فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

دوره دوم ، شماره ۲۶ – شماره پیاپی ۴۴- تابستان و پاییز ۱۳۹۰

مقاله شماره ۳ - صفحات ۳۳ تا ۴۶

تحلیل عناصر مفهومی و کیفی تدریس

دکترطیبه توسلی[۱]

چکیده

در نگاه نخست آنچه از واژه‌ی تدریس در ذهن تداعی می‌شود، عملکرد معلم در کلاس درس است. اما پرسش از اینکه این عملکرد چیست، چگونه به پیش می‌رود و در نهایت به کجا می‌انجامد، موضوع بسیار بحث برانگیزی است که هرگز از چشم فلاسفه و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت پنهان نمانده و کثرت آراء در این زمینه قطعاً چشمگیر است. آنچه در این تحقیق عرضه می‌گردد، نخست تبیین مفهوم تدریس و سپس بررسی کیفیت آن است. این پژوهش از جنبه‌ی روش‌شناختی مبحثی تحلیلی است و در آن از اندیشه‌های فلاسفه‌ی تحلیلی تعلیم و تربیت به فراخور موضوع و مبحث مورد نظر سخن به میان آمده است. در تبیین مفهوم تدریس به تعریف این عملکرد تربیتی پرداخته می‌شود و مهمترین عناصر مفهومی آن مورد شرح و بررسی قرار می‌گیرد. در تبیین کیفیت تدریس باید به الگوها و روشهای تدریس نظر داشت، چون کیفیت معرف چگونگی عمل است. توجه به عناصر مفهومی و کیفی تدریس، مهمترین جنبه‌های این عمل تربیتی را وضوح می‌بخشد و در راهنمایی عملی مربیان و معلمان نقش مؤثری ایفا می‌کند.

کلید واژه‌ها : تدریس، مفهوم، کیفیت، تحلیل

---

[۱] عضو هیئت علمی دانشگاه قم

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

مقدمه

تحلیل تهی ساختن مفاهیم از ابهامات و اغتشاشات است. فلاسفه‌ی تحلیل زبانی معتقدند که حقیقت در پیوند تنگاتنگ با زبان است. استفاده‌ی درست از زبان ما را به حقایق نزدیک می‌کند. درست یا نادرست صفاتی هستند که بر ترکیبی از مفاهیم تعلق می‌گیرند و تنها با درک آن دسته از ترکیبات مفهومی که درست هستند دسترسی به حقیقت میسر می‌گردد. از سوی دیگر مفاهیم توسط الفاظ و عبارت های لغوی بیان می‌شوند، اینجاست که ارتباط زبان با حقیقت کاملاً نمایان می‌گردد و اهمیت کاربرد زبان در امر حقیقت جویی هویدا می‌شود. (مور، به نقل از علی آبادی، ۱۳۷۴، صص۱۰-۱۱). این عبارات نظر یکی از بنیانگذاران فلسفه تحلیلی به نام "جی، ادوارد مور"[1] است که دست‌یابی به تحلیل مفاهیم را از طریق استدلالهای منطقی و استفاده درست از زبان میسر می‌داند. بنابراین در این نوشتار تحلیل عناصر مفهومی و کیفی تدریس با استفاده از استدلالهای منطقی برای وضوح بخشی به این عمل مهم تربیتی مد نظر قرار گرفته است. در تحلیل مفهوم تدریس از تعاریفی که در باره‌ی تدریس وجود دارد استفاده شده است و مهمترین عناصر تعریف مورد بررسی و تبیین قرار گرفته است. در تحلیل کیفیت تدریس الگوها و روش های تدریس همراه با محاسن و کاستی‌های آنها شرح داده شده است. در باب مفهوم و کیفیت تدریس، نظریه‌پردازان و فلاسفه‌ی تعلیم و تربیت نظرات گوناگونی ارائه کرده‌اند. بیان و بررسی برخی از این دیدگاهها هدف دیگری است که در این مقاله دنبال می‌شود.

مفهوم تدریس

تدریس را نباید عملی یک طرفه به حساب آورد. این تصور درستی نیست که معلم در کلاس درس وظیفه دارد بدون آنکه در تعامل با دانش‌آموز خود باشد دانسته‌ها را به او عرضه کند. شاید یکی از اصطلاحات زبان فارسی که این مقصود را بهتر برآورده می‌کند "آموزش تعاملی" است. واژه‌ی "آموزش" اگر با صفت تعاملی همراه شود رابطه‌ی معلم و دانش‌آموز را بهتر نشان می‌دهد. در مقابل "آموزش تعاملی" می‌توان از "آموزش القایی" نام برد که در آن تعامل اندیشه و نظر بین معلم و دانش‌آموز کم‌رنگ بوده و پذیرش دانش‌آموز از آنچه به او عرضه می‌گردد اهمیت دارد. البته هر دو نوع آموزش همیشه در محیطهای آموزشی رواج داشته است. مثلاً در آموزش یک زبان خارجی، مخصوصاً یادگیری کلمات و قواعد آن زبان، جنبه‌ی القایی بیشتر است. اما در آموزش اعتقادات و ارزشها القاء کارساز نیست و تبادل نظر بین معلم و دانش‌آموز همراه با توجیهات عقلی،

