

بررسی اهداف حیطة شناختی برنامه‌های درسی «مهارتهای فکری» از حیث اهمیت فلسفی و تناسب روانی: دیدگاه متخصصین روانشناسی، مسئولین برنامه‌ریزی درسی مناطق و مدیران مدارس در امریکا

معرفی مقاله

دکتر محمود مهرمحمدی

مقاله حاضر خلاصه پژوهشی است در خصوص تعیین تناسب روانشناختانه و اهمیت فلسفی اسلف شناختی برنامه‌های درسی موسوم به 'مهارتهای فکری'. در این تحقیق که در کشور امریکا صورت پذیرفت برخی هدفهای مربوط به چهار برنامه درسی مشهور بصورت تصادفی انتخاب و با استفاده از پرسشنامه نسبت به تعیین تناسب روانشناختانه و اهمیت فلسفی آنها با عنایت به گروه سنی مورد نظر اقدام گردید. برای این منظور نظرات متخصصین روانشناسی رشد، مسئولین برنامه‌ریزی درسی مناطق آموزش و پرورش و همچنین مدیران مدارس گردآوری گردیده و پس از مقایسه و تجزیه و تحلیل آنها نتایج حائز اهمیتی بدست آمد که در مقاله بدان‌ها اشاره رفته است. مطالعه این مقاله به کلیه دست‌اندرکاران امر در برنامه‌ریزی درسی توصیه می‌گردد. این مقاله توسط برادر دکتر مهرمحمدی عضو هیئت تحریریه فصلنامه تهیه گردیده و در اختیار نشریه قرار داده شده است.

«فصلنامه»

روانشناسی تجربی (علمی)، خصوصاً شاخه روانشناسی رشد، بعنوان یکی از منابع ذی نفوذ در تاریخ برنامه‌ریزی درسی شناخته شده است (۱). در میان نظریات و تئوریهای مربوط به رشد ابعاد مختلف وجودی انسان نیز، تئوریهای ناظر به رشد قوای ذهنی - عقلی بعنوان مفیدترین ابزار برای برنامه‌ریزی درسی تلقی شده‌اند. این پدیده را بایستی متأثر از ارتباط تاریخی بین تعلیم و تربیت و رشد جنبه عقلانی انسان دانست که سبب گشته است نتایج این رشته از تحقیقات توجه دست‌اندرکاران امور آموزش و پرورش را به خود جلب نماید.

از میان کلیه تئوریهای مربوط به رشد قوای عقلی - ذهنی انسان، تئوری پیازه از حیث میزان استفاده توسط برنامه‌ریزان درسی مقام اول را داراست (۲). لیکن در کاربرد تئوری مراحل رشد او، برنامه‌ریزان درسی بطرز غیرمتعادل و غیر قابل توجیهی به چند عنصر از عناصر برنامه درسی توجه نموده و از مطالعه کاربرد تئوری در خصوص سایر عوامل برنامه غفلت نموده‌اند. بطور واضح، سؤال از تناسب محتوا و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و همچنین استراتژیهای تدریس باقوای دماغی دانش‌آموزان در مراحل مختلف رشد مستمراً مورد کنکاش واقع شده، لیکن تناسب اهداف که یکی دیگر از عناصر برنامه بحساب می‌آید مورد غفلت واقع گردیده است. این موضوع درست برخلاف نظر اندیشمندان و متخصصین برجسته و پیشتاز برنامه‌ریزی درسی همچون تایلر (۳) می‌باشد که موکداً خواستار غربال و تصفیه اهداف برنامه درسی با استفاده از دو صافی روانشناسی و فلسفه می‌باشند. تایلر معتقد است که چنین اقداماتی، از اقدامات اساسی و ضروری است که دستیابی به یک برنامه مفید و موثر جز از این طریق امکان‌پذیر نمی‌باشد.

آنچنانکه تایلر نیز پیشنهاد نموده بود، هرگونه تحقیق و تفحصی در خصوص اهداف برنامه درسی تا قبل از پاسخگویی به سئوالات ناظر بر تناسب روانشناختانه^۱ و اهمیت فلسفی^۲ بایستی ناتمام انگاشته شود. این بدانجهت است که این سئوالات به دو جنبه مرتبط با یک تصمیم‌گیری برنامه‌ای می‌پردازند که عبارتست از انتخاب اهداف برنامه. در اتخاذ چنین تصمیمی برنامه‌ریز درسی بایستی با علم به اینکه اولاً آیا اهداف مورد نظر قابل حصول برای دانش‌آموزان مورد نظر می‌باشند (صافی روانشناسی) و ثانیاً اینکه آیا این اهداف مطلوب و تحصیل کردنی می‌باشند (صافی فلسفه) دست به انتخاب آگاهانه بزند.

در این تحقیق که به مطالعه تناسب روانشناختانه و اهمیت فلسفی اهداف برنامه‌های درسی می‌پردازد، به‌منظور تحدید حوزه عملیاتی تنها به اهداف ناظر به رشد عقلانی پرداخته شده است. بدین منظور همچنین از اهداف چهاربرنامه درسی بسیار مشهور که توسط ناشران خصوصی تهیه و به‌بازار عرضه گردیده‌اند استفاده شده است. موضوع کلیه این برنامه‌ها، آموختن مهارتهای فکر کردن به دانش‌آموزان می‌باشد و به‌همین دلیل به برنامه‌های درسی

مهارت‌های فکری^۲ مشهورند. برنامه‌های چهارگانه مورد استفاده عبارتند از آدسی (Odyssey)، فلسفه برای بچه‌ها (philosophy for children)، تقویت ابزارهای (Instrumental enrichment) و کورت (CoRT) (توضیح مختصری در خصوص هر یک از برنامه‌های فوق‌الاشاره به پیوست ارائه گردیده است).

