

رحمت اله خسروی<sup>۱</sup>

### مفهوم، اهمیت و جایگاه اهداف در برنامه درسی

عنصر اهداف در برنامه‌درسی بیان‌کننده وضعیت مطلوبی است که یادگیرنده به سمت آن حرکت می‌کند. این عنصر، گرچه فعالیت‌های معلم را دربر نمی‌گیرد، لیکن معلم با راهبری خود، دستیابی دانش‌آموزان به آن را تسهیل می‌کند. در خصوص اهمیت و جایگاه اهداف در برنامه درسی باید گفت، علی‌رغم وجود مناقشه نظری میان نظریه‌پردازان متقدم و متأخر برنامه درسی درباره اینکه عناصر برنامه درسی کدام‌اند، یک توافق عمومی درباره عنصر اهداف وجود دارد. برای مثال تایلر<sup>۲</sup> (۱۹۴۹)، به‌عنوان یک اندیشمند متقدم برنامه‌ریزی درسی، هدف را به‌عنوان یکی از عناصر اصلی برنامه درسی معرفی کرده و بیش از نیمی از ماندگارترین اثر خود «اصول اساسی برنامه درسی و آموزش» را به این مبحث اختصاص داده است. به همین سان کلاین<sup>۳</sup> (۱۹۹۱)، آیزنر<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) و دیگر اندیشمندان متأخر برنامه درسی نیز عنصر هدف را همواره در دیدگاه‌های برنامه درسی خود برجسته کرده‌اند. در این راستا، آیزنر یادآوری می‌کند که «در مباحث برنامه‌ریزی درسی، هیچ مفهومی بیشتر از مفهوم هدف‌ها موردتوجه نیست». به‌زعم او «هدف‌ها، مقاصدی هستند که هر فرد امیدوار است از طریق برنامه تربیتی به آن‌ها دست یابد» (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۱۰۸). از یک منظر دیگر، در باب اهمیت عنصر اهداف در برنامه درسی می‌توان گفت این عنصر خطوط راهنما برای تعیین دیگر عناصر برنامه درسی و ارزیابی میزان اثربخشی آن‌ها را فراهم می‌کند. برای مثال، تعیین هدف‌ها، نقش مؤثری در انتخاب محتوا و ارزیابی میزان اثربخشی آن برای یک حوزه یادگیری خاص دارد. یا اینکه تعیین اهداف، باعث می‌شود معلمان درباره انتخاب نوع روش‌های تدریس جهت تسهیل یادگیری دانش‌آموزان دیدگاه روشنی داشته باشند.

### انواع اهداف در برنامه درسی

هدف‌های برنامه درسی از نظر ماهیت و زمان تحقق متفاوت‌اند و به سه دسته تقسیم می‌شوند:

۱. **اهداف آرمانی یا غایی**<sup>۵</sup>: این اهداف در سطح کلان برنامه‌ریزی درسی موردتوجه هستند و سقف آرزوهای جامعه را منعکس می‌کنند. به زعم ریتز<sup>۶</sup> (۲۰۱۴)، اهداف آرمانی یک بیانیه کلی است که مسیرها را تعیین می‌کند. این اهداف، راهنمایی برای فرایندهای تربیتی و آموزشی مطلوب فراهم کرده و به‌عنوان غایت نهایی نظام آموزشی و جامعه محسوب می‌شوند. هدف‌های غایی بایستی به‌اندازه کافی واضح باشند به‌طوری‌که مسیر حرکت را مشخص کنند. این هدف‌ها بایستی بر رشد متوازن هر فرد در جامعه تمرکز نموده و اهمیت هر حیطة از رشد-حیطه شناختی (دانش سر/ مغز)،

<sup>۱</sup> . استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان

<sup>۲</sup> . Tyler

<sup>۳</sup> . Klein

<sup>۴</sup> . Eisner

<sup>۵</sup> . Aims

<sup>۶</sup> . Ritz

حیطه عاطفی (عشق و محبت)، و حیطه روانی حرکتی (کسب و بکار بستن مهارت‌ها) - را به خوبی بیان کنند. این حیطه‌های رشد، وابستگی وجودی به یکدیگر دارند و در کنار هم، کل یک فرد را تشکیل می‌دهند. نقص در یک حیطه، حیطه‌های دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

