فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

دوره دوم ، شماره ۲۴ – شماره پیاپی ۴۲- تابستان و پاییز ۱۳۸۹

مقاله شماره ۷- صفحات ۱۱۷ تا ۱۳۲

از یادگیری رفتار گرایانه تا یادگیری متفکرانه

دکتر علی ذکاوتی قراگزلو[1]

چکیده

انتظار از جریان یادهی –یادگیری ارتقای سطح و تراز اکولوژی علوم، تفویض بخشی از سنجش و بازخورد نسبت به فعالیت ها ، و غنی سازی فرصت های یاد گیری ، مدیریت زمان ودرک پیوند متقابل عمل و نظر به تناسب سبک‌های یادگیری به دانشجو–محققان است. منطق دیدگاه‌های معرفت شناسی مؤثر بر مفروضات و پرسش های یاددهی یادگیری به منظور ارزیابی قوت نظری و ظرفیت حل مساله و ارزش تربیتی مطرح می شود. بیان رویکردها و دیدگاه های معرفت شناسی درجنبه های مختلف نظام فکری و فرهنگی همچنین جریان عمل و نیز ساختدارسازی معرفت و دانش و فنون ارزشیابی به وسیله خود دانشجو–معلمان و مدرسان الهام بخش است. .اهداف حل مسئله، خود سنجی و ساختدار–سازی راه حل امید بخشی در زمینه مشکلات نهاد آموزش و پرورش ومسایل فرا نهادی جوامع از جمله امر خطیر تربیت می باشد .رویکردهای متفاوت و سلیقه ای ومکاشفه ای حل مسئله هم انعکاسی از جهان پیچیده و متکثر ند و با پر بار شدن وارتقا یافتن، می توانند زمینه ابتکار و هنر معلمی در جریان یاددهی –یادگیری را موجب شوند.گسترش وسیع ارتباط از طریقه شبکه جهانی وب با بهره مندی از توانایی تفکرانتقادی و پیچیده در چارچوب وشبکه ای از روش مکمل مفید به نظر می رسد. با رویکرد فکورانه، انتقادی و همه جانبه نگر افراد و جوامع علاوه بر نکات مثبت به نکات منفی فن‌آوری در زمینه تربیت هشیار می شوند. نکته مهم معرفت شناختی و تربیتی این جاست که درهمه حال نقش تعیین کننده ازآن رابطه فکورانه یادگیرنده با خودش، بایاددهی یادگیری با معلم ، بامحیط و با جهان است.

واژه های کلیدی: یاددهی– یادگیری، معرفت‌شناسی، ساختدارسازی، ارزشیابی.

---

1 . عضوهیئت علمی دانشگاه تربیت معلم

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

مقدمه: مفروض اصلی مقاله که می‌توان آن را از ویژگی‌های مهم یاددهی یادگیری دانست، سوگیری به سمت استقلال فراگیر است که پایه فهم عمیق، پیشنیاز یادگیری عمر پیما و تولید علم است. با استقلال و عمل فکورانه در اندیشه‌ها و روابط، انتظار این است که با وام گیری از تعبیر برونر، علم زنده بتواند جای علم مرده بنشیند. یاددهی یادگیری می‌توان به انعطاف‌پذیری زمانی و مکانی در امر فنون ارزشیابی و آموزش، یادگیری، توجه به ویژگی‌های متفاوت شخصیتی افراد،گوش کردن فعال، ایجاد امکان کار در غیاب معلم و حل مسأله به طور مستقل اشاره کرد. که دریاددهی یادگیری انتظار این است که بخشی از ارزشیابی و بازخورد نسبت به آن به وسیله خود دانشجو–محقق صورت گیرد. همچنین مدیریت زمان، جریان عمل و نیز ساختدارسازی[1] معرفت و دانش به وسیله خود دانشجو مورد توجه بیشتری قرارگیرد. ساختدارسازی دانش دو پایه دارد: انفعالی نبودن دانشگر (در اینجا دانشجو و استاد) و جهت گیری دانشگر؛ ساختار هستی شناختی و یا ذات گرایانه دانش نیست، بلکه دانش در جهت تنظیم رابطه ها و حل مسئله است. هدف از یاد دهی یادگیری را می توان بدین سان تعریف کرد.

«پروژه کارعملی» و یاد دهی یادگیری فرایند حل مسئله برای ایجاد آمادگی و کسب مهارت و شایستگی های حرفه ای لازم برای قبول مسئولیت های شغلی علمی و عملی در فرآورده و خروجی این فرایند است. بنابراین یاددهی یادگیری را می توان پل دوطرفه نظر به عمل و توانایی ایجاد فهم مشترک و آمادگی برای یادگیری عمرپیما [2](مادام العمر) تلقی کرد که دانش روش کاری و دانش بیانی را پرورش می دهند. هرگاه فرایند اجرایی و منطقی دروس از مفاهیم اساسی، فعالیت ها وفرصت های هدفمند و نیز خود جوش وفراپوی[3] تا ارزشیابی و نظارت به دقت لازم اجرا نشود، دانش آموختگان به یادگیری واقعی و اثر بخش و مولد توفیق نمی یابند.

ضرورت

هر گونه کوشش در بازسازی و بهسازی کمی و کیفی این دروس درگرو شناخت مبانی نظری و تربیتی و نقد برنامه ریزی و طراحی کیفی یاددهی یادگیر ی در دوره ها و دروس ذیربط و رساله پایانی تحصیل است.

