

the Teachers' perceptions about the effective teaching characters: a phenomenological investigation study

Yousef Adib, Eskandar fathi Azar, Javad Einipour

¹Assistant professor, department of Psychology and Educational Science, Tabriz University, Tabriz, Iran

²Assistant professor, department of Psychology and Educational Science, Tabriz University, Tabriz, Iran

³Ph.D. Student, Educational psychology Department, Tabriz University, Tabriz, Iran

Abstract

This research was carried out to focus on clarifying of the teacher's perceptions about the effective teaching. Since numerous teaching methods have been proposed, it seems to be impossible to identify a specific method as the most effective and beneficial one. As it is said that teaching is an art; hence, certain way of teaching seems to be very hard to introduce. The method being applied was of a qualitative and phenomenological type. 38 educators having sufficient experience in the Education in Guilan Province had been purposefully selected to be interviewed. The Conversations were recorded and written down and, then, by means of the Colaizzi method was analyzed sentence by sentence. The results showed that 10 main factors for having an effective teaching are as: motivation, teaching method, used instruments, specific plan, being excellence, products, learners' feedback, Solidarity, thinking.

Keywords: Effective teaching, Teachers, Wholeness of the teacher, Wholeness of the pupil, teaching method.

ادراک معلمان از ویژگی‌های تدریس مؤثر؛ یک بررسی پدیدارشناختی

یوسف ادیب، اسکندر فتحی آذر، جواد عینی‌پور*

^۱دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۲استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۳دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

چکیده

این تحقیق با هدف استنباط درک معلمان از تدریس مؤثر صورت گرفته است تا زوایا و ابعاد آن را بهتر روشن سازد. تدریسی که با شیوه‌هایی فراوانی صورت می‌گیرد و تنوع این شیوه‌ها به حدی است که واقعاً نمی‌توان تدریس را در روش‌های کاملاً مشخصی تبیین کرد. تدریسی که هنرمندانه است و به همین جهت نمی‌توان به نسخه واحدی از تدریس مؤثر دست پیدا کرد. روش تحقیق حاضر، تحقیقی کیفی و از نوع پدیدار شناسی است که به همین منظور از بین فرهنگیان دارای تجارب کافی در آموزش و پرورش استان گیلان، تا رسیدن به حد اشباع اطلاعات ۳۸ نفر از آنها به شیوه نمونه‌گیری هدفمند، مورد انتخاب و مصاحبه قرار گرفتند. گفتگوها با کسب اجازه از افراد ضبط و روی کاغذ پیاده شد و با استفاده از روش کلایزی، جملات و عبارات مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج بررسی نشان داد که ۱۰ مفهوم اصلی را می‌توان از تدریس مؤثر استخراج کرد که عبارتند از: انگیزه شیوه تدریس بیان ابزارهای به کار رفته طرح مشخص، ممتاز بودن، فرآورده، واکنش فراگیران، انسجام، تفکر.

واژگان کلیدی: تدریس مؤثر، معلمان، هنری بودن، کلیت معلم، کلیت فراگیر، شیوه تدریس

مقدمه

قابلیت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای می‌توان دسته بندی کرد. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود (Hantly, 2008).

در پژوهشی کیفی، صلاحیت معلمان در ۶ دسته: آماده سازی مناسب، داشتن دانش پایه عمیق برای تسهیل یادگیری، استفاده از راهبردهای مختلف مدیریت رفتار فراگیران، برقراری ارتباط مؤثر با ذی‌نفعان، حرفه‌ای عمل کردن و خودآگاهی طبقه بندی شده است (Jalili, 2014). در یک جمع بندی می‌توان گفت که تأثیر داشتن تدریس در کارکردهای آن است و تدریس مؤثر، تدریسی است که دارای کارکردهای ویژه‌ای باشد. حصول به این کارکردها مستلزم اقدامات خاص و بهره‌گیری از شیوه‌های متنوعی است که برای انتقال مطالب به فراگیران به منظور یادگیری به کار بسته می‌شود. اما تنوع این شیوه‌ها به حدی است که واقعاً نمی‌توان تدریس را در روش‌های کاملاً مشخصی تبیین کرد. به عبارت بهتر، تدریس به اندازه مفهوم ابتکار و نوآوری وسعت دارد.

هایت (Highet, 1955) در کتاب خود تحت عنوان هنر تدریس می‌نویسد: «...من معتقدم که تدریس حالت هنری دارد و جزو علوم به حساب نمی‌آید ... برای یک معلم ضرورت دارد که کار خود را منطبق بر اصولی استوار سازد...، اما چنین امری تدریس او را علمی نمی‌کند. زیرا تدریس شامل عوامل احساسی می‌شود که به طور منسجم و منظم قابل ارزیابی نیست و در برگیرنده ارزش‌هایی است که به طور کامل از قلمرو دانش بیرون است. علمی بودن تدریس حتی در موضوعات علمی چون فیزیک و شیمی نیز که با معلم و فراگیر به عنوان انسان سر و کار دارد و هر یک می‌تواند برخی اطلاعات را کتمان کند و یا واکنش خاصی را علی‌رغم میل باطنی ارائه دهد همانند یک واکنش شیمیایی نخواهد بود» (Fathiazar, 2008). حال اگر محوری در نظر گرفته شود، در یک طرف آن علمی بودن و در

تدریس را در شکل کلی آن، می‌توان هرگونه تأثیر یا نفوذی تعریف کرد که میان افراد آدمی رخ می‌دهد و هدف آن ایجاد تغییر مطلوب در رفتار است (Parsa, 2006) اما با تأکید بر تدریس آموزشگاهی و جدیدترین تعریف صورت گرفته از آن، تدریس عمدتاً به فعالیت‌های کلاسی معلم که در حضور دانش‌آموزان و غالباً به صورت کلامی انجام می‌گیرد، گفته می‌شود (Saif, 2013). اگر چه با توجه به تنوع رویکردهای یادگیری و آموزشی، تعاریف زیادی از تدریس وجود دارد، اما چهار ویژگی خاص در تعاریف تدریس وجود دارد که عبارتند از: وجود تعامل بین معلم و دانش‌آموزان، فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین شده، طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات، ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری (Sha'bani, 2010). در رویکردهای جدید تدریس - یادگیری، دانش‌آموز هم یادگیرنده است هم محصول یادگیری؛ یادگیرنده است. زیرا دست کم در قسمتی از مطالعات خود دست به اکتشاف می‌زند هم محصول یادگیری است. زیرا نه تنها مفاهیم اصلی و اصول و نظریه‌های جدید را فهمیده و درونی کرده است، بلکه به طور هم‌زمان مهارت‌های عملی تفکر را آموخته و می‌تواند به مطالعه پدیده‌های طبیعی و اجتماعی بپردازد تا بتواند دلایل و شواهد را از تبلیغات، اطلاعات را از خیال بافی، حقایق را از افسانه‌ها، واقعیت را از فریب و اغفال، نظریه را از عقیده، مشاهده را از استنتاج و باورکردنی را از باورنکردنی تمیز دهد (Mathews, 1994).

وقتی از ویژگی‌های تدریس مؤثر صحبت می‌شود، در واقع صحبت از تدریسی است که در یادگیری تأثیر دارد. بر اساس تعریف، اثربخشی عبارت است از میزان تحقق اهداف و انجام موفقیت آمیز فرآیند (Farmahini et al, 2014). در واقع، معلمان اثربخش معلمانی هستند که به دنبال دستیابی به اهدافی خاص می‌روند، خواه این اهداف توسط خود آنان تعیین شده باشد، خواه دیگران. معلمان اثر بخش باید دانش و مهارت‌های مورد نظر جهت دستیابی به اهداف مورد نظر را داشته باشد و نیز آنان را در زمان مناسب و به شیوه مطلوب و مورد انتظار به کار گیرند (Farmahini et al, 2014). همچنین برای انجام موفقیت آمیز فرآیند می‌توان

عمق بخشیدن به تفکر، علاقه و دل‌بستگی به موضوع مورد تدریس و نظایر آن را استنباط کرد.

