

نظریه‌های یادگیری و به‌کارگیری آنها در فرایند تدریس در رشته‌های علوم انسانی

دکتر مهدی سبحانی نژاد*
عضو هیئت علمی دانشگاه شاهد تهران

چکیده

مقاله حاضر با هدف بررسی میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران از چهار دسته نظریه‌های یادگیری و چگونگی به‌کارگیری آنها در فرایند تدریس تهیه شده است. روش پژوهش توصیفی و نمونه آماری نیز شامل ۷۵ نفر از اعضای هیئت علمی رشته‌های مذکور از پنج دانشگاه تهران بود که بر اساس درصد سهم اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و جنسیت با روش‌های نمونه‌گیری خوشه‌ای، طبقه‌ای متناسب با حجم و تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل آزمون سنجش نظریه‌های یادگیری و چک لیست مشاهده عملکرد تدریس اعضای هیئت علمی بود. داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل آماری شدند. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش این است که میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی از نظریه‌های یادگیری در سطح بالاتر از متوسط بود. بیشترین میانگین نمره‌ها مربوط به حوزه نظریه رفتارگرایی و کمترین آنها مربوط به حوزه نظریه فراشناخت بود.

کلید واژگان: نظریه‌های یادگیری، فرایند تدریس، شناخت، عضو هیئت علمی، رشته‌های علوم انسانی و کاربرد نظریه‌های یادگیری.

مقدمه

توفیق در دستیابی به اهداف برنامه درسی بدون استفاده از نظریه‌های یادگیری امکان‌پذیر نیست. تربیت به هر طریق که صورت گیرد، بر پایه یادگیری خواهد بود. بر این اساس، وقتی مدرس به دنبال آن است تا دریابد که موضوع خاصی را چگونه باید تدریس کرد، ناگزیر است به روانشناسی یادگیری و نظریه‌های آن مراجعه کند و نحوه یادگیری هر یک از مخاطبان را مورد مطالعه قرار دهد.

جویس، ویل و کالهن در کتابی با عنوان **الگوهای تدریس می‌نویسند**: «در واقع، الگوهای تدریس الگوهای یادگیری هستند و ما ضمن یاری شاگردان در کسب اطلاعات، نظریه‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها، شیوه‌های تفکر و راه‌های نشان دادن خود، به آنها نحوه یادگیری را نیز می‌آموزیم (جویس، ویل و کالهن، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۳)».

بر این اساس، روش تدریس تابع نظام یادگیری است و توفیق نظام آموزشی نیز وابسته به وجود مدرسانی خواهد بود که از صلاحیت‌های فنی و حرفه‌ای و همچنین، مهارت‌های تدریس مورد نیاز برخوردار باشند (گیج، ۱۳۷۴؛ Druscill, ۱۹۹۴).

پژوهشگران عرصه روانشناسی تربیتی یادگیری را از دیدگاه‌های مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند و یافته‌های آنان در تبیین پدیده یادگیری به ارائه نظریه‌های متفاوتی منجر شده است. این نظریه‌ها هر یک می‌تواند مبین اصول، قوانین و شرایطی خاص برای کاربرد در کلاس درس باشد (هرگنهان، ترجمه سیف، ۱۳۸۱؛ قورچیان، ۱۳۷۷).

با توجه به تنوع نظریه‌های یادگیری، جامع‌ترین طبقه‌بندی از آنها که با مسائل یادگیری آموزشی ارتباط نزدیکی دارد و می‌تواند برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در زمینه تدریس مفید واقع شود، نظریه‌های رفتارگرایی^۱، شناخت‌گرایی و پردازش اطلاعات^۲، یادگیری اجتماعی^۳ و فراشناخت^۴ است (Skinner, ۱۹۶۸; Bandura, ۱۹۶۵; Flavel, ۱۹۷۹).

به منظور جمع‌بندی نکات اساسی مطرح شده در چهار نظریه یادشده، جدول ۱ که حاوی وجوه بنیادی نظریه‌های یادگیری شامل نقاط تأکید، متغیرهای اساسی، نظریه‌پردازان و کاربرد نظریه‌ها برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌هاست، تهیه و تدوین شده است (قشونی، ۱۳۷۹؛ عالمی، ۱۳۷۷؛ فتحی‌آذر، ۱۳۷۲؛ کنیور، ۱۳۷۴؛ عابدی، عریضی و سبحانی نژاد، ۱۳۸۴).

در خصوص تدریس باید اشاره کرد که «گیج»^۵ تدریس را فعالیتی می‌داند که از جانب یک فرد و به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگر انجام می‌شود (گیج، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۴). همچنین، روانشناسان تربیتی فعالیت‌های تدریس را به‌طور نظام‌مند در یک رشته مراحل متوالی با عنوان مدل عمومی آموزش معرفی کرده‌اند. در این مدل فعالیت‌های عمده تدریس در سه مرحله پیش از آموزش، ضمن آموزش و پس از آموزش طبقه‌بندی شده است (Woolfolk, ۲۰۰۱).

* پست الکترونیکی: sobhaninejhad@shahed.ac.ir

۱. Behaviorism
۲. Cognitivism & Information processing
۳. Social Learning
۴. Metacognition
۵. Gage

از آنجا که هر يك از هدفهاي آموزشي معرف نوع خاصي از انواع يادگيري است، بنا بر اين ضروري است که مدرسان و از جمله اعضاي هيئت علمي در تمام مراحل تدريس خود به يافته‌هاي روانشناسي يادگيري مراجعه و بر اساس قوانين و نظريه‌هاي يادگيري به منظور بهبود فعاليتهاي تدريس، تصميمات متناسب و منطقي را اتخاذ کنند (گيج، ۱۹۸۸، Dembo, ۱۹۹۴).

