

بررسی روش های تدریس از نگاه مکاتب و کارکردهای آنها در فرآیند یادگیری

هاجر افشاری^۱

کارشناسی ارشد، ریاضی محض، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

چکیده

فرآیند تدریس معلم در شکل گیری دانش نقش بسزایی دارد. اگر روش تدریس به درستی انتخاب شود و با توجه به نیازهای دانش آموزان، پاسخگویی کند، می تواند یادگیری و فهم دانش آموزان را تسهیل کند و آن ها را به سمت پیشرفت و توسعه هدایت کند. بهره گیری از روش های متناسب در فرایند یاددهی و یادگیری می تواند دانش آموزان را در فرایند تدریس قرار دهد و آنها را فعال و کوشا سازد. در این پژوهش که از نوع توصیفی کتابخانه ای می باشد، روش های تدریس از دیدگاه مکاتب متفاوت مورد بررسی قرار گرفته شده. نتایج بیان می دارد که در دهه های اخیر رویکردهای سنتی یادگیری و تدریس با ظهور فناوری های نوین مانند چند رسانه ای ها، فرارسانه ای ها و ارتباطات از راه دور دچار تغییر و تحول اساسی شده است. استفاده از روش های تدریس مناسب، می تواند دانش آموزان را به چالش کشیده و آن ها را به صورت فعال و خلاقانه در فرآیند یادگیری درگیر کند.

واژگان کلیدی: روش تدریس، مکتب، یاددهی یادگیری

^۱ نویسنده مسئول: amoghadam263@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۸/۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۹/۶

اصطلاح تدریس اگرچه در متون علوم تربیتی مفهومی آشنا به نظر می رسد اکثر معلمان و مجریان برنامه های درسی به ندرت با معنی و ماهیت درست آن آشنایی دارند. برداشت های مختلف معلمان از مفهوم تدریس می تواند در نگرش آنان نسبت به دانش آموزان و نحوه کار کردن با آن ها تأثیر مثبت یا منفی بر جای گذارد. برداشت چند گانه 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 آشفتگی و اغتشاش در درک مفاهیم تربیتی به حدی است که بسیاری از کارشناسان، معلمان و دانشجویان این رشته مفاهیمی چون پرورش، آموزش، تدریس و حرفه آموزی را یکی تصور می کنند و به جای هم به کار می برند. این مفاهیم اگرچه ممکن است در برخی جهات وجوه مشترک و درهم تنیده ای داشته باشند، اصولاً مفاهیمی مستقل اند که معنای خاص خود را دارند.

پرورش یا تربیت جریانی است منظم و مستمر که هدف آن هدایت رشد جسمانی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی یا به طور کلی رشد همه جانبه شخصیت دانش آموزان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعداد آنان است. براساس چنین تعریفی، پرورش یک نظام است، نظامی که کارکرد اساسی اش شکوفا کردن استعداد و تربیت شهروندانی است که هنجارهای مورد پذیرش جامعه را کسب کنند و متعهد به ارزش های آن باشند. حتی بسیاری از صاحب نظران تربیتی کارکردی فراتر از این برای پرورش قائل اند و معتقدند که القای ارزش ها و سنت ها و اخلاقیات پذیرفته شده جامعه به افراد یکی از قدیمی ترین دیدگاه های پرورشی است، به جای چنین کارکردی، نظام تربیتی باید رشد مهارت های شناختی از قبیل تفکر انتقادی، تحلیل ارزش ها و مهارت های گروهی را در کانون کار کردهای خود قرار دهد تا زمینه مردم سالاری در جامعه فراهم شود. گروهی دیگر نیز بر این باورند که نظام تربیتی باید عامل تغییر و تحول اجتماعی باشد.

مک دونالد^۲ و همکاران (۱۹۷۳) معتقدند سه نیروی فرهنگی-اجتماعی وجود دارد که نظام تربیتی باید زمینه استمرار آن ها را فراهم کند: آزادی، کثرت گرایی و مشارکت به نظر آن ها در یک نظام غنی تربیتی افراد باید بدون جهت گیری خاص، آزادانه به کاوش بپردازند، آموخته های خود را وحدت بخشند و به سوی تعالی گام بردارند. تحلیل مفاهیم و کارکردهای ذکر شده مشخص می کند که به هیچ وجه نمی توان مفهوم پرورش، را با مفاهیمی چون آموزش، تدریس و یا حرفه آموزی یکی دانست. پرورش مفهوم کلی است که می تواند سایر مفاهیم را در درون خود جای دهد.

مبانی نظری

مفهوم آموزش، برخلاف مفهوم پرورش، یک نظام نیست، بلکه فعالیتی است هدف مدار و از پیش طراحی شده که هدفش فراهم کردن فرصت ها و موقعیت هایی است که امر یادگیری را در درون یک نظام پرورشی تسهیل کند و سرعت بخشد. بنابراین آموزش وسیله ای است برای پرورش، نه خود پرورش آموزش یک فعالیت مشخص و دقیق طراحی شده است؛ لذا هدف های آن دقیق تر، و مشخص تر و زودرس تر از هدف های پرورشی است. آموزش ممکن است با حضور معلم و یا بدون حضور وی از طریق فیلم، رادیو، تلویزیون و سایر رسانه ها صورت گیرد.

مفهوم تدریس، به آن قسمت از فعالیت های آموزشی که با حضور معلم در کلاس درس اتفاق می افتد اطلاق می شود. تدریس بخشی از آموزش است و همچون آموزش یک سلسله فعالیت های منظم، هدف مدار و از پیش طراحی شده را دربر می گیرد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم است. به آن قسمت از فعالیت های آموزشی که به وسیله رسانه ها و بدون حضور و تعامل معلم با دانش آموزان صورت می گیرد به هیچ وجه تدریس گفته نمی شود؛ بنابراین آموزش معنایی عام

تر از تدریس دارد. به عبارت دیگر می توان گفت هر تدریسی آموزش است، ولی هر آموزشی تدریس نیست. چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس وجود دارد که عبارت اند از:

الف) وجود تعامل بین معلم و دانش آموزان؛

ب) فعالیت براساس اهداف معین و از پیش تعیین شده؛

ج) طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات؛

د) ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری.

بنابراین به فعالیت های پراکنده و یک جانبه معلم که ممکن است تغییری هم در دانش آموزان ایجاد کند تدریس گفته نمی شود، همچنین به آن نوع از فعالیت های آموزشی که از طریق فیلم، تلویزیون، کتاب و سایر رسانه ها صورت می گیرد، اگرچه منجر به یادگیری شود، به دلیل این که کنش متقابل یا تعاملی بین معلم و دانش آموزان وجود ندارد، تدریس گفته نمی شود. نتیجه این که معلم باید با توجه به مجموعه شرایط مشخص کند هدف از تدریس چیست؟ چه قابلیت هایی باید در دانش آموزان پرورش یابد تا براساس آن ها محتوای آموزشی انتخاب و فعالیت های متناسب با آن طراحی شود.

