

## نظریه‌های برنامه درسی

### مقدمه

در بسیاری از حوزه‌های معرفت بشری، تلاشهای علمی به دو شاخه دانش نظری و دانش عملی تقسیم شده است. بدین ترتیب متخصصان بسیاری در یک حوزه علمی، بررسی‌های نظری را دنبال می‌کنند و قلمرو و مرزهای دانش را در آن حوزه توسعه می‌دهند و برخی دیگر براساس این چشم‌اندازهای جدید، کاربردهای عملی را برای بهبود و پیشرفت مورد آزمون قرار می‌دهند.

در رشته برنامه درسی میان متخصصان آن در خصوص نظریه برنامه درسی نوعی منازعه و کشمکش وجود دارد. برخی منتقدان بر این باورند که تلاشهای برنامه درسی و متخصصان این رشته بیشتر معطوف به عمل و یا مسائلی است که در مدارس و مراکز آموزشی اتفاق می‌افتد. این گرایش بسوی عمل و گشودن گره‌های عملیاتی مانع از آن شده است که چشم‌اندازهای نظری بقدر کافی مورد نقد، بررسی و ارزیابی قرار گیرد. بنابراین برنامه درسی رشته‌ای عمل زده است و راه منطقی در این گیرودار، توجه بیش از پیش به مقوله‌های نظریه‌پردازی در برنامه درسی و ابعاد آن است.

در مقابل این عده، برخی دیگر بر این باورند که بسیاری از مباحث تعلیم و تربیت بیش از حد نظری شده است. متخصصان مختلف براساس موقعیت‌های خاص و در چارچوب شرایط معین اجتماعی، نظریات گوناگونی ارائه کرده‌اند، در حالی که کاربری عملی آنها در برخی از موارد به ثبوت نرسیده است. از این نقطه نظر ادبیات برنامه درسی مملو از نظریات و دیدگاه‌های معارض درباره مفاهیم و پدیده‌های برنامه درسی است که در بسیاری از موارد با آنچه که در کلاسهای درس و بطور کلی صحنه واقعی عمل می‌گذرد، فاصله دارد.

هدف در اینجا آن نیست که حوزه برنامه درسی و یا صاحب‌نظران آن را بر سر یک

دوراهی نظریه - عمل قرار دهیم، و افراد را برای گزینش یکی از این دو طریق تشویق کنیم بلکه مقصود آن است که برداشت‌ها و نقطه‌نظرات گوناگون در مبحث نظریه‌ها در برنامه درسی را نشان دهیم. حقیقت امر آن است که برنامه درسی، پدیده‌ای زنده است. زنده بودن برنامه درسی بدان معناست که همانند برخی از قلمروها نمی‌توان آن را به عنوان رخداد تلقی نمود. بهنگام بودن پدیده برنامه درسی و تأثیرپذیری آن از تحولات گوناگون سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه باعث می‌شود که دارای تأثیر و تأثر متقابل با محیط خود باشد. این چگونگی باعث می‌شود که برنامه‌ریزی درسی نه یک پدیده اریستا، بلکه پدیداری پویا و در حال تحول نگریسته شود. بدین ترتیب برنامه درسی مانند بسیاری از پدیده‌های دیگر که با بافت انتظارات، آرزوها و باورهای جامعه گره خورده است، دائماً در حال تغییر و تحول است. و از آنجا که هر تغییر و تحولی، از نقطه‌نظر مثبت، در جهت دستیابی به نقطه یا نقاط مطلوب صورت می‌پذیرد، وجود این ایده‌آل‌ها و چشم‌اندازهای آن در برنامه درسی امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. از سوی دیگر هرگونه حرکت بسوی وضعیت مطلوب مستلزم اصلاحات، تغییرات و نوآوری‌های گوناگونی است که این خود مستلزم پرداختن به مقوله عمل و فعالیت‌های جاری برنامه درسی است.

بدین ترتیب به مشاهده می‌شود که توجه به نظریه در برنامه درسی در مقابل عمل قرار ندارد بلکه همانطوری که خواهیم دید نظریه و عمل لازم و ملزوم یکدیگر هستند. بدین ترتیب شاید بهتر باشد همانند سایر حوزه‌های معرفت بشری، در برنامه درسی، طیف متوازی از تلاشها را صرف نظریه و عمل شود، برخی مرزهای دانش را توسعه دهند و برخی دیگر بر اساس چشم‌اندازهای جدید حاصله از نظریه‌های برنامه درسی، به بهبود برنامه‌های درسی مدارس بپردازند.

برای روشن‌تر شدن بحث ابتدا سعی می‌شود تعاریف مختلف نظریه، نظریه برنامه درسی و فواید آنها را مورد بحث قرار دهیم و سپس انواع طبقه‌بندی‌های ارائه شده از نظریه‌های برنامه درسی را بطور مختصر معرفی نماییم.

### مفهوم نخلریه<sup>۱</sup>

اگرچه تعاریف گوناگون و متنوعی از نظریه ارائه شده است اما تعریفی همه‌پسند از نظریه در دست نیست. زایس از قول اوکانر<sup>۲</sup> نظریه‌ها را در عرصه‌های مختلف علوم، فلسفه، ریاضیات و... مورد دسته‌بندی قرار داده است که اینک به شرح آن خواهیم پرداخت.

### الف) نظریه در علوم

نسبت به سایر رشته‌های موجود، علوم طبیعی پیشرفت قابل ملاحظه‌ای داشته‌اند. این پیشرفت زیاد نیز عمدتاً به پیشرفته بودن نظریه‌های علوم نسبت داده می‌شود. به این دلیل نظریه‌های علمی به عنوان مدلی برای سایر قلمروهای پژوهشی مبدل گردیده‌اند. در تعریف نظریه علمی، برداشت‌های گوناگونی عرضه شده است. شاید کثیرالاستعمال‌ترین و پذیرفته‌ترین تعریف ارائه شده در این زمینه، تعریف فیگل<sup>۳</sup> می‌باشد:

"نظریه مجموعه‌ای از مفروضات است که با استفاده از روشهای منطقی - ریاضی، می‌توان قوانین تجربی را از آن استخراج نمود. بنابراین بوسیله نظریه می‌توان توضیحی را در خصوص این قوانین تجربی بدست داد و قلمروهای متجانس موضوعات مختلف را بوسیله آن قوانین تجربی مشخص نمود."

