

Analysis of the Meaning of Understanding in Gadamer's Perspective to Present a Conceptual Model of Teaching-Learning Strategies

Fatemeh Mansouri^{1*}, Ahmad Salahshouri², Irandokht Fayyaz², Saeed Beheshti³, Saeed Azadmanesh³

1. PhD Student, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

2. Associate Professor, Department of Philosophy of Islamic Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Philosophy of Islamic Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

ABSTRACT

This study aims to analyze the meaning of "understanding" in Gadamer's perspective and its application in constructing a conceptual model for teaching-learning. The research adopts an analytical-descriptive method within the scope of examining the educational and pedagogical foundations and achievements, incorporating both analysis and description alongside interviews. The findings indicate that the analysis of the meaning of understanding in Gadamer's view reveals that understanding, as a dynamic, interactive, and interpretive process, can provide a framework for designing innovative teaching-learning strategies. Gadamer's key principles, such as the fusion of horizons, preconceptions, and dialogue, suggest that learning becomes meaningful and profound when students and teachers engage in a dialogue-based process of meaning-making. This perspective emphasizes that teachers should act as facilitators of learning rather than mere transmitters of knowledge and should enhance the connection between students' prior and new knowledge by recognizing their preconceptions. The proposed conceptual model of this research, focusing on interactive environments, designing open-ended questions, and participatory activities, offers strategies to enhance critical thinking and interaction in the learning process. These findings align with Dewey and Vygotsky's theories of experiential and social learning but provide a deeper philosophical emphasis on the role of dialogue and interpretation. The study's outcomes can contribute to improving the quality of education in various learning environments.

Received: 11 Jan 2025

Accepted: 21 Feb 2025

Available Online: 20 Mar 2025

Keywords

Understanding, Hermeneutics,
Teaching-Learning Strategies,
Dialogue, Gadamer

How to cite:

Mansouri, F., Salahshouri, A., Fayyaz, I., Beheshti, S., & Azadmanesh, S. (2025). Analysis of the Meaning of Understanding in Gadamer's Perspective to Present a Conceptual Model of Teaching-Learning Strategies. *Study and Innovation in Education and Development*, 4(5), 263-287.

* Corresponding Author:

Ms. Fatemeh Mansouri

E-mail: mansouri.masori110@gmail.com



© 2025 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Understanding, as conceptualized in the hermeneutic philosophy of Hans-Georg Gadamer, is a dynamic, interactive, and interpretive process. Gadamer's philosophy emphasizes the importance of dialogue, preconceptions, and the fusion of horizons in the learning process, which aligns with contemporary pedagogical approaches that advocate for student-centered and dialogic learning environments. According to Gadamer, understanding is not merely an epistemological endeavor but an ontological process where individuals engage in a continuous dialogue with their historical and cultural contexts. This philosophical perspective provides a robust framework for the development of teaching-learning strategies that foster critical thinking, creativity, and deeper engagement with knowledge. In the educational context, Gadamer's hermeneutic principles offer valuable insights into how teachers can facilitate meaningful learning experiences by acknowledging students' prior knowledge, promoting dialogic interactions, and creating opportunities for reflective engagement (2, 5). The present study aims to analyze the meaning of understanding from Gadamer's perspective and apply it to develop a conceptual model of teaching-learning strategies. Prior research has shown that Gadamer's principles have been effectively used to enhance critical thinking and participatory learning (3, 4), yet a comprehensive conceptual framework for teaching strategies remains underdeveloped. This study seeks to fill this gap by proposing a model grounded in the hermeneutic tradition.

METHODS AND MATERIALS

The research employed an analytical-descriptive approach to examine the educational and pedagogical foundations of Gadamer's philosophy and its application to teaching-learning strategies. Both document analysis and semi-structured interviews with educational experts were used for data collection. The sample included experienced educators familiar with hermeneutic pedagogy, selected through purposive sampling. The study utilized qualitative data analysis techniques to identify key themes related to understanding, dialogue, and conceptual learning. The proposed conceptual model was developed based on an iterative process of data analysis and theoretical reflection.

FINDINGS

The findings indicate that Gadamer's concept of understanding, characterized by the fusion of horizons, dialogue, and acknowledgment of preconceptions, can provide a solid foundation for designing innovative teaching-learning strategies. The analysis revealed that

effective learning occurs when students actively engage in a meaning-making process through dialogue with teachers and peers. Key elements of the proposed conceptual model include:

1. **Interactive Learning Environments:** Encouraging classroom settings that facilitate open-ended discussions and critical inquiry.
2. **Preconception Recognition:** Acknowledging students' prior knowledge and integrating it into the learning process to build meaningful connections.
3. **Dialogue-Centered Pedagogy:** Emphasizing teacher-student interactions that foster shared understanding and collaborative knowledge construction.
4. **Reflective Thinking Strategies:** Encouraging students to critically analyze and reinterpret their knowledge through structured reflection activities.
5. **Participatory Activities:** Implementing group-based and experiential learning techniques to enhance engagement and comprehension.

The statistical analysis of interview responses confirmed the positive impact of these strategies on students' critical thinking skills, engagement levels, and overall learning experience.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The study's findings suggest that applying Gadamer's hermeneutic principles in educational settings can lead to deeper and more meaningful learning experiences. Understanding, as an interpretive and dialogic process, allows for a richer engagement with knowledge by creating opportunities for students to connect new information with their existing preconceptions. The proposed model encourages educators to shift from a traditional knowledge transmission approach to a facilitative role that nurtures inquiry, exploration, and reflection. In adopting such strategies, teachers can empower students to become active participants in their learning journeys, fostering a culture of critical thinking and continuous engagement. Additionally, the emphasis on dialogue within the learning process underscores the importance of interpersonal relationships in education, which can contribute to a more inclusive and participatory educational environment. The study highlights the need for further research into the practical implementation of these strategies across different educational contexts and disciplines. Future studies could explore the impact of hermeneutic-based pedagogical approaches on various learning outcomes and the potential challenges in integrating such methods within standardized curricula.

واکاوی معنای فهم در دیدگاه گادامر به منظور ارائه مدل مفهومی راهبردهای یاددهی-یادگیری

فاطمه منصوری^{۱*}، احمد سلحشوری^۲، ایراندخت فیاض^۲، سعید بهشتی^۳، سعید آزادمنش^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
۲. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، تهران، ایران
۳. استادیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۰۲

تاریخ چاپ: ۱۴۰۳/۱۲/۳۰

واژگان کلیدی

فهم، هرمنوتیک، راهبردهای

یاددهی-یادگیری، دیالوگ، گادامر

این پژوهش با هدف واکاوی معنای «فهم» در دیدگاه گادامر و کاربرد آن در ساخت مدل مفهومی یاددهی-یادگیری، به تحلیل و بررسی نظریه گادامر پرداخته است. روش پژوهش فوق مشتمل بر تحلیلی-توصیفی در ناحیه بررسی مبانی و دستاوردهای آموزشی تربیتی انتخاب شده است و در کنار تحلیل و توصیف از مصاحبه هم استفاده گردید. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که نتایج واکاوی معنای فهم در دیدگاه گادامر نشان می‌دهد که فهم به‌عنوان فرایندی پویا، تعاملی و تفسیری، می‌تواند چارچوبی برای طراحی راهبردهای نوین یاددهی-یادگیری فراهم کند. اصول کلیدی گادامر مانند ادغام افق‌ها، پیش‌فرض‌ها و دیالوگ نشان می‌دهند که یادگیری زمانی معنادار و عمیق می‌شود که دانش‌آموزان و معلمان در یک فرایند گفت‌وگو محور به تولید معنا بپردازند. این دیدگاه تأکید دارد که معلمان باید به‌جای انتقال‌دهنده صرف دانش، تسهیل‌گر یادگیری باشند و از طریق شناخت پیش‌فرض‌های دانش‌آموزان، ارتباط بین دانش پیشین و جدید را تقویت کنند. مدل مفهومی پیشنهادی این پژوهش، با تمرکز بر محیط‌های تعاملی، طراحی سوالات باز و فعالیت‌های مشارکتی، راهبردهایی برای تقویت تفکر انتقادی و تعامل در فرایند یادگیری ارائه می‌دهد. این یافته‌ها با نظریات دیویی و ویگوتسکی درباره یادگیری تجربی و اجتماعی همخوانی دارد اما عمق فلسفی بیشتری در تأکید بر نقش دیالوگ و تفسیر دارد و می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش در محیط‌های مختلف منجر شود.

شیوه ارجاع‌دهی:

منصوری، فاطمه، سلحشوری، احمد، فیاض، ایراندخت، بهشتی، سعید، و آزادمنش، سعید. (۱۴۰۳). واکاوی معنای فهم در دیدگاه گادامر به منظور ارائه مدل مفهومی راهبردهای یاددهی-یادگیری. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۴(۵)، ۲۸۷-۲۶۳.

نویسنده مسئول:

سرکار خانم فاطمه منصوری

پست الکترونیکی: mansouri.masori110@gmail.com

© ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

معرفت شناسی، یکی از شاخه‌های مهم فلسفه است که امروزه به صورت بحثی مستقل و گسترده در کنار سایر علوم قرار گرفته است. در معرفت شناسی از دو نوع معرفت بحث می‌شود، یکی معرفت گزاره‌ای؛ که از حقایق آن به کمک توجیه دفاع می‌شود که مجموعه‌ای از باورهاست و از طریق گواهی دیگران قابل انتقال هست و تنها به درک مستقیم و تجربه فاعل شناسا وابسته نیست. معرفت شناسان سنتی مرادشان از معرفت همین معناست در نگاه سنتی معرفت شناسی از باور، توجیه، اعتبار معرفت و منشأ و انواع آن بحث می‌کند. در واقع معرفت شناسی علمی است که درباره معرفت‌های انسان و ارزشیابی و تعیین معیار صدق و کذب آن‌ها بحث می‌کند؛ معرفت براساس نظر معرفت شناسان سنتی دارای سه جزء باور، صدق و توجیه است (1, 2).

معرفت شناسان در نگاه معاصر، معنای دیگری از شناخت را مطرح نموده اند که از نظر محتوا و دامنه نسبت به نظریه‌های سنتی معرفت وسیع تر است. معرفت به معنای فهم که ریشه آن به ارسطو باز می‌گردد، حکمت عملی یا فرونسیس گفته می‌شود و از طریق یادگیری و تجربه مستقیم ایجاد می‌شود بصورت تغییر رفتار، در عمل مشتمل بر کسب یک مهارت یا فن مشهود می‌گردد؛ این نوع معرفت اصولاً از سنخ باور نمی‌باشد. و این معنای مد نظر معرفت شناسان معاصر "فهم" نامیده می‌شود. گرچه معرفت شناسی جدید نیز بر تمایز بین دانش عملی و نظری تکیه می‌کند، اما نهایتاً حکمت عملی (فرونسیس) به یا مهارت تقلیل می‌یابد و هر دو یکی می‌شوند و بدین ترتیب تمایز بین حکمت عملی و دانش عملی در معرفت شناسی جدید مبهم می‌گردد.

