

روانشناسی تربیتی در ایران و غرب: گذشته، حال و آینده

دکتر حسین لطف آبادی *

چکیده

روانشناسی تربیتی مطالعه روانشناسانه چگونگی تدریس و تربیت و کارایی آنها در وضعیتهای آموزشی است. زمینه‌های کار روانشناسان تربیتی در تعلیم و تربیت و روانشناسی جدید، از ابتدای قرن بیستم در اروپا و امریکا، جایی که نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشی جدید فضایی تازه و جهانی برای این دانش ایجاد کرده بود، به ظهور رسید. دانش تدریس و تربیت در دوره پیش از ظهور روانشناسی تربیتی از نوع دانش پداگوژیک بود. اما، دانش روانشناسی تربیتی به کارگیری روشهای علمی جدید پژوهشی یعنی مشاهده نظامدار و نیز تجربه‌گرایی در مسائل تدریس و تربیت را اساس کار خود قرار داد و آغازگر مرحله‌ای تازه شد.

دانش روانشناسی تربیتی در اروپا و امریکا با کوشش دانشمندانی مانند آلفرد بینه، جان دیوئی، ادوارد ثرنادیک، لو ویگوتسکی، آلبرت باندورا، رابرت استرنبرگ و ... و با تحقیقات هزاران دانشمند برجسته در سراسر جهان به رشد و پیشرفتی چشمگیر رسیده چهره تعلیم و تربیت جدید را آراسته است.

این نگاه علمی به تدریس و تربیت، در نیمه دوم قرن بیستم در ایران نیز به ظهور رسید. اگرچه، پیش از آن هم نشانه‌هایی از آن در اندیشه و عمل مربیان بزرگ تعلیم و تربیت ایران در کشورمان پیدا شده بود. می‌توان گفت که از زمان امیرکبیر به بعد، خاصه در دوره مشروطیت و پس از آن با کوششهای افرادی چون شادروان میرزا حسن رشیدی است که اندک اندک مدارس جدید در ایران راه‌اندازی

شدند و دانش جدید تعلیم و تربیت در ایران نشو و نمایی کرد و چشم‌اندازی نو پیش روی ما گشوده شد.

پس از آن دوران آغازین، از زمان تشکیل هشتصد و بیست و دومین جلسه شورای عالی فرهنگ که مصادف بود با جلسه افتتاحیه آن، بر اساس قانون جدید مصوب ۱۸ دیماه ۱۳۳۱ مجلسین سنا و شورای ملی اهداف و برنامه‌های تعلیم و تربیت رسمی رونق تازه‌ای یافت، آموزش عمومی و آموزش عالی ایران گسترشی بی‌سابقه پیدا کرد و به تدریج، از سال ۱۳۵۰ و با تأسیس نخستین دوره تحصیلات فوق لیسانس روانشناسی تربیتی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران، دانش روانشناسی تربیتی در ایران در مفهوم جدید علمی آن به صورت رسمی و دانشگاهی ظهور یافت. اکنون دهها استاد و مدرس و محقق در دوره‌های دکترای و فوق لیسانس روانشناسی تربیتی در نه دانشگاه بزرگ کشور مشغول به کارند و سالانه دهها نفر از این دانشگاهها فارغ‌التحصیل می‌شوند و زمینه گسترش بیشتر روانشناسی تربیتی و بهره‌گیری از این دانش را در آموزش و پرورش ایران فراهم می‌آورند.

این مقاله ابتدا به توصیف وضعیت روانشناسی تربیتی در جهان و سپس به چگونگی پیدایش و پیشرفت آن در ایران پرداخته و به هفت سؤال زیر پاسخ داده است: ۱. روانشناسی تربیتی چیست؟ ۲. روانشناسی تربیتی در جهان چگونه تحول یافته است؟ ۳. دانشمندان بزرگ روانشناسی تربیتی در جهان کدامند و چه نظریه‌هایی دارند؟ ۴. تعلیم و تربیت و روانشناسی جدید چگونه مقدمه گسترش روانشناسی تربیتی در ایران شده است؟ ۵. وضعیت روانشناسی تربیتی در ایران به چه صورتی است؟ ۶. کاربرد روانشناسی تربیتی در آموزش و پرورش چگونه است؟ ۷. وضعیت و آینده روانشناسی تربیتی در ایران چگونه است؟

کلیدواژه‌ها: روانشناسی تربیتی؛ مربیان تعلیم و تربیت در ایران؛ روانشناسان تربیتی ایران؛

تاریخ تعلیم و تربیت؛ آموزش همگانی؛ آموزش و پرورش؛ ایران.

۱. روانشناسی تربیتی چیست؟

روانشناسی تربیتی^۱ مطالعه چگونگی تدریس و تربیت و کارآیی آنها در وضعیتهای آموزشی، در روانشناسی تدریس و یادگیری، در روانشناسی دانش آموز و معلم و کلاس و مدرسه و در روانشناسی اجتماعی محیطها و سازمانهای آموزشی است. روانشناسی تربیتی با حوزه‌های دیگر علوم، به ویژه با دانشهای روانشناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی، فلسفه و اخلاق، فرهنگ و هنرها و با پزشکی و بهداشت در ارتباط است.

روانشناسی تربیتی را گاهی شاخه‌ای از روانشناسی و گاهی شاخه‌ای از تعلیم و تربیت دانسته‌اند. آنچه را امروز با عنوان تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش در ترجمه کلمه انگلیسی «education» به کار می‌بریم، در سنتهای آکادمیک یونانی و فرانسوی، پداگوژی (یعنی دانش و هنر معلمی) نامیده می‌شد. ریشه کلمه یونانی پداگوژی به معنای «راهنمایی دانش آموز» است و پداگوگ به بردگانی گفته می‌شده است که مسئولیت بردن و آوردن پسران ارباب خود به مدرسه و مراقبت از آنان را برعهده داشته‌اند (در یونان باستان به دختران چنین آموزشی داده نمی‌شده است). بنابراین، اصطلاح «آموزش و پرورش» یا «education»، کلمه لاتینی است که جایگزین کلمه یونانی پداگوژی (pedagogy) است و در زبان انگلیسی به معنای تمام مفاهیم مربوط به تدریس و یادگیری و فعالیتهای تعلیم و تربیت به کار برده می‌شود (وول فولک وین و پری^۲، ۲۰۰۶).

در حال حاضر اصطلاح پداگوژی در برخی از دانشگاههای امریکا به کار گرفته می‌شود و یک نوع دکترای افتخاری با عنوان «دکترای پداگوژی» یا «Ped. D.» نیز به افرادی اعطا می‌شود که کارهای برجسته‌ای در زمینه تعلیم و تربیت انجام داده‌اند. دانشمندانی همچون ژان آموس کُمنیوس، یوهان هنریش پستالوتزی، فردریک فروبل، ماریا مونتسوری، جان دیوئی، رودلف اشتاینر، سلسیتین فرنه و پائولو فریره^۴ را می‌توان در شمار پداگوگها یا مربیان شناخته‌شده جهان به حساب آورد.

1. Educational psychology

2. Woolfolk, Winne, , & Perry

3. Doctor of Pedagogy (Ped. D.)

4. Jan Amos Komenius; Johann Heinrich Pestalozzi; Friedrich Froebel; Maria Montessori; John Dewey; Rudolf Steiner; Celestin Freinet; & Paulo Freire

پداگوژی را گاهی استفاده درست از راهبردهای تدریس دانسته‌اند. مثلاً پائولو فریره، روشهای آموزش به بزرگسالان را «پداگوژی انتقادی» نامید و معلم را مسئول تدریس درست مبتنی بر فلسفه انسانی آگاهی‌بخشی و قراردادن دانش‌آموزان در محور تعلیم و تربیت دانسته است. او بر این باور است که دانش و تجربه و وضعیت شخصی و محیطی و پیشینه دانش‌آموزان و هدفهای آموزشی را که معلم و دانش‌آموزان تعیین می‌کنند، باید اساس کار تدریس و تربیت قرار داد. سنن تعلیم و تربیتی پداگوژیک در قرن نوزده و بیست میلادی نیز بر دیدگاههای رهایی‌بخش رنسانس استوار بود و اندک اندک چهره جهان را متحول کرد.

امروز این دیدگاه در میان روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت پذیرفته شده که روانشناسی تربیتی یک رشته علمی مشخص است که دارای نظریه‌های خاص، روشهای پژوهش، مسائل و فنون خاص خویش است. روانشناسی تربیتی مطالعه و تحقیق در اندیشه و احساس و عمل کسانی است که مشغول ارائه و دریافت تدریس و تربیت در یک محیط آموزشی و پرورشی هستند و برنامه تعلیم و تربیتی خاصی را دنبال می‌کنند. روانشناسی تربیتی دانشی متمایز از سایر رشته‌های روانشناسی است و اولین هدف آن فهمیدن و بهبود بخشیدن به تعلیم و تربیت است. کار روانشناسی تربیتی مطالعه روان‌شناسانه مسائل روزمره تدریس و تربیت است. در جریان این مطالعات است که اصول، الگوها، نظریه‌ها، اقدامات تربیتی و روشهای عملی تدریس و تربیت و ارزیابی جریانها و تجلیات اندیشه و عواطف و رفتار دانش‌آموزان و فرآیندهای پیچیده اجتماعی و فرهنگی مدارس بررسی می‌شود.

روانشناسی تربیتی، نه با روانشناسی بلکه، با تدریس و تربیت و با چگونگی کار معلمان و مربیان آغاز می‌شود. تا وقتی ندانیم که کار تدریس و تربیت در مراکز آموزشی و پرورشی چگونه است و معلمان و مربیان با چه مسائلی در کار خود روبه‌رو هستند، نمی‌توانیم به اهمیت روانشناسی تربیتی برای حل آن مسائل پی ببریم. روانشناسی تربیتی در پی ترکیبی از مدلها و روشها و مهارتهای برگرفته از دانش روانشناسی با عملکرد معلمان و دانش‌آموزان و مدارس است. یافته‌های روان‌شناسی رشد (در جنبه‌های جسمی، شناختی، زبانی، اجتماعی، اخلاقی، عاطفی و تفاوت‌های فردی)، روان‌شناسی یادگیری (در رویکردهای متفاوت رفتاری، شناختی، پردازش اطلاعات و مدل‌های انسان‌گرایانه)، روانشناسی انگیزش و شخصیت، اصول و روشهای تدریس، آزمون و سنجش و ارزشیابی، بهره‌گیری از اطلاعات و تصمیم‌گیری برای بهبود

تدریس و مسائل ناتوانی یادگیری و محرومیت‌های اجتماعی و فرهنگی و زبانی در آموزش، عنوانهای اصلی این رشته را تشکیل می‌دهند.

به نوشته گیج و برلینر (۱۳۷۶، ص ۵۵)، روانشناسی تربیتی در واقع رشته علمی پایه‌ای در تعلیم و تربیت و بخشی بسیار مهم از دانش روانشناسی و تعلیم و تربیت است. به خلاف کسانی که روانشناسی تربیتی را "کاربرد روانشناسی در تدریس" می‌دانند و یا کسانی که روانشناسی تربیتی را "پلی در حد فاصل روانشناسی و تعلیم و تربیت" به حساب می‌آورند، روانشناسی تربیتی مهمترین سرمایه علمی برای تدریس و یادگیری و تربیت و یک رشته مستقل علمی است که در انجام کار دشوار و پیچیده تعلیم و تربیت به ما کمک می‌کند.

روانشناسی تربیتی، می‌تواند در بسیاری از جنبه‌های عملی آموزش به ما بصیرت بدهد. این علم، ایده‌هایی در مورد عوامل مؤثر بر یادگیری در خانواده، مدرسه، محیطهای شغلی و محیط اجتماعی ارائه می‌دهد. روانشناسی تربیتی، همچنین در مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، مشاوره و سایر جنبه‌های آموزشی و پژوهشی و کاربردی تدریس و تربیت حائز اهمیت بسیار است.

دانش روانشناسی تربیتی، عموماً، دارای پنج وظیفه اساسی است: انتخاب هدفها؛ شناخت ویژگیهای دانش‌آموز؛ شناختن و به کار بردن نظریه‌های مربوط به فرآیند یادگیری و رشد؛ انتخاب و به کارگیری روشهای تدریس و تربیت و ارزشیابی یادگیری و رشد دانش‌آموزان. هر یک از پنج وظیفه‌ای که در الگوی فرآیند تدریس و تربیت (لطف‌آبادی، ۱۳۸۷، ص ۲۹) مشاهده می‌شود دارای بنیادهای نظری و اصول و قوانین مبتنی بر پژوهش هستند. این نظریه‌های بنیادی، همانند سایر نظریه‌های علوم انسانی، نزد دانشمندان و مکاتب گوناگون روانشناسی و روانشناسی تربیتی متفاوت از یکدیگرند. به همین دلیل ما باید نظریه‌های معینی را برای تبیین هر یک از موضوعهای تدریس و تربیت انتخاب کنیم. این انتخاب باید هم دارای بنیاد علمی و خردمندانه و هم دارای تناسب اجتماعی و فرهنگی باشد.

جدا از اتکا به نظریه‌های محکم پایه‌ای، تدریس و تربیت باید بر اساس اصول و قوانینی صورت گیرد که در پژوهشهای روانشناسی تربیتی به دست آمده است. کار در هریک از پدیده‌های تدریس و تربیت، در هر زمان و در هر شرایط نیاز به بررسیها و پژوهشهایی جدید

دارد، تا بتوان از درستی آن مطمئن شد. از این طریق می‌توان اطلاعاتی سازمان‌یافته از هر پدیده یا هر یک از مفاهیم تدریس و تربیت به دست آورد.

در حالی که دستیابی به اصول و قوانین روانشناسی تربیتی از نظریه‌پردازی و پژوهش آغاز می‌شود، تبیین درستی اصولی که با پژوهش به دست آمده نیز از طریق بازنگری نظریه‌های پایه‌ای و بررسی ساز و کارهایی که تعیین‌کننده و نظام‌بخش تدریس و تربیت است حاصل می‌شود. نظریه‌ها و اصول روانشناسی تربیتی، وسیله‌ای اساسی در دستیابی به هدفهای تدریس و تربیت است. اما، به کارگیری آنها پیچیده‌تر از آن است که تصور می‌شود. برنامه و عمل تدریس و تربیت نیز باید بر پژوهشهای محکم روانشناسی تربیتی، خاصه بر پژوهشهای کیفی و مطالعات موردی، بنا شود. برای آنکه خود معلم چنین پژوهشهایی را در جریان تدریس و تربیت و صورت دهد، او نیازمند برخورداری از غنای دیدگاههای نظری و شناخت مبانی و اصول و قوانین روانشناسی تربیتی و اندیشه نقد و ذهن جستجوگر است. چنین معلمی معمار اصلی تدریس و تربیت به شمار می‌آید.

۲. تاریخ تحول روانشناسی تربیتی در جهان

روانشناسی تربیتی، مانند دیگر شاخه‌های روانشناسی و تعلیم و تربیت، از علوم انسانی، فلسفه و نیز فلسفه تربیت جدا شده است، این حوزه از دانش نمی‌تواند مدعی آن باشد که برای نخستین بار به تحلیل نظامدار فرایندهای آموزشی دست زده است، زیرا در زمانهای بسیار دور نیز چنین کوششهایی، به گونه‌ای ذهنی و ساده، صورت می‌گرفته است. حتی مریانی چون کنفوسیوس و دموکریت^۱ و سقراط و فردوسی و سعدی و کمنیوس^۲ و روسو نیز به بررسی و طبقه‌بندی و اظهار نظر در محتوای و روشهای آموزشی و تربیتی پرداخته بودند. کوششهای بسیاری از این مریان در کشورهای خودشان، مثلاً در چین و یونان و ایران، تداوم قابل ذکری نیافت. اما در اروپا و آمریکا، از قرن نوزدهم به بعد، دانشمندانی چون ویلیام جیمز، استانی هال، ماریا مونته سوری، آلفرد بینه، لو ویگوتسکی، ژان پیاژه، جروم برونر^۳ و دیگران به کوششهایی جدید دست زدند و دانش جدید روانشناسی تربیتی را بنیاد نهادند.

1. Democritus

2. Comenius

3. William James; Maria Montessori; Alfred Binet; Lev Vygotsky; Stanley Hall; Jean Piaget; & Jerome Bruner

تمایز اساسی روانشناسی تربیتی در گذشته و حال اساساً در به کارگیری روشهای علمی جدید پژوهشی، یعنی مشاهده نظامدار و تجربه‌گرایی در مسائل تدریس و تربیت است که در گذشته معمول نبود. حتی در آغاز شکل‌گیری روانشناسی تربیتی در اواخر قرن نوزدهم، تردیدهایی در اصالت علمی این رشته می‌شده است. مثلاً ویلیام جیمز می‌گفت: «روانشناسی از نوع دانش و تدریس از نوع هنر است و دانش را نمی‌توان مستقیماً از هنر استخراج کرد. بلکه به ذهنی نوآور نیازمندیم که از عهده چنین کاری برآید» (ویلیام جیمز، ۱۸۹۹/۱۹۸۳). اما این نظر در همان سالها تغییر کرد و دانشمندانی چون استانی هال و ادوارد ثرندایک^۱ بر علمی بودن روانشناسی تربیتی پافشاری کردند. مطالعات ثرندایک و نظریه شرطی‌سازی ابزاری^۲ او زمینه را برای مطالعات مربوط به آموزش برنامه‌ای، یادگیری تا حد تسلط و یادگیری به کمک کامپیوتر^۳ فراهم آورد.