تعریف فیگل در خصوص نظریه دارای چهار جنبه اساسی است:

۱- بیانانی که بطور منطقی بیکدیگر مرتبط شده‌اند.

۲- تعمیم موارد ویژه و خاص

۳- تبیین

۴- وحدت بخشیدن به داده‌های متجانس و قضایا.

"تعریف کرلینجر"<sup>۴</sup> درباره نظریه علاوه بر آنکه دربرگیرنده جنبه‌های فوق‌الذکر است، کارکرد پیش‌بینی نظریه را نیز داراست:

1. Theory

3. Feigl

2. Oconnor

4. Kerlinger

"نظریه مجموعه‌ای از سازه‌ها (مفاهیم)، تعاریف و قضایایی مرتبط بهم است که با استفاده از تصریح روابط بین متغیرها، نگرشی نظام‌دار از پدیده‌ها را ارائه می‌نماید. و هدف از آن این است که تشریح و پیش‌بینی پدیده‌ها را امکان‌پذیر نماید." و بالاخره "آبل" در تعریف خود از تعمیم و وحدت بخشیدن به داده‌های تجربی در قالب یک نظام منطقی حمایت می‌کند:

"یک نظریه بر مبنای حقایق کشف شده و بوسیله قضایا و سایر مدل‌های مفهومی از داده‌های تجربی ساخته می‌شود و به شکل قوانین، روابط و یا سایر انواع تعمیمات بیان می‌شود و این خود مستلزم ترکیب می‌باشد"

زایس نتیجه می‌گیرد که نظریه علمی شامل:

۱- چارچوب منطقی و وحدت یافته

۲- تعمیم

۳- و یک مبنای تجربی است.

ب) نظریه در فلسفه

این برداشت از نظریه، که بقول اوکانر، بیشتر مختص همین حوزه است، نظریه را مجموعه‌ای از مسائل مرتبط بهم تلقی می‌کند. در این معنی فیلسوفان می‌توانند در خصوص "نظریه دانش"، "نظریه ارزش" صحبت کنند.

ج) نظریه در ریاضیات

در برداشت سوم، تعریفی از نظریه مطرح می‌شود که مختص ریاضیات است. در اینجا نظریه به معنای چارچوب نظری و مفهومی بسیار سازمان یافته و وحدت یافته است که هیچگونه ارتباطی با فعالیت عملی ندارد (یا ارتباط اندکی دارد). با توجه به این برداشت از نظریه است که ریاضی‌دانان از "نظریه اعداد" یا "نظریه مجموعه‌ها" سخن می‌گویند.

د) نظریه در مسائل روزمره

در اینجا نظریه اشاره به مجموعه یا نظامی از قوانین دارد که اقدامات مختلف را هدایت یا کنترل می‌کند. برای مثال در بسیاری از مشاغل، نظریه، عملی را هدایت و کنترل می‌کند.

باید توجه داشت که تعریف نظریه به عنوان نظامی از قوانین که عمل یا اقدام را کنترل یا هدایت می‌کند، به بُعد خاصی از نظریه اشاره می‌کند که در تعریف نظریه علمی مطرح نشده است. و این بُعد همان جنبه "تجویزی یا دستوری" نظریه است. در این معنا نظریه به ما می‌گوید که چه باید انجام دهیم. این برداشت از نظریه سبب اعتراض بسیاری از مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت شده است. بزعم ایشان، این برداشت نه نظریه بلکه فلسفه، ایدئولوژی یا دکترین (آموزه) است.

با چنین موضع‌گیری در خصوص اینکه نظریه باید به آنچه که هست بپردازد یا آنچه که باید را مشخص کند نوعی دوگانگی یا عدم توافق هست. باید" را بوجود آورده است و این امر در حوزه برنامه‌ریزی درسی دارای سابقه دیرینه‌ای می‌باشد. آنهایی که از برداشت "هست" در نظریه حمایت می‌کنند، رویکرد خود را علمی یا عینی می‌دانند در حالی که آنهایی که از برداشت "باید" در نظریه حمایت می‌کنند، رویکرد خود را غیر علمی یا ایدئولوژیک می‌نامند.

رابطه نظریه و عمل

گفتیم که نظریه و عمل به یکدیگر مرتبط هستند. اما این ارتباط چگونه است؟ آیا نظریه واقعاً عمل را هدایت و کنترل می‌کند؟ برخی بر این باورند که نظریه راهنمای عمل و عاملان است. به عبارت دیگر اگر نظریه‌ها بطور صحیح بیان شوند و در ارتباط با عمل دارای استراتژی‌های مشخصی باشند، می‌توانند راهنمای عمل گردند. برخی دیگر (از جمله زایس) معتقدند که پذیرش این قضیه که نظریه، عمل را هدایت می‌کند ما را با این مسئله مواجه می‌کند که ابتکار چگونه صورت می‌پذیرد؟ از این نقطه نظر نظریه پیچیده‌تر از یک راهنما یا مجموعه‌ای از دستورات است.

زایس استدلال می‌کند در یک برداشت اشتباه، نظریه و عمل در مقابل هم قرار می‌گیرند و بدین ترتیب برنامه‌ریزان درسی باید از میان نظریه یا عمل یکی را انتخاب کنند. این مطلق‌گرایی اشتباه است زیرا نظریه بدون عمل، اندیشه و تفکر بی‌پایه و بی‌فایده است و عمل بدون نظریه، حرکت و گام برداشتن کورکورانه می‌باشد.

در برداشت دیگر، مسئله این نیست که نظریه عمل را هدایت می‌کند یا نه؟ زیرا اینکار بخودی خود صورت می‌پذیرد و امری اجتناب‌ناپذیر است. مسئله این است که چگونه نظریه‌ها را بطور صریح مطرح سازیم. به عبارت دیگر در این دیدگاه مسئله این نیست که آیا باید در رفتار و عمل از نظریه استفاده کنیم یا نه؟ (مثلاً اینکه آیا باید در رفتاری اداری، از انگیزه استفاده کنیم یا خیر؟) رفتار ما ریشه در انگیزه‌ها دارند. پس نظریه‌ها آگاهانه و ناآگاهانه رفتار ما را هدایت می‌کنند. مسئله‌ای که این برداشت از نظریه دارد آن است که نظریه به معنای نظام تعمیم‌یافته‌ای از ساختارهای مرتبط بهم نمی‌تواند ناآگاهانه رفتار و عمل ما را هدایت کند.

