

همایش علمی-پژوهشی مطالعات علمی علوم انسانی در جهان اسلام

نهاد برگزار کننده همایش: موسسه قانون یار

((با همکاری و حمایت معنوی دانشگاه فرهنگیان، آموزش و پرورش، بنیاد شهید و امور ایثارگران، سازمان ارشاد اسلامی، سازمان شهرداری (استان کرمانشاه) مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (استان تهران) و ...))

سر دبیر علمی و مسئول برگزاری همایش: دکتر بهنام اسدی (نماینه مقالات در ۸ پایگاه ملی و بین المللی)
تاریخ برگزاری همایش: ۱۱ اسفند ۱۴۰۱ شماره مقاله: ۱۲/۵۵۳۳ رده بندی کنفرانس: ب ۲۱/۷۶۴۱۰

بررسی و شناخت چگونگی و تحلیل ماهیتی یادگیری

مطالب درسی به دانش آموزان

فرشته صادقی نژاد

چکیده

یادگیری مطالب درسی یکی از بنیادی ترین فرایندهای نظام تعلیم و تربیت است که کیفیت آن نقش تعیین کننده ای در رشد علمی، شناختی، اجتماعی و شخصیتی دانش آموزان دارد. یادگیری در معنای علمی خود صرفاً به خاطر سپردن مجموعه ای از مفاهیم، تعاریف و اطلاعات درسی محدود نمی شود، بلکه فرایندی پیچیده و چندبعدی است که طی آن دانش آموز اطلاعات جدید را دریافت، پردازش، سازمان دهی، با دانش پیشین خود مرتبط و در موقعیت های مختلف به کار می گیرد. از همین رو، شناخت ماهیت یادگیری مطالب درسی و چگونگی شکل گیری آن می تواند به معلمان و برنامه ریزان آموزشی کمک کند تا از روش های حافظه محور و انتقال یک سویه اطلاعات فاصله گرفته و زمینه یادگیری عمیق، معنادار و پایدار را فراهم سازند. مقاله حاضر با روش توصیفی - تحلیلی به بررسی ماهیت یادگیری مطالب درسی، فرایندهای شناختی دخیل در یادگیری، نقش دانش و تجارب پیشین، انگیزش، توجه، حافظه، هیجان، تعامل اجتماعی، روش تدریس و محیط آموزشی می پردازد. یافته های تحلیلی نشان می دهد که یادگیری مؤثر حاصل تعامل میان ویژگی های فردی دانش آموز و شرایط آموزشی و اجتماعی است و زمانی عمق و پایداری بیشتری پیدا می کند که دانش آموز در فرایند یادگیری نقش فعال داشته باشد، مطالب جدید را با ساختار شناختی خود پیوند دهد، فرصت تمرین و بازخورد دریافت کند و بتواند آموخته های خود را در موقعیت های واقعی و جدید به کار گیرد.

واژگان کلیدی: یادگیری، مطالب درسی، دانش آموز، فرایند یادگیری، یادگیری معنادار

مقدمه

یادگیری مهم‌ترین فرایندی است که از طریق آن انسان دانش، مهارت، نگرش و شیوه‌های جدید رفتار کردن را به دست می‌آورد. در محیط مدرسه، یادگیری اهمیت مضاعفی پیدا می‌کند، زیرا بخش قابل توجهی از رشد شناختی و علمی دانش‌آموزان از طریق مواجهه نظام‌مند با محتوای درسی شکل می‌گیرد. دانش‌آموز در مدرسه با مجموعه‌ای از مفاهیم، اصول، مهارت‌ها، اطلاعات و تجربه‌های آموزشی روبه‌رو می‌شود که قرار است نه تنها برای موفقیت تحصیلی، بلکه برای زندگی فردی و اجتماعی او نیز مفید باشند. مسئله اصلی این است که دریافت مطالب درسی الزاماً به معنای یادگیری آنها نیست. ممکن است دانش‌آموز مطلبی را در یک جلسه بشنود، آن را برای مدت کوتاهی حفظ کند و حتی در آزمون بازتولید نماید، اما پس از گذشت مدت کوتاهی بخش زیادی از آن را فراموش کند یا نتواند آموخته خود را در موقعیتی متفاوت به کار گیرد. این تفاوت میان دریافت اطلاعات و یادگیری نشان می‌دهد که ماهیت یادگیری بسیار عمیق‌تر از انتقال مطالب از کتاب یا ذهن معلم به ذهن دانش‌آموز است. یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که اطلاعات جدید در ساختار شناختی فرد جای بگیرد، با دانش قبلی ارتباط پیدا کند و به بخشی از نظام دانشی و مهارتی او تبدیل شود. به همین دلیل، بررسی چگونگی یادگیری مطالب درسی مستلزم توجه هم‌زمان به عوامل شناختی، عاطفی، انگیزشی، اجتماعی و آموزشی است. در رویکردهای جدید تعلیم و تربیت، دانش‌آموز دریافت‌کننده منفعل اطلاعات تلقی نمی‌شود، بلکه فردی فعال در ساخت دانش است. او هنگام مواجهه با یک مفهوم جدید، آن را با دانسته‌های قبلی مقایسه می‌کند، درباره آن سؤال می‌پرسد، ارتباط میان مفاهیم را

