

تدریس موثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

Effective Teaching: The Practical Symbol of University Teachers

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۲/۱۶ ؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۹

N. Mosapour (Ph.D)

نعمت‌الله موسی‌پور^۱

Abstract: It is hard to define Teaching Practice despite its seeming simplicity. The undeniable role of teaching in educational activities has prompted reflection over its ideal definitions and methods. Such reflections have resulted in various achievements, each justified by evidence and arguments. But can one speak of and advocate an ideal method, model or strategy of teaching which serves as a path for the teacher (either in K12 or higher education settings) towards the ultimate end? The main idea of this paper (which targets university teachers as its audience) is that 'teacherhood' implies facing unique situations for which the 'competency to create a model based on knowledge and experience' plays a crucial role. Those who select teaching as a career should not exclude themselves to a single strategy, model or method which would supposedly serve as a universal solution in every situation. Nonetheless, one can attain certain rules of thumb which would be helpful for others in exploration of the teaching practice. However, knowledge of teaching strategies and reflecting upon teaching experiences is an imperative for creation of a fruitful method in every specific situation, and all effective teachers have "deliberative" actions and they are actually "practical".

Keywords: university teaching, teacher education, teaching knowledge, practical, deliberative, teacherhood.

چکیده: تدریس از جمله فعالیت‌هایی است که تعریف آن با همه سهولت ظاهری، از صعوبت زیادی برخوردار است. نقش انکارناپذیر این فعالیت در فرایندهای تربیتی موجب شده است که برای وضع مطلوب آن اندیشه‌ورزی شود و الگوهایی ارایه گردد. این تلاش‌ها با دستاوردهای متنوعی همراه بوده و به تبع آن، شواهد و دلایلی برای دفاع از الگوهای موردنظر تهیه و تولید شده است؛ اما آیا با اطمینان می‌توان از یک روش، الگو یا راهبرد مناسب تدریس سخن گفت و دفاع کرد؛ به گونه‌ای که آن روش یا الگو یا راهبرد به‌مثابه یک راه، معلم (از آموزگار تا استاد دانشگاه) را به مقصود برساند؟ ایده اساسی در این مقاله (که مخاطب خاص خود را مدرسان دانشگاهی می‌داند) آن است که اصولاً «معلمی کردن» با عمل در موقعیت‌های منحصر به فرد همراه است و برای چنین عملی «شایستگی تولید روش بر اساس دانش و تجربه»، نقش محوری بازی می‌کند. آنان که به کار معلمی تن می‌سپارند، نمی‌توانند برای اعمال خود به راهبرد، الگو و روشی خاص دل ببازند؛ اما نیاز دارند با آگاهی از این الگوها، بنای تدریس خود را در هر موقعیت خاص بسازند. آگاهی از دانش تدریس و تأمل بر تجارب تدریس خود، لازمه تولید روش و الگوی متناسب تدریس هر موضوع در هر زمان برای هر گروه از مخاطبان است و از این حیث، همه استادان (معلمان) مؤثر، «فکروانه» عمل می‌کنند و به‌واقع «عملی» هستند.

کلیدواژه‌ها: تدریس دانشگاهی، تربیت معلم/مدرس، دانش تدریس، عملی، عمل فکروانه و معلمی کردن.

مقدمه

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

در یکی از روزهای آبان ماه سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ دانش‌آموزی که پایه اول دبیرستان را تجربه می‌کرد با شور و هیجانی که در هنگام یک کشف بزرگ به کاشف آن دست می‌دهد، به من مراجعه کرد و گفت: «معلما شغل سختی دارند؛ واقعاً شغل معلمی خیلی سخته!» در حالی که به مدعای او فکر می‌کردم، او در فهم یا اعتماد من تردید کرد و بار دیگر با تأکید بیشتری گفت: «جدی می‌گم، به این فکر کردم! اگه یک معلم بخواد به دانش‌آموزانش چیزی رو بفهمونه (با تأکید تکرار کرد)، واقعاً بخواد بفهمونه، شغلی سخت‌تر از معلمی نیست!» و بعد ادامه داد: «شغل شما واقعاً سخت‌تره، چون باید در سطح بالاتری به دانشجوها درس بدید؛ من که دوست ندارم استاد دانشگاه بشم!»^۱ در همان زمان این پرسش بار دیگر در ذهن من بارز شد که «معلمی کردن» در بردارنده چه فعالیت‌هایی است که هرگاه معطوف به مقاصد خود بشود، به یک «شغل سخت» تبدیل می‌شود؟

هنگامی که از تعلیم و تربیت، مدرسه، دانشگاه و به‌طور کلی فعالیت‌های آموزشی سخن گفته می‌شود، اصلی‌ترین تصویری که در ذهن شنونده نقش می‌بندد، کلاس درسی است که در آن شخصی به نام معلم در مقابل جمعی موسوم به شاگرد قرار گرفته و به فعالیتی مشغول است که تدریس نامیده می‌شود. لذا آنچه توفیق نهادهای آموزشی را در نیل به اهداف مورد نظر تضمین می‌کند، کیفیت انجام این فعالیت اساسی است. اکنون این سؤال مطرح می‌شود که به راستی چه چیز تدریس را مؤثر می‌سازد؟ و این فعالیت واجد چه خصایص و ویژگی‌هایی است که آن را از سایر اقدامات تربیتی متمایز می‌نماید؟

در بحث از اینکه تدریس چگونه انجام شود تا مؤثر گردد، نظرات گوناگونی ارائه شده که جمع‌بندی‌های متفاوتی از آن‌ها به عمل آمده است. در یکی از این گونه تلاش‌ها، فهرست فعالیت‌های مربوط به روش‌ها، الگوها یا راهبردهای تدریس مؤثر به این شرح ارائه شده است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۸): آموزش مساله (پروژه) محور^۲، آموزش مباحثه محور یا دیالکتیکی^۳، آموزش موقعیت محور^۴، آموزش (یادگیری) سؤال محور^۵، آموزش پیامد محور^۶،

۱. گفتگو با لیلیام. دانش‌آموز سال اول دبیرستان فرزندگان شماره ۱ تهران.

2. Problem (Project) Based
3. Dialectical
4. Field Based
5. Question Based
6. Outcome Based

آموزش (یادگیری) گروه محور^۱، آموزش (یادگیری) حساس نسبت به مداخله دیدگاه‌های شخصی در شناخت و فهم پدیده‌ها^۲، آموزش معنا (زبان) حساس^۳، آموزش هماهنگ با ارزشیابی^۴، آموزش تلفیق شده با ارزشیابی^۵، آموزش شبکه محور^۶، آموزش بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات^۷، آموزش مبتنی بر تفاوت‌های فردی^۸، آموزش مشاورمحور^۹، آموزش گروهی^{۱۰} و آموزش حساس نسبت به فراشناخت^{۱۱}. بر این اساس، می‌توان پرسید که استفاده از چه روشی، الگویی یا راهبردی برای تدریس قابل دفاع است؟ به تبع چنین پرسشی، می‌توان افزود که آیا می‌توان یک روش، الگو یا راهبرد تدریس را مقبول و یا نامقبول قلمداد کرد؟ آنچه در تدریس مؤثر رخ می‌دهد از قواعدی تبعیت می‌کند که در انگاره «عملی» (شواب، ۱۹۶۹ و ۱۹۷۰) مطرح است؟

بیان مساله: تدریس چیست و چه مساله‌ای در ارتباط با آن در این مقاله دنبال می‌شود؟

فعالیت تدریس، با توجه به دیدگاه‌های مختلف، به انحاء گوناگونی تعریف و تبیین شده است. از تحلیل نظرات صاحب‌نظران و لحاظ کردن وجوه مورد نظر آنان که به صورت آشکار و پنهان ابراز شده است، می‌توان گفت که بر این امر اتفاق نظر دارند که در تدریس، دو نقش یاددهنده و یادگیرنده با هدف یاددادن و یاد گرفتن موضوعی، که محتوای تدریس نام دارد، در موقعیتی و به روشی (شیوه و ابزاری) با یکدیگر تعامل دارند. پس در فهم تدریس، با استفاده از مفاهیم مطرح در مراکز دانشگاهی، عنایت به پنج مؤلفه آن اجتناب‌ناپذیر است:

۱- یاددهنده (استاد)؛

۲- یادگیرنده (دانشجو)؛

۳- موضوع (محتوا)؛

۴- موقعیت (فضا)؛

1. Group Based
2. Perspective Based Learning
3. Meaning (language) Sensitive Teaching
4. Evaluation Compatible
5. Integrated Teaching
6. Network Based
7. ICT Supported Teaching
8. Individual Differences Informed
9. Counselor Based
10. Team Teaching
11. Metcognition Sensitive

۵- روش (شیوه و ابزار)؛

صاحب‌نظران چنین تصور کرده‌اند که سه عنصر موضوع، موقعیت و روش در اختیار دو عنصر دیگر یعنی یاددهنده و یادگیرنده قرار دارند و در بحث از تدریس تلاش کرده‌اند با تحلیل نقش این دو به ارائه دیدگاه خود اقدام نمایند. گرچه نمی‌توان آن سه عنصر را تا این میزان خاموش دانست، اما در اینجا با همین سنت به بررسی اقدام می‌شود. در سنت مباحث تدریس، با توجه به تفوقی که برای هر یک از عناصر استاد و دانشجو قائل شده‌اند، تعاریف متفاوتی را برای تدریس عرضه کرده‌اند. گروهی استاد (یاددهنده) را عنصر اصلی - حاکم بر جریان - دانسته و لذا تدریس را «ایجاد یادگیری» یا «تدارک شرایط مناسب به منظور حصول یادگیری در ذهن یادگیرنده (دانشجو)» (گیج^۱، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۴؛ براون^۲، ترجمه رئوف، ۱۳۷۲؛ فردانش، ۱۳۸۶) تلقی کرده‌اند. دسته دوم دانشجو را واجد اهمیت دانسته و عامل تعیین‌کننده را «آموخته‌های یادگیرنده» در پایان فعالیت تدریس (آیزنر^۳، ۱۹۸۵؛ جویس، ویل و کالهن^۴، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۲؛ فتحی آذر، ۱۳۷۲) قلمداد کرده‌اند. دسته سوم به نوعی «رابطة تعاملی بین دو قطب استاد و دانشجو» (شعبانی، ۱۳۸۱؛ آیزنر، ۱۹۸۵؛ فنسترماخر^۵، ۱۹۸۶؛ باقری، ۱۳۸۷) باور داشته و ماحصل تدریس را نتیجه تعامل مطلوب دو قطب دانسته و تدریس را هم ورزی متقابل استاد و دانشجو تعریف کرده‌اند. علاوه بر این، پرسش دیگری نیز مطرح است. موضع این پرسش به چگونگی عمل شخص یا اشخاص مؤثر در تدریس مربوط است. بر اساس این پرسش، مشخص می‌شود که درجایی که استاد یا دانشجو عامل اصلی در فرایند تدریس هستند، به چه نحو به ساماندهی عمل خود می‌پردازند. دو دیدگاه در اینجا مطرح است: اول طرفداران تدریس مبتنی بر نظریه و قواعد از قبل تعیین شده (جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۲) و دوم تدریس مبتنی بر تصمیم‌گیری موقعیتی (شواب، ۱۹۶۹ و ۱۹۷۰).

اکنون می‌توان به بررسی این سوال پرداخت که از بین سه دیدگاه عرضه شده کدامیک مقرون به صواب است و یا اینکه در بررسی ماهیت تدریس واجد اهمیت بالاتری است؟ اگر از زاویه پژوهش‌های تربیتی، به‌ویژه پژوهش‌های پیرامون تدریس، به موضوع نگریند، وجه

-
1. Gage
 2. George Brown
 3. Elliot W. Eisner
 4. Joyce, Weil & Calhoun
 5. Gary D. Fenstermacher

غالب با دیدگاه نخست خواهد بود، یعنی اینکه تدریس عبارت از مجموعه فعالیت‌هایی تلقی خواهد شد که از سوی شخصی به نام استاد و به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرندگان به انجام می‌رسند. البته نتیجه یا حاصل این فعالیت‌ها - یعنی یادگیری دانشجویان - نیز در جای خود حائز اهمیت و در خور توجه است.

آیزنر (۱۹۷۹) معتقد است که «علت مقبولیت یافتن دیدگاه تدریس - یادگیری، یا استعاره خرید - فروش، این بوده که تدریس همواره یک هدف از قبل تعیین شده - یعنی یادگیری - را ایجاد می‌کرده است» و به قول گیلبرت رابل، تدریس نوعی فعالیت هدفمند بوده و نشانگر نوعی «دستاورد^۱» و نه صرفاً انجام یک «وظیفه^۲» می‌باشد. به طور مثال: گفتن اینکه شخصی دویده است، توصیف یک فعالیت است، لذا دويدن یک اصطلاح وظیفه‌ای است، در حالیکه اگر بگوئیم شخصی برنده شده، یک دستاورد توصیف گردیده است. لذا برنده شدن یک اصطلاح دستاوردی است. تا زمانی که تدریس یک اصطلاح دستاوردی تلقی شود، ارتباط مستقیم با یادگیری دانشجویان دارد و اگر استادی سخنرانی کند، نمایش بدهد، سؤال کند، توضیح بدهد، به هدایت بحث پردازد و ... اما شاگردان نکته‌ای را نیاموزند، در واقع تدریس نکرده است. فنسترماخ^۳ (۱۹۸۶) نیز در مورد ارتباط علی تدریس - یادگیری در برخی متون به بحث پرداخته و چنین می‌نویسد:

"بین تدریس و یادگیری ارتباطی تنگاتنگ برقرار است، اما این رابطه از نوعی نیست که از ادعای بدون یادگیری هیچ تدریسی امکان وجود ندارد حمایت کند. این استدلال که بدون یادگیری، تدریس وجود ندارد، «شرایط بنیادی^۴» تدریس را با آنچه که می‌توان آنرا «شرایط ارزشیابی کننده^۵» تدریس نامید، مخلوط می‌کند. اینکه آیا استاد در امر تدریس موفق است یا ناموفق، بر اساس بسط‌هایی تعیین می‌شود که مبتنی بر شرایط بنیادی هستند و نه خود شرایط بنیادی. برقرار کردن رابطه الزامی بین یادگیری و تدریس درست مثل این است که بگوئیم منظور از مسابقه دادن، برنده شدن و منظور از جستجو، یافتن است (ویتراک، ۱۹۸۶: ۳۸).