بزعم زایس برای فهم بهتر رابطه نظریه و عمل باید ماهیت نظریه‌ها را بهتر درک کرد. نظریه به معنای تعمیمی از پدیده‌های گوناگون و خاص، بدین معنی است که هر چقدر یک نظریه کلی‌تر باشد، مفیدتر است زیرا قلمرو تشریح و تبیین آن بیشتر است. به عبارت دیگر هر قدر یک نظریه کلی‌تر باشد، مفیدتر است زیرا قلمرو تشریح و تبیین آن بیشتر است. به عبارت دیگر هر قدر یک نظریه کلی‌تر باشد، سودمندتر نیز هست زیرا به ما کمک می‌کند مجموعه متنوعی از پدیده‌ها را درک کنیم.

نظریه در حقیقت راهنمای تفکر است و روشی را برای تفکر درباره مسائل بنیادی در اختیارمان قرار می‌دهد. همانطوری که پارت می‌گوید، نظریه یک ابزار است، یک راهنما برای تفکر و نه ضرورتاً یک راهنما برای عمل مستقیم. نظریه به ما کمک می‌کند که با عنایت به مفاهیم آن، در موقعیت‌های مختلف بطور منطقی عمل کنیم. پس رابطه نظریه و عمل یک رابطه دوجانبه است. نظریه هدایت‌کننده است و عمل نیز منجر به آن می‌شود که براساس اطلاعات حاصل از تجربه، ادراکاتمان درباره نظریه تغییر کند. به این ترتیب نظریه پدیده‌ای در حال تکامل می‌باشد.

### مفهوم نظریه برنامه درسی

برای نظریه برنامه درسی تعاریف مختلفی ارائه شده است که برخی از آنها را ذیلاً ذکر می‌کنیم:

بو شامب (1968) نظریه برنامه درسی را مجموعه‌ای از بیانات مرتبط بهم می‌داند که از طریق مشخص کردن ارتباط میان عناصر برنامه درسی و هدایت فرایند تدوین، استفاده و ارزشیابی از آن، به برنامه درسی یک مدرسه معنا می‌بخشد.

برخی دیگر معتقدند نظریه برنامه درسی مشتمل بر مجموعه‌ای از تئورها و قوانین است. نظریه منطقی را برای مدلل کردن تصمیمات برنامه درسی و یادگیری فراهم می‌کند و قوانین تعاملات در سطوح و مراحل مختلف فرایند برنامه درسی تشریح می‌شود. الگوهای تعامل عنصر مشترک نظریه‌های برنامه درسی را تشکیل می‌دهد.

لاندرگین (1972) نظریه برنامه درسی را با توجه به اتصال و ارتباط نظام‌دار بین آموزش و برنامه درسی تعریف نموده است. در این دیدگاه، تحقیق در فرایند آموزش به عنوان یک منبع مهم برای نظریه برنامه درسی در نظر گرفته می‌شود و برنامه درسی در پی تشریح ارتباط محتوا با روشهای تدریس است. (McCutcheon, 1982) و بالاخره "گیل مک‌چین" نظریه برنامه درسی را مجموعه درهم تنیده‌ای از تجزیه و تحلیل‌ها، تفسیرها و یافته‌ها درباره پدیده‌های برنامه درسی تعریف می‌کند. بزعم وی پدیده‌های برنامه درسی شامل موضوعاتی نظیر منابع برنامه درسی، برنامه درسی مورد استفاده و قوانین آن می‌باشد.

وی در تبیین مفهوم نظریه برنامه درسی، مشخصات نظریه‌های برنامه درسی را بشرح زیر برمی‌شمارد:

- ۱- نظریه برنامه درسی باید چالش‌پذیر باشد. منظور این است که محققان باید قادر باشند از طریق مطالعات، از نظریه مورد نظر حمایت و یا آن را رد نمایند.
- ۲- نظریه باید از یک اساس و زیربنای ارزشی قوی برخوردار باشد. از نقطه نظر مک‌چین ما نظریه‌های برنامه درسی را تدوین می‌نماییم و در ارتباط با آن تحقیقاتی را انجام می‌دهیم تا اینکه بتوانیم برخی از جنبه‌ها و موضوعات مربوط به برنامه درسی را بهبود بخشیم، نه اینکه صرفاً آن را در یک حالت جدا و مستقل نظریه‌پردازی و تعریف کنیم. اما از آنجا که نهایتاً امیدواریم از طریق تحقیقات و فعالیت‌های

نظریه‌پردازی، برنامه درسی را بهبود بخشیم. نظریه‌ها باید دارای یک اساس ارزشی باشند. و منای ارزش‌ها یا ایدئولوژی‌ها باید برای دیگران قابل فهم باشد. این بدان اشاره دارد که ما باید ارزشهای اجتماعی و تربیتی خود را کشف کنیم و آن را مورد بررسی و بررسی قرار دهیم و این امر باید در قیل و ضمن انجام تحقیق و تدوین نظریه صورت پذیرد. به عبارت دیگر ما باید باورها و اعتقادات خود را درباره آنچه که آموزش و پرورش و جامعه خوب را تشکیل می‌دهد، روشن و تصریح سازیم.

۳- علاوه بر این نظریه برنامه درسی باید از مجموعه‌ای از رشته‌ها نظیر روانشناسی، جامعه‌شناسی، و... استخراج شود. و در عین حال متمرکز بر مطالعات برنامه درسی باشد. مواردی نظیر نظریه یادگیری، مطالعات مربوط به رشد و تحول انسان، پژوهش در خصوص ارتباط بین مدرسه و جامعه، نظریه‌های تغییر فرهنگی و... از جمله مواردی است که به نظریه برنامه درسی ارتباط دارد.

