دانشگاه پیام نور

# روشها و فنون تدریس

دکتر منوچهر وکیلیان



Scanned with CamScanner

# فصل اول

## تدریس و یادگیری

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه‌ی این فصل بتواند:

۱. مفهوم «تدریس هنر است» را بیان نماید.
۲. یادگیری را از نظر هیلگارد و مارکویز تعریف نماید.
۳. اجزاء مهم تعریف یادگیری از نظر هیلگارد و مارکویز را نام برده مختصراً توضیح دهد.
٤. دو ویژگی مهم را در تعریف تدریس مشخص نماید.
٥. تفاوتهای بین یادگیری و تدریس را بیان نماید.
٦. بخشهای اصلی مدل عمومی تدریس را نام ببرد.
۷. درباره‌ی رفتار ورودی یا سنجش آغازین توضیح مناسب بدهد.
۸. مرحله نهایی مدل عمومی تدریس را نام برده و توضیح دهد.
۹. دلیل عدم وجود یک نظریه مسلط را در یادگیری بیان نماید.
۱۰. سه قانون یادگیری آزمایش و خطا را نام برده و مختصراً توضیح دهد.
۱۱. مفهوم بینش را توضیح دهد.
۱۲. قوانین نظریه گشتالت را نام برده توضیح مختصر درباره‌ی هر یک ارائه نماید.
۱۳. فواید کاربرد نظریهٔ گشتالت را در آموزش برای دانش‌آموزان بیان نماید.
۱٤. اصول لازم در به‌کارگیری نظریه‌ی یادگیری اکتشافی را بیان نماید.

Scanned with CamScanner

گرچه بحث درباره‌ی تدریس به‌عنوان یک فعالیت علمی و همچنین دادن نظریه درباره‌ی آن یک موضوع کاملاً تازه‌ای است، معهذا فرایند تدریس چه به‌صورت رسمی و چه به‌صورت غیررسمی یکی از فعالیتهای پر سابقه آدمی بوده است. بسیاری از صاحبنظران را تا دهه‌های اخیر، عقیده بر این بود که اگر چنانچه نظریه‌های کامل و جامعی درباره یادگیری ارائه شوند، معلمان به‌راحتی و به‌طور مستقیم در امر تدریس هدایت خواهند شد. لذا بی‌سبب نبوده است که اغلب مربیان و به‌خصوص روان‌شناسان تربیتی توجه خود را بیشتر در جهت وضع نظریه درباره‌ی یادگیری معطوف کرده و در راستای انجام پژوهش و تدوین نظریه درباره تدریس، کوشش قابل توجهی از خود نشان نداده‌اند[1]. در این زمینه، **ویلیام جیمز**[2] (۱۸۹۲) روان‌شناس معروف در کتاب خود[3] به معلمان خاطر نشان می‌سازد که روان‌شناسی علم بوده و بدین جهت دارای اصول و قوانینی می‌باشد اما تدریس هنر است. بدین معنی که معلمان نباید منتظر باشند که تمام قوانین آن در تدریس به‌کار برده شود، بلکه بایستی متناسب با تواناییها و مهارتهای خود از علم روان‌شناسی برداشتهای مناسبی به‌عمل آورده و در هنر تدریس خویش به‌کار گیرند[4].

به‌نوشته‌ی سیف (۱۳۶۸) سیتلر[5] در سال ۱۹۶۸ مطالعه و بررسی جامعی از پژوهشها، نظریه‌ها و روشهای تدریس انجام داده و نتیجه گرفته است که علی‌رغم نیاز فراوان معلمان به نظریه‌های تدریس، تا آن زمان هیچ نظریه‌ای دربارهٔ تدریس که مورد قبول همگان باشد وجود نداشته است.

نتایج مطالعات و همچنین مشکلات و مسائل حاصل از چنین برخوردهایی با تدریس، عملاً نشان داده است که نظریه‌های یادگیری هرچند که جامع و متنوع باشند، به‌تنهایی قادر نخواهند بود که معلم را از نظریه تدریس بی‌نیاز سازند. از این رو، متخصصان و روان‌شناسان تربیتی در سالهای اخیر به انجام مطالعات گسترده‌ای درباره‌ی تدریس و ارائه‌ی نظریه راجع به آن کمر همت بسته‌اند.

---

۱. علی‌اکبر، سیف، روان‌شناسی پرورشی، ص ٤٧

٤. داریوش، نوروزی و دیگران، روشها و فنون تدریس، ص ١٦

2. William James

3. Talks to Teachers

5. Seatl

فکر کنید
چرا نظریه‌های یادگیری به تنهایی نیازهای معلمان را برآورده نمی‌سازند؟

## تعریف یادگیری[1] learning

تقریباً می‌توان ادعا کرد که تمامی فعالیتهایی که از ما سر می‌زند، یادگرفته شده‌اند. برای مثال، صحبت کردن، راه رفتن، خواندن، نوشتن و بسیاری دیگر از اعمال و حرکات را آموخته‌ایم. همچنین طرز لباس پوشیدن، آداب و رسوم، همکاری و رقابت با دیگران، عشق‌ورزی و کینه‌توزی را یاد گرفته‌ایم. از این رو، تهیه‌ی فهرستی از تمامی آنچه که آموخته‌ایم بسیار دشوار و حتی غیر ممکن خواهد بود.

یکی از اساسی‌ترین زمینه‌ها و بحثها در روان‌شناسی جدید و در عین حال یکی از غامضترین مفاهیم برای تعریف کردن، یادگیری می‌باشد. لذا دور از از انتظار نیست که از یادگیری تعاریف متعدد و متفاوتی ارائه شده باشد. نکته‌ی جالب توجه این است که هر یک از این تعریفها مورد پذیرش عده‌ای از روان‌شناسان قرار گرفته ولی گروهی دیگر، آنها را نپذیرفته‌اند. با وجود این به نوشته سیف (۱۳۶۸) جامعترین تعریف از یادگیری متعلق به **هیلگارد**[2] و **مارکویز**[3] می‌باشد. تعریف این دو از یادگیری بدین قرار است: «یادگیری یعنی ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه یادگیرنده، مشروط بر آن که این تغییر بر اثر اخذ تجربه رخ دهد (ص ٤٨).

خصوصیات مهم این تعریف یعنی تغییر نسبتاً پایدار، (۲) رفتار بالقوه (۳) تجربه، همگی احتیاج به توضیح دارند که در زیر به آنها اشاره می‌گردد.

۱. کاربرد **تغییر نسبتاً پایدار** به‌خاطر این است که تغییرات موقتی در رفتار از حیطه یادگیری بر کنار می‌باشند.

۲. کاربرد اصطلاح **رفتار بالقوه** بدین معنی است که همیشه نباید انتظار داشت که یادگیری بلافاصله در رفتار یادگیرنده ظاهر گردد، بلکه گاهی اوقات بدون تغییر در رفتار ظاهری یادگیرنده، رخ می‌دهد.

برای مثال، یک دانشجوی رشته‌ی علوم تربیتی ممکن است تمامی مطالب مربوط

---

1. learning
2. Hilgard
3. Marquis

به یک درس روش تدریس را به‌خوبی بیاموزد ولی تا فرصت مناسبی برای تدریس به‌دست نیاورد، امکان دارد تغییری در رفتار خود که حاکی از یادگیری مطالب درس روش تدریس باشد، از خویش نشان ندهد و این توانایی تا زمان فراهم شدن شرایط لازم، مکنون باقی بماند.

(۳) کاربرد کلمه‌ی **تجربه** حاکی از آن است که تنها تغییراتی را در رفتار می‌توان یادگیری دانست که ماحصل تجربه باشند. بستن بند کفش توسط کودکی که تا پیش از این قادر به چنین کاری نبوده است و آن هم از طریق آموزش پدر یا مادر به کودک در مورد چگونگی بستن بند کفش و یا اینکه دیدن تصویری که در آن بستن بند کفش به‌نحو صحیح نشان داده شده است. از این رو، وقتی کودک در این فرایند قادر به بستن بند کفشهای خود می‌گردد، نوعی توانایی در وی ایجاد شده که در اثر تجربه بوده است.

> فکر کنید
> آیا می‌توان تغییرات ناشی از خستگی و یا مصرف مواد دارویی در رفتار را یادگیری نامید؟ خ- چون این تغییرات پایدار نیستند.

## تعریف تدریس

امروزه تعریفهایی که از تدریس به‌عمل آمده است مختلف است. **اسمیت**[1] (۱۹۸۸) اعتقاد دارد: «تلاشهایی که برای تعریف تدریس صورت گرفته به‌جای تمرکز بر ارائه تعاریف روشن و صریح از تدریس، بر کاوش ابعاد مختلف این مفهوم تمرکز داشته است». از این‌رو، نگرشهای مختلفی درباره‌ی تدریس شکل گرفته است. برای مثال، **گیج**[2] (۱۳۷٤) عنوان می‌کند: «منظور من از تدریس عبارت از هر فعالیتی است که از جانب یک فرد به‌منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می‌پذیرد». نگرش دوم برگرفته از تمثیلی است که **دیویی**[3] از تدریس بیان کرده و **آیزنر**[4] (۱۹۹٤) آن را توضیح داده است. از دیدگاه وی تدریس مشابه عمل فروختن است؛ همان‌گونه که بدون وجود خریدار نمی‌توان چیزی را فروخت، معلم نیز قادر به تدریس نیست، مگر اینکه فرد یا

1. Smith
2. Gage
3. Dewey
4. Eisner

افرادی برای یادگیری وجود داشته باشند. تدریس از نظر کسانی که به این دیدگاه معتقد هستند، دارای ماهیتی از نوع «دستاورد» است و لزوماً باید به دستاوردی که همان یادگیری است بیانجامد (مهرمحمدی، ۱۳۸۰). در کرش سوم آنچه که مورد توجه قرار گرفته است تعامل بین معلم و یادگیرنده می‌باشد. بر این اساس، «تدریس عبارت است از، تعامل یا رفتار معلم و فراگیر بر پایه طراحی منظم و هدفدار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار فراگیر» شعبانی، (۱۳۷٤).

با توجه به آنچه که گذشت می‌توان گفت که از تدریس هم تعاریف متعددی به‌عمل آمده است. همه‌ی این تعاریف در دو ویژگی: ۱. وجود تعامل[1] یا رابطه متقابل بین معلم و یادگیرنده و ۲. هدفدار بودن این فعالیتها از جانب معلم مشترک هستند. از این رو، تدریس را به‌طور کلی می‌توان چنین تعریف کرد: فعالیتهایی که جهت ایجاد تغییر در رفتار یادگیرنده از جانب معلم طرح‌ریزی می‌شوند و این فعالیتها بین معلم و یک یا چند یادگیرنده به‌صورت رابطه‌ی متقابل صورت می‌گیرد.

بدین ترتیب اگر فعالیتی شامل یکی از این دو ویژگی نباشد، تدریس به‌حساب نمی‌آید. به‌همین دلیل آن نوع یادگیری که از طریق فیلم، تلویزیون، کتاب و مانند آن صورت می‌گیرد، تدریس به‌حساب نمی‌آید.

با توجه به تعریفهای یادگیری و تدریس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که بین آنها تفاوت وجود دارد. یادگیری همیشه معطوف به یادگیرنده است ولی تدریس مستلزم فعالیت متقابل بین حداقل دو شخص معلم و یادگیرنده می‌باشد

## ارتباط بین یادگیری و تدریس

با وجود تفاوتهای موجود بین یادگیری و تدریس، نمی‌توان گفت که این دو، فرایندهایی نامرتبط می‌باشند. درحقیقت، هر دو به هم وابسته هستند، به‌طوری که یادگیری هدف و تدریس وسیله‌ی رسیدن به این هدف است. با وجود این وابستگی، یادگیری و تدریس دو فرایند مستقل به‌شمار می‌روند. از این‌رو، معلمان قبل از بررسی و انتخاب روشهای تدریس، بایستی چگونگی فرایند یادگیری را مورد مطالعه قرار دهند. به‌همین سبب اغلب به معلمان توصیه می‌گردد که پس از مطالعه دقیق اصول،

---

1. Interaction

قوانین و نظریه‌های یادگیری، روش تدریس مناسب را انتخاب کنند. زیرا:

۱. انتخاب روش تدریس، امری علمی است که بر اصول معینی استوار می‌باشد.
۲. روش تدریس بایستی امکان دستیابی به هدف مطلوب را تضمین کند و این امر به‌نوبه‌ی خود در صورتی ممکن خواهد بود که روش تدریس پس از کسب تجربه انتخاب شده باشد.
۳. همچنین روش تدریس را نمی‌توان از یادگیری و ماده‌ی درسی جدا کرد، چرا که موفقیت هر نوع روش تدریس بستگی تام به ارتباط آن با ماده‌ی درسی دارد.

بنابر آنچه گذشت، روش تدریس مطلوب بایستی از لحاظ ارتباط با ماده‌ی درسی و هدف مطلوب درس، بر پایه و اساس علمی بنیانگذاری گردیده باشد.

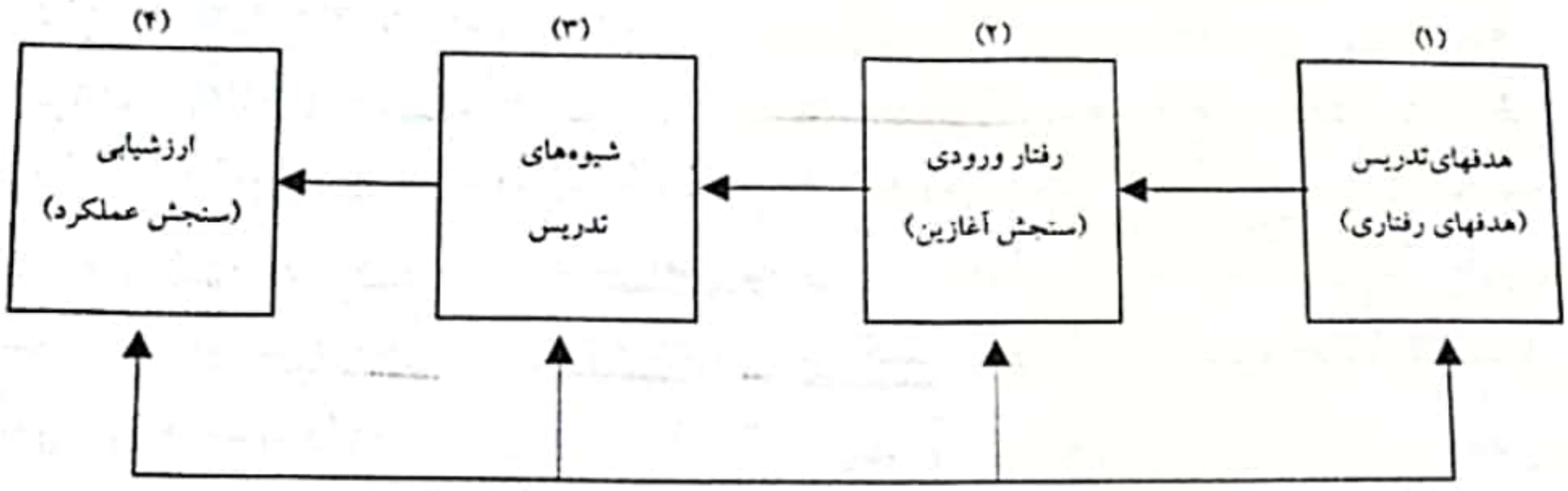
## مدل عمومی تدریس (رابرت گلیزر)

اندیشمندان و متخصصان پژوهش در زمینه‌های تدریس توفیق یافته‌اند که چندین مدل تدریس را وضع و ارائه دهند. این مدلها همگی دارای عناصر کم و بیش مشابهی بوده و صرفاً رابطه‌ی میان شرایط گوناگون تدریس و یادگیری را در یک رشته مراحل متوالی و منطقی ارائه می‌دهند. معروفترین مدل موجود برای تدریس، **مدل عمومی تدریس**[1] می‌باشد که برای نخستین بار توسط **رابرت گلیزر**[2] ابداع گردیده و بعدها توسط صاحبنظران دیگر در آن تغییراتی به‌وجود آمده است (سیف، ۱۳۶۸).

این مدل در عین سادگی و سهولت، فرایند تدریس را به‌صورتی روشن نشان داده و معلم را در سازمان دادن اطلاعات، مفاهیم، اصول و سایر آگاهیهایی که در مورد یادگیری، رشد، هوش، روشهای تدریس، شیوه‌هایی ارزشیابی و غیره که از منابع مختلف و یا در نتیجه‌ی تجربیات متفاوت خود کسب کرده است، مدد می‌رساند.

در شکل ۱-۱ قسمتهای اصلی مدل عمومی تدریس نشان داده شده است. در این مدل، فرایند تدریس به چهار مرحله تقسیم شده است که در زیر به اختصار هر یک از این مراحل شرح داده می‌شود:

1. General Teaching Model
2. Glazer




شکل ۱ـ مراحل اصلی مدل عمومی تدریس

## مرحله‌ی اول ـ هدفهای تدریس و هدفهای رفتاری

در این مرحله معلم ابتدا به تعیین هدفهای تدریس اقدام کرده و سپس برای انتظاراتی که در پایان درس از دانش‌آموز دارد، هدفهای تدریس را به‌صورتی عینی و قابل اندازه‌گیری، یعنی برحسب رفتار یادگیرنده، مشخص می‌سازد که به آنها هدفهای رفتاری[1] می‌گویند.

## مرحله‌ی دوم ـ رفتار ورودی (سنجش آغازین)

برطبق این مدل، بعداز تعیین هدفهای رفتاری و پیش از آغاز درس، معلم باید به تعیین رفتارهای ورودی مورد نیاز برای یادگیری آن هدفها اقدام کند و از طریق سنجش آغازین، معین سازد که آیا دانش‌آموز دارای توانایی لازم برای آموختن هست یا نه. این مرحله در واقع همان تعیین آمادگی دانش‌آموز، منتها به‌صورتی دقیق و علمی می‌باشد. اصطلاح رفتار ورودی، منعکس کننده کلیه یادگیریهای قبلی دانش‌آموز، تواناییهای عقلی، وضعیت انگیزشی و برخی عوامل اجتماعی و اقتصادی مؤثر در یادگیری می‌باشد.

**مرحله‌ی سوم - شیوه‌های تدریس**

در این مرحله، معلم برای آموزش هدفهای مختلف آموزشی به دانش‌آموزان بایستی روشهای مناسب آنها را مورد استفاده قرار دهد. به بیان دیگر، معلم باید با توجه به هدفهای درس و خصوصیات دانش‌آموزان، از روشها و فنون مختلف آموزشی چون سخنرانی، بحث گروهی، آموزش فردی، روش اکتشافی و مانند آن بهره جسته و وسائل آموزشی مناسب را به‌کار گیرد.

**مرحله‌ی چهارم - ارزشیابی (سنجش عملکرد)**

مرحله نهایی این مدل به سنجش عملکرد و ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموز اختصاص دارد. منظور از ارزشیابی در این مرحله دادن یک امتحان واحد و تعیین نمره‌ای برای دانش‌آموز نیست، بلکه معلم باید علاوه بر انجام امتحانات مرسوم، عملکرد دانش‌آموزان را در شرایط متعدد دیگر مانند انجام پروژه‌ها، شرکت در فعالیتهای مختلف درسی، نوشتن مقاله تحقیقی و از این قبیل، مورد سنجش و ارزیابی قرار دهد.

به‌علاوه، هدف اساسی دیگر ارزشیابی در این مدل تعیین اثربخشی عمل تدریس و موفقیت کار معلم می‌باشد. براساس نتایج به‌دست آمده، در این مرحله معلم نیز باید به ارزشیابی از فعالیتهای آموزشی خود پرداخته و در صورت لزوم در اقداماتی که در مراحل قبلی مدل انجام شده است، یعنی تعیین هدفهای تدریس، رفتار ورودی و شیوه‌های تدریس، تجدید نظر به‌عمل آورد. فرایند استفاده از نتایج به‌دست آمده در مرحله ارزشیابی برای تجدید نظر در مراحل قبلی در **حلقه‌های بازخورد**[1] که در **شکل ۱-۱** ترسیم گردیده است به‌خوبی مشاهده می‌شوند.

به نوشته‌ی سیف (۱۳۶۸) مدل عمومی تدریس می‌تواند برای طرح، اجرا، ارزشیابی و اصلاح تدریس مورد استفاده معلمان قرار گیرد. همچنین این مدل قابل پیاده کردن در تمام سطوح آموزش و پرورش، از ابتدایی گرفته تا دانشگاه و در کلیه موضوعات درسی از زبان گرفته تا علوم، هنر و ریاضی می‌باشد. به‌علاوه، این مدل بیش

---

1 Feedback Loops

از هر کس برای معلمان تازه کار، خصوصاً دانشجویان و کارآموزان دوره‌های تربیت معلم و دانشجویان دانشکده‌های علوم تربیتی مفید تشخیص داده شده است. ولی بی گمان، معلمان مجرب و کارآزموده نیز می‌توانند به‌منظور افزایش اثربخشی فعالیتهای آموزشی خود، آن را مورد استفاده قرار دهند.

## نظریه‌های یادگیری و کاربرد آنها در تدریس

یکی از مهمترین و قدیمی‌ترین شاخه‌های تخصصی علم روان‌شناسی، روان‌شناسی یادگیری می‌باشد. دانشجوی رشته علوم تربیتی برای کسب اطلاعات مربوط به فرایندهای یادگیری ناچار است که به نظریه‌های مختلفی که در این زمینه ارائه شده‌اند، مراجعه کند. زیرا علم روان‌شناسی هنوز به پختگی علوم دیگر چون فیزیک دست نیافته است که در هر دوره تاریخی، نظریه‌ی فکری واحدی که مورد پذیرش همه‌ی صاحبنظران آن رشته باشد، ارائه دهد تا دانشجو قادر گردد با آسودگی خاطر، مبانی دانش خود را از منبع واحدی کسب کند. از این رو، در روان‌شناسی مکاتب فکری متعددی وجود دارد که هر یک شامل نظریه‌های مختلفی بوده و هر نظریه، بخشی از فرایندهای پیچیده روانی را تبیین می‌کند. بدون شک، انسان پیچیده‌ترین موضوع علمی و به فرمایش حضرت علی (ع) پیچیده‌ترین موجود آفرینش است و در عالم خلقت، پیچیده‌تر از انسان وجود ندارد. لذا به‌سبب همین پیچیدگی زیاد است که هیچ نظریه یا نظریه‌پردازی نمی‌تواند مدعی باشد که کلیه پیچیدگیهای ذهنی آدمی را دریافته است.

صاحبنظران یادگیری تلاش بسیار کرده‌اند تا فرایندهای اساسی یادگیری را از زوایای مختلف مورد بررسی قرار دهند و خوشبختانه کوششهای آنان منجر به نظریه‌هایی شده که دانشجو را با جنبه‌های مختلف یادگیری آشنا می‌سازد. مطالعه و فهم هیچ یک از نظریه‌های یادگیری به تنهایی کافی نیست تا دانشجو تصویر روشنی از جریانهای پیچیده یادگیری به‌دست آورد، بلکه در پناه مراجعه به نظریه‌های مختلف یادگیری است که وی قادر می‌گردد درک نسبتاً صحیحی از جریانهای مهم یادگیری کسب کند. به‌همین منظور، از آنجا که معلمان و مربیان نقش بسیار مهمی در یادگیری دانش‌آموزان و همچنین ایجاد شرایط مطلوب آموزشی ایفا می‌کنند، در زیر به اختصار به توضیح چند نظریه، از میان نظریه‌های متعدد، اقدام می‌گردد.

Scanned with CamScanner

قبل از ادامه‌ی مطالعه به این پرسش پاسخ دهید.
توضیح دهید چرا لازم است معلم از نظریه‌های مختلف یادگیری مطلع باشد؟

## نظریه ثرندایک[1] (کوشش و خطا)

یکی از نظریه‌پردازان مشهور نظریه شرطی، **ادوارد ثرندایک** می‌باشد که یادگیری را نتیجه‌ی برقراری ارتباط عصبی می‌دانست و معتقد بود که مشخصترین یادگیریها در انسان، یادگیری از راه **کوشش و خطا** می‌باشد. به‌نظر او، انسان در مقابل محرکهای مختلف، عکس‌العملهای مختلفی از خود ظاهر می‌سازد. چنین عکس‌العملهایی موجب برقرای ارتباطات عصبی شده و سرانجام یادگیری رخ می‌دهد.

وی اعتقاد داشت که عکس‌العملهای فرد تابع قاعده‌ی آزمایش و خطا می‌باشد بدین معنی که فعالیتهایی که انسان برای یادگیری انجام می‌دهد همراه با خطا و لغزش بوده و انجام عکس‌العملهای اشتباه‌آمیز را شرطی اساسی برای یادگیری می‌دانست و معتقد بود که در جریان یادگیری به تدریج از عکس‌العملهای اشتباه‌آمیز فرد کاسته شده و بر میزان عکس‌العملهای صحیحی که وی را به‌طرف هدف سوق می‌دهد افزوده خواهد شد تا زمانی که عکس‌العملهای موفقیت‌آمیز ظاهر گردد.

به نوشته‌ی **شربعتمداری** (۱۳۴۲) براساس این نظریه، یادگیری امری خودبه‌خودی و اتفاقی بوده و تلاشهای فرد کورکورانه است و فهم و بصیرت در اجرای آن دخالت ندارد. همچنین تمرین و تکرار شرط اصلی یادگیری می‌باشد.

ثرندایک یادگیری انسان و شرایط مؤثر یادگیری را تابع سه قانون: ۱. آمادگی، ۲. اثر و ۳. تکرار یا تمرین می‌داند. براساس قانون **آمادگی**، دانش‌آموز زمانی می‌تواند مطلبی را بیاموزد که از لحاظ جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی آماده باشد. به‌بیان دیگر، دانش‌آموز هنگامی می‌تواند مهارتهای اساسی و ضروری مانند خواندن، نوشتن، حساب کردن را یاد بگیرد که اولاً اعصاب و عضلات دست و انگشتان او به میزان لازم رشد کرده باشد و در ثانی از لحاظ ذهنی نیز آمادگی درک مفاهیم و معانی به‌خصوصی

1. Thorndike

را دارا باشد.

بر طبق قانون اثر هرگاه در جریان آزمایش و خطا، عکس‌العمل فرد با تقویت با محرک مطلوب همراه گردد و رضایت خاطر او فراهم شود، بروز آن عکس‌العمل تقویت شده و زودتر صورت می‌پذیرد. برعکس، اگر عکس‌العمل فرد باعث آزار و ناراحتی وی گردد، آن عکس‌العمل خاموش شده و از بین می‌رود. در واقع، منظور ثرندایک از قانون اثر این بود که هرگونه تقویت و یا نتیجه‌ی مطلوب، به یادگیری رفتار مورد تقویت، قوت می‌بخشد و برعکس، عدم توفیق و تنبیه‌ها موجب می‌گردد که تمایل به تکرار رفتاری که آزردگی، تنبیه و شکست را به‌دنبال داشته است، کاهش یابد.

براساس قانون تمرین یا تکرار، یادگیری در اثر تمرین و تکرار رخ می‌دهد. به‌نظر ثرندایک، تمرین هر چه هدفدارتر، معنادارتر، متنوع‌تر، جذابتر، مهیجتر و جدیدتر باشد، یادگیری آسانتر و زودتر صورت می‌پذیرد.

از این‌رو، معلمان مدارس به تبعیت از این اصل، به تمرین رفتار موفقیت‌آمیز در کلاسهای خود زیاد اهمیت می‌دهند. ثرندایک بعدها به سبب آزمایشهایی که در این زمینه به‌عمل آورد، متوجه شد که تمرین به‌خودی خود اثری در یادگیری مؤثر ندارد مگر آن که با تشویق و ترغیب توأم گردد.

نظرات ثرندایک اثرات عمیق و گسترده‌ای در یادگیری و تدریس داشته است که به‌شرح زیر خلاصه می‌گردد:

۱. یادگیری بهتر، زمانی صورت می‌پذیرد که دانش‌آموز در جنبه‌های مختلف رشد از آمادگی لازم و کافی برخوردار بوده و میل به یادگیری در او ایجاد شده باشد.

۲. یادگیری بهتر، زمانی انجام شدنی است که دانش‌آموز در انجام فعالیتهای خود احساس رضایت، لذت، ارزشمندی و مفید بودن را به‌دست آورد.

۳. یادگیری بهتر، زمانی رخ می‌دهد که معلم در کلاس درس از مثالهای گوناگون و متعدد بهره گرفته و دانش‌آموزان هم تمرینهای متنوع و هدفداری را انجام دهند.

## ۲. نظریه‌ی گشتالت (بینش و بصیرت)

براساس این نظریه، تجزیه و تحلیل رفتار یا ادراک و یا یادگیری به عناصر ساده نه تنها

موجب مبهم شدن معنی آنها می‌گردد بلکه باعث می‌شود که پیوستگی و ارتباط بین اجزاء رفتار و یادگیری از بین برود. درصورتی که در جریان یادگیری، کل موقعیت و فرد به‌طور کل، نقش مؤثری ایفا کرده و رکن اساسی در یادگیری فهم و بصیرت می‌باشد. به‌بیان دیگر فرد وقتی مطلبی را می‌آموزد که نسبت به آن فهم و بصیرت پیدا کرده باشد. بصیرت هم هنگامی ایجاد می‌شود که فرد ارتباط اجزاء مطلب مورد یادگیری را با هم و همچنین با کل آن مطلب ادراک نماید.

بر پایه این نظریه، یادگیری هنگامی رخ می‌دهد که دانش‌آموز در کلاس درس این ارتباط را به‌طور روشن و واضح درک کند. به‌علاوه، به اعتقاد طرفداران این نظریه، به‌جای تمرین و تکرار، معلم باید کوشش کند تا دانش‌آموزان ارتباط اجزاء را با هم و کل درک نمایند. از این‌رو، به هنگام تدریس، معلم بایستی تا آنجا که ممکن است مطالب درسی را در وهله‌ی اول به‌صورت کل، مطرح ساخته و آنگاه ارتباط اجزاء یک مطلب را مشخص کرده و سپس به تحلیل کل و بررسی اجزاء آن بپردازد. این کار نه تنها از پریشانی فکر دانش‌آموزان جلوگیری می‌کند بلکه موجب می‌گردد که آنان قدرت تجزیه و تحلیل را در خود افزایش داده و درنتیجه، یادگیری ایشان با معنی گشته، حفظ و تکرار مطالب به فهم و اندیشه امور مبدل گردد.

نظریه‌ی بینش و بصیرت نیز دارای چند قانون می‌باشد که به اختصار توضیح داده می‌شوند[1].

۱. **قانون مربوط به طرح یا کل.** براساس این قانون، ذهن فرد هنگامی مطلبی را فرامی‌گیرد که آن را در ابتدا در یک طرح یا زمینه قرار داده و به‌صورت کل سازمان یافته‌ای درآورد.

۲. **قانون مشابهت.** برطبق این قانون، امور مشابه سریعتر و سهلتر در طرح و زمینه‌ای قرار می‌گیرند.

۳. **قانون مجاورت.** بر پایه‌ی این قانون، امور مجاور زودتر در یک طرح و سازمان قرار می‌گیرند.

۴. **قانون خاتمه.** براساس این قانون، فرد میل دارد که فعالیتهای یادگیری خود را

---

۱. علی، شریعتمداری، روان‌شناسی تربیتی صفحات ۲۲۷-۲۲۶

با موفقیت به‌پایان برساند. زیرا خاتمه نپذیرفتن یادگیری موجبات ناراحتی فرد را فراهم می‌سازد. همین امر او را تحریک می‌کند تا هرچه سریعتر کار خود را با موفقیت به‌پایان برساند.

بیندیشید و پاسخ دهید
هر یک از قوانین فوق چه کاربردی در تدریس دارد؟

مهارت کافی معلم در کاربرد این نظریه موجب می‌گردد که دانش‌آموزان:

۱. در حل مسائل خود به خلاقیت روی آورند
۲. راه حلهای کشف شده را به موارد مشابه تعمیم دهند
۳. در انجام فعالیتهای آموزشی احساس رضامندی کنند
٤. محیط زندگی خود را بهتر و کاملتر درک کنند
۵. نیروی ادراکشان در ایجاد ارتباط بین اجزاء و عناصر مختلف مسائل روزمره تقویت گردد[1].

### ۳. نظریه یادگیری اکتشافی برونر

یادگیری اکتشافی نوعی از یادگیری است که در آن موضوع مورد فراگیری نباید به‌صورت نهایی آن به دانش‌آموزان ارائه گردد بلکه آنان بایستی از طریق تفکر، اندیشه و کوشش به‌سوی آن هدایت شوند. بانی نظریه‌ی اکتشافی **برونر**[2] می‌باشد. وی به مطالعه‌ی فرایند یادگیری در کلاس درس پرداخته و معتقد است که یک نظریه‌ی آموزشی نباید صرفاً به توصیف و تشریح بپردازد بلکه می‌بایستی زمینه را به‌نحوی فراهم سازد که فرد بهتر و بیشتر بیاموزد.

**برونر** خاطر نشان می‌سازد که دانش‌آموزان را نباید مطلقاً در برابر دانسته‌ها و معلومها قرار داد. برعکس، باید آنان را تا می‌توان با مسئله روبه‌رو ساخت تا خود ایشان بر اثر تلاش و کوشش به کشف روابط میان امور پرداخته و به‌حل آن اقدام کنند. به اعتقاد وی قرار دادن پاسخ مطالب و سؤالات به‌طور مستقیم توسط معلم در اختیار

---

۱. داریوش، نوروزی و دیگران، روشها و فنون تدریس، ص ۵۲

2. Brunner

دانش‌آموزان موجب می‌گردد که آنان به کتاب و معلم وابسته شده و از خود کوشش نشان ندهند و درنتیجه انگیزه‌ای برای یادگیری نداشته و رضایت خاطری هم از آن به‌دست نیاورند.

معلمانی که می‌خواهند از نظریه یادگیری اکتشافی در کلاس درس خود بهره گیرند، بایستی به موارد زیر توجه نشان دهند:

۱. زمینه‌ها و موجباتی فراهم سازند که دانش‌آموزان به‌جای ایجاد عادت در یادگیری، با مسئله مواجه گشته و به کشف روابط و حل آن نایل گردند.

۲. محیط یادگیری را چنان غنی سازند تا دانش‌آموزان قادر گردند با استفاده از تفکر و اندیشه مسائل موجود را حل کنند.

۳. از ارائه‌ی اطلاعات مستقیم درباره‌ی موضوع درسی به دانش‌آموزان اجتناب ورزند، زیرا چنین عملی موجب می‌گردد که آنان ضمن وابستگی به معلمان، قدرت بیشتر و بصیرت خود را به‌کار نگیرند.

٤. داشتن مهارت لازم در اداره‌ی کلاس تا دانش‌آموزان با آرامش خاطر عقاید خود را ابراز کرده و از طریق تفکر و اندیشه راه حل مسائل را کشف و بینش لازم را به‌دست آورند.

برطبق نظریه یادگیری اکتشافی، نقش معلم در کلاس و تدریس همانا پیش‌بینی و فراهم آوردن محیط آموزشی غنی به‌منظور انجام فعالیتهای ذهنی و عملی دانش‌آموزان می‌باشد. به‌علاوه، معلم در این قبیل کلاسها از ارائه مستقیم اصول و مفاهیم پرهیز کرده و دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا با تلاش، کوشش، اندیشه و تفکر، شخصاً به آنها دسترسی یابند.

فکر کنید

برای آموختن مهارتهای مختلف کدام یک از نظریه‌ها کاربرد بیشتری دارد؟

# فصل دوم

## شناخت و تدوین هدفهای آموزشی

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه‌ی این فصل بتواند:

۱. هدف ترتیبی را از دیدگاه بلوم تعریف نماید.

۲. ویژگیهای هدف از دیدگاه اسلام را بیان نماید.

۳. منابع تعیین هدفهای آموزشی را نام برده و درباره‌ی هر یک توضیح دهد.

٤. طبقات مختلف اهداف آموزش و پرورش را نام برده دربارهٔ هر یک مثالی بیاورد.

۵. هدف‌های رفتاری را تعریف نموده و محاسن تعیین اهداف آموزشی به صورت رفتاری را بیان نماید.

٦. حیطه‌های مختلف یادگیری از دیدگاه بلوم را نام برده توضیح مختصر درباره‌ی هر یک ارائه بنماید.

۷. سطوح مختلف حیطه‌شناختی را از ساده به پیچیده نام برده و برای هر یک مثالی ارائه دهد.

۸ فهمیدن و دانش را با هم مقایسه نموده برای هر یک مثالی بیاورد.

۹. سطوح مختلف زیرمجموعه سطح تجزیه و تحلیل را بیان نموده و موارد استفاده از این سطح را بیان نماید.

۱۰. بالاترین سطح حیطه‌شناختی را نام برده و سه نمونه از موارد استفاده از این سطح را بیان نماید.

۱۱. دیدگاه اسکریون را با بلوم از سطوح مختلف حیطه‌شناختی مقایسه نماید.

Scanned with CamScanner

۱۲. حیطه عاطفی را تعریف نموده، سطوح مختلف آن را به‌ترتیب نام ببرد.
۱۳. درباره‌ی هر یک از سطوح مختلف حیطه عاطفی توضیح و مثال ارائه نماید.
۱۴. مجموعه‌ای از رفتارها را در دانش‌آموزی که به مرحله سازماندهی ارزشها در حیطه عاطفی رسیده است ذکر نماید.
۱۵. سطوح مختلف حیطه روانی ـ حرکتی را نام برده برای هر یک مثالی ارائه نماید.
۱۶. مثالی بیاورد که با آن جنبه‌های مختلف عاطفی و روانی ـ حرکتی را مشخص نماید.

## هدفهای آموزشی

هدفهای آموزشی در هر مکتبی براساس فلسفه‌ی آن مکتب تعریف می‌شوند و اصولی‌ترین هدف تعلیم و تربیت هم هدفی است که براساس فطرت انسان تعیین شده باشد. چنین هدفی مسلماً منعکس کننده‌ی احتیاجات افراد برای آموزش و یادگیری خواهد بود. از آنجا که جوامع بشری همواره در حال تغییر و دگرگونی می‌باشند از این‌رو هیچ گروهی از متخصصان تعلیم و تربیت نتوانسته‌اند در این‌باره به طور مطلق تصمیم‌گیری نمایند.

برای شناخت هر چه بهتر هدفهای تعلیم و تربیت، در زیر چند تعریف از صاحبنظران تعلیم و تربیت عنوان می‌گردد:

به عقیده‌ی بلوم[1] هدفهای تربیتی عبارت‌انداز بیان صریح روشها و طرقی که با استفاده از آنها در تعلیم و تربیت می‌توان انتظار داشت که رفتار دانش‌آموزان تغییر کند.

به نظر جان دیویی[2] هدف شایسته هدفی است که با توجه به اوضاع و احوال موجود اتخاذ شود.

به زعم میگر[3] هدف، شرح رفتاری است که می‌خواهیم دانش‌آموزان پیش از آنکه شایستگی آنان را تأیید کنیم از خود نشان دهند.

قائمی (۱۳۶۳) هدف را چنین تعریف می‌کند: منظور از هدف نقطه و موقعیتی است که می‌خواهیم بدان برسیم. چنین نقطه یا موقعیتی ممکن است جنبهٔ عملی داشته باشد. بدان‌گونه که فلاسفه ماتریالیستی عرضه می‌دارند یا جنبه ایده‌آل صرف، بدان‌گونه که عرفا قائلند و یا براساس نظر اسلام دارای جنبه عملی با حفظ جنبه ایده‌آل باشد. و

1. Bloom
3. Mager

Scanned with CamScanner

اضافه می‌نماید که در اسلام هدف از یک نظر ایده‌آل است، پس همه کس صددرصد به آن نمی‌رسد و از سوی دیگر دارای جنبه عملی است یعنی هر کس در حدود توانایی‌ها و امکانات خود به سوی آن ایده‌آل حرکت کرده در پله‌ای از این نردبان بی‌نهایت بزرگ قرار می‌گیرد.

مثالی بیاورید و در آن جنبه‌های آرمانی و عملی را مشخص کنید.

## منابع تعیین هدفهای آموزشی

تعیین هدفهای نهایی آموزش و پرورش و نهادهای آموزشی مسئله ساده‌ای نیست که انسان یا گروه محدودی از انسانها به انجام آن مبادرت ورزند. با وجود این چنانچه این انتخاب براساس فلسفه‌ی جامع و قابل درکی از آموزش و پرورش انجام گیرد و افراد اطلاعات لازم را در استفاده از یافته‌های این فلسفه برای اتخاذ تصمیم در مورد تعیین هدف داشته باشند، احتمال اینکه قضاوت آنان درباره‌ی هدفها منطقی‌تر باشد بیشتر خواهد شد. از این رو، در تعیین هدفها از منابع متعدد بهره جسته می‌شود. برای مثال، امروزه گروهی از روان‌شناسان، کودک و نیازهای او را محور تعیین هدفهای آموزشی می‌دانند و گروهی دیگر عقیده دارند که معرفت بشری یا میراث فرهنگی باید اساس تعیین هدفهای آموزش و پرورش قرار گیرند.

در مقابل دو گروه فوق، جامعه‌شناسان و افراد علاقمند به مسائل و مشکلات اجتماعی معتقدند اطلاعاتی که در نتیجه تجزیه و تحلیل مسائل جامعه حاصل می‌شود بایستی منبع اصلی هدفهای آموزش و پرورش قرار گیرد.

فیلسوفان تربیتی گروه چهارمی را تشکیل می‌دهند که در مورد هدفهای آموزش و پرورش اظهارنظر کرده و عقیده دارند که ارزشهای اساسی زندگی به وسیله‌ی آموزش و پرورش از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شوند. این گروه مدرسه را عامل اساسی انتقال ارزشها دانسته و معتقدند که این ارزشها در نتیجه‌ی مطالعات عمیق فلسفی مشخص می‌گردند. بدین سبب از نظر فیلسوفان تربیتی، فلسفه آموزش و پرورش منبع اصلی تعیین آموزش و پرورش می‌باشد.

گروه پنجمی هم وجود دارد که عقیده دارند امر تعلیم و تربیت مستقل از

سیاست نمی‌تواند باشد. از این رو معتقدند که نوع سیاست، ملیت و شعارها تعیین‌کننده‌ی نوع هدفهای آموزش و پرورش به شمار می‌روند.

با توجه به موارد فوق می‌توان چنین نتیجه گرفت که هدفهای آموزش و پرورش بایستی براساس اطلاعات همه جانبه‌ای که در زمینه نیازهای دانش‌آموزان، احتیاجات فلسفه حاکم بر جامعه، و نیز ساخت دانش و دیدگاههای تربیتی حاصل می‌شوند تعیین گردند.

### ۱. نیازهای دانش‌آموزان

توجه به نیازهای دانش‌آموزان در تعیین هدفهای آموزشی از اولویت خاصی برخوردار است. این نیازها شامل نیازهای بدنی و روانی می‌باشند. نیازهای بدنی مثل احتیاج به غذا، پوشاک، احتیاج به فعال بودن در مدرسه و خانه و احتیاج به فعالیتهای ورزشی و نیازهای روانی چون احتیاج به محبت، تعلق به گروه، ابراز خود و داشتن نظم و هدف در زندگی را شامل می‌گردند.

### ۲. نیازهای جامعه

هدفهای تربیتی نیز باید با توجه به احتیاجات جامعه تعیین گردند. هنگامی که نیازهای جامعه به منظور تدارک هدفهای آموزشی مطالعه می‌شود باید وضع اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه را در زمان گذشته، حال و آینده بررسی نمود و سپس براساس نیازهای جامعه هدفهای مناسبی تدوین کرد.

### ۳. ساخت دانش و دیدگاه‌های متخصصان

ماهیت و سازمان کنونی دانش و تغییرات جدیدی که در این زمینه به وقوع می‌پیوندد نیز می‌توانند برای هدفهای آموزشی و مشخص نمودن موضوع و محتوای دروس، یکی دیگر از عوامل تعیین‌کننده هدفهای آموزشی باشند. از طرف دیگر محتواهای آموزشی را معمولاً متخصصان موضوعهای درسی می‌نویسند که نظرها و دیدگاه‌های آنان در تعیین هدفهای آموزشی نقشی به سزا ایفا می‌کنند.

علاوه بر آن، هر نظام آموزشی از جهان‌بینی وایدئولوژی و فرهنگ آن جامعه

نشأت گرفته و در نتیجه هدفهای نهایی باید برکل برنامه‌ریزی‌های آموزشی اشراف داشته باشند. عدم توجه به جهان‌بینی و فرهنگ غالب جامعه موجب می‌گردد که برنامه‌ریزی‌ها جهتی مشخص نداشته و با شکست روبرو شوند.

پاسخ دهید
چرا هدفهای آموزش و پرورش باید تحت تأثیر هر سه منبع فوق باشد؟

## طبقه‌بندی هدفهای آموزشی

در طبقه‌بندی هدفهای آموزشی بین صاحبنظران تعلیم و تربیت، اختلاف‌نظر فراوانی مشاهده می‌گردد. اما به دلیل توجه زیادی که در سالهای اخیر به برنامه‌ریزیهای آموزشی معطوف گشته موجب گردیده که به هدفهای عینی ویژه، که از نظر تبدیل به رفتار، نسبت به هدفهای آرمانی از سهولت دستیابی بیشتری برخوردار هستند، توجه افزون‌تری مبذول گردد.

هدفهای آموزش و پرورش به سه دسته تقسیم می‌شوند: ۱. هدفهای آرمانی، ۲. هدفهای واسطه‌ای و ۳. هدفهای رفتاری. در زیر هر یک به اختصار توضیح داده می‌شوند:

### ۱. هدفهای آرمانی

هدفهای آرمانی معمولاً به صورت کلی و به وجه مبهمی بیان می‌شوند و در رابطه با هدفهای واسطه‌ای یا رفتاری در مدت زمان بیشتری تحقق می‌پذیرند. هدفهای آرمانی اصولاً به سهولت قابل دسترسی نبوده و کوشش زیادی برای رسیدن به آنها لازم می‌باشد. علاوه بر این، این‌گونه هدفها اساساً تصوری کلی از غایت‌های آموزشی به دست داده و امکان دارد به مثابه نوعی انگیزه به کار روند.

نمونه‌هایی از این‌گونه هدفها به این قرار می‌باشند:

- آموزش و پرورش باید توانایی‌های ذهنی دانش‌آموزان را بپروراند.
- آموزش و پرورش باید در دانش‌آموزان قدرت خود رهبری به وجود آورد.

**۲. هدفهای واسطه‌ای**

این قبیل هدفها مقاصد اجرایی سیستم آموزش و پرورش به شمار می‌روند مانند هدفهای دوره‌های تحصیلی. هدفهای واسطه‌ای نسبت به هدفهای آرمانی محدودتر و مشخص‌تر بوده و نسبت به هدفهای عینی از جامعیت بیشتری برخوردار می‌باشند.

**۳. هدفهای رفتاری**

هدفهای رفتاری به آن دسته از هدفها اطلاق می‌گردد که نوع رفتار و قابلیت‌هایی را که از دانش‌آموزان انتظار داریم پس از فراگیری مطلبی خاص به آنها برسند مشخص می‌کند. به عبارت دیگر، **هدفهای رفتاری**، تغییراتی هستند که انتظار می‌رود که براثر هر درس معین در رفتار دانش‌آموزان ظاهر گردد.

مسلماً تا هدفهای رفتاری آموزشی معلوم نباشند، اساس درستی برای انتخاب مواد آموزشی، مندرجات برنامه و تکنیک‌های تدریس در دست نخواهد بود. هدفهای رفتاری به معلم کمک می‌کند تا نحوهٔ ظهور رفتارهایی را که از دانش‌آموزان انتظار دارد با دقت بیشتری مشخص کرده و براساس این رفتارها به انتخاب روش تدریس مناسب و مواد آموزشی مطلوب برای رسیدن به هدفها اقدام نماید. به علاوه، تعیین هدفهای رفتاری به‌طور واضح به معلم امکان می‌دهد تا به آسانی نتیجه یک دوره‌ی آموزشی را به صورت مؤثر ارزشیابی کرده و آزمونهای مناسبی را در رابطه با هدفها تهیه نماید.

هدفهای رفتاری راهنمای خوبی هستند برای: ۱. انتخاب مطالب آموزشی، ۲. گزینش روش مناسب تدریس و ۳. ساختن آزمونها و سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. همچنین موجب می‌گردند که دانش‌آموزان دقیقاً بدانند ک در پایان هر درس چه چیزهایی را باید آموخته باشند و چگونه خود را برای آزمون آماده سازند.

بیندیشید و پاسخ دهید
کدام نوع از هدفها در مقاطع مختلف تحصیلی به‌صورت متفاوت مطرح می‌شود و چرا؟

## طبقه‌بندی بلوم

هدفهای آموزشی را متخصصان تعلیم و تربیت به طرق دیگری طبقه‌بندی کرده‌اند که مشهورترین آنها به **بلوم** تعلق دارد. وی به کمک همکاران خود هدفهای آموزشی را در سه حیطه‌ی: ۱. شناختی ۲. عاطفی و ۳. روانی ـ حرکتی تقسیم کرده است (سیف، ۱۳۶۳).

تأکید حوزه‌شناختی بر دانش و معلومات و مهارتها و توانایی‌های ذهنی است. در حوزه عاطفی، علاقه، انگیزش و نگرشها مطرح هستند و در حوزه روانی ـ حرکتی، فعالیتها و مهارتهایی که هم جنبه جسمانی و هم جنبه روانی دارند عنوان می‌گردند.

طبقه‌بندی آموزشی در سه حیطه فوق به دلیل تأکید برجنبه‌های خاص هدفهای مختلف می‌باشد و نه صرفاً متمایز کردن آنها به صورت طبقات مطلقاً نامربوط و مجزا از هم دیگر، زیرا در فعالیتهای آموزشی، به هیچ روی نمی‌توان مرز مشخصی میان سه حیطه مذکور تعیین کرد. اصولاً حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی مانند یک شبکه یکپارچه هستند که در آن برخی از رفتارها جنبه شناختی دارند تا حرکتی و بعضی دیگر دارای جنبه هیجانی بیشتر بوده و گروه دیگری که اغلب با مهارتهای عملی بارزتری مشخص می‌شوند، در قلمروی حیطه روانی ـ حرکتی قرار می‌گیرند (شعبانی، ۱۳۷٤).

آگاهی از طبقه‌بندی‌آموزشی موجب می‌گردد که معلم ضمن آشنایی با سطوح مختلف یادگیری، هدفهای آموزشی خود را متنوع ساخته و از تکرار و تأکید برروی هدفهایی که به سطح معینی از یادگیری محدود شده و سایر سطوح را به دست فراموشی می‌سپارد، احتراز جوید. مطالعات نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان کم‌تجربه صرفاً به حفظ کردن مطالب درسی اهمیت داده و به سایر جنبه‌های با ارزش یادگیری که درک و فهم مطالب و به یادگیری آنها را برای دانش‌آموزان آسان می‌سازد، توجهی نشان نمی‌دهند. از این رو، دانش‌آموز صرفاً مطالب درسی را حفظ کرده و معلم هم به هنگام ارزشیابی فقط سؤالهای حفظی را مطرح می‌سازد.

در زیر، سطوح یادگیری هر یک از سه حیطه فوق به اجمال آورده می‌شود:

Scanned with CamScanner

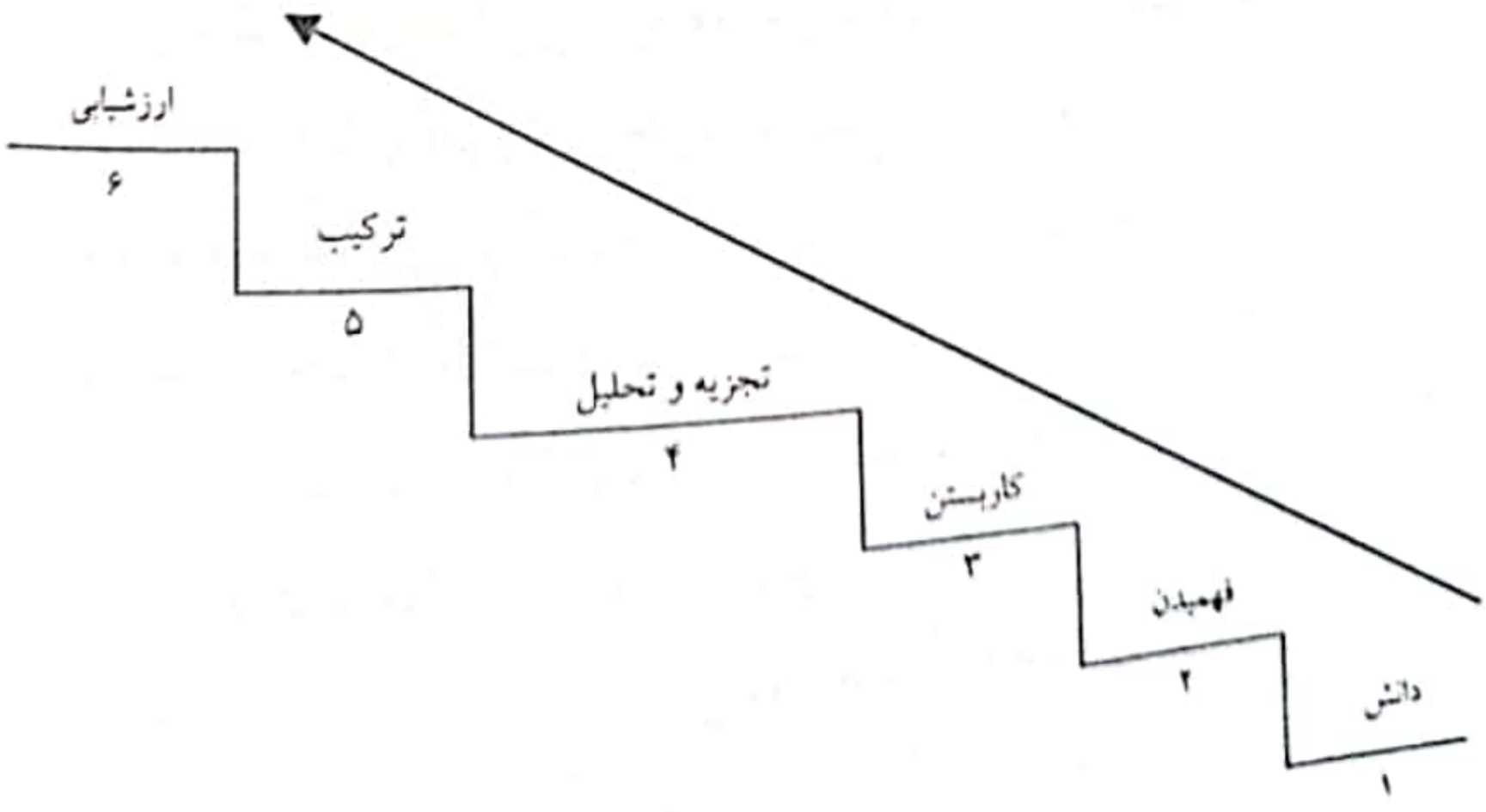
**الف) حیطه‌ی شناختی**[۱]

این حیطه شامل شش سطح یادگیری است که هر سطح پیش‌نیاز سطح بعدی بوده و از ساده‌ترین سطح شناخت به دشوارترین آن و از امور محسوس به امور غیر محسوس تنظیم شده است. این حیطه بیشتر با یادآوری یا بازشناسی دانش و رشد توانایی‌های مهارتهای ذهنی فرد سر و کار دارد. به بیان دیگر این حیطه با آنچه که دانش‌آموز باید بداند و بفهمد سروکار پیدا می‌کند. هدفهای آموزشی این حیطه شامل فرایندهایی چون شناختن، فهمیدن، به کار گرفتن، استدلال کردن قضاوت و تصمیم‌گیری می‌باشد.

سطوح یادگیری حیطه‌شناختی براساس طبقه‌بندی **بلوم** که در نمودار ۲-۱ نشان داده شده است عبارت‌اند از:

۱. دانش
۲. فهمیدن
۳. به کار بستن
٤. تجزیه و تحلیل
۵. ترکیب
٦. ارزشیابی

در زیر، هر یک از این سطوح به اختصار شرح داده می‌شوند:




**نمودار ۲-۱ سطوح مختلف یادگیری در حیطه شناختی**

### ۱. دانش[1]

ساده‌ترین سطح شناخت دانش بوده و شامل آن دسته از آموخته‌ها می‌باشد که بیشتر با حافظه سروکار دارد. از این رو، این سطح از یادگیری به سبب اتکای زیاد بر حافظه دانش‌آموزان و مجبور کردن آنان به این که مطالب جزئی و کم اهمیت را به ذهن بسپارند، شدیداً مورد انتقاد قرار گرفته است. زیاده روی معلمان در استفاده از آن از یک طرف و به سرعت زدوده شدن مفاهیم از ذهن دانش‌آموزان از طرف دیگر، زمینه و مبنای اصلی این انتقاد را تشکیل می‌دهد.

