فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

دوره دوم ، شماره ۲۴ – شماره پیاپی ۴۲- تابستان و پاییز ۱۳۸۹

مقاله شماره ۴- صفحات ۶۷ تا ۶۹

طراحی برنامه درسی و ابعاد آن از دیدگاه آیزنر و زایس

دکتر طیبه ماهروزاده [1]

چکیده

مقایسه آراء آیزنر و زایس و در خصوص ابعاد برنامه درسی است . آیزنر در کتاب " تصورات تربیتی " (1970) ، ابعاد برنامه درسی را مرکب از هفت عنصر می داند که عبارتند از اهداف ، محتوا، فرصت های یادگیری ، سازماندهی فرصت های یادگیری،سازماندهی سطوح محتوا، شیوه ارائه و پاسخ مطالب وارزشیابی . زایس در کتاب " برنامه درسی ، اصول و مبانی "(1976) به تبیین عناصر برنامه درسی پرداخته و معتقد است برنامه درسی از چهارمولفه اساسی شامل اهداف سه بخش(اهداف کلی ، اهداف مربوط به محتوا و هدف های رفتاری) محتوا، فعالیت های یادگیری و ارزشیابی بوجود آمده است. درنظر آیزنر مقاصد و اهداف دارای نقش محوری هستند و برحسب اینکه برنامه ریز تعلیم و تربیت دارای چه دیدگاهی است و از چه الگویی دربرنامه ریزی درسی استفاده می کند از هدف های رفتاری ، هدف های حل مسئله و نتایج پدیدار شونده سودخواهد جست . زایس معتقد است در نظر گرفتن هدف ها به شیوه سنتی سبب می شود تا بجای آن که غایات به عنوان محرک در نظرآیند خود به عنوان نتیجه نهایی مطرح شوند. آیزنر در بحث از محتوای برنامه درسی معتقد است که بایداز برنامه ریزی به صورت تجویزی پرهیز کرد. درنظر آیزنر اهداف و محتوا باید به صورت رویدادهایی که دارای نتایج تربیتی هستند جلوه گر شوند ، درغیر این صورت فاقد ارزش تربیتی هستند. زایس به نقل از دیویی محتوا را چیزی فراتر از معلومات و اطلاعات دانسته و برفرآیند یادگیری تاکید ورزیده است. در زمینه فعالیت های یادگیری زایس همچـــون آیزنر فعالیت های یادگیری را واجد اهمیت بسیار می دانند و میان " فعالیت " و " تجربه " تفاوت قائل است. آیزنر و زایس دراین امر که فعالیت های تربیتی باید متناسب با علائق شاگردان باشند ، اتفاق نظر دارند. آیزنر سازماندهی فرصت های یادگیری را یکی از عناصر برنامه درسی می داندادا زایس به هنگام بحث پیرامون فعالیت های یادگیری بدان می پردازد. آیزنر نخست عنوان سازماندهی سطوح محتوا و زایس با عنوان مهندسی محتوا ، تاکید بر تلفیق موضوعات درسی دارند. زیرا در این صورت یادگیری به شرایط طبیعی نزدیک تر خواهدشد.

کلید واژه ها : برنامه درسی ، الگوی ابزار – هدف ، الگوی پدیدار شونده ، اهداف ، محتوا ، فرصت های یادگیری

---

[1] عضو هیئت علمی لزهرادانشکده علوم تربیتی و روانشناسیMahrouzadeh.t@yahoo.com

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

مقدمه

تعلیم و تربیت حوزه ای از معرفت بشری است که سخن راندن پیرامون آن سهل وممتنع است. سهل است از آن جهت که تمامی افرد به نحوی با امر تعلیم و تربیت سروکاردارند و می توانند در این زمینه اظهار نظر نمایند و ممتنع زیرا که با آموزش و پرورش انسان سر وکار دارد. از آنجا که انسان موجودی است پیچیده ، آموزش به ویژه پرورش او از ویژگی خاصی برخوردار است. از سوی دیگر تعلیم و تربیت ارتباط تنگاتنگ با جامعه . ارزش ها ، باورها و فلسفه حاکم بر جامعه دارد که این نیز به نوبه خود بر پیچیدگی آن می افزاید . بدین ترتیب برنامه ریزی در زمینه تعلیم و تربیت کاری است مشکل از این رو حیطه برنامه ریزی درسی میدانی است که باید باتامل بسیار در آن گام نهاد و نمی توان دراین حوزه به راحتی نسخه ای تجویز کرد و یا شیوه نامه صادرنمود. برنامه ریزی در حوزه تعلیم و تربیت فرآیندی است که ضمن‌آن تصورات و آرمان های تربیتی تغییر شکل یافته به صورت برنامه تحقق می یابد . ازآنجا که پاره ای از آرمان های تربیتی قابل توصیف نیستند و در قالب بیان نمی گنجند ، بر برنامه ریزان و مربیان است که در صدد فهم آن برآیند و آنها را به نحوی مطلوب تبیین نمایند.

در زمینه طراحی برنـــامه درسی وعناصر آن میان صاحبنظران اختلاف نظر وجود دارد.غرض ازاین نوشتار مقایسه آراء آیزنر و زایس در خصوص ابعاد برنامه درسی است. آیزنر[1] درکـتاب " تصورات تربیتی " (1970) در بحث طراحی برنامه درسی هفت عنصر را در برنامه درسی دخیل می داند که عبارتند از : اهداف و اولویت های آن ، محتوای برنامه درسی ، نواع فرصت های یادگیری[2]، سازماندهی فرصت های یادگیری ، سازماندهی سطوح محتوا ، شیوه ارائه و پاسخ مطالب و ارزشیابی .

زایس در کتاب " برنامه درسی ، اصول و مبانی " (1976) تحت عنوان کالبد شکافی برنامه درسی به تبیین عناصر برنامه درسی پرداخته و معتقد است برنامه درسی مرکب از چهار مولفه اساسی شامل اهداف سه گانه (objectives , goals,aims) ، محتوای برنامه درسی ، فعالیت های یادگیری و ارزشیابی است . دراین مقاله اهداف ، محتوای برنامه درسی ، فرصت های یادگیری و سازماندهی آن و نیز سازماندهی سطوح محتوا مورد بررسی قرار خـــواهدگرفت و به جهت طولانی شدن مطلب شیوه ارائه و پاسخ مطالب و ارزشیابی به مقاله ای دیگر موکول خواهدشد.

1- Elliot w. Eisner
2-Learning opportunities

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

برنامه درسی

برنامه درسی طی قرن ها همواره مورد توجه متفکران تعلیم وتربیت بوده است. افلاطون ، کمنیوس، فروبل همگی توجه خود را به برنامه درسی ومسائل آن معطوف داشته اند. اما مطالعه اندام وار و تخصصی برنامه درسی به عنوان حوزه ای مستقل تا قرن بیست صورت نگرفته است. اندیشه درحوزه برنامه درسی ریشه در آراء هربارت (1776-1841) دارد ، زیرا که نظریات وی پیرامون آموز ش و یادگیری ، مستلزم توجه نظامدار به انتخاب و سازماندهی موضوعات درسی است. تاکید بر موضوعات درسی سبب شد تا به گفته کلیبارد[1] برنامه درسی بحثی همگانی شود. اما علیرغم تمایل شدید به مباحث برنامه درسی تا سال 1918 که کتاب " برنامه درسی " توسط فرانکلین بابیت [2] به رشته تحریر در آمد ، نمی توان از فردی به عنوان متخصص در برنامه درسی یادکرد و نیز نمی توان حوزه برنامه درسی را به عنوان حوزه ای تخصصی دانست. معمولا دهه 1920 را دهه شکل گیری حوزه برنامه درسی دانسته اند.

تعریف – کلمه "برنامه درسی " از ریشه[3] مشتق شده است که در لغت به معنی خط سیر و مسیر مسابقه ودر اصطلاح به معنی میدان اسب دوانی است. برنامه درسی در این معنا به منزله مسیری است که باید شاگردان از طریق تسلط یافتن برموضوعات درسی از پیش تعیین شده طـــی نموده خود را به خط پایانی برسانند (زایس ، 1976، 6). درحوزه تعلیم وتربیت برنامه درسی به دومعنا به کاررفته است. نخست برنامه درسی به عنوان طرحی برای تعلیم و تربیت فراگیران ، دوم به معنی شناسایی یک حوزه مطالعاتی ، برنامه درسی به عنوان طرحی برای تعلیم و تربیت فراگیران ، جزئی از موضوع اصلی برنامه درسی است (همان ، 30).

برنامه درسی به عنوان یک حوزه مطالعاتی نخست بوسیله رشته ای ازموضوعـــات درسی ، دوم بوسیلـــه شیوه های تحقیق وعمل تعریف می شود. بنابراین حوزه برنامه درسی را هم به لحاظ موضوعات درسی (یعنی فهرستی از محتوا که خطوط اصلی ساختار ذاتی حوزه برنامه درسی را تشکیل می دهد) ، و هم به لحاظ برخی فرآیندها چون برنامه ریزی درسی و تغییر برنامه درسی که بخصوص متخصصین بـــاآن در گیرند می توان توصیف نمود. برنامه درسی شامل مفاهیم و فرآیندهایی است که با حوزه های گوناگون ، چون " مبانی برنامه درسی" ، " طراحی برنامه درسی " ، "ساختار برنامه درسی "، " برنامه ریزی درسی " و " بهبود برنامه درسی " در ارتباط است.

