

منطق تایلر و سرقت ادبی: یک تحلیل تطبیقی از کتاب منطق و نسخه بازبینی شده آن

فاطمه اسداللهی^۱، محمود مهر محمدی^۲

پذیرش نهایی: ۹۶/۲/۱۱

تاریخ دریافت: ۹۵/۲/۲۹

چکیده

کتاب «اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی» تایلر یکی از چالش برانگیزترین اثر در حوزه برنامه ریزی درسی است که مورد نقد گروه های مختلف قرار گرفته. منتقدان از یک سو، آن را «سرقت ادبی» و برگرفته از آثار دیگر صاحب نظران و از سوی دیگر، سوال هایش را سرمنشاء مهندسی سازی برنامه درسی می دانند. مطالعه حاضر دو هدف اصلی را دنبال می کند. یکی، بررسی ارزیابی هایی دیدگاه های متفاوت نسبت به منطق و دیگری، باز ارزیابی این اثر با مقایسه آن و نسخه بازبینی شده اش توسط نگارنده تا شاید به برخی از تفاسیر ناقدان پاسخ داده شود. بنابراین، محقق با وظایف ارزیابی، مقایسه کردن و ارائه بدیل ها از روش کاوشگری فلسفی (نقد توسعی) با هدف ابهام زدایی، فهم و شفاف سازی برنامه درسی مبتنی بر تعیین اهداف تایلر استفاده کرده است. یافته ها نشان می دهد، ارمغان منطق تایلر برای تعلیم تربیت کشور ها شامل فوایدی نظیر، توجه به ارزش ها، توجه به تفاوت های فردی، تربیت معلم فکور، تربیت دانش آموز فکور و توجه به علائق آنها، توجه به تخصص گرایی در کنار آموزش عمومی، تلفیق نظریه و عمل، توجه به حل مسئله و معایبی چون، توجه فراوان به اهداف تجویزی، عدم توجه به مشارکت دانش آموزان در انتخاب راهبرد های یادگیری، توجه زیاد به ارزشیابی پایانی بوده است. در نتیجه منطق تایلر به عنوان راهنمای توسعه برنامه درسی همانند یک چهارچوبی تلقی می شود که سازه های آن می تواند سخت و محکم یا انعطاف پذیر باشد.

کلیدواژه ها: منطق تایلر، ارزیابی منطق، باز ارزیابی منطق، تحلیل تطبیقی

مقدمه

رالف تایلر^۳ یکی از معروف ترین نظریه پردازان حوزه برنامه درسی در عصر خود به حساب می آید. اگر چه وی دارای هفتصد مقاله و مولف شانزده اثر مهم است، با چاپ اثر گذارترین کتاب معروفش با عنوان «اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی» در سال ۱۹۴۹، شهرت جهانی کسب نمود. هشتاد و چهار عضو از هشتاد و هشت اعضای خبره گان برنامه درسی انتخاب شدند تا کتاب منطق تایلر را ارزیابی کنند. آنها پس از بررسی دقیق، آن

^۱ - نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس f_asadollahi709@yahoo.com

^۲ - استاد گروه علوم تربیتی رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس Mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

^۳ - Ralph Tyler

را به عنوان یک اثر مهم و قابل توجه در رشته برنامه درسی معرفی کردند. در حالی که فقط پنج نفر از این تعداد افراد به کتاب «دموکراسی و آموزش» دیویی^۱ رای دادند. منطق تایلر به شش زبان زنده دنیا ترجمه گردید (شین،^۲ ۱۹۸۱). این کتاب به مدت سی سال در قرن بیستم یکه تاز میدان آموزشی بوده است. تایلر در یک دوره از پژوهش سنگ تمام گذاشته است (گودلد،^۳ ۱۹۶۶). هیچ کس نمی تواند بدون توجه به کار تایلر، گزارشی ارائه دهد که در آن جایگاه برنامه درسی مشخص شده باشد (آیزنر،^۴ ۱۹۹۴). کار تایلر کمی شبیه کار شکسپیر است؛ ما نمیدانیم که او را به عنوان شاعر معرفی کنیم یا نمایش نامه نویس، علاوه بر این که وی کتاب «راهنمای طراحی برنامه ریزی درسی» را نوشته، تحقیقات پیشرفته فراوانی نیز درباره «سیاست های آموزشی» انجام داده است (کیستر،^۵ ۱۹۷۸). اثر تایلر به عنوان نقطه اوج یک دوره از ساخت برنامه درسی همواره مورد توجه بوده است (مک نیل،^۶ ۱۹۹۰). کتاب «اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی» با نفوذترین کتاب درسی قرن بیستم است (مارشال و همکاران،^۷ ۲۰۰۰). حتی کلیبارد به عنوان جدی ترین منتقد تایلر، علی رغم اینکه اظهار کرده «الگوی تایلر در خصوص تدوین یک برنامه درسی، یک الگوی جامع برای برنامه ریزی درسی نیست، وی اعتراف می کند که منطق تایلر به خاطر داشتن اصول آشکار جایگاه رفیعی پیدا کرده است» (کلیبارد،^۸ ۱۹۷۰). با این حال، تفاسیر غیر منصفانه ای از سوی منتقدان در زمینه خط فکری و اثر وی انجام شده است. گاهی اوقات کمک هایش به حوزه برنامه درسی به رسمیت شناخته نشده است. کتاب تایلر فاقد منبع و ماخذ است. چهار سوال اساسی منطق ۱۹۴۹، خیالی و ممکن است «سرقت ادبی» باشد. آنها توسط هیلدا تابا^۹ در سال ۱۹۴۹ بسط داده شدند (پاینار،^{۱۰} ۲۰۱۳). تایلر فکر می کند که خودش تنها نویسنده کتاب «انجیل ساخت برنامه درسی» است و به راستی تصور می کند، «اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی» وحی منزلی است که بر سرزمین آمریکا نازل

¹⁻ Dewey

²⁻ Shane

³⁻ Goodlad

⁴⁻ Eisner

⁵⁻ Kiester

⁶⁻ McNeil

⁷⁻ Marshall

⁸⁻ Kliebard

⁹⁻ Hilda Taba

¹⁰⁻ Pinar

شده است. حتی انجیل هم توسط چند نویسنده تحریف شده است (جکسون، ۱۹۹۲). جنبش نو مفهوم گرایان با اظهار این که منطق تایلر تفکر برنامه درسی را محدود می کند، به نقد آن می پردازد. آنها براین باورند که منطق تایلر از لحاظ کیفیت «رفتار گرایانه» است و از لحاظ منطقی از ذهنیت صنعتی در برنامه حمایت می کند (لبوئیش، ۱۹۹۲). منطق تایلر با قدرت از سودمندی کار آیی اجتماعی دفاع کرده است (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵). تایلر در حالی که به بد فهمی از منطقی اذعان نموده، هرگز پاسخ جدی به ارزیابی آنها ارائه نداده است. انتقاد های پی در پی از کتاب او نشاندهنده اهمیت آن در رشته برنامه ریزی درسی است. اگر چه ۵۰ سال بعد از انتشار کتاب، منطق تایلر به عنوان کانون اسناد رشته برنامه درسی باقی مانده است، ۲۵ سال بعد از انتشار «اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی»، تایلر شروع به بازبینی و توسعه آن نمود تا تلویحاً به اهمیت منطق خود بپردازد و مناقشات منتقدان خود را توجیه نماید. ما در این مقاله سعی می کنیم علاوه بر ارائه ارزیابی دیدگاه های نو مفهوم گرایان از جمله، پاینار و کلیبارد از ساختار و محتوای کتاب منطق ۱۹۴۹، یک تحلیل مقایسه ای نیز از منطق و نسخه بازبینی شده و ناتمام آن در سال ۱۹۷۰ انجام دهیم تا نه تنها شباهت ها و تفاوت های این دو متن مشخص گردد، بلکه پاسخی باشد بر بخشی از انتقاد های موجود و کمکی باشد بر درک بهتر آن.