#### نظریه‌های برنامه درسی (متانتوری)

پس از ذکر تعاریف نظریه و نظریه برنامه درسی، مسئله اساسی این است که در برنامه‌ریزی درسی چه نظریه یا نظریه‌هایی وجود دارد؟ حقیقت امر آن است که در مقام مقایسه با سایر رشته‌ها، برنامه‌ریزی درسی علی‌رغم سابقه نه چندان تاریخی، از لحاظ نظریه و ادبیات نظریه بسیار غنی است. این بلوغ نظیر باعث شده است که نظریه‌پردازان و آلدیمشندان بزرگ این رشته، دیدگاه‌های مختلف را مورد طبقه‌بندی و دسته‌بندی قرار دهند. به این فعالیت اصطلاحاً "متانتوری" دیدگاه‌های گفته می‌شود. متانتوری بنا به تعریف عبارت است از نظریه درباره نظریه‌ها. بدین معنا که وقتی نظریات گوناگون را مورد بررسی قرار داده و براساس وجوه تشابه و تفاوت نظریه‌های مختلف، آنها را مورد طبقه‌بندی قرار دهیم، اقدام به آرایه یک فرانتزیه نمودیم.

در ادبیات برنامه درسی فرانتزیه‌های گوناگونی ارائه شده است که اینک به شرح برخی از مهم‌ترین و معروف‌ترین این طبقه‌بندی‌ها از نظریه‌های برنامه درسی می‌پردازیم.

#### ۱. Meta Theory

#### متانتوری آیزنر

آیزنر در فصل چهارم کتاب "تصورات آموزشی" ضمن بحث از اهمیت ضرورت دیدگاه‌های مختلف در برنامه درسی، پنج دیدگاه زیر را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد: (Eisher, 1994)

- ۱- دیدگاه رشد و تکامل فرایندهای شناختی<sup>۱</sup>
- ۲- دیدگاه منطقی‌گرایی علمی<sup>۲</sup>
- ۳- دیدگاه تناسب (ارتباط) شخصی<sup>۳</sup>
- ۴- دیدگاه سازگاری اجتماعی و بازسازی اجتماعی<sup>۴</sup>
- ۵- دیدگاه برنامه درسی به‌مثابه تکنولوژی<sup>۵</sup>

#### ۱- دیدگاه رشد و تکامل فرایندهای شناختی

یکی از دیدگاه‌های اصلی در آموزش مدرسه‌ای بر این باور تأکید می‌ورزد که برنامه درسی و استراتژی‌های تدریس باید به رشد فرایندهای شناختی دانش‌آموزان کمک نماید. از نقطه نظر این دیدگاه کارکردهای اصلی مدرسه عبارتند از:

- الف) کمک به دانش‌آموزان در خصوص یادگیری شیوه یادگیری<sup>۶</sup>
- ب) فراهم‌سازی فرصت‌های لازم برای استفاده و نیز تقویت مجموعه توانایی‌های عقلانی دانش‌آموزان

در این نظریه، ذهن آدمی از مجموعه‌ای نسبتاً مستقل از توانایی‌ها و استعدادها در نظر گرفته می‌شود. توانایی‌ها و استعدادهایی نظیر استنباط، تحلیل، تعیین و حل مسئله، حافظه و... تنها از طریق رشد و پرورش این توانایی‌ها و استعدادها است که فرد آدمی می‌تواند مسائلی را که در زندگی با آن مواجه است، حل نماید. بنابراین تأکید مدارس بر اکتساب دانش و اطلاعات نمی‌تواند در بلندمدت مفید باشد زیرا

1. Eisner, E.W. Educational Imagination. MacMillan publishing company. 1979.
2. Development of Cognitive Processes
3. Academic Rationalism
4. Personal Relevance
5. Social Adaptation and Social Reconstruction
6. Curriculum As Technology
7. Learn how to learn

اطلاعات و دانش بشری بسرعت دچار تغییر و تحول می‌شود. اگر تنها آنچه که بشر تاکنون شناخته است به دانش آموزان بیاموزیم، آنان در برخورد با مسائل و مشکلاتی که در آینده با آن مواجه هستند، ناتوان خواهند بود. بنابراین مؤثرترین راه برای برخورد با مسائلی از این دست، نه انباشت دانش و اطلاعات در ذهن افراد، بلکه تقویت توانایی‌ها و استعدادهایی است که در حل مسائل آینده کارآمد هستند. برای حصول به این نتیجه برنامه‌های درسی و راهبردهای تدریس نقش مهمی را ایفا می‌نمایند. برنامه‌های درسی نباید بر محتوا، بلکه بر فرایند تأکید ورزند. تدریس نیز ارائه اطلاعات نیست بلکه کمک به دانش‌آموزان در یادگیری پژوهش و تحقیق است. رشته‌های این دیدگاه در برنامه‌های درسی به "فردی نولوژیست‌ها"، روانشناسان قوای ذهنی قرن نوزدهم و نیز دوران تعلیم و تربیت پیشرو در آمریکا، بویژه در دهه ۱۹۲۰ برمی‌گردد. فردی نولوژیست‌ها بر این باور بودند که ذهن انسان شامل ۳۷ ماهیچه ذهنی است که در قسمت‌های مختلف مغز واقع شده است. پس از فردی نولوژیست‌ها، روانشناسان قوای ذهنی اهمیت تقویت این قوای ذهنی را از طریق تمرین، بویژه تمرینات سخت و دشوار مورد تأکید قرار دادند. در این مکتب مسئله اساسی ارائه تمرینات متناسب با قوای ذهنی است بنحوی که از طریق آن این قوا تقویت شوند.

در ارتباط با برنامه درسی، محتوای برنامه بخودی خود مسئله اساسی در برنامه‌ریزی درسی محسوب نمی‌شد بلکه برخی موضوعات بویژه برای رشد و تکامل قوا و توانایی‌های ویژه مفید تلقی می‌شد. برای مثال ریاضیات نه بخاطر محتوای آن بلکه بواسطه نقشی که می‌توانست در پرورش انضباط ذهنی و تقویت توانایی استدلال دانش‌آموزان داشته باشد، به عنوان یک موضوع مهم تلقی گردید. در این دیدگاه انتقال عمومی مورد قبول بود که بموجب آن در فرایند انتقال نه محتوا، بلکه فرایند دارای اهمیت است، یعنی توانایی استفاده از مجموعه‌ای از فرایندها که برنامه درسی از طریق تمرین آن را تقویت می‌کند. براساس این باور بود که ژندایک و وودورث به مطالعاتی در این زمینه دست زدند. آنها به این نتیجه رسیدند که انتقال نه یک مسئله عمومی (کلی) بلکه ویژه و خاص است. تنها هنگامی فرد آنچه را که آموخته است می‌تواند به موقعیت دیگر انتقال دهد که در آنها عناصر مشابه وجود داشته باشد.

