بخش اول: اصول عمومی

مقدمه

آموزش و تدریس وظیفه اصلی معلم در کلاس درس است.[1] و معلم طی فعالیت‌های مختلفی که در کلاس دارد تلاش می‌کند تا تغییر لازم در افکار، تجربیات، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های دانش‌آموزان به‌وجود آورد و یا به‌عبارت دیگر «یادگیری» ایجاد کند و این در واقع نقطه‌ی اوج تلاش و نتیجه‌ی نهایی فعالیت او محسوب می‌شود. حال در این میان هرچه معلم از روش‌های بیشتری استفاده کند و فراگیر را با موضوع درس بیشتر درگیر نماید، یادگیری نیز افزایش می‌یابد. اما مقدم بر این‌ها، یعنی قبل از آموزش و تدریس چند پیش‌نیاز وجود دارد که حتماً باید تحقق پیدا کرده و به نحو مناسبی در ذهن و ضمیر معلم جا باز کند تا آموزش به شکل درست و مناسبی انجام شود. در غیر این‌صورت جریان تدریس، روال کم‌نتیجه‌ای را در پیش خواهد گرفت؛ یعنی بین تلاش معلم و نتیجه‌ای که نصیب دانش‌آموز می‌شود هماهنگی به‌وجود نخواهد آمد. در این زمینه و به‌عنوان پیش‌نیاز سه ضرورت وجود دارد که قبل از شروع هر آموزشی باید بدان توجه کرد.

الف: تعریف آموزش و پرورش

معلم در هر سطح و مقطعی که تدریس می‌کند و به امر آموزش مشغول می‌شود یا شده است لازم است پیش از ورود به کلاس، آموزش و پروش را در ذهن خود معنا کرده و با معنی معینی از آن وارد کلاس درس شود. به‌عبارت دیگر هر معلمی بایستی از خود بپرسد وقتی می‌خواهم تربیت کنم یا اقدام به آموزش و پرورش نمایم عملاً می‌خواهم چه کاری انجام دهم؟

«در واقع یکی از نکته‌های اساسی در امر تعلیم و تربیت، داشتن تصوری روشن از مفهوم

لیم و تربیت در ذهن است. باید وقتی می‌گوییم: من می‌خواهم خودم یا فرزندم یا شاگردم تربیت کنم. آیا تصوری روشن از تعلیم و تربیت در ذهن داریم؟ اگر کسی از ما بپرسد که ظورت از تربیت کردن چیست و چه کاری می‌خواهید انجام دهید، پاسخ ما تا چه حدی ن نکته را آشکار می‌سازد».[1]

زیرا تا تعریف روشن نباشد، هدف معلوم نیست و «هدف‌های آموزشی، مبین تغییر مورد لر در رفتار شاگردان هستند».[2]

موزش و پرورش، یا تربیت

متخصصان علوم تربیتی، مدت‌هاست که دیگر اصطلاح آموزش و پرورش را به‌عنوان ژه‌ای مرکب استفاده نمی‌کنند. از نظر آن‌ها باید به جای دو کلمه «آموزش و پرورش» صطلاح «تربیت» را به‌کار برد. از این منظر «تربیت به معنای وسیعش یعنی کمک به یدایش تغییرات مطلوب در افراد»[3] و یا «تربیت یا آموزش و پرورش عمل آمادگی فرد برای سازگاری مثبت با محیط است».[4] بر این اساس «تربیت مؤثر یا آموزش و پرورش اثربخش، ربیتی است که محصلانش را شهروندان مؤثر و نه تنها مصرف‌کننده بار آورد به‌طوری که توانند خود را عملاً مسئول خویشتن و امور کشورشان و در حد گسترده، مسئول جامعه‌ی شری بدانند که دنیای امروز بدون دیوار و مرز است.»

پس مشخص شده از لغت تربیت در معنای علمی آن دو مفهوم می‌توان استخراج کرد:

الف: آموزش که عبارت است از القای مفاهیم و معانی به فردی دیگر از طریق بیان، صویر، ایماء و اشاره، استدلال، مقایسه، استنتاج یا تلقین آن از طریق مطالعه، عبرت‌آموزی، أمل، تعقل، تدبر و... .

ب: پرورش: که هدایت و اراده‌ی جریان ارتقایی و تکاملی انسان و مراقبت فعال از حیات در حال رشد است و دامنه‌ی آن همه ابعاد وجود انسان را شامل می‌شود. کار پرورش ه‌صورت سازندگی یا بازسازی است. مسأله‌ی اول آن انجام و ادامه‌ی یک امر براساس

۱- شریعتمداری، علی، ۱۳۷۲
۲- شعبانی، حسن، ۱۳۸۶

پی‌ریزی اندیشه و حساب شده است و مسأله‌ی دوم تجدید بنا بر روی ویرانه‌های قبلی».[1]

اما در کنار و مکمل این دو نظر، دیدگاه دیگری نیز وجود دارد که معتقد است: «تعلیم و تربیت به‌عنوان هدایت فرد می‌تواند تعریف روشنی از این فرایند باشد... هدایت در تعلیم و تربیت هم به‌عنوان رشته‌ای از دانش‌های تربیتی و هم خود فرایندی مترادف با تعلیم و تربیت تلقی می‌شود. هدایت در محیط تربیتی معنایی ویژه دارد. هدایت با دستور دادن، موعظه، توصیه، القا و ترغیب به تقلید و اطاعت از دیگری تفاوت دارد. در هدایت کردن، تبادل نظر، تشویق فرد به تفکر و کمک به فرد برای حل مشکلات فرایندهای اساسی هستند. در هدایت کردن، مقطع رشد، استقلال، قدرت تشخیص و نقش فرد در میدان عمل مورد توجه قرار می‌گیرد».[2]

و بالاخره اینکه روان‌شناسان فارغ از دغدغه این دو اصطلاح می‌گویند: «تربیت که به معنای رشد و استحکام‌بخشی شخصیت و هویت و نظام ارزشی و تفکر و اخلاق و عواطف و رفتار مطلوب است در صورتی تحقق خواهد یافت که برنامه‌ها و عملکرد معلم متناسب با دستیابی به چنین هدف‌هایی باشد.[3]

مطالبات اساسی از تربیت

آموزش، پرورش یا تربیت، فرایند کمک کردن به مردم، به‌ویژه کودکان و نوجوانان است تا استعدادهای خدادادی خود را شکوفا کنند و رشد و گسترش دهند. رفتارشان را تغییر دهند یا وضع موجود رفتار خود را به وضع مطلوب تبدیل کنند. در آموختن مهارت‌های زندگی موفق شوند و سرانجام از سلامت و زندگی لذت‌بخش بهره‌مند شوند تا بتوانند شهروند سالم و مؤثری باشند. به این ترتیب آنچه در این تعریف و تفسیر از تربیت یا آموزش- پرورش مهم و قابل توجه تلقی می‌شود این است که:

۱. آموزش و پرورش، نوعی کمک کردن به پیدایش و تغییر است نه فقط ایجاد کردن.

۲. همه‌ی افراد بشر از استعداد شدن (صیرورت) هرچند در درجات و سطوح مختلف برخوردارند و بنابراین انعطاف‌پذیر و قابل تغییرند.

۱- قائمی، علی، ۱۳۸۷

۳. محور آموزش، پرورش در همه مقاطع یا مراحل رشد و تکامل انسان «زندگی سالم و موفق» است. بنابراین خود مدارس جایگاه زندگی سالم و موفق تلقی می‌شوند و باید باشند، نه جایگاه آماده شدن برای زندگی.

۴. آموزش- پرورش یا تربیتی رسمی فرصتی است برای:

الف: یادگیری چگونه آموختن

ب: یادگیری چگونه عمل کردن

ج: یادگیری چگونه زیستن

د: یادگیری چگونه با دیگران زیستن (همزیستی)

علاوه بر این یادگیری‌های چهارگانه بنیادی، فرصتی است برای تجربه و تمرین مهارت‌های مورد نیاز زندگی واقعی فردی و اجتماعی. به همین سبب در جهان امروز هیچ شهروندی از مدرسه یا تربیت بی‌نیاز نیست، حتی روز به روز بر وسعت و عمق تعدد و تنوع این نیاز افزوده می‌شود.

۵. منظور از زندگی سالم و موفق این است که فرد:

- بتواند شرایط بهداشتی را رعایت کند.
- شخصیت سالم داشته باشد.
- بتواند خود را شکوفا کند.
- بتواند از زندگی لذت ببرد.
- بتواند به‌راحتی با دیگران زندگی کند.
- بتواند خانواده مناسب و سالم تشکیل دهد.
- بتواند شغل مناسب انتخاب کند.
- بتواند محیط را برای زندگی سالم آماده کند.
- بتواند تولید کننده و مصرف‌کننده مؤثر و موفق باشد.
- انعطاف‌پذیر باشد.
- از تعصب جاهلانه دور باشد.
- از زندگی تقلیدی پرهیز کند یا به‌طور کلی از مغز پر، دست توانمند و دل نرم

به‌عبارت دیگر فرد سالم و موفق کسی است که:

- به معلومات و اطلاعات مجهز باشد.
- به مهارت‌های زندگی واقعی آشنا باشد.
- خود و دیگران و زندگی را دوست داشته باشد.[۱]

ب: شخصیت معلم

در دیدگاههای سنتی، یادگیری، تحت‌تأثیر هوش و انگیزه‌ی فراگیر تلقی می‌شد اما در نظریات جدید، شخصیت معلم به‌عنوان یکی از پایه‌های اساسی آموزش در نظر گرفته می‌شود. به‌عبارت دیگر شخصیت معلم، مقدم بر تدریس اوست. زیرا پیش از آموزش نقش‌های متعددی بر عهده دارد. از آن جمله:

۱- یک متخصص آموزشی است. معلم مدام باید درباره‌ی مواد و موضوعات درسی و روش‌های تدریس تصمیم بگیرد. این تصیمات معلم بر عواملی به قرار زیر مبتنی خواهد بود:

الف: ماده و موضوع درسی

ب: نیازها و توانایی‌های محصلان

پ: هدف کلی و رفتاری هر درس

۲- یک محرک است. نقش اساسی معلم این است که محصلانش را به فعالیت و یادگیری برانگیزد. پرسش عمده که در قلب تدریس و آموزش موفق و مؤثر مطرح است این است که: چگونه می‌توانم محصلانم را در دوره و طول مدت آموزش و یادگیری فعال نگه دارم؟ و این پرسش روزانه هر معلم از خویشتن است و در تمام سطوح و مقاطع تحصیلی مطرح خواهد بود.

۳- یک مدیر است. مدیریت یا سازماندهی معلم شامل این موارد است.

- نظارت
- فعالیت‌های کلاس
- تنظیم دروس
- آماده‌سازی آزمون‌ها

- ملاقات با همکاران و اولیای مدرسه و اولیای محصلان
- تهیه و نگهداری یادداشت‌ها و گزارش‌ها
- مدیریت یا اداره‌ی کلاس که شامل همه‌ی تصمیمات و اعمالی است که باید در کلاس اتخاذ و اعمال شود.

۴- **یک رهبر است.** معلم موفق و مؤثر در حقیقت رهبر موفق و مؤثر است که نیروی گروه را برای پیشبرد و رشد و تکامل فردی به‌کار می‌گیرد. از معلم به‌عنوان یک رهبر گروه انتظار داریم:

- یک داور عادل باشد.
- پیشگیرنده یا محدودکننده‌ی اضطراب باشد.
- احساسات دشمنی و خصومت و ناکامی را سریعاً دریابد و نشانه‌گیری کند.
- دوست و رازدار باشد.
- محبت و پیروزی را هدف قرار دهد.
- خود دفاع یا پشتیبان باشد.

۵- **یک مشاور است.** از معلم انتظار نداریم که کار مشاوران راهنما را انجام دهد، بلکه از او انتظار داریم که:

- مشاهده‌گر حساس رفتار آدمی باشد.
- بداند چه وقت یک محصل نیاز دارد به متخصص بهداشت روانی مراجعه کند.
- بداند آزمون‌های هوشی، تحصیلی و رغبت‌ها را اجرا کند و نتیجه را برای محصلانش توضیح بدهد و تفسیر کند.
- احساسات والدین را دریابد.
- معیارهای جامعه‌ی خود را بشناسد.
- نیازهای سایر معلمان را دریابد.

۶- **یک مهندس محیط است.** ممکن است کاربرد اصطلاح «مهندس محیط» یا مهندسی محیطی در تدریس بعید به نظر برسد لکن از معلم انتظار داریم بداند که:

- برای یادگیری مطلوب و موفق چه نوع محیط یا فضای طبیعی مورد نیاز است.

۷- **یک مدل یا سرمشق است.** معلم الگو یا سرمشق رفتاری معلمان است. و معلم

برمی‌انگیزد. الگو و سرمشق در تفکر، حل مسأله، ارتباط، توضیح و تحلیل و تبیین مسایل، رفتار و کردار و داوری.[۱]

برونس جویس و همکارانش در معرفی خانواده الگوی تدریس انفرادی نشو و نمای شاگردان را تحت‌تأثیر عوامل شخصیتی معلم (رشد مفهومی و خودپنداری او) تلقی کرده و می‌نویسند:

اول: تحقیقات درباره‌ی گستره‌ی الگوهای تدریس از این پیش‌فرض حمایت می‌کند که تمام شاگردان می‌توانند نحوه‌ی یادگیری را یاد بگیرند و آن را در یادگیری بسیار متنوع از محیط‌های یاددهی/ یادگیری مورد استفاده قرار دهند. اگر ما برای دانش‌آموزان فرصت یادگیری فراهم سازیم آنها می‌توانند به طرق مختلف توان یادگیری خود را افزایش دهند.

دوم: هر قدر دانش‌آموزان مهارت‌های بیشتری را توسعه دهند و هر قدر ذخایر خود را وسیع گردانند توانایی آن‌ها برای تسلط بر دامنه‌ی حتی وسیع‌تر و مهارت‌ها و شیوه‌ها بیشتر می‌شود.

سوم: محیط یادگیری ایجاد شده در مدرسه و کلاس درس تأثیر بسیاری بر نحوه‌ی احساس شاگردان درباره‌ی خود، نحوه‌ی تعامل و چگونگی یادگیری آن‌ها دارد. به‌عبارت دیگر جوّ یا فضای اجتماعی، بخشی از محتوای آموزشی است. این جوّ، «برنامه‌ی درسی»‌ای را فراهم می‌آورد که بر نتایج برنامه تحصیلی اثر بسیاری دارد... دانش‌آموزان به طرق مختلف به‌صورت الگویی درمی‌آیند که برای آن‌ها ساخته‌ایم و بخشی از تأثیر ما بر آن‌ها به حالات نشو و نمای خود ما یا مفاهیم خود ما و نحوه‌ای که آن مفاهیم را به آن‌ها انتقال می‌دهیم بستگی دارد.[۲]

«نظریه‌ی سیستم‌های مفهومی، افراد را برحسب ساختار مفاهیمی که آن‌ها برای سازمان دادن اطلاعات درباره‌ی محیط به‌کار می‌گیرند توصیف می‌کند. افرادی که در پایین‌ترین مراحل رشد قرار دارند و از مفاهیم نسبتاً کمی برای سازمان دادن به دنیای خود استفاده می‌کنند میل دارند که تابع صرف نگرش دومقولگی همراه با حالات بسیار کم دیگر (سایه‌های خاکستری) باشند و نظرات آن‌ها بسیار آغشته به هیجانات است. آن‌ها میل دارند اطلاعاتی که با مفاهیم آن‌ها جور نیست رد کنند یا اطلاعات را چنان تحریف کنند که با آن

مفاهیم جور شوند. بدینسان به افراد و رویدادها همچون موارد «درست» یا «غلط» می‌نگرند و مفاهیم موجود خود را حفظ می‌کنند.

اما افراد در مراحل بالاتر رشد مفهومی توانایی بیشتری برای یکپارچه ساختن اطلاعات جدید دارند. این اشخاص بیشتر به‌سوی رهایی از تمرکز سوق دارند و بهتر می‌توانند نظرات دیگر را تحمل کنند. ساختار مفهومی آن‌ها با ایجاد مفاهیم جدید و متروکه شدن مفاهیم قدیم رشد می‌یابد. تجارب جدید را تحمل می‌کنند و با آن اطلاعات و نظرات جدیدی را بدون این‌که این اطلاعات و نظرات را طرد کنند یا برای حفظ حالت موجود تحریف نمایند، دریافت می‌دارند. و مشخص است نوع رفتار، عملکرد و تفکر معلم در این دو سطح رشد مفهومی با فراگیر یکسان نیست و انگیزه‌ها و رغبت‌های متفاوتی را در آنان ایجاد می‌کند.

از سویی دیگر «خودپنداری‌های خوب با رفتار خودشکوفا همراه می‌شود و فرد با آن می‌تواند با اطمینان بر ارتباط ثمربخش با محیط به تعامل با آن بپردازد. فرد خودشکوفا با محیط خود به‌خوبی رابطه برقرار می‌سازد و فرصت نشو و نما و افزایش توان خود را می‌یابد و بدون تردید به رشد دیگران هم کمک می‌کند».[1]

بنابراین معلم «یکی از بزرگسالان متعددی است که رفتار را برای کودک توصیف و ارزشیابی می‌کند. معلم ممکن است یک منبع مهم اطلاعات درباره‌ی کودک باشد. مثلاً درباره‌ی توانایی او برای یادگیری از طریق برنامه‌های راهنمایی که به‌منظور کمک به روشن شدن مفهوم خود کودکان با فراهم آوردن اطلاعات قابل اطمینان درباره‌ی خودشان طرح‌ریزی شده است و از راههای غیررسمی‌تر متعدد، معلم می‌تواند به کودکان برای ایجاد مفهوم خود کمک کند. بررسی‌های متعدد از جمله تحقیق فیتس[2] نشان می‌دهد: کودکانی که نسبت به خود، خوش‌بین هستند، معمولاً مطالب را راحت‌تر و مؤثرتر فرا می‌گیرند و فعالیت‌های دشوار و ناخوشایند افراد سخت‌گیر، تهدیدی برای آن‌ها به حساب نمی‌آید».[3]

تأثیر شخصیت معلم بر فراگیران بسیار بیشتر از کیفیت آموزش و تدریس اوست به‌طوری که دانش‌آموزان و دانشجویان عمدتاً هنگام پاسخ به سؤالی درباره‌ی ویژگی‌های معلم خوب، کمتر به ویژگی‌های آموزشی او اشاره دارند. به‌عنوان مثال «گیج و برلاینر»

۱- همان

می‌گویند: دانشجویانشان گزارش داده‌اند که فقط ده درصد از معلمان آن‌ها واقعاً معلم خوبی بوده‌اند. این دانشجویان، معلمان خوب را کسانی دانسته‌اند که:

- آن‌ها را به جلو سوق داده بودند تا بهترین‌ها را بسازند.
- واقعاً وقت صرف کرده بودند تا آنان را چنان‌که هستند بشناسند.
- افراد منظمی بودند.
- شوخ‌طبع و خوش‌صحبت بودند.
- وقتی که آنان چیزی یاد می‌گرفتند احساس خوشایندی را برایشان ایجاد می‌کردند.
- راجع به آنچه تعلیم می‌دادند شور و شوق فراوانی داشتند.
- خالی از غرض و معتدل بودند.
- آنان را با احساس مسئولیت بار می‌آورند.
- مسایل را به‌گونه‌ای طرح می‌کردند که قابل فهم باشد.

و در پژوهشی که در کشورمان انجام شد و دانشجویان در مقابل این پرسش قرار گرفتند پاسخ‌هایی دادند که می‌توان آن‌ها را در سه موضوع اساسی: اعتقاد و ایمان به خدا و ایمان به کرامت انسانی، شخصیت و اخلاق و شور و شوق معلمی و دانش و مهارت تدریس خلاصه کرد».[1]

معلم خوب

مارشال برین[2]، استاد دانشگاه کارولینای شمالی[3] در مقاله‌ای چهار ویژگی اصلی یک معلم خوب را چنین فهرست کرده است:

۱- دانش

او می‌نویسد: در هر پژوهشی که من در زمینه‌ی خصوصیات یک معلم خوب انجام داده‌ام، دانش‌آموزان پیوسته و آشکار اعلام کرده‌اند که صفت خوب یک معلم، اطلاع از موضوعی است که قصد تدریس آن را دارد. لذا معلمان باید در زمینه‌ی موضوعی که قصد آموزش آن را دارند یک متخصص باشند و این به‌عنوان یک پیش‌نیاز مطرح است.

۲- توان ارتباط دادن

دومین صفت اساسی یک معلم خوب، توانایی مرتبط ساختن دانش و تخصص‌شان به

۱- لطف‌آبادی، حسین، ۱۳۸۹

آموخته‌های فراگیران است. معلم ممکن است بزرگ‌ترین متخصص در رشته‌ی خود باشد ولی چه نتیجه‌ای کسب می‌شود اگر به زبان لاتین درس خود را ارایه کند؟ دانش‌آموزان از او چه خواهند آموخت؟

این موضوع ممکن است در سطوح بالاتر تحصیلی مقدور باشد ولی در هر سطحی مطلقاً درست نیست، به‌خصوص در سطوح پایین تحصیلی. لذا حرفه‌ی معلمی اقتضاء می‌کند که معلم دانش پیشرفته را فراهم آورده و آن را برای فراگیران قابل دسترس کند.

- یک معلم خوب به فراگیران اجازه می‌دهد که مطالب را بفهمند، یعنی شرایط درک مطلب را فراهم می‌کند.

- معلم خوب می‌تواند یک مطلب را انتخاب کرده و آن را شفاف و روشن در اختیار فراگیران قرار دهد ولی یک معلم بد، همان موضوع را انتخاب می‌کند و آن را به‌صورت درک‌نکردنی یعنی کلی، مبهم، بدون مثال، در زمانی اندک و سازمان‌نیافته مطرح می‌نماید.

- یک معلم خوب تلاش می‌کند تا راه‌های ابتکاری و جدیدی را بیابد و اندیشه‌های پیچیده را برای فراگیران قابل فهم کند و دیدگاههای جدید را به‌صورت مفاهیم مناسب در اختیار آنان بگذارد.

- معلم خوب، موضوعات دشوار را به‌صورتی که فراگیران بتوانند آن‌ها را بفهمند و مورد استفاده قرار دهند، توضیح می‌دهد.

بنابراین، اینکه گفته می‌شود: اگر به من یک ماهی بدهی، غذای یک روز مرا داده‌ای اما اگر ماهی‌گیری بیاموزی، برای تمام عمر غذای مرا تأمین کرده‌ای، فلسفه‌ی کار یک معلم خوب است.

حال اگر معلم به دانش‌آموزان خود پاسخ یک سؤال را بدهد، تنها یک مسأله‌ی او را حل کرده اما اگر به او روش‌های مورد نیاز برای حل مسأله را بیاموزد، آنان در تمامی عمر خودکفا شده‌اند. در واقع آنچه فراگیران بدان نیاز دارند این است که به آن‌ها نشان داده شود چگونه تکنیک‌های جدیدی را که می‌آموزند برای حل مسأله به‌کار برند.

۳- علاقه

یک معلم خوب، کار خود را با دانشی کافی از موضوع آغاز می‌کند و تلاش دارد که فراگیران بر موضوع مسلط شوند. اما معلم بهتر، قدمی فراتر می‌نهد.

دانش‌آموزان خود نیز سرایت داده و کلاس را به موضوع علاقمند می‌کنند. این معلمان می‌دانند که دانش به خودی خود شاید چندان ارزشمند نباشد اما وقتی به‌صورت قابل فهم به فراگیران منتقل می‌شود، ارزش زیادی پیدا می‌کند. بنابراین تلاش‌های معلم برای قابل فهم کردن موضوع آن زمانی که فراگیران در خمودگی و انفعال هستند به هدر می‌رود. این وضعیت در زمانی که آنان نکته‌ی مهمی در درس ملاحظه نکنند نیز پدیدار می‌شود.

از این‌رو یک معلم خوب به این مسایل واقف است و می‌کوشد تا مطالب درسی را متناسب با نیاز فراگیران تنظیم کند. آنان به فراگیران نشان می‌دهند که چگونه مطالب درسی می‌تواند در زندگی مورد کاربرد قرار گیرد. اما معلمان بد به‌وسیله‌ی تهدید کردن، به‌وسیله‌ی آزمون و فراهم کردن زمینه‌ی عدم موفقیت، مطالب درسی را ارایه می‌دهند.

- معلمان خوب فراگیران را با علاقمند کردن به یادگیری موضوعات درسی، ترغیب می‌کنند. تحقیقات نشان می‌دهد موضوعات درسی زمانی برای دانش‌آموزان هیجان‌انگیز و لذت‌بخش است که برای معلمان هیجان‌آور باشد و برعکس اگر موضوع درس برای معلمان جذاب نباشد چرا باید برای شوق دانش‌آموزان را برانگیزد؟

۴- احترام

مکمل سه ویژگی مطرح شده‌ی قبلی احترام است. معلمان خوب، ارتباطی عمیق و احترام زیادی برای فراگیران در کلاس درس قائلند. آنان می‌دانند ایجاد یک کلاس خوب به تلاش زیادی نیاز دارد و فقط با توضیحات زیاد، مثال‌های فراوان و تجربیات بی‌شمار به‌دست نمی‌آید. بلکه علاوه بر موارد فوق ارتباط و احترام به فراگیران سه زمینه‌ی قبلی را فعال کرده، باعث اعتماد به نفس، مشارکت، فعالیت و درگیر شدن فراگیر با موضوع می‌شود. آن‌چنان‌که صاحب‌نظران تربیتی معتقدند تدریس عبارت است از حاصل جمع ارتباط به اضافه‌ی درگیر شدن فراگیر با موضوع درسی.[1]

ج: ارتباط

سومین عاملی که پیش از شروع آموزش و پیش از تدریس بر انگیزه، علاقه، نگرش، میل به مشارکت و یادگیری فراگیران تأثیر دارد، برقراری و کیفیت برقراری ارتباط معلم با فراگیران است. زیرا ارتباط، رمز نفوذ است و برای تغییر دادن افراد در هر سنی باید در آن‌ها

نفوذ کرد. به‌عبارتی دیگر تغییر یا «تربیت» در هر مرحله‌ای از زندگی به مجموعه اقداماتی گفته می‌شود که از طریق ارتباط برقرار کردن فراهم می‌آید. بنابراین همواره بین «ارتباط» و «تربیت» رابطه‌ای دوطرفه و ناگسستنی وجود دارد. اما، ارتباط چیست؟

ارتباط در یک تعریف عبارت است از: «فرایند انتقال پیام از سوی فرستنده برای گیرنده، مشروط بر آن‌که در گیرنده پیام مشابهت معنی مورد نظر فرستنده‌ی پیام ایجاد شود».[۱]

همچنین از ارتباط به هنر انتقال اطلاعات، اندیشه‌ها و نگرش‌ها از شخصی به شخص دیگر تعریف شده و یا گفته‌اند ارتباط یعنی فرایند تعامل معنادار میان انسان‌ها.

و نیز ارتباطات به‌گونه‌ای وسیع «تسهیم تجارب»[۲] نیز تعریف شده است.[۳] و نویسندگان دیگری، ارتباطات را «فراگرد تفهیم و تفاهم و تسهیم معنی» در نظر گرفته‌اند.

صاحب‌نظران ارتباط را به دو دسته تقسیم می‌کنند: ارتباط با خود و ارتباط با دیگران. آن‌ها معتقدند: ارتباط از خویشتن آغاز می‌شود و «هر ارتباطی که پای انسان در آن کشیده شده است از چشم‌اندازی که انسان از خودش دارد شروع می‌شود. به‌عبارت دیگر کل ادراک ما از فراگرد ارتباطی، به خود ما بستگی دارد.[۴] در واقع ما براساس تجربیات، افکار، عواطف، اعتقادات و روحیات خود با دیگران ارتباط برقرار می‌کنیم. بنابراین افرادی که درونی آرام، مهربان و به دور از تنش، اضطراب و کینه و تنفر دارند با افراد دیگر عاقلانه، با محبت و دوستی و دلسوزی رفتار می‌کنند و برخلاف آن‌ها مردمانی که درونی آشفته، خاطراتی ناخوشایند، تفکر منفی و روحیاتی ضعیف دارند، دائماً در جنگ نهانی با خود به‌سر می‌برند و در برخورد با دیگران نیز این ناآرامی را منعکس می‌کنند. اما نوع دیگر ارتباط، روابط بین‌فردی است. این توانایی به ایجاد ارتباط مثبت و مؤثر با انسان‌های دیگر کمک می‌کند و در سلامت روانی و اجتماعی در محیط کار و خانواده نقش مهمی دارد. با این وجود به‌شدت تحت تأثیر نوع ارتباط با خود است.

به هر حال ارتباط نقش مهمی در زندگی دارد به‌طوری که ۷۵ درصد از اوقات زندگی ما صرف ارتباط می‌شود و مهارت ارتباطی خوب به ما کمک می‌کند روابط صمیمی، سالم و رضایت‌بخشی با دیگران داشته باشیم زیرا در غیر این‌صورت سوء تفاهم‌ها و احساسات منفی

۱- محسنیان راد، مهدی، ۱۳۷۴

2- sharing of experience

جایگزین آن می‌شود.

بررسی‌ها نشان داده که «ارتباط ناموثر موجب فاصله‌ی بین‌فردی عمیقی می‌گردد که در همه‌ی جنبه‌های زندگی و همه‌ی بخش‌های جامعه تجربه می‌شود. پیامد فروپاشی ارتباط در اغلب موارد تنهایی، مشکلات خانوادگی، عدم صلاحیت، نارضایتی شغلی، فشار روانی، بیماری جسمی و حتی مرگ خواهد بود. همچنین این اعتقاد وجود دارد که مجاورت بدون صمیمیت، همیشه مخرب است و هنگامی که ارتباط متوقف می‌شود، انرژی عشق به آزردگی و خشم تبدیل می‌شود و در نتیجه منازعه‌های فراوان، طعنه‌های خجل‌کننده، انتقادهای مکرر و... پناه بردن به سکوتی یخ‌گونه را موجب می‌شود.[۱] به سخنی دیگر پیامدهای فقدان ارتباط و یا ضعف مهارت‌های ارتباطی عبارتند از: ایجاد سوء تفاهم، نارضایتی از روابط با دیگران، احساس تنهایی، کاهش اعتماد به نفس و احساس درماندگی، آسیب‌پذیری و کاهش توانایی در مقابله با مشکلات، انزوا و طرد، استرس و فشار روانی، احساس خشم و تعارض و ناکامی در ارضای نیازها.

و آنچه که بازدارنده‌ی ارتباط بین انسان‌ها است را می‌توان چنین خلاصه کرد: پیش‌داوری‌ها و نظرات قالبی، لقب دادن و برچسب زدن، تهدید کردن، تمسخر و تهدید کردن، نصیحت کردن، مقایسه کردن، تنبیه کردن و گفتگوی دستوری و آمرانه. حال آن‌که از ارتباط می‌توان بهره‌های فراوانی برد مثلاً:

علاوه بر انتقال اطلاعات و احساسات، ارتباط سبب می‌شود تا بتوان افراد را به فعالیت معینی ترغیب و تحریک نمود، باعث کنترل رفتار و عواطف آن‌ها می‌شود و می‌توان از این طریق در آن‌ها امنیت و اعتماد به‌وجود آورد و برنامه‌های آموزشی و تربیتی لازم را اعمال نمود.

با این نگاه حال می‌توانیم مدعی شویم، ارتباط عامل مؤثری در تدریس و یادگیری فراگیران است. ارتباط، فرایند انتقال تبادل اندیشه و افکار به‌منظور تأثیر، کنترل و هدایت است و تدریس، ایجاد شرایط تغییر از سوی معلم. لذا در این خصوص این سؤال‌ها مطرح می‌شود:

- آیا ایجاد شرایط تغییر مطلوب بدون فراهم کردن زمینه‌ی ارتباطی مؤثر امکان‌پذیر خواهد بود؟

- معلم چگونه می‌تواند در فکر، عقیده و رفتار شاگردانش نفوذ کند و سبب تغییر آنان

شود بدون اینکه از مفاهیم علمی ارتباط اطلاعی داشته باشد؟

- آیا نمی‌توان تدریس را یک ارتباط بین معلم و شاگرد دانست؟

بدون شک اگر تدریس را معادل مفهوم ارتباط نگیریم، دست کم باید ارتباط را شرط لازم تدریس در فرایند آموزش به‌حساب آوریم. [در واقع] هیچ‌گونه یادگیری یا تغییر در فرایند تدریس صورت نخواهد گرفت، مگر این‌که معلم با فراگیرانش ارتباط مؤثر برقرار کند.[۱]

یکی از بهترین عواملی که دانش‌آموزان ضعیف، ضعیف باقی می‌مانند، قطع و یا ضعف این جریان ارتباطی است.

برخی از معلمان در برخورد با دانش‌آموزان کم‌پیشرفت چنین عملکردی دارند:

۱. شاگردان ضعیف را کمتر از شاگردان قوی تشویق می‌کنند.

۲. غافل از بازخورد دادن به پاسخ‌های شاگردان ضعیف در جمع هستند.

۳. به شاگردان ضعیف کمتر توجه می‌کنند و یا تعامل با آنان را در دفعات کمتری انجام می‌دهند.

۴. از شاگردان ضعیف کمتر سؤال می‌کنند و یا سؤالات او از آنان آسان‌تر و نیاز کمتری به تحلیل دارد.

۵. شاگردان ضعیف را از خود دورتر می‌نشانند.

۶. کار کمتری از آنان می‌خواهند.

۷. نمره‌ی معلم به آزمون‌ها و تکالیف متفاوت است به‌طوری که نمره‌ی او در هنگام شک و تردید نسبت به درستی پاسخ به نفع شاگردان قوی تمام می‌شود تا دانش‌آموزان ضعیف.

۸. تعامل رفتار معلم با شاگردان ضعیف کمتر دوستانه است. یعنی کمتر لبخند می‌زند، کمتر از لحن صمیمی و بیشتر از لحن خشن و اضطراب‌آور استفاده می‌کند.

۹. بازخورد او به سؤالات شاگردان ضعیف خلاصه‌تر و کمتر جنبه‌ی ارایه‌ی اطلاعات دارد.

۱۰- در تعامل با شاگردان ضعیف کمتر از ارتباط چشمی و سایر ارتباطات غیرکلامی، توجه و واکنش استفاده می‌کند.

۱۱. در هنگام محدود بودن زمان، کمتر از روش‌های آموزشی مؤثر ولی نیازمند به وقت

بیشتر درباره‌ی شاگردان ضعیف استفاده می‌کند.

۱۲. نشانه‌ی کمتری برای پذیرش و استفاده از نظرات شاگردان ضعیف بروز می‌دهد.[۱]

به هر حال، ارتباط، ایجاد عاطفه می‌کند و «عواطف، تفکر و یادگیری» با هم ارتباطی تنگاتنگ دارند. در این زمینه همچنین می‌توان موارد مهم را چنین برشمرد:

- عواطف موجب هدایت توجه و خلق معنا می‌شوند.
- عاطفه به استدلال کمک می‌کند تا ذهن را متمرکز و اولویت‌ها را تعیین کند.
- عواطف ما، همان شخصیت ما هستند و پایه‌ی اغلب تصمیم‌های ما محسوب می‌شوند.
- آموزگاری که به شاگردش کمک کند تا با دستیابی به موفقیت، دوستی و تحسین در کلاس، احساس خوبی درباره‌ی یادگیری پیدا کند، در حقیقت، همان کاری را انجام می‌دهد که مغز دانش‌آموز می‌طلبد.
- عواطف درست، تصمیم‌گیری را تا حد زیادی سرعت می‌بخشد (داماسیو، ۱۹۹۴).
- زمانی که عواطف قوی حاضر باشند، مغز بیش از حد تحریک می‌شود. عواطف مغز را فعال‌تر و از نظر پشتیبانی تحریک‌پذیرتر می‌کنند.
- عواطف، بخش ارزشمند و تکمیلی آموزش هر کودکی به‌شمار می‌روند.
- و بالاخره: یادگیری خوب، احساسات را درگیر می‌کند. عواطف چیزی اضافه بر یادگیری نیست، در حقیقت عواطف، شکلی از یادگیری محسوب می‌شوند.[۲]

آموزش

آموزش[۳] و تدریس[۴] در بسیاری از متون و منابع قدیم، به یک معنا گرفته شده مثلاً: گفته شده: «آموزش، فعالیتی است که معلم و شاگرد با هم در کلاس درس انجام می‌دهند».[۵] و یا از آن به‌عنوان انتقال اطلاعات یا القای مفاهیم و معانی یاد شده است. ولی در تعاریف و دیدگاههای جدید بین این دو مفهوم تفاوت و تمایز قایل شده‌اند تا حیطه‌ی عملکرد و اهداف هر یک بطور جداگانه مشخص و تفکیک شده باشد. بر این اساس، آموزش

۱- اچسول، کیت، ا، ترجمه محمدرضا بهرنگی، ۱۳۷۴

۲- جنسن، اریک، ترجمه لیلی محمدحسین و سپیده رضوی، ۱۳۸۴

3- instruction

«به هر گونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده‌ای گفته می‌شود که هدف آن ایجاد یادگیری در یادگیرندگان است».[۱] و نیز گفته شده آموزش، فعالیت ظریف و حساسی است که در خدمت یادگیری می‌باشد و در واقع فرایندی است که شرایط را برای ایجاد یادگیری فراهم می‌کند. رایلگوث و شلمن (۲۰۰۹، ص ۶) هر چیزی را که هدفمندانه به‌منظور تسهیل یادگیری صورت می‌گیرد، آموزش می‌دانند.[۲] و همچنین دوبوآ، آموزش را مرتب کردن و منظم کردن دقیق محیط یادگیری به‌منظور دستیابی به نتایج مورد نظر در وضعیت‌های مشخص تعریف کرده است.[۳]

منظور آن که «آموزش، مجموعه فعالیت‌ها و تدابیری است که توسط معلم و یادگیرنده انجام می‌شود و هدف آن کمک به یادگیرنده برای یادگیری بهتر مطالب درسی است. براون و اتکینس (۱۹۹۱، ص ۲) آموزش را به‌عنوان: فراهم آوردن فرصت‌هایی برای اینکه دانش‌آموزان یاد بگیرند تعریف کرده‌اند. به‌عبارت دیگر، فعالیت‌هایی که به قصد آسان کردن یادگیری در دانش‌آموزان برای معلم و دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شود، آموزش نام دارد.

