



مهارت‌های آموزشی و پرورشی

نظریه‌ها و الگوها

(ویراست ۲ با تجدید نظر اساسی)

جلد دوم

دکتر حسن شعبانی

کتابخانه مرکزی شهرداری انتظام
شماره ثبت ۱۷۹۹۹
تاریخ ثبت ۹۸/۲/۳

مجموعه
مکتوبات

مجموعه
مکتوبات

مهارت‌های آموزشی و پرورشی

(جلد دوم)

(نظریه‌ها و الگوها)

بخش کتاب - کتابخانه مرکزی شهرداری انتظام

دکتر حسن شعبانی

تهران

۱۳۹۵



سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)

مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی

(۵)

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱	پیشگفتار چاپ نهم
	بخش اول: نظریه‌ها و دیدگاه‌های مختلف در زمینه آموزش و عوامل مؤثر بر آن
۹	فصل اول: ضرورت تحول در نظام‌های آموزشی
۱۰	تغییرات علمی، و ضرورت تحول در آموزش
۱۵	عوامل مؤثر در آموزش
۲۳	تناقض در کارکردهای آموزش
۲۸	چکیده فصل
۳۰	خود را بیازمایید
۳۱	فصل دوم: کارکرد فرهنگ و ذهن در فرایند آموزش و یادگیری
۳۲	مقایسه رویکرد فرهنگ‌گرایی و رایانه‌گرایی در آموزش و یادگیری
۳۶	تأثیر فرهنگ بر عملکرد ذهن
۳۷	۱. اصل چشم‌انداز
۳۸	۲. اصل محدودیت
۴۰	۳. اصل ساخت‌وسازگرایی
۴۰	۴. اصل تعامل یا کنش متقابل
۴۱	۵. اصل ظاهرسازی اندیشه و عقاید
۴۲	۶. اصل ابزارگرایی
۴۶	۷. اصل نهادی
۵۰	۸. اصل هویت و عزت نفس (خودباوری)
۵۴	۹. اصل داستان‌پردازی

۵۷	چکیده فصل
۵۹	خود را بیازماید
۶۰	فصل سوم: تجزیه و تحلیل ماهیت و عملکرد آموزش
۶۱	آموزش علم است یا هنر؟
۶۵	نقش نظریه در آموزش
۶۷	مفهوم آموزش از نگاه صاحب نظران
۷۰	مفهوم تدریس و آموزش
۷۳	کارکردهای هنری آموزش
۷۶	تحلیل ویژگیهای نظامهای تربیتی
۸۱	چکیده فصل
۸۳	خود را بیازماید
۸۵	فصل چهارم: عوامل مؤثر بر انگیزش
۸۷	نیازها و سائقها
۸۹	قانون پاداش متناسب
۹۲	انگیزه‌های اجتماعی
۹۸	ارزشهای اجتماعی
۱۰۳	دانش، کنجکاوی، و کنترل
۱۰۷	چکیده فصل
۱۱۰	خود را بیازماید
۱۱۲	فصل پنجم: نقش انگیزش در فعالیتهای آموزشی
۱۱۳	امید به موفقیت و ترس از شکست
۱۱۷	هوش یک عامل با ثبات یا قابل تغییر
۱۲۱	نردبان تقویت
۱۲۴	تنیبه و محرومیت
۱۲۷	تأثیر انتظارات
۱۳۰	رقابت، همکاری، و کار گروهی
۱۳۱	آیا رقابت همیشه می‌تواند سالم باشد؟

۱۳۵	چکیده فصل
۱۳۸	خود را بیازماید

بخش دوم: رویکردها و الگوهای آموزش

۱۴۵	مفهوم الگو و کارکردهای آن
۱۴۷	سیر تحول الگوهای آموزشی
۱۵۵	فصل ششم: رویکرد آموزش معلم - محور (آموزش مستقیم)
۱۵۷	تعریف و تحلیل آموزش معلم - محور (آموزش مستقیم)
۱۶۰	مبانی نظری و پژوهشهای حامی آموزش معلم - محور (آموزش مستقیم)
۱۶۳	الگوهای آموزش معلم - محور (آموزش مستقیم)
۱۶۳	الگوی مهارت آموزی
۱۶۸	ساختار الگوی مهارت آموزی
۱۶۹	۱. تعیین مجموعه‌ای از اهداف عینی آموزشی
۱۷۳	۲. نمایش مهارت و تشریح ضرورت یادگیری آن
۱۷۴	۳. تعیین تمرینهای هدایت شده
۱۷۶	۴. ارزشیابی میزان درک و فهم و مهارت دانش آموزان و ارائه بازخورد مناسب
۱۷۸	۵. تعیین و تنظیم تمرینهای مستقل و فراهم کردن زمینه مناسب برای ...
۱۷۹	نظام اجتماعی (روابط حاکم در فرایند آموزش) در الگوی مهارت آموزی
۱۸۰	موقعیت و منابع لازم در الگوی مهارت آموزی
۱۸۰	محاسن و محدودیتهای الگوی مهارت آموزی
۱۸۱	الگوی پیش سازمان دهنده
۱۸۴	مبانی نظری و پژوهشهای حامی الگوی پیش سازمان دهنده
۱۸۶	ساخت شناختی چیست؟
۱۸۸	یادگیری معنادار چیست؟
۱۸۹	ساختار الگوی پیش سازمان دهنده
۱۹۲	نظام اجتماعی (روابط حاکم در فرایند آموزش) در الگوی پیش سازمان دهنده
۱۹۳	موقعیت و منابع لازم در الگوی پیش سازمان دهنده

