



مؤسسه آموزش عالی آزاد ماهان با افتخار تقدیم می کند

روش ها و فنون تدریس

مجموعه علوم تربیتی (۱)

از سری کتاب های کمک آموزشی کارشناسی ارشد

سید جمال بارخدا

ژاله تارم

عبدالله رحیمی

مؤسسه آموزش عالی آزاد



www.mahan.ac.ir

|                      |                                                                                                          |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| سرشناسه              | بار خدا، سید جمال                                                                                        |
| عنوان و نام پدیدآور  | روش‌ها و فنون تدریس: مجموعه علوم تربیتی (۱)                                                              |
| مشخصات نشر           | مشاوران صعود ماهان ۱۴۰۴                                                                                  |
| مشخصات ظاهری         | ۲۷۱×۲۲ ص: تهران،                                                                                         |
| فروست                | سری کتاب های کمک آموزشی کارشناسی ارشد                                                                    |
| شابک                 | ۹۷۸-۶۰۰-۴۵۸-۷۰۵-۱                                                                                        |
| وضیعت فهرست‌نویسی    | فیبای مختصر                                                                                              |
| یادداشت              | فهرست‌نویسی کامل این اثر در نشانی: <a href="http://opac.nali.ir">http://opac.nali.ir</a> قابل دسترسی است |
| شناسه افزوده         | ژاله تارم - عبدالله رحیمی                                                                                |
| شماره کتاب‌شناسی ملی | ۲۵۷۵۸۶۸                                                                                                  |



مجموعه علوم تربیتی ۱

## روش‌ها و فنون تدریس

|                          |                                            |
|--------------------------|--------------------------------------------|
| ناشر                     | مشاوران صعود ماهان                         |
| مدیر مسئول               | هادی سیاری - مجید سیاری                    |
| مدیر برنامه‌ریزی و تولید | سمیه بیگی                                  |
| به قلم                   | سیدجمال بارخدا - ژاله تارم - عبدالله رحیمی |
| ویراستار علمی            | هایده احمدی                                |
| ویراستار ادبی            | حکیمه نوابی                                |
| گرافیکست                 | حامد شاملو                                 |
| طراح جلد                 | سمیرا خانزاد                               |
| نوبت و تاریخ             | چاپ اول / ۱۴۰۴                             |
| شمارگان                  | ۱۰۰۰ نسخه                                  |
| قیمت                     | ۵/۱۹۰/۰۰۰ ریال                             |
| شابک                     | ۹۷۸-۶۰۰-۴۵۸-۷۰۵-۱                          |

نشانی: تهران، خیابان  
ولی عصر - بالاتر از  
تقاطع مطهری - جنب  
بانک ملی پلاک ۲۰۵۰  
شماره تماس:  
۸۸۱۰۰۱۱۳-۴

### «ن والقلم وما یسطرون»

کلمه نزد خدا بود و خدا آن را با قلم بر ما نازل کرد. به پاس تشکر از چنین موهبت الهی، مؤسسه ماهان درصدد برآمده است تا در راستای انتقال دانش و مفاهیم با کمک اساتید مجرب و مجموعه کتب آموزشی خود برای شما داوطلبان ادامه تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد، گام مؤثری بردارد. امید است تلاش‌های خدمتگزاران شما در این مؤسسه پایه‌گذار گام‌های بلند فردای شما باشد.

مجموعه کتاب‌های کمک آموزشی ماهان به‌منظور استفاده داوطلبان کنکور کارشناسی ارشد سراسری و آزاد تألیف شده‌است. در این کتاب‌ها سعی کرده‌ایم با بهره‌گیری از تجربه اساتید بزرگ و کتب معتبر داوطلبان را از مطالعه کتاب‌های متعدد در هر درس بی‌نیاز کنیم.

بدین وسیله از مجموعه اساتید، مؤلفان و همکاران محترم خانواده بزرگ ماهان که در تولید و بروزرسانی تألیفات ماهان نقش مؤثری داشته‌اند، صمیمانه تقدیر و تشکر می‌نماییم. دانشجویان عزیز و اساتید محترم می‌توانند هرگونه انتقاد و پیشنهاد در خصوص تألیفات ماهان را از طریق سایت ماهان به آدرس [mahan.ac.ir](http://mahan.ac.ir) با ما در میان بگذارند.

مؤسسه آموزش عالی آزاد ماهان

## فهرست مطالب

### بخش اول: مبانی نظری یادگیری

|                                                          |    |
|----------------------------------------------------------|----|
| فصل اول: یادگیری .....                                   | ۷  |
| فصل دوم: مبانی نظری تدریس .....                          | ۱۷ |
| فصل سوم: مدیریت کلاس درس .....                           | ۲۳ |
| فصل چهارم: هدف‌های آموزشی و منابع تعیین آن‌ها .....      | ۲۹ |
| فصل پنجم: طراحی آموزشی و مراحل تحلیل و تنظیم آن‌ها ..... | ۳۳ |
| فصل ششم: روش‌های تدریس مبتنی بر انتقال مستقیم .....      | ۳۹ |
| فصل هفتم: روش‌های تدریس مبتنی بر تعامل .....             | ۴۵ |
| فصل هشتم: روش‌های تدریس مسئله محور .....                 | ۵۳ |
| فصل نهم: روش‌های آموزش انفرادی .....                     | ۵۹ |
| سوالات چهارگزینه‌ای بخش اول .....                        | ۶۲ |

### بخش دوم: روش‌ها و فنون تدریس

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| فصل اول: مفهوم تدریس .....                     | ۸۳  |
| فصل دوم: یادگیری .....                         | ۸۷  |
| فصل سوم: روش‌های تدریس و طبقه‌بندی آن‌ها ..... | ۹۱  |
| فصل چهارم: طرح‌ریزی معلم .....                 | ۱۱۱ |
| سوالات چهارگزینه‌ای بخش دوم .....              | ۱۲۱ |
| پاسخنامه تشریحی سوالات چهارگزینه‌ای .....      | ۱۳۷ |
| سوالات چهارگزینه‌ای جامع .....                 | ۱۶۱ |
| پاسخنامه سوالات چهارگزینه‌ای جامع .....        | ۱۶۵ |
| سوالات کنکور سراسری ۹۵ .....                   | ۱۶۸ |
| پاسخنامه تشریحی سوالات کنکور سراسری ۹۵ .....   | ۱۷۰ |
| سوالات کنکور سراسری . ۹۶-۱۴۰۴ .....            | ۱۸۵ |
| منابع .....                                    | ۲۷۱ |

## بخش اول

# مبانی نظری یادگیری

### مهم ترین عناوین فصل

- یادگیری
- مبانی نظری تدریس
- مدیریت کلاس درس
- هدف‌های آموزشی و منابع تعیین آن‌ها
- طراحی آموزشی و مراحل تحلیل و تنظیم آن‌ها
- روش‌های تدریس مبتنی بر انتقال مستقیم
- روش‌های تدریس مبتنی بر تعامل
- روش‌های تدریس مسئله‌محور
- روش‌های آموزشی انفرادی



# فصل اول

## یادگیری

### ■ تعریف یادگیری و تحلیل مفاهیم آن

جامع‌ترین تعریف یادگیری تاکنون تعریف هیلگارد و مارکوئیز است. این دو روان‌شناس، یادگیری را این‌گونه تعریف کرده‌اند: «فرایند تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد، بر اثر تجربه». این تعریف اگرچه ساده به نظر می‌رسد، اما تعریفی پیچیده است که اجزای آن نیاز به تحلیل دارد. محدود و جامع بودن از ویژگی‌های مهم یک تعریف‌اند. محدودیت و جامعیت این تعریف آن را نسبت به سایر تعاریف برتری بخشیده است و برتری آن به دلیل مفاهیمی چون فرایند، تغییر، نسبتاً پایدار، توان رفتاری و تجربه است.

**فرایند:** به وقایع، روابط پویا، جاری، مستمر، پیوسته و در حال تغییر فرایند گفته می‌شود. یکی از مشخصات بارز فرایند، حرکت و پویایی آن است که بر اثر تعامل دائم اجزا و متغیرهای موجود در آن صورت می‌گیرد و آغاز و پایان مشخصی ندارد. یادگیری نیز نوعی فرایند است، چون بر اثر تعامل دائم فرد با محیط، همیشه و در همه جا و به‌طور پیوسته و مستمر صورت می‌گیرد.

**تغییر:** یادگیری نوعی تغییر است که در فرایند تجربه اتفاق می‌افتد، اما نه هر تغییری؛ تغییری که به‌تدریج حاصل شود و ثابت و پایدار باشد. بنابراین هر تغییری را نمی‌توان یادگیری نامید. تغییراتی که معلول رشد و بلوغ طبیعی باشند هرگز یادگیری محسوب نمی‌شوند، هرچند رشد و بلوغ طبیعی پیش‌نیاز یادگیری و به نوعی تأثیرگذار بر آن است. همچنین تغییرات حاصل از رفتار انعکاسی و خستگی، انطباق حسی، اثر داروها و نیروهای مکانیکی هرگز در قلمرو یادگیری قرار نمی‌گیرند.

نکته ۱: رفتارهای شفاهی انسان‌ها، شاید مهم‌ترین و اولین نشانه یادگیری باشند.

**نسبتاً پایدار:** کاربرد مفهوم نسبتاً پایدار به این دلیل است که تغییرات موقت رفتار، که از عواملی چون انگیزش و انطباق حسی یا خستگی ناشی می‌شوند، جزء یادگیری قرار نمی‌گیرند، زیرا تغییرات حاصل از یادگیری، تغییرات نسبتاً پایداری هستند. یادگیری دربرگیرنده تغییرات نسبتاً دائمی است و رفتار لحظه‌ای و تصادفی به هیچ‌وجه یادگیری نامیده نمی‌شود. با این حال، طول مدت تغییر حاصل از یادگیری یا حالت‌های موقت جسمانی را نمی‌توان به‌طور دقیق معین کرد.

نکته ۲: به اعتقاد *شوارتز و بارکر* تغییراتی مثل *خوگرفتن* و *حساس شدن بعضی از مواقع عمری* به نسبت طولانی دارند و شرط نسبتاً پایدار تعریف یادگیری را تأمین می‌کنند. معمولاً به این نوع یادگیری، یادگیری غیرتداعی یا آثار محرک واحد گفته می‌شود.

**رفتار:** به مجموعه اعمال و حرکات فرد، رفتار گفته می‌شود. روان‌شناسان رفتارها را به دو دسته تقسیم کرده‌اند:

(۱) رفتارهای بیرونی یا آشکار که به‌طور مستقیم قابل مشاهده‌اند مانند صحبت کردن، نوشتن و راه رفتن (۲) رفتارهای درونی یا نهانی که به‌طور مستقیم مشاهده نمی‌شوند مانند تفکر، تخیل و نظایر آن.

**توان رفتاری:** توان رفتاری حاکی از آن است که یادگیری در یادگیرنده نوعی توانایی ایجاد می‌کند؛ یعنی تغییر حاصل از یادگیری در یادگیرنده، تغییر در توانایی یا تغییر در رفتار بالقوه است نه تغییر در رفتار ظاهری و قابل مشاهده.

کاربرد «رفتار بالقوه» سبب تمایز مفهوم یادگیری از عملکرد شده است. یادگیری تغییراتی است که در ساخت ذهنی فرد ایجاد می‌شود و قابل اندازه‌گیری نیست. بعضی از تغییرات ناشی از یادگیری، ممکن است به سبب مساعدبودن شرایط به رفتار بالفعل تبدیل شوند که در اصطلاح به آن‌ها عملکرد می‌گویند، ولی همیشه نباید انتظار داشت که آثار یادگیری بلافاصله در رفتار بالفعل یا عملکرد یادگیرنده پدیدار شوند.

**مفهوم تجربه:** مفهوم تجربه بدین معنی است که فقط آن دسته از تغییرات را می‌توان یادگیری نامید که محصول تجربه، یعنی تعامل فرد با محیط باشد.

**نکته ۳:** روان‌شناسان رفتارگرا در تعریف یادگیری فقط روی رفتار آشکار تمرکز می‌کنند.

**نکته ۴:** روان‌شناسان شناخت‌گرا رفتار آشکار را معلول آنچه در ذهن می‌گذرد می‌دانند.

**نکته ۵:** یادگیری حاصل اعمالی است که به‌صورت عمد یا غیرعمد و بر اثر تجربه حاصل شده باشد. رفتارهای شفاهی و نوشتاری نخستین نشانه‌های یادگیری‌اند.

### یادگیری از دیدگاه رفتارگرایان

رفتارگرایان یادگیری را تغییر در رفتار قابل مشاهده و اندازه‌گیری تعریف کرده‌اند.

### یادگیری از دیدگاه گشتالتی‌ها

روان‌شناسان مکتب گشتالت یادگیری را کسب بینش جدید یا تغییر در بینش‌های گذشته می‌دانند.