از یاد نباید برد که به خاطر سپردن اصول و مفاهیم را نمی‌توان بی‌ارزش و بی‌فایده دانست زیرا چنانچه در نمودار سطوح اصلی یادگیری در حیطه‌شناختی ملاحظه می‌شود، دانش برای کلیه سطوح بالاتر یادگیری به عنوان یک پایه ضروری به حساب می‌آید. برای مثال، اگر چنانچه دانش‌آموزی جدول ضرب را نداند، قادر به حل تمرین‌های ضرب و تقسیم نخواهد بود.

افعال زیر برای بیان هدفهای رفتاری این سطح از یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند.

- تعریف می‌کند
- ذکر می‌کند
- نام می‌برد
- بازگو می‌کند
- فهرست می‌کند
- نسخه برداری می‌کند
- تکرار می‌کند
- می‌شناسد

### ۲. فهمیدن[2]

یادگیری در این سطح عبارت است از توانایی دانش‌آموز در پی بردن به معنی و مفهوم یک مطلب و بیان آن با استفاده از کلمات و جملات خود می‌باشد. به عبارت دیگر، دانش‌آموز برخلاف سطح قبلی که هر چه را یاد می‌گرفت به همان شکلی که یاد گرفته بود، پس می‌داد، در این سطح آن را به صورتی که یاد گرفته، به زبان خود بیان می‌کند.

قابل ذکر است که آنچه در مدارس یادگرفته می‌شود محتاج فهمیدن است.نفس فهمیدن موجب می‌گردد که یادگیری برای دانش‌آموز معنی‌دار و لذت‌بخش شود. به

1. Knowledge
2. Comprehension

Scanned with CamScanner

علاوه، فهمیدن در فعالیت‌های آموزشی و به هنگام برقراری ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان نقش به سزایی ایفا می‌کند. از این رو، ارزش یادگیری در این سطح در مقایسه با سطح قبلی، نه تنها زیادتر می‌باشد بلکه آموخته‌ها ضمن عمق بیشتر، دیرتر هم فراموش می‌گردند.

افعال زیر، برای بیان هدفهای رفتاری این سطح از یادگیری، قابلیت کاربرد دارند:

- توضیح می‌دهد
- تشریح می‌کند
- حل می‌کند
- تخمین می‌زند
- خلاصه می‌کند
- ترجمه می‌کند
- مثال می‌زند

### ۳. به کار بستن[1]

در این سطح، یادگیری عمق بیشتری نسبت به فهمیدن پیدا کرده و دانش‌آموز توانایی به کار بستن قوانین، اصول و روشها را در موقعیت جدید و بدون این که به او راه حلی داده شود، به کار می‌گیرد. برای مثال، دانش‌آموز به هنگام خرید لوازم‌التحریر می‌تواند حساب پولهایی را که برای خرید پرداخته است، نگاهدارد. باید اشاره نمود که در فهمیدن تأکید بردرک معنی و هدف مفهوم است در حالی که در به‌کار بستن تأکید بر تعمیم‌ها و اصول مناسب و ربط دادن آنها با مفاهیم و مسائل جدید می‌باشد.

افعال زیر، برای بیان هدفهای رفتاری این سطح از یادگیری مناسب می‌باشند:

- با مهارت انجام می‌دهد
- تهیه می‌کند
- به کار می‌برد
- تولید می‌کند
- پیش‌بینی می‌کند
- اصلاح می‌کند
- کشف می‌کند
- آماده می‌کند
- نشان می‌کند
- نمایش می‌دهد
- تغییر می‌دهد
- محاسبه می‌کند

### ٤. تجزیه و تحلیل[2]

در این سطح از یادگیری که در سطحی بالاتر از به کار بستن قرار دارد، بر توانایی دانش‌آموزان به تقسیم و شکستن مطلبی به اجزاء کوچکتر و تشکیل‌دهنده‌ی آن و

---

1. Applicat

همچنین درک روابط بین اجزاء و نحوه سازمان یافتن آن تأکید دارد. یادگیری در این سطح مستلزم پشت سرگذاشتن مراحل دانش، فهمیدن و به کار بستن است.

به نوشته شعبانی (۱۳۷٤) این سطح از یادگیری را به عنوان یک هدف آموزشی می‌توان به سه سطح جزئی‌تر به قرار زیر تقسیم کرد:

۱. در سطح اول از دانش‌آموز انتظار می‌رود که موضوع را به اجزای تشکیل‌دهنده‌ی آن تجزیه نماید تا عناصر مورد تحلیل را شناسایی یا دسته‌بندی کند.

۲. در سطح دوم، از دانش‌آموز درخواست می‌گردد که روابط میان عناصر را تعیین کند تا پیوندها و کنش‌های متقابل آنها مشخص شود.

۳. سطح سوم، مشتمل بر شناخت اصول سازمانی، یعنی شناخت نحوه‌ی آرایش و ساخت موضوع است که آن را به صورت یک کل یکپارچه به‌هم پیوند می‌دهد.

با توجه به مطالب فوق، توانایی دانش‌آموز در تجزیه و تحلیل یک جمله ادبی، یا یک مسئله ریاضی و یا یک واقعه تاریخی در این سطح از یادگیری قرار دارد.

افعال نامبرده در زیر، برای بیان هدفهای رفتاری این سطح از یادگیری مورد استفاده واقع می‌شوند:

- تجزیه می‌کند
- تحلیل می‌کند
- به تصویر در می‌آورد
- نتیجه‌گیری می‌کند
- طبقه‌بندی می‌کند
- به اجزاء تقسیم می‌کند
- اثبات می‌کند
- می‌شکافد
- از نظر خود دفاع می‌کند

### ۵. ترکیب[1]

ترکیب عبارت است از توانایی در هم‌آمیختن و به هم پیوند زدن اجزاء به منظور ایجاد یک کل جدید می‌باشد. نتایج یادگیری در این سطح، ارائه راه‌حل‌های جالب و ابتکاری و خلاق می‌باشد.

باید خاطرنشان گردد که ترکیب به طور دقیق با خلاقیت یکسان نیست چرا که در ترکیب از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که با توجه به ۱. محدوده‌ای تعیین شده، ۲. یا

---

1. Synthesis

به وسیله مواد و ابزار، ۳. یا در چهارچوب نظریه‌ای خاص و یا این که ٤. از طریق روشی ویژه، از خود خلاقیت نشان دهند.

دانش‌آموزی که یک انشاء منظم یا داستان خوبی می‌نویسد و یا نطقی را ایراد می‌کند در واقع از توانایی ترکیب کردن مجموعه‌ای از مفاهیم و اصول برخوردار می‌باشد.

نمونه‌هایی از افعال مورد استفاده برای بیان هدفهای رفتاری در این سطح عبارت‌اند از:

- ترکیب می‌کند
- تجدیدنظر می‌کند
- ایراد می‌کند
- بازنویسی می‌کند
- سخنرانی می‌کند
- انشاء می‌کند
- داستان می‌نویسد

### ٦. ارزشیابی[1]

ارزشیابی بالاترین، کاملترین و عالیترین سطح یادگیری در حیطه شناختی به شمار می‌رود و شامل قضاوت درباره‌ی ارزشها، روشها، اطلاعات، ساخت‌ها و حتی شیوه‌های مواجهه با مسائل و مشکلات مختلف می‌باشد. یادگیری در این سطح زمانی صورت می‌پذیرد که دانش‌آموز کلیه سطوح قبلی را طی کرده و پشت سرگذاشته باشد.

دانش‌آموز وقتی در این سطح از یادگیری قرار داردکه:

۱. بتواند دو قطعه آثار ادبی را از لحاظ سبک نگارش و صناعات ادبی با همدیگر مقایسه کرده و یکی را با ذکر دلایل موجه و قابل قبول بر دیگری ترجیح دهد؛
۲. یک واقعه تاریخی را از جنبه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی ارزشیابی کند؛
۳. درباره‌ی تابلوهای نقاشی موجود در یک گالری با توجه به ضوابط و ملاکهای معین اظهارنظر کند؛
٤. به عنوان یک داور، مسابقه فوتبال یا والیبالی را در آموزشگاه قضاوت کند.

گرچه یادگیری در سطح ارزشیابی به ظاهر آخرین سطح یادگیری در حیطه شناختی به شمار می‌رود اما ضرورتاً آخرین مرحله شناخت محسوب نمی‌گردد، زیرا ممکن است ارزشیابی و قضاوت، در بعضی موارد مقدمه‌ای برای کسب دانش تازه در

1. Evaluation

ارتباط با فهمیدن یا بکار بستن یا تجزیه و تحلیل یا ترکیب جدیدی باشد.

افعال زیر، برای هدفهای رفتاری این سطوح از یادگیری به کار گرفته می‌شوند:

- ارزشیابی می‌کند
- انتخاب می‌کند
- مقایسه می‌کند
- تفسیر می‌کند
- انتقاد می‌کند
- ارتباط می‌دهد

صفوی (۱۳٦٤) به نقل از **اسکریون**[1] می‌نویسد که وی به منظور سهولت عمل، سطوح یادگیری حیطه‌شناسی را به دو سطح عمده تقسیم کرده است: ۱. سطح دانش و ۲. سطح درک. به اعتقاد وی تمام یادگیری‌هایی که با حافظهٔ سروکار دارند در سطح **دانش** و سایر سطوح بالاتر یادگیری مانند فهمیدن، کاربرد، تجزیه و تحلیل و ترکیب در سطح **درک** قرار دارند.

وی اضافه می‌کند که تقسیم‌بندی فوق برای آموزش‌های مقاطع پایین تحصیلی، به خصوص ابتدایی، مناسبتر و عملی‌تر می‌باشد. فایده چنین تقسیم‌بندی‌هایی آن است که آموزش‌های آموزشگاهی با کیفیت و عمق بیشتری انجام پذیرفته و معلم و دانش‌آموز، صرفاً بر حفظ مطالب اکتفا نکرده بلکه تأکید آنان بر درک عمیق یادگیری‌ها استوار می‌گردد.

### ب) حیطه عاطفی[2]

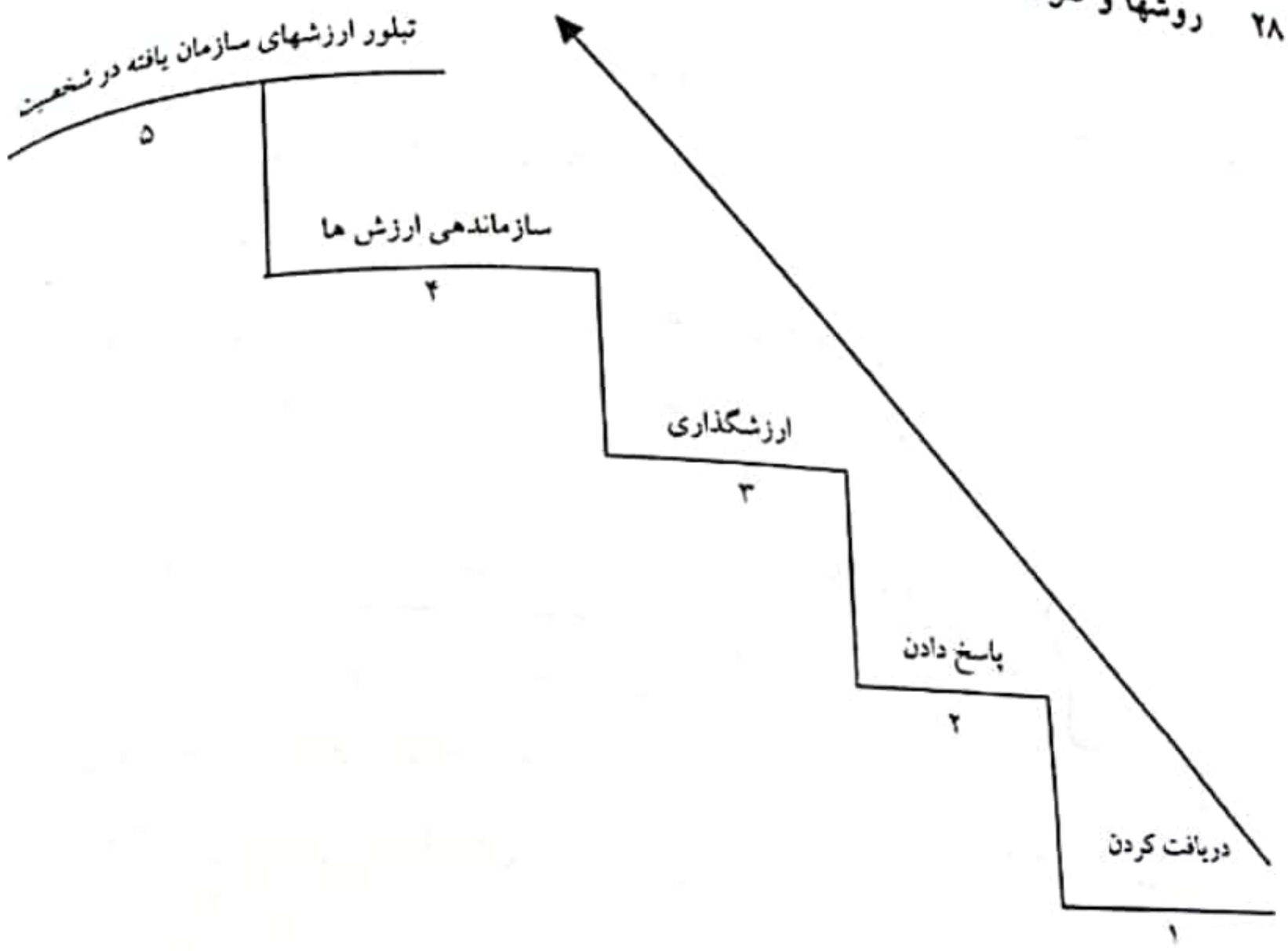
این حیطه دارای پنج سطح می‌باشد که در نمودار ۲ـ۲ نشان داده شده است. هدفهای آموزشی این حیطه حول و حوش علایق، ارزشها، نگرشها و عواطف فرد دور می‌زند.

به نوشته‌ی صاحبنظران، یادگیری‌ها و تجربیات فرد به اشکال گوناگون بر احساسات، علایق و عواطف وی تأثیر می‌گذارند. این تأثیرات گاهی سطحی و زمانی بسیار عمیق می‌باشد. به علاوه، در این حیطه برخلاف حیطه‌شناختی که در آن کیفیت و عمق درک و فهم مطلب موردنظر است، از میزان علاقه، عاطفه و احساسی که در اثر یادگیری در فرد رخ می‌دهد صحبت می‌شود.

---

1. Scriven
2. Affective Domain

Scanned with CamScanner




**نمودار ۲-۲ سطوح مختلف یادگیری در حیطه عاطفی**

وسعت و دامنه زیادی که رفتار در حیطه عاطفی داراست موجب می‌گردد که ارزشیابی میزان دستیابی به هدفهای رفتاری مشکل گشته و در بسیاری از موارد اندازه‌گیری هر تغییری در فرد مستلزم صرف زمان زیاد و مشاهده مداوم باشد. شعبانی (۱۳۷٤) به نقل از **کرت هول**[1] سطوح یادگیری در حیطه عاطفی را از آسان به مشکل به پنج سطح طبقه‌بندی کرده است. در زیر به اختصار هر یک از سطوح یادگیری حیطه‌ی عاطفی شرح داده می‌شود:

### ۱. دریافت کردن[2]

در این سطح از یادگیری، دانش‌آموز نسبت به وجود یک پدیده یا محرک مشخص در اطراف خود حساس می‌گردد و به دریافت آن به طور فعال تمایل نشان می‌دهد. گرچه دریافت کردن پایینترین سطح یادگیری در حیطه عاطفی می‌باشد اما در تدریس از اهمیت زیادی برخوردار می‌باشد. زیرا دانش‌آموز در کلاس درس باید به نحوی نسبت به موضوعی که معلم قصد آموزش آن را دارد، تمایل نشان دهد و یا با علاقه و میل

به‌سوی فعالیتهای آموزشی کشانده شود. نشانه‌های دریافت کردن در دانش‌آموز عبارت‌انداز توجه نشان دادن به درس، ابراز علاقمندی به فعالیتهای آموزشی، پرسش از معلم و انجام تکالیف تعیین شده در خانه و کلاس می‌باشد.

افعالی که در این سطح از یادگیری مورد استفاده واقع می‌شوند عبارت‌انداز:

- ارائه می‌دهد
- برمی‌گزیند
- مشخص می‌کند
- انتخاب می‌کند
- توصیف می‌کند
- نام می‌برد
- اشاره می‌کند
- دقت می‌کند
- نگاه می‌دارد
- به کار می‌برد
- دنبال می‌کند
- می‌پرسد

### ۲. پاسخ دادن[1]

در این سطح از یادگیری، دانش‌آموز گامی فراتر از سطح قبلی برداشته و نسبت به محرکهای موردتوجه و پدیده‌های دریافت شده، به طور فعال عکس‌العمل نشان می‌دهد. برای مثال، دانش‌آموز در بحث کلاسی شرکت می‌جوید، از مقررات مدرسه پیروی می‌کند، تکالیف خود را انجام می‌دهد، کار آزمایشگاهی و کارگاهی خود را به پایان می‌رساند، برای انجام فعالیتهای به خصوصی در کلاس داوطلب می‌گردد و از کمک کردن به سایر دانش‌آموزان کلاس لذت می‌برد. پاره‌ای از افعال که در این سطح از یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند عبارت‌انداز:

- استقبال می‌کند
- جواب می‌دهد
- می‌گوید
- اجرا می‌کند
- کمک می‌کند
- طبقه‌بندی می‌کند
- بحث می‌کند
- گزارش می‌دهد
- مطالعه می‌کند
- تطبیق می‌دهد
- می‌پذیرد
- تمرین می‌کند

### ۳. ارزش گذاری[2]

در این سطح از یادگیری، دانش‌آموز برای یادگیری و پیشرفت ارزش و اهمیت قایل شده و به آن بها می‌دهد. ارزش گذاری نشان‌دهنده‌ی عقیده و گرایش دانش‌آموز بوده و

1. Responding
2. Valuing

در این سطح از ثبات بیشتری برخوردار می‌باشد.به علاوه، یادگیری در این سطح از پذیرش ساده یک ارزش، مانند علاقمندی به پیشرفت، تا سطح پیچیده آن، مانند احساس تعهد در نوسان می‌باشد. چنین تعهدی به تدریج در دانش‌آموز درونی شده و رفتار او را هدایت می‌کند.

افعالی که در این سطح از یادگیری کاربرد دارند عبارت‌انداز:

- آغاز می‌کند
- توصیف می‌کند
- تفکیک می‌کند
- کامل می‌کند
- توضیح می‌دهد
- تشکیل می‌دهد
- تصدیق می‌کند
- گزارش می‌کند
- پیشنهاد می‌کند
- سهیم می‌شود
- تکذیب می‌کند

### ٤. سازماندهی ارزشها[1]

در این سطح از یادگیری دانش‌آموز به تلفیق و ادغام ارزشهای مختلف اقدام کرده و ضمن برطرف ساختن تعارضهای بین آنها یک نظام ارزشی پایدار و منسجم را برای خود پایه‌گذاری می‌نماید. به عبارت دیگر، در این سطح از یادگیری، دانش‌آموز ارزشهای متفاوت را به نحوی با همدیگر مقایسه و ترکیب کرده و بدین وسیله ارزشهایی را سازمان‌دهی مجدد می‌نماید که بیشتر مورد قبول او می‌باشد و بردیگر ارزشها، برتری پیدا می‌کنند. به نوشته‌ی صفوی (١٣٦٤) رفتارهای زیر را که از لحاظ تعلیم و تربیت مفید می‌باشند می‌توان در دانش‌آموزی که به این سطح از یادگیری رسیده است مشاهده نمود:

١. رعایت موازین اخلاقی و اجتماعی
٢. تلاش برای آموختن تمام درسها
٣. شرکت در فعالیتهای مختلف آموزشی و مدرسه‌ای
٤. احترام قائل شدن برای دیگران
٥. کوشش برای پیشرفت همکلاسی‌های خود
٦. رعایت نظم و انضباط
٧. سنجیده عمل کردن در برخورد با مسائل روزانه

برخی از افعالی که در این سطح از یادگیری مورد استفاده واقع می‌شوند عبارت‌انداز:

- شرکت می‌کند
- تدوین می‌کند
- طرح‌ریزی می‌کند
- دفاع می‌کند
- کوشش می‌کند
- سازمان می‌دهد
- ربط می‌دهد

**۵. تبلور ارزشهای سازمان‌یافته در شخصیت**

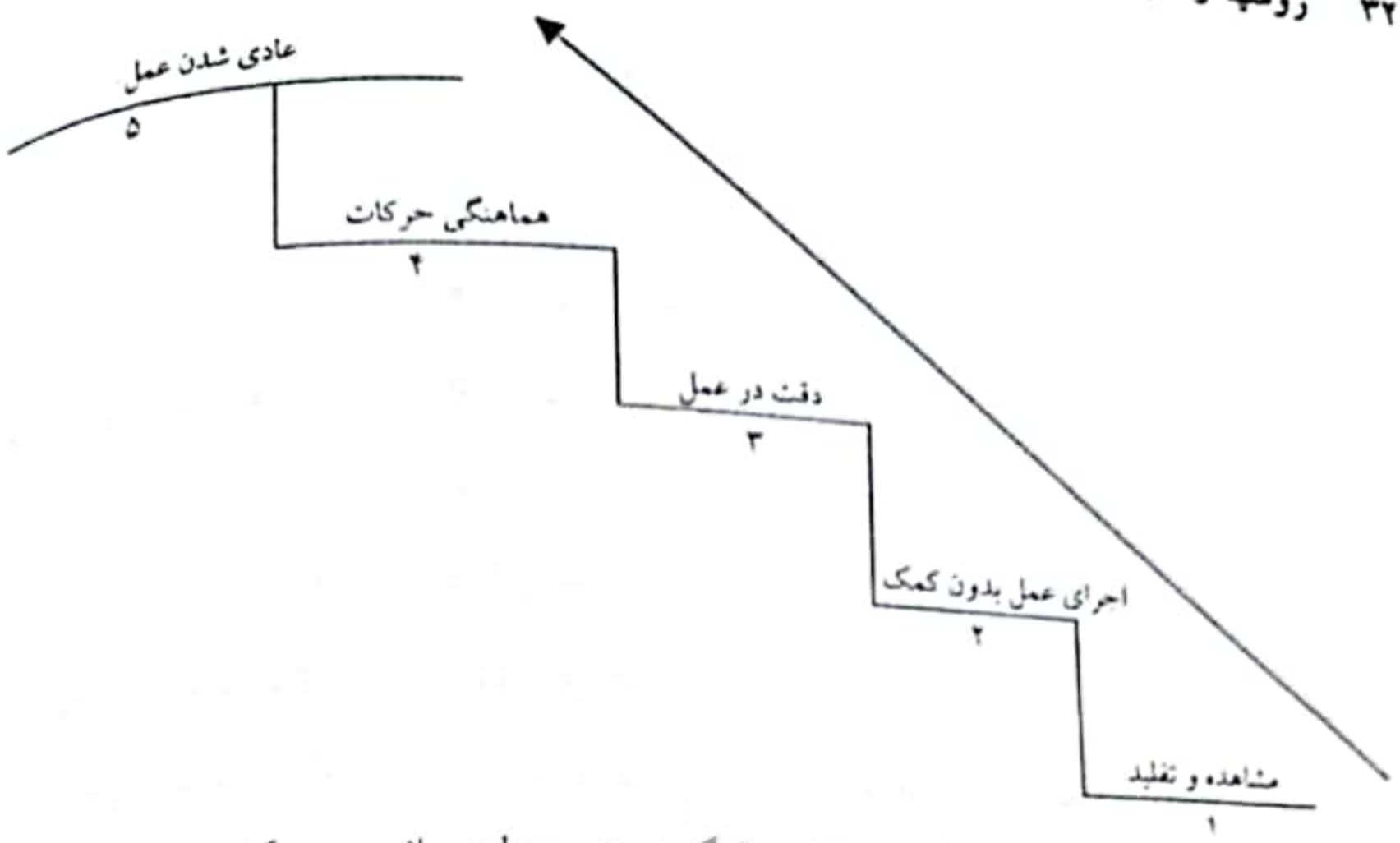
در این سطح از یادگیری دانش‌آموز واجد نظامی از ارزشها می‌گردد که اعمال و رفتار او را برای مدتی طولانی تحت تأثیر قرار داده و نهایتاً نوعی شخصیت پایدار در وی به وجود می‌آورد. به بیان دیگر، در این سطح از یادگیری، ارزشها در رفتار فرد انعکاسی پایدار یافته و در شخصیت او متبلور شده و جزئی از فلسفه‌ی زندگی او به شمار می‌رود.

برخی از افعالی که در این سطح از یادگیری مورد استفاده واقع می‌شوند عبارت‌انداز:

- ادا می‌کند
- جبران می‌کند
- خدمت می‌کند
- استفاده می‌کند
- تعقیب می‌کند
- رسیدگی می‌کند
- به جا می‌آورد
- پیشنهاد می‌کند
- عذرخواهی می‌کند
- می‌پذیرد
- تجدیدنظر می‌کند
- مخالفت می‌کند
- اتخاذ می‌کند

**ج) حیطه‌ی روانی ـ حرکتی**[1]

این حیطه به نوشته‌ی شعبانی (۱۳۷٤) به نقل از **دیو**[2] دارای پنج سطح می‌باشد که در نمودار ۲-۳ نشان داده شده است




**نمودار ۲-۳** سطوح مختلف یادگیری در حیطه روانی ـ حرکتی

در این حیطه رفتار بیشتر جنبه‌ی حرکتی و عملی داشته و نشان‌دهنده‌ی مهارن دانش‌آموز در انجام فعالیتهای بدنی و فیزیکی است. هدف از این حیطه انجام دادن هر عمل به نحوی صحیح می‌باشد و مهارت در آن مستلزم هماهنگی اعصاب و ماهیچه‌هاست. در این حیطه مانند حیطه‌های شناختی و عاطفی هنگامی دانش‌آموز به سطوح بالاتر یادگیری می‌رسد که سطوح پایینتر را پشت سرگذاشته باشد.

در زیر به طور مختصر هر یک از سطوح یادگیری در حیطه روانی ـ حرکتی توضیح داده می‌شود:

### ۱. مشاهده و تقلید[1]

مشاهده و تقلید پایینترین سطح در حیطه روانی ـ حرکتی بوده و هدف آن پرداختن به پاره‌ای فعالیتهای عملی ساده طبق دستورالعمل و با کمک معلم می‌باشد. برای مثال، دانش‌آموزی که علاقه‌مند به بازی فوتبال است، هم مقررات آن بازی را مطالعه می‌کند و هم به مشاهده بازیگران فوتبال می‌پردازد تا بتواند حالات خاصی از رفتار را آن چنان که در دستورالعمل آمده و مربی انتظار دارد و بازیگران نشان داده‌اند، تقلید کند.

باید توجه داشت که انجام هر عملی مستلزم نوعی آمادگی در زمینه‌های جسمی،

1. Obeservation and Imitation

ذهنی، عاطفی می‌باشد که ضروری است دانش‌آموز در این سطح از یادگیری، چنین آمادگیهایی را کسب کرده باشد.

**نمونه رفتارها:**

ـ دانش‌آموز کلمات و عبارت معلم را درست تلفظ می‌کند.
ـ دانش‌آموز بندکفش خود را با کمک پدر می‌بندد.
ـ دانش‌آموز به کمک معلم گره زدن یک طناب را تقلید می‌کند.

### ۲. اجرای عمل بدون کمک[1]

در این سطح از یادگیری، دانش‌آموز به تدریج از شیوه تقلید ساده دور شده و اعمال خود را آگاهانه انجام داده و وابستگی وی به معلم و راهنمایی‌های او کم‌کم تقلیل یافته تا آنجا که ناچیز شده و سرانجام مستقل می‌گردد.

صاحبنظران این سطح از یادگیری را به سه سطح جزئی‌تر به قرار زیر تقسیم کرده‌اند:

الف) اجرای آگاهانه‌تر دستورالعملها
ب) انتخاب بهترین روشها
ج) اجرای مکرر فعالیت بدون گرفتن کمک

برای مثال، در اجرای آگاهانه دستورالعمل‌ها، دانش‌آموز طول، سطح، حجم، دما و فشار را به وسیله ابزارهای ساده موجود در آموزشگاه اندازه‌گیری می‌کند. در انتخاب بهترین روشها، دانش‌آموز از طریق تمرین و کوشش و خطا بهترین روش اتو زدن یک پیراهن را پیدا می‌کند. در اجرای مکرر فعالیت بدون گرفتن کمک، دانش‌آموز از طریق شنا چندین بار طول استخر را طی می‌کند.

### ۳. دقت در عمل[2]

در این سطح از یادگیری، فعالیتها و کارهای دانش‌آموز با نوعی دقت، سرعت و ظرافت توأم می‌گردد به طوری که وی قادر می‌شود فعالیت‌های خود را برحسب نیازهایش

---

1. Independent Performance
2. Accuracy or Precision

Scanned with CamScanner

کنترل سازد، مثلاً حرکات خود را کندتر یا سریعتر نماید.

نمونه‌هایی از فعالیتهای دانش‌آموز در این سطح از یادگیری به قرار زیر می‌باشد.

- توانایی مخلوط کردن مواد مختلف به هنگام ساختن و درست کردن کیک
- تسلط بر رانندگی ماشین به هنگام تغییر سرعت و یا جهت حرکت آن
- کاربرد صحیح مواد شیمیایی با رعایت نکات ایمنی

### ٤. هماهنگی حرکات[1]

در این سطح از یادگیری، دانش‌آموز توانایی انجام چندین حرکت را به طور همزمان و هماهنگ به دست می‌آورد. برای مثال، دانش‌آموز قادر می‌گردد بدون نگاه کردن به دکمه‌های حروف ماشین تحریر، متنی را تایپ کند یا اینکه با به کارگیری متعادل کلاچ، گاز، و ترمز رانندگی نماید.

### ٥. عادی شدن عمل[2]

بالاترین سطح یادگیری در حیطه روانی ـ حرکتی، عادی شدن عمل می‌باشد که دانش‌آموز در طی آن به طور اتوماتیک و خودکار به انجام دادن فعالیتها به طور دقیق و موزون عادت کرده و نیازی به فکر ارادی جهت هماهنگی فعالیتها و تنظیم توالی آنها ندارد. مانند مهارت در رانندگی، نواختن ویولون، دوختن لباس و به کار بستن یک ماشین آره‌کنی و مانند آن.

به اعتقاد صاحبنظران توجه به طبقه‌بندی‌های آموزشی و رعایت آنها در تدریس و ارزشیابی، معلم را به نحو مطلوب در نوشتن هدفهای رفتاری و تهیه سؤال‌های امتحانی یاری می‌کند. به علاوه، موجب می‌شود که معلم قادر گردد به طرح سؤالهای متنوع‌تری در درس خود اقدام نموده و با پرسش‌های گوناگون، سطوح بیشتری از یادگیری را مورد آزمون قرار دهد.

یادآوری می‌گردد که مطرح ساختن این سه حیطه به طور جداگانه صرفاً به منظور سهولت در مطالعه و کاربرد آنها در تدریس می‌باشد. برای مثال، به هنگام

1. Coordination of A...
2. Normality of action

رانندگی: آگاهی از مقررات راهنمایی و رانندگی و شناخت اتومبیل و طرز کار آن (**حیطه‌شناختی**)، اعتقاد و علاقه به رعایت مقررات به صورت توجه به چراغ قرمز و رعایت حق تقدم (**حیطه‌عاطفی**) و هماهنگ ساختن اندام‌هایی چون چشم، گوش، دست و پا با یکدیگر (**حیطه حرکتی**) هر سه در ارتباط با یکدیگر وارد عمل شده و قایل شدن مرز بین آنها صرفاً صوری می‌باشد[1].

فکر کنید

چرا رعایت طبقه‌بندی‌های آموزشی در تدریس و ارزشیابی ضرورت دارد؟

Scanned with CamScanner

# فصل سوم

## طراحی آموزشی[1]

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه‌ی این فصل بتواند:

۱. مفهوم طراحی آموزشی را بیان نماید.

۲. اهم فعالیتهای لازم در طراحی آموزشی را بیان نماید.

۳. مراحل طراحی آموزشی را بیان نموده دربارهٔ هر یک توضیح مختصر ارائه دهد.

٤. اصطلاح پاره فعالیت را تعریف نموده مثال بیاورد.

۵. هدفهای جزئی را به هدفهای رفتاری تبدیل نماید.

٦. سه هدف رفتاری نوشته و اجزاء هر یک را مشخص نماید.

۷. برای هر یک از سه هدف فوق، رفتار ورودی بنویسد.

۸ منظور از ارزشیابی تشخیصی را بیان نموده و حسن انجام آنرا ذکر کند.

۹. مهمترین منبع محتوای درس را نام برده و ویژگیهای یک محتوای خوب را بیان کند.

۱۰. انواع رسانه را در معنای وسیع و محدود بیان نموده و بیشترین رسانه مورد استفاده را مشخص نماید.

۱۱. ویژگیهای آموزشی، فنی و اجرائی رسانه‌ها را بیان نماید.

۱۲. عوامل مؤثر در انتخاب رسانه‌ها را نام ببرد.

۱۳. درباره تأثیر ویژگیهای دانش‌آموزان بر انتخاب رسانه توضیح دهد.

---

1. Instructional Design

Scanned with CamScanner

۱۴. خصوصیات سطوح مختلف مخروط تجارب را توضیح دهد و برای هر سطح مثالی بیاورد.
۱۵. تأثیر متغیر سن را در استفاده از سطوح مختلف مخروط تجارب توضیح دهد.
۱۶. دلایل استفاده از طرح درس را بیان نماید.
۱۷. مراحل طرح درس روزانه را مشخص نماید.
۱۸. مراحل مختلف اجرای تدریس را به ترتیب بیان نماید.
۱۹. برای آموزش مطالب مختلف که به وی واگذار می‌شود روش و وسائل مناسب تعیین نماید.
۲۰. برای یک درس طرح درس جامعی تهیه نماید.

## طراحی آموزشی

یکی از فعالیتهای بسیاری حساس و مهم معلم در رابطه با مهارتهای پیش از تدریس، طراحی آموزشی می‌باشد. صاحبنظران، طراحی آموزشی را به صورت تهیه نقشه‌های مشخص در زمینه چگونگی رسیدن به هدفهایی آموزشی تعریف کرده‌اند. فردانش (۱۳۷٤) به نقل از **لشین**[1] و دیگران می‌نویسد که هرگاه برای رسیدن به یک سلسله از معرفتها و مهارتها به عنوان هدفهای آموزشی، مجموعه‌ای از فعالیتها و روشهای آموزشی، قبل از تحقق آموزش پیش‌بینی و تنظیم گردد، در واقع می‌توان گفت که طراحی آموزشی انجام شده است. از این‌رو، می‌توان طراحی آموزشی را پیش‌بینی یا تجویز روشهای مطلوب آموزشی به منظور دستیابی به تغییرات مورد نظر در دانش‌ها، مهارتها، عواطف و رفتار دانش‌آموزان دانست.

معمولاً معلمان، مسئول طراحی و برنامه‌ریزی فعالیتهایی هستند که می‌خواهند در کلاس درس اتفاق افتد. اهم این فعالیت‌ها عبارت‌اند از:

۱. مشخص کردن هدف کلی درس؛
۲. تجزیه و تحلیل محتوای درسی با رعایت اصول و شرایط لازم؛
۳. تعیین هدفهای رفتاری مناسب که منطبق با هدفهای کلی درس باشد؛
۴. مشخص کردن معلومات و رفتار ورودی دانش‌آموزان؛
۵. انتخاب محتوا، روشها و رسانه‌های درس باتوجه به هدفهای رفتاری؛

1. Leshin

۶. و سرانجام، مشخص ساختن نظام ارزشیابی.

مهارت و ورزیدگی در طراحی آموزشی یکی از مهم‌ترین مهارتهایی است که معلم در رشته‌ای که تدریس می‌کند باید واجد آن باشد. با کسب مهارت و پختگی در طراحی آموزشی، معلم قادر خواهد شد که به سهولت نوع رفتار و دگرگونی مطلوب در دانش‌آموزان را تعریف کرده، آنگاه باتوجه به آن، طرق ایجاد این رفتار و نیز نحوه‌ی ارزشیابی و سنجش میزان این دگرگونی را تعیین سازد.

بیاندیشید

چرا معلمان باید در تهیه طرح درس ورزیدگی داشته باشند؟

## مراحل طراحی آموزشی

طراحی از جمله مهارتهایی است که با ممارست زیاد و بهره‌گیری از اندیشه‌ها، نظریه‌ها و فنون مربوط به آن به دست می‌آید. در این بخش، مراحل اساسی طراحی آموزشی شرح داده می‌شود.

۱. **تعیین هدف کلی** به نوشته طبری[1] اولین اقدام معلم به هنگام طراحی آموزشی، تعیین هدف یا هدفهای تدریس می‌باشد. ضروری‌ترین منبع برای تعیین هدفها، کتابهای درسی هستند. چنانچه در آغاز هر مطلب مندرج در کتاب درسی، مقصود اصلی گنجانیده می‌گردید در این صورت معلمان مجبور نبودند که هدف کلی درس خود را مشخص سازند. اما آنچه در بسیاری از کتابهای درسی دیده می‌شود صرفاً عنوان مطلب می‌باشد. گرچه عنوان مطلب تا حدودی زمینه بحث را روش می‌سازد اما هدف را به وضوح بیان نمی‌کند. حتی در بعضی از کتب درسی که هدفهای کلی مشخص شده‌اند به دور از ابهام نیستند. از این‌رو، وظیفه معلم آن است که باتوجه به نوشته‌های هر مطلب مقصود اصلی آن را دریافته و در یک یا چند جمله برای دانش‌آموزان توصیف نماید. این جملات یا عبارات که مقصود از آموختن مطلب را بیان می‌کنند، **هدفهای آموزشی** نامیده می‌شوند. هدفهای آموزشی در این مرحله، از آنجا که انتظارات معلم را

---

۱. کیژانو، طبری، آشنایی با طراحی آموزشی، ص ۵۳

Scanned with CamScanner

از دانش‌آموزان به‌طور کلی عنوان می‌سازند، هدفهای کلی به شمار می‌آیند.

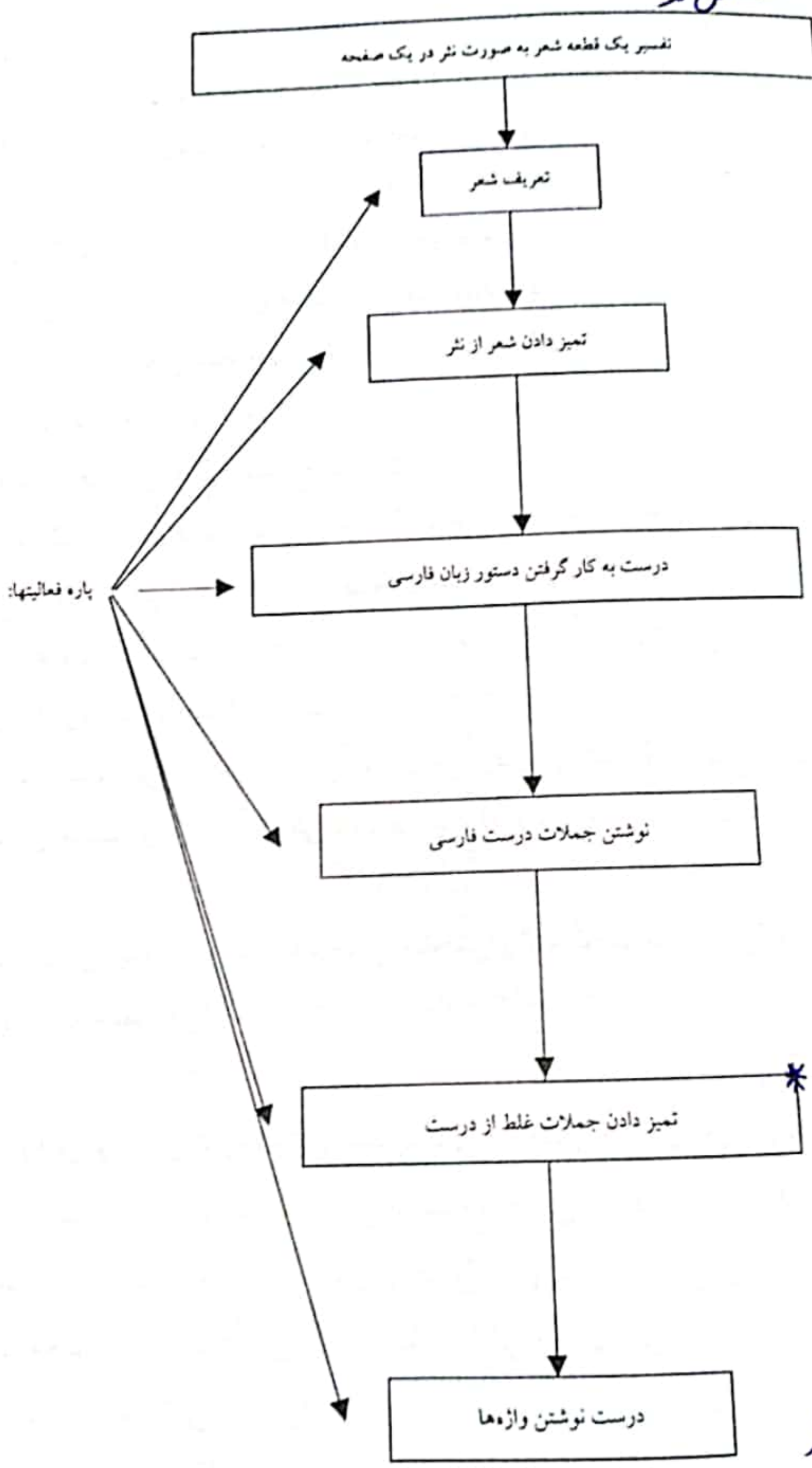
**۲. تحلیل آموزشی.** تدوین هدفهای کلی گرچه تا حدودی ماهیت و محدودهٔ مطالب آموزشی را مشخص می‌سازند اما فعالیتهایی را که معلم باید انجام دهد و نیز واکنشهایی را که انتظار می‌رود دانش‌آموزان به هنگام تدریس از خود بروز دهند، روشن نمی‌سازد. از این‌رو، تحلیل آموزشی ضرورت می‌یابد. تحلیل آموزشی در واقع جریانی است که در طی آن، هدف کلی آموزشی به فعالیتهایی که دانش‌آموز باید انجام دهد با معلومات و مهارتهایی که وی باید دارا باشد تا به هدف کلی برسد، تجزیه می‌شود. اجزاء هدف کلی، اصطلاحاً **پاره فعالیت** نامیده می‌شوند.

به مثال زیر توجه کنید: تصور نمایید شما معلم انشای فارسی هستید و هدف آموزشی شما این است که: دانش‌آموزان بتوانند پس از خواندن یک قطعه شعر آن را به صورت نثر در یک صفحه تفسیر کنند. فعالیتهایی که آنان باید انجام دهند تا قطعه فعالیتهایی شعری را به صورت نثر درآورند به شرح زیر می‌باشد که در **نمودار ۳-۱** آمده است.

در این مرحله هر معلمی باید تلاش کند تا هر یک از فعالیتهای آموزشی را با توجه به ماهیت آن و شناختی که از دانش‌آموزان خود دارد، به فعالیتهای جزئی‌تری تجزیه نماید. سپس تک‌تک آنها را در رابطه با هدف کلی آموزشی مورد بررسی قرار داده و آنهایی را که مناسب تشخیص می‌دهد به فهرست پاره فعالیتها بیفزاید. هدفهای جزئی در واقع تواناییها و مهارتهایی هستند که معلم انتظار دارد دانش‌آموزان در جریان آموزش، به آنها برسند.

همانطور که در نمودار صفحهٔ بعد ملاحظه می‌شود با دورتر شدن از هدف کلی، فعالیتها ساده‌تر می‌گردد. از این‌رو، در امر تدریس، معلم باید از مطالب ساده‌تر آغاز کرده و به تدریج به مطالب مشکل‌تر بپردازد.

**۳. تبدیل هدفهای جزئی به هدفهای رفتاری.** وقتی که تحلیل آموزشی انجام می‌پذیرد، هدفهای جزئی تعیین می‌گردند. برای اینکه هدفها به معلم کمک کنند تا از طرفی، هم مواد آموزشی مناسب تهیه گردد و هم دانش‌آموزان کلاس را در رابطه با فعالیتهایی




شکل ۳-۱ تحلیل آموزشی

که قرار است انجام دهند، راهنمایی کند، ضروری است که آنها را به صورت رفتاری درآورد. به علاوه، ضرورت دارد شرایطی را که تحت آن، رفتارهایی خاص می‌باید شکل بگیرد، مشخص ساخته و سپس به قصد پی‌بردن به میزان حصول به اهداف، آنها را ارزشیابی نماید. برای این منظور معلم می‌باید معیار یا سطح مطلوب و معینی را برای دست‌یابی به هدفهای خود درنظر گیرد، تا چنانچه دانش‌آموز به آن معیار رسید، بتواند به او نمره‌ی قبولی بدهد. برای مثال دانش‌آموز باید قادر باشد **حداقل ۷۰٪** از مفاهیمی را که در جدول خاص آمده است به **درستی تشریح** کند.

در بررسی مثال فوق، می‌توان موارد زیر را دسته‌بندی کرد:

الف) رفتار موردنظر: **تشریح درست**

ب) شرایط: **در دست داشتن جدول خاص**

ج) معیار قبولی: **حداقل ۷۰٪ صحت**

به اعتقاد صاحبنظران و دست‌اندرکاران مسائل آموزشی، ارزش و اهمیت تداری هدفهای رفتاری در تدریس عبارت‌اند از:

الف) انتظاراتی را که از دانش‌آموزان می‌رود به روشنی و وضوح بیان می‌کند. بدین سبب براساس آنها می‌توان مطالب آموزشی مناسبی را برای درس انتخاب کرد.

ب) برای تهیه آزمونها و همچنین سنجش رشته تحصیلی دانش‌آموزان، راهنمای بسیار خوبی به شمار می‌آید.

**۴. تعیین رفتار ورودی (ارزشیابی تشخیصی).** رفتار ورودی مهارتها و تواناییهایی هستند که دانش‌آموزان کلاس باید قبل از شروع درس از خود نشان دهند تا در نتیجه آن بتوانند با موفقیت به هدفهای رفتاری جزئی و نهایتاً کلی نایل آیند.

اگر معلم از حدود دانش و مهارتهای دانش‌آموزان خود آگاه نباشد امکان دارد دشواری مطالب آموزشی را بدون توجه به تواناییها و قابلیتهای دانش‌آموزان انتخاب کند. در نتیجه چنانچه مطالب آموزشی برای آنان مشکل باشد نه تنها یادگیری مطلوب صورت نمی‌پذیرد، بلکه موجب می‌گردد که دانش‌آموزان از آموختن دلسرد و ناامید

Scanned with CamScanner

گردند. درحالی که، اگر مطالب آموزشی جدید مبتنی بر دانسته‌های قبلی دانش‌آموزان باشد به میزان توجه آنان به درس افزوده شده و باعث می‌شود تلاشی را که برای پرورش تواناییهای جدید به کار گرفته می‌شود، به هدر نرود.

معلم برای حصول اطمینان از میزان آمادگی دانش‌آموزان، می‌تواند قبل از شروع درس، با دادن آزمونی به نام «**آزمون تشخیصی**» رفتارهای ورودی آنان، یعنی مهارتها و قابلیتهایی را که از قبل به دست آورده‌اند، تعیین سازد. همچنین در ارزشیابی تشخیصی، معلم قادر می‌گردد نقطه شروع مناسبی را برای درس خود تعیین ساخته و در صورت نیاز به برخی از دانش‌آموزان کمک‌های لازم را ارائه دهد.

۵. **انتخاب محتوا، روشها و رسانه‌ها.** در این مرحله، معلم باتوجه به هدفهای رفتاری، به تعیین محتوای درس خود اقدام می‌کند. محتوا اصول و مفاهیمی را شامل می‌گردد که به دانش‌آموزان ارائه می‌شود تا به مدد آنها هدفهای آموزشی تحقق یابند.

در بسیاری از اوقات، مهم‌ترین منبعی که معلم برای تعیین محتوا در اختیار دارد، کتاب درسی می‌باشد که با مطالعه دقیق آن می‌باید برای سؤالات زیر جواب قانع‌کننده‌ای داشته باشد:

۱. آیا محتوا رفتارهایی را که معلم از دانش‌آموزان انتظار دارد، در آنان می‌پروارند؟

۲. آیا محتوا برای دانش‌آموزان قابل درک و فهم می‌باشد؟

۳. آیا محتوا از توالی مناسب برخوردار است؟ به بیان دیگر، آیا محتوا طوری تنظیم شده است که اول مفاهیم ساده‌تر و سپس مشکل‌تر را بیان کند؟

۴. آیا محتوا با مدت زمان تدریس تناسب لازم را دارد؟ یا این که حجم آن نسبت به مدت زمان درنظر گرفته شده بیشتر یا کمتر است؟

۵. آیا اصول و مفاهیم موجود در محتوا صحیح هستند؟

اگر پاسخ معلم به سؤالهای فوق مثبت باشد، در این صورت می‌تواند محتوای کتاب را عیناً و بدون تغییر به کار گیرد. اما هرگاه پاسخ یک یا چند سؤال منفی باشد، بایستی تغییرات مطلوب را در محتوای آن قسمت به عمل آورد.

پس از تعیین محتوای مناسب و فعالیتهایی که دانش‌آموزان باید انجام دهند، معلم

Scanned with CamScanner

اقدام به انتخاب روشهایی که فعالیتهای آموزشی او و دانش‌آموزان را در جهت تحقق هدفها سوق می‌دهد، اقدام می‌کند. وی به مدد شیوه‌های مختلف تدریس مانند سخنرانی، پرسش و پاسخ، آزمایش، نمایش و گردش علمی می‌باید شرایط و محیط لازم را برای کسب دانش‌ها، مهارتها و نگرشهای مطلوب دانش‌آموزان فراهم سازد.

بعد از انتخاب روشهای تدریس نوبت انتخاب رسانه‌های مناسب فرا می‌رسد. رسانه وسیله‌ای است که موجب می‌گردد بین پیام‌دهنده (معلم) و پیام‌گیرندگان (دانش‌آموزان) ارتباط برقرار گردد. به کارگیری رسانه‌های مناسب به خلق شرایط مطلوب در یادگیری بیشتر مدد می‌رساند.

صاحبنظران به مفهوم وسیع کلمه، جامعه، مدرسه، معلم و حتی دانش‌آموزان را نیز جزء رسانه‌ها به حساب می‌آورند. اما در مفهوم محدودتر، کتاب، تصاویر برگرفته جراید یا مجلات، نقشه‌ها، جداول، فیلمها، تلویزیون و رایانه از جمله اقسام رسانه‌های آموزشی به شمار می‌روند.

معلم با تجربه و کارآزموده باید قادر باشد از بین انواع شیوه‌ها و اقسام رسانه‌ها آنهایی را انتخاب کند که به نحو بهتری دانش‌آموزان را در رسیدن به هدفهای آموزشی یاری می‌دهند.

گرچه هدفهای رفتاری بهترین منبع و راهنما برای انتخاب شیوه‌ها و رسانه‌ها به حساب می‌آیند معهذا معیارهای دیگری نیز در این کار تأثیر به سزائی دارند. به نوشته **طبری** این ملاکها عبارت‌اند از: ۱. ویژگیهای آموزشی، ۲. ویژگیهای فنی، و ۳. امکانات اجرائی. در زیر هر یک از این ملاکها به اختصار شرح داده می‌شوند.

**الف) ویژگیهای آموزشی.** روش یا رسانه‌ای که مورد استفاده قرار می‌گیرد، باید علاوه بر ارائه مطالب جدید، لزوماً امکان تکرار آموخته‌های قبلی را فراهم آورده و خصوصیات زیر را نیز شامل شود:

۱. علاقه و توجه دانش‌آموزان را به خود جلب کند
۲. توجه و علاقه دانش‌آموزان را تا پایان فعالیت آموزشی حفظ نماید
۳. دانش‌آموزان را به پاسخگویی و ابراز واکنش ترغیب کند

البته کلیه روشها و رسانه‌ها فاقد تمامی این ویژگیها به صورت یکجا هستند. از این‌رو، گاهی استفاده از چند روش و رسانه که پاسخگوی کلیه این نیازها باشد،

Scanned with CamScanner

اجتناب‌ناپذیر می‌نماید.

**ب) ویژگیهای فنی.** ویژگیهای مهم یک رسانه از لحاظ فنی به صورت زیر خلاصه می‌گردد:

۱. قابلیت انتقال پیامهای مورد نظر
۲. قابلیت حمل و نقل
۳. در دسترس بودن
٤. اقتصادی بودن
۵. قابلیت استفاده مجدد

**ج) امکانات اجرایی.** عوامل مهمی که بر قابلیت اجرایی رسانه‌ها مؤثرند به قرار زیر می‌باشند:

۱. تعداد دانش‌آموزان
۲. زمان مورد نیاز
۳. اندازه کلاس

با توجه به مطالب فوق آنچه که مسلم به نظر می‌رسد این است که اگر رسانه‌ها درست و به موقع برگزیده شوند، بدون شک نقش بسیار مهمی در انجام مناسب فعالیت تدریس ایفا خواهند کرد.

عواملی که در انتخاب رسانه یا رسانه‌ها باید در نظر گرفته شود عبارت‌اند از:

۱. هدفهای آموزشی
۲. ویژگیهای دانش‌آموزان
۳. فنون تدریس
٤. محرکهای درسی مورد نیاز
۵. شرایط عملی (علی‌آبادی، ۱۳٦۸).

در زیر، هر کدام از عوامل فوق به طور مختصر توضیح داده می‌شود:

**الف) هدفهای آموزشی و انتخاب رسانه‌ها.** به اعتقاد صاحبنظران، رسانه‌ای را نمی‌توان یافت که نیل به انواع بازده‌های یادگیری را تضمین سازد، معهذا به نظر می‌رسد که برخی از رسانه‌ها برای دستیابی به پاره‌ای از هدفها مناسبتر می‌باشند.

Scanned with CamScanner

برای مثال، رسانه‌های دیداری برای یادگیری اطلاعات کلامی مفیدند. همچنین برای تمیز دادن و مقایسه کردن اجسام می‌توان از آنها استفاده جست. به علاوه، از طریق این رسانه‌ها می‌توان مهارت تمیزدادن را به وسیلهٔ مقایسهٔ تصاویر اشیاء مختلف در دانش‌آموزان ایجاد کرد. به همین نحو، رسانه‌های شنیداری را می‌توان برای یادگیری اطلاعات کلامی و مهارتهای ذهنی مورد استفاده قرار داد. همچنین رسانه‌های شنیداری را می‌توان در تغییر نگرشها و ایجاد حالت عاطفی و چگونگی تلفظ صحیح واژه‌ها به کار برد.

**ب) ویژگیهای دانش‌آموزان و انتخاب رسانه.** از جمله ویژگیهای مهم دانش‌آموزان که در انتخاب رسانه‌ها بسیار مؤثر است، سن آنان می‌باشد. اهمیت عامل سن، به هنگام انتخاب رسانه، در مخروط تجارب **ادگار دیل**[1] تأکید گردیده است. این مخروط که در شکل ۳-۲ نشان داده شده است بر تصمیم‌گیریهای آموزشی اشاره دارد و مشتمل بر فهرستی از تجارب آموزشی است که تجربه‌های عینی و محسوس آن در قاعده و مناسب دانش‌آموزان کم سن بوده و تجارب ذهنی و مجرد آن در رأس مخروط واقع شده‌اند و برای سنین بالاتر کاربرد دارند. به بیان دیگر، دانش‌آموزان کم سن بیشتر از طریق فعالیت با اشیاء واقعی و سروکار داشتن، با آنها یاد می‌گیرند. زیرا به هنگام فعالیت با اشیاء واقعی، کلیه حواس آنان به کار می‌افتد. برای مثال، می‌توانند ببینند، لمس کنند، بشنوند، استشمام نمایند و بچشند. درحالی که دانش‌آموزانی که در سنین بالاتر قرار دارند همان مطلب را به سهولت می‌توانند از طریق توصیفهای کلامی یاد بگیرند.

سطح ۱. تجارب مستقیم و فعال به موجب می‌شود بگیرد.

