

دیدگاه رفتارگرایی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۹/۱۲

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۴/۰۲/۲۹

رضا میرعرب رضی^۱

مقدمه

«از دهه ۱۹۲۰ آن بخش از روانشناسی که به حوزه‌های یادگیری و آموزش مربوط می‌شد جنبه نظام‌دار و علمی به خود گرفت. رفتارگرایی نخستین مکتب روانشناسی نبود که به حوزه یادگیری و آموزش نظر داشت. دیدگاه‌های دیگری نیز قبل از دیدگاه رفتارگرایی وجود داشتند اما تأثیرات آن‌ها در حوزه‌های مختلف به‌ویژه در آموزش و پرورش آن‌چنان زیاد نبود» (هرگنهان و السون؛ ترجمه سیف، ۱۳۸۶، ص. ۳۸). شاخه‌های مختلف این دیدگاه با مطالعه رفتار قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری در حیوانات شروع شد و یافته‌های آن‌ها در آموزش و پرورش کاربرد بسیار یافت.

از دهه ۱۹۵۰ میلادی پس از انتشار کتاب معروف تایلر^۲ (۱۹۴۹) بسیاری از کشورها از شیوه رفتارگرایی در برنامه‌ریزی درسی شان استفاده نمودند. منطقی که تایلر ارائه کرد عناصر اهداف آموزشی، انتخاب محتوای برنامه درسی، سازماندهی محتوا و ارزشیابی را به شکل خطی در بر می‌گرفت. طراح برنامه درسی با کمک اهداف، می‌توانست به مرحله بعدی پیش برود و تجربیات یادگیری متناسب با این اهداف را انتخاب کند. علاوه بر شباهت منطق تایلر به منطق رفتارگرایی، این الگو استفاده از اهداف رفتاری یا بیان هدف‌ها برحسب رفتار آشکار دانش‌آموزان را مورد حمایت قرار می‌داد (بارکس^۳، ۱۹۹۸).

این سرآغاز جنبش اهداف رفتاری و استفاده از رویکرد رفتارگرایی در حوزه برنامه درسی بود (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). بسیاری از متخصصان و کارشناسان معتقدند در امور تألیف کتاب‌های درسی و تهیه مواد آموزشی بر اساس هدف‌های رفتاری به سهولت می‌توان بیشترین محرکات را از محیط طلب کرد. در این دیدگاه، معلمان پاسخ‌های مناسب فراگیران را در موقعیت‌های مناسب تقویت می‌کنند تا این رفتارهای مطلوب، بخشی از رفتار خودکار دانش‌آموزان شوند و از فعالیت‌هایی که برای دانش‌آموزان جذاب و لذت‌بخش است به‌منظور تقویت فعالیت‌هایی که کمتر مطلوب هستند استفاده می‌شود. اصول این دیدگاه به دلایل مختلف از جمله آسانی، دقت و بدیهی بودن مورد استقبال همگان قرار گرفت.

معرفی دیدگاه و پیشینه آن، مدافعان، میراث تأثیرگذار

اصول و نظریه‌های دیدگاه رفتارگرایی در طول یک دوره نسبتاً طولانی به شدت مورد استقبال دست‌اندرکاران آموزش قرار گرفت. در طی این دوران، میراث روانشناسی رفتارگرایی برای حوزه برنامه درسی، مدلی از برنامه‌ریزی بود که ویژگی‌های آن را می‌توان تعیین اهداف دقیق قبل از شروع آموزش، طراحی محتوا بر اساس اهداف از قبل مشخص شده و توجه به محصول دانست (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). بنیاد معرفت‌شناسی رفتارگرایی را می‌توان در اندیشه‌های فیلسوفان انگلیسی قرن ۱۷ و ۱۸ که اصطلاحاً تجربه‌گرا خوانده می‌شوند یافت (کدیور، ۱۳۷۹). روانشناسی رفتارگرایی هرگونه ذهن‌گرایی را رد کرد و قوانین رفتار را بر پایه آنچه قابل مشاهده است پایه‌گذاری کرد. در دیدگاه رفتارگرایان، انسان یک ارگانیسم تجربه‌گرا است که استعداد بالقوه‌ای برای هر رفتاری دارد. مهم‌ترین تحولی



که پس از ظهور رفتارگرایی در روانشناسی رخ داد، تبدیل روانشناسی به علمی دقیق، عینی، قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری همانند فیزیک و شیمی بود (پارسا، ۱۳۷۴، ص ۴۸).

