

# بررسی روش‌های تدریس دبیران دروس دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی و علوم زیستی و بهداشت پایه‌ی اول دوره‌ی

متوسطه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۸۳


محمدحسین سبحانی نیا<sup>۱</sup>

چکیده

از آنجاکه نقش اساسی در فرآیند یاددهی - یادگیری بر عهده‌ی معلم می‌باشد، آگاهی و شناخت معلمان از روش‌های مختلف تدریس و نحوه‌ی کاربرد آنها یک ضرورت محسوب می‌شود. لذا ضروری است تا نحوه‌ی استفاده معلمان از روش‌های دروس مورد بررسی قرار گیرد. پژوهش حاضر با همین هدف، در دروس دین و زندگی (۱) مطالعات اجتماعی، علوم زیستی و بهداشت پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه استان اصفهان، با روش توصیفی و با استفاده از چک لیست محقق ساخته‌ی مشاهده‌ی تدریس انجام گرفته است. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که در بین ۶۰ دبیر زن و مرد بیشترین استفاده از روش‌های تسلط بر محتوای آموزشی و کمترین استفاده از روش‌های تدریس گروه‌بندی فراگیران در جریان تدریس،

صورت گرفته است. نتایج آزمون در رابطه با چگونگی روش‌های تدریس دبیران در سوس مورد پژوهش نشانگر آن است که دبیران مطالعات اجتماعی نسبت به دبیران دو درس دیگر بیشتر از روش‌های همیاری نظیر گروه‌بندی و مشارکت دانش‌آموزان، بحث‌گروهی، پرسش و پاسخ و روش کاوشگری استفاده می‌کنند؛ در حالی که دبیران دین و زندگی (۱) و علوم زیستی و بهداشت بیشتر از روش سخنرانی، پرسش و پاسخ و بحث‌گروهی استفاده نموده‌اند. در نهایت در زمینه استفاده از روش‌های فعال تدریس دبیران مطالعات اجتماعی رتبه اول را در بین سایر دبیران کسب نموده‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** روش‌های تدریس، دروس دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی، علوم زیستی، پایه اول متوسطه.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه:

نظام‌های آموزشی و فعالیت‌های حاکم بر آن، باتوجه به پیشرفت جوامع همواره دستخوش تغییر و تحول است و تحول آموزشی خود معلول اجتماعی و تحول علوم و تکنولوژی است. با پیشرفت علوم و فنون و پیچیده شدن جوامع، نیازهای فردی و اجتماعی نیز پیچیده و متنوع می‌شوند و ارضای آنها احتیاج به علوم و فنون پیچیده دارد. کسب علوم و فنون جدید در سایه روش‌های آموزش پیشرفته امکان‌پذیر است. به این جهت وظیفه و مسئولیت معلم امروز نسبت به گذشته سنگین‌تر و پیچیده‌تر شده است. دیگر نمی‌توان با روش‌های سنتی، جامعه و افراد آن را به سوی یک تحول پیچیده و پیشرفته سوق داد. (شعبانی ۱۳۸۲، ۱)

امروزه فراگیران برای ورود به عصر دانایی و روبرو شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم باید به طور فزاینده‌ای مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق را برای تصمیم‌گیری‌های مناسب و حل مسائل پیچیده‌ی جامعه فراگیرند. دانش‌آموزان باید به مهارت‌های پژوهش و حل مسئله مجهز شوند و روحیه‌ی جست‌وجوگری را در خود تقویت کنند.

برای تربیت چنین شهروندانی که بتوانند به مسائل جهانی بیندیشند، به ارزش‌های والای انسانی معتقد باشند، افراد حافظ قانون، مهربان، درستکار، دارای یک درک سیاسی، اجتماعی و اقتصادی عمیق باشند و بتوانند با تفکر منطقی و نقاد خود سرنوشت جامعه‌ی جهانی را بررسی و ارزیابی کنند، آموزش مهارت‌های تفکر و یادگیری از طریق روش‌های یاددهی - یادگیری فرآیند محور (فعال) ضروری به نظر می‌رسد و لازم است

برای آن برنامه‌ریزی شود. راه اساسی برای تحقق این مهم، تغییر بنیادی در روش‌های آموزش و یادگیری مدارس است. لذا روش‌های تدریسی که بتواند فعالیت دانش‌آموزان را تقویت کند و یادگیری را به یک جریان دوسویه و فعال تبدیل کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. (کیوان فر، ۱۳۸۲)

اگر فراگیران بتوانند در حین آموزش و پرورش، استعدادهایشان را شکوفا سازند و پیوسته احساس موفقیت کنند، و در مدرسه فرصت بررسی مسائل شخصی و اجتماعی‌شان را داشته باشند، به راحتی می‌توانند ارزش‌های اعتقادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه‌ی خود را کسب کنند و لذا از احساس بی‌کفایتی و بیگانگی اجتماعی در امان باشند. معلم اگر با اصول و مبانی و هدف‌های آموزش و پرورش، ویژگی‌های فراگیران و نیاز آنان، روش‌ها و فنون تدریس و سایر مهارت‌های آموزشی آشنایی نداشته باشد، هرگز قادر نخواهد بود زمینه‌ی شکوفایی استعداد شاگردانش را فراهم کند و آنان را برای زندگی در جامعه‌ی متحول امروزی آماده نماید. (شعبانی، ۱۳۸۲، ۳)

دوره‌ی متوسطه از دوره‌های مهم، حساس و مؤثر در زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان است. دوره‌ای است که به سبب وضعیت زیستی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان آن با سایر دوره‌های تحصیلی مشترکات و متمایزاتی دارد و دارای طیف وسیعی است که دوران نوجوانی را دربر می‌گیرد و در انتهای طیف به دنیای جوانی می‌رسد. در دوره‌ی متوسطه، قسمت اعظم استعدادهای اختصاصی نوجوان و جوان بروز می‌کند، قدرت یادگیری آنان به حد اعلای خود می‌رسد، کنجکاوی آنان جهت معینی می‌یابد و مسائل جدید زندگی نظیر انتخاب رشته، انتخاب حرفه و شغل، اداره‌ی خانواده و گرایش به مرام و مسلک ذهن آنان را به خود مشغول می‌دارد و به مرحله‌ی ادراک ارزش‌های اجتماعی، اقتصادی و معنوی می‌رسند. از این‌رو این دوره در نظام‌های تعلیم و تربیت کشورهای مختلف جهان اهمیت زیادی دارد. (صافی، ۱۳۷۹، ۹۰)

اهمّ ویژگی‌های دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه (۱۴ تا ۱۷ ساله) عبارت است از:  
- بروز بخش اعظمی از استعدادهای اختصاصی به دنبال استعدادهای عمومی؛  
- رشد سریع قوای جسمانی و نیرومندی کم سابقه؛

- رشد کامل هوش و رسیدن قدرت یادگیری به حد اعلای خود؛
- فزونی گرفتن الگوپذیری و همانند سازی؛
- جهت‌دار شدن کنجکاوی نوجوان؛
- دست یافتن به قواعد اجتماعی پایدار و احساس محدودیت نسبت به برخی از قواعد اجتماعی و خانواده؛
- گرایش به امور سیاسی و مرام و مسلک؛
- افزایش روحیه‌ی ارزش‌گذاری به امور فرهنگی، هنری و علمی؛
- ورود به مرحله‌ی تفکر انتزاعی و گسترده شده‌ی توانایی‌های فکری و ذهنی
- شک و تردید در باورها و اعتقادات برای دوباره سازی آن (شکوهی، ۱۳۷۰، ۱۷۸ تا ۱۷۹)

روش‌های تدریس مختلفی وجود دارد که هرکدام برای شرایط و درس خاصی مناسب‌تر است، لذا معلم باید با توجه به هدف‌های آموزشی، موضوع درس، ویژگی‌های دانش‌آموزان و غیره بهترین روش را انتخاب نماید. آگاهی و تسلط معلمان در مورد روش‌های تدریس و نحوه و شرایط استفاده از آن تأثیر زیادی در موفقیت حرفه‌ای آنان دارد. از تدریس، تعریف‌های متعددی ارائه شده است. نظریه‌های ارائه شده در مورد تدریس، به نوعی با یکدیگر تفاوت دارند ولی با وجود این، می‌توان نظریه‌های مختلف را در قالب و چارچوب بزرگتری تحت عنوان یک نظریه‌ی جامع تدریس ارائه کرد. علاوه بر اهداف، رویکرد و محتوای کتب درسی نیز در انتخاب و به کارگیری روش تدریس مناسب مؤثر است. کتاب جدیدالتألیف دین و زندگی (۱) که به مدت سه سال اجرای آزمایشی شده و از سال تحصیلی ۸۲-۸۱ به صورت سراسری اجرا گردیده، شامل ۱۸ درس در ۱۵۲ صفحه است و هدف آن این است که با ایجاد بینش در دانش‌آموزان، در قلب آنها حب و شوق به وجود آورده و در عمل آنان را به حرکت در مسیر زندگی دینی رهنمون گردد. از ویژگی‌های این کتاب، ادغام درس قرآن در کتاب دینی و تنظیم آیات قرآنی متناسب با اهداف دروس، ایجاد زمینه برای استفاده از روش‌های فعال تدریس، مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری و تمرین‌های متنوع با

استفاده از صفحات و طرح‌های رنگی است. کتاب علوم زیستی و بهداشت سال اول دبیرستان که توسط گروه زیست‌شناسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی تألیف شده است مشتمل بر ۸ فصل شامل: نگرش علمی و علوم زیستی، ساختار سلولی، ساختار شیمیایی، تولید کنندگی، تغذیه، تولید مثل و وراثت، بوم‌شناسی، میکروب‌ها، بیماری و سلامتی است. در مقدمه‌ی کتاب هدف اصلی کتاب را آشنایی با علوم زیستی و توجه به زمینه‌های اصلی کاربردی آن بیان نموده است. از ویژگی‌های این کتاب آن است که در متن درس‌ها فعالیت‌هایی پیش‌بینی شده است که دانش‌آموزان با همیاری یکدیگر و راهنمایی دبیر آنها را در کلاس انجام می‌دهند. کتاب مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان دارای ۳۰ درس و ۵ فصل است هدف کلی این کتاب آموزش و تربیت دانش‌آموز به عنوان یک شهروند خوب برای جامعه و تقویت ارزش‌های مطلوب در دانش‌آموزان است.

با عنایت به این ویژگی‌ها و شرایط، لازم است دبیران شاغل در دوره‌ی متوسطه با آگاهی و تسلط کافی بر روش‌های تدریس و استفاده‌ی مناسب و بجا از آنها زمینه‌ی تحقق هرچه بیشتر اهداف آموزش و پرورش در این دوره‌ی حساس را فراهم آورند.

### مبانی نظری و پیشینه‌ی تحقیق و مطالعات فرنگی

شیوه‌های متنوعی در تدریس وجود دارد که هرکدام برای شرایط و درس خاصی مناسب‌تر است، لذا معلم باید با توجه به هدف‌های آموزشی، موضوع درس، ویژگی‌های دانش‌آموزان، امکانات موجود، جو حاکم بر کلاس، تعداد فراگیران، زمان در اختیار کلاس و دهها مسئله‌ی دیگر، مناسب‌ترین شیوه‌ی تدریس را انتخاب کند. (سیف، ۱۳۸۰، ۴۰۴)

پژوهش‌های متعددی نشان می‌دهد معلم و شیوه ارائه‌ی مطالب به وسیله‌ی وی عامل مهمی در رشد علمی، اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان محسوب می‌شود (سیف، ۱۳۷۱). آگاهی و تسلط معلمان در مورد روش‌های تدریس و نحوه و شرایط استفاده از آن تأثیر زیادی در موفقیت حرفه‌ای آنان دارد. اگر روش تدریس انتخاب شده با اهداف،

توانایی فراگیران، محتوای دروس و غیره منطبق نباشد و یا معلم مهارت‌های لازم را برای استفاده از آن روش‌ها به دست نیاورده باشد یا زمینه‌ی اجرای آن روش‌ها در کلاس فراهم نباشد، در این گونه موارد معلم با شکست مواجه می‌شود و کیفیت تدریس او مناسب نخواهد بود. وظیفه‌ی معلم است که با شناخت دانش‌آموزان و آگاهی از چگونگی کاربرد شیوه‌های مختلف تدریس، مدل مناسبی برای تدریس انتخاب کند. (نصر اصفهانی، ۱۳۷۱).

از تدریس همانند یادگیری تعریف‌های متعددی ارائه شده است. از بررسی مجموعه‌ی تعاریف ارائه شده در این زمینه می‌توان نتیجه گرفت که تدریس یک فعالیت است، اما نه هر نوع فعالیتی بلکه فعالیتی که آگاهانه و براساس هدف خارجی انجام می‌گیرد، فعالیتی که بر پایه وضع شناختی دانش‌آموزان انجام می‌پذیرد و موجب تغییر آنان می‌شود، اگرچه هنوز هستند کسانی که بر اساس الگوها و روش‌های سنتی، تدریس را تنها به تلاش و فعالیت معلم در کلاس اطلاق می‌کنند. در هر صورت، اگر یادگیری را «تغییر در فرآیند تدریس بر اثر تجربه» بدانیم، بدون شک فعالیتی که موقعیت را برای تغییر فراهم کند یا ایجاد موقعیتی که تجربه را آسان‌تر کند و تغییر لازم را در شاگرد سبب شود، تدریس نام دارد. در نتیجه عمل تدریس یک سلسله فعالیت‌های مرتب، منظم، هدفدار و از پیش طراحی شده است؛ فعالیتی که هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است. فعالیتی که به صورت تعامل و رفتار متقابل بین معلم و فراگیر جریان دارد؛ یعنی ویژگی‌ها و رفتار معلم در فعالیت‌ها و اعمال شاگردان تأثیر می‌گذارد و بالعکس از ویژگی‌ها و رفتارهای آنها متأثر می‌شود. (شعبانی ۱۳۸۲، ۱۰۳).