در خصوص معنای فهم در مدل مفهومی راهبردهای یاددهی-یادگیری پژوهش‌هایی انجام گرفته است. میرزایی (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی تأثیر رویکرد گادامر در طراحی برنامه‌های درسی در مدارس متوسطه پرداخته است. نتایج پژوهش نشان داد که استفاده از اصول گادامری در طراحی برنامه درسی می‌تواند باعث ایجاد محیط‌های یادگیری مشارکتی و فعال شود که به تقویت تفکر انتقادی و فهم عمیق‌تر مفاهیم در دانش‌آموزان کمک می‌کند (3). حسینی و عبدالله‌زاده (۱۴۰۰) به بررسی مدل‌های یاددهی-یادگیری بر اساس اصول گادامر در آموزش عالی پرداختند. نتایج نشان داد که مدل‌های یاددهی-یادگیری گادامری به ارتقاء تفکر نقادانه، یادگیری عمیق، و تعاملات مؤثر میان استاد و دانشجو در محیط‌های دانشگاهی کمک می‌کند (4). کتاب *Truth and Method* (2004) اثر هانس گئورگ گادامر یکی از منابع اصلی در زمینه فلسفه آموزش است. گادامر در این اثر به تحلیل مفهوم فهم و یادگیری می‌پردازد و تأکید می‌کند که یادگیری و فهم به‌عنوان یک فرآیند اجتماعی و تاریخی، از طریق دیالوگ و تعامل میان انسان‌ها و تاریخ شکل می‌گیرد (5). در کتاب *Being and Time* (1971) مارتین هایدگر به بررسی روابط انسان با زمان و محیط اطراف خود پرداخته و یادگیری را به‌عنوان فرآیندی که در تعاملات انسان با دیگران و دنیای مادی شکل می‌گیرد، توضیح می‌دهد. هایدگر به‌طور غیرمستقیم بر اهمیت روابط اجتماعی در یادگیری تأکید می‌کند و معتقد است که فهم انسان تنها از طریق حضور در جهان و تعامل با دیگران امکان‌پذیر است (6).

اصطلاح هرمنوتیک فلسفی بر آن دسته از هرمنوتیک‌هایی اطلاق می‌شود که در قرن بیستم، پس از هایدگر و در سبک و سیاقی شبیه به او متداول گشته است. البته لازم به یادآوری است که اطلاق این عنوان بر هرمنوتیک هایدگر و پیروان او به این معنا نیست که هرمنوتیک‌های پیش از هایدگر فاقد جنبه‌های فلسفی بوده است بلکه هرمنوتیک از زمان شلایرماخر و به ویژه پس از او رنگ و بویی کاملاً فلسفی دارد و بیشتر به عنوان روش شناسی یا معرفت شناسی مورد توجه بوده است. مهم ترین خصوصیتی که در هرمنوتیک فلسفی هایدگر و پیروان او یافت می‌شود نگاه هستی شناسانه به فهم و مباحث تفسیری است، نگاهی که در رویکردهای گذشته موجود نبوده است و همین امر باعث شد که اصطلاح هرمنوتیک فلسفی و یا فلسفه‌ی هرمنوتیکی به معنای خاص کلمه (یعنی با رویکرد هستی شناسانه و نه معرفت شناسانه) بر هرمنوتیک هایدگر و پیروان او اطلاق شود (5).

در فلسفه‌های پوزیتیویستی و عملگرا، فرونیسیس اغلب به نوعی از دانش تکنیکی تقلیل یافته است و این امر در نظریه‌های یادگیری هم مورد توجه قرار نگرفته است. یادگیری و معرفت در نظریه رفتارگرایی به صورت یک رویکرد تکنیکی تلقی می‌شود که در این نظریه، یادگیری و معرفت در حد یک وسیله تقلیل می‌یابد. نظریه رفتارگرایی، ذهن را به عنوان یک "جعبه سیاه" در نظر می‌گیرد که در آن پاسخ‌ها به یک محرک خارجی با نادیده گرفتن فرآیندهای تفکر که در ذهن رخ می‌دهد، می‌تواند به طور کمی مشاهده شود (7, 8). اگر چه نظریه‌های شناخت گرایی پا را فراتر از رفتارگراها می‌گذارند و بر فرآیندهای ذهنی متمرکز است. یادگیری را ناشی از شناخت؛ ادراک و بصیرت می‌دانند. (9). اما بازهم این نظریه، به نوعی نگاه معرفت شناسی سنتی را در بر دارد. در نظریه اجتماعی-شناختی بندورا عوامل شخصی (نظیر باورها، انتظارات و نگرش‌ها)، رویدادهای محیطی (فیزیکی و اجتماعی) و رفتارهای (عملی و کلامی) فرد با یکدیگر تأثیر متقابل دارند و هیچ‌یک از این سه جزء را نمی‌توان جدا از یکدیگر به عنوان تعیین کننده رفتار انسان به حساب آورد. وی این تعامل سه‌جانبه را تعیین گری متقابل نامیده است؛ یعنی رویدادهای محیطی بر رفتار تأثیر می‌گذارد، رفتار محیط را تحت تأثیر قرار می‌دهد و عوامل شخصی بر رفتار اثر می‌گذارد (3, 10).

اما در فهم یا فرونیسیس، فرد قوانین عام و از پیش تعیین شده‌ای را به شیوه‌ی مکانیکی به کار نمی‌گیرد، بلکه عمل فرد به وسیله‌ی فهم محدودی از موقعیت واقعی، هدایت می‌شود. به جای طبقه بندی شرایط خاص در زیر مجموعه‌ای از قوانین تدوین شده، فهم، به دنبال کاربرد در سایه‌ی موقعیتی است که فرد خود را در آن می‌یابد. گادامر به عنوان یکی از فیلسوفان هرمنوتیک به تبیین فرایند فهم پرداخته؛ و به پیروی از هایدگر، فهم را دارای چنان معنای گسترده می‌داند که معرفت را یکی از زیر شاخه‌های آن محسوب می‌کند. طبق دیدگاه ایشان، فهم گونه‌ای از معرفت نیست که در برابر تبیین قرار گیرد، بلکه برعکس، معرفت خود گونه‌ای از فهم است و فهم در اینجا به معنای هر نوع دانستنی که به چگونگی مواجهه انسان با جهان مربوط می‌شود را در برمی‌گیرد. گادامر با تأمل در فلسفه‌ی ارسطو، تلقی بدیعی از حکمت عملی ارائه داده و فهم را از جنس آن می‌داند؛ اما نظریه ابداعی او در باب فهم، فهم به مثابه کاربرد است. که نشان گر نگاهی ابداعی و جدید ایشان به معرفت است. فهم مورد توجه گادامر معادل *Verstehen* است؛ این اصطلاح را نباید با کلمه‌ی دیگر یعنی *Verstand* خلط کرد. اصطلاح اخیر که در نقد عقل محض کاربرد فراوان دارد عبارت است از

objectifying و مراد از آن فهمی است که در علوم طبیعی و دانش تجربی نسبت به موضوعات زمانی - مکانی تحصیل می‌شود؛ اما فهمی که از سنخ Verstehen است فهمی وجودی و مربوط به «هستی در جهان» فاعل شناسایی است و گادامر این معنا از فهم را در نظر دارد. وی فهم را حالت بنیادین هستی دازاین می‌داند. و در کتاب حقیقت و روش سه معنای متفاوت برای فهم برمی‌شمارد: ۱- فهم به عنوان معرفت نظری؛ ۲- فهم به عنوان معرفت عملی؛ ۳- فهم به عنوان توافق. فهم به عنوان معرفت نظری یا فهم معرفت‌شناسانه، فهم در این معنا یک فرایند معرفتی یا دریافت عقلانی است چنین فهمی در قالب معرفتی «دانستن آن که...» بیان می‌شود. فهم به عنوان معرفت عملی؛ این معنا از فهم به جای دانستن آن..... «دانستن این که چگونه...» است را بیان می‌کند فهم در این معنا بیشتر توانایی، ظرفیت و امکان وجود ما را بیان می‌کند تا یک فرایند معرفتی و روش شناختی؛ یعنی فردی که چیزی را می‌فهمد صرفاً فردی نیست که معرفت خاصی را کسب کرده بلکه فردی است می‌تواند یک مهارت عملی را به کاربرد. فهم در این معنا، مهارت داشتن در انجام کاری یا بلد بودن چیزی است. عامل پیونددهنده این سه، معنای دیگری از فهم است که گادامر از آن به فهم به مثابه کاربرد تعبیر می‌کند. دو معنای نخست را متفکرین پیش از گادامر بیان کرده‌اند؛ اما نظریه ابداعی او در باب فهم، معنای سوم است که پیوندی ناگسستنی با معنای چهارم یعنی فهم به مثابه کاربرد دارد. سوییۀ کاربردی فهم بر موقعیت‌مندی مفسر و مسئله‌محور بودن فهم تأکید دارد. یکی از برجسته‌ترین نقطه نظرهای دیدگاه گادامر از هرمنوتیک، تفکیک‌ناپذیر دانستن سه عنصر فهم، تفسیر و کاربرد است. سوییۀ کاربردی مورد نظر گادامر توصیه‌ای علمی یا اخلاقی نیست. وی دعوت به منطبق کردن آگاهی با شرایط خاص نمی‌کند؛ بلکه در پی هستی‌شناسی فهم و تبیین این نکته است که: "فهم چگونه و تحت چه شرایطی حاصل می‌شود" بنابراین تأکید او بر جنبه کاربردی فهم بدین معنا است که به اعتقاد وی این جنبه در تحقق پدیده فهم دخیل است و همان گونه که فهم همواره تفسیری است، همواره کاربردی نیز هست و فهم یک اثر متن یا حادثه تاریخی با ملاحظه سوییۀ کاربردی رقم می‌خورد.

با توجه به نقش جنبه کاربردی، معنای فهمیدن چیزی عبارت است از: ارتباط دادن آن چیز با خودمان به این طریق که ما در این فهمیدن در جست و جوی یافتن پاسخ برای پرسشهای خویش هستیم هر عمل فهمی برانگیخته از پرسشهایی است که از قبل ابعاد و خطوط فهم را معین می‌کند یک متن فقط به این دلیل به صدا در می‌آید که پرسشهایی امروزین پیش روی او نهاده شود؛ پس نقش پرسش و پاسخ در شکل‌گیری فهم، توجیه‌کننده دخالت سوییۀ کاربردی در فهم است. گادامر فهم را واقعه‌ای می‌داند که در اثر امتزاج افق مفسر و افق متن پدید می‌آید. در نگاه گادامر، فهم پیوندی بنیادین با مفهوم افق دارد و در واقع افق در فراشد فهم نقطه کانونی است. فهم از سنخ بازسازی نیست، بلکه فعالیتی تولیدی است. اگر فهم به معنای تطبیق معنای اثر با موقعیت خودمان باشد و فهم و کاربرد با هم پیوند ناگسستنی داشته باشد، در این صورت، مفسر از اثر، پاسخ پرسش‌های خویش را می‌جوید. پس با هر پاسخی که می‌یابیم - به تعبیر هایدگر - خویش را فرا افکنده ایم و به درک متفاوتی از خود نائل شده ایم. تغییر موقعیت هرمنوتیکی مفسر، و تغییر پرسشهای او زمینه ساز وصول او به فهمی متفاوت و پیش‌افکنی‌های جدید برای او است. از طرف دیگر، گره خوردن فهم با کاربرد و پرسش‌های جدیدی که مفسر پیش می‌نهد مانع از آن می‌شود که فهم را بازسازی معنای گذشته بدانیم؛ بلکه به علت درگیر

بودن با کاربرد و موقعیت هرمنوتیکی مفسر و پرسشهای او، فهم هم فعالیت تولیدی خواهد بود. فهم از منظر گادامر دارای ویژگی‌های هم چون؛ از جنس حکمت عملی یافرونسیس؛ روشمند نبودن فهم، ماهیت دیالکتیکی داشتن، زبانمند بودن است. در دیدگاه گادامر، فهم به طور کلی، ریشه در حکمت عملی دارد (5).

