

نقش روان‌شناسی در ارتقای کیفیت آموزش حوزه

چکیده: مقاله حاضر، به طور گذرا نقش و کاربرد روان‌شناسی را در بهبود کیفیت آموزش حوزه بر می‌رسد. در طول چهل سال گذشته نظام‌های آموزشی - به‌ویژه در کشورهای صنعتی - از روان‌شناسی به مثابه یک فناوری جدید استفاده کرده‌اند. در حالی که روان‌شناسی در حوزه، همچنان ناشناخته باقی مانده است. در حقیقت ناکارآمدی نظام آموزش حوزه، تا حدود زیادی به ناآشنایی حوزویان با اصول و آموزه‌های روان‌شناختی در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی، تدریس، تحقیق و پژوهش برمی‌گردد.

این مقاله، نقش و کاربرد روان‌شناسی را در بهبود کیفیت آموزش حوزه در این شش زمینه معرفی کرده است: ۱. برنامه‌ریزی درسی، ۲. افزایش اثربخشی در فرایند تدریس، ۳. آشنایی با اصول کلاس‌داری، ۴. آموزش راهبردهای یادگیری و یاد‌سپاری، ۵. ایجاد شرایط فیزیکی و روانی مناسب در کلاس، ۶. ارزشیابی روشمند و علمی.

کلیدواژه‌ها: روان‌شناسی، کیفیت آموزش حوزه، برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی تحصیلی، کلاس‌داری.

* دانش‌آموخته حوزه علمیه، کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی و محقق پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

روان‌شناسی یکی از کارآمدترین دانش‌های بشری است که شاخه‌های مختلف آن، همه عرصه‌ها را در بر گرفته و تقریباً هر فردی به آن نیازمند است. بخشی از مطالعات و تحقیقات روان‌شناسی به موضوع «آموزش» و «فرایند یاددهی-یادگیری» اختصاص دارد. امروزه بهره‌گیری از یافته‌های روان‌شناسی، رشد چشمگیری یافته و از جمله عرصه‌های آموزشی را نیز در بر گرفته است. مطالعات سن ژرمن^۱ [۱۹۹۹] حاکی از آن است که در دو دهه پایانی قرن بیستم، تلاش‌های بسیاری در دانشگاه‌ها و مراکز علمی بزرگ، از جمله دانشگاه‌های استنفورد، یوتا و نیومیکسیکو برای بهبود کیفیت آموزش، انجام شده است که جهت‌گیری‌های عمده در آنها بر مبنای تجدید ساختار آموزش سنتی و بهره‌گیری از یافته‌ها و اصول روان‌شناختی بوده است (بازرگان، زهرا، ص ۱۱۶-۱۱۹). در حال حاضر، از میان حوزه‌های گوناگون دانش بشری، بروز و ظهور نظریه‌های روان‌شناختی و کاربرد آنها در عرصه‌های تعلیم و تربیت، به ویژه فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، نظر متفکران و متخصصان این قلمرو را به خود معطوف کرده است. با وجود نقش مهم روان‌شناسی در بهبود کیفیت آموزش، این مهم هنوز در حوزه، ناشناخته باقی مانده است و کمتر به آن وقع نهاده می‌شود.

در بیشتر موارد، ناکارآمدی نظام آموزش حوزه و ناموفق بودن برنامه‌های درسی، به دلیل نامناسب بودن محتوای آن نیست، بلکه چگونگی تنظیم، نحوه ارائه و شیوه‌های ارزش‌یابی آن است که یادگیری را مشکل می‌کند یا نتیجه کمتر از انتظار به بار می‌آورد. هدف کلی مقاله حاضر آن است که نقش و کاربرد روان‌شناسی را در بهبود و ارتقای کیفیت آموزش حوزه مورد بررسی قرار داده، توجه مدیران ارشد، اساتید حوزه و طلاب علوم دینی را به این مهم جلب نماید.

ضرورت بهبود کیفیت آموزش حوزه

حوزه‌های علمیه در جامعه دینی ما جایگاهی بس والا و مهم دارند. تغییر و تحولات گسترده فرهنگی، اجتماعی و سیاسی عصر حاضر، مشکلات جدید و به تبع آن اهداف و

1. Sn Germain.

وظایف تازه‌ای را برای مدارس و حوزه‌های علمیه به وجود آورده است. یکی از اهداف عالی حوزه‌های علمیه، نهادینه کردن فرهنگ اسلامی و تربیت و آماده‌سازی نیروهای ماهر و متخصص در علوم حوزوی است. دسترسی به این مقصد عالی تنها به یمن نظام آموزشی کیفی و کارآمد امکان‌پذیر است. روش‌های آموزش سنتی جوابگوی نیازهای امروزی نیستند. با آن شیوه‌ها نمی‌توان به رشد تفکر منطقی دست یافت و حوزه‌های علمیه را برای پاسخگویی به نیازهای زمان و تولید نرم‌افزاری و رقابت در عرصه بین‌المللی دانش، آماده ساخت. به سخن آیت‌الله مصباح (دام‌عزه):

وضع حوزه فعلاً به گونه‌ای نیست که بتواند رسالتی را که بر عهده دارد، به خوبی ایفا نماید. دروس آموزشی حوزه با همان شیوهٔ صد سال پیش ارائه می‌شود. بدیهی است که دستاورد آن نیز متناسب با یک قرن پیش خواهد بود (مباحثی دربارهٔ حوزه، ص ۸۱ و ۸۲).