۳. دانشمندان بزرگ روانشناسی تربیتی در جهان و نظریه‌های آنان

پیدایش و رشد روانشناسی تربیتی جدید با مطالعات و آثار آلفرد بینه در اروپا و استانی هال در امریکا شروع می‌شود و با نام دانشمندانی به نام همراه است که هر یک آرای ارزشمند در این حوزه از دانش روانشناسی ارائه کرده‌اند. از این میان زیمرمان و شانک^۴ (۲۰۰۳) نامهای زیر را به ترتیب حروف الفبای لاتین برشمرده‌اند: آلبرت باندورا، آلفرد بینه، بنیامین بلوم، آن براون، جروم برونر، لی کرانباخ، جان دیوئی، ناتانیل گیچ، رابرت گانیه و ویلیام جیمز، ماریا مونتسوری، ژان پیاژه، رابرت استرنبرگ، هربرت سیمون، بروس فردریک اسکینر، چارلز اسپیرمن، لوئیس ترمن، ادوارد ثرندایک و لو سمینوویچ و یگوتسکی^۵.

1. Stanley Hall & Edward Thorndike

2. Instrumental conditioning

3. Programmed instruction; Mastery learning; & Computer-based learning

4. Zimmerman & Schunk

5. Albert Bandura 1925-; Alfred Binet 1857-1911; Benjamin Bloom 1913-1999; Ann Brown 1943-1999; Jerome Bruner 1915-; Lee Cronbach 1916-2001; John Dewey 1859-1952; Nathaniel Gage 1917; Robert Gagné 1916-2002; William James 1842-1910; Maria Montessori 1870-1952; Jean Piaget 1896-1980; Herbert Simon 1916-2001; Robert Sternberg 1949-; Burrhus Frederic Skinner 1904-1990; Charles Spearman 1863-1945; Lewis Terman 1877-1956; Edward L. Thorndike 1874-1949; & Lev Semenovich Vygotsky 1896-1934

رشد و پیشرفت روانشناسی تربیتی مرهون دانشمندان مذکور است و می‌توان به سه دوره تقسیم کرد:

۱. دوره شکل‌گیری از سال ۱۸۹۰ تا ۱۹۲۰ که شخصیت‌هایی چون ویلیام جیمز، آلفرد بینه، جان دیوئی، ادوارد ثرنادیک، لوئیس ترمن و ماریا مونستوری در آن نقشی مهم داشته‌اند؛
 ۲. دوره شهرت‌یابی از سال ۱۹۲۰ تا ۱۹۶۰ که می‌توان لو ویگوتسکی، بروس اسکینر، ژان پیاژه، لی کرانباخ، و رابرت گانیه را مهمترین چهره‌های این دوره دانست؛
 ۳. دوره معاصر از سال ۱۹۶۰ تا کنون. که چهره‌های شاخص آن بنیامین بلوم، ناتالی گیج، جروم برونر، هاوارد گاردنر، آلبرت باندورا، رابرت استرنبرگ و آن براون هستند.
- ایده‌های اساسی و یافته‌های پژوهشی نوآورانه هر یک از این دانشمندان موجب تحول تاریخی روانشناسی تربیتی شده است. مثلاً ویگوتسکی با نظریه روانشناسی اجتماعی - فرهنگی و آلبرت باندورا با نظریه شناختی - اجتماعی توانسته‌اند دانش تدریس و تربیت را با گام‌هایی بلند به پیش ببرند. چکیده‌ای از دیدگاه‌ها و یافته‌های سه دانشمند از دوره اول (یعنی آلفرد بینه، جان دیوئی و ادوارد ثرنادیک)، یک دانشمند از دوره دوم (یعنی لو ویگوتسکی) و دو دانشمند از دوره سوم (یعنی آلبرت باندورا و رابرت استرنبرگ) را که نقشی مهم در تحولات روانشناسی تربیتی داشته‌اند در اینجا ارائه می‌کنیم.

آلفرد بینه



آلفرد بینه (۱۸۵۷ تا ۱۹۱۱) روانشناس فرانسوی است که نخستین تهیه‌کننده آزمون هوش و پایه‌گذار آزمونهای هوش در روانشناسی است. او اگرچه در رشته حقوق درس خوانده بود و تحصیلات دانشگاهی در رشته روانشناسی نداشت، اما به قدری به روانشناسی علاقه‌مند شد و در این حوزه کار کرد که در سالهای ۱۸۹۱ تا ۱۸۹۴، معاون آزمایشگاه روانشناسی تجربی دانشگاه سوربن شد و تا پایان عمر خود ریاست این آزمایشگاه را برعهده داشت.

او و همکارش تئودور سیمون که دانشجوی دکترای روانشناسی بود و رساله خود را زیر نظر بینه می‌نوشت، در سال ۱۹۰۵ آزمونی را ساختند که هدف آن تشخیص نیازهای ویژه

دانش‌آموزان برای سازگاری با برنامه‌های درسی مدرسه بود. آنان این آزمون را دو بار در سالهای ۱۹۰۸ و ۱۹۱۱ بازسازی کردند. پس از مرگ بینه، در آزمون او لوئیس ترمن، در دانشگاه استنفورد آمریکا، تجدید نظر کرد و به نام مقیاس هوشی استنفورد-بینه نامیده شد و تا کنون نیز با همین نام تجدیدنظر و انتشار یافته است و روانشناسان از آن استفاده کرده‌اند (برای مطالعه بیشتر در این مورد نگاه کنید به: لطف‌آبادی، ۱۳۸۷، صص ۱۱۶ تا ۱۲۵ و ۲۶۶ تا ۲۷۲).

آلفرد بینه در عمر علمی خود ۲۰۰ کتاب و مقاله نوشت که در حوزه‌های روانشناسی تجربی، روانشناسی رشد، روانشناسی اجتماعی، روانشناسی تفاوت‌های فردی و روانشناسی تربیتی اقرار دارند. اندیشه‌های او بر دانشمندان پس از وی، از جمله بر ژان پیازه که در سال ۱۹۲۰ با تئودور سیمون، همکار پیشین بینه، کار می‌کرد، تأثیر داشته است.

جان دیوئی



جان دیوئی (۱۸۵۹ تا ۱۹۵۲) فیلسوف تربیتی، روانشناس و یک اصلاحگر تربیتی آمریکایی است که اندیشه‌هایش هم در آمریکا و هم در میان دانشمندان کشورهای دیگر تأثیر فراوان داشته است. او به اتفاق چارلز ساندروز پیرس و ویلیام جیمز^۱ به عنوان بنیانگذاران مکتب فلسفی پراگماتیسم^۲ شناخته می‌شوند.

وی همچنین، بنیانگذار روانشناسی عملگرا^۳ و رهبر نهضت پیشرفت‌گرایی^۴ تعلیم و تربیت در آمریکای نیمه اول قرن بیستم است.

او در اولین آزمایشگاه روانشناسی آمریکا زیر نظر استانلی هال کار کرد و دکترای خود را در سال ۱۸۸۴ از دانشگاه جان هاپکینز دریافت کرد. رساله دکترای او در «روانشناسی کانت» بود و پژوهشی ویژه در «ایدالیسم مطلق هگل» نیز به عمل آورد. وی به مدت پانزده سال در دانشگاه میشیگان مشغول به تدریس و تحقیق بود و سپس به مدت هشت سال استاد دانشگاه شیکاگو شد. در همین سالها بود که نظریه خود در مورد فلسفه علم مبتنی بر تجربه و مکتب فکری

1. Charles Sanders Pierce & William James
2. philosophical school of pragmatism
3. functional psychology
4. progressive movement

پراگماتیسم ارائه کرد. وی به مدت یک سال نیز رئیس انجمن روانشناسی آمریکا بود و از سال ۱۹۰۴ تا پایان عمر به عنوان استاد فلسفه در دانشگاه کلمبیا مشغول به کار بود.

دیوئی اگرچه قبل از هر چیز یک مربی بزرگ تعلیم و تربیت است، اما آثار او به مسائل گوناگون دیگری مانند تجربه و طبیعت، هنر و تجربه، منطق و کشف، دموکراسی و اخلاقیات نیز اختصاص یافته است. دیوئی دموکراسی کامل و نه فقط رأی دادن را کلید اصلی برای دستیابی به مدارس پیشرفته و جامعه مدنی می‌داند و بر این باور است که شکل‌گیری عقاید عمومی از طریق ارتباط مؤثر شهروندان با متخصصان و متفکران و جامعه‌شناسان و سیاستمداران و عمل به دیدگاههای حاصل از این ارتباطها، امکان‌پذیر است. او صاحب نظریه‌ای پژوهشی با عنوان «مکتب جدید پژوهشهای اجتماعی» نیز هست. از میان آثار مهمتر او می‌توان به «قوس بازتابی مفهوم در روانشناسی» (۱۸۹۶) که یک اثر انتقادی درباره مفاهیم روانشناسی و زمینه‌ساز دیدگاههای بعدی اوست؛ «دموکراسی و آموزش» (۱۹۱۶) که بیانگر آرای او در جنبش تعلیم و تربیت پیشرو است؛ «طبیعت آدمی و سلوک او» (۱۹۲۲) که به بررسی نقش عادات در رفتار انسان می‌پردازد؛ «تجربه و طبیعت» (۱۹۲۵) که اثری کاملاً متافیزیکی است؛ «عامه مردم و مسائل آنان» (۱۹۲۷) که در دفاع از دموکراسی است؛ «هنر به مثابه تجربه» (۱۹۳۴) که یک اثری مربوط به زیبایی‌شناسی است؛ «باور عمومی» (۱۹۳۴) که به بررسی انسانی درباره مذهب می‌پردازد؛ «منطق: نظریه پژوهش» (۱۹۳۸) که بیانگر آرای خاص دیوئی درباره مفهوم منطق است؛ و «آزادی و فرهنگ» (۱۹۳۹)^۱ را که به بررسی ریشه‌های فاشیسم پرداخته است نام برد. دیوئی کوشیده است در تمام این آثار که مربوط به موضوعهای متفاوت است، رویکرد عملگرایانه و آزادخواهانه و پیشرو خود در فلسفه تربیت را به نمایش بگذارد. دیدگاههای او که فرایندگراست و دارای جهت‌گیریهای اجتماعی دارد، هم دارای ویژگی مدرنیستی و هم تا اندازه‌ای دارای رنگ فرامردن است (برای مطالعه بیشتر در مورد نظریات جان دیوئی، نگاه کنید به مارتین جی^۲، ۲۰۰۳).

1. The Reflex Arc Concept in Psychology" (1896); Democracy and Education (1916); Human Nature and Conduct (1922); The Public and its Problems (1927); Experience and Nature (1925); Art as Experience (1934); A Common Faith (1934); The Theory of Inquiry (1938); & Freedom and Culture (1939)

2. Martin, Jay

دیدگاههای دیوئی در تعلیم و تربیت و در روانشناسی تربیتی، بیش از همه در این آثار او نمود یافته است: «کیش پداگوژیکی من» (۱۸۹۷)؛ «مدرسه و جامعه» (۱۹۰۰)؛ «کودک و برنامه‌ریزی درسی» (۱۹۰۲)؛ «دموکراسی و تعلیم و تربیت» (۱۹۱۶)؛ و «تجربه و آموزش» (۱۹۳۸).^۱

ادوارد ثرندایک



ادوارد لی ثرندایک^۲ (۱۸۷۴ تا ۱۹۴۹)، تحصیلات فوق لیسانس خود را در دانشگاه هاروارد و دکترای خود را در دانشگاه کلمبیا به انجام رساند. او از همان ابتدا، به روانشناسی تربیتی عشق می‌ورزید. از سال ۱۸۹۹ در مقام مدرس روانشناسی در کالج معلمان دانشگاه کلمبیا مشغول به کار شد و تقریباً تمام عمر آکادمیک خود را در همین دانشگاه سپری کرد و به تدریس و پژوهش در یادگیری انسان، آموزش و پرورش و آزمونهای روانی پرداخت.

تحقیقات او در مورد رفتار حیوانات و فرایند یادگیری موجب شد که او نظریه ارتباطی^۳ را مطرح سازد و همین نظریه بود که زمینه‌سازی علمی برای روانشناسی تربیتی جدید را فراهم آورد.

پژوهشهای او در چگونگی فرار گربه آزمایشگاهی او از جعبه ماز به کشف «قانون اثر» انجامید. به این معنا که آزمودنی با آزمایش و خطا آغاز به حل مسئله می‌کند و موقعی که پاسخهای او با نتایج رضایتبخش همراه باشند، با وضعیت موجود ارتباط مثبت پیدا می‌کنند و اگر با نتایج رنج‌آور همراه باشند، این ارتباطها تضعیف می‌گردند. او افزون بر «قانون اثر»، «قانون تمرین» و «قانون تازگی»^۴ را نیز در یادگیری کشف کرد. با چنین کشفیاتی بود که او منحنیهای

1. My Pedagogic Creed; The School and Society; The Child and Curriculum; Democracy and Education; & Experience and education

2. Edward Lee Thorndike

3. The Theory of Connectionism

4. Law of Effect; Law of Exercise; & Law of Recency

یادگیری را ترسیم کرد. تحقیقات و یافته‌های ثرندایک تأثیری ژرف بر پژوهشهای بعدی در زمینه یادگیری، خاصه بر تحقیقات اسکینر و نظریه شرطی شدن عامل^۱، به جا گذاشت. او در شمار اولین مدافعان یادگیری فعال در آموزش بود و اعتقاد داشت که در جریان دست‌اندازی شخصی با موضوع آموزش است که دانش‌آموزان به یادگیری می‌رسند. اولین اثر او نیز با عنوان «روانشناسی تربیتی» در سال ۱۹۰۳ انتشار یافت. پس از آن، کتاب «مقدمه‌ای بر تئوری ذهن و اندازه‌گیریهای اجتماعی» (سال ۱۹۰۴)؛ کتاب «عناصر روانشناسی» (سال ۱۹۰۵)؛ «هوش حیوانات» (سال ۱۹۱۱)؛ سه کتاب (در سالهای ۱۹۲۱، ۱۹۳۲ و ۱۹۴۴) برای آموزش سخن گفتن و خواندن و نوشتن به دانش‌آموزان و برای استفاده معلمان؛ «روانشناسی تدریس حساب» (۱۹۲۲)؛ «اندازه‌گیری هوش» (۱۹۲۷)؛ «بنیادهای یادگیری» (۱۹۳۲)؛ و «روانشناسی تمایلات و علایق و نگرشها» (۱۹۳۵)^۲ را نوشت.

وی در زمینه مسائل صنعتی و سازمانی و آزمون کارکنان نیز فعالیت داشت و پژوهشها و آزمون‌سازیهایی برای دسته‌بندی نظامیان ارتش امریکا انجام داد. او، مانند بسیاری از روانشناسان بزرگ دیگر، یک سال هم (۱۹۱۲) رئیس انجمن روانشناسی امریکا بود (برای مطالعه بیشتر در مورد نظریه ثرندایک، نگاه کنید به زیمرمان و شانک^۳، ۲۰۰۳).

لو ویگوتسکی

لِو سِمینوویچ ویگوتسکی^۴ (۱۸۹۶ تا ۱۹۳۴) بنیانگذار روانشناسی فرهنگی-تاریخی و اهل بلاروس در شوروی سابق است. او کارهای علمی بسیار در روانشناسی را که یک مجموعه متنوع شش جلدی است، در فاصله کوتاه ۱۹۲۴ تا ۱۹۳۴ در انستیتوی روانشناسی مسکو به انجام رساند.



آثار او در روانشناسی رشد، رشد کودک و تعلیم و تربیت است

1. Operant Conditioning Theory

2. Educational Psychology (1903); Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements (1904); The Elements of Psychology (1905); Animal Intelligence (1911); The Teacher's Word Book (1921; 1932; & 1944); "The Psychology of Arithmetic (1922); The Measurement of Intelligence (1927); The Fundamentals of Learning (1932); & The Psychology of Wants, Interests, and Attitudes (1935).