رویکرد رفتارگرایی با تکیه بر اصول اثبات‌گرایی، مطالعه عینی و رابطه محیط با رفتار تحت کنترل، به‌عنوان یک پارادایم غالب در قرن بیستم به شمار می‌رود (حقیقت، ۱۳۷۸).

هدف عمده رفتارگرایان، تعیین یا کشف قوانین حاکم بر یادگیری بود، چرا که یادگیری عامل واقعی و عینی رفتار است. ارسطو، فیلسوف بزرگ یونانی با مطرح ساختن و بکار بردن مفهوم «تداعی معانی» تقریباً نخستین اندیشمندی است که رفتارگرایی را بنیان گذاشته است (شعاری نژاد، ۱۳۸۰).

نظریه‌پردازی چون ایوان پاولف^۱، فردریک اسکینر^۲ و ادوارد ثرندایک^۳ مطالعات زیادی در این راه انجام داده‌اند. زیربنای نظریه‌های آن‌ها عینیت‌گرایی و تأکید بر کارایی بوده است (ارایمن، ۲۰۱۰).

اگر بخواهیم تصویر روشنی از مکتب رفتارگرایی به دست دهیم، لازم است عقاید اسکینر را ملاک عمل قرار دهیم و گر نه مراجعه به عقاید گذشتگان و نظریه پردازان پیشین این مکتب که اکنون بیشتر، اهمیت تاریخی دارند مبنای قضاوت درستی درباره وضع موجود رفتارگرایی برای ما فراهم نمی‌آورد (سیف، ۱۳۸۶).

اسکینر (۱۹۹۰-۱۹۰۴) که یکی از سرشناس‌ترین روانشناسان رفتارگرا محسوب می‌گردد، ابداع کننده «یادگیری برنامه‌ای^۴» و «ماشین یاددهی^۵» است. ویژگی‌های یادگیری برنامه‌ای اسکینر عبارت بودند از: گام‌های کوچک، پاسخ‌دهی آشکار، بازخورد فوری و سرعت تعریف‌شده برای هر شخص (اسکینر؛ ترجمه سیف، ۱۳۷۰). این شیوه با نوع برنامه درسی موردنظر تایلر همخوانی پیدا کرد و در دستور کار نظام برنامه‌ریزی درسی آمریکا قرار گرفت. بعد از رواج رفتارگرایی در آمریکا، به دو دلیل گسترش رفتارگرایی در کل جهان غافلگیر کننده نبود. اول اینکه سیستم آموزشی آمریکا، به‌عنوان یک سیستم پیشرفته تلقی می‌شد و کشورهای دیگر از آن الگو گرفتند. دوم اینکه این کشور یکی از مهم‌ترین حامیان برنامه‌های کمک‌های بین‌المللی تحت عنوان مشاوره آموزشی در کشورهای در حال توسعه بود و در نظام‌های آموزشی این کشورها نفوذ فراوانی داشت (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). تایلر^۶ (۱۹۳۰) که خود یکی از مدافعان دیدگاه برنامه درسی رفتارگرایی محسوب می‌شود، مشاور سیستم‌های آموزشی در کشورهای تایلند، چین، تانزانیا و اسرائیل بود (چان^۷، ۱۹۷۷). او حتی پس از بازنشستگی، خدمات مشاوره‌ای را در بسیاری از کشورها ادامه داد. کتاب معروف او «اصول اساسی برنامه درسی و آموزش^۸» که به بیش از ۲۵ زبان مختلف دنیا ترجمه شده حاوی چهار سؤال برای طراحی برنامه درسی در هر حوزه موضوعی یا هر سطح آموزشی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص. ۴۷۴) و حدود ۶۰ سال نظام‌های آموزشی از آن برای برنامه‌ریزی درسی استفاده کرده‌اند (آیزنر، ۱۹۸۵).

