

کاوشی در ماهیت تدریس و رابطه آن با

یادگیری

نوشته دکتر محمود مهرمحمدی

معرفی مقاله

ماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری یکی از قدیمی‌ترین و در عین حال مهم‌ترین مباحثی است که در حوزه تعلیم و تربیت از دیرباز مورد توجه فلاسفه و روان‌شناسان تربیتی قرار گرفته است. در این زمینه دو دیدگاه متفاوت مطرح شده است: در دیدگاه نخست گفته می‌شود که معلم در جریان آموزش و یادگیری صرفاً مسؤول تدریس و انتقال مطالب به یادگیرندگان است و نه یادگیری آنها. چرا که در تحقق یادگیری عوامل گوناگونی دخالت دارند که معلم نمی‌تواند همه آنها را کنترل کند. بر این اساس مسؤولیت یادگیری بیش از همه به عزم و اراده یادگیرنده و تلاش وی برای یادگیری بستگی دارد.

دیدگاه دوم به نوعی رابطه ضروری و الزامی میان یاددهی و یادگیری توجه دارد. در این دیدگاه، گفته می‌شود که تدریس کوششی است که به قصد تحقق یادگیری از سوی معلم طراحی و به اجرا گذاشته می‌شود. به عبارت دیگر در فرایند آموزش و یادگیری مسؤولیت اصلی بر عهده معلم است اوست که با تهیه طرح تدریس مجموعه فعالیت‌های یاددهی - یادگیری را به گونه‌ای سازماندهی و اجرا می‌کند که هدف‌های آموزشی تحقق یافته و تغییرات مورد انتظار

در رفتار یادگیرندگان حاصل شود. در این دیدگاه تدریس خوب کمک به خوب یادگرفتن دانش‌آموزان است و آنها زمانی خوب یاد می‌گیرند که با نظارت و راهنمایی معلم خود روشها و راهبردهای مناسب را در جریان یادگیری به کار گیرند. بحث درباره این دو دیدگاه و مقایسه نقاط قوت و ضعف هر یک موضوعی است که در این مقاله مطرح شده است. مطالعه این مقاله به ویژه در شرایط کنونی آموزش و پرورش کشور ما که رویکردهای نوین آموزش و یادگیری در مقابل رویکردهای سنتی قرار گرفته است و آهسته و آهسته روش‌های تدریس فرایند - مدار جانشین روش‌های نتیجه - مدار می‌شود بیش از پیش می‌تواند مورد استفاده دست‌اندرکاران تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم قرار گیرد.

این مقاله را آقای دکتر محمود مهرمحمدی دانشیار دانشگاه تربیت مدرس و سردبیر فصلنامه تعلیم و تربیت در اختیار ویژه‌نامه روش‌های تدریس قرار داده است که به این وسیله از ایشان سپاسگزاری و قدردانی می‌شود.

فصلنامه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

این نوشتار معرف کوششی است در جهت تبیین یک مسأله نظری در حوزه تعلیم و تربیت که البته استلزامات و معلومات عملی و کاربردی قابل توجهی نیز دارد. مسأله یاد شده به رابطه میان یاددهی (تدریس) و یادگیری باز می‌گردد و به طور مشخص وابستگی یا ناوابستگی و هم چنین نوع پیوند و ارتباط میان این دو مفهوم یا حوزه را مورد بررسی قرار می‌دهد. نویسنده مقاله پس از شرح دیدگاه‌های مختلف (تعارض) در این زمینه، به ارزیابی دیدگاه‌های صاحب نظران می‌پردازد و موضع خود را در این زمینه آشکار می‌سازد.

