

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

A critique of the Statement of Goals in the National Curriculum of the I.R. of Iran

دریافت مقاله ۱۳۸۹/۰۴/۱۲، پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۸۹/۰۷/۲۵

M. Hasani, (Ph.D)

دکتر محمد حسینی^۱

Abstract: Every national curriculum document consists of several components and goals are among the most important and fundamental ones. Thus, the formulation and statement of goals is a delicate matter that requires thoughtful considerations. Therefore, the purpose of this paper is to have a critique of the statement of goals in the National Curriculum Document of the I.R. of Iran- third edition. To serve this purpose, at first, a model for the statement of goals at three levels of conceptual, propositional and systemic is described. Further, with regard to four criteria including internal consistency, external consistency, horizontal relations and vertical relations, this model is critically investigated. The results of the investigation indicate that despite the innovation in using the pyramid/ matrix way of stating the goals, the model suffers from the lack of internal and external consistency, and the horizontal and vertical relations are not precise and clear.

Key Words: National Curriculum Document, goal statement model, goal.

چکیده: مولفه هدف در اسناد برنامه درسی ملی از مولفه‌های مهم و اساسی است. تدوین و صورت‌بندی آن امری حساس و در خور تعمق و تأمل است. این مقاله با هدف بررسی و نقد الگوی هدف‌گذاری ویراست سوم سند برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران نوشته شده است. برای رسیدن به این هدف نخست الگوی هدف‌گذاری در سه سطح مفهومی، گزاره‌ای و سیستمی توصیف شده، آن‌گاه با توجه به چهار ملاک سازگاری درونی، سازگاری بیرونی، ارتباط طولی، و ارتباط عرضی به نقد الگو پرداخته است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که علی‌رغم ابتکار در به‌کارگیری شیوه هرمی/آرایه‌ای هدف‌گذاری، الگو در برخی بخش‌ها دارای ناسازگاری بیرونی و درونی است و ارتباط طولی و عرضی آن نیز مخدوش بوده و به دقت تبیین نشده است.

کلید واژه‌ها: سند برنامه درسی ملی، الگوی هدف‌گذاری، هدف.

مقدمه

جریان عقلایی تدوین اسناد راهبردی برای هدایت اقدامات نهادهای مختلف در کشور با تدوین سند چشم‌انداز ملی کشور توسط مجمع تشخیص مصلحت نظام آغاز گردید. طبق برنامه تعیین شده نهادها و بخش‌های مختلف کشور براساس آن موظف به تدوین اسناد راهبردی شدند. در وزارت آموزش و پرورش بعد از طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، سند برنامه درسی ملی، دومین سند راهبردی است که در حال تدوین است. هم‌اکنون ویراست سوم آن منتشر و در اختیار صاحب‌نظران قرار داده شده است.

این سند برای هدایت فرایند برنامه‌ریزی درسی در کلان کشور تدوین شده است که دارای بخش‌های مختلفی از جمله مبانی، اهداف و الگوی هدف‌گذاری، حوزه‌های یادگیری و مانند این‌ها است. یکی از بخش‌های مهم و حساس و در عین حال ابتکاری _ به زعم تدوین‌کنندگان آن _ سند برنامه درسی ملی، اهداف و الگوی هدف‌گذاری آن است. زیرا بالمآل تعداد زیادی از برنامه‌های درسی در یک بازه زمانی خاص تحت‌تأثیر اهداف این سند شکل خواهد گرفت و عملیاتی خواهد شد.

به طور کلی، یکی از مولفه‌های حیاتی، طرح‌ها، برنامه‌ها، الگوها و نظریه‌های تربیتی، مولفه هدف است. هدف اساساً وضع مطلوبی است که آگاهانه انتخاب و برای تحقق آن فعالیت‌های مناسب تربیتی طراحی و انجام می‌گیرد. هدف، محور ارتباط هر برنامه و نظریه‌ای با نظام آموزشی و حتی فلسفه تربیتی جامعه و در سطح کلان‌تر فلسفه اجتماعی حاکم بر جامعه است. از دیگر سو اهداف از منظر درونی، محور ارتباط و وحدت بخش عناصر و اجزاء هر طرح و برنامه و نظریه است به سخن دیگر مولفه اهداف عامل ایجاد انسجام درونی و بیرونی طرح‌ها و برنامه‌ها می‌باشد. از سوی دیگر، هدف فعالیت‌های تربیتی را راهبری می‌کند و موجب هماهنگی بین دست‌اندرکاران نظام تربیتی نیز می‌شود. از این رو مولفه اهداف در برنامه‌ی تربیتی قابل توجه و تأمل است.

تربیت، عملی است که ماهیتی اندیشه‌ورزانه است و این گوهر اندیشه‌ورزی در تعیین اهداف تربیتی بیشتر نمود می‌یابد، یعنی انتخاب و تصمیم‌گیری درباره اهداف در یک نظام تربیتی امری آگاهانه و عقلایی است و به سخن شکوهی (۱۳۸۶) امری تخصصی و نیازمند بررسی‌های لازم است. بی‌تردید اهداف مناسب از روش‌های مناسب به دست می‌آید. از این رو جریان انتخاب و

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

تصمیم‌گیری برای تعیین اهداف اساساً باید روشمند باشد و بالمآل این روش نیز باید با عقل محک بخورد و قابل دفاع باشد. مقدم بر بررسی و نقد هر نظامی از اهداف تربیتی، ضرورت دارد آن نظام یا الگوی هدف‌گذاری آن مورد بررسی و نقد قرار گیرد.

بخش هدف و الگوی هدف‌گذاری در سند برنامه درسی ملی ویژگی‌ها و مختصات مطلوب و مورد انتظار نظام آموزش و پرورش را تعریف می‌کند (بند ۲/۱). از این رو ضمن سامان‌دهی به برنامه‌های متعدد درسی در سطوح مختلف تحصیلی، چهارچوب هماهنگی برای انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، روش‌های یادگیری و ارزش‌یابی خواهد بود. به نظر می‌رسد تلاش زیادی توسط تدوین‌کنندگان صورت گرفته است تا الگوی نسبتاً جدیدی برای صورت‌بندی اهداف برنامه‌های درسی طراحی گردد که از این منظر درخور تقدیر می‌باشد.

در این مقاله تلاش می‌شود تا به الگوی هدف‌گذاری مندرج در ویراست سوم سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران که توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی نگاهی نقادانه شود. در راستای این هدف نخست و مطابق با سنت نقد؛ الگوی هدف‌گذاری مندرج در سند برنامه درسی ملی توصیف و تشریح می‌شود. این توصیف متکی بر مدعیات نویسندگان سند و استنباط مستقیم و غیرمستقیم از فحوای این مدعیات خواهد بود. به سخن دیگر در این بخش از مقاله به روش تحلیلی توصیفی الگوی موردنظر نویسندگان استنباط و تشریح می‌شود. سپس نقد این الگو بر مبنای ملاک‌های موردنظر صورت می‌گیرد. منطقی‌تاً نقد هر مدعای می‌تواند در سه سطح صورت گیرد که عبارتند از: نقد خود داعیه، نقد لوازم و نقد نتایج. در این مقاله بر روی خود الگوی هدف‌گذاری نقد صورت می‌گیرد. نقد الگوی هدف‌گذاری نیز می‌تواند از دو منظر ساختار و محتوا صورت گیرد که منظر نقد در این مقاله ساختار الگو است نه محتوا. بر این اساس ملاک‌های موردنظر در این مقاله برای نقد الگو عبارتند از: سازگاری درونی، سازگاری بیرونی، ارتباط افقی و طولی. ملاک‌ها، ویژگی‌های مطلوب ساختار یک الگوی هدف‌گذاری هستند که به صورت منطقی تعریف و تشریح شده‌اند. در این بخش با مقایسه الگوی توصیف شده با ملاک‌های تعریف شده ضعف و قوت الگو استنتاج می‌شود.

تحلیل و بررسی الگوی هدف گذاری سند برنامه درسی ملی

برای نقد هر نظریه یا الگوی نظری و برنامه‌ای، نخست باید به شناخت مناسبی از آن دست یافت و گرنه نقد بدون فهم، تلاشی غیراخلاقی و غیرعقلانی است. لذا در این بخش تلاش می‌شود تا الگوی هدف گذاری سند توصیف و تشریح شود. برای این منظور لازم است الگو تحلیل شود. تحلیل در سه سطح تحلیل مفاهیم، تحلیل گزاره‌ها و تحلیل نظامند (سیستمی) و کلی صورت گیرد (قراملکی، ۱۳۸۵). بنابراین برای شناخت دقیق‌تر الگوی هدف گذاری نخست مفاهیم اساسی و کلیدی آن، سپس گزاره‌های اساسی و مبنایی الگو، آن‌گاه با نگاهی سیستمی، شاکله کلی الگوی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

تحلیل مفاهیم کلیدی الگوی هدف گذاری

در این الگوی هدف گذاری هفت مفهوم کلیدی، سطح، هدف غایی، هدف کلی، عنصر، عرصه ارتباطی، اهداف تفصیلی، اهداف جزئی به چشم می‌خورد. شناخت این الگو را با بررسی این مفاهیم آغاز می‌کنیم.

ساختار اهداف برنامه درسی ملی دارای پنج سطح است که در رأس آن هدف غایی و در انتهای آن اهداف جزئی قرار گرفته است. مفهوم سطح در سلسله مراتب اهداف، ناظر به میزانی از کلیت گزاره‌های هدفی از یک سو و عنیت از سوی دیگر است، هرچه به سطوح پایین‌تر می‌رویم اهداف مشخص‌تر و جزئی‌تر می‌شوند. این مفهوم در بیشتر الگوهای هدف گذاری رایج است. به بیان دقیق‌تر، الگوی ترسیم شده یک الگوی هرمی است.

طبق تعریف، غایت، مقصد نهایی هر نظام تربیتی است این هدف الهام‌بخش و جهت‌دهنده اهداف کلی و تفصیلی است و آن عبارت است از: دست‌یابی به مراتبی از قرب الی الله، خلافت الهی، عبودیت خدا و حیات طیبه (بند ۲/۲). سطح دوم الگوی هدف گذاری به "اهداف کلی" اختصاص دارد. این اهداف به مانند اهداف غایی به دلیل کلیت گزاره‌های آن، فرازمانی و مکانی هستند اما در مقایسه با هدف غایی از میزانی از تفصیل نیز برخوردارند. سطح سوم و چهارم هرم اهداف، اهداف تفصیلی هستند که حدّ قابل انتظار اهداف کلی می‌باشند که در دوره‌های مختلف متناسب با نیازهای متریبان و اقتضائات اجتماعی و یافته‌های علمی تعریف می‌شوند. در سطح پنجم اهداف جزئی تعریف شده‌اند که اهداف حوزه‌های یادگیری و برنامه‌های درسی

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

شامل می‌گردد. این‌ها نیز طبق بیان سند با توجه به نیازها، شرایط متفاوت، موضوعات درسی، ویژگی‌های متریبان، امکانات و اقتصانات بومی و محلی تدوین می‌شوند.