---

[1] –کش ی‌گوو چ‌أخ‌ئا ب‌مح‌و ی‌ ب‌إ ی‌ ف‌ی‌ه‌ح‌ سقچف‌ constructivism چ‌ئ‌ح‌ل‌ه‌ ف‌ۆ خ‌ل‌و ب‌م‌خ‌ سأ‌ئ‌ۆ* ب‌ـأ ب‌م‌خ‌ سأ‌ئ‌ۆ ب‌م‌خ‌ ه‌ ب‌إ سأ‌ئ‌ۆ ب‌م‌ح‌ش‌ئ‌إ ی‌ ه‌ئ‌ش‌أ‌ش‌ چ‌ئ‌ح‌ل‌ه‌ خ‌ـأ‌ه‌ ک‌و

[2] ف‌ی‌ه‌ح‌ چ‌ئ‌ح‌ل‌ه‌إ ک‌ش ی‌ک‌وو ب‌ـأ إ چ‌أ‌خ‌ئ‌ا ف‌ه‌ه‌ع ح‌ل‌یقأ

[3] چ‌ئ‌ح‌ل‌ه‌ ک‌ش ی‌ک‌وو ف‌ی‌ه‌ح‌ Emergent

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

هنوز نمی توان وضع تکلیف یاددهی یادگیری و ارزشیابی را قابل قبول دانست و می توان پرسید که آیا موجب وزمینه ساز فرآیند خودارزشیابی و ساختدارسازی، و حل مسئله می شود؟

رویکردهای متفاوت و سلیقه ای حل مسئله مزبور خود می تواند زمینه ابتکار و هنر معلمی در جریان یاددهی -یادگیری را موجب شود و آشنایی با منطق رویکردها به جای اکتفا به استاندارد واحد، تلاش های گوناگون مستمر را کارآمد سازد. برای نیل به این اهداف می توان از مبانی را که اساس خودارزشیابی و دیگر رویکردهای ارزشیابی توانمند ساز را تشکیل می دهند بهره جست. از عمده‌ترین رویکردها می‌توان به سه رویکرد زیر اشاره کرد: رو،رد اثبات گرا[1] (1900- 1950)، رویکرد تاویلی[2] تعبیری یا تفسیری[3]، و باورهای معرفت شناختی انتقادی[4]. رویکرد اثبات گرایی به فرض وجود قوانین کلی یادگیری، روش های جمعی و تأکید بر اصول کارایی در طراحی راهبردهای آموزشی تاکید دارد. رویکرد تاویلی ، تعبیری یا تفسیری و باورهای معرفت شناختی از قبیل ساختدارسازی، روشن ساختن زبان کاربردی در موقعیت های آموزشی با ابهام زدایی از اصطلاحات تخصصی، توجه به عوامل مهم (تاریخی، محیطی، وشخصی) در رمزگذاری و رمزگشایی می پردازد. ریشه های رویکرد دوم و سوم را نزد فلاسفه تحلیلی درانگلیس، سورن کر کیه گارد و زیگموند فروید در اتریش ، فردریک ویلهلم نیچه و یورگن کرشنشتاینر، سه نسل مکتب فرانکفورت ومارتین بوبر، پل تیلیش ،هایدگر وهابرماس در آلمان، ماریو مونتسوری در ایتالیا، جان دیوئی در آمریکا،گابریل مارسل وژان پل سارتر،آلبر کامو در فرانسه ، ژان پیاژه در سوئیس وویگوتسکی درروسیه، می توان یافت. امواج رویکرد سوم تحت تاثیر عواملی چون اگزیستانسیالیسم ونسل اول و دوم مکتب فرانکفورت جنبش های اصالت گرا ومنطقه گرا وسپس با این" رمانتیک های جدید": پل گودمن در 1962، جان هولت(1964)، ایوان ایلیچ(1971)، اورت رایمر(1971) و پائولو فریر(1972) و... به راه افتاد. هر یک ازاین صاحب نظران به زوایا ومحورها یی از تفکر، تربیت و انسان شناسی مدرن پرداخته بودند. رویکرد معرفت شناسی انتقادی باگسترش نظریه های هنجاری درمورد رسانه، فناوری در آموزش و مدارس ارزش های ایجاد فضاهای دموکراتیک و گفتگو محور ورهایی بخش (از 1970 تاکنون) تفکر خلاق وتوانایی نقد، دوری از شیئی شدگی، آموزش بانکی در محیط های آموزشی، کاربرد فناوری متفکرانه ،پذیرش وحتی ترغیب گوناگونی فرهنگی و همه سو نگری نهاد های حکومتی و نهادهای آموزشی اهتمام می ورزد. این مقاله گامی

---

[1] Positivism
[2] Hermeneutic
[3] Interpretive Approach
[4] Critical Theory

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

است در راه ارائه طرحی برای اجرای یاد دهی یادگیری عمیق .

چهارچوب نظری: رویکردها و دیدگاه های معرفت شناسی و تربیتی برای غنا بخشیدن به جنبه های مختلف نظام فکری و فرهنگی همچنین جریان عمل و نیز ساختدارسازی معرفت و دانش و فنون ارزشیابی به وسیله خود دانشجو – معلمان و مدرسان الهام بخش است در آموزش نیاز به فهم ادراک محیطی و پیوند متقابل عمل و نظر، و یادگیری عمرپیما(مادام العمر) تز های قابل توجهی اند. اهداف تفکر محور حل مسئله، خود سنجی و ساختدارسازی راه حل امید بخشی در زمینه مشکلات نهاد آموزش و پرورش و مسایل فرا نهادی جوامع می باشد. طبقه بندی سلز[1] الگویی از تناسب سه دوره تاریخی تعلیم وتربیت را با رویکرد معرفت شناختی و روانشناسی غالب در هر دوره نشان می‌دهد. به این ترتیب بررسی رویکردهای مرتبط برنامه یاددهی یادگیری،روان شناسی و تربیتی اهمیت دارد. چه ارتباطی بین توانایی فراشناخت یادگیرنده و آنچه یاد گرفته می‌شود وجود دارد؟ شخص چگونه می‌فهمد که چیزی را فهمیده است (رگازا[2]، 2005)؟ از دیدگاه این مقاله، "آنکس که بداند و بداند که بداند"، چگونه بداند که می داند؟ چگونه و از چه را هی استشعار می یابد و می فهمد که فهمیده است ؟ یادگیری خود را چگونه سنجیده، و آن را تصحیح و پربار می کند؟ و نیز اینکه: آیا دانش منحصرا عینی است یا ذهنی؟ حداکثر منزلت فاعلی۳ یادگیرندگان و سرانجام و از همه مهمتر "تحقق انسانی" آنان چگونه پدیدار می شود؟ انتظار این است که آشنایی با منطق رویکرد ها به جای اکتفا به استاندارد واحد، امکان یاددهی–یادگیری مستمر کار آمد، آموزش مولد ، خودارزشیابی و دیگر رویکرد های کیفی وتوانمندساز و کاربرد هوش های چند گانه را هم فراهم آورد.