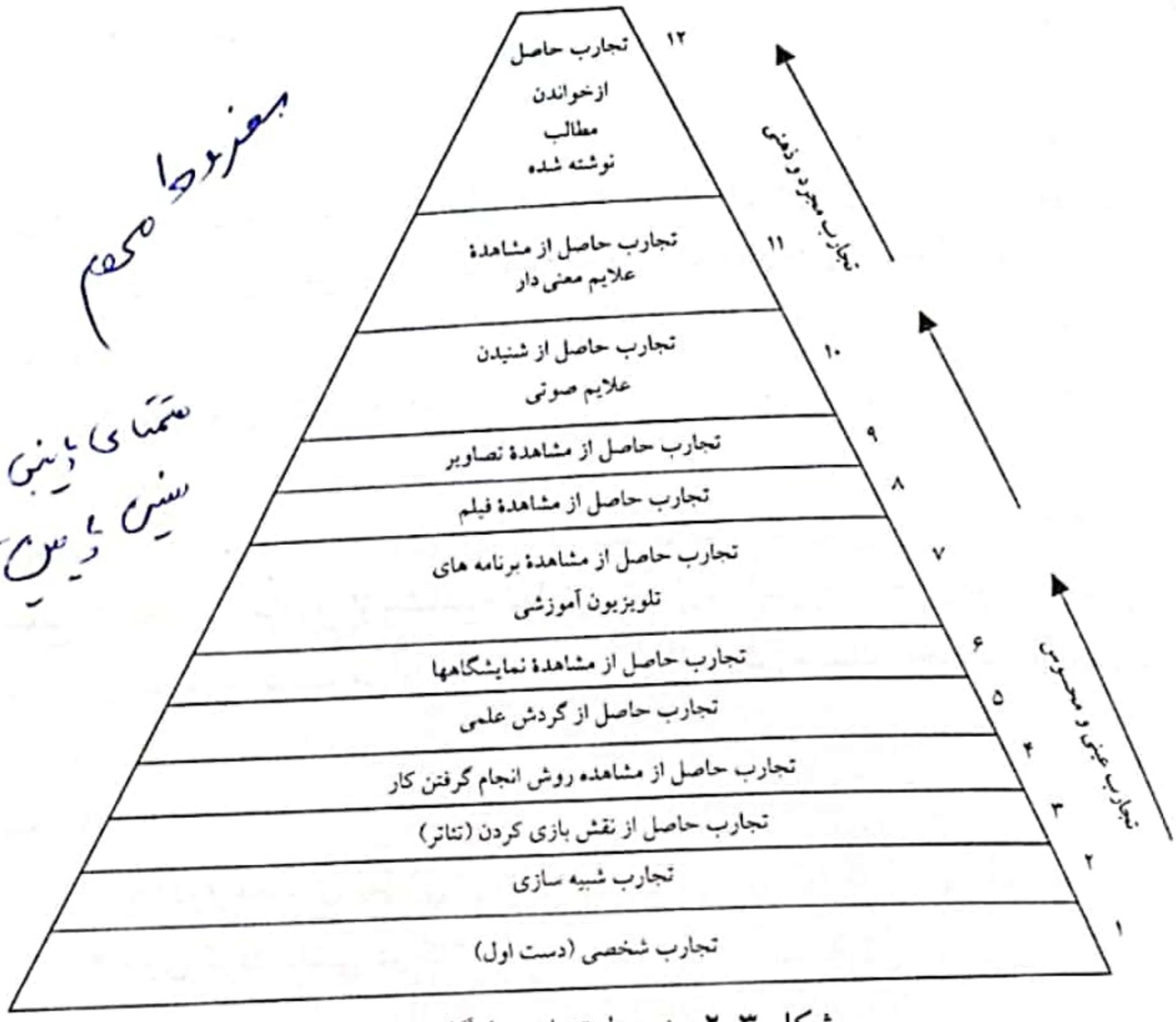
نمونه‌ها:

- انجام د
- تدریس
- ساختن
- تزریق

باتوجه به مخروط تجارب، برای کسب تجربه، مطابق هر یک از سطوح آن فعالیتهای آموزشی خاصی ضرورت دارد که به یادگیری منجر می‌شود. به نوشته‌ی **پارسای**[2] خصوصیات هر سطح به قرار زیر می‌باشد:

۲. فری‌ناز، پارسای، چگونگی طراحی آموزشی و صفحه...

1. Edgar Dale




**شکل ۳-۲** مخروط تجارب ادگار دیل

**سطح ۱. تجارب شخصی (دست اول).** کسب این تجربه‌ها مستلزم درگیر شدن مستقیم و فعال بودن دانش‌آموز در موضوع مورد بحث در فرآیند یادگیری است که موجب می‌شود وی با انجام دادن فعالیت یا فعالیتهایی مطلب یا موضوع مورد نظر را یاد بگیرد.

**نمونه‌ها:**

- انجام دادن آزمایشهای گوناگون در کلاس
- تدریس در کلاس
- ساختن چیزی
- تزریق کردن

- پختن غذا
- نوشتن مقاله

**سطح ۲. تجارب شبیه‌سازی.** حاصل شدن تجارب این سطح ناشی از یادگیریهایی است که دانش‌آموز از موقعیتهایی که شبیه به موقعیتهای واقعی است، کسب می‌کند.

**نمونه‌ها:**

- استفاده از نقشه جغرافیا
- استفاده از مدل بدن انسان

**سطح ۳. تجارب حاصل از مشاهده نمایش.** تجارب این سطح از مشاهده نمایش برخی از مسائل به دست می‌آید و اغلب برای آموزش مسائل اخلاقی و اجتماعی کاربرد دارد.

**نمونه‌ها:**

- دیدن و تماشای نمایش
- بازی کردن نقشی در کلاس

**سطح ٤. تجارب حاصل از مشاهده روش انجام گرفتن کار.** این قبیل تجارب از مشاهده روش انجام گرفتن کار به دست می‌آید. در این فرایند، معمولاً معلم روش انجام گرفتن را نشان داده و دانش‌آموز می‌بیند و یاد می‌گیرد.

**نمونه‌ها:**

- دقت به چگونگی تلفظ واژه‌های انگلیسی
- مشاهده طرز به کاربردن دستگاه اندازه‌گیری فشار خون
- مشاهده روش طبخ غذا

**سطح ۵. تجارب حاصل از گردش علمی.** چنین تجاربی در پی انجام گرفتن گردش علمی و مشاهده پدیده‌ها در شرایط و موقعیتهای واقعی در خارج از کلاس و مدرسه

MOHAMMAD

Scanned with CamScanner

کسب می‌گردد.

**نمونه‌ها:**

- بازدید از کارخانه‌ها
- مسافرت به شهرهای مختلف
- بازدید از موزه‌ها
- رفتن به جنگل و کوه و دشت
- دیدن باغ‌وحش

**سطح ٦. تجارب حاصل از مشاهده نمایشگاهها.** این دسته تجارب، ماحصل مشاهده از نمایشگاههایی است که در مورد موضوعهایی خاص برپا می‌گردد.

**نمونه‌ها:**

- نمایشگاه خط
- نمایشگاه نقاشی
- نمایشگاههایی که امکان دارد در مدارس در زمینه موضوعات گوناگون درسی و غیردرسی برپا گردد.

**سطح ۷. تجارب حاصل از مشاهده برنامه‌های تلویزیون آموزشی.** این قبیل تجارب از دیدن و مشاهده برنامه‌های تلویزیون آموزشی در زمینه‌های گوناگون حاصل می‌شود.

**نمونه‌ها:**

- دیدن برنامه‌هایی که از قبل ضبط شده است.
- مشاهده برنامه‌هایی که به طور زنده از تلویزیون پخش می‌شود.

**سطح ۸. تجارب حاصل از مشاهده فیلم.** این گروه از تجارب از دیدن فیلمهای متحرک کسب می‌گردند.

**نمونه‌ها:**

- مشاهده فیلمهایی در مورد طرز کار بدن

Scanned with CamScanner

- دیدن فیلمهایی در مورد چگونگی ایجاد عادات بهداشتی
- مشاهده فیلمهایی در مورد واکنشهای روانی کودکان

**سطح ۹. تجارب حاصل از مشاهده تصاویر.** این تجارب از مشاهده تصاویر به دست می‌آید.

**نمونه‌ها:**

- دیدن عکسهای کتابهای درسی
- تماشای اسلاید[1]
- تماشای فیلم استریپ[2]

**سطح ۱۰. تجارب حاصل از شنیدن علائم صوتی.** چنین تجاربی در اثر شنیدن علائم صوتی، از یک صدای ساده تا یک سخنرانی حاصل می‌شود.

**نمونه‌ها:**

- شنیدن بحثهای گروهی
- گوش‌دادن به آهنگهای موسیقی
- شنیدن سخنرانیها
- گوش‌کردن به برنامه‌های رادیویی

**سطح ۱۱. تجارب حاصل از مشاهده علائم معنی‌دار.** این تجارت از مشاهده‌ی علائم معنی‌دار حاصل می‌گردد.

**نمونه‌ها:**

- مشاهده نمودارها
- تماشای کارتون

---

۱. اسلاید (Slide) عکس یا تصویری است که بر روی یک صفحهٔ کوچک شفاف یا روی یک فیلم چاپ شده است.

۲. فیلم استریپ (Filmstrip) رشته عکسهای ثابتی است که روی یک حلقه فیلم، پشت سر هم و با نظم و ترتیب معینی چاپ شده است.

- مشاهده علائم و فرمولهایی که درشیمی، ریاضی، فیزیک و دروس دیگر به کار برده می‌شود.

**سطح ۱۲. تجارب حاصل از خواندن مطالب نوشته شده.** این قبیل تجارب در اثر مطالعه‌ی مطالب نوشته شده به دست می‌آید و در واقع در ردیف ذهنی‌ترین و مجردترین تجارب به شمار می‌روند.

**نمونه‌ها:**

- خواندن یادداشتها
- خواندن جزوه‌ها
- خواندن و مطالعه‌ی کتابهای درسی

باتوجه به سطوح دوازده‌گانه مخروط تجارب، معلمان می‌باید در تدریس همواره به نکات زیر توجه نشان دهند:

۱. دانش‌آموزانی که در سنین پایین تحصیلی به سر می‌برند و آنهایی که دارای توانایی کمتر برای یادگیری در امور نظری و مهارتهای عملی هستند، تجارب سطوح پایین‌تر مخروط برای آنان مناسبتر می‌باشد.

۲. معلمان می‌توانند در صورت نیاز و در موارد لازم، به منظور آموزش موضوعی خاص، زمینه‌ی دست زدن به تجارب مربوط به دو یا چند سطح مخروط را همزمان فراهم آوردند.

۳. در انتخاب تجارب و همچنین رسانه‌های آموزشی معلمان باید به عواملی چون: ۱. هدفهای آموزشی، ۲. نیازها و تواناییهای دانش‌آموزان، ۳. توانایی و تسلط خود به عنوان معلم و ٤. امکانات و وسائل موجود توجه خاص مبذول دارند.

به اعتقاد آگاهان مسائل تربیتی، کاربرد شیوه‌ها و رسانه‌های مختلف و مناسب در کلاس درس نه تنها فعالیتهای آموزشی را جالبتر و جاذبتر می‌سازند، بلکه در یادگیری هرچه بهتر و عمیقتر مطالب نیز نقش مؤثری ایفا می‌کنند.

٦. **تعیین نظام ارزشیابی.** معلمان با تجربه و کارآزموده در پایان هر جلسه تدریس سؤالات زیادی به قرار زیر در ذهن خود دارند:

Scanned with CamScanner

۱. آیا دانش‌آموزان تمام مهارتها و قابلیتهای مورد نظر را به دست آورده‌اند یا این که فقط برخی از آنها را کسب کرده‌اند؟

۲. چه عامل یا عاملهایی موجب شده که برخی از دانش‌آموزان نتوانند به تمام قابلیتها دست یابند؟

۳. خود من به عنوان معلم تا چه حد کارم را خوب انجام داده‌ام؟ آیا در کارم اشکالی وجود داشته است؟ چگونه می‌توانم این اشکالات را بر طرف سازم؟

وجود چنین سؤالهایی، ارزشیابی از کلاس را پس از خاتمه تدریس ضروری می‌سازد. هدف ارزشیابی، در واقع سنجش میزان تغییراتی می‌باشد که در رفتار دانش‌آموزان ایجاد گردیده است. علاوه بر سنجش میزان پیشرفت دانش‌آموزان سنجش میزان موفقیت خود معلم نیز مطرح می‌باشد.

همچنین معلم باید در ارزشیابی از دانش‌آموزان، از آزمونهای مناسبی که براساس هدفهای درس تهیه شده‌اند استفاده نماید و درنظر داشته باشد که سؤالها طوری تنظیم گردند که به یادگیری دانش‌آموزان کمک کنند و آنان را قادر سازند که با گذراندن آزمون، معلومات خود را نیز افزایش دهند. به علاوه، در این مرحله معلم باید با بررسی و تفسیر آزمونها به میزان کارآیی و موفقیت خود نیز پی ببرد و در صورت نیاز: ۱. هدفها، ۲. روش تدریس و رسانه‌ها و ۳. معیارهای ارزشیابی خود را تغییر دهد و اصلاحات ضروری را در آنها به عمل آورد و بدین ترتیب کیفیت آموزش و نحوه‌ی تدریس خود را روز به روز بهتر سازد.

گفتنی است که طراحی آموزشی جریانی پویا بوده و عوامل تشکیل‌دهنده‌ی آن به طور مداوم با یکدیگر ارتباط داشته و بر هم تأثیر می‌گذارند. تعیین هدف کلی، تحلیل آموزشی، انتخاب محتوا، روشها، رسانه‌ها و نظام ارزشیابی از مراحل اساسی این جریان به شمار رفته و متخصصان طراحی آموزشی، بر بنیانی بودن این مراحل هم عقیده‌اند.

فکر کنید

چرا کارشناسان طراحی آموزشی بر بنیانی‌بودن مراحل طرح درس تأکید دارند؟

## طرح درس

همچنان که برای ساختن یک بنا و یا دوختن یک لباس و یا ایراد کنفرانس، داشتن طرح و نقشه ضروری است، برای تدارک تدریس نیز نقشه یا طراحی لازم است تا مراحل آن به طور مؤثرتری پیش‌بینی گردد. از این‌رو، یکی از فعالیتهایی که هر معلم باید مورد توجه خاص قرار داده و در آن ورزیدگی کافی کسب نماید، مسئله طرح‌ریزی برای فعالیتهای آموزشی می‌باشد.

دلایلی که برای لزوم طرح درس می‌توان مطرح ساخت عبارت‌اند از:

۱. برای معلم فرصت بیشتری به منظور توجه کافی به هدفهای کلی ترتیبی و هدفهای رشته تخصصی خود و همچنین برقرارکردن رابطه تنگاتنگ بین روش تدریس خویش و هدفهای فوق فراهم می‌آورد.

۲. به معلم کمک می‌کند که از ابزارها و شیوه‌های مناسبی برای رسیدن به هدفها استفاده کند.

۳. به معلم فرصت می‌دهد که باتوجه به احتیاجات و رغبتهای دانش‌آموزان، با ابتکار عمل بیشتری زمینه الهام‌بخشی و تحریک ذوق آنان را فراهم سازد.

٤. به دلیل پیش‌بینی مسائل مختلف و اتخاذ اقداماتی برای کسب حداکثر نتیجه، طرح درس به کاهش جنبه‌های اشتباه و خطای معلم منجر شده و موجب صرفه‌جویی در وقت نیز می‌گردد.

۵. به سبب نظم‌بخشی به فعالیتهای تدریس و رعایت توالی مناسب، به معلم اعتماد به نفس بیشتری می‌بخشد.

٦. سبب احترام بیشتر دانش‌آموزان به معلم می‌شود زیرا به آنان نشان می‌دهدکه معلم به ایشان و به کار خود علاقه‌مند است.

۷. به معلم فرصت بیشتری می‌دهد که از لحاظ اندیشه، طرز تفکر، روش تدریس، نوع فعالیتهای آموزشی و به طور کلی از لحاظ حرفه‌ای روز به روز در حال پیشرفت باشد.

۸ و سرانجام، در وجود خود معلم نیز ایجاد شور و علاقه کرده و بدین‌وسیله یکنواختی را در تدریس از بین می‌برد (پازارگادی، ۱۳۵٦).

## طرح درس روزانه

طرح درس روزانه شامل یک سری فعالیتهایی است که معلم از قبل به منظور دستیابی به هدف یا اهداف آموزشی خاص برای یک جلسه درس ترتیب می‌دهد.

## مراحل طرح درس روزانه

طرح درس مراحلی دارد که توجه و رعایت آنها در تهیه آن ضروری می‌باشد. این مراحل که هماهنگ، متناسب و در ارتباط با یکدیگر می‌باشند به قرار زیرند:

**۱. تعیین موضوع درس:** گام اول در تهیه طرح درس، تعیین موضوع درس می‌باشد که بایستی به وضوح در بالای صفحه طرح درس آورده شود.

**۲. مشخص ساختن هدف کلی درس:** گام بعدی در تهیه طرح درس، مشخص کردن هدف کلی درس می‌باشد که معمولاً باتوجه به موضوع و همچنین محتوای درس انجام می‌گردد.

**۳. نوشتن رئوس مطالب و مفاهیم:** نوشتن رئوس مطالب و مفاهیم، گام مهمی در تهیه هدفهای جزئی درس به منظور دستیابی به هدفهای کلی به شمار می‌رود. معلم با استخراج مفاهیم اصلی و مطالب اساسی درس، این مهم را به انجام می‌رساند.

**٤. تهیه هدفهای جزئی:** گام بعدی در طرح درس، تهیه هدفهای جزئی درس به منظور نیل به هدفهای کلی می‌باشد. هدفهای جزئی در واقع تواناییها و مهارتهایی هستند که انتظار می‌رود دانش‌آموزان در جریان تدریس به آنها دست یابند.

**۵. بررسی رفتار ورودی:** در این مرحله مطالب و مفاهیمی که دانش‌آموز باید آموخته باشد تا اقدامات بعدی بر آن استوار گردد مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد. سپس با تهیه آزمونی مناسب، نقطه شروع آموزش تعیین می‌شود.

**٦. هدفهای رفتاری:** باتوجه به معیارهای متناسب با سطوح مختلف یادگیری در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی ـ حرکتی، هدفهای رفتاری تهیه و تدوین گردیده و از ساده به مشکل برای دستیابی به هدفهای کلی تنظیم می‌شود.

**۷. تعیین مراحل تدریس:** در این مرحله، مراحل مختلف تدریس گام به گام با انتخاب محتوای درس، به قرار زیر مدنظر قرار می‌گیرند:

**گام اول** ـ ایجاد انگیزه و آمادگی در دانش‌آموزان و بررسی تکالیف آنان
**گام دوم** ـ معرفی دقیق موضوع درس و بیان هدفهای آموزشی
**گام سوم** ـ ارائه مطلب
**گام چهارم** ـ خلاصه‌کردن درس و نتیجه‌گیری و کاربرد آن
**گام پنجم** ـ ارزشیابی از تدریس
**گام ششم** ـ تعیین تکلیف و ختم جلسه درس

**۸ تعیین روشهای تدریس.** در این مرحله به منظور دستیابی به هر یک از هدفهای رفتاری و آموزشی تعیین شده، روشها و فنون پیش‌بینی و به کار گرفته می‌شود.

**۹. انتخاب مواد آموزشی مناسب.** فعالیتهای مختلف آموزشی به منظور نیل به هدفهای مستلزم به کارگیری مواد و وسائل آموزشی و رسانه‌های مختلف می‌باشد. تدارک مناسب آنها، معلم را در امر تدریس آماده‌تر می‌سازد.

**۱۰. مشخص کردن فعالیتهای دانش‌آموزان.** پیش‌بینی و تعیین فعالیتها و کوششهای دانش‌آموزان در موقعیت تدریس، یکی دیگر از کارهای بسیار مهم می‌باشد که در تهیه طرح درس، باید مورد توجه معلم قرار گیرد.

به طور کلی، تهیه طرح درس موجب می‌شود که معلم قادر گردد فعالیتهای آموزشی را به ترتیب و یکی پس از دیگری در مراحل و زمانهای مشخص شده به شیوه‌ای منطقی مورد استفاده قرار دهد (صفوی، ۱۳٦٤).

Scanned with CamScanner

# فصل چهارم

## روشهای تدریس

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه‌ی این فصل بتواند:

۱. انواع مختلف روشهای مرسوم تدریس را نام ببرد.

۲. فنون مؤثر در روش سخنرانی را بیان نماید.

۳. شیوه‌های برانگیختن کنجکاوی دانش‌آموزان را در روش سخنرانی بیان کند.

٤. موارد مناسب استفاده از روش سخنرانی را بازگو نماید.

۵. محاسن و معایب روش سخنرانی را بیان نماید.

٦. روش بازگویی را معرفی نماید.

۷. هدفهای استفاده از روش بازگویی را ذکر نماید.

۸ محاسن و معایب روش بازگویی را بیان نماید.

۹. محاسن و معایب استفاده از روش پروژه را بیان نماید.

۱۰. روش نمایشی را تعریف نموده برای آن مثالی بیاورد.

۱۱. محاسن و معایب روش پروژه را بیان نماید.

۱۲. روش آزمایشی را معرفی نموده و موارد استفاده از آنرا بیان نماید.

۱۳. نکات مهمی را که در روش گردش علمی لازم است رعایت شود، بیان نماید.

۱٤. محاسن روش بحثی (مبتنی بر بحث) را ذکر نماید.

۱۵. مراحل مختلف روش واحد کار را به ترتیب نام ببرد.

۱٦. مرحله بازدید و مشاهده را در روش واحد کار توضیح دهد.

Scanned with CamScanner

۱۷. جنبه‌های مختلف آموزش روش واحد کار را بیان نماید.
۱۸. اصول مختلف در راهنمائی معلم در انتخاب روش تدریس را نام برده مختصراً توضیح دهد.
۱۹. محاسن استفاده از روش واحد کار را بیان نماید.
۲۰. محاسن استفاده از روش تدریس مناسب را بیان نماید.

امروزه به هنگام تدریس، معلمان می‌توانند از روشهای مختلفی در اثنای تدریس استفاده کنند. بدون بهره‌گیری از شیوه‌های مناسب و مطلوب، امر تدریس ثمری در بر نخواهد داشت. از این رو، علمای تربیت در طول تاریخ آموزش و پرورش تلاش کرده‌اند که بااستفاده از تجارب گرانبهای معلمان نامی به ابداع روشهای مختلف تدریس اقدام نمایند. از آنجا که معلم محرک اصلی هرگونه فعالیت اموزشی است لذا، بایستی با روشهای تدریس بیشتری آشنا باشد تا در موقعیت‌های مختلف آموزشی از آزادی عمل زیادتری برای رسیدن به مقاصد آموزشی برخوردار باشد.

در اینجا براساس جزوه اصول روشهای تدریس از دفتر همکاری حوزه و دانشگاه به اختصار انواع روشهای مهم تدریس مورد بررسی قرار گرفته و به‌دنبال آن محاسن و معایب هرکدام خاطرنشان می‌گردد.

## ۱. روش سخنرانی

این روش رایجترین شیوه تدریس به شمار می‌رود که در آن معلم به‌طور شفاهی به بیان مفاهیم و مطالب و توضیح و تشریح قسمت‌های مختلف درس اقدام کرده و دانش‌آموز نقش گیرنده پیام را ایفا می‌کند. این روش را می‌توان هم برای بیان منطقی و منظم موضوعی خاص و هم برای ارائه‌ی اطلاعات گوناگون به دانش‌آموزان به کار گرفت.

از آنجا که در این روش، گفتار مهمترین وسیله محسوب می‌گردد، لذا بایستی اصول بیان و خطابه مانند فصاحت، بلاغت، تناسب آهنگ و تن صدا، ذکر مثالهای مفرح، مکثهای لازم، تنوع در گفتار و حفظ ارتباط فکری و عاطفی با دانش‌آموزان به‌هنگام ارائه مطلب رعایت گردد. همچنین در این روش مطالب بایستی به صورت دوستانه و در ارتباط عاطفی و معنوی با دانش‌آموزان عرضه گردد. به علاوه، معلم در

ارایه مطالب و انتخاب کلمات، جملات و یا مفاهیم بایستی ذوق و استعداد دانش‌آموز را در نظر داشته و به طور شایسته‌ای کنجکاوی آنان را برانگیزد.

رعایت مواردی چون: ۱. قرار گرفتن دانش‌آموزان در جریان هدفهای تدریس، و پیگیری سیر منطقی بحث‌های گذشته کلاس که به موضوع جدید مورد بحث منتهی می‌گردد، ۲. پیش‌بینی سؤالات و اشکالاتی که در ذهن دانش‌آموزان ممکن است ایجاد شود، ۴. تناسب سرعت گفتار معلم با درک و فهم دانش‌آموزان، ۵. میزان سادگی یا پیچیدگی موضوع تدریس، ۶. آماده ساختن ابزار و وسائل مورد نیاز کار و ۷. انجام پرسش‌های اتفاقی و به موقع به منظور جلب توجه دانش‌آموزان، موجب می‌گردد که معلم بتواند به نحو بهتری سیر فعالیت‌های آموزشی خود را تنظیم ساخته و کلاس را همواره در حال جستجوی حل مسئله و کنجکاوی نگهدارد. همچنین دانش‌آموزان هم فرصت مناسب‌تری برای تفکر و تأمل و جذب مفاهیم مورد تدریس را پیدا کنند.

روش سخنرانی در موارد زیر اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند:

۱. به هنگام شروع درس و ایجاد آمادگی ذهنی در دانش‌آموزان؛

۲. برای برانگیختن کنجکاوی و رغبت دانش‌آموزان؛

۳. به وقت ارتباط دادن موضوع جدید به مطالب گذشته؛

۴. هنگام خلاصه کردن و جمع‌بندی درس ارائه شده؛

۵. به وقت ارائه راهنمایی‌های لازم جهت مطالعه؛

۶. در زمان توصیه‌های ضروری به منظور استفاده مناسب و صحیح از وسائل و ابزار آزمایشگاهی؛

۷. به هنگام شرح برخی از قسمت‌های درس با هدف سرعت بخشیدن به کار تدریس؛

۸. وقتی که نتوان امر آموزش را با سایر روشها به اجرا درآورد.

از محاسن این روش می‌توان به صرفه‌جویی در وقت، استفاده از بیان روشن معلم، تکمیل مطالب کتاب، استفاده از تجارب شخصی معلم، انطباق مسائل بر امکانات و مقتضیات کلاس، و توضیح مطالب پیچیده اشاره کرد. در زمره معایب آن (۱) غیرفعال بودن دانش‌آموزه، (۲) یک سویه بودن تدریس، (۳) متکلم وحده بودن معلم و (۴) نشناختن نشدن نقاط ضعف دانش‌آموز قابل ذکر می‌باشد.

**۲. روش بازگویی**

در این روش، معلم دانش‌آموز را در آموختن قسمتی از محتوای کتاب چون تعاریف، فرمولها، اشعار، قواعد و اصطلاحات و ارائه آن در جلسه بعد یا هفته دیگر، تشویق و ترغیب می‌نماید. به عبارت دیگر، نقش معلم در این روش شامل برنامه‌ریزی درس براساس توانایی‌های دانش‌آموزان و مشخص ساختن محتوای هر جلسه و ارائه‌ی راهنمایی‌های ضروری بوده و نقش دانش‌آموز، آموختن متن تعیین شده باتوجه به توضیحات و راهنماییهای معلم و ارائه‌ی آن در وقت معین و به شیوه‌ای که مشخص گردیده است، می‌باشد.

هدفهای روش بازگویی به قرار زیر است:

۱. تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به مطالعه کتاب درسی؛

۲. کمک به جریان فراگیری از طریق مطالعه، تکرار و گوش کردن؛

۳. سنجش میزان تسلط دانش‌آموز به محتوای درس؛

چنانچه آموزش در این روش به معنای وسیع کلمه بر ابتکار و خودآموزی دانش‌آموزان استوار گردد و جریان تدریس مستلزم تفکر، انتقاد و تفسیر مطالب موردمطالعه باشد و صرفاً به حفظ متن درس و یا جلب رضایت معلم محدود نگردد، دراین صورت جریان آموزش از صورت فردی خارج شده و کلیه دانش‌آموزان به فعالیت‌های فکری و سازنده خواهند پرداخت و در نتیجه، هدفهای عمده تدریس چون خلاقیت و ابتکار تحقق خواهد یافت.

محاسن روش بازگویی عبارت است از: تشخیص نقاط ضعف و قوت دانش‌آموز، تقویت بیان او، استفاده مناسب از آزادی، رعایت آداب گفتگو و انتقادپذیری. معایب آن شامل ۱) تأکید بر حافظه دانش‌آموز، ۲) نقش بازخواست کنندگی معلم، ۳) انحصاری شدن کلاس درس برای گروهی خاص و ۴) منحرف شدن جریان تدریس از مسیر اصلی خود می‌باشد.

### ۳. روش پرسش و پاسخ

در این روش معلم دانش‌آموز را از طریق پرسش به اندیشه در خصوص مفهومی تازه یا بیان مطلبی خاص، ترغیب می‌کند تا با کوششهای ذهنی از معلوم به مجهول برسد. به‌سخن دیگر، هنگامی که معلم قصد دارد مطلب یا مفهوم جدیدی را در کلاس درس مطرح سازد یا اینکه توجه دانش‌آموز را به موضوعی خاص جلب نماید، به طور مستقیم به بیان مطلب اقدام نمی‌کند بلکه با طرح یک سری سؤالات سنجیده و حساب‌شده، فعالیت ذهنی او را در مسیری قرار می‌دهد که وی شخصاً به کشف مفهوم موردنظر توفیق یابد.

روش پرسش و پاسخ به روش سقراطی نیز اشتهار دارد. زیرا به اعتقاد **سقراط**، دانش در طبیعت افراد به طور طبیعی وجود داشته و صرفاً کافی است که معلم با مساعد ساختن زمینه و واداشتن دانش‌آموز به تفکر، به وی کمک کند تا او خود به کشف دانش موردنظر دست یابد. بدین سبب **سقراط** فعالیت خود را به «**مامایی**» تشبیه می‌کرد.

در ردیف هدفهای این روش می‌توان به: ۱. تحریک اندیشه‌ها، ۲. استفاده از تجارب و دانسته‌ها، ۳. تشخیص توانایی‌ها و علایق، ٤. ترغیب به مطالعه و تفکر و ۵. تقویت قدرت قضاوت و سنجش اشاره کرد.

**محاسن** روش پرسش و پاسخ عبارت است از: پیدایش اعتماد به نفس در دانش‌آموز، ایجاد علاقه، گسترش تفکر خلاق، متنوع شدن جریان آموزش و تشویق‌شدن دانش‌آموز به شرکت در یادگیری و فعالیت‌های آن. از **معایب** آن می‌توان به قابل اجرا نبودن در کلاس‌های پرجمعیت، نیاز به وقت زیاد و پراکنده شدن مطالب اشاره کرد.

### ٤. روش پروژه

در این روش دانش‌آموز به انتخاب موضوعی جهت پژوهش که بر الهامات، ذوق و علایق او متکی است، می‌پردازد. پروژه ممکن است فردی یا گروهی باشد. در هر دو صورت باید با امکانات محل و موقعیت کلاس و خصوصیات دانش‌آموزان متناسب بوده و ارزش آموزشی و پژوهشی آن مسلم باشد.

صاحبنظران منشأ پروژه را ذوق و کنجکاوی دانش‌آموز عنوان کرده و معتقدند که این امر بایستی جنبه عملی داشته و انگیزه‌ای قوی ادامه آن را تضمین سازد و سرانجام به صورتی برگزار گردد که اولاً دانش‌آموزان داوطلبانه مسئولیت طرح‌ریزی و اجرای آن را پذیرا باشند و در ثانی گروهی از دانش‌آموزان یا کلیه آنان در این قبیل فعالیتها شرکت جویند.

**محاسن** روش پروژه عبارت است از: برقراری حسن‌رابطه معلم و دانش‌آموز، تأثیر مثبت در جلب علاقه دانش‌آموز، کسب مهارت در انجام تحقیق، یادگیری عمیق و پایدار، جنبه مثبت پیدا کردن انضباط، آزادی عمل دانش‌آموز و جبران خستگی و یکنواختی برنامه رسمی کلاس. **معایب** آن شامل صرف وقت زیاد و مهم زدن تقسیمات منطقی و رسمی مباحث درسی می‌باشد.

## ۵. روش نمایشی

در این روش معلم برای فهماندن مطلبی به دانش‌آموزان از وسائل و اشیای گوناگون بهره می‌جوید. در روش نمایشی علاوه بر وسائل ساده، از رسانه‌هایی مانند اسلاید، تلویزیون، چارت، فیلم، فیلم استریپ و دیگر وسائل آموزشی می‌توان استفاده کرد. روش نمایشی ممکن است پیش از سخنرانی یا در ضمن آن و یا بعد از تدریس انجام پذیرد.

**محاسن** روش نمایشی عبارت است از: جلب‌توجه و علاقه دانش‌آموزان و آشنا ساختن آنان با مسائل زندگی. **معایب** آن شامل: فعال نبودن دانش‌آموزان در جریان تدریس و عدم فهم مطالب در صورت کافی نبودن توضیحات معلم می‌باشد.

در ارتباط با این روش گاه معلم ترتیبی می‌دهد که دانش‌آموزان کلاس برخی از مفاهیم درسی مانند یک بحث تاریخی و یا بخشی از علوم‌اجتماعی را به صورت ایفای نقش اجرا کنند. در این حال ضروری است که دانش‌آموزان براساس ذوق، تمایل و توانایی خویش، **ایفای نقشی** را عهده‌دار گردند.

### ۶. روش آزمایشی

در این روش دانش‌آموزان با استفاده از وسائل و مواد خاص، دربارهٔ مفهومی ویژه عملاً به کسب تجربه می‌پردازند. چنین روشی به طور انفرادی یا گروهی قابل اجرا بوده و معلم در فراهم ساختن وسائل و مقدمات آزمایش، نقش راهنما را ایفا می‌کند. این روش در علوم‌تجربی، به خصوص فیزیک، کاربرد فراوان دارد. از هدفهای عمده‌ی این روش می‌توان آشنا ساختن دانش‌آموزان با جنبه‌های عملی یک مفهوم و فراهم آوردن محیطی مناسب برای حل مسئله را ذکر کرد. معلم هم، مسیر نیل به چنین هدفهایی را مشخص ساخته و دانش‌آموزان را ترغیب می‌نماید تا در اجرای آزمایش، مستقلاً تصمیم‌گیری و نتیجه‌گیری کنند. به علاوه، ضروری است که معلم دانش‌آموزان را نسبت به خطراتی که امکان دارد اتفاق افتد، آگاه ساخته و از آنان بخواهد که نتایج تجربیات خود را یادداشت نمایند.

**محاسن** این روش عبارت است از: فهم بهتر مطالب و نگاهداری بیشتر آنها در ذهن، علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به فعالیتهای مدرسه، پرورش دقت و تمرکز حواس دانش‌آموز. **معایب** آن به این قرار می‌باشد: عدم امکان استفاده در کلیه‌ی دروس، عدم‌قابلیت اجرا در کلاسهای پرجمعیت، نیاز به صرف وقت فراوان و احتمالاً هزینه‌های وسائل موردنیاز.

### ۷. روش گردش علمی

این روش به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد که از طریق مشاهده اشیاء، پدیده‌ها و امورمختلف، تجربه علمی کسب کنند و قادر گردند مطالب و مفاهیمی را که در کلاس درس مورد بحث قرار می‌گیرند، بهتر درک نمایند. به علاوه، گردش علمی زمینه هرچه بیشتر ارتباط مدرسه را با جامعه و طبیعت میسر ساخته و موجبات کاهش جدایی‌ها و فاصله‌های بین آنها می‌گردد. همچنین، معلم را قادر می‌سازد که با استفاده از این روش کنجکاوی دانش‌آموزان را هرچه بیشتر برانگیزاند.

در اجرای موفقیت‌آمیز این روش رعایت نکات زیر لازم می‌باشد:

۱. برنامه‌ریزی قبلی معلم با دانش‌آموزان درباره محل مورد بازدید؛

Scanned with CamScanner

۲. کسب اطلاعات ضروری در این خصوص؛
۳. شناختن اطلاعات مورد نیاز در ضمن گردش علمی؛
٤. تهیه گزارش از بازدید و ارائه آن در کلاس؛

از محدودیتهای عمده این روش یکی آن است که گاه مستلزم هزینه زیاد و صرف وقت بسیار بوده و دیگر آن که فعالیت گردش علمی ممکن است به برنامه‌ای تفریحی مبدل گردد.

## ۸ روش مبتنی بر بحث

در کتاب لغت، واژه «بحث» به مفهوم کاوش و تفکر درباره یک مطلب آمده است. موضوع بحث گاهی از طرف معلم عنوان می‌شود و گاهی هم دانش‌آموزان باتوجه به رغبت و علاقه خود آن را مطرح می‌سازند. در این روش، معلم آغاز کننده و محرک بحث بوده و هنر وی باید در این باشد که مسئله را به نحوی بیان نماید که دانش‌آموزان به شرکت در بحث ترغیب گردند. به علاوه، باید سعی کند که این فعالیت مهم آموزشی در انحصار عده معدودی از دانش‌آموزان قرار نگیرد.

در روش مبتنی بر بحث معمولاً معلم مسئله‌ای را مطرح می‌سازد که راه‌حل مشخصی نداشته و دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که راه حلهای مختلفی را موردتوجه قرار دهند. کاربرد این روش، زمینه مناسبی برای تفکر، خلاقیت و نوآوری فراهم می‌سازد. روش بحثی در تدریس دروسی مانند جامعه‌شناسی و علوم بسیار مناسب می‌باشد.

از جمله **محاسن** این روش می‌توان به: پرورش قدرت بیان، ایجاد توانایی در اظهارنظر، نظم‌یابی اندیشه، تحمل نظرها یا دیدگاهها و انتقاد دیگران، تشویق دانش‌آموزان گوشه‌گیر و خجول به اظهارنظر در جمع و آموختن آداب گفتگو و محاوره، اشاره کرد. از **معایب** آن مواردی چون عدم شرکت برخی از دانش‌آموزان در بحث و منحصر شدن آن به گروهی خاص، عدم قابلیت اجرا در کلاسهای پرجمعیت و نیاز به صرف وقت فراوان، قابل ذکر می‌باشد.

Scanned with CamScanner

## فعالیت

### ۹. روش واحد کار

تمام فعالیتهای آموزشی و پرورشی در مراکز پیش‌دبستانی با استفاده از روشی انجام می‌گردد که «**واحد کار**» یا «**واحد فعالیت**» نام دارد. معمولاً محتوای واحد کار متناسب با زندگی کودک در محیط اجتماعی و همچنین علایق و دلبستگیهای او تهیه و تدوین می‌گردد. به علاوه، موضوعهایی که برای واحد کار برگزیده می‌شوند شامل مجموعه‌ای از اطلاعات و دانستنیهای ضروری و قابل‌قبول برای کودکان می‌باشد که به وسیله مربی و به صورتهای مختلف و با استفاده از امکاناتی که در اختیار اوست، به طور غیرمستقیم ارائه می‌گردد.

### مراحل واحد کار

مراحل و فعالیتهای واحد کار عبارت‌اند از:

۱. مقدمه

۲. هدف

۳. فعالیتهای اساسی که شامل:

الف) بازدید و مشاهده

ب) بحث و گفتگو

ج) بررسی نکات اجتماعی و اخلاقی

د) بررسی نکات بهداشتی و ایمنی

هـ) زبان آموزی

و) آموزش مفاهیم علوم و ریاضی

۴. فعالیتهای جنبی که این مرحله نیز شامل موارد زیر می‌باشد:

الف) بازیها

ب) کاردستی و نقاشی

ج) شعر و سرود

د) کتاب، قصه و داستان[1]

---

[1] روش و محتوای آموزش قبل از دبستان، جلد اول صفحه ۶۱-۱۹

در زیر هریک از این مراحل به اختصار شرح داده می‌شوند:

**الف) مقدمه و اهداف.** مقدمه و همچنین اهداف، مطالبی هستند که توسط دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت صرفاً برای آگاهی و افزایش اطلاعات مربی در مراحل اولیه هر واحد کار ارائه می‌گردند. هدفها موجب می‌گردند که مربی از چارچوب واحدکار خارج نشده و کودکان نیز در داخل این فرایند به حرکت و فعالیت مورد‌نیاز سوق داده شده و برای رسیدن به هدفهای واحد کار راهنمایی گردند. اصولاً مطالب مقدمه و هدف به‌هیچ وجه به وسیله مربی به صورت مستقیم در کلاس مطرح نمی‌شوند بلکه زمینه‌ای را فراهم می‌آورند تا در صورت مواجه شدن مربی با سؤالهای خاص کودکان، بتواند در حد توانایی آنان، پاسخ درست و مناسبی را ارائه دهد.

**ب) بازدید و مشاهده.** در این مرحله مربی موقعیتی فراهم می‌آورد که کودکان موضوع واحد کار را (مثلاً اگر پرندگان باشد) از نزدیک ببینند. ممکن است مربی برای این منظور پرنده‌ای را به کلاس بیاورد یا اینکه ترتیب بازدید از یک پرنده‌فروشی را بدهد یا اینکه کودکان را به محیط زیست طبیعی پرندگان برده و زمینه مشاهده آنها را فراهم سازد. در بعضی از نقاط که امکان مشاهده منظم و مستقیم وجود ندارد مربی می‌تواند با استفاده از تصویر یا مجسمه پرندگان این مرحله را به اجرا درآورد.

بازدید و مشاهده، گذشته از آن که موجبات سرگرمی و شادی کودکان را فراهم می‌آورند، باعث می‌شوند که مربی و کودکان در آموختن مطالب مربوط به واحد کار به‌طور عینی یاری گردند.

**ج) بحث و گفتگو.** بحث و گفتگو جزء لاینفک واحد کار، مادام که آن ادامه دارد، می‌باشد. به عبارت دیگر، بیان و کلام مربی است که در طول اجرای واحد کار، کودک را یاری می‌کند که سریعتر برای پرسشهای خود پاسخ مناسب را پیدا کند. معمولاً محتوای بحث و گفتگو، کل مطالبی است که انتظار می‌رود کودکان در پایان واحد کار، باتوجه به هدفها، به آنها دست بیابند و بتوانند با زبانی کودکانه به آنها پاسخ دهند.

**د) نکات اجتماعی و اخلاقی.** در این مرحله مربی سعی می‌کند در خلال بحثهای خود و فعالیتهای کودکان توجه آنان را به نکات خاصی معطوف دارد که رعایت آنها، ارزشهای اجتماعی را در کودکان رشد می‌دهد. به علاوه آموزش مسائل اخلاقی و اعتقادی به زبانی بسیار ساده و آن هم در ضمن فعالیتهای روزانه و نه از راه امر و نهی، موعظه کردن، پند دادن یا سخنرانیهای طولانی سبب می‌شود که این روش تأثیر بهتری بر اصلاح رفتار کودکان داشته باشد.

توجه به ذات باریتعالی، حق‌شناسی، التزام عملی کودکان به رفتارهای اسلامی و انسانی مانند راستگویی، پذیرفتن مسئولیت، همکاری و تعاون، گذشت و اعتماد به‌نفس همه مطالبی هستند که مربی در این مرحله از طریق داستانهای اخلاقی و نقل قصه از خصوصیات و رفتار پیامبر (ص) و ائمهٔ معصومین (ع) و شخصیتهای مذهبی ارائه می‌دهد. به اعتقاد صاحبنظران، بیشتر مفاهیم اعتقادی و اخلاقی باید به طور غیرمستقیم در حین آموزش سرودها، اشعار و قصه‌ها آموخته شوند. زیرا کودکان کلمات آهنگ‌دار و موزون را به خوبی و سرعت فرا می‌گیرند.

**هـ) نکات بهداشتی و ایمنی.** در این مرحله مربی، اگر چنانچه واحد کار مربوط به پرندگان باشد، با بیان مطالبی مبنی بر اینکه پرندگان خود را تمیز نگه می‌دارند، رعایت نظافت و بهداشت را برای کودکان گوشزد می‌نماید. همچنین با ذکر مثالی، کودکان را از نزدیک شدن به لانه پرندگان که خطراتی را برای آنان به دنبال دارد، با اهمیت ایمنی و رعایت آن آشنا می‌سازد.

**و) زبان‌آموزی.** در این مرحله، مربی در اجرای واحد کار، کلمات فراوانی را به کودکان آموخته و آنان را کمک می‌کند تا ضمن آگاهی از مفاهیم، نحوه‌ی بکارگیری آنها را نیز بیاموزند. به علاوه، در این مرحله مربی سعی می‌کند که هرچه بیشتر خزانه لغات کودکان افزایش یابد.

**ز) مفاهیم علوم و ریاضی.** در این مرحله مربی با تهیه تصاویری از مفاهیم مختلف علوم و ریاضی، که در ارتباط با واحد کار می‌باشند، سعی می‌کند که مفاهیم مختلف

Scanned with CamScanner

علوم و ریاضی را برای کودکان مطرح سازد.

پس از طی مراحل فعالیتهای اساسی، نوبت به مرحله‌ی فعالیتهای جنبی می‌رسد. هدفهای فعالیتهای جنبی متناسب با فعالیتهای اصلی و در جهت آنها بوده و معمولاً به‌منظور ترغیب کودکان به یادگیری بهتر و سهولت در این امر، بکار گرفته می‌شوند. در زیر به شرح مختصر آنها اشاره می‌گردد:

**الف) بازیها.** کودک در سالهای اولیه رشد خود با بازی زندگی می‌کند و به این علت کلیه رفتارها و روابطش با دیگران از این راه شکل می‌گیرد. از طریق بازی بخشی از مفاهیم آموزشی به طور غیرمستقیم به کودک آموخته می‌شود. البته بازیها باید متناسب با فضای آموزشی و در ارتباط با واحد کار باشند.

**ب) کاردستی و نقاشی.** کاردستی از جمله فعالیتهایی است که به کودکان کمک می‌کند تا به طور فعال در فعالیتهای آموزشی شرکت جسته و به مفهوم سازندگی و خلاقیت پی ببرند. کارهایی مانند:

۱. بریدن شکل پرندگان و چسباندن آن روی کاغذ؛

۲. درست کردن پرنده از کاغذ و سنگ؛

۳. کشیدن شکل پرنده روی مقوا و دور آن را بریدن و سپس سوراخ نمودن گرداگرد آن با فاصله و نهایتاً با سوزن یا نخ مخصوص دوختن؛

٤. بازی با خمیر برای ساختن شکل اشیاء و حیوانات؛

۵. استفاده از گل رُس و درست کردن چیزهایی با آن؛

٦. چاپ پرندگان از طریق رسم شکل آنها روی مقوای ضخیم و چسباندن آن به‌روی صفحه بزرگتر و آغشته کردن آن با رنگ و سپس انجام چاپ به وسیله آن.

همچنین می‌توان از علاقه شدید کودکان به نقاشی بهره جست. در واقع کودکان با نقاشی‌های خود، برداشتشان را از محیط اطراف و نیز ذهنیات خود را از جهان خارج ظاهر می‌کنند و عینیت می‌بخشند. به اعتقاد صاحبنظران، نقاشیهای کودکان وسیله‌هایی هستند که به آنان فرصت می‌دهند که تخیلات سازنده‌ی خود را ارائه دهند.

ج) **شعر و سرود.** کودکان کلمات آهنگ‌دار و موزون را به سهولت می‌آموزند. اشعاری که معمولاً برای واحد کار انتخاب می‌شوند بایستی حتماً تناسبی با آن داشته و به ابعاد آموزشی اشعار و سرود توجه گردد و از طریق آنها به طور غیرمستقیم مفاهیمی را به کودکان یادآوری کرد.

د) **کتاب، قصه و داستان.** هر مربی باتوجه به واحد کار، شایسته است که فهرستی از قصه‌های مفید را تهیه کرده و آنها را در موقعیتهای مناسب به کار گیرد و بر نکات آموزنده‌ی آنها تأکید نماید. ضروری است که بیان داستانها صمیمی بوده و با زبانی کودکانه همراه باشند.

به اعتقاد صاحبنظران، قصه‌ها در واحد کار ضمن آن که خلاقیت کودکان را پرورش می‌دهند، سبب گسترش خزانه لغات آنان شده و مجموعه‌ای از نکات علمی، اخلاقی و اجتماعی را به صورتی غیرمستقیم و جذاب، به ایشان ارائه می‌نمایند.

همچنین مربی می‌تواند باتوجه به نوع واحد کار، علاوه بر قصه و داستان کتابهایی را برای کودکان انتخاب نموده و مطالب آن را بخواند.

مربیانی در اجرای واحد کار موفق خواهند شد که بتوانند مرحله به مرحله با صبر و بردباری تمام مسائل و مفاهیم واحد کار را در مدت معقول و بدون عجله به اجرا درآورند. کم‌حوصلگی، بی‌تجربگی و ارائه مسائل به طور مستقیم نه‌تنها کودکان را خسته می‌سازد بلکه موجب می‌گردد که هدف آموزش نیز به‌دست فراموشی سپرده‌شود.

دفتر تحقیقات و برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۶۹) چند نمونه واحد کار درباره موضوعهای مختلف و مورد علاقه کودکان را باتوجه به میزان رشد و درک و فهم آنان تهیه کرده و در دسترس کلیه مربیان در سراسرکشور قرار داده است تا آنان بنا به مقتضیات و موقعیتهایی که در طول سال‌تحصیلی به پیش می‌آید، در کلاسهای خود آنها را مورد استفاده قرار دهند. این واحدهای کار عبارت‌اند از:

۱. واحد کار آشنایی با محیط آموزشگاه؛ ۲. واحد کار از خانه تا آموزشگاه؛ ۳. واحد کار بهداشت؛ ٤. واحد کار فصل پاییز؛ ٥. واحد کار حیوانات؛ ٦. واحد کار پوشاک؛ ۷. واحد کار میوه‌ها؛ ۸ واحد کار کشاورزی؛ ۹. واحد کار دامداری؛

۱۰. واحد کار آشنایی با حضرت محمد (ص) پیغمبر گرامی اسلام؛ ۱۱. واحد کار عاشورا؛ ۱۲. واحد کار انقلاب اسلامی؛ ۱۳. واحد کار فصل زمستان، ۱٤. واحد کار حرارت، ۱۵. واحد کار نفت؛ ۱٦. واحد کار خانواده؛ ۱۷. واحد کار فروشگاه، ۱۸. واحد کار مشاغل. الف) واحد کار پزشک، ب) واحد کار دندانپزشکی، ج) واحد کار پلیس. ۱۹. واحد کار ارتباط جمعی. الف) رادیو، ب) تلویزیون، ج) تلفن، ۲۰. واحد کار دهۀ فجر؛ ۲۱. واحد کار درختکاری؛ ۲۲. واحد کار وطن ما ایران، ۲۳. واحد کار نوروز؛ ۲٤. واحد کار فصل بهار؛ ۲۵. واحد کار ادبیات کودکان، ۲٦. واحد کار حشرات؛ ۲۷. واحد کار پرندگان؛ ۲۸. واحد کار گردش آب در طبیعت، ۲۹. واحد کار فصل تابستان؛ ۳۰. واحدهای مستقل.

الف) واحد کار بعثت رسول خدا حضرت‌محمد (ص)، ب) واحدکار نیمۀشعبان، ج) واحد کار عیدفطر، د) واحد کار عید قربان، هـ) واحد کار عید غدیرخم[1].

هدف اصلی از تهیه‌ی واحدهای کار در فوق، از یک طرف هماهنگی بین روش کار در دوره‌ی پیش‌دبستانی در تمام مناطق آموزشی و از طرف دیگر، آشنا ساختن مربیان باچگونگی استفاده از روشهای فعال در آموزشگاهها می‌باشد.

در روش فعال، مربی برای آموختن از فعالیتهایی مانند روخوانی، یادداشت کردن، مباحثه، مصاحبه و گفتگو، جمع‌آوری اطلاعات، بحث و انتقاد، تهیه نقشه، انجام کارهای هنری و دستی و در صورت لزوم نمایش دادن و بهره‌گیری از وسائل سمعی و بصری، استفاده می‌جوید.

### ویژگیهای واحد کار

۱. گستردگی هدفها و تنوع مفاهیم؛
۲. قرار دادن یادگیری کودکان براساس علاقه و میزان توان آنان؛
۳. عدم وجود محدودیت برای پیشرفت کودک؛
٤. برخورداری کودک از آزادی، به هنگام انجام فعالیتها؛
۵. قرار دادن سرگرمی و بازی در آموزش و در نتیجه ایجاد و حفظ نشاط کودکان؛

۱. روش و محتوای آموزش در مراکز آموزشی قبل از دبستان، جلد ۱ و ۲

۶. برخورداری از انعطاف لازم به سبب رعایت رغبتهای فرد و در نتیجه گذر از فعالیتی به فعالیت دیگر به سهولت؛
۷. شرکت دادن فعال کودک در واحد کار و عدم ایجاد حالت شنوندگی؛
۸. بهره‌گیری و برداشت کودک از موضوعهای واحد کار براساس توانایی خود؛
۹. ایجاد هماهنگی بین دانسته‌های کودک و به کار بستن آنها؛
۱۰. سهم داشتن کودک در آموزش و انجام کار معینی در هر واحد کار؛
۱۱. مبتنی بودن فعالیتها بر تجربیات خود کودکان؛
۱۲. نزدیکی فعالیتهای کودک به فعالیتهای روزانه و محیط کار و زندگی؛
۱۳. در مرکز قرار دادن کودک در جریان اجرای واحد کار و عدم تحمیل چیزی به او در این زمینه؛
۱۴. ارزشیابی از آموخته‌های کودک به طور غیرمستقیم.

باتوجه به ویژگیهای فوق، مربی بایستی قبل از آن که بخواهد یک واحد کار را به مرحله اجرا درآورد، ضروری است که اطلاعات لازم و کافی در زمینه مراحل رشد کودک و همچنین روش آموزش مفاهیم ریاضی و علوم و مفاهیم اجتماعی و دینی و نیز زبان‌آموزی و نقاشی و کارهای دستی داشته باشد.

بدیهی است که هیچ‌یک از روشهای تدریس فوق بر دیگری برتری نداشته و فقط می‌توان گفت که هر شیوه‌ی تدریس، خصوصیاتی را واجد است که آن را برای رسیدن به هدف آموزشی خاصی مناسب می‌سازد. به علاوه، در گزینش روش تدریس عواملی چون ویژگیهای دانش‌آموزان، شخصیت معلم، امکانات و منابع موجود، تعداد دانش‌آموزان کلاس، زمان کافی و هدفهای آموزشی نقشی اساسی ایفا می‌کنند، (سقط‌چیان، ۱۳۷۰، ص ۱۱)، بیاندیشید چرا هیچ روش تدریسی بهترین روش تدریس نیست؟

بیاندیشید
چرا هیچ روش تدریسی بهترین روش تدریس نیست؟

Scanned with CamScanner

## اصول انتخاب روش تدریس

در انتخاب روش تدریس اصولی وجود دارند که می‌توانند راهنمای معلمان باشند. دراین جا پاره‌ای از آنها ذکر می‌شوند:

۱. **اصل رشد و آمادگی:** بدین معنی که در انتخاب روش بایستی سن، استعداد، توانایی و درک و فهم دانش‌آموزان موردتوجه قرار گیرد.

۲. **اصل رغبت:** بدین مفهوم که انتخاب روش تدریس باید باتوجه به علاقه و رغبت دانش‌آموزان انتخاب گردد.

۳. **اصل فعالیت:** یعنی اینکه روش تدریس باید دانش‌آموزان را به تفکر، همکاری، کوشش و فعالیت ترغیب سازد.

٤. **اصل راهنمایی:** بدین معنی که در جریان تدریس بایستی دانش‌آموزان را از امور دانسته و آشنا به امور ندانسته و ناآشنا هدایت کرد.

۵. **اصل موفقیت:** بدین قرار که روش تدریس بایستی چنان انتخاب گردد که دانش‌آموزان احساس موفقیت کنند.

٦. **اصل استفاده از حواس مختلف:** بدین معنی که از حواس دانش‌آموزان در جریان تدریس استفاده به عمل آید تا امر یادگیری بسیار مؤثرتر، مفیدتر و با دوامتر باشد.

۷. **اصل داشتن معلومات لازم و کافی:** بدین معنی که معلم فاقد اطلاعات و بی‌بهره از هستی، به قول معروف قادر نخواهد بود که هستی‌آفرین باشد.

۸ **اصل تفاوتهای فردی:** بدین مفهوم که به تفاوتهای فردی دانش‌آموزان از لحاظ استعداد، فهم مطلب، توانایی و سرعت یادگیری در تدوین هر مطلب یا موضوع باید توجه نمود.

**فکر کنید**

به چه دلایلی معلم باید اصول فوق را در انتخاب روش تدریس موردتوجه قرار دهد؟

Scanned with CamScanner

رعایت اصول فوق موجب می‌گردد که ۱. معلمان آفریننده‌تر، مبتکرتر شده و با تغییر روشهای خود، زمینه مناسبتری برای یادگیری دانش‌آموزان با استعدادهای گوناگون و متفاوت فراهم سازند، ۲. به اقتضای هدفهای آموزشی و خصوصیات دانش‌آموزان از روشها و فنون متنوع آموزشی بهره گیرند و ۳. در ایجاد جاذبه کافی، جلب‌توجه و برانگیختگی دانش‌آموزان به درس تواناتر گردند.

همچنین توجه به اصول بالا باعث می‌گردد که ۱. دانش‌آموزان در کلاس فعالتر و کوشاتر شوند، ۲. با شور و شوق بیشتری سرگرم یادگیری گردند، ۳. اطلاعات و مهارتهای لازم را سریعتر و عمیقتر کسب کنند و ٤. به گونه‌ای خلاق ذهن خود را بکار انداخته و تواناتر در خدمت خلاقیت و نوآوریهای فردای کشور قرار گیرند.