مفهوم "عنصر" در این الگوی هدف‌گذاری ناظر به اجزاء یک بعد از ابعاد اهداف کلی و تفصیلی است. در کنار این بعد از اهداف کلی مفهوم دیگری وجود دارد که به آن "عرصه" می‌گویند. این مفهوم ناظر به نوع ارتباطی است که متریبی با خدا، خود، خلق (انسان‌ها) و خلقت (طبیعت) برقرار می‌سازد.

بعد عنصر در سطح اهداف کلی شامل پنج بخش است که عبارتند از: تفکر، تعقل / ایمان / علم / عمل / اخلاق. سند در تعریف خود از این عناصر به روش مصداقی عمل کرده است و مصادیق هر یک از عناصر را به شرح زیر برشمرده است.

• **تفکر و تعقل:** حکمت، عقل نظری و الهی، خلاقیت، اندیشه‌ورزی، پرسش‌گری پژوهش محوری، تدبر، نقد، تجربه و تحلیل

• **ایمان:** ایمان نسبت به مبدا، معاد، رسالت انبیاء الهی، مبانی ارزش‌های دینی، اراده، التزام نسبت به احکام، باور نسبت به توانمندی‌های خود و جامعه

• **علم:** دانش آگاهی بصیرت در زمینه‌های مورد نیاز، تولید دانش، معرفت به حقیقت امور، دانایی، درک علمی و درک هنری.

• **عمل:** تلاش مجاهدت در ابعاد مختلف فردی و اجتماعی، نوآوری، مهارت‌های مورد نیاز، التزام به احکام دینی و قوانین اجتماعی، کارآفرینی، کار و فعالیت.

• **اخلاق:** ملکات فاضله نفسانی، عواطف انسانی، تهذیب از رذایل اخلاقی، رفتار پسندیده عرصه‌های ارتباطی چهارگانه با فرض "محور بودن ارتباط با خدا" نیز به شیوه مصداقی به شرح زیر تعریف شده‌اند:

• **خدا:** صفات، افعال، پیامبران الهی، کتاب خدا، دین خدا

• **خود:** ابعاد جسمانی، روحانی

• **خلق:** خانواده، همسایگان، جامعه محلی، جامعه ملی، جامعه اسلامی، جامعه جهانی.

• **خلقت:** طبیعت و ماوراء طبیعت

تحلیل گزاره‌های الگوی هدف گذاری سند

صرف نظر از مفاهیم در این الگو، گزاره‌های کلیدی (ضمنی و یا تصریح شده) نیز وجود دارند که برای آشنایی بیشتر با این الگو شناخت و فهم این گزاره‌ها ضروری است به این گزاره نیز توجه شوند. به استنباط نگارنده گزاره اساسی این الگو عبارتند از:

- گزاره مربوط به الگوی هدف‌گذاری
 - گزاره مربوط به نسبت بین عناصر،
 - گزاره مربوط به نسبت بین عناصر و غایت،
 - گزاره مربوط به نسبت بین هویت و عرصه‌های ارتباطی
- در ادامه به تشریح این گزاره‌ها می‌پردازیم:

براساس مدعیات این الگوی هدف‌گذاری، چهارچوب مفهومی منسجمی را برای برنامه‌ریزان و مجریان فراهم آورده است که در تدوین اهداف در سطوح مختلف تحصیلی می‌توان از آن‌ها بهره گرفت. این چهارچوب مفهومی عامل انسجام بخش عمل برنامه‌ریزی به‌ویژه صورت‌بندی اهداف در سطوح مختلف می‌باشد. البته آنچه که از محتوای سند برمی‌آید، این الگو صرفاً ساختاری و چهارچوبی نیست بلکه دارای محتوا نیز هست. به زعم تدوین‌کنندگان سند این چهارچوب شامل پنج عنصر و چهار عرصه ارتباطی است که در میان این چهار عرصه، ارتباط با خدا محوریت دارد.

عرصه ارتباطی عناصر	خدا	خود	خلق	خلقت
تفکر تعقل				
ایمان				
علم				
عمل				
اخلاق				

نگاره ۱. ارایه عرصه / هدف

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

به نظر می‌رسد که منظور از الگوی هدف‌گذاری براساس این مدعای سند، آرایه‌ای^۱ است که شامل دو بعد "عناصر" و "عرصه‌های ارتباطی" است و با استفاده از آن اهداف تکثیر و تفصیل می‌یابند. البته در این مقاله الگوی هدف‌گذاری در معنی کلان‌تر از این تعریف، گرفته شده است. یعنی مجموعه مفاهیم و گزاره‌های مرتبط با هدف الگوی هدف‌گذاری تلقی شده است. در بخش تحلیل مفاهیم، به مفهوم عنصر یا عناصر اشاره شد، عنصر جایگاه مهمی در الگوی هدف‌گذاری دارد. نسبت بین این عناصر به فهم بهتر الگو بالمآل نقد بهتر آن کمک می‌کند که در ادامه به توضیح و تشریح آن می‌پردازیم. در سند سه نوع نسبت بین عناصر پنج‌گانه تعریف شده است:

نخست نسبت مرتبه‌ای: در این نسبت عناصر پنج‌گانه: تعقل / باور / علم/عمل / اخلاق در سطوح و مراتبی تنظیم شده‌اند. داعیه سند این است که فضل و برتری بر عنصر تعقل است. یعنی در مرتبه اول قرار دارد و ایمان در مرتبه دوم و مرتبه سوم به سه عنصر باقی مانند یعنی علم، عمل و اخلاق اختصاص داده شده است.^۲ شکل زیر بیان‌گر این نوع نسبت است.



نگاره ۲. سلسله مراتب عناصر

۱. matrix

۲. " در میان عناصر پنج‌گانه، عنصر «تعقل و تفکر» از جایگاه نخست و محوری و عنصر ایمان و باور از جایگاه دوم برخوردار است و سه عنصر علم، عمل و اخلاق به عنوان عناصر برخاسته از تفکر و ایمان یا متکی بر آن دو تعریف و تبیین می‌شوند" (بند ۲/۳/۲).

به نظر می‌رسد که به صورت ضمنی این نسبت بین عناصر حکایت از آن دارد که هدف کلی "پرورش انسان عاقل" خواهد بود که مراتب بعد یعنی مومن بودن، عامل بودن، متخلق بودن، نیز جزئی از این هدف می‌باشد. این نسبت مراتبی نشان می‌دهد که سطح دوم هرم اهداف نیز خود به صورت هرمی در نظر گرفته شده است.

دوم نسبت تعاملی: مراد از نسبت تعاملی این است که شکل‌گیری هر یک از عناصر بی‌ارتباط با دیگر عناصر نیست. در واقع هر پنج عنصر از لوازم تحقق هم‌دیگر محسوب می‌شوند. در این نسبت بنابر ادعای سند بین عناصر پنج‌گانه رابطه هم عرضی برقرار است زیرا پیش فرض رابطه تعاملی، نسبت هم عرضی و استقلال عناصر است.^۱

سوم نسبت وحدت در کثرت: این نسبت در بند (۲/۳/۴) بیان شده است در این بند گفته شده است که وحدت این عناصر عین کثرت آن‌ها و کثرت آن‌ها عین وحدت آن‌هاست. یعنی این‌ها در واقع یک وجود هستند اما با جلوه‌های متمایز.

برای شناخت بهتر الگوی هدف‌گذاری لازم است رابطه بین عناصر اهداف کلی و غایت نیز به گونه‌ای تصویر گردد. در بندهای (۱/۴/۱۰) و (۱/۴/۱۱)^۲ مبانی ارزش‌شناسی عناصر پنج‌گانه جلوه‌های ارزشی، ارزش غایی یعنی قرب الی‌الله، عبودیت و حیات طیبه در نظر گرفته شده‌اند. به نظر می‌رسد که در این گزاره‌ها به صورت ضمنی، رابطه بین عناصر و غایت نوعی رابطه طولی در نظر گرفته شده است.

۴. "عناصر پنج‌گانه اهداف کلی در شبکه مفهومی، مرتبط و به هم تنیده، تبیین می‌شوند و در فرایند عملی تربیت هرکدام از این عناصر متناسب با نیازها و شرایط تربیتی می‌توانند سرآغاز سیر تربیتی مترقی بشانند و سایر عناصر را تقویت و تعمیق نمایند" (بند ۲/۳/۳).

۵. "با توجه به حقیقت نفس آدمی هر کدام از عناصر پنج‌گانه اهداف کلی می‌تواند حاوی سایر عناصر و یا زمینه‌های تحقق و تعمیق آن‌ها باشد و هم پوشانی مصداقی این عناصر نشان دهنده وحدت عناصر در عین کثرت و کثرت آن‌ها در عین وحدت است."

۶. "توحید، قرب الی‌الله عبودیت و حیات طیبه در راس همه ارزش‌ها و مصداق حقیقی غایت زندگی انسان است."

"محور اساسی ارزش‌ها در پنج عنصر تفکر، تعقل و حکمت/ایمان و باور به مبدا و معاد / علم، معرفت و بصیرت/ کار مفید، مجاهدت و عمل صالح/ اخلاق کریمه و فضایل انسانی خلاصه می‌شود. در این بین عناصر تعقل و ایمان به مبدا معاد نقش بنیادی تری دارند."

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

در این الگوی هدف‌گذاری در سطح اهداف کلی بعد دیگری وجود دارد که "عرصه‌های ارتباطی" نام گرفته است. در تشریح و توضیح جایگاه این بُعد و نسبت آن با هدف غایی، الگو ساکت است. در عوض در بند (۲/۳/۵)^۱ عرصه‌های چهارگانه با مفهومی به نام هویت مرتبط شده‌اند. از دیدگاه سند، هویت متربی حاصل برقراری ارتباطات چهارگانه است. در واقع هویت از مجرای برقراری ارتباط با خدا، خلق، خلقت و خود، تکوین و تعالی می‌پذیرد. به نظر می‌رسد که به طور ضمنی - نه به صراحت - از مدعیات سند بر می‌آید، مجرای ربط عرصه‌ها با هدف غایی همین مفهوم "هویت" است.

از آن‌جا که عناصر و عرصه‌ها، ابعاد دوگانه آرایه‌ی پیشنهادی برای تفصیل اهداف کلی به اهداف فروتر در نظر گرفته شده‌اند، ضرورت دارد این دو (عناصر و عرصه‌ها) به نوعی با هم‌دیگر مرتبط شوند. از این رو بررسی الگو از منظر یادشده اهمیت می‌یابد.