به همین دلیل، در طول چند سال گذشته علاقهٔ مستمر و پیوسته‌ای به بازنگری و بهبود کیفیت آموزش حوزه وجود داشته و در حال حاضر تلاش‌هایی نیز در این زمینه صورت گرفته است؛ اما به‌رغم همهٔ این علایق و تمایلات، پیشرفت اصلاح برنامهٔ درسی و بهبود کیفیت نظام آموزش حوزه، کند به نظر می‌رسد.

در فرایند آموزش حوزه، عوامل بسیاری دخالت دارند که اصلاح و بازنگری هر یک می‌تواند در بهبود کیفیت آن مؤثر باشد. از جملهٔ این عوامل می‌توان مواد درسی، فضای آموزشی، روش‌های تدریس و ارزشیابی را نام برد. هرگونه تلاش برای کارآمدسازی و ارتقای کیفیت آموزش حوزه، بدون ملاحظهٔ اصول و آموزه‌های روان‌شناختی و استفاده از آنها در آموزش، امکان‌پذیر نیست.

با توجه به آنچه گذشت هم ضرورت استفاده از یافته‌های روان‌شناختی در برنامه‌ریزی آموزشی و هم کاربرد آن در بهبود و ارتقای آموزش حوزه تا حدودی روشن شد. به طور کلی دانستیم که روان‌شناسی می‌تواند در همهٔ ابعاد و مراحل آموزش حوزه مفید و راهگشا باشد. در ادامه، به طور مشخص، دربارهٔ برخی از کاربردهای روان‌شناسی در ارتقای کیفیت آموزش حوزه، توضیح می‌دهیم.

الف. روان‌شناسی و بهبود کیفیت برنامه‌ریزی درسی حوزه

در بین مؤلفه‌های نظام آموزش حوزه، برنامه‌ریزی درسی^۲ جایگاه ویژه‌ای دارد. برنامه‌ریزی درسی در حقیقت نوعی راهبرد^۳ است که از طریق فراهم کردن امکانات و منابع به روش علمی و منظم، همسو با اهداف معینی تدوین می‌شود و هدف عمده آن، استفاده بهتر از امکانات موجود است (فرجاد، محمدعلی، ص ۱۶).

فرایند برنامه‌ریزی درسی، همانند دیگر ابعاد آموزش، بر پایه رویکردها و دیدگاه‌های روان‌شناختی قرار دارد. یافته‌های روان‌شناختی در واقع اساس و بنیان عناصر اصلی برنامه‌ریزی درسی را تشکیل می‌دهند. بنابراین، اهمیت و ضرورت استفاده از اصول روان‌شناختی در قلمرو برنامه‌ریزی درسی حوزه، کاملاً توجیه شده، و می‌دانیم که در تمام مراحل برنامه‌ریزی درسی، توجه به اصول روان‌شناختی ضروری است. روان‌شناسان برای کارآمدی یک برنامه درسی، توجه به چند نکته را مفید می‌دانند:

۱. تعیین نیازها و تدوین هدف‌ها: در تعیین هدف‌ها توجه به نیاز جامعه، نیاز حوزه و شرایط حوزویان و استفاده از دیدگاه‌ها و تجربیات صاحب‌نظران ضروری است.

۲. تعیین راهبرد: تعیین راهبرد، براساس هدف‌ها، امکانات، منابع و محدودیت‌ها صورت می‌گیرد و با توجه به هدف‌های مهم و راهبردی، تدابیر و راه‌های عملی مناسب در نظر گرفته می‌شود. اتخاذ یک راهبرد در برنامه‌ریزی درسی نمی‌تواند بدون توجه به اصول و آموزه‌های روان‌شناختی صورت گیرد؛ زیرا چنانچه در تعیین راهبرد به نیازهای فردی، اجتماعی، راهبردهای یاددهی - یادگیری و تفاوت‌های فردی توجه نشود، احتمال اجرای مؤثر برنامه، به نحو چشمگیری کاهش خواهد یافت.

