختی در تقابل هم قرار می‌گیرند؛ آیا چنین نتیجه‌ای و درخواستی از قابلیت اجرا و پذیرش در آن جامعه برخوردار است. از منظری دیگر با در نظر گرفتن دیدگاه راسل که معتقد است دو انسانی که در باره غایبات زندگی با یکدیگر اختلاف دارند، نمی‌توانند بر سر تعریف تعلیم و تربیت توافق حاصل کنند (راسل ۲۴، ۱۳۴۹؛ به نقل طالب زاده نوبریان، میرلو، و موسوی، ۱۳۹۰)، و اینکه ما به دنبال تحقق چه نوع شخصیت انسانی هستیم، پیش شرط هر گونه اظهار نظر در باره تعلیم و تربیت و بهترین نوع آن است (اگنر ۲۵، ۱۹۶۱: ۴۱۳؛ به نقل طالب زاده نوبریان و همکاران، ۱۳۹۰). آیا این دیدگاه‌ها لزوماً محتاج اجرای نیازسنجی است.

در برداشت دیگر اگر بپذیریم که مرکز ثقل نیازسنجی شناسایی شناسایی و تحلیل و مقایسه وضع مطلوب با وضع موجود یعنی آن چه باید باشد با آن چه هست، می‌باشد. مسئله قابل طرح این است که خود وضع مطلوب چگونه تشخیص داده می‌شود؟ آیا وضع مطلوب یک سیستم اجتماعی و فرهنگی را همانند سیستم‌های مادی می‌توان در جهان بیرون یافت و آن را شناخت، بدیهی است که پاسخ منفی است و وضع مطلوب سیستم‌های اجتماعی و فرهنگی همانند آرمان شهر افلاطون و سایر نظریه پردازان امر ذهنی است که با نظرات و اندیشه‌های افراد ترسیم می‌شود. و بدون مراجعه به باورها، ترجیحات و دانش صاحب‌نظران جستجو و ترسیم وضع مطلوب ممکن نیست. بدین منظور کافمن (۱۹۹۱)، به نقل از فتحی، آقازاده و ابوالقاسمی، ۱۳۸۸) نیازسنجی آلفا ۲۶ را برای تعیین نقاط مطلوب مطرح نموده و نیازسنجی بتا ۲۷ را به دنبال آن جهت تعیین اختلاف بین برنامه‌های در حال اجرا با نقاط مطلوب بیان کرده است. پس نیازسنجی مستلزم مطالعه مبانی است و آن‌ها رابطه طولی باهم داشته به طوری که مطالعه مبانی برنامه درسی مقدمه نیازسنجی آن می‌باشد. به عبارت دیگر نیازسنجی با مطالعه مبانی صورت می‌گیرد تا بتواند نیازهای واقعی را بدست آورده و اهداف را تشخیص دهد. این موضوع

24 Rossell

25 Agner

26-Alpha need assessment

Bete need assessment-<sup>27</sup>



برای برنامه‌های درسی جدید و تعیین نقاط مطلوب مطرح است ولی برای برنامه‌های درسی موجود و برای تعیین وضعیت فعلی آن‌ها جهت اصلاح و بازنگری نیازسنجی به منظور تعیین وضعیت موجود مطرح می‌شود. البته نتیجه دیگری هم می‌توان گرفت و آن این که وقتی در فرایند نیازسنجی ابتدا به تعیین وضعیت مطلوب می‌پردازیم در تعیین این وضعیت نیازمند مطالعه مبانی هستیم و می‌توان مطالعه مبانی را زیر مجموعه نیازسنجی دانست به طوری که در بطن نیازسنجی است که مطالعه مبانی هم صورت می‌گیرد و در مدل‌های برنامه درسی از قبیل مدل تابا و مدل ملکی که اولین گام برنامه ریزی درسی را نیازسنجی مطرح نموده‌اند مطالعه مبانی در فرایند نیازسنجی انجام می‌گیرد و مطرح شدن نیازسنجی به جای مطالعه مبانی صحیح‌تر به نظر می‌رسد چرا که وقتی تنها مبانی مطرح گردد بیشتر ممکن است به تعیین وضعیت مطلوب توجه شده و از وضعیت فعلی و مسائل و مشکلات و این که «کجا هستیم؟» غفلت شود که در این صورت برنامه‌های تعیین شده ممکن است یک آرزو یا یک برنامه‌ای که موجب تداوم وضعیت فعلی می‌گردد باشد. مبانی در برنامه‌های درسی در حال تدوین (جدید) برای تعیین نقاط مطلوب و در برنامه‌های درسی موجود برای تعیین وضعیت فعلی جهت اصلاح و بازنگری آن‌ها صورت می‌گیرد از طرفی نیازسنجی فرایندی است که تعیین وضعیت مطلوب و وضعیت فعلی در آن فرایند ضروری است.

