

## بررسی مقایسه‌ای اثربخشی الگوهای یاددهی - یادگیری در رویکرد رفتاری - شناختی

جمال صادقی<sup>۱</sup>

دکتر کامبیز کامکاری<sup>۲</sup>

ارسلان خان محمدی<sup>۳</sup>

طهمورث آقاجانی<sup>۴</sup>

شهره شکرزاده<sup>۵</sup>

### چکیده

در این تحقیق به بررسی «بررسی مقایسه‌ای اثربخشی الگوهای یاددهی - یادگیری در رویکرد رفتاری - شناختی» پرداخته شده است. اهداف اصلی تحقیق، به بررسی میزان انطباق‌پذیری الگوی یاددهی مدرس، با یادگیری دانشجویان، مقایسه اثربخشی الگوهای رفتاری - شناختی در حیطه پیشرفت تحصیلی دانشجویان و توصیف اجمالی از وضعیت موجود الگوهای یاددهی - یادگیری معطوف می‌باشد. از این رو، فرضیه‌های تحقیق نیز بدین ترتیب تدوین شدند که: الگوهای یاددهی رفتاری با الگوهای یادگیری رفتاری و الگوهای یاددهی شناختی با الگوهای یادگیری شناختی در دانشگاه آزاد اسلامی در دانشکده مامائی و پرستاری از انطباق‌پذیری بالائی برخوردار است؛ همچنین، اثربخشی الگوهای یاددهی - یادگیری در رویکردهای رفتاری با رویکردهای شناختی متفاوت است.

جامعه تحقیق حاضر عبارتند از تمامی دانشجویان دانشکده مامایی و پرستاری که از این تعداد، ۱۲۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق مد نظر قرار گرفتند. به منظور جمع‌آوری

<sup>۱</sup> عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بابل

<sup>۲</sup> عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلام‌شهر

<sup>۳</sup> عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آمل

<sup>۴</sup> عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهریار

<sup>۵</sup> مدرس و پژوهشگر در حیطه علوم رفتاری

بررسی مقایسه‌ای اثربشی الگوهای یاددهی-یادگیری ...  
داده‌های تحقیق حاضر نیز، از چک لیست رفتاری و شناختی با ۲۰ شاخص استفاده گردید که ۱۰ شاخص آن مرتبط با الگوی رفتاری و ۱۰ شاخص مرتبط با الگوی شناختی، یادگیری می‌باشد. همچنین به منظور تعیین میزان یاددهی مدرسان نیز از ۲۰ شاخص همانند الگوی یادگیری استفاده شده که ۱۰ شاخص آن مرتبط با الگوی رفتاری و ۱۰ شاخص مرتبط با الگوی شناختی می‌باشد. در نهایت، با استفاده از آزمون t تک گروهی به آزمون فرضیه‌ها پرداخته و مشخص گردید که، الگوهای یاددهی در دانشگاه‌ها، رفتاری بوده و مدرسان، کمتر از الگوهای یاددهی با تأکید بر حیطه شناختی استفاده می‌کنند در حالی که، الگوهای یادگیری در دانشجویان، شناختی است و کمتر از الگوهای رفتاری استفاده می‌کنند، این یافته با آزمون t دو گروه مستقل نیز تأیید شد.

## کلید واژه‌ها

یاددهی شناختی، یاددهی رفتاری، یادگیری شناختی، یادگیری رفتاری

## مقدمه

روان‌شناسان معتقدند که یادگیری عبارتست از تغییر رفتار که برخاسته از تجربه باشد. این تغییر در رفتار ممکن است در زمینه‌های مهارت‌های ذهنی، مهارت‌های جسمانی، طرز تفکر و یا تلفیقی از هر سه باشد. یادگیری باید هدف‌دار باشد. فراگیر، وقتی مطلبی را خوب یاد می‌گیرد که دلیل یادگرفتن آن مطلب و هدف نهایی آن دقیقاً برایش تفهیم گردد و در ضمن، یادگیری فعال باشد. فراگیر، مهارت‌های ذهنی، جسمانی و طرز تفکرش را مانند اسفنجی که آب را می‌مکد جذب نمی‌نماید. حالت اسفنج حالت فعل‌پذیری است در حالی که فراگیر باید با فعالیت و تلاش از میان داده‌های محیط آموزش ذهن خویش را بارور سازد. (عسکریان،

۱۳۷۰)

بنابراین، وقتی گفته می‌شود یادگیری یعنی تغییر رفتار از راه تجربه، منظور این است که در سایه تجربه و فعالیت دانشجوی، تغییراتی اساسی در عادات، گرایش‌ها، تمایلات، نگرش‌ها، شیوه برخورد و دانش فرد حاصل شود. اگر در مراکز علمی، ضمن تدریس علوم، افراد با پدیده‌های طبیعی و عوامل مؤثر در پیدایش آنها آشنا شوند، روح علمی یا قضاوت مبتنی بر دلیل و مدرک در آنها بوجود می‌آید. همچنین، باید روش بحث کردن و عادات صحیح علمی در ضمن مطالعه و تحقیق به آنها آموخته شود، علاقه به علم و دانش و نقش آن در زندگی انسان روشن گردد و نحوه اجرای مطالعات علمی در زندگی روزمره به آنها یاد داده شود. در این صورت می‌توان با تعلیم مطالب علمی، تغییراتی اساسی در شاگرد ایجاد نمود. اما تعلم باید به صورت تحقیق درآید، در این فرآیند شاگرد ضمن برخورد با مسأله و به کار انداختن فکر خود به بررسی مفاهیم و طرح نظریات پرداخته و از این طریق هم نیروی تفکر پرورش داده شده و هم معلومات لازم اکتساب می‌گردد. (شریعتمداری، ۱۳۷۴)

