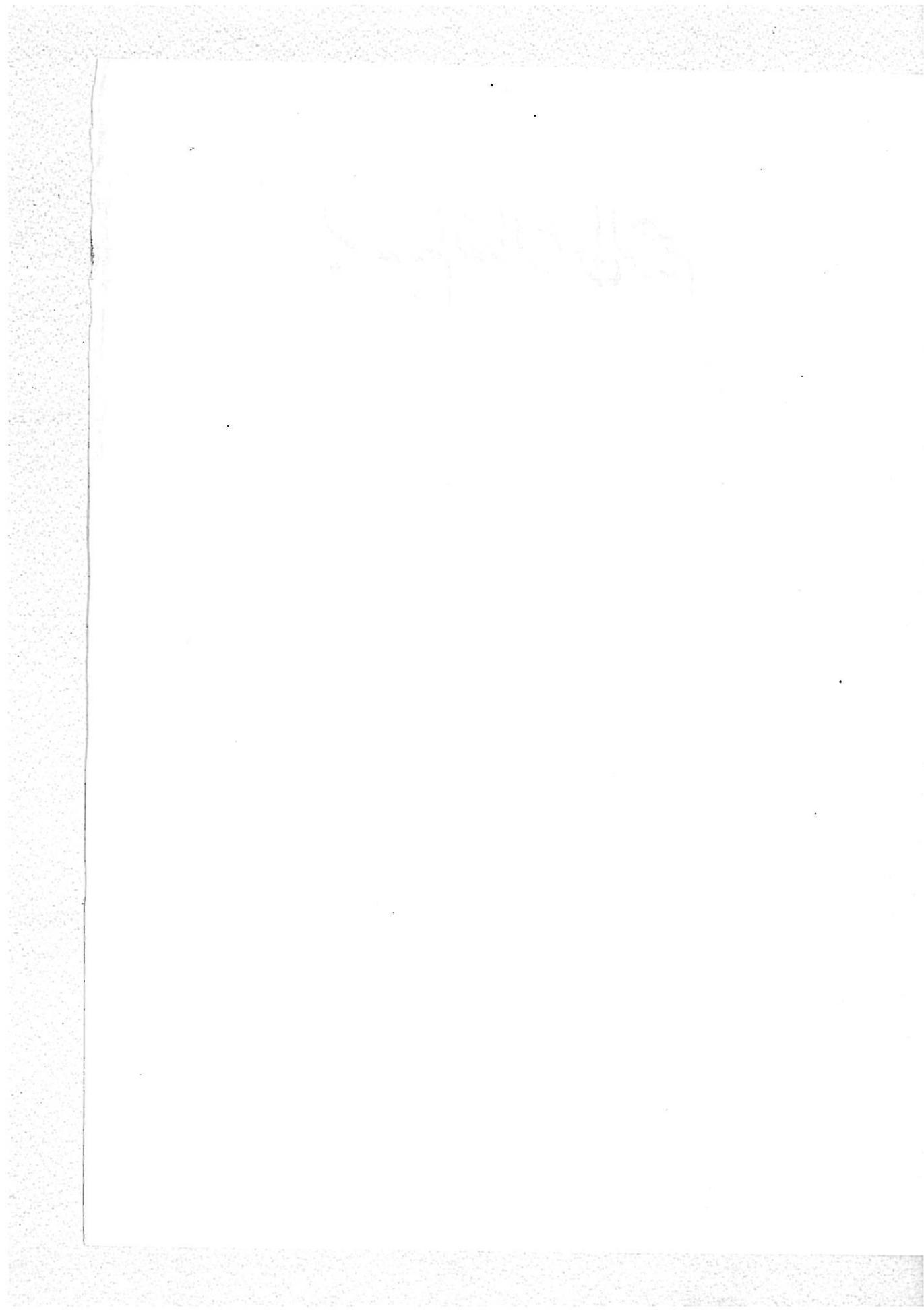


بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيْمِ



# کلیات علم تدریس

دکتر سید حسین میرلوحی

عنوان و نام پدیده آور	: میرلوحی، حسین.
مشخصات نشر	: کلیات علم تدریس / تالیف حسین میرلوحی.
مشخصات ظاهری	: تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، ۱۳۸۲
شابک	: ۲۸۲ ص.
و ضعیت فهرست نویسی	: ۹۶۴-۹۲۷۰۴-۳-۴
ص.ع. انگلیسی	: فیبا.
موضوع	: Hossein Mirlohi. General didactics.
دانشگاه افزوده	: تدریس.
رده بندی کنگره	: LB ۱۰۲۵/۳ م۸۴ ک۸
رده بندی دیوبی	: ۳۷۱/۳۰۲۸
شماره کتابشناسی ملی	: ۱۱۹۸۱ م ۸۲-۹۶۴



دانشگاه تربیت شهید رجایی

عنوان	: کلیات علم تدریس
تألیف	: دکتر سیدحسین میرلوحی، استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
نوبت چاپ	: سوم- بهار ۱۳۹۳
انتشارات	: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
لیتوگرافی	: فرانش
چاپ	: برahan
ناظر چاپ	: محمد معتمدی نژاد
کارشناس و صفحه‌آرا	: نیره فیروزی
شمارگان	: ۵۰۰ جلد
قیمت	: ۱۴.۰۰۰ تومان
شابک	: ۹۶۴-۹۲۷۰۴-۳-۴

ISBN: 965-92704-3-4

کلیه حقوق این اثر برای مؤلفین و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی محفوظ است.  
نشانی: تهران، لویزان - کد پستی ۱۵۸۱۱ - ۱۶۷۸۸ - صندوق پستی ۱۶۳ - ۱۶۷۸۵ - تلفن: (۰۲۶۲۲) ۹۶۴۷۰۰۶۰ - ۹۶۴۷۰۰۶۰ - ۹۶۴۷۰۰۷۰ - ۹۶۴۷۰۰۳، نمایر: ۲۲۹۷۰۰۰۳، پست الکترونیکی: [Publish@srttu.edu](mailto:Publish@srttu.edu), وب سایت: <http://Publish.srttu.edu>.