در طول بیست سال اخیر، در زمینه‌ی تدریس نظریه‌های قابل توجهی طرح و ارائه شده است که تعداد زیادی از آنها به تازگی توسط گانیه و دیک (۱۹۸۴) مورد بررسی و تجدید نظر قرار گرفته‌اند. با توجه به تمامی این نظریه‌ها می‌توان گفت که تاکنون نظریه‌پردازان موفق به ارائه یک نظریه‌ی تدریس هماهنگ و واحد نشده‌اند. در رابطه با روش‌های تدریس از سوی صاحب‌نظران این حوزه طبقه‌بندی‌های مختلفی ارائه شده

است. جويس و ويل روش‌های مختلف تدریس را در چهار گروه الگوهای اجتماعی، اطلاعات‌پردازی، انفرادی و رفتاری تقسیم‌بندی نموده‌اند. در گروه «اجتماعی» راهبردهای تدریس یاران در یادگیری، تفحص گروهی، ایفای نقش و کاوش‌گری به شیوه محاکم قضایی قرار می‌گیرد. در گروه «اطلاعات‌پردازی» که بر راه‌های تقویت کشش درونی انسان برای درک جهان از طریق گردآوری و سازمان‌دهی اطلاعات اولیه، کشف مسائل و ارائه راه حل‌های آنها تأکید دارند روش‌های تدریس استقرایی، دریافت مفهوم، یادیارها، پیش سازمان دهنده، کاوشگری علمی و بدیعه‌پردازی قرار می‌گیرد. این دسته از راهبردهای تدریس برای بررسی و شناخت خود و جامعه و برای حصول به هدف‌های فردی و اجتماعی آموزش و پرورش مفید و مؤثر می‌باشد. در گروه «فردی» که در صدد آموزش شناخت بهتر خود و پذیرش مسئولیت آموزش توسط فرد و رسیدن به حد بالاتری از رشد فعلی افراد و جستجوی زندگی خلاق‌تر می‌باشد، راهبردهای تدریس «غیر مستقیم» و «افزایش عزت نفس» قرار می‌گیرد که توسط کارل راجرز و آبراهام مازلو به وجود آمده و به همت بروس جويس گسترش یافته‌اند. در گروه «سیستم‌های رفتاری» که نظریه اجتماعی یادگیری (یا تغییر رفتار) مبانی آنها می‌باشد انسان‌ها را به عنوان سیستم‌های مقابله‌ی پیام با رفتاری خود اصلاح‌گرانه و تغییر دهنده رفتار ناشی از اطلاعات دریافت شده درباره نحوی انجام موفقیت‌آمیز وظایف است. فنون رفتاری برای دامنه وسیعی از هدف‌های آموزش و پرورش و سنین مختلف فراگیران، پاسخگو است. روش‌های تدریس تسلط یاب، آموزش مستقیم، شبیه‌سازی و یادگیری اجتماعی در این گروه قرار می‌گیرند (جويس و همکاران، ۲۰۰۰).

میرلوحی (۱۳۸۰) روش‌های تدریس را در سه گروه روش‌های مستقیم، نیمه مستقیم و غیرمستقیم تقسیم‌بندی می‌نماید. به نظر ایشان روش‌های تدریس مستقیم به روش‌هایی گفته می‌شود که در آن معلم خود به تنهایی موضوع درسی را ارائه می‌کند. روش‌های سخنرانی، نشان دادن (نمایش) و روش انجام دادن در این گروه قرار می‌گیرند. روش‌های تدریس نیمه مستقیم مبتنی بر کار مشترک میان معلم و فراگیر بوده و یادگیری



دانش‌آموز تحت هدایت و رهبری ضمنی و نیمه مستقیم معلم قرار دارد. از روش‌های تدریس نیمه مستقیم می‌توان به روش پرسش و پاسخ، روش گفتگو (بحث گروهی) و روش جهت‌دهی اشاره نمود. و بالاخره گروه سوم روش‌های تدریس مستقیم هستند که در این روش‌ها دانش‌آموزان بدون راهنمایی و هدایت مستقیم معلم به یادگیری می‌پردازند. روش تدریس مستقیم به صورت‌های مختلفی از جمله از طریق کار اختیاری، کار الزامی، کار در جمع کلاس و یا از طریق کار در گروه‌های مجزا انجام می‌پذیرد.

همچنین روش‌های تدریس را می‌توان به روش‌های فعال و غیرفعال تقسیم‌بندی نمود. در روش‌های فعال تدریس، ذهن انسان فعال، در نظر گرفته می‌شود؛ بدین معنا که هر مفهومی که با نظام مفاهیم ذهن تناسب داشته باشد، جذب ذهن می‌شود و اگر متناسب نباشد، جذب نمی‌گردد. همچنین، کسب مفهوم نیز در یک فرآیند فعال حاصل می‌گردد. در یادگیری فعال معلم شرایط را مساعد می‌کند و فراگیر با مشارکت خود یاد می‌گیرد. معلم راهنما و هادی جریان تدریس است. ولی در روش‌های غیرفعال، معلم مخزن و منبع دانش فرض می‌شود و فراگیران ظروف خالی محسوب می‌گردند که معلم وظیفه دارد مطالب را به طور یک طرفه به آنان انتقال دهد. به عبارت دیگر روش‌های فعال تدریس حالت دوسویه و تعاملی دارند ولی روش‌های غیرفعال یکسویه و منفعل هستند. (فضلی‌خانی، ۱۳۷۸)

عده‌ای از صاحب نظران (صفوی، ۱۳۷۳) روش‌های تدریس را به دو گروه روش‌های سنتی و روش‌های نوین تدریس تقسیم‌بندی نموده‌اند. روش‌های تدریسی را که در گذشته‌های دور به کار می‌رفته‌اند، به عنوان روش‌های سنتی و روش‌هایی را که متکی بر یافته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی جدید می‌باشند، روش‌های نوین تدریس می‌نامند. دو روش سقراطی و روش مکتبی از مشهورترین روش‌های سنتی است. از روش‌های نوین تدریس می‌توان به روش‌های تدریس اکتشافی، حل مسئله، مباحثه‌ای، نمایشی، انفرادی، پروژه، آزمایش، ایفای نقش و غیره اشاره نمود. (فضلی‌خانی، ۱۳۷۸).

## هدف تدریس

اگر از افراد عادی بپرسیم، فرزندان خود را برای چه به مدرسه می‌فرستید، آنها پاسخ خواهند داد که ما فرزندان خود را برای این به مدرسه می‌فرستیم تا «چیزی» یاد بگیرند. مدرسه باید به آنها خواندن، نوشتن، حساب کردن و نیز شناخت‌ها و مهارت‌هایی را که در آینده به آنها نیاز دارند، بیاموزد. این پاسخ در حقیقت به خوبی بیان‌کننده‌ی هدف تدریس است. اگر این شناخت‌ها و مهارت‌ها از طریق عرضه‌ی مواد آموزشی و آثار و سرمایه‌های فرهنگی تعلیم داده شود، بدین ترتیب بخش مادی (محتوایی) تدریس مطمئن نظر قرار گرفته است (البته این مواد آموزشی باید به گونه‌ای سازمان یافته باشند که موجب پرورش استعداد و قوای دانش‌آموز نیز بشود. همچنین نظر به این که این امکان وجود دارد که شناخت‌ها و مهارت‌های آموخته شده مجدداً فراموش شوند، ضرورت دارد که قوای دانش‌آموز ورزیده و تمرین داده شوند تا سپس به طور مستقل در حل مسائل به کار آیند؛ به ویژه این که زندگی ایجاب می‌کند که دانش‌آموز از عهده‌ی برخی از مسائل و وظایفی که در مدرسه با آنها روبه‌رو نشده است، نیز برآید). بنابراین بخش صوری (هدف) تدریس را پرورش و تقویت قوا و استعدادهای دانش‌آموز تشکیل می‌دهد. در این جا مسئله پیرامون این دور می‌زند که از طریق تدریس، حواس، قدرت مشاهده، قدرت تفکر (قضاوت و استنتاج، مقایسه و تشخیص) و نیز قدرت بیان (توانایی‌های زبانی، ترسیمی، تجسمی و...) و قدرت اراده و احساس، رشد و پرورش یابند. به طور کلی وظیفه تدریس آن است که به ایجاد توانایی‌هایی اهتمام ورزد که دانش‌آموز از طریق آن قادر باشد، خود به تنهایی روش فائق آمدن بر مسائلی را که در آینده با آنها مواجه می‌شوند، بیاموزد. (میرلوحی، ۱۳۸۰، ۲۰)

## کلیات علم تدریس

تدریس یک کار علمی است و توانایی‌های زیادی را می‌طلبد؛ بنابراین تدریس را می‌توان یک هنر (فن) و علم تدریس را هنر تدریس نامید.

همان‌گونه که هر هنری چیزهایی برای یاددهی و یادگیری دارد، بر همین قیاس هنر

تدریس نیز حاوی چیزهایی برای یاددهی و یادگیری است. چیزهایی قابل یاددهی و یادگیری درباره‌ی این هنر، در قلمرو نظریه (علم) تدریس ارائه می‌شوند. اما نظریه‌ی تدریس را نباید فقط یک هنر (فن) تدریس دانست بلکه آن را همچنین می‌توان یک علم تلقی کرد، همان‌گونه که علم تربیت (پداگوژی) یک علم است. همچنین باید خاطر نشان کرد که عمل یادگیری و یاددهی فقط در مدرسه و یا صرفاً از طریق تدریس انجام نمی‌گیرد. بنابراین باید میان «نظریه‌ی تدریس» و «نظریه‌ی برنامه درسی» تفاوت قایل شد. نظریه‌ی برنامه درسی (به مفهوم وسیع آن) «به مسئله‌ی یادگیری در همه‌ی اشکال آن و به مسئله‌ی یاددهی در همه‌ی انواع آن می‌پردازد.» بدین‌سان، نظریه‌ی (علم) تدریس بخشی از نظریه‌ی برنامه درسی است و نظریه‌ی (علم) برنامه‌ی درسی نیز به نوبه خود بخشی از علم تربیت به حساب می‌آید؛ اما در حالی که «نظریه‌ی برنامه درسی» تلاش می‌کند که همه‌ی عوامل دخیل و مؤثر در تدریس را حتی الامکان شناسایی نموده و آنها را به روش علمی مورد تحقیق قرار دهد، «نظریه‌ی تدریس» بیشتر به مسائل علمی روش تدریس و فعالیت‌هایی که به اجرای یک تدریس خوب منجر می‌شود، اهتمام می‌ورزد و در صدد آن است که اصول و قواعد آموزشی را عمدتاً از طریق عمل و تجارب آموزشی استنتاج کند.

وظیفه‌ی کلیات علم تدریس در حقیقت آن است که قوانین و اصولی را که در طبیعت و ذات اشیاء نهفته است و به عنوان شرایط عمومی تدریس برای هر درس و برای هر وضعیت آموزشی اعتبار دارد، کشف کند. به عبارت دیگر هر جا که سخن از این قواعد و اصول عام تدریس به میان آید، کلیات علم تدریس نیز موضوعیت پیدا می‌کند. (میرلوحی، ۱۳۸۰، ۱۷ و ۱۸)

### عوامل مؤثر بر تدریس

معلم، در تدریس با عوامل مختلف و متعددی سروکار دارد که کنترل مجموعه‌ی آنها ممکن است محیطی را به وجود آورد که یادگیری مطلوب و مؤثر در آن صورت گیرد. بدون شک عواملی همچون شخصیت معلم، زمینه‌های علمی و تجربی او، زمینه‌های

اجتماعی و خانوادگی شاگردان، زمینه‌های علمی و ویژگی‌های فردی شاگردان، اهمیت موضوع درس، قوانین و مقررات نظام آموزشی و به طور کلی جامعه‌ای که معلم و شاگردان در آن زندگی می‌کنند، در کیفیت تدریس معلم تأثیر می‌گذارد.

معلم در ایجاد موقعیت مناسب یادگیری، قادر به تغییر و کنترل بسیاری از عوامل نیست اما تا حدی می‌توان با تعیین هدف‌های صریح اجرایی و اتخاذ الگو و روش‌های مناسب تدریس و تهیه و بکارگیری تجهیزات لازم و ایجاد نوعی ارتباط سالم با شاگردانش کیفیت تدریس خود را دستخوش تحول کند. (مدرسه‌ی طریناک، ۱۳۸۰، ۴۲).

اگر فعالیتی منجر به یادگیری نشود، تدریس نیست، اگرچه در اصطلاح عامیانه به آن تدریس بگویند. نکته‌ی دیگر این که معلم هرگز یاد نمی‌دهد، بلکه شرایط یادگیری را فراهم می‌کند، این شاگرد است که یاد می‌گیرد. اگر موقعیت مطلوب فراهم شود، یادگیری شاگرد حتمی است. بعضی از عوامل مهم و مؤثر در تدریس عبارتند از:

### ۱- ویژگی‌های شخصیتی و علمی معلم

اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی، معلم است. اوست که می‌تواند حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیطی غیرفعال و غیرجذاب تبدیل کند. در فرآیند تدریس، تنها تجارب و دیدگاه‌های علمی معلم نیست که مؤثر واقع می‌شود، بلکه کل شخصیت اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول شاگرد تأثیر می‌گذارد.

