

نظریه‌های تدریس

در طول بیست سال اخیر، در زمینه تدریس، نظریه‌های قابل توجهی طرح و ارائه شده است که تعداد زیادی از آنها بتازگی توسط گانیه (Gagne) و دیک (Dick) (۱۹۸۴) مورد بررسی و تجدیدنظر قرار گرفته‌اند. با توجه به تمامی این نظریه‌ها می‌توان گفت که تاکنون نظریه‌پردازان موفق به ارائه یک نظریه تدریس هماهنگ و واحد نشده‌اند.

از جمله این نظریه‌ها می‌توان به نظریه تنیسون (Tennyson) (۱۹۸۰) درباره مفهوم تدریس، نظریه اسکاندورا (Scandura) (۱۹۷۷) درباره نظریه ساخت تدریس و نظریه لاندا (Landa) (۱۹۷۶) و برخی افراد دیگر درباره چگونگی تدریس و نظریه کیس (Case) (۱۹۷۸) که برای تدریس کودکان پیش‌دبستانی و کودکان کاربرد دارد، اشاره کرد.

کلیه نظریه‌های ارائه شده در مورد تدریس، به نوعی با یکدیگر تفاوت دارند، ولی با وجود این، می‌توان تمامی نظریه‌های مختلف را در قالب و چهارچوب بزرگ‌تری تحت عنوان یک نظریه جامع تدریس ارائه کرد. موارد اختلاف میان نظریه‌های کوچک و فرعی با نظریه جامع را می‌توان در درجه یا میزان کلی و عمومی بودن آنها یا اهدافی که در پیش دارند یا هر دو جستجو کرد.



نظریه جامع تدریس می‌تواند برای معلم و مربی مفید و سودمند باشد و آنها را در رویارویی با نظریه‌هایی که با یکدیگر بی‌ارتباطند، یاری نماید.

تدریس

از تدریس، همانند یادگیری، تعریف‌های متعددی ارائه شده است. بعضی تدریس بیان صریح معلم درباره آنچه باید یاد گرفته شود می‌دانند و گروهی دیگر تدریس را همورزی متقابلی می‌دانند که بین معلم و شاگرد و محتوا در کلاس درس جریان دارد. عده زیادی از مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت فراهم آوردن موقعیت و اوضاع و احوالی که یادگیری را برای شاگردان آسان کند تدریس نامیده‌اند. از بررسی مجموع تعاریف ارائه شده در این زمینه می‌توان نتیجه گرفت که تدریس یک فعالیت است، اما نه هر نوع فعالیتی، بلکه فعالیتی که آگاهانه و بر اساس هدف خاصی انجام می‌گیرد، فعالیتی که بر پایه وضع شناختی شاگردان انجام می‌پذیرد و موجب تغییر آنان می‌شود، اگر چه هنوز هستند کسانی که بر اساس الگوها و روش‌های سنتی، تدریس را تنها به تلاش و فعالیت معلم در کلاس درس اطلاق می‌کنند.

در هر صورت، اگر یادگیری را تغییر در رفتار ارگانیسم بر اثر تجربه بدانیم، بدون شک، فعالیتی که موقعیت را برای تغییر فراهم کند یا ایجاد موقعیتی که تجربه را آسان نماید و تغییر لازم را در شاگرد سبب شود، تدریس نام دارد. در نتیجه، عمل تدریس یک سلسله فعالیت‌های مرتب، منظم، هدف‌دار و از پیش طراحی شده است؛ فعالیتی که هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است. فعالیتی که بصورت تعامل و رفتار متقابل بین معلم و فراگیر جریان دارد؛ یعنی ویژگی‌ها و رفتار معلم در فعالیت‌ها و اعمال شاگردان تأثیر می‌گذارد و بالعکس، از ویژگی‌ها و رفتارهای آنان متأثر می‌شود. این تأثیر ممکن است بصورت مستقل یا غیرمستقل به وقوع بپیوندد؛ به عبارت دیگر، تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، بر اساس طراحی منظم و هدف‌دار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد. این تعریف دو ویژگی خاص برای تدریس مشخص می‌کند:

۱. وجود تعامل یا رابطه متقابل بین معلم و شاگرد.

۲. هدفدار بودن فعالیت‌های معلم.

بنابراین، اگر فعالیت معلم در کلاس بصورت رفتار متقابل و بر اساس هدف خاصی صورت نگیرد، به هیچ‌وجه مفهوم تدریس به آن اطلاق نخواهد شد. ممکن است معلمی در کلاس درس صحبت کند یا تمرین حل کند، اما به مفهوم واقعی، تدریس نداشته باشد؛ زیرا به فعالیت‌های پراکنده و یک‌جانبه معلم که هیچ‌گونه تغییری در شاگردان ایجاد نکند، تدریس گفته نمی‌شود. همچنین به آن نوع یادگیری که از طریق فیلم، تلویزیون، کتاب و غیره صورت می‌گیرد، تدریس اطلاق نمی‌شود و فیلم و کتاب و تلویزیون نیز معلم نیستند؛ یا کسانی که بطور جنبی به کار تدریس اشتغال می‌ورزند، مانند کسی که به کلاس درس نظم می‌دهد، هدف‌های کلاس را تهیه و تنظیم می‌کند یا به تصحیح اوراق امتحانی می‌پردازد، نمی‌توان الزاماً عنوان معلمی داد و کارش را تدریس دانست. (سیف، علی‌اکبر - ۱۳۶۸).

تدریس مفاهیم مختلفی را در بر می‌گیرد، مانند نگرش‌ها، گرایش‌ها، باورها، عادت‌ها و شیوه‌های رفتار و بطور کلی، انواع تغییراتی که می‌خواهیم در شاگردان ایجاد کنیم. تغییر در زمینه‌های فوق نه تنها از نظر مشخصات متفاوت است، بلکه فرایندهای یادگیری متناسب با آنها نیز با هم متفاوتند؛ مثلاً تدریس در زمینه تغییرات عاطفی با تدریس در زمینه‌های شناختی یا روان - حرکتی یکسان نیست. تحقیق، اکتشاف، بررسی و پژوهش، آزمایش و خطا، گوش کردن و خواندن، همه تجربه‌های متفاوتی هستند که منجر به یادگیری می‌شوند و ممکن است در فرایند تدریس اتفاق بیفتند، ولی شرایط لازم برای کسب چنین تجاربی یکسان نخواهد بود.

نکته مهم در فرایند تدریس این است که معلم مشخص کند چه باید یاد گرفته شود تا بر اساس آن محتوای آموزشی و فعالیت‌های متناسب با درک و فهم شاگردان فراهم گردد. در واقع، توجه به سه نکته زیر در جریان تدریس لازم و ضروری است:

۱. تدریس باید هدف داشته باشد.

۲. روش تدریس باید متناسب با هدف و مقصود باشد، یعنی بیان‌کننده آن چیزی باشد که قرار است یاد گرفته شود.

۳. مفاهیم به طریقی ارائه شود یا شرایط تغییر به طریقی فراهم گردد که مطابق فهم و توانایی شاگردان باشد.

بنابراین، معلم باید توجه داشته باشد که طراحی سنجیده و آگاهانه فعالیت‌های مربوط به

تدریس نخستین گام به سوی تدریس مبتنی بر هدف و مقصود خواهد بود.