دیدگاه نخست: نفی رابطه ضروری منطقی یا رابطه علت و معلولی میان یاددهی و یادگیری

فستر ماخر^۱ از فیلسوفان معاصر تعلیم و تربیت است که به شرح و بسط موضع خود در این زمینه اهتمام ورزیده است و می‌توان او را یکی از سخن‌گویان برجسته این دیدگاه دانست. (۱) وی وجود رابطه علت و معلولی میان یاددهی و یادگیری را نفی می‌کند و آن را معلول خلط منطقی میان مفهوم تدریس به معنای عام آن از یک سو و "تدریس موفق" یا "تدریس اثربخش" از سوی دیگر می‌داند (۲). به عبارت دیگر، او رابطه منطقی ضروری یا لازم و ملزومی میان یاددهی و یادگیری را مولود تصور ناصحیح از فعل و انفعال‌هایی می‌داند که در یک تحلیل منطقی می‌توان به قلمرو تدریس نسبت داد و با ارائه تحلیل خود از فعالیت‌های منتسب به حوزه عام تدریس، موضع خود را مبنی بر این که انجام دادن این اقدامات توسط معلم ممکن است منطقیاً به یادگیری دانش‌آموزان منتهی بشود یا نشود، مدلل می‌سازد. به دیگر سخن، انجام دادن فعالیت‌هایی که در اقدام به تدریس توسط معلم موضوعیت دارند، به هیچ روی نمی‌تواند علت تامه وقوع یادگیری قلمداد شود. این فعالیت‌ها از نظر فستر ماخر در توصیف زیر نهفته است:

"وجود فردی که نسبت به محتوایی آگاهی دارد و قصد دارد این محتوا را به فردی که بدو فاقد آن است منتقل کند. بدین سبب میان فرد آگاه از محتوا و فرد فاقد این آگاهی رابطه‌ای به قصد اکتساب محتوا توسط فرد نابرخوردار برقرار می‌شود" (۳).

پس تدریس فعالیتی است هدفمند اما نیل به هدف، در این که تدریس حقیقتاً اتفاق افتاده است یا خیر، اثری ندارد. (۴) شایان ذکر است که این فیلسوف و صاحب نظران هم‌رأی با او

هرگز درصدد نفی وجود هر نوع ارتباط و پیوستگی میان یاددهی و یادگیری برنیامده‌اند و کوشش آنها صرفاً معطوف به این بوده است که اندیشه وجود رابطه علت و معلولی میان آن دو حوزه را فاقد بنیان منطقی و عقلی اعلام کنند. فسترماخر در تبیین موضع خود و برای روشن تر کردن نوع رابطه‌ای که وی بین فعالیت‌های موضوع حوزه عام تدریس با پدیده یادگیری قائل است، به مفهوم جالبی تحت عنوان وجود "رابطه هستی شناسانه" یا "رابطه وجودی"^۲ (۴) اشاره می‌کند و از وابستگی وجودی یادگیری به یاددهی (تدریس) دفاع می‌کند. کوتاه سخن این که به نظر وی، تا تدریسی در کار نباشد از یادگیری خبری نیست، لیکن اهتمام به انجام فعالیت‌های موضوع تدریس شرط لازم و کافی برای تحقق یادگیری نمی‌باشد. این بدان جهت است که در تحقق یادگیری عوامل و شرایط متعددی ایفای نقش می‌کنند که تحت کنترل معلم یا عامل و کارگزار یاددهی قرار ندارند؛ برای مثال و به عنوان یکی از با اهمیت‌ترین این شرایط، او به قصد، عزم، اراده و تمایل یادگیرنده برای یادگیری اشاره می‌کند و اظهار می‌کند که تا یادگیرنده در خود عزم و اراده برای "شاگردی کردن" یا "آموختن"^۳ به وجود نیاورد، کوشش‌های معلم راه به جایی نخواهد برد^۴. اما آیا در این شرایط می‌توان گفت معلم از انجام وظایف، تکالیف و فعالیت‌هایی که در تحلیل کلی امر تدریس منطقیاً به عهده اوست، سر باز زده است؟

به اعتقاد فسترماخر در چنین شرایطی قضاوت صحیح و منطقی این است که معلم در انجام تکالیف خود قصور نورزیده بلکه با فعالیت‌های موضوعه تدریس را به انجام رسانده است. این که این فعالیت‌ها به یادگیری منتهی نشده یا اثربخشی لازم را در تحقق یادگیری‌های قصد شده نداشته است، البته معلول عوامل دیگری است که چون خارج از تکالیف یا فعالیت‌های موضوعه تدریس است، نباید کارگزار یاددهی یا معلم را در قبال آن پاسخ‌گو دانست.