جست و جو می کند، خطا می کند، باز خورد دریافت می کند و به تدریج برداشت خود را اصلاح می نماید. از این رو، کیفیت یادگیری به کیفیت تعامل میان دانش آموز، معلم، محتوای آموزشی و محیط یادگیری وابسته است.

بخش اول: کلیات

یکی از مسائل مهم نظام های آموزشی، فاصله میان آموزش رسمی و یادگیری واقعی دانش آموزان است. در بسیاری از موقعیت های آموزشی، بخش زیادی از زمان کلاس به ارائه مستقیم مطالب، توضیح کتاب درسی و آماده سازی دانش آموز برای آزمون اختصاص پیدا می کند. در چنین شرایطی ممکن است دانش آموز بتواند پاسخ صحیح برخی پرسش ها را حفظ کند، اما درک عمیقی از موضوع نداشته باشد. این مسئله زمانی آشکارتر می شود که از دانش آموز خواسته شود یک مفهوم را با زبان خود توضیح دهد، میان چند مفهوم ارتباط برقرار کند، آن را در یک مسئله جدید به کار گیرد یا درباره آن استدلال کند. یادگیری واقعی هنگامی شکل می گیرد که دانش آموز بتواند از سطح بازشناسی و بازگویی اطلاعات عبور کرده و به سطوح بالاتر پردازش شناختی برسد. در این وضعیت، فرد نه تنها می داند چه چیزی درست است، بلکه می تواند توضیح دهد چرا درست است، چگونه باید از آن استفاده کرد و در چه شرایطی کاربرد دارد. این تفاوت میان حفظ کردن و فهمیدن، یکی از اساسی ترین موضوعات در تحلیل ماهیت یادگیری مطالب درسی است. از سوی دیگر، همه دانش آموزان با یک سطح از آمادگی، انگیزش، تجربه، توانایی شناختی و شرایط خانوادگی وارد کلاس نمی شوند بنابراین نمی توان انتظار داشت یک

روش آموزشی ثابت برای همه دانش آموزان به یک اندازه مؤثر باشد. تفاوت‌های فردی، سبک‌های پردازش اطلاعات، پیش‌دانسته‌ها، علایق، انگیزه تحصیلی و حتی وضعیت عاطفی دانش آموز می‌تواند بر کیفیت یادگیری اثر بگذارند. در نتیجه، شناخت ماهیت یادگیری باید با نگاه چندعاملی انجام شود.

بخش دوم: مبانی نظری یادگیری مطالب درسی

۱- مفهوم و ماهیت یادگیری

یادگیری از مفاهیم اساسی در روان‌شناسی تربیتی است و تعریف آن در طول تاریخ این علم تحت تأثیر مکاتب مختلف تغییر کرده است. در نگاه کلی، یادگیری به تغییر نسبتاً پایدار در دانش، توانایی، مهارت یا رفتار گفته می‌شود که در نتیجه تجربه، تمرین یا تعامل با محیط ایجاد می‌شود. البته هر تغییری در رفتار را نمی‌توان یادگیری دانست. تغییراتی که صرفاً ناشی از رشد طبیعی، خستگی، بیماری یا عوامل موقتی باشند، در تعریف علمی یادگیری قرار نمی‌گیرند. ماهیت یادگیری نشان می‌دهد که این فرایند هم دارای جنبه بیرونی و هم دارای جنبه درونی است. از یک سو، دانش آموز در معرض محرک‌های محیطی مانند توضیح معلم، کتاب درسی، فیلم آموزشی، آزمایش، گفت‌وگو و فعالیت گروهی قرار می‌گیرد و از سوی دیگر، ذهن او این اطلاعات را انتخاب، تفسیر، سازمان‌دهی و ذخیره می‌کند. بنابراین نمی‌توان یادگیری را صرفاً به آنچه معلم آموزش می‌دهد تقلیل داد، زیرا ممکن است یک محتوای واحد توسط دانش آموزان مختلف به شکل‌های متفاوت فهمیده شود. یادگیری همچنین فرایندی تدریجی است. دانش آموز

معمولاً یک مفهوم پیچیده را در یک لحظه به شکل کامل فرا نمی گیرد، بلکه فهم او در طول زمان و از طریق ارتباط دادن اطلاعات جدید با تجربه های قبلی شکل می گیرد. تکرار، تمرین، بازخورد، کاربرد و اصلاح خطا نیز در تثبیت این فرایند نقش دارند. از این جهت، یادگیری را باید نوعی تحول تدریجی در ساختار دانش و توانایی فرد دانست.