یک نظریه تجویزی تدریس

در فرایند آموزشی و در شرایط خاص، ممکن است هدف‌ها به ترتیب پشت سر هم قرار گیرند و حالت تسلسلی داشته باشند، به طوری که هر هدف وسیله‌ای برای رسیدن به هدف بعدی و هدف بعدی نیز وسیله‌ای برای رسیدن به هدف بعد از خود باشد. در این صورت، هر یک از هدف‌های

آموزشی بر اساس هدف پیش از خود بنا می‌شود، مگر نخستین هدف. اگر در تدریس، هدف

معینی را - به عنوان حالت آرمانی یا هدف نهایی - (desired state) برای شاگرد در نظر

داشته باشیم و اگر حالت و موقعیت اولیه (initial state) او را بدانیم، می‌توانیم محتوای درس

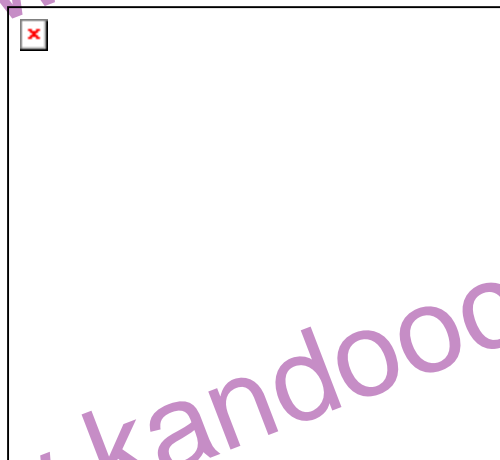
(subject matter) را مشخص کنیم؛ یعنی آنچه را باید آموخته شود تعیین کنیم. محتوای

درس را می‌توان از طریق تفریق حالت مطلوب (هدف نهایی تدریس) و حالت موجود (رفتار

ورودی) بدست آورد. محتوای درس می‌تواند به بخش‌ها و هدف‌های جزئی و کوچکتر تجزیه شود. بعد

از تجزیه هدف‌ها به هدف‌های کوچکتر، عمل مرتب کردن (sequencing) انجام می‌گیرد و در

نهایت، برنامه درسی تدوین می‌شود .



از هدف تدریس تا برنامه درسی

هدف نهایی تدریس یا حالت مطلوب

هدف نهایی تدریس یا حالت مطلوب به وسیله مجموعه‌ای از تکالیف که مستلزم پایه‌ای از آگاهی و معلومات مشخص و ساخت فکری و فرایندهای شناختی معین است تعیین می‌شود. از دیدگاه شناختی، فقط تعیین هدف نهایی تدریس بر حسب محتوای نظریه یا بر حسب رفتاری که شاگرد در پایان جریان تدریس از خود بروز می‌دهد، کافی نیست. هدف نهایی تدریس، بیشتر مستلزم یک ساخت فرایند شناختی معین و مشخص است. بنابراین، هدف نهایی تدریس باید بر حسب سه جنبه زیر توصیف شود :

الف - هدف شناختی را می‌توان یک هدف شایسته و مناسب تلقی کرد و هدف شایسته را به وسیله دسته‌ای از مهارت‌ها تعیین کرد که فرد قادر است آنها را در کلاس درس انجام دهد. این قبیل مهارت‌ها را می‌توان از طریق به کار بردن اطلاعات مربوط به نظریه‌های پرسشی (مثلاً

ریاضیات یا تاریخ) و با استفاده از ملاک‌ها و تفسیر آزمون‌های معیاری (criterion

referenced test) یا تحلیل آزمون‌های عینی تعیین کرد. در هر صورت، هدف نهایی

تدریس با تعیین دسته‌ای از مهارت‌ها که به عنوان وظایف و تکالیف آموزشی کلاس تعریف شده‌اند، مشخص می‌شود .

ب- هر دسته از این وظایف و تکالیف مستلزم توانایی‌های فکری و شناختی خاصی است . برای ادای تکالیف، آگاهی و معلومات مشخصی موردنیاز است . این پایه آگاهی را می‌توان با شیوه‌های تحقیقی لازم تعیین کرد . بعلاوه، باید توجه داشت که پایه آگاهی هر فرد ساخت ویژه خود را دارد که باید بررسی و ارزیابی شود .

ج- حل یک دسته از تکالیف و انجام دادن یک مجموعه فعالیت‌های خاص مستلزم فرایندهای شناختی معین است . فرایندهای موجود در یک مجموعه معین از تکالیف را می‌توان از طریق تحلیل ذهنی یا تجربی مشخص کرد . تحلیل تجربی شامل مطالعه و تحقیق فرایندهایی است که به وسیله متخصصان در حل تکالیف مطرح شده‌اند . تحلیل ذهنی نیز شامل ساخت و ایجاد یک عمل محاسباتی یا حداقل، یک عمل ابتکاری و اکتشافی متناسب با حل تکالیف داده شده است .
حالت موجود (ابتدایی)

فعالیت‌های آموزشی به منظور رسیدن به هدف‌های نهایی تدریس، با توجه به حالت اولیه (اطلاعات پایه) شاگرد، امکان‌پذیر است . شناخت اطلاعات پایه برای تعیین محتوای درس لازم و ضروری است . آزمون‌های معیاری - قراردادی این امکان را به معلم می‌دهد تا مجموعه تکالیفی را که شاگرد قادر به انجام دادن آنهاست مشخص کند . چنانچه هدف، اندازه‌گیری حافظه کوتاه مدت یا سنجش مهارت خاصی باشد، آزمون‌های توانایی ویژه (special ability tests) را می‌توان مورد استفاده قرار داد .

شیوه‌هایی که متخصصان در ارزیابی ساختارها و فرایندهای شناختی به کار برده‌اند، برای ارزیابی معلومات و نیازهای شناختی شاگردان مناسب است . این شیوه‌ها، در مواقعی، نه تنها

معلومات یا فرایندهای ناشناخته شاگرد را ارزیابی می کند، بلکه اطلاعات نادرست، تصورات و مفاهیم غلط، قوانین نامناسب یا استفاده نابجا از آنها را نیز آشکار می سازد .

تجزیه و تحلیل محتوای درس و ساخت برنامه درسی

هدف های کلی تدریس را می توان به فعالیت ها یا اهداف جزئی تجزیه کرد . در چنین حالتی، فرد نه تنها می تواند به هدف کلی برسد، بلکه احتمالاً می تواند به هدف های مختلف دیگری نیز دست

یابد . در تجزیه هدف ها، روابط هدف کلی با هدف های جزئی یکی از مسائلی است که باید

مورد توجه قرار گیرد و هنگام تهیه برنامه درسی فراموش نشود . از جمله مسائلی که در جریان

تبدیل و انتقال هدف ها به هدف های جزئی به هم پیوسته و منظم و مرتب حائز اهمیت است، می

توان چند مورد را نام برد : روابط بین هدف های جزئی، انتظارات و خواسته هایی که بنابر هدف

های جزئی از شاگردان می رود، فرایند و ساخت فکری شاگردان و احتمال تأثیر هر هدف جزئی

در تسهیل، منع یا بازداری تحقق هدف های بالاتر .

کاربرد کنش های تدریس

کاربرد اعمال تدریس را در موارد زیر می توان مورد توجه قرار داد :

۱ . کنش تدریس برای برانگیختن مطالعه و تحقیقی که دارای آثار و پیامدهای تعلیم و تربیت

باشد، بسیار مفید است . اگر کنش های تدریس را شرایط لازم و ضروری برای یادگیری به شمار

آوریم، باید پذیریم که بدون کنش های تدریس، امکان یادگیری در مدرسه وجود نخواهد

داشت . علاوه بر این، ممکن است برای تحلیل و تعمیم نظریه های یادگیری در موقعیت های

مختلف، از کنش های تدریس استفاده شود .

شناخت کنش های تدریس نه تنها در نوع فعالیت معلمان مؤثر است، بلکه در به کارگیری مواد

آموزشی، شرایط تدریس و نوع فعالیت شاگردان تأثیر خواهد داشت؛ زیرا به قول گنج

(Gage)، تحقیقی که علل و میزان تأثیر معلم بر شاگرد را آشکار سازد، در فرایند تدریس

دارای بیشترین اهمیت است .

۲. کنش‌های تدریس در طراحی آموزشی، کاربرد مؤثر دارد. شناخت پایه علمی و رفتار ورودی

شاگردان، شرایطی که کنش‌های تدریس در آن مؤثرند و داده‌هایی که هدف نهایی تدریس

تعیین می‌کند، همگی می‌توانند در کیفیت طراحی آموزشی مؤثر باشند .

۳. از کنش‌های تدریس می‌توان در انتخاب روش‌ها و شیوه‌های تدریس استفاده کرد؛ مثلاً در

طرح زیر دو شیوه تدریس، سخنرانی و بحث گروهی هدایت شده، بررسی شده‌اند. علامت +

بیانگر ارتباط میان یک هدف فرضی با شاگرد فرضی و همچنین، نشان‌دهنده روش‌هایی است که

کنش‌های تدریس، ممکن است از طریق آنها بدست آید. اگر علامت‌های منظور شده در جدول،

در جریان تحقیق و آزمایش، اثبات و پذیرفته شود، می‌توان نتیجه گرفت که ترکیب روش

سخنرانی با یک بحث هدایت شده شیوه‌ای عالی در تدریس مبتنی بر هدف است .

