



ارائه شده توسط:

سایت ترجمه فا

مرجع جدیدترین مقالات ترجمه شده

از نشریات معتبر

## جهتگیری های آموزشی ، اهداف و دیگر موارد مورد انتظار

اینها باید بیشتر از همه خصوصیات ذهنی رشد کنند :

من حس را در مقابل سبک معنی می کنم . این یک حس زیبا شناختی مبتنی بر تحسین برای دستیابی مستقیم به پیش بینی پایان کار به سادگی و بدون خطاست. سبک در هنر، سبک در ادبیات، سبک در علم، سبک در منطق، سبک در اجرای عملی که همان کیفیت زیبا شناختی را دارد، یعنی پیشرفت و جلوگیری. عشق موضوعی در خود و برای خود است. آنجا که عشق لذت رویایی در عرصه ذهنی نیست، عشق واقعی به آسمان اشاره دارد.

آلفرد . ان . وایتهد

برای طرحریزی برنامه آموزشی هیچ راهکاری مهمتر از راهکارهای عینی نیست. اهمیت بازدهی آن زیاد است. من سعی می کنم آن را فراهم کنم.

### اهداف رفتاری

اهداف، هدفهای کلی خاصی هستند که هر کس امیدوار است آنها را در برنامه آموزشی ای که فراهم شده بدست آورد. به همین منظور طرحریزی آموزشی ای که بخواهد معنی دار و مفید باشد نه تنها باید اشتباهات آن کم شود بلکه همچنین باید به درستی و روشنی تنظیم شود. برای اینکه درست و واضح باشد بهتر است از کلماتی که اظهار عقیده درباره آنها مشکل است استفاده نشود. کلماتی مثل درک، بینش، تقدیر و علاقه که به تعریفهایی اشاره دارند که به طور مستقیم نمی توان به آنها اشاره کرد و لازم است یک استنباط دوباره از آنها با

مشاهده بازنمود رفتاری بدست آورد. به این ترتیب این اهداف باید در شرایط رفتاری یا یک گویش عامیانه شکل بگیرند. وقتی اهداف به سبک رفتاری شکل گرفته اند ممکن است ارجاعات تجربی خاصی برای مشاهده داشته باشند. مثلاً یک شخص در موقعیتی است که بدون ابهام می داند به چه هدف رفتاری ای رسیده است. یک هدف رفتاری که برای کمک به دانش آموزان برای درک بینشهای شاعرانه بزرگ طرحریزی شده باید دوباره در شرایطی به مراتب خاصتر و دقیقتر طرحریزی شود. دانش آموزان باید چه کنند تا نشان دهند که یک چنین درک و پیشرفتی را دریافت کرده اند؟ چه رفتاری این امر را نشان می دهد؟ آنها چه وظیفه ای دارند؟

به این نکته باید توجه شود که همان طور که آنها طرفدار استفاده از اهداف رفتاری خاص در طرحریزی آموزشی هستند، آن اهداف وقتی اجرا می شوند که دانش آموزان در شرایط رفتاری مطلوبند. این موضوع نباید به عنوان آنچه معلم انجام می دهد شرح داده شود. اگر هدف مسلط این باشد که « هدف دوره آموزشی آشنا کردن دانش آموزان با اندیشه های بزرگ جهان غرب است » نه تنها رفتار را مبهم می کند- شرایطی را که برای یک رفتار گرا ایجاد می کند مبهم است- بلکه هدف، به طور منطقی وقتی حاصل می شود که معلم اصول مناسب را به دانش آموزان نشان داده باشد. هدف این کار شرح تفصیلی شرایط رفتاری معلم است، نه وضعیتی که در آن رفتار معلم در حالت مطلوب باشد و نه در شرایط تشریح رفتار دانش آموز.

به علاوه چگونگی تنظیم اهداف رفتاری معنی دار این است که هم رفتار و هم ظرفیت آن مشخص شود. مثلاً همیشه از بعضی چیزها یا عقیده ها قدردانی می شود.

درک کردن همیشه یک موضوع مهم است. شخصی بعضی کارها را برای بعضی کارهای دیگر و در برخی زمینه ها انجام می دهد. بنابر این اهدافی که از لحاظ رفتاری مطلوب و مناسبند نه تنها بیشتر از رفتار معلم به دانش آموز نسبت داده می شوند و نه تنها نیاز به استنباط و نتیجه را به حداقل می رسانند- تغییر حالت برای بازنمود رفتاری بهتر- بلکه هدفهای معنی دار هم موضوع اصلی خاصی را که در آن رفتار وقوع می یابد مشخص می کنند، برای مثال، دانش آموز قادر است علل اصلی حرکت به سمت غرب را در ایالات متحده در طول دوره 1840 تا 1870 تشخیص دهد.

حتی با این ملاکها، برای داشتن خطوط رفتارگرایی، هدف فوق الذکر هنوز خیلی پراکنده است. آنچه مشهود و معلوم نیست توضیح مقیاس معین سطح دانش آموزی است که برای نشان دادن اینکه به هدف دست یافته است معرفی خواهد شد. 5 علت اصلی برای حرکت به سمت غرب می تواند وجود داشته باشد. دانش آموز چقدر از این را باید تشخیص دهد\_ یکی، دو تا، سه تا، چهار تا یا هر 5 تا را؟ بدین ترتیب نه تنها یک هدف باید خصوصیات و ویژگیهایی را که دارم آنها را برای شرح دادن آماده می کنم داشته باشد، بلکه همچنین شاید مهمتر این باشد که باید سطح مقیاسی را که برای نشان دادن شایستگی در رسیدن به هدف حاصل می شود را تعیین کند. شاید بهترین شخص برای بیان این امر رابرت ماگر (1962) باشد:

یک هدف، نیّتی است که با عبارتی که یک تغییر پیشنهادی را در یک یادگیرنده شرح می دهد مرتبط است\_ عبارتی از آنچه یادگیرنده دوست دارد وقتی با

موفقیّت آزمونی را پشت سر می گذارد بشنود. این یک تعریف از یک الگوی رفتار (عملکرد) است که ما می خواهیم یادگیرنده بتواند آن را نشان دهد. همان طور که دکتر پل ویتمور یکبار ارائه داد، « شرح اهداف برنامه آموزشی باید ویژگیهای مورد تردید قابل اندازه گیری را برای کسی که می خواهد از این برنامه استفاده کند و با این اهداف مواجه می شود، مشخص کند. در غیر این صورت غیر ممکن است که عیوب آن را تعیین کرد یا آن برنامه دیگر برنامه ای نیست که با اهداف ارتباطی داشته باشد».