ازبرنامه درسی تعاریف گوناگونی به عمل آمده است. برنامه درسی را برنامه مطالعاتی و یا فهرستی

---

[1] Klibard
[2] Franklin Bobbit
[3] Racecourse

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

ازموضوعات درسی ارائه شده از سوی مدرسه ، محتوا یا عناوین کلی درس، تجارب یادگیری طراحی شده (فراهم کردن فرصت های مناسب برای دستیابی به تجارب یادگیری مطلوب) ، برنامه درسی پنهان و تجارب یادگیری قصد شده دانسته اند (همان،7). برخی چون مک دونالد [1]برنامه درسی را طرحی برای عمل می دانند. از نظر دونالد تربیت مدرسی از چهار نظام که درتعامل با یکدیگرند بوجود آمـده است . نخست تدریس ، دوم یادگیری ، سوم ساختار و چهارم نظام برنامه درسی . ساختار به عنوان زمینه ای برای عمل است که ضمن آن آموزش رسمی و اعمالی که منجر به یادگیری است انجام می شود ومی توان آنرا نظام تدریس – یادگیری نامید. مک دونالد در حالیکه هریک از دو نظام تدریس و یادگیری را نظامی جدا گانه دانسته و آنها را مربوط به نظام های شخصیتی و خصوصیت ویژه افراد می داند ، معتقد است از ترکیب این دو آموزش که نظامی اجتماعی است بوجود می آید. چهارمین نظام ، نظام برنامه درسی است که به نظر مک دونالد همچون ساختار آموزش نظامی اجتماعی است. نظام برنامه درسی بر رفتارهایی که احتمال وقوع آن در برنامه درسی وجود دارد تاکید می ورزد . او برنامه درسی را طرحی برای عمل و به عبارت دیگر طرحی بـــرای تعلیم و تربیت شاگردان می دانند ، طرحی که ساختـــار را هدایت می کند(همان ،10).درنظرفیلیپ کومبز نیز حل مسائل غامض تربیتی تنهـــا به وسیله طراحی تربیتی ممکن می باشد (کومبز،1970 ، 12) . سخن آنستکه آیا فرآیند آموزش چیزی است که ضمن‌آن معرفت از معلم متخصص به شاگرد مبتدی منتقل می شود یا اینکه در فرآیند آموزش معلم به عنوان راهنمـا و کسی که نقش او آسان سازی است در خدمت دانش آموز قراردارد تامعرفت جدید را تولید کند ، همچنین فعالیت های مختلف را تدارک می بیند تا اینکه شاگردان به طرق مختلف به فهم مطالب نائل شوند؟(دل وکنزال ،1999، 87) . پائولو فریره معتقد است تعلیم وتربیت کنونی بانکداری است. شاگرد بیمارگونه به دریافت و حفظ و تکرار مطالب می پردازد . در حالیکه معرفت از طریق نوآوری و خلق مجدد حاصل می شود(فریره ،1998 ، 53).

پایدارترین نظریه مدون در حوزه برنامه درسی ، برنامه درسی تایلر تحت عنوان " اصول بنیادین در برنامه درسی وآموزش " یا منطق تایلر می باشد. به نظر وی اگر قراراست برنامه ریزی درسی به پیش برود باید بدین چهار سوال پاسخ گفت.

1. مدارس باید چه مقاصد تربیتی را دنبال کنند؟
2. چه تجربیات تربیتی می تواند نیل بدین مقاصد را فراهم نماید ؟
3. تجارب تربیتی را چگونه می توان سازماندهی کرد؟

---

[1] Macdonald

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

4. چگونه می توان مشخص نمود که به این مقاصد دست یافته ایم ؟

این پرسش ها را می توان به صورت چهارگام خلاصه نمود. بیان هدف های رفتاری ، انتخاب " تجارب "، سازماندهی " تجارب " و ارزشیابی . اساسا منطق تایلر شرح و بسط این گام هاست که مهمترین آن بیان هدف های رفتاری است وسایر گام ها در پی گام نخست می باشد (پی نار ، 1975، 71-70).شوآپ حوزه برنامه درسی رادر حال احتضار دانسته وهمواره براین امر تاکید دارد که حوزه برنامه درسی هنگامی احیاء خواهد شد که در مرتبه نخست برجنبه عملی آن تاکیدشود. مفهومی که وی از عمل در نظر داد ناظر برتصمیماتی قابل دفاع است. تصمیماتی که مستلزم بررسی فرضیات فلسفی ومبانی نظر ی است (زایس ، 1976 ، 13) . فلسفه و فرضیات فلسفی زیربنای همه حوزه های بنیادین است.

بحث درباره ماهیت معرفت شخصا با حوزه برنامه درسی درارتباط است. ازاین رو تعلیم و تربیت برمحور نظریه معرفت و یادگیری استوار است. تحقیق درباره ماهیت دانش مبتنی بر مبانی نظری درباره شناخت است (زایس ،1976، 15-13) هرایـــده درباره برنامه درسی ، منوط به نظریه معرفتی است که آن نظر را حمایت می کنند (کلی ، 1989 ، 46).طراحی برنامه درسی معطوف به تربیت و تنظیم اجزاء یا عناصر برنامه درسی است و شامل اهداف سه گانه ، موضوعات درسی یا محتوا ، فعالیت های یادگیری و ارزشیابی می باشد. بنابراین طراحی برنامه درسی به تبیین ماهیت این عناصر و الگوی سازماندهی که این عناصر را با هم پیوند داده پرداخته و برنامه درسی را به عنوان مجموعه ای وحدت یافته شکل می دهد.

اهداف

در طراحی برنامه درسی اهداف دارای نقش محوری هستند. زیرا انتخاب محتوا ، فراهم نمودن فعالیت های یادگیری ، نحوه ارائه و پاسخ مطالب و نهایتا ارزشیابی منوط به آنست که درطراحی برنامه درسی از چه دیدگاهی تبعیت نموده و چه فضایی بر تعلیم و تربیت حاکم است. دربحث از برنامه درسی آنچه حائز اهمیت است ، انواع هدف ها و ارتباط آن با دوالگوی برنامه درسی یعنی الگوی " ابزار – هدف" و الگوی " پدیدار شونده " است. سخن آنستکه آیا می توان برنامه درسی رابه عنوان وسیله ای جهت رسیدن به غایات واهداف از پیش تعیین شده تلقی کرد ویاآنکه به قول دیویی اهداف درحین عمل ظهور پیدار می کنند و بنا به گفته زایس هدف خودوسیله ایست برای رسیدن به هدف بعدی.

مقاصد و اهداف تربیتی از دیدگاه آیزنر

آیزنر به جهت اهمیتی که برای مقاصد واهداف تربیتی قائل است به بحثی مبسوط دراین خصوص پرداخته است. وی ضمن بیان هدف های رفتاری و بررسی میزان کارآیی و محدودیت های آن به بیان هدف هایی چون هدف های حل مساله و نتایج پدیدار شونده پرداخته است. هدف های رفتاری – هدف های رفتاری از مفاهیم اساسی در برنامه ریزی درسی به شمار می آیند و عبارتند از اهداف خاصی که بطور صریح و بصورت

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

رفتار قابل مشاهده و اندازه گیری بیان شده است و باید فرد طی یک دوره آموزشی معین به کسب آن نائل گردد. گرچه این اهداف از نظر کارآیی مفید فایده هستند اما چون در برخی از زمینه ها دارای محدودیت می باشند ، لازم است از سایر اهداف نیز مدد گرفت.اهدافی که از پیش تعیین نشده اند و ضمن عمل بروز می کنند .گرایش به هدف های رفتاری ومطالعه رفتار در صد ساله اخیر از ویژگی های روانشناسی تربیتی آمریکاست که زمینه آن توسط ثروندایک [۱] ، واتسون[۲] هال[۳] و اسکینر[۴] فراهم آمده است.

