

به نام خدا

اهمیت معلم

در فعال سازی یادگیری در دانش آموزان

مؤلف :

زینب عباس زاده

انتشارات ارسطو

(سازمان چاپ و نشر ایران - ۱۴۰۴)

نسخه الکترونیکی این اثر در سایت سازمان چاپ و نشر ایران و اپلیکیشن کتاب رسان موجود می باشد

Chaponashr.ir



سرشناسه : عباس زاده، زینب ، ۱۳۵۰
عنوان و نام پدیدآور : اهمیت معلم در فعال سازی یادگیری در دانش آموزان / مولف زینب عباس زاده
مشخصات نشر : انتشارات ارسطو (سازمان چاپ و نشر ایران)، ۱۴۰۴.
مشخصات ظاهری : ۱۰۷ ص.
شابک : ۳-۱۲۴-۱۲۹-۶۲۲-۹۷۸
وضعیت فهرست نویسی : فیپا
یادداشت : کتابنامه.
موضوع : اهمیت معلم - فعال سازی یادگیری - دانش آموزان
رده بندی کنگره : ۹۸۳ TP
رده بندی دیویی : ۵۵/۶۶۸
شماره کتابشناسی ملی : ۸۸۳۷۶۱۹
اطلاعات رکورد کتابشناسی : فیپا

نام کتاب : اهمیت معلم در فعال سازی یادگیری در دانش آموزان

مولف : زینب عباس زاده

ناشر : انتشارات ارسطو (سازمان چاپ و نشر ایران)

صفحه آرای، تنظیم و طرح جلد : محدثه فرمند

تیراژ : ۱۰۰۰ جلد

نوبت چاپ : اول - ۱۴۰۴

چاپ : زبرجد

قیمت : ۱۶۰۰۰ تومان

فروش نسخه الکترونیکی - کتاب رسان :

<https://chaponashr.ir/ketabresan>

شابک : ۳-۱۲۴-۱۲۹-۶۲۲-۹۷۸

تلفن مرکز پخش : ۰۹۱۲۰۲۳۹۲۵۵

www.chaponashr.ir



فهرست

پیشگفتار	۵
مقدمه	۷
فصل اول: مبانی نظری و مفهومی یادگیری	۱۱
تعریف و سیر تحول مفهوم یادگیری در روان‌شناسی تربیتی	۱۳
مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی و انگیزشی در یادگیری	۱۵
مدل‌های نظری مطرح (زیمرمن، پینتریچ، باندورا و همکاران)	۱۸
نقش محیط یادگیری و تعامل اجتماعی در	۲۰
ارتباط میان خودآگاهی، خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیم	۲۳
جایگاه یادگیری در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر	۲۵
فصل دوم: نقش و جایگاه معلم در فرایند یادگیری	۲۹
تحول نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر خودنظم‌دهی	۳۱
ویژگی‌های شخصیتی، شناختی و حرفه‌ای معلم خودتنظیم	۳۳
باورهای معلم نسبت به توانایی‌های یادگیرندگان و تأثیر آن بر	۳۶
الگوی معلم به عنوان مدل رفتاری برای دانش‌آموزان	۳۹
راهبردهای معلم در ایجاد انگیزه درونی و مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان	۴۱
معلم به مثابه مربی هیجانی و نقش او در تنظیم هیجان‌های یادگیری	۴۴
فصل سوم: طراحی و مدیریت محیط یادگیری خودتنظیم	۴۷
اصول طراحی آموزشی در جهت تقویت دانش‌آموزان	۴۹
راهبردهای کلاس‌داری و مدیریت یادگیری بر پایه‌ی استقلال و مشارکت	۵۲
استفاده از بازخوردهای تکوینی و گفت‌وگوی یادگیرنده‌محور	۵۴
نقش فناوری آموزشی در تقویت مهارت‌های	۵۷