### هدف مقدم است یا نیازسنجی

کاوش در پیشینه نظری و تجربی موجود در باب تقدم یا تأخر نیاز بر هدف، نماینگر این حقیقت است که اگر چه نیاز و هدف نقش تاثیرگذاری در طراحی برنامه درسی ایفاء می‌کند اما، اشتراک نظری جامعی مبنی بر تقدم یا تأخر نیاز بر هدف بین صاحب‌نظران برنامه درسی وجود ندارد. به طوری که در ارتباط با تقدم نیاز بر هدف (نگاهی فراکنشی به نیازسنجی)، صاحب‌نظرانی از قبیل برادشاو (۱۳۸۹): به نقل از فتیحی و اجارگاه، (۹۲) معتقد است هدف‌هایی که از قبل تعیین می‌شوند، یادگیرنده را در فهم بسیاری از مسائل دچار مشکل خواهد نمود. به نظر می‌رسد به کارگیری نیازسنجی بتواند تا حد زیادی به حل این معضل کند. بون، سفريت، و جونز (۲۰۰۲) بر این باورند که چنانچه فراگیرنده ادراک کند که بین پیامدهای برنامه و علایق ضروری او فاصله وجود دارد، انگیزه کمی بر مشارکت در آن برنامه خواهد داشت. تایلر (۱۳۷۶: ۱۲) معتقد است نیازسنجی باید قبل از تعیین هدف‌ها صورت گیرد او عقیده دارد فرایند برنامه ریزی باید با شناسایی نیازها از طریق منابع سه گانه دانش آموز، جامعه و دانش تخصصی صورت گیرد. پوزنر (۱۹۹۸) معتقد است که فرایند برنامه ریزی درسی مستلزم در نظر گرفتن فنون برنامه ریزی درسی ۳۰ و درونیات برنامه درسی ۳۱ است. فنون برنامه ریزی درسی فرایندهای پیچ و مهره ای ۳۲ هستند که برای رسیدن به برنامه درسی استفاده می‌شوند. درونیات برنامه ریزی درسی، توانایی برای فهم کاربردها و پیامدهای تصمیم‌گیری برنامه ریزان است. تحلیل نیاز برای هر دو این عناصر برنامه ریزی درسی مهم است. گریر (۲۰۰۵) از لزوم وجود اطلاعات در باره نیازهای واقعی برای توسعه فرایندی برنامه سخن گفته است؛ اطلاعاتی که

28Boone, Safrif, and Jones

29Posner

30curriculum development technique

31curriculum conscience

32“nuts and bolts”

