

همایش علمی مطالعات حقوقی، علوم قضایی و پژوهش های اجتماعی

نهاد برگزار کننده همایش: موسسه قانون یار

((باهمکاری و حمایت معنوی دانشگاه رهنورد (استان بلخ، کشور افغانستان) - جهاد دانشگاهی استان تهران))

سر دبیر علمی و مسئول برگزاری همایش: دکتر بهنام اسدی شماره مجوز: ۷۸۸۶۴-۱۵۲۱/۳۳۰۱

تاریخ برگزاری همایش: ۱۳ خرداد ۱۴۰۰ شماره مقاله: ۱۹/۴۴۴ رده بندی کنگره: الف ۷۸۵۵/۹۰۳

بررسی و شناخت روش های تدریس و انتقال مطالب

در نظام آموزشی نوین

ناهید فرامرزى

چکیده

بسیاری از روانشناسان تربیتی و مربیان آموزشی اعتقاد دارند که موقعیت یادگیری باید چنان سازمان دهی شود که هر شاگرد بر اساس توانایی های خود به فعالیت و یادگیری بپردازد. برای نیل به چنین هدفی، روش های آموزش انفرادی، روش های بسیار مناسبی هستند؛ زیرا در این نوع از روش ها، شاگردان بر حسب توانایی شان پیش می روند و معلم نیز وقت کمتری صرف تدریس و زمان بیشتری صرف رسیدگی به فرد شاگردان می کند. البته اولین و اساسی ترین گام در راه تحقق چنین هدفی پذیرفتن مفهوم شاگرد محوری در طراحی و آموزش است. در بسیاری از مواقع، دستیابی به هدف های آموزشی از طریق آموزش انفرادی بسیار آسان تر و امکان پذیرتر از روش های سنتی دیگر است، بویژه اگر روش آموزش انفرادی به طور صحیح بکار گرفته شود، روحیه استقلال طلبی شاگردان در اجرای طرح های کوچک و بزرگ تقویت می شود. آموزش انفرادی، الزاماً به معنای آموزش یک نفر شاگرد توسط یک معلم با برنامه خاص نیست.

واژگان کلیدی: آموزش انفرادی، سیستم آموزشی، آموزگار، معلم، دانش آموز، آموزش گروهی

بخش اول: بررسی هدف‌های آموزش انفرادی

همان‌گونه که روش‌های سخنرانی و بحث گروهی برای هدف‌های آموزشی خاصی مناسب هستند، در بسیاری از مواقع لازم است شاگردان به تنهایی کار کنند، اما این مواقع چه زمان‌هایی هستند؟ یا در چه مواقعی شاگرد را می‌توان در اجرای فعالیت‌های آموزشی با مجموعه‌ای از مطالب چاپ شده یا آموزش برنامه‌ای تنها گذاشت؟ پاسخ به چنین سؤال‌هایی احتیاج به شناخت هدف‌های آموزشی و تحلیل آنها دارد، ولی اینکه آموزش انفرادی چه هدف‌هایی را دنبال می‌کند، به شرح ذیل است:

بند اول: رعایت تفاوت‌های فردی

انفرادی کردن آموزش یکی از پدیده‌های مهم سال‌های اخیر نظام‌های آموزشی است. بارها معلمان و مربیان آموزشی نسبت به میزان کارآیی روش‌های سنتی تردید کرده و عدم رضایت خود را ابراز داشته‌اند. این عدم رضایت تا حدودی ناشی از تفاوت‌های فردی موجود بین شاگردان بوده است. تفاوت‌های فردی، حداقل از دهه ۱۹۲۰، مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی واقع شده است؛ زیرا در این سال‌ها بود که با اجرای آزمون‌های مختلف، به میزان اختلاف بهره هوشی شاگردان پی بردند. طبیعی است که تفاوت‌های فردی کار معلم و مربی را در روش‌های سنتی و معمول بسیار پیچیده و مشکل می‌سازد. تفاوت‌های فردی، روش سخنرانی و حتی روش بحث گروهی را که در آن یک موضوع واحد با یک روش خاص برای همه اجرا می‌شود، آشکارا زیر سؤال برده است. اگر در کلاس تفاوت‌های فردی در نظر گرفته نشود، خستگی، انزجار و تنفر از فعالیت‌های آموزشی تقویت خواهد شد. راه‌حل طبیعی چنین مشکلی به کارگیری روش‌های آموزش انفرادی یا طبقه‌بندی شاگردان بر اساس توانایی‌ها است. البته باید توجه داشت که تکنیک‌های آموزش انفرادی به صورت گروه‌بندی می‌تواند مشکل ویژگی‌های ثابت شاگردان را حل کند، ولی هرگز قادر به حل مشکل ویژگی‌های متغیر آنان نیست؛ مثلاً چه بسا شاگردان در یک موضوع خاص، استعدادی یکسان، ولی قدرت درک و دریافت

متفاوتی داشته باشند و ممکن است پاسخ به یک شاگرد، برای شاگرد دیگر حتی در یک گروه هم‌سنخ ارضا کننده نباشد.

بند دوم: رشد استقلال در عمل و یادگیری

گذشته از اینکه در آموزش انفرادی، شاگردان می‌توانند با توجه به استعداد خود به هدف های آموزشی دست یابند، روش آموختن مستقل را نیز یاد می‌گیرند؛ یعنی در روش آموزش انفرادی، شاگردان یاد می‌گیرند که چگونه یاد بگیرند و این خود یکی از هدف های مهم آموزشی است؛ زیرا شاگردان باید قادر باشند پس از ترک مدرسه یادگیری را ادامه دهند.