[1] G. A. Moore

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

اصلی مهم برای پذیرش به حساب می‌آید. شاید بتوان گفت آموزش القایی نسبت به آموزش تعاملی دامنه‌ی محدودتری دارد، بدین معنا که دانش‌آموز بسیاری از دانش ها، مهارت ها و گرایش هارا در تعامل با معلم و سایر دانش‌آموزان به دست می‌آورد. بنابراین توجه به عنصر تعامل و چگونگی ظهور آن یکی از مؤلفه‌های اساسی در مفهوم تدریس است. برای پی بردن به مفاهیم واژه‌ها و اصطلاحات بهترین منبعی که در اختیار ما است، تعاریف هستند. عملکرد منطقی تعاریف اساساً بیان مفهوم‌ها و ذهنیت‌ها در باره‌ی یک شئ یا معنای یک کلمه است. شفلر در تعریف تدریس می‌گوید:

تدریس به معنی رساندن دانش‌آموز به فهم و داوری مستقل است. تدریس بدان معنا نیست که هر آنچه به دانش‌آموز عرضه می‌شود باور و یا تأیید کند، باور او باید بر عقل و توضیحات مکفی استوار باشد، ارزیابی و نقد موضوعات در سی حق دانش‌آموز است(شفلر، ۱۹۶۰،ص۵۷). در این تعریف استفاده از "عقل"[1] و یا استدلال های عقلانی، جلوه‌ای از تعامل است که به عنوان یکی از حقوق اصلی دانش‌آموز معرفی شده است. فیلسوف دیگری به نام "دیوید کار"[2] در سخنان خود تدریس و "تعلیم و تربیت"[3] را در کنار هم قرار می‌دهد و تقریباً هر دو را از یک سنخ به حساب می‌آورد. وی معتقد است در مفهوم تدریس نباید فقط به بعد عملی آن توجه نمود، عملی که نقش اساسی را به معلم می‌دهد، بلکه آنچه اهمیت دارد، تعامل اخلاقی و اجتماعی بین معلم و دانش‌آموز است:

در معنایی عمیق، تعلیم و تربیت خوب، همچنین تدریس خوب تنها بر پایه‌ی نظریه‌های مبتنی بر کفایت و مهارت در عمل استوار نیست، بلکه بیانگر صورتی از همکاری اخلاقی است که در آن همه‌ی مظاهر انسانی سهیم هستند(کار، ۲۰۰۳،ص۲۶۶). در توضیح نظر "کار" می‌توان گفت تدریس و هر آنچه در کلاس درس می‌گذرد یکی از مصادیق پر رنگ و یکی از مظاهر اختصاصی تعلیم و تربیت است. چنانچه پرسیده شود، معلم در کلاس درس چه می‌کند، یک پاسخ می‌تواند این باشد که او دانش‌آموزان خود را در مرتبه‌ای از ویژگی های ذهنی. روانی و شخصیتی می‌بیند و اکنون در صدد آن برآمده است که آنان را به مرتبه‌ای بالاتر و متعالی‌تر برساند که این خود یکی از مظاهر والای انسانی است. چنانکه نظریه‌پرداز معاصر در فلسفه‌ی تحلیلی تعلیم و تربیت، "ولفگانگ برزینکا"[4] معتقد است: "آن دسته از عملکردهای اجتماعی تعلیم و تربیت محسوب می‌شود که به وسیله‌ی آن رشد و تعالی در شخصیت انسانها مورد توجه قرار گیرد. این تعالی ایجاد

---

[1] reason
[2] D. Carr
[3] education
[4] V. Brezinka

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

ویژگی های مطلوب روانی و شخصیتی، حفظ خصایص ارزشمند و جلوگیری از بروز خصلت‌های نامطلوب است"(برزینکا، ۱۹۹۴،ص۹۰). برای دست‌یابی به این تعالی، تعقل مهمترین ابزار تعامل است و معلم با استفاده از آن به توجیه ذهن دانش‌آموزان می‌پردازد و آنان را برای هدف مورد نظر متقاعد می‌سازد. حال سؤال اساسی این است که توجیه ذهن و متقاعد کردن افراد چگونه است و چه ساختی از آن با مفهوم آموزش و تدریس سازگاری دارد؟ برای پاسخ به این سؤال لازم است پیوند بین مفهوم تدریس با دو مفهوم معرفت شناختی یعنی "باور کردن"[1] و "دانستن"[2] بررسی شود.

ارتباط مفاهیم معرفت‌شناختی "باورکردن" و "دانستن" با مفهوم "تدریس"

باورکردن: باور امری ذهنی است،، در باور کردن یک موضوع صدق و کذب محتوای آن شرط لازم نیست. باور از موضوعاتی است که در فلسفه‌ی ذهن بررسی می‌شود، فلاسفه‌ی ذهن باور را یکی از مراحل اولیه و مقدماتی شناخت دانسته و مرتبه‌ی آن را پایین‌تر از "دانستن" و "درک کردن" به حساب آورده‌اند (هوندریخ، ۱۹۹۵، ص۸۵). از لحاظ معنا اصطلاح "پذیرفتن" به "باورکردن" نیز نزدیک است. اگر فردی امری را پذیرفته و یا باور کرده است، لزوماً بدان معنا نیست که برای باور خود استدلال منطقی دارد و آن را از روی آگاهی و دانش پذیرفته است.در وضوح بهتر این بحث می‌توان به مثالی که شفلر در این زمینه بیان می‌کند توجه نمود. اگر ما بگوییم: "دانش‌آموز یادگرفته است که ارواح شیطانی سبب بروز بیماریها هستند."، این عبارت حاکی از باور اوست. مسلماً دانش‌آموز برای اثبات باور خود دلیلی ندارد، ممکن است این عبارت را از بزرگترها شنیده باشد. پس باور کردن به معنی دانستن نیست، چون دانستن با دلیل همراه است. نکته‌ای که در اینجا لازم به ذکر است، تفاوت بین یادگرفتن و آموزش دادن است. یادگرفتن یک فرایند است که در حالت عادی و بدون سعی و کوشش هم می‌تواند به دست آید، مانند اینکه کودک در جریان رشد، راه رفتن و یا زبان مادری را یاد می‌گیرد. اما تدریس و یا آموزش دادن فعالیتی هدفمند است که با سعی و و مواظبت همراه بوده و معمولاً در موضوعی محدود صورت می‌پذیرد. در آموزش دادن حضور آموزش‌دهنده و یادگیرنده ضروری است، در حالیکه در یادگرفتن این‌گونه نیست، یعنی در مواردی انسان می‌تواند با تلاش خود موضوعی را یاد بگیرد. با این توضیح می‌توان دریافت که مفهوم آموزش گسترده‌تر از یادگرفتن است. آموزش دادن می‌تواند یادگرفتن را در بربگیرد، ولی عکس این موضوع صادق نیست(شفلر،۱۹۶۰،صص۷-۹). شاید به همین دلیل هم شفلر در مثال بالا برای باور کردن از فعل یادگرفتن استفاد کرده است و نه آموزش دادن.