در روند تعلیم و تربیت، روش‌های تدریس به منزله ابزارهای کار تلقی می‌گردند و هر اندازه که ما با روش‌های متفاوت آشنا باشیم ابزارهای متفاوتی را در اختیار خواهیم داشت. توسط این ابزارها می‌توان محتوا و موارد دلخواه را با توجه به عامل زمان و مکان در اختیار دانش پژوهان قرار داد. به عبارت دیگر، شناسایی روش‌های تدریس بر الگوهای یاددهی-یادگیری برای معلمان به مثابه شناسایی کشتی برای دریا، ترن برای ریل و ماشین برای جاده و هواپیما برای آسمان است. در فرآیند تدریس فعال اساس جریان یادگیری در هر دانشجوی بر اساس بالاترین ظرفیت در استعدادها و تواناییهای وی انجام می‌پذیرد در این جریان دانشجوی کاملاً فعال است و مشارکت در یادگیری فعال توسط فراگیران انجام می‌پذیرد. اساتید نقش راهنما یا ناظر را بازی می‌کنند. تمام اهداف آموزشی و شرایط تعلیم و تربیت و فرآیند یاددهی-یادگیری در تدریس و منابع آموزشی

و امکانات و تجهیزات تکنولوژی آموزشی در خدمت فراگیران و دانشجویان است و با توجه به علایق، نیازها و استعدادهای آنها تهیه و تنظیم می‌گردد. (عسکریان، ۱۳۷۰)

برونر نیز از جمله کسانی است که به اهمیت روش‌های فعال و نقش آنها در فرآیند آموزش و یادگیری پی برده است. بیشتر نظراتش در این زمینه در کتاب: «سوی یک نظریه آموزشی» آورده شده است. وی معتقد است دانسته را نباید به طور مستقیم در اختیار دانشجویان قرار داد، بلکه باید آنها را با مسأله روبرو کرد تا خودشان به کشف روابط میان امور و راه‌حل آن اقدام کنند. (نودینگز، ۱۹۹۵)

روسو از دیگر کسانی است که استفاده از روش‌های فعال را در آموزش مورد تأکید قرار داده و بیشتر نظراتش را در این زمینه در کتاب امیل آورده است و در بخشی از کتاب به فعال بودن امیل در جریان آموزش اشاره می‌کند و می‌گوید: «بگذارید فراگیرنده خود مسائل را حل کند، مسائل را در دسترس او قرار بدهید، ولی بگذارید خودش آنها را حل کند. نباید چیزی را به گفته شما قبول کند. باید با توجه به این که جریان یاددهی-یادگیری فعال باعث افزایش رشد استقلال فکری و تفکر انتقادی و رشد فراگیر در ابعاد شخصیتی عقلانی-عاطفی-جسمانی و اجتماعی و همچنین تفکر خلاق در افراد می‌شود، بنابراین انجام این پژوهش یعنی بررسی مقایسه‌ای اثربخشی الگوهای یاددهی-یادگیری در رویکردهای رفتاری، شناختی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

الگوهای یاددهی-یادگیری، نقش مؤثری را در فرآیند بازدهی دانشگاه بر عهده دارد و همواره متخصصین علوم رفتاری، بدنبال افزایش راهکارهایی برای بهینه‌سازی نظام آموزشی می‌باشند بررسی وضعیت الگوهای یاددهی-یادگیری، نقش مؤثری را در توصیف برنامه دانشگاهی برعهده گرفته و می‌تواند مقدمه

مفیدی را برای برنامه‌ریزی دانشگاهی در راستای غایت‌های پرورشی فراهم سازد. با این وجود، به علت فقدان نظریه و ضعف در پیشینه تحقیق، نمی‌توان توصیف دقیقی را از وضعیت موجود الگوهای یاددهی-یادگیری در دانشگاه آزاد اسلامی ارائه کرد و این فقدان دانش به عنوان مسأله شناخته می‌شود.

با مرور ادبیات و پیشینه تحقیق می‌توان به تحقیق مهرمحمدی (۱۳۸۰) اشاره نمود. وی اعتقاد دارد که الگوهای یاددهی-یادگیری به عنوان یکی از مباحث نوین بوده که با نظارت دکتر ملکی در اولین کنگره برنامه‌ریزی درسی مطرح گردید و کتابی تحت عنوان الگوهای یاددهی-یادگیری در وزارت آموزش و پرورش با نظارت دفتر برنامه‌ریزی درسی و حمایت مهندس حج فروش به چاپ رسید.

هم‌چنین دیوانگامی (۱۳۸۲)، تحقیقی را پیرامون اثربخشی الگوهای یاددهی-یادگیری انجام داد و دریافت که در رشته‌های فنی و پیرامون، افزایش مهارت‌های ادراکی، مناسب‌ترین الگوهای یاددهی-یادگیری در حیطه شناختی قرار دارد.

در مقابل، ناعمی (۱۳۸۰)، در حیطه آموزش هنر، دریافت که مناسب‌ترین الگوهای یاددهی-یادگیری برای دانشجویان ترم اول، بهره‌گیری از روش سخنرانی با مفروضه مشارکت اجتماعی و پیروی از اصول رفتاری است.

با این وجود، مبحث الگوهای یاددهی-یادگیری به عنوان یکی از مباحث نوین در مهارت‌های تعلیم و تربیت، برای اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و بورسیه دانشگاه‌ها در مرکز مطالعات و برنامه‌ریزی منابع نیروی انسانی دانشگاه آزاد اسلامی مطرح شده و حتی این اقدام به عنوان روندی نوپا محسوب می‌شود.