آموزش در خدمت یادگیری است. آموزش ابزاری است در دست معلم برای کمک به دانش‌آموزان و دانشجویان به‌منظور یادگیری بهتر و بیشتر از این دو هدف معلم، مدرسه و یا هر نظام آموزشی آسان ساختن یادگیری در یادگیرندگان است. آن‌ها تلاش می‌کنند تا شرایط و امکاناتی را فراهم آورند که به کمک آن‌ها فرایند یادگیری بهتر جریان یابد. اما در نهایت این خود یادگیرنده است که یاد می‌گیرد. بدین‌معنا که آموزش تنها شرایط بیرونی را طوری ترتیب می‌دهد که یادگیری را به‌عنوان یک فرایند درونی تسهیل کند. آموزش قادر نیست یادگیری ایجاد کند بلکه تنها می‌تواند مسیر رسیدن به یادگیری را هموار نماید. گانیه (۱۹۸۵) آموزش را عبارت از ترتیب دادن رویدادهایی خارج از یادگیرنده برای آسان کردن فرایندهای درونی یادگیری می‌داند.[۴]

تدریس

فرایند آموزشی- که معمولاً تدریس نامیده می‌شود- شامل اجرا و عملی شدن روش‌های

۱- سیف، علی‌اکبر، ۱۳۷۰
۲- زنگنه، حسین، ۱۳۹۱

آموزشی برای هدایت فراگیرندگان به‌سوی هدف‌های مشخص می‌باشد.[۱]

بر این اساس «نوشتن غایت‌های پرورشی، هدف‌های آموزشی، آماده کردن یادگیرندگان، فراهم کردن شرایط مناسب یادگیری و سنجش میزان یادگیری، همه جزء فعالیت‌های آموزشی است... اما تدریس، آن قسمت از فعالیت‌های معلم است که نیاز به ارتباط مستقیم با یادگیرندگان دارد. به‌عبارت دیگر، تدریس به آن بخش از آموزش گفته می‌شود که طی آن معلم، فعالانه به‌طور کلامی و غیرکلامی، مشغول انتقال مطالب درسی به یادگیرندگان است.

وقتی درباره‌ی آموزش صحبت می‌کنیم، با تکنیک‌ها، راهبردها و رویکردهای مختلفی روبه‌رو هستیم که یادگیری را برای فراگیران آسان می‌کند اما زمانی که معلمان با در اختیار داشتن این راهبردها اقدام به ارایه‌ی درس می‌کنند به تدریس مشغول می‌شوند.

از سویی دیگر، آموزش، فرایندی پایان‌ناپذیر است، یعنی از زمانی که کودکان شروع به تحصیل در دبستان می‌کنند، تا فارغ‌التحصیلی از دبیرستان یا دانشگاه و حتی پس از آن در خانه یا محل کار، ادامه پیدا می‌کند اما تدریس محدود به کلاس درس و حضور معلم است، در حالی که آموزش، نیاز به معلم ندارد.

از سویی دیگر تدریس جنبه‌ی هدایتی دارد. به این معنا که وقتی به شخص یا اشخاصی تدریس می‌کنید، چگونگی انجام آن را به وی می‌آموزید و معلم نحوه‌ی عملکرد شما را نظارت و میزان یادگیری‌تان را ارزیابی می‌کند اما در آموزش رسمی یا غیررسمی، همیشه امکان نظارت و ارزشیابی وجود ندارد.[۲]

بدین‌ترتیب مشخص می‌شود: آنچه آموزش و تدریس را دقیقاً از یکدیگر جدا می‌کند. حضور یا عدم حضور تعامل بین معلم و یادگیرندگان است. تدریس، فعالیت‌ها و تدابیری است که با هدف آسان ساختن یادگیری بین معلم و یک یا چند یادگیرنده به‌صورت کنش متقابل جریان می‌یابد. به‌عنوان مثال: معلم، هنگامی که مشغول تدوین طرح درس یا طراحی آموزشی است، درگیر فعالیت آموزشی است. اما این معلم زمانی در حال تدریس است که همین مطالب را به‌صورت رو در رو به یک یا چند یادگیرنده آموزش می‌دهد. بنابراین، یک فعالیت تدریس، همواره یک فعالیت آموزشی است اما همه‌ی فعالیت‌ها و

تدابیر آموزشی، تدریس نیستند. تفاوت دیگری هم می‌توان بین آموزش و تدریس قائل شد. آموزش شامل کلیه‌ی روش‌های آموزشی است. اما تدریس روش‌هایی را شامل می‌شود که بدون حضور معلم قابل انجام نیست.[۱]

ویژگی‌های تدریس

چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس عبارتند از:

۱. وجود گفت و شنود میان معلم و فراگیران
۲. فعالیت و کردار بر پایه اهداف پیدا و از پیش برنامه‌ریزی شده
۳. طراحی مناسب با پرداختن به جایگاه و توانایی‌ها
۴. پیدایش فرصت و ساده‌سازی برای یادگیری

آموزش مؤثر

فیلسوفانی مانند رابرت انیس، ماتن تولیپمن و ریچارد پل معتقدند که هدف اصلی تعلیم و تربیت، باید پروراندن متفکران اهل استدلال عقلانی و خردگرا باشد. پل (۱۹۸۶) ثمره‌ی نهایی تعلیم و تربیت را به‌صورت یک ذهن جست‌وجوگر مجسم می‌کند:

انگیزه‌ی پرشور برای دقت و بی‌طرفی، شور و اشتیاق برای رسیدن به کنه هر شیء و برای شنیدن همدلانه‌ی نقطه‌نظرات مخالف، انگیزه‌ای محکم برای جست‌وجوی ادله و بیزاری شدید از تناقض در تفکر و بی‌نظم و ترتیب و کاربرد ناهماهنگ ملاک‌ها، ایمان به حقیقت در برابر نفع شخصی- این‌ها صفات بارز یک فرد خردگراست. از نظر فیلسوفان، روان‌شناسان و مربیان، تفکر بخردانه و جست‌وجو برای معنا، نیاز به توجیه ندارد و اهمیت آن‌ها در تعلیم و تربیت به خودی خود آشکار است.[۲]

بدین‌لحاظ، تربیت باید به‌سوی تفکر مؤثر هدایت شود. «بر طبق نظر دیوید کرات هول[۳] و همکارانش، تفکر مؤثر، تفکری است که تمایل شدید به قضاوت کردن براساس کل شواهد موجود در موقعیت، دیدگاههای وابسته، پیشنهادهای (مفروضات) روشن و قابل دفاع و

۱- کردنقابی، رسول، ۱۳۸۶

بررسی دقیق نتایج به جای جزم‌نگری، تصورات غیرجزمی و احساسی قرار دارد. این ابعاد و مهارت‌ها در اجرای اعمل تفکر به شخصیت و معرفت یک متفکر، هویت می‌بخشد».[۱]

و راه رسیدن به تفکر مؤثر، آموزش مؤثر است. جرج براون[۲] در کتابی تحت عنوان «آموزش مؤثر در آموزش عالی»[۳] می‌نویسد:

آموزش مؤثر باید نظام‌دار و برانگیزاننده باشد و بتواند بین مواد مطرح شده در درس چالش ایجاد کند. آموزش مؤثر همچنین باید با ارزش‌ها و اصول اخلاقی نیز متناسب باشد.

او آموزش را فراهم آوردن فرصت‌هایی برای یادگیری فراگیران تعریف کرده و به مدرسان توصیه می‌کند: هدف شما در آموزش باید رشد دانش، مهارت‌ها، درک عمیق، توانایی حل مسأله، تغییر در ادراک، نگرش‌ها و ارزش‌ها و رفتار فراگیران باشد. و از آنجایی که آموزش فعالیتی عمدی است که با یادگیری سروکار دارد باید همواره از این جهت هم مورد بررسی قرار گیرد که آیا مطالب ارایه شده قابل درک هستند و فراگیران می‌توانند آن‌ها را بفهمند؟

به نظر براون، اثربخشی، بهترین عامل ارزیابی اهداف آموزشی محسوب می‌شود.

تدریس با کیفیت

«استدلال این است که تدریس باکیفیت مشتمل بر تدریس خوب و تدریس موفق می‌باشد.

منظور از تدریس خوب این است که محتوای آن با استانداردهای رشته‌ای از نظر بسندگی در کامل بودن منطبق باشد و روش‌های به‌کار رفته متناسب با سن شاگرد باشد.

از نظر اخلاقی قابل دفاع باشد و با این نیت به‌کار رود که مهارت شاگرد را در زمینه‌ی محتوای مورد مطالعه بهبود بخشد».[۴]

اخلاق در تدریس شامل در نظر گرفتن موضوعات مربوط به تنبیه، مدیریت رفتار، فرایندهای مربوط به نظم، آزادی اخلاقی، حقوقی و مسئولیت‌ها، استقلال فکری و قابلیت اعتماد می‌باشد. اخلاق و تدریس به‌طور ذاتی همسو و درهم تنیده است و محققان و

۱- شعبانی، حسن، ۱۳۸۹

2- George Brown

فیلسوفان مختلفی به بررسی ماهیت اخلاق در تدریس و تدریس اخلاقی پرداخته‌اند.[۱]

سه عنصر اصلی تشکیل‌دهنده‌ی تدریس خوب عبارتند از:

۱- کنش‌های منطقی: فعالیت‌هایی مانند تعریف کردن، نمایش دادن، توضیح دادن، تفسیر کردن.

۲- کنش‌های روان‌شناسانه: فعالیت‌هایی مانند انگیزه دادن، ترغیب کردن، جایزه دادن، تنبیه کردن، برنامه‌ریزی و ارزشیابی کردن.

۳- کنش‌های اخلاقی: صداقت، شجاعت، بردباری، همدردی، احترام، انصاف.

تدریس خوب زمانی تحقق می‌یابد که هر یک از این فعالیت‌ها به حد استانداردهای بسندگی خود برسد یا از آن فراتر رود. به این ترتیب نحوه‌ی پاسخ‌دهی شاگردان به فعالیت‌های تدریس، بخشی از کیفیت تدریس را ترسیم می‌کند ولی اینکه آیا شاگردان مطالب درسی را یاد گرفته‌اند یا خیر جزیی از کیفیت تدریس نیست. تدریس خوب حساس به شاگرد است و تدریس موفق، وابسته به یادگیری.

بر این اساس «تدریس موفق» این است که شاگرد در حدی منطقی و قابل قبول مهارت‌هایی را که معلم در صدد آموزش آن است را واقعاً کسب نماید.[۲]

تدریس خوب

۱۰ پیش‌نیاز مهم

پرفسور لب لانس[۳]، استاد دانشگاه یورک[۴]، طی مقاله‌ای ده پیش‌نیاز یک تدریس خوب را برای معلمان طرح و بحث می‌کند. این موارد عبارتند از:

۱- تدریس خوب، بیش از هر چیزی به اشتیاق مبتنی است. بر این اساس نه تنها فراگیران را برای یادگیری برمی‌انگیزد، بلکه چگونه یاد گرفتن را نیز به آن‌ها آموزش می‌دهد و سبب می‌شود تا مطالب، متناسب، با معنا و قابل یادآوری ارایه شود. بنابراین به شوق آوردن فراگیران باید همواره مورد استفاده و هدف اصلی معلمان باشد. معلم باید بتواند اشتیاق خود را به دانش‌آموزانش منتقل کند.

۱- مطلبی‌فر، علیرضا و دیگران، ۱۳۹۰

۲- همان

۲- تدریس خوب مستلزم آن است که معلم، فراگیران را ماده اصلی کار خود تلقی کرده و آنان را مشتریان دانش ببیند. این رویه سبب می‌شود تا با تسلط بر منابع و موضوعات مرتبط، بهترین اطلاعات و روش‌ها را مهیا سازد و در عین حال به یاد داشته باشد که دانش در کتاب‌ها، مجلات و منابع علمی محدود نشده است. تدریس خوب، پلی بین تئوری و عمل است. این بدان معناست که معلم باید از برج عاج (تئوری‌های محض) پایین آمده و فراگیران را با صحبت کردن، مشورت دادن و ایجاد فرصت‌های واقعی به حقایق بیرونی متصل کند.

۳- تدریس خوب شامل شنیدن، سؤال کردن و پاسخگو بودن است. ضمن اینکه معلم باید بداند که هر فراگیر و هر کلاسی با دیگری تفاوت دارد. لذا با توجه به خلق و خوی فراگیران باید پاسخ‌های مختلف و مهارت‌های ارتباطی متفاوت مورد استفاده قرار گیرد. بهره‌گیری از این رویه سبب هدایت کردن فراگیران به سوی برتر بودن شده، آنان بدین وسیله انسانیت، احترام به دیگران و رفتار تخصصی در همه‌ی اوقات را می‌آموزند.

۴- تدریس خوب مستلزم آن است که همیشه دستور جلسه ثابت و رویه یکنواختی مطرح نباشد، بلکه تدریس باید منعطف، سیال و تجربی بوده و نسبت به تغییر شرایط، با اطمینان واکنش و سازگاری داشته باشد.

این موضوع گاه مستلزم دور شدن ساده از شرح درس یا جدول کلاسی در زمانی است که یادگیری بهتر و بیشتر در جای دیگری قرار دارد. علاوه بر این‌ها، تدریس خوب شامل تعادل خلاق بین یک دیکتاتور مقتدر و یک مشوق مهربان در نوسان است یعنی معلم می‌داند چه وقت و کجا، چگونه عمل کند.

۵- تدریس خوب به معنی دست به سینه نشستن و چشم دوختن به یک صحنه و گوش دادن فراگیران به صدای یکنواخت معلم نیست. بلکه معلمان خوب در کلاس درس با همه‌ی فراگیران کار می‌کنند. آنان خود را رهبر اکستر و کلاس را گروه موسیقی تلقی می‌نمایند که هر فراگیر، ساز متفاوتی را می‌نوازد و کار معلم ایجاد مهارت و فراهم کردن زمینه‌ی به‌کارگیری فعالیت‌های آن‌ها در زندگی است.

۶- تدریس خوب شامل شوخی هم هست. و این موضوع اهمیت زیادی دارد. به‌عبارت دیگر معلم نباید خودش را خیلی جدی جلوه دهد. بلکه لازم است با طنز، شوخی و خوش‌طبعی کلاس را آغاز و به پیش ببرد تا یخ‌های ارتباطی ذوب شود و فراگیران در جوّی

امتیازات و کاستی‌های خاص خود را دارد.

۷- تدریس خوب شامل مراقبت کردن، پرورش دادن و توسعه بخشیدن به ذهن و استعدادهای فراگیران است و این کار نیازمند اختصاص وقت کافی به همه‌ی فراگیران دارد. لذا باید همواره معلم به درجه‌بندی، طراحی، طراحی مجدد دروس و آماده‌سازی مواد و ارتقاء هرچه بیشتر آموزش بپردازد.

۸- تدریس خوب باید به‌وسیله‌ی رهبری قوی و علمی و همچنین منابع آموزشی، کارکنان قوی و نیز سرمایه‌های مادی مورد حمایت قرار گیرد. در این رویه، چه کاری می‌توان انجام داد؟! بسیار مهمتر است از اینکه فرد چه می‌داند و چه می‌گوید.

۹- تدریس خوب نیازمند تشویق کار تیمی است. در این روش باید نقش همکلاسی‌ها به‌عنوان شریک تدریس به رسمیت شناخته شده و ارتقاء یابد.

۱۰- و بالاخره اینکه: تدریس خوب باید توأم با شادی، لذت تجربه کردن و پاداش‌های حقیقی باشد.[1]

نتایج پژوهش درباره‌ی تدریس موفق

رزنشتاین و استونس (۱۹۸۶) تعدادی از مطالعات تجربی را که به بررسی موفقیت برنامه‌های آموزش مبتنی بر نظریه‌های یادگیری پرداخته‌اند خلاصه کردند. به‌طور کلی این مطالعات نشان می‌دهند که می‌توان به معلمان آموزش داد از رویه‌های آموزشی مشخصی استفاده کنند و دانش‌آموزان، برنامه‌های آزمایشی، اغلب از بسیاری جهات عملکرد بهتری از گروههای کنترل دارند.

مطالعات مرور شده توسط رزنشتاین و استونس، نشان می‌دهد که تدریس مؤثر با رفتارهایی چند از جانب معلمان مشخص می‌شود که می‌توان به آن‌ها آموزش داد و آن‌ها را به استفاده از آن رفتارها تشویق کرد. به‌طور مشخص، موفق‌ترین معلمان در رابطه با دروس دارای ساختار کاملاً مشخص آن‌هایی هستند که:

۱- درس‌هایشان را با مرور مختصری از مطالب پیش‌نیاز آغاز می‌کنند.

۲- با بیان هدف‌های کلی درس، شروع به تدریس می‌کنند.

۳- مطالب را در گام‌های کوچک بیان می‌کنند و به دانش‌آموزان فرصت می‌دهند در بین

گام‌ها تمرین کنند.

۴- دستورالعمل‌ها و توضیحات روشن و دقیق می‌دهند.

۵- به همه‌ی دانش‌آموزان امکان می‌دهند درس‌ها را فعالانه تمرین کنند.

۶- برای اطمینان از درک درس توسط دانش‌آموزان و به دست آوردن پسخوراند سؤالات بسیار می‌پرسند.

۷- هنگام تمرین اولیه فوراً دانش‌آموزان را راهنمایی می‌کنند.

۸- پس از پاسخ‌های دانش‌آموزان پسخوراند ارایه می‌دهند و هرگاه دانش‌آموزان اشتباه کنند، اشتباه را تصحیح می‌کنند.

۹- برای کار کلاسی دستورالعمل‌های روشن و مشخص ارایه می‌دهند و در صورت لزوم بر عملکرد دانش‌آموزان نظارت می‌کنند.[1]

روش تدریس

روش تدریس عبارت است از راه منظم، با قاعده و منطقی براساس تقدم و تأخر برای ارائه‌ی درس. از طریق روش تدریس، آموزشگر به سازماندهی مواد آموزشی و ابزارهای تدریس و فنون تدریس برای رسیدن به اهداف آموزشی می‌پردازد. روش‌ها از مجموع فنون ناشی می‌شوند.

فنون تدریس که به جزیی‌ترین فعالیت آموزشی معلم اشاره دارد عبارتند از: پرسیدن سؤال، طراحی، توضیح دادن، ارایه‌ی مطالب، نمایش دادن، روشنی بیان و ارزشیابی.

الگوهای تدریس

الگوهای تدریس، محیط یادگیری را توصیف می‌کند و رفتار معلم، زمان استفاده از الگو را تعیین می‌کند. این الگوها استفاده‌های زیادی دارند که در دامنه‌ی آن موارد بسیاری همچون طرح‌ریزی برنامه‌ی درسی، دوره‌ی آموزشی، واحدهای آموزشی و دروس تا تدوین مطالب آموزشی از جمله برنامه‌های چندرسانه‌ای قرار دارد.[2] انتخاب الگوی تدریس بستگی به نوع آگاهی معلم از فلسفه و نگرش‌های تعلیم و تربیت خواهد داشت. آن نگرش‌ها و باورها

اساس انتخاب فعالیت او را در این زمینه تشکیل خواهد داد.[1] الگوهای آموزشی شامل الگوهای اطلاعات پردازی، الگوهای اجتماعی، الگوهای انفرادی و الگوهای سیستم‌های رفتاری است.

۱- الگوهای خانواده‌های پردازش اطلاعات

این الگوها در پردازش اطلاعات به دانش‌آموزان کمک می‌کند. الگوهای پردازش اطلاعات بر روش‌هایی تأکید می‌کنند که از طریق گردآوری اطلاعات و سازمان‌دهی آن‌ها، درک مشکلات و ارائه‌ی راه حل‌هایی برای توسعه مفهوم‌ها و زبان برای انتقال راه حل‌ها و شور و شوق انسان برای درک جهان افزایش می‌دهند.

۲- الگوهای خانواده‌های اجتماعی تدریس

- الگوهای اجتماعی، از تدریس به‌وسیله‌ی تشکیل گروه‌های یادگیری استفاده می‌کند.
- الگوهای اجتماعی شبیه به هم هستند و همگی مهارت اجتماعی و انرژی سینرژی (انرژی جمعی) را افزایش می‌دهند و در نهایت در دانش‌آموزان تعهد اجتماعی ایجاد می‌کنند.

۳- الگوهای خانواده تدریس فردی

الگوهای یادگیری فردی با چشم‌انداز شخصیتی یک فرد آغاز می‌شود. گروه الگوهای فردی به دیدگاه فرد توجه زیادی می‌کنند و در صدد هستند تا استقلال سازنده را در فرد تشویق نمایند تا افراد به‌طور فزاینده‌ای خود آگاه شوند و مسئولیت سرنوشت خودشان را برعهده بگیرند.

۴- الگوی خانواده‌ی سیستم‌های رفتاری

در این الگوها، انسان‌ها به منزله‌ی سیستم‌های ارتباطی خود اصلاح‌گر، در نظر گرفته می‌شوند که در واکنش نسبت به اطلاعات دریافت شده در مورد نحوه انجام موفقیت‌آمیز وظایف، رفتار خود را تغییر می‌دهند.

این الگوها را می‌توان برای فراگیران تمامی رده‌های سنی و انواع هدف‌های آموزشی به کار برد. هدف عمده‌ی تمام مدل‌های این سیستم، ایجاد توانایی خودآموزی است.

جدول خانواده‌های تدریس و الگوهای آن

خانواده	الگوها	صاحبنظران	هدف
پردازش اطلاعات (داده‌پردازی)	۱- تفکر استقرایی (طبقه‌بندی)	هیلدا تابا (بروس جویس)	۱) کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری مفاهیم خاص ۲) هدایت دانش‌آموزان در جهت کنترل بر محتوا، آموختن فرضیه‌سازی و بررسی تفکر
	۲- دریافت مفهوم (کسب مفهوم)	جروم برونر، فرد لایت هال (بروس جویس)	۱) یادگیری نحوه طبقه‌بندی ۲) بهبود ظرفیت تفکر، سازمان دادن اطلاعات، نام‌گذاری مفاهیم، درک بهتر محتوا و فرضیه‌سازی در دانش‌آموزان
	۳- کاوشگری علمی	جوزف شوآب بسیاری از افراد دیگر	یاد دادن روش‌های کاوشگری در رشته‌های مختلف
	۴- آموزش کاوشگری	ریچارد ساچمن- (هووارد جونز)	۱) آموزش و تقویت استدلال علت و معلولی به دانش‌آموزان ۲) آموختن جمع‌آوری داده‌ها، مفهوم‌سازی، فرضیه‌سازی و فرضیه آزمایی
	۵- رشد شناختی (رشد عقلانی)	ژان پیاژه، ایرون سیگل، کانستنس کامی، ادموند سالیوان	کمک به دانش‌آموزان به‌منظور درک ماهیت رشد شناختی و رشد ذهنی
	۶- پیش سازمان دهنده	دیوید آزوبل و دیگران	۱) توانایی جذب اطلاعات و سازماندهی آنها به ویژه هنگام سخنرانی و خواندنی‌ها ۲) تقویت برقراری ارتباط بین آموخته‌های قبلی و جدید
	۷- یادسپاری	میشل پرسلی- جوئل لوین (و دانشمند دیگر)	کسب اطلاعات بیشتر در مورد مفهوم‌ها و ساختارهای پیچیده‌ی مفهوم‌ها (جدول عناصر شیمیایی)
	۸- بدیعه‌پردازی	بیل گوردون	هدایت دانش‌آموزان به کاوش در تفکر استعاره‌ای از طریق قیاس

ادامه‌ی جدول خانواده‌های تدریس و الگوهای آن

خانواده	الگوها	صاحبنظران	هدف
خانواده فردی (رشد ویژگی‌های شخصی)	۱- تدریس غیرمستقیم (غیرتلفیقی)	کارل راجرز	درک بهتر دانش‌آموزان از خود و مشارکت دانش‌آموزان در تدریس با استاد
	۲- آموزش خودآگاهی (آموزش آگاهی)	فریتز پولز	کمک به درک دانش‌آموزان از خود و توانایی افزایش رشد فردی
	۳- جلسه در کلاس درس (ملاقات درسی)	ویلیام گلاسر	کمک به دانش‌آموزان در پذیرش مسؤولیت رفتار و شرایط اجتماعی
	۴- خودشکوفایی	آبراهام مزلو	کمک به رشد خود و افزایش استعداد رشد فردی
	۵- سیستم‌های مفهومی	دیوید هانت	افزایش انعطاف‌پذیری و پیچیدگی فردی هم در تعامل با دیگران و هم در پردازش اطلاعات
	۶- سینتیکز	ویلیام گوردون	رشد و توسعه فردی در دانش‌آموزان از نظر خلاقیت و حل مسأله خلاقانه
اجتماعی	۱- پژوهش گروهی (بررسی گروهی)	دیوئی، شاران، هرتز، وثیتز، هربرت ثلن	۱) کمک به دانش‌آموزان جهت یادگیری روش‌های کاوشگری در رشته‌های تحصیلی مختلف ۲) برانگیختن تعهد آن‌ها نسبت به اصلاح جامعه
	۲- کاوشگری اجتماعی	ماسیالاس، بنجامین	افزایش مهارت اجتماعی، تفکر منطقی و تعهد اجتماعی
	۳- روش آزمایشگاهی	آزمایشگاه‌های تعلیم بثل و بین	یاد دادن پویایی و پیوستگی به دانش‌آموزان
	۴- کاوشگری اجتماعی سازمان‌یافته	اسلاوین و همکاران	۱) کمک به دانش‌آموزان برای شرکت در بررسی‌های علمی ۲) افزایش مهارت‌های میان‌فردی، درک از خود و تعهد نسبت به تعالی و برتری
	۵- شبیه‌سازی	بوکاک، هارولد	بررسی فرآیندها و واقعیت‌های اجتماعی و تجزیه و تحلیل آن‌ها

ادامه‌ی جدول خانواده‌های تدریس و الگوهای آن

خانواده	الگوها	صاحبنظران	هدف
اجتماعی	۶- دانش حقوقی	الیور و شیور	آموزش مبانی تفکر حقوقی به‌عنوان یکی از روش‌های حل مسائل اجتماعی
	۷- ایفای نقش	فانی شفتل، جورج شفتل	برای بررسی ارزش‌های فردی اجتماعی
	۸- وابستگی مثبت	دیوید جانسون، راجر جانسون، کوهن	فراگیری راهبردهای وابسته به تعامل اجتماعی
سیستم‌های رفتاری	۱- یادگیری اجتماعی	بندورا، تورسن و بکر، ماهونی	هدف اصلی این الگو این است که دانش‌آموزان خود ارزیابی و کنترل بر خویشتن را بیاموزند.
	۲- یادگیری در حد تسلط	بلوم و بلاک	برای کمک به دانش‌آموزان جهت تسلط بر محتوای تحصیلی، رشد عزت نفس و اعتماد از طریق موفقیت
	۳- مدیریت احتمال	بی. اف. اسکینر	برای کمک به دانش‌آموزان در درک حقایق، مفاهیم و مهارت‌ها
	۴- آموزش مستقیم	گانیه و اسمیت	تقویت و ایجاد رفتار و مهارت در دانش‌آموزان طبق یک الگوی خاص
	۵- یادگیری برنامه‌ریزی شده (آموختن کنترل خود)	بی. اف. اسکینر	هدف مسلط شدن دانش‌آموز بر مهارت‌ها و دانش علمی
	۶- شبیه‌سازی	اسمیت، فولتر و دیگران	کمک به دانش‌آموزان جهت یادگیری مفاهیم و مهارت‌های پیچیده
	۷- تدریس مستقیم	گود، بروفی، بکر، انگمان، بریتر	تسلط بر دانش و مهارت‌های علمی
	۸- کاهش اضطراب (آرامش یا کاهش تنش یا حساسیت‌زدایی)	رین، ولپ، مسترز	برای کمک به دانش‌آموزان برای آموختن کنترل بر واکنش‌های هیجانی آزاردهنده
	۹- جرأت‌آموزی در	آبرتی، ولپ،	کمک به دانش‌آموزان جهت اظهار

راهبردهای تدریس

منظور از راهبردهای تدریس، تدبیری است که برای کمک به تحقق یافتن هدف‌های آموزشی به‌کار می‌رود. استراتژی تدریس، مبنای چرائی پیش‌نیاز یا پس‌نیاز را برای تدریس ارایه می‌کند.

در واقع استراتژی تدریس مشخص می‌کند چه روش تدریسی، در چه زمانی برای چه محتوایی در نظر گرفته شود تا اهداف آموزشی تحقق یابد و از امکانات موجود نهایت استفاده به‌عمل آید و رضایت و علاقمند فراگیران جلب شود. روش دستیابی به هدف‌های آموزشی در راهبرد آموزش مستقیم، این است که معلم هدف‌های آموزشی را در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهد و آن‌ها را به‌صورت گام به گام همراه با فعالیت و تقویت آموزش می‌دهد.

راهبرد آموزش مستقیم برخاسته از مفروضه‌های نظریه‌های شرطی‌سازی است. در راهبرد آموزش غیرمستقیم که شاگردمحور است، معلم مطالب یادگیری را مستقیماً در اختیار یادگیرنده قرار نمی‌دهد، بلکه با روش‌هایی نظیر بحث و بررسی و آموزش کاوشگری سعی می‌کند شاگردان را به سمت هدف‌های مورد نظر سوق دهد.

در راهبرد آموزش تعاملی، یادگیری از طریق تعامل، مشارکت و همکاری صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان در این راهبرد در مورد یک مسئله بحث می‌کنند، نظرات خود را می‌گویند و یاد می‌گیرند که به نظرات دیگران احترام بگذارند و به آن‌ها توجه کنند.

راهبرد یادگیری از طریق تجربه: در این راهبرد به جای تأکید بر یادگیری مطالب درسی یعنی محصول یادگیری بر روش دستیابی به مطالب درسی یعنی فرایند یادگیری تمرکز می‌شود. یادگیری از طریق تجربه هنگامی رخ می‌دهد که یادگیرنده: در یک فعالیت مشارکت کند، برای روشن‌تر شدن یادگیری‌ها و احساسات خود، فعالیت‌ها را با یک نگاه موشکافانه مجدداً بررسی کند. از چنین تحلیل‌هایی به بینش‌های مفیدی دست یابد. در موقعیت‌های جدید از یادگیری خود استفاده کند.

این راهبرد شامل: تجربه کردن، سهیم شدن، تحلیل یا پردازش، استنتاج یا تعمیم و کاربرد است.

و بالاخره راهبرد مطالعه مستقیم: که طی آن یادگیرنده طوری پرورش می‌یابد که بتواند به تنهایی و بدون کمک معلم بیاموزد. در این راهبرد از دانش‌آموز یا دانشجو خواسته

سبک تدریس

سبک تدریس، جنبه‌ی انفرادی دارد و با توجه به هدف آموزش و تفاوت‌های فردی فراگیران آنان را به یادگیری علاقمند و در فعالیت‌های درسی مستقل تربیت می‌کند.

معلمان در موقعیت‌های متفاوت می‌تواند از سبک‌های تدریس متنوعی استفاده کنند. مثلاً:

- **سبک تدریس معلم‌محور:** اصولاً به شیوه‌ی سخنرانی اداره می‌شود. در این شرایط معلم در جلوی کلاس می‌ایستند و فراگیران پشت میزهایی که به ردیف چیده شده است به صحبت‌های او گوش می‌دهند و یادداشت‌برداری می‌کنند.
- **سبک تدریس فراگیرمحور:** اغلب به‌وسیله‌ی گروه‌های مباحثه‌ای کوچک و بزرگ، جمع‌های مطالعاتی و یا ارایه و گفت‌وگوی فراگیران اداره می‌شود. در این شرایط معلمان و فراگیران و حتی وسایل کلاس با توجه به فعالیت برنامه‌ریزی شده برای آن روز و موضوعی خاص سازمان پیدا می‌کند. استادان و معلمانی که از روش فراگیرمحور استفاده می‌کنند اغلب با تجربه و روش خود منعطف هستند.
- **سبک تدریس پروژه‌محور:** تقریباً همیشه یک وضعیت آزمایشگاهی است. در این موقعیت، فراگیران اغلب پروژه‌های ویژه و یا تکالیف معینی را در اختیار دارند. که گاه به‌وسیله‌ی سایرین باید آن را تکمیل کنند مثل پروژه‌های رایانه‌ای، آزمایشگاه علوم، آزمایشگاه زبان، آزمایشگاه بهداشت دندان و از این قبیل.[1]

فناوری تدریس

مکانیزم فرایند آموزش در موقعیت‌های کلاس درس که سطوح تدریس و تئوری‌های تدریس را شامل می‌شود.

فناوری‌های تدریس در چهار مؤلفه طبقه‌بندی می‌شود:

۱- **نیروی انسانی:** شامل آموزشگران، کارکنان، تکنسین‌ها و فراگیران

۲- **روش‌ها:** استفاده از روش‌های تدریس

۳- **مواد:** شامل مواد آموزشی، کتاب‌های درسی، محتوی، منابع

۴- **رسانه‌ها:** شامل رسانه‌های دیداری و شنیداری

«هیأت فناوری تدریس در وزارت آموزش و پرورش امریکا، فناوری تدریس را به دو صورت توصیف کرده است (ذوفن، ۱۳۸۳).

الف: رسانه‌هایی که در نتیجه انقلاب ارتباطی به‌وجود آمده‌اند و می‌توان برای رسیدن به اهداف آموزشی در کنار معلم، کتاب درسی و تخته، آن‌ها را به‌کار برد.

ب: روشی نظام‌مند: برای طراحی، عرضه و ارزش‌یابی کلیه مراحل تدریس با توجه به اهداف مشخص و براساس نتایج تحقیق درباره‌ی یادگیری و ارتباطات انسانی و نیز به‌کارگیری منابع انسانی و غیرانسانی برای تدریس مؤثرتر».[1]

اصول تدریس

دیوید مریل[2]، استاد تکنولوژی آموزشی در دانشگاه یوتا[3]، اصول تدریس مورد نظر خود را چنین بیان می‌کند:

۱- یادگیری زمانی ارتقاء می‌یابد که یادگیرنده را با حل مسایل دنیای واقعی در قالب مجموعه‌ای از تکالیف یا مسایل که از ساده به مشکل تدوین شده‌اند، درگیر کند.

۲- یادگیری زمانی ارتقاء می‌یابد که دانش قبلی، مبنای یادگیری دانش جدید قرار گیرد.

۳- یادگیری زمانی ارتقاء می‌یابد که دانش جدید برای یادگیرنده با دلیل اثبات شود.

۴- یادگیری زمانی ارتقاء می‌یابد که دانش جدید به‌وسیله‌ی یادگیرنده به‌کار برده شود.

۵- یادگیری زمانی ارتقاء می‌یابد که دانش جدید با دنیای یادگیرنده عجین و یکپارچه شود. مریل در این زمینه به فعالیت‌هایی چون مباحثه، گفت‌وگو و یا ارایه‌ی مباحث یاد گرفته شده به‌وسیله‌ی یادگیر، تأکید می‌کند.[4]

اصول عملی تدریس

روبرت هریس[5] استاد دانشگاه کالیفرنیا، تجربه ۲۷ سال تدریس خود را تدوین کرده و اصولی را مطرح کرده که می‌تواند در جریان فعالیت‌های معلم در کلاس درس تأثیرات مطلوبی را بر جا گذارد. این اصول با تکمله‌های لازم عبارتند از:

۱- رضوی، عباس، ۱۳۹۰

2- David Merril

۱- سازمان دادن

از بین اصول مناسب مطرح شده در تدریس، سازمان دادن از اهمیت بالایی برخوردار است. بررسی‌ها نشان داده که فراگیران جلسات درسی را دوست دارند که خوب طراحی شده باشد، ساختار واضحی داشته باشد و درس، به روش مناسبی ارایه شود. ضمن اینکه همه‌ی مباحث درسی در یک چهارچوبه زمانی قابل ارایه نیست ولی معلم می‌تواند با طراحی درسی بهتر، این کار را به نحو مطلوبی انجام دهد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که: «معلمان کارآمدتر، یعنی معلمانی که دانش‌آموزان نتایج بهتری در آزمون‌های استاندارد شده پیشرفته تحصیلی کسب می‌کردند، فعالانه به کل کلاس تدریس می‌کردند و در مقایسه با معلمانی ناکارآمد به‌طور معنادار وقت بیشتری برای تبیین صریح، شرح و توضیح یا تعامل با کل کلاس صرف می‌کردند.»[1] ضمن اینکه، جلسه‌ی درس باید ساخت روشنی داشته باشد. به‌نحوی که دانش‌آموزان بتوانند به آسانی محتوای درس و رابطه‌ی آن با مطالب از پیش آموخته شده را درک کنند. بسیاری از پژوهشگران توصیه می‌کنند که درس جدید با مرور و تمرین مطالبی که در درس‌های قبلی آموخته شده مثلاً با مرور مشق شب، شروع شود. زیرا این کار به معلم امکان می‌دهد تا بفهمد دانش‌آموزان تا چه حدی محتوای درس‌های قبل را فهمیده‌اند و بنابراین تدریس مجدد این مطالب تا چه حد لازم است.

ابتدا باید اهداف درس با گفتن جملاتی مثل: امروز قصد داریم درباره ... چیزهایی یاد بگیریم یا با نوشتن اهداف درسی روی تابلو یا نمودار، برای دانش‌آموزان روشن شود. معلم باید ضمن تدریس، روی نکات کلیدی درس تأکید کند وگرنه ممکن است در کل کلاس به چشم نیایند. تکرار کلمات کلیدی در حد مشخص، قطعاً زیانی نخواهد داشت. در پایان درس نکات کلیدی باید یکبار دیگر توسط معلم، مثلاً با پرسیدن این سؤال از دانش‌آموزان در خلال درس چه چیزهایی یاد گرفته‌اند یا ترجیحاً به‌وسیله خود دانش‌آموزان خلاصه شود. زیربخش‌های درس را می‌توان با همیت درس در جریان درس خلاصه کرد.

معلم همچنین باید انتقال از بخشی به بخش دیگر درسی مثل شروع موضوعی جدید یا مرور موضوع قبلی را به‌طور واضح به دانش‌آموزان اطلاع دهد. این اقدامات نه تنها یادآوری آموخته‌های قبلی را تضمین می‌کنند، بلکه به دانش‌آموزان کمک خواهد کرد با بازشناسی روابط بین بخش‌ها، محتوای درس را به‌عنوان یک کل یکپارچه آسان‌تر درک کنند.

