



دانشگاه ساری
پیت

نظریه‌های یادگیری و الگوهای تدریس

(کارشناسی ارشد علوم تربیتی)

دکتر نسیم سعید دکتر فروزان ضرابیان

«امروزه کتاب‌خوانی و علم‌آموزی، نه تنها یک وظیفه‌ی ملی، که یک واجب دینی است.»^۱

در عصر حاضر یکی از شاخصه‌های ارزیابی رشد، توسعه و پیشرفت فرهنگی هر کشوری میزان تولید کتاب، مطالعه و کتاب‌خوانی مردم آن مرز و بوم است. ایران اسلامی نیز از دیرباز تاکنون با داشتن تمدنی چندهزارساله و مراکز متعدد علمی، فرهنگی، کتابخانه‌های معتبر، علما و دانشمندان بزرگ با آثار ارزشمند تاریخی، سرآمد دولت‌ها و ملت‌های دیگر بوده و در عرصه‌ی فرهنگ و تمدن جهانی به‌سان خورشیدی تابناک همچنان می‌درخشد و با فرزندان نیک‌نهاد خویش هنرنمایی می‌کند. چه کسی است که در دنیا با دانشمندان فرزانه و نام‌آور ایرانی همچون ابوعلی سینا، ابوریحان بیرونی، فارابی، خوارزمی و ... همچنین شاعران برجسته‌ای نظیر فردوسی، سعدی، مولوی، حافظ و ... آشنا نباشد و در مقابل عظمت آنها سر تعظیم فرود نیاورد. تمامی این افتخارات ارزشمند، برگرفته از میزان عشق و علاقه فراوان ملت ما به فراگیری علم و دانش از طریق خواندن و مطالعه منابع و کتاب‌های گوناگون است. به شکرانه‌ی الهی، تاریخ و گذشته ما، همیشه درخشان و پربار است. ولی اکنون در این زمینه در چه جایگاهی قرار داریم؟ آمار و ارقام ارائه‌شده از سوی مجامع و سازمان‌های فرهنگی در مورد سرانه‌ی مطالعه‌ی هر ایرانی، برایمان چندان امیدوارکننده نمی‌باشد.

کتاب، دروازه‌ای به سوی گستره‌ی دانش و معرفت است و کتاب خوب، یکی از بهترین ابزارهای کمال بشری است. همه‌ی دستاوردهای بشر در سراسر عمر جهان، تا آنجا که قابل کتابت بوده است، در میان دست‌نوشته‌هایی است که انسان‌ها پدید آورده و می‌آورند. در این مجموعه‌ی بی‌نظیر، تعالیم الهی، درس‌های پیامبران به بشر، و همچنین علوم مختلفی است که سعادت بشر بدون آگاهی از آنها امکان‌پذیر نیست. کسی که با دنیای زیبا و زندگی‌بخش کتاب ارتباط ندارد بی‌شک از مهم‌ترین دستاورد انسانی و نیز از بیشترین معارف الهی و بشری محروم است. با این دیدگاه، به‌روشنی می‌توان ارزش و مفهوم رمزی عمیق در این حقیقت تاریخی را دریافت که اولین خطاب خداوند متعال به پیامبر گرامی اسلام (ص) این است که «بخوان!» و در اولین

۱. پیام مقام معظم رهبری به مناسبت آغاز هفته کتاب ۷۲/۱۰/۴

سوره‌ای که بر آن فرستاده‌ی عظیم‌الشان خداوند، فرود آمده، نام «قلم» به تجلیل یاد شده‌است: «إِقْرَأْ وَ رَبُّكَ الْأَكْرَمُ. الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ» در اهمیت عنصر کتاب برای تکامل جامعه‌ی انسانی، همین بس که تمامی ادیان آسمانی و رجال بزرگ تاریخ بشری، از طریق کتاب جاودانه مانده‌اند.

دانشگاه پیام‌نور با گستره‌ی جغرافیایی ایران‌شمول خود با هدف آموزش برای همه، همه‌جا و همه‌وقت، به‌عنوان دانشگاهی کتاب‌محور در نظام آموزش عالی کشورمان، افتخار دارد جایگاه اندیشه‌سازی و خردورزی بخش عظیمی از جوانان جویای علم این مرز و بوم باشد. تلاش فراوانی در ایام طولانی فعالیت این دانشگاه انجام پذیرفته تا با بهره‌گیری از تجربه‌های گرانقدر استادان و صاحب‌نظران برجسته کشورمان، کتاب‌ها و منابع آموزشی درسی شاخص و خودآموز تولید شود. در آینده هم، این مهم با هدف ارتقای سطح علمی، روزآمدی و توجه بیشتر به نیازهای مخاطبان دانشگاه پیام‌نور با جدیت ادامه خواهد داشت. به‌طور قطع استفاده از نظرات استادان، صاحب‌نظران و دانشجویان محترم، ما را در انجام این وظیفه‌ی مهم و خطیر یاری‌رسان خواهد بود. پیشاپیش از تمامی عزیزانی که با نقد، تصحیح و پیشنهادهای خود ما را در انجام این وظیفه‌ی خطیر یاری می‌رسانند، سپاسگزاری می‌نماییم. لازم است از تمامی اندیشمندانی که تاکنون دانشگاه پیام‌نور را منزلگاه اندیشه‌سازی خود دانسته و ما را در تولید کتاب و محتوای آموزشی درسی یاری نموده‌اند، صمیمانه قدردانی گردد. موفقیت و بهروزی تمامی دانشجویان و دانش‌پژوهان عزیز آرزوی همیشگی ما است.