## فهرست مطالب

۹ .....	مقدمه مؤلف
۱۷ .....	فصل اول : مفاهیم و تعاریف
۱۷ .....	موضوع کلیات علم تدریس
۱۸ .....	معنای تدریس
۲۰ .....	هدف تدریس
۲۱ .....	تدریس باید تربیت کننده باشد
۲۴ .....	وظینه مدرسه در برابر تدریس تربیتکننده
۲۵ .....	رسالت مدرسه
۲۵ .....	پرسش‌هایی برای خودآزمایی
۲۷ .....	فصل دوم: روش‌های تدریس مستقیم
۲۷ .....	روش تدریس مبتنی بر حکایت
۲۷ .....	قواعد حکایت کردن
۲۸ .....	تطابق با ذهن دانش آموز و کلاس
۲۸ .....	۱- تطابق با مرحله رشد دانش آموز
۲۹ .....	۲- تطابق با ویژگی فردی دانش آموز
۳۰ .....	ارتباط با کلاس
۳۳ .....	مشارکت کلاس

۱- توضیح دادن .....	۳۴
۲- حدس زدن تحولات بعدی .....	۳۵
۳- نقاشی .....	۳۵
۴- موضع‌گیری .....	۳۵
۵- بازگویی حکایت .....	۳۶
۶- ایجاد حالت گفتگو .....	۳۶
مرز انطباق با ویژگی دانش‌آموز .....	۳۷
آیا معلم باید در هنگام صحبت از زیان دانش‌آموز استفاده کند؟ .....	۳۸
تدارک حکایت .....	۴۰
روش تدریس مبتنی بر سخنرانی .....	۴۲
سخنرانی معلم .....	۴۲
قابل تصور کردن سخنرانی .....	۴۳
سخنرانی آزاد .....	۴۴
یادداشت معلم .....	۴۵
رهنمودهای عملی .....	۴۶
سخنرانی دانش‌آموز .....	۴۸
ترجمه و تمرکز .....	۵۰
توجه .....	۵۰
تمرکز .....	۵۲
منحنی توجه و پامدهای آموزشی آن .....	۵۳
روش تدریس مبتنی بر نشاندادن .....	۵۵
رهنمودهای عملی .....	۵۸
روش تدریس مبتنی بر انجامدادن .....	۵۹
پرسش‌هایی برای خودآزمایی .....	۶۲

فصل سوم: روش‌های تدریس نیمه مستقیم	۶۳
روش تدریس مبتنی بر پرسشن و پاسخ	۶۳
معایب روش پرسشن و پاسخ	۶۵
قواعد پرسشن	۶۸
نحوه برخورد با پاسخ دانشآموز	۶۹
ویژگی‌های پرسشن معلم	۷۱
روش تدریس مبتنی بر جهت‌دهی	۷۲
پیش شرط‌های روش جهت‌دهی	۷۵
قاعده‌کمک حداقل	۷۷
مزایای روش جهت‌دهی	۷۰
روش تدریس مبتنی بر گفتگو	۸۱
گفتگو به روش سقراط	۸۳
گفتگو به روش گوته	۸۴
گفتگوی معلم - دانشآموز	۸۶
قواعد گفتگو	۸۷
گفتگوی دانشآموز - دانشآموز	۸۸
یک الگوی اجرایی	۸۹
مزایا و خطرهای روش تدریس مبتنی بر گفتگو	۹۰
پرسش‌هایی برای خودآزمایی	۹۲
فصل چهارم: روش‌های تدریس غیرمستقیم	۹۴
مهارت‌های یادگیری فردی	۹۵
- کاربر روی موضوع‌های قابل مشاهده	۹۶
- کار بر روی متن	۹۸
- کار بر روی عنوان	۹۷
- کار با فرهنگ لغات	۹۸

۹۹	روش تدریس مبتنی بر کار فردی .....
۱۰۰	فرااید آموزشی مرحله تمرین و کاربرد .....
۱۰۳	یادگیری فردی از طریق تکالیف درسی .....
۱۰۴	یادگیری فردی از طریق انجام مستقل یک فرآیند کار .....
۱۰۶	یادگیری فردی از طریق کتاب درسی .....
۱۰۷	یادگیری فردی مولا .....
۱۰۷	پیش شرط‌های یادگیری فردی مولا .....
۱۰۹	روش تدریس مبتنی بر کاردونفره .....
۱۱۰	موارد بکارگیری روش کاردونفره .....
۱۱۱	نتایج یک تحقیق .....
۱۱۳	روشن تدریس مبتنی بر کارگروهی .....
۱۱۳	شیوه اجرای کارگروهی .....
۱۱۳	کارگروهی بر روی موضوعی واحد .....
۱۱۵	کارگروهی از طریق تقسیم موضوع .....
۱۱۷	شکل عالی تر کارگروهی .....
۱۱۸	روشن تدریس مبتنی بر پروژه .....
۱۱۹	یادگیری از طریق عمل .....
۱۲۰	مراحل کلی انجام یک پروژه .....
۱۲۰	- طرح مساله .....
۱۲۱	- اجرای طرح .....
۱۲۳	- درونی شدن عمل .....
۱۲۴	- فرآیند درونی شدن عمل .....
۱۲۵	ملاحظات اجرایی روش پروژه .....
۱۲۶	تکلیف منزل .....
۱۲۷	ویژگی‌های تکلیف منزل .....
۱۲۸	ملاحظات تکلیف منزل .....

۱۳۱	مشارکت دانش آموزان در برنامه ریزی تدریس
۱۳۲	اهمیت مشارکت دانش آموز
۱۳۳	پیش شرط های مشارکت دانش آموز
۱۳۴	پرسش هایی برای خودآزمایی
۱۳۵	فصل پنجم: یادگیری چگونه انجام می گیرد؛ از شناخت به عمل یا از عمل به شناخت؟
۱۳۶	پامدهای آموزشی روش از عمل به شناخت
۱۳۹	چگونگی سازماندهی تدریس براساس این دو الگو
۱۴۱	یادگیری طبیعی و یادگیری آموزشگاهی
۱۴۱	یادگیری طبیعی
۱۴۲	یاددهی طبیعی
۱۴۳	یادگیری آموزشگاهی
۱۴۵	لزوم نزدیک کردن یادگیری آموزشگاهی به یادگیری طبیعی
۱۴۸	یادگیری مبتنى بر انگیزش
۱۵۰	نتایج مهم آموزشی بحث انگیزش
۱۵۱	رهنمودهای عملی برای ایجاد انگیزه
۱۵۲	قواعد روشی منبعث از بحث انگیزش
۱۵۴	پرسش هایی برای خودآزمایی
۱۵۶	فصل ششم: ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۱۵۷	قواعد کلی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۱۵۹	روش ارزشیابی از فهم
۱۶۴	ارزشیابی فهم از طریق مسائل کاربردی
۱۶۵	مثال از درس حساب
۱۶۹	تأثیر طبقه اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی
۱۷۰	تأثیر انتظارات معلم بر ارزشیابی