1. Achievement
2. Task
3. Gary D.Fenstermacher
4. Generic Conditions
5. Evaluative Conditions

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

ایشان معتقدند که برقراری چنین ارتباطی بین مسابقه دادن و برنده شدن و یا جستجو کردن و یافتن، چندان هم الزامی نیست و ممکن است بتوان کسی را یافت که تا آخرین لحظه به مسابقه ادامه بدهد و برنده هم نشود؛ با این حال می‌توان گفت که وی مسابقه داده است و در فعالیتی وظیفه‌ای، نظیر مسابقه دادن، درگیر بوده است. وی رابطه بین مسابقه و برنده شدن، جستجو و یافتن و فروش و خریدن را «وابستگی جوهری^۱» نام نهاده است و در مورد تأثیر وابستگی جوهری بین دو مفهوم (برداشت) از تدریس می‌گوید:

... ایده وابستگی جوهری در تبیین اینکه چرا اکثر ما چنین ارتباط تنگاتنگی را بین تدریس و یادگیری در می‌یابیم، به ما کمک می‌کند. اگر هیچ‌کس هیچ‌گاه یاد نگرفته بود، تصور وجود مفهوم تدریس مشکل می‌بود؛ زیرا اگر یادگیری تا کنون رخ نداده بود، تدریس چه معنایی داشت؟ ارتباط بین این دو مفهوم در ساختار زبان ما به شدت درهم تنیده است. لذا رابطه وابستگی جوهری به سادگی با رابطه علیت مشتبه می‌شود. به این دلیل که مفهوم تدریس وابسته به مفهوم یادگیری است و یادگیری نیز اغلب پس از تدریس حاصل می‌شود، ما ممکن است سهواً فکر کنیم که یکی موجب دیگری می‌شود ... (ویتراک، ۱۹۸۶: ۳۹).

نکته جالب توجهی که این صاحب‌نظر به آن اشاره کرده است، این است که مفهوم‌های «دانش آموختن^۲» یا «شاگردی کردن^۳» با مفهوم تدریس موازات بسیار نزدیک‌تری دارند. بدون دانشجو، مفهوم استاد و بدون استاد مفهوم دانشجو قابل درک نیست. در اینجا یک زوج هم‌وزن دارای وابستگی وجودی، همانند جستجو و یافتن و مسابقه دادن و برنده شدن، وجود دارد. طیفی از فعالیت‌های مربوط به دانش آموختن وجود دارند که فعالیت‌های تدریس را تکمیل می‌کنند. مثلاً، استادان توضیح می‌دهند، منابع را جستجو می‌کنند و مطالب را کسب می‌کنند. وظیفه استاد حمایت از شوق دانشجو به هنگام آموختن و بهبود بخشیدن آمادگی وی در انجام این کار است. میزان و کیفیت یادگیری دانشجو به‌نگام دانش آموختن تا اندازه زیادی تابعی از چگونگی دانش آموختن او است.

-
1. Ontological Dependence
 2. Studenting
 3. Pupiling

در یک دیدگاه بازنگری شده از تدریس، وظیفه استاد تنها ایجاد یادگیری نیست؛ بلکه تدارک شرایطی است که تحت آن، دانشجو خود به آموختن اقدام می‌کند و حاصل فعالیت دانشجو به یادگیری منتهی می‌شود. در این دیدگاه استاد محتوی را به دانشجو نشان نمی‌دهد و یا اینکه به وی منتقل نمی‌کند، بلکه به دانشجو آموزش می‌دهد که چگونه محتوی را از متن درسی، استاد یا سایر منابع جستجو کند و فرا بگیرد. هنگامی که دانشجو در فراگیری محتوی مهارت کسب کرد، آنرا یاد می‌گیرد. «در چنین شرایطی وظایف استاد عبارت‌اند از: آموزش دادن روش‌ها و نیازهای ایفای نقش یادگیرندگی (شاگردی کردن)، انتخاب مواد آموزشی که بایستی فرا گرفته شوند، متناسب‌سازی مواد آموزشی با سطح ذهنی یادگیرندگان، تدارک مناسب‌ترین مجموعه فرصت‌ها به‌منظور درک محتوی، نظارت و ارزشیابی پیشرفت دانشجو و ارائه کمک به یادگیرنده، به‌عنوان یکی از منابع دست اول دانش و مهارت‌ها...» (ویتراک، ۱۹۸۶: ۳۹).

در هر حال می‌توان به‌منظور تعمق و دقت بیشتر بر پدیده تدریس، آنرا جدای از پیامدهایش مورد توجه و تحلیل قرار داد و مجموعه‌ای از کنش‌ها را که توسط استاد و به‌منظور تسهیل نقش یادگیرندگی دانشجو، انجام می‌گیرد، تعیین و مورد بحث و تجزیه و تحلیل قرار داد و سپس با انجام پژوهش‌های تربیتی و مبادرت به اقدام (کنش) پژوهی و تفکر حین عمل برای بهبود آن عمل (عمل فکورانه)، تدابیر لازم را اتخاذ کرد. با دقت در معنای تعاریف و اهداف مورد تأکید دیدگاه‌های تدریس، چند موضوع اساسی را می‌توان یافت که لحاظ کردن آن‌ها در تعریف تدریس ضرورت دارد:

نخست آنکه تدریس یک فعالیت یا جریان^۱ است. می‌توان شاهد تدریس بود و آنرا به‌عنوان یک واقعیت مشاهده کرد. نیازی نیست برای استنتاج آن به سراغ یادگیری رفت. چنین تصویری از تدریس مشکلاتی را که آیزنر (۱۹۷۹) در بحث از تدریس به‌عنوان فروش^۲ اشاره می‌کند، پدید نخواهد آورد و در عین حال تعریف را دچار دوری بودن، چنانکه کلوتر (۱۹۸۵) می‌گوید، نخواهد کرد. تأکید رابرتسون^۳ (۱۹۸۷) بر فعالیت یا جریان بودن تدریس حکایت از همین ویژگی دارد. جکسون^۴ (۱۹۸۶) در این باره می‌گوید: «وقتی که می‌گوئیم: ببین این شخص دارد

-
1. Activity or Process
 2. Selling
 3. Robertson, E.
 4. Jackson, P. W.

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

تدریس می‌کند، آنچه در نظر داریم این است که: شخص تلاش می‌کند بیاموزاند. این تلاش کردن^۱ قابل فهم است» (ص ۱۱).

دوم آنکه تدریس یک فعالیت یا جریان بین‌الاشخاصی^۲ است. بین‌الاشخاصی بدان معنی است که تدریس، تعامل^۳ بین یک استاد و یک یا چند شاگرد را در بر می‌گیرد (کلوتر، ۱۹۸۵). تعامل‌های جریان تدریس اغلب از نوع کلامی هستند (امیدون و هانتر، ۱۹۶۷) و در عین حال دو سویه^۴ انجام می‌شوند (کلوتر، ۱۹۸۵). منظور از دوسویه یا رو در رو بودن آن است که استاد با دانشجو حرف می‌زند و بر او اثر می‌کند و دانشجو نیز با استاد حرف می‌زند و بر او اثر می‌کند؛ اما نه لزوماً در یک موقعیت و در یک‌زمان. پس تعاملات تدریس را می‌توان به‌صورت ناهم‌زمان و برخاط شاهد بود.

سوم آنکه تدریس تعمدی^۵ است. برای آنکه تدریس اتفاق بیفتد مجموعه‌ای از هدف‌ها یا هدفی وجود دارد. کلوتر (۱۹۸۵) می‌گوید که تدریس «معطوف به یادگیری»^۶ است. گیچ (۱۹۶۳) ادعا می‌کند که تدریس «تغییر دادن روش‌هایی را که دیگر اشخاص می‌توانند یا می‌خواهند رفتار کنند، نشانه گرفته است». این نکته را حتی می‌توان در نظریه کسانیکه بر بعد هنری تدریس تأکید می‌ورزند، نیز یافت. آیزنر (۱۹۷۹) می‌گوید:

استادانی که هنرمندانه در کلاس عمل می‌کنند ... جوی را ایجاد می‌کنند که از اکتشاف و خطر کردن استقبال کرده و میل به بازی را پرورش می‌دهد. برای اینکه انسان بتواند با ایده‌ها بازی کند، باید در ایجاد ترکیبات جدید بین آن‌ها، آزمایش آن‌ها و حتی نفی آن‌ها احساس آزادی بکند. این بدان معناست که انسان بتواند آزادانه ادراک بکند به طوری که تخیل، استعاره و نادانی سازنده^۷ مجال بروز یابد (ص ۱۸۳).

چنین بیانی به‌وضوح نشان می‌دهد که عمدی در تدریس وجود دارد و هدفی مورد نظر است، هرچند که این هدف کلی باشد و چنانکه آیزنر می‌گوید «متغیر، مبهم و سیال». در اینجا، درواقع تدریس معطوف به اکتشاف و خلاقیت است. آنچه از هر دو بیان بر می‌آید (تدریس

-
1. Trying To
 2. Interpersonal
 3. Interaction
 4. Bidirectional
 5. Intentional
 6. Directed Toward Learning
 7. Constructive Foolishness

معطوف به یادگیری یا تدریس معطوف به خلاقیت) این است که واژه تدریس به «دستاورد» تأکید ندارد، بلکه بر «جهت‌گیری فعالیت» تمرکز دارد.

تعمدی بودن تدریس به نحوی مربوط به آن چیزی است که جکسون (۱۹۸۶) نام آنرا «فرض یا احتمال نادانی»^۱ نهاده است. احتمال نادانی به این معناست که قبل از تدریس چیزی، دانشجو آنرا نمی‌داندسته و یا بر انجام آن قادر نبوده است. ولف (ترجمه کیامنش، ۱۳۷۱) در تدوین هدف‌ها همین ویژگی را مهم تلقی می‌کند و می‌گوید «اگر گروهی از فراگیران قبل از گذراندن مجموعه‌ای از تجارب آموزشی، مجموعه‌ای از رفتارهای مطلوب را بروز می‌دهند، هدف قلمداد کردن این رفتارها ابلهانه است» (ص ۵۰). در واقع اگر دانشجویان آنچه را که می‌خواهد آموخته شود قبلاً بدانند و یا بتوانند انجام دهند، یادگیری انجام نخواهد شد. این معنا را می‌توان در تدریس بر اساس نظر رابرتسون (۱۹۸۷) بهتر دریافت. او مدعی است که توفیق تدریس را می‌توان بر اساس «مقدار کوششی که برای یادگرفتن در دانشجو ایجاد می‌کند» مورد قضاوت قرار داد. به این معنا که اگر دانشجو به هنگام تدریس استاد توجه کند، تمرکز یابد و یا کوشا گردد، تدریس موفقیت آمیز بوده است.

تلفیق سه خصوصیت مطرح شده، با عنایت به *اراده یادگیرنده* و مسئولیت او در یادگیری، می‌تواند یک تعریف از تدریس را پدید آورد. بر این اساس می‌توان گفت: *تدریس، فعالیت تعاملی و مشارکتی همزمان یا ناهمزمان مبتنی بر ارتباط کلامی^۲ دو یا چند شخص است که با هدف یادگیری برقرار می‌شود و در این تعامل، همواره یک شخص در نقش معلم/استاد (شخص دارای دانش معتبر، قدرت تبیین و راهبری پرسش) و یک یا چند شخص در نقش شاگرد/دانشجو (شخص دریافت‌کننده، مشارکت‌کننده، جستجوکننده، نقادی‌کننده و سازنده) ایفای نقش می‌کنند.* اکنون این پرسش قابل طرح است که از چه روشی برای تدریس می‌توان دفاع کرد؟ به تبع چنین اعتقادی، می‌توان پرسید که آیا می‌توان یک روش، راهبرد یا رویکرد تدریس را ترویج کرد؟

فرضیه پژوهش و روش بررسی آن

-
1. Presumption of Ignorance
 2. Verbal Communication

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

بررسی سوابق نظری موضوع، جستجو در گزارش‌های معلمان/استادان و تأمل در تجربه شخصی، این امکان را فراهم کرد تا در پاسخ به پرسش مذکور فرضیه‌ای بدین شرح مطرح شود: «شواهد تحقیقاتی کافی برای دفاع از یک روش، الگو یا راهبرد دارای توفیق قطعی، فارغ از موقعیت، هدف، مخاطب و هزینه قابل قبول برای تدریس، تولید (مشاهده) نشده است»؛ به عبارت دیگر، «معلمان/استادان نه تنها برای تدریس موضوعات متفاوت که حتی برای تدریس یک موضوع در دو زمان، نیز دارای روش‌ها، الگوها و راهبردهای منحصر به فردی هستند که از اثربخشی لازم برخوردارند»؛ بنابراین، مدرسان و استادانی که به تدریس روش می‌پردازند، مجوزی برای توصیه مخاطبان به استفاده از یک روش یا راهبرد ندارند؛ بلکه آن‌ها وظیفه دارند شرایط دانشی و ارزشی را برای توسعه «قابلیت تولید روش بر اساس دانش (دانش پژوهی)» مهیا سازند و آنان را برای «اجتهاد تدریسی (تربیتی)» آماده کنند. به عبارت دیگر، آموزشگران در همه سطوح عمل آموزشی، «مجتهد» هستند نه «مقلد»؛ اما مجتهد اصولی زمان‌شناس و موقعیت‌شناس. برای بررسی فرضیه مذکور تلاش شد تا بر اساس انواع رشته‌های تحصیلی زیرمجموعه علوم انسانی و اجتماعی به جستجوی پژوهش‌های حوزه تدریس اقدام گردد و ابتدا تصویری از دستاوردهای تحقیقاتی مربوط به اثربخشی روش‌ها، الگوها و راهبردهای تدریس فراهم شود و بعد با توسل به نتایج بدست آمده از پژوهش‌های میدانی یا تجربی، به آزمون فرضیه پژوهش اقدام گردد. بررسی تحقیقات انجام شده، به دوره زمانی دهه اول قرن بیست و یک (۲۰۰۸-۱۹۹۷) و به تحقیقات مربوط به حوزه آموزش عالی (به‌خصوص حوزه علوم انسانی) محدود شد. پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با تدریس دانشگاهی فراوان هستند که از میان پژوهش‌های بررسی شده، تنها مواردی برای نمونه ارائه می‌شود. این بررسی البته در چهارچوب روش‌های کیفی به انجام رسیده است و بنابراین، به اصول و ضوابط این‌گونه روش‌ها وفادار مانده و در نمونه‌گیری از پژوهش‌های انجام شده، از روش‌های مطرح در رویکرد مذکور (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۷) استفاده کرده است. تأکید بر این موضوع لازم است که استفاده از واژگان «معلم» و «شاگرد» در آموزش و پرورش رسمی رایج است و در آموزش دانشگاهی از واژگان «استاد» به جای معلم و «دانشجو» به جای شاگرد استفاده می‌شود؛ حال آنکه «معلم» مفهومی عام است و در بردارنده همه کسانی است که به کار تدریس اقدام می‌کنند. از این جهت، در این مقاله کلمه معلم در معنای عام مورد استفاده قرار گرفته است.

