

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره دهم، شماره اول، پاییز ۱۳۷۳

نقد و بررسی کتاب روانشناسی پرورشی
تالیف دکتر علی اکبر سیف^۱

مرتضی خسرونژاد
دانشگاه شیراز

خلاصه

حدود پنجاه و پنج سال از تالیف اولین کتاب روانشناسی تربیتی در میهن ما می گذرد. در طول این مدت هیچ یک از کتاب های تالیف شده در این زمینه نتوانسته است جای خود را به عنوان یک اثر نسبتاً مطلوب در جو دانشگاهی ما باز یابد. در این بین کتاب روانشناسی پرورشی تالیف سیف با برخورداری از دیدی علمی، بهره بری از پژوهش های نسبتاً تازه و متنی منظم و به طور کلی پیراسته توانسته است تا حدودی به این مهم تحقق بخشد. از آنجا که «تالیف» فعالیتی در سطح ترکیب اهداف شناختی به حساب می آید انتظار می رود که اجزاء یک اثر تالیفی دارای صحت و به دور از ابهام بوده، بین آنها همسازی و هماهنگی برقرار باشد. همچنین یک اثر تالیفی در کل و هر مبحث آن، باید جامع و تازه باشد. نوشتار حاضر با توجه به معیارهای فوق به نقد و بررسی اثر مزبور پرداخته، و برخی اشکالات، ابهامات، ناهمخوانی ها و کاستی ها را در آن نمایانده است. مؤلف کتاب توانمندی علمی خویش را در تجدید نظر کلی خود بر کتاب در چاپ چهارم آن آشکار ساخته است، امید می رود که در چاپ های بعدی نیز در یک بازنگری کلی، کتاب مزبور به یک منبع درسی کاملاً معتبر در زمینه روانشناسی پرورشی بدل شود.

مقدمه

علم النفس یا روانشناسی از لحاظ تربیت که توسط شادروان دکتر علی اکبر سیاسی تألیف گردیده و در سال ۱۳۱۷ انتشار یافته است شاید اولین کتاب درسی دانشگاهی در زمینه روانشناسی باشد. « این کتاب که در سال های متمادی تنها کتاب درسی روانشناسی دانشگاه بود »^۲ چندین بار تجدید چاپ شد. مؤلف مذکور سه سال بعد با تجدید نظر کلی چاپ نهم کتاب مزبور را با عنوان روانشناسی پرورشی منتشر ساخت که هدف آن آموزش مباحث لازم به جوانانی بود که پس از نه سال تحصیل وارد دانشسرای مقدماتی می شدند تا برای امر تدریس در مدارس آماده گردند. اگر چه کتاب علم النفس نیز بنا بر اظهار مؤلف در اصل به قصد « پرورش و تربیت » به نگارش در آمده بود، اما « روانشناسی پرورشی » از آن جنبه علمی بیشتری پیدا کرده و بالطبع وجه نظری آن تا حد ممکن کاهش یافته بود.^۳ طبق تعریف دکتر سیاسی « روانشناسی علمی است که از نفسانیات بحث می کند برای اینکه معلوم بدارد چه هستند، چه مناسباتی با هم دارند و چه قانون هایی را پیروی می نمایند. »^۴ اما روانشناسی پرورشی که خود « متفرع از روانشناسی » است « منظورش از طرفی معلوم داشتن چگونگی نفسانیات و مناسبات و قوانین آنها و از طرف دیگر یافتن راههای پرورش و تهذیب آنها می باشد. »^۵

آن گونه که از شواهد بر می آید امر ترجمه در این زمینه سابقه ای اندک طولانی تر دارد. روانشناسی تربیتی تألیف نویسندگان مصری، علی الجازم و مصطفی امین، در سال ۱۳۱۶ توسط محمد معین ترجمه و از طرف اداره معارف ایالتی خوزستان چاپ و منتشر شده است. طبق تعریف این کتاب « روانشناسی شناختن روان و کیفیات آن »^۶ است و روانشناسی تربیتی « قوای روحی کودکان و نوجوانان را از روانشناسی استنباط کرده و در تربیت دخالت می بخشد. » و « روانشناسی نسبت به تعلیم همان منزلت علم منافع الاعضاء (فیزیولوژی) را دارد نسبت به علم طب. »^۷

اینک حدود پنجاه و پنج سال از تألیف اولین کتاب روانشناسی تربیتی و همچنین از ترجمه اولین کتاب در این زمینه می گذرد. در این فاصله کتاب های متعددی در زمینه مزبور به

