

تدریس به منزله ی عملی فرهنگی^۱

صدیقه کاظمی^۲

چکیده

این مطالعه با هدف فهم تدریس به منزله عملی فرهنگی انجام شده است. در این راستا، با توجه به هدف، رویکرد مطالعه کیفی است و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات گردآوری شده، از روش تحلیلی توصیفی استفاده شده است. نمونه پژوهش، نمونه هدفمند منابع در دسترس بوده و روش گردآوری اطلاعات، جستجو در منابع پایگاه داده ها شامل یافته های حاصل از پیشینه مطالعات و مقالات مرتبط در منابع انگلیسی در پایگاه داده گوگل اسکولار و ساینس دایرکت (با جستجوی مفاهیم تدریس، فرهنگ، تدریس و فرهنگ، تدریس به مثابه فرهنگ) و جستجو در مقالات و کتب مرتبط با موضوع به زبان فارسی با همین مفاهیم بود. روند انجام تحلیل نیز ابتدا بررسی مفاهیم فرهنگ و تدریس و سپس ارائه یافته ها و مصادیق مرتبط با موضوع این مطالعه در مطالعات تطبیقی و تحلیل پیشینه پژوهش برای فهم تاثیرات فرهنگی بر مفهوم تدریس و فرایند یاددهی/ یادگیری بوده است. یافته ها نشان می دهد سه مولفه ارتباط، انگیزش و راهبردهای شناختی یاددهنده و یادگیرنده که در فرایند تدریس و یاددهی یادگیری نقش عمده ای ایفا می کنند صرفاً مفاهیمی روانشناختی نبوده و متاثر از فرهنگ هستند، و تدریس را به منزله عملی فرهنگی نیز می توان در نظر گرفت که در اینصورت علاوه بر عوامل موثر بر تدریس از حیث مبانی روانشناختی، ضرورت دارد به این عوامل از حیث خاستگاه جامعه شناختی و فرهنگی نیز توجه داشت که در نتیجه سبب درک موسع و فهم بهتر از مفهوم تدریس خواهد شد.

واژگان کلیدی: یادگیری، تدریس، فرهنگ.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۳/۳۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۴/۳۱

^۲ دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی عضو هیات علمی و استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد، مشهد، ایران educationscience@cfu.ac.ir

مقدمه و بیان مساله

تدریس^۱، در معنای مجموعه اقدامات معلم به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرندگان، کانون هر برنامه درسی است و شناخت ماهیت این اقدامات می‌تواند به تدوین برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم، کمک مؤثری نماید (مهرمحمدی و عابدی، ۱۳۸۰) و به دلیل اهمیت و تأثیر فراوانی که تدریس در آموزش و یادگیری دارد، عده‌ای تصور می‌کنند آموزش همان تدریس است، در صورتی که تدریس بخشی از آموزش است که معمولاً توسط مربی انجام می‌شود، ولی آموزش مجموعه‌ای از فعالیت‌ها است که قصد و غرض آن تحقق اهداف آموزشی است، در واقع آموزش کل است و تدریس جز آموزش است، آموزش می‌تواند بدون تدریس انجام گیرد، اما تدریس خارج از آموزش معنا نمی‌یابد. مقصد تدریس یادگیری است ولی هدف آموزش تحقق اهداف آموزشی و پرورشی است (ملکوتی، ۱۳۸۸). دمبو^۲ (۱۹۹۴) تدریس را به عنوان مجموعه اعمالی که به قصد ایجاد یادگیری از سوی معلم انجام می‌شود تعریف کرده است (نقل از سیف، ۱۳۸۶، ۳۴)، ادانل^۳، ریو^۴ و اسمیت^۵ (۲۰۰۷) تدریس را کوشش‌های بین فردی برای کمک به یادگیرندگان در کسب دانش، فراگیری مهارت‌ها و درک توانمندیهای خود تعریف کرده اند (نقل از سیف، ۳۴، ۱۳۸۶). «یادگیری»^۶ به معنای چیزهای مختلف برای افراد مختلف است. سالجو^۷ (۱۹۷۹) در مطالعه مصاحبه محور خود ادراک پاسخ دهندگان را درباره یادگیری به پنج دسته طبقه بندی کرد:

۱. یادگیری به منزله ی افزایشی کمی در دانش. یادگیری کسب مقادیر عمده ای از اطلاعات یا «دانستن چیزهای زیادی» تلقی می‌شود.
۲. یادگیری به منزله ی حفظ کردن. یادگیری ذخیره اطلاعاتی است که می‌توانند بازتولید شوند.

1. Teaching
2. Dembo
3. ODonell
4. Reeve
5. Smith
6. learning
7. Säljö

۳. یادگیری به منزله ی دستیابی به حقایق ، مهارت ها و روش هایی که در صورت لزوم حفظ و استفاده می شود.

۴- یادگیری به منزله ی ساخت معنا یا انتزاع معنا. یادگیری شامل بخش های مرتبط موضوعات با یکدیگر و دنیای واقعی است.

۵. یادگیری به منزله ی تفسیر و درک واقعیت به روشی متفاوت. یادگیری شامل درک جهان از طریق بازتفسیر دانش است.

یافته های مطالعات گوناگون نشان می دهد که ویژگی های شاگرد، از جمله هوش، تجارب، تفکر و زبان، او نقش مهمی در فرایند تدریس- یادگیری دارد(لوین^۱، ۱۹۹۳؛ وانگ، هارتل و والبرگ^۲، ۱۹۹۳/ نقل از لطف آبادی، ۱۳۸۴، ۱۸۱) تدریس فعالیتی بین الاشخاصی و تعاملی است که مبتنی بر ارتباط کلامی و معطوف به یادگیری یا تغییر روش های رفتار کردن یک یا چند شاگرد می باشد (موسی پور، ۱۳۸۳).

پژوهشگران در مطالعه ای روی بچه های اسکیموی یوپیک^۳ در جنوب غربی آلاسکا، اهمیت هوش مدرسه ای و عملی در جوامع روستائی آلاسکا را مورد بررسی قرار دادند. در حالی که بچه ها در مهارت های مورد تاکید در نظام سنتی مدرسه ای ، علاقه و پیشرفتی از خود بروز نمی دادند در همان زمان، آنها مجذوب شکار، ماهیگیری، جمع آوری گیاهان دارویی و دیگر موضوعاتی بودند که معلمان قادر به انجام آن نبودند. به عنوان مثال، آنها می توانستند در یک مسابقه سورتمه رانی با سگ^۴ شرکت کنند و از روستای خود تا روستای دیگر را در زمستان بپیمایند و راه خود را پیدا کنند. در مقابل، معلمان آنها، در صورت اقدام به این کار می مردند چرا که قادر به تعیین مسیر و یافتن راه نبودند و گم می شدند. بنابراین، بچه ها، مهارت هایی انطباقی مربوط به محیط خود داشتند که معلمان فاقد آن بودند. البته، این معلمان بودند که مجوزهای های رسمی جامعه را برای انجام ارزیابی در دست داشتند، و نه دانش آموزان(اشترنبرگ^۵، ۲۰۰۷، ۱۵۰). نسبت (۲۰۰۳) پی برد که برخی از فرهنگ ها، به ویژه فرهنگ های آسیایی، تمایل به تفکر

1. Levin

2. Wang , Hartel & Walberg

3. Yup'ik

4. dogsled

5. Sternberg

دیالکتیکی دارند، در حالی که فرهنگهای دیگر، از جمله فرهنگ های اروپایی و آمریکای شمالی، تمایل به تفکر خطی دارند و افراد در فرهنگ های مختلف ممکن است مفاهیم را به شیوه های کاملاً متفاوت بسازند و درک کنند. آنچه تفاوت در هوش کلی به نظر می رسد، در واقع ممکن است تفاوت در دارایی های فرهنگی باشد (هلمز لورنز، ون دی ویجور و پورتینگا^۱، ۲۰۰۳). زمانی که به بچه ها به شیوه ای که با دانش اندوخته شده فرهنگی آنها مطابقت بیشتری دارد، تدریس می شود، عملکرد تحصیلی بهبود می یابد (اشترنبرگ، ۲۰۰۷، ۱۵۱). به عنوان نمونه دانش آموزان کلاس ششم از هفت جامعه در منطقه های سه مدرسه ای در آلاسکا، در طرح برنامه درسی ریاضیات شرکت کردند. این کودکان، مفاهیم هندسی را هنگامی بهتر یاد می گرفتند که آن مفاهیم مرتبط با زندگی روزمره آنها تدریس می شد تا زمانی که به آنها با روش های متعارف و از طریق کتابهای درسی عادی تدریس می شد.