گستره و ابعاد

بر اساس نحوه بهره‌گیری و کاربرد رویکردهای یاددهی –یادگیری و پروژه های تمرین و ارزشیابی در مؤسسات آموزشی، رویکرد فلسفی و روانشناسی مؤثر و دیدگاه‌های معرفت شناختی آنان، نظام آموزش را می توان در قالب سه رویکرد تقسیم کرد:

رویکرد اول (1900تا1950): تسلط رویکرد فلسفی اثبات گرایی و رویکرد روان شناسی رفتارگرایی[4]

---

[1] . Seels
[2] . Rogoza, Christina
[3-Self] as knower / I- ness
[4] . Behaviorism

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

(فردانش،1384). در نیمه اول قرن بیستم رویکرد معرفت شناسی اثبات گرایی تقریبا بر روند ایجاد و رشد رشته های علمی و روش های تدریس و ارزشیابی حکمفرما بود. این رویکرد با مفروض امکان عینیت گرایی و باقبول وجود برداشت های مختلف از آموزش در افراد هدف آموزش را دستیابی به برداشت مطلقا" "صحیح" یا همان برداشت معلم می دانست. این رویکرد بر وجود دانش مستقل از ذهن شاگرد تأکید می کرد و بر این اساس وظیفه آموزش را" انتقال" این دانش به ذهن شاگرد می دانست و ارزشیابی نیز بر اندازه گیری میزان دقت این کسب دانش مبتنی بود. رویکرد روان شناسی مؤثر در این رویکرد رویکرد رفتارگرایی بود.رویکرد دوم (1960 تا 1980): رویکرد کاربرد رسانه های همچون رادیو و تلویزیون و نیزتوجه به رایانه در امر آموزش و یادگیری (عطاران،1383)، دوره تسلط رویکرد فلسفی تفسیری و رویکرد روان شناسی شناخت گرا[1] (فردانش،1384).گسترش "شبکه گستره جهانی"[2] در سال های نخستین دوره تسلط، همزمان با رویکرد فلسفی انتقادی و رویکرد روان شناسی ساختدارسازی ا ست. رویکرد سوم یعنی رویکرد انتقادی برآن است که طرح تفکر انتقادی مستقل منجر به آزادی و رهایی افراد از عقاید نسنجیده و جزم اندیشانه و غلبه بر ستم دیدگی و ستم پیشگی می شود. هر چند وجود بحران در "عقل مطلق" مشهود است اما شرایط گفتگویی مشترک میان انسان ها بر اساس مشترکات استدلالی دور از ذهن و دور از عمل نیست. ادگار مورن تکیه و بهره مندی از"اندیشه پیچیدگی" را توصیه می کند که راه را بر اندیشه واقعی می گشاید(دورتیه، 1998، ترجمه کتبی و دیگران، 1382: 396). دوره متاخر فناوری، دوره فن‌آوری متفکرانه[3] می باشد که دارای خصوصیات زیر است :

- به رسمیت شناختن انواع دانش(ضمنی و پنهان) حاصل از منابع علمی سنتی و نیز دانش تجربه ؛
- ابتنا بر دانش نظری و دانش عملیاتی و مقدم دانستن دانش نظری بر عملی؛
- به کار گیری انواع دانش بر اساس ارزش شناسی معین.

متفکرانه بودن از تعمق درباره فنون آموزش وارزشیابی فناوری، دانش و ارزش ها و محصولات آن، طراحی ها و محتوا و مواد شروع می شود اما می تواند بسیار فراتر رود و به تعبیر ادگار مورن۴ تا به "آموزش

---

[1] . Cognitive Psychology
[2] . World Wide Web (www)
[3] . Reflective technology
[4]-Morin, Edgar

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

و پرورش سیاره ای" دست یابد که درآن ذهن باماجراجویی و حوادث زندگی روزمره و درک پیچیدگی ها و آشوبناکی "زیست کره" باید روبرو شود(در: مورن و دیگران، ترجمه یمنی دوزی سرخابی، 1387: 87) . انتقادها، توصیه ها و راهکارهای رویکرد انتقادی با رویکرد سوم هم گام و هم افق با گسترش وسیع ارتباط از طریقه شبکه جهانی "وب" بسیار بجا به نظر می رسد. این رویکرد می تواند افراد و جوامع را کاربرد شیداگونه و شتاب زده فناوری در زمینه تربیت هشیار سازد و اهداف و آرمان هایی انسانی را فرونگذارد. این اهداف و رویکرد انسانی توجه به این مهم است که ارتباطات باید برابرگرایانه،حد اکثر همدلی و بدور از هر گونه جهت دهی دستاموزگرانه و خالی از سوگیری مبتنی بر تحقیر ، فریب، زور و استثمار باشد ... تا بتوان به شیوه‌ای ایجابی و سازنده به دور از انضباط خشن و ترذیلی و فارغ از انطباق اقتباسی کورانه و خالی از خشونت و با پرهیز از عمل‌زدگی به توانایی «حل مسئله» دست یافت(ذکاوتی قراگزلو، 1383، صص185، 192و193).