روش

در پژوهش حاضر از روش کاوش فلسفی انتقادی استفاده شده است. پژوهشگر نقش بررسی برهان ها، توجیهات و نقادی سیاست ها، شیوه های عمل و نیز تحولات و یافته های پژوهشی برنامه درسی و ارائه بدیل های آنها را بر عهده دارد. ویل^۳ (۱۹۸۸) جستجوی مبنای منطقی، شیوه های استدلال، ارزش های راهنما (هنجار هایی که بر اندیشه ها و اعمال حاکم هستند) را حاکمیت تامل فلسفی بر عمل خوانده است. هر گاه این تفحص از طریق فلسفه تعلیم و تربیت دنبال شود؛ نقد توسعه خوانده می شود. هرست^۴ (۱۹۷۴) ابهام زدایی، فهم و شفاف سازی را از اهداف این روش می داند و ادعا می کند که ما تنها در صورتی می توانیم برنامه درسی خوبی طراحی و اجرا کنیم که تصور روشن از اهداف کلی و جزئی برنامه درسی داشته باشیم. یکی از مقاصد

¹- Jackson

²- Hlebowitsh

³- Will

⁴- Hirst

فلسفی انتقادی افزودن فهم است، اما آگاهی و فهم کافی نیست. چنان که فیش^۱ (۱۹۵۶) متذکر شده، ما بدون داشتن بدیل هایی نمی توانیم نهاد ها را به قدر کافی نقادی کنیم. در بطن فرآیند های تاملی پیشنهادی شواب^۲ (۱۹۷۸) این هدف نهان است که برای مورد هایی که به عنوان نابسند مورد انتقاد واقع می شوند، باید فراتر رفت و بدیل هایی را ابتکار و پیشنهاد داد. ابرگ^۳ (۱۹۸۲) ادعا می کند که هدف نهایی نقد تربیتی، همانا کاوش فلسفی انتقادی، بهبود عمل تربیتی است. بهبود بخشیدن عمل تربیت در نتیجه کاوشگری فلسفی انتقادی، همچنین مستلزم آن است که کاوشگری توصیه هایی یا دست کم بحثی درباره دلالت های ضمنی یافته ها را به منظور بهبود عمل در بر داشته باشد. وایز^۴ (۱۹۷۷) برای محقق ساختن بهبود عمل تعلیم و تربیت، سیاست گذاری تربیتی موثر تر را پیشنهاد می کند. چنین سیاست هایی به این بستگی دارد که بین عقلانی کردن و افراط در عقلانی جلوه دادن تمایز قائل شویم. بنابراین روش کاوشگری فلسفی انتقادی عهده دار رسالت ابهام زدایی، شفاف سازی، بالا بردن فهم و درک تدارک بدیل، فراتر رفتن، راهبرد شدن به سوی عقلانیت در تقابل عقلانیت افراطی، توجیه توصیه های سیاست های برنامه درسی و سرانجام بهبود عمل تربیت و برنامه درسی در ضمن آن است (شورت^۵؛ ۱۹۹۱؛ ترجمه مهر محمدی، ۱۳۷۳).

گاریسون^۶ (۱۹۸۴) سه وظیفه عمده که ناقدان فلسفی در نقادی سنت توسعی اعمال می کنند را مشخص می کند. وظیفه اول شامل تشریح انتقاداتی است درباره مفروضات سنتی صورت گرفته است. در پژوهش حاضر نیز محقق الگوی برنامه درسی تایلر را از دیدگاه های ناقدان مورد بررسی قرار می دهد تا مفروضات بنیادین تشکیل دهنده زیر ساخت این پارادایم برنامه درسی مشخص گردد. وظیفه دوم کاوشگر فلسفی انتقادی در این شیوه نقادی مقایسه است (مک میلان و گاریسون^۷؛ ۱۹۸۴). هیچ سنتی نه در خلاء به وجود می آید و نه در آن ادامه حیات می دهد. به منظور فهم بهتر سنت برنامه درسی تایلری محقق منطق ۱۹۴۹ (پارادایم عقلانی) را با نسخه بازبینی شده آن در سال ۱۹۷۰ (پارادایم عملی) مورد مقایسه و بحث قرار داده است. وظیفه سوم پژوهشگر فلسفی

¹⁻ Fisch

²⁻ Schwab

³⁻ Oberg

⁴⁻ Wise

⁵⁻ Short

⁶⁻ Garrison

⁷⁻ Macmillan

انتقادی به منظور کمک به بهبود علمی تربیت، از جمله برنامه درسی، در فرآیند مقایسه از هنجار ها بهره می گیرد، مثلاً آیا سنت های برنامه درسی عقلانی یا عملی تایلر می تواند همه مشکلات مهم برنامه درسی را حل کند؟ یعنی چیزی که لودن آن را «پیشرو بودن» سنت پژوهشی می خواند و شامل یک پارادایم در پاسخگویی به پرسش ها یا حل مسئله هایی است که در حوزه برنامه درسی اهمیت حیاتی دارد. از این رو، پژوهش حاضر ضمن بررسی تحلیل هایی که از منطق صورت گرفته است، به مقایسه مباحث کتاب منطق ۱۹۴۹ تایلر و نسخه بازبینی ۱۹۷۰ (هدف از نگارش متن، چهار سوال اساسی منطق، اهداف آموزشی، فراگیر، زندگی معاصر، نظر متخصصان، نقش فلسفه، نقش روانشناسی) پرداخته و سعی دارد، در فرآیند مقایسه انتقادات تند منتقدان را تعدیل نماید. چرا که دیدگاه تایلر با وجود نقایص و کمبود هایش، قوی ترین اصول و مبانی را در حوزه برنامه درسی به ارمغان آورده است.

منطق تایلر

تایلر (۱۹۴۹) در منطق برنامه ریزی درسی خود روش های مواجهه با چهار سوال اساسی زیر را مورد بررسی قرار داده است: ۱- مدارس باید در جستجوی دستیابی به چه اهدافی باشند؟ ۲- برای دستیابی به این اهداف، تجربیات یادگیری باید چگونه انتخاب شوند؟ ۳- چگونه می توان این تجربیات تربیتی را به منظور اثر بخشی آموزش سازماندهی کرد؟ ۴- چگونه می توان این تجربیات اثر بخش آموزشی را ارزشیابی نمود؟

زمینه های اجتماعی - فردی موثر در ایجاد منطق ۱۹۴۹

چند عامل مهم در شکل گیری منطق تایلر موثر هستند (استانلی؛ ۲۰۰۹). عامل اول، شخص تایلر است. او بواسطه انجام فعالیت های فراوان در زمینه های متفاوت و داشتن تخصص های شغلی متعدد چون: معلم، پژوهشگر، مدیر، موسس نهاد ها، سیاست گذار، سخنران و مشاور رئیس جمهور، همواره یک یاد گیرنده فعال بود (شوبرت و همکاران؛ ۱۹۸۶). دوم، عامل اجتماعی افزایش تعداد دانش آموزان آماده ورود به دانشگاه باعث شده بود، تنها ۲۰ درصد آنها در این موسسات قبول شوند و بقیه ترک تحصیل کنند (مرکز ملی آمار آموزش و پرورش، دی، ان، ۱۸۹۳). مجلات آن زمان عنوان «نسل گم شده» به این گروه از جوانان داده بودند (کریدل

1- Stanley

2- Schubert

وهمکاران، ۲۰۰۷). عامل سوم، مسائل و مشکلات برنامه درسی در دهه ۱۹۳۰ بود. در آن زمان، یک مبنای منطقی برای توسعه برنامه درسی وجود نداشت و آمریکا از فقدان اهداف اصولی برنامه درسی و آموزشی در مدارس رنج می برد (تایلر، ۱۹۸۶). تایلر به منظور پاسخ گویی به این نیازها، یک طرح کلی درباب توسعه برنامه درسی بر روی دستمال سفره شرح داد (تایلر، ۱۹۸۶).