الگو به روشنی درباره ارتباط بین این دو مفهوم کلیدی اظهارنظری نکرده است. و تنها در بند (۲/۳/۵) عرصه‌ها با مفهوم هویت ارتباط داده و در بند (۲/۳/۴)^۲ عناصر با مفهوم "نفس" ارتباط داده شده‌اند. بنابراین صراحتی در این خصوص دیده نمی‌شود. شاید بتوان با بررسی بخش‌های دیگر سند به صورت ضمنی روابط بین این دو مفهوم کلیدی را استنباطی کرد.

تحلیل سیستمی الگوی هدف‌گذاری

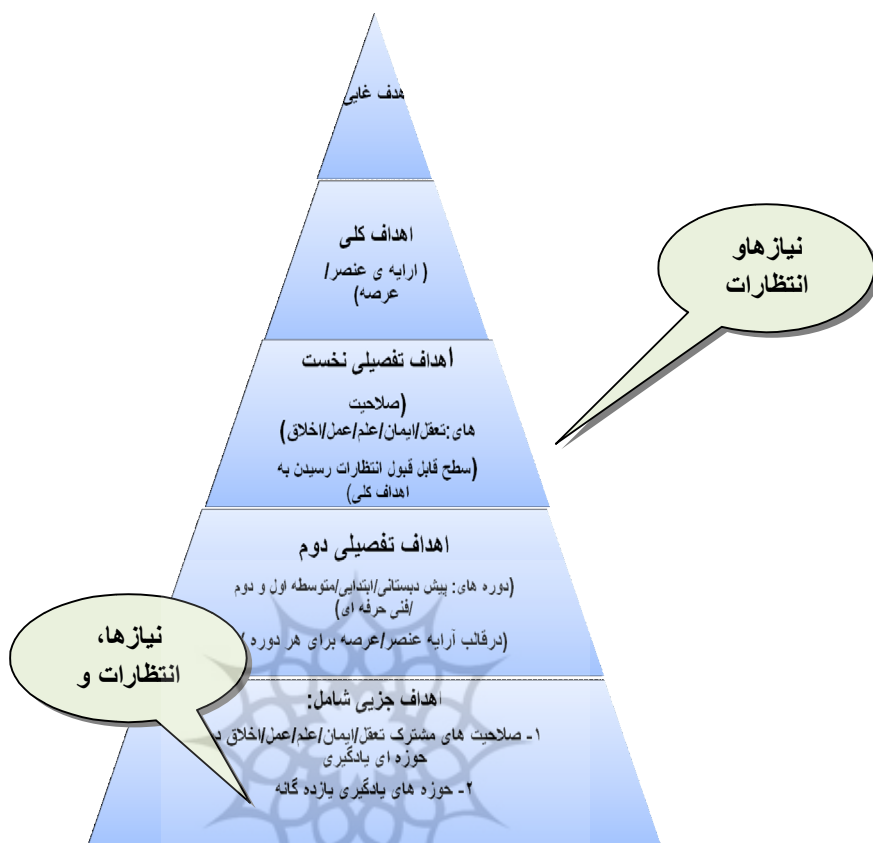
در این بخش ابتدا نگاره کلی الگوی هدف‌گذاری سند ترسیم می‌شود و سپس شرح کلی را ارائه می‌گردد. با بررسی مدعیات سند در خصوص الگوی هدف‌گذاری شکل زیر قابل استنباط است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۷. "باتوجه به این که تربیت عبارت از تکوین و تعالی هویت متربیان است هویت متربیان براینند ارتباط آنان با خدا،

خود، خلق و خلقت است..."

۸. به زیر نویس شماره ۳ مراجعه شود.



نگاره چهارم: طرح کلی الگوی اهداف گذاری

در صدر هرم اهداف، هدف غایی قرار گرفته است. در سطح بعدی اهداف کلی قرار می‌گیرد که در این سطح هدف واحد غایی به مجموعه‌ای از اهداف تفصیل و تکثیر می‌یابند. براساس محتوای سند به نظر می‌رسد که در این سطح از الگو یک آرایه دو بعدی (عنصر و عرصه) طراحی شده است از آن جا که بُعد عنصر، پنج بخش و در بُعد عرصه، چهار بخش وجود دارد؛ آرایه دارای بیست خانه می‌شود. آنچه که از توضیحات سند در بند شماره (۲/۳/۱)^۱ بر می‌آید

۹. "الگوی هدف گذاری چهار چوب مفهومی منسجمی است که در تدوین اهداف، در سطوح مختلف راهنمای عمل برنامه ریزان و مجریان قرار می‌گیرد و شامل پنج عنصر تفکر و تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق در چهار عرصه ارتباط متربی با خود، خدا، خلق و خلقت است که در این میان ارتباط با خدا محور و مبنای سایر ارتباطات است."

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

تفصیل و تکثیر هدف در این سطح در قالب این آرایه انجام می‌گیرد. اما این آرایه فاقد محتوا تعریف شده است. یعنی محتوای مشخصی که به مثابه هدف در نظر گرفته شود در این سطح تعریف نشده است.

در سطح بعد اهداف تفصیلی نخست قرار دارند که در واقع سطح قابل انتظار برای رسیدن به اهداف کلی هستند. در این سطح الگو، صلاحیت‌های مورد انتظار متریبان در نظام آموزشی را تعریف کرده است این صلاحیت در قالب عناصر اهداف کلی یعنی تعقل / ایمان / علم / عمل / اخلاق تنظیم شده‌اند.

در سطح چهارم، اهداف تفصیلی دوم تعریف شده‌اند این اهداف در قالب مراحل پنجگانه تحصیلی (پیش دبستانی، دبستانی، متوسطه اول و متوسطه دوم به اضافه دوره فنی و حرفه‌ای) صورت بندی شده‌اند. الگوی آرایه‌ای برای تفصیل بخشیدن به اهداف تنها در این مرحله است که مورد استفاده قرار گرفته است در این مرحله الگو به صورت بندی اهداف دوره‌ها در قالب آرایه‌های بیست خانه اقدام کرده است. به تفصیل اهداف مختلفی را فهرست کرده است. البته در تعریف این اهداف و در واقع تعیین محتوای آرایه، دو عامل مهم زیر مد نظر قرار گرفته است.

- نیازها، توانایی‌ها و انتظارات متریبان

- نیازها و انتظارات جامعه

در این سطح برونداد مشخص و روشن الگو است. در آرایه‌های بیست خانه‌ای یاد شده، مصادیق اهداف بیان شده‌اند. تعداد اهداف هر دوره به شرح زیر است.

- آرایه اول ویژه اهداف تفصیلی دوره پیش دبستانی ۵۶ هدف
- آرایه دوم ویژه اهداف تفصیلی دوره ابتدایی (دبستانی) ۱۰۹ هدف
- آرایه سوم ویژه اهداف تفصیلی دوره متوسطه اول ۱۴۷ هدف
- آرایه چهارم ویژه اهداف تفصیلی دوره متوسطه دوم ۱۶۹ هدف
- آرایه پنجم ویژه اهداف تفصیلی دوره فنی و حرفه‌ای ۵۶ هدف

که مجموعاً به ۵۳۷ هدف بالغ می‌گردند

در سطح پنجم اهداف جزئی قرار گرفته‌اند. در این مرحله سند تنها به بیان چند اصل راهنما برای صورت بندی اهداف جزئی مبادرت ورزیده است و مسئولیت تولید اهداف جزئی را به

کارشناسان و برنامه ریزان واگذار کرده است. اهداف جزئی در واقع در قالب برنامه‌های درسی ذیل حوزه‌های یازده‌گانه یادگیری تعریف می‌شوند.

نکته درخور توجه این که در این سطح برخلاف روش مورد نظر خود الگو در بخش اهداف جزئی صلاحیت‌های (یادگیری‌های) مشترک حوزه‌های یازده‌گانه یادگیری را نیز صرفاً در قالب عناصر پنجگانه تعریف کرده است. به عبارت دیگر در این جا از آرایه یادشده خبری نیست. هرچند در بند (۴/۳)^۱ صلاحیت‌های مشترک حوزه یادگیری صراحتاً به مثابه هدف در نظر گرفته نشده‌اند اما از آن‌جا که مفهوم صلاحیت‌ها در بیان اهداف تفصیلی مرحله اول نیز به کار رفته و هردو به مثابه و ویژگی‌های خروجی‌های نظام آموزش تعریف شده‌اند (بند ۳/۴ و ۲/۱). می‌توان گفت که این صلاحیت‌های مشترک در زمره اهداف جزئی قرار دارند.

از بررسی کلی الگوی هدف‌گذاری بر می‌آید که این الگو، الگوی هدف‌گذاری هرمی است که در سطوح مختلف از الگوی آرایه‌ای نیز بهره گرفته است یعنی می‌توان گفت که این الگوی هدف‌گذاری از دو الگوی هرمی و الگوی آرایه‌ای به صورت ترکیبی بهره گرفته است. آنچه گذشت، توصیف و تشریح الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی بود. این بخش در واقع مقدمه‌ای است که می‌توانیم بر اساس آن وارد وادی نقد الگو شویم. زیرا بی‌مدد این گام نقد منصفانه‌ای میسور نبود.

نقد الگوی هدف‌گذاری برنامه درسی ملی

در این بخش از مقاله به نقد الگوی هدف‌گذاری می‌پردازیم. نقد هر داعیه (در این جا الگو) منطقی در سه بُعد انجام می‌گیرد (قرا ملکی، ۱۳۸۵) در بُعد نخست ادله مربوط به داعیه (الگو) مورد نقد قرار می‌گیرد. در بعد دوم نقد خود داعیه (الگو) و در بعد سوم نقد لوازم منطقی و

۱۰. "صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک آن دسته از یادگیری‌هایی‌اند که همه خروجی‌های آموزش و پرورش بتوانند به گون‌هایی دست یابند. لذا در همه حوزه‌های یادگیری حضور دراند و بین آن‌ها پیوند برقرار می‌کنند."

۱۱. "اهداف در برنامه درسی ملی ویژگی‌ها و مختصات مطلوب و مورد انتظار برون داد نظام آموزش و پرورش را تبیین [تعریف] می‌کند..."

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

نتایج داعیه است. در این مقاله نقد روی خود الگو متمرکز است و نقد ادله و مبانی و نتایج آن به مقاله دیگری موکول می‌گردد.

از ضروریات هر نقد وجود ملاک است. بی ملاک به وادی نقد گام نهادن خطاست. نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی باتوجه به ملاک‌های زیر صورت می‌گیرد.