برنامه‌ریزی درسی متأثر از دیدگاه رفتارگرایی، مجموعه‌ای از محرک‌ها و پاسخ‌ها است و در نتیجه انطباق رفتاری بین محرک و تقویت کننده‌های مناسب، یادگیری و ادراک اتفاق می‌افتد. طرفداران این دیدگاه معتقدند که معلمان باید پاسخ‌های مناسب فراگیران

1. Ivan pavlov

2. Skinner, B.F

3. Edward lee Thorndike

4. Programmed Learning

5. Teaching Machine

6. Tyler

7. Chan

8. Basic Principles of Curriculum and Instruction



را در موقعیت‌های مناسب تقویت کنند تا این رفتارهای مطلوب، بخشی از رفتار خودکار دانش‌آموزان باشد (کلمنت^۱ و الرتون^۲؛ ۱۹۹۶، صص. ۶۴ و ۶۵). می‌توان گفت در حال حاضر تأثیرات اجتماعی و آموزشی این رویکرد بیش از هر رویکرد دیگری در تعلیم و تربیت ادامه دارد و برنامه‌ریزی درسی رفتارگرایی کماکان نفوذ خود را در نظام‌های آموزشی و به‌ویژه در ایران از دست نداده است.

مبانی و مفروضات اساسی دیدگاه

رویکرد رفتاری به‌عنوان یک رویکرد وسیله-هدف، منطقی و تجویزی، قدیمی‌ترین رویکرد در برنامه درسی است که بر اصول علمی و فنی اتکا دارد و شامل ملاحظات عملی و راهکارهای گام به گام در تنظیم برنامه درسی است. در این رویکرد، اهداف نهایی بر اساس یک طرح کلی مکتوب تعیین می‌شود؛ محتوا و فعالیت‌های یادگیری، مطابق با این اهداف، توالی می‌یابند و نتایج در ارتباط با اهداف از پیش تعیین‌شده ارزیابی می‌شوند. بر این اساس، یاددهی-یادگیری باید به رفتارهای دقیق و کمی تبدیل گردد (ارنشتاین^۳ و هانکینز^۴، ۲۰۰۹).

در رویکرد رفتارگرایی، برنامه‌ریزی درسی بر اکتساب قابلیت‌های ویژه توسط دانش‌آموزان متمرکز است، تکالیف یادگیری اغلب به واحدهای کوچک قابل تعریف شکسته می‌شود، به‌طوری که دانش‌آموز بتواند بر مهارت‌های گوناگون تسلط یابد. در تمام موارد رفتار تحت کنترل محیط است. معلم باید رفتار را به‌صورت واژه‌های خاصی که قابل مشاهده است در آورد. رفتارگراها معتقدند که برنامه درسی باید به گونه‌ای سازماندهی شود که تجارب دانش‌آموزان را در تسلط بر موضوع مورد بحث موفقیت‌آمیز سازد.

دانش‌آموز در رویکرد رفتارگرایی دریافت‌کننده دانش است که به صورت‌های مختلف به وی ارائه می‌شود (شعبانی ورکی، ۱۳۷۹). کار معلم، شکل دادن به رفتار دانش‌آموزان است. معلم نقشی کلیدی و تعیین‌کننده دارد. او اطلاعات را به دانش‌آموزان منتقل و میزان یادگیری دانش‌آموزان را در مراحل مختلف کنترل کرده و بالاخره فعالیت‌های مطلوب آن‌ها را تقویت می‌نماید. ارتباط معلم و شاگرد در این رویکرد، ارتباطی یک‌جانبه است که در آن، معلم انتقال‌دهنده دانش و دانش‌آموز دریافت‌کننده آن است. بنابراین سیستم آموزشی در این رویکرد به‌وسیله معلم کنترل می‌شود و دانش‌آموز در مسیری که مراجع بیرونی برای او ترسیم کرده‌اند گام برمی‌دارد (شعبانی ورکی، ۱۳۷۹).

