



## جایگاه رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتبات رفتاری گرای، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی در نظام آموزشی

### بختیار شعبانی ورکی

استادیار دانشگاه فردوسی مشهد □ □

دکتر محمود مهر محمّدی

دانشیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس □ □

### چکیده

در این مقاله رویکردهای یاددهی - یادگیری رفتاری گرای، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی با نظر به مبانی معرفت‌شناسی آنها بررسی و مقایسه شده‌اند، آنگاه جایگاه هر یک از این رویکردها در تحقق اهداف نظام آموزشی مشخص شده است. روش اصلی تحقیق در این مقاله، تحلیل محتوی است و مقوله‌های مورد بررسی برای تحلیل داده‌ها بر پایه الگوی نظری تحقیق، مشخص شده‌اند. در این الگو رویکرد یاددهی - یادگیری به صورت منظومه‌ای در نظر گرفته شده است که بررسی آن باید با توجه به چهار مؤلفه - مبانی فلسفی، اهداف، فرایند و نتایج - صورت پذیرد. از تحلیل داده‌ها، نتایج زیر به دست آمده است: (الف) رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتب مورد بررسی از نظر توالی فعالیت معلّم و شاگرد، نقش و نحوه ارتباط معلّم و شاگرد در فرایند یاددهی - یادگیری با هم تفاوت دارند. (ب) جهت‌گیری معرفت‌شناسی مکاتب عامل تعیین کننده در روش‌شناسی هر یک از آنهاست. (ج) هر مکتبی ناظر بر اهداف ویژه‌ای است؛ بنابراین کاربست رویکردهای یاددهی - یادگیری هر مکتب باید با نظر به اهدافی، که این رویکردها برای تحقق آنها تعبیه شده‌اند؛ صورت پذیرد.

### مقدمه

بازنگری مداوم در نظام آموزشی یک پیامد طبیعی، در عصری است که پیشرفت علمی حیرت‌آور نصیب بشر شده است. در یک رویکرد نظام‌دار به آموزش و پرورش، در می‌یابیم راهبردهای یاددهی -

یادگیری به عنوان یکی از ارکان نظام آموزشی محسوب می‌شوند؛ و به موجب آن متخصصان تعلیم و تربیت هرگونه تغییری در این نظام را به آن مربوط می‌سازند. (۱)  
 به علاوه تحقیق درباره تدریس و یادگیری نیز به نوبه خود گستره فهم ما را از رویکردهای یاددهی-یادگیری افزایش می‌دهد، و در نتیجه به اصلاح فرایند یاددهی-یادگیری مدد می‌رساند. (۲)

سابقه تحقیقات روانشناختی درباره تدریس و یادگیری حدوداً به ۱۰۰ سال پیش برمی‌گردد. (۳) با وجود این باید خاطر نشان کرد که پرسشهای مهم مربوط به فرایند یاددهی-یادگیری را روانشناسان جدید کشف نکرده‌اند، بلکه این پرسشها در تمام قرون مورد توجه عمیق فلاسفه بوده است. (۴) بنابراین می‌توان گفت روانشناسی و فلسفه دو حوزه مطالعه تدریس و یادگیری بوده‌اند، در حالی که سنت فلسفی با ماهیت و کیفیت تدریس و یادگیری و نقش آن در رفتار آدمی سر و کار دارد. (۵) سنت روانشناسی به توصیف و تبیین فرایند تدریس و یادگیری معین می‌پردازد. از این رو در تدوین چهارچوبی برای مطالعه و تحقیق راجع به رویکردهای یاددهی-یادگیری، باید از هر دو، سود جست.  
 تحقیقات مربوط به رویکردهای یاددهی-یادگیری تاکنون دو گرایش اساسی را تعقیب کرده‌اند: (الف) رویکرد نظری به فرایند یاددهی-یادگیری؛ (ب) مطالعه فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس. اگرچه امروزه علاقه محققان به تحقیقات کاربردی، چشمگیر است؛ با این وجود چنین وضعی اهمیت و نقش تحقیقات نظری را تحت الشعاع قرار نمی‌دهد، بخصوص که نظریه‌های یاددهی-یادگیری هنوز وضع آشفته‌ای دارند. (۶) به طور کلی مطالعات مربوط به رویکردهای یاددهی-یادگیری، متأثر از تغییر در جهت‌گیری نظریه‌های مربوط به این رویکردها هستند. در چند دهه اخیر مریبانی بر گسترش رویکردهای یاددهی-یادگیری-با تکیه بر دیدگاههای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی همت گمارده‌اند که با یکدیگر تعارضی ایدئولوژیک داشته‌اند.

بنابراین به منظور اتخاذ تصمیمات منطقی در خصوص عملکرد معلمان در کلاس درس و ترسیم افقهای تازه در رویکردهای یاددهی-یادگیری لازم است: اولاً مبانی فلسفی این مکاتب مورد بررسی قرار گیرند، ثانیاً رویکردهای یاددهی-یادگیری از دیدگاه این مکاتب به تفکیک توصیف، و باهم مقایسه شوند؛ ثالثاً درجه اهمیت و جایگاه هر یک از این رویکردها در دستیابی به اهداف متنوع نظام آموزشی مشخص شود.

### اهداف تحقیق

- ۱- بررسی و مقایسه مبانی فلسفی (با تکیه بر مبانی معرفت‌شناسی) مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی.
- ۲- بررسی و مقایسه رویکردهای یاددهی-یادگیری هر یک از این مکاتب.
- ۳- تعیین جایگاه هر یک از رویکردهای یاددهی-یادگیری مکاتب مورد بررسی در تحقق اهداف نظام آموزشی.



## فرضیه‌های تحقیق

۱- نظر مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی در معرفت‌شناسی با هم متفاوت است:  
 (۱/۱) رویکردهای یاددهی - یادگیری مکتب رفتارگرایی مبتنی بر معرفت‌شناسی، تجربه‌گرا هستند.  
 (۱/۲) رویکردهای یاددهی - یادگیری مکتبهای شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی مبتنی بر معرفت‌شناسی، خردگرا هستند.

۲- رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی با هم تفاوت دارند.  
 (۲/۱) تفاوت از نظر مراحل یا توالی فعالیت‌هایی اجرایی معلم و شاگرد در کلاس.<sup>۱</sup>

(۲/۲) تفاوت از نظر نقش معلم در فرایند یاددهی - یادگیری.

(۲/۳) تفاوت از نظر نقش دانش‌آموز در فرایند یاددهی - یادگیری.

(۲/۴) تفاوت از نظر نحوه ارتباط معلم و شاگرد (نظام اجتماعی).

۳- رویکردهای یاددهی - یادگیری هر یک از مکاتب (رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی) ناظر بر اهداف بخصوصی از نظام آموزشی هستند:

(۳/۱) رویکردهای یاددهی - یادگیری مکتب رفتارگرایی ناظر بر اهداف عملکردی (رفتاری آشکار) است.

(۳/۲) رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتب شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی ناظر بر اهداف فرایندی (رفتاری غیر آشکار) است.

## تعریف مفاهیم کلیدی

۱- رویکرد یاددهی - یادگیری

گروهی بر این باورند که تدریس و یادگیری دو مفهوم مجزاست، و از آنجا که اصطلاح یاددهی - یادگیری، لزوم تحقق یادگیری بعد از تدریس را به ذهن متبادر می‌سازد، کاربرد آن در فرایند تحقیق تربیتی منطقی نیست.<sup>۱</sup> در مقابل برخی از متفکران، تدریس و یادگیری را در هم تنیده تلقی می‌کنند و معتقدند نوعی ارتباط وجودی میان آنهاست؛ بنابراین تفکیک آنها را جایز نمی‌دانند.<sup>۲</sup> نظریه سوم، نظریه نظام‌هاست، که ضمن قبول دعوی تمایز تدریس و یادگیری، با نظر به وجوه اشتراک آنها، هر یک از آنها را خرده‌نظام در یک نظام اجتماعی تحت عنوان نظام آموزشی تلقی می‌کند و بنابراین از حدود نظام یاددهی - یادگیری فراتر رفته، تاکید می‌کند که نه یادگیری و نه یاددهی (تدریس) در حدود نظام یاددهی - یادگیری قابل تبیین نیستند.<sup>۳</sup>

به اعتقاد ما اولاً لازم است دو مفهوم "تدریس" و "تدریس موفق" را از هم باز شناسیم. ما می‌توانیم

1. Hyman, Ronald (1971) Contemporary Thought on Teaching, New Jersey, prentice - Hall. Inc. p. 35-37.  
 2. Fenstermacher, Gary (1986) philosophy of Research on Teaching: Three aspect: Handbook of Research on Teaching, New youk, Macmillan, p. 37.41.  
 3. Hyman, Ronald, op. cit. p. 67 - 82.