مبنای معرفت شناختی و تربیتی رویکرد اول نظام آموزش

معرفت علمی به دور از ظنیات و حدسیات و سرشار از یقینیات و بدیهیات است و آرای مورد اختلاف متافیزیکی و تعلقات انفسی جایی در آن ندارندو علم نظامی است که بر واقعیات بنا شده است. (چالمرز ،1384 ،ترجمه زیباکلام). شناخت ماهیت واقعیت هر موضوعی تنها با مشاهده و آزمون در شرایط کاملا کنترل شده امکانپذیر است .ویژگی های عینی، استقرا و نتیجه گیری ها در مورد واقعیت بر پایه داده های تجربی است که می توان اندازه گیری کرد. تلاش برای" کشف" روابط پایدار و قوانین از طریق ترکیب مناسب استدلال و مشاهده در هر مورد و توضیح حوادث جزئی از طریق بردن آن در قالب قوانین کلی– افزار وار بودن دیدگاه های پژوهشگران به دلیل اعتقاد به علیتی افزار وار میان پدیده‌ها (گال، ترجمه نصر اصفهانی و دیگران،1384). این دیدگاه رفتار گرایان را به تصریح وپردازش پارادایم نظام آموزش برنامه ریزی شده مبتنی بر محرک–پاسخ ،تقویت شرطی سازی تشجیع کرد. باورهای ایدئولوژیک مانند تأکید بر اهمیت آموزش و پرورش در مسائل اجتماعی، وجود امکان شناخت مطلق و یقینی از طریق روش تجربی،توجه به جنبه ها و مراحل برنامه ریزی صنعتی،برنامه ریزی عقلانی، عینیت گرایی، تأکید بر آموزش و پرورش عمومی،تلاش برای تکوین قوانین عام، تأکید بر تسلط فرهنگ فناوری، تأکید بر تسلط فرهنگی غالب در رویکرد مدرنیسم(به ویژه موج اول آن) فرصت یافتند برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی دوران خود رویکرد اول نظام آموزش را پدید آورند.نتایج تربیتی این رویکرد، با دعاوی انسان شناختی اولیه متقارن و هماهنگ از کار درنیامدو انتقاد های فراوانی را برانگیخت.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

مبنای معرفت شناختی و تربیتی رویکرد دوم نظام آموزش

توجه به برخی ویژگی های مهم این رویکرد ، جنبه های معرفت شناختی و تربیتی این رویکرد را آشکار می سازد.

- در رویکرد تاویلی و تعبیری اعتقاد به اصالت انسان و ادراک و فهم غلبه دارد.
- بر تحلیل های کیفی و محور تحلیل های زبانی تأکید دارد.
- هدف علم را درک و فهم می داند نه تبیین گرچه تبیین نیز می تواند در فرآیند تفسیر مفید واقع شود.

هرچند رویکرد تعبیری رویکردی غالب در کاربرد فناوری درآموزش مطرح نبوده است اما در فنون ارزشیابی فکورانه واژه کلیدی قابل توجهی است. هرمنوتیک از حدود سال 1970 به بعد با عزم جدی تری وارد دنیای تعلیم و تربیت شد. به ویژه با توجه به تحقیقات تربیتی، خیزش روش های کیفی نه فقط قلمرو اهداف تحقیق را گسترش داد، بلکه همچنین زمینه تحقیقات برای آزمون مجدد اصول و اهداف تحقیق اجتماعی را نیز فراهم آورده است .

رویکرد تعبیری در زمینه مسائل تربیتی زمینه ای برای رشد روان شناسی شناخت گرا بود. آنچه از تجزیه و تحلیل ویژگی های رویکرد دوم نظام آموزش در بعد معرفت شناختی و مبانی معرفت شناختی رویکرد غالب طی سال های 1960 تا 1980 به دست می آید وجود هم خوانی ویک جریان تأثیر پذیری پارادایم وار می باشد. در این دوره این اعتقاد وجود داشت که روش هایی که برای آموزش استفاده می شود مانند تولید کالاهای مختلف باید مراحل برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی را به طور دقیق و منظم طی کنند و نظام آموزش نیز همان طور که قبلا اشاره شد یک نوع آموزش برنامه ریزی شده است که جریان ارتباطی مبتنی بر رسانه های فناورانه بین یاد دهنده و یادگیرنده برقرار است (فردانش ،1384). بایدگفت این رویکردی است که برای ترمیم عینیت‌انگاری (مبتنی بر حس) شناخت، شرایط صنعتی و منطق سخت افزار و رویکرد معرفت شناختی موج اول پوزیتویسم منطقی شکل گرفت. دیدگاه تاویلی هرمنوتیک با تکیه بر فهم در ادراک محیطی و با تمرکز عمیق برمفروضات و معانی موج آسای زندگی است، یک مربی هرمنوتیک- محور در پی تفسیر معنای اعمال تربیتی و قواعد مربوط به فهم ،عمل ،تجربه و مشارکت در اعمال تربیتی است .اعتنای همه جانبه مداوم به همدلی شرط دائم حصول معرفت قابل اعتماد وعمل کارآمد است.