دانشگاه پیام‌نور

فهرست مطالب

یازده

پیشگفتار

۱	فصل اول: جایگاه یاددهی - یادگیری در برنامه درسی
۱	هدف کلی
۱	هدف‌های یادگیری
۱	مقدمه
۲	۱-۱ یادگیری
۶	۲-۱ ابعاد یادگیری اثربخش
۷	۱-۲-۱ نگرش‌ها و ادراکات
۷	۲-۲-۱ اکتساب و درهم‌تنیدن دانش
۷	۳-۲-۱ بسط و اصلاح دانش
۷	۴-۲-۱ استفاده معنادار از دانش
۸	۵-۲-۱ عادت‌های ذهنی
۸	۳-۱ دیدگاه‌های مربوط به یاددهی - یادگیری
۸	۱-۳-۱ نفی رابطه ضروری میان تدریس و یادگیری
۱۰	۲-۳-۱ دیدگاه دوم رابطه ضروری میان تدریس و یادگیری
۱۱	۳-۳-۱ دیدگاه سوم نظریه نظام‌ها
۱۲	۴-۱ تدریس
۱۳	۱-۴-۱ کیفیت تدریس
۱۴	۲-۴-۱ ابعاد تدریس اثربخش
۱۴	۳-۴-۱ شاخص‌های مؤثر بر کیفیت تدریس
۱۷	۴-۴-۱ ویژگی‌های تدریس اثربخش
۱۷	۵-۴-۱ ابعاد اثربخشی معلم
۱۹	۶-۴-۱ مهارت‌های مشخص‌کننده اثربخشی کار هر مدرس
۱۹	۷-۴-۱ تدریس کارآمد

۲۰	۱-۴-۸ ویژگی‌های یک مدرس کارآمد
۲۱	۱-۴-۹ راهکارهای کاربردی یک تدریس کارآمد
۲۴	خلاصه فصل اول
۲۵	خودآزمایی چهارگزینه‌ای فصل اول
۲۶	خودآزمایی تشریحی فصل اول
۲۷	فصل دوم: نظریه‌های یادگیری و کاربرد آن در برنامه‌ریزی درسی
۲۷	هدف کلی
۲۷	هدف‌های یادگیری
۲۷	مقدمه
۲۸	۱-۲ کاربرد نظریه‌های یادگیری در تدریس
۲۹	۲-۲ نظریه‌های مربوط به یادگیری
۳۰	۱-۲-۲ نظریه یادگیری رفتارگرایی
۳۶	۲-۲-۲ نظریه یادگیری شناخت‌گرایی
۴۲	۳-۲-۲ نظریه یادگیری ساختارگرایی
۴۸	۴-۲-۲ نظریه ارتباط‌گرایی
۵۰	۳-۲ کاربرد نظریه‌های خاص در یاددهی - یادگیری
۵۰	۱-۳-۲ نظریه یادگیری ثرندایک
۵۰	۲-۳-۲ اسکینر
۵۱	۳-۳-۲ نظریه یادگیری پیازه
۵۲	۴-۳-۲ نظریه یادگیری بندورا
۵۳	۵-۳-۲ نظریه یادگیری گشتالت
۵۴	۶-۳-۲ نظریه یادگیری معنی‌دار آزوبل
۵۵	خلاصه فصل دوم
۵۶	خودآزمایی چهارگزینه‌ای فصل دوم
۵۷	خودآزمایی تشریحی فصل دوم
۵۹	فصل سوم: نظریه‌های طراحی آموزشی و خانواده الگوهای تدریس
۵۹	هدف کلی
۵۹	هدف‌های یادگیری
۵۹	مقدمه
۶۰	۱-۳ طراحی آموزشی
۶۰	۲-۳ طبقه‌بندی الگوهای طراحی آموزشی
۶۲	۳-۳ طبقه‌بندی الگوهای آموزشی ساختارگرا
۶۲	۱-۳-۳ الگوی اقدام پژوهی یا الگوی طراحی مشارکتی
۶۳	۲-۳-۳ الگوی آموزش واقع‌گرا
۶۳	۳-۳-۳ الگوی استاد - شاگردی‌شناختی

۶۳	۳-۳-۴ الگوی یادگیری تولیدی
۶۳	۳-۳-۵ الگوی محیط‌های یادگیری عمدی با حمایت کامپیوتر
۶۳	۳-۳-۶ الگوی یادگیری اکتشافی
۶۴	۳-۳-۷ الگوی طراحی ساختن تفسیر
۶۴	۳-۳-۸ الگوی ابزار ذهنی
۶۴	۳-۳-۹ الگوی یادگیری مبتنی بر مسئله
۶۵	۳-۳-۱۰ الگوی روش پروژه‌ای
۶۵	۳-۴ رویکردهای یادگیری و تدریس در نظریه ساختارگرا
۶۷	۳-۵ مقایسه اثربخشی طراحی آموزشی براساس نظریه‌های یادگیری
۶۸	۳-۶ خانواده الگوهای تدریس
۶۸	۳-۶-۱ خانواده الگوهای فردی (شخصی)
۶۹	۳-۶-۲ خانواده الگوهای اجتماعی یادگیری
۷۰	۳-۶-۳ خانواده الگوهای پردازش اطلاعات
۷۰	۳-۶-۴ خانواده سیستم‌های رفتاری
۷۱	خلاصه فصل سوم
۷۳	خودآزمایی چهارگزینه‌ای فصل سوم
۷۴	خودآزمایی تشریحی فصل سوم
۷۵	فصل چهارم: خانواده الگوهای فردی (شخصی)
۷۵	هدف کلی
۷۵	هدف‌های یادگیری
۷۵	مقدمه
۷۶	۴-۱ یادگیری از طریق مشاوره (یادگیری غیرمستقیم)
۷۹	۴-۱-۱ مراحل اجرای الگوی تدریس یادگیری مشاوره‌ای (غیرمستقیم)
۸۲	۴-۲ رویکردهای روش غیرمستقیم از نظر اجرا
۸۲	۴-۲-۱ تدریس غیرمستقیم تعاملی در کلاس
۸۳	۴-۲-۲ تدریس غیرمستقیم ساختاری و هدایت‌شده
۸۳	۴-۲-۳ تدریس غیرمستقیم از راه دور
۸۶	۴-۳ مهارت‌های یادگیری خودراهبر
۸۹	۴-۴ الگوهای یادگیری خودتنظیمی
۸۹	۴-۴-۱ چارچوب پینترج برای یادگیری خودتنظیمی
۹۱	۴-۴-۲ الگوی مشارکتی شناختی
۹۲	۴-۴-۳ الگوی انگیزش مداوم مک کومبز
۹۳	۴-۴-۴ الگوی شناختی اجتماعی زیرمن در رابطه با یادگیری خودتنظیمی
۹۵	۴-۴-۵ الگوی یادگیری انطباق‌پذیر
۹۵	۴-۴-۶ الگوهای پردازش اطلاعات یادگیری خودتنظیمی
۹۹	خلاصه فصل چهارم