با توجه به یافته های مطالعات فوق تدریس مبتنی بر دانش اندوخته شده فرهنگی و تجارب و زبان و تفکر که از عناصر فرهنگ هستند، می تواند منجر به بهبود یادگیری و اثربخشی تدریس شود، بنابراین این مطالعه با بررسی مفهوم تدریس و بیان مصادیق اثرگزاری فرهنگ بر تدریس و یادگیری قصد دارد تا تدریس را به عنوان عملی فرهنگی از حیث نظری توصیف و تبیین نماید. بنابراین اهداف این پژوهش عبارتند از:

درک معنای مفهوم تدریس با توجه به مفهوم فرهنگ و عناصر آن
مصادیق اثرگزاری فرهنگ بر تدریس و یادگیری در مطالعات تطبیقی

روش تحقیق

با توجه به اهداف رویکرد این مطالعه کیفی است. پژوهش کیفی یا تفسیری یا توصیفی یا ژرف نگر، شبیه کامل کردن یک تصویر از طریق کنار هم گذاشتن قطعات جدا شده آن است محقق در روش کیفی پاره ای از اطلاعات را جمع آوری می کند که راهنمایمیرزهای یک مفهوم جدید باشند (عابدی، ۱۳۸۵). روش پژوهش، توصیفی تحلیلی است و از نظر هدف با توجه به اینکه سعی دارد با مطالعه ادبیات موجود در مورد تدریس و یادگیری و ارتباط این

1. Helms- Lorenz, Van de Vijver, & Poortinga

مفاهیم با فرهنگ به تبیین این دو مفهوم و ارتباط بین آنها بپردازد، مروری-نظری است. در پژوهش‌های کیفی نمونه‌گیری هدفمند به کار برده می‌شود، بدین معنا که واحدها به جای انتخاب تصادفی با توجه به ویژگی‌های آنها نسبت به پدیده مورد مطالعه انتخاب می‌شوند (دلاور، ۱۳۸۹). ماهیت کیفی این پژوهش نیز اقتضا می‌کند که از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شود. در این تحقیق روش جمع‌آوری داده‌ها و نمونه از پیشینه مطالعات و مقالات مرتبط در منابع انگلیسی در پایگاه داده گوگل اسکولار^۱ و ساینس دایرکت^۲ و مقالات و کتب مرتبط با موضوع به زبان فارسی (با جستجوی مفاهیم تدریس، فرهنگ، تدریس و فرهنگ، تدریس به مثابه فرهنگ) برای فهم معنای مفهوم تدریس با توجه به مفهوم فرهنگ و عناصر آن و ذکر مصادیق اثرگذاری فرهنگ بر تدریس و یادگیری در مطالعات تطبیقی و پیشینه نظری و تجربی مطالعات انجام شده بوده است.

ارتباط مفهوم تدریس با فرهنگ

به زعم اسمیت (۲۰۱۸) در اغلب اوقات، کلمات «تدریس» و «معلم» با نظام مدرسه‌ای و مدارس آمیخته شده و بکار می‌روند. یکی از راههای نزدیک شدن به پاسخ سؤال «تدریس چیست؟» این است که آنچه معلمان انجام می‌دهند، بررسی شود و سپس خصوصیات یا فعالیتهای اصلی که تدریس را از دیگر فعالیتها جدا می‌کند، ترسیم شود. البته توجه به فعالیتهای معلم برای دستیابی به مفهوم تدریس به جهت این که بسیاری از فعالیتهای شغلی و نقشهای معلمی با تدریس در هم تنیده است و تفکیک برخی از این نقشها از تدریس میسر نیست، کار دشواری است. برونر (۱۹۶۶) ماهیت تعلیم و تربیت و فرایند یادگیری و حل مساله را تشریح نموده «آموزش به فردی... این نیست که وی را مجبور به تلقین ذهنی اهداف آموزشی کنید. در عوض، این است که به او یاد بدهیم که در فرآیندی شرکت کند که امکان ایجاد دانش را فراهم کند. ما موضوعی تدریس می‌کنیم نه برای این که کتابخانه‌های زنده کوچکی در آن موضوع تولید کنیم بلکه دانش آموز را به تفکر سوق دهد تا مانند ریاضیدان فکر کند، مسائل را مانند یک مورخ در نظر بگیرد، در فرایند کسب دانش، فعال باشد. کسب دانش یک فرایند است نه یک محصول» (۱۹۶۶، ۷۲).

1. Google Scholar

2. scienceDirect

به نظر هیرست^۱ (۱۹۷۵) «روشن بودن ماهیت و چیستی تدریس اهمیت حیاتی دارد زیرا چگونگی درک معلمان از تدریس بر آنچه که آنها در کلاس انجام می دهند، بسیار تأثیر می گذارد.» وی معتقد است تدریس باید شامل موارد زیر باشد:

الف- طراحی و تنظیم همخوان تدریس با قصد و نیت کسی که در حال تعلیم است.
ب- به احساسات، تجارب و نیازهای افراد در تدریس توجه شود. تدریس تنها در صورتی تدریس است که افراد بتوانند آنچه را که تدریس می شود به کار گیرند.
اسمیت (۲۰۱۵) راه دیگر دستیابی به مفهوم تدریس و معلم را جستجو در فرهنگ نامه ها و لغت نامه ها از حیث مفهومی و لغوی و جستجوی ریشه کلمات بیان می کند که در این حالت تعاریف زیر مطرح می شوند:

الف- انتقال دانش یا آموزش راجع به چگونگی انجام کاری به کسی که آن را نمی داند.
ب- ایجاد انگیزه یا اسباب فهم و یادگیری مطلبی از طریق ارائه نمونه و مثال و بیان تجربه.
ریشه لغوی مفهوم تدریس به taecan در زبان لاتین می رسد که به معنی «نمایش، اراده کردن و نشان دادن»^۲ می باشد، که ریشه آلمانی دارد و مرتبط به «نشانه»^۳ از ریشه هند و اروپایی است (اسمیت، ۲۰۱۸).

اسمیت (۲۰۱۸) در تعریف تدریس بیان می کند: تدریس عبارت است از فرایند توجه به نیازها، تجربیات و احساسات افراد و مداخله به گونه ای که آنها چیزهای خاصی را یاد بگیرند و فراتر از آنچه به آنها ارائه شده است، پیش بروند. مداخلات معمولاً به صورت سؤال پرسیدن، گوش دادن، دادن اطلاعات، توضیح برخی از پدیده ها، نشان دادن مهارت یا فرآیند، سنجش درک و فهم و ظرفیت و تسهیل فعالیت های یادگیری (مانند یادداشت برداری، مباحثه، نوشتن تکالیف، شبیه سازی و تمرین) صورت می گیرد. عناصر اصلی این تعریف از نظر اسمیت عبارتند از:

توجه به احساسات، تجربیات و نیازهای افراد

در نظر گرفتن آنچه که معلمان قرار است آنها را تدریس کنند و چیزی که ممکن است برای آنها رخ دهد، یکی از اصلی ترین مواردی است که تعلیم و تربیت^۴ را با تلقین^۵ متفاوت می

1. Hirst

2. show, present, point out

3. token

4. education

5. indoctrination

کند. تلقین کردن شامل آگاهی دادن به افراد برای اعتقاد به چیزی بدون توجه به شواهد آن است. در حالی که تربیت را می توان به عنوان «راه و روش معقول، امیدوارکننده و احترام آمیز یادگیری» مبتنی بر این باور که همه باید شانس سهیم شدن در زندگی را داشته باشند، توصیف کرد (اسمیت، ۲۰۱۵). روند تعلیم و تربیت از جهت گیری اصلی احترام به حقیقت، دیگران و خود، و جهان نشات می گیرد. بنابراین معلمان لازم است

توجه به نیازها و خواسته های آنی و آتی

نمایان نمودن آنچه ممکن است برای همه (و جهانی که در آن زندگی می کنیم) خوب باشد.

