

الگوهای تدریس

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۲/۱۶

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۳/۳/۴

دکتر خلیل غلامی^۱

مقدمه

الگوی تدریس مفهومی شناور و چندبعدی در مطالعات تدریس است چراکه توافق دقیقی درباره «مفهوم الگو» وجود ندارد. به‌طور کلی مفهوم «الگوی تدریس^۲» نوعی خاص از طبقه‌بندی در حوزه تدریس برای اشاره به انواع روش‌های تدریس است. اما در این زمینه مفاهیم و اصطلاحات متعدد دیگر به‌کاربرده شده است. به‌عنوان نمونه اصطلاحاتی مانند «سبک تدریس^۳»، «رویکرد تدریس^۴»، «راهبرد تدریس^۵» و حتی «روش تدریس^۶» توسط محققان مختلف در حوزه تعلیم و تربیت و مطالعات تدریس برای اشاره به دسته‌بندی تدریس از باب روش‌شناسی به‌کاربرده شده است (فنسترماکر و سولتیس^۷، ۲۰۰۴؛ جویس، ویل و کالهن^۸، ۲۰۰۳؛ مور^۹، ۲۰۰۹؛ ماستون و آشورث^{۱۰}، ۱۹۹۰). به لحاظ هدف، نقطه مشترک بیشتر این مفاهیم شناخت خانواده‌ای از روش‌های تدریس است که بر اصول تعلیم و تربیتی مشترکی استوار هستند.

در این مقاله، دانش و نسبت یادگیری در کلاس درس با آن، به‌عنوان مفهوم اساسی در تبیین الگوهای تدریس موردنظر قرار می‌گیرد. بر این اساس الگوهای تدریس با توجه به ۴ مؤلفه اساسی شرح داده می‌شوند: اول، پیش‌فرض‌های معرفت‌شناسی؛ دوم، نحوه تعامل معلم و دانش‌آموز با محتوی و فعالیت‌های یادگیری به‌عنوان برآیند دانش و معرفت در کلاس درس که در این رابطه با توجه به کیفیت «فعال بودن» معلم و دانش‌آموز نسبت به محتوی، سه نوع «جهت‌گیری نسبت به محتوی^{۱۱}» تعریف می‌شوند: «جهت‌گیری شکلی^{۱۲}»، «جهت‌گیری آموزشی^{۱۳}» و «جهت‌گیری معرفتی^{۱۴}»؛ سوم، رویه‌های اجرایی برای ایجاد یادگیری در کلاس؛ و نهایتاً، شرایط عاطفی فرایند تدریس در هر الگوی تدریس با توجه به فعالیت‌های و رویه‌های اجرای آن. بر این اساس، سه الگو تدریس معرفی می‌شود: الگوی تدریس معلم-محتوی مدار، الگوی تدریس دانش‌آموز-فعالیت مدار و الگوی تدریس عملی-زمینه مدار. باید اضافه کنم که این الگوها توسط نگارنده ابداع شده است اما ریشه در مطالعات مختلف در زمینه تدریس دارد.