تصمیم‌گیری در خصوص عوامل برنامه درسی در انحصار یک مربع واحد نمی‌باشد (۴) در حقیقت گروه‌های مختلفی در سطوح مختلف در اینگونه تصمیم‌گیریها سهیم و دخیل می‌باشند و به همین دلیل یک برنامه‌درسی را در سطوح مختلف و از دیدگاه تصمیم‌گیرندگان مختلف باید شناخت. بر اساس مدل برنامه درسی ... ارائه شده توسط پرفسور کلاین (Klien) و همکارانش یک برنامه درسی واحد، در حقیقت پنج برنامه درسی مختلف متناسب با منابع پنج‌گانه تصمیم‌گیری، می‌باشد.

این منابع پنج‌گانه یا پنج نوع برنامه درسی که متناسب با افراد دخیل در تصمیم‌گیریهای مربوط به عناصر برنامه دسته‌بندی شده‌اند عبارتند از: برنامه درسی ایده‌آل^۱ یا برنامه درسی که توسط خبرگان هر موضوع درسی تهیه و طراحی می‌شود، برنامه درسی رسمی^۵ که عبارتست از برنامه درسی که توسط مراجع و نهادهای رسمی (مرکزی) جامعه تهیه و جهت اجرا به واحدهای آموزشی ابلاغ می‌گردد، برنامه درسی نهادی^۶ که عبارتست از برنامه درسی که در هر یک از واحدهای آموزشی بعنوان کوچکترین نهاد آموزش و پرورش و تحت نظر مدیر واحد آموزشی شکل می‌گیرد، برنامه درسی آموزشی^۷ که عبارتست از برنامه درسی که تصمیمات مربوط به عناصر آن توسط معلمین اتخاذ می‌شود (یا به عبارت دیگر برنامه‌ای که توسط معلمین به اجرا گذارده شده است) و بالاخره برنامه درسی تجربه‌شده^۸ که عبارتست از آنچه که از اجرای یک برنامه درسی دانش‌آموزان تجربه کرده و آموخته‌اند بنابراین یک برنامه درسی واحد در پنج طبقه متفاوت و بعنوان پنج برنامه درسی قابل تحقیق و تفحص است (در این مقاله قصد ارائه توضیحات تفصیلی در خصوص این مدل برنامه درسی و کاربردهای آن در برنامه‌ریزی درسی، تحقیقات و سایر فعالیتهای مربوطه را نداشته و صرفاً بواسطه مورد استفاده قرار گرفتن در این تحقیق به آن اشاره شده است).

در این پژوهش ادراکات و برداشتهای سه گروه از گروههای پنجگانه‌ای که می‌توانند در فرایند تصمیم‌گیری در خصوص برنامه درسی شرکت جسته و برنامه‌های متفاوتی را ارائه نمایند. درباره تناسب روانشناختانه و اهمیت فلسفی اهداف برنامه‌های فوق‌الاشاره دریافت گردیده است. این سه گروه عبارتند از:

الف: متخصصین و محققین رشته روانشناسی رشد که تحقیقاتشان بر مبنای الگوی ارائه شده توسط پیازه بوده و بعنوان نوییازه‌ایها^۹ شناخته شده‌اند. این گروه نماینده برنامه‌ریزان

درسی هستند که حاصل کارشان «برنامه درسی ایده‌آل» شناخته می‌شود.

ب: مدیران و یا مسئولین برنامه‌ریزی درسی در سطح مناطق آموزش و پرورش ایالت کالیفرنیا که حاصل کار آنان «برنامه درسی رسمی» شناخته می‌شود.

ج: مدیران مدارس که نظریاتشان نماینده یک «برنامه درسی نهادی» است.

در مطالعه تناسب روانشناختانه و اهمیت فلسفی اهداف برنامه با استفاده از منابع سه گانه اطلاعات که ذکر آنها در بالا گذشت تلاش گردیده تا اطلاعاتی جهت پاسخگویی به سئوالات شش گانه ذیل (سئوالات تحقیق) گردآوری شود:

۱ - هر یک از منابع اطلاعاتی (مدیران مدارس، مسئولین برنامه‌ریزی درسی مناطق، و متخصصین و محققین ثنویاژه‌ای) چه نوع برداشتی نسبت به تناسب روانشناختانه اهداف برنامه‌های انتخاب شده دارند؟

۲ - هر یک از منابع اطلاعاتی چه نوع برداشتی در خصوص اهمیت فلسفی اهداف برنامه‌های انتخاب شده دارند؟

۳ - از مقایسه نتایج حاصل از برداشتهای منابع سه گانه مختلف در خصوص تناسب روانشناختانه اهداف برنامه‌های درسی با رشد سنی کودکان مورد نظر چه نتیجه‌ای حاصل می‌شود؟

۴ - از مقایسه نتایج حاصل از برداشتهای منابع سه گانه مختلف در خصوص تناسب روانشناختانه اهداف از یکسو و برداشتهای طراحان برنامه‌های درسی مورد تحقیق چه نتیجه‌ای حاصل می‌شود؟

۵ - از مقایسه نتایج حاصل از برداشتهای منابع سه گانه مختلف در خصوص اهمیت فلسفی اهداف برنامه‌های درسی چه نتیجه‌ای حاصل می‌شود؟

۶ - ارتباط ویژگیهای جمعیت نمایی (دموگرافی) و سوابق خدمت مدیران مدارس و مسئولین برنامه درسی با برداشتهای ایشان نسبت به تناسب روانشناختانه اهداف و اهمیت فلسفی آنها چیست؟

متغیرهای جمعیت نمایی (دموگرافی) که در این تحقیق مورد استفاده و مطالعه قرار گرفت. عبارتند از: سنوات تحصیل پس از دبیرستان، سنوات خدمت در این شغل، زمینه تخصصی در تدریس، میزان کار و مطالعه در زمینه رشد ذهنی - عقلانی کودکان، میزان اطلاع از تئوری مراحل رشد ذهنی، میزان آشنائی با برنامه‌های درسی «مهارتهای فکری» مورد مطالعه این تحقیق، و دوره تحصیلی که در آن به کار اشتغال دارند (ابتدائی، راهنمائی، دبیرستان).

