



# بررسی امکان نزدیک سازی یافته‌های مکاتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری و آثار آن بر تعلیم و تربیت

نویسندگان : معصومه صمدی

محمد مزیدی

جست و جو و آماده سازی:

مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان





مؤلفه‌های یاددهی - یادگیری یکی از مؤلفه‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت است. عناصر اساسی این مؤلفه عبارت از معلم و فراگیر است. مطالعه متون مربوط به این مؤلفه نشان می‌دهد که همواره سؤالات اساسی در این زمینه در درجه اول از سوی فلاسفه مطرح شده است. علی‌رغم مطالعه‌های نظری و کاربردی در حوزه فرایند یاددهی - یادگیری، هنوز هم یکی از مشکلات اساسی نظام‌های آموزشی معطوف به نقش معلم و فراگیر در این فرایند است. چرایی وجود چنین مشکلی، وجه مسئله خیز مقاله حاضر است. مکاتب فلسفی بزرگ که از قرن بیستم به بعد در این حوزه جهت‌گیری‌های نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار داده‌اند عبارت‌اند از: تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی. علی‌رغم این که هر یک از دو رویکرد مذکور واجد دلالت‌های تربیتی هستند، به نظر می‌رسد که نظام‌های آموزشی به‌منظور کاستن از مشکلات خود در این زمینه به توجه همزمان به هر دو رویکرد نیازمندند.

امروزه یکی از اهداف نظام‌های آموزشی مختلف، گام برداشتن در مسیر توسعه پایدار (۱) است. راه دستیابی نظام‌های آموزشی به اهداف مذکور، افزایش کارآمدی و کفایت نظام آموزش و پرورش است. از عناصر اصلی کفایت و کارآمدی نظام‌های آموزشی، توانمند کردن معلمان و یاری دادن فراگیران به منظور چگونگی برخورد با مسائل مختلف علمی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، اخلاقی و بازنگری در مؤلفه‌های نظام آموزشی است.

سؤالی که در این جا مطرح می‌شود این است که در درجه اول بازنگری کدام یک از مؤلفه‌های نظام آموزشی به منظور ایجاد کارآمدی نظام آموزشی ضروری است؟

نولا (۱۹۹۸)، مؤلفه یاددهی - یادگیری (را یکی از مؤلفه‌های مهم نظام آموزشی می‌داند. با پذیرفتن این اصل، می‌توان گفت که هرگونه اصلاح یا بازنگری در نظام آموزش و پرورش، در درجه اول، باید به مؤلفه یاددهی - یادگیری و عناصر اصلی آن یعنی معلم و فراگیر معطوف شود؛ زیرا این عناصر، به‌ویژه معلم، نقش اساسی و مستقیمی در تجربه یادگیری فراگیران ایفا می‌کند؛ به عبارت دیگر بخش اعظم تأثیرگذاری نظام آموزش و پرورش بر فراگیران را به جای آن که در برنامه، سیاست‌ها و خط مشی‌های مصوب جست و جو کنیم؛ باید در محیط‌های یاددهی - یادگیری بیابیم (مهرمحمدی، ۱۳۷۹ ب).

سؤالات اساسی، در زمینه فرایند یاددهی - یادگیری، در طول تاریخ همواره از طرف فلاسفه و به‌تبع آنان از سوی روانشناسان مطرح شده است. دو مکتب فلسفی بزرگ که در قرن بیستم دنبال نظام‌های آموزشی را در حوزه فرایند یاددهی - یادگیری بزرگ تحت تأثیر قرار داده‌اند عبارتند از: مکاتب فلسفی تجربه‌گرایی منطقی عمل‌گرایی به لحاظ فلسفی، چگونگی نگرستن به فرایند یاددهی - یادگیری تحت تأثیر چگونگی نگرستن به منبع شناخت و دانش (معرفت‌شناسی است (واکسمن) و والبرگ (۱۹۹۹) از این رو، به منظور درک نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری در ۲ مکتب فلسفی تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی آگاهی از مبانی معرفت‌شناسی این دو مکتب ضروری است. خاستگاه این مقاله پس از آگاهی از نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری مکاتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی، باتوجه به مبانی معرفت‌شناختی این مکاتب، نقد و بررسی آن‌ها، بررسی امکان نزدیک‌سازی نقش معلم و فراگیر در دو مکتب مورد نظر و نکات تربیتی حاصل از آن است.

مؤلفه یاددهی - یادگیری یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام آموزشی است (فنستر ماخر<sup>۴</sup> ۱۹۸۶ و دیوئی، ۱۹۱۰). مؤلفه یاددهی - یادگیری از جمله مؤلفه‌هایی است که در طول تاریخ مورد توجه فلاسفه بوده است.

عناصر اساسی این مؤلفه معلم و فراگیر است. علت تأکید بر نقش معلم و فراگیر، به ویژه معلم، در فرایند یاددهی - یادگیری این است که تأثیرگذاری سایر عوامل آموزشی از جمله اهداف آموزشی، برنامه‌های درسی، محتوای کتاب‌های درسی و روش‌های آموزشی، از طریق معلم به سمت فراگیر صورت می‌گیرد. به همین دلیل، نظام آموزش و پرورش نخست باید هرگونه اصلاح و بازنگری در نظام آموزشی را به فرایند یاددهی - یادگیری و نقش معلم و فراگیر به ویژه معلم معطوف دارد.

مکتب تجربه‌گرایی منطقی از شاخه‌های مکتب تجربه‌گرایی است. مکتب تجربه‌گرایی منطقی اساساً در پی نشان دادن این نکته است که علم به ویژه علوم مادی به طور منطقی و پیش رونده، دانش اطمینان‌بخشی درباره جهان به دست می‌دهد. در مکتب تجربه‌گرایی منطقی؛ نقش معلم در فرایند یاددهی - یادگیری، تدریس با استفاده از روش‌های مرسوم مثل سخنرانی، توضیح و... (نولا، ۱۹۹۸)، نقش یادگیری، یا ایجاد ارتباط میان محرک و پاسخ است. به اعتقاد تجربه‌گرایان هریک از این نقش‌ها از قوانین خاص خود که براساس روش مشاهده و آزمایش به دست آمده است پیروی می‌کند (گانیه، ۱۹۸۵).