• سازگاری درونی

هر نظامی از اندیشه (نظریه، الگوی نظری، برنامه و...) می‌بایست دارای هماهنگی درونی باشد یعنی اجزاء و عناصر آن در تقابل باهم نباشد در اصطلاح گفته می‌شود که خودستیز نباشند (قراملکی، ۱۳۸۵).

• سازگاری بیرونی:

یک نظام اندیشه می‌بایست با نظام‌های فراتر خود نیز هماهنگ و همسو باشد. برای مثال یک مکتب فلسفی اسلامی نباید با چهارچوب‌ها و اصول و مبانی اساسی دین اسلام ناسازگار باشد و گرنه نمی‌توان آن را اسلامی داشت.

• ارتباط طولی:

در الگوهای هدف‌گذاری به ویژه الگوهای هرمی، بین سطوح اهداف باید ارتباط طولی برقرار باشد (باقری، ۱۳۸). یعنی هدف سطح پایین باید در هدف سطح بالا مندرج باشد. در واقع نسبت بین سطوح اهداف بالا و اهداف پایین نسبت "عموم خصوص مطلق" است. از منظر دیگر در ارتباط طولی حرکت اهداف از بالای هرم به سوی پایین هرم حرکت از اهداف کلی و عام به

۱۲. بین دو مفهوم کلی در صورتی رابطه **عموم و خصوص مطلق** برقرار است که فقط یکی از آن‌ها بر تمام افراد دیگری صادق باشد. به سخن دیگر، فقط یکی از این دو مفهوم بر تمام افراد دیگری صدق می‌کند و تمام قلمرو آن را در بر می‌گیرد؛ اما آن دیگری تمام قلمرو و مفهوم اول را شامل نمی‌شود؛ بلکه فقط بعضی از آن را در بر می‌گیرد. در حقیقت، یکی از این دو مفهوم که اعم از مفهوم دیگر است، تمام افراد مفهوم دیگر را شامل بوده و مصادیق دیگری نیز غیر از آن دارد. مانند حیوان و انسان، فلز و نقره، انسان و جسم. (نسبت‌های اربعه، تاریخ استخراج ۸۹/۷/۲۵، وبگاه دانشنامه رشد به نشانی: www.daneshnameh.rosh.ir)

جزیی و خاص و عینی تر می‌باشد. در واقع با رویکردی تحلیلی از سطح غایت به سطح اهداف جزیی رسیده می‌شود.

ارتباط طولی معنایی نزدیک به مفهوم "اندارج" دارد. اندارج در نظر کانت به این معناست که مفهومی در مفهوم دیگر مندرج باشد (محمد صادق زاهدی، ۱۳۸۹). در بحث ارتباط طولی این اندارج از بالا به پایین باید عقلاً (اگر چه ضرورتاً، منطقی نه) موجود باشد. از این رو نمی‌توان هدفی را در سطحی از سطوح اهداف در نظر گرفت که در هدف سطح بالاتر نتوان لحاظ نمود. به سخن دیگر باید اهداف کلی از تحلیل غایت به دست آمده باشند. هم چنین اهداف سطوح پایین چنین رابطه ای را باید با سطوح بالا داشته باشند^{۱۴}.

• ارتباط عرضی:

در الگوهای هرمی هدف‌گذاری، هم چنین بایستی بین اجزاء هدف در هر سطح (به جز هدف غایی که یکی است) بایستی رابطه عرضی برقرار باشد (باقری، ۱۳۸۶). مراد از رابطه عرضی تمایز و استقلال اجزاء هدف در هر سطح می‌باشد. نسبت اهداف در یک سطح باید نسبتی در حد تباین باشد. وجود نسبت‌های دیگر در یک سطح یعنی "عموم و خصوص من وجه"^{۱۵} و

۱. containment

۱۴. اساساً این شبکه هرمی مفاهیم مربوط به هدف را فیلسوفان تحلیلی ساخته و پرداخته اند. ویتگنشتاین واژه‌های یادشده را با عنوان اعضای خانواده هدف در نظر گرفته است و عبارت دورنمای اهداف را ابداع کرد که شامل سه عضو از خانواده هدف هستند که تحت عنوان ایده‌ها اهداف کلی و اهداف عینی مطرح و تحلیل می‌شوند (هاریس، ۱۹۹۹ به نقل از میرزا محمدی، ۱۳۸۷).

۱۵. بین دو مفهوم کلی، در صورتی رابطه عموم و خصوص من وجه است که هر یک نسبت به دیگری از جهتی اعم (کلی تر) باشد و از جهتی اخص (محدودتر). یعنی هر کدام، بر بعضی از افراد دیگری صدق می‌کند. نه بر همه آنها. یا به عبارت دیگر، این دو مفهوم کلی، افراد مشترکی داشته باشند و هر یک نیز دارای افرادی مخصوص خود باشند که با افراد آن یکی مشترک نیست. مانند نسبت میان انسان و سیاه، مسلمان و ایرانی، مسیح و اروپایی، مثلث و متساوی الاضلاع. (نسبت های اربعه، تاریخ استخراج ۸۹/۷/۲۵، وبگاه دانشنامه رشد) به نشانی:

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

"عموم خصوص مطلق" و "تساوی"^{۱۶} باعث آشفتگی و اغتشاش در الگوی اهداف با شیوه هرمی و حتی ارایه ای می‌شود.

ملاک‌های چهارگانه فوق نشان می‌دهد که نقد موردنظر نگارنده نقد ساختاری است و به محتوای الگوی هدف‌گذاری یعنی اهداف تعیین شده توجهی در حد ضرورت شده است. گرچه در جای خود نیاز است که نقد محتوایی نیز صورت پذیرد. این دو نگاه نقد ساختاری و نقد محتوایی مکمل هم بوده و توجه به یک جنبه کفایت لازم را ندارد. به ویژه آن که اهداف، ارتباط وثیقی با شرایط اجتماعی و مبانی فلسفه اجتماعی نیز بر قرار می‌کنند. حال تلاش می‌کنیم الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی که در بخش قبل توصیف شد. را با ملاک‌های مذکور به محک نقد بگذاریم.

هدف غایی

غایت اساساً چشم‌انداز آرمانی و بعید الوصول یک نظام تربیتی است. غایت یک نظام تربیتی واحد است. یعنی نمی‌توان برای یک نظام غایات را در نظر گرفت. یعنی کثرت در غایت راه ندارد. این موضوع در نظام تربیتی مبتنی بر توحید (اسلام) اساسی‌تر است. همان‌گونه که در صفحات پیش و در توصیف الگو بحث شد، در صدر هرم اهداف سند، غایت قرار گرفته است. بنابر تعریف سند، هدف غایی عبارت است از: "دستیابی متربی به مراتبی از قرب الی الله، خلافت الهی، عبودیت خدا، حیات طیبه".

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
مجله علمی جامع علوم انسانی

۱۶. بین دو مفهوم کلی، در صورتی نسبت تساوی بر قرار است که بر هر چه این یکی صدق کند، آن دیگری نیز صادق باشد و بالعکس. یعنی این دو کلی در تمام مصادیق خود با هم مشترکند و قلمرو هر دو، یکی است. مانند نسبت میان دو مفهوم کلی انسان و خندان؛ چرا که هر انسانی خندان است و هر خندانی نیز انسان است. انسان بر حسن و حسین و تقی و... صادق است (یعنی می‌توان گفت: "حسن، انسان است؛ حسین، انسان است" و هکذا) و بر تمام این افراد، خندان نیز صدق می‌کند (یعنی می‌توان گفت: "حسن، خندان است؛ حسین، خندان است"). (نسبت های اربعه، تاریخ استخراج ۸۹/۷/۲۵، وبگاه دانشنامه رشد) به نشانی:

www.daneshnameh.rosh.ir

در تعریف و صورت بندی هدف غایی سند، هیچ استنادی به منابع دیگر نداده است و روشن نکرده است که براساس چه مبانی هدف غایی چنین تعریف شده است. زیرا اسناد و منابع رسمی دیگری در کشور به تعریف غایت دست زده‌اند. مانند شورای عالی آموزش و پرورش در مصوبه خود در خصوص اهداف آموزش و پرورش هدف غایی را چنین تعریف کرده است. "کمال انسان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی است" (اهداف کلی آموزش و پرورش، استخراج ۸۹/۵/۳۰، وبگاه شورای عالی آموزش و پرورش) هم چنین تدوین‌کنندگان فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، غایت تربیت را به این گونه تعریف کرده‌اند: "آماده شدن فرد و جامعه برای تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد در مسیر قرب الهی" (صادق زاده و همکاران، ۱۳۸۹). در این سند تفکیکی بین غایت زندگی یعنی "حیات طیبه" و غایت تربیت دیده می‌شود. غایت تربیت خود حیات طیبه نیست بلکه آماده شدن فرد و جامعه است برای تحقق حیات طیبه. حیات طیبه غایت مشترک همه نهادهای اجتماعی در جامعه اسلامی است. کلیات تعبیر بنیادی نظام آموزش و پرورش نیز غایت تربیت را چنین تعریف کرده است. "کمال نهایی انسان در نظام تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی است." (شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷) هم چنین باقری (۱۳۸۸) براساس پژوهشی "حیات طیبه" را غایت تربیت تعیین کرده‌اند.

به نظر می‌رسد سند تلاش نکرده است که رابطه این تعریف از غایت را با تعاریف دیگر که در اسناد قبلی و بالادستی صورت گرفته مشخص نماید.^۲ تنها دربند (۱/۱/۲)^۳ چنین ادعا شده

۱. www.sce.ir

۲. این پرسش مهمی است که: "آیا در سند برنامه درسی ملی ضرورت دارد هدف غایی نظام تربیتی تعریف شود؟" به نظر من پاسخ آن منفی است. متأسفانه تدوین‌کنندگان در تعیین اهداف غایی می‌بایست به اسناد بالا دستی مراجعه می‌کردند. و به غایت تعریف شده اکتفا می‌کردند. به نظر می‌رسد که تدوین‌کنندگان تلاش کرده‌اند که فرا تر از چهارچوب معمول یک سند برنامه درسی ملی حرکت کنند. اما معلوم نیست چرا تدوین‌کنندگان سند برنامه درسی ملی به تدوین غایت و مبانی توجه کرده‌اند و تکلیف مولفه‌های دیگری مانند اصول کلان نظام تربیتی، تعریف نظام تربیت رسمی و عمومی، اصول حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی، رهیافت و رویکرد آن را تعیین نکرده‌اند. این شکاف پرشدنی را در چهارچوب سند به نمایش می‌گذارد.

۳. هدف غایی همان هدف غایی نظام تعلیم و تربیت است که بر گرفته از فلسفه حیات در دیدگاه اسلام است.