برنامه ریزی مداخلات خود بر این اساس

عدم توجه به احساسات و تجربیات افراد مشکل ساز است تحولات اخیر در علم مغزاهمیت یادگیری مبتنی بر تجربه را مورد تأکید قرار داده است (لیبرمن^۱، ۲۰۱۳). بنابراین استفاده از تجربیات افراد درباره ی موضوعات یا حوزه هایی که در کلاس درس یا وضعیت یادگیری تدریس می شود، برای پیشبرد روند یادگیری اساسی است.

یادگیری چیزهای خاص

تدریس شامل ایجاد یک محیط و تعامل با دیگران است، به طوری که آنها چیزهای خاصی را یاد بگیرند که در این رابطه سه عنصر اصلی وجود دارد:

الف- تمرکز^۲ (شفافیت و وضوح درباره اهداف خاص درس، موضوع یا زمینه ای که قرار است تدریس شود)

ب- دانش موضوعی^۳ (معلمان اثربخش، دانش عمیقی از موضوعاتی دارند که آنها را تدریس می کنند و هنگامی که دانش معلمان پایین تر از سطح مشخصی قرار می گیرد، مانع قابل توجهی برای یادگیری دانش آموزان است (کو و همکاران^۴، ۲۰۱۴))

ج- توانایی درگیر کردن افراد در یادگیری^۵ (قلب فرایند تدریس، ایجاد اشتیاق و تعهد برای مشارکت و درگیر شدن با جریان یادگیری قرار دارد).

1. Lieberman

2. Focus

3. Subject knowledge

4. Coe et. al.

5. Engaging people in learning

فراتر از آنچه گفته شده است

در تعریف تدریس اسمیت (۲۰۱۸) ایده «فراتر از اطلاعات داده شده» وجود دارد که بر گرفته از آرای برونر و ویگوتسکی است. برونر یادگیرنده را به عنوان عامل کشف کننده و پردازنده ی فعال دانش در نظر می گرفت و از افراد می خواست توانایی خود را برای «پیش بینی از اطلاعات جدید به پیش بینی های جدید و احتمالاً مثمر ثمرتر» توسعه دهند (برونر ۱۹۷۳، ۲۳۴). برونر افراد را به عنوان «متفکران مستقل و خودران» (برونر ۱۹۶۱، ۲۳) تلقی می کرد که معلمان با توجه به احساسات، تجارب و نیازهای آنها امکان درگیری و مشارکت فعال این یادگیرندگان را با مفاهیم و موضوعات فراهم می آورند.

مداخله

عنصر نهایی در تعریف اسمیت (۲۰۱۸) - انجام مداخلات خاص - مربوط به روند انجام اقدامات تعریف شده و هدفمند در یک موقعیت است. مداخلات معمولاً به صورت سؤال، گوش دادن، دادن اطلاعات، توضیح برخی پدیده، نشان دادن مهارت یا فرآیند، سنجش درک و ظرفیت و تسهیل فعالیتهای یادگیری (مانند یادداشت برداری، بحث، بحث نوشتن تکالیف، شبیه سازی و تمرین) می شود. مداخلات برنامه ریزی شده، متمرکز و مرتبط با اهداف است. تدریس نیز اغلب مستلزم استفاده از آزمونها برای بررسی میزان تحقق اهداف برنامه ریزی شده است. با این حال، تدریس، یک فرایند گام به گام ساده نیست و به ندرت طبق برنامه ریزی از قبل طراحی شده پیش می رود و فرایندی پویا و پیچیده است.

علاوه بر تعریف اسمیت از تدریس، تعاریف دیگری از تدریس توسط صاحب نظران و پژوهشگران انجام شده است که تعدادی از آنها در جدول شماره یک، ذکر شده و ارکان تعریف نیز بیان شده است.

جدول شماره ۱: بررسی برخی تعاریف تدریس و ذکر ارکان تعاریف

پژوهشگر/سال	تعریف تدریس	ارکان تعریف
گیج ^۱ ، ۱۳۷۴	هر فعالیتی از جانب یک فرد که به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می پذیرد.	۱-فعالیت است. ۲-به منظور تسهیل یادگیری انجام می شود. ۳-بین افراد انجام می شود.
هانتز ^۲ (نقل از سیلور، جی گالن و همکاران، ۱۳۷۸)	فرآیند تصمیم گیری و اجرای آن قبل ، در خلال و بعد از آموزش جهت افزایش احتمال یادگیری	۱-فرایند است. ۲-شامل تصمیم گیری است. ۳-قبل و حین و بعد از آموزش جریان دارد. ۴-به منظور افزایش احتمال یادگیری انجام می شود.
شعبانی (۱۳۷۱)	تدریس عبارت است از تعامل متقابل معلم و شاگرد بر اساس طراحی منظم و هدف دار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد	۱-تعامل متقابل است. ۲-بر اساس طراحی منظم و هدفدار معلم انجام می شود. ۳-به منظور ایجاد تغییر در شاگرد انجام می شود.
رابرتسون ^۳ ، ۱۹۸۷ (به نقل از موسی پور، ۱۳۸۳)	فعالیتی تعهد آور همراه با قصدی که موجب یادگیری در دیگری می شود.	۱-فعالیت تعهد آور است. ۲-با قصد یادگیری در دیگری انجام می شود.
کلور ^۴ ، ۱۹۸۵ (به نقل از موسی پور، ۱۳۸۳)	تدریس فعالیتی بین الاشخاصی معطوف به یادگیری است و توسط یک یا چند نفر به انجام می رسد.	۱-تدریس فعالیتی بین الاشخاصی است. ۲-معطوف به یادگیری است. ۳-توسط یک یا چند نفر انجام می شود.
موسی پور، ۱۳۸۳	تدریس فعالیتی بین الاشخاصی و تعاملی است که مبتنی بر ارتباط کلامی و معطوف به یادگیری یا تغییر روش های رفتار کردن یک یا چند شاگرد می باشد در این تعریف ویژگی های عمده «جریان، تعامل، و تعمد» به وضوح دیده می شود.	۱-فعالیتی بین الاشخاصی و تعاملی است. ۲-مبتنی بر ارتباط کلامی است. ۳-معطوف به یادگیری یا تغییر روش های رفتار کردن یک یا چند شاگرد می باشد. ۴-تاکید بر جریان، تعامل و تعمد وجود دارد.