در فرآیند تدریس، رفتار و کردار معلم از اهمیت خاصی برخوردار است. برای شاگردان، عمل و رفتار معلم معیار مناسبی برای ارزشیابی مطالب، گفته‌ها، وصایا و رهنمودهای اوست. بنابراین، معلم باید در رفتار و اعمالش آن قدر بزرگواری باشد که نمونه و الگوی شاگردانش قرار گیرد. شاگردانش را آزاده بار بیاورد و به آنان بیاموزد که انسانیت قابل تحقق است و خود نیز نمونه‌ی تحقق‌یافته‌ی انسانیت باشد. معلم هر اندازه دارای رفتار انسانی مطلوبی باشد ولی از نظر علمی ضعیف و ناتوان تلقی شود، مورد قبول شاگردان واقع نخواهد شد. شخصیت متعادل همراه با تسلط علمی معلم، او را از

نظر شاگردانش با ارزش و اعتبار می‌سازد. معلمی از نظر علمی قوی است که به روش‌های ارائه‌ی محتوا و چگونگی برقراری ارتباط، آگاه و بر آنها مسلط باشد. معلم باید از نظریه‌های جدید ارتباطی از دانش‌های جدید روان‌شناسی و علوم رفتاری، به ویژه روان‌شناسی تدریس و یادگیری، آگاهی کافی داشته باشد.

روش تدریس باید متناسب با اصول آموزش و پرورش و خصوصیات شاگردان انتخاب شود؛ زیرا وظیفه‌ی اساسی معلم فقط درس دادن و پس گرفتن درس نیست، بلکه مهم‌ترین وظیفه او همکاری و راهنمایی یکایک شاگردان برای رسیدن به هدف‌های مطلوب تعلیم و تربیت است.

## ۲- ویژگی‌های شاگردان و تأثیر آن در فرآیند تدریس

آگاهی از فرآیندهای شناختی شاگردان در سنین مختلف از ضروری‌ترین وظایف معلم است؛ زیرا فرآیند رشد شاگرد، علایق، میزان انگیزش، بلوغ عاطفی، سوابق اجتماعی و تجارب گذشته از عواملی هستند که همواره در روش کار معلم در کلاس اثر می‌گذارند. شاگردان صفات زیادی مانند راستگویی، دروغ‌گویی، شهامت، ترس، اضطراب، پرخاشگری، تلاش و بسیاری از صفات مطلوب و نامطلوب را با خود از خانواده به درون مدرسه می‌آورند. اگر معلمی تصور کند بدون شناخت شاگردان و بدون آگاهی از فرآیند رشد ذهنی و اجتماعی آنان و حتی بدون همکاری والدین می‌تواند در ادای وظایف آموزشی موفق باشد، سخت در اشتباه است.

معلم نمی‌تواند بدون توجه به ویژگی‌های شاگردان، آنان را به کارکردن وا دارد و به عبارت دیگر، کار را بر آنان تحمیل کند؛ زیرا فعالیت‌های عقلی، اخلاقی و اجتماعی شاگرد تابع اراده‌ی معلم نیست. تدریس معلم باید بر اساس نیاز، علاقه و توانایی‌های ذهنی شاگردان تنظیم شود.

## ۳- تأثیر برنامه و ساخت نظام آموزشی در فرآیند تدریس

ساخت نظام آموزشی هر جامعه، اعم از نگرش‌ها، باورها، برنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها، می‌تواند روش تدریس معلم را تحت تأثیر قرار دهد. آیین‌نامه‌های خشک و انعطاف‌پذیر، تصمیم‌گیری‌های غیرتخصصی در پشت درهای بسته، گزینش معلم، توجه

یا عدم توجه نظام آموزشی به نیازهای شاگردان و جامعه، اصالت دادن نظام به محتوا و برنامه‌ها به جای رشد و تحول همه جانبه، عدم نظارت و کنترل سالم و ارزشیابی‌های اصولی و غیراصولی، همه و همه می‌توانند فعالیت مدرسه، از جمله تدریس معلم را تحت تأثیر قرار دهند.

#### ۴- تأثیر فضا و تجهیزات آموزشی در فرآیند تدریس

معلم خوب در شرایط محدود نیز می‌تواند مؤثر واقع شود. اما شکی نیست که فضا و تجهیزات آموزشی مناسب در کیفیت تدریس معلم بسیار مؤثر است. کثرت شاگردان، نداشتن میز و نیمکت، کیفیت نامطلوب تخته گچی، عدم نور کافی، کلاس‌های سرد و تاریک با پنجره‌های مشرف به خیابان، غیربهداشتی بودن کلاس، نداشتن زمین بازی، کتابخانه، نمازخانه، آزمایشگاه و صدها امکانات دیگر می‌توانند روش تدریس معلم را تحت تأثیر قرار دهند. (شعبانی، ۱۳۸۲، ۱۱۷).

#### اهمیت شیوه‌های تدریس

تدریس خوب به معنای کمک به خوب یادگرفتن شاگردان است، کسانی که خوب یاد می‌گیرند، بر اندوخته‌های راهبردهای خود برای کسب آموزش و پرورش می‌افزایند. الگوهای تدریس برای استفاده راهبردها و روش‌هایی تدوین یافته است که به شاگردان کمک کند تا رشد یابند، بر توانایی تفکر روشن و اندیشمندانه خود بیفزایند و مهارت‌ها و تعهدات اجتماعی خود را توسعه دهند.

جویس<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۶) در تعریف تدریس آورده‌اند: «تدریس جریانی از به‌وجود آوردن گروهی از فراگیران است که بتوانند، مهارت‌هایشان را برای آموزش و پرورش خود به کار گیرند. کسانی که خوب یاد می‌گیرند، می‌دانند چگونه از دامنه‌ی وسیع شرایط و امکانات یادگیری، از سخنرانی‌ها و مطالعات، از گردآوری و تحلیل و مفهوم‌سازی و نظریه‌سازی و از همکاری با یکدیگر استفاده کنند».

استفاده از روش‌های تدریس و الگوهای تدریس در مدارس که همراه با تحقیقات و پژوهش باشد این امکان را می‌دهد که افزایش یادگیری تحصیلی، رشد اجتماعی و خودیابی دانش‌آموزان به مراتب بیشتر و مؤثرتر شود.

## بررسی برخی از روش‌های نوین تدریس

### روش تدریس بحث گروهی:

بحث گروهی عبارت است از تبادل شفاهی عقاید، دیدگاه‌ها، محتوای درسی و ذهنیت‌ها بین مربی و فراگیران، به قصد روشن شدن موضوع و تقویت فرآیند درک آموزشی. بحث‌های گروهی دارای محاسن و معایبی هستند که مربی باید آنها را در نظر داشته باشد (ونتلینگ، ۱۳۷۸).

روش بحث گروهی گفت‌وگویی است سنجیده و منظم درباره‌ی موضوعی خاص که مورد علاقه‌ی مشترک شرکت‌کنندگان در بحث است. این روش برای کلاس‌هایی قابل اجراست که جمعیتی بین ۶ تا ۲۰ نفر داشته باشند و در صورت بالا بودن جمعیت کلاس باید آنها را به گروه‌های کوچک‌تر تقسیم نمود و از روش‌های دیگر استفاده کرد. در این روش معمولاً موضوع یا مسئله‌ی خاصی را مطرح می‌کنند و دانش‌آموزان درباره‌ی آن به مطالعه و اندیشه، بحث و اظهار نظر می‌پردازند و نتیجه می‌گیرند. بنابراین برخلاف روش سخنرانی در این روش شاگردان در فعالیت‌های آموزشی، فعالانه شرکت می‌کنند و مسئولیت یادگیری را به عهده می‌گیرند. در این روش دانش‌آموزان در ضمن مباحثه از اندیشه و نگرش‌های خود با ذکر دلایل متکی به حقایق، مفاهیم و اصول علمی دفاع می‌کنند. در اجرای صحیح بحث گروهی شاگردان باید توانایی سازماندهی عقاید و دیدگاه‌های خود و انتقادات دیگران چه درست و چه نادرست و ارزیابی مختلف را در ضمن بحث داشته باشند؛ به عبارت دیگر، روش بحث گروهی، روشی است که به شاگردان فرصت می‌دهد تا نظرات، عقاید و تجربیات خود را با دیگران در میان بگذارند و اندیشه‌های خود را با دلایل مستند بیان کنند. (شعبانی، ۱۳۷۱، ۳۲۱).

بحث مانند کار و بازی امری طبیعی است. بحث گروهی فعالیتی یادگیرنده‌محور است. ایده‌ها و تجارب یادگیرندگان در فرآیند بحث عرضه می‌شود، بدین ترتیب بر مشارکت و چالش افزوده می‌شود. بیشتر مردم بحث را فعالیتی انگیزه‌زا و انگیزش‌افزا یافته‌اند. آنان از این که در فرآیند بحث بخواهند از کس دیگری پیشی گیرند، ارائه‌ی نظر کرده و باورهای دیگران را نقد کنند، لذت می‌برند.

بحث به دو صورت رسمی و غیررسمی برگزار می‌شود. گاه بحث را قسمتی از یک راهبرد آموزشی به حساب می‌آورند و گاه به مثابه ابزاری برای موردپژوهی یا پیشینه‌کاوی در گروه‌های کوچک مورد استفاده است. افزون بر این، بحث به طور غیررسمی هم در فواصل زمانی بین دو بخش یک جلسه یا نشست، پس از پایان کار و... شکل می‌گیرد. بحث چه به صورت رسمی و چه به صورت غیررسمی و در هر زمان و مکانی باید از روی سلامت فکر و درک و فهم صورت گیرد. (احمدیان و آقازاده، ۱۳۷۸، ۶۴).

روش بحثی یا مباحثه‌ای به احتمال زیاد از دیرپاترین روش‌ها و راهبردهای آموزشی است. آموزش از طریق بحث بر مبنای محوریت معلم نیست که بیشتر به صورت سخنرانی باشد، بلکه در این روش یادگیرندگان به نحوی فعال برای مسئله‌گشایی و کشف کردن تلاش می‌کنند. در روش مباحثه‌ای مناظره و گفت‌وگو پیوسته در جریان است. نتیجه‌ی این جریان دست‌یابی به خلاقیت، تجارب جدید و بازشناسی واقعیت‌هاست. (همان منبع، ۶۵)

برخلاف روش سخنرانی که در آن فعالیت کلاسی عمدتاً بر عهده‌ی معلم است، در روش بحث گروهی دانش‌آموزان و دانشجویان به طور فعال در فعالیت کلامی شرکت می‌کنند. میزان شرکت معلم و دانش‌آموزان در بحث‌های گروهی در همه‌ی موارد یکسان نیست. و از یک موقعیت آموزشی به موقعیت دیگر فرق می‌کند. در بعضی از این بحث‌ها معلم نقش کمی بر عهده می‌گیرد و وظیفه او صرفاً به هدایت و میانداری صحبت دانش‌آموزان محدود می‌شود و زمانی هم فعالیت او مهم‌تر است و تا پرسیدن سؤال از دانش‌آموزان و پاسخ دادن به سؤالات آنان گسترش می‌یابد. روش بحث گروهی از



معایب روش آموزشی نمایشی و به ویژه روش سخنرانی مبراست و به روش یادگیری اکتشافی نزدیک‌تر است. گنج<sup>۱</sup> و برلایتر<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) معتقدند که روش بحث گروهی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا از راه تمرین، استفاده از زبان و نحوه‌ی ابراز عقاید خود را بیاموزند. دانش‌آموزانی که کم حرف می‌زنند و زیاد گوش می‌کنند فرصت کافی نمی‌یابند تا صحبت کردن را تمرین کنند و نحوه‌ی ابراز عقاید خود را یاد بگیرند (سیف، ۱۳۷۶، ۱۰۴). سه نوع سؤال در بحث‌های گروهی مورد استفاده قرار می‌گیرد:

۱- پرسش‌های واقعی: این پرسش‌ها فقط یک پاسخ درست دارند و یادآوری مطالب آموخته شده را شامل می‌شوند، پاسخ آنها به حافظه و منابع اطلاعات بستگی دارد و نیاز به تعبیر و تفسیر ندارد. به محض این که پاسخ درست داده شد، قضیه خاتمه پیدا می‌کند.

۲- پرسش‌های ارزیابی: این پرسش‌ها شامل عقیده‌ها و باورهاست. پاسخ درست و غلط وجود ندارد. مردم با نظریه‌ای موافق باشند یا نباشند، سؤال می‌کنند. اظهار نظرها براساس باورها و ارزش‌ها ابراز می‌شود. راهی برای ختم بحث و موضوع وجود ندارد. در نتیجه این پرسش‌ها بحث برانگیز است.

۳- بحث‌های توصیفی: این پرسش‌ها برای توضیح مسئله است. مردم درباره‌ی معنی هرچیز توضیح می‌دهند. پاسخ مشخص وجود ندارد و بعضی از پاسخ‌ها از پاسخ‌های دیگر درست‌تر است. شرکت‌کنندگان در بحث خود پاسخ درست را از شرح و بسط پاسخ پیدا می‌کنند.

بیشتر گروه‌های مباحثه درباره‌ی این سه پرسش بحث می‌کنند. پرسش‌های واقعی محدودند و نقش کمی در بحث و ارزیابی دارند و اگر پاسخ سوالی کاملاً درست باشد، دیگر چیزی برای بحث باقی نمی‌ماند.

پرسش‌های ارزیابی و توصیفی بدنه‌ی اصلی بحث را تشکیل می‌دهند و در عین حال بسیار ارزشمند هستند. مردم دوست دارند به جای گفتن یک عقیده یا نظریه درباره‌ی آن

توضیح دهند و در یافتن معنی و مفهوم یک نظریه مشاکت داشته باشند. یک راه ساده این است که یک جلسه را با یک پرسش واقعی آغاز کرده سپس چند پرسش توصیفی مطرح سازید. در پایان بحث را با پرسش‌های ارزشی تمام کنید. چنین روشی بهترین راه اداره‌ی جلسه بحث است. (احدیان، آقازاده، ۱۳۷۸، ۹۷)

### اهداف بحث گروهی:

از بحث در فرآیند تدریس و یادگیری برای مقاصد گوناگون بهره گرفته می‌شود. برخی از این مقاصد و اهداف دست‌یابی به دانش و مهارت و نگرش است. به مثابه یک راهبر آموزشی، بحث گروهی آثار زیر را در پی دارد:

- ۱- افراد را متوجه می‌کند تا در جریان کار قرار گیرند؛
- ۲- به تحریک و انگیزش یادگیرندگان کمک می‌کند؛
- ۳- تجزیه و تحلیل انتقادی از نظریه‌ها و نگرش‌ها را ترغیب می‌کند؛
- ۴- راه حل‌های خلاقانه را تحریک می‌کند؛
- ۵- مهارت‌های همکاری و همیاری را تقویت می‌کند.