از نظر آیزنر دوسنت دیگری که الهام بخش هدف های رفتاری بوده اند صنعت و آموزش نظامی است. زیراهدف در نظام صنعتی عبارتست از رسیدن به بازدهی معین و یکسان و هدف در آموزش نظامی نیل به رفتاری مشخص و تربیت نیرویی تابع و مطیع است که رفتاری قابل کنترل و پیش بینی دارد. دیدگاه تیلور در مدیریت ، برتعلیم و تربیت آمریکایی سال های 1903- 1925 تاثیر داشته است. طبق اصول مدیریت تیلور می توان جامعه راکارفرما ،معلم را کارگر و شاگردان را بـه منزله محصول و تولید مدرسه تلقی کرد. بر اساس این بینش همانگونه که در صنعت و آموزش نظامی ویژگی ها از قبل تعیین شده و باید میان تک تک محصولات و ویژگی های از پیش تعیین شده تطابق کامل وجودداشته باشد. درهدف های رفتاری نیز اهدافی در قالب رفتار تعیین شده ،که باید تمامی افراد طی آموزش های یکسان بدان دست یابند. آیزنر ضمن بیان میزان کارآیی هدف های رفتاری ، محدودیت هایی برای این نوع از اهداف قائل است که بدین شرح می باشد :

1. محدودیت های ذاتی زبان در توصیف خصوصیات انسانی همچون عزت نفس که از مصادیق آرمان های تربیتی است ، اما زبان در توصیف آن ناتوان است.
2. محدودیت در ارزیابی، در نظر رفتارگرایان آنچه دارای معیار است ومی توان‌آنرا بـــه صورت کمی اندازه گیری کرد قابل ارزیابی است. در حالی که برای سنجش بسیاری ازامور ، معیارکمی وجود ندارد مانند بررسی کیفیت ادبی یک مقاله .
3. رفتارگرایان معتقدند اهداف باید از قبل پیش بینی شده ، مقدم برعمل و به صورت رفتار قابل مشاهده واندازه گیری ارائه شود و حال آنکه فراوانند اهدافی که واجد اهمیت بسیارند امادر قالب رفتار قابل اندازه گیری نمی گنجند و انجام آنها نیز مسبوق به اهدافی خاص می باشد. همچون اکتشافات که قابل پیش بینی نیستند و انجام آنها مقدم بر هدف می باشد.

---

[1] Thorndike
[2] Watson
[3] Hall
[4] Skinner

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

ارسطو نیز بدین معنا توجه داشته و دراین خصوص می گوید : " نیازی نیست که هدف مقدم بر عمل و از پیش وجود داشته باشد. ممکن است اهداف از عمل برویند و موخر بر آن مطرح شوند."(آیزنر،1970 ، 100). آیزنر براین باوراست که مقایسه بین فرآیندهای صنعتی و تربیتی فریبی بیش نیست زیرا در صنعت می توان اهدافی یکسان و از پیش تعیین شده برای ماده در نظر گفت . اما شاگردان و معلمان را نمی توان با ماده بی جان قابل قیاس دانست. ایشان بر خلاف آنچه در صنعت رخ می دهد به محرک های یکسان پاسخ متفاوت می دهند. زیرا پاسخ به محرک ها، متناسب با تفاوت ها فردی، پیشینه شاگردان و شرایطی که افراد در آن قراردارند داده می شود. وی منشاء این بینش رادر تفکر رفتارگرایانه که برداشتی مادی وماشینی از انسان دارد جستجو می کند. او معتقد است کسانیکه هدف های رفتاری را به طور مطلق مد نظر قرارداده اند میان دو حوزه مهارت آموزی[1] و تعلیم و تربیت تفکیک قائل نشده اند. درحوزه مهارت آموزی می توان از هدف های رفتاری مدد گرفت ، اما تعلیم وتربیت متکی بر آرمان های تربیتی ومنوط به تحول و دگرگونی در بینش هاست. بنـــابراین تاکید بر هدف های فتاری به منزله حـــذف جنبه های ارزشی تعلیم وتربیت است.

اهداف حل مسئله [2]- دراین نوع از اهداف ، مسئله از سوی شاگرد یا معلم مطرح می شود و شاگردان باتوجه به امکانات ، محدودیت هاو معیارهای موجود به حل مسئله مبادرت می ورزند. دراین نوع از هدف ها ، راه حل ها نامعین و تاحدودی متنوع است. بهمین جهت قدرت خلاقیت فراگیر را افزایش داده ، سبب پرورش اندیشه می شود.همچنین می توان گفت در جریان یاددهی – یادگیری فضای بازتری را برای متربی فراهم می سازد.

نتایج پدیدار شونده [3]- نوع سوم از هدف های تربیتی نتایج معنی داری هستند که پس از انجام فعالیت های برنامه درسی ظهور می یابند. فعالیت هایی که بـه منظور مهیـــا ساختن زمینه ای مناسب جهت فرضیه سازی و بارور کردن تجارب فردی طراحی می شوند.معلمین غالبا به طراحی فعالیت هایی مبـادرت می ورزند که دارای اهداف صریح ، روشن واز پیش تعیین شده نیستند و حال آنکه بسیارمفیدوموثر می باشند. ازاینرو هنرمندی معلم به هنگام تشخیص وفراهم کردن موقعیت های تربیتی است که تجلی می یابد . آیزنر معتقد است هدف های رفتاری و اهداف حل مسئله – که تنظیم هدف ها قبل از فعالیت های برنامه د رسی صورت می پذیرد- از الگوی ابزار- هدف تبعیت می کنند ، در حالیکه نتایج پدیدار شونده منطبق با الگوی برنامه ریزی پدیدار شونده می باشد. آیزنر منکر اهمیت هدف های رفتاری نیست بلکه تلاش می کنند تاجایگاه هریک از انواع اهداف و حدود توانمندی آنها رادر نظام آموزش معین نماید. نظام تعلیم وتربیت کارآمد باید بتواند از هر سه نوع اهداف تـربیتی بهره مند گردد . آیزنر ضمن بحث درباره هدف ها واولویت های آن می گوید : در

---

[1] Training
[2] Problem solving objectives
[3] Expressive outcomes

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

طراحی برنامه د رسی باید به نحوه تنظیم اهداف وتفاوت میان اهداف غایی، اهداف مربو ط به یک دوره تحصیلی یا درس خاص[1] و هدف های رفتاریتوجه کافی مبذول داشت.

اهداف از دیدگاه زایس

زایس همچون آیزنر برای اهداف جایگاه ویژه ای قائل است. نظریات وی درباره اهداف شباهت بسیاری با آراء آیزنر دارد. زایس به هنگام بحث درباره الگوی ابزار– هدف ، در پاسخ به این سوال کهآیامی توان ابزار و اهداف را جدای از یکدیگر دانست ؟ می گوید : هر هدفی که در نظر می گیریم خود وسیله ای است برای هدف بعدی . سپس به نقل از دیویی چنین می افزاید ، اهداف عبارتند از نتایج پیش بینی شده ای که در جــریان فعالیت ها ظهورمی یابند ، سپس به کارگرفته می شوند تا به مراحل بعدی جهت داده و معنا بخشند. جداکردن اهداف از وسایل وابزار سبب می شود تا بخشی از نتایج ممکن را بطور اختیاری مورد توجه قراردهیم واز اهدافی که هنگام عمل بروز پیدا می کنند غفلت نمائیم . در نظر گرفتن اهداف به شیوه سنتی موجب آن خواهد شد که به عوض آنکه اهداف در نقش محرکی جهت دهنده عمل نمایند خود به عنوان نتیجه نهایی مطرح شوند.

منابع سه گانه اهداف

زایس اهداف را از نظر منابع به سه گروه اصلی که عبارتند از منابع تجربی ، منابع فلسفی و موضوع درسی تقسیم کرده است.

منابع تجربی – شیوه مطالعه تجربی به عنوان منبع جهت دهنده مقاصد تربیتی در صد ساله اخیر رواج داشته است. منابع تجربی عمدتا ناظر به دو منبع اصلی یعنی جامعه و فراگیران است. از آنجا که جامعه به سرعت در حال تحول و دگرگونی است ، موقعیت های اجتماعی که شاگردان بدان منظور تربیت می شوند نیز متغیــر می باشد. لذا برنامه درسی باید به گونه ای تدوین گردد که فرد را برای زیستن در چنین اجتماعی آماده سازد. همچنین مطالعه تجربی درباره کودکان و بزگسالان و نیازهای آنان می تواند منبعی جهت مقاصد تربیتی به شمار آید. در تعیین اهداف کلی باید نیازهای فطری انسان مد نظر قرار گیرد و بر این نکته تاکید شود که اولا انسان ذاتا خوب است ، ثانیا فرد باید محور فعالیت های تربیتی قرار گیرد.

منابع فلسفی – مطالعات تجربی تصویری عقلانی از جامعه و اشخاص بدست می دهد ، اما انواع اجتماعات و افرادی را که واجد ارزش و اعتبار هستند نمی نمایاند. درحالی که مطالعات فلسفی درباره ارزش ها ومعیارهای حاکم بر جامعه سخن میگوید : به طور خلاصه می توان گفت منابع تجربی از هست ها و منابع فلسفی درباره

---

[1] Goals

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

بایدها سخن میگویند.

موضوع یا ماده درسی – معمولا عمومی ترین منبع مورداستفاده در اهداف سه گانه ، موضوع درسی است . موضوع درسی گرچه به عنوان منبعی جهت هدف های رفتاری تلقی می شود اما به سبب جنبه تکنیکی آن انتقاداتی برآن وارد است ودارای محدودیت هایی می باشد. تایلر در این خصوص سوالی را بدین مضمون مطرح می کنند : چه موضوعی می تواند به تربیت نسل جوان کمک کند ، درحالیکه تصمیم ندارد در زمینه ای خاص متخصص باشد . علاوه براین از چه موضوعاتی می توان در تربیت افراد به عنوان شهروند خوب بهره جست ؟ اینها سوالاتی است که بایدمتخصصین موضوعات درسی بدان توجه نمایند.

سطوح هدف ها

زایس اهداف را به سه سطح تقسیم کرده است :

اهداف غایی برنامه درسی[1] **ب**– این اهداف که مبتنی بر ارزش ها حاکم بر جامعه است شامل فعالیت هایی است که دارای جنبه تربیتی هستند و آگاهانه یا ناآگاهانه از فلسفه اخذ شده اند.