مکتب مؤثر دیگر، در زمینه فرایند یاددهی - یادگیری مکتب فلسفی، عمل‌گرایی است. ریشه‌های این مکتب فلسفی به پرتوگوراس، سوفی است معروف یونانی که انسان را مقیاس همه چیز می‌دانست، فرانسیس بیکن و مربیانی چون کمینیوس، پستالوزی و فروبل که تجربه را مبنای روش کار خود قرار داده بودند باز می‌گردد. در مکتب عمل‌گرایی در فرایند یاددهی - یادگیری نقش معلم و فراگیر تحقیق است (دیویی، ۱۹۱۰، ۱۹۲۹). در این مکتب، بدون هیچ‌گونه قانون خاصی، نقش‌های معلم و فراگیر درهم تنیده‌اند آیزنر ۱۹۹۴.

در مورد هریک از این دورویکرد، حاکی از آن است که هریک از زاویه خاصی به نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری پرداخته است؛ به عبارت دیگر، نگاه هریک از این دو رویکرد به معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری نگاهی بخشی است؛ به طوری که در مورد هریک از این رویکردها نقاط قوت و ضعفی می‌توان یافت. به‌منظور کاستن از نقاط ضعف هریک از این دیدگاه‌ها و تقویت نقاط قوت آن‌ها باید به نزدیک‌سازی آن رویکردها پرداخت.

سؤالی که در این‌جا مطرح می‌شود، این است که آیا امکان نزدیک‌سازی یافته‌های پژوهشی دو رویکرد مکاتب فلسفی تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری وجود دارد؟ اگر پاسخ مثبت باشد دلالت‌های تربیتی این نزدیک‌سازی برای معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری چیست؟





براین اساس، هدف از این پژوهش عبارت است از: (۱) بررسی امکان نزدیک‌سازی یافته‌های پژوهشی دو مکتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - (یادگیری، ۲) بررسی دلالت‌های تربیتی حاصل از امکان نزدیک‌سازی این دو رویکرد برای نظام آموزشی .

### سؤال‌های پژوهش

۱. آیا امکان نزدیک‌سازی یافته‌های پژوهشی مکتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم وجود دارد؟

۲. آیا امکان نزدیک‌سازی یافته‌های پژوهشی مکتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش فراگیر وجود دارد؟

۳. برای نزدیک‌سازی یافته‌های پژوهشی دو مکتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی چه دلالت‌های تربیتی وجود دارد؟

### روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی<sup>۱</sup> است و برای رسیدن به اهداف پژوهش از شیوه تحلیلی استفاده شده است. در ضمن از سندکاوی به صورت تحلیل سند<sup>۲</sup> نیز استفاده کرده‌ایم. در تحلیل محتوای اسناد به منظور ارائه تصویری جامع از نظرهای افرادی که باب تلفیق دو مکتب را گشوده‌اند آثار آن‌ها و کتب و مقالاتی که دیگر نظریه‌پردازان در زمینه مورد مطالعه (فرایند یاددهی - یادگیری) به رشته تحریر درآورده‌اند یا آن‌ها را مورد نقد و بررسی قرار داده‌اند، به‌طور عمیق مورد مطالعه و تحلیل قرار گرفته است .

در پژوهش کیفی، داده‌ها به‌طور مستمر تحلیل و تفسیر می‌شوند. لذا در این پژوهش ضمن مطالعه مستمر، ابتدا همه داده‌ها به‌طور جداگانه مقوله‌بندی گردید و سپس مقوله‌های مورد مطالعه کدگذاری، دسته‌بندی، جمع‌بندی و مقایسه شد و آن‌گاه مورد تفسیر قرار گرفت.

### مبانی معرفت‌شناختی مکاتب فلسفی تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی

معرفت‌شناسی به‌عنوان یکی از مسائل اساسی فلسفه، نوعی نظریه‌پردازی مربوط به دانش است که به بررسی مسائلی پیرامون دانش از قبیل ماهیت دانش، منبع دانش و حقیقت می‌پردازد. آگاهی از دانش از قبیل ماهیت و منبع و... معمولاً تعیین‌کننده روش‌های دستیابی به آن دانش از قبیل روش آموزش و یادگیری است (واکسمن و والبرگ، ۱۹۹۹)

تجربه‌گرایان منطقی معتقدند که چون عالم پیرامون ما واقعی است تفحص درباره خواص آن وظیفه علم است و فلسفه نیز باید در پی تقلید از دقت و عینیت علم برآید (نقیب‌زاده، ۱۳۷۲). اصول این مکتب، تنها دانش تجربی



را می‌پذیرد (زیباکلام، ۱۳۷۸) و معتقد است که وظیفه فلسفه نیز هماهنگ‌کردن مفاهیم و یافته‌های علوم مختلف است.

در مکتب فلسفی تجربه‌گرایی منطقی، دانش مجموعه ثابتی از اصول، مفاهیم و تعمیم‌های عینی اکتسابی است و ماهیت آن ریشه در تجربه حسی دارد (نولا، ۱۹۹۸) اعتقاد این مکتب بر آن است که برای بیان ماهیت دانش باید ماهیت تجربه حسی مورد بررسی قرار گیرد. تجربه حسی درگیر شدن حواس به عنوان ابزار با جهان طبیعی و عینی است. نقش ذهن در کسب تجربه حسی بیشتر نقش ساماندهی تأثرهای حاصل از تجربه حسی جهان خارج است؛ بنابراین، ماهیت دانش حسی و تجربی است و با روش‌های تجربی و استقرایی کسب می‌شود.

منبع دانش در این مکتب فلسفی محیط عینی پیرامون انسان است. در این مکتب مفهوم حقیقت با امر خارجی مطابق دارد. باید توجه داشت که مطابقت با امر خارجی در مورد امور محسوس قابل طرح است (نلر، ۱۹۷۱). در این مکتب یافته‌های علمی چیزی جز روابط کشف شده میان پدیده‌ها، توسط پژوهشگران نیستند و چون اعتبار آنها با ملاک انطباق کامل با جهان بررسی شده است از واقع‌نمایی تام و تمام و تعمیم‌پذیر برخوردار است. از این‌رو، معرفت توسط اهل نظر و پژوهشگران هر رشته، با استفاده از روش علمی، ابداع و به‌منظور استفاده کارگزاران عملی در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد.