در باره تدریس سؤال کنیم بدون اینکه بهر سیم آن تدریس موفق هست یا خیر. ما در جستجوی پاسخ به این سوال هستیم که تدریس به چه نوع فعالیتی اطلاق می شود. خلط دو مفهوم "تدریس" و "تدریس موفق" شبیه تفکیک تدریس و یادگیری را برجسته می کند. ثانیاً باید دید تدریس با هدف گیری چه چیزی موجودیت پیدا می کند. به عبارت دیگر هستی تدریس به هستی یادگیری وابسته است؛ بنابراین تعبیر "وابستگی وجودی" فنستر ماخر منطقی به نظر می رسد. احتمالاً این ایده وابستگی وجودی، می تواند کمک کند تا دریابیم چرا اغلب قرابت یاددهی - یادگیری پذیرفته شده است. بدون توجه به یادگیری، نکته (برجسته) در تدریس چه خواهد شد؟ ثالثاً ارتباط میان تدریس و یادگیری به طور حیرت انگیزی در بافت زبان ما وجود دارد. روابط علی میان تدریس و یادگیری احتمالاً از این نظر مشتبه شده که مفهوم تدریس به مفهوم یادگیری وابسته است؛ در صورتی که یادگیری اغلب پس از تدریس به وقوع می پیوندد. رابعاً متغیرهای تدریس اغلب به متغیرهای موجود در یادگیری برمی گردند. در نتیجه می توان گفت نه تنها ارتباط معنوی خاصی میان دو مفهوم تدریس و یادگیری وجود دارد، بلکه نوعی ارتباط تجربی هم بین آنهاست که به موجب پیگیری متغیرهای موجود در فعالیت تدریس، به واسطه متغیرهای موجود در آنچه که فراگیر کسب می کنند، قابل رؤیت است. به این ترتیب می توانیم رویکرد یاددهی - یادگیری را به عنوان یک مفهوم واحد، تعریف کنیم.

- رویکرد یاددهی - یادگیری عبارت است از الگوی مواجهه عمدی معلم و شاگرد در یک فضای آموزشی به منظور تحقق هدف (های) معین، عناصر اصلی این الگو عبارتند از: ۱ - مراحل (۱) توالی فعالیت معلم و شاگرد؛ ۲ - نقش معلم؛ ۳ - نقش دانش آموز؛ ۴ - نحوه ارتباط معلم و شاگرد.

## ۲ - معرفت شناسی

معرفت شناسی یا نظریه معرفت، شاخه ای از فلسفه است که به بررسی ماهیت و حدود معرفت می پردازد. در معرفت شناسی با این سؤالات مواجه می شویم که: الف) آیا شناخت ممکن است؟ ب) شناخت چگونه حاصل می شود (منبع شناخت چیست؟)

۱-۲ - معرفت شناسی تجربه گرا: تجربه گرایی<sup>۵</sup> به نظریه ای اطلاق می شود که منبع اصلی معرفت را تجربه حسی قلمداد می کند.

۲-۲ - معرفت شناسی خردگرا: خردگرایی<sup>۶</sup> به نظریه ای اطلاق می شود که منبع اصلی معرفت را عقل یا استدلال تلقی می کند.

تجربه گرایی و عقل گرایی هم از لحاظ آرای مربوط به منبع اصلی تصورات ما و هم از نظر آرای مربوط به منشاء معرفت حقیقی در مجموع در تقابل هم قرار دارند. اما نکته مهم قابل تأکید این است که هر یک از اصطلاحات تجربه گرایی و خردگرایی متضمن بار معنوی فراتر از معنای لغوی یا



تحت اللفظی‌شان هستند. بنابراین باید توجه داشت که در تجربه‌گرایی، عقل به کلی نفی نمی‌شود، و عقل‌گرایی نیز نسبت به تجربه کاملاً بی‌توجه نیست.

### ۳- اهداف نظام آموزشی

۱-۲- هدفهای عملکردی (رفتاری آشکار):

هدفهای عملکردی، به آن دسته از هدفهایی اطلاق می‌شوند که بر حسب عملکرد یا رفتار قابل مشاهده و اندازه‌گیری یادگیرنده بیان می‌شوند. این دسته از هدفها دست کم دارای سه عنصر اصلی است:

الف) عملکرد یادگیرنده؛ ب) ملاک عملکرد؛ ج) شرایط عملکرد؛

۲-۲- هدفهای رفتاری غیر آشکار<sup>۷</sup>: رفتار غیر آشکار (نهان) به اعمال درونی فرد نظیر تفکر، تخیل و... اطلاق می‌شود، هدفهای رفتاری غیر آشکار ناظر بر این دسته از رفتارهاست که امکان مشاهده مستقیم آنها وجود ندارد.<sup>۸</sup>

### نظام آموزشی:

«نظام آموزشی مجموعه برنامه‌ها، روشها و مواد فراهم آمده برای دستیابی به اهداف مشخص آموزشی است.»<sup>(۷)</sup>

### پیشینه تحقیق:

در چندین دهه اخیر به منظور مقایسه دیدگاههای مکاتب فلسفی و روانشناسی درباره رویکردهای یاددهی-یادگیری مطالعات متعددی صورت گرفته است. جیمز مکدونالد<sup>(۸)</sup>، برنایس ولفسون<sup>۹</sup> و ایستر زرت<sup>۱۰</sup> (۱۹۷۳) الگوهای یادگیری رفتاری‌گرایی و انسانگرایی را با نظر به مبانی اجتماعی و روانی آنها مقایسه کردند. این محققان با طرح این نظر که متداولترین الگو برای بررسی نظام آموزشی، الگوی عقلانی تایلر<sup>۱۱</sup> است، سؤالات اساسی تایلر را به عنوان مبنایی برای تصمیم‌گیری درباره نظام آموزشی، مورد بازنگری قرار دادند و با طرح یک الگوی مفهومی باز بر پایه تعهدات انسانگرایانه، دیدگاههای مکاتب مورد نظر را در زمینه یادگیری باهم مقایسه کردند. در این مقایسه سه شاخص اصلی مورد توجه قرار گرفته‌اند: (۱) فراگیری؛ (۲) انتقال؛ (۳) ارزشیابی.

جیمز میشل<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۵) در تحقیقی تحت عنوان: «مقدمه‌ای بر مبانی فلسفی و روانشناسی تدریس موسیقی» دلالت فلسفه تربیتی و روانشناسی تربیتی برای معلم را مورد بررسی قرار داد. برخی از

7. Covert behavior

۸- کچی، ان، ال و برلمیز، دیوید (۱۳۷۲) روانشناسی تربیتی، ترجمه گروه مترجمان، مشهد، انتشارات استان قدس رضوی.

9. B. Wolfson

10. B. Zaret

11. Tyler Rationale

12. J. Michael

نتایج حاصل از این تحقیق عبارتند از: (۱) معرفت‌شناسی مهمترین عامل تعیین کننده ویژگی و متدولوژی (روش شناسی) هر ایدئولوژی است، (۲) قصد (هدف) یکی از عوامل اساسی در تعیین ارزش هر رفتار تربیتی است.

الیزابت ماری<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۵) در تحقیق خود تحت عنوان «دلالت معرفت‌شناختی به منظور تحویل شیوه‌های تدریس» فلسفه‌های تربیتی رفتارگرایی، کارکردگرایی، ساخت‌گرایی و انسان‌گرایی و نیز متدولوژی آنها را مورد بررسی قرار داده است. نتیجه این پژوهش این است که اگرچه میان جهت‌گیریهای معرفت‌شناختی و روش تدریس، ارتباط علی دیده نشد؛ ولی تعیین جهت‌گیری معقول معرفت‌شناسی در فرایند تدریس ضروری است.