به جز این اهداف، احتمال دارد هدف‌های دیگر در جریان بحث حاصل شود که اهمیت بسیار دارد. ممکن است در جریان بحث، خستگی و تنبلی مانع روند طبیعی کار شود. در این صورت باید بحث به طور دقیق در جهت هدف‌های تعیین شده هدایت شود؛ برای این منظور نه تنها هدف باید روشن و قابل فهم باشد، بلکه باید مهم و با ارزش هم به حساب آیند.

شرکت کنندگان در بحث گروهی باید فعال باشند تا بحث با جدیت دنبال شود. همه‌ی افراد گروه باید در بحث شرکت کنند. تعصب و نادانی باعث می‌شود، نتیجه‌ی بحث ضعیف و بی‌ارزش باشد. کسانی که فهمیده باشند و هدف‌های بحث را درک کنند، تجربیاتی مفید از شرکت در بحث به دست می‌آورند. (همان منبع، ۶۵)

### روش استقرایی هربارت:

هربارت<sup>۱</sup> فلسفه‌ی تجربی یعنی فلسفه‌ای را که مبتنی بر تجربه‌ی علمی باشد ارائه کرد. به نظر او ذهن فلسفی باید به ذهن جهانی تبدیل شود و انسان متفکر باید به زندگی همه‌ی افراد بشر راغب باشد. باید بکوشد تا در پدیده‌های متکثر هستی، وحدت را پیدا کند. هربارت سالیان دراز بر فکر و فلسفه‌ی غرب تأثیر عمیق گذاشت. (توماس<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶، ۴۲۵).

جریان استقراء با یک سری مشاهدات آغاز می‌گردد که بر اساس آنها یک قانون کلی وقایع تعمیم به وجود می‌آید؛ به عنوان مثال چنانچه معلمی بخواهد از طریق استقراء، این قاعده‌ی کلی در دستور زبان را که صفت، اسم را توصیف می‌کند، بیاموزد با استفاده از روش استقرایی می‌تواند چند اسم را که با صفت همراه است، مثال بزند و به این ترتیب تعریف صفت را بیاموزد. اما اگر ابتدا صفت را تعریف کند و انتظار داشته باشد که با استفاده از تعریفی که ارائه داده است، صفت را تشخیص دهند از روش قیاس استفاده کرده است.

روش استقرایی در دروسی مانند ریاضی، جغرافی، علوم و تعلیمات دینی به کار می‌رود، روش هربارت مرپی بزرگ آلمانی بر همین روش استقرایی بنیان‌گذاری شده است.

هربارت در یک محیط محفوظ توأم با نظم و تحقیق و تربیت زیباشناسی که باعث ایجاد تبخّر او در زمان‌های قدیم و جدید و ریاضیات و موسیقی شد و او را در احراز کرسی مشهور فلسفه بعد از کانت در دانشگاه موفق نمود، پرورش یافت. او به جنبه‌های مختلف زندگی علاقه‌مند بود. باید گفت هربارت معتقد است آموزش باید محسوس یا قابل تجسم باشد، دائمی و پیوسته باشد، ارتقاء دهنده و بالابرنده باشد و در حوزه‌ی

واقعیت یا کاربرد حقیقت کشف شود و در مورد واقعیت فعال باشد (اولیچ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶، ۱۴۵).

اهداف روش استقرایی:

- ۱- بهبود ظرفیت تفکر دانش‌آموزان؛
- ۲- استفاده هم‌گرا از اطلاعات در حل مسائل؛
- ۳- تلاشی عمدی در افزایش تفکر خلاق؛
- ۴- پرورش و آموزش مفاهیم به دانش‌آموزان و توجه به منطق زیان و معانی کلمات؛
- ۵- گسترش سیستم مفهومی و پردازش اطلاعات (بهرنگی، ۱۳۷۸، ص ۲۰۱).

#### جدول مقایسه‌ی روش‌های تدریس فعال و غیرفعال

روش تدریس غیرفعال	روش تدریس فعال
ذهن انسان مانند جعبه‌ی عکاسی تلقی می‌گردد.	ذهن انسان فعال است.
یادگیری طوطی‌وار است.	مهارت‌های ذهنی تقویت می‌شود.
فردگرایی تقویت می‌شود.	روابط گروهی و همکاری تقویت می‌شود.
فراگیر تعریف مفهوم را حفظ می‌کند.	مفهوم‌سازی می‌شود.
آسان‌طلبی و استفاده از یافته‌های دیگران تقویت می‌شود.	روحیه‌ی کاوشگری تقویت می‌شود.
موقعیت ابهام برای فرد رنج‌آور است.	تحمل ابهام تقویت می‌گردد.
روحیه‌ی انباشتن اطلاعات در ذهن تقویت می‌گردد.	روح خلاقیت تقویت می‌گردد.
روحیه‌ی اتکاء به دیگران تقویت می‌شود.	روحیه‌ی استقلال تقویت می‌شود.

منبع: فضلی خانی، ۱۳۷۸، ۱۷۶.

### جدول روش تدریس سنتی با روش فعال یا پویا

نقشات قابل توجه	روش‌های سنتی	روش‌های فعال یا پویا
نقش معلم	همه کاره	کارگردان - ناظر - رهبر آموزشی
نقش فراگیران	منفعل - تماشاچی	فعال - اصلی
نوع روش	عمدتاً روش سخنرانی	عمدتاً روش ترکیبی
نوع شیوهی تربیتی	عمدتاً شیوه تنبیه	عمدتاً شیوهی تشویق و تکریم شخصیت
نقش ارزشیابی و نمره	نتیجه محور	فرآیند محور
نحوه‌ی مدیریت	تک مدارانه	مشارکتی
سیر تغییر فراگیران	دانش	نگرش - عمل
مدرسه	مدرسه‌ی حقیقی	مدرسه‌ی مجازی
نوع انضباط	انضباط بیرونی	انضباط درونی
نوع فعالیت فراگیران	فعالیت فردی	فعالیت گروهی

منبع: جزوه‌ی آموزش و پرورش، ۱۳۸۱، ۷۹.

### الگوهای تدریس

الگو معمولاً به نمونه‌ی کوچکی از یک شیء بزرگ یا به مجموعه‌ای محدود از اشیاء بی‌شمار گفته می‌شود که ویژگی‌های مهم و اصلی آن شیء بزرگ یا اشیاء را داشته باشد. الگوی تدریس، چارچوب ویژه‌ای است که عناصر مهم تدریس در درون آن قابل مطالعه است و آگاهی از عناصر و عوامل مذکور می‌تواند معلم را در اتخاذ روش‌های مناسب تدریس کمک کند.

تدریس یک فرآیند است و چنان که گفته شد عوامل بی‌شماری در آن نقش دارند که همه‌ی آنها قابل مطالعه و کنترل نیستند، پس معلم باید چارچوبی کوچک و محدود از فرآیند تدریس را به عنوان الگو انتخاب کند و مورد تجزیه و تحلیل و شناسایی قرار دهد تا بتواند در موقعیت مناسب در محدوده‌ی آن چارچوب، فعالیت‌های آموزشی خود را

سازمان‌دهی کند و روش‌های مناسب تدریس را انتخاب کند. البته لازم است یادآوری شود که انتخاب یک الگوی تدریس، بستگی به نوع آگاهی معلم از فلسفه و نگرش‌های تعلیم و تربیت خواهد داشت.

الگوهای تدریس بر اساس یادگیری به وجود آمده‌اند. در مراکز دانشگاهی و آموزشی ضمن کمک به دانشجویان در کسب اطلاعات و علوم، مهارت‌ها، ارزش‌ها، تخصص‌ها و شیوه‌های تفکر، چگونگی یادگیری هم به آنان آموخته می‌شود. براساس تفکر «جان دیویی» هسته‌ی اصلی فرآیند تدریس، فراهم آوردن شرایط و محیطی است که دانش‌آموزان بتوانند در آن به تجدید سازمان تجربه به صورت دائمی بپردازند (شریعتمداری، ۱۳۶۶).

یک الگوی تدریس طرح یا نقشه‌ای است که می‌توانیم برای تدوین تدریس رو در رو در کلاس‌های درس یا در حالت آموزش فردی به کار ببریم و به تدوین مطالب درسی، شامل فیلم، برنامه‌های کامپیوتری و برنامه‌های تحصیلی بپردازیم (جوینس و همکاران، ۱۹۹۶).

### طبقه‌بندی الگوهای تدریس

یکی از معروف‌ترین طبقه‌بندی‌ها از الگوهای تدریس را **پروفسور جوینس و مارشا ویل**<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) ارائه داده‌اند. آنها الگوهای تدریس را در چهار طبقه (خانواده) قرار داده‌اند که عبارتند از: خانواده‌ی اجتماعی، خانواده‌ی پردازش اطلاعات، خانواده‌ی فردی، خانواده‌ی سیستم‌های رفتاری.

#### الف) خانواده‌ی اجتماعی

هنگام کار با یکدیگر انرژی جمعی به وجود می‌آوریم که آن را جمع‌افزایی می‌نامند. الگوهای اجتماعی تدریس برای برخورداری از مزیت این پدیده توسط ایجاد جمع‌های

یادگیری به وجود آمده است. در اصل، مدیریت کلاس درس، موضوع توسعه‌ی روابط مبتنی بر همیاری در کلاس درس است. توسعه‌ی فرهنگ‌های مثبت آموزشی فرآیندی از توسعه‌ی راه‌های منسجم و مولد تعامل و هنجارهای حامی فعالیت جدی یادگیری است. الگوهای یاران در یادگیری، تفحص گروهی، ایفای نقش و کاوشگری به شیوه‌ی محاکم قضایی در این خانواده قرار می‌گیرند.

### یاران در یادگیری

در سال‌های اخیر تحولات بسیاری در کاربرد یادگیری مبتنی بر همیاری روی داده و توسعه‌ی راهبردهایی که به شاگردان در همکاری مؤثر با یکدیگر کمک می‌کند، افزایش یافته است. از آن میان به ویژه کمک‌های سه‌گروه - که به ترتیب توسط سه نفر یعنی راجر و دیوید جانسون<sup>۱</sup>، روبرت اسلاوین<sup>۲</sup> و شاملو شاران<sup>۳</sup> هدایت می‌شود - شایان ذکر است. جامعه‌ی کلی در همیاری در یادگیری و در انتقال اطلاعات و فنون و در اجرا و تجزیه و تحلیل تحقیقات فعال بوده است. نتیجه‌ی آن پیدایش ابزار خوب و بسیاری برای سازماندهی شاگردان برای همکاری با یکدیگر است. این دامنه شامل سیستم‌های تدریس به شاگردان در انجام تکالیف ساده یادگیری به صورت دو نفره تا الگوهای پیچیده برای سازماندهی کلاس‌ها و حتی مدارس که به صورت جمع‌های یادگیری که در تلاش آموختن به خود هستند، می‌باشد.

روال یادگیری مبتنی بر همیاری، یادگیری در همه‌ی زمینه‌های برنامه‌ی تحصیلی و سنین مختلف را آسان ساخته، موجب بهبود عزت نفس، مهارت اجتماعی، هم‌پیوستگی و هدف‌های یادگیری تحصیلی در دامنه‌ای از کسب اطلاعات و مهارت‌ها تا نمودهای کاوشگری رشته‌های تحصیلی می‌شود. (جویس و همکاران، ۲۰۰۰)

1- Rager and David johnson.

2- Robert Slavin.

3- Shamlo Sharon.

### تفحص گروهی

تفحص گروهی راه مستقیم توسعه‌ی جمع‌یادگیران است. همه‌ی شکل‌های ساده‌تر یادگیری مبتنی بر همیاری، آماده‌سازی یادگیران برای اقدام جمعی جدی، فعال و منسجم است. جان دیویی (۱۹۱۶) که این نظر را به وجود آورد - نظری که بعدها توسط تعداد بسیاری از معلمان و نظریه‌پردازان بسط داده و پرداخته شد و هربرت تین (۱۹۶۰) برای آن تعریف مناسبی فراهم کرد - می‌گوید آموزش و پرورش در جامعه‌ی مردم سالار باید به طور مستقیم فرآیند مردم سالاری را آموزش دهد. باید بخش اعظم آموزش و پرورش شاگردان، همیاری در کاوشگری مسائل مهم اجتماعی و تحصیل باشد. در واقع، این الگو نیز، سازماندهی اجتماعی را به وجود می‌آورد که در آن می‌توان الگوهای بسیار دیگر را در موقع مناسب به کاربرد. تفحص گروهی در همه‌ی زمینه‌های درسی و با همه‌ی شاگردان در هر سنی و حتی به عنوان الگوی اجتماعی و محوری برای همه‌ی مدارس به کار رفته است. این الگو برای هدایت شاگردان در تعریف مسائل، کشف چشم‌اندازهای مختلف آن مسائل و بررسی با هم به منظور چیرگی بر اطلاعات، نظرات و مهارت‌ها همزمان به رشد شایستگی اجتماعی تدوین یافته است. معلم فرآیند گروهی را سازمان داده و منظم می‌سازد، به شاگردان کمک می‌کند تا اطلاعات را به دست آورند و سازمان دهند و آنان را به وجود مباحثه و فعالیت جدی مطمئن می‌سازد. (جویس و همکاران، ۲۰۰۰).