انتقال دانش در این مکتب خطی است، یعنی از ۱ مبدأ به یک مقصد معطوف است (لیتل و کوکران اسمیت، ۱۹۹۲)

مکتب عمل‌گرایی نوعی فلسفه بومی امریکاست. سردمداران این مکتب فلسفی در امریکا عبارت‌اند از: چارلز ساندرس پیرس، ویلیام جیمز و جان دیویی<sup>۳</sup> که در روش و نتیجه‌گیری با هم تفاوت دارند. از میان این سه تن، جان دیویی از جمله فیلسوفانی است که بیش‌ترین فعالیت را در زمینه تعلیم و تربیت انجام داده است. افکار فلسفی جان دیویی بیشتر متأثر از اندیشه‌های فلسفی «هگل» و نظریه تکاملی «چارلز داروین» است. علاوه بر این، آراء وی از فلسفه پراگماتیسم که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم در امریکا ظهور کرد تأثیرقابل توجهی پذیرفته است.

در مکتب عمل‌گرایی، دانش نتیجه تعامل<sup>۱</sup> فرد با محیط است. در این مکتب دانش ریشه در عمل دارد (دیویی، ۱۹۲۹). ماهیت دانش که شامل مفاهیم، عقاید، نظریه‌ها، افکار و غیر آن است نه ذهنی است و نه عینی؛ بلکه ابزاری برای بهبود شرایط زندگی و رسیدن به هدف (حل مسائل موجود در موقعیت‌ها و سازگار شدن آدمی با محیط) است. منبع دانش تجربه است؛ و تعامل یکی از ارکان اساسی هر عمل تجربی است.

حقیقت، در این مکتب، نتیجه فایده و سودی است که برانجام عمل مترتب می‌شود و فرد را منتفع می‌سازد (دیویی، ۱۹۲۹). حقیقت، در اثر تحقیق<sup>۲</sup> (به وجود می‌آید و تحقیق جریانی است که در اثر برخورد با موقعیت نامعین شکل می‌گیرد؛ و موقعیت نامعین نیز موقعیتی است که در آن فرد رابطه خود را با محیط درک نمی‌کند و ارتباط اجرای موجود در محیط را در نمی‌یابد شریعتمداری، ۱۳۷۳). در این جریان، فکر و حس، نظر و عمل،

ذهن و عین، شی و شخص در ارتباط با هم و متأثر از یکدیگرند. در این معنای وسیع، تجربه شامل فعالیت حس، عقل و هردو آنهاست (شریعتمداری، ۱۳۷۹)

از آن جا که کسب معرفت، از طریق اعمال روش تحقیق علمی میسر می‌شود، انتقال دانش صورت غیرخطی پیدا می‌کند.

در این مکتب فلسفی، ساخت زیرین طبیعت را ثبات و نظم منطقی تشکیل نمی‌دهد و به همین سبب یافته‌های علمی در این مکتب فلسفی از ماهیت انضمامی و مشروط برخوردارند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹ الف). ماهیت مشروط و انضمامی یافته‌های علمی مبین وابسته بودن یافته‌ها به مجموعه شرایط و ویژگی‌های خاصی است که تحت آن شرایط و ویژگی‌ها به دست آمده‌اند. آنچه در این مکتب اصالت دارد تغییر است.

### استنتاج از مبانی معرفت شناختی مکاتب مورد اشاره

به اعتقاد هیلگارد و باور (۱۹۸۷) بعد از رنسانس تاکنون نظام‌های آموزشی جهان متأثر از دو رویکرد عمده در زمینه یاددهی - یادگیری بوده‌اند. این دو رویکرد عبارت‌اند از: (۱) تجربه‌گرایی منطقی (۲) عمل‌گرایی

۱. رویکرد تجربه‌گرایی منطقی: در این رویکرد معلم به عنوان عنصر محوری در فرایند یاددهی - یادگیری شناخته شده است (دریسکول، ۱۹۹۴). وی محور اصلی دانش است. در این رویکرد نقش معلم دریافت دانش است؛ یعنی قوانین، اصول، مفاهیم و غیره را که توسط دانشمندان و محققان با استفاده از روش تجربی حاصل شده و از قدرت تعمیم‌پذیری برخوردار است با استفاده از روش‌های مرسوم تدریس از قبیل روش توضیحی، سخنرانی، پرسش و پاسخ و مانند آن با ابزارهایی چون کتاب، جزوه و وسایل کمک آموزشی به فراگیر منتقل کند (نولا، ۱۹۹۸)

در این رویکرد، معلم موفق (۱) معلمی است که از قوانین علمی که قدرت پیش‌بینی قابل توجهی در اختیار وی قرار می‌دهد تبعیت کند. به دلیل قدرت تعمیم‌پذیری یافته‌های علمی، در این رویکرد جایی برای حدس و گمان معلم در انجام وظایف حرفگی‌اش وجود ندارد. در چنین رویکردی معلم در کلاس به شیوه مکانیکی و یک جانبه می‌کوشد تا انبوهی از حقایق و اطلاعات را که محصول تفکر دیگران بوده دریافت و با روش‌های گفتاری و نمایشی به ذهن شاگردان منتقل کند (شفلر، نقل در نودینگ، ۱۹۹۸)

نقش فراگیر در این رویکرد، تنها اکتساب اصول، قوانین، مفاهیم و تعمیم‌هایی است که بر آن‌ها قانونمندی‌های علمی خاص حاکم است (وولفولک، ۱۹۹۵) و فراگیر از طریق ایجاد ارتباط میان محرک و پاسخ با استفاده از روش‌های مرسوم یادگیری از قبیل تکرار و تمرین، پس دادن، یادآوری، توجه‌گزینشی، رمزگردانی، بسط دادن، سازماندهی به حفظ اصول، مفاهیم، قوانین، تعمیم‌ها و جز آن می‌پردازد (گانیه، ۱۹۸۵). آن‌ها دریافت‌کنندگان منفعل اطلاعات، گوش دهندگان فعال و اجراکنندگان دستورات معلم هستند. در این رویکرد، عامل کلیدی در فرایند اکتساب اصول، مفاهیم و سایر موارد مربوط به فراگیر است، زیرا قصد و اراده فراگیر، در فرایند اکتساب





نقش اساسی ایفا می‌کند. معلم ضمن توجه به عوامل روانشناختی مؤثر در یادگیری، ضامن این گونه اکتسابها در فراگیر نیست.