مبنای معرفت شناختی و تربیتی رویکرد سوم نظام آموزش

از دید گاه ابزار این دوره استفاده از فن‌آوری‌های اطلاعات و ارتباطات پایه و اساس ارتباط دو سویه به

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

صورت همزمان و غیر همزمان می باشد. رویکرد سوم آموزش، خود ارزشیابی و ساختارسازی متأثر از رویکرد معرفت شناختی انتقادی می باشد. راگازا (2005) از تأثیر پذیری رویکرد روان شناسی ساختدار–ساز از دلالت های معرفت شناختی رویکرد انتقادی وتعامل با رویکرد سوم نظام آموزش سخن گفته است. نظریه انتقادی، فکر و تصور و استدلال محض را نمی پذیرد و به فرهنگ و تاریخ توجه دارد. نظریه انتقادی، بر جنبه های عملی بیش از جنبه های نظری ناب تأکید می کند.نظریه انتقادی ،علوم و از جمله علوم انسانی ،کارشناسان آموزش دیده علمی و انطباق با اصول عقلانی را تحلیل و نقد می کند. هدف اصلی نظریه انتقادی نقد موضوعاتی است که در فرهنگ بدیهی تلقی می شوند. نظریه انتقادی اغلب منتقد اصول عقلانی، اصول دیوان سالاری و سرمایه داری و به طور خلاصه "سیستم" است. نظریه های انتقادی به دنبال افشای تعارض ها و نابرابری های اجتماعی اند (Randall ،2005). این رویکرد در کنار رویکرد روان شناسی متأثر از ساختدار–سازی و با کمک ویژگی های مشترکی همچون تأکید بر تأثیر شرایط و پیشینه بر فهم و کسب معرفت، شاگرد محوری و نگاه به معلم به عنوان تسهیل کننده یادگیری، توجه به فن‌آوری به عنوان ابزاری رهایی بخش[1]. رویکرد های متاخر در پاسخ گویی به نیازهای آموزشی دوران خود زمینه ساز و تسهیل کننده رویکرد سوم نظام آموزش شد.

رویکردهای متاخر دارای ویژگی های مشترک به قرار زیر اند:

- شاگرد محوری و نگاه به معلم به عنوان تسهیل کننده یادگیری(درجریان یادگیری، شاگردان را باید تدریس کرد نه موضوعاتیاددهی یادگیریی را).
- تاکید بر پیش فهم ها در کسب معرفت و یادگیری
- تأکید بر برقراری دموکراسی
- توجه به آموزش درحکم ابزاری رهایی بخش
- تأکید بر تربیت شهروند فکور انتقادی

تناسب پارادایم وار پرمعناتری بین انتقادها، توصیه ها و راهکارهای رویکرد انتقادی با اکولوژی آموزش رویکرد سوم و گسترش وسیع ارتباط از طریقه شبکه جهانی وب برقرار است. بررسی وضع موجود

---

[1]. Emancipator

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

برنامهیاددهی یادگیری های «یاددهی یادگیری» با نام های «کار عملی فردی» و «کار عملی گروهی»، و سمینار نشان می دهد که معمولابرای تنظیم هر یک از آنها به ذکر اهداف کلی اکتفا می کنند.

در این معیارها، اهداف مرحله ای، سرفصل ها و عناوین جزیی و مرحله ای یاددهی یادگیری، چگونگی گذر از مراحل پیوسته، مفاهیم اساسی و کلیدی، نحوه نظارت و راهنمایی و ارزشیابی مسکوت می ماند. یکی از متغیرهای موثر در چگونگی اجرای یاددهی یادگیری درجه توانایی استادان راهنمای یاددهی یادگیری هاست که گروه های 15-1 نفری دانشجویان به آنان معرفی می شوند. استادان لزوماً تخصص ویژه در این مورد ندارند و شاید دارای تخصص در گرایش های مختلف علوم تربیتی، روانشناسی و علوم انسانی هستند. در این فضای متفاوت تخصصی، ضعف تشخیص مکاشفه ای[1] درکنار نبود روش آلگوریتمی و برنامه و دستورالعمل اجرایی تفکرانگیز برای یاددهی یادگیری نیز خود ممکن است از اثر بخشی مورد انتظاریاددهی یادگیری بکاهد.مبانی نظری عوامل و متغیرهای موثر بر چگونگی و نحوه حصول هدف های این دروس ظاهراً به حال خود رها شده است و کارایی آن به تابعی از متغیرهای متعدد و غیر قابل پیش بینی وابسته است. اما، نخستین گام ضروری است تا بتوان نظارت و راهنمایی فکورانه تری برآن اعمال کرد.

تدوین هدف های جزئی (مرحله ای) یاددهی یادگیری

در برنامه تفصیلی مصوب دوره کارشناسی رشته زیر پیش بینی شده است:

الف- دو هدف مشابه برای یاددهی یادگیریهای فردی و گروهی شامل:

1- اجرای عملی آموخته های دوره به صورت (فردی یا گروهی)

2- ایجاد مهارت های لازم برای شروع کار حرفه ای

ب- یک هدف برتر برای تکمیل و تکامل دو هدف پیشینیاددهی یادگیریگروهی شامل:

3- تقویت حس تعاون و همکاری در کارهای گروهی

در متن برنامه مصوب علاوه بر هدف های بالا و دو سطر توضیح هیچ گونه دستورالعمل یا راهنما ی هدف های اجرایی و مرحله ای دیگری که پشتیبان کیفیت اجرا باشد دیده نمی شود و در این زمینه استاد و دانشجو اختیار کامل داده شده است. اگر چه برنامه یاددهی یادگیری، دارای محاسن هم هست، اما نبود شیوه

1-Heuristic Approach

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

نامه و راهنمای کار به ویژه در شرایط فقر علمی و تخصصی و دوری از استاندارد منجر به بی برنامگی و کاهش آمادگی نظری و عملی شده که می تواند نمونه ای از اختلال در فرایند تصمیم گیری و عمل و اتلاف منابع به شمار آید. به این منظور، هدف های مرحله ای (عملکردی) قابل تحقق پیشنهاد می شود:

هدف های جزئی (مرحله ای) یاددهی یادگیری

برای تحقق و حصول اهداف کلی یاددهی یادگیریفردی و گروهی که به آنها اشاره گردید، نویسنده هدف های مرحله ای زیربیان می شود. دانشجویان در فرایند گذراندن به هدف های زیر دست می یابند:

1- آشنایی با مفاهیم و اصول نظری و هدف های یاددهی یادگیری(عملیاتی و تحقیقاتی)
2- کسب آمادگی برای تدوین و اجرای یک یاددهی یادگیری
3- آشنایی با محیط ها و فضاهای واقعی کار حرفه ای و تحقیقاتی
4- تدوین و طراحی یاددهی یادگیری فردی یا گروهی (نمونه)
5- اجرا و کنترل یاددهی یادگیری نمونه
6- کسب تجربه در هم اندیشی و همکاری و تبادل اندیشه با استادان، متخصصان، صاحبنظران و همکاران گروه در فضاهای علمی و عملی
7- تقویت هم–کوشی، حس تعاون و همکاری در گروه (به ویژهیاددهی یادگیریگروهی)
8- کسب توانایی در نقد و ارزشیابی یاددهی یادگیری نمونه اجرا شده
9- تهیه و تدوین گزارش های یاددهی یادگیری

دوره ها و مراحل اجرایی یاددهی یادگیری

فرایند کلی این برنامه یاددهی یادگیری دارای دوره های کلی و مراحل جزئی تری است که در طی زمان و در ارتباط با برنامه و وظایف هر یک از عوامل انسانی دست اندرکاریاددهی یادگیری چارچوبی ماتریسی را تشکیل می دهد. در این ماتریس ها دوره کلی و مرحله های زیرین آن وظایف و فعالیت ها در شرایط میدانی ویژه از نقطه ای ساده و نظری شروع شده و به طورپیوسته و تدریجی پیچیده تر و وسیع تر می شود و سیر تکاملی خود را طی می کند (مشفق آرانی، 1386).

دوره های کلی فرایند دروس عملی به شرح زیر طبقه بندی کرد:

1- دوره مقدماتی 2– دوره میانی 3 – دوره پایانی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

دوره مقدماتی: دوره مقدماتی که به دوره آموزش نظری و آماده سازی برای اجرای یاددهی یادگیریاختصاص دارد خود دارای چند مرحله جزئی تر است که بازشناسی هریک از آنها به اجرای صحیح برنامه کمک می کند.

مرحله اول- پذیرش ، آموزش و سنجش

مرحله دوم- آموزش نظری یاددهی یادگیری

مرحله سوم- طراحی و تدوین

مرحله چهارم- ارزشیابی و تاییدیاد دهی یادگیری

مرحله پنجم- تدارکات اجرایی

در دوره مقدماتی که مدت آن 5 هفته به طول می انجامد به هریک ازمراحل پنجگانه یک هفته یعنی فقط 6 ساعت به پروژه اختصاص داده شده است. یکی از نکات بسیار مهم و قابل توجه در هریاددهی یادگیری کنترل زمان است که باید طبق برنامه پیش بینی شده آن را پشت سر گذاشت. شیوه آموزش در این دوره که به طور کلی درمحل دانشکده اجرا می شود آموزش حضوری و کارگاهی است.

1-1- سنجش و آمادگی

در این مرحله استاد نسبت به طراحی و برنامه ریزی یاددهی یادگیری خود براساس توانمندی های ذهنی و عملی دانشجویان اقدام می کند که به نوبه خود نیازمند یک سنجش آغازین است. این سنجش می تواند از طریق اجرای یک تست آمادگی مبنی بر آموخته های پیشین دانشجویان به همراه تکمیل پرسشنامه ای درباره فعالیت های عملی و تحقیقی دانشجویان صورت گیرد. سپس استادیاددهی یادگیری برنامه ها، فعالیت ها و تکالیف ضروری را در طرح کلی و مرحله ای آن ترسیم می کند.

1-2- آموزش نظری مفاهیم واصول یاددهی یادگیری

این مرحله که به مدت 6 ساعت اجرا می شود به آموزش مفاهیم و اصول یاددهی یادگیری، اهداف، مراحل اجرایی، چگونگی ارزشیابی، نحوه انجام یاددهی یادگیری در میدان های عمل اختصاص دارد.

در این مرحله استاد درس علاوه بر تشریح مفاهیم علمی درس دانشجویان را در زمینه چگونگی دسترسی به منابع علمی، روش ارتباط دانشجویان با استاد درس به طرق مختلف حضوری و مجازی از طریق اینترنت، پست الکترونیکی و ... راهنمایی می کند. در این مرحله چگونگی تدوین یادددهی یادگیریهای مطالعاتی- تحقیقاتی و اجرایی نیز به شیوه کارگاهی آموزش داده می شود و بلافاصله یکی دو نمونه از طرح ویاددهی یادگیریهای قبلی مورد مطالعه، بررسی و نقد قرار می گیرد تا دانشجویان آمادگی نظری لازم را برای طراحی و تدوین یاددهی یادگیری انتخابی فردی یا گروهی خود بدست آورند و چگونگی تنظیم و برنامه

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

ریزی مراحل مختلف آنرا بیاموزند. با فرایندهای متعامل حضوری، بین فردی، گروهی و استاد و دانشجو بسیاری ازمشکلات احتمالی ذهنی و عملی آنان که معمولا در ابتدای هر فعالیت فکری وعملی ممکن است برای مبتدیان وجود داشته باشد، برطرف می شود و ورود به مرحله طراحی و تدوین یاددهی یادگیری را تسهیل می کند. به منظور گسترش دامنه ارتباطات اعم از حضوری و غیر حضوری لازم است برای آن دسته از دانشجویانی که احتمالا در زمینه استفاده از بهره برداری از پست الکترونیک و اینترنت مشکلاتی دارند آموزش های جانبی و جبرانی طراحی و برگزار شود.

