



روش تدریس پیشرفته

(رشته علوم تربیتی)

دکتر نسیم سعید دکتر حسین زارع

امروزه کتاب‌خوانی و علم‌آموزی، نه تنها یک وظیفه‌ی ملی، که یک واجب دینی است.

مقام معظم رهبری

در عصر حاضر یکی از شاخص‌های ارزیابی رشد، توسعه و پیشرفت فرهنگی هر کشوری میزان تولید کتاب، مطالعه و کتاب‌خوانی مردم آن مرز و بوم است. ایران اسلامی نیز از دیرباز تاکنون با داشتن تمدنی چندهزارساله و مراکز متعدد علمی، فرهنگی، کتابخانه‌های معتبر، علما و دانشمندان بزرگ با آثار ارزشمند تاریخی، سرآمد دولت‌ها و ملت‌های دیگر بوده و در عرصه‌ی فرهنگ و تمدن جهانی بسان خورشیدی تابناک همچنان می‌درخشد و با فرزندان نیک نهاد خویش هنرنمایی می‌کند، چه کسی که در دنیا با دانشمندان فرزانه و نام‌آور ایرانی همچون ابوعلی سینا، ابوریحان بیرونی، فارابی، خوارزمی و ... و همچنین شاعران برجسته‌ای نظیر فردوسی، سعدی، مولوی، حافظ و ... آشنا نباشد و در مقابل عظمت آنها سر تعظیم فرود نیاورد. تمامی این افتخارات ارزشمند، برگرفته از میزان عشق و علاقه فراوان ملت ما به فراگیری علم و دانش از طریق خواندن و مطالعه منابع و کتاب‌های گوناگون است. به شکرانه‌ی الهی، تاریخ و گذشته ما، همیشه شکوهمند و پربرار است، ولی اکنون در این زمینه در چه جایگاهی قرار داریم؟ آمار و ارقام ارائه‌شده از سوی مجامع و سازمان‌های فرهنگی در مورد سرانه‌ی مطالعه‌ی هر ایرانی، برایمان چندان امیدوارکننده نمی‌باشد و رهبر معظم انقلاب اسلامی نیز از این وضعیت بارها اظهار گله و ناخشنودی نموده‌اند.

کتاب، دروازه‌ای به سوی گستره‌ی دانش و معرفت است و کتاب خوب، یکی از بهترین ابزارهای کمال بشری است. همه‌ی دستاوردهای بشر در سراسر عمر جهان در میان دست‌نوشته‌هایی است که انسان‌ها پدید آورده و می‌آورند. در این مجموعه‌ی بی‌نظیر تعالیم الهی، درس‌های پیامبران به بشر، و همچنین علوم مختلفی است که سعادت بشر بدون آگاهی از آنها امکان‌پذیر نیست. کسی که با دنیای زیبا و زندگی‌بخش کتاب ارتباط ندارد بی‌شک از مهم‌ترین دستاورد انسانی و نیز از بیشترین معارف الهی و بشری محروم است. با این دیدگاه، به‌روشنی می‌توان ارزش و مفهوم رمزی عمیق در این حقیقت تاریخی را دریافت که اولین خطاب خداوند متعال به پیامبر گرامی اسلام(ص) این است که "بخوان!" و در اولین سوره‌ای که بر آن

فرستاده‌ی عظیم‌الشأن خداوند، فرود آمده، نام قلم به تجلیل یاد شده‌است: "إِقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ. الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ" در اهمیت عنصر کتاب برای تکامل جامعه‌ی انسانی، همین بس که تمامی ادیان آسمانی و رجال بزرگ تاریخ بشری، از طریق کتاب جاودانه مانده‌اند.

دانشگاه پیام‌نور با گستره‌ی جغرافیایی ایران‌شمول خود با هدف آموزش برای همه، همه‌جا و همه‌وقت به‌عنوان دانشگاهی کتاب‌محور در نظام آموزش عالی کشورمان، افتخار دارد جایگاه اندیشه‌سازی و خردورزی بخش عظیمی از جوانان جویای علم این مرز و بوم باشد. تلاش فراوانی در ایام طولانی فعالیت این دانشگاه انجام پذیرفته تا با بهره‌گیری از تجربه‌های گرانقدر استادان و صاحب‌نظران برجسته کشورمان، کتاب‌ها و منابع آموزشی شاخص و خودآموز تولید شود. در آینده هم، این مهم با هدف ارتقای سطح علمی، روزآمدی و توجه بیشتر به نیازهای مخاطبان دانشگاه پیام‌نور با جدیت ادامه خواهد داشت. به‌طور قطع استفاده از نظرات استادان، صاحب‌نظران و دانشجویان محترم ما را در انجام این وظیفه‌ی مهم و خطیر یاری‌رسان خواهد بود. پیشاپیش از تمامی عزیزانی که با نقد، تصحیح و پیشنهادهای خود ما را در انجام این وظیفه‌ی خطیر یاری می‌رسانند، سپاسگزاری می‌نمایم. لازم است از تمامی اندیشمندانی که، تاکنون دانشگاه پیام‌نور را منزلگاه اندیشه‌سازی خود دانسته و ما را در تولید کتاب و محتوای آموزشی درسی یاری نموده‌اند، صمیمانه قدردانی گردد. موفقیت و بهروزی تمامی دانشجویان و دانش‌پژوهان عزیز آرزوی همیشگی ما است.

ابوالفضل فراهانی

رئیس دانشگاه پیام‌نور

فهرست مطالب

پیشگفتار	۱
مقدمه	۱
فصل اول - تدریس و دیدگاه‌های مربوط به آن	۱
۱. تدریس	۱
۱-۱. دیدگاه‌های مربوط به تدریس	۵
۱-۱-۱. نفی رابطه ضروری میان تدریس و یادگیری	۵
۱-۲. دیدگاه دوم رابطه ضروری میان تدریس و یادگیری	۷
۱-۳. دیدگاه سوم نظریه نظام‌ها	۸
۱-۴. دیدگاه اسلام در رابطه با تعلیم و تربیت	۹
۲. تدریس اثربخش	۱۴
۲-۱. برنامه‌ریزی	۱۹
۲-۲. تدوین هدف‌های آموزشی	۲۱
۲-۳. ویژگی‌های یادگیرنده	۲۳
۳. مهارت‌های ارتباطی	۲۹
۳-۱. مهارت‌های گفتاری	۲۹
۳-۲. مهارت‌های شنیداری	۳۲
۳-۳. ارتباط غیر کلامی	۳۵
خلاصه	۳۶
پرسش و تمرین	۳۷
فصل دوم - یادگیری و نظریه‌های مربوط به آن	۳۹
۲. یادگیری	۳۹
۲-۱. ابعاد یادگیری اثربخش	۴۴