تفاسیر و مباحث پیرامون منطق تایلر

منطق تایلر همواره مورد نقد و بررسی قرار گرفته است و مناقشات انجام شده در سه دهه اخیر نه تنها باعث توسعه برنامه درسی شده است، بلکه حتی از دیدگاه برخی دانشمندان، یک نو مفهوم گرایی را در این رشته ایجاد نموده است. اگرچه مجموعه مباحثات بین کلیبارد و لبوئیش، شناخته شده ترین نقد ها در این زمینه به حساب می آید، توجه به ارزیابی جدید پاینار در زمینه سر منشاء، محتوا، ساختار و اعتبار یافتن کتاب تایلر، نیز حایز اهمیت است.

یکی از ویژگی های رشته برنامه ریزی درسی فقدان دیدگاه های تاریخی در این حوزه است (کلیبارد، ۱۹۷۰؛ به نقل از پاینار، ۲۰۱۳). در سال ۱۹۳۰، وقتی که سه همکار - مایک گینز^۱، هیلدا تابا و تایلر - سر میز نهار کاری درباره توسعه برنامه درسی گفتگو می کردند، ناگهان چهار سوال خیالی منطق، در ذهن تایلر خطور نمود و او آنها را بر روی دستمال سفره نگاشت. شاید، تایلر به این سوال ها فکر نکرده، فقط آنها را بر روی دستمال نوشته باشد (کرایدل و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از پاینار، ۲۰۱۳). این کتاب کوچک تلاش می کند تا منطقی را برای بازبینی، تحلیل و تفسیر برنامه درسی و برنامه آموزشی بیان کند (تایلر، ۱۹۴۹؛ به نقل از پاینار، ۲۰۱۳). به زعم تایلر منطقی وجود دارد و او می خواهد آن را توضیح دهد؛ در صورتی که مولف بدون این که آن را شرح دهد، بلافاصله، به طرح چهار سوال اساسی می پردازد و تاکید می کند، برای توسعه منطق «باید» به آنها پاسخ داده شود. استفاده او از واژه «باید» یعنی ارزیابی منطق های دیگر وقت تلف نمودن است (پاینار، ۲۰۱۳). تایلر در مصاحبه ای اعلام می کند: «من این کتاب کوچک را به عنوان کتاب تالیف نکردم، بلکه از آن به منظور راهنمای تدریس در کلاس های دانشگاه شیکاگو استفاده می کردم. بعداً، فهمیدم که انتشارات دانشگاه، منطق را

¹- Kridel

²- Mackenzie

چاپ و تکثیر کرده است» (تایلر، ۱۹۹۰؛ به نقل از کوردورو و همکاران، ۲۰۰۴). پاینار می پرسد، آیا تعهدات قانونی، دانشگاه شیکاگو را ملزم نمی دارد تا قبل از انتشار کتاب با پرفسور تایلر مشورت کند؟ درست است که وی هرگز، در کتاب منطق ۱۹۴۹، ادعا نکرده است که مولف چهار سوال است، اما خود را تنها نویسنده اثر می داند. تایلر «مبتکر» و «خالق» این چهار سوال نیست (پاینار، ۲۰۱۳). من بعد از ارزیابی اولین شرح «اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی»، به فرهنگ لغت وبستر مراجعه نمودم، معادل عبارت «مستند سازی نکردن»، «سرقت ادبی» نوشته شده بود. ممکن است گفته شود، تایلر خودش به اثر اعتبار بخشیده است - تنظیم اهداف، سازماندهی، اجرا و ارزشیابی طرح را به اتفاق اجداد نه گانه خود، مخصوصاً جد معنوی اش (بابیت) انجام داده است - پرسش های منطق در آثار افرادی چون: گلیز (۱۹۴۲)، تابا (۱۹۴۵) و حتی دیویی (۱۹۰۲)، مشاهده می شود (تنروهمکاران، ۱۹۸۸؛ به نقل از پاینار، ۲۰۱۳). گاردونا^۴ (۲۰۱۳) نیز این موضوع را تأیید می کند. مسئله مهمی که وجود دارد، این است، تاریخ گذاری چهار سوال مشکوک به نظر می رسد. تابا به سال ۱۹۳۲، در بخشی از مقدمه کتاب «توسعه برنامه درسی: نظریه و عمل» که قصد ارائه طراحی برنامه درسی سیستمی را داشت، سوال ها را فهرست نمود. هفده سال بعد، تایلر با تغییر دادن افعال آنها در کتاب خود، جملات پرسشی ساخت. او فراموش کرد، چهار سوال بیست و ششمین کتاب سال، قبلاً توسط تابا نقل قول شده بود. این سوال ها، توسط تایلر و تابا بر روی دستمال سفره نوشته نشدند، بلکه همه می دانند، آنها «آیه های مقدس توسعه برنامه درسی» در اواسط ۱۹۲۰، بودند. چگونه تایلر و تابا می توانند نسبت به این ایده ها اظهار دعوی کنند (پاینار، ۲۰۱۳)؟ «اصول مبانی برنامه درسی و آموزشی» تایلر توسعه برنامه درسی را در نقشه راه قرار می دهد، ولی انتخاب یک کتاب بدون منابع به عنوان بیست و ششمین کتاب سال جامعه ملی آمریکا منطقی نیست (نول، ۲۰۰۸).

منطق «نظریه برنامه درسی» و «محتوا» نیست، بلکه رویه است (تایلر، ۱۹۷۷؛ به نقل از پاینار، ۲۰۱۳). فرض کنیم که سوال ها معرف روش کار باشند، نه محتوا، ولی در عمل، آنها ابزار تولید محتوا هستند. چهار سوال یک روش

1- Cordero

2- Babbitt

3- Tanner

4- Garduno

5-Null

شناسی سازماندهی برنامه درسی را ارائه می دهد که «موضوعات علمی» را به «اهداف» تبدیل می کند. توالی پرسش های منطق، مثل سوال های متوالی جدول محتوا است. تایلر در جمله های پایانی کتاب اصرار دارد، خوانندگان را متقاعد کند، پشت سر هم قرار گرفتن سوال ها الزامی نیست، ولی شماره گذاری آنها به ترتیب است. مرحله اول، «اهداف» را فرمول بندی می کند. مرحله دوم، انتخاب «تجربیات یادگیری» به منظور دستیابی به اهداف است. مرحله سوم، «سازماندهی» و مرحله چهارم، «ارزشیابی» است. قدم آخر با داشتن هدف کنترل کیفیت، این سوال ساده را می پرسد، آیا اهداف محقق شده اند؟ تایلر به اهداف بیشتر از ارزشیابی اهمیت می دهد. اگر آنها ارزش برابر داشتند، یک درک متفاوت از برنامه به وجود می آمد. برنامه درسی به جای حرکت به سوی عقلانی شدن، سازمانی می شد (پاینار، ۲۰۱۳).