طراحی تکالیف و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر خودارزیابی	۵۹
ایجاد فرهنگ کلاس مبتنی بر تأمل، پرسشگری و خطاپذیری	۶۲
فصل چهارم: پرورش راهبردهای در دانش‌آموزان	۶۵
آموزش مستقیم و غیرمستقیم راهبردهای شناختی و فراشناختی	۶۷
تقویت مهارت‌های برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری و مدیریت زمان	۷۰
راهکارهای معلم در ارتقای خودنظارتی و خودارزیابی یادگیرندگان	۷۲
نقش گفت‌وگوهای بازتابی در تقویت تفکر درباره یادگیری	۷۵
استفاده از یادگیری همسالان و گروهی در رشد	۷۷
تقویت تاب‌آوری، پشتکار و تنظیم هیجان در فرآیند یادگیری	۸۰
فصل پنجم: ارزیابی، چالش‌ها و چشم‌انداز آینده	۸۳
الگوهای ارزیابی یادگیری و نقش معلم در آن	۸۵
چالش‌های فرهنگی، ساختاری و آموزشی در مسیر تحقق	۸۷
سیاست‌ها و برنامه‌های مدرسه‌محور برای حمایت از معلمان خودتنظیم	۹۰
توسعه حرفه‌ای معلمان در زمینه‌ی آموزش	۹۲
نقش پژوهش‌های معلم‌محور در گسترش یادگیری خودتنظیم	۹۵
چشم‌انداز آینده‌ی آموزش مبتنی بر در مدارس قرن بیست‌ویکم	۹۷
نتیجه‌گیری	۱۰۱
منابع	۱۰۵

پیشگفتار

یادگیری، پدیده‌ای ایستا و منفعل نیست، بلکه فرایندی پویا، تعاملی و معنا محور است که در بستر روابط انسانی شکل می‌گیرد. در این میان، معلم به‌عنوان کنشگر اصلی نظام تعلیم و تربیت، نقشی تعیین‌کننده در فعال‌سازی، هدایت و تعمیق یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. تجربه‌های آموزشی نشان می‌دهد که تفاوت میان یادگیری سطحی و یادگیری عمیق، نه صرفاً در محتوا یا برنامه درسی، بلکه بیش از هر چیز در نحوه حضور و مداخله حرفه‌ای معلم معنا می‌یابد.

در دهه‌های اخیر، تحول در نظریه‌های یادگیری—from رفتارگرایی به سازنده‌گرایی، یادگیری خودتنظیم و رویکردهای انگیزشی—نشان داده است که دانش‌آموز یادگیرنده‌ای فعال، هدفمند و دارای عاملیت است. با این حال، فعال‌سازی این ظرفیت‌ها بدون معلمی آگاه، توانمند و تأمل‌گر امکان‌پذیر نیست. معلمی که بتواند محیط یادگیری را به فضایی امن، انگیزشی و چالش‌برانگیز تبدیل کند؛ کنجکاو را برانگیزد؛ تعامل را تسهیل نماید؛ و دانش‌آموز را از دریافت‌کننده منفعل اطلاعات به مشارکت‌کننده فعال در فرایند یادگیری بدل سازد.

کتاب حاضر با تأکید بر این دیدگاه شکل گرفته است که فعال‌سازی یادگیری، بیش از آنکه یک تکنیک آموزشی باشد، یک رویکرد تربیتی است؛ رویکردی که در آن معلم نه انتقال‌دهنده صرف دانش، بلکه طراح تجربه‌های یادگیری، تسهیل‌گر رشد شناختی و هیجانی، و راهبر مسیر یادگیری دانش‌آموزان است. در این چارچوب، نقش‌هایی چون ایجاد انگیزش درونی، حمایت از خودمختاری، بازخورد سازنده، مدیریت هیجان‌های یادگیری و بهره‌گیری هدفمند از فناوری‌های آموزشی، جایگاهی محوری می‌یابند.

این کتاب می‌کوشد با نگاهی تحلیلی و مبتنی بر پژوهش‌های علمی، به تبیین ابعاد مختلف نقش معلم در فعال‌سازی یادگیری بپردازد و پلی میان نظریه و عمل آموزشی ایجاد کند. مخاطبان اصلی آن معلمان، دانشجومعلمان، مدیران و راهبران آموزشی، و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت هستند که دغدغه ارتقای کیفیت یادگیری و پرورش دانش‌آموزانی خودراهبر، خلاق و مسئول را دارند.

امید است مطالب این کتاب بتواند ضمن تعمیق فهم نظری خوانندگان، الهام‌بخش بازاندیشی در شیوه‌های تدریس و تعاملات آموزشی باشد و گامی مؤثر در جهت تحقق یادگیری فعال، معنادار و پایدار در مدارس بردارد.