علاوه بر فردی نولوژیست‌ها و طرفداران نظریه انضباط ذهنی، تحقیقات و مطالعات گلیفورد در ارتباط با روانشناسی فرایند، محور نیز شایان ذکر است او تلاش خود را به بررسی ساختار ذهن انسان و سنخشن مدل‌های در خصوص هوش آدمی معطوف ساخت در مدل هوش گلیفورد، بیش از صد عملیات هوشی مستقل شناسایی شده که می‌توانست در اصل برای تعریف و تصریح مجموعه‌ای از وظایفی که یک برنامه درسی فرایند، محور را تشکیل می‌دهد، بکار رود. و برنامه‌های درسی نیز باید فرصت‌های لازم را برای رشد و توسعه این عملیات هوشی فراهم سازند.

سطوح مختلف عملیات شناختی که در طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی علوم آمده است، مرتبط با همین برداشت از ذهن انسان است. شش سطح مورد نظر در حیطه شناختی یعنی اکتساب دانش، درک، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی بیانگر اشکال پیچیده تفکر در خرد آدمی است. مسئله مهم در اینجا آن است که هدفهای آموزشی باید بنحوی طراحی شوند که تمام این سطوح را دربرگیرند نه اینکه در سطوح پایین عملیات شناختی باقی بمانند. پیام ضمنی این طبقه‌بندی آن است که فرایندهای شناختی می‌توانند پرورش و رشد یابند، اینکه هدفهای آموزشی باید از سطوح مختلف عملیات شناختی استخراج شوند و آزمون‌ها نیز باید متناسب با این سطوح به ارزیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بپردازند.

در رشته برنامه‌های درسی، بسیاری از برنامه‌ها مبتنی بر این ایده تدوین شده‌اند که رشد شناختی، هدف اساسی تعلیم و تربیت می‌باشد. اثر فرایند "آموزش و پرورش" بر رونق با تأکیدی که بر پژوهش دارد از این دست می‌باشد.

در ارتباط با دیدگاه رشد و تکامل فرایندهای شناختی در برنامه درسی، دستاوردها و پیام‌های زیر را می‌توان استنباط نمود.

در مورد برنامه درسی، باور این دیدگاه آن است که برنامه درسی باید مسئله - محور<sup>۱</sup> باشد. مسائل ممکن است توسط فرد دانش‌آموزان و یا در قالب گروه‌های کوچک و یا کل کلاس مطرح شوند. طرفداران دیدگاه رشد شناختی به این دلیل از برنامه‌های مسئله - محور حمایت می‌کنند که از طریق این برنامه‌ها می‌توان فرصت

1. Process of Education

2. Problem-Centered

اطلاعات و دانش بشری بسرعت دچار تغییر و تحول می‌شود. اگر تنها آنچه که بشر تاکنون شناخته است به دانش آموزان بیاموزیم، آنان در برخورد با مسائل و مشکلاتی که در آینده با آن مواجه هستند، ناتوان خواهند بود. بنابراین مؤثرترین راه برای برخورد با مسائلی از این دست، نه انباشت دانش و اطلاعات در ذهن افراد، بلکه تقویت توانایی‌ها و استعدادهایی است که در حل مسائل آینده کارآمد هستند. برای حصول به این نتیجه برنامه‌های درسی و راهبردهای تدریس نقش مهمی را ایفا می‌نمایند. برنامه‌های درسی نباید بر محتوا، بلکه بر فرایند تأکید ورزند. تدریس نیز ارائه اطلاعات نیست بلکه کمک به دانش‌آموزان در یادگیری پژوهش و تحقیق است. رشته‌های این دیدگاه در برنامه‌های درسی به "فردی نولوژیست‌ها"، روانشناسان قوای ذهنی قرن نوزدهم و نیز دوران تعلیم و تربیت پیشرو در آمریکا، بویژه در دهه ۱۹۲۰ برمی‌گردد. فردی نولوژیست‌ها بر این باور بودند که ذهن انسان شامل ۳۷ ماهیچه ذهنی است که در قسمت‌های مختلف مغز واقع شده است. پس از فردی نولوژیست‌ها، روانشناسان قوای ذهنی اهمیت تقویت این قوای ذهنی را از طریق تمرین، بویژه تمرینات سخت و دشوار مورد تأکید قرار دادند. در این مکتب مسئله اساسی ارائه تمرینات متناسب با قوای ذهنی است بنحوی که از طریق آن این قوا تقویت شوند.

در ارتباط با برنامه درسی، محتوای برنامه بخودی خود مسئله اساسی در برنامه‌ریزی درسی محسوب نمی‌شد بلکه برخی موضوعات بویژه برای رشد و تکامل قوا و توانایی‌های ویژه مفید تلقی می‌شد. برای مثال ریاضیات نه بخاطر محتوای آن بلکه بواسطه نقشی که می‌توانست در پرورش انضباط ذهنی و تقویت توانایی استدلال دانش‌آموزان داشته باشد، به عنوان یک موضوع مهم تلقی گردید. در این دیدگاه انتقال عمومی مورد قبول بود که بموجب آن در فرایند انتقال نه محتوا، بلکه فرایند دارای اهمیت است، یعنی توانایی استفاده از مجموعه‌ای از فرایندها که برنامه درسی از طریق تمرین آن را تقویت می‌کند. براساس این باور بود که ژندایک و وودورث به مطالعاتی در این زمینه دست زدند. آنها به این نتیجه رسیدند که انتقال نه یک مسئله عمومی (کلی) بلکه ویژه و خاص است. تنها هنگامی فرد آنچه را که آموخته است می‌تواند به موقعیت دیگر انتقال دهد که در آنها عناصر مشابه وجود داشته باشد.