مقایسه منطق تایلر ۱۹۴۹ و متن بازیینی ۱۹۷۰

در این بخش سعی می شود، علاوه بر ارائه نظر نومفهوم گرایانی چون، پاینار و کلیبارد، مقایسه ای بین دو نسخه از ابعاد چهار سوال، هدف از نگارش، اهداف آموزشی، فراگیر، زندگی معاصر، نقش فلسفه و نقش روانشناسی، به منظور ابهام زدایی از برچسب زدن به سنت گرایی بودن دیدگاه تایلر و سرقت ادبی بودن آن صورت می گیرد. باید در نظر گرفته شود که فقط شش بخش پیشنویس شده منطق ۱۹۴۹ مورد باز بینی قرار گرفته است.

سوال های اساسی

پاینار (۲۰۱۳) بیان دارد: «شماره گذاری سوال های منطق به ترتیب است». تایلر سوال ها را در مقدمه متن بازیینی، به ترتیب ارائه نداده است و صریحاً بیان می کند، اغلب توسعه دهندگان برنامه کار را با سوال اهداف شروع می کنند، اما هر کدام از این چهار سوال را می توان به عنوان نقطه شروع انتخاب نمود. آنچه را که طرح ارائه می دهد مدل حل مسئله است که باید همه پرسش ها را بازنگری نماید (تایلر، ۱۹۷۰). سوال های منطق، عیناً در نسخه بازیینی تکرار شدند، با این تفاوت که عبارت «اهداف آموزشی» در منطق، به «اهداف یادگیری» و عبارت «تجربیات آموزشی» به «تجربیات یادگیری» در نسخه باز بینی، تبدیل شدند. این جایگزینی، مخصوصاً در سوال دوم -انتخاب «تجربیات یادگیری»- حائز اهمیت است (تایلر، ۱۹۷۰). هدف تایلر از کاربرد واژه «آموزشی» در منطق، سفارش به توسعه دهندگان برنامه درسی هنگام تدوین اهداف و انتخاب و طراحی

تجربیات است. کلمه «یادگیری» در متن بازبینی، موید فعال بودن دانش آموزان در فرآیند یادگیری است (تایلر، ۱۹۷۷).

هدف از نگارش دو متن

تایلر منطقی را که معرفی نموده است، بدون شرح و بسط رها می کند (پاینار، ۲۰۱۳). تایلر در دیباچه هر دو متن به این نکات اشاره می کند که طرح او «نظریه برنامه درسی مدرسه» یا فهرستی از «نظریه های معاصر» نیست و همچنین به ارائه انواع «برنامه درسی» و «محتوا» نمی پردازد، بلکه به افرادی کمک می کند که قصد دارند با منطق برنامه های درسی را توسعه دهند (تایلر، ۱۹۷۰). او در نسخه بازبینی به نکته ای تاکید دارد که در منطق به آنها نپرداخته است. وی بیان می کند، چگونه موسسات آموزشی می توانند با کمک از آموزه هایش در طی هشت سال درگیری و مطالعه در مدرسه برنامه را توسعه دهند. او با تجربیات کاری متفاوتی که در ۳۰ مدرسه کسب نموده، داده هایی را گردآوری کرده است تا به واسطه راهنمایی آنها طرح کلی منطق را ارائه و به چهار سوال پاسخ های قانع کننده دهد. «تایلر تاکید دارد، برای توسعه منطق باید به چهار سوال اساسی پاسخ داده شود. کاربرد کلمه «باید»، بدین معناست که ارزیابی دیگر منطق ها وقت تلف کردن است» (پاینار، ۲۰۱۳). مقایسه هدف از نگارش دو متن، نشانگر این است که تایلر چهار سوال مهم را طراحی کرده تا برای توسعه برنامه درسی به آنها پاسخ داده شود، ولی او سعی نکرد تا به آنها جواب دهد، زیرا که معتقد بود، پاسخ ها می توانند از یک مدرسه به مدرسه دیگر و از یک سطح آموزش به سطح آموزش دیگر بسیار متفاوت باشند (تایلر، ۱۹۷۷).

اهداف آموزشی

تایلر به اهداف صریح و روشن اهمیت فراوانی می دهد (کلیبارد، ۱۹۷۰). او نگارش منطق و متن بازبینی را با بحث اهداف آموزشی شروع می کند و در هر دو متن، به انتخاب آگاهانه «اهداف» و «موضوع» توجه دارد. بعلاوه، وی وظایف برنامه های آموزشی را تعیین اولویت های اهداف آموزشی می داند (تایلر، ۱۹۴۹ و ۱۹۷۷). تایلر بخش اول نسخه بازبینی را به تشریح اهمیت اهداف صریح و منابعی که اهداف از آنها استخراج می شوند، اختصاص داده است، زیرا آنها را زبان مشترک بین معلمان، معلمان و دانش آموزان و اجتماع تلقی می کند. اهداف معلمان را در انتخاب مواد آموزشی جدید راهنمایی می کند. تایلر بر این باور است که استفاده از یک منبع

اطلاعات، برای اتخاذ تصمیم جامع و هوشمند درباره اهداف کافی و مناسب نیست و نباید از هیچ کدام از منابع چشم پوشی نمود. وی در نسخه باز بینی به نقش فلسفه و روان شناسی در الویت یابی اهداف نیز اشاره کرده است (تایلر، ۱۹۷۷). پاینار (۲۰۱۳) اذعان دارد: «از دیدگاه تایلر موضوع اهداف مهمتر از بحث ارزشیابی است. اگر آنها ارزش برابر داشتند یک درک متفاوت از برنامه درسی به وجود می آمد. برنامه به جای اینکه به سوی عقلانی شدن حرکت کند، سازمانی می شد.» با مراجعه به قسمت اهداف آموزشی، تایلر در بخش اول بازبینی، به اهمیت اهداف آموزشی تاکید کرده است. او معتقد است که اهداف تربیتی در یک جامعه دموکراسی، به دانش آموزان کمک می کند تا نیاز های خود را با شرکت سازنده در جامعه برآورده سازند و به شناسایی ظرفیت های خود بپردازد (تایلر، ۱۹۷۷).

فراگیر به عنوان منبع اهداف آموزشی

تایلر معتقد است، تعلیم و تربیت فرایند تغییر الگو های رفتاری افراد است (کلیبارد، ۱۹۷۰). او یک الگوی هدف - ابزار را در کتاب منطق خود ارائه داده که هدف آن کنترل رفتار است (پاینار، ۱۹۸۱). از یک سو تایلر ادعا می کند، هر آنچه را ارائه داده است رویه است نه محتوا و از طرف دیگر، برنامه درسی تابا و تایلر منوط بر مفهوم «رفتار» و هدف آموزش تغییر دادن آن است (پاینار، ۱۹۹۵). با توجه به مقایسه دو متن در مبحث نقش روان شناسی، تایلر تاکید می کند، آگاهی فراگیر از اهداف یادگیری در حین توسعه رفتار ضروری است و او طرحی کلی از یک مدل یادگیری پیچیده را به جای نظریه شرطی سازی معرفی می کند (تایلر، ۱۹۷۷). تعریف «آموزش» به عنوان سرآغاز مباحث هر دو متن در نظر گرفته شده است. آموزش «فرآیندی است که در آن دانش آموز الگو های رفتاری مورد علاقه خود را یاد می گیرد» (تایلر، ۱۹۷۷). آموزش «فرایند تغییر الگو های رفتاری افراد است» (تایلر، ۱۹۴۹). واژه «رفتار» در هر دو تعریف به کار رفته و شامل «طیف وسیعی از رفتار های شناختی، عاطفی و حرکتی است» (تایلر، ۱۹۷۷). کلمه آموزش در نسخه بازبینی، صریحاً به نقش فعال یاد گیرندگان در فرایند آموزشی دلالت دارد. وی چهار نکته به موضوع «فراگیر به عنوان منبع اهداف آموزشی» در نسخه بازبینی اضافه کرد که عبارتند از: ۱- ارتباط بین نیاز و هدف ۲- تبدیل نیاز ها به اهداف ۳- ارتباط دادن اهداف آموزشی به نیاز های دانش آموزان ۴- تصورات و انتظارات دانش آموزان. پاسخگویی به نیازهای دانش

آموزان نقش اولیه یک موسسه آموزشی نیست، بلکه وظیفه مدرسه این است که به دانش آموزان یاد دهد که خود به خواسته ها و نیازهایشان پاسخ دهند (تایلر، ۱۹۷۷).