مفهوم حرفه آموزی، معنایی بسیار محدودتر نسبت به پرورش، آموزش و تدریس دارد. هدف آن برخلاف پرورش شکوفا ساختن استعداد های همه جانبه افراد با رشد شخصیت آنان نیست، بلکه ارائه فنون و مهارت های مورد نیاز به کارآموزان برای انجام شغل یا حرفه ای معین است، مانند دوره های تربیت معلم، و انواع آموزش های فنی و حرفه ای، که هدف آن ها برآوردن اغراض و اهداف کلی پرورشی نیست، و شامل همه جنبه های آموزش و تدریس نمی شود بلکه گسترش نگرش، دانش، مهارت و الگوهای رفتاری مورد نیاز یک فرد برای انجام عملکرد مناسب در یک وظیفه یا شغل معین، مدنظر است. بنابراین حرفه آموزی را می توان بخش کوچکی از پرورش، آموزش و حتی تدریس دانست که هدفش تربیت افراد برای پذیرفتن مشاغل و تخصص های مختلف است. در واقع حرفه آموزی یک فرآیند یاددهی-یادگیری کوتاه مدت با هدف آماده کردن افراد برای حرفه ای معین با حضور معلم یا بدون حضور معلم است. (شعبانی، ۱۳۹۴). 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، هدف دار 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 غیر مستقل به وقوع بپیوندد؛ به عبارت دیگر، تدریس به معنای تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد بر اساس طراحی منظم و هدف دار 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) هدف دار 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، 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. برداشت چند گانه 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. آشفستگی و اغتشاش در درک مفاهیم تربیتی به حدی است که بسیاری از کارشناسان، معلمان و دانشجویان این رشته مفاهیمی چون پرورش، آموزش، تدریس و حرفه آموزی را یکی تصور می کنند و به جای هم به کار می برند. این مفاهیم اگرچه ممکن است در برخی از مسائل وجوه مشترک و درهم تنیده ای داشته باشند، اصولاً مفاهیمی مستقل اند که معنای خاص خود را دارند. گاهی پرورش یا تربیت «جریانی منظم و مستمر است که هدف آن هدایت رشد جسمانی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی یا به طور کلی رشد همه جانبه شخصیت دانش آموزان برای کسب و درک معارف بشری و هنجارهای مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعداد آنان است». حتی بسیاری از صاحب نظران تربیتی کارکردی فراتر از این پرورش قائل اند و معتقدند که القای ارزش ها و سنت ها و اخلاقیات پذیرفته شده جامعه به افراد یکی از قدیمی ترین دیدگاه های پرورشی است. به جای چنین کارکردی، نظام تربیتی باید رشد مهارت های شناختی از قبیل تفکر انتقادی، تحلیل ارزش ها و مهارت های گروهی را در کانون کارکردهای خود قرار دهد تا زمینه مردم سالاری در جامعه فراهم شود. (مدنی، ۱۳۹۵).

تدریس علم است یا هنر؟

درباره ماهیت تدریس، سوالی بس مهم ذهن فرد را به خود مشغول می کند. این سؤال عبارت است از: «آیا تدریس علم است یا هنر؟» برای پاسخ به این پرسش، باید به ماهیت آموزش و پرورش بیشتر توجه نمود، زیرا بدون بررسی ریشه اصلی موضوع، امکان درک سایر قسمت ها دشوار خواهد بود و یا دست کم، حالتی سطحی خواهد داشت. پس اگر از چگونگی علمی بودن آموزش و پرورش سخن گفته شود، همین امر در مورد تدریس نیز صدق خواهد کرد و بدین ترتیب اگر از ماهیت روانشناسی مطلبی ذکر گردد، خواه ناخواه یادگیری نیز مطرح خواهد شد. یکی از ویژگی های قابل بررسی در روش های آموزش و پرورش تا سده نوزدهم میلادی را می توان در عدم توجه به وجه علمی، برای درک و حل مسائل مربوط دانست. البته نباید فراموش کرد که دانش علمی، از دوران کودکی تا سنین بالا در میان استادان و مردم عامی وجود داشت. متأسفانه معلومات عامیانه انسجام خاصی نداشت و بیشتر به تعبیر و تفسیر افراد، آن هم بر مبنای دیدگاه های دیدگاه های شخصی استوار بود. در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، امکاناتی فراهم گردید، تا برخی از پدیده های روانی و اجتماعی، همانند پدیده های فیزیکی، به حالت کمی تبدیل شوند و برخی از متغیرها کنترل گردند و مورد مطالعه قرار گیرند. بنابراین روش علمی به تدریج وارد مطالعات مربوط به انسان، از پزشکی گرفته تا روانشناسی، علوم اجتماعی و تعلیم و تربیت گردید.

توسعه تعلیم و تربیت علمی از اوایل دهه قرن بیستم، با الهام از روانشناسی به ویژه روانشناسی تجربی گسترش یافته است و امروز یکی از علوم بسیار مهم در موضوعات انسانی می باشد. روانشناسی که بیشتر با موضوعات مدرسه ای سروکار داشته است، پژوهش های خود را به فراگرد تدریس، از جمله گرایش معلمان نسبت به فراگیران و تأثیر رفتار آن ها بر یکدیگر معطوف نموده است. اگرچه چنین تأثیری مورد قبول عده ای از علمای آموزش و پرورش قرار گرفت، ولی برخی دیگر از آن استقبال نکردند. چنین به نظر می رسد که عقیده این عده از صاحب نظران و استادان درست تر است، زیرا پژوهش های این

دسته از روانشناسان، در کلاس های درس حالت بالینی و فردی داشته و آن طور که باید و شاید به کل جریان اهمیت داده نشده است. همین طور علم روانشناسی به ویژه موضوع یادگیری، به جانوران آزمایشگاهی محدود گردیده و بنابراین کاربرد آن در مورد موجود پیچیده ای چون انسان مورد سؤال قرار گرفته است. به هر حال اگر علم بتواند در امر تعلیم و تربیت به ویژه در مقوله تدریس و یادگیری انسان کاربرد مؤثری داشته باشد، در این صورت هر دو، «تدریس» و «یادگیری» قابل درک خواهد بود و می توان با استفاده از مدل های پژوهشی شناخته شده ای، آن ها را کنترل کرد و مورد تحقیق قرار داد. در غیر این صورت بهتر است تسلیم ذاتی بودن تدریس در یادگیری شد؛ و یا روشی کاملاً متفاوت و مجزا از شیوه های متداول در علوم تجربی پیدا کرد. در چنین کشاکشی، می توان تدریس را از دیدگاه های مختلف بررسی نمود. در یک معنی، معلم خوب، بسیاری از ویژگی های دانشمند علمی را دارا است، زیرا که وقتی وی تأثیر روش های مختلف را مقایسه می کند و در اعتبار روشی خاص به کاوش می پردازد ناگزیر از داده ها و اطلاعات تجربی منظم و منسجم استفاده خواهد نمود. به عبارت دیگر فرضیه های مطرح شده را به بوته آزمایش و سنجش قرار می دهد، تا بتواند میزان یادگیری را تعیین و کیفیت تدریس خود را مشخص سازد. تدریس انجام یافته در این راستا، از حالت علمی برخوردار است و هرگز فرآیند پایانی ندارد. معلم که با توجه به این دیدگاه از تدریس، شکست و تردید را شروع پیشرفت می داند در روش های موجود دقت بیشتری مبدول می دارد و آن ها را با روش های جدید مقایسه می کند و بالاخره در نتیجه گیری خود تا دسترسی به اطلاعات لازم تأمل می نماید.