انتخاب یک شیوه تدریس مناسب

شیوه های تدریس

کنشهای تدریس سخنرانی بحث گروهی هدایت شده

انگیزش + +

اطلاعات + +

جریان اطلاعات + +

ذخیره سازی و جبران

++

انتقال اطلاعات

++

کنترل و هدایت

+

+

عوامل مؤثر در تدریس

تدریس امر ساده‌ای نیست. معلم در تدریس با متغیرهای متفاوتی سر و کار دارد. او سعی می‌کند با دست‌کاری و کنترل متغیرهای مختلف، وضعیتی بوجود آورد که یادگیری حاصل شود. شناخت و کنترل همه عوامل و متغیرهای دخیل کار آسانی نیست و شاید بتوان گفت غیرممکن است. بدون شک، در ایجاد محیط یادگیری عواملی همچون ویژگی‌های معلم و شاگرد، ساختن نظام آموزشی، محتوای آموزشی و ده‌ها متغیر دیگر می‌تواند مؤثر باشد. بدیهی است که معلم نمی‌تواند همه عوامل مذکور را تحت کنترل درآورد. ممکن است سؤال شود اگر کنترل همه عوامل مذکور امکان‌پذیر نباشد، معلم چگونه می‌تواند شرایط مطلوب را با توجه به دخالت متغیرهای متعدد و غیر قابل کنترل، بوجود آورد. در پاسخ به چنین سؤالی باید گفت: درست است که معلم نمی‌تواند همه متغیرهای دخیل را تحت کنترل قرار دهد، اما شناختن چنین عواملی او را قادر خواهد ساخت که در تنظیم فعالیت‌های تدریس، تصمیمی آگاهانه بگیرد. اگر معلم از نظریه‌های تدریس - یادگیری شناخت دقیق و علمی داشته باشد، قوی‌تر و دقیق‌تر می‌تواند در ایجاد وضعیت مطلوب یادگیری فعالیت کند.

ویژگی‌های شخصیتی و علمی معلم

اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی، معلم است. او است که می‌تواند حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس،

بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با علم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیطی غیرفعال و غیرجذاب تبدیل کند. در فرایند تدریس، تنها تجارب و دیدگاه‌های علمی معلم نیست که مؤثر واقع می‌شود، بلکه کل شخصیت اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول شاگرد تأثیر می‌گذارد. دیدگاه معلم و فلسفه‌ای که به آن اعتقاد دارد، در چگونگی کار او تأثیر شدیدی می‌گذارد، بطوری که او را از حالت شخصی که فقط در تدریس مهارت دارد خارج می‌کند و به‌صورت انسان اندیشمندی در می‌آورد که مسؤولیت بزرگ تربیت انسان‌ها بر عهده اوست. بر شمردن ویژگی‌های معلم کار چندان آسانی نیست؛ زیرا جوامع مختلف با فلسفه‌ها و نگرش‌های مختلف، انتظارات متفاوتی از معلم دارند، ولی می‌توان به ویژگی‌های کم و بیش مشترکی که لازم است معلمان در همه جا داشته باشند اشاره کرد.

ویژگی‌های شخصیتی معلم و نقش آن در تدریس

در این مبحث، ابتدا به بررسی ویژگی‌های شخصیتی معلمان و سپس به تأثیر و نقش رفتار آنان در فرایند تدریس می‌پردازیم. در روند این بررسی، بیشتر به تحلیل نوع نگرش و روابط معلم نسبت به شاگردان می‌پردازیم و آنان را به دو گروه تقسیم می‌کنیم.

معلمان شاگردنگر

این گروه از معلمان، شاگردان را هسته مرکزی فعالیت خود قرار می‌دهند و آنان را محور اصلی فعالیت‌های آموزشی می‌دانند. آنان فعالیت و رشد همه‌جانبه شاگردان را در نظر می‌گیرند و مواد درسی و انتقال دانش را برای پرورش آنها به کار می‌برند. این گروه، بطور کلی، به پرورش استعداد شاگردان شوق فراوان دارند. البته نباید تصور کرد که معلمان دیگر هیچ توجهی به شاگردان ندارند، بلکه می‌توان گفت که این دسته از معلمان بیشتر از دیگران، شاگردان را در نظر

دارند، و رفتارشان نسبت به شاگردان به گونه‌ای است که توجه هر مشاهده کننده‌ای را در نخستین برخورد به خود جلب می‌کند .

معلمان شاگردنگر اگر اطلاعات و دانش زیادی هم داشته باشند، انتقال همه آنها را به شاگردان چندان مهم نمی‌دانند، بلکه بیشتر فعالیت خود را بر آموزش و پرورش شاگرد متمرکز می‌کنند .

اینان از میان علوم، بیشتر به علوم انسانی و بویژه روانشناسی توجه دارند .

گروه شاگردنگر را می‌توان به دو دسته کوچک‌تر شاگردنگر فردی و شاگردنگر جمعی تقسیم کرد . شاگردنگر فردی به ویژگی‌های فردی شاگردان، بیشتر توجه دارد و یکایک آنان را شناسایی و با هر کدام مطابق خصوصیات فردی آن رفتار می‌کند، در حالی که شاگردنگر جمعی بیشتر به جمع شاگردان و پرورش جمعی آنان توجه دارد و یک به یک آنان را مورد توجه قرار نمی‌دهد . این گروه از معلمان با استفاده از روانشناسی پرورشی و روانشناسی نوجوانی در جهت تربیت و پیشرفت کلی همه شاگردان تلاش می‌کنند . رفتار این معلمان نسبت به رفتار معلمان شاگردنگر فردی رسمی‌تر است . این دسته از معلمان چندان به عواطف و درخواست‌های شاگردان توجه ندارند .

معلمان درس‌نگر

معلمان درس‌نگر، بیشتر به درس اهمیت می‌دهند تا پرورش شاگردان . تمام کوشش آنها بر این است که به هر طریقی که شده درس را به شاگردان انتقال دهند . گروه درس‌نگر به شاگردان و تفاوت‌های فردی آنان توجه ندارند یا آن را چندان مهم تلقی نمی‌کنند . به نظر این گروه، شاگردان موظف هستند که درس را بطور کامل یاد بگیرند و به معلم پس بدهند . به اعتقاد افراد این گروه، حقایق علمی شاگردان را برای زندگی اجتماعی آماده می‌سازد و به همین دلیل، کسب دانش در درجه اول اهمیت قرار دارد . این معلمان به علوم و فنون رغبت فراوان دارند .

بسیاری از دبیران دبیرستان‌ها و جمعی از معلمان مدرسه ابتدایی و گاهی تعدادی از استادان نظام آموزشی جامعه ما را این دسته از معلمان تشکیل می‌دهند . گروه درس‌نگر را نیز می‌توان به دو گروه کوچک‌تر درس‌نگر علمی و درس‌نگر فلسفی تقسیم کرد . گروه درس‌نگر علمی بیشتر به رشته‌های علمی علاقه‌مند هستند و می‌کوشند تا از این نظر، دانش خود را روز به روز گسترش دهند . با آنکه مطالب درسی آنها گیرایی درس‌های فلسفی و اجتماعی را ندارد، به سبب اطلاعات وسیعی که در رشته‌های علمی دارند، می‌توانند شاگردان را به سوی خود جلب کنند . تأثیری که معلمان درس‌نگر علمی در شاگردان می‌گذرانند، ناشی از شخصیت آنان نیست، بلکه زادهٔ وسعت اطلاعات آنهاست . چنین تأثیری معمولاً تأثیر تعلیمی است نه تربیتی، ولی بطور غیرمستقیم شاهد تأثیر تربیتی هم هستیم . اگر چه علاقهٔ این گروه از معلمان بیشتر به رشته‌های علمی و مواد درسی است تا شاگردان، دلبستگی آنان به علم باعث می‌شود که گاهی شاگردان با علاقهٔ فراوان در کلاس درس ایشان حاضر شوند . این گروه از معلمان اگر به نیاز و علاقهٔ شاگردان توجه کنند و با آنها ارتباط مطلوب برقرار سازند، می‌توانند معلمان خوب و مفیدی باشند و تأثیر مثبتی در شاگردان بگذارند .