زندگی معاصر به عنوان منبع اهداف آموزشی

دیدگاه تایلر در خصوص سومین منبع تعیین اهداف - مطالعه زندگی معاصر - بسیار شبیه الگوی فرانکلین بابیت است (کلیبارد، ۱۹۷۰). مبحث «زندگی معاصر به عنوان منبع اهداف آموزشی» منطق و متن بازبینی، به جزء در موارد جزئی، تفاوت زیادی با هم ندارند. دو موضوع «اجتماعی شدن و شیوه های یادگیری» در هر دو متن شرح و بسط داده شدند (تایلر، ۱۹۷۸). زندگی معاصر در نسخه بازبینی، چنین توصیف می شود: «محیطی که اکنون فراگیر در آن زیست می کند یا انتظار می رود در آینده در آن زندگی نماید». محیط فقط به گذشته و سابقه دانش آموز خلاصه نمی گردد، بلکه به بخش هایی از زندگی او اطلاق می شود که به طور معنادار در آن درگیر می شود. ابعاد مختلف محیطی که هنگام توسعه برنامه درسی باید به آن توجه شود، عبارتند از: تقاضای اجتماع از افراد، فرصت های شغلی، مسئولیت های اجتماعی، و توسعه رسانه های اجتماعی (تایلر، ۱۹۷۸). تعریف زندگی معاصر در منطق معادل «میراث فرهنگی» در نظر گرفته شده است (تایلر، ۱۹۴۹).

موضوع درسی به عنوان منبع اهداف آموزشی

کار کمیسیون تعیین رؤس موضوع های دروس مقدماتی برای دانش آموزانی است که بعداً در آن رشته به تحصیلات عالی ادامه خواهند داد، بنابراین آنچه کمیته ده نفره مطرح کرد، اهداف نیست، بلکه چهار برنامه: کلاسیک، علوم، زبان های مدرن و زبان انگلیسی است (کلیبارد، ۱۹۷۰). چهار سوال اساسی منطق یک روش شناسی سازماندهی محتوای برنامه درسی را ارائه می دهد که موضوع علمی را به اهداف تبدیل می کند (پاینار، ۲۰۱۳). تایلر در نسخه بازبینی، وقتی که به گزارش کمیته ده نفره ارجاع می دهد، از واژه اهداف استفاده می کند. او با تاکید بر اهمیت تعیین اهداف آموزشی، نقش اصلی آن را به طور مفصل شرح و بسط می دهد. به نظر وی وظیفه مدرسه فراهم کردن یک برنامه آموزش عمومی برای همه دانش آموزان است و در صورت نیاز متخصصان موضوع درسی، آموزش را به سمت تخصص گرایی هدایت می کنند، زیرا به زودی برخی از فراگیران در زندگی خود وارد حرفه مورد نیاز و علاقه خود خواهد شد (تایلر، ۱۹۷۷). تایلر بخش چهار متن بازبینی شده را

به شرح تاریخ مختصری از کاربرد موضوعات درسی اختصاص داده است که بیشتر توسط «کشیش ها، پزشکان و فلاسفه» استفاده می شد و سپس به موضوعاتی می پردازد که دارای جنبه های عمومی هستند (تایلر، ۱۹۷۷).

نقش فلسفه

نقش فلسفه سرپوشی گذاشتن به کاستی های سه منبع مذکور است. آن منبع اصلی اهداف و سه منبع دیگر ویتترین نمایش هستند. به کارگیری صافی فلسفی در صورتی موجه است که اهداف آموزشی به وسیله مطالعه فراگیر، زندگی معاصر، و متخصص موضوع درسی استخراج نشده باشد (کلیبارد، ۱۹۷۰). موضوع فلسفه در متن بازبینی، تقریباً کلمه به کلمه از مبحث فلسفه منطق، سرمشق شده است. مورد متفاوتی که می توان در نسخه بازبینی به آن اشاره نمود، تعریف چارلز فرانکل از فلسفه تربیتی به منظور کمک به طرح کلی و پاسخگویی به برخی سوال های فلسفه تربیتی و اضافه کردن مباحث رفتار های عاطفی و «منحصر به فرد بودن افراد» است (تایلر، ۱۹۷۷). رفتارهایی که از انسان سر می زند، به سوی یکی از این ابعاد: شناختی/ تفکری، احساسی/ هیجانی، روانی/ حرکتی گرایش دارد. تایلر در حوزه رفتار های عاطفی دو هشدار می دهد. اول، «اصول سیاسی» که اشاره دارد: نقش مدرسه در جامعه دموکراسی کمک به دانش آموزان در دستیابی به ابزار های کسب استقلال در قضاوت و عمل است. دوم، «اصول قومی، نژادی» است که می گوید: «افراد منحصر به فرد هستند و نباید مورد هجوم مدرسه قرار گیرند». مدارس باید مطمئن شوند که در حین پرداختن به بعد عاطفی هدف، تعرضی نسبت به حقوق دیگران صورت نمی گیرد (تایلر، ۱۹۷۷).

نقش روان شناسی

تجربیات یادگیری تابعی از ادراکات، علائق و تجربه قبلی دانش آموز است. به باور تایلر معلم می تواند، تجارب یادگیری را از طریق «دستکاری محیط و شرایط برانگیزاننده کنترل کند». این نوع محیط یادگیری با قوانین شرطی سازی پاولف مرتبط است (کلیبارد، ۱۹۷۰). هشت پاراگراف اول و نتیجه گیری مبحث روان شناسی در منطق و بازبینی، تقریباً کلمه به کلمه تکرار شده است. تفاوت اصلی، شرح نظریه های متفاوت یادگیری در نسخه بازبینی شده است. تایلر در این بحث طرح کلی از یک مدل یادگیری پیچیده معرفی می کند تا پیشنهادی

باشد برای نظریه شرطی سازی. او معتقد است آنهایی که استفاده از شرطی سازی را مورد انتقاد قرار می دهند، هیچ پیشنهادی برای جایگزین شدن آن ندارند (تایلر، ۱۹۷۷).