جدول ۱- معرفي وجوه بنيادي چهار نظريه يادگيري مطرح شده در عرصه روانشناسي تربيتي

رويكرد	نقاط تأکيد	متغيرهاي اساسي	نظريه پردازان	کاربرد نظريه براي اعضاي هيئت علمي دانشگاهها
رفتارگرايي	رفتار	محرك، پاسخ، تقويت، تنبيه، عادت اهداف رفتاري	واتسون ^۶ ، گاترې ^۷ ، تورندايك ^۸ ، اسكينر	- عرضه شيوه‌هاي تقويت فراگيران و ميزان اثر بخشي آنها در فرايند يادگيري - تنظيم و توزيع دانش و كنترل يادگيري - آموزش گام به گام يادگيري
شناخت گرايي و اطلاعات پردازش	شناخت	بينش، بصيرت، فهميدن، ساخت شناسي، ادراك، پردازش اطلاعات، حافظه	آزوبل ^۹ ، برونر ^{۱۰} ، پياژه ^{۱۱} ، گستالت	- شرح و بسط مراحل تحول فهم و درك در فراگيران و چگونه‌ي كار كرد آنها در آموزش - نشان دادن اهميت معنا دار بودن يادگيري و شيوه‌هاي ساماندهي و سازمان يابي ذهن فراگيرنده
يادگيري اجتماعي	رفتار و رويدادهاي دروني فرد	رفتار آشكار، احساس، ادراك، تفكر، يادگيري از راه مشاهده	بندورا ^{۱۲}	- يادگيري از راه مشاهده - يادگيري از طريق مجاورت - نشان دادن نحوه يادگيري مهارتها و نگرشها به فراگيران
فراشناخت	فرايندهاي فراشناختي	نظام شناختي خود دانش و كنترل خود	فلاول ^{۱۳}	- ارزش دادن به خودكاو شكري، خود آغازگري و خودقضاوتي يادگيرندگان - سازماندهي شخصي نظام شناختي توسط يادگيرنده - يادگيري بر اساس راهبردهاي شناختي يادگيرندگان

پژوهشهاي روزنشتاين و فرست^{۱۴} نشان داد که مهمترين متغير مؤثر در فرايند آموزش، روش تدريس معلم است که بر سازماندهي مطالب درسي، استفاده از نظريه‌هاي مختلف يادگيري و همچنين، کاربرد فنون گوناگون آموزش در کلاس درس مبتني است (شعاري نژاد، ۱۳۷۲).

روانشناسان تربيتي همچون هيلگارد و باور، اسلاوين، ارمود و آرنز معتقدند که در مرحله فعاليتهاي ضمن آموزش، مدرسان بايد به سه دسته نظريه‌هاي يادگيري، تدريس و انگيزش مراجعه و از آنها در فرايند تدريس خود استفاده کنند (Hilgard & Bower, ۱۹۷۵; Slavin, ۱۹۹۰; Ormrod, ۱۹۹۵; Arends, ۲۰۰۰).

سميعي (۱۳۶۵) در پژوهشي با عنوان «بررسي ميزان آگاهي مربيان مدارس عالي و دانشكده‌هاي پرستاري تهران از تدريس» خاطر نشان ساخته است که سابقه کار از عوامل مؤثر بر ميزان آگاهي مربيان از روشهاي تدريس است و همچنين،

۶. Watson, J. B.
۷. Guthrie, E. R.
۸. Thorndike, E. L.
۹. Skinner, B. F.
۱۰. Ausubel, D. P.
۱۱. Brunner, J. S.
۱۲. Piaget, J.
۱۳. Geshtalt
۱۴. Bandura, A.
۱۵. Flavell, J. H.
۱۶. Rosenshtin & Furst

افزایش سابقه کار، سطح تحصیلات و شرکت در دوره‌های کوتاه مدت آموزشی باعث افزایش آگاهی مربیان از روشهای تدریس شده است.

عزیزی (۱۳۷۳) چگونگی تدریس استادان دروس برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاههای شهر تهران را تحلیل کرده و دریافته است که اعضای هیئت علمی شاخصهای خانواده‌های الگوهایی تدریس را رعایت نمی‌کنند و به اهمیت استفاده از شاخصهای تدریس موفق [براساس چهار خانواده الگوهایی تدریس جویس و ویل] چندان واقف نیستند (عزیزی، ۱۳۷۳).

قائدی (۱۳۷۳) در پژوهشی به منظور مقایسه کیفیت روش تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران نشان داد که ۴۲ درصد از اعضای هیئت علمی میزان آشنایی خود را با اصول و روشهای تدریس در حد زیاد می‌دانند. به علاوه، آنان از روشهای مختلف تدریس از جمله سخنرانی، پرسش و پاسخ و بحث گروهی در حد زیاد استفاده می‌کنند. همچنین، ۶۶ درصد آنان میزان تأثیر دوره‌های آموزشی را در بهبود کیفیت تدریس خود در حد زیاد ارزیابی می‌کنند.