همچنین توصیه می‌شود برای تسهیل فهم و یادسپاری موضوع به‌وسیله‌ی دانش‌آموزان، معلم با تکرار و مرور قواعد کلی و مفاهیم کلیدی، درس را به تفصیل بیان کند.[۱]

۲- تدریس افزایشی

مطالعات انجام شده در زمینه‌ی یادگیری و رضایت یادگیرندگان نشان می‌دهد که دو عامل در یادگیری آنان نقش مؤثری دارد:

اول: استفاده از یادگیری افزایشی یعنی تقسیم کردن یادگیری به بخش‌های کوچک و سریع‌الوصول.

در این زمینه: «توصیه می‌شود که مطالب درسی در چهارچوب ساخت کلی به‌صورت گام‌های کوچک و هماهنگ با سطح توان دانش‌آموزان تبیین گردد و پیش از ورود به گام بعدی، گام قبلی تمرین شود. با این کار آنان بر محتوای درس تسلط پیدا می‌کنند، خسته نمی‌شوند و سررشته‌ی مطالب را از دست نخواهند داد.

مبنای نظری این ایده به نظریه‌ی ثورندایک برمی‌گردد که معتقد بود «یادگیری افزایشی است. نه بینشی. به سخن دیگر، یادگیری در گام‌های منظم بسیار کوچک رخ می‌دهد و نه در پرش‌های بزرگ».[۲]

و دوم: به‌کارگیری بازخورد پیوسته در ارتباط با عملکرد دانش‌آموزان.

«تحقیقات نشان می‌دهند که وقتی عواطف بلافاصله پس از تجربه‌ی یادگیری، درگیر شوند، احتمال به‌خاطرسپاری بیشتر می‌شود و میزان دقت افزایش می‌یابد».[۳]

از سویی دیگر «برای اینکه کار کلاسی، اتلاف وقت، تلقی نشود، لازم است به دانش‌آموزان در مورد تکالیفی که انجام می‌دهند، پسخوراند داده شود. پسخوراند به چند طریق ارایه می‌شود. معلم می‌تواند در جریان تمرین کلاسی سراغ دانش‌آموزان برود، به‌کار آن‌ها نمره بدهد و در حین انجام تکلیف، به آنان پسخوراند کلامی ارایه کند.

معلم همچنین می‌تواند کتاب‌ها یا برگه‌های تمرین را جمع کند و خارج از وقت تدریس به آن‌ها نمره بدهد.

۱- همان

۲- هرگنهان، بی، آر. ترجمه علی‌اکبر سیف، ۱۳۷۱

۳- جنسن، اریک، ترجمه لیلی محمدحسین و سپیده رضوی، ۱۳۸۴

مرور تمرین کلاسی در قسمت پایانی تدریس برای کل کلاس می‌تواند روش سودمند می‌باشد. می‌توان پاسخ‌های دانش‌آموزان را در برابر سؤالات شنید یا در صورتی که کار کلاسی تفکیک شده باشد، می‌توان از هر گروه درخواست کرد تا کاری را که انجام داده‌اند برای بقیه توضیح دهند، در تمرین کلاسی، معلم باید میزان موفقیت بالا، یعنی پاسخگویی صحیح اغلب دانش‌آموزان به حداقل ۶۰ تا ۸۰ درصد از مسایل را هدف قرار دهد.[۱]

۳- حرکت

معلم باید همان‌طور که تدریس می‌کند در نقطه‌ای متوقف نشود. به‌عبارت دیگر در اطراف کلاس یا حداقل دور و بر خود حرکت کند. بعضی از مطالعات نشان داده که توجه و یادداری فراگیران با حرکت معلم افزایش می‌یابد، بنابراین اگر معلم هنگام درس دادن در کلاس حرکت کند علاوه بر اینکه میزان توجه دانش‌آموزان بیشتر می‌شود، سبب شخصی شدن مبحث را نیز می‌تواند به‌وجود آورد. مثلاً که ممکن است به‌طور اتفاقی به چشم دانش‌آموزی که در نزدیک اوست خیره شود و با صدایی آرام از او سؤال کند: آیا آنچه را که می‌گویم متوجه می‌شوی؟

معلم همچنین در ضمن قدم زدن می‌تواند حالت‌های مختلفی به خود بگیرد و با جنب‌وجوش خود علاوه بر رفع یکنواختی، از خستگی خود و فراگیرانش نیز جلوگیری کند.

«طبق گفته‌های کتاب و هال (۱۹۹۲) جنب و جوش بیانگر اشارات سر و دست، حالت بدن، چهره‌ی ظاهری، حرکات چشمی، لحن صدا و غیره است. این عوامل می‌تواند نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم را شکل دهد... [از سویی دیگر] همان‌طور که ایستادن در یک مکان و بی‌حرکت ماندن توصیه نمی‌شود، حرکت‌ها و جابه‌جایی‌های بسیار نیز توصیه نمی‌شود، به این علن که ممکن است توجه آن‌ها از تخته‌ی کلاس و هر رسانه‌ی دیداری که ما به‌کار گرفته‌ایم منحرف نماید (دیمیک، ۱۹۹۵).[۲]

«لم دادن در پشت میز و جستجوگرانه نگریستن به بیرون از پنجره، حواس فراگیرنده را پرت می‌کند. پرهیز از مواردی چون: نگاه کردن بیش از حد به کف کلاس، نشستن در لبه‌ی میز، گاز گرفتن لب و تر کردن لب با زبان، الزامی است.

۱- مویس، دانیل و رینولدز، دیوید، ترجمه محمدعلی بشارت و حمید شمسی‌پور، ۱۳۸۴

۲- زنگنه، حسین، ۱۳۹۱

به صدا درآوردن انگشت‌ها، نگاه بیش از حد به سقف، باز و بسته کردن دست‌ها و آرنج‌ها، خاراندن بینی و گوش، از حرکات زاید در کلاسند.»[1]

۴- زیر و بم کردن صدا

قبل از این‌که به این موضوع پرداخته شود، بهتر است چند نکته‌ی اساسی پیرامون سخن گفتن و قدرت کلام به میان آید:

- سخن گفتن و کلام، معرف شخصیت آدمی است.
- قدرت اندیشه با کلمه و کلام مؤثر واقع می‌شود.
- کلام است که وسعت اندیشه‌ی آدمی را معنا می‌بخشد.
- برای اینکه بتوانید خوب سخن بگویید باید خوب خوانده و خوب شنیده باشید.
- فروغ دانایی و بازتاب شخصیت آدمی در چهره، نگاه و حتی زنگ صدای او هویداست.
- میزان تحصیلات، سلیقه، تجربه‌ی سفر، مطالعه، توجه به الگوها، آگاهی از زبان خارجه، اطلاعات عمومی و... همه در زنگ و رنگ صدای افراد پدیدار می‌شود.
- سخن گفتن یک هنر است.
- بین نحوه‌ی سخن گفتن و آرامش درونی رابطه وجود دارد.
- بین نحوه‌ی سخن گفتن و وضوح مطلب در ذهن رابطه وجود دارد.
- بین توانایی سخن گفتن و قدرت واکنش سریع ذهنی رابطه وجود دارد.
- بین اعتماد به نفس و پنداشت گوینده از خود و مخاطب، رابطه وجود دارد.
- تنفس آرام و کامل، نشانه‌ی تسلط گوینده بر حالت‌های روحی خود است.
- بداهه‌گویی، نشانه‌ای از تسلط، سواد و دانش زبانی گوینده است.
- باید بین لحن و موضوع مورد گفت‌وگو تناسب لازم برقرار باشد.
- صدای هر فردی، بخشی از شخصیت اوست.
- افراد عاقل آرام‌تر و شمرده‌تر صحبت می‌کنند.
- گوینده‌ی موفق باید تسلط قابل ملاحظه‌ای در شناخت و کاربرد دستور زبان داشته باشد.
- سکوت، یکی از عناصر مهم ارتباط است.
- تأکید، لحن و آهنگ گفتار از جمله ویژگی‌های غیرکلامی گوینده است.

۱- آقازاده، محرم، ۱۳۷۷

- بین توانایی سخن گفتن فرد با مطالعه‌ی رمان، شعر، روزنامه و متون مختلف رابطه وجود دارد.
- آهنگ سخن و سرعت سخن گفتن، در القای معنا مؤثر است.

اما اصل مطلب

در اینجا منظور، بلند و کوتاه کردن صدا و تغییر آهنگ صحبت است. لحن یکنواخت[1] امروزه در تدریس جایگاهی ندارد و مرده است. بررسی‌ها نشان داده که فراگیران معمولاً آنچه را که با صدای بلند به‌وسیله‌ی معلم گفته می‌شود می‌نویسند و این بازی با صدا با افزودن جملاتی چون «این مطلب خیلی مهم است، این یک مفهوم کلیدی است و...» موضوع را جالب‌تر می‌کند.

ضمن اینکه معلم «می‌تواند سرعت گفتار خود را متناسب با سرعت درک و فهم یادگیرنده تنظیم کند، بلافاصله از مخاطب بازخورد دریافت کرده و ادامه‌ی گفتار خود را با توجه به این بازخورد تنظیم کند».[2]

بیش از دو هزار سال پیش از سخنور بزرگ یونانی سؤال شد که در سخنرانی، مهمترین اصل چیست؟ وی چند لحظه‌ای فکر کرد و سپس جواب داد: مهمترین اصل «ارایه» است. بی‌هیچ درنگی دوباره از او سؤال شد: دومین اصل مهم در سخنرانی چیست؟ وی پاسخ داد: «ارائه». بار دیگر سؤال شد، سومین اصل مهم در سخنرانی چیست؟ او برای سومین‌بار پاسخ داد «ارائه». در حال حاضر نیز ارائه مهم شمرده می‌شود. ارائه بهترین مهارت معلم است. مهارت در ارائه با چهار عنصر شکل می‌گیرد:

الف- قدرت صدا

قدرت صدا، عامل مهمی در ارائه‌ی محتواست. برخی آموزگاران به‌قدری آهسته و نرم ادای کلام می‌کنند که سخنشان را نمی‌توان شنید. برخی دیگر چنان پرقدرت صحبت می‌کنند که گوش دادن، رنجش‌آور و آزاردهنده می‌شود. هدف از قدرتمند بودن صدا آن است که کسانی بتوانند آن را بشنوند.

ب- دانگ صدا[3]

سطح نوسان صدا از نظر بلندی و کوتاهی، دانگ یا گام نامیده می‌شود. هرکسی دانگ

1- mono tones

۲- زنگنه، حسین، ۱۳۹۱

3- pitch of the voice

صدای ویژه‌ای دارد. عدول بیش از حد از آن موجب خستگی و ملال می‌شود. در واقع اشتباهی که معمولاً همه‌ی آموزگاران جوان به آن دامن می‌زنند تغییر دادن دانگ صدا برای سازگار شدن با شرایط کلاس است. در نتیجه صدای آن‌ها خشن می‌شود و اگر صدای ذکر شده را در مقیاس کوتاه‌تری جای دهند، صدا ترس برانگیز می‌شود. همچنین اگر دانگ صدا بیش از مقیاس معمول باشد، صدا تیز و گوش‌خراش خواهد بود. در هر دو مورد صدای ایجاد شده حالت تصنعی پیدا کرده، خسته‌کننده می‌شود.

ج- کیفیت صدا

کیفیت صدا شاخصی حساس برای نمایاندن احساسات و عواطف است، برخی صداها مانند صدای بعضی آلات موسیقی می‌توانند گوش‌خراش و برنده باشند، در حالی که دسته‌ای از آن‌ها می‌توانند حتی به مدت زیادی دلچسب و گوش‌نواز باشند. از لحاظ صدا معلم باید از چند ایراد به‌دور باشد:

۱- گرفتگی صدا، صدای رگه‌دار و خشک
۲- گوش‌خراشی صدا، صدای گرفته و بلند
۳- حلقی بودن صدا
۴- تودماغی بودن صدا
۵- نفس‌زنانه بودن صدا- همراه با نفس‌زدگی بودن گفتار

د- زمان‌بندی صدا

بسیاری از مردم با سرعت ۱۲۰ تا ۱۳۰ کلمه در دقیقه صحبت می‌کنند. به هر رو، در سخنگویی، از کسی به کس دیگر تفاوت بیشتری است. برخی کسانی که به سرعت فکر می‌کنند، بسیار سریع صحبت می‌کنند. گاه سرعت سخنگویی آن‌ها به ۲۰۰ کلمه در دقیقه می‌رسد. برخی اندیشمندان به‌سرعت بسیار پایین نیز صحبت می‌کنند. مهمترین پیشنهاد برای کسانی که سخنرانی می‌کنند این است که با سرعتی صحبت کنند که هم خودشان راحت باشند و هم دیگران در رنج نباشند.[1]

۱- آقازاده، محرم، ۱۳۷۷

چک‌لیست ارزشیابی بعد غیرزبانی گفتار (روز و دیدنی، ۱۹۹۸)[1]

۱- آیا همه‌ی کلمات و جملات خود را به یک لحن ادا می‌کنید؟ یا آیا شما بر روی بعضی از جملات دفعات تأکید بیشتری می‌کنید؟
۲- آیا شما به محکمی صحبت می‌کنید یا صدای شما کسالت‌آور است؟ آیا در صدای شما انرژی و علاقمندی موج می‌زند یا تنفر و بی‌حوصلگی؟
۳- آیا صدای شما به اندازه‌ی کافی بلند است؟ یا آیا شما آنقدر آرام صحبت می‌کنید که افراد برای شنیدن صدای شما دچار مشکل می‌شوند؟
۴- آیا شما زمزمه‌وار صحبت می‌کنید؟ یا آیا افراد می‌توانند کلماتی را که بیان می‌کنید از هم تشخیص دهند؟
۵- آیا شما آنقدر تند صحبت می‌کنید که افراد نمی‌توانند گفته‌های شما را دریابند؟ یا آیا شما آنقدر به آهستگی صحبت می‌کنید که مردم برای شنیدن گفته‌های شما معطل می‌مانند و حوصله‌شان سر می‌رود؟

۵- تشریح کردن و نشان دادن

ارایه‌ی درس در یک کلاس خوب و موفق باید دارای دو نوع توضیح دادن باشد: اول دیداری و دیگر شنیداری.

نشان دادن دیداری شامل استفاده از عکس، اسلاید، تلق‌های اورهد، نمودارها، جدول‌ها و حتی فهرستی از کلمات کلیدی. استفاده از این نوع توضیح دادن به فراگیران کمک می‌کند تا ساختار درس را فهمیده و محتوای صحبت معلم را دنبال کنند.

اما نشان دادن شنیداری شامل نقل مثال، داستان و حکایت جدی و یا خنده‌دار است. در اینجا توصیه می‌شود معلم از ماجراهایی تعریف کند که برای خودش اتفاق افتاده است. استفاده از تشریح دیداری برای توضیح مفاهیم انتزاعی کاربرد بیشتری دارد. «کوهن و همکارانش [۲۰۰۵] سه عامل را در اثربخشی یک توضیح مؤثر می‌دانند: پیوستگی، سادگی و صراحت.

پیوستگی: حفظ کردن رشته‌های اصلی موضوع و برقرار کردن پیوندی قوی بین

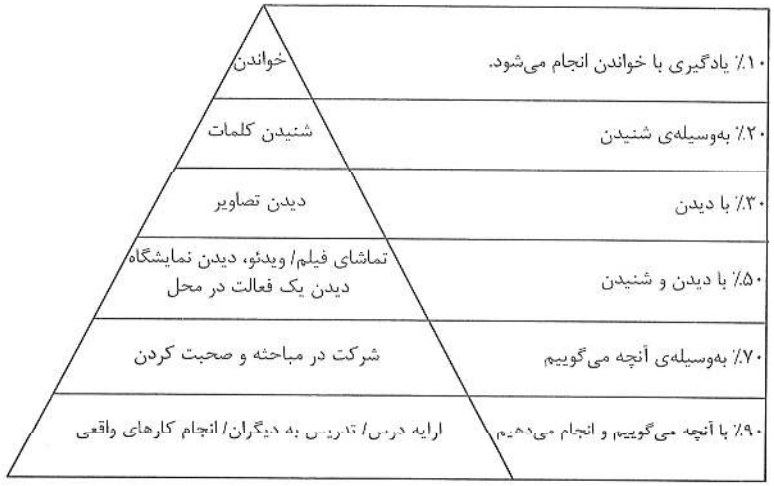
۱- زنگنه، حسین، ۱۳۹۱

بخش‌های مختلف درس است.

سادگی: یعنی استفاده از جملات ساده، کوتاه، قابل فهم و صحیح از نظر دستوری و در شرایطی که روابط پیچیده‌ای بین موضوعات وجود دارد.

صراحت: یعنی روشن بودن توضیحات، توضیح باید کاملاً سازمان‌یافته و منطقی باشد. در توضیحات غیراثربخش معلم میزان درک دانش‌آموزان را از مطالب درسی بیشتر از آنچه توانایی دارند فرض می‌کند.[1]

هرم یادگیری



۶- برانگیختن

بعضی از فراگیران در ارزیابی‌های انجام شده می‌گویند: به این دلیل به موضوعی علاقمند شده‌اند که معلمشان بدان علاقمند بوده است. به‌عبارت دیگر وقتی معلم به موضوعی علاقه نشان می‌دهد، بدان ارزش داده و آن را به دیگران منتقل می‌کند، یعنی، اشتیاق به یادگیری

۱- کردنقابی، رسول، ۱۳۸۶

مسری است. پول و کاسا (۲۰۱۰)، اظهار می‌دارند: معلمانی که در کلاس درس از خود شور و شوق نشان می‌دهند و جنب‌وجوش دارند، علاقمندی خود را به دانش‌اموزان و درسی که به آن به تدریس مشغول هستند به نمایش می‌گذارند.

۷- سکوت و مکث

سکوت هم مانند سخنوری، یک توانایی مهم و قابل توجه است به شرط آن‌که به‌موقع انجام شود. در واقع، قدرت سکوت هرگز تخمین زده نشده لیکن توصیه می‌شود معلم در حین تدریس، گاه ۱۵-۲۰ حتی ۳۰ ثانیه ساکت شود تا فراگیران بتوانند بفهمند او چه گفته است. به‌عبارت دیگر، سکوت موجب فراهم آوردن پردازش ذهنی فراگیر می‌شود.

کاربرد چهار نوع مکث و سکوت

الف: مکث حسی: در پایان جملات یا نکات به‌طور منظم مکث کنید تا مخاطبان حتی لحظه‌ای از شنیدن، درک مطلب و دریافت اطلاعات جدید عقب نمانند. غالباً پس از ادای سه جمله، لحظه‌ای را که شما مکث حسی می‌کنید در واقع به شنوندگان مهلت می‌دهید تا با تخلیه‌ی بار ذهنی خود، اماده‌ی شنیدن و توجه کردن متوالی به سه نکته‌ی بعدی شما شوند. زیرا شنوندگان عموماً قادر نیستند که بدون تخلیه‌ی بار ذهنی‌شان بیش از سه جمله‌ی پی‌درپی را درک کنند و در نتیجه موجب عقب ماندن از موضوع و تشتت و حواس‌پرتی آن‌ها را فراهم می‌سازد. بنابراین مکث یا سکوت کردن نوعی اهرم قدرتی برای جلب توجه و ایجاد دقت و تمرکز مخاطبان و شنوندگان در سخنرانی محسوب می‌شود.

ب: مکث تعلیق: اگر می‌خواهید نکته‌ی خاص، مهم و حساسی را بین کنید که اثر و نفوذ عمیقی در ذهن مخاطبان باقی بگذارد یا به قبل و بعد از بیان نکته، فوراً مکث کنید تا مخاطبان لحظه‌ای فرصت پی بردن به درک و اهمیت آن را داشته باشند.

ج: مکث تأکیدی: اگر می‌خواهید مؤکداً اهمیت نکته‌ی خاصی را بیان کنید تا کاملاً در ذهن مخاطبان نفوذ کرده و اثر آن باقی بماند، می‌توانید از مکث‌های تأکیید در جملات خبری، پرسشی، تعجبی، امری، عاطفی، شرطی و معترضه استفاده کنید.

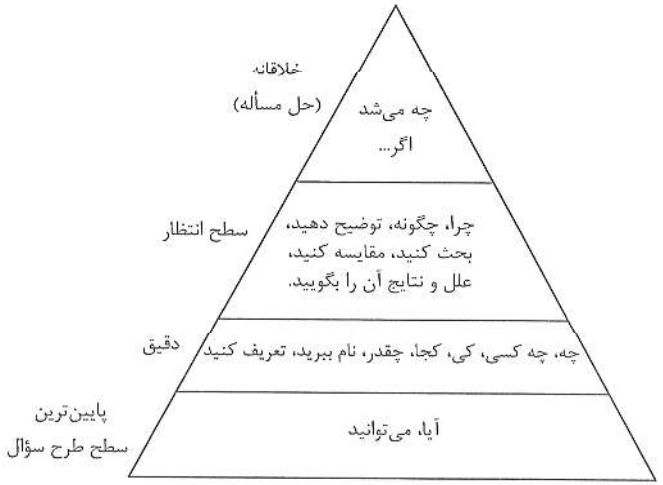
د: مکث پایانی: در پایان هر جمله یا نقل قولی که می‌گویید و مخاطبان شما به آن آشنا هستند، مکث و سکوت کنید تا قدرت تأثیرگذار عمیق آن نمایان شود.[1]

۱- علامه فلسفی، احمد، ۱۳۹۰

۸- سؤال پرسیدن

تلاش کنید تا بفهمید فراگیرانتان به چه فکر می‌کنند، یعنی آیا با موضوع تدریس شما درگیر هستند یا خیر؟ برای این منظور پرسش کنید و بدانید که بهترین سؤال آن است که پاسخ ثابتی نداشته باشد.

هرم کیفیت سؤال‌ها[1]



همچنین برای این منظور می‌توان از روش پرسشگری متقابل هدایت شده در گروه همتایان[2]، استفاده کرد. یکی از راهبردهای تعاملی معرفی شده که به اعتقاد کینگ[3] برای پرورش تفکر انتقادی مؤثر است، همین روش است. وی مدعی است که کاربرد آن می‌تواند به فراگیران در هر نوع برنامه‌ی درسی کمک کند تا موضوعات ارایه شده به‌صورت سخنرانی‌ها و یا سایر انواع ارائه‌ی مطالب درسی را فعالانه پردازش نماید. رویکرد پرسشگری متقابل هدایت شده در گروه همتایان براساس معرفت‌شناسی ساخت‌گرایی معرفی گردیده است. در این دیدگاه، دانش در بستر تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد. مطابق این نظریه، فراگیران دارای

۱- هیلر، رجینا و دیگران، ترجمه حمیدرضا رضازاده، ۱۳۸۸

2- Guided Reciprocal Peer Questioning - GRPQ

3- King

ساخت‌های شناختی هستند که در جریان فرایند ساخت‌گرایی فعال می‌شوند. فعالیت‌های هدفمند، فشارهای اجتماعی و محیطی قادرند این ساخت‌های شناختی را تغییر دهند. ... هدف پرسشگری متقابل هدایت شده در گروه همتایان، یادگیری از طریق تعاملات اجتماعی است و تأکید مدرس بر ایجاد محیط اجتماعی و تعاملات اجتماعی در آن است که یادگیرنده از موقعیت‌ها متأثر شده و تغییر در ساختار شناختی او داده می‌شود.

پرسش‌های هدایت شده متقابل در گروه همتایان

- چگونه از ..... برای ..... استفاده می‌کنید؟
- یک مثال تازه برای ..... ذکر کنید.
- توضیح دهید چرا ..... ؟
- به نظر شما چه می‌شود اگر ..... ؟
- تفاوت بین ..... و ..... چیست؟
- از چه نظر ..... و ..... به هم شبیهند؟
- راه حل احتمالی برای ..... کدام است؟
- از ..... چه نتایجی می‌توان گرفت؟
- چگونه ..... بر ..... تأثیر می‌گذارد؟
- چرا ..... ؟
- به نظر شما بهترین ..... کدام است؟
- قدرت‌ها و ضعف‌های ..... کدامند؟ از پاسخ خود دفاع کنید.
- از چه نظر ..... به مطالبی که قبلاً آموخته‌اید مربوط است؟[1]

۹- خلاصه و تکرار کردن

ادعا شده که شنوندگان تقریباً ۲۰ درصد از آنچه سخنران می‌گوید را می‌شنوند و این شاید دلیل پخش مکرر بسیاری از آگهی‌ها در رادیو و تلویزیون باشد. همچنین تخمین زده شده که ابتدا و ۵ دقیقه‌ی آخر کلاس، به یادسپاری فراگیران بهتر است، بنابراین در طول کلاس تا می‌توانید مطالب مهم را تکرار کنید.

۱- وقار سیدین، ابوالفضل و همکاران، ۱۳۸۷

۱۰- خندیدن

شوخ‌طبعی، نه‌تنها معلم را نزد فراگیران گرامی می‌کند، بلکه سبب می‌شود آنچه را که می‌خواهد به آنان یاد دهد را بهتر بیاموزند. در واقع درآمیختن شادی با آموزش، تدریس را بسیار لذت‌بخش می‌کند. در این زمینه معلم نیازی به تعریف کردن لطیفه و جوک ندارد، بلکه می‌تواند همواره میل به خندیدن را در آن‌ها به‌وجود آورد و در آن‌ها شخصیت‌های شادمان به‌وجود آورد.

پژوهش‌های انجام گرفته در رابطه با شادی نشان می‌دهد که افکار و رفتارهای افراد شاد، سازگارانه و کمک‌کننده می‌باشد. این افراد با دیدگاه روشن به امور می‌نگرند، دعا و نیایش دارند، برای حل مسائل خود مستقیماً تلاش می‌کنند و به‌موقع از دیگران کمک می‌طلبند.

در این زمینه توجه به نکات زیر از اهمیت خاصی برخوردار است:

- انسان، ذاتاً توانایی منحصربه‌فردی برای خندیدن نسبت به سایر جانداران را دارست.
- انسان در جمع ۳۰ مرتبه بیشتر از زمان تنهایی خود می‌خندد.
- خنده نشانه‌ی احساس مثبت نسبت به دیگران است.
- خنده مسری است، بطوری که وقتی شخصی می‌خندد، اطرافیان وی نیز در پاسخ به خنده‌ی او، لبخند می‌زنند.
- خنده بر نگرش و سلامتی افراد تأثیر مثبتی دارد.
- خنده‌ی صمیمانه و قوی: استرس را کاهش می‌دهد. فشار خون را پایین می‌آورد. توانایی خلقی را می‌افزاید. سیستم ایمنی بدن را تقویت می‌کند. کارکرد مغز را قوت می‌بخشد. حافظ سلامتی قلب است و افراد را به یکدیگر پیوند می‌دهد.
- پزشکان معتقدند: خنده، مرکز پاداش مغز را تحریک کرده و سپس ناحیه‌ی پیشانی را برمی‌انگیزد و این عامل به تفکر منجر می‌شود.
- در حالت خنده و شوخی، مغز قدرت جذب تجربیات جدید را بیشتر در اختیار دارد.
- فراگیرانی که درسشان توأم با شوخ‌طبعی است بیشتر یاد می‌گیرند.[1]

در این زمینه همچنین پژوهش‌های زیادی نیز به‌عمل آمده است از جمله:

- در سال ۱۹۲۸ یک پزشک آمریکایی به نام جیمز والش[2] اظهار داشت: سلامتی افراد

1- //: webmd.com
2- James Walsh

وابسته به این است که در طی روز چقدر و چه مدت می‌خندند.

- در یک تحقیق طولی ۲۲ ساله در دانشگاه ایدیانا، پژوهشگران نشان دادند که خنده و شوخ‌طبعی، تجربیات یادگیری را خوشایند می‌کند. آن‌ها همچنین معلوم ساختند که شوخی در کلاس به نحو مؤثری در افزایش توجه دانشجویان، بهبود محیط کلاس و کاهش اضطراب امتحان مؤثر است.
- دکتر برک[1] از دانشگاه جان هاپکینز اعلام کرد: خنده‌ی جمعی موجب افزایش میزان یادگیری دانشجویان می‌شود.
- در تحقیق دیگری که در دانشکده‌ی پزشکی همان دانشگاه به‌عمل آمده دانشجویان به دو گروه تقسیم شدند، گروه اول پس از آموزش‌های توأم با خنده مورد آزمون قرار گرفتند و گروه دوم به روش معمولی آموزش داده شده و سپس از آنان امتحان گرفته شد. در این پژوهش، نمره‌ی گروه اول به‌طور معناداری از گروه دوم بیشتر بود.
- پژوهشگران مدعی هستند که ارایه‌ی شوخی و خنده در کلاس موجب علاقه و توجه دانش‌آموزان و دانشجویان به درس می‌شود. انگیزه‌ی آن‌ها را افزایش می‌دهد و موجب فهم بیشتر و باقی ماندن طولانی‌تر اطلاعات در حافظه‌ی انان می‌شود.
- و بالاخره در تحقیق انجام شده در دانشگاه سام هاستون[2]، پژوهشگران نشان دادند، احتمال یادآوری سخنرانی و تدریس استاد وقتی با شوخی و خنده همراه است، بیشتر است.[3]

۱۱- سرمشق‌سازی

اگر معلم می‌خواهد دانش‌آموزانش افرادی دقیق، آزادمنش، منطقی و نکته‌سنج شوند، سعی کند این سرمشق را در روش تدریس خود ایجاد کرده و ارایه نماید. دانش‌آموزان بیشتر از آنچه معلم انجام می‌دهد یاد می‌گیرند تا حرف‌هایی که بر زبان می‌آورد. لذا خیلی خوب است که وقتی معلم مطلبی را نمی‌داند و یا اشتباهی را مرتکب می‌شود، شجاعانه اعتراف کرده و عذرخواهی نماید.

۱۲- استفاده از ابزارهای مختلف تدریس

یک حقیقت و موضوع درسی می‌تواند با روش‌ها و ابزارهای مختلفی آموزش داده شود.

1- Berk
2- Sam Houston
3- :// cat.listu.edu

یک روش خوب موجب ایجاد و حفظ علاقه‌ی فراگیر و برقراری و تقویت ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان می‌شود و در نهایت به یادگیری می‌انجامد. لذا بهتر است معلم در طول سال تحصیلی از روش‌ها و ابزارهای مختلف آموزشی استفاده کند تا بتواند علاوه بر ایجاد انگیزه و تنوع بیشتر تمام دانش‌آموزان با سبک‌های مختلف یادگیری را پوشش دهد.

یکی از روش‌های بدیع، جذاب و کارآمد در این زمینه به‌وسیله‌ی کاگان[1] مطرح می‌شود:

کاگان نام این روش را **سه- دو- یک** گذاشته است. براساس این روش در پایان کلاس و یا در پی خاتمه‌ی یک مبحث، فراگیر باید سریعاً به سؤال‌های زیر پاسخ دهد:

- سه موضوع مهمی که در این جلسه آموخته‌ام کدامند؟
- دو موضوعی که در این جلسه شنیده‌ام و نیاز به تفکر بیشتر دارد، یا دو سؤالی که برایم مطرح شده ولی پاسخی برایش دریافت نکرده‌ام کدامند؟
- یک موضوعی که علاقمندم پس از پایان کلاس درباره‌ی آن اطلاعات بیشتری کسب کنم چیست؟

معلم براساس این روش از فراگیران می‌خواهد موضوع مهمی که در آن جلسه و یا پس از خاتمه یک بخش معین درس فراگیر آموخته است را بنویسد: در اینجا دانش‌آموزان به زبان خود و براساس میزان درک مطلب موضوعات را بیان کرده و مبحث هرچند به‌صورت تکراری چندین‌بار مرور می‌شود.

در قسمت بعدی، دانش‌آموزان سؤال یا سؤالاتی را که مجال طرح پیدا نکرده و یا پاسخی درباره‌ی آن دریافت نکرده‌اند را مطرح می‌کنند و معلم بدین‌وسیله کیفیت تدریس، روشنی بیان و سطح ادراک فراگیران را درمی‌یابد و در بخش آخر معلم متوجه می‌شود، چه قسمت یا قسمت‌هایی از درس جذاب بوده و توانسته رغبت دانش‌آموزان را برای بررسی بیشتر و کسب اطلاعات فراوان‌تر جلب نماید و بدین ترتیب کلاس با فعالیت، درگیری و پویش فراگیران خاتمه پیدا می‌کند.

1- Kagan

بخش دوم: روش‌های تدریس

روش‌های آموزش در معنای عام و شیوه‌های تدریس، معانی تقریباً یکسانی دارند. آن‌ها اصولاً فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر هدف را توصیف می‌کنند و به روش تبادل اطلاعات بین معلم و فراگیر می‌پردازند. هرچند برخی ممکن است به شکل دیگری استدلال کنند و بگویند به‌کار بردن این روش‌ها در فرایند یاد دادن معلم تأثیری ندارد.

آموزش مستقیم و غیرمستقیم، دو طبقه‌ی اصلی است که بسیاری از معلمان برای طبقه‌بندی روش‌های تدریس، سودمند تشخیص داده‌اند ولی همانطور که ملاحظه خواهید کرد، گنجاندن تمام آموزش‌ها در این دو طبقه، قدری دشوار است. در واقع هر روش آموزشی که معلم مورد استفاده قرار می‌دهد، امتیازات، و معایبی دارد و نیازمند برخی آماده‌سازی‌های مقدماتی است. اغلب اوقات یک روش تدریس خاص، در دروس دیگر نیز به‌کار می‌رود و معلمان مهارت‌های خود را برای یکپارچه کردن فرایند آموزشی به دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌دهند. اما برای اینکه روش آموزشی جهت درس خاصی «درست» و مناسب باشد باید به چند نکته توجه داشت که از جمله‌ی آن‌ها عبارتند از: دقت کردن به سن، سطح رشدی دانش‌آموزان، آنچه آن‌ها قبلاً می‌دانسته‌اند، آنچه آن‌ها برای موفقیت در درس به دانستن آن نیازمندند. محتوای درس، هدف درس، زمان، فضا و منابع محتوایی، و همچنین شرایط فیزیکی محل تدریس. دیگر موضوع بسیار مهم در انتخاب روش تدریس متناسب ساختن سبک تدریس به‌خصوص و شرایط درس است. در واقع هیچ روش «درستی» برای تدریس درس به‌خصوصی وجود ندارد ولی شاخص‌هایی هست که می‌تواند به معلم برای اتخاذ بهترین تصمیم ممکن، کمک کند. اطلاعات زیر، این شاخص‌ها را در اختیار می‌گذارد هرچند بر این موضوع تأکید دارد که این روش‌ها برای همه‌ی سطوح و همه‌ی دروس ممکن است کارآیی نداشته باشد.

۱- تدریس مستقیم

الف- امتیازات:

- برای اهداف بسیار خاص یادگیری کاربرد دارد.
- فراگیر می‌تواند دلایلی را در زمینه‌ی اهمیت محتوا بیان کند.
- به روشن شدن هدف‌های درس کمک می‌کند.
- اندازه‌گیری پیشرفت فراگیران نسبتاً ساده است.
- یک روش آموزشی پذیرفته شده است.
- برای تدریس حقایق خاص و مهارت‌های اساسی مناسب است.

ب- معایب:

- خلاقیت معلم را از بین می‌برد.
- نیازمند سازمان‌دهی خوب محتوا و مهارت‌های ارتباط کلامی مناسب است.
- باید گام‌های تدریس پشت سر هم و منظم برداشته شود.
- ممکن است برای مهارت‌های سطح بالای تفکر مناسب نباشد.
- استفاده از این روش به معلومات و مهارت‌های معلم وابسته است.

ج- آماده‌سازی:

- محتوا باید در سطح پیشرفته‌ای سازمان داده شود.
- معلمان باید درباره‌ی پیش‌نیازهای فراگیران در زمینه‌ی درس اطلاعات لازم را داشته باشند.

۲- یادگیری مشارکتی[1]

الف- امتیازات:

- به پرورش حس مسئولیت بین طرفین کمک می‌کند.
- به‌وسیله‌ی پژوهش به‌عنوان یک تکنیک مؤثر مورد حمایت قرار می‌گیرد.
- دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که صبور باشند، کمتر ایراد بگیرند و بیشتر مهربانی کنند.

ب- معایب:

- بعضی از فراگیران خوب کار نمی‌کنند.
- بعضی معتقدند یافتن پاسخ مشترک دشوار است.

1- cooperative learning

- دانش‌آموزان پرخاشگر و عصبانی سعی می‌کنند عملیات را در دست بگیرند.
- دانش‌آموزان باهوش بیشتر مایلند ارشد باشند.

ج- آماده‌سازی:

- تصمیم بگیرید چه دانش یا مهارتی باید آموخته شود.
- زمانی را صرف آماده‌سازی فراگیران نمایید تا بیاموزند در گروه چگونه باید کار کنند.

۳- سخنرانی

الف- امتیازات:

- حقایق درسی به‌صورت مستقیم و به روش منطقی ارایه می‌شود.
- ممکن است تجربیاتی را مطرح کندکه برای گروههای بزرگ مفید باشد.

ب- معایب:

- چیرگی در مهارت‌های شفاهی ضرورت دارد.
- شنوندگان اغلب منفعل هستند.
- یادگیری با این روش در گروههای بزرگ دشوار است.
- ارتباط یک‌طرفه است.
- برای کودکان زیر ۴ سال مناسب نیست.

ج- آماده‌سازی:

- این روش باید مقدمه‌ای روشن و خلاصه‌ای واضح داشته باشد.
- تأثیر روش سخنرانی وابسته به زمان و هدف و محتوی است.
- باید از مثال‌ها و حکایت‌های جالب استفاده کرد.

۴- سخنرانی همراه با مباحثه

الف- امتیازات:

- فراگیران را حداقل پس از سخنرانی نیز با موضوع درگیر می‌کند.
- دانش‌آموز می‌تواند سؤال کند و به چالش و روشن کردن مطلب بپردازد.
- مطالب سخنرانی به‌وسیله‌ی مباحثه می‌تواند، گسترش یابد.

ب- معایب:

- محدودیت زمان ممکن است فرصت‌های مباحثه را تحت تأثیر قرار دهد.
- تأثیر این روش به سؤالات و مباحثه‌ی مناسب بستگی دارد.

- اغلب مستلزم مهارت معلم در هدایت سریع مباحث است.

ج- آماده‌سازی:

- معلم باید در طول سخنرانی به نحو مناسبی آماده باشد.
- معلم باید سؤال‌های دشوار را پیش‌بینی کرده و پاسخ‌های مناسب را برای آن آماده کرده باشد.