فارسی تالیف و یا ترجمه شده است اما شاید بتوان ادعا نمود که هیچ یک از این کتابها تاکنون نتوانسته است جای خود را به عنوان یک متن درسی در فضای دانشگاهی ما باز یابد. در این بین روانشناسی پرورشی تالیف دکتر سیف را شاید بتوان بهترین کتابی دانست که تا حدودی به این مهم تحقق بخشیده است. سازماندهی استوار مطالب، برخورداری از دیدی علمی نسبت به مباحث تربیتی، بهره‌بری از پژوهش‌های نسبتاً تازه، نثر روان و به‌طور کلی پیراسته، از ویژگی‌های این متن است. مقایسه چاپ چهارم کتاب با چاپ‌های پیشین نشان دهنده توانمندیهای علمی مؤلف در تبدیل کتاب مزبور به یک اثر جامع و ماندنی در زمینه روانشناسی تربیتی است. در نقد و بررسی حاضر تلاش شده است واقعیت موجود کتاب با آنچه از یک اثر تالیفی انتظار می‌رود مقایسه گردد و نقطه آغاز تفکر در مورد این «انتظار» اظهار بلوم در بحث از سطح ترکیب اهداف شناختی است که در کتاب روانشناسی پرورشی نقل شده است. مطابق با این اظهار مراد از ترکیب:

پهلوی هم گذاشتن عناصر و اجزاء برای ایجاد یک کل یکپارچه و تولید طرح یا ساختی که قبلاً بدین شکل وجود نداشته است [می‌باشد] ترکیب همان فعالیت ذهنی است که به آفرینندگی یا خلاقیت معروف است. ترکیب از خرده طبقه‌هایی به شرح زیر تشکیل یافته است:

- تولید یک اثر بی‌همتا [همچون] توانایی نوشتن یک داستان، مقاله یا شعر ابتکاری... (ص ۱۰۳)

با توجه به نقل فوق شاید بتوان گفت که یک اثر تالیف شده نیز حاصل فعالیت در سطح ترکیب و در زمره آثار خلاقه است و بدین گونه انتظار می‌رود: (۱) اجزاء آن صحیح (۲) بری از ابهام (۳) هماهنگ و همخوان (۴) جامع و فراگیر، و (۵) از تازگی برخوردار باشد. به این ترتیب این نوشتار با توجه به معیارهای فوق خواهد کوشید نقد و بررسی کتاب مطرح شده را به انجام رساند و موارد ناهمخوانی با هر یک از این معیارها را به ترتیب موضوع باز نمایند.

صحت مطالب

طبق برداشت این بررسی به نظر می‌رسد در برخی تعاریف ارائه شده در کتاب اشکالاتی وجود دارد. به عنوان مثال می‌توان از تعریف و توضیحات مربوط به مفهوم «یادگیری» یاد کرد. طبق تعریف کتاب و به نقل از «کیمبل» یادگیری یعنی ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه یادگیرنده مشروط بر اینکه این تغییر بر اثر تجربه رخ دهد (ص ۴۸). به نظر می‌رسد واژه «ایجاد» و عبارت «رفتار بالقوه» موجد اشکالاتی در تعریف فوق گردیده‌اند. ایجاد در فارسی معمولاً به معنای هست کردن (وجود آوردن) به کار می‌رود^۸ و بنابراین دلالت بر فرآیندی آگاهانه دارد حال آنکه یادگیری همیشه آگاهانه و عمدی نیست. بهتر است این تعریف را با عین عبارات کیمبل مقایسه نماییم:

Learning is a relatively permanent change in behavior potentiality which occurs as a result of reinforced practice.⁹

همان‌گونه که از عبارت متن اصلی بر می‌آید لفظ ایجاد در تعریف نیامده و در عین حال عبارتی در تعریف هست که در ترجمه حذف گردیده است. طبق تعریف کیمبل «یادگیری تغییری نسبتاً دائمی در رفتار بالقوه است که در نتیجه عمل (تمرین) تقویت شده [ارگانیسم] رخ دهد». کیمبل در توضیحات مفصل خویش در مورد مفاهیم موجود در این تعریف و در بحث از لزوم افزودن صفت «تقویت شده» به عمل اظهار می‌دارد که «خاموشی» نیز در نتیجه عمل آزمودنی رخ می‌دهد اما یادگیری نیست. تعریف ما باید بتواند یادگیری را از غیر یادگیری جدا سازد. افزودن صفت تقویت شده به «عمل» این ابهام را می‌زداید «تقویت اساس یادگیری است و عمل تقویت نشده تنها منجر به خستگی یا خاموشی می‌شود.»^{۱۰} در همین حال چنین به نظر می‌رسد که کیمبل واژه practice را بر experience ترجیح داده و این ترجیح شاید به خاطر مفهوم تکراری بودن عملکرد است که در practice نهفته است در حالیکه در ترجمه،

واژه « تجربه » در برابر آن نهاده شده که معمولاً experience را به فارسی بیان می کند. اما استفاده از عبارت « رفتار بالقوه » یا توان رفتاری که در تعریف مزبور به کار رفته، احتمالاً اشکال جدی تری را به وجود می آورد. به کارگیری این اصطلاح یادگیری را اساساً موقوف به تغییرات درونی و غیر قابل مشاهده ارگانیزم می سازد و بدین شکل در تعریف، گرایش نظری خاصی بوجود می آید که از گستره شمول آن می کاهد. به نظر می رسد که این تعریف نتواند نظر برخی رفتار گرایان از جمله اسکینر را بر آورد. در باور اسکینر یادگیری تغییر رفتار است و حال آنکه گرایش نخست (تعریف کیمبل) تغییر رفتار را نتیجه یادگیری می داند. بررسی تعاریف دیگر از یادگیری و مقایسه آنها با تعریف کیمبل احتمالاً می تواند مشکل موجود را حل کند. به عنوان نمونه گیج و برلایندر یادگیری را فرآیندی می دانند که به وسیله آن رفتار ارگانیزم در نتیجه تجربه تغییر می نماید.^{۱۱} مولفین مزبور رفتار را به دو گونه « آشکار » و « شناختی » تقسیم نموده و اظهار می دارند:

برخی روانشناسان تنها بر رفتار آشکار تاکید می ورزند که اغلب رفتارگرا نامیده می شوند. برخی دیگر رفتار آشکار را به عنوان نشانه ای از آنچه در ذهن فرد می گذرد به کار می گیرند. گروه اخیر شناخت گرایانند.^{۱۲}

و به بیان دیگر:

رفتارهای آشکاری همچون صحبت کردن، نوشتن، حرکت کردن، و نظایر آن امکان مطالعه رفتارهای شناختی مورد نظر ما همچون تفکر، احساس، تمایل، بخاطر سپاری، حل مسأله، خلاقیت و از این قبیل را فراهم می آورند.^{۱۳}

بنابراین چنین به نظر می رسد که واژه « رفتار » در تعریف ارائه شده از سوی گیج و برلایندر در برگیرنده هم رفتار آشکار و هم رفتار نهان (رفتار شناختی) است. مقایسه تعریف « هیلگارد و باور » از یادگیری، در چاپ چهارم و پنجم نظریه های

یادگیری نیز می تواند شاهدهی بر مدعای این نوشتار نسبت به تعریف کیمبل باشد. طبق تعریف باور و هیلگارد در چاپ چهارم کتاب مزبور: «یادگیری اشاره بر تغییری در رفتار آزمودنی نسبت به موقعیتی ویژه دارد که در نتیجه تجارب مکرر وی در آن موقعیت حاصل شده باشد...»^{۱۴}

و بنا بر تعریف مؤلفین فوق در چاپ پنجم کتاب: «یادگیری اشاره بر تغییری در رفتار یا رفتار بالقوه آزمودنی نسبت به موقعیتی ویژه دارد که در نتیجه تجارب مکرر وی در آن موقعیت حاصل شده باشد...»^{۱۵}

تنها تغییر داده شده در تعریف تازه اضافه کردن عبارت «رفتار بالقوه» به آن است. همان گونه که ملاحظه می شود از نظر باور و هیلگارد نبودن این عبارت در تعریف موجب نقصانی در آن بوده است و با توجه به اینکه اضافه کردن آن موجب حذف عبارت «تغییر رفتار» از تعریف مزبور نگردیده است شاید بتوان نتیجه گرفت که احتمالاً از نظر مؤلفین مزبور «تغییر در رفتار و یا رفتار بالقوه» جامع تمام نظرات در مورد یادگیری تواند بود و عبارت «رفتار بالقوه» به تنهایی، از جامعیت تعریف می کاهد. البته در مجموع شاید بتوان با باور و هیلگارد هم آرا شد که «تعریف یادگیری به تنهایی منبع عمده اختلافات نظریه های یادگیری نیست. اختلاف در تفسیر واقعیت است و نه تعریف» بنابراین، این امر که «... ارائه یک تعریف جامع و مناسب از یادگیری دشوار است»^{۱۶} چندان مسأله آفرین نیست اما تعابیر و تفاسیر می توانند مسأله آفرین باشند. مؤلف کتاب روانشناسی پرورشی، پس از ارائه تعریف یادگیری و بحث در کاملاً درونی بودن آن، در بیان تمایز رفتار با یادگیری می نویسد:

بنا بر آنچه گفته شد، موجودات زنده، از راه یادگیری، توانائی انجام اعمال را کسب می کنند و بعضی اوقات این توانائی به طور نهان باقی می ماند و نمود آن به صورت تغییر رفتار، تا مدتی به تأخیر می افتد. برای مثال یک دانشجوی درس روانشناسی پرورشی ممکن است تمام مطالب آن درس را به خوبی آموخته باشد، اما تا فرصت برای استفاده عملی از مطالب آموخته شده پیدا نکند مثلاً تا از او خواسته نشود اصولی را که در آن درس یاد گرفته در یک طرح آموزشی به کار بندد، تغییری در رفتار او مشاهده نخواهد شد. مطالب بالا

ما را به تمایز بین یادگیری و رفتار هدایت می کند (ص ۵۰).

و سپس در ادامه بحث اظهار می دارد:

بنابراین، ما برای کسب اطلاع از میزان یادگیری فرد به رفتار قابل مشاهده یا به اصطلاح دقیقتر به عملکرد او مراجعه می کنیم. . . . در واقع عملکرد شخص همان محصول یادگیری او است. بنابراین ما با مشاهده تغییرات حاصل در عملکرد شخص استنباط می کنیم که در او یادگیری اتفاق افتاده است. به قول هیلگارد و باور تفاوت بین یادگیری و عملکرد، تفاوت بین « دانستن چگونه انجام دادن کاری و عملاً انجام دادن آن است » (ص ۵۱).