صداقت نیک (۱۳۷۳) طی بررسی نوع و میزان کارایی روشهای تدریس متداول و مناسب آموزشهای حرفه‌ای در مراکز آموزش کشاورزی نشان داده است که میزان تحصیلات، تعداد ساعات تدریس در هفته، تجربه تدریس، شناخت مربیان از نظریه‌های یادگیری و شناخت استعداد دانش‌آموزان در نوع روش تدریس انتخابی مربیان مؤثر بوده است.

ذوالفقار (۱۳۷۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی» نشان داد که بین کیفیت تدریس مربیان بر حسب دانشگاه محل خدمت و رشته تحصیلی آنان تفاوت معنا دار وجود دارد.

مظلومی (۱۳۸۲) در پژوهشی با هدف بررسی نحوه تدریس و ارزشیابی اعضای هیئت علمی شرکت کننده در کارگاههای مرکز توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد توصیه کرد که متناسب با نیازمندی‌های اعضای هیئت علمی دانشکده‌ها، کارگاههای آموزشی پیشرفته اختصاصی در زمینه‌های گوناگون و از جمله روش تدریس طراحی و اجرا شود.

با توجه به مطالب یاد شده، مسئله اساسی مطالعه حاضر بررسی میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاههای شهر تهران از نظریه‌های یادگیری و نحوه به‌کارگیری آنها در فرایند تدریس بوده است؛ به عبارت دیگر، هدف پژوهش آن بود که مشخص سازد اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاههای شهر تهران تا چه حد با نظریه‌های یادگیری آشنا هستند و آنها تا چه حد در تدریس خود از نظریه‌های یادگیری مذکور استفاده می‌کنند؟ به علاوه، وجود تفاوت معنادار بین میزان شناخت و بهره‌گیری از نظریه‌های یادگیری مذکور، بر حسب متغیرهایی از جمله دانشگاه محل خدمت، رشته تحصیلی، جنسیت، سابقه خدمت و شرکت در کارگاههای آموزشی دانشگاهی نیز مورد بررسی قرار گرفته است.

در این خصوص و به منظور دستیابی به اهداف یادشده، طی اجرای پژوهش **سوالهای** زیر تدوین و بررسی شده است:

- ۱- اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاههای شهر تهران به چه میزان درباره نظریه‌های یادگیری (رفتارگرایی، شناختی و پردازش اطلاعات، اجتماعی و فراشناخت) شناخت دارند؟
- ۲- اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاههای شهر تهران به چه میزان از نظریه‌های یادگیری در تدریس استفاده می‌کنند؟

- ۳- آیا بین میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاههای شهر تهران از نظریه‌های یادگیری و میزان به کارگیری آنها در فرایند تدریس بر حسب متغیرهایی چون دانشگاه محل خدمت، رشته تحصیلی، جنسیت، سابقه خدمت و شرکت در کارگاههای آموزشی دانشگاهی تفاوت معنادار وجود دارد؟

روش اجرای پژوهش

با توجه به سؤالیهای اساسی مطالعه که در خصوص بررسی میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاههای شهر تهران از نظریه‌های یادگیری و به کارگیری آنها در فرایند تدریس است، روش پژوهش توصیفی بوده که در خلال آن به سنجش میزان شناخت اعضای هیئت علمی مذکور از نظریه‌های یادگیری و مشاهده عملکرد تدریس آنان پرداخته شده است.

جامعه آماری مطالعه شامل کلیه اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاههای شهر تهران طی سال تحصیلی ۸۳-۸۲ (بالغ بر ۶۵۰ نفر) است که از بین آنان تعداد ۷۵ نفر عضو هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی بر اساس برآورد آماری از پنج دانشگاه تهران، شهید بهشتی، علامه طباطبائی، تربیت معلم و الزهرا با توجه به درصد سهم اعضای هیئت علمی رشته‌های مختلف گروه علوم انسانی و جنسیت به وسیله روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، طبقه‌ای متناسب با حجم و تصادفی ساده انتخاب و ابزارهای پژوهش برای آنان اجرا شده است.

در این مطالعه برای گردآوری داده‌ها از دو ابزار به شرح زیر استفاده شده است:

آزمون سنجش نظریه‌های یادگیری

آزمون مذکور حاوی چهل و هفت سؤال چهار گزینه‌ای محقق ساخته بود که توسط اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاههای شهر تهران پاسخ داده شد و بدین وسیله میزان آشنایی آنان با نظریه‌های یادگیری مورد سنجش قرار گرفت. در ساخت آزمون پس از مطالعه کلیه نظریه‌های یادگیری و پژوهشهای انجام شده نزدیک به هشتاد مؤلفه در قالب نظریه‌های یادگیری مذکور استخراج و برای متخصصان مربوط ارسال شد و سپس با استفاده از نظرهای آنان در نهایت، چهل و هفت

سؤال چهار گزینه‌ای بر اساس چهار نظریه یادگیری انتخاب و با توجه به روایی صوری و محتوایی تأیید شده در ابزار قرار داده شد. همچنین، طی محاسبه آلفای کرونباخ پایایی آزمون برابر با ۰/۷۶ بوده است.