**۲. اهداف کلی<sup>۱</sup>:** اهدافی هستند که در پایان یک دوره آموزشی در سطح مدرسه تحقق می‌یابند. اندرسون و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۰)، هدف کلی را بیانیه‌ای می‌دانند که نسبت به اهداف غایی، خاص‌تر هستند. در واقع این اهداف زیرمجموعه اهداف غایی به حساب می‌آیند و به‌طور مستقیم قابل اندازه‌گیری نیستند. هدف غایی یک جامعه مترقی از طریق هدف کلی آن جامعه تحقق می‌یابد. در واقع، تحقق هدف غایی جامعه مستلزم شعبه بندی تلاش‌های انسان در جامعه است: دین و عبادت، اقتصاد و تجارت، سیاست و حاکمیت، عدالت و انصاف از جمله شعبه‌های شناخته شده جامعه انسانی هستند که هر کدام اهداف [کلی] نسبتاً مشخصی دارند. هدف کلی، در واقع روح رشد و پیشرفت جامعه است که از طریق برنامه‌ها و فعالیت‌های مدرسه تعقیب و محقق می‌شود. جامعه به‌عنوان یک کل وسیع برای رفع نیازهای خود در بخش‌های مختلف - برای مثال بخش آموزش‌های فنی و کشاورزی، بخش پزشکی و سلامت، و بخش خدمات - به مدرسه متوسل می‌شود. بدین ترتیب، مدرسه با تعیین اهداف کلی مشخص و تحقق آن‌ها به رفع نیازهای جامعه و در نتیجه توسعه و پیشرفت آن در ابعاد مختلف کمک شایانی می‌کند.

**۳. اهداف عینی (اهداف آموزشی)<sup>۳</sup>:** نودینگز<sup>۴</sup> (۲۰۰۷)، بر این باور است که اهداف غایی و کلی را می‌توان به نفع اهداف عینی کنار گذاشت، چراکه هدف‌های عینی به سبب قابل اندازه‌گیری بودن سودمندتر هستند. اهداف عینی، در واقع هدف کلی یک مدرسه را به اعمال و اقدامات مشخص‌تر در سطح کلاس تبدیل می‌کند. این هدف‌ها برحسب تغییرات در نگرش‌ها، اعمال و جهت‌گیری‌های دانش‌آموزان کلاس، قابل اندازه‌گیری هستند. اهداف عینی، به شکل جزئی و رفتاری<sup>۵</sup> تدوین می‌شوند که در آن روند یادگیری از طریق یک ابزار مشخص (برای مثال آزمون کتبی یا شفاهی) مورد سنجش قرار می‌گیرد. نتیجه این سنجش، میزان موفقیت یا عدم موفقیت فعالیت‌های مدرسه را نیز تعیین می‌کند. یک هدف عینی خوب هدفی است که بر آنچه دانش‌آموزان می‌توانند در پایان یک دوره آموزشی خاص در یک کلاس خاص انجام دهند، دلالت می‌کند. در صورت بندی اهداف عینی، باید توجه داشت این هدف‌ها بر تغییر رفتار دانش‌آموز تا پایان تدریس متمرکز است نه در پایان تدریس. بنابراین، به‌جای اینکه گفته شود دانش‌آموزان در پایان درس بتوانند چیزهایی را به دست آورند، باید گفته شود دانش‌آموزان تا پایان درس می‌توانند به چیزهایی دست یابند. نکته قابل ذکر اینکه، معلم در تدوین اهداف عینی باید عواملی چون سن، سطح تجارب، پیشینه فرهنگی، مذهب، وضعیت اجتماعی، محیط یادگیری و منابع یادگیری قابل دسترس دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهد. توجه به این عوامل، منجر به به‌کارگیری شیوه‌های درست برای تحقق این هدف‌ها می‌شود (بابلولا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴).

در مقایسه سه نوع هدف یادشده باید گفت، هدف کلی نسبت به هدف غایی صریح‌تر ولی نسبت به هدف عینی (هدف

1. Goals
2. Anderson et al
3. Objectives
4. Noddings

<sup>۵</sup> . رایج‌ترین نوع هدف‌های عینی یا آموزشی، هدف‌های رفتاری هستند. این هدف‌ها در قالب رفتارهای قابل مشاهده و اندازه‌گیری بیان می‌شوند. اندیشمندی چون الیوت آیزنر (۱۹۹۴)، این اهداف را به سه نوع اهداف رفتاری، اهداف حل مسئله‌ای، و نتایج بیانگر طبقه‌بندی کرده‌اند که شرح آن در بخش دیدگاه‌ها، دستاوردها و چالش‌ها درباره اهداف آموزشی آورده شده است.