۴۴	۱-۱-۲. نگرش‌ها و ادراکات
۴۴	۲-۱-۲. اکتساب و در هم تنیدن دانش
۴۵	۳-۱-۲. بسط و اصلاح دانش
۴۵	۴-۱-۲. استفاده معنادار از دانش
۴۵	۵-۱-۲. عادت‌های ذهنی
۴۵	۲-۲. نظریه‌های مربوط به یادگیری
۴۶	۱-۲-۲. نظریه یادگیری رفتارگرایی
۴۷	۲-۲-۲. نظریه یادگیری شناخت‌گرایی
۴۸	۳-۲-۲. نظریه یادگیری ساختارگرایی
۵۰	۴-۲-۲. نظریه ارتباط‌گرایی
۵۲	۳-۲. تأثیر چند رسانه‌ای‌ها در یادگیری
۵۵	۱-۳-۲. تعاریف مربوط به چند رسانه‌ای‌ها
۵۶	۲-۳-۲. اجزاء تشکیل‌دهنده چند رسانه‌ای
۶۲	۳-۳-۲. نتایج استفاده از چند رسانه‌ای‌ها در یادگیری
۶۸	خلاصه
۶۹	پرسش و تمرین

۷۱	فصل سوم - سبک‌های یادگیری و نظریات مربوط به آن
۷۱	۳. اهمیت سبک‌های یادگیری در آموزش
۷۲	۱-۳. تعریف سبک یادگیری
۷۵	۲-۳. انواع سبک‌های یادگیری
۷۵	۱-۲-۳. سبک‌های یادگیری شناختی
۷۷	۲-۲-۳. دسته‌بندی سبک‌های شناختی براساس نظریه «کلب»
۸۰	۳-۲-۳. سبک‌های عمقی و سطحی
۸۱	۴-۲-۳. طبقه‌بندی الگوهای اصلی سبک‌های یادگیری
۸۱	خلاصه:
۸۲	پرسش و تمرین

۸۳	فصل چهارم - راهبردهای یادگیری و نظریات مربوط به آن
۸۳	۴. الگوی پردازش اطلاعات
۸۴	۱-۴. نظریه‌های مربوط به پردازش اطلاعات
۸۴	۱-۱-۴. نظریه پردازش اطلاعات
۸۶	۲-۱-۴. دیدگاه شناختی پیازه
۸۶	۳-۱-۴. دیدگاه برونر
۸۷	۴-۱-۴. دیدگاه یادگیری معنادار آزوبل
۸۸	۲-۴. تعاریف مربوط به پردازش اطلاعات

۹۰	۳-۴. اساس نظری راهبردهای شناختی و فراشناختی
۹۱	۴-۴. تعریف راهبردهای یادگیری
۹۴	۵-۴. طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری
۹۴	۴-۵-۱. راهبردهای فراشناختی
۱۰۳	۴-۵-۲. راهبردهای شناختی
۱۰۶	۴-۳. راهبردهای عاطفی و اجتماعی
۱۰۷	۴-۶. عامل‌های تأثیرگذار روی کاربرد راهبرد یادگیری
۱۱۰	خلاصه
۱۱۰	پرسش و تمرین

۱۱۳	فصل پنجم - راهبردهای یادگیری تعاملی و نظریات مربوط به آن
۱۱۳	۵. یادگیری تعاملی
۱۱۵	۵-۱. نظریات مبتنی بر تعامل
۱۱۵	۵-۱-۱. نظریه رشد شناختی و فرهنگی - اجتماعی ویگوتسکی
۱۱۷	۵-۱-۲. نظریه تأثیر متقابل و پیوستگی اجتماعی
۱۱۹	۵-۱-۳. نظریه جان دیویی
۱۱۹	۵-۲. تعاریف مربوط به یادگیری تعاملی
۱۲۷	۵-۳. رویکردهای یادگیری مشارکتی
۱۳۵	۵-۴. مراحل بحث گروهی
۱۳۷	۵-۵. فعالیت‌ها و ابزارهای مرتبط با یادگیری تعاملی
۱۳۷	۵-۵-۱. ایفای نقش
۱۳۷	۵-۵-۲. شبیه‌سازی
۱۳۷	۵-۵-۳. پرسشگری
۱۳۷	۵-۵-۴. مطالعه موردی
۱۳۸	۵-۵-۵. تمرین
۱۳۸	۵-۵-۶. پروژه
۱۳۸	۵-۵-۷. جوامع تمرین
۱۳۸	خلاصه
۱۳۹	پرسش و تمرین

۱۴۱	فصل ششم - یادگیری خودراهبر و مستقل
۱۴۲	۶. یادگیری خود راهبر
۱۴۴	۶-۱. نظریه‌های مبتنی بر یادگیری خودراهبر
۱۴۴	۶-۱-۱. نظریه یادگیری مستقل چارلز وودمایر
۱۴۴	۶-۱-۲. نظریه یادگیری مستقل میشل مور
۱۴۵	۶-۱-۳. نظریه خود مختاری و استقلال

۱۴۶	۴-۱-۶. نظریه خود راهبری کارل راجرز
۱۴۶	۵-۱-۶. نظریه خود راهبری نولز
۱۴۷	۲-۶. تعریف یادگیری خود راهبر
۱۵۶	۳-۶. مشخصات یادگیرنده خود راهبر
۱۵۶	۱-۳-۶. استقلال
۱۵۶	۲-۳-۶. خود مدیریتی
۱۵۷	۳-۳-۶. تمایل به یادگیری
۱۵۷	۴-۳-۶. حل مشکل
۱۵۷	۴-۶. یادگیری مستقل
۱۵۸	۱-۴-۶. عناصر مرتبط با یادگیری مستقل
۱۶۱	۵-۶. یادگیری خودمختار
۱۶۲	۶-۶. الگوهای مفهومی یادگیری خودراهبر
۱۶۲	۱-۶-۶. الگوی خطی یادگیری خود راهبر
۱۶۳	۲-۶-۶. الگوی تعاملی یادگیری خود راهبر
۱۶۶	۳-۶-۶. الگوی آموزشی یادگیری خود راهبر
۱۷۰	۷-۶. تسهیل یادگیری خودراهبر
۱۷۳	۸-۶. مهارت‌های یادگیری خود راهبر
۱۷۶	۹-۶. یادگیری تأملی و تأثیر آن در خودراهبری
۱۷۷	۱-۹-۶. مشخصه‌های یادگیری تأملی
۱۷۸	۱۰-۶. ارتباط میان یادگیری فردی و یادگیری تعاملی
۱۸۰	۱۱-۶. آموزش تفکر انتقادی
۱۸۶	۱-۱۱-۶. رویکرد چرخه یادگیری
۱۸۷	۱۲-۶. آموزش کاوشگری
۱۹۰	۱-۱۲-۶. مراحل روش کاوشگری
۱۹۱	۱۳-۶. آموزش کارافرینی
۱۹۲	۱-۱۳-۶. منابع درسی
۱۹۳	۲-۱۳-۶. فناوری
۱۹۳	۳-۱۳-۶. فرایند یاددهی - یادگیری کارافرینی
۱۹۴	۴-۱۳-۶. برنامه‌ریزی درسی
۱۹۴	۱۴-۶. آموزش خلاقیت
۱۹۹	۱۵-۶. آموزش به شیوه سخنرانی
۲۰۳	خلاصه
۲۰۵	پرسش و تمرین
۲۰۷	فصل هفتم - یادگیری الکترونیکی
۲۰۷	۷. یادگیری الکترونیکی