محیط یادگیری در رفتارگرایی ساخت بسته و از پیش تعیین‌شده دارد و نقشی بسیار مهم دارد و در کلیه حالت‌ها، رفتار تحت کنترل محیط در می‌آید. رویکرد رفتارگرایی در آموزش و پرورش از آزمون‌های مبتنی بر معیار، کامپیوتر و روش‌های پیمانانه‌ای با تأکید بر کارایی استفاده می‌شود (سلسبیلی، ۱۳۸۲). ارزشیابی به‌شدت عینی بوده و از دانش‌آموز دقیقاً همان چیزی مطالبه می‌شود که آموزش داده شده است.

به‌طور خلاصه مفروضات برنامه درسی رفتارگرایی را می‌توان موارد زیر برشمرد:

- باید از مقاصد رفتاری در طرح برنامه درسی استفاده شود زیرا مقاصد رفتاری می‌توانند به گونه آماده‌تر و راحت‌تر موردسنجش قرار گیرند.
- یادگیری آن چیزی است که از قبل برای دانش‌آموز تعیین شده است و دانش‌آموز در برخورد با محرک‌ها آن را کسب می‌کند.
- یادگیری از طریق تقلید و سرمشق صورت می‌گیرد و بلافاصله رفتار مطلوب تقویت می‌شود.



محور ۷: ارزشیابی برنامه درسی / ارزشیابی تکوینی برنامه درسی

- یادگیری شکل دادن رفتارهای ساده به رفتارهای تازه و پیچیده است.
- یادگیرنده برای رسیدن به هدف مورد نظر دست به تمرین می‌زند.
- محیط باید بالقوه غنی از محرک‌ها باشد تا دانش‌آموز متناسب با خود، محرک‌هایی را که منجر به دریافت تقویت می‌شود را بیابد.
- سازمان‌دهی محتوا به صورت گام به گام و از ساده به دشوار و از جزئی به کلی سازماندهی می‌شود.
- ارزشیابی: مبتنی بر نمره و مرحله به مرحله.

برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه، نمونه‌ها و مثال‌ها

یک نمونه برنامه درسی درس ادبیات با استفاده از رویکرد رفتارگرایی:

هدف از آموزش مدرسه‌ای: آشنایی با نثر معاصر و فرهنگ و هنر در ایران

اهداف رفتاری برنامه درسی: پس از پایان آموزش از دانش‌آموزان انتظار می‌رود با توجه به محتوای درس و مطالب مطرح شده بتوانند:

۱- درس را روان بخواند.

۲- لغات و اصطلاحات جدید درس را بیان کند.

۳- جمله‌های دشوار درس را معنی کند.

محتوای برنامه درسی: استفاده از تاریخ هنر، زیباشناسی، ادبیات و نثر معاصر در سه دهه گذشته در ایران

ساختار برنامه درسی: تناسب با گروه سنی ولی تفاوت‌های فردی جایی ندارد، ویژگی‌های رشدی و از پیش تعیین شده.

انگیزش: عدم دخالت دانش‌آموزان در روند انتخاب محتوای آموزشی درس ادبیات و استفاده از تقویت‌کننده‌های بیرونی توسط معلم. نگاه معلم به دانش‌آموزان: تکلیف دانش‌آموز حین و پس از آموزش مشخص است. معلم نقش اصلی را بر عهده دارد و قوانین کلاس را تعیین می‌کند.

نقش معلم: هدایت و سازماندهی محیط آموزشی.

دانش: آموزش علمی و مدون.

یادگیری: چند وجهی و مبتنی بر فرایندهای شناختی.