الن کریشن<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۱) با پیمایش در فلسفه‌های تربیتی سنت‌گرایی<sup>۱۵</sup>، پوزیتیویسم - رفتارگرایی<sup>۱۶</sup> پراگماتیسم - پیشرفت‌گرایی<sup>۱۷</sup>، فلسفه تجدید بنایی اجتماعی<sup>۱۸</sup> و نظریه اقتصادی - مارکسیسم<sup>۱۹</sup>، اگزیستاسیالیسم و سایر گرایشهای فلسفی نظیر پراگماتیسم جدید<sup>۲۰</sup> پدیدارشناسی و تأویل متن<sup>۲۱</sup> ارتباط آنها را با الگوهای ارزشیابی معلم مورد بررسی قرار داده، نتیجه گرفتند هیچکدام از آنها نمی‌توانند همزمان دو هدف تبیین ارزشیابی و بهبود معلم را تأمین کنند؛ بنابراین یک نظام دو الگوی<sup>۲۲</sup> شامل الگوی تدریس اثر بخش و الگوی هنری<sup>۲۳</sup> یا نظارت بالینی<sup>۲۴</sup> را پیشنهاد کرده است. آرنولد گریز (۱۹۸۳) (۹) دو دیدگاه رفتارگرایی و انسانگرایی را با هم مقایسه کرده، می‌نویسد: در واقع بین این دو نظریه تفاوت وجود دارد؛ اما این تفاوت آشکار نیست. اغلب ما - با نگرش انسان‌گرایانه - اتفاق نظر داریم که تقویت‌کننده در دیدگاه رفتارگرایی کنترلی است که دانش‌آموز را به راه (قالب) از قبل تعیین شده سوق می‌دهد.

در مقابل تصور می‌کنیم که رهیافت انسان‌گرایی کنترل‌کننده نیست. به اعتقاد گریز چنین طرز تلقی نمی‌تواند کاملاً درست باشد، زیرا حتی در رویکرد انسان‌گرایی معلم و شاگرد در یک رابطه دوستانه با هم تعامل می‌کنند تا دانش‌آموز آنطوری که معلم می‌خواهد رفتار کند. نتیجه دیگری که گریز از بحث خود می‌گیرد این است که هدف در هر دو دیدگاه (رفتارگرایی و انسانگرایی) تحریک دانش‌آموز بر یادگیری است، ولی روش رفتارگرایی عبارت است از فراهم کردن بلافصل تقویت به صورت پاداش عینی، صرفاً زمانی که دانش‌آموز آنچه را انتظار می‌رفته، انجام دهد. و روش انسان‌گرایی عبارت است از فراهم کردن تقویت به صورت پذیرش و علاقه شخصی حتی زمانی که شاگرد آنچه مورد انتظار است انجام ندهد.

13. E. Mary

15. Traditionalism

17. Pragmatism - Progressivism

19. Marxism - Critical Theory

21. Hermeneutic

23. Artistic Model

14. Gretchen

16. Positivism - Behaviorism

18. Reconstructionism

20. Neo - Critical Theory

22. Two - Model system

24. Clinical Supervision.

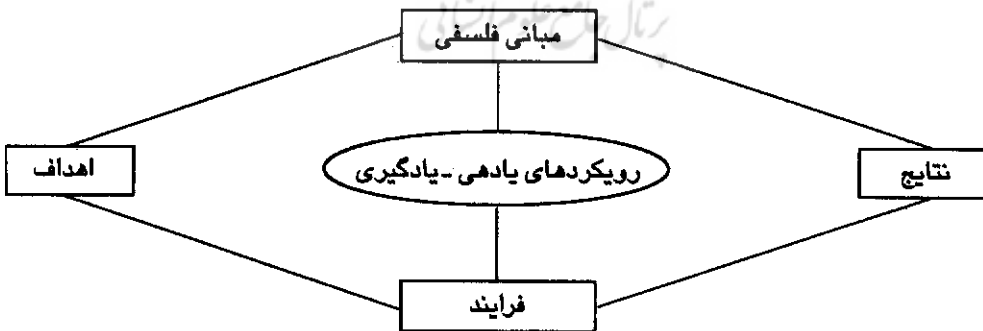


کرام لینگر (۱۹۹۰) (۱۰) در تحقیقی، سه دیدگاه رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی را به طور همزمان مورد بررسی قرار داده، نتیجه می‌گیرد یک دوره آموزشی که بتواند این سه روش را به سبک‌های یادگیری افراد مربوط کند بهترین نتیجه را خواهد داد. گیج (۱۹۸۷) نیز در کتاب «مبانی علمی هنر تدریس» می‌نویسد: «یک نوع خاص یادگیری را نمی‌توان به تنهایی در تمام یادگیریها و آموزشهایی که در جریان است، مؤثر دانست. امور مختلف از طریق مختلف یاد گرفته می‌شوند. فرایندهای عمل‌کننده در زمان آموزش، شامل فرایندهایی است که در حین یادگیری پاسخگر، مجاورتی، شرطی عامل، مشاهده‌ای یا شناختی فعال می‌باشند. فضیه‌های جدید و ثمربخشی درباره تدریس از بررسی دلالت این دیدگاههای ناظر بر یادگیری نمایان خواهد شد.»

در پژوهش دیگری ضمن مقایسه دو تعبیر رفتارگرایی و اگزنیستانسیالیسم درباره خلّاقیت، خاطر نشان شد که رفتارگرا خلّاقیت را به عنوان محصول علمی تعبیر می‌کند و اگزنیستانسیالیست خلّاقیت را به فرایندهای درونی مربوط می‌کند و در نتیجه تلاش می‌کند تا رویکرد بدیلی را که این دو دیدگاه را به هم نزدیک کند، ارائه نماید و درباره دلالت آن بحث کند (جکوب ۱۹۸۹) (۱۱).

بنابراین در یک جمع‌بندی می‌توان گفت در سابقه تحقیق مربوط به رویکردهای یاددهی - یادگیری، پژوهشی که به بررسی جایگاه رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی در نظام آموزشی بپردازد، مشاهده نشده است. در نتیجه تبیین این جایگاه، محور اصلی این تحقیق را تشکیل می‌دهد.

روش تحقیق: در این مجموعه چند الگوی تحقیق پیرامون رویکردهای یاددهی - یادگیری مورد بررسی قرار گرفته است. برپایه یافته‌های حاصل از بررسی الگوهای مختلف، الگوی زیر به عنوان مبنای نظری برای تحلیل داده‌ها تدوین شده است.



براساس این الگو، بررسی هر رویکرد یاددهی - یادگیری مستلزم توجه به حداقل چهار مؤلفه اصلی است این مؤلفه‌ها عبارتند از:

۱- مبانی فلسفی: مبانی فلسفی شامل مبانی متافیزیکی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی است، که

- از نظر تحدید موضوع صرفاً بر مبنای معرفت‌شناسی تأکید می‌شود.
- ۲- اهدافی که رویکردهای یاددهی - یادگیری کانون توجه‌شان را بر تحقق آنها معطوف کرده‌اند.
- ۳- فرایند: که ناظر به (الف) کامهائی که معلّم و شاگرد می‌توانند بر پایه آنها عمل کنند، (ب) نحوه ارتباط معلّم و شاگرد و نقش هریک از آنها در جریان یاددهی - یادگیری است.
- ۴- نتایج: مشتمل بر پیامدهائی است که متعاقب اجرای هر رویکرد حاصل می‌شوند. از آنجا که نتایج هر رویکرد، بیانگر میزان تحقق اهداف مورد نظر هر رویکرد است؛ بنابراین در یک تحقیق نظری بررسی اهداف رویکردها (بند ۲)، مؤلفه چهارم (نتایج) را نیز تحت پوشش قرار می‌دهد. بر این اساس، سه مؤلفه نخست به عنوان متغیرهای اصلی در این تحقیق مورد توجه قرار می‌گیرند.

### روش تحقیق:

روش اصلی تحقیق تحلیل محتوای کیفی است، منطبق استفاده از این روش به کاربردهای تحلیل محتوا مربوط می‌شود، که شامل موارد زیر است: ۱) بررسی محتوایی در ارتباط با داده‌ها؛ ۲) ارزیابی محتوای؛ ۳) شناخت ویژگیهای دیگر تولید کنندگان محتوای

به علاوه مسأله پژوهش در این تحقیق به گونه‌ای است که با توصیف ویژگیهای محتوای برگزیده، می‌توان به سؤالات ویژه آن پاسخ داد، چنین فضایی بستر مناسب برای استفاده از روش تحلیل محتواست. (Holsti, 1989).