بند سوم: عادت به مطالعه

معمولاً معلمان و شاگردان انتظار دارند که قوتی در مدرسه یا منزل به تنهایی کار می‌کنند، بیشتر یاد بگیرند. این هدف معمولاً از طریق آموزش انفرادی تحقق می‌یابد و شاگردان با این روش معلومات زیادتری کسب می‌کنند. کسب معلومات بیشتر رضایت از فعالیت‌های آموزشی را فراهم می‌کند و بر اثر ادامه فعالیت، شاگرد به مطالعه عادت می‌کند و استمرار این عمل، عادت به مطالعه را در او تقویت خواهد کرد.

بند چهارم: ایجاد مهارت در مطالعه

معلم می‌تواند با ارائه روش‌های صحیح، بر مهارت شاگردان به هنگام مطالعه بیفزاید. رابینسون (Robinson) در سال ۱۹۷۰ در این زمینه، روش مطالعه SQ۳R (survey، question، read، recite، review) را پیشنهاد کرده است. مراحل این روش عبارت است از:

الف - مطالعه اجمالی؛ یعنی مطالعه عناوین و یادآوری اطلاعات گذشته.

ب- سؤال (ایجاد سؤال‌هایی در ذهن)؛ یعنی برگرداندن عناوین کتاب به سؤال‌هایی که احتمالاً پاسخ آنها باید داده شود.

ج - مطالعه (خواندن)؛ یعنی قرائت دقیق متن برای یافتن پاسخ سؤالات.

د- از بر خواندن؛ یعنی تلاش برای یافتن پاسخ‌های دقیق‌تر سؤالات، بدون استفاده از کتاب.

هـ- بازنگری؛ یعنی مرور یادداشت‌ها و به یاد آوردن نکات مهم.

بخش دوم: نگاهی به مطالعه خود هدایت شده و مستقل

معلم ممکن است تکلیفی به فراگیر واگذار کند که انجام دادن آن روزها یا هفته‌ها به طور بینجامد. او ممکن است شاگرد را برای انجام دادن این کار از حضور در کلاس رسمی معاف کند. این نوع آموزش زمینه را برای مطالعه خود هدایت‌شده و مستقل فراهم می‌سازد. محققان با توجه به مشاهده ۱۵۰ نمونه از شاگردان دریافته‌اند که هرگاه هدف‌های فعالیت‌های آموزشی برای شاگردان بارز باشد، یادگیری بارزتر می‌شود و شاگردان کار را منظم‌تر انجام می‌دهند. به علاوه، آنان به استفاده از منابع تشویق می‌شوند و در نتیجه، ماحصل یادگیری بهتر و بیشتر از آن چیزی خواهد بود که شاگردان توانایی‌اش را داشتند. (N. L. ans David Berliner – ۱۹۷۹, Gage; pp. ۵۱۸ - ۵۱۹).

برای مطالعه مستقل، معلمان اغلب باید چند نکته را برای شاگردان روشن کنند:

الف -موضوع آموزش.

ب- روشی که شاگردان می‌توانند اطلاعات یا مهارت لازم را به دست آورند.

ج - منابع مورد استفاده.

د-مراحل انجام دادن کار در اجرا.

هـ- زمان مورد نیا.

و- روش ارزشیابی کار.

بند اول: طرح کلر و سطوح مختلف آن

در سال ۱۹۶۸، مقاله‌ای هیجان‌انگیز در زمینه آموزش انفرادی توسط اف. اس. کلر انتشار یافت. این مقاله برای آموزش فردی در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها یک تجدید حیات بود. تا سال ۱۹۷۵، حدود ۲۰۰۰ واحد درسی بر اساس طرح کلر سازمان‌دهی شد. طرح کلر یک واحد درسی را به ۱۵ الی ۳۰ بخش تقسیم می‌کند. شاگرد هر بخش را مطالعه می‌کند و سپس امتحانی در آن زمینه می‌دهد و در صورت موفقیت در امتحان، بخش بعدی را ادامه می‌دهد. اساس کار در طرح کلر عبارت است از:

بند دوم: پیشرفت بر اساس توان فردی

شاگرد می‌تواند بخش‌ها را با توجه به توان خود و زمانی که در اختیار دارد، مطالعه کند. هر وقت احساس کرد که مطالب آن بخش را یاد گرفته است، آمادگی خود را برای امتحان اعلام می‌دارد. امتیاز این روش این است که پیشرفت و درجه یادگیری شاگرد هیچ ارتباطی با کار سایر هم‌کلاس آنان ندارد و هرکس بر اساس توانایی‌های خود در مطالعه و یادگیری پیشرفت می‌کند. تا وقتی که شاگرد بخش مورد نظر را تا حد تسلط یاد نگرفته باشد، نمی‌تواند مطالب جدید را شروع کند. در ضمن، هیچ مجازاتی برای عدم موفقیت او وجود ندارد. لازمه این روش این است که آزمون‌های هم‌تراز ساخته شود؛ زیرا امکان تجدید امتحان وجود دارد. در این روش، شاگرد آنقدر به مطالعه و امتحان ادامه می‌دهد تا در یادگیری به سطح قابل قبولی برسد. معیار قابل قبول معمولاً ۸۰ الی ۹۰ درصد پاسخ صحیح است. بسیاری از شاگردان پیشرفته قادرند در زمینه‌های مختلف، مانند حل مسائل، صحبت کردن درباره موضوع، نشان دادن کاربرد نکات خاص و تشویق و حمایت، به شاگردان مبتدی کمک کنند.