**۲. رویکرد عمل‌گرایی.** به دلیل این که در این مکتب، تغییر از صفات برجسته واقعیت است و برخورد با مسائلی که در زندگی واقعی رخ می‌دهد مستلزم جست و جو است؛ از این رو نقش معلم در فرایند یاددهی - یادگیری، هدایت فراگیر به تحقیق به وسیله تحقیق و برای تحقیق است. انجام این عمل (تحقیق) مشتمل بر مراحل است که عبارت‌اند از:

۱. احساس نیاز که ناشی از قرار گرفتن در موقعیت‌های جدید و به هم خوردن تعادل است؛
۲. تحلیل مشکل یعنی بررسی و کشف ابعاد و در واقع تعریف جنبه‌های مشکل؛
۳. پیشنهاد راه‌حل‌های مختلف؛
۴. آزمایش راه‌حل‌های مختلف تا هنگامی که یکی از آنها مورد قبول ذهن واقع شود؛
۵. عمل که محک نهایی راه‌حل‌های پیشنهادی است و باید با روش علمی اثبات شود (دیویی، ۱۹۱۰)

نقش معلم در این رویکرد در فرایند تدریس؛ نقش تولیدکنندگی است. وی تولیدکننده و سازنده دانش است. در چنین رویکردی تدریس عملی هنرمندانه، پویا، نقادانه، فعال، غیرالقایی، خودآموز، پژوهش‌گرانه، خودانگیخته، واقع‌بینانه، خلاق و زنده است. معلم در این رویکرد برعکس رویکرد قبل به عنوان یکی از منابع دانش، راهنما و تسهیل‌کننده محسوب می‌شود (حسینی، ۱۳۴۸). (در این رویکرد، معلم به دریافت‌های شهودی آنی، بصیرت و خلاقیت تا حدی متکی است که هرگز نمی‌توان قانونمندی‌های عام و انضباط شناخته شده‌ای را بر عملکرد آن در چارچوب کلاس حاکم دانست (مهرمحمدی، ۱۳۷۹ الف)

نقش فراگیر در یادگیری نیز حل مسئله یا تحقیق است. روش یادگیری نیز روش علمی یا روش حل مسئله یا به عبارتی روش تحقیق است (دیویی، ۱۹۱۰). وظیفه فراگیران این است که با استفاده از روش تحقیق یا روش حل مسئله به ساختن دانش بپردازند (دیویی، ۱۹۲۹)

### ارزیابی بر مبنای مکاتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی

با اندکی تأمل در مبانی نظری هریک از رویکردهای مذکور درمی‌یابیم که بر نقش معلم و فراگیر، در فرایند یاددهی - یادگیری در هردو رویکرد نقاط قوت و ضعفی مترتب است، بدین معنا که هرکدام از این رویکردها از زاویه‌ای خاص به نقش معلم و فراگیر پرداخته است.

از نقاط قوت رویکرد تجربه‌گرایی منطقی این است که به معلم امکان تسلط لازم را بر کلاس درس می‌دهد تا در زمان کوتاهی بتواند مجموعه کاملی از حقایق، اصول و مفاهیم رابه شیوه‌ای منسجم به فراگیران بیاموزد و عده زیادی را مخاطب قرار دهد. این روش فرصت مناسبی در اختیار فراگیران قرار می‌دهد تا اطلاعات منظم و سازمان یافته‌ای را از معلم دریافت کنند؛ کاری که از عهده فرد کم‌اطلاع و کم‌تجربه‌ای مانند فراگیر ساخته



نیست (وانگ و زولر، ۱۹۹۰). علاوه بر این، به اعتقاد نلر (۱۹۷۱) روش آموزش مستقیم (۱) می‌تواند برای سطوح بالای تحصیلی مانند دوره‌های دانشگاهی بیش‌ترین استفاده را داشته باشد.

از محدودیت‌های این رویکرد، انتقال اطلاعات، مفاهیم و مهارت‌ها به فراگیران است که هرچند برای اندیشیدن لازم است لیکن کافی نیست (لوری و وایتلند، ۲۰۰۰). برای پرورش اندیشیدن در فراگیران لازم است که علاوه بر انتقال اصول، مفاهیم و مهارت‌ها شرایط اندیشیدن نیز در آن‌ها ایجاد شود (ولترز، ۱۹۹۸). به دلیل محوریت معلم در فرآیند آموزش، در این رویکرد فراگیران در فرایند یادگیری فعال نیستند. تأثیر متغیرهای دخیل در عملکرد معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری، از قبیل انگیزه معلم، دانش حرفه‌ای معلم، تجربیات معلم، توانایی و رشد فراگیر، محیط روانشناختی کلاس، خانه، گروه همسال، مناسب بودن تجسم آموزش و مسئولیت معلم در قبال پاسخ‌گویی نسبت به عملکرد خود مورد کم‌توجهی قرار گرفته است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹ ب). در چنین رویکردی، معلم به عنوان شخصی واقعی در کلاس حضور ندارد. وی بازیگر نقشی است که تنها در کلاس به ادای وظایف می‌پردازد، از دستورها پیروی می‌کند و با ماده درسی خود و فراگیر بیگانه است. درس، نسبت به دنیای واقعی او یعنی احساسات، خشم، شادی، اندوه، تنهایی، تخیل، تهییج و دلسوزی جنبه خارجی دارد (واکسمن و والبرگ، ۱۹۹۹). در این رویکرد، در کلاس با همه فراگیران یکسان رفتار می‌شود، بی آن که به جنبه‌های یگانه آن‌ها توجه گردد، همه به یک شکل در می‌آیند.

معلمان ما اجبار دارند که مطابق برنامه‌هایی که برای آنان تعیین شده است تدریس کنند. چنین نظامی هم فراگیر و هم معلم را با خود بیگانه می‌سازد (نلر، ۱۹۷۱) و ارزش معلم را در انتقال دانش و ارزش فراگیر به محصول این انتقال تنزل می‌دهد. در این رویکرد، دانش انتقال داده نمی‌شود بلکه عرضه می‌شود (براون، ۱۹۶۶). در نهایت تفکیک و جدایی نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری آن گونه که در این رویکرد مطرح شده است ممکن نیست زیرا در فرایند آموزش معلم و فراگیر در تعامل با یکدیگر قرار دارند.