همان‌گونه که از توضیحات یاد شده می‌توان دریافت، از نظر مدافعان این دیدگاه، تدریس (یاددهی) حوزه‌ای است مستقل که به مجموعه‌ای از تکالیف قابل تجزیه است. یادگیری نیز حوزه یا پدیده‌ای مستقل است که تحت تأثیر شرایط و عوامل ویژه و خاص خود قرار دارد. بدین گونه است که طرفداران این دیدگاه در بحث درباره ماهیت تدریس، از آن به عنوان یک "تکلیف"، "وظیفه"^۵ یا عمل^۶ (۵) و نتایج یا دستاوردهای حاصل از انجام این تکلیف به مثابه تصادف در کیفیت انجام تکلیف نمی‌پذیرند.

تمثیل بسیار گویایی که در چارچوب این دیدگاه درباره ماهیت یاددهی و رابطه آن با یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد، تمثیل "مسابقه"^۶ است (۶) که به خوبی وابستگی یا رابطه وجودی - نه علت و معلولی - میان این دو حوزه را روشن می‌سازد. همان گونه که برنده شدن در مسابقه با شرکت در مسابقه (انجام فعالیت‌های موضوع در مسابقه) رابطه وجودی دارد، توفیق در یادگیری نیز دارای چنین رابطه‌ای با انجام فعالیت‌ها یا تکالیف موضوعه تدریس است؛ یعنی، تحقق پیروزی و برد در مسابقه البته موکول و منوط به شرکت در مسابقه است، لیکن شرکت در مسابقه و وفاداری به رعایت قواعد و قوانین آن، شرط لازم و کافی برای پیروزی نیست. لذا همان گونه که اگر کسی در مسابقه برنده نشود نمی‌توان شرکت او را در مسابقه انکار کرد، عدم تحقق یادگیری را نمی‌توان ناشی از عدم تحقق یاددهی (یعنی انجام تکالیف موضوعه آن) قلمداد کرد.

در چارچوب این دیدگاه باید درباره شیوه‌ها و راهبردهای یاددهی و شیوه‌ها و راهبردهای یادگیری مستقلاً بحث کرد؛ زیرا هر یک از این دو، حوزه مطالعاتی یا مبحثی واجد اعتبار و برخوردار از موضوعیت و مشروعیت است. خوانندگان برای آشنایی با یکی از منابع تخصصی هم‌سو با این دیدگاه می‌توانند به کتاب "روان‌شناسی شناختی یادگیری مدرسه‌ای"^۸ اثر الن گانیه^۱ رجوع کنند و ملاحظه نمایند که چگونه بحث درباره راهبردهای یاددهی - یادگیری در فصل دوازدهم این کتاب - که وجاهت علمی قابل توجهی نیز دارد - از یک دیگر تفکیک و به طور مستقل ارائه شده‌اند. در بحث مربوط به راهبردهای مؤثر تدریس که خود به زیر مجموعه‌های مدیریت^{۱۰} و آموزش^{۱۱} تقسیم شده است، به مواردی از قبیل یاد دادن هنجارهای رفتاری به دانش‌آموزان، بازیابی تکلیف شب، وضوح در آموزش، ارائه پس‌خوراند به دانش‌آموزان و بررسی دانش‌پیش‌نیاز دانش‌آموزان اشاره شده است. در بحث مربوط به راهبردهای یادگیری که خود به زیر مجموعه‌های توجه‌گزینی^{۱۲}، رمزگردانی^{۱۳}، آگاهی از موقعیت مناسب استفاده از راهبردهای گوناگون^{۱۴} و نظارت بر اثربخشی راهبردهای یادگیری^{۱۵} تقسیم می‌شود، به مواردی از قبیل آگاهی از اهداف یادگیری، بسط دادن^{۱۶}، سازمان‌دهی کردن و استفاده از فنون مطالعه اشاره شده است (۷).

نتایج یاد شده حاصل مطالعات متعددی است که پژوهشگران حوزه یادگیری مستقل از پژوهشگران حوزه یادگیری و پژوهشگران حوزه یادگیری مستقل از دل مشغولی درباره

یاددهی در طول سالیان متمادی انجام داده‌اند. لذا همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، هر کدام هویت، موضوعیت و مشروعیت ویژه خود را دارند.

