

دکتر منیره رضایی^۱**ویژگی‌های فرایند یاددهی و یادگیری**

فعالیتی که در فرایند یاددهی و یادگیری صورت می‌گیرد باید واجد چه ویژگی‌هایی باشد که تدریس نامیده شود. یکی از ویژگی‌های برجسته چنین فعالیتی این است که دو فرد در آن درگیر هستند و درگیر شدن هر یک از آنها به شیوه خاصی است. در نگاه اولیه به ماهیت این درگیری، در یک‌سو فردی قرار دارد که می‌داند، می‌فهمد یا قادر است کاری را انجام دهد و سعی می‌کند آنچه را می‌داند یا می‌تواند انجام دهد، با فرد دیگر در میان گذارد؛ یعنی، فردی که واجد آن دانش یا مهارت است قصد دارد آن را به شخص دیگر منتقل کند اما پرسش این است که آیا فرد دیگر می‌خواهد یا تلاش می‌کند که آن دانش یا مهارت را کسب کند. به هر حال انتقال چیزی از فرد اول به دومی موقعیتی برای درگیری آنها فراهم می‌سازد. لازم به ذکر است که از هر چیزی از دانش، شناخت، و مهارت‌ها تا عقاید، عواطف، و خصیصه‌های شخصیتی می‌تواند از اولی به دومی منتقل شود که می‌توان همه این‌ها را تحت عنوان کلی محتوا برشمرد.

ویژگی دیگر این ارتباط، عدم تعادلی است که بین فرد دارنده دانش و مهارت و فرد گیرنده دانش و مهارت در ارتباط با محتوا وجود دارد. این رابطه با فرد دومی که فاقد محتوا است؛ آغاز می‌شود و با خود او در حالی که دارای محتوا شده است؛ پایان می‌پذیرد. موضوعی که در این ارتباط قابل تأمل است آن است آیا دریافت کننده یا یادگیرنده باید بخواهد یا قصد کند که محتوا را کسب کند قبل از آن که آموزشی صورت گیرد. آیا یادگیرنده باید به واقع در صدد باشد که محتوا را کسب کند. ممکن است برخی استدلال کنند که برای این که در نهایت اولی تدریس کند می‌بایست گیرنده یا دومی آنچه را اولی تدریس می‌کند کسب کند؛ یعنی بدون یادگیری تدریسی نمی‌تواند وجود داشته باشد.

دیدگاه‌ها پیرامون رابطه میان تدریس و یادگیری

تأثیر اعمال آموزشی معلم^۲ روی یادگیری دانش‌آموزان توجه قابل ملاحظه‌ای را موجب شده است. پیوند این دو پدیده در هر رابطه یاددهی و یادگیری پیوندی پیچیده است و به همین دلیل رابطه بین تدریس و یادگیری از سوی نظریه استاندارد راجع به یاددهی و یادگیری^۳ به‌عنوان رابطه‌ای ساخته و پرداخته تلقی نمی‌شود (مک‌دانل، ۲۰۰۹). همان‌طور که ممکن است بلافاصله به نظر برسد پیوند تنگاتنگی بین تدریس و یادگیری وجود دارد لیکن این پیوند از نوعی نیست که از این ادعا پشتیبانی کند که تدریس نمی‌تواند بدون یادگیری وجود داشته باشد. ماخر (۱۹۸۶) با نفی رابطه ضروری بین تدریس و یادگیری، خلط منطقی میان مفهوم تدریس به معنای عام آن و تدریس موفق یا تدریس اثربخش را عامل آن برمی‌شمارد. این پرسش که تدریس چیست به شرایط کلی تدریس برمی‌گردد و این که یاددهنده در وظیفه تدریس موفق است یا ناموفق از راه شرح و بسط روی شرایط تدریس تعیین می‌شود. بنابراین بر خلاف ادعای

۱. استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

2. Teachers, instructional practices

3. Standard thesis, on Teaching and learning

پیشین، ضرورتی وجود ندارد که یادگیری تحقق یابد تا بتوان گفت که تدریسی وجود داشته همچنان که لازم نیست پیروزی حاصل شود تا بتوان گفت که مسابقه‌ای برگزار شده یا چیزی یافت شود تا بتوان گفت که جستجویی صورت گرفته است (نودینگز، ۱۹۹۸). یعنی «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 قلمداد کرد» (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). یا به عبارت دیگر مسابقه‌ای می‌تواند برگزار شود بدون این‌که پیروزی داشته باشد یا جستجویی بی آن‌که یافتنی در پی داشته باشد.