### منابع داده‌های تحقیق:

- منابع داده‌ها را می‌توانیم به دو دسته کلی تقسیم کنیم:
- الف: منابعی که محتوای آنها براساس مقوله‌های مورد نظر تحلیل می‌شوند. این منابع عبارتند از:
- منابع مربوط به رفتارگرایی: برخی آثار بوروس فردریک اسکینر<sup>۲۵</sup>
  - منابع مربوط به مکتب شناخت‌گرایی: برخی آثار ژان پیاژه<sup>۲۶</sup>
  - منابع مربوط به مکتب انسان‌گرایی: برخی آثار کارل راجرز<sup>۲۷</sup>
- ب: منابعی که شامل آثار پیشگامان فلسفی مکاتب مورد بررسی است.
- مقوله‌های مورد بررسی در این مطالعه، با توجه به الگوی مورد وصف عبارتند از:
- مبانی معرفت‌شناسی - اهداف آموزشی - فرایند یاددهی - یادگیری

### یافته‌ها و نتایج:

الف - مبانی معرفت‌شناسی

الف - ۱ - مبانی معرفت‌شناسی مکتب رفتارگرایی:

بنیاد معرفت‌شناسی رفتارگرایی را می‌توان در اندیشه‌های آن دسته از فیلسوفان انگلیسی قرون هفده





و هجده، که به اصطلاح تجربه‌گرا خوانده می‌شوند، جستجو کرد. بنابراین نظریهٔ لاک<sup>۲۸</sup>، برکلی<sup>۲۹</sup> و هیوم<sup>۳۰</sup> در بارهٔ معرفت مورد بررسی قرار گرفته و نتایج ذیل به دست آمده است:

- جان لاک منابع شناخت را به دو دسته تقسیم کرده است، نخستین منبع شناخت حس است و منبع دوم نوعی واکنش ذهن است که وی آن را تفکر می‌خواند. به اعتقاد او کارکرد ذهنی یا شناختی تفکر به عنوان منبع شناخت نیز به تجربهٔ حسی وابسته است؛ زیرا تصوّراتی که از راه تفکر تولید می‌شوند، بر تصوّراتی که قبلاً از طریق حواس، تجربه شده‌اند استوار هستند. بنابراین اگرچه همهٔ تصورات صرف نظر از انتزاعی و پیچیده بودن آنها، از دو منبع - حس و تفکر - سرچشمه می‌گیرند، با این وجود منبع اصلی شناخت، همانا تأثرات حسی یا تجربه است.<sup>۳۱</sup>

برکلی نیز بر این باور است که تمام مواد و مصالح معرفت از ادراک حسی ناشی می‌شود، به اعتقاد وی حتی معرفتی که بر پایهٔ تعقل و استدلال شکل می‌گیرد باید در نهایت بر معرفت مبتنی بر ادراک حسی استوار شود. برکلی برای تبیین دانش انسان دربارهٔ اشیای جهان واقعی، نظریهٔ تداعی را به کار بست. این دانش اساساً ساخته شده و با ترکیبی از اندیشه‌های ساده یا عناصر ذهنی است که به وسیلهٔ تداعی به هم پیوند خورده‌اند. اندیشه‌های پیچیده از به هم پیوستن اندیشه‌های ساده، که از راه حواس مختلف دریافت می‌شوند، تشکیل می‌گردند.<sup>۳۲</sup>

- دیوید هیوم نیز ادراکات را به دو دسته تقسیم کرده است: یکی تأثرات که به حواس مربوطند و دیگر تصوّرات که به تخیل یا حافظه مربوط هستند. به عقیدهٔ هیوم هر تصوّر بسیطی باید تأثیری قرینه یا متناظر داشته باشد - برای مثال تصوّر سرخی متشابه تأثیر سرخی است - و تصوّرات مرکب را نیز می‌توان با استفاده از تصوّرات، بسیط ساخت. بنابراین همهٔ تصوّرات، حتی آنچه معقولات می‌نامیم و مرتبه‌ای بلند برای آن قائلیم، جز احساساتی که ضعیف شده یا با یکدیگر مرکب شده‌اند، چیز دیگری نیستند.<sup>۳۳</sup>

به اعتقاد هیوم اصول و قواعد ترکیب و ارتباط تصوّرات عبارتند از: (۱) مشابهت (۲) مجاورت (۳) علیّت و بدین ترتیب هیوم نتیجه می‌گیرد که تفکر و تعقل یعنی تمامی اعمال ذهنی و عقلی جز این نیست که تصوّرات را باهم جمع کنند. این عمل همان تداعی معانی است، که معانی آن به نظر او از تأثرات حسی حاصل شده‌اند. روی این اساس علم انسان خلاصهٔ تجربه‌های گذشتهٔ اوست و به محسوسات او محدود است و پیش‌بینی که از راه علم می‌کند جز این نیست که یادگذر نوشته‌ها را به آینده برمی‌گرداند. بدین ترتیب ملاحظه می‌شود پاسخ جان لاک، برکلی و هیوم به این سؤال معرفت‌شناسی که منبع اصلی شناخت چیست؟ واحد است: «تجربهٔ حسی.»

28. J. Locke.

29. Berkeley

30. Hume

31. Locke, J. (1960) *An Essay Concerning Human Understanding*, New York. Dover.ch.1.p.1.

۳۲ - مولر، ف، ل (۱۳۶۸) تاریخ روانشناسی، جلد دوم، ترجمه علیمحمد کاردان، تهران، مرکز نشر دانشگاهی ص ۲۰۵ - ۲۰۴.

33. Hamlyn, D.W., (1967) *History of Epistemology*, New York, Prentice Hall, Inc.p.70.

با این وجود نباید از نظر دور داشت که تأکید بر تجربه حسی به عنوان منبع اصلی شناخت، به منزله انکار نقش قوای ذهنی در جریان شناخت نیست؛ بلکه صرفاً اصالت به تجربه حسی داده شده است. وگرنه لاک، برکلی و هیوم هر سه نقش تفکر را در این فرایند به وضوح می‌پذیرند. بدین ترتیب فرضیه نخست تأیید می‌شود که رویکردهای مکتب رفتارگرایی مبتنی بر معرفت‌شناسی تجربه‌گرا هستند.

#### الف - ۲ - مبانی معرفت‌شناسی مکتب شناخت‌گرایی

ریشه‌های معرفت‌شناسی مکتب شناخت‌گرایی بر اندیشه‌های فلاسفه عقل‌گرا استوار شده است. دکارت<sup>۳۴</sup>، لایب‌نیس<sup>۳۵</sup> و کانت<sup>۳۶</sup> معروفترین فیلسوفانی هستند که نهضت شناختی را تحت نفوذ قرار داده‌اند. بررسی نظریه‌های این فیلسوفان درباره معرفت نتایج ذیل را نشان می‌دهد:

- دکارت تصورات را به دو دسته اشتقاقی و فطری تقسیم کرده است. تصورات اشتقاقی به آن دسته از صورتهای ذهنی اطلاق می‌شوند که مأخوذ از حواس است؛ بنابراین به طور مستقیم از اعمال یک محرک خارجی مانند صدای زنگ یا منظره یک درخت به وجود می‌آیند. ولی تصورات فطری، تصوراتی هستند که در اثر برخورد اشیای جهان خارج با حواس پدید نمی‌آیند و در عالم تجربه نمونه‌ای از آن یافت نمی‌شود، نظیر مفاهیم ریاضی نقطه، خط و... به اعتقاد دکارت، این دسته از تصورات از اهمیت بیشتری برخوردارند.

به علاوه دکارت فرضیه مبنی بر انتقال تصاویر ذهنی از اشیاء به اعضای حسی را رد می‌کند و معتقد است که تصاویر در نهایت امر، تنها علایم صرف؛ واقعیات خارجی است و با حرکاتی که نفس ادراک می‌کند مطابقت دارد.<sup>۳۷</sup>

- لایب‌نیس با افزودن قید «مگر خود عقل» بر ضابطه معروف تجربه‌گرایان یعنی «هیچ چیز در عقل نیست که نخست در حس نباشد.» تلاش کرد تا دو نظریه تجربه‌گرایی و فطری بودن صور ذهنی را به هم پیوند دهد. معذک تصریح کرده است که «حواس هر چند برای معلومات بالفعل ضروری است، برای افاده معلومات کافی نیست»... وی اضافه می‌کند که حقایق فردی، به آن نحو که در ریاضیات محض و بویژه در حساب و هندسه یافت می‌شود، دارای اصولی است که اثبات آنها به هیچ وجه، بر شهادت حواس متوقف نیست، هر چند که بدون حواس هرگز کسی به وجود آنها پی نمی‌تواند ببرد.<sup>۳۸</sup> اساس رویکرد کانت، تمایز میان انواع احکام است: نخست تمایز میان احکام پیشینی که مستقل از هر تجربه و حتی تمام تأثرات حسی است و احکام پسینی که از نظر منطقی قائم به احکام دیگر در وصف

34. R. Descartes

35. Leibniz

36. I. Kant

۳۷ - دکارت، رنه (۱۳۶۶) گفتار در روش راه بردن عقل، ترجمه محمد علی فروغی، ضمیمه کتاب سیر حکمت در اروپا / جلد اول، تهران، انتشارات زوار، ص ۱۹۵.