فرم چک لیست مشاهده

فرم چک لیست مشاهده حاوی شصت مؤلفه پنج ارزشی (هیچ وقت، کم، بعضی اوقات، اکثر اوقات و همیشه) بود که میزان بهره‌گیری اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران از نظریه‌های یادگیری مذکور در فرایند تدریس به وسیله آن مورد سنجش قرار گرفت. به منظور ساخت فرم مذکور پس از مطالعه کلیه نظریه‌های یادگیری و پژوهش‌های انجام شده، فرم چک لیست مشاهده تدوین شد. روایی فرم توسط صاحب‌نظران [تأیید کننده آزمون سنجش نظریه‌های یادگیری] از نظر صوری و محتوایی تأیید شد و به علاوه، پایایی آن نیز با استفاده از ضریب توافق اجرای مکرر آزمون طی چندین جلسه مشاهده متوالی توسط مشاهده‌گران برابر با ۰/۸۱ بود.

فرم چک لیست مشاهده توسط دانشجویان مشاهده‌گر که به شکل تصادفی از بین دانشجویان سال‌های سوم و چهارم انتخاب شدند و در آن زمان دارای درس یا درسهایی با عضو هیئت علمی نمونه بودند و در این مطالعه مشاهده‌گر توأم با مشارکت^{۱۷} [دانشجو و همکار پژوهشگر] در کلاس‌های درسی اعضای هیئت علمی نمونه محسوب می‌شدند، اجرا و تکمیل شد. در این خصوص، عملکرد تدریس هر عضو هیئت علمی به طور همزمان توسط چهار دانشجو با مشخصات یاد شده که آموزش‌هایی را نیز برای اجرای چک لیست مشاهده دریافت کرده بودند، مشاهده شد. به منظور قضاوت درست مشاهده‌گران، در خلال آموزش مصادیقی برای هر یک از مؤلفه‌های چهار نظریه به آنان ارائه شد. مشاهده‌گران عملکرد هر عضو هیئت علمی نمونه را به‌طور متناوب در هفت جلسه کلاس درس [یک جلسه مؤلفه‌های رفتارگرایی و شش جلسه مؤلفه‌های شناخت گرایي و پردازش اطلاعات، یادگیری اجتماعی و فراشناخت، سه مورد اخیر هر یک برای دو جلسه] مشاهده کردند. بدین ترتیب که در هر بخش زمانی مؤلفه‌های یک نظریه توسط چهار دانشجو مشاهده و بر اساس میانگین مجموع مشاهدات، مؤلفه‌های فرم چک لیست مشاهده نهایی هر عضو هیئت علمی تکمیل شد. مبنای قضاوت نهایی اتخاذ میانگین نمره هر مؤلفه بر اساس چهار نمره مشاهده با احتساب ارزش‌های عددی صفر تا چهار برای گزینه‌ها بوده است.

به منظور تحلیل آماری داده‌های پژوهش از دو شیوه آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. در تحلیل توصیفی با استفاده از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، درصد فراوانی و میانگین به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته شد. همچنین، به منظور هم‌تراز کردن نمره‌های آزمون سنجش نظریه‌های یادگیری نیز از تبدیل خطی نمره‌ها استفاده شد. در تحلیل استنباطی داده‌ها با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها طی آزمون کالموگروف - اسمیرنوف و همگنی واریانس داده‌ها، متناسب با سطح مقیاس داده‌ها و مفروضات آماری آزمون‌ها از آزمون‌های پارامتریک از جمله «t» مقایسه میانگین دو گروه مستقل» و همچنین، «F» تحلیل واریانس یک طرفه» استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

عمده‌ترین یافته‌های پژوهش بدین قرار است:

میزان شناخت نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی

میانگین نمره اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران در آزمون سنجش نظریه‌های یادگیری ۱۲/۰۱ بود که طی مقیاس بیست نمره‌ای در سطح بالاتر از متوسط است. بیشترین میانگین نمره‌ها مربوط به نظریه رفتارگرایی با ۱۳/۰۸ و کمترین آن مربوط به نظریه فراشناخت با ۱۰/۴۴ بوده است (جدول ۲).

جدول ۲ - شاخص‌های آماری آزمون سنجش نظریه‌های یادگیری اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران

شاخص‌های آماری نظریه‌های یادگیری	میانگین	انحراف معیار
نظریه رفتارگرایی	۱۳/۰۸	۰/۹۴
نظریه شناختی و پردازش اطلاعات	۱۲/۴۹	۰/۸۱
نظریه یادگیری اجتماعی	۱۱/۰۷	۰/۶۹
نظریه فراشناخت	۱۰/۴۴	۰/۸۷
مجموع	۱۲/۰۱	۰/۷۸

میزان به‌کارگیری نظریه‌های یادگیری در تدریس توسط اعضای هیئت علمی

میانگین میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری در فرایند تدریس توسط اعضای هیئت علمی ۳/۲۳ بود که در سطح بالاتر از متوسط قرار می‌گیرد. در این خصوص، بیشترین میانگین مربوط به نظریه رفتارگرایی با ۳/۶۲ و کمترین آن مربوط به نظریه فراشناخت با ۲/۸۲ بوده است (جدول ۳).