از سویی دیگر در دنیای امروز، نقش سرمایه‌گذاری برای آموزش به عنوان یک عامل کلیدی در فرآیند توسعه، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی کاملاً مشخص شده است. دانشگاه‌ها در جوامع از یک سو به عنوان انتقال دهنده میراث فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر جامعه و از سوی دیگر پاسخگوی نیازهای اجتماعی مردم برای کسب اشاعه و توسعه دانش و تکنولوژی مطرح می‌باشند. در واقع دانشگاه

یکی از حساس‌ترین و پرارزش‌ترین نهادی است که جامعه برای بقاء خود در اختیار دارد. (مهر محمدی، ۱۳۷۹)

با توجه به این که بیش از یکصد و شصت سال از ایجاد نظام دانشگاهی و در حدود ۷۳ سال (۱۳۱۳) از تأسیس رسمی دانشگاه تهران می‌گذرد، با این حال، سابقه و تجربه روش‌های تدریس دانشگاه‌های ما تغییر چندانی ننموده است. افزایش بیش از حد دانشجو در سال‌های اخیر و ناهماهنگی بین این افزایش و جذب اعضای هیأت علمی موجب گردیده که تعداد دانشجویان کلاس درس بیش از حد معمول، ساعات تدریس اعضای هیأت علمی در طول نیمسال‌های تحصیلی زیاد، تعداد مدرسان حق‌التدریس افزایش یافته، نتیجه این می‌شود که بجای تحقیق و پژوهش و روش تدریس فعال بیشتر روش سخنرانی و به جای استفاده از منابع مفید، متنوع و متغیر جزوه‌نویسی و استفاده از یک یا چند کتاب بصورت ثابت معمول بوده است. از مشکلات دیگر دانشگاه‌ها آشنا نبودن تعدادی از اعضای هیأت علمی به روش‌های تدریس فعال می‌باشد. این وضع را (شریعتمداری، ۱۳۸۱) این‌طور مطرح می‌نماید: «باید دید در مراکز آموزش عالی نیز چه می‌گذرد».

با فرض این که بسیاری از معلمان و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها معلومات لازم را دارا هستند، اکنون باید دید آیا آنها به الگوهای یاددهی-یادگیری آشنایی دارند؟ و آیا از رویکردهای رفتاری-شناختی استفاده می‌کنند یا خیر؟ آن چه در بیشتر کلاسهای درس و در سطوح مختلف مشاهده می‌شود انتقال چند نکته از ذهن معلم یا استاد به ذهن شاگردان است، شاگرد پس از گوش دادن به گفتار استاد در صورتی که پژوهش در جلسه بعد مطرح باشد، به حفظ مطالب مبادرت نموده و در دانشگاه‌ها نیز حفظ مطالب در موقع امتحانات رسمی صورت می‌گیرد که در نهایت ارزیابی محفوظات از طریق ارائه امتحانات اجرا می‌گردد. از این‌رو، سؤالات اصلی طرح با تأکید بر حیطه ارزشیابی آموزشی به شرح زیر مطرح می‌شود:

- آیا مدل‌های یاددهی-یادگیری، در رویکردهای متفاوت با ابعاد شناختی و رفتاری منطبق است؟

- آیا مدل‌های یاددهی-یادگیری شناختی، با الگوهای یاددهی-یادگیری رفتاری، اثربخشی متفاوتی را در میزان یادگیری دانشجویان ایجاد می‌کند یا خیر؟ در نهایت، سه پرسش ویژه نیز به شرح زیر مطرح می‌شود:

- آیا الگوهای یاددهی رفتاری با الگوهای یادگیری رفتاری در دانشگاه آزاد اسلامی بابل- دانشکده مامائی و پرستاری، از انطباق‌پذیری بالایی برخوردار است یا خیر؟

- آیا الگوهای یاددهی شناختی با الگوهای یادگیری شناختی در دانشگاه آزاد اسلامی بابل- دانشکده مامائی و پرستاری، از انطباق‌پذیری بالایی برخوردار است یا خیر؟

- آیا اثربخشی یاددهی-یادگیری در رویکردهای رفتاری با رویکردهای شناختی متفاوت است یا خیر؟

همچنین، در این تحقیق با سه هدف اصلی به عنوان اهداف بنیادی و دو هدف فرعی با عنوان اهداف فرعی یا کاربردی سر و کار داشته که به شرح زیر مطرح می‌شوند:

اهداف اصلی:

- میزان انطباق‌پذیری الگوی یاددهی-مدرس، با یادگیری دانشجویان.

- مقایسه اثربخشی الگوهای رفتاری-شناختی در حیطة پیشرفت تحصیلی دانشجویان.

- توصیف اجمالی از وضعیت موجود الگوهای یاددهی-یادگیری.

اهداف فرعی:

- استفاده از فنون رفتاری در ارتقاء نظام آموزشی با تأکید بر الگوهای یاددهی-یادگیری.

بررسی مقایسه‌ای اثربخشی الگوهای یاددهی-یادگیری ...  
- استفاده از فنون شناختی در ارتقاء نظام آموزشی با تأکید بر الگوهای یاددهی-  
یادگیری.

فرضیه‌های تحقیق نیز به ترتیب زیر تدوین می‌شوند:

- الگوهای یاددهی رفتاری با الگوهای یادگیری رفتاری در دانشگاه آزاد اسلامی در دانشکده مامائی و پرستاری از انطباق‌پذیری بالایی برخوردار است.
- الگوهای یاددهی شناختی با الگوهای یادگیری شناختی در دانشگاه آزاد اسلامی در دانشکده مامائی و پرستاری از انطباق‌پذیری بالایی برخوردار است.
- اثربخشی الگوهای یاددهی-یادگیری در رویکردهای رفتاری با رویکردهای شناختی متفاوت است.