۳۸ - فوکلیه، پل (۱۳۷۰) فلسفه عمومی یا مابعدالطبیعه، ترجمه دکتر بحی مهدوی، چاپ چهارم تهران، انتشارات دانشگاه تهران، ص ۲۰۴ - ۲۰۲.



تجربه‌ها و یا تأثرات حسی است. و دوم تمایز میان احکام تحلیلی (که در آن محمول در تصور موضوع (به طور تلویحی) مندرج است و احکام ترکیبی که محمول بیرون از تصور موضوع است. این تقسیم‌بندی کانت، چهار امکان را پدید می‌آورد که بر پایه آن می‌توان نظریه او را درباره معرفت توجیه کرد: (۱) ترکیبی پیشینی (۲) ترکیبی پسینی (۳) تحلیلی پیشینی (۴) تحلیلی پسینی. البته امکان چهارم حذف می‌شود؛ چون حکم تحلیلی پسینی ممکن نیست.

اساس تمایز نظریه کانت با پیروان هیوم و مکتب تحقق منطقی، به احکام ترکیبی پیشینی مربوط می‌شود. کانت معتقد است که چنین احکامی وجود دارند و نحوه مواجهه او با این حکام به نظر کلی وی درباره حکم کردن یا فکر کردن برمی‌گردد.

کانت میان حکم کردن و ادراک تفاوتی قائل است و این تفاوت را در قالب فرق میان فهم و حس بیان می‌کند:

به نظر او به واسطه حس، عینیات به ما داده می‌شوند و حس فقط مدرکات ما را فراهم می‌کند. به واسطه فهم، فکر به عینیات تعلق می‌گیرد و مفاهیم از فهم برمی‌خیزند. با وجود این کانت تصریح می‌کند که به رغم این تفاوت، ادراک شرط مقدم حکم یا تصدیق است. بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که دکارت، لایب نیتس و کانت در پاسخ به سؤال معرفت‌شناسی منبع اصلی شناخت چیست؟ پاسخ می‌دهند عقل. در بینش این فلاسفه حواس تنها مواد خام معرفت را فراهم می‌آورد و ذهن این مواد را به صورت مشخص درمی‌آورد و آنگاه برای ما معرفت حاصل می‌شود. به عبارت دیگر در این دیدگاه اصالت بر عقل داده می‌شود و این به معنای انکار نقش حواس نیست.<sup>۳۹</sup>

الف - ۳ - مبانی معرفت‌شناسی مکتب انسان‌گرایی:  
بستر اصلی پیدایش روانشناسی انسان‌گرا، اگزیستانسیالیسم است؛ بنابراین از بررسی اندیشه‌های فلاسفه اگزیستانسیالیست نتایج ذیل به دست آمده است:

سورن کیرکگارد<sup>۴۰</sup> معتقد است حقیقت با وجود انسان، رابطه نزدیک دارد و برای درک آن باید از روش درون‌نگری و شهود استفاده کرد. زیرا مباحث منطقی، مقدماتی دارند که اثبات همه آنها از طریق استدلال ممکن نیست؛ بنابراین در ترجیح مقدمه‌ای بر مقدمه دیگر قهرأ جریان به انتخاب فرد موکول می‌شود. این انتخاب به کل وجود انسان مربوط می‌شود و به جنبه عقلانی محدود نیست.<sup>۴۱</sup>

ژان پل سارتر<sup>۴۲</sup> بر این باور است که شناخت صرفاً شناخت شهودی است و بنابراین قیاس و بیان منطقی را به منزله ابزارهایی تلقی می‌کند که به شهود رهنمون می‌شوند، روی این اساس نباید شناخت به آنها اطلاق گردد. شهود از نظر سارتر عبارت است از: «حضور شعور نسبت به شئی» به اعتقاد وی

۳۹. کورنر، اشتفان (۱۳۶۷)، فلسفه کانت، ترجمه عزت‌اله فولادوند، چاپ اول، تهران، انتشارات خوارزمی، ص ۱۲۲.

40. S. Kierkegaard

۴۱. شریعتمداری، علی (۱۳۷۳) فلسفه، چاپ پنجم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ص ۳۴۶

42. J. P. Sartre.

امر فی نفسه هرگز نمی‌تواند خود به خود حضور باشد و وجودی که حضور دارد امر لنفسه است. بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که دانش اگزیستانسیالیست‌ها دانشی شهودی است، انسانی است و ریشه در آگاهیهای فردی دارد. به عبات دقیقتر کیرکگارد و سارتر به این سؤال که منبع اصلی معرف چیست؟ پاسخ می‌دهند: شهود شخصی؛ بنابراین شناخت در نظر آنها شناخت شخصی است و بر همین سیاق حقیقت هم موضوعی شخصی است.<sup>۴۲</sup>

### ب - رویکردهای یاددهی - یادگیری

#### ب - ۱ - رویکرد یاددهی یادگیری مکتب رفتارگرایی:

این رویکرد بر اساس نظریه اسکینر تدوین شده، و از بررسی آرای او نتایج ذیل به دست آمده است.

#### ب - ۱ - ۱ - مراحل یا توالی فعالیت معلم و شاگرد:

نظریه اسکینر درباره فرآیند یاددهی - یادگیری بر اصول شرطی‌سازی کنشگر مبتنی است، بنابراین مفروضات اساسی آن عبارتند از اینکه رفتار موجودات زنده پدیده‌ای است قابل مشاهده و اندازه‌گیری که تحت تأثیر محیط تغییر می‌کند. بر پایه این مفروضات ایده کلیدی در نظریه اسکینر بر انگاره «محرک - پاسخ - تقویت» بنا نهاده شده است. با این مقدمات توالی فعالیت‌های معلم و شاگرد می‌تواند به صورت زیر ترسیم شود:

۱ - تبیین (ارائه محرک): در این رویکرد، موضوع از پیش برنامه‌ریزی شده را معلم مشخص می‌کند و بر پایه اندیشه تحول گرایانه، این طرز تلقی وجود دارد که هر موضوعی قابل کاهش به اجزای کوچکتری است به نحوی که فراگیری اجزای مورد نظر می‌تواند دانش آموز را به نتیجه مطلوب (رفتار نهایی) سوق دهد. بدین ترتیب معلم مطالب مورد نظر یا آنچه باید یاد گرفته شود (رفتار نهایی) را در یک توالی معین تنظیم و ارائه می‌کند.

۲ - اکتساب (پاسخ): در این مرحله توالی مورد نظر به وسیله دانش آموزان کسب شده، پاسخ مناسب (با توجه به شیوه‌های تغییر رفتار) تقویت می‌شود.

۳ - انتقال: در این مرحله از دانش آموزان خواسته می‌شود آنچه یاد گرفته‌اند را به موقعیت مشابه تعمیم دهند. به عبارت دیگر در این مرحله دانش آموزان باید بتوانند از مهارت‌ها و معلومات جدیدی که کسب کرده‌اند در موقعیتهای مشابه استفاده کنند.

#### ب - ۱ - ۲ - نقش معلم:

معلم در رویکرد رفتارگرایی نقش کلید و تعیین کننده دارد. او موضوع آموزش را مشخص، و اطلاعات را به دانش آموزان منتقل کرده، میزان یادگیری دانش آموزان را در مراحل مختلف کنترل، و بالاخره فعالیت‌های مطلب آنها را تقویت می‌کند.