نتایج: پژوهش‌ها از کدام نوع تدریس دفاع می‌کند؟

برای معرفی واقعیات فرایند تدریس، از مفاهیم فن، روش، الگو، راهبرد و پارادایم استفاده می‌شود؛ که همه آن‌ها به فعل و انفعالات خاص این فرایند و نوع پاسخ‌هایی که به چستی و پرسش‌های اساسی تدریس (موسی‌پور، ۱۳۸۳) داده شده است، اشاره دارند. این نوع اقدامات در شرایطی شکل می‌گیرند که عوامل متعددی در آن دخیل هستند. در عین حال، این شرایط و عوامل موجود در آن‌چنان متنوع هستند که انواع متعددی از راهبردها را شکل دهند؛ به‌گونه‌ای که می‌توان مدعی شد به شمار شرایط ظهور تدریس، راهبردهای تدریس وجود دارد. تلاش‌های انجام شده برای طبقه‌بندی راهبردهای تدریس ممکن است به یادگیری نام آن‌ها کمک کند و از این حیث شایسته تحسین باشد، اما در نگاهی عمیق مشخص می‌شود که این عمل، نوعی ساده-سازی را در خود دارد که مخاطب را از درک واقعیات‌های تدریس محروم می‌سازد. تدریس متأثر از محیط فیزیکی، مدرس، مخاطب، هدف‌ها، محتوا، فرهنگ، زمان و جمعیت است و در برنامه‌ریزی آن به تناسب میزان دیدن هر یک از این عوامل، گونه‌ای از تعاملات یاددهی - یادگیری شکل می‌گیرد که امکان بروز مورد مشابه آن تقریباً صفر است. باوجوداین، تلاش شده است با عنایت به وجوه اشتراک، گونه‌هایی از راهبردهای تدریس تعریف و مورد استفاده قرار گیرد. هایت^۱ (۲۰۰۳)، شولمن^۲ (۱۹۹۲) و پورکی و نوواک^۳ (۱۹۸۲) از جمله صاحب‌نظرانی هستند که بدین راه گام نهاده‌اند. در همین راستا، دیلون^۴ (۱۹۹۷) نیز با معرفی نوعی طبقه‌بندی از راهبردهای تدریس، بر این موضوع تأکید می‌کند که: راهبردهای متفاوت را می‌توان برای اهداف متفاوت بکار گرفت؛ راهبردهای متفاوت دارای جنبه‌های متفاوت هستند؛ راهبردهای متفاوت را می‌توان در طبقاتی دسته‌بندی کرد و راهبردهای تعریف شده قادر به رفع نیازهای متفاوت مدرسان هستند. فنسترمایر (۱۹۹۲) نیز دارای چنین نگاهی است و پس از طبقه‌بندی رویکردهای تدریس بر اساس تأکید آن‌ها بر موضوعات درسی و فعالیت‌های یادگیری، به شرح چند نکته می‌پردازد:

۱- استاد خوب از همه رویکردها استفاده می‌کند.

1. Hait
2. Shulman
3. Purki & Nowak
4. Emerson J. Dillon

۲- جنبه‌های وجود آدمی با همه رویکردها در ارتباط است.

۳- حداکثر فایده وقتی برای دانشجویان حاصل می‌شود که رویکردها ترکیب شوند.

۴- همه رویکردها دارای قابلیت برای پیگیری هدف‌ها و تدریس نظریه‌های متفاوت هستند.

وی یادآور می‌شود که «هیچ سبک واحدی قادر نیست همه هدف‌های تربیتی را بر آورده کند، همه جنبه‌های مهم حیات دانشجو را پوشش دهد، و حداکثر امکان تجربه را برای دانشجو فراهم کند». بر این اساس، شاید به‌سختی بتوان از موفقیت شیوه «واحد» برای تدریس یک درس سخن گفت؛ تا چه رسد به یکی از رشته‌های تحصیلی. تلاش‌های پژوهشی نیز حاکی از همین موضوع است. شرح برخی از موارد پژوهشی، این موضوع را آشکارا نشان می‌دهد.

۱. شبیه‌سازی ایفای نقش: دی‌نیو و هیپنر^۱ (۱۹۹۷) به بررسی اثر «شبیه‌سازی ایفای نقش» اقدام کرده‌اند. این پژوهش به یکی از روش‌های یادگیری فعال می‌پردازد. این روش، ترکیبی خلاقانه از روش‌های ایفاء نقش و شبیه‌سازی است که در دروس روان‌شناسی صنعتی اجرا می‌شود. گزارش دروس و نتایج ارزیابی اهداف نشان می‌دهند که از نظر کسب دانش، روش تدریس شبیه‌سازی ایفاء نقش [همان روش ترکیبی] روش تدریسی اثربخش است. شبیه‌سازی ایفاء نقش در برگیرنده عناصری از روش‌های ایفاء نقش و نیز عناصری از شبیه‌سازی است. در این تحقیق به دانشجویان درس روان‌شناسی صنعتی با روش‌های تدریس شبیه‌سازی ایفاء نقش و سخنرانی مطالبی آموخته شد. سپس از آن‌ها آزمون به عمل آمد و هشت ماه بعد نیز با دانشجویان در این خصوص مصاحبه شد. در این پژوهش فرضیه اصلی بدین شرح مطرح شد: «دانشجویان به روش‌های تدریس شبیه‌سازی ایفاء نقش، طی کلاس و نیز در پایان هشت ماه، واکنش مثبت نشان می‌دهند». این فرضیه با بررسی دو فرضیه دیگر دنبال شد: اول: از نظر دانشجویان روش شبیه‌سازی ایفاء نقش نسبت به سخنرانی سنتی بسیار «کاربردی‌تر» است؛ و دوم: روش شبیه‌سازی بیش از روش سخنرانی به «یادآوری اطلاعات» توسط دانشجویان کمک می‌کند.

نتایج مربوط به کارآمدی روش تدریس شبیه‌سازی نشان داد که دانشجویان واکنش مثبتی نسبت به این روش دارند؛ به‌ویژه طی زمان ارایه دروس. آنان در مصاحبه اعلام کردند که این روش را جالب می‌دانند و استفاده از آنرا در درس روان‌شناسی صنعتی توصیه می‌کنند. این نتایج با نتایجی که در دیگر مقالات گزارش شده‌اند، کاملاً قابل مقایسه و همخوان است. همه آن‌ها نشان داده‌اند

1. De Nave, K. M. & Heppner, M. J.

که دانشجویان تمایل زیادی به استفاده از روش‌های تدریس فعال و یادگیری فعال دارند. تحقیق هم‌چنین نشان داد که روش سخنرانی نیز هدف‌هایی را دنبال می‌کند که از طریق شبیه‌سازی قابل‌دستیابی نیست. زمانی که از دانشجویان راجع به مواد آموخته‌شده طی شبیه‌سازی و سخنرانی در دیگ‌ر دروس دانشکده پرسش شد آن‌ها گفتند که سخنرانی نسبت به شبیه‌سازی ایفاء نقش اهمیت بیشتری دارد. این نتیجه نشان می‌دهد که روش‌های یادگیری انفعالی (از قبیل سخنرانی) نیز هدفمند هستند. هدف سخنرانی کمک به دانشجویان برای کسب دانشی است که پس از آن با سایر مواد درسی ترکیب شود و بدین ترتیب در موقعیت‌های جدید قابل‌کاربرد باشد. با کمال تعجب، دانشجویان از لحاظ کاربرد در مجموعه کاری واقعی، نقش شبیه‌سازی ایفاء نقش را نسبت به سخنرانی مهم‌تر ارزیابی نکردند. اگرچه در این تحقیق روش شبیه‌سازی ایفاء نقش در دروس روان‌شناسی صنعتی مطالعه شد، اما می‌توان نتایج آن را نیز با دروس تجارت، مدیریت و بازاریابی که متمرکز بر زمینه‌های منابع انسانی یا عوامل بشری هستند، مشابه دانست. اگرچه روش‌های تدریس فعال از جمله شبیه‌سازی ایفاء نقش کاملاً مفید هستند، محققان از این ایده که روش‌های تدریس فعال جایگزین روش سنتی سخنران شوند، حمایت نمی‌کنند.

۲. مقایسه روش‌های تدریس موردی و حل مسأله: آدمیرال، وبلز و پیلوت^۱ (۱۹۹۹) به شرح تدریس در آموزش حقوق پرداخته‌اند. آن‌ها بیان داشته‌اند که در دانشکده حقوق بر اساس نظریه تدریس عملکردی^۲، تدریس مبتنی بر ترکیب بخصوصی از روش‌های متنوع، مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این اقدام علاوه بر روش تدریس موردی، که روش مرسوم تدریس در علم حقوق است، از روش حل مسأله نیز به‌عنوان یک روش مقدماتی آموزش استفاده می‌شود. در این روش هر یک از دانشجویان موظف است بر اساس آنچه در فرایندهای عمل واقعی قضاوت رخ می‌دهد، مسأله‌ای را شناسایی و تعریف کند و اطلاعات مربوط را جمع‌آوری و تحلیل نماید تا به جواب مستدلی دست یابد و نتیجه را در اختیار دیگران قرار دهد. دانشجویان در تمام فعالیت‌های حل مسأله از راهنمایی استادان برخوردارند و مباحث خود را (شامل تجربه‌های موفق و موانع و مشکلات کار) در کلاس درس مطرح می‌کنند. این روش بر چگونگی یادگیری

1. Admiral, W. & Wobbles, T. & Pilot, A.
2. Performance Teaching

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

دانشجویان برای حل مسائل حقوقی از طریق یافتن، شکل دادن و تحلیل موضوعات توسط خودشان مبتنی است. در این اقدام، جهت برانگیختن دانشجویان به تکمیل فرایند حل مسأله و حضور در سمینارهایی که در آن‌ها آموزش‌های لازم برای حل مسأله ارائه می‌شود، از مدیریت اقتضائی استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که آثار روش حل مسأله مطلوب بود. در مقایسه با روش موردی، دانشجویان در روش حل مسأله زمان بیشتری صرف فعالیت‌های یادگیری می‌کردند و تکالیف خود را بهتر انجام می‌دادند. همچنین، در کنترل تحلیل پیشرفت گذشته خود، زمان کار در دوره‌های قبلی و انگیزش برای دروس ویژه، وضعیت بهتری داشتند. تفاوت میزان پیشرفت دانشجویان عمدتاً مربوط به تفاوت در زمانی بود که دانشجویان برای این دروس صرف می‌کردند. آنان در تحقیق خود انتظار داشتند که مدیریت اقتضائی، دانشجویان بسیاری را به حضور در سمینارها و تکمیل تکالیف درسی و وظایفشان برانگیزد و دانشکده نیز بتواند روش تدریس حل مسأله را برای دانشجویان عملی کند. به‌طور کلی دانشجویانی که در بیشتر سخنرانی‌ها و نیز در سمینارها غایب بودند، نتوانستند تکالیف و وظایفشان را انجام دهند. آنان در این تحقیق از یک‌سو رابطه بین تدریس به روش حل مسأله و موردی و از سوی دیگر رابطه زمان کار و پیشرفت دانشجویان را ارزیابی نمودند. این سؤال کلی به دو فرضیه تقسیم شد: اول: تا چه حد «حل مسأله» باعث می‌شود دانشجویان هنگام حضورشان در سمینارها و سخنرانی‌های داخل دانشگاه و نیز در تکالیف و وظایف خارج از کلاس [تکالیف خانه، وظایف علمی و مبانی بحث] زمان کار بیشتری صرف کنند؟ و دوم: تا چه حد «حل مسأله»، دانشجویان را به حضور در امتحان پایانی تشویق می‌کند و بر رتبه‌هایشان در آزمون‌های نهایی تأثیر دارد؟

جامعه آماری این پژوهش شامل ۷۹۰ نفر [برای درس اول] و ۳۶۳ نفر [برای درس دوم] بود. برای هر درس، دانشجویان به دو گروه تقسیم شدند. به گروه اول، که گروه آزمایش بود، بر اساس روش حل مسأله و به گروه دوم به روش موردی دروس آموزش داده شد. در مرحله جمع‌آوری اطلاعات نیز سه پرسشنامه در اختیار آنان قرار داده شد تا به اعلام نظرات و تجربیات خود اقدام کنند. هدف این درس، دستیابی به مهارت‌های حل مسأله حقوقی و توسعه مهارت‌های نوشتن حقوقی بود. دانشجویانی که به روش حل مسأله آموزش دیده بودند در مقایسه با گروه دوم، زمان بیشتری را صرف مطالعاتشان [حضور در سخنرانی‌ها و سمینارها، انجام تکالیف و امور تحصیلی و مطالعه مبانی موضوع] نمودند. هم‌چنین آن‌ها در مقایسه با

دانشجویانی که با روش موردی آموزش دیده بودند پیشرفت بیشتری داشتند. نتایج نشان داده روش حل مسأله در زمینه مؤلفه افزایش زمان کار، مهم‌ترین نقش را داشته است.