- ۱۰۰ خودآزمایی چهارگزینه‌ای فصل چهارم
۱۰۱ خودآزمایی تشریحی فصل چهارم

فصل پنجم: خانواده الگوی پردازش اطلاعات

- ۱۰۳ هدف کلی
۱۰۳ هدف‌های یادگیری
۱۰۳ مقدمه
۱۰۴ ۱-۵ هدف الگوی پردازش اطلاعات
۱۰۵ ۲-۵ الگوی تفکر استقرایی
۱۰۶ ۱-۲-۵ مراحل تدریس الگوی تفکر استقرایی
۱۱۳ ۲-۲-۵ روش‌های آموزش و یادگیری استقرایی: تعاریف، مقایسه و بیان شباهت‌ها
۱۱۴ ۳-۲-۵ پیدایش و بنیادهای نظریه‌های یادگیری تدریس و یادگیری استقرایی
۱۱۶ ۴-۲-۵ انواع یادگیری استقرایی (تعاریف، کاربرد، ارزیابی)
۱۳۴ ۵-۲-۵ شروع کار با تدریس و یادگیری استقرایی
۱۳۸ ۳-۵ الگوی کسب مفهوم (دریافت مفاهیم)
۱۴۰ ۱-۳-۵ مراحل الگو
۱۴۱ ۲-۳-۵ مراحل اجرایی الگوی یاددهی و یادگیری فراگیری مفهوم
۱۴۵ ۴-۵ الگوی پیش‌سازمان‌دهنده و ویژگی‌های آن
۱۴۵ ۱-۴-۵ مراحل اجرای الگوی پیش‌سازمان‌دهنده
۱۴۶ ۲-۴-۵ ویژگی‌های الگوی پیش‌سازمان‌دهنده
۱۴۷ ۳-۴-۵ محاسن و محدودیت‌های الگوی پیش‌سازمان‌دهنده
۱۵۰ ۴-۴-۵ نقشه مفهومی شیوه نوینی از الگوی پیش‌سازمان‌دهنده در تدریس
۱۵۱ ۵-۴-۵ کاربردهای نقشه مفهومی در تعلیم و تربیت
۱۵۴ ۶-۴-۵ چگونگی ساخت نقشه مفهومی، انواع نقشه‌های مفهومی
۱۵۵ ۷-۴-۵ مراحل ترسیم نقشه مفهومی از دیدگاه کیلس
۱۵۶ ۸-۴-۵ ترسیم نقشه مفهومی الکترونیکی
۱۵۷ ۹-۴-۵ مزایای ترسیم نقشه‌های مفهومی الکترونیکی
۱۵۹ ۱۰-۴-۵ نظریه‌های یادگیری مرتبط با نقشه مفهومی
۱۵۹ ۱۱-۴-۵ معنی الگو نقشه مفهومی و ارتباط آن با یادگیری‌دار
۱۶۰ ۵-۵ الگو تدریس تفکر استعاره‌ای (بدیعه‌پردازی)
۱۶۲ ۱-۵-۵ انواع قیاس در بدیعه‌نگاری
۱۶۲ ۲-۵-۵ کاربرد استفاده از بدیعه‌پردازی در برنامه درسی
۱۶۴ ۳-۵-۵ مراحل الگوی بدیعه‌پردازی
۱۶۶ ۴-۵-۵ انواع مدل‌های بدیعه‌پردازی
۱۷۰ ۶-۵ الگوی کاوشگری علمی
۱۷۰ ۱-۶-۵ مراحل الگوی کاوشگری علمی
۱۷۱ ۲-۶-۵ محاسن و نتایج الگوی کاوشگری علمی

۱۷۲	۵-۷ الگوی آموزش کاوشگری
۱۷۲	۵-۷-۱ هدف آموزش کاوشگری
۱۷۳	۵-۷-۲ مراحل اجرای روش آموزش کاوشگری
۱۷۵	۵-۷-۳ محاسن (اثار و نتایج روش آموزش کاوشگری)
۱۷۵	۵-۷-۴ آموزش کاوشگری در محیط‌های شبیه‌سازی مجازی
۱۷۶	خلاصه فصل پنجم
۱۷۷	خودآزمایی چهارگزینه‌ای فصل پنجم
۱۷۷	خودآزمایی تشریحی فصل پنجم
۱۷۹	فصل ششم: الگوهای تدریس خانواده اجتماعی
۱۷۹	هدف کلی
۱۷۹	هدف‌های یادگیری
۱۷۹	مقدمه
۱۸۰	۶-۱ الگو تدریس ایفای نقش
۱۸۲	۶-۱-۱ اهداف روش ایفای نقش
۱۸۳	۶-۱-۲ مراحل اجرای روش تدریس ایفای نقش
۱۸۷	۶-۱-۳ مزایا و معایب ایفای نقش
۱۹۴	۶-۱-۴ راهبردهای پیاده‌سازی و به‌کارگیری ایفای نقش توسط استاد
۱۹۷	۶-۱-۵ روش ایفای نقش برخط
۱۹۹	۶-۲ الگو تدریس همیاری (کاوش گروهی)
۲۰۴	۶-۲-۱ فعالیت منظم بر همیاری به‌عنوان یک الگوی یادگیری و یاددهی
۲۰۵	۶-۲-۲ یادگیری مشارکتی چیست؟
۲۰۷	۶-۲-۳ آموزش به‌شیوه حلقه‌های پژوهشی سبک نوین در تدریس
۲۰۸	۶-۲-۴ یادگیری‌های مشارکتی (تشکیل گروه‌های همیاری) در آموزش برخط
۲۰۹	۶-۲-۵ یادگیری مشارکتی مبتنی بر تلفن همراه روشی نوین در یادگیری
۲۱۱	۶-۲-۶ اصول محوری طراحی محیط مشارکتی برخط
۲۱۱	۶-۲-۷ نقاط قوت و ضعف یادگیری مشارکتی برخط
۲۱۳	۶-۲-۸ چالش ایجاد گروه‌های یادگیری برخط
۲۱۴	۶-۲-۹ بررسی جایگاه یادگیری‌های مشارکتی ازمنظر مکتب ساختارگرایی در محیط‌های یادگیری الکترونیکی
۲۱۹	۶-۲-۱۰ انواع روش تعاملی برخط ازدیدگاه بروور
۲۲۲	خلاصه فصل ششم
۲۲۳	خودآزمایی چهارگزینه‌ای فصل ششم
۲۲۴	خودآزمایی تشریحی فصل ششم
۲۲۵	فصل هفتم: خانواده الگوهای نظام‌های رفتاری
۲۲۵	هدف کلی