3. Zimmerman, Barry J.; Schunk, Dale H. (2003)

4. Lev Semenovich Vygotsky

که از «روانشناسی هنر» (۱۹۲۵) تا «تفکر و زبان» (۱۹۳۴) را در بر می‌گیرد. نوآوریهای کلیدی او از جمله شامل ابزارهای روانشناختی، آموزش واسطه‌ای و پشتیبانی از دانش‌آموز، درونی کردن، کارکردهای ذهنی سطح بالا، شکل‌گیری مفهوم و آموزش در منطقه مجاور رشد^۱ است. ویگوتسکی نقش فرهنگ و ارتباطهای میان فردی را در رشد مورد تأکید قرار داده و نشان داده است که کارکردهای سطح بالای ذهنی به گونه‌ای تاریخی در این یا آن فرهنگ معین و در ارتباطهای فردی و تعامل اجتماعی با افراد کلیدی محیط فرد شکل می‌گیرد. از این طریق است که عادات ذهنی موجود در فرهنگ معین، از جمله الگوهای زبانی، زبان نوشتاری و دیگر دانشهای نمادی به کودک منتقل می‌شود و او مفاهیم و دانش شخصی خاص خود را می‌سازد. همین دانش اختصاصی کودک است که دانش مشترک او با فرهنگ خویش است و در ذهن او درونی شده است. مثلاً چگونگی سوار شدن بر دوچرخه یا چگونگی استفاده از قلم، اگر چه در تعامل اجتماعی و فرهنگی و آموزشی فراگرفته می‌شود، اما دانشی است که متعلق به خود فرد است.

نکات مهم دیگر در روانشناسی ویگوتسکی فراوان است. یکی از آنها پژوهشهایی است که او در مورد بازی کودکان به عمل آورده است. او دریافته است که کودک از طریق بازی به معانی انتزاعی دست می‌یابد و این معانی را از اشیاء جدا می‌کند که این موضوعی مهم در رشد کارکردهای سطح بالای ذهنی است. ویگوتسکی به اهمیت تخیل کودک در رشد ذهن و زبان او نیز پرداخته و نشان داده است که تخیل فعالیتی خاص از آگاهی انسان است که در جریان بازی و عمل کودک بروز می‌کند. یافته دیگر ویگوتسکی در مورد رشد قواعد اجتماعی و نظم‌یابی رفتار و ذهن کودک در جریان بازی است.

رابطه درونی رشد زبان (اعم از زبان خاموش درونی و زبان آشکار گفتاری) با تفکر دیگر یافته پژوهشی بسیار مهم ویگوتسکی است. او نشان داد که زبان درونی اگر چه به تدریج از زبان آشکار گفتاری و در جریان درونی شدن شکل می‌گیرد، اما کیفیتی متفاوت با آن دارد و تفکری است که در تعامل اجتماعی پدید می‌آید. سخن گفتن کودک با خود و زبان درونی اوست که به تدریج از گفتار اجتماعی او متمایز می‌شود و وسیله جهت‌دادن به خود و نظم بخشیدن به خود می‌گردد. به بیان دیگر، زبان درونی کودک در دو خط موازی شکل می‌گیرد که یکی از راه

گفتگو با دیگران و دیگری از راه گفتگو با خود و درون خود است. در گفتار آشکار، اندیشه‌های فرد است که نمود کلامی می‌یابد، اما زبان درونی، عکس این حالت و عبارت از تبدیل کلام به تفکر است.

یافته‌ها و رویکرد ویگوتسکی در روانشناسی هم در روسیه و هم در کشورهای دیگر مورد توجه جدی قرار گرفته است. در روسیه، مکتب روانشناسی خارکوف^۱ که دربرگیرنده مجموعه‌ای از دانشمندان شناخته‌شده روسی است، اشاعه‌دهنده اندیشه‌های ویگوتسکی بوده است و در غرب، روانشناسان شناختی، خاصه ژان پیاژه، ادامه‌دهنده کارهای سترگ او بوده‌اند و رویکردهای متنوع دیگری در روانشناسی و روانشناسی تربیتی (از جمله، نظریه نظام‌های بوم‌شناختی، نظریه آموزش فعال، شناخت توزیع‌یافته، مربیگری شناختی، نظریه یادگیری زبان دوم، نظریه نمود بدنی، درمان از طریق داستان‌سرایی، رشد اخلاقی و تربیت اخلاقی^۲) نیز نشأت گرفته از دیدگاه‌های اوست (برای مطالعه بیشتر در مورد نظریه ویگوتسکی، نگاه کنید به دانیلز^۳، ۱۹۹۶).

آلبرت باندورا



آلبرت باندورا، متولد ۱۹۲۵ در ایالت آلبرتا در کانادا، روانشناس تربیتی کانادایی است که نظریه اجتماعی شناختی و نظریه خودکارآمدی^۴ را ارائه کرده است. او در سال ۱۹۱۵ دکترای خود را در رشته روانشناسی را از دانشگاه آیووا دریافت کرد و از سال ۱۹۵۳ به کار تدریس و تحقیق در دانشگاه استنفورد آمریکا پرداخت. او در سال ۱۹۷۴، به مدت یک سال، ریاست انجمن روانشناسی آمریکا را به عهده داشت.

باندورا در آغاز متأثر از دیدگاه‌های رفتارگرایی اجتماعی رابرت سیرز^۵ بود و رویکرد یادگیری مشاهده‌ای و الگوبرداری در انگیزش و تفکر و رفتار انسان^۱ را مطرح کرد. یکی از آثار

1. Kharkov School of Psychology

2. Ecological Systems Theory; Activity Theory; Distributed Cognition; Cognitive Apprenticeship; Second Language Acquisition Theory; Gesture Theory; Narrative Therapy; & Moral Development and Moral Education

3. Daniels, H.

4. Social cognitive theory & self-efficacy

5. Robert Sears

وی با عنوان «نظریه یادگیری اجتماعی»^۱ که در سال ۱۹۷۷ انتشار یافت در دیدگاههای روانشناسان بسیار تأثیر بسیار گذاشت و او را به شهرت جهانی رساند. باندورا با انتشار کتاب «بنیادهای اجتماعی تفکر و عمل: یک نظریه اجتماعی شناختی» در سال ۱۹۸۶، تغییراتی قابل توجه در نظریه خود داد و بر نقش محوری فرایندهای شناختی، الگوبرداری اجتماعی، فعال بودن فرد در مقابل محیط و در مقابل تکانهای درونی و بر خودنظم‌بخشی در اندیشه و رفتار تأکید نمود. در کتابی دیگر که با عنوان «خودکارآمدی را: تمرین کنترل» در سال ۱۹۹۷ انتشار داد، اهمیت و کاربرد خودکارآمدی را در تمام مسائل زندگی روانی و آموزشی و تربیتی و اجتماعی نشان داد. بررسیهایی که هاگبلوم^۲ در سال ۲۰۰۲ به عمل آورده نشان داد که آلبرت باندورا در میان روانشناسان جهان از نظر نقل قول از آثارش، پس از زیگموند فروید، ژان پیاژه و هانس آیزنک، در چهارمین مرتبه جهانی قرار دارد.

رابرت استرنبرگ

رابرت استرنبرگ، متولد ۱۹۴۹، پروفیسور روانشناسی و سنجش و اندازه‌گیری است که مدتها در دانشگاه ییل و دانشگاه تافتس کار کرد. و رئیس انجمن روانشناسی امریکا نیز هست. وی تحصیلات روانشناسی خود را در دانشگاههای ییل و استنفورد گذرانده و رساله دکترای خود را با هدایت پروفیسور گوردون براون^۴ تدوین کرده است.



رابرت استرنبرگ دارای ده دکترای افتخاری از دانشگاههای امریکای شمالی، امریکای جنوبی و اروپاست و استاد افتخاری دانشگاه هایدلبرگ آلمان نیز هست. پژوهشهای او بیشتر در زمینه‌های کارکردهای عالی ذهن، روشهای اندیشیدن، تغییرپذیری شناختی و عشق و نفرت^۵ است. او نظریه هوش سه قطبی، نظریه خلاقیت و نظریه سه جانبه عشق^۶ را مطرح کرده است.

1. Observational learning & modeling in human motivation, thought, and action

2. Bandura, A.

3. Haggblom

4. Professor Gordon Brown

5. Mental higher functions; Thinking styles; & Cognitive modifiability

6. Triarchic theory of intelligence; Creativity theory; & Triangular theory of love

شهرت استرنبرگ بیش از همه ناشی از ارائه نظریه سه قطبی هوش و نظریه سرمایه‌گذاری در خلاقیت است.

نظریه سه قطبی استرنبرگ درباره هوش، از نقد نظریه گاردنر شروع می‌شود که آن را نه یک نظریه هوش بلکه یک نظریه استعداد می‌شمارد. گاردنر می‌گوید، هوش یک امر عمومی است و بدون آن نمی‌توانیم مستقلاً کاری انجام دهیم، اما استعداد یک امر اختصاصی است. رویکرد استرنبرگ در مطالعه هوش بر چگونگی عملکردهای آن در زندگی روزمره تأکید دارد. او رفتار هوشمندانه را رفتاری می‌داند که حاصل تعامل سه عامل یا سه جزء است. این سه جزء عبارتند از زمینه محیطی که رفتار در آن به وقوع می‌پیوندد؛ روشی که فرد تجارب پیشین خود را برای انجام دادن یک وظیفه معین به کار می‌گیرد؛ و فرآیندهای شناختی لازم برای انجام دادن آن وظیفه. به بیان دیگر وی هوش را نوعی خود - مدیریتی ذهن می‌داند که دارای سه جزء است که اساس تعریف او را از هوش تشکیل می‌دهد. تعریفی که او از هوش ارائه می‌دهد چنین است: "هوش، انطباق و انتخاب و شکل دادن هدفدار به محیطهای جهان واقعی برحسب وضعیت زندگی و تواناییهای فرد است." بر چنین اساسی است که استرنبرگ سه نوع هوش را از یکدیگر متمایز می‌سازد: هوش عنصری، هوش تجربی و هوش زمینه‌ای (لطف‌آبادی، ۱۳۸۷، صص ۱۸۷ و ۱۸۸).

استرنبرگ در پژوهشهای خود در مورد خلاقیت به این نتیجه رسیده است که ترغیب اجرای پروژه‌های جدید سبب افزایش خلاقیت و محصولات ارزشمند می‌شود. وی معتقد است که میزان سرمایه‌گذاری فرد در کارهای خلاقانه به منابع شناختی شخصیتی، انگیزشی و محیطی بستگی دارد. حضور و ترکیب متناسب همه این عوامل است که سبب بروز حداکثر خلاقیت می‌شود. به نظر آنان هر یک از منابع مذکور شامل موارد زیر است: منابع شناختی دربرگیرنده مسئله‌یابی، تعریف مسئله، تفکر واگرا، تفکر همگرا، فرآیندهای شهودی، ارزیابی ایده‌های رقیب و آگاهی. منابع شخصیتی دربرگیرنده سبک نوآورانه در تفکر، تحمل ابهامات، پافشاری، اشتیاق به مخاطرات فکری و جرأت در باورهای خویش است. منابع انگیزشی حاکی از تمرکز بر تکلیف به جای تمرکز بر هدف است. منابع محیطی شامل وجود شرایط تحریک فعالیتها، تأکید بر کنجکاوی فکری، پذیرش ویژگیهای متفاوت فردی، تأکید بر تدریس منظم و متناسب با استعداد دانش‌آموز، برخورداری از وقت کافی برای پرداختن به ایده‌ها، ترغیب استفاده اصیل از

دانش وجود پروژه‌های چالش‌برانگیز که نیازمند بردباری در مقابل ابهامات است، پافشاری در کار، مخاطره‌پذیری فکری و تکلیف - محوری می‌شود (همان، ص ۲۰۵). استرنبرگ در مورد سبکهای شناختی نیز نظریه خود را مطرح کرده و در این زمینه از چهار شکل از خودمدیریتی ذهن (شامل خودمدیریتی سلسله‌مراتبی، فرمانروایانه، جرگه‌ای و آشفته^۱) سخن گفته است. تازه‌ترین اثر وی در روانشناسی تربیتی با عنوان «ترکیب خرد و هوش و خلاقیت»^۲ انتشار یافته است.

۴. تعلیم و تربیت جدید، مقدمه گسترش دانش روانشناسی تربیتی در ایران

پیشینه دانش روانشناسی تربیتی در ایران را باید در اندیشه و عمل مربیان بزرگ تعلیم و تربیت ایران جستجو کرد که در سالهای منتهی به مشروطیت و پس از آن در کشور ما پیدا شدند و آموزش و پرورش همگانی را در پی ظهور آموزش عمومی در غرب که جهان را دگرگون کرد، در ایران بنیاد گذاشتند. شناخت وضعیت روانشناسی تربیتی در ایران نیازمند پرداختن به چگونگی پیدایش تعلیم و تربیت جدید در کشور ما است. هم‌اکنون نیز دانش تعلیم و تربیت جدید با دانش روانشناسی تربیتی در هم آمیخته است و به تدریج، همراه با گسترش و تعمیق پژوهشهای روانشناسی تربیتی، هر یک از این دو شاخه علوم انسانی استقلال بیشتر پیدا می‌کنند.

تعلیم و تربیت جدید هم در مغرب زمین و هم در ایران، با پداگوژی آغاز شده و اندک اندک ویژگی علمی دقیقتر به خود گرفته و با دانش روانشناسی پیوندی ناگسستنی پیدا کرده است. این تعلیم و تربیت جدید در ایران، در پی آشنایی ایرانیان با فرهنگ و تمدن و نهادهای آموزشی اروپاییان، با پیدایش و گسترش اندیشه‌ها و نگرشهای سیاسی - اجتماعی جدید و مشروطه‌خواهی و ایجاد روزنامه‌ها و اشاعه آنها در سراسر کشور و به سبب کوشش پیشگامان آموزشهای جدید (که برجسته‌ترین آنها عبارتند از: میرزاتقی‌خان امیرکبیر، میرزا فتحعلی آخوندزاده، میرزا ملکم خان، میرزا یوسف خان مشیرالدوله، عبدالرحیم طابوف، سید جمال‌الدین اسدآبادی، میرزا علی‌خان امین‌الدوله، میرزا یحیی دولت‌آبادی، زین‌العابدین مراغه‌ای

1. Hierarchical, monarchic, oligarchic, & anarchic self-management cognitive styles
2. Sternberg, R.J. (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press

و به ویژه میرزاحسن رشدیه) ایجاد شده و گسترش یافته است (قاسمی بویا، ۱۳۷۷، صص ۹۲ تا ۲۲۰). و چنین است که می‌بینیم، از تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ هـ.ش تا صد سال پس از آن، اندک اندک نظام آموزشی ایران از مکتبخانه‌ها به آموزش عمومی در مدارس جدید تغییر می‌یابد، مربیان دانشمندی در کشور پیدا می‌شوند و آثاری ارزشمند در تعلیم و تربیت جدید نیز تدوین و منتشر می‌شود و زمینه نیاز به دانش تدریس و تربیت و روان‌شناسی تربیتی جدید فراهم می‌آید.

آموزش همگانی جدید که ابتدا در غرب به وجود آمد، پس از رنسانس و به خصوص از قرن هفدهم و با پیشگامی دانشمندانی مانند کُمنیوس، لاک و روسو در اروپا شکل گرفت. همین آموزش از قرن نوزدهم در اروپا و آمریکا به صورت همگانی شد و کمی بعد آموزش پیش‌دبستانی نیز از نیمه قرن نوزدهم با کوششهای فردریک فروبل در آلمان و با کوشش مربیان بزرگ دیگر در تمام کشورهای پیشرفته صنعتی جایگاه خود را پیدا کرد. آموزش همگانی به تدریج حقوق اساسی کودکان جهان مورد توجه قرار گرفت و با تصویب بین‌المللی چهار اعلامیه و عهدنامه جهانی در سازمان ملل متحد (یعنی اعلامیه جهانی حقوق بشر در سال ۱۹۴۸؛ عهدنامه حق رشد در سال ۱۹۸۶؛ عهدنامه حقوق کودک در سال ۱۹۸۹؛ و اعلامیه جهانی بقاء، حفاظت و رشد کودکان و طرح عمل تحقق اعلامیه جهانی پذیرفته‌شده از سوی اجلاس مقامات جهانی برای کودکان در نیویورک در سال ۱۹۹۰) قطعیت حقوقی پیدا کرد (برای مطالعه متن این چهار اعلامیه و عهدنامه، نگاه کنید به لطف‌آبادی، ۱۳۷۸، صص ۲۹ تا ۲۱۸).

