

دکتر منیره رضایی^۱

مفهوم‌شناسی تدریس

تدریس جنبه مهمی از فرایند برنامه‌ریزی درسی است که از طریق ارزش‌های تعلیم و تربیتی، نیازهای شخصی و نیز تنوعی از عقاید یا تعمیم‌هایی که معلم آنها را صحیح می‌پندارد؛ هدایت می‌شود. گیچ (۱۳۷۴) تدریس را «فعالیتی می‌داند که از جانب یک فرد به منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می‌پذیرد اگر چه این فعالیت معمولاً با زبان سروکار دارد ولی این کار الزامی نیست. حتی تدریس نیازی به تکیه انحصاری بر فرایندهای عقلی و منطقی ندارد. ما می‌توانیم از طریق فراهم کردن نمایش‌های صامت و یا الگوهایی که یادگیرندگان بتوانند از آنها تقلید کنند تدریس کنیم. همچنین می‌توانیم با ترغیب نگرش‌ها و ارزش‌ها که مؤلفه‌های منطقی آنها تحت الشعاع عواطف و احساسات است به آموزش بپردازیم».

وی در تعریف تدریس بر رابطه تعاملی بین یاددهنده و یادگیرنده تأکید کرده و بر این باور است که «این رابطه تعاملی وقتی که در موقعیت‌های سازمان‌یافته و بین معلم و دانش‌آموزان برقرار می‌شود تدریس نام می‌گیرد و عبارت است از مجموعه فعالیت‌هایی که توسط معلم به منظور تسهیل یا هدایت یادگیری در یادگیرندگان به انجام می‌رسد» (همان). به عبارت دیگر، تدریس قراردادی بین یک دانش‌آموز و یک معلم است. این قرارداد حکایت از آن دارد که معلمان و دانش‌آموزان توافق‌ها و نیز الزام‌هایی نسبت به یکدیگر دارند (جنکینز^۲، ۱۹۹۹). فنستر ماکر^۳ (۱۹۸۶) به منظور ارائه یک مفهوم کلی از تدریس، ویژگی‌های فعالیت تدریس را به شرح زیر بیان می‌دارد:

- فردی وجود دارد که دارنده و مالک چیزی است،
 - محتوا و کسی که،
 - قصد دارد محتوا را منتقل کند یا تأثیر بگذارد بر روی،
 - فرد گیرنده یا کسی که اساساً فاقد محتوا است و به این ترتیب،
 - اولی و دومی در رابطه‌ای درگیر می‌شوند تا دومی یا گیرنده، محتوا را کسب کند.
- بنابراین همان طور که ملاحظه می‌شود در یک سوی جریان تدریس معلم قرار دارد که از طریق فعالیت‌ها و اقداماتی که انجام می‌دهد تحقق یادگیری در یادگیرنده را که در طرف دیگر این جریان قرار دارد؛ تسهیل و هدایت می‌کند. این فعالیت‌ها در قالب محتوا و در جریان روابطی که با هدف تحقق یادگیری بین آنها شکل می‌گیرد؛ انجام می‌شود. در واقع، می‌توان گفت که «تدریس و یادگیری فعالیت‌های وابسته به هم هستند به شکلی که پرسش از این که یادگیری چیست ممکن است منجر به داشتن نگاهی نزدیک‌تر به آنچه که مؤلفه‌های تدریس را تشکیل می‌دهند و اصول زیربنایی آنها که می‌توانند موجب یادگیری مؤثر گردند؛ بشود (دسوس و همکاران^۴، ۲۰۰۸).

تغییر مفهوم تدریس و نقش معلم به تبع تغییر پارادایم‌های یادگیری

در آموزش سنتی که یادگیری به منزله کسب معلومات و اطلاعات از سوی یادگیرنده قلمداد می‌شود معلم به عنوان یاددهنده در جریان تدریس، نقش اصلی را به عهده دارد. «در این نقش، هدف اولیه معلم آگاه کردن یادگیرندگان از طریق آموزش مستقیم است - یعنی گفتن و سخنرانی کردن عمدتاً پشتیبانی شده به وسیله کتاب‌های درسی» (ویگینز و مک تایگه^۵، ۲۰۱۲). در نقطه مقابل، در نظام

۱. استادیار پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

2. Jenkins

3. Fenstermacher

4. Dessus, et al

5. Wiggins & McTighe

آموزش و پرورش پیشرو که نقش اصلی و اساسی در فرایند آموزش و یادگیری به عهده دانش‌آموزان است، به نقش تجربه و فعالیت یادگیرنده در جریان یادگیری اهمیت داده می‌شود. هاردن و کراس بای^۶ (۲۰۰۰) در این باره می‌گویند «ما معلم را در حکم یک ارائه‌کننده اطلاعات و نیز به عنوان یک تسهیل‌گر یادگیری می‌بینیم که دانش‌آموز را ترغیب می‌کند تا برای کسب اطلاعات خود مسئولیت به عهده بگیرد و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یاد بگیرند».