### ایفای نقش

ایفای نقش شاگردان را برای فهم رفتار اجتماعی، نقش خود در تعامل اجتماعی، و راه‌های مؤثرتر حل مسائل هدایت می‌کند. این الگو به ویژه برای کمک به شاگردان در بررسی ارزش‌های اجتماعی خود و تفکر بر آنها تدوین شده است. همچنین ایفای نقش به شاگردان در گردآوری و سازماندهی اطلاعات درباره‌ی مسائل اجتماعی، رشد همدلی با دیگران، و تلاش برای بهبود مهارت‌های اجتماعی‌شان کمک می‌کند. این الگو، علاوه بر آن، از دانش‌آموزان می‌خواهد تا تعارضات درونی خود را به صورت نمایش



بیرون ریزند، ایفای نقش به جای دیگری را یاد بگیرند و مشاهده‌گر رفتار اجتماعی باشند. ایفای نقش با تطبیق مناسب، می‌تواند برای شاگردان در هر سنی به کار رود.

### کاوشگری به شیوه‌ی محاکم قضایی

همراه با رشد شاگردان، می‌توان بررسی مسائل اجتماعی در سطوح جامعه‌ی محلی، استانی، کشوری و بین‌المللی را در اختیار آنان قرار داد. الگوی محاکم قضایی برای این منظور تدوین شده است. این الگو که به خصوص برای شاگردان دبیرستانی در درس علوم اجتماعی تدوین یافته، روش بررسی موردی را که یادآور آموزش حقوق است، وارد جریان آموزشی می‌کند. شاگردان مواردی را که دربردارنده‌ی مسائل اجتماعی در زمینه‌هایی (چون، عدالت و برابری، فقر و قدرت) که به تعیین خط‌مشی عمومی نیازمند است، مطالعه می‌کنند. آنان برای شناسایی مسائل خط‌مشی عمومی و انتخاب راه‌های ممکن برای پرداختن به آنها و ارزش‌های مربوط به این راه‌های انتخابی، هدایت می‌شوند. هرچند که این الگو برای علوم اجتماعی به وجود آمده ولی می‌تواند در هر زمینه‌ی دیگری که در آن مسائل خط‌مشی عمومی وجود داشته باشد و نیز در اکثر زمینه‌های برنامه‌ی تحصیلی (مانند اخلاق در علم، تجارب، ورزش و غیره) که سرشار از این مسائل است به کار رود. (همان منبع، ۴۳ و ۴۴).

### ب - خانواده اطلاعات پردازی

الگوهای اطلاعات پردازی بر راه‌های تقویت کشش درونی انسان برای درک جهان از طریق گردآوری و سازماندهی اطلاعات اولیه، کشف مسائل و ارائه‌ی راه‌حل‌های آنها و ایجاد مفاهیم و زبان نقل آنها تأکید دارند. برخی از الگوها برای یادگیران، اطلاعات و مفاهیم فراهم می‌آورند، برخی بر تکوین مفهوم و آزمون فرضیه تأکید دارند، و برخی دیگر تفکر خلاق به وجود می‌آورند. چند الگو برای افزایش توان کلی عقل تدوین یافته‌اند. بسیاری از الگوهای اطلاعات پردازی برای بررسی خود و جامعه و بدینسان برای حصول به هدف‌های فردی و اجتماعی آموزش و پرورش مفیدند. الگوهای تفکر

استقرایی، دریافت مفهوم، کاوشگری علمی، مهارت‌آموزی کاوشگری، یادیارها (کمک به حافظه)، بدیعه‌پردازی، پیش‌سازمان دهنده از جمله الگوهای خانواده اطلاعات‌پردازی هستند.

### تفکر استقرایی

به طور کلی، توانایی تجزیه و تحلیل اطلاعات و خلق مفاهیم، مهارت اساسی تفکر محسوب می‌شوند. این الگو، الگوی تطبیق یافته‌ای از آثار هیلدا تابا<sup>۱</sup> (۱۹۶۶) و کسان دیگر است که به نحوی است که توانایی یافتن و سازمان دادن به اطلاعات و ساختن آزمون فرضیه‌های توصیف‌کننده‌ی روابط میان مجموعه‌هایی از اطلاعات را به شاگردان آموزش می‌دهد. این الگو در زمینه‌های بسیار وسیع و متنوع برنامه‌ی تحصیلی و برای شاگردان در هر سنی به کار رفته و کاربرد آن وابسته و محدود به علوم نیست. تحلیل ساختاری و آواشناسی همچون قواعد دستوری به یادگیری مفهوم وابسته است.

ساختار ادبیات مبتنی بر طبقه‌بندی است. بررسی جوامع، ملل و تاریخ مستلزم یادگیری مفهوم است. حتی اگر یادگیری مفهوم در رشد تفکر آن‌چنان اساسی نباشد، سازماندهی اطلاعات برای زمینه‌های برنامه‌ی تحصیلی آن‌قدر اساسی است که تفکر استقرایی یک الگوی بسیار مهم برای یادگیری و تدریس موضوع‌های آموزشی محسوب می‌شود. این الگو به شکلی که ارائه می‌شود، مبتنی بر تطبیق و سازگاری آن بر اساس برنامه‌های تحقیقاتی برای تسریع توانمندی یادگیری شاگردان در زمینه‌های گوناگون درسی است که جويس (۱۹۹۸) و جويس (۱۹۹۶) پیشنهاد می‌کند.

### دریافت مفهوم

این الگو که در حول مطالعاتی است که توسط برونر<sup>۲</sup> و گودئا<sup>۳</sup> درباره‌ی تفکر انجام می‌گرفت، برای الگوی استقرایی یک خویشاوند نزدیک است. این الگو که برای تدریس

1- Hilda Taba.

2- Hilda Taba.

3- Jerome S. Brunner.

مفاهیم و کمک به شاگردان در یادگیری مؤثرتر مفاهیم تدوین شده، روشی کارآمد برای ارائه‌ی اطلاعات سازمان یافته از میان موضوع‌های بسیار گسترده به شاگردان در هر مرحله از رشد است. این الگو از آن رو مطرح می‌شود که راهی برای ارائه و روشن ساختن مفاهیم و آموزش مهارت‌های بهتر رشد مفاهیم را برای شاگردان می‌گشاید.

### کاوشگری علمی

ما به عنوان مثال از میان چندین الگویی که شاگردان را وارد کاوشگری در علوم می‌کنند، از آثار کمیته بررسی علوم زیست‌شناختی به ریاست جوزف شواب استفاده کرده‌ایم. این الگوها شاگردانی را از ابتدای کار وارد فرآیند علمی می‌کنند و به آنان در گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، بررسی فرضیه و نظریه‌ها، و تدبیر و تفکر بر ماهیت بنای دانش کمک می‌نمایند. از این الگو می‌توان برای آشنایی نوجوانان با علوم استفاده کرد و اثرات بسیاری بر عدالت در یادگیری، در واقع حذف تفاوت‌های جنسی و تا اندازه بسیاری حذف تفاوت‌های اقتصادی و اجتماعی بر جای گذارد.

### مهارت آموزی کاوشگری

این الگو اولین بار جهت تدریس به شاگردان برای اشتغال در استدلال اعلی و برای روان‌تر و دقیق‌تر شدن در طرح سؤالات مناسب ایجاد شده است. هرچند مورد استفاده این الگو در اصل علوم طبیعی بوده است ولی در علوم اجتماعی و برنامه‌های مهارت‌آموزی با محتوای فردی و اجتماعی نیز از آن استفاده شده است. الگوی کاوشگری به لحاظ ارزش آن در تدریس، نحوه‌ی استنباط و ایجاد و آزمون فرضیه به شاگردان در این جا می‌آید. (جویس و همکاران، ۲۰۰۰).

### یادیارها (کمک به حافظه)

یادیارها، راهبردهایی برای یادسپاری و جذب اطلاعات در ذهن هستند. معلمان می‌توانند از یادیارها به عنوان راهنمای ارائه‌ی مطالب استفاده کنند (یعنی چنان تدریس کنند که شاگردان بتوانند به آسانی اطلاعات را جذب نمایند)، و تدابیری به دانش‌آموزان بیاموزند که بتوانند از آنها برای افزایش بررسی درباره‌ی اطلاعات و مفاهیم به صورت

فردی و به شکل همیاری استفاده کنند. این الگو همچنین در بسیاری از زمینه‌های برنامه‌ی تحصیلی و در میان شاگردانی از سنین مختلف و با ویژگی‌های خاص مورد آزمون قرار گرفته است. از آنجا که یادسپاری در بعضی اوقات با تکرار، یادگیری طوطی‌وار و اصطلاحات مبهم و سرپوشیده و اطلاعات سطحی اشتباه می‌شود، افراد تصور می‌کنند که یادیارها تنها به پایین‌ترین سطح اطلاعات می‌پردازد. اما مطلب به هیچ وجه این چنین نیست. از یادیارها می‌توان برای کمک به شاگردان در چیرگی مفاهیم جالب استفاده کرد. علاوه بر آن یادیارها می‌توانند بسیار سرگرم کننده باشند.

### بدیعه پردازی

بدیعه‌پردازی در آغاز به منظور استفاده‌ی گروه‌های خلاقیت در زمینه‌های صنعتی به وجود آمد. سپس برای استفاده در آموزش ابتدایی و دبیرستانی تطبیق داده شد. بدیعه‌پردازی در جهت کمک به شاگردان در «برهم زدن منظومه» جاری در اذهان خود در فعالیت‌های ذهنی مبتنی بر مشکل‌گشایی و نوشتن و دست یافتن به چشم‌اندازهای جدید برای حل مسائل و موضوع‌های موجود در رشته‌های مختلف تدوین یافته است. الگوی بدیعه‌پردازی به صورت مجموعه‌ای از کارهای گروهی تا زمانی در کلاس درس به شاگردان ارائه می‌شود که آنان بتوانند زوال اجرایی آن را به صورت فردی و یا مبتنی بر همیاری گروهی به کار گیرند. هرچند این الگو به صورت محرک مستقیم برای تفکر خلاق تدوین یافته است ولی اثرات جانبی افزایش همکاری و مهارت‌های مطالعه و احیای صمیمیت در میان شاگردان نیز برخوردار است. (همان منبع، ۴۷).

### پیش سازمان دهنده‌ها

این الگو که توسط دیوید آزوبل<sup>۱</sup> (۱۹۶۳) تدوین یافته است یکی از الگوهای خانواده‌ی اطلاعات‌پردازی است که طی ۳۵ سال گذشته بیشترین تحقیق درباره‌ی آن به عمل آمده است. این الگو برای آن تدوین یافته است تا برای شاگردان، ساختاری

شناختی برای درک مطالب عرضه شده در خلال سخنرانی، خواندن و سایر رسانه‌ها فراهم سازد. از الگوی پیش سازمان‌دهنده تقریباً برای هر محتوای قابل درک و یا شاگردان در هر سنی استفاده شده است. از این الگو می‌توان در ترکیب با الگوهای دیگر، به طور مثال، در هنگامی که ارائه‌ی مطالب با فعالیت استقرایی ممزوج می‌شود به خوبی استفاده کرد.

### ج) خانواده فردی

سرانجام، اصالت انسانی، نهفته در هوشیاری فردی ما است. ما شخصیت‌های یگانه‌ای را بوجود می‌آوریم و دنیا را با چشمی پرورده تجارب و موقعیت‌های خود می‌بینیم. درک مشترک، محصول مذاکره‌ی افرادی است که باید با هم زندگی و کار کنند و خانواده‌هایی به وجود آورند.

الگوهای انفرادی یادگیری، از چشم‌انداز شخصیتی خود فرد آغاز می‌شوند. این الگوها برآند تا آموزش را چنان شکل دهند که با آن بتوانیم خود را بهتر بشناسیم، مسئولیت آموزش خود را به دست گیریم و رسیدن به حدی بالاتر از رشد فعلی خود را بیاموزیم تا قوی‌تر، حساس‌تر و خلاق‌تر در جست‌وجوی زندگی با سطح بالاتری باشیم. مجموعه الگوهای انفرادی توجه بسیاری به چشم‌انداز فردی دارد و در جست‌وجوی راه‌های خودمداری ثمربخش برای آگاه‌تر و مسئول‌تر ساختن شاگردان در سرنوشت خود است. از جمله الگوهای این خانواده می‌توان از الگوهای تدریس غیرمستقیم و افزایش عزت‌نفس نام برد.

### تدریس غیرمستقیم

کارل راجرز<sup>۱</sup> (۱۹۸۲ و ۱۹۶۱)، روانشناس و مشاور مشهور برای سه دهه سخنگوی شناخته شده‌ی الگوهایی است که معلم در آن نقش مشاور را ایفا می‌کند. این الگو که برگرفته از نظریه مشاوره‌ای است، بر همراهی بین معلم و شاگردان تأکید دارد. معلم در

تلاش است که به شاگردان در شناخت نحوه‌ی ایفای نقش‌های عمده در هدایت آموزش و پرورش خود کمک کند. این کمک، به طور مثال از طریق رفتار به شیوه‌ای که هدف‌ها برای شاگردان روشن شوند و در ایجاد راه‌های حصول به هدف‌ها مشارکت جویند انجام می‌گیرد. معلم اطلاعاتی درباره‌ی میزان پیشرفت حاصله فراهم ساخته و به شاگردان برای حل مسائل کمک می‌کند. معلم در این الگوی غیرمستقیم باید به طرز فعال موجبات همراهی لازم را فراهم سازد و در هنگام تلاش شاگردان در حل مسائل خود کمک‌های لازم را در اختیارشان قرار دهد. از این الگو به شیوه‌های مختلف استفاده می‌شود. اول، در سطح بسیار کلی (و کمتر معمول) به عنوان الگوی مبنا برای اجرای همه برنامه‌های آموزشی به کار می‌رود. دوم، این الگو در ترکیب با سایر الگوها برای حصول اطمینان از برقراری ارتباط با شاگردان به کار می‌رود. این الگو در این نقش، محیط آموزشی را متعادل می‌سازد. سوم، از آن زمانی استفاده می‌شود که شاگردان به طور مستقل پروژه‌های مطالعه انفرادی و مشترک را تهیه می‌کنند. چهارم، از آن به تناوب زمانی در هنگامی مشاوره با شاگردان در پی بردن به احساس و ادراک آنان و کمک به آنان در فهم آن چه در سر می‌پروراند، استفاده می‌شود. الگوی مذکور را برای انواع شاگردان، موضوع‌های درسی و نقش‌های تدریس گوناگون به کار برده‌اند. هرچند این الگو به منظور رشد و نمو درک خویشتن و خودمداری تدوین یافته است ولی عمل آن در کمک به تحقق دامنه وسیع هدف‌های آموزشی در کلاس بسیار خوب بوده است.