استفاده از روشهای مناسب و مطلوب در ارائه درس نه‌تنها دانش‌آموزان را بر سر شوق و ذوق آورده و انگیزه یادگیری را در آنان تقویت می‌کند، بلکه معلم را در تبدیل محیط کلاس به جامعه‌ای کوچک و دلپذیر قادرتر می‌سازد. درنتیجهٔ ایجاد و پیشرفت و توسعه چنین محیطهایی است که حس کنجکاوی دانش‌آموزان برانگیخته شده، ارتباط و همکاری دوجانبه معلم و دانش‌آموز افزایش یافته، به تفاوتهای فردی توجه خاصی معطوف گردیده و فعالیتهای یادگیری دانش‌آموزان متنوعتر گشته و به امیال و استعدادهای آنان عنایت خاصی مبذول شده و دانش‌آموزان به‌تدریج به صورت افرادی متفکر، نقاد و تحلیل‌گر پرورش یافته و معلومات و مهارتهایی که کسب می‌کنند رابطه‌ای تنگاتنگ با زندگی واقعی آنان در اجتماع پیدا می‌کند.

بدون شک، پرورش انسانهای متعادل، آزاده، آخربین، اندیشمند، خیال‌ورز، خیرخواه، دانش‌پژوه، زیبایی‌دوست، سنت‌شناس، گزینش‌گر، نوع‌پرور و نوع‌گرا سرلوحه هدفهای آموزش و پرورش مترقی و فردانگر است (سرامی، ۱۳۷۱، ص ٤۱۱).

Scanned with CamScanner

# فصل پنجم

# روشهای جدید تدریس

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه‌ی این فصل بتواند:

۱. علل ایجاد تغییر و به وجود آمدن فنون و روشهای تدریس را بیان نماید.

۲. دلایل رشد الگوهای فردی تدریس را بیان نماید.

۳. بانی روش دالتون و فلسفه آنرا ذکر نماید.

٤. سنین مناسب برای استفاده از روش دالتون را ذکر نموده و اصول آنرا بیان نماید.

۵. فوائد روش دالتون را بیان نموده، معایب آنرا بیان کند.

٦. اصول روش مونته‌سوری و انتقادهای وارده بر آنرا بیان کند.

۷. محاسن روش مونته‌سوری را بیان نماید.

۸ ویژگیهای روش دکرولی را بیان نماید.

۹. اصول روش دکرولی را ذکر نماید.

۱۰. اساس کار در طرح کلر را بیان نموده در مورد هریک مختصراً توضیح دهد.

۱۱. در استفاده از طرح کلر اصول لازم را بیان نماید.

۱۲. محاسن و معایب طرح کلر را بیان نماید.

۱۳. روشهای برطرف نمودن معایب طرح کلر را بیان نماید.

۱٤. روش یادگیری در حد تسلط را توضیح دهد.

Scanned with CamScanner

در اواخر قرن نوزدهم و به ویژه در اوایل قرن بیستم، به سبب عواملی چون: ۱) پیشرفت شایان توجه در مباحث روان‌شناسی و بهره‌گیری از یافته‌های آن به منظور درک بهتر از تعلیم و تربیت، ۲) توجه و تلاش روزافزون دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و ۳) علاقه‌مندی اشخاصی با تخصص در سایر رشته‌ها، به خصوص علم پزشکی، به‌تدریج تغییرات چشمگیر و فراوانی در روشهای تدریس ایجاد گردید. بررسی دیدگاهها و روشهای ارائه شده توسط صاحبنظران نشان می‌دهد که آنچه در این روشها مورد تأیید قرار گرفته همانا یادگیری از طریق فعالیت، کشف و پیگیری خود دانش‌آموز می‌باشد. به بیان دیگر، در این روشها، اعتقاد براین است که یادگیری هنگامی به صورت صحیح انجام می‌پذیرد که دانش‌آموز شخصاً به فعالیت و جستجو و همچنین کشف مجهول و یا راه‌حل نهایی مسئله یا مشکل اقدام کند.

**بهرنگی** (۱۳۷۱) به نقل از **بروس جویس**[1] و همکارانش در کتابی به نام **الگوهای تدریس** خاطرنشان می‌سازد که الگوهای تدریس، به خصوص الگوهای فردی بر این اساس طرح و ایجاد شده‌اند که در تدریس از راهبردهایی استفاده شود که دانش‌آموزان به عنوان یک فرد رشد یابنده، ظرفیت فکری خود را در راستای اندیشیدن صریح و تفکر عاقلانه افزایش دهند. به علاوه الگوهای تدریس فردی موجب می‌شوند که دانش‌آموز در فعالیتهای آموزشگاهی پیشرفت کرده و رشد اجتماعی خود را تقویت نموده و اعتماد به نفس خویش را افزایش دهد.

الگوهای تدریس فردی در زمره روشهای فعال یادگیری محسوب شده و راه تحول اساسی در کیفیت تعلیم و تربیت متداول و دگرگون ساختن آن از معلم محوری به دانش‌آموز محوری را هموار کرده و اجتناب از تمرکز بر حفظیات را میسر می‌سازد.

همچنین الگوهای فردی تدریس با معطوف داشتن توجه دانش‌آموزان موجب افزایش هرچه بیشتر پیشرفت آنان در امر تحصیل می‌شوند. این نظر با بررسی‌های متعددی که **روبوک**[2]، **بوهلر**[3]، **آسپی**[4] انجام داده‌اند حمایت می‌گردد. این محققان چنین بیان می‌کنند که دانش‌آموزان آن دسته از معلمانی که الگوهای فردی را در تدریس به کار می‌گیرند، از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردار می‌باشند[5].

---

1. Bruce Joyce
2. Roebuck
3. Buhler
4. Aspy
5. محمدرضا، بهرنگی (مترجم) الگوهای تدریس ص ۳۸۵

در زیر به چند روش جدید تدریس که مورد استفاده قرار گرفته و اثرات چشمگیری در فرایند یاددهی ـ یادگیری داشته‌اند، اشاره می‌گردد.

### ۸-۱۲ ۱. روش دالتون

این روش توسط مربی معروف خانم **پارکهرست**[1] در شهر **دالتون** به کار گرفته و به‌همین نام شهرت یافته است. (وکیلیان، ۱۳۶۷) روش دالتون که براساس فلسفه **(اصالت کودک)** پایه‌گذاری گردیده است، فعالیتهای مدرسه را با احتیاجات بدنی، عقلی، اجتماعی و عاطفی فراگیر هماهنگ و سازگار می‌کند. مربی در این روش، دانش‌آموزان را برای آموزش ماده خاصی در کلاس جمع نمی‌کند، بلکه آنان را برحسب تواناییهایشان به چند گروه تقسیم کرده و هر گروه را به فعالیت ویژه‌ای در زمان معینی تشویق می‌کند. به علاوه، به آنان فرصت آزادی بحث و تحقیق داده و به مطالعه منابع گوناگون برمی‌انگیزد و صرفاً در موارد لازم و ضروری به راهنمایی ایشان می‌پردازد. منظور چنین فعالیتهایی آن است که دانش‌آموزان از آغاز تحصیل به تلاشها و کوششهای شخصی روی آورند تا در آینده افرادی کارآمد شده و میل همکاری میان ایشان تقویت گردد. به علاوه، از آنجا که هر گروه متناسب با تواناییهای خود فعالیت می‌کند، لذا حق کودکان براستعداد و همچنین دانش‌آموزان ضعیف پایمال نمی‌گردد.

روش **دالتون** که برای کودکان سنین هشت تا دوازده سالگی معمول گردیده، در بیشتر مواد درسی آموزشگاهی قابل استفاده و اجرا می‌باشد. از جمله اصولی که این روش بر پایه آنها مبتنی است، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. تشریک مساعی دانش‌آموزان با معلم به منظور ایجاد عادت و تحقیق فردی و شخصی و همچنین استقلال در اندیشه؛

۲. کاهش قابل ذکر استفاده از روشهای تلقینی یا گفتاری؛

۳. تبدیل کلاس درس به آزمایشگاه به منظور کمک به دانش‌آموزان که شخصاً به تجربه و خودآموزی روی آورند؛

٤. اندیشه درباره حقایق بیش از اندیشه در مورد ظواهر؛

---

1. Parkhurst

۵. ایجاد ارتباط و پیوستگی بین افکار و تجارب به منظور سهولت در یادآوری آنها؛
۶. آزاد گذاشتن دانش‌آموزان به منظور دستیابی به نتایج مطلوب به صورت فردی و شخصی و عدم دخالت در امور جز به هنگام ضرورت؛
۷. ایجاد عادت به مطالعه تحلیلی در کودکان؛
۸ رعایت کامل تفاوت فردی به این منظور که هر دانش‌آموز متناسب با میزان سطح علمی و عقلی خود با گروه مناسبی فعالیت و همکاری کند.

**فواید روش دالتون**

در این روش، دانش‌آموز شخصاً فعالیت می‌کند و نیروی عقلی خود را به طور کامل به‌کار انداخته و در نتیجه اعتماد به نفس پیدا کرده و قادر می‌گردد که شخصاً به حل مسائل و مشکلات پرداخته و از آنها نهراسد.

همچنین عادت مطالعه‌ی منظم و نحوه‌ی یادداشت‌برداری علمی در دانش‌آموز ایجاد گشته و از همان ابتدا راه و روش انجام تحقیق و پژوهش را به درستی یاد می‌گیرد. به‌علاوه تشویق و ترغیب صحیح دانش‌آموز سبب خواهد شد تا وی نه‌تنها در مدرسه بلکه در زندگی نیز شخص موفقی گردد.

افزون براین، روش دالتون ارتباط میان معلم و دانش‌آموزان را افزایش داده و موجب تقویت میل اجتماعی در آنان می‌گردد. همچنین دانش‌آموزان می‌توانند مسئولیت پذیرفته و برای کار احترام قایل گشته و به قول و قرارهای خود وفا کنند.

برخی از دست اندرکاران به محدودیتهایی در این روش به قرار زیر اشاره کرده‌اند:

۱. کودک را خسته می‌سازد.
۲. تنها معلم بسیار قوی و تربیت شده می‌تواند آن را به نحو مطلوب در کلاس خود به کار بندد.
۳. گاه دانش‌آموزان را به رقابت غیرسازنده برمی‌انگیزد.

شواهد نشان می‌دهد اگر چنانچه معلم واقعاً این روش را بفهمد و آن را به طور صحیح به کار بندد، می‌تواند به سهولت نقطه ضعف‌های این روش را برطرف سازد.

۲. روش مونته‌سوری[1] ۱۲-۸ سال

بانی و مبتکر این روش خانم **مونته سوری** پزشک ایتالیایی می‌باشد که ابتدا روش خود را در همان کشور به کار گرفت و سپس برخی از آموزشگاههای انگلستان و آمریکا آن را ترویج دادند.

به عقیده این مربی، هدف تعلیم و تربیت، پرورش شخصیت دانش‌آموزان بوده و بایستی به آنان فرصت داده شود که خود معلم خویشتن باشند و تا حد امکان باید از تدریس مستقیم به آنان خودداری نمود. دانش‌آموزان در این روش یاد می‌گیرند که چگونه با دیگران زندگی و همکاری کنند، چگونه شخصاً و بدون نیاز به دیگران به فعالیت و کوشش بپردازند و چگونه انتقاد از خود را یاد بگیرند (همان‌جا).

**اصول روش مونته سوری**

اصولی که این مربی مطرح ساخته متعدد می‌باشد که به برخی از آنها در زیر اشاره می‌گردد.

۱. در این روش، کلاس درس وجود ندارد که عده‌ای در آن گرد آیند، بلکه تعلیمی در زمان معینی آغاز و در وقت مشخصی خاتمه می‌پذیرد.

۲. دانش‌آموزان در فعالیتهای خود استقلال داشته و معلم جز به هنگام ضرورت در کارشان دخالت نمی‌کند و این به نوبه خود، اعتماد به نفس آنان را افزایش می‌دهد.

۳. جدول ساعات روزانه و هفتگی وجود ندارد و هر دانش‌آموز متناسب با میل و رغبت خود مطالعه کرده و هر وقت که اراده کند می‌تواند به بازی با اسباب‌بازیهای آموزشی که به دقت تهیه شده‌اند، خود را مشغول سازد.

۴. تنها انگیزه دانش‌آموز به فعالیت، احساس موفقیت بوده و مدرسه برای وی در حکم زندان نمی‌باشد بلکه یک محیط طبیعی علمی است که در آن حواس، جسم و بطور کلی شخصیت وی پرورش می‌یابد.

۵. هر کودک به فعالیت و کاری که علاقه‌مند است سرگرم شده و به میل و خواست خود به بازیهای دسته‌جمعی می‌پردازد.

---

1. Montessori

۶. قفسه کوچک کتاب محیط آموزشی قابل حمل و نقل بوده و در اختیار دانش‌آموزان قرار دارد و آنان می‌توانند به سهولت کتابها و نشریات موردعلاقه خود را انتخاب و مطالعه کنند.

۷. در این روش اسباب‌بازیهای آموزشی خاصی به کار گرفته می‌شود که بازی با آنها موجب تربیت ذهن دانش‌آموزان گشته و زمینه‌ی خلاقیت و ابتکار آنان را فراهم می‌سازد.

**فواید روش مونته سوری**

در این روش با تدابیری که به کار گرفته می‌شود به کودکان فرصت داده می‌شود که: ۱. شخصاً نوع فعالیت دلخواه خود را انتخاب کنند، ۲. ابتکار از خود نشان دهند، ۳. برای خود احترام قایل شوند، ٤. به خود اعتماد پیدا کنند و ٥. عادت به کار و احترام به آن را در خود پرورش دهند.

همچنین در این روش، بین معلم و دانش‌آموز رابطه حسنه‌ای برقرار شده و معلم فرصتهای زیادی برای مطالعه رفتار کودک و شناخت هرچه بهتر وی دارد و می‌تواند به‌طور غیرمستقیم به اصلاح نقص‌های اخلاقی و اجتماعی او اقدام کند.

**مونته سوری** معلم را همچون برزگری می‌داند که بذرافشانی کرده و دانش‌آموزان محصول آن را درو می‌کنند. به عقیده او بهبود آینده یک ملت به کیفیت کار معلمان آن بستگی دارد. بهترین و با ارزشترین پاداش معلم همین است که ببیند دانش‌آموزانش به افرادی مؤثر و مفید برای اجتماع مبدل شده‌اند.

روش **مونته سوری** نیز مورد انتقاد قرار گرفته است. از جمله این که: ۱. به نیروی تخیل کودک امکان فعالیت داده نمی‌شود و او هیچ‌گونه فرصت داستان‌گویی و داستان‌پردازی ندارد، ۲. به کار بستن این روش از عهده معلمی ساخته است که اطلاعات خوبی از روان‌شناسی کودک داشته باشد که البته برطرف کردن این انتقادها به‌سهولت عملی می‌باشد.

### ۴. روش دکرولی[۱]

بنیان‌گذار این روش، دکرولی مربی معروف بلژیکی می‌باشد که مدرسه‌ای در بروکسل دایر کرد و روش خود را در تدریس و تربیت کودکان به کار گرفت. وی روش خویش را براساس اصول نوین آموزش و پرورش و یافته‌های جدید روان‌شناسی استوار کرده بود و به تمام جنبه‌های شخصیتی کودکان توجه داشت.

در روش **دکرولی** مانند سایر روشهای جدید تدریس ۱. کودکان شخصاً به فعالیت پرداخته و در ضمن بازی یاد می‌گیرند ۲. موادی که به ایشان تدریس می‌شود با استعداد ذهنی و میل طبیعی و سن آنان سازگار می‌باشند، ۳. کلاسهای مدرسه به‌صورت **آزمایشگاه و موزه** بوده و برای کودکان بسیار جالب می‌باشند، و سرانجام ٤. مدرسه کاملاً با زندگی ارتباط داشته و کودکان عملاً با مسائل زندگی آشنا شده و بعد از به پایان رساندن تحصیلات رسمی نسبت به آن بیگانه نخواهند بود (همان‌جا).

## اصول روش دکرولی

برخی از اصول این روش عبارت‌اند از:

۱. تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به مشاهده آنچه که در محیط مدرسه و خارج از آن اتفاق می‌افتد.

۲. بهره‌گیری از معلوماتی که دانش‌آموزان ضمن تجربه و عمل کسب می‌کنند.

۳. توجه به زبان و تعبیر آن به این منظور که دانش‌آموز قادر گردد افکارش را بدون اشکال با زبان و قلم بیان کند.

٤. رعایت عادات، امیال و همچنین محیط کودک با این هدف که دانش‌آموز چیزهایی را یاد بگیرد که به زندگیش ارتباط دارند و مورد علاقه‌اش می‌باشند.

۵. ایجاد فرصت برای دانش‌آموزان جهت بحث و تبادل‌نظر باهمدیگر به منظور رشد اعتماد به نفس و همکاری در آنان.

۶. توجه به تربیت اخلاقی و اجتماعی به نحوی که دانش‌آموزان اطرافیان خود را دوست بدارند، به معلمان خویش احترام بگذارند و در حل مسائل اجتماعی تشریک‌مساعی کنند.

۷. همکاری با خانه، زیرا تربیت کامل بدون همکاری خانه و مدرسه امکان ندارد.

۸ و سرانجام طبقه‌بندی دانش‌آموزان برحسب استعدادهای ذهنی به این منظور که همه آنان بتوانند به میزان استعدادی که دارند، یاد بگیرند.

## ٤. طرح کلر (نظام فردی کردن آموزش)

بانی این طرح، کلر می‌باشد که در سال ۱۹٦۸ در مقاله‌ای هیجان‌انگیز، دیدگاه خود را بیان نمود. براساس این طرح، یک واحد درسی در کالج‌ها یا دانشگاهها به ۱۵ الی ۳۰ قسمت تقسیم می‌گردد. هر دانشجو به مطالعه بخشی از آن پرداخته و سپس آن را امتحان می‌دهد. در صورت موفقیت در امتحان، بخش بعدی را شروع می‌کند. به نوشته‌ی شعبانی (۱۳۷٤) اساس کار در این طرح به قرار زیر می‌باشد.

**الف) پیشرفت براساس توان فردی.** هر دانشجو باتوجه به توان خویش و زمانی که دراختیار دارد، بخشی را انتخاب کرده و به مطالعه آن اقدام می‌کند و هر وقت احساس کرد که به یادگیری مطالب تعیین شده نایل آمده است، آمادگی خود را برای گذراندن امتحان اعلام می‌کند. حسن این روش آن است که یادگیری و میزان پیشرفت دانشجو بدون ارتباط با پیشرفت سایر همکلاسی‌ها بوده و می‌تواند براساس تواناییهای خود در یادگیری پیشرفت کند.

**ب) یادگیری در حد تسلط.** شرط انتخاب بخش بعدی برای مطالعه آن است که دانشجو بخش قبلی را تا حد تسلط یاد گرفته باشد. معمولاً معیار قابل قبول ۸۰ الی ۹۰ درصد پاسخ صحیح می‌باشد. اگر چنانچه دانشجو به این میزان از موفقیت نرسد، نمی‌تواند بخش جدیدی را آغاز کند. البته هیچ مجازاتی برای عدم موفقیت در هر بخش وجود ندارد. از این رو، دانشجو آنقدر به مطالعه می‌پردازد و امتحان می‌دهد تا در یادگیری مطالب به سطح قابل قبولی دست یابد.

1. Keller

ج) **تدریس خصوصی.** بسیاری از دانشجویان که پیشرفت قابل توجهی به دست می‌آورند می‌توانند در زمینه‌های گوناگون چون حل مسئله و نشان دادن کاربرد نکات خاص به دانشجویان مبتدی کمک کنند.

د) **راهنمای مطالعه.** براین اساس، دانشجو با هدف مربوط واحدهای مختلف نحوه‌ی مطالعه و پیشنهادهایی برای مطالعه‌ی بهتر آشنا می‌گردد. به علاوه راهنمای مطالعه، چگونگی دسترسی به منابع و تجارب را ممکن ساخته و نیز نمونه آزمونهایی فراهم می‌سازد.

طرح کلر به نام **نظام فردی کردن آموزش**[1] آمد و یکی از محاسن آن، عاری بودن از تأثیرات منفی آموزش می‌باشد. پژوهشهای زیادی مزیت این روش را در مقایسه با روشهای سنتی خاطرنشان کرده‌اند.

در استفاده از طرح **کلر** معلمی موفق خواهد بود که ۱. هدفهای آموزشی یک واحد درسی را به دقت معین ساخته و ۲. به طور روشن انتظاراتی را که از دانش‌آموز یا دانشجو دارد، بیان کند. زیرا هدفهای صریح آموزش نه‌تنها به فرد کمک می‌کند تا بادقت مسئولیت خود را دریابد و فعالیتهای لازم جهت دستیابی به آن اهداف را انجام دهد، بلکه موجبات کاهش هرگونه احساس ناتوانی دانشجو را نیز فراهم می‌سازد.

برخی از دست‌اندرکاران معایبی را به شرح زیر برای این طرح عنوان کرده‌اند:

۱. امکان دارد که دانشجو در شروع کار یا اینکه دادن امتحان مسامحه یا تنبلی کند.

۲. ممکن است بیش از حد انتظار، نمره موردنظر را اخذ نکند.

۳. امکان دارد در اثر احساس عقب‌ماندگی، درس را حذف نماید.

این محدودیتها را می‌توان از طریق ۱. یادآوری کتبی یا شفاهی به دانشجویانی که تاخیر زیادی در گذراندن امتحان دارند و ۲. افزایش ملاقاتهای معلم با دانشجو، به‌طور چشمگیری کاهش داد.

به طور کلی، در روشهای جدید تدریس، اعتقاد براین است که مناسبات درست انسانی، دانش‌آموز را مستعد نشو و نما می‌سازد. همچنین در این روشها، معلم نقش

---

1. Personalized System instruction

یک تسهیل کننده را ایفا می‌کند که دارای روابط فردی با دانش‌آموزان بوده و رشد همه‌جانبه آنان را هدایت می‌کند. معلم در این نقش، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا نظریات جدیدی درباره زندگی خود، کار آموزشی خویش و مناسباتش با دیگران کشف کند. به علاوه، در این روشها، معلم صبور است و دیدگاه وسیع یادگیری در درازمدت را فدای فشار برای به دست آوردن نتایج فوری نمی‌کند.

گرچه صاحبنظران، روشهای جدید دیگری نیز عنوان کرده‌اند که به طور مفصل در دروس روان‌شناسی تربیتی و مقدمات تکنولوژی آموزشی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند، اما در این بخش صرفاً به ذکر نام آنها اشاره شده و به دانشجویان توصیه می‌گردد که به کتابهای نامبرده برای اطلاع بیشتر مراجعه کنند. این روشها عبارت‌اند از:

۱. روش یادگیری در حد تسلط[۱]
۲. آموزش برنامه‌ای[۲]
۳. آموزش به وسیله رایانه[۳]
٤. آموزش انفرادی تجویز شده[٤]
۵. آموزش انفرادی هدایت شده[۵]

در روشهای جدید آموزش انفرادی عنوان شده در فوق، موقعیت یادگیری چنان تنظیم می‌گردد که هر دانش‌آموز براساس توانایی خود به یادگیری و فعالیت پردازد. به‌علاوه معلم هم در روشهای انفرادی، زمان کمتری را صرف تدریس کرده و وقت بیشتری را برای رسیدگی به فردفرد دانش‌آموزان اختصاص می‌دهد. نباید فراموش شود که اساسی‌ترین گام در راه دستیابی به هدفهای موردنظر در بهره‌گیری از روشهای گوناگون انفرادی، پذیرش مفهوم «دانش‌آموز ـ محوری» هم در طراحی و هم در آموزش می‌باشد.

فکر کنید

چرا امروزه بر استفاده از الگوهای فردمداری تأکید زیادی می‌شود؟



Scanned with CamScanner

# فصل ششم

## الگوهای تدریس

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه این فصل بتواند:

۱. علل خستگی از فرایند یاددهی ـ یادگیری را در کلاس درس بیان نماید.

۲. عوامل مؤثر در ایجاد یادگیری را ذکر کند.

۳. الگوی تدریس را تعریف نماید.

٤. عوامل مؤثر در افزایش کارایی فعالیتهای آموزشی معلم را نام ببرد.

۵. ماهیت ارتباط بین معلم و دانش‌آموز را با ذکر مثالی توضیح دهد.

٦. منابعی را که الگوهای تدریس براساس آنها تدوین شده‌اند، نام ببرد.

۷. الگوی پیش‌سازمان دهنده را تعریف کند.

۸ مفهوم سازمان را توضیح دهد.

۹. مفاهیمی را که الگوی پیش‌سازمان دهنده برآن مبتنی است، نام ببرد.

۱۰. مفهوم یادگیری معنی‌دار را بیان نماید.

۱۱. شرایط لازم برای استفاده از الگوی پیش‌سازمان دهنده را در مورد معلم بیان کند.

۱۲. دیدگاه افلاطون را نسبت به افراد جامعه بیان نماید.

۱۳. مفهوم قدیمی و امروزی آموزش فردمداری را مقایسه نماید.

۱٤. عوامل مؤثر در تعیین روش تدریس و محتوای آموزشی را در الگوی فردمداری بیان نماید.

۱۵. در مورد نمونه‌های مختلف آموزش فردمداری توضیح بدهد.

Scanned with CamScanner

۱۶. برای یادگیری از راه تقلید و یادگیری آزمایش و خطا مثال بیاورد.
۱۷. مراحل الگوی مشکل‌گشایی را به ترتیب نام ببرد.
۱۸. ویژگیهای مسئله در الگوی مشکل‌گشایی را نام ببرد.
۱۹. نکات مهم در نتیجه‌گیری دانش‌آموز را بیان نماید.
۲۰. هدف مهم از به‌کارگیری الگوی مشکل‌گشایی را بیان نماید.

اندیشمندان و فلاسفه بزرگ دنیا با صراحت از یادگیری و آموزش به عنوان تجربه‌های بسیار شیرین و لذت‌بخش سخن می‌رانند. اما شواهد متعدد و بررسیهای فراوان نشان می‌دهد که عواملی چون ۱. اجبار به نشستن ساکت و آرام در کلاس درس، ۲. گوش دادن بی‌چون و چرا به صدای یکنواخت و کسل کننده معلم ۳. تأکید بیهوده بر حافظه و حفظ کردن بی‌ثمر مطالب درسی، ٤. دلهره کشنده و اضطراب بی‌پایان ناشی از امتحان، موجبات گریز هرچه بیشتر و تنفر هرچه افزونتر را از کلاس درس و مدرسه فراهم می‌آورند. از طرف دیگر، تدریس، آن‌چنان که عده‌ای تصور می‌کنند، امری ساده نبوده و معلم در آن با عوامل گوناگون و متعددی سروکار داشته و بایستی سعی کند که در کلاس درس محیطی به وجود آورد که در آن یادگیری مطلوب و موردنظر تحقق یابد.

بدون شک، در ایجاد محیط یادگیری مناسب، عواملی چون ۱. شخصیت معلم، ۲. زمینه تحصیلی و تجربی وی، ۳. چگونگی روابط اجتماعی دانش‌آموزان، ٤. اهمیت موضوع درسی، ٥. نظام آموزش و پرورش و ٦. جامعه‌ای که معلم و دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند، بسیار با اهمیت می‌باشد. واضح است که معلم نمی‌تواند کلیه عوامل مذکور را تحت اختیار خود درآورد. برای مثال، در بیشتر موارد، موضوع یادگیری در کتاب درسی از قبل تعیین شده و زمینه روابط اجتماعی دانش‌آموزان متفاوت بوده و او نمی‌تواند آنها را به میل خود تغییر دهد. باوجود این معلم می‌تواند براساس هدفهای آموزشی بعضی از ویژگیهای آن را دگرگون ساخته و محیط خاص و مطلوبی برای تدریس خود فراهم سازد.

فکر کنید و پاسخ دهید
شخصیت معلم چگونه می‌تواند بر نحوهٔ تدریس وی تأثیر بگذارد؟

اختیاراتی که معلم در دسترس دارد تا در شرایط تدریس خود تغییراتی ایجاد کرده و عوامل مؤثر بر آن را برای درس خود مفید و مثمر سازد، **الگوی تدریس** نام دارد. الگوهای تدریس به معلم کمک می‌کند تا در نیل به هدفهای آموزشی از روشهای مناسب و مطمئنی بهره گیرد. خصوصاً برای رسیدن به هدفهای تربیتی، الگوهای تدریس کمکهای شایان‌توجهی به معلمان می‌نمایند. با انتخاب الگوی تدریس، معلم می‌تواند براساس آن افکار و فعالیتهای دانش‌آموزان خود را در جهت رسیدن به هدفهای درس سازمان دهد.

معلمان با درنظر گرفتن عوامل زیر می‌توانند به سهولت کارایی فعالیتهای آموزشی خویش را افزایش دهند، این عوامل عبارت‌اند از:

۱. تعیین مراحل تدریس

۲. تعیین چگونگی فعالیت معلم در برابر فعالیتهای دانش‌آموزان

۳. تعیین نوع و ماهیت ارتباط بین دانش‌آموزان در فرایند تدریس

٤. تعیین منابع و شرایط لازم برای تدریس

با لحاظ کردن عوامل فوق، معلم قادر می‌گردد چگونگی تدریس خود را مشخص ساخته و بدین وسیله محیطی مناسب برای آموزش مفاهیم مورد نظر خویش به وجود آورد. برای مثال، در زمینه تعیین مراحل تدریس، معلم می‌تواند براساس هدفهای جزئی آموزشی، هر مرحله از آموزش خود را مشخص ساخته و همچنین با درنظر گرفتن محتوای آموزشی، هر مرحله از کار را تعیین نماید.

در زمینهٔ نحوهٔ واکنش معلم در کلاس درس می‌توان از تاکتیکهای متنوعی سود جست. برای نمونه، معلمی که اعتقاد دارد دانش‌آموزان با فعالیتهای خود مطالب آموزشی را کشف نموده و یاد می‌گیرند، صرفاً منابع و مآخذ آموزشی را به ایشان معرفی می‌کند تا با استفاده از آنها و وسائلی که در اختیار دارند، شروع به فعالیت کرده و به هدفهای آموزشی برسند. به همین نحو، معلمی که معتقد است معلومات را او به دانش‌آموزان منتقل می‌کند، مسلماً در تمام ساعات درس، متکلم وحده خواهد بود.

در زمینه ماهیت ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان، ضروری است که از لحاظ یادگیری، رابطه بین معلم و دانش‌آموزان و همچنین رابطه میان خود دانش‌آموزان و نحوهٔ تصمیم‌گیری مناسب در کلاس درس شناخته شود. اگر چنانچه معلم نقش

کنترل‌کننده محیط آموزشی را ایفا کند، دانش‌آموزان نقش غیرفعالی داشته و صرفاً گیرنده اطلاعات بوده و روابطی مؤثر در میان آنان در جریان نخواهد بود. ولی اگر معلم نقش راهنما و تسهیل کننده را داشته باشد در این صورت، سعی می‌کند تصمیم‌گیری را با شرکت دانش‌آموزان انجام دهد. چنین اقدامی ضمن فعال ساختن دانش‌آموزان، همکاری نزدیک و مطلوبی بین آنان و معلم فراهم می‌آورد.

منظور از عامل چهارم، کلیه تجهیزات و امکاناتی است که برای اجرای الگوی تدریس ضروری می‌باشد. باید درنظر داشت که اجرای برخی از الگوها به منابع کمتر و اجرای بعضی به منابع متعدد نیاز دارد. به علاوه، اجرای پاره‌ای از الگوها ایجاب می‌کند که معلم دوره آموزشی خاصی را از قبل گذرانده باشد تا آمادگی موردنظر را برای ایفای مؤثر نقش خود کسب کرده باشد.

معلمان با درنظر گرفتن عوامل فوق در تدریس خود، الگوی خاصی را به کار می‌گیرند. تمامی الگوهای موجود و شناخته شده تدریس درنتیجه یافته‌های فلسفه آموزش و پرورش، روان‌شناسی یادگیری و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش تدوین و پیشنهاد شده‌اند. از این رو، معلمان در تدریس خود می‌توانند با خیالی آسوده از این الگوهای متعدد بهره گیرند.

## اهمیت الگوهای تدریس

امروزه، برخلاف گذشته، کلاسهای درس تاحدود زیادی اعتبار خود را به عنوان تنها منبعی که در آن دانش‌آموزان قادرند دانش و آگاهیهای لازم را کسب نمایند، ازدست داده است. پیشرفت در کلیه زمینه‌های فن‌آوری آموزشی موجب گردیده که همه روزه اطلاعات جدید و فراوانی در اختیار افراد جامعه قرار گیرد. میزان و ماهیت چنین اطلاعات با آنچه که معلمان و کتابهای درسی عرضه می‌کنند قابل قیاس نیست.

گرچه هنوز یکی از وظایف مهم مدرسه آن است که به دانش‌آموزان اطلاعات و معلومات منظم و مرتبطی ارائه دهد اما بسیار حائزاهمیت است که دانش‌آموزان در طول دوران تحصیل مهارتهای ذهنی فراوانی چون ۱. توصیف کردن، ۲. طبقه‌بندی کردن، ۳. پیش‌بینی کردن، ٤. تفسیر کردن، ٥. تحلیل و ٦. ترکیب کردن را کسب کنند تا بتوانند ضمن نقد و بررسی اطلاعات گوناگون به نحو مطلوبی از آنها استفاده نمایند.

قبل از ارائه بحث به این سؤال پاسخ دهید
مهمترین عاملی که الگوی تدریس براساس آن انتخاب می‌شود چیست؟
و چرا اهمیت آن بیشتر از سایر عوامل است؟

به اعتقاد صاحبنظران، یکی از وظایف مهم آموزش و پرورش امروزی، ایجاد محیطی است که در آن دانش‌آموزان نگرش خاصی از مدرسه، حرفه و آینده خود و به‌طور کلی از جامعه به دست آورند. بدون شک، نگرشی که دانش‌آموزان در مدرسه کسب می‌کنند در جهت رشد عاطفی، روانی و اجتماعی ایشان بسیار مؤثر می‌باشد. ازاین رو، معلمان می‌توانند با به‌کارگیری الگوهای مناسب تدریس، مهارتها و نگرشهایی مانند مسئولیت‌پذیری، استقلال عمل و خودآموزی را در دانش‌آموزان پرورش دهند.

باید خاطرنشان شود که هیچ الگویی را نمی‌توان به عنوان بهترین الگوی تدریس در تمام موارد برگزید. لذا آشنایی معلمان با الگوهای گوناگون تدریس ضروری به نظر می‌رسد تا آنان بتوانند باتوجه به مقاصد آموزشی تعیین شده، الگوی مناسبی را به‌کار بندند.

**بروس جویس**[1] و **مارشا ویل**[2] مولفان کتاب **الگوهای تدریس** باتوجه به تجارب علمی معلمان، در حدود ۲۰ الگوی تدریس را به مربیان و معلمان معرفی کرده‌اند که دراین کتاب صرفاً به معرفی الگوهای: ۱. پیش‌سازمان دهنده، ۲. فردمداری و ۳. مشکل‌گشایی اقدام می‌گردد تا معلمان سخت‌کوش و پرتلاش با درنظر داشتن هدفهای آموزش و پرورش، توانایی و زمینه فکری و اطلاعات پایه‌ای دانش‌آموزان و شرایط و امکانات محیط آموزشی، الگوی موردنیاز تدریس خود را انتخاب کرده و در چارچوب آن الگو، فعالیتهای آموزشی را پیش‌بینی و سپس اجرا نمایند.

### ۱. الگوی پیش سازمان‌دهنده

این الگو برای معلمان ناشناخته نیست و آنان با شیوه‌هایی که در آن به‌کار گرفته می‌شود کم‌وبیش آشنا می‌باشند و آن را مورد استفاده قرار می‌دهند. این الگو براساس نظریه آزوبل[3] شکل گرفته است. به اعتقاد وی شناخت در هر زمینه‌ای باید سازمان‌یافته باشد.

1. Bruce Joyce
2. Marsha Weil
3. Ausubel

به نوشته **چگنی**[1] در ترکیب «**پیش‌سازمان دهنده**» واژه سازمان اغلب هنگامی به‌کار می‌رود که گروه یا اجتماعی از انسانها و جانداران مورد نظر باشد و روابط افراد این سازمان از نظم خاصی برخوردار باشد. معمولاً در سازمان، کارها تقسیم می‌شود، میان قسمتهای مختلف هماهنگی و همکاری به وجود می‌آید و برای انجام گرفتن هر کاری نظم و ترتیب خاصی رعایت می‌شود.

در محیطهای آموزشی منظور از **پیش‌سازمان دهنده**، مفهوم یا مطلب یا موضوعی است که در یک درس مورد استفاده قرار می‌گیرد تا به وسیله آن قسمتها و مطالب مختلفی که رشته‌ای از دانش را تشکیل می‌دهد، با نظامی خاص سازمان یابند و در ذهن جای گیرند.

همیشه پیش‌سازمان دهنده، قبل از درس می‌آید تا ضمن مرتبط گرداندن مطلب مورد آموزش با مباحث قبلی، زمینه و ارتباط و پیوستگی مباحث پسین را با مباحث پیشین فراهم آورد. دراین حالت است که دانش‌آموز تمام مباحث درسی را به صورت یک ساخت شناختی منظم و سازمان‌یافته در ذهن خود جای می‌دهد.

هر الگوی تدریس بر پایه تفکر خاصی به وجود آمده و الگوی پیش‌سازمان دهنده نیز برمبنای نظریات زیر موجودیت یافته است:

۱. مفاهیم موجود در هر درس، مباحث ویژه‌ای را به وجود می‌آورند که در مجموع به آنها دانش گفته می‌شود.

۲. در این الگو، ساخت هر رشته‌ای از دانش براساس سلسله‌مراتب شکل می‌گیرد و ترتیب و توالی مفاهیم در این سلسله مراتب به‌گونه‌ای است که مفاهیم کلی، قبل از مفاهیم جزئی تدریس می‌شوند.

۳. مفهوم و مطلبی را که درنظر است در یک رشته تحصیلی به دانش‌آموزان یاد داده شود بایستی با سایر مفاهیم و مطالب آن رشته که از قبل در ذهن آنان به وجود آمده است، مرتبط ساخت.

از این رو، اگر بخواهیم مطلبی را طبق الگوی پیش‌سازمان دهنده تدریس کنیم باید آن را با مطالب پیشین که در ساخت شناختی دانش‌آموزان موجود است، ربط دهیم

---

۱. احمد چگنی، معرفی الگوی پیش‌سازمان دهنده، ص ۳۹

این طریقه یادگیری را، **یادگیری معنی‌دار**[1] می‌گویند. علت این که چنین یادگیری را معنی‌دار می‌نامند آن است که با گسترده شدن مباحث شناختی، دیدِ ما در آن زمینه گسترده‌تر و به واسطه‌ی مربوط ساختن مطالب با یکدیگر، کاربرد آنها نیز آسانتر انجام می‌گیرد.

## شرایط لازم برای به کارگیری الگوی پیش‌سازمان دهنده

شرط اصلی برای به‌کار بردن الگوی پیش‌سازمان دهنده همانا وجود معلمی است که از روشها و شیوه‌های مناسب برای تدریس برطبق این الگو، آگاه باشد. معلمی که می‌خواهد الگوی پیش‌سازمان دهنده را در تدریس خود به‌کار گیرد باید بتواند:

۱. مطالب کلی را از مطالب جزئی تمیز دهد چرا که این کار به منظور انتخاب پیش‌سازمان دهنده‌های مناسب ضروری می‌باشد. به علاوه، مطالب کلی چارچوبی در ذهن دانش‌آموزان ساخته و پرداخته می‌کنند که مفهومهای جزئی در آن جای خواهند گرفت.

۲. مطالب مورد تدریس را به عنوان عناصر جداگانه ازهم درنظر نگیرد بلکه آنها را همچون تکه‌هایی بداند که اگر درست در کنار هم قرار گیرند باعث می‌شوند که دانش‌آموز از پدیده‌های دنیای پیرامونش تصویر درستی به دست آورد.

۳. مهارتهای دیگری را که برای به‌کار بستن درست الگوی پیش‌سازمان دهنده لازم است عبارت‌اند از این که معلمی که از الگوی پیش‌سازمان دهنده در تدریس استفاده می‌کند باید سخنران خوبی باشد اما نباید در تمام طول مدت تدریس فقط سخن‌پردازی کند و خود را یکه‌تاز میدان بداند بلکه باید به دانش‌آموزان فرصت دهد تا در فرایند آموزشی شرکت جویند. برای تحقق این منظور معلم می‌تواند با طرح پرسشهایی راهنمایی کننده، دانش‌آموزان را به بحث برانگیزد یا این که پاسخ پرسشهای دانش‌آموزان را از خود آنان بخواهد. به علاوه یکی دیگر از این مهارتها، به‌کار گرفتن بموقع ابزارها و وسائل آموزشی است. با استفاده از ابزارهای آموزشی، کلاس درس از حالت خشک و یک طرفه، که خصلت برخی از سخنرانیهاست، بیرون می‌آید. به‌این

---

1. Meaningful Learning

ترتیب، دانش‌آموزان فرصت می‌یابند که بیشتر به خود مطالب توجه کنند تا به معلم. زیرا معلم در هر موقعیت آموزشی فقط یکی از منابع متعدد اطلاعات به شمار می‌رود. سایر منابع، از جمله ابزارهای مختلف آموزشی به دانش‌آموزان امکان می‌دهند تا از زاویه‌هایی دیگر به مطالب درسی نگاه کنند.

فکر کنید
الگوی پیشنهادی آزوبل با آنچه امروزه در مدارس به کار می‌رود چه تفاوت اساسی دارد؟

### ۲. الگوی فردمداری

هر الگوی آموزشی ریشه در یک نظام فلسفی دارد و الگوی فردمداری نیز از این قانون مستثنی نیست. الگوی فردمداری به نوشته جمهری[1] در اصل با یکی از قدیمیترین شیوه‌های آموزشی ارتباط دارد که از همان آغاز پیدایش فرهنگ یونان باستان متداول بوده است. **افلاطون** در کتاب **جمهوریت** از جامعه‌ای سخن می‌گوید که در آن هر فرد باتوجه به شایستگیهای فردی و نیازهای اجتماعی آموزش خاص می‌بیند تا در آینده برای حرفه و مسئولیت ویژه‌ای آماده گردد. به نظر او افراد جامعه که همه در شکم خاک میهن پرورش یافته‌اند، از سه نوع فلز به قرار زیر ساخته شده‌اند:

۱. گروهی که **طلایی** هستند و مستعد زمامداری کشور می‌باشند؛
۲. گروهی که **نقره‌ای** هستند و دستیاران و مشاوران به شمار می‌آیند؛
۳. گروهی که **آهنی** هستند و شامل پیشه‌وران و صاحبان حرفه‌های مختلف می‌باشند.

به اعتقاد **افلاطون** هریک از این گروهها باید آموزشی متفاوت ببینند تا برای ایفای رسالتی که جهت آنان درنظر گرفته شده است از آمادگیهای لازم برخوردار گردند.

مطالعه تاریخ آموزش و پرورش نشان می‌دهد که در یونان باستان، آموزش و

---

۱. فرهاد جمهری، معرفی الگوی فردمداری، ص ٦

برخورداری از آن، بیشتر به طبقات مرفه جامعه اختصاص داشته است. بعدها نیز اشرافزادگان اروپایی از نوعی آموزش انفرادی بهره می‌جسته‌اند. در ایران نیز، به ویژه از آغاز تمدن اسلامی به‌بعد، نوعی آموزش انفرادی مرسوم و متداول بوده است. چنانکه در مکتب‌خانه‌ها و مدارس، معلمان سعی می‌کردند به هریک از دانش‌آموزان باتوجه به استعداد و قدرت و سرعت یادگیری آنان آموزش دهند، طوری که در یک کلاس برخی از دانش‌آموزان که توانایی بیشتری داشتند، زودتر از دیگران دروس خود را به پایان می‌رساندند. حتی بحثهای میان مربیان و دانش‌آموزان نیز غالباً به صورت انفرادی انجام می‌گرفته و دیگران بیشتر نقش شنونده داشته‌اند. از این رو، مربی با یک‌یک دانش‌آموزان خود به مباحثه می‌نشسته و مطالب آموختنی را موردبحث قرار می‌داده است.

> بیندیشید
>
> آموزش فردمداری سنتی با آموزش فردمداری جدید چه تفاوت عمده‌ای دارد؟

باید خاطرنشان گردد که مفهوم آموزش فردمداری، چه در یونان باستان و چه در ایران قدیم، با آموزش فردمداری زمان حاضر متفاوت بوده است. در گذشته اعتقاد مسلط این بود که همه افراد باید مطالب مشابهی را که از لحاظ معیارهای اخلاقی، مذهبی و فرهنگی آن عصر پذیرفته شده بودند، بیاموزند و گاهی این کار به روش انفرادی صورت می‌پذیرفته است. اما امروزه، تفاوت در این است که محتوای آموزشی به نحوی متناسب با نیازها و استعدادهای دانش‌آموزان سازمان یابند. برای نیل به چنین هدفی به ناچار باید ویژگیهای هر فرد در طراحی و تدوین برنامه‌های آموزشی لحاظ گردد.

بدین‌ترتیب، طبق یک تعریف، آموزش فردمداری آموزشی است که براساس استعدادها، ارزشها، نگرشها، آرمانها و نیازهای فردی و اجتماعی طرح می‌شوند. درواقع، در آموزش فردمداری کوشش براین است که فعالیتها و ابزار آموزشی با ویژگیهای دانش‌آموزان هماهنگ شود. به عبارت دیگر، کلید اصلی آموزش فردمداری همانا مسئله‌ی ایجاد هماهنگی بین ویژگیهای فردی و مطالب درسی است. بدین معنی که با

شناخت دانش‌آموز می‌توان محتوای آموزش را تا حد امکان براساس نیازهای وی انتخاب کرد و سپس با درنظر گرفتن تواناییها و خصوصیات فردی او، آموزش و یادگیری را برایش به صورت تجربه‌ای شیرین و لذت‌بخش درآورد.

به اعتقاد صاحبنظران، هر انسانی دارای یک سلسله خصوصیات موروثی، سوابق خانوادگی، ارزشهای فرهنگی و آرمانهای اجتماعی است که او را از دیگران متمایز می‌سازد. درصورتی که در طراحیهای آموزشی و گزینش و ارائه مطالب درسی، ویژگیهای فردی نادیده گرفته شود به احتمال زیاد اکثر کوششهای تربیتی با شکست مواجه خواهد شد.

بدین سبب برای ایجاد علاقه و انگیزه‌ی لازم در دانش‌آموزان به ناچار باید ک محتوای آموزشی و روشهای تدریس را براساس شناخت دقیقتر آنان طراحی نمود. برای نیل به این هدف، دست‌کم، باید عواملی مانند ۱. سن و جنس دانش‌آموزان، ۲. نیازهای شخصی و اجتماعی آنان، ۳. ارزشهای فرهنگی و خانوادگی موردقبول ایشان، ٤. آرمانهای اجتماعی آنان، ٥. تواناییها و محدودیت ایشان و ٦. شرایط خاصی را که امکان دارد یادگیری آنان را تسریع کند، مشخص گرداند.

البته باتوجه به گستردگی این ویژگیها نمی‌توان انتظار داشت که در یک کلاس درس همه دانش‌آموزان محتوای آموزشی را به شکل یکسانی بیاموزند، بلکه برای تضمین موفقیت باید حداقل به پاره‌ای از تفاوتها توجه نشان داد.

به نوشته **جمهری**، برای هماهنگ ساختن مواد آموزشی با ویژگیهای فردی، صاحبنظران روشها و نمونه‌های مختلفی از آموزش **فردمداری** را به قرار زیر، خاطرنشان ساخته‌اند:

۱. در نمونه اول از آموزش فردمداری، دانش‌آموز در **انتخاب رسانه و روش مطالعه** آزاد می‌باشد اما هدفهای آموزشی، نوع ارزشیابی و حتی تاریخ ارزشیابی توسط معلم تعیین می‌گردد.

۲. در نمونه دوم از آموزش فردمداری، دانش‌آموز مطالب تعیین شده را با **سرعت دلخواه** خود یاد می‌گیرد و هر زمانی که آمادگی لازم را داشت، مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد.

۳. در نمونه سوم از آموزش فردمداری، دانش‌آموز با کمک و راهنمایی معلم **هدفهای آموزشی و رسانه‌ی موردنظر** را تعیین کرده و در یک محدوده زمانی آمادگی خود را برای ارزشیابی اعلام می‌دارد.

٤. و سرانجام در نوع دیگری از آموزش فردمداری، دانش‌آموز از **آزادی کامل** برخوردار است. بدین معنی که در گزینش هدف، رسانه، شیوه مطالعه و حتی نحوهٔ ارزشیابی اظهارنظر می‌کند.

این نمونه‌های مختلف از الگوی آموزشی فردمداری در بسیاری از مدارس دنیا با موفقیت به‌کار گرفته شده‌اند. زیرا در هریک از آنها دانش‌آموز به نحوی در ۱. انتخاب رسانه دلخواه، ۲. محتوای درسی، ۳. نحوه ارزشیابی و ٤. حتی در گزینش هدف آموزشی شرکت جسته و با راهنمایی معلم، خط مشی خود را برای رسیدن به هدف تعیین می‌کند.

> فکر کنید و پاسخ دهید
> به نظر شما امکان عملی کاربرد کدام‌یک از انواع آموزش فردمداری در نظام آموزش و پرورش کشور ما بیشتر است؟

### ۳. الگوی مشکل‌گشایی

یادگیری در انسان به صورتهای مختلف انجام می‌شود[1]. برای مثال، زمانی آنچه را که می‌بینیم، می‌خوانیم، می‌شنویم و تجربه می‌کنیم به خاطر می‌سپاریم. مانند نام پایتخت‌ها، نام رودها و نام قسمتهای مختلف یک سلول که آنها را در ذهن خود ضبط می‌کنیم و به هنگام ضرورت به یاد می‌آوریم.

گاهی یادگیری از راه تقلید رخ می‌دهد. برای مثال، با مشاهده طرز انجام دادن یک آزمایش فیزیکی یا یک فن مکانیکی، چگونگی آنها را می‌آموزیم. این نوع یادگیری، از آغاز زندگی تا پایان آن همراه انسان بوده و قسمت اعظم رفتارها، نگرشها و به‌طور کلی شخصیت فرد را تشکیل می‌دهد.

همچنین در مواقعی یادگیری براساس آزمایش و خطا انجام می‌شود مانند

---

۱. فرهاد، جمهری، معرفی الگوی مشکل‌گشایی، ص ۱

هنگامی‌که کودک براساس تجارب شخصی خود به تدریج متوجه می‌گردد که در خوردن چای داغ با استکان نباید عجله به خرج داد.

و سرانجام، شکل دیگری از یادگیری وجود دارد که در آن فرد ابتدا با مشکل یا پرسشی روبه‌رو می‌گردد. سپس مشکل را به اجمال بررسی می‌نماید. آن‌گاه اطلاعاتی دربارهٔ آن جمع‌آوری می‌کند. به دنبال آن فرضیه‌ها یا راه حلهایی را پیشنهاد می‌نماید. و آنها را به معرض آزمایش می‌گذارد. نهایتاً براساس نتایج به‌دست آمده نتیجه‌گیری می‌کند. چنین برداشتی شالوده و اساس الگوی مشکل‌گشایی را تشکیل می‌دهد.

به عقیده متخصصان آموزشی، برای جذب هرچه بهتر و عمیقتر محتوای آموزشی ضروری است که دانش‌آموز تجارب، دیده‌ها و شنیده‌های خود را دربارهٔ محیط پیرامون به نحوی تنظیم نماید که یافته‌ها و اطلاعات مکتسبه جزئی از ساخت شناختی پایدار او گردد. بدین سبب مطابق الگوی مشکل‌گشایی، دانش‌آموز در وضعی قرار می‌گیرد که از راه تحقیق و تتبع نه‌تنها فرضیه‌های خود را مورد آزمایش قرار داده و شخصاً نتیجه‌گیری می‌کند، بلکه از شیوه‌ی مناسب دانش‌اندوزی و جمع‌آوری اطلاعات به طور علمی نیز آگاه می‌گردد.

در زیر به مراحل پنجگانه‌ی الگوی مشکل‌گشایی که عبارت‌اند از: ۱. طرح مشکل، ۲. فرضیه‌سازی، ۳. فرضیه آزمایی، ٤. نتیجه‌گیری و ۵. تعمیم و کاربرد نتایج، به‌طور خلاصه اشاره می‌شود:

**۱. طرح مشکل.** معمولاً فرایند مشکل‌گشایی با طرح مشکل شروع می‌گردد. درکلاس درس، مشکل را می‌توان به طرق مختلف از جمله: الف) نمایش فیلم، اسلاید، نوارشنیداری، ب) به صورت شفاهی، ج) ترسیم شکل روی تخته‌ی سیاه، د) تشریح یک آزمایش، و) عرضه‌ی یک داستان نیمه‌تمام، ارائه کرد.

در تدریس مطالب، انتخاب مسئله مناسب یکی از مهمترین گامها به حساب می‌آید. زیرا چنانچه مسئله نتواند توجه دانش‌آموزان را جلب کند یا اینکه برای آنان به اندازه‌ی کافی برانگیزاننده نباشد، بدون شک، کاربرد این الگو دشوار خواهد بود.

نکاتی که در طرح مشکل بایستی درنظر داشت آن است که اولاً نوع مسئله ازنظر زمان و مکان و محتوا باید با خصوصیات دانش‌آموز هماهنگ باشد. ثانیاً مسئله بایستی دارای پاسخ بوده و حل آن برای دانش‌آموز امکان‌پذیر باشد. البته مسئله‌ی طرح‌شده

نباید آنچنان ساده باشد که دانش‌آموز نسبت به حل آن بی‌تفاوت بماند.

۲. **فرضیه‌سازی.** منظور از آن ارائه حدسهایی برای یافتن راه‌حل مسئله می‌باشد. دانش‌آموز در حین شکل دادن به فرضیه‌ی خود به دنبال اطلاعات موردنیاز می‌گردد. هرچه این اطلاعات کاملتر باشد، وی در رسیدن به راه‌حل، موفقیت بیشتری به دست خواهد آورد.

۳. **فرضیه آزمایی.** تشکیل فرضیه و ارائه آن گرچه یکی از مراحل اصلی مشکل‌گشایی به حساب می‌آید اما در اکثر موارد راه‌حل نهایی به شمار نمی‌رود. فرد برای تأیید یا رد فرضیه باید آن را مورد آزمایش قرار دهد. فرضیه آزمایی فعالیتی آگاهانه بوده و در آن اطلاعات و داده‌ها تحلیل، ترکیب و ارزشیابی می‌گردند. در واقع، فرضیه آزمایی مهمترین مرحله‌ی مشکل‌گشایی محسوب می‌گردد.

٤. **نتیجه‌گیری.** پس از آزمایش فرضیه‌ها، برخی پذیرفته و برخی رد می‌شوند. فرایند مشکل‌گشایی باید به نتیجه‌ای منتهی گردد زیرا بدون آن مشکل موردنظر حل نخواهد شد. به نوشته جمهری[1] به هنگام نتیجه‌گیری باید دو نکته را درنظر داشت:

**الف)** هر دانش‌آموز بایستی شخصاً قادر گردد تشخیص دهد که شواهد موجود تا چه اندازه در اثبات درستی یا نادرستی فرضیه‌ها او را کمک کرده‌اند و نتیجه‌گیری وی تاچه حد معتبر می‌باشد.

**ب)** دانش‌آموز باید متوجه گردد که در علوم‌انسانی و حتی علوم‌تجربی، یافته‌های علمی قابل‌تغییر هستند. از این رو، آنچه امروزه به عنوان حقایق علمی پذیرفته می‌شود و براساس شواهدی قابل‌قبول است، امکان دارد پس از گرد آمدن اطلاعات جدید به نتیجه‌های تازه‌ای تغییر یابد.

۵. **تعمیم و کاربرد نتایج.** همان‌طور که ذکر شد دانش‌آموز در مرحله چهارم براساس مدارک و شواهد موجود نتیجه‌گیری کرده و پیش‌بینی می‌نماید. اما باید دید که تاچه حد این قبیل نتیجه‌گیریها به موارد جدید قابل تعمیم می‌باشند. اگر مشکل‌گشایی با موفقیت توأم باشد، شناخت حاصل از این فعالیت، جزئی از دانش ومعلومات دانش‌آموز می‌گردد که وی می‌تواند در حین ارزشیابی مسائل مشابه در زندگی خود آن

---

۱. فرهاد، جمهری، معرفی الگوی مشکل‌گشایی، ص ١٤

را به‌کار گیرد.