ماخر (۱۹۸۶) با اشاره به دو مفهوم وابستگی هستی‌شناختی^۱ و رابطه علی^۲ توضیح می‌دهد که در وابستگی هستی‌شناختی، رابطه‌ای ضروری بین تدریس و یادگیری وجود ندارد لیکن در وابستگی علی وجود این رابطه ضروری است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود پیوند بین دو مفهوم تدریس و یادگیری آنقدر تنگاتنگ است که در این پیوند، به سادگی می‌توان رابطه هستی‌شناختی را با رابطه علی اشتباه گرفت. اگر چه تا تدریسی صورت نگیرد از یادگیری خبری نیست لیکن انجام تدریس ضرورتاً به تحقق یادگیری منجر نمی‌شود. به عبارت دیگر به تجربه ثابت شده است که گاهی اوقات معلم مطلب را ارائه می‌کند اما شاگرد به نتایج یادگیری مورد انتظار دست نمی‌یابد چرا که «در تحقق یادگیری، عوامل و شرایط متعددی ایفای نقش می‌کنند که تحت کنترل معلم یا عامل و کارگزار یاددهی قرار ندارند» (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). یا چنانکه بیازیت و گری (۲۰۰۴) اظهار می‌دارند عدم امکان حذف همه عوامل درونی و بیرونی، اجازه نمی‌دهد که تأثیر عمل تدریس معلم روی یادگیری دانش‌آموزان در مفهومی از روابط علی و معلولی توضیح داده شده و تبیین شود. از جمله این عوامل، می‌توان به قصد، عزم، اراده و تمایل یادگیرنده برای یادگیری اشاره کرد. تا یادگیرنده عزم و اراده لازم برای آنچه مخر (۱۹۸۶) «شاگردی کردن»^۳ تعبیر می‌کند را در خود به وجود نیآورد تلاش‌های معلم مثمر‌تر نخواهد بود. البته لزوم قصد و اراده و تمایل یادگیرنده برای یادگیری نفی این نیست که وظیفه معلم پشتیبانی تمایل یادگیرنده برای شاگردی کردن و افزایش ظرفیت او برای این کار است. با همین ملاحظه، پائول هرست^۴ یکی دیگر از طرفداران این دیدگاه، معلمی کردن را مستلزم دل‌مشغولی جدی نسبت به یادگیری می‌داند و اظهار می‌دارد که معلم علاوه بر قصد و اراده تدریس بایستی از دانش روانشناسی و روش‌هایی که به شناخت بهتر او از یادگیرنده کمک می‌کند نیز برخوردار بوده و همچنین از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان آگاهی داشته باشد. هرست ضمن تأکید بر این‌که قطعاً تدریس متوقف بر یادگیری یا متضمن آن نیست اما تصریح می‌کند «زآنجا که ضرورتاً معطوف به‌قصد و اراده آموختن چیزی به دیگران است چنانچه فعالیت‌های فرد هرگز نتواند نتایج قصد شده یادگیری را برای مخاطبان به دنبال داشته باشد توصیف این فعالیت‌ها به‌عنوان تدریس، بسیار غریب و غیر معقول به نظر می‌رسد» (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۹)

در مقابل، دیویی از جمله کسانی است که رابطه بین تدریس و یادگیری را به‌صورت لازم و ملزومی تبیین کرده و با استفاده از تمثیل فروش، رابطه میان یاددهی و یادگیری را از جنس رابطه میان خرید و فروش توصیف می‌نماید. «همان‌گونه که تا خریدی اتفاق نیفتد در حقیقت فروشی صورت نگرفته است تا زمانی که یادگیری محقق نشده باشد نمی‌توان گفت یاددهی یا تدریس اتفاق افتاده است» (دیویی ۱۹۱۰، همان). در این دیدگاه علاوه بر این‌که تدریس کوششی آگاهانه است که به‌قصد انتقال محتوا به یادگیرنده صورت می‌گیرد، باید لزوماً به دستاورد یا موفقیتی که همان یادگیری است؛ منتهی شود در غیر این صورت تدریس اتفاق نیفتاده است. به عبارت دیگر، تدریس نه‌فقط انجام یک وظیفه بلکه معطوف به هدف و منوط به موفقیت است. در این معنا «تدریس با اثرات و نتایج شناخته می‌شود. این اثرات