گروه درس‌نگر فلسفی با اینکه به درس بیشتر از شاگردان توجه دارند، اما چون اغلب به مسائل کلی و اجتماعی می‌پردازند، کلاس ایشان گیر است . شاگردان نسبت به این معلمان گرایش بیشتری دارند . این گروه با شخصیت بارزی که دارند، به عنوان سرمشق و انسان آرمانی مورد توجه شاگردان واقع می‌شوند و تمام توجه آنان را به خود جلب می‌کنند تا جایی که شاگردان نسبت به ویژگی‌ها و امکانات خود غافل می‌شوند و برای بسط شخصیت خود مجال نمی‌یابند . چنین معلمانی، معمولاً به فردیت شاگردان توجه نمی‌کنند و به روش تدریس هم اعتنایی ندارند، اما به علت آرمان‌گرایی خاص و شخصیت بارز و نافذی که دارند، شاگردان را مجذوب خود

می‌کنند، بطوری که شاگردان نه تنها آنان را براحتی می‌پذیرند، بلکه الگوی زندگی خود نیز قرار می‌دهند. اگر چه تأثیری که این گروه از معلمان در شاگردان می‌گذارند، ممکن است تا مدت‌ها دوام داشته باشد، احتمال دارد که آنان بدون توجه به توانایی‌ها و قابلیت‌های خود، تمام رفتار و عقاید معلمان خود را مو به مو اجرا کنند و هیچ‌گونه ابتکار و نوآوری از خود نشان ندهند.

ویژگی‌های شخصیتی و علمی معلم (۲)

تأثیر شخصیت و رفتار معلم در فرآیند تدریس در فرایند تدریس، رفتار و کردار معلم از اهمیت خاصی برخوردار است. برای شاگردان، عمل و رفتار معلم معیار مناسبی است برای ارزش‌یابی مطالب، گفته‌ها، وصایا و رهنمودهای او. بنابراین، معلم باید در رفتار و اعمالش آنقدر بزرگواری باشد که نمونه و الگوی شاگردانش قرار گیرد. شاگردانش را آزاده بار بیاورد و به آنان بیاموزد که انسانیت قابل تحقق است و خود نیز نمونه تحقق یافته انسانیت باشد. (وزارت آموزش و پرورش؛ معلم و خانواده).

شهید ثانی در کتاب *مُنِيَةُ الْمُرِيدِ فِي آدَابِ الْمَفِيدِ* و *المستفيد*، درباره ویژگی‌های معلم چنین

می‌گوید:

- معلم باید دارای خلوص نیت باشد و در جهت هدف‌های الهی و انسانی گام بردارد، از درون و بیرون متوجه خدا باشد و در تمام شئون زندگانی خود به او متکی گردد. دارای حسن خلق، علو همت و عفت نفس باشد. با اهل دنیا و مستکبران، پیوندی برقرار نسازد تا بتواند حرمت و ارزش دانش را نگاهبانی کند. معلم بر فرض آنکه دارای عذر موجهی باشد، نباید میان کردار و گفتارش دوگانگی و تفاوت وجود داشته باشد. او نمی‌تواند عملی را تحریم کند که خود مرتکب آن شود، و یا انجام عملی را واجب و حتمی‌الاجرا معرفی کند و خود پایبند آن نباشد. (شهید ثانی،

زین‌الدین بن علی - ۱۳۶۲).

- معلم نباید این حق را به خودش بدهد که شاگرد را - به دلیل اینکه یک نسل از او دیرتر به دنیا آمده است یا چند سال از او کوچکتر است - پذیرنده همه حرف هایش بداند . معلم باید هنگام تدریس به همه شاگردان توجه کند . اغلب شاگردان، مخصوصاً در دوره راهنمایی و سال های اول دبیرستان، با توجه به اقتضای سنی خود، به توجه بیشتر معلم نیاز دارند و دوست دارند که به اظهار نظرهای آنان توجه شود و طرف مشورت قرار گیرند . اگر معلم به این مسأله اساسی توجه نکند و شاگردانش را در تصمیم گیری ها دخالت ندهد یا همیشه از تعداد خاصی نظرخواهی کند، شاگردانش برای جلب توجه او و اثبات وجود خود، دست به کارهایی خواهند زد که نظم کلاس در هم بریزد و تدریس دچار شکست شود .

- معلم نباید در برخورد با شاگردان عدالت را فراموش کند . او نباید بین شاگردان تفاوت و تمایز قائل شود . اگر شاگردان احساس کنند که معلم بین آنها تبعیض قائل شده است، به او توجه و اعتماد نخواهند کرد . نگاه محبت آمیز معلم، همانند صدای او، باید به طور یکسان شامل حال همه شاگردان شود؛ زیرا تمام رفتار معلم برای شاگردان قابل تعبیر و تفسیر است، حتی مسیر آمد و شد او بین خانه و مدرسه . این مسأله بویژه در شهرهای کوچک و در مدارس مناطق روستایی بسیار حائز اهمیت است .

- معلم باید وقت شناس باشد . معلم خوب کسی است که زودتر از شاگردان وارد کلاس شود و دیرتر از آنان از کلاس خارج شود تا بتواند برای شاگردان الگوی نظم و ترتیب باشد . وضع ظاهری و سخن گفتن معلم از عواملی هستند که در تدریس او اثر می گذارند . معلمی که با لباس کثیف و نامرتب و بطور کلی، سر و وضعی نامناسب وارد کلاس می شود، نمی تواند الگوی مناسبی برای شاگردان باشد . او باید ساده پوشی و تمیز پوشی را همواره رعایت کند، با لحن

مهربان و صمیمی صحبت کند و از تکیه کلام‌های بی‌مورد اجتناب ورزد، آهسته صحبت نکند و به گونه‌ای صحبت کند که همه شاگردان براحتی صدای او را بشنوند.

تأثیر شخصیت علمی معلم بر فرایند تدریس

معلم هر اندازه دارای رفتار انسانی مطلوبی باشد، ولی از نظر علمی ضعیف و ناتوان تلقی شود، مورد قبول شاگردان واقع نخواهد شد. شخصیت متعادل همراه با تسلط علمی معلم، او را از نظر شاگردان با ارزش و اعتبار می‌سازد. معلمی از نظر علمی قوی است که به روش‌های ارائه محتوا و چگونگی برقراری ارتباط، آگاه و بر آنها مسلط باشد. معلم باید از نظریه‌های جدید ارتباطی، از دانش‌های جدید روانشناسی و علوم رفتاری، بویژه روانشناسی تدریس و یادگیری، آگاهی کافی داشته باشد. آگاهی از علوم اجتماعی، بویژه روانشناسی اجتماعی نیز او را یاری خواهد کرد تا فرهنگ و ویژگی‌های خاص طبقات اجتماعی شاگردان را تا حدودی بشناسد و با شناخت خصوصیات فردی و اجتماعی آنان، به برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی بپردازد.

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

تسلط بر محتوا و موضوع درس، از مهمترین ویژگی‌های معلم است. با وجود اینکه دامنه علوم حتی در یک رشته خاص، بسیار وسیع و گسترده شده است و کمتر کسی می‌تواند به همه آنها دست یابد، لازم است که معلم حداقل بر مطالبی که تدریس می‌کند مسلط باشد. او برای تحقق چنین منظوری باید مطالعه مستمر و دائم داشته باشد. اگر معلمی در مسائل علمی ضعیف باشد و نتواند به پرسش‌های شاگردان پاسخ دهد، مسلماً در کار خود شکست خواهد خورد. معلم باید همیشه بر آگاهی‌های خود بیفزاید. او باید در زمینه کار خود با یافته‌های جدید در ارتباط دائم

باشد. اگر معلمی از این امر غافل شود، در امر تدریس ناچار از تکرار مکررات خواهد بود.

مطالعه دائم برای معلم بیش از هر کس دیگری لازم و ضروری است.

نقش دیگر معلم ایجاد رابطه و پیوند بین جامعه و مدرسه است. شاید چنین تصور شود که وظیفه معلم فقط انتقال دانش و اطلاعات است و او کاری به جامعه ندارد، در حالی که واقعیت درست بر خلاف این است؛ زیرا شاگردان می آموزند تا بهتر زندگی کنند. اگر آموزش رسمی با زندگی اجتماعی و حقیقی آنان ارتباط نداشته باشد، چندان اهمیت و اعتباری نخواهد داشت.