علاوه بر فردی نولوژیست‌ها و طرفداران نظریه انضباط ذهنی، تحقیقات و مطالعات گلیفورد در ارتباط با روانشناسی فرایند، محور نیز شایان ذکر است او تلاش خود را به بررسی ساختار ذهن انسان و ساختن مدلی در خصوص هوش آدمی معطوف ساخت در مدل هوش گلیفورد، بیش از صد عملیات هوشی مستقل شناسایی شده که می‌توانست در اصل برای تعریف و تصریح مجموعه‌ای از وظایفی که یک برنامه درسی فرایند، محور را تشکیل می‌دهد، بکار رود. و برنامه‌های درسی نیز باید فرصت‌های لازم را برای رشد و توسعه این عملیات هوش فراهم سازند.

سطوح مختلف عملیات شناختی که در طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی علوم آمده است، مرتبط با همین برداشت از ذهن انسان است. شش سطح مورد نظر در حیطه شناختی یعنی اکتساب دانش، درک، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی بیانگر اشکال پیچیده تفکر در خرد آدمی است. مسئله مهم در اینجا آن است که هدفهای آموزشی باید بنحوی طراحی شوند که تمام این سطوح را دربرگیرند نه اینکه در سطوح پایین عملیات شناختی باقی بمانند. پیام ضمنی این طبقه‌بندی آن است که فرایندهای شناختی می‌توانند پرورش و رشد یابند، اینکه هدفهای آموزشی باید از سطوح مختلف عملیات شناختی استخراج شوند و آزمونها نیز باید متناسب با این سطوح به ارزیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بپردازند.

در رشته برنامه‌های درسی، بسیاری از برنامه‌ها مبتنی بر این ایده تدوین شده‌اند که رشد شناختی، هدف اساسی تعلیم و تربیت می‌باشد. اثر فرایند "آموزش و پرورش" بر رونر با تأکیدی که بر پژوهش دارد از این دست می‌باشد.

در ارتباط با دیدگاه رشد و تکامل فرایندهای شناختی در برنامه درسی، دستاوردها و پیام‌های زیر را می‌توان استنباط نمود.

در مورد برنامه درسی، باور این دیدگاه آن است که برنامه درسی باید مسئله - محور<sup>۱</sup> باشد. مسائل ممکن است توسط فرد دانش‌آموزان و یا در قالب گروه‌های کوچک و یا کل کلاس مطرح شوند. طرفداران دیدگاه رشد شناختی به این دلیل از برنامه‌های مسئله - محور حمایت می‌کنند که از طریق این برنامه‌ها می‌توان فرصت

1. Process of Education

2. Problem-Centered

لازم برای تعریف و حل مسائل (که از مهم‌ترین توانایی‌های ذهنی است) را فراهم ساخت.

در این دیدگاه، در تدریس هم باید موقعیت‌های مسئله‌دار را بوجود آورد و هم سئوالاتی را طرح نمود تا بواسطه آن دانش‌آموزان به سطوح بالای تجزیه و تحلیل توجه نمایند. از آنجایی که معلم وظایفی را در ارتباط با برنامه درسی، مواد درسی مورد استفاده و طرح سئوال‌ها در هنگام تدریس برعهده دارد، می‌تواند در پرورش توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان نقش مهمی را ایفا نماید. نکته اساسی در اینجا آن است که محتوای برنامه درسی براساس عملیات ذهنی انتخاب می‌شود و وظیفه برنامه درسی، پرورش و تقویت آن عملیات ذهنی است.

#### ۲- دیدگاه منطقی‌گرایی علمی

یکی از کهن‌ترین و اساسی‌ترین دیدگاه‌ها در ارتباط با اهداف و محتوای برنامه درسی، منطقی‌گرایی علمی است. بزعم حامیان این دیدگاه، کارکرد اصلی مدرسه عبارت است از پرورش قوای ذهنی دانش‌آموزان در آن دسته از موضوعاتی که ارزش مطالعه را دارند. صرف‌نظر از منابع متعددی که مدارس صرفاً آموزش و پرورش می‌نمایند، منبع ارزشمند "وقت" بسیار مهم است. مدارس با گنجاندن موضوعاتی نظیر آموزش رانندگی، اقتصاد خانواده و همانند آنها، این منبع ارزشمند را تلف می‌کنند. این قبیل موضوعات را سازمانهای خارج از آموزش و پرورش نیز می‌توانند آموزش دهند. بجای آن مدارس باید موضوعاتی را در برنامه‌های درسی تدریس کنند که ارزشمند هستند. یعنی مفاهیم، مسائل و مشکلاتی که انسان در طی زندگی با آنها مواجه می‌شود تا از این رهگذر دانش‌آموزان برای زندگی آماده شوند.

سئوال اساسی در اینجا آن است که چه کسی باید بهترین موضوعات درسی را تعیین کند؟ آیا موضوعات درسی مختلف دارای ارزش یکسان هستند؟ از دیدگاه حامیان منطقی‌گرایی علمی، پاسخ این سئوال کاملاً واضح است. موضوعات مختلف ذاتاً دارای ارزش یکسانی نیستند. برخی از موضوعات (نظیر زیست‌شناسی) با مسائلی سروکار دارند که ما را از طبیعت زندگی آگاه می‌کنند و ضروری است که هر تحصیل‌کرده‌ای از آن آگاه باشد. دلیل این امر آن است که چنین موضوعاتی را

نمی‌توان بعدها در خارج از مدرسه آموخت و مدرسه بهترین عرصه این یادگیری‌ها است. اما موضوعاتی نظیر آموزش رانندگی یا اقتصاد خانواده را می‌توان در سایر مؤسسات فراگرفت.

موضوعات ارزشمند هم افراد را با محتوا، مفاهیم و روشهای پژوهش خاص آشنا می‌کنند و هم شیوه خاص تفکر را به آنان می‌آموزند. از سوی دیگر، تمام دانش‌آموزان باید با رشته‌های تحصیلی مهم آشنا شوند، تا بدین وسیله بتوانند علایق خود را کشف کنند و آن را دنبال نمایند. براساس چنین نگرشی، طرفداران منطقی‌گرایی علمی، رشته‌های هنری و علمی را مورد تأکید قرار می‌دهند زیرا در این رشته‌ها، توانایی‌های منطقی انسان رشد می‌یابد.