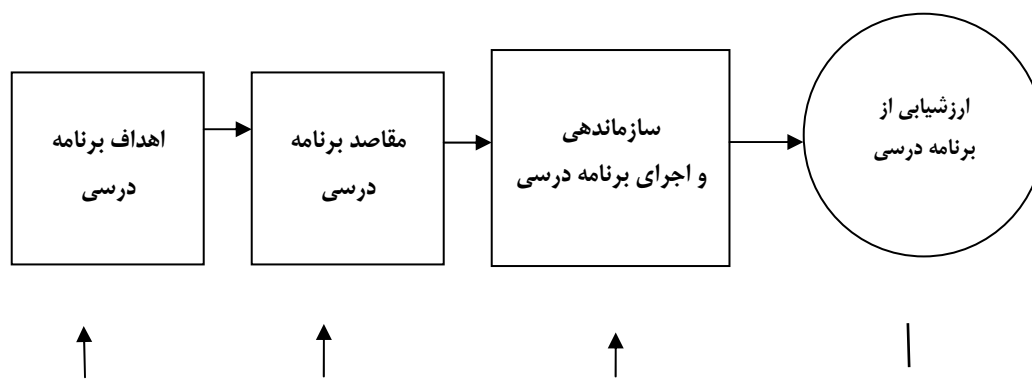
33Grier





می‌تواند به شناسایی بعضی از کارکردها و پیامدهایی که به طراح برنامه درسی در قضاورت های ارزشی مورد نیاز که خود قسمتی از آگاهی انتقادی است کمک کند. در حوزه ارزشیابی نیز یکی از مهم ترین الگوی برنامه درسی (الگوی CIPP)، نیز با ارزشیابی از زمینه شروع می شود در این ارزشیابی نخست در مرحله بررسی بافت به نیازسنجی و توصیف نیازها، ارزشیابی منطق برنامه و امکان سنجی روش های اجرای آن برای تعریف و تبیین هدف ها و اولویت ها پرداخته می شود (استافل بیم، ۲۰۰۳). کافمن و هرمن (۱۳۸۷: ۱۴۷) نیز معتقدند طی فرایند نیازسنجی، نیازها شناسایی می شوند و بر حسب اولویت برای حذف یا کاهش آنها اقدام می شود؛ از سودمندی مقصدها، فرصتها و راه حل هایی که انتخاب می شود اطمینان حاصل می شود. بنابراین، نیازها را جهت انتخاب درست پیش از هر اقدامی مشخص کنید. چرا که با تشخیص نیاز قبل از هر راه حلی، می توانیم بر میزان کارایی و اثربخشی خویش بیفزاییم.

در باب تقدم هدف بر نیازسنجی صاحب نظرانی از قبیل سیلور و الکساندر برنامه ریزی مشتمل بر مراحل از قبیل تعیین هدف، طراحی برنامه درسی، اجرا و ارزشیابی است (ملکی، ۱۳۸۲: ۱۰۵). الیوا نیز معتقد است برنامه درسی فرایندی قیاسی است و فرایندهای مدل از کلیات به سمت جزئیات در حرکت است؛ مدل برنامه درسی اصلاح شده الیوا (۱۹۹۲) بر مفهوم- سازی، چهار مولفه اصلی استوار است که این مولفه ها مشتمل اند بر اهداف برنامه درسی، مقاصد برنامه درسی، سازماندهی و اجرای برنامه درسی، و ارزشیابی برنامه درسی استوار است (شکل ۲). چارترز با تأسی از نظریات اسپنسر، فرانکلین بابیت و دیویی، اولین قدم در برنامه ریزی درسی را تعیین هدف تعیین نموده است. او معتقد است برای تعریف هدف های برنامه درسی باید آنها به ایدآلها و فعالیتها تبدیل شوند (ملکی، ۱۳۸۲: ۴۱).



شکل ۲. مدل برنامه درسی الیوا (۱۹۹۲: ۴۷۸؛ به نقل از شرلی ۳۴، ۲۰۰۷).

مدعای نگارنده این است که با در نظر گرفتن این نکته که فرهنگ مانند یک لنز است که از طریق آن امور را می بینیم، می فهمیم و در مورد آن استدلال می کنیم؛ به طوری که، ما حتی نمی توانیم بدون لایه های فرهنگی که از خود فرهنگ کسب کرده ایم، و در رابطه با آن آموزش دیده ایم در باره مقوله فرهنگ بیندیشیم (ژوزف و همکاران، ۱۳۸۹: ۳۷)؛ و تأمل بر این