1. *Ontological dependence*
2. *Causal relation*
3. *Studenting*
4. *Paul Hirst*

و نتایج، همان یادگیری هستند» (آیزنر، ۱۹۹۴) دیویی در ادامه به نقش یادگیرندگان توجه و اشاره کرده و می‌گوید «معلم یک راهنما و راهبر است. او هدایت قایق را به عهده دارد اما آن انرژی که قایق را به جلو می‌راند باید از جانب کسانی تأمین شود که به یادگیری مشغولند» (همان). بنابراین در این دیدگاه هم انرژی به جلو راندن قایق باید از سوی یادگیرندگان تأمین شود و قصد و اراده معلم برای یاددهی، به تنهایی تحقق آن را تضمین نمی‌کند. شاید بتوان اف، نلر را هم در این دسته طبقه‌بندی کرد چراکه او معتقد است تعلیم مشتمل بر سه متغیر است: ۱) رفتار معلم که متغیر مستقل است ۲) رفتار دانش‌آموز که متغیر وابسته است ۳) امور مختلف مفروض نظیر خاطرات، معتقدات، نیازها و استنتاج‌ها که متغیرهای دخیل هستند. به نظر او «اگر مقصود از تدریس طریق خاص آشنا کردن دیگران با مطالب باشد، در این حال تدریس را می‌توان نظام اعمالی دانست که از جهت شکل و محتوا متنوع‌اند ولی در جهت یادگیری هدایت می‌شوند. در این اعمال و نیز در تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان است که یادگیری صورت می‌پذیرد» (بازرگان، ۱۳۷۷). اگرچه به کاربردن تعبیر متغیر مستقل و متغیر وابسته در ابتدا نوعی رابطه لازم و ملزومی صرف را به ذهن متبادر می‌کند لیکن توجه به رابطه تعاملی میان معلم و دانش‌آموز در فرایند یاددهی و یادگیری به‌نوعی تأییدی بر نکته مورد اشاره دیویی در خصوص انرژی یادگیرندگان است.

تقریب دیدگاه‌ها

آنچه عملاً در این رابطه تعاملی و در جریان تدریس رخ می‌دهد نشانگر آن است که همه متغیرها اعم از اعمال معلم، اعمال دانش‌آموز، و امور مفروض مشتمل بر آنچه در بالا به آنها اشاره شد به شکل‌های متعددی به هم مربوطند. به دنبال کارهای معلم حالاتی در دانش‌آموز پدید می‌آید که او را وادار به برخی رفتارها می‌کند. اگرچه معلم نمی‌تواند این حالات را مشاهده کند و قادر نیست شخصاً گواه علایق، نیازها، انگیزه‌ها و نظایر آنها باشد اما می‌تواند این امور را از رفتار آشکار دانش‌آموز نتیجه‌گیری کند و غالباً نیز چنین می‌کند. از طرف دیگر، اعمال دانش‌آموز نیز منتهی به حالات مختلفی در معلم می‌شود که آن حالات، بروز اعمالی را از سوی معلم سبب می‌شود. «فرایند تدریس به این شیوه ادامه می‌یابد تا جایی که معلم نتیجه می‌گیرد که یا دانش‌آموز آنچه را معلم قصد یاد دادنش را داشته یاد گرفته است یا آن‌که اکنون از تدریس به وی هیچ طرفی بسته نمی‌شود» (همان).