۱۹۴	محاسن و محدودیتهای الگوی پیش سازمان دهنده
۱۹۵	چکیده فصل
۱۹۷	خود را بیازمایید
۱۹۹	فصل هفتم: رویکرد آموزش شاگرد - محور
۲۰۱	مبانی نظری و تحقیقات حامی رویکرد شاگرد - محوری
۲۰۵	الگوی آموزش غیر مستقیم
۲۰۹	ساختار الگوی آموزش غیر مستقیم
۲۰۹	گام اول) تعریف و تعیین موقعیت کمک
۲۰۹	گام دوم) کشف مشکل
۲۱۱	گام سوم) رشد بینش
۲۱۲	گام چهارم) برنامه ریزی و تصمیم گیری
۲۱۲	گام پنجم) یکپارچگی
۲۱۳	نظام اجتماعی (روابط حاکم در فرایند آموزش) در الگوی آموزش غیر مستقیم
۲۱۵	موقعیت و منابع در الگوی آموزش غیر مستقیم
۲۱۵	محاسن و محدودیتهای الگوی آموزش غیر مستقیم
۲۱۷	الگوی خود - تحولی
۲۲۰	ساختار الگوی خود - تحولی
۲۲۲	مراحل اجرای الگوی خود - تحولی
۲۲۲	الف) تحلیل موقعیت
۲۲۲	ب) تصمیم گیری، برنامه ریزی، و اجرا
۲۲۳	ج) مدیریت اجرای برنامه های تنظیم شده
۲۲۶	د) خود - ارزشیابی مستمر
۲۲۸	نظام اجتماعی (روابط حاکم در فرایند آموزش) در الگوی خود - تحولی
۲۳۰	موقعیت و منابع در الگوی خود - تحولی
۲۳۱	محاسن و محدودیتهای الگوی خود - تحولی
۲۳۳	چکیده فصل
۲۳۷	خود را بیازمایید

۲۳۹	فصل هشتم: رویکرد اجتماعی آموزش
۲۴۰	تعریف و تحلیل رویکرد اجتماعی آموزش
۲۴۳	مبانی نظری و پژوهشهای حامی رویکرد اجتماعی
۲۵۱	الگوهای آموزشی در رویکرد اجتماعی
۲۵۲	الگوی آموزش تعاملی
۲۵۳	ساختار الگوی تعاملی
۲۵۷	نظام اجتماعی (روابط حاکم بر فرایند آموزش) در الگوی تعاملی
۲۵۷	موقعیت و منابع در الگوی تعاملی
۲۵۹	محاسن و محدودیتهای الگوی تعاملی
۲۶۰	الگوی کاوش گروهی
۲۶۴	ساختار الگوی کاوش گروهی
۲۶۸	نظام اجتماعی (روابط حاکم بر فرایند آموزش) در الگوی کاوش گروهی
۲۶۹	موقعیت و منابع در الگوی کاوش گروهی
۲۷۰	محاسن و محدودیتهای الگوی کاوش گروهی
۲۷۲	چکیده فصل
۲۷۵	خود را بیازمایید
۲۷۶	فصل نهم: رویکرد راهیابانه (اکتشافی و ابتکاری)
۲۷۸	تعریف و تحلیل رویکرد راهیابانه (اکتشافی)
۲۸۳	مبانی نظری و پژوهشهای حامی رویکرد راهیابانه
۲۸۹	الگوهای آموزشی در رویکرد راهیابانه
۲۸۹	الگوی حل مسئله
۲۹۶	ساختار الگوی حل مسئله
۲۹۷	الف) طرح مسئله و بازنمایی مشکل
۲۹۷	ب) جمع آوری اطلاعات
۲۹۸	ج) ساختن فرضیه
۲۹۸	د) آزمایش فرضیه
۲۹۹	ه) نتیجه گیری، تعمیم، و کاربرد

۳۰۰	نظام اجتماعی (روابط حاکم بر فرایند آموزش) در الگوی حل مسئله
۳۰۱	موقعیت و منابع در الگوی حل مسئله
۳۰۱	محاسن و محدودیتهای الگوی حل مسئله
۳۰۲	الگوی کاوشگری
۳۰۳	ساختار الگوی کاوشگری
۳۰۵	مرحله اول) درگیر شدن یادگیرندگان با یک موقعیت مسئله‌دار
۳۰۶	مرحله دوم) جمع‌آوری اطلاعات (تأیید)
۳۰۷	مرحله سوم) فرضیه‌سازی
۳۰۷	مرحله چهارم) گردآوری داده‌ها (آزمایشگری)
۳۰۹	مرحله پنجم) سازماندهی اطلاعات و نتایج آزمایش
۳۰۹	مرحله ششم) تحلیل، نتیجه‌گیری، و تعمیم
۳۱۱	تفاوت بین الگوی حل مسئله و الگوی کاوشگری
۳۱۴	نظام اجتماعی (روابط حاکم بر فرایند آموزش) در الگوی کاوشگری
۳۱۵	موقعیت و منابع در الگوی کاوشگری
۳۱۶	محاسن و محدودیتهای الگوی کاوشگری
۳۱۷	چکیده فصل
۳۲۱	خود را بیازمایید
۳۲۲	منابع و مآخذ
۳۳۰	واژه‌نامه فارسی - انگلیسی

پیشگفتار چاپ نهم

در آغاز قرن بیست و یک و عصر انفجار اطلاعات، آنچه بیش از همه در روند توسعه علمی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی اهمیت دارد، تربیت و توسعه منابع انسانی است. انسانها سرمایه‌هایی‌اند که جامعه امروز را برای زندگی فردا آماده می‌کنند. چنین اتفاقی فراهم نمی‌شود، مگر اینکه افراد آن جامعه به دانش، مهارت، نگرش و تواناییهای علمی مجهز شوند، و با به کارگیری منابع فکری و تخصصی، انرژی خود را در عمل به مسئولیتها، و فراتر از آن در تحقق اهداف بلندمدت جامعه صرف کنند. اگر جامعه‌ای سرعت تحول جهان امروز را احساس نکند و با اندیشه‌های کاذب در انتظار گرم شدن تنور دگرگونی بنشیند، به احتمال زیاد برای همیشه از دور رقابت کنار گذاشته خواهد شد.

آموزش درست، بهترین وسیله گسترش و نوسازی اندیشه است. آنچه در فرهنگ آموزش و فرایند یادگیری مهم و باارزش است انتقال اصول و مفاهیم علمی و ذخیره‌سازی آن در حافظه نیست؛ بلکه فرایند علمی یعنی روش و بینش علمی است، که موجب تحول نیروی انسانی می‌شود. آنچه افراد را با انگیزه به سوی تحول سوق می‌دهد، خودباوری، اعتماد به نفس، خود - مدیریتی و خود - تنظیمی است. هرگز نمی‌توان نسل جوان را با تحمیل و فشار به سوی رشد و تعالی هدایت کرد. تحمیل مداوم و غیر ضروری، فرصتهای انتخاب را که برای رشد هوشمندانه ضرورت دارد، محدود می‌کند. متأسفانه، مؤسسات آموزشی امروز به صورت نهادی درآمده‌اند که نه تنها از آزادی انتخاب و رشد فردی و اجتماعی یادگیرندگان پشتیبانی نمی‌کنند، بلکه امکان هر گونه ابتکار، آزادی اندیشه، نقادی و نوآوری را از آنان گرفته‌اند. در بسیاری از نظامهای آموزشی به دلیل گسترش سریع مؤسسات آموزشی

و به کارگیری نیروی اجرایی غیر متخصص و کارآموده باورهای غلط و عاداتهای نامطلوب بر فرایند فعالیتهای آموزشی سایه افکنده است.