در پاسخ به برخی از ادعا های پاینار مبتنی «سرقت ادبی» بودن منطق تایلر، می توان چنین تشریح کرد:

پاینار معتقد است، تایلر با کمک اجداد نه گانه خود، مخصوصاً جد معنوی اش بابیت چهار سوال را مرتب کرده است (پاینار، ۲۰۱۳). تایلر تعداد کمی از اهداف با سطح تعمیم بالا را فرا خوانده است؛ از سوی دیگر، بابیت صد ها هدف را در سطح مکانیکی با سطح اندک تعمیم، سازماندهی کرده است. دوم اینکه، تایلر استخراج اهداف از منابع مختلف (فراگیر، جامعه، و موضوع درسی) را مطرح کرده، در حالی که بابیت تدوین اهداف از تجارب بزرگسالان را پیشنهاد کرده است. بابیت توصیه می کند از طریق تحلیل فعالیت، اهداف را به منظور آماده کردن فراگیران برای تکالیف خاص و به واسطه فرآیند مستقیم تشکیل عادت، بایستی تا حد امکان مشخص تر نوشته شود. در مقابل تایلر، بار ها و بارها در برابر این رویکرد قرار گرفته و نسبت به تفسیر منطقیش به عنوان یک فرایند خطی هشدار داده است (لبویش، ۱۹۹۲). تایلر در مبحث اهداف آموزشی نسخه بازبینی، بیان می کند: «نظر من این است که تنها یک منبع اطلاعات، برای اتخاذ تصمیم جامع و هوشمند درباره اهداف کافی نیست و از هیچ کدام از منابع نباید چشم پوشی نمود» (تایلر، ۱۹۷۷).

سوالات منطق در آثار گلینز (۱۹۴۲)، تابا (۱۹۴۵) و حتی دیویی (۱۹۰۲) دیده می شوند (تنر و همکاران، ۱۹۸۸؛ به نقل از پاینار، ۲۰۱۳). پرسشی که از سوی نگارنده مطرح می شود، این است که ارائه سوال ها در آثار افرادی که تنر و تنر به آنها اشاره کردند، چگونه توجیه می شود؟ آیا آنها نیز در سرقت پرسش ها از یکدیگر دست داشتند؟ یا هر کدام خود را مبتکر چهار سوال می دانند؟ در صورت مثبت بودن پاسخ، آنها نیز سارق ادبی قلمداد می شوند. در غیر این صورت، می توان چنین استدلال نمود که نظریه پردازان تعلیم و تربیت همواره نظرات را از یکدیگر اقتباس گرفتند.

پاینار حتی درباره تاریخ گذاری سوال های اصلی اطمینان کامل ندارد، وقتی بیان دارد، تاریخ گذاری سوال های اساسی منطق مشکوک به نظر می رسد. تابا سال ۱۹۳۲، در کتاب خود، «آموزش پویا» چهار سوال را فهرست کرده است. تایلر هفده سال بعد افعال آنها را تغییر داده و جمله های پرسشی ساخته است (پاینار، ۲۰۱۳). به زعم

نگارنده این ارزیابی نیز مانند نقد بالا توجیه می شود. همچنین می توان گفت که پاینار خود نیز از کلمه «مشکوک» استفاده نموده است و درباره تاریخ گذاری مطمئن نیست. گاهی به کتاب سال ۱۹۳۲ تابا و گاهی هم به اثر بابیت و دیگران ارجاع می دهد. همچنین او نسبت به تبانی و تقلب تایلر و تابا استدلال محکم نمی آورد. «در یک جلسه پیچیده ای درباره طراحی برنامه درسی که هر دو باهم داشتند و در آن طرح های مناقشه ای برنامه درسی مورد بحث قرار گرفته است. ما نمی دانیم آنها درباره چه موضوع پیچیده ای گفتگو داشتند (پاینار، ۲۰۱۳).

یافته ها

دیدگاه تایلر حقیقتاً نسبت عمیق با اندیشه های برنامه درسی دارد. در واقع اندیشه های تایلر جزء ماهیت تاریخی رشته برنامه ریزی درسی به حساب می آید. ماهیتی که در تحول و پویایی رشته سهم بسزایی دارد. نادیده گرفتن اندیشه های تاریخی برای ورود موفقیت آمیز به اندیشه های نوین تربیتی محکوم به شکست است. با این حال، نتیجه مقایسه دو متن نقاط مثبتی برای برنامه درسی تایلر مشخص می کند که عبارت است از:

۱- توجه به ارزش ها: برخورد دموکراتیک و ترکیبی تایلر با منابع سه گانه برای انتخاب اهداف آموزشی و خنثی نبودن منطق او، یکی از موارد مهم منطق است. تایلر کاربرد مجرد هر کدام از منابع را توصیه نمی کند. علاوه بر این او یک الگوی مدیریت محتوای خنثی را ارائه نکرده است، بلکه شرایطی فراهم کرده که فلسفه آموزش برنامه درسی را هدایت می کند (لبوئیش، ۱۹۹۲). هیچ چیز خنثی در فرایند تربیتی وجود ندارد، در واقع هر مدرسه ای باید فلسفه خاص خود را تدوین نماید.

۲- توجه به تفاوت های فردی: «اصول قومی، نژادی» است که می گوید: «افراد منحصر به فرد هستند و نباید مورد هجوم مدرسه قرار گیرند». مدارس باید مطمئن شوند که در حین پرداختن به بعد عاطفی هدف، تعرضی نسبت به حقوق دیگران صورت نمی گیرد (تایلر، ۱۹۷۷).

۳- پیوند نظریه و عمل است. تایلر اذعان دارد، همه دیدگاه هایش در اثر سر هم بندی کردن تجربیاتش شکل گرفته است. به زعم وی دیدگاه ها بدون ارتباط با تجربیات نمی توانند از ذهن سرچشمه بگیرند (تایلر، شوبرت و شوبرت، ۱۹۸۶). از آنجا که تایلر منطق خود را در طول هشت سال مطالعه در موقعیت های تربیتی

واقعی شکل داد، بنابراین الگوی او یک الگوی تلفیق نظریه و عمل است. لبوئیش (۱۹۹۵) براین باور است، تایلر حقیقتاً در تجارب مدرسه غرق شده بود چرا که به زندگی فراگیران و جامعه ای که آنها در آن زندگی می کردند تاکید داشت.

۴- تربیت معلم فکور: توجه به نقش فعال معلم در فرآیند تدریس، تدارک تجربیات یادگیری و به طور کلی معلم به عنوان برنامه ساز درسی از دیگر نکات مثبت منطق تایلر است. تایلر در خصوص تلفیق نظریه و عمل اظهار دارد، عاملان بایستی به طریق فکر هدایت شوند و متفکران بایستی از طریق انجام دادن آزمون کنند. هدف اصلی کمک به معلمان برای تفکر کردن است. یک معلم چیزی را که باور نداشته باشد، چیزی را که خوب نفهمد و چیزی را که به نظرش دانش آموزان نمی توانند یاد بگیرند، خوب تدریس نخواهد کرد (کردرو و گارسیا گاردنو، ۲۰۰۴).

۵- تربیت دانش آموز فکور و توجه به علائق دانش آموزان: پاسخگویی به نیازهای دانش آموزان نقش اولیه یک موسسه آموزشی نیست، بلکه وظیفه مدرسه این است که به دانش آموزان یاد دهد که خود به خواسته ها و نیازها نشان پاسخ دهند (تایلر، ۱۹۴۹). معلمان باید بدانند که یک تدریس خوب پیروی از دستوالعمل ها نیست، بلکه مستلزم فهم کودکان و کمک به یادگیری آنها است. برای معلم داشتن ارتباط متقابل با دانش آموزان و توجه به علائق آنها، مهمتر از نوع هر دانشی است که درباره تدریس دارد (کردرو و گارسیا گاردنو، ۲۰۰۴).

۶- توجه به تخصص گرای در کنار آموزش عمومی: به نظر تایلر وظیفه مدرسه فراهم کردن یک برنامه آموزش عمومی برای همه دانش آموزان است و در صورت نیاز متخصصان موضوع درسی، آموزش را به سمت تخصص گرایی هدایت می کنند، زیرا به زودی برخی از فراگیران در زندگی خود وارد حرفه مورد نیاز و علاقه خود خواهد شد (تایلر، ۱۹۷۷).