khalil.gholami@gmail.com

۱. دانشیار دانشگاه کردستان

2. Teaching model

3. Teaching style

4. Teaching approach

5. Teaching strategy

6. Teaching method

7. Fenstermacher & Soltis

8. Joyce, Weil, & Calhoun

9. Moor

10. Mosston & Ashworth

11. Orientation toward content

12. Face orientation

13. Didactical orientation

14. Epistemic orientation

الگوهای تدریس معلم-محتوی مدار

الگوی تدریس معلم-محتوی مدار بر این پیش فرض معرفتی استوار است که منبع اساسی یادگیری دانش آموزان «محتوی کتاب‌ها» است که ریشه در دانش معتبری دارد که توسط صاحبان دانش، مانند محققان و دانشمندان تولید شده است. در این راستا، دانش ریشه در معرفت‌شناسی بنیادگرایانه^{۱۵} دارد که بر مبنای «دانش حقیقی توجیه شده»^{۱۶} بنا شده است (گور، هایتینگ و ریکه^{۱۷}، ۲۰۰۴). به لحاظ رویه‌های اجرایی، معلمان و دانش آموزان «جهت‌گیری شکلی» نسبت به محتوی دارند. به عبارت دیگر، عمدتاً نقش مصرف‌کننده و انتقال‌دهنده‌ی محتوی را دارند. در این راستا، روش‌های تدریس عرضه‌ای مانند روش سخنرانی احتمالاً بیشترین استفاده را توسط معلمان داشته باشد. در این الگو، جهت‌گیری آموزشی معلم می‌تواند نقش اساسی در افزایش کیفیت یادگیری محتوی بازی کند. اما تجربه نشان داده است از آنجائی که دغدغه اصلی معلمان انتقال محتوی زیادی به دانش آموزان است، جهت‌گیری آموزشی آن‌ها کم‌رنگ شده و بنابراین مفاهیم موردنظر در فرایند تدریس توسط دانش آموزان رمزگذاری^{۱۸} و رمزگشایی^{۱۹} نمی‌شوند و در نتیجه توانایی آن‌ها برای یادگیری معنی‌دار دچار چالش اساسی می‌گردد. در نتیجه جهت‌گیری آموزشی معلمان عمدتاً به شکل قواعد و رویه‌های عادی مدیریت کلاسی درمی‌آیند. این الگو، تا اندازه زیادی با آنچه تحت عنوان «رویکرد اجرایی»^{۲۰} توسط فنسترماخر و سولتیس (۲۰۰۴) ارائه شده است، همخوانی دارد. روش ارزشیابی در این الگو، عمدتاً پایانی بوده و بنابراین ارزشیابی فرایند یادگیری مورد غفلت قرار می‌گیرد. در نهایت، باید گفت در این الگو، به دلیل آن دانش آموزان در فرایند کلاسی فعال نیستند و از طرفی رویه‌ها و روش‌های اجرای عمدتاً مستقیم و غیرتعاملی است، دانش آموزان در فرایند کلاسی به لحاظ روانی دچار خستگی شده و در نتیجه گرایش عاطفی خود را برای تمرکز روی محتوی از دست می‌دهند، خصوصاً در شرایطی که دانش هیجانی و عاطفی^{۲۱} معلم کیفیت مناسبی نداشته باشد.

الگوهای تدریس دانش آموز- فعالیت مدار

الگوهای تدریس دانش آموز- فعالیت مدار بر این پیش فرض معرفتی استوار است که دانش آموزان می‌توانند با تکیه بر فعالیت‌های خود در ساخت و تولید دانش نقش اساسی داشته باشند. در این الگوها، فعالیت‌های یادگیری پویا که بایستی مبتنی بر نیازها علائق دانش آموزان باشد، هسته اصلی فرایند تدریس- مطالعه- یادگیری^{۲۲} را شکل می‌دهند و به جای محتوی کتاب‌های از «پیش تصمیم گرفته شده»، با «همکاری معلمان» در اختیار دانش آموزان قرار می‌گیرند. بر این اساس، دانش یا معرفت ماهیتی ثابت یا قطعی ندارد که فقط توسط دانشمندان و دیگر صاحبان «قدرت علمی» تولید شود. برگرفته از دیویی، بویلز^{۲۳} (۲۰۰۶) معتقد است که در حوزه تدریس، نوعی از معرفت‌شناسی نسبی تحت عنوان «مدعای باورپذیر»^{۲۴} جایگزین برداشت سنتی از معرفت‌شناسی شود. بر اساس این نوع معرفت‌شناسی «حقیقت و فرایند جستجو طوری با همدیگر شکل می‌گیرند که مراجعه به یک ملاک بیرونی [قطعی] برای فهم مسئله، موردنظر نیست بلکه ارتباط حقیقت‌ها و فرایند جستجو مهم است: رضایت موقتی حاصل از مسائل حل شده که از

15. Foundational epistemology

16. True justified knowledge

17. Goo, Heyting, & Vreeke

18. Encoding

19. Decoding

20. Executive approach

21. Emotional knowledge

22. Teaching-studying-learning

23. Boyles

24. Warranted assertibility

استفاده شخص داندنه در زمان و مکان خاصی جدا نیست» (بویلز، ۲۰۰۶ ص ۶۱). بر این اساس تجارب فردی دانش آموزان منبع اساسی برای یادگیری می‌باشد.