بیشتر اوقات شاگردان در خارج از محیط مدرسه می گذرد، پس معلم باید در زندگی اجتماعی نیز راهنمای شاگردان باشد. راهنمایی معلمان سبب می شود که زندگی واقعی در نظر شاگردان معنی پیدا کند.

آموزش و پرورش هر جامعه با توجه به تاریخ و فرهنگ آن جامعه شکل خاصی به خود می گیرد. معلم آگاه و مسلط باید با تأکید بر آن فرهنگ خاص و با توجه به شرایط تاریخی جامعه، کوشش کند تا شاگردان را به ارزش های والای جامعه پیشرفته و انسانی آشنا کند. از آنجا که جامعه پیچیده و پویا به انسان های اندیشمند و باریک بین نیاز دارد، معلم باید سعی کند ذهن شاگردان را از حالت رکود و ثبات بیرون آورد و آنان را با آرمان های ارزشمند انسانی آشنا سازد. معلم آگاه به مدد دانش و اطلاعاتی که کسب می کند، تلاش می کند تا در تحرک و پویایی جامعه خود به سوی پیشرفت، سهمی مؤثر داشته باشد.

معلم علاوه بر داشتن محتوای غنی علمی، باید از فنون و مهارت های آموزشی آگاه باشد. او باید هدف های آموزش و پرورش را بشناسد و با این شناخت، به فعالیت های آموزشی خود جهت دهد. او باید قادر به تحلیل فرایند آموزشی باشد و با استفاده از امکانات و تجهیزات موجود، روش تدریس خود را انتخاب کند. او باید از الگوهای آموزشی ای که مریدان تربیتی با تحقیق به

آنها دست یافته‌اند، آگاهی داشته باشد و مزایا و معایب هر کدام را بشناسد و با روش‌های صحیح تدریس و فنون کلاس‌داری، کاملاً آشنا باشد تا بتواند شرایط مطلوب یادگیری را فراهم کند .

معلمی که بر محتوا مسلط است ولی با روش‌های تدریس ناآشنا است، ممکن است قادر به فراهم کردن موقعیت مناسب یادگیری نشود . معلم، باید علاوه بر داشتن محتوای غنی علمی و آشنایی با روش‌های تدریس، با برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی آشنا باشد . او باید قبل از شروع تدریس، قادر باشد هدف‌های تدریس خود را بطور صریح و روشن معین کند تا بتواند تدریس هدف‌داری داشته باشد .

ویژگی های شاگردان و تأثیر آن در فرایند تدریس

آگاهی از فرایندهای شناختی شاگردان در سنین مختلف از ضروری ترین وظایف معلم است؛ زیرا فرایند شاگرد، علایق، میزان انگیزش، بلوغ عاطفی، سوابق اجتماعی و تجارب گذشته از عواملی هستند که همواره در روش کار معلم در کلاس اثر می گذارند. شاگردان صفات زیادی مانند راست گویی، دروغ گویی، شهامت، ترس، اضطراب، پرخاشگری، تلاش و بسیاری از صفات مطلوب و نامطلوب را با خود از خانواده به درون مدرسه می آورند. اگر معلمی تصور کند بدون شناخت شاگردان و بدون آگاهی از فرایند رشد ذهنی، عاطفی و اجتماعی آنان و حتی بدون همکاری والدین می تواند در ادای وظایف آموزشی موفق باشد، سخت در اشتباه است.

معلم نمی تواند بدون توجه به ویژگی های شاگردان، آنان را به کار کردن وادارد و به عبارت دیگر، کار را بر آنان تحمیل کند؛ زیرا فعالیت های عقلی، اخلاقی و اجتماعی شاگرد تابع اراده معلم نیست. تدریس معلم باید بر اساس نیاز، علاقه و توانایی های ذهنی شاگردان تنظیم شود.

البته این بدان معنا نیست که شاگردان هر چه دلشان خواست می توانند انجام بدهند، بلکه به این معناست که فعالیت و کار مدرسه باید مورد علاقه و دلخواه شاگردان باشد. آنان باید خود شخصاً عامل باشند، نه اینکه اعمال و وظایف از طرف معلم بر آنان تحمیل شود. قانون علاقه یا رغبت که بر کارکرد فکری بزرگسالان حاکم است، به طریق اولی^۱ درباره کودکان و شاگردان مدارس نیز صادق است، بویژه اینکه علایق کودکان هنوز از انتظام و اتحاد لازم برخوردار نیست.

ساخت ذهنی، هوش و تجربه های علمی شاگرد موضوع دیگری است که در روش تدریس باید به آن توجه شود. ساخت ذهنی کودکان با ساخت ذهنی بزرگسالان متفاوت است؛ بنابراین، معلم باید برنامه و مواد آموزشی را مطابق سطح درک و فهم شاگردان عرضه کند تا برای آنان قابل جذب باشد؛ یعنی برنامه درسی و نوع و مقدار تکلیف باید براساس مراحل رشد ذهنی و

توانایی‌های مختلف شاگردان پی‌ریزی شود؛ زیرا هر غذای فکری (برنامه درسی) برای همه سنین به یک اندازه مناسب نیست. معلم باید توجه داشته باشد که سیر تکوینی مراحل رشد، از لحاظ سن و محتوای تفکر، یک‌بار برای همیشه و بطور ثابت تعیین نشده است؛ بنابراین، او می‌تواند به مدد روش‌های سالم، بازده کار شاگردان را افزایش دهد، و حتی رشد معنوی آنان را بی‌آنکه به استحکام آن لطمه‌ای بزند، تسریع کند. (پیاژه، ژان -۱۳۶۷).

معلم باید به شاگردان فرصت دهد تا دانش خود را خودشان بسازند. کودکان بیشتر از آنکه به آموزش مستقیم نیازمند باشند، به فرصت‌های یادگیری مستقیم محتاجند؛ بنابراین، بهتر است که معلمان تا حد امکان از آموزش و انتقال مستقیم مفاهیم بکاهند و به فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری و ترتیب دادن مواد آموزشی برای ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری اقدام کنند.

موقعیت اجتماعی شاگرد از عوامل دیگری است که بر تدریس معلم مؤثر است. شاگردان در فرایند اجتماعی شدن، نیازمند الگوی سالم هستند تا بتوانند ساخت مطلوب شدن را در خود بیافرینند. والدین و معلمان نخستین الگوهای مؤثر در تشکیل شخصیت شاگردان به شمار می‌روند؛ زیرا در آغاز جریان رشد اجتماعی، افراد بالغ همیشه سرمشق هرگونه صفات اجتماعی و اخلاقی هستند، اما این وضع چندان بی‌خطر نیست؛ مثلاً وجهه‌ای که معلم در نظر شاگرد دارد، سبب می‌شود که شاگرد اظهارات وی را بپذیرد و این پذیرش او را از تفکر باز می‌دارد. این عمل، ایمان مبتنی بر اقتدار دیگران را جانشین اعتقاد فردی شاگرد می‌سازد و اجازه نمی‌دهد که در راه تفکر و گفت و شنود که موجد عقل است - گام بردارد. در فرایند آموزش، همکاری متقابل شاگردان به اندازه عمل بزرگسالان اهمیت دارد. این همکاری، از لحاظ عقلی، بهتر از هر امر دیگری می‌تواند مبادله واقعی اندیشه را تسهیل کند و شاگردانی با ذهن‌های نقاد و تفکر منطقی پرورش دهد.

در زمینه اخلاقی نیز همین امر صادق است؛ به این معنی که کودک، بد و خوب را صرفاً آن چیزی تلقی می‌کند که با قاعده‌ای که بزرگسالان وضع کرده‌اند، مطابق باشد. این اخلاق، یعنی اخلاق اتکالی یا اطاعت از دیگران، شاگردان را به انواع کجرفتاری‌ها سوق خواهد داد. این گونه اخلاق قادر نیست کودک را به استقلال وجدان فردی، یعنی اخلاق مبتنی بر خیر - در مقابل اخلاق مبتنی بر تکلیف - سوق دهد. در نتیجه، کودک برای درک ارزش‌های اساسی جامعه دچار شکست می‌شود. شناخت مسائل یاد شده می‌تواند به معلم در فرایند آموزشی و اتخاذ روش مناسب تدریس کمک کند.