طراحان و مدیران نظامهای آموزشی موجود، تجدید نظر چندانی در برنامه‌های درسی نکرده‌اند، فارغ‌التحصیلان مدارس و دانشگاهها بسیار شبیه و همانند نیاکان خود هستند. چنین شباهتی را می‌توان معلول بیگانگی مؤسسات آموزشی از جامعه و یادگیرندگان که در آن زندگی می‌کنند، و حضور فعال فناوری جدید، و غلبه برنامه درسی پنهان بر فرایند آموزش و یادگیری دانست. یادگیری به بهترین شکل خود زمانی اتفاق می‌افتد که فعالیتهای آموزشی به صورت مشارکتی، فعال، تعاملی و همیارانه دنبال شود، نه اینکه به صورت یک بسته از قبل آماده شده توسط آموزش‌دهنده یا یادگیرندگان از یک نظام آموزشی دریافت شود. هنگامی که وظایف مدارس در گذشته، متوقف شود، و در کلاس درس دانش و معرفت به صورت خطی و با روشهای مستقیم آموزشی تحمیل شود، و دانش کسب‌شده به طرز ناباورانه‌ای از تجربه‌های زندگی واقعی خارج از مدرسه متفاوت باشد، یادگیرندگان را با تصادمی سخت و غیر جذاب و سرانجام از خودبیگانگی روبه‌رو خواهد ساخت. به نظر مؤلف سرخوردگی بین یادگیرندگان و فعالیتهای تربیتی تنها در سایه اصلاحات مؤثر تربیتی ممکن می‌شود. اصلاحاتی که کلاس درس را در مسیر جامعه قرار دهد.

به نظر می‌رسد ضروری‌ترین تحول در هر نظام آموزشی باید تحول در دانش و بینش طراحان، مدیران و مجریان برنامه‌های آموزشی باشد. آنها باید شناخت درستی از نظریه‌ها و راهبردهای مختلف آموزشی داشته باشند و باور کنند که بدون آگاهی از دانش تعلیم و تربیت به ویژه از نظریه‌ها و الگوهای آموزشی، امکان وقوع هر نوع اشتباهی در فرایند تصمیم‌گیری و اجرا اجتناب‌ناپذیر خواهد بود؛ زیرا نظریه‌ها مبانی رفتار و چهارچوب عملکرد افراد را در فعالیتهای آموزشی مشخص می‌کنند. نظریه و عمل دو عنصر انفکاک‌ناپذیر در موفقیت نظام آموزشی محسوب می‌شوند. آنها تأثیر متقابل بر یکدیگر دارند. نظریه‌ها عمل را هدایت می‌کنند، و داده‌های حاصل از عمل موجب اصلاح و تکامل نظریه می‌شوند.

براساس چنین باوری است که مؤلف تصمیم گرفت به بازنگری و بازنویسی اساسی این کتاب اقدام کند. این بازنگری سبب می‌شود که چشم‌اندازی جدید از نظریه‌ها، رویکردها و الگوهای آموزشی فراروی کارگزاران آموزشی و دانشجویان عزیز قرار گیرد، تا شاید پلی بین نظریه و عمل ایجاد شود.

چنان که در مقدمه جلد اول (ویراست جدید) اشاره شده است، کتاب مهارت‌های آموزشی و پرورشی در سال ۱۳۸۲ در دو جلد با عنوان، مهارت‌های آموزشی و پرورشی (جلد اول). و مهارت‌های آموزشی (جلد دوم) که از نظر محتوا و جوه مشترک زیادی داشتند چاپ و منتشر شد. خوشبختانه در دهه گذشته هر دو جلد با استقبال خوب همکاران و دانشجویان روبه‌رو شد. به همین دلیل تصمیم گرفته شد، با توجه به ظهور نظریه‌های جدید، هر دو جلد با نگاهی نو بازنگری، سازماندهی و ویرایش و نکات مشترک آنها نیز کاملاً حذف شوند. جلد اول در تیرماه ۱۳۹۰ به اتمام رسید و پس از چاپ با تیراژ ۱۵ هزار نسخه وارد بازار شد. به ناشر (سازمان سمت) قول داده بودم که جلد دوم را نیز به زودی بازنگری کنم. خداوند بزرگ و مهربان را سپاسگزارم که چنین فرصت و توانی را به اینجانب عطا فرمود تا بتوانم وظیفه خود را به اتمام برسانم. اینک جلد دوم با عنوان: مهارت‌های آموزشی و پرورشی (نظریه‌ها و الگوها) به اتمام رسیده است، و تلاش شده است در حد توان و با تمام نیرو و ظرفیت، منابع مختلف و جدید کاوش و استفاده شود.

مباحث این کتاب شامل دو بخش و نه فصل است. بخش اول با عنوان نظریه‌ها و دیدگاه‌های مختلف در زمینه آموزش و عوامل مؤثر بر آن شامل پنج فصل است.

در این فصلها دانشجویان با نظریه و دیدگاه‌های مختلف در زمینه آموزش آشنا خواهند شد. در فصلهای مختلف آن نقش فرهنگ، ذهن، انگیزش بر ماهیت و عملکرد آموزش و یادگیری تجزیه و تحلیل می‌شود.

در بخش دوم با عنوان رویکردها و الگوهای آموزشی دانشجویان با چهار رویکرد (فصلهای ششم تا نهم) و هشت الگوی آموزشی در اجرای فعالیتها آشنا می‌شوند.

تجزیه و تحلیل رویکردها و الگوها به دانشجویان کمک می‌کند که از الگوهای سنتی و آموزش مستقیم به سوی رویکردها و الگوهای جدید آموزشی چه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی و چه در زمینه علوم محض گام بردارند، و با رویکردهای جدید در فرایند آموزش آشنا شوند.