وقتی اهداف به طور آشکار و واضح تعریف می شوند ارزیابی جریان یا کارآمدی برنامه غیرممکن است و هیچ پایه درستی برای انتخاب اصول مناسب، محتوی و یا روشهای تعلیمی وجود ندارد. بعد از همه اینها، یک ماشین کار تا زمانی که نداند چه کاری را قصد دارد انجام دهد ابزاری را انتخاب نمی کند. و نه یک آهنگساز علامتی می دهد تا زمانی که نداند به چه تأثیری می خواهد دست یابد. به همین نحو یک خانه ساز مصالح یا برنامه خاصی را برای یک ساختمان تا زمانی که طرح اولیه (اهداف) پیش رویش نباشد انتخاب نمی کند. همچنین خیلی اوقات، یک شخص می شنود که معلمان راجع به مزیت کتابهای درسی یا وسایل کمکی دیگر در آزمایشگاه بحث می کند بدون اینکه معلوم کند به چه هدف یا روشی می خواهد دست یابد. همچنین نمی توانم قویاً بر این نکته تأکید کنم که آموزگار چگونه ابهامی را ایجاد می کند تا بفهمد که می خواهد دانش آموزان در پایان آموزش چه کاری انجام دهند (صفحه 31).

آنچه مانگر و دیگران عقیده داشتند و سعی کردند انجام دهند پیشرفت دادن دقیق تکنولوژی برای توصیف اهدافی است که آنها عقیده داشتند کیفیت تدریس و

یادگیری را بهبود می دهد. برای بسیاری از رفتارگراها یکی از مشکلات اصلی بیان هدف این است که آنها مبهم هستند و معمولاً از طریق سنجش تعیین می شوند، خواه به نتیجه رسیده باشند یا نه. به همان اندازه که در بیان، ابهام وجود داشته باشد شهر تقلیل می یابد. به علاوه، اگر طراح برنامه آموزشی به درستی بداند چه نوع رفتاری را می خواهد دانش آموزان انجام دهند، راحتتر مضمون فعالیتها را انتخاب می کند و آنهایی که برای رسیدن به هدف سودمند را تنظیم می کند.

### اصول گردش اهداف

بیشترین تمایل نسبت به تخصصی بودن رفتار است. البته نه در برنامه آموزشی جدید آمریکا. فرانکلین بابیت عقیده داشت، ما زودتر با 10 سطح این اهداف در کتاب حاضر مواجه شدیم که یک برنامه آموزشی را ترتیب می دهند که در سال 1922 توسط اهداف بابیت منتشر شدند و با معیارهای امروزی بسیار متفاوت هستند و جوهر تخصصی بودن رفتار همین است. در واقع فشار به مطالعه رفتار بیشتر از سرعت بخشیدن به مشخصه های روان شناسی آموزشی آمریکا بوده است و از این رو در طول قرن تغییر جهت داده است. تروندیک، واتسون، هال و اسکینر با همکاری یکدیگر تئوری اخلاقی ای را فراهم کردند تا تعدادی هدف رفتاری تنظیم کنند.

دو دیدگاه رایج دیگر هم وجود دارد که با آن ویژگیهای رفتاری که به هدفها نزدیکترند در ارتباط هستند. یکی از آنها در Indy پایه گذاری شده و دیگری در آموزش نظامی. این دو دیدگاه دو مشخصه مشترک دارند. برخی از مشخصه های عملکرد ارائه شده، همان موقع مشخص می شوند. مشخصه های اهداف و مشخصات سطح

عملکرد فردی هم با هم متناظرند- یعنی بین هدف و رفتار همکاری کاملی وجود دارد. مثل مجموعه های صنعتی همچون تولید اتومبیل.

اگر همان حالت قبلی را در نظر بگیریم. یک مدل از طرح اولیه درست می شود تا ماشینهای دیگر با آن تطبیق داده شوند. این مدل هم به صورت فیزیکی و هم به صورت مکانیکی برای هر مدل ماشین توصیف شده است. سپس یک نمونه تجزیه شده از نمونه اصلی ساخته می شود. یک عمل آنالیز مراحلی را تعیین می کند که در تولید و سلسله مراتب آن پذیرفته شده اند. مدیر خط مونتاژ وظیفه دارد اطمینان یابد که همه عملیات با نظم تعیین شده در حال اجرا هستند. هدف، ایجاد رابطه و همبستگی متناظر بین نمونه اصلی اولیه و هر ماشینی است که در خط تولید به پایان می رسد. اگر این ماشینها با نمونه اصلی جور نباشند، برگردانده می شوند تا مشکل آنها مشخص شود. سپس مجدداً ساخته می شوند. یک خط تولید مؤثر و کارآمد روز به روز ماشینهای همانندی را می سازد که همه قطعات آن با نمونه اصلی جور هستند.

برنامه های آموزش نظامی هم مشخصات مشابهی دارند. سربازان تازه وارد با یک برنامه که تقریباً تمام جزئیاتی که آنها باید انجام دهند و چگونگی آنها را تعیین کرده، آماده می شوند. شعاری وجود دارد که در آن گفته می شود، یک سبک درست، یک سبک اشتباه و یک سبک نظامی روی هم ناجور و نامناسب نیستند. وقتی کسی، یک برنامه آموزشی دارد که قصد دارد به کشف علوم کمک کند و سیستم عملکرد خاصی را برای رسیدن به هدف عملی خود استفاده کرده است، رسیدن به روال عادی رفتار می تواند برای آن مناسب باشد.

هوش و استعداد شخصی و رفتار در یک حالت خاص هم در خط مونتاژ سست می شود و هم در اردوگاه نظامی. مافوق ها عقیده دارند: چیزی که برای سربازان اهمیت فوق العاده ای دارد این است که یاد بگیرند از دستورات پیروی کنند. پیش بینی رفتار و کنترل یکانها در زمان جنگ هم لازم است صورت گیرد. در صنعت هم یک چنین رویکردی برای استخدام کردن استفاده می شود تا کارآمدتر باشد. وقتی روش به کار گرفته شده اصولی باشد ماشینهای بیشتری تولید می شود. در تولیدات دیگر هم از همین شیوه پیروی می شود.

این نکته جالب توجه است که تلاشهای اولیه در تعیین اهداف و روشها به واسطه اینکه آن اهداف می توانستند در طول مدتی که در آموزش و پرورش آمریکا از حدود سالهای 1903 تا 1925 به عنوان دوره کارآمدی نامیده می شوند، حاصل شوند (کالاهان 1962).