بند سوم: یادگیری تا حد تسلط (انفرادی)

یکی از فنون موفقیت‌آمیز در امر یادگیری روش یادگیری تا حد تسلط است. چنانکه قبلاً در طرح کلر اشاره شد، شاگرد قبل از اینکه به پیشرفت خود ادامه دهد، باید محتوای آموزشی را تا حد تسلط یاد گرفته باشد. معلمان در کلاس‌های معمولی برای آموختن یک واحد درسی، زمان را محدود می‌کنند. آنان زمانی را که تک تک شاگردان برای یادگیری نیاز دارند، در اختیار آنان قرار نمی‌دهند و زمان یکسانی را برای همه در نظر می‌گیرند. این امر سبب می‌شود که شاگردان ضعیف نمرات پایینی در امتحان پیشرفت تحصیلی کسب کنند و برعکس، شاگردان قوی در چنین امتحاناتی به نمره‌های ۸۰ و ۹۰ و حتی گاهی ۱۰۰ درصد دست یابند؛ زیرا آنان برای تسلط و یادگیری کامل، زمان کافی و حتی وقت بیشتری را در اختیار دارند. البته کیفیت تدریس نیز بسیار مهم است. اگر سطح کیفیت تدریس بالا نباشد، شاگردان به وقت بیشتری نیاز خواهند داشت و اگر روش تدریس مطلوب و عالی باشد، برای یادگیری تا حد تسلط، وقت کمتری نیاز خواهند داشت. داشتن انگیزه نیز در تداوم و اتمام فعالیت‌های آموزشی نقش مؤثری دارد. استعداد و توانایی شاگرد نیز در مدل کارول فراموش نشده است؛ زیرا چنانچه شاگرد دارای استعدادی ضعیف باشد یا نتواند درس را بفهمد یا در خواندن آن ضعیف باشد، برای یادگیری در حد تسلط به وقت بیشتری نیازمند است. روش یادگیری تا حد تسلط ارزش روش‌های تدریس خصوصی را بخوبی نشان می‌دهد. این روش ثابت می‌کند که آموزش یک فرد به فرد دیگر باعث سازگاری و تطابق بیشتر فعالیت‌های آموزشی با نیازهای شاگرد می‌شود و معلم سعی می‌کند روش‌های آموزشی خود را بر اساس تفاوت‌های فردی تنظیم کند. تشکیل جلسات با گروه‌های کوچک، کتاب‌های درسی جنبی، تدریس برنامه‌ای و بازی‌ها و آموزش خصوصی، شاگرد را در درک مفاهیم آموزشی بسیار کمک می‌کند. شباهت روش یادگیری تا حد تسلط با طرح کلر در این است که هر دو به تدریس خصوصی و سایر روش‌های آموزش فردی و مستقل توجه خاص دارند و اینگونه روش‌ها از نظر بازخورد و زمان تدریس، با روش‌های سنتی متفاوت می‌دانند.

بخش سوم: آموزش انفرادی هدایت شده (IGE)

روش آموزش انفرادی هدایت شده یکی دیگر از روش‌های آموزش انفرادی است. این روش برای آموزش معلمان، هدایت برنامه‌های شاگردانی که در آینده معلم می‌شوند، آزمایش نوآوری‌های آنها و هدایت تحقیقات و پیشرفت شاگردان بکار می‌رود. این نوع مدارس مثل مدارس معمولی کلاس‌بندی نشده‌اند، به طوری که شاگردان سطوح مختلف می‌توانند در یک بخش شرکت کنند و هر بخش به صورت آموزش گروهی یا توسط گروهی متشکل از ۲ یا ۳ معلم که با هم کار می‌کنند اداره می‌شود. در هر واحد، معلمان وظایف، مسئولیت‌ها و قدرت متفاوتی دارند و مطابق روش تشخیص - تجویز که در روش IPI نیز به کار می‌رفت عمل می‌کنند.

کلاس‌های بدون پایه: کلاس‌های بدون پایه به شاگردان فرصت می‌دهد که در سطح خودشان فعالیت‌ها را در مدرسه ادامه دهند؛ مثلاً شاگردانی که در ماه آذر درس آنها تمام شده است، می‌توانند در ماه دی بدون وقفه به کلاس بروند.

آموزش گروهی: آموزش گروهی به روشی اطلاق می‌شود که چندین معلم برای بهبود کار انفرادی‌شان با هم همکاری و تعداد زیادی شاگرد تربیت کنند. آنان دسته‌جمعی طرح می‌ریزند و اجرا و ارزشیابی می‌کنند. هر واحد درسی از چند بخش تشکیل شده است. یک تیم شامل گروهی از معلمان است که اطلاعات شاگردان خود را تحلیل می‌کنند و درباره هدف‌های آموزشی آنان تصمیم می‌گیرند. با این روش، هر معلم احساس می‌کند که از دوستان خود و امکانات آنان بهتر استفاده کرده است و وقت بیشتری برای آماده شدن دارد و وقتی را که باید صرف همه شاگردان کند، صرف یک نفر می‌کند.