نایاب چند تحقیق .....	۱۷۰
پرسش‌هایی برای خودآزمایی .....	۱۷۲
فصل هفتم: اصول آموزش .....	۱۷۴
اصل تناسب و تطابق .....	۱۷۶
نحوه اجرای اصل تناسب و تطابق .....	۱۷۸
اصل نزدیکی با زندگی .....	۱۸۰
نحوه اجرای اصل نزدیکی با زندگی .....	۱۸۱
اصل قابل تصور و مشاهده بودن .....	۱۸۳
نحوه اجرای اصل قابل تصور و مشاهده بودن .....	۱۸۵
اصل خودکاری .....	۱۸۹
اهمیت اصل خودکاری .....	۱۹۲
نحوه اجرای اصل خودکاری .....	۱۹۳
اصل اطمینان از ماندگاری یادگیری .....	۱۹۴
نحوه اجرای اصل اطمینان از ماندگاری یادگیری .....	۱۹۶
قواعد اساسی یادگیری .....	۱۹۸
دستوراتی کلی برای برنامه‌ریزی کارتمرین .....	۲۰۲
اصل توجه به احساسات و عواطف .....	۲۰۶
نحوه اجرای اصل توجه به احساسات و عواطف .....	۲۰۷
پرسش‌هایی برای خودآزمایی .....	۲۰۹
فصل هشتم: سلسله مراحل تدریس .....	۲۱۱
مرحله‌ای بودن فرآیند یادگیری طبیعی .....	۲۱۱
تاریخچه نظریه سلسله مراحل تدریس .....	۲۱۳
قاعده‌سه مرحله‌ای بودن تدریس .....	۲۱۴
مرحله اول تدریس: آشنایی با موضوع .....	۲۱۶

۲۱۷ ..... رهنمودهایی عملی برای مرحله اول تدریس	
۲۱۹ ..... اهمیت مرحله اول تدریس	
۲۲۱ ..... مرحله دوم تدریس: تفکر درباره موضوع	
۲۲۱ ..... رهنمودهایی عملی برای مرحله دوم تدریس	
۲۲۳ ..... مرحله سوم تدریس: تسلط بر موضوع	
۲۲۴ ..... رهنمودهایی عملی برای مرحله سوم تدریس	
۲۲۵ ..... بی توجهی به مرحله سوم تدریس	
۲۲۵ ..... اعتبار نظریه سلسله مراحل تدریس	
۲۲۶ ..... استفاده غلط از نظریه سلسله مراحل تدریس	
۲۲۶ ..... استفاده صحیح از نظریه سلسله مراحل تدریس	
۲۲۷ ..... پرسش‌هایی برای خودآزمایی	
فصل نهم: عوامل مؤثر در اجرای تدریس	
۲۲۹ ..... - عامل موضوع	
۲۲۹ ..... - عامل دانش‌آموز	
۲۳۱ ..... - عامل معلم	
۲۳۳ ..... - عامل وسیله	
۲۳۸ ..... - عامل زمان و مکان	
۲۳۹ ..... پرسش‌هایی برای خودآزمایی	
فصل دهم: طراحی تدریس	
۲۴۱ ..... فواید طرح درس	
۲۴۲ ..... ملاحظات طراحی تدریس	
۲۴۳ ..... - ملاحظات عمومی آموزشی	
۲۴۳ ..... - ملاحظات موضوعی	
۲۴۷ ..... - ملاحظات تربیتی	

۲۴۷	- ملاحظات روان‌شناسی
۲۴۷	- ملاحظات روشنی
۲۵۰	طراحی پسین
۲۵۱	طراحی تدریس توسط دانش‌آموز
۲۵۲	ویژگی‌های یک واحد درسی
۲۵۳	پرسش‌هایی برای خودآزمایی
۲۵۴	به جای مؤخره: سخنی درباره روش آموزش در تربیت معلم
۲۶۰	بی‌نوشت‌ها
۲۶۷	فهرست منابع و مأخذ
۲۷۱	واژه‌نامه فارسی-آلمانی

## مقدمه مؤلف

از تصویب قانون تأسیس دارالملumatین و دارالملumatات در سال ۱۲۹۷ هجری - شمسی، بیش از هشتاد سال می‌گذرد. از جمله مسائلی که از همان ابتدا توجه دست‌اندرکاران تربیت معلم کشور را همواره به خود معطوف کرده است مسئله تهیه و تدوین کتابهای آموزشی مناسب و بیهود مستمر آنهاست. خوشبختانه در این فاصله، واز گذرتلاش‌های بی‌وقفه استادان، محققان و مترجمان ایرانی، آثار و مواد آموزشی قابل ملاحظه‌ای درباره موضوعات مختلف تعلیم و تربیت در اختیار مؤسسات آموزش عالی کشور قرار گرفته است.

در خصوص درس «کلیات روشها و فنون تدریس» نیز، که به اقتضای موضوع و اهمیت آن همیشه از جایگاه ویژه‌ای در فهرست دروس تربیت معلم برخوردار بوده است، تاکنون کتاب‌های متعددی تألیف و ترجمه شده است. این کتابها اگرچه با عنوانین مختلفی انتشار یافته‌اند، اما وجه اشتراک آنها این است که همه به مسئله یاددهی و یادگیری پرداخته‌اند. کتاب حاضر نیز اگرچه مجلد‌آ به موضوع یاددهی و یادگیری می‌پردازد، اما در مقایسه با کتاب‌های موجود تفاوت‌هایی دارد. برخی از ویژگی‌هایی که این کتاب را از کتابهای موجود متمایز می‌کند به قرار زیر است:

- کتاب حاضر، برخلاف کتاب‌های موجود که غالباً آنها بر منابع کشورهای انگلیسی زیان مtekی است، منعکس‌کننده نتایج تحقیقات و دیدگاه‌های آموزشی کشورهای آلمانی زیان است که تاکنون به ندرت در اختیار استادان، دانشجویان و معلم‌ان ایرانی قرار گرفته است.
- در این کتاب به جنبه‌هایی از علم تدریس پرداخته شده است که در کتاب‌های موجود به زبان فارسی یا اصلاً مورد بحث قرار نگرفته‌اند و یا صرفاً به آنها اشاره‌ای ضمنی شده است.

-اما مهم‌ترین ویژگی کتاب حاضر در جهت‌گیری آن نهفته است: در این کتاب آموزش از پرورش فاصله نمی‌گیرد و معلم و مریب در شخصیتی واحد تجلی و ظهرور پیدا می‌کنند. معلمان دروس تخصصی نیز مریب تلقنی می‌شوند حتی اگر خود به آن باور نداشته باشند. زیرا اصولاً هیچ آموزشی عاری از تربیت نیست و هیچ معلمی که فقط تدریس کند و بتواند از تأثیرات تربیتی آموزش بطور آگاهانه اجتناب کند، اصلاً وجود ندارد.

بنابراین کتاب حاضر حتی اگر نتواند به غنای منابع فارسی موجود در زمینه درس «کلیات روشها و فنون تدریس»، کمک کند، دست کم به آنها تنوع می‌بخشد.