در طول این دوره، مدیران به ضعفهای مدارس اعتراض داشتند. مدارس که بیشتر راه باریکه ای برای آنها بود و بازدهی سرمایه گذاری در صنعت پوپلین برای آنها منصفانه نبود. این مردان در معرض آسیب بودند. چرا که در جستجوی چیزی بودند که می توانست مدرسه رفتن آنها را بیشتر کند. آنها در طول کار متوجه فردریک تایلور شدند که یک مشاور مدیریت صنعتی و پدر زمان و جنبش مطالعه بود. تایلور با تیمی از همکارانش به کارخانجات صنعتی رفت و حرکات نیروی کار را مورد مطالعه قرار داد. سطح جریان بازدهی را اندازه گیری کرد و سپس مراحل جزئی ای را برای کارگران تعیین کرد تا حرکات بیهوده و اضافی آنها را حذف کند. با استفاده از



این روش شرکتهایی همچون فولاد بیت لحم توانست سطح بازدهی اش را به طور معنی داری افزایش دهد. ریموند کالاهان (1962) ... ، تاریخ نویس برجسته ای که متعلق به این دوره بوده نوشته:

اولین عامل در مکانیسم مدیریت علمی که توسط تایلور عنوان شده مطالعه زمان و حرکت و گسترش واحدهای زمانی برای جزئیات گوناگون هر کاری بوده است. او به عنوان یک خائن نگریسته می شده. چون اهمیت زیادی را برای مدیریت علمی قائل بود و برای او این اولین اصل اساسی پیشرفت حقیقی علم در یک کار خاص بود. فرانک گیلبرت این موضوع را با این توضیح که هر طرحی از مدیریت که شامل طرح مطالعه زمان توسط تایلور باشد را نمی توان به عنوان طرحی با بازدهی عالی قلمداد کرد. ما هرگز این مورد را در نظر نمی گیریم که جنبش مطالعه زمان و تجزیه و تحلیل آن نتیجه ای بیشتر از دو برابر کردن بازده کارگران ندارد. مطالعه زمان و حرکت نه تنها توسط خود مهندسان بارور شد بلکه همچنین در ذهن آمریکائیهای سطح متوسط هم به عنوان عامل کلیدی نظام شناخته شد. میلتون نادورنی خاطر نشان می کند: اگرچه مدیریت علمی، بسیاری از مکانیسمهای قابل شناسایی و نهادینه را به کار می گیرد، اما اصلیترین ابزار یک کرونومتر بوده است. نماد رایج حرکت مدیریت علمی. کرونومتر رویکرد جدیدی را برای مدیریت، نمادین کرده بود. مدیریتی مبتنی بر سنجش ( صفحه 28 ) .

شگفت انگیز نیست که وقتی یک نفر در یک موقعیت آسیب پذیر است، مثلاً یک مدیر مدرسه بوده و هست و او باید هر نظر جدیدی را که انتظار می رود موقعیت آسیب پذیری را کاهش دهد بپذیرد. مدیریت علمی

همانطور که تایلور آن را به این نام خوانده است، بالاپوشی از احترام علمی را فراهم می کند که کادر مدرسه به آن نیاز دارد و در جستجوی آن است. آنها با لفاف کردن خودشان در یک ردای علمی به این باور می رسند که می توانند خودشان را از انتقاداتی که آنها را مباشران بی کفایت مدارس می خواند، حفظ کنند.

من فکر می کنم در نظر گرفتن اهمیت زمان هم که در طول این دوره استفاده می شده، قابل توجه است. جامعه به عنوان مصرف کننده حاصل کار مدارس در نظر گرفته می شده است. کودکان مواد اولیه ای بودند که بر طبق خصوصیاتی که توسط مصرف کننده مشخص و تنظیم شده به عمل می آمدند... و معلمان کارگرانی بودند که توسط مباشران سرپرستی می شدند. همه اینها تحت سرپرستی یک به وقوع می پیوست. اگرچه مفاهیم مدرن و امروزی کیفیت تعهد و کنترل در آنوقت استفاده نمی شدند. اما روحیه ای که در کار بود همان روحیه روزهای خوب گذشته بود.

مقایسه بین فرایندهای صنعتی و فرایندهای آموزشی گیج کننده است. وقتی یک شخص با مواد ناکارآمد کار می کند در خاتمه که شکل آن تعیین شده، تکلیف این است که ناکارآمدی و بیهودگی آن تعیین شود که این کار نسبتاً آسان است. بعد از همه اینها وقتی **1000** پوند فشار بر روی **30** درجه فولاد با یک اینچ قطر وارد می شود واکنش فولاد بر فشار کاملاً قابل پیش بینی است. در صورتی که هیچ خطای انسانی یا نارسایی مکانیکی در کار نباشد نتیجه همان زمان است که مدیران صنعتی روی آن حساب می کنند. یک چنین شرایطی به ندرت در کلاس درس حاصل می شود. هم کودکان و هم معلمان بسیار ناکارآمد هستند، آنها به محرکهای یکسان پاسخهای متفاوت می

دهند، چون کیفیت محرکی که آنها درک می کنند- خواه آنها واقعاً تحریک شده باشند- وابسته به این است که چقدر از ویژگیهای دانش آموز در ویژگیهای هدفی که آنها را تحریک کرده است وجود داشته باشد. از این گذشته درک پیامدهای آن برای همه دانش آموزان یکسان است. طرح برنامه های آموزشی خصوصیات یکسانی دارد. در بهترین حالت تنها برخی از این طرحها به نتیجه می رسند، که بیشتر مربیان در طول دوره تدریسشان در جستجوی آن هستند. مشکل اصلی ای که من در تذکرات معلمان و طراحان برنامه های آموزشی می بینم تعیین هدفها در موقعیتهای رفتاری است که محدودیتهای یک چنین اهدافی به ندرت تصدیق شده اند و از لحاظ حرفه ای یک طرح، بدون ارائه اهدافی که برای هر برنامه آموزشی تنظیم شده، واقعی نیست.

در شناساندن آنچه من عقیده دارم یک رویکرد سهل گیرانه از مشخصه های اهداف آموزشی است، وضعیتی را که در آن هیچ جایی برای تعریف اهداف رفتاری که مهارتها یا صلاحیتهای خاصی را در برنامه آموزشی مدرسه در بر ندارند، مثل اهدافی که می توانند تنظیم شوند، در نظر نمی گیرم. اما یک شخص نباید احساس کند که مجبور است اهداف آموزشی را که نمی تواند به قالبهای قابل اندازه گیری از عملکرد قابل پیش بینی کاهش دهد، صرف نظر کنند.

مفاهیم روش باید به عنوان ابزارها و وسایل ابتکاری ای به کار گرفته شوند که کیفیت تجارب آموزشی را بهبود دهند، نه به عنوان محدودیتهایی برای معلمان، تدریس و یا آنچه که برای دانش آموزان فرصتی برای یادگیری است.

### محدودیتهای اهداف رفتاری

اجازه دهید تعریفی از بعضی از محدودیتهایی که به لحاظ رفتاری اهداف تعیین شده ای در طرح برنامه های آموزشی دارند، ارائه دهم. من این محدودیتهای را مشخص می کنم، نه به عنوان محکومیت کامل استفاده از آنها بلکه به عنوان تلاشی برای افزایش مهارتهای گفتگو درباره آنها.