رویکرد عمل‌گرایی نیز همانند رویکرد تجربه‌گرایی منطقی با نقاط قوت و ضعفی همراه است. از جمله نقاط قوت این رویکرد رشد علایق آن‌ها، به دلیل فعالیت یادگیرندگان در فرایند یادگیری، سطوح آگاهی و نگرش است و علاوه بر این، شادابی، نشاط و حفظ سرزندگی آن‌ها در فرایند یادگیری و انگیزه درونی آن‌ها ارتقاء می‌یابد. چنین روشی، موجب معنی‌دار شدن یادگیری و دوام و مقاومت بهتر آموخته‌ها در مقابل فراموشی است؛ زیرا فراگیران، خود، آموخته‌هایشان را سازمان می‌دهند (وولفولک، ۱۹۹۵) این رویکرد، همانند رویکرد اول، با محدودیت‌هایی نیز رو به رو است. از جمله محدودیت‌های این رویکرد این است که معلم نمی‌تواند از روش حل مسئله برای آموزش حیطه‌های مختلف دانش از جمله دانش زیباشناختی، دانش فلسفی و غیره استفاده کند (پیترز و هرست، ۱۹۷۶، نقل در باقری و همکاران، ۱۳۷۶). معلم در کلاس نمی‌تواند از انتقال اصول، مفاهیم و مهارت‌ها در فرایند آموزش چشم‌پوشی کند؛ زیرا در فرایند یاددهی - یادگیری، معانی که از قبل شناخته شده‌اند باید در مرکز توجه قرار گیرند.

کوهن (۱۹۵۴، نقل در باقری و همکاران ۱۳۷۶) نیز، در نقد از روش حل مسئله پیشنهادی دیویی، معتقد است







که آرای دیویی در اولین مرحله از روش حل مسئله، یعنی برخورد با موقعیت مبهم و زاده شدن فکر در عمل قابل تأمل است. وی در این مورد می‌گوید مشاهده کودکان آشکار می‌کند که در آن‌ها گرایش زیادی به دانستن برای دانستن است و تاریخ علم نشان داده است که کنجکاوی آزاد ممکن است به نتایج خیره‌کننده‌ای منجر شود.

نلر (۱۹۷۱) معتقد است که هر چند روش حل مسئله دارای فوایدی است اما شیوه‌ای نیست که بتوان آن را در کلیت فرایند یاددهی - یادگیری به کار بست. وانگ و زولر (۱۹۹۰) در نقد روش معلم در این رویکرد معتقدند که آزاد گذاشتن فراگیران در فرایند یادگیری و وادار کردن آنها به منظور پیدا کردن راه‌حل باعث می‌شود که فراگیران خود را در تاریکی ببینند. به اعتقاد این محققان در این رویکرد برای فراگیر، بر خلاف رویکرد قبل که همه چیز در اختیار وی قرار داشت، مسیری وجود ندارد که تا در پرتو آن بتواند خود را ببیند؛ بنابراین، فراگیران برای اندیشیدن احتیاج به مواد اولیه یعنی اطلاعات، مفاهیم و مهارت دارند. مدرسه و معلم باید این اطلاعات و معلومات را در اختیار آن‌ها قرار دهد. البته این تذکر لازم است که تجسم اطلاعات و معلومات مذکور باید نه آن قدر کم باشد که ایجاد انگیزه نکند و نه آن قدر زیاد باشد که موجب توقف فعالیت ذهنی فراگیران گردد.

به اعتقاد شفلر (۱۹۶۰) نظریه حل مسئله یا مسئله‌اندیشی، آن گونه که پیرس و دیویی ارائه داده‌اند، نارسا است. مسائل را نمی‌توان با مشکلات عملی معادل گرفت؛ زیرا مسائلی که تحقیق علمی درصدد حل آن‌هاست، از زمینه‌های نظری و نتایج آزمایش‌های پیشین سرچشمه می‌گیرد. اندیشه دانشمند هنگامی که پاسخ مسائل را می‌یابد فروکش نمی‌کند. یافتن مسئله به اندازه حل مسئله مهم است و بیش‌ترین اهمیت اندیشه علمی در جست و جو، صورت بندی و پرداخت مسائلی است که هنوز جنبه عملی نیافته‌اند.

### نزدیک‌سازی یافته‌های مکتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری

نقد و بررسی رویکردهای تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی نشان می‌دهد که هر دو رویکرد، علی‌رغم برخورداری از کاستی‌هایی خاص، متضمن دلالت‌های تربیتی برای نظام‌های آموزشی بوده و هستند. حال به منظور کاهش محدودیت‌ها و افزایش دلالت‌های تربیتی این دو رویکرد، علی‌رغم اختلاف نظرهای موجود، براساس آراء صاحب نظران به نظر می‌رسد که راهبرد اساسی، در واقع، نزدیک کردن یافته‌های نظری و عملی آن‌هاست. نکته اساسی در نزدیک‌سازی یافته‌های این دو رویکرد، تقریب دیدگاه‌ها و دستورالعمل نسبت به نقش معلم است؛ زیرا در فرایند یاددهی - یادگیری، معلم و فراگیر در ارتباط متقابل با یکدیگر قرار دارند (واکسمن و والبرگ، ۱۹۹۹). از این رو، در سایه نزدیک‌سازی نقش معلم، در یافته‌های ۲ رویکرد مورد مطالعه؛ نزدیک سازی نقش فراگیر محقق خواهد شد (لیتل و کوکران اسمیت (۱۹۹۲)؛ وانگ و همکاران، ۱۹۹۸، ویگوتسکی (۱۹۷۸)، ولترز، ۱۹۹۸)

لیتل و کوکران اسمیت (۱۹۹۲) از جمله نظریه‌پردازانی هستند که امکان نزدیک‌سازی این دو رویکرد را در چگونگی نقش معلمان در برخورد با یافته‌های پژوهشی مربوط به حوزه تخصصی خود مورد مطالعه قرار داده‌اند. این محققان یادآور شدند که معلمان را باید نسبت به این حقیقت آگاه کرد که نخست، یافته‌های پژوهشی



متخصصان و پژوهشگران هرچند که از جمله منابع معتبر و ارزشمند دانش محسوب می‌شوند، تنها منبع تولید دانش نیستند و دیگری، استفاده آن‌ها از یافته‌های علمی در کلاس، هر چند لازم و ضروری است، کافی نیست؛ زیرا آنان (معلمان) در کلاس درس با موقعیت‌های پیچیده و پیش‌بینی نشده‌ای مواجه هستند.

از این رو، نظام‌های آموزشی ضمن برجسته کردن یافته‌های پژوهشی و اهمیت انتقال آنها به فراگیران، باید کنش پژوهی<sup>۱</sup> به‌منظور برخورد مناسب با (معلمان را طی دوره‌های آموزشی با روش پژوهش در عمل موقعیت‌های پیش‌بینی نشده در کلاس آشنا کنند. البته این تذکر لازم است که در حال حاضر، چنین حرکتی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران توسط پژوهشکده تعلیم و تربیت آغاز شده است، ولی بسیار ضعیف و نارساست.