اظهارات فوق را هر گاه در یک بافت آموزشی مورد توجه قرار دهیم دچار مشکل می شویم. بنابر نتیجه گیری متن هر گاه بخواهیم از وقوع یادگیری اطمینان حاصل نمائیم باید منتظر عملی شدن آموخته ها بمانیم و بنابراین با توجه به سطوح اهداف شناختی از نظر بلوم نتیجه ای که می توان از اظهارات فوق گرفت این است که ما زمانی از وقوع یادگیری اطمینان حاصل می نمائیم که فرد قادر به کاربرد آموخته ها باشد و بدین ترتیب رسیدن به سطح فهم و دانش یادگیری نیست چون در دو صورت اخیر فرد عملاً آموخته ها را انجام نمی دهد.

چنین به نظر می رسد که مقوله « هدف رفتاری » در امر آموزش این مشکل را حل می نماید. بیان هدف رفتاری از سوی معلم در واقع تلاش آموزشگر برای قابل مشاهده کردن و بدین ترتیب قابل اندازه گیری کردن میزان یادگیری فراگیر است و در غیر این صورت یادگیری غیر قابل مشاهده خواهد بود. بدین شکل یک دانشجوی درس روانشناسی پرورشی ممکن است تمام مطالب آن درس را به خوبی آموخته باشد اما تا فرصت برای رفتاری کردن آن را پیدا نکند مثلاً تا از او خواسته نشود اصولی را که در آن درس یادگرفته بیان کند (خواه به زبان خود، خواه همان گونه که بر او عرضه شده) و یا اصول آموخته را در یک طرح آموزشی به کار بندد، تغییری در رفتار او صورت نگیرد و حکمی در مورد یادگیری او صادر نمی توان کرد. در واقع توانایی در بیان آنچه فرد قبلاً قادر به اظهار آنها نبوده نیز نشان دهنده یادگیری اوست.

هیلگارد و باور که تفاوت یادگیری و عملکرد را همچون تفاوت بین « دانستن چگونه انجام دادن و عملاً انجام دادن آن » می دانند تعریف خود را از یادگیری با این پیش فرض ارائه داده اند که « آزمایشگرانی که با حیوانات و انسان های ناگویا سرو کار دارند به نوعی تعریف عملی از یادگیری احتیاج دارند که در آن به آموزش های کلامی، پرسش های کلامی یا پاسخ های کلامی نیازی نباشد. »^{۱۷} گرایش به چنان تفاوتی بر چنین مبنایی قابل توجیه است اما باور به آن تفاوت در یک کتاب درسی روانشناسی تربیتی که « باید بیش از هر مطلب دیگری بر یادگیری انسان در شرایط آموزشگاهی و آموزش تأکید کند . . . » (ص ۱۷-۱۶) چندان قابل توجیه نیست زیرا در فضای آموزشی، بخش عمده آموزش به روش کلامی و با حضور انسانها و آن هم انسان های گویا صورت می گیرد و در چنین شرایطی فراگیران آنچه را یاد می گیرند می توانند بر زبان آرند.

صراحت مطالب

تعریف پرورش . طبق تعریف ارائه شده در کتاب :

پرورش عبارت است از جریانی منظم و مستمر که هدف آن کمک به رشد جسمانی، روانی، اخلاقی، اجتماعی یا به طور کلی رشد شخصیت پرورش یابندگان در جهت کسب هنجارهای مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعداد های آنها است. (ص ۱۲)

پرورش طبیعتاً یک مفهوم است. کتاب در فصل مربوط به « روش آموزش مفاهیم » به تبع از گانیه مفاهیم را به دو گروه مفاهیم عینی و انتزاعی و یا مفاهیم مشاهده ای و تعریفی تقسیم نموده و اظهار می دارد :

مفاهیم عینی از طریق معرفی موارد مختلف آن مفاهیم آموزش داده می شوند. مثلاً برای آموزش دادن مفهوم کتاب به کودک، تعدادی کتاب با شکل

و رنگ و اندازه مختلف به او نشان می دهیم. اما مفاهیم تعریفی یا انتزاعی به این طریق آموخته نمی شوند. در آموزش این مفاهیم، مفاهیم تشکیل دهنده آنها نیز باید به یادگیرنده توضیح داده شوند. . . . (ص ۴۹۳)