یکی از محدودیتهایی که به طور پراکنده اهداف رفتاری را مشخص می کنند با خود محدودیتهای بحث و گفتگو سروکار دارد و بیشتر و شاید بیشتر از آنچه ما انتظار داریم و قبول داریم تابع صورتبندی استدلالی نیستند. برای مثال، ما از میزان حساسیت انسان تصویری داریم... اگرچه ما می توانیم رفتارهای جداگانه ای که برای توصیف حساسیت موجود انسانی در نظر گرفته شده اند را شرح دهیم، اما یک شخصی که به احساسات دیگران واکنش نشان می دهد و دلسوزی می کند- شکلهای جداگانه ای از عملکرد انسان را رد می کند تا عاقبت آنچه ما قادریم در دیگران تشخیص دهیم را به دست آورد. پس از آن، زبان جانشین خوبی برای تجربه است. ما سعی می کنیم چیزهایی که به روشهای غیر زبانی می دانیم با کلمات ادا کنیم. در بسیاری از کارهای ما زبان استدلالی بهتر عمل می کند. اما برای موشکافی تجارب انسانی، برای آگاهیمان از احساس انسان، برای شیوه های تصور و درکی که کیفی هستند، سخن گفتن به مراتب کوتاهتر است. چند کلمه برای توصیف بینش، درک، درستی و خودبینی اتخاذ شود؟ یک نفر چگونه توضیح می دهد که چطور آب را می چشد؟ یک نفر چگونه می تواند کیفیت موسیقی مرحوم بتهوون را به صورت دقیق، واضح و روشن و با ضوابط قابل سنجش توضیح دهد؟

نکته اینجاست که هیچ تلاشی برای تزریق عرفان به برنامه های آموزشی صورت نمی گیرد لیکن بیشتر از تفکر درباره اینکه چیزهایی که وارد می شوند انتظار کمی می رود که به طور شفاهی قابل توصیف و اندازه گیری باشند، اجتناب می کنند.

مشکل دوم در استفاده از اهداف رفتاری خاص این است که آنها اغلب تمیز قائل شدن بین کاربرد یک معیار و قضاوت کردن را رد شده ارزیابی می کنند. دیوی (1934)، این تمیز را به صورت کلی آشکار می کند وقتی که می گوید:

یک معیار سه ویژگی دارد. یک چیز مادی خاص است که تحت شرایط مادی خاص وجود دارد، این یک ارزش نیست، « یارد» یک مقیاس است و متر واحد مورد استفاده شهر پاریس است. ثانیاً معیارها، مقیاسی از چیزها، طول، وزنها و گنجایش های معین هستند. مواردی که شمرده شدند ارزش نیستند، اگرچه این از ارزشهای بزرگ جامعه است که ما را قادر به سنجش می سازد، اما از آنجا که خواص چیزها در نوع، اندازه، حجم و وزن به عنوان معیار سنجش در مبادلات بازرگانی هم به کار می روند، معیارها چیزها را نسبت به کمیتشان تعریف می کنند. این که بتوانیم کمیتها را بسنجیم کمک بزرگی به داوری های بیشتر کرده ایم. اما این برای خودش یک شیوه داوری نیست... معیاری که به صورت یک چیز ظاهری و عمومی است بر طبق علم فیزیک به کار گرفته می شود. مقیاس یارد از لحاظ فیزیکی برای تعیین اندازه طول تعیین شده است.

هنوز این قابل درک نیست که به خاطر فقدان یک هدف ظاهری که از نظر عمومی تعیین شده و یکسان باشد، موضوع انتقاد از هنر غیر ممکن است. چیزی که

استنباط می شود این است که انتقاد یک قضاوت است، که این موضوع معطوف به کیفیتهایی است که باز کیفیتهای یک موضوع هستند. و اینکه آنها به یک موضوع فردی ربط دارند، نه مقایسه با ابزارهایی که یک قانون خارجی را بین چیزهای مختلف برقرار می کنند. منتقد به خاطر اصل جسارت، خودش را در انتقاداتش نشان می دهد. او در میدان های دیگر سرگردان می شود و وقتی از موضوعی که در آن مورد قضاوت کرده بیرون برود ارزشها را با هم اشتباه می گیرد. در هیچ جایی مقایسه ها نفرت انگیزتر از حوزه هنر نیست (صفحات 307 تا 308).

معیارها خشک، واضح و صریحند. یک نفر می تواند پنج بار طول استخر را شنا کند یا نمی تواند. یک نفر می تواند کلمه **aardvark** را هجی کند یا نمی تواند. یک نفر می داند بیست و هفتمین رئیس جمهور ایلات متحده چه کسی بوده یا نمی داند. یک نفر می تواند یک عدد سه رقمی را به درستی ضرب کند یا نمی تواند. در چنین مواردی، معیارها برای هر کس یا هر ماشینی که قواعدی را که از طریق آن معیارها به کار گرفته می شوند بشناسد قابل تعیین و قابل اجرا است. اما سنجش نیروی بیانی دانش آموزان چگونه است؟ کیفیت زیبا شناختی نقاشی او چگونه؟ آگاهی استدلال شفاهی او چگونه؟ سبک ذهنی او چگونه؟ شیوه هایی که او به وسیله آنها یک آزمایش علمی را تفسیر می کند چگونه؟ شیوه هایی که به وسیله آنها یک آزمایش علمی را تجزیه و تحلیل می کند چگونه؟ آیا این موضوعات برای او معیارند؟ من فکر نمی کنم.

اما برای گفتن اینکه چنین وضعیتهایی نمی توانند با معیارها سنجیده شوند نمی توان گفت درباره آنها نمی توان قضاوت کرد. نمی توان گفت که

یک شخص هیچ معیاری ندارد که از طریق آن، وضعیتها را ارزیابی کند. داوری و حکم بیشتر در مورد این وضعیتها به کار می رود. نه به وسیله کاربرد مکانیکی معیارهای موفقیت، بلکه به وسیله مقایسه پرسشهای بی اثر برای یک محدوده کلی از معیارهایی که معلمان یا دیگران قبل از داشتن آنها در موردشان قضاوت می کردند. یک شخص، چقدر به بینشها بها می دهد و چقدر به استدلال منطقی؟ چگونه یک نفر این مقاله ها یا این توصیفات یا این طرحها را مقایسه می کند؟ یا این نقاشی ها را؟ آیا این کارها را قبلاً یک دانش آموز یا چند دانش آموز انجام داده اند؟ قضاوت درباره چنین موقعیتهایی بی اعتبارتر از پایان کار شوالیه ها نخواهد بود. آنها برآوردهای پیچیده ای هستند که از حوزه بسیار وسیعی از دانش برای رسیدن به آنچه در حالت تعادل گواهی قضاوت انسان است استفاده می کنند. برای هر چیزی چند معیار منتخب کافی است.

مشکل سوم مطالبه رفتاری شدن همه اهداف است و تعیین مقدار پیشرفت آنها با فرض اینکه تعیین اهداف به شیوه منطقی صورت گرفته باشد که همیشه در برنامه ریزی آموزشی پیش روند. این فرض بیشتر در نوع عقلانیتی که تکنولوژی غرب را هدایت می کند، ریشه کرده است. مدل تفکر وسیله - هدف مدتهای طولانی بر تفکر ما حکمفرما بود که به این باور برسیم که اهداف فعالیتهایی که نامعقولند یا حداقل از لحاظ حرفه ای بی اعتبارند هیچ تعریف آشکاری ندارند. در عین حال که مدت زمان کلاس درس مثل بیرون آن است، اما به ندرت مرتب و طولانی است. اگرچه ممکن است برای بعضی ها تشنج زا باشد، اما اهداف همیشه واضح و روشن نیستند. همیشه دقیق و جامع نیستند. همچون ماهیت حقیقت. آنها بیشتر از آنچه ما انجام می

دهیم و نیاز به انجام آن داریم هستند. بدون درک آشکار از ماهیت هدفها. بسیاری از فعالیتهای تولیدی ما از کاوشها یا نشان دادن یک چنین فعالیتهایی گرفته می شوند. موضوع این نیست که یک نفر در رسیدن به یک هدف موفق باشد، بلکه موضوع این است که او باید بیشتر سعی کند. خیلی اوقات باید در برابر حس کنجکاوی تسلیم شد. ممکن است خارج از چنین اعمالی، قوانینی شکل بگیرند و اهدافی را ایجاد کنند.