نمونه آماری محققین ثنویاژه‌ای از میان اعضاء «جامعه‌زنان پیازه^۱» و همچنین اعضاء

گروه تحقیقاتی موسوم به پیازه، تئوری و تعلیم و تربیت^{۱۱} که یکی از گروه‌های تخصصی انجمن تحقیقات علوم تربیتی امریکا^{۱۲} می‌باشند بصورت تصادفی انتخاب گردیدند. انتخاب تصادفی تنها از میان کسانی بعمل آمد که دارای سمت استادی دانشگاه نیز بودند. نمونه آماری مدیران مدارس و مسئولین برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش از میان شاغلین منطقه جنوب کالیفرنیا که منطقه‌ای برتر اکم می‌باشد انتخاب گردیدند. کل جامعه آماری این تحقیق را ۲۸۰ نفر تشکیل می‌دادند که از این تعداد ۸۰ نفر محققین ثنویپایزه‌ای، ۱۰۰ نفر مدیران مدارس و ببالاخره ۱۰۰ نفر مسئولین برنامه‌ریزی درسی مناطق آموزش و پرورش بودند.

از آزمودنی‌ها درخواست گردید تا به یک پرسشنامه‌ای که قبلاً از نظر روانی و پایایی اقدامات لازم روی آن بعمل آمده بود پاسخ دهند. این پرسشنامه از افراد پساد شده در فوق می‌خواست تا تناسب روانشناختانه و اهمیت فلسفی ۳۲ هدف مشخص که قبلاً بصورت تصادفی از برنامه‌های درسی مورد مطالعه در این تحقیق انتخاب گردیده بود ارزیابی نمایند. مقیاس مورد استفاده جهت تعیین تناسب روانشناختانه هریک از اهداف مندرج در پرسشنامه دوره ۱۲ ساله تحصیل را به چهار طبقه مساوی تقسیم نموده و در هر یک از طبقات که شامل سه پایه تحصیلی می‌بود، پاسخ دهنده می‌بایست معین نماید که هدف مورد نظر برای کدامیک از سطوح توانائی (پائین، متوسط، بالا) مناسب می‌باشد. عبارت دیگر این مقیاس دارای ۱۲ درجه بوده و بسا علامتگذاری هریک از درجات مشخص می‌گردید. هدف مورد نظر مناسب دانش‌آموزان کدام یک از پایه‌های تحصیلی و در چه حد از توانائی می‌باشد. همچنین مقیاس مورد استفاده جهت تعیین اهمیت فلسفی اهداف متشکل از چهار درجه بود که عبارتند از: بسیار مهم، مهم، نه چندان مهم، و بی‌اهمیت.

بواسطه عوامل مختلفی منجمله زمان اجرای تحقیق، متاسفانه از مجموع ۲۸۰ پرسشنامه ارسالی تنها ۱۱۲ مورد آنها (معادل ۴۰٪) تکمیل و به موقع عودت داده شد که این اطلاعات مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و یافته‌های ذیل استخراج گردید.

۱ - مدیران و مسئولین برنامه‌ریزی درسی مناطق آموزش و پرورش نوعاً اهداف برنامه‌های درسی را برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم تحصیلی که از توانائی ذهنی بالائی برخوردار باشند مناسب تشخیص دادند. لیکن برداشت محققین ثنویپایزه‌ای حاکی از تشخیص متفاوتی بود. اکثر پاسخهای دریافت شده از این گروه بیانگر این بود که اهداف مورد سؤال برای دانش‌آموزان پایه‌های هفتم تا نهم تحصیلی که از توانائی ذهنی بالائی برخوردار باشند و یا برای دانش‌آموزان با توانائیهای ذهنی متوسط که در پایه‌های تحصیلی دهم تا دوازدهم قرار دارند مناسب می‌باشد. بدیهی است برداشتهای مدیران و مسئولین برنامه‌ریزی درسی مناطق با مختصات تئوری مراحل رشد ذهنی پیازه سازگار نبوده و دیدگاه محققین ثنویپایزه‌ای با

تئوری مذکور هماهنگی و همخوانی دارد.

۲ - هر سه منبع اطلاعاتی اعتقاد داشتند که کلیه هدفهای مندرج در پرسشنامه یا از اهمیت بسیار برخوردار بوده و یا حائز اهمیت می‌باشند. به عبارت دیگر در خصوص اهمیت فلسفی هیچیک از اهداف مورد سؤال هیچیک از گروههای سه گانه تردیدی از خود نشان نداده و اجماعاً بر اهمیت فراگیری مهارتها و قابلیت‌های فکری توسط دانش‌آموزان تأکید ورزیدند.

۳ - در تحلیل عاملی داده‌های مربوط به تناسب روانشناختانه که از هر یک از منابع اطلاعاتی سه گانه بدست آمده بود، ساختارهای عاملی متفاوتی بدست آمد. بنابراین چنین نتیجه‌گیری شد که گروههای مختلف اساساً در ارزیابی توانائیهای ذهنی پیش نیاز حصول به اهداف مختلف اختلاف نظر داشته‌اند. لذا ریشه اختلاف برداشتهای مربوط به تناسب روانشناختانه اهداف را که در بندهای پیشین به آن اشاره رفت بایستی در این امر جستجو نمود.

۴ - برداشتهای مربوط به تناسب روانشناختانه اهداف که از سوی مدیران و برنامه‌ریزان درسی مناطق آموزش و پرورش ابراز گردیده بود حاکی از توافق نظر بین این دو گروه بود. لیکن نظریات این دو گروه با نظر گروه سوم که محققین نئوپیاژه‌ای بودند تفاوت‌های معنی‌دار نشان می‌داد. این تفاوت هم در تجزیه و تحلیل کلی که از مجموع ۳۲ هدف مورد ارزیابی بدست آمد و هم در تجزیه و تحلیل انفرادی هدفها یا مهارتهای فکری خاص معنی‌دار می‌نمود. تفاوت ما بین برداشتهای مدیران از یکسو و محققین نئوپیاژه‌ای از سوی دیگر در هنگام ارزیابی اهدافی بروز می‌گردد که مهارت بنیادی^{۱۳} مستتر در آن از نوع قابلیت تفکر منطقی (قیاسی)^{۱۴} و یا استقرائی^{۱۵} می‌بود. مسئولین برنامه‌ریزی درسی و محققین نئوپیاژه‌ای نیز در ارزیابی تناسب روانشناختانه آن دسته از اهداف با تفاوت معنی‌دار مواجه گردیدند که مهارت بنیادی مستتر در آن از نوع ارزشیابی^{۱۶} تفکر استنباطی^{۱۷} و تفکر منطقی (قیاسی) بود.