3-1- مرحله طراحی و تدوین یاددهی یادگیری

1- دانشجویان نسبت به انتخاب موضوع مناسب یاددهی یادگیری مورد علاقه خود اقدام کرده و با راهنمایی و نظارت استاد درس به طراحی و تدوین یاددهی یادگیری خود براساس اصول و موازین نظری (پیش نیاز آن) می پردازند. درا ین مرحله میزان پویایی فرد و گروه شرط اساسی طراحی و تدوین منطقی، عملی و قابل اجراست. بنابراین استاد درس در برانگیختن علاقه و ایجاد جو تفاهم و جنبش و تپش فکری و تبادل نظر و فراهم کردن زمینه های مناسب ایجاد ابتکار و خلاقیت نقش بسزایی را ایفا می کند. از آنجا که دانشجویان در مرحله پیشین طرح ها ویاددهی یادگیریهایی را بررسی کرده اند، یادآوری به الگو برداری صحیح از کارهای خلاق و مبتکرانه نیز می تواند در بهره ورسازی محیط و شرایط مناسب تفکر کمک شایانی باشد. رعایت گام های فعالیت اساسی فرایند برنامه ریزی که در بخش اول به آن اشاره شده است، در تنظیم و ساماندهی یاددهی یاد گیری اثری مثبت دارد. شرایطی را می توان فراهم کرد تا با فضای ذهنی مناسب مشاوره و هم فکری با همکلاسان و نیز به ویژه با افراد متخصص در آن زمینه بهترین ضامن تنظیم و اجرای یاددهی یادگیری موفق پدیدار شود. ظاهرا در حال حاضر برنامه اجرایی منسجمی درباره اجرای درس علمی- عملی یاددهی یادگیری(فردی و گروهی) دربرنامه مصوب دانشگاه ها وجود ندارد و حصول هدف کلی این برنامه بیشتر با تاکید بر ذوق و سلیقه فردی استادان است. پس میزان موفقیت درس تابعی است از پشتوانه نظریه پردازانه، میزان تخصص، تجربه، ابتکار و هنر استاد درس. از سویی چون مقررات و دستورالعمل اجرایی خاصی نیز بین دانشگاه و سازمان های همکار تدوین نشده است، از وقت زنده استادان و دانشجویان و منابع دیگر استفاده کافی نمی شود.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

2- هدف کلی درس به اهداف اجرایی و عملکردی و آن هم در قلمروهای مختلف شناختی- عاطفی و حرکتی تبدیل شده است.

3- فرایندهای اجرایی درس به ترتیب منظم شده است. در این بخش استادان و دانشجویان با روندها و فرایندهای مختلف برنامه از ابتدا تا انتها آشنا می گردند و راهنمایی های مختلف را دریافت می دادند.

4- در بخش چهارم عوامل اجزایی و دست اندرکار طرح همراه با وظایف آنها نگاشته شده است.

این طرح به منظور پاسخگویی به بخشی از نیازهای یاددهی یادگیریو خلا موجود در برنامه تفصیلی و مشی اجرایی یاددهی یادگیریو سامان دهی آن تدوین شده است. با آن که تلاش های زیادی برای تدوین آن صورت گرفته است اما نیاز به باز خورد صاحبنظران وذی نفعان دارد.

تدوین طرح حاضر صرفا جنبه پیشنهادی وغیر قطعی دارد و پس از اعمال نظرها، پیشنهادهای تکمیلی و اصلاح طرح نوبت اجرای آزمایشی آن فرا می رسد. در این مرحله لازم است طرح حاضر را استادان مجرب و مسلط درس در چند کلاس و دانشکده به طور آزمایشی اجرا کنند تا تنگناها و نارسایی های واقعی و میزان فراوانی خطاها در بخش‌های مختلف آن آشکار گردد. تهیه و تکمیل پرسشنامه اعتبار سنجی از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارفرمایان و مسئولین درنهادهای آموزشی و صنعتی و کارگاهی نیز ضروری است. دقت نظر و جدیت کافی در اجرای آزمایشی آن باید همراه با نظارت و راهنمایی همراه باشد. بدیهی است داده های لازم باید تعبیر و تفسیر گردند و اعتباربخشی و اصلاحات اساسی و نهایی طرح انجام شود. در این اجرای آزمایش مسئله اساسی سنجش میزان و چگونگی حصول و تحقق هدف های از پیش تعیین شده است و یافتن راه کارهای اجرایی ساده تر، مفیدتر، کم هزینه و قابل قبول طرح از اهمیت ویژه ای برخوردار است. بنابراین لازم است که اجرای آزمایشی آن به عهده استادان مجرب و مستند به بخشنامه های اجرایی کار آموزی محول شود علاوه بر آن قبل از اجرای آزمایشی یعنی پس ازتعیین استادان درس ضرورت تشکیل یک کارگاه آموزشی و پژوهشی در حد 4 ساعت حتمی به نظر می رسد تا نخست هدف ها و خط مشی های اجرایی و چگونگی انجام امور به درستی توجیه شود.پیشنهاد می شود دانشکده ها و گروه های علمی متکفل یاددهی یادگیریبه ویژه گروه های علمی رشته های علوم تربیتی این طرح را به طور آزمایشی اجرا کنند و با اعمال نتایج بدست آمده از ارزشیابی آن، نسبت به چگونگی اجرا و یا تجدید نظرهای لازم تصمیم گیری کنند. هنوز نمی توان آن را جامع و کامل و باز که برآمده ازدیدگاه ساختدار- سازی باشد و موجب روان سازی فرآیند خودارزشیابی،آمادگی برای یادگیری عمر پیما و حل مسئله می شود، تلقی کرد.