به این ترتیب همان‌طور که ملاحظه می‌شود نظرات و دیدگاه‌ها در خصوص نسبت آموزش و یادگیری روی طیفی قرار می‌گیرد که به لحاظ میزان توجه به مسئولیت یاددهنده یا یادگیرنده در فرایند تدریس متفاوت هستند. در دیدگاهی که به رابطه ضروری بین آموزش و یادگیری قائل نیست مسئولیت اصلی متوجه یادگیرنده است در حالی که در دیدگاه دیگر که آموزش و یادگیری را لازم و ملزوم یکدیگر می‌داند، مسئولیت اصلی متوجه یاددهنده و معلم است. البته تفاوت بین این دیدگاه‌ها به حدی نیست که کاملاً آنها را از هم متمایز سازد. از یک سو، هرست با وجود عدم اعتقاد به رابطه ضروری بین تدریس و یادگیری، بر لزوم مجهز شدن معلم به دانش روانشناسی و آگاهی‌های لازم برای تدریس اشاره می‌کند و توصیف فعالیت‌های ناکام در نیل به نتایج قصد شده یادگیری را به‌عنوان تدریس، غیرمعقول قلمداد می‌کند، از طرف دیگر، بروس جویس، مارشا ویل، و بورلی شاورز^۱ - به‌عنوان حامیان دیدگاه دیویی در مورد رابطه لازم و ملزومی میان یاددهی و یادگیری - در کتاب الگوهای تدریس^۲ اعلام می‌دارند که در واقع الگوهای تدریس الگوهای یادگیری هستند. ما با استفاده از الگوها در حالی که به شاگردان در کسب اطلاعات، نظرات، مهارت‌ها، راه‌های تفکر، و ابزار ابراز نظر خود کمک می‌کنیم، نحوه یادگیری را نیز به آنان می‌آموزیم (جویس و همکاران، ۱۳۸۴).

1. Bruce Joyce, Marsha Weil & Beverly Showers
2. Models Of Teaching, 4rd ED

در این ارتباط، مهرمحمدی (۱۳۹۲) با حمایت از نظریه‌ای که به این مسئله به صورت صفر و یکی یا سیاه و سفید نمی‌نگرد و با تبیین نگاه خاکستری به موضوع نسبت میان تدریس و یادگیری و رفع دوگانگی میان مواضع تکلیفی و دستاوردی، ویراست تازه‌ای از تلفیق و ترکیب دو دیدگاه تکلیفی و دستاوردی ارائه می‌کند. وی در همین راستا به اثری که فنسترمایر با همکاری ریچاردسون (۲۰۰۱) نگاشته است اشاره می‌نماید. در این اثر، مایر متأخر به صراحت بیان می‌دارد که اگر چه ارزیابی عملکرد معلم نباید وابسته به یادگیری دانش‌آموزان باشد اما ضرورتاً باید حساس نسبت به یادگیرنده^۱ باشد. مایر و ریچاردسون در این مقاله تأکید می‌کنند برای این که این حساسیت به شکل حقیقی بروز و ظهور یابد معلم باید سه نوع کفایت منطقی، روانشناختی، و اخلاقی را در بالاترین حد از خود نشان دهد. (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۲)

بنابراین علیرغم تفاوت دیدگاه‌ها، نتیجه‌ای که نهایتاً از تدریس یا آموزش مورد انتظار می‌باشد، یادگیری یا به عبارت بهتر تمهید مقدمات و تسهیل شرایط به منظور تحقق یادگیری است. مؤید این ادعا تعریف گیج (۱۳۷۴) از تدریس است که آن را فعالیتی تعریف می‌کند که از جانب یک فرد به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می‌پذیرد. همان‌طور که جوینس و همکاران نیز تأکید و نتیجه‌گیری می‌کنند در واقع استعداد افزوده شاگردان برای یادگیری آسان‌تر و مؤثرتر آینده می‌تواند مهمترین نتیجه درازمدت آموزش به علت دانش و مهارتی که کسب می‌کنند و به علت چیرگی آنان بر فرایندهای یادگیری باشد. اگر چه آن‌گونه که در سخن نلر ملاحظه شد این امکان وجود دارد که زمانی معلم به این نتیجه برسد که اکنون از تدریس طرفی نمی‌بندد اما در مجموع و در درازمدت بدان سان که جوینس و همکاران اذعان می‌دارند نحوه تدریس تأثیر بسزایی بر توانایی شاگردان در آموزش به خود دارد. آنها با اشاره به این که همه الگوهای تدریس مورد بحث آنها می‌توانند بر توان دانش‌آموزان در حصول به هدف‌های معین و متفاوت یادگیری بیفزایند تأکید می‌کنند که در واقع افزایش توانایی یادگیری یکی از مقاصد اساسی این الگوها محسوب می‌شود (همان).