1. Gage
2. Hunter
- 3 . Robertson
4. Klaurer

<p>۱- انتقال دانش یا آموزش است.</p> <p>۲- از فردی که می داند به او که نمی داند.</p> <p>۳- ایجاد انگیزه یا فهم است.</p> <p>۴- از طریق ارائه مثال و بیان تجربه صورت می گیرد.</p>	<p>الف- انتقال دانش یا آموزش راجع به چگونگی انجام کاری به کسی که آن را نمی داند.</p> <p>ب- ایجاد انگیزه یا اسباب فهم و یادگیری مطالبی از طریق ارائه نمونه و مثال و بیان تجربه.</p>	<p>صفوی، ۱۳۷۸ و فرهنگ نامنه آکسفورد برای تعریف تدریس (نقل از اسمیت، ۲۰۱۸)</p>
<p>۱- فرایند توجه به نیازها، تجربیات و احساسات افراد است.</p> <p>۲- شامل انواع مداخله است.</p> <p>۳- به منظور یادگیری چیزهای خاصی صورت می گیرد.</p> <p>۴- به منظور فراتر رفتن از آنچه به آنها ارائه شده است.</p>	<p>تدریس عبارت است از فرایند توجه به نیازها، تجربیات و احساسات افراد و مداخله به گونه ای که آنها چیزهای خاصی را یاد بگیرند و فراتر از آنچه به آنها ارائه شده است، پیش بروند.</p>	<p>اسمیت، ۲۰۱۸</p>

همانطور که در جدول مشاهده می شود در اشتراک تعاریف تدریس می توان از یک فرایند و تعامل بین افراد به منظور بهبود یادگیری در یک جریان هدفمند نام برد و با توجه به عناصر مفهوم تدریس از نظر اسمیت (۲۰۱۸) برنامه ریزی فرایند تدریس بر اساس نیازها، احساسات و تجربیات فراگیران منجر به پیشبرد یادگیری است و تدریس شامل رابطه ای تعاملی مبتنی بر تمرکز و شفافیت اهداف درسی یا موضوعی یا زمینه ای است. این رابطه تعاملی نیازمند تسلط معلم بر دانش موضوعی که تدریس می کند نیز هست و قلب فرایند تعاملی تدریس، توانایی درگیر نمودن و مشارکت افزایی فراگیران در جریان یادگیری است که با در نظر گرفتن تفاوت های فردی فراگیران و انگیزش آنها ممکن است.

به باور هافستد^۱ فرهنگ عبارتست از «برنامه ریزی جمعی ذهنی که یک گروه را از گروه یا ملت دیگر جدا می کند. فرهنگ یک سازه است: یعنی چیزی که بطور مستقیم مشاهده نمی شود بلکه می توان آنرا از روی کلام و سایر رفتارها استنباط کرد. از فرهنگ می توان برای پیش بینی رفتارهای مشاهده پذیر و قابل اندازه گیری کلامی و غیر کلامی بهره گرفت» (نقل از آهنچیان، ۱۳۸۶).

بارنوو^۱ (۱۹۸۵) فرهنگ را «مجموعه ای از دیدگاه ها، ارزشها، عقاید و ۵۷۴ نوع رفتار برمی شمارد که بین گروهی از مردم مشترک است و از یک نسل به نسل بعد از طریق زبان یا برخی دیگر از ابزارهای ارتباطی منتقل می شود» (نقل از ماتسوموتو^۲، ۱۹۹۴، ۴).

برخی روان شناسان نیز فرهنگ را به عنوان «شبکه هایی از دانش»^۳ تعریف می کنند که شامل جریان عادی و دائمی یادگیری تفکر، احساس و تعامل با دیگران است و مانند سرمایه ای از ادعاها و احکام دارای ماهیت واقعی در مورد جنبه های مختلف جهان است (بارت^۴، ۲۰۰۲؛ چی یو و هونگ^۵، ۲۰۰۷) آنها معتقدند که فرهنگ به عنوان یک دانش سنتی منحصر به فرد است که:

(الف) بین مجموعه ای از افراد در حال تعامل که اغلب توسط یک نژاد، قومیت یا ملیت خاص نشانه گذاری شده اند، توزیع شده است (اگر چه به طور ناتمام).

(ب) توسط نمادهای غنی، مصنوعات، ساختارها و نهادهای اجتماعی، تصاویر فرهنگی، تبلیغات و رسانه های گروهی نمود خارجی می یابد.

(ج) از شکل رایج ارتباط میان افراد استفاده می کند.

(د) از یک نسل به نسل بعدی و از افراد مسن به افراد جوان منتقل می شود.

(ه) جنبه هایی از دانش سنتی که ممکن است تحریف شده باشد یا غیر قابل کاربرد پنداشته شود، توسط نظام اجتماعی جدیدتر و واقعیت متحمل جرح و تعدیل پیوسته واقع می شود.

تامسلو^۶ (۲۰۰۱) فرهنگ را وجه ممیزه هوش انسانی از هوش حیوانی بر می شمارد. او معتقد است که انسانها در بخشی که به خاطر سازگاری فرهنگی بوجود آمده است، و به نوبه خود رشد می کند حتی در نخستین دوره رشد از حدود نه ماهگی به بعد، از توانایی خود برای درک دیگران به عنوان عوامل ارادی بهره می گیرند.

1 . Barnouw

2 . Matsumoto

3. Networks of Knowledge

4. Barth

5. Chiu & Hong

6 Tomasello

مفهوم سازی، سنجش و اندازه گیری و رشد هوش بدون توجه به بافت فرهنگی کامل نخواهد بود و حتی درک معناداری از هوش بدون توجه به فرهنگ میسر نمی شود. (اشترنبرگ، ۲۰۰۷، ۵۴۸) افزون بر این، جهان به دلایل اقتصادی به سوی جهانی شدن پیش می رود. «هیچ کشوری در درازمدت نمی تواند در انزوا به سر ببرد و شهروندان هیچ کشوری نیز نمی توانند از روابط با سایر قسمت های دنیا چشم پیوشند» (لسکز^۱، ۲۰۰۴، ۴) تلفیق فرهنگ ها در جامعه جهانی، مطالعات بین فرهنگی و درک تاثیر فرهنگ روی افراد را مطالبه می کند (سانگ^۲، ۲۰۰۷، ۱۷).

اشکال زندگی اجتماعی که آن را «فرهنگ» می نامند مقولاتی از پیش تعیین نشده نیست بلکه نتیجه انواع خاصی از اعمال است که به روابط و نهادهای اجتماعی مربوط می شود و با گذشت زمان توسعه می یابد بنابراین توجه به عوامل تولید فرهنگ در حوزه تعلیم و تربیت اهمیت و ضرورت می یابد و صرفا توجه به فرهنگ به عنوان نقطه شروع بحث بسنده نیست (واکینز و نوبل^۳، ۲۰۰۸).

معلم، نیازمند آشنایی با مجموعه ای از مهارتها هستند که صرف نظر از موقعیت تدریس، موضوع درسی و پایه تحصیلی شاگردان، تحقق مؤثر اهداف مورد نظر را ممکن سازند؛ این مهارتها که از پژوهشهای انجام شده در تعلیم و تربیت و حوزه های وابسته به دست آمده اند به فعالیت تدریس، صبغه ای علمی داده اند. در مقابل این نظر، برخی جنبه موقعیتی تدریس را مهمتر دانسته و بر این باورند که موفقیت اقدامات معلم بیش از آنکه در گرو تواناییهای کسب شده ایشان باشد، در گرو بصیرت و شناخت ایشان از شرایط منحصر به فرد هر کلاس درس است؛ این دیدگاه، تدریس را نوعی هنر می داند که از قبل قابل تعیین نیست (مهرمحمدی و عابدی، ۱۳۸۰). این در حالی است که در برنامه های تربیت معلم و برنامه های توسعه و بهبود حرفه ای معلم، زمان زیادی به این که «چه» تدریس شود اختصاص می یابد - «چه» حوزه ای از حوزه های یادگیری باید توسط معلم پوشش داده شود و به چه منابعی نیاز است. نحوه و «چگونگی»^۴ تدریس نیز زمان زیادی به خود اختصاص می دهد و نحوه

1 Leskes

2 Sung

3 Walkins & Noble

4. how

سازماندهی طرح درس، مدیریت کلاسها، ارزیابی برای یادگیری و امثال این چگونگی ها در برنامه های تربیت معلم دیده می شود و زمان زیادی را به خود اختصاص می دهد (اسمیت^۱، ۲۰۱۸). بعضی اوقات، همانطور که پارکر جی پالمر^۲ (۱۹۹۸، ۴) اشاره می کند، حتی ممکن است سؤال «چرا»^۳ پرسیده شود، مثلاً بپرسیم در راستای رسیدن به چه اهدافی و برای چه می آموزیم؟ اما به ندرت، سؤال از «چه کسی»^۴ مطرح می شود. چه کسی تدریس را بر عهده دارد و این فرد چه ویژگیهایی دارد. مسئله این است که پاسخ سوالات چه چیزی، چرایی و چگونگی در گروی پاسخ درست به سؤال چه کسی است. اگر ماهیت تدریس و هویت معلم یا مربی در تدریس مورد توجه قرار نگیرد، بقیه سوالات نیز به طور دقیق پاسخ داده نمی شود.