باید خاطرنشان ساخت که در فرایند مشکل‌گشایی، به ویژه در کلاس درس، مراحل فوق مطابق با انتظار، یکی پس از دیگری به پیش نمی‌رود، بلکه ممکن است گاه دانش‌آموز قبل از اینکه اطلاعات موجود را بررسی کند و فرضیه‌ای پیشنهاد سازد، باشتاب به نتیجه قاطعی دست یابد. در چنین مواردی توصیه شده است که معلم بایستی با ظرافت و انعطاف‌پذیری لازم سعی کند تا دانش‌آموزان را در جریان صحیح فرایند مشکل‌گشایی قرار داده و آنان را راهنمایی نماید تا ترتیب و توالی مراحل بالا را رعایت کنند.

به نوشته جمهری مهمترین هدف از به‌کار بستن الگوی مشکل‌گشایی در واقع، پرورش دادن توان شناختی دانش‌آموزان می‌باشد) منظور اصلی از توان شناختی، آن دسته از نیروهای ذهنی است که با بهره‌گیری از آنها دانش‌آموزان به اطلاعات دریافتی از محیط زندگی خود نظام و مفهوم می‌بخشند. بررسیها نشان می‌دهد که در اکثر روشهای رایج تدریس، که معلم اطلاعات خود را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند، توان شناختی و نحوهٔ کسب دانش و معلومات در آنان پرورش نیافته و با اعمال چنین روشهایی ذهن دانش‌آموزان به ندرت قادر می‌گردد در فراسوی قالب فکری معلم حرکت کنند. با کاربرد الگوی مشکل‌گشایی به دانش‌آموزان فرصت داده می‌شود تا براساس برداشتهای خود مسائل را بررسی کرده و برپایه‌ی عملیات ذهنی و تجربی به نتایجی تازه و برانگیزاننده دست یابند.

پاسخ دهید

یک مثال فرضی برای الگوی مشکل‌گشایی ارائه کنید و مراحل مختلف آن را طی نمایید.

## الگوهای جدید تدریس

مطالعه در تاریخ تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که در طول حیات بشر و قرون و اعصار گذشته، روشهای تدریس گوناگونی عرضه شده و برای یاد دادن معارف بشری و انتقال میراث فرهنگی به نسلهای آینده به کار گرفته شده‌اند و در طول تاریخ این روشها

به‌مثابه ابزار و وسیله‌ای به منظور نیل به هدفهای مورد نظر نظام در خدمت مربیان قرار گرفته‌اند.

امروزه تدریس خوب به مفهوم یاری به خوب یاد گرفتن دانش‌آموزان است و روشهای مختلف فعال تدریس، ابزار مفیدی برای ایجاد یادگیری معنادار در دانش‌آموزان به شمار می‌روند.

روشهای فعال تدریس موجب می‌شوند که دانش‌آموزان و معلمان بتوانند در خویش ذخایری از راهبردهای کسب مهارتها را توسعه دهند. به علاوه، روشهای فعال تدریس به دانش‌آموزان در رشد و توسعه‌ی خود به عنوان یک فرد و افزایش توان تفکر خلاق و ساختن مهارتها و تعهدات اجتماعی کمک می‌کنند و باعث خودآموزی، خودسازی و خودکنترلی دانش‌آموزان و معلمان می‌شوند.

در این رابطه نویسندگان کتاب «**الگوهای تدریس**»[1] یعنی **بروس جویس**[2]، **مارشاویل**[3] و **امیلی کالهون**[4] در سال ۲۰۰٤ میلادی با چاپ هفتم این کتاب، اثر خود را با این فکر که ابزاری مناسب برای افزایش توانایی یادگیری به دانش‌آموزان بدهند، آغاز کردند. به اعتقاد آنان کسانی که خوب یاد می‌گیرند می‌دانند چگونه از دامنه‌ی وسیع شرایط و امکانات یادگیری، از مطالعات و سخنرانیها، از گردآوری و تحلیل اطلاعات، از مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی و از همکاری با یکدیگر استفاده کرده و براندوخته‌ی راهبردهای خود برای کسب آموزش و پرورش بیفزایند.

به نظر نویسندگان الگوهای تدریس، یک الگوی تدریس، طرح یا نقشه‌ای است که می‌توان برای تنظیم تدریس چهره به چهره در کلاسهای درس یا در حالت آموزش فردی به کار برد. به علاوه، الگوهای تدریس برای استفاده از راهبردها و روشهایی تدوین یافته‌اند که به دانش‌آموزان کمک کنند تا به عنوان افراد رشد یابند، بر توانایی تفکر روشن و اندیشمندانه‌ی خود بیافزایند و مهارتها و تعهدات اجتماعی خود را توسعه دهند. الگوهای تدریس نیز وعده‌ی افزایش یادگیری تحصیلی، رشد اجتماعی و خودیابی دانش‌آموزان را به مراتب بالاتر از چیزی که هم‌اکنون در اغلب مدارس و کلاسهای معمول موجود است، می‌دهد.

---

1. Models of teaching
2. Bruce joyce
3. Marsha Weil
4. Emily Calhoun

قبل از ادامه‌ی مطالعه به این پرسش پاسخ دهید.
چرا معتقدان به کاربرد روشهای فعال در تدریس آموختن نحوهٔ یادگیری را مؤثرتر از آموزش مطالب درسی می‌دانند؟

نویسندگان برجسته‌ی کتاب الگوهای تدریس به منظور کمک به درک بهتر تنوعها و تفاوتها از یکسو و تشابهات و توافقها از سوی دیگر، الگوهای تدریس را که همگی متکی به یافته‌های پژوهشی معتبر هستند، در چهار خانواده‌ی اصلی به قرار زیر تقسیم‌بندی کرده‌اند:

۱. خانواده‌ی الگوهای اطلاعات‌پردازی
۲. خانواده‌ی الگوهای اجتماعی
۳. خانواده‌ی الگوهای انفرادی
٤. خانواده‌ی الگوهای سیستمهای رفتاری

مسلماً هریک از طبقه‌بندیهای فوق با کمک شایانی که به شناخت هرچه دقیقتر و جامعتر موضوع می‌نماید، با خلق بصیرت بیشتر، موجبات تسهیل استفاده و کاربرد مؤثرتر و مناسبتر از الگوهای تدریس را فراهم می‌کند.

در زیر شرح مختصر هرکدام از الگوهای فوق آورده می‌شود:

### الف) خانواده‌ی الگوهای اطلاعات‌پردازی[1]

در این گروه، الگوهای متنوعی وجود دارد که همگی بر توانایی دانش‌آموزان برای جستجو و تسلط بر اطلاعات و آزمون فرضیه‌ها و استفاده از آموخته‌ها در خواندن و نوشتن و کشف خود و دنیای پیرامون خویش می‌افزاید. الگوهای تدریس در این خانواده، ضمن کمک به دانش‌آموزان در پردازش اطلاعات، موجب افزایش توان کلی عقلی، نحوه‌ی تفکر بهتر، جذب اطلاعات بیشتر و درک مناسب مطالب در آنان می‌گردد. این خانواده بر روشهایی تأکید می‌کند که از طریق جمع‌آوری اطلاعات و سازماندهی آنها، درک مسائل و ارائه‌ی راه‌حلهایی برایشان، توسعه‌ی مفاهیم و زبان

1. The information ... family

برای انتقال راه‌حلها، شور و شوق فرد را برای درک و شناخت آنچه که در پیرامون او وجود دارند، افزایش می‌دهد.

هدف تمامی الگوهای این خانواده پرورش کاوشگری در دانش‌آموزان و کمک به آنان برای تحقیق و تفکر در جهان اطراف خود و یاری به توانمندتر شدن آنان در یادگیری است. این الگوها در هر موضوع درسی کاربرد دارند و ابزار یادگیری مناسبی برای کلیه‌ی دانش‌آموزان برای رشد فراهم می‌آورند.

به طور کلی، بعضی از الگوهای اطلاعات‌پردازی برای یادگیرندگان اطلاعات و مفاهیم فراهم می‌آورند، برخی در تکوین مفهوم و آزمون فرضیه تأکید دارند و تعدادی هم تفکر خلاق را در دانش‌آموزان رشد می‌دهند.

در زیر، به اختصار نمونه‌هایی از الگوهای این خانواده ارائه می‌گردد.

**۱. الگوی دریافت مفهوم**[۱]. نماینده و صاحبنظر الگوی دریافت مفهوم **جروم برونر**[۲] می‌باشد. این الگو به منظور آموزش مفاهیم و کمک به یادگیری مؤثرتر آنها تدوین گردیده و برای ارائه‌ی اطلاعات سازمان یافته از موضوعهای بسیار گسترده به دانش‌آموزان در هر مرحله از رشد، روشی کارآمد می‌باشد. **هدف** این الگو یاری به دانش‌آموزان است تا مفاهیم خاص را یاد بگیرند و راهبردهای کسب آنها را بررسی نمایند. گسترش این الگو، دانش‌آموزان را در جهت کنترل بر محتوا، آموختن فرضیه‌سازی و بررسی تفکر هدایت می‌نماید.

تکیه **برونر** در این الگو در ارتباط با یادگیری ریاضیات بوده و بر نظم دادن به پاره‌ای از دانسته‌ها به صورت نظام یافته تأکید دارد. وی معتقد است فرایند تشکیل مفاهیم از مرحله حسی آغاز و پس از رسیدن به مرحله نیمه حسی، سرانجام به مرحله انتزاعی می‌رسد. ازاین رو، او اعتقاد دارد که ابتدا باید مفهوم اولیه در ذهن تشکیل شود و سپس متعلقات آن در ذهن جایگزین گردد.

**۲. الگوی تفکر استقرایی**[۳]. نظریه‌پرداز معروف الگوی تفکر استقرایی **هیلدا تابا**[۴] می‌باشد. این الگو روی فرایند اطلاع‌رسانی و تبادل دانش میان معلم و دانش‌آموز تأکید

دارد. به نظر **تابا**، رشد جریانهای فرهنگی و فکری به طریق استقرایی بهتر صورت می‌گیرد.

الگوی تفکر استقرایی موجب بهبود ظرفیت تفکر، سازمان دادن اطلاعات، نام‌گذاری مفاهیم و یادگیری نحوه‌ی طبقه‌بندی می‌گردد. زیرا دانش‌آموزان از طریق فعالیت طبقه‌بندی مفاهیم و اطلاعات را یاد می‌گیرند.

امتیاز این الگو در آن است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در استدلال علمی قوی گردند و بتوانند نظریه‌ها را خوب درک کنند. هدف اساسی این الگو آن است که دانش‌آموزان در جهت نظریه‌سازی هدایت شوند.

کاربرد این الگو محدود و وابسته به علوم نبوده و در زمینه‌های بسیار وسیع و متنوع برنامه‌ی تحصیلی و برای دانش‌آموزان در هر سنی قابل‌استفاده است.

۳. **الگوی بدیعه‌پردازی**[1]. نماینده الگوی بدیعه‌پردازی **ویلیام گوردون**[2] می‌باشد. این الگو در آغاز به منظور استفاده «**گروههای خلاقیت**» در زمینه‌های صنعتی به وجود آمد و **ویلیام گوردون** آن را برای استفاده در آموزش ابتدایی و مقطع متوسط تطبیق داد.

گرچه این الگو به صورت محرک مستقیم برای تفکر خلاق تدوین یافته ولی دارای اثرات جانبی افزایش همکاری، مهارتهای مطالعه و صمیمیت میان دانش‌آموزان نیز هست.

هدف اصلی الگوی بدیعه‌پردازی آن است که از طریق استفاده از قیاسها دانش‌آموزان را به کاوش در تفکر استعاره‌ای هدایت کند و با کمک به آنان از طریق گسترش افقهای فردی و اجتماعی و برهم زدن سنتهای متداول، به افزایش تفکر خلاق و مشکل‌گشایی ایشان بپردازد.

٤. **الگوی یادگیری اصل**[3]. از جمله صاحبنظران این الگو می‌توان از **روبرت گانیه**[4] نام برد. در این الگو به یاد دادن و یاد گرفتن اصول و قوانین اهمیت ویژه‌ای داده می‌شود.

Scanned with CamScanner

گانیه معتقد به سلسله مراتب در یادگیری بوده و اظهار می‌دارد که یادگیری انواعی دارد که به ترتیب و براساس نظم منطقی در انسان ظاهر می‌شود، به نحوی که ساده‌ترین و اولین نوع یادگیری انسان **«یادگیری علامتی»**[1] و پیچیده‌ترین نوع یادگیری، یادگیری حل مسئله[2] است.

۵. **الگوی کاوشگری علمی**[3]. نماینده الگوی کاوشگری علمی، **جوزف شاب**؛ می‌باشد. این الگو، دانش‌آموزان را از ابتدای کار وارد فرایند علمی کرده و به آنان در گردآوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل داده‌ها، بررسی فرضیه‌ها و نظریه‌ها و تدبر و تفکر پیرامون ساخت دانش کمک می‌کند.

هدف عمده‌ی این الگو، ایجاد روحیه‌ی علمی و توانایی کاربرد روش تحقیق در موقعیتهای گوناگون است. به عقیده **شاب** وقتی که طرز تفکر یادگیرنده علمی شد، می‌تواند این توانایی را در موارد گوناگون به کار گیرد.

قبل از ادامه مطالعه به پرسشهای زیر پاسخ دهید

۱. هدف نهایی یادگیری آموزشگاهی از دیدگاه گانیه کدام نوع یادگیری است؟

۲. هدف مشترک همهٔ انواع الگوهای خانواده‌ی اطلاعات‌پردازی کدام است؟

۳. کدام‌یک از الگوهای مطرح شده کاربرد بیشتری در یادگیری آموزشگاهی دارد و چرا؟

## ب) خانواده‌ی الگوهای اجتماعی[5]

الگوهای این خانواده بر تشکیل یک گروه یادگیری تأکید داشته و اعتقاد براین است که وقتی افراد باهم کار می‌کنند یک انرژی جمعی به نام **سینرژی**[6] (هم‌افزایی) تولید می‌شود. روشهای فعال الگوهای اجتماعی به وسیله تشکیل گروههای یادگیری از این پدیده استفاده کرده و اساساً مدیریت کلاس و ایجاد ارتباط جمعی در کلاس درس را

دربر می‌گیرد. الگوهای این خانواده درنهایت موجب افزایش تعهد اجتماعی در دانش‌آموزان، احترام به دیگران و رشد ارزشهای فردی قوی در آنان می‌گردد.

الگوهای خانواده اجتماعی دارای مقاصد چندگانه‌ی زیر می‌باشد:

- افزایش مهارت اجتماعی
- فراهم کردن رویکردهایی برای بررسی ارزشهای اجتماعی
- رشد خودشکوفایی و سرانجام
- تسهیل یادگیری تحصیلی.

در ادامه، شرح مختصر تعدادی از الگوهای این خانواده آورده می‌شود:

**۱. الگوی پژوهش گروهی.** به وجود آورنده این الگو **جان دیویی**[1] می‌باشد. الگوی وی بعدها توسط تعداد زیادی از معلمان و نظریه‌پردازان بسط داده شده است.

الگوی پژوهش گروهی برای هدایت دانش‌آموزان در تعریف مسائل تدوین یافته تا بتوانند با چشم‌اندازهای مختلف، مسائل را حل کنند، بر اطلاعات، نظرات و مهارتها چیره شوند و هم‌زمان به رشد شایستگی اجتماعی نایل آیند.

این الگو به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا روشهای کاوشگری در رشته‌ی تحصیلی خود را یاد بگیرند، در مورد خود و ارزشهای خویش بیاندیشند و تعهد خود را نسبت به اصلاح جامعه برانگیزند.

الگوی پژوهش گروهی در همه زمینه‌های درسی و با همه دانش‌آموزان و در هر سنی به عنوان الگوی اجتماعی و محوری برای همه مدارس کاربرد دارد.

**۲. الگوی آموزش کاوشگری**[2]. نماینده‌ی این الگو **ریچارد سوکمن**[3] می‌باشد. ارزش الگوی کاوشگری در آن است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در استدلال علمی، قوی گردند و بتوانند ضمن درک نظریه‌ها، خود به نظریه‌پردازی اقدام کنند. ازاین رو، الگوی آموزش کاوشگری، برنامه‌ای برای آموزش و تقویت استدلال علّی به دانش‌آموزان به شمار رفته و شناخت مفاهیم، فرضیه‌سازی و آزمون آنها، اهداف اصلی آن را تشکیل می‌دهد.

این الگو دانش‌آموزان را در بررسی مسائل متحد می‌سازد و راهبردهایی برای
این کار برای آنان فراهم می‌آورد. همچنین این الگو، مهارت اجتماعی را افزایش
تفکر منطقی و تعهد اجتماعی را پرورش می‌دهد.

۳. **الگوی ایفای نقش**[1]. **فانی**[2] و **شافتل**[3] الگوی ایفای نقش را تدوین کرده‌اند.
الگو به دانش‌آموزان در گردآوری اطلاعات و سازماندهی آنها درباره‌ی مسائل
رشد همدلی با دیگران و تلاش برای بهبود مهارتهای اجتماعی کمک می‌کند.
الگوی ایفای نقش به دانش‌آموزان یاری می‌کند تا راهبردهایی را برای درک و رفع
مشکلات اجتماعی مختلف در جوامع کوچک و بزرگ و بررسی مسائل اجتماعی در
عمل به کار بگیرند.

این الگو از دانش‌آموزان نیز می‌خواهد تا به شکل نمایشی تعارضات درونی خود
را بیرون ریزند، یاد بگیرند خود را در نقش دیگری قرار دهند و مشاهده‌گر رفتارهای
اجتماعی باشند.

الگوی ایفای نقش با تطبیق مناسب می‌تواند برای دانش‌آموزان در هر سنی به‌کار
رود.

> فکر کنید
> خانواده‌ی الگوهای اجتماعی در کدام‌یک از دروس در مدارس ما کاربرد بیشتری دارد و پیشنهاد شما برای اجرای آن چیست؟

### ج) خانواده‌ی الگوهای انفرادی[4]

در این خانواده الگوهایی قرار دارند که در زمینه‌ی رشد و تکامل فردی جهت‌گیری می‌کنند. الگوهای این خانواده روی ارضای نیازهای افراد به منظور شناخت هویت خود و ارزشهای خویشتن و فراهم کردن فرصتهایی برای خلاقیت و ابتکار تکیه می‌نمایند.

الگوهای این خانواده به اصالت دانش‌آموزان عنایت دارد و آنان را کانون‌توجه قرار داده و با تأکید بر دیدگاههای ایشان در جستجوی خودمداری مولد است. الگوهای این خانواده بر خودشناسی و مسئولیت‌پذیری فرد تأکید داشته و با فراهم کردن

تمهیداتی به نیازهای دانش‌آموزان، عزت‌نفس، خودیابی، خودفهمی و احترام به ایشان توجه وافر دارد.

نمونه‌هایی از الگوهای این خانواده به قرار زیر می‌باشد:

**۱. الگوی تدریس غیرمستقیم.** سخنگوی شناخته شده‌ی این الگو **کارل راجرز**[1] است. این الگو بر همراهی بین معلم و دانش‌آموزان تأکید دارد، معلم تلاش می‌نماید تا به دانش‌آموزان یاری کند تا نحوه‌ی ایفای نقشهای عمده در هدایت آموزشی و پرورشی خود را بشناسند. به بیان دیگر، معلم در این الگو، به طرز فعال موجبات همراهی لازم را فراهم ساخته و به هنگام تلاش دانش‌آموزان در حل مسائل خود، کمکهای لازم را در اختیارشان قرار می‌دهد تا خود را بهتر بشناسند و یاد بگیرند که چگونه احساس ارزشمندی کنند و آن را در خود ایجاد نمایند.

از این الگو به شیوه‌های مختلف به شرح زیر استفاده می‌گردد:

۱. در سطح بسیار کلی (و کمتر معمولی) به عنوان الگوی مبنا برای اجرای همه برنامه‌های آموزشی و پرورشی

۲. در ترکیب با سایر الگوها به منظور حصول اطمینان از برقراری ارتباط با دانش‌آموزان

۳. هنگامی که دانش‌آموزان به طور مستقل پروژه‌های مطالعه‌ی انفرادی و مشترک را تهیه می‌کنند.

گرچه این الگو به منظور رشد و نمو، درک خویشتن و خودمداری دانش‌آموزان تدوین یافته ولی کاربرد آن در کمک به تحقق دامنه‌ی وسیع هدفهای آموزشی در کلاس درس نهفته است.

**۲. الگوی خودشکوفایی.** بانی این الگو **آبراهام مزلو**[2] می‌باشد. الگوی خودشکوفایی بر روی درک هرچه بیشتر فرد از خود و افزایش استعداد رشد فردی متمرکز است. همدلی و مسئولیت نسبت به دیگران و هدفهای آنان، از اهداف نهایی این الگو به شمار می‌روند. این الگو، به طور خلاصه، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا استعدادهای بالقوه خود را به فعل درآورند.

فکر کنید
معلم چگونه می‌تواند به درک احساس ارزشمندی دانش‌آموز کمک کند؟

## ۵) خانواده‌ی الگوهای رفتاری

الگوهای این خانواده منجربه دادن بازخورد، اصلاح عمل، تغییر عادت و کنترل رفتار دانش‌آموزان شده و به آنان یاد می‌دهد که چگونه در مذاکرات شرکت کنند و احساسات و نیازهای خود را بیان نمایند. الگوهای این خانواده، راههای برقراری ارتباط با دیگران را به دانش‌آموزان یاد داده و درنهایت منجر به ایجاد رفتارهای مناسب دانش‌آموزان می‌گردد. همچنین در این الگوها، دانش‌آموزان به منزله سیستمهای ارتباطی خود اصلاح‌گر در نظر گرفته می‌شوند که در واکنش نسبت به اطلاعات دریافت شده درمورد نحوه‌ی انجام موفقیت‌آمیز وظایف، رفتار خود را تغییر می‌دهند.

شرح مختصر تعدادی از الگوهای این خانواده در زیر آورده می‌شود:

۱. **الگوی یادگیری تسلط‌یاب**[۱]. **بنیامین بلوم**[۲] نماینده سرشناس الگوی یادگیری تسلط‌یاب می‌باشد. این الگو برای کمک به دانش‌آموزان جهت تسلط بر محتوای تحصیلی، تمام رشته‌ها را مرکز توجه قرار می‌دهد. رشد عزت‌نفس از طریق موفقیت، یک هدف نهایی و مهم در این الگو به شمار می‌رود.

براساس الگوی تسلط‌یاب، از آنجا که سیستمهای آموزشی برای آموزش به دانش‌آموزان در سنین مختلف و در دامنه وسیعی از مهارتهای اساسی و مطالب پیچیده در رشته‌های گوناگون علمی تنظیم شده‌اند، می‌توان با تطبیق مناسب، از این الگو برای دانش‌آموزان تیزهوش و استثنایی، دانش‌آموزان با مسائل عاطفی، ورزشکاران و فضانوردان به نحو مطلوب بهره جست.

۲. **الگوی یادگیری اجتماعی**. از شاخصترین صاحب‌نظران در الگوی یادگیری اجتماعی می‌توان از **آلبرت بندورا**[۳] نام برد. این الگو به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که چگونه نحو رفتار و پیامدهای رفتار خود را بررسی نمایند و چگونه رفتار مورد بررسی را یک از آنان سرزده است انطباق‌پذیر و سازگار نمایند.

در الگوی یادگیری اجتماعی، دانش‌آموزان قادر می‌گردند شیوه‌های مناسبی برای کاهش اختلالات رفتاری و ترسهای خود یاد بگیرند. هدف اصلی این الگو آن است که دانش‌آموزان خودارزیابی و کنترل بر خویشتن را بیاموزند.

مثالی بزنید که در آن دانش‌آموز رفتار خود و پیامدهای آن را بررسی نموده و خود روشی برای تغییر رفتارش پیشنهاد دهد؟

## الگوهای منتخب

برای درک بهتر الگوهای تدریس، سه نمونه از آنها به طور مفصل توضیح داده می‌شود.

### ۱. الگوی یادسپاری

فعالیت یادسپاری در طول زندگی همواره با ما همراه است. از لحظه‌ی تولد به طور فزاینده دنیایی از مصنوعات و رویدادهای جدید بر ما عرضه می‌شوند که باید دسته‌بندی گردند. ما در سراسر دوره‌ی حیات خود مجبوریم مقدار زیادی لغات بیاموزیم و یاد بگیریم و آنها را به موضوعها، رویدادها، عملها و کیفیتهایی مرتبط سازیم که معرّف آنها هستند. برای مثال، اگر می‌خواهیم به یادگیری شیمی بپردازیم باید اسامی عناصر، خواص ساختاری و مطالب دیگر مربوط به آن را یاد بگیریم.

منابع علمی موافق این مطلب هستند که توانایی یادسپاری، اساسی مهم برای مؤثربودن ذهن است. حفظ کردن و به یاد آوردن، خیلی بیشتر از آن که فعالیتی غیرفعال باشند، اشتغال فعال می‌باشند. استعداد به درون آوردن اطلاعات، یک پارچه کردن معنی‌دار آن و سپس بازیابی آن برحسب اراده محصول حافظه‌ای است که در یادگیری موفق می‌باشد. مهمتر آن که افراد می‌توانند استعداد حفظ مطالب را چنان بهبود بخشند که بعداً بتوانند آنها را به یاد آورند. آنچه که الگوی یادسپاری به عنوان هدف خود درنظر دارد، بهبود توان حفظ مطالب است. رشد این توانایی، قدرت یادگیری را افزایش داده، در وقت صرفه‌جویی کرده و موجب ذخیره بهتر از اطلاعات می‌شود.

الگوی یادسپاری موجب تأکید بر پردازش اطلاعات، افزایش یادسپاری و درونی کردن اطلاعات در دانش‌آموزان می‌شود. این الگو نیاز به عکس، فیلم، وسائل نجم و سایر مطالب دیداری و شنیداری دارد و معلم درتعیین موضوع، جهت‌ها و تصورات کلیدی، دانش‌آموزان را یاری می‌کند. این الگو در تمام مراحل و سنی دانش‌آموز کاربرد دارد.

مراحل تدریس الگوی یادسپاری عبارت است از:

۱. توجه به مطالب با استفاده از فن خط کشیدن در زیر مطالب، فهرست کردن و غورکردن در مطالب
۲. ایجاد ارتباطات از طریق فنون کلمه‌ی کلیدی و کلمه‌ی جایگزینی
۳. بسط تصاویر حسی
۴. تمرین و یادآوری به قصد یادگیری کامل

نمونه‌ای از تدریس کلاسی الگوی یادسپاری

| |
|---|
| **نام الگو:** یادسپاری |
| **کلاس:** اول ابتدایی |
| **موضوع:** فارسی، شکل و صدای **ن** |

شیوه‌ی آموزش در الگوی یادسپاری به این صورت است که معلم از قبل شکل حروف (**نـ ن**) را بزرگ نوشته و رنگ‌آمیزی کرده و قبل از آموزش کنار تابلو می‌آویزد. پس از شروع کلاس، معلم حروف (**نـــ ن**) را روی تخته سیاه می‌نویسد و جایگاه هرکدام را توضیح می‌دهد. سپس از دانش‌آموزان می‌خواهد که کلمه **نـادان** را بخش و صداکشی کنند. چندبار پس از انجام این کار، راجع به معنی آن هم توضیح داده می‌شود. آنگاه معلم کلمه **نـادان** را روی تخته سیاه می‌نویسد و از دانش‌آموزان می‌خواهد کلمات دیگری را که تمام حروف آن را تا آن موقع خوانده‌اند بگویند تا او بنویسد. سپس معلم به منظور تمرین و درک بهتر، از دانش‌آموزان می‌خواهد که یکی‌یکی به پای تخته‌سیاه آمده و کلمه **نادان** را بخش و سپس صداکشی کنند.

**معلم:** علی آقا بفرمایید **نادان** چند بخش است؟

**علی:** دوبخش

معلم: چرا دوبخش؟

علی: چون دست ما دوبار پایین آمده است.

معلم: بخش اول را صداکشی کن

علی: نـ ـا

معلم: صدای اول کدام (نـ ن) است؟

علی: همان (نـ) که کم خورده و شکمش گنده نیست.

معلم: صدای دوم کدام (ا آ) است؟

علی: (ا) دوم بیچاره، کلاه به سر نداره و کفشاشو درمی‌آره.

معلم: بخش دوم چیست؟

علی: دان

معلم: بخش دوم را صداکشی کن.

علی: د ـ ا ـ ن

معلم: صدای اول کدام (د)

علی: همان (د) کمر شکسته.

معلم: صدای دوم کدام (ا آ)؟

علی: (ا) دوم بیچاره، کلاه به سر نداره و کفشاشو درمی‌آره.

معلم: صدای سوم کدام (نـ ن)؟

علی: همان (ن) شکم گنده که زیاد خورده و شکمش گنده است.

معلم: آفرین بر شما و سپس خمیر مجسمه‌سازی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا آنان با حوصله حرف (نـ ن) را درست کنند.

بدون شک، وسیعترین کاربرد الگوی یادسپاری پس از زمانی است که دانش‌آموزان بتوانند روشهای آن را هر موقع که به یادسپاری نیاز دارند، به کار برند.

از جمله مهمترین نتایج این الگو به نوشته **هانتر**[1] (۱۹٦٤) این است که کلمه آموختن یک جریان اسرارآمیز درونی نیست که فراگیر برآن کنترلی نداشته باشد، بلکه

آدمی با آگاهی از نحوه‌ی یادگیری و نحوه‌ی رشد یادگیری، به احساسی از تسلط و کنترل برآینده‌ی خود می‌رسد (بهرنگی، ۱۳۸٤، مترجم).

## ۲. الگوی تفکر استقرایی

انسان همواره مفهوم‌سازی می‌کند و اشیاء، رویدادها، عواطف و هرچیز دیگری را دسته‌بندی می‌کند. الگوی تفکر استقرایی موجب می‌شود که دانش‌آموزان اطلاعات را گردآوری کنند و از نزدیک به بررسی آن بپردازند، اطلاعات را به شکل مفاهیم سازمان دهند و دستکاری با آن مفاهیم را یاد بگیرند. آنان با استفاده منظم از این الگو به توانایی خود در چگونگی تکوین مفاهیم، کارآمد شده و به چشم‌اندازهایی که با آن به اطلاعات می‌نگرند، می‌افزایند.

مهمترین کاربرد این الگو بهبود ظرفیت تفکر است. در بهبود ظرفیت تفکر از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا اطلاعات بسیاری را به درون ذهن خود آورده و بپرورانند.

معلم در این الگو آغازگر و کنترل کننده فعالیتهاست. وی تکالیف خود را با سطح فعالیت شناختی دانش‌آموزان جور کرده و آمادگی آنان را تعیین می‌نماید. دانش‌آموزان هم برای موفقیت، به مطالب خام برای سازمان دادن و تحلیل کردن نیاز دارند.

جوّ همکاری معلم و دانش‌آموزان دوستانه بوده و معلم برای درک مطالب جدید، این جوّ را چنان ترتیب می‌دهد که دانش‌آموزان ضمن تماس با یکدیگر، به سهولت برای دسترسی به اطلاعات تلاش نمایند.

الگوی تفکر استقرایی منجربه افزایش آگاهی فردی و رشد خودکنترلی دانش‌آموزان گردیده و در همه‌ی کلاسها و سطوح تحصیلی کاربرد دارد.

مراحل تدریس این الگو به قرار زیر است:

۱. تکوین مفهوم
۲. تفسیر مطالب
۳. کاربرد اصول

در زیر یک نمونه از تدریس کلاسی به صورت الگوی استقرایی آورده می‌شود:

Scanned with CamScanner

**نام الگو:** تفکر استقرایی
**کلاس:** دوم ابتدایی
**موضوع:** طبقه‌بندی دانه‌ها

شیوه‌ی کار در الگوی تفکر استقرایی به این صورت است که معلم در یک جعبه یا کیسه مقداری از دانه‌های مختلف چون تخمه آفتابگردان، تخمه خربزه، تخمه هندوانه، به، بادام، برنج، پرتقال، زردآلو، سیب، گردو، گلابی، لوبیای سفید، قرمز و چیتی، هلو و مانند آن را همراه خود به کلاس می‌آورد و آن را در موقعی مناسب به دانش‌آموزان نشان می‌دهد و می‌گوید فعالیت امروز ما در کلاس درباره‌ی محتویات این جعبه است.

یکی از دانش‌آموزان: توی جعبه چی هست؟

**معلم:** من امروز مقداری دانه‌های مختلف با خود به کلاس آورده‌ام که نیاز دارم در جداسازی آنها از هم دیگر، مرا کمک کنید.

**یکی از دانش‌آموزان:** چگونه ما می‌توانیم به شما کمک کنیم

**معلم:** الآن به شما توضیح می‌دهم. فعلاً با سرعت گروههای همیشگی خود را تشکیل دهید. پس از انجام این کار، معلم برای هر گروه مقداری از دانه‌ها را که کاملاً درهم هستند اختصاص می‌دهد و از آنان می‌خواهد که پس از دقت و فکر کردن، تصمیم بگیرند که چگونه می‌توانند دانه‌ها را از هم جدا کنند. معلم پس از چند دقیقه‌ای که به دانش‌آموزان هر گروه فرصت می‌دهد از سرگروهها می‌خواهد که به ترتیب نتیجه‌ی کار خود را به کلاس گزارش کنند.

**سرگروه اول:** ما دانه‌ها را از نظر رنگ جدا کردیم. برای مثال، دانه‌های سفید چون لوبیاسفید، برنج و دانه‌ی پرتقال را در یک گروه و دانه‌ی جو و گندم که هم‌رنگ بودند در گروه دیگر و بعد هم عدس و ماش را که رنگشان نزدیک به هم بود در گروه سوم و سپس دانه‌های سیب و گلابی را هم در یک ردیف گذاشتیم و درنهایت، دانه‌های بادام، زردآلو، گردو و هلو را که از نظر پوست با هم یک‌رنگ هستند، در یک گروه قرار دادیم.

**معلم:** آفرین بر دقت و تلاش شما. حالا ببینیم گروه دوم چگونه عمل کرده است؟

سرگروه دوم: ما دانه‌ها را از لحاظ اندازه گروه‌بندی کردیم. دانه‌های بزرگ چون گردو، بادام، هلو و زردآلو را در یک ردیف و دانه‌های کوچک چون برنج، جو، گندم، عدس و ماش را هم در یک ردیف و دانه‌های متوسط چون لوبیا سفید و لوبیا قرمز را در یک‌ردیف قرار دادیم.

معلم: کار شما هم عالی بود. برویم سراغ گروه سوم

سرگروه سوم: ما دانه‌ها را در دو گروه قرار دادیم. گروه اول دانه‌هایی چون گندم، برنج و لوبیا که آنها را می‌خوریم و گروه دوم دانه‌هایی چون دانه‌ی پرتقال، سیب و گلابی که ما آنها را نمی‌خوریم.

معلم: بر گروه شما هم درود که به این خوبی فکر کردید. ببینیم طرز کار گروه چهارم چگونه بوده است.

سرگروه چهارم: ما برنج، جو و گندم را چون شکل آنها مثل هم هست در یک ردیف و دانه‌های لوبیای سفید و قرمز را در یک گروه و تخمه آفتابگردان و خربزه را در یک ردیف قرار دادیم.

معلم: احسنت بر شما. ببینیم گروه پنجم برای ما چه دارند؟

سرگروه پنجم: ما دانه‌ها را دوقسمت کردیم. اول دانه‌هایی که پوست آنها نرم و نازک است و دوم دانه‌هایی که پوست آنها سفت وسخت است.

معلم: بر شما هم آفرین. امروز ما در کلاس دانه‌ها را طبقه‌بندی کردیم و متوجه شدیم که این کار را می‌شود از چند راه انجام داد. حالا ممکن است یکی از شما این شیوه‌ها را برای ما توضیح دهد؟

یکی از دانش‌آموزان: با بلند کردن دست خود گفت ما در کلاس از چند نظر دانه‌ها را طبقه‌بندی کردیم. اول از نظر نرمی و سفتی، دوم از نظر شکل، سوم از نظر خوراکی و غیرخوراکی بودن، چهارم از نظر اندازه و پنجم از نظر رنگ.

معلم: آفرین بر همگی شما. عزیزانم یادتان نرود که برای جلسه بعد که علوم داریم هرکدام از شما با دانه‌های موجود در خانه‌ی خود، طبقه‌بندیهایی از دانه‌ها را انجام دهید و با چسباندن آنها روی یک تکه مقوا، به کلاس بیاورید. خسته نباشید. به امید دیدار.

Scanned with CamScanner

توجه کنید
اینک شما با استفاده از الگوی تفکر استقرایی مراحل تدریس نمونه‌ای از کاربرد اصول را بیان نمایید.

### ۳. الگوی دریافت مفهوم

دریافت مفهوم عبارت از جستجو و فهرست خواصی است که از آن برای تمیز نمونه‌ها از غیرنمونه‌های طبقات استفاده می‌شود (برونر، ۱۹٦۷). در الگوی دریافت مفهوم از دانش‌آموزان خواسته می‌شود مثالهایی که نمونه نامیده می‌شوند ـ و شامل ویژگیهایی از آن مفهوم است ـ که خواص نامیده می‌شود ـ را با مثالهای دیگری که شامل آن خواص نیست مقایسه کرده و خواص طبقه‌ای را که درحال حاضر در ذهن معلم وجود دارد، کشف کنند.

الگوی دریافت مفهوم برای یاد دادن نحوه‌ی طبقه‌بندی کردن، چگونگی اندیشدن و شیوه دریافت مفهوم به دانش‌آموزان، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این الگو دانش‌آموزان را به مفهوم‌سازی پیشرفته، تسلط و آگاهی به چشم‌اندازها، دورنماها، تحمل ابهام و حساسیت به استدلال منطقی در ارتباطات، یاری می‌نماید. معلم در این الگو به‌عنوان حامی و هدایت‌گر فرضیه‌های دانش‌آموزان عمل کرده و با نمونه‌های مثبت و منفی که از قبل درباره‌ی مفهوم موردنظر فراهم ساخته، آنان را در جهت نیل به این مفهوم هدایت می‌نماید.

مراحل الگوی دریافت مفهوم به شرح زیر است:

۱. عرضه مطالب و شناسایی مفهوم
۲. آزمون دستیابی به مفهوم
۳. تحلیل راهبردهای تفکر

نمونه‌ای از تدریس کلاسی به شیوه الگوی دریافت مفهوم در زیر ارائه می‌گردد.

**نام الگو:** دریافت مفهوم
**موضوع درس:** مقایسه خزندگان و پستانداران
**پایه تدریس:** سوم ابتدایی

معلم برای اجرای این الگو، تصاویر تعدادی از حیوانات را بر روی کارتهای مخصوصی نصب کرده و آنها را به تابلوی نمدی کلاس می‌چسباند. اگر مفهوم پیچیده‌تر باشد معلم به نمونه‌های بیشتری از تصاویر حیوانات نیاز خواهد داشت. در اینجا برای سهولت کار، اسامی حیوانات به قرار زیر آورده می‌شود:

| | | |
|---|---|---|
| اسب (بلی) | سوسمار (خیر) | گوسفند (بلی) |
| انسان (بلی) | شیر (بلی) | لاک‌پشت (خیر) |
| پلنگ (بلی) | فیل (بلی) | مار (خیر) |
| تمساح (خیر) | گاو (بلی) | مارمولک (خیر) |
| خرگوش (بلی) | گرگ (بلی) | میمون (بلی) |
| خفاش (بلی) | گوزن (بلی) | وال (بلی) |

توضیح آنکه معلم وقتی به هر شکل یا اسم که اشاره می‌کند، دانش‌آموزان صرفاً پاسخ (بلی) و یا (خیر) را می‌دهند که معلم پاسخ درست **بلی** یا **خیر** را جلوی هرکدام می‌نویسد.

معلم: گروه یک جواب دهید سپس به **اسب** اشاره می‌کند

گروه یک: بلی

معلم: گروه دو، **انسان**

گروه دو: بلی

معلم: گروه سه، **پلنگ**

گروه سه: خیر

معلم: جواب بلی است

گروه سه: فکر می‌کردیم اهلی و وحشی را جدا کرده‌اید.

معلم: بیشتر فکر کنید

گروه چهار: پوستهایشان با هم فرق می‌کند.

معلم: بیشتر بررسی کنید.

گروه پنج: بعضی بچه‌هایشان را شیر می‌دهند و برخی نه

معلم: خوب است، دارید کم‌کم نزدیک می‌شوید.

گروه شش: دست و پاهایشان با هم فرق دارد، مثلاً مار هنگام حرکت شکم خود را روی زمین می‌کشد.

گروه یک: بعضی‌ها مثل گوسفند بچه‌زا هستند.

معلم: بسیارخوب، کم مانده به رمز دسترسی پیدا کنیم و ادامه می‌دهد من پای تخته‌سیاه دوتا گروه می‌نویسیم به اسامی: **گروه یک** و **گروه دو**. گروه یکی‌ها **بچه‌زا** هستند، با **شُش** تنفس می‌کنند و به بچه‌هایشان **شیر** می‌دهند. گروه دومی‌ها **تخم** می‌گذارند، با **شُش** تنفس می‌کنند، غذا در تخم‌هایشان وجود دارد و موقع حرکت، **شکم** خود را روی زمین می‌کشند.

گروه دو: گروه یک‌ها با جوابهای **بلی** و گروه دوها با جواب **خیر**

معلم: بسیارآفرین، حالا برای این دو گروه اسم می‌گذاریم. گروه یک **پستانداران** و گروه دو، **خزندگان** و در ادامه بحث می‌پرسد کدامها خزندگان هستند؟

دانش‌آموزان: تمساح، سوسمار، لاک‌پشت، مار و مارمولک

یکی از دانش‌آموزان: چرا **خفاش** که یک پرنده می‌باشد اسمش در اینجاست؟

معلم: آفرین به دقت شما. **خفاش** چون **بچه‌زا** می‌باشد و به بچه خود **شیر** می‌دهد جزو گروه پستانداران به شمار می‌رود.

معلم: باز هم چون دفعات قبل موفق شدید، خودتان را تشویق کنید و دانش‌آموزان هم با شادی و خوشحالی چند لحظه‌ای را سپری می‌کنند.

معلم به عنوان یک فعالیت اساسی، از دانش‌آموزان می‌خواهد تا در جریان رسیدن به مفاهیم مورد نظر، تفکر خود را توصیف کنند و چگونگی استفاده از اطلاعات داده شده را شرح دهند. پس از شنیدن گزارشهای دانش‌آموزان در این زمینه، به عنوان آخرین فعالیت از آنان می‌خواهد که برای جلسه بعد هر گروه به طور جداگانه از گروه پستاندران و خزندگان مثالها و نمونه‌های دیگری را تهیه کنند و به کلاس ارائه دهند و سپس ختم زمان کلاس را اعلام می‌نماید.

Scanned with CamScanner

# فصل هفتم

# مهارتهای تدریس

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه‌ی این فصل بتواند:

۱. تدریس را تعریف نماید.

۲. نقش معلم را در کلاس بیان نماید.

۳. مهارتهای مورد نیاز معلم در فرایند یاددهی - یادگیری را نام برده و مختصراً هر یک را توضیح دهد.

۴. عوامل مخل در ارتباط را با ذکر مثالی توضیح دهد.

۵. ویژگیهای صدای معلم را برای برقراری ارتباط مناسب بیان نماید.

۶. فواید آماده‌سازی دانش‌آموزان را در شروع تدریس بیان نماید.

۷. نکاتی را که در طرح پرسش در کلاس باید مدنظر قرار داد ذکر نماید.

۸. ده مورد از مهارتهای غیرکلامی و موارد استفاده از آنها را بیان نماید.

۹. طرق درست استفاده کردن از تشویق را بیان نموده و رابطهٔ آن را با سن توضیح دهد.

۱۰. دیدگاههای مختلف استفاده از تنبیه را نام برده هر یک را مختصراً توضیح دهد.

۱۱. مفهوم انضباط را توضیح داده و بهترین نوع انضباط را ذکر نماید.

۱۲. مهمترین هدفهای مطالعه را از دیدگاه متخصصان بیان نماید.

۱۳. اثرات پرورشی انجام تمرین را از دیدگاه متخصصان بیان نموده برای هر یک مثالی بزند.

۱۴. مفهوم مهارت جمع‌بندی را بیان نموده و اهداف آن را ذکر نماید.

Scanned with CamScanner

۱۵. دیدگاههای مختلف را دربارهٔ انجام تکلیف شب بیان کند.
۱۶. اهداف تعیین تکلیف شب را از دیدگاه اپستاین بیان نماید.
۱۷. پنج نکته مهم را در ارائه تکلیف شب بیان کند.
۱۸. عوامل مؤثر در کسب مهارتهای تدریس جهت معلمان را ذکر نماید.

صاحبنظران تدریس را به عنوان فرایندی که بین معلم و دانش‌آموز در جریان است درنظر گرفته و به صورت فعالیتهایی که به منظور ایجاد تغییر و دگرگونی در رفتار دانش‌آموز، طرح و اجرا می‌شوند، تعریف کرده‌اند. به اعتقاد آنان نقش معلم در تدریس آن نیست که فقط در کلاس سخنرانی کند یا اینکه معلوماتی را به دانش‌آموزان انتقال دهد، بلکه، اهمیت نقشش در آن است که:

الف) دانش‌آموزان را در جنبه‌های مختلف آموزشی و پرورشی راهنمایی کند؛

ب) آنان را به درس علاقه‌مند سازد؛

ج) با روشی منظم، هم از میزان پیشرفت دانش‌آموزان و هم از کار خود ارزشیابی به عمل آورد.

از این‌رو، معلم به منظور انجام گرفتن فعالیتهای فوق به مهارتهایی احتیاج دارد که در عرصه یاددهی ـ یادگیری آنها را «**مهارتهای تدریس**» می‌نامند. چنین مهارتهایی باتوجه به زمان اجرای فعالیتهای آموزشی به سه دسته به قرار زیر تقسیم شده‌اند[1]:

۱. **مهارتهای پیش از تدریس** (مرحله‌ی فعالیتهای طراحی و برنامه‌ریزی)

۲. **مهارتهای ضمن تدریس** (مرحله‌ی اجرا)

۳. **مهارتهای بعد از تدریس** (مرحله‌ی ارزشیابی)

مهارتهای پیش از تدریس در ارتباط با مجموعه فعالیتهایی است که معلم پیش از رفتن به کلاس آنها را انجام می‌دهد، مانند ۱. انتخاب هدفهای درس، ۲. تعیین روشهای مناسب تدریس و ۳. مشخص ساختن نظام ارزشیابی.

مهارتهای ضمن تدریس دربرگیرنده‌ی فعالیتهایی است که معلم به هنگام تدریس در کلاس انجام می‌دهد. برخی از این فعالیتها عبارت‌اند از: ۱. آماده‌سازی ذهنی

۱. بهرام، زنگنه. انواع مهارتهای تدریس، ص ۱

دانش‌آموزان ۲. ارائه‌ی مطلب و ۳. تأثیر بر فعالیتهای گروهی.

مهارتهای بعد از تدریس به آن دسته از فعالیتهایی گفته می‌شود که پس از انجام تدریس بایستی به کار گرفته شوند مانند ۱. سنجش میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ۲. تهیه‌ی آزمونها و ۳. تفسیر نتایج آزمونها.

مهارتهای پیش از تدریس و فعالیتهای مرتبط با آن در فصل طراحی آموزشی مورد بحث قرار گرفت و مهارتهای بعد از تدریس و فعالیتهای مربوط به آن در فصل ارزشیابی مورد بحث واقع خواهد شد. در این بخش، مهارتهای ضمن تدریس مورد توجه قرار می‌گیرد و فعالیتهای آن، که نقش بسیار مهمی در فرایند یاددهی ـ یادگیری ایفا می‌کنند به تفصیل بررسی می‌شوند.

## مهارتهای ضمن تدریس

آشنایی هرچه بیشتر معلم با مهارتهایی که در ضمن تدریس بایستی به کار گرفته شوند نه تنها وی را در امر آموزش کمک می‌کند بلکه او را در دستیابی به هدفهای تدریس و همچنین فراهم آوردن شرایط مناسب برای یادگیری دانش‌آموزان یاری می‌نماید. در زیر به برخی از این مهارتها که توسط کارشناسان تعلیم و تربیت مورد تأکید واقع شده‌اند، اشاره می‌گردد.

### ۱. ایجاد ارتباط صحیح

برقراری ارتباط صحیح با دانش‌آموزان کلاس یکی از مهمترین مهارتهای معلم به شمار می‌رود. بدین جهت وی می‌بایستی بیش از هر مهارت دیگری در پرورش و گسترش آن کوشا باشد.

ارتباط به طرق مختلف تعریف شده اما در ساده‌ترین شکل آن به صورت فرایندی بین پیام‌دهنده (**معلم**) و پیام گیرنده (**دانش‌آموز**) به منظور دریافت پیام (**متن درس**) آمده است. در شرایط ایده‌آل و مطلوب که عوامل مخل و مزاحم حذف شده‌اند، احتمال دریافت صحیح پیام و همچنین پاسخگویی مناسب بسیار زیاد می‌باشد. اما از آنجا که در برقراری روابط پیچیده‌ی انسانی عوامل زیادی، باتوجه به شرایط خاص زمانی و مکانی، مشارکت دارند، عملاً امکان دستیابی به شرایط ایده‌آل ارتباط، اگر

غیرممکن نباشد بسیار دشوار می‌باشد.

از این‌رو، ارائه مطالب درسی در کلاس به صورت مطلوب صرفاً از طریق ارتباط صحیح بین معلم و دانش‌آموز صورت می‌پذیرد. برای نیل بـه ایـن منظـور، معلـم بایـد عوامل مخل در مسیر رد و بدل شدن پیامها را شناسایی نموده و نسبت به رفع آنها اقدام کند.

عوامل مخل در ارتباط ممکن است هم به پیام‌دهنده، هم به پیام‌گیرنده و هـم بـه خود پیام مربوط باشد. برای مثال، اگر به هنگام ارسال پیام، صدای معلمی نارسا باشد یا اینکه بیان وی قابل درک نباشد و یا مثل افراد کسل و بی‌شوق و ذوق در کـلاس درس حاضر گردد، در این صورت خود او به عنوان فرستنده‌ی پیام موجب اخلال در جریـان ارتباط می‌باشد. یا اگر حواس دانش‌آموز پرت یا دلهره داشته باشد و آمـاده گـوش‌دادن نباشد و یا اینکه اساساً دانش پایه‌ی او ضعیف باشد، در این حالت، بدون شـک، ایجـاد هر گونه ارتباط مطلوب همواره با اشکال روبه‌رو خواهد شد. همچنین امکـان دارد کـه خود پیام مبهم و نارسا بوده و یا اینکه براساس ذوق و علاقه و توانـایی دانـش‌آمـوزان تهیه نشده باشد. سرانجام، عامل مخل ممکن است مربوط به وسیله‌ای باشد که معلم به منظور ارسال پیام از آن بهره می‌گیرد (صفوی، ۱۳٦٤).

در هر صورت، معلم برای رفع هر یک از عوامل مخـل بایـستی در وهلـه‌ی اول مشخص سازد که عامل مزاحم مربوط به کدام یک از عناصر تشکیل‌دهنده نظام ارتباطی می‌باشد، سپس مجدانه در جستجوی راه حل مناسب، قدم بردارد.

عوامل مخل و مزاحم در کلاس درس متعددند و طرقی که برای برطـرف شـدن آنها پیشنهاد گردیده به قرار زیر می‌باشد:

الف) حرکت معلم در کلاس به هنگام تدریس و ثابت نبودن در یک جا

ب) تمرکزبخشی دانش‌آموزان از طریق نمونه‌های کلامی و غیرکلامی

ج) تغییر شکل دادن به رابطه متقابل خود و دانش‌آموزان در کلاس

د) سکوت و قطع فعالیت آموزشی برای چند لحظه

هـ) استفاده از حواس مختلف دانش‌آموزان در آموزش

تأمل کنید
پنج مورد از عوامل مخل در ارتباط معلم و دانش‌آموز را نام برده، راه‌های برطرف نمودن آنها را بیان کنید.

### ۲. نقش صدا و بیان معلم

صدای جالب و صمیمی معلم و بیان دلنشین و رسای او نقش به‌سزایی در برقراری ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان ایفا می‌کند که اگر مورد غفلت واقع شود میزان بهره‌گیری از فرایند آموزشی به میزان قابل توجهی کاهش می‌یابد.

معلم باید بکوشد تا با انجام فعالیتهای زیر، دانش‌آموزان را در نیل به هدفهای آموزشی یاری رساند:

الف) رسا و دلنشین ساختن صدا و صمیمی‌کردن آن
ب) تلاش در تغییر تُن صدا و اجتناب از یکنواختی
ج) سعی در رعایت حالات عاطفی جملات
د) بیان هر جمله به اقتضای معنای آن
هـ) مطابقت دادن صدای خود با موقعیت مکانی دانش‌آموزان

### ۳. آماده‌سازی ذهنی دانش‌آموزان

معمولاً در تدریس مباحث یا موضوعات جدید، ممکن است بعضی از دانش‌آموزان آمادگی ذهنی لازم را برای یادگیری مطلب تازه نداشته باشند. از این‌رو، معلم باید با استفاده از مقدمه‌ای مناسب، زمینه یادگیری هرچه بیشتر دانش‌آموزان را فراهم سازد. چنین مقدمه‌ای موجب می‌گردد که افکار دانش‌آموزان از مشغولیات قبلی جدا شده و به موضوع درس جدید یا فعالیتهای آموزشی تازه جلب گردد. اصولاً مقدمه‌ی تدریس به دو صورت: ۱. معاشرتی و ۲. درسی مطرح می‌باشد. در مقدمه‌ی معاشرتی معلم با دانش‌آموزان صمیمانه احوالپرسی کرده و بدین‌وسیله آنان را آماده‌ی شنیدن مطالب جدید می‌سازد و بعد از آن، درس جدید معرفی می‌گردد. در مقدمه‌ی درسی، فعالیت تدریس با مطالبی که دانش‌آموزان می‌دانند و یا با تجربیاتی که در رابطه با آن کسب کرده‌اند، شروع گشته و بدین طریق دانسته‌ها به درس جدید وصل می‌گردد.

به کارگیری چنین تمهیداتی موجب می‌گردد که ۱. توجه دانش‌آموزان به درس جلب گردد، ۲. کنجکاوی آنان برانگیخته شود، ۳. موضوعهای تدریس به هم ارتباط پیدا کنند و ٤. دانش‌آموزان برای یادگیری آمادگی لازم را کسب نمایند.

به پرسش زیر پاسخ دهید.
۱. منظور از سعی در رعایت حالات عاطفی جملات چیست؟
۲. کدام یک از دو مقدمهٔ معاشرتی و درسی بر دیگری ترجیح دارد و چرا؟

### ٤. مهارت پرسش

طرح پرسشهای مناسب برای دانش‌آموزان و دریافت پاسخهای مطلوب از آنان، مهارتی است که معلمان به هنگام ارائه‌ی مطالب آموزشی خود به آن نیاز مبرمی دارند زیرا مناسب پرسش‌کردن یعنی مطلوب درس‌دادن و از طریق پرسش‌کردنهای به موقع و حساب شده است که معلم قادر می‌گردد دانش‌آموزان را به سوی یادگیری مطلوب سوق دهد.

باید درنظر داشت که نقش معلم صرفاً انتقال معلومات نیست بلکه آموختن نحوه‌ی یادگیری به دانش‌آموزان می‌باشد. به علاوه، پرسشهای مناسب نه تنها زمینه‌ی یادگیری مطلوب را فراهم می‌سازد بلکه محیط کلاس را از حالت خشک و بی‌روح خارج ساخته و محیطی گرم و دلپذیر و پرهیجان برای درک و فهم بهتر مطالب به وجود می‌آورد.

بررسیها نشان می‌دهد که اغلب معلمان تازه‌کار و در پاره‌ای از موارد حتی معلمان مجرب و کارآزموده آنچنان که باید و شاید نحوهٔ پرسش‌کردن صحیح را در تدریس به طور مطلوب نمی‌دانند و به این موضوع بسیار با اهمیت در تدریس، توجه کمی نشان می‌دهند.

نکاتی که در طرح پرسشها باید درنظر داشت به قرار زیر می‌باشند:
۱. پرسشها نباید صرفاً مبتنی بر سنجش حافظه و معلومات باشد؛
۲. پاسخ پرسشها نباید به صورت بلی یا خیر باشد؛

۳. باید برای دانش‌آموز به منظور پاسخ‌دادن وقت کافی در نظر گرفت؛
٤. دانش‌آموزان باید از طریق سؤالهای پیگیر به سوی نتیجه مورد نظر سوق داده شوند؛
٥. کلیه دانش‌آموزان در پاسخگویی به پرسشها به طور یکسان شرکت داده شوند؛
٦. پرسشها باید به صورتی مطرح گردند که دانش‌آموزان برای پاسخگویی به آنها به تفکر بپردازند؛
۷. پرسشهایی که خارج از موضوع درس مطرح می‌شوند باید در جهت درس هدایت گردند.