۲۰۸	۱-۷. تعریف یادگیری الکترونیکی
۲۱۱	۱-۱-۷. آموزش مبتنی بر وب
۲۱۱	۲-۱-۷. نظام‌های الکترونیکی پشتیبانی از عملکرد
۲۱۱	۳-۱-۷. کلاس مجازی ناهمزمان
۲۱۱	۴-۱-۷. کلاس مجازی همزمان
۲۱۵	۲-۷. یادگیری ترکیبی
۲۲۲	۳-۷. یادگیری از طریق موبایل
۲۲۶	خلاصه
۲۲۷	پرسش و تمرین
۲۲۹	فصل هشتم - ارزشیابی
۲۳۰	۸. ارزشیابی
۲۳۱	۱-۸. آزمودن
۲۳۱	۲-۸. سنجش
۲۳۲	۳-۸. ارزشیابی
۲۳۲	۱-۳-۸. تعاریف ارزشیابی
۲۳۳	۲-۳-۸. انواع ارزشیابی
۲۳۷	۳-۳-۸. دسته‌بندی ارزشیابی‌های مختلف در قالب رویکردهای مختلف
۲۳۸	۴-۳-۸. خودآزمایی
۲۳۹	۵-۳-۸. روش‌های جمع‌آوری داده‌های ارزشیابی
۲۴۰	۶-۳-۸. راهبردهای مهم ارزشیابی
۲۴۳	۷-۳-۸. ابزارهای اندازه‌گیری
۲۴۳	۸-۳-۸. استفاده از تکالیف
۲۴۵	۹-۳-۸. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
۲۴۷	۱۰-۳-۸. نظام نمره دادن در ارزشیابی
۲۴۸	۱۱-۳-۸. ارزشیابی توصیفی و کاربرد آن در آموزش
۲۵۰	۴-۸. ارزشیابی در آموزش الکترونیکی
۲۵۱	۱-۴-۸. یادگیری‌هایی را که در سنجش الکترونیکی می‌توان مورد ارزیابی و اندازه‌گیری قرار داد
۲۵۲	۲-۴-۸. اصول سنجش الکترونیکی
۲۵۴	۳-۴-۸. مشارکت دانشجو در سنجش
۲۵۵	۴-۴-۸. تأیید سنجش
۲۵۵	خلاصه
۲۵۶	پرسش و تمرین
۲۵۹	منابع

پیشگفتار

آماده کردن یادگیرندگان با تجارب یادگیری اثربخش همیشه یکی از دغدغه‌های اصلی تعلیم و تربیت است. در عصر کنونی که عصر اطلاعات است، توسعه هر جامعه‌ای مبتنی بر توسعه افراد آن جامعه می‌باشد و یادگیری که یکی از نیازهای اجتناب‌ناپذیر انسان‌ها محسوب می‌شود، عامل اصلی توسعه توانایی‌های انسانی است. اهمیت و ارزش یادگیری و آموزش یک حقیقت واقعی است که در همه فرهنگ‌ها و مذاهب‌ها مورد توجه قرار گرفته است. در قرآن کسب دانش و یادگیری مکرراً مورد تأکید قرار گرفته است.

یکی از عوامل تعیین‌کننده در کسب جایگاه مطلوب افراد یک جامعه تربیت منابع انسانی فرهیخته و نهاده‌ساز نظام اندیشه‌ورزی و تفکر در افراد است. امروزه با ظهور اندیشه‌های فلسفی نوین، تأکید بر فعال بودن یادگیرنده در روند یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. از این رو این عقیده که معلمان آموزش می‌دهند و شاگردان یاد می‌گیرند کنار گذاشته شده و معلمان بجای ثابت کردن و منتقل کردن دانش به گفتمان و مشارکت با شاگردان تشویق می‌شوند و محوریت عملکرد آنها به نقش تسهیل‌کننده و حمایت‌کنندگی تبدیل شده است.

این کتاب در ۸ فصل تهیه و تنظیم شده است و در آن دیدگاه‌های مربوط به تدریس و یادگیری، راهبردهای یادگیری و فنون نوین تدریس و شیوه‌های مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مورد بحث قرار گرفته است. محتوای این کتاب به خوانندگان امکان می‌دهد تا با پاره‌ای از روش‌های آموزشی مناسب در محیط‌های

یادگیری آشنا شوند.

امید است در سایه راهنمایی‌ها و بازخوردهایی که از سوی خوانندگان فهیم این اثر دریافت می‌شود، زمینه رفع کمبودها در چاپ‌های بعدی فراهم گردد.

دکتر نسیم سعید

دکتر حسین زارع

تابستان ۱۳۹۳

مقدمه

در جامعه اطلاعاتی، چگونگی بهبود کیفیت یادگیری موضوعی اساسی به نظر می‌رسد. آنچه در قرن کنونی مورد توجه قرار گرفته، یادگیری چگونه یاد گرفتن و تأکید بر یادگیری مادام‌العمر است. در دنیای آکنده از تغییر مستمر که دانش نو ظرف چند سال منسوخ می‌شود، آموزش نمی‌تواند سرمایه‌ای باشد که انسان یک بار در جوانی برای استفاده در تمام عمر می‌اندوزد، به عکس آموزش باید بر ایجاد توانمندی یادگیری مادام‌العمر متمرکز شود، از این رو تحصیل مهارت‌های لازم برای یادگیری و فراگیری جدیدترین روش‌های مدیریت یادگیری نیاز است، مورد توجه قرار گیرد و نظام‌های آموزشی باید متناسب با تغییرات گسترده‌ای حرکت کنند. اگر بخواهیم چنین امری تحقق یابد آموزش آینده چه مسیری را برمی‌گزیند. آموزش فرصت رویارویی با تغییر اجتماعی را فراهم می‌کند و حتی می‌تواند موجب چنین تغییری باشد، یادگیری فرایندی مادام‌العمر است و نظام آموزشی باید چنان متحول شود که حق شایسته یادگیری را ادا کند. آموزش باید شالوده گسترده‌ای داشته باشد چرا که دانش به سرعت تغییر می‌کند، با توجه به اینکه هدف هر نوع تدریس ایجاد یادگیری است، ایجاد فرهنگ یادگیری و افزایش خلاقیت انسانی دو عنوان برجسته در دنیای امروز است پیش از آنکه حتی به فکر ساختن محیط مناسب یادگیری باشیم باید چند سؤال کلیدی را مطرح کنیم یادگیری یعنی چه؟ یادگیرنده کیست؟ احساس اندیشه و رفتار وی چگونه است؟ برای چه می‌کوشیم تا یاد بگیریم؟ چرا در جستجوی یادگیری هستیم؟