۵ - مقایسه برداشتهای مربوط به تناسب روانشناختانه اهداف مکسب از منابع سه گانه اطلاعاتی این تحقیق از یکسو با معتقدات تهیه کنندگان برنامه‌های «مهارتهای فکری» مورد مطالعه از سوی دیگر، منتج به همان نوع نتایجی گردید که از مقایسه برداشتهای حاصل از ارزیابی سه گروه مورد استفاده در این تحقیق بدست آمد. بطور خلاصه، تهیه کنندگان برنامه‌های درسی از حیث برداشت مربوط به تناسب روانشناختانه اهداف با مدیران و مسئولین برنامه‌ریزی درسی مناطق آموزش و پرورش اعلام هم‌رأیی و توافق نمودند. بالتجربه آراء تهیه کنندگان برنامه‌های درسی در تعارض و ضدیت با آراء محققین نئوپیاژه‌ای قرار گرفت.

۶ - تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به ارزیابی اهمیت فلسفی اهداف که ارزشیابیهای بعمل آمده از کلیه ۳۲ هدف را بطور کلی و یکجا مورد نظر قرار می‌داد، حاکی از وجود اتفاق نظر و عدم وجود اختلاف معنی‌دار بین گروههای سه گانه تحقیق بود.

تجزیه و تحلیل‌های انفرادی اهداف نیز تنها در مورد ۵٪ از اهداف اختلاف معنی‌دار در تعیین درجه اهمیت فلسفی هدفها توسط گروههای متفاوت را نشان می‌داد.

۷- بطور کلی هیچ رابطه معنی‌داری میان متغیرهای دموگرافیک از یکسو و برداشتهای مدیران و مسئولین برنامه‌ریزی درسی مناطق آموزش و پرورش در خصوص اهمیت فلسفی و تناسب روانشناختانه اهداف از سوی دیگر بدست نیامد. البته استثنائاتی نیز وجود داشت که عبارتند از: ارزیابی میزان اهمیت اهداف توسط مسئولین برنامه‌ریزی درسی و سطح دانش ایشان از تئوری پیازه، ارزیابی میزان تناسب روانشناختانه اهداف توسط مدیران با دوره تحصیلی که در آن به کار اشتغال دارند.

استفاده‌هایی که از نتایج این تحقیق می‌توان بعمل آورد:

بر مبنای یافته‌های تحقیق، نتایج ذیل قابل استنتاج می‌باشد:

عدم ارزیابی قاطعی که نسبت به تناسب روانشناختانه برخی از اهداف مورد سوال از جانب مدیران و مسئولین برنامه‌ریزی درسی به چشم می‌خورد، می‌تواند بدلیل اختلاف در نحوه دریافت و برداشت از ماهیت هر یک از مهارتهای فکری مورد سوال توسط پاسخ دهندگان بوده و یا اینکه تفاوتی که در زمینه سوابق شغلی و حرفه‌ای - میان پاسخ دهندگان وجود دارد باعث این امر گردیده باشد. همچنین توزیع تصادفی فراوانیهای بدست آمده از ارزیابی محققین ثویپایه‌ای از تناسب روانشناختانه مهارتهای فکری که بعضاً بروز می‌نمود را می‌توان به عدم وجود شواهد متقن و محکم علمی - تجربی برگرفته از تحقیقات پیازه‌ای در حال حاضر دانست. تحقیقات در حوزه روانشناسی رشد بویژه در حیطه رشد قوای ذهنی و عقلی از دست‌یابی و ارائه نتایج سازگار در خصوص توانمندیهای ذهنی و مهارتهای فکری انسان در سطوح مختلف سنی عاجز مانده است (۵). در واقع تفاوتی موجود بین شواهد و قرائن تجربی مربوط به قابلیت‌های فکری انسان در سنین مختلف ریشه تفاوتیهای بدست آمده از داده‌های محققین ثویپایه‌ای در باب تناسب روانشناختانه اهداف برای گروههای مختلف سنی بایستی به حساب آید.

داده‌های مربوط به اهمیت فلسفی اهداف که از گروههای سه‌گانه دریافت گردید، شاهد روشنی است بر جایگاه رفیع و موقعیت مهمی که اهداف ناظر به رشد قوای ذهنی - فکری در برنامه‌های درسی دارا می‌باشند. ابراز عقیده حاکی از اهمیت اجتناب‌ناپذیر مهارتهای فکری توسط سه گروه شرکت کننده در تحقیق تقریباً برای کلیه ۳۲ هدف مورد سوال صادق بوده و درجه اعطاء شده به هدفها «مهم» و یا «بسیار مهم» می‌باشد. لیکن استثنائاتی نیز وجود داشت که مربوط به تواناییهایی از قبیل «کشیدن شکلی که بتواند روابط بین عناصر یک مسئله را نشان دهد»، «طراحی راهبردی برای برخورد و درک بهتری از دستور العمل‌های پیچیده» بود.

برداشت‌های ناظر به اهمیت فلسفی اهداف، ابراز شده توسط گروه‌های شرکت‌کننده در تحقیق، تطابق و توافق کامل با نظرات طراحان و تهیه‌کنندگان برنامه‌های «سهارتهای فکری» مورد مطالعه داشت. این بدان خاطر است که هر یک از تهیه‌کنندگان برنامه‌ها، حصول به مجموعه اهداف منظور شده در برنامه خود را بعنوان اقدامی حیاتی جهت برخورداری از یک زندگی توأم با توفیق بحساب آورده‌اند. چنانچه ایشان نیز مورد پرسش قرار می‌گرفتند، بدیهی است که درجه اهمیت اهداف چیزی جز «مهم» و «بسیار مهم» تعیین نمی‌شد.