اما صرف نظر از همه اینها، پرسشی اساسی که همواره ذهن نگارنده را به خود مشغول داشته است، و شاید در میان گذاشتن آن با همکاران فرهنگی در این جا از هر جای دیگری مناسب‌تر باشد، این است که: چرا با وجود این که منابع علمی همواره فراوان‌تر و دانش تربیتی همواره جدیدتری در اختیار مؤسسات آموزشی ما قرار گرفته است اما با این حال میزان ارتقاء کیفیت آموزش در کشور نه تنها با افزایش این منابع مناسب نبوده است بلکه در برخی از زمینه‌ها با رکود و یا حتی سیر نزولی نیز مواجه بوده است؟ البته پاسخ دقیق به این پرسش کار چندان آسانی نیست و ابتدا باید سهم هریک از عوامل مؤثر مورد بررسی قرار گیرد. اما با این حال به جرأت می‌توان ادعا کرد که مهم‌ترین علتی که نظام آموزشی ما را با یک چنین وضع نامطلوبی رویه رو ساخته است، فقدان و یا کمبود «معلمان واجد شرایط» بوده است. اگر این ادعا درست باشد، پرسشی که سپس می‌تواند مطرح شود این است: معلم واجد شرایط از چه صفات و ویژگی‌هایی برخوردار است که فقدان آن سبب تحقق نیافتن اهداف آموزش و پرورش می‌شود؟

کرشن‌اشتاينر، مریب و نظریه‌پرداز شهری آلمانی، در کتاب ارزشمند خود به نام «روان مریب و مشکل تربیت معلم» کوشیده است شرایط و خصوصیاتی را که باید یک معلم دارا باشد مشخص نماید. ما در اینجا، به دلیل اهمیتی که نظرات او برای نظام تربیت معلم دارد، برخی از نتایج مطالعات وی را بطور فشرده گزارش می‌کنیم:

کرشن‌اشتاينر در مطالعات خود به این نتیجه می‌رسد که: ساختار روانی (روحی) یک معلم باید براساس عشق و محبت شکل گرفته باشد و به ساختن دیگران و تأثیرگذاری تربیتی بر آنها علاقه‌ای درونی (ذاتی) داشته و قلب او سرشار از عشق به تربیت مردم باشد.

به اعتقاد او اگر معلمی نتواند به عشق دیگران زندگی کند حرفه معلمی را از همان ابتدا فاسد کرده است. بدین ترتیب جوهر اصلی کار معلمی در عشق به انسانها نهفته است. اور در این کتاب بارها از آموزشکارانی همچون پستالوتسی مثال می‌آورد که چگونه همه عشق و هستی خویش را نثار تعليم و تربیت همنوعان خود کرده‌اند. کرشن‌اشتاينر می‌گوید: قلب معلم باید همواره برای دانش‌آموزانش بتپد، خوشبختی آنها را خوشبختی خود و شادی آنها را شادی خود بداند، این معنا را دانش‌آموزان باید هر لحظه از چهره و لب‌های معلم بخوانند. معلم باید طبیعت و روحی اجتماعی و بشر دوستانه داشته باشد. ماهیت یک معلم اصیل در تماس و معاشرتی که او با دانش‌آموزان خود دارد تجلی می‌کند. معلمی که در بیرون مدرسه به فکر دانش‌آموزان خود نباشد، اگر چه بهترین روش تدریس را هم دارا باشد، اما هنوز از روح یک معلم واقعی فاصله زیادی دارد.

به اعتقاد کرشن‌اشتاينر در کارتربیتی، امر شناخت (دانش تعليم و تربیت) در مرتبه دوم قرار می‌گیرد و این قلب (عشق و عاطفه) است که در مرتبه اول قرار دارد. زیرا این عشق بی‌شایه تربیتی است که سپس موجب شناخت و بصیرت عمیق تربیتی می‌شود. به همین دلیل حتی اگر کسی دانش تربیتی وسیعی هم داشته باشد و کتابهای زیادی هم درباره تعليم و تربیت نوشته باشد باز به این معنی نیست که او می‌تواند در کار آموزش و پرورش موفق باشد. از جمله خصوصیات روحی دیگری که کرشن‌اشتاينر برای معلم ضروری می‌داند تعهد دینی و اخلاقی و ایمان خلخلان‌پذیر به خداوند و اطمینان کامل به او داشتن است. او شوخ طبیعی را نیز از ویژگیهای اصلی شغل معلمی می‌داند و نیز معتقد است که معلم حقیقی کسی است که در طول عمر خود همواره نوعی احساس کودکانه را در خود زنده نگهدارد. او همچنین اظهار می‌دارد: معلم نباید در مقابل محبت و عشقی که به دانش‌آموزان خود نثار می‌کند انتظار جبران داشته باشد، زیرا انگیزه کار تربیتی باید بدون چشم داشت باشد و فقط با ثبت شکل دادن به شخصیت دانش‌آموز و ایجاد ارزش‌های نیک در او انجام پذیرد. بدین ترتیب اهتمام به انسان در حال تکوین (شخصیت در حال شدن دانش‌آموز) از دیگر مشخصه‌های اصلی یک معلم است.

کرشن‌اشتاينر در این کتاب از یک سلسله ارزش‌ها و صفاتی مانند: عدالت‌خواهی، حقیقت‌جویی، وفاداری، پای‌بندی به اخلاق، احساس مسئلیت، وظیفه‌شناسی، نیکی،

مهربانی، آمادگی کمک به دیگران، خیرخواهی و حسن تیت، شجاعت اخلاقی و ... نام می برد و آنها را از ضروریات شغل معلمی می داند. به اعتقاد او این قبیل ارزش های اخلاقی هنگامی می تواند در دانش آموز به وجود آید که خود معلم نیز به تحقق این ارزش ها در زندگی شخصی خود تمایل داشته باشد. اگر یک چنین تمایلی در معلم وجود داشته باشد، کار انتقال این ارزش ها خود به خود انجام می گیرد و معلم دیگر نیازی به ایجاد آنها در دانش آموز ندارد. بر همین اساس او معتقد است معلمی که شخصیتش کامل شده است خود به ارزشمندترین محتوای آموزشی تبدیل می شود و فراتر از همه دانش ها، هنرها و حتی محتویات درس دینی قرار می گیرد و بیشترین تأثیر را بر دانش آموزان خود می گذارد. زیرا در شخص او این ارزشها دیگر پنهان نیستند، آن گونه که در دروس شخصی پوشیده اند، بلکه این ارزش ها در این جا بطور کاملاً مؤثر و زیبا و آشکار در برابر دیدگان دانش آموزان قرار می گیرند و در اعماق روح و شخصیت آنها نفوذ می کنند. به دلیل همین نقش الگویی معلم است که او اظهار می دارد: معلم باید مظهر انسانیت (عشق به انسانها و عشق به خداوند)، دیانت (اعتقاد به ارزش های لایزال و ابدی)، ملیت (خودآگاهی نسبت به ارزشها و آرمانهای میهنی) و شخصیت (وحدت و ثبات در شخصیت و استقلال در تصمیم گیری) باشد.