امروزه یادگیری به معنای توانایی بیشتر در پردازش و ترکیب اطلاعات جدید است. با توجه به سرعت شتابنده وقوع تغییرات، انسان بایستی به نحوی قادر به اداره

پیچیدگی روز افزون آن شود.

از طریق یادگیری و آموزش می‌توان تغییرات مطلوبی در زندگی ایجاد کرد. توفیق در دستیابی به هدف‌ها یادگیری بدون استفاده از نظریه‌های یادگیری امکان‌پذیر نیست. بنابراین در مقوله یادگیری، ناگزیر باید به روان‌شناسی یادگیری و نظریه‌های یادگیری مراجعه کرد و نحوه یادگیری هر یک از یادگیرندگان را مورد مطالعه قرار داد. پژوهشگران عرصه روان‌شناسی تربیتی، یادگیری را از دیدگاه‌های مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند و یافته‌های آنان در تبیین پدیده یادگیری، به ارائه نظریه‌های متفاوتی منجر شده است. این نظریه‌ها هر یک می‌تواند مبین اصول، قوانین و شرایطی خاص برای یادگیری باشد.

تحقیقات درخصوص یادگیری در نیمه اول قرن بیستم در اروپا بر معلم محوری تمرکز داشت و از الگوی انتقال اطلاعات استفاده می‌شد و دانشجو دریافت‌کننده منفعل مفاهیمی بود که استاد ارائه می‌کرد. در این الگو، یادگیری از طریق مقدار اطلاعات ذخیره شده توسط دانشجو مشخص می‌شد، استاد انتقال‌دهنده مطالب درسی و منبع دانش محسوب می‌شد و بهبود در یادگیری فقط به استاد و نحوه ارائه متن درس بستگی داشت. در عصر جدید یادگیری افراد در جهت کسب توانایی‌های طبقه‌بندی، تحلیل و ترکیب اطلاعات، مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های ارتباطی، مباحثه، مذاکره، مهارت‌های مدیریتی و فناورانه است و معلم نقش تسهیل‌کنندگی و حمایت در یادگیری را بر عهده دارد^۱.

فصل اول

تدریس و دیدگاه‌های مربوط به آن

هدف کلی

از خواننده انتظار می‌رود که پس از مطالعه این فصل مفهوم تدریس و تدریس اثربخش و دیدگاه‌های مربوط به آن را توضیح دهد.

هدف‌های یادگیری

از خواننده انتظار می‌رود که پس از مطالعه این فصل بتواند:

۱. تدریس را توضیح دهد.
۲. تدریس را از دیدگاه‌های مختلف بیان کند.
۳. ویژگی‌های تدریس اثربخش را توضیح دهد.
۴. هدف‌های آموزشی و شرایط تعیین آن را بنویسد.
۵. ویژگی‌های یادگیرنده را در رابطه با آموزش تعیین کند.
۶. مهارت‌های ارتباطی مورد نظر در تدریس را توضیح دهد.

۱. تدریس

از تدریس^۱، همانند یادگیری^۲، تعریف‌های متعددی ارائه شده است. بعضی تدریس را بیان صریح معلم درباره آنچه باید یاد گرفته شود، می‌دانند. عده‌ای براساس الگوها و

1- Teaching

2- Learning

روش‌های سنتی، تدریس را تنها به تلاش و فعالیت معلم در کلاس درس اطلاق می‌کنند و گروهی دیگر تدریس را ارتباط متقابلی می‌دانند که بین معلم و شاگرد و محتوا در کلاس درس جریان دارد. روش تدریس مجموعه تدابیر منظمی است، که تعلیم‌دهنده برای رسیدن به هدف با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می‌کند.

هانتر^۱ تعریف وسیعی از تدریس به کار برده است «فرایند تصمیم‌گیری و اجرای آن قبل، در خلال و بعد از آموزش جهت افزایش احتمال یادگیری» براساس نظر هانتر تصمیمات معلم می‌تواند در سه مقوله طبقه‌بندی شود: محتوایی که باید فراگرفته شود، سلیقه و سبک فراگیر و رفتار معلم. تأکید او بر تصمیم‌گیری، نشانگر این است که تدریس مستلزم انتخاب‌های مبتنی بر تعهدات ارزشی معلم است. رامسدن^۲ (۲۰۰۳) معتقد است، هدف تدریس تقویت توان یادگیرندگان جهت یادگیری است و تدریس کوششی در جهت تغییر فهم یادگیرندگان است. بر طبق گفته بیگز^۳ (۲۰۰۳) تدریس بر روی رویکردهای یادگیری، یادگیرندگان تأثیر می‌گذارد. بالارد و کلانچی^۴ (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که دانش و یادگیری در طول یک پیوستار قرار دارند، در یک انتهای این پیوستار دانش به عنوان یک شکل نسبتاً ثابت و محدود از خرد است و یادگیری با نگهداری و انتقال خرد مرتبط است. معلمانی که معتقدند دانش ثابت است، تدریس را به عنوان انتقال اطلاعات و مهارت‌ها می‌دانند. این شکل از تدریس دانش‌آموزان را به حفظ ساده دانش تهیه شده توسط معلم تشویق می‌کند و آنها معلم را به عنوان منبع اصلی و انحصاری دانش در نظر می‌گیرند. در انتهای دیگر پیوستار، دانش محدود نیست و به طور مداوم در حال تولید شدن است. یادگیری در این بستر به عنوان دانش کاربردی و گسترده در شیوه‌های جدید و متفاوت دیده می‌شود. معلمانی که تأکید بر خلق دانش دارند از روش‌های مبتنی بر حل مسئله، تفکر انتقادی و تأملی استفاده می‌کنند، این معلمان همچنین تأکید بر یادگیری خود راهبر دارند و یادگیرندگان را برای سؤال کردن و جستجو کردن منابع اطلاعات و دانش تشویق می‌کنند. بیگز و رامسدن (۲۰۰۳) معتقدند، در شرایطی که یادگیری در بستر دانش کاربردی باشد، یادگیرندگان قادر به درک مفاهیم مهم، سازماندهی اصول، تلفیق اطلاعات و مهارت‌ها و کاربرد آنها

1- Hunter

2- Ramsden

3- Biggs

4- Ballard&Clanchy

در موقعیت‌های جدید و متنوع هستند.