در مقابل علمی بودن، عده ای به هنری بودن تدریس معتقد می باشند. اینان، بر این نکته تأکید می کنند که اصول تدریس قابل تدریس نیست. أخذ مهارت های آن توسط تجربیات و یادگیری از تجربیات امکان پذیر می گردد. هایت (۱۹۵۵) در کتاب خود تحت عنوان «هنر تدریس» می نویسد که: «من معتقدم که تدریس حالت هنری دارد و جزو علوم به حساب نمی آید. به نظر من موضوع به کار گرفتن اهداف و روش های علمی در انسان به عنوان فرد، امر خطرناکی است. اگرچه اصول آماری، اغلب در توضیح رفتار افراد در گروه های بزرگ مورد استفاده قرار می گیرد و یا تشخیص ساختار فیزیکی آن ها از روش قابل اعتماد برخوردار می باشد. همین طور برای یک معلم ضرورت دارد که کارهای خود را بر اصولی استوار سازد و در برخورد با بوده ها یا حقایق کاملاً دقیق باشد. اما چنین امری تدریس او را «علمی» نمی کند؛ زیرا تدریس شامل عوامل احساسی می شود که به طور منسجم و منظم قابل ارزیابی نیست و در برگزیده ارزش هایی است، که به طور کامل از قلمرو دانش و علم بیرون اند. علمی بودن تدریس حتی در موضوعات علمی (چون فیزیک و شیمی)، نیز که با معلم و فراگیر به عنوان انسان سر و کار دارد و هر یک می تواند برخی اطلاعات را کتمان کند و یا واکنش خاصی را علی رغم میل باطنی ارائه دهد همانند یک واکنش شیمیایی نخواهد بود. تدریس چون نقاشی، نوشتن نامه دوستانه و نظایر آن از حالت هنری بیشتری برخوردار است. پس اگر محوری در نظر گرفته شود، در یک انتهای آن علمی بودن و در منتهی الیه دیگری هنری بودن تدریس قرار می گیرد. دیدگاه هنری بودن تدریس، مهارت های معلمی را مادرزادی تلقی می کند و اگر این اصل بی کم و کاست پذیرفته شود، در این صورت به تأسیس مراکز تربیت معلم و تربیت دبیر نیازی نخواهد بود و صرف هزینه های زیادی بی معنی خواهد بود. یا حداقل، تدریس برخی از دروس در این مراکز فایده ای نخواهد داشت و چیزی جز وقت گذرانی نخواهد بود. اما چنین ویژگی های مادرزادی در تمامی افراد وجود ندارد و افراد محدودی را می توان به این شکل پیدا کرد. از سوی دیگر گرایش علمی بودن تدریس به کاربرد اصول روانشناسی به ویژه تقویت مناسب، در یادگیری توجه نموده است. در این دیدگاه می توان بسیاری از موضوع ها و مهارت های موضوع ها و مهارت های تدریس را در شکل منظم یاد گرفت و در کم و کیف آن ها به پژوهش پرداخت. به بیان دیگر این دسته معتقدند که تدریس، چیزی جز اعمال تقویت مناسب برای برانگیختن و ایجاد رفتار مطلوب در فراگیران نیست. (فتحی آذر، ۱۳۹۹).

تعریف تدریس از دیدگاه مکاتب مختلف

مکاتب مختلف تربیتی نیز از دیدگاه های مختلفی به تحلیل و تعریف تدریس و فرآیند یاددهی-یادگیری پرداخته اند؛ برای مثال، در قلمرو برنامه ریزی درسی، سنت گرایان به ابعاد عملی تدریس در کلاس درس تأکید دارند و از ورود مفاهیم دیگر به این حوزه اجتناب می ورزند. در این رویکرد چندان توجهی به چرایی و چگونگی موفقیت یک کلاس درس خاص در فرآیند یاددهی-یادگیری نمی شود بلکه از دیدگاه مدیریت صنعتی و رفتارگرایی به فرآیند آموزش توجه می شود.

از دیدگاه سنت گرایان عمل گرا، چه در فرآیند برنامه ریزی درسی و چه در فرآیند تدریس، اهداف کلی آموزشی ابتدا باید به اهداف «عینی» و سپس به «فعالیت های یادگیری» تبدیل شوند. آن ها معتقدند که کلیه اهداف آموزشی، محتوا و حتی خط مشی فعالیت معلمان در کلاس درس را باید دست اندر کاران امور تعلیم و تربیت در سطوح بالای وزارت آموزش و پرورش تعیین و تنظیم کنند معیارهای تنظیم شده خط مشی کلی تدریس را برای معلمان تعیین می کنند و همچنین اهداف و محتوای آموزشی جهت دهنده افکار دانش آموزان هستند. مراکز آموزشی تنها موظف اند اهداف آموزشی را به اهداف صریح و عینی تبدیل و سپس زمینه ای فراهم کنند تا دانش آموزان آن اهداف را به صورت رفتارهای تعیین شده تمرین و تکرار نمایند. براساس چنین نگرشی اهداف و موضوعات مهم باید در برنامه درسی لحاظ شود، اما محتوا باید متناسب با فرهنگ و توانایی دانش آموزان باشد. معیار و روش ارزشیابی دانش آموزان جهت دستیابی به اهداف آموزشی از طرف برنامه ریزان تعلیم و تربیت معین و به مراکز آموزشی ابلاغ می گردد و مجریان و معلمان موظف به اجرای آنها در پایان دوره آموزشی هستند. اگرچه بسیاری از تصمیم ها در زمینه محتوا و چگونگی اجرای برنامه درسی و ارزشیابی از پیش گرفته می شود، معلمان در فرآیند فعالیت های آموزشی با مسائل مهم زیادی روبه رو هستند که باید در مورد آن ها تصمیم بگیرند. آن ها باید براساس محتوا و چهارچوب تعیین شده فعالیت های آموزشی را طراحی و اجرا کنند، اما مجاز نیستند برنامه یا فعالیتی را خارج از معیارهای آموزش و پرورش به اجرا بگذارند. آن ها تنها نقش واسطه یا «بده بستان» را در فرآیند آموزش بازی می کنند. (گودلد، ۱۹۷۹).