بدون تردید، گسترش آموزش همگانی و رواج آموزش و پرورش جدید دوران کودکی را ما مرهون تحولات عمیق فرهنگی و تعلیم و تربیتی در غرب هستیم، ولی از این حقیقت تاریخی نیز نباید غفلت کرد که ما ایرانیان حتی در قرن ششم و پنجم پیش از میلاد نیز از برنامه‌های آموزشی ارزشمند برای دوران کودکی برخوردار بوده‌ایم و اولین کشوری در جهان هستیم که دبستانهای کودکان و نوجوانان را پایه‌گذاری کرده‌ایم. به بیان دیگر، آموزش کودکان و نوجوانان در کشور ما پیشینه‌ای بسیار کهن دارد. اگرچه، در ادامه خود با افت و خیزهای بسیار همراه بوده است. مثلاً

در حالی که ایرانیان در دوره هخامنشی دارای پیشرفته‌ترین آموزش عمومی کودکان و نوجوانان جهان بوده‌اند، به این حقیقت تلخ نیز باید اشاره کنیم که در عصر جدید، یکی از عقبمانده‌ترین نوع آموزش در ایران را در دوره قاجاریه داشته‌ایم که به نظر بسیاری از محققان اساسی‌ترین عامل واپسروی ایران در عصر جدید است. آنچه ما در ایران دوره قاجار و پیش از مشروطیت داشته‌ایم مکتبخانه بوده است که نوعی آموزش محدود نیمه‌مذهبی بود که در گوشه‌هایی از مساجد و شبستانها و یا در خانه آخوندباجیه‌ها و آق‌ملاها تشکیل می‌شد و کودکان به روخوانی سوره‌های کوتاهی از قرآن و یادگیری شرعیات و خواندن حروف الفبا و یکی دو کتاب نیمه‌مذهبی غیرمرتبط با مقتضیات زندگی می‌پرداختند (نگاه کنید به: اقبال قاسمی پویا، ۱۳۷۷، صص ۴۲ تا ۹۱). چگونگی آموزش و پرورش کودکان در این مکتبخانه‌ها مورد انتقاد شدید آزادیخواهان و فرهیختگان ایرانی بوده و هست (نگاه کنید به: یغمائی، ۱۳۵۴؛ راوندی، ۱۳۵۶ و ۱۳۶۴؛ جهان‌شاهی، ۱۳۵۶؛ ناظم‌الاسلام، ۱۳۵۷؛ و یحیی دولت‌آبادی، ۱۳۶۲). نگارنده شخصاً در پنج سالگی در دو مکتبخانه سنتی و زیر نظر دو ملاباجی در نیشابور به مدت هفت ماه حضور یافت و خاطراتی از این گونه مراکز آموزشی در ذهن خویش دارد که مؤید نظر نویسندگان فوق است.

در واقع، میان آنچه در دوره‌های درخشان تاریخی پیش از میلاد و پس از آن داشته‌ایم و آنچه مربوط به دوران رنسانس تا مشروطیت است، شکاف تعلیم و تربیتی بسیار بزرگی است که عنصر اساسی در عقب‌ماندگی‌های ایران است. نگاهی بسیار گذرا به آنچه گزنفون (در ۲۵ قرن پیش در کتاب کوروپدیا)^۱ و فردریک فروبل آلمانی (که یکی از بنیانگذاران آموزش و پرورش جدید دوران کودکی در غرب در نیمه اول قرن نوزدهم است و نزدیک به دو قرن پیش در کتاب خود به نام "تاریخ عمومی آموزش و پرورش، ۱۸۴۷"^۲) نوشته‌اند، حاکی از پیشینه بسیار ارزشمند تعلیم و تربیت در گذشته‌های دور در زندگی ما ایرانیان است. فردریک فروبل (که بنیانگذار کودکانهای جدید در جهان است) می‌نویسد:

1. The Cyropaedia of Xenophon.

2. Frederick Froebel

«ایرانیان در قرن ششم پیش از میلاد مبتکر ایجاد کودکان و دبستان برای کودکان و نوجوانان بودند. در کودکانها و دبستانهای ایران باستان به پرورش کودکان بیش از آموزش آنان توجه می‌شد و از جمله راستگویی، نیت خوب داشتن، کار خوب انجام دادن، احترام به سالخورده‌گان، دفاع از میهن، تیراندازی، سوارکاری، شنا و کوهنوردی را به کودکان می‌آموختند.» فروبل می‌نویسد که «کوروش بزرگ پیش از ساختن شهر پاسارگاد (یا پاتراگاد) خواسته بود که در این شهر که پایتخت ایران بود قبل از همه به حد کافی کودکان و دبستان بسازند.»

اکنون تعدادی الواح گلی که کودکان ایرانی در مدارس که در زمان کوروش بزرگ بر آنها با خط میخی می‌نوشتند، موجود است.^۱ واقعیت این است که بنیانگذار کشور ایران، که ایرانیان او را «پدر»، یونانیان او را «قانونگذار خردمند»، تورات او را «نجات‌دهنده و مسیح خدا» و قرآن کریم او را «ذوالقرنین» نامیده‌اند، اولین بنیانگذار مدرسه در جهان نیز هست. که مفسرین بزرگ قرآن (از جمله شادروان ابوالکلام آزاد وزیر فرهنگ هند در زمان گاندی، مرحوم طباطبایی در تفسیر المیزان و مرحوم مرتضی مطهری) نوشته‌اند که کوروش همان ذوالقرنین است که نامش در قرآن کریم به عنوان یک پیامبر دانا و توانا و بزرگ در آیه‌های ۸۳ تا ۹۷ سوره کهف آمده است. همین‌طور در تورات نیز نام کوروش بارها به عنوان یک پیامبر بزرگ آمده است (نگاه کنید به تورات، در کتاب اشعای پیامبر باب ۱۰، باب ۱۳، باب ۴۱، باب ۴۴ و باب ۴۵؛ کتاب عزرا، باب اول و در بخشهای دیگر از تورات در کتاب دانیال نبی، ارمیای نبی، ناحوم نبی، حزقیال نبی و تاریخ ایام که جمعاً ۲۲ بار از کوروش به نام و با اشاره روشن یاد شده است و از او به نام مسیح مقدس، فرستادهٔ پروردگار، چوپان خدا، شکست‌دهنده فرعونیان، شاهین خدا، نجات‌بخش و دانشمند خدا نام برده است). منشور کوروش نیز، که در سال ۵۳۹ پیش از میلاد نوشته شده است و اکنون در موزه لندن نگهداری می‌شود و نسخه بدل آن را در

۱. تعدادی از این الواح گلی اکنون در انبارهای موزه ایران باستان موجود است و نویسنده توانسته است از این الواح گلی که دستنوشتهٔ کودکان ایرانی به خط میخی در حدود دو هزار و پانصد و چهل سال قبل است و روی گل حک شده، تصویربرداری نماید. این تصاویر در یافته‌های علمی نویسنده، در پژوهش «مستند سازی تاریخ تحول تعلیم و تربیت ایران از زمان باستان تا کنون» منتشر خواهد شد.

سازمان ملل متحد در نیویورک نیز گذاشته‌اند، بیانگر دیدگاههای گسترده‌ی وی در مورد انسانها و آزادی و آرامش و پیشرفت همه‌ی آنان است. این پادشاه ایرانی بنیانگذار مدرسه در جهان است و فرهیختگان ایرانی از زمان او تا کنون بر اهمیت تعلیم و تربیت پای فشرده بسیاری از آنان حتی زندگی خود را در این راه گذاشته‌اند. تعلیم و تربیت ایران فراز و فرودهای بسیار به خود دیده است. تنها از زمان امیرکبیر و به خصوص از دوره‌ی مشروطیت به بعد است که اندک اندک دانش جدید تعلیم و تربیت در ایران نشو و نما کرده و چشم‌اندازی تازه را برای آینده‌ی ایران پیش روی ما گسترده است. مثلاً می‌دانیم که شهید میرزا تقی خان امیرکبیر، بنیانگذار آموزش عالی نوین ایران، در این راه بسیار کوشید؛ شادروان میرزا حسن رشیدیه نیز که در سال ۱۳۲۳ شمسی در ۹۵ سالگی درگذشت و اولین دبستانهای جدید را در تبریز و تهران و مشهد و برخی شهرهای دیگر ایران ایجاد کرد، تمام عمر پربرکت خود را در راه آموزش کودکان گذاشت و شادروان جبار عسگرزاده باغچه‌بان^۱ هم که اولین کودکستان جدید در ایران را در سال ۱۳۰۳ شمسی در تبریز ایجاد کرد و، به پیروی از فروبل^۲، آن را «باغچه‌ی کودکان» نامید و بعداً روش نو در آموزش الفبا را ابداع کرد، همگی در شمار اولین مربیان بزرگ تعلیم و تربیت مدرن ایران هستند. کوشش این مربیان در آثار تاریخی معتبر نیز انعکاس یافته است. مثلاً در کتاب تاریخ مشروطه‌ی ایران (نوشته‌ی احمد کسروی، ص ۳۸) می‌خوانیم: "دبستان در ایران در سال ۱۲۷۵ شمسی آغازید که امین‌الدوله به دست رشیدیه نخست در تبریز و سپس در تهران آن را باز کرد."

شادروان حسن رشیدیه، ۲۷ کتاب در موضوعهای تعلیم و تربیت کودکان نوشت. او اولین معلم ایرانی است که برای کودکان شعر گفته و آموزشهای خود را با کمک این شعرها و به صورت بازیگونه به کودکان خردسال ارائه کرده است. او روش

۱. از شادروان جبار باغچه‌بان آثاری ارزشمند به جا مانده است. از آن جمله است: برنامه‌ی کار آموزگاران ۱۳۰۲؛ الفبای آسان ۱۳۰۳؛ زندگی کودکان ۱۳۰۸؛ دستور تعلیم الفبا ۱۳۱۴؛ علم آموزش برای دانشسراها ۱۳۲۰؛ الفبای خودآموز برای سالمندان ۱۳۲۶؛ اسرار تعلیم و تربیت یا اصول تعلیم الفبا ۱۳۲۷؛ کتاب اول ابتدایی ۱۳۳۰؛ و روش آموزش کر و لاله ۱۳۳۳.

2. Froebel's "Kindergarten"

آموزشی آواشناسی برای خواندن را در کتاب خود به نام "هدایت‌التعلیم" معرفی کرده است. او از آزادیخواهان بزرگ و مشروطه‌خواهان حقیقی ایران بود. وی علاوه بر کتابهای درسی، روزنامه "مکتب" را نیز برای ایجاد جهش فکری در جامعه منتشر کرد. خود او در پنج سالگی به مکتبخانه رفته بود و می‌دانست که در آنجا چه می‌گذرد و چگونه بچه‌ها تحت فشار و ارباب و خرافه‌گرایی تربیت می‌شوند و بیشتر آنان هرگز نمی‌توانند از ترس و خرافه‌رهای پابند.

می‌دانیم که رشیدیه در زمان ناصرالدین شاه و مظفرالدین شاه و صدارت امین‌السلطان (اتابک اعظم) چه رنجها کشید و چگونه بارها و بارها مدرسی را که او ساخته بود خراب کردند و دانش‌آموزانش را کتک زدند و خود او را به گلوله بستند و مجروحش کردند و دهها القاب دروغ به او نسبت دادند، تا بازار مکتبخانه‌های سنتی و عقب‌ماندگی مردم همچنان برای تحمیق‌کنندگان مردم گرم بماند. نیز می‌دانیم که چگونه ناصرالدین شاه که خود را «قبله عالم» می‌نامید و ۵۰ سال سلطنت او با تحمیق مداوم مردم گذشت، به قول امین‌الدوله، شخصاً می‌گفت که «من رعیتی را دوست دارم که وقتی گفتید بروکسل فرق آن را با کلم نداند و گمان کند که بروکسل هم چیزی است مانند کلم»^۱. چنین بود که تا مرگ ناصرالدین شاه ایرانیان نتوانستند حتی یک مدرسه ابتدایی در کشور دایر کنند. هم او بود که چند روز پس از افتتاح مدرسه دارالفنون دستور قتل امیرکبیر را صادر کرد. امیر کبیر همان بزرگمردی بود که رابرت واتسون مورخ انگلیسی، (به نقل از فریدون آدمیت، ۱۳۵۵)، در حق او گفته بود: «در میان همه رجال اخیر مشرق زمین و زمامداران ایران که نامشان ثبت تاریخ جدید است، میرزاتقی خان امیرنظام بی‌همتا است؛ دیوجانس روز روشن با چراغ در پی او می‌گشت. به حقیقت سزاوار است که به عنوان "اشرف مخلوقات" به شمار آید. بزرگوار مردی بود». همچنین ناصرالدین شاه همان شخصی است که نه تنها امیرکبیر بزرگ، بنیانگذار آموزش عالی جدید ایران را به قتل رساند، بلکه موقعی که بعدها یک بار که از سفر فرنگ برگشته و از تأسیس مدرسه رشیدیه، بنیانگذار مدارس

۱. به نقل از سعید وزیری (۱۳۸۵) در کتاب «خاتون معارف ایران»، صفحه ۶۹.

جدید در ایران، خبردار شد فرمان داد مدرسه را به کلی ببندند و از میان ببرند (شمس‌الدین رشدیه، ۱۳۶۲، ص ۲۴). اما شادروان رشدیه از پای نشست و توانست مدارس خود را پس از کشته شدن ناصرالدین شاه راه‌اندازی کند.

با کوششهای مربیانی چون امیرکبیر و رشدیه بود که مدارس جدید در ایران ایجاد شدند. همچنین مدتی بعد، در سال ۱۲۷۵ شمسی، به کوشش میرزا محمودخان احتشام‌السلطنه (ملقب به نیرالملک) «انجمن معارف» راه‌اندازی و اولین جلسه آن در مدرسه رشدیه تشکیل شد. همین انجمن بود که تأسیس و نظارت بر کار چند مدرسه جدید، تأسیس کتابخانه ملی، تهیه برخی کتابهای درسی جدید و انتشار روزنامه معارف را در کارنامه خود ثبت کرد. پس از آن بود که «شورای عالی معارف» تشکیل شد و اولین جلسه آن در روز ۲۷ آبان ۱۲۹۷ شمسی در مرکز دایره‌المعارف در کنار مدرسه دارالفنون تشکیل شد. این شورا ۱۶ عضو داشت که نصیرالدوله وزیر معارف، رئیس آن بود و شادروان ملک‌الشعراى بهار از جمله اعضای آن به شمار می‌رفت. سه سال بعد، در اسفند ۱۳۰۰ شمسی قانون تأسیس شورای عالی معارف به تصویب رسید و در طی سالهای ۱۳۰۱ تا ۱۳۱۷ بیش از ۶۰ نفر شخصیت نامدار^۱ در این شورا عضویت داشتند. در سال ۱۳۱۶ بود که با ایجاد فرهنگستان ایران وزارت معارف به وزارت فرهنگ تغییر نام یافت و شورای عالی معارف نیز، شورای عالی فرهنگ نامیده شد و قوانین مربوط به آن تدوین و تصویب شد. در طی سالهای ۱۳۱۷ تا ۱۳۴۷، شخصیتهای متعدد علمی و فرهنگی^۲ عضو این شورا بودند (نگاه کنید به صورت مذاکرات جلسات شورای عالی فرهنگ).

در هشتصد و بیست و دومین جلسه شورای عالی فرهنگ که مصادف با جلسه افتتاحیه آن بر طبق قانون جدید مصوب ۱۸ دیماه ۱۳۳۱ مجلسین سنا و شورای ملی بود، پیام نخست وزیر

۱. از جمله این شخصیتها می‌توان از غلامحسین خان رهنما، محمدعلی خان فروغی، علی اکبر خان دهخدا، ملک‌الشعراى بهار، دکتر محمودخان حسابی، دکتر علی اکبر سیاسی و رضاقلی خان هدایت نام برد.

۲. در میان این شخصیتها به نامهای زیر برمی‌خوریم: دکتر عیسی صدیق، سید حسن تقی‌زاده، دکتر علی اکبر سیاسی، دکتر عبدالحمین میرسپاسی، دکتر محمد معین، دکتر یدالله سبحانی، دکتر علی شایگان، دکتر محمود حسابی، دکتر غلامحسین صدیقی، دکتر بدیع‌الزمان فروزانفر، جهانشاه صالح، دکتر محمود مهران، ملک‌الشعراى بهار، غلامحسین رهنما، دکتر محمود صنایعی، محمدعلی فروغی و ذبیح‌الله صفا.

وقت را شادروان دکتر غلامحسین صدیقی وزیر کشور، قرائت کرد که بیانگر اهداف و برنامه‌های تعلیم و تربیت رسمی در آن زمان است.^۱ آن گونه که شادروان دکتر عیسی صدیق در کتاب تاریخ فرهنگ ایران (۱۳۴۲، ص ۴۶۵ تا ۴۹۹) به تفصیل نوشته است، شورای عالی فرهنگ مسئولیت هدفگذاری و برنامه‌ریزی کلیه امور فرهنگی و آموزشی ابتدایی و متوسطه و عالی را بر عهده داشته است و بر کار شوراهای فرهنگ شهرستانها، انجمن همکاری خانه و مدرسه، امتحانات نهایی، بهداری آموزشگاهها، مکاتب و مدارس علوم دینی، مدارس خصوصی، کودکانها، آموزش ابتدایی، مکاتب روستایی، آموزش متوسطه، برنامه‌ها و کتابهای درسی، آموزش فنی و حرفه‌ای، تربیت معلم، دانشسرای کشاورزی، دانشسرای عالی، آموزش عالی و دانشگاهها، تحصیلات عالی در خارجه، پیشاهنگی و آموزش بزرگسالان نظارت داشته است.