بنابراین برای دستیابی به نگاهی راهگشا از ویژگی‌های تدریس مؤثر نیاز مبرمی به شناخت و درک عمیق آنچه که یک معلم با آن درگیر است و همچنین تجربیات ناشناخته تدریس وجود دارد. با دستیابی به این اطلاعات و با استفاده از پژوهش پدیدارشناسانه است که می‌توان به درکی درست از ویژگی‌های تدریس مؤثر دست یافت. زیرا پژوهش پدیدارشناسی، توصیف معانی تجربی است؛ درست به همان صورتی که در زندگی با آنها برخورد می‌کنیم (Abd'sa'eidy & Akbari, 2005). به همین منظور این تحقیق به منظور بررسی کیفیت ادراک معلمان از ویژگی‌های تدریس مؤثر صورت می‌گیرد.

روش پژوهش

این پژوهش مطالعه‌ای کیفی و از نوع پدیدارشناسی بود؛ پدیدارشناسی، علم مطالعه، توصیف و تفسیر دقیق پدیده‌های گوناگون زندگی است که بر تمام حوزه‌های تجربی تأکید دارد. در تحقیق پدیدارشناسی تجربیات، برداشتها و احساسات افراد مورد مطالعه قرار می‌گیرد (Adibhajibagheri et al, 2011). شرکت کنندگان در این پژوهش با توجه به هدف مطالعه که کشف تجربیات معلمان از ویژگی‌های تدریس مؤثر بود، بر اساس نمونه‌گیری هدفمند با مشخصات زیر انتخاب شدند: استخدام آموزش و پرورش و دارای بیش از ۱۰ ساله سابقه تدریس بودند، برخی از آنها در جشنواره الگوهای برتر تدریس شرکت کرده و برخی مدرس دوره های ضمن خدمت فرهنگیان بودند و داوری جشنواره الگوهای برتر تدریس را انجام داده بودند و تمایل خویش به شرکت خویش در پژوهش را از طریق اظهار شفاهی اعلام نمودند. این مطالعه در بین فرهنگیان استان گیلان به اجرا در آمد. اطلاعات این تحقیق از مصاحبه ۳۸ نفر به حد اشباع رسید. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد؛ بدین صورت که پس از ارائه توضیحات لازم برای افراد و بیان اهداف تحقیق و هم چنین ارائه اطمینان کامل برای محفوظ ماندن نام، زمان انجام مصاحبه با هر فرد به صورت توافقی مشخص

منتهی الیه دیگر آن هنری بودن تدریس قرار می‌گیرد. به بیان دیگر، برای موفق شدن در کار معلمی باید هم هنر داشت و هم علم. بدون وجود هریک از این دو، نمی‌توان معلمی موفق شد (Newman, 2003). باید بگوییم که معلم در جریان تدریس تصمیم‌گیری می‌کند و در هر لحظه از تصمیم از یافته‌ها و پژوهش‌های مختلف استفاده می‌کند، اما ماهیت تصمیم‌گیری او به ویژه به دلیل فرصت کم، از هنر معلم سرچشمه می‌گیرد (Fathiazar, 2008).

تدریس بهتر به سبب پیچیدگی‌های خاص و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، مانند جوواب کشی نیست که با هر اندازه پایی جور در بیاید. معلمان باید بر انواع نگرش‌ها و راهبردها مسلط و در کاربرد آنها انعطاف پذیر باشند (Santrrock, 2008). بنابراین، نتیجه‌ای که گرفته می‌شود این است که نباید انتظار داشت که بتوان نسخه حاضر و آماده‌ای به دست معلم داد و از او خواست که آن را بی‌کم وکاست درباره همه شاگردان انجام دهد و نتیجه دلخواه را حاصل کند (Parsa, 2006). این مسأله خود به خود باعث خواهد شد تا معلمان تازه کار در برداشت خویش از تدریس کارآمد دچار آشفتگی گردند و مدتی را به آزمایش و خطای تدریس بگذرانند. انجام این تحقیق سبب خواهد گردید که معلمان در بدو استخدام و همچنین دیگر معلمانی که می‌خواهند تدریسی مؤثر داشته باشند با ذهنیت و نظرهای معلمان دارای سابقه درباره تدریس مؤثر و کارآمد و برتر آشنا گردند و با محاسبه آن نظرها به تدریس مشغول باشد. اما رایج‌ترین راهی که محققان برای بررسی تدریس مؤثر از آن بهره برده‌اند، استفاده از نتایج عملکرد امتحانی افراد بوده است. یعنی معمولاً با مقایسه نتایج عملکرد افراد در گروه‌های آزمایشی و گواه به اثر بخشی یا عدم اثر بخشی یک الگو یا شیوه تدریس حکم می‌نمایند. حال آن که این نوع از بررسی با چندین مشکل روبه‌روست: اول این که عملکرد امتحانی خوب می‌تواند محصول تدریس نباشد و به عبارت دیگر، سایر متغیرها هم می‌توانند عملکرد امتحانی خوب را رقم بزنند. دوم این که با استفاده با مشاهده عملکرد امتحانی نمی‌توان همه محصولات یک تدریس خوب نظیر احساس رضایت فراگیران، ماندگاری یادگیری،

تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش ۷ مرحله‌ای کلایزی (Colaizzi, 1978) استفاده شد که شامل خواندن یافته‌های مهم و هم احساس شدن با افراد شرکت کننده به منظور درک افراد و استخراج جملات مهم در رابطه با پدیده مورد مطالعه، دادن مفاهیم خاص به جملات استخراج شده، دسته بندی مفاهیم و خوشه‌های به دست آمده، رجوع به مطالب اصلی و مقایسه‌ای داده‌ها، توصیف پدیده مورد مطالعه و در نهایت بازگردانی توصیف پدیده ها به شرکت کنندگان جهت بررسی اعتمادپذیری نتایج به دست آمده است. سپس کدگذاری و استخراج مضمون‌های اصلی و زیر مضمون‌ها انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

میزان تحصیلات افراد نمونه بدین قرار بود: یک مورد دانشجوی دکتری، چهار مورد فوق لیسانس، بقیه لیسانس. سابقه تدریس افراد نمونه هم عبارت بود از: ۱۰ مورد بیش از ۱۵ سال و بقیه مابین ۱۰ - ۱۵ سال. از آنالیز مصاحبه‌ها، ۱۰ مضمون و ۲۳ زیرمضمون استخراج شد (جدول شماره ۱) که به شرح زیر است:

جدول ۱ - جدول استخراج مضمون‌ها و زیر مضمون‌ها

مضمون‌ها	زیر مضمون‌ها	مضمون‌ها	زیر مضمون‌ها
انگیزه	جالب بودن ایجاد سؤال	ممتاز بودن	صرفه جویی در وقت منحصر به فرد بودن
شیوه تدریس	مشارکتی بودن هدایت‌گر بودن معلم	فرآورده	بازده مشخص دوام یادگیری
بیان	ترکیب احساس و گفتار تسلط بر انتخاب مفاهیم سلاست گفتار	واکنش فراگیران	فعال نگه داشتن فراگیران احساس رضایت در فراگیران عدم ایجاد خستگی
ابزارهای به کار رفته	آزمایش وسایل نمایشی	انسجام	تقویت مبانی نظری دیگر دروس متعارض نبودن با یافته‌های روان‌شناسی رشد و یادگیری
طرح مشخص	هدفمند بودن مشخص بودن نحوه اجرا	تفکر	ایجاد عمق در یادگیری برانگیختن تفکر در هستی ارتباط با فلسفه خلقت

می‌گردید و مصاحبه با هر معلم ضبط و سپس به صورت مکتوب نوشته می‌شد. مدت مصاحبه از ۴۵ دقیقه تا یک ساعت متغیر بود. دو نفر از معلمان شرکت کننده ضبط شدن صدای خویش را نپذیرفتند که محقق ناچار گردید تا موافقت کند که فایل صوتی مصاحبه در دست مصاحبه شونده باقی بماند و متن نوشتاری آن تحویل محقق شود که هر دو مصاحبه شونده آن را پذیرفتند. البته در چنین شرایطی محقق سعی کرد نحوه پیاده سازی نوشتاری آن را برای مصاحبه شونده توضیح دهد و شخصاً در حین مصاحبه نیز، گفتگوها را مکتوب سازد تا با متن نوشتاری تحویل داده شده توسط فرد مصاحبه شونده مقابله کند. پس از ضبط جلسات مصاحبه، صورت کتبی نگاشته شد.