۲- ماهیت شناختی یادگیری

یکی از مهم ترین ابعاد یادگیری، بعد شناختی آن است. ذهن دانش آموز هنگام یادگیری صرفاً اطلاعات را ذخیره نمی کند، بلکه دائماً در حال پردازش آنهاست. توجه، ادراک، حافظه، تفکر، حل مسئله، استدلال و تصمیم گیری از جمله فرایندهایی هستند که در یادگیری مطالب درسی دخالت دارند. در نخستین مرحله، دانش آموز باید به محرک آموزشی توجه کند. اگر توجه کافی وجود نداشته باشد، اطلاعات جدید به درستی پردازش نخواهند شد. پس از توجه، اطلاعات وارد فرایند پردازش می شوند و ذهن تلاش می کند آنها را با دانش قبلی مرتبط کند. اطلاعاتی که دارای ارتباط معنایی، ساختار منطقی و مثال های روشن باشند، معمولاً امکان بیشتری برای پردازش عمیق پیدا می کنند. در اینجا تفاوت میان یادگیری سطحی و یادگیری عمیق اهمیت پیدا می کند. در یادگیری سطحی، دانش آموز عمدتاً بر حفظ اطلاعات و بازتولید آنها تمرکز دارد، اما در یادگیری عمیق، فرد تلاش می کند معنای مطالب را درک کند، میان آنها رابطه برقرار سازد و بتواند آموخته ها را در شرایط تازه به کار گیرد. هدف آموزش مؤثر باید حرکت از سطح حفظ اطلاعات به سوی فهم، کاربرد، تحلیل و آفرینش باشد.

۳- نظریه رفتارگرایی و تبیین یادگیری

رفتارگرایی یکی از نخستین رویکردهای مهم در مطالعه علمی یادگیری بود. در این دیدگاه، رفتار قابل مشاهده اهمیت زیادی دارد و یادگیری بر اساس تغییر رفتار در نتیجه ارتباط میان محرک، پاسخ و پیامد بررسی می‌شود. در نظریه‌های رفتارگرایانه، تمرین، تقویت، تکرار و بازخورد نقش مهمی در شکل‌گیری رفتارهای مطلوب دارند. کاربرد این دیدگاه در آموزش مدرسه‌ای همچنان قابل توجه است. زمانی که دانش‌آموز یک مهارت پایه مانند خواندن، نوشتن، محاسبه یا پاسخ‌گویی به یک مسئله را تمرین می‌کند، تکرار همراه با بازخورد می‌تواند به تثبیت عملکرد کمک کند. با این حال، رفتارگرایی به تنهایی نمی‌تواند تمام ابعاد یادگیری پیچیده را توضیح دهد، زیرا بسیاری از فرایندهای مهم یادگیری مانند فهم، استدلال، تفسیر و حل مسئله مستقیماً قابل مشاهده نیستند. استفاده از اصول رفتارگرایی در آموزش باید با رویکردهای شناختی و سازنده گرایانه تکمیل شود. تقویت و تمرین برای ایجاد برخی مهارت‌ها ضروری‌اند، اما یادگیری مفهومی نیازمند مشارکت ذهنی فعال دانش‌آموز است.

۴- نظریه شناخت‌گرایی و پردازش اطلاعات

شناخت‌گرایی با تأکید بر فرایندهای ذهنی، یادگیری را نوعی تغییر در ساختارهای شناختی فرد می‌داند. در این دیدگاه، پرسش اصلی این نیست که فقط دانش‌آموز چه رفتاری نشان می‌دهد، بلکه باید بررسی کرد دانش‌آموز چگونه اطلاعات را دریافت، پردازش، سازمان‌دهی و ذخیره می‌کند. مدل پردازش اطلاعات، ذهن انسان را از نظر فرایند دریافت و

پردازش اطلاعات به نظامی تشبیه می کند که اطلاعات از طریق حواس دریافت شده، بخشی از آنها در حافظه فعال پردازش و اطلاعات مهم تر در حافظه بلندمدت ذخیره می شوند. در این فرایند، توجه و سازمان دهی اطلاعات اهمیت زیادی دارند. بر اساس این دیدگاه، حجم زیاد اطلاعات در یک جلسه آموزشی لزوماً به یادگیری بیشتر منجر نمی شود. اگر مطالب بیش از ظرفیت پردازش ذهنی دانش آموز ارائه شوند، امکان ایجاد بار شناختی افزایش پیدا می کند. به همین دلیل، معلم باید مطالب را سازمان دهی کرده، مفاهیم پیچیده را به بخش های قابل فهم تقسیم و میان بخش های مختلف ارتباط ایجاد کند.