## روش

با توجه به دستکاری متغیرهای تحقیق می‌توان آن‌ها را به دو نوع تحقیق آزمایشی و غیرآزمایشی طبقه‌بندی کرد. اگر متغیر مستقل مورد دستکاری واقع شود و بتوان آن را تغییر داد، با طیف تحقیقات آزمایشی، شبه آزمایشی، نیمه آزمایشی و پیش آزمایشی سر و کار خواهیم داشت، ولی چنانچه توان دستکاری متغیر مستقل نباشد، از طرح‌های تحقیق توصیفی استفاده می‌شود. در تحقیقات علی-مقایسه‌ای که در حیطه تحقیقات توصیفی جای می‌گیرد، به شناسایی عوامل احتمالی دو گروه پرداخته و از این طریق تلاش می‌شود تا بتوان متغیر وابسته را تبیین نمود. بدین ترتیب که یک گروه با الگوی تدریس شناختی و گروه دوم با الگوی تدریس رفتاری انتخاب شده و پس از آن الگوی یادگیری در راستای میزان انطباق‌پذیری و میزان یادگیری با تأکید بر اثربخشی آموزشی در نظر گرفته می‌شود.

از این رو، همواره هدف محقق از انجام تحقیقات توصیفی، توصیف عینی، واقعی و منظم خصوصیات یک موقعیت و یا یک موضوع است. به عبارت دیگر،



پژوهشگر در این گونه تحقیقات سعی می‌کند تا «آن چه هست» را بدون هیچ گونه دخالت یا استنتاج ذهنی گزارش دهد و نتایجی عینی از موقعیت بگیرد (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۱).

در تحقیق فوق نیز مدرس، الگوی تدریس خویش را اعمال نموده و پژوهشگر فقط به مقایسه اثربخشی دو روش می‌پردازد و هم‌خوانی ویژه‌ای را در نظر می‌گیرد تا از این طریق به بررسی مقایسه‌ای اثربخشی الگوهای یاددهی-یادگیری در رویکردهای رفتاری-شناختی نائل آید. از این رو، در تحقیق فوق نیز پژوهشگر به دستکاری متغیر مستقل اقدام نموده است، بنابراین، استفاده از طرح تحقیق توصیفی مهر تأییدی بر این ادعا است.

جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشکده مامایی و پرستاری در بر می‌گیرند. لازم به ذکر است از آنجایی که دسترسی به تمامی اعضاء جامعه امکان‌پذیر بوده و تهیه فهرستی از افراد جامعه موجود می‌باشد، مطرح می‌شود که جامعه پژوهش حاضر در حیطه جوامع محدود<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد.

با توجه به این که در تحقیقات توصیفی تعداد حجم نمونه ۱۲۰ نفر به عنوان حجم نمونه مکفی ملاحظه می‌شود. (احمدیان، ۱۳۷۲)، از این رو ابتدا نمونه‌گیری تصادفی با تأکید بر لایه‌های دموگرافی صورت گرفته و از بین آنها دو گروه ۶۰ نفری بر اساس روش‌های همتراسازی گزینش گردیدند و پس از آنکه نمونه‌های تحقیق انتخاب شد، سپس به اجرای پرسشنامه‌های تحقیق پرداخته گردید.

به منظور جمع‌آوری داده‌های تحقیق حاضر و کسب اعتبار بیرونی، از چک لیست رفتاری و شناختی با ۲۰ شاخص استفاده گردیده که ۱۰ شاخص آن مرتبط با الگوی رفتاری و ۱۰ شاخص مرتبط با الگوی شناختی، یادگیری می‌باشد.

<sup>۱</sup> - Limit

بررسی مقایسه‌ای اثربخشی الگوهای یاددهی-یادگیری ...  
 همچنین به منظور تعیین میزان یاددهی مدرسان نیز از ۲۰ شاخص همانند الگوی یادگیری استفاده شده که ۱۰ شاخص آن مرتبط با الگوی رفتاری و ۱۰ شاخص مرتبط با الگوی شناختی می‌باشد.

با توجه به این که در این تحقیق به بررسی مقایسه‌ای اثربخشی الگوهای یاددهی-یادگیری در رویکردهای رفتاری-شناختی پرداخته می‌شود، ابتدا به منظور اثربخشی الگوهای یاددهی-یادگیری در دو رویکرد رفتاری و شناختی از مدل‌های آماری t تک گروهی و t دو گروه مستقل استفاده به عمل آمده است.

## یافته‌ها

جدول شماره ۱ آمار توصیفی، بررسی وضعیت الگوهای یاددهی شناختی در نمونه‌های تحقیق

شاخص‌های توزیع	شاخص‌های پراکندگی					شاخص‌های گرایش مرکزی			متغیر
	ضریب کشیدگی	ضریب کجی	خطای معیار	انحراف معیار	دامنه تغییرات	میانگین	میانه	t	
	۰/۱۰	۰/۰۲	۰/۳۸	۴/۲۵	۱۸/۰۸	۲۳	۲۳	۲۵	الگوهای یاددهی شناختی
	-۰/۹۹	۰/۱۳	۰/۵۹	۶/۵۳	۴۲/۷۲	۲۲	۳۷/۵	۳۸	الگوهای یاددهی رفتاری
	-۰/۲۷	۰/۲۹	۰/۴۱	۴/۵۶	۲۰/۸۸	۱۴	۳۸/۰	۳۷	الگوهای یادگیری شناختی
	۰/۶۱	-۰/۱۴	۰/۳۹	۴/۳۳	۱۸/۸۲	۲۴	۳۵/۵۵	۲۵	الگوهای یادگیری رفتاری

با توجه به جدول فوق، می‌توان مطرح نمود که تفاوت اندکی بین نما، میانه و میانگین وجود دارد و از آن جایی که میزان ضریب کجی و کشیدگی کمتر از رقم یک است، عنوان می‌شود که توزیع فوق مفروضه نرمال بودن را داراست و

می‌توان از میانگین به عنوان مناسب‌ترین شاخص آمار توصیفی در حیطه آمار پارامتریک استفاده کرد.