تدریس گروهی با نقش‌های متفاوت: در یک تیم آموزشی، همه اعضا نقش تعیین‌کننده و مکمل یکدیگر را دارند. همه اعضا به طور یکسان تصمیم می‌گیرند، اما ممکن است نقش و وظایف مختلفی را عرضه کنند. مسئولیت اصلی فعالیت به عهده رهبر گروه است و گروه تدریس به وسیله دفترداران، معلم یاران و دانشجویان مدارس تربیت معلم - که

هریک نقش مشخص و معینی دارند - یاری می‌شوند. پرداخت حقوق بر حسب وظیفه افراد متفاوت است. یکی از مزایای این روش این است که بهترین معلمان می‌توانند عضو واحد شوند و درآمدی بیشتر از سایر معلمان داشته باشند. این تفاوت حقوقی باعث می‌شود که معلمان، بهتر و با مسئولیت بیشتری با شاگردان رفتار کنند و نسبت به روشی که معلم احیاناً با زور به کار واداشته می‌شود و برای یافتن پول بیشتر مجبور است در خارج از کلاس به کار دیگری اشتغال ورزد، برتری دارد.

بخش چهارم: روش واحد موضوع

روش واحد موضوع، موضوعات مورد مطالعه را به صورت واحدهای بزرگ مورد مطالعه قرار می‌دهد. در این روش، ارتباط موضوعات و رشته‌های مختلف معمولاً افقی است؛ مثلاً در واحد دوره فرهنگی ممکن است هنر، ادبیات، مذهب و شرایط اجتماعی جامعه معینی را در یک دوره معین مورد مطالعه و موضوع درس قرار داد یا می‌توان درس ریاضی، فیزیک و شیمی را با انتخاب موضوع ماشین دیزل به صورت افقی با یکدیگر مربوط ساخت.

بند اول: ویژگی‌های روش واحد موضوع

روش واحد موضوع، موضوعات مورد مطالعه را به صورت واحدهای بزرگ مورد مطالعه قرار می‌دهد.

هدف: مطالعه درباره یک سلسله موضوعات مرتبط به هم، بدون توجه به تفکیک تصنعی آنها.

انواع تجارب آموزشی: سخنرانی به عنوان راهنمایی برای مطالعه بیشتر، تحقیقات متنوع، کار انفرادی و گاهی جمعی.

تنظیم تجارب آموزشی: ارتباط موضوعات بیشتر افقی است، ولی گاهی ممکن است ارتباط عمودی نیز وجود داشته باشد.

طرح ریزی: صرف وقت بیشتر در طرح ریزی توسط معلم و گاهی با همکاری شاگرد.

نظریه یادگیری: یادگیری متکی به فهم کلی موضوعات مختلف در محور یک موضوع اصلی است.

انگیزه: علاقه به فعالیت و لذت بردن از آن اساس تقویت است و عامل پاداش و تنبیه در آن کمتر مطرح می شود.

انضباط: انضباط بیشتر درونی است و مسئولیت فردی و گروهی در این روش بیشتر مطرح است.

ارزشیابی: بررسی تجارب شاگردان و طبقه بندی آنها. البته امتحان نیز ممکن است جزئی از ارزشیابی باشد.

بند دوم: محدودیت های روش واحد موضوع

۱. به معلم مجرب و کار آزموده نیاز است. از آنجا که در اجرای این روش، بیش از هر فرد دیگری حضور و راهنمایی معلم ضروری است، لازم است که او جنبه های درونی خود را از لحاظ طرز فکر، تمایلات و احساسات، تسلط کافی به رشته های مختلف درس و ارتباط آنها با رشته های دیگر و مسائل ذوقی و هنری برای راهنمایی مؤثر پرورش دهد.

۲. ممکن است اولیای مدرسه و اولیای شاگردان بدون توجه به اهمیت این روش با آن مخالفت ورزند.

۳. ممکن است با برنامه های موجود مدارس چندان انطباقی نداشته باشد.

۴. همکاری با سایر معلمان لازم و ضروری است، این کار مستلزم قانع کردن آنان در مورد اهمیت و ارزنده بودن این روش است.

۵. در اوایل کار، انجام دادن فعالیت‌ها بر اساس این روش مشکل است؛ به همین دلیل، باید از واحد آسان شروع کرد. دو طرح ۴۰ و ۴۱ نشان‌دهنده دو واحد موضوع هستند.

بخش پنجم: انتخاب یک شیوه تدریس مناسب

بند اول: 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، ساخت 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.

بند دوم: ویژگی‌های شخصیتی و علمی معلم

اساسی‌ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف‌های آموزشی، معلم است. اوست که می‌تواند حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیطی غیرفعال و غیرجذاب تبدیل کند. در 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 می گذارد. دیدگاه معلم و فلسفه‌ای که به آن اعتقاد دارد، در چگونگی کار او تأثیر شدیدی می گذارد، بطوری که او را از حالت شخصی که فقط در تدریس مهارت دارد خارج می کند و به‌صور انسان اندیشمندی در می آورد که مسئولیت 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.

بند سوم: 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.

۱. **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 ویژگی

های فردی شاگردان، بیشتر توجه دارد و یکایک آنان را شناسایی و با هر کدام مطابق خصوصیات فردی آن رفتار می‌کند، در حالی که شاگردنکر 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 شاگردنکر فردی رسمی‌تر است. این دسته از معلمان چندان به عواطف و درخواست‌های شاگردان توجه ندارند.

