

دیدگاه‌های برنامه درسی و مدل‌های تدریس:

در جستجوی یک رابطه منطقی

نوشته: دکتر محمود مهرمحمدی

معرفی مقاله

یکی از مهمترین ویژگی‌های برنامه‌های درسی کارآمد و مؤثر را همخوانی درونی دانسته‌اند. بدین معنی که تصمیم‌گیری در خصوص هر یک از عناصر تشکیل دهنده برنامه‌های درسی باید با توجه به اقتضای تصمیماتی که در خصوص سایر عناصر اتخاذ شده است، صورت بگیرد.

صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان برنامه‌های درسی، اهداف و استراتژی‌های تدریس را از جمله مهمترین عناصر یک برنامه درسی قلمداد کرده‌اند. در این مقاله تلاش شده است تا چگونگی اتخاذ تصمیمات هماهنگ و هم‌سنخ در خصوص این دو عنصر تشریح شود. در بخش اول مقاله دیدگاه‌های مختلف برنامه درسی که الهام‌بخش اهداف برنامه می‌باشند به تفصیل مورد بحث قرار گرفته‌اند؛ متعاقباً استراتژی‌های تدریس با استفاده از یک طبقه‌بندی علمی شناخته شده توضیح داده شده‌اند و در پایان، ارتباطات مستقیم و غیرمستقیم میان این دو عنصر برنامه تبیین گردیده است.

این مقاله توسط برادر دکتر محمود مهرمحمدی عضو هیئت تحریریه فصلنامه به‌رشته تحریر در آمده است. ضمن تشکر از نامبرده، اظهار امیدواری می‌نماید این مقاله به‌سهم خود در ارتقاء دانش و بینش برنامه‌ریزی درسی مؤثر افتد.

«فصلنامه»

ابتدا لازم است اهمیت دیدگاهها یا راهبردهای برنامه درسی و روشها یا راهبردهای تدریس بیان شده و ضرورت درک ارتباط بین این دو نیز مطرح شود. این اهمیت و ضرورت درک ارتباط، با استفاده از یکی از مدل‌های مشهور برنامه درسی به نام «مطالعه نظام آموزش مدرسه‌ای»^۱ صورت می‌پذیرد در این مدل برنامه درسی، عناصر یک برنامه^۲ مشتمل بر نه مورد شناخته شده که عبارتند از: اهداف یا آرمانها (در سطوح مختلف)، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، استراتژیهای تدریس، منابع و مواد آموزشی و کمک آموزشی، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا (۱). البته در طراحی برنامه‌های درسی به تناسب نوع مدلی که مورد استفاده قرار می‌گیرد، توجه به عوامل مختلف معطوف می‌شود. اصولاً عناصر تشکیل دهنده یک برنامه درسی که فی الواقع تعیین کننده دامنه و وسعت این میدان تخصصی و نوع ارتباط آن با حوزه‌های تخصصی دیگر می‌باشد، به عنوان یکی از مقوله‌های نظری در عرصه برنامه‌ریزی درسی مطرح است (۲). عده‌ای قائل به چهار عامل، عده دیگری قائل به شش عامل هستند. مدلی که ذکر آن رفت یکی از جامعترین مدل‌های موجود است، چرا که بیشترین عناصر را به عنوان عناصر یک برنامه درسی در درون خود تعبیه کرده است. به آن اشاره می‌شود.

دیدگاههای برنامه درسی اساس و بنیاد هدفها یا آرمانهای برنامه درسی را تشکیل می‌دهند. به عبارت دیگر بحث در باب این دیدگاهها فی الواقع بحث در باب اهداف و آرمانها دانسته شده که بر اساس این مدل یکی از ارکان برنامه درسی است. راهبردهای تدریس نیز عنصر و یا رکن دیگری از برنامه درسی را تشکیل می‌دهد.^۳ بنابراین بحث در خصوص ارتباط میان این دو به عنوان دور رکن برنامه درسی و اینکه چگونه می‌توان میان آرمانها و هدفها (یا دیدگاهها) از یکسو و استراتژیهای مختلف تدریس از سوی دیگر تجانس و هماهنگی ایجاد کرد مهم و منطقی بنظر می‌رسد. توضیح بیشتر اینکه متخصصان برنامه‌ریزی درسی در برشمردن ویژگیهای یک برنامه درسی کارآمد، بر مسئله هماهنگی یا همخوانی درونی یک برنامه از حیث عوامل مختلف تشکیل دهنده آن تأکید ویژه دارند. اصطلاح همخوانی درونی^۴ در ادبیات برنامه‌ریزی درسی فراوان مشاهده شده و از آن به عنوان کلیدی‌ترین و مهمترین ویژگی یک برنامه درسی موفق و با کیفیت مطلوب یاد می‌شود. (۳)

دیدگاههای برنامه درسی

در ورود به بحث اصلی اشاره به این مطلب ضروری است که در تبیین دیدگاههای برنامه درسی از کتابی به نام «دیدگاههای متضاد برنامه درسی» (۴) اثر آیزنر (Eisner) و والانس (Vallance) که از شاگردان وی است استفاده شده است.

در این کتاب بحثی تفصیلی در باب دیدگاه‌های موجود بر نامه درسی ارائه شده است. (۵) به عبارت دیگر آیزنر و والانس در کتاب خود یک نوع تقسیم‌بندی و طبقه‌بندی ارائه کرده‌اند که برای نیل به آن، ادبیات این حوزه علمی و تخصصی را یک بار به طور کامل و دقیق مورد تفحص قرار داده و نظریه‌ها، اندیشه‌ها و دیدگاه‌هایی را که فی الواقع از یکدیگر دور و در حقیقت متضاد و معارض یکدیگر هستند، در قالب منسجمی قرار داده‌اند. این اقدام می‌تواند تسهیل‌کننده درک بهتر این حوزه تخصصی باشد.

از تلاشی که آیزنر و والانس در خلق یک طبقه‌بندی و انسجام بخشیدن به این زمینه تخصصی انجام دادند اصطلاحاً به عنوان یک فعالیت متاثوریک یاد می‌شود. به عبارت دیگر این طبقه‌بندی (Classification) که از دیدگاه‌های برنامه‌ریزی درسی ارائه شده است در حقیقت به عنوان یک متاثوری (Metatheory) شناخته می‌شود.^۶

در این کتاب پنج دیدگاه متضاد بر نامه درسی شرح داده شده است که در مسالعات و تجدیدنظرهای بعدی با ذکر دلائل مشخص و منطقی یکی از آنها حذف^۷ و بدین ترتیب به چهار دیدگاه تقلیل پیدا کرده است. (۶)

۱ - دیدگاه رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی و عقلی^۸

طبق این دیدگاه به برنامه درسی به عنوان پدیده‌ای در خدمت رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی نگریسته می‌شود. مدافین این دیدگاه بر نامه درسی بر این باورند که مهم‌ترین نقش یسا کارکرد مدارس عبارت است از تعقیب دو هدف:

الف - کمک به دانش‌آموزان که یاد بگیرند، چگونه یاد بگیرند.^۹

ب - فراهم آوردن فرصتهای یادگیری برای دانش‌آموزان به منظور تقویت انواع مهارتها و تواناییهای ذهنی.