بحث و نتیجه گیری

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

منظور از رویکردهای سه گانه، مرزبندی به معنای توهم تمایز کامل و خلوص آنها و همچنین تصور وجود تقارن ساده و همزمان بین رویکردهای معرفت شناختی از یک سو و تربیت از سوی دیگر نیست. معیار ترجیح یک رویکرد معرفت شناسی مولد، روان شناسی یادگیری و تربیتی و نیز فنون ارزشیابی کارآمد و پاسخگو به کار رفته در سیستم نظام آموزش آن دوره می باشد. معیار رویکرد مولد آن است که درجه زایندگی تفکر تربیتی و تفکر معرفت شناختی را به دست دهد. تقسیم بندی و مرز بندی تقریبی رویکردها بدین قرار است: از سال های(1900- 1950) با پارادایم‌های اثبات گرایی، رفتاری و فنون ارزشیابی ابزاری؛ دوره دوم (1960 -1980) دوره رویکردهای تاویلی، تفسیری، شناخت گرا و فنون ارزشیابی نظام ها؛ و دوره سوم (1980 بدینسو) دوره رویکردهای انتقادی، ساختدار- سازی و فنون ارزشیابی متفکرانه. آشنایی با منطق رویکرد ها پژوهشگر، معلم و مدرس، مدیران و ارزشیابان را از اکتفا به استاندارد واحد رهایی می بخشد و با برجسته سازی نقش فعال و تعیین کننده دانشجویان آموزش و تربیت را به طور مستمر غنا می بخشد و کار آمد می سازد. برای این اهداف می توان از مبانی رویکرد های آموزشی مولد ، خودارزشیابی و دیگر رویکرد های کیفی وتوانمندساز که هوش های چند گانه را هم مورد توجه قرار می دهد، بهره جست.

پیشنهاد های پژوهشی

- میزان بهره گیری کمی و کیفی دروس مختلف ازدرس پروژه یاد دهی یادگیریباتکیه بر علم تربیت وخروجی و پیامد
- بررسی دیدگاه ها، پیشنهاد ها و افکار متخصصان و آموزشگران کشور درباره یاددهی یاد گیری
- مقایسه بهره گیری یاددهی یادگیری نمونه های کشورهای درحال توسعه و پیشرفته
- بررسی امکانات ومحدودیت کاربرد یادهی یادگیری در مقاطع ورشته ها
- بررسی مبانی فلسفی یادگیری یاددهی
- بررسی زمینه های پیدایش و پیشرفت یاددهی یادگیریو ارائه راهکارهایی برای کاربرد عوامل مثبت آن علل برای ارتقای فرهنگ واندیشه
- بررسی میزان آشنایی و بهره گیری از فناوری های آموزشی بین فراگیران و کاربرد آن در یادهی یادگیری
- بررسی میزان رضایت ذی نفعان مختلف ،فراگیران و معلمان و یا استادان و محیط های شغلی، تخصصی وخانواده ها از وضعیت یاگیری یاددهی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

منابع فارسی

- پارسا، محمد(1377). **نظریه های آموزشی ویادگیری**،تهران: دانشگاه تربیت معلم
چالمرز، آلن ف. (ترجمه از .7th ed). **چیستی علم**، ترجمه سعید زیباکلام، تهران: سمت، 1384.
دورتیه، ژان فرانسوا(1998). **علوم انسانی-گستره شناخت ها**، ترجمه مرتضی کتبی، جلال الدین رفیع فر و ناصر فکوهی، تهران: نشر نی(1382).
- ذکاوتی قراگزلو،علی(1371). **مبانی و نظریه ها درآموزش وپرورش**، تهران: احیاءکتاب.
- ذکاوتی قراگزلو،علی(1383). " فرهنگ، آموزش و حل مسئله "، فصلنامه **پژوهش در مسایل تعلیم وتربیت**، تهران: انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، شماره 1و 2، دوره جدید، بهار و تابستان 83، شماره 19 و 20 پیاپی، صص 199-173.
- زیبا کلام، سعید(1384). **معرفت شناسی اجتماعی ،طرح و نقد مکتب ادینبور**، تهران: سمت.
- شارع پور ،احمد(1385). **جامعه شpناسی آموزش وپرورش**، تهران: سمت.
- عطاران ،محمد(1383). **فنآوری اطلاعات بستر اصلاحات در آموزش و پرورش** ، تهران، مؤسسه توسعه فناوری آموزشی مدارس هوشمند.
- فردانش، هاشم (1380). **مبانی نظری تکنولوژی آموزشی** ، تهران: سمت.
- کاردان، علیمحمد(1381). **سیر آرای تربیتی در غرب** ،تهران: سمت .
- گال،مردیت؛گال،جویس؛بورگ،والتر (ترجمه از .6th ed). **روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی**(جلد اول)، مترجمان احمد رضا نصر و دیگران، تهران: سمت، (1384).
- مشفق آرانی، بهمن، پروژۀ کار عملی ، (1386). تهران: دانشگاه شهید رجائی.
- مورن، ادگار؛ موتا، راول دومینگو؛ سیبورانا، روخر، اندیشه **پیچیده و روش یادگیری در عصر سیاره ای**، ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی، تهران: پژهشکده و مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقا ت و فن آوری، 1387.
- نلر، جی. اف. **آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش**، ترجمه فریدون بازرگان، تهران: سمت، (1380) .

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]

- یونسکو (1369). **تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش** ،ترجمه محمد علی امیری، تهران: انتشارات مدرسه .

منابع انگلیسی

Alexsandr,Victoria(2003). **Sociology of the arts**,London : Blackpublishing *University of Surrey - Guildford www2.surrey.ac.uk/sociology/people/victoria_alexander*)

Blacker, D. (1994)," **Philosophy of technology and education**: An invitation to inquiry", Philosophy of Education, Society Yearbook, 2006 from: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESyearbook/94_docs/BLACKER.HTM

Feenberg, A. (1991), **Critical theory of technology**, New York and Oxford: Oxford University Press.

Randall G. Nicholls &Vanessa Allen-Brown.(2005),"CRITICAL THEORY AND EDUCATIONAL TECHNOLOGY", University of Cincinaati.

Rogoza,Christina.(2005),**EpistemicMetacognition-ANecessary Competency for the Online Learner**,Nova Southeastern University. from: www.learndev.org/dl/ibstpiAECT2005-Rogoza.pdf

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-11-10]