هویت معلم نیز با فرهنگ و تجارب فرهنگی وی آمیخته است از طرفی معلم در تعامل با فراگیرانی است که آنها نیز با داشته های فرهنگی وارد جریان یاددهی یادگیری می شوند و برای تعیین سطح ورودی و نقطه آغاز جریان یادگیری و شناسایی عوامل مولد فرهنگی و الایش فرهنگ، آشنایی با فرهنگ و عناصر ظریف آن و تاثیر آنها بر سبک یادگیری و جریان یاددهی یادگیری آشکار می گردد.

مصادیق اثرگذاری فرهنگ بر تدریس و یادگیری در مطالعات تطبیقی

واکینز و نوبل^۵ (۲۰۰۸) در مطالعه خود که براساس اندیشه بوردیو^۶ از عمل فرهنگی است بیان می کنند ادراک مشترکی وجود دارد که برخی از فراگیران از سوابق و پیشینه خاص فرهنگی و زبانی (آنچه معمولاً از آن به عنوان «قومیت»^۷ یاد می شود) برخوردارند که نوعی گرایش فرهنگی برای دستیابی به موفقیت را در آنها شکل می دهد به عنوان مثال، دانش آموزان آسیایی از چنین مزیت فرهنگی برخوردار هستند، در حالی که برخی از قومیت ها، از نظر فرهنگی فاقد آن هستند. فرضیه هایی در مورد «ارزش های آسیایی»^۸ از خانواده و سخت

1. Smith

2. Parker J. Palmer

3. why

4. who

5. Walkins & Noble

6. Bourdieu

7. ethnicity

8. Asian values

کوشی وجود دارد (رابینسون^۱، ۲۰۰۰) و اسطوره هایی در رسانه ها بازتولید می شوند که توانایی های (طبیعی) بیشتر دانش آموزان «آسیایی» در ریاضیات را مطرح می کنند (دافی^۲، ۲۰۰۱، ۲۸). این اسطوره ها، قومیت را به عنوان یک مقوله ثابت، حتی بیولوژیکی فرض می کنند و پیشرفت تحصیلی را نتیجه ی ویژگی های ذاتی گروه های خاص دانش آموزان می دانند. «قومیت» یک حس مشترک است که مبتنی بر چندین ویژگی است: زبان، شباهت های بدنی، زادگاه ملی، آداب و رسوم، مذهب و غیره. قومیت در حقیقت یک ساخت و ساز اجتماعی است که مبتنی بر ادراک از ویژگی های مشترک ناشی از تعامل بین شناسایی خود و شناسایی توسط دیگران است (باتملی^۳، ۱۹۷۹، نقل از واکینز و نوبل، ۲۰۰۸). تجزیه و تحلیل داده ها نشان می دهد که هیچ عامل جهانی قومیت مربوط به پیشرفت تحصیلی وجود ندارد - بلکه تفاوت های اساسی در زمینه وسیع تری از پیشینه اجتماعی-فرهنگی وجود دارد که نشانگر پیچیدگی رابطه قومیت، زبان، طبقه اجتماعی و جنسیت و بین نسل اول، دوم و سوم است (کالانتزیس و کوپ^۴، ۱۹۸۸؛ خو و بیرل^۵، ۲۰۰۲).

مفهوم «سبکهای یادگیری»^۶، این ایده را تقویت کرده است که ویژگیهای فرهنگی خاصی وجود دارند که نتایج آموزشی را شکل می دهند (جنسن^۷، ۱۹۸۸) سبک های یادگیری دانش آموزان به عنوان مفهومی عام به ویژگی های فردی دانش آموز اطلاق می شود که توانایی دانش آموز را برای کسب اطلاعات، تعامل با همسالان و معلم و دیگرانی که به نحوی در تجارب یادگیری مشارکت دارند، تحت تاثیر قرار می دهد (گراشا^۸، ۱۹۹۶، ۴).

سیف (۱۳۸۶، ۱۷۱) ضمن اشاره به سبک های مختلف یادگیری خاطر نشان می سازد که اگر چه در برخی متون روان شناسی پرورشی چگونگی برخورد یادگیرندگان با مطالب را سبک های یادگیری نامیده اند اما اکثر روان شناسان پرورشی و متخصصان یادگیری از جمله بیگز^۹ (۱۹۸۵) به آن «رویکرد یادگیری»^۱ گفته اند که بر خلاف سبک های یادگیری که صرفاً

1. Robinson

2. Duffy

3. Bottomley

4. Kalantzis & Cope

5. Khoo & Birrell

6. learning styles

7. Jensen

8. Grasha

9. Biggs

به ترجیحات یادگیرنده اشاره دارند، رویکرد یادگیری هم شامل راهبرد(استراتژی) ^۲ و هم انگیزه ^۳ است.

بالغ بر دو دهه پژوهش روی یادگیری فراگیران، پیشینه محکمی برای رویکردهای یادگیری پدید آورده است که روی دو بخش متمرکز است: انگیزه ^۴ و راهبردهای شناختی ^۵. طبقه بندی های متنوعی راجع به رویکردهای یادگیری دانش آموزان از سوی صاحب نظران پیشنهاد شده است. یک گروه از پژوهشگران تمایزی بین سه رویکرد اساسی در فرایند مطالعه، قایل شده اند (بیگز، ۱۹۸۷؛ اینتوایستل ^۶؛ اینتوایستل و راسدن ^۷؛ مارتون و سالجو ^۸؛ ۱۹۷۶؛ راسدن و اینتوایستل ^۹، ۱۹۸۱)

در این نوع طبقه بندی هر رویکرد دارای دو جز است: یک جز عاطفی(انگیزشی) و یک جز شناختی(راهبردی).

این رویکردها عبارتند از:

- ۱- رویکرد سطحی ^{۱۰}: انگیزه بیرونی و راهبردهای یادگیری سطحی است.
- ۲- رویکرد عمقی ^{۱۱}: انگیزه درونی و راهبردهای یادگیری عمیق است.
- ۳- رویکرد سازمان یافته/راهبردی ^{۱۲}: انگیزه دستیابی/ رقابت و راهبردهای یادگیری پیشرفت مدار ^{۱۳} است.

1. learning approach
2. strategy
- 3 . motive
- 4 . motivation
- 5 . cognitive strategies
- 6 . Entwistle
7. Entwistle and Ramsden
8. Marton and Sa'ljoo'
9. Ramsden and Entwistle
10. Surface approach
11. Deep approach
- 12 . organized/strategic approach
- 13 . achievement-oriented/strategic learning strategies

گروه دوم پژوهشگران بین اجزا انگیزشی و شناختی عملکرد تحصیلی در مدل هایی که برای رویکردهای یادگیری فراگیران ارائه می دهند، نوعی تفکیک قایل هستند (پینریچ و دی گروت^۱، ۱۹۹۰؛ اسپچمک و گیسلر-برنشتاین و کری^۲، ۱۹۹۱؛ وینشتین و پالمیر^۳، ۲۰۰۲).