از منظر تجربه گرایان مفهومی، معلم یکی از عوامل ارزشمند مسلط بر محیط، و ایجاد کننده شرایط مطلوب یادگیری است. از دیدگاه این گروه از متخصصان برنامه درسی و آموزش، که معتقد به اصالت تجربه اند، تدریس عبارت است از ایجاد موقعیت مطلوب تجربه که دانش آموزان در آن از طریق تجربه بیاموزند، موقعیتی که دانش آموزان را به تفکر و پژوهش وادارد. این دیدگاه درونگراست و همواره بر همبستگی تفکر و یادگیری تأکید دارد، و از ویژگی های بارز آن پیوند ندادن فعالیت های کلاس درس با مسائل و پدیده های اجتماعی است. (گودلد، ۱۹۷۹).

نو مفهوم گرایان، از منظر متفاوت با دو دیدگاه قبلی به برنامه درسی و فرآیند آموزش نگاه می کنند. آن ها شکل و کارکرد نظام های آموزشی موجود را به دلیل قرار داشتن در زیر سلطه قدرت، شکست خورده می دانند و معتقدند که باید چهارچوب های جدیدی را جایگزین چهارچوب های ناموفق گذشته کرد. آن ها تلاش می کنند مفهوم جدیدی از تدریس و یادگیری آموزشی ارائه دهند. به اعتقاد آن ها برنامه درسی و فعالیت های آموزشی در کلاس درس باید به طور آشکار و به صورت یک منش با مسائل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی جامعه پیوند ناگسستنی داشته باشد. آن ها علاوه بر برنامه درسی تدوین یافته در مدارس به اهمیت و تأثیر برنامه درسی پنهان، در تغییر و تحول اندیشه دانش آموزان تأکید می ورزند. براساس چنین دیدگاهی نه تنها آن چه که از طریق هنجارهای سیاسی آموخته می شوند و یا به طور ضمنی در خلال پیام های نهفته در برنامه درسی (برنامه درسی پنهان) انتقال داده می شوند باید ارزیابی شوند بلکه آن چه به وسیله معلمان یا دانش آموزان تا اندازه ای پذیرفته می شود و یا اصلاً پذیرفته نمی شود نیز باید ارزیابی شود. روش تدریس و شکل ارزشیابی در این دیدگاه به گونه ای

است که زندگی و فعالیت در کلاس درس را پویا و نشاط آور می سازد و زمینه مشارکت اجتماعی دانش آموزان را فراهم می کند، و سبب تقویت و پرورش تفکر انتقادی در دانش آموزان می شود، و از آن ها شهروندی مؤثر و متفکر می سازد.

نگاه تجربه گرایان مفهومی به برنامه درسی و معلم نگاهی ارزشمند است، زیرا به معلم به عنوان یک عامل مسلط بر محیط و ایجاد کننده موقعیت یادگیری نگاه می کنند، نظام آموزشی در این رویکرد به صورت یک مدینه فاضله، با همه امکانات لازم و معلمان عالم و آشنا به فرآیند تعلیم و تربیت تجسم می شود. اما چگونه ممکن است با وجود معلمان ناکارآمد، حجم زیاد برنامه های درسی، و کمبود فضا و امکانات آموزشی، فرصت و زمینه تجربه را برای همه دانش آموزان فراهم ساخت؟ آیا معلمان کم تجربه و آموزش ندیده و احتمالاً فاقد صلاحیت تدریس می توانند بستر چنین موقعیتی را فراهم سازند؟ این گروه از صاحب نظران معمولاً در خصوص پیوند یادگیری درون مدرسه با مسائل سیاسی اقتصادی جامعه چندان توافقی ندارند. آیا می توان تجارب درون مدرسه را از زندگی اجتماعی دانش آموزان جدا نمود؟ آیا اگر فعالیت های درون مدرسه با فرآیند حاکم بر جامعه انطباق یا پیوند نداشته باشد، برنامه درسی برای دانش آموزان جالب و جذاب خواهد بود، و زمینه پرورش تفکر اجتماعی آنان را فراهم خواهد ساخت؟ تحلیل و تأمل در پرسش های مطرح شده، دیدگاه تجربه گرایان مفهومی را، به رغم کارایی و مفید بودنش در بسیاری از فعالیت های آموزشی، مورد تردید قرار می دهد. تحلیل برنامه درسی و روش تدریس از منظر نو مفهوم گرایان نیز نیاز به تفکر بیشتری دارد. اگرچه چنین نگاهی برای مشخص کردن فرآیندهای اجتماعی کلاس درس و زندگی در مدرسه و شفاف سازی ماهیت اصولی مطالعات دانش اجتماعی و عملیاتی کردن نظریه های اجتماعی برنامه درسی بسیار مفید است، محدودیت های خاص خود را دارد. با وجود بسیاری از محدودیت های نظری و عملی، اصلاحات تربیتی نمی تواند عملیاتی شود. ایجاد تغییر و بازسازی اجتماعی از طریق تعلیم و تربیت به دلیل حاکمیت «قدرت» به ویژه در عرصه طراحی و اجرای برنامه درسی بسیار مشکل است و اغلب عقیم مانده است. این تفکر و رویکرد تربیتی متخصصان مطالعات اجتماعی را به طراحی یک دیدگاه نظری درباره تغییرات اجتماعی مجبور می کند و برنامه درسی و فرآیند اجرای آن را به گونه ای سازمان می دهد که سبب توسعه مسئولیت های مشترک اجتماعی و فردی شود، و همچنین فاصله بین برنامه درسی رسمی و برنامه درسی پنهان به حداقل ممکن کاهش یابد؛ اما این دیدگاه نیز خالی از اشکال نیست زیرا به رغم مطرح شدن چنین دیدگاهی در دهه های گذشته، پیگیری چنین اهدافی از سوی نظام های آموزشی جایگاه مناسبی نیافته است. (شعبانی، ۱۳۹۴).

اهمیت درک مفهوم تدریس

بی شک اکثر افراد در دوران تحصیلی خود به گونه ای با تدریس سروکار داشته اند و با آن آشنا هستند. اگر گفته شود که فردی، در کلاس تدریس می کند، از او چه تصویری در اذهان پدید خواهد آمد. آیا وی سخنرانی می کند؟ به بحث پرداخته است؟ و یا تکالیف درسی را بررسی می کند؟ این ها نمونه هایی از سوالاتی هستند که ممکن است درباره فعالیت های این فرد، که معلم نامیده می شود، مطرح گردند. جالب این که ممکن است همان فرد در کلاس حضور نداشته باشد ولی باز گفته شود که در همان جا جریان تدریس ادامه دارد. پس با نگاهی اجمالی می توان دریافت که تعریف تدریس خالی از دشواری نیست، ولی علی رغم پیچیده بودنش، در درک مفهوم آن فوایدی وجود دارد.