اهداف کلی برنامه درسی[2] که آن را اهداف مربوط به محتوا نیز دانسته اند .این دسته از اهداف که جهت مقاصد واسطه ای بکارگرفته می شوند مرتبط با اهداف آموزشی در مدرسه ، همچون توانایی در تفکر یا ادراک ادبی است.

اهداف رفتاری برنامه درسی[3] – هدف های رفتاری عبارتند از نتایج خـاص و بسیار فوری که حاصل آموزش کلاسی است.

محدودیت های هدف های رفتاری

زایس بر تعلیم و تربیت انسانگرایانه که متاثر از آراء راجرز و مزلو است تاکید دارد. اومعتقد است دراین نوع تعلیم و تربیت تغییررفتاردر فراگیران امری درونی است و معلم نقش راهنما دارد، در حالی که هدف های رفتاری نمی توانند خصوصیاتی چون درونی کردن ارزش ها را مورد ارزیابی قرار دهند . زایس محدودیت های هدف های رفتاری را از این قرارمی دانند:

1. انسان دارای ویژگی های بی حد و حصری است که بسیاری از آنها رانم یتوان در قالب رفتارهای قابل مشاهده در آوردو بیان کرد . مانند تحلیل فکرودرونی کردن ارزش ها.

---

[1] Curriculum aims
[2] Curriculum goals
[3] Curriculum Objectives

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

2. بدست آوردن فهرستی از اعمال ونتایج غیرقابل مشاهده موجب محدود کردن تعلیم و تربیت خواهد شد،زیرا انسان موجود ی ناشناخته است وبسیاری از رفتارهای وی هنوز شناسایی نشده است.

3. ضعف ذاتی هدف های رفتاری ، بدین معنا که گاه برنامه ریزان صرفا مشاهده رفتاری خاص را نشانه رسیدن به هدف مورد نظر می دانند.

زایس در خاتمه این بحث نتیجه میگیرد که می توان از آراء رفتارگرایان تنهادر بخشی از برنامه ریزی درسی سود جست امانمی توان ازآن به عنوان شیوه ای جامع جهت تربیت نسل جوان مدد گرفت . وی درادامه سخن مانند آیزنر دوحوزه مهارت آموزی[1] و تعلیم وتربیت را از یکدیگر متمایز ساخته و می گوید: مهارت آموزی مدل تکنیکی است که در جریان آن فراگیر به عنوان ماده ای که باید تحت آموزشی ویژه قرار گیرد تا نتیجه ای خاص از آن عاید گردد ، تلقی می شود. این مدل به علت وضوح و کارآیی آن مناسب طرحهای مربوط به برنـــامه ریزی شغلی – حرفه ایست و دارای چهار مرحله می باشد:

1. تعیین هدف های رفتاری
2. تعیین مهارت ها و موقعیت های مورد نیاز با عنایت به هدف های رفتاری
3. آموزش رفتارهای توصیف شده
4. ارزیابی نتایج

در نظر زایس برنامه درسی شامل دو دسته نتایج است ، نتایج مورد نظر ونتایجی که مد نظر نیستند. برنامه ریز درسی باید علاوه بر ارزشیابی نتایج مورد نظر نتایجی را که مد نظر قرارنگرفته اند ، به طور عقلانی و صحیح ارزیابی نماید.

محتوای برنامه درسی

محتوا از نظر آیزنر

برخی بر این باورند که در فرآیند تعلیم و تربیت ، محتوا ومواد آموزشی به اندازه فراگیران واجد اهمیت است (ساین،1995 ، 7) . از نظر آیزنر در طراحی برنامه درسی توجه به محتوا امری ضروری است. باید توجه داشت هر نظری درباره محتوا معطوف به سوالاتی درباره معیار و ضابطه انتخاب محتوا است. همچنین باید درصدد بـاشیم تـا نظام های ارزشی را که زیربنای این معیارهاست موجـه نماییم (کلی ، 1989، 47) . آیزنر برای انتخاب محتوا معیارهایی منظورداشته است که عبارتند از :

---

[1] Training

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

رابطه میان محتوا بااهداف و جهت گیری های کلی .معنادار بودن محتوا برای فراگیران . بدین معنا که محتوا باید برای شاگردان محسوس وملموس بوده و مرتبط بانیازها وتجارب ایشان باشد. به عنوان نمونه اگر می خواهیم در درس زیست شناسی مثالی از یک موجود زنده بیاوریم ، برحسب اینکه شاگردان در چه منطقه ای زندگی می کنند – شهر یا روستا– و با چه حیواناتی آشنایی دارند، از تمثیل های متفاوت استفاده نمائیم (آیزنر ،1970، 118). وی براین باور است که باید از برنامه ریزی به صورت تجویزی – یعنی ارائه محتوای یکسان برای افراد مختلفی که دارای ویژگی های متفاوت هستند – پرهیز کرد. بنابراین نمی توان براساس هدف ، محتوای خاصی را معین نمود بلکه محتوا باید به گونه ای ارائه شود که فراگیر حق انتخاب داشته باشد. گرچه در آغاز اهداف غایی و آرمان های تربیتی توسط برنامه ریزان مشخص می شود اما اهداف کلی مجوزی برای انتخاب محتوا به حساب نمی آید. راه حلی که آیزنر پیشنهاد می کند ، ارائه برنامه درسی با محتوای گوناگون است. محتوا وموادی که متناسب با ویژگی های فراگیران و پیشینه های ایشان تدوین شده است . آیزنر در ارائه محتوا به آسان سازی محتوا – از نظر اندازه جملات و سیلاب ها و میزان مطالبی که ارائه می شود – عنایت نموده است. انتخاب هدف کلی در یک موضوع خاص ، نیاز به بررسی دارد و با توجه به ارزش ها و آرمان های تربیتی صورت می گیرد. بایدزمینه مطالعه موضوع مورد نظر را بررسی کرد. امکانات ومحدودیت ها رادر نظر گرفت ، آنگاه براساس شرایط وامکانات و محدودیت های موجود تصمیم گرفت . باید توجه داشت گرچه بررسی امکانات و محدودیت ها ضروری است لیکن به معنی تن دادن به وضع موجود نیست.

محتوا از نظر زایس

زایس درباره محتوا شرحی مبسوط دارد. وی تعاریفی را که از محتوا به عمل آمده بیان کرده و نقاط ضعف و قوت آن را برشمرده است. زایس ابتدا تعریفی را به نقل از سیلور[1] و الکساندر[2] درباره محتوای برنامه درسی ارائه کرده است . در نظر وی محتوای برنامه درسی عبارت از مشاهدات ، اطلاعات ، ادراکات ، احساسات ، طرحها و راه حلهایی است که ذهن انسان از طریق تجربه ومفاهیم ذهنی درک کرده است ، سپس نتایج حاصل از تجربه ، به صورت دانستنیها، ایده ها، مفاهیم ،تصمیم ها ، اصول ، طرح ها و راه حل ها مجددا سازماندهی شده و ترتیبی دوباره یافته است (زایس ، 1976، 324).

ازجمله تعاریف مورد قبول زایس ، تعریف هایمن[3] می باشد . وی محتوای برنامه درسی را به سه بخش تقسیم کرده است که عبارتست از :

---

[1] Salor
[2] Alexander
[3] Hyman

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

- معرفت که مشتمل بر حقایق ، توصیف ها ، اصول و تعاریف است.
- مهارت ها و فرآیندها که شامل خواندن ، نوشتن ، حساب کردن ، تفکرانتقادی ، تصمیم گیری و برقراری ارتباط است.
- ارزش ها ، که در برگیرنده اعتقادات وباورها ، بینش ها ونگرش ها در خصوص نیکی و بدی ، خطا و صواب ، زشت و زیبایی است (همان).

گرچه محتوای برنامه درسی سه عنصر فوق راشامل می شود اما باید توجه داشت که سه حیطه یاد شده در حقیقت سه محدوده متماز از یکدیگر نیستند و برنامه درسی ترکیبی است از دانش ها ، مهارت ها ، فرآیندهای تربیتی و ارزش ها . برطراح برنامه درسی فرض است تا در فعالیت های برنامه ریزی سه حیطه مزبور را بطور هماهنگ مورد توجه قراردهد. دیوئی در بحث از محتوای برنامه درسی تکیه بر تجارب فراگیران نموده ومی گوید: " تجربه خام فراگیر به مراتب با تجربه جامع بزرگسال فاصله دارد. طراح برنامه درسی که از مسئله شناسایی و تفاوت میان تجارب بزرگسال و کودک آگاهی ندارد محتوا را براساس تجارب وسیع خود انتخاب می کند" (زایس،1376، 325). دیویی معتقد است با لحاظ کردن دوشرط ، محتوا چیزی بیش از اطلاعات و معلومات آموخته شده خواهد بود. نخست آنکه محتوا در ارتباط باسوالاتی باشد که فراگیران با آن مواجهند. دوم آنکه متناسب با آگاهی های مستقیم فــراگیر باشد (همان ،326).