---

[1] believing
[2] knowing

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

دانستن: دستاوردهای فکری بشر دانسته‌های او و یا دانش او محسوب می‌شوند. معرفت‌شناسان معتقدند شرط اساسی رسیدن به دانش، باوری است که صدق آن تأیید شده باشد. باورهای تأیید شده اجزای دانش را بوجود می‌آورند(هوندریخ، همان، ص۴۷۸. همچنین، شمس، ۱۳۸۲، ص۶۳). در ارتباط بین مفهوم "تدریس" و "دانستن" باید گفت معلم اساساً در صدد آن است که دانش‌آموزان خود را به باورهای صادق که همان دانش ها هستند برساند. پس دانستن هدفی آرمانی‌تر از باور کردن دنبال می‌کند و حقیقت تدریس در این نکته نهفته است. اما در کلاس درس می‌توان مصادیق باور کردن و دانستن را در مراتب قوی و ضعیف آن پیدا کرد، این امر به توانایی معلم، پذیرش دانش‌آموزان و حتی موضوعات درسی بستگی دارد.

شفلر تدریس و بطورکلی تعلیم و تربیت را وسیله‌ای ارزشمند می‌داند که اهدافی گسترده‌تر از دانستن هم می‌تواند دنبال کند، چون انسان براثر تربیت به برخی گرایش ها، عادات، میل ها و درک ها می‌رسد که معمولاً برای اینها از اصطلاح "دانستن" استفاده نمی‌شود. مانند اینکه بگوییم :"او دانش‌آموز قدرشناسی است".(شفلر، همان، ص۱۷). از این توضیحات می‌توان دریافت که معلم با تدریس خود در کلاس درس علاوه بر توجیه ذهن دانش‌آموزان، به تعالی رفتار، اعمال و منش آنان نیز توجه می‌کند. پس در مفهوم تدریس این مقاصد را می‌توان جستجو کرد.

کیفیت تدریس

کیفیت تدریس به چگونگی اجرای این عمل اشاره دارد. الگوهای تدریس و یا روشهای مختلف تدریس بهترین منبع ارائه‌دهنده کیفیت تدریس هستند. اگرچه الگوها و روشهای تدریس متنوع و گوناگونند، اما شاید بتوان اهم مقاصد و چگونگی این روشها در دو مقوله کلی دسته‌بندی کرد. مقوله اول را "انتقال دانش" و مقوله دوم را "کسب بصیرت" می‌نامیم:

الف ـ انتقال دانش

کلمه انتقال در اینجا بدان معناست که معلم آنچه را که وظیفه‌ی خود در ارائه محتوای دروس می‌داند، به ذهن دانش‌آموز منتقل می‌کند. هدف اساسی در اینجا، به ذهن سپاری و بازآفرینی دوباره مطالب توسط دانش‌آموز است و چندان انتظار نمی‌رود که دانش‌آموز به سازماندهی مجدد آموخته‌ها، پردازش آنها و ارزیابی دانسته‌ها بپردازد. ممکن است این روش سطحی، بی مصرف و بسیار ابتدایی به نظر آید، اما باید دانست که کاربرد آن در امر آموزش قابل توجه است. مثلاً سوادآموزی، یادگیری زبان، کسب بسیاری از عادات زندگی فردی و جمعی در سال های اولیه عمر از این طریق میسر است. از محسنات این روش استفاده از تجربه‌های عینی و دریافت‌های حسی، همچنین محتوای مشخص و از پیش تعیین شده است، به همین سبب ارزیابی و

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

دریافت بازخورد از آموخته‌ها کار آسانی است. اما عده‌ای معتقدند این روش معایب عدیده‌ای دارد و بسیاری از نظریه پردازان و دانشمندان علوم تربیتی آن را از لحاظ کیفی پایین‌ترین روش تدریس به حساب آورده‌اند. شفلر از این روش با نام "الگوی اثر" یاد می‌کند و برای آن عیوبی بر می‌شمارد. یکی دیگر از فیلسوفان معاصر "فنستر ماخر" آن را روش "فرایند ـ محصول" می‌نامد که در دسته‌بندی او از انواع روشهای تدریس، به عنوان ابتدایی‌ترین روش رده بندی می‌شود (فنستر ماخر، ۲۰۰۵، ص۱۹۷). اندیشمندان کشور ما که در باب روش های تدریس تألیفاتی دارند از این روش با عناوینی چون «حفظ و تکرار» و یا «روش توضیحی» یاد کرده‌اند(ر. ک، شعبانی، ۱۳۷۱، ص۲۶۹ و صفوی، ۱۳۷۴، ص۲۴۵). از آنجا این روش در کشور ما در مقاطع تحصیلی مانند "آموزش دوره ابتدایی" و "آموزش بزرگسالان" و برخی دروس دوره راهنمایی و متوسطه، مانند درسهای تاریخ، ادبیات، جغرافیا و... کاربرد فراوان دارد، بهتر است برخی از این معایب بیان شود و دلایل صحت و یا عدم صحت آنها و در صورت امکان راه‌های کم رنگ کردن و یا برطرف نمودن این عیوب بررسی شود. برخی از چشمگیرترین این کاستی‌ها عبارتند از:

- به ذهن سپاری نقش مهمی در این روش دارد و این امر اساساً حفظ مطالب درسی را تداعی می‌کند و نزد بسیاری از منتقدان این روش با درک و فهم محتوای دروس همراه نیست.
- در این روش دانش‌آموز هیچ نوع نوآوری و خلاقیت در یادگیری مطالب ندارد.
- معلم در مطالب و موضوعات از پیش تعیین شده محصور می‌شود و از گسترش مباحث در جنبه‌های مختلف باز می‌ماند.
- معایب ذکر شده نشانگر نوعی عدم نشاط در کلاس درس هستند که امر یادگیری را با مشکلات روانی برای دانش‌آموز و معلم مواجه می‌سازد.به نظر می‌رسد اولین مورد مهمترین کاستی را در این روش نشان می‌دهد. ولی شاید در بیان آن نوعی اغراق صورت گرفته باشد. مسلم است که در سواد آموزی؛ آموزش حروف، تشخیص اصوات، نحوه ساختن کلمات و جملات، با آمادگی ذهنی و دریافت مطالب میسر است. همچنین در آموزش دانش ها و مواریث فرهنگی که از گذشتگان به جای مانده است از حافظه دانش‌آموز استفاده فراوان می‌شود. اما هیچکدام از این موارد به معنی حفظ مطالب و عدم استفاده از قوه درک و فهم نیست. برای مثال دانش‌آموز پایه اول ابتدایی تا حروف را نشناسد و نقش مصوتها را درک نکند و به نحوه قرار گرفتن حروف در کنار یکدیگر و ساختن کلمات پی نبرد، نمی‌توان گفت به سواد خواندن و نوشتن دست یافته است. شاید بتوان گفت زمانی او به حفظ مطالب پرداخته است که صورت کلمات و نوشتن آنها را به ذهن می‌سپارد، که آن هم نمی‌تواند دامنه وسیعی از کلمات را در بر بگیرد. اما اگر اوبه ترکیب حروف بپردازد و

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

کلمه بسازد و یا از ترکیب کلمات جمله بسازد، قطعاً از قوه درک و فهم خود استفاده کرده است. این موضوع در باره آموزش هر زبان دیگری غیر زبان مادری مانند زبان دوم و یا بیشتر از آن نیز صادق است. همچنین توجه به این موضوع در آموزش محتوای دروسی چون ادبیات، تاریخ، جغرافیا و سایر دروس علوم انسانی راهگشا است. معلم در این موارد نباید حفظ اطلاعات را از دانش‌آموز بخواهد. برای مثال اگر در درس تاریخ، علل بروز یا افول حوادث تاریخی مد نظر باشد، در درس ادبیات به فهم و توضیح مضامین نظم و نثر از جنبه‌های گوناگون پرداخته شود، در درس فلسفه دیدگاههای مختلف مقایسه شود و نقاط ضعف و قوت آنها بیان گردد و در دروس دیگر از روشهای درک و ارزیابی مطالب به فراخور موضوع استفاده شود، نمی‌توان گفت که این راهکارها به ذهن سپاری مطالب است، در همه این موارد فهم و بصیرت نقش اساسی ایفا می‌کنند. بدون شک استفاده از این مصادیق فهم، کسالت و بی‌علاقگی دانش‌آموزان را در پی ندارد و خود نشانه خلاقیت آنان در کلاس درس است. برای مثال، نمونه بارز این نشاط را در دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی و همچنین سوادآموزانی می‌توان به وضوح مشاهده کرد که فقط به کتاب درسی خود محصور نمی‌مانند و آنچه را که آموخته‌اند در سایر متون نیز تشخیص می‌دهند و می‌توانند آنها را بخوانند و یا بنویسند. همچنین اگر معلم در کلاس درس گوینده منحصر به فرد نباشد و در آموزش بسیاری از دروس علوم انسانی که از مصادیق میراث‌های فرهنگی به حساب می‌آیند، اجازه ارزیابی، انتقاد و پیشنهادهای سازنده به دانش‌آموزان بدهد، مسلم که چنین کلاس درسی نیز با عدم خلاقیت و بی‌میلی دانش‌آموزان مواجه نخواهد بود.

ب ـ کسب بصیرت

اگر دانستن را مطلق آگاهی معنا کنیم که حاکی از آگاهی انسان نسبت پدیده‌ها، دانش ها و حالات مختلف درونی و بیرونی است، این آگاهی قطعاً دارای درجه و مرتبه است، فردی که نسبت به موضوعی بسیار عادی و طبیعی واقف است، مثلاً مسیر خانه خود را می‌داند، تا دانشمندانی که در تخصص خود از مسائل بسیار پیچیده اطلاع دارند، همه را می‌توان ذیل آگاهی به حساب آورد که از پایین‌ترین درجه تا بالاترین آن را شامل می‌شود. همانگونه که قبلاً بیان شد یکی از وظایف اولیه و مسلم معلم در کلاس درس ارائه دانش ها به دانش‌آموزان است و این خود دلیل بر این ادعاست که یادگیری افزایش دانسته‌هاست. به همین دلیل برخی نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت، یادگیری در کلاس درس را دست یافتن به آگاهی معنا کرده‌اند، یعنی آگاهی از چیزی که دانش‌آموز آن را قبلاً نمی‌دانسته است (ماخر، ۲۰۰۵، ص۱۹۱). آنچه که در باره آگاهی بیان شد، در مورد بصیرت نیز صادق است. بصیرت که معادل فارسی آن بینش است به معنی آگاهی عمیق است. بصیرت دست یافتن به قوه‌ای است که حقایق و باطن اشیا را بر آدمی روشن کند (فرهنگ معین، ج ۱،