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

است که این غایت از فلسفه حیات در دیدگاه اسلام برگرفته شده است. قاعداً می‌بایست فلسفه حیات در بخش مبانی سند تعریف و تشریح شده باشد. تا حدودی نیز چنین است. وقتی به بخش مبانی سند مراجعه می‌کنیم در مبانی هستی‌شناختی بند (۱/۱/۲) آمده است که "خداوند مبدأ و غایت هستی است" و دربند (۱/۲/۶) از مبانی انسان شناختی نوشته شده است "آفرینش انسان هدفمند و در هماهنگی کامل با غایت هستی است". بر مبنای این دو گزاره می‌توان نتیجه گرفت که انسان به مثابه بخشی از کل هستی نیز غایتش خدا (مبدا هستی) است.

پرسش مهمی که در این جا مطرح می‌گردد این است که هدف و غایت هستی به مثابه غایت زندگی انسان، غایت یک نهاد اجتماعی به مانند تربیت است؟ آیا این جریان از زندگی اجتماعی (نهاد تربیت) غایت مشخص‌تری ندارد. در صورتی که نسبت تساوی بین غایت زندگی و هستی با غایت نهاد اجتماعی تربیت برقرار باشد غایت نهادهای دیگر یک جامعه چیست؟ در واقع نهادهای اجتماعی اهدافی در راستای تحقق غایت هستی دارند و در تحقق آن مشارکت می‌نمایند. از این رو رابطه تساوی بین غایت هستی و غایت نهاد تربیت قابل دفاع نیست. به سخن دیگر لازم است غایت و مقصد کلی نظام تربیتی جامعه به گونه ای تعریف شود که نسبت خود را با غایت زندگی انسانی بر مبنای فلسفه حیات، مشخص نماید. زیرا در جامعه نهادهای دیگری نیز هستند که مقصد آن‌ها حیات طیبه است و در تحقق آن نقشی دارند.

نقد دیگر بر گزاره هدف در این الگو ناظر به کثرت مفاهیم در آن است چهارمفهوم "قرب الی الله"، "عبودیت خدا"، "خلافت الهی" و "حیات طیبه" در کنار هم در عبارت هدف به کار رفته‌اند. مشخص نیست که بین این مفاهیم نسبت تساوی برقرار است یا آن‌ها هم‌عرض و مستقل از هم می‌باشند. یک امکان این است که این مفاهیم چهارگانه "مساوق" باشند. یعنی مفهوماً متمایز بوده اما مصداقاً وحدت داشته باشند. یعنی علی‌رغم تعدد مفاهیم هر چهارتا به یک وضعیت مشابه ناظر هستند. در این صورت نیز مشکل دیگری مطرح می‌شود. با ملاحظه این چهار مفهوم به نظر می‌رسد که بین مفهوم "خلافت الهی" و سه مفهوم دیگر تفاوت قابل

۱. در فلسفه مساوق به این معناست که دو واژه مفهوماً متمایز باشند اما در مصداق مشترک باشند. در فلسفه صدرا مفهوم "وحدت" و مفهوم "وجود" مساوقند. یعنی مفهوماً متفاوت هستند اما در مصداق این یکی اند یعنی وحدت همان وجود است و وجود همان وحدت. در فلسفه صدرا نیز "وجود" و "علم" نیز مساوقند.

توجهی وجود دارد. با این توضیح که طبق آیه ۳۰ سوره بقره^۱ خداوند انسان را خلیفه و جانشین خود روی زمین قرار داد. اگرچه در تفسیرها اختلافاتی دیده می‌شود اما این برداشت رایج است که انسان‌ها تکویناً خلیفه خدا روی زمین هستند. مانند "کرامت" که خداوند در آیه ۷۰ سوره اسراء^۲ می‌فرماید که "فرزندان آدم را کرامت بخشیدیم". لذا می‌توان گفت که همه انسان‌ها به صورت تکوینی "کرامت" دارند و "خلیفه الهی" هستند بر این اساس نمی‌توان خلافت الهی را با حیات طیبه^۳ یا عبودیت^۴ که در جریان زندگی تحقق می‌پذیرد و کسب می‌شود. مساوق دانست. از سوی دیگر این سؤال مطرح می‌شود که چرا مفاهیم هم‌شان این مفاهیم که در قرآن به آن‌ها اشاره شده است مانند "رضوان"^۵، "فلاح"^۶، "فوز"^۷ و "تقوی"^۸ که می‌توان آن‌ها را در حد غایت تلقی نمود در عبارت هدف غایی سند نیامده است.

براساس آنچه که در بحث غایت گذشت می‌توان گفت که گزاره غایت به لحاظ سازگاری درونی دچار مشکل است و هم چنین سازگار بیرونی آن به خوبی تبیین نشده است.

اهداف کلی

سطح دوم هدف در الگوی هدف‌گذاری سند، اهداف کلی است. برای تفصیل و صورت بندی اهداف کلی در این الگو از دو مفهوم "عنصر" و "عرضه های ارتباطی" بهره گرفته شده است. در این بخش بحث را با بررسی و نقد این دو مؤلفه پی می‌گیریم.

"عنصر" یکی از مفاهیم کلیدی است. اگرچه در بخش توصیف الگو به تعریف و تشریح این دو مفهوم پرداختیم اما به سبب اهمیت و جایگاه آن‌ها در این الگو از زوایای دیگری به

۲۱- انی جاعل فی الارض خلیفه

۲۲- لقد کرمتنا بنی آدم

۲۳- من عمل صالحاً من ذکر او انثی و هو مؤمن فلنحینه حیات طیبه نحل/ ۹۷

۲۴- ما خلقت الجن و الانس لبعدون ذاریات/ ۵۶

۲۵- آل عمران آیه ۵/ توبه آیه ۲۱

۲۶- بقره آیه ۱۸۹/ آل عمران آیه ۳۰ و ۲۰۰

۲۷- نساء آیه ۱۳ و ۷۳/ توبه آیه ۷۲

۲۸- ان اکرمکم عندالله اتقیکم. حجرات آیه ۱۳

بررسی مفهوم عنصر می‌پردازیم. به طور کلی منشاء پردازش و تبیین مفهوم عنصر در سند به سه صورت بیان شده‌است.

- در ارتباط با مفهوم قرب
- در ارتباط با مفهوم هویت
- در ارتباط با مفهوم نفس

در مبانی ارزش‌شناسی بندهای (۱/۴/۱۰) و (۱/۴/۱۱) توحید، عبودیت، حیات طیبه و قرب الی الله، مصداق حقیقی غایت زندگی انسان‌ها تعریف شده است و محورهای اساسی آن ارزش اساسی در تفکر و تعقل / ایمان به مبدأ و معاد / علم، معرفت و بصیرت / کار مفید، مجاهدت و عمل صالح / اخلاق کریمه و فضایل نفسانی خلاصه می‌شوند. با این بیان به نظر می‌رسد که این عناصر، محورهای اساسی ارزش، از تحلیل ارزش‌گایی قرب یا حیات طیبه و یا عبودیت به دست آمده است.

در فراز دیگری از سند عناصر پنج‌گانه با مفهوم دیگری به نام "هویت" مرتبط شده‌اند. در گزاره (۱/۲/۱۴) از مبانی انسان‌شناختی چنین آمده است "تفکر، ایمان، باور، علم و معرفت، اخلاق و عمل مداوم عناصر اصلی شکل‌دهی ارتقاء هویت در انسان می‌باشند" به نظر می‌رسد که در این تحلیل از عناصر پنج‌گانه، عناصر عامل شکل‌گیری هویت یا مؤلفه‌های هویت در نظر گرفته شده‌اند. در بخش دیگری از سند، عناصر پنج‌گانه با مفهوم "نفس" نیز مرتبط شده‌اند. در بند (۲/۳/۴) چنین آمده است. "با توجه به حقیقت نفس آدمی هر کدام از عناصر پنج‌گانه اهداف کلی می‌تواند حاوی سایر عناصر یا زمینه‌های تحقق و تعمیق آن‌ها باشد".

با ملاحظه این تبیین‌ها در خصوص منشاء عناصر روشن می‌شود که در هریک از این تحلیل‌ها ابهام وجود دارد. در خصوص تحلیل نخست از عناصر یعنی در ارتباط با ارزش‌های غایی چنین می‌نماید که این پنج عنصر طبق تعاریفی که در بند (۱/۴/۱۱) آمده باشد هم تراز نیستید. در این بند چنین توصیفی از عناصر شده است: "محورهای اساسی ارزش‌ها در پنج عنصر تفکر، تعقل و حکمت / ایمان، باور به مبداء و معاد / علم، معرفت و بصیرت / عمل صالح، کار مفید و مجاهدت / اخلاق کریمه و فضایل نفسانی؛ خلاصه می‌شوند. در این میان عناصر تفکر و تعقل و ایمان به مبداء و معاد، نقش بنیادی دارند. از محتوای این بند بر می‌آید که دو عنصر "تعقل" و "علم" به صورت مطلق موردنظر قرار گرفته‌اند. اما سه عنصر باقی مانده یعنی عمل، ایمان و اخلاق به

صورت مصداقی ارزش محسوب شده اند. روشن است این مفاهیم در یک سطح مفهومی قرار ندارند دو مفهوم در سطح کلی و مفاهیم دیگر جزئی تر و مصداقی مورد نظر قرار گرفته اند. یعنی عناصر در این تحلیل در تراز هم نیستند و لذا به لحاظ منطقی با مشکل مواجه می گردد.

در تحلیل دوم یعنی ارتباط با مفهوم هویت دربند (۱/۲/۱۴) آمده است که: "تفکر و تعقل، ایمان و باور، علم و معرفت، اخلاق و عمل مداوم عناصر اصلی شکل دهی و ارتقاء هویت انسان می باشند" این تحلیل از عناصر نیز مبهم و نامشخص است. زیرا اگر طبق بیان این بند عناصر به مثابه عامل شکل گیری هویت باشند، با بیان بند (۱/۴/۱۰) سازگار نیست. قاعدتاً "هویت" با ارزش های اساسی باید ارتباطی داشته باشد که حداقل در این سند به آن اشاره نشده است. به سخن دیگر از یک سو از منظر ارتباط طولی بین اهداف کلی و غایی این عناصر زمینه تحقق هدف غایی را فراهم می آورد، از سوی دیگر عامل شکل گیری هویت به شمار می روند. به فرض صحت این روابط، مهم این است در این میان "هویت" چه نسبتی با "غایت" دارد. موضع سند در این میان مبهم است.