بنابراین، هدف و نقش مدرسه در این دو مورد خلاصه می‌شود. بر اساس این نظریه ذهن انسان از مجموعه‌ای از تواناییها و استعدادها نسبتاً مستقل از یکدیگر مثل قدرت استنباط، قدرت تحلیل، قدرت پیش‌بینی، قدرت حل مسئله، قدرت حفظ کردن و غیره تشکیل شده است. فعالیت بخشیدن به این قوا و استعدادها، توان برخورد مناسب را با مسائل بدیع و بی‌سابقه که در طول زندگی به طور اجتناب‌ناپذیر برای یک فرد پیش می‌آید به او اعطا می‌کند. حامیان این دیدگاه مخالف سرسخت انتقال اطلاعات و دانش به دانش‌آموزان هستند و برای این کار فی نفسه هیچ ارزش و اصالتی قائل نبوده و حتی آموزش تئوریا و مبانی نظری علوم به دانش‌آموزان را نیز از این قاعده مستثنی نمی‌دانند. این گروه معتقدند که مادر برهه و در عصری قرار گرفته‌ایم که به خاطر تغییر و تحول چشم‌گیری که در حوزه علم و در معارف بشری به وقوع می‌پیوندد، نباید

اطلاعات، دانش، محتوا و تئوریهای مشخصی از طریق برنامه‌های درسی به دانش‌آموزان منتقل شود چرا که تغییر و تحولات و تجدیدنظریه‌هایی که در یافته‌های علمی به وقوع می‌پیوندند، تحصیل و مدرسه رفتن دانش‌آموز را در آینده به صورت یک امر غیر مفید و لغو جلوه خواهد داد. برای اثبات این مدعا شاخص‌های مهمی نیز در اختیار دارند که توضیح کلیه این شاخصها از حوصله این نوشتار خارج است و تنها به یکی از آنها اشاره می‌شود. که به نیم عمر اطلاعات مشهور است^{۱۱} این مفهوم یعنی مدت زمانی که لازم است تا نیمی از یافته‌های علمی یک حوزه معرفتی دستخوش تغییر شود. امروزه مشخص شده که زمان لازم برای این تغییر حدود شش الی هفت سال است. (۷) یعنی در مدت کوتاهی این اطلاعات و یافته‌های علمی تغییر پیدا کرده و چه بسا مبانی نیز از هم فرو پاشیده و مبانی دیگری جایگزین می‌شود. بنابراین با توجه به این دیدگاه برنامه‌های درسی باید به عوض محور قرار دادن محتوا، به فرآیندها توجه کرده و آنها را محور آموزش و تعلیم و تربیت قرار دهند.

ریشه‌ها و سوابق تاریخی این نظریه به مکتب قدیمی روانشناسی مشهور به فری نولوژی^{۱۱} باز می‌گردد. این مکتب روانشناسی در قرن نوزدهم پدیدار شد، و رهبری آن با گال (Gall) و اسپرزهایم (Spurzheim) بود. طرفداران این مکتب بر اساسی نتایج حاصل از تحقیقات خود ادعا می‌کردند که در مغز انسان یک سلسله ماهیچه‌های ذهنی^{۱۲} (حدود ۳۷ ماهیچه) تعبیه شده است که آموزش و پرورش باید زمینه رشد و پرورش این ماهیچه‌ها و یا استعداد‌های شناخته شده را فراهم آورد. روش فری نولوژیست‌ها در شناسایی این سی و هفت ماهیچه ذهنی (که متعاقباً به واسطه نقائص عدیده‌ای که از نظر علمی به این روش وارد بود مورد انتقاد قرار گرفت) عبارت از مطالعه روی شکل ظاهری جمجمه انسان‌ها بود.

گال زمانی که به مدرسه می‌رفت احساس کرده بود که به وجود یک همبستگی بین شکل ظاهری جمجمه و ویژگیهای ذهنی همشاگردیهایش پی برده است. به ویژه دقت کرده بود کسانی که دارای چشمانی برآمده هستند، از قوه حافظه بالایی برخوردارند. بعدها نیز این رشته تحقیقاتی را رها نکرد و به تلاش خود جهت یافتن رابطه بین شکل بیرونی جمجمه و ویژگیهای درون جمجمه ادامه داد. (۸)

به این ترتیب فری نولوژیست‌ها با استفاده از شکل ظاهری جمجمه، سی و هفت قوه ذهنی را شناسایی کردند و مدعی بودند که به یافته‌های معتبر علمی دست یافته‌اند. در اثر پیشرفت علم فیزیولوژی نظریه فری نولوژیستها به گونه‌ای دقیقتر به ثبوت رسید. به عبارت دیگر موضوع منتسب بودن هر یک از کارکردهای انسانی به حوزه مشخصی از سطح مغز، به عنوان یکی از اجزاء دستگاه عصبی مرکزی احراز گردید.^{۱۳}

روانشناسان قوه‌ای و ملکه‌ای^{۱۴} هم در حقیقت سخنشان مشابه سخن فری نولوژیست‌ها

بود و ادعا داشتند که در وجود انسان، قوا و استعدادهایی وجود دارد که باید موضوع آموزش و پرورش قرار گیرند. از طریق طراحی فعالیتهای یادگیری که تحریک کننده آن ماهیچهها یا آن قوای مربوطه است، مدرسه باید تلاش کند تا این قوا پرورش پیدا کند. این گروه اعتقاد داشتند که برای دستیابی به شناخت بهتر و دقیقتر از انسان باید به سمت شناخت قوای ذهنی و ملکات و استعدادهای موجود در وجود او پیش رفت. این مکتب سخش این بود که با توسل به تمرین و ممارست، خصوصاً تمرینهای مشکل و طاقت فرسا، باید تلاش شود که استعدادهای انسان از قوه به فعل درآیند. البته از نظر پیروان این دیدگاه در برنامه درسی، تئوری سومی هم وجود دارد که می تواند تأمین کننده پشتوانه علمی آن باشد. و آن تحقیقاتی است که گیلفورد (Giulford) یکی از روانشناسان معاصر انجام داد.

مشهور است که در حقیقت روانشناسی «فرآیند محور»^{۱۵} را در قرن حاضر گیلفورد احیاء کرده است. شهرت وی به خاطر کاری است که در زمینه ویژگیهای ذهن انسان و قوای ذهنی او انجام داده و مدلی که در همین رابطه به نام ساختار ذهنی و عقلی انسان^{۱۶} ارائه داده است. گیلفورد برخلاف نظریات روانشناسان صاحب نامی مثل کاتل (Cattle)، ورنسون (Vernon) و اسپرمن (Sperman) که در زمینه هوش انسان تحقیق کرده و ادعا داشتند که هوش و قوای عقلی در حقیقت متشکل از یک عامل اصلی یا یک عامل عمومی است که تا حدود زیادی تعیین کننده بهره هوشی افراد است (۹)، نظریه متفاوتی ارائه نمود. وی علم مخالفت را با این نظریه که ذهن انسان و قوای عقلی او را می توان در قالب یک عامل عمومی^{۱۷} توضیح داد، برافراشت. گیلفورد ادعا کرد ذهن انسان متشکل از صد و بیست عامل است. در تجدیدنظر بعدی تعداد این عوامل را به صد و پنجاه عامل مستقل از یکدیگر افزایش داد. این صد و پنجاه عامل در ساختار ذهنی انسان در یک مکعبی که ابعاد آن عبارت بودند از: عملیات عقلی،^{۱۸} محتوای^{۱۹} فعالیت عقلی و محصول^{۲۰} یا ثمر فعالیت ذهنی، نمایش داده شد. گیلفورد در ادامه تحقیقات خود پنج نوع عملیات عقلی، شش نوع محتوا که به وسیله آن عملیات عقلی فرا گرفته می شوند و در نتیجه چهار نوع محصول را شناسایی کرد. حاصل این روش شناسایی ۱۲۰ مولفه یا ۱۲۰ مهارت (عامل) ذهنی مستقل از یکدیگر بود که توانست آنها را در تئوری مربوط به قوای عقلانی و ذهنی انسان، جای دهد.

این تئوری در حقیقت می تواند زمینه لازم را برای دفاع از دیدگاه مورد بحث فراهم کند. مطابق تئوری گیلفورد این ۱۲۰ قوه و استعدادی که در ذهن انسان وجود دارد، بساید موضوع آموزش و پرورش قرار گرفته و تقویت شوند. یعنی باید در برنامه های درسی فعالیتهایی پیش بینی شوند که انجام آنها مستلزم استفاده از هر یک از این عوامل ذهنی است. کاری که بلوم (Bloom) در طبقه بندی حیطه شناختی ارائه داده نیز به طور ضمنی حاوی

همین پیام است. البته از طبقه‌بندی حیطه‌شناختی بلوم این استفاده کمتر بعمل آمده و در زمینه تدوین اهداف برنامه‌های درسی، ارزشیابی آموزشی، سنجش و اندازه‌گیری کاربرد وسیعتری داشته است. اما وقتی بلوم حیطه‌شناختی را به شش طبقه تقسیم می‌کند، در حقیقت می‌خواهد بگوید که فعالیت‌های ذهنی انسان و رشد قوای ذهنی و عقلی او مستلزم رشد و کمال در این شش سطح (مهارت) است.