۳. **الگوی سقراطی آموزش:** پارکینسون و ایکاچی^۱ (۲۰۰۰) در بررسی آثار «الگوی سقراطی آموزش» در حوزه آموزش علوم ارتباطات پنج سؤال پژوهشی را مورد بررسی قرار دادند که در حالت تلفیقی بدین شرح قابل بیان هستند: آیا وقتی دانشجویان به روش سقراطی آموزش داده می‌شوند نسبت به زمانی که به روش سنتی سخنرانی آموزش داده می‌شوند، راجع به ارتباطات اطلاعات بیشتری کسب می‌کنند؟؛ به دانش و مهارت‌های مورد نیاز خویش برای کار در حوزه ارتباطات اطمینان بیشتری دارند؟؛ فرصت‌های بیشتری را برای نشان دادن تفکر انتقادی گزارش می‌کنند؟؛ فرصت‌های بیشتری را برای عملی کردن مهارت‌های حل مسأله گزارش می‌کنند؟؛ آمادگی بیشتری برای کار در حوزه ارتباطات کسب می‌کنند؟؛ و از دروس خویش رضایت بیشتری کسب می‌کنند؟

آزمودنی‌های این تحقیق ۲۲۷ دانشجوی لیسانس بودند که در درس ارتباطات ثبت‌نام کرده بودند. ۷۵ نفر از آنان در قسمتی ثبت‌نام کردند که از روش تدریس سخنرانی برای آموزش استفاده می‌کرد و ۱۵۲ نفر در قسمتی ثبت‌نام کردند که از روش تدریس سقراطی استفاده می‌کرد. این دو گروه در این تحقیق، گروه‌های آزمایش و کنترل بودند. داده‌های تحقیق با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون حاصل شد. نتایج این بررسی نشان داد که با وجود مشاهده نشدن رابطه بین روش تدریس با «اطلاعات واقعی، فرصت عملی کردن دانش روابط عمومی و رضایت از دروس»، اما تفاوت‌های مهمی در رابطه با «فرصت‌های تفکر انتقادی و حل مسأله» وجود داشت و این دو مورد در کلاس‌های روش سقراطی در مقایسه با روش سخنرانی بیشتر مشاهده شد؛ بنابراین، یافته‌های تحقیق از فایده روش سقراطی در پیگیری اهداف مربوط به «تفکر انتقادی و حل مسأله» حمایت می‌کنند. با وجود این، دانشجویان تحت پوشش این روش، اضطراب زیادی راجع به تکرارها (به یاد آوردن مطالب خاص) داشتند؛ ولی به این روش نسبت به روش سخنرانی اشتیاق بیشتری نشان دادند. البته نتایج تجربی نشان داد که دانشجویان در روش سقراطی به‌وضوح در آزمون‌های عینی ارتباطات توفیق داشتند و به‌اندازه دانشجویان روش سنتی

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

نمره کسب کردند. لازم به ذکر است که برای دانشجویان روش سقراطی هیچ کتابی برای خواندن تعیین نشده بود. تنها آشنایی آن‌ها با حوزه ارتباطات از طریق یادداشت‌هایی بود که از اینترنت برداشته بودند و به‌علاوه اطلاعاتی که در کلاس ارائه می‌شد. با وجود این، آن‌ها علیرغم نداشتن اطلاعات سازمان‌یافته نظام‌مند به شکل سنتی که بتوانند با استفاده از آن‌ها دروس را مرور کنند، اما راجع به دانش ارتباطات به‌اندازه دانشجویان گروه سخنرانی می‌دانستند. این نتیجه نشان می‌دهد که روش سقراطی حداقل در ارائه اطلاعات عینی شکست نمی‌خورد، ضمن اینکه این روش توانست تجربیات حل مسأله و تفکر انتقادی قوی‌تری حاصل نماید. بر این اساس می‌توان گفت که به‌طور کلی روش سقراطی، شایستگی بیشتری دارد. این روش می‌تواند توانایی‌های تفکر انتقادی را بهبود بخشد و توانایی حل مسائل عملی ارتباطات را، ضمن اینکه اطلاعات عینی کافی در این حوزه ارایه می‌دهد، گسترش دهد. با این حال، این روش زیان‌هایی هم دارد. از دیدگاه یکی از استادان این حوزه، یکی از مهم‌ترین معایب این روش زمان‌بر بودن آن است. استادی که دروس مورد نظر در این تحقیق را برای دانشجویان تدریس می‌نمود، ۲۰ سال سابقه تدریس این دروس را به روش سنتی (سخنرانی) داشت. او تخمین می‌زند که زمان مورد نیاز برای آمادگی به‌منظور ارائه این دروس به روش سقراطی، ۲ تا ۳ برابر زمان مورد نیاز برای روش سنتی سخنرانی است. همچنین، دانشجویان گزارش کرده‌اند که آنان نیز جهت آماده شدن برای روش سقراطی زمان بیشتری نسبت به آماده شدن برای روش سخنرانی صرف کرده‌اند. یک مسأله دیگر که توسط دانشجویان بیان شد نگرانی از رویه‌های مربوط به نشست و حضور در دروس سقراطی بود که بخشی از واقعیت تدریس به این روش است. قابل‌ذکر است که حدود ۲۰ درصد دانشجویان گروه تحت پوشش روش سقراطی در آن درس رد شدند و انصراف دادند. دلیل بیشتر آنان برای این کار نگرانی از فرصت‌زمانی برای انجام تکالیف و آمادگی برای آزمون‌ها بود.

۴. **الگوی یادگیری مشارکتی:** پانیز و کریستمن^۱ (۲۰۰۳) عناصر اصلی یادگیری مشارکتی و جمعی را معرفی کرده و نشان داده‌اند که هر دوی آن‌ها علاوه بر رشد مهارت‌های تفکر نقادانه، مهارت‌های ارتباطی، و مهارت‌های اجتماعی، بر کسب استقلال علمی و یادگیری مادام‌العمر تأکید می‌کنند؛ گرچه هر یک از آن‌ها چنین تأکیدی را به شیوه خود انجام می‌دهد. در الگوی

1. Panitz., T. & Christman, D

یادگیری مشارکتی، مدرس کنترل کامل کلاس را در دست دارد، مدرس مشارکتی که از این الگو پیروی می‌کند احتمالاً درس را با طرح پرسشی از دانشجویان شروع می‌کند. او ممکن است علاوه بر کتاب درسی که معرفی کرده، مقالاتی را به دانشجویان بدهد و از آنان بخواهد آن‌ها را مطالعه کنند و سپس از دانشجویان بخواهد که در گروه‌های چندنفره به دنبال پاسخ بگردند. گروه پس از بررسی، نتایج کار خود را به تمامی کلاس ارائه می‌کند و درباره استدلالات خود به بحث می‌پردازد. مدرس ممکن است پرسشی تکمیلی و مرتبط با موضع گروه مطرح کند. او از راهبردهای ویژه‌ای جهت کمک به تسهیل تعاملات گروهی استفاده می‌کند و چه بسا تکالیفی خاص، همچون طرح‌ها، گزارش‌ها، سخنرانی در کلاس، و آزمون پایان درس را از دانشجویان بخواهد. دانشجویان تلاش می‌کنند تا موضوع درس را به‌خوبی بفهمند، اما این مدرس است که در هر مرحله، کنترل کامل فرایند را برعهده دارد. در الگوی گروهی، گروه‌های دانشجویی تقریباً مسئولیت کامل شناسایی و پاسخ به پرسش‌های مربوط به موضوع تحت بررسی را برعهده دارند. در این الگو دانشجویان اند که تشخیص می‌دهند آیا اطلاعات کاملی را درباره موضوع کسب کرده‌اند یا نه. اگر اطلاعات آنان کامل نباشد، خودشان تشخیص می‌دهند که به سراغ منابع دیگری همچون کتاب، ویدئو، اینترنت و ... بروند. کار دستیابی به منابع اضافی را اعضای گروه میان افراد تقسیم می‌کنند و هر کس مسئولیتی برعهده می‌گیرد. استاد گروه از دانشجویان انتظار ویژه‌ای ندارد، ولی البته کار هر گروه را ارزیابی می‌کند و پیشنهادهایی درباره نحوه کار آن گروه و اطلاعات ارائه شده، عرضه می‌دارد. استاد همیشه برای مشورت با دانشجویان در دسترس است و فرایند آموزش را با درخواست گزارش‌هایی از کار آنان، تسهیل می‌کند. او بحث‌هایی را که گروه‌ها می‌کنند می‌شنود؛ راهکارهایی ارائه می‌دهد؛ و به اختلافات فکری گروه‌ها پایان می‌دهد. محصول نهایی یا تکالیف را، هر گروه، پس از مشورت با اعضای خود، تعیین می‌کند. هر گروه درباره نحوه ارزیابی عملکرد خود با استاد مذاکره می‌کند. چنین فرایندی بسیار طولانی است، اما تمرکز خود را بر هدف عام و اصلی حفظ می‌کند. دانشجویان اغلب مالکان اصلی و قدرتمند این فرایند به شمار می‌آیند و معمولاً به این واقعیت که مسئولیت کامل یادگیری خود را برعهده دارند، به شکلی بسیار مثبت پاسخ می‌گویند. تعابیر یادگیری مشارکتی و یادگیری گروهی به مرور زمان دچار ابهام شده است. علت این سردرگمی نیز این است که بسیاری از عناصر یادگیری مشارکتی، در یادگیری گروهی نیز مورد استفاده قرار گرفته است.

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

ولی به هر حال نباید از یاد برد که این‌ها دو روش متمایزند. یادگیری گروهی دارای فلسفه‌ای تعاملی است که افراد را مسئول اعمالی شامل یادگیری، و احترام به توانایی‌ها و کمک‌های همکاران می‌داند. یادگیری گروهی فلسفه‌ای شخصی است، و فقط یک روش اداری کلاس نیست. در تمامی وضعیت‌هایی که افراد در ضمن گروه‌هایی دور هم جمع می‌شوند، وجود شیوه‌ای برای تعامل این افراد با یکدیگر و استفاده بردن از کمک‌های هم، ضرورت می‌یابد. تقسیم و پذیرش مسئولیت در میان اعضای گروه، چیزی است که در فعالیت‌های گروهی به چشم می‌خورد. یادگیری گروهی بر ایجاد اجماع و توافق نظر از طریق همکاری اعضای گروه مبتنی است. این روش، فوق‌العاده دانشجو محور است. همکاری عبارت است از ساختاری تعاملی که از طریق همکاری افراد با یکدیگر، به‌منظور تسهیل در وصول به غایات و اهداف، شکل می‌گیرد. یادگیری مشارکتی مجموعه‌ای از فرایندهاست که جهت تعامل افراد به‌منظور رسیدن به هدف خاصی و محصول نهایی، که معمولاً محتوای مشخص و از پیش تعیین‌شده‌ای دارد، به کار می‌رود. این روش، دستوری‌تر از نظام اداری گروهی است و مدرس از نزدیک بر آن نظارت دارد. پانیز و کریستن (۲۰۰۳) گزارش کرده‌اند که در برخی رشته‌های تحصیلی روش‌های یادگیری مشارکتی در آموزش دروس پروژه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این شیوه، استاد اصولاً دانشجویان را در فرآیند طراحی راهنمایی کرده و آنان را به‌صورت فعالانه درگیر آن می‌نماید. دانشجویان در گروه‌های طراحی متشکل از چهار تا شش نفر فعالیت می‌کنند. دانشجویان با گروه خود در کلاس و خارج از کلاس ملاقات می‌کنند تا مراحل مختلف فرآیند طراحی را اجرا نمایند. دانشجویان ارتباط دائمی و ثابتی با استادشان که کار طراحی آنان را بررسی و از آن اشکال‌گیری می‌کند، دارند. تکالیف درسی گروهی و فردی در کلاس داده می‌شود. توضیح ایده اصلی این شیوه این است که حتی در یک پروژه گروهی مهم است که فرد فرد اعضا درباره‌ی شیوه‌های حل مسئله فکر کنند تا به‌مرور زمان توانایی ارائه نظرات پرمعنی در خلال یک مباحثه گروهی را کسب نمایند. نمره نهایی پروژه دو مؤلفه اساسی دارد: مؤلفه فردی و مؤلفه گروهی. در نتیجه این شیوه نمره‌دهی، اعضای یک گروه لزوماً نمرات یکسانی دریافت نخواهند کرد. در این روش، پیش از آغاز نیمسال، استادان جلسه‌ای برگزار می‌کنند تا در مورد انتخاب پروژه نیمسال به بحث و گفتگو بپردازند. پروژه انتخاب‌شده باید دارای دو معیار باشند:

۱. ترجیحاً به راه‌حلی برای حل یک مسئله در زندگی واقعی منتهی شود؛ و ۲. بتوان آن‌ها را در یک نیمسال طراحی و اجرا کرد.