در تحلیل سوم، موضوع نفس به میان می آید. یعنی به صورت ضمنی این عناصر با مفهوم نفس مرتبط شده اند. اما نحوه ارتباط بین آنها مبهم است. در چند موضع در سند از نفس سخن به میان آمده است. در بند (۱/۲/۲۳)^۱ و (۱/۲/۳۳)^۲ از نفس اماره بحث شده است. در بند (۱/۲/۲۸) حرص و بخل و عجله از ویژگی های نفس برشمرده شده اند. در بند (۱/۳/۹)^۳ اصطلاح "هوای نفس" مورد استفاده قرار گرفته است. دربند (۱/۸/۳)^۴ درخصوص رویکرد برنامه درسی "نفس مطمئنه" مطرح شده است. با بررسی این بندها و اشارات مجمل و مبهم، روشن نمی شود که سند بین عناصر پنج گانه و نفس چه ارتباطی را مدنظر قرار داده است. مطابق

۲۹. "آدمی موجودی است در معرض انواع مخاطرات موانع و تهدیدهای بیرونی و درونی از قبیل نفس اماره و دنیا."

۳۰. "موانع اصلی حرکت متعالی انسان عبارتند از: نفس اماره، دنیا طلبی و شیطان."

۳۱. "شناخت آدمی با موانعی از قبیل پیروی از هوای نفس، التزام به عادت ها و سنت های غلط نیاکان، خود باختگی در برابر بزرگان، و قدرت ها و"

۳۲. "حاکمیت این رویکرد در برنامه درسی ملی به معنای زمینه سازی لازم و مناسب برای شکوفایی فطرت الهی انسان به منظور دستیابی به مراتبی از نفس مطمئنه از طریق درک و استفاده از مطلوب از موقعیت در راستای تحقق حیات طیبه است."

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

با نظریه علم‌النفس اسلامی نفس دارای قوایی است مانند نامیه، عامله، شهویه، غضبیه، مدرکه و ناطقه. در عین حال انواعی دارد مانند: نفس نباتی، نفس حیوانی و نفس انسانی. روشن نیست که این عناصر قوای نفسند. یا انواعی از نفس مدنظر است. یا این که با مفهوم قرآنی نفس و انواع آن (اماره، لوامه، مطمئنه) چه ارتباطی برقرار می‌کنند.

با این توضیحات روشن می‌گردد که تشویش و آشفتگی در تشریح و تبیین عناصر پنج‌گانه اهداف کلی در سند دیده می‌شود. معلوم نیست عناصر پنج‌گانه در ارتباط با "هویت" باید تعریف شوند یا در ارتباط با ارزش‌گذاری "قرب، عبودیت و حیات طیبه" یا با "نفس". جمع بین این سه نیز مشکل را حل نمی‌کند. زیرا این پرسش مطرح می‌شود که چه نسبتی بین این سه (قرب، هویت و نفس) وجود دارد؟

تنها راه حل برقراری نسبت تساوی بین این سه است. باید دید که آیا این نسبت در سند مورد تاکید است. در بند (۱/۸/۳) ذیل تعریف رویکرد برنامه درسی چنین آمده است: "حاکمیت این رویکرد در برنامه درسی به معنای زمینه‌سازی لازم و مناسب جهت شکوفایی فطرت الهی انسان به منظور دست‌یابی به مراتبی از نفس مطمئنه از طریق درک و استفاده مطلوب از موقعیت در راستای تحقق حیات طیبه است." اگر این مطلب با گزاره مربوط به هدف مقایسه شود. به نظر می‌رسد که بتوان استنباط کرد که "نفس مطمئنه" باحیات طیبه یا قرب مساوی نیستند. زیرا از این بند استنباط می‌شود که نفس مطمئنه عامل تحقق حیات طیبه است. با توجه به این که علت و معلول اساساً از همدیگر متمایزند و مفهوماً متباین، از این منظر نسبت تساوی بین غایت و نفس مطمئنه برقرار نیست.

نسبت تساوی با "هویت" نیز مساله دیگری است. "هویت" مفهومی است که بر خلاف نفس در مبانی، نسبتاً بیشتر به آن پرداخته شده است. در بندهای (۱/۲/۱۱)^۱ الی (۱/۲/۱۶)^۲ در مبانی انسان‌شناختی گزاره‌هایی در خصوص تشریح هویت آمده است. هم‌چنین در بند (۲/۳/۵)^۳ هویت به مثابه موضوع تربیت تلقی شده است. هویت از منظر انسان‌شناختی (نه از منظر هستی

۳۳. "هویت انسان برآیند نوع ارتباطش با خویش، خدا، خلق و خلقت است"

۳۴. "انسان برای توفیق در روند تحول و ارتقاء هویت خویش نیازمند هدایت الهی است."

۳۵. "با توجه به این که تربیت عبارت از تکوین و تعالی هویت متریبان است هویت متریبان برآیند ارتباط آنان با خدا، خود، خلق و خلقت است..."

شناختی) بخش ناتمام هستی انسانی است که اساساً محصول عمل متربی است که در جریان زندگی تکوین و تعالی می‌یابد و دارای لایه‌ها و ابعاد مختلف است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸). اما نفس مطمئنه و قرب الی اله در واقع وضع مطلوب زندگی انسان است. از این رو می‌توان گفت که هویت و نفس و قرب مفهوماً و مصداقاً از همدیگر متمایزند. لذا ارتباط عناصر اهداف با این سه مفهوم مغشوش و مبهم است و به دقت تشریح نشده‌اند.

عرصه ارتباطی، مفهوم کلیدی دیگری است که در الگوی هدف‌گذاری جایگاه و شأن خاص دارد در بند (۲/۳/۶/۱) عرصه‌های ارتباطی به چهار بخش تقسیم شده‌اند. که عبارتند از: خدا، خود، خلق و خلقت^۱. عرصه‌های ارتباطی در واقع داد و ستدی است که متربی برای تبلور عناصر پنج گانه برقرار می‌کند. از این رو با عناصر پنج گانه ارتباط دارند. اما این عرصه‌ها از سوی دیگر با مفهوم "هویت" نیز ارتباط دارند. طبق بیان بند (۲/۳/۵) هویت متربی بر آیند ارتباط او با خدا، خودش، خلق و خلقت است.

اگر قرار است ارتباط طولی عرصه‌ها با غایت نیز آزمون گردد باید به این مفهوم یعنی "هویت" توجه کرد. اگر از این منظر به بررسی سند بپردازیم؛ باید این پرسش را مطرح کنیم که هویت چه ارتباطی با غایت برقرار می‌کند؟ اگرچه پاسخ صریحی از متن سند دریافت نمی‌شود اما به طور ضمنی دو استنباط متناقض به دست می‌آید. نخست این که "هویت" واسطه بین غایت و عرصه‌های ارتباطی است. چنان که در بند (۲/۳/۵) آمده است. از سوی دیگر، در بخش تشریح عناصر اهداف کلی چنین بر می‌آید که هویت و قرب مفاهیمی هم‌عرضند. این موضوع از مقایسه بند (۱/۲/۱۴) از مبانی انسان‌شناختی که می‌نویسد "تفکر، ایمان و باور، علم و معرفت، اخلاق و عمل مداوم عناصر اصلی شکل‌دهی و ارتقاء هویت در انسان می‌باشند." با بند (۱/۴/۱۱)

۳۶. عرصه‌های ارتباطی با چهار موضوع مشخص به گونه‌ای تعریف شده‌اند که رابطه عرضی بین آن‌ها برقرار می‌گردد. یعنی خدا، خلق، خلقت و خود در مقابل فرد قرار دارند و اما این رابطه عرضی بین آن‌ها با مبانی توحیدی ناسازگار است و نمی‌توان خدا را در عرض هستی‌های دیگر مانند خلق و ... قرار داد. اضافه کردن "با محوریت ارتباط با خدا" نیز نمی‌تواند مشکل را حل و فصل نماید. حتی بر مشکل می‌افزاید زیرا موجب همپوشانی بین عرصه می‌شود و استقلال عرصه‌ها با مشکل مواجه می‌کند. به طور کلی می‌توان گفت که در سطح اهداف کلی رابطه عرضی بین مؤلفه‌های این سطح برقرار نیست و لذا از منظر رابطه عرضی الگو در سطح دوم خود دچار ابهام و اشکال منطقی است.

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

و (۱/۴/۱۰) به دست می‌آید که این عناصر را محورهای اساسی ارزش‌ها دانسته‌اند. نتیجه این که رابطه طولی بین عرصه‌های ارتباطی و غایت به خوبی تشریح نشده است و از این منظر الگو دچار ابهام است.

در یک جمع بندی می‌توان گفت که ارتباط طولی بین دو سطح غایت، و اهداف کلی (از بُعد عرصه و بُعد عناصر) در این الگوی هدف‌گذاری مغشوش و مبهم است. الگو به خوبی این رابطه را تبیین نکرده است.

رابطه عرضی در سطح اهداف کلی

در هر الگوی هدف‌گذاری اصل مهم دیگر رابطه عرضی بین اجزاء اهداف در هر سطح است. یعنی وقتی اهداف در سطوح پایین‌تر از غایت تکثیر می‌یابند شرط لازم این کثرت استقلال و هم عرضی است. بر این اساس، شرط لازم برای رابطه عرضی بین اجزاء اهداف کلی این است که در دو بعد آرایه یعنی "عناصر" و "عرصه‌های ارتباطی" به نوعی استقلال نسبی بین اجزا هر یک دیده شود.

برخلاف این قاعده، عناصر پنج‌گانه تعریف شده (تعقل / باور / علم / عمل / اخلاق) بنابر بیان بند (۲/۳/۴) هم پوشی دارند. برای اثبات این مدعا صرف نظر از محتوای مندرج در بند (۲/۳/۴) مبنی بر هم‌پوشی عناصر، می‌توان به این موارد توجه کرد. در خصوص عنصر اخلاق طبق تعریف خود سند "اخلاق عبارتست از: ملکات فاضله نفسانی، عوطف انسانی، رفتار پسندیده، تهذیب از رذایل" (بند ۲/۳/۶/۱۰) عوطف انسانی در ارتباط نزدیک با باورها قرار دارند، رفتار پسندیده به نوعی با عمل رابطه دارند^۱. در باور نیز به نوعی علم اجمالی حضور دارد. اگر باور موضوعی دارد مانند مبدأ و معاد، باید در آن علمی - هر چند اجمالی - نسبت موضوعات وجود داشته باشد^۲. در عمل نیز علم حضور دارد حضوری شدیدتر. موضوع عمل هر چه باشد عامل

۳۷- در مبانی شناختی بند مطلق حرکت انسان "رفتار" توصیف شده است که عمل بخشی از آن است. روشن نشده است که رفتار با عمل چه تفاوتی دارد. به نظر می‌رسد که تدوین کنندگان سند برای فرار از هم‌پوشانی صریح از کلمه رفتار استفاده کرده‌اند در حالی که باید در اینجا عمل پسندیده به کار برده می‌شد.