۵-نظریه یادگیری معنادار

یادگیری معنادار یکی از مهم ترین مبانی نظری برای تحلیل یادگیری مطالب درسی است. در این رویکرد، اطلاعات جدید زمانی بهتر یاد گرفته می شوند که بتوانند با دانش قبلی دانش آموز ارتباط برقرار کنند. دانش آموز زمانی یک مفهوم را واقعاً می آموزد که آن مفهوم در ساختار دانشی موجود او جایگاه پیدا کند. برای مثال، اگر دانش آموز پیش از یادگیری مفهوم نیرو در فیزیک، تجربه هایی از هل دادن، کشیدن، حرکت دادن یا متوقف کردن اشیا داشته باشد، معلم می تواند مفهوم علمی نیرو را بر پایه همین تجربه ها توضیح دهد. در این حالت، دانش جدید بر روی یک ساختار قبلی بنا می شود و احتمال ماندگاری آن افزایش پیدا می کند. یکی از وظایف مهم معلم شناسایی پیش دانسته های دانش آموزان است. دانش آموز با ذهنی خالی وارد کلاس نمی شود. او پیش از ورود به هر موضوع، مجموعه ای از باورها، تجربه ها، تصورات و اطلاعات قبلی دارد. اگر این پیش دانسته ها با



مفهوم علمی جدید سازگار نباشند، ممکن است حتی آموزش مستقیم نیز نتواند به سادگی برداشت قبلی را تغییر دهد.

۶- سازنده گرایی و نقش فعال دانش آموز

رویکرد سازنده گرایی یکی از تأثیرگذارترین دیدگاه‌ها در آموزش معاصر است. بر اساس این رویکرد، دانش توسط دانش آموز به صورت فعال ساخته می‌شود و یادگیری نتیجه تعامل فرد با محیط، دیگران و تجربه‌های آموزشی است. در کلاس سازنده گرا، دانش آموز صرفاً شنونده نیست. او سؤال می‌پرسد، فرضیه مطرح می‌کند، مسئله حل می‌کند، با دیگران گفت‌وگو می‌کند، اشتباه می‌کند و از طریق بازخورد، برداشت خود را اصلاح می‌کند. در چنین شرایطی، معلم بیشتر نقش طراح و تسهیل گر یادگیری را بر عهده دارد. این رویکرد به معنای حذف نقش معلم نیست. برعکس، معلم باید محیطی طراحی کند که در آن دانش آموز بتواند با راهنمایی مناسب به کشف و ساخت دانش پردازد. اگر فعالیت آموزشی بدون هدایت و هدف باشد، ممکن است دانش آموز دچار سردرگمی شود. بنابراین، یادگیری سازنده گرایانه نیازمند تعادل میان آزادی یادگیرنده و هدایت آموزشی است.

بخش دوم: نقش های مختلف در راستی طرح موضوع

۱- نقش دانش پیشین در یادگیری مطالب درسی

دانش پیشین یکی از مهم ترین عوامل تعیین کننده کیفیت یادگیری است. دانش آموز زمانی می تواند مطلب جدید را به خوبی بفهمد که بتواند آن را به دانسته های قبلی مرتبط کند. اگر دانش پیشین کافی نباشد، محتوای جدید ممکن است برای دانش آموز مجموعه ای از اطلاعات پراکنده و نامرتب به نظر برسد. برای همین، پیش از آغاز آموزش یک موضوع جدید، فعال سازی دانش قبلی دانش آموزان اهمیت زیادی دارد. پرسش آغازین، مثال، گفت و گو، تصویر، مسئله واقعی یا تجربه روزمره می تواند به فعال شدن شبکه های دانشی مرتبط کمک کند. دانش پیشین گاهی نیز می تواند مانع یادگیری شود. دانش آموز ممکن است درباره یک پدیده تصور نادرستی داشته باشد و همین تصور نادرست را هنگام دریافت اطلاعات جدید به کار گیرد. در چنین شرایطی، آموزش باید ابتدا زمینه آشکار شدن برداشت قبلی و سپس اصلاح آن را فراهم کند.