بنابراین توضیحات پرورش که مفهومی تعریفی است زمانی به درستی آموخته می گردد که تمام مفاهیم تشکیل دهنده تعریف آن نزد خواننده روشن و مشخص باشد. اما تعریف کتاب بدون هیچ توضیحی در باره مفاهیم تشکیل دهنده، ارائه شده که این امر می تواند موجب ابهامات و سوالاتی چند گردد: نخست اینکه تقسیم رشد به جسمانی، شناختی، روانی، اخلاقی و اجتماعی این سؤال را بر می انگیزد که آیا رشد شناختی و یا رشد اخلاقی بخشی از رشد روانی فرد نیستند؟ و اگر می پذیریم که هر یک از موارد فوق جنبه ای متفاوت از رشد آدمی را در بر دارند تعریف مشخص ما از این انواع رشد چیست؟ دوم اینکه آیا از تمام این انواع رشد می توانیم « به طور کلی » با عنوان « رشد شخصیت » یاد کنیم؟ و در این صورت آیا رشد جسمانی فرد نیز بخشی از رشد شخصیت او است؟ و سرانجام آیا شکوفا شدن استعدادهاى افراد روندی متفاوت با رشد شناختی، روانی، . . . آنان است؟

نقش تقویت و تنبیه در یادگیری مشاهده ای. اظهارات متعدد کتاب در فصل چهاردهم در مورد نقش تقویت و تنبیه در یادگیری مشاهده ای در پاره ای موارد ناهمخوان و در کل ابهام آفرین به نظر می رسد. به عنوان نمونه به بعضی از این اظهارات در این قسمت اشاره می گردد:

در این نوع یادگیری (یادگیری مشاهده ای) بر خلاف یادگیری از طریق شرطی شدن، تقویت موجب یادگیری نمی شود. . . . و نقش تقویت صرفاً کمک به انجام عملکرد از سوی یادگیرنده است (ص ۳۱۴).

...

گفته شد که یادگیری از راه مشاهده نیازی به تقویت ندارد. اما معنی این گفته آن نیست که تقویت در یادگیری مشاهده ای بی تأثیر است. . . . در نظریه یادگیری اجتماعی تقویت و تنبیه بر انگیزش یادگیرنده برای انجام عملکرد موثر است و در یادگیری نقش زیادی ندارد. . . . (ص ۳۲۱).

و سرانجام به نقل از باندورا می خوانیم که :

یادگیرندگان آن دسته از رفتارهای سرمشق را که با پیامدهای مثبت دنبال می شوند از رفتارهایی که تقویتی به دنبال ندارند یا با تنبیه دنبال می شوند بهتر یاد می گیرند (ص ۳۲۵).

بدین گونه سرانجام بر خواننده روشن نمی گردد که مکانیزم تأثیر تقویت و تنبیه بر یادگیری مشاهده ای چیست و توضیح کتاب صرفاً ادعا بر آن دارد که نقش این دو فرآیند بر انگیختن فرد به سوی عملکرد است. حال آنکه باندورا خود به دقت تمام نقش تقویت در یادگیری را تصریح نموده و مکانیزم تأثیر آن بر یادگیری را نیز نمایانده است :

تقویت در یادگیری مشاهده ای دارای نقش است اما این نقش نقش پیشاینده است و نه پیامدی . . آگاهی بر اینکه رفتار ویژه ای از سرمشق به نتایج سودبخشی می انجامد . . . می تواند موجب بهبود یادگیری مشاهده ای شود. این بهبود از طریق افزایش دقت مشاهده کننده نسبت به کنش های الگو صورت می پذیرد. به جز این، پیامدهای مورد انتظار به یاد داری قوی تر آموخته ها منجر می گردد. این یادداری قوی تر در نتیجه انگیزه یافتن افراد برای رمزگردانی و مرور ذهنی رفتار با ارزش سرمشق، حاصل می شود.^{۱۸}

بدین شکل شاید بتوان اظهار نمود که در نگاه باندورا تقویت و تنبیه - بر خلاف نظر رفتارگرایان - به عنوان عوامل پیامدی، بر یادگیری بی تأثیرند و تنها بر عملکرد تأثیر می گذارند اما این دو عامل در مفهوم پیشاینده خود بر یادگیری تأثیر می گذارند و این تأثیر از طریق بر انگیختن دقت مشاهده کننده و نیز برانگیختن فرآیند رمزگردانی و مرور ذهنی در او صورت می گیرد. بنابراین در باور باندورا، تقویت برای یادگیری لازم نیست اما آن را تسهیل می نماید و بدین گونه تقویت و تنبیه نه تنها بر « انگیزش یادگیرنده برای انجام عملکرد » مؤثر است بلکه بر انگیزش وی برای یادگیری بهتر نیز تأثیر می گذارد.

هماهنگی و همخوانی اجزاء

در برخی موارد چنین به نظر می‌رسد که دو مطلب بیان شده در مورد یک موضوع ویژه چندان با هم همساز نیست. اگرچه این ناهمسازی ممکن است با افزودن توضیحی تازه بر طرف گردد اما در وضع موجود بهر حال، هماهنگی لازم بین این مطالب برقرار نمی‌شود. به عنوان نمونه در این قسمت چند مورد از این ناهمخوانی‌ها ذکر می‌گردد:

در بیان تفاوت قوانین و نظریه‌های یادگیری و آموزش، کتاب اظهار می‌دارد:

قوانین و نظریه‌های یادگیری در نتیجه پژوهش‌های تجربی کشف می‌شوند و جنبه اکتشافی دارند، در حالیکه قوانین و نظریه‌های آموزشی را غالباً وضع می‌کنند و جنبه قرار دادی دارند (ص ۵۵).