۲۲۵	هدف‌های یادگیری
۲۲۵	مقدمه
۲۲۶	۱-۷ الگوی آموزش مستقیم
۲۲۸	۱-۱-۷ هدف‌ها و فرض‌ها
۲۳۴	۱-۲-۷ مراحل الگوی تدریس مستقیم
۲۳۶	۲-۷ کلاس درس معکوس
۲۴۱	۱-۲-۷ کلاس درس معکوس (وارونه) مبانی روان‌شناسی و فلسفی
۲۴۴	۲-۲-۷ گام‌های کلاس درس معکوس
۲۴۵	۲-۳-۷ مدل کلاس درس معکوس چگونه کار می‌کند؟
۲۴۶	۲-۴-۷ تدریس سنتی در مقابل تدریس وارونه
۲۴۷	۲-۵-۷ سناریوها و تجربیات کلاس درس معکوس
۲۵۱	۲-۶-۷ مشارکت در کار گروهی در یک کلاس معکوس
۲۵۲	۲-۷-۷ فاکتورهای کلاس درس معکوس
۲۵۴	۲-۸-۷ معایب کلاس‌های درس وارونه
۲۵۵	۲-۹-۷ مدل سه مرحله‌ای کلاس معکوس
۲۵۸	۳-۷ الگو تدریس شبیه‌سازی
۲۶۲	۱-۳-۷ مراحل الگوی یادگیری و یاددهی شبیه‌سازی
۲۶۳	۲-۳-۷ گام‌های اصلی شیوه عمل در استفاده از شبیه‌سازی
۲۶۵	۳-۳-۷ اهداف و مقاصد شبیه‌سازی
۲۶۶	۴-۳-۷ شبیه‌سازی به‌عنوان یک الگوی یادگیری و یاددهی
۲۶۷	۵-۳-۷ مزیت‌ها، ضعف‌ها و محدودیت‌های روش شبیه‌سازی
۲۶۸	۶-۳-۷ شبیه‌سازی در آموزش برخط
۲۷۱	خلاصه فصل هفتم
۲۷۲	خودآزمایی چهارگزینه‌ای فصل هفتم
۲۷۳	خودآزمایی تشریحی فصل هفتم
۲۷۵	پاسخنامه
۲۷۷	منابع

پیشگفتار

یادگیری یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها در روان‌شناسی به‌شمار می‌رود و به‌عنوان کسب‌دانش، فهمیدن یا تسلط‌یابی از راه تجربه یا مطالعه در نظر گرفته شده است و می‌توان گفت که فرایند یادگیری تحت تأثیر عوامل متعددی مانند رفتارهای فراگیران، تمایل به یادگیری، محتوای درسی، محیط و منابع فیزیکی و الگوهای تدریس است. الگوهای تدریس، چارچوب ویژه‌ای است که عناصر مهم تدریس در درون آن قابل مطالعه است و شناخت و آگاهی از عناصر و عوامل مذکور می‌تواند استاد را در اتخاذ روش‌های مناسب تدریس کمک کند و محققان عرصه آموزش، تدریس مؤثر و کارآمد را مهم‌ترین عامل در پیشرفت آموزشی و یادگیری دانشجو تشخیص داده‌اند. نظریه‌های یادگیری، شرایط حصول یا عدم‌حصول یادگیری را تحلیل کرده و درحقیقت بدون درک و آشنایی با نظریه‌های یادگیری، دستیابی به یادگیری مؤثر و مطلوب امکان‌پذیر نیست. ازاین‌رو این کتاب در ۷ فصل تنظیم شده است در فصل اول جایگاه یاددهی - یادگیری در برنامه درسی، ابعاد یادگیری و یادگیری اثربخش و همچنین تدریس اثر بخش و عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس، فصل دوم نظریه‌های یادگیری و کاربرد آن در برنامه درسی، فصل سوم نظریه‌های طراحی آموزشی و خانواده الگوهای تدریس فصل چهارم خانواده الگوهای فردی و شیوه‌ها و مهارت‌های تقویت یادگیری فردی، فصل پنجم الگوهای پردازش اطلاعات، فصل ششم الگوهای تدریس خانواده اجتماعی فصل هفتم الگوهای نظام‌های رفتاری را به تفصیل موردبحث و بررسی قرار داده است. امید است در سایه راهنمایی‌ها و بازخوردهایی که از سوی خوانندگان و صاحب‌نظران فهیم این اثر دریافت می‌شود، زمینه رفع کمبودها و کاستی‌های این اثر در چاپ‌های بعدی فراهم شود.

فصل اول

جایگاه یاددهی - یادگیری در برنامه درسی

هدف کلی

آشنایی با مفهوم یادگیری، تدریس اثربخش و دیدگاه‌های مربوط به آن.

هدف‌های یادگیری

در پایان این فصل، از دانشجو انتظار می‌رود:

۱. یادگیری و تدریس را توضیح دهد.
۲. ابعاد یادگیری را بیان کند.
۳. یادگیری اثر بخش را شرح دهد.
۴. دیدگاه‌های مربوط به یاددهی - یادگیری را توضیح دهد.
۵. تدریس اثربخش را شرح دهد.
۶. عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس را بیان کند.

مقدمه

حساسیت تعلیم و تربیت از یک سو و پیچیدگی جهان امروز از سوی دیگر این را طلب می‌کند که به بحث آموزش و میزان یادگیری فراگیران توجه ویژه‌ای مبذول شود. امروزه تمرکز آموزش در کنار ارائه برنامه‌های آموزشی یا مدیریت رفتار کلاسی، به پرورش فراگیران با انگیزه که توان مدیریت یادگیری خود را داشته باشند، تغییر کرده است. درحقیقت، امروزه ایجاد انگیزه در یادگیرندگان برای یادگیری و حفظ و تداوم آن، شاید

یکی از اصلی‌ترین دغدغه‌های معلمین باشد. همچنین از نقطه‌نظر آموزشی، ایجاد و حفظ انگیزش و تداوم آن در طول یادگیری و آموزش در جهت تحکیم و تعمیق یادگیری بسیار حائز اهمیت است. براین اساس به نظر می‌رسد که مهم‌ترین وظیفه نظام آموزشی، تدارک تجارب کیفی برای یادگیرندگان، ایجاد علاقه و درگیر شدن در تکلیف و رشد مهارت‌ها و دانش آنان است. از این رو پرداختن به موضوع یادگیری و ابعاد آن از دیدگاه‌های مختلف و همچنین تدریس اثر بخش و عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس در این فصل مورد توجه قرار گرفته شده است.