پس از اتمام هر مصاحبه برای به دست آوردن تعیین پایایی (قابلیت اعتماد) از روش بازبینی توسط مشارکت کنندگان و نیز توسط همکاران استفاده شد. به این صورت که متن نوشته شده، به مشارکت کنندگان و همکاران داده شد تا مورد بررسی قرار گیرد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط همکاران مورد بررسی مجدد قرار گرفت. به منظور

(۱) انگیزه:

انگیزه بخشی و نحوه آغاز ارتباط با فراگیران از اساسی‌ترین ارکان یک تدریس موفق است که به نحوی که به اعتقاد معلمان بدون شکل‌گیری آن کل فرایند تدریس دچار اشکال می‌گردد.

(۱-۱) جالب بودن: معلم باید موضوع مورد تدریس را با واقع‌های آغاز کند که جالب باشد و توجه فراگیر را جلب نماید. اگر فراگیران در آغاز تدریس متوجه جالب بودن یک موضوع نگردند با بی میلی فقط نظاره‌گر روند تدریس معلم خواهند بود یا این که مشارکت اندکی را در آنها برخواهد انگیخت. برای مثال، معلمی چنین می‌گوید:

«وقتی معلم پس از حضور و غیاب بره از درس گذشته سؤال کنه و بعد بگه خب امروز بریم سراغ درس جدید و شروع کنه به درس دادن معلومه که بچه‌ها شروع کنن به الکی نگاه کردن»

وقایع تاریخی جالب می‌توانند به هیجانی کردن موضوع تدریس بینجامند و در نتیجه می‌توانند دنبال کردن بقیه مباحث توسط فراگیران را در پی داشته باشند. معلمی می‌گوید:

«یه روز درباره زندگی فروید صحبت کردم ... و این که آخر سر دخترش با قتل ترحم آمیزش موافقت کرد و به این ترتیب زندگی‌ش خاموش شد و بعدش گفتم اون واقعاً برای روانکاوی زحمت کشید و می‌خوام امروز بهتون بگم که اون چه کرد! بعد از چند لحظه مکث کوتاه دیدم که بچه‌ها با حالت تأثر دارن به من نگاه می‌کنن و می‌خوان من بیشتر توضیح بدم»

در همین راستا یک معلم ادبیات می‌گوید: «موضوع تدریس پیشینه زبان فارسی بود و من شروع کردم به خوندن جملاتی پهلوی با همان لهجه و تلفظ: [پورسید داناک ا مینوک خرد که راستی وه آیاب] بَو نذک [مینیشینه؟...] گفتن این دیگه چه زبانیه؟ گفتم بچه‌های خوب من! نیاکان ما هزار سال پیش این جور صحبت می‌کردن. به زبان پهلوی ساسانی. می‌خواین ادامه بدم. گفتن آره بعدش یه ذره دیگه خوندم و معنی‌ش کردم. بعدش دیدم که همه با یه حس تعلق داشتن گوش می‌دادن، حس میهن دوستیشونو تحریک کرد.»

(۲-۱) ایجاد سؤال: معلم باید قبل از شروع تدریس در

ذهن فراگیران ایجاد سؤال نماید. بی تردید سؤال باعث می‌شود که فراگیران در لابه‌لای تدریس معلم دنبال نیازهای خویش باشند و به این ترتیب مشتاقانه به درس گوش دهند. مثلاً یک معلم مقطع متوسطه چنین می‌گوید:

«یادم میاد قبل از شروع تدریس از دانش‌آموزان پرسیدم آیا تا به حال شده که حادثه به وقوع پیوسته‌ای را ۱۰ سال بعد تجربه کنین؟! بعضی‌ها فوری گفتن نمی‌شه که! بعضی‌ها رو هم دیدم که فکر کردن این مثلاً یه جور حالت معما داره و شروع کردن به گفتن برخی حوادث، مثلاً من ۱۰ روز پیش فلان کارو کردم و نتیجه شو امروز دیدم اما من گفتم منظورم خود حادثه است نه نتیجه و دیدم برخی‌ها به فکری عمیق‌تر فرو رفتن. بعد گفتم این امکان هست که واقع‌های الان رخ بده اما ۱۰ سال بعد اونو تجربه کنیم. گفتن چه جوری؟ گفتم باید فرضیه نسبت انیشتین رو توضیح بدم... و واقعاً سراپا گوش شدن.»

همچنین طرح سؤال باعث بهم خوردن تعادل در ساخت شناختی فراگیران می‌گردد و باعث می‌شود در جهت سازماندهی مجدد فعالانه گوش دهد. تا زمانی که ساخت شناختی می‌تواند مسائل را تبیین کند انگیزه چندانی برای کنجکاوی و جستجوگری و به تبع آن دقت و مشاهده و گوش کردن نیز وجود ندارد. وقتی که ساخت شناختی پیشین از عهده تبیین مسأله‌ای بر نیاید کلیه توجه و توان ادراکی فراگیر جهت دستیابی به تعادل مجدد بسیج می‌گردد. اظهار نظر یک معلم در این باره را بخوانیم:

«به دانش‌آموزان گفتم می‌شه ادعا کرد که زبان‌های سامی و عربی بیشتر کلمه‌هاشون فارسیه یا از زبان‌های ایرانی گرفته شده. یه جوری شدن! بهم گفتن ولی بیشتر از نصف کلمه‌های زبان فارسی عربیه. گفتم به ظاهر این جوریه ولی تحقیقات چیزای دیگه‌ای می‌گه. بعد کتاب «الکلمات الفارسیه فی المعاجم العربیه» رو تو دستم گرفتم و گفتم نویسنده این کتاب خودش عربیه، کتابشم توی یه کشور عربی چاپ شده ... دیدم حسابی بهم ریختن و منتظر ارائه شواهد و دلایل هستن که شروع کردم مطالب رو گفتن و شواهد فراوانی رو هم مطرح کردم. مثلاً گفتم استیناف از بردن واژه [نوا] به باب [استفعال] به دست اومده و [استانف

شیوه‌ها و روش‌ها و محتوا رو کنترل کنن تا به بیراهه نرن
...»

۳- بیان: نحوه انتقال مطالب تا حدود زیادی
آمیخته به هنر است. اگرچه مهارت‌های شناختی و
فرانشناختی کمک شایانی به بیان می‌کنند اما به نظر
می‌رسد رشد هیجانی، کنترل هیجانی، آرامش درونی هم در
این زمینه نقش زیادی بازی می‌کنند.

۳-۱) ترکیب احساس و گفتار: غفلت از آمیختن مناسب
احساس و گفتار باعث خواهد شد که گفتار معلم بیروح
باشد و توانایی برانگیختن توجه فراگیران را از دست بدهد.
رعایت این مسأله باعث افزایش صمیمت بین معلم و فراگیر
خواهد شد. معلمی می‌گوید:

«اوائل که درس می‌دادم خیلی رسمی حرف می‌زدم و
چهره‌ام فاقد احساس بود. دانش‌آموزان رو به زور نگه
میداشتم تا زنگ بخوره ... بعدها سعی کردم توی گفتار
طبیعی و با احساس به نظر برسم اندک اندک متوجه شدم
که بچه‌ها با من هم احساسی می‌کنن. این مسأله منو بیشتر
با بچه‌ها صمیمی‌تر کرد ...»