۵- روش هیئت کارشناسان

الف- امتیازات:

- کارشناسان دیدگاههای مختلف خود را ارایه می‌کنند.
- می‌توانند مباحثه را بیشتر از کاری که یک نفر می‌تواند انجام دهد برانگیزانند.
- تغییر پیوسته‌ی سخنرانان مانع از اُفت توجه فراگیر می‌شود.

ب- معایب:

- شخصیت افراد ممکن است محتوا را تحت‌تأثیر خود قرار دهد.
- کارشناسان اغلب سخنرانان مؤثری نیستند.
- موضوع ممکن است نظم منطقی نداشته باشد.
- برای فراگیران در سنین پایین مناسب نیست.
- استدلال‌ها ممکن است سخت و دشوار باشد.

ج- آماده‌سازی:

- معلم مباحث جلسه‌ی کارشناسی را با معرفی و سپس خلاصه کردن متناسب‌سازی می‌کند.
- معلم مباحث جلسه را به‌صورت مختصر و خلاصه بیان کند.

۶- روش بارش مغزی

الف- امتیازات:

- این روش تمرین شنیدن است که به اندیشه‌های تازه اجازه‌ی ظهور می‌دهد.
- از آنجا که همه‌ی شرکت‌کنندگان شانس برابر دارند، مشارکت همه تشویق می‌شود.
- دانش و تجربیات گروه به هم نزدیک می‌شود.
- روح همکاری به‌وجود می‌آید.
- یک اندیشه می‌تواند، ایده‌های دیگر ار تحریک کند.

ب- معایب:

- غیرمتمرکز است.
- نیاز به ۵ تا ۷ دقیقه زمان دارد.
- دانش‌آموزان برای دسترسی به اطلاعات ممکن است مشکل داشته باشند.
- اگر این روش به‌خوبی مدیریت نشود، انتقاد و ارزیابی منفی به‌وجود می‌آید.
- ارزش این روش برای فراگیر، وابسته به سطح رشدی اوست.

ج- آماده‌سازی:

- معلم موضوع را انتخاب کند.
- معلم زمانی که در جریان کار وقفه‌ای به‌وجود آمد باید مداخله کند.

۷- روش استفاده از ویدئو و اسلاید

الف- امتیازات:

- شیوه‌ی سرگرم کننده و مفرحی برای معرفی محتوا و ارایه‌ی موضوع است.
- معمولاً توجه گروه را محفوظ نگه می‌دارد.
- باعث تحریک مباحثه می‌شود.

ب- معایب:

- ممکن است توجه فراگیران را به موضوعات زیادی غیر از موضوع مورد نظر جلب کند.
- در مباحثه ممکن است افراد زیادی مشارکت نکنند.

ج- آماده‌سازی:

- نیاز به فراهم آوردن و به‌کارگیری تجهیزات دارد.
- تنها زمانی مؤثر است که معلم قبل از ارایه برای مباحثه آماده شده باشد.

۸- روش مباحثه

الف- امتیازات:

- سبب ائتلاف افکار و تجربیات گروه می‌شود.
- تحلیل به‌عمل آمده بعد از دیدن فیلم، ارایه‌ی درس و یا تجربه‌ی مطرح شده بسیار سودمند است.
- به همه‌ی شرکت‌کنندگان اجازه و امکان فعالیت می‌دهد.

ب- معایب:

- برای کلاس بیشتر از ۲۰ دانش‌آموز مناسب نیست.
- تعداد کمی از فراگیران امکان و تمایل به مشارکت پیدا می‌کنند.

ج- آماده‌سازی:

- نیازمند برنامه‌ریزی دقیق معلم برای هدایت مباحث است.
- به طرح سؤال نیاز دارد.

۹- روش مباحثه در گروههای کوچک

الف- امتیازات:

- به همه‌ی فراگیران اجازه‌ی شرکت می‌دهد.
- دانش‌آموزان معمولاً در گروههای کوچک راحت‌تر هستند.
- گروه می‌تواند به توافق برسد.

ب- معایب:

- گروههای ضعیف از مباحث برکنار می‌مانند.
- گروهها نیازمند افکار دقیقی هستند تا مباحث را هدایت کند.

ج- آماده‌سازی:

- نیاز به آماده کردن تکالیف معین یا سؤال‌هایی است که گروه باید به آن پاسخ دهد.

۱۰- مطالعه‌ی موردی

الف- امتیازات:

- مهارت‌های تحلیلی و حل مسأله را رشد می‌دهد.
- امکان کشف راه حل برای موضوعات دشوار و پیچیده را فراهم می‌کند.
- زمینه‌ی به‌کارگیری معلومات و مهارت‌های جدید را برای فراگیران به‌وجود می‌آورد.

ب- معایب:

- فراگیران ممکن است ارتباط موضوع با موقعیت خود را نفهمند.
- اطلاعات ناکافی ممکن است به نتایج نامناسبی منجر شود.
- برای سطوح ابتدایی تحصیلی مناسب نیست.

ج- آماده‌سازی:

- موضوع مورد بررسی باید به روشنی تعریف شده باشد.
- فراگیران با مراحل مطالعه‌ی موردی آشنا باشند.

۱۱- ایفای نقش

الف- امتیازات:

- موقعیت مسأله به نحو چشمگیری معرفی می‌شود.
- فرصتی را فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان نقش‌هایی را بر عهده گیرند و با دیدگاههای دیگر آشنا شوند.
- امکان کشف راه حل را می‌یابند.
- فرصتی برایشان فراهم می‌شود تا مهارت‌های کسب شده را تمرین کنند.

ب- معایب:

- بعضی از فراگیران ممکن است خیلی کم‌رو باشند.
- این روش برای گروههای بزرگ مناسب نیست.
- بعضی از دانش‌آموزان ممکن است احساس تهدید کنند.

ج- آماده‌سازی:

- معلم باید موقعیت دشوار و نقش‌ها را به‌روشنی تعریف کند.
- معلم باید آموزش‌ها را به نحو روشنی ارایه نماید.

۱۲- زمینه‌یابی[1]

الف- امتیازات:

- به فراگیران اجازه می‌دهد بدون اینکه تحت تأثیر دیگران قرار بگیرند خودشان فکر کنند.
- افکار اشخاص جداگانه رشد کرده، سپس دانش‌آموزان در گروه بزرگ با یکدیگر مشارکت کنند.

ب- معایب:

- فقط در دوره‌ی زمانی کوتاه قابل استفاده است.

1- worksheet-surveys

ج- آماده‌سازی:

- معلم باید نوبت‌ها را نگه دارد.

۱۳- روش دعوت از میهمانان[1]

الف- امتیازات:

- موضوعات شخصی است.
- کلیشه‌های موجود در ذهن شنوندگان را از بین می‌برد.

ب- معایب:

- ممکن است سخنگو، خوب حرف نزند.

ج- آماده‌سازی:

- معلم باید سخنگو را به‌خوبی معرفی کند.
- اطلاعات سخنگو را ارزیابی و متناسب با موضوع قرار دهد.

۱۴- روش واضح‌سازی ارزش‌ها[2]

الف- امتیازات:

- فرصتی است برای کشف ارزش‌ها و باورها
- به فراگیران اجازه می‌دهد تا در محیطی امن به بحث درباره‌ی ارزش‌ها بپردازند.
- ساختاری از مباحثه را در اختیار آن‌ها می‌گذارد.

ب- معایب:

- فراگیران ممکن است در مواجهه با ارزش‌های خود صادق نباشند.
- دانش‌آموزان ممکن است بسیار کمرو باشند.
- فراگیران ممکن است نتوانند ارزش‌های خود را به نحو مؤثری بیان کنند.

ج- آماده‌سازی:

- معلم باید با دقت تمرین‌ها را آماده کند.
- معلم باید آموزش‌های روشنی را ارایه نماید.
- معلم باید سؤال‌هایی را جهت مباحثه فراهم کند.

1- guest speakers
2- values clarification

تدریس از طریق الگوی استقرایی

۱. برشماری و فهرست مطالب

معلم: بچه‌ها هر کدام از شما یک صفحه کاغذ و یک خودکار بردارید. سپس هر چه بیماری می‌شناسید، فهرست کنید. دانش‌آموزان نام بیماری‌هایی که می‌شناسند، در صفحه می‌نویسند.

معلم: از چند نفر می‌خواهم فهرست خود را بخوانند. (چند دانش‌آموز را انتخاب می‌کند.) آفرین، خوب است. حالا گروه تشکیل دهید. (گروه‌بندی از قبل انجام شده و هر گروه ۴ تا ۶ عضو دارد) و با هم فکری یک فهرست گروهی تنظیم کنید.

دانش‌آموزان با مشارکت اعضای هر گروه و تجربیات شخصی فهرست کامل‌تری ارائه می‌دهند. (در این راهبرد حس مشارکت خوبی، هم‌فکری و هم‌اندیشی تقویت می‌شود.)

معلم: از سرگروه یا سخنگوی هر گروه می‌خواهم فهرست گروه خود را بخواند.

سرگروه‌ها فهرست‌های خود را ارائه می‌دهند و از این طریق، اطلاعات همه دانش‌آموزان توسعه می‌یابد و دانش به وسیله همه فراگیرندگان تولید می‌گردد و با بهره‌گیری از مطالب، دیگر گروه‌ها فهرست خود را کامل‌تر می‌کنند.

نتیجه‌ی مرحله‌ی اول: دانش‌آموزان چند فهرست نسبتاً کامل از بیماری‌ها را به‌طور انفرادی و گروهی تنظیم کرده‌اند.

۲. گروه‌بندی براساس ویژگی‌ها

معلم: از همه بچه‌ها تشکر می‌کنم؛ تلاش خوبی کردید. همیاری و هم‌فکری شما برای من جالب بود. حالا با تشکیل گروه، فهرست خود را دو بخش کنید؛ یعنی بیماری‌ها را به دو گروه طبقه‌بندی کنید. دانش‌آموزان با راهنمایی معلم یک جدول دوستونی رسم و آن را تکمیل می‌کنند. ممکن است آنان نتوانند بیماری‌های واگیردار را در یک ستون و غیرواگیر را در ستون دیگر بنویسند. در این‌جا معلم باید به‌طور غیرمستقیم کمک کند.

تعدادی از بیماری‌ها نوشته شود	تعدادی از بیماری‌ها نوشته شود

معلم: دو نفر از سرگروه‌ها گروه‌بندی خود را بخوانند و بقیه دقت کنند. اگر کسی نظری داشت، می‌تواند آن را بیان دارد و فهرست خود را کامل‌تر کند.

نتیجه‌ی مرحله‌ی دوم: فهرست کامل شده در مرحله‌ی اول (براساس ویژگی‌های مشترک) به دو گروه تقسیم می‌شود.

۳. عنوان‌دهی و نام‌گذاری

معلم: از این‌که تا این مرحله با موفقیت پیش رفته‌اید، از شما قدردانی می‌کنم. اکنون برای هر یک از دو گروه بیماری، نام مناسبی انتخاب کنید.

دانش‌آموزان ضمن تشکیل گروه، فهرست کامل شده را نام‌گذاری می‌کنند. (در این‌جا ممکن است بعضی گروه‌ها به جای ذکر واژه‌های واگیردار غیرواگیر، واژه‌های دیگری انتخاب کنند.)

معلم: وقت تمام است. از سرگروه‌ها می‌خواهم نام‌گذاری خود را بگویند و دیگر گروه‌ها توجه کنند. هر سرگروه، باید عنوان‌های خود را ارائه دهد و دیگر گروه‌ها، با ذکر دلیل به رد یا قبول آن‌ها بپردازند.

نتیجه‌ی مرحله‌ی سوم: فهرست تکمیل شده به‌صورت زیر درمی‌آید.

بیماری‌های واگیردار	بیماری‌های غیر واگیردار

معلم: بیماری‌های واگیردار و غیرواگیردار چه خصوصیت ویژه‌ای دارند؟ ویژگی‌های هر طبقه را بیان کنید.

دانش‌آموزان به ویژگی انتقال یافتن آن‌ها اشاره و این خصوصیات را فهرست می‌کنند (در این قسمت نیز کار ابتدا به‌صورت انفرادی و سپس به‌طور گروهی انجام می‌شود).

نام بیماری	واگیردار	غیرواگیردار	راه انتقال
سرماخوردگی	+		دهان و...

معلم: آیا می‌توانید با توجه به جدول بالا، بنویسید چه بیماری‌هایی از راه دهان منتقل می‌شوند و یک جدول دیگر تشکیل دهید؟

دانش‌آموزان می‌توانند جدول زیر را تکمیل کنند.

نام بیماری	دهان	نفس	....	نشانه‌های آن

معلم: چرا بیماری وبا در گروه یک قرار دارد؟ توضیح دهید. چه رابطه‌ای بین بیماری‌های

گروه یک و دو وجود دارد و نشانه‌های آن چیست؟

دانش‌آموزان به ذکر دلایل کافی می‌پردازند و رابطه بین آن‌ها را می‌گویند.

نتیجه‌ی مرحله‌ی سوم: دانش‌آموزان جنبه‌های شاخص و روابط بین اعضای هر گروه را مشخص و مقایسه می‌کنند.

معلم: تا این مرحله، مفهوم بیماری‌های واگیردار و غیرواگیردار و روابط و ویژگی‌های آن‌ها را درک کردید. حالا استنباط و دریافت شخصی خود را در چند جمله بنویسید. سپس با اعضای گروه مشورت کنید و نتایج را بنویسید. آن‌گاه مفاهیم را به‌صورت تعریف بیان کنید و راه‌های پیش‌گیری را بگویید.

دانش‌آموزان به بحث درباره دریافت‌های خود می‌پردازند و تعریف و تفسیر و توصیف‌هایی ارائه می‌دهند. در اصل، تمام گروه‌ها به تفاسیر مشترکی از مفهوم می‌پردازند و به استدلال موضوع توجه دارند و دلیل به‌وجود آمدن بیماری‌های واگیردار و غیرواگیردار را بیان می‌کنند.

۴. پیش‌گویی و توضیح پدیده‌های جدید (فرضیه‌سازی)

معلم: مطمئن هستیم که مطالب مورد نظر را یاد گرفته‌اید. اگر موافق باشید، دو بیماری نام می‌برم و شما حدس بزنید که جزو کدام گروه هستند. سپس بگویید از چه راه‌هایی منتقل می‌شوند و نشانه‌های آن‌ها چیست؟ بیماری طاعون و هاری.

دانش‌آموزان ابتدا به‌صورت فردی و سپس به‌صورت گروهی، حدس می‌زنند و می‌نویسند که این دو بیماری چه وضعیتی دارند. (هر حدسی که دانش‌آموزان بزنند، یک فرضیه تلقی می‌شود.)

نتیجه‌ی مرحله‌ی چهارم: هر یک از گروه‌ها فرضیه‌ای برای سؤال مطرح می‌کنند.

معلم: سرگروه‌ها باید در خصوص فرضیه‌های خود بحث و گفتگو کنند و با هم‌فکری اعضای گروه، دلایل قابل قبولی ارائه دهند.

دانش‌آموزان پس از بحث گروهی، از فرضیه‌های خود دفاع می‌کنند (دانش‌آموزان دیگر نیز در این خصوص به قضاوت می‌پردازند و در نهایت، فرضیه‌ها رد یا تأیید می‌شود. فرضیه‌های مورد قبول، به منزله‌ی دست‌آوردهای علمی روی تابلو نوشته و به فهرست اولیه اضافه می‌شود. معلم با طرح نکات جدید، نحوه‌ی فرضیه‌سازی و دفاع دانش‌آموزان را بررسی و کنترل می‌کند.

ارزشیابی پایانی

مثال:

۱. بیماری‌های واگیردار و غیرواگیردار را تعریف کنید.

۲. راه‌های ایجاد بیماری‌های واگیردار را بنویسید.
۳. برای جلوگیری از انتقال بیماری‌های واگیردار چه کار باید کرد؟
۴. نشانه‌های بیماری .... چیست؟
۵. بیماری .... واگیردار است یا غیرواگیردار؟

تدریس از طریق الگوی دریافت مفهوم

نمونه تدریس (۱)

در یک روز پاییزی، خانم صالحی معلّم ریاضی کلاس اول راهنمای، تصمیم دارد درباره‌ی مجموعه‌ای از اعداد با دانش‌آموزان صحبت کند. به همین منظور او به سمت تابلوی کلاس رفته و جدول زیر را رسم می‌کند:

بلی	خیر
۲	۷
۳	۶
۵	۸
۷	۹
۱۱	۱۰
۱۳	۱۲

معلم: به جدول توجه کنید. بعضی اعداد با «بلی» و برخی دیگر با «خیر» مشخص شده‌اند. اعدادی که با «بلی» همراهند مثالی از چیزی هستند که در ذهن من می‌باشد. «بلی‌ها» و «خیرها» را با یکدیگر مقایسه کنید و به‌دنبال ویژگی مشترک بلی‌ها باشید. فرضیه‌هایی در ذهن دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. سپس، معلم نمونه‌های بیشتری را ارائه می‌دهد.

بلی	خیر
۱۷	۱۴
۱۹	۱۵
۲۳	۱۶

از الگوی دریافت مفهوم می‌توان به‌عنوان روشی برای ارزشیابی استفاده کرد.

با این‌که هنوز نام و مفهوم مورد نظر و تعریف آن بیان نشده است، برخی از دانش‌آموزان به مفهوم مورد نظر دست یافته‌اند و حتی می‌توانند مثال‌های دیگری مطرح کنند.

دانش‌آموز ۱: فکر می‌کنم عدد ۲۹ یک «بله» دیگر باشد.

دانش‌آموز ۲: عدد ۱۸ را می‌توان در ستون مربوط به خیرها نوشت.

پس از مطرح شدن فرضیه‌ها، سرانجام همه‌ی دانش‌آموزان به این نتیجه می‌رسند که تمام «بلی‌ها» اعدادی هستند که فقط بر یک و بر خودشان بخش‌پذیر هستند. سپس مفهوم توسط معلم نام‌گذاری شده و تعریف دقیق آن بیان می‌شود. آخرین فعالیت دانش‌آموزان این است که نحوه‌ی استفاده از اطلاعات و شیوه‌ی تفکر خود را تا هنگام رسیدن و دست‌یابی به مفهوم توصیف کنند.

برای این فعالیت خانم صالحی از دانش‌آموزان می‌خواهد تا جریان تفکر خود را بیان کنند.

معلم: به من بگویید در ابتدا چه فکر می‌کردید؟

چرا آن‌طور فکر می‌کردید؟

در جریان تفکر خود مجبور به چه تغییراتی شدید؟

نمونه تدریسی که ارائه گردید براساس یکی از روش‌های الگوی دریافت مفهوم طراحی شده بود.

در این الگو مفاهیم و تعاریف به‌طور مستقیم در اختیار دانش‌آموزان قرار نمی‌گیرد، بلکه ابتدا مثال‌ها و نمونه‌ها عرضه می‌شود و سپس دانش‌آموزان خودشان ویژگی‌های مفهوم و تعریف آن را به‌دست می‌آورند و این مسئله باعث می‌شود یافته‌ها برای مدّت طولانی‌تری در ذهن دانش‌آموزان باقی بماند.

برای ارائه مثال‌ها و نمونه‌ها معلم از قبل تعدادی نمونه‌ی مثبت و منفی برای مفهومی که می‌خواهد آموزش دهد تهیه می‌کند. نمونه‌های مثبت که با کلمه‌ی «بلی» مشخص می‌شوند نمونه‌هایی هستند که ویژگی آن مفهوم را دارا می‌باشند و نمونه‌هایی هستند که ویژگی آن مفهوم را دارا نمی‌باشند.

این الگو براساس مطالعات برون پیرامون شیوه‌ی تفکر طراحی گردیده است.

مراحل تدریس

مرحله‌ی اوّل- عرضه‌ی نمونه‌ها

فعالیت معلم

- تعدادی نمونه‌ی مثبت و منفی برای مفهومی که می‌خواهد آموزش دهد تهیه می‌کند. این نمونه‌ها می‌توانند به‌صورت نوشتاری (یک کلمه، یک عبارت، یک جمله، یا ...) باشند و یا به‌صورت تصویری، طراحی، شوند.
- نمونه‌ها را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا آن‌ها را با یکدیگر مقایسه کنند.

فعالیت دانش‌آموزان

- نمونه‌های مثبت و منفی را با یکدیگر مقایسه می‌کنند.
- به عامل یا عوامل مشترکی که بین مثال‌های مثبت وجود دارد توجه می‌کنند.
- فرضیه‌سازی می‌کنند.

مرحله‌ی دوم- دست‌یابی به مفهوم

فعالیت معلم

- نمونه‌های مثبت و منفی جدیدی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا «بلی» یا «خیر» بودن آن‌ها را مشخص کنند.
- فرضیه‌های درست دانش‌آموزان را تأیید می‌کند و در صورت لزوم مفهوم را نام‌گذاری و تعاریف را بیان می‌کند.

فعالیت دانش‌آموزان

- بلی یا خیر بودن نمونه‌های جدید را مشخص می‌کنند.
- فرضیه‌ها و تعاریف خود را ارائه می‌دهند.
- نمونه‌های جدیدی بیان می‌کنند.

مرحله‌ی سوم- بررسی فرآیند تفکر

فعالیت معلم

- بحث گروهی دانش‌آموزان را هدایت می‌کند.

فعالیت دانش‌آموزان

- جریان تفکر خود را بیان می‌کنند.

- درباره‌ی چگونگی شکل‌گیری فرضیه‌ها در ذهنشان بحث می‌کنند.
- راهی را که برای دست‌یابی به مفهوم طی کرده‌اند بیان می‌نمایند.

الگوی دریافت مفهوم سبب تقویت مهارت فرضیه‌سازی در دانش‌آموزان می‌شود.

نمونه تدریس (۲) درس علوم تجربی سال اول راهنمایی؛ موضوع تبخیر

در گام اول معلم جدول زیر را روی تابلوی کلاس می‌کشد.

بلی	خیر
خشک شدن نان در مجاورت هوا	آب شدن یخ‌های قطبی
ناپدید شدن مه	نرم شدن کره
اتو کردن لباس‌های نم‌دار	ریزش باران
خشک شدن لباس‌های خیس	تشکیل قطره‌های آب روی شیشه پنجره
تابش خورشید بر آب دریاها	تکیل برفک در یخ‌ساز یخچال
ناپدید شدن آب درون چاله‌های خیابان	ناپدید شدن قرص‌های نفتالین

معلم: من به نوعی تغییر حالت که در مواد صورت می‌گیرد فکر می‌کنم. پدیده‌هایی که در جدول با کلمه‌ی «بلی» مشخص شده‌اند، نشان‌دهنده‌ی همان تغییر حالتی است که در ذهن من وجود دارد و پدیده‌هایی که با کلمه‌ی «خیر» مشخص شده‌اند، چیزی نیست که در فکر من وجود دارد.

دانش‌آموزان با دقت به جدول نگاه می‌کنند و به مقایسه‌ی بله‌ها و خیرها می‌پردازند.

چه چیز مشترکی بین بله‌ها وجود دارد؟

در ذهن دانش‌آموزان فرضیه‌هایی شکل می‌گیرد. معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که در دادن پاسخ عجله نکنند و کمی صبر و حوصله به خرج دهند.

او چند پدیده‌ی دیگر را روی تابلوی کلاس می‌نویسد و به دانش‌آموزان می‌گوید بلی یا خیر بودن آن‌ها را مشخص کنند. سپس از خود دانش‌آموزان می‌خواهد پدیده‌های دیگری را نام ببرند و بلی یا خیر بودن آن‌ها را مشخص کنند. هنوز نامی از تغییر حالت مورد نظر برده نشده است ولی دانش‌آموزان به مفهوم آن، دست یافته‌اند و اکنون می‌توانند فرضیه‌ها و حتی تعاریف خود را ارائه دهند. در پایان از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا جریان تفکر خود را برای دستیابی به مفهوم بیان نموده و درباره‌ی چگونگی شکل‌گیری فرضیه‌ها در ذهنشان به بحث بپردازند.

راهبردها و توصیه‌ها

- تهیه‌ی نمونه‌های مثبت و منفی دقت و تمرین زیادی نیاز دارد. نمونه‌های مبهم سبب سردرگمی دانش‌آموزان می‌شود.
- در ارائه‌ی نمونه‌ها، باید بر ویژگی‌ها و صفات مهم، تأکید بیشتری داشت. برای این منظور باید مفاهیمی را که می‌خواهید آموزش دهید، تحلیل نموده و صفات و ویژگی‌های آن را تعیین کنید، سپس با نادیده گرفتن برخی ویژگی‌های جزیی و کم اهمیت، روی صفات مهم آن مفهوم تأکید نمایید.
- در ارائه‌ی نمونه‌های مثبت و منفی یک مفهوم، از روش‌هایی؛ مانند:
- رسم شکل، کاریکاتور، عکس، مثال‌های واقعی از زندگی روزمره و... استفاده نمایید.
- توجه داشته باشید که وظیفه‌ی دانش‌آموزان در دریافت مفهوم، اختراع مفاهیم جدید نیست، بلکه رسیدن به مفاهیمی است که قبلاً به‌وسیله‌ی معلم انتخاب شده‌اند.
- برای مراقبت از دانش‌آموزانی که می‌خواهند خیلی سریع جواب نهایی را بدهند، از عبارت‌هایی؛ مانند: «عجله نکن»، «فکرت را نگهدار»، «دقت کن ببین درست فکر می‌کنی»، «اجازه بده بقیه‌ی دوستانت هم فکر کنند» و... استفاده کنید.
- در جریان تدریس از فرضیه‌های دانش‌آموزان حمایت کنید و مباحثاتی ترتیب دهید که دانش‌آموزان در آن فرضیه‌های خود را، در برابر فرضیه‌های دیگران بیازمایند.
- اگر «تحلیل تفکر» برای شما مهم‌تر از «دریافت مفهوم» است بر مرحله‌ی سوم تأکید بیشتری داشته باشید.
- از الگوی دریافت مفهوم می‌توانید به‌عنوان روشی برای ارزشیابی استفاده کنید. این روش زمانی مناسب است، که بخواهید تعیین کنید مفاهیم ارائه شده قبلی به‌خوبی آموخته شده‌اند. این الگو به سرعت، عمق فهم دانش‌آموزان را آکار می‌سازد و دانش قبلی آنان را تقویت می‌کند.

الگوی دریافت مفهوم، فرصت تحلیل جریان فکر را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد.

تدریس از طریق الگوی پیش‌سازمان‌دهنده

مرحله‌ی اوّل- ارائه‌ی پیش‌سازمان‌دهنده

فعالیت معلم

- هدف یا اهداف درس را مشخص می‌کند.

- پیش سازمان‌دهنده را عرضه می‌نماید.
- آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان را در رابطه با اهداف درس جدید برمی‌انگیزد.
- در صورت لزوم اقداماتی نظیر سؤال کردن، مثال آوردن و تکرار کردن را انجام می‌دهد.

فعالیت دانش‌آموزان

- اطلاعات را درون‌سازی می‌نماید.
- بین دانش موجود (پیشین) و دانش جدید ارتباط برقرار می‌کنند.
- مطالب را به‌خاطر می‌سپارند.

مرحله‌ی دوم- ارائه‌ی مطالب

فعالیت معلم

- مطالب یادگرفتنی را به روش‌های مختلف؛ نظیر: سخنرانی، بحث، فیلم، آزمایش و... ارائه می‌نماید.
- سازمان مطالب یادگرفتنی را آشکار می‌سازد.
- انگیزه‌ای را که در مرحله‌ی اوّل ایجاد کرده است، حفظ می‌کند.

فعالیت دانش‌آموزان

- به مطالب ارائه شده توجه می‌کنند.
- بین مطالب ارائه شده و پیش سازمان‌دهنده در ذهن خود، ارتباط برقرار می‌نمایند.

مرحله‌ی سوم- استحکام بخشیدن به ساخت شناختی

فعالیت معلم

- به تحکیمی مطالب یادگرفتنی در بستر ذهن دانش‌اموزان می‌پردازد.
- تعاریف دقیق را بیان می‌کند.

فعالیت دانش‌آموزان

- مثال‌های دیگری در رابطه با مطالب یادگرفتنی بیان می‌کنند.
- سؤالات انتقادی خود را مطرح می‌نمایند.

نمونه تدریس (۱) ادبیات فارسی سال اوّل راهنمایی

موضوع: چرا زبان فارسی را دوست دارم؟

از اهداف مهم این درس آشنا نمودن دانش‌آموزان با زبان فارسی به‌عنوان هویت ملّی و عامل پیوند ایرانیان و هم‌چنین ارزش و اهمیت و چگونگی پاسداری از زبان فارسی می‌باشد. برای تحقق این اهداف معلم می‌تواند از پیش سازمان‌دهنده‌ی زیر استفاده نماید. «همه‌ی ما انسان‌ها دارای شناسنامه‌ای هستیم که معرف هویت و سنّ ماست. انسان‌ها روزی به‌دنیا می‌آیند و پس از رشد و نمو، تکامل یافته، بزرگ‌تر می‌شوند. بدیهی است اگر در سیر تکامل مراقبت نشوند، دچار بیماری‌ها و آسیب‌هایی می‌گردند، بنابراین اشخاص و نهادها و کسانی باید باشند تا با رعایت قوانین و مقرّرات از ما نگه‌داری و نگهبانی کنند تا از گزندهای مختلف در امان باشیم. با نگاهی با آلبوم عکس خود می‌توان پی برد که در مسیر تکامل و بالندگی خود دچار تغییراتی می‌شویم. آیا به‌راستی در سیر تولد تا تکامل کسانی باید باشند که از ما محافظت کنند؟ وظیفه‌ی آن‌ها چیست؟ چه کسانی این مسئولیت را بر عهده دارند؟ و...»

پس از ارائه‌ی این پیش سازمان‌دهنده معلم می‌تواند به ارائه‌ی مطالب یادگرفتنی درباره‌ی اهمیت زبان فارسی و عناصر تهدیدکننده‌ی این زبان، راه‌های پاسداری و حفظ زبان فارسی و... بپردازد.

نمونه تدریس (۲)

در درس تعلیمات دینی و در بحث «نبوّت و دلیل نیاز انسان به پیامبران» پیش سازمان‌دهنده‌ی زیر می‌تواند مورد استفاده‌ی معلمان قرار گیرد:

معلم: «همه‌ی ما برای رفتن به یک سفر هرچند کوتاه برنامه‌ریزی می‌کنیم. برای این برنامه‌ریزی نه تنها لازم است درباره‌ی مقصد و جایی که می‌خواهیم برویم آگاهی داشته باشیم بلکه لازم است مسیر و راه را نیز به‌خوبی بشناسیم. برای به‌دست آوردن شناخت کامل درباره‌ی راه و مقصد نیاز به راهنمایی داریم و کسانی بادی این اطلاعات را در اختیار ما بگذارند. انسان نیز در زندگی سفر بسیار مهمّی را در پیش دارد. اما آیا از سفر آینده‌اش به قدر کافی آگاهی دارد؟

آیا توشه‌های لازم را می‌شناسد؟ آیا راه رسیدن به سعادت خود را به‌خوبی می‌داند؟ آیا از دشواری‌های راه کاملاً خبر دارد؟ چه کسانی به پرسش‌های او پاسخ می‌دهند؟ چه کسانی

راه را به انسان نشان می‌دهند و او را راهنمایی و یاری می‌کنند؟»

سپس معلم با بهره‌گیری از پی سازمان‌دهنده‌ی فوق می‌تواند به ارائه‌ی مطالب یادگرفتنی درس جدید بپردازد و مراحل بعدی تدریس را ادامه دهد.

در این الگو عامل مهمّی که بر یادگیری بیش‌ترین تأثیر را دارد، آموخته‌های قبلی یادگیرنده است.

تدریس از طریق الگوی بدیعه‌پردازی

مقدمه

در گذشته درباره‌ی خلاقیت این تصور وجود داشت که خلاقیت امری ذاتی است و نمی‌توان آن را آموزش داد و خلاقیت ویژه خلق آثار بزرگ هنری است. ولی بنابر نظر «گوردون» جریان خلاقیت را می‌توان شرح داد و پرده از مراحل آن برداشت و خلاقیت فعالیت پوشیده و اسرارآمیز نیست. وی چنین اظهار می‌دارد که خلاقیت را در فعالیت‌های روزانه می‌توان دید و می‌توان فعالیت‌های روزانه را خلاقانه کرد.

دیدگاه‌های حاضر نیز این امیدواری را به‌وجود آورده است که می‌توان خلاقیت را یاد گرفت و یاد داد.

هدف: هدف اساسی نوآفرینی یا بدیعه‌پردازی شکستن سد قواعد مرسوم و ایجاد راه‌های جدید برای حل مسائل می‌باشد. این روش به‌منظور کمک به افراد برای شکستن زمینه‌های ذهنی قبلی و پیدا کردن راهی مناسب برای اندیشیدن به‌طرز جدید به موضوع می‌باشد.

مثال:

مراحل اجرای الگو

توصیف شرایط موجود- در این مرحله، معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که به توصیف و تشریح شرایط حاضر یا موجود بپردازند. در مرحله‌ی نخست، دانش‌آموزان آنچه را از شرایط می‌فهمند، توصیف می‌کنند.

قیاس مستقیم- در این نوع قیاس موارد ناآشنا را آشنا می‌کنیم.

مثال: معلم: به نظر شما تبخیر شبیه به چه چیزی است؟

دانش‌آموزان قیاس‌های مستقیم را مطرح می‌کنند و آنها بر روی تخته سیاه نوشته می‌شوند.

قیاس‌های مستقیم احتمالی عبارتند از:

- تبخیر شبیه یک کردباد است.
- تبخیر شبیه فرار کردن پرنده‌ها از قفس است.
- تبخیر شبیه باز شدن ناگهانی در نوشابه‌های گازدار است.

پس از آن که فهرستی از قیاس‌های مستقیم آماده شد انتخابی از بهترین قیاس مستقیم صورت می‌گیرد.

قیاس شخصی- در مرحله‌ی قیاس شخصی، فراگیرندگان بین خود و مفهوم انتخاب شده، هم‌سویی و هم‌دلی ایجاد می‌کنند، خود را در درون قیاس و آن را در قالب خود شرح می‌دهند و احساسات و تمایلات و انگیزه‌های خود را بیان می‌دارند. برای بیان قیاس شخصی، احساس نزدیکی و یکی شدن با مفهوم، بسیار ارزشمند است و در خلاقیت شخصی، اثر زیادی دارد.

معلم: مایعی در حال تبخیر است اگر قرار باشد شما به جای مولکول‌های سطح مایع باشید، چه می‌کردید؟

برخی قیاس‌های شخصی ارائه شده از سوی دانش‌آموزان عبارتند از:

- به جایی می‌رفتم که کسی نزدیکم نباشد و از همه دوری می‌جستم.
- به بالا می‌رفتم و وقتی احساس تنهایی و سرما می‌کردم دوباره برمی‌گشتم.
- به هوا می‌رفتم و هرچه بر سرم می‌زدند باز هم به راه خود ادامه می‌دادم.

قیاس تعارض- در این مرحله معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد براساس توصیف‌های ارائه شده در قیاس شخصی مفاهیم متضاد ارائه نمایند و سپس از میان این قیاس‌ها بهترین را انتخاب کنند.

معلم: دو عبارت که با هم در تضاد هستند و شما آنها را به‌کار برده‌اید انتخاب کنید.

دانش‌آموزان: سرد و گرم، دور و نزدیک، رانش و ربایش

قیاس مجدد مستقیم و شخصی- در این مرحله تعارضات مجدداً از طریق قیاس مستقیم و شخصی ادامه می‌یابد.

معلم: خود را به جای مولکول‌های آب که گرم شده‌اند و مولکول‌های بخار آب که سرد شده‌اند بگذارید و در این مورد توضیح دهید.

مرحله‌ی اول: توصیف شرایط موجود- معلم وضعیت موجود را بررسی می‌کند. به این

صورت که معلم دوست را در یک دقیقه توصیف می‌کند مثلاً: (دوست آینه ماست، پس رفتار او در ما نیز اثر دارد.)

مرحله‌ی دوم: مقیاس مستقیم- دانش‌آموزان مفهوم را با برداشت‌های متفاوت یا چیزهای گوناگون مقایسه یا شبیه‌سازی می‌کنند. مثلاً معلم می‌گوید: (به نظر شما دوست شبیه چه موجودی می‌باشد؟)

مرحله‌ی سوم: قیاس شخصی- دانش‌آموزان بین خود و مفهوم شبیه‌ساز شده، هم‌سویی و هم‌دلی ایجاد می‌کنند و آن را در قالب خود شرح می‌دهند و احساسات و تمایلات خود را بیان می‌دارند. پس در نمونه ما معلم از دانش‌آموزان سؤال می‌کند (چرا دوست شبیه کتاب، آینه، مادر، گل و... می‌باشد).

مرحله‌ی چهارم: تعارض فشرده- دانش‌آموزان کلمات نامتجانس و ضد هم را انتخاب کرده و در اثر تداخل کلمات نامتجانس، روابط جدیدی را تولید و بر حوزه‌ی اطلاعات خود می‌افزایند. به‌طور مثال برای موضوع ما بین کلمات آتش و دریا برای توصیف دوست، معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد (رابطه این دو را با دوست بیابند؟)

تدریس از طریق الگوی یادسپاری[1]

هدف

این الگو یک الگوی حافظه‌ای بوده و با استفاده از این الگو استعداد فراگیران در به یاد سپردن مطالب تقویت می‌شود. همچنین قدرت تخیل دانش‌آموزان پرورش یافته و فراگیران مجبور به استفاده از قدرت ذهنی خود می‌شوند. یکی دیگر از مهمترین نتایج این الگو آگاهی دانش‌آموزان از این موضوع است که آموختن یک جریان اسرارآمیز درونی نیست و با استفاده از این الگو فراگیران متوجه این مطلب می‌شوند که می‌توانند فعالیت‌های ذهنی خود را سازمان‌دهی و کنترل کنند و بالاخره رشد توانایی یادسپاری به قدرت یادگیری را افزایش داده، در وقت صرفه‌جویی کرده و موجب ذخیره‌ی بهتری از اطلاعات می‌شود.

مراحل اجرای الگو

۱. **توجه به مطالب**- در این مرحله فراگیر باید افکار خود را روی مطالبی که باید به‌خاطر

1- Memorizing

سپارد متمرکز سازد و این مطالب را سازمان دهد. اگر به چیزی توجه نکنیم آن را یاد نمی‌گیریم. چگونه فراگیر باید مطالب را سازمان دهد؟ یک راه انجام این کار خط کشیدن زیر مطالب مهم است. راه دیگر درست کردن مطالب است و بالاخره راه سوم مقایسه بین مطالب و پی بردن به ارتباط بین مطالب است.