دیدگاه پاینار (۱۹۹۵؛ به نقل از ژوزف و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۰) که معتقد است برنامه درسی گفتمان مختلف تاریخی، سیاسی، نژادی، پسااستخارگرا، پسامدرن، ساختار زدا، خود زیست‌نامه‌ای، زیبایی‌شناختی، دین باورانه و نهادی ارائه می‌کند؛ و پذیرش این حقیقت که هنجارها و ارزش‌های حاکم بر جامعه و باورهای والدین و سیاستمداران که بر تعیین محتوای منابع آموزشی اثرگذار است. می‌توان گفت که آنچه تعیین کننده تقدم یا تأخر نیاز بر هدف، بافت فرهنگی و اجتماعی‌ایست، که برنامه‌ریز قرار است به طراحی برنامه‌های خاص در آن اقدام کند. برای مثال، در ایران که قانون اساسی و سایر اسناد بالادستی با نگاهی الهی و آرمانی جهت‌گیری‌هایی را برای نظام تعلیم و تربیت تعیین نموده است، براین اساس در چنین نظامی حاکمیت هدف بر نیازها در موارد زیادی یک واقعیت است. اما در جامعه ایالات متحده، کشوری که نگاه پراگماتیستی بر فلسفه آن مسلط است، هدف بر اساس نیاز تعیین می‌گردد. علاوه براین، این نکته از تسلط هدف بر نیازسنجی با در نظر گرفتن این دیدگاه رایس، استیتون-تیندال، بادگر، وبستر، ۲۰۰۹: ۲۸). که براین باورند هر نیازسنجی باید هدف داشته باشد هدف نیازسنجی ممکن است بسیار واضح باشد یا ممکن است تا حدودی مبهم باشد را نیز نباید فراموش نمود.

### تنوع و تکثر الگوهای نیازسنجی

بررسی الگوهای نیازسنجی در برنامه درسی نشانگر تغییرات و تحولات سریع در این حوزه از دهه ۱۹۶۰ تا کنون است. واتکین (۱۹۹۴) معتقد است که نیازسنجی از دهه ۱۹۶۰ در تعلیم و تربیت رسوخ یافت. همچنین، نیازسنجی در این سال نیز رشد مشابهی در خدمات اجتماعی و پزشکی را تجربه نمود، البته با اهداف و فرایندهای متفاوت. رایس، استیتون-تیندال، بادگر، وبستر (۲۰۰۹: ۲۰). وقتی ما در باره نیازسنجی بحث می‌کنیم شما باید همیشه از این حقیقت آگاه باشید که آنچه مورد نیاز است وابستگی خاصی به موقعیت و دیدگاه شخص دارد. از این رو، نیاز سنجی به طور گسترده ای دچار تغییر می‌شود این تنوع می‌تواند از نوع مشکلی که باید اندازه گیری شود؛ استفاده کردن برنامه ریزی شده جمع آوری داده‌ها؛ منابع موجود و همین طور طرح و روش شناسی که استفاده می‌شود نشأت گیرد.

مدعای نگارنده این است که تنوع و تکثر الگوهای نیازسنجی را می‌توان به چارچوب مفهومی حاکم بر یک دانش‌رشته و چهارچوب فلسفی نیازسنجی نسبت داد. علاوه براین، نیاز به ابزارهایی مختلف برای فهم و اندازه‌گیری یک نیاز؛ نوع اطلاعاتی که نیازسنج به آن نیاز دارد؛ و قادر نبودن یک رویکرد نیازسنجی برای گردآوری اطلاعات جامع در باره یک نیاز از دیگر مشکلاتی است، که می‌تواند ما را در رسیدن به این واقعبت یاری کند، که بتوان گفت تنوع و تکثر الگوهای نیازسنجی یک واقعیت است و اتفاق نیست.

از منظری دیگر نیز ارتباط بین برنامه‌های درسی و نیازهای متداول در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی حائز اهمیت بوده و بایستی اشکال مختلف برنامه‌های درسی با نیازها مطابقت داده شوند (ریان، ۲۰۰۳، ۳۶). اما نیاز مشتمل بر چه چیزی است؟ به دلیل امکان برداشت‌های مختلف از نیاز ارائه پاسخ به آن به سادگی ممکن نیست و در این راستا به طور کلی همان گونه که اشاره شد\_ برداشت مختلف از نیاز\_ به نظر می‌رسد که علت تنوع و تکثر الگوها و روش‌های نیازسنجی به تنوع تعریف نیاز برمی‌گردد. بالطبع اگر نیاز به عنوان یک خواست یا ترجیح تعریف شود؛ در این صورت از الگوهای توافق محور و استفاده



از روش‌هایی از قبیل تکنیک دلفای، تکنیک فیش بول، تکنیک تل استار، سایر کمیته‌ها و جلسات و ... مورد استفاده قرار می‌گیرد.

## نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف تحلیل و بررسی رسالتی چپستی نیازسنجی و هدف، ارتباط نیازسنجی با مبانی برنامه درسی، تقدم هدف بر نیازسنجی یا بالعکس؛ و دلایل تنوع الگوهای نیازسنجی صورت گرفت. نتایج به دست آمده از این مطالعه نشان می‌دهد نیازسنجی ابزار قدرتمندی است که می‌تواند به ما شناسایی و تعیین نیازهای حقیقی کمک کند. در باب چپستی نیازسنجی واکاوی این مفهوم نشان می‌دهد که نیازسنجی تلاشی است برای تعیین، تحلیل و اولویت بندی خواسته‌های مشترک، نیازهای موجود و فاصله‌ای که تا موقعیت ایدآل‌ها وجود دارد، هست. این تلاش‌ها بر دو مولفه کلیدی نیاز - این مولفه بر شناسایی خواسته‌ها، احساس نیاز، تطبیق نیازها، و استانداردها استوار است - و سنجش - این مولفه بر اندازه‌گیری موقعیت، پدیده، و واقعیت‌ها استوار است - تاکید دارد. هدف نیز از دیگر مفاهیمی است که همراه همیشگی برنامه است این مفهوم در واقع در مراحل مختلف تدوین، اجرا و ارزشیابی ابزار پژوهشگر برای شناخت صحیح و اصلاح مسیر برنامه است.

در باب ارتباط مبانی برنامه ریزی درسی و نیازسنجی یافته‌های این مطالعه ارتباط متقابل و طولی نیازسنجی با مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی را مطرح نموده است. چرا که باور نگارنده این است که اساساً فرایند برنامه درسی وابسته به فرهنگ است؛ فرهنگی که در جوامع مختلف در باورها، نگرش‌ها، رسوم، و عادت مختلف و متنوع ظهور یافته است. این موضوع با توجه به ماهیت دینی و اخلاقی بودن نظام تعلیم و تربیت ایران با عمق و شدت بیشتری صدق می‌کند؛ و به نوعی در بعضی موارد این مبانی است که بر نیازسنجی حاکمیت دارد و نیازسنجی و تعیین اهداف دنباله‌رو نگاه دینی و سیاسی است. همچنین، واکاوی تقدم و تأخر هدف بر نیازسنجی در مدل‌ها و رویکردهای منتشر شده در برنامه‌ریزی درسی این واقعیت را نشان داد که رابطه هدف و نیازسنجی همانند رابطه نیازسنجی و مبانی نیز از بافت تأثیر زیادی می‌پذیرد. در نهایت در باب تنوع و تکثر الگوهای نیازسنجی در این مطالعه، تنوع و تکثر الگوهای نیازسنجی به چارچوب مفهومی حاکم بر یک دانش‌رشته؛ چهرچوب فلسفی نیازسنجی؛ نیاز به ابزارهایی مختلف برای فهم و اندازه‌گیری یک نیاز؛ نوع اطلاعاتی مورد نیاز نیازسنجی؛ و قادر نبودن یک رویکرد نیازسنجی برای گردآوری اطلاعات جامع در باره یک نیاز؛ و وابستگی خاصی به موقعیت و دیدگاه شخصمنتسب گردید.

با توجه به یافته‌های این مطالعه پیشنهاد می‌شود نگاه بومی به برنامه درسی در آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد چرا که اجرای الگوها و رویکردهای مطرح شده در کشورهای دیگر لزوماً در بافت آموزشی ایران پیامد و محصولی مطلوبی را به دنبال نخواهد داشت و ممکن است منجر به هدر رفتن منابع مالی و انسانی در نظام آموزشی گردد. از دیگر پیشنهادات این مطالعه طراحی الگوهای - برای مثال الگوهای نیازسنجی - متناسب با شرایط نظام آموزشی ایران است. نگارنده بر این باور است چنانچه چنین فرهنگ و باوری در ذهن پژوهشگران ایرانی رسوخ یابد نه تنها می‌توان از الگوهای بین‌المللی موجود استفاده بهتری صورت خواهد گرفت بلکه علم‌ورزی جایگاه علم‌آموزی را در این حوزه خواهد گرفت.