۳-۲) تسلط در انتخاب مفاهیم: معلمان باید در کلام
خویش مفاهیمی را انتخاب کنند که تکراری نبوده، در
ساخت شناختی دانش‌آموزان جذب گردد یا باعث ارتقای
کارکرد شناختی آنها گردد. یکی از ویژگی‌های کلامی‌ای که
منجر به این حالت می‌گردد آرامش در گفتار و با تأنی حرف
زدن است. یک معلم دینی و قرآن می‌گوید:

«عجله باعث می‌شه که معلم دو یا چند مفهوم رو هی
تکرار کنه. این موضوع باعث می‌شه که دانش‌آموز با دیدن
اون معلم، اون کلمات تو ذهنش تداعی بشه. بعداً
دانش‌آموزان روی اون کلمات حساس می‌شن و معلم از
پرستیژ خارج می‌شه ... اگه شمرده حرف بزنی می‌تونی
کلمات رساتر و مفاهیم قشنگ‌تری رو گلچین کنی ...»

همچنین تسلط مفهومی بر مطالب باعث می‌شود که
فرد از توانایی بیشتری در ارائه مثال برخوردار گردد. یک
معلم زیست می‌گوید:

«بعضی وقت‌ها که مطالب مربوط به تدریس رو
نمی‌خوندم (البته مطالعه بیشتر؛ خارج از کتاب درسی)، سر

- یستائف و ...] از اون گرفته شده. نظر عربی شده [نگر]
هستش [انظر - نظر ینظر منظر و ...] از اون ساخته
شده...»

۲- شیوه تدریس: معلمان برای تدریس از شیوه‌های
مختلفی بهره می‌گیرند که از معلم محوری محض نظیر
سخنرانی تا فراگیر محوری محض نظیر شیوه استقرائی در
نوسان است. خاصیت شیوه تدریس مشخص کردن فرایند و
نحوه کار و مشخص کردن اهداف است. امروزه شیوه‌های
تدریس مشارکتی بیشتر مورد پسندند و اعتقاد معلمان به
این مسأله بیشتر شده است.

۲-۱) مشارکتی بودن: مشارکت دادن دانش‌آموزان باعث
حس تعلق به کلاس و معلم را بیشتر می‌کند. مدرس
تکنولوژی آموزشی می‌گوید:

«اگه دانش‌آموزان مشارکت داشته باشن می‌بینی که
جلسه‌های دیگه هم ول کنِ اون مبحث نیستن... هی
می‌خوان بگن این جور دیدم و اون جور خوندم... هی می
خوان با معلمشون ارتباط داشته باشن»

مشارکتی بودن تدریس باعث خواهد شد هم معلم و
هم فراگیر احساس خستگی کمتری کنند و به همین دلیل
وجود مشکلات انضباطی در این کلاس‌ها کمتر است. یک
معلم جغرافیا می‌گوید: «اون روز خواستم بچه‌ها تو
گروه‌هاشون شکل طبیعی استان رو توی یه جعبه شنی
درست کنن. با لوازمی که داشتن یا می‌تونستن از بیرون
مدرسه بردارن ... یک ساعت طول کشید تا درست کردن ...
نه من خسته شدم نه اونا ... کلی هم مؤثر بود تو تجسم
ذهنی نقشه استان.»

۲-۲) هدایتگر بودن معلم:

اگر معلمان مشارکت فراگیران را هدایت نکنند احتمال
به بیراهه رفتن مطالب تشدید می‌گردد. وقتی که کلاس به
صورت مشارکتی اداره می‌شود به علت تنوع اظهار نظرها یا
کارها اختلافات زیادی هم به وجود می‌آید که نیازمند
هدایت معلم است. یک مدرس ضمن خدمت می‌گوید:

«وقتی شما موضوع رو خیلی کلی مطرح می‌کنی و
بعدش اونا آزاد باشن هر چی که بخوان بگن و بکنن،
می‌بینی که نمی‌تونی اونا رو جمع و جور کنی ... معلما باید

داشت بیشتر می‌شد که بهش خبر دادیم دیگه بسه، بیا پایین اما باز اون جمعیت هنوز داشتن پایینو نگاه می‌کردن!!! وقتی سر کلاس اون مسأله رو گفتم علت یابی کنن، دیدم که همه دلایل اونو گفتن و این یعنی تو حیطه نظری قوی‌تر شدن»

۲-۴) وسایل نمایشی: این کار از یکنواختی تدریس جلوگیری کرده و باعث می‌گردد مطالب با عمق بیشتری آموخته گردد و تفکر را در شیوه‌های جدیدتری بازآرایی نماید. حواس چند گانه همه در امر یادگیری سهیم گردند. یک معلم تاریخ می‌گوید:

«وقتی تو کلاس دانش‌آموزانم ببینن داره چیزی به نمایش در میاد همه توجه‌ها متمرکز می‌شه دیگه صحبتی از شلوغی نیست. جاگذاری دانش‌آموز در نقش‌ها بیشتر می‌شه. سؤالات بیشتری مطرح می‌کنن و احساس می‌کنم از کلاس بیشتر خوششون میاد...»

در برخی از مواقع که معلم وسایل را از قبل آماده نکرده است یا از سالم بودن آنها مطمئن نیست، ظهور مشکل در نمایش منجر به تشنج در کلاس و حس درماندگی می‌گردد. یک معلم علوم می‌گوید:

«یه روز گفتم بریم اتاق کامپیوتر، می‌خوام پاورپوینتی رو نمایش بدم کلی ذوق کردن ... هر کاری کردم پاورپوینتم باز نشد... چی غلغله‌ای شد سرکلاس ... آخر سر با کلی سرشکستگی دوباره اونا رو به کلاس برگردوندم اما دیگه نشد اون روز اونا توجه کافی داشته باشن...»

۵- طرح مشخص: معلمان چندین نوع طرح درس می‌نویسند که شامل طرح درس روزانه، طرح درس هفتگی، طرح درس ماهانه و طرح درس سالانه است. اعتقاد اصلی در این زمینه این است که طرح درس باعث متمرکز شدن بر اهداف خاص و فعالیت‌های خاص و مشخص شدن شیوه اقدام می‌گردد.

۵-۱) هدفمند بودن: داشتن هدفمندی باعث می‌شود بازده یادگیری به مقاصد ویژه‌ای هدایت گردد که به بر آوردن اهداف کلی کمک بیشتری نماید. یک مدرس ضمن خدمت می‌گوید:

«همیشه سعی می‌کنم کلیه مقاصدی رو که از تدریس دارم در ذهنم مجسم کنم. بعد از تدریس اون مقاصد رو از

کلاس می‌دیدم که نمی‌تونم در اون زمینه مثال بزنم و خارج از چند تا مفهوم تکراری چیز دیگری یادم نیامد ... یعنی یه جملاتی فقط به اشکال مختلف تکرار می‌شن. اون موقع آدم دلش می‌خواد که هر چه زودتر کلاس تموم شه ...»

۳-۳) سلاست گفتار: معلم باید در گفتار خویش فصاحت لازم را داشته باشد و از مکث بیش از اندازه یا لهجه زیاد به دور باشد. این دو مشکل باعث می‌شود جریان اصلی توجه فراگیران به سمت اهداف غیر درسی متمایل گردد. یک معلم می‌گوید:

«اوایل که لهجه فارسی‌ام خوب نبود مکث من هم در بیان زیاد بود ... یک روز بعد از یک مکث طولانی دیدم که دانش‌آموزی گفت: این [منظورش این بود که ما رو دق دادی] من نفهمیدم کی بود ولی تقریباً خودم هم خنده‌ام گرفتم. از آن روز به بعد سعی کردم تا حد زیادی تکلم فارسیمو بهتر کنم. الان خودم از بیانم لذت می‌برم تا چه برسه به بچه‌ها...»