از مطالب بالا می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی مبتنی بر این دیدگاه غالباً از نوع برنامه‌های «مسئله محور»^{۲۱} است. در این نوع برنامه درسی دانش آموزان ترغیب می‌شوند مسائل و مجهولاتی را که خود مایل به حل آنها هستند، شناسایی کنند. و معلم نقش راهنما، تسهیل کننده فرآیند یادگیری و غنی ساز محیط آموزشی را به عهده دارد. البته مسائل مهم ممکن است توسط یک دانش آموز یا توسط گروه کوچکی از دانش آموزان و یا حتی توسط مجموع کلاس شناسایی شوند. مطلوب بودن برنامه‌های درسی «مسئله محور» به این خاطر است که شناخت مسئله و حل آن توسط دانش آموزان، به عنوان یکی از اساسی‌ترین توانایی‌ها و قابلیت‌های ذهنی انسان تقویت و تحکیم خواهد شد. به عبارت دیگر حامیان این دیدگاه برنامه درسی معتقدند که مواجه ساختن دانش آموزان با فرصت‌های آموزشی که با سودجستن از آنها بتواند به اموری از قبیل مفهوم پردازی، تجزیه و تحلیل اطلاعات، برخورد با ابهامات و نامعین‌ها، شناسائی منابع اطلاعاتی برای حل مسائل و ارزشیابی فعالیت‌های خود پردازند، می‌تواند منجر به استفاده مطلوب و پرورش قوای ذهنی شود.

تدریس مطابق این دیدگاه مستلزم قدرت تولید موقعیت‌های مسئله‌دار است. معلم باید توان مدد رساندن به دانش آموزان در خلق موقعیت‌های مسئله‌دار را داشته باشد. علاوه بر خلق موقعیت‌های مسئله‌دار، معلم همچنین باید با راهنمایی و طرح سئوالاتی توجه دانش آموز را به سطوح عمیق‌تری از تجزیه و تحلیل اطلاعات جلب کند.

۲ - منطق‌گرایی آکادمیک^{۲۲}

طرفداران این دیدگاه معتقدند که کارکرد و نقش اصلی مدرسه، عبارت است از تقویت و رشد قوای ذهنی دانش آموزان در آن دسته از موضوعات درسی که ارزش بالایی یادگیری دارند. اکنون با استفاده از یک مفهوم پیش سازمان دهنده^{۲۳}، تفاوت این دیدگاه با دیدگاه قبلی بیان می‌شود. این تفاوت عبارت است از این که دیدگاه قبلی، طرفدار برنامه‌های درسی فرآیند محور بوده و بدین ترتیب با عدم توجه به محتوی، ارزش و اصالت آن را در برنامه مورد تردید قرار می‌داد. لیکن دیدگاه منطق‌گرایی آکادمیک بر محتوا تأکید داشته و معتقد است مدارس مکان‌های خاصی هستند که رسالت آنها به عنوان نهادهای اجتماعی نباید بروز و افکندش برای پاسخگویی به

هر گونه مشکل اجتماعی، یا هوسها و احساسات شخصی و گروهی باشد. پاسخگویی به مسائل اجتماعی و اینکه شرایط اجتماع چه چیزهایی را اقتضاء می‌کند، به هیچ عنوان ملاک تصمیم‌گیری در این دیدگاه نیست. بدین لحاظ به شدت نسبت به برنامه‌های درسی که اخیراً در کشورهای مثل آمریکا و اروپا رایج شده انتقاد دارند. زیرا در این کشورها به تناسب نیازها و شرایط اجتماعی مثلاً دروس آموزش ضد مواد مخدر، آموزش رانندگی، آموزشهای جنسی یا حتی آموزشهای فنی و حرفه‌ای جزء مواد درسی آنها قلمداد شده است. به این موضوعات با این دید که اختلالاتی در برنامه‌های درسی ایجاد می‌کند، می‌نگرند و اعتقاد دارند که دانش‌آموزان را باید از ابزارهای ذهنی مورد نیاز برای برخورد با مسائل حاد زندگی و همچنین مفاهیم و تکنیکهایی که مطالعه دقیق دیسپلین‌های آکادمیک فراهم می‌آورد برخوردار کرد. وارد کردن این قبیل موضوعات فراگیران را از پرداختن به دیسپلین‌های آکادمیک و دیسپلین‌های کلاسیک محروم می‌سازد.

در توضیح بیشتر باید اضافه شود که در این دیدگاه اساساً اعتقاد بر این است که مدرسه جای آموزش هر چیزی نیست، زیرا نمی‌توان در وقت محدود، همه چیز را، حتی اگر همه آنها مفید و ارزشمند هم باشند، آموزش داد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که کارکرد منطقی و قانونی مدارس، پرورش عقل فرد از طریق انتقال میراث فرهنگی و فراهم کردن زمینه فراگیری قوی‌ترین و غنی‌ترین دست‌آوردها و آثار عقلی بشر است. به عبارت دیگر این دیدگاه نیز تکیه‌اش روی تقویت قوای ذهنی فرد است. اما در حالیکه معتقدین به دیدگاه فرایند محور از این اصل نتیجه دیگری گرفته‌اند، این دسته معتقد هستند که پرورش قوای عقلی از طریق مواجه شدن با قوی‌ترین و بالاترین دست‌آوردها و آثار عقلی - ذهنی بشر به دست می‌آید، که آن هم معمولاً در دیسپلین‌ها مانند علوم، ریاضیات، هنر و... یافت می‌شود. به هیچ عنوان نباید موضوعات دیگری را با این موضوعات مخلوط کرد. منطق‌گرایان آکادمیک، فی‌الواقع اعتقاد دارند، بین موضوعات درسی مختلف از حیث ارزش تفاوت ذاتی یا ماهوی وجود دارد، لذا به همه یکسان نمی‌نگرند، و معتقدند که دیسپلین‌ها هرگز با ارزشهای برابر خلق نشده‌اند.

بر اساس این دیدگاه در مدرسه و در انتخاب محتوای درسی باید آموزش آندسته از مفاهیم مورد توجه قرار گیرد که فرد شخصاً نمی‌تواند از جامعه کسب کند و لازم است منحصرأ در مدرسه فرا گرفته شود. البته مفاهیم همان دیسپلین‌ها هستند که در خارج از مدرسه، امکان کسب و فراگیری آنها نیست مطالعه دیسپلین‌ها به عبارت دیگر فلسفه و جود مدرسه را تشکیل می‌دهد. به علاوه در چهارچوب هر موضوع درسی، بهترین محتوا و مهمترین ایده‌ها، مقوله‌هایی هستند که باید به دانش‌آموزان عرضه شوند. این گروه دائماً سخن از «بزرگترین» و «برجسته‌ترین» به میان می‌آورند. یعنی آثار بزرگ (Great Works)، ایده‌های بزرگ (Great Ideas)

و امثال آن.

بی‌مناسبت نخواهد بود جمله مشهوری را که متعلق به یکی از رهبران این گروه بوده و بخوبی مبین طرز تفکر آنان می‌باشد نقل کنیم:

«بزرگترین و برجسته‌ترین ایده‌ها که توسط بزرگترین نویسنده‌ها خلق شده و در بزرگترین آثار و دستاوردهای بشری تجلی یافته‌اند، تنها زمینه‌های مناسبی هستند که می‌توانند در کانون توجه آموزش و پرورش قرار گیرند.»^{۲۱}

این عبارت مربوط به یکی از مشهورترین طرفداران این دیدگاه به نام رابرت می‌نارد هاتچینز (Hutchins) است. هاتچینز مدت زیادی ریاست دانشگاه شیکاگورا عهده‌دار بود و در این ایام توانست نقطه نظرهای خود را در طراحی یک برنامه درسی تحت عنوان برنامه کتابهای بزرگ یا آثار جاودان^{۲۲} به کار بندد.