### تفاوت بین یادگیری و عملکرد

با توجه به تعریفی که ارائه شد، اگر عملکرد را تجلی تغییرات ناشی از یادگیری در قالب رفتارهای آشکار و مشاهده‌پذیر یا تبدیل رفتار بالقوه به رفتار بالفعل بدانیم، باید بپذیریم که یادگیری و عملکرد با یکدیگر متفاوت‌اند. در اغلب موارد، تغییرات ناشی از تجربه بلافاصله در عملکرد یا رفتار قابل اندازه‌گیری بروز نمی‌کنند. عملکرد متأثر از عوامل متعددی مانند انگیزش، گرایش، مقتضیات و موقعیت‌های مختلف است. به اقتضای این عوامل عملکرد ممکن است برای یادگیری یک شاخص صحیح یا غلط باشد، زیرا یادگیری تغییری نامشهود است. بنابراین، برای درک میزان یادگیری افراد همیشه نمی‌توان به آزمایش‌ها یا ارزش‌یابی‌هایی که به‌مثابه شاخص‌های یادگیری به کار می‌روند، اعتماد داشت.

باتوجه به شرایط محیط، ارزش‌یابی گاه تصویری واقعی و گاه تصویری غیرواقعی از یادگیری ارائه می‌کند. در واقع امتحان و ارزش‌یابی به‌ندرت یادگیری شاگردان را به‌طور کامل منعکس می‌کند.

بدیهی است آنچه مطالعه، قضاوت و ارزش‌یابی می‌شود، عملکرد دانشجو در جلسه ارزش‌یابی یا آزمایشگاه است نه تمامی یادگیری او؛ زیرا یادگیری تغییری است که درون موجود زنده یا در توان رفتاری او صورت می‌گیرد و به راحتی قابل شناسایی نیست، در حالی که عملکرد یعنی اینکه بتوانیم نتیجه و حاصل یادگیری را به‌طور مستقیم مشاهده و اندازه‌گیری کنیم.

### نظریه‌های یادگیری

نظریه به معنای تعبیر و تفسیر حوزه یا جنبه‌ای از شناخت است. نظریه‌های یادگیری شرایط حصول یا فقدان حصول یادگیری را تحلیل می‌کنند.

**نکته ۶:** تا قبل از قرن هفدهم، سه نظریه عمده به نام‌های انتظام ذهنی، شکوفایی طبیعی و اندریافت وجود داشت که هنوز هم در بسیاری از مدارس جهان بررسی می‌شوند.

نظریه‌های معاصر یادگیری را می‌توان به دو مجموعه بزرگ طبقه‌بندی کرد: نظریه شرطی (رفتارگرایی) و نظریه شناختی.



## ۱- نظریه شرطی (رفتارگرایی)

این نظریه شامل نظریه‌های پاولوف، واتسون، ثراندایک و اسکینر است. آن‌ها اینان یادگیری را عبارت از ایجاد و تقویت رابطه و پیوند بین محرک و پاسخ در سیستم عصبی انسان می‌دانند و بیشتر به شرطی شدن کلاسیک، ابزار، فعال و مواردی از این قبیل می‌اندیشند.

**نکته ۷:** طرفداران نظریه شناختی بر این باورند که فرد برای حل مسئله، به درک روابط اساسی نهفته میان اجزا و کل نیاز دارد و تجربه‌های قبلی نمی‌تواند ضامن موفقیت او در حل مسئله باشد.

## نظریه ثراندایک (کوشش و خطا)

یکی از نظریه‌پردازان نظریه شرطی ادوارد لی ثراندایک است. ثراندایک تحت تأثیر روانشناسی فیزیولوژیک قرار داشت. وی بر این باور بود که مشخص‌ترین یادگیری در انسان‌ها و حیوان‌ها یادگیری از راه کوشش و خطاست که بعدها آن را یادگیری به روش گزینش و پیوند نامید؛ به بیان دیگر، عکس‌العمل یا پاسخ موجود زنده اعم از انسان یا حیوان در مقابل محرک یا محرک‌ها، ناشی از برقراری ارتباطات عصبی درون سازواره یا ارگانیسم است، به‌طوری‌که در طول یادگیری، به‌تدریج پاسخ‌های نادرست کم می‌شود و پاسخ‌های درست که موجود را به هدف می‌رساند، جایگزین آن‌ها می‌شود که این امر در ادامه به یادگیری منجر می‌شود.

**نکته ۸:** ثراندایک در آزمایش‌های مختلف خود به این نتیجه رسید که او هیچ نوع نشانه‌ای عملی که کوچک‌ترین شباهتی به استدلال داشته باشد، نیافته است.

ثراندایک پس از کسب نتایج از آزمایش‌های متعدد موفق شد عوامل یادگیری انسان و شرایط مؤثر در یادگیری را به شکل سه قانون اصلی معرفی کند:

**۱- قانون اثر:** قانون اثر نشان‌دهنده این واقعیت است که در جریان آزمایش و خطا، هرگاه بین محرک و پاسخ رابطه خوشایند و لذت‌بخشی پدید آید، آن رابطه تقویت می‌شود و برعکس، اگر بین محرک و پاسخ رابطه ناخوشایند و آزاردهنده‌ای به‌وجود آید، آن پاسخ خاموش می‌شود و از بین می‌رود.

**نکته ۹:** برنامه‌های درسی وقتی جالب توجه و بارز خواهند بود که بر اساس احتیاجات فردی و اجتماعی شاگردان تهیه و تنظیم شوند.

**۲- قانون آمادگی:** طبق قانون آمادگی، شاگرد باید از نظر رشد جسمی، عاطفی، ذهنی و غیره به اندازه کافی رشد کرده باشد تا بتواند مفهوم‌های مورد نظر را به خوبی یاد بگیرد. به‌طور کلی آمادگی به دو امر بستگی دارد: الف) توانایی کار و فعالیت ب) رغبت به کار و فعالیت.

**۳- قانون تمرین:** بر اساس قانون تمرین، هر قدر محرکی را که پاسخ رضایت‌بخش به دنبال دارد، بیشتر تکرار کنیم، رابطه بین محرک و پاسخ مستحکم‌تر و پایدارتر خواهد بود و برعکس؛ یعنی بر اثر فقدان تکرار، پیوند میان محرک و پاسخ ضعیف‌تر و سست‌تر می‌شود.

در قانون تمرین به دو عامل باید توجه کرد:

**الف) عامل شدن:** تمرین موضوع یا واقعه‌ای مهیج و جذاب بیشتر از موضوع یا واقعه کسل‌کننده موجب یادگیری می‌شود.

**ب) عامل تازگی:** موضوع یادگیری هر قدر تازه‌تر باشد، آسان‌تر و زودتر آموخته می‌شود.

## کارکرد نظریه ثراندایک در فرایند تدریس و یادگیری

- ۱- در تدریس باید سعی شود میان موضوع تدریس و یادگیری قبلی شاگردان رابطه منطقی برقرار شود.
- ۲- در تدریس باید سعی شود از واقعیت‌های شناخته‌شده و واقعیت‌های محسوس کمک گرفته شود.
- ۳- برای یادگیری بهتر باید تلاش کرد تا شاگرد از اعمالش احساس رضایت کند.
- ۴- یکی از شرایط واقعی یادگیری این است که شاگرد از جنبه‌های مختلف، رشد و آمادگی کافی داشته باشد و میل و نیاز به یادگیری در او به‌وجود آمده باشد تا بتواند فعالانه در امر یادگیری شرکت کند.
- ۵- با توجه به قانون تمرین، به معلم توصیه می‌شود که در تدریس از مثال‌های گوناگون و متفاوتی استفاده کند.
- ۶- قانون اثر سبب شده است که در روند آموزش به تشویق و تنبیه و امتیازهای تحصیلی و مانند آن برای پیشرفت تحصیلی و یادگیری شاگردان بسیار توجه شود.

## ۲- نظریه شناختی



این نظریه شامل نظریه‌های گشتالت، پیازه، برونر، آزوبل، بلوم و غیره است. صاحبان نظریه شناختی، یادگیری را ناشی از ادراک، شناخت و بصیرت می‌دانند. از دیدگاه نظریه‌پردازان شناختی، یادگرفته‌های جدید فرد با ساختمان‌های شناختی قبلی او تلفیق می‌شود. این عده بر این باورند که یادگیری روندی درونی و دائمی است. انسان همواره در طول حیات خود محیط را جست‌وجو و روابط بین پدیده‌ها را کشف می‌کند و بر اساس این کشف، ساخت شناختی خود را گسترش می‌دهد. از نظر پیروان نظریه شناختی، شاگردان موجوداتی فعال و کنجکاوند، به همین علت، به معلمان توصیه می‌شود که محیط‌های آموزشی را به گونه‌ای سازماندهی کنند که شاگردان بتوانند به بصیرت و اکتشافات جدید دست یابند.

## نظریه برونر



جروم برونر یکی از روان‌شناسان آمریکاست که در زمینه یادگیری شناختی به‌ویژه درباره فعالیت آموزشی و کلاس، به مطالعه و تحقیق پرداخته است. او صاحب نظریه یادگیری اکتشافی است. برونر بیشتر به مطالعه فرایند یادگیری در کلاس درس می‌پرداخت. برونر بر این باور بود که نظریه آموزشی باید جوابگوی این سؤال باشد که چگونه می‌توان بهتر و بیشتر آموخت، نه آنکه این نظریه فقط به توصیف و تشریح یادگیری بپردازد. به باور او، شاگردان را نباید در برابر دانسته‌ها قرار داد، بلکه باید آنان را با مسئله روبه‌رو کرد تا خود به کشف روابط میان امور و راه‌حل آن‌ها اقدام کنند.

برونر برای تبیین بحث خود بر چهار عامل بسیار تأکید می‌کرد:

۱- **تأکید بر فرایند یادگیری:** از نظر برونر فرایند کسب معرفت مهم است، نه حفظ کردن حقایق. به نظر او، کسب معرفت یک فرایند است نه محصول و معلم باید دانش‌آموزان را برای کشف اصول و قواعد، درگیر جریان استقرایی کند.

۲- **تأکید بر ساخت یادگیری:** الف) داشتن ساخت اساسی موضوع مورد مطالعه، فهم را آسان می‌کند؛ به بیان دیگر، اگر مطالب یا محتوای آموزشی به شکل منطقی سازماندهی شوند، شاگردان آن‌ها را بهتر یاد می‌گیرند. ب) وجود ساخت یادگیری به معلم کمک می‌کند تا میان دانش مقدماتی و عالی رابطه برقرار کرده و خلأهای ممکن را پر کند. ج) در هر حال، جزئیات ساخت یادگیری فراموش می‌شوند، اما زمانی که مطالب به گونه‌ای منطقی سازمان داده شوند، بهتر و بیشتر و آسان‌تر در حافظه نگه داشته می‌شوند. د) فهم اندیشه‌های اساسی یک ساخت یادگیری و درک رابطه اجزا با کل، موجب سهولت انتقال می‌شود و از پیچیدگی مفاهیم آموزشی می‌کاهد.

۳- **تأکید بر اهمیت شهود:** او بر این باور است که حفظ کردن علوم ریاضی و کلامی هدف شایسته‌ای در آموزش و پرورش نیست، بلکه هدف آموزش و پرورش باید ارتقای سطح بینش و فهم شهودی باشد.

۴- **تأکید بر اهمیت انگیزش درونی:** انگیزه درونی آن است که فعالیت صحیح و موفقیت‌آمیز موجب رضایت خاطر و تقویت رفتار شود، نه پاداش‌های بیرونی. در این زمینه او بر چهار نوع انگیزه درونی عمده به شرح زیر اشاره می‌کند:

الف) میل به یادگیری؛

ب) سائق ذاتی همکاری با دیگران؛

ج) کنجکاوی و میل به تحقیق برای رفع ابهام؛

د) انگیزه قابلیت یافتن و توانمند شدن.

## کارکرد نظریه برونر در فرایند تدریس و یادگیری

در نظریه برونر نگرش و بینش شاگرد بسیار مهم است. بر اساس نظر برونر محیط آموزشی باید کاملاً آرام و دور از اضطراب و تنش باشد. شرایط آموزشی باید به گونه‌ای تنظیم شود که شاگردان بتوانند عقاید خود را با آزادی بیان کنند، با علاقه به گفتار دیگران گوش دهند، در مورد مسائل مختلف بیندیشند و به سازماندهی مفاهیم ذهنی خود بپردازند تا بدین وسیله نیروی تفکر در آنان تقویت شود.

## تفاوت نظریه شرطی و نظریه شناختی



تحلیل گران نظریه‌های یادگیری، سه مشخصه عمومی زیر را مبنای تمییز بین نظریه‌های پیوندی (رفتارگرایی) و نظریات شناختی قرار داده‌اند:

۱- میانجی‌های پیرامونی در برابر میانجی‌های مرکزی.

۲- کسب عادات در مقابل کسب ساخت‌های شناختی.

۳- کوشش و خطا در مقابل بصیرت در حل مسئله.

## ■ انواع یادگیری

روان‌شناسان تربیتی از اصطلاح یادگیری برداشت یکسانی ندارند. یادگیری بر اساس الگوهای مختلفی حاصل می‌شود. شناخت الگوهای یادگیری، معلم را در تدوین هدف‌های آموزشی و انتخاب روش‌های تدریس یاری می‌کند.