۴- ابزارهای به کار رفته: معلم بی ابزار مثل بنای بی ابزار است که کاری از پیش نمی‌برد. زمانی ابزار تدریس فقط در بیان خلاصه می‌شد اما امروزه معلمان معتقدند که برای ملموس کردن تدریس و نتایج آن باید از ابزارهای عینی استفاده نمایند. همچنین این اعتقاد در زمینه دروس نظری مثل علوم انسانی نیز وجود دارد و معلمان در کل بر این باورند که استفاده از ابزارهای مختلف کار یادگیری را آسان‌تر می‌نماید.

۴-۱) آزمایش: استفاده از آزمایشگاه در ارائه برخی از مطالب ضروری است. استفاده از آزمایشگاه باعث می‌شود تفکر صوری قوی‌تر و کارآمدتری در زمینه تدریس مورد نظر حاصل گردد. یک مدرس روان‌شناسی می‌گوید:

«می‌خواستم مفهوم همنوایی اجتماعی رو بگم اما قبل از اون ترتیب آزمایشی رو دادم تا به تأثیر قدرتمند همنوایی اجتماعی پی ببرن... از یکی از بچه‌ها خواستم در گوشه پل خیابان الکی به پایین نگاه کنه و زمانی رو همون جا بمونه. بچه‌های دیگه تو قسمت پایین پل نظاره‌گر اون بودن. طولی نکشید که جمعیتی ۱۰ - ۱۵ نفره روی پل بودن که داشتن پایینو نگاه می‌کردن!! بعد از گذشت نیم ساعت جمعیت باز

معلمی تأثیرگذار باشد، اما در معلمی دیگر به همان نتایج درخشان منتهی نگردد. یک دبیر ادبیات می‌گوید:

«روزی یکی از همکارانم که خیلی از تدریس من تعریف می‌کرد ازم خواست بهش بگم چه جوری تدریس می‌کنم. منم بهش گفتم اما بعدها گفت من هم اون کارها را می‌کنم اما چرا جواب نمیده ... بعدها فهمیدم که ویژگی‌های اون با من فرق داره ...»

۷- فرآورده: اگر معلمان محصول تدریس خویش را نبینند اعمال خویش در تدریس را بیهوده قلمداد می‌نمایند. معلمان می‌خواهند آنچه که در تدریس انجام می‌دهند در موقعیت‌های مختلف به کار بیاید و فرد را قادر کند تا از عهده مسائل مختلف هدف اساسی تعلیم و تربیت برآید.

۷-۱) بازده مشخص: تدریس مؤثر به نتایج ملموس می‌انجامد و باعث می‌شود که معلم با اطمینان بیشتری به کاربرد آموزش خویش اتکا نماید. یک دبیر انگلیسی می‌گوید:

«... وقتی مثلاً ماضی نقلی رو درس می‌دی باید بتونن در آخر کلاس همه جمله‌های ماضی نقلی رو تشخیص بدن و گرنه یادگیری انجام نشده و تدریستون یه نوع فعالیتی بیهوده بوده ...»

۷-۲) دوام یادگیری: مجموعه فعالیت‌هایی که در تدریس و آموزش صورت می‌گیرد، باید بتواند مطالب آموخته شده را برای مدت‌های طولانی در ذهن فراگیران ماندگار نماید. یک معلم عربی می‌گوید:

«اگه جوری درس بدی که دانش‌آموز در پایان کلاس همه علامت‌های نصب رو تشخیص بده اما بعدها دانش‌آموز در یاد آوری یک آیه از قرآن به جای «السموات» به غلط بخونه «السموات» و بیاد نیاره که توی عربی ما اصلاً «ات» نداریم، اون موقع می‌شه ادعا کرد که این تدریس مؤثر نبوده ...»

۸- واکنش فراگیران: فراگیران به شیوه‌های مختلف به اعمال معلمان واکنش نشان می‌دهند که شامل واکنش گفتاری و واکنش غیر گفتاری است. کیفیت واکنش‌ها فراگیران موجب تغییراتی در شیوه واکنش معلمان می‌گردد. در هر صورت معلمان اعتقاد دارند که تدریس معلم باید بتواند واکنش‌های اقبالی فراگیران را در پی داشته باشد.

طریق سؤال یا تکلیف پیگیری می‌کنم. هرگاه اهداف من روشن‌تر بوده دیدم که فراگیران زودتر به توانایی تکالیف مربوط به اون مطلب قادر می‌شن ...»

۵-۲) مشخص بودن نحوه اجرا: مشخص بودن گام‌های اجرایی تدریس باعث می‌شود که هدفمندی تدریس بیشتر در کلاس ملموس باشد و همچنین از مسائل متفرقه جلوگیری می‌گردد. یک مدرس ضمن خدمت می‌گوید:

«سلاست تدریس به این بستگی داره که از قبل بدونی کی باید از کدوم وسیله و چه موقع از کدوم کلام و کی از کدوم سؤال وکی از شیوه به خصوصی استفاده کنی. اگه طرح مشخص باشه معلم خستگی کمتری احساس می‌کنه و یه حسی بهش می‌گه تو داری به اهدافت میرسی ...»

۶- ممتاز بودن: معلمان تدریس را به صورت کاری هنری در نظر می‌گیرند که هر معلم باید بر اساس سلیقه خویش و کلیت شخصیت و هویت خویش با تمام وجود خویش درگیر آن گردد تا بتواند هدف اصلی آن یعنی یادگیری را محقق سازد. در گذار سابقه تدریس معلمان می‌کوشند به نحوه‌ای از تدریس دست یابند که بی نظیر باشد. اگر چه ممکن است به آن دست نیابند، اما با این اعتقاد رو به دوران بازنشستگی می‌روند.

۶-۱) صرفه جویی در وقت: الگویی از تدریس موفق و مؤثر ارزیابی می‌گردد که نسبت به سایر الگوها بتواند مطالب را در زمان کمتری به دانش‌آموزان منتقل کند به نحوی که یادآوری یا کاربرد و دوام آن را نیز بیشتر نماید. یک دبیر علوم می‌گوید:

«در آموزش فضای بین مولکولی شیوه‌ای رو به کار گرفتم که در عرض ۱۰ دقیقه همه دانش‌آموزان رو مسلط کرد. یه مقدار توپ رو برداشتم به صورت توده‌ای رو هم چیده بودم. گفتم فضای بینشون خالیه دیگه گفتن آره. گفتم بینشون اگه من توپ‌های کوچک دیگه‌ای رو جا بدم توده توپی من ممکنه چقدر بالا بیاد گفتن هیچی. همیشه این موضوع رو این جوری آموزش می‌دم هر وقت هم می‌پرسم فوری می‌گن مٹ توپ‌ها که بینشون خالی بود ...»