۱-۱ یادگیری

به سبب پیچیدگی و اهمیت مفهوم یادگیری از آن تعاریف مختلفی ارائه داده‌اند: سیف (۱۳۸۰) معتقد است، یادگیری را می‌توان به راه‌های گوناگون تعریف کرد: کسب اطلاعات و اندیشه‌های تازه، عادت‌های مختلف، مهارت‌های متنوع و راه‌های گوناگون حل کردن مسائل. پس یادگیری حوزه بسیار گسترده‌ای را شامل می‌شود. لغت‌نامه وبستر یادگیری را این گونه تعریف می‌کند؟ کسب دانش از طریق مطالعه نظام‌مند در هر زمینه یا زمینه‌های کاربردی - پژوهشی یا فرایند کسب دانش یا مهارت.

معروف‌ترین تعریف برای یادگیری به نقل از کیمبل^۱ (۱۹۶۱) عبارت است از «یادگیری به فرایند ایجاد تغییرات به نسبت پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است، گفته می‌شود».

یادگیری از دیدگاه شناختی عبارت است از یک فرایند شناختی و یا فیزیکی که در طی آن یک شخص اطلاعات را جذب می‌کند و به صورت موقت یا ثابت آن‌ها را کسب کرده یا مهارت‌ها، دانش، رفتار و نگرش‌هایش را تصحیح می‌کند. از این دیدگاه یادگیری^۲، فرایندی است که ما اطلاعات را از طریق حواس خود دریافت و پردازش کرده سپس این اطلاعات جهت حفظ در ساختارهای عصبی مغز کدگذاری می‌شود و سپس این اطلاعات برای کاربرد از حافظه بازیابی می‌شود (یادگیری، ۲۰۰۸^۳). در یادگیری

1. Kimbel

2. Learning.(2008). In Encyclopedia Britannica online. from

3. <http://www.britanica.com/ebc/article>

شناختی فرایندهای شناختی بیشتر مورد توجه هستند. این فرایندهای شناختی از جمله ادراک امور، سازمان دادن اطلاعات، تجزیه و تحلیل اطلاعات، کسب دانش، درک معنی و ایجاد انتظارات به طور مستقیم قابل مشاهده نیستند. به باور روان شناسان شناختی یادگیرنده در نتیجه یادگیری در ذهن یا حافظه خود یک ساخت شناختی تشکیل می دهد که در آن اطلاعات مربوط به رویدادهای مختلف نگهداری می شوند و سازمان می یابند. از نظر این روان شناسان، یادگیری ایجاد تغییر در ساخت شناختی و فرایندهای ذهنی است. روان شناسان شناختی یادگیری را به عنوان یک فرایند مرتبط با کاربرد حافظه، انگیزش، تفکر و تأمل که یک بخش مهم در یادگیری است، تعریف می کنند. شناخت گرایان یادگیری را به عنوان یک فرایند درونی در نظر گرفته اند و ادعا می کنند که بخش زیادی از مطالب یاد گرفته شده بستگی به توان پردازش یادگیرنده، مقدار کوشش به کار برده شده در طی فرایند یادگیری، کیفیت پردازش و ساختار دانش موجود در یادگیرنده دارد. نورمن^۱ یادگیری را شامل یادآوری هدفمند و توانایی انجام ماهرانه یک تکلیف می داند (نورمن، ۱۹۸۲ به نقل از هرگنهان و اولسون، ترجمه سیف، ۱۳۸۲).

بنابراین نظریه های وابسته به روان شناسی خبرپردازی و پردازش اطلاعات، یادگیری زمانی صورت می پذیرد که اطلاعات دریافتی تمام مراحل حافظه را طی کنند و وارد حافظه درازمدت شوند. پس از آن هر زمان که ما بخواهیم از یادگیری ها یا آموخته هایمان استفاده ببریم باید آن ها را یادآوری^۲ کنیم. یادآوری به دو صورت انجام می گیرد: بازشناسی^۳ و بازخوانی^۴. بازشناسی یعنی اینکه تشخیص بدهیم که موردی یا مطلبی را می شناسیم یا خیر. بازخوانی به این معنی است که مطلب مورد نظر را کاملاً از حافظه فرا خوانیم، معمولاً چنین فرض می شود که بازشناسی مقدمه بازخوانی است. یعنی در ضمن تمرین های یادگیری، یادگیرنده ابتدا قادر به بازشناسی و بعد قادر به بازخوانی خواهد بود. در ضمن فراموشی عکس این اتفاق است. مطلبی که خوب آموخته شده و هنوز از یادگیری آن زمان زیادی نگذشته قابل بازخوانی است، پس از مدتی که بدون استفاده باقی می ماند دیگر قابل باز خوانی نیست، اما قابل بازشناسی است.

1. Noorman
2. Remembering
3. Recognition
4. Recall

یعنی یادگیرنده می‌تواند آن مطلب را از میان مطالب دیگر بازشناسی کند ولی قادر به تولید آن نخواهد بود. سرانجام اگر مطلب یادگرفته‌شده باز هم برای مدتی بدون استفاده بماند، نه قابل یادآوری خواهد بود، نه قابل بازشناسی اما در یادگیری مجدد یا بازآموزی زودتر از مطالبی که دراصل آموخته‌نشده‌اند یاد گرفته خواهد شد.