مقدمه

نظام‌های آموزشی معاصر، بیش از هر زمان دیگری با این پرسش بنیادین مواجه‌اند که چگونه می‌توان یادگیری را از سطح انتقال مکانیکی اطلاعات فراتر برد و آن را به فرایندی فعال، معنادار و پایدار در زندگی شناختی و هیجانی دانش‌آموزان تبدیل کرد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که یادگیری اثربخش، نه محصول صرف برنامه‌های درسی یا منابع آموزشی، بلکه حاصل تعامل پیچیده میان یادگیرنده، محیط یادگیری و نقش حرفه‌ای معلم است. در این میان، معلم به عنوان عنصر محوری کلاس درس، نقشی بی‌بدیل در فعال‌سازی ظرفیت‌های شناختی، انگیزشی و خودتنظیمی دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

تحول پارادایم‌های یادگیری از رویکردهای سنتی معلم‌محور به نظریه‌های نوین همچون سازنده‌گرایی، یادگیری اجتماعی-شناختی، و نظریه خودتعیین‌گری (Self-Determination Theory)، نشان داده است که یادگیری زمانی عمیق و ماندگار خواهد بود که دانش‌آموز در فرایند یاددهی-یادگیری دارای عاملیت، احساس شایستگی، خودمختاری و تعلق باشد. تحقق این مؤلفه‌ها، مستقیماً به شیوه‌های تدریس، نوع تعاملات آموزشی، بازخوردها و تصمیم‌های تربیتی معلم وابسته است. از این منظر، معلم نه صرفاً مجری برنامه درسی، بلکه طراح تجربه‌های یادگیری و تسهیل‌گر رشد همه‌جانبه دانش‌آموز تلقی می‌شود.

پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی حاکی از آن است که راهبردهای تدریس فعال—نظیر یادگیری مبتنی بر مسئله، بحث‌های تعاملی، ارزشیابی تکوینی، و بهره‌گیری هدفمند از فناوری‌های آموزشی—تنها زمانی اثربخش خواهند بود که معلم از شایستگی‌های حرفه‌ای، نگرش تأمل‌گرانه و درک عمیق از فرایند یادگیری برخوردار باشد. به بیان دیگر، فعال‌سازی یادگیری بیش از آنکه مجموعه‌ای از فنون آموزشی باشد، بازتابی از نگرش تربیتی معلم به یادگیرنده و یادگیری است.

کتاب حاضر با چنین رویکردی شکل گرفته و می‌کوشد با تکیه بر مبانی نظری، یافته‌های پژوهشی و تجارب میدانی، نقش معلم را در فعال‌سازی یادگیری دانش‌آموزان به صورت نظام‌مند تحلیل کند. در این اثر، ابعاد مختلف این نقش—از ایجاد انگیزش درونی و حمایت

روان‌شناختی گرفته تا مدیریت کلاس، طراحی فعالیت‌های یادگیری و استفاده هوشمندانه از فناوری—مورد بررسی قرار می‌گیرد تا تصویری جامع از معلم فعال‌ساز یادگیری ارائه شود.

هدف اصلی این کتاب، فراهم‌سازی بستری نظری و کاربردی برای بازاندیشی در شیوه‌های تدریس و ارتقای کیفیت یادگیری در مدرسه است؛ به گونه‌ای که معلمان بتوانند دانش‌آموزانی کنجکاو، خودراهنبر، مسئول و توانمند در یادگیری مادام‌العمر پرورش دهند. امید است این اثر بتواند سهمی مؤثر در غنای ادبیات علمی تعلیم‌وتربیت و بهبود عمل آموزشی در سطوح مختلف نظام آموزشی ایفا کند.

در جهان معاصر که دانش و مهارت‌های انسانی با سرعتی بی‌سابقه دگرگون می‌شوند، مفهوم یادگیری به عنوان یکی از ارکان بنیادین موفقیت تحصیلی و رشد فردی در نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. یادگیری فرآیندی است که در آن یادگیرنده با آگاهی، انگیزه و راهبردهای شناختی و فراشناختی خود، مسیر یادگیری را مدیریت و هدایت می‌کند. اما این توانایی در خلأ شکل نمی‌گیرد؛ بلکه نقش معلم در پرورش و فعال‌سازی آن نقشی محوری، پیچیده و چندوجهی است. معلم نه تنها انتقال‌دهنده‌ی دانش نیست، بلکه تسهیل‌گر فرایند یادگیری و طراح محیطی است که در آن دانش‌آموز می‌آموزد چگونه یاد بگیرد، چگونه اهداف خود را تعیین کند، پیشرفت خود را پایش کند و در برابر موانع پایداری نشان دهد. در این میان، معلم همچون پلی است میان دانش رسمی و تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموز. او با درک تفاوت‌های فردی، انگیزشی و شناختی فراگیران، محیطی را خلق می‌کند که در آن استقلال فکری و مسئولیت‌پذیری در یادگیری رشد می‌یابد. معلم آگاه، یادگیری را نه به عنوان مهارتی جانبی، بلکه به مثابه‌ی جوهره‌ی تربیت در قرن بیست‌ویکم تلقی می‌کند؛ جایی که انسان‌ها باید بیاموزند چگونه در غیاب ناظر بیرونی، یادگیری خویش را سامان دهند. در چنین بستری، معلم نقش مربی، راهنما و مشاور را به خود می‌گیرد و از طریق بازخوردهای مستمر، گفت‌وگوهای آموزشی و طراحی موقعیت‌های یادگیری چالش‌برانگیز، ذهن‌های متفکر و خودراهنبر را می‌پروراند.