خلاصه استدلال این گروه به زبان دیگر چنین است: عصری که مادر آن زندگی می‌کنیم عصر دمکراسی است؛ در عصر دمکراسی آحاد جامعه باید به نحوی پرورش پیدا کنند که مسئولیت پذیر بوده و قدرت برخورد و حل مسائل اجتماعی را داشته باشند. قدرت برخورد با مسائل و مسئولیت پذیر شدن زمانی حاصل می‌شود که فرد در جریان بالاترین دست‌آوردهای عقلی و ذهنی و میراث فرهنگی بشر قرار گرفته و بدین ترتیب قوای عقلی او به بالاترین درجه از رشد یافتگی برسد، یعنی نوع آموزش و پرورش که روزی ویژه حکمرانان دانسته می‌شد^{۲۵}، با حاکم شدن دمکراسی در جوامع و پیدایش این انتظار از آحاد مردم که هر کدام در حد و سطح حاکم و فرمانروا در امور دخیل و سهیم باشند، آموزش و پرورش است که همگان باید از آن برخوردار گردند. بنابراین آنچه که از بحث دیدگاه منطق گریبان آکادمیک نتیجه می‌شود این است که:

هدف اساسی و محوری در این دیدگاه عبارت است از پرورش قوای منطقی انسان از طریق مواجه ساختن منطق او با عقاید و ایده‌ها و پدیده‌هایی که معرف بالاترین دست‌آوردهای منطق بشری هستند.

اکنون به طرز مشخص‌تری به وجوه اجرایی این نظریه اشاره می‌کنیم. اینگونه برنامه‌های درسی نه تنها باید از مهمترین دیسپلین‌های آکادمیک در علوم و هنر تشکیل شده باشد، بلکه باید بهترین، عمیق‌ترین و کهن‌ترین دست‌آوردهای منطق بشری در هر یک از دیسپلین‌ها، موضوع آموزش قرار گیرد. اگر از طرفداران این دیدگاه سؤال شود آثار چه کسانی مورد نظر است خواهند گفت اصلی آثار شخصیت‌هایی چون ایششتین، داروین، مارکس، پیکاسو ماکس و برو امثال آنها. در یادگیری نیز دانش آموزان وظیفه دارند به دنبال مطالعه اصلی این آثار بروند. در این دیدگاه با مسأله تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان برخورد خاصی می‌شود. استدلال این است که

دانش‌آموزانی که از استعداد کمتری برخوردارند هم باید وارد جامعه‌ای که مبتنی بردمکراسی با تمام اختصاصات آنست، بشوند لذا لازم است آنها نیز این مطالب را فراگیرند.

۳ - دیدگاه تحقق خود یا ارتباط شخصی^{۲۶}

این دیدگاه بر تقدم، اولویت و معنی‌دار بودن برنامه‌ها برای فرد (فراگیر) مبتنی است، و مسئولیت مدرسه را هم در حقیقت تمهید و اجرای برنامه‌های منطبق و سازگار با این اولویت می‌داند. به عبارت دیگر فرد، محور و منبع اطلاعات و تصمیمات برنامه‌ای است. طراحی برنامه‌های منطبق با این دیدگاه ایجاب می‌کند که معلمان در مدرسه، برنامه‌های درسی خود را با هماهنگی و هم‌فکری دانش‌آموزان تهیه کنند. در این دیدگاه هرگز اجرای برنامه‌های از پیش تعیین شده توصیه نشده و طرفداران آن معتقدند که اگر برنامه به صورت متمرکز طراحی و اجرا شود، یقیناً مبتنی بر شناخت دقیق نیازها و علائق دانش‌آموزان و شرایط متنوع آنها نخواهد بود. برای روشن‌تر شدن مطلب لازم است به دو الگوی کلی برنامه‌ریزی درسی اشاره‌ای گذرا شود. یک الگو موسوم به الگوی «ابزار - اهداف»^{۲۷} است که در آن به برنامه درسی به عنوان ابزار نیل به هدفهای خاص و از پیش تعیین شده نگریسته می‌شود. دیدگاه مورد بحث در این قسمت البته معتقد به الگوی متضاد با الگوی ابزار اهداف بوده و بر این باور است که برنامه درسی باید از ویژگی «متصاعد شوندگی» یا «جوششی»^{۲۸} برخوردار باشد. یعنی برنامه درسی از تعامل بین دانش‌آموز و معلم جوشیده و متصاعد شود، نه اینکه از پیش تعیین شده و در اختیار او قرار گیرد. این دانش‌آموز است که با تعامل یا معلم خود و در اثر برقراری ارتباط عمیق بین خود و معلم، برنامه درسی منحصر به خودش را مشخص کرده و به آن مشغول می‌شود. به عبارت دیگر برنامه درسی زائیده کنش و واکنش دوستانه فی‌مابین معلم و دانش‌آموز است که فرآیند برنامه‌ریزی موسوم به «معلم - دانش‌آموز» را شکل می‌دهد. براساس این دیدگاه تجارب آموزشی تنها زمانی برای فرد آموزنده و آموخته‌ها زمانی پایدار و ماندنی است که وی در طراحی و اجرای آن سهیم و فعال باشد. در غیر این صورت جریان یاددهی یادگیری تبدیل به یک جریان مکانیکی و ماشینی شده و آموخته‌ها نیز دوام و پایداری نخواهد داشت. تنها شرکت فعال دانش‌آموز در طراحی تجربه یا تجارب آموزشی و فعالیت‌های یادگیری است که می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری حقیقی شود. بنابراین دانش‌آموز باید حق انتخاب و تصمیم‌گیری داشته و بتواند در طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌هایی را که می‌خواهد با آنها درگیر شود سهیم باشد.

یکی از مبانی انسان‌شناسی که این دیدگاه بر آن استوار شده است این است که بشر اساساً موجودی محرک جو^{۲۹} می‌باشد؛ یعنی ساخت وجودی انسان به گونه‌ایست که نیازی به استفاده از عوامل بیرونی و خارجی جهت ترغیب او به یادگیری و رشد ندارد. این مبنا البته یک

مبنای اومانستی است. از آنجا که چنین زمینه‌ای در وجود انسان مفروض انگاشته می‌شود بنابراین وظیفه و رسالت مدرسه در فراهم کردن محیطی غنی از حیث منابع است که در این صورت دانش‌آموزی آنکه نیاز به بهره‌گیری از مکانیزم‌های تحریک و تشویق داشته باشد و با استفاده از انگیزه ذاتی به یادگیری خواهد پرداخت.

زیربنای فکری این دیدگاه این است که موجودات زنده طی یک فرآیندی که از درون آغاز می‌شود و به بیرون منتهی می‌شود (Inside-Out) رشد و کمال پیدا می‌کند. یعنی فرآیند رشد و کمال از درون آغاز شده و به بیرون منتهی می‌شود نه بالعکس (Outside-In). کاربرد این تفکر در برنامه‌ریزی درسی و در طراحی برنامه‌ها این است که برنامه‌ریز باید به سراغ دانش‌آموز رفته و نیازها و علائق او را تشخیص دهد. از بیرون و مستقل از نیازها، استعدادها و علائق دانش‌آموز نمی‌توان فرآیند تعلیم و تربیت را در جهت صحیح هدایت کرد. در برنامه‌ریزی درسی به این گروه، طرفداران سازمان‌دهی روانی^{۳۰} برنامه گفته می‌شود و معنی آن اینست که:

با مواجه ساختن دانش‌آموز و محیط، محیطی که معلم و مدرسه باید فراهم کنند، علائق و استعدادهای دانش‌آموزان نمایان شده و به دنبال کشف علائق و استعدادها، معلم هنرمند و هوشمند تلاش می‌کند با غنی‌تر ساختن محیط و هدایت دانش‌آموز، زمینه را جهت تقویت و تعمیق آموخته‌های او فراهم سازد.

مشهورترین مدرسه‌ای که در قالب تحقق خود (تحقق فرد) عمل کرده است مدرسه سامر هیل^{۳۱} در انگلستان است. به علاوه مدارسی تحت عنوان مدارس آزاد^{۳۲} در ایالت متحده آمریکا نیز به این سبک اداره می‌شوند.