جدول شماره ۲ تک گروهی، بررسی وضعیت موجود الگوهای «یاددهی شناختی» از دیدگاه نمونه‌های تحقیق

ردیف	گویه	میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۱	تجزیه و تحلیل منطقی	۳	۲/۰۳	-۱۰/۰۵	۱۱۹	۰/۰۱
۲	جستجوی مفاهیم و یافتن راه‌حل کارآمد	۳	۲/۶۵	-۲/۷۵	۱۱۹	۰/۰۱
۳	نتیجه‌گیری از دیدگاه‌های مختلف	۳	۲/۰۳	-۹/۵۶	۱۱۹	۰/۰۱
۴	درک تئوری‌ها و بسط آنها	۳	۲/۷۵	-۱/۹۵	۱۱۹	۰/۰۱
۵	قضاوت درباره مطالب	۳	۲/۱۵	-۷/۹۴	۱۱۹	۰/۰۵
۶	موشکافی مطالب و درک آنها	۳	۲/۱۰	-۸/۸۱	۱۱۹	۰/۰۱
۷	سازماندهی مطالب	۳	۱/۹۵	-۱۱/۰۵	۱۱۹	۰/۰۱
۸	قضاوت مطالب، با در نظر گرفتن ارزش آنها	۳	۲/۶۹	-۲/۳۹	۱۱۹	۰/۰۱
۹	قضاوت مطالب، با توجه به قابلیت‌هایشان	۳	۲/۶۵	-۳/۵۷	۱۱۹	۰/۰۱
۱۰	تفکر در مورد مطالب از زوایای مختلف	۲	۲/۹۵	-۰/۳۷	۱۱۹	-
	کل الگوهای یاددهی شناختی	۳	۲/۳۹	-۱۵/۴۹	۱۱۹	۰/۰۱

با توجه به جدول فوق و با تأکید بر میزان مقادیر t به دست آمده، می‌توان مطرح نمود که تفاوت معناداری بین میانگین‌های تجربی به دست آمده و میانگین نظری در سطح  $\alpha = ۰/۰۱$  وجود دارد و از آنجایی که در تمامی موارد، میانگین‌های تجربی از میانگین نظری پایین‌تر است، از این‌رو مطرح می‌شود که از دیدگاه نمونه‌های تحقیق، الگوهای یاددهی شناختی، از انطباق‌پذیری بالایی برخوردار نمی‌باشد؛ بدین معنا که مدرسان، کمتر از الگوهای شناختی استفاده می‌کنند و تنها در گویه «تفکر در مورد مطالب از زوایای مختلف»، انطباق‌پذیری مدرسان، در حد

بررسی مقایسه‌ای اثربخشی الگوهای یاددهی-یادگیری ...  
 متوسط است زیرا تفاوت معنی‌داری بین میانگین تجربی و میانگین نظری در گویه  
 فوق ملاحظه نمی‌شود.

**جدول شماره ۳ تک گروهی بررسی وضعیت موجود الگوهای  
 «یاددهی رفتاری» از دیدگاه نمونه‌های تحقیق**

ردیف	گویه	میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۱۱	بکارگیری آموخته‌ها و طراحی اصول	۲	۲/۴۴	۵/۷۰	۱۱۹	۰/۰۱
۱۲	استفاده از قوه تخیل	۳	۲/۵۸	۶/۸۶	۱۱۹	۰/۰۱
۱۳	انطباق تجارب اولیه با تجارب جدید	۳	۲/۶۸	۸/۰۸	۱۱۹	۰/۰۱
۱۴	استفاده از اصول عقلانی در یادگیری	۲	۳/۹۵	۱۰/۸۳	۱۱۹	۰/۰۱
۱۵	فراهم نمودن اسباب جهت یادگیری	۲	۳/۷۷	۱۰/۱۷	۱۱۹	۰/۰۱
۱۶	به آزمایش درآوردن اطلاعات جدید	۳	۲/۴۱	۲۴/۱۴	۱۱۹	۰/۰۱
۱۷	ترکیب اجزاء مختلف یک مسئله	۳	۴/۰۱	۱۸/۸۲	۱۱۹	۰/۰۱
۱۸	بکارگیری یافته‌ها در امور علمی	۳	۴/۲۵	۱۹/۲۰	۱۱۹	۰/۰۱
۱۹	تکیه کردن به دریافت مستقیم و مشاهده تا منطق	۳	۲/۴۵	۲/۸۱	۱۱۹	۰/۰۱
۲۰	استفاده از تجارب عینی (دیدن، شنیدن و...)	۲	۲/۲۹	۲/۴۴	۱۱۹	۰/۰۱
کل	الگوهای یاددهی رفتاری	۳	۲/۷۸	۱۳/۱۶	۱۱۹	۰/۰۱

با توجه به جدول فوق و با تأکید بر میزان مقادیر T به دست آمده، می‌توان  
 مطرح نمود که تفاوت معناداری بین میانگین‌های تجربی به دست آمده و میانگین  
 نظری در سطح  $\alpha=0/01$  وجود دارد و از آنجایی که در تمامی موارد، میانگین‌های  
 تجربی از میانگین نظری بالاتر است، از این‌رو مطرح می‌شود که از دیدگاه  
 نمونه‌های تحقیق، الگوهای یاددهی رفتاری، از انطباق‌پذیری بالایی برخوردار  
 می‌باشد؛ بدین معنا که مدرسان، بیشتر از الگوهای رفتاری استفاده می‌کنند.