پنج فصل بخش نخست کاملاً جدید، و در چاپهای قبلی وجود نداشت، بخش دوم و فصلهای آن تقریباً با پنجاه درصد تغییر، بازنگری و مطالب جدیدی بر آن اضافه شده است. ضمناً کلیه مطالب مشترک چاپهای گذشته کاملاً حذف و تفکیک شده‌اند. مؤلف بر این باور است که مطالب و محتوای مطرح شده در فصلهای گوناگون نه تنها برای دانشجویان و آموزش‌دهندگان مبتدی مفید خواهد بود، بلکه برای کلیه آموزش‌دهندگان در سطوح گوناگون و مجریان باتجربه که به طور عمیق به حرفه آموزشی خود فکر می‌کنند، می‌تواند مفید و ارزشمند باشد. امیدوارم چاپ جدید نیز همچون چاپهای گذشته مورد استقبال اساتید و دانشجویان قرار گیرد. ضمناً از تمام کسانی که مؤلف را از نظرها و نقدهای ارزنده و تعالی بخش خود بهره‌مند سازند، بی‌نهایت سپاسگزار خواهم بود.

حسن شعبانی

بخش اول

نظریه‌ها و دیدگاه‌های مختلف در زمینه آموزش و عوامل مؤثر بر آن

فصل اول: ضرورت تحول در نظام‌های آموزشی

فصل دوم: کارکرد فرهنگ و ذهن در فرایند آموزش و یادگیری

فصل سوم: تجزیه و تحلیل ماهیت و عملکرد آموزش

فصل چهارم: عوامل مؤثر بر انگیزش

فصل پنجم: نقش انگیزش در فعالیتهای آموزشی

هر یک از ما، از منظر خاصی به فرایند آموزش و نتایج آن می‌نگریم. زیرا نگرش ما از باورها، مطالعات، و تجربه‌های ما نشئت می‌گیرد. ما آن گونه عمل می‌کنیم که فکر می‌کنیم. اندیشه ما محصول دانش و تجارب گذشته ماست. ما در فرایند تحصیل و تحول خود، با نظریه‌های مختلفی آشنا می‌شویم که ساختار شناختی ما را شکل می‌دهند، اما تأثیر همه آنها بر ساختار ذهنی ما یکسان نیست. برخی از آنها با توجه به بستر فرهنگی که در آن پرورش یافته‌ایم، تأثیر گذارترند. فعالیتهای آموزشی نیز از این قاعده مستثنا نیستند. هر یک از ما از نگاه خاصی به تعلیم و تربیت می‌نگریم و برداشت یکسانی از آموزش و یادگیری نداریم. هنوز برخی از متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که برای اجرای برنامه‌های درسی، آشنایی با نظریه‌های یادگیری کفایت می‌کند. به نظر می‌رسد چنین باوری ریشه در سوگیری یا سطحی‌نگری افراد دارد. مجریان برنامه‌های درسی باید باور کنند که نظریه‌های یادگیری، و آموزش مکمل یکدیگرند. هر چند که در زمینه آموزش به اندازه یادگیری، نظریه‌هایی ارائه نشده است، اما کمبود مطالعات در این زمینه هرگز اهمیت و ضرورت آن را کم‌رنگ نمی‌کند. همچنان که یک پزشک با دانستن اینکه بدن انسان چگونه کار می‌کند هرگز نمی‌تواند به درستی طبابت کند، معلمان نیز به دانشی بیش از اینکه افراد چگونه یاد می‌گیرند، نیاز دارند. شناخت نظریه‌های آموزش و یادگیری چهارچوبها و الگوهای فعالیتهای آنها را مشخص می‌کند، هر اندازه الگوها درست‌تر و معتبرتر انتخاب شوند، فعالیتهای آموزشی در عمل اثربخش‌تر و مؤثرتر خواهند بود، زیرا نظریه‌ها، شکل‌دهنده الگوها و الگوها تنظیم‌کننده روشها و شیوه‌های آموزش‌اند.

اگرچه همواره تناقضهایی در نظریه‌های آموزش و یادگیری وجود دارند، اما این تناقضها نه تنها مشکلی ایجاد نمی‌کنند، بلکه زمینه‌ساز چالشهای فکری و عملی نیز می‌شوند. آنها مبین این نکته‌اند که حقایق علمی، هرگز مستقل از موقعیت، و افرادی که آنها را می‌سازند، نیستند. هر پدیده علمی تحت تأثیر فاعل شناسایی قرار دارد، و هر یک از آنها در موقعیت خاصی کاربرد دارند. تناقضها در اغلب موارد موجب تحول و ارتقاء نظریه‌ها می‌شوند، و افق دید مجریان برنامه‌های درسی را بازتر و

گسترده‌تر می‌سازند. برای مثال بیشتر متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که عملکرد آموزش نه تنها باید موجب انتقال فرهنگ و رسیدن به اهداف سیاسی، اقتصادی و فرهنگی باشد، بلکه باید انسانهایی مستقل، آزاد و متفکر تربیت کند. برای بسیاری از صاحب‌نظران این سؤال مطرح می‌شود که یک نظام آموزشی چگونه می‌تواند هم‌زمان هم در جهت تربیت افراد مستقل، و هم افراد تحت نفوذ فرهنگ و اهداف از پیش تعیین‌شده جامعه گام بردارد؟

اغلب صاحب‌نظران بر این باورند که آشنایی با دیدگاهها و نظریه‌های مختلف موجب فراخ‌اندیشی و حل بیشتر تناقضها در عمل می‌شوند.

حرفه معلمی، همواره حرفه‌ای هیجانی و همراه با فشارهای جسمی و روانی است. افراد همیشه این حرفه را به دلیل عشق به انسان که ریشه در عمق آرزوهایشان دارد انتخاب می‌کنند، اما آنها علاوه بر عشق نیاز به معرفت و شناخت علمی این حرفه دارند. آنچه در این بخش و فصلهای مختلف آن مطرح شده است تلفیقی از این دو ویژگی است، اما ویژگیهای تخصصی و حرفه‌ای بسیار پُررنگ‌تر از ویژگیهای عاطفی این حرفه است. در این بخش دیدگاهها و نظریه‌های مختلفی چون ضرورت تحول در نظامهای آموزشی، کارکرد فرهنگ و ذهن در فرایند آموزش و یادگیری، ماهیت و عملکرد آموزش، عوامل مؤثر بر انگیزش، و نقش انگیزش در فعالیتهای آموزشی بحث و تجزیه و تحلیل شده است. مطالعه این بخش، دانشجویان را تا حدی با نظریه‌ها و دیدگاههای مختلفی که جهت آموزش را مشخص می‌کنند، و عواملی که بر آن مؤثرترند آشنا می‌سازد.