۲- نقش حافظه در یادگیری

حافظه یکی از پایه های اصلی یادگیری است، اما یادگیری با حافظه یکسان نیست. حافظه امکان نگهداری و بازیابی اطلاعات را فراهم می کند، در حالی که یادگیری مفهومی شامل فهم و سازمان دهی این اطلاعات نیز می شود. حافظه کاری ظرفیت محدودی دارد و نمی تواند حجم نامحدودی از اطلاعات را هم زمان پردازش کند. به همین دلیل، ارائه

مطالب طولانی و پیچیده بدون سازمان‌دهی مناسب ممکن است موجب کاهش کیفیت یادگیری شود. در مقابل، سازمان‌دهی مفاهیم، استفاده از مثال‌های مناسب، ارتباط دادن مطالب، تمرین بازیابی و مرور فاصله‌دار می‌توانند به تثبیت یادگیری کمک کنند. نکته مهم آن است که فراموشی همیشه نشانه شکست آموزشی نیست. بخشی از اطلاعات طبیعی است که با گذشت زمان کم‌رنگ شوند. مسئله اساسی این است که دانش‌آموز بتواند ساختار اصلی دانش را حفظ کرده و در صورت نیاز آن را دوباره فعال و به کار گیرد.

۳- نقش انگیزش در یادگیری

انگیزش عامل مهم دیگری است که بر کیفیت یادگیری اثر می‌گذارد. دانش‌آموزی که احساس کند محتوای درسی با اهداف، علایق و نیازهای او ارتباط دارد، معمولاً آمادگی بیشتری برای مشارکت در فعالیت آموزشی خواهد داشت. انگیزش صرفاً به دریافت جایزه یا نمره بالا محدود نیست. انگیزش درونی زمانی شکل می‌گیرد که فرد از خود یادگیری، کشف موضوع، حل مسئله یا کسب مهارت احساس رضایت کند. در مقابل، اگر یادگیری فقط برای فرار از تنبیه یا کسب نمره انجام شود، احتمال شکل‌گیری یادگیری سطحی افزایش می‌یابد. معلم می‌تواند با ایجاد احساس شایستگی، دادن فرصت انتخاب، طرح مسائل معنادار و ایجاد فضای امن برای پرسش و خطا، انگیزش دانش‌آموز را تقویت کند. دانش‌آموز باید احساس کند که توانایی یادگیری دارد و تلاش او می‌تواند به پیشرفت واقعی منجر شود.

۴- نقش هیجان و عواطف در یادگیری

یادگیری فرایندی صرفاً عقلانی نیست. وضعیت عاطفی دانش آموز می تواند بر توجه، حافظه، انگیزش و مشارکت او اثر بگذارد. محیطی که در آن دانش آموز دائماً از اشتباه کردن می ترسد، ممکن است مانع مشارکت فعال او شود. احساس امنیت روانی، احترام، تعلق و پذیرش اجتماعی می تواند شرایط مناسب تری برای یادگیری فراهم کند. دانش آموز باید بتواند سؤال پرسد و حتی پاسخ اشتباه ارائه کند، بدون آنکه مورد تحقیر قرار گیرد. خطا در فرایند یادگیری می تواند به عنوان فرصتی برای اصلاح و رشد تلقی شود. این مسئله نشان می دهد که رابطه معلم و دانش آموز صرفاً رابطه انتقال دهنده و گیرنده اطلاعات نیست، بلکه کیفیت این رابطه بخشی از محیط یادگیری را تشکیل می دهد.

۵- نقش تعامل اجتماعی در یادگیری

یادگیری در محیط مدرسه ماهیتی اجتماعی نیز دارد. دانش آموز از طریق گفت و گو با معلم و همکلاسی ها، فعالیت گروهی، توضیح دادن مطالب برای دیگران و شنیدن دیدگاه های متفاوت می تواند برداشت خود را اصلاح و توسعه دهد. گاهی دانش آموز زمانی متوجه میزان فهم خود می شود که مجبور شود یک مفهوم را برای همکلاسی خود توضیح دهد. توضیح دادن، پرسش و پاسخ و بحث علمی می تواند فرایندهای شناختی عمیق تری ایجاد کنند. از این رو، کلاس درس مؤثر محیطی است که در آن ارتباط دوسویه وجود داشته باشد. اگر تمام فرایند آموزش به سخنرانی معلم محدود شود، فرصت مشارکت شناختی دانش آموز کاهش پیدا می کند.