این جابجایی از آموزش سنتی به آموزش پیشرو منتج از تغییرات پارادایمی در حوزه یادگیری است و بدیهی است که هر نظریه یادگیری، الزامات و مقتضیات خود را دارد و بالتبع، عمل تدریس و نقش معلم در کلاس درس را تحت الشعاع قرار می‌دهد. بر اساس مفروضه‌های رفتارگرایی، یادگیری هنگامی اتفاق می‌افتد که دانش به قطعات کوچکتری تقسیم شود. دانش‌آموزان به خاطر پاسخ‌های موفقیت‌آمیز تشویق می‌شوند. آموزش روی شرطی‌سازی رفتار یادگیرنده تمرکز دارد. یادگیری شامل تکرار و تداعی است و تا حد زیادی مکانیکی می‌باشد. با توجه به این مفروضه‌ها، معلمان رفتارگرا روی یک الگوی رفتاری تمرکز دارند که تکرار می‌شود تا به صورت اتوماتیک درآید. لذا نقش معلم رفتارگرا، فراهم کردن مواد محرک و تقویت پاسخ صحیح است در حالی که نقش یادگیرنده آن است که یک دریافت‌کننده پاسخ اطلاعاتی باشد تا تغییر رفتار پایدار شود (براون^۷، ۲۰۰۵).

علیرغم موضع رفتارگرایان، نقش معلم شناخت‌گرا کمک به یادگیرنده است تا از استراتژی‌های یادگیری مناسب استفاده کند و یادگیرنده در فرایند یادگیری فعال است. معلم شناخت‌گرا اشتباه‌ها را به عنوان تلاش‌های ناموفق برای درک و شناخت تلقی می‌کند. دانش، سازمان دادن مجموعه‌ای از ساختارهای ذهنی و فرایندهای حل مسأله است که یادگیرنده در پاسخ به اطلاعات و تجربه جدید دستکاری کرده و دوباره سازمان می‌دهد (همان).

در مکتب ساخت و سازگرایی با گام دیگری به پیش، تمرکز از معلم به سمت دانش‌آموزان جابجا می‌شود. کلاس درس دیگر جایی نیست که معلم دانش را به دانش‌آموزان منفعل منتقل سازد چرا که در چنین کلاسی دانش به جای آن که دریافت شود، خلق می‌شود. «دانش به طور شخصی و نیز به شکلی فعال از طریق تجربه و زبان توسط افراد ساخته می‌شود. یادگیرنده معنا را از راه ایجاد پیوندهایی بین تجارب و مفاهیم قبلی و موقعیت‌های جدید یادگیری می‌سازد و تعامل‌های اجتماعی، اساسی برای یادگیری است و به هنگامی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان بحث می‌کنند و اندیشه‌های خویش را با یادگیرندگان دیگر به اشتراک گذارده و آنها را بررسی می‌کنند» (فاینلی^۸، ۲۰۰۰). معلمان از «پداگوژی ساخت و سازگرایی که بر روی بازاندیشی، ساختن، کاوش کردن، گفتگو، نوشتن، و یادگیری با محوریت پروژه تأکید دارند» (هولت - راینولدز^۹، ۲۰۰۰)، بهره می‌گیرند تا به دانش‌آموزان کمک کنند که رشد کنند، تغییر یابند و بیاموزند.