<sup>۶</sup> Babalola

آموزشی)، کلی‌تر و مبهم‌تر است. هدف عینی در قالب عبارات و واژگان بسیار مشخص و قابل‌اندازه‌گیری بیان می‌شود و از این جهت نسبت به دو هدف دیگر برتری دارد (اولیوا و گوردون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳، صص. ۱۷۶-۱۷۵). هدف غایی با جامعه سروکار دارد، هدف کلی با مدرسه و هدف عینی با کلاس درس و معلم مرتبط است.

### منابع تعیین اهداف برنامه درسی

رالف تایلر<sup>۲</sup> (۱۹۴۹)، در کتاب «اصول اساسی برنامه درسی و آموزش» خاطرنشان می‌کند که در تدوین اهداف برنامه درسی بایستی به سه منبع نیازهای دانش‌آموزان، نیازهای جامعه یا زندگی معاصر، و توصیه‌های متخصصان رشته‌های علمی رجوع شود. تامپسن و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۱)، از این سه منبع تدوین اهداف برنامه درسی تحت عنوان "عدسی‌های برنامه درسی" یاد می‌کنند. بدین معنا که این عدسی‌ها برنامه درسی را به کانون آورده و به آن وضوح و روشنی می‌بخشند. در ادامه، به شرح هر یک از منابع پرداخته می‌شود:

۱- **نیازهای فراگیران:** در تدوین اهداف برنامه درسی لازم است درباره نیازها، علایق، سطح توانایی، و سبک‌های یادگیری فراگیران مطالعه شود (لوننبرگ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱، ص. ۱). تایلر، نیازهای دانش‌آموز را به‌عنوان تفاوت یا شکاف بین استانداردهای مطلوب و وضع فعلی یادگیرنده در نظر می‌گیرد. او خاطرنشان می‌کند که تلاش‌های مدرسه بایستی به‌طور خاصی بر شکاف‌های جدی در رشد فعلی دانش‌آموزان متمرکز شود. برای پی بردن به علایق دانش‌آموز، به‌کارگیری روش‌های مختلف از جمله مشاهده توسط معلمان، مصاحبه با دانش‌آموز، مصاحبه با والدین، پرسشنامه‌ها برای سنجش علایق ویژه و عمومی، آزمون‌های مهارتی برای تعیین وضعیت مهارتی دانش‌آموز، مرور و بررسی اطلاعات جامعه، و حتی اسناد پلیس راهگشاست (تایلر، ۱۹۴۹).

۲- **نیازهای جامعه:** در تدوین اهداف برنامه درسی بایستی اطلاعاتی درباره نیازهای زندگی معاصر، سنت‌ها، ارزش‌های ماندگار، و آرزوها کسب شود (لوننبرگ، ۲۰۱۱، ص. ۱). به‌زعم تایلر (۱۹۴۹)، توجه به نیازهای جامعه معاصر در تدوین اهداف برنامه درسی به دو دلیل حائز اهمیت است: نخست اینکه، زندگی معاصر بسیار پیچیده و همواره در حال تغییر است، بنابراین تمرکز تلاش‌های برنامه درسی بر روی جنبه‌های مهم این زندگی ضروری است. ما نباید وقت دانش‌آموزان را با یادگیری محتواهایی که در پنجاه سال گذشته مهم بودند و اکنون دیگر مهم نیستند، تلف کنیم. دلیل دوم، مسئله انتقال آموزش است. مطالعات نشان می‌دهند که زمانی دانش‌آموز می‌تواند یادگیری‌اش را بکار گیرد که بین موقعیتی که او در زندگی با آن مواجه می‌شود و موقعیت‌هایی که در آن آموزش می‌بیند، تشابه وجود داشته باشد (صص. ۱۸-۱۷). در حال حاضر، دیدگاه‌های تایلر در این زمینه به‌رغم قدیمی بودن هنوز هم به‌طور گسترده‌ای تصدیق می‌شود. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزان بیشتر زمانی یاد می‌گیرند که موقعیت‌های مدرسه‌ای و زندگی خارج از مدرسه شبیه هم بوده و آنچه در مدرسه یاد گرفته‌شده برای زندگی خارج از مدرسه نیز قابلیت کاربرد داشته باشد.