فصل اول

ضرورت تحول در نظامهای آموزشی

مهارتهای زندگی هر روز در حال پیچیده شدن، و تحولات اجتماعی - فرهنگی با سرعت بیشتری در عصر اطلاعات شتاب گرفته است. تجزیه و تحلیل ساختار و فرایندهای فعالیتهای آموزشی مؤید این واقعیت‌اند که دیگر الگوهای آموزشی گذشته نمی‌توانند پاسخگوی نسل جدید باشند. تغییر و تحول در سبک زیستن امری الزامی به نظر می‌رسد، اما تحول علمی - اجتماعی زمانی میسر خواهد بود که ابتدا تحول فکری در افراد جامعه به وجود آید، که این تحول فکری خود نیازمند تحول در کارکردهای نظامهای آموزشی است.

در جهان امروز، فرهنگ نظام آموزشی هرگز نباید منحصر و متکی بر انتقال دانش و مهارت و تحمیل منش و نگرش باشد، بلکه هم‌اندیشی، همکاری، همگامی در دستیابی به بهزیستی با احترام متقابل و متکی بودن بر تحلیل و ترکیب داده‌های علمی باید اساس تصمیم‌گیری قرار گیرد. خلاقیت و نوآوری به عنوان محصول رُخدادهای آموزشی باید در کلیه فعالیتها پُر رنگ شود.

پرورش‌دهندگان نسل جدید به جای انتقال‌دهنده اطلاعات و کنترل‌کننده رفتار یادگیرندگان؛ باید راهنما، یاری‌دهنده و تسهیل‌کننده یادگیری افراد باشند. اگر هدف این است که نسل جدید بهتر از گذشته تربیت شوند، و شهروندان مفیدی در آینده باشند، باید دارای بینش علمی، آزادی اندیشه، خلاق و مسئولیت‌پذیر باشند. آنها به جای اندیشیدن، باید چگونه اندیشیدن را از طریق نظم فکری بیاموزند.

برنامه‌های درسی باید آن‌چنان طراحی و اجرا شوند که به جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، سبب تولید دانش جدید گردند، دانشی که پیوند مستحکم با زندگی در جامعه پیشرفته امروز داشته باشد؛ زیرا روش‌های ابتکاری منطبق با زندگی فعالیتهای آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش یادگیرندگان را بیشتر خواهد کرد. الگوهای آموزشی نباید براساس تخیل و تحکم تحول یابند، زیرا فعالیتهای آموزشی زمانی در عمل سودمند و مفیدند که بر پایه تبیین درست واقعیت شکل گرفته باشند.

در این فصل سعی شده است ضرورت تحول در نظام آموزشی، و عوامل مؤثر بر ساختار، اهداف، نگرشها، و الگوهای آموزشی به اختصار تجزیه و تحلیل شود پس از مطالعه این فصل از دانشجویان انتظار می‌رود:

۱. ضرورت تحول در نظام آموزشی را تحلیل و تبیین کنند.
۲. نقش نظریه برونر و ساخت‌وسازگرایان را در زمینه تحول آموزشی توضیح دهند.
۳. روش «نقل روایت» را در ارتقا و تحول فکری یادگیرندگان تحلیل کنند.
۴. نقش فرهنگ را در تحول آموزشی به اختصار توضیح دهند.
۵. تناقضهای موجود در نظام آموزشی و روش حل این تناقضها را با تحلیلی منطقی ارائه دهند.

۶. قوانین علمی و قوانین اجتماعی و حقوقی را با هم مقایسه کنند.
۷. نقش کارگزاری و همکاری را به عنوان عوامل مؤثر در آموزش تبیین کنند.
۸. ضرورت مشارکت معلمان را در فرایند تحول آموزشی تجزیه و تحلیل کنند.

تغییرات علمی، و ضرورت تحول در آموزش

نظامهای آموزشی جهان امروز در موقعیتی به فعالیتهای آموزشی و پرورشی نسل جوان مشغول‌اند، که تغییرات سریع علمی و فناوری بر تمام ابعاد زندگی انسان عصر جدید تأثیر گذاشته است. چالشهای علمی، پیچیدگی مشاغل، و سیستمهای ارتباطی آن‌چنان در حال تحول‌اند که دیگر نمی‌توان با طرز تلقی گذشته و رویکردهای

سنتی به فرایند آموزش نسل جوان اندیشید. تافلر^۱ (۱۹۸۰)، در کتاب موج سوم، ضمن تحلیل مراحل تحول در تاریخ تمدن بشر به تحلیل آخرین مرحله از تحول یعنی پیدایش عصر فراصنعتی، عصری که از اواسط قرن بیستم شروع شده و با خود عصر اطلاعات را به ارمغان آورده است، می‌پردازد. براساس تحلیل او، به رغم ظهور عصر اطلاعات، بسیاری از نظامهای آموزشی نه تنها هنوز پا را فراتر از عصر صنعتی نگذاشته‌اند، بلکه در فرایند عبور دچار نوعی آشفتگی شده‌اند. یادگیرندگان هنوز در فرایند تحصیل مشغول یادگیری مهارتهای پایه و مقدماتی‌اند. آنها نه تنها مهارتهای سطح بالا را که نیاز عصر اطلاعات است نمی‌آموزند، بلکه در بیشتر فعالیتهای آموزشی از تجربه مربوط به حیات ذهنی محروم‌اند (چنس^۲، ۱۹۸۶). آنها در منازل، آموزشگاه، و جامعه به سرعت می‌آموزند که برای حفظ امنیت خود چگونه ساکت بنشینند و از پرسشها و کنجکاویهای خود صرف‌نظر کنند، و به دنبال پاسخهایی باشند که دیگران از آنان توقع دارند (میرز^۳، ۱۹۸۶).

مجموعه شواهد و نتایج آموزشی مؤید این نظر است که مفروضات گذشته و روشهای سنتی نمی‌توانند در آستانه قرن بیست و یک برای فعالیتهای آموزشی چندان مفید باشند. بیشتر متخصصان تربیتی بر این عقیده‌اند که تعلیم و تربیت عصر صنعتی دیگر توانایی حل مسائل عصر اطلاعات را ندارد، و نمی‌تواند نسل جوان امروز را برای جهان پیچیده‌ای که در انتظار آنهاست آماده کند.