۲. برقراری ارتباط: در این مرحله فراگیر باید مهارت‌ها و فنونی را بیاموزد تا به کمک آنها بتواند مطالب جدید را به مطالب مربوط دیگری که قبلاً آموخته و یا به کلمات آشنا، عکس‌ها و غیره پیوند زند و اما این فنون و مهارت‌ها چه هستند؟

یکی از این مهارت‌ها استفاده از روش اتصال کلمه‌ای است. در این روش باید ابتدا مطلب ناآشنا را به موردی آشنا پیوند دهیم و سپس این پیوند را معنی‌دار سازیم. مثلاً هنگام فراگیری زبان‌های خارجی برای یادگیری لغت «کارتا» که یک کلمه اسپانیایی به معنی نامه‌ی پستی است ممکن است آن را به کلمه‌ی انگلیسی «کارت» اتصال دهیم (شبیه سازیم) و برای معنی‌دار کردن آن تصویر کارتنی که درون آن نامه‌ای است را در نظر بگیریم. ممکن است این مطلب به ذهن شما خطور کند که چرا باید برای یادگیری یک کلمه این همه مطالب اضافی را به خاطر سپرد؟ جواب این است که این پیوندهای اضافی محتوای ذهنی را غنی‌تر می‌سازد و این جریان اتصال و این پیوندها سبب افزایش فعالیت شناختی می‌شود.

هم‌چنین می‌توانید از یک تداعی مسخره و یا مبالغه‌آمیز استفاده کنید. ساخت یک داستان یا جمله‌ی کوتاه با مفاهیم مورد نظر- اتصال اول کلمات و ساخت یک کلمه‌ی رمز- ارتباط دادن مفاهیم به مکان یا زمان خاص- استفاده از تضاد- بزرگ‌نمایی و کدگذاری از دیگر فنون و راهبردهای روش یادسپاری است.

۳. ارتباط با حواس مختلف- ما مطالبی را خیلی خوب به یاد می‌سپاریم که آن را نه فقط با یک حس بلکه با حواس مختلف پنجگانه‌ی خود به‌خوبی احساس کرده باشیم. بنابراین باید از دانش‌آموز خواسته شود تا با بیشتر از یک حس خود کار کند و با ایجاد تصاویر حسی مختلف که ممکن است حالت مبالغه و طنزآمیز نیز داشته باشد به تقویت یادگیری خود بپردازد و این مرحله در واقع بسط تخیلات حسی می‌باشد.

۴. تکرار و یادآوری- و بالاخره در آخرین مرحله فراگیر باید مطالب را تا زمانی که کاملاً آموخته شوند تمرین کند. از این الگو نیز مانند سایر الگوها می‌توان برای سنین مختلف

استفاده کرد البته برای بچه‌های کوچک‌تر باید اتصال‌ها توسط معلم ارائه شود و معمولاً خود آنها قادر به برقراری این پیوندها و اتصال‌ها نیستند.

تدریس از طریق الگوی کاوشگری (5E)

تدریس به روش 5E بر این اساس پایه‌ریزی شده است که معلمان می‌توانند از انرژی، تعامل و هم‌فکری دانش‌آموزان خود بهره برده و امور درسی را به کمک دانش‌آموزان سازماندهی کنند. یادگیری به شیوه‌ی 5E می‌طلبد که دانش‌آموزان بخوانند، بنویسند، پژوهش کنند، دست به تجزیه و تحلیل بزنند، تفکر و محاسبه کنند، به منابع مراجعه کنند و اطلاعات گذشته و حال را پیوند دهند. یادگیری به شیوه‌ی 5E به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا انگیزه‌ی بیش‌تری داشته باشند. در کلاس‌های درسی که معلمان از روش 5E استفاده می‌کنند دانش‌آموزان به‌صورت گروهی کار می‌کنند و با یکدیگر گفتگو و بحث می‌کنند. در این روش معمولاً دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک و به یاری هم‌دیگر به یادگیری موضوع مورد نظر می‌پردازند. این الگو از پویاترین و کارآمدترین الگوهای تدریس است که در بسیاری از کلاس‌های دنیا با موفقیت در حال اجرا است.

این الگو در ۵ مرحله برنامه‌ریزی می‌شود:

در مرحله‌ی اول یعنی درگیر کردن (Engaging) معلم با انجام یک فعالیت، طرح یک سؤال و... انگیزه‌ی لازم برای شروع تدریس را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند.

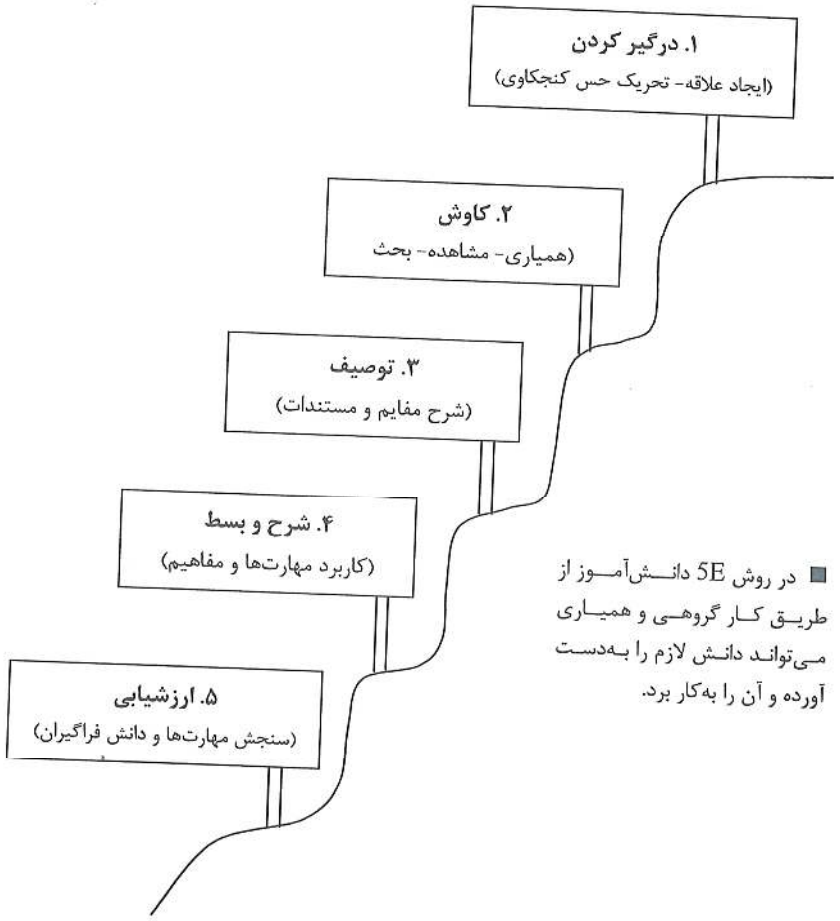
در مرحله‌ی دوم یعنی کاوش (Exploration) دانش‌آموزان از طریق کار گروهی به جستجوگری می‌پردازند.

در مرحله‌ی سوم یعنی توصیف (Explanation) دانش‌آموزان باید توضیح منطقی برای فعالیتی که انجام داده‌اند ارائه دهند. هرچند که ممکن است پاسخ درست سؤال بیان نشود.

در مرحله‌ی چهارم یعنی شرح و بسط (Elaboration) معلم به دانش‌آموزان راه جمع‌آوری اطلاعات بیش‌تر از منابع مختلف را نشان می‌دهد.

در مرحله‌ی پنجم یعنی ارزشیابی (Evaluation) معلم ارزشیابی خود را که از مرحله‌ی اول شروع شده کامل می‌کند و این مرحله خود آغازی برای برداشتن گام بعدی است (دلیل نام‌گذاری الگوی 5E، آغاز شدن هر مرحله با حرف E است).

جاده 5E



■ در روش 5E دانش‌آموز از طریق کار گروهی و همیاری می‌تواند دانش لازم را به‌دست آورده و آن را به‌کار برد.

کلاس درس 5E

صبح یک روز بهاری است. خانم سالاری معلم علوم کلاس اول راهنمایی است. او امروز می‌خواهد ساختمان و کار یکی از اندام‌های مهم گیاه یعنی برگ را به دانش‌آموز درس بدهد

و تصمیم دارد این موضوع را براساس الگوی 5E آموزش دهد.

خانم سالاری از پنجره‌ی کلاس به بیرون نگاه می‌کند. درختان سرسبز در حیاط مدرسه سر برافراشته‌اند. خانم معلم رو به دانش‌آموزان می‌کند و از آن‌ها می‌خواهد تا به اتفاق هم سری به حیاط مدرسه بزنند.

خانم سالاری برای بچه‌ها توضیح می‌دهد که باید به‌صورت گروهی تعدادی برگ از حیاط مدرسه جمع‌آوری کرده و با خود به کلاس بیاورند. بچه‌ها با اشتیاق فراوان به اتفاق معلم خود به طرف حیاط مدرسه می‌روند.

مرحله‌ی اول- درگیر کردن

در این مرحله معلم جهت تحریک حس کنجکاوی دانش‌آموزان و جلب توجه کلاس به موضوع مورد آموزش می‌تواند از روش‌های متفاوتی استفاده کند. به‌عنوان مثال طرح یک سؤال تفکر برانگیز، انجام یک فعالیت جذاب، بیان یک داستان نیمه‌تمام، نشان دادن یک عکس جالب و یا ... می‌تواند به ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان کمک بسیاری کند. به گفته‌ی گاندی یک شروع خوب نیمی از موفقیت است. این مرحله سبب می‌شود تا در ذهن دانش‌آموزان سؤالات زیادی نقش گیرد. چرا این اتفاق افتاد؟ قبلاً در این باره چه‌قدر می‌دانستم؟

این سؤالات دانش‌آموزان را تحریک می‌کند تا مراحل بعد را با اشتیاق بیش‌تری دنبال کنند تا پاسخ سؤالات خود را بیابند.

مثال: برگ سال اول راهنمایی

برای اجرای مرحله‌ی اول در آموزش درس برگ موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- در صورت امکان به دانش‌آموزان اجازه دهید تا به‌صورت گروهی و در یک زمان مشخص مثلاً ده دقیقه در حیاط مدرسه به جمع‌آوری برگ‌های مختلف بپردازند و سپس به کلاس درس بازگردند. (در این مرحله دانش‌آموزان را همراهی کنید.)
- از جلسه‌ی قبل از هر گروه از دانش‌آموزان بخواهید تا تعدادی برگ مختلف را با خود به کلاس بیاورند.
- کلکسیون برگ‌های خشک شده را به دانش‌آموزان داده و چند سؤال تفکر برانگیز درباره‌ی برگ مطرح نمایید.

مرحله‌ی دوم- کاوش

در این مرحله معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد تا به‌صورت گروهی درباره‌ی موقعیت

مطرح شده در مرحله‌ی اول (سؤال، فعالیت، داستان، عکس و...) به جستجوگری و کاوش بپردازند. در این مرحله به آن‌ها فرصت دهید تا با یکدیگر به بحث گروهی بپردازند. جریان بحث گروهی را هدایت و کنترل کنید. در صورتی که موقعیت مطرح شده نیاز به مشاهده‌ی دقیق دارد ابزارهای لازم را در اختیار آن‌ها قرار دهید و از فراگیران بخواهید تا از تمام حواس خود برای مشاهده بهره گیرند. در این مرحله فراگیران را تشویق کنید تا از مشاهدات خود یادداشت بردارند. این مرحله سبب تقویت مهارت کاوشگری دانش‌آموزان می‌شود.

برای اجرای این مرحله از گروه‌ها بخواهید تا به مشاهده‌ی دقیق برگ‌ها بپردازند. در صورت نیاز ابزار لازم جهت مشاهده مثلاً ذره‌بین را در اختیار آن‌ها قرار دهید. به دانش‌آموزان یادآوری کنید تا از تمام حواس خود برای مشاهده بهره بگیرند و فقط به دیدن و استفاده از حس بینایی خود بسنده نکنند. مثلاً می‌توان با لمس کردن پشت و روی برگ‌ها اطلاعات خوبی درباره‌ی آن‌ها به‌دست آورد.

از گروه‌ها بخواهید در تمام لحظات از مشاهدات خود یادداشت‌برداری کنند. انجام این فعالیت سبب تقویت هماهنگی بین مغز و دست می‌شود.

مرحله‌ی سوم- توصیف

در این مرحله معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد تا درباره‌ی جستجوگری و کاوشی که در پیرامون موقعیت مطرح شده انجام داده‌اند توضیح منطقی و مستدلی ارائه دهند و در واقع جریان مشاهده و کاوش خود را شرح دهند. در این مرحله رشته‌ی کار به‌دست دانش‌آموزان است ولی می‌توانید به‌منظور روشن‌سازی برخی توضیحات سؤالاتی را از دانش‌آموزان بپرسید. در این مرحله ممکن است بین گروه‌های مختلف دانش‌آموزان بحث صورت بگیرد. شما باید با استفاده از مهارت و تجربه‌ی خود جریان بحث دانش‌آموزان را کنترل و هدایت کنید. بسیاری از دانش‌آموزان در این مرحله اصرار دارند تا معلم پاسخ صحیح تمام سؤالات را بدهد. از دادن پاسخ صریح به آن‌ها در این مرحله خودداری کنید.

در این مرحله هر گروه باید به توصیف مشاهدات خود از برگ‌ها بپردازد. به آن‌ها اجازه دهید تا از یادداشت‌های خود استفاده کنند. بسیاری از دانش‌آموزان نام برگ‌ها را نمی‌دانند. این مسئله اهمیت چندانی ندارد. از آن‌ها بخواهید به دلخواه برای هر برگ نامی را انتخاب کنند. از گروه‌ها درخواست کنید تا ضمن رسم شکل برگ‌ها آن‌ها را طبقه‌بندی کرده و

شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را بیان کنند. اگر دانش‌آموزان از شما نام برگ‌ها را پرسیدند به آن‌ها بگویید که شما یک گیاه‌شناس نیستید ولی به آن‌ها کمک می‌کنید تا راه به‌دست آوردن اطلاعات جدید را پیدا کنند.

مرحله‌ی چهارم- شرح و بسط

تا این مرحله دانش‌آموزان اطلاعات زیادی به‌دست آورده‌اند. آن‌ها به جستجو و مشاهده پرداخته‌اند و برای جستجوگری و مشاهدات خود توضیحات منطقی ارائه داده‌اند. در این مرحله دانش‌آموزان برای بررسی درستی یا نادرستی توضیحات خود نیاز به مراجعه به منابع اطلاعاتی گوناگون مانند کتاب درسی- کتاب‌های آموزشی گوناگون، دائره‌المعارف‌ها، نرم‌افزارهای کامپیوتری و... دارند. شما باید در این مرحله به آن‌ها نشان دهید که چگونه می‌توانند خودشان مشکلات را حل کنند و در واقع هدف اصلی این مرحله پیدا کردن راه جمع‌آوری اطلاعات است نه خود اطلاعات.

هم‌چنین ارائه مثال‌ها و موارد اضافی به تعمیم و گسترش مفاهیم کمک بسیاری می‌کند.

از دانش‌آموزان بخواهید تا متن کتاب درسی خود را مطالعه کنند. شکل‌های کتاب را به آن‌ها نشان دهید. در صورت امکان از کتابخانه‌ی مدرسه کتاب‌هایی درباره‌ی برگ‌ها با خود به کلاس بیاورید. اگر فیلمی درباره‌ی گیاهان و برگ‌ها در مدرسه موجود است آن را به نمایش بگذارید. برای تهیه‌ی این منابع می‌توانید از هفته‌ی قبل برنامه‌ریزی کرده و از خود دانش‌آموزان نیز جهت تهیه‌ی این منابع کمک بگیرید. اگر در مدرسه میکروسکوپ وجود دارد مقطع برگ یک گیاه را تهیه و آن را در زیر میکروسکوپ قرار دهید.

مرحله‌ی پنجم- ارزشیابی

بسیاری از معلمان فکر می‌کنند که ارزشیابی آخرین مرحله‌ی تدریس و پایان آن است. لیکن در مدل 5E مرحله‌ی ارزشیابی به معلم کمک می‌کند که چگونه قدم بعدی را بردارد. روش 5E روش حل مسئله است و در واقع یک روش تحلیلی را مطرح می‌کند و به معلم نشان می‌دهد که دانش‌آموز در چه سطحی است. چگونگی ارزشیابی از توصیف دانش‌آموزان که در کلاس نسبت به موضوع درس انجام گرفته و به گروه‌های دیگر منتقل شده فقط یک مقیاس است و نمی‌توان آن را یک ارزشیابی کامل دانست. در این روش معلم از خود می‌پرسد دانش‌آموز یاد گرفته یا خیر؟ اگر یاد نگرفته چه اصلاحاتی باید انجام گیرد. به‌علاوه

ارزشیابی از نگرش‌ها نیز نباید مورد غفلت معلمان قرار گیرد. در واقع نگرش دانش‌آموزان نیز مهم است و این که دانش‌آموز چه قدر تلاش می‌کند. بسیاری از معلمین از طریق چک‌لیست این مهم را انجام می‌دهند.

از هر گروه بخواهید درباره‌ی یکی از برگ‌هایی که آن را به‌دقت بررسی کرده‌اند توصیف کاملی بنویسند. گزارش توصیفی هر گروه را در اختیار گروه دیگر قرار دهید و از آن‌ها درخواست کنید تا براساس توصیفی که در متن گزارش ارائه شده شکل برگ را بکشند. بدیهی است که هرچه توصیف دقیق‌تر باشد شکل کشیده شده کامل‌تر است. البته این کار فقط بخشی از ارزشیابی محسوب می‌شود و در حقیقت ارزشیابی شما از دانش‌آموزانتان از همان مرحله‌ی اول آغاز شده است. برای ارزشیابی دقیق پیشنهاد می‌شود از چک‌لیست استفاده شود. خودارزیابی روش دیگری است که می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

تدریس از طریق الگوی فردی

در این الگو، مربیان تعلیم و تربیت روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی خود را براساس خصوصیات خودشکوفایی و رفتارهای آن تنظیم و اجرا می‌کنند. تبدیل توانایی‌های بالقوه افراد به اعمال کیفی، شخصی، با توجه به نیازهای شناختی و عاطفی و سرانجام دست یافتن به خودشکوفایی و استقلال عمل و تسهیل رشد همه‌جانبه و رسیدن به توانایی خودارزشیابی[1] و خودتنظیمی[2] باید در برنامه‌های درسی گنجانیده شود.

در طرح انسان‌گرایانه شاگرد می‌تواند آموزگار خویش باشد. اگر در یادگیری، فهمیدن، کنجکاوی و فکر کردن ترویج نشود، پیامش آن خواهد بود که مطالب در ذهن خرد کنیم ولی بعد از نمره گرفتن آنها را برای همیشه فراموش کنیم.

معلم، باید برای ایجاد نشاط و سازندگی با دانش‌آموز ارتباط برقرار کند. به کیفیت آموزش و شور و علاقه و درک دانش‌آموز توجه کند و نمره را تنها ملاک ارزشیابی قرار ندهد. استعدادهای نهفته را بارز کند و انگیزه‌ی درونی را رشد دهد و به فهمیدن به جای حفظ کردن بپردازد. طرح درس باید انعطاف‌پذیر باشد و از شیوه‌های گوناگون آموزش و از محیطی غنی برای تسهیل و تقویت یادگیری استفاده کند و به پرورش تفکر انتقادی بپردازد

1- selft-evaluation
2- selft-regulatory

و از اهرم‌های تحمیلی استفاده نکند.

کاربرد نظریه‌ی انسان‌گرایی در تدریس

زمینه‌ها	کاربردها
اهداف	- قبول نیازها و مقاصد فراگیر و ایجاد تجربیات و برنامه‌های در حول قابلیت‌های خاص فراگیر. - تسهیل خودشکوفایی و کوشش برای رشد احساس کفایت شخصی در تمام افراد. تحقق ذات انسان و پذیرش کودک آنچنان که هست. انسان را هدف نه وسیله قرار دادن. - ایجاد مهارت‌های خودپنداره مثبت و مهارت‌های بین‌فردی. - مشخص کردن تصمیم‌گیری‌ها و شیوه‌های تربیتی از جمله دخالت دمکراتیک دانش‌آموزان در فرایند تعلیم و تربیت خودشان در تمام سطوح اجرا و عمل و تشویق خودرهبری. - گسترش توجهات اساسی فراگیران نسبت به ارزش دیگران و مهارت در حل تضادها. - کوشش در گسترش محیط‌های یادگیری به نحوی که همه بتوانند به بحث کردن و درک کردن در محیط‌های حمایت‌گر جالب و خالی از تهدید بپردازند. - پرورش انسان‌هایی خودارزشیاب، مسئولیت‌پذیر و پرورش خودپنداره مثبت. - پرورش افرادی فعال و دارای روحیه‌ی مشارکت گروهی و گسترش روابط انسانی. - رشد و توسعه خلاقیت، کنجکاوی، علاقه و فرصت دادن برای رشد استعدادها. - ایجاد یک نوع علاقه و گرایش به هنرها (برای رشد و توسعه یک نظام عاطفی) - دانستن چگونه یاد گرفتن مهمتر است تا بدست آوردن مقدار زیادی دانش و اطلاعات (اینترنت، ۲۰۰۵).

ادامه‌ی کاربرد نظریه‌ی انسان‌گرایی در تدریس

نقش یادگیرنده	- فردیت فعال، خودجوش و مسئولیت‌پذیر و مبتکر و خلاق و نقاد و تصمیم‌گیرنده. - توانا در انتخاب و خودرهبری و خودارزشیابی است و مسئولیت یادگیری را خود به عهده می‌گیرد. - قادرست خود را با موقعیت‌های دارای مشکلات جدید سازگار کند. - یادگیرنده وقتی در جریان آموزش مشارکت می‌کند از تجربه‌های یادگیری مفید بهره‌مند می‌شود. این تجربه‌ها با آمادگی، علایق، امکانات، نیازها و تکالیف رشدی آنان متناسب است. - آنها کار می‌کنند نه برای تقویت خود و دیگران، بلکه برای مقاصد اجتماعی خود. - تأثیرپذیر از احساسات خود است و با این لحظه زندگی می‌کند. - اگر شرایط تسهیل‌کننده مناسب فراهم شود، دانش‌آموز قادر به رشد توانایی‌های بالقوه‌ی خود است. - دانش‌آموز بر کتاب و محتوای درسی حاکم است.
فرایند یادگیری	- آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد دانش‌آموز از ~ ق انتخاب برخوردار است و احساسات دانش‌آموز مطرح می‌شود. - از الگوی فردی و آموزش غیرمستقیم که رشد خودپنداره و روابط کارآمد، با یادگیرندگان و محیط را تأکید می‌کند، استفاده می‌شود. - به خودآزمایی و تشخیص فردی در آموزش بها داده می‌شود. - آموزش اثربخش معلم که رابطه بین معلم و دانش‌آموز با شفافیت، مسئولیت و دلسوزی و وابستگی متقابل، جدایی (هرکس خلاقیت خود را پرورش دهد)، تأمین کننده نیازها همراه است (توماس گوردون[1]).

1- Tomas Gordon

ادامه‌ی کاربرد نظریه‌ی انسان‌گرایی در تدریس

محیط یادگیری	- کلاس‌های درس آزاد، محیطی سرشار از اعتماد، احترام متقابل و همکاری و دوستی به‌نحوی که شاگرد بتواند احساسات خود را با دیگران در میان بگذارد. - کلاس‌های بزرگ با فضایی انعطاف‌پذیر که در آن دیوارها و صندلی‌ها متحرک هستند و جای معلم ثابت نیست. - محیطی غنی از حیث منابع، به‌نحوی که شاگرد براساس علایق و استعدادهایش به کشف استعداد خود بپردازد. - جوی گرم، مثبت و پذیرنده که دانش‌آموز احساس کند می‌تواند یاد بگیرد (جان هولت[1] آموزش باز یا کلاس درباز را پیشنهاد کرده) - جو یادگیری به گونه‌ای است که مشوق رشد فردی است و بر تداوم فرایند یادگیری تأکید می‌شود.
نقش معلم	- معلم فقط تسهیل‌کننده و مشارکت‌کننده است که گام به گام با او جلو می‌رود ولی امر و نهی کننده نیست. - معلم در شکل دادن به فضای حاکم بر کلاس درس نقش دارد. از طریق گوش دادن فعال، الگوی مناسب در بهره‌برداری از مهارت‌های ارتباطی را در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارد. - معلم نسبت به اندیشه‌های جدید با گشودگی برخورد می‌نماید و بدین ترتیب خود نیز یک یادگیرنده است (میلر، ۱۹۴۳). - معلم به یادگیرنده کمک می‌کند تا با بیان آزاد عقاید و طرح پرسش‌های باز و کسب احساس خوب و مثبت درباره‌ی تجربیات یادگیریش، استقلال رأی و مسئولیت‌پذیر شود. - معلم باید بتواند روابط انسانی و عاطفی خوبی بین خود و دانش‌آموز برقرار کند. - معلم در ابراز احساسات و عواطف خود صداقت داشته باشد و چیزی، از آنها پنهان نمی‌سازد. خواست‌ها و امیال خود را بر آنها تحمیل نمی‌کند. هرچند با این روش نمی‌توان انتظار داشت که دانش‌آموز مطالب فراوانی بیاموزد ولی مهم اینست که می‌آموزد که چگونه بیاموزد. - معلم نقش الگو برای رفتار و عادات را ایفات می‌کند و با دانش‌آموزان در یادگیری سهیم است.

1- John Holt

ادامه‌ی کاربرد نظریه‌ی انسان‌گرایی در تدریس

محتوا و سازماندهی آن	- به ابعاد عاطفی نسبت به جنبه‌های شناختی اهمیت بیشتری داده می‌شود. - تجربیات معنادار برای فراگیر باید در محتوا گنجانیده شود. - در طرح‌های فراگیرمدار، علاقه و انگیزه، معیار اساسی و کلیدی است که باید در محتوا ملحوظ شود. - محتوا باید بتواند افراد را در بدست آوردن یک درک صحیح از هویت خود و کسب معنا و کاربرد مفید کمک کند. - باید بتواند به تفاوت‌های فردی و تجربیات فراگیر توجه کند و کنجکاوی کودک را برانگیزد و لذت درونی را در او به‌وجود آورد. - محتوا با توجه به زمان و منابع قابل دسترس، مقدار بودجه و قوانین فضای سیاسی را انتخاب می‌شود. - سازماندهی مناسب و توالی محتوا، موجب قابلیت یادگیری می‌شود. بنابراین باید محتوا به گونه‌ای سازماندهی شود که منجر به متعالی شدن فراگیر گردد.
روش آموزش و تدریس	- محیطی پدید آورد که در آن یادگیری فراگیرمحور جریان داشته باشد. - از روش فعال استفاده شود (یادگیرنده را در فرایند یادگیری درگیر کند) - هرکس بر اساس تجارب یادگیری و اطلاعات خود می‌تواند در یادگیری مؤثر نقش ایفا کند. - از الگوی فردی استفاده می‌شود و معلم شاگرد را در بیان احساسات ترغیب می‌کند. - مشکل توسط شاگرد مطرح و از طریق بحث به بینش می‌رسد و از طرف معلم حمایت می‌شود (بروس جویس، ۱۳۸۷). - روش بازی‌های آموزشی مناسب است (به‌خصوص در دوره ابتدایی) - روش تدریس مشارکتی که در آن دانش‌آموزان به‌صورت گروهی یاد می‌گیرند. - استفاده از روش‌هایی که مبتنی بر تجارب روزمره است. - گردش‌های علمی، حل مسئله و مشارکت، بازی‌های گروهی، فعالیت‌های هنری و بازی‌های نمایشی استفاده می‌شود.

ادامه‌ی کاربرد نظریه‌ی انسان‌گرایی در تدریس

ارزشیابی	- ارائه بازخورد صادقانه به دانش‌آموز - خودارزشیابی می‌تواند بهترین نوع ارزشیابی باشد. - از چک‌لیست و فرم‌های نظرسنجی می‌توان استفاده کرد. - ارزشیابی تحت کنترل معلم از طریق ارزشیابی دانش‌آموز از خود در حین یادگیری انجام می‌شود. - با امتحان و نمره هیچ کاری از پیش نمی‌بریم. مدرک نشان‌دهنده پایان نتیجه است ولی ادامه فرایند یادگیریست که یادگیرنده به آن علاقمند است. - در دوره ابتدایی بهتر است نمره‌گذاری، تنها منبع ارزشیابی نباشد و از روحیه رفاقت به جای رقابت استفاده شود.

تدریس غیرمستقیم

در تدریس غیرمستقیم، دانش‌آموزان براساس برنامه‌ی درسی که در اختیار آنان قرار گرفته، شخصاً مطالعه می‌کنند و گام به گام پیش می‌روند. تدریس غیرمستقیم تدریسی دانش‌آموزمحور است زیرا در این روبکرد فعالیت اصلی در فرآیند تدریس- یادگیری بر عهده دانش‌آموزان است. معلم برای دستیابی دانش‌آموزان به اهداف آموزشی به هیچ‌وجه شخصاً به انتقال اطلاعات نمی‌پردازد بلکه او برنامه‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی را به‌گونه‌ای سازماندهی و طراحی می‌کند که دانش‌آموزان به‌صورت خودگردان به مطالعه و یادگیری بپردازند. در تدریس غیرمستقیم دانش‌آموزان شخصاً عهده‌دار نظارت و تنظیم و ارزشیابی هستند. مشخصات کلی تدریس غیرمستقیم عبارتند از:

۱- هدف‌های آموزشی در این روش عبارت است از پیشرفت عاطفی، علمی و خودپنداری دانش‌آموزان و تعیین نیازهای یادگیری توسط خود دانش‌آموز.

۲- تدریس غیرمستقیم ممکن است رو در رو یا از راه دور به‌صورت انفرادی یا گروهی صورت گیرد.

۳- نقش معلم، نقش تسهیل‌گر، مرجع، راهنما و جهت‌دهنده است.

۴- دانش‌آموز در تعیین اهداف آموزشی سهیم است یا اغلب خود به تعیین اهداف و راهبردهای آموزشی می‌پردازد.

۵- سنجش پیشرفت تحصیلی به‌صورت خودسنجی یا خودارزیابی صورت می‌گیرد.

تدریس غیرمستقیم از نظر اجرا دارای سه رویکرد است:

الف) تدریس غیرمستقیم تعاملی در کلاس درس: در این رویکرد رخدادهای آموزشی در کلاس درس و در حضور معلم اتفاق می‌افتد اما معلم باید سعی کند نیازها را از دریچه‌ی نگاه دانش‌آموزان بررسی کند و آنان را در فهم نیازها و انتخاب راهبردها کمک نماید تا آنان بتوانند به‌طور مؤثر تصمیمات خود را عملی سازند و تجارب یادگیری خود را شخصاً هدایت کنند. در این رویکرد گاهی معلم و دانش‌آموزان به‌طور مشترک مسئولیت فعالیت‌های یادگیری را می‌پذیرند اما در تمام مراحل نقش معلم یک نقش ارشادی است و پاداش‌ها باید غیرمستقیم و درونی و محصول شناخت خویش و اتکا به نفس خود دانش‌آموزان باشد. این رویکرد از اندیشه‌های کارل راجرز در حوزه‌ی مشاوره‌ی غیرمستقیم نشأت گرفته است.

ب) تدریس غیرمستقیم ساختاری و هدایت شده: این نوع از فعالیت‌های آموزشی معمولاً در مدرسه و با سرپرستی و هدایت معلم انجام می‌شود. این نوع رویکرد تدریس غیرمستقیم بیشتر به آموزش انفرادی معروف است. در این رویکرد دانش‌آموز می‌تواند با حضور یا بدون حضور معلم به‌طور مستقیم به مطالعه و تجارب یادگیری بپردازد. رایج‌ترین شکل آموزش انفرادی ساختاری شده، آموزش به‌وسیله‌ی رایانه است.

ج) تدریس غیرمستقیم از راه دور: این نوع آموزش ممکن است محلی، منطقه‌ای و یا کشوری باشد. این رویکرد برای کسانی است که به دلایل مختلف نمی‌توانند خود را با محدودیت‌های خشک و سخت آموزشی وفق دهند. در این رویکرد دانش‌آموزان اغلب با استفاده از تماس تلفنی یا فناوری آموزشی جدید مانند کنفرانس رایانه‌ای و کنفرانس از راه دور و یا با استفاده از شبکه‌های اینترنت با معلمان خود ارتباط برقرار می‌کنند. مشکل عمده‌ی این رویکرد منزوی کردن دانش‌آموزان و جدا کردن آنها از بسیاری از فعالیت‌های گروهی و اجتماعی است.

الگوها و روش‌های تدریس غیرمستقیم

مربیان آموزشی اعتقاد دارند که موقعیت یادگیری باید آنچنان سازماندهی شود که هر دانش‌آموز بر اساس توانایی‌های خود به فعالیت و یادگیری بپردازد. البته اولین و اساسی‌ترین گام در راه تحقق چنین هدفی پذیرفتن مفهوم دانش‌آموزمحوری در طراحی و آموزش است و از هدف‌های این الگو می‌توان به رعایت تفاوت‌های فردی، رشد، استقلال در

عمل و یادگیری، عادت به مطالعه، ایجاد مهارت در مطالعه، مهارت خود هدایت شده و مستقل. طرح کار (۱۹۶۸) ساختار آموزش مستقیم را به‌خوبی نشان می‌دهد. این ساختار عبارتند از: پیشرفت براساس توان فردی، یادگیری تا حد تسلط، تدریس خصوصی، راهنمایی و تکنیک‌ها و روش‌های مکمل همراه با آموزش سنتی. طرح کار «نظام فردی کردن آموزش» نیز نامیده می‌شود. یکی از مزایای طرح کار نداشتن تأثیرات منفی آموزشی به‌وسیله‌ی رایانه، آموزش انفرادی تجویز شده، آموزش انفرادی هدایت شده اشاره کرد. در این الگو (شش سازمان‌دهنده) معلم به‌عنوان ارائه دهنده و پیش‌سازمان‌دهنده‌ی محتوای آموزشی، در تحقق یافتن هدف‌های آموزشی و بهبود فرآیند تدریس- یادگیری نقش فعال و قاطع دارد و معلم، کتاب و کلاس درس موقعیت و منابع آموزشی را تشکیل می‌دهد. شرط اصلی برای استفاده از این الگو وجود معلمی است که از روش‌ها و شیوه‌های مناسب تدریس، طبق الگوی پیش‌سازمان‌دهنده آگاهی داشته باشد.

روش تدریس بحث گروهی

این روش با نام‌های مختلفی مثل روش کنفرانس و روش مباحثه مطرح می‌شود و از قدیمی‌ترین روش‌های تدریس موجود است. «بحث گروهی فعالیتی یادگیرنده‌محور است. ایده‌ها و تجارب یادگیرندگان در فرایند بحث عرضه می‌شود و به این ترتیب بر مشارکت و چالش افزوده می‌شود. روش بحث گروهی روشی سنجیده و منظم درباره‌ی موضوعی خاص است که مورد علاقه‌ی شاگردان است.»

با تعاریف بالا می‌توان فعالیت‌هایی را برای دو رکن اساسی (معلم و شاگرد) بیان کرد:

۱- در این روش تدریس معلم به‌عنوان راهنما مطرح است و سه وظیفه‌ی عمده بر عهده دارد: **الف- برنامه‌ریزی:** معلم براساس معیارهای موجود مانند علاقه‌ی شاگردان، قابل بحث بودن موضوع، تجارب قبلی فراگیران و... موضوع بحث را انتخاب می‌کند و آن را به‌صورت اهداف روشن در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد.

ب- اداره و اجرا: این مرحله تمام فعالیت‌هایی را که در حین انجام بحث بر عهده‌ی معلم است را شامل می‌شود که از مهمترین آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- ایجاد جو مناسب برای امنیت روانی شاگردان، کنترل بحث و جلوگیری از انحراف آن، انتخاب رهبر برای گروه‌های دانش‌آموزان و...

ج- نتیجه‌گیری: این مرحله هم شامل خلاصه‌ی بحث و تأکید یافته‌های مهم بحث در پایان است.

البته علاوه بر معلم که رهبری کل بحث را بر عهده دارد هر گروه می‌تواند رهبر جداگانه‌ای داشته باشد و رهبر هر گروه می‌تواند به‌طور مستقیم از طرف معلم انتخاب شود یا در حین بحث به‌طور ناخودآگاه انتخاب و در بین اعضا به‌طور متناوب تعویض شود که البته روش دوم پسندیده‌تر است.

۲- گروه فراگیران که در مرکز فعالیت‌ها قرار دارند و مهمترین وظایف آنها عبارتند از: آمادگی و کسب اطلاعات و دانش پایه قبل از انجام بحث، شرکت فعال در بحث و خلاصه‌برداری و...

این روش تدریس در کلاس‌هایی با تعداد ۶ تا ۲۰ نفر قابل اجراست اما بهترین تعداد برای گروه‌ها ۵ نفر است.

روش تدریس مباحثه گرچه از نظر کمیت یادگیری مورد سؤال است ولی کیفیت یادگیری در آن دلیل قانع‌کننده‌ای برای استفاده از آن است چون در این روش تدریس درک و فهم شاگردان درگیری مستقیم با موضوع دارد و عوامل خارجی مثل معلم و کتاب کمتر در یادگیری نقش دارد.

روش تدریس تفحص گروهی (پژوهش گروهی)

«پژوهش گروهی عبارت است از فعالیت دسته‌جمعی دانش‌آموزان و اغلب در گروه‌های کوچک که به‌منظور انجام دادن امر مطالعه سازماندهی می‌شود.»

از بنیانگذاران این روش تدریس می‌توان به جان دیویی و هربرت ثلن اشاره کرد. دیویی اشاره دارد که در کشوری که اصول دموکراسی حاکم است روش‌های تدریس نیز باید برطبق اصول کار گروهی باشد. پس در این روش بر کار گروهی تأکید زیادی است و در آن بیشتر به گروه‌های خودسالار در کنار شیوه‌های مردم‌سالار و روش‌های علمی اهمیت داده شده است.

در این روش آموزش مهارت‌های اجتماعی در کنار زمینه‌های علمی مطرح می‌شود یعنی در کنار بعد کاوشگری به بعد معرفت اجتماعی پرداخته می‌شود.