### افزایش عزت نفس

چهل سال است که از اثر خواب ابراهام مالو در راهنمای برنامه‌ها برای ساختن توانایی عزت نفس و تحقق خویشتن استفاده می‌شود. ماضمن کار با شاگردان برای ایجاد این اطمینان که تصور فردی آنان تا حد امکان عمل کند، اصولی را که بتواند رفتارهای ما را هدایت کنند، کشف می‌کنیم. اصلاحات اخیر در بررسی معلمان در زمانی که آنان ذخایر الگوهای تدریس خود را گسترش می‌دهند، ابزاری را فراهم آورده است که معلمان با آن می‌توانند سبک‌ها و فرآیندهای یادگیری خود را بررسی کنند (جوینس،

هدف‌های فردی، اجتماعی و تحصیلی آموزش و پرورش با یکدیگر همسازند. خانواده‌ی انفرادی الگوهای تدریس، بخش ضروری ذخایر الگوهای تدریس در ذهن را ایجاد می‌کند و به طور مستقیم نیازهای شاگردان به عزت نفس و درک خویش و حمایت و احترام به شاگردان دیگر را مخاطب قرار می‌دهد.

### د) خانواده سیستم‌های رفتاری

یک مبنای مشترک نظری، هدایت‌گر تدوین الگوهای این خانواده است. موضع اتخاذ شده در این‌جا پذیرش انسان‌ها به عنوان سیستم‌های مقابله پیام با رفتاری خوداصلاح‌گرانه و تغییر دهنده‌ی رفتار ناشی از اطلاعات دریافت شده درباره‌ی نحوه‌ی انجام موفقیت‌آمیز وظایف است.

الگوهای تسلط‌یاب، آموزش مستقیم، شبیه‌سازی و یادگیری اجتماعی جزو خانواده سیستم‌های رفتاری می‌باشند. (جوینس و همکاران، ۲۰۰۰)

### یادگیری تسلط‌یاب

عادی‌ترین کاربرد نظریه‌ی سیستم‌های رفتاری برای هدف‌های تحصیلی به شکلی است که به نام یادگیری تسلط‌یاب معروف است. نخست، مطالب آموختنی به واحدهایی از ساده تا پیچیده تقسیم می‌شود. مطالب توسط رسانه‌های مناسب، به شاگردان که معمولاً به صورت انفرادی کار می‌کنند، ارائه می‌شود. شاگردان خود قدم به قدم و به طور پیاپی واحدها را پی می‌گیرند. پس از هر یک از این واحدها، آزمونی برای کمک به دریافت آنچه که آموخته‌اند، ارائه می‌شود. اگر شاگردان تسلط کافی در هر یک از واحدها نداشته باشند، آنان می‌توانند آن واحد یا واحد معادل آن را تا حد تسلط بر مطالب تکرار کنند.

بر اساس این الگو سیستم‌های آموزشی برای آموزش به شاگردان سنین مختلف در دامنه‌ی وسیعی از «مهارت‌های اساسی» تا مطالب پیچیده‌ی رشته‌های علمی فراهم آمده است. همچنین از این سیستم‌ها می‌توان با تطبیق مناسب برای شاگردان تیزهوش و

استثنایی، شاگردان با مسائل عاطفی، و ورزشکاران و فضانوردان استفاده کرد.

### آموزش مستقیم

از بررسی‌های تفاوت‌های بین معلمان کم و بیش اثربخش و از نظریه‌ی اجتماعی یادگیری، سلسله‌مراتبی برای آموزش مستقیم به وجود می‌آید. عبارات مستقیم درباره‌ی هدف‌ها، مجموعه‌ی فعالیت‌هایی که به طور مستقیم به آن هدف‌ها مرتبط می‌شوند، کنترل و نظارت دقیق پیشرفت، و بازخورد درباره‌ی پیشرفت تحصیلی و اقدامات عملی برای پیشرفت اثربخش‌تر، با منظومه‌هایی از راهنمایی‌ها به منظور تسهیل یادگیری به هم پیوند می‌یابند. (همان منبع، ۵۲)

### شبیه‌سازی

از گروه فرمانشی (سبیرنتیک<sup>۱</sup>) نظریه‌پردازان رفتاری دو شیوه روی‌آوری به مهارت‌آموزی توسعه یافته است. اولی الگوی نظریه - به - عمل و دومی شبیه‌سازی است. در اولی اطلاعات درباره‌ی یک مهارت تا هنگامی که آن مهارت تحت تسلط فرد درآید، با نشان دادن، تمرین، بازخورد و نظارت در هم می‌آمیزد؛ به طور مثال، اگر یک مهارت ریاضی هدف آموزشی کلاس درس باشد، آن مهارت را تحت نظر همکلاسی‌ها یا مربی به کار برد. این حالت به طور معمول در مهارت‌آموزی ورزشی به کار می‌رود.

شبیه‌سازها از توصیف موقعیت‌های زندگی واقعی ساخته می‌شوند. در این صورت محیط را برای موقعیت آموزشی تا اندازه‌ای به شکل واقعی درمی‌آورند. گاهی اوقات شبیه‌سازی بسط داده می‌شود (به طور مثال، شبیه‌سازهای پرواز یا سفینه‌ی فضایی و یا شبیه‌سازهایی برای ارتباطات بین‌المللی)، شاگردان برای حصول به هدف شبیه‌سازی دست‌اندرکاران فعالیت (به پرواز درآوردن هواپیما، یا شاید بازسازی یک منطقه‌ی شهری) می‌شوند و باید آن‌قدر با عناصری که واقع‌نما هستند، کار کنند تا بر هدف مسلط شوند.



## ارتباط میان معلمان و دانش‌آموزان

اگر به بیشتر کلاس‌های درس در کشورهای گوناگون توجه کنید، خواهید دید که فعالیت با عنوان «گفت‌وگو» در آنها چشمگیر است. این طور به نظر می‌رسد، که «گفت‌وگو» عبارت از ممتازترین ابزار آموزشی است و آن‌چنان در کلاس‌های درس رایج شده است، که برخی ادعا می‌کنند، که کمابیش در ۲۵ سال اخیر، فعالیت‌های کلاسی اندکی یافت می‌شود که بدون گفت‌وگو کاربرد داشته باشد. فعالیت‌های کلاسی به تمامی با ارتباط متقابل کلامی میان دانش‌آموزان و معلمان ممکن می‌شود. (آندرسون<sup>۱</sup> و دیگران، ۱۹۸۹)

گفت‌وگوی معلمان با دانش‌آموزان به طور مداوم موجب فعالیت‌های تکراری و کلیشه‌ای می‌شود. معلمان مطالبی را برای دانش‌آموزان می‌گویند، پرسش‌هایی از ایشان می‌کنند، برای پاسخ‌گویی به آنها اجازه و فرصت لازم را می‌دهند و یا ایشان را به آن تشویق می‌کنند و در برابر پرسش‌های شاگردان خود واکنش نشان می‌دهند. در مقابل دانش‌آموزان هم می‌توانند مطالبی را به معلمان بگویند، از آنان پرسش‌هایی را بپرسند و از فرصتی برای پاسخ‌گویی به معلم برخوردار شوند و همچنین واکنش لازم را در برابر پاسخ‌های خود نشان دهند. اما آنچه در کلاس درس واقعی دیده می‌شود این است که مجموعه فعالیت‌های «دانش‌آموز محور» بسیار کمتر از فعالیت‌های «معلم محور» است و فعالیت اخیر بیشتر قابل پیش‌بینی است. فعالیت‌های مذکور را بلاک و همکارانش چنین طبقه‌بندی کرده‌اند: (آندرسون، ترجمه‌ی امینی، ۱۳۸۰، ۵۵)

۱- ساختار بندی<sup>۲</sup>. ۲- تهییج کردن<sup>۳</sup>. ۳- پاسخ دادن. ۴- واکنش نشان دادن.

### ارزیابی ارتباط معلم - شاگرد

ابزارهایی چند به منظور بررسی و ارزیابی ارتباط معلمان و دانش‌آموزان در کلاس

1- Anderson.

2- Structuring.

3- Solociting.

درس ابداع شده است که می‌تواند به کار رود. ابزار کلاسیک به کار رفته در این سیستم عبارت از تحلیل تعاملی (عمل متقابل) فلاندرز<sup>۱</sup> است، که توسط فلاندرز تدوین و ابداع شد. سیستم تحلیل تعاملی (عمل متقابل) فلاندرز با دو وجه اساسی در ارتباطات کلاسی پیوند دارد. وجه نخست آن است، که کدام یک از معلم و دانش‌آموزان در کلاس سخن می‌گویند؟ وجه دوم این که، آیا متکلم به گفت‌وگو جهت می‌دهد یا مخاطبی که در برابر گفته‌های دیگری واکنش نشان می‌دهد؟ هنگامی که فرد صحبت‌کننده معلم است، این سؤال مطرح می‌شود که آیا او به تنهایی در حال صحبت کردن برای دانش‌آموزان است (مستقیم) و یا این که او با آنها گفت‌وگو می‌کند (غیرمستقیم) از طرف دیگر زمانی که فرد متکلم دانش‌آموز است، این پرسش مطرح می‌شود که آیا دانش‌آموز خود ارتباط را آغاز کرده است (مستقیم) یا به این پرسش معلم پاسخ داده است (غیرمستقیم). در سیستم تحلیل تعاملی خلاء ورزی ارتباطات موجود در کلاس درس در ده طبقه ثبت می‌شده است.

زمانی که از سیستم تحلیل تعاملی (عمل متقابل) فلاندرز استفاده می‌شود، وقایع مشهود در یک کلاس توسط یک مشاهده‌گر آموزش دیده در هر سه ثانیه در یکی از این ده طبقه و به روی یک فرم استاندارد شده علامت‌گذاری می‌شود، میزان کنترل و احاطه‌ای که معلمان یا دانش‌آموزان در کلاس بر ارتباطات موجود دارند و نیز میزان مستقیم و غیرمستقیم بودن ارتباط معلمان با دانش‌آموزان و یا دانش‌آموزان با معلمان به وسیله‌ی تلخیص داده‌های علامت‌گذاری شده مشخص می‌شود. (فلاندرز، ۱۹۸۱).

### پیشنهادهایی برای اثربخشی معلم

پیشنهادهایی مربوط به اثربخشی ارتباط میان معلمان و دانش‌آموزان را در ۳ قسمت شرح می‌دهیم: «آگاه کردن و توضیح دادن، پرسش کردن و فراهم کردن امکان بازخورد.»

این قسمت‌ها شبیه به طبقات «ساختاربندی، فراخوانی و واکنش نشان دادن است که توسط بلاک<sup>۱</sup> و دیگران تدریس شده است.»

### آگاه کردن و توضیح دادن

۱- اطلاعات و توضیحاتی که به وسیله معلمان به دانش‌آموزان ارائه می‌شود، باید کاملاً روشن و قابل فهم باشد. همان‌طور که زیبایی به سرعت در ذهن بیننده جای می‌گیرد، وضوح و روشنی یک پدیده نیز چنین تأثیری بر شخص دارد. بیننده در فرآیند تدریس و یادگیری همان دانش‌آموز است. امکان استفاده‌ی معلمان از فنون مختلفی وجود دارد که از طریق کاربرد آن، می‌توانند اطمینان حاصل کنند که اطلاعات و توضیحات ارائه شده به شاگردان کاملاً روشن و قابل فهم است. مهم‌ترین این فنون که می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد عبارت است از:

الف) بررسی کلی و جامعی را بر روی دروس و موضوعات مربوط به آن فراهم سازید. این بررسی به دانش‌آموزان در زمینه‌ی درک «تصویر بزرگ» کمک می‌کند. به جای آن که بر روی اجزا و یا نکته‌های فرعی تأکید و یا تمرکز داشته باشند.

ب) در مواقع لازم و ضروری، پرگو باشید و توضیحات کافی و وافی بدهید. به درازا کشاندن سخن و توضیح کامل دادن به ویژه آنگاه که مفاهیم و مطالب مشکل تدریس می‌شود، ضروری است.

ج) از پراکنده‌گویی و نیز خود را به یک موضوع محدود کردن پرهیز کنید.

د) در هنگام بحث در کلاس، بررسی کنید که آیا دانش‌آموزان به دامنه فهم و درک آنچه شما خواسته‌اید، رسیده‌اند یا خیر؟ در این زمینه پرسش‌ها و تمرین‌های مختصر کلاسی می‌تواند مفید باشد.

ه) از مثال‌های زیاد و متنوع جهت نشان دادن نکته‌های مهم و اساسی بهره بگیرید و

همچنین دانش‌آموزان خود را در فهم مفاهیم و ایده‌های انتزاعی و مجرد یاری کنید. (و) از علامت‌ها و نشان‌گرهای شفاهی (مانند این مطلب مهم است یا این مطلب را بنویسد) استفاده کنید. این امر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یاد بگیرند که میان مطالب مهم (یا مهم‌تر) و غیر مهم (یا آنچه که اصلاً اهمیتی ندارد) تفاوت بگذارند. (ز) دقت، صراحت، توصیف و تشریح کامل را به جای عدم دقت، سردرگمی و ابهام در توضیحات خود بنشانید.