رابطه بین عمل و شکل گیری هدف به خوبی توسط هنرمند شناخته می شود ... به خصوص در بیان عباراتی که کار یک هنرپیشه را توصیف می کند، هارولد روزنبرگ (1965) یکی از پیشتازان انتقاد هنری آمریکا است که می نویسد:

برای یک نقاش آمریکایی، در یک لحظه صحنه های نقاشی یکی پس از دیگری پدیدار می شوند، هر کدام برای انجام یک عمل- بیشتر از آنکه فضایی برای دوباره سازی باشند. طراحی مجدد کردن، تجزیه و تحلیل کردن یا بیان یک موضوع فرض می شود یا حقیقی است.

آنچه در نقاشی ایجاد شده بود یک تصویر نبود، بلکه یک رویداد بود.

نقاش برخلاف تصور ذهنی اش میل نداشت به سه پایه اش نزدیک شود. او به اندازه موادی که جلویش بود پیش رفت. این تصویر نتیجه این رویارویی خواهد شد ... (صفحه 25)

آنچه روزنبرگ درباره هنرمندان گفت، تا اندازه ای بازتاب ملاحظات ارسطو در بیش از 2000 سال قبل است. او می گوید: « هنر، فرصت عاشق بودن است » ،



« کسی که میل به خطا دارد هنرمند است ». آنچه که هم ارسطو و هم روزنبرگ در مورد آن کنجکاوی کردند این بوده که لازم نیست هدف بر عمل مقدم باشد. اهداف ممکن است از خارج از عمل سر بر آورند. متأسفانه بیرون از تمایلات فرهنگی برای نشان دادن و ستایش کار، گاهی اوقات توضیح اینکه چرا درستی نشان دادن تصدیق شده و چرا می تواند از جمله بیشترین تولیدات شکل‌های فعالیت انسانی باشد، مشکل است.

### اهداف مسئله گشا

دامنه مفاهیم اهداف آموزشی چقدر وسیع به نظر می رسد؟ آیا راهی برای تفکر درباره اهداف و پیامدهایی وجود دارد که با انواع ضوابطی که برای اهداف رفتاری تعیین شده اند اجباری به نظر نرسند؟ من معتقدم چنین راههایی وجود دارند. اما قبل از اینکه دو تا از این راهها را از دیگر راههای اندیشه درباره اهداف آموزشی جدا کنم اجازه دهید این را تصریح کنم که من معتقدم اهداف رفتاری برای برخی از انواع اهداف آموزشی مناسبند. با این حال اعتراف میکنم آنها راهی کافی برای تفکر درباره مهم دانستن اهداف آموزشی نیستند. مهارتهای قابل انکار انواع خاصی از اهداف آموزشی مناسب است، استفاده از چنین اهدافی ممکن است تضمین کننده باشند. یک شخص باید بتواند چهار برابر طول استخر را شنا کند تا بتواند در عمق زیاد هم شنا کند. اما این شخص مورد نظر من نیست. باید سعی کنیم همه اهدافمان را به چنین شکل‌هایی تقلیل دهیم. برای اینکه بسیاری از این خصوصیات را از ذهنمان خارج کنیم، باید ذهنمان را پرورش دهیم.

در شکل دو نوع از هدفها و یک نوع از پی آمد های آن ارائه شده که می تواند در طرح و ارزیابی برنامه های آموزشی در نظر گرفته شوند. اولین آنها اهداف رفتاری، قبلاً شرح داده شده است و من دیگر آن را مجدداً توضیح نمی دهم. مشکل حل کردن هدفها به شیوه های اصلی اهداف رفتاری متفاوت است. در مسائلی که عنوان می شود، کشف کنید که چگونه مانع استعمال دخانیات شویم که تأثیرگذارتر باشد، یا چگونه یک ساختمان کاغذی را طرحریزی کنیم که دو آجر 16 اینچی را بر روی میز نگه دارد، یا چگونه غذاهای گوناگون و با کیفیت در رستوران مدرسه سرو کنیم که با میزان بودجه موجود جور باشد.

در هر یک از این نمونه ها مشکلی مطرح شده و معیارهایی که لازم است تا به راه حل مشکل رسید به شکل ظریفی گنجانده شده. اما شکلهای این راه حلها واقعاً زیادند. برخی از دانش آموزان ممکن است کیفیت و کمیت غذا را با یافتن منابع جدید آذوقه یا به وسیله تأسیس یک سیستم داوطلبانه دانش آموزی برای کار در آشپزخانه دیگری افزایش دهند. دیگران ممکن است بگویند که این راه حل مؤثری نخواهد بود که دانش آموزان را واداشت تا امکانات بر پا کردن یک آشپزخانه را برای خودشان در مدرسه فراهم کنند و دیگران هم آشپزخانه دیگری برای خودشان بسازند و بقیه هم ممکن است یک سیستم رده بندی درست کنند که از آن طریق برخی از دانش آموزان بتوانند دستور دهند. مثلاً بهتر است غذاهای چینی و ایتالیایی هم در رستورانهای ارزان محلی جایگزین شوند.

نکته اینجا است که شکلهای راه حلها و فرمی که آنها می گیرند بسیار متنوعند. راه حلهای دیگری برای مشکل، بازگشودن اهدافی است که می توانند در کلاس مطرح شوند، همینطور شکل راه حلها و دانش

آموزان می توانند شروع به ارزیابی هزینه های کاربردیشان کنند.

این شکل از اهداف در نقشه کشی زمین و در آزمایشگاههای علمی ناشناخته نیستند. برای مثال طراحان تقریباً همیشه مجموعه ای از این اهداف را دارند.

### جهتگیریهای آموزشی، اهداف و دیگر موارد مورد انتظار

اهداف رفتاری
فعالیتهای رفتاری
فعالیتهای معنی دار
نتیجه معنی دار
هدف مسئله گشا
فعالیت مسئله گشا

### شکل 2 . رابطه اهداف برنامه آموزشی با برنامه آموزشی

فعالیتهای **Ria** یا خصوصیات و خواسته ها برای ایجاد یک نتیجه، این معیارها را مناسب می داند. اغلب آنها برای ایجاد چندین راه حل به کار می روند تا مراجعه کننده بتواند راهها را با هم

مقایسه کند و تصمیم بگیرد که کدام یک از آنها برای رفع نیازش بهتر است.