فعال‌سازی یادگیری مستلزم آن است که معلم باور داشته باشد همه‌ی دانش‌آموزان توانایی رشد در خودنظم‌دهی را دارند. این باور زیربنای کنش‌های آموزشی اوست. معلمی که به رشد تدریجی خودنظم‌دهی باور دارد، به جای کنترل بیرونی، بر ایجاد انگیزه‌ی درونی تمرکز می‌کند. او فضای کلاس را از صحنه‌ی اطاعت به میدان گفت‌وگو بدل می‌سازد و از طریق

تقویت حس مالکیت دانش‌آموز نسبت به یادگیری، آنان را از وابستگی به خود به سوی خودرهبری سوق می‌دهد. در این مسیر، تشویق به تأمل، فرصت‌دادن به خطا و بازنگری، و آموزش راهبردهای شناختی چون خلاصه‌سازی، یادداشت‌برداری، طرح سؤال و برنامه‌ریزی، ابزارهای اصلی معلم در برانگیختن اند. از سوی دیگر، معلم نقش الگویی زنده را ایفا می‌کند. او با نشان دادن رفتارهای در عمل، همچون برنامه‌ریزی درسی، مدیریت زمان، بازخوردپذیری و انعطاف در برابر خطاها، دانش‌آموزان را به مشاهده و درونی‌سازی این رفتارها ترغیب می‌کند. بدین ترتیب، نه صرفاً از طریق آموزش مستقیم، بلکه از طریق مشاهده و تعامل عاطفی و شناختی با معلم نهادینه می‌شود. معلم با صداقت در بیان چالش‌های خود، پذیرش اشتباهات و تبیین فرآیند یادگیری خویش، فضایی می‌آفریند که در آن یادگیری به تجربه‌ای انسانی و پویا تبدیل می‌شود. محیط کلاس درس که توسط معلم طراحی می‌شود، بستری حیاتی برای شکوفایی است. فضایی که در آن پرسشگری ارزشمند است، تلاش بیش از نتیجه مورد توجه قرار می‌گیرد، و اشتباه بخشی طبیعی از یادگیری تلقی می‌شود، به صورت ناخودآگاه فراگیران را به سمت خودرهبری سوق می‌دهد. معلم در چنین محیطی، از راهبردهای مشارکتی، یادگیری مبتنی بر پروژه، و ارزشیابی تکوینی بهره می‌گیرد تا دانش‌آموزان بیاموزند چگونه اهداف شخصی تعیین کنند، مسیر خود را بسنجند و از بازخوردها برای اصلاح عملکرد خود استفاده نمایند. در اینجا نقش معلم همانند رهبر ارکستری است که سازهای مختلف ذهنی و هیجانی دانش‌آموزان را در هماهنگی کامل به صدا درمی‌آورد. در سطح عمیق‌تر، معلم در فرایند فعال‌سازی یادگیری باید پیوند میان شناخت، هیجان و انگیزش را درک کند. او می‌داند که هیچ راهبرد شناختی بدون حمایت عاطفی پایدار نمی‌ماند. بنابراین، ایجاد احساس امنیت روانی، احترام متقابل و باور به توانایی در دانش‌آموز، پیش‌شرط هرگونه آموزش است. معلم با استفاده از زبان مثبت، تشویق به تأمل در احساسات، و ایجاد حس تعلق در کلاس، زیربنای عاطفی یادگیری خودرهبر را بنا می‌نهد. (احمدی، م. ۱۳۹۸)