(ح) استعاره‌ها، کنایه‌ها و دیگر اشکال تمثیل را به کار گیرید تا از این طریق دانش‌آموزان موضوعات جدید را با آموخته‌های قبلی خویش پیوند دهند. ۲- ترکیب نمایش دادن و سخن گفتن بهتر از انجام یکی از این دو است. توضیحات دیداری به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد که اطلاعات مختلف را به طور همزمان پردازش و سازماندهی کنند.

فراگیران می‌توانند عناصر اطلاعات را دریافت کنند و در همان حال با همدیگر به راه‌های پیوند این عناصر بیندیشند. به جای آموزش شفاهی بهتر است منطق حاکم بر موضوع درس را عرضه کنیم. به علاوه دانش‌آموزان از آموزش بهره کافی می‌برند که آن را توأمان با چشم و گوش خویش گرفته باشند. در واقع بکارگیری حواس مختلف به دانش‌آموزان امکان می‌دهد، که آموخته‌های خود را به خوبی درک کنند.

### پرسش کردن

معلمان بایستی به دو هدف اساسی پرسش کردن از دانش‌آموزان توجه کنند. و آن شیوه‌هایی را برگزینند که تناسب لازم را با دو هدف مزبور داشته باشد. علت پرسش‌های معلمان از دانش‌آموزان دستیابی به دو هدف است. نخست این که می‌خواهند بدانند آیا دانش‌آموزان مطالب را فهمیده‌اند؟ دیگر آن که می‌خواهند آنها را وادار به تفکر کنند. پرسش‌هایی را که به منظور دستیابی به هدف اول مطرح می‌شود، پرسش‌های «سطح پایین» و دیگری را «پرسش‌های سطح بالا» می‌گوییم.

با پرسش‌های «سطح پایین» لازم است که:

الف) پرسش‌ها را به وضوح به دور از هر ابهامی طرح کنند.

ب) اطمینان یابند که پرسش‌ها موجب می‌شود تا دانش‌آموزان بر عناصر کلیدی درس تمرکز یابند.

ج) نوع پرسش‌ها باید هم به آنها اجازه دهد که میزان درک و فهم دانش‌آموزان را بررسی کنند، و هم موجب شود که دلایل احتمالی بدفهمی دانش‌آموزان را دریابند.

د) از فراخوانی بیش از اندازه‌ی پاسخ‌های گروهی خودداری کنند و به جای آن تعامل فردی با هر دانش‌آموز را در نظر گیرند.

در مورد پرسش‌های «سطح بالا» باید:

الف) دانش‌آموزان قبل از پاسخ دادن به پرسش‌ها از وقت کافی برای اندیشیدن برخوردار باشند؛

ب) اگر لازم باشد، مورد انتظار بودن یک پاسخ را به ایشان گوشزد کنند؛

سرانجام معلمان باید کوشش کنند تا تعادل و توازنی را میان پرسش‌های سطح بالا و

سطح پایین برقرار کنند. (آندرسون، ترجمه امینی، ۱۳۸۰ ص ۶۰ و ۶۱)

## روش تحقیق

باتوجه به اهداف و سؤال‌های این پژوهش که در صدد تعیین روش‌های تدریس مورد استفاده‌ی دبیران دروس دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی و علوم زیستی و بهداشت پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ است، از روش توصیفی استفاده می‌شود.

همچنین در این پژوهش رابطه‌ی میان استفاده از روش‌های تدریس با متغیرهایی مانند جنسیت، رشته و مدرک تحصیلی، سابقه‌ی تدریس و گذراندن دوره‌ی ضمن خدمت درس مربوطه مورد مطالعه قرار می‌گیرد.

## نحوه و چگونگی اجرای پژوهش

پس از تصویب طرح و مطالعه‌ی بیشتر روش‌های تدریس، با تهیه‌ی چک‌لیستی از طریق مشاهده‌ی روش تدریس دبیران مورد نظر، به بررسی روش‌های تدریس مورد استفاده دبیران پرداخته، آنها را طبقه‌بندی نموده و تجزیه و تحلیل داده‌ها صورت گرفت. در تهیه‌ی چک‌لیست مشاهده‌ی روش تدریس دبیران از نظرات صاحب‌نظران و استاد ناظر استفاده شده و پس از اجرای مقدماتی Pilot study و محاسبه‌ی پایایی و روایی و انجام اصلاحات لازم و رفع اشتباهات احتمالی، مورد استفاده قرار گرفته است. کلاس‌های درس هر کدام از دبیران مورد نظر چند جلسه (۵ جلسه) مورد مشاهده قرار گرفته و چک‌لیست‌های مربوطه تکمیل و اطلاعات مورد نیاز جمع‌آوری شده، سؤالات پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

## ابزار جمع‌آوری اطلاعات

در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از فرم چک‌لیست مشاهده‌ی روش تدریس محقق ساخته استفاده شده است. برای تهیه این ابزار پس از مطالعه روش‌های مختلف تدریس عناصر و اجزای روش‌های مختلف تدریس تدوین شده و پس از بررسی و اظهار نظر اساتید صاحب‌نظر و نظرات اصلاحی استاد ناظر، فرم نهایی چک‌لیست مشاهده روش تدریس شامل حدود ۴۰ مورد از عناصر و اجزای روش‌های مختلف تدریس تهیه گردیده و در دروس مورد نظر از طریق حضور در کلاس درس دبیران مربوطه (۵ جلسه برای هر دبیر) تکمیل و اطلاعات مورد نیاز جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

## تعیین روایی و پایایی (اعتبار) چک‌لیست مشاهده‌ی تدریس

جهت بررسی روایی<sup>۱</sup> صوری و محتوایی ابزار جمع‌آوری داده‌ها (فرم چک‌لیست

تدریس) فرم اولیه حاوی موارد و عناصر روش‌های تدریس در اختیار تعدادی از اساتید و صاحب‌نظران روش‌ها و الگوهای تدریس قرار گرفته، پس از اعمال نظرات آنان و انجام اصلاحات لازم و با نظر استاد ناظر فرم نهایی چک لیست تدریس، تدوین و مورد استفاده قرار گرفته است. برای بررسی و تعیین اعتبار<sup>۱</sup> ابزار اندازه‌گیری پس از اجرای مقدماتی<sup>۲</sup> از روش «آلفای کراباخ» استفاده شده و ضریب اعتبار آن (۰/۹۵۲) محاسبه گردیده است.

### روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها: داده‌های مورد نیاز شامل

الف) تعیین روش‌های تدریس مورد استفاده دبیران دروس دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی و علوم زیستی و بهداشت پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه‌ی استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ که از طریق چک لیست مشاهده‌ی تدریس دبیران و با حضور در کلاس‌های درس جمع‌آوری شده است.

ب) خصوصیات دموگرافیک دبیران شامل جنسیت، رشته و مدرک تحصیلی، سابقه تدریس و گذراندن دوره‌ی آموزش ضمن خدمت درس مربوطه می‌باشد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است:

الف) در سطح آمار توصیفی از فراوانی، درصد فراوانی، فراوانی تراکمی، میانگین، واریانس و انحراف معیار استفاده شده است.

ب) در سطح آمار استنباطی از آزمون‌های مناسب، متناسب با مقیاس داده‌ها استفاده گردیده است.

سطوح اندازه‌گیری متغیرها در این پژوهش در سطح مقیاس اسمی (جنس، مدرک، سابقه‌ی تدریس و غیره) و مقیاس فاصله‌ای که همان نمرات میزان استفاده دبیران از روش‌های تدریس است، به دست می‌آید.

### داده‌های مورد نیاز

الف) تعیین روش‌های تدریس مورد استفاده دبیران دروس دین و زندگی (۱) مطالعات اجتماعی و علوم زیستی و بهداشت پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه‌ی استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ که از طریق چک لیست مشاهده‌ی تدریس دبیران و با حضور در کلاس‌های درس جمع‌آوری می‌شود.

ب) خصوصیات دموگرافیک دبیران شامل جنسیت، رشته و مدرک تحصیلی، سابقه‌ی تدریس و گذراندن دوره‌ی آموزش ضمن خدمت درس مربوطه.

### جامعه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری این پژوهش، کلیه‌ی دبیران شاغل به تدریس در پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه استان اصفهان را که در سال تحصیلی ۸۴-۸۳ به تدریس دروس دین و زندگی (۱) مطالعات اجتماعی و علوم زیستی و بهداشت اشتغال دارند، شامل می‌شود، که تعداد آنها ۳۲۶۸ نفر می‌باشد.

**نمونه و روش نمونه‌گیری:** برای انتخاب افراد گروه نمونه از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای (مصوب کمیسیون تخصصی شورای تحقیقات) استفاده شده است. به این ترتیب که ابتدا مناطق چهل‌گانه‌ی استان با توجه به بعد مسافت از مرکز استان به ۵ گروه تقسیم و سپس از هر گروه، دو منطقه به صورت تصادفی انتخاب شدند (جمعاً ده منطقه‌ی آموزشی). سپس مدارس دخترانه و پسرانه‌ی مورد نظر مشخص و دبیران مدارس فوق به عنوان نمونه‌ی پژوهش در نظر گرفته شده و در تحقیق شرکت داده می‌شدند. حجم نمونه با در نظر گرفتن عوامل مربوطه و با نظر کمیسیون تخصصی شورای تحقیقات ۶۰ نفر (۳۰۰ تدریس) تعیین گردید که بین دبیران دین و زندگی (۱)، علوم اجتماعی و علوم زیستی و بهداشت و بین ۱۰ منطقه / ناحیه فوق تقسیم شده است. از این تعداد ۵۰٪ را دبیران مرد و ۵۰٪ را دبیران زن تشکیل می‌دهند.



### برخی از نتایج و یافته‌های پژوهش:

- از مجموع ۶۰ دبیر شرکت کننده در پژوهش، ۳۰ نفر را دبیران مرد و ۳۰ نفر را دبیران زن تشکیل می‌دهد. همچنین ۵۶ نفر (۹۳/۳ درصد) از دبیران دارای مدرک لیسانس و ۴ نفر (۶/۷ درصد) از آنها دارای مدرک فوق‌لیسانس می‌باشند. همچنین از مجموع ۶۰ دبیر شرکت کننده ۲۰ نفر را دبیران دین و زندگی (۱) (۱۰ دبیر زن و ۱۰ دبیر مرد)، ۲۰ نفر را دبیران مطالعات اجتماعی (۱۰ دبیر زن و ۱۰ دبیر مرد) و ۲۰ نفر از آنها را دبیران علوم زیستی و بهداشت (۱۰ دبیر زن و ۱۰ دبیر مرد) پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه استان اصفهان تشکیل می‌دهند. همچنین ۲۴ نفر (۴۰ درصد) از دبیران شرکت کننده در این پژوهش بین ۱ تا ۱۰ سال سابقه‌ی تدریس، و ۲۹ نفر (۴۸/۳ درصد) از آنان بین ۱۱ تا ۲۰ سال و ۴ نفر (۶/۷ درصد) آنان ۲۱ سال و بالاتر سابقه‌ی تدریس دارند. به علاوه ۴۰ نفر (۶۶/۷ درصد) از آنها دوره‌ی آموزش ضمن خدمت درس مربوطه را گذرانده، و ۱۷ نفر (۲۸/۳ درصد) از آنان دوره‌ی مربوطه را نگذرانده‌اند.

- بر اساس میانگین وزنی، سؤالات چک‌لیست مشاهده‌ی تدریس، دبیران مورد نظر، بیشترین استفاده را به ترتیب از موارد «تسلط بر محتوای آموزشی مورد تدریس، قدرت بیان و ارائه‌ی صحیح مطالب درسی، پاسخ به سؤالات و اشکالات فراگیران به صورت مؤثر، راهنمایی دانش‌آموزان توسط دبیران مربوطه، برقراری ارتباط عاطفی با فراگیران در مراحل تدریس، انجام ارزشیابی تشخیصی از فراگیران قبل از شروع درس جدید، توجه به دانش‌آموزان به عنوان محور اصلی فعالیت‌های آموزشی» در تدریس خود داشته‌اند.

- همچنین دبیران مورد نظر، کمترین استفاده را به ترتیب از موارد، «گروه‌بندی فراگیران در جریان تدریس، استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی، تشویق اظهار نظریه‌های غیر معمول و راه حل‌های متفاوت دانش‌آموزان برای حل یک مسئله، تشویق فراگیران به مطالعات و فعالیت‌های جانبی، تعیین تکالیف متنوع و کاربردی برای دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه مطالعه و تحقیق در فراگیران و تشویق کاوش‌های کنجکاوانه

فراگیران» در تدریس خود داشته‌اند.

- نتایج آزمون T در رابطه با چگونگی روش‌های تدریس دبیران درس دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی، علوم زیستی و بهداشت پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه، نشانگر آن است که دبیران مطالعات اجتماعی نسبت به دبیران دین و زندگی (۱) و دبیران علوم زیستی و بهداشت از روش‌های همیاری (گروه‌بندی و مشارکت دانش‌آموزان)، بحث گروهی، پرسش و پاسخ و روش کاوشگری (روش حل مسئله) بیشتر استفاده می‌کنند. در حالی که دبیران دین و زندگی (۱) بیشتر از روش سخنرانی، پرسش و پاسخ و بحث گروهی استفاده نموده‌اند.