دانش‌آموزان و دانشجویان در فرایند آموزش به جای انباشت حقایق علمی در ذهن، باید بیاموزند که چگونه بیندیشند، تصمیم بگیرند، و درباره امور مختلف قضاوت کنند (ماتیوز^۴، ۱۹۹۴).

معلمان و مسئولان اجرایی برنامه‌های درسی نیز باید به این باور برسند که موقعیت یادگیری و فرصت خلاقیت را نمی‌توان با دستور دادن، موعظه کردن، القا و ترغیب به تقلید و اطاعت از دیگران به وجود آورد، زیرا محدود ساختن فرایند

1. Toffler
2. Chance
3. Meyers
4. Mathews

آموزش به انتقال و حافظه‌سپاری حقایق علمی، رشد طبیعی، نوآوری و خلاقیت را محدود خواهد ساخت.

شکل‌گیری دیدگاه‌های جدید بر رویکردهای کهنه تعلیم و تربیت ایجاب می‌کند که متخصصان تعلیم و تربیت به بررسی و بازآزمایی برنامه‌های درسی و روش‌های اجرای آنها پردازند. اما این بازنگری و بازآزمایی باید دقیق، عالمانه و خارج از هر نوع سوگیری از قبل پیش‌بینی شده باشد، زیرا بعید به نظر می‌رسد که یک‌سونگری و تصمیم‌گیری بدون پژوهش و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده بتواند در تحول فعالیتهای آموزشی و آماده‌سازی نسل جوان برای زندگی آینده مؤثر باشد.

نظامهای آموزشی باید به یادگیرندگان نسل جوان بیاموزند که چگونه وظایف علمی، اخلاقی و معنوی خود را شخصاً به دوش بکشند و با مسائل پیچیده زندگی خود روبه‌رو شوند. اگر هدف این باشد که یادگیرندگان به طور مستقل فراتر از فرضیه نسبت به وادی کثرت و عدم قطعیت یافته‌های علمی گام بردارند کسب مهارتهای چگونه آموختن، توانایی جمع‌آوری اطلاعات و شواهد علمی لازم، تحلیل داده‌ها، توانایی ارزشیابی و قضاوت براساس شواهد معتبر باید یکی از نتایج ضروری یادگیری باشد.

پذیرش مسئولیتهای اجتماعی و شهروند مفید بودن نه تنها تفکر سطح بالا را می‌طلبد، بلکه نیازمند مهارتهای عاطفی قوی و تعهد عمیق نسبت به وظایف است. زیرا توانایی در سازماندهی و اجرای وظایف، و همیاری در فعالیتهای اجتماعی دقیقاً به تفکر سطح بالا و تعهد عمیق بستگی دارد (کِگان، ۱۹۹۴). نظامهای آموزشی برای تربیت چنین شهروندی نمی‌توانند براساس نظریه‌های انحصاری و تک‌بعدی عمل کنند، بلکه باید براساس دیدگاهی کل‌نگر که در آن تفکر، احساس، مهارت و سایر عوامل ضروری و تأثیرگذار به طور مستمر و قوی تلفیق شده باشند، گام بردارند. معلمان و مسئولان اجرایی نظامهای تربیتی نیز باید این واقعیت را بپذیرند که

هوش یک عامل تک بعدی نیست و افراد می توانند دارای «هوش چند گانه» باشند (گاردنر^۱، ۱۹۸۳)، و اینکه افراد به طور هم زمان می توانند دارای هوش زبان شناختی، ریاضی - منطقی، فضایی، بدنی، جنبشی، هنری و طبیعی باشند. آنها باید باور کنند که یادگیری رُخدادی تک بعدی نیست، افراد به روشهای مختلف به تفسیر اطلاعات می پردازند، و به سبکهای مختلف یاد می گیرند (کولب^۲، ۱۹۸۴). انگیزه و میزان یادگیری به عواملی چون اهداف، انتظارات و اسنادهای علی^۳ مختلف در فرایند یادگیری بستگی دارد (استیج^۴، ۱۹۹۶). شواهد متعدد نشان می دهد که منابع تأثیر گذار بر یادگیری، همچون روشهای یادگیری، متعدد و تلفیق شده اند (پاسکارلا و ترنرینی^۵، ۱۹۹۱؛ استیج، ۱۹۹۶).

تحول در نظامهای آموزشی باید به صورت نظام مند انجام شود و تنها به یک جنبه از نظام آموزشی مربوط نشود. این تحول باید در ساختار نظام آموزشی، محتوای برنامه های درسی، سیستم مدیریت فعالیتهای و به ویژه در معلم، ساختارهای فکری و علمی، و شیوه های ارزشیابی آنها از فرایند آموزش و یادگیری باشد. بسیاری از پایه گذاران نهضتهای آموزشی بر این باورند که نقش معلمان و مجریان برنامه های درسی در کلاس درس، می تواند یکی از اساسی ترین عوامل در تحول نظام آموزشی باشد. معلمان همواره باید یاد گیرندگان را با ایجاد موقعیت عدم تعادل در گیر چالشهای علمی کنند تا زمینه زایش اندیشه نو در آنان فراهم شود. یادگیرندگان باید با راهنمایی معلمان خود، معرفت علمی را شخصاً کشف یا تولید کنند. معلمان و اساتید باید از آزادی اندیشه و فعالیتهای ابتکاری شاگردان خود حمایت کنند و موقعیتی را فراهم سازند که در آن یادگیرنده ها با تجزیه و تحلیل اعمال و نگرشهای خود و دیگران، دانش و اعمال آفرینشی خود را پرورش دهند (به نقل از شر^۶، ۱۹۹۲).

1. Gardner
2. Kolb
3. causal attributions
4. Stage
5. Pascarella and Terenzini
6. Shor

پيروان نظريه ساخت‌وسازگرایی^۱ بر این باورند که معلمان و اساتید باید دانش و حقایق علمی را با مشارکت شاگردان خود تولید و ساخت‌وساز کنند (تومی فوسنات^۲، ۱۹۹۶). بیشتر مکتب‌های فکری و فلسفی بر تعامل جمعی در فرایند آموزش تأکید دارند، و در فرایند یاددهی - یادگیری از آن حمایت می‌کنند.