۶-۲) منحصر به فرد بودن: تدریس مؤثر با تمام ویژگی‌های یک معلم در هم می‌آمیزد تا نمود پیدا کند. ممکن است که ساخت معینی از تدریس در اجرای یک

۸-۱) فعال نگه داشتن فراگیران: تدریسی مؤثر است که موجب کنش بیشتر فراگیران در چرخه تدریس گردد. فعال نگه داشتن فراگیران باعث بازآرایی تفکر آنها در جهت مقاصد معلم می‌گردد. یک مدرس ضمن خدمت می‌گوید:

«تدریس باید جوری باشه که فعالیت و کنش توش رونق داشته باشه ... بپرسن، چیزی رو بسازن، مشارکت گروهی داشته باشن، پروژه‌های رودنبال کنن و ... تا بشه مطمئن شد که فکر دانش‌آموز داره به سوی مقاصد معلم حرکت می‌کنه»

۸-۲) احساس رضایت در فراگیران: تدریس باید فراگیران را عمیقاً به موضوع مورد تدریس علاقمند سازد. به عبارت بهتر، باید عاطفه فراگیر را درگیر با موضوع مورد تدریس سازد تا آنها به مرحله تشخیص از طبقه بندی اهداف بلوم برسند. دبیر زبان انگلیسی می‌گوید:

«من طوری درس میدم که دانش‌آموز به زبان انگلیسی علاقه پیدا کنه. فیلم ببینه به این زبان، رمان بخونه، اخبار گوش کنه، با دیگران پارتنر داشته باشه، تا این که در آخر به مکالمه و نوشتار انگلیسی علاقمند باشه و براش اهمیت قائل شه و از گسترش زبان انگلیسی دفاع کنه ... دانش‌آموز باید به زیبایی انگلیسی باور پیدا کنه تا بتونه خوب به این زبان وارد [مسلط] شه».

۸-۳) عدم ایجاد خستگی: معلمان عدم ایجاد خستگی را در تدریس مؤثر مهم تلقی می‌کنند و آن را متأثر از آگاهی از نیازهای شخصی و دنیای شخصی فراگیران و اهداف آنها می‌دانند. حضور در کلاس را برای دانش‌آموز مفید جلوه دهد. در واقع تدریسی خسته کننده نیست که در خدمت اهداف شخصی فراگیر است. یک معلم عربی می‌گوید:

«زیاد ازم می پرسن آخه این زبان عربی چه بدردمون می‌خوره ... من جهت این که ایجاد خستگی نکنه نشستن تو کلاس و اهداف تدریس عربیو منطبق با اهداف شخصی شون کنم از شون می‌خوام یه سری به گلستان و اشعار شعرا و آثار ادبی بزنن و ببینن که چقدر توش جملات عربیه. بعد بهشون می‌گم شما اگه بخوای از ادبیات فارسی لذت ببری ناچاری این زبان رو یاد بگیری ... همچنین مقاصد دینی رو به این زبان ارتباط می‌دم ...»

۹- انسجام: منظور از انسجام در تدریس پیوسته بودن مطالب در یک چارچوب کلی‌تر است. امروزه اعتقاد بر این است که همه دروس و همه دانش‌ها به یکدیگر مرتبط هستند و تدریس آنها به صورت منفک بدون در نظر گرفتن رابطه آنها با دیگر علوم باعث سطحی شدن یادگیری می‌گردد. اگر تدریس را شامل شکل یافتن دانش‌ها (شناخت) و شکل یافتن مهارت‌ها و اعمال و شکل‌گیری نگرش‌ها بدانیم متوجه می‌شویم در این فرایند علوم بسیار زیادی دخالت دارند که از محتوای کلیه رشته‌های علمی گرفته تا دانش‌های تجویزی، روشی و گزاره‌ای نظیر اخلاق و روان‌شناسی و فلسفه را در بر می‌گیرد. همچنین عدم انسجام باعث می‌شود که در شیوه اجرای تدریس اشکالات زیادی حادث گردد. یعنی ممکن است اقدامات اضافی زیادی صورت بگیرد که لازم نباشد و یا ممکن است از پرداختن به امور بسیار مهمی غفلت گردد.

۹-۱) تقویت مبانی نظری دیگر دروس: معلمان کلیه دروس را مرتبط با هم در نظر می‌گیرند. باور اصلی این است که تدریس مؤثر یک درس باید طوری مطرح گردد که با دیگر دروس هماهنگ باشد و آنها را نیز تقویت کند. یک مدرس ضمن خدمت می‌گوید:

«باید جوری درس داد که توش ریاضی باشه، قرآن باشه، اجتماعی باشه، روان‌شناسی باشه، فیزیک باشه و ... به این جور تدریس که مشکل هم هست می‌گن یه تدریس مؤثر».

۹-۲) متعارض نبودن با یافته‌های روان‌شناسی رشد و یادگیری: به اعتقاد معلمانی که تدریس خویش را موفق ارزیابی می‌کنند تدریس مؤثر نباید با یافته‌های روان‌شناسی رشد و یادگیری متعارض باشد. چرا که غفلت از این مسأله باعث خواهد شد درک درستی از ماهیت فراگیران صورت نگیرد. وقتی معلم فراگیران را خوب شناسد در انتقال مطالب با مشکلات جدی مواجه می‌کند. یک معلم ابتدایی می‌گوید:

«وقتی ندونی که بچه کلاس دوم ابتدایی بیشتر مایله که تصویری و تجسمی یاد بگیره، موقعی که توضیح شفاهی و منطقیو نمی‌فهمه فقط حرص می‌خوری ... یا وقتی ندونی

اعتقاد آنها تدریس باید حاوی مطالب یا نکاتی باشد که آنها را قادر سازد به اطلاعات خویش نظم دیگری ببخشد تا رازهای موجود در هستی برایشان مکشوف گردد. یک معلم کامپیوتر می‌گوید:

«یه روز به بچه‌ها گفتم به این فلاش مُموری نگاه کنین ۸ گیگا بایته. به اندازه اطلاعات ۶ - ۷ کامپیوتر می‌شه توش جا داد. اگه بخوایم توش فیلم بریزیم ۱۵ - ۱۶ فیلم چندین ساعته رو می‌شه توش ریخت. بعدش گفتم اگه این وسیله به این کوچیکی می‌تونه این همه اطلاعات رو ذخیره کنه، پس چطور بعضی‌ها می‌گن خدای به این بزرگی نمی‌تونه اطلاعات ما رو ذخیره کنه! ... خودم دیدم که چه حسی گرفتن و چقدر متأثر شدن با فکر ... تدریس باید پر از این جور گفتن‌ها بشه.»

۱۰-۳) ارتباط با فلسفه خلقت: معلمان اعتقاد دارند که تدریس باید فراگیر را فراتر از آموزش صرف برخی از مطالب به اهداف اساسی‌تر انسانی نظیر گشودن راز خلقت، چرایی زندگی، علت‌های رجوع و معاد، کیفیت روح، و نظایر آن نیز بپردازد. آنها علت این کار را در هدف تربیت می‌دانند و معتقدند اگر قرار باشد که تربیت کنیم و کانالش تدریس باشد به تدریسی نیاز داریم که بر آورنده هدف تربیت یعنی پرورش انسانی بصیر و آگاه باشد.

معلم فیریک در این باره می‌گوید: «ورای آموزش این فرمول‌ها و حساب کردن‌ها باید این باشه که هر چقدر هم حساب کنی نمی‌تونی به نهایت این عالم بری و بگی که اینجا دیگه وجود به انتها می‌رسه.»

معلمی دیگر می‌گوید:

«یه پاورپوینت دارم که از دورترین نقطه کهکشان کوچیکتر می‌شه تا برسه به اتم و تا برسه به کوارک‌ها و ... خُب دانش‌آموز باید به این نتیجه برسه که هر چقدر به سمت کوچکتر کردن ذرات پیش بری بازهم کوچکتر می‌شن، اما به انتها نمی‌رسن ... این یعنی اصالت وجود ... یعنی این که همیشگی بودن وجود ... اطمینان جهت رجوع و بازگشت ... تدریس مؤثر باید این سبکی باشه ...»