۳. تدوین برنامه درسی: تدوین برنامه در حقیقت بیان نحوه تحقق یافتن هدف‌ها است. هر نظام آموزشی باید برنامه مدون داشته باشد، و در برنامه‌اش کتاب‌های درسی، وسایل و ابزارهای کمک آموزشی، فعالیت‌های مورد نیاز و مدت زمان انجام این برنامه‌ها مشخص شده باشد. برنامه‌های آموزشی با توجه به نیازها، شرایط جامعه و هدف‌های کلی سیستم تدوین می‌شود. در مرحله تدوین، باید محتوای کتاب‌های درسی، متناسب با نیازها و شرایط روز آماده و برگزیده شود. اطلاع از راهبردهایی که می‌تواند فرایند

2. Surcuium.

3. Strategy.



یاددهی - یادگیری را در فعالیت‌های تربیتی و آموزشی بهبود بخشد و توجه به کاربرد انواع نظریه‌های یادگیری، از مهم‌ترین مسائل و موضوعات در تدوین برنامه‌دستی است (کرامتی، محمدرضا، ص ۲۳ - ۳۵). روان‌شناسی در مرور زمان، کمک‌های بسیار ارزشمندی در زمینه برنامه‌ریزی درسی نموده و راهبردهایی را در اختیار متخصصان برنامه‌ریزی درسی قرار داده است. چنان‌که این یافته‌ها در دانشگاه‌ها و مراکز علمی دنیا، تحولات عمیق و همه‌جانبه‌ای را به همراه داشته است، در حوزه‌های علمیه نیز می‌تواند منشأ تحولات عظیمی قرار گیرد.

از میان راهبردهای مختلف در دهه‌های اخیر، رویکردی با عنوان «رشد فرایندشناختی^۴» در برنامه‌دستی، توجه روان‌شناسان را به خود جلب کرده است. پیشینه این نظریه به یکی از مکتب‌های مشهور روان‌شناسی به نام «فری‌نولوژی^۵» بر می‌گردد. این رویکرد، در قرن نوزدهم پدیدار شد و تحت تأثیر مطالعات و تحقیقات صاحب‌نظرانی مانند گال^۶ و اسپرزهایم^۷ توسعه یافت. براساس این مطالعات، در مغز انسان یک سلسله‌هایچه‌های ذهنی^۸ وجود دارد که منشأ استعدادها و توانایی‌های ذهنی در فرد است؛ بنابراین تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی باید زمینه‌های لازم برای رشد، پرورش و شکوفایی این ماهیچه‌های ذهنی، یعنی استعدادها و مهارت‌های شناخته‌شده ذهنی را در فرد فراهم آورد. در اثر پیشرفت علم فیزیولوژی و روان‌شناسی، کاربرد نظریه «رشد فرایندشناختی» در طی پژوهش‌های مختلف و به‌وسیله افراد متعدد، مورد تأیید قرار گرفت (اندرسون، لورین، ص ۶۳ - ۷۲). تحقیقات و مطالعات گیلفورد^۹، روان‌شناس مشهور معاصر، از جمله نظریه‌هایی است که زمینه‌های لازم را برای حمایت از رویکرد رشد فرایندشناختی، فراهم نمود. گیلفورد تحقیقات ارزشمندی در زمینه قوای ذهنی و توانایی‌های عقلی انسان انجام داده و الگویی را با عنوان ساختار ذهنی و عقلی در چارچوب نظریه رشد فرایندشناختی ارائه نموده است. البته به موازات توسعه رویکرد رشد فرایندشناختی،

4. Development of Cognitive Process.

5. Phrenology.

6. Gall.

7. Spurzhim.

8. Mental Muscles.

9. Guilford.

رویکردهای دیگری نیز مانند رویکردهای منطقی‌گرایی آکادمیک، ارتباط شخصی، تطابق اجتماعی و غیره، زمینه را برای رشد و توسعه یافته‌های روان‌شناختی در برنامه‌های درسی فراهم نمود، ولی با این وجود رویکرد رشد فرایندشناختی، به لحاظ تأکید بر فرایندهای شناختی و پرورش مهارت‌های فکری در فراگیران، بیش از سایر رویکردها مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قرار دارد (ر. ک: قورچیان، نادرقلی و همکاران، ۱۳۷۷).

در این رویکرد، حفظ معلومات و افزایش کمی اندوخته‌ها، فاقد ارزش علمی بوده و «آموزش» و «یادگیری» برخلاف آنچه معمولاً تصور می‌شود، یک فعالیت انفعالی نیست که ضمن آن، معلم و استاد به انتقال انبوهی از مفاهیم و اطلاعات علمی - که در بسیاری موارد، محصول تفکر علمای پیشین است - به فراگیران اقدام کند؛ بلکه برنامه‌های درسی به صورتی طراحی و اجرا می‌شوند که از طریق آنها، فراگیران با استفاده از مهارت‌ها یا استعدادهای ذهنی و فکری خود بتوانند مسائل و موضوعات مورد نظر را شناسایی نموده، با هدایت و راهنمایی استاد به حل آن پردازند.