### □ ۱- یادگیری به روش شرطی شدن کلاسیک

یادگیری به روش شرطی شدن کلاسیک از بنیادی‌ترین انواع یادگیری است که در آن «پاسخ» حاصل یک محرک شناخته شده است. یکی از نمونه‌های صریح و مشهور یادگیری به روش شرطی شدن کلاسیک، آزمایش معروف ایوان پاولوف است. پاولوف می‌خواهد معلوم کند که آیا می‌تواند به سگ یاد دهد که بین غذا و چیزهای دیگر مانند نور یا صوت نیز تداعی برقرار کند و بزاق دهان او شروع به ترشح کند یا خیر، زیرا او ضمن مطالعات در زمینه گوارش متوجه شده بود که بزاق سگ نه تنها با ریختن غذا (پودر گوشت) بر روی زبانش، بلکه با دیدن آزمایش‌کننده، ظروف غذا و غذا نیز شروع به ترشح می‌کند. پاولوف غذا را محرک غیرشرطی (US) و ترشح بزاق سگ را پاسخ غیرشرطی (UR) می‌نامید. پاولوف در مرحله دوم، به جای دادن غذا (پودر گوشت) لامپی روشن کرد؛ سگ ممکن بود تکانی به خود بدهد، اما روشنایی لامپ باعث هیچ‌گونه واکنش یا پاسخ (ترشح بزاق) نمی‌شد. او در مرحله سوم، در حالی که سگ گرسنه بود، همزمان با چند لحظه قبل از دادن غذا (US) لامپی را روشن کرد. بعد از آنکه این عمل چندین بار تکرار شد، در یک آزمایش ویژه، غذا به سگ داده نشد. این بار نیز مشاهده شد که بزاق سگ ترشح می‌شود؛ یعنی روشنی لامپ به تنهایی موجب ترشح بزاق سگ شده بود و به عبارت دیگر، سگ یاد گرفته بود که بین نور و غذا تداعی برقرار کند. در واقع، روشنایی لامپ به علت همراهی و مجاورت با محرک غیرشرطی (غذا) موجب بروز پاسخی شبیه به پاسخ غیرشرطی (ترشح بزاق) شده بود. پاولوف چنین محرکی را محرک شرطی (CS) و پاسخ حاصل از آن را پاسخ شرطی (CR) نامید.

**نکته ۱۰:** اکثر بررسی‌ها نشان می‌دهند که شرطی شدن در وضعیتی که محرک شرطی (CS) اندکی قبل از محرک غیرشرطی (US) ارائه شوند، مؤثرتر از مواردی است که هر دو محرک همزمان ارائه شوند.

تکرار محرک شرطی بدون تقویت کردن (روشن کردن چراغ بدون غذا دادن) در نتیجه زوال پاسخ شرطی، «خاموشی» نام دارد. پس از اینکه خاموشی اتفاق افتاد و موجود زنده از دادن پاسخ شرطی سر باز زد، مشاهده شد که موجود بدون اینکه تقویت شده باشد برای مدتی کوتاه به محرک شرطی پاسخ می‌دهد. این پدیده «بازگشت خود به خودی» نام دارد.

**نکته ۱۱:** دو پدیده خاموشی و بازگشت در فرایند آموزش و پرورش بسیار مهم‌اند.

از روش‌های شرطی شدن کلاسیک می‌توان برای کمک به رشد و گسترش واکنش‌های عاطفی در افراد استفاده کرد.

### □ ۲- یادگیری به روش مجاورت

طبق این نظریه فقط مجاورت ساده و همایندی و جفت شدن یک حادثه با حادثه دیگر می‌تواند منجر به یادگیری شود. در این فرایند، لزومی ندارد که بین محرک غیرشرطی و محرک شرطی پیوند وجود داشته باشد، بلکه فقط همایندی دو رویداد با ایجاد تداعی می‌تواند موجب تغییر رفتار شود.

**نکته ۱۲:** در فرایند این نوع یادگیری به ارتباط محرک - پاسخ نیازی نیست، بلکه تنها شرط آن همزمانی و با هم اتفاق افتادن حوادث است.

**نکته ۱۳:** از صاحب‌نظران اصلی این نظریه می‌توان گاتوی را نام برد.

**نکته ۱۴:** محور اصلی این نوع یادگیری فقط ترکیبی از محرک‌ها و حرکت‌هاست.

**نکته ۱۵:** پاداش در نظام ثراندایک (شرطی شدن کلاسیک) اصل نخستین یا اولیه است، در حالی که در نظام یادگیری به روش مجاورت اصل ثانوی است.



**نکته ۱۶:** بسیاری از مفاهیم زبان، تاریخ و رفتارهای مطلوب اجتماعی را می‌توان به روش مجاورت و تداعی به شاگردان آموخت.



### ۳- یادگیری به روش شرطی شدن فعال

یادگیری حاصل از شرطی شدن فعال یکی دیگر از انواع یادگیری‌های بنیادی و اساسی است که در تغییر فناوری رفتار کاربرد وسیعی دارد. در این نوع یادگیری، برخلاف شرطی شدن کلاسیک، رفتارهای فعال محصول محرک‌های فیزیولوژیک نیستند، بلکه نتیجه متغیرهای قطعی در رفتارهای موجود زنده‌اند که با تقویت کننده خاصی قوت می‌گیرند؛ یعنی ارگانیسم بدون اینکه با محرک شناخته شده‌ای تحریک شود، در محیط فعالیت می‌کند. فعالیت مورد نظر با تقویت کننده‌ای تقویت می‌شود و بر اثر تقویت، وسعت و احتمال وقوع آن افزایش می‌یابد. در واقع، تقویت کننده‌ها موجب تأثیر، تغییر و تثبیت رفتار می‌شوند.



**نکته ۱۷:** به نظر اسکینر، شرطی شدن کلاسیک پاسخی است که موجود زنده در برابر محرکی از خود بروز می‌دهد، در حالی که رفتار حاصل از شرطی شدن فعال با پیامدهایش کنترل می‌شود.

**تقویت کننده:** معمولاً به حادثه یا محرکی گفته می‌شود که تکرار و شدت رفتار را افزایش می‌دهد و موجب تثبیت آن می‌شود. تقویت کننده‌ها انواع مختلفی دارند مانند تقویت کننده‌های نخستین، تقویت کننده‌های شرطی و تقویت کننده‌های تعمیم یافته.



**نکته ۱۸:** نظریه شرطی شدن فعال به جای تکیه بر تصورات و تبیین‌های نظری، مشتمل بر اصول و فنی است که در مجموع، فناوری رفتار را به وجود می‌آورند.

مهم‌ترین فنون ارائه شده بر اساس نظریه شرطی شدن فعال عبارت‌اند از:

#### ۱-۳- روش‌های افزایش رفتارهای موجود

۱- تقویت مثبت: هرگاه بعد از پاسخی، محرکی را وارد محیط کنیم و آن محرک احتمال بروز پاسخ را افزایش دهد یا سبب ابقای آن شود، به چنین محرکی تقویت کننده مثبت می‌گویند.



**نکته ۱۹:** هر تقویت کننده‌ای می‌تواند پاداش باشد، اما هر پاداشی نمی‌تواند تقویت کننده باشد.

۲- تعمیم و تمییز:

تعمیم: گسترش پاسخ از محرک‌های اولیه به محرک‌های مشابه است.

تمییز: توانایی ارائه پاسخ به محرک مربوطه و اجتناب از پاسخ‌های غیرمربوط است.

۳- تقویت منفی: تقویت منفی یعنی خارج کردن محرک از موقعیت برای افزایش رفتار مطلوب. مثلاً اگر پنجره کلاس باز باشد و سروصدای خیابان موجب عدم توجه به درس و یادگیری شاگردان شود، می‌توان با بستن پنجره احتمال بروز پاسخ مطلوب یعنی توجه به معلم و یادگیری شاگردان را افزایش داد.



**نکته ۲۰:** تقویت منفی همچون تقویت مثبت، احتمال بروز رفتار را افزایش می‌دهد. تفاوت این دو فقط در آن است که در تقویت مثبت، محرک مطلوبی به ارگانیسم معرفی یا اضافه می‌شود، در حالی که در تقویت منفی محرکی بیزارکننده از موقعیت خارج یا تقلیل داده می‌شود.

#### ۲-۳- روش‌های ایجاد رفتارهای تازه

۱- یادگیری به روش تقلید و سرمشق گرفتن: یکی از روش‌های مهم یادگیری به‌ویژه در کودکان، یادگیری به روش تقلید است.

۲- تفکیک پاسخ: هنگام تدریس رفتاری تازه، اگر اجزای آن رفتار در خزانه رفتار یادگیرنده موجود باشد، می‌توان از روش تفکیک پاسخ استفاده کرد.

۳- شکل دادن: وقتی اجزای رفتار مورد نظر را نتوان در رفتار یادگیرنده مشاهده کرد، از روش شکل دادن استفاده می‌شود. آنچه در سیرک‌ها مشاهده می‌شود همه بیانگر شکل دهی رفتار به روش شرطی شدن فعال است، مانند کیبوتری که کلیدی را برمی‌دارد، سگی که پنجه‌اش را بلند می‌کند و ...

۴- زنجیره کردن: زنجیره کردن یعنی انتخاب رفتارهایی که قبلاً در خزانه رفتار فرد وجود داشته‌اند و ترکیب آن‌ها با یکدیگر و ایجاد یک رفتار پیچیده‌تر، مانند بازی کردن با قطعات بریده تصاویر.

### ۳-۳- روش‌های نگهداری رفتارهای مطلوب

روشی را که برای جلوگیری از خاموشی یا نگهداری رفتار مطلوب به کار می‌برند، تقویت متناوب می‌گویند. تقویت متناوب را به دو صورت تقویت نسبی و تقویت فاصله‌ای می‌توان به کار برد.

### ۳-۴- روش‌های تقلیل دادن یا محو کردن رفتارهای نامطلوب

۱- خاموشی

۲- تقویت رفتار مغایر: رفتار مطلوبی که مغایر با رفتار نامطلوب است تقویت شود به طور مثال اگر دروغگو راست گفت، تقویت شود.

۳- سیری یا اشباع: رفتار نامطلوب شاگرد را برای مدتی طولانی تقویت می‌کنند تا اشباع شود.



**نکته ۲۱:** بزرگ‌ترین حسن استفاده از روش سیری برای تقلیل رفتار نامطلوب این است که این روش برخلاف تنبیه دارای عوارض جنبی نامطلوبی نیست.

۴- محروم کردن: جلوگیری از دریافت تقویت است.

۵- جریمه کردن: کسر مقداری از تقویت است، مثلاً کسر مقداری از نمره به خاطر بی‌انضباطی.

۶- تنبیه: در روش تنبیه معمولاً محرک بیزارکننده‌ای را بلافاصله پس از پاسخ نامطلوبی ارائه می‌دهند. تنبیه بدترین راهکار برای کاهش رفتار نامطلوب است.



**نکته ۲۲:** تنبیه می‌تواند پاسخ نامطلوب را از میان بردارد، به شرط آنکه همراه با آن، پاسخ مطلوبی که ظاهر می‌شود تقویت شود.

### ۴- یادگیری به روش مشاهده



یادگیری به روش مشاهده را می‌توان بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بررسی کرد؛ زیرا بر اساس این نظریه، مردم نه در اثر نیروهای درونی رانده می‌شوند و نه محرک‌های محیطی آن‌ها را به سوی عمل می‌رانند، بلکه کارکردهای روان‌شناختی بر حسب تعادل دوجانبه‌ای بین شخص و عوامل تعیین‌کننده محیطی تبیین می‌شوند. از صاحب‌نظران معروف این نظریه باندورا است که به نظر او یادگیری به روش مشاهده چهار مرحله دارد: ۱- مرحله توجه به رفتار الگو ۲- مرحله به یادسپاری رفتارهای مشاهده‌شده ۳- مرحله بازآفرینی، یعنی انجام رفتار آموخته‌شده ۴- مرحله انگیزشی، توانایی تبدیل آنچه آموخته‌شده به رفتار.



**نکته ۲۳:** مرحله بازآفرینی یکی از مهم‌ترین مراحل یادگیری به روش مشاهده است.



**نکته ۲۴:** یادگیری به روش مشاهده نیازی به تقویت ندارد.



**نکته ۲۵:** در یادگیری به روش مشاهده یادگیری با آزمایش و تکرار به وجود نمی‌آید.

### ۵- یادگیری به روش شناخت



کشف روابط موجود بین پدیده‌ها، همان فرایند فکری در نظریه روانشناسی شناختی است که رفتارگرایان آن را نادیده می‌گیرند. نکته مهم این است که شاگردان بتوانند ادراک و شناخت پسندیده و مطلوبی به دست آورند یا آن را دوباره بسازند. تجدید بنای شناخت، مخصوصاً هنگامی مهم است که روابط به روش عادات کسب نشده باشد و در ساخت فکری فرد به صورت اصول و روابط به هم وابسته آموخته شود.



**نکته ۲۶:** در فرایند یادگیری انسان، یادگیری به روش شناخت و بینش از اهمیت خاصی برخوردار است، زیرا انسان بر اساس بینش و تفکر روابط علمی اشیا و پدیده‌ها را کشف می‌کند.

تعریف و تحلیل تفکر: اصطلاح تفکر از جمله اصطلاحاتی است که در میان همه مردم، کم و بیش رواج دارد و همه آن را به نوعی به کار می‌برند، اگرچه برداشت درستی از آن ندارند. اصولاً تفکر زمانی حاصل می‌شود که امری به یاد فرد آمده باشد یا خیالی که از پیش معلوم نبوده در ذهن او خطوط کند یا اینکه فرد با مسئله و مشکل جدیدی مواجه شود و درصدد حل آن برآید؛ به عبارت دیگر، افراد نمی‌اندیشند مگر اینکه مسئله یا مشکل خاصی مطرح شود و آنان را به تفکر برانگیزد. تفکر همیشه به یک شکل انجام نمی‌گیرد و ممکن است به صورت تداعی آزاد، خیال‌بافی، تفکر عملی یا تفکر خلاق به وقوع بپیوندد.