اکنون به پاره‌ای وجوه اجرایی این دیدگاه و اینکه اجرای آن مستلزم چه شرایطی است اشاره می‌شود:

در وهله اول اجرای چنین برنامه‌ای مستلزم این است که معلم به هر یک از دانش‌آموزان به عنوان یک انسان و نه تنها به عنوان عضوی از یک گروه یا کلاس نگاه کند. یعنی باید به فرد فرد آنان از زاویه فردیت و وجوه متمایزی که ممکن است با دیگران داشته باشند بنگرد. به علاوه معلمان باید بتوانند روابط انسانی و عاطفی بسیار نزدیکی بین خود و دانش‌آموزان برقرار کنند. این نکته بسیار اهمیت دارد. زیرا تا معلم در یک چنین موقعیتی با دانش‌آموزان قرار نگیرد، از کنه برداشتها، ادراکات، تجارب و تلقیات آنان از آنچه که به ایشان عرضه می‌شود مطلع نمی‌شود. برقراری رابطه عاطفی قوی بین معلم و دانش‌آموز در حقیقت به معلم رخصت حضور در عرصه وجود دانش‌آموزان را می‌دهد. و البته تا معلم در عرصه وجود یکایک دانش‌آموزان حضور نیابد، از درک این که بر او چه می‌گذرد، چه چیزی را تجربه کرده و آموخته است و نگرش او نسبت به آنچه که تجربه می‌کند چیست، عاجز خواهد ماند. بنابراین وظیفه معلم بسیار

ظریف، حساس و سنگین می‌شود.

ثانیاً تعداد دانش‌آموزان مدارس بسیار کمتر از میزان معمول باشد چون در مدارس بزرگ معمولاً ارائه برنامه‌های متنوع و نشان دادن انعطاف در برنامه‌ها وجود ندارد حداکثر تعداد دانش‌آموز در هر کلاس ۱۵ نفر پیشنهاد شده که در گروه‌های سنی متفاوت هستند. اصولاً سازماندهی مدرسه بدین صورت که هر کسی بر اساس سن تقویمی در یک پایه‌ای قرار می‌گیرد، مفهوم ندارد. بلکه مبنای تقسیم‌بندی دانش‌آموزان در کلاسهای مختلف استعدادها، علایق و نیازهای آنها است. افراد در سنین مختلف بر اساس علاقه خود نسبت به یک موضوع درسی، در یک کلاس آموزش می‌بینند. معلم در کلاس در نقش فردی است که منابع و محیط مناسبی آموزشی را فراهم می‌کند. همچنین بدون دیکته و یا تجویز و تحمیل مطلبی، راهنمایی‌های لازم را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد.

به عبارت دیگر او تحریک، تشویق و هدایت می‌کند. لیکن تعیین تکلیف و وظایف دانش‌آموزان در اثر تعامل بین دانش‌آموز و معلم شکل می‌گیرد.

۴ - دیدگاه بازسازی اجتماعی یا تطابق اجتماعی^{۳۳}

این دیدگاه مبتنی بر تقدم نیازهای جامعه بر نیازهای فرد است. در این دیدگاه دو نظریه کلی «حال نگر» و دیگری «آینده‌نگر» وجود دارد.

نظریه حال‌نگر معتقد است که تعلیم و تربیت باید در جهت تطبیق با شرایط موجود اجتماع سوق داده شود. در تشخیص نیاز جامعه نیز نباید بر اساس دیدگاه‌های رادیکال و دیدگاه‌هایی که مستلزم ایجاد تغییر و تحول بنیادی در ساختار اجتماع و در ساختار قدرت آن است، عمل کرد. در مقابل این دیدگاه، نظریه آینده‌نگر است. این نظریه از آن کسانی است که معتقدند در عین حالیکه برنامه‌های درسی باید بر مبنای نیازهای اجتماع بنا شود، اما لازم است در عوض جامعه حاضر، نیازهای جامعه مطلوب و ایده‌آل مورد توجه قرار گیرد. در طراحی اجتماع مطلوب برای آینده، ساختار کنونی قدرت، توزیع طبقات اجتماعی و اقتصادی موجود نمی‌تواند مورد پذیرش قرار گیرد. بنابراین حرکت تعلیم و تربیت و سمت‌گیری برنامه‌های درسی باید در جهت ایجاد تغییر بنیادی در ساختار اجتماع باشد. از آنچه که بیان شد می‌توان استنباط کرد، نظریه آینده‌نگر متعلق به مارکسیستها یا چپ‌گرایان است؛ که در آموزش و پرورش به این گروه، آزادیخواهان نیز گفته می‌شود. (۱۱)

وجه اشتراک این دو نظریه و دلیل اینکه هر دو ذیل یک دیدگاه، علی‌رغم تفاوت فراوانی که با یکدیگر دارند، آورده می‌شوند این است که هر دو چشم به اجتماع به عنوان منبع اطلاعات برای برنامه‌ریزی درسی دارند. ولی در تشخیص نیازها هر کدام به یک مسیر می‌روند. یکی نیاز

را در این می‌بیند که دانش آموز به نحوی پرورش پیدا کند تا برای ورود به اجتماع آماده شده مهارت‌های لازم را برای ایفای نقش خود به عنوان یک شهروند پیدا کند. دیگری به دنبال ایجاد تغییر و تحول بنیادی و متبلور کردن افکار و ایده‌های انقلابی و بنیادی در ذهن دانش آموز است، تا از طریق آنها او را برای ایفای نقش در جهت ایجاد تحول اساسی در شرایط کنونی اجتماعی آماده کند.

مبنای کلیدی و زیربنایی این دیدگاه خاص برنامه درسی و دو نظریه فرعی آن روانشناسی اجتماعی است. معتقدین به این دیدگاه می‌گویند رشد و کمال فرد از یک طرف و کیفیت اوضاع و احوال اجتماعی از سوی دیگر، در یک رابطه تعاملی و تأثیر متقابل با یکدیگر قرار دارد. به عبارت دیگر در حقیقت رشد و کمال فرد بستگی به بهبود شرایط اجتماعی، بهبود شرایط اجتماعی نیز بستگی به تربیت، رشد و کمال فرد دارد. حتی پذیرش وجود چنین تعاملی از سوی هر دو نیز برای رفع اختلاف میان آنها کافی نیست. یک گروه معتقد هستند که باید به سمت تربیت و رشد افراد به منظور بهبود شرایط اجتماعی رفت. گروه دیگر ضمن پذیرش وجود این تعامل، معتقدند ابتدا باید به سمت ایجاد تحول در شرایط و بهبود وضع اجتماعی رفت تا بتوان متعاقباً انسان‌های مورد نظر را تربیت کرد. در توضیح بیشتر می‌توان گفت که نظریه حال‌نگر معتقد به اصالت فرد است و اینکه با تربیت افراد جهت شرکت مؤثر در جامعه کنونی، می‌توان ضمن ایجاد رابطه سازندگی بین فرد و جامعه، نسبت به ایجاد اصلاحات و تغییرات تدریجی در جامعه نیز امیدوار بود. نظریه آینده‌نگر، معتقد به اصالت اجتماع بوده و ایجاد شرایط مطلوب اجتماعی را پیش شرط قطعی نیل به نظام تعلیم و تربیت صحیح می‌داند. چرا که این شرایط اجتماعی است که در حقیقت تعیین‌کننده چگونگی و کیفیت تربیت است.

البته اکثریت کسانی که در قالب این دیدگاه (دیدگاه چهارم) سخن می‌گویند کسانی هستند که همان نظریه تطبیق با شرایط موجود را قبول دارند. اقلیتی هم قائل به نظریه بازسازی و یا نظریه رادیکال هستند. یعنی اکثراً به دنبال ایجاد تغییرات اساسی و زیربنایی در ساختار اجتماع نیستند. مثلاً مدافع این هستند که آموزش‌های حرفه‌ای، آموزش رانندگی، آموزش ضد مواد مخدر و یا... به تناسب نیازهای شهروندی که می‌خواهد در جامعه کنونی زندگی کند، در برنامه درسی گنجانده شود. اما از طرف دیگر گروه رادیکال و معتقد به بازسازی اجتماعی، نوعی برنامه درسی را پیشنهاد می‌کنند که از ویژگی‌های آن برنامه، پرداختن به موضوعات بحث‌انگیز یا موضوعاتی که به قول جامعه‌شناسان جزء موضوعات ممنوعه هستند است. به طور نمونه از ارزشهای مذهبی، فساد سیاسی، تبعیض نژادی (که البته میزان بحث‌انگیز بودن آنها در جوامع مختلف متفاوت بوده و با توجه به شرایط همان جامعه تعیین می‌شود) می‌توان نام برد که اصرار دارند در برنامه درسی گنجانده شوند.