۷- بهره گیری از رویکرد حل مسئله: چگونگی ساخت برنامه آموزشی توسط هر مدرسه (تنر و تنر، ۱۹۹۵) و ارائه یک سند راهنما برای تدوین برنامه درسی مدرسه محور (کلنز و بیهار-هورنستین، ۲۰۰۰) از دیگر نقاط قوت منطق تایلر است. منطق تایلر چیزی بیشتر از دیگاه یک فرد درباره برنامه درسی است و آن از یک جریان فکری

تاریخی سرچشمه می گیرد که به ارائه یک رویکرد حل مسئله برای مدرسه ارزش نهاده است، رویکردی که با ماهیت یادگیرنده، ارزش جامعه و دنیای وسیع دانش هماهنگ است (لبوئیش، ۱۹۹۵).

در کنار نکات برجسته ای که برای منطق تایلر اشاره گردید، اشکالاتی نیز بر آن وارد است، از جمله:

۱- تجویزی بودن اهداف: اهداف بهتر است انعطاف پذیر بوده و از فعالیت ها و تجارب یادگیری سرچشمه بگیرند. در این راستا آیزنر (۱۹۹۴) نیز اظهار دارد، در منطق تایلر مقاصد و اهداف مقدم بر وسایل اند و اهداف همیشه قبل از فعالیت می آیند. به زعم آیزنر اهداف در حین تدریس می توانند تغییر یابند، آنها می توانند غیر قطعی بوده و برای همه دانش آموزان یکسان نباشند. با سیال بودن اهداف در برنامه درسی، زمینه ظهور ذوق و خلاقیت نزد دانش آموزان فراهم می شود. وی اذعان دارد آنچه در برنامه درسی عقلانیت را تنزل می دهد، از بین بردن انعطاف پذیری توسط تجویز ها است.

۲- عدم مشارکت دانش آموزان در انتخاب تجارب یادگیری: گرچه، در منطق تایلر، معلم بر اساس نیاز های دانش آموزان، تجارب یادگیری را انتخاب و سازماندهی می کند، لیکن خود دانش آموزان در انتخاب این فعالیت ها دخالت نمی کنند. به نظر تایلر (۱۹۴۹) تجربیات به عنوان تعامل بین دانش آموز و محیط تعریف می شود. حل مسئله هم که کلیبارد (۱۹۷۰) به آن تاکید کرده است، این است که چگونه تجربیات یادگیری توسط معلم انتخاب می شود، وقتی که آنها به عنوان تعامل بین دانش آموز و محیط تعریف می شود.

۳- تاکید بر ارزشیابی پایانی: به زعم تایلر (۱۹۴۹) ارزشیابی اصولاً به تعیین این که تا چه حد اهداف آموزشی واقعاً از طریق برنامه درسی و آموزش تحقق می یابد، می پردازد. این نوع ارزشیابی، همانطور که کلیبارد (۱۹۷۰) اشاره می کند، ارزشیابی مبتنی بر محصول است. نظام سنجش به دلیل انتظارات فراوانی که از آن می رود و پاسخگو دانسته شدن آن به طیف وسیعی از آرمان ها، اهداف و اصولی که در هر نظام آموزشی در کانون توجه است، ناگزیر بایستی در فرآیند یاددهی یادگیری که آکنده از فرصت های واقعی و آمیخته به فعالیت های متنوع دانش آموزان است منحل شود.

نتیجه گیری

منطق تایلر به عنوان یک برنامه خطی، از سوی برخی از صاحب نظران تعلیم و تربیت تلقی شود. آنان سعی دارند هدف آن را ترویج جامعه صنعتی معرفی کنند که همانند ابزار مدیتی عمل می کند، اما آن چه از ارزیابی منتقدان و مقایسه دو نسخه بر می آید، این است، برنامه درسی (چهار سوال اصلی) تایلر را می توان بسته به نوع برنامه یک چهار چوبی در نظر گرفت که از یک اسکلت بندی سخت و محکم برخوردار است و برنامه در یک محدوده بسته توسعه می یابد، به صورتی که تخطی از باید ها و نباید های آن سخت و طاقت فرسا باشد و یا این که سازه هایش از انعطاف لازم و قابل ملاحظه ای برخوردار باشد که ساخت برنامه درسی را یک فرآیند مبتنی بر قوانین دقیق در نظر نگرفته، بلکه آن بیشتر شامل یک طراحی هنرمندانه و تحلیل انتقادی، قضاوت انسانی و آزمون تجربی در نظر بگیرد. اما پس از انتشار کتاب تایلر (۱۹۴۹) بسیاری از کشور ها از الگوی برنامه درسی رفتار گرایی در برنامه درسی شان استفاده نمودند. منطقی را که تایلر ارائه داد، عناصر اهداف آموزشی، انتخاب محتوای برنامه درسی، سازماندهی محتوا و ارزشیابی را به شکل خطی در بر می گرفت. این الگو استفاده از اهداف رفتاری یا بیان هدفها بر حسب رفتار آشکار دانش آموزان را مورد حمایت قرار داد (بارکس، ۱۹۹۸). این سرآغاز جنبش اهداف رفتاری و استفاده از رویکرد رفتار گرایی در حوزه برنامه درسی بود (مهر محمدی، ۱۳۸۳). بسیاری از متخصصان و کارشناسان معتقدند، در امور تالیف کتاب های درسی و تهیه مواد آموزشی بر اساس اهداف رفتاری به سهولت می توان بیشترین محرکات را از محیط طلب کرد. در این دیدگاه معلمان پاسخ های مناسب فراگیران را در موقعیت های مناسب تقویت می کنند تا این رفتار های مطلوب بخشی از رفتار خودکار دانش آموزان شود و از فعالیت هایی که برای دانش آموزان جذاب و لذت بخش است برای فعالیت هایی که از مطلوبیت پایین تری برخوردارند استفاده می شود. اصول این دیدگاه به دلایل مختلفی از جمله، آسانی، دقت و بدیهی بودن مورد استقبال قرار گرفت. می توان گفت در حال حاضر تاثیرات اجتماعی و آموزشی این رویکرد بیش از هر رویکرد دیگری در تعلیم و تربیت ادامه دارد و برنامه ریزی درسی رفتار گرایی کماکان نفوذ خود را در نظام های آموزشی و به ویژه در ایران از دست نداده است.

منابع

شورت، ادموند (۱۳۸۷). "روش شناسی مطالعات برنامه ریزی درسی"، (ترجمه مهر محمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت.

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳). "برنامه درسی و نظرگاه هاو رویکرد ها و چشم انداز ها". 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.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986) Becoming Critical: education, knowledge and action research. Lewes, Falmer.

Cordero, Graciela Cordero and Garcia Garduno, José María J. M. (2004). The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994). Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Retrieved January 19, 2013 from :<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html>.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Dover Publications .

Eisner, E. (1994). Educational imagination: on the design and evaluation of school programs. New York: MacMillan.

Fisch. M. H. (1956). The critic of institution. Proceeding and address of the American philosophical Association, 29,42-56.

Fraenkel, J., & Wallen, N. (1996). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

Garcia Garduno, J. M.(1995). La Consolidacion de la teoria curricular en los Estados Unidos(1912-1949). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 8-57(2)25.

Garrison,J.W., and Macmillan, C.J.B. (1984). A philosophical critique of process-product research on teaching. Educational Theory , 34, 255- 278.

Giles, H. H., McCutchen, S. P., and Zechiel, A. N. 1942. Exploring the Curriculum: The Work of the Thirty Schools from the Viewpoint of Curriculum Consultants. New York: Harper Brothers.