گروه سوم پژوهشگران رویکردهای یادگیری را مرتبط با ترجیحات شخصیتی و رفتاری فراگیران درباره تدریس تعریف می کنند و به طور مثال عنوان می کنند که «دانش آموزانی که رویکردهای عمیق را به یادگیری اتخاذ می کنند معمولاً ترجیحات روشنی نسبت به محیطهای یادگیری که فهم را ارتقا می دهد، نشان می دهند در حالی که فراگیرانی که رویکردهای سطحی را برای یادگیری اتخاذ می کنند محیط هایی که یادگیری هایی از روی عادت و تکرار را تسهیل می کند، مرجح می دانند» (اینثوایستل و تیت^۴، ۱۹۹۰، ۱۸۷). همین طور اهداف دانش آموزان یا انگیزه آنها برای یادگیری با ترجیحات شان برای انواع مختلف تدریس رابطه دارد. دانش آموزانی که به دنبال کسب و کار هستند خواهان ارائه درس به شکل سخنرانی هستند چرا که این شیوه حداقل مطالبی که برای موفق گذراندن امتحان لازم است را در اختیار آنها قرار می دهد و در عین حال روش مستقیم و بی درد سری است. در مقابل دانش آموزانی که اهمیت بیشتری به مباحث علمی و آموزشی می دهند خواهان این هستند که به لحاظ هوشی با مساله درگیر شوند و مطالعه منابع تکمیلی گسترده سخنرانی ها را ترجیح می دهند.

«انگیزش»^۵ به نیروی ایجاد کننده، نگهدارنده و هدایت کننده رفتار گفته می شود. انگیزش دانش آموزان بر فرایند یادگیری و تدریس اثرگذار است (سیف، ۱۳۸۶). هاکینز^۶ (۱۹۹۴) نحوه انگیزش دانش آموزان آسیای شرقی را برای پیشرفت مبتنی بر «پارسایی فرزند»^۷ می داند. چنین انگیزشی بر پایه کسب افتخار، عزت و احترام برای خانواده شکل می گیرد (نقل از سانگ، ۲۰۰۷، ۲۰) منزلت اجتماعی افراد در شرق آسیا به انسانیت آنها بستگی دارد. در حالی

-
1. Pintrich & De Groot
 2. Schmeck & Geisler-Brenstein & Cercy
 3. Weinstein & Palmer.
 4. Entwistle and Tait
 5. motivation
 6. Hawkins
 7. Filial Piety

که در آلمان افراد به خاطر اینکه «بتوانند کاری انجام دهند» و در حرفه ای تخصص داشته باشند مورد احترام قرار می گیرند (ریسک و تانگ^۱، ۱۹۹۲).

در فرهنگ آسیایی، معلمان افراد دانایی هستند و هنگامی که دانش خود را به افرادی که فاقد آنند انتقال می دهند، گرمای داشته می شوند (رولن و لتندر^۲، ۱۹۹۶). چون «دانش قدرت است»^۳ کسی که دانشش را در اختیار دیگران قرار دهد به نسبت کسی که یاد می گیرد، در سلسله مراتب بالاتری قرار می گیرد. نتیجه اینکه اگر معلمی مجبور شود از زیر دست خود چیزی بیاموزد این نوعی تحقیر تلقی می شود. در آسیا اعتراف معلمان به اینکه مطلبی را نمی دانند بعنوان یک ویژگی ناپسند به حساب می آید. معلم نیز از دانش آموزانش انتظار ندارد که آنها دانشی را خودشان کشف کنند و وارد جزئیاتش شوند. اگر وی دانشی داشته باشد باید آنرا به دیگران منتقل کند و اگر این کار را انجام ندهد بعنوان یک شخص دانا پذیرفته نمی شود (همان، ۱۹۹۶). وضعیت تدریس عمدتاً یک سویه است. یک فرآیند یک طرفه که در آن آگاهی های معلم همواره مربوط و درست ارزیابی می شود. دانش آموزان معمولاً هیچ گونه حقی در مورد پرسش از مقصود و هدف و حتی محتوای آموزشی ندارند، تنها وظیفه دانش آموزان این است که مانند یک اسفنج دانش موجود را جذب کنند و هر قدر که بتوانند از دانش معلم برداشت کنند.

در کشورهای اروپایی تدریس بر اساس ویژگی های اثرگذار فرهنگی بیشتر مبتنی بر گفتمان دیالکتیکی و کارگروهی و مشارکت فراگیران استوار است در حالی که در کشورهای شرق آسیا بیشتر بر سخنرانی، گزارش و نمایش تاکید می شود. با توجه به مواردی که بیان شد در جدول شماره ۲ مقایسه ای بین سبک های مرجح یادگیری و تدریس در فرهنگ آسیایی و اروپایی به نقل از ریچ و تانگ (۱۹۹۲) بیان شده است که ارتباط بین تمایلات برخاسته از فرهنگ را بر مولفه های تدریس و یادگیری مطالعه نموده است.

1. Reiscw&Tangt
2. Rohlen&Letender
3 . Knowledge is power

جدول شماره ۲: مقایسه سبک های مرجح یادگیری و تدریس در دو فرهنگ آسیایی و اروپایی (نقل از ریچ و تانگ، ۱۹۹۲، ۱۲)

سبک یادگیری و تدریس در فرهنگ اروپایی	سبک یادگیری و تدریس در فرهنگ آسیایی
تکنیک های یادگیری مستقل	تکنیک های به یاد سپاری
کار گروهی	سخنرانی، گزارش، نمایش
ترکیب دانش نظری و عملی	دانش سراسر نظری
گفتمان / مباحثه	پذیرندگی: معلم توضیح می دهد، دانش آموزان خلاصه می کنند.
بحث (در دو قطب مخالف قرار گرفتن)	تلفیق عقاید متفاوت
تجزیه و تحلیل هدفها، محتوا	اجرا و کاربرد صحیح هدف ها و محتوا
مقایسه کردن (درک تفاوت ها)	درک، تفسیر
آزمایش کردن	تمرین کردن
کشف مشکلات	تکنیک های سازگاری
مشارکت	همکاری
انتقاد کردن	تقلید کردن
دگردیسی	نوزایی، باز آفرینی
یادگیری توأم با تفکر	نخست یادگیری - سپس تفکر
وابستگی به عمل	وابستگی به آرمان آموزش
آموختن	آگاه کردن، انتقال دادن
فعال / تخصص	منفعل / تعلیم

ریچ و تانگ (۱۹۹۲) تصریح می کنند که در فرهنگ آسیایی، تکرار یکی از ویژگی های فرآیند تدریس است و مرتباً بدون تغییر در محتوا بکار می رود. این سبک یادگیری خیلی دشوار است و کوشش زیادی می طلبد، اما دانش آموزان آسیایی برای این نوع یادگیری تربیت شده اند، آنها می دانند که سرانجام دانش به کسب موفقیت و پایگاه اجتماعی می انجامد. مشارکت فعال در یادگیری و مطالبه آن مرسوم نیست و عجیب به نظر می رسد و از طرف دیگر دانش آموزان از گفتن مطلب نادرست احساس ترس و خطر می کنند چرا که باعث آبروریزی و خیط شدن دانش آموز در کلاس می شود.

در نتیجه چون آموزش نظری اولویت اول را در مقابل عمل بدست آورده است اشخاصی که مشاغل عملی دارند حقیقتاً از پایگاه اجتماعی کمتری برخوردارند. در جدول شماره سه مقایسه ای بین رفتارهای رایج بین معلم و دانش آموزان در جوامع غربی و آسیا، انجام شده است.