جدول شماره ۳: تک گروهی بررسی وضعیت موجود الگوهای یادگیری شناختی از دیدگاه نمونه‌های تحقیق

ردیف	گویه	میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۱	تجزیه و تحلیل منطقی	۳	۳/۶۲	۶/۳۹	۱۱۹	۰/۰۱
۲	جستجوی مفاهیم و یافتن راه‌حل کارآمد	۳	۳/۰۶	۱/۱۵	۱۱۹	-
۳	نتیجه‌گیری از دیدگاه‌های مختلف	۳	۲/۹۹	۰/۱۵	۱۱۹	-
۴	درک تئوری‌ها و بسط آنها	۳	۳/۷۵	۱۳/۹۸	۱۱۹	۰/۰۱
۵	قضاوت درباره مطالب	۳	۳/۹۰	۱۵/۷۲	۱۱۹	۰/۰۱
۶	موشکافی مطالب و درک آنها	۳	۴/۱۵	۱۸/۱۷	۱۱۹	۰/۰۱
۷	سازماندهی مطالب	۳	۴/۲۰	۱۵/۷۷	۱۱۹	۰/۰۱
۸	قضاوت مطالب، با در نظر گرفتن ارزش آنها	۳	۴/۲۱	۱۸/۱۲	۱۱۹	۰/۰۱
۹	قضاوت مطالب، با توجه به قابلیت‌هایشان	۳	۳/۰۸	۱۵/۵۶	۱۱۹	۰/۰۱
۱۰	تفکر در مورد مطالب از زوایای مختلف	۳	۴/۰۵	۱۶/۲۲	۱۱۹	۰/۰۱
کل	الگوهای یادگیری شناختی	۳	۳/۸۰	۱۹/۲۷	۱۱۹	۰/۰۱

با توجه به جدول فوق و با تأکید بر میزان مقادیر  $t$  به دست آمده، می‌توان مطرح نمود که تفاوت معناداری بین میانگین‌های تجربی به دست آمده و میانگین نظری در سطح  $\alpha=0/01$  وجود دارد و از آنجایی که در تمامی موارد، میانگین‌های تجربی از میانگین نظری بالاتر است، از این‌رو مطرح می‌شود که از دیدگاه نمونه‌های تحقیق، الگوهای یادگیری شناختی، از انطباق‌پذیری بالایی برخوردار می‌باشد؛ بدین معنا که دانشجویان، بیشتر از الگوهای شناختی استفاده می‌کنند و تنها در گویه‌های «جستجوی مفاهیم و یافتن راه‌حل کارآمد» و «نتیجه‌گیری از دیدگاه‌های مختلف» انطباق‌پذیری دانشجویان، در حد متوسط است زیرا تفاوت معنی‌داری بین میانگین تجربی و میانگین نظری در گویه‌های فوق ملاحظه نمی‌شود.

جدول شماره ۵ تک گروهی بررسی وضعیت موجود الگوهای  
«یادگیری رفتاری» از دیدگاه نمونه‌های تحقیق

سؤال	گویه	میانگین نظری	میانگین تجربی	میزان t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۱۱	بکارگیری آموخته‌ها و طراحی اصول	۳	۲/۲۷	-۶/۵۸	۱۱۹	۰/۰۱
۱۲	استفاده از قوه تخیل	۳	۲/۵۲	-۳/۹۱	۱۱۹	۰/۰۱
۱۳	انطباق تجارب اولیه با تجارب جدید	۳	۲/۶۵	-۲/۶۹	۱۱۹	۰/۰۱
۱۴	استفاده از اصول عقلانی در یادگیری	۳	۲/۵۷	-۳/۲۱	۱۱۹	۰/۰۱
۱۵	فراهم نمودن اسباب، جهت یادگیری	۳	۲/۵۸	-۳/۱۹	۱۱۹	۰/۰۱
۱۶	به آزمایش درآوردن اطلاعات جدید	۳	۲/۷۱	-۲/۷۳	۱۱۹	۰/۰۱
۱۷	ترکیب اجزاء مختلف یک مسئله	۳	۲/۷۱	-۲/۳۸	۱۱۹	۰/۰۱
۱۸	بکارگیری یافته‌ها در امور علمی	۳	۳/۰۳	-۰/۳۶	۱۱۹	-
۱۹	تکیه کردن به دریافت مستقیم و مشاهده تا منطق	۳	۱/۹۵	-۱۱/۰۵	۱۱۹	۰/۰۱
۲۰	استفاده از تجارب عینی (دیدن، شنیدن و...)	۳	۲/۵۱	-۴/۳۳	۱۱۹	۰/۰۱
کل	الگوهای یادگیری رفتاری	۳	۲/۵۵	-۱۱/۲۲	۱۱۹	۰/۰۱

با توجه به جدول فوق و با تأکید بر میزان مقادیر t به دست آمده، می‌توان مطرح نمود که تفاوت معناداری بین میانگین‌های تجربی به دست آمده و میانگین نظری در سطح  $\alpha=0/01$  وجود دارد و از آنجایی که در تمامی موارد، میانگین‌های تجربی از میانگین نظری پایین‌تر است، از این‌رو مطرح می‌شود که از دیدگاه نمونه‌های تحقیق، الگوهای یادگیری رفتاری، از انطباق‌پذیری بالایی برخوردار نمی‌باشد؛ بدین معنا که دانشجویان، کمتر از الگوهای رفتاری استفاده می‌کنند و تنها در گویه «بکارگیری یافته‌ها در امور علمی»، انطباق‌پذیری دانشجویان، در حد متوسط است زیرا تفاوت معنی‌داری بین میانگین تجربی و میانگین نظری در گویه فوق ملاحظه نمی‌شود.