۱- تداعی آزاد: تداعی آزاد تفکری است که از هرگونه قید خارجی آزاد است و هیچ‌گونه کنترلی از طرف فرد به آن اعمال نمی‌شود و تقریباً تحت تأثیر حالات درونی فرد است.

۲- خیال‌بافی: خیال‌بافی تفکری است که با عالم خارج ارتباطی ندارد، اما موضوع معینی دارد.

۳- تفکر عملی: این نوع تفکر، تفکری است که در مسائل تازه روزانه به وقوع می‌پیوندد.

۴- تفکر خلاق: تفکر خلاق به آن نوع فعالیت فکری گفته می‌شود که به حل مشکلات و مسائل سخت و حل نشده می‌پردازد یا برای مسائل حل نشده گذشته راه‌حل‌های جدیدی کشف می‌کند.

جنبه‌های مختلف تفکر منطقی: در بررسی و مطالعه ساخت تفکر و فعالیت‌های ذهنی، گردون هولفیش و فیلیپ ژ. اسمیت در کتاب تفکر منطقی به تحلیل سه جنبه می‌پردازند. این سه جنبه عبارت‌اند از: احساس، حافظه و تخیل



مطالعه و شناخت جنبه‌های مختلف تفکر و روابط متقابل آن‌ها بسیار مهم است و می‌تواند به ما در فهم بیشتر این فعالیت کمک کند. در واقع، عمل خاص فکر کردن، وقتی مشخص می‌شود که حداقل یکی از سه جنبه را برای توصیف آن به کار ببریم.

نکته ۲۷: تفکر منطقی تفکری است که در آن تعادلی میان احساس، حافظه و تخیل با توجه به مسئله مورد بحث وجود دارد.



نکته ۲۸: تا انسان بالغ نخواهد یاد بگیرد، یادگیری صورت نمی‌گیرد. به عبارت دیگر، تا حالت طلب و کشش و نیاز به یادگیری در یادگیرنده به وجود نیاید یادگیری به وقوع نمی‌پیوندد. شاید احساس نیاز و گرایش به یادگیری اولین و مهم‌ترین شرط یادگیری در جریان آموزش و پرورش باشد و از این رو نظام حوزه‌های علمیه را نظام طلبگی می‌نامند.



## عوامل مؤثر بر یادگیری



۱- آمادگی: یادگیرنده باید از لحاظ جسمی، عاطفی، ذهنی و علمی و ... رشد کافی کرده باشد تا بتواند به خوبی یاد بگیرد و یادگیری زمانی برایش مفید خواهد بود که از هر نظر آمادگی لازم را داشته باشد. آمادگی فرد در زمینه‌های مختلف متفاوت است.

۲- انگیزه و هدف: اهداف و انگیزه‌ها از عوامل بسیار مؤثر در فرایند یادگیری‌اند. هدف به فعالیت یادگیرنده جهت و نیرو می‌دهد. هدف نباید مبهم، ابده‌آل و غیرقابل وصول باشد. صراحت اهداف و امکان تحقق آن‌ها تقویت‌کننده انگیزه بوده، محیط یادگیری را نشاط‌آور و سطح یادگیری را عمیق‌تر و مؤثرتر کند.

یادگیری معلول انگیزه‌های متفاوت است. یکی از این انگیزه‌ها که نقش مهمی در جریان یادگیری دارد، میل و رغبت شاگرد به آموختن است. رغبت محرکی است که نیروی فعالیت را افزایش می‌دهد. برای اینکه شاگردان در ضمن یادگیری، فعال باشند باید به موضوعی که می‌خواهند فرا گیرند علاقه‌مند باشند.

۳- اسنادهای علمی و انتظار موفقیت: نسبت دادن‌ها یا اسنادهای علمی توضیحات و دلایلی هستند که افراد در خصوص چگونگی موفقیت و شکست خود، آن‌ها را ارائه می‌کنند.

۴- تجارب گذشته: آموخته‌ها و تجربه‌های گذشته شاگرد «ساخت شناختی» وی را تشکیل می‌دهد.

نکته ۲۹: توجه به آموخته‌ها و تجربه‌های گذشته فرد، شرط اساسی موفقیت در کارهای تربیتی است.



۵- **رابطه کل و جزء:** روان‌شناسان مکتب گشتالت بر این باورند که اندیشه انسان از ادراکات کلی معنی‌دار تشکیل می‌شود. مطالعه فرایند یادگیری نشان می‌دهد که حرکت از کل به جزء، روند یادگیری را بهتر و فهم مطالب را آسان‌تر می‌کند.

نکته ۳۰: مطالعه مسائل از کل به جزء یا مشخص کردن روابط جزء با کل، قدرت تحلیل را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. در نتیجه موجب یادگیری معنی‌دار می‌شود. به عبارت دیگر، حفظ و تکرار جای خود را به فهم، اندیشه و بینش می‌دهد.



۶- **تمرین و تکرار:** تأثیر تمرین و تکرار در کل فرایند یادگیری و حیطه‌های مختلف آن و به‌ویژه در حیطه روانی - حرکتی، انکارناپذیر است. همه افراد ضرب‌المثل قدیمی «کار نیکو کردن از پر کردن است» را شنیده‌اند و واقف‌اند که بازی روی یخ یا رانندگی فقط در نتیجه تمرین و تکرار یاد گرفته می‌شوند.

۷- **موقعیت و محیط یادگیری:** موقعیت یادگیری و محیط آن از عوامل بسیار مؤثر یادگیری است. یادگیری شاگردان مدارس خوب در مقایسه با یادگیری شاگردان مدرسه‌ای که دارای فضای مناسبی نیست و جز کتاب درسی منابع دیگر در اختیار ندارند بسیار متفاوت خواهد بود. محیط آموزشی خوب، منحصر به فضا و تجهیزات آموزشی نیست، بلکه نیروی انسانی به‌ویژه معلم و عوامل اجرایی مدارس در این محیط نقشی اساسی دارند.

۸- **روش تدریس معلم:** نیروی انسانی و به‌ویژه معلمان، از مهم‌ترین عوامل تشکیل‌دهنده محیط‌های آموزشی هستند. اگر معلم با نظریه‌ها و اصول یادگیری آشنا نباشد و تدریس را فقط انتقال واقعیت‌های علمی بداند و تجارب یادگیری را منحصر به نشستن در کلاس، گوش دادن و حفظ کردن مطالب شنیده‌شده یا نوشته‌شده در کتاب تصور کند، مسلم است که در تقویت کنجکاوی و پرورش استعداد و تفکر علمی شاگردان، چندان موفق نخواهد بود؛ زیرا شاگردی که همواره علاقه‌مند به فکر کردن است، در بررسی امور مختلف باید فرصت حرکت و جنبش داشته باشد تا بتواند به هدف‌های آموزشی برسد.

## ■ قوانین یادگیری



۱- **قانون آمادگی:** به موجب این قانون، یادگیرنده باید از حیث جسمی، عاطفی، ذهنی و عقلی به اندازه کافی رشد کرده باشد تا بتواند آموخته‌های معینی را فرا گیرد.

۲- **قانون اثر:** انسان‌ها میل دارند تجاربی را که مطلوب و رضایت‌بخش هستند، بپذیرند و تکرار کنند، ولی از آن‌هایی که اثر ناخوشایند دارند، اجتناب ورزند. در امر آموزش، مهم‌ترین عاملی که موجب رضایت خاطر دانش‌آموز می‌شود، فهمیدن و یادگرفتن درس است؛ زیرا یادگیری درس به‌طور مستقیم وی را خشنود می‌کند، به علاوه اینکه به دلیل موفقیت او در درس یاد گرفته‌شده، معلم و همکلاسان و افراد خانواده او را تحسین می‌کنند؛ به عبارت دیگر، قانون اثر بیانگر این واقعیت است که پاداش‌ها و موفقیت‌ها به یادگیری رفتار قوت می‌بخشند، در حالی که تنبیه و ناکامی سبب کاهش رفتار می‌شود.

۳- **قانون تمرین:** به موجب این قانون، تکرار و تمرین در یادگیری و دوام آن تأثیر فراوان دارد؛ زیرا هر قدر انجام عملی بیشتر تکرار شود، آن عمل زودتر به صورت مهارت و عادت درمی‌آید و در اثر تکرار درست، تبحر ایجاد می‌شود.

نکته ۳۱: تفکر منطقی، تفکری است که در آن تعادلی میان احساس، حافظه و تخیل با توجه به مسئله مورد بحث وجود داشته باشد.



نکته ۳۲: هدف از پرورش تفکر منطقی، شناخت علمی، ایجاد باور و گرایش به سوی عمل است.



نکته ۳۳: تفکر خلاق در اثر تفکر منطقی به وجود می‌آید.



نکته ۳۴: نوعی از یادگیری که نیاز به شناخت و تجزیه و تحلیل دارد، یادگیری به روش مشاهده، سرمشق‌گیری و تقلید است. بسیاری از دانش‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌ها با مشاهده و تقلید آموخته می‌شوند.



نکته ۳۵: یادگیری به روش شناخت دلالت بر این دارد که یادگیری انسان در نتیجه شناخت روابط میان محرک‌ها (پدیده‌ها) حاصل می‌شود، نه رابطه‌هایی بین آنچه که به اصطلاح محرک و پاسخ نامیده می‌شود.



نکته ۳۶: تجربه یعنی تأثیر متقابل فرد و محیط.







نکته ۳۷: در نظریه یادگیری به روش مجاورت، تمام فراموشی‌ها ناشی از یادگیری پاسخ‌های تازه‌ای هستند که جانشین پاسخ‌های قبلی می‌شوند.



نکته ۳۸: طبق نظریه یادگیری از راه مشاهده به مدل‌های رفتاری در فرایند آموزش باید بسیار توجه شود.



نکته ۳۹: یادگیری اساس رفتار انسان را تشکیل می‌دهد.



نکته ۴۰: نخستین صفت مشخص یادگیری «تغییر» است.



## فصل دوم

# مبانی نظری تدریس

### تعریف تدریس



از بررسی مجموعه تعاریف ارائه شده در این زمینه می توان نتیجه گرفت که تدریس فعالیت است، اما نه هر نوع فعالیتی، بلکه فعالیتی که آگاهانه و بر اساس هدف خاصی انجام گیرد؛ فعالیتی که بر پایه وضع شناختی شاگردان انجام پذیرد و موجب تغییر آنان شود؛ اگرچه هنوز هستند کسانی که بر اساس الگوها و روش های سنتی، تدریس را فقط تلاش و فعالیت معلم در کلاس درس می دانند. در هر صورت اگر یادگیری را «تغییر در رفتار ارگانیسم بر اثر تجربه» بدانیم، بدون شک فعالیتی که موقعیت را برای تغییر فراهم کند یا موقعیتی را ایجاد کند که تجربه را آسان کند و تغییر لازم را در شاگرد سبب شود، تدریس نام دارد. در نتیجه، عمل تدریس سلسله ای از فعالیت های مرتب، منظم، هدفدار و از پیش طراحی شده است؛ فعالیتی که هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است، فعالیتی که به صورت تعامل و رفتار متقابل بین معلم و فراگیر جریان دارد، یعنی ویژگی ها و رفتار معلم بر فعالیت ها و اعمال شاگردان تأثیر می گذارد و بالعکس از ویژگی ها و رفتارهای آنان متأثر می شود. این تأثیر ممکن است به صورت مستقل یا غیرمستقل به وقوع بپیوندد؛ به عبارت دیگر، تدریس به معنای تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد بر اساس طراحی منظم و هدفدار معلم، برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد است. این تعریف دو ویژگی خاص را برای تدریس مشخص می کند:

(۱) وجود تعامل یا رابطه متقابل بین معلم و شاگرد (۲) هدفدار بودن فعالیت های معلم.

بنابراین، اگر فعالیت معلم در کلاس به صورت رفتار متقابل و بر اساس هدف خاصی صورت نگیرد، به هیچ وجه مفهوم تدریس به آن اطلاق نخواهد شد. ممکن است معلمی در کلاس درس صحبت کند یا تمرین حل کند، اما به مفهوم واقعی، تدریس نداشته باشد؛ زیرا به فعالیت های پراکنده و یک جانبه معلم که هیچ گونه تغییری در شاگردان ایجاد نکند، تدریس گفته نمی شود. همچنین به آن نوع یادگیری که به روش فیلم و تلویزیون، کتاب و غیره صورت می گیرد، تدریس گفته نمی شود و فیلم و کتاب و تلویزیون نیز معلم نیستند یا به کسانی که به طور جانبی به کار تدریس اشتغال می ورزند، مانند کسی که به کلاس درس نظم می دهد، هدف های درس را تهیه و تنظیم می کند یا به تصحیح اوراق امتحانی می پردازد، نمی توان الزاماً عنوان معلمی داد و کارش را تدریس دانست.

در واقع توجه به سه نکته در جریان تدریس ضروری است:

۱- تدریس باید هدف داشته باشد.

۲- روش تدریس باید متناسب با هدف و مقصود باشد، یعنی بیان کننده آن چیزی باشد که قرار است یاد گرفته شود.