Glanz, J., & Behar-Horenstein, L. S. (Eds.). (2000). Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Goodlad, J. (1966). "The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction," U.S. Department of Health ,Education, and Welfare, Office of Education Cooperative Research Project No(454)Los Angeles: Institute for the Development of Educational Activities ,UCLA.

Hirst, P.H. (1974). Knowledge and the curriculum: A collection of philosophic papers. Boston: Routledge and Kegan paul.

Hlebowitsh, P.S(1992). Amid behavioural and behavioristic objectives : Reappraising appraisals of the Tyler Rationale. Journal of Curriculum Studies. 24(6), pp(533-547).

- Hlebowitsh, P.S(1995). Interpretations of the Tyler Rationale: A reply to Kliebard . Journal of Curriculum Studies.27(1), pp(89-94).
- Jackson, P. W. (1992) (Ed.), Handbook of research on curriculum (pp. 3-40) .New York: Macmillan .
- Kiester, E. (1978). Ralph Tyler: the educator's educator .Change, 10, 28-35.
- Kliebard, H M. (1970). Reappraisal: The Tyler Rationale, School Review, 78(2), (272-259).
- Kridel, C., & Bullough, Jr., R. V. (2007). Stories of the Eight- Year Study. New York: State University of New York Press.
- Mackenzie, G. (n.d.). The impact of Basic Principles of Curriculum and Instruction. Tyler, Ralph W., Papers, [Box ,\Folder 8], Special Collections Research Center , University of Chicago Library.
- Macmillan, C.J.B., and Garrison, J.W (1984). Using the new philosophy of science in criticizing currenall research traditions in education. Educational Researcher. 13(10), 15-21.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). Curriculum alternative approaches, ongoing issues (4th ed.). Upper Saddle River , New Jersey: Pearson.
- Marshall, J. D., Sears, J. T., & Schubert, W. H. (2000). Turning points in curriculum. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hill, Inc.
- McNeil, J. D. (1990). Curriculum: A comprehensive introduction (4th. Ed) Glenview, ILL: Scott, Foresman and Company.
- National Education Association (1893). Report of the Committee on Secondary School Studies. Washington, DC: U.S .Government Printing Office.
- Null, J. Wesley. 2008. Curriculum Development in Historical Perspective. In The Sage Handbook of Curriculum and Instruction, edited by F. Michael Connelly, MingFang He, and JoAnn Phillion (478-490). Los Angeles: Sage.
- Oberg, A.A. (1988). Book review: Imaging Educational Criticism (review Of The Educational Imagination by Elliot Eisner). Curriculum Inquiry, 12, 385-404.
- Pinar, W. F., & Grumet (1981). Theory and practice and the reconceptualization of curriculum studies. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), Rethinking curriculum studies: a radical approach (pp. 20-44). London: Croom Helm.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995) .(Understanding curriculum. New York: Peter Lang . Popham, W. J., & Baker, E. L. (1970). Establishing instructional goals . Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pinar, William F. 2013. Curriculum Studies in the United States. Intellectual Histories , Present Circumstances. New York: Palgrave Macmillan.

- Shane, Harold G. (1981). Significant writings that have influenced the curriculum: 1906-81. *Phi Delta Kappan*, 62(5), 311-314.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum perspective, paradigm, and possibility*. New York: MacMillan.
- Schubert, W., & Schubert, A. L. L. (1986). A dialog with Ralph Tyler. *Journal of Thought*, 21(1), 91-118.
- Shwab, J. (1979). The practical: A language for curriculum. In L. Westbury and N.J. Willof (Eds), Joseph J. Schwab: Science, Curriculum, and liberal education (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago Press.
- Short. A.S (1991). *Forms of curriculum inquiry*.(translated by Mehrmohamadi, Mahmood (1373). Tehran Samt press.
- Taba, Hilda 1932. *The Dynamics of Education. A Methodology of Progressive Educational Thought*. [With a foreword by William Heard Kilpatrick.] New York : Harcourt, Brace and Company.
- Taba, Hilda. 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York : Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tanner, D. (1982). Curriculum history. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 412-420). New York: Macmillian and Free Press .
- Tanner, L (1988). Curriculum history and educational leadership .*Educational Leadership*, 55(3), 57.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyler, R. (1966). New dimensions in curriculum development. *Phi Delta Kappan*, 48, 25-28.
- Tyler, R. W. (1973). The father of behavioural objectives criticizes them: an interview with Ralph Tyler. *Phi Delta Kappan*, 55(1), 55-57.
- Tyler, R. W. (1977). Chapter one: Educational objectives. Tyler , Ralph W., *Papers*, [Box 4, Folder 1], Special Collections Research Center, University of Chicago Library.
- Tyler, R. W. (1977). Chapter two: The learners as a source of educational objectives. Tyler, Ralph W., *Papers*, [Box 4 ,Folder 1], Special Collections Research Center, University of Chicago Library.
- Tyler, R. W. (1977). Chapter four: Subject matter as a source for objectives. Tyler, Ralph W., *Papers*, [Box 4, Folder 1],[Special Collections Research Center, University of Chicago Library.

- Tyler, R. W. (1977). Preface. Tyler, Ralph W., Papers, [Box 4 , Folder 1], Special Collections Research Center, University of Chicago Library.
- Tyler, R. W. (1978). Chapter three: Studies of contemporary life as a source of objectives. Tyler, Ralph W., Papers ,Box 4, Folder 1], Special Collections Research Center ,University of Chicago Library.
- Tyler, R. W. (n.d.). Chapter five: The use of philosophy in selecting objectives. Tyler, Ralph W., Papers, [Box 4 ,Folder 1], Special Collections Research Center, University of Chicago Library.
- Tyler, R. W. (n.d.). Chapter six: The use of a psychology of learning in selecting objectives. Tyler, Ralph W., Papers ,Box 4, Folder 1], Special Collections Research Center ,University of Chicago Library.
- Webster's New Collegiate Dictionary. 1975. Springfield, MA: G. & C. Merriam Company.
- Whipple, Guy Montrose. Ed. 1926. The Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education. The Foundations and Technique of Curriculum-onstruction. Part II: The Foundations of Curriculum-Making. [Prepared by the Society's Committee Under the Direction of Harold Rugg.] Bloomington, IL : Public School Publishing Company.
- Wise,A. E. (1977). Why educational policies often fail: The hyperrationalization hypothesis. Journal of Curriculum Studies, 9,43-57.

The Tyler Rationale and plagiarism: A comparative Analysis of Rational book and it's revision

Fatemeh Asadollahi, Mahmood Mehr Mohammadi

Abstract

Basic principles of curriculum and instruction» book by Ralph Tyler is the most challengeable work in the field of curriculum that has been criticized with various groups. Some of them believe it is a plagiarism and others view it's questions as a basic for curriculum engineering. Exploring divers ideas toward the Rational and reappraise by comparing it and it's revision are two main purposes of the study in order to answer to appraise with writer. So, researcher as a appraiser, comparator and providing alternative has used philosophical inquiry (ampliative criticism) method to clarify goal based curriculum introduced by Tyler. Findings show Tyler Rational present advantages such as, emphasizing on values and individual differences .Educating on reflective teacher and reflective student, accenting on students interesting, coincidently attention on specialized training and public education, Integrating theory and practice, affirming problem solving and disadvantages as, neglecting process based evaluation, unconcern to student participating in learning strategies selection, accenting on prescriptive goals. Consequently, Rational is as a guide line for curriculum development That It's framework components is either rigorous or flexible.

Keywords: Tyler Rational, Rational Appraisal, Rational Reappraisal, Comparative analysis