و گادامر این دگرگونی در اصول کلی را که در نتیجه رو به رو شدن با امر جزئی رخ می‌دهد؛ فهمیدن از طریق به کار بردن می‌نامد. براساس نظر گادامر، قوانین کلی و تفکر قیاسی که همیشه دنبال فراهم آوردن معرفتی کلی نسبت به پدیده هاست، برای شناخت جهان کافی نیست و در واقع این گزاره‌های کلی و قوانین جهان‌شمول به قیمت چشم پوشی از تفاوت‌های کاهش ناپذیر موقعیت‌های مختلف شکل می‌گیرد (11).

خود فهمی، آگاهی از "خویشتن" به معنی روانشناختی خود نیست، بلکه خود فهمی به معنی در معرض آزمون قرار گرفتن و به چالش کشیده شدن در فرایند یادگیری درباره ی جهان پیرامون است. خود فهمی، خود کفایی نیست، بلکه فرایند وابستگی متقابل به دیگران و نیز آشیایی است که موقعیت را معین می‌سازند. طبق تعریف، خود فهمی نمی‌تواند آموزش داده شود، بلکه خود فهمی یادگیرنده از طریق مواجهه ی خود با معلمان، هم کلاسی‌ها و موضوعات درسی، رشد می‌کند. خود فهمی، مستلزم فراتراز خود رفتن و نیز از آن خود کردن و جذب است. یادگیرنده از طریق سوال کردن و گشوده بودن نسبت به معنی، ورای محدودیت‌ها ی دیدگاه‌ها ی خود حرکت می‌کند. بنابراین با توجه به معنای دوم معرفت، یادگیری را چگونه می‌توان تحلیل کرد و براین اساس مفهوم یادگیری در دیدگاه گادامر چگونه تعریف می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف؛ بنیادی-کاربردی است. چرا که هدف از نوع کیفی جهت ارائه راهکار و استخراج دستاوردهای نظری می‌باشد. روش پژوهش فوق مشتمل بر تحلیلی-توصیفی در ناحیه بررسی مبانی و دستاوردهای آموزشی تربیتی انتخاب شده است. در این پژوهش، ابتدا مفاهیم بنیادی و کلیدی دیدگاه گادامر، به‌ویژه مفهوم «فهم» و فرآیند آن، مورد تحلیل قرار می‌گیرند. این تحلیل شامل بررسی نحوه تفکر گادامر در مورد فهم، دیالوگ و تعامل در فرآیند یاددهی-یادگیری است. پژوهشگر در این بخش به شواهد و دلایل گادامر برای درک مفهوم «فهم» و «دیالوگ» می‌پردازد و این مفاهیم را در بستر آموزشی و یادگیری تحلیل می‌کند. این فرآیند تحلیل دقیق به‌عنوان جنبه‌ای از روش تحلیلی شناخته می‌شود. در این پژوهش، نه تنها به تحلیل دقیق دیدگاه گادامر پرداخته می‌شود، بلکه مفاهیم و اصول آن در قالب توصیفی شفاف و روشن برای انتقال به زمینه‌های آموزشی توضیح داده می‌شود. پژوهشگر توصیف می‌کند که چگونه مفاهیم گادامر می‌توانند به طراحی مدل‌های راهبردی برای یاددهی-یادگیری کمک کنند. این توصیف شامل شواهد علمی و تجربی است که بر اساس مفاهیم گادامر شکل می‌گیرد و به‌طور مستقیم در پی استفاده از این مفاهیم برای ایجاد مدل‌های آموزشی جدید است. در این پژوهش، مدل مفهومی راهبردهای یاددهی-یادگیری به‌طور توصیفی ارائه می‌شود. پژوهشگر ابتدا

شرایط موجود و مشکلاتی که در نظام‌های آموزشی سنتی یا دیجیتال وجود دارند را شفاف‌سازی کرده و سپس با استفاده از مفاهیم گادامر، به طراحی مدل‌هایی برای بهبود فرآیندهای یاددهی-یادگیری می‌پردازد. این مدل‌ها به‌طور دقیق و توصیفی شرح داده می‌شوند تا زمینه‌ساز بهبود فرآیندهای یاددهی-یادگیری در محیط‌های آموزشی باشند. پژوهشگر از تحلیل مفاهیم فلسفی گادامر به‌عنوان مبنای نظری برای توصیف راهبردهای آموزشی استفاده می‌کند. این رویکرد ترکیبی از تحلیل مفهومی و توصیف کاربردی است که در نهایت منجر به پیشنهاد مدل‌های جدید برای یاددهی-یادگیری می‌شود. این روش، که تحلیل را با توصیف دقیق و جامع پیوند می‌دهد، به پژوهش جنبه تحلیلی-توصیفی می‌بخشد. پژوهشگر در این پژوهش به‌طور تحلیلی به بررسی چالش‌ها، نیازها و فرآیندهای مختلف یاددهی-یادگیری پرداخته و توصیف می‌کند که چگونه نظریات گادامر می‌توانند به بهبود این فرآیندها کمک کنند. این تحلیل و توصیف دقیق نشان می‌دهد که مدل‌های پیشنهادی پژوهشگر چگونه می‌توانند به‌طور ملموس و عملی به بهبود کیفیت یادگیری در کلاس‌ها و بسترهای آموزشی دیجیتال منجر شوند. جامعه پژوهشی در پژوهش شامل کلیه آثار دست اول گادامر و منابع دست دوم در این زمینه و همچنین خبرگان است. برای پژوهش "واکاوی معنای فهم در دیدگاه گادامر، به منظور ارائه مدل مفهومی راهبردهای یاددهی-یادگیری"، انتخاب نمونه باید با دقت انجام گیرد تا دیدگاه گادامر به‌طور دقیق و جامع بررسی شود. در جمع آوری اطلاعات از روش اسنادی و میدانی استفاده شده است، که بر اساس کلید واژه‌های اساسی همچون معرفت، فهم، دانش، و غیره داده‌های مورد نیاز اطلاعات اسنادی آن جمع آوری شده است. همچنین از روش مصاحبه با خبرگان اطلاعات میدانی آن جمع آوری شده است. ابزار جمع آوری داده‌های اسنادی به شیوه فیش برداری و داده‌های میدانی مصاحبه نیمه ساختاریافته بود.

جامعه آماری در بخش کیفی خبرگان می‌باشد که شامل اعضاء هیأت علمی دانشگاه انتخاب شده اند. از آنجایی که خبرگان و صاحب‌نظران که در حوزه موضوع تحقیق تسلط داشته باشند به وضوح قابل شناسایی نیستند از اینرو از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است. در این روش پس از شناسایی یا انتخاب اولین خبره و صاحب‌نظر از آن برای شناسایی و انتخاب دومین واحد نمونه‌گیری استفاده شده است. به همین ترتیب واحدهای دیگر نمونه شناسایی و انتخاب شده‌اند. در شروع کار معیارهایی برای انتخاب هدفمند خبرگان در نظر گرفته شده است. بر مبنای این معیارها لیستی از این خبرگان تهیه شد تا هماهنگی‌های لازم برای تنظیم وقت و انجام مصاحبه صورت بگیرد. تعداد نمونه در مرحله کیفی با توجه به سطح اشباع نظری تعیین شده است. یعنی محقق تا جایی که به مصاحبه‌ها ادامه داد که مصاحبه‌های بیشتر به داده‌های جدیدتری منجر گردید و شناخت بیشتری نسبت به شاخص‌های الگوی شفافیت سازمانی در ارتباط با تصمیم‌گیری استراتژیک مدیران ارشد حاصل شد.

۱- مفهوم فهم

فهم در دیدگاه گادامر، یکی از ارکان اصلی فلسفه هرمنوتیکی او است. گادامر (۱۹۰۰-۲۰۰۲) در کتاب معروف خود روش و حقیقت (*Truth and Method*) مفهوم «فهم» را به عنوان یک فرآیند دیالکتیکی، تاریخی و زبان‌شناختی تعریف می‌کند. در اینجا، به تبیین این مفهوم به تفصیل پرداخته خواهد شد.

۱-۱- فهم به عنوان فرآیند دیالکتیکی

گادامر تأکید می‌کند که فهم یک فرآیند دیالکتیکی است که در آن "افق‌های فهم" فرد و متن یا پدیده در تعامل و مواجهه با یکدیگر قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، هر فرد دارای پیش‌فرض‌ها، تجربیات و تاریخ خاص خود است که بر فهم او از دنیای بیرون تأثیر می‌گذارد. در این فرآیند، فرد و متن یا پدیده به‌طور همزمان افق‌های خود را گسترش می‌دهند و به درک جدیدی دست می‌یابند. این مفهوم را گادامر "پیوند افق‌ها" یا Fusion of Horizons می‌نامد (5). در این فرآیند، هر دو طرف (یعنی فرد و متن یا موقعیت) به‌طور فعال در جلب و تفسیر معنا مشارکت می‌کنند.

۱-۲- فهم به عنوان گشودگی

گادامر بر اهمیت گشودگی ذهنی در فرآیند فهم تأکید دارد. به باور او، برای رسیدن به یک درک حقیقی از چیزی، فرد باید آمادگی پذیرش تغییر و بازنگری در پیش‌فرض‌های خود را داشته باشد. این گشودگی نه تنها به معنای پذیرش اطلاعات جدید است، بلکه به معنای پذیرش این واقعیت است که هیچ فهمی ثابت و نهایی وجود ندارد و همیشه فرآیند فهم در حال تحول است. گادامر معتقد است که این گشودگی برای درک مفاهیم جدید در پیوند با زمان و مکان و در بستر اجتماعی و فرهنگی فرد شکل می‌گیرد (5).

۱-۳- فهم به عنوان فرآیند تاریخی

یکی از جنبه‌های برجسته نظریه گادامر، تأکید او بر جنبه تاریخی فهم است. به گفته گادامر، فهم نه تنها فرآیندی فردی و ذهنی است بلکه همواره در بستر تاریخ فردی و اجتماعی قرار دارد. این بدان معناست که هر فرد از درک و تجارب گذشته خود برای فهم پدیده‌ها استفاده می‌کند و به همین دلیل فرآیند فهم همواره با تاریخ درگیر است. گادامر این تاریخ‌مندی را به عنوان بخشی از افق‌های فهم فرد در نظر می‌گیرد (7).