## منابع

- Boone, E. J., Safrit, R. D., & Jones, J. (2002). *Developing programs in adult education: A conceptual programming model* (2nd ed.). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Gillam SJ, Murray SA. (1996) *Needs assessment in general practice*. London: Royal College of General Practitioners. (Occasional paper 73)
- Grier, A. S. (2005). Integrating Needs Assessment into Career and Technical Curriculum Development. *AT ISSUE*, 42(1), 59-66.
- Henson, K, T. (2010). *Curriculum planning: integration multiculturalism, constructivism, and education reform*. Waveland press.inc. Fourth edition.
- Kaufman, R. (1988). *Planning educational systems*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Co.
- Oliva, P. F. (1992) *Developing the Curriculum*. Third Edition. New York, United States of America: HarperCollins Publishers.
- Oliva, P. F. (1992) *Developing the Curriculum*. Third Edition. New York, United States of America: HarperCollins Publishers.
- Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics and possibilities* (2nd ed.) (pp.79-100). Albany: State University of New York Press.
- Royse, D., Staton-Tindall, M., Badger, K., Webster, M. (2009). *Need assessment*. Published by Oxford University Press, Inc. New York.
- Ryan, P. (2003). *the primary national curriculum in England*. Included at: *the primary curriculum learning from international perspectives*. edited by Janet Moyles and Linda Hargreaves. London and New Youk :Routledge Publications.
- Shirley, Tay Siew Hong (2007) *An evaluation of teaching and learning of science in english in a rural school in west cost of Sabah*. PhD thesis, Universiti Malaysia Sabah.
- Shrivastava, K,k.(2003) *Philosophical foundations of education*. New Delhi, Published by Madan Sachdeva for Kanishka Publishers.
- Stark, J. S., & Lattuca, L. R. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation*. Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network. Portland, Oregon.
- Witkin, B. R. (1994). *Needs Assessment Since 1981 : The State of the Practice*, I(I), 17-27.
- Zais, R.(1976). *Curriculum: principles and Fundamentals*. Crowell company.

تایلر، رالف (۱۳۷۶) *اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی*. ترجمه علی تقی پورظهیر، تهران، انتشارات آگاه.

زین الدینی میمند، زهرا، نادری، عزت الله، شریعتمداری، علی،، سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۹). *ارائه الگوی راهنمای تدوین برنامه درسی بر اساس میزان آگاهی اعضاء هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان از محورهای اساسی برنامه ریزی درسی*. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، شماره ۴، ص ۹۹-۱۲۸.

ژوزف، پاملا بوتین، و دیگران. (۱۳۸۹) *فرهنگ های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی، و همکاران. انتشارات سمت، چاپ اول.

شکوهی، غلامحسین. (۱۳۷۴). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.

طالب زاده نوبریان، محسن، میرلو، محمدمهدی، موسوی، سید حسین (۱۳۹۰) *تاملی بر آراء و اندیشه های برتراند راسل*. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱(۲)، ۵۹-۸۲.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۱) *اصول برنامه ریزی درسی*. تهران، انتشارات ایران زمین.



فتحی واجارگاه، کوروش، آفازاده، محرم و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۸۸). نیازسنجی برنامه ریزی درسی مدرسه محور. انتشارات بال.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۹). اصول برنامه ریزی درسی. تهران، انتشارات ایران زمین، چاپ هشتم.

کافمن، راجر؛ و هرمن، جری (۱۳۸۷). برنامه ریزی استراتژیک در نظام آموزشی: بازاندیشی، بازسازی، ساختارها، بازآفرینی.

ترجمه فریده مشایخ و عباس بازرگان. تهران. انتشارات گوتنبرگ.

ملکی، حسن. (۱۳۸۲). برنامه ریزی درسی: راهنمای عمل. تهران، انتشارات پیام اندیشه، چاپ پنجم.

میرلوحی، سید حسین. (۱۳۶۹). نقش محوری هدف در برنامه درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۲۱، ص ۵۷-۳۲.