رونالدها یمن (۱۹۷۰) چهار مورد از اهمیت درک مفهوم تدریس را مشخص کرده است که براساس جمع بندی وی، موارد زیر مورد بررسی قرار می گیرند:

الف) شخصی که حرفه معلمی را برای شغل آینده خویش انتخاب کرده، یا به دلایلی، چنین امری به او محول شده است، باید بداند که ماهیت آن شغل چیست؟ چه کارهایی در آن زمینه باید انجام دهد؟ این امر در مورد دانشجو معلمان، که در حال حاضر

به تحصیل مشغولند، نیز صادق است. به عنوان مثال، دانشجویان رشته های مختلف تربیت دبیری، در مراحل از تحصیلات خود، ممکن است مشاهداتی در مورد تدریس، انجام دهند. این مشاهدات به شکل های متفاوتی، نظیر تماشای فیلم آموزشی، گردش علمی، تمرین دبیری، حضور در کلاس های درس واقعی و نظایر آن امکان پذیر است. در این راستا پرسش هایی که ذهن همین دانشجو را بیشتر به خود مشغول می کند، این است که «چه عواملی را مشاهده کنند؟» اگر آن ها به کلاسی بروند که معلم مشغول نصیحت فراگیران است، آیا این فعالیت را جزو تدریس بدانند؟ بدیهی است برخی از فعالیت های انجام یافته در کلاس های درس جزو تدریس هستند اما پاره ای نیز در قلمرو آن نیستند. پس این که چه چیزی را باید مشاهده کرد تا جزو تدریس باشد، به درک مفهوم تدریس و تعریف روشن آن بستگی زیادی خواهد داشت.

ب) پژوهش ها و تحقیقات زیادی، در بهینه سازی فرآیند تدریس انجام گرفته است. اما هر پژوهشگری پیش از جمع آوری و تحلیل اطلاعات و نتیجه گیری از آن، باید از مفهوم مورد نظر، آگاهی کاملی داشته باشد. در غیر این صورت اطلاعات جمع آوری شده وی و یا نتایج به دست آمده، ممکن است فاقد اعتبار باشند. در این باره ماری هاگس (۱۹۶۳) می گوید که روش های زیادی برای تحلیل فعالیت های معلم (تدریس) در کلاس های درس وجود دارند. ماهیت مشاهده و چگونگی تجزیه و تحلیل آن ها در راستای تعریف مورد قبول، معنی دار خواهد بود. پس تعریف اهمیت تدریس پیش از پژوهش در آن به خوبی روشن می گردد.

پ) در اکثر کلاس های درس به ارزشیابی از کیفیت تدریس نیاز احساس می شود. این موضوع، به ویژه در مورد تدریس معلمان و دبیران مبتدی، به عهده کارشناسان یا ناظران و یا مدیران مدارس گذاشته می شود. این افراد در اعتبار بخشی به نتایج ارزشیابی خود باید تعریف مشخص و معین از متغیر مورد بررسی داشته باشند. از راه چنین تعریفی است که معیارهایی برای مشاهده، تدوین می شود و امکان تجزیه و تحلیل مناسب فراهم می گردد. از این رو پیش از انجام ارزشیابی درک مفهوم تدریس ضروری است.

ت) درک از یک مفهوم و ایمان به آن، بسیاری از اعمال و رفتار فرد را در همان مفهوم کنترل می کند و به آن جهت می بخشد. شیوه تدریس معلمان و مربیان، بیشتر به درک مفهوم تدریس مربوط می شود؛ زیرا بسیاری از اعمال و رفتار آن ها در کلاس های درس به وسیله ماهیت درک آن ها از تدریس، سازمان می یابد. درک صحیح از مفهوم تدریس، سبب می شود تا آن ها فعالیت هایی را در کلاس انجام دهند که جزو تدریس به شمار آید. بدین ترتیب، ارزش تدریس این معلمان افزایش می یابد. با توجه به چهار دلیل استوار فوق می توان گفت که یکی از وظایف اصلی معلم درک مفهوم تدریس می باشد. درک این مفهوم بیشتر به وسیله تعریف تدریس روشن می گردد. بنابراین برای روشن شدن ماهیت تدریس به تعریف آن می پردازیم. (فتحی آذر، ۱۳۹۹).

عوامل موثر در تدریس

۱- ویژگی های شخصیتی و علمی معلم:

الف) ویژگی های شخصیتی معلم و نقش آن در تدریس، بر اساس روابط معلم نسبت به شاگردان به دو گروه تقسیم می شوند: ۱) معلمان شاگرد نگر: این گروه از معلمان شاگردان را هسته مرکزی فعالیت خود قرار می دهند و آنان را محور اصلی فعالیت های آموزشی می دانند، که خود به دو دسته شاگرد نگر فردی که به ویژگی های فردی شاگردان توجه می کنند و شاگرد نگر جمعی که به جمع شاگردان و پرورش جمعی آن ها از طریق روانشناسی پرورشی توجه دارد.

۲) معلمان درس نگر: این دسته از معلمان بیشتر به درس اهمیت می دهند تا به شاگردان. تمام کوشش این دسته بر این است که به هر طریق شده درس را به شاگردان انتقال دهند و شاگردان موظفند درس را خوب یاد بگیرند و به معلم پس بدهند که خود

به دو گروه کوچک تر "درس نگر علمی" و "درس نگر فلسفی" تقسیم می شوند. در گروه درس نگر علمی بیشتر به رشته های علمی علاقمند هستند و در گروه درس نگر فلسفی بیشتر به مسائل کلی و اجتماعی می پردازند. در هر دو گروه بالا گرچه شاگردان همه رفتار و عقاید معلمان خود را اجرا می کنند ولی هیچ گونه ابتکار و نوآوری از خود ندارند. از نظر نوع برخورد معلمان به دو دسته ی اقتدار طلب (اقتدار طلب: رفتاری است که بیشتر دستوری و آمرانه باشد که یا می تواند از روی دلسوزی و نیک خواهی و یا از روی بی اعتنائی صورت پذیرد.) و رفاقت طلب نیز تقسیم بندی می توان کرد.