۳- مفاهیم به شیوه ای ارائه شود یا شرایط تغییر به شیوه ای فراهم شود که مطابق فهم و توانایی شاگردان باشد. بنابراین، معلم باید توجه داشته باشد که طراحی سنجیده و آگاهانه فعالیت های مربوط به تدریس، برداشتن نخستین گام به سوی تدریس مبتنی بر هدف و مقصود خواهد بود.

نکته ۴۱: برداشت چندگانه از مفهوم تدریس دلایل مختلفی دارد که مهم ترین آن ها ضعف دانش پایه، اختلاف در ترجمه و برداشت نادرست معلمان از دیدگاه های مختلف تربیتی است.



گاهی آشفته‌گی و اغتشاش در درک مفاهیم تربیتی به حدی است که بسیاری از کارشناسان، معلمان و دانشجویان این رشته مفاهیمی چون پرورش، آموزش، تدریس و حرفه‌آموزی را یکی تصور می‌کنند و به جای هم به کار می‌برند. این مفاهیم اگرچه ممکن است در برخی از مسائل وجوه مشترک و درهم تنیده‌ای داشته باشند، اصولاً مفاهیمی مستقل‌اند که معنای خاص خود را دارند.

پرورش یا تربیت «جریانی منظم و مستمر است که هدف آن هدایت رشد جسمانی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی یا به‌طور کلی رشد همه جانبه شخصیت دانش‌آموزان برای کسب و درک معارف بشری و هنجارهای مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفاشدن استعداد آنان است». حتی بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی کارکردی فراتر از این برای پرورش قائل‌اند و معتقدند که القای ارزش‌ها و سنت‌ها و اخلاقیات پذیرفته‌شده جامعه به افراد یکی از قدیمی‌ترین دیدگاه‌های پرورشی است. به جای چنین کارکردی، نظام تربیتی باید رشد مهارت‌های شناختی از قبیل تفکر انتقادی، تحلیل ارزش‌ها و مهارت‌های گروهی را در کانون کارکردهای خود قرار دهد تا زمینه مردم‌سالاری در جامعه فراهم شود.

**نکته ۴۲:** مک دونالد و همکارانش، بر این باورند سه نیروی فرهنگی - اجتماعی وجود دارد که نظام تربیتی باید زمینه استمرار آن‌ها را فراهم کند: آزادی، کثرت‌گرایی و مشارکت.

**نکته ۴۳:** پرورش مفهومی کلی است که می‌تواند سایر مفاهیم را درون خود جای دهد.

آموزش: برخلاف مفهوم پرورش نظام نیست، بلکه فعالیتی است هدف‌مدار و از پیش طراحی‌شده که هدفش فراهم کردن فرصت‌ها و موقعیت‌هایی است که امر یادگیری را درون یک نظام پرورشی تسهیل کند و سرعت بخشد. بنابراین، آموزش وسیله‌ای است برای پرورش نه خود پرورش. تدریس: به آن قسمت از فعالیت‌های آموزشی که با حضور معلم در کلاس درس اتفاق می‌افتد، گفته می‌شود.

**نکته ۴۴:** هر تدریسی آموزش است، ولی هر آموزشی تدریس نیست.

چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس عبارت‌اند از:

۱- وجود تعامل بین معلم و دانش‌آموزان؛

۲- فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین‌شده؛

۳- طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات؛

۴- ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری.

حرفه‌آموزی: فعالیت‌هایی است که برای «گسترش نگرش، دانش، مهارت و الگوهای رفتاری مورد نیاز فرد برای انجام عملکرد مناسب در وظیفه یا شغل معینی» مدنظر است.

**نکته ۴۵:** مفهوم حرفه‌آموزی معنایی بسیار محدودتر نسبت به پرورش، آموزش و تدریس دارد.

## ■ تحلیل مفهوم تدریس از دیدگاه‌های مختلف

اسمیت (۱۹۶۱) به ۵ نوع تدریس معتقد است که عبارت‌اند از: ۱- توصیفی ۲- موفقیتی ۳- ارادی ۴- هنجاری ۵- علمی به نظر اسمیت تعریف توصیفی تدریس که بر معنای سنتی و معمولی آن تأکید دارد عبارت است از «بیان مستقیم و صریح دانش و مهارت از طرف معلم به دانش‌آموزان». در این تعریف، مفهوم تدریس صریح و روشن، ولی بسیار محدود است؛ یعنی تدریس به معنای ارتباط معلم و دانش‌آموز را به روش سخنرانی در زمینه دانش و مهارت «توصیف و تحدید» کرده‌اند.

**نکته ۴۶:** کسانی که از کاوشگری به‌مثابه یک روش تدریس حمایت می‌کنند با چنین توصیفی از تدریس بسیار مخالف‌اند.

در تعریف تدریس به معنای «موفقیت» دو مفهوم تدریس و یادگیری نقش تعیین‌کننده و انفکاک‌ناپذیری دارند. به این معنی که عمل تدریس صورت نخواهد گرفت مگر اینکه یادگیری اتفاق افتاده باشد. بر اساس چنین نگرشی تدریس تنها انتقال اطلاعات نیست، بلکه تعامل یا ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان است.

تدریس در مفهوم «ارادی» علمی هدف‌مدار است که اهمیت کارکرد آن در رخدادهای آموزشی به موقعیت و باور معلمان بستگی دارد. به عبارت دیگر تدریس نه تنها نظام فکری معلمان، بلکه عملکرد آن‌ها را که با هدف‌های از پیش تعیین شده هدایت می‌شود، مشخص می‌کند. در تعریف تدریس از منظر «هنجاری» تدریس معطوف به فعالیت‌هایی است که بر پایه اصول اخلاقی، شواهد و استدلال بنا شده باشد. در چنین برداشتی از تدریس همواره دو سؤال اساسی وجود دارد: ۱- چه چیز باید آموخته شود؛ ۲- چگونه باید آموخته شود. از منظر این تعریف محتوا باید ارزشمند و تفکرآفرین و روش‌های یاددهی - یادگیری باید متکی بر شواهد و دلایل باشد. در این شیوه از تدریس معلم حق ندارد اندیشه‌ها و باورهای خود را بدون دلایل و شواهد علمی تأییدشده به دانش‌آموزان تحمیل کند. تدریس باید موجب اندیشیدن دانش‌آموزان شود و انگیزه پژوهش را در آنان ایجاد کند. مفهوم تدریس از منظر «علمی» فعالیت‌های صریح و دقیق است که ریشه در تجارب گذشته معلمان و متخصصان تربیتی دارد. بر اساس چنین رویکردی تعریف تدریس باید عاری از هرگونه ابهام و عدم دقت باشد و با جملات و عباراتی بیان شود که ضمن ریشه‌داشتن در فرهنگ عمومی، دلالت بر رفتارهای صریح و بدون ابهام داشته باشد و آثارش به روش تجربه تأیید شود.

## ■ تعریف تدریس از دیدگاه مکاتب مختلف



از دیدگاه سنت‌گرایان عملگرا، چه در فرایند برنامه‌ریزی درسی و چه در فرایند تدریس، اهداف کلی آموزشی ابتدا باید به اهداف عینی، سپس به فعالیت‌های یادگیری تبدیل شوند. آن‌ها بر این باورند که کلیه اهداف آموزشی، محتوا و حتی ختمشی فعالیت معلمان در کلاس درس را باید دست‌اندرکاران امور تعلیم و تربیت در سطوح بالای وزارت آموزش و پرورش تعیین و تنظیم کنند. بر اساس چنین نگرشی، اهداف و موضوعات مهم باید در برنامه درسی لحاظ شود، اما محتوا باید متناسب با فرهنگ و توانایی دانش‌آموزان باشد.

**نکته ۴۷:** بر اساس دیدگاه سنت‌گرایان عملگرا، معلمان نقش واسطه یا «بده بستان» را در فرایند آموزشی بازی می‌کنند.



از منظر تجربه‌گرایان مفهومی، معلم یکی از عوامل ارزشمند مسلط بر محیط و ایجادکننده شرایط مطلوب یادگیری است. از دیدگاه این گروه از متخصصان برنامه درسی و آموزشی که معتقد به اصالت تجربه‌اند، تدریس به معنای ایجاد موقعیت مطلوب تجربه است که دانش‌آموزان در آن به روش تجربه بیاموزند و در واقع موقعیتی است که دانش‌آموزان را به تفکر و پژوهش وامی‌دارد. این دیدگاه درون‌نگر است و همواره بر همبستگی تفکر و یادگیری تأکید دارد و از ویژگی‌های بارز آن پیوند ندادن فعالیت‌های کلاس درس با مسائل و پدیده‌های اجتماعی است.

**نکته ۴۸:** بعضی از طرفداران این دیدگاه بر این باورند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیش از اینکه وابسته به هوش و استعداد دانش‌آموزان باشد، به موقعیت و زمان یادگیری بستگی دارد. (کارول، ۱۹۶۳)



نومفهوم‌گرایان، از منطری متفاوت با دو دیدگاه قبلی به برنامه درسی و فرایند آموزش نگاه می‌کنند. آن‌ها شکل و کارکرد نظام‌های آموزشی موجود را به دلیل قرار داشتن در زیر سلطه قدرت، شکست‌خورده می‌دانند و بر این باورند که باید چارچوب‌های جدیدی را جایگزین چارچوب‌های ناموفق گذشته کرد.

**نکته ۴۹:** از دیدگاه نومفهوم‌گرایان یادگیری آموزشی به‌طور مستقیم با مسائل اجتماعی ارتباط پیدا می‌کند.



**نکته ۵۰:** عامل مهمی که می‌تواند فرایند اجرا به‌ویژه تدریس معلم و فعالیت‌های دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، ابزار و شیوه‌های ارزش‌یابی دیکته‌شده از سوی نهادهای آموزشی است.



**نکته ۵۱:** برای ایجاد تحول در نظام یاددهی - یادگیری لازم است ابزار و شیوه‌های ارزش‌یابی را دگرگون یا اصلاح کنیم.



**نکته ۵۲:** نگاه تجربه‌گرایان مفهومی به برنامه درسی و معلم نگاهی ارزشمند است، زیرا به معلم به مثابه عامل مسلطی بر محیط و ایجادکننده موقعیت یادگیری نگاه می‌کنند.



## ■ نظریه تدریس وحدت یافته



۱- **مطالعات توصیفی:** مطالعات توصیفی در واقع شامل کلیه تحقیقات علمی و تجربی در قلمرو مسائل و پدیده‌های مختلف دانش بشری است. این دسته از مطالعات در صدد کشف، توصیف و تبیین واقعیت‌ها و «هست‌ها» با استفاده از روش‌های علمی‌اند که موجب گسترش معرفت بشری در حوزه‌های مختلف علمی شده‌اند. در این نوع مطالعات از روش تجربی - تحلیلی استفاده می‌شود.

۲- **مطالعات هنجاری:** مطالعات هنجاری رویکردی به آینده و «بایدها» دارند. این گونه مطالعات در حوزه تعلیم و تربیت معطوف به تبیین و تحقق هدف‌های آموزشی و پرورش بر اساس هنجارهای فلسفی، اخلاقی و اجتماعی‌اند. مطالعه هنجاری برخلاف مطالعه توصیفی، «تجربی - تحلیلی» نیست، بلکه متکی بر روش فلسفی و تحلیل عقلانی است؛ لذا معمولاً وضع‌کردنی است نه کشف‌کردنی. مطالعات علوم انسانی و علوم اجتماعی از نوع مطالعات هنجاری‌اند. در حوزه تعلیم و تربیت، فلسفه آموزش و پرورش که معمولاً تعیین‌کننده اهداف و جهت‌دهنده اعمال تربیتی است، در حوزه مطالعات هنجاری است.

۳- **مطالعات تجویزی:** مطالعات تجویزی آن دسته از مطالعاتی‌اند که به دنبال کشف «هست‌ها» و تعیین اهداف نیستند، بلکه از یافته‌های مطالعات توصیفی برای دستیابی به اهداف مورد نظر در مطالعات هنجاری استفاده می‌کنند. این دسته از مطالعات را مطالعات کاربردی نیز می‌گویند. در حوزه علوم تربیتی رشته‌های برنامه‌ریزی درسی و فناوری آموزشی از مقوله‌های مطالعات تجویزی‌اند.

**نکته ۵۳:** شناخت رفتار ورودی و پایه علمی دانش‌آموزان معیار بسیار معتبری برای تعیین محتوا و فعالیت‌های آموزشی است، زیرا رسیدن به اهداف مورد نظر در تدریس با توجه به شناخت وضعیت موجود امکان‌پذیر است.



**نکته ۵۴:** موقعیت مطلوب همان هدف نهایی تدریس است.



**کارکردهای تدریس:** بعضی از متخصصان تعلیم و تربیت ایجاد انگیزه، ایجاد عدم تعادل در دانش‌آموزان، کنش متقابل، کسب اطلاعات جدید، ذخیره‌سازی و اصلاح مجدد اطلاعات، انتقال اطلاعات، کنترل هدایت و تحول را جزء کارکردهای درونی تدریس و تحول فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و تخصصی شدن کار را از کارکردهای بیرونی تدریس ذکر کرده‌اند.