۳- **پیشنهادهای متخصصان موضوعات درسی:** در تدوین اهداف برنامه درسی بایستی درباره اینکه در هر رشته چه دانش و نظریه‌ای بااهمیت‌ترین است، از متخصصان امر اطلاعاتی کسب شود (لوننبرگ، ۲۰۱۱، ص. ۱). اهداف برنامه درسی حاصل نظرات متخصصان است. در این راستا، تایلر (۱۹۴۹) اشاره می‌کند که بهره‌گیری از متخصصان در تدوین اهداف برنامه درسی، برنامه درسی را به‌روز و علمی نگه می‌دارد. او یادآور می‌شود که متخصصان هر رشته معتبرترین منبع برای

1 . Oliva & Gordon

2 . Ralph Tyler

3 . Thompson et al

4 . Lunenburg

پاسخ قانع‌کننده به این پرسش که چه موضوعاتی برای یادگیری فراگیران مناسب‌اند به حساب می‌آیند، چراکه آن‌ها فهم وسیعی از موضوعات رشته‌ای داشته و نسبت به مزایا و آثار آن آگاه هستند.

در جمع‌بندی سه منبع یادشده برای تدوین اهداف برنامه درسی باید گفت همان‌طور که تایلر<sup>۱</sup> (۱۹۴۹)، لی<sup>۲</sup> (۱۹۹۸)، لی<sup>۳</sup> (۲۰۰۲)، و لیبوویش<sup>۴</sup> (۱۹۹۲) تأکید کرده‌اند، استفاده از صرفاً یک منبع برای تدوین اهداف، کارساز نبوده و تلفیق هر سه منبع به‌طور متوازن پیشنهاد می‌شود. نحوه تعامل منابع سه‌گانه با یکدیگر بسیار مهم است. درواقع، برنامه ریزان درسی با نگاه از طریق هر منبع و شناخت ارتباط متقابلی که بین آن‌ها وجود دارد، این امکان را خواهند داشت که نیازها، خواسته‌ها و استلزامات همه شرکا یا سهام‌داران برنامه درسی را برآورده کنند.

### دیدگاه‌ها، دستاوردها و چالش‌ها درباره اهداف آموزشی

اندیشمندان قلمرو برنامه درسی دیدگاه‌ها و دستاوردهای مختلفی در خصوص اهداف آموزشی در برنامه درسی دارند. در این راستا، رالف تایلر (۱۹۴۹) از مشاهیر متقدم قلمرو برنامه‌ریزی درسی بخش عمده کتاب «اصول اساسی برنامه درسی و آموزش» را به مبحث «انتخاب اهداف آموزشی» اختصاص داده است. این بدان علت است که اهداف مهم‌ترین معیارها را برای هدایت دیگر فعالیت‌های برنامه درسی فراهم می‌کند. او در شرح اهداف آموزشی، شش مؤلفه مهم را مطرح کرده است. در سه مؤلفه نخست، سه منبع متفاوت معرفی شده که اهداف آموزشی از آن‌ها نشأت می‌گیرد. "این سه منبع عبارت‌اند از: فراگیران، زندگی معاصر خارج از مدرسه، و متخصصان موضوعی. تایلر معتقد بود هیچ منبعی، به‌تنهایی برای ارائه یک مبنا جهت تصمیم‌گیری‌های منطقی درباره اهداف مدرسه، کفایت نمی‌کند" (ص ۵). او در مؤلفه چهارم و پنجم، به کاربرد فلسفه تربیتی مدرسه و روان‌شناسی یادگیری به‌عنوان صافی انتخاب اهداف مناسب پرداخته است. سرانجام در مؤلفه ششم، روش‌های بیان و تدوین اهداف را به‌منظور تسهیل انتخاب تجربیات یادگیری، ارائه کرده است. به‌زعم تایلر، "مؤثرترین شکل بیان اهداف، بیان آن‌ها به‌صورت رفتاری است" (ص ۴۶). از جمله چالش‌های دیدگاه تایلر در باب اهداف آموزشی این است که او بر ایده "یادگیری به‌عنوان نتیجه قصد شده و کنترل‌شده یا نتیجه‌ای که می‌تواند اندازه‌گیری شود" تأکید کرده و همان‌طور که ویلیام دال<sup>۴</sup> (۱۹۹۳)، اشاره کرده یادگیری و برنامه درسی به‌عنوان فرایند- که در آن اهداف نه به‌صورت از پیش تعیین‌شده بلکه از فرایند و درون عمل سر برمی‌آورند- را مورد غفلت قرار داده است.