گروه‌های طراحی در اولین و یا دومین جلسه کلاس شکل می‌گیرند. قبل از تشکیل گروه‌ها، پیشنهادها و هم‌نیازهای درسی برای هر دانشجو چک می‌شوند. هنگامی که گروه‌ها تشکیل شدند توضیحات مکتوب پروژه بین دانشجویان توزیع می‌شود. اعضای گروه به‌منظور انجام و تکمیل نخستین تکلیف نیاز دارند که با یکدیگر جلسه داشته باشند؛ که شامل تعیین یک جلسه خارج از کلاس برای گروه است. هر گروه توافق بر سر برنامه جلسه هفتگی را تبدیل به توافقی الزام‌آور می‌کند که توسط تمامی اعضای گروه امضا می‌شود. در صورتی که تمامی اعضای گروه تصمیم به تغییر برنامه بگیرند توافق قبلی (زمان جلسه) می‌تواند تغییر یابد اما تا آن موقع توافق موجود الزام‌آور محسوب می‌شود. دانشجویان موظف‌اند که مسأله طراحی شده را در عبارتی بسیار مختصر از دیدگاه خودشان شرح دهند و همچنین محرک (ایده الهام بخش اولیه) را مشخص نمایند. در این مرحله از موارد مورد نیاز برای حل مسأله و محدودیت‌ها نیز سخن گفته می‌شود. نهایتاً از دانشجویان خواسته می‌شود در زمینه تمایلات جمعی، طرح‌ها و طراحی‌های مرتبط، مشخصات فیزیکی، نمونه‌های انجام شده، سابقه موضوع و ... به جمع‌آوری اطلاعات بپردازند. هر عضو، ایده‌های خود را در خلال جلسه گروه ارائه می‌دهد. مطالب کتبی تهیه می‌شوند تا ایده‌های جلسه تبادل افکار را پرورش دهند. دانشجویان از روش‌های تحقیق برای کسب اطلاعات مرتبط با پروژه طراحی خود استفاده می‌کنند. روش‌های مطالعه و بررسی مانند مصاحبه‌های شخصی، مصاحبه‌های تلفنی و پرسشنامه‌ها نیز برای جمع‌آوری نظرات و عکس‌العمل‌ها به ایده‌های اولیه استفاده می‌شوند. دانشجویان تشویق می‌شوند هر تعداد ایده که ممکن است ارائه دهند. عملی بودن و کار کردن، نکات اولیه مورد توجه هستند که با استفاده از طرح‌های مدرج و مقیاس دار که ابعاد و فواصل را مشخص می‌کنند، بررسی می‌شوند. طی این عمل، دانشجویان پروژه‌ی طراحی شده خود را ارزیابی می‌کنند. دانشجویان آزمایش‌هایی به‌منظور کسب اطلاعاتی که در نوشته‌های مربوط به طرح آن‌ها در دسترس نیستند، انجام می‌دهند. سپس یک طرح عملی (امکان‌پذیر) از میان پیشنهادهاى مختلف، انتخاب می‌شود. فعالیت‌های طراحی به‌منظور استفاده در عمل انجام می‌گیرند. اقدامات اجرایی آغاز می‌شود. فعالیت‌ها در گروه بازنگری و با مدرس درس کنترل می‌شود. پروژه در طول نیمسال سه بار ارائه

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

می‌شود. ارائه اول پس از مرحله‌ی ایده‌های اولیه از فرآیند طراحی، دومین ارائه پس از مرحله تجزیه و تحلیل اولیه درباره عملی بودن و بررسی سوابق و سومی پس از مرحله تدارک ابزار و اجرا انجام می‌شود. این ارائه‌ها به‌منظور کمک به دانشجویان برای آمادگی آن‌ها برای ارائه نهایی پروژه انجام می‌گیرند. تمامی ارائه‌ها بر روی نوار ویدئویی ضبط می‌شوند و برای بهبود تکنیک‌های ارائه و ارتباط دانشجو استفاده می‌شوند. هر ارائه ۱۵ دقیقه به طول می‌انجامد؛ که ۱۲ دقیقه آن برای ارائه پروژه در اختیار گروه قرار داده می‌شود و ۳ دقیقه باقیمانده به سؤال و جواب اختصاص می‌یابد. ارائه چهارم و نهایی پروژه یک هفته قبل از هفته آخر نیمسال انجام می‌شود. در پایان نیز، هیئت منصفه‌ای برای قضاوت تعیین می‌شود تا کار ارزیابی با دقت بیشتر انجام شود. بررسی نتایج اجرای این روش نشان می‌دهد که عملکرد دانشجویان به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌گیرد و انگیزه آن‌ها برای کار افزایش می‌یابد. بازده کار بسیار بالاست و برخی پیامدهای مثبت را نیز در ارتباط با مهارت‌های اجتماعی دارد.

۵. تدریس گفتاری- شنیداری: کساکول^۱ (۲۰۰۴) به بررسی آثار روش تدریس گفتاری- شنیداری در دانشگاه پرداخته است. این پژوهش با هدف مطالعه چگونگی تأثیر روش تدریس زبان گفتاری - شنیداری^۲ بر مهارت‌های تکلم و شنیدن دانشجویان جدیدالورود دانشگاه آسیای جنوب شرقی^۳ و نیز بررسی نگرش‌های آنان نسبت به این روش انجام شده است. نمونه‌های تحقیق ۸۰ دانشجوی مشغول تحصیل در بازاریابی، تجارت کامپیوتر^۴، و مدیریت منابع انسانی بودند که توسط محقق در ترم دوم سال تحصیلی ۲۰۰۳ آموزش می‌دیدند و با روش‌های نمونه‌گیری هدف‌دار انتخاب شده بودند. فرایند این تحقیق تجربی با یک پیش‌آزمون تکلم و شنیدن در هفته اول ترم تحصیلی شروع شد و با آزمون‌های تکوینی شنیداری در هفته ۱، ۲، ۳ و ۴ و نیز در هفته‌های ۶، ۱۱ و ۱۴ ادامه یافت. طی هفته هفتم این فرایند با یک آزمون نهایی تکلم و در هفته پانزدهم با یک آزمون پایانی شنیداری دنبال شد. در هفته ۱۶ جلسه پایانی ترم تحصیلی دانشجویان یک پس‌آزمون تکلم و شنیدن دادند و پرسشنامه‌های نگرش سنج را تکمیل کردند. در این پژوهش از یک آزمون (به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون) مهارت‌های تکلم و

1. Ksakul, N. T.

2. Audio- Lingual

3. University South – East asia

4. Business Computer

شنیدن، آزمون‌های تکوینی و پایانی تکلم و شنیداری و پرسشنامه‌های نگرش سنج به‌عنوان ابزارهای تحقیق استفاده شده است. نتایج پژوهش تأثیرات مهمی را بر مهارت‌های تکلم و شنیداری دانشجویان در این دانشگاه نشان داد. تی‌تک نمونه‌ای وابسته و تحلیل همبستگی پیرسون نشان داد که نمره پس‌آزمون آن‌ها از نمره پیش‌آزمون بالاتر است. بنابراین، روش تدریس زبانی - شنیداری تأثیر قابل توجهی بر مهارت‌های تکلم و شنیداری این دانشجویان داشته است ($p=0/05$). بین نمرات پیش و پس‌آزمون مهارت‌های تکلم و شنیداری دانشجویان تفاوت دیده شد و در آن نمرات پس‌آزمون به صورتی معنی‌دار از نمرات پیش‌آزمون بالاتر بودند. همچنین، نتایج نشان داد که دانشجویان جدیدالورود دانشگاه نسبت به این روش نگرش مثبتی کسب کرده‌اند.

۶. **روش‌های تدریس بازاریابی:** کوستر و ویلا^۱ (۲۰۰۶) پژوهشی را با عنوان «مقایسه روش‌های تدریس بازاریابی در دانشگاه‌های آمریکای شمالی و اروپا» انجام داده‌اند که هدف آن مقایسه روش‌های تدریس بازاریابی در آمریکای شمالی و اروپا و تحلیل نظرات افراد در ارتباط با اثربخشی گزینه‌های مورد تأیید در میان شقوق ممکن، اعلام شده است. در این پژوهش، پرسشنامه از طریق پست الکترونیک در اختیار تعدادی از روسای مؤسسات علمی بازاریابی قرار گرفت و ۹۳ نفر در آمریکای شمالی و ۴۲ نفر در اروپا به پرسشنامه پاسخ دادند (پرسشنامه با ضریب ۲۶ درصد توسط پاسخگویان بازگشت داده شد). داده‌ها با استفاده از آزمون خی دو، تحلیل واریانس و تحلیل همبستگی تجزیه و تحلیل شدند. براساس نتایج این بررسی، روش‌های تدریس مورد استفاده در بازاریابی را می‌توان در دو طبقه عمده جای داد: روش‌های سنتی از قبیل سخنرانی کلاسی، تمرین عملی/کارورزی^۲، سمینارها و کمک دانشجویان قوی‌تر به به ضعیف‌تر^۳، و روش‌های جدید از جمله یادگیری از راه دور^۴ و بازی‌های تجاری و روش‌های جدیدتر شامل مطالعات موردی، ایفاء نقش و بارش مغزی. اطلاعات پژوهشی جمع‌آوری شده از مدرسان بازاریابی در اروپا و آمریکای شمالی تحلیل و منتج به چهار نتیجه عمده شدند:

1. Custer, I. & Vila, N.
2. Practical Exercises
3. Tutorials
4. Distance Learning

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

۱. تعدادی روش تدریس در آموزش بازاریابی وجود دارد که در هر دو سوی اقیانوس آتلانتیک به فراوانی مورد استفاده قرار می‌گیرند. تمرین عملی/ کارورزی، مطالعات موردی و سخنرانی‌ها رایج‌ترین روش‌های تدریس در دو گروه مورد مطالعه هستند. به نظر می‌رسد که این روش‌ها نسبت به سایر گزینه‌ها امتیازات بیشتری بدست می‌دهند. مدرسان اروپایی در مقایسه با همکاران آمریکای‌شان؛ که از روش‌های مبتنی بر فناوری استفاده بیشتری می‌کنند، تمایل دارند که بر سخنرانی و دیگر روش‌های سنتی تکیه کنند. این نتیجه از ایده این مقاله حمایت می‌کند که توسعه فناوری، به‌خصوص در محیط آمریکای شمالی، استفاده از فناوری را در زمینه تدریس ارتقاء داده است. با این حال امروزه تقریباً تمامی دانشگاه‌های اروپا به استفاده از فناوری‌های جدید علاقمند شده‌اند.

۲. مدرسان اروپایی برتری روش تمرین عملی/ کارورزی را خاطر نشان کرده‌اند. آنان معتقدند که این روش تدریس، فهم بهتری از دنیای واقعی را فراهم می‌کند.

۳. مدرسان در دانشگاه‌های آمریکا نسبت به افزایش یادگیری از راه دور و کمک دانشجویان قوی‌تر به ضعیف‌تر، که منعکس کننده تأیید فرهنگی بر راهبردهای یادگیری و تدریس شخصی است، تمایل نشان می‌دهند.

۴. مجموعه‌ای از روش‌های تدریس مربوط به محیط واقعی تجارت در دانشکده‌های آموزش تجارت و دانشگاه‌ها رواج کمتری دارند؛ اما این تلاش‌ها در دنیای تجارت روش‌های مرسوم هستند. این جدایی موجود میان آموزش مؤسسات تجارت و واقعیت‌های دنیای تجارت نکته‌ای درخور تأمل می‌باشد.

۷. **روش مباحثه:** فاضلی (۱۳۸۶)^۱ به بررسی شیوه‌های آموزش انسان‌شناسی پرداخته و در تحلیلی مفصل، ابتدا موضوع، اهمیت، روش و مفروضات نظری خود را به نحو مختصر توضیح داده و در بخش دوم یعنی «طرح مسأله» این نکات به نحو مسبوط و دقیق تشریح کرده است. وی تلاشی جدی نموده است تا به معرفی دانش انسان‌شناسی از منظر آموزش این رشته علمی در ایران اقدام کند. ایشان سعی کرده‌است تا با بررسی و گردآوری تجارب آموزشی برخی استادان انسان‌شناسی و تجربه‌های علمی آموزشی خود، که از سال ۱۳۷۰ تاکنون در دانشگاه‌های

ایران تدریس می‌نمایند، روش‌ها و فنون تدریس انسان‌شناسی و همچنین اهداف، کاربردها و موضوعات مهم در تدریس این دانش را معرفی و تحلیل کنند. وی در جای دیگری با این عنوان «مباحثه روشی برای تدریس در دانشگاه» (۱۳۸۲) از نظریات خود دفاع کرده و به نحو مبسوط رویکردهای مشارکتی و بخصوص مباحثه‌ای در تدریس دانشگاهی برای رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی را شرح داده‌است. فاضلی (۱۳۸۶) با نشان دادن مشکلات آموزش انسان‌شناسی، درصدد شرح و بسط فنون دیگر برای تدریس رشته انسان‌شناسی فرهنگی و اجتماعی است. البته وی بر این باور است که فنون و روش‌ها، استراتژی‌ها، اهداف و موضوعات معرفی شده برای آموزش انسان‌شناسی اگرچه معطوف به رشته انسان‌شناسی هستند، اما می‌توان این تجارب را تا حدودی حداقل برای تمام رشته‌های علوم اجتماعی نیز بکار برد. تدریس انسان‌شناسی از دروسی است که به سهولت می‌توان آن را بد ارائه و تدریس کرد. بر این اساس ایشان معتقد هستند که با روش‌های مشارکتی، مناظره‌ای و مباحثه‌ای می‌توان آثار بهتری را در آموزش شاهد بود. ایشان بر اساس تجربه زیسته خود در دانشگاه‌های ایران، که طی یک دوره شانزده ساله حاصل شده، بر این باور است که شیوه آموزش علوم انسانی و خصوصاً انسان‌شناسی باید بر اساس اصولی تنظیم شود؛ که از نظر ایشان عبارت‌اند از: آموزش مؤثر و کارآمد انسان‌شناسی یا اصل کارآمدی؛ تأکید بر رشد قدرت و بینش انتقادی دانشجویان؛ اتخاذ رویکرد مشارکتی در آموزش یعنی درگیر کردن دانشجو در فرایند یادگیری؛ تلاش برای هویت رشته‌ای در دانشجویان؛ درگیر کردن دانشجویان با مسائل فرهنگی و فکری روز جامعه از طریق آموزش و گفتگوی در کلاس درس؛ استفاده از پژوهش به‌مثابه روشی برای یادگیری؛ استفاده از ابزارهای سمعی و بصری در آموزش؛ استفاده از مردم‌نگاری به‌مثابه روشی برای تدریس؛ آموزش نگرش کل‌گرا به‌مثابه رکن اساسی بینش انسان‌شناسانه به دانشجویان؛ آموزش تساهل و مدارای فرهنگی؛ اتخاذ رویکرد بین‌رشته‌ای در تدریس انسان‌شناسی؛ و آموزش پایبندی به اخلاق علمی و عینیت‌گرایی یا واقع‌گرایی.