تحقیقات آموزشی نشان داده‌اند که معلمانی که به راهبردهای یادگیری مجهز هستند، می‌توانند در دانش‌آموزان احساس کارآمدی شخصی بیشتری ایجاد کنند. این معلمان به جای دادن پاسخ، بر طرح سؤال تمرکز دارند؛ به جای نظارت مداوم، اعتماد می‌آفرینند؛ و به جای تعیین مسیر ثابت، فرصت کشف و تجربه را فراهم می‌سازند. در نتیجه، دانش‌آموزان

نه تنها در یادگیری بهتر عمل می کنند، بلکه نگرش مثبت تری نسبت به یادگیری مادام العمر پیدا می کنند. این امر نشان می دهد که معلم، معمار ذهنی و عاطفی محیط یادگیری است و تأثیر او فراتر از کلاس درس تا ساحت شخصیت فراگیر امتداد می یابد. در نظام های آموزشی سنتی که یادگیری بیشتر بر پایه ی انضباط بیرونی و انتقال اطلاعات استوار بود، معلم در جایگاه ناظم و کنترل گر قرار داشت. اما در پارادایم نوین آموزش، نقش او به طراح تجارب یادگیری، تسهیل گر فرایند خودارزیابی و مربی تفکر مستقل تغییر یافته است. این تحول از معلم می خواهد که خود نیز یادگیرنده ای خودتنظیم باشد؛ کسی که بتواند یادگیری را به عنوان فرایندی پویا و بازتابی درک کند و همواره در مسیر رشد حرفه ای خویش گام بردارد. معلم خودتنظیم، با تأمل بر عملکرد خود، تنظیم اهداف حرفه ای و جست و جوی بازخورد، الگویی برای فراگیران در مسیر خودنظم دهی می شود. در واقع، معلم در فعال سازی یادگیری به مثابه یک رهبر آموزشی عمل می کند؛ رهبری که نه از طریق قدرت، بلکه با نفوذ، الهام و مشارکت هدایت می کند. (اسدی، ر.، و کریمی، س. (۱۳۹۷).

فصل اول:

مبانی نظری و مفهومی یادگیری

یادگیری به عنوان یکی از دستاوردهای مهم روان‌شناسی تربیتی، مفهوم تازه‌ای در تاریخ آموزش نیست، بلکه بازتابی از تغییر نگرش انسان به فرایند یادگیری و رشد است. در گذشته، یادگیری اغلب به معنای دریافت و بازتولید دانش تلقی می‌شد و نقش یادگیرنده در آن منفعل بود، اما با گسترش نظریه‌های شناختی و فراشناختی، یادگیری به فرایندی پویا، خودراهبر و هدفمند تبدیل شد. یادگیری بیانگر آن است که فرد نه تنها محتوای یادگیری را جذب می‌کند، بلکه فرایند یادگیری خود را نیز آگاهانه برنامه‌ریزی، هدایت و ارزیابی می‌نماید. در این دیدگاه، یادگیرنده مسئول اصلی رشد خویش است و معلم، تسهیل‌گر این فرایند پیچیده به شمار می‌رود. مبانی نظری یادگیری بر پایه‌ی سه مؤلفه‌ی اصلی شکل گرفته است: مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی و انگیزشی. مؤلفه‌ی شناختی به مهارت‌های ذهنی مانند یادآوری، سازمان‌دهی، خلاصه‌سازی و تمرین پردازش اطلاعات مربوط می‌شود. مؤلفه‌ی فراشناختی به توانایی یادگیرنده در آگاهی از فرایند تفکر خود و کنترل آن اشاره دارد؛ یعنی فرد می‌داند چگونه یاد می‌گیرد، چه زمانی در یادگیری پیشرفت کرده و چه زمانی نیاز به تغییر راهبرد دارد. مؤلفه‌ی انگیزشی نیز شامل باور به کارآمدی شخصی، علاقه به یادگیری، و تمایل به تلاش پایدار در برابر دشواری‌ها است. این سه مؤلفه در تعامل مداوم با یکدیگرند و سبب می‌شوند یادگیرنده به طور فعال در فرایند یادگیری حضور داشته باشد. (اسماعیل‌زاده، ن. ۱۳۹۹).