۲. **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 می‌گذارند، ناشی از شخصیت آنان نیست، بلکه زاده وسعت اطلاعات آنهاست. چنین تأثیری معمولاً تأثیر تعلیمی است نه تربیتی، ولی بطور غیرمستقیم شاهد تأثیر تربیتی هم هستیم. اگر چه علاقه این گروه از

معلمان بیشتر به رشته‌های علمی و مواد درسی است تا شاگردان، دلبستگی آنان به علم باعث می‌شود که گاهی شاگردان با علاقه فراوان در کلاس درس ایشان حاضر شوند. این گروه از معلمان اگر به نیاز و علاقه 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 مجالی 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.

بخش ششم: 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 بزرگوار 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 مُئیهُ الْمُرید فی آدابِ المفید و المستفید، درباره ویژگی های معلم چنین می گوید:

-معلم باید دارای خلوص نیت باشد و در جهت هدف های 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 نگهداری کند. معلم بر فرض آنکه دارای عذر موجهی باشد، نباید میان کردار و گفتارش دوگانگی و تفاوت وجود داشته باشد. او نمی تواند عملی را تحریم کند که خود مرتکب آن شود، و یا انجام عملی را واجب و حتمی الاجرا معرفی کند و خود پایبند آن نباشد. (شهید ثانی، زین الدین 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 کوچک تر 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 تمیزپوشی را همواره رعایت کند، با لحن مهربان و صمیمی صحبت کند و از تکیه کلام های بی مورد اجتناب ورزد، آهسته صحبت نکند و به گونه ای صحبت کند که همه شاگردان براحتی صدای او را بشنوند.

بخش هفتم: 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 می سازد. معلمی از نظر علمی قوی است که به روش های ارائه محتوا و چگونگی برقراری ارتباط، آگاه و بر آنها مسلط باشد. معلم باید از نظریه های جدید ارتباطی، از دانش های 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 ویژگی های خاص طبقات اجتماعی شاگردان را تا حدودی بشناسد و با شناخت خصوصیات فردی و اجتماعی آنان، به برنامه ریزی فعالیت های 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 مهم ترین وظیفه او همکاری و راهنمایی یکایک شاگردان برای رسیدن به هدف های مطلوب تعلیم و تربیت است. تسلط بر محتوا و موضوع درس، از مهمترین ویژگی های معلم است. با وجود اینکه دامنه علوم حتی در یک رشته خاص، بسیار وسیع و گسترده شده است و کمتر کسی می تواند به همه آنها دست یابد، لازم است که معلم حداقل بر مطالبی که تدریس می کند 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 می‌آموزند 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 می‌گذرد، پس معلم باید در زندگی اجتماعی نیز راهنمای شاگردان باشد. راهنمایی معلمان سبب می‌شود 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 می‌گیرد. معلم آگاه و مسلط باید با تأکید بر آن فرهنگ خاص و با توجه به شرایط تاریخی جامعه، کوشش کند تا شاگردان را به ارزش‌های والای جامعه پیشرفته و انسانی آشنا کند. از آنجا که جامعه پیچیده و پویا به انسان‌های اندیشمند و باریک‌بین نیاز دارد، معلم باید سعی کند ذهن شاگردان را از حالت رکود و ثبات بیرون آورد و آنان را با آرمان‌های ارزشمند انسانی آشنا سازد. معلم آگاه به مدد دانش و اطلاعاتی که کسب می‌کند، تلاش می‌کند 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 مهارت‌های آموزشی آگاه باشد. او باید هدف‌های آموزش و پرورش را بشناسد و با این شناخت، به فعالیت‌های 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 آموزشی‌ای که مربیان 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 روش های تدریس نا آشنا است، ممکن است قادر به فراهم کردن موقعیت مناسب یادگیری نشود. معلم، باید علاوه بر داشتن محتوای غنی علمی و آشنایی با روش های تدریس، با برنامه ریزی و طراحی آموزشی آشنا باشد. او باید قبل از شروع تدریس، قادر باشد هدف های تدریس خود را بطور صریح و روشن معین کند تا بتواند تدرس هدف داری داشته باشد.

بخش هشتم: تأثیر برنامه و ساخت نظام آموزشی در فرایند تدریس

ساخت نظام آموزشی هر جامعه، اعم از نگرش ها، باورها، برنامه ها و آیین نامه ها، می تواند روش تدریس معلم را تحت تأثیر قرار دهد. آیین نامه های خشک و انعطاف پذیر، تصمیم گیری های غیر تخصصی در پشت درهای بسته، گزینش معلم، توجه یا عدم توجه نظام آموزشی به نیازهای شاگردان و جامعه، اصالت دادن نظام به محتوا و برنامه ها به جای رشد و تحول همه جانبه، عدم نظارت و کنترل سالم و ارزشیابی های اصولی و غیر اصولی، همه و همه می توانند 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 می توان تشخیص داد.

بند اول: برنامه متکی بر اصالت مواد درسی

برنامه متکی بر اصالت مواد درسی، دارای ویژگی های 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 می شود.
۳. محتوای برنامه مقید به متن تنظیم شده است.

۴. هر درس بطور مستقل و جدا و بدون ارتباط با مواد دیگر تدریس می شود.

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.