حال آنکه در توصیف روانشناسی پرورشی که پیش از این، کتاب از آن به عنوان علمی که «به مطالعه مسال یادگیری آموزشگاهی و آموزش می‌پردازد...» (ص ۱۸) یاد نموده آمده است:

بنابراین روانشناسی پرورشی، مانند هر علم دیگر، مجموعه‌ای از دانش‌ها (قوانین و نظریه‌ها) است که به وسیله ابزارهای علمی، یعنی پژوهش کشف می‌شوند... در کتاب حاضر دانش‌های مهم روان‌شناسی را که در زمینه یادگیری انسان و آموزش، کشف شده‌اند مورد بررسی قرار خواهیم داد (ص ۴۶).

همانگونه که ملاحظه می‌شود در توضیح نخست از کشف قوانین و نظریه‌های یادگیری و وضع قوانین و نظریه‌های آموزشی سخن به میان آمده و در توضیح بعدی همه قوانین و نظریه‌ها، اعم از آنها که مربوط به یادگیری هستند و آنها که مربوط به آموزش، به فرآیند کشف نسبت داده شده‌اند.

در توصیف نظریهٔ پیازه و در بیان مرحلهٔ حسی - حرکتی در کتاب می خوانیم که :

این مرحله دو سال اول زندگی کودک را شامل می شود. علت نام گذاری این مرحله به حسی - حرکتی آن است که کودک تا پیش از زبان آموزی (پایان این مرحله) قادر نیست دنیای خارج را در ذهن خود درونی سازد و لذا فعالیت های شناختی او به اعمال حسی و حرکتی محدود می شوند. تفکر حسی و حرکتی به رفتارهای غیر کلامی اشاره می کند که در آنها از نمادپردازی مراحل بعدی خبری نیست (ص ۱۶۴).

و با فاصله کمی در توصیف مرحلهٔ پیش عملیاتی (از دو تا هفت سالگی) آمده است که : « ... به اعتقاد پیازه، یادگیری سریع زبان در اوائل این مرحله (پیش عملیاتی) حاصل رشد نمادسازی مرحلهٔ پیش است ... (ص ۱۷۲).

جامعیت و فراگیری

بنابر دریافت متن حاضر کاستی های کتاب را تحت دو عنوان زیر می توان مطرح نمود:

اول. نمونه ای از کاستی ها در مباحث ویژه کتاب:

روش آموزش مفاهیم. فصل هیجدهم کتاب به « روش آموزش مفاهیم و اصول » اختصاص یافته است. در آموزش مفاهیم همان گونه که در اغلب کتاب های معتبر روش تدریس نیز آمده است هم روش قیاسی و هم روش استقرایی کاربرد دارد.^{۱۹} در روش قیاسی ابتدا تعریف مفهوم و سپس مثال های مثبت و منفی مربوط به آن بر فراگیران عرضه می گردد و در روش استقرایی ابتدا مثال های مثبت و منفی ارائه می گردد و سپس فراگیران خود به کشف مفهوم نائل می آیند. انتخاب هر کدام از دو روش بستگی به هدف معلم و زمان مشخص شده برای تدریس دارد. « روش قیاسی تدریس مفاهیم به زمان کمتری نیاز دارد ... در عوض، این روش فرصت زیادی به دانش آموزان جهت درگیر شدن در درس نمی دهد. »^{۲۰} در حالیکه « روش استقرایی روشی موثر در برانگیختن فراگیران است ... و شرایطی فراهم

می آورد که اکثریت دانش آموزان را در فعالیت کلاسی سهیم می سازد.^{۲۱} بدین ترتیب در کل شاید بتوان گفت:

هنگامی که (معلم) با گروهی از فراگیران کندآموز و کم انگیزه مواجه باشد یک روش استقرایی که تأکید بیشتری بر مشاهده دارد یاریگر او خواهد بود. . . . [و در مواجهه با] فراگیران با انگیزه بالا . . . می تواند مفاهیم سادتر را سریع تر، با استفاده از روش قیاسی به آنان بیاموزد. نکته مهم این است که با آگاهی بر روش استفاده از این دو الگو معلم می تواند به تدریس خویش تنوع بخشد و تصمیم بگیرد که در موقعیتی ویژه از کدامیک بهره برد.^{۲۲}

اما کتاب در بیان روش آموزش مفاهیم تنها به شرح کامل روش قیاسی اکتفا نموده و ذکری از روش استقرایی به میان نمی آورد. طبیعتاً ذکر یک روش خاص، همراه با پژوهش های انجام شده در آن زمینه، به خواننده چنین می نمایاند که با تنها راه ممکن مواجه است.