بنجامین بلوم<sup>۵</sup> و گروهی از همکاران<sup>۶</sup> او شاید شناخته‌شده‌ترین افراد در زمینه مطالعه هدف‌های آموزشی به حساب می‌آیند. همان‌طور که شیلز<sup>۷</sup> (۲۰۰۱) نقل کرده، انجمن روان‌شناسی آمریکا در سال ۱۹۴۸ گروهی از متخصصان حوزه ارزشیابی را مأمور کرد تا سودمندی نظام طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی در برنامه درسی را بررسی کنند. پس از مطالعات اولیه، اعضای گروه دریافتند که هدف‌های آموزشی می‌توانند در سه طبقه یا حیطه قرار گیرند: شناختی، عاطفی، و روانی- حرکتی. پس از مشخص شدن این سه حیطه، گروه تحقیقاتی با انتشار نخستین کتاب راهنما در این باره، توصیف

1. Ley

2. Lee

3. Hlebowitsh

4. William Doll

5. Benjamin S. Bloom

6. group of college

7. Shields

مختصری از این سه حیطه ارائه کردند. بدین صورت که حیطه شناختی هدف‌هایی را دربر می‌گیرد که با یادآوری یا بازشناسی دانش و رشد مهارت‌های ذهنی سروکار دارند. هدف‌های حیطه عاطفی توصیف‌کننده تغییرات در علائق، نگرش‌ها، ارزش‌ها، و رشد قدردانی و قضاوت شایسته هستند. درنهایت هدف‌های حیطه روانی- حرکتی بر مهارت‌های حرکتی و یدی متمرکز هستند. پس‌از این مراحل، گروه تحقیقاتی برای تسهیل کارشان، کمیته‌هایی را تشکیل دادند تا هر یک از حیطه‌های هدف‌ها را به‌طور جداگانه مورد مطالعه قرار دهند. بنجامین بلوم به همراه چهار نفر از همکارانش به نام‌های ماکس انگلهارت، ادوارد فرست، واکر هیل، و دیوید کراتول<sup>۱</sup> در یکی از کمیته‌ها کار تحلیل هدف‌های حیطه شناختی را بر عهده گرفتند. بدین منظور آن‌ها کتاب "راهنمای نخست طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی: هدف‌های حیطه شناختی"<sup>۲</sup> را در سال ۱۹۵۶ منتشر کردند. در این کتاب، هدف‌های حیطه شناختی به‌صورت سلسله مراتبی در شش طبقه دانش، درک و فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب، و ارزشیابی جای گرفتند. پس‌از این، دیوید کراتول، بنجامین بلوم، و برترام ماسیا<sup>۳</sup> کتاب "راهنمای دوم طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی: هدف‌های حیطه عاطفی"<sup>۴</sup> را در سال ۱۹۶۴ منتشر کردند. آن‌ها هدف‌های حیطه عاطفی را به‌صورت سلسله مراتبی در پنج طبقه دریافت کردن، پاسخ دادن، ارزش‌گذاری، سازمان دادن ارزش‌ها، و درونی کردن ارزش‌ها قرار دادند. اعضای کمیته، پیشینه‌ای برای هدف‌های حیطه روانی حرکتی پیدا نکرده و نتوانستند کتاب راهنمای سوم را برای این حیطه تدوین کنند. لذا افراد دیگری این مأموریت را بر عهده گرفتند. برای مثال، الیزابت سمپسن<sup>۵</sup> (۱۹۷۲) اثری تحت عنوان "طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی در حیطه روانی حرکتی"<sup>۶</sup> به نگارش درآورد. او در این کتاب، هدف‌های حیطه روانی حرکتی را در هفت طبقه ادراک، آمادگی، پاسخ هدایت‌شده، مکانیسم، پاسخ پیچیده آشکار، انطباق، و ابتکار جای داد.