ریشه تاریخی این دیدگاه به باییت (Bobbit) برمی‌گردد. باییت به عنوان پدر برنامه‌ریزی درسی در آمریکا و شاید در جهان شناخته می‌شود. زیرا او در سال ۱۹۱۸ اولین کتاب در زمینه برنامه‌ریزی درسی را با همین عنوان به رشته تحریر درآورد (۱۲). در این کتاب، باییت طراحی برنامه‌های درسی منطبق با شرایط موجود، دیدگاه تطابق اجتماعی، را ارائه کرد. وی اظهار داشت برای تهیه و تنظیم یک برنامه درسی کارآمد برای مدارس، باید جامعه از ابعاد مختلف آن مورد مطالعه قرار گیرد. مطالعه ابعاد مختلف جامعه این امکان را فراهم می‌آورد که از طریق آن، بتوان زمینه‌های مختلف کارایی دانش‌آموز را برای ورود به جامعه شناخت و آنها را موضوع آموزش قرار داد.

باییت ده زمینه یا ده و بعد را در جامعه شناسایی کرد و اظهار داشت پس از شناسایی این زمینه‌ها، باید به جستجوی افرادی که معرف تعالی رفتار، و کمال تربیت، در هر یک از آنها هستند پرداخت. این افراد در حقیقت می‌توانند به عنوان سمبل آن زمینه خاص از حیث رفتار و تربیت شناخته شوند. با تجزیه و تحلیل حالات و احوال و رفتار آنها و شناخت سوابق و ویژگیها می‌توان مجموعه اهداف برنامه درسی را تدوین کرده و مورد استفاده قرار داد.

مدلهای تدریس

تا این قسمت سعی شد دیدگاههای برنامه‌ریزی درسی به صورت تفصیلی ارائه شود. هدف از این کار، این بود که به توان رابطه بین دیدگاههای فوق را با راهبردها (مدلهای) تدریس بیان داشت. برقراری رابطه بین این دیدگاهها که الهام‌بخش اهداف و آرمانهای تعلیم و تربیت یا اهداف برنامه‌های درسی هستند و راهبردهای تدریس به عنوان یک شرط ضروری در طراحی یک برنامه درسی کارآمد و برخوردار از ویژگی همخوانی درونی و تضمین وجود تجانس و هماهنگی بین عناصر برنامه مطرح است.

اکنون پاسخ سوال اصلی این مقاله که «ارتباط میان این دیدگاهها و راهبردهای تدریس» چیست؟ عنوان می‌شود.

در پاسخ به این سوال لازم است ابتدا الگوها یا مدل‌های تدریس با استفاده از کتاب مدل‌های تدریس (۱۳) توضیح داده شود.

این کتاب به عنوان یکی از معتبرترین کتابهایی است که در زمینه راهبردهای تدریس به رشته تحریر درآمده و به نظر نگارنده بهترین اثر موجود در این زمینه خاص است. این بدان خاطر است که مؤلفین توانسته‌اند با غور کردن در تئوریهای مختلف، مطالعه نظریات و روشهای مختلف، یعنی درست مشابه همان کاری را که آیزنر و والانس در زمینه دیدگاههای برنامه درسی

کرده و موفق به ارائه یک طبقه‌بندی شدند، کار بدیعی را در این زمینه به ثبت رسانند. تز اصلی این مقاله این است که به نظر می‌رسد می‌توان یک تناظر معنی‌دار بین این دو طبقه‌بندی، به منظور نزدیک شدن به هدف نهائی که همان تضمین «همخوانی درونی در برنامه درسی» است برقرار کرد.

در کتاب، مدل‌های تدریس چهار خانواده یا چهار گروه از راهبردهای تدریس مشخص شده که هر کدام دارای ارتباط خاصی با دیدگاه‌های برنامه درسی هستند. در ذیل هر یک از این خانواده‌ها حداقل هفت، هشت یا بیشتر، راهبرد مستقل توضیح داده شده و به هر یک نیز فصلی مستقل اختصاص یافته است. بدین ترتیب مجموعاً حدود ۳۰ مدل یا راهبرد تدریس با استفاده از این طبقه‌بندی در این اثر گردآوری شده است.

این چهار خانواده عبارتند از:

۱ - خانواده مدل‌های داده‌پردازی^{۲۵}

خانواده مدل‌های داده‌پردازی چگونه مدل‌هایی هستند و هدف اصلی‌شان چیست؟ هدف اصلی این راهبردها (مدل‌ها)، همان‌طور که از عنوان آنها برمی‌آید، افزایش و تقویت قوای ذهنی، مهارت‌های فکری و عقلانی انسان است.

چون توضیح تمام مدل‌ها خارج از حوصله این نوشتار است و برای اینکه خوانندگان حداقل با پاره‌ای از مدل‌های مربوط به این خانواده آشنایی مقدماتی پیدا کنند، منتخبی از مدل‌های متعلق به این گروه طی جدول شماره ۱ معرفی گردیده‌اند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول (۱) منتخبی از مدل‌های خانواده داده‌پردازی

عنوان مدل	نظریه پرداز اصلی	رسالت یا هدف
مدل تفکر استقرایی (Inductive Thinking)	هیلدا تابا (Hilda Taba)	اساساً به منظور تقویت فرایندهای تفکر استقرایی و استدلال علمی یا ساخت تئوری طراحی شده است، لیکن این ظرفیتها برای اهداف فردی و اجتماعی نیز مفید می‌باشند.
مدل آموزش تحقیق و تفحص (Inquiry Training)	ریچارد سوگمان (Richard Suchman)	اساساً به منظور تقویت فرایندهای تفکر استقرایی و استدلال علمی یا ساخت تئوری طراحی شده است، لیکن این ظرفیتها برای اهداف فردی و اجتماعی نیز مفید می‌باشند.
مدل تحقیق علمی (Scientific Inquiry)	ژوزف شوآب (بعلاوه تعداد زیادی از دست اندرکاران اصلاح برنامه‌های درسی در دهه ۱۹۶۰) (Joseph Schwab)	اساساً به منظور آموزش سیستم تحقیق در یک حوزه از دانش بشری طراحی شده است. لیکن انتظار می‌رود آثار مثبتی در سایر حیطه‌ها نیز از خود بجای گذارد (روش‌های جامعه‌شناختی ممکن است به منظور افزایش فهم و شعور اجتماعی و همچنین توان حل مسائل اجتماعی آموزش داده شود).
مدل فراگیری مفاهیم (Concept Attainment)	جرومی برونر (Jerome Bruner)	اساساً به منظور پرورش قوه تفکر استقرایی طراحی شده است لیکن برای توسعه مفاهیم و تحلیل نیز مفید می‌باشد.
مدل رشد عقلانی (Cognitive Growth)	ژان پیاژه (Jean Piaget) اروینگ سیگل (Irving Sigel) ادموند سولیوان (Edmund Sullivan) لارنس کولبرگ (Lawrence Kohlberg)	به منظور افزایش و توسعه قسوی اصلی مغزی (دماغی) به ویژه استدلال منطقی طراحی شده است. لیکن قابلیت کاربست در زمینه‌های رشد اجتماعی و اخلاقی را داراست.
مدل پیش سازمان دهنده (Advance Organizer)	دیوید آزوبل (David Ausubel)	به منظور افزایش کارایی ظرفیت‌های داده‌پردازی جهت جذب و ایجاد ارتباط میان مجموعه‌های دانش طراحی شده است.
مدل حافظه (Memory)	هاری لورین (Harry Lorayne) جری لوکاس (Jerry Locus)	به منظور افزایش ظرفیت حافظه طراحی شده است.

این مجموعه از مدل‌های تدریس به کدام یک از دیدگاه‌های برنامه درسی مربوط بوده و یا کدام یک از دیدگاه‌های برنامه درسی می‌توانند با استفاده از این مدلها اجرا شوند؟ همان‌طور که توضیح داده شد اولین دیدگاه برنامه درسی، رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی (عقلی) بود. به روشنی می‌توان یک ارتباط مستقیم بین این خانواده از مدلها و دیدگاه فوق‌الذکر برقرار کرد. به اعتقاد نگارنده همچنین به نحو ضعیف‌تری این خانواده از مدل‌های تدریس می‌توانند در رابطه با دیدگاه منطقی‌گرایی آکادمیک نیز بکار گرفته شوند. اما آنچه که محرز است و قویاً می‌توان از آن دفاع کرد، ارتباط، سنخیت و تجانس این مجموعه از مدل‌های تدریس با دیدگاه رشد و توسعه فرآیندهای عقلی در برنامه درسی است.