اختلاف نظر بدست آمده بین نظرات محققین نوییازه‌ای از یکسو و مدیران و مسئولین برنامه‌ریزی درسی از سوی دیگر، بعنوان یک منبع نگرانی جدی باید مورد توجه دست‌اندرکاران امر برنامه‌ریزی درسی قرار گیرد. چنانچه ارزیابی محققین نوییازه‌ای ناظر بر اینکه مهارتهای مورد سؤال برای دانش‌آموزان سطوح بالاتر تحصیلی (سنین بالاتر) تناسب دارد از پشتوانه لازم عینی - تجربی برخوردار باشد، آنگاه ارزیابی مدیران و مسئولین برنامه‌ریزی درسی را که این اهداف را برای سطوح پائین‌تر تحصیلی (سنین پائین‌تر) مناسب تشخیص داده‌اند بایستی مصداق بارزی از تعیین تکلیف طاقت فرسا برای دانش‌آموزان دانست. ترس و نگرانی ابراز شده توسط یکی از برجسته‌ترین محققین روانشناسی معاصر پرفسور ال‌کایند (Elkind) نیز در اینصورت ریشه در واقعتهای امروز مدارس دارد. ال‌کایند در آخرین کتاب خود با عنوان «کودک شتابزده: رشد زودرس و باعجله» (۱۹۸۵) (۶). دقیقاً بر این نکته انگشت گذاشته و همانگونه که ملاحظه گردید یافته‌های این تحقیق موید نظرات و دیدگاههای وی از کار درآمد. بدیده تعیین تکلیف طاقت فرسا برای دانش‌آموزان را ممکن است بتوان بعنوان ریشه بسیاری از مسائل و مشکلات امروزی آموزش و پرورش معرفی نمود.

برای ایجاد توافق و نزدیک ساختن هر چه بیشتر دو دنیای مستقل و مجزا که یکی متعلق به مجریان و دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت بوده و دیگری متعلق به محققین و دانشمندان می‌باشد، بایستی تلاشهای منظم و حساب شده‌ای صورت پذیرد چنین تلاشهایی برای افزایش ضریب اطمینان دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت جهت دستیابی به اهداف و مقاصد مطلوب و مورد نظر از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد. تلاشهایی که بمنظور پر کردن خلاء موجود بین نظرات و برداشتهای ناظر به تناسب روانشناختانه اهداف صورت خواهد پذیرفت مشتمل بر اقدامات چندی است که به ذکر برخی از آنها می‌پردازیم:

در درجه اول، کارگزاران آموزش و پرورش بایستی نگرش مثبت‌تر و خوشبینانه‌تری نسبت به تحقیقات تجربی که در حوزه علوم مربوط به آموزش و پرورش (از قبیل روانشناسی) بعمل می‌آید پیدا نمایند.

دست‌اندرکاران آموزش و پرورش غالباً یا از نتایج تحقیقات بعمل آمده بی‌اطلاعند و یا

چنانچه اطلاع از این منابع دارند بواسطه تغییر و تحولاتی که در حوزه معارف علمی و یافته‌های تحقیقاتی بوقوع می‌پیوندند از به کار بستن آنها اکراه دارند. این واقعیت توسط یافته‌های این تحقیق نیز به اثبات رسید چرا که مدیران و مسئولین برنامه‌ریزی درسی نیز به ضعف مبانی علمی و اطلاعاتی در خصوص یافته‌های روانشناسی رشد (رشد ذهنی - عقلی) اعتراف نمودند. هر چند که مسئله بروز تغییر و تحولات در دانش بشری یک زمینه موجه نگرانی برای دست اندرکاران آموزش و پرورش است، لیکن امتناع از بکار بستن آنها هرگز نتیجه معقولی نیست. به عبارت دیگر، احتمال اشتباه و یا تغییر نبایستی دلیل بر عدم اعتبار یا خلاف واقع بودن یافته‌های علمی تلقی شود. این معنی را بوکمن (Buchman) (۷) به طرز زیبایی بیان داشته است: «معادل دانستن ادعای موقت حقیقت با ادعای حقیقت موقت اشتباه فاحشی است»^{۱۸} بنا بر این کارگزاران آموزش و پرورش نبایستی محروم از «آخرین یافته‌های علمی» مانده بلکه ضمن استفاده از چنین منابع اطلاعاتی بایستی همواره در صدد تأیید موقیبت یافته‌های علمی به عنوان آخرین دانش موجود باشند. در تشخیص اینکه کدامیک از تئوریا و یا نتایج حاصل از کدام برنامه تحقیقاتی در هر مقطع زمانی بعنوان مبانی اطلاعات مورد استفاده قرار گیرد توماس کون (Thomas Khun) نویسنده کتاب مشهور «ساختار انقلاب علمی» (۸) معیاری معرفی نموده است که همانا استفاده از تئوریا و تحقیقاتی است که در هر زمان توسط جامعه محققین در هر حیطه علمی بعنوان پارادایم (Paradigm) یا نمونه اعلی شناخته شده و زیر بنای غالب فعالیت‌های تحقیقاتی را تشکیل میدهد. کوتاه سخن اینکه در برخورد با مبانی و یافته‌های علمی موجود اعتماد همراه با آزاداندیشی^{۱۹} شیوه‌ای است که مجریان و دست اندرکاران امور آموزش و پرورش باید به آن تمسک جویند. این شیوه برخورد در حقیقت همان شیوه مشهور به «لیوان نیمه پر و نیمه خالی»^{۲۰} است که در باب مفهوم یافته‌های تحقیقاتی نیز باید به کار بسته شود.