دوم. نمونه هایی از کاستی ها در ساختار کلی کتاب

کتاب دارای شش بخش و در مجموع بیست و دو فصل است که بر اساس مدل عمومی آموزشی برگرفته از «گیج» و «برلایره» تدوین یافته است. در پیشگفتار چاپ چهارم کتاب آمده است:

این کتاب به عنوان یک کتاب درسی دانشگاهی برای ۳ تا ۴ واحد درسی روانشناسی پرورشی تألیف شده است. . . . [همچنین] بخش ۴ را می توان برای درس روانشناسی یادگیری و بخش ۵ را برای درس روشها و فنون تدریس مورد استفاده قرار داد.

همچنین بنا بر تعریف کتاب، روانشناسی پرورشی:

یکی از رشته های روانشناسی است که به مطالعه مسائل یادگیری

آموزشگاهی و آموزش می پردازد و هدف آن یافتن روش ها و اصولی است که معلم را در آموزش موضوعات مختلف و شناسایی و رفع مشکلات یادگیری دانش آموزان کمک می کند (ص ۱۸).

همانگونه که در مقدمه ذکر گردید کتاب دارای نظامی منطقی و ساختاری در خور است اما با توجه به هدفی که در تألیف آن پیش چشم بوده است و با توجه به تعریف ارائه شده از روانشناسی تربیتی مواردی چند را می توان ذکر نمود:

- نظریه های یادگیری می توانند بیش از پیش در بافت و فضای کلاس مطرح گردند. هم اکنون با همه تلاش های قابل اعتنای مؤلف در این جهت، گاه مثالها از فضاهای غیر آموزشی عنوان می شوند (همچون مبحث تغییر رفتار)، گاه به یک بحث پایانی تحت عنوان « موارد استفاده در آموزش» اکتفا می گردد (همچون نظریه گشتالت) و گاه نظریه ای که کاملاً جنبه آموزشی و کلامی دارد و دارای الگوی مشخصی در تدریس است بدون وارد شدن در دقایق الگوی آن مورد بررسی قرار می گیرد (مانند نظریه یادگیری معنا دار کلامی). همان گونه که مؤلفین آثار معتبر موجود در زمینه الگوی تدریس (همچون جوپس و ویل) نیز نشان داده اند نظریه های گشتالت، آروپل، و پیازه منجر به تدوین الگوهای مشخص تدریس شده اند و بجاست در یک کتاب درسی که اهداف پیش گفته را دنبال می کند این الگوها انعکاس یابند.

- جای مباحثی همچون هوش و در کل تفاوت های فردی و انضباط (اداره کلاس) در کتاب خالی است.

- نظریه پیازه اگر چه کاملاً به گونه ای مناسب جای خود را در ساختار کتاب یافته است اما دیدگاه های رقیب در زمینه رشد شناخت جایی در بحث ها ندارند. نظریاتی که هم اکنون با عنوان «رویکردهای پرورشی به رشد شناخت» مطرح گردیده اند می توانند تلویحات و نتایج کاملاً متفاوتی در امر آموزش و تعیین رفتارهای ورودی فراگیران به بار آورند. همچنین از دیدگاه موسوم به «انسانگرا»، که تلویحات قابل تأملی در زمینه های مربوط به یادگیری، روش تدریس و در کل، تربیت معلم مطرح نموده، در کتاب ذکری به میان نیامده است.

- به نظر می رسد ذکر جدول مفصل مربوط به طبقه بندی هدف های آموزشی در حیطه

شناختی (جدول ۱-۵) با توجه به توضیحات قبلی کتاب در باره این طبقه بندی مشکلی را برای خواننده حل ننماید. چنانچه دانشجو در توضیحات کتاب مفهوم هر طبقه را به خوبی دریافته باشد نمونه افعال و یا مفعول های مستقیم برای او بدون رجوع به جدول قابل پیش بینی و تشخیص است. به جای این جدول که شش صفحه از کتاب را به خود اختصاص داده می توان مباحث مهمتری را مطرح نمود.

- شروع هر فصل با طرح هدف های مشخص فصل مربوطه و سپس شرح کوتاهی در باره محتوای پیش رو آمادگی لازم را پیش از مطالعه برای خواننده فراهم می آورد، در پایان نیز اگر مروری بر خلاصه فصل صورت گیرد یاریگر خواننده در جمع بندی بهتر مطلب خواهد بود.
- مفید به نظر می رسد هر گاه در پایان کتاب، ضمیمه ای حاوی تعاریف مفاهیم عمده مطرح شده در متن، افزوده گردد.