بند دوم: برنامه متکی بر رشد همه‌جانبه شاگرد

برنامه متکی بر رشد همه‌جانبه 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، توانایی ها و نیازهای شاگردان محور فعالیت های آموزشی قرار می گیرد و معلم ابتکار و خلاقیت بیشتری در امر تدریس از خود نشان می دهد. یادگیری به محفوظات ختم نمی شود، بلکه پرورش تفکر و رشد همه جانبه شاگرد مورد توجه واقع می شود. مدرسه با زندگی واقعی شاگردان ارتباط نزدیک دارد و شاگردان از بودن در مدرسه و فعالیت های آن احساس لذت می کنند. در چنین نظامی، برنامه به مجموعه کوشش های آموزشی - طبق نقشه و طرحی که شاگرد خود را در تنظیم آن سهیم بوده - و موقعیت هایی که برای همکاری شاگردان با یکدیگر ایجاد شده است، اطلاق می شود؛ بنابراین، فرق آن با برنامه های عادی نوع اول این است که در برنامه های عادی، درس جنبه نظری دارد و یادگرفتن آن نوعی تحمیل تلقی می شود و حاصل آن دریافت نمره خوب است، در حالی که در برنامه متکی بر رشد همه جانبه، شاگردان گروه های کاری تشکیل می دهند و عملاً روش تقسیم مسئولیت و شیوه همکاری در زندگی را یاد می گیرند.

بند سوم: تأثیر فضا و تجهیزات آموزشی در فرایند تدریس

معلم خوب در شرایط محدود نیز می تواند 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، کلاس های سرد و تاریک با پنجره های مشرف به خیابان، غیربهداشتی بودن کلاس و نداشتن زمین بازی، کتابخانه، نمازخانه، آزمایشگاه و صدها امکانات دیگر می توانند روش تدریس معلم را تحت تأثیر قرار دهند. دو مدرسه را تصور کنید: اولی دارای فضای آموزشی مناسب، کلاس های وسیع، نیمکت های سالم و راحت، وسایل آموزشی مرتب، سالن اجتماعات، کتابخانه، نمازخانه، زمین ورزش و فضای باز ورزشی، و دومی بعکس، دارای کلاس های تنگ و تاریک که اصولاً برای فعالیت های آموزشی ساخته نشده است، نیمکت های کهنه و ناکافی، فاقد تجهیزات آموزشی، فاقد زمین ورزش، کتابخانه و نمازخانه. آیا فعالیت های 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 چشم انداز 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.

بخش نهم: تفاوت بین تدریس و یادگیری و جمع بندی بحث

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 نمی‌کند. در حالی که قوانین تجویزی، مانند قوانین اجتماعی، جنبه وضعی و قراردادی دارد؛ به عبارت دیگر، قوانین و نظریه‌های یادگیری بر اثر تحقیقات کشف شده است و توصیف‌کننده روابط متغیرهای مختلف یادگیری است، در حالی که قوانین و نظریه‌های تدریس، همچون قوانین اجتماعی، به وسیله علمای تعلیم و تربیت وضع می‌شود. شناخت نظریه‌های یادگیری در فرایند فعالیت‌های 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، هیچ‌گونه 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 مأیوس باز می‌گردد. لذا در کنار نظریه‌های یادگیری، احتیاج مبرم به نظریه‌های تدریس وجود دارد؛ زیرا در دنیای امروز، بیشترین و صحیح‌ترین نوع یادگیری در مدرسه حاصل می‌شود و روشی که معلمان در این زمینه بکار می‌گیرند، بخشی از کاربرد نظریه‌های تدریس است. متأسفانه، در زمینه تدریس، بر خلاف یادگیری، تحقیقات وسیعی صورت نگرفته است. اکثر معلمان در روند فعالیت‌های آموزشی متوسل به نظریه‌های

یادگیری می‌شوند. دانستن این نکته که یادگیری چگونه صورت می‌گیرد لازم است، اما کافی نیست. پزشکان، تنها با دانستن اینکه بدن انسان چگونه کار می‌کند، نمی‌توانند طبابت کنند؛ آنان به بیش از این اطلاعات نیازمندند. معلمان نیز به اطلاعاتی بیش از اینکه شاگردان چگونه یاد می‌گیرند، نیاز دارند.

به علاوه، برخی از معلمان اصطلاح تدریس و یاد دادن را یکی تصور می‌کنند و به یک معنی می‌گیرند، در حالی که هر تدریسی منجر به یاد دادن نمی‌شود. وقتی که تدریس می‌کنیم، فعالیت‌هایی را انجام می‌دهیم، مثلاً صحبت می‌کنیم، روی تخته گچی می‌نویسیم، نمودار می‌کشیم، 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.

منابع و مآخذ

الف- منابع فارسی

- ۱- آبراهام الکساندر "خانه ها و آموزش از راه دور" ترجمه حسن کیانی خوزستانی، فصلنامه کتاب بهار و تابستان ۷۶
- ۲- تشک، محمد (۱۳۸۶)، " مبانی نظری و کاربردی یادگیری الکترونیکی " پژوهش و برنامه ریزی عالی ۴(۱)
- ۳- اشک تراب، محمدرضا (۱۳۸۰). " طراحی و آشنایی با مراکز، مواد و منابع یادگیری " تهران، سمت.
- ۴- ابراهیم زاده عیسی " آموزش از راه دور همگام با فن آوری " گزارش کامپیوتر (شماره ۱۳۹)
- ۵- ابراهیم زاده، عیسی، " طرح آموزش ضمن کار نیروی انسانی کشور با استفاده از نظام آموزش از راه دور"، مؤسسه و تأمین اجتماعی ۱۳۷۷.
- ۶- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۶) " انتقال از دانشگاه از راه دور سنتی به دانشگاه مجازی: نوآوری و چالش تغییر "، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۳
- ۷- استاد زاده زهرا " دانشگاه باز و آموزش از راه دور " نشریه رهیافت ۲۸ چنگیز، ژانت استراتژی توسعه از راه دور مرکز مقالات پژوهش و توسعه در آموزش از راه دور ترجمه فتحعلی خان، تهران دانشگاه پیام نور ۱۳۷۳
- ۸- اسمیت، فیلیپ جی. (۱۳۷۳). " فلسفه آموزش و پرورش " مترجم سعید بهشتی، مشهد انتشارات آستان رضوی، شرکت به نشر.