۳۸- بهاء‌الدین خرمشاهی، این موضوع را از دکتر دینانی در یک مصاحبه نقل کرده‌اند.

باید نسبت به سودمندی و فایده ای آن و خود عمل تصویری داشته باشد. طبق نظریات فیلسوفان علم مسلمان از مقدمات و مقومات عمل است (طباطبایی ترجمه شیروانی، ۱۳۷۴). از سوی دیگر بین دو عنصر "تعقل" و "علم" نیز ارتباط عمیقی وجود دارد. در تعریف این دو نیز که عمدتاً به صورت مصداقی صورت گرفته است، هم پوشانی کاملاً محرز است. در تعریف تفکر و تعقل در بند (۲/۳/۶/۶) چنین آمده است "حکمت، عقل، فطری و الهی، خلاقیت، اندیشه‌ورزی، پرسش‌گری، پژوهش محوری، تدبر، نقد، تجزیه و تحلیل"^۱ در تعریف علم در بند (۲/۳/۶/۸) نیز چنین آمده است. "دانش، آگاهی، بصیرت، در زمینه‌های موردنیاز، تولید دانش، معرفت به حقیقت امور، دانایی، درک علمی و هنری"^۲. مهم‌تر از آن که تولید دانش در واقع همان "تفکر و تعقل" است همان پژوهش محوری است. درک علمی نیز ناظر به فرایند تفکر و تعقل است. این تعاریف نیز حکایت از هم پوشی و عدم تمایز و استقلال این مفاهیم دارد.

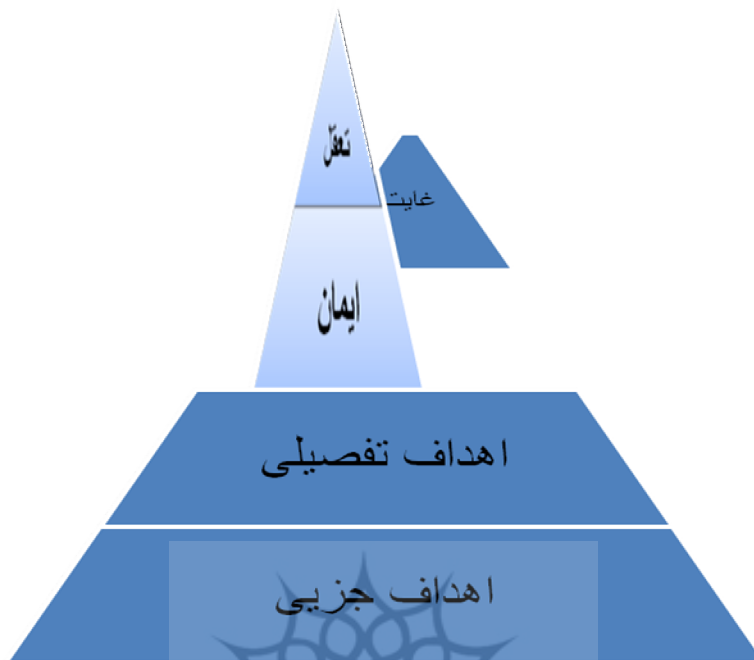
همان‌طور در بخش توصیف گفته شد، نسبت بین پنج عنصر در سه بند مجزا تشریح شده است. که این سه نسبت عبارتند از:

- رتبه ای و فضلی
- تعاملی
- وحدت در کثرت

به نظر می‌رسد که لوازم هریک از نسبت‌ها با همدیگر ناسازگار است. در خصوص نسبت اول باید گفت که چنین نسبتی با منطق الگوی هرمی سازگار نیست. زیرا در الگوی هرمی در هر سطح، اهداف تفصیل یافته در عرض هم قرار می‌گیرند و برقراری نسبت رتبه ای که به نوعی خود سلسله مراتبی است. با منطق الگوی هرمی تناسب ندارد. به سخن دیگر این بدان معنی است که داخل سطح دوم نیز یک هرم از اهداف شکل گرفته است. نگاره شماره پنج چنین تصویری را به نمایش گذاشته است.

۳۹. واقعیت این است که این تعریف کفایت لازم را ندارد زیرا خود حاوی مفاهیمی است که نیازمند تعریف اند مانند عقل فطری و الهی.

۴۰. این تعریف نیز اساساً معرف علم نیست وجود واژه‌های مشابه دانش و آگاهی حاکی از ضعف تعریف است.



نگاره ۵. نسبت مراتبی در سطح اهداف کلی اهداف

نسبت‌های دوم و سوم هر یک لوازم و شرایطی دارند که آن‌ها را سخت‌ناسازگار می‌نمایاند. و بالمآل جمع آن‌ها را ناممکن می‌سازد. توضیح این که لازمه نسبت تعاملی هم‌عرض بودن عناصر و داشتن استقلال نسبی عناصر نسبت به همدیگر است. هم‌پوشانی آن‌ها موجب می‌شوند که صحت تقسیم‌بندی عناصر مورد‌خداشه واقع گردد. اما لازمه نسبت وحدت در کثرت، کثرت در وحدت این است که بین عناصر وحدت برقرار باشد. در حقیقت این پنج‌عنصر باید یک وجود تلقی شوند که در مراتبی قرار می‌گیرند. این وحدت به نوعی نسبت تساوی را بین این پنج مفهوم برقرار می‌کند. لوازم این دو نسبت تعاملی و وحدت در کثرت باهمدیگر ناسازگار هستند.

بنابراین الگو در تشریح روابط هم‌عرضی عناصر اهداف کلی با مشکل جدی روبرو است. زیرا نسبت‌های تعریف شده به لحاظ منطقی باهم ناسازگارند و قابل جمع نیستند.

آرایه عنصر / عرصه

بعد از بررسی رابطه عرضی و طولی در سطح دوم الگو، یعنی اهداف کلی موضوع مهم دیگری که در همین سطح مطرح می‌شود روش آرایه‌ای است که در تکثیر و تفصیل بخشی اهداف در سطوح مختلف مورد استفاده قرار گرفته است. این روش در نوع خود ابتکاری است و می‌تواند از نقاط قوت این الگو محسوب گردد.

آرایه مورد نظر، همان‌طور که پیش‌تر گفته شد به صورتی، طراحی شده است که در یک بعد عناصر (تعقل / ایمان / علم / عمل / اخلاق) و در بعد دیگر آرایه عرصه‌های ارتباطی (خدا، خود، خلق و خلقت) قرار می‌گیرند. بر اساس، آرایه‌ای با بیست خانه (عنصر / عرصه) شکل می‌گیرد، که اهداف در سطوح پایین در این بیست خانه (عنصر / عرصه) تکثیر و تفصیل می‌یابند.

لازمه تشکیل آرایه، به منظور فوق آن است که دو بُعد آرایه یعنی "عرصه‌های ارتباطی" و "عناصر" در نسبت با یک موضوع واحدی تعریف شوند. اگر از منظر رابطه طولی در نظر گرفته شود باید این دو بُعد در نسبت با غایت یعنی "قرب الی الله" یا مفاهیم هم‌سنگ آن تعریف شوند. اما همان‌طور که در بحث‌های قبل گفته شد ارتباط دو بُعد با مفهوم واحدی در نظر گرفته نشده است. عرصه‌های ارتباطی در ارتباط با "هویت" و عناصر در ارتباط با قرب (هدف غایی) هویت و نفس مطرح شده اند. از این رو آرایه تعریف شده از این منظر دارای شرط لازم نیست. از منظر دیگر آرایه با مشکل منطقی روبروست. یکی از شرایط لازم برای تشکیل آرایه و به وجود آوردن بیست خانه (عنصر/عرصه) مستقل، استقلال نسبی عناصر پنج گانه است در بررسی قبل دیدیم که این پنج عنصر نسبت به هم استقلال نداشته و هم‌پوشانی دارند. موضوعی که در بند (۲/۳/۴) سند به آن تأکید شده است. لذا می‌توان گفت شکل‌گیری این آرایه به لحاظ منطقی اشکال دارد با این حساب خانه‌های بیست‌گانه اهداف وقتی تعریف شود دارای هم‌پوشانی خواهند بود و این هم‌پوشانی اغتشاش و به هم‌ریختگی را در صورت بندی اهداف ایجاد خواهد نمود. بررسی اجمالی فهرست پانصد و اندی هدف تفصیلی دوره‌های تحصیلی این هم‌پوشی نشان می‌دهد.

خلاء در سطح اهداف کلی

الگو در سطح اهداف کلی با یک خلاء جدی و قابل تأمل روبروست معلوم نیست که به چه دلیل در این سطح تنها به تشریح آرایه "عنصر/ عرصه" اکتفا شده است اما از بیان مصادیق اهداف در این سطح خودداری شده است. به سخن دیگر در سطح اهداف کلی به لحاظ محتوایی دچار نقص است. یک استنباط این می‌تواند باشد که عناصر پنج‌گانه تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق خود اهداف کلی به شمار می‌روند. اما این استنباط با توجه به مدعیات سند دارای اشکال است. زیرا شاید بتوان قبول کرد که عقل و علم به خودی خود ارزش محسوب شده یعنی مطلق علم و عقل یعنی انسان عاقل و عالم هدف باشد اما ایمان و اخلاق باید دارای مصادیق باشند. به عبارت دیگر این عناصر را به تنهایی نمی‌توان هدف کلی تلقی نمود. لذا وجود این خلاء در سطح اهداف کلی نیز از ناسازگاری‌های درونی این الگو محسوب می‌شود.

سطح اهداف تفصیلی

اهداف تفصیلی در این الگو در دو سطح تعریف شده‌اند که به اهداف تفصیلی نخست و اهداف تفصیلی دوم معروفند. در اهداف تفصیلی نخست اهداف در عناصر پنج‌گانه تفصیل و تکثیر یافته‌اند. یعنی مصادیق اهداف در عنصر عقل، عنصر ایمان، عنصر عمل، عنصر علم و عنصر اخلاق تشریح شده‌اند. این‌ها مصادیق سطح قابل انتظار اهداف کلی به شمار می‌روند. در این سطح از الگوی هدف‌گذاری، از آرایه تعریف شده در سطح قبل خبری نیست، آرایه ای که قرار است به تکثیر و تفصیل اهداف در سطوح پایین‌تر کمک کند. دلیل این عدم به‌کارگیری آرایه در اهداف تفصیلی نخست بیان نشده است. الگو در این مورد ساکت است. بنا بر توضیحات سند این الگو با رویکرد ترکیبی تدوین شده است. یعنی ترکیبی است از روش هرمی و روش آرایه ای؛ لذا باید آرایه تعریف شده تا سطح اهداف جزئی به تفصیل و تکثیر اهداف کمک به کار گرفته شود. در حالی که این روال در همه سطوح الگو دیده نمی‌شود و از این نظر الگو دچار بی‌نظمی و اغتشاش است که به نوعی حاکی از وجود ناسازگاری و ناهماهنگی است.