به نظر زایس طراح برنامه درسی می تواند برحسب ظرفیتی که موضوعات دارا هستند یعنی معلوماتی که به شاگرد عرضه میدارند ، محتوایی را تاییدکرده و فعالیتی را انتخاب کند . پس لازم است برنامه ریز دو نکته رامد نظر قرار دهد:

1. آگاهی از معلومات افراد
2. آگاهی از ظرفیت معلومات که باید متناسب با توانایی فراگیران و تجارب آنان باشد.

فرآیند به عنوان محتوا – درچند دهه اخیر نویسندگان برنامه درسی در تعیین محتوا توجه خود را به اهمیت فرآیند معطوف داشته اند ، درحالیکه اکثر نویسندگان برنامه درسی به شیوه ای سنتی بر محتوا به عنوان اطلاعات ومعلوماتی که باید به شاگرد منتقل شود یعنی یادگیری کلامی تاکید ورزیده اند . معتقدان به برنامه درسی فرآیند محور ، براین باورندکه در جریان یاددهی – یادگیری بجای آموزش که بزودی فــراموش می شودباید بر فرآیندهایی که اثری مثبت و ماندگار بر رفتار و شخصیت فراگیر دارد تاکیدداشت. افرادی مانند

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

پارکر [1] و روبین[2] بر محتوا به عنوان یک فرآیند تاکید نموده اند.ایشان فرآیند را به عنوان اعمال گوناگونی که منجر به ایجادمعلومات می شود تلقی می کنند.در نظر آنها آنچه حائز اهمیت است عمدتا شیوه تحصیل و کسب معلومات ونحوه استفاده ازمحتوا است تا خود محتوا . بدین ترتیب معلومات حکم وسیله را داراست. در حقیقت باید گفت گرچه محتوا و فرآیند غیر قابل انفکاک می باشند اما یکی نیستند. فرآیندها از طریق فعالیت هایی که شاگردان با آنها مواجهند آموخته می شوند و درتعامل با محتوا هستند. ممکن است فرآیند به یک معنا به عنوان محتوا مد نظر قرار گیرد . مانند کودکی که دستور زبان مادری را از طریق زبان محاوره ای آموخته است ، اما اگر در این خصوص ازاو سوال شود، نمی تواند نحوه فراگیری آنرا بیان نماید .

فرصت ها و فعالیت های یادگیری[3]

فرصت ها ی یادگیری از نظر آیزنر

در نظـــر آیزنر گرچه اهداف و محتوا ضروری هستند امـــا کـــافی نمی باشند. اهداف و محتوا باید به صورت رویدادهایی که د ارای نتایج تربیتی هستند جلوه گر شوند. زیرا در غیر این صورت فـــاقد ارزش تربیتی می باشند.موقعیت های تربیتی ابزار مناسب تعلیم و تربیتند که خلق می شوند تا به وسیله آن شاگردان به انجام فعالیت های تربیتی مبادرت ورزند و نیل به اهداف خاص راممکن سازند. از این رو برنامه ریز درسی در زمینه ایجاد فرصت های یادگیری باید به قوه تخیل وابتکار خود تکیه کندتا بتواند نتایج وتغییرات تربیتی لازم رادر فراگیران فراهم آورد (آیزنر ،1970، 119).

آراء تربیتی تاثیر بسزایی برفرصت های تربیتی خواهدداشت. برحسب اینکه تنظیم کنندگان برنامه درسی به فرآیند یادگیری نظر داشته باشند و یا به نتیجه و محصول یادگیری توجه نمایند به عبارت دیگر شاگرد محور و یا محتوا محور باشند ، موقعیت های یادگیری متفاوتی را در اختیار شاگردان قرارخواهند داد و درباره فعالیت های یادگیری وشیوه تدریس تصمیم خواهند گرفت . اگردیدگاه تربیتی محصول مدار باشد یعنی نتیجه یادگیری رامد نظر قراردهد در آن صورت مفاهیم و تئوری هایی که در یک حوزه از دانش بشری طی سالیان متمادی ارائه و جمع آوری شده آموزش داده می شود. برای اینکار ممکن است از فیلم سخنرانی و مطالعه جهت بهره برداری ازمنابع دست اول استفاده شود. اما اگر دیدگاه تربیتی فرآیند محور باشد ، فرصت های یـــادگیری به گونه ای تنظیم می شود که شاگردان بتوانند خود به پژوهش و تفکر پرداخته ودر جریان فعالیت به یادگیری

---

[1] Parker
[2] Rubin
3-Learning Opprtunities

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

مبادرت ورزند.

در انتخاب فرصت های یادگیری می توان از ماتریس یا چهارچوب گیلفورد[1] و طبقه بندی بلوم سود جست . ماتریس گیلفورد شامل 120 مهارت فکری است که برنامه ریز درسی می تواند با توجه بدانها برنامه ریزی نموده و فرصت هایی رابوجودآورد که اشکال مختلف تفکر از آن حاصل شود . البته مخاطراتی دراین نوع سیستم ها وجوددارد‌که باید مد نظر قرار گیرد. نخست آنکه باید توجه داشت این سیستم ها جهت تمایز و افتراق میان مفاهیم بسیارموثر است، اما جداسازی آنها آنگونه که در نظر ممکن می باشد، درعمل قابل اعمال نیست و موجب محدود کردن تفکر می شود . به عنوان نمونه اینگونه طبقه بندی ها اهداف شناختی ، عاطفی و روانی – حرکتی را از یکدیگر متمایز می سازد در حالیکه در عالم واقع این حیطه هااز یکدیگر قابل تمیز و تفکیک نیستند. زایس دراین باره چنین می گوید : اخیرا هدف های رفتاری توسط بلوم طبقه بندی شده است که منبعث از سه حیطه اساسی شناختی ، عاطفی و روانی- حرکتی است. باید توجه داشت که این سه حیطه کاملا از یکدیگر جدا نیستند. مانند نوشتن نام فرد که گرچه یک مهارت روانی – حرکتی است اما مرتبط با حیطه شناختی است . بدین معنا که نیاز به شناخت حروف دارد . از سوی دیگر به نحوی مربوط به حیطه عاطفی است (زایس،1976، 309).

فعالیت های یادگیری از دیدگاه زایس

زایس فعالیت های یادگیری را قلب برنامه درسی می دانند زیرا در شکل دادن به تجارب فراگیران وتعلیم وتربیت آنان تاثیر بسزایی دارد.

فعالیت ها و تجارب یادگیری – باگسترش روانشناسی و نیز توسعه حوزه روانشناسی تربیتی، توجه دیویی و سایر مربیان تربیتی به فعالیت فراگیران به عنوان عامل اساسی در فرآیند یادگیری معطوف شد . اما با تحلیلی که از فرآیند یادگیری توسط مربیان تعلیم و تربیت به عمل آمد به این نتیجه رسیدند که فعالیت های یادگیری توصیف شده برای تبیین فرآیندی که شامل موقعیت های یاددهی و یادگیری است غیر کافی به نظر میر سد. آنـــان دریافتند موقعیت های یادگیری یکسان (مانند مطالعه یک کتاب) برای شاگردانی که دارای تجارب مختلف هستند تاثیری متفاوت داشته است . بدین معنا که آنها از مطالعه کتاب درکی متفاوت داشته اند. بدین ترتیب "تجارب یادگیری" جایگزین "فعالیت های یادگیری" شد . زیرا این واژه بیانگر تعامل میان فراگیر و موقعیت یادگیری است. بی جهت نیست که آیزنر در طراحی برنامه درسی از فرصت های یادگیری – و نه فعالیت های یادگیری – سخن می گوید. زیرا فرصت های یادگیری مبتنی بر تجارب شاگردان و نه صرف

---

[1] Gilford

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

فعالیت آنان است.

تفاوت میان دو اصطلاح فعالیت و تجربه [1] به مثابه تفاوت میان‌آغازو انجام کار است. بدین معنا که فعالیت های یادگیری مربوط به مرحله طراحی برنامه درسی مشخصی است و حال آنکه نتیجه تجارب یادگیری در مرحله ارزیابی برنامه درسی مورد بررسی قرار می گیرد تا تاثیر فعالیت های توصیف شده سنجیده شود. زایس در خصوص رابطه محتوا و فعالیت های یادگیری براین باور است که در یک برنامه درسی علمی ، محتوا و فعالیت های یادگیری همواره به عنوان یک واحد تلقی می شود. وی به نقل از دیویی می گوید : " تمیز و تشخیص محتوا و فعالیت های یادگیری یک تمایز واقعی نیست بلکه تمایز در اندیشه و نظر است (همان،352،1976)". محتوا به علت رابطه اندام واری که با فعالیت های یادگیری دارد کمتر به جنبه های صرفا کلامی تکیه دارد و بیشتر مبتنی بر تجارب شاگردان است.