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

ص۵۴۶). هر گاه که انسان از یافته‌ها و دانش های دیگران آگاهی داشته باشد، این مصداق دانستن است. اما هر گاه در این دانسته‌ها غور کند و به ژرفای محتوای آنها بیندیشد تا آنجا که خود به موضوعات و مسائلی دست یابد که فراتر از آن دانستنیهاست، می‌توان گفت که او به بصیرت دست یافته است. تولید دانش و رشد و فزونی فرهنگ و تمدن بشری در طول قرن ها از همین طریق میسر شده است. طریقی که آدمیان به بصیرت در نظرات و یافته‌های گذشتگان بنگرند و خود چیزی بر آن بیفزایند. بصیرت همچون آگاهی دارای مرتبه و درجه است که از ابتدایی‌ترین سطوح آموزش تا بالاترین آن را می‌تواند در بربگیرد. مسلم است که هر آنچه سطوح آموزشی بالاتر می‌رود، مرتبه بصیرت باید وسیع‌تر و پیچیده‌تر شود. حال در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت ایجاد زمینه و هدایت اندیشه‌های دانش‌آموز در کلاس درس برای کسب بصیرت از وظایف اصلی معلم است. برای دست‌یابی به این مقصود باید به مهمترین عناصر کیفی تدریس توجه نمود. این عناصر را می‌توان در سه مقوله کلی گنجاند:

- عناصر منطقی تدریس
- عناصر روانی تدریس
- عناصر اخلاقی تدریس

عناصر منطقی تدریس

عناصر منطقی تدریس نشان دهنده آن نوع عملکردهایی است که از پشتوانه عقلی برخوردار بوده و درستی آن مورد تأیید باشد. "اصولاً منطق را می‌توان به مطالعه و علم حقیقت تعریف کرد، زیرا که میان حقیقت و خطا امتیاز می‌گذارد" (فرهنگ معین، ج۴، ص۴۳۹۷). برای عناصر منطقی تدریس و یا عملکردهای عقلانی معلم در کلاس درس موارد فراوانی می‌توان برشمرد که برخی از مهمترین آن‌ها عبارتند از:

ـ تسلط معلم به محتوا و مطالب درسی و توانایی او برای پاسخ‌گویی به پرسش های دانش‌آموزان.

ـ اطمینان معلم از صحت مطالبی که در کلاس درس بیان می‌شود. مگر اینکه در کلاس درس و در بحث با دانش آموزان غیر از این اثبات شود.

ـ بیان، توضیح، تفسیر وشرح محتوای دروس مطابق با معیارهای لازم. افراط و تفریط در این موارد منطق کار را خدشه‌دار می‌سازد.

ـ اگر موضوعات درسی با نمونه‌های عینی و استفاده از حواس دانش‌آموزان سروکار دارد، باید شواهد مثال در این زمینه کامل و کافی باشد.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

ـ اگر موضوعات درسی با مفاهیم انتزاعی و دریافت‌های ذهنی ارتباط دارد، باید موازینی چون تجزیه، ترکیب، انتزاع و ارزیابی مطالب که از عناصر اساسی تدریس این‌گونه مطالب به حساب می‌آیند، رعایت شوند.

ـ در تدریس هرگونه محتوایی که در حوزه‌ی علوم تجربی، علوم انسانی و ریاضیات قرار می‌گیرند، فرصت تأمل، تفکر و بیان هرنوع اندیشه‌ای خواه مستدل و خواه غیر مستدل به دانش‌آموز عطا شود.

ـ توجه به عنصر فهم و درک مطالب که همان یادگیری معنا دار (گلاور، ۱۳۷۸، ص۱۰) است، برترین ملاک تدریس موفق به حساب آید و هرگز کیفیت فدای کمیت نگردد.

۲ ـ عناصر روانی تدریس

یادگیری عبور از فرایندها و مراحل مختلف ذهنی است و هیچ چیزی به اندازه حالات روانی تأثیرگذار بر این امر نیست. این موضوع بدان درجه از اهمیت است که باعث ظهور علمی خاص به نام "روانشناسی تربیتی" شده است. روانشناسی تربیتی به طرح و حل مسائلی که از تعامل آموزش و پدیده‌های روانی حاصل می‌شوند، می‌پردازد.از مهمترین عناصر روانی در فرایند آموزش کسب رضایت است. چنانچه یادگیری رضایت خاطر معلم و دانش‌آموز را تضمین کند، تدریس با یکی از بالاترین ملاک‌های موفقیت همراه خواهد بود. برای دست‌یابی به این رضایت خاطر موارد فراوانی ذکر شده است که مهمترین آنها عبارتند از:

- آسان، جذاب و بامعنا جلوه دادن موضوعات درسی توسط معلم.
- توجه به تفاوت‌های فردی و زمینه‌های تربیتی خانوادگی و اجتماعی دانش‌آموزان.
- در نظر گرفتن نیازها، علائق و تجارب قبلی دانش‌آموزان که در ایجاد انگیزه آنان برای یادگیری مؤثر است.
- ایجاد جو رفاقت در کلاس درس: دوستی معلم با دانش‌آموزان از طریق شناخت آنان و پذیرش روحیات و خلقیاتشان دست یافتنی است و دوستی دانش‌آموزان با یکدیگر از طریق همکاری و رقابت سالم در بین آنان میسر است.