تأثیر برنامه و ساخت نظام آموزشی در فرایند تدریس

ساخت نظام آموزشی هر جامعه، اعم از نگرش‌ها، باورها، برنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها، می‌تواند روش تدریس معلم را تحت تأثیر قرار دهد. آئین‌نامه‌های خشک و انعطاف‌پذیر، تصمیم‌گیری‌های غیرتخصصی در پشت درهای بسته، گزینش معلم، توجه یا عدم توجه نظام آموزشی به نیازهای شاگردان و جامعه، اصالت دادن نظام به محتوا و برنامه‌ها به جای رشد و تحول همه‌جانبه، عدم نظارت و کنترل سالم و ارزشیابی‌های اصولی و غیراصولی، همه و همه می‌توانند فعالیت مدرسه، از جمله تدریس معلم را تحت تأثیر قرار دهند. در بررسی ساختار نظام آموزشی، از نظر برنامه و چگونگی اجرا، دو نظام کاملاً متمایز می‌توان تشخیص داد.

برنامه متکی بر اصالت مواد درسی

برنامه متکی بر اصالت مواد درسی، دارای ویژگی‌های زیر است:

۱. هدف آموزش و پرورش انتقال محتوای برنامه درسی از یک نسل به نسل دیگر است.
۲. یک برنامه ثابت برای همه کشور اجرا می‌شود.
۳. محتوای برنامه مقید به متن تنظیم شده است.

۴. هر درس بطور مستقل و جدا و بدون ارتباط با مواد دیگر تدریس می‌شود .
 ۵. رعایت انضباط یکنواخت در آموزش مواد درسی برای همه معلمان الزامی است .
 ۶. نتیجه فعالیت آموزشی، از نظر معلم و شاگرد، بیشتر به حافظه سپردن و گذراندن امتحان و گرفتن نمره است .
 ۷. اجرای برنامه‌های آموزشی بیشتر به سمت نگهداری و ارائه یک نظام ثابت آموزشی سوق داده می‌شود .
- در چنین نظامی، معلم آزادی عمل و ابتکار چندانی ندارد . او بدون توجه به تفاوت‌های فردی، محتوایی یکسان را با روشی ثابت، به همه شاگردان ارائه می‌دهد و با توسل به شیوه‌های درست و نادرست، سعی می‌کند بر تعداد قبولی شاگردان کلاس بیفزاید . برنامه‌های درسی برای شاگردان خسته کننده است و آنان از محیط مدرسه و کلاس چندان رضایتی ندارد .

برنامه متکی بر رشد همه جانبه شاگرد

- برنامه متکی بر رشد همه جانبه شاگرد دارای ویژگی‌های زیر است :
۱. هدف آموزش و پرورش رفع نیازهای آنی و آتی شاگرد و جامعه است .
 ۲. برنامه بر حسب مقتضیات منطقه و نوع مدرسه و توانایی شاگردان تنظیم می‌شود .
 ۳. محتوای برنامه به فعالیت‌های فردی و گروهی شاگردان بستگی دارد و معلم همواره نقش راهنما را بعهده دارد .
 ۴. یادگیری مواد درسی پیوسته و همراه با کشف و حل مسأله است .
 ۵. معلمان در اجرای برنامه و انتخاب مواد درسی آزادی عمل و اختیارات بیشتری دارند .
 ۶. نتیجه فعالیت‌های آموزشی، بصورت ارضای حس نیاز به یادگیری و کمک به رشد متعادل شخصیت شاگردان، مورد بررسی قرار می‌گیرد .

۷. تنظیم و پیشرفت برنامه‌های آموزشی امری مداوم و پیگیر است .

در چنین نظامی، علایق، توانایی‌ها و نیازهای شاگردان محور فعالیت‌های آموزشی قرار می‌گیرد و معلم ابتکار و خلاقیت بیشتری در امر تدریس از خود نشان می‌دهد . یادگیری به محفوظات ختم نمی‌شود، بلکه پرورش تفکر و رشد همه‌جانبه شاگرد مورد توجه واقع می‌شود . مدرسه با زندگی واقعی شاگردان ارتباط نزدیک دارد و شاگردان از بودن در مدرسه و فعالیت‌های آن احساس لذت می‌کنند .

در چنین نظامی، برنامه به مجموعه کوشش‌های آموزشی - طبق نقشه و طرحی که شاگرد خود را در تنظیم آن سهیم بوده - و موقعیت‌هایی که برای همکاری شاگردان با یکدیگر ایجاد شده است، اطلاق می‌شود؛ بنابراین، فرق آن با برنامه‌های عادی نوع اول این است که در برنامه‌های عادی، درس جنبه نظری دارد و یادگرفتن آن نوعی تحمیل تلقی می‌شود و حاصل آن دریافت نمره خوب است، در حالی که در برنامه متکی بر رشد همه‌جانبه، شاگردان گروه‌های کاری تشکیل می‌دهند و عملاً روش تقسیم مسؤلیت و شیوه همکاری در زندگی را یاد می‌گیرند .

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

دو مدرسه را تصور کنید : اولی دارای فضای آموزشی مناسب، کلاس‌های وسیع، نیمکت‌های سالم و راحت، وسایل آموزشی مرتب، سالن اجتماعات، کتابخانه، نمازخانه، زمین ورزش و

فضای باز ورزشی، و دومی بعکس، دارای کلاس‌های تنگ و تاریک که اصولاً برای فعالیت‌های آموزشی ساخته نشده است، نیمکت‌های کهنه و ناکافی، فاقد تجهیزات آموزشی، فاقد زمین ورزش، کتابخانه و نمازخانه. آیا فعالیت‌های آموزشی، بویژه تدریس و یادگیری، در این دو محیط بطور یکسان صورت خواهد گرفت؟ آیا معلم و شاگرد در دو محیط نامبرده به یک اندازه می‌توانند به تلاش آموزشی و پرورشی بپردازند؟ در کلاسی که برای نشستن شاگردان جای کافی وجود ندارد، معلم هرگز نمی‌تواند با فکری آسوده به تدریس بپردازد. حتی فضای باز موجود مدرسه و چشم‌انداز آن نیز می‌تواند در روحیه شاگرد و معلم تأثیر بگذارد و کیفیت تدریس و یادگیری را افزایش دهد. شاگردان نیازمند تلاش و جنب و جوشند و معمولاً چنین امکانی در زندگی شخصی آنان وجود ندارد و مدرسه باید این امکان را برای آنان فراهم کند. اگر مدرسه فاقد نمازخانه یا کتابخانه باشد، چگونه می‌توان انتظار داشت که شاگردان در مراسم نماز شرکت کرده یا به مطالعه کتاب عادت کنند؟ یا اگر مدرسه‌ای فاقد تجهیزات آموزشی باشد، چگونه می‌توان از معلم انتظار تدریس با کیفیت مطلوب و از شاگردان انتظار یادگیری مطلوب داشت. فعالیت آموزشی مدرسه باید در فضایی مناسب، با روش و امکانات مطلوب و بر اساس نیازها، علایق و زمینه‌های علمی شاگردان تهیه شود و انجام پذیرد تا معلم در تدریس و شاگردان در یادگیری، احساس رغبت و انگیزه کنند و از فعالیت خود احساس لذت و رضایت نمایند.

طرح یک نظریه تدریس (theory of teaching) هماهنگ

ابعاد مختلف نظریه تدریس هماهنگ را می‌توان از طریق یک جدول دوبعدی توصیف کرد که یک بعد آن نشان‌دهنده نوع مطالعات علمی به کار رفته است و به سه دسته تحقیقات توصیفی (descriptive)، تجویزی (prescriptive) و معیاری (normative) تقسیم می‌شود و بعد

دوم آن مربوط به اهداف تدریس و شیوه‌های تدریس است و می‌توان آن را به دو پرسش چه و چگونه تقسیم کرد .

از تدریس، همانند یادگیری، تعریف‌های متعددی ارائه شده است . بعضی تدریس بیان صریح معلم درباره آنچه باید یاد گرفته شود می‌دانند و گروهی دیگر تدریس را همورزی متقابل می‌دانند که بین معلم و شاگرد و محتوا در کلاس درس جریان دارد . عده زیادی از مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت فراهم آوردن موقعیت و اوضاع و احوالی که یادگیری را برای شاگردان آسان کند تدریس نامیده‌اند . از بررسی مجموع تعاریف ارائه شده در این زمینه می‌توان نتیجه گرفت که تدریس یک فعالیت است، اما نه هر نوع فعالیتی، بلکه فعالیتی که آگاهانه و بر اساس هدف خاصی انجام می‌گیرد، فعالیتی که بر پایه وضع شناختی شاگردان انجام می‌پذیرد و موجب تغییر آنان می‌شود، اگر چه هنوز هستند کسانی که بر اساس الگوها و روش‌های سنتی، تدریس را تنها به تلاش و فعالیت معلم در کلاس درس اطلاق می‌کنند . تحقیقات مربوط به امور تجربی - تحلیلی (empirical-analytical) از نوع مطالعات توصیفی هستند . این گونه تحقیقات نه تنها به توصیف و تشریح یک بخش از واقعیات می‌پردازند، بلکه به توضیح و تبیین آن نیز اشاره و توجه دارند .