نکته دیگر در سطح اهداف تفصیلی نخست، وجود اصطلاح "صلاحیت" است. در سند، مصادیق عناصر اهداف تربیت در سطح تفصیلی نخست در قالب "صلاحیت" تعریف شده

است. در ویراست سوم سند، مفهوم صلاحیت بدون هیچ مقدمه‌ای و طرح مبانی آن، ظاهر شده است و از این نظر موضع‌گیری انتقادی را دچار مشکل می‌سازد. اما به طور کلی "صلاحیت" مفهومی است که رفتارگرایان جدید در مقابله با انتقادات وارد شده به شیوه هدف‌گذاری آن‌ها در سه حیطه شناختی، عاطفی، روان حرکتی، طرح کرده اند. لذا با ابداع مفهوم صلاحیت به انتقادهای به‌جا به تفکیک غیر واقعی اهداف تربیتی پاسخ داده اند. صلاحیت توانایی استفاده مؤثر و خلاق از دانش، نگرش و مهارت‌ها در شرایط مختلف تعریف شده است. این تعریف دو حوزه اراده^۱ و توانایی^۲ دانش‌آموز را در به‌کارگیری کیفیت‌های کسب شده دربرمی‌گیرد. (فارستد^۳، ۲۰۰۴). لذا بیان اهداف در قالب صلاحیت بیش‌تر به صورت نوعی توانایی است که ناظر به ترکیب کردن خلاق دانش و نگرش و مهارت است. اگر این پیش فرض را برای تعریف صلاحیت بپذیریم. به نظر می‌رسد کاربرد صلاحیت در این الگوی هدف‌گذاری موجب ناسازگاری درونی شده است. زیرا اگر عناصر پنج‌گانه اهداف کلی را در نظر بگیریم می‌بینیم که این ترکیب سه حیطه دانش، نگرش و مهارت، مثلاً در عنصر "علم" یا "ایمان" میسور نیست. یعنی بیان صلاحیت در عنصر ایمان باید بدون در نظر گرفتن شناخت و عمل باشد که این با تعریف صلاحیت سازگار نیست. در عنصر علم نیز نمی‌توان صلاحیتی تعریف کرد که عنصر عمل آن نباشد. چون علی‌الاصول علم و عمل در این الگو از هم تفکیک شده‌اند، یعنی از هم استقلال دارند. لذا ترکیب دانش نگرش و مهارت در مفهوم صلاحیت با تقسیم‌بندی عناصر و تفکیک "علم" از "عمل" و "عواطف" (ایمان و باور) ناسازگار است و لذا از این منظر الگو نیز دچار مشکل است.

اهداف جزئی

در فرودین سطح الگو یعنی اهداف جزئی، تفصیل اهداف صورت نگرفته است. در این سطح الگو، به بیان چهار اصل اکتفا کرده است. در واقع تدوین اهداف تفصیلی جزئی وظیفه برنامه‌ریزان درسی تلقی شده است که در حوزه‌های یادگیری یازده‌گانه متناسب با چهارچوب و اصول تعریف شده، اقدام به صورت بندی اهداف خواهند نمود.

۱. Will
۲. Ability
۳. Farstad

نقد الگوی هدف‌گذاری سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

اگرچه به ظاهر با تعیین اصول تدوین اهداف جزئی، کار الگو پایان یافته است. اما در بند (۴۰۳) در بخش حوزه‌های یادگیری تحت عنوان صلاحیت‌ها و یادگیری مشترک، سند به تعریف آن دسته از یادگیری‌ها پرداخته است. که تمامی خروجی‌های آموزش و پرورش باید بتوانند به گونه‌ای به آن دست یابند. در واقع در این بخش تعابیری به کار رفته مشابه تعبیر هدف است. از این رو می‌توان گفت که علی‌رغم بیان این که کار الگو در سطح اهداف جزئی به پایان رسیده است، اما در بخش صلاحیت‌های مشترک در حوزه‌های یادگیری نشانه‌هایی از دنباله الگوی هدف‌گذاری دیده می‌شود. دنباله‌ای که در چهارچوب الگو به طور مشخص تعریف نشده است. اگر بپذیریم که این بخش جزئی از الگوی هدف‌گذاری سند است. لذا می‌بایست آرایه عنصر/ عرصه در این جا نیز به کار گرفته شود اما در این سطح نیز به جای آرایه تنها به تعریف صلاحیت‌های ذیل هریک از عناصر اکتفا شده است.

از سوی دیگر اگر رابطه طولی در سطح هدف‌گذاری به معنای حرکت اهداف از کلی به جزئی و مشخص‌تر و عینی‌تر در نظر بگیریم (شکوهی، ۱۳۸۶) مشاهده می‌شود. که رابطه طولی در این سطح به سبب تعریف صلاحیت‌های مشترک حوزه‌های یادگیری این رابطه مغشوش به نظر می‌رسد. یعنی درست در زمانی که اهداف جزئی متناسب با برنامه‌های درسی باید تولید شود ناگهان اهداف نخست عنوان صلاحیت‌های مشترک تعریف شده است که در حد اهداف کلی و تفصیلی نخست است. از این رو در سطح اهداف جزئی نیز الگو دچار مشکل ناسازگاری و ناهماهنگی است.

بحث و نتیجه‌گیری

سند برنامه درسی ملی ویراست سوم مدعی است که الگوی هدف‌گذاری ویژه و ابتکاری را برای تدوین اهداف نظام تربیت و نظام برنامه درسی طراحی نموده است. این الگو شامل مفاهیم اساسی مانند غایت، اهداف کلی، اهداف تفصیلی، اهداف جریبی، عناصر (تعقل/ ایمان/ علم/ عمل/ اخلاق) عرصه‌های ارتباطی (خدا/ خود/ خلق/ خلقت) است. ساختار این الگو دارای پنج سطح است که به شکل هرم تنظیم شده است. در عین حال در سطوح مختلف (پایین‌تر از غایت) از آرایه‌ای برای تکثیر و تفصیل اهداف بهره گرفته است. از این رو می‌توان گفت که الگوی مورد نظر الگویی ترکیبی است.

در نقد این الگو از چهار ملاک ساختاری سازگاری درونی، سازگاری بیرونی، ارتباط طولی و ارتباط عرضی استفاده شده است. بررسی و نقد الگو از منظر این چهار ملاک نشان می‌دهد که در تعریف و تعیین هدف غایی سازگاری درونی و بیرونی وجود ندارد. ارتباط طولی بین عناصر اهداف کلی و غایت به خوبی تبیین نشده است. عناصر اهداف کلی نیز طبق مدعیات سند شرایط لازم برای رابطه عرضی را ندارند در نتیجه آرایه تشکیل شده برای تکثیر اهداف در سطوح پایینی هرم اهداف، به لحاظ منطقی دارای مشکل هم پوشانی است. در سطح اهداف کلی نیز یک خلاء محتوایی دیده می‌شود. یعنی در این سطح الگو فاقد بیان روشن و صریح اهداف است. هم‌چنین در سطح اهداف تفضیلی کاربرد اصطلاح "صلاحیت" الگو را دچار ناسازگاری درونی کرده است. علاوه بر این در سطح اهداف جزئی تعیین صلاحیت‌های مشترک حوزه‌های یازده‌گانه یادگیری، نظم درونی الگو را که حرکت از اهداف کلی به جزئی با مشکل جدی مواجه نموده است.

در مجموع می‌توان گفت علی‌رغم وجود ابتکار ترکیب الگوی هرمی و آرایه‌ای در صورت-بندی اهداف، این الگوی هدف‌گذاری دارای مشکلات ناسازگاری دورنی و بیرونی و نقص در روابط طولی و عرضی در ساختار الگو است. بر این اساس نیازمند اصلاحات اساسی است و با این شرایط قابلیت بهره‌گیری در سند برنامه درسی ملی را دارا نیست. برای اصلاح الگو اصلاحات زیر پیشنهاد می‌شود:

- بازبینی در گزاره غایت و متناسب سازی آن با اسناد بالا دستی به ویژه فلسفه تربیت رسمی و عمومی و رهنامه جمهوری اسلامی ایران
- بازبینی در آرایه عناصر عرصه از منظر هم پوشانی خانه‌های عنصر عرصه
- تعریف دقیق ارتباط طولی بین سطوح مختلف الگو به ویژه بین غایت و اهداف کلی
- بازبینی تقسیم‌بندی پنج‌گانه عناصر به دلیل وجود هم‌پوشانی این اجزا این تقسیم‌بندی یا به سخن منطقی عدم مانعیت در اجزا.
- باز تعریف جایگاه صلاحیت‌های پایه و متناسب‌سازی محتوای تعریف شده اهداف با این مفهوم با توجه به این که این مفهوم تمایز بین شناخت و نگرش و عمل را بر نمی‌تابد. در حالی که تمایز بین شناخت، نگرش و عمل از اصول بنیادی پذیرفته شده در این الگو است.

فهرست منابع

- باقری. خسرو، (۱۳۸۶) *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران: انتشارات مدرسه.
- خسرو، (۱۳۸۸) *فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- دبیرخانه طرح تولید برنامه درسی (۱۳۸۸): *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران: نگاهی سوم*؛ تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- زاهدی، محمد صادق، (۱۳۸۹) *کواچین و گزاره‌های تحلیلی*، تاریخ استخراج، ۸۹/۶/۳۱ وبگاه حوزه به نشانی: www.hawzah.net
- صادق زاده و همکاران (۱۳۸۸) *بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی*، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۶۷). *کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۸۶) *مبانی و اصول آموزش و پرورش*، مشهد: به نشر طباطبایی، محمدحسین، *نهایه الحکمه*، ترجمه علی شیروانی (۱۳۷۴) قم: دفتر تبلیغات حوزه علمیه قم.
- فرامرزی، قراملکی، احد. (۱۳۸۵). *اصول و فنون پژوهش در گستره دین‌پژوهی*، قم: انتشارات مرکز مدیریت حوزه علمیه قم، چاپ دوم.
- میرزا محمدی، محمدحسن. ۱۳۸۷، *چند مبحث اساسی در آموزش و پرورش تطبیقی*، تهران: یسپرون وبگاه شورای عالی آموزش و پرورش به نشانی: www.sce.ir
- وبگاه دانش‌نامه رشد به نشانی: www.daneshnameh.rosh.ir

Farstad, H. (۲۰۰۴) *Competencies for life. Some Implication for Education*, National Institute technology, Oslo, Norway, Back ground paper to workshop, unesco, ۴۷ the International Conference on Education, Geneva.