۶- نقش معلم در شکل‌گیری یادگیری

معلم یکی از مؤثرترین عناصر محیط آموزشی است، اما نقش او صرفاً ارائه اطلاعات نیست. معلم باید بتواند سطح آمادگی دانش‌آموزان را تشخیص دهد، محتوای مناسب انتخاب کند، فعالیت یادگیری طراحی نماید، بازخورد ارائه دهد و فرصت کاربرد آموخته‌ها را فراهم کند. معلم اثربخش به جای آنکه فقط به این پرسش توجه کند که چه چیزی را آموزش داده‌ام؟ باید پرسد دانش‌آموز چه چیزی را فهمیده و چگونه می‌تواند آن را به کار ببرد؟. این تغییر نگاه، آموزش را از تدریس محوری به یادگیری محوری نزدیک می‌کند. همچنین بازخورد معلم باید صرفاً اعلام درست یا غلط بودن پاسخ نباشد. بازخورد مؤثر باید به دانش‌آموز نشان دهد کدام بخش عملکرد او صحیح بوده، مشکل در کجا قرار دارد و برای اصلاح آن چه اقدامی لازم است.

۷- نقش روش‌های تدریس در یادگیری

روش تدریس باید متناسب با ماهیت محتوا و اهداف یادگیری انتخاب شود. برای برخی مطالب، توضیح مستقیم ضروری است، برای برخی دیگر، حل مسئله، آزمایش، بحث گروهی، پروژه، مطالعه موردی یا فعالیت عملی می‌تواند مؤثرتر باشد. اگر هدف تنها انتقال اطلاعات باشد، روش سخنرانی ممکن است کافی باشد، اما اگر هدف ایجاد مهارت تحلیل، حل مسئله یا تفکر انتقادی باشد، دانش‌آموز باید در فعالیت‌هایی شرکت کند که این توانایی‌ها را تمرین دهد. بنابراین نمی‌توان یک روش تدریس را برای تمام محتواها و تمام دانش‌آموزان بهترین روش دانست. انتخاب روش باید بر اساس هدف آموزشی،

ماهیت محتوا، سن دانش آموز، امکانات محیط و سطح آمادگی یادگیرندگان صورت گیرد.

بخش سوم: یادگیری سطحی و یادگیری عمیق

یکی از مهم ترین تمایزها در تحلیل یادگیری، تفاوت میان یادگیری سطحی و عمیق است. یادگیری سطحی معمولاً بر حفظ کردن اطلاعات برای یک هدف کوتاه مدت تمرکز دارد. دانش آموز ممکن است بتواند یک تعریف را عیناً تکرار کند، اما در توضیح مفهوم یا کاربرد آن در شرایط جدید دچار مشکل شود. در یادگیری عمیق، دانش آموز تلاش می کند معنا و منطق موضوع را درک کند. او میان مفاهیم ارتباط برقرار می کند، پرسش می پرسد، شواهد را ارزیابی می کند و آموخته های خود را به موقعیت های تازه انتقال می دهد. هدف اصلی نظام آموزشی نباید حذف حفظیات باشد، زیرا حافظه و دانش پایه برای تفکر ضروری هستند. مسئله، ایجاد تعادل میان دانش پایه و پردازش عمیق آن است. دانش آموز ابتدا باید برخی مفاهیم اساسی را بداند و سپس بتواند از آنها برای تحلیل و حل مسئله استفاده کند.

۱- ارزشیابی و نقش آن در یادگیری

ارزشیابی بخشی از فرایند یادگیری است و نباید فقط در پایان آموزش انجام شود. ارزشیابی تکوینی می تواند به معلم نشان دهد که دانش آموز چه چیزی را فهمیده و در کدام قسمت نیازمند کمک است. آزمون های صرفاً حافظه محور ممکن است بخشی از یادگیری را

اندازه گیری کنند، اما برای سنجش فهم عمیق کافی نیستند. پرسش های تحلیلی، حل مسئله، پروژه، ارائه، توضیح یک مفهوم با زبان شخصی و فعالیت های کاربردی می توانند تصویر کامل تری از یادگیری ارائه دهند. ارزشیابی باید علاوه بر سنجش یادگیری، خود به ابزاری برای یادگیری تبدیل شود. وقتی دانش آموز از طریق بازخورد متوجه خطاهای خود می شود و فرصت اصلاح دارد، ارزشیابی بخشی از مسیر رشد او خواهد بود.