روانشناسی تربیتی و مطالعات تجربی - تحلیلی در زمینه تدریس، نمونه‌هایی از نوع تحقیقات توصیفی هستند . مطالعاتی که هدفش استقرار و تحقق هدف‌های نهایی و معیارهای اخلاقی (ethical standards) باشد، تحقیقات معیاری نام دارد . بررسی موضوعات معیاری، خارج از حوزه و قلمرو تحقیقات تجربی - تحلیلی قرار دارد، ولی در هدایت تعلیم و تربیت به سوی ارزش‌های عالی لازم و ضروری است؛ مانند مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت که مسائل معیاری و ارزش‌ها را مورد رسیدگی و مطالعه قرار می‌دهد . تحقیقاتی که بین مطالعات معیاری و مطالعات

توصیفی بمنظور حل مسائل مهم و عملی ارتباط برقرار می کند، تحقیقات تجویزی نام دارد؛ مانند دانش کاربردی (applied science)، فن آوری (technology) و دانش طراحی (science of design) که از مقوله های مطالعات تجویزی هستند. در مورد اهمیت و نقش مطالعات تجویزی در فرایند تعلیم و تربیت بین اکثر محققان علوم تربیتی توافق کلی وجود دارد.

طرح زیر یک نظریه تدریس هماهنگ را بخوبی نشان می دهد.

جدول یک نظریه تدریس هماهنگ

مطالعات	نوع پرسش و نوع	توصیفی	تجویزی	معیاری
"چه"	هدفها-محتوای درس در کلاس	الف ()	ب ()	ج () نظریه هدفهای تدریس
"چگونه"	تاثیر مقابل معلم و فراگیر	د ()	ه ()	و () نظریه روشهای تدریس
	روانشناسی تربیتی پژوهش در زمینه تدریس	فن آوری آموزشی یا دانش طراحی	شیوه های تدریس	ای فلسفه تعلیم و تربیت

قسمت الف به وسیله یک تحقیق تجربی در زمینه هدف های رفتاری فرایند تدریس به دست می آید. بر اساس هدف های معین شده، محتوای آموزشی مورد لزوم مشخص و تنظیم می شود و از این رو، آنچه باید معیار تعیین هدف و محتوای آموزشی قرار گیرد، اصول و قواعدی است که از طریق پژوهش های توصیفی حاصل شده است.

قسمت ب مربوط به برنامه درسی است. این نظریه به پرسش چه تدریس می شود؟ پاسخ می دهد؛ مشروط بر اینکه هدف های نهایی از پیش تعیین شده باشد. تصمیم گیری درباره نتایج نهایی از طریق تحقیقات معیاری قسمت ج انجام می گیرد. قسمت های د و ه بسیار حایز اهمیت هستند.

مطالعات توصیفی اطلاعات بسیار مفیدی را در زمینه تعامل میان معلم و شاگرد، نه تنها از طریق روش های مشاهده ای، بلکه از طریق تحقیقات تجربی در اختیار مریبان قرار خواهد داد. در زمینه

روش‌های تدریس نیز تحقیقات فراوانی انجام گرفته است. سرانجام، قسمت و شامل یک نظریه معیاری است که به معیارهای حرفه‌ای - اخلاقی مربیان و معلمان مربوط می‌شود.

تعداد زیادی از نظریه‌های تدریس به مطالعات تجویزی تعلق دارند. چنین نظریه‌هایی می‌توانند

برای تربیت معلم مفید واقع شوند. بدین سبب، در قسمت بعد، یکی از نظریه‌های تجویزی تدریس را مورد بحث قرار خواهیم داد. این نظریه مبتنی بر یک فرایند اطلاعاتی است و در ابتدا به نوع تدریسی که هدف‌های شناختی را مورد توجه قرار می‌دهد، منحصر و محدود می‌شود.

محتوای درس

محتوای درس مفاهیمی است که تدریس می‌شود. در واقع، محتوای درس بر اساس تفاوت

حاصل از هدف‌های نهایی تدریس و حالت موجود (موقعیت اولیه) شاگرد تعیین می‌شود.

محتوای درس، شامل تکالیفی است که شاگرد انجام می‌دهد. محتوای درس اساساً به شاگرد

وابسته است و برنامه‌ی درسی مبتنی بر محتوای درس نیز باید به شاگرد وابسته باشد. بعلاوه،

محتوای درس دربرگیرنده‌ی نیازهای معین و خاصی از شاگردان است که معلم باید هنگام طراحی

برنامه‌ی درسی و انتخاب روش تدریس، در نظر داشته باشد.

کنش‌های مهم تدریس (function of teaching)

در عمل تدریس، با توجه به ویژگی‌های فراگیران، کنش‌های معینی وجود دارد؛ بدین معنی که

تدریس بر جریاناتی که در فراگیران رخ می‌دهد، اثر بگذارد. این کنش‌ها را می‌توان از طریق

تحقیق و بررسی کشف و تعیین کرد.

انگیزش (motivation)

یکی از نکات بسیار مهم در جریان یادگیری، وجود محرک برای یادگیری است. اگر شاگرد

انگیزه‌ای برای یادگیری نداشته باشد، بندرت یاد خواهد گرفت. گاهی توصیه شاگرد به اینکه پایه

دانش و آگاهی وی یا الگوی فکری ایشان یا تدابیر او برای حل مسائل ناقص و ناکافی است، ممکن است انگیزه یادگیری را در او تقویت کند .

اطلاعات (information)

یکی از هدف‌های تدریس واداشتن شاگردان به کسب اطلاعات است .اطلاعات ممکن است به اشکال مختلف عنوان شود؛ مانند دانش و آگاهی در مورد موضوعات مختلف، اعمال و فرایندها، تدابیر عملی و سرانجام حل مسأله .کسب اطلاعات ممکن است از طریق گوش کردن، خواندن یا اکتشاف (دریافتن) انجام پذیرد .شاگرد برای دریافت اطلاعات باید آمادگی لازم را دارا باشد . دقت و توجه شاگرد باید بر اطلاعات جدید متمرکز باشد و ساخت فکری وی در این باره بکار گرفته شود .اطلاعات کسب شده باید برای مدتی طولانی در حافظه او اندوخته شود و نظم و ترتیب جریان اطلاعات و ارتباط میان اطلاعات قبلی و اطلاعات جدید در قالبی نو منظور شود .

به جریان انداختن اطلاعات (information processing)

به منظور اطمینان یافتن از اینکه فراگیر در قسمت‌های مختلف، اطلاعات لازم را درک کرده است، باید اطلاعات بدست آمده در سه مسیر جریان پیدا کند :

اول اینکه تمام اطلاعات به دست آمده باید روشن و آشکار باشد، یعنی پیش‌نیازهای ذهنی

(فرضیه‌ها)، پیامدها و تأثیرات احتمالی یا موردنیاز، روابط و پیوستگی درونی میان آنها باید

آشکار و مشخص باشد؛

دوم اینکه شاگرد باید قادر به تجزیه اطلاعات جدید به قسمت‌های کوچک‌تر؛ ترکیب این قسمت

ها با یکدیگر و نیز بازسازی اطلاعات اصلی و اولیه باشد؛

سوم اینکه شاگرد باید از طریق مقایسه قسمت‌های کوچک‌تر با هم، نسبت به ساخت و ترکیب

اطلاعات جدید بینش و شناخت پیدا کند؛ به این معنی که از راه کشف و درک برخی جنبه‌ها

آنها را تقسیم کرده، و میان آنها تفاوت قائل شود تا از اطلاعات، یک ساخت کلی و اساسی دریافت و کشف کند .