آیزنر شاگرد بلوم، اندیشمند دیگری است که از منظری متفاوت به هدف‌های آموزشی در برنامه درسی نگریده است. او این هدف‌ها را در سه قالب رفتاری<sup>۷</sup>، حل مسئله‌ای<sup>۸</sup>، و پیامدهای آشکارشده<sup>۹</sup> قرار داده است. وی در اشاره به هدف‌های رفتاری خاطر نشان می‌کند که رفتارگرایان معتقدند اگر هدف‌ها واضح و قابل اندازه‌گیری نباشند، هم ارزیابی برنامه غیرممکن می‌شود و هم نمی‌توان مواد، محتوا و یا روش‌های تدریس مناسب را تعیین کرد (آیزنر، ۱۹۹۴). آیزنر توجه زیاد و بیش‌از حد به این اهداف را به خاطر محدودیت‌هایی که دارند، مخاطره‌آمیز دانسته است. او در باب محدودیت‌های اهداف رفتاری چنین می‌گوید: «تعبیر من از این محدودیت‌ها، محکومیت همه‌جانبه آن‌ها در کاربردشان نیست بلکه کوششی است جهت فراهم آوردن درکی عالمانه‌تر از آن‌ها. به‌زعم او، یکی از محدودیت‌های هدف‌های رفتاری، محدودیت آن‌ها در سخن گفتن از خودشان است که صرفاً زبان استدلال را بکار می‌گیرند. درست است که در بسیاری از تجربیات، زبان استدلال کارکرد خوبی دارد، اما برای تجربیات کیفی و ظریف انسانی مانند دانش درباره احساس، حالات فهم و ادراک، مناسب تلقی نمی‌شود. محدودیت دوم این است که کسانی که اهداف رفتاری را ارزشیابی می‌کنند، اغلب استانداردها را برای قضاوت کردن در تمام فعالیت‌ها- اعم از کمی و کیفی- بکار می‌برند. استانداردها مقیاس هستند و در اندازه‌گیری کمیت‌ها و قضاوت درباره آن‌ها بکار می‌روند، لیکن باید توجه داشت کیفیاتی مانند کیفیت زیبایی‌شناسی در

1. Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill, and David R. Krathwohl

2. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Objectives Handbook I: Cognitive Domain

3. Bertram B. Masia

4. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Objectives Handbook II: Affective Domain

5. Elizabeth Simpson

6. The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain

7. Behavioral Objective

8. Problem-Solving Objectives

9. Expressive Outcomes

نقاشی، مباحثات کلامی، سبک‌های تفکر، و روش‌های تفسیر و تحلیل نمی‌توانند به‌وسیله استانداردها اندازه‌گیری شوند. محدودیت سوم این است که در بیان هدف‌ها به‌صورت رفتاری، گفته می‌شود که صراحت بخشیدن به هدف‌ها یک روش عقلانی است که حتماً باید در برنامه‌ریزی درسی مورد توجه قرار گیرد. در حالی که این روش عقلانی، همان تفکر خطی و مبتنی بر ابزار-اهداف است، که ریشه در عقلانیت فنی دارد» (آیزنر، ۱۹۹۴، صص ۱۱۵-۱۱۳). آیزنر در جای دیگر، خاطرنشان می‌کند که هدف‌های رفتاری صرفاً برای آموزش مهارت‌های قابل‌اندازه‌گیری می‌تواند مناسب باشد و برای تعقیب حوزه‌های یادگیری سطح بالا و کیفی مانند خلاقیت و قضاوت اخلاقی کارایی لازم را ندارد (آیزنر، ۱۹۶۷).

هدف‌های حل مسئله‌ای از دیگر هدف‌های آموزشی در برنامه درسی است که آیزنر به آن پرداخته است. به اعتقاد آیزنر، هدف حل مسئله‌ای کاملاً متفاوت از هدف رفتاری است. در هدف حل مسئله‌ای یک مسئله معین مطرح می‌شود. برای مثال چگونه می‌توان با بودجه موجود، تنوع و کیفیت غذاهای مدرسه را افزایش داد؟ پس از طرح مسئله، راه‌حل‌هایی برای آن پیشنهاد می‌شود. باید توجه داشت که راه‌حل‌های پیشنهادی برای یک مسئله، قطعی نیستند. نکته قابل‌ذکر اینکه، کاربرد هدف‌های حل مسئله‌ای جایگاه ویژه‌ای به فرایندهای عالی شناختی و ذهنی می‌بخشد (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۱۱۶).