ب) تاثیر شخصیت و رفتار معلم در فرآیند تدریس:

در فرآیند تدریس، رفتار و کردار مربی از اهمیت خاصی برخوردار است. برای کارآموزان، عمل و رفتار مربی معیار مناسبی است برای ارزشیابی مطالب، گفته ها، وصایا و رهنمودهای او. بنابراین، مربی باید در رفتار و اعمالش آن قدر بزرگوار باشد که نمونه و الگوی کارآموزانش قرار گیرد. کارآموزانش را آزاده بار بیاورد و به آن ها بیاموزد که انسانیت قابل تحقق است و خود نیز نمونه تحقق یافته انسانیت باشد. مربی در رابطه با کارآموزانش نباید این حق را به خودش بدهد که کارآموز را به دلیل این که یک نسل از او دیرتر به دنیا آمده است، یا چند سال از او کوچک تر است، پذیرنده همه حرف هایش بداند. مربی باید در هنگام تدریس، به همه کارآموزان توجه کند، اغلب کارآموزان مخصوصاً در دوره راهنمایی و سال های اول دبیرستان، با توجه به اقتضای سنی خود به توجه بیشتر مربی نیاز دارند، و دوست دارند که به اظهار نظرهای آنان توجه شود و طرف مشورت قرار گیرند. اگر مربی به این مسئله اساسی توجه نکند و کارآموزانش را در تصمیم گیری ها دخالت ندهد، و یا همیشه از تعداد خاصی نظر خواهی کند، کارآموزانش برای جلب توجه او و اثبات وجود خود، دست به کارهایی خواهند زد که نظم کلاس در هم بریزد و تدریس دچار شکست گردد. مربی نباید در برخورد با کارآموزان عدالت را فراموش کند. او نباید بین کارآموزان تفاوت و تمایز قائل شود. اگر کارآموزان احساس کنند که مربی بین آن ها تبعیض قائل شده است، به او توجه و اعتماد نخواهند کرد. نگاه محبت بار مربی، همانند صدایش باید به طور یکسان بین همه کارآموزان توزیع شود. زیرا، تمام رفتار مربی برای کارآموزان قابل تعبیر و تفسیر است. مربی باید وقت شناس باشد. مربی خوب، کسی است که زودتر از کارآموزان وارد کارگاه شود و دیرتر از آنان از کارگاه خارج گردد، تا بتواند برای کارآموزان الگوی نظم و ترتیب شود. وضعیت ظاهری و سخن گفتن مربی از عواملی هستند که در تدریس او اثر می گذارند. مربی که با موهای ژولیده، لباس کثیف و نامرتب و به طور کلی سر و وضعی نامناسب وارد کلاس شود، نمی تواند الگوی مناسبی برای کارآموزان باشند. او باید ساده پوشی و تمیز پوشی را همواره رعایت کند. با لحن مهربان و صمیمی صحبت کند و از تیکه کلام های بی مورد اجتناب ورزد، آهسته صحبت نکند و به گونه ای صحبت کند که همه کارآموزان به راحتی صدای او را بشنوند.

ج) تاثیر شخصیت علمی معلم بر فرآیند تدریس:

معلم هر اندازه دارای رفتار انسانی مطلوبی باشد ولی از نظر علمی ضعیف و ناتوان تلقی شود، مورد قبول شاگردان واقع نخواهد شد، معلمی از نظر علمی قوی است که به روش های ارائه محتوا و چگونگی برقراری ارتباط آگاه و بر آن ها مسلط باشد و این نیازمند مطالعه مستمر است. روش تدریس معلم باید متناسب با اصول آموزشی و پرورشی و خصوصیات شاگردان انتخاب شود. نقش دیگر معلم ایجاد رابطه و پیوند بین جامعه و مدرسه است، اگر آموزش رسمی با زندگی اجتماعی و حقیقی شاگردان ارتباط نداشته باشد چندان اهمیت و اعتباری نخواهد داشت و وظیفه معلم انجام این مهم است، یک معلم خوب علاوه بر داشتن محتوای غنی علمی باید از فنون و مهارت های آموزشی آگاه باشد. او باید قادر به تحلیل فرآیند آموزشی باشد و با استفاده از امکانات و تجهیزات موجود روش تدریس خود را انتخاب کند. زیرا معلمی که بر محتوا مسلط است ولی با روش های تدریس نا آشناست قادر به فراهم کردن موقعیت یادگیری برای شاگردان نیست.

۲- ویژگی های شاگردان و تاثیر آن در فرآیند تدریس:

معلم نمی تواند بدون توجه به ویژگی های شاگردان، آنان را به کار کردن وا دارد زیرا فعالیت های عقلی، اخلاقی و اجتماعی شاگرد تابع اراده معلم نیست. تدریس معلم باید براساس نیاز، علاقه و توانایی های ذهنی شاگردان تنظیم شود، البته به این معنا نیست که شاگردان هر چه دلشان خواست می توانند انجام دهند، بلکه به این معناست که فعالیت و کار مدرسه باید مورد علاقه دلخواه شاگردان باشد، ساخت ذهنی، هوش و تجربه های علمی شاگرد موضوع دیگری است که در روش تدریس باید به آن توجه شود. بنابراین یک معلم باید برنامه درسی، نوع و مقدار تکلیف را بر اساس مراحل رشد ذهنی توانایی های مختلف موقعیت اجتماعی و اخلاقی شاگردان پی ریزی کند.

۳- تاثیر برنامه و ساخت نظام آموزشی در فرآیند تدریس:

ساخت نظام آموزشی هر جامعه اعم از نگرش ها، باورها، برنامه ها و آیین نامه ها نمی توانند روش تدریس معلم را تحت تاثیر قرار دهند. در ساخت نظام آموزشی، دو برنامه ی متکی بر اصالت مواد درسی و برنامه هفتگی بر رشد همه جانبه شاگرد و چگونگی اجرای آن ها تاثیرات متفاوتی را در فرآیند تدریس معلم می گذارند. در برنامه متکی به اصالت مواد درسی، معلم آزادی عمل و ابتکار چندانی ندارد و او فقط سعی می کند به تعداد قبولی شاگردان بیفزاید حال آن که در برنامه متکی بر رشد همه جانبه شاگرد معلم به علایق و نیازها و توانمندی های شاگردان توجه می کند. واضح است که او می تواند ابتکار و خلاقیت بیشتری در امر تدریس از خود نشان دهد.

۴- تاثیر فضا و تجهیزات آموزشی در فرآیند تدریس:

معلم خوب در شرایط محدود نیز می تواند موثر واقع شود. اما شکی نیست که فضا و تجهیزات آموزشی مناسب در کیفیت تدریس معلم بسیار موثر است. کثرت شاگردان، نداشتن میز و نیمکت، عدم نور کافی، نداشتن کتابخانه، آزمایشگاه و... می تواند روش تدریس معلم را دچار مشکل کند. (شعبانی، ۱۳۹۴).

کنش های تدریس

در عمل تدریس، با توجه به ویژگی های فراگیران، کنش های معینی وجود دارد. بدین معنی که تدریس بر جریاناتی که در فراگیران رخ می دهد اثر میگذارد. این کنش ها را می توان از طریق تحقیق و بررسی کشف و تعیین کرد.