برنامه‌های درسی مبتنی بر رشد فرایندهای شناختی، غالباً از نوع «برنامه‌های فرایندمحور و مسئله‌محور» هستند. رویکرد رشد فرایندهای شناختی، به تلفیق اطلاعات و ادراکات ذهنی فراگیران تأکید می‌کند و در پی یافتن موازنه منطقی میان آموزش‌های کلاسی و فعالیت‌های عملی است. این رویکرد، به یک پارچه‌سازی دانش از طریق به کارگیری آن در موقعیت‌های معنادار تأکید می‌کند و به نوآوری و خلاقیت‌های ذهنی و تولید دانش توسط فراگیران، اصرار می‌ورزد (ملکی، حسن، ص ۱۴۷ - ۱۵۹). با توجه به ویژگی‌هایی که بیان شد، فرایندهای شناختی به طور عام و فرایند رشدشناختی به طور خاص، در برنامه‌ریزی درسی حوزه می‌تواند اطلاعات لازم را به برنامه‌ریزان درسی ارائه نموده، موجبات بهبود کمی و کیفی آموزش را در مدارس و حوزه‌های علمیه فراهم سازد. از سویی، این رویکرد بر این نکته دلالت دارد که در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و نیز در مدیریت و ساختار اداری و اجرایی مدارس و حوزه‌های علمیه باید تغییرات اساسی صورت گیرد.

ب. افزایش اثربخشی در فرایند تدریس

روان‌شناسی، فنون خاصی در زمینه تدریس ارائه نموده است که برای بهبود اثربخشی آموزش در حوزه می‌توان از آن استفاده کرد. روان‌شناسان تحقیقات

گسترده‌ای در زمینه عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس انجام داده و با تعاریف سنتی تدریس که آن را انتقال معلومات می‌دانستند، مخالف‌اند. شولمن^{۱۰} تدریس را فرایند پیچیده‌ای می‌داند که کارآمدی آن به عوامل زیادی از جمله برنامه‌ریزی درسی، مهارت‌های استاد، انگیزه فراگیران، وجود امکانات و شرایط مناسب در کلاس و مدرسه بستگی دارد (Merlin, C. 1986, p:6).

همه فعالیت‌های آموزشی و سرمایه‌گذاری‌هایی که در حوزه انجام می‌شود، برای برپایی کلاس درس و تحقق تدریس مطلوب می‌باشد؛ زیرا از طریق تدریس، اهداف نظام آموزشی حوزه تأمین می‌شود و تا موقعی که شیوه تدریس اصلاح نشود، برنامه‌ریزی آموزشی، ساختمان‌های جدید و کادر اداری مجهز، هیچ کدام نمی‌تواند برای بهبود کیفیت آموزش حوزه، نقش مهمی ایفا کنند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که میان روش تدریس و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. یادگیری وقتی بیشتر و پایدارتر می‌شود که فراگیرنده به طور فعال در عمل یادگیری مشارکت کند (ر. ک: کرتی، پریان. جی، ۱۳۷۸).

یکی از الگوهای که می‌تواند در افزایش اثربخشی تدریس در حوزه، کارایی داشته باشد «یادگیری فعال» است. این الگو تأثیر مشارکت فراگیران را منعکس می‌کند؛ زیرا بر رابطه بین روش تدریس و مشارکت فراگیران با پیشرفت تحصیلی تأکید می‌ورزد. منظور از یادگیری فعال، نوعی از یادگیری است که با کمترین دخالت عوامل خارجی صورت می‌گیرد (فتحی، کورش، ص ۹)؛ یادگیری اثربخشی که در آن، فراگیرنده به طور فعال در عمل یادگیری درگیر می‌شود و عمل یادگیری در کنترل خود او در می‌آید. روش‌های تدریس فعال نیز با توجه به همین مفهوم، قابل تعریف است. روش‌هایی که به یادگیرنده و دادن آزادی عمل به او متمایل باشند، و نقش عوامل خارجی (از قبیل استاد و کتاب درس) را فقط تسهیل‌کننده شرایط یادگیری بدانند، در زمره روش‌های فعال قرار می‌گیرند. برعکس، روش‌هایی که کنترل یادگیری را در اختیار عوامل خارجی قرار می‌دهند و نقش غیرفعال برای یادگیرنده قائل می‌شوند، در زمره روش‌های منفعل قرار می‌گیرند. روان‌شناسان برای شناسایی روش‌های یادگیری فعال نشانه‌های زیر را شمرده‌اند:

10. Shulman.

۱. یادگیرنده را به طور فعال در فرایند یادگیری درگیر کند.
 ۲. محیطی پدید آورد که در آن، یادگیری «شاگردمحور» جریان داشته باشد.
 ۳. تجارب یادگیری را به نحوی سازمان دهی کند که بر یادگیرنده در روشن سازی و بیان نیازها کمک کند.
 ۴. نقش استاد و وسایل کمک آموزشی را به عنوان تسهیل کننده یادگیری در نظر بگیرد.
 ۵. فرایند تدریس را به نحوی هدایت کند که به یادگیری کارآمد و فعال منتهی شود.
- این اصول کلی، نشان دهنده ویژگی های عمومی الگویی است که در روان شناسی آن را یادگیری فعال نامیده اند؛ الگویی که بر فهم فعالانه یادگیرنده تأکید می ورزد (همان، ص ۱۰).
- در خصوص توجیه نظری کاربرد روش های تدریس یادگیری فعال، چارلز اسپرمن، ویگوتسکی، آزوبل و اندرسون تحقیقات زیادی انجام داده و به این نتیجه دست یافته اند که استفاده از آن در بهبود کیفیت آموزش مؤثر است. درباره اثربخشی روش تدریس یادگیری فعال، روان شناسان مباحث گسترده ای را ارائه کرده اند. این یافته ها در مرور زمان به ساخت و پدیدایی روش های جزئی تر در زمینه تدریس انجامیده و همواره برای تغییر و نوآوری در سازمان ها و مراکز آموزشی مورد استفاده قرار گرفته اند. بدون شک بهره گیری از روش یادگیری فعال در تدریس حوزه، می تواند تحولات مثبت و شگرفی را در این زمینه ایجاد کند.

در ادبیات روان شناسی، انواع راهبردهای مناسب برای تدریس ارائه شده و پژوهش هایی نیز اعتبار آنها را به اثبات رسانده است. از میان راهبردهای متعدد به دو راهبرد مهم که می تواند بیشترین تأثیر را در بهبود کیفیت آموزش حوزه داشته باشد، اشاره می کنیم:

۱. راهبرد تدریس ساخت گرایی: راهبرد تدریس ساخت گرایی^{۱۱} از راهبردهای جدیدی شمرده می شود که شهرت آن به سرعت در حال فزونی است. مایکل متھیوس^{۱۲} [۱۹۹۸] در معرفی و نقش روش تدریس ساخت گرایی در آموزش می گوید: «در سه دهه گذشته بیش از پنج هزار مقاله علمی در باره جنبه های مختلف ساخت گرایی و نقش آن در آموزش منتشر شده است.» وی همچنین اضافه می کند:

11. Constructivism.

12. Michael Matthews.

«نظریه سازندگی، پذیرش عام یافته و امروزه یکی از کارآمدترین روش‌ها در آموزش محسوب می‌شود» (Malheas. M. 1998, P: 10).

سازندگی به دیدگاهی گفته می‌شود که بر نقش فعال یادگیرنده از درک و فهم و معنا بخشیدن به اطلاعات تأکید می‌کند. در روش سازندگی، تدریس، بیشتر بر فرایندهای تفکر مبتنی است تا بر فراورده‌های آن. اگر بخواهیم این نوع تدریس و یادگیری را با انواع یادگیری‌های ملحوظ در طبقه‌بندی بلوم (۱۹۵۶) و گانیه (۱۹۸۵) مقایسه کنیم، به طبقات بالای این طبقه‌بندی‌ها، یعنی «سطح ترکیب»^{۱۳} شناختی بلوم و «سطح راهبردشناختی»^{۱۴} گانیه می‌رسیم (ر. ک: بلوم، بی. اس و همکاران، ۱۳۶۸؛ گانیه، آر. ام، ۱۳۷۳).

روش تدریس ساخت‌گرایی دارای چهار مرحله است:

۱. کاوش: ^{۱۵} منظور از کاوش در نظام ساخت‌گرایی جست‌وجوی راه‌هایی برای دانش‌سازی است.
 ۲. تشریح: ^{۱۶} در این مرحله، معلمان با فراگیران به تعامل می‌پردازند تا دیدگاه‌هایی را که عرضه می‌شود، دریابند.
 ۳. گسترش: ^{۱۷} منظور از گسترش این است که معلمان به فراگیران کمک می‌کنند تا به گسترش آموخته‌های خود بپردازند.
 ۴. ارزشیابی: ^{۱۸} در این مرحله لازم است یافته‌های روشی و آموخته‌های علمی دانش‌آموزان مورد ارزشیابی قرار گرفته و از میزان تسلط آنها آگاهی حاصل شود (ر. ک: کوپر، پ، ۱۳۷۴).
۲. راهبرد تدریس یادگیری تسلط‌یاب: پیشینه روش تدریس یادگیری تسلط‌یاب به دهه ۱۹۲۰ و کارهای واشبورن و هنری موریسون بر می‌گردد. پس از آن کارول و بلوم

13. Synthesis.

14. Cognitive Strategy.

15. Exploration.

16. Explain.

17. Expand.

18. Evaluation.

در رشد و شکوفایی روش تسلط یاب نقش داشتند. از حدود سال های ۱۹۷۰ توجه به یادگیری تسلط یاب به صورت اندیشه جدی از سوی روان شناسان مطرح شد.