۲ - خانواده مدل‌های رشد ویژگی‌های شخصی (فردی)^{۳۴}

این خانواده شامل مدل‌هایی هستند که مهمترین ویژگی آنها فردمحوری است. استفاده از این مدلها ضمن اینکه سبب ایجاد و تقویت ویژگی‌های مثبت شخصیتی از قبیل اتکاء به نفس، استقلال، ارزش شخصی، خودپنداری و اراده در فراگیران می‌شود، موقعیتهایی را فراهم می‌سازد که با استفاده از آنها معلم می‌تواند در نقش درمانگر ظاهر شده و از طریق برقراری رابطه قوی عاطفی با فراگیران به مداوای روحی ایشان بپردازد. جدول شماره ۲ دربرگیرنده مشخصات منتخبی از مدل‌های متعلق به این خانواده است.

جدول (۲): منتخبی از مدل‌های رشد ویژگی‌های شخصی (تکامل فردی)

عنوان مدل	نظریه پرداز اصلی	رسالت یا هدف
مدل تدریس غیرتلقینی (Nondirective Teaching)	کارل راجرز (Carl Rogers)	تاکید بر ساخت و افزایش ظرفیت رشد و توسعه فردی در قالب خود آگاهی، خود-فهمی، استقلال و اتکاء به نفس و احترام به خود می‌باشد.
مدل آموزش آگاهی (Awareness Training)	فریتز پریس (Fritz Peris) ویلیام شوتز (William Schutz)	افزایش ظرفیت درون‌کاوی و خودآگاهی افراد هدف اصلی این مدل است. تاکید بسیاری بر آگاهیها و درک و فهم میان-فردی و همچنین آگاهیهای بدنی و حسی است.
مدل سینکتیک (Synectics)	ویلیام گوردون (William Gordon)	رشد و توسعه فردی از حیث ظرفیت خلاقیت و حل مساله خلاقانه است.
مدل سیستم‌های مفهومی (Conceptual Systems)	دیوید هانت (David Hunt)	به منظور افزایش پیچیدگی و انعطاف‌پذیری فردی طراحی شده است.
مدل ملاقات کلاسی (Classroom Meeting)	ویلیام گلاسر (William Glasser)	رشد و افزایش توان خود-فهمی و حس مسئولیت در مقابل خود و گروه اجتماعی است.

آنچه که قطعی بنظر می‌رسد این است که این دسته از مدلها با دیدگاه تحقق خود و تحقق فرد در برنامه درسی سنخیت دارند. پس به خوبی می‌توان از این خانواده مدلها در رابطه با این دیدگاه، استفاده کرد.

۳ - خانواده مدل‌های تعامل اجتماعی^{۳۷}

این دسته از مدلها «گروه - محور» بوده و هدف اصلی‌شان ایجاد مهارتها یا قابلیت‌های اجتماعی و به تعبیر دیگر، اعطای مهارتهای لازم به فراگیران برای مشارکت فاعال در حیات اجتماعی است. در این رابطه نیز یک جامعه دمکراتیک یا جامعه متکی به آراء مردم، به عنوان چشم‌انداز یک جامعه مطلوب، مدنظر است. مدل‌های تعامل اجتماعی مبتنی بر تجزیه و تحلیل ویژگی‌های چنین جامعه‌ای و به دنبال ایجاد فرصت‌های مناسب آموزشی جهت تمرین مهارتهای موردنظر است.

به عبارت دیگر این مجموعه از مدلها، مدرسه را مینیاتوری از اجتماع بزرگتر تلقی می‌کنند و با استفاده از راهبردهای مشارکتی در فرآیند یادگیری یاددهی سعی در تزریق انرژی خاصی تحت عنوان انرژی گروهی به این فرآیند دارند که با استفاده از آن بتوان قابلیت‌های موردنظر را در فراگیران، ایجاد و تقویت کرد. جدول شماره ۳ منتخبی از مدل‌های مستسب این خانواده را به اختصار معرفی می‌کند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول (۳): منتخبی از مدل‌های تعامل اجتماعی

عنوان مدل	نظریه پرداز اصلی	رسالت و هدف
مدل تفحص گروهی (Group Investigation)	هربارت تزن (Herbart thelen) جان دیوئی (John Dewey)	پرورش مهارت‌های شرکت در فرآیندهای اجتماعی دمکراتیک از طریق تاکید بر مهارت‌های میان-فردی (گروهی) و همچنین مهارت‌های تفحص علمی، برخی از ابعاد رشد شخصی نیز از عوارض مهم اجرای این مدل می‌باشند.
مدل بررسی اجتماعی (Social Inquiry)	بایرون ماسیالاس (Byron Massialas) بنجامین کوکس (Benjamin Cox)	حل مسائل اجتماعی عمدتاً از طریق بررسی‌های علمی و استدلال منطقی
روش آزمایشگاه (Laboratory Method)	آزمایشگاه ملی تعلیم بثل و مین National Training Laboratory (NTL) Bethel, Maine	پرورش مهارت‌های میان-فردی و اجتماعی و از این طریق افزایش خود آگاهی، و انعطاف‌پذیری.
مدل دانش حقوقی (Jurisprudential)	دیوید الیور (David Oliver) جیمز شایور (James Shawer)	اساساً به منظور آموزش مبانی تفکر حقوقی به عنوان یکی از طرق حل مسائل و معضلات اجتماعی طراحی شده است.
مدل ایفای نقش (Role Playing)	فانی شفتل (Fannie Shaftel) جورج شفتل (George Shaftel)	به منظور ترغیب فراگیری به بررسی ارزش‌های شخصی و اجتماعی طراحی شده است. رفتار و ارزش‌های شخصی تبدیل به منبع این بررسی‌ها می‌شوند.
مدل شبیه سازی اجتماعی (Social Simulation)	سارین بوکاک (Sarene Boocock) هارولد گتزکو (Harol Guetzkow)	به منظور کمک به دانش‌آموزان در تجربه کردن فرایندها و واقعیت‌های اجتماعی و همچنین بررسی واکنش خویش نسبت به آنان طراحی شده است. به علاوه سبب فراگیری مفاهیم و تقویت مهارت‌های تصمیم‌گیری می‌شود.

این مجموعه از مدلها با دیدگاه برنامه درسی تطابق اجتماعی همخوانی داشته و تاحدودی با نظریه بازسازی اجتماعی نیز سنخیت دارد. از آنجا که برخی از مدل‌های تدریس متعلق به این مجموعه علاوه بر برخورداری از صیغه ویژه این خانواده مستعد تحقق بخشیدن به اهداف مدل‌های خانواده‌داده بردازی نیز هستند،^{۳۸} بدین لحاظ ارتباطی غیرمستقیم نیز بین این مدلها و دیدگاه رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی نیز برقرار است.