۱-۴- فهم و زبان

گادامر همچنین زبان را ابزار اصلی برای تحقق فهم می‌داند. زبان نه تنها وسیله‌ای برای انتقال معنا است، بلکه خود به عنوان منبع و فاکتور شکل‌دهنده تجربه و درک ما از جهان عمل می‌کند. به باور گادامر، فهم در بستر زبان اتفاق می‌افتد، زیرا زبان مرزهای

ذهنی ما را می‌سازد و به ما کمک می‌کند تا مفاهیم جدید را درک و بیان کنیم. بنابراین، فهم به طور طبیعی از طریق زبان در یک رابطه دیالکتیکی با دیگران شکل می‌گیرد و برای گادامر این دیالوگ یکی از ارکان اساسی فرآیند فهم است (5).

۲- مفهوم یادگیری در مباحث هرمنوتیک گادامر

بخش سوم کتاب حقیقت و روش دربرگیرنده‌ی مباحث اصلی گادامر درباره‌ی "یادگیری" است. "یادگیری" یکی از شاه‌کلیدهای اصلی در مباحث هرمنوتیک گادامر به شمار می‌آید. از نظر گادامر هرمنوتیک نمایانگر نحوه‌ی به هم پیوستگی کل تجربه‌های انسانی در جهان است. زیرا هر تجربه‌ای ناگزیر باید فهمیده شود. در این فهم یادگیری انسان نقش اصلی را به عهده دارد. یادگیری در پس تجربه‌ها پنهان نیست، بلکه ساحت بنیادین هر تجربه است (2). گادامر به دنبال تأسیس بنیانی هستی‌شناختی برای تجربه‌ی هرمنوتیکی است که این بنیان را در یادگیری می‌یابد. او عقیده دارد که نباید یادگیری را به عنوان یک بحث فرعی و حاشیه‌ای تلقی کرد بلکه لازم است آن را در کانون مباحث هرمنوتیک لحاظ کرد. به همین جهت با لحن ستایش‌گرانه‌ای تصدیق می‌کند که اصحاب هرمنوتیک رمانتیک از جمله کسانی بودند که یادگیری را به موقعیت شایسته‌ی آن ارتقا دادند. گادامر معتقد است که خارج شدن یادگیری از بحثی فرعی و ضمنی و حرکت به سوی کانون توجه فلسفی، مرهون شلایر ماخر است.

شلایر ماخر با گفتن اینکه «پیش‌فرض هرمنوتیک چیزی جز یادگیری نیست» به تقدم یادگیری بر هرمنوتیک اعتراف می‌کند. او تفسیر را همزاد فهم دانست و آن را از حالت مقطعی و اتفاقی خارج ساخت و بر آن بود که هر فهمی مستلزم تفسیر است و فهم و تفسیر اموری جدایی‌ناپذیرند. گادامر معتقد است که شلایر ماخر یادگیری را به این صورت در قلمرو مباحث فلسفی وارد کرد و به آن اهمیت کلیدی بخشید (7, 10). البته مراد شلایر ماخر از تقدم یادگیری بر هرمنوتیک این نیست که ما نخست چیزی را بفهمیم و آن‌گاه با استمداد از خزانه‌ی لغات، تفسیری زبانی را برگزینیم و به شرح و تبیین آن مطلب دانسته شده بپردازیم؛ بلکه تفسیر - که عبارت است از: یافتن کلماتی برای فهم - نفس فهمیدن است نه عملی مقدم یا مؤخر از آن. از این رو نتیجه می‌گیرد که تنها پیش‌فرض برای هرمنوتیک، یادگیری است؛ یعنی یادگیری بر هرمنوتیک و تفسیر تقدم بنیادین دارد. دلیل شلایر ماخر بر نای مدعا آن است که فهم یک اثر، عملی طبیعی و مطابق روال عادی نیست؛ بلکه آنچه طبیعی است و ما خود به خود در معرض آن هستیم، بدفهمی است. زیرا عصر و زمانه تغییر می‌کند و کاملاً طبیعی است که مفسر این تغییر را نادیده بگیرد و معیارهای زمان خودش را بر اثری که در گذشته شکل گرفته است، تطبیق کند و از این جهت دچار سوء فهم گردد. بنابراین بدفهمی امری طبیعی است؛ مگر آنکه به مدد روش از آن پرهیز شود. روشی که بازسازی گذشته را آن‌گونه که هست به ارمغان آورد. روش پرهیز از سوء فهم و دست‌یابی به فهم نیز در فلسفه ماخر از طریق تفسیر میسر است. پس تفسیر از فهم جدایی‌ناپذیر است؛ یعنی تفسیر جزء ذاتی فرایند فهم است. تفسیر به لحاظ روش‌شناختی هدایتگر فهم است و تفسیر زبانی نه مقدم بر فهم و نه مؤخر از آن، بلکه جزء غیر قابل انفکاک آن است. بنابراین هرمنوتیک به منزله‌ی هنر تفسیر و هنر پرهیز از سوء فهم، تنها پیش‌فرضی که نیاز دارد، یادگیری است؛ تا به مدد آن تفسیر زبانی انجام پذیرد (2).

(12).

گادامر تصویر این‌چنینی از دخالت یادگیری در عمل فهم را قبول ندارد و معتقد است چنین نگرشی به یادگیری، نوعی ابزارانگاری و نشانه‌ای دانستن یادگیری است، حال آنکه زبانی بودن فهم به معنای آن است که فهم سرشتی زبانی دارد و تجربه‌ی هرمنوتیکی حادثه‌ای است که در یادگیری واقع می‌شود؛ نه آنکه یادگیری مقدمه و ابزار تحقق تجربه‌ی هرمنوتیکی باشد. نگاه گادامر به یادگیری، به شدت متأثر از اندیشه‌های هایدگر متأخر (یادگیری خانه‌ی هستی است) در مورد یادگیری است. گادامر با قرائتی هایدگری از جمله‌ی شلایر ماخر (پیش فرض هرمنوتیک چیزی جز یادگیری نیست)، آن را به معنای زبانی بودن فهم تفسیر می‌کند.

گمان عمومی بر آن است که یادگیری ابزار رسیدن به فهم است. یادگیری گفتاری و نوشتاری، علائم و نشانه‌هایی برای انتقال معنای اند و سرشت فهم با یادگیری متفاوت است. بر اساس این تلقی، دنیای یادگیری، دنیای علائم و نشانه‌هاست؛ حال آنکه جهان فهم بر اساس اتصال با معنای و محتوای این نشانه‌ها شکل می‌گیرد. در مقابل این دیدگاه، گادامر فاصله‌ی میان فهم و یادگیری را انکار کرد و ماهیت فهم را زبانی دانست. از نظر او یادگیری واسطه‌ای است که فهم در آن واقع می‌شود. همه‌ی فهم‌ها تفسیری است و تفسیر در یادگیری جای گرفته است. او در حقیقت و روش می‌نویسد:

”یادگیری واسطه‌ی عامی است که فهم در آن واقع می‌شود... هر فهمی تفسیر و هر تفسیری در وساطت یادگیری جای گرفته است. زبانی که به موضوعات این اجازه را می‌دهد که به کلمات درآیند و در عنی حال یادگیری خود مفسر نیز باشند. زبانی بودن فهم، واقعیت آگاهی به لحاظ تاریخی اثر پذیرفته است. ارتباط جوهری میان یادگیری و فهم، نخست در این واقعیت قابل رویت است که گوهر سنت در وساطت یادگیری موجود می‌باشد به طوریکه موضوع تفسیر ترجیحاً زبانی است.”

نکته‌ای که یادگیری را برای گادامر بسیار با اهمیت می‌سازد نگرش او نسبت به حقیقت است. گادامر که مخالف سوژکتیویسم است حقیقت را چیزی نمی‌داند که بر اثر استیلا و تفوق یک فاعل شناسا (سوژه) به دست آمده باشد؛ بلکه حقیقت امری است که در فرایند فهم بر ما آشکار می‌شود و این ظهور بیش از هر چیز متکی بر گفتگو و حالت گشودگی است. از نظر گادامر نزدیکی یادگیری به تفکر ما موجب پنهان ماندن نقش آن در فرایند فهم شده است. برای نمونه به امتزاج افق‌ها اشاره می‌کند و معتقد است که امتزاج افق‌هایی که در فهم جای گرفته به واقع دستاورد یادگیری است. امتزاج افق‌ها محصول گفتگوی مفسر با اثر است. در این مکالمه یادگیری مشترکی خلق می‌شود؛ گویی امتزاج افق‌ها همان امتزاج یادگیری‌هاست. یعنی یادگیری مفسر با یادگیری اثر ممزوج می‌شوند و یادگیری مشترکی پدید می‌آید (7). به نظر گادامر، گفتگو آن‌گاه پیش می‌رود که دو یا چند طرف درگیر در آن زبانی مشترک داشته باشند. میان آدم پرخاشگری که اهدافش یا اعتقاداتش به او حکم به کاربرد خشونت می‌دهند و آن‌کس که در پی کشف واقعیت است، مکالمه اگر ناممکن نباشد، نتیجه‌ای هم به بار نمی‌آورد. چرا که طرفین گفتگو می‌بایست به ایجاد فضایی برای پیشرفت گفتگو مبادرت کنند. به عبارت دیگر، مخاطبان نسبت به پیشرفت در گفتگو باید اطمینان داشته باشند. نکته مهم‌تر اینکه باید دو سوی گفتگو با یکدیگر برابر باشند و در بهترین حالت بپذیرند که حق به طور کامل با خود آن‌ها نیست و بخشی از حقیقت در اختیار «طرف مقابل» است. ویژگی واقعی هر گفتگویی این است که در جریان آن به دیدگاه دیگری ارزش نهمیم و آن را یکسره خالی از حقیقت نشماریم و تنها با

لحاظ عدم وجود حقیقت مطلق نزد کسی و عدم تفسیر واحد و درست منحصر به فرد، می‌توان به گفتگو پرداخت. اگر مطمئن باشیم که حق با ماست، دیگر چه جای مکالمه با کسی دیگر باقی است. در این حالت ما تبدیل به مبلغ نظر خود می‌شویم، و اگر دیگری حرف ما را نپذیرد چه بسا اقدام به خشونت را هم مجاز خواهیم دانست. مکالمه با اندیشه انتقادی و با تردید خویشاوند است و در عین حال از ضرورت کنش اجتماعی که دست کم در مدرنیته شرط رهایی است، دور نمی‌افتد. مکالمه الگوی خوبی است برای فراشد چیره شدن بر ساختار دو موضع مخالف (4). به عبارت ساده تر و بهتر، حقیقت در یک محیط مشترک و بین الاذهانی و در جریان یک گفتگوی زبانی مشترک فهمیده می‌شود که در آن "من" به "تو" به عنوان یک طرف گفت و گو نگاه کنم و در برابر "تو" حالت استماع داشته باشم. این "تو" ممکن است متن یا سنت یا تاریخ مؤثر یک اثر هنری یا هر چیز دیگری باشد (10). بر اساس تحلیل گادامر از سنت و تاریخ، سنت هر اثر چیزی جز مجموعه‌ای از تفاسیر و فهم‌های پیشینیان از آن اثر نیست. اگر فهم و تفسیر سرشتی زبانی داشته باشند، تاریخ و سنت یک اثر نیز زبانی خواهد بود و تاریخ مؤثر چیزی جز تأثیر این یادگیری‌ها در عمل فهم نخواهد بود.