جدول شماره ۳: مقایسه روابط بین معلم و دانش آموزان در دو فرهنگ آسیایی و اروپایی (نقل از ریچ و

تانگ، ۱۹۹۲، ۱۱)

کشورهای غربی (آلمان)	کشورهای آسیای شرقی
اشکار کردن نیازها (علنی، صریح)	کنترل نیازها/عواطف
بینش، درک افکار افراد	پذیرش، اطاعت
ادعای حق کردن در مقابل افراد	احساس یگانگی با دیگران
تاکید بر حقوق فردی	تاکید بر انجام وظایف فردی
استقلال	صلاحیت
خود پاسخگویی	پاسخگویی در قبال دیگران
شکل دهی باورهای فردی	پذیرش اختلاف نظرات در عقیده
رسیدگی و حل و فصل تعارضات	اجتناب از تعارضات، تحمل
تجزیه یک چیز به اجزا آن، آزمایش کردن، تجزیه و تحلیل کردن	تمرین کردن
مساوات در رفتار با دیگران	احترام در رفتار با دیگران
داشتن یک دید انتقادی به هر چیز	جستجوی یک زمینه مشترک
منطق قیاسی	منطق استقرایی
فراوری	نوزایی
کاهش دادن، متمرکز شدن	افزایش دادن، ترکیب کردن
یا این یا آن	علاوه بر این
نواوری	انطباق پذیری
توجیه کردن، استدلال کردن	انطباق پذیری، گوش کردن، فهمیدن
بهتر از دیگران بودن	سرمشق دیگران بودن

در آسیا، دانش آموزان به معلم نه فقط در طول ساعات درسی بلکه خارج از محیط کار نیز احترام می گذارند و روابط ادامه می یابد اما علیرغم فاصله رسمی و احترام در رابطه با یکدیگر علاقه و نگرانی هوشیارانه ای برای ایجاد همدلی و وقوع رخداد فرآیند یادگیری دارند. مفهوم توافق مخصوصا در جامعه ژاپن بسیار با اهمیت است. مهمترین اصل پرهیز از رو در رویی است که از کودکی به بچه ها آموزش داده می شود. در آسیا یکنواختی طبقه اجتماعی به شدت مورد تاکید قرار گرفته است. افزایش خشونت و پرخاشگری و نافرمانی در ژاپن در مقایسه با وضعیت کشورهای غربی نسبتا ناچیز است تا آنجایی که هنوز جایگاه معلم حائز اهمیت است. این یافته ها در ارتباط و پیوستگی با تعالیم کنفوسیوس و آیین بودایی است که نسل به نسل از طریق شیوه های فرزند پروری و اجتماعی کردن در نسل بعد نهادینه می شود. البته با توجه به تاثیر پذیری جوامع از پدیده جهانی شدن و آشنایی با فرهنگ های دیگر، به تدریج امکان تغییر الگوهای فرهنگی جوامع وجود دارد. از سوی دیگر، به دلیل تغییرات گسترده اجتماعی در عصر حاضر، تغییراتی در نوع مشکلات و مسائل به وقوع پیوسته است چنان چه چائو^۱ (۲۰۰۱) پی برد که نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان چینی نسل اول در مقایسه با نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان آمریکایی و اروپایی و دانش آموزان چینی نسل دوم، به مراتب بالاتر بوده است. دلیل این امر، پیدایش و گسترش مشکلات اجتماعی و هیجانی در نسل دوم دانش آموزان چینی است (هاشیموتو^۲، ۲۰۰۴؛ لو، زین و مایرز^۳، ۲۰۰۲؛ لورنس، فراست و رینهرز^۴، ۲۰۰۰/ نقل از سانگ، ۲۰۰۷، ۲۰) که کیفیت پایین تر زندگی را موجب شده است.

نتیجه گیری

این مطالعه که به منظور درک مفهوم تدریس به عنوان عملی فرهنگی صورت گرفت در پاسخ به سوال اول مفهوم تدریس و عناصر آن را مورد بررسی قرار داد و تدریس به عنوان یک فرایند و تعامل بین افراد به منظور بهبود یادگیری در یک جریان هدفمند مورد توجه قرار گرفت و با توجه به عناصر مفهوم تدریس از نظر اسمیت (۲۰۱۸) برنامه ریزی فرایند تدریس بر اساس

1. Chao

2. Hashimoto

3. Lou, Zane & Mayers

4. Lorenzo, Frost & Reinherz

نیازها، احساسات و تجربیات فراگیران منجر به پیشبرد یادگیری است و تدریس شامل رابطه ای تعاملی مبتنی بر تمرکز و شفافیت اهداف درسی یا موضوعی یا زمینه ای است. این رابطه تعاملی نیازمند تسلط معلم بر دانش موضوعی که تدریس می کند نیز هست و قلب فرایند تعاملی تدریس، توانایی درگیرنمودن و مشارکت افزایشی فراگیران در جریان یادگیری است که با در نظر گرفتن تفاوت های فردی فراگیران و انگیزش آنها ممکن است.

تدریس فرایندی تعاملی بین افراد است که به دلیل تعاملی بودن این فرایند، به جهت ایجاد تعامل موثر در راستای بهبود یا ایجاد انگیزه یادگیری در دانش آموز، ضرورت توجه به نیازها و احساسات و تجارب طرف مقابل بنا بر نظر اسمیت (۲۰۱۸) ضرورت می یابد. در تدریس به عنوان تعاملی هدفمند، عامل فرهنگ نقش ایفا می کند چرا که تعامل نیازمند کاربرد زبان (زبان شفاهی، نوشتاری، زبان بدن) و تفکر است، زبان از عناصر اصلی فرهنگ به شمار می رود و در بستر فرهنگ شکل می گیرند و پرورش می یابد چنانچه مثالهای متعددی در پژوهش های تطبیقی (که به برخی از آنها در این مطالعه اشاره شده است) انجام شده از تاثیر بستر فرهنگی در جریان تعاملات روزانه کلاسی و تدریس معلمان و یادگیری دانش آموزان حکایت دارد.

علیرغم تأکید بر ویژگی های شخصی فراگیران به عنوان ویژگی هایی روان شناختی در پیشینه پژوهشهای مرتبط با حوزه تدریس و یادگیری، در زمینه جهت گیری انگیزشی و رویکردهای مرجح یادگیری فراگیران ضروری است به ویژگیهای جامعه شناختی و تاثرات فرهنگی نیز توجه شود. دست اندرکاران تعلیم و تربیت، دانشجومعلمان و معلمان و والدین و فراگیران در معرض پدیده های پیچیده ای هستند که برهم اثر داشته و به شیوه ها، ظرفیت ها و ارزش های خاصی تفسیر و معنا می شوند و اغلب در پیشینه نظری و تجربی این حوزه در ذیل عنوان انگیزش و انگیزه دادن به فراگیران برجسته می شوند. به عنوان مثال توانایی برنامه ریزی و نظارت بر کار، حس قوی کنترل و تمرکز، اعتقاد به ارزشمندی یادگیری، حمایت والدین از اقتدار، فضای کاری و روال کارآمد در خانه، سازماندهی امور (مارتین^۱، ۲۰۰۳، نقل از واتکینز و نوبل، ۲۰۰۸) بخش عمده ای از مواردی هستند که به محیط خانه ای که کودک در حال تحصیل در آن زندگی می کند و محیط پیرامونی اجتماعی و فرهنگی محاط بر آن اشاره دارد و نه فقط آنچه در مدرسه خود تجربه می کنند. این عوامل در کنار هم می توانند در دانش آموز

^۱. Martin

زمینه ساز ایجاد «مقاومت تحصیلی»^۱ یا توانایی مقابله مؤثر با چالش‌ها باشند (مارتین، ۲۰۰۳، ۱۱-۱۰، به نقل از واتکینز و نوبل، ۲۰۰۸). با این وجود، ادبیات و پیشینه موجود همچنان با این عوامل به عنوان ویژگی‌های روانشناختی برخورد می‌کند تا ویژگی‌های تجسم یافته ناشی از رویه‌های فرهنگی - اجتماعی. با توجه به تدریس به عنوان عملی فرهنگی، درک حرفه‌ای معلمان از مشاهده و تامل و عمل بر اساس ادراکات فرهنگی و تجارب متعلق به فرهنگ گسترش یافته و توان مؤثر برای چگونگی ایجاد و بهبود مهارت‌ها، دانش و رفتارهای مؤثر در مدرسه تقویت می‌شود.