۲- تحلیل ماهیتی یادگیری مطالب درسی

با کنار هم قرار دادن نظریه های مختلف می توان گفت یادگیری مطالب درسی پدیده ای چندبعدی است که نمی توان آن را به یک عامل خاص نسبت داد. یادگیری از یک سو به ویژگی های فردی دانش آموز مانند دانش پیشین، توانایی شناختی، انگیزش، توجه و وضعیت عاطفی وابسته است و از سوی دیگر تحت تأثیر کیفیت تدریس، محتوای آموزشی، رابطه معلم و دانش آموز، محیط مدرسه و شیوه ارزشیابی قرار دارد. ماهیت یادگیری همچنین نشان می دهد که تدریس شدن و یاد گرفته شدن دو مفهوم متفاوت اند. ممکن است معلم یک موضوع را به طور کامل توضیح داده باشد، اما این امر به خودی خود تضمین نمی کند که دانش آموز آن را فهمیده است. معیار اصلی موفقیت آموزش باید تغییر در دانش، فهم، مهارت و توانایی کاربرد آموخته ها باشد. یادگیری مؤثر زمانی شکل می گیرد که دانش آموز از جایگاه دریافت کننده منفعل اطلاعات خارج شود و به مشارکت کننده فعال در فرایند یادگیری تبدیل گردد. این مشارکت می تواند از طریق سؤال پرسیدن، حل مسئله، گفت و گو، تجربه، تمرین، پژوهش و کاربرد دانش تحقق پیدا کند.

همچنین یادگیری باید با زندگی واقعی ارتباط داشته باشد. هنگامی که دانش آموز متوجه شود یک مفهوم ریاضی، علمی، اجتماعی یا ادبی چگونه با مسائل زندگی او ارتباط پیدا می کند، احتمال شکل گیری انگیزش و فهم معنادار افزایش می یابد. از این جهت، یکی از وظایف مهم مدرسه، ایجاد پیوند میان دانش رسمی و تجربه زیسته دانش آموز است.

نتیجه گیری

یادگیری مطالب درسی فرایندی پیچیده، تدریجی و چندبعدی است که در آن عوامل شناختی، عاطفی، انگیزشی، اجتماعی و آموزشی به صورت متقابل عمل می کنند. بررسی نظریه های رفتارگرایی، شناخت گرایی، یادگیری معنادار و سازنده گرایی نشان می دهد که هیچ یک از این رویکردها به تنهایی قادر نیست تمام ابعاد یادگیری دانش آموز را توضیح دهد. تمرین و تقویت برای شکل گیری برخی مهارت ها ضروری اند، اما فهم و کاربرد دانش به پردازش شناختی، ارتباط با دانش قبلی و مشارکت فعال یادگیرنده نیاز دارد. بر این اساس، یادگیری مطلوب زمانی شکل می گیرد که دانش آموز بتواند مطالب جدید را با دانسته های قبلی خود مرتبط سازد، درباره آنها فکر کند، فرصت تمرین و کاربرد داشته باشد، بازخورد دریافت کند و بتواند آموخته های خود را در موقعیت های جدید به کار گیرد. در چنین شرایطی، هدف آموزش از انتقال حجم زیادی از اطلاعات به ایجاد توانایی فهم، تحلیل و استفاده از دانش تغییر پیدا می کند. نقش معلم نیز در این فرایند از انتقال دهنده صرف اطلاعات به طراح و تسهیل کننده محیط یادگیری تغییر می یابد. معلم باید شرایطی ایجاد کند که دانش آموز در آن احساس امنیت، انگیزه و شایستگی داشته باشد و بتواند از

طریق فعالیت، تعامل و تجربه به یادگیری عمیق برسد. در نهایت، کیفیت یادگیری مطالب درسی را باید نه فقط در میزان اطلاعات حفظ شده، بلکه در میزان فهم، ماندگاری، توانایی انتقال و کاربرد دانش در موقعیت‌های جدید ارزیابی کرد.

• پیشنهاد‌های کاربردی

نظام آموزشی برای ارتقای کیفیت یادگیری مطالب درسی لازم است از غلبه آموزش حافظه محور فاصله گرفته و فرصت بیشتری برای یادگیری مفهومی، حل مسئله و کاربرد دانش فراهم کند. معلمان نیز می‌توانند پیش از شروع هر مبحث، دانش پیشین دانش آموزان را شناسایی کنند و محتوای جدید را بر اساس سطح آمادگی آنان سازمان دهند. استفاده متناسب از فعالیت‌های گروهی، مثال‌های واقعی، پروژه‌های آموزشی، پرسش‌های تحلیلی و بازخورد مستمر می‌تواند به تعمیق یادگیری کمک کند. همچنین ضروری است ارزشیابی از حالت تمرکز افراطی بر بازتولید محفوظات فاصله گرفته و ابعاد مختلف فهم و کاربرد دانش را مورد توجه قرار دهد. تقویت انگیزش درونی، ایجاد محیط عاطفی امن، احترام به تفاوت‌های فردی و استفاده هدفمند از فناوری‌های آموزشی نیز می‌تواند شرایط مناسب‌تری برای یادگیری فراهم سازد. در نهایت، سیاست‌گذاران آموزشی باید یادگیری را هدف اصلی فرایند تعلیم و تربیت قرار دهند، نه صرفاً پوشش دادن محتوای کتاب‌های درسی. هر اندازه میان محتوای آموزشی، تجربه دانش آموز، نیازهای واقعی زندگی و فرصت‌های کاربرد دانش ارتباط بیشتری برقرار شود، امکان شکل‌گیری یادگیری عمیق و پایدار افزایش خواهد یافت.