ب- ۱- ۳- نقش دانش‌آموز:

دانش‌آموز در رویکرد رفتارگرایی، دریافت‌کننده دانشی است که به صورت مختلف به وی ارائه می‌شود و در واقع مسئول پاسخ‌دهی به هر محرک که از طریق مقابله یک پاسخ یا نوشتن و توجه به تقویت‌کننده‌های مثبتی است که با ارائه پاسخ صحیح فراهم می‌آیند.

ب- ۱- ۴- نحوه ارتباط معلم و شاگرد:

ارتباط معلم و شاگرد در این رویکرد، ارتباطی یک‌جانبه است، که در آن معلم انتقال‌دهنده دانش و دانش‌آموز دریافت‌کننده آن است. بنابراین سیستم اجتماعی در این رویکرد به وسیله معلم کنترل می‌شود و دانش‌آموز در مسیری که معلم و (یا هر مرجع بیرونی) دیگر برای او ترسیم کرده، گام برمی‌دارد.<sup>۲۳</sup>

ب- ۲- رویکرد یاددهی-یادگیری مکتب شناخت‌گرایی:

این رویکرد بر اساس نظریه رشد شناختی پیاژه تدوین شده، و از بررسی آرای پیاژه نتایج ذیل به دست آمده است:

ب- ۲- ۱- مراحل یا توالی فعالیت معلم و شاگرد:

نظریه پیاژه درباره فرایند یاددهی-یادگیری بر پایه نظریه او پیرامون شناخت و یادگیری و به نوبه خود مراحل رشد عقلانی و نیز مصاحبه بالینی پی‌ریزی شده است. برخی از مفروضات اساسی نظریه پیاژه عبارتند از اینکه: همه کودکان از مراحل اساسی حسی-حرکتی، پیش عملیاتی، عملیات عینی و عملیات صوری گذر می‌کنند. تحول توانایی شناخت هر فردی تا حد زیادی منحصر به خود اوست و تحول شناختی، نتیجه تعامل فرد با محیط اطراف (از جمله معلم) است. بدین ترتیب توالی فعالیت معلم و شاگرد در نظریه پیاژه را می‌توان بدین صورت مشخص کرد.

۱- کاوشگری: در این مرحله دانش‌آموزان دست به تجاربی می‌زنند که برای فهم مفاهیم مورد نظر ضروری است. تدریس در این مرحله فراهم کردن موقعیت تسهیل‌کننده‌ای است که در آن دانش‌آموز با مسأله‌ای متناسب با رشد عقلی خود مواجه می‌شود و به واسطه فعالیت جسمی و ذهنی خویش برای حل آن به تکاپو می‌پردازد. کار معلم این است که با حداقل مداخله، حداکثر فرصت را برای کاوشگری فراهم کند. هدف اصلی در این مرحله رو کردن به حالت عدم تعادل در دانش‌آموزان است برای این منظور معلم می‌تواند از فنون مختلف استفاده کند. نکته مهم آن است که در فعالیت مورد نظر، معلم نقش تسهیل‌کننده و دانش‌آموز نقش محوری داشته باشد.

۲- تبیین: در این مرحله معلّم مفاهیم و اصولی را که می‌توانند به روشن شدن مشکل دانش‌آموز کمک کنند، ارائه می‌کند. بنابراین در مرحله تبیین، معلّم جهت‌دهنده است. و از این رو با هدف تعریف واضح و دقیق مفاهیم مناسب، به محیط آموزشی جهت می‌بخشد. هدف اصلی در این مرحله، نظم بخشیدن به فرایند کار دانش‌آموزان است.

۳- انتقال: در این مرحله پاسخهای شاگردان، همراه با دلایلی که فراهم کرده‌اند، فراخوانده می‌شود، سپس تکالیف متنوعی به آنها ارائه می‌شود و پاسخهای دانش‌آموزان و نیز دلایل آنها مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این مرحله همواره تلقین معکوس ارائه می‌شود.

ب- ۲-۲- نقش معلّم: نقش معلّم در رویکرد شناختی پیازه این است که فضایی تسهیل‌کننده برای فعالیت آزادانه دانش‌آموزان فراهم کند. معلّم در این رویکرد بعنوان راهنمای هوشمندی، عمل می‌کند که در هر مرحله دانش‌آموزان را برای تعادل جویی مستمر تحریک می‌کند.

ب- ۲-۳- نقش دانش‌آموز: نقش دانش‌آموز در این رویکرد فراگیری از طریق کاوشگری مطالب متناسب با رشد عقلانی، تحت هدایت معلّم است؛ بنابراین شاگرد در تجربه یادگیری نقش فعال دارد.

ب- ۲-۴- نحوه ارتباط معلّم و شاگرد:

ارتباط معلّم و شاگرد در این رویکرد، ارتباطی دو جانبه است. ۴۵

ب- ۳- رویکرد یاددهی - یادگیری مکتب انسان‌گرایی

این رویکرد بر اساس نظریه کارل راجرز تدوین شده است و بررسی آراء راجرز بیانگر نتایج ذیل است:

ب- ۳-۱- مراحل یا توالی فعالیت معلّم و شاگرد:

نظریه راجرز درباره فرایند یاددهی - یادگیری بر پایه دیدگاه او در خصوص یادگیری معنی‌دار در روان‌درمانی و مفروضاتی که برای تدریس و یادگیری در نظر می‌گیرد، بنا نهاده شده است. برخی از این مفروضات عبارتند از: دانش‌آموزان چیزی را یاد می‌گیرند که به داشتن آن نیاز یا علاقه دارند. تنها یادگیری حاصل از خود پژوهشی می‌تواند تأثیر معنی‌دار بر رفتار داشته باشد؛ بنابراین تعامیل به یادگیری و آگاهی از نحوه یادگیری از کسب اطلاعات مهمتر است. راه یادگیری این است که حالت تدافعی خود را حداقل به طور موقت کنار گذارده و شیوه احساس نسبت به دیگری را درک کنیم. بدین ترتیب و نیز با نظر به شرایطی که راجرز برای تحقیق یادگیری معنی‌دار در روان‌درمانی مشخص کرده است، توالی فعالیت معلّم و شاگرد را در نظریه او می‌توان بدین صورت مشخص کرد:

۱- کاوشگری: یادگیری معنی‌دار آنگاه به وقوع می‌پیوندد که با موقعیتهای مسأله‌ای ارتباط داشته باشد.



بنابراین در نخستین مرحله باید به شاگردان فرصت داده شود تا در هر سطحی با دشواریهای مربوط به زندگی‌شان در تماس باشند، تا بتوانند مسائلی را که خواستار حل آنها هستند، درک کنند.

۲- روشنگری: در این مرحله منابع مربوط به مسأله در اختیار دانش‌آموزان قرار داده می‌شود. معلم می‌تواند از دانش و تجربه خود و نیز از منابع دیگر به عنوان منبع برای روشنگری دانش‌آموزان استفاده کند. در این صورت باید فرصتهایی را ترتیب دهد تا دانش‌آموزان در صورت نیاز یا تمایل، به وی رجوع کنند و بدین وسیله بینش و بصیرتشان را درباره مسأله افزایش دهند. هدف اصلی در این مرحله گسترش آگاهیهای دانش‌آموزان درباره مسأله مورد نظر است.

۳- انتقال: در این مرحله بینش و آگاهی فردی با انجام اقداماتی مورد آزمون قرار می‌گیرند. به طوری که دانش‌آموزان را به سوی اهداف جدید برمی‌انگیزد و به تدریج این اقدامات دانش‌آموزان به موقعیت‌یابی همه جانبه منجر می‌شود. این مرحله، مرحله تلفیق یا یکپارچگی است و در واقع دانش‌آموز در این مرحله اقدامات یکپارچه و فزاینده‌ای را برنامه‌ریزی می‌کند. این قابلیت با ویژگی مسأله‌مداری، که مزو برای افراد خودشکوفای مطرح می‌سازد، همخوانی دارد.

۳-۲- نقش معلم: در این رویکرد وظیفه معلم آفرینش فضایی تسهیل‌کننده در کلاس درس است. فضایی که در آن یادگیری معنی‌دار می‌تواند به وقوع بپیوندد. بنابراین معلم از نشان دادن واکنش مستقیم به دانش‌آموزان اجتناب می‌کند. معلم موقعیتی را تدارک می‌بیند که در آن موقعیت دانش‌آموز بتواند آزادانه احساساتش را درباره خود و دیگران بیان کند، و پس از آشکار شدن این احساسات، خودش تغییر مناسب را محقق ساخته، آنها را به وجود آورد.