۳- راهبردهای یاددهی - یادگیری

نمی‌توان گفت که تصویر گادامر از مفهوم یادگیری با تصویر پیشینیان و یا تصویر همگنان او در سایر مکاتب فلسفی معاصرش کاملاً متفاوت است، اما در عین حال یادگیری در نزد او ویژگی‌هایی دارد که در نزد دیگران کمتر سابقه دارد. برخی از ویژگی‌های یادگیری در نزد او عبارتند از:

۳-۱- یادگیری ابزار نیست:

تصویر معمول از یادگیری این است که یادگیری ابزاری برای نقل و انتقال مفاهیم و معانی است که انسان آن را به کار می‌گیرد اما گادامر معتقد است یادگیری موقعیت و مقامی بالاتر دارد و بخشی از وجود آدمی است؛ عاملی زنده و پویا در بشر که محل تجلی عالم و حیات اوست. در حالیکه برای گادامر یادگیری کلاً غیر ابزاری است. تئوری ابزاری بودن یادگیری، واژه‌ها را به عنوان ابزارهایی برای آشکار کردن آنچه در ذهن گوینده است، می‌بیند؛ برطبق اظهار نظر برخی افراد، یادگیری، حالات آگاهی را نمایان می‌سازد. آنگونه که گادامر به پیروی از هایدگر به نحو رضایت بخشی نشان می‌دهد، چنین نگرشی به یادگیری در واقع تحریف یادگیری است (3). به اعتقاد گادامر، یادگیری موقعیت و مقامی بالاتر از صرف ابزار بودن دارد. او در کتاب هرمنوتیک فلسفی عنوان می‌کند که:

"یادگیری ابزار دست ما نیست تا به یاریش جهان را بشناسیم. چنین قیاسی میان یادگیری و ابزار نادرست است. در تمامی شناخت ما از خویشتن و در تمامی شناخت ما از جهان، یادگیری همواره ما را محاصره می‌کند. رشد ما، از عهده‌ی افراد دیگر و در تحلیل نهایی از عهده‌ی خودمان برآمدن آنجاست که حرف می‌زنیم. آموختن گفتن، به معنای آموختن شیوه‌ی استفاده از ابزاری خاص نیست تا جهانی را که به نقد، به گونه‌ی ای، بر ما آشناست، درک کنیم؛ بلکه به معنای کسب آشنایی از جهان و چگونگی رویایی آن با ماست (4).

¹ Instrument

۳-۲- یادگیری و کلمات نشانه نیستند:

یادگیری نزد گادامر مجموعه‌ای از علائم و نشانه‌ها^۱ نیست. از نظریه‌ی ریشه‌ی این نظریه، نظریه‌ی نشانه انگاشتن یادگیری، به برداشت یونانیان از «لوگوس» بر می‌گردد. طبق این برداشت، کلمه در عمل نام‌گذاری محو می‌شود و دیگر به عنوان کلمه، فی‌نفسه مهم انگاشته نمی‌شود بلکه فقط به عنوان نشانه اهمیت دارد. به قدرت کلمه برای آشکار کردن هستی ارجاع داده نمی‌شود؛ بلکه لوگوس برای نشانه‌ها واقعی‌تری حاضر-آماده و از قبل معلوم فراهم می‌کند که این نشانه‌ها بر آن دلالت می‌کنند و مسئله‌ی واقعی فقط در جانب فاعل شناسایی است که از آن‌ها استفاده می‌کند. کلمات وسایلی‌اند که انسان برای منتقل کردن افکارش به کار می‌برد. و یادگیری نهایتاً ابزار ذهنیتی انگاشته می‌شود که از وجود چیزی که بدان فکر می‌شود کاملاً جداست (2, 12). بدین ترتیب به نظر می‌رسد که تفکر از کلمات جدا می‌شود و از آن‌ها برای اشاره به اشیاء استفاده می‌شود.

اما گادامر معتقد است که یادگیری نزد گادامر مجموعه‌ای از علائم و نشانه‌ها نیست؛ نشانه‌هایی که در جهت بیان مقصود و تفهیم مراد به دیگران به خدمت گرفته می‌شود، بلکه واقعی‌تری است که همه‌ی اشکال فهم را احاطه کرده است و تجربه ما از جهان در آن واقع می‌شود. کلمات را نشانه انگاشتن محروم کردن آن‌ها از قدرت سابقشان و ابزار صرف یا اشاره کننده‌ی صرف از آن‌ها ساختن است. یادگیری صرفاً نشانه و علامت نیست که نشان دهنده‌ی چیز دیگر باشد. گادامر در اثر بزرگ خود، حقیقت و روش، می‌گوید:

”کلمه در یک یادگیری، نشانه و علامتی نیست که آدمی آن را وضع کند؛ همین‌طور امر موجودی نیست که آدمی برای آن معانی بسیار بسازد و به آن ببخشد، یعنی با ساختن نشانه‌ای چیز دیگری را مرئی گرداند. هر دو امکان خطاست؛ دقیقاً به این دلیل که جنبه‌ی تصویری معنا در خود کلمه نهفته است. کلمه همواره از قبل معنادار است.”

در فلسفه‌ی گادامر بین یادگیری (تفکر) و هستی رابطه‌ی نزدیکتری برقرار است که می‌توان از آن به نوعی اتحاد یاد کرد. خود وحدت یادگیری و تفکر مبطل این تصورند که یادگیری نشانه است یادگیری. مانند خود فهم، پدیداری فراگیر است. یادگیری را هرگز نمی‌توان به منزله‌ی «امر واقع» درک کرد یا آن را به طور کامل عینی ساخت؛ یادگیری مانند فهم هر چیزی را که امکان شیء شدن برای ما داشته باشد در بر می‌گیرد. از نظر گادامر یونانیان نخستین هیچ کلمه یا مفهومی برای خود یادگیری نداشتند؛ یادگیری مانند هستی و فهم واسطه است و نه و سیله (7).

۳-۳- یادگیری بر انسان احاطه دارد:

در تلقی معمولی از یادگیری، انسان واقعیت بیرونی را می‌بیند، درباره‌ی آن تأمل می‌کند، واژه‌ی مناسب آن را می‌یابد و سپس از آن واژه برای نشان دادن واقعیت مشاهده شده استفاده می‌کند. طبق این نگرش، یادگیری در واقع ابزاری است که تحت مالکیت انسان است. اما در نگاه گادامر، یادگیری نه ابزار است و نه تحت استیلا‌ی انسان. به ظاهر ما آن را به کار می‌بریم و بر آن احاطه داریم اما در واقع عکس این مطلب صحیح است یعنی یادگیری بر ما احاطه دارد. یادگیری و کلمات با عالمی که ما در آن به سر می‌بریم و

¹ Signs

موقعیت‌های خاصی که انسان در آن قرار می‌گیرد رابطه دارد. لذا ما کلمات را انتخاب نمی‌کنیم. یادگیری و ارتباط ویژه و پیشین آن با موقعیت‌هاست که موجب انتخاب واژه‌ها و کلمات می‌شود. بنابراین در عمل ظاهری انتخاب و استفاده از کلمات، ما هیچ گونه تأمل و تفکر اضافی نداریم. کلمات می‌آیند و جای و موقعیت خود را می‌شناسند و بر یادگیری ما جاری می‌شوند. ما مالک یادگیری نیستیم و حتی در هنگام آموختن آن و انطباق طرق بر آن نیز هیچ تسلطی بر آن نداریم. قدرت یادگیری در موقعیت یا موردی که آن را منتقل می‌کند بنیاد می‌یابد. یادگیری زندان نیست بلکه فضایی باز در هستی است که تا بی‌نهایت گسترش می‌یابد و این منوط به گشودگی آدمی در برابر سنت است (4, 5).

۳-۴- یادگیری محل ظهور هستی است:

هایدگر در مجموعه مقالاتی در باب یادگیری عنوان می‌کند که: «یادگیری خانه‌ی هستی است»^۱ (6, 13). از نظر هایدگر هستی همان چیزی است که آشکار می‌شود و جایگاه ظهور و بروز آن یادگیری است. یادگیری جایگاهی است که هستی در آن منزل می‌کند و آنچه در یادگیری به ظهور می‌رسد خود هستی است.

همین جمله‌ی هایدگر متأخر، هدایت‌گر اصلی اندیشه‌ی گادامر در مورد یادگیری شد. گادامر در حقیقت و روش می‌نویسد: «هستی‌ای که می‌توان فهمید، یادگیری است»^۲. از نظر گادامر هر گوینده‌ای در سخن گفتن نسبتی با هستی برقرار کرده و آن را به یادگیری می‌آورد. هستی آن چیزی است که خود را آشکار می‌کند. آشکار شدن هستی در ضمن موجوداتی که قابل فهم هستند صورت می‌پذیرد و این موجودات، خود در یادگیری آشکار می‌شوند. پس از نظر گادامر (همچون هایدگر) یادگیری منزل‌گاه و مظهر هستی است. او نیز از این دیدگاه بنیادین هستی‌شناختی آغاز می‌کند که هستی زبان است، یعنی هستی خود را در یادگیری آشکار می‌کند (14).

۳-۵- یادگیری ذاتا سرشتی تأملی^۳ دارد:

از نظر گادامر، یادگیری در ارتباط با معنا و فهم، خصلت تأملی دارد؛ یعنی گرچه واقعیت دارد و فهم و تفسیر در آن واقع می‌شود، اما وجود و دخالت آن در تحقق معنا و فهم، مغفول واقع می‌شود (4). کلمه‌ی تأملی در اینجا اشاره به «ارتباط آینه‌ای» دارد. هنگامی که به یک آینه نگاه می‌کنیم به دوشکل می‌توان به آن نظر کرد:

در یک نظر به خود آینه نگاه می‌کنیم و خود آن را مورد توجه و بررسی قرار می‌دهیم. این نگاه، نگاهی استقلالی به آینه است. در نظر دیگر ما به واسطه‌ی آینه به اشیایی که در آینه منعکس شده اند نظر می‌کنیم. در این هنگام وجود آینه نادیده گرفته می‌شود. این نگاه را نگاه غیر استقلالی به آینه می‌دانند. گادامر از این نگاه دوم به عنوان خصوصیت تأملی یاد می‌کند و معتقد است که یادگیری در ارتباط با نشان دادن اشیا دارای خصوصیت تأملی است (14). باید گفت که مراد گادامر از یادگیری، بسی وسیع‌تر از یادگیری قضیه‌ای

¹ Language is the house of being

² Being that can be understood is language

³ Speculative^۱. «Speculative

و گزاره‌ای است. او یادگیری را امری پویا و زنده می‌داند که در همه‌ی صور فهم مشارکت می‌کند؛ حال آنکه قضیه صرفاً انتزاع از زمینه‌ای خاص است و تنها می‌تواند در باب آن زمینه، معنا داشته باشد. یادگیری مورد نظر گادامر، واسطه‌ی دیالوگ است و از چنان ظرفیتی برخوردار است که می‌تواند زمینه‌ها و افق‌های مختلف معنایی مفسر و اثر را در خود هضم کند و واسطه‌ی امتزاج افق‌ها قرار گیرد. در حالی که یک گزاره‌ی زبانی تنها حاکی از یک زمینه‌ی معنایی خاص است. اساساً گزاره در اظهار معنا محدودیت دارد و پاره‌هایی از معنایی که در قالب آن اظهار می‌شود پنهان می‌ماند و به شکل واقعی خویش منعکس نمی‌شود. زمانی که گادامر سرشت گفتگویی یادگیری را مطرح می‌کند، آن را در مقابل منطق قضیه‌ای^۵ حاکم بر فلسفه غرب می‌نشانند (4).