۹- اوزمن، هوارد؛ کراو، ا. سموئل ام. (۱۳۷۹) " مبانی فلسفی تعلیم و تربیت "، ترجمه گروه علوم تربیتی زیر نظر غلامعلی سرمد، تهران: انتشارات مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی.

۱۰- باتومور، تام (۱۳۷۵). " مکتب فرانفکورت "، مترجم حسینعلی نوذری، تهران: نشرنی.

۱۱- باقری، خسرو (۱۳۷۹). " امکان و فرآیند تربیت مدنی در ایران "، مجله روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، دوره جدید، سال پنجم، شماره ۱.

۱۲- باقری، خسرو (۱۳۷۵). " تعلیم و تربیت از منظر پست مدرنیسم " . مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. سال بیست و ششم ص ۴۰-۶۲

۱۳- باقری، خسرو (۱۳۸۳). " جهانی شدن، انقلاب اطلاعات و تعلیم و تربیت " : با تاکید بر دیدگاه ژ. ف. لیوتار " . مجله نوآوری های آموزشی. سال سوم. شماره ۸ ص ۴۰-۵۸

۱۴ - باقری، خسرو (۱۳۸۱). " فلسفه فناوری و آموزش فناوری " . مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. سال سی و دوم، شماره ۱ بهار و تابستان ۸۱ ص ۷۵-۹۸

۱۵- بدری فر، منصور (۱۳۸۱). " آموزش از راه دور، مجموعه مقالات اولین سمینار تخصصی آموزش از راه دور ف تهران، دانشگاه پیام نور.

۱۶- جلالی، علی اکبر (۱۳۸۱)، " بررسی و ویژگی های مدارس مجازی و طراحی نظام برنامه ریزی درسی متناسب با آن، گزارش اول، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

۱۷ - چانگ، بی (۱۳۷۳). " باورها، سن و واقعیات در آموزش از راه دور " برگزیده مقالات پژوهش و توسعه در آموزش از راه دور، ترجمه فتحعلی خانی. دانشگاه پیام نور

۱۸ - چگینی یوسف رضا ؛ به راهنمایی زهرا صباغیان ۱۳۷۷-۷۸ - " بررسی راهبردهای عملی استفاده از آموزش از راه دور برای نوسودان بزرگسال دوره پایانی مناطق تهران "

- ۱۹ - حسن زاده، محمد (۱۳۸۱). "امکان سنجی آموزش از راه دور از طریق اینترنت کتابداری و اطلاع رسانی در ایران" (رساله دکتری) دانشگاه تربیت مدرس.
- ۲۰ - حسینی، سید علی (۱۳۸۴). "جزوه منتشر نشده آموزش از راه دور"، تهران: مؤسسه آموزش از راه دور.
- ۲۱ - خجسته، حسن (۱۳۸۶). "نظریه های انتقادی در حوزه ی وسایل ارتباط جمعی"، سایت باشگاه اندیشه، منبع اصلی پایگاه اطلاع رسانی علوم ارتباطات ایران.
- ۲۲ - خلیلی شورینی، سیاوش (۱۳۷۸). "مکاتب فلسفی و آرای تربیتی" تهران: نشر کتاب.
- ۲۳ - رنجبران، حسین (۱۳۸۵) "ارتباط شبکه ای و آموزش عالی" ف مجموعه مقالات اولین همایش نقش اطلاع رسانی در توسعه فرهنگی، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ۲۴ - زمانی غلامحسین و مقدسی شهرام "آموزش از راه دور رهیافتی بدیل در نظام آموزشی کارکنان" (زمستان ۷۶ و بهار ۱۳۷۷)
- ۲۵ - سیف، علی اکبر "آموزش معلم محور و آموزش کتاب محور" مجموعه مقالات اولین سمینار تخصصی آموزش از راه دور دانشگاه پیام نور، تهران ۱۳۷۱
- ۲۶ - سیف، علی اکبر، "اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی"، نشر دوران، ویرایش سوم، چاپ هفدهم ۱۳۸۴
- ۲۷ - شاسیته فر، عباس، (۱۳۸۴) "بررسی تاثیر جهانی شدن بر حوزه برنامه ریزی درسی از دیدگاه اعضاء هیئت علمی و کارشناسان ستاد آموزش و پرورش"، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان
- ۲۸ - شریعتمداری، علی (۱۳۴۸) "تعلیم و تربیت و جامعه (مبانی تربیت جدید)"، اصفهان: ناشر کتابفروشی ثقفی.

۲۹- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۱). " فلسفه آموزش پرورش ". چاپ ششم، تهران: انتشارات امیر کبیر.

۳۰ - شمشیری، بابک و دیگران (۱۳۸۳) " بررسی تحلیلی پیامدهای ناشی از گرایش افراطی به آموزش مجازی و فناوری ارتباطی و اطلاعاتی برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات "، تهران، انتشاران آبیژ

۳۱ - ضرغام، نصرالله " آموزش از راه دور در جهان که مجموعه مقالات اولین سمینار تخصصی آموزشی از راه دور دانشگاه پیام نور تهران " (۳۲ - ۱۵، ۱۳۷۱)

۳۲ - ضرغامی، نصرت الله، " آموزش از راه دور در جهان، مجموعه مقالات اولین سمینار تخصصی آموزشی از راه دور "، ۱۳۸۱.