۸. بازی‌های آموزشی: کومار و لایت نر^۱ (۲۰۰۷) به بررسی «بازی‌ها» به‌عنوان نوعی از روش‌های تعاملی تدریس اقدام کرده‌اند. تحقیق آنان روش‌های تعاملی تدریس کلاسی را برای

1. Kumar, R. & Lightener, R.

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

یادگیری بزرگ‌سالان مفید ارزیابی می‌کند. پژوهش دارای دو بخش بود. بخش اول تحقیق دو هدف عمده داشت: تعیین میزان استفاده از انواع روش‌های تدریس در کلاس، و تعیین میزان تأثیر سبک‌های تدریس بر یادگیری دانشجویان. در بخش اول این پژوهش ۶۲ استاد دانشکده و ۴۵ مدرس راجع به روش‌های تدریس خویش گزارش کردند. مدرسان از طیف گسترده‌ای از روش‌های تدریس استفاده می‌کردند از جمله فعالیت‌های دیداری و تعاملی و بازی‌ها، و نسبت به دیگر همکارانشان زمان کمتری صرف سخنرانی می‌کردند. هر دو گروه از تمایل ذاتی‌شان به عنوان عامل مؤثر اصلی بر سبک تدریس‌شان نام بردند؛ هر چند که عوامل دیگری را نیز مؤثر قلمداد کردند. مدرسان نسبت به استادان دانشکده از راهنماهای استاد استفاده بیشتری می‌کردند. در بخش دوم مطالعه، پنج عضو دانشکده به‌عنوان مربی چگونگی تغییر دادن سخنرانی سنتی به بازی‌های تعاملی وارد میدان شدند. هدف این بخش بازنگری درک افراد از میزان موفقیت‌شان و مشکل استفاده از چنین فعالیت‌هایی در کلاس‌های دانشگاهی، میزان درک دانشجویان از این فعالیت‌ها، سنجش عملکرد دانشجویان، و تعیین مزایا و هزینه‌های این روش‌ها بود. برای مطالعه پیمایشی ۶۲ استاد از یک دانشگاه همراه با ۴۵ نفر از مدرسانی که در شرکت‌های کوچک و بزرگ (شامل خطوط هوایی، شرکت کاغذسازی، و سازمان مشاوره منابع انسانی) کار تدریس را بر عهده داشتند، به‌علاوه ۵ عضو از دانشکده از رشته‌های متفاوت [ریاضیات، روان‌شناسی، زبان انگلیسی، ارتباطات دیداری و پرستاری]، که داوطلب جایگزینی بخشی از سخنرانی‌شان در کلاس با بازی‌های جدید تعاملی شدند؛ مورد بررسی قرار گرفتند.

گروه اول پرسشنامه‌ای (که حدود ۱۰ دقیقه برای تکمیل آن وقت لازم بود) را بدون هیچ‌گونه پاداشی و به‌صورت بی‌نام پر کردند. از مدرسان دانشکده و مدرسان همکار خواسته شده بود که: فراوانی روش‌های تدریس مورد استفاده خود را بر اساس مقیاس لیکرت (از ۰ [هیچ‌گاه] تا ۵ [همیشه]) درجه‌بندی کنند. روش‌ها شامل: ارائه شبیه‌سازی دیداری، فعالیت‌های پاور پوینت، لوح‌های فشرده و فیلم‌ها، فعالیت‌های گروهی مانند مطالعات موردی، ایفاء نقش، مرور گروهی، و بازی‌ها یا دیگر روش‌ها مثل موسیقی، سخنرانان میهمان و گردش علمی بودند. از آن‌ها خواسته شد تا تعداد کلاس‌هایی را که به صحبت کردن و سخنرانی می‌گذرانند، تخمین بزنند؛ الگوهای تدریس آموزش رسمی، کارگاه‌های آموزشی، نظارت بر آزمون و مواجهه با خطاها را گزارش کنند؛ روش‌های ابداعی را که در کلاس استفاده می‌کنند، نشان دهند؛ و مهر و موم‌های

تجربه‌شان در آموزش یا تدریس را اعلام نمایند. پنج نفر از استادان دانشکده که داوطلب کار در این تحقیق شده بودند جهت توسعه بازی‌های جدید فعالیت می‌کردند و به دیگران درباره آن‌ها توضیح می‌دادند. آن‌ها بازی‌های جدید را جایگزین سخنرانی سنتی کردند. بازی‌ها شامل فعالیت‌هایی مانند جدول کلمات متقاطع، تلاش از طریق واژه‌ها، و مسابقات گروهی مفاهیم بود. پس از انجام بازی‌ها و سنجش یادگیری در کلاس درس آن‌ها به گزارش دستاوردها اقدام کرده‌اند. این گروه گزارش کردند که بازی‌های جدید انگیزه بیشتری در دانشجویان برای مشارکت در فعالیت‌های کلاس درس ایجاد می‌کند و شرایط خوشایندتری را در کلاس درس پدید می‌آورد. در همین بررسی برای تعیین آثار روش‌های فعال در مقایسه با روش سخنرانی، آزمایشی ترتیب داده شد که طی آن دانشجویان در کلاس‌های درس متفاوت شرکت کردند و سپس با شرکت در یک مصاحبه به شرح تجارب خود اقدام نمودند. دانشجویانی که با آن‌ها راجع به تجاربشان مصاحبه شد، طی مصاحبه‌ای که ۲۰ تا ۳۰ دقیقه به طول می‌انجامید و شامل تعدادی سؤال استاندارد بود، شرکت کردند. آنان به سؤال‌های زیر پاسخ می‌گفتند: روش‌های فعال یادگیری را که از قبل استفاده می‌کرده‌اند چه ویژگی‌هایی داشتند؟، بازی‌ها چگونه بر کلاس آن‌ها تأثیر نهاده است؟، چه احساسی راجع به کاربرد بازی‌ها در کلاس دارند؟، چه تفاوتی بین کاربرد روش بازی‌ها با روش سخنرانی دیده‌اند؟ و مزایا و معایب استفاده از بازی‌ها را در کلاس چه می‌دانند؟

نتایج این بررسی در مجموع نشان داد که مدرسان نسبت به استادان دانشگاه به میزان بیشتری از راهبردهای یادگیری فعال مانند کار گروهی، ایفاء نقش یا بازی‌ها استفاده می‌کردند. هر دو گروه نشان دادند که شخصیت بزرگترین عامل تعیین‌کننده روش تدریس بود، و در عین حال آزمون و خطا برای استادان و نظارت و راهنمایی برای مدرسان محور اصلی اقدامات آموزشی محسوب می‌شد. دانشجویان به صورت مثبت به فعالیت‌های یادگیری جدید و فعال، که جایگزین سخنرانی شده بودند، پاسخ دادند و یادگیری بیشتری از خود نشان می‌دادند، وقت آن‌ها هدر نمی‌رفت، فعالیت درسی برای آن‌ها لذت‌بخش بود و اهداف آن‌ها متحقق می‌شد و از استادان می‌خواستند که به میزان بیشتری از چنین فعالیت‌هایی استفاده کنند. همچنین، طراحی و اجرای بازی در کلاس بر روش بازی‌ها توسط دانشجویان تأثیر می‌نهد. عواملی مانند ایجاد اهداف و مقاصد روشن، هماهنگ کردن سطوح مشکل بازی با میزان توانایی دانشجویان موارد مهمی

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

محسوب می‌شوند. نقش تسهیل‌کننده یا رهبر گروه را نمی‌توان دست‌کم پنداشت. هماهنگ کردن بازی با سطح توانایی دانشجویان در تعیین اهداف، انگیزه‌ها و چالش‌هایی برای ماندن دانشجویان در برنامه انگیزه فراهم می‌کند.

۹. روش گفتگوی سقراطی در مقایسه با روش موردی: استوکی و همکاران^۱ (۲۰۰۷) به شرح بهترین فعالیت‌ها برای آموزش حقوق اقدام کرده‌اند و آنان شرح می‌دهند که در دانشکده‌های حقوق آمریکا روش‌های اصلی تدریس را روش «گفتگوی سقراطی» و «روش موردی» تشکیل می‌دهند. در این روش‌ها دانشجویان تصمیمات دادگاه‌های تجدیدنظر را در کتاب‌های موردی می‌خوانند و به سؤال‌های استادان در ارتباط با اصول و موضوعات حقوقی در این موارد پاسخ می‌دهند. این سؤال و جواب، گفتگوی سقراطی نام‌گذاری شده است. اگرچه زمان زیادی نیست که این دو روش، تبدیل به روش‌های انحصاری آموزش در این دانشکده‌ها شده‌اند، اما در مطالعات حقوقی کاربرد فراوانی یافته‌اند. مدرسان زیادی از روش موردی به‌صورت انحصاری استفاده می‌کنند، حتی زمانی که دیگر روش‌های آموزش، اهداف آموزشی را بهتر متحقق می‌کنند. این محققان یادآور می‌شوند که در استفاده از این دو روش باید دستورالعمل‌هایی را بکار گرفت؛ که برای مثال می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- از روش گفتگوی سقراطی و موردی برای اهداف مناسب استفاده کنید.

- در استفاده از مباحث سقراطی مسلط باشید.

- با دانشجویان امرانه و اهانت‌آمیز رفتار نکنید و آن‌ها را شرمسار نسازید.

آنان همچنین از روش بحث سخن گفته‌اند. بحث نیز روشی است که در دانشکده‌های آموزش حقوق تا حدودی مورد استفاده قرار می‌گیرد، حتی در دروسی که در آموزش آن‌ها تا حد زیادی از دو روش قبلی به‌صورت رایج استفاده می‌شود. ما معتقدیم لازم است که از این روش بیشتر استفاده شود. این روش چندان شباهتی به دو روش قبلی ندارد و در آن نظرات، عقاید و تجربیات دانشجویان همانند درک و فهم آن‌ها از متون درسی ارزشمند است. بحث، یک ارتباط مکالمه‌ای دوطرفه بین استاد و دانشجو و تعامل مستقیم بین دانشجویان است. تجربیات حاصل از حضور و فعالیت در گروه‌های کاربرد این روش، که برخاسته از ادراکات موقعیتی محسوب

1. Stuckey, R. & et al.

می‌شوند، نشان می‌دهند که در استفاده از بحث به‌عنوان فعالیت کانونی، باید نکاتی رعایت شود. این نکات را می‌توان برای به‌کارگیری در کلاس درس بدین شرح ذکر کرد: بحث را برای اهداف مناسب آن استفاده کنید، سؤال‌های مؤثر بپرسید، دانشجویان را به سؤال پرسیدن تشویق کنید، کلاس را تا حدی آزادانه نگاه‌دارید، به مشارکت دانشجویان بها دهید، با دلیل به اشتباهات دانشجویان پاسخ دهید، عقایدتان را برای خودتان حفظ کنید، خیلی زیاد صحبت نکنید و اجازه ندهید بحث خیلی طولانی شود، زمانی که بحث رو به پایان است اعلام کنید، محیط مساعدی برای بحث ایجاد کنید، و به دانشجویان زمان بدهید تا راجع به سؤال‌های پرسیده شده فکر کنند.