در معماری، مراجعه کننده معماری را انتخاب می کند تا برایش از قوطی حلبی ها بنایی را بسازد. او محل سکونت و سبک زندگی اش را برای رسیدن به نیازهایش که برای آنها مالیات وضع می شود برتری می شمارد. ساختمان باید با دوام باشد، ستونها نباید فرو بریزند و پی ها نباید نشست کنند. با این نقشه معمار باید راه حلی را پیدا کند که مناسب و سودمند باشد.

در چنین اوضاعی پاسخها بالقوه و از پیش شناخته شده نیستند. آنچه معلوم است یک معما است. آنچه که راه حل های مناسب را تشکیل داده باقی می ماند تا بعد از اتمام کار دیده شود.

در علوم این نوع از فعالیتهای مسئله گشا حداقل برای بیشتر دانشمندان یک مشخصه است. مفهوم علم نرمال، اصطلاحی که به وسیله توماس کوهن ابداع شده است، ماهرانه کار نوعی یک دانشمند را توصیف می کند. چنین فردی با یک تئوری معین کار می کند که در مورد آن تردیدی ندارد.

مشکل یافتن راه حل برای مسائلی است که در درون اصطلاح تئوری وجود دارد. کوهن (1962) می نویسد:

پاک کردن عملیات چیزی است که در بیشتر عمر علوم به کار گرفته می شود. آنها از چیزی ترکیب شده اند که من در اینجا آن را علم نرمال نامیده ام. با دقت آزمایش می کنیم، خواه از لحاظ تاریخی یا در آزمایشگاه جدید، سعی داریم نیروهای طبیعی را درون یک جعبه نسبتاً سخت و از قبل شکل گرفته که الگوی آن تهیه شده وارد کنیم. هیچ بخشی از اهداف

علوم نرمال برای کاربرد نوع جدیدی از پدیده ها به کار نمی روند. در واقع آنهایی که به اندازه جعبه نیستند اغلب اصلاً دیده نمی شوند. هیچ یک از دانشمندان به طور معمول فرضیه ای را برای یافتن تئوری های جدید به کار نمی بندند و اغلب این افراد کسانی هستند که زیر بار اکتشافات دیگران نمی روند. در عوض پژوهش دانشمندان علوم نرمال به طور مستقیم مربوط به تولید آن پدیده ها و تئوریهایی است که پیش از کاربرد خودنمایی می کنند ... (صفحه 24)

مانند معمار، دانشمند هم تمایل ندارد معلومات را جمع کند. در این مورد مقدمات نظری اساسی به وسیله هر یک از آنهایی که از لحاظ حرفه ای به کارهای اجتماعی تخصیص یافته اند و آنهایی که نه تنها برای تعیین مشکل به کار می روند بلکه دانشمندان صاحب نظر هم هستند، به کار گرفته می شوند.

یکی از مهمترین اختلافات بین هدف مسئله گشا و هدف رفتاری این است که راه حل مشکل در اهداف مسئله گشا صریح و روشن نیست. این مشکل در مصداق معنی دار آن یک چیز حقیقی است. اهداف رفتاری هم فرم دارند و محتوای آنها در زمان به کار گیری تعریف شده است. با همه اینها، تنها یک راه برای هجی کردن **aardvark** وجود دارد. **Civet** همان مجموعه از اهداف رفتاری دانش آموزان یک کلاس است که معلم موفق، آن رفتار همگن را در پایان یک دوره آموزشی بیرون می کشد که با هدف متناظر است. این یک مورد از هدف مسئله گشا نیست. راه حلهای فردی دانش آموزان یا عکس العمل های گروههای دانش آموزی ممکن

است همان قدر برای معلم شگفت انگیز باشد که برای دانش آموزانی که آنها را ایجاد کرده اند.

نتیجه بحث مربوط به فرم بیان اهدافی که اتخاذ شده اند به مراتب گسترده تر از مشخصات خود فرمها است. اگرچه گفته می شود که فرم پیرو کارکرد است، اما عکس آن هم به همان طریق درست است: کارکرد پیرو فرم است.

فرم در مقیاس وسیع آن یک مجموعه اصولی از فرضیاتی را نشان می دهد که آنها را با آزمایش کردن به دست نیاورده اند ... تصور می شود که اهداف باید به موقع قابل تعیین باشند و موفقیتی که در زمان تعلیم دادن حاصل می شود، اصولاً رسیدن به خود نتایج قابل پیش بینی است و این همان چیزی است که موضوع بحث ماست. چنین مجموعه ای از باورها، با اصول آموزشی صریح و روشن پرورش داده نمی شوند، بلکه بیشتر در همان تکنیکهایی جاسازی می شوند که یکی از آنها تشویق به تکرار و تمرین است. و این می تواند تأثیر معنی داری بر روی شیوه هایی که نقش معلم از روی آنها درک می شود، داشته باشد و آنچه مربیان باور دارند در پی آن می آید. در تکنیکهایی که مورد بررسی قرار نمی گیرند با رجوع به ایدئولوژی ای که آنها را منعکس می کند، می توانند تضعیف شوند. پرورش دارد جایگزین آموزش می شود.

استفاده از اهداف مسئله گشا حقی را برای انعطاف پذیری شناختی، کشف ذهنی و فرایندهای فوق عقلانی قرار داده است. این امر متمایل به تنظیم اهداف آموزشی است که احتمال دارد پژوهشگران آنها را جدی بگیرند. دلیل اینکه من این ادعاها را کردم این است که نه تنها این موارد را دارم در کلاسهایی

که دانش آموزانش چنین اهدافی دارند می بینم، بلکه همچنین این منطقی است که انتظار داشته باشیم وقتی دانش آموزان مجموعه ای از معیارهای صریح و روشن دارند و برای مواجهه با چنین معیارهایی به همان اندازه که هوششان اجازه می دهد آزادند، علاقه زیادی هم به کنار آمدن با مشکل پیدا می کنند. داشتن فرصت برای استفاده از هوش و استعداد، علاقه ایجاد می کند.

### پی آمدهای گویا

سومین نوع اهداف آموزشی همان است که من آن را در نوشته قبلی به نام اهداف گویا نامیده ام (ایسنر، 1969). چون حالا که هدف به اهداف دوباره تنظیم شده ای اشاره دارد که بدست نیامده اما قابل حصول هستند، من فکر می کنم پسندیده تر است که این اصطلاح را به پی آمدهای گویا تغییر دهیم.