جدول شماره ۶ ا دو گروه مستقل بررسی مقایسه‌ای الگوهای

«یاددهی- یادگیری شناختی» در نمونه‌های تحقیق

سطوح	میانگین	انحراف معیار	میزان t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
الگوهای یاددهی	۲۳/۹۸	۴/۲۵	-۲۴/۷۴	بی‌نهایت	۰/۰۱
الگوهای یادگیری	۲۸/۰۸	۴/۵۶			

با توجه به جدول فوق و با تأکید بر میزان t به دست آمده ( $t_{ob}=۲۴/۷۴$ )، که بالاتر از میزان t جدول ( $t_{cr}=۱/۹۶$ )، می‌باشد، می‌توان مطرح نمود که تفاوت معناداری (در سطح  $\alpha=۰/۰۱$ ) بین میانگین الگوهای یاددهی شناختی با الگوهای یادگیری شناختی، از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامائی وجود دارد. همچنین، با توجه به این که میانگین الگوهای یادگیری شناختی، بالاتر از میانگین الگوهای یاددهی شناختی می‌باشد، عنوان می‌شود که از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامائی، الگوهای یادگیری شناختی در دانشجویان، بیشتر از الگوهای یاددهی شناختی از سوی مدرسان می‌باشد. در نهایت می‌توان این گونه مطرح ساخت که از دیدگاه دانشجویان نحوه تدریس و یاددهی مدرسان شناختی نبوده، در حالی که نحوه یادگیری دانشجویان، شناختی است.

جدول شماره ۷ ا دو گروه مستقل بررسی مقایسه‌ای الگوهای

«یاددهی- یادگیری رفتاری» در نمونه‌های تحقیق

سطوح	میانگین	انحراف معیار	میزان t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
الگوهای یاددهی	۲۷/۸۵	۶/۵۲	۱۷/۱۸	بی‌نهایت	۰/۰۱
الگوهای یادگیری	۲۵/۵۵	۴/۳۲			

با توجه به جدول فوق و با تأکید بر میزان t به دست آمده ( $t_{ob}=۱۷/۱۸$ )، که بالاتر از میزان t جدول ( $t_{cr}=۱/۹۶$ )، می‌باشد، می‌توان مطرح نمود که تفاوت معناداری (در سطح  $\alpha=۰/۰۱$ ) بین میانگین الگوهای یاددهی رفتاری با الگوهای یادگیری رفتاری، از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامائی وجود دارد.

**بررسی مقایسه‌ای اثربخشی الگوهای یاددهی-یادگیری ...**

همچنین، با توجه به این که میانگین الگوهای یاددهی رفتاری، بالاتر از میانگین الگوهای یادگیری رفتاری می‌باشد، عنوان می‌شود که از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامائی، الگوهای یاددهی رفتاری در مدرسان، بیشتر از الگوهای یادگیری رفتاری از سوی دانشجویان می‌باشد. در نهایت می‌توان این گونه مطرح ساخت که از دیدگاه دانشجویان نحوه تدریس و یاددهی مدرسان رفتاری بوده، در حالی که نحوه یادگیری دانشجویان، رفتاری نیست.

### **بحث و نتیجه‌گیری**

در زمینه‌ی ارتباط یاددهی و یادگیری، دو دیدگاه مختلف وجود دارد. دیدگاه اول، مدعی است که بین یاددهی و یادگیری ارتباطی وجود ندارد. فنستر مآخر<sup>۱</sup> از فیلسوفان معاصر تعلیم و تربیت از این دیدگاه حمایت می‌کند. وی ادعا می‌کند، فعالیت‌هایی که در فرآیند تدریس توسط معلم انجام می‌شود به هیچ وجه نمی‌تواند علت تامه‌ی وقوع یادگیری قلمداد شود.

وی تدریس و یا به عبارتی دیگر یاددهی را هدفمند دانسته و معتقد است که بین یاددهی و یادگیری رابطه وجود دارد. اما به این معنی نیست که اگر یادگیری صورت نگرفته باشد، الزاماً یاددهی هم انجام نشده است. به عبارت دیگر از نظر «فنستر مآخر» تا یاددهی نباشد، از یادگیری خبری نیست. لیکن انجام یاددهی شرط لازم و کافی برای تحقق یادگیری نمی‌تواند باشد. این امر به این معنی است که در یادگیری عوامل مختلفی مؤثرند که همه‌ی آنها تحت اختیار و کنترل معلم نیستند. مثلاً اگر فراگیر خود تمایلی به یادگیری نداشته باشد، هرچند معلم هم تلاش کند یادگیری محقق نخواهد شد. به طور کلی از نظر فنستر مآخر معلم تلاش

<sup>۱</sup> Fenster Macher



خود را در تدریس برای تحقق یادگیری به کار می‌گیرد ولی اگر یادگیری انجام نشد معلم در قبال آن پاسخگو نخواهد بود. (کامکاری، ۱۳۸۵)

پائول هرست<sup>۱</sup> از دیگر طرفداران این رویکرد می‌گوید: علاوه بر قصد و اراده که فنسטר مآخر به آن اشاره کرد. معلم باید از دانش روان‌شناسی و روش‌هایی که به شناخت بهتر فراگیر کمک می‌کند برخوردار باشد، زیرا بدون توجه به ویژگی‌های یادگیرنده، معلم در امر یاددهی موفق نخواهد بود. اسرائیل شفنز<sup>۲</sup> در این رابطه سه معیار برای تمایز تدریس از سایر فعالیت‌ها مطرح می‌کند که عبارتند از: قصد تحقق یادگیری، موجه و منطقی بودن و منش معلم. (مهرمحمدی، ۱۳۷۹)