بانگ و کانینگهام^۱ (۱۹۹۸) معتقدند، یادگیری می‌تواند به عنوان سه عبارت مرتبط به هم در نظر گرفته شود: الف) یادگیری به عنوان پردازش اطلاعات (رویکرد مهارت‌های شناختی) ب) یادگیری به عنوان رشد تجربه و الگوی شناختی (رویکرد ساختارگرایی شناختی) ج) یادگیری به عنوان یک فعالیت فرهنگی، اجتماعی (رویکرد فرهنگی - اجتماعی یا ساختارگرایی اجتماعی). اگرچه آن‌ها سه عبارت مرتبط باهم را در یادگیری طراحی کرده‌اند. به اعتقاد بعضی از محققین عبارات اول و دوم آن‌ها در یکدیگر ادغام شده است و ساختار متفاوت ندارند. یادگیری به عنوان الگوی پردازش اطلاعات درحقیقت فرایند ساخت معانی جدید فردی از اطلاعات دریافت شده است. همچنین کلمه فرایند، خود نشان‌دهنده توسعه ساخت دانش در افراد است. این مسئله بااهمیت است که معانی جدید به ضرورت شامل اطلاعات جدید اضافه‌شده یا اطلاعات جدید بازبینی شده نیستند. معانی جدید، دانش و یادگیری جدید برای فرد است که بعد از فرایند ساخت شناختی ایجادشده است. همچنین کلمه فرایند نشان‌دهنده توسعه ساختار دانش در فرد است و محصول فرایند ساختارگرایی می‌تواند معنی جدید به دست آمده از فرایند باشد.

یادگیری مؤثر بیش از هر چیز نتیجه‌ای است که در یک محیط یادگیری مناسب و از طریق روش‌های خلاق تشویق‌کننده یادگیری کسب می‌شود. درواقع یادگیری همان روش درونی ما برای پردازش اطلاعات و تبدیل آن به دانش است و ابزاری برای رسیدن به غایت و هدف نهایی است. یادگیری فرایندی است که توسط آن افراد دانش یا مهارت‌های جدید کسب می‌کنند، با این هدف که کارایی خود را بالا ببرند. اینکه افراد به شیوه‌های متفاوتی یاد می‌گیرند، اندیشه جدیدی نیست. شیوه‌ای که آن‌ها یاد می‌گیرند، به طور ضروری ترکیبی از دلایل آن‌ها برای مطالعه و ادراکاتشان از محیط یادگیری است که در آن قرار دارند. یادگیری به الزام نیاز به تعلیم و آموزش ندارد. افراد

به‌روش‌های مختلفی یاد می‌گیرند، با دسترسی به اطلاعات، طراحی مناسب، استفاده از ابزاری جدید که عملکرد را توسعه دهد، از طریق تجربه و از یکدیگر.

فرایند اصلی یادگیری برطبق گفته مارچونین^۱ (۱۹۹۵) عبارت است از ساختار ذهنی که شامل درونداد، پردازش، ذخیره و بازیابی اطلاعات است و شامل مراحل اصلی است که باعث یادگیری می‌شوند.

ایلریس^۲ (۲۰۰۲) معتقد است، اگرچه کلمه یادگیری به‌شکل وسیعی به‌کار می‌رود، معانی متفاوتی را ارائه می‌کند. او یادگیری را به طبقات متفاوتی تقسیم کرده است. سه تا از معانی به‌صورت نزدیکی با یکدیگر ارتباط دارند و مراحل یادگیری را برای فرد توصیف می‌کنند. عبارات پیشنهادشده توسط ایلریس (۲۰۰۲) عبارت‌اند از: ۱. یادگیری شناختی ۲. یادگیری هیجانی ۳. یادگیری اجتماعی. همه نتایج و فرایند یادگیری به‌وسیله بستر فیزیکی و اجتماعی (تعامل) شکل گرفته‌اند و گرچه این سه‌بعد باهم متفاوت‌اند، اما همیشه با یکدیگر تلفیق شده‌اند.

یادگیری به عنوان ساخت‌شناختی دانش، روی ساخت دانش توسط خود فرد تأکید می‌کند که در درون او اتفاق می‌افتد و با دیدگاه ساختارگرایی ارتباط دارد. یادگیری به‌عنوان ساخت‌شناختی بدین‌معنا است که دانش در انزوا در یک فرد رخ نمی‌دهد، از سرگیری تجارب و تعامل در یک بستر میان یک فرد و دیگران می‌تواند، پلی باشد که باعث ارتباط یک شخص و دانشی که به‌دنبال آن است، بشود.

یادگیری به‌عنوان تجربه و تعامل در یک بستر، تأکیدش روی ساخت اجتماعی دانش است و فرایندهای اجتماعی که مربوط به دیدگاه ساختارگرایی اجتماعی است را درگیر می‌کند. تحقیقات درباره یادگیری، یادگیری به‌عنوان ساخت‌شناختی دانش و یادگیری به عنوان تجربه و تعامل در یک بستر را با یکدیگر درآمیخته می‌دانند که درحقیقت تأکید روی اهمیت ارتباط میان یادگیری فردی و اجتماعی داشته است.

برطبق گفته نظریه‌پردازان یادگیری ساختارگرایی، یادگیری یک فرایند اجتماعی فعال است که تعامل بین افراد را در یک زمینه ایجاد می‌کند. جانسون و جانسون^۳ (۲۰۰۱) معتقدند که وقتی افراد در یک زمینه اجتماعی مشارکت می‌کنند،

1. Marchionini

2. Illeris

3. Johnson& Johnson

تعارض شناختی^۱ - اجتماعی رخ می‌دهد. بنابراین یک حالت عدم تعادل شناختی ایجاد می‌شود که باعث تحریک توانایی ادراکی و توسعه شناختی می‌شود. آنان معتقدند، یادگیری فرایندی که فقط در درون ذهن افراد ایجاد شود، نیست درحقیقت یادگیری معنادار وقتی رخ می‌دهد که افراد در فعالیت‌های اجتماعی مشارکت می‌کنند.

تعامل افراد در یک زمینه به عنوان فاکتوری در نظر گرفته شده است که باعث افزایش یادگیری فردی از طریق امکان تغییر دانش می‌شود. بدین صورت دانش تولید شده در یک فرد از طریق تعامل و مشارکت در اختیار دیگران قرار می‌گیرد و اکساب دانش دیگران به وسیله فرد باعث ایجاد دانش و بینش جدید در او می‌شود. این مسئله نشان‌دهنده این است که دانش قابل تغییر است و می‌تواند میان افراد در یک جامعه به اشتراک گذاشته شود.

چند اصل کلیدی در یادگیری عبارت است از:

۱. یادگیرندگان با یکسری مفاهیم خاص درباره جهان به کلاس وارد می‌شوند و اگر فهم اولیه آنان با دیگران به اشتراک گذاشته نشود آن‌ها ممکن است نتوانند به مفاهیم و اطلاعات جدید دست پیدا کنند.