عده زیادی از مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت فراهم آوردن موقعیت و شرایطی که یادگیری را برای شاگردان آسان کند، تدریس نامیده‌اند. معمولاً فعالیت‌هایی را که معلم به قصد آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان به تنهایی یا به کمک مواد آموزشی، انجام می‌دهد تدریس می‌نامند. پس بنا به تعریف تدریس به فعالیت‌هایی گفته می‌شود که با هدف آسان ساختن یادگیری از سوی معلم طرح‌ریزی می‌شود و بین آموزگار و یک یا چند یادگیرنده به صورت کنش متقابل جریان می‌یابد. در این تعریف بر تدریس به صورت فعالیت‌ها یا اقداماتی که از سوی معلم طرح‌ریزی می‌شود و هدف آنها سهولت بخشیدن یا کمک کردن به یادگیری یادگیرندگان است، تأکید شده، یادگیری فعالیتی است که از سوی یادگیرنده انجام می‌گیرد و خود او در به وجود آمدن آن دخالت مستقیم دارد و نقش معلم صرفاً فراهم آوردن شرایط و امکاناتی است که یادگیری را آسان می‌سازد. در واقع معلم، از راه آموزش در تجارب یادگیری دانش‌آموزان دخل و تصرف می‌کند تا بر یادگیری آنان تأثیر بگذارد. براساس این تعریف یادگیری یک فرایند درونی یادگیرنده است و آموزش نسبت به یادگیری جنبه بیرونی دارد. اگر بخواهیم از تدریس تعریف جامع تری داشته باشیم می‌توانیم آن را به صورت هرگونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده‌ای که هدف آن آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان است، تعریف کرد. از بررسی مجموع تعاریف ارائه شده در این زمینه می‌توان نتیجه گرفت که تدریس فعالیتی است که آگاهانه و براساس هدف خاصی انجام می‌گیرد، فعالیتی که بر پایه وضع شناختی شاگردان انجام می‌پذیرد و موجب تغییر آنان می‌شود. 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 ایجاد موقعیتی که تجربه را آسان نماید و تغییر لازم را در شاگرد سبب شود، تدریس نام دارد. در نتیجه، عمل تدریس یک سلسله فعالیت‌های 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 ویژگی‌ها و رفتار معلم در فعالیت‌ها و اعمال شاگردان تأثیر می‌گذارد و بالعکس، از ویژگی‌ها و رفتار آنان متأثر می‌شود. این تأثیر ممکن است به صورت مستقل یا غیرمستقل به وقوع بپیوندد؛ به

عبارت دیگر، تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، براساس طراحی منظم و هدفدار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد. این تعریف دو ویژگی خاص برای تدریس مشخص می‌کند: وجود تعامل یا رابطه متقابل بین معلم و شاگرد و هدفدار بودن فعالیت‌های معلم.

بنابراین، اگر فعالیت معلم در کلاس به صورت رفتار متقابل و براساس 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 فعالیت‌های پراکنده و یک جانبه معلم که هیچ گونه تغییری در شاگردان ایجاد نکند، تدریس گفته نمی‌شود. همچنین به آن نوع یادگیری که از طریق فیلم، تلویزیون، کتاب و غیره صورت می‌گیرد، تدریس اطلاق نمی‌شود و فیلم و کتاب و تلویزیون نیز معلم نیستند؛ یا کسانی که به طور جنبی به کار تدریس اشتغال می‌ورزند، مانند کسی که به کلاس درس نظم می‌دهد، هدف‌های کلاس را تهیه و تنظیم می‌کند یا به تصحیح اوراق امتحانی می‌پردازد، نمی‌توان الزاماً عنوان معلمی داد و کارش را تدریس دانست.

تدریس مفاهیم مختلفی را در بر می‌گیرد، مانند نگرش‌ها، گرایش‌ها، باورها، عادت‌ها و شیوه‌های رفتار و به طور کلی، انواع تغییراتی که می‌خواهیم در شاگردان ایجاد کنیم. تغییر در زمینه‌های فوق نه تنها از نظر مشخصات متفاوت است، بلکه فرایندهای یادگیری متناسب با آنها نیز با هم متفاوتند؛ مثلاً تدریس در زمینه تغییرات عاطفی با تدریس در زمینه‌های شناختی یا روان - حرکتی یکسان نیست. تحقیق، اکتشاف، بررسی و پژوهش، آزمایش و خطا، گوش کردن و خواندن، همه تجربه‌های متفاوتی هستند که منجر به یادگیری می‌شوند و ممکن است در فرایند تدریس اتفاق بیفتند، ولی شرایط لازم برای کسب چنین تجربی یکسان نخواهد بود.

نکته مهم در فرایند تدریس این است که معلم مشخص کند چه باید یاد گرفته شود تا براساس آن محتوای آموزشی و فعالیت‌های متناسب با درک و فهم شاگردان فراهم گردد. در واقع، توجه به سه نکته زیر در جریان تدریس لازم و ضروری است:

- تدریس باید هدفمند و با برنامه‌ریزی انجام شود.

- روش تدریس باید متناسب با هدف و مقصود باشد، یعنی بیان کننده آن چیزی

باشد که قرار است یاد گرفته شود.

- مفاهیم به طریقی ارائه شود که مطابق فهم و توانایی شاگردان باشد.
بنابراین، معلم باید توجه داشته باشد که طراحی سنجیده و آگاهانه فعالیت‌های مربوط به تدریس نخستین گام به سوی تدریس مبتنی بر هدف و مقصود خواهد بود.