وانگ و همکاران ۱۹۹۸ نیز در زمینه نزدیک‌سازی (تلفیق) ۲ رویکرد در زمینه نقش معلم اعتقاد داشتند که برای سازگار کردن فراگیران با عصر فراصنعتی و اطلاعات، باید معلمان آن‌ها علاوه بر دانش و مهارت، به مهارت‌های فکری سطوح بالا، از جمله توانایی حل مسئله نیز مجهز باشند. حال از آنجایی که امروزه، تولید اطلاعات به حدی است که یادگیری آن‌ها در قالب کتاب و کلاس درس ممکن نیست؛ از این رو تنها انتقال دانش و انباشتن انبوهی از اطلاعات در ذهن فراگیران نمی‌تواند به افزایش مهارت‌های فکری و برخورد مطلوب با حجم عظیم اطلاعات یا توانایی حل مسئله منجر شود. برخورد بهینه با عصر اطلاعات و وفور دانش، علاوه بر تسلط علمی و اطلاعاتی به مهارت‌های فکری سطوح بالا نیز نیازمند است. به‌همین دلیل، لازم است که معلمان علاوه بر انتقال دانش و اطلاعات علمی به پرورش مهارت‌های فکری سطوح بالا و مرتبط کردن مهارت‌های فکری با محتوا و همراه کردن آنها با هم بپردازند.

ویگوتسکی (۱۹۷۸) معتقد است که برای معلم، شاخص‌ترین راه پرورش مهارت‌های فکری سطوح بالا روبه رو کردن آنها با مسائلی است که از توانایی‌های ذهنی شان فراتر است؛ در این حالت مسائل برای آن‌ها چالش برانگیز شده و ذهن برای معلوم کردن موقعیت مجهول به فعالیت می‌افتد.

ولترز (۱۹۹۸)، در مطالعات خود در زمینه عملکرد معلم در کلاس درس نزدیک‌سازی روش‌های تدریس را مطرح می‌کند. وی معتقد است که تلفیق روش‌های تدریس مستقیم و غیرمستقیم، وقتی به بهترین نتیجه منجر خواهد شد که معلم چند روش آموزشی، اعم از آموزش مستقیم و غیرمستقیم را در مدیریت کلاس ادغام کند تا بتواند تدریس و تعلیم را با نیازهای فراگیران و گروه‌ها انطباق دهد. وی یادآور می‌شود که چنین ادغامی به مدیریت ماهرانه حرفه‌ای نیازمند است. به اعتقاد وی، تأثیر این تلفیق چنان متنوع است که سنجش آن دشوار است. به همین دلیل، نظام‌های آموزشی باید معلمان را طی دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت با فلسفه روش‌های مختلف تدریس، چرایی و چگونگی استفاده از آن‌ها آگاه کنند. در طی دوره‌های آموزشی معلمان باید متقاعد شوند که ترکیب صحیح روش‌های تدریس می‌تواند عملکرد آن‌ها را در کلاس دو چندان کند. شاید بهترین راه متقاعد کردن معلمان به این دید، کارکردن با آن‌ها در کلاس‌های خودشان و حمایت از آن‌ها در به اجرا گذاشتن روش‌های تلفیقی باشد (جوپس) و شاورز (، ۱۹۸۸)



در مقابل رویکرد نزدیک‌سازی یافته‌ها، این رویکرد نیز وجود دارد که مباحث روش‌شناختی برگرفته از مباحث معرفت‌شناسی است. به همین دلیل، برای نزدیک‌سازی موضع روش‌شناختی مکاتب مختلف فلسفی نزدیک‌سازی مبانی معرفت‌شناختی آن مکاتب لازم است. از این رو، بدون نزدیک‌سازی مبانی معرفت‌شناختی، نزدیک‌سازی مبانی روش‌شناختی از قبیل نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری ممکن نیست (ادواردز) (۱۹۶۷)

به نظر می‌رسد که پل ادواردز (۱۹۶۷) نزدیک‌سازی مبانی روش‌شناختی را مدنظر داشته نه نزدیک‌سازی یافته‌ها را، در حالی که در پژوهش اخیر نزدیک‌سازی یافته‌های پژوهشی دو رویکرد مطرح است نه مبانی روش‌شناختی آن مکاتب. بنابراین، همان طوری که گفته شد، رشد حرفه‌ای معلم تابع نزدیک‌سازی‌های (تلفیق) عناصر پیشنهادی دو رویکرد مورد مطالعه است؛ زیرا معلم عنصر اصلی در بهبود تدریس و یادگیری فراگیران به شمار می‌آید. رشد حرفه‌ای وی به عنوان فرایند تسلط بیشتر بر کار، احاطه بر متغیرهای مؤثر در کار و ارتقای توان رقابت درون حرفه‌ای و برون حرفه‌ای پیامد تغییرات اساسی و دیر پا در دانش و مهارت آن‌هاست. در سایه چنین نزدیک‌سازی‌هایی است که به طور خود به خودی نزدیک‌سازی نقش فراگیر در دو رویکرد مورد مطالعه ممکن می‌شود.

#### دلالت‌های تربیتی نزدیک‌سازی (تلفیق) نقش معلم و فراگیر

براساس تحلیل آراء نظریه‌پردازان و صاحب نظرانی از قبیل لیتل و کوکران اسمیت (۱۹۹۲)، وانگ و همکاران (۱۹۹۸)، ویگوتسکی (۱۹۷۸) و ولترز (۱۹۹۸) که باب نزدیک‌سازی را گشوده‌اند، این نتیجه حاصل می‌شود که نزدیک‌سازی یافته‌های پژوهشی دو مکتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی درباره نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری ممکن است و بر این نزدیک‌سازی در نظام‌های آموزشی دلالت‌های تربیتی متعددی مترتب است.

دلالت‌های آموزشی این نزدیک‌سازی برای معلمان را می‌توان در جرح و تعدیل باورهای آنان نسبت به ماهیت تدریس و یادگیری، افزایش دامنه مسئولیت‌پذیری و ارتقاء دانش حرفه‌ای و مهارت روش‌شناختی آن‌ها، گسترش بینش و عجز کردن آن‌ها با جریان آموزش و خودتنظیم‌گر کردن آنان (معلمان) در برخورد با مسائل حرفه‌ای یا به عبارتی مسائل آموزشی، شناسایی مشکلات یاددهی - یادگیری فراگیران و یافتن راه‌حل مناسب برای آن‌ها خلاصه کرد. در سایه چنین نزدیک‌سازی است که حضور معلم در فرایند تدریس به حضوری واقعی و عملی مبدل خواهد شد.