خلاقیت: ایجاد شدن خلاقیت بر اثر فهم آثار بزرگان.

اجرای برنامه: مبتنی بر طرح درس (مشخص ساختن زمان، تکالیف).

ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان: نمره دهی به صورت مرحله به مرحله. افرادی که نتوانند نمره مطلوبی در امتحان بگیرند باید آن درس یا آن سطح را تکرار کنند تا وارد سطح بعدی شوند.

نقد دیدگاه رفتارگرایی

رفتارگرایی تقریباً بلافاصله پس از ظهورش در اروپا دشمنان سرسختی پیدا کرد. یکی از دلایل عمده انتقادات به رفتارگرایی احتمالاً جانب‌داری مکانیکی و مادی‌گرایانه آن و مخالفت شدید آن با تمامی اشکال ذهن‌گرایی بود. برخی معتقدند گسترش رفتارگرایی موجب تأکید بر عینیت و کارایی در تعلیم و تربیت شد و شیفتگی بیش از حد نسبت به عینیت و کارایی، انسان را به صورت منفعل محرک‌های محیطی در آورده است (کدیور، ۱۳۷۹).



کلیبارد^۱ (۱۹۶۸)، استن هوس^۲ (۱۹۷۵) از جمله پیشگامانی هستند که به کتاب تایلر و تعیین اهداف رفتاری در برنامه درسی و در واقع به استفاده از رویکرد رفتارگرایی در تعلیم تربیت انتقاد کرده‌اند. انتقادگری به این دیدگاه هنوز هم به دلیل حضور آن در نظام‌های آموزشی رواج دارد. پاینو^۳ و همکاران (۲۰۰۷)، بیان می‌دارند نظریه رفتارگرایی، ضرورتاً به یادگیری به‌عنوان یک فرایند کسب شده از رفتارهای جدید نظر دارد که خود را در چهارچوبی از پاسخ‌های خاص و مستقل از فرایندهایی که در دانش آموزان اتفاق می‌افتد، نشان می‌دهد؛ این رویکرد در برنامه درسی، پاسخی با روش‌های متفاوت ارائه کرده و انتظارات و تفاوت‌های فردی دانش آموزان در فرایند تدوین برنامه درسی را مورد بررسی قرار نمی‌دهد.

در میان نظریه‌پردازان، پاپهم^۴ (۱۹۷۵) سعی کرده به انتقادهای وارده بر اهداف رفتاری در برنامه درسی پاسخ دهد. او معتقد است مقاصد صریح برای آموزگاران جهت دستیابی به اهداف و پیامدهای آموزشی آسان‌تر هستند زیرا بدین ترتیب آن‌ها همیشه با جزئیات آموزش خود آشنا هستند.

تایلر نیز به ایرادهایی که منتقدین به نظریه رفتارگرایی برنامه درسی وارد می‌کنند خیلی خوش‌بین است. برای مثال او در مقابل این انتقاد که سنجش‌پذیری رفتارها به‌صورت عینی و مکانیکی، رویکرد آموزش را غیر انسانی می‌کند می‌گوید؛ اکنون بسیاری از رفتارهای پیچیده انسانی وجود دارد که به‌وسیله این روش پالایش می‌شوند، ارزیابی می‌شوند و کار توسعه آن‌ها انجام می‌گیرد و ما باید به آن‌ها اعتماد کنیم (بارکس، ۱۹۹۸).

آیزنر معتقد است رفتارگراها در روش‌ها و دیدگاه خود بسیار تجویزی و تشخیصی عمل می‌کنند و بر روش‌های سازمان‌یافته مرحله به مرحله (قدم به قدم) یادگیری تأکید دارند (آیزنر، ۱۹۸۵).