آنها بر آثار بزرگ و عقاید دانشمندانی نظیر داروین، مارکس، فروید، انیشتین، پیکاسو و... تأکید می‌ورزند. از نظر آنان از طریق این آثار، مدارس موفق می‌شوند دانش‌آموزان را به نحوی پرورش دهند که زندگی را بطور هوشمندانه به انجام برسانند. از نقطه‌نظر این دیدگاه، بهترین شیوه تربیتی برای پرورش منطقی، استفاده از روش "دیالکتیک" است، بویژه آنکه این شیوه را باید برای بحث بر روی موضوعات و مسائلی که مربوط به هستی انسان است، بکار گرفت.

بطور خلاصه وظیفه اساسی مدارس، پرورش توانایی‌های ذهنی آدمی است و این کار باید از طریق آشنا ساختن دانش‌آموزان با عقاید و موضوعاتی که بیانگر بالاترین دستاوردهای منطقی بشری است صورت پذیرد. در این میان تمام دانش‌آموزان، صرف نظر از تفاوت‌های فردی، باید تحت اینگونه آموزشها قرار گیرند.

#### ۳- دیدگاه تناسب (ارتباط) شخصی

سومین دیدگاه در برنامه درسی، دیدگاهی است که بر اهمیت معنی‌دار بودن برنامه درسی برای دانش‌آموزش و مسئولیت مدارس برای تدوین چنین برنامه‌هایی اصرار می‌ورزد. در این دیدگاه فرض بر این است که معلم نباید برنامه‌های تربیتی<sup>۱</sup> را براساس مسائل و نیازهای دانش‌آموز و همکاری وی تدوین نماید. به عبارت

1. Educational programs



روشن‌تر برنامه درسی باید براساس الگوی برنامه‌ریزی دانش‌آموز - معلم - تدرک دیده شود.

براساس این دیدگاه، برنامه درسی هنگامی برای دانش‌آموز معنی‌دار است و می‌تواند جنبه تربیتی داشته باشد که دانش‌آموز در جریان برنامه‌ریزی مشارکت داشته باشد. در غیر اینصورت مطالب درسی برای فرد معنی و مفهوم چندانی را به همراه نخواهد داشت. برای اینکه تجربیات تربیتی معنی‌دار اتفاق افتد، معلم باید دانش‌آموزان را به عنوان افراد انسانی و نه به عنوان اعضای یک کلاس درسی یا گروه تلقی کند. بنابراین یادگیری معنی‌دار در گروه مشارکت فعال یادگیرنده داشتن و حق انتخاب در زمینه مسائل برنامه درسی است.

از سوی دیگر یکی از استدلال‌های زیربنای این دیدگاه از برنامه درسی آن است که نوع بشر اساساً موجودی "محرک - جو" است. و این امر از زمان تولد در انسان وجود دارد. به این اعتبار وظیفه مدرسه آن است که محیطی غنی از منابع را برای دانش‌آموز فراهم کند تا او بتواند نه از روی اجبار و با استفاده از انگیزه‌های ذاتی به یادگیری بپردازد. این نقطه نظر بر این فرض مبتنی است که رشد ارگانیسم، فرایند است که از درون آغاز شده و به بیرون ختم می‌شود و نه از بیرون به درون. پس باید فرایند تعلیم و تربیت، خود دانش‌آموز و نیازها و مسائل او را در کانون توجه قرار دهد و عوامل و مسائل بیرونی را به عنوان انگیزه و محرک یادگیری قلمداد نکند. به عبارت روشن‌تر در این دیدگاه، مربی به مثابه یک مجسمه‌ساز تلقی نمی‌شود که بتواند گِل را به شکل دلخواه شکل دهد، بلکه او در حقیقت همانند یک باغبان خوب است که اگر چه نمی‌تواند شالوده و استعداد‌های اساسی شاگردان را تغییر دهد، اما می‌تواند محیط مساعدی را برای رشد توانایی‌ها و استعداد‌های آنها فراهم سازد.

همانطور که می‌توان استنباط کرد، در این دیدگاه علایق و توانایی‌های دانش‌آموز به عنوان منبع اساسی اهداف و محتوای برنامه درسی در نظر گرفته می‌شود. بنابراین این دیدگاه در نقطه مقابل دیدگاه سنتی است که بر استخراج اهداف و محتوای برنامه درسی از دانش اندوخته شده بشری اصرار می‌ورزد.

#### ۴- سازگاری اجتماعی و بازسازی اجتماعی

چهارمین دیدگاه در ارتباط با برنامه درسی، دیدگاهی است که اهداف و محتوای برنامه درسی را از طریق تجزیه و تحلیل جامعه استخراج می‌کند. در اینجا چنین استدلال می‌شود که مؤسسات بطور کلی تنها برای ارائه خدمات به جامعه تأسیس می‌شوند. از این رو باید در خدمت رفع نیازهای اجتماعی باشند و برنامه‌هایی را تدارک ببینند که این نیازها را مرتفع سازد.

شایسته توجه است که نیازهای اجتماعی از نقطه‌نظر گروه‌های مختلف، متفاوت است. بخشی از جامعه نیازهای مربوط به نیروی انسانی را مهم‌ترین نیاز اجتماعی تلقی می‌کند و بخشی دیگر انطباق با ارزشهای موجود جامعه را هدف اصلی می‌داند. بطور کلی در این دیدگاه، دو انشعاب اساسی وجود دارد. دسته اول بر این باورند که آموزش و پرورش باید براساس وضع فعلی اجتماع پی‌ریزی شود. به عبارت روشن‌تر نظام آموزشی و برنامه‌های درسی باید دانش‌آموزان را بنحوی تربیت کنند تا مهارت‌های لازم را برای شروع زندگی در یک اجتماع بطور موفقیت‌آمیز دارا باشند. بنابراین برنامه‌های درسی باید شامل موارد و مسائلی باشد که دانش‌آموزان را برای چنین مقصودی آماده می‌کنند و بهمین خاطر دروسی نظیر آموزش جنسی، آموزش خانواده، آموزش رانندگی و... را در برنامه‌های درسی مدنظر قرار می‌دهند در حقیقت اینان طرفدار سازگاری اجتماعی هستند.