بنابراین یک جابجایی پارادایمی واقعی در دو سطح وجود دارد. ابتدا، ما یک دیدگاه متغیر از آنچه که به عنوان دانش قلمداد می‌شود و این که دانش چگونه تولید می‌شود را ملاحظه می‌کنیم. تغییر در دیدگاه‌های مربوط به این که دانش‌آموزان چگونه دانش را می‌سازند، شناخت درباره این که معلمان چگونه راجع به تدریس می‌آموزند و چگونه به آموخته‌ها عمل می‌کنند؛ را تحت تأثیر قرار داده است. تصور از مدارس به مثابه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای هم در این بافت و بستر اهمیت پیدا می‌کند. مدارسی که در آنها دانش علمی، تفکر انتقادی، و مهارت‌های نوآورانه را در دانش‌آموزان توسعه می‌دهند. «جابجایی از دیدگاهی درباره دانش به عنوان امری عینی و آشکار شده به دیدگاهی در مورد دانش به عنوان امری که به لحاظ شخصی و اجتماعی ساخته می‌شود، دلالت‌هایی برای این که معلمان چگونه و چه چیزی را تدریس و دانش‌آموزان چگونه و چه چیزی را یاد می‌گیرند و نیز این که معلمان چگونه و برای چه می‌آموزند؛ دارد» (فاینلی، ۲۰۰۰). از نظر برخی معلمان دانش تکه‌های مجزایی از اطلاعات در مورد موضوعی خاص است و یادگیری دانش‌آموز کسب این تکه‌های اطلاعات از طریق تکرار، حفظ کردن و آزمون یادآوری آنها است در حالی که از نظر معلمانی که دیدگاه خود درباره دانش را تغییر داده‌اند یادگیری دانش‌آموز کار بیشتری برای شناخت مفاهیم و قابلیت استفاده از شناخت آنها برای حل مسائل دارد. در این زمینه و بستر است که ما یک جابجایی از دیدگاه راجع به معلم به عنوان یک تکنسین تا دیدگاهی از معلم به عنوان یک یادگیرنده، یک کارگزار فکور، و یک آفریننده دانش را ملاحظه می‌کنیم (همان). در این بافت، پاسخ معلمان به موقعیت، ماورای حقایق، نظریه‌ها و عملکردهای موجود است و می‌توانند در مواجهه با موقعیت مبهم و مسأله‌ای، با چارچوب بندی‌های بدیع و متفاوت به خلق راهکارهای جدید نایل

6. Harden & Crosby

7. Brown

8. Finely

9. Holt - Reynolds

شوند و با سنجش پیامدها و نتایج این راهکارها، موجب گسترش ادراک خویش و در مواردی قادر به خلق دانش حرفه‌ای جدید شوند (امام جمعه، ۱۳۸۵)

نگاه به این موضوع از منظری دیگر آشکار می‌سازد که تغییرات تکنولوژیکی و الزامات زندگی در عصر اطلاعات و روبه‌رویی با نیازمندی‌های روزافزون و متنوع، نوع توانایی‌ها و مهارت‌هایی را که در فرایند تدریس برای معلمان ضروری است دگرگون ساخته است. در شرایط کنونی به دلیل انفجار دانش و کمبود فرصت معلم برای کسب اطلاعات لازم در حوزه تخصصی خویش، ابتناء تدریس و آموزش بر تفکر، تحقیق، خلاقیت، و ابتکار اهمیت مضاعف دارد. در این معنا، تدریس فرمی از اقدام انسانی است که در آن بسیاری از اهدافی که حاصل می‌شوند نوپدید هستند یعنی در جریان تعامل با دانش‌آموزان یافت می‌شوند به جای آن که از پیش اندیشیده باشند. در این فرم از اقدام انسانی، معلم مدیر خط تولید نیست که در آن محصولات مطابق با جزئیات پردازش و فرآوری شوند. در روش‌های جدید تدریس تأکید بر فرایند تدریس و یادگیری است. یعنی معلمان به جای این که یافته‌های علمی را به دانش‌آموزان منتقل نمایند و از آنها بخواهند که این مطالب را به خاطر سپرده و به صورت محفوظاتی پس دهند، تأکید را روی فرایند گذاشته‌اند و دانش‌آموزان و فراگیران را فعالانه در فرایند و روند یادگیری قرار می‌دهند. (زمانی و لیاقتدار، ۱۳۸۱)

حتی در سطح ایده‌پردازی و سیاست‌گذاری هم شواهدی از یک تغییر مهم مشاهده می‌شود. آموزش مدرسه‌ای از یک مدل انتقال محتوای از پیش تعریف شده و پرورش منظم و سیستماتیک مهارت‌ها و عادات ذهن به یک فرایند سیال‌تر و تعاملی‌تر از ساخت و ساز دانش، تفکر انتقادی و آزمایش‌گری تغییر کرده است. این جابجایی به سمت هوش عملی راجع به چراه چگونه و با چه اثراتی است (اسکیل بک و کانل^{۱۰}، ۲۰۰۴) و در سطحی پایین‌تر ملاحظه می‌شود که مدرسان تربیت معلم از معلمان جدید می‌خواهند یاد بگیرند که چگونه ایده‌های موجود دانش‌آموزان را استخراج و استنباط و سپس به عنوان مبنایی برای کمک به آنها که فهم و ادراک‌های جدیدتر، منطقی‌تر، صحیح‌تر، و نظم‌یافته‌تر را بسازند؛ استفاده کنند.