معیار انتخاب فعالیت های یادگیری آنستکه تا چه حد فعالیت های یادگیری می توانددر نیل بـــه اهداف سه گانه (objectives, goals,aims) مشارکت داشته باشد. به عنوان مثال اگر در نظر است تا فراگیران مهارت حل مسئله را فراگیرند، باید فعالیت های یادگیری به گونه ای طراحی شود که فرصت هایی را جهت حل مسئله فراهم سازد. دیویی براین باور است که باید از دیدگاه پذیرفته شده سنتی که براساس آن غایات و مقاصد و رای فعالیت های یادگیری در نظر گرفته می شوند ، اجتناب شود. وی در این باره چنین می گوید : "غایات ضمن عمل بروز می یابند ...آنها به جهت آنکه به فعالیت ها جهت و معنای بیشتری می دهند به کار گرفته می شوند " (همان،350). زایس در فعالیت های یادگیری و تحقق هدف های چندگانه ، فعالیت های متنوع را توصیه می کند. این امر سبب می شود تا از توجه به هدف های رفتاری صرف اجتناب شود. باید توجه داشت که ضمن شکل گیری فعالیت های یادگیری ، قابلیتهای زیادی در فراگیرظهور می یابد. در فعالیت های یادگیری باید علاوه بر نتایج پیش بینی شده به اثرات پیش بینی نشده آن نیز عنایت نمود.

علائق و فعالیت های یادگیری–درباره ارتباط فعالیت های یادگیری و علائق سوال اساسی آنستکه علائق چگونه در یادگیری عمل می کنند و چگونه شناسایی علائق فراگیران می تواند در انتخاب فعالیت های یادگیری موثر باشد ، به نحوی که بهترین نتایج تربیتی عایدشود. دیویی در پاسخ به این سوال می گوید از نظر تربیتی علائق به عنوان پلی است که دوچیزر ا به هم مرتبط می سازد که اگر آن پل نباشد ، آن دو از هم جدا خواهند بود. در یک طرف فراگیری قراردارد که در مرحله مقدماتی رشد است و در سوی دیگر فراگیری است که متناسب با هدف های برنامه درسی به پیشرفت نائل شده است. علائق از جمله عواملی هستند که فراگیر بعه واسطه آن بسوی مرحله پیشرفته تر حرکت می کنند. بنابراین فعالیت هایی که برای وسعت بخشیدن به

---

[1] Experience

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

تجارب وتوانایی های بالقوه شاگردان در نظرگرفته می شود باید به خودی خود جالب توجه بوده ومتناسب با علائق ایشان باشد، درغیر این صورت نیازمند فعالیت های مداخله کننده ای هستیم که این ارتباط را به وجود آورد. فعالیت های مداخله کننده فعالیت هایی هستند که در مرحله ای خاص مورد علاقه فراگیران بوده ومی توان از آنها جهت حرکت به سوی فعالیت های دیگر که تجارب بالقوه شاگردان را شکوفا می سازند مدد گرفت. درخصوص طراحی فعالیت های یادگیری سوال اینستکه آیا تنها مربیان باید این مهم را عهده دار باشند و یا اینکه مربیان با کمک شاگردن فعالیت های یادگیری را طراحی نمایند.دوگلاس[1] معتقد است دانش آموزان دارای ایده های روشنی هستند که حداقل می تواند زمینه مناسبی برای فراهم کردن فعالیت های تربیتی در یک درس و یا فعالیت روزانه باشد (دوگلاس ،1964، 228) .

سازماندهی فرصت های یادگیری

به نظر آیزنر یکی از تصمیماتی که باید طراحان برنامه درسی اتخاذ کنند آنستکه چگونه فعالیت های تربیتی را در یک دوره از زمان طراحی نمایند.دراین زمینه دو شیوه ارائه شده است : 1- روش پلکانی 2- روش تارعنکبوتی[2]. روش پلکانی عبارتست از مراحل بهم پیوسته ای که شاگرد طی آموزش های متوالی بسوی مقصد از پیش تعیین شده ای هدایت می شود. دراین شیوه برنامه درسی براساس تجربیات قبلی دانش آموز ومتناسب باآنچه طی مراحل مختلف فراخواهد گرفت ، طراحی شده است ، مانند آموزش بوسیله کامپیوتر که شاگردان از طریق آموزش های متوالی به مقصد از پیش تعیین شده ای هدایت می شوند. دراین شیوه که مبتنی بر برنامه ریزی محتوا محور است کنترل از طرف معلم امری ضروری است. در روش تارعنکبوتی ، طراح برنامه درسی، پروژه و فعالیت هایی را به منظور درگیر شدن شاگردان بامسئله است تدارک می بیند. شاگردان نیز ایده هایی را خلق کرده و مهارت های مورد نظر رادنبال می کنند.دراین روش وظیفه معلم کمک به شاگردان و فراهم کردن شرایطی است که رسیدن به اهداف وعلائق ایشان راممکن می سازد. از این رو شاگردان درکانون و محور برنامه قرار دارند و در حالی که از سوی معلم راهنمایی می شوند بـــه فعالیت می پردازند. بنابراین همکاری مستمر معلم به ویژه در زمینه معرفی منابع امری ضروری است . همچنین قوه ابتکار و هنرمعلم پشتوانه ای برای اجرای برنامه ریزی شیوه تارعنکبوتی است.در سازماندهی فرصت های یادگیری نباید صرفا به شیوه های خاص تمسک جست. بلکه می توان بر حسب نظر فرددرباره تعلیم و تربیت ، میزان‌آمادگی شاگردان و وظایف ومسائل ایشان از روشی خاص استفاده کرد. گرچه نمی توان برای یک روش بخصوص ارزش ذاتی قائل شد اما

---

[1] Douglass
[2] Spide web

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

بیشترمربیان پیشرو در تعلیم و تربیت از روش تارعنکبوتی و مربیان محافظه کار از روش پلکانی استفاده می کنند، زیرا مربیان پیشرو غالبا به تفاوت های فردی و مربیان محافظه کار به آموزش مطالب سازمان یافته ، خطی واز پیش تعیین شده نظر دارند (آیزنر،1370 ،124).جان دیویی در کتاب "کودک وبرنامه ریزی درسی" در این باره می گوید : یک عده معتقدند که موضوعات درسی باید به صورت اجزایی منطقی و متوالی ارائه شود و به کودک این فرصت داده شود تا جهت تسلط یافتن به مطالب گام به گام به پیش رود. گروه دیگر براین باورند که کودک نقطه شروع ، محور و نقطه پایانی است و همه چیز به او بازگشت دارد. وی با دوری جستن از افراط و تفریط معتقد است یادگیری با کودک آغاز می شود ، اما باید معلومات ودانش بشری نیز به شاگرد عرضه شود. وی هدف از تعلیم و تربیت را درک شناخت خود – ونه فراگیری معلومات– می داند. دیویی یادگیری را حرکتی فعالانه که از درون کودک آغاز می شود تلقی می کنند. آنچه تعیین کننده کمیت و کیفیت یادگیری است خود کودک است ونه موضوع درسی (همان).

دیویی در زمینه توالی فرصت های یادگیری براین باوراست که نحوه توالی فرصت های یادگیری رابایداز دل تجربه بیرون کشید. وی در پاسخ به این سوال که چه نوع تجربه ای ساختار برنامه درسی را شکل می دهد؟ می گوید : تجربه ای که تربیتی است و نه آنکه غیر تربیتی و یا تجربه ای که فاقد جنبـــه های تربیتی است. تجـــربه غیر تربیتی تجربه ای است که برای رشد تجربه اثر تخریبی و بازدارنده دارد (گیل ،164،1993). زایس سازماندهی فرصت های یادگیری را عنصری مستقل در برنامه ریـــزی درسی نمی دانند. وی تحت عنوان " فعالیت های یادگیری " به بحث درباره سارماندهی فعالیت های یادگیری پرداخته ومعتقد است سازماندهی فعالیت های یادگیری معمولا مبتنی بر شیوه سنتی است. وی در سازماندهی فعالیت های یادگیری سازماندهی عمودی و افقی را اینگونه توصیف می کنند : سازماندهی عمودی بیانگر توالی فعالیت های یادگیری است و سازماندهی افقی مربوط به ارتباط فعالیت هایی است که در یک سطح خاص از برنامه درسی انجام می شود. زایس به نقل از تایلر سه ضابطه اساسی برای سازماندهی فعالیت های یادگیری ذکر می کنند که عبارتند از :

1- تداوم – براساس اصل تداوم تجربه از چیزی آغاز می شود که قبلا وجود داشته و بـــه شیوه ای کیفی ،آنگونه که بعدا خواهد شد شکل می گیرد(همان). تـــداوم مربوط به تکـــرار عمودی[1] عناصر عمده در برنامه درسی است.مثلا اگر آموختن مهارت عقلانی خاصی موردنظر است باید در سراسر برنامه درسی فعالیت ها به گونه ای طراحی شود که شاگردان بتوانند فرصت هایی جهت تمرین این فعالیت خاص و تکرار آن داشته باشند.

1-Vertical reiteration

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

2- توالی[1] – توالی نه فقط تکرار فعالیت ها را طلب می کنند بلکه شامل ادامه فعالیتها از ساده به مشکل است.

3- تلفیق[2] – تلفیق مربوط به ارتباط افقی فعالیت های یادگیری است وهدف آنستکه فعالیت های برنامه درسی به گونه ای طراحی شود که منجر به انسجام تجارب یادگیری شود.