به لحاظ رویه‌های اجرایی و روش‌های تدریس، الگوهای تدریس دانش‌آموز-فعالیت‌مدار بسیار غنی هستند و بهتر است به جای روش‌های تدریس از اصطلاح روش‌های یادگیری استفاده شود. جهت‌گیری معلمان نسبت به محتوی بیشتر شکلی و آموزشی و در قالب راهنمایی و هدایت یادگیران است. به لحاظ روش تدریس، آن‌ها می‌توانند از روش‌های غیرمستقیم مانند یادگیری اکتشافی^{۲۵}، یادگیری کاوش‌مدار^{۲۶}، یادگیری مشارکتی^{۲۷}، یادگیری در حد تسلط^{۲۸} و یادگیری مساله‌محور^{۲۹} استفاده کنند (جویس و همکاران، ۲۰۰۳؛ وست وود^{۳۰}، ۲۰۰۸؛ مور، ۲۰۰۹). در بسیاری از موارد، تجربه‌های زندگی واقعی فراگیران مرکز فعالیت‌های یادگیری است، مفهومی که تحت عنوان «یادگیری موقعیتی»^{۳۱} در مطالعات تدریس به کار برده می‌شود (وست وود، ۲۰۰۸). در حالی که جهت‌گیری معلمان نسبت به محتوی عمدتاً شکلی و آموزشی است، جهت‌گیری یادگیران بیشتر معرفتی است و آن‌ها در طول فعالیت‌ها به شناخت جدیدی از اهداف یادگیری بر اساس مشارکت فعالانه خود می‌رسند. بر این اساس، زمینه تقویت مهارت‌های دانش‌آموزان مانند تفکر خلاق، تفکر انتقادی، مهارت‌های فراشناختی و حل مسئله فراهم می‌شود. در الگوهای دانش‌آموز-فعالیت‌مدار، ارزشیابی یک فرایند تأملی^{۳۲} فرض می‌شود که بایستی بر اساس آن فعالیت‌های یادگیری توسط دانش‌آموز مدیریت، کنترل و اصلاح گردند (کوستا و کالیک^{۳۳}، ۲۰۰۴). بر این اساس، ارزشیابی یک مرحله منزوی شده^{۳۴} از فرایند یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان نیست که منحصراً توسط معلم طراحی و اجرا گردد. ارزشیابی دانش‌آموزان در گروه‌های یادگیری و توسط همسالان نقش حیاتی دارد از آنجائی که دانش‌آموزان خود به عنوان منبع تولید و ارزشیابی دانش مورد نظر قرار می‌گیرند (جانسون و جانسون^{۳۵}، ۲۰۰۴). در الگوهای تدریس دانش‌آموز-فعالیت‌مدار، جو عاطفی کلاس شرایط مناسبی دارد، منبع انگیزش عمدتاً درونی بوده و به همین دلیل دانش‌آموزان پشتکار، جدیت، اشتیاق، اعتماد به نفس و به‌طور کلی انرژی روانی بیشتر و مثبتی برای ادامه فعالیت‌های یادگیری دارند. در این راستا مارزانو^{۳۶} (۲۰۰۱) معتقد است که یادگیرانی که در شرایطی قرار می‌گیرند تا خود فعالیت‌های خود را تنظیم و هدایت کنند، دارای تفکر خود-سیستمی^{۳۷} هستند. این الگو، به اعتقاد نگارنده رابطه مفهومی نزدیکی با راهبرد تسهیل‌کننده^{۳۸} که توسط فتنسترماخر و سولتیس (۲۰۰۴) ارائه شده است، دارد.

الگوی تدریس عملی-زمینه‌مدار

الگوی تدریس عملی-زمینه‌مدار در حقیقت «ضد» الگو مداری به معنای مکانیکی آن در حوزه تدریس است و بهتر است آن را در قالب یک «گفتمان تدریس»^{۳۹} مورد نظر قرار دهیم. این گفتمان در پاسخ به این سؤال شکل می‌گیرد: چه چیزی «عملا» در یک

25. Discovery learning
26. Inquiry learning
27. Cooperative learning
28. Mastery leaning
29. Problem-based learning
30. Westwood
31. Situated learning
32. Reflective process
33. Costa & Kallick,
34. Isolated stage
35. Johnson & Johnson
36. Marzano
37. Self-system thinking
38. Facilitator approach
39. Teaching discourse