هدف اساسی نظریه پردازان یادگیری تسلط یاب، سوق دادن دانش آموزان به سویی است که در آن به سطح رضایت بخشی از یادگیری و مهارت دست یابند. یکی از اهداف راهبرد تدریس یادگیری تسلط یاب، یکسان کردن بازده های یادگیری است. در آموزش های سنتی، همه دانش آموزان باید در زمان یکسان آموزش ببینند و به یادگیری بپردازند. در این صورت بازده های یادگیری متفاوت خواهد بود. روش تدریس یادگیری تسلط یاب بر این نکته تأکید می کند که برای همسان کردن بازده های یادگیری، باید به یادگیرندگان اجازه داد بر اساس زمان مورد نیاز، به یادگیری بپردازند؛ بنابراین نباید انتظار داشته باشیم که همه افراد به یک اندازه و در زمان مساوی یاد بگیرند؛ زیرا افراد از نظر توانایی های شناختی و حافظه متفاوت اند. پژوهش ها نشان داده اند که اگر به فراگیران فرصت یادگیری مورد نیاز آنان داده شود و کیفیت آموزش نیز مناسب با نیازها و توانایی های فردی آنان باشد، حدود ۹۵٪ آنان از یادگیری مطالب درسی به حد تسلط خواهند رسید (احدیان، محمد، ص ۲۰۰).

طبق نظر روزنشانین^{۱۹} (۱۹۸۳) عواملی که زمینه ساز تسهیل و بهبود یادگیری می شوند، عبارت اند از: تمرین های گام به گام، تمرینات مبتنی بر مثال هایی در باره مفاهیم و موضوعات جدید، گفتارهای توضیحی در باره درس، تلاش برای تسلط بر مفاهیم و پرهیز از بی صبری (همان، ص ۲۰۱). بنابراین، تسلط هم بر بازده مطلوب یادگیری و هم بر سطح قابل قبولی از عملکرد که حاکی از توفیق در یادگیری باشد، دلالت می کند (سیف، علی اکبر، ص ۵۶).

بهره گیری از این یافته ها در فرایند تدریس حوزه، توجه به نکات مهم و اساسی را الزام آور می کند. به عنوان مثال، شواهد حاکی از آن است که برخی حوزویان از روش تدریس به صورت سخنرانی گله دارند و به ویژه از گوش دادن منفعلانه به درس های تخصصی و خسته کننده فقه و اصول خاطره خوبی ندارند؛ در نتیجه همین روش های غیرعلمی است که در بسیاری موارد، بازده فراگیری کاهش می یابد. بنابراین، توجه به کیفیت تدریس باید امری جدی تلقی شود و مسئولان امر برای بهبود آن از تحقیقات و

19. Rosenshine.



یافته‌های روان‌شناسان در این زمینه استفاده کنند (ر. ک: جويس، بروس؛ مارشاول و بورلی شاورز، ۱۳۷۳).

ج. آشنایی با اصول کلاسداری و تعامل با فراگیران

از دیگر کاربردهای بسیار مهم روان‌شناسی در بهبود کیفیت آموزش حوزه، می‌توان به بررسی عوامل مؤثر در ترغیب طلاب علوم دینی به تحصیل، تحقیق و پژوهش و شناخت زمینه‌های درون‌مدرسه‌ای مؤثر بر کارآمدی آموزش اشاره نمود. تقویت انگیزه، پرورش خلاقیت، راهبردهای استفاده از وسایل کمک آموزشی، توان برقراری نظم و انضباط در کلاس، و آشنایی با الگوهای کنش متقابل بین استاد و شاگرد، بدون آشنایی با اصول روان‌شناختی به ویژه روان‌شناسی یادگیری امکان‌پذیر نیست.

چنان‌که اصل «تفاوت‌های فردی» منشأ خدمات ارزنده‌ای برای آموزش و پرورش شده است، می‌تواند در بهبود کیفیت آموزش حوزه نیز نقش مهم داشته باشد. پذیرفتن اصل تفاوت‌های فردی و نقش پیش‌آمخته‌ها در شکل‌گیری یادگیری ما را بر آن می‌دارد که اولاً برای هر نوع آموزش، از یک سو به شناسایی پیش‌سازنده‌ها و فراهم کردن زمینه‌های لازم پردازیم و از طرف دیگر مطالب و موضوعات آموزشی را با سلیقه‌ها و رغبت‌های فردی یادگیرنده‌ها هماهنگ و همسو کنیم. طبق نظر پیاژه، تجارب آموزشی باید پیرامون ساخت‌شناختی یادگیرنده بنا نهاده شود (هرگن‌ها، بی. آر؛ آلسون، متیواچ، ص ۵۰۶ و ۵۰۷). فراگیران معمولاً دارای ساخت‌های شناختی مشابهی هستند، اما گاه ممکن است ساخت‌های شناختی آنها کاملاً متفاوت باشند و بدین‌رو به مواد یادگیری متفاوتی نیاز داشته باشند. به نظر پیاژه، توانایی جذب در افراد و گروه‌های سنی مختلف، متفاوت است؛ از این روی اجرای برنامه‌ی درسی مشترک و همسان برای فراگیران از فرهنگ‌های مختلف و شرکت گروه‌های سنی متفاوت در یک درس - چنان‌که در درس خارج حوزه به چشم می‌خورد - موجب کاهش عملکرد تدریس و یادگیری خواهد شد.