**نکته ۵۵:** مهم‌ترین کار تدریس، تحریک و ایجاد انگیزه در شاگردان است.



**نکته ۵۶:** ذخیره‌سازی هنگامی مفید خواهد بود که یادگیری معنی‌دار باشد.



**نکته ۵۷:** کنترل و هدایت بالاترین و مهم‌ترین کارکرد در تدریس مؤثر است و می‌تواند در برگیرنده همه کارکردهای دیگر باشد.



**عوامل مؤثر بر تدریس:** بعضی از متخصصان برنامه درسی عوامل مؤثر بر موقعیت تدریس را بررسی کرده و عواملی را تحت عنوان «عوامل چارچوب» محدودکننده رخدادهای آموزشی ارائه داده‌اند. عوامل محدودکننده تدریس در چارچوب ارائه‌شده به سه دسته عوامل مؤثر، عوامل فشار و عوامل تنظیم‌کننده تقسیم شده‌اند. «لاندرگرن» عوامل مؤثر و محدودکننده فعالیت‌های یاددهی - یادگیری را به سه دسته: گروه‌های هادی، عوامل چارچوب و ماهیت فرایند تدریس تقسیم کرده است.

۱- **گروه‌های هادی:** این گروه‌ها دانش‌آموزانی هستند که برنامه درسی و روش‌های تدریس برای آن‌ها تنظیم و طراحی شده است.

۲- **عوامل چارچوب:** از دیدگاه لاندرگرن سه دسته سازه وابسته به هم وجود دارد که بر یکدیگر تأثیر متقابل می‌گذارند: اولین دسته از سازه‌ها، که معطوف بر اهداف غیرتدریسی و محصول نگرش روان‌شناسان رفتارگرا است، محیط یادگیری، ساخت بسته و غیرمنعطفی دارد و به نوعی فشارهایی را بر فرایند تدریس وارد می‌کند. دومین دسته از سازه‌ها مربوط به تنظیم و تسلسل بخش‌های مختلف محتواست. سومین دسته از سازه‌ها مربوط به «زمان تدریس» است.

۳- **ماهیت فرایند تدریس:** شامل سه عنصر محتوا، فعالیت، منابع و امکانات است.

با توجه به نظریه لاندرگرن عوامل محدودکننده متعدد بوده و بسیاری از آن‌ها نه تنها در کنترل معلم نیستند، بلکه حتی خارج از خودآگاهی او قرار دارند. این عوامل معمولاً از ساختار اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه نشئت می‌گیرند و می‌توان آن‌ها را به سه دسته عوامل مؤثر، عوامل فشار و عوامل تنظیم‌کننده تقسیم کرد. عواملی چون برنامه درسی و اهداف آموزشی از عوامل مؤثر بر تدریس‌اند.

دستگاه مدیریتی و عناصر چارچوب از عواملی هستند که فرایند تدریس را تحت فشار قرار می‌دهند و معمولاً کارکردهای بیرونی تدریس را معین می‌کنند. آن‌ها تصمیماتی خارج از اراده معلم‌اند و او در تغییر و تحول آن‌ها نقش چندانی ندارد، به همین دلیل به آن‌ها عوامل فشار گفته می‌شود. شاید از عینی‌ترین این دسته از عوامل بتوان نوع مدیریت، گروه‌های هادی و زمان تدریس را نام برد که فعالیت‌های معلم را در فرایند تدریس می‌کنند. گروه سوم از عوامل تأثیرگذار بر فرایند تدریس، قوانین و مقررات اداری هستند، مانند آیین‌نامه‌ها و بخش‌نامه‌های اداری، نظام ارزش‌یابی، قوانین استخدام و قابلیت‌های مورد انتظار از معلمان و دانش‌آموزان، این دسته از عوامل را معمولاً عوامل تنظیم‌کننده فرایند تدریس می‌نامند، زیرا معلم نیز باید خود را با این عوامل هماهنگ کند.

نکته ۵۸: طبق نظر نومفهوم‌گرایان، تدریس با مسائل اجتماعی پیوندی جدایی‌ناپذیر دارد، زیرا یکی از کارکردهای مهم آن بازسازی و تحول اجتماعی است.

نکته ۵۹: تعداد زیادی از نظریه‌های تدریس، به مطالعات تجویزی تعلق دارند. چنین نظریه‌هایی می‌توانند برای تربیت معلم مفید واقع شوند.

نکته ۶۰: در فرایند تدریس، نه تنها تجارب و دیدگاه‌های علمی معلم مؤثر واقع می‌شود، بلکه کل شخصیت او که بر ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول شاگرد تأثیر می‌گذارد.

نکته ۶۱: عوامل مؤثر بر تدریس عبارت‌اند از:

- ۱- ویژگی‌های شخصیتی و علمی معلم؛
- ۲- ویژگی‌های شاگردان و تأثیر آن در فرایند تدریس؛
- ۳- تأثیر برنامه و ساخت نظام آموزشی در فرایند تدریس؛
- ۴- تأثیر فضا و تجهیزات آموزش در فرایند تدریس.

نکته ۶۲: برونر در بحث از تفاوت نظریه‌های تدریس و یادگیری، نظریه‌های یادگیری را توصیفی و نظریه‌های تدریس را تجویزی می‌خواند.

نکته ۶۳: محتوای درس را می‌توان به روش تفریق حالت مطلوب (هدف نهایی تدریس) و حالت موجود (رفتار ورودی) به‌دست آورد.



## فصل سوم

# مدیریت کلاس درس

از دیدگاه ویلیامز و همکارانش (۲۰۰۰) مدیریت کلاس درس مجموعه‌ای از فنون و مهارت‌هایی است که به معلمان امکان می‌دهد دانش‌آموزان را به‌طور اثربخشی کنترل کنند تا محیطی مثبت برای یادگیری فراهم شود. محیط آموزشی متشکل از سه منبع فیزیکی، اقتصادی و انسانی است. معلمان فعالیت‌های آموزشی را به دو صورت تعاملی و غیرتعاملی در کلاس درس انجام می‌دهند. در تعامل اجتماعی داد و ستد فکری هنگامی رخ می‌دهد که افراد به‌طور واقعی در مقابل هم قرار می‌گیرند. در تدریس غیرتعاملی، یاددهنده یا یاددهندگان برنامه‌ای را طراحی و اجرا می‌کنند. آنان ضمن اینکه کلاس درس را به‌مثابه واحد یا کل در نظر می‌گیرند و علایق و سطح توانایی‌های کلاس را می‌سنجند، به پیشرفت تک‌تک دانش‌آموزان و مشکلاتشان نیز توجه دارند. بعضی تدریس غیرتعاملی را به دو نوع پیش‌تعاملی و پس‌تعاملی تقسیم کرده‌اند. مشکل پیش‌تعاملی معمولاً قبل از شروع یک دوره یا ترم تحصیلی و حتی پیش از آغاز یک جلسه به وقوع می‌پیوندد، اما شکل پس‌تعاملی بعد از اتمام هر جلسه یا دوره اتفاق می‌افتد. شکل پیش‌تعاملی ناظر بر طراحی آموزشی و تصمیم‌گیری در مورد چگونگی تدریس است، در حالی که شکل پس‌تعاملی ناظر بر چگونگی ارزش‌یابی است.

**نکته ۶۴:** چگونگی اجرای شکل پیش‌تعاملی به شدت وابسته به تصمیم‌گیری معلم است که اصطلاحاً به آن «مهارت‌های پایه تدریس» گفته می‌شود.

**نکته ۶۵:** بهترین شکل پیش‌تعاملی را می‌توان در طرح درس جست‌وجو کرد.

فعالیت برنامه‌ریزی معلمان معمولاً به‌وسیله الگوی اهداف عینی هدایت می‌شود و بر اساس آن روش تدریس تعیین می‌شود. معمولاً چهار وظیفه اصلی در مراحل برنامه‌ریزی دنبال می‌شود: الف) تعیین اهداف آموزشی، ب) انتخاب تجارب یادگیری، ج) سازماندهی تجارب یادگیری د) انتخاب و به‌کارگیری روش ارزش‌یابی. این الگو (الگوی اهداف عینی) الگویی عقلانی است که نخستین گام در آن این است که قبل از تعیین و انتخاب ابزار رسیدن به اهداف، مشخص شود به کجا می‌خواهیم برویم.

الگوی تلفیقی «ابزار - هدف» به‌عنوان الگویی جایگزین برای الگوی اهداف غیرآموزشی پیشنهاد شده است که در آن ویژه‌کردن اهداف قبل از انتخاب ابزار و وسیله الزاماً مورد نیاز نیست. این الگو در نظام‌های آموزشی، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه و عقب‌مانده، چندان مورد توجه قرار نگرفته است. الگوی تلفیقی «ابزار - هدف» بر این باور استوار است که الگوی عقلانی هدف‌های آموزشی عینی، همیشه با فعالیت‌های واقعی معلمان انطباق ندارد.

**نکته ۶۶:** در مجموع، نتایج تحقیقات بیانگر این واقعیت بود که معلمان در عمل بیشترین زمان برنامه‌ریزی را صرف موضوع درس، فرایندهای آموزشی (راهبردها و فعالیت‌ها) و کمترین زمان را صرف هدف‌های غیرآموزشی می‌کردند.

**نکته ۶۷:** تنوع و انعطاف‌پذیری در محیط آموزشی مناسب، بیشتر از خوش‌مشربی در کلاس درس توصیه شده است.

**نکته ۶۸:** توجه به سلسله مراتب نیازهای مازلو و اجرای آن‌ها در کلاس درس، موجب یادگیری بیشتر و مؤثرتر دانش‌آموزان خواهد شد.

**نکته ۶۹:** مسائلی مانند انضباط، کنترل کلاس درس و مدیریت فرایند یاددهی، یادگیری در موفقیت فعالیت‌های آموزشی نقش اساسی دارند.

در طول تحصیل نیز عوامل متعددی ممکن است رفتارهای مشکل‌آفرین دانش‌آموزان را تشدید کنند. این عوامل معمولاً خارج از کنترل خاص تک‌تک معلمان بوده و بیشتر ریشه در برنامه‌ریزی نامناسب و سوء مدیریت مدارس دارد. برنامه‌های مغفول از انتظارات و علایق دانش‌آموزان معمولاً موجب ناامیدی، قصور در انجام وظایف و تضعیف عزت نفس خواهد شد.

دو مقوله از رفتارهای مشکل‌آفرین عبارت‌اند از: ۱- رفتارهای بسیار نامطلوب ۲- رفتارهای نامطلوب ضعیف. نوع رفتار بسیار نامطلوب مشکل‌آفرین مستلزم خاموشی، تنبیه یا جریمه کردن است و این سه روش موجب تضعیف یا حذف آن رفتار می‌شود، اما رفتار نامطلوب ضعیف مستلزم تقویت رفتار است تا آن را تثبیت کند.

راهنماهای ذیل برای مقابله با رفتارهای بسیار نامطلوب دانش‌آموزان توصیه شده است:

**۱- محروم کردن از تقویت:** محروم کردن از تقویت به معنای عدم توجه به رفتار نامطلوب دانش‌آموزان است.

**نکته ۷۰:** تضعیف یا خاموش‌سازی رفتار بسیار نامطلوب است و باید به تدریج انجام و تقویت شود.

**۲- حذف رفتار مطلوب ناسازگار:** روش دیگر برای کاهش یا خاموش کردن رفتار بسیار نامطلوب، حذف محرکی است که موجب آن رفتار می‌شود. مثلاً اگر در ابتدای یک بازی دانش‌آموزان با هم منازعه کنند، معلم باید بازی را قطع کند و اگر منازعه با خشونت و پرخاش همراه باشد بهتر است دانش‌آموزان از هم جدا شوند. راهنما دوم در مقابله با رفتار بسیار نامطلوب، تقویت کردن نام دارد.

تنبیه می‌تواند به اشکال مختلف انجام شود: الف) توبیخ ملایم، ب) تنبیه همراه با تشویق (به منظور برانگیختن رفتار مطلوب)، ج) انزوای اجتماعی د) جریمه کردن یا کم کردن امتیاز.

راهنماهایی برای مقابله با رفتارهای نامطلوب ضعیف: بسیاری از مشکلات رفتاری دانش‌آموزان به صورت رفتارهای نامطلوب ضعیف ظاهر می‌شوند مانند عدم تمایل داوطلبانه در پاسخ به سؤال، اظهار عقیده یا مشارکت در بحث کلاس. پس از احراز جدی بودن مسئله شاگرد، معلمان و متخصصان تغییر رفتار می‌توانند از شیوه‌های فراخوانی، سرمشق‌گیری، تقویت کردن و شکل‌دهی رفتارهای مطلوب استفاده کنند. در فراخوانی باید فرصت‌هایی فراهم شود که دانش‌آموزان در وظایف و تکالیف جالب مدرسه، که نیازمند فعالیت‌های مطلوب باشد، درگیر و مشغول شوند.

**نکته ۷۱:** بر اساس اغلب تحلیل‌های فعالیت‌های آموزشی، مطلوب بودن یا نبودن طرح درس و مهارت‌های تدریس به زمینه فرهنگی، هدف‌های آموزشی، ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و تا اندازه‌ای رفتار معلم بستگی دارد.

مورین (۱۹۷۳) سه مهارت ضروری برنامه‌ریزی را پیشنهاد کرده است:

۱- تولید روش آموزشی جایگزین؛

۲- تشخیص ارزش جایگزین‌های فرض شده؛

۳- به کارگیری جایگزین‌های مفروض در موقعیت‌های موجود آموزشی و در نهایت مشخص کردن معیارهای نیل به اهداف آموزشی.