از منظر تاریخی، مفهوم یادگیری در دهه‌ی ۱۹۸۰ با پژوهش‌های بری زیمرمن و همکارانش به صورت نظام‌مند مطرح شد. زیمرمن یادگیری را به عنوان فرایندی چرخه‌ای شامل سه مرحله‌ی پیش‌انگیزش، عملکرد و بازتاب معرفی کرد. در مرحله‌ی پیش‌انگیزش، یادگیرنده اهداف خود را تعیین و راهبردهای لازم را انتخاب می‌کند. در مرحله‌ی عملکرد، اجرای برنامه و نظارت بر پیشرفت انجام می‌شود. در مرحله‌ی بازتاب، فرد نتایج عملکرد خود را تحلیل و

بر اساس آن راهبردهای آینده را اصلاح می‌کند. این چرخه، نشان می‌دهد که یادگیری امری ایستا نیست، بلکه فرایندی پویا و بازگشتی است که در آن تجربه‌های گذشته، راهنمای رفتارهای آینده می‌شوند.

نظریه‌ی پینتریچ نیز بر نقش انگیزش در یادگیری تأکید دارد. از نگاه او، یادگیرنده‌ی خودتنظیم کسی است که با استفاده از راهبردهای شناختی و انگیزشی، محیط و رفتار خود را در راستای دستیابی به اهداف یادگیری تنظیم می‌کند. پینتریچ معتقد بود که تنظیم یادگیری مستلزم تنظیم شناخت، انگیزش، رفتار و محیط است. این دیدگاه نشان می‌دهد که یادگیری تنها به فعالیت‌های ذهنی محدود نیست، بلکه شامل سازگاری فعال فرد با شرایط یادگیری نیز می‌شود. در کنار این نظریه‌ها، باندورا با نظریه‌ی خودکارآمدی، بعد مهم دیگری را به این حوزه افزود. او باور داشت که احساس توانمندی در انجام وظایف یادگیری، نیروی محرکه‌ای است که یادگیرنده را در مسیر نگه می‌دارد. کسی که باور دارد می‌تواند یاد بگیرد، در برابر موانع تسلیم نمی‌شود و از شکست‌ها برای اصلاح مسیر خود استفاده می‌کند. از دیدگاه شناختی، نوعی کنترل آگاهانه بر فرایند یادگیری است. در این دیدگاه، فرد می‌کوشد تا از طریق آگاهی از شیوه‌های تفکر، بازبینی خطاها، و انتخاب راهبردهای مناسب، کارایی یادگیری خود را افزایش دهد. اما از منظر اجتماعی-فرهنگی، که با اندیشه‌های ویگوتسکی مرتبط است، نتیجه‌ی درونی‌سازی تعاملات اجتماعی است. کودک ابتدا با کمک بزرگسالان و معلمان یاد می‌گیرد که چگونه فعالیت‌های یادگیری را تنظیم کند و سپس به تدریج این توانایی را درونی و مستقل می‌سازد. بنابراین، یادگیری نه تنها یک مهارت فردی، بلکه فرایندی اجتماعی است که در بستر روابط و فرهنگ رشد می‌کند. (اسدی، ر.، و کریمی، س. (۱۳۹۷).

در حوزه‌ی فلسفه تعلیم و تربیت، یادگیری بازتابی از دیدگاه‌های انسان‌گرایانه و سازنده‌گرایانه است. انسان‌گرایان همچون راجرز و مازلو بر رشد درونی، استقلال فکری و مسئولیت شخصی تأکید داشتند. از دید آنان، یادگیری واقعی زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده به صورت داوطلبانه و از درون انگیزه شود. سازنده‌گرایان مانند پیاژه و برونر نیز معتقد بودند که دانش از طریق فعالیت ذهنی یادگیرنده ساخته می‌شود، نه از طریق انتقال مستقیم

معلم. این دو جریان فکری، پایه‌های نظری یادگیری را تقویت کردند، زیرا هر دو بر فعال بودن، تأمل، و خودرهبی یادگیرنده تأکید دارند. در روان‌شناسی یادگیری، به عنوان شاخصی از بلوغ شناختی و عاطفی در نظر گرفته می‌شود. فردی که توان دارد، نه تنها به درک مطالب درسی می‌پردازد، بلکه بر هیجانات، انگیزه‌ها و رفتارهای خود نیز تسلط دارد. او در برابر اضطراب امتحان، بی‌حوصلگی یا ناکامی مقاوم است و می‌تواند با تغییر رویکرد، مسیر یادگیری خود را ادامه دهد.