در همین سالهای ۱۳۳۰ تا ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ و بر حسب لایحه قانونی جدید شورای عالی فرهنگ و با وزارت نود و نهمین وزیر فرهنگ کشور، یعنی وزارت شادروان دکتر محمد مهدی آذر (از ۳۱ تیرماه ۱۳۳۱ تا ۲۸ مرداد ۱۳۳۲) است که علوم تربیتی جدید و دانش روان‌شناسی تربیتی در آموزش معلمان و در تدریس و تربیت جایگاهی برجسته پیدا کرد. مثلاً باید اشاره کنیم که یک استاد برجسته روان‌شناسی (شادروان دکتر علی اکبر سیاسی)، یک استاد برجسته روانپزشکی

۱. پیام نخست وزیر وقت (شادروان دکتر محمد مصدق) به جلسه افتتاحیه جدید شورای عالی فرهنگ چنین بود:

«پیام به حضرت آقایان اعضای محترم شورای عالی فرهنگ. در این موقع که بر حسب لایحه قانونی جدید نخستین جلسه شورای عالی فرهنگ افتتاح می‌یابد، تریکات خود را عرض نموده امیدوار است این شورا که از افراد بصیر و فاضل و لایق این مملکت تشکیل یافته در انجام وظایف خطیری که به عهده آن گذارده است توفیق حاصل نموده اصلاحات لازم در کلیه شئون فرهنگی ایران عزیز به عمل آورد و به این ترتیب با اصلاح برنامه‌ها و توسعه تعلیمات ابتدایی و متوسطه حس اعتماد به نفس و توجه به فضل و هنر و علاقه‌مندی به ملک و ملت را در نوجوانان و نوجوانان مملکت پرورش دهند تا کشور ما در میان کشورهای متمدن و مترقی جهان مقامی را که شایسته سوابق درخشان علمی و تاریخی اوست به دست آورد. نخست وزیر»

پس از قرائت پیام نخست‌وزیر، شادروان دکتر محمد مهدی آذر وزیر فرهنگ وقت طی سخنان خود گفت: «اینجانب با کمال صراحت عرض می‌کنم که ضرورت اصلاحات در کلیه شئون فرهنگی ما محسوس است. و این اصلاحات که باید با منتهای دقت و سرعت انجام گیرد وظیفه خطیری است که قانون به عهده آقایان یعنی اعضای محترم شورای عالی فرهنگ گذارده است... امیدوارم همان‌طور که جناب آقای نخست‌وزیر در پیام خود اشاره فرموده‌اند شورای عالی فرهنگ با اصلاح برنامه‌ها و توسعه تعلیمات ابتدایی و متوسطه، توجه به فضل و هنر و علاقه‌مندی به ملک و ملت را در نوجوانان و نوجوانان مملکت پرورش دهد و دوره جدید شورا دوره امید و عمل نام گیرد و اقدامات سودمند آن هم از سال تحصیلی آینده به منصه ظهور و بروز درآید و این عالی‌ترین مرجع فرهنگی مملکت دور از هرگونه سیاست و کشمکش بتواند با آسایش خیال و فراغ بال به انجام دادن وظائف خطیر خود که هدف آن بالا بردن سطح فرهنگ و تمدن ایرانیان و سربلندی و ترقی ایران است موفق گردد.» (به نقل از صورت مذاکرات جلسه ۸۲۲ مورخ ۱۸ دیماه ۱۳۳۱ شورای عالی فرهنگ)

(شادروان دکتر عبدالحسین میرسپاسی)، یک استاد برجسته جامعه‌شناسی (شادروان دکتر غلامحسین صدیقی) و یک استاد برجسته فرهنگ و ادب ایران (شادروان دکتر محمد معین) در شمار اعضای شورای عالی فرهنگ در این دوره بودند. همچنین، آن گونه که در کتاب «وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران (اقبال یغمایی، ۱۳۷۵، ص ۴۴۰) در مورد وزیر فرهنگ این دوره (شادروان دکتر محمدمهدی آذر) نوشته شده است: «دکتر محمد مهدی آذر، بزرگمردی دانا و مدیر و مدبر بود که از آغاز وزارت خود گروهی از دانشمندان و صاحب‌نظران برجسته در امور فرهنگ و تعلیم و تربیت را به همکاری خود برگزید و زمینه‌های رشد و پیشرفت فرهنگ و تعلیم و تربیت کشور را فراهم آورد.»

۵. روان‌شناسی تربیتی در ایران

علوم تربیتی جدید در ایران از دوران مشروطیت به تدریج رونق گرفت و با تشکیل شدن شورای عالی فرهنگ و اصلاحات تعلیم و تربیت، از زمان لایحه قانونی جدید شورای عالی فرهنگ، جایی مناسب و چشمگیر در مدارس و مراکز آموزشی ایران یافت. پیدایش دانش روان‌شناسی تربیتی در ایران در مفهوم پداگوژیک آن، برمی‌گردد به انتشار کتاب "علم النفس یا روان‌شناسی از لحاظ تربیت" که در سال ۱۳۱۷ شمسی به قلم شادروان دکتر علی اکبر سیاسی انتشار یافته بود. همچنین آثار مریانی همچون دکتر عیسی صدیق، دکتر رضازاده شفق و دکتر محمد باقر هوشیار زمینه‌ساز گسترش روان‌شناسی تربیتی در ایران است و شادروان دکتر مهدی جلالی با انتشار کتاب روان‌شناسی پرورشی در دهه ۱۳۴۰ شمسی در شمار بنیانگذاران روان‌شناسی تربیتی در ایران به حساب می‌آید. افزون بر انتشار آثار مذکور برخی متخصصان علوم تربیتی، خاصه شادروان دکتر علی محمد کاردان و دکتر غلامحسین شکوهی که اساساً در حوزه تعلیم و تربیت کار کرده‌اند، در زمینه‌سازی رشد دانش روان‌شناسی تربیتی نقش داشته‌اند.

دانش روان‌شناسی تربیتی در ایران در شکل جدید علمی دانشگاهی آن، از آغاز دهه ۱۳۵۰ هجری شمسی، به طور رسمی و با تاسیس نخستین دوره تحصیلات فوق لیسانس روان‌شناسی تربیتی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران آغاز شده است. از آن تاریخ تاکنون

استادانی همچون دکتر زهره سرمد، دکتر اصغر رضویه، دکتر علی شریعتمداری، دکتر علی اکبر سیف، دکتر یوسف کریمی، دکتر پروین کدیور، دکتر داوود حسینی نسب، دکتر منیژه شهنی ییلاق، نگارنده مقاله و برخی استادان دیگر نیز، مقالات و کتابهایی در زمینه روانشناسی تربیتی به زبان فارسی تهیه و منتشر کرده‌اند. به طور دقیق، تأسیس دوره فوق لیسانس روانشناسی تربیتی در دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران را در سال ۱۳۵۰ شمسی که همزمان بود با مدیریت شادروان دکتر علی محمد کاردان در این دانشکده و پیشگامی خانم دکتر زهره سرمد، می‌توان سرآغاز رسمی رشته روانشناسی تربیتی در ایران دانست.

آموزش روانشناسی تربیتی، پس از راهاندازی تحصیلات تکمیلی آن در دانشگاه تهران، در دانشگاههای دیگر ایران نیز آغاز شد. ابتدا دانشگاه شیراز، سپس دانشگاه تربیت معلم و پس از آنها دانشگاه علامه و دانشگاه الزهرا و دانشگاه تبریز و دانشگاه بهشتی و دانشگاه اهواز در این راه گام نهادند. در سالهای اخیر، دانشگاه فردوسی و دانشگاه پیام نور نیز کوششهایی برای راهاندازی تحصیلات تکمیلی روانشناسی تربیتی به عمل آورده‌اند. بررسیهای ما حاکی از آن است که رشته روانشناسی تربیتی در کشور ما هنوز با مسائل اساسی دست به‌گریبان است که مهم‌ترین آنها عبارتند از: الف) کم‌توجهی به نظریه‌پردازی و پژوهشهای اصیل در مسائل روانشناسی تربیتی در ایران، ب) کیفیت پایین و تعداد اندک و ناکافی واحدهای درسی و ضعف علمی پایان‌نامه‌های دکترای این رشته در دانشگاهها (ج) کم‌توجهی آموزش و پرورش ایران به اهمیت و کارایی این رشته علمی. در مورد اخیر، شاهد هستیم که خاصه در رشته روانشناسی مدرسه، در حکم یکی از شاخه‌های روانشناسی تربیتی، حتی یک نفر متخصص این رشته در کل آموزش و پرورش ایران (که دارای ۵۵ هزار مدرسه و ۱۴ میلیون دانش‌آموز و ۸۰۰ هزار معلم است) وجود ندارد و در حال حاضر هم کوششی برای حل چنین مشکلی به عمل نمی‌آید.

موضوع دیگر، اینکه شناخته شده‌ترین مربیان و روان‌شناسان تربیتی ایران چه کسانی هستند؟ چه آثار ارزشمندی در حوزه روانشناسی تربیتی منتشر کرده‌اند؟ فعالیتهای آموزشی و پژوهشهای علمی این استادان کدامند و چه نتایج نوآورانه‌ای عرضه کرده‌اند؟ و هر یک از آنان چه نظریه جدیدی در روانشناسی تربیتی و در مسائل تدریس و تربیت در ایران ارائه کرده‌اند؟

بررسیها نشان می‌دهند که در کشور ما در حدود ده تا دوازده مربی و استاد شناخته شده روانشناسی تربیتی و در حدود پنجاه مدرس دانشگاهی در این رشته وجود دارند. نتایج مصاحبه‌ها و بررسیهای ما از کار گروه اول از استادان مذکور، از نظر پیشینه علمی و پژوهشی و عنوان کتابهای علمی که در حوزه روانشناسی تربیتی تدوین کرده‌اند و پژوهشهای علمی که انجام داده‌اند و دیدگاههایی که در مسائل روانشناسی تربیتی دارند، در زیر ارائه شده است:

• دکتر زهره سرمد^۱: در شمار نخستین استادان ایرانی روانشناسی تربیتی است که دکترای تخصصی خود را در همین رشته کسب کرده و در تأسیس دوره تحصیلات فوق لیسانس روانشناسی در دانشگاه تهران در سال ۱۳۵۰، نقش اساسی داشته است. ایشان لیسانس خود را در رشته فیزیک از کالج ویلسون پنسیلوانیا (در سال ۱۳۳۶) و فوق لیسانس خود را در آمار تربیتی و اندازه‌گیری از دانشگاه هاروارد آمریکا (سال ۱۳۳۹) دریافت کرده است. وی در سال ۱۳۴۵ درجه دکترای تخصصی در رشته روانشناسی تربیتی را از دانشگاه استنفورد کالیفرنیا زیر نظر پرفسور ناتانیل گیچ و لی کرانباخ و مک‌نمار اخذ کرده است. وی، افزون بر آثاری که در روش‌شناسی پژوهش و آمار در علوم رفتاری منتشر کرده است پژوهشهایی نیز که در زمینه آموزش خواندن و نوشتن انجام داده و مترجم دو جلد کتاب روانشناسی تربیتی اثر مک‌دانلد (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۶) بوده و مقالاتی به زبان فارسی و انگلیسی در موضوعهای روانشناسی تربیتی نوشته است.

دکتر سرمد، در گفتگو با نگارنده گفته است: روانشناسی تربیتی علمی‌ترین بخش تعلیم و تربیت است و تأکید ما در تحصیلات تکمیلی روانشناسی تربیتی باید بر روش‌شناسی پژوهش و طرحهای تجربی باشد. به نظر ایشان جنبه‌های اجتماعی تعلیم و تربیت، دانش اندازه‌گیری و سنجش و مسائل رشد کودکان و نوجوانان، از اهمیتی بیشتر برخوردار است. وی همچنین اهمیت زبان‌آموزی درست و دقیق و آموزش سخن گفتن و درست‌نوشتن به دانش‌آموزان را موضوعی بسیار اساسی در تعلیم و تربیت آنان می‌داند. دکتر سرمد می‌گوید ما به یک تحولی

۱. خانم دکتر زهره سرمد، فرزند حقوقدان و شاعر شناخته شده، صادق سرمد؛ همسر فرزند بزرگ مرد آزاده نامدار ایرانی، شادروان ملک‌الشعرای بهار؛ شادروان استاد دکتر مهرداد بهار است که از اسطوره‌شناسان برجسته تاریخ کهن ایرانی است و آثاری ماندگار و ارزشمند از ایشان انتشار یافته است.

اساسی در برنامه‌های درسی و روش تدریس و آموزش و پرورش دبستانی و راهنمایی و دبیرستانی نیاز داریم.

• شادروان دکتر علی محمد کاردان، مربی برجسته تعلیم و تربیت در ایران، دکترای تخصصی خود را از دانشگاه ژنو در علوم تربیتی (در سال ۱۳۳۶) کسب کرد. ایشان ابتدا در دانشسرای عالی در رشته فلسفه و علوم تربیتی تحصیل کرد و ادبیات و فلسفه و جامعه‌شناسی و روان‌شناسی را از استادانی مانند دکتر پرویز ناتل خانلری، بدیع‌الزمان فروزانفر، محمدحسین فاضل‌تونی، دکتر یحیی مهدوی، دکتر رضازاده شفق، دکتر غلامحسین صدیقی، دکتر علی اکبر سیاسی، دکتر محمدباقر هوشیار و دکتر عیسی صدیق آموخت. او پس از تحصیلات لیسانس به سوئیس اعزام شد و درجه دکترای فلسفه و علوم تربیتی را از دانشگاه ژنو و زیر نظر شارل ورنر و رویر دو ترنس گرفت. وی توفیق استفاده از کلاسهای درس ژان پیاژه را نیز داشت. در دوران خدمت خود در دانشگاه تهران به تدریس دروس گوناگون، خاصه اصول آموزش و پرورش، تاریخ آموزش و پرورش، روان‌شناسی اجتماعی و روش تحقیق در علوم اجتماعی پرداخت. ایشان استادی پرکار، مولف، مترجم کتابهای بسیار و نویسنده مقالات بی‌شمار در زمینه علوم تربیتی است. کتابهایی با عناوین فلسفه تعلیم و تربیت (انتشارات سمت، ۱۳۸۳)؛ سیر آرای تربیتی در غرب (انتشارات سمت، ۱۳۸۱)؛ و علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن (انتشارات سمت، ۱۳۸۳) را تألیف کرده و ترجمه کتابهایی درباره روش تحقیق و مردم‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی را بر عهده داشته است. مهم‌ترین این آثار عبارتند از: اصول راهنمایی در آموزش و پرورش، اثر رژه گال (انتشارات وزارت فرهنگ، ۱۳۳۹)؛ اصول راهنمایی در آموزش و پرورش همراه با طرح لانژون-والون (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۳۹)؛ روان‌شناسی اجتماعی، اثر ژان مزون نوو (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۴۳)؛ طرح روان‌شناسی طبقات اجتماعی، اثر هالبواکس (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۴۰)؛ مراحل تربیت، اثر موریس دبس (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۴۱)؛ روش مردم‌شناسی، نوشته پیر بس (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۴۴)؛ قواعد روش جامعه‌شناسی، نوشته امیل دورکیم (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۵۵)؛ روان‌شناسی اجتماعی، اثر اتو کلاین برگ (انتشارات فرانکلین، ۱۳۴۲)؛ وضع و شرایط روح علمی، اثر ژان فوراستیه (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۴۶)؛ روان‌شناسی اجتماعی، اثر ژان استوتزل (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۵۴)؛ روان‌شناسی و دانش‌آموز و پرورش، اثر ژان پیاژه

(انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۶۰)؛ آراء و نظریه‌ها در علوم انسانی، نوشته ژولین فروند (انتشارات مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۲)؛ تاریخ روان‌شناسی، نوشته مولر (انتشارات مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۷)؛ معنی و حدود علوم تربیتی، نوشته میلاره (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۰)؛ تربیت و جامعه‌شناسی، نوشته امیل دورکیم (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۶) و وضع کنونی تاریخ آموزش و پرورش، نوشته آنتوان لئون (انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت، ۱۳۸۰). از آثار دکتر کاردان هستند.

دکتر کاردان بر این باور بود که «سرعت فوق‌العاده تحول در همه شئون زندگی بشر، به‌ویژه در حوزه تولید و ارتباط و مبادله اطلاعات از یک سو و نزدیک شدن و به هم پیوستن سرنوشت کشورها به یکدیگر از سوی دیگر، شوعی انگیزه اجتماعی پدید آورده است که می‌توان آن را نوجویی و نوآوری دانست. این انگیزه و ناخشنودیا و ناخرسندیهای همراه آن در بسیاری از اجتماعات، به خصوص در کشورهای در حال پیشرفت، زمینه را برای اصلاحات و گاهی انقلابهای سیاسی و اجتماعی و فرهنگی از جمله نوسازی نظام آموزش و پرورش فراهم آورده است. مردم این اجتماعات درباره وضع خود و چگونگی تعلیم و تربیت فرزندان خویش به چون و چرا می‌پردازند. آنچه به نوآوری نیاز دارد، تعیین اهداف کلی یا زمانی و مکانی است که مرجع نیازهای جدید جامعه در حال تحول سریع کنونی است. همچنین، نوآوری در آموزش و پرورش برای آنکه کارساز باشد باید، اولاً پس از مطالعه علمی وضع کنونی از یک سو و استفاده از دستاوردهای علوم انسانی - به‌ویژه علوم تربیتی - از سوی دیگر، صورت گیرد؛ ثانیاً شرایط و وسایل اجرای آن فراهم شده باشد؛ ثالثاً کارگزاران آن اطلاعات و مهارتهای لازم را کسب کرده و به فایده و ضرورت آن ایمان داشته باشند؛ رابعاً جامعه به‌ویژه خانواده‌ها لزوم آن را پذیرفته باشند و در نهایت به نحو هماهنگ و دور از شتابزدگی و تقلید و توأم با پیش‌بینی و حزم و دوراندیشی انجام گیرد» (کاردان، ۱۳۸۱، صص ۱۱ تا ۱۹).