در مقابل، برخی دیگر بر این باورند که ضمن توجه به نیازها و مسائل اجتماعی حاضر، باید بدنبال ایجاد تغییر و تحول در ساختار جامعه بود. باید برای جامعه ایده‌آل برنامه‌ریزی کرد و در آن راستا قدم برداشت. از این رو برنامه درسی نیز باید در خدمت چنین تغییر و تحولی باشد. بنابراین وظیفه اساسی تعلیم و تربیت و برنامه درسی آن است که دانش‌آموز را برای ایفای چنین نقشی در آینده آماده سازد. به این دلیل گروه اخیر بر موضوعات درسی ویژه‌ای تأکید می‌کنند که شعور و آگاهی انتقادی را در شاگردان پرورش دهد تا از این رهگذر دانش‌آموزان با شناسایی مسائل، مشکلات و ناهنجاری‌های اجتماعی، سعی در تغییر آن داشته باشند. بنابراین توصیه

می‌کنند که موضوعات درسی نظیر ارزشهای مذهبی<sup>۱</sup>، ترجیحات جنسی<sup>۲</sup>، فساد سیاسی<sup>۳</sup>، تبعیض نژادی<sup>۴</sup> و مانند آنها که مسائل و موضوعات بحث‌انگیز هستند در برنامه درسی گنجانده شوند. از آنجا که در این گروه، باور بر ایجاد تغییر و تحولات ساختاری در اجتماع است، آن را دیدگاه بازسازی اجتماعی می‌نامند. با این همه هر یک از دو گروه فوق‌الذکر، نیازهای اجتماعی را به عنوان اساسی تصمیمات برنامه درسی تلقی می‌کنند.

#### ۵- برنامه درسی بمثابة تکنولوژی

در این دیدگاه برنامه درسی بطرز متفاوتی از چهار دیدگاه قبلی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در اینجا برنامه‌ریزی درسی اساساً یک فعالیت فنی تلقی می‌شود، یعنی پس از آنکه مقصد و اهداف مشخص گردید، وسایل موردنیاز برای رسیدن به هدف تلقی می‌شود. این دیدگاه که اساساً به مدل هدف-وسیله در برنامه‌ریزی درسی معروف است، بدنبال فرایندی هدفمند و نظامدار برای تدوین برنامه‌های درسی است. در اینجا وظیفه متخصصان تعلیم و تربیت و مربیان آن است که ابتدا هدف و مقاصد را تعیین کنند و سپس از آن به عنوان معیاری جهت ارزیابی کارآیی<sup>۵</sup> و اثربخشی<sup>۶</sup> برنامه‌های تدوین شده بهره‌گیرند. در این دیدگاه مدارس باید هدفمند باشند و هدفهای معنی‌داری را تعقیب نمایند و همواره باید بتوان بر مبنای هدف‌ها، میزان موفقیت آنها را مورد ارزیابی و بررسی قرار داد.

این دیدگاه برنامه درسی دارای تاریخچه طولانی در حوزه برنامه درسی و تعلیم و تربیت است. افرادی نظیر "بنیامین بلوم"، "فرانکلین بوبیت"، "جان دیویی"، "هیلتا تابا"، "رالف تایلر" و بزرگان دیگر از پیشگامان این دیدگاه محسوب می‌شوند. بعلاوه دیدگاه "هدف-وسیله" با تلاشهای دنیای غرب برای کنترل فعالیت انسانی همخوان و هماهنگ است. با پذیرش چنین دیدگاهی برنامه درسی به عنوان یک علم و فن تلقی می‌شود. یکی از مهم‌ترین مسائلی که در ارتباط با دیدگاه برنامه درسی به عنوان یک فن یا

- |                         |                      |
|-------------------------|----------------------|
| 1. religious values     | 2. sexual preference |
| 3. political corruption | 4. race prejudice    |
| 5. efficiency           | 6. effectiveness     |

تکنولوژی مطرح می‌شود، وجود ارزشها است. اساساً برنامه درسی مبتنی بر ارزشهاست در حالی که در این دیدگاه برنامه درسی رها از ارزش فرض می‌شود. نتیجه دیگر حاصل از دیدگاه تکنولوژی علمی در برنامه درسی عبارت است از تأکیدی که بر تعریف و تصریح هدف‌ها، تدوین معیارهای عملکردی و استانداردسازی در برنامه درسی می‌شود. به این دلیل تأکید بیش از حد بر این موارد می‌تواند توجه به نیازها و مسائل دانش‌آموزان را تحت الشعاع قرار دهد و خلاقیت و ابتکار را محدود نماید. در این دیدگاه اگرچه سعی می‌شود از طریق تأکید بر منطق هدف-وسیله، توالی دقیق مفاهیم و مضامین برنامه درسی، تعیین و تصریح پیشاپیش اهداف رفتاری و معیارهای عملکردی، برنامه درسی به عنوان یک فن یا علم در نظر گرفته شود، اما چنین برداشتی از برنامه درسی می‌تواند موجب نادیده گرفتن بسیاری از مسائل مهم و حیاتی در تعلیم و تربیت گردد.

#### مقتاتوری دکر واکر

واکر در مقاله‌ای که در زمینه نظریه‌های برنامه درسی منتشر نموده است<sup>۱</sup>، چهار نوع نظریه سنتی را در زمینه برنامه درسی شناسایی کرده است. این نظریه‌ها عبارت است از: (Walker, 1982)

۱- نظریه‌های برنامه درسی که در صدد منطقی کردن برنامه درسی هستند این دسته از نظریه‌ها بر آن هستند تا برنامه‌ها را منطقی و معقولانه نمایند. یک نمونه قدیمی از این نظریه، طرح هریس می‌باشد که بعد از جنگ جهانی مطرح شد. وی طرحی را پیشنهاد و اجرا نمود که آموزش سیستماتیک مبتنی بر کتاب درسی نامیده می‌شد. برنامه‌ای که دربرگیرنده تمام خرد (دانش) نوع بشر بوده، هم با طبیعت و هم با انسان سروکار داشت.

بر اساس این طرح معلمان می‌بایست برای حصول اطمینان از تسلط دانش‌آموز بر مواد درسی، آنها را وادار به ازبرخوانی می‌کردند و عملکرد دانش‌آموز بر اساس

1. Decker F. Walker