۳-۳- نقش دانش‌آموز: رویکرد انسان‌گرایی، رویکردی دانش‌آموز-مدار است، بنابراین آموزش بر محور دانش‌آموز قرار می‌گیرد. دانش‌آموز دشواریها را مشخص می‌سازد، و برای حل آنها نیز خودش تصمیم می‌گیرد و معلم در این فرایند نقش ترغیب‌کننده و بعضاً ارشادی دارد.

۳-۴- نحوه ارتباط معلم و شاگرد: رابطه معلم و شاگرد، رابطه‌ای مشارکتی است. با این وجود ساختار خارجی در این رویکرد بسیار ضعیف است، و بنابراین آموزش از قابلیت انعطاف زیاد برخوردار است. هنجار مورد قبول در این رویکرد همه‌ان آزادی ابراز احساسات و استقلال فکری است.<sup>۲۶</sup>

**مقایسه‌ها رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، و انسان‌گرایی:**

الف - توالی فعالیت معلم و شاگرد:

در رویکرد رفتارگرایی موضوعات از پیش تعیین شده طی یک توالی معین به دانش‌آموزان ارائه

46. Rogers, Carl.(1961) On Becoming A Person, Boston Houghton - Mifflin - Rogers, Carl (1983) Personal Thoughts on Teaching and Learning: PP. 255-258. Rethinking Education, William f. o'Nwi L, Rendall, Hunt.

می‌شوند و دانش آموزان با استفاده از محرکهای خارجی به کسب یا فراگیری توالی مورد نظر تشویق می‌شوند. و بالاخره آنها باید بتوانند از مکتساب جدید در موقعیتهای مشابه استفاده کنند. این موقعیتهای جدید را الزاماً دانش آموزان کشف نمی‌کنند و اغلب به وسیله معلم یا ... به وی عرضه می‌شود. به عنوان مثال معلم تکالیف متنوعی را در ارتباط با موضوع مورد نظر به آنها ارائه می‌کند در حالی که در رویکرد شناخت‌گرایی (پیاز) تعیین مطالب باید بر طراز تحول روانی دانش آموزان مبتنی باشد و سنجش رشد عقلانی آنها در یک فضای آزاد با طرح سؤالات متوالی و با استفاده از آزمون مخالف صورت می‌پذیرد. بدین ترتیب معلم در نخستین مرحله به ارائه مطالب نمی‌پردازد؛ بلکه زمینه را برای کاوشگری فراهم می‌کند. در مرحله بعد به منظور رشد آگاهی دانش آموزان درباره مشکل خاصی بر ارائه مفاهیم جدیدی می‌پردازد که دانش آموزان برای حل مسأله مورد نظر، بدان نیاز دارند و بالاخره در مرحله بعد شرایط جدیدی فراهم می‌آید تا دانش آموزان بتوانند از یافته‌های به دست آمده در آن شرایط استفاده کنند. رویکرد انسان‌گرایی بیش از دو رویکرد قبلی انعطاف‌پذیر است بنابراین وجود مراحل یا توالی فعالیت‌های معلم و شاگرد در این رویکرد تقریباً مشابه رویکرد شناخت‌گرایی است. با این تفاوت که در مرحله دوم به جای تعیین یا ارائه مفاهیم به وسیله معلم، «روشنگری» را ترجیح می‌دهند به این دلیل که در این رویکرد صرفاً یادگیری منبعث از خودپژوهی، معنی‌دار تلقی می‌شود. با این همه، معلم پیرو این رویکرد می‌تواند شرایطی را فراهم کند تا دانش آموزان، در صورت نیاز یا تمایل، از تجربیات وی به عنوان منبعی برای روشنگری استفاده کنند.

#### ب - نقش معلم:

معلم در رویکرد رفتارگرایی نقش تعیین کننده‌ای دارد. ارائه محتوا، کنترل یادگیری و ارزشیابی در این رویکرد به عهده معلم است. در حالی که در رویکرد شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی نقش معلم صرفاً خلق محیط‌های تسهیل کننده‌ای است که دانش آموزان بتوانند در آنها به کاوشگری بپردازند.

#### ج - نقش دانش آموز:

دانش آموز در رویکرد رفتارگرایی موجود منفعل و پذیرایی است که محیط و محرکات محیطی همه یادگیریهای او را تعیین می‌کنند. در حالی که در رویکردهای شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی دانش آموز محور اصلی آموزش تلقی می‌شود و بنابراین فعال است.

#### د - نحوه ارتباط معلم و شاگرد:

ارتباط معلم و شاگرد در رویکرد رفتارگرایی، ارتباطی یک جانبه است و بنابراین همه چیز به وسیله معلم (یا نیروی خارجی) کنترل (تعیین) می‌شوند، در حالی که در دو رویکرد شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی، ارتباط معلم و شاگرد، ارتباطی دو جانبه است و هر دو در فرایند یادگیری مسؤول هستند.





مقایسه رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسانگرایی

مکاتب و دیدگاهها		رفتارگرایی	شناخت‌گرایی	انسانگرایی
رویکرد یاددهی یادگیری				
مراحل یا توالی فعالیت معلم و شاگرد		۱- تبیین (ارائه محرک) ۲- اکتساب (پاسخ) ۳- انتقال	۱- کاوشگری ۲- تبیین ۳- انتقال	۱- کاوشگری ۲- روشنگری ۳- انتقال
نقش معلم		تنظیم و توزیع دانش و کنترل یادگیری	ایجاد فضایی تسهیل کننده	ایجاد فضایی تسهیل کننده
نقش دانش آموز		دریافت کننده مهارتها و اطلاعات (انفعالی)	محوری (فعال)	محوری (فعال)
نحوه ارتباط معلم و شاگرد		یکجانبه	دوجانبه	دوجانبه

ه- جایگاه رویکردها در تحقق اهداف نظام آموزشی:

تبیین جایگاه رویکردها در تحقق اهداف نظام آموزشی بر اساس نظریه رفتارگرایی (اسکینر) شناخت‌گرایی (پیاژه) و انسانگرایی (راجرز) درباره یادگیری مورد بررسی قرار گرفته است. منطق تمرکز بر یادگیری برای این منظور، یافته‌های نظریه‌پردازان آموزشی درباره مبانی گزینش رویکردهای یاددهی - یادگیری است. سینتیایی لشین و همکاران (۱۳۷۴) (۱۲) انتخاب روشهای آموزشی را بر پایه مبانی تصمیم‌گیری، استوار کرده‌اند که شامل موارد زیر است:

۱- نوع یادگیری. ۲- نوع شاگرد. ۳- نوع محیط یادگیری. ۴- محدودیتهای موجود بر سر راه فعالیتهای تهیه آموزش. این محققان خاطر نشان کرده‌اند که، اگر چه همه موقعیتهای (مبانی تصمیم‌گیری) اهمیت دارند. با این حال «نوع یادگیری» بیشترین تأثیر را بر انتخاب رویکردهای یاددهی - یادگیری دارد و سایر موقعیتهای متعاقباً برای تنظیم روشهایی که در آغاز انتخاب شده، به کار می‌روند<sup>۳۷</sup>. در این مجموعه علاوه بر موارد یاد شده، وابستگی و جودی تدریس و یادگیری نیز به عنوان دلیلی مضاعف برای تمرکز بر نظریه مکاتب درباره یادگیری ارائه شده است. یافته‌های حاصل مستقیماً به دو مولفه موجود در تعریف یادگیری - رفتار و تجربه - مربوط می‌شوند و بنابراین نشان داده‌اند که: یادگیری در نظریه اسکینر، عبارت است از تغییراتی که در رفتار دانش آموزان در اثر محرکات محیطی پدید می‌آیند و این تغییرات رفتاری قابل مشاهده و اندازه‌گیری هستند.