جدول ۳ - میانگین میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری در فرایند تدریس توسط اعضای هیئت علمی رشته های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران

میانگین	هیچ وقت	کم	بعضی اوقات	اکثر اوقات	همیشه	فراوانی/ درصد	مقیاس درجه‌بندی نظریه‌های یادگیری
۳/۶۲	۱ ۱/۳۷	۱۳ ۱۷/۶	۱۶ ۲۱/۲۱	۲۸ ۳۷/۳۲	۱۷ ۲۲/۵	فراوانی/ درصد	نظریه رفتارگرایی
۳/۱۸	۳ ۴/۵۸	۱۴ ۱۹/۲۱	۲۹ ۳۸/۲۸	۲۴ ۳۱/۵	۵ ۶/۴۳	فراوانی/ درصد	نظریه شناختی و پردازش اطلاعات
۳/۳۲	۴ ۴/۹۵	۱۵ ۲۱/۲۴	۲۰ ۲۶/۵۱	۲۵ ۳۳/۱	۱۱ ۱۴/۲	فراوانی/ درصد	نظریه یادگیری اجتماعی
۲/۸۲	۶ ۸/۳۷	۲۵ ۳۳/۲۹	۲۶ ۳۴/۶۵	۱۲ ۱۶/۲۷	۶ ۷/۴۲	فراوانی/ درصد	نظریه فراشناخت

بررسی تفاوت معنادار بین میزان شناخت و به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی بر حسب متغیرهای تعدیل کننده

۱- آزمون «t» و «F» محاسبه شده [۱] بین میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران از نظریه های یادگیری بر حسب متغیرهای دانشگاه محل خدمت و شرکت در کارگاههای آموزشی دانشگاهی مرتبط، بیانگر وجود نداشتن تفاوت معنا دار است. در واقع، بین میانگین میزان شناخت اعضای هیئت علمی از نظریه های یادگیری بر حسب متغیرهای یاد شده تفاوت معنی داری وجود نداشته است [۲].

۲- آزمون «t» محاسبه شده بین میزان شناخت اعضای هیئت علمی از نظریه‌های یادگیری بر حسب متغیرهای رشته تحصیلی و جنسیت نشان داد که نمرات میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی مرتبط (علوم تربیتی و روانشناسی) و همچنین، زنان به طور معنی داری از نمرات اعضای هیئت علمی رشته‌های غیر مرتبط و مردان بیشتر بوده است (جدول ۴).

جدول ۴ - بررسی تفاوت معنا دار بین میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران از نظریه های یادگیری (برحسب رشته تحصیلی و جنسیت)

P	t	غیر مرتبط		مرتبط		شناخت نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی (بر حسب رشته)
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۰	۹/۲۸	۲/۲۸	۸/۹۳	۲/۳۲	۱۳ ۱۵	شناخت نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی (بر حسب رشته)
P	t	مرد		زن		شناخت نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی (بر حسب جنسیت)
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۴۴	۲/۰۴۶	۲/۴۳	۴۶ ۱۱	۱/۹۹	۵۳ ۱۲	شناخت نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی (بر حسب جنسیت)

۳- آزمون «F» محاسبه شده بین میزان شناخت اعضای هیئت علمی از نظریه‌های یادگیری بر حسب متغیر سابقه خدمت بیانگر وجود تفاوت معنا دار است، به طوری که با افزایش سابقه سطح میانگین نمره‌های اعضای هیئت علمی در آزمون سنجش نظریه‌های یادگیری افزایش پیدا کرده است. آزمون تعقیبی توکی تفاوت مذکور را بین میزان نمرات اعضای هیئت علمی با سابقه پانزده تا بیست و پنج سال با اعضای هیئت علمی با سابقه تا پنج سال نشان داده است (جدول ۵).

جدول ۵ - بررسی تفاوت معنا دار بین میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران از نظریه‌های یادگیری (بر حسب سابقه خدمت)

متغیر	F	احتمال
سابقه خدمت	۴/۱	۰/۰۱۰

۴- آزمون «F» و «t» محاسبه شده بین میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری در فرایند تدریس توسط اعضای هیئت علمی بر حسب متغیرهای دانشگاه محل خدمت و جنسیت، بیانگر وجود نداشتن تفاوت معنا دار است. در واقع، بین میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری در فرایند تدریس توسط اعضای هیئت علمی بر حسب دو متغیر یادشده، تفاوت معنا داری وجود نداشته است.

۵- آزمون «t» محاسبه شده بین میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری در فرایند تدریس توسط اعضای هیئت علمی بر حسب متغیر رشته تحصیلی نشان داد که میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری در فرایند تدریس توسط اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی مرتبط (علوم تربیتی و روانشناسی) به طور معناداری از میزان کاربرد نظریه‌های مذکور توسط اعضای هیئت علمی رشته‌های غیر مرتبط بیشتر بوده است (جدول ۶).

جدول ۶ - بررسی تفاوت معنادار بین میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران (بر حسب رشته تحصیلی)

P	t	غیر مرتبط		مرتبط		کاربرد نظریه‌های یادگیری در فرایند تدریس (بر حسب رشته تحصیلی)
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۷	۲/۸۳۵	۱/۴۲	۲/۸۵	۰/۷۳	۳/۶	

۶- آزمون «F» محاسبه شده بین میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی بر حسب متغیرهای سابقه خدمت و شرکت در کارگاه‌های آموزشی دانشگاهی مرتبط نشان دهنده تفاوت معنادار است، به طوری که با افزایش سابقه خدمت اعضای هیئت علمی و همچنین، افزایش میزان ساعات گذراندن این دوره‌ها، میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری نیز افزایش یافته است. آزمون تعقیبی توکی تفاوت مذکور را بین میزان عملکرد اعضای هیئت علمی با سابقه پانزده تا بیست و پنج سال با عملکرد اعضای هیئت علمی با سابقه تا پنج سال و بین عملکرد اعضای هیئت علمی که کارگاه‌های آموزشی دانشگاهی مرتبط را بیشتر از پانزده و حتی بالاتر از سی ساعت گذرانده‌اند با کسانی که کارگاه‌های مذکور را کمتر از پانزده ساعت گذرانده‌اند، نشان داده است (جدول ۷).