پی آمدها در اصل چیزی هستند که یک نفر آنها را پس از کمی مشغولیت با قصد قبلی به پایان می رساند یا نمی رساند. پی آمدهای گویا نتایج اهداف آموزشی ای هستند که در اصل برای فراهم کردن یک زمینه پر بار برای اهداف و تجربیات شخصی طرحریزی شده اند. مثلاً در بیشتر فعالیتهای عادی مان مثل سینما رفتن. در این مورد من کسی را نمی شناسم که اهداف رفتاری خاصش را قبل از رفتن به سینما تغییر دهد و نه کسی را می شناسم که یک مشکل را چیزی جالب توجه و یا مهیج بداند. ما اهداف خاصی را تنظیم نمی کنیم که مشخص کند پس از اینکه آنها را رها کردیم به چه رفتاری تبدیل خواهند شد... ما معیارهایی را انتخاب نمی کنیم که یک رئیس یا یک بازیگر با آنها موفق خواهد بود. حقیقت امر این است که ما چنین معیارهایی را از قبل به وفور داشته ایم و با نگاه

به گذشته آنهایی را انتخاب می کنیم که مثلاً برای فیلم خاصی که در آن لحظه نگاه می کنیم مناسب است. اگر فیلم کمدی است معیارهای خنده دار را به کار می بریم، اگر ماجراجویی است، معیارهای مهیج و مانند آن.

اما مشکل ارزیابی کیفیت پی آمدهای گویا پیچیده تر از آن است که من فقط بخواهم آنها را توصیف کنم. حتی در زندگی خارج از مدرسه هم اگر فیلمی که نگاه می کنیم به عنوان کمدی خنده دار سال ثبت شده باشد یا اگر در اولین اکرانش در سینما جریمه شود بالاترین قیمت را در شهر پیدا می کند. اگر هنرپیشه مورد علاقه ما در فیلم باشد یا اگر کارگردان آن فلینی برگمن یا هاستون باشند ممکن است ارزیابی ما پیچیده تر باشد. اگر در طول دو ماه قبل یک سری فیلم ضعیف را دیده باشیم قدرت پذیرشمان نسبت به فیلمی که کمی از حد متوسط بهتر است ممکن است آن را خیلی بالاتر از بقیه ارزیابی کند. نکته اینجاست که ارزیابیهای ما به عنوان نتیجه کارهایی که انجام می دهیم و آشکارا پیچیده و بسیار منطقی هستند، ساخته می شوند. به کار بردن محدوده وسیعی از معیارهایی که اگرچه صریح و روشن نیستند، قوه قضاوت ما را در کلاس درس به همان درستی حفظ می کنند.

من فکر می کنم این که معلمان و دیگران در پیشرفت برنامه آموزشی درگیر باشند تا فعالیتهایی را طرحریزی کنند که اهداف صریح و دقیقی ندارند، کاملاً مناسب است. در زمان پذیرش این مسئولیت، این امر مانند ارتداد و کجروی است. ولی یقیناً باید در مدرسه برای فعالیتهایی که قول به ثمر رسیدن آنها داده شده وجود داشته باشد، حتی زمانی که معلم نتواند بگوید که دانش آموزان چه چیزی یاد بگیرند



یا تمرین کنند. والدین این کار را همیشه انجام می دهند ... در زمان رفتن به باغ وحش، تعطیلات آخر هفته را صرف اردو زدن در بیشه کردن، دوچرخه سواری بعد از شام: هیچ هدف یا مشکل خاصی از قبل برای یک چنین فعالیتهایی مطرح نشده است. با این حال ما احساس می کنیم این کارها لذت بخش خواهند بود و بعضی ها از آنها خوششان می آید.

**طرحریزی برنامه آموزشی و تدریس** در مدرسه در حالت کلی نیازی نیست همیشه دنبال شود و متمرکز بر اهدافی باشند که در زمان اتخاذشان تعریف شده هستند و یا اهدافی که همیشه غیر قابل دسترس هستند. لازم نیست اهداف از فعالیتهای ناشی شوند. آنها می توانند در جریان عمل، خودشان تنظیم شوند.

در شکل 2، نه تنها میان اهداف آموزشی، اهداف مسئله گشا و پی آمدهای گویا تمیز داده شده، بلکه آنها همچنین با انواع مختلف فعالیتهای آموزشی ارتباط یافته اند. آنچه ما در شکل 2 می بینیم این است که در کشمکش اهداف رفتاری و اهداف مسئله گشا هر دو در رویکرد وسیله-هدف مشترک هستند، هرچند فعالیتهای گویا مقدمتر از غیر گویا هستند. موضوعاتی که با روی باز برای تولید فعالیتهای غیرگویا پذیرفته می شوند، ابتدایی هستند. آنچه هر کس در جستجوی آن است داشتن دانش آموزانی است که برای فعالیتهای ابتدایی به کار گرفته شده اند و دانش آموزانی که برای فعالیتهایی که به اندازه کافی برای گسترش یافتن غنی هستند به کار گرفته شده اند. دامنه تولید از طریق آموزش و پرورش نتیجه گرانبهایی است. اگر اهداف و فعالیتهای رفتاری از شیوه های آموزشی تشکیل شده باشند،

فعالیتها و پیامدهای گویا از موضوعات ابتکاری تشکیل می شوند.

اینها تنها فرمهای زبانی معنی دار نیستند. تغییر دهنده های پیرامون کلمه هدف خودشان دارند به صورت معنی داری تغییر می کنند. در پژوهش آموزشی تایلور (1950) کلمه هدف و کلمه آموزشی مقدم بوده است. بنابر این آنچه یک شخص تنظیم کننده آن بوده، یک هدف آموزشی بوده است که در پایان دوره توسط نویسندگان دیگر به کلمه دستوری تغییر داده شده است. باز هم بعد از آن این کلمه به رفتاری تغییر کرد و حتی باز هم بعد از آن، یک هدف اجرایی بوده که تنظیم شده باشد.

این تغییر جهتها در تغییر دهنده ها تصادفی نیست. این امر افزایش اهمیت بازنمود رفتار دانش آموزان و فرمهای جداگانه فعالیت دانش آموزی را منعکس می کند که به تدریج از حالت عمومی به خصوصی حرکت می کنند... به علاوه این بر نوع بیان به سبکهای دیگر هم بستگی دارد. یک هدف آموزشی به طور فرضی چیزهایی دارد که با پیامدهای آموزشی عمل می کنند. یک هدف دستوری، اگرچه قویاً هنجاری (اصولی) نیست، اما هنوز در زمینه آموزش و پرورش به کار برده می شود. اما اهداف رفتاری یا اجرایی ممکن است آموزشی بشوند یا ممکن است نشوند. جنبه های هنجاری آموزش بیشتر از یک بخش یادگیری نیستند. یک نفر می تواند یک هدف رفتاری داشته باشد که منجر به ایجاد نژادپرستی یا پارانوایا شود. یک چنین هدفی به سختی می تواند به عنوان یک هدف چند پهلو نگریسته شود البته مگر اینکه نژادپرستی و پارانوایا بخشی از تصور شخص از آموزش بوده باشد.

این تغییر جهت‌ها در زبان، در نظر من فقط یک آهنگ موزون جزئی است. البته، کلمات معنای ضمنی و صریح دارند، و اغلب عوامل معنی داری هستند که عمدتاً بر سبکی که ما درباره بعضی چیزها فکر می‌کنیم تأثیر می‌گذارند. برای دانش آموزان جدید آموزشی، دانش آموزانی که دیدگاه خاصی ندارند، ترم جدید از لحاظ هنجاری خالی است. تاریخ، ذهنمان را تقویت می‌کند و زمینه فکری عمیقی را برایمان فراهم می‌کند.