چنین است که توصیه تایلر (Ralph Tyler) بعنوان یکی از پیشتازان برنامه‌ریزی درسی در خصوص استفاده از روانشناسی و فلسفه بعنوان دو منبع تصفیه کننده اهداف برنامه‌های درسی معنا و مفهوم پیدا نموده و این مرحله بعنوان یک مرحله حیاتی در فرآیند برنامه‌ریزی درسی شناخته شده است.

دومین اقدام در جهت حل اختلاف و تفاوت‌های موجود میان دیدگاه‌های محققین و دانشمندان از یکسو و مدیران و کارگزاران آموزش و پرورش از سوی دیگر، پرداختن به موضوع چگونگی گزارش یافته‌های علمی - تحقیقاتی است. این اقدام در حقیقت به منزله وسیله‌ای است در جهت دستیابی به گام (هدف) اول که ذکر آن در بالا گذشت. برقراری ارتباط مفید و موثر بین این دو قشر، تنها زمانی شانس تحقق و عملی شدن خواهد داشت که کارگزاران و دست اندرکاران آموزش و پرورش در درجه اول بتوانند موضوعات علمی را فهمیده و در درجه دوم

نسبت به حقانیت یافته‌های علمی - تحقیقاتی متقاعد گردند. مسئولیت گزارش نتایج حاصل از تحقیقات به نحوی که دو شرط فوق را برآورده سازد، از جمله مسئولیتهای محققین و پژوهشگران است.

این مطلب خصوصاً درباره تحقیقات مربوط به علوم اجتماعی، مانند روانشناسی، مصداق ویژه دارد، چرا که محققین این حوزه‌های معرفتی به حل مسئله درک عموم از یافته‌های تحقیقاتی بایستی به عنوان یکی از نگرانیهای اصلی فکر کنند. نهایتاً، حل اختلاف و تفاوت‌های موجود میان دیدگاههای محققین از یکسو و مدیران و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی از سوی دیگر، می‌تواند منوط به راه‌اندازی برنامه‌های تحقیق و توسعه مشترک باشد. مبانی اطلاعاتی حاصل از اجرای چنین برنامه‌های تحقیقاتی توافق و سازگاری بیشتری با دنیای واقع داشته و لذا از شانس بکار بسته شدن بیشتری برخوردارند. اندیشمندان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی از قبیل شوآب (Schwab) در زمره مدافعین استفاده از چنین روشی در تحقیق و توسعه مربوط به برنامه‌های درسی بحساب می‌آیند.

توصیه‌هایی برای تهیه و یا انتخاب برنامه‌های درسی:

فرآیند برنامه‌ریزی درسی موثر اقتضا می‌کند برنامه‌ریزان درسی خود را مقید و موظف به تحقیق و بررسی در خصوص تناسب روانشناختانه و اهمیت فلسفی اهداف برنامه‌های درسی مورد نظر بنمایند. عدم توجه به این وظائف اساسی در برنامه‌ریزی درسی در حقیقت به منزله استقبال از شکست و ناکامی است و می‌تواند موجب بروز مسائل جدی از قبیل افت تحصیلی گردیده و حصول به اهداف مورد نظر را غیر ممکن سازد.

همکاری بیش از پیش میان جوامع تحقیقاتی - علمی، همچون دانشگاهها از یکسو و مدیران مدارس و مسئولین برنامه‌ریزی درسی مناطق آموزش و پرورش از سوی دیگر از اجزاء ضروری یک فرآیند صحیح برنامه‌ریزی درسی بحساب می‌آید. اندیشمندان و محققین علوم مربوط به آموزش و پرورش یا از طریق دخالت مستقیم در تصمیمات مربوط به برنامه درسی، از قبیل تشخیص تناسب روانشناختانه اهداف برنامه با ویژگیهای گروه سنی مورد نظر، و یا از طریق آموزش عناصر دست‌اندرکار امر برنامه‌ریزی درسی، بایستی فرآیند برنامه‌ریزی درسی را تحت تاثیر خود قرار دهند.

عناصری که در انتخاب و یا ارزشیابی برنامه‌های درسی دخیل هستند، بایستی تسائید تناسب روانشناختانه اهداف برنامه با ویژگیها و قابلیت‌های گروه سنی مورد نظر را جزو مسئولیتهای اساسی خود قلمداد نمایند. به عبارت دیگر سؤال مربوط به تناسب روانشناختانه بعنوان یک سؤال اساسی در طراحی برنامه درسی بایستی نقش ویژه‌ای در تهیه و یا انتخاب

توصیه‌هایی برای تحقیقات آتی:

محققین می‌بایست تلاش نمایند تا با کنکاش دقیق دلیل یا دلایل مربوط به اختلاف‌نظر بین محققین نوییازه‌ای از یکسو و مدیران و مسئولین برنامه‌ریزی درسی از سوی دیگر در خصوص برداشتهای ناظر به تناسب روانشناختانه اهداف برنامه‌ها را کشف نمایند. میزان آگاهی از تحقیقات و تئوریهای مربوط به روانشناسی رشد بویژه حوزه روانشناسی رشد ذهنی - عقلی ممکن است بعنوان عامل تبیین‌کننده چنین تفاوت‌هایی مطرح باشد. تحقیقات با نمونه‌های بزرگتر برای پاسخگویی دقیقتر به این پرسش مورد نیاز میباشد.

دریافت و فهم بهتری از اختلاف در برداشتهای ناظر به تناسب روانشناختانه اهداف میتواند از طریق جمع‌آوری داده‌هایی ناظر به تناسب عملی (پراگماتیکی)^{۲۱} برنامه‌های درسی مهارتهای فکری محقق گردد. داده‌های مربوط به عملکرد حقیقی دانش‌آموزان می‌تواند کمک موثری در جهت چگونگی حل اختلاف بدست آمده در برداشتها بنماید.