جدول ۷ - بررسی تفاوت معنا دار بین میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران (بر حسب سابقه خدمت و شرکت در کارگاه‌های آموزشی دانشگاهی مرتبط)

متغیر	F	احتمال
سابقه خدمت	۲/۸۵۱	۰/۰۴۳
شرکت در کارگاه‌های آموزشی دانشگاهی مرتبط	۷/۲۳۲	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر در باره سه سوال اساسی که شامل میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران از نظریه‌های یادگیری (رفتارگرایی، شناختی و پردازش اطلاعات، اجتماعی و فراشناخت)، به کارگیری آنها و همچنین، بررسی وجود تفاوت معنادار بین داده‌های دو زمینه یاد شده بر حسب متغیرهای تعدیل کننده است، انجام شده است. پس از بررسی سؤالیهای مذکور یافته‌های به دست آمده بدین قرار است:

میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران از نظریه‌های یادگیری طی طیف بیست نمره‌ای در سطح بالاتر از متوسط بوده است. این امر مؤید یافته‌های تحقیق قاندي (۱۳۷۳) نیست. بیشترین میزان شناخت اعضای هیئت علمی از نظریه یادگیری رفتارگرایی و کمترین میانگین میزان شناخت آنان از نظریه فراشناخت بوده است.

میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران در سطح بالاتر از متوسط بوده است. نتیجه مذکور با یافته‌های سمیعی (۱۳۶۵) هماهنگ است. بیشترین کاربرد نظریه‌های یادگیری در حوزه نظریه رفتارگرایی و کمترین کاربرد در حوزه نظریه فراشناخت بوده است.

بین میزان شناخت و به‌کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط اعضای هیئت علمی نوعی هماهنگی وجود دارد. از این رو، می‌توان امید داشت که با رشد هر چه بیشتر سطح آگاهی اعضای هیئت علمی گروه‌های مختلف از نظریه‌های یادگیری، شناخت مذکور در اعمال و فعالیت‌های کلاسی آنان هر چه بیشتر متجلی شود.

فراوانی میزان شناخت و به‌کارگیری نظریه رفتارگرایی را می‌توان ناشی از قدمت نظری و تسلط تاریخی آن در نظام آموزشی کشور، نوع اهداف، محتوا و روش‌های جاری در نظام آموزشی کشور و خطی و متوالی بودن آن دانست. نظریه فراشناخت کمترین آشنایی و کاربرد را دارد و از دلایل آن می‌توان به جدید بودن این نظریه اشاره کرد. این موضوع ضرورت آن را مطرح می‌سازد که وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای آشنا سازی اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌ها با دانش روز در حوزه نظریه‌های جدید یادگیری و تدریس، برنامه‌هایی را طراحی و اجرا کند تا بدین وسیله زمینه آشنایی و بهره‌گیری از انواع نظریه‌های جدید در فرایند یاددهی و یادگیری در دانشگاه‌ها هر چه بیشتر فراهم شود.

میزان شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران از نظریه‌های یادگیری با توجه به متغیرهای رشته تحصیلی، جنسیت و سابقه خدمت متفاوت بوده است؛ به عبارت دیگر، شناخت اعضای هیئت علمی رشته‌های تحصیلی مرتبط (علوم تربیتی و روانشناسی)، زنان و اعضای هیئت علمی با سابقه خدمت بیشتر، به ترتیب بیش از میزان شناخت سایرین بوده است. نتایج حاضر با یافته‌های پژوهش‌های ذوالفقار (۱۳۷۵) و سمیعی (۱۳۶۵) هماهنگ است.

میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری با توجه به متغیر رشته تحصیلی مرتبط (علوم تربیتی و روانشناسی) اعضای هیئت علمی متفاوت بوده است؛ به عبارت دیگر، اعضای هیئت علمی رشته‌های تحصیلی مرتبط (علوم تربیتی و روانشناسی) بیش از سایرین از نظریه‌های یادگیری در تدریس خود استفاده می‌کرده‌اند. این یافته با نتایج پژوهش صداقت نیک (۱۳۷۳) همخوان است.

به علاوه، میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری با توجه به متغیرهای سابقه خدمت و شرکت در کارگاه‌های آموزشی دانشگاهی مرتبط توسط اعضای هیئت علمی نیز متفاوت بوده است؛ به عبارت دیگر، اعضای هیئت علمی با سابقه و همچنین، شرکت‌کنندگان فعال در کارگاه‌های آموزشی مرتبط بیش از سایرین نظریه‌های یادگیری را در تدریس خود به کار می‌برده‌اند. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های قاندي (۱۳۷۳)، مظلومی (۱۳۸۲) و سمیعی (۱۳۶۵) همخوان است.

پیشنهادهاي پژوهش

۱. شناخت نظریه‌های یادگیری بخش جدایی‌ناپذیری از کار اعضای هیئت علمی دانشگاه‌هاست. بر این اساس، گنجاندن درس تربیتی و از جمله نظریه‌های یادگیری و تدریس در برنامه درسی دوره‌های آموزشی اعضای هیئت علمی در سطوح کارشناسی ارشد و دکتری از ضرورت‌های اساسی است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در برنامه درسی دانشگاه‌های مرتبط با تربیت مدرسان دانشگاهی، واحد درسی با عنوان «روانشناسی یادگیری و تدریس» طراحی و گنجانیده شود.