در جریان آموزش، معلمان به فراگیران خود در کسب تجارب لازم و تسلط در مهارت یا فراگیری حیطه‌ای از معرفت کمک می‌کنند. بنابراین «هم برنامه درسی و هم فرایند تدریس - یادگیری باید به روشن‌ترین وجه در خدمت رشد قابلیت‌های شناختی قرار گیرند و از طریق پیش‌بینی فعالیت‌ها و تجارب یادگیری که قابلیت‌های بالفعل دانش‌آموزان برای انجام دادن موفقیت‌آمیز آنان کافی نیست زمینه تغییر و انطباق مستمر ساختار شناختی را فراهم آورند» (رضایی، ۱۳۸۷). البته مطلوب آن است که زمینه و شرایط به‌گونه‌ای آماده شود که امکان تحقق یادگیری با کیفیت را فراهم سازد. «لازمه یادگیری کیفی سرمایه‌گذاری بیشتر بر روی خود دانش‌آموز به جای سرمایه‌گذاری بر روی تدریس به اوست. دانش‌آموز باید در یادگیری خودکار باشد و وظیفه ما آموختن نحوه یادگیری به اوست» (خرازی، ۱۳۸۵). حتی جوینس و همکاران (۱۳۸۴) نقش عمده تدریس را پدیدآوردن یادگیرندگان قدرتمند قلمداد می‌کنند. به نظر آن‌ها فراگیران موفق اطلاعات، نظرات، و درایت را از معلمان خود می‌گیرند و منابع یادگیری را به‌طور مؤثر به کار می‌برند.

نتیجه‌گیری

تدریس هسته مرکزی آموزش و پرورش و تلاشی برای تحقق یادگیری است. تدریس یکی از معدود حرفه‌هایی است که هدف آن مستقل کردن مشتری طرف مقابل است (جارویس^۲، ۱۳۷۸) همان‌گونه که مایر (۱۹۸۶) هم تأیید می‌کند دامنه‌ای از فعالیت‌های مرتبط با شاگردی کردن وجود دارند که فعالیت‌های تدریس را تکمیل می‌کنند و وظیفه اصلی تدریس عبارت است از قادر ساختن دانش‌آموز برای انجام وظایف یادگیری، و آموختن به دانش‌آموز که چگونه یاد بگیرد. بنابراین فرایند یاددهی و یادگیری باید به گونه‌ای جریان یابد که به جای تربیت یادگیرندگان از طریق اتکالی بر دیگران،

1. *Learner Sensative*
2. *Jarvis*

یادگیرندگانی را تربیت کند که مهارت در یادگیری را کسب کنند و یاد بگیرند که چگونه باید یاد بگیرند. دانش‌آموزان با افزایش اندوخته راهبردهای یادگیری خود تغییر می‌کنند و می‌توانند انواع بیشتر یادگیری را مؤثرتر و خوب‌تر به انجام برسانند. به این ترتیب دانش‌آموز از طریق تجربه شخصی خود رشد می‌کند به‌جای آنکه در رشد خود متکی بر دیگران باشد. وظیفه معلم نیز صرفاً فراهم کردن شرایط و تسهیل یادگیری دانش‌آموز است.

منابع

جویس، بروس. ویل، مارشا. کالهن، امیلی (۱۳۸۴) الگوهای تدریس، ترجمه محمدرضا بهرنگی، ویرایش هفتم، نشر کمال تربیت.

خرازی، کمال (۱۳۸۵) یادگیری در رویکرد شناختی، تازه‌های علوم شناختی، سال ۸ شماره ۴، صص ۸۹-۸۶
رضایی، هاشم. پاک‌سرشت، محمدجعفر. صفایی‌مقدم، مسعود (۱۳۸۷) دیدگاه‌های معرفت‌شناسی نسبت به راهبردهای

یادگیری در نظام آموزش باز و از راه دور، دانشور رفتار، سال پانزدهم شماره ۳۰، صص ۴۴-۲۹

گیج، ان ال (۱۳۷۴) مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه محمود مهرمحمدی، انتشارات مدرسه

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲) جستارهای نظرورزانة در تعلیم و تربیت، انتشارات دانشگاه تربیت مدرس

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹) بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم، انتشارات مدرسه

Bayazit, Ibrahim. Gray, Eddie(2004) Understanding Inverse Functions: The Relationship Between Teaching Practice And Student Learning, Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education

Eisner, Elliot W(1994) The Educational Imagination, 3ed, MACMILLAN COLLEGE PUBLISHING COMPANY

Fenstermacher, G.D(1986) Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. Handbook of Research on Teaching, 3rd edition, AERA Publication

McDonnell, Cyril(2009) The Causal Link Between Teaching And Learning: Some Metaphysical, Ethical And Political Considerations, Yearbook of Irish Philosophical Society

Noddings, N(1998) Philosophy of Education, Westview Press, p46