بحث و نتیجه‌گیری:

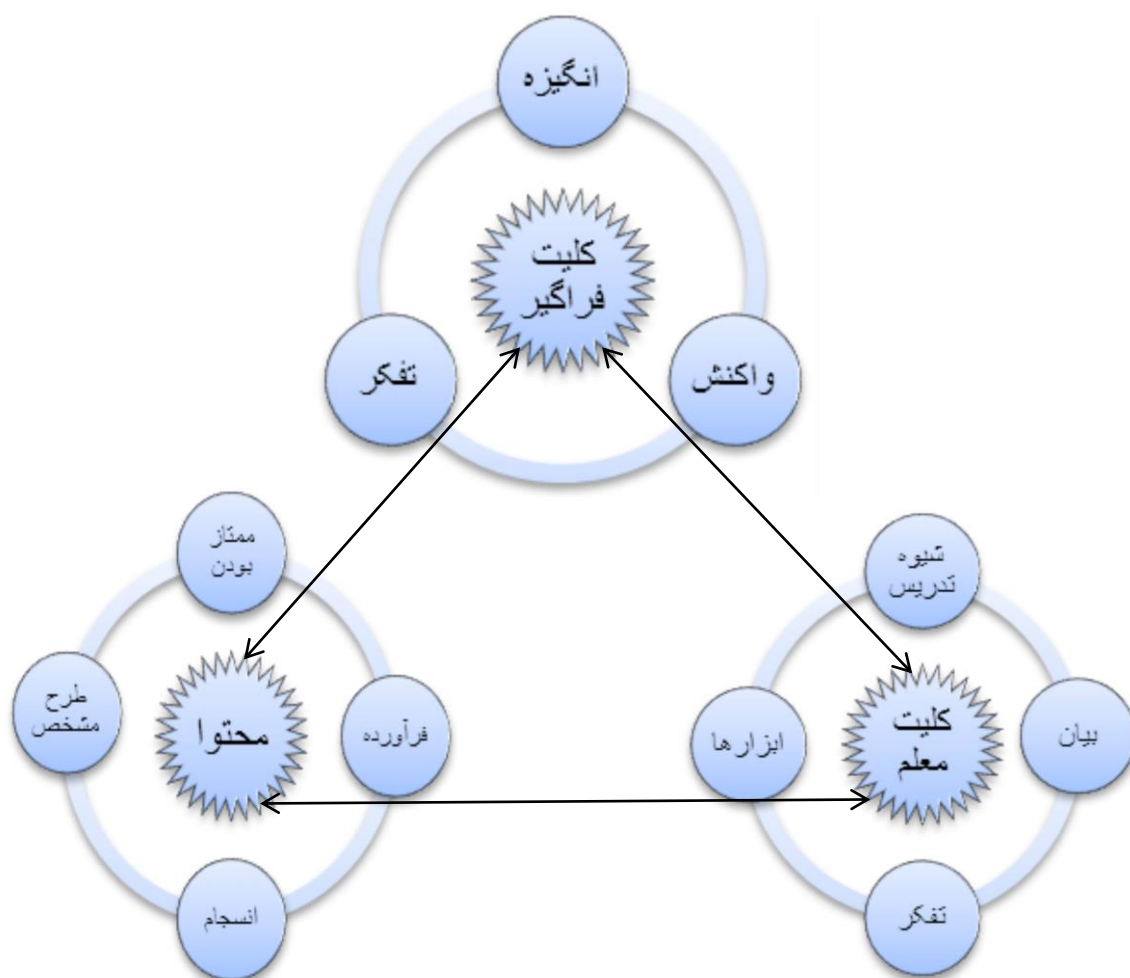
ما در این بررسی ۱۰ مضمون استخراج کرده‌ایم که عبارتند از:

که بچه‌ها تو سن ابتدایی عاشق تعریف و تمجیدن و بیشتر می‌خوان با احساس لیاقت زندگی کنن کارشون کم اهمیت جلوه میدی و مهمشون تلقی نمی‌کنی و اوضاع تدریس بدتر می‌شه»

۱۰- تفکر: تفکر را نمی‌توان جدا از تدریسی دانست که هدف اساسی یادگیری را دنبال می‌کند. اگر تفکر را شامل بازآرایی و سازماندهی مجدد اطلاعات و داده‌های ذهنی بدانیم (Saif, 2012) در آن صورت می‌توانیم ادعا کنیم که هیچ یک از یادگیری‌های ناشی از تدریس بدون آن صورت نمی‌گیرد. اگرچه ممکن است در ارگانسیم‌های پایین‌تر برخی یادگیری ساده‌تر بدون تفکر صورت پذیرد، اما وقتی از تدریس صحبت می‌کنیم با فراگیری سرو کار داریم که اولین ویژگی او تفکر است. به همین جهت معلمان در تقلاي این مسأله به سر می‌برند که تدریسشان فرد را به تفکری عمیق‌تر فرو ببرد و آنها به نحوه‌ای از بازآرایی و سازماندهی اطلاعات و داده‌ها قادر کند که بی نظیر باشد و راهگشای مسائل باقیمانده انسانی گردد. یعنی افرادی را بیروارند که کاشف ابزارهای ارتقای زندگی بشری، درک کننده دقیقتر جهان هستی، پی برنده به اهداف کلی‌تری نظیر خلقت و معاد و نظایر آن باشند.

۱۰-۱) ایجاد عمق در یادگیری: تدریس مؤثر باید یادگیری‌های پیشین را عمق ببخشد. یعنی آنها را گسترش دهد و به سطوح بالاتری از آن مرحله نظیر خلاقیت و ارزشیابی ارتقا دهد. یک معلم تاریخ می‌گوید: «وقتی داشتم یعقوب لیث را درس می‌دادم پرسیدم به نظر شما به ایرونی چه کاری رو باید برای کشورش انجام بده تا مورد قدردانی قرار بگیره. گفتن استقلال و فرهنگ و اقتصاد و قدرت کشورش رو زیاد کنه. گفتم خب پس خوب گوش کنین؛ کشور ما زیر استبداد اعراب بود، اکثر نخبه‌ها به زبان عربی صحبت می‌کردن، مردم به خلفا باج می‌دادن. یکی اومد که به همه اینها پایان داد و اون یعقوب بود. جلسه بعد دیدم اونا در مورد وی و افراد دیگری از این سلسله اطلاعات زیادی به دست آورده بودن و در مورد افراد دیگر قضاوت می‌کردن»

۱۰-۲) برانگیختن تفکر در هستی: معلمان تدریسی را مؤثر می‌دانند که آنها را در امور هستی متفکر سازد. به



محقق مضامین اصلی استخراج شده را در الگوی زیر ترسیم می‌نماید:

چهار عامل شیوه تدریس، ابزارهای در نظر گرفته شده توسط معلم، بیان و تفکر معلم جملگی متأثر از شاکله شخصیتی و هویتی معلم هستند و مانند اقماری بدور کلیت معلم می‌چرخند و از آن متأثرند. بنت (Bennet, 1990) این عوامل را به سبک تدریس (Teaching Style) مربوط می‌سازد که به اعتقاد وی به رفتار شخصی معمول معلم و وسایل مورد استفاده وی در خلال تعامل با یادگیرندگان اطلاق می‌شود. همچنین به اعتقاد وی ویژگی‌های شخصیتی معلم تعیین می‌کند که او چه شیوه‌ای را مورد استفاده قرار می‌دهد. در هر صورت معلم با کلیت شخصیتی، هویتی، تجربه‌ها و افکار و ... در کلاس درس حاضر می‌شود و از سوی دیگر فراگیر نیز به کلیت خویش.

- انگیزه
- شیوه تدریس
- بیان
- ابزارهای به کار رفته
- طرح مشخص
- ممتاز بودن
- فرآورده
- واکنش فراگیران
- انجام
- تفکر

با در نظر گرفتن مثلث پویای تدریس تدریس (Dynamic Teaching Triangle) که دارای سه ضلع «معلم، دانش‌آموز و محتوا» است (Fathiazar, 2008)،

می‌شوند. معروف‌ترین رده بندی از خلق و خو را چس و توماس (Chess & Thomas, 1977) پیشنهاد کرده‌اند که به سه نوع خلق و خو معتقدند: کودک آسان که حالتی مثبت دارد، به سرعت نظم روزانه را برقرار می‌کند و به آسانی با تجربه‌های جدید سازگار می‌شود. کودک دشوار که بیشتر واکنش منفی دارد، دارای تمایلات پرخاشگرانه و فاقد خویشتن داری است و در پذیرفتن تجربه‌های جدید کند است. کودک دیر جوش که فعالیت کمی دارد، تا حدی منفی است، سازگاری کمی از خویش نشان می‌دهد، حالت‌های روانی‌اش زیاد مشخص نیست. در مجموع فکر نکنید که خصوصیات خلق و خو شخصیتی همیشه حکم می‌کند که رفتار دانش‌آموز در موقعیت‌های مختلف یکی باشد (Santrock, 2008). این جاست که ما نتیجه می‌گیریم واکنش، انگیزه و تفکر هر دانش‌آموز بسته به نوع خاص کلیتش بستگی دارد.