- نتایج آزمون فریدمن در رابطه با (طبقه‌بندی روش‌های تدریس مورد استفاده‌ی دبیران درس دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی، علوم زیستی و بهداشت پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه‌ی استان اصفهان) بیانگر آن است که دبیران مطالعات اجتماعی نسبت به دبیران دین و زندگی (۱) و دبیران علوم زیستی و بهداشت از روش‌های فعال تدریس بیشتر استفاده نموده‌اند؛ به طوری که دبیران مطالعات اجتماعی، رتبه‌ی اول را کسب نموده و دبیران علوم زیستی و بهداشت در رتبه‌ی دوم و دبیران دین و زندگی (۱) در رتبه‌ی سوم قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، دبیران دین و زندگی (۱) نسبت به دیگر دبیران از روش‌های غیرفعال بیشتر استفاده کرده‌اند.

- نتایج حاصل از آزمون T در رابطه با سؤالات پژوهش پنجم، هفتم و نهم (آیا بین میزان به‌کارگیری انواع روش‌های تدریس دبیران درس دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی و علوم زیستی و بهداشت پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه‌ی استان اصفهان با توجه به متغیرهای جنسیت، سابقه‌ی تدریس و گذراندن دوره آموزش ضمن خدمت دروس مربوطه تفاوت وجود دارد؟) نشان می‌دهد که بین دبیران زن و مرد دروس دین و زندگی (۱) و علوم زیستی و بهداشت در استفاده از روش‌های فعال تدریس تفاوت معناداری وجود دارد. ولی بین دبیران زن و مرد در مطالعات اجتماعی در این زمینه تفاوت معناداری وجود ندارد. به طوری که دبیران مرد دروس دین و زندگی (۱) و علوم

زیستی و بهداشتی بیشتر از دبیران زن از روش‌های فعال تدریس استفاده می‌نمایند. اما دبیران درس علوم اجتماعی (اعم از دبیران زن و مرد) از روش‌های فعال و مشارکتی تدریس استفاده می‌کنند. همچنین نتایج آزمون F بیانگر آن است که دبیران دین و زندگی (۱) و علوم زیستی و بهداشت با سابقه‌ی تدریس بین ۱ تا ۲۰ سال بیش از دبیران با سابقه ۲۰ سال از روش‌های فعال و مشارکتی تدریس استفاده می‌نمایند به عبارتی دیگر دبیران با سابقه‌تر این دو درس از روش‌های غیرفعال تدریس مانند روش سخنرانی و توضیحی استفاده می‌کنند. همچنین نتایج نشانگر آن است که بین دبیران مطالعات اجتماعی با سابقه‌ی تدریس مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد و دبیران این درس بدون در نظر گرفتن سابقه‌ی تدریس از روش‌های فعال تدریس از جمله روش همیاری، بحث گروهی، پرسش و پاسخ و حل مسئله استفاده می‌نمایند.

- نتایج بدست آمده از این پژوهش در زمینه (روش‌های تدریس دبیران دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی، علوم زیستی و بهداشت پایه‌ی اول دوره‌ی متوسطه چگونه است؟)، نشان می‌دهد که دبیران مطالعات اجتماعی نسبت به دبیران دین و زندگی (۱) و دبیران علوم زیستی و بهداشت از روش‌های همیاری (گروه بندی و مشارکت دانش‌آموزان)، بحث گروهی، پرسش و پاسخ و روش کاوشگری (روش حل مسئله) بیشتر استفاده می‌کنند. در حالی که دبیران دین و زندگی (۱) بیشتر از روش سخنرانی، پرسش و پاسخ و بحث گروهی استفاده نموده‌اند. یافته‌های این تحقیق با نتایج تحقیقات سپهری منش (۱۳۸۱)، کامیاب (۱۳۷۶)، ریمن (۱۹۹۵)، مک گیجی و کولیک (۱۹۷۵)، گیج و برلایر (۱۹۸۴)، جانسون و اسلاوین (۱۹۹۱) همخوانی دارد. تحقیقات جانسون (۱۹۹۱) نشان می‌دهد. روش همیاری نسبت به دیگر روش‌های تدریس کمک مؤثرتری در بالا بردن درصد موفقیت دانش‌آموزان و به‌ویژه بالا بردن نمرات امتحانی آنها دارد. طبق تحقیقات اسلاوین (۱۹۹۱) رابطه‌ی مستقیمی بین بالا رفتن نمرات امتحانی دانش‌آموزان و افزایش علاقه آنها به شرکت فعالانه در فرآیند یادگیری مطالب درسی وجود دارد. همچنین نتایج این تحقیق در رابطه با دبیران دین و زندگی (۱) با یافته‌های

پژوهشی کوثری (۱۳۸۰) همخوانی دارد. کوثری (۱۳۸۰) گزارش نموده است که دبیران مورد بررسی با شیوه‌های تدریس سخنرانی، بحث گروهی و پرسش و پاسخ آشنایی بیشتری داشته و از این روش‌ها در تدریس خود بیشتر استفاده می‌کنند.

- یافته‌های این پژوهش در زمینه (طبقه‌بندی روش‌های تدریس مورد استفاده دبیران دروس دین و زندگی (۱)، مطالعات اجتماعی، و علوم زیستی و بهداشت پایه اول دوره متوسطه استان اصفهان چگونه است؟) بیانگر آن است که دبیران مطالعات اجتماعی نسبت به دبیران دین و زندگی (۱) و دبیران علوم زیستی و بهداشت از روش‌های فعال تدریس بیشتر استفاده نموده‌اند. به طوری که دبیران مطالعات اجتماعی، رتبه‌ی اول را کسب نموده و دبیران علوم زیستی و بهداشت در رتبه‌ی دوم و دبیران دین و زندگی (۱) در رتبه آخر قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر دبیران دین و زندگی (۱) نسبت به دیگر دبیران از روش‌های غیرفعال بیشتر استفاده کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیقات کوثری (۱۳۸۰) همخوانی دارد. ایشان در گزارش تحقیق خود آورده است، آشنایی و استفاده دبیران از روش حل مسئله و یادگیری در حد تسلط کم است و میزان آشنایی و استفاده دبیران زن از این روش‌های تدریس از دبیران مرد کمتر است. همچنین نتایج به دست آمده با یافته‌های تحقیقی مگناین و فال (۱۹۹۵)، مک گیجی و کولیک (۱۹۷۵) و کامیاب (۱۳۷۶) و سپهری‌منش (۱۳۸۱) همخوانی دارد.

### راهکارهای اجرایی مبتنی بر یافته‌های پژوهش

۱- باتوجه به یافته‌های پژوهش، توصیه می‌شود، گروه‌های آموزشی استان و مناطق توجه ویژه‌ای به وظایف زیر نموده، آنها را در اولویت‌های کاری خود قرار دهند:

- آشنا نمودن دبیران با روش‌های فعال و مشارکتی تدریس از طریق تشکیل جلسات و کارگاه‌های آموزشی.

- شناسایی و تشویق دبیرانی که از روش‌های فعال تدریس استفاده می‌نمایند و دعوت از آنها جهت ارائه‌ی تدریس خود در جمع دبیران و نقد و بررسی آن.

۱- تشویق و ترغیب دبیران به شرکت در جشنواره‌های روش‌های فعال تدریس در سطوح منطقه، استان و کشور.

۲- برنامه‌ریزی و اجرای دوره‌های آموزشی روش‌های تدریس برای دبیران رشته‌های مختلف به صورت کارگاه آموزشی از طریق آموزش ضمن خدمت.

۳- در نظر گرفتن امتیازات ویژه برای دبیرانی که از روش‌های فعال تدریس استفاده می‌نمایند.

۴- توجه مسئولان، مدیران آموزشی و اولیای دانش‌آموزان در رابطه با تأثیر مثبت روش‌های فعال تدریس و اقتضائات و شرایط به کارگیری این روش‌ها در واحدهای آموزشی.

۵- تجهیز مدارس به اتاق تکنولوژی آموزشی مجهز به وسایل و امکانات مورد نیاز و با چیدمان مناسب جهت اجرای آزمایشی روش‌های مناسب تدریس.

۶- تجدید نظر در شیوه‌های ارزشیابی عملکرد معلمان و توجه به تلاش معلم در جهت کاربرد روش‌های مناسب تدریس، به جای درصد قبولی دانش‌آموزان.

۷- کاهش تراکم (تعداد دانش‌آموزان) کلاس و متناسب نمودن آن با روش‌های فعال تدریس.

۸- استفاده از روش‌های فعال و مشارکتی تدریس در دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان.

### محدودیت‌های پژوهش

۱- در برخی مواقع حضور مشاهده‌گر در کلاس موجب اختلال در فرآیند یاددهی-یادگیری می‌گردد که با توجه دانش‌آموزان و دبیران و استمرار حضور مشاهده‌گر در کلاس، مشکل تا حدودی برطرف گردید.

۲- محدودیت نمونه‌گیری، به طوری که از هر درس فقط ۲۰ دبیر (۱۰ دبیر مرد و ۱۰ دبیر زن) انتخاب گردیده و روش تدریس آنها ۵ جلسه مورد مشاهده قرار گرفته است.

۳- در طرح اولیه‌ی تحقیق پیش‌بینی شده بود که تفاوت معناداری استفاده دبیران از روش‌های تدریس با توجه به متغیر مدرک تحصیلی نیز بررسی شود که به علت محدود بودن تعداد دبیران فوق لیسانس مورد مشاهده، بررسی این مورد امکان‌پذیر نگردیده و متغیر مدرک تحصیلی عملاً حذف گردید.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## فهرست منابع

- آندرسون، لورین دبلیو (۱۳۸۰). *افزایش اثر بخشی معلمان در فرآیند تدریس*. ترجمه‌ی محمد امینی، چاپ سوم، تهران، مدرسه.
- آقازاده، محرم (۱۳۷۶). *استفاده از تکنیک بارش مغزی در کلاس درس*، تکنولوژی آموزشی، سال دوازدهم.
- احدیان، م و آقازاده، م (۱۳۷۸). *روش‌های نوین تدریس*. تهران، نشر آبیژ.
- اولیچ، رابرت (۱۹۹۶). *مربیان بزرگ*. ترجمه‌ی شریعتمداری، بی‌تا، بی‌نا.
- اسلوین، رابرت. *جمع‌بندی تحقیقات انجام شده پیرامون یادگیری مشارکتی*. ترجمه‌ی فاطمه‌ی فقیهی، فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت شماره‌ی ۵.
- ثریا، مهدی (۱۳۷۷). *روش بحث و مذاکره براساس مطالعه‌ی تأثیر و تأثر متقابل در گروه*. تهران، رشد.
- جویس، بروس و ویل، مارشا (۱۳۸۰). *الگوهای جدید تدریس*. ترجمه‌ی محمدرضا بهرنگی، ویرایش ششم، تهران: کمال تربیت.
- دلاور، علی (۱۳۷۴). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران، رشد، چاپ سوم.
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۰). *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*. تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات علوم فرهنگی.
- سرمدی، غلام علی (۱۳۷۶). *روش‌های تدریس و هنر معلمی*. قم، اشراق.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۱). *اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی*. تهران، آگاه.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۶). *روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. تهران، نشر دوران.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۰). *روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)* ویرایش پنجم، تهران، آگاه.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۲). *روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)*. ویرایش نهم، تهران، آگاه.

- شکاری، ع (۱۳۷۸). کلیات روش‌ها و فنون تدریس. دانشگاه کاشان.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۴). رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی. تهران، سمت.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۶۸). روان‌شناسی یادگیری و کاربرد آن در آموزش. تهران، توس.
- شعبانی، حسن (۱۳۷۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران، سمت.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۲). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران، سمت.
- صفوی، امان‌اله (۱۳۷۳). کلیات روش‌ها و فنون تدریس. تهران، رودکی.
- فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت (۱۳۶۵). تهران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش شماره‌ی ۵.
- فضلی‌خانی، منوچهر (۱۳۷۸). روش‌های فعال تدریس. چاپ دوم. تهران، تربیت.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۹). جزئیات روش‌های تدریس. چاپ دوم. تهران، اندیشه.
- کیوانفر، محمدرضا (۱۳۸۲). بررسی میزان آشنایی مدیران و معاونین مدارس دوره‌ی ابتدایی استان اصفهان با الگوهای نوین تدریس. ششورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
- کلیات نظام جدید آموزش متوسطه (۱۳۶۹). وزارت آموزش و پرورش.
- گانیه، رابرت (۱۹۸۴). شرایط یادگیری. ترجمه‌ی جعفر نجفی زند. تهران، رشد.
- گیج، ان‌ال (۱۳۷۴). مبانی علمی هنر تدریس. ترجمه‌ی محمود مهر محمدی، تهران، مدرسه.
- گیج‌نیت، ال و برلاینز، دیویدسی. روانشناسی تربیتی، ترجمه‌ی غلامرضا خوبی‌نژاد و همکاران. مشهد، نشر پاژ، حکیم فردوسی، بی‌تا، بی‌نا.
- مجله‌ی پیوند (۱۳۸۳). انجمن اولیاء و مربیان آموزش و پرورش.
- مجموعه‌ی مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۱). دبیرخانه شورای



عالی آموزش و پرورش. تهران، مدرسه.

مدرسه‌ی طربناک و اندیشه طربناک (۱۳۸۰). جزوه آموزش و پرورش.

میلز، اچ.ار (۱۹۸۶). *تدریس و کارآموزی*. ترجمه‌ی فریدون گرایلی.

نصر اصفهانی، احمد (۱۳۷۰). *عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس*. فصلنامه‌ی

تعلیم و تربیت شماره‌ی ۲۹.

وایلز، کیمبل (۱۳۷۷). *مدیریت و رهبری آموزشی*، ترجمه‌ی محمدعلی طوسی.

تهران، مرکز آموزش مدیریت دولتی.

ونتلینگ، تیم (۱۹۹۶). *برنامه‌ریزی برای آموزش اثربخش*. ترجمه‌ی محمد چندری.

یغما، عادل (۱۳۷۴). *کاربرد روش‌ها و الگوهای تدریس*. تهران، مدرسه، چاپ دوم.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



ثرويشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگي  
پرتال جامع علوم انسانی