«زمینه» خاص به معلم و دانش آموزان کمک می‌کند تا یادگیری تقویت شود. به عبارت دیگر، معلم بیشتر با این سؤال مواجه است که «چه کاری باید انجام شود» و نه این که «چه چیزی حقیقت دارد؟»^{۴۰}. این الگو بر اساس این پیش فرض معرفتی استوار است که «زمینه‌های تدریس و آموزش» بسیار متفاوت و پیچیده است (پندلبری^{۴۱}، ۱۹۹۰) و دانش و یا الگوهای نظری تدریس در بیشتر مواقع تناسب چندانی با زمینه‌های خاص تدریس ندارند. بنابراین «دانش عملی»^{۴۲} معلمان که حاصل تجربیات حرفه‌ای و شخصی آنهاست، می‌تواند مبنایی اساسی برای تصمیم‌گیری‌های آموزشی باشد.

(غلامی و هوسو^{۴۳}، ۲۰۱۰؛ مایر، فرلوپ و بیچاره^{۴۴}، ۱۹۹۹). البته دانش عملی معلمان به معنای نفی مطلق «دانش رسمی» (فنسترمایر^{۴۵}، ۱۹۹۴) که حاصل تحقیقات نظام‌مند در زمینه تدریس است، نیست بلکه دانش رسمی زمینه‌ای اساسی برای توسعه بینش علمی معلمان است که با تأمل درباره آن، ماهیت معرفتی دانش عملی خود را تقویت می‌کنند

شواب^{۴۵} یکی از متفکران حوزه برنامه درسی با معرفی تز خود تحت عنوان عملی^{۴۶}، معتقد بود که کاربرد محض نظریه در دنیای واقعی تدریس که در آن ما با «چیزهای واقعی - فعالیت‌های واقعی، معلمان واقعی، کودکان واقعی، چیزهای که غنی‌تر و متفاوت‌تر از محتوی نظریه‌ها هستند»، اشتباه است (شواب، ۱۹۷۰). (نگاه کنید به، (شواب، ۱۹۸۳؛ کریگ^{۴۷}، ۲۰۰۸). لیوویش^{۴۸} (۲۰۱۲) نظریه عملی را به عنوان راه حل مشکلات واقعی دنیای تدریس می‌داند و بر این باور است که «باید به کارگزاران مدرسه نشان داد که رویکرد مناسب برای رسیدن به تدریس خوب افراد هستند و نه ایده‌ها» - اینکه اساس بیشتر گفتمان‌های درست برای حل مسئله تدریس خوب، نظریه و ایده پردازی نیست بلکه توجه به شرایط واقعی دنیای تدریس است. بر این اساس، معلمان، به عنوان منبع اصلی تولید دانش و تصمیم‌گیری درباره جریان تدریس مورد نظر قرار می‌گیرند.

الگوی تدریس عملی یک گفتمان انتقادی برای توجه به «صدای»^{۴۹} معلمان در برنامه‌ریزی درسی است. بر این اساس، جهت‌گیری معرفتی معلمان نسبت به محتوی برجسته است. آنها در موقعیتی از قدرت هستند که می‌توانند فعالانه در «گفتمان معرفت‌شناسی» درگیر شوند و دیدگاه‌های موجود دانش را در برنامه درسی و فعالیت‌های تدریس به چالش بکشند و به این وسیله هویت حرفه‌ای خود را تقویت کنند (والکینگتون^{۵۰}، ۲۰۰۵؛ بویلز، ۲۰۰۶). بنابراین در گفتمان عملی تدریس، معلمان به عنوان مصرف‌کنندگان محتوی از پیش تولید شده نیستند، بلکه آنها می‌توانند بر اساس «زمینه» ای که در آن فعالیت می‌کنند به صورت‌های مختلف در تولید و «انتخاب» مواد و محتوی آموزشی نقش اساسی داشته باشند. در همین راستا، جهت‌گیری آموزشی معلمان نسبت به محتوی «عملی» و کاربردی است. به عبارت دیگر، آنها بایستی از روش‌ها و رویه‌های استفاده کنند که محتوی و مواد آموزشی را به زندگی واقعی دانش آموزان و خود معلمان مرتبط سازد به طوری که بیشترین تناسب را با نیازها، شرایط، و علائق آنها داشته باشد. ارزشیابی آموزشی هم به عنوان فرایندی منعطف و مستمر بر اساس پیشینه و قابلیت‌ها و تفاوت‌های فردی دانش

40. What should be done and not what is true?

41. Pendlebury

42. Practical knowledge

43. Husu

44. Meijer, Verloop, & Beijaard

45. Schwab

46. Practical

47. Craig

48. Helbowitsh

49. Teachers' voice

50. Walkington

آموزان می‌باشد. به عبارت دیگر معلم می‌تواند بر اساس سبک‌شناختی و سبک یادگیری دانش‌آموزان روش‌های متفاوت و متناسب را برای سنجش و ارزشیابی آموخته‌های دانش‌آموزان استفاده کند.