به اعتقاد کرشن اشتاینر، تأثیرگذاری مدرسه و سازماندهی و اجرای تدریس به ویژگی های روانی آن کسانی بستگی دارد که به کار آموزشی مشغول هستند. از نظر او حتی دورافتاده ترین مدرسه روسنایی چنانچه معلمی با روان و سرشت معلمی داشته باشد، از مدرسه ای که در شهری بزرگ قرار دارد و از امکانات بسیار خوبی هم برخوردار است بهتر است. کرشن اشتاینر حتی معتقد است که روح و طبیعت هر معلم باید با نوع درسی که او می دهد مطابقت داشته باشد. از نظر او ساختار روانی معلمان درس تاریخ، ادبیات و یا درس دینی باید با ساختار روانی معلمان درس علوم و ریاضی متفاوت باشد. بدین معنا که معلمانی که دروس علوم انسانی تدریس می کنند باید طبیعت و روحی احساسی داشته باشند تا قدرت نفوذ به اعماق قلب دانش آموز را داشته باشند، در حالی که معلمانی که دروس علوم طبیعی تدریس می کنند باید از طبیعت و روانی منطقی - انتقادی برخوردار باشند. کرشن اشتاینر در این کتاب پس از بحث پیرامون خصوصیات و شرایطی که یک داوطلب

شغل معلمی باید دارا باشد تا سپس بتواند به حرفه معلمی روی آورد، مجدداً تأکید می‌کند که تنها حرفه‌ای که به استعداد ذاتی نیاز دارد، شغل معلمی است. او در اینجا این پرسش را مطرح می‌کند: چه کسی می‌تواند معلم شود؟ سپس خود او بلا فاصله پاسخ می‌دهد: «فقط آن کسانی که به تأثیرگذاری بر فکر و روان شخصیت در حال شدن دیگران همواره احساس علاقه می‌کنند و به پیروزی ارزش‌های معتبر ابدی در نسل انسان اعتقاد راسخ و تزلزل ناپذیر دارند و به رستگاری و نجات انسان از همه بدی‌ها امیدوار باشند.» او سپس خطاب به کسانی که می‌خواهند در زندگی خود شغل معلمی را انتخاب کنند یادآور می‌شود که این افراد در ابتدا نه تنها باید بدانند که برای تکامل خود به چه صفات و ویژگی‌هایی نیازمندند، بلکه مهم‌تر از این آنها نخست باید از خود بپرسند که اصولاً از چه خصوصیاتی برخوردار هستند تا سپس جرأت کنند شغل معلمی را برگزینند؟ بر همین اساس کرشن اشتاینر معتقد است که هیچ پیشنهادی برای بهبود تربیت معلم مفید نخواهد بود چنانچه برای ما هنوز مشخص نشده باشد که ما چگونه معلمی می‌خواهیم تربیت کنیم، زیرا در شغل معلمی از هر کسی نمی‌توان به راحتی استفاده کرد چرا که دارنده این شغل باید از سرشت و شرایط روانی خاصی برخوردار باشد.

بدین ترتیب پاسخی که از خالل نتایج مطالعات کرشن اشتاینر در ارتباط با پرسش مطروحه ما می‌تواند استنباط شود چنین خواهد بود: اگر چه دانش تربیتی همواره جدیدتری در اختیار مؤسسات آموزشی ما قرار گرفته است اما بطور همزمان نسبت به مسئله بسیار با اهمیت جذب، انتخاب و تربیت «معلمان واحد شرایط» توجهی جدی مبذول نگردیده است.

پرسش دیگری را که می‌توان در اینجا مطرح ساخت این است: چرا تغییرات متعددی که تاکنون در ساختار نظام آموزشی ایران صورت گرفته است به بهبود محتوایی و کیفی آموزش کمک قابل ملاحظه‌ای نکرده است؟ اگرچه در اینجا نیز از عوامل مؤثر گوناگونی می‌توان سخن به میان آورد اما مهم‌ترین علت این ناکامی‌ها این بوده است که در همه این تغییرات بطور عمده فقط به اصلاحات بیرونی (یعنی به ساختار و سازمان آموزش و پرورش) توجه می‌شده است، در حالی که اصلاحات درونی (یعنی روش و محتوای آموزش) مورد غفلت قرار می‌گرفته است. همه کسانی که با مقوله آموزش و پرورش

سروکار دارند به خوبی می‌دانند که «اصلاحات بیرونی» بیشتر به جنبه‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و ... نظر دارد، در حالی که «اصلاحات درونی»، که هسته اصلی اصلاحات آموزشی را تشکیل می‌دهد، در صدد نوکردن روش‌ها و سازماندهی آموزش است. در تغییرات و اصلاحات آموزشی، این دو جنبه را که به منزله قالب و محثوا هستند، نمی‌توان از یکدیگر جدا کرد (برای مثال سازماندهی تدریس در کلاس درس به شرایطی بستگی دارد که مقررات و سازمان مدرسه تعیین می‌کند) ضمن اینکه اصلاحاتی که در سطح روشی انجام می‌گیرند خود به مثابه کمکی واقعی برای زندگی آینده دانش آموز تلقی می‌شود که او را قادر می‌سازد بعنوان یک فرد، هویت خود را حفظ کند، شخصیت خوبش را بسازد، بر اشیای و محیط زیست خود غلبه کند و به زندگی اجتماعی خوبش نظم دهد. بنابراین کتاب حاضر را می‌توان بعنوان گامی هر چند کوچک به سوی اصلاحات درونی در نظام آموزشی کشور تلقی کرد.

کتاب حاضر حاصل چندین سال تحقیق و تدریس است. برای تدوین این کتاب اگرچه منابع و آثار متعددی مورد مطالعه، بررسی و یا مطابقت قرار گرفته‌اند اما بیشترین بهره را از سه کتاب زیربرده‌ام:

- کتاب «کلیات علم تدریس» تألیف پروفسور فرانتس هوبر (Prof.Franz Huber) استاد دانشگاه مونیخ در آلمان (این کتاب تا سال ۱۹۷۲ بازده بار تجدید چاپ شده است).
- کتاب «روش‌های اساسی یاددهی» تألیف پروفسور هانس ابلی (Prof. Hans Aebli) استاد دانشگاه در زوریخ ویرن در سوئیس (این کتاب تا سال ۱۹۷۷ ادۀ بار تجدید چاپ شده است).
- کتاب «تحلیل تدریس» تألیف پروفسور اریش گایسلر (prof.Erich E.Geissler) استاد دانشگاه بن در آلمان (این کتاب تا سال ۱۹۷۸ چهار بار تجدید چاپ شده است). این کتاب‌ها اگر چه نسبتاً قدیمی بنظر می‌رسند اما مطالب آنها هنوز از اعتبار و اصالحت خلدو شده تا پذیری برخوردار است.