۱۰. **تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی:** ورجاوند^۱ (۲۰۰۸) به طراحی الگویی برای آموزش اقتصاد اقدام کرده است. ایشان با اتکا به تجربه آموزشی خود در آمریکا و با توجه به شرایط خاص جوامع کنونی و نوع گرایش جوانان به تحصیلات دانشگاهی و همچنین با عنایت به وضعیت دانشگاه‌هایی که جلب نظر دانشجویان برای آن‌ها حائز اهمیت است، الگوی خود را تدوین کرده است. ورجاوند (۲۰۰۸) اعتقاد دارد که نظام آموزش دانشگاهی باید خود را نسبت به نوع آثاری که بر دانشجویان بر جای می‌گذارد، مسئول بداند و بر این اساس باید نسبت به نوع روش تدریس استادان خود حساس باشد؛ زیرا روش تدریس می‌تواند بر انگیزه دانشجویان اثر گذارد و حتی آنان را نسبت به حضور در دانشگاه به ماندن در دانشگاه وادار به اتخاذ موضع نماید. وی اعتقاد دارد که بمباران دانشجویان با نظریه‌ها و فرضیه‌های خشک و غیرقابل اجرای عمل، آنان را نسبت به یادگیری این علوم بی‌رغبت می‌کند؛ خاصه اینکه آن‌ها از نسل گذشته باهوش‌تر بوده و شرایط جامعه و محیط کار نیز از آن‌ها انتظارات عملی بیشتری دارد. همچنین، ورجاوند (۲۰۰۸) بر این باور است که می‌توان و باید در آموزش اقتصاد با رعایت اصول دهگانه به بهسازی روش سخنرانی اقدام کرد؛ اما در هر حال از نظر ایشان آموزش اقتصاد در دوره کارشناسی باید با استفاده از روش‌های آموزش مستقیم، بخصوص سخنرانی، دنبال شود زیرا دانشجویان این دوره نیازمند دانش‌ها و روش‌هایی هستند که از این طریق به سهولت و با اطمینان به آن‌ها دست می‌یابند. اصول موردنظر ورجاوند (۲۰۰۸) برای بهسازی روش سخنرانی به شرح زیر می‌باشند:

1. Varjavad, R.

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

۱. محیطی غیررسمی (خودمانی)، کلاس را جذاب‌تر می‌کند. در این رابطه تکنولوژی هم بی‌تأثیر نیست.
 ۲. به دانشجویان و عقاید آن‌ها باید احترام گذاشت (حتی اگر اعتباری در کار نباشد).
 ۳. درس هر مرحله را به صورتی مؤثر و مفید سازمان‌دهی کنید. از جداول، خلاصه مطالب و وسایل کمک‌آموزشی بهره ببرید.
 ۴. مشکلات را آسان کنید. به‌ویژه مفاهیم پیچیده را به زبان ساده بیان نمایید.
 ۵. دانشجویان را در فعالیت‌های فوق‌برنامه آن‌ها کمک کنید. آن‌ها به حمایت شما ارجح می‌گذارند.
 ۶. از پیشرفت‌های حرفه‌ای خود در کار و آموزش بهره‌مند شوید و کارگاه‌های آموزشی تشکیل دهید.
 ۷. بسیار حرفه‌ای عمل کنید و اعتماد به نفس دانشجویان را مورد توجه قرار دهید.
 ۸. از معارف بین‌رشته‌ای به نحو احسن برخوردار شوید و در این زمینه از سایر استادان مدد بجوید.
 ۹. توفیقات خود را اعلام کنید و به بهانه آن‌ها جشن بگیرید؛ در عین حال هرگز اشتباه دانشجویان را به رخ شان نکشید.
 ۱۰. یادگیری را با عمل تجربه کنید. توجه داشته باشید که محفوظات جای معلومات را نمی‌گیرد.
- ورجواند (۲۰۰۸) اظهار می‌دارد که این روش را با این ویژگی‌ها چندین سال در دانشگاه‌های مختلف بکار گرفته و با استادان همکار خود درباره آن بحث نموده و از توفیق آن در عرصه آموزش اطمینان حاصل کرده است. بر این اساس او به استادان رشته اقتصاد به‌طور خاص و به استادان سایر رشته‌های علوم انسانی به‌طور عام به‌کارگیری روش سخنرانی اصلاح‌شده را توصیه کرده است.

نتیجه‌گیری و بحث: آیا می‌توان روش، الگو یا راهبردی برای تدریس توصیه کرد؟

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که در استفاده از روش‌های تدریس، لازم است متغیرهای متعددی را مورد توجه قرار داد. هفت مورد از این متغیرهای مؤثر به این شرح است: هدف‌های آموزش؛ موضوع آموزش؛ زمان آموزش؛ وضعیت مخاطبان؛ سطح (مقطع) آموزش؛ موقعیت آموزش؛ و امکانات آموزش. گرچه متغیرهای دیگری نیز می‌توان ذکر کرد که

بر موفقیت روش‌های تدریس تأثیر دارند؛ اما آنچه بیان شد دارای نقش اساسی است. بخصوص در میان متغیرهای مذکور، موضوع و سطح آموزش حائز توجه ویژه است. در ارتباط با موضوع آموزش، رشته‌های تحصیلی در مراکز تربیت‌معلم و تربیت دبیر و در ارتباط با سطح، دو دوره تحصیلات کاردانی و کارشناسی و تحصیلات تکمیلی (بر اساس نظام آموزش عالی ایران) می‌تواند مبنای جمع‌بندی نتایج باشد.

۱. آنچه از بررسی موارد مطرح شده می‌توان دریافت آن است که «هیچ روش مشخصی برای تدریس موضوع خاصی در دوره تحصیلی معینی قابل دفاع‌تر از روش دیگر نیست». همچنین می‌توان این نکته را بر آن مدعا افزود که: «هیچ‌گاه نمی‌توان شاهد به‌کارگیری یکسان یک روش تدریس توسط دو استاد یا توسط یک استاد در دو مکان یا زمان بود». به عبارت دیگر، روش تدریس دربردارنده تعاملات خاص استاد و دانشجو در موقعیت آموزشی است و این تعاملات چنان ویژه هستند که هرگز عیناً تکرار نمی‌شوند. البته، در دنیای فرضی و در سطح کلی می‌توان از تکرار این تعاملات سخن گفت و برای آن‌ها انواعی از روش تدریس را پیشنهاد کرد. ولی در دنیای واقعی نمی‌توان شاهد تکرار شرایط بود و بنابراین، نمی‌توان انتظار داشت که یادآوری روش‌های تدریس مدون شده راهنمایی کامل برای عمل فراهم کند. این یافته را می‌توان تکرار همان ایده‌ای دانست که شواب (۱۹۶۹) مطرح می‌کرد و تأکید داشت که اعتماد نسنجیده به نظریه می‌تواند خطرناک باشد. پس برای اقدام به تدریس چه باید کرد؟

۲. بررسی نتایج تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که برخی «راهنمایی‌ها» برای تدریس در محیط‌های دانشگاهی وجود دارد که اگر از سوی استادان «ادراک» شوند و بعد برای عمل در هر موقعیت «بازبینی» گردند، سپس می‌توانند در فرایند واقعی تدریس، مبنای «ساختن» نوع خاصی از تدریس «متناسب» با شرایط قرار گیرند. آشنایی با این راهنماها فقط برای کسانی مفید خواهد بود که از ویژگی‌های پایه برای «معلمی کردن» برخوردار باشند؛ که عمده‌ترین آن‌ها «قابلیت تولید روش بر اساس دانش» است. «قابلیت تولید روش بر اساس دانش» در ارتباط با عمل «معلمی کردن» به معنای برخوردار از توان‌های چندگانه برای بازآفرینی دانش، خلق ساختارهای انسجام‌آفرین و خلق روش‌ها و تکنیک‌های عمل است؛ که از مجموعه آن‌ها می‌توان به «تدریس دانش پژوهانه» یاد کرد. وقتی می‌توان شاهد چنین رخدادی بود که قابلیت‌های حامی آن به فعلیت رسیده باشند. این قابلیت‌ها را می‌توان «شایستگی عملی» نامید که جلوه‌های ظهور آن عبارت‌اند از: تفکر انتقادی،

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

تفکر ترکیبی، خطرپذیری، حساسیت، دانش، تجربه عملی در موضوع و تسلط بر خویشتن. به عبارت دیگر در «عملی»، آن‌طور که شواب (۱۹۷۰) مبدع آن است، فرایند تصمیم‌گیری مطرح است؛ فرایندی که نمی‌تواند فقط متأثر از نظریه هنجاری خاصی در قلمرو برنامه درسی باشد بلکه برعکس از قرار گرفتن در حبس و حصار یک نظریه خاص پرهیز دارد و تأکید و تصریح می‌کند که اصول و قواعدی (به تعبیر شواب هنرهایی) باید بر رفتار و تصمیمات آموزشگر در موقعیت عمل حاکم باشد. این موضع حکایت از نگاه تکثرگرایانه و خادمانه به نظریه‌ها دارد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). بنابراین، «معلمی کردن» با خاص بودن و خود بودن همراه است و به هر میزان تمایز بیشتر شود، اثرگذاری افزون می‌گردد. در این نگاه به «معلمی کردن»، پرهیز از توصیه برای نوعی از بودن (استفاده از روش تدریس خاص) در سرلوحه افکار و اعمال قرار می‌گیرد و آنچه دنبال می‌شود کمک برای کسب اطلاع از گونه‌های متعدد عمل معلمی است (دانش پژوهی)؛ و آن‌هم برای افزایش دانش پایه نه تبعیت به‌منظور فراهم کردن الگوی عمل خاص.

۳. هر استادی برای معلمی کردن به آگاهی از نحوه عمل دیگران نیاز دارد تا دانش لازم برای تولید نحوه عمل خویش را فراهم کند. بر همین پایه، باید تأکید کرد که دانایی درباره تدریس (دانش تدریس) شرط لازم معلمی کردن است. این دانایی هم از طریق آگاهی از عمل دیگران کسب می‌شود (الگوگیری) و هم از طریق آگاهی از عمل خود (تأمل)؛ که با ثبت و نگهداری تجارب عمل خویش و تأمل بر آن‌ها به دست می‌آید. در شناخت عمل دیگران نیز نباید به دوردست‌ها چشم دوخت؛ در پیرامون هر استادی و معلمی ده‌ها تجربه معلمی کردن موجود است که همچون بسیاری دیگر از خزاین خاموش، نامکشوف مانده‌اند. چه کسی همّت می‌کند که به این اکتشاف سخت، تن بسپارد و خود را در تجربه بی‌مانند آنان شریک گرداند؟

۴. کسی می‌تواند به معلم شدن دیگران کمک کند که خود در معلمی کردن به استادی رسیده باشد؛ اما آیا همه آنان که در کار تربیت معلمان و مدرسان آینده (در همه سطوح از آموزگاری تا استادی) نقش ایفا می‌کنند، ابتدا از «استادی» خویش اطمینان یافته‌اند؟ آیا آنان آنچه را بر زبان می‌آورند، در عمل خویش آشکار می‌سازند؟ آیا آنان برای کسب آگاهی از تجارب معلمی کردن، به مطالعه اقدام می‌کنند، به گفتگوی با دیگران (دانشجویان و همکاران) می‌نشینند، به ثبت تجارب خویش می‌پردازند و به تأمل در آن‌ها همّت می‌گمارند؟ آیا آنان از تبلور معلمی کردن خویش در نظر مخاطبان آگاه‌اند؟ و آیا آنان برای گسترش تجربه معلمی خود، هزینه می‌کنند و به آن مبادرت می‌-

ورزند؟ این‌ها را می‌توان در یک ویژگی خلاصه کرد: «عمل فکورانه». شوآب با طرح رویکرد عملی، به معرفی کلیدواژه عمل فکورانه^۱، به‌عنوان روش عملی اقدام کرد و آن را متفاوت از روش‌های استقرایی که برای تعمیم یافته‌ها یا تفسیر آن‌ها به کار گرفت. به‌زعم او، «عمل فکورانه» با موارد واقعی سر و کار دارد، نه تعمیم و انتزاع. مورد واقعی به خاطر برخی ویژگی‌هایی که دارد نمی‌تواند تابع قواعد یا اصول کلی باشد. در بطن عمل فکورانه ملاحظات اخلاقی و ارزش‌هایی نهفته است. در این راستا، شوآب (۱۹۷۰) یادآور می‌شود که فرایند انتخاب بهترین، سنجیده‌ترین و از منظر اجتماعی عادلانه‌ترین راه حل - که با پیچیدگی‌های خاصی همراه است - را باید حاصل تعهد اخلاقی و اجتماعی دانست.

۵. اگر بر اساس تصویری که کانلی (۲۰۰۹) از نظریه شوآب ارائه می‌کند و آن را به‌عنوان نظریه‌ای «بینابین»^۲ همچون «کوهپایه» که نه متعلق به ارتفاعات است و نه متعلق به دشت صاف معرفی کرده به فهم تدریس اقدام شود، آنگاه می‌توان به الگویی برای تبیین آن ارائه کرد. «قله در این استعاره معرف نظریه و دشت معرف صحنه عمل است. این تبیین بینابینی یا کوهپایه‌ای کانلی از نظریه شوآب، از دل نقدی تند برمی‌خیزد که حواله جایگاه سنتی تئوری می‌شود. در این نقد، البته نفی تئوری زدگی، تئوری پرستی یا استفاده مخدوم‌منشانه از نظریه نهفته است. نظرورزی و نظریه-پردازی برخلاف آنچه به دلیل نقد تند رویکرد عملی به جهت‌گیری تئوریک در پژوهش و عمل به ذهن متبادر می‌شود، مورد نفی و انکار قرار نمی‌گیرد. در عملی، تئوری نیز نهفته است و این دو به یکدیگر وابستگی وجودی دارند. در این وابستگی وجودی نسبت میان دو طرف، یعنی نظر و عمل، از آنچه در سنت مغرب زمین جاری و ساری بوده است، باید متحول شود. برخلاف این سنت، دیگر تئوری بر عمل حکم نمی‌راند و برای آن نسخه نمی‌پیچد. تئوری سلطان نیست و عمل رعیت. اگر رعیت و سلطانی در میان باشد؛ سلطان، عمل‌ورزان و رعیت، نظریه‌پردازانند. بنابراین، نظریه‌پردازی و بسط و توسعه آن از نظر شوآب همچنان «موضوعیت» خود را حفظ می‌کند و آنچه از میان می‌رود البته «اصالت» تئوری است، که همان تئوری‌زدگی یا تئوری‌پرستی^۳ است. اصالت متعلق به عمل و تدبیر هوشمندانه برای مسائل عملی در موقعیت خواهد بود، که به دست عمل-

1. deliberation

2. In between

2. Electic

3. Deliberative

۳. اشاره به همان تقدسی که در سنت غرب، تئوری از آن برخوردار بوده است.

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

ورزان و البته با استفاده خادمانه یا به‌گزینانه^۲ و فکورانه^۳ از تئوری‌ها انجام می‌پذیرد» (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). با چنین نگاهی به واقعیت‌های تدریس، معلمی کردن تعاملی بین استاد و دانشجو است؛ که به‌گونه‌ای آغاز می‌شود، به شکلی استمرار می‌یابد، به طریقی اثربخش می‌گردد و به شیوه‌ای خاتمه پیدا می‌کند، پس می‌توان از تعامل دو شخص شریک در تدریس طی چهار مرحله سخن به میان آورد: ایجاد ارتباط، استمرار ارتباط، اثربخش ساختن ارتباط و ارزشیابی و اتمام ارتباط. در هر یک از این مراحل، یکی از این اشخاص ممکن است دارای نقش برجسته (غالب) باشد یا هر دو دارای نقش برابر (متعادل). براساس اینکه چه نقشی هریک از اشخاص مشارکت‌کننده در هر یک از مراحل تدریس داشته باشند، شقوق مختلفی از تدریس قابل بازشناسی است؛ که از آنها می‌توان برای توصیف اعمال تدریسی آموزشگران در عرصه واقعی تدریس استفاده کرد و نام «راهبرد تدریس» بر آنها نهاد. اما تأکید می‌شود که بدون عنایت به «موقعیت تعامل»، «هدف‌های موردنظر» و بدون لحاظ کردن «هزینه دستیابی به هدف‌ها»، هیچ یک از آنها بر دیگری ترجیح ندارند (جدول ۱).