دیدگاه دوم مدعی است که بین یاددهی و یادگیری رابطه‌ی ضروری و تنگاتنگی وجود دارد. دیویی<sup>۳</sup> از نخستین افرادی است که بین این دو فرآیند رابطه‌ی ضروری برقرار می‌کند. وی برای تبیین این امر از مثال فروش استفاده می‌کند. او چنین اظهار می‌دارد که اگر خریدی صورت نگیرد فروشی هم انجام نشده است. پس تا یادگیری صورت نگیرد یاددهی هم اتفاق نیفتاده است. طرفداران این دیدگاه بر دستاوردهای یاددهی تأکید دارند. دیویی در این رابطه می‌گوید: معلم یک راهنما و یک راهبر است. او هدایت قایق را بر عهده دارد، اما آن انرژی که قایق را به جلو می‌راند، باید از جانب کسانی تأمین شود که به یادگیری مشغول‌اند.

در مقایسه‌ی دو دیدگاه با هم مشخص می‌شود که دیدگاه اول مسئولیت اصلی را متوجه معلم می‌داند و برای شاگرد نقش ثانویه در نظر می‌گیرد.

<sup>۱</sup> - Paul Hirst

<sup>۲</sup> - Israel Shefler

<sup>۳</sup> - Dewey

لازم به ذکر است که نقش معلم در فرآیند آموزش، تسهیل یادگیری است. این گفته که «اگر فراگیر چیزی نیاموخته باشد بدین معنی است که معلم آموزش نداده است»، تا حدی جسارت‌آمیز است. زیرا ادراک امری انتخابی است و تا توجه و دقتی از ناحیه‌ی فراگیر صورت نگیرد، یادگیری تحقق نخواهد یافت. توجه و دقت، تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار دارد که برخی از آن‌ها در کنترل معلم است و بقیه‌ی عوامل از کنترل او خارج است. از این‌رو نمی‌توان کار معلم را دقیقاً همانند کار فروشنده دانست. اما از طرف دیگر خرید زمانی صورت می‌گیرد که فروشی در کار باشد و تا فروشی انجام نشود، خریدی انجام نخواهد شد.

با توجه به اهمیت الگوهای یاددهی - یادگیری، در این تحقیق نیز با تکیه بر الگوهای یاددهی، یادگیری و مد نظر قراردادن الگوهای یاددهی - یادگیری شناختی و رفتاری، سعی شده است تا در این تحقیق با نظر سنجی از دانشجویان دانشکده پرستاری و مامائی، تعیین نمود که به چه میزان الگوهای یاددهی - یادگیری شناختی و رفتاری از انطباق‌پذیری بالایی برخوردارند. از این‌رو با استفاده از پرسشنامه پژوهشگر ساخته یاددهی - یادگیری به نظرسنجی از این دانشجویان اقدام به عمل آمده است.

در نهایت، با استفاده از مدل آماری 1 تک گروهی به بررسی میزان انطباق‌پذیری الگوهای یاددهی - یادگیری در دو بعد شناختی و رفتاری پرداخته شده و پژوهشگر در صدد است تا به میزان انطباق‌پذیری دست یابد. لازم به ذکر است که پس از تجزیه و تحلیل‌های نهایی یافته‌های تحقیق نشان داد که در حال حاضر و با تأکید بر وضعیت و ظرفیت موجود دانشگاه‌ها، از دیدگاه نمونه‌های تحقیق، الگوهای یاددهی در دانشگاه‌ها، رفتاری بوده و کمتر مدرسان از الگوهای یاددهی با تأکید بر حیطه شناختی استفاده می‌کنند در حالی که نمونه‌های تحقیق مدعی هستند که الگوهای یادگیری در دانشجویان، شناختی است و کمتر از الگوهای رفتاری استفاده می‌کنند.

به منظور تأیید این مطلب و آزمون  $t$  تک نمونه‌ای، از مدل آماری  $t$  دو گروه مستقل نیز استفاده به عمل آورده و به مقایسه حیطه شناختی و رفتاری در دو الگوی یاددهی و یادگیری پرداخته شد، سپس یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که وضعیت موجود الگوهای یاددهی، مبتنی بر حیطه‌های رفتاری است در حالی که در بررسی الگوهای یادگیری مشخص گردید که در بین مدرسان الگوهای یادگیری رفتاری حاکم است.



## کتابنامه

- احدیان، محمد، (۱۳۷۲)، مقدمات تکنولوژی آموزشی، انتشارات بشری.
- دیوانگاهی، ملوک، (۱۳۸۲)، تدریس اثربخش در آموزش عالی، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد نوشهر و چالوس.
- شریعتمداری، علی، (۱۳۷۴)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات امیرکبیر.
- شریعتمداری، علی، (۱۳۸۱)، رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی، انتشارات سمت.
- عسکریان، مصطفی، (۱۳۷۰)، مجله پژوهش‌های تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران، شماره ۲، تابستان، ص ۸۱.
- کامکاری، کامبیز، (۱۳۸۵)، الگوهای یاددهی - یادگیری، جزوه درسی اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، دفتر مطالعات و منابع نیروی انسانی منطقه ۸.
- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۷۹)، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره (۲)، انتشارات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پاییز.
- نادری، عزت‌اله... سیف نراقی، مریم و شاهپوریان، فرنگیس، (۱۳۸۱)، راهنمای عملی فراهم‌سازی طرح تحقیق، تهران، انتشارات بدر.
- ناعمی، علی محمد، (۱۳۸۲)، روان‌شناسی آموزش خواندن، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- Noddings, Nel, (1995). *Philosophy of Education*, by Westview Press.