پنج شرط الزام و ضروری کنش تدریس که باید در جریان تدریس در نظر گرفته شوند به شرح زیر می باشد:

۱- انگیزش: یکی از نکات بسیار مهم در یادگیری، وجود محرک برای یادگیری است. اگر شاگرد انگیزه ای برای یادگیری نداشته باشد به ندرت یاد خواهد گرفت.

۲- اطلاعات: یکی از اهداف تدریس، کسب اطلاعات توسط شاگردان است. اطلاعات ممکن است به اشکال مختلف عنوان شود، مانند دانش و آگاهی در مورد موضوعات مختلف، اعمال و فرآیندها، تدابیر عملی و سرانجام حل مسئله، شاگرد باید برای دریافت اطلاعات آمادگی و دقت لازم را دارا باشد.

۳- به جریان انداختن اطلاعات: اطلاعات کسب شده توسط شاگردان باید در سه مسیر جریان یابند:

الف- تمام اطلاعات به دست آمده باید روشن و آشکار باشند.

ب- شاگرد باید قادر به تجزیه اطلاعات جدید به قسمت های کوچک تر و ترکیب این قسمت ها با هم نیز بازسازی اطلاعات اصلی و اولیه باشد.

ج- شاگرد باید از طریق مقایسه قسمت های کوچک تر با هم، نسبت به ساخت و ترکیب اطلاعات جدید بینش و شناخت پیدا کند تا از اطلاعات، یک ساخت کلی دریافت و کشف کند.

۴-ذخیره سازی و اصلاح مجدد: شاگرد باید از طریق کشف تشابه ها و تفاوت ها و یکپارچگی اطلاعات جدید و قدیم ساختی جدید به وجود آورد یا ساخت قبلی را اصلاح کند.

۵-انتقال اطلاعات: شاگردان باید قادر باشند آن چه را آموخته اند به موارد و مسائل جدید انتقال دهند. منظور از انتقال کاربرد قانون اصل یا قاعده در فرآیند فعالیت جدید و یا مقایسه میان اطلاعات بیان آن ها در موارد خاص می باشد. (شعبانی، ۱۳۹۴).

کاربرد کنش های تدریس

۱-کنش تدریس برای برانگیختن مطالعه و تحقیقی که دارای آثار و پیامدهای تعلیم و ترتیب باشد بسیار مفید است. شناخت کنش های تدریس نه تنها در نوع و فعالیت معلمان مؤثر است بلکه در به کارگیری مواد آموزشی، شرایط تدریس و نوع فعالیت شاگردان تاثیر خواهد داشت.

۲-کنش های تدریس در طراحی آموزشی، کاربرد مؤثر دارد.

۳-از کنش های تدریس می توان در انتخاب روش ها و شیوه های تدریس استفاده کرد. (شعبانی، ۱۳۹۴).

تقسیم بندی روش های تدریس

۱-روش های تاریخی: در این روش فراگیر موجودی انفعالی است و معلم به عنوان انتقال دهنده ی اطلاعات، مسئولیت اصلی آموزش را بر عهده دارد. او تلاش می کند ذهن فراگیران را با انبوهی از مفاهیم، اصول و اصطلاحات درس ها انباشته سازد و به این ترتیب رفتار آن ها را نسبت به قبل تغییر دهد. در این نوع روش تدریس، برنامه ی درسی غیر قابل انعطاف است و معلم و فراگیر به اجبار از محتوای مشخصی استفاده می کنند. معلم تصور می کند که عامل اصلی تدریس، خود اوست و به عنوان گنجینه ی معلومات در برابر فراگیران ظاهر می شود. شاید به همین دلیل، به این گونه الگوها و روش ها، روش های معلم محور نیز می گویند.

۲-روش های نوین: در این الگو فراگیر و علایق و توانمندی های او در مرکز توجه قرار دارد و معلم تلاش می کند تا توانایی فراگیران را تقویت کند. معلم هنگام تدریس از وسایل و امکانات آموزشی زیادی استفاده می کند و یادگیری مؤثر را از طریق تمرین ها و فعالیت های متنوع به عهده ی فراگیران می گذارد و آنان را در تحقق اهداف و یادگیری مفاهیم درس دخالت می دهد. معلم، راهنما و هدایت کننده ای است که پا به پای فراگیر مسیر آموزشی را طی می کند و به او کمک می کند تا درس را به طور عمیق و از روی علاقه یاد بگیرد.

الگوی تدریس

الگو، معمولاً به نمونه کوچکی از یک شی یا به مجموعه ای از اشیای بی شمار گفته می شود که ویژگی های مهم و اصلی آن شی بزرگ یا اشیا را داشته باشد. الگوی تدریس، چهارچوب ویژه ای است که عناصر مهم تدریس در درون آن قابل مطالعه است. انتخاب یک الگوی تدریس، بستگی به نوع آگاهی مربی از فلسفه و نگرش های تعلیم و تربیت خواهد داشت. تدریس یک فرآیند است و فعالیتی است که در داخل یک الگو صورت می پذیرد، الگوهای تدریس متعددی توسط صاحب نظران معرفی شده اند که به مهم ترین آن ها اشاره خواهیم کرد.

الگوی عمومی تدریس (general teaching model)

این الگو، توسط "رابرت گلیزر" در سال ۱۹۶۱ مطرح شد که در ۱۹۷۱ توسط "راجرز" و "رابینسون" بسط داده شد. در این الگو، فرآیند تدریس به پنج مرحله تقسیم می شود:

۱- تعیین هدف های تدریس و هدف های رفتاری: مربی باید هدف های تدریس خود را به صورتی عینی و قابل اندازه گیری تعریف و مشخص کند.

۲- تعیین رفتار ورودی و ارزشیابی تشخیصی: اصطلاح رفتار ورودی در این جا منعکس کننده کلیه یادگیری های گذشته فراگیران، توانایی های عقلی، وضع انگیزشی و برخی عوامل اجتماعی و اقتصادی مؤثر در یادگیری و میزان رشد آنان است.

۳- تعیین شیوه ها و وسایل تدریس: در این مرحله مربی با آگاهی از شرایط و موقعیت آموزشی یکی از روش ها مانند روش سخنرانی، آزمایشی، آموزش انفرادی و... را انتخاب می کند و وسایل تدریسی را نیز با توجه به مفاهیم و شرایط و ویژگی های فراگیران بر می گزیند.

۴- سازماندهی شرایط و موقعیت آموزشی: مربی باید قادر باشد که با ابتکار و خلاقیت، حداکثر استفاده از امکانات موجود، در امر تدریس و تحقق اهداف آموزشی را ببرد.

۵- سنجش عملکرد: مربی در این مرحله علاوه بر ارزشیابی های معمولی می تواند عملکرد کارآموزان را در موقعیت های متعدد، مانند انجام دادن پروژه، شرکت در فعالیت های آموزشی و... را ارزیابی کند و در صورت عدم موفقیت با توجه به نتایج ارزشیابی به ترمیم و اصلاح مراحل قبلی الگو اقدام کند. (شعبانی، ۱۳۷۱).