از آنجایی که کتاب حاضر در وهله اول بعنوان یک کتاب درسی تدوین شده است، به منظور پرهیز از شلوغ شدن متن و کاهش تمرکز دانشجویان، از ارجاع دادن مکرر در متن صرف نظر گردید و فهرست منابع و مأخذ مورد استفاده به یکباره در پایان کتاب ارائه شده است. پی‌نوشت‌های نیز، که حاوی اطلاعاتی درباره اشخاصی که در متن از آنها سخن: میان

آمده می باشد، به آخر کتاب منتقل شده اند. افزودن یک واژه نامه فارسی - آلمانی نیز این امکان را برای خواننده به وجود آورده است که از معادل آلمانی اصطلاحات بکار رفته در متن مطلع گردد.

مخاطبان اصلی کتاب حاضر را دانشجویان رشته های مختلف تربیت معلم و نیز معلمان تازه کار تشکیل می دهند، زیرا موضوع اصلی این کتاب این است که چگونه می توان یک تدریس خوب ارائه کرد. البته معلمان مجبوب نیز می توانند از این کتاب بهره مند شوند و به کمک آن سازماندهی تدریس خویش را بهبود و یا تنوع بخشنده زیرا روش تدریس از پیچیده ترین مسائل آموزش و پژوهش است و شاید بتوان ادعای کرد که مساله های پیچیده تراز آن در تعلیم و تربیت وجود ندارد و به همین دلیل همواره به بازنگری و اصلاح نیاز دارد. در کتاب حاضر کوشش گردیده است که بطور عمده فقط به روش های تدریس و اصول و قواعد اساسی حاکم بر سازماندهی و جنبه های اجرایی تدریس، که پیروی از آنها برای معلمان ضروری است، پرداخته شود. بنابراین به موضوعاتی مانند هدف و محتوای آموزش، که معمولاً در حیطه علم تدریس مورد بحث قرار می گیرند، بطور مستقل و مجزا پرداخته نمی شود. زیرا به خصوص موضوع هایی مانند هدف و محتوا از جمله مباحث پردازنه نظریه برنامه درسی و تدریس هستند، که اگر به آنها پرداخته می شد برحجم کتاب حاضر بسیار افزوده می شد و این با قصد مؤلف که در صدد ارائه کتابی حتی الامکان کوچک، که صرفاً در برگیرنده مسائل اساسی روشی و اجرایی تدریس باشد، مغایر بود.

کتاب حاضر از ده فصل تشکیل شده، که در آن ترتیب فصل ها و تنظیم مطالب براساس ملاحظات روشی و آموزشی صورت گرفته و نه بر مبنای تقدم و تأخیر منطقی آنها، ضمن اینکه در پایان هر فصل پرسش هایی نیز برای تمرین و خودآزمایی مطرح شده است.

فصل اول کتاب به تعریف و توضیح برخی از واژه ها و مفاهیم کلیدی می پردازد که از گذر آن تلقی و رویکرد آموزشی و بروزرسانی مؤلف نیز مشخص می شود. کتاب سپس بلاfacile وارد بحث روشها می شود که آن را به سه گروه مستقیم، نیمه مستقیم و غیرمستقیم تقسیم بندی و برای هر کدام فصل مجازی در نظر می گیرد. بدین ترتیب فصل دوم به روش های تدریس مستقیم و فصل سوم به روش های تدریس نیمه مستقیم و فصل چهارم به روش های تدریس غیرمستقیم اختصاص می یابد. در بحث روش ها همواره

سعی بر آن بوده است که صرفاً به روش‌های پرداخته شود که تاکنون در ایران یا کمتر شناخته شده‌اند (مانند روش حکایت و روش گوته) و یا هنوز از منظری تازه مورد ملاحظه قرار نگرفته‌اند (مانند روش نشان دادن، پرسش و پاسخ و یا روش جهت‌دهی). پس از آشنایی با روش‌های مختلف تدریس، در فصل پنجم مسأله چگونگی یادگیری موربد بحث قرار می‌گیرد که موضوع آن بطور عمده پرامون دولگوی اساسی یادگیری و تنش انگیزش دور می‌زند. فصل ششم به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی می‌پردازد. اما از آنجایی که در خصوص سنجش و ارزشیابی آموزشی منابع کافی وجود داشته است، این فصل صرفاً به ارائه برخی از قواعد کلی امتحان گرفتن و نیز اصول ارزشیابی از فهم، که جای آنها در مدارس ما در حال حاضر تقریباً خالی است، بسته می‌کند. در فصل هفتم، اصول آموزشی و اهمیت هریک از آنها در کار تدریس مورد گفتگو قرار می‌گیرد ضمن اینکه برای بکارگیری عملی هریک از آنها راهکارهایی نیز ارائه می‌شود. فصل هشتم به نظریه سلسله مراحل تدریس، که از مهم‌ترین مسائل روشی به حساب می‌آید، می‌پردازد و ضمن بررسی مبانی این نظریه و تحولات آن، دلالت‌های عملی آن را برای سازماندهی تدریس عیان می‌نماید. فصل نهم، عوامل مؤثر در اجرای تدریس را در کانون توجه خود قرار می‌دهد و به شناسایی مجموعه عواملی می‌پردازد که هرکدام می‌تواند به نوعه خود تأثیرات تعیین‌کننده‌ای بر تدریس بگذارد. فصل دهم، محور گفتگوی خود را بر طراحی تدریس و ملاحظات آن متمرکز نموده و کوشش می‌کند ضرورت تهیه طرح درس از سوی معلم را مستدل نماید. کتاب سرانجام در مؤخره خود به ارائه بحث کوتاهی در باب روش آموزش در تربیت معلم مبادرت می‌کند تا بدین ترتیب توجه خود را صرفاً به روش آموزش در مدرسه معطوف نکرده باشد.

در پایان امید است که مطالب این کتاب، که برای معلمان همه دوره‌های تحصیلی قابل استفاده است، بتواند به سهم خود به بهبود روش‌های آموزش و پرورش در مدارس کشور کمک کند، به ویژه اینکه در فرهنگ ما کار تعلیم و تربیت یک رسالت الهی تلقی می‌شود و اهمیت آن تا بدان اندازه است که خداوند حکیم هدف بعثت پامبر گرامی اسلام را تزکیه و تعلیم انسانها قرار داده و این هدف فقط از طریق روش‌های صحیح می‌تواند تحقق یابد.