۴ - خانواده مدل‌های رفتاری^{۳۹}

این خانواده از مجموعه مدل‌هایی تشکیل شده است که هدف اصلی آنها ایجاد رفتارهای مشخصی در فراگیران می‌باشد. شالوده نظری این گروه از مدلها، مکتب روانشناسی سلوک و رفتار است. بدین لحاظ جهت دستیابی به اهداف موردنظر از اصول و تکنیک‌های رفتاری حداکثر استفاده را می‌کنند. جدول شماره ۴ به معرفی منتخبی از مدل‌های منتسب به این خانواده می‌پردازد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول (۴): منتخبی از مدل‌های رفتاری

عنوان مدل	نظریه پرداز اصلی	رسالت یا هدف
مدل مدیریت احتمال (Contingency Management)	بی - اف - اسکینر (B. F. Skinner)	حقایق، مفاهیم، مهارتها
مدل کنترل خود (Self - Control)	بی - اف - اسکینر (B. F. Skinner)	رفتار و مهارتهای اجتماعی
مدل آرامش (Relaxation)	ریم و مسترز (Rim & Masters) ولپ (Wolpe)	اهداف شخصی (کاهش فشار و اضطراب)
مدل کاهش تنش (فشار) (Stress Reduction)	ریم و مسترز (Rim & Masters) ولپ (Wolpe)	جایگزین نمودن اضطراب با آرامش در موقعیت اجتماعی
مدل آموزش قاطعیت (Assertive Training)	ولپ و لازارس (Wolpe - Lazarus) سالتر (Salter)	اظهار احساسات در موقعیت اجتماعی بصورت خودجوش و مستقیم
مدل حساسیت زدایی (Desensitization)	ولپ (Wolpe)	
مدل آموزش مستقیم (Direct Training)	گاتیه (Gagné) اسمیت و اسمیت (Smith and Smith)	ایجاد رفتار و مهارت طبق یک الگو

مدل‌های رفتاری را بیشتر منطبق با دیدگاه منطبق‌گرایی آکادمی می‌دانند. علت این انطباق این است که دیدگاه منطبق‌گرایی آکادمیک، تقاضاهای سنگین از کلیه فسران‌گیران داشته و استانداردهایی را برای همه دانش‌آموزان به طور یکنواخت مطرح می‌کند. این دیدگاه در طراحی برنامه‌های درسی معمولاً به سمت استفاده از هدف‌های رفتاری سوق پیدا می‌کند. به این دلیل است که استفاده از این مدل‌ها را بیشتر مرتبط با اجرای دیدگاه منطبق‌گرایی آکادمیک می‌دانند.

خلاصه و نتیجه‌گیری

رعایت تجانس و سنخیت میان عناصر تشکیل دهنده یک برنامه درسی از ویژگیهای اساسی یک برنامه درسی موثر و کارآمد به حساب می‌آید. در این مقاله سعی شد تا ضمن معرفی تفصیلی دیدگاههای مختلف برنامه درسی و گروههای مختلف راهبردهای تدریس، درحقیقت رابطه‌ای منطقی میان اهداف برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس پیشنهاد شود. در معرفی دیدگاههای برنامه درسی، از یکی از معتبرترین و شناخته‌شده‌ترین منابع استفاده شد که براساس آن چهار دیدگاه معارض برنامه درسی توضیح داده شد.

راهبردهای تدریس نیز با بهره‌گرفتن از منبعی که اصالت و اعتبار آن مورد تردید نیست، معرفی گردیدند. کتاب مدلهای تدریس، منبع مورد استفاده در این خصوص نیز چهار خانواده از مدلهای تدریس را شناسایی و معرفی کرده است.

از آنجا که به اعتقاد نگارنده نوعی تناظر و تناسب منطقی میان عناصر یا طبقات این دو طبقه‌بندی به چشم می‌خورد، تلاش گردید چگونگی آن در این مقاله تبیین و تشریح شود. رابطه ادراک شده میان برخی از دیدگاههای برنامه درسی و خانواده مدلهای تدریس مستقیم و میان برخی دیگر، از نوع غیرمستقیم است که در جدول شماره پنج کلیه ارتباطهای موردنظر به نمایش گذارده شده است.

جدول شماره (۵) ارتباط میان دیدگاههای برنامه درسی و مدلهای تدریس

خانواده‌های مدلهای تدریس	دیدگاههای برنامه درسی
۱ - مدلهای داده‌پردازی	۱ - برنامه درسی به عنوان توسعه فرآیندهای ذهنی (عقلانی)
۲ - مدلهای رشد ویژگیهای فردی (شخصیتی)	۲ - منطق‌گرایی آکادمیک
۳ - مدلهای تعامل اجتماعی	۳ - تحقق خود / ارتباط شخصی
۴ - مدلهای رفتارگرایی	۴ - بازسازی اجتماعی / تطابق اجتماعی

- ارتباط مستقیم
- ارتباط غیرمستقیم



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

زیرنویسها:

- 1) – A Study of Schooling (SOS)
- 2) – Curricular Elements.

۳) – پاره‌ای از متخصصان و صاحب نظران، راهبردهای تدریس را در قلمرو عناصر برنامه به حساب نیاورده و بدین ترتیب عرصه برنامه درسی را بسیار تنگتر و محدودتر می‌انگارند. به نظر نگارنده تمیز قائل نشدن میان عرصه برنامه درسی و تدریس و این دو را دو سیستم مستقل از یکدیگر نپنداشتن از جمله موضوعاتی است که باید مورد تاکید قرار گرفته تا بدین ترتیب پویایی این زمینه تخصصی به مخاطره نیفتد.

- 4) – Internal Consistency.

۵) – خلاصه این کتاب در قالب یک فصل از کتاب تصورات آموزشی (Educational Imagination) اثر آیزنر

آمده است. (۵)

۶) – مناتثوری به معنی تئوری درباره تئوری‌ها است به این معنی که وقتی اندیشمندی بر روی تئوری‌ها و نظریه‌های گوناگون کار کرده و با شناسایی اختصاصات و ویژگیها و وجوه اشتراک آنها از یکسو و تفاوت‌های آنها از

سوی دیگر یک نوع مفهوم پردازی جدید کرده و مفاهیم جدیدی را در یک حوزه تخصصی خلق کند، به این عمل یک فعالیت متاثوریک می‌گویند. به عبارت دیگر متاثوری، ثوری پردازی درباره تئوریهاست. (۷) – عنوان دیدگاه حذف شده، برنامه درسی به عنوان یک مقوله تکنولوژیک است.

8) – Curriculum as Cognitive Development

9) – Learning How to Learn.

10) – Information Half – time

11) – Phrenology

12) – Mental Muscles.

(۱۳) – جهت اطلاع بیشتر از نظریه فری نولوژیستها به کتاب «تاریخ روانشناسی تجربی» اثر ای. جسی. بورینگ مراجعه شود (منبع شماره ۸).

14) – Faculty Psychologists.

15) – Process – Oriented

16) – Structure of Intellect

17) – G factor

18) – Mental Operations

19) – Content

20) – Product

21) – Problem Centered

22) – Academic Rationalism

23) – Advance Organizer.

24) – Great Books

25) – The Education of the Rulers.

26) – Personal Relevance/Self Actualization

27) – Means – Ends

28) – Emergent

29) – Stimulus Seeking

30) – Psychological Organization

31) – Summerhill

32) – Free Schools.

33) – Social Reconstruction or Social Adaptation.

34) – Liberationists.

35) – Information Processing Family of Models.

36) – Personal Family of Models.

37) – Social Interaction Family of Models.

(۳۸) – از جمله این مدلها، به مدل تفحص گروهی می‌توان اشاره نمود.

39) – Behavioral Family of Models.

منابع:

- 1 – Klein, M. F. The use of a Research Model to Guide Curriculum Development Theory into practice, 1986.
- 2 – Zais, R. S. (1976). Curriculum: Principles and Foundations. Crowell, New York.
- 3 – Klein, M. F. Curriculum Design. International Encyclopedia of Education. Curriculum Studies. Oxford, England, 1986.
- 4 – Eisner, E. & Vallance, E. (1974). Conflicting Conceptions of Curriculum. Mc Cutchan, Berkeley, Calif.
- 5 – Eisner, E. (1979). The Educational Imagination. Macmillan publishing Co. New York.
- 6 – Vallance, E. A second look at conflicting conceptions of curriculum. Theory into practice, 1986.
- 7 – Mc Tighe, J. & Schollenberger, J. (1985).
Why Teach Thinking: A Statement of Rationale In *Developing Minds: A Resource Book For Teaching Thinking*.
Costa, A. L. (Ed.). ASCD
- 8 – Boring, E. G. (1957). A History of Experimental Psychology. Prentice Hall Inc. Englewood cliffs, New Jersey.
- 9 – Kail, R. & Pellegrino, J. W. (1985). Human Intelligence. Perspectives and Prospects. W.H. Freeman and Company. New York.
- 10 – Hutchins, R. M. (1936). The Higher Learning in America. Yale University press.
- 11 – O'Neill, W. F. (1981). Educational Ideologies, Goodyear publishing company Inc. Santa Monica, Calif.
- 12 – Bobbit, F. (1918). The Curriculum. Houghton Mifflin, Boston.
- 13 – Joyce, B. & Weil, M. (1986). Models of Teaching. prentice – Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.