از این رو و در پاسخ به این نیازها احساس می‌شود که به جای «بالا بردن سطح محفوظات افراد و وادار کردن شاگردان به حفظ مطالب و تکرار موبه موی سخنان معلم که درک روشنی از مفاهیم، اصول و قوانین در ذهن شاگردان به وجود نمی‌آورد باید تلاش کرد شاگردان به برداشت و درک صحیحی از آموزش برسند و خود به یادگیرندگانی مستقل تبدیل شوند (گیج، ۱۳۷۴). ماخر (۱۹۸۶) با اشاره به دیدگاه سنتی درباره تدریس که مبتنی بر این پیش فرض بود که یادگیری دستاورد تدریس است، اظهار می‌دارد که «در دیدگاه تجدید نظر شده، معلم محتوا را به دانش‌آموز نمی‌رساند و منتقل نمی‌کند. در عوض معلم به دانش‌آموز آموزش می‌دهد که چگونه محتوا را از معلم، متن درسی، یا منابع دیگر به دست آورد. به موازاتی که دانش‌آموز در کسب محتوا مهارت می‌یابد، یاد می‌گیرد». به همین دلیل است که باید روش تدریس و آموزش را متحول ساخت و آموزش را بر تفکر و تحول بنا کرد (همان).

بنابراین در دوران کنونی وظیفه معلمان در فرایند آموزش تنها انتقال واقعیت‌های علمی نیست. آنها باید موقعیت مطلوب یادگیری را فراهم کنند و چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگردان بیاموزند. اگر روش آموختن را به آنها یاد بدهند شاگردان خود خواهند آموخت. شاگردان برای اقدام به آموختن باید به تفکر مستقل عادت کنند. واداشتن شاگردان به تفکر و اندیشه اصلی‌ترین کار معلمان به شمار می‌رود. معلم کارآمد کسی است که یادگیرندگان را با مسائلی روبه رو کند و برای حل مسایل مطرح شده آنها را به اندیشیدن ترغیب کند (گیج، ۱۳۷۴) معلم همچنین باید در پرسش از دانش‌آموزان و تشویق آنها به کشف نتایج و نظریه‌های تازه به جای تغذیه اطلاعات از یک منبع اصلی، ماهر باشد. بنابراین با تغییر نقش معلم در شرایط کنونی، نقش دانش‌آموز و نوع تعامل معلم و شاگرد هم دستخوش تحول شده است. ماخر (۱۹۸۶) با اشاره به این که اگر چه یکی از فوری‌ترین وظایف معلم این است که یادگیری محتوای علمی توسط دانش‌آموز را مقدور سازد، بر این مهم تأکید دارد که وظیفه تدریس قادر ساختن دانش‌آموزان به دانش‌آموزی^{۱۱} است؛ آموزش به دانش‌آموز که چگونه یاد بگیرد. با این حال، در بافت آموزش مدرسه‌ای مدرن بیشتر دانش‌آموزی کردن است تا یادگیری چگونه یاد گرفتن. در موقعیت مدرسه، دانش‌آموزی کردن شامل پیش رفتن همراه با معلمان، دست و پنجه نرم کردن با همتایان، و حل و فصل این مسئله با والدین است که فرد می‌خواهد یک دانش‌آموز باشد و با جنبه‌های غیر علمی زندگی مدرسه هم مواجهه و برخورد داشته باشد.

10. Skilbeck & Connell

11. Studenting

به تبع این، دیگر معلمان صرفاً برای این تربیت نمی‌شوند که انتقال دهنده دانش باشند بلکه به طور فزاینده‌ای از معلمان جدید خواسته می‌شود یاد بگیرند که چگونه مشارکت دانش‌آموز را جلب کنند، چگونه مشارکت دانش‌آموزان را برانگیزند و سپس از آن مشارکت به عنوان بستری استفاده کنند که در آن کاری را که تدریس نامیده می‌شود؛ انجام دهند. هولت - رینولدز (۲۰۰۰) به پدیدآیی استعاره‌های مشارکت در گفتمانی که ما در حال حاضر برای گفتگو درباره تدریس و یادگیری استفاده می‌کنیم؛ اشاره می‌کند. استعاره‌های مشارکت به عمد و با دقت، یادگیری را با فعالیت و با انجام دادن مساوی می‌گیرند. بنا بر نظر آنها دانش‌آموزانی که به طور فعال کارها را در کلاس‌های درس انجام می‌دهند یاد می‌گیرند. در حالی که دانش‌آموزانی که در کلاس‌های درس منفعل هستند یاد نمی‌گیرند.