• دکتر غلامحسین شکوهی، در شمار مربیان تعلیم و تربیت جدید ایران به حساب می‌آید. اولین کتاب او اثری است با عنوان «روش تدریس حساب و هندسه». پس از آن با ترجمه‌ای از ژان شاتو کوشیده است «مربیان بزرگ» (انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۵۵) را به جامعه تعلیم و تربیت ایران معرفی کند. همچنین ترجمه و حاشیه‌نویسی بر کتاب امانوئل کانت با عنوان «تعلیم و تربیت: اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش» (۱۳۷۲) و تألیف دو کتاب: با نامهای «تعلیم و

تربیت و مراحل آن» (انتشارات به‌نشر، ۱۳۶۳) و «مبانی و اصول آموزش و پرورش» (انتشارات به‌نشر، ۱۳۶۸) در شمار آثاری است که ایشان از آن طریق در معرفی تعلیم و تربیت جدید به دانش پژوهان ایرانی کمک کرده است. آزمون‌سازی برای سنجش وضعیت روان‌شناختی کودکان، هنگام ورود به مدرسه نیز از جمله فعالیت‌های تحقیقاتی است که ایشان مجری آن بوده است. دکتر شکوهی، همانند استاد خود دکتر هوشیار، بر این باور است که اصول تعلیم و تربیت کشف کردنی است نه وضع کردنی. دکتر شکوهی به‌عنوان وزیر آموزش و پرورش آغاز انقلاب اسلامی نیز انجام وظیفه کرده و دیدگاه‌های او در مسائل آموزش و پرورش ایران در صورت مذاکرات جلسات شورای عالی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی از جلسه یکصد و هشتاد و نهم (مورخ ۱۳۵۹/۲/۱۶) تا جلسه دویست و هفتاد و هشتم (مورخ ۱۳۶۱/۸/۲) انعکاس یافته است.

نوآوری دکتر شکوهی در علوم تربیتی، در نگرش انسانی و دلسوزانه او به مسائل تعلیم و تربیت در ایران است. او در آغاز کتاب مبانی و اصول آموزش و پرورش (۱۳۶۸) می‌نویسد: «تجارب گذشته ما نمی‌تواند زمینه مناسبی برای پیشنهاد اصول آموزش و پرورش فرزندانمان در آینده باشد زیرا تعلیم و تربیت ما به طرز اسفناکی بی‌سر و سامان است. کشتی توفان زده تعلیم و تربیت فرزندان ما هم اکنون سخت در گرداب حوادث دستخوش امواج و مشرف به غرق شدن است». در نظر دکتر شکوهی، «مشکل اساسی در طرز کار کسانی است که به کار تعلیم و تربیت مشغولند. اگرچه آنان مسئولیت این وضع را به عهده ندارند، زیرا برای انجام وظیفه‌ای که به عهده‌شان گذاشته شده آماده نشده‌اند.» او می‌گوید: «اکثر قریب به اتفاق مربیان و معلمان با همه حسن نیتی که دارند و با صداقتی که همواره در خدمتگزاری از خود نشان داده‌اند و می‌دهند، احتمالاً به درستی نمی‌دانند چه می‌کنند و اگر هم بدانند به آنچه می‌کنند اعتقادی و به سودمندی آن اطمینانی ندارند.» دکتر شکوهی بر این باور است که «تعلیم و تربیت تنها راه تحقق انسان واقعی و به تبع آن وسیله منحصر به فرد دسترسی به جوامع کمال مطلوب است. تعلیم و تربیت دشوار است و تعلیم و تربیت واقعی کم است. تربیت فقط به آهستگی پیشرفت می‌کند. اداره مدارس باید کلاً به نظر روشن‌بین‌ترین متخصصان موکول شود. تربیت نباید فقط از تعقل ناشی شود، بلکه باید حتی‌الامکان مبنای آزمایشی داشته باشد.»

• دکتر علی شریعتمداری، طرفدار نگرش اسلامی به تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی است و در آثار خود غالباً به دیدگاه‌های جان دیوئی نیز توسل جسته است. وی مؤلف کتاب «روانشناسی تربیتی» (انتشارات کتابفروشی مشعل اصفهان، ۱۳۶۲) است که سالهای طولانی تنها منبع مجاز اصلی رسمی تدریس این درس در دانشگاه‌های ایران بوده است. ایشان از اردیبهشت ۱۳۵۹ تا کنون عضو شورای عالی انقلاب فرهنگی بوده و با دفاع از علمی بودن علوم تربیتی و روان‌شناسی به باقی‌ماندن این رشته‌های علمی در دانشگاه‌های ایران کمک کرده است، در عین حال، نقش مهمی در چگونگی برخورد با استادان دانشگاه و نحوه جذب و ارتقای استادان جدید داشته است. ایشان همچنین، مؤلف کتابهای فلسفه و اصول تعلیم و تربیت (انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۴)؛ جامعه و تعلیم و تربیت (انتشارات امیرکبیر، ۱۹۶۲)؛ تعلیم و تربیت در اسلام؛ رساله تعلیم و تربیت در اسلام و اصول اخلاقی اسلام (انتشارات کتابفروشی قائم اصفهان، ۱۳۴۹)؛ رسالت دانشگاه و تعهد روشنفکر (انتشارات کتابفروشی قائم اصفهان، ۱۳۵۳)؛ ابعاد اساسی شخصیت از نظر مکتب اسلام و روش علمی و اجرای آن در زندگی فردی و جمعی (انتشارات کتابفروشی قائم اصفهان، ۱۳۵۶)؛ کتاب تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت (انتشارات کتابفروشی مشعل اصفهان، ۱۳۶۸)؛ کتاب تعلیم و تربیت اسلامی (انتشارات نهضت اسلامی زنان، ۱۳۶۰)؛ و کتاب نقدی بر فلسفه مادی دیالکتیکی و ویژگیهای توحیدی (انتشارات نهضت اسلامی زنان، ۱۳۷۰) است. نامبرده مؤسس انجمن ایرانی تعلیم و تربیت نیز هست. نظریه اصلی ایشان در علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی این است که اولاً به این دو رشته باید به چشم رشته‌های علمی نگریست، ثانیاً فهم و حل مسائل روانی و تربیتی با تفکر منطقی امکان‌پذیر است و سوم آنکه علوم تربیتی و روان‌شناسی را باید دقیقاً با آموزشهای اسلامی در قرآن و حدیث و شریعت هماهنگ ساخت.

• دکتر علی اکبر سیف، پس از اتمام دوره لیسانس در رشته آموزش و پرورش ابتدایی از دانشگاه سپاهیان انقلاب و احراز رتبه اول در این دوره و اعزام به خارج، تحصیلات فوق لیسانس و دکترای خود را در رشته روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه ایلینویز جنوبی در امریکا (در سال ۱۳۵۲) به پایان رسانده است دکتر سیف از سال ۱۳۵۳ به بعد در دانشگاهی که اکنون موسوم به دانشگاه علامه طباطبائی است، مشغول به کار بوده است. از ویژگیهای اصلی ایشان این است که در طی سالهای خدمت دانشگاهی خود همواره کار خویش را به حوزه‌های

روانشناسی تربیتی متمرکز ساخته و مقالات و کتب درسی مهمی در حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی انتشار داده است. آثاری که وی در این حوزه نوشته و ترجمه کرده است عبارتند از: «روانشناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش» (انتشارات دوران ویرایش ششم، ۱۳۸۶)؛ «اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی» (انتشارات دوران ویرایش چهارم، ۱۳۸۵)؛ «سنجش، فرایند و فرآورده یادگیری: روشهای قدیم و جدید» (انتشارات دوران، ۱۳۸۴)؛ «تغییر رفتار و رفتاردرمانی: نظریه‌ها و روشها» (انتشارات دوران، ۱۳۸۶)؛ «روشهای یادگیری و مطالعه» (انتشارات دوران، ۱۳۸۵)؛ «اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» (انتشارات آگاه، ۱۳۷۱)؛ «روانشناسی تربیتی» (انتشارات دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۲)؛ «مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری» (اثر هرگنهان و آلسون، انتشارات دوران ویرایش هفتم، ۱۳۸۶)؛ «ویژگیهای آدمی و یادگیری آموزشی» (مرکز نشر دانشگاهی تهران، ۱۳۷۴)؛ «طبقه‌بندی هدفهای پرورشی: کتاب اول، حوزه شناختی» (اثر بنجامین بلوم و همکاران، انتشارات رشد، ۱۳۷۴)؛ «رفتار درمانی، کاربرد و بازده» (انتشارات فردوسی، ۱۳۷۱).

دکتر سیف، در گفتگو با نگارنده، می‌گوید: رشته روان‌شناسی تربیتی در ایران یک رشته دانشگاهی بسیار موفق است و به‌خصوص از این نظر که ما در ایران افرادی را آموزش می‌دهیم، که هم آموزشگر و هم پژوهشگر هستند، دست کمی از دانشگاههای خوب امریکایی نداریم. در عین حال، به نظر ایشان، ما با مشکل جذب فارغ‌التحصیلان روان‌شناسی تربیتی در شغل‌های تخصصی روبه‌رو هستیم. دکتر سیف بر این نظر است که تقویت کیفیت، افزایش امکانات پژوهشی، دستیابی به منابع علمی و کتابهای تخصصی و گزینش کادرهای علمی توانمند را باید در شمار اصلی‌ترین نیازهای روان‌شناسی تربیتی در ایران دانست.

• دکتر یوسف کریمی درجه لیسانس خود را در رشته آموزش ابتدایی از دانشگاه سپاهیان انقلاب (ابوریحان بیرونی) در سال ۱۳۵۰ اخذ کرده است. وی سپس تحصیلات فوق لیسانس روان‌شناسی تربیتی را در سال ۱۳۵۳ در دانشگاه ایالتی بال در ایندیانا ای آمریکا و دوره دکتری را در همین رشته در سال ۱۳۵۶ در دانشگاه دولتی فلوریدا در آمریکا به پایان رسانده است. ایشان مؤلف کتاب «روانشناسی تربیتی» (چاپ هفتم، ۱۳۸۷ انتشارات ارسباران) و کتاب «تغییردادن رفتارهای کودکان و نوجوانان» (چاپ بیستم، ۱۳۸۷، انتشارات فاطمی) است. او همچنین نویسنده مقالاتی علمی در حوزه روان‌شناسی تربیتی بوده است. دکتر کریمی در حوزه

روانشناسی اجتماعی تألیفاتی نیز دارد و تدریس هم کرده است. ایشان می‌گوید: بومی‌سازی روانشناسی تربیتی حائز اهمیت ویژه در ایران است و چنین کوششی نیازمند نگرشی نظام‌یافته و عملکردی سنجیده از سوی متولیان امور آموزش عالی است که هنوز مشاهده نمی‌شود.

• دکتر پروین کدیور، فوق لیسانس روانشناسی تربیتی (در سال ۱۳۵۲) از دانشگاه تهران و دکترای روانشناسی تربیتی (در سال ۱۳۶۰) از دانشگاه میسوری واقع در کلمبیای امریکا است. ایشان در ایران دانشجوی کلاسهای شادروان دکتر کاردان، دکتر غلامحسین شکوهی و دکتر زهره سرمد بوده است و در دانشگاه میسوری امریکا، درس روان‌سنجی را نزد پروفسور تاماس گود و درس روانشناسی یادگیری را نزد پروفسور تمپرینگ آموخته است. دکتر کدیور نویسنده کتابهای «روانشناسی تربیتی» (انتشارات سمت، ۱۳۷۹) و روانشناسی یادگیری (انتشارات سمت، ۱۳۸۶)؛ نویسنده همکار در کتاب «روانشناسی رشد ۱ کودکی» (انتشارات سمت، چاپ شانزدهم، ۱۳۸۶)؛ «روانشناسی و اخلاق» (انتشارات آگاه، چاپ سوم ۱۳۸۷) و مترجم کتاب «کاربرد روانشناسی در آموزش» اثر رابرت بیلر (مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۸۱) است. ایشان، در گفتگو با نگارنده می‌گوید: مجری چهار طرح پژوهشی در حوزه مسائل روانشناسی تربیتی (با عنوانهای «درماندگی آموخته شده در دانش‌آموزان و معلمان راهنمایی»، ۱۳۷۲؛ «اخلاق و دموکراسی در مدرسه»، ۱۳۷۵؛ «تعامل معلم و دانش‌آموز و تأثیر آن در رشد اخلاقی دانش‌آموزان»، ۱۳۷۶؛ و «سهم خودگردانی و خودکارآمدی هوش در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، ۱۳۸۰) نیز بوده است.

• استادان دیگری نیز در رشته روانشناسی تربیتی تحصیل و تدریس کرده و آثار ارزشمندی منتشر کرده‌اند. از آن جمله می‌توان دکتر اصغر رضویه (متخصص در روش‌شناسی پژوهشهای تربیتی و مؤلف همکار کتاب روش تحقیق در تعلیم و تربیت، انتشارات سروش، ۱۳۸۰)؛ دکتر علی اکبر شعاری نژاد (مؤلف کتاب مبانی روان‌شناختی تربیت، ۱۳۷۵) را نام برد که با وجود کوشش بسیار نگارنده موفق به گفتگو با آنان نشد. دکتر داوود حسینی نسب (مؤلف فرهنگ لغت علوم تربیتی و روانشناسی) و دکتر منیژه شهنی ییلاق (مترجم کتابهای تغییر رفتار در کلاس درس؛ روانشناسی برای آموزش؛ و آموزش ابراز وجود) نیز از روان‌شناسان تربیتی هستند که در دانشگاههای کشور به کار تدریس و تحقیق و تألیف اشتغال دارند و در اشاعه این رشته علمی کوشش کرده‌اند. دسترسی نداشتن به این استادان محترم موجب شد که نتوانیم از

فعالیت‌های علمی آنان در حوزه روان‌شناسی تربیتی اطلاعات دقیق‌تر کسب کنیم. همچنین، در سالهای اخیر، دانشگاهیان فراوان دیگری نیز در حوزه روان‌شناسی تربیتی آغاز به کار کرده‌اند که ذکر فعالیت‌های آنان نیازمند فرصتی دیگر است.

• نگارنده مقاله حاضر نیز که در همین حوزه کار کرده است و می‌کند، پس از پایان تحصیلات دوره لیسانس در رشته روان‌شناسی در دانشگاه تهران در سال ۱۳۴۸، به تحصیل در دوره فوق لیسانس روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه تهران پرداخت و در سال ۱۳۵۳ فارغ‌التحصیل شد. نگارنده در سالهای تحصیل در ایران، درس روان‌شناسی شخصیت را نزد شادروان دکتر علی اکبر سیاسی، درس روانپزشکی را نزد شادروان دکتر عبدالحسین میرسپاسی و دکتر عزالدین معنوی، درس جامعه‌شناسی را نزد شادروان دکتر غلامحسین صدیقی، درس روان‌شناسی اجتماعی را نزد شادروان دکتر محمود صناعی و دکتر احمد اشرف، درس فلسفه علم را نزد شادروان دکتر یحیی مهدوی و دکتر علیمراد داوودی، درس تاریخ را نزد دکتر غلامحسین زرین‌کوب، درس ادبیات تطبیقی را نزد دکتر محمدعلی اسلامی ندوشن، درس زیبایی‌شناسی را نزد دکتر سیمین دانشور، درس مربوط به روان‌شناسی تربیتی و مشاوره روانی را نزد شادروان پروفسور رضا آراسته، درس روان‌شناسی کودکی و نوجوانی را نزد شادروان دکتر مهدی جلالی، درس روش‌شناسی پژوهش را نزد دکتر زهره سرمد و درس اصول و مبانی آموزش و پرورش را نزد شادروان دکتر علیمحمد کاردان گذرانده، سپس در دانشگاه لین‌شوپینگ سوئد به تحصیل در دوره دکترای علوم تربیتی (با گرایش سنجش و ارزشیابی آموزشی) پرداخته است و دکترای تخصصی خود را زیر نظر شادروان پروفسور اینگوارد وردلین^۱ و با گذراندن دروس نزد استادانی مانند شادروان پروفسور تورستون هوسن (پدیدآورنده و سروراستار دایره‌المعارف بین‌المللی ۱۲ جلدی علوم تربیتی^۲)، پروفسور اینگمار فگرلیند و پروفسور مارتین کارنوی^۳ و برخی استادان بزرگ برنامه‌ریزی درسی سوئد مانند پروفسور سیگبریت فرانکه ویکبرگ و پروفسور اولف لوندگرن^۴ در سال ۱۳۵۹ به پایان رسانده است.