نظم حاکم از برنامه نظام داری است که بر اساس شناخت موقعیت موجود طراحی شده باشد. نظم، مدیریت زمان و فعالیت‌های آموزشی را مؤثرتر و از اتلاف وقت و انرژی در کلاس درس جلوگیری می‌کند. از سوی دیگر آزادی عمل در فعالیت‌های آموزشی باعث می‌شود یاددهنده و یادگیرنده در اجرای فعالیت‌های آموزشی از روش عادت‌شده و کلیشه‌ای استفاده کنند.

**نکته ۷۲:** مطالعات متعددی همبستگی مثبت بین تنوع در سبک و روش تدریس یاددهنده و میزان توجه و تلاش یادگیرنده برای انجام تکالیف و وظایف را تأیید کرده‌اند.





**نکته ۷۳:** شواهد متعدد نشان می‌دهند که هرچه تنوع و انعطاف‌پذیری در روش تدریس بیشتر باشد، توجه دانش‌آموزان به درس و پیشرفت تحصیلی آنان بیشتر خواهد بود.



**نکته ۷۴:** عوامل فشار و محدودکننده فعالیت‌های معلمان در اکثر نظام‌های آموزشی متمرکز، این است که معلمان در تعیین برنامه‌های درسی دخالت چندانی ندارند و حتی در اجرای برنامه‌های درسی آزاد نیستند.

طراحی درس و فعالیت‌های آموزشی منظور شده در آن اگرچه اهمیت زیادی دارند، اما می‌توانند آسیب‌رسان باشند. برنامه‌های از قبل طراحی شده می‌توانند مشارکت و خلاقیت دانش‌آموزان را در موقعیت‌های آموزشی تضعیف کنند. بنابراین، معلمان باید در فرایند آموزش و مدیریت کلاس درس از هرگونه یک‌سوگرایی بر حذر باشند.

یکی دیگر از رفتارهای مشکل‌آفرین، سوگیری معلم نسبت به یک یا گروهی از دانش‌آموزان می‌باشد که در بسیاری از کلاس‌های درس شایع است. میزان سؤال پرسیدن از یک یا گروهی از دانش‌آموزان، مدت انتظار برای شنیدن پاسخ دانش‌آموز از سوی معلم، میزان توقف معلم در کنار دانش‌آموز و نحوه واکنش نسبت به پاسخ دانش‌آموزان، همه می‌توانند نشانه‌هایی از سوگیری باشند، اگرچه همه سوگیری‌ها بد و زیان‌آور نیستند، اما بسیاری از آن‌ها می‌توانند در میزان فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشند. برای کنترل سوگیری لازم است معلم برنامه‌ریزی داشته باشد و بکوشد گرایش‌های خود را نسبت به جنسیت، ظاهر شخص، طبقه اجتماعی، تیزهوشی و توانایی، نژاد، زمینه‌های اخلاقی و حتی مکان نشستن دانش‌آموزان در کلاس درس کنترل کند.

شناخت و تولید جایگزین‌های مختلف و تشخیص اثربخشی و به‌کارگیری درست هر یک از آن‌ها در موقعیت خاص از ویژگی‌های مدیریت خوب در کلاس و از مهارت‌های اساسی تدریس است. بدین منظور معلم باید جایگزین‌های خوب و مؤثر را از قبل برنامه‌ریزی کند و به‌صورت هدفمند در جهت بهبود و ارتقای یادگیری و اجرای وظایف مختلف آموزشی به کاربرد.

می‌توان گفت که محیط یادگیری از سه منبع فیزیکی، اقتصادی و انسانی تشکیل می‌شود. دو محیط اولی و شرایط آن‌ها در منابع بسیاری مورد توجه قرار گرفته‌اند، اما در مورد منبع انسانی کمتر بحث شده و امروزه مشخص شده است که سازمان‌دهی عناصر انسانی و ایجاد جو مناسب، نقش بسیار مهمی در تحقق اهداف یادگیری دارند. برای اینکه درباره سازمان‌دهی و مدیریت این منبع مهم بحث کنیم، ابتدا باید مطالبی را درباره مدیریت آموزشی بدانیم. **مدیریت آموزشی:** اصطلاحی نسبتاً جدید می‌باشد، اما در تعریف آن باید مدیریت را فرایند برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت و کنترل منابع انسانی و دیگر منابع برای رسیدن به اهداف آموزشی دانست. آدیر عناصر اصلی مدیریت را ۳ عامل فرد، گروه و وظیفه می‌داند که به‌صورت متقابل بر هم تأثیر می‌گذارند. از نظریه‌های معروف مدیریت، می‌توان به نظریه‌های X، Y و Z اشاره کرد.

**X:** دیدگاهی سنتی به مدیریت دارد و آن را به مثابه ارائه دستور و کنترل می‌داند. طبق این نظریه افراد کار را دوست ندارند و باید با اجبار و کنترل به سرپرستی آن‌ها پرداخت.

**Y:** دیدگاهی عکس نظریه X دارد و انسان را عامل کار و منبع ارضای خود تلقی می‌کند و در نتیجه خودکنترلی و خودجهت‌دهی را تمرین می‌کند و با مسئولیت کارها را پیگیری می‌کند.

**Z:** کاربرد همان نظریه Y است که سازمان‌دهی شده و در سطح وسیع اجرا می‌شود و دارای ۴ مشخصه اصلی است: متعهد به فلسفه‌ای که تصمیمات را هدایت می‌کند، تأکید بر برنامه‌ریزی درازمدت، نقش مدیر فقط اطلاع‌رسانی است و افراد در جریان کار خود فعال هستند. در این نظریه بر تصمیم‌گیری‌های مشترک و دسته‌جمعی تأکید می‌شود. این نظریه بیشتر در ژاپن کاربرد دارد که به دستجات کیفی نیاز دارد. به‌طور کلی این نظریه کمتر در مدیریت آموزشی و کلاس درس به موفقیت نایل شده است، اما هر مدیر یا معلمی در مدرسه یا کلاس درسی خود می‌تواند یکی از این ۳ نظریه را برای تصمیمات آموزشی خود به کاربرد.

## ■ نظم و انضباط در کلاس



فینرلی درباره چگونگی ایجاد نظم و انضباط در کلاس درس به ۳ شیوه اشاره کرده است:

۱- **درجه‌ای از کنترل یا میزانی از تبعیت:** به عقیده برخی از معلم‌ها ایجاد نوعی از کنترل متوسط و تبعیت افراد از دستورها، امری عادی و اجتناب‌ناپذیر است.

۲- **روش‌های نظم و انضباط:** عده‌ای به اعمال فشار و سختگیری باور دارند و عده‌ای دیگر به روش‌های ایجاد انگیزه در فراگیران توجه نشان می‌دهند و نتیجه را رسیدن به فراگیران خوب‌ترن‌دار پیش‌بینی می‌کنند.

۳- **ایجاد نظم با تنبیه:** بدون تنبیه رسیدن به نظم و انضباط، کاری بس مشکل است. به‌طور کلی مدیریت در کلاس ایجاب می‌کند که معلم با اعمال حداقل کنترل بیرونی، فراگیران را به سوی اهداف تعلیم و تربیت هدایت کند.



## ■ بررسی پژوهش‌های انجام گرفته در کلاس در نتیجه مدیریت

- برتری معلمان موفق فقط در فعال نگاه داشتن فراگیران در امر یادگیری است، که به صورت خود به خودی از ایجاد سروصدا و بروز بی‌نظمی جلوگیری می‌کند.
- اگر معلمی در تدریس فعال باشد و شیوه آموزش مؤثری را در ارائه مطالب به کار ببرد، مشکل عمده‌ای در کلاس‌داری و برقراری نظم و انضباط نخواهد داشت.
- اگر به دلیل عدم طرح‌ریزی پیشین، در انتقال فعالیتی به فعالیت آموزشی دیگر وقفه‌ای ایجاد شود، بی‌نظمی به وجود خواهد آمد.
- اگر معلمی، خود تلاش کند تا مفاهیم درس را به حالت پیچیده به فراگیران ارائه دهد، بی‌نظمی در کلاس خود ایجاد خواهد کرد.



## ■ علل بی‌نظمی

۱- **علل مربوط به معلم:** شامل گفتار و کردار او، رعایت یا عدم رعایت عدل و انصاف از طرف او در کلام، گرایش و انتظارات معلم، تجانس یا عدم تجانس در اعمال و گفتار معلم، میزان صداقت معلم، اطمینان در گفتار، طرح‌ریزی و سازمان‌دهی درسی و آمادگی او است. به صورت خلاصه معلم باید واکنش‌هایش به اعمال و رفتار فراگیران محدود شود و به شخصیت آنان توهین نکند، او باید از فرهنگ و معانی رایج کلمات در جامعه آگاه باشد و به جای پدیده‌ها به واکنش‌های فراگیران توجه کند.

۲- **علل مربوط به فراگیر:** دوره دبیرستان دوره حساسی است، اگر نوجوانی طرد شود، دوستان کمتری پیدا می‌کند و در فعالیت‌های آموزشی کمتر سهیم می‌شود و معمولاً پرخاشگر می‌شود. معلم باید درک کند که عدم شناخت این نوع فراگیر، عدم برخورد اصولی با او را در پی دارد که خود علتی برای بی‌نظمی این نوع شاگردان است. در شناخت فراگیران ما با مسائلی چون: مسائل مخصوص نوجوانی، داشتن علاقه و انگیزش نسبت به مدرسه و دروس مختلف از طرف فراگیران، احساس مسئولیت فراگیران در قبال مدرسه و کلاس، انجام ندادن تکالیف و شلوغی در کلاس.

۳- **علل مربوط به هم کلاسی‌ها و گروه‌های دانش‌آموزی:** در نوجوانی الگوسازی و مدل قراردادن به حد اعلای خود می‌رسد. در این میان گرایش گروه نسبت به موضوع درسی و معلم، تأثیر زیادی در یادگیری و مدیریت دارد، اگر گروه به طرف مثبت و سازنده باشد بی‌نظمی کمتر در کلاس حاکم می‌شود و برعکس.

۴- **علل مربوط به مدرسه و مدیریت آن:** ساختار اصلی هر سیستم تعلیم و تربیت را مدرسه و کلاس درس تشکیل می‌دهد. مدیریت مدرسه در احساس فراگیران نسبت به جو عاطفی و فیزیکی کلاس، برنامه درسی و چگونگی سازمان‌دهی کلاسی و تعاملات کلاسی نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند. هر قدر برنامه درسی بیشتر به علایق آن‌ها توجه کند و بیشتر نیازهایشان را برطرف سازد، به همان نسبت پیشرفت تحصیلی فراگیران بیشتر و معلم هم کمتر با مسائل بی‌نظمی روبه‌رو می‌شود. سنگینی برنامه و حجم بودن مطالب و همین‌طور وضعیت فیزیکی و فضای مدرسه همه در مدیریت کلاس نقش دارند.

۵- **علل مربوط به خانواده:** خانواده یکی از علت‌های مهم تفاوت‌های فیزیکی، عاطفی و هوشی بچه‌هاست. مسائلی نظیر جو اخلاقی خانواده، نگرش منفی یا مثبت والدین نسبت به مدرسه و معلمان، طرز تربیت درونی خانواده و وضعیت اقتصادی خانواده همه جزء عوامل مهم و تأثیرگذار در رفتار فراگیران‌اند.

۶- **علل اجتماعی در شکل کلی:** ارزش‌های جامعه، محتوای درسی مرتبط با ارزش‌های اجتماعی، هنجارها و قواعد رفتاری، سرعت تغییرات زیاد و فشارهای اجتماعی، مهاجرت به شهرها و تقابل آداب و رسوم مختلف در کلاس و بسیاری مسائل دیگر همه در مدیریت کلاس نقش‌های بسیاری دارند. **راه‌های برطرف کردن بی‌نظمی در کلاس:** در مرحله اول باید تلاش کرد تا رفتار و عمل نامطلوب ایجاد شده از سوی فراگیر خاص، گسترش نیابد و در همان لحظه پایان داده شود. به طور کلی دو نوع اصول کلی و جزئی برای برطرف کردن بی‌نظمی وجود دارد که اصول جزئی به صورت مستقیم و غیرمستقیم به کار برده می‌شود.

اصول کلی از عوامل زیر بنایی مدیریت در کلاس هستند و در طول تدریس باید مورد استفاده قرار گیرند تا یادگیری امکان‌پذیر شود:

۱- **ایجاد انگیزه:** برای رسیدن به کنترل درونی از کنترل بیرونی از سوی فراگیران با ایجاد رغبت و علاقه در فراگیران و ارائه معنی‌دار مطالب، احساس روش تدریس مناسب از سوی معلم و توجه او به مسائل احساسی - عاطفی و ایجاد روابط انسانی مناسب با حفظ احترام متقابل، ارائه وقایع تاریخی از موضوع مورد نظر صورت گیرد.

۲- **طرح‌ریزی درسی:** به معلم در سازمان‌دادن و ایجاد سلسله مراتب معنی‌دار موضوعات ارائه شده کمک می‌کند و همین‌طور سبب افزایش اعتماد به نفس در او می‌شود. عدم طرح‌ریزی مناسب سبب هدر رفتن وقت کلاس و قطع جریان تدریس می‌شود که تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی فراگیران

دارد. از آنجا که معلم با طرح‌ریزی، درس را با سازمان‌دهی مشخص ارائه می‌دهد، فراگیران با او به دیده احترام می‌نگرند و مسئله بی‌نظمی خود به خود مرتفع می‌شود، معلم با دقت بیشتری مطالب را ارائه می‌دهد و فراگیران هم او را به موضوع درس، مسلط تلقی می‌کنند.