> دقت کنید
> - چرا معلم نباید در کلاس درس پاسخ پرسشهای مطرح شده را از دانش‌آموزان داوطلب بپرسد؟

## ۵. مهارتهای غیرگفتاری

استفاده از علائم، قراردادها و حرکات خاص همانند پرسش و پاسخ مناسب، در جلب توجه و دقت دانش‌آموزان به فعالیتهای آموزشی، مؤثر بوده و نقش بسزایی در میزان یادگیری آنان ایفا می‌کند. موارد زیر نمونه‌هایی از ارتباط غیرگفتاری به شمار می‌روند که قادرند ثمربخشی کار معلمان را به میزان قابل توجهی افزایش دهند.

۱. لبخندزدن
۲. اشاره با چشم
۳. بالابردن ابروان به علامت پاسخ منفی
٤. بالابردن دست به علامت داشتن سؤال
٥. تکان‌دادن انگشتان
٦. تکان‌دادن سر و دست
۷. زیر چشمی نگاه‌کردن
۸ ضربه‌زدن به تابلو یا روی میز
۹. قیافه متفکرانه به خود گرفتن

Scanned with CamScanner

۱۰. نهادن دست بر روی گوش به علامت دقت و توجه

۱۱. اخم‌کردن

## ۶. مهارت توضیح

توضیح به مفهوم روشن کردن مشکل درسی دانش‌آموز توسط معلم به هنگام ارائه‌ی مطلب به منظور درک بهتر آن، آمده است. توضیح اگر ساده، مختصر و کوتاه باشد خیلی بهتر است. زیرا بدین‌وسیله دانش‌آموز به سهولت و سرعت مطالب را درک می‌کند.

توضیح خوب مطالب، می‌تواند شنونده را بر سر شوق آورد. به خصوص اگر این شنونده یک دانش‌آموز در کلاس درس باشد. به علاوه، معلمان با تجربه و کارآزموده، زمینه کار را چنان فراهم می‌سازند که دانش‌آموزان قادر گردند در موقعیتهای مختلف، مطالب را به خوبی توضیح دهند.

## ۷. مهارت تشویق و تنبیه

تشویق و ترغیب یکی از مهمترین اصول آزمایش شده در روان‌شناسی تجربی است که در سالهای اخیر معلمان در کلاس درس برای تدریس بهتر به استفاده از آن روی آورده‌اند. بررسیها نشان می‌دهد اگر تشویق به نحو مؤثری صورت پذیرد، نقش بسزایی در پیشرفت دانش‌آموزان و توسعه رفتار مناسب آنان ایفا می‌کند. به علاوه تشویق و ترغیب نه تنها موجب تغییر رفتار مطلوب دانش‌آموز می‌گردد بلکه به او اعتماد به نفس بیشتری نیز می‌بخشد. درحالی که فقدان آن سبب دلسردی و عدم اعتماد به نفس می‌شود.

شواهد نشان می‌دهد که دانش‌آموز کوشا و زرنگ نیازی به تشویق مستمر برای هر موفقیتی که به دست می‌آورد ندارد، اما دانش‌آموز ضعیف، به خصوص در مراحل اولیه‌ی یادگیری یک موضوع جدید، نیاز فراوانی به تشویق و ترغیب معلم دارد. همچنین دانش‌آموزان کم سن، بیشتر از بزرگسالان به تشویق نیاز دارند و نسبت به فقدان آن حساسیت بیشتری از خود نشان می‌دهند. از این‌رو، ناراحتی و دلسردی دانش‌آموز به هنگام مراجعت از مدرسه، در بیشتر اوقات ممکن است متأثر از عدم

تشویق و یا سرزنش معلم باشد.

تشویق و ترغیب اجزای لازم و ابزار ضروری فرایند تدریس به شمار می‌روند و همواره باید به طور صحیح و منطقی مورد استفاده معلم قرار گیرند. نکاتی که در این زمینه باید خاطر نشان ساخت آن است که تشویق بایستی اغلب اوقات به صورت آنی و فوری مورد استفاده قرار گرفته و از به‌کارگیری مکرر آن اجتناب گردد زیرا موجب ضعف معلم و زوال قدرت اجتماعی وی در کلاس درس می‌گردد.

تشویق در کلاس ممکن است به صورتهای ۱. گفتاری، ۲. غیرگفتاری و ۳. اصواتی انجام گردد که در زیر، هر یک به اختصار توضیح داده می‌شوند:

**الف) گفتاری.** مانند خیلی خوب، بارک ا...، عالی، احسنت، مرحبا و نظیر آن

**ب) غیرگفتاری.** مانند لبخندزدن، نگاه دوستانه، بالابردن ابروان، سر را به علامت رضا تکان دادن و نظایر آن. این نوع تشویق در مورد دانش‌آموزان کمرو، خجالتی و گوشه‌گیر که از تشویق در جمع مسرور نیستند، بسیار مؤثر می‌باشد.

**ج) اصواتی.** مانند آهان، هان، هوم و یا ها.

از نتایج مثبت تشویق همین بس که نه تنها موجب می‌شود دانش‌آموز سعی بیشتری برای یادگیری از خود نشان دهد و به شرکت در بحثهای کلاسی راغب گردد، بلکه بر رفتار معلم هم اثرات مثبتی بر جای می‌گذارد.

> تأمل کنید
>
> تفاوت نوع تشویق دانش‌آموزان موفق و ناموفق در کلاس درس چیست؟

وقتی به سبب تشویق، علاقه دانش‌آموز به درس افزایش می‌یابد، موجب می‌گردد که:

اولاً: به موقع و به طور مرتب در کلاس درس حضور یابد،

ثانیاً: با دقت به توضیحات معلم گوش دهد،

ثالثاً: با جدیت تمام، تکالیف محوله را انجام دهد،

رابعاً: با شوق زیاد به دنبال کسب اطلاعات بیشتر در زمینه‌ی مطالب درسی خود بگردد،

خامساً: در نتیجه، پیشرفت چشمگیری نصیب وی گردد.

بدین سبب است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت برای تشویق، اهمیت زیادی قائل بوده و گروهی از علمای تعلیم و تربیت هم به دلیل نقش مهمی که در ایجاد انگیزه‌ی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، آن را راز و رمز یادگیری ذکر کرده‌اند.

به همین نحو، تنبیه هم در بسیاری از نظامهای تعلیم و تربیت، به عنوان عاملی بازدارنده مورد استفاده قرار گرفته است. در قرون وسطی با این تصور که به هنگام تولد کودک، شیطان در جسمش حلول نموده و علت شرارت و شیطنت کودک بدان سبب است، تنبیه کردن کودک برای خارج کردن شیطان از جسمش رایج بود که این امر تا زمان حاضر نیز در بسیاری از خانواده‌ها و مدارس ادامه پیدا کرده است. (شکوهی، ۱۳٦٦).

تنبیه گرچه به معنای «**آگاه ساختن**» آمده است ولی بیشتر اوقات با کتک‌زدن و اعمال زور و فشار و تحقیر کودک تداعی می‌گردد و بدترین نوع آن هم تنبیه بدنی است که غالباً نتیجه‌ی عکس می‌دهد. از این‌رو، صاحبنظران دربارهٔ تنبیه به بررسی پرداخته و به دیدگاههای گوناگونی رسیده‌اند که به اختصار توضیح داده می‌شوند:[1]

۱. **دیدگاه انتقامی.** که در آن تنبیه صرفاً به معنای انتقام گرفتن مورد استفاده قرار گرفته و از لحاظ تربیتی کاملاً بی‌ارزش می‌باشد.

۲. **دیدگاه تأدیبی.** که در آن فرد وادار می‌شود به منظور کسب احترام و حیثیت در نزد افراد جامعه، بکوشد. از این‌رو، به خاطر دستیابی به ارزشهای لازم و حفظ شخصیت خود، از هر نوع عمل خلاف دوری می‌جوید. در این قبیل موارد وظیفه‌ی معلم نیز این است که از پیدایش احساس گناه در دانش‌آموزان پیشگیری نماید. همان‌گونه که دکتر شکوهی (۱۳٦٦) خاطرنشان می‌سازد، تأدیب فضیلتی به بار نمی‌آورد ولی از مفاسد و معایب جلوگیری می‌کند. به بیان دیگر، تأدیب طبیعت حیوانی آدمی را به طبیعت انسانی تبدیل می‌نماید.

۳. **دیدگاه پیشگیری.** براساس این دیدگاه، با ایجاد ترس و تهدید، زمینه‌ای مهیا می‌گردد تا از خطاکاری فرد جلوگیری به عمل آید و گاه با تنبیه‌کردن وی در حضور دیگران موجبات عبرت او فراهم آورده می‌شود. این شیوه‌ی تنبیه از دیدگاه تربیتی نیز

---

۱. جزوه‌ی اصول و روشهای تدریس از دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳٦۲.

مردود تلقی شده است.

٤. **دیدگاه ریشه‌یابی.** بر طبق این دیدگاه هر گونه خطا و خلاف عللی دارد و تا هنگامی که آن علل ناشناخته بماند احتمال خطا و خلاف وجود خواهد داشت. لذا در این شیوه، کشف علل رفتار و طریق رفع آنها دارای اهمیت بسزایی می‌باشد. این دیدگاه از تنبیه، در فرایند تعلیم و تربیت، از ارزش و جایگاه والایی برخوردار بوده و از جانب متخصصان، به کارگیری آن در محیطهای آموزشی توصیه شده است.

به‌طور کلی، به‌کارگیری هر نوع تنبیه متضمن خطرهای مشخصی است که معلم باید از آن آگاه باشد. این خطرها به قرار زیرند:

- کاربرد هر گونه تنبیهی می‌تواند به رابطه‌ی معلم ـ شاگرد آسیب شاید دائمی برساند. این مطلب به‌ویژه در مواردی که تنبیه غیرمنصفانه تلقی می‌شود یا به منظور تحقیر کودک ترتیب یافته است مصداق دارد.
- کودک ممکن است برای اجتناب از تنبیه به راهبردهایی نظیر دروغگویی متوسل شود که نه تنها برای رشد بلندمدت شخصیت کودک بالقوه زیانبار است، بلکه بی‌اعتمادی بین معلم و شاگرد را سبب می‌شود.
- تنبیه این درس نامطلوب را به کودک می‌آموزد که قوی می‌تواند ضعیف را به مجازات برساند.

مطالعات متعدد آشکار ساخته است که اثرات تربیتی تشویق به مراتب بیشتر از تنبیه می‌باشد. به خصوص تنبیه‌کردن که صاحبنظران آن را به تیغ دولبه تشبیه کرده و معتقدند که به کارگیری آن اغلب نتیجه معکوس به بار آورده و در نتیجه یادگیری دانش‌آموز را دچار اختلال می‌سازد. **هارلوک**[1] (به نقل از کریمی، ١٣٧٤) در مطالعه‌ی خود سه گروه دانش‌آموز را در معرض سه روش مختلف به شرح زیر قرار داده است:

۱. تشویق در حضور دیگران
۲. سرزنش در نزد دیگران
۳. بی‌تفاوت یا خنثی‌بودن در حضور دیگران

نتیجه نشان داد که گروههای اول و دوم که در معرض تشویق و تنبیه قرار داشتند در کار خود پیشرفت کردند با این تفاوت که پیشرفت گروه اول همچنان ادامه داشت

1. Hurlock

ولی پیشرفت گروه دوم پس از چند روزی کاهش یافت. افراد گروه سوم که در حالت عادی از تشویق و تنبیه قرار داشتند نیز تا اندازه‌ای پیشرفت کردند.

به پرسشهای زیر پاسخ دهید
۱. به نظر شما علل تخلف دانش‌آموزان از انضباط حاکم بر کلاس چیست؟
۲. چرا معلم نباید در دانش‌آموزان خود احساس گناه به وجود آورد؟

## ۸ مهارت در برقراری انضباط

در زمانهای قدیم که معلم محور تمام فعالیتها بوده و موضوع درسی اصالت داشت و روش تدریس نیز با میل و اراده‌ی او تعیین می‌گردید و دانش‌آموزان کمتر مورد توجه قرار می‌گرفتند، بین خواست معلم و همچنین نیازها، استعدادها و رغبتهای دانش‌آموزان، تضاد و تناقض فراوان بود. دانش‌آموزان ناگزیر بودند برنامه‌ها و موضوعهای تحمیلی و روشهای تدریس معلمان را با جان و دل بپذیرند و به طور دقیق اجرا کنند و اعتراضی هم نداشته باشند. چنین امری بدون شک کنترل دقیق و همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان را ایجاب می‌کرد و معمولاً به پیدایش مسائل انضباطی گوناگون منجر می‌گردید. لیکن از زمانی که بر اثر مجاهدتها و کوششهای علمای تربیت و پژوهشهای روان‌شناسان، دانش‌آموزان محور تمام فعالیتهای آموزشی قرار گرفتند و بین خواسته‌های آنان و روش تدریس معلم ارتباط منطقی برقرار شد و تفاوتهای فردی کودکان مورد توجه قرار گرفت و احترام متقابل حاکم بر روابط بین معلم و دانش‌آموزان گردید، بروز مسائل انضباطی روند کند و ملایمی به خود گرفت.

امروزه، انضباط به مفهوم رعایت صحیح روابط اجتماعی باتوجه به مقررات و سنن و ارزشهای تربیتی آمده است با این شرط که فعالیتهای هیچ یک از دانش‌آموزان کلاس باعث اختلال در جریان تعلیم و تربیت نگردد.

انضباط در هر یک از دوره‌های تحصیلی باید چنان مورد توجه قرار گیرد که برای دانش‌آموزان قابل درک و اجرا بوده و لزوم رعایت آن پذیرفته شده باشد. در این صورت است که تأکید بر انضباط شخصی و انگیزه درونی رعایت انضباط، جایگزین

تهدید، ترس و اجبار که عاملهایی خارج از فرد هستند، می‌گردد. در این خصوص شکوهی (۱۳٦۰) به نقل از **کلاپارد**[1] مربی بزرگ چنین می‌نویسد که: «انضباط درونی باید جانشین انضباط برونی گردد» (ص ۲۸۹).

از این‌رو، مفهوم انضباط، صرفاً پیروی ظاهری از قوانین و اوامر اولیای مدرسه نبوده و یا به عنوان عاملی بازدارنده و یا اطاعت کورکورانه مطرح نمی‌باشد بلکه هدف اصلی آن تأمین آزادی و ایجاد محیط مساعد و متناسب به منظور رشد همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان و شکوفایی استعدادهای آنان است. مهمترین عواملی که موجبات بی‌انضباطی را فراهم می‌آورند عبارت‌اند از[2]:

۱. وضع جسمانی، چون رشد ناموزون؛

۲. زمینه‌های فکری و احساسی و ذهنی، مانند عقب‌ماندگی تحصیلی، حالت هیجانی و خودخواهی؛

۳. عوامل اجتماعی، نظیر معاشرت با بدان، فقدان سرپرست دلسوز و عدم توفیق در جلب توجه و احترام دیگران؛

٤. عوامل فیزیکی و روانی، چون وجود محیطهای خفقان‌آور، کلاسهای خسته‌کننده و بی‌روح، عدم انطباق درس با تواناییها و ذوق و شوق دانش‌آموزان.

بدیهی است که معلم باید بکوشد تا با شناخت این عوامل و رفع مشکلات آن، انضباط مطلوب را در کلاسهای خود به طور معقولی حاکم سازد. نقش معلم در ایجاد انضباط بسیار حیاتی بوده و مبتنی بر ۱. درک عمیق از مفاهیم و عناصر اصلی تعلیم و ترتیب، ۲. لیاقت و کاردانی در قضاوت صحیح و ۳. تقویت و تأیید شخصیت دانش‌آموزان می‌باشد. از این‌رو، معلم نخستین مسئول مستقیم حفظ و رعایت نظم و ترتیب و انضباط در کلاس درس محسوب می‌گردد. وی باید مدیر باشد، توانایی اداره کلاس و دانش‌آموزان را به نحو مطلوب دارا باشد، از فنون مختلف اداره‌ی کلاس آگاه باشد، صدایش رسا و گیرا و در صورت لزوم آمرانه باشد، بتواند نابسامانیها را رفع و متمردان و سرکشان را به طور منطقی تحت فرمان درآورد و در هنگام برخوردها و ایجاد تنشها قادر باشد کلاس درس و دانش‌آموزان را بدون اینکه نیازی به فریاد و

---

1. Claparede

[2] پیشین

کشمکش باشد، مهار کند.

معلم باید به یاد داشته باشد که با تهدید و تحقیر نمی‌توان انضباط را در کلاس برقرار ساخت. بلکه باید با تهیه‌ی قبلی طرح درس، به کارگیری روشهای جالب تدریس و اداره کلاس و پرورش شخصیت سالم خویش، از پیدایش هر گونه بی‌انضباطی در کلاس درس جلوگیری به عمل آورده و با اتخاذ روش کار مناسب، به طور طبیعی زمینه‌ی ایجاد نظم و انضباط را در کلاس درس فراهم نماید.

**فونتانا** (۱۹۹۵) شماری از قوانین پایه را که به اکثر موقعیتهای کلاسی مربوط می‌شوند مطرح ساخته و اعتقاد دارد این قوانین که برای حفظ سهولت کار به مشکل دستوری برای معلمان تدوین شده‌اند نقش به‌سزایی در برقراری انضباط و اداره و کنترل مطلوب کلاس ایفا می‌کنند. پاره‌ای از این قوانین در زیر آمده‌اند.

۱. **کلاس را علاقه‌مند کنید:** به‌طور کلی، کلاس که جذب کار خود شده است میلی به مشکل‌آفرینی ندارد. علاوه بر آن، اعضای کلاس با هر عضوی که بخواهد تمرکز آنها را بر هم زند، مقابله خواهند کرد.

۲. **منصف باشید:** بی‌عدالتی واقعی یا تصوری می‌تواند تخم خشم و تخاصم را در دل کودکان بکارد. انصاف یعنی رعایت تناسب بین خطای اولیه و محروم‌کردن کودک از مزایا؛ یعنی همسانی در رفتار با کودکان به‌طوری که آنها بدانند باید منتظر چه باشند؛ یعنی پای‌بندی به قول و قرار. جالب است که بدانیم کودکان از هر طیف سنی «**انصاف**» را یکی از مطلوبترین صفتهای معلم می‌دانند.

۳. **شوخ‌طبع باشید:** منظور آن نیست که معلم سعی کند شبیه‌کمدینهای بزن و بکوب باشد بلکه باید آمادگی خندیدن همراه بقیه کلاس را داشته باشد و شوخ‌طبعی را در مواردی که متناسب با مطالب آموختنی است به‌کار گیرد. علاوه بر آن، باید آمادگی خندیدن به خود را، هم در کلاس و هم در خلوت داشته باشد. همه ما گاه ندانسته کارهایی را انجام می‌دهیم که به نظر دیگران مضحک می‌رسد و توانایی پیوستن به خنده‌ی همگانی در واقع نشانه‌ی این است و واقع‌گرایی ما درباره‌ی ارزش شخصی خود ماست.

٤. **وقت‌شناس باشید:** معلمی که دیر به کلاس می‌رسد نه فقط برای کودکان

یکوی بدی می‌شود بلکه ممکن است مجبور به فرونشاندن بلوای کودکان قبل از شروع درس شود. وقت‌شناسی در پایان کلاس نیز دارای اهمیتی هم‌ارز است. کودکان خیلی زود از این که همیشه به زنگ تفریح دیر برسند یا آخرین نفری باشند که برای ناهار حاضر می‌شوند یا به کلاس بعدی دیر برسند، خسته می‌شوند.

۵. **از خشم اجتناب کنید:** معلمانی که زود از کوره درمی‌روند ممکن است در لحظه خشم چیزهایی بگویند یا کارهایی بکنند که بعد از آن پشیمان شوند. این از دست‌دادن تسلط بر نفس توجه کلاس را به خود جلب می‌کند و تجربه‌ی آن به حافظه آنها سپرده می‌شود تا بعد در تمام مدرسه پخش شود. طول نمی‌کشد که این معلمان درمی‌یابند سایر کلاسها هم، با قریحه یک دانشمند و محقق واقعی، راه‌های مختلف کشاندن آنها را به تکرار این اعمال امتحان می‌کنند. تردیدی نیست که همه معلمان گاه خشمناک می‌کنند که لازم است با کودکی با لحنی تند صحبت کنند، ولی این کاملاً با فوران خشم متفاوت است که نه کمکی به حفظ موقعیت معلم و نه به حفظ سلامت جسمی او می‌کند.

۶. **از خودمانی‌شدن بیش از اندازه پرهیز کنید:** مرز بین رفتار دوستانه و خودمانی‌بودن بسیار باریک است، از این‌رو بهتر آن می‌باشد که با کلاس در ابتدا قدری رسمی باشید و وقتی آنها را بهتر شناختید به تدریج صمیمی‌تر شوید. در واقع درست همان‌طوری که رفتار کنید که وقتی می‌خواهید دوست تازه‌ای پیدا کنید رفتار می‌کنید. پژوهشها نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان ضعیف عکس این کار را انجام می‌دهند و سپس نومیدانه وقتی که تأثیر اولیه بیش از حد آسان‌گیرانه‌ای گذاشتند، سعی می‌کنند جدی رفتار نمایند. از سوی دیگر، خودمانی بودن بیش از حد در هر موقعیتی برای کودکان تا حدودی گیج کننده است، چون می‌دانند که معلم واقعاً یکی از آنان نیست بلکه نماینده‌ی اقتدار مدرسه است، و هنگامی که زمان آن فرامی‌رسد که معلم بر اقتدار خود پافشاری ورزد، احساس فریب‌خوردگی در کودکان گریزناپذیر خواهد بود.

۷. **برای قبول مسئولیت به کودکان فرصت دهید:** اگر همه مسئولیت متوجه معلم باشد، در این صورت جای تعجب نخواهد بود که شاگردان وقتی تحت نظارت مستقیم قرار ندارند، غیرمسئولانه رفتار کنند. دادن مسئولیت به کودکان نه فقط به آنان نشان می‌دهد که مورد اعتماد معلم هستند، بلکه سبب می‌شود بفهمند هر آنچه در

کلاس اتفاق می‌افتد همان‌قدر که به معلم مربوط است به آنان نیز مربوط می‌شود.

**۸ توجه کلاس را متمرکز کنید:** بردن نام کودک یا کودکانی که بیش از دیگران در بی‌نظمی دخالت مستقیم دارند بسیار بیش از درخواست عمومی برای حفظ سکوت یا نظم در کلاس، ارزشمند است زیرا سبب می‌شود توجه کلاس متمرکز گردد. در سکوتی که در پی این کار می‌آید، معلم می‌تواند دستورهای دیگری صادر کند. اگر معلم نام همه‌ی شاگردان کلاس را به سرعت یاد بگیرد برای تمرکز توجه کلاس به این شیوه توانایی بیشتری خواهد داشت. علاوه بر آن، یادگرفتن سریع نام کودکان نشانه‌ی بارزی از علاقه معلم به تک‌تک آنان نیز هست.

**۹. از تحقیر کودکان پرهیز کنید:** تحقیر سوای آسیب روان‌شناختی بالقوه‌ای که بر کودکان تحقیر شده وارد می‌آورد، حمله به موقعیت کودک در دیدگان بقیه شاگردان کلاس نیز به شمار می‌آید و آنان را وادار می‌کند برای بازیافت موقعیت قبلی خود متوسل به راهبردهای مختلفی شوند که نوک حمله‌ی همه آنها متوجه اقتدار معلم است. دقت کنید که کنایه نیز اغلب برای کودکان جنبه تحقیرآمیز دارد و آنان را به دادن پاسخ سبک‌سرانه‌ی متقابل ترغیب می‌کند.

**۱۰. هشیار باشید:** یکی از ویژگیهای مهم معلمانی که خوب کلاس خود را کنترل می‌کنند آن است که ظاهراً در هر لحظه می‌دانند که در کلاس چه می‌گذرد. این تصور که آنان پشت‌سرشان هم چشم دارند از این واقعیت سرچشمه می‌گیرد که نه فقط از نگاه تیزبین و قدرت تمرکز بالایی برخوردارند بلکه از لحاظ فیزیکی هم پرتحرک هستند. آنان مرتباً درکلاس دور می‌زنند و از شاگردان مصّرانه می‌خواهند وقتی اشکال دارند سرجای خود بمانند و اجازه نمی‌دهند مانند فرماندهی بی‌تجربه، توسط کودکانی که مرتباً دستهایشان را تکان می‌دهند محاصره شوند و از میدان اصلی نبرد دور بیفتند.

**۱۱. از واژه‌های مثبت استفاده کنید:** تأکید را باید همیشه بر کارهایی بگذاریم که می‌خواهیم کودک انجام دهد، نه کارهایی که نباید انجام دهد. به این ترتیب که باید بگوییم «**آهسته داخل شو**» نه آن که «**آن‌قدر سر و صدا نکن**»، «**به کتابت نگاه کن**» نه آن که «**سرت را برنگردان**» و نظایر آن. واژه‌های منفی فعالیتهایی را به کودکان پیشنهاد می‌کنند که ممکن است قبلاً به ذهن آنها خطور نکرده باشد و بنابراین ممکن است

توجه شاگردان مطیع مقررات را نیز به خطاکاری جلب کند.

**۱۲. به خودتان اطمینان داشته باشید:** معلمانی که با حالت مردد و محتاط وارد کلاس می‌شوند به کودکان نشان می‌دهند که منتظر دردسر هستند و احتمالاً به نافرمانی عادت دارند. کلاس نیز با خود می‌اندیشد که بسیار خوب، بهتر است معلم نومید نشود. از سوی دیگر، اگر معلم بتواند این تصور را در کودکان به وجود آورد که به کنار آمدن با کودکان عادت دارد، در اینجا نیز کودکان اشتیاق خود را به قبول این مطلب نشان می‌دهند و با معلم همکاری می‌کنند.

## ۹. مهارت ترغیب و تشویق دانش‌آموز به مطالعه، تمرین و تکرار

معلم قبل از این که از دانش‌آموزان بخواهد که به طور مستقل کار کنند، بایستی روشهای صحیح مطالعه را به آنان بیاموزد. به اعتقاد صاحبنظران شرایط مطلوب مطالعه عبارت از: ۱. مکان مناسب، ۲. مشخص بودن هدف، ۳. داشتن روش صحیح، ٤. نور کافی، ٥. آرامش خاطر و برکنار بودن از هر گونه پریشانی، ٦. یادداشت برداری و ۷. پیروی از ساعات منظم کار می‌باشد.

مهمترین هدفهای مطالعه از نظر متخصصان به قرار زیر است:

۱. برانگیختن ابتکار و ذوق دانش‌آموزان

۲. استقلال در کار و احساس مسئولیت

۳. ازدیاد تجارب دانش‌آموزان

٤. استفاده صحیح از اوقات فراغت

٥. و سرانجام، گسترش فعالیتهای آموزشی از مدرسه به خانه (سیف، ۱۳٦۸).

به علاوه، معلم پس از اجرای بسیاری از روشهای تدریس می‌تواند برای درک و فهم بهتر مطالب، دانش‌آموزان را به تکرار و یا به کاربستن مفاهیم تدریس شده، تشویق کند تا آنان با انجام این فعالیتها تبحر کافی را پیدا کرده و عادات لازم را کسب نمایند.

در دادن تمرین، پرورش جنبه‌های زیر را در دانش‌آموزان باید مورد تأکید قرار داد:

**۱. جنبه‌ی خلاقیت:** تا دانش‌آموز قادر گردد با استفاده از آموخته‌های خود به طرح مسائل جدید بپردازد.

۲. **جنبه‌ی کاربردی:** تا دانش‌آموز بتواند آنچه را آموخته به کار گیرد.
۳. **جنبه‌ی مهارتی:** تا دانش‌آموز در تلفظ حروف و صداها ماهر گردد.
(رحال‌زاده، ۱۳۷۵).

به عنوان یک مهارت، معلم باید ۱. تمرینات را در حد توانایی دانش‌آموزان انتخاب نموده و به این وسیله در آنان ایجاد رغبت کند، ۲. انجام تمرین و تکرار را روی نقاط ضعف دانش‌آموزان متمرکز گرداند و ۳. تفاوتهای فردی را در نظر داشته باشد.

> دو مثال ارائه دهید که در یکی جنبه‌ی خلاقیت و در دیگری جنبه‌ی کاربرد آموخته‌ها وجود داشته باشد.

### ۱۰. مهارت جمع‌بندی

جمع‌بندی به آن دسته از فعالیتها اطلاق می‌شود که به وسیله معلم طراحی می‌گردد تا با کمک دانش‌آموزان کلاس، آنچه را وی به عنوان محتوا برای رسیدن به هدفی ارائه داده است به نتیجه‌ای مناسب و پایانی مطلوب برساند.

بدون جمع‌بندی که معمولاً در کلاس به قصد آموزش و یادگیری صورت می‌گیرد، آگاهی از میزان تسلط دانش‌آموزان بر مطالب ارائه شده میسر نخواهد بود. اساساً جمع‌بندی به منظور وصول به موارد زیر در تدریس توصیه گردیده است:

۱. متمرکز ساختن حواس دانش‌آموزان بر مطالب آموخته شده؛
۲. پایان بخشیدن به یک واحد کاری مختصر یا طولانی؛
۳. آسان‌سازی، یادگیری مفاهیم یا اصول جدید؛
٤. ایجاد حس موفقیت و کسب مهارت در دانش‌آموزان.

اساس جمع‌بندی بر دو رکن استوار می‌باشد: ۱. خلاصه‌کردن و ۲. تمرین. در خلاصه‌کردن برای دانش‌آموزان فرصتی فراهم آورده می‌شود تا به سازماندهی مفاهیم اصلی یا روابطی که در طول ارائه مطلب به آنها اشاره شده است، بپردازند. تمرین هم در واقع موقعیتی است که در آن دانش‌آموزان می‌توانند مطالب آموخته شده را بیازمایند (صفوی، ۱۳٦٤).

فکر کنید
جمع‌بندی توسط معلم بهتر است یا دانش‌آموز؟ در مورد پاسخ خود توضیح دهید.

## ۱۱. مهارت دادن تکلیف شب

تکلیف شب یا تکالیف خانه آن دسته از فعالیتها را شامل می‌گردد که در راستای یادگیریهای کلاسی به منظور انجام و تمرین آنها در خارج از مدرسه برای دانش‌آموزان تعیین می‌گردد. بررسی و مطالعه‌ی تاریخ آموزش و پرورش نشان می‌دهد که تعیین تکلیف همواره به عنوان یکی از عوامل بسیار مهم در تحقق یادگیری مطرح بوده و در هر دوره‌ای از تاریخ، متناسب با برداشتی که از یادگیری وجود داشته به شکل و نوع متفاوتی ارائه شده است.

برای مثال، **حفظ کردن** مطلب برای سالیانی دراز به عنوان تنها نوع تکلیف درسی و حتی یادگیری محسوب می‌شده است. زیرا علمای تعلیم و تربیت معتقد بودند که حفظ‌کردن، بهترین تمرین برای یادگیری و پرورش قوای ذهنی می‌باشد. از این‌رو، معلمان به استناد به این نظریه و به امید حصول به یادگیری بهتر و مؤثرتر و سریعتر، تکالیف درسی دشوار و ناخوشایندی را با تأکید بر به خاطر سپردن مطالب، تعیین می‌کردند و در نتیجه‌ی همین بینش، ناکامیهای تحصیلی دانش‌آموزان را صرفاً به ناتوانی آنان و نه به روشهای آموزشی نسبت می‌دادند. به همین جهت، در گذشته هنگامی که دانش‌آموز صرفاً موفق به داشتن محفوظاتی در ذهن خویش می‌گردید، تصور می‌شد که یادگیری در او تحقق یافته است.

اما امروزه، متخصصان به قدرت ابتکار و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز در امر یادگیری، بسیار اهمیت داده و بر این هدف تأکید می‌ورزند که دانش‌آموز بایستی تا آنجا که امکان دارد، هر چه بیشتر و بهتر از اوقات خارج از مدرسه‌اش در جهت یادگیریهای عمیقتر خود، بهره گیرد. به همین دلیل از تکالیف شب یا خانه به عنوان تمرینی جهت تثبیت تواناییهای **کسب شده‌ی** دانش‌آموز، یاد می‌کنند.

بررسیها نشان می‌دهد که به دلیل تنوع دیدگاهها در زمینه تکلیف شب، نظریه‌های

متفاوتی در خصوص آنها وجود دارد این دیدگاههای مختلف در زیر به اختصار مطرح می‌گردد:

۱. برخی از متخصصان دادن تکلیف شب یا خانه را ضروری نمی‌دانند. به نظر آنها یادگیریهای انجام شده در کلاس، در بسیاری از موارد، برای دانش‌آموزان کافی می‌باشد.

۲. بعضی از متخصصان بر دادن تکالیف متعدد و زیاد اصرار ورزیده و بر این باورند که تکلیف شب یا خانه یکی از مهمترین فعالیتهای دانش‌آموزان به شمار می‌رود.

۳. گروهی از متخصصان تکلیف شب یا خانه را ضروری شمرده بر کیفیت، میزان و نوع آن توجه و دقت خاصی نشان می‌دهند.

## اهداف تکلیف شب یا خانه

دکتر اپستاین[1]، متخصصی که در زمینه تکالیف درسی تحقیقات متعددی انجام داده است. اهداف تعیین تکلیف شب یا خانه را برای دانش‌آموزان به قرار زیر می‌داند[2]:

۱. تمرین به منظور افزایش سرعت و مهارت؛

۲. مشارکت به منظور افزایش درگیری دانش‌آموز با فعالیتهای یادگیری؛

۳. رشد فردی با هدف پرورش حس مسئولیت، اعتماد به نفس، صداقت، پشتکار و قدرت برنامه‌ریزی و سازمان‌بندی در دانش‌آموز؛

۴. گسترش روابط متقابل والدین و فرزند در امر یادگیری؛

۵. آگاه ساختن والدین از آنچه در کلاس درس می‌گذرد؛

۶. هشدار به دانش‌آموز و نیز یادآوری انتظاراتی که معلم از وی در زمینه‌های درسی و رفتاری دارد.

وی اضافه می‌کند که کلیه‌ی اهداف فوق در جای خود قابل بحث و مهم می‌باشند اما اکثر معلمان هدف اصلی از دادن تکالیف را **تمرین مهارتهای یادگرفته شده** در کلاس درس می‌دانند.

---

1. Epstain

۲. فرزانه، نجاریان، تکلیف شب از دیدگاه متخصصین تعلیم و تربیت، ص ۳۷.

**نکاتی که در دادن تکالیف شب یا خانه باید رعایت شود**

تکالیف شب یا خانه، بدون داشتن طرحی منطقی و حساب شده، نمی‌توانند مؤثر واقع گردند. برای مفید بودن آنها باید به نکاتی به قرار زیر توجه داشت:

۱. تکالیف باید مطابق استعداد و علاقه‌ی دانش‌آموز و در راستای نیازهای او تعیین گردند.

۲. در دادن تکلیف، همواره باید ابتکار و خلاقیت دانش‌آموز مدنظر باشد.

۳. چنانچه قسمتی از تکالیف خانه یا شب به صورت همگانی و یکسان تعیین شود، پسندیده است که بخش دیگر آن براساس نیازهای هر دانش‌آموز تعیین گردد.

٤. تکالیف شب نباید در حد و اندازه‌ای تعیین گردند که تمام وقت دانش‌آموز را به خود اختصاص دهند، به خصوص در دوره راهنمایی و دبیرستان که چندین معلم تدریس دروس مختلف را به عهده دارند، در این صورت، تبادل نظر و هماهنگی بین معلمان یک ضرورت می‌باشد.

۵. سرپرستی و بررسی تکالیف انجام شده امری لازم بوده و بایستی کار دانش‌آموز به طور دقیق مورد ارزیابی قرار گیرد.

٦. تکالیف شب یا خانه نباید جنبه تحمیلی داشته یا به صورت یک جریان ماشینی و مکانیکی درآید.

۷. نحوه‌ی برخورد و دیدگاه معلم در دادن تکالیف به دانش‌آموزان نباید به صورتی جلوه کند که موجب اضطراب و هیجان آنان گردد.

۸. تکالیف شب یا خانه ممکن است به صورت الزامی و یا انتخابی، مشخص و تعیین گردند.

۹. و سرانجام، معلمان در دادن تکلیف به دانش‌آموزان باید ترتیبی اتخاذ کنند که آنان مجبور نگردند برای انجام آنها به افراد خانواده متوسل شوند.

به طور کلی، استفاده از مهارتهای ضمن تدریس برای معلمان به ویژه در اوایل استخدام ممکن است قدری بیشتر به توجه، خودآگاهی، مراقبت و اراده نیاز داشته باشد

لکن پس از مدتی تمرین، چنین مهارتهایی ویژگیهایی اصلی خود را که همان تسهیل در امر آموزش و یادگیری می‌باشد نشان خواهد داد.

بیندیشید

تکالیف شب ارائه شده برای دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی چه تفاوتهایی با یکدیگر باید داشته باشد؟

Scanned with CamScanner

# فصل هشتم

# ارتباط و نقش آن در تدریس

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه این فصل بتواند:

۱. مفهوم ارتباط را توضیح دهد.

۲. با ذکر یک مثال چند نوع ارتباط را مشخص نماید.

۳. با ذکر مثالی عوامل مخل در ارتباط را مشخص نماید.

٤. اجزای مدل ارتباط از دیدگاه لس ول را بیان کند.

۵. عناصر موجود در ارتباط را نام برده و آنها را در موقعیت کلاس مشخص نماید.

٦. عوامل مهم در برقراری ارتباط مؤثر در کلاس را نام برده دربارهٔ هر یک مختصراً توضیح دهد.

۷. هدف از ایجاد ارتباط را در کلاس درس بیان نموده و نتیجه برقراری ارتباط در کلاس را توضیح دهد.

۸. ارتباط ارادی و غیرارادی را تعریف نموده برای هر یک مثالی بزنند.

۹. ارتباط رسمی و غیررسمی را تعریف نموده و درباره عمق ارتباط در هر یک توضیح دهد.

۱۰. ارتباط یک طرف و دو طرفه را تعریف نموده و تفاوت و تأثیر آن دو را توضیح دهد.

انسان در زندگی روزمره‌ی خود شدیداً نیازمند ارتباط با دیگران می‌باشد. بررسی

فعالیتهای روزانه نشان می‌دهد که انجام بسیاری از امور بدون برقراری ارتباط با دیگران میسر نیست.

برای درک اهمیت ارتباط به موقعیتهای زیر که ممکن است برای هر یک از ما اتفاق بیفتد توجه کنید. فردی را درنظر داشته باشید که ساعت شش صبح با نگاه کردن به ساعتش متوجه می‌گردد برای این که به موقع به محل کارش برسد باید سرعت به خرج بدهد. از این‌رو، از پنجره‌ی اتاقش به بیرون نگاه می‌کند. با دیدن آسمان ابری درمی‌یابد که باران خواهد بارید **(ارتباط از طریق نشانه‌های طبیعی)** لذا چتر خود را برمی‌دارد و عازم خیابان می‌شود. با بلندکردن دست به راننده تاکسی علامت می‌دهد. **(ارتباط از طریق نشانه‌های بدنی)** و راننده‌ی ماشین را متوقف می‌سازد. وی مقصد خود را به راننده می‌گوید **(ارتباط کلامی)** و او با تکان دادن سر به وی می‌فهماند که می‌تواند سوار شود **(ارتباط از طریق حرکات بدنی)** بعد از سوار شدن به طور ناخودآگاه در را محکم می‌بندد. راننده تاکسی با اخم کردن **(ارتباط از طریق حالات چهره)** به او می‌فهماند که از این حرکت ناخرسند است. در ادامه‌ی راه، راننده تاکسی با دیدن علائم مختلف راهنمایی و رانندگی، قوانین را رعایت می‌کند **(ارتباط از طریق نشانه‌های قراردادی)**. رادیوی تاکسی روشن است و گزارشگر رادیو مشغول مصاحبه با افسر پلیس می‌باشد. افسر اعلام می‌کند که در آن مسیر راه‌بندان وجود دارد. مسافر از طریق بررسی وضعیت خود **(ارتباط درون فردی)** از راننده خواهش می‌کند که در نزدیکترین محل به مقصد، وی را پیاده کند. پس از پیاده شدن، این بار در را به آرامی می‌بندد و راننده به او لبخند می‌زند **(ارتباط از طریق حالات چهره)**. وی بقیه‌ی راه خود را به محل کارش پیاده ادامه می‌دهد. او در این مدت گاه به عنوان فرستنده و گاه به عنوان گیرنده‌ی پیام مشغول برقراری ارتباط بوده است تا بتواند نیازهای روزمره‌ی خود را برآورده سازد[1].

واژه‌ی ارتباط یکی از رایج‌ترین اصطلاحات در علوم ارتباطات می‌باشد که مفاهیم گوناگونی چون ۱. انتقال و انتشار آگاهیها و اندیشه‌ها، ۲. ایجاد پیوستگی اجتماعی و ۳. اشتراک فکری و همکاری عمومی را شامل می‌گردد[2].

۱. علی‌آبادی، ۱۳۶۸.
۲. معتمدنژاد، ۱۳۵۶.

در ذیل به چند تعریف از ارتباط که به وسیله‌ی دانشمندان و متخصصان مختلف ارائه شده است اشاره می‌گردد. **ارسطو** ارتباط را عبارت از جستجوی یک راه و روش یا استفاده از امکانات موجود به منظور ترغیب افکار و عقاید می‌داند. وی هدف ارتباط را بیشتر به صورت گسترش دامنه انگیزه‌های پاداش بخش برای گیرندگان پیام عنوان می‌کند. **ادوین امری**[1] ارتباط را عبارت از فن انتقال اطلاعات و افکار و رفتارهای انسانی از شخصی به شخص دیگر می‌داند. **شانون**[2] و **ویور**[3] ارتباط را معرف تمام جریانهایی می‌دانند که به وسیله‌ی آن یک اندیشه می‌تواند اندیشه‌ی دیگر را تحت تأثیر قرار دهد. **ساروخانی** (۱۳۶۷) به نقل از دانشمندان علوم اجتماعی ارتباط را به مفهوم تکامل اجتماعی به کار برده و آن را منشأ فرهنگ و عامل ارتقای انسانی ذکر کرده و عدم آن را به معنای سکون نسبی در حیات انسانی و مانع هر نوع تعالی اجتماعی عنوان نموده است.

به زعم فن‌آوران آموزشی، ارتباط عبارت است از فرایند انتقال پیام از فرستنده پیام به گیرنده‌ی پیام مشروط بر آن که محتوای پیام مورد نظر فرستنده پیام به گیرندهٔ پیام منتقل گردد و برعکس.

در فرایند تدریس و یادگیری و در جریان انتقال، باید نوعی اشتراک دانسته‌ها بین فرستنده پیام و گیرنده پیام وجود داشته باشد تا این دو قادر گردند یکدیگر را تحت تأثیر قرار داده و تغییرات لازم را به وجود آوردند[4].

باتوجه به نقطه نظرات فوق، ارتباط را می‌توان انتقال و تبادل احساسات و عقاید و افکار و اندیشه‌های دو فرد یا بیشتر با استفاده از علائم و نمادهای مناسب به منظور کنترل، هدایت و تأثیر یکدیگر بر هم عنوان کرد.

## انواع ارتباط

برای ارتباط تقسیماتی می‌توان قائل شد که در زیر به نمونه‌ای از آنها اشاره می‌گردد:[5]

---

1. Edwin Emery
2. Shannon
3. Weaver
4. محمد، احدیان، مقدمات تکنولوژی آموزشی، ص ۵۰
5. ابراهیم

**الف) ارتباط مستقیم.** در این گونه ارتباطها، پیامها مستقیماً و بدون واسطه بین شخص پیام‌دهنده و پیام‌گیرنده ایجاد می‌شود. از این‌رو، فرستنده‌ی پیام و گیرنده‌ی پیام می‌توانند به نوبت نقش خود را تغییر دهند.

**ب) ارتباط غیرمستقیم.** در این نوع ارتباطها فرستنده‌ی پیام و گیرنده‌ی پیام همدیگر را نمی‌شناسند. بهترین مثال را می‌توان نویسنده‌ی کتاب و خواننده‌ی آن ذکر کرد.

**ج) ارتباط جمعی.** عبارت است از ارتباط غیرمستقیمی که از طریق مطبوعات و وسائل ارتباطی دیگر مانند رادیو و تلویزیون، بین گروههای وسیع انسانی برقرار می‌گردد.

از میان سه نوع ارتباط بالا، ارتباط مستقیم، صمیمانه‌ترین و کاملترین نوع ارتباط در فرایند یاددهی ـ یادگیری به شمار می‌رود. شناخت جریان ارتباط و آگاهی از الگوهای ارتباطی و عناصر آنها برای معلم در فرایند آموزش و یادگیری، کمک قابل توجهی به شمار می‌رود. در زیر به اختصار به یکی از مهمترین الگوهای ارتباطی که به وسیله **لس‌ول**[1] عنوان گردیده اشاره می‌شود[2].

> فکر کنید
>
> چرا ارتباط مستقیم کاملترین نوع ارتباط در فرایند یاددهی- یادگیری به شمار می‌رود؟

### مدل ارتباط لس‌ول

این مدل ارتباطی یکی از ساده‌ترین مدلهای ارتباطی به شمار می‌رود که در آن اجزای ارتباط به سهولت مشخص می‌باشد. براساس این مدل، شش جزء به قرار زیر قابل تشخیص می‌باشد:

۱. چه کسی؟

۲. چه می‌گوید؟

۲. پیشین

1. Lass well

۳. به چه کسی؟
٤. در چه شرایطی؟
٥. از چه راهی؟
٦. با چه تأثیری.

باتوجه به این مدل می‌توان گفت که در کلیه ارتباطهای انسانی، فرد یا افراد، مؤسسه یا گروهی به عنوان فرستنده‌ی پیام یا منبع پیام **(چه کسی)** برای برقراری ارتباط وجود دارد. فرستنده‌ی پیام به هر دلیل یا عنوانی که درصدد برقراری ارتباط برآید، هدف و مقصود خود را به صورت پیامی **(چه می‌گوید)** در اختیار فرد یا افراد مؤسسه یا گروههای دیگر قرار می‌دهد که **لس‌ول** این عامل اخیر را گیرنده‌ی پیام **(به چه کسی)** می‌نامد. عامل چهارم **(در چه شرایطی)** یعنی زمان و مکان و اوضاع و احوالی است که ارتباط در آن صورت می‌پذیرد. بدیهی است که فرستنده‌ی پیام در یک شرایط خاص باید از راه و طریقی پیام خود را در اختیار گیرنده‌ی پیام قرار دهد **(از چه راهی)**. عامل ششم **(با چه تأثیری)** نتیجه‌ای است که از برقراری ارتباط حاصل می‌شود. به عبارت دیگر، ارتباط مطلوب زمانی صورت می‌گیرد که فرستنده و گیرنده پیام یکدیگر را تحت تأثیر قرار دهند.

مدل **لس‌ول** گرچه یک مدل قدیمی است ولی به روشنی نشانگر وضعیت فعلی نظام تعلیم و تربیت می‌باشد. شش عامل این مدل ارتباطی در انطباق با کلاس درس عبارت‌اند از:

۱. چه کسی؟ **(معلم)**
۲. چه می‌گوید؟ **(متن درس)**
۳. به چه کسی؟ **(دانش‌آموز یا دانش‌آموزان)**
٤. در چه شرایطی؟ **(کلاس درس)**
٥. از چه راهی؟ **(گفتار شفاهی، فیلم، انجام آزمایش)**
٦. با چه تأثیری؟ **(نمره‌های امتحانات وسط یا پایان دوره)**

Scanned with CamScanner

## عناصر ارتباط

به‌طور کلی در جریان برقراری ارتباط سه عامل یا عنصر: ۱. منبع پیام ۲. پیام و ۳. گیرنده‌ی پیام وجود دارد. با انطباق عوامل فوق در کلاس ملاحظه می‌شود که هم فرستنده پیام و هم گیرنده‌ی پیام، علاوه بر نقش اصلی خود، بایستی نقش فعال دیگری را نیز ایفا کنند که این گونه ارتباط را، ارتباط دوجانبه می‌گویند. در چنین ارتباطی، عنصر دیگری علاوه بر عناصر فوق احساس می‌گردد که **بازخورد** نامیده می‌شود. بازخورد عبارت است از فرایند یا عکس‌العملی که گیرنده پیام پس از تفسیر و ارزیابی پیام، از خود نشان می‌دهد و مجدداً آن را به صورت پیام به فرستنده‌ی پیام ارسال می‌دارد. بازخورد، فرستنده‌ی پیام را قادر می‌سازد تا در صورت وجود اشتباهاتی در پیام آن را تصحیح و یا این که فرایند انتقال و نحوه‌ی بیان پیام را اصلاح کند.

مطالعه در فعالیتهای آموزشی نشان می‌دهد که درک مفاهیم تدریس شده بستگی تام به ایجاد ارتباط مطلوب بین دانش‌آموز و معلم دارد. ایجاد ارتباط مطلوب هم نیز بستگی مستقیمی به نوع انتقال و بازخورد فراگیران از دریافت آن پیام دارد.

در جریان ارتباط آموزشی، معلم را می‌توان شخص کلیدی و عامل اصلی در کنترل کیفیت آموزش و هم چنین نیرویی مؤثر در برقراری ارتباط و سودمندی آن در کلاس درس دانست. علاوه بر آن، با تغییر شرایط و عوامل مؤثر در ایجاد ارتباط، می‌توان نوع کیفیت و سودمندی تفهیم و تفاهم معلم و دانش‌آموز را تغییر داد و در نتیجه سطح و میزان یادگیری را بالا برد.

باتوجه به مطالب فوق، ملاحظه می‌گردد که جریان ارتباط و مدل ارتباطی لس‌ول می‌تواند برای معلم در راستای برقراری ارتباط مطلوب با دانش‌آموز و در نتیجه بالا بردن میزان و کیفیت تدریس و یادگیری، نقش بسزایی ایفا کند.

نکته قابل توجه این است که نباید تصور کرد که ارتباط همیشه به سادگی و راحتی و بدون مزاحمت صورت خواهد گرفت بلکه عوامل بی‌شماری، چه بیرونی و چه درونی ممکن است موجب جلوگیری از برقراری ارتباط مطلوب گردد که این گونه عوامل را موانع ارتباط گویند. این موانع می‌توانند تأثیر بسیار جدی در فرایند ارتباط

داشته و حتی سبب شکست آن گردند. از این‌رو، در صورت پیدایش چنین موانعی بایستی فوراً به رفع و اصلاح آنها اقدام کرد.

موانع شناخته و ناشناخته در جریان ارتباط فراوانند که در زیر به چند نمونه از آنها، که برای معلمان شناخته شده‌اند و اغلب در کلاس درس موجب بر هم زدن جریان ارتباط معلم و دانش‌آموز می‌گردند، اشاره می‌شود[1].

### ۱. عدم آگاهی معلم ازسطح درک دانش‌آموزان

مطالبی که توسط معلم به دانش‌آموزان عرضه می‌گردد باید درخور فهم و درک آنان باشد تا بتواند ارتباطی مطلوب برقرار نماید. برای مثال، اگر دبیر ادبیات معنی کلمات و یا معنای شعری را با استفاده از لغات نامأنوس و مشکل بیان کند، دانش‌آموزان قادر نخواهند بود آن چنان که باید و شاید منظور او را درک کنند و در نتیجه ارتباط بین معلم و آنان به تدریج قطع می‌گردد. درست مانند پزشکی که بدون توجه به میزان اطلاعات و سطح درک بیمار، برای وی توضیحات علمی و تخصصی بدهد. از این‌رو، نباید انتظار داشت که بیمار گفته‌ها و یا توضیحات او را درک کرده و دستورالعملهای وی را به اجرا درآورد مگر آن که ارائه مطالب و ذکر مثالها به نحوی بیان گردد که پیام او را به طور ملموس و محسوس به بیمار انتقال یابد.

تجربه نشان داده است که اگر فعالیتهای آموزشی در حیطه آگاهی و سطح درک دانش‌آموزان نباشد، یادگیری و رسیدن به هدفهای آموزشی کمتر صورت پذیرفته و یا اصولاً اتفاق نخواهد افتاد. برای جلوگیری از بروز چنین موانعی، نخست باید پیامهای آموزشی در سطح درک دانش‌آموزان ارائه شده و سپس برای یادگیری بهتر و تنوع محیط آموزشی از کانالهای مختلفی استفاده گردد.

**به یاد آورید**

منظور آروبل از مطالب معنی‌دار چه بود؟ چه رابطه‌ای بین مطالب حاضر با آن وجود دارد؟

---

۱

### ۲. بحثهای شفاهی طولانی

شواهد نشان می‌دهد که وقتی تدریس معلم صرفاً به صورت گفتاری و آن هم به طور طولانی انجام گیرد، دانش‌آموزان به تدریج از دنبال‌کردن بحثهای وی عاجز می‌شوند. این امر از آنجا ناشی می‌شود که انسان به طور خودکار صرفاً به صداهای مورد علاقه‌اش گوش داده و احساس شنوایی خود را بر روی صداها و مطالب نامناسب مسدود می‌سازد.

### ۳. جالب نبودن پیام

هنگامی که فعالیتهای آموزشی معلم در کلاس درس مورد علاقه دانش‌آموزان نباشد، کمتر مورد توجه قرارمی‌گیرد. ارتباط مطلوب به منظور یادگیری مناسب صورت نخواهد گرفت. برای ایجاد علاقه و انگیزه در کلاسهایی مانند ریاضیات و علوم اجتماعی، معلمان می‌توانند از بیش از یک نوع رسانه‌ی آموزشی و کانالهای ارتباطی استفاده کنند.

### ۴. رؤیایی‌شدن

یکی دیگر از موانع بسیار مهم در برابر ارتباط مؤثر، در خود فرورفتن دانش‌آموزان در کلاس درس می‌باشد که موجب می‌گردد آنان به طور موقت از جریان کلاس خارج شده و وارد تجارب شخصی و رویایی خود گردند. براساس اصول شناخته شده‌ی روان‌شناسی، تجارب شخصی جذابتر می‌توانند مطالبی را که برای فرد جذابیت کمتری دارد به کناری زده و خود جایگزین آنها شوند.

معلم باتجربه و آگاه می‌تواند با شناسایی و تشخیص این قبیل دانش‌آموزان، به عوض سرزنش آنها، به جستجوی علل ایجاد چنین حالتی، هم در نحوه‌ی تدریس خود و هم در محیط کلاس برآمده و در نتیجه با افزایش جذابیت محیط و به کارگیری روشهای مختلف، تا آنجا که ممکن است حالت در خود فرو رفتن دانش‌آموزان را کاهش دهد.

بیندیشید

معلم چگونه می‌تواند محیط یادگیری را جذاب نموده و از رؤیایی‌شدن دانش‌آموزان بکاهد؟

### ۵. عوامل فیزیکی نامناسب

وضعیت فیزیکی نامناسب کلاس درس می‌تواند موجبات احساس ناراحتی دانش‌آموز را فراهم نموده و باعث قطع ارتباط وی با معلم گردد. برعکس، هرچه محیط آموزشی، مناسبتر و دلپذیرتر باشد، موضوع درس بیشتر مورد علاقه دانش‌آموزان قرار گرفته و یادگیری آنان پرثمرتر انجام خواهد گرفت. از این‌رو، لازم است که محیط کلاس از لحاظ نور، راحتی صندلی، رنگ دیوارها و غیره مناسب بوده یا این که حداقل ناراحت‌کننده نباشد.

به منظور رفع بسیاری از موانع ارتباطی، معلمان باید علاوه بر آشنایی کامل با متن درس، از هنر بزرگ برقراری ارتباط مناسب بهره‌مند باشند. معلمان ورزیده و کارآزموده، چگونگی انتقال متن درس خود را به دانش‌آموزان می‌دانند به گونه‌ای که ایشان آن را بفهمند و یاد بگیرند.

بسیاری از اندیشمندان و صاحبنظران تعلیم و تربیت بر این باورند که مهمترین ویژگی یک معلم برجسته همانا قدرت وی در انتقال و تفهیم هدفهای آموزشی به دانش‌آموزان و برقراری ارتباط مطلوب با آنان می‌باشد. در هر مرحله‌ای از تدریس و آموزش، هدف معلم یکی یا مجموعه‌ای از موارد زیر می‌باشد[1]:

۱. بازدادان اطلاعات و معلومات
۲. آموختن مهارت
۳. تغییر طرز فکر و نگرش

در هر سه مورد فوق، هدف از تدریس انتقال چیزی از معلم به دانش‌آموز است و توانبرقراری ارتباط پسندیده یکی از اساسی‌ترین خصیصه‌های یک معلم خوب به شمار می‌رود و به قول **ادگار دیل**[2] چنین امری می‌تواند زمینه‌ی موفقیت یا عدم

۱. ابراهیم، رشیدپور، آموزش سمعی و بصری، ص ۱۱.

2. Edgar Dale

موفقیت افراد را در مقام شامخ معلمی فراهم آورد.

## هدف و روش ارتباط

در آموزش و پرورش وقتی صحبت از ارتباط میان معلم و دانش‌آموزان به میان می‌آید، هدفهایی چون ۱. شناخت، ۲. انتقال، ۳. تأثیر و ٤. کنترل و هدایت به ذهن متبادر می‌گردد. به بیان دیگر، مجموعه‌ی فرایند آموزشی در واقع تلاشی در راستای تغییر شرایط یادگیری و تأثیر و کنترل فکری و رفتاری دانش‌آموزان می‌باشد که در نتیجه آن تواناییها و تمایلات دانش‌آموزان شناخته شده و اطلاعات به‌دست آمده به هدایت آنان منجر خواهد گردید (شعبانی، ۱۳۷٤).