۱-۱. دیدگاه‌های مربوط به تدریس

۱-۱-۱. نفی رابطه ضروری میان تدریس و یادگیری

عده‌ای از فیلسوفان معاصر تعلیم و تربیت، رابطه ضروری میان تدریس و یادگیری را نفی کرده و رابطه منطقی ضروری یا لازم و ملزوم میان تدریس و یادگیری را زایل کرده تصور ناصحیح از فعل و انفعالاتی که در یک تحلیل منطقی به قلمرو تدریس نسبت داد، دانسته و با ارائه تحلیلی از فعالیت‌های منتسب به حوزه عام تدریس موضع خود را مبنی بر اینکه انجام این اقدامات توسط معلم ممکن است به یادگیری منطقی دانش‌آموز منتهی نشود، مدلل می‌سازند. به سخن دیگر انجام فعالیت‌هایی که در اقدام به تدریس توسط معلم موضوعیت دارند، به هیچ‌وجه نمی‌توانند علت کامل وقوع یادگیری قلمداد شوند. آنها معتقدند که تدریس فعالیتی است هدفمند اما نیل به هدف در اینکه تدریس حقیقتاً اتفاق افتاده یا خیر، اثری ندارد. این صاحب نظران هرگز در صدد نفی وجود هر نوع ارتباط و پیوستگی میان تدریس و یادگیری نیستند بلکه کوشش آنها صرفاً معطوف به این هدف است که اندیشه وجود رابطه ضروری میان این دو حوزه را فاقد بنیان منطقی و عقلی می‌دانند و معتقدند تدریس فعالیتی است هدفمند، اما نیل به هدف در این که تدریس حقیقتاً اتفاق افتاده است یا خیر اثری ندارد.

فنستر ماخر^۱ یکی از مدافعان این حوزه به مفهوم خاصی تحت عنوان وجود رابطه هستی‌شناسانه اشاره می‌کند و از وابستگی وجودی یادگیری به تدریس دفاع می‌کند، به نظر وی تا تدریس در کار نباشد، از یادگیری خبری نیست. لیکن اهتمام به انجام فعالیت‌های مربوط به تدریس شرط لازم و کافی برای تحقق یادگیری نمی‌باشد. این بدان جهت است که در تحقق یادگیری عوامل و شرایط متعددی ایفای نقش می‌کنند که تحت کنترل معلم یا عامل کارگزار یاددهی قرار ندارند، به عنوان یکی از با

اهمیت‌ترین این شرایط، او به قصد، عزم، اراده و تمایل یادگیرنده برای یادگیری اشاره می‌کند و اظهار می‌دارد که تا یادگیرنده در خود عزم و اراده برای شاگردی کردن یا آموختن به وجود نیاورده باشد، کوشش‌های معلم راه به جایی نخواهد برد. البته اهتمام معلم در پرداختن به فعالیت‌های موضوع تدریس و انجام تکالیفی که بر عهده اوست امری مهم است اما اینکه فعالیت‌ها منتهی به یادگیری نشده یا اثربخشی لازم را در تحقق یادگیری‌های قصد شده نداشته است معلول عوامل دیگری است. البته یکی دیگر از طرفداران مشهور این دیدگاه به نام پائول هرست^۱ موضوع مسئولیت معلم در قبال یادگیری را کاملاً منتفی ندانسته و معلمی کردن را مستلزم دل مشغولی جدی نسبت به تحقق یادگیری می‌داند، این دل مشغولی بدین جا می‌انجامد که معلم علاوه بر قصد و عزم و اراده که فنستر مایه آن را مایه اصلی فعالیت از جنس تدریس می‌داند، بایستی از دانش روان‌شناسی و روش‌هایی که به شناخت بهتر او از یادگیرنده کمک می‌کند نیز برخوردار باشد. تدریس همچنان مستلزم شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نیز است. به سخن دیگر اگر فردی با قصد و نیت یاد دادن محتوایی به یادگیرندگان به انجام مجموعه فعالیت‌هایی دست بزند لیکن تناسب این فعالیت‌ها با شرایط روانی، آمادگی‌ها و توانایی‌های مخاطبان را در نظر نداشته باشد از نظر هرست فعالیت‌های او را نمی‌توان از جنس تدریس ارزیابی کرد.

هرست معتقد است قطعاً تدریس متوقف بر یادگیری یا متضمن آن نیست اما از آنجا که ضرورتاً معطوف به قصد و اراده آموختن چیزی به دیگران است، چنانچه فعالیت‌های فرد هرگز نتواند نتایج قصد شده یادگیری را برای مخاطبان به دنبال داشته باشد توصیف این فعالیت‌ها به عنوان تدریس بسیار غریب و غیرمعقول به نظر می‌رسد. یکی دیگر از طرفداران این نظریه به نام شفلی^۲ سه معیار را برای تمیز فعالیت‌های از جنس تدریس با سایر فعالیت‌ها معرفی می‌کند. معیار اول همان معیار قصد تحقق یادگیری است، معیار دوم موجه و منطقی بودن رفتار و اعمال برای تحقق یادگیری‌های موردنظر است که با وابسته دانستن تدریس با آگاهی نسبت به یادگیرنده و روش‌های مناسب در دیدگاه هرست تطابق دارد، سومین معیار، معیار منشی است. مقصود وی از این معیار آن است که هر رفتاری از سوی معلم را نباید جزء رفتارهای مشروع تدریس

1- Paul Harest

2- Shefler

قلمداد کرد. این رفتارها تنها در صورتی که عقلانیت یادگیرندگان را به‌عنوان مهمترین ویژگی آنها نادیده نگیرد می‌تواند جزء رفتارهای شروع تدریس تلقی شود. مثلاً اگر روش به‌کار گرفته شده توسط معلم به‌طور نظام‌دار، دانش‌آموزان را از پرسش کردن یا اظهارنظر کردن که مظهر عقلانیت آنهاست باز دارد این معیار تطبیق نکرده و لذا فعالیت‌های این فرد را نمی‌توان از جنس تدریس دانست. از نظر وی عدم تحقق یادگیری را نمی‌توان ناشی از عدم تحقق یاددهی (انجام تکالیف مربوط به آن) قلمداد کرد. در چارچوب این دیدگاه باید درباره شیوه‌ها و راهبردهای یاددهی و شیوه‌ها و راهبردهای یادگیری به‌طور مستقل بحث شود چرا که هریک از این دو حوزه مطالعاتی واجد اعتبار و برخوردار از موضوعیت و مشروعیت است. تمثیل بسار گویایی که در چارچوب این دیدگاه درباره ماهیت تدریس و رابطه آن با یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد تمثیل مسابقه است که به خوبی رابطه وجودی نه ضروری میان این دو حوزه را روشن می‌سازد همان‌گونه که برنده شدن در مسابقه با شرکت در مسابقه رابطه وجودی دارد، توفیق در یادگیری نیز دارای چنین رابطه‌ای با انجام فعالیت‌ها و یا تکالیف مربوط به تدریس است. یعنی تحقق پیروزی در مسابقه، موکول به شرکت در مسابقه است، لیکن شرکت در مسابقه و رعایت قواعد و قوانین آن، شرط لازم و کافی برای پیروزی نیست، لذا همان‌گونه که اگر کسی در مسابقه برنده نشود، نمی‌توان شرکت او را در مسابقه انکار کرد، عدم تحقق یادگیری را نمی‌توان ناشی از عدم تحقق یاددهی قلمداد کرد.