ممکن است این تصور نادرست باشد که فرض کنیم برخی رشته‌ها همچون هنرهای ظریف یک امتیاز انحصاری در استفاده از فعالیتهای گویا دارند. این دلیل نمی‌شود. هر فعالیتی در بهترین وجه، فعالیت است که شگفت‌انگیز است، و برای ترویج اکتشاف، یافتن فرمهای جدید از تجربه، مشخصه گویایی است. هیچ چیز در علوم، خانه یا هنرهای ماشینی یا در روابط اجتماعی که امکان بکارگیری فعالیتهای گویا وجود دارد و در فرایند کسب پیامدهای گویا، منع نمی‌شود یا تقلیل نمی‌یابد. مشکل آموزش این است که به قدر کفایت در مورد طرح برنامه‌های آموزشی فکر شود. همان قدر که چنین فعالیتهایی رخ می‌دهند و ارزش آموزشیشان بالا می‌رود.

آنچه من امیدوارم از طریق مطالب قبلی به آن برسیم این دیدگاه است که هیچ راه مشروع منحصر به فردی برای تنظیم اهداف آموزشی وجود ندارد. من دارم دیدگاه‌ها یا مفاهیم اهدافی را توصیف می‌کنم که تعداد گزینه‌های انتخابی را برای آنهایی که برای دوره تحصیلی طرح‌ریزی می‌کنند افزایش می‌دهد تا آنها بتوانند هر مفهوم از اهداف مسئله‌گشا را فقط یکبار تنظیم کنند. در آموزش و پرورش امکان طرح‌ریزی فعالیتهای تنظیم شده وجود دارد. این

امکان نیز وجود دارد که در هر موضوعی زمینه های اجتماعی مطالعه شوند، ریاضیات، هنر، انگلیسی، تربیت بدنی و علوم دیگر برای طرحریزی برنامه های آموزشی بستگی به چنین اهدافی دارند. این امر برای پیامدهای گویا هم صادق است. یک چنین پیامدهایی منحصر به حوزه هنر نیستند. حتی در حوزه ای که قاعده مند تر از علم حساب است، فعالیتهای گویا برای بازدهی پیامدهای گویا که امکان پذیر هستند طرحریزی می شوند.

مزیت دوم این سه مفهوم اهداف یا پیامدهای آموزشی، این است که نیروهای سختگیرانه و محدودیتهایی را بهبود می دهند که از نقطه نظر فرد به عنوان اهداف مشروعی به حساب می آیند که او تمایل به داشتن آنها دارد. اگر فقط یک راه درست برای انجام اینکار وجود داشته باشد آنهایی که ارزشهای دیگر یا معانی رویایی را حفظ می کنند از آنها صرف نظر می شود. اگر هدف این است که چیزی که درست است انتشار یابد، درجه آزادی برای معلمان و دیگر کسانی که دوره تحصیلات را طرحریزی می کنند از موارد دیگر بیشتر خواهد شد. در واقع، این منطقی به نظر می رسد که باور کنیم انواع هدفها، پیامدها یا مقاصدی که می توانند تنظیم شوند در این سه نوعی که من توصیف کردم به کار نرفته اند. این منطقی است که انتظار داشته باشیم، همانطور که توانایی ادراکی ما و خلاقیتمان بیشتر برای این جنبه مهم از طرحریزی آموزشی به کار می روند، گزینه های دیگر هم پدیدار می شوند.

همانطور که قبلاً توضیح دادم استفاده از امتیازاتی که در زمینه های گوناگون برای طرحریزی دوره تحصیلات ایجاد شده اند، همچون برنامه درسی مدرسه امکان پذیر است. همچنین امکان استفاده از

این مفاهیم به عنوان معیارهایی برای خنثی کردن دوره تحصیلی موجود و هم برای تربیت معلمان وجود دارد. اهداف مسئله گشا و فعالیتهای گویا به چه اندازه گسترش یافته اند؟ نسبت یا میزان این نوع اهداف در درون یک برنامه آموزشی چقدر است؟ آیا روشهای سنجشی که در کلاس درس یا مدرسه به کار گرفته می شوند، دانش آموزان را طوری که با هر سه نوع وظیفه سروکار داشته باشند آماده کرده است؟ یا آیا این روشهای سنجش تنها برای ارزیابی اهداف رفتاری آماده هستند؟

اکنون در آموزش و پرورش آمریکا، آزمونهای ملاکی بسیار رایج شده اند. آزمونهای ملاکی روشی هستند که مستقیماً محتوای آزمون را برای اهداف رفتاری خاصی که برای یک دوره یا یک بخش مدرسه تنظیم شده اند، بازگو می کنند. هدف آزمونهای ملاکی این است که به مربیان کمک کند تا مشخص کنند دانش آموزان یک مدرسه یا یک بخش از مدرسه با دنبال کردن اهداف به چه چیزی دست پیدا می کنند. این برخلاف آزمونهای هنجاری است که با طبقه بندی دانش آموزان به وسیله نسبت توزیع نرمال آنها را از دیگران تمیز می دهد. تست IQ و بیشتر آزمونهای میزان شده، آزمونهای هنجاری هستند. آزمونهای ملاکی برای مقایسه دانش آموزان با یکدیگر طرحریزی نشده اند، بلکه بیشتر برای نشان دادن دانش آموزانی که با معیارها مواجه می شوند طراحی شده اند- یعنی اهداف. به خاطر اینکه اهدافی که معمولاً در بخشهای مدرسه به کار گرفته می شوند دارای مشخصه های رفتاری هستند، استفاده از آزمونهای ملاکی می توانند سهواً تأکید بر مفهوم محدود شده اهداف را تقویت کند. آزمایش فرم و محتوای پیامدها که به آسانی قابل پیش بینی نیستند، کار سنجشگر را پیچیده می کند. با این حال

باعث تأسف است که اهداف آموزشی ما را تکنولوژی  
آزمون‌هایی که در حال حاضر در دسترس هستند تعیین  
کرده باشند. مربی که شیوه‌ها و پیامدهایی را که  
در یک برنامه آموزشی و ارزیابی آموزشی وجود دارند  
درک می‌کند، در موقعیت بهتری برای مدیریت آموزشی  
یک مدرسه یا ناحیه مدرسه قرار دارد تا کسی که  
عقیده دارد فقط یک راه برای طرحریزی دوره تحصیلی  
یا برای ارزیابی صحیح پیامدهای شیوه‌های آموزشی  
وجود دارد.

این مقاله، از سری مقالات ترجمه شده رایگان سایت ترجمه فا میباشد که با فرمت PDF در اختیار شما عزیزان قرار گرفته است. در صورت تمایل میتوانید با کلیک بر روی دکمه های زیر از سایر مقالات نیز استفاده نمایید:

لیست مقالات ترجمه شده ✓

لیست مقالات ترجمه شده رایگان ✓

لیست جدیدترین مقالات انگلیسی ISI ✓

سایت ترجمه فا ؛ مرجع جدیدترین مقالات ترجمه شده از نشریات معتبر خارجی