مراحل روش تدریس پژوهش گروهی عبارتند از:

الف- ایجاد موقعیت مبهم: این مرحله شاید مهم‌ترین مرحله‌ی روش تدریس مذکور

باشد و طرح آن می‌تواند توسط معلم و برنامه‌ریزی قبلی یا توسط کنجکاوی خود دانش‌آموزان باشد.

ب- کشف واکنش: در این مرحله دانش‌آموزان با راهنمایی معلم کنش‌های خود را برای سازگاری با موقعیت مبهم طرح شده و واکنش به آن سازمان می‌دهند.

ج- فرمول‌بندی و سازمان‌دهی: در این مرحله هم اطلاعات پیش‌زمینه سازماندهی می‌شوند و با توجه به موقعیت مطرح شده مسئله‌ای ترتیب داده می‌شود.

د- مطالعه‌ی مستقل و گروهی: معلم منابع را معرفی می‌کند و دانش‌آموزان ابتدا به‌صورت انفرادی مطالعه می‌کنند و نتایج را در گروه ارائه می‌دهند.

ه- مرحله‌ی تجزیه و تحلیل: در این مرحله دانش‌اموزان فرایند پژوهش خود را ارزیابی می‌کنند و برحسب مطالعات خود مسئله‌ی طرح شده را جواب می‌دهند.

ی- از سرگیری فعالیت‌های دیگر برای تعمیق یادگیری و استفاده از یافته‌های پژوهش.

معلم باید قبل از انجام دادن این روش شیوه‌ی صحیح گزارش‌نویسی را به دانش‌آموزان یاد دهد.

روش تدریس کارایی تیم

یکی از روش‌های نوین تدریس به شیوه‌ی همیاری است که امروزه با توجه به اثرات مثبت ان تأکید زیادی بر آن است. این روش دارای ده مرحله است که عبارتند از:

۱. سازمان‌دهی اهداف آموزشی توسط معلم و بیان واضح آن‌ها برای دانش‌آموزان
۲. ارزشیابی دانش‌آموزان برای ارزیابی هدف‌های رفتاری ورودی (ارزشیابی آغازین)
۳. ارائه‌ی محتوای درس توسط معلم برای دانش‌آموزان
۴. در این مرحله دانش‌آموزان محتوای ارائه شده را به‌صورت انفرادی مطالعه می‌کنند.
۵. معلم سؤالاتی را در مورد محتوای ارائه شده از دانش‌آموزان می‌کند و آن‌ها به‌صورت انفرادی به سؤالات پاسخ می‌دهند.
۶. معلم گروه‌ها را به‌صورت متجانس (پراکندگی افراد قوی و ضعیف در گروه‌ها) تشکیل می‌دهد و اعضای گروه بر روی جواب‌ها بحث می‌کنند و جواب‌های مشترکی می‌یابند.
۷. معلم پاسخ صحیح سؤالات را ارائه می‌دهد و دانش‌آموزان جواب‌های خود را تصحیح می‌کنند و جواب‌های مشترک نیز توسط سرگروه تصحیح می‌شود.

۸. معلم نمرات گروه‌ها را در جدول ثبت نمرات نوشته و تفسیر می‌کند. این جدول حاوی پنج نمره برای هر گروه است: کمترین نمره‌ی اعضای گروه، بیشترین نمره‌ی اعضای گروه، نمره‌ی معدل اعضای گروه، نمره‌ی مشترک اعضای گروه و نمره‌ی «مؤثر بودن یادگیری» (نمره‌ی مؤثر بودن یادگیری- نمره‌ی معدل- نمره‌ی ورقه‌ی مشترک). اگر نمره‌ی مؤثر بودن یادگیری مثبت باشد نشان‌دهنده‌ی آن است که کار گروهی دانش‌آموزان مؤثرتر از کارهای فردی آن‌ها بوده است و اگر این نمره منفی باشد یعنی دانش‌آموزان در کارهای فردی خود موفق‌تر از کارهای گروهی بوده‌اند و باید توجه داشت که انتخاب گروه‌ها به‌صورت متجانس در نمره‌ی مؤثر بودن یادگیری، گروه‌ها تأثیر زیادی دارد. در انتهای این مرحله هر گروه برحسب نمره‌ی مؤثر بودن یادگیری طبقه‌بندی می‌شوند.

۹. معلم گروه‌ها را منحل می‌کند و برای ارزیابی فردی دانش‌آموزان سؤالاتی را ارائه می‌دهد.

۱۰. معلم بازخورد کلی را به فعالیت‌های فردی و گروهی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد.

روش تدریس حل مسأله

این روش یکی از روش‌های مشارکتی در تدریس است که کاربرد زیادی دارد. گرچه برخی این روش تدریس را بیشتر با الگوی انفرادی سازگار دانسته‌اند ولی تجربه نشان می‌دهد که کاربرد این روش به‌صورت گروهی مؤثرتر از الگوی انفرادی آن است.

در تعریف روش حل مسأله چنین آورده‌اند: ***«حل مسأله فرآیندی است برای کشف، توالی و ترتیب راه‌هایی که به یک هدف یا یک راه حل منتهی می‌شوند.»*** پس باید توجه داشت که در فرایند حل مسأله فقط جواب اهمیت ندارد بلکه فرایند رسیدن به آن نیز مورد توجه است.

در این روش تدریس به دو مورد باید توجه زیاد شود:

الف) تجارب قبلی دانش‌آموزان و ایجاد شرایطی برای فراخواندن آنها.

ب) رسیدن به راه حلی که قبلاً برای فرد ناشناخته بوده است.

در مورد مراحل روش حل مسأله دو نظریه‌ی مهم وجود دارد که با ذکر آن‌ها مسأله را روشن‌تر می‌کنیم:

الف- نظریه و دیدگاه جان دیویی: دیویی پنج مرحله را برای حل مسأله معرفی

می‌کند:

۱. مشخص کردن مسأله، ۲. حدس زدن و یا مشخص کردن علل مسأله، ۳. در نظر گرفتن تمام راه حل‌های ممکن، ۴. انتخاب بهترین راه حل با توجه به موقعیت مسأله، ۵. اجرای راه حل انتخابی و نتیجه‌گیری.

ب) مدل جورج پولیا: پولیا ۴ مرحله‌ی اساسی برای حل مسأله در نظر می‌گیرد:

۱. مرحله‌ی درک و فهم مسأله: در این مرحله داده‌ها و خواسته‌های مسأله و رابطه‌ی بین آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۲. مرحله‌ی طرح‌ریزی که شامل انتخاب راهبردها و استراتژی‌های ممکن است.

۳. حل مسأله با استفاده از راهبردهای انتخابی

۴. نگاه به عقب: این مرحله ماهیت فراشناختی دارد و در آن به بررسی مراحل طی شده برای حل مسأله می‌پردازیم.

با توجه به نکات ذکر شده در مورد حل مسأله مراحل روش تدریس حل مسأله به‌صورت زیر است:

۱- طرح یا بازنمایی مشکل: این مرحله شروع تدریس است و توجه به علایق و دانسته‌های قبلی شاگردان در آن ضروری است.

۲- جمع‌آوری اطلاعات: شاگردان پس از فهم مسأله به جمع‌آوری اطلاعات در مورد آن از منابع مختلف می‌پردازند.

۳- فرضیه‌سازی و ارائه‌ی راه حل‌های احتمالی

۴- آزمایش و تأیید و یا رد فرضیات

در این روش تدریس کلاس از حالت خشک و سنتی خارج می‌شود و روابط معلم و شاگردان و روابط شاگردان با هم در گروه‌ها با صمیمیت توأم با احترام همراه می‌شود. و البته توجه به نکات زیر می‌تواند اثربخشی روش تدریس ذکر شده را بالا ببرد:

- معلم قبل از ارائه‌ی مسئله باید روی آن کار کند و بار عملی آن را افزایش دهد.
- ثبت مراحل توسط دانش‌آموزان در حین فعالیت اهمیت زیادی دارد.
- معلم می‌تواند در گروه‌های شاگردان مشارکت در کنار آن‌ها فعالیت کند.
- اجرای قاعده‌ی «پرسش در برابر پرسش» توسط معلمان می‌تواند بسیار مؤثر باشد.

در انتها باید توجه داشت که: ***«حل مسأله باید بخشی از کار روزانه‌ی دانش‌آموزان باشد و در هر جلسه حداقل یک زمان ۱۰ دقیقه‌ای را به بحث و حل مسایل به‌صورت گروهی***

اختصاص دهید.»

الگوی تدریس بازی نقش یا ایفای نقش[1]

هدف

هدف از اجرای الگوی تدریس بازی نقش کمک به دانش‌آموز است تا شخصیتی منحصر به‌فرد بسازد و این مهم را در قالب آن‌چه در مواد درسی پیش‌بینی شده است عملی کند. الگوی تدریس بازی نقش فرصتی را ایجاد می‌کند که در آن یادگیرندگان در تحصیل موقعیت‌ها به‌صورت همیار و مشترک فعالیت کنند. به‌ویژه یادگیرندگان شیوه‌ای آزادمنشانه برای پرداختن به انواعی از واقعیت‌های اجتماعی را به‌وجود می‌آورند.

یادآوری می‌شود که جریان بازی نقش نمونه‌ی زنده‌ای از رفتار انسان را مهیا می‌سازد که به مثابه‌ی ابزاری در خدمت دانش‌آموزان قرار می‌گیرد تا آنان:

- احساسات خود را بروز دهند.
- از بینش خود در نگرش‌ها، ارزش‌ها و برداشت‌های خود سود جویند.
- نگرش‌ها و مهارت‌های حل مسائل را به‌وجود اورده و گسترش دهند.
- مواد درسی را از طریق گوناگون بررسی کنند.

مراحل اجرای الگو

مرحله‌ی نخست: آماده کردن گروه

مرحله‌ی نخست الگوی تدریس بازی نقش دارای سه قسمت است:

۱- آشناسازی دانش‌آموزان با مسأله.

۲- آماده کردن گروه با توصیف روشن مسأله با استفاده از مثال‌ها.

۳- پرسیدن سؤالاتی برای برانگیختن تفکر دانش‌آموزان.

مرحله‌ی دوم: انتخاب شرکت‌کنندگان بازی نقش

معلم با توجه به آمادگی که لحاظ ذهنی در دانش‌آموزان ایجاد شده است- که همه احساس می‌کنند مسئله، دشواری مربوط به آنهاست- سعی می‌کند از افراد داوطلب برای ایفای نقش‌هایی بهره بگیرد.

1- Role playing

مرحله‌ی سوم: صحنه‌آرایی

معلم در این مرحله تلاش می‌کند تا نقش هر فرد را به اینفاگری نقش بازگو کند و نحوه‌ی وارد شدن به کار نمایش را توضیح دهد. معلم، جایی را که در آن زمین هموار است و امکان نشستن برای دانش‌آموزان وجود دارد انتخاب می‌کند. هر مکانی که صاف‌تر است و امکان اجرای برنامه تدارک شده موجود است در اختیار بازیگران قرار می‌گیرد.

مرحله‌ی چهارم: آماده کردن تماشاگران

تماشاگران الگوی تدریس بازی نقش، تماشاگرانی نیستند که به‌منظور سرگرم شدن گردهم آمده باشند، آنان برای درک اهمیت مسأله و بنا به ضرورت به تماشای بازی نقش‌ها می‌پردازند. توجیه اهمیت و ضرورت بازی نقش به عهده‌ی معلم است.

مرحله‌ی پنجم: اجرای بازی

در این مرحله است که بازیگران به ایفای نقش می‌پردازند و معلم آنها را هدایت می‌کند.

مرحله‌ی ششم: بحث و ارزش‌یابی

اجرای بازی سؤالاتی را در اذهان به‌وجود می‌آورد. معلم، ایفاگران نقش‌ها و تماشاگران همه سؤالاتی را طرح می‌کنند. براساس سؤالات طرح شده و با توجه به سؤالاتی که معلم برای بازیگران مشخص کرده است به بحث سازمان داده می‌شود.

مرحله‌ی هفتم: اجرای دوباره‌ی بازی نقش

معلم بحث و نظر ارایه شده در مرحله‌ی هفتم را جمع‌بندی می‌کند، بازیگران نقش‌ها در جریان اصلاحات نقش‌های ایفا شده قرار می‌گیرند و بازی نقش مجدد صورت می‌گیرد.

مرحله‌ی هشتم: بحث و ارزشیابی

بحث و ارزشیابی این مرحله به‌طور دقیق مانند بحث و ارزشیابی مرحله‌ی ششم است.

مرحله‌ی نهم: تعمیم و ارایه تجارب به موقعیت‌ها و کسان دیگر.

مرحله‌ی حاضر اهمیت بسیار زیادی در الگوی تدریس حاضر دارد- اگرچه هر کدام از مراحل حایز اهمیت ویژه‌اند. در این مرحله، آن‌چه به صورت بازی نقش و مغروض اجرا شده است، به موقعیت‌های مسأله‌دار و شکل‌دار واقعی ارتباط داده می‌شود. هم‌چنین، اصول اساسی رفتارها معین می‌گردد.

الگوی تدریس مستقیم

گام اول: جهت‌دهی

- معلم هدف درس و عملکرد را مشخص می‌کند.
- معلم محتوای درس و ارتباط آن با دانش یا تجارب قبلی را توضیح می‌دهد.
- معلم جریان کار درس (یعنی قسمت‌های مختلف تدریس و مسئولیت‌های شاگردان) در خلال فعالیت‌ها را مورد بحث قرار می‌دهد.

گام دوم: ارائه‌ی توضیحات

- معلم مفهوم یا مهارت جدید را توضیح می‌دهد و نمایشات یا تمریناتی ارائه می‌دهد. اگر مطالب یک مفهوم جدید باشد بحث درباره‌ی ویژگی‌های آن مفهوم و... می‌باشد.

در هر حال انتقال اطلاعات به شاگردان به‌طور شنیداری و دیداری به‌نحوی که شاگردان بتوانند مطالب رؤیت شده را به‌عنوان مرجع در مراحل اولیه بنگرند برای یادگیری مهم است.

گام سوم: تمرین ساختمند

معلم شاگردان را با مثال‌های تمرینی، در ضمن کار در هر مرحله هدایت می‌کند. معمولاً به شکل گروهی تمرین کرده و پاسخ می‌دهند.

نقش معلم در این گام دادن بازخورد به پاسخ‌های شاگردان، تقویت پاسخ‌های درست، اصلاح اشتباه شاگردان و اشاره به هدف می‌باشد.

گام چهارم: تمرین رهنمودیافته

این گام به شاگردان فرصت می‌دهد در حالی که معلم هنوز در اختیار آنهاست تمرین نمایند. تمرین رهنمودیافته معلم را به تخمینی از توانمندی‌های شاگردان برای انجام وظیفه یادگیری که توسط سنجش مقدار و نوع اشتباهات کار شاگردان صورت می‌گیرد، قادر می‌سازد. نقش معلم در این گام، کنترل کار شاگردان، فراهم ساختن بازخورد اصلاحی در هنگام نیاز است.

گام پنجم: تمرین مستقل

آخرین گام الگوی تدریس آموزش مستقیم تمرین مستقل است. شروع آن زمانی است

که شاگردان به ۸۵ تا ۹۰ درصد پاسخ درست در تمرین هدایت یافته رسیده باشند.

در تمرین مستقل شاگردان بر روی پای خود و بدون کمک تمرین می‌کنند. نقش معلم در این گام اطمینان یافتن از این مطلب است که کار تمرین مستقل به‌زودی پس از تکمیل مرور شده و با آن سطح درستی کار دانش‌آموزان تثبیت و بازخورد اصلاحی به شاگردان داده می‌شود.

تدریس برای یادگیری در حد تسلط

روش تدریس برای یادگیری در حد تسلط براساس الگوی کلی آموزش شامل ۸ مرحله به شرح زیر است:

۱- تعیین هدف‌های آموزشی

نخستین مرحله‌ی روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط مانند نخستین مرحله سایر روش‌ها تعیین هدف‌های آموزشی درس است. البته در روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط نیز بر هدف‌های آموزشی دقیق با هدف‌های رفتاری تأکید می‌شود. بنابراین معلم در آماده‌سازی مقدمات کار خود و پیش از ورود به کلاس درس و تدریس با روش آموزشی مبتنی بر یادگیری در حد تسلط، لازم است هدف‌های آموزشی خود را در قالب هدف‌های دقیق رفتاری تهیه نماید.

۲- تعیین رفتارهای ورودی و سنجش آغازین

بعد از تهیه‌ی هدف‌های آموزشی، معلم باید به تهیه‌ی رفتارهای ورودی برای هدف‌های آموزشی خود اقدام کند. برای این منظور، لازم است همه‌ی هدف‌های خود را به‌دقت مورد بررسی و تحلیل قرار دهد و اطلاعات و مهارت‌های پیش‌نیاز ضروری برای یادگیری آنها را تعیین نماید و آنها را به‌صورت رفتارهای ورودی بنویسد.

پس از تعیین همه‌ی رفتارهای ورودی مورد نیاز هدف‌های آموزشی درس، نوبت به تهیه‌ی سنجش آغازین یا ارزشیابی آغازین می‌رسد. هدف از این ارزشیابی آن است که معلم، پیش از شروع به آموزش، تعیین کند که دانش‌آموزان آمادگی لازم را برای شروع کردن درس تازه دارند یا نه، تا اگر برای این منظور آمادگی کافی نداشته باشند ابتدا در آنان آمادگی لازم را ایجاد نماید.

۳- تعیین حد تسلط

در روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط، علاوه بر ارزشیابی آغازین یا سنجش

آغازین دو نوع ارزشیابی دیگر یعنی ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی مورد استفاده قرار می‌گیرند که برای هر دوی آنها تعیین حد تسلط ضروری است. ارزشیابی تراکمی یا همان آزمون جامع نهایی معمولاً در پایان درس اجرا می‌شود و نتایج آن برای تعیین اینکه یادگیرندگان در یادگیری مطالب درسی به حد تسلط رسیده‌اند یا نه مورد استفاده قرار می‌گیرند. ارزشیابی تکوینی در پایان هر مرحله یا واحد آموزشی اجرا می‌شود، و هدف آن تعیین نقاط قوت و ضعف فعالیت‌ها و تدابیر آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان است. این دو نوع ارزشیابی به نوعی ملاک یا معیار عملکرد نیاز دارند که نشان دهد یادگیرندگان در یادگیری هدف‌های آموزشی به حد تسلط رسیده‌اند یا نه. بلاک (۱۹۷۲) برای تعیین ملاک عملکرد در رسیدن به حد تسلط گفته است که این ملاک باید دارای ویژگی‌های زیر باشد:

الف- مبتنی بر همان تصمیم و ارزشی باشد که انتخاب هدف‌های آموزشی بر آن استوار است.

ب- به‌نحوی انتخاب شود که معلم بتواند آن را از لحاظ منطقی یا تجربی بر سایر ملاک‌ها ترجیح دهد.

پ- طوری تعیین شود که وقتی منابع انسانی، مادی و زمانی در اختیار یادگیرندگان قرار دارند آن ملاک قابل دستیابی باشد.

۴- تعیین واحدهای آموزش- یادگیری

در روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط معلم باید محتوای درس خود را به یک رشته واحد آموزش- یادگیری تقسیم کند، طوری که هر واحد دربرگیرنده‌ی تعداد اندکی هدف آموزشی باشد. تسلط یافتن دانش‌آموز یا دانشجو بر این رشته تکالیف منجر به تسلط یابی او بر کل هدف‌های آموزشی درس خواهد شد. برای تعیین واحدهای آموزش- یادگیری دست کم دو راه وجود دارد. یکی آن است که با مراجعه به محتوای کتاب هر یک جزء یا دو سه جزء مرتبط به هم محتوا را که دارای هدف‌های متجانس هستند یک واحد آموزش- یادگیری فرض کنیم. راه دیگر استفاده از فصل‌ها یا بخش‌ها به‌عنوان واحدهای آموزش- یادگیری است. البته اگر فصل‌ها خیلی مختصر باشند می‌توان از دو سه فصل مربوط به هم به‌عنوان سبک واحد استفاده کرد، و اگر فصل‌ها خیلی مفصل باشند می‌توان آنها را به چند واحد تقسیم کرد.

مبحث دوم از یادگیری در حد تسلط

۵- اجرای آموزش گروهی

هرچند روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط به‌طور عمده یک روش آموزش فردی است، با این حال این آموزش به طریق گروهی اجرا می‌شود، یعنی از طریق یک معلم- چندین یادگیرنده. به سخن دیگر، در این روش آموزشی یادگیرنده همه با هم آموزش اصلی معلم را دریافت می‌کنند و در جریان درس به‌صورت گروهی از واحدی به واحد دیگر پیش می‌روند. با این حال، این روش با روش مرسوم آموزش گروهی تفاوت‌های اساسی دارد.

در آغاز روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط، مانند سایر روش‌های آموزشی، معلم باید برای دانش‌آموزان با دانشجویان به دقت مشخص کند که در پایان واحد آموزشی و دوره‌ی آموزشی چه انتظاراتی از آنها خواهد داشت. برای این منظور، لازم است هدف‌های آموزشی هر واحد آموزش- یادگیری را در آغاز آموزش آن واحد در اختیار یادگیرندگان قرار دهد. پس از دادن توضیحات لازم درباره‌ی موضوع و هدف‌های اولین واحد آموزش- یادگیری، نوبت به سنجش آغازین و کسب اطمینان از اینکه، با توجه به رفتارهای ورودی پیش‌بینی شده، همه یادگیرندگان آمادگی کافی برای یادگیری هدف‌های آن درس را دارند می‌رسد. اگر نتایج سنجش آغازین نشان دادند که یادگیرندگان آمادگی کافی برای یادگیری هدف‌های واحد آموزش- یادگیری مورد نظر را ندارند، پیش از هر چیز معلم باید به جبران این نواقص بپردازد.

گام بعدی معلم، پس از رفع کمبودهای رفتارهای ورودی یادگیرندگان، اجرای آموزش گروهی است. منظور استفاده از راههایی است که از طریق معلم و دانش‌آموزان به فعالیت آموزش و یادگیری بپردازند. برای این منظور می‌توان به شیوه‌های زیر اشاره کرد: ایراد سخنرانی، بحث گروهی، استفاده از وسایل دیداری- شنیداری، راه‌اندازی کارگاه‌های آموزشی، دفترچه‌های انجام تکالیف و فعالیت‌های آزمایشگاهی.

۶- اجرای ارزشیابی تکوینی و آموزش اصلاحی

پس از اجرای آموزش گروهی نوبت به اجرای ارزشیابی تکوینی می‌رسد. آنچه بیش از هر چیز دیگر روش آموزش برای یادگیری در حد تسلط را از سایر روش‌های آموزش گروهی متمایز می‌کند کاربرد این آزمون‌ها و استفاده از نتایج برای بهبود فرآیند آموزش یادگیری

است. ارزشیابی تکوینی مشتمل بر تعدادی سؤال دقیق مبتنی بر هدف‌های آموزشی هر واحد آموزشی است که پس از آموزش آن واحد و انجام فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری از سوی یادگیرندگان به اجرا درمی‌آید. هدف این آزمون‌ها فراهم آوردن بازخورد از نتایج آموزش معلم و یادگیری دانش‌آموزان است. با استفاده از نتایج این آزمون‌ها، هر یک از دانش‌آموزان از میزان پیشرفت خود در رسیدن به تک‌تک هدف‌های آموزشی آگاه می‌شوند. برای هر واحد آموزشی دو آزمون تکوینی مشابه یا معادل لازم است. یکی از این آزمون‌ها پیش از آموزش گروهی واحد بعدی اجرا می‌شود و هدف آن تشخیص مشکلات یادگیری دانش‌آموزان در آموزش گروهی واحد قبلی است. آزمون دوم بعد از آموزش اصلاحی اجرا می‌شود و منظور از آن کسب اطلاع از این مطلب است که آموزش اصلاحی مؤثر واقع شده است یا نه. پس از اجرای فرم نخست آزمون تکوینی و کشف مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، معلم باید به طرح و اجرای آموزش اصلاحی برای کسانی که در یادگیری موفقیت کامل به دست نیاورده‌اند یعنی به حد ملاک تسلط نرسیده‌اند، اقدام کند. آموزش اصلاحی که معمولاً اما نه الزاماً به‌طور فردی به دانش‌آموزان داده می‌شود باید همان هدف‌های مربوط به آموزش اصلی گروهی را آموزش دهد، اما سبک آن باید با سبک آموزش گروهی متفاوت باشد. به سخن دیگر، در آموزش اصلاحی نوع فعالیت‌های یادگیری باید با فعالیت‌های به‌کار رفته در آموزش گروهی متفاوت باشد. برای مثال: اگر در آموزش گروهی از دانش‌آموز یا دانشجو خواسته شده است که کتاب درسی را مطالعه کند، در آموزش اصلاحی می‌توان از او خواست تا به سخنرانی معلم گوش دهد، فیلمی را تماشا کند، یا در بحث مربوط به سؤالات آزمون تکوینی شرکت جوید.

آندرسون و بلاک (۱۹۷۷) موارد زیر را برای آموزش اصلاحی پیشنهاد کرده‌اند:

کتاب دیگری درباره‌ی همان موضوع درسی به غیر از کتاب درسی تعیین شده

- کتابچه‌های کار عملی
- مواد دیداری- شنیداری
- مواد آموزش برنامه‌ای
- آموزش فردی
- جلسات کوچک بحث گروهی

آنجا که امکانات اجازه نمی‌دهند و اجرای روش‌های متنوع آموزشی و فعالیت‌های

مختلف یادگیری میسر نیست، می‌توان از روش‌های آموزشی و یادگیری مشابهی در هر دو آموزش اصلی و اصلاحی استفاده کرد. مثلاً اگر فعالیت عمده‌ی یادگیری در آموزش اصلی خواندن کتاب درسی بوده است، برای آموزش اصلاحی می‌توان از یادگیرندگان خواست تا قسمت‌هایی از همان کتاب را مجدداً بخواند. اگر در ضمن ساعت کلاسی آموزش اصلاحی می‌توان از یادگیرندگان خواست تا قسمت‌هایی از همان کتاب را مجدداً بخوانند. اگر در ضمن ساعت کلاسی آموزش اصلاحی می‌دهید، دانش‌آموزان را به دو گروه تقسیم کنید: یک گروه آنهایی که در آزمون تکوینی به حد تسلط رسیده و گروه دوم کسانی که به حد تسلط نرسیده‌اند. اگر گروهی که به حد تسلط رسیده کوچک است آنها را به گوشه‌ای از کلاس درس هدایت کنید و مطالب اضافی برای مطالعه و یادگیری در اختیارشان بگذارید تا هنگامی که شما مشغول رسیدگی به گروه دوم هستید بیکار نمانند. اگر گروهی که به حد تسلط نرسیده کوچک است آنها را در گوشه‌ای از کلاس جمع کنید و به آنها آموزش اصلاحی بدهید. بعد از اجرای آموزش اصلاحی، فرم دوم آزمون تکوینی را در مورد دانش‌آموزانی که نیاز به آموزش اصلاحی داشته‌اند اجرا کنید. پس از کسب اطمینان از اینکه این دانش‌آموزان در نتیجه‌ی آموزش اصلاحی موفق به رفع اشکالات یادگیری اولیه‌ی خود شده‌اند و به هدف‌های واحد آموزشی مورد نظر رسیده‌اند، آنگاه به آموزش واحد دوم به همه‌ی دانش‌آموزان کلاس به‌صورت گروهی بپردازید. در آموزش این واحد نیز، ابتدا آموزش اصلی گروهی را اجرا کنید، بعد به اجرای آزمون تکوینی مخصوص آن واحد بپردازید، و پس از رفع اشکالات یادگیری دانش‌آموزانی که نیاز به کمک اضافی (آموزش اصلاحی) دارند، بلافاصله فرم دوم آزمون تکوینی را اجرا کنید، و وقتی که از دست‌یابی همه‌ی دانش‌آموزان کلاس به سطح تسلط اطمینان حاصل کردید به آموزش واحد سوم بپردازید. این کار را تا آخرین واحد یادگیری به همین سبک ادامه دهید.

پس از آنکه معلم تمام واحدهای آموزشی را به شرحی که گذشت آموزش داد و طرح آموزشی خود را به‌طور کامل پیاده کرد، لازم است با استفاده از یک آزمون جامع نهایی به ارزشیابی از مجموعه یادگیری‌های دانش‌آموزان اقدام کند. نتایج حاصل از این ارزشیابی هم برای نمره دادن به دانش‌آموزان و هم برای قضاوت درباره‌ی میزان اثربخشی طرح آموزشی معلم مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این ارزشیابی از یک آزمون تراکمی استفاده می‌شود. آزمون تراکمی همه هدف‌های آموزشی واحدهای متوالی آموزشی را یکجا اندازه‌گیری

آن دانشجویان تسلط و مهارت خود بر موضوع در... ی را اثبات می‌کنند. این اصل با روش‌هایی که حافظه‌ی طوطی‌وار دانشجو را می‌سنجد ارتباطی ندارد. بلکه شامل بازخوردهایی است که دانشجو را برای یادگیری مؤثر برمی‌انگیزاند.

اصل چهارم: اهداف روشن و چالش هوشمندانه

استادان مؤثر، معیارهای بالایی را برای دانشجویان وضع می‌کنند. آن‌ها همچنین اهداف روشنی را بیان کردند و دانشجویان باید از پس آن برآیند.

اصل پنجم: استقلال، کنترل و درگیر شدن فعال

تدریس خوب احساس کنترل دانشجو بر موضوع یادگیری و علاقه به مطلب را در وی تقویت می‌کند استادان خوب تکالیف یادگیری مناسب و در سطح فهم دانشجو ارایه می‌نمایند. آن‌ها هر یادگیرنده را به‌عنوان فرد خاصی در نظر می‌گیرند و از ارایه‌ی معیارهای کلی خودداری می‌کنند.

فصل دوم

پرسشگری

بخش اول: اصول عمومی

مقدمه

انسان موجود کنجکاوی است و بخش زیادی از پیشرفت و تعالی او به واسطه‌ی این کنجکاوی و جستجوگری است. در واقع آدمی، همواره و در همه جا با اشیاء، پدیده‌ها و موضوعات بسیاری در پیرامون خود مواجه می‌شود و دلیل وقوع بسیاری از آن‌ها را نمی‌داند و یا می‌خواهد از نحوه‌ی کارکرد و کاربرد آن‌ها اطلاع یافته و یا از روش‌های مؤثرتر استفاده از آن‌ها مطلع شود. ضمن اینکه نسبت به بسیاری از وقایع با شک و تردید نگاه می‌کند و حدس می‌زند خیلی از آنچه که روی می‌دهد و می‌بیند با اصل ماجرا تفاوت دارد. این‌ها و بسیاری دیگر برای او سؤال ایجاد می‌کند؛ آدمی حتی در محیط‌های بسته و محدود می‌خواهد بداند، بکاود، آشنا شود، کشف و اختراع کند؛ و به روش‌ها، ابزارها، ایده‌ها و آرمان‌های جدیدی دست یابد، و زمینه‌ی اصلی همه‌ی این‌ها پرسیدن است. انگیزه‌ای که از بدو تولد آغاز شده، همراه با او رشد می‌کند و تحت تأثیر محیط اجتماعی و آموزشی به انسان توانایی‌های تازه می‌بخشد. اما این توانایی باید مجال ظهور پیدا کرده و تربیت و تقویت شود. در غیر این‌صورت فضای زندگی و به‌ویژه مراکز آموزشی پویایی خود را از دست می‌دهند. زیرا انسان‌ها به اندازه‌ای که سؤال می‌کنند می‌دانند و هر شخصی که بیشتر بداند، احتمالاً بهتر عمل خواهد کرد.

آنچه در فصل دوم کتاب تدارک دیده شده به سؤال کردن، اهمیت و انواع آن و سپس نحوه‌ی ظهور و پرورش پرسشگری در محیط‌های آموزشی اختصاص دارد که امید است در پویا کردن این روحیه در فراگیران هوشمند و توانای کشورمان مورد استفاده‌ی دانشجویان و معلمان کاردان و خردمند قرار گیرد.

پرسیدن چیست؟

پرسیدن و سؤال کردن در کتاب‌های لغت، معانی متفاوتی دارد. لیکن آنچه به معنی مورد نظر در این کتاب نزدیک است همان:

پژوهش کردن، آگاهی خواستن، جویا شدن، استعلام، استخبار و تحقیق کردن می‌باشد.

در فرهنگ‌های لغت انگلیسی هم سؤال[1] و سؤال کردن[2] چنین بیان شده:

۱. عبارتی است که به‌منظور درخواست اطلاعات بیان می‌شود.

۲. موضوعی است که نیاز به مباحثه دارد یا مسأله‌ای است که نیازمند حل می‌باشد.

۳. عبارتی است که هنگام تردید کردن نسبت به چیزی مطرح می‌شود.

همچنین گفته شده questioning بیانی است که نشان می‌دهد شما به اطلاعات بیشتری نیاز دارید و یا نسبت به چیزی دچار تردید هستید.[3]

و در برخی دیگر از منابع پرسش این‌گونه معنی شده است:

- عبارتی است جستجوگرانه که پاسخ طلب می‌کند.
- عبارتی است که صرف‌نظر از شکل دستوری آن در پی رسیدن به پاسخ است (caesin, 1995).

قدرت سؤال‌ها

پرسش‌ها در هر مباحثه‌ای به شما قدرت زیادی می‌دهد و فواید فراوانی دارند از جمله:

۱. کنترل[4]

در آغاز، سؤال به شما قدرت می‌دهد. پرسش در مباحثه شما را نیرومند می‌کند. یعنی زمانی که سؤالی می‌پرسید، یک فشار اجتماعی قوی برای کسب پاسخ ایجاد کرده‌اید. و در طول مدتی که پرسش خود را دنبال می‌کنید در مباحثه قدرت دارید.

سیاستمداران از این روش آگاهی دارند و در مصاحبه‌ها به‌وسیله‌ی نادیده گرفتن مواردی که مایل به صحبت درباره‌ی آن نیستند و با طرح یک سؤال در مورد موضوعات که دوست دارند حرف می‌زنند. بنابراین سؤال کردن در اینجا تبدیل به یک قدرت می‌شود که شما پرسش دیگران را نادیده می‌گیرد و سؤال خود را دنبال می‌کنید.

۲. اطلاعات[5]

اطلاعات، قدرت است و آنچه شما از پرسش کردن به‌دست می‌آورید، اطلاعات است.

1- question
2- questioning
3- Longman Dictionary Of American English
4- control
5- information

به‌ویژه زمانی که در صدد باشید به وسیله‌ی طرح پرسش‌های خود به اطلاعاتی دست یافته و از این طریق به اهدافتان برسید.

گردآوری اطلاعات مانند درست کردن پازل هزارتکه است. شما قطعاتی از اطلاعات را به‌دست می‌آورید و برای ساختن تصویری بزرگتر آن‌ها را در کنار یکدیگر می‌گذارید. سؤال‌های کاوشی جهت یافتن اطلاعات مورد نیاز، سودمند هستند.

۳. شنیدن[1]

پرسیدن، شیوه‌ی خوبی است وقتی مایلید بیشتر از صحبت کردن، به موضوعی گوش دهید. در این صورت با سؤال کردن می‌توانید از دیگران بخواهید درباره‌ی موضوعی سخن گفته و شما به آن‌ها گوش فرا دهید.

سؤال‌های باز در اینجا مفید هستند. از سوی دیگر سؤال‌های کوتاه نیز می‌تواند به پرسش‌هایی بلندتر منجر شود. شما به‌وسیله‌ی گوش دادن فعال و تکان دادن سر می‌توانید دیگران را به سخن گفتن بیشتر تشویق نمایید.

۴. پیوند دادن[2]

سؤال‌هایی که به بیان جزئیاتی درباره‌ی دیگران می‌پردازد و علایق آن‌ها را آشکار می‌کند می‌تواند فرصت‌هایی را جهت نزدیکی بیشتر به آن‌ها فراهم آورد و متعاقباً شما می‌توانید نشان دهید که چقدر به آنها شباهت دارید.

در واقع سؤال پرسیدن و توجه به پاسخ‌های آنان نشان‌دهنده‌ی علاقه‌ی شما به آن‌هاست.

۵. ترغیب کردن[3]

همان‌گونه که اشاره شد، سؤال کردن می‌تواند به شیوه‌های مختلف، ترغیب‌کننده باشد. مثلاً با استفاده از سؤال‌های بدیهی که نیاز به پاسخ ندارد، می‌توانید دیگران را به آنچه می‌گویید جلب کنید. همچنین با طرح سؤال‌های سقراطی، قادر خواهید بود قبل از این‌که دیگران پاسخی را بیان کنند به تفکر بپردازند و یا با سؤال‌های هدایتی، افراد را به تفکر

1- listening
2- bonding
3- persuading

درباره‌ی موضوعات خاص واداریدو با سؤال‌های تلویحی[1] و غیرمستقیم، موافقت ضمنی به‌وجود آورید.

تکنیک‌های سؤال کردن

Grbage in و Grbage out اصطلاحات عمومی‌ای هستند که در زمینه‌ی رایانه به‌کار می‌روند و معنای آن این است که شما نمی‌توانید انتظار خروجی صحیحی را داشته باشید، آن زمان که ورودی‌هایتان غلط است. و لذا اگر اطلاعات غلط را وارد دستگاه رایانه کنید، اطلاعات اشتباه از آن تحویل خواهید گرفت. عین این اصل در زمینه‌ی ارتباطات نیز کاربرد دارد. بدین معنی که اگر سؤال‌های اشتباه بپرسید احتمالاً و یا حداقل آنچه را که انتظار دارید دریافت نمی‌کنید.

در حقیقت سؤال درست به معنی ارتباطات مؤثر و تبادل اطلاعات است. با پرسیدن سؤال‌های صحیح در یک موقعیت خاص، شما می‌توانید حوزه‌ی مهارت‌های ارتباطی خود را بهبود بخشید. به‌وسیله‌ی سؤال قادر به جمع‌آوری اطلاعات بهتر و یادگیری بیشتری خواهید شد. می‌توانید روابط قوی‌تری برقرار سازید، رفتار مردم را به نحو مؤثری اداره کرده و به دیگران کمک کنید تا بیشتر بیاموزند.

از این‌رو در این قسمت تکنیک‌های عمومی سؤال کردن و زمان مناسب (و یا نامناسب) استفاده از آن‌ها مطرح شده است.