در مجموع بیشترین انتقادهای به رفتارگرایی از دهه (۱۹۷۰) شروع شد. خلاصه این انتقادهای عبارتند از:

- این‌که از قبل و آن‌هم به‌دقت مشخص کنیم که یادگیرنده باید بعد از آموزش چگونه رفتار کند، گرفتن حق انتخاب و آزادی از یادگیرنده است. این ایراد مهم‌ترین نقص برنامه درسی مبتنی بر اهداف رفتاری است (آیزنر، ۱۹۸۵).
- استفاده از هدف‌های رفتاری ممکن است به غفلت از هدف‌های اساسی انسانی منجر شود.
- هدف‌های رفتاری انعطاف‌پذیری و خلاقیت را به خطر می‌اندازند.

برخی معتقدند از دیدگاه آموزشی رفتارگرایی، انسان به‌عنوان یک موجود مختار نگریده نمی‌شود، او آزاد نیست تا انتخاب‌های شخصی داشته باشد و خودش مسئول زندگی خودش باشد، در حقیقت او معمار زندگی خویش نیست (کلمنت و التون؛ ۱۹۹۶، ص ۶۸).

برخی از منتقدان شیفتگی بیش از حد برنامه ریزان درسی نسبت به این‌گونه از تفکر را مورد نقد جدی قرار داده و استفاده از آن را به‌طور کامل زیر سؤال می‌برند. در مقابل عده‌ای نیز به حق معتقدند کاربردهای آموزشی این دیدگاه در برخی از موارد مانند مهارت آموزی می‌تواند بسیار اثرگذار و مفید باشد.

منابع

اسکینر، بی اف، **فراسوی آزادی و شأن**، ترجمه علی‌اکبر سیف، (۱۳۷۰)؛ تهران، نشر رشد.

1. Kliebard
2. Stenhouse
3. Painho
4. Popham



محرور ۷: ارزشیابی برنامه درسی / ارزشیابی تکوینی برنامه درسی

پارسا، محمد (۱۳۷۴). **روانشناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها**. تهران: نشر سخن.

حقیقت، سید صادق (۱۳۷۸). **تقابل رفتارگرایی و نهادگرایی در علوم سیاسی**، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال ۱۴، شماره ۵۵.

سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). **دیدگاه‌های برنامه درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها**، تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). **روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش**، ویرایش ششم، تهران: نشر دوران.

شعاری نژاد، علی‌اکبر، (۱۳۸۴). **نگاهی نو به روانشناسی آموختن یا روانشناسی تغییر رفتار**، تهران: انتشارات چاپخش.

شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۹). **رویکردهای یاددهی - یادگیری، مفاهیم، بنیادها، نظریه‌ها**، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

کدیور، پروین (۱۳۷۹). **روانشناسی یادگیری**، تهران: انتشارات سمت.

مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۳). **برنامه درسی، نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها**، مشهد، انتشارات به نشر آستان قدس رضوی.

Burks. Randall (1998). **A review and comparison of Ralph w. Tyler's. Basic principles of curriculum and instruction**. Unpublished, retrieved from

Chan Y. Benjamin (1977). **After tyler what? A current issue in curriculum theory**. Education journal. No. VI.

Clements. M. A & Ellerton. Nerida. F (1996). **Mathematics education research: past. present and future**. UNESCO. Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Bangkok.

Elliot W. Eisner (1985). **The educational imagination: on the design and evaluation of school programs (3rd ed.)**. New York: Macmillan College Publishing Company.

Eryaman, M. (2010). Behaviorism. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*. (pp. 294-295). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, ...

Kliebard M. Herbert (1970). **The tyler rationale review**. Vol.78. No.2 (Feb. 1970). pp.259-272. Published by: The University of Chicago Press. Stable URL:<http://www.jstor.org/stable/1084240>

Tyler, R. W. (1949). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press.

Stenhouse. L. (1975). **An introduction to curriculum research and development**. London: Heineman.

Painho M. Curvelo P. Jovani I. (2007). **Curriculum design in GIS & Sc within ISEGI-UNL**.

Ornstein C. Allan, Hunkins P. Francis (2009). **Curriculum: Foundations, principles, and Issues**. Fifth Eddition. United States: Pearson Education.