د. آموزش راهبردهای یادگیری و یادسپاری

مسئله یادگیری از مهم‌ترین، اساسی‌ترین و ارزشمندترین مباحث روان‌شناسی است. روان‌شناسان پس از سال‌ها بررسی ماهیت یادگیری، موفق به درک جریان

یادگیری و تجزیه و تحلیل سطوح و مراحل مختلف آن شده‌اند؛ به طوری که تاکنون نظریه‌های متعددی در بارهٔ اساس یادگیری از سوی برخی روان‌شناسان ارائه شده است. آشنایی با اصول و قوانین یادگیری و یادسپاری در آموزش آموزه‌های دینی، ارزش‌های اخلاقی و کسب معارف و علوم حوزوی، شرط اساسی موفقیت طلاب است. ادبیات مربوط به نظریهٔ گشتالت، الگوی سه مرحله‌ای حافظه، مفهوم هوش، خلاقیت و آموزش برنامه‌ای در فرایند یادگیری، بسیار غنی است. با توجه به اصول و یافته‌های روان‌شناسی و قوانین یادگیری می‌توان به عواملی اشاره کرد که با ملحوظ داشتن آنها جریان یادگیری به نحو مؤثر و شایسته‌تری صورت پذیرد. دانستن اینکه: «حافظه چیست؟ و چرا انسان بسیاری از موضوعات و مطالبی را که به خاطر می‌سپارد، فراموش می‌کند؟» از دیگر کاربردهای روان‌شناسی در خدمت به نظام آموزش حوزه و پیشرفت تحصیلی طلاب خواهد بود.

هـ. ایجاد شرایط فیزیکی و روانی مناسب در کلاس

در پژوهش‌های روان‌شناختی، شواهد تأیید کنندهٔ بسیاری در مورد تأثیر محیط‌های فیزیکی و روانی تدریس و یادگیری بر پیشرفت تحصیلی فراگیران وجود دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تعداد بیش از حد فراگیران در کلاس، موجب کاهش کیفیت آموزش می‌شود (اندرسون، لورین، ص ۳۰-۳۲). تأثیر مستقیم محیط روانی بر یادگیری نیز از حمایت و تأیید تجربی زیادی برخوردار است (همان). بهره‌گیری از این یافته‌ها موجب افزایش کارآمدی آموزش حوزه و بالابردن سطح کیفیت یادگیری خواهد شد.

و. ارزشیابی تحصیلی

یکی از عوامل مؤثر در بهبود کیفیت آموزش حوزه، ارزشیابی^{۲۰} تحصیلی است. ارزشیابی در معنای عام، به داوری در مورد ارزش چیزها گفته می‌شود. در روان‌شناسی ارزشیابی عبارت است از سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسهٔ نتایج حاصل با هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده، به منظور تصمیم‌گیری در این باره که آیا

20. Evaluation.

فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری فراگیران به بازده مطلوب انجامیده است یا نه (سیف، علی‌اکبر، ص ۶۰۶).

در نظام آموزش حوزه ارزشیابی به صورت پاسخگویی به سؤال‌های شفاهی و کتبی و در پاره‌ای موارد، ارائه تحقیق انجام می‌گیرد. در حال حاضر، ارزشیابی، اغلب در جهت تعیین میزان موفقیت فراگیران در یادگیری مطالب درسی متمرکز است و نتایج امتحانات پایانی تعیین‌کننده و ملاک تشخیص درجه موفقیت تحصیلی طلاب به حساب می‌آید. تأکید بر ارزشیابی‌های پایانی و عدم توجه به فرایند یادگیری موجب آن شده است که از پرورش مهارت‌های مقایسه‌کردن، دیدن تشابهات و تفاوت‌ها، کشف روابط علت و معلولی و ارزشیابی توانایی‌های افراد در طول سال غفلت شود.

افرادی که این روش را تأیید می‌کنند، هدف از تحصیل را آماده شدن برای موفقیت در امتحانات و رفتن به رتبه بالاتر می‌دانند و به همین منظور و با روش‌های غیر علمی، حجم محفوظات خود را افزایش می‌دهند، بی‌آنکه ارتباط معلومات را درک کنند، یا برای تکمیل کیفیت آنها کوشش بایسته‌ای به عمل آورند.

ناتوانی نظام آموزش حوزه در شناسایی استعدادها و افراد ممتاز به منظور استفاده بهتر از آنها، یکی از نشانه‌های ضعف این روند است. برای ارتقای کیفی آموزش حوزه، تدوین آیین‌نامه جدید امتحانات که در آن راهکارها و ارزشیابی‌های مستمر در طول سال و سطوح مختلف به ویژه مقطع خارج، تعریف شده باشد، نیاز است.