۲. برای توسعه توانایی در یک محدوده پژوهشی، یادگیرندگان باید اطلاعات عمیقی در مورد موضوع داشته باشند. باید حقایق و اندیشه‌ها را در آن زمینه درک کنند و دانش را در شیوه‌هایی که تسهیل‌کننده یادسپاری و کاربرد است، سازماندهی کنند.

۳. یک رویکرد فراشناختی برای آموزش و یادگیری می‌تواند برای یادگیرندگان جهت مدیریت یادگیری و نظارت بر پیشرفتشان جهت دستیابی به اهداف یادگیری کمک‌کننده باشد (انجمن ملی تحقیق^۲، ۲۰۰۰).

۱-۲ ابعاد یادگیری اثربخش

سرمد (۱۳۸۵) بیان می‌کند، ابعاد یادگیری الگوی جامعی است که از آنچه پژوهشگران و نظریه‌پردازان درباره یادگیری می‌دانند و از آن برای تعریف فرایند یادگیری بهره می‌گیرند، استفاده می‌کند. پیش فرض آن است که پنج نوع تفکر وجود دارد که ما آن‌ها را ابعاد یادگیری می‌نامیم و اساس یادگیری موفق‌اند.

1. Sociocognitive conflict

2. National Research Council

۱-۲-۱ نگرش‌ها و ادراکات

نگرش‌ها و ادراکات، توانایی یادگیرندگان را در فراگیری تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. اگر یادگیرندگان کلاس را محیطی ناایمن و مختل تصور کنند، به احتمال زیاد به میزان بسیار اندک در آن کلاس به فراگیری می‌پردازند. یکی از کلیدهای آموزشی اثرگذار، کمک به یادگیرندگان برای کسب نگرش‌ها و ادراکات مثبت درباره کلاس و یادگیری است.

۱-۲-۲ اکتساب و درهم‌تیدن دانش

از جنبه‌های کلیدی دیگر در یادگیری، کمک به یادگیرندگان در اکتساب و درهم‌تیدن دانش جدید است. وقتی یادگیرندگان در حال یادگیری اطلاعات جدیداند، آنان باید برای ایجاد ارتباط بین دانش جدید و پیش دانسته‌ها، سازماندهی اطلاعات و تبدیل دانش جدید به مثابه بخشی از اطلاعات حافظه بلندمدت یاری شوند. نگاه که، یادگیرندگان فرایندها و مهارت‌های نوینی را می‌آموزند، آنان باید به یادگیری الگو پردازند، سپس مهارت و فرایند را برای کارا و اثربخش کردنشان شکل دهند و سرانجام، به درونی کردن یا تمرین مهارت یا فرایند اقدام کنند تا آن‌ها را به راحتی انجام دهند.

۱-۲-۳ بسط و اصلاح دانش

یادگیرندگان از طریق فرایند بسط و اصلاح دانش به درک و فهم ژرف‌تر می‌رسند. آنان به صورت موشکافانه با استفاده از فرایندهای استدلالی به تجزیه و تحلیل فراگرفته هایشان می‌پردازند و این امر به بسط و اصلاح اطلاعات کمک می‌کند. برخی از فرایندهای استدلالی که یادگیرندگان برای بسط و اصلاح دانش به کار می‌گیرند عبارت است از: مقایسه، طبقه‌بندی، انتزاع، استدلال قیاسی، استدلال استقرایی و تحلیل.

۱-۲-۴ استفاده معنادار از دانش

زمانی یادگیری بسیار اثربخش خواهد بود که از دانش برای انجام دادن کارهای معنادار استفاده کنیم. ایجاد اطمینان از اینکه فرصتی برای کاربرد معنادار دانش برای یادگیرندگان در نظر گرفته شده بسیار مهم است. عناصر فرایندی که برای ترغیب استفاده معنادار از دانش قابل بهره‌گیری اند عبارت اند از: تصمیم‌گیری، حل مسئله، ابداع، کاوش تجربی، جست‌وجو و تجزیه و تحلیل سیستم‌ها.

۱-۲-۵ عادت‌های ذهنی

یادگیرندگان بسیار موفق کسانی هستند که عادت‌های ذهنی قدرتمندی پرورش داده‌اند. این عادت‌ها عبارت‌اند از تفکر انتقادی (واکنش مناسب به احساسات و سطح دانش دیگران)، تفکر خلاق (ایجاد شیوه‌های نوین نگرش به یک موقعیت خارج از استانداردهای معمول)، تفکر خود نظم‌جو (پایش و بازنگری تفکر خود و ارزشیابی اثربخشی کنش‌های شخصی). (۱۳۸۵).

۱-۳-۳ دیدگاه‌های مربوط به یاددهی - یادگیری

۱-۳-۱ نفی رابطه ضروری میان تدریس و یادگیری

عده‌ای از فیلسوفان معاصر تعلیم و تربیت، رابطه ضروری میان تدریس و یادگیری را نفی کرده و رابطه منطقی ضروری یا لازم و ملزوم میان تدریس و یادگیری را زاییده تصور ناصحیح از فعل و انفعالی‌هایی که در یک تحلیل منطقی به قلمرو تدریس نسبت داده می‌شود، دانسته و با ارائه تحلیلی از فعالیت‌های منتسب به حوزه عام تدریس موضع خود را مبنی بر اینکه انجام این اقدامات توسط معلم ممکن است به یادگیری منطقی دانش‌آموز منتهی نشود، مدلل می‌سازند. به سخن دیگر انجام فعالیت‌هایی که در اقدام به تدریس توسط معلم موضوعیت دارند، به هیچ وجه نمی‌تواند علت کامل وقوع یادگیری قلمداد شوند. آن‌ها معتقدند که تدریس فعالیتی است هدفمند اما نیل به هدف در اینکه تدریس درحقیقت اتفاق افتاده یا خیر، اثری ندارد. این صاحب‌نظران هرگز درصدد نفی وجود هر نوع ارتباط و پیوستگی میان تدریس و یادگیری نیستند بلکه کوشش آن‌ها فقط معطوف به این هدف است که اندیشه وجود رابطه ضروری میان این دو حوزه را فاقد بنیان منطقی و عقلی می‌دانند و معتقدند تدریس فعالیتی است هدفمند، اما نیل به هدف در اینکه تدریس درحقیقت اتفاق افتاده است یا خیر اثری ندارد.