۱. پرسش‌های باز و بسته

سؤال بسته معمولاً کلمه تک و منفرد و یا خیلی کوتاه و نیز پاسخ واقعی را دنبال می‌کند. مثلاً: «آیا شما تشنه هستید؟» پاسخ «بله» و یا «نه» است. «در کجا زندگی می‌کنید؟» پاسخ معمولاً نام شهر یا آدرس شماست.

سؤال‌های باز، پاسخ‌های بلندتری را دنبال می‌کند و با: «چه، چرا و چگونه» آغاز می‌شود.

یک سؤال باز از فرد پاسخگو، اطلاعاتی درباره‌ی دانش، دیدگاه و یا احساس او را طلب می‌کند. «به من بگو» و «توصیف کن» به‌عنوان سؤال باز مورد استفاده قرار می‌گیرند.

1- taq question

مثال:

- در همایش چه اتفاقی افتاد؟
- چرا او اینجور واکنش نشان داد؟
- میهمانی چگونه بود؟
- به من بگو بعداً چه اتفاقی افتاد؟
- شرایط را برای من مفصلاً توصیف کن

ویژگی‌های مثبت سؤال‌های باز

- **سبب به‌وجود آمدن گفتگوهای آزاد می‌شود:** در روز تعطیل پس از بلند شدن از خواب چه کردی؟
- **کسب اطلاعات بیشتر:** برای انجام موفقیت‌آمیز این کار به چه اطلاعاتی بیشتر نیاز داریم؟
- **فهم دیدگاههای افراد دیگر:** درباره‌ی آن تغییرات چه فکر می‌کنی؟

نکات مثبت سؤال‌های بسته

- **آزمون فهم خود و یا دیکر افراد:** خوب! اگر این مهارت را به‌دست آورم پیشرفت خواهم کرد؟
- **نتیجه‌گیری از بحث و یا تصمیم‌گیری:** اکنون ما واقعیت‌ها را می‌دانیم آیا همه با این نحوه‌ی عمل موافقند؟
- **دسته‌بندی کردن:** آیا از خدمات‌رسانی بانک خودت راضی هستی؟

۲. سؤال‌های قیفی (مخروطی)

این تکنیک شامل آغاز کردن کار با سؤال‌های کلی و سپس پی‌گیری هر سؤال و بعد پرسیدن بیشتر و بیشتر اطلاعات مشروح در هر سطح می‌باشد. این روش اغلب به‌وسیله‌ی کارآگاهان به‌منظور حرف کشیدن از شاهدان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

مثال:

- چند نفر در این نزاع درگیر بودند؟
+ حدود ۱۰ نفر
- نوجوان بودند یا بزرگسال؟
+ بیشتر نوجوان بودند.

- چه سن و سالی داشتند؟
+ تقریباً حدود ۱۴ و ۱۵ سال
- آیا آن‌ها نشانه‌ی مشخصی در لباس خود داشتند؟
+ بله! چندین نفر آن‌ها کلاه بیسبال قرمز به سر داشتند.
- می‌توانی مشخصه‌ی واضحی از کلاه آن‌ها را به‌یاد بیاوری؟
+ بله! روی لباس آن‌ها حرف بزرگ N نوشته شده بود.

استفاده از این تکنیک‌ها باعث زنده شدن دوباره‌ی صحنه و تمرکز تدریجی بر روی اطلاعات سودمند می‌شود. بدین‌ترتیب، شاهد ما در این مثال قادر به شناسایی افرادی شد که با یکدیگر درگیر شده بودند و روی کلاه برخی از آن‌ها حرف بزرگ N نوشته شده بود. اما اگر یکباره از او سؤال باز می‌پرسیدند مثل: آیا می‌توانی مشروح آنچه را که دیده‌ای بیان کنی؟ او احتمالاً قادر به انجام این کار نبود.

نکته: وقتی می‌خواهید از سؤال قیفی استفاده کنید، کار خود را با سؤال بسته آغاز نمایید. و همان‌گونه که از تونل عبور می‌کنید استفاده از سؤال‌های باز را آغاز کنید.

ویژگی‌های مثبت سؤال‌های قیفی

- فهمیدن اطلاعات مشروح زیاد درباره‌ی یک موضوع خاص. مثلاً: درباره‌ی انتخاب دوم با من حرف بزن.
- جلب علاقه و یا افزایش اعتماد فردی که با او صحبت می‌کنید. مثلاً: آیا از تکنولوژی اطلاعات (IT) استفاده می‌کنی؟ آیا با آن می‌توانی مشکل خود را حل کنی/ نظر افرادی که با آن‌ها تماس می‌گیری درباره‌ی تو چیست؟

۳. سؤال‌های کاوشی

پرسیدن سؤال‌های کاوشی، راهبرد دیگری برای دستیابی به اطلاعات مشروح است. گاهی اوقات این تکنیک به شما کمک می‌کند تا عبارتی که آن‌ها گفته‌اند را بفهمید. در دیگر شرایط برای فهم واضح‌تر موضوع شما نیاز به اطلاعات اضافی دارید. مثلاً: شما کی به این گزارش نیاز دارید؟ و قبل از این‌که آیا دلایلی برای سخنان مطرح شده وجود دارد. تو از کجا می‌دانی پایگاه داده‌های جدید نمی‌تواند به‌وسیله‌ی فروشندگان مورد استفاده قرار گیرد؟

یک روش مؤثر کاوش، استفاده از ۵ سؤال «چه، چرا، چگونه، کی و کجا» است که می‌تواند به سرعت به شما کمک کند تا پایه و اساس مسأله را مورد بررسی و کاوش قرار دهید.

نکته: از سؤال‌هایی استفاده کنید که کلمه‌ی «دقیقاً»[1] را برای کاوش بیشتر به‌کار می‌برد. مثلاً: منظور شما دقیقاً از این کلمه چیست؟ و یا دقیقاً این گزارش را چه کسی می‌خواهد؟

ویژگی‌های مثبت سؤال‌های کاوشی

- فراهم کردن دلایل روشن برای متقاعد کردن شما درباره‌ی کل ماجرا و این‌که تمام موضوع را فهمیده‌اید.
- استخراج اطلاعات از افرادی که می‌کوشند از گفتن بعضی موضوعا به شما اجتناب کنند.

۴. سؤال‌های راهنما

پرسش‌های راهنما تلاش می‌کند تا پاسخگو را به شیوه‌ی تفکر شما هدایت کند. آن‌ها می‌توانند این کار را به چنین شیوه انجام دهند:

- با یک فرض: فکر می‌کنی برای تحویل گرفتن این پروژه چقدر دیر شده است؟ فرض این است که پروژه مطمئناً به‌موقع کامل نخواهد شد.
- افزودن یک دیدگاه شخصی به‌منظور جلب موافقت در آخر کار. مثلاً: روش «لوری» خیلی کارآمد است، این‌طور نیست؟ و یا دیدگاه دوم بهتر است، این‌طور نیست؟
- عبارت‌سازی سؤال‌ها به گونه‌ای که ساده‌ترین پاسخ، «بله» باشد. (تمایل طبیعی ما بیشتر به سوی گفتن «بله» کشش دارد تا «نه» و این نقش مهمی در عبارت‌سازی سؤال‌ها برای کسب تکلیف و نظرخواهی ایفا می‌کند). مثلاً: آیا همه با انتخاب دوم موافقید؟ این سؤال احتمالاً بیشتر به پاسخ «بله» منجر خواهد شد تا این‌که بپرسیم: آیا با انتخاب دوم موافقید یا خیر؟

روش مناسب برای این کار مشخص کردن آن است. مثلاً آیا مایلید به سراغ انتخاب دوم بروم؟ بهتر است تا اینکه بپرسیم «آیا من باید انتخاب دوم را برگزینم؟

1- exactly

- دادن حق دو انتخاب به مردم که هر کدام از آن‌ها خرسند کننده است. تا این‌که یک حق انتخاب داده و یا هیچ حق انتخابی قایل نشوید. مؤکد صحبت کردن و درباره‌ی این‌که مثلاً وقتی سؤال می‌کنید: کدام‌یک را ترجیح می‌دهید A یا B؟ ولی بسیاری از مردم بین دو انتخاب همیشه با مشکل روبه‌رو هستند.

به‌خاطر داشته باشید سؤال‌های راهنما تمایل به بسته بودن دارند.

ویژگی‌های مثبت سؤال‌های راهنما

- هر پاسخی را که مایلید فراهم کنید ولی بگذارید دیگران احساس کنند که آن‌ها جواب درست را انتخاب کرده‌اند.

مثلاً: فروشنده: اگر تمام سؤال‌های شما همین بود، پس هر دو با قیمت موافقیم.

نکته: از سؤال‌های راهنما با احتیاط استفاده کنید. هرچند از این روش برای تأمین منافع خود می‌شود استفاده کرد ولی با بهره‌گیری از آن می‌توان به علایق دیگران آسیب رساند. لذا می‌تواند مورد سوء استفاده قرار گیرد.

۵. سؤال‌های بدیهی

سؤال‌های بدیهی واقعاً سؤال نیستند و در ضمن پاسخی را هم به‌دنبال ندارند. آن‌ها در حقیقت عباراتی به شکل پرسش هستند. مثلا: آیا طرح «جان» خیلی خلاقانه نیست؟ و یا خدایا! چرا من؟ یا: چند بار گفتم با کفش‌های خاک‌آلود در خانه راه نرو؟

مردم از این قبیل سؤال‌ها بدین دلیل استفاده می‌کنند که آن‌ها می‌خواهند حرف‌هایشان برای شنونده جذاب باشد. و یا به شکلی موافقت او را به خود جلب کنند. (بله! همین‌طور است. من دوست دارم با این قبیل همکاران خلاق مشارکت کنم). و یا این‌که جواب ممکن است این باشد: بله! «جان» شخص خلاقی است.

نکته: سؤال‌های بدیهی اگر به‌صورت رشته‌ای و پیوسته مورد استفاده قرار گیرند بسیار می‌توانند مؤثر واقع شوند. مثلاً

آیا این تصویر زیبا نیست؟ آیا دوست نداری که متن، رنگ‌های عکس را بهتر نمایان کند؟ آیا دوست نداری تصویری مانند این ارایه کنیم؟

ویژگی مثبت برای استفاده از سؤال‌های بدیهی

- مجذوب کردن شنونده است.

استفاده از تکنیک‌های سؤال کردن

شما ممکن است از تمام این تکنیک‌ها قبلاً استفاده کرده باشید ولی با به‌کارگیری آگاهانه از انواع مناسب سؤال کردن قادر به کسب اطلاعات و پاسخ دادن یا کسب نتیجه به‌نحو مؤثری خواهید شد.

پرسش‌ها روش قدرتمندی برای:

- **یادگیری:** سؤال‌های باز و بسته بپرسید و از سؤال کردن کاوشی استفاده کنید.
- **برقراری ارتباط:** مردم معمولاً به نحو مثبتی پاسخ می‌دهند به‌ویژه اگر از آن‌ها درباره‌ی کاری که انجام می‌دهند و یا آرزوهایشان سؤال کنید. اگر این کار به نحو مثبت و مؤدبانه‌ای انجام دهید امکان برقراری و حفظ یک گفتگوی آزاد را فراهم آورده‌اید.
- **مدیریت و هدایت کردن:** سؤال‌های تلویحی و راهنما از اهمیت زیادی برخوردارند. این سؤال‌ها می‌توانند به مردم در زمینه‌ی پیگیری کارهایی که شما پیشنهاد کرده‌اید کمک کنند.

مثلاً: آیا این برای کسب کیفیت‌های بهتر مناسب نیست؟

اجتناب از سوء تفاهم: از سؤال‌های کاوشی برای رسیدن به روشنی و رفع ابهام مخصوصاً زمانی که نتایج از اهمیت زیادی برخوردارند می‌توان استفاده کرد. از این نوع سؤال به‌ویژه برای کسب اطمینان به‌منظور اجتناب از پریدن از روی نتایج استفاده می‌شود.

مهار خشم: شما می‌توانید یک مشتری خشمگین یا یک همکار ناراحت را به‌وسیله‌ی سؤال‌های قیفی آرام کنید. و این کار به‌وسیله‌ی دادن اطلاعات بیشتر درباره‌ی موضوع عملی می‌شود. این نوع سؤال سبب حواس‌پرتی آن‌ها از احساساتشان نمی‌شود اما می‌تواند به شما در شناسایی یک راهکار عملی کوچک کمک کند. و این اغلب برای انتقال احساس موفقیت و طولانی نشدن عصبانیت آن‌ها کافی به‌نظر می‌رسد.

ترغیب کردن مردم: هیچ چیزی همانند سؤال‌های باز نمی‌تواند به افراد در پذیرش دلایلی که پشت یک موضوع وجود دارد کمک کند. درباره‌ی آن‌که ما نیروی کار را هر روز به مدت چند ساعت به‌وسیله‌ی لپ‌تاپ آموزش دهیم چه فکر می‌کنی؟

نکته:

- برای پاسخ دادن زمان لازم را در اختیار فرد بگذارید. زیرا ممکن است تفکر برای پاسخ دادن به زمان نیاز داشته باشد.

– سؤال کردن ماهرانه نیاز به همراهی با شنیدن دقیق دارد به‌طوری که شما بتوانید منظور مردم را از پاسخ‌هایشان بفهمید.

– زبان بدن و آهنگ صدای شما می‌تواند بخشی از پاسخی باشد که به سؤال می‌دهید.

سؤال‌های مثبت[1]

شما می‌توانید با استفاده‌ی اندیشمندانه از سؤال‌های راهنما، نظر دیگران را با خود همراه و موافق کرده و به آنچه می‌خواهید برسید.

اصول مهم

سؤال‌های مثبت، بر دو اصل مبتنی است

۱. «بله» از «نه» بهتر است. عدم توافق عموماً تجربه‌ی ناراحت‌کننده‌ای است. حتی ممکن است بی‌ادبانه تلقی شود. وقتی شما با موضوعی موافق نیستند در معرض مشاجره قرار دارید و بحث کردن می‌تواند موجب شکست شما گردد. در مقایسه با خطر ناراحتی که از عدم توافق و نارضایتی حاصل می‌شود، توافق عموماً برتری دارد. وقتی شما سؤال‌هایی را مطرح می‌کنید، مایل به یافتن پاسخ‌های مثبت هستید. [هرچند باید همواره به یاد داشته باشید، برخی از افراد به عدم توافق در هر موضوعی علاقه‌ی بیشتری دارند].

۲. پاسخ به‌وجود آورید: وقتی چیزی می‌گویید، دیگران برای فهم صحبت‌های شما فکر می‌کنند. مثلاً وقتی می‌گویید: «بلند نشوید»، آن‌ها به بلند شدن فکر می‌کنند تا تصمیم بگیرند آیا به این کار اقدام کنند یا خیر. اما اگر بگویید: «همین‌طور بنشینید»، همه به ادامه‌ی نشستن فکر می‌کنند. به این ترتیب در پرسیدن «سؤال‌های مثبت» شما فقط باید چیزهایی را بگویید که دیگران به آن فکر می‌کنند و از گفتن چیزهایی که به آن نمی‌اندیشند اجتناب ورزید.

سؤال‌هایی که هدایت می‌کند

با استفاده از این روش، مردم می‌توانند به‌سوی فعالیت‌های مختلفی هدایت شوند. مثل:

۱. به‌وجود آوردن فعالیت‌های مثبت: برای اینکه شخصی کار مثبتی انجام دهد، با

1- positive questions

نامیدن آن عمل، مطلب را از آن‌ها بخواهید، به‌گونه‌ای که پاسخ آن «بله» باشد. این کار آن‌ها را به توافق و انجام دادن آن هدایت می‌کند.

– آیا این کار را انجام می‌دهی؟

– من متعجب بودم، چطور می‌خواستی بدون من بیرون بروی؟

– می‌توانی به من کمک کنی این‌ها را به طبقه‌ی بالا ببریم؟

– مطمئناً شما به من تخفیف خواهید داد؟

۲. عمل بازداشتن و منصرف کردن: برای این‌که فردی را از انجام کاری منصرف کنیم ضمن این‌که او را به انجام آن تشویق می‌کنیم، از او می‌پرسیم:

– مراقب باش می‌دانی کارهای زیادی را باید انجام دهی؟

– من می‌دانم بدون من بیرون نمی‌روی، ولی هر طوری که بخواهی

– فقط می‌خواهی آن‌جا بروی و فوتبال تماشا کنی؟

– از قیمتی که تعیین کرده‌ای پایین خواهی آمد، مگر نه؟

۳. پیشگیری: برای این‌که شخصی را از انجام کاری بازدارید برای تکالیف منفی از چارچوب مثبت استفاده کنید:

– دوست داری کار دیگری انجام دهی؟

– با چه شخص دیگری دوست داری بیرون بروی؟

– دوست داری فوتبال تماشا کنی؟

– مایلی من با قیمتی که می‌گویی موافقت کنم؟

پرسش‌های کیپ‌لینگ[1]

رادیارد کیپ‌لینگ[2] شعر کوتاهی در زمینه‌ی قدرتمندی سؤال سروده و چنین می‌گوید:

I keep six honest serving men
(They taught me all I knew)
Their name are what and why and when
And how and where and who.

1- Kipling questions
2- Rudyard Kipling

وی در ادامه می‌سراید: هر وقت درباره‌ی آنچه می‌خواهم دچار تردید شوم، یکی از این مستخدمین را صدا می‌زنم.

۱. چه؟ what

what یا چه، دو کاربرد دارد: اول جستجوی چیزهایی که هستند و یا خواهند بود. و دوم زمانی مطرح می‌شوند که ما کنشی را درخواست می‌کنیم. مثل:

- چه کار می‌کنی؟
- در آینده باید چه کاری را انجام دهیم؟
- چه اتفاقی افتاده است؟
- چه چیزی تو را از موفقیت بازداشته است؟
- بهترین کاری که باید الان انجام دهی چیست؟

«چه» در زمینه‌ی حل مسأله، سه کاربرد دارد؟

- در صدد هستی به چه چیزی دست پیدا کنی؟
- مسأله‌ی اصلی چیست؟
- راه حل آن چیست؟

۲. چرا؟ why

چرا، در پرسش به‌دنبال علت و معلول است. در واقع اگر شما بدانید مردم چرا کاری را انجام می‌دهند، درک عمیق‌تری از آن‌ها پیدا می‌کنید. و نیز اگر بدانید دنیا چگونه کار می‌کند ممکن است بتوانید در آینده آن را تغییر دهید.

به این ترتیب مشخص می‌شود که «چرا» در جستجوی پیوندهای منطقی است و نشانگر این است که شما باید در تفکر خود به‌طور منطقی عمل کنید.

همچنین با طرح این سؤال می‌توانید در گفتگو وقفه ایجاد کرده و یا از سردرگمی خارج شوید. در اینجا باید بدین نکته نیز پرداخت که بسیاری از مردم سختی را بیان می‌کنند اما نمی‌دانند به‌دنبال اظهارات آن‌ها یک «چرا» نیز ممکن است مطرح شده و استدلال آن‌ها را طلب کند. اما شکل معکوس «چرا»، «چرا نه» است. یک روش خلاقانه برای برانگیختن مردم به تفکر خارج از چارچوبه است. پرسش‌هایی که با چرا مطرح می‌شود شامل:

۱- چرا این کار را کردی؟

۲- چرا آن ماجرا اتفاق افتاد؟
۳- چرا این مسأله برای ما آنقدر مهم است که باید آن را دوباره تکرار کنیم؟
۴- چرا نباید دوباره سعی کرد؟

۳. چه زمانی؟ when

این کلمه پرسشی، در جستجوی زمان است و در دو شکل متفاوت به‌کار می‌رود.

اول: یک زمان خاص را مورد سؤال قرار می‌دهد. مثلاً: چه زمانی این کار کامل می‌شود؟

دوم: دوره‌ای از زمان را سؤال می‌کند مثلاً: چه زمانی دوباره به مسافرت خواهی رفت؟

- چه زمانی کار خود را تمام می‌کنی؟
- چه زمانی به من پول خواهی داد؟
- چه زمانی دوباره به تعطیلات خواهی رفت؟

۴. چگونه؟ How

چگونه یا چطور، پرسش‌هایی هستند که اطلاعات جزیی عمیق‌تری را طلب کرده و در صدد کسب آگاهی درباره‌ی موضوعی هستند که اتفاق افتاده و یا روی خواهد داد.

- چگونه به این رسیدی؟
- چطور باید به آنجا برویم؟
- چگونه خواهی فهمید که او به تو علاقمند است؟

۵. کجا؟ wher

این کلمه پرسشی در پی موقعیت مکانی یک عمل یا رویداد است و در سه حوزه سؤال خود را مطرح می‌کند:

۱- فضای ساده: مثل بالا، پایین، پشت.

۲- فضای بیرونی: مثل ساختمان دیگر یا خانه‌ی همسایه

۳- فضای جغرافیایی: مثل نیویورک، لندن یا پاریس.

اگر چیزی تحویل داده شده و یا کاری انجام شود، پرسیدن از کجا به مراتب بهتر از چه موقعی است زیرا با روشنی بیشتری وقوع آن را مشخص می‌کند.

- آن را کجا خواهی گذاشت؟

- آن را کجا تحویل خواهند داد؟

۶. چه کسی؟ who

پرسیدن، کلمه‌ی چه کسی، فرد را وارد چارچوب سؤالی کرده و او را با یک عمل و یا چیزی پیوند می‌دهد. افراد کلیدی، اشخاصی هستند در زمینه‌ی عمل یا کاری، سودمند و مهم تلقی می‌شوند.

- این کار متعلق به چه کسی است؟
- چه کسی در انجام این کار بهتر عمل می‌کند؟

سؤال‌های فرضی[1]

سؤال‌های کیپ‌لینگ، روش ساده‌ای است برای استفاده کردن از سؤال‌های فرضی. در این پرسش‌ها واقعیتی که پشت هر سؤال است بررسی می‌شود.

- چقدر مراقب بودی؟ (فرض: تو مراقب بودی)
- چگونه او را تشویق خواهی کرد؟ (فرض: تو او را تشویق می‌کنی)
- از کجا آن را خواهی خرید (فرض: تو آن را می‌خری)
- چه زمانی تغییر را انجام می‌دهی (فرض: تو تغییر را انجام می‌دهی)

حل مسأله

کیپ‌لینگ با ترکیب what، why و How چارچوبی را برای حل کردن مسأله مطرح می‌کند که عبارت است از:

۱- مشکل چیست؟
۲- چرا اتفاق می‌افتد؟
۳- چطور می‌توانی آن را درست کنی؟
۴- آن را درست کن
۵- چرا کار نکرد یا نمی‌کند؟
۶- بعدش چه؟

1- Assumplive quns

پرسش‌های دووجهی[1]

سؤال‌های دووجهی، پرسش‌هایی هستند که به هر شکلی که پاسخ داده شود، جواب آن درست است. ساخت کلی سؤال‌های دووجهی به این شکل است:

«فرض بد درباره‌ی چیزی + سؤال درباره‌ی فراوانی آن»

به این ترتیب شما ممکن است درباره‌ی کار بد یک نفر چیزی بگویید مثل دزدی کردن و بعد فرض کنید که او این کار را چندین‌بار انجام داده است.

از سوی دیگر در چارچوب سؤال‌های بسته، از فرض انتظار می‌رود که نسبت به این پرسش پاسخ «بله» یا «نه» بدهد و اجازه‌ی انکار آن را ندارد.

مثلاً:

- دوباره دروغ گفتی؟
- آیا دیگر زن خود را نمی‌زنی؟
- کی می‌خواهی به ما کمک کنی؟

سؤال‌های دووجهی از مطالعه بر روی افراد مبتلا به اسکیزوفرنی سرچشمه گرفته است. یعنی زمانی که مبتلایان به این اختلال بین دو خواسته‌ی به‌خصوص سرگردان می‌شوند، بهترین پاسخ به سؤال‌های دووجهی، دادن جواب باز به آن‌هاست. مثلاً:

- چه چیز باعث شده فکر کنی من ممکن است دروغ بگویم.
- من نه تنها تاکنون همسرم را نزده‌ام پس از این هم چنین نخواهم کرد.

سؤال‌های تلویحی[2]

سؤال‌های تلویحی، پرسش‌های کوتاهی هستند که به انتهای جمله اضافه می‌شوند مثلاً:

- آن سگ است؟ نه!

ساختار پرسش تلویحی

انواع این پرسش‌ها عبارتند از:

- نمی‌توانی؟

1- double bind questions
2- tag questions

- این‌طور نیست؟
- اینجوری نبود؟
- چنین نشد؟
- بخش اول سؤال مربوط به بودن و یا انجام دادن کاری است.
- جمله‌ی تلویحی، به‌صورت منفی آورده می‌شود

نحوه‌ی استفاده از پرسش‌های تلویحی

استفاده از پرسش‌های تلویحی، اغلب برای تشویق دیگران به موافقت بیان می‌شود. در این شیوه، یک جمله‌ی جسورانه به سؤالی تبدیل می‌شود که مخالفت با آن سخت است.

کسب موافقت

بیان یک جمله و اضافه کردن سؤال تلویحی

- آن‌ها این کار را تمام خواهند کرد، نمی‌کنند؟
- من بهترین شخص ممکن در این شغل هستم؟ این‌طور نیست؟
- این بهترین شیوه‌ی انجام کار است، نه؟

کسب رضایت

جمله‌ی خود را با کاری که می‌خواهید دیگران انجام دهند آغاز کنید و سپس یک پرسش تلویحی به آخر آن بیفزایید، مثل: تو نمی‌توانی؟ یا اینکار را نمی‌کنی؟

- تو به سینما خواهی آمد؟ نمی‌آیی؟
- تو می‌توانی این کار را امروز تمام کنی؟ نمی‌توانی؟

سؤال‌های سقراطی

ریچارد پال روش سقراطی را با سؤال‌های زیر معرفی می‌کند:

۱. سؤال‌های ایضاحی

منظورت از این چیست؟ می‌توانی مثال بزنی؟

۲. سؤال‌هایی که فرض‌ها را بررسی می‌کند.

چه چیزی در اینجا فرض شده است؟ چرا باید شخصی چنین بگوید؟

۳. سؤال‌هایی که معانی ضمنی و نتایج را بررسی می‌کند.

چه نتایجی ممکن است از انجام چنین کاری حاصل شود؟

این مبحث بر چه اصلی استوار است؟

۴. سؤال‌هایی درباره‌ی نقطه‌نظرات و دیدگاهها

برای طرح این موضوع چه روش‌های دیگری وجود دارد؟

چگونه اندیشه‌های نفر اول از نفر دومی متفاوت است؟

۵. سؤال‌هایی درباره‌ی سؤال کردن

چگونه این سؤال به ما کمک می‌کند؟

می‌توانی به سؤالات دیگری فکر کنی؟

اما سقراط چگونه فکر و عمل می‌کرد؟

روش سقراط

سقراط کاهن اعظم فلاسفه است. همگان وی را «سرچشمه‌ی خرد بسیار» می‌دانند و معمولاً در هاله‌ای از راز و رمز درباره‌اش سخن می‌گویند زیرا هیچ‌گاه زحمت نوشتن ایده‌های مشهور فلسفی و متافیزیکی‌اش را به خود ندارد. در عوض آن‌ها را به کوچه و خیابان برد. نام او تصویر مردی شجاع، مهربان و فوق‌العاده تیزهوش را به ذهن می‌آورد که با همشهریان آتنی‌اش در آگورا (بازار) مناظره می‌کرد.[۱]

گفته‌اند: سقراط فلسفه را از آسمان به زمین آورد، یعنی ادعای معرفت را کوچک کرده، جویندگان را متنبه ساخت که از آسمان فرود آیند. یعنی بلندپروازی را رها نموده به خود باید فرو رفت و تکلیف زندگی را باید فهمید و نیز گفته‌اند شیوه‌ی سقراط دست انداختن و استهزاء بود.... اما آنچه استهزای سقراطی نامیده‌اند در واقع طریقه‌ای بود که برای اثبات سهو و خطا و رفع شبهه از اذهان دانست به‌وسیله‌ی سؤال و جواب و مجادله و پس از آن خطای مخاطب را ظاهر می‌کرد. باز به همان ترتیب مکالمه و سؤال و جواب را دنبال کرده، به کشف حقیقت می‌کوشید و این قسمت دوم تعلیمات سقراط را «مامائی» نامیده‌اند زیرا که او می‌گفت دانشی ندارم و تعلیم نمی‌کنم، من مانند مادرم فن مامایی دارم. او کودکان را

۱- برگمن، گریگوری، ترجمه کیوان قبادیان، ۱۳۸۷

در زادن مدد می‌کرد، من نفوس را یاری می‌کنم که زاده شوند، یعنی به خود آیند و راه کسب معرفت را بیابند و به‌راستی در این فن ماهر بود و مصاحبان خود را منقلب می‌نمود و کسانی که او را وجودی خطرناک شمرده در هلاکش پا فشردند؛ قدرت و تأثیر نفس او را درست دریافته بودند.[1] در واقع آنچه به قیمت جانش تمام شد نه شجاعتش در نبرد که عقاید و آموزه‌هایش بود. به‌عبارت دیگر سقراط نه به خاطر پاسخ‌هایش بلکه به اعتبار پرسش‌هایش در یادمان زنده است.[2] وی در زمان محاکمه‌اش با صدایی بلند خطاب به بیش از پانصد تن دادرس و در واقع به همه‌ی مردم آتن گفت: «اگر مرا بکشید خویشتن را آزرده‌اید نه مرا، چه شما که زندگی را از من می‌گیرید، بیش از من که دیگر زنده نیستم رنج خواهید برد. شما مردی را از خود می‌دانید و از میان برمی‌دارید که جرأت آن را داشت تا شما را به کارهای خیر برانگیزد.» و بالاخره او معتقد بود: «دشمنان خود را به علت جهلشان مجازات نکنید. آن‌ها را تعلیم دهید، باشد که از ظلمت جهل برهند.»[3] اکنون به گوشه‌ای از روش او در کتاب «ضیافت» در مبحث عشق و زیبایی، همان موضوعی که در یک میهمانی بین بزرگان به مباحثه گذاشته شده بود و در پایان نوبت به سقراط رسید، توجه فرمائید:

سقراط گفت: فدروس عزیز! پس اجازه بده در آغاز چند سؤالی از آگاتون بکنم تا مطالبی را که مورد قبول اوست اساس خود قرار دهیم.

فدروس گفت: هر سؤالی داری بپرس.

پس سقراط چنین به سخن آغاز کرد:

آگاتون عزیز! تو سخن خود را بسیار نیکو آغاز کردی که گفتی اول باید خود عشق را چنان‌که واقعاً هست نشان دهیم و آن‌گاه به وصف آثار او بپردازیم. این طرح آغاز مطلب را من کاملاً می‌پسندم و چون تو از حقیقت عشق با این زیبایی و آراستگی صحبت کردی، آیا ممکن است از تو سؤال کنم که هدف و مقصودت از حقیقت عشق، عشق به چیزی است یا عشق به هیچ چیز؟ بگذار منظورم را بهتر بیان کنم. منظور من از این سؤال این نیست که آیا عشق، عشق یک پدر و یاعشق یک مادر است و یا هیچ‌کدام. زیرا البته مضحک بود اگر می‌پرسیدم که آیا اروس عشق یک پدر است یا عشق یک مادر، یا نه، بلکه سؤال مرا باید

۱- فروغی، محمدعلی، ۱۳۴۵

۲- برگمن، گریگوری، ترجمه کیوان قبادیان، ۱۳۸۷

۳- توماس، هنری و توماس، دانالی ، ترجمه احمد شهسا، ۱۳۸۷

این‌طور بفهمی که اگر من سؤالی درباره‌ی عشق می‌کردم، آن را درباره‌ی کلمه‌ی پدر می‌کردم و از تو می‌پرسیدم که آیا پدر، پدر کسی است یا نه، لابد تو پاسخ می‌دادی، البته پدر، همیشه پدر یک پسر است و یا پدر یک دختر، مگر تو غیر از این پاسخ می‌دادی؟ و این جواب درست نیست!

آگاتون گفت: آری، کاملاً درست است.

سقراط گفت: آیا در مورد مادر نیز همین پاسخ را می‌دادی؟

آگاتون تصدیق کرد.

سقراط گفت: بسیار خوب. اکنون سؤال دیگری می‌کنم، تا منظورم را بهتر بفهمی. آیا یک برادر، همیشه برادر کسی است یا برادر هیچ‌کس.

آگاتون گفت: آری، برادر کسی است.

سقراط گفت: یعنی برادر برادر یا برادر خواهر است.

آگاتون گفت: آری.

سقراط گفت: حال بازمی‌گردیم بر سر صحبت عشق. آیا عشق، عشق به چیزی است یا خیر؟

آگاتون گفت: البته عشق به چیزی

سقراط گفت: خوب، این پاسخ را که دادی به خاطر داشته باش و حال بگو ببینم آیا عشق که گفتی، عشق به چیزی است، خواهان آن چیز هم هست یا خیر؟

آگاتون گفت: البته خواهان آن است.

سقراط پرسید: آیا عشق، آنچه را که طلب می‌کند دارد یا ندارد؟ یعنی وقتی طالب است که آن را ندارد یا وقتی که آن را دارد؟

آگاتون پاسخ داد: ظاهراً وقتی آن را ندارد.

سقراط گفت: آیا بهتر نیست که به جای «ظاهراً» بگویی «حقیقتاً». نظر من این است که کسی خواهان چیزی است که آن را ندارد. اگر داشته باشد، خواستن و طلب کردن آن معنی و مفهومی ندارد. این همیشه و در همه جا یقیناً درست است. نظر تو چیست؟

آگاتون گفت: نظر من هم همین است.

سقراط گفت: بسیار خوب، پس بگو ببینم، آیا کسی که تواناست و مهتر، در جستجوی مهتری و توانایی هم هست یا نیست!

آگاتون گفت: بنا به نتیجه‌ای که از استدلال خود گرفتیم، هرگز! چون، وقتی کسی که

چیزی را دارد دیگر محتاج و نیازمند آن چیز نخواهد بود که آن را بخواهد.

سقراط گفت: درست است زیرا کسی که آن فضائل را داراست، نمی‌تواند که آن را نداشته باشد. اما ممکن است کسی بگوید، گاهی اوقات افرادی که این چیزها را دارند، در عین حال خواهان همان چیزها هم هستند، و برای رفع این اشتباه باید اینطور پاسخ داد که: این‌که می‌گوییم کسی چیزی را دارد، معنی این سخن این است که آن‌کس این چیز را در حال حاضر دارد. اما وقتی که کسی می‌گوید: من سالم هستم و آرزو می‌کنم که سالم باشم و یا من توانگر هستم و مایلم توانگر باشم، یعنی چیزی را که دارم می‌خواهم داشته باشم، باید به او گفت تو که دارای تندرستی و توانایی هستی، خواهان آنی که در آینده نیز این چیزها را داشته باشی، زیرا در این لحظه خواه، ناخواه آن چیزها را داری. بنابراین بیندیش. آیا منظور تو غیر از این‌هاست که می‌خواهی بگویی. یعنی آن چیزی که من هم اکنون دارم می‌خواهم در آینده نیز آن‌ها را داشته باشم، نظر تو چیست؟

آگاتون گفت: تصدیق می‌کنم.

سقراط گفت: بنابراین، آن‌که آرزو دارد آنچه را که اکنون دارد، در آینده نیز آن‌ها را داشته باشد، یعنی آرزوی چیزی را دارد که اکنون فاقد آن است.

آگاتون گفت: کاملاً صحیح است.

سقراط گفت: پس هر کس آرزویی چنین داشت، آرزوی چیزی را دارد که در آینده است، نه در حال حاضر، و اکنون او ندارد و یا آن چیز موجود نیست. چیزهایی که خواهش و آرزوی ما به آن بستگی دارد همه از این نوع‌اند.

آگاتون گفت: درست است.

سقراط گفت: بسیار خوب، حال برگردیم به اصل موضوع. عشق همیشه به چیزی تعلق دارد که فاقد آن است، عشق چیزی را می‌جوید که سوای خودش و دور از خودش بوده و هنوز به دستش نیاورده است.

آگاتون گفت: البته چنین است.

سقراط گفت: اکنون به یاد آور که در ضمن سخنان خود چه نسبتی را به عشق دادی یا اگر مایل باشی من می‌توانم آن را به یادت بیاورم. بله، تو در ضمن سخنان خود گفتی که: همه‌ی امور خدایان در سایه‌ی عشق به زیبایی سروسامان می‌یابد، زیرا عشق به زشتی اصلاً وجود ندارد. آیا سخنان تو همین‌طور نبود؟! یعنی عشق، خواستن چیزی است که حاصل نباشد و چون گفتیم که عشق در پی زیبایی است، بایستی جمال و زیبایی را نداشته، تا

خواستار آن باشد. بنابراین قاعده، آیا عشق را می‌توان زیبا خواند؟ در صورتی که از اتصاف به زیبایی بهره‌مند نیست؟

آگاتون گفت: آری، همین‌طور است که گفتم.

سقراط گفت: آگاتون عزیز! حال از طرفی تا اینجا را تصدیق کردی و از طرف دیگر، عشق را افضل نیکی‌ها خواندی و نیز هرگونه خیر و نیکی را بالطبع زیبا شمردی، پس چنان‌که دانستیم، عشق خواستار زیبایی است و از آن بهره‌مند نیست، در نتیجه به خیر و نیکی هم نیازمند است و بالطبع فاقد آن است. پس چگونه زیبا و نیک تواند بود؟

آگاتون گفت: حق با توست.

سقراط گفت: پس در این صورت، آیا باز هم ادعا خواهی کرد که عشق زیباست.

آگاتون پاسخ داد: ای سقراط عزیز! چنین به نظر می‌رسد که من اصلاً نمی‌فهمیدم که دارم چه می‌گویم!

سقراط گفت: تو سخنان نغز و زیبایی را بیان کردی، اما می‌خواهم از تو سؤالی بکنم. آیا خوبی و زیبایی یکی است یا نه؟!

آگاتون گفت: چرا؟

سقراط گفت: اگر عشق نیازمند زیبایی است و زیبایی همان خوبی است، پس عشق محتاج خوبی هم هست؟

آگاتون گفت: سقراط من نمی‌توانم تو را مجاب کنم.[1]

پاسخ دادن به پرسش‌ها

پرسش کردن می‌تواند به‌عنوان روشی در کنترل مباحثات مطرح شود یعنی زمانی که سؤال‌های زیادی مطرح است، به‌جای پاسخ دادن بدون تفکر به سؤال‌ها می‌توان با پرسیدن، مباحثه را به جهتی که مایل هستیم هدایت کنیم. در اینجا به برخی از روش‌ها در این زمینه اشاره شده است:

وقفه برای تفکر[2]

بیش از آن‌که تلاش کنید مستقیماً به سؤالی پاسخ دهید برای لحظه‌ای مکث کنید.