کارکردهای تدریس

تدریس یک پدیده ساده و بسیط نیست بلکه رویدادی کاملا پیچیده است که در محیط آموزشی اتفاق می افتد (هیلز و چارلامبوس؛ ۲۰۱۲؛ بال، تامس، فلیپس؛ ۲۰۰۸؛ مگنوسون او همکاران، ۱۹۹۹؛ شالمن؛ ۱۹۸۶). اگر کلاس درس را یک نظام کوچک آموزشی تصور کنیم، تدریس به تعامل مدرس با فراگیر گفته می شود که شامل یک سلسله فعالیت های منظم و هدف دار است، و بر اساس نقشی که دارد، آثاری را چه در درون و چه در بیرون نظام آموزشی از خود بر جای می گذارد که به آن ها کارکردهای درونی و یا بیرونی تدریس گفته می شود. اگرچه تفکیک دقیق این کارکردها به دلیل تاثیر متقابل آن ها بر یکدیگر، کار چندان آسانی نیست، بعضی از متخصصان تعلیم و تربیت ایجاد انگیزه، ایجاد تعادل در فراگیر، کشش متقابل، کسب اطلاعات جدید، ذخیره سازی 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 کرده اند. (لاندرگرن، ۱۹۷۳؛ به نقل از شعبانی، ۱۳۹۷).

نتیجه گیری

در تمدن و فرهنگ های مختلف از دیرباز از آن زمان که مسئله تربیت نسل جدید مطرح بوده است، مسئله انتخاب روش تدریس نیز وجود داشته اصطلاح تدریس، اگر چه در متون علوم تربیتی مفهومی آشنا به نظر می رسد، اکثر معلمان و مجریان برنامه های درسی با معنی و ماهیت درست آن آشنایی دارند. برداشت های مختلف معلمان از مفهوم تدریس می تواند در

7	Rbert Glaser	
8	Rgers and Robinson	
9	Hills and Charalambous	
1	Bill, Thames and Phelps	0
1	Mgnusson	1
1	Sulman	2
1	Landgren	3

نگرش آنان نسبت به دانش آموزان و نحوه ی کار کردن با آن ها تأثیر مثبت یا منفی بر جای گذارد تدریس بخشی از آموزش است و همچون آموزش یک سلسله فعالیت های منظم، هدف دار و از پیش تعیین شده را در بر می گیرد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم است. به آن قسمت از فعالیت های آموزشی که به وسیله ی رسانه ها و بدون حضور و تعامل معلم با دانش آموزان صورت می گیرد به هیچ وجه تدریس گفته نمی شود. بنابراین این آموزش معنایی عام تر از تدریس دارد. به عبارت دیگر می توان گفت هر تدریسی آموزش است، ولی هر آموزشی ممکن است تدریس نباشد. در هر روش تدریسی شناخت مخاطبان، نوع رفتار با آن ها، روش انتقال مطلب، هوش های (احساس ها و بخش های مختلف مغز) درگیر شده و... همه و همه متفاوت خواهند بود و تأثیر روش های آموزشی صحیح بسیار فراتر از تصور اغلب افراد است.

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۸۴). راهنمای روشهای نوین تدریس. انتشارات آبیژ، چاپ اول.
- آقازاده، محرم (۱۳۸۸). راهنمای روشهای نوین تدریس. انتشارات آبیژ. چاپ پنجم.
- احمدی، حسین؛ چابک، حسین؛ موسوی، سید مختار؛ سیاه پست، مهرداد؛ رحمانی، جهانبخش و شکوهی، مرتضی (۱۳۸۴). راهنمای طراحی و اجرای فعالیت های مکمل و فوق برنامه در دوره ابتدایی. تهران، انتشارات آزمون نوین، چاپ اول، ۶۵-۶۴.
- احمدیان، محمد و آقا زاده، محترم (۱۳۷۸). راهنمای روش های نوین تدریس برای آموزش و کار آموزان. تهران: آبیژ.
- انصاری راد، پرویز؛ کبیری، علی حسین و نادری، مریم (۱۳۷۹). آموزش درس مطالعات اجتماعی. انتشارات صحفی، ۱۴۵-۱۴۴.
- انصاری، علی (۱۳۹۱). نمونه روش تدریس آزمایشگاهی. <http://apadsazeh.blogfa.com/post/49>.
- انصاری اردلی، سجاد؛ رئیسی اردلی، رضا (۱۴۰۰). نقش بازی های آموزشی در افزایش یادگیری دانش آموزان، ۴ (۲).
- امیدی، فریدون و ابراهیمی، سمیه (۱۳۹۰). روش های نوین یاددهی-یادگیری. تهران، انتشارات کنکاش، چاپ اول، ص ۷۲-۷۳-۷۵.
- بدیعی، منصور (۱۳۹۲). روش تدریس بحث گروهی. <http://mansour1355.blogfa.com/post/7>.
- بارخدا، سید جمال و رحیمی، عبدالله (۱۳۹۲). روش ها و فنون تدریس. انتشارات مهر سبحان. چاپ اول.
- جعفری، ناصر (۱۳۸۱). شیوه های ارزشیابی مستمر از دانش آموزان. تهران، نشر چاپار فرزانتگان، چاپ اول، ۶۲-۶۰.
- Aubertine, H.E.(1964).An Ex eriment in the SetInduction Process and Its Application inZeachLa.n.Unpublished Ed.D.dissertation.Stanford, California:Stanford University, 1964.140 pp
- Ausubel, D.P., & NOVAK, J.Y.H.(1976).H.(1978) Educational Psychology:A Cognitive view.New York:Holt Rinehalt and Winston
- Ball, D.L., Thames, M.H., & Phelps, G.(2008).Content knowledge for teaching:What makes it special? Journal of Teacher Education,59,389-407
- Bismack, A.S., Arias, A.M., Davis, E.A., & Palincsar, A.S.(2015).Examining student work for evidence of teacher uptake of educative curriculum materials.Journal of Research in Science Teaching, 52, 816-846.doi:10.1002/tea.21220
- Bransford, J.Brown, A.L.& Cocking, R.R.(1999).How people learn:Brain, mind, experience, and school.Washington, DC:National Academy Press
- Dishon, G.(2017).New Data, old Tensions:Big Data, Personalized Learning, and The Challenges of Progressive Education.Theory and Research in Education, 15(3),272-289, doi.org/10.1177/1477878517735233
- Drachsler, H.& Kirschner, P.A.(2012).Learner Characteristics.In N.M.Seel (ed.), (N.M.Seel, ed.), Encyclopedia of the Sciences of Learning, 1743-1745.Springer US