۲. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ضمن تبیین مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، برنامه‌های جامعی برای آموزش این مهارت‌ها به‌طور مستمر تهیه و با استفاده از نظر متخصصان روانشناسی تربیتی و علوم تربیتی، انواع دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی پیش از خدمت و حین خدمت مرتبط را طراحی و به دانشگاه‌های مرتبط به منظور استفاده و اجرا ارائه کند. در واقع، لزوم برگزاری دوره‌های آموزشی پیش از خدمت و از جمله با موضوع روانشناسی یادگیری و تدریس برای اعضای هیئت علمی تازه استخدام شده از ضرورت‌های اساسی تدریس در سطح دانشگاه است. همچنین، برگزاری دوره‌های آموزشی حین خدمت با موضوع روانشناسی یادگیری و تدریس برای اعضای هیئت علمی شاغل به کار در دانشگاه‌ها شایسته توجه است تا بدین وسیله آنان از آخرین نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشی در حوزه مذکور مطلع شوند و بتوانند ثمره دانش، تجربه و تخصص خود را هر چه بیشتر به دانشجو ارائه و زمینه دستیابی وی به سر منزل مقصود را هر چه بیشتر فراهم کنند.

۳. شناخت اعضای هیئت علمی از نظریه‌های یادگیری مستلزم آن است که معاونت‌های آموزشی دانشگاه‌ها زمینه‌های متعددی از جمله معرفی منابع معتبر در زمینه روش تدریس، تهیه و ارائه انواع برنامه‌های کمک آموزشی دیداری، برگزاری کارگاه‌های آموزشی مرتبط، نشست‌های علمی ماهیانه با محور تدریس و یادگیری را طراحی و اجرا کنند تا بدین ترتیب، زمینه هر چه حرفه‌ای، مؤثر و اثربخش‌تر شدن اعضای هیئت علمی در کار تدریس فراهم شود.

۴. یافته‌های مطالعه نشان داد که اعضای هیئت علمی رشته‌های مرتبط از جمله علوم تربیتی و روانشناسی چه در زمینه شناخت و چه به کارگیری نظریه‌های یادگیری موفق‌تر از سایرین بوده‌اند. بنابراین، لازم است دانشگاه‌ها با سازماندهی مناسب، طراحی و تدوین بولتن‌های آموزشی را به اعضای هیئت علمی رشته‌های مرتبط دانشگاه‌های خود بسپارند و آنان نیز به طور متوالی انواع مباحث نظری و عملی را برای عموم اعضای هیئت علمی در قالب ساختارهای تعریف شده دانشگاه‌ها ارائه کنند تا اعضای هیئت علمی در مسیر تحولات جدید در ارتباط با نظریه‌های یادگیری قرار گیرند.

۵. یافته‌های مطالعه نشان داد که اعضای هیئت علمی با سابقه خدمت طولانی‌تر چه در زمینه شناخت و چه در به کارگیری نظریه‌های یادگیری موفق‌تر از سایرین بوده‌اند. بنابراین، لازم است دانشگاه‌ها به نحو مقتضی از تجربه و توانایی خاص آنان در بهبود شناخت و میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری و تدریس توسط اعضای هیئت علمی خود بهره‌مند شوند.

۶. یافته‌های مطالعه نشان داد که اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی مرتبط با نظریه‌های یادگیری و تدریس، در خصوص شناخت و به‌کارگیری نظریه‌های مذکور، عملکرد بهتری داشته‌اند، لذا پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها با سازماندهی مناسب، طراحی و اجرای کارگاه‌های آموزشی موردنیاز را به اعضای هیئت علمی رشته‌های مرتبط خود بسپارند و آنان نیز به طور متوالی انواع کارگاه‌های نظری و عملی را برای عموم اعضای هیئت علمی در قالب ساختارهای

تعریف شده دانشگاهها برگزار کنند تا اعضای هیئت علمی هر چه بیشتر با مبانی نظری و عملی نظریه های یادگیری آشنا شوند.

۷. برقراری سیستم‌هایی نظیر توسعه آموزش پزشکی دایر در دانشگاه‌های علوم پزشکی، در کلیه رشته‌های دانشگاهی از جمله در رشته های علوم انسانی با موضوعاتی از جمله نظریه‌های یادگیری و تدریس از نیازهای اساسی اعضای هیئت علمی همه دانشگاههاست.

۸. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، در آیین‌نامه‌های مختلف، تبدیل وضع استخدامی، ترفیع و ارتقا و تخصص در زمینه مذکور را دارای امتیاز بداند و برای اعضای هیئت علمی متبحر در این خصوص به نحو مقتضی امتیازهای متناسبی را در نظر گیرد.

۹. برگزاری جلسات ارائه تدریس نمونه توسط اعضای هیئت علمی دانشگاهها و نقد و بررسی آن توسط متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسی پیرامون نظریه‌های یادگیری و کاربرد آنها در فرایند یاددهی و یادگیری برای اعضای هیئت علمی دانشگاهها می‌تواند کمک دهنده باشد.