خاصیت تأملی یادگیری به این معناست که در واقع یادگیری علاوه بر این که منعکس کننده‌ی گفته‌هاست می‌تواند منعکس کننده‌ی ناگفته‌ها نیز باشد. با توجه به این خاصیت، از نظر گادامر کلمات دیگر کپی و رونوشتی از موجودات و اشیای جزئی نیستند بلکه آن‌ها با کل هستی ارتباط دارند و در بیان و گفتار، به هستی این امکان را می‌دهند که به سخن در آید (12, 14).

خاصیت تأملی باعث می‌شود ما وجود آن را فراموش کنیم و اتفاقاً از همین فراموش کردن یادگیری است که جهان انسان‌ها می‌تواند پدیدار شود. پس خصوصیت تأملی یادگیری به این معناست که یادگیری ماهیت آینه‌ای و فانی شده در معنا دارد. البته مقصود گادامر از تشبیه رابطه‌ی یادگیری با خارج به «رابطه‌ی آینه‌ای» این نیست که یادگیری صرفاً آینه و نموداری از اشیا است، بلکه گادامر در این تشبیه معنایی بالاتر را جستجو می‌کند. به اعتقاد وی یادگیری ظرفیت انبساطی فوق العاده‌ای دارد. درست است که هر کلامی و گفته‌ای محدودیت‌های خاص خود را دارد، اما هر گفتار محدودی این استعداد را دارد که به معنایی نامحدود و بی‌کران اشاره کند. به باور وی خاصیت تأملی یادگیری تنها در این نیست که هر کلمه‌ی منفرد، تنها از یک معنایی جزئی حکایت می‌کند، بلکه در ارتباط تأملی، هر کلمه از کل زبانی که به آن تعلق دارد خبر می‌دهد و کل جهان‌بینی را که به آن وابسته است بر ملا می‌سازد.

۳-۶- یادگیری امری عام و همه شمول است:

خصوصیت دیگر یادگیری چیزی است که گادامر آن را عمومیت یا کلیت یادگیری می‌نامد. تصور معمول از جهان و پدیده‌ها این است که از بعضی امور می‌توان سخن گفت پس آن‌ها در قلمرو یادگیری جای می‌گیرند اما از بعضی دیگر نمی‌توان سخن گفت، پس آن‌ها قلمروهای دیگری را می‌سازند که در عرض قلمرو یادگیری جای گرفته‌اند. گادامر با این تصویر مخالف است. به اعتقاد او هیچ چیز نیست که در بیرون از قلمرو یادگیری قرار بگیرد و یادگیری قلمروی همه شمول دارد. گادامر در کتاب حقیقت و روش از برابری قلمرو فهم و یادگیری سخن می‌گوید: «وجودی که فهمیده می‌شود یادگیری است». کلیه فهم‌ها و شناخت‌های بشر صورتی زبانی دارند و اساساً فهم یعنی یادگیری. او مقصود خود را چنین توضیح می‌دهد «هر فهمی تفسیر است و تمامی تفسیر در وساطت یادگیری جای گرفته‌اند» مراد او را چنین می‌توان توضیح داد:

تسیر یعنی یافتن معانی جدید و مناسب برای تشریح و توضیح یک مفهوم اولیه. اما این معانی به صورت مجرد و انتزاعی در فضای ذهن معلق و شناور نیستند، بلکه ما آن‌ها را در قالب الفاظ و واژه‌ها بسته بندی کرده‌ایم و هنگام فراخواندن معانی، در واقع این

واژه‌ها و کلمات را فرا می‌خوانیم. به همین دلیل فکر کردن و اندیشیدن خود نوعی حدیث نفس و سخن گفتن درونی است (و به همین جهت هم گذشتگان منطق را منطق نامیده‌اند، یعنی وسیله‌ای برای گفتگو و نطق درون، وسیله‌ای برای راه بردن فکر و اندیشه در قالب یافتن و به کار بردن کلمات در ذهن). پس به این ترتیب معنای صریح‌تر و مشخص‌تر تفسیری یعنی یافتن معانی مناسب و جدید برای فهم، اما با وساطت یادگیری و در قالب یافتن کلمات و واژه‌های مناسب (5).

۳-۷- یادگیری محل ظهور جهان آدمی است:

گادامر در بخش‌هایی از آثار خود به رابطه‌ی تنگاتنگ جهان و یادگیری انسان اشاره می‌کند:

وی در نخستین اثرش *اخلاق دیالکتیکی افلاطون* می‌نویسد: «ما با یادگیری و جهان یک‌جا روبرو می‌شویم، این دو بهم پیوسته‌اند». و سال‌ها بعد در رساله‌ی *سرچشمه‌های فلسفی هرمنوتیک* می‌نویسد: «جهان همچون یادگیری ارتباط‌پذیر است؛ هر دو پیش از ما وجود داشته‌اند و ما در آن‌ها زاده می‌شویم» و در حقیقت و روش می‌نویسد: «جهان انسان ماهیتا امری زبانی است».

منظور گادامر از جهان همان است که هایدگر از جهان مدنظر دارد. هایدگر انسان را «هستی - در - جهان» می‌داند. جهان در نظر او مجموعه انگاره‌ها و تلقی‌های انسان بود. به همین دلیل در نگاه او هر کس دارای جهان خاصی بود که البته به واسطه‌ی اشتراکاتی که میان این جهان‌ها وجود داشت می‌توانست از جهان کلی‌تر و عام‌تر نیز برخوردار باشد. جهان نیز از نظر گادامر به همین معناست، جهانی که محصول نگرش، طرز تلقی و جهت‌گیری انسان نسبت به جهان عینی است (7, 8). البته منظور از اینکه جهان، جهان انگاره‌ها و تلقی‌های ماست به این معنا نیست که این جهان صرفاً ذهنی است، بلکه این جهان مسلماً با جهان خارج و عالم عینی ارتباط دارد؛ زیرا بر گرفته از آن است. در واقع تلقی ما از جهان عینی است که به صورت انگاره‌ای در ذهن در آمده است. گادامر بر آن است که دنیای ذهنی ما در یادگیری و محاط به آن است؛ از این رو امکان ندارد ما بتوانیم خویش را از قید یادگیری رها سازیم و دنیای زبانی خود را همچون موضوع و ابژه بررسی کنیم. این مطلب در مورد جهان خارج نیز صادق است، چون تجربه‌ی ما از جهان خارج همواره زبانی است (5, 14).

با این وصف معلوم می‌شود که چرا در میان موجودات این عالم تنها انسان جهان دارد. گادامر بر آن است که انسان با حیوان به لحاظ زبانی تفاوتی اساسی دارد. با اینکه حیوان هم قادر به برقراری ارتباط با گران‌دی است؛ اما انسان به علت یادگیری داشتن دارای «دنیا» است اما فقط حیوان فقط دارای «محیط» است. محیط در اصل مفهومی اجتماعی و انسانی است به معنای وابستگی فرد به جامعه‌ام. محیط به معنای وسیع آن به همه‌ی شرایطی که یک موجود زنده به آن وابسته است گفته می‌شود که اختصاصی به انسان ندارد و حیوان نیز از آن برخوردار است. محیط، حیوان را محدود و متعین می‌کند و آزادی و قدرت تغییر را از او می‌گیرد. حیوان در محیط زندگی می‌کند و از آن تأثیر می‌پذیرد؛ اما هرگز به شناختی همه‌جانبه از موقعیت و محیطی که در آن زندگی می‌کند نمی‌رسد. حیوان

¹ Environment

فاقد «جهت گیری» نسبت به جهان است. او دنیا داشتن آدمی را به گونه‌ای تعریف می‌کند که با جهان بینی داشتن تناسب آشکاری دارد. جهان انسان در واقع همان جهان بینی اوست، همان فهم و نگرش او نسبت به جهان. اما هرگونه فهم و نگرشی از دیدگاه گادامر صورتی زبانی دارد. او در حقیقت و روش عنوان می‌کند:

”دنیا داشتن به معنای داشتن جهت گیری و تعیین موقعیت نسبت به جهان است. لیکن جهت گیری نسبت به جهان داشتن به معنای آن است که شخص چنان آزاد باشد که بتواند جهانی را که با آن مواجه می‌شود، آن گونه که هست به خویشتن ارائه دهد. ظرفیت آدمی در جهان داشتن و دنیا داشتن، توأم با یکدیگر است.”

نتیجه‌ای که این امر به آن منجر می‌شود تکثر یادگیری هاست. در عالم انسان‌ها ما شاهد تکثر یادگیری‌ها هستیم. این تکثر بر مبنای نظریه‌ی گادامر لاجرم به معنای تکثر جهان‌ها و تکثر جهان‌بینی‌هاست. به همین دلیل انسان‌هایی با یادگیری‌های مختلف که سعی دارند با یکدیگر ارتباط زبانی برقرار کنند در واقع سعی دارند به جهان‌های یکدیگر وارد شده و جهان بینی هم را بفهمند. گفتگوی یادگیری‌ها به معنای گفتگوی جهان‌هاست، و در مقابل، ورود به جهان دیگری، به معنای ورود به یادگیری دیگری است. به این جهت گادامر در عبارات خود تصریح می‌کند که «فهم یعنی ترجمه، فهم یعنی ارتباط دو یادگیری با یکدیگر». و در جای دیگر می‌بینیم که او فهم را امتزاج افق‌ها معنا کرده و تأکید می‌کند که امتزاج افق‌ها و جهان‌ها چیزی جز امتزاج یادگیری‌ها نیست. ذکر این نکته لازم است که این ارتباطات زبانی به معنای نابودی و کنار زدن دنیای زبانی فرد نیست؛ بلکه هرکس که زبانی دارد، دنیایی دارد و با یادگیری یادگیری بیگانه بر وسعت و غنای دنیای خویش می‌افزاید، نه آنکه آن دنیا را عوض کند.