دیدگاه دوم: رابطه ضروری، علت و معلولی میان یاددهی و یادگیری

دیویی را می‌توان از نخستین افرادی دانست که رابطه میان یاددهی و یادگیری را این‌گونه درک کرده است. وی در کتاب چگونگی فکر می‌کنیم^{۱۷} - که تاریخ انتشار آن به سال ۱۹۱۰ میلادی بازمی‌گردد - به دفاع از این موضع می‌پردازد. دیویی در مقام تشریح دیدگاه خود از تمثیل "فروش"^{۱۸} استفاده می‌کند و معتقد است که رابطه میان یاددهی و یادگیری از جنس رابطه میان فروش و خرید است. به دیگر سخن، همان‌گونه که تا خریدی اتفاق نیفتد در حقیقت فروشی صورت نگرفته است تا زمانی یادگیری محقق نشده باشد نمی‌توان گفت یاددهی یا تدریس اتفاق افتاده است (۸).

ماهیت تدریس از نظر قائلان به این دیدگاه ماهیتی از نوع "دستاورد"^{۱۹} است. این تلقی نسبت به ماهیت تدریس در تقابل با تلقی ماهیت تدریس به عنوان "وظیفه" یا "تکلیف" است که در دیدگاه نخست تشریح شد. در حالی که دیدگاه نخست، تدریس یا یاددهی را کوششی آگاهانه و در چهارچوب فعالیت‌های موضوعه تدریس به قصد انتقال محتوا به یادگیرنده می‌دانست، در این دیدگاه به تدریس در چهارچوبی گسترده‌تر نگریسته می‌شود که الزاماً باید به دستاورد یا موفقیتی که همان یادگیری است - منتهی شود. در غیر این صورت، تدریس نیز اتفاق نیفتاده است. به عبارت دیگر، آن چه در دیدگاه نخست به عنوان "تدریس موفق" یا "تدریس اثربخش" شناخته می‌شد، در این دیدگاه منطبق با تعریف تدریس به معنای عام آن است. روشن است که این گونه مفهوم‌پردازی درباره تدریس، مسؤولیت سنگینی را متوجه کارگزار یا عامل تدریس - یعنی معلم - می‌کند.

یکی از شاخص‌ترین چهره‌هایی که به فاصله چندین دهه نسبت به دیویی به دفاع از این دیدگاه درباره تدریس پرداخت، گیلبرت رایل^{۲۰} است که موضع خود را در این زمینه در کتاب "مفهوم ذهن"^{۲۱} (۱۹۴۹) تشریح کرده است (۱۰). در دهه‌های اخیر نیز از جمله معتبرترین چهره‌هایی که به حمایت‌هایی از این دیدگاه، هر چند به شکل تلویحی - پرداخته‌اند مؤلفان کتاب "الگوهای تدریس"^{۲۲} هستند (۱۱). بروس جوویس^{۲۳} و مارشاول^{۲۴} در این اثر مشهور به شرح الگوهای گوناگون تدریس پرداخته و اعلام کرده‌اند

که الگوهای تدریس در واقع الگوهای یادگیری نیز هستند. این ادعا هم با اقامه دو دلیل پشتیبانی می‌شود؛ نخست این که پژوهش‌های انجام شده کارایی و اثربخشی این الگوها را در یادگیری محتوای گوناگون نشان داده‌اند و دلیل دوم - که چه بسا اساسی‌تر از اولی است - این که استفاده از هر الگویی در تدریس توسط معلم به منزله آشنا شدن دانش‌آموزان با یک ساز و کار یادگیری است (۱۲). مؤلفان از جمله به همین دلیل، استفاده از الگوهای گوناگون یاددهی را با تأکید به معلمان توصیه می‌کنند و معتقدند که چنین اقدامی به "بسط و توسعه ساز و کارهای یادگیری" (۲۵) در دانش‌آموزان منجر می‌شود. بدین گونه است که کاربرد اصطلاح **الگوهای یاددهی - یادگیری** یا **فرایند یاددهی - یادگیری** در ذیل این دیدگاه منطقی جلوه می‌کند.