علاوه بر موارد فوق علاقه معلم به شغلش از عناصر مهم روانی تدریس به حساب می‌آید. معلم علاقه‌مند کسی است که در کلاس درس چنان غرق در کار و فعالیت خویش شود که گویی فراتر از زمان و مکان قرار گرفته است. روانشناسان و فلاسفه تعلیم و تربیت این وضعیت را به حالات روانی هنرمندان مانند نقاشان، مجسمه سازان و یا موسیقی دانان تشبیه کرده و برای دست یابی به این عنصر روانی نکات جالب توجهی ذکر کرده‌اند. یکی از عوامل مهم که معلم را از دست‌یابی به این حالت باز می‌دارد محصور شدن او در قالب‌ها و

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

محتواهای از پیش تعیین شده است که گویی راه هر تحرکی را بر او می‌بندد. اگر چه مشخص بودن هدف و طرح کلی کار در کلاس درس از شروط تدریس موفق به حساب آمده است، اما این بدان معنا نیست که معلم الزام به رعایت تمام و کمال این امر دارد و راه هر نوع خلاقیت و سازگاری با شرایط و روال پیش آمده در کلاس درس بر او بسته است. شفلر برای روشن شدن این مسأله از مثال جالبی استفاده می‌کند. در نظر او تدریس با یک کار هنری قابل مقایسه است. مثلاً هنرمند مجسمه ساز در آغاز شکلی و یا طرحی را برای کار خود در نظر می‌گیرد. فرض کنیم با یک قطعه سنگ مشغول ساختن مجسمه‌ای می‌شود. ولی او نمی‌تواند بدون هیچ تغییری طرح و نظریه اولیه خود را به پیش ببرد، چون سنگ دارای ساختاری است که این اجازه را به او نمی‌دهد. نقاط مختلف سنگ و همچنین سنگ های مختلف از لحاظ شکل، رنگ و استحکام باهم متفاوتند. پس مجسمه ساز مجبور است در حین عمل طرح خود را تغییر دهد. این برداشت در باره عملکرد معلم در کلاس درس نیز مصداق دارد. نحوه آموزش او یک قالب از پیش تعیین شده نیست. او باید عمل خود را با استعدادها و نیازهای دانش‌آموزان و هر آنچه در حین کار پیش می‌آید بسنجد، او نمی‌تواند به طرح اولیه خود تا پایان کار وفادار بماند (شفلر، ۱۹۶۰، ص۵۱).

الیوت آیزنر[1] از نظریه‌پردازان معاصر آمریکایی است که بر این موضوع تأکید کرده است. وی تدریس جذاب و هنرمندانه معلم را شرط اساسی یک تعلیم و تربیت زنده و پویا می‌داند. به نظر او پای‌بندی به قالب‌ها و اهداف از پیش تعیین شده، دانش‌آموزان را همسان و تک بعدی بار می‌آورد. وی برای اجتناب از این امر چنین پیشنهادهایی به معلمان می‌دهد:

- اهداف آموزشی را فقط در خدمت آرمانها بکار نگیریم، بلکه در حین عمل اهداف نو خلق کنیم و به وسیله آنان جهت حرکت را مشخص سازیم.
- دانش را به آنچه قابل بیان است کاهش ندهیم. (تجاربی که حاکی از پرورش ذوق‌ها، استعدادها و عادت های خاص هستند قابل بیان نیستند. مانند آنچه که دانش‌آموزان در درس هنر به دست می‌آورند).
- فقط به نتایج کار و دست‌یابی به آن نپردازیم، فرایند عمل به اندازه خود عمل سودمند هستند (آیزنر، ۱۹۹۸، ص۶۷). برزینکا که در باره اهداف تربیتی مباحث مبسوط و مفصلی دارد، معتقد است که همه اهداف تربیتی را نباید تجویزاتی به حساب آورد که به وسیله هنجارهای با قدرت شکل گرفته‌اند. معلمان و مربیان در تجویز اهداف تربیتی باید نقش اساسی ایفا کنند (برزینکا، ۱۹۹۴، ص۱۴۷). در نتیجه گیری از این بحث می‌توان گفت که معلم مجری آرمانها، تجویزها و اهداف از پیش تعیین شده نیست. اگر وضع بر خلاف این

[1] Elliot. W. Esiner

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

باشد کلاس درس از پویایی، نشاط و جذابیت بهره‌ای نخواهد داشت و تدریس امر کسالت آوری برای معلم در درجه اول و پس از آن برای دانش‌آموزان خواهد بود.