فستر ماکر^۱ (۱۹۸۶) یکی از مدافعان این حوزه به مفهوم خاصی تحت عنوان وجود رابطه هستی‌شناسانه اشاره می‌کند و از وابستگی وجودی یادگیری به تدریس دفاع می‌کند، به نظر وی تا تدریس در کار نباشد، از یادگیری خبری نیست. لیکن اهتمام

به انجام فعالیت‌های مربوط به تدریس شرط لازم و کافی برای تحقق یادگیری نیست. این بدان جهت است که در تحقق یادگیری عوامل و شرایط متعددی ایفای نقش می‌کنند که تحت کنترل معلم یا عامل کارگزار یاددهی قرار ندارند، به عنوان یکی از بااهمیت‌ترین این شرایط، او به قصد، عزم، اراده و تمایل یادگیرنده برای یادگیری اشاره می‌کند و اظهار می‌دارد که تا یادگیرنده در خود عزم و اراده برای شاگردی کردن یا آموختن به وجود نیاورده باشد، کوشش‌های معلم راه به جایی نخواهد برد. البته اهتمام معلم در پرداختن به فعالیت‌های موضوع تدریس و انجام تکالیفی که برعهده اوست امری مهم است اما اینکه فعالیت‌ها منتهی به یادگیری نشده یا اثربخشی لازم را در تحقق یادگیری‌های قصدشده نداشته است معلول عوامل دیگری است. البته یکی دیگر از طرفداران مشهور این دیدگاه به نام پائول (هرست^۱ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳) موضوع مسئولیت معلم در قبال یادگیری را به طور کامل منتفی ندانسته و معلمی کردن را مستلزم دل‌مشغولی جدی نسبت به تحقق یادگیری می‌داند، این دل‌مشغولی بدین جا می‌انجامد که معلم علاوه بر قصد و عزم و اراده که فستر مآخر آن را مایه اصلی فعالیت از جنس تدریس می‌داند، بایستی از دانش روان‌شناسی و روش‌هایی که به شناخت بهتر او از یادگیرنده کمک می‌کند نیز برخوردار باشد. تدریس همچنان مستلزم شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نیز است. به سخن دیگر اگر فردی با قصدونیت یاددادن محتوایی به یادگیرندگان به انجام مجموعه فعالیت‌هایی دست بزند لیکن تناسب این فعالیت‌ها با شرایط روانی، آمادگی‌ها و توانایی‌های مخاطبان را در نظر نداشته باشد از نظر هرست فعالیت‌های او را نمی‌توان از جنس تدریس ارزیابی کرد.

(هرست به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۳) معتقد است قطعاً تدریس متوقف بر یادگیری یا متضمن آن نیست اما از آنجاکه به طور ضروری معطوف به قصد و اراده آموختن چیزی به دیگران است، چنانچه فعالیت‌های فرد هرگز نتواند نتایج قصدشده یادگیری را برای مخاطبان به دنبال داشته باشد توصیف این فعالیت‌ها به عنوان تدریس بسیار غریب و غیرمعقول به نظر می‌رسد. یکی دیگر از طرفداران این نظریه به نام شفلر^۲ (۱۹۲۳) سه معیار را برای تمیز فعالیت‌های از جنس تدریس با سایر فعالیت‌ها معرفی می‌کند. معیار اول همان

1. Pael Harest

2. Scheffler

معیار قصد تحقق یادگیری است، معیار دوم موجه و منطقی بودن رفتار و اعمال برای تحقق یادگیری‌های موردنظر است که با وابسته دانستن تدریس با آگاهی نسبت به یادگیرنده و روش‌های مناسب در دیدگاه هرست تطابق دارد، سومین معیار، معیار منشی است. مقصود وی از این معیار آن است که هر رفتاری از سوی معلم را نباید جزء رفتارهای مشروع تدریس قلمداد کرد. این رفتارها تنها در صورتی که عقلانیت یادگیرندگان را به عنوان مهم‌ترین ویژگی آن‌ها نادیده نگیرد می‌تواند جزء رفتارهای شروع تدریس تلقی شود. مثلاً اگر روش به کار گرفته شده توسط معلم به طور سیستماتیک، دانش‌آموزان را از پرسش کردن یا اظهارنظر کردن که مظهر عقلانیت آن‌هاست باز دارد این معیار تطبیق نکرده و بنابراین فعالیت‌های این فرد را نمی‌توان از جنس تدریس دانست. از نظر وی عدم تحقق یادگیری را نمی‌توان ناشی از عدم تحقق یاددهی (انجام تکالیف مربوط به آن) قلمداد کرد. در چارچوب این دیدگاه باید درباره شیوه‌ها و راهبردهای یاددهی و شیوه‌ها و راهبردهای یادگیری به طور مستقل بحث شود چراکه هریک از این دو حوزه مطالعاتی واجد اعتبار و برخوردار از موضوعیت و مشروعیت است. تمثیل بسار گویایی که در چارچوب این دیدگاه درباره ماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد تمثیل مسابقه است که به خوبی رابطه وجودی نه ضروری میان این دو حوزه را روشن می‌سازد همان‌گونه که برنده شدن در مسابقه با شرکت در مسابقه رابطه وجودی دارد، توفیق در یادگیری نیز دارای چنین رابطه‌ای با انجام فعالیت‌ها و یا تکالیف مربوط به تدریس است. یعنی تحقق پیروزی در مسابقه، موکول به شرکت در مسابقه است، لیکن شرکت در مسابقه و رعایت قواعد و قوانین آن، شرط لازم و کافی برای پیروزی نیست، بنابراین همان‌گونه که اگر کسی در مسابقه برنده نشود، نمی‌توان شرکت او را در مسابقه انکار کرد، عدم تحقق یادگیری را نمی‌توان ناشی از عدم تحقق یاددهی قلمداد کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

۱-۳-۲ دیدگاه دوم رابطه ضروری میان تدریس و یادگیری

دیویی (۱۹۱۰) جزء نخستین افرادی است که رابطه میان تدریس و یادگیری را به صورت لازم و ملزومی تبیین کرده است او معتقد است تا زمانی که یادگیری محقق نشده باشد نمی‌توان گفت یاددهی یا تدریس اتفاق افتاده است. ماهیت تدریس از نظر قائلان به این دیدگاه ماهیتی از نوع دستاورد است. این تلقی نسبت به ماهیت تدریس