با توجه به یافته‌های این مطالعه و اهمیت توجه به تدریس به عنوان عملی فرهنگی پیشنهاد می‌شود در تدوین برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم و در روش مواجهه اساتید با دانشجویان در دروس تربیتی و به ویژه کارورزی، ادراک تدریس به عنوان عملی فرهنگی نیز مطرح نظر طراحان قرار گیرد تا با زاویه دیدی بازتر و موسع‌تر به جریان یاددهی یادگیری توجه شود و تفاوت‌های موجود بین نسل اول و دوم و سوم، تفاوت‌های قومیتی، جنسیتی، و سایر متغیرهای اثرگذار با نگاهی نه صرفاً روانشناختی بررسی شود.

همچنین در راستای توسعه نظری مفهوم تدریس به مثابه عملی فرهنگی ضرورت پژوهش‌های گسترده تری در قالب رساله‌ها و پایان‌نامه‌های دانشجویی و طرح‌های پژوهشی وجود دارد.

منابع و ماخذ

- آهنگیان، محمد رضا. (۱۳۸۶). پایان مدیریت، تهران، نشر نی.
- دلاور، علی (۱۳۸۹). روش‌شناسی کیفی، فصلنامه راهبرد، سال نوزدهم، شماره ۵۴، ۳۰۷-۳۲۹.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران، دوران.
- سیلور جی گالن؛ الکساندر؛ ویلیام ام؛ لوئیس آرتور جی (۱۳۷۸). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

- عابدی، حیدر علی (۱۳۸۵). تحقیقات کیفی. فصلنامه حوزه و دانشگاه. سال دوازدهم. شماره ۴۷، ۶۲-۷۹.
- گیج، ان. ال. (۱۳۷۴). مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات مدرسه.
- گیج، نیت و دیوید برلایندر (۱۳۷۴): روان شناسی تربیتی، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، جواد طوریان، حسین لطف آبادی، محمد تقی منشی طوسی و محمد حسین نظری، مشهد: پاژ.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۴). روان شناسی تربیتی، تهران: سمت.
- مایر، ریچارد ای (۱۳۷۶). روان شناسی تربیتی، ترجمه محمد نقی فراهانی و عزیزالله تاجیک اسماعیلی، تهران: جهاد دانشگاهی.
- ملکوتی، محمد. (۱۳۸۸). تدریس در گروه‌های کوچک (بحث گروهی). راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۴(۲): ۱۸۷-۱۸۳.
- موسی پور، نعمت ا.. (۱۳۸۳). مفهوم تدریس و پرسش های اساسی آن، مجله گامهای توسعه در آموزش پزشکی، دوره ۱، شماره ۱، ۴۸-۵۶.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۸). کاوشی در ماهیت مبنای تدریس، مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی.
- مهر محمدی، محمود و عابدی، لطفعلی (۱۳۸۰). ماهیت تدریس و ابعاد زیباشناختی آن. مجله علوم انسانی، شماره ۲۰، ۴۳ - ۵۸.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). Cross-cultural psychology: Research and applications. New York: Cambridge University Press.
- Biggs, J.B. (1987). Student approaches to learning and studying. Australian Council for Educational Research, Hawthorn, Victoria, Australia.
- Bruner, J. S. (1960). The Process of Education. Cambridge MA.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31, 21-32.
- Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction, Cambridge, MA.: Belkapp Press.
- Bruner, J. (1973) Going Beyond the Information Given, New York: Norton.

- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvelle, and W. J.M. Levelt (eds.) *The Cii l'' s Ceecept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Chen, X. (2000). Social and emotional development in Chinese children and adolescents: a contextual cross-cultural perspective. In F. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research*, 1st edition (pp. 229-251).
- Chiu C. Y., Leung A.Y. & Kwan L.(2007). Language, Cognition, and Culture Beyond the Whorfian Hypothesis. *Handbook of culture psychology*, Edited by Kitayama, s. & Cohen D. chapter 22, 666-690.
- Chiu C. Y., Leung A.Y. & Kwan L.(2007). Language, Cognition, and Culture Beyond the Whorfian Hypothesis. *Handbook of culture psychology*, Edited by Kitayama, s. & Cohen D. chapter 22, 666-690.
- Cole, M., Gay, J., Glick, J., & Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.
- Duffy, M. (2001). Improved by Asian work ethic. *Courier Mail* 29 September:p.28.
- Entwistle, N., Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *High Educ* 19, 169–194.
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Grasha AF(1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning style*. Pittsburgh: Alliance publishers. [Google Scholar]
- Hirst, P. (1975). What is teaching? In R. S. Peters (ed.) *The Philosophy of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Jensen, E (1988). *Superteaching*. Chatswood: Excellence in Teaching.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1988). Why We Need Multicultural Education. *Journal of Intercultural Studies*, 9 (1), pp.39-57.
- Khoo, S. & Birrell, B. (2002). The Progress of Young People of Migrant Origin in Australia. *People and Place*, 10 (2), pp.32-44.
- Kim, B. S., Adkinson, D. R., Wolfe, M. M., & Hong, S. (2001). Cultural value similarities and differences among Asian American ethnic groups. *Cultural diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7(4), 343-361.
- Kim, K., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(2), 127-140.

- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: Peabody Museum.
- Marrs, H. and Benton S. L. (2009). Relationships between Separate and Connected Knowing and Approaches to Learning, *Sex Roles journal*, No. 60, pp57–66.
- Marsh, C. J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum Teachers*. London: England; 4th Ed. Taylor & Francis Routledge.
- Marton, F. and Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I- outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*. 46, 4-11.
- Marton, F. and Saljo, R. 1976b. Symposium: Learning processes and strategies-II On qualitative differences in learning-II outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*. 46, 115-127.
- Mellanby, J. and Cortina-Borja, M. and Stein, J. (2009). Deep learning questions can help selection of high ability candidates for universities, *High Education journal*. No. 57, pp.597–608.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach. Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Robinson, K. (2000). Looking for Father-right: the Asian Values Debate and Australia-Asia Relations. In J. Docker & G. Ischer (Eds.). *Race, Colour and Identity in Australia and New Zealand* (pp.158-173). Kensington: University of New South Wales Press.
- Rohlen, T. P. & Letendre, G. K. (Ed.) (1996). *Teaching and learning in Japan*, Cambridge: University Press.
- Schmeck, R., Geisler-Brenstein, E., & Cercy, S. P. (1991). Self-concept and learning: The revised inventory of learning processes. *Educational Psychology*, 11, 343–362.
- Sears, W., & Sears, M. (2002). *The successful child*. United States of America: Little, Brown and Company.
- Smith, K. (2007). 'What is teaching?' in *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. [<https://infed.org/mobi/what-is-teaching/>]. Retrieved: insert date].
- Sternberg, R. J. (2007). Who Are the Bright Children? The Cultural Context of Being and Acting Intelligent. *Educational Researcher*, Vol. 36, No. 3, pp. 148–155.
- Sternberg, R. J. (2007). Intelligence and culture, *Handbook of culture psychology*, Edited by Kitayama, S. & Cohen D. chapter 22, 547-668.

- gggg, H. Y. (2000). "The influence of ultra-environmental practices of Asian families and the impact on Emotional Intelligence of order IIII eccett s,, Tee ccceteal dissertation, Walden University. Huntington, New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Tomasello, M. (1999). The cultural origins of human cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walkins, M. & Noble, G. (2008). Cultural practices and learning: Diversity, discipline and dispositions in schooling. University of western Sydney and NSW department of education and training.
- Webb, G. (1997). Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography, Higher Education journal, No. 33. PP 195–212.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). Study strategies for lifelong learning. Washington: American Psychological Association.
- ee ittt ii ,, C. ,, & Ill mrr, D. R. (2000)) AASSI eer's maaaal: rrr teeee administering the learning and study strategies inventory. Clearwater: H&H Pub.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی
 آموزش و مشاوره