نتیجه منطقی این دیدگاه میان یاددهی و یادگیری رابطه ضروری یا علت و معلولی برقرار کرده است و یاددهی را از جنس دستاورد ارزیابی می‌کند، قائل نشدن هویت مستقل مطالعاتی برای پدیده یاددهی و هویتی متمایز برای یادگیری است. بدین روی، آن چنان که در ذیل دیدگاه نخست دو حوزه مطالعاتی مستقل از یکدیگر شکل گرفته‌اند، در چارچوب این دیدگاه سنت مطالعاتی به تلفیق و وحدت این دو حوزه گرایش نشان داده است. به عبارت دیگر، می‌توان گفت در ذیل این دیدگاه بهترین ساز و کار یا راهبردهای یادگیری در راهبردهای یاددهی (تدریس) نهفته‌اند. جلوه بارز چنین اندیشه‌ای را می‌توان در عنوان اثر تازه انتشار یافته جويس و ویل یافت که در آن با حفظ چارچوب مفهومی و محتوایی اثر پیشین یعنی "الگوهای تدریس" از عنوان "ابزارهای یادگیری، الگوهای یاددهی" (۱۳) استفاده کرده‌اند.

جمع بندی و ارزیابی

این بخش از نوشتار را با مروری بر سیر تاریخی تدریس از نظر رابطه آن با یادگیری آغاز می‌کنیم. شروع قرن بیستم و دهه‌های نخستین آن، دهه رواج دیدگاه دوم است که شخصیت بارز آن دیویی است. حمایت از دیدگاه یاددهی به عنوان "دستاورد" یا نگرش واحد به حوزه یاددهی و یادگیری، بنیاد منطقی و استدلالی داشته و در چارچوب اندیشه‌های فلسفی مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته است. رفته رفته با ایجاد گرایش به سمت برخوردار کردن تعلیم و تربیت - و خصوصاً تدریس - از پشتوانه علمی و تجربی،

اندیشه‌های بنیادین مربوط به ماهیت تدریس بایستی نقش هدایت مطالعات و پژوهش‌های منطبق با چارچوب رایج در حوزه علوم فیزیکی را برعهده می‌گرفت. آیزنر^{۲۷} دشواری انجام پژوهش‌های علمی در چارچوب در دیدگاه دوم - یعنی دل مشغولی هم زمان درباره یاددهی (تدریس) و یادگیری - را از عوامل مؤثر در ایجاد گرایش به سمت دیدگاه نخست می‌داند. همان دیدگاهی که به یاددهی (تدریس) به صورت مستقل از یادگیری نظر می‌افکند (۱۳). دیدگاه دوم در این برهه یا دهه‌های میان قرن بیستم از صحنه اندیشه صاحب نظران و متفکران این حوزه محو نشد، لیکن رویکرد علمی - تجربی به تدریس به تدریج، زمینه غلبه دیدگاه نخست را فراهم ساخت. از نیمه دوم قرن بیستم و خصوصاً از دهه ۱۹۷۰ میلادی به بعد، دیدگاه دوم قوتی دوباره یافت. لیکن در این برهه که فضای اندیشه و تفکر کنونی را نیز در بر می‌گیرد، این دو دیدگاه با قوت و اعتباری هم سان به نوعی هم زیستی که معرف روح زمانه - یعنی پذیرش کثرت در ساحت اندیشه - است دست یافته‌اند.

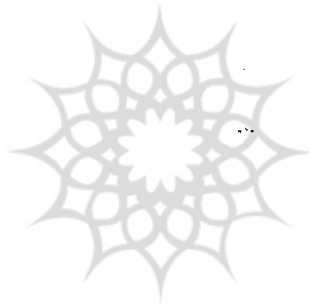
آیزنر این هر دو دیدگاه را سودمند ارزیابی می‌کند و معتقد است که تصدیق و تأیید هر کدام از این دو دیدگاه معارض، این حوزه را با شکل یا معضلی مواجه نخواهد ساخت (۱۵). به عبارت دیگر، هر دو اندیشه یا دیدگاه را می‌توان الهام بخش مطالعات حوزه تدریس و پایه اتخاذ تصمیم در نظام‌های تعلیم و تربیت دانست رشد و غنای معرفت مربوط به این حوزه و هم چنین ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت را از این رهگذر انتظار داشت. نگارنده نیز ضمن این که بر سودمندی دو دیدگاه صحه می‌گذارد، قصد دارد در این قسمت به نقد دیدگاه نخست از زاویه‌ای خاص پردازد و نتایج بالقوه مخربی را که از این زاویه می‌تواند متوجه عرصه تعلیم و تربیت گردد، یادآور می‌شود. در واقع، به اعتقاد نگارنده سودمندی دیدگاه نخست مشروط به آن است که با اتخاذ تدابیر لازم و هوشمندانه به مقابله با دو اثر نامبارکی که در زیر شرح داده می‌شود، پردازیم.