۱-۲. دیدگاه دوم رابطه ضروری میان تدریس و یادگیری

دیویی^۱ جزء نخستین افرادی است که رابطه میان تدریس و یادگیری را به‌صورت لازم و ملزومی تبیین کرده است او معتقد است تا زمانی که یادگیری محقق نشده باشد نمی‌توان گفت یاددهی یا تدریس اتفاق افتاده است. ماهیت تدریس از نظر فائلان به این دیدگاه ماهیتی از نوع دستاورد است. این تلقی نسبت به ماهیت تدریس در تقابل کامل با تلقی ماهیت تدریس به عنوان «وظیفه» یا «تکلیف» در دیدگاه اول است. درحالی‌که دیدگاه نخست تدریس یا یاددهی را کوششی آگاهانه و در چارچوب فعالیت‌های

مربوط به تدریس به قصد انتقال محتوا به یادگیرنده می‌دانست در این دیدگاه به تدریس در چارچوبی گسترده‌تر نگریسته می‌شود و الزاماً باید به دستاورد یا موفقیتی که همان یادگیری است منتهی شود. در غیر این صورت تدریس نیز اتفاق نیفتاده است. به عبارت دیگر آنچه در دیدگاه نخست به عنوان تدریس موفق یا تدریس اثربخش شناخته می‌شود در این دیدگاه منطبق با تعریف تدریس به معنای عام آن است و مسئولیت سنگینی را متوجه عامل تدریس یعنی معلم می‌نماید. البته در این دیدگاه مسئولیت یادگیری تماماً متوجه معلم نیست. دیویی در این رابطه معتقد است معلم نقش یک راهنما و راهبر را بر عهده دارد. در این دیدگاه مسئولیت اصلی یادگیری متوجه معلم و یادگیرنده نقش ثانوی را دارد. در این دیدگاه هویت مستقل مطالعاتی برای پدیده تدریس و یادگیری قائل نیستند و در چارچوب این دیدگاه به تلفیق و وحدت این دو حوزه گرایش نشان داده شده است. در این دیدگاه بهترین ساز و کار یا راهبردهای یادگیری در راهبردهای یاددهی (تدریس) نهفته است.

۱-۱-۳. دیدگاه سوم نظریه نظام‌ها

نظریه نظام‌ها ضمن قبول تمایز تدریس و یادگیری با نظر به وجوه اشتراک آنها هریک از آنها را خرده نظام در یک نظام اجتماعی تحت عنوان نظام آموزشی تلقی می‌کند. در حقیقت براساس این دیدگاه می‌توان رویکرد یاددهی - یادگیری را به عنوان یک مفهوم واحد تعریف کرد که نوعی ارتباط معنوی و تجربی در آن نهفته است.

البته در رابطه با ارتباط تدریس و یادگیری می‌توان گفت تدریس مستلزم فعالیت متقابل بین حداقل دو نفر (معلم - یادگیرنده) است و یادگیری همیشه معطوف به یادگیرنده است. البته معنی این سخن بدین معنی نیست که یادگیری و تدریس دو مقوله بی‌ارتباط هستند، یادگیری هدف است و تدریس وسیله رسیدن به این هدف. اما تدریس همیشه به یادگیری نمی‌انجامد. همان‌طور که بیان شد تدریس فعالیتی است که از سوی معلم به قصد تسهیل یادگیری در یادگیرندگان انجام می‌گیرد، اما یادگیری فعالیتی است که از سوی یادگیرنده انجام می‌شود. بنابراین اگر یادگیرنده بخواهد از کمک‌ها و امکاناتی که معلم برای او فراهم می‌آورد استفاده کند و در جهت یادگرفتن فعالیت نماید در او یادگیری ایجاد خواهد شد و فعالیت‌های آموزشی معلم مؤثر خواهد

بود. اما چنانچه یادگیرنده در جهت یادگرفتن فعالیت نکند در او یادگیری به وجود نخواهد آمد و در چنین حالتی تدریس به یادگیری نخواهد انجامید. در حقیقت نقش معلم تدارک دیدن و هماهنگ کردن مواد، تکالیف، موقعیت‌ها، گفتگوها و کاوش‌هایی است که از یادگیری و استقلال یادگیرندگان حمایت می‌کند.

۱-۱-۴. دیدگاه اسلام در رابطه با تعلیم و تربیت

در آیات قرآن، دو مفهوم تعلیم و تزکیه، در برخی آیات کنار هم ذکر شده‌اند، از نحوه همراهی آن دو، می‌توان رابطه در هم تنیده و غیرقابل تفکیک در محتوا برداشت کرد. در روایات نیز هر چند دو مفهوم تعلیم و تربیت یا تعلیم و تزکیه، در کنار هم به کار نرفته‌اند، اما دو مفهوم علم و عالم به عنوان ثمرات مستقیم تعلیم به طور گسترده در کنار جلوه‌های تربیت و تزکیه به کار رفته‌اند. از بررسی آنها، تفکیک‌ناپذیری و درهم تنیدگی تعلیم و تربیت قابل استفاده است

این آیات عبارتند از: «يُزَكِّيْكُمْ وَ يُعَلِّمُكُمْ» (بقره: ۱۵۱)؛ «وَيُزَكِّيهِمْ وَ يُعَلِّمُهُمْ» (آل عمران: ۱۶۴)؛ «وَيُزَكِّيهِمْ وَ يُعَلِّمُهُمْ» (جمعه: ۲)؛ «وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَ الْحِكْمَةَ وَ يُزَكِّيهِمْ» (بقره: ۱۲۹).

با کنار هم گذاشتن آیات فوق، و مقایسه و تأمل در آنها، نکات قابل توجهی به دست می‌آید که از آنها، جدایی‌ناپذیری و درهم آمیختگی تعلیم و تربیت را می‌توان اثبات نمود:

- در این آیات، چند عبارت به صورت مشترک و با تعبیر واحد بیان شده که عبارتند از:

«بعثت و ارسال رسول»؛ «رسولی از خود مردم»، «تلاوت آیات برای مردم»، «تزکیه مردم»، «تعلیم کتاب و حکمت به مردم». تکرار سه عنصر رسول به عنوان «مربی»، تزکیه به عنوان «تربیت» و تلاوت آیات، و تعلیم کتاب و حکمت به عنوان «تعلیم»، این آیات را به عنوان مناسب‌ترین و صریح‌ترین آیات قرآن در موضوع مهم «تعلیم و تربیت» معرفی می‌کند.