یکی از ارکان تحول در نظام‌های آموزشی، تحول در نظام ارزشیابی است. ارزشیابی وسیله‌ای است برای ارائه بازخورد که نباید تنها از منظر محاسبه‌های مدیریتی بدان نگریست. ارزشیابی وسیله‌ای است که برنامه‌ها و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری را قضاوت می‌کند و موجب اصلاح و تقویت فعالیت‌های آموزشی می‌شود. رابرت کارپلوس^۳، از عوامل اصلی جنبش اصلاح برنامه‌های درسی در دهه ۱۹۶۰، معتقد است علم چیزی نیست که در خارج از افراد و در طبیعت وجود داشته باشد؛ بلکه ابزاری است در ذهن داندۀ (به نقل از برونر^۴، ۱۹۹۶). به نظر او محیط‌های آموزشی باید بتوانند افراد را بدون جهت دادن، آزادانه و متفکرانه به کاوش هدایت کنند، تا نتایج کاوش خود را با آموخته‌های گذشته وحدت بخشند و به سوی تعالی گام بردارند.

برونر (۱۹۹۶)، با الهام گرفتن از اندیشه کارپلوس به تجزیه و تحلیل جنبش «اصلاح برنامه درسی»^۵ که از موج اصلاح مدارس نشئت گرفته است، می‌پردازد. وی می‌گوید نظام‌های آموزشی به جنبشی نیاز دارند که در آن دقیقاً، با الزام عمیق‌تری، مشخص شده باشد که نظام‌های آموزشی به کجا می‌روند و در آینده به چه نوع انسان‌های تربیت‌شده‌ای نیازمندند. او به جای مفهوم اصلاح برنامه درسی، از مفهوم «اصلاح ارزشیابی»^۶ استفاده می‌کند. وی معتقد است هیچ تحولی در فعالیت‌های آموزشی بدون تحول در سیستم ارزشیابی ممکن نخواهد بود، زیرا افراد آن گونه یاد می‌گیرند که از آنها ارزشیابی می‌شود.

1. constructivism
2. Twomey Fosnot
3. Karplus
4. Bruner
5. curriculum reform
6. assessment reform

بنابراین، طراحان و مجریان برنامه‌های درسی باید توجه کنند که تحول صرفاً به معنای اصلاح شیوه‌های جاری تدریس نیست، بلکه کل عناصر دخیل در فرایند یاددهی - یادگیری باید متحول شود. آنها باید ساختار کلاسهای درس، تجربه‌ها و سبکهای یادگیری، الگوهای تدریس و شیوه‌های ارزشیابی نتایج را با توجه به رویکردها و چالشهای جدید تربیتی بازنگری و نوسازی کنند.

مشارکت و هم‌نوایی باید به عنوان هدف اصلی و کارکرد تربیتی در بالاترین حد خود باشد. فعالیتهای آموزشی هرگز نباید منحصرأ به وسیلهٔ معلمان و مدیران مدارس تعیین شود، بلکه همهٔ افراد دخیل در فرایند تربیت باید به نوعی در آن سهیم و مشارکت یکپارچه داشته باشند. هم‌اندیشی، همکاری متقابل، احترام به اندیشه‌های یکدیگر، اندیشیدن به اهداف و منافع مشترک، درگیری فعال با مسائل، تحلیل و ترکیب یافته‌ها، تصمیم‌گیری براساس نتایج پژوهشهای معتبر باید به عنوان رخدادهای آموزشی در کلیه فعالیتهای پر رنگ شوند. البته میزان تحول از یک سو به باورها، نگرشها، نوع اقتدار، و زمینهٔ اجتماعی و از سوی دیگر به ظرفیت تجربهٔ یادگیری، اشتیاق به شرح و بسط معرفت، تلفیق دیدگاههای تازه، و انگیزهٔ یادگیرندگان نظام آموزشی بستگی دارد.

معلمان باید به جای اقتدار لایتناهی، راهنمایان، یاری‌دهندگان، و تسهیل‌کنندگان یادگیری باشند. اگر قرار باشد نسل آینده خوب تربیت شود، باید دارای بینش علمی، آزادی اندیشه در کلاس درس، خلاق، نقاد، و مسئولیت‌پذیر باشند. آنها باید به جای آموختن، چگونه آموختن را از طریق نظم فکری بیاموزند. برنامه‌های درسی باید آن‌چنان طراحی و سازماندهی شوند که به جای ذخیره‌سازی حقایق علمی، تولید دانش را سبب شوند، دانشی که پیوند مستحکم با زندگی و جامعهٔ پیچیدهٔ امروز داشته باشد.

عوامل مؤثر در آموزش

افراد هرگز با روشی یکسان دنیا را نمی‌بینند. آنها هیچ‌گاه پدیده‌های جهان را به آن

صورت که دوستان و همکلاسی‌ها یا منابع و دانش به آنها معرفی می‌کنند، نمی‌نگرند. به عبارت دیگر، جهان را آن گونه که هست نمی‌شناسند، بلکه آن گونه که خود مورد تحلیل قرار می‌دهند، درک می‌کنند. بنابراین، معلمان و مجریان برنامه‌های درسی هرگز نباید در فرایند آموزش از واژه‌های قالبی و یکنواخت قدیمی استفاده کنند. آنها باید به شاگردان خود بیاموزند به جای اینکه حقایق علمی و دانش پدیده‌ها را به حافظه بسپارند، یاد بگیرند که چگونه درباره زندگی و جهان پیرامون خود بیندیشند و مطالعه کنند. آنها باید به جای آموختن، چه و چگونه آموختن را بیاموزند و بیشتر درصدد تقویت توانمندیهای ذهنی خود باشند و در مورد کاربرد آموخته‌های خود فکر کنند تا بتوانند موجب تحول و بهزیستی خود شوند^۱ متأسفانه، به رغم پیشرفت نظریه‌ها و فناوریهای علمی و تربیتی، بسیاری از عوامل مؤثر در آموزش و یادگیری از جمله کارگزاری^۲، تعمق^۳، همکاری^۴ و فرهنگ^۵ مورد غفلت قرار گرفته‌اند.

آموزش دهندگان و یادگیرندگان باید قاطعانه، درست همانند زمانی که یک معادله ریاضی را حل می‌کنند، در فهم و به کارگیری عوامل ذکر شده، انعطاف‌ناپذیر و مصمم باشند.