**۳- تدوین اصول مدیریت در کلاس و روشن کردن آن:** طرح قوانین قابل اجرا تلاشی است برای پیشرفت تحصیلی و اجتماعی فراگیران. اوایل سال تحصیلی بهترین موقع ارائه این نوع قواعد و اصول است، مثلاً در دبیرستان از همان ابتدا معلم را از هر لحاظ بررسی می‌کنند و تلاش می‌کنند تا نقاط قوت و ضعف او را پیدا کنند. اصول و قواعد باید محدود و دارای کمیت محدودی باشد، با فراگیران به بحث و بررسی گذاشته شود، جنبه مثبت داشته باشد و تا حد امکان به اجرا گذاشته شود.

**۴- آگاهی مداوم از وضعیت کلاس از طرف معلم:** این امر فرصت بروز بی‌نظمی را خواهد گرفت. این مراقبت شامل مراقبت در وضعیت فراگیر، جهت سر، شاهد فراگیر، فعالیت‌های فراگیر و واکنش‌های فراگیر به سؤال‌های معلم است.

**۵- چشم‌پوشی از مسائل جزئی:** این امر زمانی مؤثر است که تدریس معلم از کیفیت خوبی برخوردار است و ادامه آن سودمند است.

اصول جزئی یا مقطعی برطرف کردن بی‌نظمی: این اصول تأثیر موقتی دارند و می‌توانند بی‌نظمی‌های ایجاد شده را به سرعت برطرف سازند.

#### اصول جزئی غیرمستقیم

۱- تماس چشمی به منطقه شلوغ.

۲- سکوت مختصر با قطع لحظه‌ای تدریس.

۳- حرکت به منطقه شلوغ.

۴- طرح سؤال: برای جلب توجه به موضوع درس، از این شیوه یا کمتر استفاده می‌شود یا به درستی استفاده نمی‌شود. سؤال‌ها باید از خودمحوری به طرف وظیفه محوری تغییر کند.

۵- تغییر در شدت گفتار: گاهی برای تأثیر بیشتر با تماس چشمی ادغام می‌شود.

۶- برقراری تماس ملایم دستی با فرد شلوغ.

۷- دعوت به همکاری غیرمستقیم بدون گفتن نام فراگیر.

**اصول جزئی مستقیم:** مطرح کردن نام فراگیر و خواستن از او برای همکاری و توجه بیشتر. شامل:

۱- انجام نصیحت گذرا و موقت وقتی که تعداد زیاد است: این عامل در خودپنداره و خود کارآمدی فراگیران مؤثر است، نصیحت باید کوتاه باشد چون نصیحت طولانی عاملی برای بی‌نظمی است.

۲- سؤال از علت بی‌نظمی: همراهی با معلم در مواردی با آن‌ها و حل معضل بعضی مشکلات.

۳- تذکر نهایی برای برخی از فراگیران که چند بار مرتکب بی‌نظمی می‌شوند، امکان اجرایی داشته باشد و از حربه نمره استفاده نشود چون برای خیلی از بچه‌ها نمره مهم نیست.

۴- تعویض جای بچه‌ها پس از پایان کلاس.

۵- استفاده از آخرین روش کار: برای فردی که جریان یادگیری را مختل می‌کند استفاده از تنبیه یا اخراج موقت از کلاس سودمند است، تنبیه در موارد بسیار حاد، با احتیاط کامل و در نظر گرفتن تمامی جوانب امر استفاده می‌شود.

به‌طور کلی برای برقراری نظم و انضباط در کلاس می‌توان با دادن مسئولیت به فراگیر خاص بی‌نظمی او را کاهش داد و با استفاده از روش‌های اصلاح رفتار می‌توان در کاهش برخی مشکلات کوشید. در پایان باید ذکر کرد که معلم خوب کسی است که مشکل کلاس را خود حل کند، چون فرستادن بچه‌ها به دفتر و.... به‌طور غیرمستقیم با ناتوانی معلم ارتباط برقرار می‌کند.



## فصل چهارم

# هدف‌های آموزشی و منابع تعیین آن‌ها

متخصصان و روان‌شناسان تربیتی، در زمینه مفاهیم و تعاریف هدف‌های آموزشی دیدگاه‌های متفاوتی ارائه کرده‌اند. بعضی از صاحب‌نظران هدف را مرحله‌نهایی سلسله‌ای از فعالیت‌های مستمر می‌دانند؛ آنان بین هدف، روش و وسیله جدایی چندانی قائل نیستند، زیرا بر این باورند که هر یک از مراحل فعالیت‌های آموزشی تا زمانی که طی نشده‌اند، هدف هستند و نسبت به آینده وسیله خواهند بود. آنان بر این باورند که جدایی بین هدف، روش و وسیله، وضعیت نامطلوبی به بار می‌آورد. برعکس، گروهی دیگر برآن‌اند که هدف خارج از فعالیت آموزشی است و هر حرکت آگاهانه‌ای با توجه به هدف صورت می‌گیرد؛ در نتیجه هدف عین فعالیت نیست، بلکه مترتب بر فعالیت است. هدف نتیجه آموزشی را وصف می‌کند، نه فرایند خود آموزش یا وسیله دستیابی به نتایج را (میگر).

### تعریف هدف از نظر جان دیویی

۱- از نظر جان دیویی هدف به منزله روشی برای دگرگون ساختن موقعیت موجود است و هدف شایسته، هدفی است که با توجه به اوضاع و احوال موجود اتخاذ می‌شود. ۲- هدف خوب باید دارای ویژگی «توالی» و پیش‌بینی باشد. ۳- دیویی عنصر «پیش‌بینی» را در تعریف هدف بسیار مهم می‌داند، زیرا برآن است که پیش‌بینی سبب می‌شود نوع فعالیت مشخص شود و در مسیر مناسبی جاری شود و علاوه بر این از انتخاب هدف‌های ناروا جلوگیری به عمل می‌آورد.

### تعریف هدف از نظر بنیامین بلوم

از نظر بلوم هدف‌های تربیتی بیان صریح روش‌هایی است که با استفاده از آن می‌توان انتظار داشت که رفتار شاگردان تغییر کند.

### تعریف هدف از نظر رابرت اف، میگر

- ۱- میگر هدف را وضعیت مطلوبی می‌داند که باید در شاگرد به‌وجود آید. ۲- میگر در تعیین هدف‌های آموزشی بر فرآورده تأکید دارد تا بر فرایند.
- ۳- هدف نتیجه آموزش را وصف می‌کند نه فرایند خود آموزش را.
- در تعیین و تنظیم هدف‌های آموزشی، این اهداف از هر منظری که تعریف شوند، اصول زیر را باید در نظر گرفت:
- ۱- روش و وسیله باید متناسب با هدف انتخاب شود تا بتواند به آن منتهی شود.
- ۲- اهداف نباید تغییرناپذیر و غیرقابل انعطاف باشد. (انعطاف‌پذیر باشد)
- ۳- هدف باید فرد را به فعالیت برانگیزد و به فعالیت او جهت دهد.
- ۴- هدف تربیتی باید با اوضاع و احوال محیط شخص موافق باشد.
- ۵- هدف‌های تربیتی باید عینی و قابل تصور و تحقق باشند.

نکته ۷۵: دلیل وجودی هر نظام آموزشی، تحقق هدف‌های آن نظام است.





**نکته ۷۶:** اگر معلمان بخواهند تغییرات معناداری در زندگی دانش‌آموزان خود ایجاد کنند باید دقیقاً بدانند که چه انتظاراتی از آنان دارند.



### ■ منابع تعیین هدف‌های آموزشی

از نگرش‌های مختلف می‌توان چنین نتیجه گرفت که هدف‌های تربیتی هر جامعه بر اساس فلسفه اجتماعی آن جامعه تعیین می‌شود؛ زیرا آموزش و پرورش هر جامعه از فرهنگ و باورهای اجتماعی نشئت می‌گیرد و تحت تأثیر ارزش‌ها و قضاوت‌های سیاسی - اجتماعی قرار دارد. در نتیجه، هدف‌های آموزشی نمی‌تواند خارج از ارزش‌ها، فلسفه و باور اجتماعی و نیازهای آن جامعه تعیین شود. اگر اهداف نظام‌های آموزشی با فلسفه اجتماعی آن‌ها سازگار نباشد، نظام آموزشی درون خود دچار تعارض خواهد شد و در تحقق هدف‌های خود شکست خواهد خورد.

برنامه‌ریزان درسی و معلمان نظام‌های آموزشی برای تعیین اهداف آموزشی حداقل باید به سه منبع مهم توجه کنند:

۱- نیازهای دانش‌آموزان ۲- نیازهای جامعه ۳- دیدگاه‌های متخصصان

۱- نیازهای دانش‌آموزان: اگر اهداف نظام‌های آموزشی را تبدیل رفتارهای نامطلوب یا نسبتاً مطلوب دانش‌آموزان به رفتارها و عملکردهای مطلوب علمی، اجتماعی و فرهنگی تعریف کنیم، توجه به ویژگی‌ها و نیازهای آنان انکارناپذیر خواهد بود.



**نکته ۷۷:** آشکارترین نیازهای دانش‌آموزان، نیازهای فیزیولوژیک آنان است.

۲- نیازهای جامعه: توجه به نیازهای دانش‌آموزان از مسائل انکارناپذیر فرایند برنامه‌ریزی و تدریس است؛ اما باید توجه داشت که مطرح کردن نیازهای دانش‌آموزان بدون توجه به نیازهای جامعه بی‌معنی خواهد بود؛ زیرا افراد تربیت‌شده باید درون جامعه زندگی کنند و جامعه نیز باید نیازهای خود را با آن‌ها تأمین کند.

۳- دیدگاه‌های متخصصان: ساخت دانش و دیدگاه‌های متخصصان یکی دیگر از عوامل تعیین‌کننده اهداف آموزشی است.



**نکته ۷۸:** در صورت مغایرت نداشتن این هدف‌ها با فلسفه آموزش و پرورش و روانشناسی تربیتی، آن‌ها را به‌منزله هدف‌های خالص و صریح آموزشی انتخاب می‌کنیم و در فرایند اجرا به‌کار می‌بریم.



### ■ طبقه‌بندی اهداف آموزشی

معروف‌ترین طبقه‌بندی‌های اهداف آموزشی، طبقه‌بندی بلوم می‌باشد. بلوم اهداف آموزشی را در ۳ طبقه شناختی، عاطفی، روانی - حرکتی تعریف کرده است.

**حیطه شناختی:** حیطه شناختی بر یادآوری یا بازسازی آنچه آموختنش ضروری است تأکید دارد. در این حیطه، هدف‌ها از ساده‌ترین سطح شناخت به پیچیده‌ترین و از امور ذاتی محسوس به امور معنوی و غیرمحسوس تنظیم می‌شوند.

۱- **دانش:** به توانایی یادسپاری اندیشه‌ها و حقایق علمی و بازیافت و تشخیص مجدد آن‌ها در اصطلاح روانشناسی تربیتی، دانش گفته می‌شود. یادگیری در این سطح صرفاً جنبه حفظی دارد. «یادآوری» مفاهیمی چون «فهمیدن»، «بینش» یا آنچه با عباراتی مانند «دانستن واقعی» یا «دانش واقعی» عنوان می‌شود، را در بر نمی‌گیرد.

شناخت در این مرحله شامل دانش اصطلاحات، دانش واقعیت‌های مشخص، دانش راه‌ها و وسایل برخورد با امور جزئی، دانش راه‌های ویژه یا برخورد با اندیشه‌ها و پدیده‌ها و نحوه ارائه آن‌ها، دانش روال‌ها و توالی‌ها، دانش طبقه‌بندی‌ها، دانش ملاک‌ها، دانش روش‌ها، دانش اصول و قوانین، دانش نظریه‌ها و ساخت‌هاست. مهم‌ترین اشکالی که به این سطح از یادگیری وارد است، زیاده‌روی معلمان در استفاده از آن از یک طرف و فراموشی سریع این مفاهیم از طرف دیگر است، اما به خاطر سپردن مفاهیم و اصول را نمی‌توان به‌طور کلی بی‌اهمیت شمرد، زیرا به خاطر سپردن و بازگویی دانش برای تمام سطوح بالاتر یادگیری پایه‌ای لازم محسوب می‌شود.

۲- **درک و فهم:** یادگیری در این سطح، به‌معنای توانایی پی‌بردن به مفهوم مطلب و تبیین آن با جملاتی است که شخص خودش می‌سازد، بی‌آنکه میان آن مطلب با مطالب دیگر، چندان ارتباطی برقرار کند. یادگیری در این سطح مستلزم آگاهی از اصول و شرایط است. این سطح به اجزای فرعی تقسیم می‌شود:

**الف) ترجمه (برگردان):** مهارت برگرداندن یا تغییر دادن مطالب از شکلی به شکل دیگر بدون اینکه معنی و محتوای آن دگرگون شود، «ترجمه» نامیده می‌شود. غالباً توانایی فرد برای ترجمه، به دانش پیش‌نیاز یا مناسب وابسته است؛ مثلاً در این سطح، دانش آموز باید بتواند عبارت یا مطلب فنی را به روش چند مثال یا قطعه شعری را با عبارت‌های روشن یا نثر ساده بیان کند.



**نکته ۷۹:** تبدیل کردن اعداد به حروف در این سطح قرار دارد.