تازگی

در مقایسه با کتاب های تربیتی تألیف شده به زبان فارسی کتاب مورد بررسی از تازگی چشمگیری بهره مند است. این تازگی بیش از هر چیز در نوع نگاه به مفهوم و محتوای روانشناسی تربیتی و سپس هم در ساختار و هم عناوین مباحث و فصول و هم به طور نسبی در منابع مورد استفاده مشهود است. در مقایسه با آثار مشابه به زبان انگلیسی به نظر می رسد مؤلف در ساختار و مباحث کتاب خود از دو اثر روانشناسی پرورشی تألیف گیج و برلایتر و شرایط یادگیری تألیف گانیه تأثیر پذیرفته است اما متأسفانه این تأثیر در برخی موارد آنقدر قوت یافته که به اصالت متن لطمه زده است. در این قسمت به عنوان نمونه ای از این مدعا ابتدا بندی از کتاب مورد بررسی و سپس مورد مشابه آن از اثر گیج و برلایتر ذکر می گردد:

مرحله تولیدی یا بازآفرینی

در سومین مرحله از یادگیری مشاهده ای، رمزهای کلامی یا تجسمی موجود در حافظه به صورت اعمال آشکار در می آیند. انجام این مرحله از سوی

دانش آموز به معلم امکان می دهد تا نحوه عملکرد دانش آموز را در مقایسه با آنچه که می بایست آموخته باشد ارزیابی کند. گاه مشاهده می شود که دانش آموز تنها قسمتی از آنچه را دیده است، رمزگردانی کرده و یادآوری نموده است. برای مثال، دانش آموزان ممکن است در عملکرد خود نشان دهند که تنها قسمتی از راه حلی را که معلم برای حل معادلات دو مجهولی شرح داده است یاد گرفته اند. بنابراین، معلم باید به آنها کمک کند تا تمام آنچه را که لازم است بیاموزند. کم و کسرها ی یادگیری تنها در صورتی معلوم خواهد شد که معلم از یادگیرندگان بخواهد تا آنچه را که مشاهده کرده اند عملاً نشان دهند. دلیل وجود مرحله تولیدی در مدل یادگیری اجتماعی همین است (ص ۳۲۰).

Reproduction phase

In this phase of learning from models, the verbal or visual codes in memory guide the actual performance of the newly acquired behavior ... (this phase) allows the model or instructor to see if the component parts of a behavior sequence have all been mastered by the learner. For example, a teacher may find after modeling the procedures for solving quadric equations that some students can solve only part of an equation and that they need help mastering the entire sequence. The only way to find out what they don't know is to let them perform. This is why a reproduction phase is necessary. (23)

همانگونه که در مقدمه نوشتار حاضر ذکر گردید مقایسه چاپ چهارم کتاب با چاپ های پیشین نشان دهنده توانمندیهای علمی مولف در تبدیل کتاب مزبور به یک اثر جامع و ماندنی در زمینه روانشناسی تربیتی است. امید می رود که این امر در چاپ های آینده کتاب که با تجدید نظر مولف همراه است تحقق پذیرد.

منابع و یادداشت‌ها

- ۱- سیف، علی اکبر. روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). چاپ چهارم. تهران: انتشارات آگاه، ۱۳۶۸.
- اخیراً چاپ دهم کتاب نیز به بازار عرضه گردیده که هیچ تفاوتی با چاپ چهارم ندارد، به جز افزودن پیشگفتاری کوتاه. در عین حال در این نقد و بررسی در همه موارد چاپ چهارم کتاب مورد رجوع بوده است.
- ۲- هومن، عباس. «سیر و تحول روانشناسی در ایران». آشنایی با دانش، دوره دوم، فروردین ۱۳۶۰، ص ۴۲.
- ۳- سیاسی، علی اکبر. روانشناسی پرورشی. تهران: مؤسسه مطبوعاتی امیرکبیر. چاپ نهم. مهر ماه ۱۳۳۳، دیپاچه.
- ۴- همان، ص ۳
- ۵- همان
- ۶- النجزم، علی و امین، مصطفی. روانشناسی تربیتی، ترجمه محمد معین. اهواز: اداره معارف اهالی خوزستان، ۱۳۱۶، ص ه.
- ۷- همان
- ۸- معین، محمد. فرهنگ فارسی. جلد اول. ص ۴۱۳.
9. Kimble, George A. *Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall. 1964, p. 6.
- و نیز رجوع کنید به:
- Hergenhahn, B.R. *An Introduction to Theories of Learning*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall. Inc., 1982, p. 3.
۱۰. همان، ص ۱۱.
11. Gage N.L; Berliner, David C. *Educational Psychology*. 4th ed.,

Boston: Houghton Mifflin Company, 1988, p. 229.

۱۲. همان

۱۳. همان

14. Hilgard, Ernest R.; Bower, Gordon H. *Theories of Learning*. 4th ed., Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1975, p. 17.

15. Hilgard, Ernest; Bower, R.; Gordon, H. *Theories of Learning*. 5th ed., Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall of India. 1981, p. 11.

۱۶. همان، ص ۱۴.

۱۷. همان، ص ۱۱.

18. Bandura, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1977. p. 37.

۱۹. به عنوان نمونه رجوع کنید به:

Joyce, Bruce; Weil, Marsha. *Models of Teaching*. 4th ed. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall International, Inc., 1992.

و نیز به

Eggen, Paul; Kauchak, Donald P.; Harder Roberty. *Strategies for Teachers*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1979.

۲۰. مراجعه شود به منبع شماره ۲، ص ۱۳۱.

۲۱. همان، ص ۱۱۶.

۲۲. همان، ص ۱۳۲.

۲۳. مراجعه شود به منبع شماره ۱۱، صص ۶۶-۶۵-۶۶.