از دیگر دلالت‌های تربیتی چنین نزدیک‌سازی برای معلمان افزایش کیفیت دوره‌های آموزشی پیش از خدمت (تربیت معلم) و دوره‌های آموزش عالی ضمن خدمت است.

در این زمینه جوینس و شاورز (۱۹۸۸، ۱۹۸۰) دو تن از صاحب‌نظران حوزه تدریس معتقدند که در طراحی و برگزاری دوره‌های آموزشی روش‌های تدریس، توجه به چند نکته اساسی لازم و ضروری است، بدین شرح که لازم است در آموزش هر روش:

- ابتدا به طور کامل به معرفی روش جدید پرداخته شود؛
- نحوه اجرای روش جدید به وسیله مدرسان به نمایش گذاشته شود؛
- به شرکت‌کنندگان در خصوص کاربرت روش جدید بازخورد داده شود؛
- شرکت‌کنندگان در هنگام اجرای روش در مدارس خودشان هدایت عملی شوند.

به اعتقاد این محققان، گذراندن یک دوره کوتاه مدت در دانشگاه یا یک مرکز آموزش حرفه‌ای، هر قدر که خوب سازماندهی شده باشد، نمی‌تواند تأثیر مهمی بر کارآیی و اثربخشی کار معلم در کلاس داشته باشد. معلمان طی دوره‌های آموزشی باید متقاعد شوند که ترکیب روش‌های آموزشی یا روش‌های جدید می‌تواند عملکرد آن‌ها را در کلاس دو چندان کند. تنها راه متقاعد کردن آن‌ها، کارکردن با معلمان در کلاس خودشان و حمایت از آن‌ها در به اجرا گذاشتن روش‌های جدید است. براساس تحلیل آراء، نظریه‌پردازانی که باب نزدیک‌سازی یافته‌های پژوهشی دو مکتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم در فرایند یاددهی - یادگیری را گشوده‌اند این نتیجه حاصل می‌شود که به دلیل داشتن ارتباط متقابل معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری (واکسمن و والبرگ، ۱۹۹۹)، از آن جایی که نزدیک‌سازی یافته‌های پژوهشی در زمینه نقش معلم ممکن است، چنین نزدیک‌سازی در زمینه نقش فراگیر نیز ممکن خواهد بود.

دلالت آموزشی این نزدیک‌سازی برای فراگیران، خودتنظیم‌گر کردن آنان در فرایند یادگیری است. خودتنظیمی در یادگیری (۱) از مقوله‌هایی است که به پررنگ کردن نقش فراگیر در فرایند یادگیری می‌پردازد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط باندورا (۲) نقل در زیمرن، (۱۹۹۰) مطرح شد. اهمیت این سازه در فرایند یادگیری به حدی است که مورد توجه مکاتب مختلف روانشناسی از قبیل رفتارگرایی، پردازش اطلاعات (که برگرفته از مکتب فلسفی تجربه‌گرایی است) و نظریه‌های شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی (که برگرفته از مکتب فلسفی عمل‌گرایی است) قرار گرفته است.

خودتنظیمی در یادگیری به مشارکت فعال فراگیر از لحاظ رفتاری، شناختی، فراشناختی و انگیزشی در فرایند یادگیری اطلاق می‌شود (زیمرن (۱)، ۱۹۹۰). (مطالعات انجام شده در زمینه ویژگی‌های افراد خودتنظیم‌گر، در فرایند یادگیری، حاکی از آن است که این افراد معمولاً خودانگیخته‌اند، اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه‌ای برای خود انتخاب می‌کنند، تغییر هدف را درک کرده و متناسب با تغییر هدف به تغییر راهبرد می‌پردازند و از راهبردهای کارآمد برای دستیابی به اهداف خود استفاده می‌کنند، از چرایی و چگونگی استفاده از آن راهبردها آگاه و در صورت لزوم، راهبردهای مورد نیاز را مورد بازنگری قرار می‌دهند. علاوه بر این، افراد مذکور در استفاده بهینه از منابع در دسترس مانند زمان، مکان، همسالان، والدین، معلمان و منابع کمکی در ساخت و خلق و انتخاب محیط‌هایی که یادگیری را افزایش می‌دهد سعی وافری از خود نشان می‌دهند (پینتریچ، ۱۹۸۶)



## نتیجه‌گیری

با عنایت به مباحث گذشته می‌توان دریافت که یکی از مؤلفه‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت مؤلفه یاددهی - یادگیری است. دو مکتب فلسفی عمده که همواره جهت‌گیری نظام‌های تعلیم و تربیت در حوزه یاددهی - یادگیری را تحت تأثیر قرار داده‌اند عبارت‌اند از: مکتب تجربه‌گرایی منطقی و مکتب عمل‌گرایی. نقد و بررسی رویکردهای هرکدام از دو مکتب نشان می‌دهد که کاربرد هر یک با نقاط قوت و ضعفی همراه است. نگاه هرکدام از رویکردها به نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری نگاهی جزئی است. به‌این معنا که هر یک از زاویه‌ای خاص، به نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی یادگیری می‌نگرد.

وانگ و همکاران (۱۹۹۸)، لیتل و کوکران و اسمیت (۱۹۹۲) و واکسمن و والبرگ (۱۹۹۹) (در ارزیابی این دو رویکرد، هر دو رویکرد را برای نظام تعلیم و تربیت سودمند ارزیابی کرده و یادآور شده‌اند که هرکدام از این رویکردها، می‌توانند به تنهایی پایه اتخاذ سیاست‌گذاری‌های آموزشی در نظام تعلیم و تربیت قرار گیرند. ولی نکته اساسی این است که هیچ یک از این رویکردها از خصوصیت همه جانبه‌نگری برخوردار نبوده و بنابراین نمی‌توانند به معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری از جوانب و زوایای مختلف بنگرند. از این رو، به نظر می‌رسد که مشکلات نظام‌های آموزشی منتسب به هرکدام از این دو حوزه نیز متأثر از فقدان همه جانبه‌نگری رویکردهای جاری در آن باشد؛ بنابراین، ضروری است که نظام‌های آموزشی به منظور کاستن مشکلات دیرینه خود در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری نزدیک‌سازی دستاوردهای هرکدام از این دو مکتب را مورد توجه قرار دهند. نزدیک کردن یافته‌های این دو مکتب را می‌توان در جلب توجه تجربه‌گرایان منطقی، یا حامیان آن به یافته‌های مکتب عمل‌گرایی و بالعکس جست و جو کرد. در سایه تلفیق یا نزدیک‌سازی تجربیات و دستاوردهای دو مکتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی، می‌توان امیدوار بود که نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری بهبود و گسترش یابد و چگونگی روش‌های تربیت معلم و کیفیت آموزشی هرکدام از دوره‌های کوتاه مدت و بلند مدت ضمن خدمت ارتقاء یابد و پیدایش و بسط روحیه استقلال و خودکاری فراگیران در فرایند یادگیری را موجب شود.