تقدیم به پسر

این مقاله را با تمام مهر و دلتنگی، به یاد پسر عزیزم تقدیم می‌کنم، پسری که حضورش کوتاه بود، اما خاطره‌اش برای همیشه در قلب من ماندگار خواهد ماند.

رفتن تو پایان دوست داشتن نبود، تو همچنان در تمام لحظه‌های زندگی، در خاطراتم و در دعای من زنده‌ای. کاش فرصت بیشتری برای دیدنت، شنیدن صدایت و تماشای لبخندت داشتم. این چند سطر را به روح پاکت تقدیم می‌کنم، به امید آنکه آرامش ابدی نصیب باشد و یاد و نامت همیشه در قلب من جاودانه بماند.

به یاد پسر عزیزم، که نبودنش درد همیشگی و یادش روشن‌ترین خاطره زندگی من است.

منابع و مأخذ

۱. سیف، علی اکبر. (۱۴۰۱). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
۲. شعبانی، حسن. (۱۴۰۰). مهارت‌های آموزشی و پرورشی: روش‌ها و فنون تدریس. تهران: سمت.
۳. کدیور، پروین. (۱۴۰۰). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سمت.
۴. شریعتمداری، علی. (۱۳۹۹). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
۵. شکوهی، غلامحسین. (۱۳۹۸). روش آموختن و روش تدریس. تهران: به نشر.
۶. هرگنهان، بی.آر. و السون، متیو. (۱۳۹۹). نظریه‌های یادگیری. ترجمه علی‌اکبر سیف. تهران: دوران.
۷. Ausubel, D. P. (۱۹۶۸). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
۸. Bandura, A. (۱۹۷۷). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
۹. Bruner, J. S. (۱۹۶۰). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
۱۰. Mayer, R. E. (۲۰۰۲). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, ۴۱(۴), ۲۲۶-۲۳۲.
۱۱. Piaget, J. (۱۹۷۲). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

**موسسه علمی و حقوقی قانون یار
برگزار می کند**

 وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی کرمانشاه
 شورای عالی
سیاست
و امور ایران
 دانشگاه فرهنگیان
 جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش
 پژوهشگاه فرهنگ، اندیشه و ادب

پنجمین همایش علمی-پژوهشی

مطالعات علمی علوم انسانی در جهان اسلام

ارگان ها و سازمان های حامی معنوی برگزاری همایش (در استان کرمانشاه)
دانشگاه فرهنگیان - سازمان ارشاد اسلامی - آموزش و پرورش - بنیاد شهید، سازمان شهرداری و

www.Olomensani.ir
www.Ghanonyar.ir

محورهای پذیرش مقالات

تمام گرایش های رشته فقه، حقوق و علوم قضایی ■ علوم تربیتی، تکنولوژی آموزشی و آموزش و پرورش
 روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم دینی و مذهبی ■ علوم اقتصادی، بانکی و تمام گرایش های مدیریت

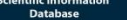
مدیر اجرایی همایش
دکتر شهلا رضایی

دبیر علمی و مسئول همایش
دکتر بهنام اسدی

مکان و زمان برگزاری همایش
کرمانشاه - ۱۴۰۱/۱۲/۱۱

ایمیل رسمی همایش جهت دریافت مقالات پژوهشگران
OLOMENSANI@YAHOO.COM
ارسال مقاله از طریق واتس آپ، ایتا، سروش، تلگرام، روبیکا به شماره ۰۹۱۰۰۶۳۶۰۰۲

دبیرخانه مرکزی موسسه قانون یار: تهران، میدان انقلاب، خیابان اردیبهشت، موسسه قانون یار ۵۲۶-۰۲۱۶۶۹۷۹۵۱۹
 (در صورت طرح سوال درخصوص ارسال مقاله یا جذب در هیات علمی همایش با خانم دکتر قبادی تماس بگیرید. ۰۹۱۹۶۷۴۸۶۲۵)

 CiteFactor
Academic Scientific Journals
 MENDELEY
 جهاد
دانشگاهی
 DRJI
Directory of Research Journals Indexing
 CONF PAPER
 Academia.edu
California-San Francisco
 PBIN.com
Sponsored And Indexed
 Scientific Information Database
 ICI WORLD of JOURNALS
 CIVILICA
Sponsored and Indexed by
We Respect the Science