سازماندهی محتوای برنامه درسی

آیزنر سازماندهی سطوح محتوا را یکی از هفت عنصر برنامه درسی می دانند. وی درمورد سازماندهی محتوای برنامه درسی از دو شیوه سنتی و غیر سنتی سخن می گوید. شیوه سنتی مبتنی بـــر انتخاب موضوعات درسی به صورت جدای از یکدیگر است. در حالیکه شیوه غیرسنتی تاکید بر وحدت و یکپارچگی موضوعات درسی دارد. وی ضمن بحث درباره طبقه بندی رشته های مختلف علمی به نقل از برن اشتاین[3] اظهار می دارد ، طبقه بندی فعالیتی است در زمینه ارتباط میان محتوای گوناگون و میزان جداسازی آنها. اگر طبقه بندی قوی باشد،مرزبندی میان محتوا و مطالب مستحکم بوده و اگر ضعیف باشد این جداسازی ضعیف خواهد بود. در نظر مربیان پیشرو هرچه ارتباط میان مطالب بیشتر و حدود وثغور موضوعات کمتر شود یادگیری معنی دارتر بوده و موضوعات درسی از وحدت بیشتری برخوردار خواهند بود. بیشتر می توان مطالب آموخته شده رادر زندگی پیاده نمود.زیرا آنچه در زندگی روزمره مورد استفاده قرار می گیرد برآیند مطالبی است که فراگیر در زمینه های مختلف آموخته است. اما وقتی برنامه درسی بصورت مطالب مجزا ارائه شود ، موضوعات نسبت به یکدیگر بی ارتباط بوده و از عمق کمتری برخوردار هستند ، درنتیجه زودتر فراموش می شوند.

باید توجه داشت صحبت نمـــودن درباره برنامه درسی غیر سنتی آسان تر از انجـــام آن است زیرا :

- نیازمندی ها سبب است مربیان کمتر بتوانند معلمین را برای نیل به این مقصود تربیت نمایند.
- معلمین علاقمند نیستند در زمینه هایی که به رشته آنها نزدیک نیست تدریس نمایند.
- موقعیت های سیاسی یا حرفه ای مربیان سبب می شود تا مایل نباشند در زمینه های غیر سنتی بکار بپردازند.
- ممکن است شاگردان در آزمون ها نتایج خوبی کسب ننمایند.

---

[1]Sequence
[2] Integration
[3]Bernstein

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

همانگونه که ملاحظه می شود شماری از موانع ذهنی ، سیاسی واجتماعی جهت ایجاد و توسعه اشکال سازمان بندی محتوا ، در برنامه ریزی درسی وجود دارد. دربحث "ساختار دیسیپلین ها" – که در باره حوزه های مختلف دانش سخن می گوید – هر حوزه از دانش بشری دارای ساختاری متمایز از سایر حوزه هاست . گرچه در رشته های مختلف علمی به جهت وجود تئوری ها ومفاهیم سازمان یافته ، کسب و تحصیل مطالب و نیز حفظ و یادآوری آن آسان تر از سایر حیطه هائی است که مطالب آن سازمان یافته نیست اما از آنجا که زندگی دارای ماهیتی پیچیده است وافراد معمولی دارای مسائل ومشکلاتی هستند که در این رشته ها کمتر از آن صحبت شده است ،مدارس باید انواع دانستنی ها ومعلومات – همچون قوه قضاوت – را به آنان آموزش دهند تا بتوانند در کشاکش زندگی ، در حل مسائل و مشکلات ایشان را مدد رساند. بنابراین برنامه ریزی درمدارس نباید از طریق یک تئوری از پیش تعیین شده هدایت گردد.

گرچه زایس مانند آیزنر سازماندهی سطوح محتوا را به عنوان یکی از عناصر برنامه درسی تلقی نمی کند ، اما در بحث از محتوا ، بخشی را تحت عنوان مهندسی های محتوا [1] مطرح ساخته است . در نظر وی ساختار محتوا، حوزه ای ازمطالعات است که بااصول ومبانی تنظیم دانش – بصورت مقولات نظامند – سر وکاردارد. باید در نظر داشت طرحهایی که جهت طبقه بندی رشته های علمی بکار گرفته می شود. بر حسب مقاصد موردنظر ، متفاوت ومتنوع میباشند و جزء لاینفک موضوعات طبقه بندی شده نیستند. وی درباره مبنای ماهیت رشته های علمی به نقل از فنیکس[2] می گوید : " حوزه های دانش بشری به واسطه آنکه دارای قدرت تولید کنندگی هستند تثبیت می شوند . آنها شواهدمشهود شیوه های تفکرند که توان باروری آنها به اثبات رسیده و بااستفاده ازمفاهیم وشیوه هایی که دارای قدرت زایش هستند ظهور و بروز یافته اند "(زایس، 330،1376).

تلفیق موضوعات درسی – زایس در خصوص تلفیق موضوعات درسی و یا انتخاب موضوعات درسی بصورت متنوع ومجزای از هم براین باور است که:" مردم نیازمندند تا معنایی از " خود" بدست آورند پس باید درکی همه جانبه از " خود" داشته باشند ، در اینصورت جامعیت بخشیدن به دانش بشری امری ضروری است. البته این امر به معنی از بین رفتن و به مخاطره افکندن تمامیت رشته های علمی نیست بلکه بدان معناست که درتعلیم و تربیت عمومی ، حوزه های دانش بشری غالبا به عنوان منبعی برای محتوا ونه خود محتوا تلقی گردد زیرا بنا به گفته فوشی[3] آموزش جداگانه موضوعات درسی سبب می شود تا یکپارچگی معلومات از بین برود ، درحالیکه وحدت معلومات موجب میگردد تا شاگردان به درکی جامع از موضوعات نائل شوند و کم و بیش

---

[1] Architectionies contents
[2] Phnix
[3] Foshay

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

بتوانند بدون کمک دیگران خود به انجام امور مبادرت ورزند. به نظر زایس توصیف دقیق وجداسازی حوزه های دانش بشری برای نیل به منظوری خاص مثل تحقیق ویامهارت آموزی حرفه ای امری ضروری است . مقصود فراهم ساختن ساختاریست که فرد را قادر می سازد تا مفاهیمی درباره معنای وجودانسان بدست دهد، به همین جهت بایداز الگوهایی که مبتنی بر معیارهای گوناگون هستند بهره جست زایس معتقد است اگر بخواهیم از سازمان دهی محتوا به شیوه سنتی که نتیجه آن تکه تکه کردن و جداسازی حوزه های مختلف دانش بشری وغیر مرتبط بودن آنها با زندگانی افراد است بپرهیزیم ، باید دربـــاره طبقه بندی سنتی مجددا تفکر نموده و این شیوه طبقه بندی را مورد غور و بررسی قراردهیم .

سازماندهی منطقی و روانی محتوا– زایس براین باور است که ترتیب منطقی محتوا در شماری از مواد بسیار حائز اهمیت است ومی توان کمترین فایده آن را ترویج بیشتر معرفت دانست .اما آن گونه که بود[1] می گوید :" زندگی فراتر از پویندگی دانش است"(زایس،336،1976). سازماندهی منطقی موضوعات درسی، فهرستی از نتایج را بصورت اطلاعات تنظیم یافته ارائه می نماید اما سازماندهی روانی (Psychological/organization) موضوعات درسی شامل بعد انسانی محتواست و اصول سازماندهی محتوا را برای فراگیران تبیین میکند. دیویی برای روشن شدن مطلب مثالی از آموزش جغرافیا می آورد و می گوید : ممکن است آموزش جغرافیا به شیوه کلامی صورت گیرد که شامل مطالب انتزاعی و فهرستی از موضوعات است که بطورمنطقی سازمان یافته و کاملا غیر مرتبط با فهم، علائق و تجارب شاگردان است. در حالیکه آموزش جغرافیا می تواند بصورت تجربی انجام شود . به عنوان مثال می توان برای آموزش جغرافیا بادر نظر گرفتن موقعیت محلی مدرسه ومنزل شاگردان ، محدوده ای معین کرد و نقشه ای ترسیم نمود. باید توجه داشت که سازماندهی روانی محتوا، غیرمنطقی نبوده ، ازاهمیت دانش ومعرفت نمی کاهد و موجب سطحی شدن محتوا نمی شود . بلکه هدف آنست که محتوا متناسب با نیازها ، علائق و فعالیت های شاگردان انتخاب شود وموقعیت یادگیری و یاددهی به گونه ای فراهم آید که موجب انتقال تجارب شاگردان به موقعیتهای مشابه گردد.

زایس در بحث از ساختار محتوا اشاره به محتوای غیررسمی دارد. وی موضوعاتی چون سکس ، عشق ، جرم و ... را که تمامی مردم با آن سروکاردارند و از نظر سازماندهی مطـــالب دارای سطحی نازل ترند محتوای غیر رسمی می نامد که میتوان برخی از آنها رابسوی رشته های مختلف علمی سوق داد. قابل ذکر است که افرادی

---

[1] Bode

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

چون فنیکس ، برودی[1] و برونل[2] معتقدند که صرفا رشته های علمی سازمان یافته میتوانند به عنوان حوزه هایی ازدانش بشری در زمره محتوای برنامه درسی قرارگیرند.