طرح مشخص، انسجام، تحویل فرآورده مشخص و ممتاز بودن نیز همچون اقسام محتوای تدریس هستند و محتوای تدریس باید هر چه بیشتر دارای آن ویژگی‌ها باشد. برنامه ریزان درسی و معلمان برای تعیین محتوای آموزشی باید به سه منبع مهم توجه نمایند که عبارتند از: نیاز دانش‌آموزان، نیاز جامعه، دیدگاه متخصصان که این منابع همگی تحت تأثیر ساختار فلسفه اجتماعی هستند و در نهایت لازم است که این سه منبع از دو صافی فلسفه آموزش و پرورش و روان‌شناسی تربیتی عبور نمایند (Saif, 2012). بررسی و تجزیه و تحلیل مضامین به دست آمده تحقیق حاضر حول محور «محتوای تدریس» تأیید کننده مطالب فوق است. چرا که «طرح مشخص» به روان‌شناسی تربیتی، «انسجام» به فلسفه آموزش و پرورش و دیدگاه‌های متخصصان، تحویل «فرآورده» مشخص به نیاز جامعه و «ممتاز بودن» به نیاز دانش‌آموز اشاره دارند. ما دریافتیم که تدریس مؤثر در ادراک معلمان خاصیت تعاملی بین سه مؤلفه آن یعنی کلیت معلم، کلیت فراگیر، شیوه تدریس را برقرار می‌سازد و کیفیت خاص برقراری تعامل بین آنها محصول هنر است. هنری که از اعماق هستی معلم ریشه می‌گیرد و با آن عجین است. هنری که نیازمند تسلط بر شناخت و مفاهیم، رشد سالم، آرامش درونی و روانی،

به بیان واضح‌تر انگیزه، واکنش و تفکر دانش‌آموز جملگی متأثر از کیفیت ویژه تجارب، کیفیت ویژه رشد دانش‌آموز هستند که در مجموع می‌توان از آن به کلیت دانش‌آموز تعبیر نمود.

ما وقتی از نقش کلیت معلم در تدریس مؤثر صحبت می‌کنیم، به ناچار به هنری بودن تدریس اعتراف کرده‌ایم. بررسی‌های گذشته محققان گویای این مطلب است که تاریخچه رشدی هر یک از اعضای کلاس، متغیرهای شخصیتی، متغیرهای شناختی، جنسیت و سن در وشکل‌گیری نگرش مثبت و تدریس مؤثر فوق العاده دارای تأثیر است و مجهز بودن صرف به ویژگی‌های سواد و روش شناسی تدریس به تدریس مؤثر منتهی نمی‌گردد (Açıkgöz, 2005). نتایج مطالعه ما نیز مؤید همین مطلب است و علاوه بر آن ویژگی‌های کلیدی و تأثیر گذار معلمان در تدریس مؤثر را مورد شناسایی قرار داده است. ما دریافتیم که هر شیوه تدریس، مناسب برای انتقال محتوای خاصی است و در این مطالعه روشن گردید که همه شیوه‌های مختلف تدریس را می‌توان مؤثر تلقی کرد به شرطی که هنرمندانه اجرا گردد و محتوای متناسب با آن را انتخاب کرد و شیوه مشارکت خاص آن را پیدا کرد و چگونگی انسجام آن را مشخص کرد. این جاست که ما نیز این جمله را بر اساس یافته‌های تحقیق تأیید می‌کنیم که «حتی دلیلی برای کاهش کاربرد شیوه‌هایی از تدریس که سنتی اطلاق می‌شوند در موقعیت‌های مناسب وجود ندارد» (Sha'bani, 2010). همچنین در مقدمه بیان شد که تدریس بهتر به سبب پیچیدگی‌های خاص و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، مانند جوراب کشی نیست که که با هر اندازه پایی جور در می‌آید. معلم باید بر انواع نگرش‌ها و راهبردها مسلط و در کاربرد آنها انعطاف پذیر باشند (Santrock, 2008). وقتی از تفاوت‌های فردی صحبت می‌کنیم بر نقش کلیت خاص دانش‌آموز در یادگیری تأکید کرده‌ایم و وارد مقوله خلق و خو شده‌ایم. خلق و خو ارتباط نزدیکی با شخصیت و شیوه‌های یادگیری و تفکر دارد. خلق و خو شیوه رفتاری فرد و روش‌های مشخص پاسخ دادن اوست. بعضی از دانش‌آموزان فعالند و بعضی آرام. بعضی به گرمی به دیگران پاسخ می‌دهند بعضی دیگر غر می‌زنند و عصبانی

Newman J. W, (2003), American's teachers, Boston: Allyn & Bacon.

Parsa Mohammad, (2005), Educational Psychology, Tehran: Sokhan Publishing [Persian.]

Saif Aliakbar, (2013), Educational Psychology (Psychology of Learning and Instruction). Tehran: Aghah Publishing [Persian.]

Shabani Hasan, (2010), Advanced Teaching Method, Tehran: Samt, [Persian.]

Santrock John, (2008), Educational Psychology; McGraw-Hill Companies, Incorporated 4, illustrated.

Thomas, A & Chess, S, (1977), Temperament and development, New York: Brunner/Mazel.
Thomas, A, Chess, S, Birch, H, Hertzig, M, & Korn, S, (1963), Behavioral individuality in early childhood, New York: New York University Press.

تجارب فراوان، مطالعه زیاد، درک والاتر از هستی، ادراکی منسجم از جهان و انگیزه‌ای اصیل است.

منابع

Abedsa'eidy Jila, Amir Ali Akbari Sedigheh, (2005), Medical research method. 2nd ed. Tehran: Abrang Publishing [Persian.]

Açıkgöz F, (2005), A study on teacher characteristics and their effects on students attitudes, The Reading Matrix. Vol5, No2, PP 103-115.

Adib Hajbagheri Mohsen, Parvizi Soror, Salsali Mahvash, (2011), Qualitative Research Methods, Tehran: Boshra Publishing [Persian.]

BENNETT N, (1990), Teaching Styles and Pupil Progress, London, Open Books.

Colaizzi, P, F, (1978), Psychological research as the phenomenologist views it, In R. S, Valle & M. King (Eds.), Existential phenomenological alternatives for psychology (pp. 48-71), New York: Plenum.

Farmihani Mohsen, Maleki Mahdi, Fazel Allaf Ali, (2014), Identification and prioritization of teachers' effective qualifications from the students' perspectives by using AHP and TOPSIS method, Research in curriculum planning. Vol11, No13, PP80-92 [Persian.]

Fathi azar Eskandar, (2008), Teaching Methods, Tabriz: Tabriz University Publishing [Persian.]

Huntly H, (2008), Teachers' work: Beginning Teachers' conceptions of competence, Thesis, Central Queensland University.

Jalili Mahsa, Nik Farjam Hosein, (2014), A survey on the present status of the ability and competencies of the teachers from the perspective of student and the comparison with the ideal situation from the perspective of experts about physics in the fourth grade of high school, Research in curriculum planning. Vol11, NO13, PP129-138 [Persian.]

Mathews M, R, (1994), Science teaching, London: Routledge.