۳ ـ عناصر اخلاقی تدریس

بدون شک در باره رفتارهای اخلاقی معلم در کلاس درس از منظرها و دیدگاههای گوناگون فراوان گفته شده و نوشته شده است که البته در اینجا نیازی به تکرار آنها نیست. اما برای بیان جدیدترین نظرات فیلسوفان تحلیلی معاصر از آراء دو تن از آنان استفاده می‌شود که شاید سخنان تازه‌ای در این باره داشته باشند. یکی از این دو تن "آلن پیرسون" است. وی که از شارحان عقاید شفلر است، در مقاله‌ای با عنوان "تدریس، عقل و خطر" با تحسین به شرح یکی از عقاید شفلر می‌پردازد. شفلر معتقد است که معلم باید از چنان سعه صدر و تحمل بالایی در کلاس درس برخوردر باشد که حق هرگونه نقد و ارزیابی از خودش و دانشش را به دانش‌آموزان ارزانی دارد. این نکته در تعریف تدریس از قول شفلر بیان شد. البته نظرات شفلر و پیرسون در سطوح بالای آموزشی کاربرد دارد و در سطوح پایین آموزشی نقد معلم در کلاس درس امری دور از ذهن است. برای متال دانشجویانی که در سطوح عالی و یا در دوره تحصیلات تکمیلی درس می‌خوانند، از نقد و ارزیابی استادان خود ابایی ندارند. اگر این کار در کلاس درس و با رعایت موازین اخلاقی از جانب استاد و دانشجو انجام شود، برای طرفین و برای کلیه دانشجویان سودمند خواهد بود. اما اگر استاد چنین اجازه‌ای به دانشجویانش ندهد، آنان این کار رادر غیاب وی و در جمع خودشان انجام خواهند داد که این روال حتماً به ضرر استاد خواهد بود، چون ممکن است همه یا برخی از نظرات دانشجویان بنا به دلایل مختلف حقیقت نداشته باشد و معلم در گفتگویی که در باره اوست شرکت ندارد و نمی‌تواند اشتباهات دانشجویان را به آنان بفهماند و از حق خود دفاع کند. آنچه که پیرسون به آن اشاره می‌کند بیانگر تواضع معلم در این زمینه است. از دیدگاه پیرسون هر کس که نظرات شفلر را در باره تدریس مطالعه می‌کند به این نتیجه دست می‌یابد که معلم نباید در باره دانش خود و هر آنچه در کلاس درس به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد اطمینان کامل داشته باشد. او دلایل و اندیشه‌های خود را عرضه می‌کند و دانش‌آموزان برای نقد و ارزیابی برمی‌انگیزاند. در این نوع برداشت نوعی شک و عدم اطمینان از تدریس وجود دارد و گویی معلم خود را در معرض خطر قرار می‌دهد. این خطر ممکن است تا بدان حد پیش رود که به رد اندیشه‌های او منجر شود. شاید کمتر فعالیتی پیدا شود که یک انسان این‌گونه تواناییها و اندوخته‌های ذهنی خویش را در معرض خطر قرار دهد. پیرسون این نظر شفلر را مورد تأیید قرار داده و می‌گوید ما معلمان نباید به دانش و استعدادهای خود در تدریس اعتماد کامل داشته باشیم، ما باید وظیفه خود را به بهترین نحوی که در تواناییمان است انجام دهیم. اطمینان زمانی

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

حاصل می‌شود که در بحث و گفتگو با دانش‌آموزان به درکی برسیم که رضایت طرفین را در بر داشته باشد.

پیرسون در توضیح بیشتر به این نکته اشاره می‌کند که اگر معلم تدریس را با این پیش فرض شروع کند که هر آنچه او می‌گوید درست است و دانش‌آموزان باید آن را بپذیرند در حقیقت دو اصل مسلم را زیر پا گذاشته است. نخست حق دانش‌آموزان: چون معلم با این روش خود به اندیشه‌ها و باورها و احساسات دانش‌آموزانش توجهی نمی‌کند. دوم حق دانش: چون انسانها زمانی پی به ضعف‌ها و اشتباهات خود می‌برند که خود را عرضه کنند و حق نقد و ارزیابی را از دیگران نگیرند و این باعث پالایش و حتی تولید دانش می‌شود. کلاس درس بهترین مکان برای ظهور چنین تعاملی است. تدریس فعالیتی آزمایشی است و کلاس درس نباید میدان یکه تازی معلم باشد. وقتی نظرات دانش‌آموز به اندازه معلم ارزشمند تلقی شود، کلاس درس محل شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان در همکاری و همفکری می‌شود و این خود نوعی تمرین تواضع و فروتنی برای معلم و نشاط و سرزندگی برای دانش‌آموزان است. به همین سبب هم شفلر تدریس را ترکیبی از عقل و عاطفه و همچنین فکر و احساس می‌داند. (پیرسون، ۱۹۹۷، صص۱۱۰-۱۱۱).از دیگر فیلسوفان تحلیلی معاصرکه در بیان عناصر اخلاقی تدریس سخن گفته است «دیوید کار» است که قبلاً هم به برخی از نظرات او در باب عناصر مفهومی تدریس اشاره شد. کار تدریس را تعامل سجایای اخلاقی و نوعی ارتباط اجتماعی بین معلم و دانش‌آموز می‌داند. وی معتقد است نباید تعلیم و تربیت و همچنین تدریس را عملکردی حرفه‌ای در نظر گرفت که افراد برای ورود به این شغل باید آموزش های طولانی مدت ببینند و به سطح بالایی از مهارت برسند. مربیان و معلمان عملی تجاری انجام نمی‌دهند، همچنین مدرسه مؤسسه‌ای اقتصادی تلقی نمی‌شود. آنچه در مدرسه و در تدریس اهمیت دارد، توجه به خلقیات و استعدادهای ذاتی برای ارتباط بین همه اعضای کلاس است. آنچه که فردی را معلم خوب شایسته جلوه می‌دهد، همان چیزی است که او را در خانه و در کنار فرزندانش پدر و یا مادری خوب جلوه می‌دهد. چه بسا معلمانی وجود دارند که برای حرفه خود قبلاً مهارت های لازم را دیده‌اند اما در کار خود موفق نیستند، پس تعلیم و تربیت و تدریس اگر چه عملی آسان نیستند، ولی صرفاً مهارتی حرفه‌ای هم نیستند (کار، ۲۰۰۳، ص۲۶۶).آنچه در نظرات کار جلب توجه می‌کند استعدادهای ذاتی و خلقیات معلم است که پایه رفتارهای اخلاقی معلم در کلاس درس به حساب می‌آید، وی بر توجه و پرورش این توانایی ها تأکید دارد. از طرف دیگر چون در کشورهای پیشرفته مانند آمریکا و بسیاری از کشورهای اروپایی بر تربیت معلم و گذراندن مراحل آموزشی آنان برای دست‌یابی به مهارت های لازم تأکید فراوان می‌شود، وی معتقد است که تدریس را نباید یک فن و یا حرفه‌ای خشک و بی‌روح دانست، پیوند روانی معلم و دانش‌آموزان به عنوان عنصری اخلاقی برتر از فنون‌های از پیش آموخته تدریس است.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