۱- هر چند که نباید مسؤلیت یادگیرندگان را در تحقق یادگیری کم ارزش شمرد اما باید پذیرفت که فرایند یاددهی و عامل یا کارگزار اصلی آن - یعنی معلم - باید از شایستگی ایجاد یا تقویت عزم، اهتمام، رغبت و انگیزه یادگیری در دانش آموزان برخوردار باشد. این مطلب مورد تأیید فنسترماخر نیز هست (۱۶). بنابراین، ضمن توجه به این حقیقت که نباید برای معلمان تکلیف خارج از وسع و توان تعیین کرد اما پیامی که همواره باید مورد تأکید قرار گیرد این نیست که تدریس کاری است و یادگیری کار دیگر. بلکه پیام مرجع از

نظر نگارنده آن است که یاددهی برای یادگیری است و عامل آن - یعنی معلم - در قبال تحقق یا عدم تحقق یادگیری باید احساس مسؤلیت کند و پاسخ گو باشد. به عبارت دیگر، دیدگاه نخست می تواند نوعی سستی، رخوت و بی تفاوتی در قبال نتیجه را در کارگزاران امر تدریس به وجود آورد. این وضعیت مصیبت بارترین وضعیت قابل تصور برای دستگاه تعلیم و تربیت و معرف خسران چبران ناپذیری است که می تواند با پذیرش دیدگاه نخست درباره ماهیت تدریس، تعلیم و تربیت را تحت تأثیر آثار مخرب خود قرار دهد.

۲- برقرار نداشتن رابطه علت و معلولی یا رابطه ای منطقاً ضروری میان یاددهی و یادگیری یا همان تلقی از ماهیت تدریس که انقطاع و انفصال میان این حوزه و حوزه یادگیری را مجاز می شمرد، می تواند به عنوان یک پایگاه نظری هم سو با کوشش های ناظر به عملی کردن تدریس (یا به طور کلی تعلیم و تربیت) به حساب آید. در ادامه نکته ای که در بررسی اجمالی سیر تحول تاریخی مفهوم یاددهی به آن اشاره شد - یعنی رشد و نزع تلقی به اصطلاح "تکلیفی" از یاددهی هم زمان با توجه پیش از پیش به ضرورت تدارک یک دیدگاه علمی - تجربی برای تدریس - در این بخش اضافه می شود که غلبه این دیدگاه می تواند موجب تشدید پدیده ای شود که نگارنده آن را کیش علمی کردن تدریس می نامد. توضیح بیش تر این که قائل بودن به وجود گسستگی منطقی میان یاددهی از یک سو و یادگیری از سوی دیگر، زمینه نظری باروری را فراهم می سازد تا وضع قواعد و قوانین همگانی و هم جایی با امیدواری بیش تری انجام گیرد انتظار کاذب علمی کردن حوزه تدریس در سایه این دیدگاه سخن به میان می آید، از آن جهت است که در میان سنت های مطالعاتی و پژوهشی در حوزه تدریس - که به زعم نگارنده هیچ یک قائل به گسستگی میان تدریس و یادگیری نیستند - نیز چنین تمایلی به وضوح به چشم می خورد. برای مثال، م بتوان به سنت ها یا چارچوب های مطالعاتی مرسوم به "فرایند محصول"^{۲۸} و هم چنین سنت "زمان فعال یادگیری"^{۲۹} اشاره کرد که پژوهشگران وابسته به آنها با تصدیق وجود رابطه منطقی میان یاددهی و یادگیری، برای کشف قواعد و قوانین فرازمانی و فرامکانی برای هدایت جریان تدریس بسیار کوشیده اند (۱۷). این چارچوب های پژوهشی در جای خود متهم به دمیدن روح مکانیکی به عرصه یاددهی و یادگیری شده اند (۱۸) که نگارنده نیز تا حدود زیادی این انتقادها را به جا ارزیابی می کند.