۳۳ - عطاران، محمد (۱۳۸۳). " فناوری اطلاعات بستر اصلاحات در آموزش و پرورش "، تهران: ناشر مؤسسه فناوری آموزشی مدارس هوشمند.

۳۴- عطاران، محمد (۱۳۸۱)، " جهانی شدن، فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت "، تهران: ناشر مؤسسه فرهنگی پژوهشی آفتاب مهر با همکاری انتشارات ایتا

۳۵- عطایی، همت (۱۳۸۳). " اینترنت، آموزش مجازی و دانشگاه پیام نور " مجموعه مقالات اولین همایش ملی توسعه دانشگاه مجازی، تابستان ۱۳۸۳، دانشگاه کاشان.

۳۶- فراهانی، ابوالفضل (۱۳۸۰). " مقایسه عملکرد تحصیلی دانشجویان تربیت بدنی نظام آموزشی حضوری با راه دور و ارائه الگوی برنامه ریزی تربیت بدنی از راه دور "، پایان نامه کارشناسی ارشد: تربیت مدرس.

۳۷- فرمehینی فراهانی، محسن (۱۳۸۲). " پست مدرن و تعلیم تربیت " [رساله دکتری] دانشگاه تهران.

ب- منابع انگلیسی

۳۸-Ally M. (۲۰۰۸) ; Foundations Educational Theory For Online Lwarming INI Anderson and G. Sanders (EDS) ; Theory and Practice of Online Learning , Athabasca; Canada: Athabasca University.

۳۹-Adorno T (۱۹۹۱) The Culture Industry: Selected Essay on Mass Culture. London: Rout Ledge Aron , Lauriljoan. (۲۰۰۷)
Online U. Across the Board ۳۶.

۴۰- Alharthi , Mohamd A (۲۰۰۳). A High quality portal frame work or asynchronous learning networks: intellectual capital aggregation and organization , doctorate thesis , Vanderbilt university.



پژوهش‌های حقوقی و قضایی

Academia.edu
California San Francisco

TPBIN.com
Sponsored And Indexed

CiteFactor
Academic Journals

مسابقات علمی ایران
Symposia

REF.IR

Directory of Research Journals Indexing

DRJI

Sponsored and Indexed by CIVILICA
We Respect the Science

CONF PAPER

ESJJI
www.ESJJI.org

ICI WORLD OF JOURNALS

باهمایش

Bahamayesh.com
پهلو به پهلو

همایش‌های کشور

sciencealert

easyPapers
Scientific Research Services

CONF

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

کنفرانس‌یاب

www.conferenceyab.ir

SID

تقویت رزومه

داوطلبان آزمون دکتری

اساتید دانشگاه، قضات، وکلا

دبیرخانه: تهران، میدان انقلاب،
خیابان اردیبهشت، پلاک ۱۹۲
واحد پذیرش مقالات:
۰۲۱-۶۶۹۷۹۵۱۹ و ۵۲۶

واحد صدور گواهی نامه:
۰۲۱-۴۴۴۱۷۶۴ و ۸۴

مشاور و راهنمای ارسال مقالات:
۰۹۱۹۶۷۴۸۶۲۵ و ۰۹۱۰۶۳۶۰۰۲

www.Ghanonyar.ir www.Olomensani.ir

موسسه قانون یار

با همکاری مراکز علمی و دانشگاه‌های داخلی و خارج از کشور همچون مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و نمایه مقالات در سایت sid.ir (دانشگاه بین المللی رهنورد/بلخ/افغانستان)
(موسسه بین المللی iCi world of journals/ورشو/لهستان)
(انجمن علمی بین المللی citefactor/citefactor/آریزونا)
برگزار می‌کند:



همایش ملی مطالعات حقوقی، علوم قضایی پژوهش‌های اجتماعی

۱۳ خرداد ۱۴۰۰ - تهران

محورها و همایش:

- * مقالات در گرایش‌های حقوق خصوصی، حقوق جزا
- * حقوق عمومی، حقوق بین الملل، حقوق قضایی، فقهی و ...
- * مقالات در گرایش‌های علوم ثبتی و علوم اقتصادی و بانکی
- * مقالات در گرایش‌ها و موضوعات علوم اجتماعی و علوم تربیتی

روش‌های ارسال مقالات به همایش:

- * ارسال فایل Word مقاله (به همراه شماره تماس) به ایمیل Phdsara@yahoo.com
- * ارسال فایل Word مقاله به واتس آپ یا تگرام شماره ۰۹۱۰۰۶۳۶۰۰۲



به ده مقاله برتر و برگزیده همایش، ده کتابچه به همراه تقدیرنامه مخصوص اعطا می‌گردد.
به مقالات ارسالی و پذیرفته شده پژوهشگران، گواهی نامه معتبر اعطا می‌گردد.
تمامی مقالات همایش در پایگاه‌ها و سایت‌های ملی و بین‌المللی نمایه و درج می‌گردد.
داوطلبان مقالات حداکثر سه روز می‌باشد و گواهی نامه در کمتر از یک هفته صادر می‌شود.

همایش مطالعات حقوقی، علوم قضایی و پژوهش‌های اجتماعی - موسسه قانون یار - دانشگاه رهنورد (افغانستان) - جهاد دانشگاهی - سال ۱۴۰۰