سومین گونه از هدف‌های مورد نظر آیزنر، "پیامدهای آشکار شده" است. در این زمینه آیزنر اشاره می‌کند که به‌جای واژه "هدف‌ها" از واژه "پیامدهای آشکار شده" استفاده شود چرا که خواه‌ناخواه، پیامدها حاصل خواهند شد ولی هدف‌ها حالت ارادی و قصد شده دارند. به‌زعم آیزنر، برخی از موضوعات با اهداف رفتاری و اهداف حل مسئله‌ای قابل توصیف نیستند. در چنین موضوعاتی، تدارک فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده معنایی ندارد و در عوض فراهم کردن زمینه‌های بروز "فعالیت‌های خودجوش و پیش‌بینی نشده" بسیار حائز اهمیت است. بدین ترتیب، برنامه‌درسی و آموزش همیشه نباید مبتنی بر اهداف مشخص و برنامه‌ریزی شده باشد، بلکه در مدرسه باید بستری جهت انجام فعالیت‌های خودجوش و البته سودمند برای دانش‌آموزان فراهم شود (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۱۱۸).

استنهاوس<sup>۲</sup> یکی دیگر از اندیشمندان است که بحث هدف‌های آموزشی در طراحی برنامه درسی را مورد مطالعه قرار داده است. او با حمایت از رویکرد فرایندی در طراحی برنامه درسی، این ادعا که استفاده از اهداف رفتاری در برنامه‌ریزی درسی تلاشی است برای بهبود عمل را فاقد توجیه عقلانی می‌داند. بهبود عمل در فرایندی حاصل می‌شود که معلمان و دانش‌آموزان در یک فضای باز و آزادانه از قابلیت‌های خود برای تدریس و یادگیری استفاده کنند، نه اینکه دستورالعملی برای انجام رفتارهای خاص دریافت کنند. استنهاوس اشاره می‌کند که به‌کارگیری اهداف رفتاری برای موضوعاتی چون اطلاعات خام و یادآوری (برای مثال اطلاعات درباره اجزاء و عناصر یک فرایند شیمیایی یا یادآوری آن) و همچنین کارآموزی و مهارت‌ها (برای مثال مهارت تایپ کردن)، مناسب بوده، لیکن برای موضوعات مربوط به دانش در سطوح عالی و نگرش مناسب نیستند. در این حوزه‌ها، استفاده از رویکرد فرایندی در تدوین اهداف پیشنهاد می‌شود (استنهاوس، ۱۹۷۱؛ ۱۹۷۵).

---

1. Expressive Activities

2. Stenhouse



## نتیجه‌گیری

هدف یکی از عناصر اساسی برنامه‌ریزی درسی است. این عنصر به‌عنوان عامل اثرگذار در تدوین سایر عناصر برنامه درسی نیز به‌حساب می‌آید. برای تعیین اهداف برنامه درسی باید منابع آن را شناخت و بر اساس اطلاعاتی که از این منابع به دست می‌آید، هدف را تعیین کرد. همان‌طور که تایلر (۱۹۴۹) و لوننبرگ (۲۰۱۱)، اشاره کرده‌اند نیازهای یادگیرنده، نیازهای جامعه و پیشنهادهاى متخصصان موضوعات درسی سه منبع اصلی تعیین اهداف است که بایستی به‌طور متوازن مورد توجه قرار گیرند. در خصوص اهداف برنامه درسی همان‌طور که آیزنر (۱۹۹۴)، ریتز (۲۰۱۴)، اندرسون و همکاران (۲۰۰۰)، نودینگز (۲۰۰۷) یادآور شده‌اند، به‌طور کلی سه نوع دسته‌بندی وجود دارد: هدف غایی که ارزش‌های یک جامعه را در مورد برنامه‌های درسی منعکس می‌کند، هدف کلی که نسبت به هدف غایی، خردتر بوده و در پایان یک دوره آموزشی در سطح مدرسه قابل تحقق است، و در نهایت هدف عینی/آموزشی یا آنچه انتظار می‌رود در نهایت به‌عنوان تغییرات رفتاری در یادگیرندگان ظاهر شود. اهداف آموزشی در سه حیطة یادگیری قابل‌پیگیری هستند: شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی. هر سه حیطة باهم مرتبط هستند و هنگام تدوین اهداف آموزشی باید مورد توجه قرار گیرند. علاوه بر این، همان‌طور که آیزنر (۱۹۹۴) اشاره کرده، هدف‌های آموزشی در سه شکل رفتاری، حل مسئله‌ای و پیامدهای آشکار شده بیان می‌شوند. نکته قابل‌ذکر اینکه، نباید منحصرأ و برای تمام موضوعات درسی از اهداف رفتاری استفاده شود. ظرفیت‌های برنامه درسی به‌غیر از حوزه‌های یادگیری مهارتی و فرایندهای شناختی سطح پایین، همان‌طور که استنهاوس (۱۹۷۱ و ۱۹۷۵)، خاطر نشان کرده، در سایر حوزه‌ها از طریق هدف‌های رفتاری نمی‌تواند بروز و ظهور پیدا کند. از این‌رو، در طراحی برنامه درسی ضروری است هدف‌های رفتاری به شکل محدود و متناسب با جنس موضوعات درسی و ویژگی موقعیت تربیتی، صرفاً برای حوزه‌های یادگیری مهارتی و حوزه‌های یادگیری شناختی در سطوح پایین مورد استفاده قرار گیرد و برای توسعه و تقویت مهارت‌های عالی شناختی از قبیل تفکر، حل مسئله، یادگیری نحوه یادگیری، توسعه ارزش‌ها و عواطف از رویکردهای بدیل مانند هدف‌های حل مسئله‌ای و هدف‌های انعطاف‌پذیر یا قابل‌تغییر در حین تدریس استفاده شود.