تعریف و سیر تحول مفهوم یادگیری در روان‌شناسی تربیتی

یادگیری از جمله مفاهیمی است که در دهه‌های اخیر در روان‌شناسی تربیتی جایگاهی محوری یافته و به‌عنوان یکی از شاخص‌های اصلی یادگیری مؤثر و پایدار مورد توجه پژوهشگران و مربیان آموزشی قرار گرفته است. این مفهوم بیانگر فرایندی است که در آن یادگیرنده به‌طور آگاهانه و هدفمند فعالیت‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری خود را برای دستیابی به اهداف یادگیری کنترل و هدایت می‌کند. در واقع، یادگیری به معنای توانایی یادگیرنده در مدیریت خویش به‌منظور یادگیری است؛ یعنی فرد تصمیم می‌گیرد چه چیزی را بیاموزد، چگونه آن را بیاموزد، و چگونه پیشرفت خود را ارزیابی کند. با وجود آنکه ریشه‌های این مفهوم در اندیشه‌های فلسفی و تربیتی گذشته نهفته است، اما شکل نظام‌مند و علمی آن در نیمه‌ی دوم قرن بیستم و به‌ویژه در بستر روان‌شناسی شناختی و نظریه‌های انگیزشی تکوین یافت. در نگاه تاریخی، پیش‌زمینه‌های فکری یادگیری را می‌توان در نظریات کلاسیک درباره‌ی اراده، خودکنترلی و یادگیری مستقل جست‌وجو کرد. فلاسفه‌ای چون سقراط، کانت و روسو هر یک به گونه‌ای بر اهمیت خودآگاهی، استقلال فکری و مسئولیت فرد در فرایند یادگیری تأکید کرده‌اند. اما ورود این ایده‌ها به عرصه‌ی روان‌شناسی علمی با ظهور نظریه‌های یادگیری شناختی در دهه‌ی ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ ممکن شد. پیش از این دوران، در چارچوب رفتارگرایی، یادگیری بیشتر به عنوان تغییری در رفتار قابل مشاهده در پاسخ به محرک‌های بیرونی تبیین می‌شد و نقش عوامل درونی مانند تفکر، باور و انگیزش مورد غفلت قرار می‌گرفت. (اسماعیل‌زاده، ن. ۱۳۹۹).

با ظهور رویکرد شناختی، نگاه به یادگیری دگرگون شد. روان‌شناسانی چون پیاز، برونر و آوزوبل نشان دادند که یادگیری فرایندی درونی، پیچیده و هدفمند است و یادگیرنده در آن نقش فعال دارد. در این دوران بود که مفاهیمی مانند فراشناخت، خودآگاهی و خودارزیابی مطرح شدند و بستر نظری لازم برای پیدایش مفهوم یادگیری فراهم گردید. به‌ویژه کارهای فلاول در حوزه‌ی فراشناخت، نقطه‌ی عطفی در درک نقش آگاهی فرد نسبت به فرایندهای ذهنی خود بود. فلاول بیان کرد که افراد می‌توانند درباره‌ی تفکر خود بیندیشند، آن را ارزیابی کنند و در صورت نیاز تغییر دهند. این ایده اساس نظری یادگیری را شکل داد، زیرا دقیقاً بر همین توانایی تکیه دارد: آگاهی از فرایند یادگیری و توان کنترل آن. در دهه‌ی ۱۹۸۰، مفهوم یادگیری به‌طور رسمی در روان‌شناسی تربیتی مطرح شد و پژوهشگرانی چون بری زیمرمن، شونک، باندورا و پینتریچ به تبیین نظری و تجربی آن پرداختند. زیمرمن یادگیری را به عنوان فرایندی پویا و چرخه‌ای معرفی کرد که شامل سه مرحله‌ی اصلی است: پیش‌انگیزش، عملکرد، و بازتاب. در مرحله‌ی پیش‌انگیزش، یادگیرنده اهداف یادگیری خود را مشخص کرده و راهبردهای لازم را انتخاب می‌کند. در مرحله‌ی عملکرد، راهبردهای شناختی و رفتاری را به کار می‌گیرد و پیشرفت خود را نظارت می‌کند. در مرحله‌ی بازتاب، فرد عملکرد خود را ارزیابی کرده و نتایج را برای بهبود یادگیری آینده به کار می‌گیرد. این مدل، یکی از جامع‌ترین چارچوب‌ها برای درک است و تاکنون مبنای بسیاری از پژوهش‌ها و برنامه‌های آموزشی قرار گرفته است. در کنار زیمرمن، نظریه‌ی باندورا با خودکارآمدی و یادگیری اجتماعی نیز سهم مهمی در تکوین مفهوم یادگیری داشت. باندورا نشان داد که باور فرد نسبت به توانایی خویش در انجام موفق یک فعالیت، عاملی تعیین‌کننده در میزان تلاش، پایداری و عملکرد اوست. این باور که به «خودکارآمدی» معروف است، زیربنای انگیزشی یادگیری به شمار می‌رود. فردی که احساس می‌کند توانایی لازم برای یادگیری دارد، احتمال بیشتری دارد که برای رسیدن به هدف خود برنامه‌ریزی کند، بر موانع غلبه نماید و از شکست‌ها درس بگیرد. به این ترتیب، خودکارآمدی یکی از موتورهای محرک یادگیری محسوب می‌شود. در دهه‌ی ۱۹۹۰، پینتریچ با ارائه‌ی مدل تعاملی خود، بعد انگیزشی یادگیری را برجسته‌تر کرد. از نگاه او، یادگیرندگان خودتنظیم نه تنها شناخت خود را کنترل می‌کنند، بلکه بر انگیزش و هیجانات خود نیز نظارت دارند. او فرایند را شامل