نتیجه گیری

این تحقیق به بیان و بررسی نظرات چند تن از فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت در باب عناصر مفهومی و کیفی تدریس اختصاص دارد. عناصر مفهومی در حقیقت مفهوم شناسی واژه تدریس است. برای دست‌یابی به این امر اساساً تعاریف تدریس مد نظر قرار گرفتند. مهمترین عناصر مفهومی در این تعریف‌ها عبارت بودند از:

- تعامل معلم و دانش‌آموز در کلاس درس از عناصر مفهومی در تعریف تدریس است و اصطلاح «آموزش تعاملی» بیانگر این حقیقت است.
- تعقل و یا بکار گیری استدلالهای عقلانی مهمترین مظهر تعامل در کلاس درس است.
- چون تعریف‌های تربیتی معمولاً روشنگر مقاصد و اهداف هستند، تعالی ذهنی و شخصیتی دانش آموزان از عناصر مهمی است که در این تعریف‌ها نهفته است.
- مفاهیم «درک کردن» و «دانستن» بار معرفت شناختی بالاتری نسبت به «باور کردن» دارند و معلم باید درک و فهم را در رأس همه دستاوردهای ذهنی دانش‌آموزان بداند.

مهمترین عناصر کیفی تدریس در الگوها و روشهای تدریس نهفته است، چون روشها کیفیت تدریس را نشان می‌دهند. اصلی‌ترین عناصر کیفی تدریس که بیان و شرح آنها مد نظر قرار گرفت عبارت بودند از:

- انتقال دانش و کسب بصیرت از عنصرهای کیفی هستند که در بسیاری از الگوهای تدریس به آنها اشاره شده است.
- الگوهای که در آنها انتقال دانش مد نظر است می‌توانند از ویزگی‌های مهم درک و فهم برخوردار باشند. این مسأله به توانایی معلم و آمادگیهای ذهنی دانش‌آموزان بستگی دارد. نباید به غلط پنداشت که حفظ و تکرار عناصر اساسی در این روشها هستند.
- الگوهای کسب بصیرت شامل بسیاری از روشهای تدریس می‌شود که در آنها بینش و یا آگاهیهای عمیق مد نظر است. دست یابی به این نوع آگاهی مستلزم رعایت سه عنصر منطقی، روانی و اخلاقی در کلاس درس است.
- عنصر منطقی عمدتاً جنبه‌های علمی تدریس را در بر می‌گیرد. مانند تسلط معلم به محتوای درس، صحت مطالب و بحث و پاسخ‌گویی به پرسشهای دانش‌آموزان.
- عنصر روانی به رضایت معلم و دانش‌آموز از تدریس ارتباط دارد. نشاط در کلاس، توجه به عقاید دانش‌آموزان و محصور نشدن در قالب‌های از پیش تعیین نشده در رسیدن به این رضایت کمک می‌کند.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]

- عنصر اخلاقی بر تواضع و فروتنی معلم تأکید دارد. او باید حق نقد و ارزیابی از علم و عملش را از دانش‌آموزانش سلب نکند.

منابع

شعبانی، حسن (۱۳۷۷)، **مهارت های آموزشی و پرورشی**، تهران، انتشارات سمت.

شمس، منصور (۱۳۷۴) **آشنایی با معرفت شناسی**، قم، آیت عشق.

صفوی، امان اله (۱۳۷۴)، **کلیات روش ها و فنون تدریس**، تهران، انتشارات معاصر.

علی آبادی، یوسف، زبان حقیقت و حقیقت زبان، ارغنون، شماره ۷و ۸.

گلاور، جان، ای، و برونینگ، راجر اچ، (۱۳۷۸)، **روانشناسی تربیتی**، اصول و کاربرد آن، ترجمه علینقی خرازی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

معین، محمد (۱۳۷۶)، **فرهنگ فارسی**، تهران، انتشارات امیرکبیر.

Brezinka W (1990). **Basic concepts of educational science**Translated by Brice J. S., University press of America.

Carr D (2003). '"Rival conceptions of practice in education and teaching", **Journal of Philosophy of education**, 253-266 :37 : 2

Eisner E (1998). "The Kind of School we need" , Heinemann, USA.

Fenstermacher G & Richardson V (2005) . 'On making determination of quality in teaching'**, Journal of teachers college record**, 186-213 : 107 :

Honderich T (1995). **" The Oxford companion to philosophy**", Oxford university press.

Pearson, A (1997). 'Teaching, reason, and risk'. **Journal of studies in philosophy and education** 103-111: 16.

Scheffler I (1973). **Reason and teaching**, Routledge & Keagan Paul, London

Scheffler I (1960). **The languages of education**, Charles C Thomas Publisher, Illinois, USA.

[Downloaded from mail.isoedmag.ir on 2026-09-18]