1. Ingvar Werdelin

2. Torsten Husen: The International Encyclopedia of Education

3. Ingmar Fegerlind; & Martin Carnoy

4. Sigbrit Franke-Wikberg; & Ulf Lundgren

پژوهشهای ملی نویسنده مقاله در پنج حیطه صورت گرفته است که عبارتند از: الف) «روانشناسی زبان و یادگیری خواندن» (۱۳۶۹ تا ۱۳۷۲) که به تولید «آزمونهای تشخیص توانایی خواندن لطف آبادی-فردوسی» انجامیده است؛ ب) «پژوهش در وضعیت، نگرش و مسائل نوجوانان و جوانان ایران» (۱۳۷۵ تا ۱۳۷۹) که ساخت آزمونهای تشخیص هویت روانی-اجتماعی-فرهنگی نوجوانان و جوانان را در پی داشته است؛ ج) «نگرش دانش آموزان دبیرستانی و پیش دانشگاهی ایران به جهانی شدن و تأثیر آن بر ارزشها و هویت آنان» (۱۳۸۰ تا ۱۳۸۳) که حاصل آن «نظریه پردازی و آزمون سازی برای سنجش نظام ارزشی و هویت نوجوانان و جوانان» است؛ د) «بررسی روش شناسی پژوهش در روان شناسی و علوم تربیتی در ایران» (۱۳۸۴ و ۱۳۸۵) که «فلسفه خردگرایی مینوی و علمی» را اساس شناخت و پژوهش در علوم تربیتی و روان شناسی قرار داده است و ه) «نظریه پردازی و آزمون سازی برای سنجش رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان و جوانان ایران» (۱۳۸۵ و ۱۳۸۶) که به تهیه و هنجاریابی «آزمون سنجش رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان و جوانان» انجامیده است. نگارنده همچنین در حال حاضر (۱۳۸۷)، افزون بر تدریس دروس رشته روان شناسی تربیتی در دانشگاه شهید بهشتی، به پژوهش و «مستندسازی تاریخ تحول تعلیم و تربیت در ایران از زمان باستان تا کنون برای تجدید حیات آن در عصر کنونی» اشتغال دارد که تا سال ۱۳۹۰ به پایان خواهد رسید.

از جمله آثار نگارنده، افزون بر مقالات در حوزه روان شناسی تربیتی، کتابهای زیر را می توان نام برد: «روانشناسی تربیتی» (انتشارات سمت، چاپ سوم، ۱۳۸۷)؛ ویراستار و مترجم همکار کتاب «روانشناسی تربیتی» اثر گیج و برلینر (انتشارات حکیم فردوسی و انتشارات پاز، ۱۳۷۴)؛ «سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی: روان سنجی سنتی و رویکردهای جدید در سنجش روانی- تربیتی» (انتشارات سمت، چاپ سوم، ۱۳۸۷)؛ نویسنده همکار کتاب «روانشناسی رشد ۱ کودکی» (انتشارات سمت، چاپ شانزدهم، ۱۳۸۶)؛ «روانشناسی رشد کاربردی نوجوانی و جوانی» (نشر اسپید، ۱۳۷۹)؛ «روانشناسی رشد ۲ نوجوانی جوانی و بزرگسالی» (انتشارات سمت، چاپ دهم، ۱۳۸۷)؛ «آزمونهای روانی- شناختی برای مشاوره کودک» (انتشارات به نشر، چاپ یازدهم، ۱۳۸۷)؛ و «روش شناسی پژوهش در روان شناسی و علوم تربیتی: نوآوری در ترکیب رویکردهای پژوهش کمی و کیفی» (۱۳۸۷).

نگارنده رویکرد ابداعی خود به علوم انسانی را با عنوان «خردگرایی مینوی و علمی» ارائه کرده است که دارای کاربردهای گسترده در علوم تربیتی، روان‌شناسی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی است.

۶. کاربرد روان‌شناسی تربیتی در آموزش و پرورش چگونه است؟

روان‌شناسی تربیتی با بهره‌گیری از دانش روان‌شناسی و روشهای روان‌شناسی به مطالعه تمام عوامل مؤثر در تعامل تدریس و یادگیری می‌پردازد. این دانش دارای اهمیت حیاتی در آموزش مربیان و معلمان و مدیران و دانش‌آموزان است و آموزش و پرورش ایران، مانند هر آموزش و پرورش دیگر، کاملاً نیازمند این دانش است.

روان‌شناسی تربیتی بیش از هر حوزه دیگر علوم تربیتی و روان‌شناسی به مسائل کودکان و نوجوانان و جوانان می‌پردازد و برنامه‌ریزی و آموزش و ارزشیابی تدریس و تربیت در محدوده کار آن قرار دارد. این دانشی است که مربوط به «زندگی در کلاس درس و مدرسه» و رابطه آن با «زندگی در خانواده و جامعه» و با «زندگی در جهان کنونی» است. کودکان و نوجوانان افرادی هستند که، خاصه در جهان کنونی، اندیشه و احساس و رفتار آنان بیش از بزرگسالان تغییر می‌کند و ساخته می‌شود. به این ترتیب، روان‌شناسی تربیتی دانش جهانی و بومی در مورد کودکان و نوجوانان و جوانان در زمینه روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی یادگیری، تحول شناختی و زبانی و روانی و اجتماعی و اخلاقی، سنجش پیشرفت تحصیلی، سنجش شخصیت، اندازه‌گیری تفاوتها و آسیبها در مسائل تدریس و تربیت و فرایند یادگیری و اقدامات و راهبردهای کسب یادگیریهای جدید است.

با توجه به وسعت دامنه موضوعها و مسائل رشته روان‌شناسی تربیتی، تبیین نظری مسائل این رشته با بنیادهای علوم انسانی و علوم تربیتی و روان‌شناسی و کاربردی کردن آنها در فعالیتهای تدریس و تربیت در کلاس درس و مدرسه حائز اهمیت اساسی است و بخشی محوری در برنامه‌های آموزشی و درسی آموزش و پرورش است.

بررسیهای نگارنده حاکی از آن است که آموزش و پرورش ایران فاقد برخورداری از نظریه‌های بنیادی نظام‌یافته در علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی است و این امر از جمله دلایل اساسی کم‌توانی آموزش و پرورش در بهره‌گیری از یافته‌های علمی جهانی و یافته‌های علمی

بومی در اقدامات و راهبردها و فرایندها تدریس و تربیت است. به این سبب، نگارنده کوشیده است در حد بضاعت خود گامی بردارد و رویکرد «خردگرایی مینوی و علمی» را که کاربردهای گسترده‌ای در علوم انسانی و علوم تربیتی و روان‌شناسی تربیتی دارد، ارائه کند. مطابق این رویکرد، در بررسی علوم انسانی باید ترکیب پیچیده و پویای مفاهیم بنیادین معرفت، یعنی "حکمت مینوی، خردمندی، دانش عینی جهانی و دانش عینی بومی" را مورد توجه دقیق و درست قرار داد و این مفاهیم پایه باید مبنای اصلی پژوهش و عمل در این علوم قرار گیرند. به این ترتیب، الگوی مفهومی «فلسفه خردگرایی مینوی و علمی» و مراتب سه‌گانه آن در علوم انسانی (از جمله در روان‌شناسی تربیتی) را با مراتب سه‌گانه معرفت آدمی در سه جهان اول و دوم و سوم (از سطح کاملاً عینی تا سطح حکمت مینوی) می‌توان معرفی کرد:

الف) جهان دانش تجربی یا دانش عینی که دربرگیرنده تمام علوم، خاصه علوم رفتاری، است.

ب) جهان اندیشه درست یا خرد و عقلانیت که از ساده‌ترین مرتبه تفکر آغاز می‌شود و عقل عملیاتی، تفکر صوری و مراتب اندیشه فراصوری جستجوگر و نقاد، پویا و روشمند و خرد مینوی^۱ را دربر می‌گیرد.

ج) جهان مینوی راستی و نیکوکاری و زیبایی‌شناسی و سرافرازی که گرایش به آنها در طبیعت درونی آدمی نهفته است. در این مرتبه از هستی است که عرفان و هنر و اخلاق و ارزشها و شادمانی و رشدیافتگی و نیکوکاری و هماهنگی با هنجار هستی در مرکز توجه است. برای هر یک از مراتب سه‌گانه معرفت، می‌توان فلسفه‌ای خاص در نظر گرفت. مثلاً در مرتبه مینوی، با معنای زندگی و فلسفه دین و عرفان، فلسفه هنر و فلسفه اخلاق و ارزشها و معنای سعادت آدمی مواجه هستیم. در مرتبه خرد و اندیشه، می‌توان به طرح و بحث فلسفه علم یا فلسفه ذهن پرداخت. در مرتبه دانش عینی و ارتباط آن با مراتب بالاتر می‌توانیم، افزون بر فلسفه هر علم از دانش طبیعت یا علوم طبیعی، دانش روان‌شناسی، دانش اقتصادی، دانش تاریخ، دانش اجتماعی، دانش تعلیم و تربیت و دانش روان‌شناسی سخن بگوییم. دانش

روانشناسی تربیتی نیز در این مرتبه قرار می‌گیرد که اهمیت جنبه عینی و تجربی آن بیشتر از دو جنبه دیگر است.

نویسنده، این نقطه آغاز پژوهش در علوم انسانی را با عنوان روش‌شناسی علمی خردگرایانه در پژوهشهای روانی-تربیتی معرفی کرده است. بحث تفصیلی این موضوع را می‌توان در فصل ششم از کتاب جدید وی، با عنوان «روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی» (۱۳۸۷)، ملاحظه کرد. در این روش، حقانیت هر یک از دیدگاههای تحصیلی و پست‌تحصیلی و ساختن‌گرایی^۱، به اندازه‌ای که واقعاً هستند، در درون فلسفه خردگرایی مینوی و علمی معنای خود را پیدا می‌کنند نه اینکه هر یک از آن رویکردها به تنهایی یا در مجموعه‌ای که دارند، معرف تمام حقیقت و پاسخگوی تمام پژوهشها به شمار آیند. در واقع، بر اساس فلسفه خردگرایی مینوی و علمی است که می‌توانیم انواع پژوهشهای روان‌شناسی و علوم تربیتی را بر اساس بنیانها و هدفها و محتوا و روشهای پژوهشی، از ساده به پیچیده، از تجربی حسی تا مفهومی انتزاعی، از کمی تا کیفی، از عاطفی تا شهودی و از فردی تا اجتماعی و تاریخی و بشری و یا ترکیبهایی از اینها، طبقه‌بندی کنیم و هر مورد را با عمل آموزشی و پرورشی ارتباط دهیم.

به این ترتیب، افزون بر جنبه‌های نظری و پژوهشی، «فلسفه تربیتی خردگرایی مینوی و علمی» کاربردی گسترده در تدریس و تربیت و در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی دارد. به مثال زیر توجه کنید:

فرض کنید که بخواهیم ابیات ۱۴ تا ۳۴ ابتدای شاهنامه حکیم فردوسی را که در ستایش دانش و خرد است و ترکیبی زیبا و بی‌همتا از جان و رای و خرد و دانش و پژوهش و عمل را پیش چشم ما قرار داده است، به عنوان یک قطعه ادبی از فرهنگ و اندیشه اصیل ایرانی، به دانش‌آموزان کلاس پنجم دبستان، کلاس سوم راهنمایی، کلاس سوم دبیرستان و دانشجویان دانشگاه آموزش دهیم. در این مورد مبنای تدریس و تربیت مبتنی بر رویکرد خردگرایی مینوی و علمی است.

حکیم بزرگ در این ابیات حماسی بی‌همتای خود فرموده است:

« فزون از خرد نیست اندر جهان فروزنده کهنتران و مهان
 خرد چشم جان است چون بنگری تو بی چشم شادان جهان نسپری
 خرد بهتر از هر چه ایزد بداد ستایش خرد را به از راه داد
 خرد رهنمای و خرد رهگشای خرد دست گیرد به هر دو سرای
 از او شادمانی و زویت غمی است وزویت فزونی و هم زو کمی است
 کسی کو خرد را ندارد به پیش دلش گردد از کرده خویش ریش
 از او بی به هر دو سرای ارجمند گسسته خرد پای دارد به بند
 خرد جوید آگنده راز جهان که چشم سر ما نبیند نهان
 خرد همچو آب است و دانش زمین بدان کاین جدا و آن جدا نیست زین
 خرد باد جان تو را رهنمای به پاکی بماناد مغزت بجای
 تو دانش‌پژوهی و داری خرد نگه کن بدین تا چه اندر خورد
 کسی را که پیوسته رای آیدش به دانش خرد رهنمای آیدش
 ببايد کشیدن گمان از بدی ره ایزدی باید و بخردی»

و می‌دانیم که اولاً چنین ابیاتی دارای پیچیدگیهای فلسفی و روانی و تربیتی و فرهنگی ویژه است؛ ثانیاً دانش‌آموزان ۱۱ ساله و ۱۴ ساله و ۱۷ ساله و ۲۰ ساله برخوردار از درجات گوناگونی از رشد شناختی هستند و دانش و معرفت این کودکان و نوجوانان و جوانان، همراه با انواع گوناگون نقشه‌های شناختی^۱، سطوح گوناگون از مراتب تفکر منطقی و نقاد^۲، تفاوت در اندیشیدن درست و فهم مغالطات فکری و منطقی، مراتب متفاوت از رشدیافتگی روانی و ادراکات هنری و ارزشی یا ترکیبهای پیچیده از این مراتب است. به این ترتیب، آموختن قطعه ادبی مذکور و اندیشه‌های اصیل ایرانی مندرج در آن نیازمند برنامه‌ریزی درسی و توانمندیهای پیچیده تدریس و تربیت در معلم برای آموزش به دانش‌آموزان پنجم دبستان، سوم راهنمایی، سوم دبیرستان و دانشجویان دانشگاهی است و در هر مورد به برنامه‌ها و روشهای مناسب برای این گروههای سنی و تحصیلی نیاز داریم. در این مثال، فلسفه خردگرایی مینوی و علمی

1 - Conceptual maps

2 - Logical and critical thinking

راهگشای نوعی جدید از تدریس و تربیت در آموزش سطح بالاتر خواندن به این دانش‌آموزان و دانشجویان است، که این خود یک موضوع مربوط به روان‌شناسی تربیتی است. در مورد سایر آموزشهای درسی نیز می‌توان برنامه‌های مناسب تدریس و تربیت بر اساس رویکرد «خردگرایی مینوی و علمی» را تدوین و اجرا کرد (همان، صص ۲۹۸ تا ۳۰۰).

۷. نگاهی به وضعیت و آینده روان‌شناسی تربیتی

امروز در دانشگاههای جهان دپارتمانهای روان‌شناسی تربیتی در دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی جایگاهی شایسته یافته‌اند و دهها هزار دانشمند و متخصص در این شاخه از دانش به کار آموزش و پژوهش و بهبودبخشی اشتغال دارند. بسیاری از آنان در دانشگاهها در زمینه‌های رشد و یادگیری و برنامه‌های درسی و تکنولوژی آموزشی و مانند اینها کار می‌کنند، گروهی بزرگ در کار روان‌شناسی مدرسه هستند، بسیاری روان‌شناسان تربیتی که در سنجش و ارزشیابی و مشاوره آموزشی و تربیتی مشغول به کارند و گروه بزرگی نیز در آموزش و پرورش ویژه و کم‌توانیهای یادگیری و آموزش تیزهوشان کار می‌کنند.

این متخصصان، عموماً، دوره‌های لیسانس را در رشته روان‌شناسی، تحصیلات فوق لیسانس را در رشته روان‌شناسی تربیتی و دوره دکترای تخصصی را در یکی از رشته‌های روان‌شناسی تربیتی (مثلاً روان‌شناسی شناختی، روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی مدرسه، سنجش و ارزشیابی، مشاوره آموزشی، روان‌شناسی یادگیری و مانند اینها) گذرانده‌اند. نهادهای علمی و انجمنهای تخصصی فراوان در روان‌شناسی تربیتی در همه جای جهان ایجاد شده و برخی از آنان، مثلاً شعبه پانزدهم انجمن روان‌شناسی امریکا که دهها هزار عضو دارد، از شهرتی گسترده برخوردارند و مجلات علمی- پژوهشی فراوان در جای جای جهان در این حوزه مهم روان‌شناسی منتشر می‌شوند.