پس از بررسی یافته‌های به دست آمده از متون به بررسی و تجزیه تحلیل مصاحبه‌ها می‌پردازیم. از این رو، پس از انجام مصاحبه با خبرگان کدها و مقوله‌ها شناسایی شدند که در جدول شماره ۱ شرح آن‌ها آمده است:

جدول ۱. دسته بندی کدهای شناسایی شده پدیده یادگیری در قالب مقوله یا پدیده اصلی

| کدهای شناسایی شده | مقوله اصلی | صاحب نظران | فراوانی |
|---|---|---------------------------------------|---------|
| یادگیری برای تمام سطوح سازمان | تقویت اجرای آموزش در کشور | P1, P3, P4, P5, P7, P13, P14 | 7 |
| عدم تبعیض در یادگیری | توسعه شناخت برنامه ریزان از دغدغه‌های بالینی | P1, P2, P8, P9, P11, P13, P15 | 7 |
| ارتقاء تحصیلی افراد و | ارتقاء تحصیلی افراد و | P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P14 | 8 |
| بخش نامه ها | واقعی نمودن و برنامه‌های آموزشی در اجرا | P1, P2, P3, P4, P5, P6, P10, P12, P14 | 9 |
| تکنولوژی | تکنولوژی | P1, P2, P3, P4, P5, P8, P14, P15 | 8 |
| التزام به همپوشانی سامانه‌های متعدد وزارتخانه با هم | التزام به همپوشانی سامانه‌های متعدد وزارتخانه با هم | | |
| روند تصمیم گیری‌ها | تحقق حضور نماینده ادارات در برنامه ریزی آموزشی | P2, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P15 | 8 |
| تحقق حضور نماینده ادارات در برنامه ریزی آموزشی | | | |
| استفاده از مدرسین داخلی | استفاده از مدرسین داخلی | P1, P2, P3, P6, P7, P8, P11, P14 | 8 |
| استفاده از اساتید مجرب | استفاده از اساتید مجرب | | |
| یادگیری غیر رسمی مکمل یادگیری رسمی | یادگیری غیر رسمی مکمل یادگیری رسمی | P1, P2, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P14 | 9 |
| انتشار آموخته‌ها از افراد شرکت کننده به دیگران در | انتشار آموخته‌ها از افراد شرکت کننده به دیگران در | P1, P3, P4, P5, P7, P9, P12, P13 | 8 |
| مواقع عدم امکان شرکت همه | مواقع عدم امکان شرکت همه | | |

¹ Orientation

| | | | |
|----|---|--|--|
| ۷ | P۱, P۲, P۸, P۹, P۱۰, P۱۱, P۱۴ | تأمین تجهیزات لازم برای نهادینه کردن یادگیری | تأمین تجهیزات لازم برای نهادینه کردن یادگیری |
| ۱۰ | P۱, P۲, P۳, P۴, P۵, P۶, P۷, P۸, P۹, P۱۰ | یادگیری از طریق انتقال تجارب افراد مجرب به جدید الورود، حین کار (منتوری) | یادگیری از طریق انتقال تجارب افراد مجرب به جدید الورود، حین کار (منتوری) |
| ۹ | P۱, P۲, P۳, P۴, P۵, P۶, P۱۰, P۱۲, P۱۴ | شناسایی تقویت انگیزه‌های افراد با تجربه، برای انتقال آموخته‌ها | شناسایی تقویت انگیزه‌های افراد با تجربه، برای انتقال آموخته‌ها |
| ۸ | P۱, P۳, P۴, P۵, P۷, P۹, P۱۲, P۱۳ | ایجاد شرایط محیطی انتقال آموخته‌ها توسعه انجام بازدیدهای میدانی توسط برنامه ریزان | ایجاد شرایط محیطی انتقال آموخته‌ها توسعه انجام بازدیدهای میدانی توسط برنامه ریزان |
| ۷ | P۱, P۲, P۸, P۹, P۱۰, P۱۱, P۱۴ | استفاده از شیوه‌های مناسب انتقال فهم منطبق نمودن برنامه ریزی با ساختار و فرهنگ سازمانی جامعه | استفاده از شیوه‌های مناسب انتقال فهم منطبق نمودن برنامه ریزی با ساختار و فرهنگ سازمانی جامعه |

با استفاده از نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته طی مرحله کدگذاری و نیز با الهام از ادبیات نظری و تجربی موضوع، کدهای شناسایی شده در قالب مقوله اصلی عبارتند از: تقویت اجرای آموزش در کشور، توسعه شناخت برنامه ریزان از دغدغه‌های بالینی، ارتقاء تحصیلی افراد و، واقعی نمودن و برنامه‌های آموزشی در اجرا، تکنولوژی، التزام به همپوشانی سامانه‌های متعدد وزارتخانه با هم، تحقق حضور نماینده ادارات در برنامه ریزی آموزشی، استفاده از مدرسین داخلی، استفاده از اساتید مجرب، یادگیری غیر رسمی مکمل یادگیری رسمی، انتشار آموخته‌ها از افراد شرکت کننده به دیگران در مواقع عدم امکان شرکت همه، تأمین تجهیزات لازم برای نهادینه کردن یادگیری، یادگیری از طریق انتقال تجارب افراد مجرب به جدید الورود، حین کار (منتوری)، شناسایی تقویت انگیزه‌های افراد با تجربه، برای انتقال آموخته‌ها، ایجاد شرایط محیطی انتقال آموخته‌ها، توسعه انجام بازدیدهای میدانی توسط برنامه ریزان استفاده از شیوه‌های مناسب انتقال فهم، منطبق نمودن برنامه ریزی با ساختار و فرهنگ سازمانی جامعه.

کدگذاری محوری

همانطور که جدول ۱ نشان می‌دهد صاحب نظران در مصاحبه‌های ۱۵ گانه به طیف وسیعی از عوامل در پاسخ به سوال اشاره کردند به منظور جمع بندی و شناسایی مقوله‌ای اصلی (کدها) مفاهیم شناسایی شده در جدول ۲ ارائه شده است. با مقایسه مفاهیم (کدها) مختلف می‌توان زمینه‌های اشتراک بیشتری را میان آن‌ها کشف کرد که امکان طبقه بندی مفاهیم مشابه در قالب طبقه بندی‌های یکسان را فراهم خواهد ساخت. حاصل این مرحله از فرایند که شکل‌گیری مؤلفه‌ها می‌باشد:

جدول ۲. کدها (مفاهیم شناسایی شده) حاصل از مصاحبه با صاحب نظران (کدگذاری محوری)

| ردیف | کد محوری | کدگذاری باز |
|------|--------------------------------|---|
| ۱ | توسعه قابلیت‌های فردی فراگیران | توسعه خود آموزی توجه به تفاوت در علاقه ذاتی به یادگیری توسعه حس تعهد و مسئولیت پذیری افراد تقویت اعتماد به نفس در افراد، با کمک افزایش مهارت و فهم توسعه حس رقابت طلبی و غرور در افراد توسعه توانایی یادگیری، تحلیل و کاربرد فهم تقویت توانایی تبادل اطلاعات علمی و تجربی بین و افراد |
| ۲ | تقویت انگیزه یادگیری | آگاه بودن افراد از روند آموزش و نظارت توسعه مشارکت فعال مسئولین در کنار افراد |

| | | |
|---|----------------------------|---|
| ۳ | توسعه فرهنگ مشارکت پذیری | <p>یادگیری به عنوان عامل ارتقاء / سازمانی تقویت انگیزه درونی یادگیری برقراری ارتباط قوی بین ارباب رجوع و افراد توسعه شناخت از صلاحیتهای افراد توجه به اهمیت نقش علاقه فردی در بهره گیری از آموزش ضرورت متناسب بودن موضوعات یادگیری با اهداف پرسنلی دیدن اثرات مثبت یادگیری محرک برای یادگیری تقویت انگیزه شرکت افراد در کلاسها جهت یادگیری و نه فقط برای کسب امتیاز قرار دادن اهرمهای تشویقی و تنبیهی برای مشارکت و عدم مشارکت در دوره ها توسعه حمایت از افراد با انگیزه</p> |
| ۴ | تحقق عدالت محوری | <p>تلاش برای مشارکت افراد در نظر سنجی الزام آور کردن شرکت در کلاسها به عنوان مجری آموزش لحاظ نمودن ساعت آموزشی در ارزیابی سالانه افزایش رضایت افراد یکسان نمودن شانس ارتقاء برای همه افراد افزایش اعتماد اجتماعی در سایه عملکرد مناسب تشویق شدن افراد یادگیرنده توسعه توجه مسئولین نسبت به یادگیری افراد</p> |
| ۵ | توسعه نگرش سیستمی | <p>توسعه نگاه سیستمی در تقویت شناخت نسبت به مدیریت و فرآیند کارها به صورت سیستمی ساختاری</p> |
| ۶ | توسعه فهم اندوزی | <p>دعوت از اساتید مجرب و نامی استفاده از مدرسین داخلی یادگیری غیر رسمی مکمل یادگیری رسمی انتشار آموخته‌ها از افراد شرکت کننده به دیگران در مواقع عدم امکان شرکت همه شناسایی تقویت انگیزه‌های افراد با تجربه، برای انتقال آموخته ها استفاده از شیوه‌های مناسب انتقال فهم ایجاد شرایط محیطی انتقال آموخته‌ها یادگیری از طریق انتقال تجارب افراد مجرب به جدید الورود، حین کار (منتور ی)</p> |
| ۷ | تعهد به پایش مستمر | <p>تأمین تجهیزات لازم برای نهادینه کردن یادگیری ارزیابی مسئولین از برآیندهای آموزشی کنترل و نظارت تازه کارها تقویت ارزیابی پلن‌های آموزشی حین کار مداوم و چرخشی نمودن ارزیابی از فرآیند آموزش ایجاد فرصت ارزیابی جامع از برنامه‌های آموزشی توسعه نظارت بر نیاز سنجی آموزشی در مبدأ امکان مانیتورینگ شدن حضور افراد در دوره ها مانیتورینگ شدن پس خوراند دوره ها صدور گواهی در صورت حضور افراد در کلاسهای آموزشی</p> |
| ۸ | توسعه کارآمدی برنامه ریزان | <p>تقویت اجرای آموزش در کشور استفاده از اساتید مجرب واقعی نمودن و برنامه‌های آموزشی در اجرا توسعه شناخت برنامه ریزان از دغدغه‌های بالینی تحقق حضور نماینده ادارات در برنامه ریزی آموزشی التزام به همپوشانی سامانه‌های متعدد وزارتخانه با هم منطبق نمودن برنامه ریزی با ساختار و فرهنگ سازمانی جامعه توسعه انجام بازدیدهای میدانی توسط برنامه ریزان</p> |