سخن در این است که نفی وجود ارتباط منطقی میان یاددهی و یادگیری در واقع به منزله کاستن از پیچیدگی‌های ذاتی این حوزه و تدارک دیدن یک پایگاه نظری است که با ساده اندیشی و ساده انگاری بیش‌تر موجب شتاب جریان نافرجام علمی کردن تدریس یا دست یابی به قواعد و ضوابط به اصطلاح غیر انضمامی^{۳۰} و غیر حساس نسبت به موقعیت‌های ویژه^{۳۱} و خصوصاً شرایط و ویژگی‌های یادگیرندگان برای هدایت جریان تدریس می‌شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پی نوشت‌ها

1- Fenstermacher

2- Ontological Relationship

3- Studenting

۴- این نکته یادآور این شعر زیبای فارسی است:

کوشش عاشق بیچاره به جایی نرسد

تا که از جانب معشوق نباشد کششی

5- Task

6- Performance

7- Racing

8- Cognitive Psychology of School Learning

9- Elen Gagne

10- Mangement

11- Intruction

12- Selective attention

13- Encoding

14- Knowledge of when to use a given strategy

15- Monitoring the effectiveness Ectiveness of learning strategies

16- Elaboration

17- How we think

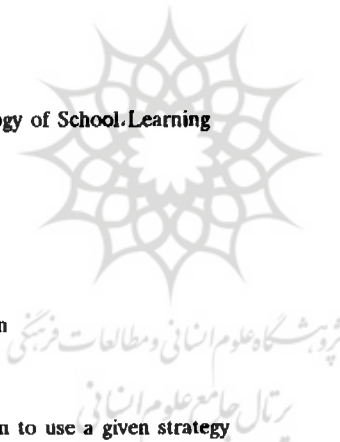
18- Selling

19- Achievement

20- Gillbert Ryle

21- The Concept of Mind

22- Models of Teaching



- 23- Bruce Joyce
- 24- Marshaweil
- 25- Expansion of Mechnisms of learning
- 26- Tools for Learning, Models of Teaching
- 27- Eisner
- 28- Process - Product Paradigm
- 29- Active Learning Time Paradigm
- 30- Non - Contingent
- 31- de. Contextualized



منابع

- 1- Fensternacher, G. D . (1986). **Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects.** Handbook of Resarch on Teaching, 3rd Edition, AERA Publication.
- ۲- منبع شماره ۱، ص ۳۸
- ۳- منبع شماره ۲، ص ۳۸
- ۴- منبع شماره ۱، ص ۳۹
- 5- Eisner. E. (1994). **The Eduction Imagination** , 3rd Education Macmillan Publishing Company. P. 158.
- ۶- منبع شماره ۱، ص ۳۹
- 7- Gagne, E . D. (1985). **The Cognitive Pschology of School Learning** Ghp, 12 . Strategies for Effective Teaching and Learning.
- 8- Dewey, J. (1910) **How we Think** , Lexington , MA: D. C. Heath .
- ۹- منبع شماره ۵، ص ۱۵۹
- 10- Ryle, G. (1949). **The Concept of Mind**, N. Y. Barnes and Noble.
- 11- Joyce, B. and Weil, M. (1980) **Models of Teaching** 2 nd edition. Prentice Hall Inc.

۱۲- شماره ۱۱ ص ۱۹.

13- Joyce, B. and (1997). **Tools for Learning, Models of teaching** .

۱۴- منبع شماره ۵، ص ۱۵۸.

۱۵- منبع شماره ۵، ص ۱۵ و ۱۶.

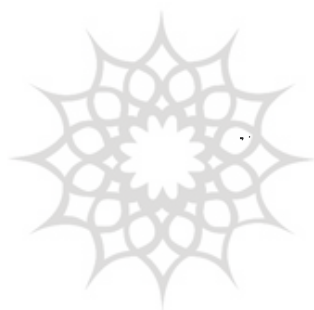
۱۶- منبع شماره ۱، ص ۳۹.

17- Shulman, L. S. (1986) **Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching : A Contemporary Perspective**. Handbook of Research on Teaching 3rd edition, AERA Publication.

18- Gage N. L. (1986). **Does Process - Product Research, Imply Non- Delibration in Teacher Education**. Paper Present at the annual Mecting. AERA San Fransico.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پښتونستان د علومو او انساني مطالعاتو مرکز
پرتال جامع علوم انساني