## مآخذ

باقری، خسرو و عطاران، محمدرضا (۱۳۷۶). فلسفه معاصر تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات آگاه.

حسینی، سیدعلی‌اکبر (۱۳۴۸). تفکر خلاق هدف غائی تعلیم و تربیت؛ شیراز: دانشگاه شیراز.

زیباکلام، فاطمه (۱۳۷۸). سیراندیشه فلسفی در غرب، تهران: دانشگاه تهران.

شریعتمداری، علی (۱۳۷۹). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.

فلسفه، مسائل فلسفی، مکتب‌های فلسفی، علوم (۱۳۷۳). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.





صمدی، معصومه (۱۳۸۳). «بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین، مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی». مجله روانشناسی و علوم تربیتی. سال سی و چهارم، شماره ۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). «ماهیت تدریس و ارتباط آن با یادگیری»، مجموعه مقالات بازناندیشی فرایند یاددهی - یادگیری. تهران: انتشارات مدرسه، دوره الف.

«ماهیت مبنای علمی تدریس» (۱۳۷۹). مجموعه مقالات بازناندیشی فرایند یاددهی یادگیری. تهران: انتشارات مدرسه، دوره ب.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۲). درآمدی به فلسفه. تهران: انتشارات طهوری.

Brown, L. ۱۹۶۶. General Philosophy in Education. McGraw- Hill.

Childs, J. (1956). American pragmatism and education. New York, Hoit

Dewey, J. (1910). How we think. Lexington, MA: D.C. Heath.

Dewey, J. (1929). The Source of a Science of Education. New York: H. Livewright.

Driscoll, M. (1994). Psychology of Learning for instruction. Boston: Allyn & Bacon.

Edwards, P. (1967). The Encyclopedia of philosophy. New York: Macmillan Publishing Company. Eisner, E. (1994). The Educational Imagination. 3rd Edition. Macmillan.

Fenstermacher, G.D. (1986). "Philosophy of research on teaching: Three aspects". in Handbook of research on teaching. 3rd Edition. AERA publication.

Gagne, E.D. (1985). "The cognitive Psychology of school learning". Strategies for effective teaching and learning.

Hilgard, E & Bower, G. (1987). Theorise of learning, 4th ed. Englewood: Prentice Hall.

Joyce, B. & Showers, B. (1980). "Improving In- service Training, the message of research". Educational Leadership. 37(5) 379-85.

Kneller, G. (1971). Introduction to the Philosophy of Education; Los Angeles: University of California.





- Smith E. (1992). "Teacher Research As a Way of Knowing". Harvard Education Review (62), 4.

Lowrie, T & Whitland, J. (2000). "Problem Solving as a tool for learning". Planning and assessment in primary school. in, T, Nakahara.

Nodding, N. (1998). Philosophy of Education. Westview Press

Nola, R. (1998). "Constructivism in Science and in Science Education; A Philosophical Critique" in M. R. Matthews (Ed), Constructivism in science education: A philosophical examination. London: Klower.

Scheffler, L. (1960). The Language of Education: Ilinis: Spring Field.

Student Achievemnt through Staff Development(1998). New York: Longman.

Vygotsky. L. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang M, Zoller, N. (1990). "Adaptive Education: an alternative service delivery approach". Remedial and special education. 11, (1) 7-21.

Wang, M; Haertel, G; Walberg, H. (1998). "Models of Reform: a comparative guide". Educational Leadership. 55 (7) 66-71.

Waxman, H; Walberg, H. (1999). New Direction for Teaching Practice and Research. Berkeley, CA, McTchan Publishing.

Woolfolk, A.E (1995). Educational Psychology 6th ed. Boston: Allyn and Bacon.

Wolters, C. (1998). "Self- Regulated Learning and College, Student,s Regulation of Motivation". Journal of Educational Psychology, 2: 224- 235

Zimmerman, B.J. (1990). "Self Regulated Learning and Academic Learning and Achievement: The Emergence of a social cognitive Perspective". Educational psychology Review, 2: 307 - 323.

منبع: مجله روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تهران)، بهار و تابستان ۱۳۸۴، شماره ۷۰





مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان، نهادی غیردولتی و ناسودبر است. این نهاد در سال ۱۳۷۹ از سوی پژوهشگرانی که در حوزه ادبیات کودکان فعال بودند، پایه گذاشته شد و اکنون با بیش از ده سال پیشینه از فعالیت های گسترده، در سطح ملی و بین المللی به کار خود ادامه می دهد.

دفتر این مؤسسه در تهران است و شیوه همکاری با این نهاد به دو شکل کار رسمی و داوطلبانه است. مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان هزینه های سازمانی خود را از راه کمک های مردمی و اجرای پروژه های فرهنگی و انتشاراتی به دست می آورد. چنانچه مؤسسه درآمدی داشته باشد، این درآمد را در راه گسترش هدف های خود هزینه می کند.

### پیوندگاه:

<a href="http://koodaki.org">koodaki.org</a>	مؤسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان	کودکی
<a href="http://iranak.org">iranak.org</a>	ایران کودکی	ایرانک
<a href="http://ketabak.org">ketabak.org</a>	پنجره ای به جهان خواندن	کتابک
<a href="http://amoozak.org">amoozak.org</a>	آموزش خلاق کودک محور	آموزک
<a href="http://khanak.org">khanak.org</a>	با من بخوان	خوانک
<a href="http://rootak.org">rootak.org</a>	پایگاه ارتباط فرهنگی کودک و نوجوان	روتک
<a href="http://dabire.org">dabire.org</a>	درست بیاموز، تا درست بنویسی	دبیره
<a href="http://koodakar.org">koodakar.org</a>	سندوق آموزش و توانمند سازی کودکان کار و محروم	
<a href="http://hodhod.com">hodhod.com</a>	گزیده ترین کتاب های کودک و نوجوان	کتاب هدهد