۱- افلاطون، ترجمه محمدلی فروغی، ویراستار: ابراهیم امینی، ۱۳۸۷

2- pause for thought

عجله به خرج ندهید زیرا شتاب، شما را از فکر کردن بازمی‌دارد. اگر دیگران با سرعت حرف می‌زنند آن‌ها ممکن است افرادی باشند که تفکرشان جنبه‌ی دیدار[1] دارد و یا ممکن است بخواهند شما را به تعجیل وادارند.

وقفه برای تفکر می‌تواند به اعتبار شما بسیار کمک کند. به‌نظر می‌رسد که اگر شما دیگران را جدی تلقی کنید باید نسبت به پاسخ آن‌ها دقت بیشتری به خرج دهید.

پاسخ دادن با شگفتی[2]

بیش از آن‌که بخواهید در محدوده‌ی مورد انتظار پاسخ دهید، رویه‌ی خود را برای جواب دادن خارج از شیوه‌ی معمول تغییر دهید. در این زمینه به دو روش می‌توانید عمل کنید:

۱. داوطلب شوید: حقایقی را بگویید که ممکن است مورد انتظار نباشد. رسوم معمول را درهم بشکنید و فضای جدیدی ایجاد کنید.

۲. بارش اطلاعات: به آن‌ها اطلاعاتی بیشتر از حد مورد انتظار بدهید. اگر آن‌ها در معرض جزئیات بسیاری قرار گیرند، این موضوع سبب گرانبار کردن شناختی[3] می‌شود (مخصوصاً وقتی از تکنیک جزئیات- سخن بیهوده[4]) استفاده می‌کنید. صحبت کردن زیاد اثر filibustering دارد.[5]

پاسخ دادن با یک سؤال

پاسخ دادن به یک سؤال به‌وسیله‌ی یک پرسش دیگر، روش جالبی برای اجتناب از پاسخ گفتن حداقل برای لحظاتی است. این اقدام سبب فکر کردن می‌شود. اما سعی کنید این کار را خوب انجام دهید زیرا همان‌طور که دیگران سعی می‌کنند به سؤال شما پاسخ دهند ممکن است شما سؤال اصلی را فراموش کنید. روش‌های مطرح در این بخش عبارتند از:

۱. جزئیات بیشتری را بپرسید: از آن‌ها بخواهید بیشتر توضیح دهند. مانند سقراط آن‌ها را در معرض سؤال‌ها قرار دهید و به‌سوی پاسخ به سؤال‌هایتان، هدایتشان کنید.

1- visual thinkers
2- answer with a surprise
3- overload cognitive
4- detail targon
۶- روشی بود در روم باستان که با استفاده از آن و با طرح موضوعات کم اهمیت به‌طور مطول از بیان مباحث مهم جلوگیری می‌کردند.

۲. از سؤال، سؤال طرح کنید: سؤال مطرح شده را به چالش بکشید. مثلاً از آن‌ها بپرسید آیا سؤالی که می‌پرسند، صحیح است؟ سؤال‌های دیگری را برای ورود به مباحثه مطرح کنید. مثلاً بگویید: آیا بهتر نیست اول به این موضوع بپردازیم که چرا ما اینجا هستیم؟

۳. سؤال از پرسشگر: شخصی را که سؤال مطرح می‌کند، با چالش روبه‌رو کنید. حقانیت فرد را برای طرح سؤال مورد پرسش قرار دهید. مثلاً از او بپرسید: چه کسی به شما اجازه داده این سؤال را مطرح کنید؟

۴. یک سؤال کاملاً متفاوت بپرسید: شما می‌توانید یک سؤال کاملاً متفاوت بپرسید. این عمل سبب می‌شود که آن‌ها پرسش خود را کنار بگذارند به‌ویژه اگر شما، با اصرار سؤال‌های بیشتری را در همان زمینه مطرح کنید.

نادیده گرفتن سؤال

این روش مورد استفاده‌ی سیاستمداران قرار می‌گیرد. آن‌ها به سادگی سؤال را نادیده گرفته و می‌گویند: به هر تقدیر این چیزی است که شما می‌گویید.

روش دیگر در این زمینه چنین است که بگوییم: این سؤال خیلی خوبی است ولی من واقعاً مایلم که بگویم ..... . به هر حال اگر شما بتوانید سؤال یا سؤال‌کننده را نادیده بگیرید، قدرتی کسب کرده‌اید که به شما اجازه‌ی تکرار این عمل را در دفعات زیادی خواهد داد.

بخش دوم: پرسشگری در کلاس درس

مقدمه

آموزش، تدریس و یادگیری، نیازمند درگیر شدن و فعالیت فراگیران در ارتباط با موضوع درسی است. در واقع «یادگیری، خود عملی است و اجرای آن بدون فعالیت صورت نمی‌گیرد. کسی که می‌خواهد چیزی را یاد بگیرد، جریان یادگیری او را به عمل و فعالیت جلب می‌کند. اگر شخص یادگیرنده هیچگونه عمل و فعالیتی از خود نشان ندهد، به‌طور مسلم چیزی نمی‌آموزد ... اگر اصل بر این جاری است که شاگرد مطلب تازه‌ای بیاموزد و تغییری در افکار، عادات، تمایلات و نظر او ایجاد گردد، خود او باید فعالیت کند، مطلب درسی باید برای او به‌صورت مسأله یا معمایی درآید و برای حل آن اقدام کند. از منابع مختلف استفاده نماید. آنچه را که به‌دست می‌آورد با هم مقایسه کند، سازمان دهد، ترجمه و تفسیر نماید و برای حل مسأله به‌کار برد.»[1]

ایجاد محیط خوشایند در کلاس درس

مهمترین جنبه‌ی هر فعالیت کلاسی، رابطه‌ی بین معلم و دانش‌آموز است. این رابطه می‌تواند در طول یک پیوستار از رسمی تا غیر رسمی و از گرم تا سرد گسترش یابد. یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که محیط گرم و حمایتی برای کارآمدی معلم و به‌ویژه تشویق دانش‌آموزان به مشارکت سازنده در درس حائز اهمیت است. معلمانی که دلسوز، حمایتگر و صمیمی هستند و بدون سخت‌گیری زیاد، اعمال رهبری می‌کنند باعث افزایش موفقیت شناختی و عاطفی دانش‌آموزان می‌شوند و معلم‌های غیرقابل اعتماد، ناراضی و نصیحت‌گر، موفقیت‌های شناختی و عاطفی کمتری کسب می‌کنند (دابلس، برکلمنس و هوی مایرس، ۱۹۹۱).

براساس نتایج، معلمان باید محیطی غیرقابل تهدید ایجاد کنند که در آن دیدگاه‌های دانش‌آموزان مطرح گردد و آنان ارزشمند و محترم شمرده شوند. پاسخ‌های غلط نباید باعث

۱- شریعتمداری، علی، ۱۳۶۳

واکنش منفی از جانب معلم شود بلکه باید به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری دانش‌آموزان در نظر گرفته شود. با نشان دادن واکنش مثبت نسبت پاسخ‌های غلط و تأکید بر قسمت صحیح فرایند تفکر می‌توان این کار را انجام داد.

معلمانی که به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان همچون نیازهای تحصیلی آن‌ها اهمیت می‌دهند، باعث می‌شوند که دانش‌آموزان بیشتری در دروس مشارکت کنند. پژوهش‌ها همچنین نقش جو کلاس درس را در ترغیب دانش‌آموزان مشکل‌دار به درخواست کمک از معلم نشان داده‌اند.

جوّ کلاس درس

جوّ کلاس به معنای وسیع کلمه یعنی حالت یا محیطی که از طریق قواعد و مقررات وضع شده، نحوه‌ی تعامل معلم با دانش‌آموزان و شیوه‌ی تنظیم محیط فیزیکی کلاس درس در آن ایجاد می‌شود (فریبرگ و استین، ۱۹۹۲، کریمرز و ریزیت، ۱۹۹۲).

جوّ کلاس از دهه‌ی ۱۹۶۰ با استفاده از ابزارهای متعدد ساخته شده برای این منظور مانند پرسشنامه‌ی جوّ کلاس درس (فورت و نگلر، ۱۹۸۷) به‌صورت گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است. اغلب این مطالعات هم در اروپا (بروفی و گود، ۱۹۸۶، روزنشتاین، ۱۹۷۹) جوّ کلاس را ملازم مهمی برای پیشرفت دانش‌آموزان تشخیص داده‌اند. فراتحلیل تعداد زیادی از یافته‌های پژوهشی که توسط ونگ، هارتل و والبرگ (۱۹۹۷) اجرا شد، نشان داد که جوّ کلاسی یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت دانش‌آموزان است. فریسر (۱۹۹۴) با بررسی ۴۰ مطالعه انجام شده در مورد تأثیرات جوّ کلاس نشان داد که محیط یادگیری نیز با پیشرفت رابطه دارد. بین جوّ گرم و حمایتی کلاس درس، قطع نظر از رابطه‌ی آن با پیشرفت دانش‌آموزان در آزمون‌ها و عوامل دیگر مثل عزت نفس دانش‌آموزان، ارتباط وجود دارد. در مطالعه روش تدریس در یازده کشور، ایجاد جوّ مثبت در کلاس به‌عنوان ویژگی اصلی معلمان بسیار خوب شناخته شد (OECD، ۱۹۹۴).[1]

پرسش‌های کلاسی

در سال ۱۹۱۲ استیونس[2] اظهار داشت که ۸۰٪ از روز کاری معلمان صرف پرسیدن

۱- مویس دانیل و رینولدز، دیوید، ترجمه محمدعلی بشارت، حمید شمسی‌پور، ۱۳۸۴

2- Stivens

سؤال از دانش‌آموزان می‌شود و بررسی‌های جدید در این زمینه حاکی از آن است که این میزان تغییر نکرده است. در واقع معلمان روزانه بین ۳۰۰ تا ۴۰۰ سؤال می‌پرسند.[1]

از دیدگاه مورگان و ساکستون[2] (۱۹۹۱) معلم‌ها به چند دلیل اقدام به پرسیدن سؤال می‌کنند:

۱. پرسش کردن به معلمان کمک می‌کند در طول درس دانش‌آموزان را فعال نگهدارند.

۲. در طول پاسخ دادن به سؤال‌ها، دانش‌آموزان فرصت دارند تا افکار و ایده‌هایشان را آزادانه بیان کنند.

۳. سؤال کردن، دیگر دانش‌آموزان را نسبت به شنیدن توضیحات متفاوت توانا می‌کند.

۴. سؤال کردن به معلمان کمک می‌کند بر سرعت درس بیفزایند و رفتار دانش‌آموزان را معتدل کنند.

۵. سؤال کردن از دانش‌آموزان به معلم‌ها کمک می‌کند یادگیری فراگیران را ارزیابی کرده و در صورت ضرورت در درس‌های آنان تجدید نظر کنند.

همان‌طور که مشخص است، سؤال کردن یکی از معروف‌ترین روش‌های تدریس است و در طول هزاران سال معلمان می‌دانستند چگونه می‌توان دانش‌های واقعی سطحی و مفهومی را از طریق سؤال کردن منتقل نمود.

متأسفانه اگرچه سؤال تأثیر زیادی بر فرایند یادگیری دارد اما در امر آموزش گاه از آن به اشتباه استفاده می‌شود.

سؤال خوب کدام است؟

برای تدریس خوب، این موضوع پذیرفته شده است که معلم باید بتواند خوب سؤال کند. در واقع خوب سؤال کردن ارتباط متقابل بین معلم و دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. روزنشاین[3] (۱۹۶۱) دریافت که ارتباط زیاد معلم و دانش‌آموز موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز می‌شود. بنابراین می‌توان به‌راحتی حدس زد که سؤال خوب فهم دانش‌آموز را تقویت می‌کند. با وجود این باید دانست که هر سؤالی سبب این وضعیت نمی‌شود.

1- leven and long, 1981
2- Morgan & Saxton
3- Rosen shine

وایلن[1] (۱۹۹۱) اظهار می‌دارد برخی از معلمان بیشتر وقت خود را صرف پرسیدن سؤال‌های شناختی سطح پایین‌تر می‌کنند. این قبیل پرسش‌ها عموماً بر سؤال‌های واقعی و نه مفهومی، مبتنی بوده و متکی بر حافظه است (مثلاً: جنگ جهانی دوم کی آغاز شد؟) عقیده بر آن است که این نوع سؤال‌ها دانش‌آموزان را محدود می‌کند، زیرا در کسب فهم عمیق، شرح دقیق موضوع به دانش‌آموز کمکی نمی‌کند.

در حالی که سؤال‌های شناختی سطح بالا می‌توانند به‌عنوان پرسش‌هایی مطرح شوند که دانش‌آموزان را به سوی نظم فکری برتر و مهارت‌های منطقی هدایت می‌کنند. با استفاده از این مهارت، دانش‌آموزان نه تنها اطلاعات سطحی را فراموش نمی‌کنند بلکه از معلومات خود در جهت حل مسأله، تحلیل و ارزیابی کردن نیز استفاده می‌نمایند. همچنین این نوع از پرسش‌ها مشخص می‌کند که آیا دانش‌آموز واقعاً مفهوم را فهمیده است یا خیر. زیرا دانش‌آموزان برای اینکه به چنین سؤال‌هایی پاسخ دهند باید موضوع را به‌خوبی درک کرده باشند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که معلمان از سؤال‌های شناختی سطح بالا به اندازه‌ی سؤال‌های شناختی سطح پایین استفاده نمی‌کنند.

الیس[2] (۱۹۹۳) ادعا می‌کند که معلمان به این دلیل از سؤال‌های شناختی سطح پایین استفاده می‌کنند که نمی‌خواهند از سرعت تدریس‌شان کاسته شود و در عین حال توجه دانش‌آموزان را به خود جلب کرده و بتوانند کلاس را کنترل کنند.

آرندز[3] (۱۹۹۴) معتقد است بسیاری از یافته‌های مربوط به تأثیر استفاده از سؤال‌های شناختی سطح پایین در مقابل سؤال‌های نوع دیگر چندان صحیح نیست. در حالی که برخی مطالعات بر اهمیت سؤال‌های شناختی سطح بالا تأکید می‌کنند، پژوهش‌های دیگری از اهمیت سؤال‌های شناختی سطح پایین حکایت می‌کند. گال[4] (۱۹۸۴) اظهار می‌دارد که: تأکید بر سؤال‌های سطحی بر فعالیت کودکان با پیشرفت تحصیلی اندک، تأثیر زیادی دارد و این سؤال‌ها مقدمه‌ای است برای مسلط شدن آن‌ها بر مهارت‌های اساسی. اما تأثیر بر سؤال‌های شناختی سطح بالا عمدتاً بر روی دانش‌آموزان متوسط و نیز کسانی که از سطح

1- Wilen
2- Elis
3- Arends
4- Gall

بالاتر توانایی برخوردارند قابل مشاهده است. با وجود این بنا به گفته آرندز (۱۹۹۴) و ویلن[1] (۱۹۹۱) تفاوت معناداری بین دانش‌آموزانی که معلمان آن‌ها از این روش‌ها استفاده کرده‌اند وجود ندارد. اگرچه بر این موضوع تأکید شده که بهتر است معلمان از ترکیب دو نوع سؤال استفاده کنند. در واقع آن‌ها باید با تعیین نیازهای دانش‌آموزان خود به تعادل از این سؤال‌ها استفاده کنند تا قدرت فهم و پیشرفت تحصیلی آن‌ها افزایش یابد.

چگونه پرسش سبب پیشرفت تحصیلی می‌شود؟

وایلن و کلگ[2] (۱۹۸۹) به‌دنبال انجام پژوهشی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موارد زیر را پیشنهاد کردند:

- عبارت سؤال واضح و روشن باشد.
- از مقدمات بحث، سؤال را آغاز کنند.
- سه تا پنج ثانیه پس از پرسش، زمان در اختیار فراگیران قرار دهند به‌ویژه وقتی از سؤال‌های شناختی سطح بالا استفاده می‌کنند.
- دانش‌آموزان را به پاسخ دادن به سؤال‌ها از روش‌های مختلف تشویق کنند.
- بین جواب دادن دانش‌آموزان داوطلب و غیرداوطلب تعادل برقرار کنند.
- درصد بالایی از جواب‌های درست را از دانش‌آموزان دریافت و سعی کنند پاسخ‌های نادرست را هدایت کنند.
- برای روشن ساختن ایده‌های دانش‌آموزان، پاسخ‌های آنان را مورد بررسی قرار داده، از نظرات آن‌ها حمایت کنند یا افکارشان را توسعه دهند.
- پاسخ درست را از دانش‌آموزان به‌دست آورده و آن‌ها را مورد تقدیر قرار دهید.

سؤال بد چیست؟

گاهی اوقات، در حالی که دانش‌آموز دچار تردید است و نمی‌داند که مفهوم را فهمیده است یا خیر، معلم با تشویق آن‌ها به پرسش کردن به ایشان اطمینان می‌دهد که اگر سؤالی بپرسند، پرسش آن‌ها ابلهانه و یا بد نیست. معلم در این شرایط غالباً به آن‌ها می‌گوید که همه‌ی سؤال‌ها خوب هستند و به فهمیدن جمعی دانش‌آموزان کمک می‌کنند. اما برخی

1- Wilen
2- Clegg

نظریه‌ها با کاربرد این روش به‌وسیله‌ی معلمان موافق نیستند. به نظر آن‌ها محتوای سؤالات و روشی که معلم پرسش می‌کند تعیین‌کننده‌ی میزان اثربخشی محسوب می‌شود. یکی از اشتباهاتی که معلمان در طی پرسش و پاسخ مرتکب می‌شوند، پرسیدن سؤال‌های کلی است. (مثلاً درباره‌ی داستانی که خواندیم چه فکر می‌کنی؟) همچنین مطرح کردن سؤال‌ها از روی شوخی و یا طرح پرسش‌های ذهنی و انتزاعی که از سطح رشد کودک بالاتر است از جمله این اشتباهات است. در این شرایط وقتی چنین پرسش‌هایی از کودک می‌شود، او نمی‌داند چه پاسخی دهد و طبعاً، جوابش نادرست است. بنابراین احساس شکست در آن‌ها ممکن است منجر به دو دلی بیشتر برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی شود، نگرش منفی نسبت به یادگیری پیدا کنند و این‌ها مانع از به‌وجود آمدن یک محیط حمایتی در کلاس می‌شود.

داربست زدن[1]

سؤال کردن به‌ویژه سؤال‌های سطح بالا می‌توانند به یادگیری، کمک کنند. اصطلاح داربست زدن از پژوهش‌های لیو ویگوتسکی (۱۹۷۳) روانشناس روسی اقتباس شده است. وی عقیده داشت که دانش‌آموزان از طریق تعامل با دیگران یاد می‌گیرند و یادگیری در حوزه‌ای اتفاق می‌افتد که ویگوتسکی آن را «محدوده‌ی تقریبی رشد»[2] نامید. حوزه‌ای که فراتر از توان خود دانش‌آموز برای یادگیری است اما وی می‌تواند از طریق داربستی که دیگران برایش فراهم می‌کنند بیاموزد. آن‌ها باید نسبت به دانش‌آموز دانش بیشتری داشته باشند.

بنابراین پرسشگری به‌عنوان یکی از ارکان آموزش مؤثر باید بخش زیادی از درس را به خود اختصاص دهد. زیرا تعادل و پرسشگری بهترین راه بررسی میزان یادسپاری مطالب توسط ر. آ. است.[3]

سؤال کردن و اهمیت آن در یادگیری

در یادگیری مؤثر، محتوا و روش از اهمیت زیادی برخوردار است. لیکن صاحب‌نظران

1- scaffolding
2- zone of proximal development
۳- دریس، دانیل و رینولدز، دیوید، ترجمه بشارت، شمسی‌پور

معتقدند در مقایسه‌ی این دو، روش از محتوا اهمیت بیشتری دارد زیرا یک محتوای قوی می‌تواند قربانی یک روش نامناسب شود اما با یک روش مناسب و قوی می‌توان تا حد امکان محتوا را منتقل و تأثیرگذار کرد.

و پرسش روش مهمی برای ورود به درس، ایجاد انگیزه، توجه و آگاهی از میزان اهمیت و کارآیی محسوب می‌شود که قادر است تا پایان درس فراگیران را با موضوع درگیر کند.

در واقع آنچه آموزش در کلاس‌های درس را از هم متفاوت می‌کند، کشاندن فراگیران به خود راهبری یادگیری و تحقیق است. معلمان تلاش می‌کنند دانش‌آموزان را به فرایند پژوهشگرای سوق دهند تا به این ترتیب او به یک حل‌کننده‌ی مسأله و پژوهشگر تبدل شود.

اهمیت سؤال برای فراگیر

یکی از مهم‌ترین روش‌هایی که معلمان تلاش می‌کنند به فراگیران بیاموزند نحوه‌ی پرسیدن سؤال مناسب و چگونگی پاسخ صحیح به آن‌هاست.

سؤال کردن برای فراگیران به دو دلیل اهمیت دارد.

۱. آنان به‌وسیله‌ی سؤال کردن، پرسیدن را می‌آموزند. یعنی دانش‌آموز به وسیله‌ی پرسیدن یاد می‌گیرد که چگونه خوب سؤال کند و سپس بازخورد مناسبی را دریافت نماید. به این ترتیب آن‌ها به‌وسیله‌ی آموختن این‌که چگونه خوب سؤال کنند می‌آموزند چطور به یک پژوهشگر تبدل شوند.

۲. زمانی که فراگیر سؤال می‌کند، شخصی خودانگیخته و پژوهشگر است و این رفتاری است که ما باید بکوشیم آن را بارور کنیم.

اهمیت سؤال برای معلم

۱. پرسش به معلم این واقعیت را نشان می‌دهد که دانش‌آموزان آنچه که او گفته را فهمیده و به آن فکر می‌کنند. اگر معلم صحبت خود را در سطح بسیار بالا و دشواری آغاز کند. و فراگیران فهمیدن و فکر کردن را متوقف می‌کنند و سؤالی نمی‌پرسند. پرسش به معلم می‌فهماند که آیا کلاس خواب است یا بیدار.

۲. پرسش برای معلم به منزله‌ی بازخوردی است نسبت به مفهومی که نتوانسته روشن بیان کند و به وی گوشزد می‌کند که در چه زمینه‌ای باید بیشتر وقت بگذارد.

۳. آموزش، گفتگویی دوطرفه بین معلم و فراگیران است. لذا آموزش تک‌گویی نیست. اگر این‌چنین باشد، دانش‌آموز به‌راحتی می‌تواند کتاب درسی را خریده و به مطالعه‌ی آن بپردازد. فراگیران به دو دلیل به کلاس می‌آیند، ارتباط و درگیر شدن بهتر با موضوع به‌منظور درک بیشتر. و طبعاً پرسش مهم‌ترین بخش این دیالوگ یا گفتگوست. بنابراین همواره سؤال باید فعالانه مورد تشویق قرار گیرد.

(کری[1]، ۱۹۹۰). دلایل یا چراهای پرسیدن سؤال در کلاس را چنین برمی‌شمرد:

- ترغیب دانش‌آموزان به گفتگوی سازنده و منظم و برای تمرکز بر روی موضوع درسی
- آگاهی از شیوه‌ی تفکر و احساسی که به موضوع درسی دارند.
- تحریک علاقه و تشویق به کنجکاوی
- ترغیب به استفاده از روش حل مسأله به‌منظور یادگیری و اندیشیدن
- کمک به دانش‌آموزان برای عرضه‌ی دانش خود به‌صورت کلامی
- ترغیب «بیان فکر»[2] و رویکرد تشریحی به تکالیف درسی
- کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری از یکدیگر و برای توجه و ارزشیابی دیدگاه‌های دیگران
- بازبینی و بررسی میزان یادگیری دانش‌آموزان
- ژرف‌تر کردن سطح تفکر دانش‌آموزان و تقویت و اعتلای توانایی آنان برای مفهوم‌سازی درس[3]

تشویق به پرسیدن

معلم نمی‌تواند صرفاً به‌وسیله‌ی ایستادن در جلوی کلاس و گفتن این‌که «آیا کسی سؤالی دارد؟» فراگیران را تشویق به پرسیدن کند. هیچ چیز نمی‌تواند آنان را وادار به سؤال کردن نماید. بلکه تنها عاملی که قادر است آن‌ها را مشتاق به پرسیدن نماید، ایجاد فضای پرسش و درخواست کردن در کلاس درس است. در اینجا معلم باید با استفاده از تکنیک‌های مختلف آن‌ها را تشویق به پرسش کند.

مهمترین عاملی که می‌تواند فراگیر را تشویق به پرسیدن کند، پاسخ دادن مهربانانه به

1- Kerry, T.
2- thinking aloud

۳- آقازاده، محرم، ۱۳۸۸

سؤال است. حتی اگر قبلاً سه‌بار به آن سؤال پاسخ داده باشید. ممکن است در آن زمان فراگیر مشغول تکمیل جزوه‌ی خود بوده و یا موضوعی حواس او را پرت کرده است. حتی گاه لازم می‌شود تا یک جواب را به روش‌های مختلف و با مثال‌های متفاوتی بیان کنید تا آن‌ها بتوانند بفهمند.

روش‌های دیگر

- در دانش‌آموزی که از شما پرسش می‌کند، این احساس را ایجاد کنید که با سؤال کردن، به شما لطف کرده است، لذا او را مورد تشویق قرار دهید. مثلاً بگویید: این سؤال بسیار خوبی است (البته در زمانی که با پرسش جدیدی مواجه می‌شوید)
- برای تدوین سؤال در ذهن فراگیر، فرصت‌هایی را در بین تدریس خود به‌وجود آورید. مثلاً لحظاتی را صرف پا کردن تخته. مشغول شدن به جزوه و... نمایید.
- به فراگیر در زمانی که به سؤال او پاسخ می‌دهید توهین نکنید. بهتر است یک روز ضبط صوتی را به کلاس برده و بعداً به صدای خود در زمان پاسخ دادن به سؤال‌های دانش‌آموزان گوش دهید. خودتان را جای آنان بگذارید و لحن و روش جوابگویی را ارزیابی کنید.
- در پایان کلاس پرسشنامه‌ای را توزیع نموده و از آن‌ها بخواهید نکته‌ای که آن روز از درس شما نفهمیده‌اند را بنویسند، تا در کلاس بعدی ابتدا به آن مطلب بپردازید.
- فراگیران باید در طول کلاس با مسأله‌هایی خاص روبه‌رو شوند. لذا بهتر است مسأله‌ای را روی تخته نوشته و از آن‌ها بخواهید تا درباره‌ی آن‌چه که در دفتر خود می‌نویسند فکر کنند و مطالبی را یادداشت نمایند. در این زمینه می‌توانید مثال‌های مختلفی بزنید ولی با آنان خودشان مسأله را حل نکنند، چیزی یاد گرفته نشده است. این اقدام دقیقاً نشان می‌دهد که آن‌ها چه چیزی را نفهمیده‌اند بنابراین وادار به سؤال کردن خواهند شد.
- فهرستی از سؤال‌هایی را که ممکن است در دفتر مدرسه و خارج از کلاس در زمینه‌ی موضوع درس از شما پرسیده‌اند تهیه کرده و آن پرسش‌ها را در طول کلاس بعدی از فراگیران بپرسید.
- به‌منظور وادار کردن دانش‌آموزان به تفکر درباره‌ی موضوع درس و محتوای آن به آن‌ها تکلیف خارج از کلاس بدهید. باید توجه داشته باشید اگر تکلیف منزل ایجاد سؤال

نکند، احتمالاً بی‌اثر بوده است.

- به‌منظور تشخیص این‌که چه قسمتی از درس احتمالاً مهم بوده است و یا از چه قسمت‌هایی سؤال وجود دارد، از دانش‌آموزان امتحان بگیرند. نتایج آزمون به شما درباره‌ی تدریس فراگیران نکات مهمی ارایه خواهد داد.

- هر کلاس را با مرور مختصری از محتوای کلاس قبلی آغاز کنید.

- مفاهیم دشوار را در ۵ دقیقه‌ی آخر کلاس یک‌بار دیگر تکرار کرده و در کلاس بعدی نیز آن مفاهیم را دوباره توضیح دهید. دانش‌آموزان در طی این یکی- دو جلسه با مفهوم آشنا خواهند شد و بیشتر مایل به پرسیدن خواهند شد وقتی موضوع دوباره مطرح شود.

ایجاد فضای پرسش و پاسخ، مطلب را فهمیدنی و دلپذیر می‌کند و لذا بایستی در هر جلسه این فضا به‌وجود آید. در واقع، این فضا ایجاد کردنی است و می‌تواند مشارکت مؤثری در افزایش کیفیت کلاس داشته باشد. [1]

تکنیک‌های پرسشگری مؤثر

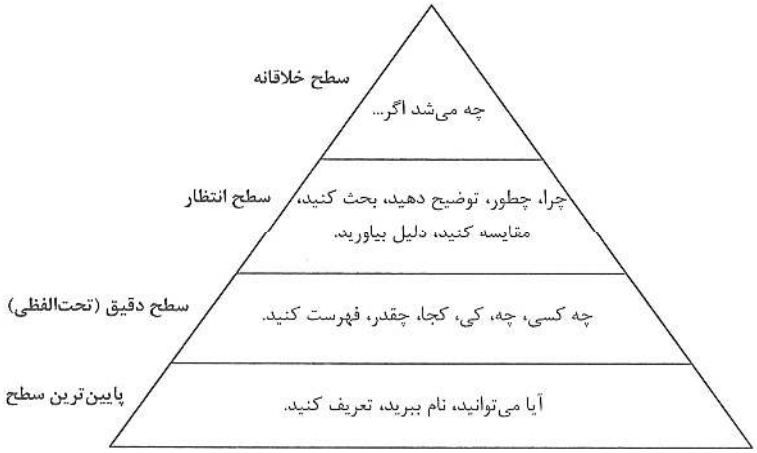
۱. فراگیران را برای بسط پرسشگری آماده کنید: فراگیران درباره‌ی معلمی که بسیار پرسش می‌کند ممکن است این تصور را داشته باشند که او قصد ارزیابی، بازنگری و کنترل تلاش‌های آنان را دارد. در حالی‌که باید توجیه شوند که هدف از سؤال کردن روشنگری مطلب و ارتقاء اندیشه آنان است.

۲. از سؤال‌های پیش‌زمینه و بدیهی استفاده کنید: مبحث درسی خود را با شناسایی هدف و سؤال‌های پیش‌زمینه که به دستیابی هدف منجر می‌شود آغاز کنید. یادآور می‌شود که تعدادی از مباحث به‌منظور معرفی مفاهیم جدید طرح شده‌اند بنابراین بر روی آن مفاهیم متمرکز شده و بحث را بدان‌سو هدایت کنید و یا آموخته‌های فراگیران را نسبت به موضوع ارزیابی نمایید. سؤال‌های استخراج شده از موضوع می‌تواند، موضوع درسی را هدایت کند.

۳. از سؤال‌های متنوع استفاده کنید: بهترین روش آغاز درس پرسیدن سؤال‌های همگرا و حرکت به‌سوی سؤال‌های واگراست. سؤال‌هایی باید پرسیده شود که نیاز به سطح بالایی از هوشمندی داشته باشد. از سؤال‌هایی که پاسخ بله و نه دارد بپرهیزید زیرا این‌گونه سؤال‌ها

1- Brain – Marshal: Eemphasis on teaching, 1998. www.bygpub.com

فراگیران را به تفکر عمیق هدایت نمی‌کند.



مثلث سؤال

۴. از سؤال‌های بدیهی [1] خودداری کنید.

سؤال‌های بدیهی به موضوعاتی می‌پردازد که قبلاً آموخته شده و یا در گذشته بدان پاسخ داده شده.

۵. سؤال‌ها را با دقت بیان کنید: استفاده از کلمات ضعیف و مبهم و یا طرح چند سؤال مشابه درباره‌ی یک موضوع موجب سرگردانی فراگیر می‌شود. بنابراین لازم است سؤال را تکرار کرده و اگر دانش‌آموز آن را نفهمیده، کلمات دیگری بیان کنید تا او بداند به چه پاسخ دهد.

۶. همه‌ی کلاس را مورد خطاب قرار دهید: سؤال‌ها را برای کل کلاس مطرح کنید. پاسخ‌های ناقص و یا مبهم را به‌وسیله‌ی راهنمایی‌های تشویقی، دستکاری کرده و دوباره سؤال را مطرح کنید. توضیحات بیشتری بخواهید، پاسخ‌های روشن‌تری را طلب کنید و یا از فراگیران بخواهید پاسخ را مورد قضاوت قرار دهند.

1- rhtorical

۷. برای پاسخ دادن زمان مناسب قائل شوید: زمان انتظار، فراگیران را تشویق می‌کند تا به پاسخ فکر کنند. معلم با ایجاد این فرصت مهارت‌های تحلیلی و حل مسأله‌ی آن‌ها را ارتقا می‌دهد. این مدت که می‌تواند از ۵ تا ۱۰ ثانیه، بسته به موضوع سؤال متغیر باشد به فراگیران اجازه می‌دهد نه تنها به سؤال بلکه به نحوه‌ی پاسخگویی خود نیز فکر کنید.

۸. از افراد داوطلب و غیرداوطلب سؤال کنید: فراگیران دختر اغلب برای پاسخ دادن به زمان بیشتری نیاز دارند، بنابراین فرصت مناسب را در اختیار آن‌ها بگذارید. در قبال افراد داوطلب، فراگیران بسیاری نیز مایل به شرکت در بحث نیستند لذا در اینجا می‌توان از روش تصادفی استفاده کرد و از روی فهرست از آن‌ها سؤال پرسید.

۹. پاسخ به سؤال‌های مطرح شده از سوی فراگیران: با دقت به پاسخ‌های آنان گوش دهید. بگذارید پاسخ‌هایشان را تمام کنند مگر این‌که دچار تکرار شده باشند. پاسخ‌های درست را گردآوری کرده و به آن‌ها تقویت مثبت ارایه کنید. در ضمن پاسخ‌های اشتباه را نیز شناسایی و از دانش‌آموزان بخواهید توضیحاتی در آن زمینه ارایه کنند. پاسخ‌های آنان را زمانی که برخی از فراگیران آن را نشنیده و یا بدان توجه نکرده‌اند تکرار کنید.

۱۰. فضای مثبتی در کلاس ایجاد کنید: همه‌ی فراگیران نسبت به موضوع درس به یک اندازه علاقمند نیستند و برخی اصلاً تمایلی به توجه به موضوع در سر ندارند. لذا از طعنه زدن و سرزنش غیرمنطقی به آن‌ها اجتناب کنید.

۱۱. سؤال‌های آنان را به تأخیر اندازید: بعضی اوقات دانش‌آموز همان سؤال معلم را با کلمات خود دوباره تکرار کرده و از وی پاسخ می‌خواهد. وقتی چنین اتفاقی افتاد، سؤال را دوباره تکرار کرده و در کلاس مطرح نمایید.

۱۲. توضیحات قبلی را به هم مرتبط نمایید: با سؤال کردن نسبت به برقراری ارتباط بین موضوعاتی که قبلاً مطرح شده در ذهن فراگیران اطمینان حاصل نمایید.

۱۳. مرتباً هدف درس را بازگو کنید: گاهی اوقات هدف درس در جریان مباحث مختلف مطرح شده در کلاس مکدر و مبهم می‌شود لذا بیان دوره‌ای درس حتی در اواخر کلاس، یادآوری مناسبی است که مشخص می‌کند آیا هدف مورد نظر کسب شده است یا خیر و این کار به‌وسیله‌ی سؤال کردن ممکن می‌شود.

۱۴. به‌یاد داشته باشید که فراگیران پسر به سؤال‌ها زودتر پاسخ می‌دهند و دختران با تأخیر و تأنی. لذا معلم باید برای پاسخگویی همه‌ی فراگیران موقعیت را کنترل کند.

راهبردهای کلاسی برای تشویق دانش‌آموزان به پرسش

جیم مکستری[1]
میلاری بریس دیویس[2]

تمام راهبردهای مطرح شده‌ی زیر در دانشگاه‌های پرینستون و مدیسون، مطرح و مورد بررسی و آزمون قرار گرفته است. این راهبردها، فعالیت‌هایی مؤثر و عملی را مطرح می‌کند که کلاس را از حالت معلم‌محوری و توجه خاص به حافظه و اطلاعات خارج، و تبدیل به کلاس‌هایی می‌نماید که دانش‌آموزان قادر به پردازش اطلاعات به‌منظور فهمیدن هستند و توانایی حل مسأله در آن‌ها بهبود یافته است.

یکی از هدف‌های آموزش و پرورش، تربیت متفکرانی مستقل لیکن اهل مشارکت است. فراگیرانی که شایستگی لازم برای شکل دادن و هدایت تحقیقات در کلاس درس را داشته باشند. به‌منظور قدرت بخشیدن به جستجوگری دانش‌آموزان باید به اهمیت کنجکاوی در فرایند یادگیری توجه و اعتبار بیشتری بدهیم. به‌عبارت دیگر، هرچند کنجکاوی ممکن است گربه را به کشتن دهد اما این دلیلی نیست که ما کنجکاوی را بکشیم.

۱. [سطح اول]

در روش سنتی، معلم مسئولیتی اولیه برای شناسایی سؤال‌ها و پاسخ‌های کلیدی دارد و اگر به وسیله‌ی سؤال کردن، کنجکاوی دانش‌آموز تحریک شود، نتیجه‌ی آن منجر به آموزش نخواهد شد.

اما اگر درس با این پرسش آغاز شود که: به سؤال‌هایی فکر کنید که می‌تواند درباره‌ی موضوع مطرح شود. مثلاً درباره‌ی جنگ جهانی دوم چه سؤال‌هایی باید بپرسیم؟ یا درباره‌ی ستارگان؟ و...

اگر دانش‌آموزان از این نوع تجربیات استفاده نکنند، احتمالاً به سؤال‌هایی که در پایان هر فصل مطرح است و یا به پرسش‌هایی که معلمان عموماً در پیرامون حافظه و تعمیم مطرح می‌کنند متمایل هستند. بنابراین اگر از دانش‌آموزانتان بخواهید در زمینه‌ی موضوعی سؤال طرح کنند، آن‌ها عموماً سؤال‌هایی شبیه به پرسش‌های شما طرح خواهند کرد.

1- Jamie Mekenzie
2- Hilarie Bryce Davis