یادداشتها

[۱] تمام سطوح معنا داری در سطح $P \leq 0.05$ بوده و بر این اساس در متن از تکرار آن پرهیز شده است.
[۲] شایان ذکر است که به منظور اختصار در صفحات مقاله، تنها جداول تحلیلهایی که مبین تفاوت معنادار بوده‌اند، آورده شده است.

منابع

الف. فارسی

۱. جویس، بروس، مارشا ویل و امیلی کالهن (۱۳۸۳)؛ **الگوهای تدریس ۲۰۰۰**؛ ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت.
۲. ذوالفقار، محسن (۱۳۷۵)؛ **بررسی و تحلیل کیفیت تدریس مربیان عضو هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی**، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۳. سمیعی، سوسن (۱۳۶۵)؛ **بررسی میزان آگاهی مربیان مدارس عالی و دانشکده‌های پرستاری تهران در مورد روش تدریس و برنامه‌ریزی درسی**، تهران: دانشگاه علوم پزشکی ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۴. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۷۲)؛ **کاربرد روانشناسی جدید (علمی) در آموزش و پرورش جدید**؛ **فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی**، دوره اول، شماره ۳.
۵. صداقت نیک، محمد؛ (۱۳۷۳)؛ **بررسی نوع و میزان کارآیی روشهای تدریس متداول و مناسب آموزشهای حرفه‌ای در مراکز آموزش کشاورزی**؛ تهران: دانشگاه تربیت مدرس، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۶. عابدی، احمد، حمیدرضا عریضی و مهدی سبحانی نژاد (۱۳۸۴)؛ «بررسی میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان با نظریه‌های یادگیری و نحوه به کارگیری آنها در فرایند تدریس»؛ **دوماهنامه دانشور رفتار**، شماره ۹.
۷. عالمی، محمدحسین (۱۳۷۷)؛ «نظریه‌های یادگیری و مواد آموزشی چند رسانه‌ای»؛ **تکنولوژی آموزشی**، شماره ۴.
۸. عزیزی، حسن (۱۳۷۳)؛ **تجزیه و تحلیل چگونگی تدریس اساتید دروس برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاههای شهر تهران**؛ تهران: دانشگاه تربیت مدرس، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۹. فتحی آذر، اسکندر (۱۳۷۲)؛ «تدریس و یادگیری از دیدگاه شناخت گرای»؛ **فصلنامه تعلیم و تربیت**، بهار.
۱۰. قاندي، یحیی (۱۳۷۳)؛ **بررسی و مقایسه کیفیت روشهای تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران**؛ تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۱. قشونی، اقدس و حسین زارع (۱۳۷۹)؛ «فرانشناخت، گامی به سوی آموزش و یادگیری بهتر»؛ **پیوند**، شماره ۴۴.
۱۲. قورچیان، نادرقلی و دیگران (۱۳۷۷)؛ **نظریه‌های یادگیری و نظریه فرانشناخت در فرایند یاددهی- یادگیری**؛ تهران: تربیت.
۱۳. کدیور، پروین (۱۳۷۴)؛ «فرایندهای فرانشناختی و کاربردهای آن در آموزش و یادگیری»؛ **فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت**، شماره ۷.
۱۴. گیج، ان. ال. (۱۳۷۴)؛ **مبانی علمی هنر تدریس**؛ ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: مدرسه.
۱۵. مظلومی، سعید (۱۳۸۲)؛ «نحوه تدریس و ارزشیابی اعضای هیئت علمی شرکت کننده در کارگاههای مرکز توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد»؛ **یزد: دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی- درمانی شهید صدوقی یزد**.
۱۶. هرگنهان، بی. و آروالسون میتواچ (۲۰۰۱)؛ **مقدمه‌ای برنظریه‌های یادگیری**؛ ترجمه علی اکبر سیف، تهران: آگاه.

ب. لاتین

۱. Arends, R.I. (۲۰۰۰); **Learning to Teaching**; New York: McGraw-hill.

۲. Bandura, A. (۱۹۶۵); "Influence of a Model's, Reinforcement Contingencies on the Aquisition of Imitative Responses"; **Journal of Personality and Social Psychology**, 11, pp. ۵۸۹-۵۹۵.
۳. Dembo, M.H. (۱۹۹۴); **Applying Educational Psychology**; (۵th ed), New York: Longman.
۴. Driscoll, M.P. (۱۹۹۴); **Psychology of Learning for Instruction**; Boston: Allyn & Bacon.
۵. Flavel, J.H. (۱۹۷۹); "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry"; **American Psychologist**, ۳۴, pp. ۹۰۶-۹۱۱.
۶. Hickson, J. & M. Baltimore (۱۹۹۵); "Gender-related Learning Style Pattern of Middle School Pupils"; **School Psychology International**, No. ۲۰, pp. ۵۶-۶۰.
۷. Hilgard, E.K. & G.H. Bower (۱۹۷۵); **Theories of Learning**; (۴th ed), Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall.
۸. Ormrod, J.E. (۱۹۹۵); **Educational Psychology: Principles and Applications**; Englewood Cliffs, N .J.: Merrill.
۹. Skinner, B.F. (۱۹۶۸); **The Technology of Teaching**; NewYork: Alfred A. Knopt.
۱۰. Slavin, R.E. (۱۹۹۰); **Cooperative Learning: Theory, Research and Practice**; Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
۱۱. Woolfolk, A.E. (۲۰۰۱); **Educational Psychology**; (۸th ed), Englewood Clifs, N.J.: Prentice-Hall.

Archive of SID