زایس در حوزه محتوای درسی دو نوع محتوا را مد نظر قرارمیدهد که عبارتند از محتوای عمومی و محتوای خاص . محتوای عمومی عبارتست از محتوایی که اعضای یک گروه اجتماعی به واسطه آن خود را به عنوان جمعی که دارای فرهنگ عمومی و مشترک هستند می شناسند. محتوای خاص بخشی از برنامه درسی است که فرصتی جهت رشد کیفیات ذهنی خاص برای فراگیران فراهم می سازد. محتوای خاص در زمینه مهارت آموزی حرفه ا ی و یادر خصوص تعلیم و تربیت آزاد بکارگرفته می شود. زایس معتقد است برای تربیت افرادی رشد یافته و آزاد که به توانند استعدادهای بالقوه خود را بارور سازند و عضوی موثر برای جامعه بشری به حساب آیند ، هم باید به محتوای عمومی عنایت داشت و هم محتوای خاص را مورد توجه قرارداد.

توالی محتوا – توالی محتوای برنامه درسی عبارتست از نظمی که در محتوای برنامه درسی موجود است ومربوط به سازماندهی عمومی محتواست . سوال اساسی دراین زمینه آنستکه : اولا ضابطه نظم مـواد آموزشی چیست ؟ ثانیا مناسب ترین زمان جهت ارائه محتوای معین چه زمانی است؟ توالی محتوای برنامه درسی متاثر از تئوری مراحل رشد ذهنی است. بدین معنا که این توالی باید منطبق با مراحل رشد فراگیران باشد. زایس جهت انتخاب محتوا معیارهایی رامعرفی می کند که عبارتست از :

1- اهمیت محتوای مورد نظر

2- سودمندی محتوا

3- علاقه فراگیران نسبت به محتوا

4- رشدانسان.

زایس به نقل از دیویی می گوید، ضابطه انتخاب محتوا بایدمبتنی بر رشد انسان باشد.همچنین موضوعات درسی باید با نیازهای اجتماعی افراد سازگاری داشته باشد و پیشرفت فرد رادر زندگی عادی و روزمره فراهم آورد تا آینده بهتراز گذشته گردد. به نظر زایس محتوایی که رشد انسان رامد نظر قرار می دهد مبتنی بر تحقیق درباره ارزش های اخلاقی، مسائل اجتماعی، انگیزه های انسانی و تفکر خلاق است. از دیگر عناصری که آیزنر در طراحی برنامه درسی مد نظر قرارداده و زایس چندان عنایتی بدان ندارد شیوه ارائه و پاسخ مطالب است که در این مقاله به جهت طولانی شدن مطلب بدان پرداخته نشده است . ارزشیابی یکی از عناصر برنامه درسی است که زایس و آیزنر هردو بدان التفات دارند. آیزنر ارزشیابی را فعالیتی می دانند که در تمامی ابعاد برنامه

---

[1] Broudy
[2] Brownel

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

درسی جریان دارد . زایس در مورد ارزشیابی می گوید آنچه امروزه بعنوان ارزشیابی برنامه درسی انجام می شود ارزشیابی نتیجه است که مبتنی بر شیوه فنی [۱] تهیه برنامه درسی است . دراین مدل فراگیران به عنوان مواد خامی که در معرض برنامه ازپیش تعیین شده قرار خواهند گرفت تلقی می شوند تا به نتیجه خاص و هدف های رفتاری از پیش تعیین شده نائل شوند.

نتیجه

ازدیدگاه آیزنر مقاصد و اهداف دارای نقش محوری هستند و برنامه ریز برحسب آنکه درتعلیم و تربیت دارای چه دیدگاهی است واز چه الگویی در برنامه ریزی درسی استفاده می کند، از هدف های رفتاری ، هدف های حل مسئله و نتایج پدیدار شونده سودخواهد جست . آنچه حائز اهمیت است ، هنرمندی معلم در تشخیص موقعیت هاست . بنابراین لازم نیست اهداف قبل از فعالیت های یادگیری تنظیم شود . بلکه می توان به هدف درضمن عمل و در خلال برنامه دست یافت . زایس براین باور است ، در نظر داشتن هدف ها به شیوه سنتی سبب می شود تا بجای آنکه اهداف به عنوان محرک هایی جهت دهنده در نظر گرفته شوند، خود به عنوان نتیجه نهایی مطرح گردند که در این صورت تنها بخشی از نتایج ممکن مورد بررسی قرار خواهد گرفت درحالی که برنامه درسی شامل دو دسته نتایج است. نتایج موردنظر ونتایجی که مد نظرقرار ندارند و برنامه ریز باید آنها را نیز لحاظ کند. بدین ترتیب آیزنر و زایس هردو به نتایج حاصل از برنامه درسی که مدنظر نبوده و از قبل مشخص نشده اند واز رهگذر اجرای برنامه درسی بدست می آیند ، عنایت کافی دارند. همچنین آیزنر و زایس به تمایز میان اهداف سه گانه (اهداف کلی ، اهداف مربوط به محتوا و هدف های رفتاری) قائلند و معتقدند که هدف های رفتاری دارای محدودیت هایی هستند که باید بدانها توجه داشت.

آیزنر در بحث از محتوای برنامه درسی براین نکته تاکیددارد که باید از برنامه ریزی بصورت تجویزی یعنی ارائه محتوای یکسان برای افرادی که دارای ویژگی های متفاوت هستند پرهیزکرد. اهداف و محتوا باید به صورت فعالیت هایی که دارای نتایج تربیتی هستند جلوه گر شوند، زیرا در غیر این صورت فاقد ارزش تربیتی هستند. زایس محتوا را چیزی فراتر از اطلاعات و معلومات آموخته شده می داند. وی در زمینه انتخاب محتوای برنامه درسی به فرآیند یادگیری عنایت نموده و معتقد است چون ارائه محتوا به شیوه سنتی سبب می شود تا غالبا مطالب به زودی فراموش شوند ، باید بر فرآیندهایی که تاثیر پایدار بر شخصیت فراگیر دارد تاکید داشت. زایس همچون آیزنر فعالیت های یادگیری را واجد اهمیت بسیارمیداند و به هنگام بحث درباره فعالیت های یادگیری میان این دو اصطلاح " فعالیت" و " تجربه " تفاوت قائل است . وی محتوا و برنامه درسی را به عنوان یک

5- Thechnical Model

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

واحد تلقی می کند و می گوید تنها در مرحله طراحی برنامه درسی است که ملاک انتخاب محتوا و فعالیت های یادگیری متمایز از یکدیگر است . محتوا به علت رابطه اندام وار که با یادگیری دارد کمتر به جنبه های صرفا کلامی تکیه داشته و بیشتر مبتنی بر تجارب شاگردان است. آیزنر و زایس در این امر که فعالیت های تربیتی باید متناسب با علائق شاگردان باشد اتفاق نظر دارند بااین تفاوت که زایس معتقد است اگر مطالب موافق با علائق شاگردان نباشد باید از فعالیت های مداخله کننده ای که مورد علاقه فراگیران است مدد گرفت.

گرچه آیزنر سازماندهی فرصت های یادگیری را یکی از عناصر برنامه درسی میداند اما زایس به هنگام صحبت درباره فعالیت های یادگیری بدان می پردازد و به عنوان عنصر مستقیمی از آن یاد نمی کند اما هردو به سازماندهی فرصت های یادگیری اعتقاد دارند و شیوه هایی را در این خصوص ارائه می نمایند. آیزنر با تاسی جستن به دیویی درباره نحوه توالی فرصت های یادگیری ، معتقد است ، توالی فرصت های یادگیری را باید از دل تجربه بیرون کشید . تجربه ای که تربیتی است و نه آن تجاربی که فاقد جنبه های تربیتی هستند. آیزنر تحت عنوان سازماندهی سطوح محتوا و زایس با عنوان مهندسی محتوا ، تاکید بر تلفیق موضوعات درسی دارند. آیزنر براین باور است که هر قدر مواد درسی از یکپارچگی بیشتری برخوردار باشد یادگیری جنبه تصنعی خود را از دست داده و به یادگیری در شرایط طبیعی نزدیک تر خواهد شد.

منابع

-Eisner,Elliot,w**The Educational Imagination** Macmillan Publishing co . Inc.Newyork,1970

- Zais.w,Roberts. **Curriculum . Principle and Foundation** . Crowel Company,1976

-Kelly,A.v. **The Curriculum theory and Practice** Third Edition , Oaul ChapmanLtd.London.first Published,1989

-Pinor,William. **Curriculum Theorizing**. The Reconceptaualists,Mc atchan,Publishing Corporation Berleley california,1975

-Dodd Anne Wescott and Konzal .Jean L**. Making Our High Schools Better" Martin's Press** .New york,1999

-Freire,Paulo. **Pedagogy of the Oppressed** New Recised 20th-Anniversory Edition. Translated by Myra Bergman Ramos,Continium Publishing Company,New york,1998

-"**Multiple Midels of Teaching For Educators** .Edited by LC Singh,Bikas Publishing House PVT LTD Delhi, first published,1995.

-Gill,Jerry H. **Learning to Learn Towardy a philosophy of Education**Humanities press,New Jersey,1993.

-Coombs , Philip H. **What is Educational Planning**, Unesco : International Institute for Educational Planning ,1970.

-Harl Roy Douglass, **Secendary Education in United State**2nd edition Ronald Press co.,1964

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]