تهران، بهار ۱۳۷۹

سید حسین میرلوحری

# فصل اول

## مفاهیم و تعاریف

### موضوع کلیات علم تدریس

تدریس یک کار عملی است و توانایی‌های زیادی را طلب می‌کند، بنابراین تدریس را می‌توان یک هنر (فن) و علم تدریس را هنر تدریس نامید.

همان‌گونه که هر هنری چیزهایی برای یاددهی و یادگیری دارد، بر همین قیاس هنر تدریس نیز حاوی چیزهایی برای یاددهی و یادگیری است. چیزهای قابل یاددهی و یادگیری درباره این هنر، در قلمرو نظریه (علم) تدریس ارائه می‌شوند.

اما نظریه تدریس را باید فقط یک هنر (فن) تدریس دانست بلکه آن را همچنین می‌توان یک علم تلقی کرد، همان‌گونه که علم تربیت (پدagogی) یک علم است.

همچنین باید خاطرنشان کرد که عمل یادگیری و یاددهی فقط در مدرسه و یا در فاصل طریق تدریس انجام نمی‌گیرد. بنابراین باید میان «نظریه تدریس» و «نظریه برنامه درسی» تفاوت قائل شد. نظریه برنامه درسی (به مفهوم وسیع آن) «به مسأله یادگیری در همه اشکال آن و به مسأله یاددهی در همه انواع آن می‌پردازد». بدین سان، نظریه (علم) تدریس بخشی از نظریه برنامه درسی است و نظریه (علم) برنامه درسی نیز به نوبه خود بخشی از علم تربیت به حساب می‌آید.

اما در حالی که «نظریه برنامه درسی» تلاش می‌کند که همه عوامل دخیل و مؤثر در تدریس را حتی امکان شناسایی نموده و آنها را به روش علمی مورد تحقیق قرار دهد، «نظریه تدریس» بیشتر به مسائل عملی روش تدریس و فعالیت‌هایی که به اجرای یک

تدریس خوب منجر می‌شود، اهتمام می‌ورزد و در صدد آن است که اصول و قواعد آموزشی را عمل‌تاً از طریق عمل و تجربه آموزشی استنتاج کند.

در اینجا همچنین باید میان «نظریه عمومی تدریس» (یعنی کلیات علم تدریس) و نظریه اختصاصی تدریس» (یعنی علم اختصاصی تدریس هر رشته درسی) تفاوت قائل شد. در حالی که علم اختصاصی تدریس فقط به روش تدریس هریک از درس‌ها و یا دوره‌های تحصیلی می‌پردازد (مانند روش تدریس تاریخ، روش تدریس ریاضی و یا روش تدریس در دوره ابتدایی و روش تدریس در دانشگاه)، کلیات علم تدریس، فقط تدریس مطلق و بدون قید را مطمح نظر قرار می‌دهد. البته شاید در اینجا این پرسش مطرح شود که اگر چنانچه برای هر رشته درسی، علم اختصاصی تدریس آن درس ابداع شود، آیا باز هم به «کلیات علم تدریس» نیازی احساس خواهد شد؟ در پاسخ به این پرسش می‌توان گفت: از آنجایی که بسیاری از قواعد و اصول آموزشی در همه درس‌ها و دوره‌های تحصیلی مشترک است، بنابراین اتفاف وقت خواهد بود چنانچه در توضیح و تبیین روش‌های اختصاصی تدریس، این قواعد و اصول آموزشی مشترک همواره تکرار شود. افزون‌براین، تجربه نشان داده است که اگر قواعد و اصول مشترک بعنوان مقدمه و پیش‌درآمد روش‌های اختصاصی تدریس ارائه شود، برای دانشجو معلمان بسیار مفید و مؤثر است، به ویژه اینکه کلیات علم تدریس، مثال‌های خود را از رشته‌ها و موضوع‌های درس‌های اختصاصی مختلف می‌گیرد. وظیفه کلیات علم تدریس در حقیقت آن است که قرائین و اصولی را که در طبیعت و ذات اشیای نهفته است و بعنوان شرایط عمومی تدریس برای هر درس و برای هر وضعیت آموزشی اعتبار دارد کشف کند. به عبارت دیگر هر جا که سخن از این قواعد و اصول عام تدریس به میان آید، کلیات علم تدریس نیز موضوعیت پیدا می‌کند.

### معنای تدریس

هر نوع یاددهی را نمی‌توان تدریس نامید. برای مثال وعظ، خطابه و مشاوره را نمی‌توان با عمل تدریس یکی دانست. همچنین میان تدریس یک استاد دانشگاه و تدریس یک معلم مدرسه تفاوت آشکاری وجود دارد. برای استاد دانشگاه همین کفایت می‌کند که

مطلوب مورد نظر خود را برای دانشجویان تغیر (بیان) کند. او همچنین می‌تواند نسبت به اینکه آیا دانشجویان مطالب او را درک می‌کنند و اینکه آیا آنها سپس در منزل درباره آنها به مطالعه خراهنده پرداخت، هیچ‌گونه احساس مسئولیتی نکند.

اما برای معلم مدرسه این یک اشتباہ بزرگ است چنانچه او وظیفه خود را صرفاً در ارائه درس خلاصه کند. زیرا وظیفه معلم در مقایسه با استاد دانشگاه بسیار گسترده‌تر و مسئولیت او نیز بسیار بیشتر است. او باید فرآیند یادگیری دانش‌آموز را هدایت و رهبری کند تا بطور صحیح انجام پذیرد چراکه دانش‌آموز بدون چنین کمک‌هایی به اهداف آموزشی نائل نخواهد شد.

معلم در حقیقت تقریباً وارد فرآیند یادگیری دانش‌آموز می‌شود، آن را دنبال می‌کند، از آن حمایت می‌کند و آن را هدایت می‌کند. معلم همواره می‌اندیشد که چه چیزی را فقط باید خودش عرضه کند و چه چیزی را دانش‌آموز خود بدون کمک او می‌تواند پیدا کند. او چیزی را که خودش می‌خواهد عرضه کند، به گونه‌ای ارائه می‌دهد که دانش‌آموز توانایی دریافت و همراهی کردن آن را داشته باشد. او همچنین بطور دائم اطمینان حاصل می‌کند که آیا مقاصد آموزشی او تحقق می‌یابند یا نه. خلاصه اینکه معلم همواره دراندیشه رشدروانی و فکری دانش‌آموز است.