اجازه دهید بحث را با عامل «تعمق» آغاز کنیم. تعمق یعنی فراتر اندیشیدن یا جستجو درباره آنچه فرد آموخته است. به عبارت بهتر، تفکر درباره تفکر. از آغاز قرن هفدهم میلادی، بهترین روش برای فهم یک پدیده توصیف آن به روش علی - معلولی با تکیه بر یک نظریه بوده است. نظریه‌ای که به نیازهای یک سؤال پاسخ می‌داد، معجزه محسوب می‌شد. نظریه مشاهده‌های مختلف فرد را از دنیای خارج از خود، به شکلی سروسامان می‌داد و آن را به نحوی بسته‌بندی می‌کرد که در ذهنش جای گیرد. نظریه به فرد این امکان را می‌داد که اجزاء کم‌ارزش جهان را نمونه‌هایی

1. agency
2. reflection
3. collaboration
4. culture

از یک قضیه کلی در نظر بگیرد. علاوه بر این، نظریه‌های توصیفی (حداقل به صورت فرضی) به فرد اجازه می‌داد که دیدگاه شخصی خود را درباره جهان توضیح دهد. قوانین علمی به باور آن ایام، قوانینی ازلی و قطعی بودند، و محیطی که در آن زندگی می‌کردند، تأثیری بر قوانین نداشتند. برای مثال، قانون نیوتن درباره اینکه نور سفید ترکیبی از همه رنگهای طیف است، هنوز صادق است. این مدل توصیفی آن قدر قوی است که حتی فیلسوفان معاصر هم به آن اعتراف می‌کنند. اما موضوع قوانین اجتماعی و حقوقی چگونه است؟ آیا این نوع قوانین نیز همیشه معتبر و قطعی هستند، یا ممکن است قوانین تازه‌تری جایگزین آنها شوند؟ چرا گاهی قوانین اجتماعی و قضایی تغییر می‌کنند؟ آیا آنها قوانین نیستند؟ آیا آنها نوعی فریب و سفسطه‌اند؟ فرض کنید شما می‌توانید گازهای سمی را ثمره علوم به اصطلاح «تأییدپذیری»^۱ و اثبات‌شدنی بدانید، اما درباره اینکه چه عواملی سبب استفاده آنها شده است چگونه عمل می‌کنید؟ این گونه روایتها یا مسکوت مانده‌اند و یا به دلیل عدم تأییدپذیری با روش علمی - معلولی اثبات‌ناپذیرند.

بنا به دلایل ذکر شده، گروهی در گذشته بر این باور بودند که چون تاریخ، ادبیات، و علوم انسانی فاقد اصول و قوانین علمی‌اند، نباید جدی گرفته شوند. آنها فقط به غنی‌تر شدن ذهن انسانها کمک می‌کنند.

اینک در مورد تفکر انسان تغییر اساسی روی داده است. بعضی این تغییر را «چرخش تأویلی»^۲ نام نهاده‌اند. این چرخش ابتدا در هنر و ادبیات و سپس در تاریخ رخ داد، و اینک در علوم اجتماعی، و علوم انسانی، به ویژه در حوزه تعلیم و تربیت وارد شده است (برونر، ۱۹۹۶). هدف این چرخش درک و فهم دقیق موضوع است نه توصیف آن. ابزار این درک، تجزیه و تحلیل متن است. درک در نتیجه سازماندهی و ادراک قضایای نه کاملاً «تأییدپذیر»، بلکه اساساً قابل اعتراض در مسیری منظم روی می‌دهد.

1. verifiable

2. interpretative turn

یکی از راه‌های درک یک پدیده، نقل روایت‌هایی است که در رابطه با آن پدیده رخ داده است. اما نقل روایت و درک آن، به غنی شدن ذهن منجر نخواهد شد، زیرا درک برخلاف توصیف یک موضوع از قبل تعیین شده و مشخص نیست. روایتها، از نظر صورت و معنا، تابع قانون تکثرند. آنها در دنیای حقایق در یک مسیر ویژه نیستند. لازمه پذیرش یک معنا میزان شباهت آن به واقعیت است. به عبارت دیگر، لازمه پذیرش یک معنا با استفاده ترکیبی از روش پراگماتیک و انطباق با واقعیت، امکان‌پذیر می‌شود. با توجه به اینکه روایت تأویلی سایر شقوق را رد نمی‌کند، مبحث مربوط به معیارهای ارزشیابی آن مبحثی بسیار ویژه است.

اینک، با توجه به اینکه برای تعبیر روایت جایگزینهای متعددی وجود دارد که ممکن است از دیدگاههای مختلف مشتق شده باشند، چه تعبیری از آنها می‌تواند تعبیر درست یا پذیرفتنی باشد؟ چنین قضاوتی نیاز به بررسی بیشتر و تعمق به اعتبار و شباهت آن با واقعیت دارد.

روایتها ممکن است براساس اصولی بنا شده یا نشده باشند، حتی احتمال دارد خود آن اصول بر حقایق مطلق پی‌ریزی نشده باشند. در هر صورت تعبیر روایت بسیار مهم است، برای مثال می‌تواند همانند سم آفت‌زدایی کند و یا موجب مرگ شود. گاهی ممکن است تعبیر بد و نادرست از یک روایت تاریخی به جنگهای خونینی در بین اقوام یا ملتها منجر شود. همان‌گونه که روشهای بنیادین توصیف در علم باید با دقت و احتیاط آموخته شوند، روشهای تأویلی و تفسیری در مطالعات تاریخی، اجتماعی و حتی ادبیات نیز باید با احتیاط و وسواس آموخته شوند (برونر، ۱۹۹۶).

ما باید بیاموزیم که چگونه درباره تاریخ تفکر کنیم. تاریخ یعنی درک صحیح از گذشته، و نه توجه ساده به آنچه در گذشته اتفاق افتاده است. تاریخ هرگز به سادگی رُخ نمی‌دهد، بلکه ساخته و پرداخته دست مورخان است. پژوهشگران تاریخی باید مورخان واقعی و صادقی باشند، نه صرفاً مصرف‌کنندگان روایت‌های قالبی که از گذشته به یادگار مانده‌اند.

البته این نگرانی نیز در بعضی وجود دارد که ارزش‌شناسی پراگماتیکی در