همان طور که ملاحظه می‌شود معلمان در عمل تنوع گسترده‌ای از نقش‌ها را انجام می‌دهند. به عبارت دیگر، «دامنه وظایف حرفه‌ای انجام شده توسط معلمان گسترده و فراگیر است اما مهم‌تر از همه این است که، ارتقاء یادگیری برای همه دانش‌آموزان در کانون و قلب نقش معلم، قرار دارد (دسوس و همکاران، ۲۰۰۸). معلمان باید هم در محتوای خودشان اطلاعات زیادی داشته باشند و هم در دامنه وسیعی از رویکردهای تدریس برای تأمین نیازهای متعدد یادگیری هر دانش‌آموز دارای مهارت باشند. لذا باید به «معلمان کمک کرد تا یاد بگیرند که به صورت هنرمندانه در کار دانش‌آموز مداخله کرده و دانش‌آموزان را برانگیزند، همه این‌ها آنچه را که دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند که انجام دهند تحت تأثیر قرار می‌دهد» (فاینلی، ۲۰۰۰).

نتیجه‌گیری

از مجموع آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری لازم برای مواجهه با آینده فراتر از یادگیری صرفاً مبتنی بر کسب دانش است که در مدارس سنتی رایج می‌باشد. همان طور که ملاحظه شد بحث درباره فناوری اطلاعات، ارتباط و یادگیری، چند تغییر مهم در نقش معلم را برجسته ساخته است که از آن جمله می‌توان به

- تغییر در روابط با شاگردان
 - تغییر در نقش معلم و تبدیل شدن او به تسهیل‌گر و مدیری که از یادگیری پشتیبانی و حمایت می‌کند
 - تغییر در محتوا و دامنه تدریس
 - تغییر مرکز کنترل از معلم به یادگیرنده
- اشاره کرد. به این ترتیب، معلمان آینده نیاز به رویکرد جدیدی به شغل خود و نیز دیدگاه جدیدی درباره آموختن و یادگرفتن دارند.

فهرست منابع

- امام جمعه، محمد رضا(۱۳۸۵) نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت معلم ایران، دانشگاه تربیت مدرس
- زمانی، بی‌بی عشرت زمانی . لیاقتدار، محمد جواد(۱۳۸۱) بررسی نوآوری‌ها و راهبردهای جدید تدریس در مقطع ابتدایی چهار کشور پیشرفته، مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان، جلد چهاردهم، شماره ۲، صص ۱۵۶-۱۳۱
- گیج، ان. ال(۱۳۷۴) مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه محمود مهرمحمدی، انتشارات مدرسه
- Brown, H. Tom(2005) Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms, Education Today, Issue 2, pp 1-11
- Dessus, Philippe. Mandin, Sonia, Zampa, Virginie (2008) What is teaching? Cognitive – based tutoring principles for the design of a learning environment, In S.Tazi & K. Zreik(Eds.)Common innovation in e – learning, machine learning and humanoid(ICHSL.6), pp. 49 – 55
- Fenstermacher, Gray.D(1986) Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects, in Handbook of research on Teaching, Edited by Merlin C. Wittrock, 3ed.
- Finley, Sandra J(2000) Instructional coherence, changing role of the teacher, southwest educational development laboratory(SED L), pp 1-22.
- Harden, R.M . Crosby J.R(2000) The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher, AMEE Medical education guide no 20, Medical Teacher 22(4), pp 334 – 347.



- Holt – Reynolds, Diane(2000) What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers, beliefs about the role of a teacher, Teaching and Teacher Education, 16, pp 21 – 32.
- Jenkins, Janet(1999) Teaching for tomorrow the changing role of teachers in the connected classroom, Open Classroom Conference.
- Skilbeck Malcolm, Connell Helen(2004) Teachers for the future The changing nature of society and related issues for the teaching workforce, A Report to the Teacher Quality and Educational Leadership Taskforce of the Ministerial Council for Education, Employment Training and Youth Affairs, pp 1 – 62.
- Wiggins, Grant. McTighe, Jay(2012) Chapter 5. What is teacher,s job when teaching, Fall Conference, ASCD.