در کار تدریس، عمل یاددهی و عمل یادگیری به موازات هم پیش می‌روند و بر حسب شرایط و موقعیت جای خود را یکدیگر عوض می‌کنند. بدین معناکه: گاهی معلم موجود حرکت دانش‌آموز می‌شود و گاهی دانش‌آموز سبب می‌شود که معلم یک عمل آموزشی را انجام دهد. بدین ترتیب یک فضای کار مشترک اصیل که موجب فعال شدن هر دو طرف می‌شود، به وجود می‌آید. بنابراین تدریس صحیح عبارت است از ارائه کمک صحیح در فرآیند یادگیری. بدین ترتیب تدریس شکل خاصی از آموزش است که همواره به انجام صحیح فرآیند یادگیری می‌اندیشد. آموزش آموزشگاهی نیز به منزله کمکی است برای هدایت یادگیری. معلم نیز همواره کوشش می‌کند که فرآیند یادگیری همیشه به طرز صحیح صورت پذیرد.

اما در فرآیند یادگیری (به مانند فرآیند تربیت) باید دو فرآیند درونی و بیرونی را از یکدیگر متمایز کرد. فرآیند یادگیری درونی برای معلم قابل روئیت نیست و هدایت آن نیز

به شکل غیر مستقیم است. اما فرآیند یادگیری بیرونی را معلم می‌تواند بطور مستقیم مورد مشاهده و قضاوت قرار دهد و برآن اثر بگذارد. البته هنگامی که معلم فرآیند یادگیری بیرونی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، هرگز نمی‌داند که این تأثیرگذاری از بیرون آیا واقعاً یک تأثیرگذاری درونی را نیز به همراه خواهد داشت؟ به بیانی دیگر؛ آیا تأثیرپذیری یادگیری درونی در دانش آموز با مقاصد تأثیرگذاری فرآیند یادگیری بیرونی (که از سوی معلم هدایت می‌شود) مطابقت دارد؟

خلاصه اینکه یادگیری آموزشگاهی تحت کنترل معلم است و او نسبت به اینکه آیا یادگیری با موقعیت انجام می‌شود احساس تعهد و مسئولیت می‌کند. معلم به مثابه یک مشاهده‌گر و یاری دهنده، رخدادهای یادگیری را قدم به قدم دنبال می‌کند، هر چند در فرآیند یادگیری، معلم بنا به وظیفه، در نقش «دهنده» و دانش آموز در نقش «گیرنده» ظاهر می‌شوند.

### هدف تدریس

اگر از افراد عادی بپرسیم فرزندان خود را برای چه به مدرسه می‌فرستند آنها پاسخ خواهند گفت: ما فرزندان خود را برای این به مدرسه می‌فرستیم تا «چیزی» یاد بگیرند. مدرسه باید به آنها خواندن، نوشتن، حساب کردن و نیز شناخت‌ها و مهارت‌هایی که در آینده به آنها نیاز دارند را بیاموزند. این پاسخ در حقیقت به خوبی بیان کننده هدف تدریس است.

اگر این شناخت‌ها و مهارت‌ها از طریق عرضه مواد آموزشی و آثار و سرمايه‌های فرهنگی تعلیم داده شود، بدین ترتیب بخش مادی (محتوایی) تدریس مطمح نظر قرار گرفته است (البته این مواد آموزشی باید به گونه‌ای سازمان یافته باشند که موجب پرورش استعداد و قوای دانش آموز نیز بشود). همچنین نظر به اینکه این امکان وجود دارد که شناخت‌ها و مهارت‌های آموخته شده مجدداً فراموش شوند، ضرورت دارد که قوای دانش آموز ورزیده و تمرین داده شوند تا سپس بطور مستقل در حل مسائل بکار آیند، به ویژه اینکه زندگی ایجاب می‌کند که دانش آموز از عهده حل برخی از مسائل و وظایفی که در مدرسه با آنها رویه روشنده است نیز برآید. بنابراین بخش صوری (هدف) تدریس را

پرورش و تقویت قوا و استعدادهای دانش آموز تشکیل می‌دهد. در اینجا مساله پیامون این دور می‌زند که از طریق تدریس، حواس، قدرت مشاهده، قدرت نظر (قضایت و استنتاج، مقایسه و تشخیص) و نیز قدرت بیان (توانایی‌های زبانی، ترسیمی، تجسمی و...) و قدرت اراده و احساس، رشد و پرورش یابند. بطورکلی وظیفه تدریس آن است که به ایجاد توانایی‌هایی اهتمام ورزد که دانش آموز از طریق آن قادر باشد خود به تنها روشنایی روش فائق آمدن بر مسائلی را که در آینده با آنها مواجه می‌شود بیاموزد.

اما باید خاطر نشان کرد که هدف تدریس نباید فقط به این خلاصه شود که به دانش آموز شناخت‌ها و مهارت‌های حتی الامکان فراوان بیاموزد، تا بدان حد که معلم خود نیز اصلاً نداند که چه چیزی را باید آموزش دهد و در انتخاب موضوع‌های آموزشی با دشواری رویه روگردد. اگر چنین شود، در حقیقت نوعی مبالغه نسبت به بخش مادی (محتوایی) تدریس رخ می‌دهد که می‌تواند موجب غفلت از بخش صوری (اهداف) تدریس بشود. هریک از دو بخش مادی و صوری تدریس از اهمیت یکسان برخوردارند. زیرا دانش آموز از یک سو باید شناخت‌ها و مهارت‌های معینی را کسب کند و از سوی دیگر قرار و توانایی‌های او پرورش یابد. به بیانی دیگر هدف تدریس در حقیقت تلفیق ایجاد وحدت میان این دو وظیفه است. بدین معنا که تدریس می‌تواند قوای دانش آموز را با استفاده از محتويات کم اما با ارزش به گونه‌ای فعال کند که علاوه بر کسب شناخت علمی نسبت به موضوع آموزشی، تأثیرات تربیتی معینی نیز بر شخصیت او داشته باشد.

افزون بر این دو وظیفه مذکور، وظیفه و هدف سومی نیز متوجه تدریس است. آن وظیفه این است که تدریس باید در خدمت تربیت قرار گیرد.

### تدریس باید تربیت کننده باشد

تاکید بر مسأله «تدریس» در این کتاب، که به اقتضای موضوع آن صورت می‌گیرد، شاید این تصور را ایجاد کند که گویا در اینجا اهمیت «تربیت» مورد غفلت واقع شده است و توجه‌ها صرفاً به هدفهای «آموزشی» تدریس معطوف می‌باشد. در اینجا باید خاطر نشان کرد که تدریس بخشی از تربیت است و آموزشی که تربیت کننده نباشد تدریس نیست و اصولاً تفکیک آموزش از پرورش و یا پرورش از آموزش امکان‌پذیر نیست.