- در هر چهار آیه، تلاوت قرآن، که خود یک نوع آموزش است، در آغاز قرار گرفته و در یک مورد، تعلیم مقدم بر تزکیه ذکر شده است. این خود حاکی از دو نکته

مهم است: نخست اینکه، هیچ تربیتی بدون آموزش محقق نمی شود. دوم اینکه، در عرصه تعلیم و تربیت اسلامی، تنها تعلیمی منجر به تربیت اسلامی می شود و در ذات خود تربیت اسلامی را به همراه خواهد داشت که رنگ الهی داشته باشد؛ در هر چهار آیه، تلاوت «آیات الهی» مطرح شده است نه هر نوع آیاتی.

- در سه آیه از چهار آیه، «تزکیه» مقدم بر «تعلیم» بیان شده است. نخست آنکه، هیچ تعلیمی بدون «تربیت» به خوبی محقق نمی شود. دوم اینکه، در عین جدایی ناپذیری و همراهی «تعلیم و تربیت»، در مرحله عمل، تربیت از جهت رتبه و اهمیت، مقدم بر تعلیم و غایت آن به حساب آید (بناری، ۱۳۹۰).

بنابراین، «تعلیم و تربیت» (تعلیم و تزکیه)، هرچند تحت دو عنوان از آنها تعبیر شده و از نظر مفهومی متفاوت می باشند، ولی در مقام عمل و تحقق، جدایی ناپذیر هستند برخی مفسران ذیل آیات فوق نکاتی را اشاره کرده اند که عبارتند از:

در تفسیر نمونه، پس از اشاره به تقدّم و تأخّر دو واژه تعلیم و تربیت آمده است: «این تعبیر... نشان می دهد این دو امر در یکدیگر تأثیر متقابل دارند (اخلاق [تربیت] زاییده علم است، همان گونه که علم زاییده اخلاق است)».

صاحب المیزان نیز ذیل آیه دوم سوره جمعه، پس از آنکه به تقدّم رتبه تزکیه بر تعلیم تصریح می کند، مقدم بودن تعلیم بر تزکیه را نیز مورد تأکید قرار می دهد: «معلوم است که در عالم تحقق و خارج اول علم پیدا می شود، بعد تزکیه، چون تزکیه از ناحیه عمل و اخلاق تحقق می یابد (به نقل از بناری، ۱۳۹۰).

هرچند در روایات تعلیم و تزکیه، همانند قرآن در کنار هم به آنها تصریح نشده است، ولی به گونه های مختلف از تعامل و جدایی ناپذیری اثر تعلیم یعنی علم با ابعاد و جلوه های تربیت و تزکیه سخن به میان آمده است.

در برخی روایات، علم دارای مراتبی است و مراتب عالی آن، تأثیر مستقیم تربیتی را به همراه دارد. به گونه ای است که از سطح زبان فراتر رفته و در ارکان و جوارح انسان رسوخ کرده، آنها را تحت تأثیر تربیتی خود قرار می دهد: امام علی (ع) در این زمینه می فرماید: «(بی ارزش ترین دانش، دانشی است که بر سر زبان است و برترین علم، علمی است که در اعضا و جوارح آشکار است)» (نهج البلاغه، حکمت ۹۲)، در پاره ای از روایات، از علم به عنوان یک «ارزش» یاد شده است. امام علی (ع) فرموده است: «ارزش

هر کس به مقدار دانایی و تخصص اوست. « (نهج البلاغه، حکمت ۸۱). پیامبر اکرم (ص) فرمودند «دانشمندی که از علم او سود برند از هزار عابد بهتر است» (نهج الفصاحه، ۱۹۲۹). همچنین فرموده‌اند «علمی که ظاهر نکنند چون گنجی است که از آن خرج نکنند» (نهج الفصاحه، ۱۹۵۳). همچنین امام علی (ع) فرموده‌اند «نزدیک‌ترین مردم به پیامبران، داناترین آنان است به آنچه که آورده‌اند» (نهج البلاغه، حکمت ۹۶).

عمل و رفتار درست، تجلی تربیت‌یافتگی است. بدون آن، تربیت و تزکیه به معنای کامل آن، تحقق نمی‌یابد. در دسته‌ای از روایات، از همراهی و تلازم علم و عمل سخن به میان آمده است. علی (ع) می‌فرماید: «علم و عمل پیوندی نزدیک دارند و کسی که دانست باید به آن عمل کند، چرا که علم عمل را فرا خواند، اگر پاسخ داد می‌ماند و گرنه کوچ می‌کند. « (نهج البلاغه، حکمت ۳۶۶). پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید «عالم و علم در بهشتند، اگر عالم به علم خویش عمل نکند علم و عمل در بهشتند و عالم در جهنم» (نهج الفصاحه، ۲۰۰۲). همچنین می‌فرماید «علم از عمل {= عبادت} بهتر است و عالم حقیقی آن است که عمل کند» (نهج الفصاحه، ۲۰۲۲). «هر چه می‌خواهید بیاموزید، زیرا خداوند شما را از علم بهره‌مند نکند مگر آن که هر چه را می‌دانید به کار بندید» (نهج الفصاحه، ۱۱۶۱).

یکی از پیامدهای طلب علم، رشد‌یافتگی است. «رشد» از مفاهیم کلیدی در عرصه تربیت اسلامی است. امام علی (ع) در این زمینه می‌فرماید: «طلب علم کنید تا رشد یابید. « در این روایت، نتیجه طلب علم و دانش، که همان تعلیم و آموزش است، رشد و تربیت به حساب آمده است. همچنین فرموده‌اند «دانشمندان، تا دنیا برقرار است زنده‌اند، بدن‌هایشان گرچه در زمین پنهان اما یاد آنان در دل‌ها همیشه زنده است» (نهج البلاغه، حکمت ۱۴۷). پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید «علم گنجینه است و کلید آن پرسش است، برسید تا خدا بر شما رحمت آورد که خدا در کار علم چهار کس را پاداش می‌دهد: پرسنده، آموزگار، شنونده و کسی که دوستدار ایشان است» (نهج الفصاحه، ۲۰۲۰).

از آنچه گذشت، تأثیر علم و دانش، در اخلاق و تزکیه نفس مشخص گردید. اما از سوی دیگر، در برخی روایات از تأثیر متقابل، تزکیه و علم، سخن به میان آمده است. بنابراین، علم و تزکیه تأثیر و تأثر متقابل دارند و از یکدیگر جدا نیستند. امام علی (ع)