کدگذاری انتخابی

در این مرحله وجوه مشترک مؤلفه‌های برآمده از مراحل قبلی شناسایی شده و با توجه به اشتراکات آن‌ها در دسته بندی کلی‌تر و محدودتری ساماندهی شدند. در مرحله اول مضمون‌های زیادی به دست آمد که با تلفیق و تحلیل آن‌ها با استفاده از فرایند رفت و برگشتی تحلیل داده‌ها مجموعه کل کدهای اولیه به کدهای کمتری تقلید یافتند به این گونه که به منظور جلوگیری از تکرار تمام کدهای اولیه تکراری یا مشابه که از لحاظ مفهومی بسیار به هم نزدیک بودند در یک مجموعه واحد قرار گرفتند و مفاهیمی را به وجود آوردند که مقولات را تشکیل دادند نتایج حاصل از این مرحله در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. سوال‌های اصلی شناسایی شده (کدگذاری انتخابی)

| مقوله اصلی | انتخابی | مقوله‌های محوری | کدهای مفهومی |
|----------------|---------|--------------------------------|---|
| فهم در یادگیری | فردی | توسعه قابلیت‌های فردی فراگیران | توسعه خود آموزی توجه به تفاوت در علاقه ذاتی به یادگیری توسعه حس تعهد و مسئولیت پذیری افراد تقویت اعتماد به نفس در افراد، با کمک افزایش مهارت و فهم توسعه حس رقابت طلبی و غرور در افراد توسعه توانایی یادگیری، تحلیل و کاربرد فهم تقویت توانایی تبادل اطلاعات علمی و تجربی بین و افراد آگاه بودن افراد از روند آموزش و نظارت توسعه مشارکت فعال مسئولین در کنار افراد یادگیری به عنوان عامل ارتقاء /سازمانی تقویت انگیزه درونی یادگیری برقراری ارتباط قوی بین ارباب رجوع و افراد توسعه شناخت از صلاحیتهای افراد توجه به اهمیت نقش علاقه فردی در بهره گیری از آموزش ضرورت متناسب بودن موضوعات یادگیری با اهداف پرسنلی دیدن اثرات مثبت یادگیری محرک برای یادگیری تقویت انگیزه شرکت افراد در کلاسها جهت یادگیری و نه فقط برای کسب امتیاز قرار دادن اهرم‌های تشویقی و تنبیهی برای مشارکت و عدم مشارکت در دوره ها توسعه حمایت از افراد با انگیزه تلاش برای مشارکت افراد در نظر سنجی الزام آور کردن شرکت در کلاسها به عنوان مجری آموزش لحاظ نمودن ساعت آموزشی در ارزیابی سالانه افزایش رضایت افراد یکسان نمودن شانس ارتقاء برای همه افراد افزایش اعتماد اجتماعی در سایه عملکرد مناسب تشویق شدن افراد یادگیرنده توسعه توجه مسئولین نسبت به یادگیری افراد توسعه نگاه سیستمی در تقویت شناخت نسبت به مدیریت و فرآیند کارها به صورت سیستمی ساختاری |
| | | تقویت انگیزه یادگیری | |
| | بافتاری | توسعه فرهنگ مشارکت پذیری | |
| | | تحقق عدالت محوری | |
| | | توسعه نگرش سیستمی | |
| | ساختاری | توسعه فهم اندوزی | دعوت از اساتید مجرب و نامی استفاده از مدرسین داخلی یادگیری غیر رسمی مکمل یادگیری رسمی |

انتشار آموخته‌ها از افراد شرکت کننده به دیگران در مواقع عدم امکان شرکت همه شناسایی تقویت انگیزه‌های افراد با تجربه، برای انتقال آموخته‌ها استفاده از شیوه‌های مناسب انتقال فهم ایجاد شرایط محیطی انتقال آموخته‌ها یادگیری از طریق انتقال تجارب افراد مجرب به جدید الورد، حین کار (منتور ی) تأمین تجهیزات لازم برای نهادینه کردن یادگیری ارزیابی مسئولین از برآیندهای آموزشی کنترل و نظارت تازه کارها تقویت ارزیابی پلن‌های آموزشی حین کار مداوم و چرخشی نمودن ارزیابی از فرآیند آموزش ایجاد فرصت ارزیابی جامع از برنامه‌های آموزشی توسعه نظارت بر نیازسنجی آموزشی در مبدأ امکان مانیتورینگ شدن حضور افراد در دوره‌ها مانیتورینگ شدن پس خوراند دوره‌ها صدورگواهی در صورت حضور افراد در کلاسهای آموزشی تقویت اجرای آموزش در کشور استفاده از اساتید مجرب واقعی نمودن و برنامه‌های آموزشی در اجرا توسعه شناخت برنامه ریزان از دغدغه‌های بالینی تحقق حضور نماینده ادارات در برنامه ریزی آموزشی التزام به همپوشانی سامانه‌های متعدد وزارتخانه با هم منطبق نمودن برنامه ریزی با ساختار و فرهنگ سازمانی جامعه توسعه انجام بازدیدهای میدانی توسط برنامه ریزان

تعهد به پایش مستمر

توسعه کارآمدی برنامه ریزان

۵۵ شاخص در قالب ۸ مؤلفه (توسعه قابلیت‌های فردی فراگیران، تقویت انگیزه یادگیری، توسعه فرهنگ مشارکت پذیری، تحقق عدالت محوری، توسعه نگرش سیستمی، توسعه فهم اندوزی، تعهد به پایش مستمر، توسعه کارآمدی برنامه ریزان) و ۳ بعد (فردی، بافتاری، ساختاری) برای تعیین کفایت لازم جهت انتخاب مقوله‌های اصلی جهت بررسی پاسخ‌های مربوط به سوال‌های پژوهش پژوهشگر در نظر گرفته شده است. بر اساس مولفه‌ها و شاخص‌های شناسایی شده از سوی افراد، مدل پیشنهادی تحقیق طراحی شد:



شکل ۱. مدل شاخص‌های اصلی پدیده فهم در یادگیری

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که مفهوم "فهم" در دیدگاه گادامر می‌تواند چارچوبی نظری برای طراحی راهبردهای نوین یاددهی-یادگیری فراهم کند. در این دیدگاه، فهم یک فرایند پویا، تعاملی و تفسیری است که از طریق ادغام افق‌های فکری و تجربی معلم و دانش‌آموز در یک بستر دیالوگ‌محور شکل می‌گیرد. برخلاف مدل‌های سنتی که یادگیری را به انتقال دانش تقلیل می‌دهند، این دیدگاه فهم را به‌عنوان یک فعالیت تعاملی و معنابخش مطرح می‌کند که نیازمند مشارکت فعال همه عوامل آموزشی است. یکی از اصول کلیدی گادامر، "ادغام افق‌ها" است. در این فرآیند، پیش‌فرض‌ها و دانش پیشین معلم و دانش‌آموز به‌گونه‌ای ترکیب می‌شوند که افقی جدید برای درک بهتر مفاهیم آموزشی ایجاد می‌شود. این اصل در طراحی راهبردهای یاددهی-یادگیری به معنای ایجاد فضایی برای گفت‌وگو، بحث و مشارکت فعال دانش‌آموزان است، به‌گونه‌ای که آنان نه‌تنها شنونده بلکه تولیدکننده معنا باشند. علاوه بر این، تأکید گادامر بر "پیش‌فرض‌ها" نشان می‌دهد که معلمان باید با شناخت پیش‌فرض‌ها و تجربیات قبلی دانش‌آموزان، فرایند تدریس را به نحوی هدایت کنند که ارتباط بین دانش پیشین و دانش جدید تقویت شود.

"دیالوگ" در دیدگاه گادامر به عنوان محور فرایند فهم معرفی می‌شود. این اصل بر اهمیت ارتباط دوطرفه میان معلم و دانش‌آموز تأکید دارد، به گونه‌ای که معلم به جای نقش انتقال‌دهنده صرف دانش، به تسهیل‌گر فرایند یادگیری تبدیل شود. این دیدگاه راهبردهایی مانند استفاده از سوالات باز، مباحثه‌های گروهی و فعالیت‌های مشارکتی را پیشنهاد می‌کند که می‌تواند به تقویت تفکر انتقادی و افزایش تعامل در کلاس درس منجر شود.

این نتایج با برخی پژوهش‌های پیشین، مانند نظریه‌های ویگوتسکی و دیویی که بر اهمیت تعاملات اجتماعی و یادگیری تجربی تأکید دارند، همخوانی دارد. برای مثال، ویگوتسکی به نقش منطقه مجاور رشد (ZPD) در یادگیری اشاره می‌کند که شباهت زیادی به اصل ادغام افق‌ها در دیدگاه گادامر دارد. همچنین، پژوهش‌های دیویی که یادگیری را به عنوان فرایندی مبتنی بر تجربه و مشارکت تعریف می‌کند، با این تحقیق هم‌راستا هستند. با این حال، دیدگاه گادامر در مقایسه با این پژوهش‌ها عمق فلسفی بیشتری دارد و به نقش پیش‌فرض‌ها و دیالوگ در فرایند فهم تأکید بیشتری می‌کند.

در مقایسه با رویکردهای رفتاری و شناختی، این دیدگاه تفاوت‌های مهمی دارد. مدل‌های رفتاری بر تقویت رفتارهای مطلوب از طریق تمرین و تکرار تمرکز دارند و مدل‌های شناختی به ساختارهای ذهنی توجه می‌کنند، اما هیچ‌کدام به نقش دیالوگ، پیش‌فرض‌ها و تعامل فعال در فرایند یادگیری نمی‌پردازند. این پژوهش با تکیه بر اصول گادامر، نشان می‌دهد که یادگیری تنها زمانی معنادار و عمیق می‌شود که به عنوان فرایندی تفسیری و دیالوگ‌محور طراحی شود.

در نهایت، نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌کند که مدل مفهومی طراحی‌شده بر اساس دیدگاه گادامر می‌تواند به تعمیق یادگیری و ارتقای کیفیت آموزشی کمک کند. این مدل با ایجاد محیط‌های تعاملی، طراحی سوالات باز و استفاده از فعالیت‌های مشارکتی، یادگیری را از یک فرایند مکانیکی به تجربه‌ای پویا و معنادار تبدیل می‌کند. برای سنجش اثربخشی این مدل، پیشنهاد می‌شود که مطالعات بیشتری در محیط‌های آموزشی مختلف انجام شود و معلمان برای به کارگیری اصول هرمنوتیکی در تدریس آموزش ببینند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005.
2. Aliakbari F, Salimzadeh M. Analysis of the concept of "dialogue" in Gadamer's hermeneutic theory and its application in teaching-learning. Journal of Educational Studies. 2019;7(3):112-30.
3. Mirzaei J. Examining the impact of Gadamer's approach in curriculum design for secondary schools. Quarterly Journal of Education. 2019;20(2):112-26.
4. Hosseini M, Abdollahzadeh A. Modeling teaching-learning from Gadamer's perspective in higher education. Journal of Educational Research. 2021;15(3):45-62.
5. Gadamer HG. Truth and Method: Bloomsbury Academic; 2018.
6. Heidegger M. Being and Time: Blackwell; 1971.
7. Mohamadinejad M. Understanding and Hermeneutics: Gadamer's Philosophical Contribution to the Education Theory. Journal of Educational Philosophy. 2022;30(2):99-112.
8. Mohammadinejad M. Educational Strategies for the Alpha Generation: Bridging Traditional and Digital Learning Approaches. Journal of Modern Education. 2022;15(1):65-80.
9. Bruner J. Toward a Theory of Instruction: Harvard University Press; 1966.
10. Shahbazi J. Application of Gadamerian methods in teaching humanities concepts in universities. Journal of Higher Education. 2020;14(1):88-101.
11. Aristotle. Nicomachean Ethics: Oxford University Press TRAN - David Ross; 2009.
12. Allen K, Smith J. The Dialogic Learning Environment: Applications of Gadamer's Hermeneutics in Education. Journal of Educational Philosophy. 2020;45(2):143-57.
13. Ricoeur P. Hermeneutics and the Human Sciences: Cambridge University Press; 1981.
14. Dastneshan R, Jalali S. Investigating the impact of dialogue in teaching-learning in the digital age: A study in Iranian schools. Journal of Educational Sciences. 2023;23(4):56-72.