## منابع

- Anderson, L.W. and David Krathwohl, D.R. et all (2000). *A taxonomy for learning, Teaching and Accessing: A Revision of Bloom Taxonomy of Educational objectives*. New York Allyn & Bacon.
- Babalola, O. (2014). *Aims, Goals AND Objectives: A Tripod of Educational Focus in Curriculum Development*. *Journal of Social Science Research*, 5(3), 803-810.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Doll, Jr., W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (1967). *Educational objectives: help or hindrance?*. *School Review*, 75(3), pp. 250-260

- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination*, Macmillan, New York.
- Hlebowitsh, P. S.(1992). *Amid behavioural and behavioristic objectives: Reappraising appraisals of the Tyler Rationale*. Journal of Curriculum Studies. 24(6), 533-547.
- Klein, M.F. (1991). *A conceptual framework for curriculum decision making*. In M.F. Klein (Ed.), *The politics of curriculum decision making: Issues in centralizing the curriculum* (pp. 1-41). New York: State University of New York Press.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Lee, C. (2002). *Competences in clothing and textiles needed by beginning family and consumer science teachers*. Journal of Family and Consumer Sciences Education, 20, 27-31. Retrieved April 15, 2003, from <http://www.natefcs.org>
- Ley, C. (1998). *Influence policy makers about secondary family and consumer sciences programs*. Journal of Family and Consumer Sciences, 90(4), 21-25.
- Lunenburg, F. (2011). *Instructional planning and implementation curriculum goals and instructional objectives*. *Schooling*, 2 (1), 1-4.
- Noddings, N. (2007). *Aims, Goals, and Objectives*. Encounters In Theory And History Of Education, 8. Retrieved from <http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/571/751>
- Oliva, P., & Gordon, W. (2013). *Developing the Curriculum*. Boston: Pearson.
- Ritz, J. (2014). *Note taking Guide: Aims, Goals and objectives*. Old Dominion University.
- Rummel, E. (2008). *Constructing cognition*. American Scientist, 96(1), 80-82.
- Schwab, J. J. (1969). *The practical: A language for curriculum*. School Review, 78, 1–23.
- Shields, R W. (2001). 1965 *Benjamin Bloom publishes Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. In Daniel Schugurensky (Ed.), *History of Education: Selected Moments of the 20th Century* [online]. Available: [http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel\\_schugurensky/assignment1/1965bloom.html](http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1965bloom.html)
- Simpson, E.J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*. *The Psychomotor Domain*. 3:43-56. Gryphon House.
- Stenhouse, L. (1971). *Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning*, Paedagogica Europaea:(6). Pp 73–83.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Thompson, S., Kushner Benson, S., Pachnowski, L., & Salzman, J. (2001). *Decision-making in planning and teaching*. New York: Longman.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.