همانگونه که پیشتر اشاره گردید در تحلیل عاملی داده‌های بدست آمده از گروههای سه گانه تحقیق ساختار عاملی واحدی بدست نیامده و این خود حاکی از این واقعیت دانسته شد که گروههای یاد شده در فوق دارای نگرش واحدی نسبت به اینکه مهارتهای بنیادین تعبیه شده در هریک از مهارتهای فکری کدامند، ندارند. در خصوص این تحلیل عاملی و ساختارهای بدست آمده تحقیقات بیشتری باید صورت پذیرد تا دیدگاههای هریک از سه گروه نسبت به موضوع روشن گردد. برداشتهای گوناگون نسبت به ساختارهای بنیادی ذهنی که پیش نیاز فسرآگیری مهارتهای فکری مورد سؤال دانسته شده است میتواند بعنوان عامل دیگری که قادر به تبیین اختلاف مشاهده شده در برداشتهای ناظر به تناسب روانشناختانه اهداف میباشد مورد تحقیق و تفحص قرار گیرد. در این خصوص نیز تحقیقات با استفاده از نمونه‌های بزرگتر مورد نیاز میباشد تا بتوان مشخص نمود آیا عدم همخوانی ساختارهای عاملی ناشی از بی‌ثباتی ساختارهاست یا خیر.

معلمین بعنوان یکی از منابع تصمیمات ناظر به برنامه‌های درسی شناخته شده‌اند. تلاش در جهت کسب نظرات و برداشتهای آنان در خصوص تناسب روانشناختانه اهداف و همچنین اهمیت فلسفی آنها، یکی از زمینه‌های تحقیقاتی دیگر است که بایستی در آینده دنبال شود.

صرفنظر از اختلاف نظرهای فلسفی (معرفت‌شناسانه) در باب ماهیت ذهنی و یا عینی دانش تجربی، بایستی اذعان داشت که دقت و صحت قضاوتهای مربوط به تناسب روانشناختانه اهداف از یک توصیف دقیق و عینی در خصوص توانمندیهای ذهن انسان سرچشمه میگیرد. از

سوئی تحقیقات این حوزه از معرفت بشری (حوزه رشد قوای ذهنی و عقلی) هنوز بصورت یک مجموعه واحد از یافته‌ها جلوه ننموده و تعارضاتی در این زمینه بچشم میخورد. آنچه ضروری بنظر میرسد عبارتست از تلاش هماهنگ و نظام یافته محققین این رشته برای حل و رفع ناهماهنگیها و ناسازگاریهایی که در یافته‌های تحقیقاتی موجود وجود دارد. حصول به یک پایگاه منسجم تئوریک در این حوزه از دانش بشری از جمله مهمترین و حساسترین پیشرفتهای علمی است که دست اندرکاران آموزش و پرورش به انتظار آن نشسته‌اند.

نتیجه‌گیری

در پایان میتوان چنین نتیجه‌گیری نمود که انجام این مطالعه در باب تناسب روانشناختانه اهداف مربوط به حیطه شناختی و همچنین اهمیت فلسفی آنها، کمک موثری به تئوری و عمل در برنامه‌ریزی درسی نموده است. نظریه پردازان برنامه‌ریزی درسی که با پیشنهاد استفاده از روانشناسی بعنوان یک منبع تصفیه اهداف با دیده شک و تردید می‌نگریستند، اکنون با این واقعیت انکارناپذیر مواجهند که اقداماتی جهت حل اختلاف نظر نسبت شده در قضاوت‌های مربوط به تناسب روانشناختانه اهداف لازم است تا از اینطریق شانس دستیابی به اهداف موردنظر افزایش یابد.

این تحقیق اثبات نمود که برداشتهای مربوط به تناسب روانشناختانه اهداف به تبع منبع اطلاعاتی مورد استفاده (محققین یا مجریان) تغییر نموده و دامنه تغییرات نیز قابل توجه میباشد. ظهور این اختلاف در قضاوت‌های ارائه شده توسط محققین نوبتیازای از یکسو و برنامه‌ریزان درسی مناطق و مدیران مدارس از سوی دیگر به وضوح منعکس میباشد. بخاطر آوری که منابع سه‌گانه اطلاعاتی مورد استفاده در این تحقیق اجماعاً بر اهمیت فلسفی اهداف مورد سؤال صحه گذاردند. این معنی بایستی سبب تفکر دوباره در فرایندهای طراحی برنامه‌های درسی گردیده چرا که غالباً در این فرایند نسبت به کنش متقابل میان بیانی اطلاعاتی تجربی (علمی) و دانش حاصل از تجربیات عملی مسئولین برنامه‌ریزان درسی غفلت ورزیده شده است. پرداختن به این مسئله در حقیقت منجر به قرار گرفتن در مقابل واقعتهای وجودی (تکوینی) دانش‌آموزان خواهد گردید.

کلیه دست‌اندرکاران امر برنامه‌ریزی درسی نیز بایستی کوشش نمایند ارتباطی بین تحقیقات و فرایند برنامه‌ریزی درسی بطرز اصولی و جوهری برقرار شود. شکوفایی نمودن توانمندیهای ذهنی دانش‌آموزان و یا هر بعد دیگری از ابعاد وجودی آنان، در صورتی که انتظارات و توقعات تناسبی با تواناییهای هر مرحله از رشد نداشته باشد، هدفی دست‌نیافتنی خواهد بود. تنها طریق برای هدایت فراگیران به سطح موردنظر از رشد را باید در آغاز راه از

همان جایی که آنان قرار دارند جستجو نمود. جز این عمل نمودن در حقیقت به منزله استقبال از شکست و ناکامی است.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

پیوست

معرفی اجمالی برنامه‌های درسی مهارت‌های فکری

CoRT (Cognitive Research Trust)

۱- کورت

تهیه کننده: ادوارد دُبونو (Edward de Bono)

هدف: آموزش مهارت‌های فکری مورد استفاده در داخل و خارج مدرسه برای همگان
نمونه مهارتها: - تشخیص نقاط مثبت، منفی و جالب یک راه حل، ایده و...