ذخیره سازی (storing) و اصلاح مجدد

برخی از اطلاعات ذخیره شده ممکن است برای استفاده مجدد مورد ارزیابی قرار گیرد . ساخت جدید حاصل از اطلاعات، معمولاً از طریق تمرین و تکرار بدست نمی آید، بلکه از به هم پیوستن و ترکیب اطلاعات ذخیره شده پیشین با اطلاعات جدید حاصل می شود . شاگرد سعی می کند تجدید ساخت ذهنی اش را به وسیله مقایسه اطلاعات جدید با اطلاعات قبلی انجام دهد؛ یعنی از طریق کشف مشابهت ها و تفاوت ها و یک پارچگی و به هم پیوستن اطلاعات جدید و قدیم، ساختی جدید به وجود می آید یا ساخت قبلی اصلاح و گسترش می یابد .

انتقال اطلاعات (transfer of information)

شاگردان باید قادر باشند آنچه را آموخته اند، به موارد و مسائل جدید انتقال دهند . انتقال به دو صورت مثبت و منفی صورت می گیرد، اما در اینجا منظور از انتقال، انتقال مثبت است . در انتقال مثبت نیز دو نوع انتقال را می توان مشخص کرد : یکی مربوط به کاربرد قانون اصل یا قاعده در فرایند فعالیت جدید است و نوع دیگر به مقایسه میان اطلاعات و بیان آنها در موارد خاص مربوط می شود .

کنترل (monitoring) و هدایت (directioning)

برای کنترل فعالیت های فوق، نیاز به کنترل و در صورت لزوم رهبری و هدایت عملکرد شاگردان است . کنترل و هدایت را می توان از کنش های مهم تدریس به حساب آورد . در تدریس، باید شاگردان را به گونه ای مطلوب راهنمایی و هدایت کرد .

تفاوت بین تدریس و یادگیری

یادگیری تغییری است که بر اثر تعامل شاگرد با محیط حاصل می‌شود. تدریس را کنش متقابل معلم و شاگرد توصیف کردیم. در این تعامل، معلم با برنامه‌ریزی تلاش می‌کند شرایط مطلوب را برای تغییر بوجود آورد؛ بنابراین، تدریس و یادگیری دو فرایند جدا هستند و هر کدام باید نظریه خاص خود را داشته باشند. یادگیری در همه جا و همیشه و حتی بدون تدریس صورت خواهد گرفت. از طرف دیگر، هر تدریسی نیز همیشه منجر به یادگیری نخواهد شد؛ یعنی شکست شاگردان در یادگیری بدین معنی نیست که تدریس انجام نشده است و این نیز بدان معنی نیست که تدریس و یادگیری هیچ‌گونه ارتباطی با هم ندارند. می‌توان با عمل تدریس کمیت و کیفیت و سرعت یادگیری را افزایش داد و یا شرایط را برای یادگیری اموری که در شرایط معمولی امکان‌پذیر نیست فراهم نمود.

نظریه‌های یادگیری، صرفاً به پدیده‌های یادگیری توجه دارد و همیشه معطوف به شاگرد است؛ به عبارت دیگر، نظریه‌های یادگیری تبیین‌کننده چگونگی یادگیری و توصیف‌کننده شرایطی است که با حصول آنها یادگیری صورت می‌گیرد، در حالی که نظریه‌های تدریس باید بیان‌کننده،

پیش‌بینی‌کننده و کنترل‌کننده موقعیتی باشد که در آن، رفتار معلم موجب تغییر رفتار شاگرد می‌شود. نظریه‌های یادگیری راه‌های یادگیری شاگرد را بیان می‌کند، در صورتی که نظریه‌های

تدریس توصیف‌کننده روش‌هایی است که بدان وسیله یک فرد (معلم) فرد دیگری (شاگرد) را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سبب می‌شود که او یاد بگیرد. برونر در بحث درباره تفاوت نظریه‌های

تدریس و یادگیری، نظریه‌های یادگیری را توصیفی و نظریه‌های تدریس را تجویزی می‌خواند.

برای تفکیک نظریه‌های توصیفی و تجویزی می‌توان به قوانین توصیفی و تجویزی اشاره کرد.

قوانین توصیفی قوانینی است که بیان‌کننده روابط بین متغیرها است و جنبه وضعی ندارد، یعنی

کسی آنها را وضع نمی کند. در حالی که قوانین تجویزی، مانند قوانین اجتماعی، جنبه وضعی و قراردادی دارد؛ به عبارت دیگر، قوانین و نظریه های یادگیری بر اثر تحقیقات کشف شده است و توصیف کننده روابط متغیرهای مختلف یادگیری است، در حالی که قوانین و نظریه های تدریس، همچون قوانین اجتماعی، به وسیله علمای تعلیم و تربیت وضع می شود.

شناخت نظریه های یادگیری در فرایند فعالیت های آموزشی برای معلم لازم است، اما کافی نیست. قوانینی که در تحقیقات آزمایشگاهی توسط علمای روانشناسی کشف شده است، در اکثر مواقع ممکن است عیناً در کلاس درس کاربرد نداشته باشد. به قول معروف، هیچ گونه شباهتی بین طرز تلقی یک مربی و یک روانشناس آزمایشگاهی وجود ندارد. به اعتقاد هیلگارد، اگر کسی برای حل مسائل تربیتی به روانشناس رجوع کند، معمولاً مایوس باز می گردد؛ (Hilgard

E.R and G.H. Bower- 1975) لذا در کنار نظریه های یادگیری، احتیاج مبرم به نظریه های تدریس وجود دارد؛ زیرا در دنیای امروز، بیشترین و صحیح ترین نوع یادگیری در مدرسه حاصل می شود و روشی که معلمان در این زمینه بکار می گیرند، بخشی از کاربرد نظریه های تدریس است. متأسفانه، در زمینه تدریس، بر خلاف یادگیری، تحقیقات وسیعی صورت نگرفته است. اکثر معلمان در روند فعالیت های آموزشی متوسل به نظریه های یادگیری می شوند. دانستن

این نکته که یادگیری چگونه صورت می گیرد لازم است، اما کافی نیست. پزشکان، تنها با دانستن اینکه بدن انسان چگونه کار می کند، نمی توانند طبابت کنند؛ آنان به بیش از این اطلاعات نیازمندند. معلمان نیز به اطلاعاتی بیش از اینکه شاگردان چگونه یاد می گیرند، نیاز دارند.

بعلاوه، برخی از معلمان اصطلاح تدریس و یاد دادن را یکی تصور می کنند و به یک معنی می گیرند، در حالی که هر تدریسی منجر به یاد دادن نمی شود. وقتی که تدریس می کنیم، فعالیت هایی را انجام می دهیم، مثلاً صحبت می کنیم، روی تخته گچی می نویسیم، نمودار می کشیم،

نمایش می‌دهیم، می‌پرسیم و تمرین حل می‌کنیم؛ اما وقتی یاد می‌دهیم (می‌آموزیم) علاوه بر این فعالیت‌ها، کارهای مهم‌تر دیگری نیز انجام می‌دهیم. ما شاگردان را به انجام دادن فعالیت‌هایی وادار می‌کنیم. یاد دادن عبارت است از واداشتن دیگران به توجه و مشاهده، ایجاد ارتباط، به یاد آوردن و سرانجام استدلال کردن. برای درس دادن، کوشش کمتری نسبت به یاد دادن صرف می‌شود؛ چنانکه صحبت کردن با مردم آسان‌تر از علاقه‌مند کردن آنان به صحبت‌های ما است، به نمایش درآوردن یک مهارت، ساده‌تر از تزریق آن در افکار دیگران است. تمرین دادن کمتر زحمت دارد تا کمک کردن به دیگران برای اینکه بفهمند چه چیزی را می‌خواهند یاد بگیرند. اگر بخواهیم آنچه درس می‌دهیم یاد بدهیم، باید قادر باشیم شاگردان را درک کنیم و از آنچه در رفتار آنان اثر می‌گذارد آگاهی یابیم. نتیجه اینکه اگر فعالیتی منجر به یادگیری نشود تدریس نیست، اگر چه در اصطلاح عامیانه به آن تدریس بگویند. نکته دیگر اینکه معلم هرگز یاد نمی‌دهد، بلکه شرایط یادگیری را فراهم می‌کند. شاگرد است که یاد می‌گیرد. اگر موقعیت مطلوب فراهم شود، یادگیری شاگرد حتمی است.