بر اساس این دیدگاه، طیفی از راهبردهای تدریس شکل می‌گیرد که در یک‌سوی آن راهبرد مستقیم و در سوی دیگر راهبرد غیرمستقیم قرار می‌گیرد. در میانه این دو قطب، انواعی از راهبردها معنا می‌یابند که میزانی از مستقیم یا غیرمستقیم بودن را با خود دارند و به تناسب ترکیب، به سوی یکی از دو قطب مشارکت‌کننده در فرایند تدریس، گرایش می‌یابند. در طبقه‌بندی کلی از میان شانزده راهبرد معرفی شده، در میانه دو قطب «راهبرد کاملاً مستقیم» و «راهبرد کاملاً غیرمستقیم»، چهارده راهبرد دیده می‌شود که در چهار مورد نقش غالب «استاد» و در چهار مورد نقش غالب «دانشجو» دیده می‌شود. در شش راهبرد باقیمانده ترکیب تقریباً مساوی (متعادل) نقش استاد و دانشجو حاکم است. در این دسته از راهبردها نیز اگر به جایگاه هر یک از مراحل تدریس توجه شود، سه راهبرد دیده می‌شود که در آنها نقش اساسی را استاد بر عهده دارد و در سه راهبرد نقش اساسی بر عهده دانشجو است (جدول شماره ۱).

جدول ۱: راهبردهای تدریس حاصل ترکیب نقش افراد مشارکت‌کننده در مراحل تدریس

راهبرد	ایجاد ارتباط	استمرار ارتباط	اثربخشی ارتباط	ارزشیابی ارتباط	نقش غالب
۱	استاد	استاد	استاد	استاد	استاد
۲	استاد	استاد	استاد	دانشجو	استاد
۳	استاد	استاد	دانشجو	استاد	استاد

استاد	استاد	استاد	دانشجو	استاد	۴
استاد	استاد	استاد	استاد	دانشجو	۵
استاد- دانشجو	استاد	دانشجو	دانشجو	استاد	۶
استاد- دانشجو	دانشجو	استاد	دانشجو	استاد	۷
استاد- دانشجو	دانشجو	دانشجو	استاد	استاد	۸
دانشجو- استاد	استاد	استاد	دانشجو	دانشجو	۹
دانشجو- استاد	استاد	دانشجو	استاد	دانشجو	۱۰
دانشجو- استاد	دانشجو	استاد	استاد	دانشجو	۱۱
دانشجو	دانشجو	دانشجو	دانشجو	استاد	۱۲
دانشجو	دانشجو	دانشجو	استاد	دانشجو	۱۳
دانشجو	دانشجو	استاد	دانشجو	دانشجو	۱۴
دانشجو	استاد	دانشجو	دانشجو	دانشجو	۱۵
دانشجو	دانشجو	دانشجو	دانشجو	دانشجو	۱۶

شانزده راهبرد مورد بحث، فقط می‌تواند برای «فهم» فرایند تدریس به کار گرفته شود. این طبقه‌بندی فرصتی ایجاد می‌کند تا نقش‌های انسانی فرایند تدریس با وضوح بیشتری دیده شوند و مانع این برداشت شوند که یکی از طرفین به نبود دیگری چشم بدوزد. راهبردهای مذکور، درعین‌حال، نشان می‌دهند که در هر یک از مراحل تدریس، شروع اقدامات با کدامیک از مشارکت-کنندگان تدریس است. بر اساس این طبقه‌بندی ممکن است گفته شود که چهار روش اول از سوی تدریس مستقیم برای دوره‌های تحصیلی کاردانی و چهار راهبرد آخر برای دوره‌های دکترا مناسب‌تر هستند. اما همواره یک مدرس دانشگاهی می‌داند که «هدف» و «زمان» دو متغیری هستند که در ارزیابی مناسبیت راهبرد، نقش جدی دارند. پس کدام راهبرد مناسب است؟ در پاسخ می‌توان به وضوح از تعیین تکلیف این پرسش در موقعیت خاص سخن به میان آورد که مبتنی بر اصول مختلف (چه ثابت و چه متغیر) به انجام می‌رسد و تصمیمی را شکل می‌دهد.

بر بنیاد فهمی که از «انگاره عملی» و تحلیلی که از راهبردهای تدریس ارائه شد و با عنایت به چالش‌های تدریس رشته‌های مختلف تحصیلی، می‌توان گفت که «تدریس مؤثر» از طریق توسل به موقعیت، هدف‌ها و هزینه‌ها شناسایی می‌شود. هر یک از راهبردهای تدریس از حیث میزان کمکی که با صرف هزینه خاصی به تحقق انواعی از هدف‌ها در موقعیت خاصی می‌کند، می‌تواند

تدریس مؤثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی

مدافعانی داشته باشد. بنابراین، مناسب‌تر آن است که استادان در عمل خویش و در آموزش دیگران از بلا معارض جلوه‌دادن راهبرد یا راهبردهایی پرهیز نمایند و به‌جای آن به گزارش صادقانه راهبردها و تبیین متفکرانه دستاوردهای آن‌ها پردازند. آنان نیاز دارند تا شایستگی «تولید روش مناسب» را با توسل به دانش و تجربه، بیاموزند و بیاموزانند و از این طریق به خود و دیگران کمک کنند تا تحلیل‌گرانی نقاد و عمل‌کنندگانی فکور باشند و به آنچه ویژه آنان و قابل عرضه به همگان است، افتخار نمایند.

منابع فارسی

باقری، خسرو (۱۳۸۷): *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی، تهران: مرکز پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی.*

براون، جورج (۱۳۷۲): *تدریس خرد، ترجمه علی رؤوف. تهران: مدرسه.*

بلوم، بنجامین و همکاران. (۱۳۶۸): *طبقه بندی هدف‌های پرورشی. ترجمه علی‌اکبر سیف و خدیجه دولت‌آبادی. تهران: رشد.*

جویس، بروس، م. ویل و ا. کالهن. (۱۳۸۲): *الگوهای تدریس. ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت، چاپ سوم.*

شعبانی، حسن. (۱۳۸۱): *مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: سمت.*

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۶): «انسان‌شناسی را چرا و چگونه تدریس کنیم؟»

در: www.farhangshenasi.com/persian

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۶): «مباحثه روش‌های آموزشی برای تدریس در دانشگاه»،

در: www.farhangshenasi.com/persian گیج، ان. ال. (۱۳۷۴): *مبانی علمی هنر تدریس.*

ترجمه محمود مهر محمدی. تهران: مدرسه.

موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۷۸): «دبیران مدارس متوسطه چگونه تدریس میکنند؟»، *مجله علوم تربیتی و*

روان‌شناسی دانشگاه فردوسی. مشهد: شماره دوم.

موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۳): «مفهوم تدریس و پرسش‌های اساسی آن»، *گام‌های توسعه در آموزش*

پزشکی، سال ۱، شماره ۱.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳): «درآمدی بر شواهد و شواهدشناسی»، *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی،*

شماره ۳۳: ص ۸-۳۵.

مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۸): الگوی مطلوب آموزش علوم انسانی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۵): «بررسی ابعاد نظری و علمی تعلیم و تربیت سؤال محور»، نشریه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره، ص ۷۶ - ۶۳.

- Admiral, W. & Wobbles, T. & Pilot, A. (1999): "College Teaching in Legal Education: Teaching Method, Students Time-on -Task & Achievement", *Research in Higher Education*, Vol. 40, No. 6.
- Amidon, E. & Hunter, E. (1967): *Improving Teaching: The Analysis of Classroom Verbal Interaction*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Anderson, L. W, (1991): *Increasing Teacher Effectiveness*, UNESCO.
- Arends, R. L. (1994): *Learning to Teach*. New York: Mc Grow_ Hill.
- Cohen E. G. (1991): *Classroom Management and Complex Instruction. A Paper resenred at the annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Connelly, F. M. (2009) Being Practical with Schwab: Research and Teaching in the Foothills of Curriculum, presented in The First International Conference on "The Practical" Curriculum, Beijing: CNU.
- Custer, I. & Vila, N. (2006): "A Comparison of Marketing Teaching Methods in North American and European Universities", *Marketing Intelligence and Planning*, Vol. 24, Issue. 4.
- Damodharan V. S., Acca, A. and Aenyarajan M. V. (2007): *Innovative Methods of Teaching*, [www.math.Arizona.edu/atp-men/ Conference/ Proceedings](http://www.math.Arizona.edu/atp-men/Conference/Proceedings).
- Dees, D. M. (2007): "A Transactional Model of College Teaching", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 19, No.2 (130).
- De Nave, K.M. & Heppner, M. J. (1997): "Role Play Simulations: the Assessment of an Active Learning Technique and Comparisons with Traditional Lectures", *Innovative Higher Education*, Vol. 21, No. 3, spring.
- Divjak, B. & Kukec, S. K. (2008): "Teaching methods for international R&D project management", *Pavlinska 2*, University of Zagreb, Faculty of Organization and Informations, Croatia.
- Dotson, M. (2000): *Cooperative Learning Structure*, Kagan Online magazine_Invited Article.
- Dunkin, M, J. (1985): "Teaching: Art or Science", in T. Husen (Ed.): *The International Encyclopedia of Eduvation, Research and Studies*, V.9. New York: Pergamon Press pp. 5091_5092.
- Eisner, Eliot (1979): *Educational Imagination*, New York: Mc Milan.

- Elliott, J. (1985): "Teachers as Researchers" in T. Husen (ed.): *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*, (V. 9), New York: Pergamon Press, P. 5042_5045.
- Hossford, P. L. (1984): "The Art of Applying the Science of Education" in Hossford (Ed.): *Unsing What We Know About Teaching*, ASCD. Pp. 141_161.
- Hunter, M. (1990): "Thought on Staff Development", in B. Joyce (Ed.) *Changing School Culture through Staff Development*, U.S.A: ASCD preface.
- Jackson, P. W. (1986): *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, D.W. and R.T. Johnson (2000): *Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis*, Retrieved July 2000, www.clcrc.com/pajes/CL_methods.Html.
- Kagan, S. (1996): *Cooperative Learning*, California, Kagan Publishing.
- Klauer, K. J. (1985)" Framework for theory of Teaching and Teacher", *Education*. 1, 5_17.
- Kelly S. C. (2006): "Classroom Voting in Mathematics", *Mathematics Teacher*, Vol. 100, No. 2.
- Ksakul, N. T. (2004): "The Effects of Audio- Lingual Teaching Method on The Freshman Students Lisining and Speaking Skills at South –East Asia University", South –East Asia University.
- Kumar, R. & Lightener, R. (2007): "Games as an Affirmative Classroom Teaching: Perceptions of Corporate Trainers", *International Journal of Teaching in Higher Education*, Vol. 19, No. 1, P. 53-63.
- Panitz, T. & Christman, D. (2003): "Collaborative Learning", In Jame J. Frest and Kevin Kinser, *Higher Education in the United States: An Encyclopedia*, Sapta Barbara: ABC-CLIO.
- Parkinson, M. G. & Ekachai, P. K. (2002): "The Socratic Method in the Introductory PR Course: an Alternative Pedagogy", *Public Relations Review*, Vol. 28, June, P.167-174.
- Onoski, J. J. (1990): "Comparing Teachers Instuction to Promote Student's Thinking", *Journal of Curriculum Studies*, V22,5, 442_462.
- Robertson, E. (1985): "Teaching and Related Activities" in T. Husen (ed.) *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, V.9. New York: Pergamon Press, 5087_5091.
- Robertson, E. (1987): "Teaching and Related Activities" in M.J. Dunkin (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford: Pergamon. p. 15_18.

- Reynolds, D. & D. Cattante. (1993): *School Effectiveness Research: Policy and Practice*, London: CASSELL
- Saphier, J. (1982): "The Knowledge Base on Teaching: It's Here, now!", in K.M. Amabile and M.L. Stubbs (Ed.) *Psychological Research in the Classroom Issues for Education Researcher*, New York: Pergamon Press, Inc.
- Shek kam, T. S. E. & Others (2006): *An Integrative Perceptive of Teaching Chines Characters*, Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Schwab, J. (1969). *The Practical: A Language for Curriculum*, The University of Chicago Press, Vol. 78, No. 1 (Nov., 1969), pp. 1-23
- Schwab, J.(1970) *The Practical: A Language for Curriculum*. National Education Association. Center for the Study of Instruction.
- Smith, B.O. (1985): "Teaching: Definitions", in T. Husen (Ed.): *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. V.9. New York: Pergamon Press, 5097_5101.
- Stuckey, R. & etal. (2007): *Best Practices for Legal Education*, U.S.A.: The Clinical Legal Education.
- Varjavand, R. (2008): *A New Paradigm For Successful Teaching of Principles of Economics*, Shahid Beheshti University: Faculty Of Education & Psychology.
- Wallberg, H. J. (1986): "Syntheses of Research on Teaching" in M.C. Wittrok: *Handbook of Research on Teaching (Third Edition)* MC Millan. p 214_229.
- Willis S. (1992): *Teaching Thinking: Educatoes Shift Emphasis from Recal to Reasoning*. Carriculum Upsate. ASCD.
- Wittroc, M. C. (1988) (Ed.): *Handbook of Research on Teaching (Third Edition)*. New York: Mc Millan.
- Withall, J. (1985) "Teacher_ Centered and Learner_ Centered Instruction" in T. Husen (Ed.) *the Internatnional Encyclopedia of Education, Research and Studies*. V.9. New York: Pergamon Press. Pp 4992_5002.