اگرچه صدها مجله علمی روان‌شناسی تربیتی در جهان منتشر می‌شود، نام بیست مورد از مهم‌ترین مجلات علمی- پژوهشی در شاخه‌های روان‌شناسی تربیتی که به زبان انگلیسی انتشار می‌یابد چنین است: روان‌شناس تربیتی، مجله علوم یادگیری، یادگیری و تفاوت‌های فردی، مجله پژوهشهای تربیتی، مجله روان‌شناسی تربیتی، یادگیری و تدریس، مجله آمارهای آموزشی و رفتاری، مجله روان‌شناسی تربیتی، مجله پژوهشهای آموزشی امریکا، مجله روان‌شناسی تربیتی

بریتانیا، شناخت و تدریس، روانشناسی تربیتی معاصر، مجله آموزش تجربی، علوم آموزشی، مجله اندازه گیری آموزشی، تحقیق و توسعه در تکنولوژی آموزشی، مجله بین المللی یادگیری، مجله اروپایی روانشناسی تربیتی، مجله روانشناسی تربیتی اسکاتلندیناویا و مجله ژاپنی روانشناسی تربیتی^۱.

افزون بر شمار وسیع مجلات علمی- پژوهشی، انجمنهای گوناگون روانشناسی تربیتی نیز در جهان ایجاد شده است که مشهورترین آنها عبارتند از: شعبه پانزدهم انجمن روانشناسی آمریکا، انجمن پژوهشهای آموزشی آمریکا، انجمن علوم روانشناسی، بخش روانشناسی تربیتی جامعه روانشناسی بریتانیا و جامعه بین المللی علوم یادگیری^۲.

انجمن روانشناسی آمریکا را، در سال ۱۸۹۲، استانی هال در دانشگاه کلارک^۳ و با یک گروه ۲۶ نفری تأسیس کرد که یک انجمن کاملاً تخصصی است و دارای ۵۴ شعبه در رشته های گوناگون روانشناسی است و ۱۵۰ هزار عضو پیوسته دارد و بودجه سالانه آن ۷۰ میلیون دلار است. شعبه پانزدهم انجمن روانشناسی آمریکا به تحقیق و آموزش و کاربرد روانشناسی تربیتی اختصاص دارد و «فصلنامه روانشناس تربیتی» را منتشر می کند. این شعبه از انجمن روانشناسی آمریکا، «کتاب درسی دانشگاهی روانشناسی تربیتی»^۴ (الکساندر و وین، ۲۰۰۶) را نیز منتشر کرده است.

انجمن پژوهشهای آموزشی آمریکا، در سال ۱۹۱۶ تأسیس شده است و اکنون دارای ۲۵ هزار عضو پیوسته از دانش پژوهان و دانشمندان روانشناسی تربیتی و علوم رفتاری و

1. Educational Psychologist; Journal of the Learning Sciences; Learning and Individual Differences; Review of Educational Research; Journal of Educational Psychology; Learning and Instruction; Journal of Educational and Behavioral Statistics; Educational Psychology Review; American Educational Research Journal; British Journal of Educational Psychology; Cognition and Instruction; Contemporary Educational Psychology; Journal of Experimental Education; Instructional Science; Journal of Educational Measurement; Educational Technology Res and Dev; International Journal of Learning; European Journal of Psychology of Education; Scandinavian Journal of Educational Psychology, & Japanese Journal of Educational Psychology

2. Division 15 of the American Psychological Association; American Educational Research Association; Association for Psychological Science; Psychology of Education Section of the British Psychological Society; & International Society of the Learning Sciences

3. Granville Stanley Hall at Clark University

4. Alexander, & Winne

متخصصان سنجش و اندازه‌گیری و تربیت معلم در امریکا و سراسر جهان است. مجله علمی-پژوهشی این انجمن با عنوان «مجله آمارهای آموزشی و رفتاری» منتشر می‌شود.

انجمن علوم روان‌شناسی دارای ۲۰ هزار عضو پیوسته از سراسر جهان است و با هدف تسهیل و حمایت و ارتقای تحقیقات و کاربردها و آموزش در حوزه‌های گوناگون روان‌شناسی فعالیت دارد. این انجمن دارای چهار مجله علمی-پژوهشی روان‌شناسی با عنوانهای «دانش روان‌شناسی»، «جهت‌گیریهای جاری در دانش روان‌شناسی»، «دانش روان‌شناسی در تمایلات عمومی» و «چشم‌اندازهای دانش روان‌شناسی» است.

افزون بر آنچه گفته شد، از کتابهای درسی دانشگاهی در رشته روان‌شناسی تربیتی می‌توان نام برد که شناخته شده‌ترین و جدیدترین آنها در حال حاضر عبارتند از: «روان‌شناسی کاربردی برای تدریس» اثر استومان و بیلر؛ «روان‌شناسی تربیتی» اثر جان سانتراک؛ «روان‌شناسی تربیتی» اثر رابرت اسلاوین؛ «روان‌شناسی تربیتی برای رشد یادگیرندگان» اثر جین ارمرد؛ «روان‌شناسی تربیتی» اثر آنتا وول فولک؛ و «روان‌شناسی تربیتی برای تدریس و یادگیری مؤثر» نوشته الیوت کراتوچ ویل، کوک و تراورس^۱.

درباره رشته روان‌شناسی تربیتی در ایران، رویهمرفته می‌توان گفت که در این مورد حرکتی رو به جلو وجود دارد. در سالهای اخیر دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی برای گسترش این رشته فعال شده‌اند. آثار علمی و پژوهشهای مربوط به تدریس و تربیت مورد توجه دانش‌پژوهان این رشته قرار گرفته است. یک انجمن پژوهشهای آموزشی ایجاد شده است و دانشجویان جوان به این رشته مهم روان‌شناسی اقبال بیشتر نشان می‌دهند.

گفتگوها و پرسشهای ما از بخش تحصیلات تکمیلی و آموزشی دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاههای ایران به این نتیجه رسیده است که سال آغاز دوره و شمار دانشجویان روان‌شناسی تربیتی در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا در حال حاضر، در دانشگاههایی که این دوره‌ها را دارند، به شرح زیر است:

1 - Psychology Applied To Teaching by Jack Snowman and Robert Biehler; Educational Psychology by John Santrock; Educational Psychology by Robert Slavin; Educational Psychology: Developing Learners by Jeanne Ormrod; Educational Psychology by Anita Woolfolk; & Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning by Elliot, Kratochwill, Cook & Travers

نام دانشگاه	تهران	شیراز	تربیت معلم	علامه	تبریز	بهشتی	الزهرا	اهواز	فردوسی	جمع
سال آغاز دوره کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی	۱۳۵۰	۱۳۵۶	۱۳۶۹	۱۳۶۹	۱۳۷۴	۱۳۸۰	۱۳۷۰	۱۳۷۸	۱۳۸۷	---
شمار کل دانشجویان کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی در سال ۱۳۸۷	۷۴	۴۷	۲۰	۱۱۱	۲۵	۱۳	۵۱	۲۵	۱۵	۳۸۱
سال آغاز دوره دکترای روانشناسی تربیتی	۱۳۷۷	۱۳۷۶	۱۳۷۸	۱۳۷۸	۱۳۸۳	۱۳۸۳	۱۳۸۰	۱۳۸۵	--	--
شمار کل دانشجویان دوره دکترای روانشناسی تربیتی در سال ۱۳۸۷	۸	۱۰	۱۰	۲۸	۵	۷	۱۰	۹	--	۸۷

اگرچه شمار دانشجویان در مقایسه با چند دهه گذشته حاکی از پیشرفت کمی آموزش دانشگاهی تحصیلات تکمیلی روانشناسی تربیتی در دانشگاههای کشور است، اما در عین حال، آن گونه که از بررسیهای دیگر ما برمی آید، کیفیت کارها چنان نیست که انتظار داریم. مشکل دیگر این است که آموزش و پرورش ایران، در مقایسه با آموزش و پرورش کشورهای پیشرفته، در به کارگیری دانش روانشناسی تربیتی جدیتی از خود نشان نمی دهد. به عنوان مثال، در حالی که در کشور کوچکی مثل سوئد بیش از ۸۰۰ روانشناس مدرسه که تخصص عالی دارند، مشغول به کارند، ما در ایران به کلی فاقد متخصصانی هستیم که در روانشناسی مدرسه تحصیل کرده باشند و به ارائه خدمات تشخیصی و بهبودبخشی در مدارس ما بپردازند. به بیان دیگر، از یک سو کار دانشگاهها کفایت لازم را در تربیت متخصصان گوناگون روانشناسان تربیتی ندارد و از سوی دیگر، این مشکل بسیار بزرگتر نیز هست که آموزش و پرورش برنامه عملی روشنی برای بهره گیری از دانش و مهارتهای متخصصان روانشناسی تربیتی ندارد. بنابراین، نباید مبالغه کنیم و وضعیت کنونی را مقبول بدانیم. یافته های پشتیبان سند ملی آموزش و پرورش ایران نیز (مهرمحمدی، ۱۳۸۷) بیانگر واقعتهای مذکور در مورد وضعیت آموزش و پرورش کنونی ایران است. در عین حال، جای امیدواری هست که تحقق یافتن بخشهای علمی و پژوهشی سند

مذکور بتواند تحولی را در آموزش و پرورش ایران و در کاربرد روان‌شناسی تربیتی در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان ایجاد کند.

هم‌اکنون، مسائل و چالشهایی فراوان پیش روی روان‌شناسی تربیتی در ایران است. بیان دقیق این مسائل و چالشها نیازمند پژوهش ویژه و تدوین مقالات اختصاصی در این موضوع است. با این‌همه، جا دارد، به چند مورد آشکار اشاره کنیم. فقدان تحقیقات بنیادی و نظریه‌پردازی در این رشته حیاتی در علوم انسانی، تولید اندک پژوهشهای ارزشمند کاربردی در روان‌شناسی تربیتی، کمبود استادان صاحب‌نظر و طراز اول در این رشته، گرفتگی فضای دانش و پژوهش و تعاملات آکادمیک در دانشگاهها، گستردگی تدریس دانش سطحی و ترجمه‌ای به دانشجویان به جای انتقال دانش تعمقی فراگیر و برگرفته از پژوهشهای اصیل علمی در کلاسهای درس، مشکلات اساسی در تربیت معلم و آموزش معلمان، بی‌توجهی محض به رشته روان‌شناسی مدرسه در حکم یک زیرشاخه اساسی در روان‌شناسی تربیتی و فقدان ارتباط و تعامل مؤثر علمی با نظام آموزش و پرورش رسمی کشور در شمار این مسائل و مشکلات است. انتظار طبیعی آن است که با بهره‌گیری از دانش جهانی تعلیم و تربیت و دانش روان‌شناسی که از دو قرن پیش تا کنون به حد بالایی از پیشرفت و نوآوری رسیده است و با اتکا به پژوهشهای بومی در این رشته، افق‌هایی تازه پیش روی خود بگشاییم و وضعیت نامطلوب موجود را به وضعیت مطلوب نزدیک سازیم.

با این‌همه، به شهادت آنچه در دوره پس از رنسانس تا کنون در همه جای جهان رخ داده است، با توجه به تغییرات اجتناب‌ناپذیر علمی و عقلانی در تعلیم و تربیت در عصر کنونی، با در نظر گرفتن نقش بی‌سابقه اینترنت و رسانه‌های جدید در دهه اخیر و با توجه به گسترش دانش و آگاهی در میان نسلهای جدید ایرانی، به نظر می‌رسد که چشم‌انداز آینده روان‌شناسی و علوم تربیتی به‌طور عام و رشته روان‌شناسی تربیتی به‌طور خاص در کشور ما بسیار روشن است و آموزش و پرورش ایران بالاخره مقتضیات کار علمی و خردمندانه در تدریس و تربیت را مورد توجه جدی قرار خواهد داد و از شیوه‌های سنتی و دستوری که مشکلات و نارساییهای بیشمار را در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان و در کار مربیان و معلمان به بار آورده است، فاصله خواهد گرفت. مقاومت در برابر شکوفایی ظرفیتهای بیکران رشد انسانی کودکان و نوجوانان و جوانان ایران جای خود را به کوشش مستمر و سنجیده دانش‌آموزان و مربیان و معلمان و

متخصصانی خواهد داد که از درون زندگی در عصر گسترش دانایی و دموکراسی و جهانی شدن و در عصر فناوریهای اینترنتی و رسانه‌ای زائیده خواهند شد و راه خود را به سوی روشنایی خواهند گشود.

کشور ما همان است که در صد و پنجاه سال پیش از این یک مرکز آموزش عالی نداشت، اما، با وجود مقاومتهای سنگین در مقابل ایجاد شدن و گسترش یافتن آموزش عالی جدید، امروز شش میلیون دانش‌آموخته دانشگاهی داریم. کشور ما همان است که در صدویست سال پیش حتی یک تن دانش‌آموخته تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی نداشت و یک کودکستان و دبستان جدید در سراسر آن دیده نمی‌شد و کمترین خبری از تدریس و تربیت علمی در هیچ جای کشور به گوش نمی‌رسید، اما امروز در شرایطی بسیار متفاوت قرار گرفته‌ایم و فردا به تدریج، همراه با نگاه دقیق‌تر به گذشته‌های کهن پرافتخار ایران، همگام با پیشرفتهای جهانی و با کوشش برای تجدید حیات علمی و فرهنگی و اجتماعی ایران، این وضعیت کاملاً دگرگونه خواهد شد. این اتفاق خواهد افتاد و ما نیز در مقام دانش‌پژوهان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی در ایران باید جایگاه و وظایف و مسئولیتهای خود را بهتر بشناسیم و چشم‌انداز روشن آینده علوم انسانی و اجتماعی و روانی و آموزشی و تربیتی را شخصاً خلق کنیم.

منابع

- آدمیت، فریدون (۱۳۵۵). *امیرکبیر و ایران*. تهران: انتشارات خوارزمی.
- جهانشاهی، هوشنگ (۱۳۵۶). آراء تربیتی اندیشمندان عصر ناصری پایان‌نامه دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۶۲). *حیات یحیی*. تهران: انتشارات عطار و فردوسی.
- راوندی، مرتضی (۱۳۵۶). *تاریخ اجتماعی ایران*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- _____ (۱۳۶۴). *سیر فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت در ایران و اروپا*. تهران: نشر گویا.
- رشدیه، شمس‌الدین (۱۳۶۲). *سوانح عمر*. تهران: نشر تاریخ ایران.
- شاتو، ژان (۱۳۵۵). *مربیان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- صدیق، عیسی (۱۳۴۲). *تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا زمان معاصر*. چاپ سوم. تهران: چاپخانه سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۷۷). *مدارس جدید در دوره قاجاریه*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کاردان، علیمحمد (۱۳۸۱). *نوسازی و نوآوری در آموزش و پرورش، امکانات و شرایط آن*. فصلنامه نوآوریهای آموزشی. شماره ۱ ص ۱۱ تا ۱۹.
- کانت، امانوئل (۱۳۷۲). *تعلیم و تربیت: اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش*. ترجمه غلامحسین شکوهی ویراست دوم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- کسروی، احمد (۱۳۵۵). *تاریخ مشروطه ایران*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- گیج و برلینر (۱۳۷۴). *روانشناسی تربیتی*. ویراستار و مترجم همکار حسین لطف‌آبادی. مشهد: انتشارات پاز و مؤسسه حکیم فردوسی.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۷۸). *آموزش حقوق انسانی و مصوبه‌های اصلی ملل متحد درباره حقوق بشر*. مشهد: دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی
- _____ (۱۳۸۷). *سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روانشناسی: روان‌سنجی سستی و رویکردهای جدید در سنجش روانی-تربیتی*. چاپ سوم. تهران: انتشارات سمت.
- _____ (۱۳۸۷). *روانشناسی تربیتی*. چاپ سوم. تهران: انتشارات سمت.
- _____ (۱۳۸۷). *روشن‌شناسی پژوهش در روانشناسی و علوم تربیتی: نوآوری در ترکیب رویکردهای پژوهش کمی و کیفی*. تهران: انتشارات گروه روانشناسی حوزه و دانشگاه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). *گزارش پژوهشی سند ملی آموزش و پرورش ایران*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- ناظم‌الاسلام کرمانی، محمد (۱۳۵۷). *تاریخ بیداری ایرانیان*. به کوشش علی‌اکبر سعیدی سیرجانی. تهران: نشر آگاه.

- وزیری، سعید (۱۳۸۵). *خاتون معارف ایران ورامین*: نشر واج.
- یغمائی، اقبال (۱۳۵۴). *رشدیه. ماهنامه آموزش و پرورش*. دوره ۴۵، شماره ۷.
- _____ (۱۳۷۵). *وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- Alexander, P. A., & Winne, P. H. (Eds.) (2006). *Handbook of educational psychology* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Daniels, H. (Ed.) (1996). *An Introduction to Vygotsky*, London: Routledge.
- Froebel, Frederick (1847/2000). *History of early childhood education*. New York: Falmer Press.
- Haggbloom S.J. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century, *Review of General Psychology*, 6 (2). 139-152.
- James, W. (1983). *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1899)
- Martin, Jay (2003). *The Education of John Dewey*. Columbia University Press.
- Woolfolk, A. E., Winne, P. H., & Perry, N. E. (2006). *Educational Psychology* (3rd Canadian ed.). Toronto, Canada: Pearson.
- Xenophon, (1897). *The Cyropaedia of Xenophon*. New York: American Book Company
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ, US: Erlbaum.