امروزه عواملی چون: ۱. تکوین نظام آموزشی، از یک طرف و ۲. توسعه‌ی فن‌آوری ارتباطات، از طرف دیگر، می‌توانند نقش بسزایی در دگرگونی هدفها ایفا کرده و آنها را روز به روز متنوعتر سازند. این تنوع و از طرف دیگر تداخل روشهای مختلف ارتباطی، که به صورت شفاهی، کتبی یا غیرمستقیم می‌باشد، موجبات تداخل هدفهای ارتباطی را فراهم می‌آورند. به این جهت روشهای معمول گذشته نمی‌تواند کارایی لازم را برای مقابله با تغییرات پیچیده امروزی داشته باشد. ناگزیر تحقق هدفهای متنوع، اعمال شیوه‌های جدیدی را طلب می‌کند.

صاحبنظران برای آشنایی هر چه بیشتر معلمان، که همواره برای برقراری ارتباط مطلوب با دانش‌آموزان و ایجاد تغییر و تحول با آنان تلاش می‌کنند، نمونه‌هایی چند از روشهای ارتباطی را پیشنهاد کرده که در زیر به اختصار به آنها اشاره می‌گردد:

**۱. ارتباط ارادی و ارتباط غیرارادی.** ارتباطی را ارادی می‌گویند که با طرح و برنامه‌ریزی قبلی بوده و حساب شده و سنجیده باشد و چنانچه فاقد طرح و برنامه‌ریزی قبلی باشد، ارتباط از نوع غیرارادی خوانده می‌شود. برای مثال، اگر معلمی قبل از رفتن به کلاس برای انتقال مفاهیم و معلومات علمی خود، دانش پایه و علاقه‌ی دانش‌آموزان را برای تدریس درنظر داشته و براساس آنها و عوامل دیگر، طرح درس تهیه کند، شیوه‌ی وی را روش ارتباط ارادی می‌نامند.

**۲. ارتباط رسمی و ارتباط غیررسمی.** ارتباط رسمی در واقع به آن دسته از شیوه‌های ارتباطی گفته می‌شود که در محیطهای رسمی شکل می‌گیرد. برای مثال،

ارتباطهایی که در سازمانهای آموزشی به منظور ابلاغ آیین‌نامه‌ها و مقررات به زیردستان برقرار می‌شود، ارتباط رسمی خوانده می‌شود. از طرف دیگر، ارتباط غیررسمی، آن نوع ارتباطی است که بین دو نفر یا دو گروه به صورت عادی و غیررسمی صورت می‌پذیرد. به اعتقاد دست‌اندرکاران، ارتباط غیررسمی صمیمانه‌تر و عمیقتر از ارتباط رسمی بوده و اساساً خاص گروههایی است که با همدیگر ارتباط چهره به چهره و نزدیک دارند.

**۳. ارتباط کلامی و ارتباط غیرکلامی.** هنگامی که در برقراری ارتباط در کلاس درس، پیامها به شکل رمزهای کلامی رد و بدل می‌شوند، آن را ارتباط کلامی می‌گویند. تعریف شفاهی یک مطلب و یا توضیح آن در کلاس درس برای دانش‌آموزان و یا بحثها و گفتگوهای دانش‌آموز با دانش‌آموز دیگر و یا دانش‌آموزان با معلم، در زمره‌ی ارتباط کلامی قرار دارد. اگر پیام به صورت رمزها و یا علائم غیرکلامی انتقال پیدا کند، آن را ارتباط غیرکلامی می‌نامند. به نظر اندیشمندان، ارتباط غیرکلامی مانند حرکات سر و دست و ابرو و نگاه و لبخند معلم، در روند آموزشی از اهمیت خاصی برخوردار است و می‌تواند مکمل ارتباط کلامی باشد.

**۴. ارتباط یک طرفه و ارتباط دوطرفه.** در ارتباط یک طرفه انتقال پیام از فرستنده‌ی پیام آغاز گردیده و به گیرنده یا گیرندگان پیام ختم شده و گیرنده یا گیرندگان پیام نمی‌توانند واکنش خود را از مفاهیم پیام به فرستنده‌ی آن انتقال دهند. مانند هنگامی که ارتباط از طریق روزنامه و یا تلویزیون برقرار می‌گردد. برعکس در ارتباط دو طرفه، به طور مستمر نقش فرستنده و گیرنده‌ی پیام در جریان فعالیتهای ارتباطی تغییر یافته و واکنشهای گیرنده و فرستنده پیام براساس همین امر شکل می‌گیرد، مانند ارتباطی که معلم و دانش‌آموز به طور مستقیم و چهره به چهره در کلاس درس برقرار می‌سازند. کارشناسان مسائل تربیتی، ارتباط دوطرفه را مؤثرتر از ارتباط یک طرفه ارزشیابی کرده‌اند. به همین جهت هم در ارتباطهای یک‌طرفه سعی می‌شود به نحوی از گیرندگان پیام بازخورد دریافت گردد تا اثربخشی آموزش افزایش یابد. درخواست نامه و فرستادن پرسشنامه و نظرخواهی در زمره‌ی این روشها هستند.

پژوهشهای انجام شده در این زمینه نشان می‌دهند که:

۱. معلم به عنوان فرستنده‌ی پیام باید موضوع ارتباط خود را خوب بشناسد و

نسبت به آن دارای اطلاعات وسیع و کافی باشد.

۲. معلم همچنین باید از ویژگیها، تواناییها و محدودیتهای دانش‌آموزان خود به عنوان گیرندگان پیام مطلع باشد. در غیر این صورت ممکن است محتوای پیامها برای گروهی از آنان ساده و قابل فهم و برای عده‌ای ثقیل و غیرقابل هضم باشد.

۳. معلم باید از نحوهٔ ارائه‌ی مناسب پیام برای دانش‌آموزان نیز آگاه بوده و آن را در شکل و طرح و قالبی که برای آنان قابل درک و فهم باشد، بریزد تا نیل به هدفهای پیش‌بینی شده امکان‌پذیر گردد.

فکر کنید

تحصیل در دانشگاه پیام‌نور (آموزش از راه دور) از میزان ارتباط استاد و دانشجو می‌کاهد. چگونه می‌توان مطالب درسی را در این حال به‌خوبی آموخت؟

Scanned with CamScanner

# فصل نهم

## ویژگیهای شایسته‌ی معلم

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه‌ی این فصل بتواند:

۱. ویژگیهای تعلیم و تربیت قدیم و جدید را مقایسه نماید.

۲. ویژگیهای معلم موفق را از دیدگاه گیلبرت هارت برشمارد.

۳. انواع سنخهای معلمان از دیدگاه کازل‌مان را نام برده، درباره هر یک توضیح مختصر بدهد.

۴. معلم فراگیر نگر فردی و جمعی را مقایسه نماید.

۵. معلمان اقتدارطلب و رفاقت‌طلب را مقایسه کند.

۶. پنج مورد از ویژگیهای مورد نیاز برای معلم از دیدگاه انجمن تربیت معلم آمریکا را بیان نماید.

۷. ویژگیهای معلمان خوب را از دیدگاه بار بیان نماید.

۸. ملاک مورد تأکید مربیان مراکز تربیت معلم برای شایستگی معلمان را ذکر نموده و توضیح دهد.

۹. در مورد دیدگاه جان دیویی درباره‌ی آموزش و پرورش و ملاک شایستگی معلم توضیح دهد.

۱۰. درباره‌ی انتظار جامعه از معلم و پیچیدگی آن توضیح دهد.

تا قبل از قرن اخیر برای فعالیتهایی چون یادگیری، آموزش و اداره‌ی کلاس روشهای

علمی وجود نداشت و هر مربی و معلمی صرفاً با تکیه بر تجارب محدود و مشخص خود به تدریس یا اداره‌ی کلاس می‌پرداخت. تحت چنین شرایطی، معلمان در آموزشگاهها محور هر گونه فعالیت به حساب آمده و بدین سبب توانایی، شخصیت، استعداد و علاقه دانش‌آموزان نادیده گرفته می‌شد. تعلیم و تربیت مفهومی جز اجبار کودک به کسب پاره‌ای معلومات حفظی نداشت و نهایتاً **«کودک برای مدرسه بود و نه مدرسه برای کودک»**.

دکتر منصور (۱۳۵۸) به نقل از **دوتران** چنین می‌نویسد که: دانش‌آموزان در کلاسهای درس مجبور بودند به گفتار معلم گوش داده و بدین وسیله غذای روحی خود را به اجبار و خواست و اراده‌ی معلم بلعیده و هضم کنند. اگر ترس، تهدید، اجبار و تنبیه‌های شدید جسمی وجود نداشت، آرزو و تلاش گروه کثیری از دانش‌آموزان همواره بر محور گریز از محیطهای وحشتناک و دلهره‌آور کلاس دور می‌زد (ص ۱۳).

امروزه بر اثر پیشرفت تحقیقات و انبوه یافته‌های تربیتی، دانش‌آموزان به مثابه موجودات زنده‌ای که براساس نیازهای خود به فعالیت پرداخته و واکنشهای آنان به منظور ارضای این نیازمندیهاست، درنظر گرفته می‌شوند. در مدارس، توجه به رشد انسان از وظایف اصلی مربیان به شمار رفته و از ایشان انتظار می‌رود که با شناخت روابط بین نیازها و استعدادهای گوناگون کودکان، آنان را در مجرای طبیعی تعلیم و تربیت، رهبری کنند.

> قبل از ادامه‌ی مطالعه انجام دهید.
> فهرستی از ویژگیهای معلم خوب را در نظام تعلیم و تربیت امروزی تهیه کنید و سپس با ویژگیهای ارائه شده در این فصل مقایسه کنید.

هر شغل و حرفه‌ای بنا به مقتضیات خود مستلزم رفتارهای بدنی، اجتماعی، عاطفی و عقلی خاصی است که میزان موفقیت و پیشرفت فرد به چگونگی این گونه رفتارها بستگی دارد. معلمی نیز که یکی از مهمترین وظایف اجتماعی است نمی‌تواند از این قاعده مستثنی باشد. **گیلبرت هارت**[1] باتوجه به این مطلب معتقد است که معلمان برای موفقیت در کار خود باید دارای ویژگیهای زیر باشند:

1. Gilbert Hart

۱. علاقه‌مندی به دانش‌آموزان
۲. تسلط به موضوع درس
۳. شناخت تفاوتهای موجود بین دانش‌آموزان و روحیه‌ی هر کدام از آنان
۴. انجام مطالعه مداوم و کسب آگاهی بیشتر
۵. ایجاد رابطه بین جامعه و مدرسه
۶. کسب آگاهی از فنون و مهارتهای آموزشی[1].

این ویژگیها به معلمان کمک می‌کند که به دانش‌آموزان توجه بیشتری نشان داده و به کار با آنان عشق بورزند. چنانچه انسان دوستی و عشق به انسانها محور فعالیتهای آموزشی نباشد معلمان هر چند هم که علامه‌ی دهر بوده و با فنون معلمی آشنا باشند، موفقیتی در کار اداره کلاس نخواهند داشت. هم‌چنین معلمان بی‌اطلاع از علوم رفتاری و روان‌شناسی یادگیری نخواهند توانست بدون شناخت تفاوتهای فردی کودکان و خصوصیات هر کدام از دانش‌آموزان، اداره‌ی مؤثر کلاس را به عهده داشته باشند.

به همین منوال، معلمانی که در پاسخگویی به پرسشهای منطقی و سنجیده‌ی دانش‌آموزان احساس ناتوانی می‌کنند نمی‌توانند انتظار موفقیت در اداره و رهبری کلاس را داشته باشند. به علاوه، اگر معلمی در زمینه فعالیتهای آموزشی خود به آگاهیهای خویش نیفزاید و ناچار به تکرار مکررات باشد، چگونه می‌تواند در اداره کلاس در انتظار موفقیتهای چشمگیر باشد؟

خوشبختانه تمام ویژگیهای فوق اکتسابی بوده و معلمان پس از طی آموزشهای لازم و دوره‌های مربوطه قادر خواهند شد که با مهارت و تخصص کافی، وظایف خطیر خود را به نحو شایسته‌ای انجام دهند. به همین سبب امروزه در بسیاری از کشورها پیش از آنکه در خصوص برنامه، ساختمان مدارس، تجهیزات و امکانات آموزشی فکر کنند، در اندیشه‌ی تربیت معلم هستند زیرا هیچ یک از عوامل و عناصر تربیت نمی‌تواند چون معلم تربیت شده، منشأ اثرات شایان توجه در تعلیم و تربیت باشند.

از این‌رو، معلم امروزی نمی‌تواند صرفاً به دلیل داشتن مدرک تحصیلات عالی و بدون هر گونه آموزش و اطلاعی از رموز تربیتی، روانه‌ی کلاس گردد. زیرا در این

---

۱. اقبال قا

صورت به مانند صنعتگری است که فارغ از هر وسیله و ابزاری به منظور سازندگی به سراغ مواد خام می‌رود. به علاوه، معلمان حتی با وجود گذراندن برنامه‌های دروس نظری ثابت و مشخص و آشنایی با روشهای تربیتی یکسان و معین، به هنگام پیاده کردن آموخته‌های خود در کلاس، به طور دقیق و کامل از اصول و نظریه‌های تربیتی پیروی نمی‌کنند بلکه هر کدام متناسب با خصوصیات جسمی و روانی و مقتضیات اجتماعی و فرهنگی در فعالیتهای آموزشی خود دخل و تصرفاتی انجام می‌دهند. در این خصوص، کل شخصیت معلم نقش اساسی ایفا کرده و دیدگاه او و فلسفه‌ای که به آن معتقد است شدیداً در کارش تأثیر فراوان به جای می‌گذارد. بنابراین به همان اندازه که رعایت نظریه‌ها، اندیشه‌ها و اصول تربیتی در مسئولیت خطیر معلمی اهمیت پیدا می‌کنند به همان میزان هم شخصیت معلم در تدریس و اداره‌ی کلاس از اهمیت والایی برخوردار می‌باشد. برای مثال، دانش‌آموزان در دوران تحصیل خود گاه با معلمان گوناگونی روبه‌رو می‌شوند که همه آنان از یک «**گونه یا سنخ**[1]» نیستند. جهت نمونه برخی «**آمرانه و سلطه‌جو**» عده‌ای «**اخمو**» بعضی «**خوش اخلاق**» تعدادی «**تودار**» گروهی «**باهوش**» و جمعی «**رفاقت‌طلب**» می‌باشند. هر کدام از این گونه‌ها ویژگیها و ارزش خاصی دارند که دانش‌آموزان نمی‌توانند احساس واحد یا نظری یکسان نسبت به تمام آنها از خود نشان دهند.

در جوامع مختلف و محیطهای گوناگون، بعضی از سنخ‌های معلمان در برخورد با دانش‌آموزان و اداره کلاس نسبت به سنخ‌های دیگر موفقترند و در بین دانش‌آموزان از محبوبیت خاصی برخوردار می‌باشند. آگاهی از انواع گونه‌های معلمان به معلم کمک می‌کند تا خود را از نگاه دیگران بررسی کرده و خویشتن را بهتر بشناسد و در اصلاح کمبودها و کاستی‌های خویش کوشش نموده و محاسن دیگر معلمان را تشخیص داده و به تقویت رفتارهای مناسب در فعالیتهای آموزشی خود اقدام کند.

قاسمی پویا به نقل از رجالی (۱۳۵٤) در خصوص تیپ‌شناسی معلمان چنین می‌نویسد که شخصی در آلمان به نام **کازل‌مان**[2] به بررسی معلمان پرداخته و آنان را باتوجه به ۱. فراگیر و ۲. مواد درسی به چهار نوع یا گونه به قرار زیر طبقه‌بندی کرده

1. Type
2. Caselmann

است:

الف) معلمان فراگیرنگر ← ۱. فراگیرنگر فردی
۲. فراگیرنگر جمعی

ب) معلمان درس‌نگر ← ۱. درس‌نگر علمی
۲. درس‌نگر فلسفی

در دنباله هر یک از انواع فوق به اختصار شرح داده می‌شود:

## الف) معلمان فراگیرنگر

### ۱. معلم فراگیرنگر فردی

این نوع معلم به خصوصیات انفرادی دانش‌آموزان توجه نشان داده و به شناخت فرد فرد آنان اهتمام ورزیده و سپس با هر یک متناسب با ویژگیهای فردی او رفتار می‌کند. در زیر نمونه‌ای از معلم فراگیرنگر فردی آورده می‌شود:

«هیچ معلمی مهربانتر از او نبود. من در ریاضی قوی نبودم. علاوه بر آن وقتی در مقابل تخته سیاه قرار می‌گرفتم، دچار لکنت زبان می‌شدم. اما او به من کمک می‌کرد تا مسئله را حل کنم و وقتی از عهده‌ی حل آن برمی‌آمدم، چهرهٔ او از شادی می‌درخشید. هیچ معلمی به قدر او به ما توجه نداشت و من نمی‌توانم هیچ‌گاه قیافه او را فراموش کنم. اگر نیم ساعت طول می‌کشید تا درسی را به دانش‌آموز بفهماند و باز هم موفق نمی‌شد، خشمگین نمی‌گردید، بلکه نگاهی غم‌آلود، نه تحقیرآمیز، به او می‌انداخت و دوباره با شکیبایی فراوان درس را تکرار می‌کرد. به راستی ما را بچه‌های خود می‌دانست. اگر من روزی معلم شوم، او را سرمشق خود قرار خواهم داد (ص ۴۳).

### ۲. فراگیرنگر جمعی

این‌گونه معلمان توجه خود را بیشتر معطوف به جمع دانش‌آموزان و نه تک‌تک آنان کرده و مایلند بدانند که در مورد تربیت کودکان و نوجوانان، روان‌شناسی پرورشی یا

روان‌شناسی کودک و نوجوان به چه مفاهیم و اصولی اشاره داشته تا از آنها در پیشرفت کلی دانش‌آموزان استفاده کنند. این قبیل معلمان توجه چندانی به عواطف و خواسته‌های فردی دانش‌آموزان نشان نمی‌دهند. در زیر به نمونه‌ای از معلم فراگیرنگر جمعی اشاره می‌گردد:

«او به نظر سالم و قوی می‌آمد. روحیهٔ شاداب و اخلاق خوب و سخنان شیرین و حکیمانه‌اش روز به روز ما را به درس علاقه‌مندتر می‌کرد. با آنکه گرفتاریهای خانوادگی و اقتصادی داشت، ابداً به روی خود نمی‌آورد و پیوسته با قیافه‌ی بشاش و متبسم کار می‌کرد. زودتر از سایر معلمان در آموزشگاه حاضر می‌شد و در اوقات بیکاری به راهنمایی شاگردان و رفع مشکلات آنان می‌پرداخت همه را به طور مساوی دوست می‌داشت و ما نیز از صمیم قلب به او احترام می‌گذاشتیم. به علت ابتکار او بود که در عرض یک سال، دبیرستان ما در میان دبیرستانهای دیگر شهر ممتاز شد. با علاقه و اشتیاق وافر درس می‌داد و تا مطمئن نمی‌شد که همه شاگردان مطلبی را فهمیده‌اند، مطلب دیگر را شروع نمی‌کرد. مهربانیها و تشویق آن دبیر باعث شد که صدی نود شاگردان او در کلاسهای بعدی و کنکورهای دانشگاهی موفق شدند. به طور خلاصه هدف او آموزش به همه ما بود، چه از لحاظ درس و چه از نظر انسانی و شخصیتی» (صص ٤٥ - ٤٤).

به طور کلی، معلمان فراگیرنگر، دانش‌آموز را محور اصلی تعلیم و تربیت دانسته و او را هسته‌ی مرکزی فعالیتهای خویش قرارداده و به رشد همه جانبه‌ی وی توجه نشان داده و مواد درسی و انتقال دانش را بیشتر به منظور پرورش دانش‌آموز به‌کار می‌برند. به عبارت دیگر در اندیشه‌ها و فعالیتها و رفتار چنین معلمانی به جای عشق به آموزش، عشق به پرورش موج می‌زند.

## ب) معلمان درس‌نگر

### ۱. درس‌نگر علمی

این نوع معلمان بیشتر شیفته‌ی رشته‌های علمی بوده و سعی آنان بر این است که روز به روز دایره‌ی علم و دانش خود را افزایش دهند. بدین سبب به علت وسعت اطلاعات، توجه دانش‌آموزان را به سهولت به سوی خود جلب می‌کنند. تأثیر چنین معلمانی بر

دانش‌آموزان نه به خاطر شخصیت بلکه به سبب کثرت دانش می‌باشد. از این‌رو، نتیجه‌ی چنین تأثیری بیشتر تعلیمی است تا تربیتی. با وجود این، به طور غیر مستقیم تأثیر تربیتی آنان بر دانش‌آموزان را نمی‌توان نادیده گرفت. نمونه‌ای از این قبیل معلمان در زیر آورده می‌شود:

«او علوم طبیعی تدریس می‌کرد و می‌دانست چگونه درس را جالب توجه کند تا هیچ‌کس در کلاس وی نتواند به بازی و شیطنت بپردازد. یک روز به ما گفت: امروز بعد از ظهر برای صید ماهی کنار دریا می‌رویم، هرکس میل داشته باشد می‌تواند با من بیاید. تمام شاگردان کلاس با او رفتند. با قایق تا وسط دریا رفتیم. او همه چیز را از پاروزنی گرفته تا انواع صید ماهیها و حیوانات دریایی برای ما شرح داد. یک ساعت درس او در میان دریاچه بسیار جالب بود. این معلم می‌گفت: از بس به تحقیقات علمی علاقه دارد، وصیت کرده است که بعد از مرگش جسد او را برای تشریح مورد استفاده قرار دهند و شاید اعضای بدن او روزی در مدرسهٔ ما به مطالعه و آزمایش دانش‌آموزان کمک کند. گرچه شنیدن این نکته برای ما ناگوار بود، اما باعث شد که ما او را با تعجب و تحسین بیشتر بنگریم» (ص ٤٥).

گرچه علاقه‌ی این نوع از معلمان بیشتر معطوف به رشته‌ی علمی و مواد درسی است تا در نظر گرفتن دانش‌آموزان، اما دلبستگی آنها به علم، باعث می‌شود دانش‌آموزان با علاقه‌ی زیاد در کلاس درس حاضر گردند. چنانچه معلمان درس‌نگر علمی تا اندازه‌ای مقتضیات پرورشی را رعایت کنند می‌توانند معلمان مفید و برجسته‌ای بوده و تأثیرات مثبتی بر شاگردان به جای بگذارند.

## ۲. درس‌نگر فلسفی

درست است که این گونه معلمان به درس بیشتر از دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند اما به دلیل آنکه اکثراً مسائل اجتماعی و اخلاقی را در کلاس درس مطرح می‌سازند، کلاسهایشان گیرایی خاصی پیدا کرده و مانند مغناطیس دانش‌آموزان را جذب می‌کنند به طوری که آنان این گونه معلمان را به راحتی الگوی زندگی خود قرار می‌دهند. به نمونه‌ای از این نوع معلم توجه کنید:

«یکی از بهترین معلمان ما، معلم شیمی بود. وی در تمام ساعات درس پشت میز

آزمایش می‌ایستاد و مواد روی میز را با هم ترکیب می‌کرد. گرچه همیشه وقت‌شناس بود و سر ساعت در کلاس درس حاضر می‌شد، ولی اگر شاگردی دیر به کلاس وارد می‌شد زیاد اهمیت نمی‌داد و توبیخ نمی‌کرد. به عقیدهٔ او شاگرد بالغ باید خود این نکته را دریابد. مواد درسی را به صورت جالبی درمی‌آورد ولی فقط دربارهٔ موضوع درسی صحبت نمی‌کرد، بلکه همیشه وارد موضوعهای دیگر مانند فلسفه و زیست‌شناسی می‌شد و آنها را به هم مربوط می‌کرد. به نظر او مهم این بود که ما شاگردان به طبیعت احترام بگذاریم. باری او یکی از بهترین معلمان ما بود».

این گونه از معلمان با شخصیت بارز و نافذ خود دانش‌آموزان را مجذوب خویش می‌سازند به نحوی که آنان این قبیل معلمان را به راحتی پذیرا می‌شوند. گرچه ممکن است تأثیر این معلمان بر روی دانش‌آموزان تا مدتها دوام داشته باشد اما احتمال هم دارد که آنان بی‌توجه به تواناییها و قابلیتهای خود، تمام رفتارها و عقاید معلم خود را مو به مو به اجرا درآورده و هیچ گونه ابتکار و نوآوری از خود نشان ندهند.

در تقسیم‌بندیهای فوق دو عامل ۱. فراگیر و ۲. درس مورد توجه بود. ولی از نظر نوع رفتار هم می‌توان انواع گوناگونی را در میان معلمان مورد شناسایی قرار داد. باتوجه به رفتار که می‌تواند آمرانه و مقتدرانه و یا دوستانه باشد می‌توان از چهار نوع دیگر هم یاد کرد. معلم چه درس‌نگر باشد چه فراگیرنگر، ممکن است رفاقت‌طلب یا اقتدارطلب باشد.

فکر کنید

۱. کدام سنخ معلمان دانش‌آموزان خلاق‌تری می‌پرورند؟

۲. کدام سنخ معلمان دانش‌آموزان با رشد اجتماعی بیشتر پرورش می‌دهند؟

## معلم اقتدارطلب

معلمان اقتدارطلب کسانی هستند که دوست دارند بر دیگران تسلط داشته و همه چیز مطابق میل و اراده‌ی آنان باشد. از این‌رو، در جزئیات تدریس و رفتار دانش‌آموزان دخالت می‌کنند. با این همه، نباید چنین پنداشت که این گونه معلمان برای اعمال

قدرت و تسلط خود، به فشار و زور متوسل می‌شوند.

در صحبت از معلم اقتدارطلب دو نوع رفتار را باید درنظر داشت: یکی رفتاری که بیشتر دستوری و آمرانه است، ولی ناشی از نیک‌خواهی و دلسوزی است و نه خشم و خصومت (اقتدارطلب مثبت)، دیگری رفتار آمرانه معلمی که چندان علاقه و توجهی به دانش‌آموز ندارد به طور کلی عصبی و ضعیف است (اقتدارطلب منفی).

به نمونه‌ای از معلمان اقتدارطلب مثبت توجه کنید:

«او مردی کوتاه قامت و عینکی بود و معلم قدیمی به شمار می‌آمد. دانش وسیعی داشت و مربی عالی مقامی بود که چم و خمهای روحی انسان را به خوبی درک می‌کرد. خوب می‌دانست که کلاس درس خود را چگونه جالب توجه و زنده نگه دارد. ولی در عین حال مردی شوخ بود. نسبت به شاگردان چنان سخت‌گیری می‌کرد که شاگردان تنبل را می‌ترساند. اما این ترس به هیچ وجه اثر مثبت کارهای او را کمتر نمی‌کرد. بلکه برعکس، ما می‌کوشیدیم که هیچ وقت بر اثر بی‌دقتی و تنبلی مورد بی‌مهری او قرار نگیریم. با وجود سخت‌گیری خود، نسبت به دانش‌آموزان لاابالی با روش عادلانه و حقیقت‌طلبانه رفتار می‌کرد و مورد محبت همه‌ی شاگردان بود. به ما محبتی پدرانه داشت و بین شاگردان تفاوتی نمی‌گذاشت و با همه به یک نحو رفتار می‌کرد» (صص ۴۸ – ۴۷).

توصیف نمونه‌ای از معلمان اقتدارطلب منفی در زیر آورده می‌شود:

«دستهای خشن و فربه او در من به طور متناوب ایجاد نفرت و ترس می‌کرد. این دستها، که نماینده‌ی وجود او بودند، سرد و خشن و پرخطر به نظر می‌رسیدند. به علت رفتار مقتدرانه و تسلط‌جویانه شدید خود، در بین شاگردان احترامی نداشت و فقط مایه‌ی ترس بود. شاگردان کلاس، مثل یک گله گوسفند، بدون مقاومت و با ترس و دغدغه به او می‌نگریستند و هنگام سخن گفتن بارها دچار لکنت زبان می‌شدند. تدریس با روش سخنرانی انجام می‌گرفت. دشنام وسیله‌ی تنبیه او بود. خیلی به ندرت به پیشرفت شاگردان توجه می‌کرد و اگر تصادفاً متوجه پیشرفت شاگردان می‌شد، برقی گرم در چشمان او درخشش پیدا می‌کرد. ولی این برق به سرعت خاموش می‌گردید و سردی همچنان بر کلاس چیره می‌شد. ما فقط به دانش او احترام می‌گذاشتیم. در رفتار او کمی عدم اطمینان و ناراحتی دیده می‌شد. این نکته، هنگامی که با کلمات مقطع

دستور صادر می‌کرد، بیشتر نمایان بود: دفترها را باز کنید، قلم را به دست بگیرید. دفتر را ببندید و قلمها را روی میز بگذارید. روی هم رفته باید بگویم که این معلم اثر پرورشی مثبتی در ما نگذاشت» (صص ۴۹ - ۴۸).

## معلم رفاقت‌طلب

معلمان رفاقت‌طلب برخلاف اقتدارطلب، از امر و نهی و رهبری صریح چشم می‌پوشند. آنان دانش‌آموزان را از آزادی فراوان برخوردار کرده و به ایشان مجال می‌دهند تا خود مسائل گوناگون را دریابند و درباره‌ی آنها تصمیم بگیرند. معلمان رفاقت‌طلب دربند جلب احترام نبوده و برخلاف معلمان اقتدارطلب، بیشتر با محبت حکومت می‌کنند. سختگیری را خوش ندارند و موفقیت آنان در این است که با رفتار ساده خود به شخصیت دانش‌آموزان امکان تجلی داده و باعث می‌گردند که آنان خود را مسؤل و مستقل احساس کنند.

در زیر به نمونه‌ای از رفتار یک معلم رفاقت‌طلب اشاره می‌گردد. پس از مطالعه آن مشخص سازید که آیا این معلم موفق بوده است یا خیر؟

«ما در دوره‌ی دوم دبیرستان یک معلم ادبیات داشتیم که مردی شیک‌پوش و تمیز و خوش اخلاق و کمابیش با دانش‌آموزان بر سر مهر بود. تمام وقت کلاس را با حرف زدن و تکرار بعضی مطالب بیهوده می‌گذارند. نه موضوع درس او معلوم بود و نه روش تدریس او. درصورتی که ما مسائلی را مطرح می‌کردیم با بی‌حوصلگی او روبه‌رو می‌شدیم. شعرهای بیهوده می‌خواند و راه صحیح مطالعه را، که همه ما خواستار آن بودیم، نشان نمی‌داد. بی‌هدف بودن کلاس باعث می‌شد که ما کمتر به فراگرفتن درس و مخصوصاً شعر علاقه نشان دهیم» (ص ۴۹).

باتوجه به آنچه که در فوق به آن اشاره گردید هر نوعی از معلمان ممکن است اثر مثبت یا منفی در دانش‌آموزان داشته باشد. ولی بعضی از این نوعها از نظر آموزش و پرورش مفیدترند. مثلاً هرچه معلم به دانش‌آموزان بیشتر توجه کند و آنان را محور آموزش و پرورش درنظر بگیرد و بکوشد تا کل شخصیت آنان را مورد عنایت قرار دهد و منظور از آموزش را صرفاً انتقال دانش نداند، بلکه انسان بودن و انسان زیستن را برتر از هر چیز دیگری بشناسد، معلم موفق‌تری خواهد بود.

تأمل کنید

به عقیده‌ی شما دانش‌آموزان ایرانی از کدام نوع معلمان رضایت بیشتری دارند؟

بحث از شخصیت معلم یکی از مباحث مهم در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی می‌باشد. معلم است که طریق نیل به هدفهای تربیتی را ممکن و میسر می‌سازد. اوست که رابط میان دانش‌آموزان و جامعه می‌باشد و جامعه تنها به کمک معلم است که می‌تواند افراد مورد نیاز خود را تربیت کند. از این‌رو، به اعتقاد صاحبنظران تعلیم و تربیت، روان‌شناسان و جامعه‌شناسان، معلم عامل بسیار مهمی در آموزش و پرورش به شمار می‌رود. سازمان مدرسه، برنامه و وسائل آموزشی هر چند که نقش مهمی را دارا می‌باشند اما در مقایسه با اهمیت معلم، ارزش بسیار کم‌رنگ‌تری دارند. زیرا این معلم است که به همه‌ی آنها حیات می‌بخشد. به اعتقاد **ارسطو** کسانی که کودکان را تربیت می‌کنند باید بیش از افرادی که آنان را بار می‌آورند مورد احترام قرار گیرند. زیرا اینان تنها زندگی را به کودک می‌بخشند درحالی که معلمان هنر بهتر زیستن را به او یاد می‌دهند.

مشهورترین پژوهش موجود در زمینه شخصیت معلم و رابطه آن با کارآیی او در سال ۱۹۶۰ به وسیله **رایانز**[1] در ایالات متحده انجام شد. وی با تدوین مقیاس **درجه‌بندی مخصوصی برای ارزیابی ویژگیهای معلم** دریافت که معلم فوق فردی گرم، درک‌کننده، صمیمی، مسؤل، منظم، خلاق و پرشور و شوق است (فونتانا، ۱۹۹۵).

انجمن تربیت معلم امریکا باتوجه به ماهیت تعلیم و تربیت در دنیای امروز، ویژگیهای موردنیاز معلم را به صورت زیر خلاصه می‌کند:

۱. دارابودن معرفت و مهارت در فعالیتهای شغلی؛

۲. عرضه کردن معرفت و مهارتهای خود در کلمات و اشکالی که برای دانش‌آموزان قابل فهم باشد؛

۳. علاقه‌مندی به رشد و تکامل کودکان؛

۴. محترم شمردن آزادی، رشد و پیشرفت همه‌ی دانش‌آموزان و اعتقاد به این که

---

1. Ryans

آنان می‌توانند پیشرفت کنند. البته این امر در صورتی ممکن خواهد بود که خود معلم پیوسته درحال پیشرفت باشد.

۵. افزایش معلومات و مهارتهای خود به صورت مستمر؛

٦. برقراری روابط دوستانه با افراد اجتماع و سازگار ساختن خود با آداب و رسوم محلی؛

۷. اعتقاد به استدلال در امور و توانایی بررسی و تجزیه و تحلیل مشکلات و مسائل شخصی، اجتماعی و تربیتی؛

۸ صادقانه دوست داشتن کودکان از هر طبقه و در هر شرایط؛

۹. ارزشیابی فعالیتهای خود و دانش‌آموزان برحسب مقتضیات زندگی و اصلاح فعالیتهای نامطلوب؛

۱۰. مهارت در همکاری با دیگران (قاسمی پویا، بدون تاریخ).

بار[1] به دنبال مطالعات و تحقیقات خود اظهار می‌دارد که معلمان خوب از صفات زیر برخوردارند:

۱. درباره‌ی موضوعی که تدریس می‌کنند اطلاعات کافی دارند؛

۲. در تدریس حالت رسمی به خود نمی‌گیرند و نحوهٔ تدریسشان به صورت سخن گفتن معمولی است؛

۳. می‌توانند دنیا را از چشم دانش‌آموزان هم ببینند؛

٤. نسبت به موقعیتهای گوناگون انعطاف پذیرند؛

۵. علاقه‌مند به آزمایش و بررسی یافته‌های جدید هستند؛

٦. بیشتر به آموزش انفرادی می‌پردازند، یعنی به فرد و تفاوتهای فردی توجه دارند؛

۷. به خوبی می‌توانند موادی را برای مطالعه انتخاب کنند؛

۸ در موقع آموزش از مهارتهای غیرکلامی چون تکان دادن سر که حاکی از تأیید یا عدم تأیید دانش‌آموزان است استفاده می‌نمایند؛

۹. در پرسیدن مهارت دارند و هیچ وقت سعی نمی‌کنند که خودشان به تمام سؤالات پاسخ بدهند؛

---

1. Bar

۱۰. شیوه درست و صحیح تهیه و اجرای آزمون را می‌دانند (همان).

برشمردن ویژگیهای معلمی کار چندان آسانی نیست، زیرا که جوامع گوناگون، با فلسفه‌ها و نظرگاههای گوناگون، از معلم انتظارات متفاوتی دارند. با این همه، می‌توان به ویژگیهایی که کم و بیش برای هر معلمی در هر جامعه‌ای ضرورت دارد اشاره کرد. معلم شایسته کسی است که آگاه باشد: ۱. به چه کسی می‌آموزد؟، ۲. چه می‌آموزد؟، ۳. چرا می‌آموزد؟ و ٤. چگونه باید بیاموزد؟ (قاسمی پویا، صص ۱۳ - ۱٤).

بررسی آثار و آرای صاحبنظران نشان می‌دهد که هرکس بنا به برداشت خود از شغل معلمی، ملاکهای شایستگی خاصی را برای آن درنظر می‌گیرد. سیف (۱۳۷۳) مهمترین ملاکهای شایستگی برای معلمان را به قرار زیر عنوان می‌کند:

۱. توانایی جذب دانش‌آموزان
۲. توانایی اداره‌ی کلاس و هدایت دانش‌آموزان
۳. توانایی ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان
٤. داشتن مهارت در روشهای آموزش
۵. فراهم کردن زندگی شاد و سعادتمندانه برای دانش‌آموزان[1].

در زیر هر یک از این ملاکهای شایستگی به طور اختصار شرح داده شد و سپس نقد می‌گردد.

**۱. توانایی جذب دانش‌آموزان.** این ملاک دارای سابقه‌ای تاریخی و طولانی می‌باشد. **سقراط و افلاطون** در زمره‌ی معلمانی بودند که در جذب دانش‌آموزان به دور خویش و جلب علاقه‌ی آنان به بحثها و مذاکره، شهره‌ی آفاق بودند. در این راستا، بسیاری از معلمان بزرگ اسلامی- ایرانی نیز در توانایی جذب دانش‌آموزان و طلاب از گوشه و کنار جهان به جلسات درس و بحث خود شهره‌ی گیتی بودند.

بررسیها نشان می‌دهد که امروزه صاحبنظران این ملاک را به دلیل آن که دانش‌آموزان به عنوان وظیفه به کلاسها می‌روند و نه به طور دلخواه، ملاک مناسبی برای شایستگی معلم به حساب نمی‌آورند.

**۲. توانایی اداره‌ی کلاس و هدایت دانش‌آموزان.** برخی از پرورشکاران توانایی

---

۱. علی‌اکبر سیف

معلم را در اداره‌ی کلاس، حفظ نظم و انضباط در میان دانش‌آموزان و هدایت یادگیری آنان، یکی دیگر از ملاکهای شایستگی معلم به حساب می‌آورند.

مطالعات نشان می‌دهد، چه در آموزشهای سنتی که حفظ نظم و انضباط کلاس درس و به خصوص هدایت تک‌تک دانش‌آموزان در جریان یادگیری از خصوصیات معلمان موفق محسوب می‌شد و چه در نظامهای آموزشی نوین که آموزش عمدتاً به یاری و کمک مواد آموزشی صورت می‌پذیرد، هدایت دانش‌آموزان و نه انتقال دانش به آنان، وظیفه اصلی معلمان به شمار می‌رود.

به نظر دست‌اندرکاران مسائل تربیتی گرچه وظیفه‌ی اصلی معلمان فراهم آوردن شرایط مطلوب برای یادگیری، دادن تکالیف، تمرین کافی و مناسب و رفع اشکالات دانش‌آموزان می‌باشد، اما مسئولیت اصلی یادگیری به عهده خود دانش‌آموزان بوده و معلمان را نباید از بابت شکست آنان در یادگیری مقصر شناخت.

۳. **توانایی ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان.** برخی از اندیشمندان این ملاک را از هر ملاک دیگر مهمتر دانسته و معتقدند از آنجا که هدف اصلی آموزش معلم، یاری و مساعدت به ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان می‌باشد لذا معلم موفق و شایسته کسی است که دانش‌آموزانش قادر گردند هدفهای تعیین شده برای درس او را به خوبی یاد بگیرند. براساس این ملاک، معلم و همچنین شرایط یادگیری فراهم شده توسط او مسئول یادگیری دانش‌آموزان هستند و نه خود آنان.

از طرف دیگر، برخی از متخصصان این ملاک شایستگی معلم را چندان مورد توجه قرار نداده و به کسانی که به آن تأکید زیاد دارند، ایراد می‌گیرند. به باور آنان معلم تنها بخش ناچیزی از عوامل مختلف و متعددی است که بر میزان یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، و در مقابل، عواملی چون: ۱. کمک و حمایت اعضای خانواده، ۲. انگیزه‌های خود دانش‌آموزان، ۳. شرایط مناسب کلاسی، ٤. امکانات و مواد گوناگون آموزشی و ۵. کلاسهای خصوصی و معلمان سرخانه، در این امر بسیار دخیل می‌باشند. از این‌رو، نمی‌توان گفت که توفیق دانش‌آموزان یک کلاس صرفاً مرهون معلم آن کلاس است.

٤. **داشتن مهارت در روشهای آموزشی.** یکی دیگر از ملاکهای شایستگی معلم، تسلط وی بر روشها و فنون آموزشی می‌باشد. به اعتقاد طرفداران این ملاک، معلم مانند

هر صاحب فن دیگر، هرچه بیشتر بر فوت و فن کارش مسلط باشد در تدریس خود موفق‌تر خواهد بود. سیف (۱۳۷۲) به نقل از **تراورس**[1] چنین می‌نویسد «درست همانطور که لوله‌کشها کارشان را با استفاده از مهارتها و فنونی که در امر لوله‌کشی آموخته‌اند انجام می‌دهند، معلمان نیز با استفاده از مجموعه روشها و فنون تدریس که یادگرفته‌اند هدفهای آموزشی درس خود را در شاگردانشان تحقق می‌بخشند» (ص ۱۰۹).

ملاک تسلط معلم بر روشها و فنون تدریس، بیش از همه مورد استفاده و تأکید مربیان مراکز تربیت معلم قرار دارد. زیرا هدف اصلی از تأسیس و دایرکردن دوره‌های تربیت معلم در واقع ایجاد مهارتهای آموزشی در قالب روشها و فنون تدریس در معلمان آینده می‌باشد. از این‌رو، بسیاری از صاحبنظران، این ملاک را بر دیگر ملاکهای شایستگی معلم ترجیح داده‌اند.

بهره‌گیری از این ملاک، موجب می‌گردد که تشخیص معلمان اثربخش از معلمان غیر اثربخش برای مسؤلان نسبتاً آسان گردد. زیرا کافی است که صرفاً از آموزش معلمان مشاهده به عمل آید تا مشخص شود که هر گروه از معلمان کدام یک از فنون و روشهای آموزشی را در کلاس خود به کار می‌گیرند و آن هم به چه نسبتی.

گرچه اظهار نظر قطعی در خصوص این که کدام یک از روشهای تدریس بهتر از روشهای دیگر است، در حال حاضر امکان‌پذیر نمی‌باشد، معهذا تنها اظهار نظر صریحی که صاحبنظران در این رابطه مطرح کرده‌اند این است که هر یک از روشهای مختلف تدریس برای گروهی از هدفهای آموزشی مفید بوده و احتمالاً برای دیگر هدفهای آموزشی خالی از فایده می‌باشند. اما آنچه که مسلم شده و به اثبات رسیده این است که دانش و آگاهی معلم از روشهای مختلف آموزشی امری ضروری است.

۵. **فراهم کردن زندگی شاد و سعادتمندانه برای دانش‌آموزان.** درباره‌ی این ملاک گروهی از پرورشکاران را عقیده بر این است که محیط آموزشگاه و همچنین فعالیتهای آموزشگاهی باید برای دانش‌آموزان به صورتی لذت‌بخش و شادی آفرین جلوه کرده و به دور از هر گونه حالت کسالت‌آور و یکنواخت باشد. شاخص‌ترین مدافع این طرز فکر **جان دیویی** مربی تعلیم و تربیت است که اعتقاد داشت آموزش و

---

1. Travers

پرورش را نباید صرفاً به عنوان وسیله‌ی آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی دانست، بلکه به عقیده او تعلیم و تربیت خود زندگی است و اگر لازم است که زندگی لذت‌بخش باشد پس فرایند آموزش و پرورش و محیط مدرسه نیز باید لذت‌بخش و شادی‌آفرین باشد.

**ژان‌ژاک روسو**[1] اندیشمند بزرگ تربیتی نیز حامی این طرز فکر بوده و در کتابش به نام **امیل**[2] بر لذت‌بخش بودن فرایند آموزش بسیار تأکید ورزیده و مربیان را به فراهم آوردن شرایط مطلوب تربیتی سفارش کرده است (مفیدی، ۱۳۷۲).

صرف فراهم آوردن شرایط لذت‌بخش و نشاط‌آور در کلاس درس، ملاک شایستگی معلم محسوب نمی‌گردد بلکه وی باید سعی کند تا هرچه بیشتر فرایند یادگیری را برای دانش‌آموزان به صورت امری سازنده و شوق انگیز درآورده تا آنان بتوانند با تلاش و کوشش خود، عمل یادگیری را انجام دهند. به علاوه، اگر معلم قادر گردد که ضمن تفنن‌آمیز ساختن شرایط آموزشی، زمینه‌ی انجام یادگیری را نیز فراهم سازد، آنگاه بسیار مطلوب خواهد بود. اما صرف تبدیل کلاس درس به محیطی شادی‌آفرین و سرگرم‌کننده ولی عاری از یادگیری، ضامن شایستگی معلم نخواهد بود بلکه ملاک واقعی شایستگی وی همانا تحقق هدفهای یادگیری در دانش‌آموزان می‌باشد.

به نوشته‌ی سیف (۱۳۷۲) «معلم فردی هزارپیشه است. گروهی از او توقع سحر کلام دارند. گروهی او را اداره‌کننده و هدایت‌کننده‌ی دیگران می‌دانند. کسانی از او توقع انتقال دانش و ایجاد مهارت دارند. بعضی از او توقع بازیگری در کلاس درس را دارند. کسانی می‌خواهند که او دیگران (شاگردان) را به فعالیت وادارد. کسان دیگری از او توقع یک استادکار ماهر و هنرمند را دارند و حتی گروهی دیگر او را فراهم آورندهٔ نشاط و شادی زندگی برای یادگیرندگان می‌دانند. اگر معلمی پیدا شود که همهٔ این کارها از عهده‌اش برآید آن وقت او را یک معلم شایسته به حساب می‌آورند. اما آیا تاکنون کسی به دنیا آمده است که این همه کار از او ساخته باشد؟ جواب این سؤال چندان آسان نیست. اما یک چیز به روشنی پیداست. بعضی‌ها در بعضی از این ویژگیها قوی هستند و در ویژگیهای دیگر ضعیف‌اند» (ص ۱۱٤).

---

1. John – Jack Rousseu
2. Emile

به طور کلی شایسته‌ترین معلم آنست که به بهترین وجه ممکن تغییرات پیش‌بینی شده در برنامه‌ی درسی را در دانش‌آموزان به وجود آورد. به علاوه، بهترین ملاک ارزشی و شایستگی معلم همانا تأثیرگذاری وی بر دانش‌آموزان درراستای ایجاد تغییرات مطلوب و پیش‌بینی شده در آنان می‌باشد.

فکر کنید و پاسخ دهید.

سه مورد از مهمترین ویژگیهای را که والدین و دانش‌آموزان ایرانی از معلم انتظار دارند به ترتیب بنویسید.

Scanned with CamScanner

# فصل دهم

## تفکر در کلاس درس

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه‌ی این فصل بتواند:

۱. مفهوم تفکر را توضیح دهد و فواید آن را بیان نماید.

۲. انواع مختلف مسئله را نام برده برای هر یک مثالی بیاورد.

۳. انواع تفکر را از دیدگاه شعاری‌نژاد نام برده و مختصراً توضیح دهد.

٤. عوامل و جنبه‌های مختلف تفکر را بیان نموده و برای هر یک مثالی بزند.

۵. مراحل مختلف سیر استدلال را از دیدگاه جان دیویی بیان نموده و با ذکر مثالی توضیح دهد.

٦. نتایج مطالعه ورنایمر بر روی تفکر کودکان را بیان نماید.

۷. انتقاد ورنایمر را بر تمرین در جریان یادگیری بیان نموده و پیشنهاد وی را بازگو نماید.

۸ دیدگاه اسلام را درباره‌ی تفکر توضیح دهد.

۹. عوامل مختلف در پرورش تفکر را بیان نماید.

۱۰. فایده‌ی استفاده از روش فعال را در تدریس و در تأثیر بر رشد تفکر توضیح دهد.

تشویق و ترغیب دانش‌آموزان به تفکر و اندیشه در کلاس درس و کارهای روزمره یکی از اساسی‌ترین فعالیتهای آموزشی معلم به شمار می‌رود. معلمان با تجربه و کارآزموده، دانش‌آموزان خود را در محیط‌های آموزشی با مسائلی روبه‌رو می‌سازند که

برای حل آنها به اندیشه و تفکر بپردازند.

اصولاً تفکر زمانی حاصل می‌گردد که فرد با مسئله یا مشکل جدیدی مواجه گردد و درصدد حل آن برآید. به بیان دیگر، افراد زمانی به تفکر و اندیشه می‌پردازند که با مسئله‌ای روبه‌رو شده باشند.

امروزه، بهبود شرایط زندگی انسان در جامعه، صرفاً در راستای فعالیتهایی که مستلزم به کاراندازی نیروی تفکر و اندیشه و بهره‌گیری از آن در تمام جنبه‌های زندگی است، امکان‌پذیر می‌باشد. به علاوه، تفکر ابزاری برای عمل بوده و انسان هنگامی شروع به اندیشیدن می‌کند که با مشکلی روبه‌رو شود. بدین سبب، این واقعیت که انسان می‌تواند از طریق فکرکردن یاد بگیرد، موجب گردیده که روان‌شناسان آن را به عنوان مهمترین فرایند یادگیری خاطر نشان سازند.

در میان رفتارهای مختلف انسان شاید هیچ یک به اندازه تفکر و اندیشه، پیچیده و ابهام‌آور نباشد و شاید هم به همین دلیل است که هرگونه تعریفی که از تفکر ارائه می‌شود بدون انتقاد نیست و در نتیجه مورد قبول همه روان‌شناسان هم نمی‌باشد.

به نوشته‌ی **شاپوریان** (۱۳۵۶) به طور کلی تفکر و اندیشه را می‌توان فرایند ورفتن با نشانه‌ها و رمزهایی دانست که فرد از دنیای خارج در ذهن خود گرد آورده است، زیرا در واقع صرفاً به مدد این رمزها و نشانه‌هاست که فرد قادر می‌گردد مسائلی را حل کند و یا اینکه مسائل جدیدی را در زمینه‌های مختلف مطرح سازد. ممکن است چنین رمزهایی به صورت کلمات باشند که توجیه‌کننده مفاهیم هستند و یا به شکل مجموعه تجربیات و تصوراتی که فرد از دنیای خارج دارد.

تفکر برای حل یک مشکل یا مسئله[1] انجام می‌گیرد. معمولاً مسئله به وضع یا موقعیت تازه‌ای اطلاق می‌گردد که فرد با ویژگیهای آن آشنایی نداشته و ناچار است فعالیتهای خاصی انجام دهد و یا اینکه روشهای گوناگونی را به کار بندد تا نسبت به آن آشنایی پیدا کرده و در برخورد با آن احساس دشواری نکند.

برای مثال، وقتی دانشجو در مطالعه‌ی خود به لغتی برمی‌خورد که با معنا و املای آن آشنا نیست، این لغت برای او مسئله خواهد بود. یا اینکه وقتی فرد در میهمانی یک نوع میوه را برای نخستین بار می‌بیند، و نمی‌داند که چه مزه‌ای دارد و چگونه باید آن را

1. Problem

خورد با یک مسئله مواجه شده است. همچنین در برخورد با اشخاص ناآشنا نیز مسئله‌ی فرد این است که چگونه باید با ایشان رابطه برقرار کند.

به عقیده صاحبنظران مسئله یا مشکل انواع مختلفی به قرار زیر دارد:

۱. مسائل نظری مثل مسائل علمی و ریاضی

۲. مسائل عملی مانند بازکردن دری که قفل شده است.

۳. مسائل شخصی مانند ازدواج

٤. مسائل اجتماعی مانند اداره‌ی یک شرکت یا یک سازمان

به علاوه، مسئله، جنبه‌ی نسبی نیز دارد یعنی از عواملی چون تجربه‌های قبلی، جنس، سن، هوش، معلومات، موقعیت اجتماعی و انگیزش افراد متأثر می‌شود. برای مثال، آنچه برای یک کودک مسئله است برای بزرگسال مسئله نخواهد بود یا اینکه مسائل هوشمندان با مسائل افراد کودن تفاوت دارد (شعاری نژاد، ۱۳٥٤).

فکر کنید

پیاده‌شدن انسان در ماه کدام نوع از مسائلی بوده که در فوق ذکر شده است؟ نظری (علمی)

به طور کلی، به وسیله‌ی فکر کردن است که فرد می‌تواند کارهای زیادی را اختراع و چیزهای فراوانی را کشف کند. برای نمونه، پیاده شدن انسان در ماه و فرود آمدن سفینه بدون سرنشین در آن، به مدد تفکر صورت گرفته است.

به نظر **اسمیت**[1] کار اصلی مدرسه، رشد قوه‌ی تفکر می‌باشد. **هاچینز** نیز به اهمیت فکر کردن اعتقاد داشته و تأکید می‌کند که عقل فرد باید رشد کند و این هدفی است که وی برای مدرسه بیان می‌کند. اما با وجود آن که غالباً به دانش‌آموزان گوشزد می‌شود که: ۱. فکر خود را به کار اندازند، ۲. چشمهای خویش را بازنگاهدارند، و ۳. کورکورانه از دیگران تبعیت نکنند، با وجود این آن چنان که **هاچینز** خاطرنشان می‌سازد، فکرکردن و اندیشیدن در مدارس مورد توجه نبوده و فعالیتهای تربیتی فاقد جنبه ابتکار و نوآوری می‌باشند. همچنین **جان دیویی** در کتاب خود به نام «**دموکراسی و تعلیم و تربیت**» چنین می‌نویسد که هیچ کس از لحاظ نظری ارزش و اهمیت

1. Smith

# فصل یازدهم

# ارزشیابی

از خواننده انتظار می‌رود پس از مطالعه‌ی این فصل بتواند:

۱. فواید ارزشیابی را بیان نماید.

۲. دیدگاه معلمان، دانش‌آموزان و صاحبنظران مسائل تعلیم و تربیت دربارهٔ ارزشیابی را بیان کند.

۳. انواع ارزشیابی را بیان نموده در مورد هریک توضیح مختصری ارائه دهد.

٤. اشکال مهم ارزشیابی پایانی را بیان نماید.

٥. دلایل عدم دستیابی دانش‌آموزان به اهداف آموزشی را توضیح دهد.

٦. ارزشیابی تشخیصی را تعریف نماید و اهداف آن را بیان کند.

۷. اهداف ارزشیابی را بیان نماید.

۸ روشهای مختلف ارزشیابی را شرح دهد.

۹. درباره نقش آزمونهای معلم ساخته توضیح دهد.

۱۰. مراحل طراحی آزمون معلم ساخته را بیان کند.

۱۱. مهمترین علت نقص در ارزشیابی مدارس را بیان نموده در مورد آن توضیح دهد.

۱۲. انواع سؤالهای آزمون معلم ساخته را نام برده و ویژگیهای هریک را مختصراً بیان نماید.

Scanned with CamScanner

پرورش عادات صحیح فکرکردن را در مدرسه مورد شک و تردید قرار نمی‌دهد اما عملاً چه در خانه و چه در مدرسه به رشد استعداد تفکر دانش‌آموزان عنایتی مبذول نمی‌گردد. در این زمینه **برتراندراسل**[1] فیلسوف معاصر نیز اعتقاد دارد که مردم روی زمین از فکرکردن بیشتر از چیزهای دیگر چون انهدام یا مرگ می‌ترسند (تفکر منطقی، ترجمه شریعتمداری، ۱۳٦٦).

> بیندیشید
> چرا راسل گفته است که مردم از فکرکردن بیشتر از مرگ می‌ترسند؟

به عقیده‌ی **مان**[2]، فکرکردن به اعتقاد روان‌شناسان استفاده از رمزها یا سمبول[3]هایی است که نشان‌دهنده تجربیات گذشته می‌باشند. به عبارت دیگر، فرد به کمک یادگیریهای قبلی به تفکر می‌پردازد[4]. به علاوه، از طریق فرایندهای فکری خود امور و مطالبی را یاد می‌گیرد که قبلاً نمی‌دانسته است. در واقع یک مغز مخترع و متفکر، با قراردادن اطلاعات مختلف مربوط به یک مسئله در کنار یکدیگر است که به نتیجه‌ی جدیدی می‌رسد. اصولاً در تفکر و اندیشه، تجربیات گذشته در خصوص هر مسئله‌ای که در پی حل آن هستیم، فراخوانده شده و از نو سازمان می‌یابد و با اطلاعات به دست آمده از مسئله‌ی جدید تلفیق و با کمک هوش پردازش می‌گردد. ماحصل چنین فعالیتهای فکری، تجربه‌ای است که توسط فرد آموخته می‌شود. بدین سبب یکی از مهارتهای اساسی هر معلم در تدریس این است که چنین سازوکاری را در دانش‌آموزان فعال سازد.