چهار حوزه‌ی اساسی دانست: تنظیم شناخت، تنظیم انگیزش، تنظیم رفتار و تنظیم زمینه یا محیط. این دیدگاه نشان داد که صرفاً به فعالیت‌های ذهنی محدود نیست، بلکه شامل توانایی مدیریت عوامل بیرونی مانند زمان، منابع یادگیری و تعاملات اجتماعی نیز می‌شود. با گسترش پژوهش‌ها، مفهوم یادگیری از محدوده‌ی کلاس درس فراتر رفت و به‌عنوان یک مهارت عمومی زندگی مطرح شد. در قرن بیست‌ویکم، یادگیری با رویکردهایی چون یادگیری مادام‌العمر، یادگیری مبتنی بر شایستگی و آموزش شخصی‌سازی‌شده پیوند یافت. در این دوره، تأکید بر این است که فراگیران باید توانایی مدیریت یادگیری خود را در موقعیت‌های گوناگون و متغیر داشته باشند. پیشرفت فناوری‌های آموزشی و یادگیری آنلاین نیز باعث شد که به مهارتی حیاتی برای موفقیت در محیط‌های یادگیری بدون نظارت مستقیم تبدیل شود. (اردلان، ع.، و میرزایی، پ. ۱۳۹۸).

مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی و انگیزشی در یادگیری

یادگیری فرآیندی پیچیده و چندبعدی است که بر تعامل پویا میان مؤلفه‌های شناختی، فراشناختی و انگیزشی استوار است. در این الگو، یادگیرنده نه تنها دریافت‌کننده‌ی منفعل اطلاعات نیست بلکه به عنوان عامل فعال، هدفمند و آگاه در مسیر یادگیری خود ایفای نقش می‌کند. مؤلفه‌های شناختی به جنبه‌هایی اشاره دارند که مستقیماً با پردازش اطلاعات، درک، به‌خاطر سپاری و به‌کارگیری دانش درگیرند. مؤلفه‌های فراشناختی بر کنترل و نظارت بر فرآیندهای شناختی تمرکز دارند و جنبه‌ای فراتر از دانستن را در بر می‌گیرند، در حالی که مؤلفه‌های انگیزشی، نیروی محرکه و جهت‌دهنده‌ی فعالیت‌های یادگیری محسوب می‌شوند. این سه مؤلفه در هم تنیده‌اند و به صورت نظامی پویا در جهت خودهدایتی و خوداصلاحی یادگیرنده عمل می‌کنند. از دیدگاه نظریه‌پردازانی چون زیمرمن، یادگیری زمانی تحقق می‌یابد که فرد بتواند از این سه مؤلفه برای برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی مستمر عملکرد خود استفاده کند. (احمدی، م. ۱۳۹۸)

در مؤلفه‌های شناختی، یادگیرنده مجموعه‌ای از راهبردها را برای فهم مطالب، سازماندهی اطلاعات و حفظ آن‌ها در حافظه بلندمدت به کار می‌گیرد. راهبردهایی مانند مرور، بسط‌دهی، یادداشت‌برداری و سازمان‌دهی مفهومی از جمله ابزارهای شناختی هستند که موجب