بنابراین رویکردهای یاددهی - یادگیری رفتارگرایی ناظر بر اهداف عملکردی یا تغییر در رفتارهای

قابل مشاهده و اندازه‌گیری است. یادگیری در نظریهٔ پیاز، عبارت است از تغییراتی که در ساخت شناختی فرد در اثر تعامل او با محیط پدید می‌آید. بنابراین رویکرد یاددهی - یادگیری شناخت‌گرایی (پیاز) ناظر بر تغییر ساخت شناختی قبلی و کسب ساخت شناختی جدید از عملیات ذهنی است. یادگیری از دیدگاه راجرز، عبارت است از تغییر رفتار به عنوان یک کل در نتیجه تجربه شخصی از دیدگاه راجرز رفتار قابل تحویل بر جنبهٔ عینی و ذهنی نیست، معذک وی چهارچوب مرجع درونی هر فرد را بهترین منبع برای شناسایی تغییرات رفتاری تلقی می‌کند. و بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که: رویکرد انسان‌گرایی بیشتر ناظر بر تغییر در رفتار به عنوان یک کل یکپارچه است. بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که اگرچه انسان‌گرایان مانند طرفداران رویکرد شناختی به بررسی فرایند تحولات ذهنی تمایل چندانی ندارند، ولی یادگیری و شناخت را امری ذهنی و درونی تلقی می‌کنند و به موجب آن رویکردهای یاددهی - یادگیری را برای تحقق هدف رشد آگاهیهای فردی (شخصی) تعبیر می‌کنند.

به طور کلی می‌توان چنین نتیجه گرفت که:

الف: جهت‌گیری فلسفی مکاتب رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی، بویژه جهت‌گیری معرفت‌شناسی آنها، با هم تفاوت دارند و این تفاوت عامل تعیین‌کننده، تفاوت در متدولوژی (روش شناسی) این مکاتب محسوب می‌شود. و دلالت مستقیم آن را می‌توان در رویکردهای یاددهی - یادگیری مشاهده کرد.

ب: رویکرد یاددهی - یادگیر مکتب رفتارگرایی با رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتب شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی از نظر چهار مؤلفهٔ اساسی - توالی فعالیت‌های معلّم و شاگرد، نقش معلّم نقش شاگرد و نحوهٔ ارتباط معلّم و شاگرد، تفاوت دارد. و این تفاوت نشان می‌دهد که کاربست هر یک از این رویکردها مستلزم تدارک شرایط ویژه‌ای است.

ج: هر مکتبی ناظر بر اهداف بخصوصی است و بنابراین استفاده از رویکردهای یاددهی - یادگیری باید با نظر به اهدافی صورت پذیرد که این رویکردها برای تحقق آنها تعبیه شده‌اند. روی این زمینه گفته می‌شود که هر یک از رویکردها، جایگاه خاص خود را در نظام آموزشی دارد و نمی‌توان یک رویکرد خاص را برای تحقق کلیه اهداف نظام آموزشی مؤثر دانست.

### پیشنهادها

- ۱- تدریس و یادگیری دو مقولهٔ جدا از هم نیستند و بنابراین در آموزش معلّمان این توحید و یکپارچگی (بین آنها) باید همواره مورد توجه قرار گیرد.
- ۲- نظر به اینکه رویکرد یاددهی - یادگیری به منزلهٔ منظومه‌ای از اجزای به هم پیوسته است، بنابراین پیشنهاد می‌شود آموزش این رویکردها به معلّمان در مراکز مربوطه با توجه به الگوی نظری در این تحقیق صورت پذیرد. در نتیجه در آموزش هر رویکردی، مبانی فلسفی: اهداف، فرایند و نتایج آنها مطمح نظر قرار گیرد.



۳- از آنجا که هر رویکردی، جهت‌گیری فلسفی منحصر به فردی دارد. البته نه با نقطهٔ برش قاطع. و با نظر به نقش تعیین‌کنندهٔ این مفروضات و جهت‌گیریها در رویکردهای یاددهی - یادگیری، لازم است در تربیت معلمان، بویژه در بخش آموزشهای مربوط به تدریس، این مفروضات و جهت‌گیری مورد توجه قرار گیرند. «امروزه اغلب به عنوان نگرانی ناظر بر نظریهٔ پنهان یا ضمنی معلم دربارهٔ تدریس مطرح می‌شود. این نظریه را از آن رو پنهان (ضمنی) می‌نامند که احتمالاً معلم نخواهد توانست آن را به وضوح تبیین کند»<sup>۴۸</sup>. به اعتقاد ما این نگرانی می‌تواند با آموزش مبانی فلسفی بویژه مبانی انسانی‌شناسی و معرفت‌شناسی رویکردهای یاددهی - یادگیری به معلمان، تا حد زیادی تعدیل شود. در این صورت معلمان می‌توانند آگاهانه دربارهٔ عملکردشان تصمیم بگیرند و اظهار نظر کنند. بدین ترتیب معلم به جای تأکید بیش از اندازه بر انتقال صرف مهارت‌های تدریس، کانون توجه خود را به بنیاد نظری معطوف می‌کند که این مهارتها بر پایهٔ آنها طرح‌ریزی شده‌اند.

۴- نظر به تفاوت رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتب مختلف، تجدید نظر در محتوای درس «روشها و فنون تدریس» پیشنهاد می‌شود. و به جای آموزش روشهای متنوع به صورت مجزا و بدون توجه به خاستگاه آنها، رویکردهای یاددهی - یادگیری مکاتب مختلف ارائه می‌شود. و از آنجا که مؤلفه‌های اساسی در رویکردهای مختلف تدریس در چهارچوب الگوی این تحقیق، مشخص می‌شود، بنابراین امکان مقایسهٔ آنها برای دانشجویان و معلمان آسانتر خواهد شد.

۵- نظر به اینکه هر یک از رویکردهای یاددهی - یادگیری، ناظر بر اهداف مشخصی از نظام آموزشی هستند؛ بنابراین طرح اهداف جدید، مستلزم آشنایی با رویکردهای متناسب با آنها است. در نتیجه ضروری است تا معلمان فعلی، دورهٔ بازآموزی ویژه‌ای را در این زمینه طی کنند. بدیهی است با رویکردهای سنتی امکان تحقق اهداف مترقی نیست.

۶- علاوه بر اهداف نظام آموزشی، موقعیتهای و شرایط دیگری نیز در گزینش و کاربرست رویکردهای یاددهی - یادگیری نقش اساسی ایفا می‌کنند. این شرایط عبارتند از: نوع شاگرد، نوع محیط یادگیری و محدودیتهای موجود بر سر راه فعالیت‌های آموزشی. بنابراین در آموزش شیوه‌های تدریس، تمامی این شرایط نیز همواره باید مورد توجه قرار گیرند.

## منابع

- ۱- شریعتمداری، علی (۱۳۷۴) رسالت تربیتی و علم مراکز آموزشی، چاپ اول، تهران، سازمان سمت، ص. ۳.
1. Joyce, Bruce & Others, "Models of Teaching," 4rd, Ed. Prentice - Hall, Inc., (1992), P. 32
2. Fenstermacher, Gary. D., "Philosophy of Research on Teaching:" Three Aspect, Hand book of Research on Teaching, New York, Macmillan, (1986).

3. Mayer, E. Richard, "*cognitoin and Instruction*", Educational psychology, (1992), P. 292.
4. Bower, Gordon. H, and et al., "*Theories of Lwarning*", New jersey, Prentice - Hall. Inc., (1981), P. 1.
5. Macmillan, C.J.B. and et al., "*Logical Theory of Teaching*," London, Kluwer Academic publisher, (1988) ,P.3.
۶. اسمیت، فیلیپ؛ هولفیش، گوردون؛ «تفکر منطقی، روش تعلیم و تربیت»، ترجمه علی شریعتمداری، چاپ سوم، تهران، سازمان سمت (۱۳۷۱).
۷. فردانش، هاشم؛ «مقدمه‌ای بر طراحى نظام آموزشی»، نشریه علوم تربیتی، تهران، دانشکده علوم تربیتی، (۱۳۷۲)، سال شانزدهم، شماره ۲ - ۱، ص ۸۸ - ۸۵.
8. Macdonald, James B. and others, "*Reschooling Society: A Conceptual Model*", Association of Supervision and Curriculum Development, Washington, (1973).
9. Griese, Arnold, "*Your Philosophy of Education, What Is It ?*", California, Santa Monica, (1983) p.250
10. Kramlinger. Tom & Huberty, Tom, "*Behaviorism Versus Humanism*", Tranining and Development Journal. V. 44.
11. Jacobs. Raymond, D. "*Creativity Through Interpretation and Its Implication for Education*", J. of Educational Thought, (1989), V. 23.
۱۲. سینتیا، بی‌لشین و همکاران؛ «راهبردها و فنون طراحى آموزشی»، ترجمه هاشم فردانش، چاپ اول، تهران، سازمان سمت، ۱۳۷۴، ص. ۱۴۹.