- در نظر گرفتن کلیه عوامل ذی‌مدخل در ارزشیابی

مخاطبین: گروه سنی ۸ تا ۲۲ سال در کلیه سطوح توانایی

روش: دانش‌آموزان پس از تدریس یادداشتهای مربوط به هر درس توسط معلم به تمرین مهارتها می‌پردازند. تمرینها نیز توسط معلم ارائه و عملیات دانش‌آموزان تحت کنترل و نظارت معلم قرار دارند.

پرتال جامع علوم انسانی

Philosophy for children

۲- فلسفه برای کودکان

تهیه کننده: ماتیو لیپمن (Matthew Lipman)

هدف: بهبود قابلیت‌های استدلال در کودکان از طریق واداشتن آنها به تفکر در خلال مباحث مربوط به مفاهیم حائز اهمیت برای آنان.

نمونه مهارتها: استنتاج کردن، قیاس و همانندی، ساختن فرضیات، طبقه‌بندی کردن.

مخاطبین: کودکان در سنین آمادگی تا دبیرستان

روش: دانش‌آموز داستانهایی را که کودکان کنجکاو و هوشمند شخصیت‌های آنرا تشکیل میدهند مطالعه می‌کنند، سپس معلم به طرح و داغانت می‌دهد که از قبیل سئوالات و پرسشنامه‌ریزی شده است

می‌پردازند. معلم از تمرین و بازی نیز در کلاس استفاده می‌نماید.

Instrumental Enrichment

۳- تقویت ابزار

تهیه کننده: روئن فیورستین (Reuven Feuerstein)

هدف: تقویت قابلیت‌های فکری و حل مسئله بمنظور تربیت فراگیران متکی به خود و مستقل. نمونه مهارتها: طبقه‌بندی کردن، مقایسه کردن، درک رابطه‌ها، اجزای دستورالعمل‌ها، برنامه‌ریزی، سازماندهی، استدلال منطقی، استدلال قیاسی و استقرایی، ترکیب کردن. مخاطبین: دانش‌آموزان سالهای آخر دوره ابتدایی، دوره ابتدایی و متوسطه.

روش: دانش‌آموزان استفاده از مواد از پیش آماده شده به انجام تمرینات از نوع قلم و کاغذی در رابطه با مهارت آموزش داده شده توسط معلم می‌پردازند. بمنظور تعمیق فهم دانش‌آموزان و ایجاد قابلیت انتقال مهارتها از محیط مدرسه به محیط خارج، بحثهایی در کلاس درمی‌گیرد. معلم نقش یک عنصر واسطه در فرایند یادگیری را ایفا می‌نماید. مهارت‌های فکری تعبیه شده در مواد این برنامه مربوط به موضوع خاصی نمی‌باشند، بلکه به موازات تدریس موضوعات درس توسط معلم آموزش داده میشود.

Odyssey

۴- ادسی

تهیه کننده: گروهی از محققین وابسته به دانشگاه‌هاروارد، مؤسسه برانک و نیومن، با همکاری وزارت آموزش و پرورش ونزوئلا.

هدف: آموزش طیف وسیعی از مهارت‌های فکری عمومی
نمونه مهارتها: مشاهده دقیق، طبقه‌بندی کردن، استفاده دقیق از زبان، استدلال قیاسی، تولید آزمون فرضیات، راهبردهای حل مسئله و تصمیم‌گیری
مخاطبین: دانش‌آموزان دوره راهنمایی
روش: تاکید بر بحث و مشارکت فعال دانش‌آموزان در حل مسئله، استدلال کردن، تصمیم‌گیری و فعالیت‌های خلاق. بعضاً از تمرین‌های قلم و کاغذی نیز استفاده میشود. همچنین از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا به درون نگری در خصوص فرایند تفکر خویش بپردازند.

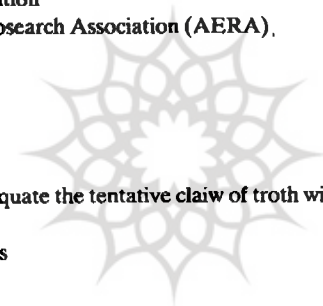
منبع:

A. L. Costa (Ed.) (1985). *Developing Minds* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.



زیر نویسها:

- 1) Psychological feasibility
- 2) Philosophical importance
- 3) Thinking skills curricula
- 4) Ideal Curriculum
- 5) Formal Curriculum
- 6) Institutional Curriculum
- 7) Instructional Curriculum
- 8) Experienced Curriculum
- 9) Neo-Piagetians
- 10) Jean Piaget society
- 11) Piaget; Theory and Education
- 12) American Educational Research Association (AERA).
- 13) Underlying skill
- 14) Logical thinking
- 15) Inductive thinking
- 16) Evaluation
- 17) Inferential thinking
- 18) It is altogether wrong to equate the tentative claim of truth with claim of tentative truth.
- 19) Open-mindedness
- 20) Half full - Half empty glass
- 21) Pragmatic feasibility



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتاب جامع علوم انسانی

منابع:

- 1) Kliebard, H. M. (1989). **the Struggle for the American Curriculum: 1893-1958**. Routh ledge and Kogan Paul: Boston.
- 2) Gose, M. D. (1986). Citation Studies: Influential Curriculum writers. **Journal of Curriculum and supervision**, 1, 341-343.
- 3) Tyler, R. (1950). **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. The University of Chicago press: Chicago.
- 4) Goodlad, J. I.; Klien, M. F. and Tye, K. A. (1979). The Domain of Curriculum and the study. In J. I. Goodlad (Ed.) **curriculum Inquiry: the study of curriculum Practice**. Mc Graw Hill: New York.
- 5) Brainers, C. J. (1978). The stage Question in Cognitive Development theory. **the Behavioral and Brain Sciences**, 2, 173-185.
- 6) Elkind, D. (1985). **The Hurried child: Growing up too fast too soon**. Addison-wesley publishing cu.: Menlo Park, CA.
- 7) Buchman, M. (1986). Maximizing the Effectiveness of the Educational system. In Goodlad, J. (Ed.). **The Ecology of school Renewal**. BSSE: New York.
- 8) Kuhn, T. S. (1970). **The Structure of Scientific Revolution**. the University of Chicago Press: Chicago.