لازمه رسیدن به سطح مطلوب در آموزش و یادگیری، دور شدن از روش‌های سنتی و به کارگیری شیوه‌های نوین در امر ارزشیابی است.

در روان‌شناسی به ارزشیابی تحصیلی به عنوان رویکرد مؤثر در بهبود آموزش توجه شده است (مقدم، بدری، ص ۱۰۷ - ۱۵۲). بنابراین، ارتقای کیفیت آموزش حوزه در صورتی امکان‌پذیر است که برنامه و ماده درسی در قالب نظام پویای آموزش به طور مدام مورد ارزشیابی قرار گرفته و با استفاده از اصول روان‌شناسی، به‌ویژه روان‌شناسی یادگیری، زمینه‌های ارتقای کیفی برنامه و ماده درسی به صورت تدریجی (در طول سال) و دوره‌ای (نیم سال و سالانه) فراهم آید.

در باره کیفیت ارزشیابی، نحوه طرح سؤال و شیوه برگزاری امتحان، روان شناسان مباحث گسترده‌ای را ارائه کرده‌اند که آگاهی و بهره‌گیری از آن در حوزه می‌تواند منشأ برکات خوبی باشد.

نتیجه‌گیری

ارتقای کیفیت آموزش حوزه به دانش تخصصی در زمینه طراحی برنامه‌درسی، شناخت ماهیت یادگیری، آشنایی با روش‌های گوناگون تدریس و استفاده مناسب از زمان نیاز دارد که روان‌شناسی می‌تواند در بر آورده شدن هدف‌های یاد شده نقش عمده‌ای را ایفا کند.

منابع:

۱. احدیان، محمد و آقازاده، محرم، راهنمای روش‌های نوین تدریس، تهران، نشر آبیژ، ۱۳۷۸.
۲. اندرسون، لورین، افزایش کارایی معلم، ترجمه: علی رئوف و منیره رضایی، تهران، نشر آبیژ، ۱۳۸۱.
۳. اندرسون، لورین، مبانی برنامه‌ریزی آموزشی، ترجمه: حسین آموزگار، تهران، انتشارات روزگار، ۱۳۸۱.
۴. بازرگان، زهرا، «رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی»، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۳۸۲، شماره ۲.
۵. بلوم، بی. اس و همکاران، طبقه‌بندی هدف‌های پرورشی، ترجمه: علی اکبر سیف و خدیجه علی‌آبادی، تهران، رشد، ۱۳۶۸.
۶. گانیه، آر. ام، شرایط یادگیری و نظریه آموزشی، ترجمه: نجفی زند، تهران، رشد، ۱۳۷۳.
۷. جویس، بروس؛ مارشاول و بورلی شاورز، الگوهای تدریس، ترجمه: محمدرضا بهرنگی، مرکز ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۷۳.



۸. سیف، علی اکبر، روان‌شناسی پرورشی، تهران، نشر آگاه، ۱۳۶۸.
۹. فتحی، کورش، «چگونه برنامه‌های درسی فعال طراحی کنیم»، مجله رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۴، ۱۳۷۴.
۱۰. فرجاد، محمدعلی، اصول برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، تهران، الهام، ۱۳۷۴.
۱۱. قورچیان، نادرقلی و همکاران، نظریه‌های یادگیری و نظریه فراشناخت در فرایند یاددهی - یادگیری، انتشارات تربیت، ۱۳۷۳.
۱۲. کرامتی، محمدرضا، مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش و پرورش، مشهد، آستان قدس، ۱۳۷۴.
۱۳. کرتی، پریان. جی، یادگیری فعال، ترجمه: فروغ تن‌ساز، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۸.
۱۴. کوپر. پ، «تغییرات روش طراحی آموزشی از رفتارگرایی تا شناخت‌گرایی و از شناخت‌گرایی تا ساخت‌گرایی»، ترجمه: محرم آقازاده، مجله تکنولوژی آموزشی، سال ۱۳۷۴.
۱۵. مباحثی درباره حوزه، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، ۱۳۷۶.
۱۶. مقدم، بدری، کاربرد روان‌شناسی در آموزشگاه، تهران، سروش، ۱۳۷۴.
۱۷. ملکی، حسن، برنامه‌درسی و پرورش تفکر، تهران، انتشارات انجمن اولیا و مربیان، ۱۳۸۰.
۱۸. هرگن‌ها، بی. آر؛ آلسون، متیواج، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه: علی اکبر سیف، تهران، نشر دوران، ۱۳۷۶.

19. Malheas. M. **Constructivism in Science education: A Philosophical examination**, London, Kluwer, 1998.

20. Merlin. C. **Hand book of Reserch on Teaching**, U. S. A. Macmillan, 3 Ed, 1986.