## انواع تفکر

تفکر دارای انواع مختلف بوده و در انسان همیشه به یک صورت انجام نمی‌پذیرد. بدین سبب شناخت انواع آنها معلم را کمک می‌کند تا دریابد که در کلاس درس از چه نوع تفکری در پرورش اندیشه‌ی دانش‌آموزان استفاده کند. به نوشته‌ی شعاری نژاد (۱۳٥٤) تفکر ممکن است به صورتهای زیر صورت پذیرد:

---

1. Bertrand Russel
2. Munn
3. Symbol
٤. محمود، ساعتچی، اصول روان‌شناسی، ص ۱۳٦۲.

۱. تداعی آزاد
۲. خیالبافی
۳. تفکر عملی
٤. تفکر خلاق

در زیر هر یک به اختصار شرح داده می‌شوند:

**الف) تداعی آزاد.**[1] تفکری است که فرد هیچ گونه کنترلی بر آن نداشته و از هر گونه قید خارجی آزاد بوده و تقریباً تحت تأثیر حالات درونی وی قرار دارد. به بیان دیگر، در این نوع تفکر، مفاهیم و معانی، به هر نحو که اراده کنند در ذهن فعال شده و با هم ترکیب گشته و کنترل آنها از دست فرد خارج است.

**ب) خیالبافی.**[2] تفکری است که در آن شخص افکاری را دنبال می‌کند که با واقعیات زندگی سروکار نداشته و به عالم خارج هم ارتباطی ندارد. در خیالبافی گر چه ممکن است هدف و جهتی هم وجود داشته باشد، اما چنین اهدافی غالباً غیرقابل دسترسی هستند.

از ویژگیهای قابل ذکر خیالبافی، تغییر در توجه می‌باشد. بدین نحو که توجه فرد به جای آن که بر روی یک وظیفه‌ی فیزیکی یا روانی مشخص تمرکز یابد، بیشتر به افکار و تصوراتی معطوف می‌گردد که سرچشمه‌ی آنها حافظه می‌باشد.[3]

**ج) تفکر عملی**[4]. تفکری است که اغلب در مسائل ساده روزمره مانند تفکر در خصوص اینکه چگونه فعالیتهای یک روز خود را سروسامان داده و یا فعالیت ویژه‌ای را به طور عادی انجام دهیم، رخ می‌دهد.

**د) تفکر خلاق**[5]. تفکری است که در آن فرد به حل مشکلات سخت و به ظاهر حل‌نشدنی پرداخته و یا اینکه برای مسائل حل نشده گذشته راه‌حلهای تازه‌ای می‌یابد. معمولاً این نوع تفکر به ابداع و اختراع منجر گشته و نتیجه آن نوآوریهای علمی، هنری، کشاورزی، صنعتی و هم‌چنین پیدا کردن بینشهای جدید در مسائل مختلف سیاسی، اجتماعی و اقتصادی می‌باشد.

---

1. Free Association
2. Fantasy
۳. انگیسون و دیگران، ترجمه‌ی براهنی و دیگران، زمینه‌ی روان‌شناسی، ص ۱۳.
4. Practical Thinking
5. Creative Thinking

پاسخ دهید
۱. برای هر یک از موارد تفکر مثالی بیاورید و نوع تفکر صورت گرفته در هر یک را با هم مقایسه کنید.

داشتن تفکر خلاق و گرایش به خلاقیت، از بارزترین تواناییهای شناختی انسان به شمار می‌روند و ارزشمندترین هدف تربیتی در هر جامعه همان پرورش خلاقیت به حساب می‌آید. از آنجا که تربیت خلاقیت در هر جامعه ارتباط تنگاتنگی با پیشرفتهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی دارد، لذا ضروری است که در تدریس به این امر مهم، توجه خاص از طرف معلمین ابراز گردد.

مؤلفان کتاب **تفکر منطقی**، در بررسی و مطالعه ساخت تفکر و فعالیتهای ذهن، به تحلیل سه جنبه اقدام نموده‌اند. این جنبه‌ها عبارت‌اند از: ۱. احساس، ۲. حافظه و ۳. تخیل. به نظر آنان، مطالعه و شناخت جنبه‌های مختلف تفکر و روابط متقابل آنها اهمیت زیادی در فرایند یاددهی- یادگیری داشته و می‌تواند مربیان را در فهم هرچه بیشتر و بهتر این فعالیت یاری کند. به عقیده روان‌شناسان، در واقع، عمل ویژه‌ی فکرکردن وقتی مشخص می‌گردد که دست کم یکی از سه جنبه‌ی فوق را برای توصیف آن به‌کار گیریم. اگر فرایند تفکر، حول و حوش یادآوری و جمع‌آوری معلومات و مفاهیم گذشته باشد، اندیشه تحت تأثیر عمل حافظه قرار دارد. همچنین اگر فرد در حال تفکر، حین یادآوری معلومات و مفاهیم گذشته در عالم رؤیا و خیال نیز سفر کند، فکر او در میان حافظه و تخیل در حرکت خواهد بود.

نکته‌ای که مربیان و معلمان بایستی در فرایند پرورش تفکر دانش‌آموزان، مورد توجه قرار دهند این است که نباید موقعیت یکسانی را برای ایجاد و پرورش تفکر، به همه تحمیل نمایند، بلکه برعکس باید آنها را آزاد بگذارند تا خود موقعیت کار خویش را، شخصاً انتخاب کنند، خصوصاً آن دسته از معلماتی که صمیمانه مایلند که دانش‌آموزان را به فعالیتهای فکری تشویق کنند، بایستی شدیداً به این مسئله توجه نشان دهند. آنان باید بدانند که تفکر امری نیست که معلم به دلخواه بتواند آن را به دانش‌آموزان خود تحمیل کنند. اما ایجاد موقعیتهای مطلوب و فرصتهای مناسب برای اندیشیدن از وظایف اصلی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، به خصوص معلمان باتجربه

می‌باشد. همانطور که آزاد گذاشتن دانش‌آموزان برای اندیشیدن، عاقلانه تلقی می‌شود، راهنمایی، تحریک و تشویق آنان به این امر نیز درخور اهمیت است. زیرا دانش‌آموزان برای تکمیل و تمرین روشها و عادات مربوط به تفکر، نیاز به راهنمایی بیشتر، فرصتهای بی‌شمار و شرایط بهتر یادگیری دارند. این مطلب به خصوص در مورد دانش‌آموزان کم‌تجربه بیشتر صدق می‌کند.

حال که تاحدودی با اساس تفکر آشنا شدیم باید خاطرنشان گردد که به نوعی خاص از تفکر که دارای جهت مشخص و واقع‌بینانه‌ای می‌باشد استدلال کردن گفته می‌شود. استدلال کردن وقتی رخ می‌دهد که برای دانش‌آموز مشکلی پیش آید که برای آن پاسخ آماده‌ای نداشته باشد. به بیان دیگر، استدلال کردن صرفاً در موقعیتهایی مشاهده می‌گردد که متفاوت از مواقع عادی و جاری باشد. برای مثال، گاه ممکن است ساعتها و حتی روزها سپری شود بدون اینکه احتیاجی به استدلال کردن داشته باشیم و این وضع، به ویژه، هنگامی صادق است که کار ما یکنواخت و عادی بوده و پاسخهایی که به آن عادت کرده‌ایم به ما کمک کند به طریقی کم و بیش خود به خودی، با هر موقعیتی که پیش می‌آید، روبه‌رو شویم. اما به محض اینکه پاسخهای ما در مواجهه با موقعیتها ناکافی باشند، آن وقت است که فرایند استدلال کردن آغاز می‌گردد. بعضی از مسائل مربوط به زندگی روزانه‌ی ما در مدرسه که موجب استدلال کردن می‌شوند عبارت‌اند از اینکه: چگونه یاد بدهیم؟ چگونه یاد بگیریم؟ چگونه مطالعه کنیم؟ و چگونه از موقعیتهای ناراحت‌کننده در مدرسه و کلاس اجتناب کنیم؟

فکرکنید

اگر عادات ما را از تفکر صحیح بازمی‌دارند، پس فایده‌ی وجودی آنها چیست؟

**جان دیویی** درباره سیر استدلال کردن **پنج** مرحله را به قرار زیر مطرح می‌سازد:

۱. دقت به مفروضات مسئله

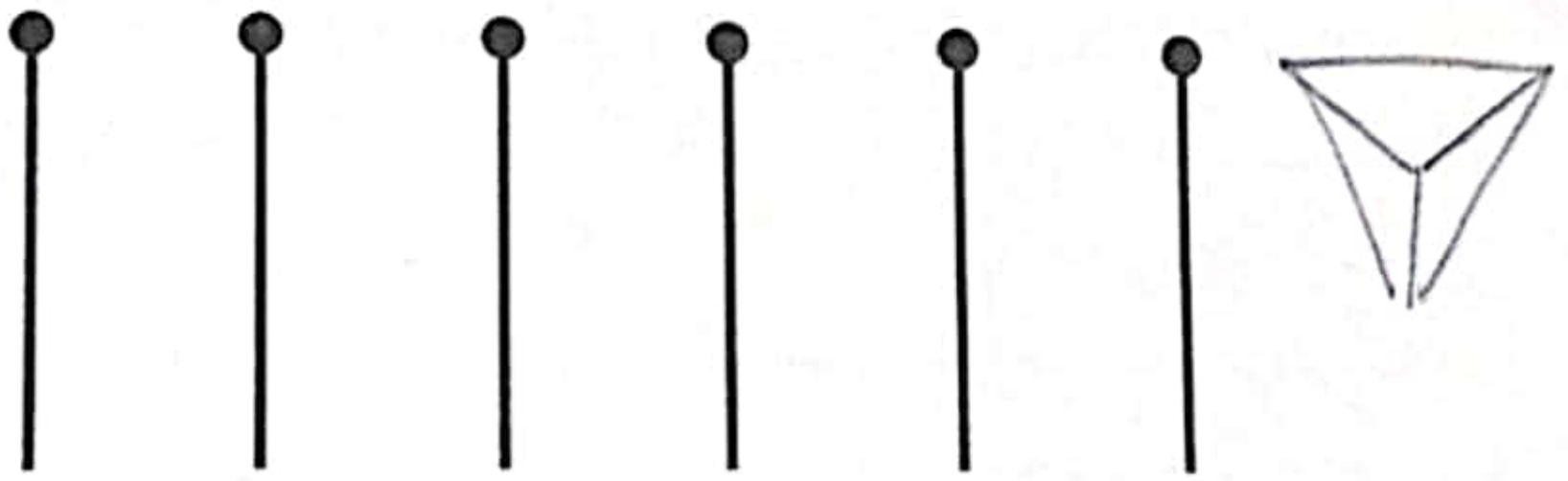
۲. توجه به راه‌حلهای مختلف

۳. ارائه‌ی فرضیه

٤. آزمایش فرضیه
٥. به کاربردن راه‌حل صحیح

روان‌شناسان در تحقیقات و مطالعات خود درباره استدلال کردن، در بیشتر موارد از موقعیتهای نسبتاً مصنوعی که در آنها سمبولهای عددی و کلامی اهمیت دارد، استفاده جسته‌اند. برای مثال، بارتلت[1] فکرکردن را به عنوان شکلی از رفتار مهارت یافته ولی در سطح بالا، که نیاز به علائم و رمزهایی برای تظاهر خود دارد، می‌شناسد.

به منظور نمونه، یک مسئله‌ی استدلال در **شکل ۱۰-۱** داده شده است. سعی کنید که این مسئله را شخصاً حل نمایید. این مسئله عبارتست از: **شش** چوب کبریت که شما بایستی به وسیله آنها چهار مثلث متساوی‌الاضلاع بسازید.



**شکل ۱۰-۱** شش چوب کبریت برای ساختن چهار مثلث متساوی‌الاضلاع

به اعتقاد مان، وقتی به فرد مسئله‌ای داده می‌شود که آن را حل کند، پیشنهادها یا راههای مختلفی در نظرش مجسم می‌گردد که اصطلاحاً به آنها فرضیه[2] گفته می‌شود[3]. فرضیه‌ها اغلب به صورت سؤالات مختلف ظاهر می‌شوند. برای مثال، فرد ممکن است از خود بپرسد: آیا باید همه‌ی چوب کبریتها را برای اضلاع مثلث به کار برد؟ آیا اگر آنها را به طور متقاطع روی هم بگذارم، می‌توانم مسئله را حل کنم؟

فرضیه معمولاً مستلزم یادآوری تجربه‌های قبلی است و همیشه به آنچه که فرد قبلاً درباره‌ی موقعیت مربوطه می‌داند، محدود می‌گردد. در این قبیل موارد هرچه فرد حقایق و اطلاعات بیشتری را که مربوط به موقعیت است، بیاد بیاورد، احتمال این که بتواند فرضیه‌های زیادتری را ارائه دهد و این فرضیه‌ها قابل توجه باشند، بیشتر است.

---

1. Bartlett
2. Hypothesis
۳. محمود، ساعتچی، اصول روان‌شناسی عمومی، ص ۲٤۳

اساساً فرضیه‌ها پیش از آن که قبول شوند یا رد گردند، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. ارزیابی فرد از فرضیه‌ها به وسیله‌ی دانش یا اطلاعات دیگری که در اختیار دارد، صورت پذیرفته و نتیجه آن گاهی منجر به رد یک فرضیه و سپس دسته‌بندی بقیه آنها برای ارائه فرضیه‌های دیگر می‌گردد.

باید توجه داشت که هنگام استدلال کردن، یادآوریهای فرد متوجه هدفی است و این امر به طور تصادفی انجام نمی‌گیرد. البته گاه اتفاق می‌افتد که با وجود این که در آغاز کار استنباطها به طور کلی مربوط به مسئله بوده است، اما در عمل به جهتی نامناسب کشیده شود. معایب انتخاب جهت نادرست در حل مسئله در آزمایشگاه مورد تحقیق قرار گرفته است. اینکه چگونه امکان دارد که آمادگی نامناسب موجب مزاحمت در راه‌حل مطلوب گردد، به وسیله مسئله‌ای که در **شکل ۱۰-۲** دیده می‌شود، نشان داده شده است.



**شکل ۱۰-۲** مسئله نه نقطه‌ای

در این وضعیت از فرد خواسته می‌شود که نقاط فوق را با کشیدن چهار خط مستقیم و بدون اینکه مداد را از روی کاغذ بردارد یا این که از روی یک خط دو بار بگذرد، بهم وصل کند.

فرد هنگام حل این مسئله در وهله‌ی اول فرضیه‌های مختلفی را می‌سازد که با ۹ نقطه و دستوری که داده شده است، در ارتباط می‌باشند و چنانچه فرضیه‌هایش با دستورات داده شده مطابق نباشد، آنها را به کنار می‌گذارد. گاه ممکن است فرد به آمادگی دیگر دست یابد که ارتباطی با دستورات داده شده ندارد. در این صورت می‌باشد که فرد ممکن است جهت درستی را انتخاب کرده باشد و در نتیجه به راه حل مسئله همان طور که موردنظر است، دسترسی یابد.

مان به نقل از **ورتایمر**[1] که درباره‌ی فکرکردن کودکان به تحقیقاتی دست زده و آنان را در شرایط مختلف کلاس درس، مورد مشاهده قرار داده و در این زمینه صاحبنظر می‌باشد، معتقد است که آنچه در مطالعاتش موجب تأسف و تأثر او را فراهم ساخته، همانا ماهیت یکنواخت مطالب آموخته شده به کودکان و نیز عدم قابلیت انعطاف در تفکر آنان بوده است که در اثر اعمال این روشها به وجود آمده بود. وی در مطالعات خود روی: ۱. تمرینها یا مشقهایی که فاقد قوه ابتکارند، ۲. روی پاسخهای فوری و ۳. روی رشد فکری کورکورانه تأکید کرده و همه‌ی آنها را مورد سرزنش قرار داده است. به اعتقاد او، تکرار مفید است ولی استفاده‌ی پیوسته از آن دارای اثرات نامطلوبی نیز می‌باشد. به نظر وی تکرار از آن جهت خطرناک است که موجب می‌گردد در فرد عاداتی نسبت به انجام اعمال مکانیکی محض و اعمال کورکورانه به وجود آید و اجازه ندهد که با آزادی و فکر باز با مسئله‌هایی که با آنها روبه‌رو می‌گردد برخورد نماید.

منظور **ورتایمر** از بیان این مطلب، تأکید روی جهت فکرکردن است. به عقیده او، باید یک مسئله را از راههای مختلف مورد بررسی قرار داد و برای حل آن به دنبال معانی تازه و ترکیبات جدید بود. وی برای اینکه ارزش قابلیت انعطاف در فرایند فکر کردن را نشان دهد، واقعه‌ای را که در زمان کودکی برای **گوس**[2] ریاضیدان معروف اتفاق افتاده است، بیان می‌کند. واقعه از این قرار است زمانی که **گوس** شش ساله بود، معلمش در کلاس درس مسئله‌ای را که مربوط به حساب بود مطرح ساخت و به افراد کلاس گفت که کدام یک از شما می‌توانید سریعتر از همه، مجموع این ارقام را ذکر کنید. آن ارقام عبارت بودند از:

۱+۲+۳+٤+٥+٦+۷+۸+۹+۱۰

بعد از این که معلم سؤال خود را مطرح کرد و کودکان مشغول پیداکردن پاسخ بودند، بلافاصله **گوس** دست خود را بلند کرد و گفت: من جواب مسئله را پیدا کرده‌ام. معلمش که از پاسخ سریع او متعجب شده بود از وی پرسید: چطور توانستی با این سرعت جواب مسئله را پیدا کنی؟

1. Wertheimer
2. Gauss

بر طبق آنچه که **ورتایمر** ذکر کرده است احتمالاً **گوس** در پاسخ معلم خود جواب داده است که فکر کردم اگر ۱ را با ۲ جمع کنم و حاصل را با ۳ و الی آخر ادامه دهم احتیاج به وقت زیادی دارم، لذا سعی کردم جواب را سریعتر از طریق دیگری به دست آورم و موفق هم شدم (وی ۱ را با ۱۰، ۲ را با ۹، ۳ را با ۸ و ... جمع کرد و یک مجموعه‌ی ۵ تایی از عدد ۱۱ داشت که جمع آنها ۵۵ می‌شد).

به عقیده صاحبنظران این وضع در نوابغ که اطلاعات مربوط و دانش مورد نیاز را در اختیار دارند به سهولت عملی است. به نوشته‌ی **مان** به نقل از **لاچینز**[1] تحقیقات نشان داده است که چنین حالتی در کلاس درس و در میان کودکانی که از لحاظ هوش از گوس پایین‌تر هستند، نیز اتفاق می‌افتد.

در تعالیم اسلامی به پیروی از قرآن، مسئله‌ی فکر و اندیشه در درجه اول اهمیت قرارگرفته و تعبیرات بسیار گویا و جالبی از آن دیده می‌شود که در زیر به نمونه‌هایی از آن اکتفا می‌گردد.

برای مثال، در قسمتی از سوره **سبا** آیه ٤٦ آمده است که فکر خود را به کار گیرید و در تفسیر آن چنین می‌خوانیم که در همه چیز، در زندگی معنوی، در زندگی مادی، در مسائل مهم، در مسائل کوچک و خلاصه در هر کار باید نخست اندیشه کرد[2].

در حدیثی از حضرت علی‌بن‌موسی‌الرضا (ع) می‌خوانیم که: عبادت واقعی، تفکر در کار خداوند متعال و اسرار جهان آفرینش است[3]. همچنین در روایتی از امام صادق (ع) می‌خوانیم که پیامبر گرامی (ص) فرموده است که یک ساعت اندیشه کردن بهتر از یک سال عبادت کردن است[4]. امیرمؤمنان حضرت علی (ع) می‌فرمایند که: تفکر، دعوت به نیکی و عمل به آن می‌کند[5].

جالب اینکه در آخرین بخش بسیاری از آیات قرآن دعوت به تفکر یا تعقل آمده است مانند:

---

1. Luchins

۲. تفسیر نمونه، جلد ۱۸ ص ۱۳٦
۳. اصول کافی، جلد ۲ ص ٤٥
٤. تفسیر نمونه، جلد ۲٤ ص ۳۱۳
۵. سفینه‌البحار، جلد دوم ص ۳۸۳

Scanned with CamScanner

۱. اعراف ـ ۱۷٦
۲. بقره ـ ۲۱۹ و ۲٦٦
۳. جاثیه ـ ۱۳
٤. حشر ـ ۲۱
۵. رعد ـ ۳
٦. زمر ـ ٤۲
۷. نحل ـ ۱۱ و ۱٦۹[1]

هم‌چنین آیات فراوانی در مدح کسانی که عقل خویش را به کار می‌گیرند و مذمت شدید از اشخاصی که فکر خود را به کار نمی‌اندازند، وجود دارد. به علاوه، در زمینه‌ی اهمیت و ارزش تفکر همین بس که قرآن کریم یکی از صفات دوزخیان را نداشتن تفکر و تعقل ذکر کرده است[2].

## عوامل مؤثر در پرورش تفکر

از آنجا که انسان توانایی فکرکردن را می‌آموزد و به طور غریزی با خود به همراه ندارد، ضروری است که دانش‌آموزان در یادگیری تفکر صحیح و حل مشکلات خود کمک شوند. روان‌شناسان توجه به نکات زیر و همچنین به‌کارگیری آنها را در تفکر بسیار مهم دانسته‌اند:

۱. وجود انگیزه
۲. یادگیری شناخت طرح مسئله
۳. یادگیری حقایق در زمینه‌ی حل مسئله
٤. یادگیری چگونگی آزمایش تفکر
۵. یادگیری درک روابط میان پدیدارها
٦. عادت به پژوهش و پرهیز از تعصب
۷. تشکیل جلسات بحث

---

۱. تفسیر نمونه، جلد ۱۸ ص ۱٤۰
۲. ملک ـ ۱۰

Scanned with CamScanner

۱۳. صورتهای مختلف آزمون عینی را بیان نموده و درباره هریک توضیح مختصر ارائه دهد.
۱٤. نکات لازم برای طرح سؤالات چهارگزینه‌ای را بیان نماید.
۱۵. معایب هریک از انواع پرسشهای عینی را بیان کند.
۱٦. محدودیتهای آزمون انشایی را بیان نماید.
۱۷. آزمونهای عینی و انشایی را در پنج مورد مقایسه کند.
۱۸. دلایل استفاده از آزمونهای انشایی را بیان نماید.
۱۹. محاسن و معایب استفاده از آزمونهای انشایی را بیان کند.
۲۰. توضیح دهد که در چه مواردی می‌توان یا می‌شود از عبارات به عقیده‌ی شما یا جمله‌ی چه فکر می‌کنید، استفاده کرد.

ارزشیابی یکی از فعالیتهای بسیار ضروری و مستمر آموزشی است که به معلم امکان می‌دهد که پس از تهیه‌ی طرح و پیش‌بینی وسائل متنوع آموزشی و استفاده از روشهای مختلف تدریس، دریابد تاچه اندازه در تحقق هدفهای آموزشی موفق بوده است. ارزشیابی موجب می‌گردد که:

۱. معلم از اشکالات موجود در هدفها، محتوا، وسائل آموزشی و شیوه‌های تدریس خود آگاه گشته و از نحوه‌ی موفقیت و عدم موفقیت دانش‌آموزان و همچنین میزان آمادگی آنان برای انجام فعالیتهای بعدی باخبر گردد.

۲. معلم از محاسن و معایب تدریس خود مطلع گشته و شایستگی ابزارهایی را که در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار داده است، دریابد.

امروزه ارزشیابی در زمره فرایندهای بسیار مهم آموزش و پرورش به شمار می‌رود و از طریق آن آگاهی لازم درخصوص یادگیری و آموخته‌های دانش‌آموزان، گردآوری و تجزیه و تحلیل می‌شوند تا چگونگی و میزان تحقق هدفهای تعیین شده موردبررسی و قضاوت قرار گیرند. به اعتقاد متخصصان برنامه‌ریزی آموزشی، لازم است فعالیتهای آموزشی پس از برنامه‌ریزی به مرحله اجرا درآمده و سپس مورد ارزشیابی

قرارگیرند. مطالعات نشان می‌دهند که برنامه‌ریزی‌ها اغلب تا اندازه‌ای خوب طرح‌ریزی شده ولی اجرای آنها اکثراً نامطلوب و ارزشیابی در بیشتر مواقع به دست فراموشی سپرده شده یا اینکه به صورتی سطحی یا ظاهری یا حتی نادرست انجام می‌شوند[۱].

اصولاً وقتی صحبت از ارزشیابی به میان می‌آید، برخی از معلمان را نوعی تکبر و غرور در شخصیت و گروهی از دانش‌آموزان را حالاتی ناراحت کننده از اضطراب و نگرانی در چهره‌ها ظاهر می‌گردد. زیرا ارزشیابی که یکی از فعالیتهای مهم آموزشی است درنظر دانش‌آموزان به صورت غول ترسناکی جلوه‌گر گشته و برخی از معلمان از آن به عنوان یک ابزار قدرت بهره جسته و بعضی از والدین به طور ناآگاه بر وحشت از آن دامن می‌زنند و بدین وسیله با فراهم ساختن زمینه‌های نامطلوب آموزشی، نوعی وحشت و دلهره از ارزشیابی را در اذهان دانش‌آموزان شعله‌ور می‌سازند.

به نظر دست‌اندرکاران مسائل تربیتی، امتحان یا ارزشیابی، زمانی با اهمیت است که به عنوان وسیله‌ای جهت ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان، ابزاری برای کسب عادات صحیح تربیتی، شیوه‌ای به منظور کسب اطلاع از پیشرفت تحصیلی و راهی جهت بهبود امر یادگیری دانش‌آموزان تلقی گردد. به همین جهت **کرونباخ**[۲] ارزشیابی را جمع‌آوری و به‌کارگیری اطلاعات در جهت اخذ تصمیم برای یک برنامه آموزشی تعریف می‌کند (پیشین).

> فکر کنید
> چرا دانش‌آموزان از ارزشیابی می‌ترسند؟

## انواع ارزشیابی

ارزشیابی به سه نوع: ۱. ارزشیابی تکوینی، ۲. ارزشیابی پایانی و ۳. ارزشیابی تشخیصی تقسیم شده است که در زیر به توضیح هرکدام به اختصار اقدام می‌گردد:

**الف) ارزشیابی تکوینی**[۳]. این نوع ارزشیابی در زمانی که هنوز یادگیری درحال شکل گرفتن است، اجرا می‌گردد. در ارزشیابی تکوینی در اثر بازخوردها، اطلاعات

---

۱. علی، شیرازی، مدیریت آموزشی، ص ۱۰

به‌طور مستمر جمع‌آوری می‌شود تا تصمیم‌گیریهای لازم، جهت افزایش اثربخشی برنامه‌ها یا فعالیتها، مورد استفاده قرار گیرد. هدف عمده‌ی این نوع ارزشیابی، تعیین کردن مشکلات یادگیری و آموزش و رفع آنها به منظور پیشبرد یادگیری دانش‌آموزان و بهبود روش آموزشی معلم می‌باشد.

**ب) ارزشیابی پایانی**[1]. ارزشیابی‌هایی که امروزه در مدارس ما اعمال می‌شوند اغلب در زمره‌ی این نوع ارزشیابی قرار دارند. علت نامگذاری آن به ارزشیابی پایانی این است که با استفاده از آن می‌توان به اندازه‌گیریهای متراکم دانش‌آموزان در طول دوره آموزشی اقدام کرد. به کمک ارزشیابی پایانی می‌توان مشخص ساخت که پیشرفت کلی دانش‌آموزان در چه وضعی قرار داشته و تا چه میزان به هدفهای کلی درس، دست یافته‌اند.

بزرگترین عیب این نوع ارزشیابی، ماهیت مقطعی بودن آن است که برخلاف ارزشیابی تکوینی، نمی‌توان اصلاحات یا تغییرات ضروری براساس آن را در طول برنامه به منظور بهسازی فعالیتهای آموزشی ایجاد کرد. نتایج ارزشیابی پایانی بیشتر به منظور داوری دربارهٔ یادگیری نهایی دانش‌آموزان و قضاوت درخصوص اثربخشی کار معلم و میزان موفقیت او در پیاده کردن برنامه‌ها به‌کار گرفته می‌شود.

اگر پس از ارزشیابی از فعالیتهای آموزشی، روشن گردد که اغلب دانش‌آموزان به اکثر هدفهای آموزشی نایل نیامده‌اند، باید به جستجوی علل آن در موارد زیر پرداخت:

۱. عدم آمادگی دانش‌آموزان ناموفق در نیل به هدفهای آموزشی، بالا بودن سطح هدفهای آموزشی یا کافی نبودن یادگیریهای قبلی آنان

۲. عدم وجود انگیزه‌ی کافی در دانش‌آموزان ناموفق برای یادگیری

۳. عدم برخورداری آموزش معلم از کیفیت مطلوب (سیف، ۱۳۶۸).

قبل از ادامه‌ی مطالعه به پرسش زیر پاسخ دهید
توضیح دهید که در هریک از موارد سه‌گانه‌ی فوق معلم چه فعالیتهایی را می‌تواند انجام دهد؟

1. Summative Evaluation

**ج) ارزشیابی تشخیصی**[1]. کلیه‌ی فعالیتهای آموزشی و پرورشی با هدف ایجاد تغییرات مطلوب در دانش‌آموزان صورت می‌پذیرد و برای ایجاد هرنوع تغییر باید به آمادگی قبلی آنان توجه داشت. به بیان دیگر، یادگیری هر مطلبی مستلزم یادگیری اموری است که اساس یادگیری بعدی را تشکیل می‌دهد. از این رو، ضروری است که معلم قبل از تدریس هر مطلبی، مشخص سازد که آیا دانش‌آموزان تواناییها و مهارتهایی را که لازمه‌ی یادگیری مطالب تازه است، آموخته‌اند یا نه. کسب چنین اطلاعاتی مستلزم نوعی ارزشیابی است که آن را اصطلاحاً ارزشیابی تشخیصی می‌نامند.

از طریق ارزشیابی تشخیصی رفتارهای ورودی دانش‌آموزان و آموخته‌های پایه آنان که شرط لازم برای یادگیری مطالب جدید است سنجیده شده و درباره میزان آمادگی آنان برای آموزش، قضاوت می‌گردد. به اعتقاد صاحبنظران، ارزشیابی تشخیصی دارای دو هدف اصلی می‌باشد:

۱. قرار دادن دانش‌آموزان در موقعیتی که قادر گردند یادگیری مطالب تازه را شروع کنند،

۲. کشف دلایل مشکلات آنان در دستیابی به هدفهای آموزشی.

در ارزشیابی تشخیصی با تعیین کردن میزان آمادگی دانش‌آموزان و کشف دلایل نارساییهای آنان در یادگیری از طریق مشاهده، مصاحبه و آزمونهای ویژه، می‌توان با تدریس ترمیمی یا اقدامات جبرانی، کمبودها را برطرف کرده و بدین طریق راه پیشرفت دانش‌آموزان را هموار ساخت.

## هدفهای ارزشیابی

به تصور بسیاری از معلمان، ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان صرفاً مفهومی جز ارتقای آنان ندارد. درحالی که هدفهای ارزشیابی به مراتب مهمتر و گسترده‌تر از چنین مفهومی می‌باشد. ارزشیابی بایستی از یک جهت وسیله‌ی تشخیص باشد؛ یعنی از جهاتی بتواند از میزان فعالیتهای دانش‌آموزان در طول یادگیری و همچنین از حدود آموخته‌ها، پیشرفت و عقب‌ماندگی آنان اطلاعات موثقی به‌دست دهد و نیز قادر باشد

شناخت لازم را از ۱. قدرت و ضعف روش تدریس معلم، ۲. صریح و ارزشمند بودن هدفهای آموزشی و ۳. اعتبار محتوا در اختیار قرار دهد و از جهت دیگر، ارزشیابی باید وسیله‌ی پیش‌بینی باشد، یعنی نشان دهد که دانش‌آموز در چه زمینه‌ای می‌تواند موفقیت بیشتری کسب کند و در چه جنبه‌هایی توان پیشرفت ندارد (شعبانی، ۱۳۷٤). از این رو، معلمان باید دلایل اجرای امر ارزشیابی را بدانند. به طور کلی هدفهای ارزشیابی به قرار زیر می‌باشند:

۱. شناخت توانایی و زمینه‌های علمی دانش‌آموزان و کمک به تصمیم‌گیری برای انجام دادن فعالیتهای بعدی آموزشی

۲. شناساندن هدفهای آموزشی در فرایند تدریس

۳. بهبود و اصلاح فعالیتهای آموزشی

٤. شناخت نارساییهای آموزشی دانش‌آموزان و ترمیم آنها

۵. ایجاد رغبت و کسب عادات صحیح آموزشی در دانش‌آموزان

٦. سنجش میزان توانایی دانش‌آموزان برای ارتقای آنان از یک مرحله به مرحله‌ی دیگر.

شواهد موجود بیانگر آنند که بسیاری از معلمان در فرایند فعالیتهای آموزشی آموزشگاهها، یگانه هدف ارزشیابی را نمره‌گذاری و ارتقای دانش‌آموزان تصور کرده و بقیه‌ی هدفها را به دست فراموشی می‌سپارند.

## روشهای ارزشیابی

بسیاری از ارزش‌گذاریهای معلمان در مدارس بایستی براساس مشاهده‌ی فعالیتهای دانش‌آموزان که در درون مدرسه انجام می‌دهند، صورت پذیرد و نه این که صرفاً بر نمرات امتحانی آنان استوار باشد. برای مثال، هنگامی که وقت‌شناسی یا انجام مطلوب فعالیتهای آموزشی دانش‌آموزی در مقایسه با دانش‌آموز دیگر سنجیده می‌شود و یا این‌که دربارهٔ حس همکاری و تعاون آنان در فعالیتهای آموزشی قضاوت می‌شود و یا ابتکار دانش‌آموزی در حل مسائل تازه مورد ستایش قرار می‌گیرد، همه ارزشیابی به

Scanned with CamScanner

شمار می‌روند که بر مشاهدات رفتار دانش‌آموزان در مدرسه و در موقعیتهای آموزشی استوار می‌باشد. از این رو، اگر معلم بتواند خود را از قید ارزشیابی‌های کتبی و شفاهی، که امروزه در مدارس متداول است، رها سازد و آن را با روشهای مختلف ارزشیابی، عمق بخشد، آنگاه بهتر می‌تواند به ارزش و اعتبار روش ارزشیابی خود متکی بوده و به آن اعتماد کند.

صاحبنظران باتوجه به انواع تغییراتی که در حیطه‌های مختلف یادگیری حاصل می‌گردد، حداقل چهار روش ارزشیابی را به قرار زیر پیشنهاد کرده‌اند:

۱. ارزشیابی از طریق مشاهده؛

۲. ارزشیابی از طریق انجام دادن کار؛

۳. ارزشیابی از طریق آزمون شفاهی؛

٤. ارزشیابی از طریق آزمونهای کتبی (شعبانی، ۱۳۷٤).

معلم با استفاده از ترکیبی از روشهای فوق می‌تواند به نتایجی دست یابد که از هیچ‌یک از آنها به تنهایی امکانپذیر نمی‌باشد.

پاسخ دهید
از کدام‌یک از ارزشیابیهای فوق جهت سنجش و مهارت دانش‌آموزان در امری استفاده می‌شود و چرا؟

## آزمونهای معلم ساخته[1]

آزمون وسیله‌ای برای بررسی مشاهدات منظم معلم از رفتار دانش‌آموز به حساب می‌آید. آزمونهایی که به صورت کتبی تهیه می‌شوند، آزمون کتبی نام دارند، و مشتمل بر مجموعه‌ای از پرسشهایی هستند که دانش‌آموزان باید به صورت کتبی به آنها پاسخ دهند تا معلم قادر گردد با بررسی آنها ایشان را دقیقتر شناسایی کند.

آزمونها از نظر ساخت به دو دسته تقسیم می‌شوند: ۱. آزمونهای میزان شده[2] و ۲. آزمونهای معلم ساخته. نظر به اینکه بیشتر معلمان در فرایند فعالیتهای آموزشی، از

1. Teacher – made Tests
2. Standardized Tests

آزمونهای معلم ساخته بهره می‌گیرند، در زیر به توضیح آنها پرداخته می‌شود.

آزمونهای معلم ساخته، آزمونهایی هستند که معلمان به منظور ارزشیابی دانش‌آموزان خود از آنها استفاده به عمل می‌آورند. این نوع آزمونها اکثراً برای مشخص کردن موفقیت دانش‌آموزان در رسیدن به هدفهای دقیق آموزشی طرح‌ریزی می‌شوند و از این رو، معمولاً در آنها معیار و ملاک مطلق اندازه‌گیری به‌کار گرفته می‌شود[1]. لذا در تهیه و تدوین و اجرای این نوع آزمونها باید دقت کافی به‌کار گرفت تا برای تصمیم‌گیریهای آموزشی از ارزش مطلوبی برخوردار باشند.

به نوشته‌ی خسرو مهندسی (۱۳۴۹) به نقل از **ثرندایک** و **هیگن**[2]، آزمونهای معلم ساخته بسیار مورد استفاده بوده و در ارزشیابی پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان نقش بسزایی را ایفا می‌کنند. در نتیجه نظر دانش‌آموزان نسبت به این نوع آزمونها و نسبت به تعلیم و تربیت به طور کلی، تحت‌تأثیر آزمونهای معلم ساخته قرار می‌گیرد. همچنین روشهای امتحانی که در اختیار معلمین قرار دارد پایه و اساس آزمونهای استاندارد پیشرفت استعداد را تشکیل می‌دهد. درنهایت معیارهایی که برای سنجش خوبی و بدی و جامعیت سؤالهای استاندارد به کار می‌رود عیناً همان معیارهایی است که در آزمونهای معلم ساخته نیز مورد استفاده واقع می‌شود.

## نقش آزمونهای معلم ساخته

یکی از جنبه‌های مهم کار معلم ارزشیابی پیشرفت دانش‌آموزان می‌باشد. هرگاه اجرای آزمونهایی که معلم ساخته به نحو صحیح انجام نگیرد و یا استفاده از آنها جنبه‌ی تنبیهی داشته باشد موجب دلسردی دانش‌آموزان گشته و درنتیجه یادگیری آنان به درستی راهنمایی نمی‌گردد.

همچنین آزمونهای معلم ساخته نقاط ضعف دانش‌آموز را مشخص ساخته و فرصتی برای تمرین معلومات و مهارتهای موجود فراهم می‌آورد. استفاده از **آزمونها** برای تمرین و تکرار مطالب به عنوان راهنمایی برای مطالعات بعدی، از **مدتها** پیش مورد توجه بوده است.

---

۱. علی‌اکبر سیف، اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، ص ۴۷

2. Hagen

علاوه هر معلم را می‌توان از روی امتحاناتی که تهیه می‌کند شناخت. گرچه ممکن است معلم خود از این امر آگاه نباشد اما این نوع آزمونها نشان می‌دهد که وی عملاً برای چه مطالبی اهمیت قائل است و همین مطالب یادگیری شاگردان را تحت تاثیر کامل خود قرار می‌دهد.

طرح‌ریزی مدبرانه‌ی آزمون معلم ساخته مشتمل بر چند مرحله می‌باشد. اولین و مهمترین مرحله، تعریف هدفهای مورد ارزشیابی است. پیش از آن که معلم بتواند تعیین کند که آیا دانش‌آموزان به هدفهای تعلیم و تربیت رسیده‌اند، باید بتواند هدفهایی را که برای آنان درنظر دارد، تشریح کند. به علاوه، هدفهای موردنظر باید از لحاظ رفتار دانش‌آموز تشریح و توصیف گردد. برای این منظور باید بتوان اعمال و فعالیتهایی را که ظهور و بروز آن از طرف دانش‌آموز دال بر رسیدن به هدفهای موردنظر است، مشخص ساخت. برای مثال:

ـ چه نوع مطالبی را دانش‌آموز باید بداند؟

ـ معلوماتی را که کسب کرده در چه مواردی باید بتواند به کار برد؟

ـ انتظار معلم از دانش‌آموز دربارهٔ نحوه‌ی تفکر و طریق حل مشکلات چیست؟

ـ چه اعمالی از طرف دانش‌آموز دال بر آن خواهد بود که وی دارای طرز فکر موردنظر معلم شده است؟ به عبارت دیگر، دانش‌آموز باید چه نوع اعمالی را انجام دهد تا معلوم گردد که وی دانش، ادراک، مهارت و طرز فکری را که به او تعلیم داده شده کسب کرده است.

به عقیده‌ی کارشناسان مسائل تربیتی، احتمالاً علت عمده‌ی نقایص در ارزشیابی‌های مدارس و کیفیت نامطلوب بسیاری از امتحانات کلاسی، همانا عدم توفیق معلمان در تعریف هدفهای تربیتی به صورت رفتار دانش‌آموزان است. تعریف هدفهای آموزشی از لحاظ رفتار دانش‌آموز کار آسانی نیست اما برای تهیه‌ی یک آزمون خوب و یا انجام یک ارزشیابی مؤثر، نهایت ضرورت را دارد.

مرحله‌ی دوم تهیه‌ی آزمون، مشخص کردن محتوای آن است. اهمیت محتوا از آن بابت است که تحقق هدفهای مربوط به عمل و جریان، باید به وسیله‌ی آن انجام گردد.

طرح محتوا و شرح هدفهای رفتاری، دوبعدی را تشکیل می‌دهد که پیش‌نویس آزمون باید در قالب آنها ساخته شود. برای به‌دست آوردن یک قالب کامل باید این دوبعد را در کنار هم قرار داد و ارتباط بین هدفها و محتوا را بررسی کرد.

انجام دهید
یک جدول دوبعدی رسم کنید و برای هریک از سطوح حیطه‌ی شناختی یک هدف رفتاری از فصل حاضر بنویسید.

سؤالهای آزمونهای معلم ساخته معمولاً به دو صورت عینی یا انشایی تنظیم می‌گردد. اساساً انتخاب نوع پرسش با نحوه‌ی هدف یادگیری ارتباط دارد. بدین معنی که اگر هدف ارزشیابی، بررسی چگونگی تنظیم افکار و شرح و بیان اندیشه و یا ابتکار و خلاقیت باشد، از پرسشهای انشایی استفاده می‌گردد و اگر چنانچه هدف، اندازه‌گیری توانایی دانش‌آموزان در بازشناسی مفاهیم و تعاریف باشد، از پرسشهای عینی استفاده می‌شود. دلیل نامگذاری اصطلاح عینی بر پرسشها بدین جهت است که نمره‌گذاری آنها مستقل از نظر و قضاوت مصحح صورت می‌پذیرد. پرسشهای آزمونها عینی معمولاً مختلف بوده و به صورتهای ۱. چند گزینه‌ای، ۲. صحیح ـ غلط، ۳. جورکردنی ٤. کامل کردنی و ۵. کوتاه پاسخ تهیه و تنظیم می‌شوند که در زیر، هریک به اختصار شرح داده می‌شود.

**الف) پرسشهای چند گزینه‌ای.** پرسشهای چند گزینه‌ای شامل یک متن اصلی است که موقعیت مسئله گونه‌ای را مطرح می‌سازد و چند راه‌حل که یکی از آنها درست و بقیه نادرست می‌باشند.

نوشتن سؤالهای چهارگزینه‌ای خوب نوعی هنر است و در نوشتن آنها معلم باید قواعدی را به شرح زیر رعایت نماید:

۱. سؤال را طوری بنویسد که با درنظر گرفتن گروه مورد آزمایش، دشواری خواندن آن کم باشد.

۲. عبارت سؤال را کلمه به کلمه از روی کتاب درسی ننویسد.

۳. هرگاه سؤال بر عقیده‌ی خاصی مبتنی و یا از منبع به خصوصی کسب شده باشد، صاحب عقیده و یا مأخذ سؤال ذکر شود.

٤. در موقع طرح سؤالهای آزمون عینی دقت گردد که هیچ‌یک از سؤالها راهنمایی و یا توضیحی برای سؤالهای دیگر فراهم نکند.
۵. از به‌کار بردن سؤالهای وابسته و متکی به یکدیگر پرهیز گردد.
٦. جای سؤالها به طور نامنظم یا تصادفی انتخاب شود.
۷. از طرح سؤالهای فریب دهنده و گمراه کننده اجتناب گردد.
۸ از هرگونه ابهام در بیان عبارات و یا در معنی آنها پرهیز شود.
۹. از طرح سؤالهای مربوط به موضوعاتی جزئی و کم‌اهمیت اجتناب گردد.
(ثرندایک و هیگن، ترجمه‌ی خسرومهندسی، ۱۳٤۹).

**ب) پرسشهای صحیح ـ غلط.** مانند پرسشهای چندگزینه‌ای است که صرفاً به سبب ماهیت به دو گزینه محدود می‌گردد. معمولترین نوع سؤالهای صحیح ـ غلط عبارت از یک جمله اخباری ساده است که دانش‌آموز باید صحت و سقم آن را مشخص سازد.

**ج) پرسشهای جورکردنی.** نیز نوعی پرسش چند گزینه‌ای می‌باشد که تفاوت اصلی آن در این است که چند سؤال در برابر چند پاسخ قرار می‌گیرد و دانش‌آموز باید مشخص سازد که کدام پاسخ مربوط به کدام سؤال می‌باشد.

**د) پرسشهای کامل کردنی.** پرسشهای کامل کردنی شامل یک جمله می‌باشد که یک کلمه و یا در مواردی یک عبارت کوتاه از آن حذف گردیده و دانش‌آموز باید کلمه یا عبارت موردنظر را در جای خالی جمله بنویسد.

**هـ) پرسشهای کوتاه پاسخ.** چنانچه پرسشهای کامل کردنی به صورت جمله‌ای سؤالی مطرح گردد و دانش‌آموز مجبور باشد پاسخ آن را بنویسد، این نوع سؤال را، پرسش کوتاه پاسخ می‌گویند.

بیندیشید و پاسخ دهید

آیا انتخاب نوع پرسش در آزمونهای نهایی تحت‌تأثیر سطوح سنی دانش‌آموزان قرار می‌گیرد؟ درباره‌ی پاسخ خود توضیح دهید.

معلمان در ارزشیابی خود از دانش‌آموزان کلاس باید در به‌کارگیری پرسشهای صحیح ـ غلط به دلیل آن که یادگیری دانش‌آموزان را سطحی و کم‌اهمیت می‌سازند و پرسشهای جور کردنی به سبب اندازه‌گیری محفوظات دانش‌آموزان و پرسشهای کامل کردنی به جهت انتخاب کلمه‌ی دیگر جای کلمه موردنظر که مصحح انتظار آن را ندارد و پرسشهای کوتاه پاسخ به دلیل آن که زمینه را برای بروز نوآوری، ابتکار و نظم فکری فراهم نمی‌آورند، جانب احتیاط را از دست ندهند.

## آزمون انشایی (تشریحی)

این نوع آزمونها که در آن سؤالات به صورت تشریحی یا انشایی به دانش‌آموزان داده می‌شود از رایجترین نوع آزمونهای معلم ساخته به شمار می‌روند. به علاوه، این نوع پرسشها، برخلاف بسیاری از انواع پرسشهای عینی که بر بازشناسی تأکید دارند، برای اندازه‌گیری سطوح بالای هدفهای آموزشی در حیطه‌ی شناختی مانند قضاوت و ارزشیابی، ترکیب و تجزیه و تحلیل، بسیار مناسب می‌باشند. باوجود این آزمونهای انشایی یا تشریحی نیز دارای محدودیتهایی می‌باشند که در زیر به اختصار به آنها اشاره می‌شود:

۱. وقت‌گیر بودن آن به هنگام تصحیح یا نمره‌گذاری به سبب تعداد زیاد دانش‌آموزان

۲. امکان دخالت‌نظر مصحح در قضاوت و درنتیجه کاسته شدن از دقت و عینیت نمرات

۳. ضعف قدرت دانش‌آموز در نگارش و درنتیجه قادر نبودن وی به بیان روشن افکار و مطالب خود

٤. امکانِ کمِ سنجش عواملی چون آمادگی ذهنی و سرعت انتقال دانش‌آموز.

مقایسه‌ی آزمونهای عینی و انشایی در مورد اندازه‌گیری عوامل خاص در جدول ۱۱-۱ نمایش داده شده است.

جدول ۱۱-۱ مقایسه‌ی آزمونهای عینی و انشایی در مورد اندازه‌گیری عوامل خاص

| ردیف | عوامل | آزمون انشایی | آزمون عینی |
|---|---|---|---|
| ۱ | توانایی دانش‌آموز را برای انتخاب وتنظیم و ترکیب مطالب می‌سنجد | × | |
| ۲ | دانش‌آموز را فقط به‌تشخیص پاسخ وا نمی‌دارد بلکه وی‌را به‌تهیه‌ی جواب ملزم‌می‌سازد | × | |
| ۳ | به عوامل مربوط به مهارت در بیان و خوشنویسی بستگی ندارد | | × |
| ٤ | به دانش‌آموز فرصت لاف زدن نمی‌دهد | | × |
| ٥ | از دانش‌آموز امکان حدس زدن را می‌گیرد | × | |
| ٦ | نمونه‌ی کامل مطالب تدریس شده را عرضه می‌دارد | | × |
| ۷ | تهیه‌ی آن وقت زیاد نمی‌خواهد | × | |
| ۸ | به سرعت قابل تصحیح است | | × |
| ۹ | بسیاری از افراد می‌توانند آن را تصحیح کنند | | × |
| ۱۰ | نمره‌ی هر ورقه ثابت و مستقل از فرد مصحح است | | × |

البته اهمیت عوامل فوق در موارد مختلف متفاوت است و هیچ‌یک از دو آزمون عینی و انشایی منحصراً برای تمام موارد مناسب نمی‌باشد. از این رو، معلمان برای ارزشیابی نتیجه‌ی کار کلاس خود بایستی از هر دو نوع آزمون استفاده کنند (ثرندایک و هیگن، ترجمه‌ی خسرو مهندسی، ۱۳٤۹).

به اعتقاد اندیشمندان، آزمونهای انشایی را بایستی به دلیل ۱. محاسنی که از لحاظ ارزیابی تواناییهای دانش‌آموزان برای تهیه‌ی جواب سؤالات دارند، ۲. به‌خاطر آوردن و انتخاب مطالب مربوط و ۳. ارائه‌ی آنها به نحو مؤثر و منطقی، به عنوان یکی از وسائل ارزشیابی کار دانش‌آموزان مورد استفاده قرار داد. عواملی که استفاده از آزمونهای انشایی را تقویت می‌کند به قرار زیر می‌باشند:

۱. روشنترین دلیل به‌کارگیری آزمونهای انشایی، صرفه‌جویی در وقت به هنگام طرح سؤال است. زیرا برای تهیه یک آزمون خوب عینی ساعتها وقت لازم می‌باشد. گرچه تهیه آزمونهای انشایی خوب برای معلم مهمتر از تهیه آزمون عینی می‌باشد، اما باید این نکته را درنظر داشت که اصولاً تهیه‌ی هر نوع امتحان خوب مستلزم کوشش و تعقل لازم از طرف معلم است. اگر معلم صرفاً سؤالات آزمون را نیم‌ساعت قبل از جلسه‌ی امتحان و آن هم با سرعت و عجله تهیه کند، مسلماً نمی‌توان از او انتظار داشت که آزمون مناسبی تهیه دیده باشد.

۲. یکی از مشکلاتی که در برخی موارد پیش می‌آید، عدم دسترسی به وسائل

تکثیر اوراق امتحانی است که در این قبیل موارد راه‌حل عملی همانا استفاده از سؤالات انشایی است که به سهولت می‌توان آنها را روی تخته نوشت یا برای دانش‌آموزان خواند.

برای تهیه آزمونهای انشایی مناسب پیشنهادهای زیر مطرح می‌شوند:

۱. پیش از تهیه سؤالهای آزمون، آن دسته از فعالیتهای ذهنی را که مایلید اندازه بگیرید به روشنی مشخص سازید.

۲. به طور کلی سؤالهای انشایی را با عباراتی از این قبیل آغاز کنید:

- مقایسه کنید
- بگویید به چه دلیل ...
- مباحثات له و علیه این موضوع را شرح دهید
- مثالهای ابتکاری و اصیل برای این مطلب ذکر نمایید
- علت و چگونگی این امر را شرح دهید.

استفاده از عبارات فوق موجب می‌گردد که دانش‌آموزان فعالیتهای مورد نظر را که عبارت از انتخاب، تنظیم و استفاده از اطلاعات می‌باشد، بهتر درک کنند. از این رو، سؤالهای انشایی را با کلماتی مانند **که، چه، چه‌وقت و نام ببرید** آغاز نکنید. زیرا این‌گونه کلمات صرفاً مسائلی را که مستلزم بازگوکردن مطالب حفظی است مشخص می‌سازد.

۳. سؤالهای انشایی را طوری بنویسید که فعالیت خواسته شده را به طور روشن و بدون هرگونه ابهامی برای کلیه‌ی دانش‌آموزان توصیف نماید.

٤. در آزمونهای انشایی که به منظور اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تهیه می‌شود هرگز نباید عبارات: **چه فکر می‌کنید، به عقیده شما، و هرچه می‌دانید بنویسید** را به کار گرفت. بررسیها نشان می‌دهد که استفاده از این عبارات در آزمونهای معلم ساخته به کرات مشاهده می‌شود. تنها هنگامی‌که صاحبنظران استفاده از کلمات **شما، به عقیده شما، یا آیا عقیده دارید** را در آزمونهای انشایی و یا هرنوع سؤال امتحانی دیگر، موجه دانسته‌اند، زمانی است که کسب عقاید دانش‌آموزان (که واقعاً قابل نمره‌دادن نیست) موردنظر معلم باشد و یا هنگامی‌که معلم بخواهد بداند که دانش‌آموز تاچه حد می‌تواند از عقیده خود به طور منطقی دفاع کند.

۵. اطمینان حاصل کنید که تعداد سؤالها و طول آنها متناسب با وقت امتحان باشد. در سؤالهای خوب انشایی دانش‌آموز باید سؤال را بررسی نماید، درباره‌ی جواب خود فکر کند و سپس دلیل آن را بنویسد. برای انجام این اعمال وقت لازم است و هراندازه سن دانش‌آموزان کمتر و یا سؤالها سنجیده‌تر باشد، وقت لازم طولانیتر خواهد بود.

۶. از کلیه‌ی دانش‌آموزان بخواهید که به تمام سؤالها جواب دهند و در این مورد به آنان حق‌انتخاب ندهید. وقتی آزمون انشایی برای ارزیابی میزان تحقق هدفهای برنامه به کار می‌رود باید از همه دانش‌آموزان خواست به یک دسته سؤالها جواب بدهند. دادن حق‌انتخاب به دانش‌آموزان، اساس مشترکی را که به وسیله آن بتوان آنان را بایکدیگر مقایسه کرد، محدود می‌سازد. دادن حق‌انتخاب سؤال به دانش‌آموز ممکن است از نظر روابط عمومی بین شاگرد و معلم مفید واقع شود اما از لحاظ اندازه‌گیری مؤثر و مفید توجیهی برای آن وجود ندارد (پیشین).

باتوجه به آنچه گذشت باید اشاره شود که هیچ‌یک از آزمونهای مختلف عینی و انشایی به تنهایی زمینه‌ای مناسب برای ارزشیابی دقیق از فرایند یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم نخواهند ساخت. به بیان دیگر، هریک مزایا و محدودیتهایی دارند که بایستی مورد توجه معلمان قرار گیرد. برای مثال، آزمونهای عینی به دلیل آن که ۱. نمره‌گذاری آنها کمتر تحت‌تأثیر و نظر و قضاوت شخصی معلم بوده و ۲. به جهت کثرت تعداد پرسشها، که امکان نمونه‌گیری گسترده‌ای از یادگیری دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد، در مقایسه با پرسشهای انشایی، از اهمیت بسزایی برخوردار می‌باشند. در مقابل، پرسشهای انشایی، به سبب آن که زمینه را برای اندازه‌گیری برخی از جنبه‌های پیچیده‌تر یادگیری مانند توانایی سازمان دادن و تلفیق مطالب و تنظیم و بیان افکار، خلاقیت و نوآوری، قدرت نویسندگی و مانند آن، مناسب می‌سازند به مراتب مفیدتر از پرسشهای عینی قلمداد می‌شوند. از این رو، معلم باید باتوجه به هدفهای ارزشیابی و نوع یادگیری موردنظر، از ترکیبی از پرسشهای معلم ساخته بهره گرفته و ارزشیابیهای کلاسی خود را هرگز به یک‌نوع از آنها محدود نسازد.

Scanned with CamScanner

پاسخ دهید
چه عواملی بر انتخاب نوع پرسشهای معلم ساخته تـأثیر دارد؟ دربـاره‌ی پاسخ خود توضیح ارائه دهید.

Scanned with CamScanner