فضای عاطفی و ذهنی در الگوی تدریس عملی، پویا و دوسویه می‌باشد به طوری که زمینه‌ی انگیزه‌درونی هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان در جهت انجام فعالیت‌های آموزشی فراهم است. وقتی که معلمان خود را در موضع قدرت معرفتی می‌بینند و «عاملیت^{۵۱}» آن‌ها در تقابل با «ساختار^{۵۲}» آموزشی فضای وسیع‌تری برای فعالیت و تفکر پیدا می‌کند، آن‌ها تدریس را به‌عنوان بخش اصلی از هویت حرفه‌ای خود می‌دانند و برای توسعه این هویت شور و شوق بیشتری دارند. چنین برداشتی از تدریس معلمان را در یک موقعیت حرفه‌ای قرار می‌دهد که آن‌ها «تدریس را صرفاً به‌عنوان یک شغل در نظر نمی‌گیرند بلکه به‌عنوان منبعی برای شکوفایی خود می‌دانند که هر عمل و فعالیت آن منبعی است برای پاسخ به سؤالی که مک این‌تایر^{۵۳} بنیادی‌ترین سؤال هر انسان می‌داند: من باید به چه نوع انسانی تبدیل شوم^{۵۴}» (هیگینز^{۵۵}، ۲۰۰۳). بیشتر تحقیقات علوم تربیتی هم نشان داده است، شور و شوق معلم برای تدریس یکی از راه‌های تقویت انگیزه دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری می‌باشد (مور، ۲۰۰۹). این الگوی تدریس عمدتاً شبیه به رویکرد تدریس آزادمنشانه^{۵۶} است که توسط سولتیس و فنسترمایر (۲۰۰) ارائه شده است.

جمع‌بندی

در این مقاله الگوی تدریس مفهومی برای طبقه‌بندی کردن روش‌شناختی تدریس در نظر گرفته شد که توسط محققان تربیتی با توجه به ملاک‌های متفاوت، مورد بحث قرار گرفته است. چهار عنصر به‌عنوان چهارچوب مفهومی برای طبقه‌بندی الگوهای تدریس در نظر گرفته شد: پیش‌فرض‌های معرفت‌شناسی، جهت‌گیری معلمان و دانش‌آموزان نسبت به محتوی، رویه‌های و روش‌های اجرای و فضای عاطفی تدریس. با توجه به این عناصر، سه الگوی متفاوت تدریس معرفی شد. طبقه‌بندی الگوهای تدریس بر اساس این مؤلفه‌ها، پیچیدگی‌ها دنیای تدریس را نشان می‌دهد و بنابراین پویایی مفهومی ماهیت تدریس را آشکار می‌سازد. درحالی‌که به‌صورت سنتی، در محیط‌های آموزشی و حتی دانشگاهی ایران، منظور از الگوی تدریس، تأکید صرف بر رویه‌های اجرایی تدریس تحت عنوان روش‌ها و فنون تدریس است. چنین برداشتی، یک تصویر فنی و مکانیکی از تدریس بوده و واقعیت‌های عملی آن را نشان نمی‌دهد. از طرف دیگر، ارائه الگوی تدریس عملی-زمینه‌مدار در این مقاله، می‌تواند زمینه را برای گفتمان جدیدی در حوزه روش‌های تدریس فراهم نماید که در آن معلم بتواند جهت‌گیری معرفتی خود را در دنیای تدریس توسعه دهد. باید خاطر نشان کنیم که با توجه به پیچیدگی دنیای تدریس، عناصری دیگری می‌تواند در شکل‌دهی الگوهای تدریس دخیل باشد که در حوصله این مقاله نمی‌گنجد.

منابع

- Boyles, D. R. (2006). Dewey's epistemology: an argument for warranted assertions, knowing, and meaningful classroom practice. *Educational Theory*, 56(1), 57-68. doi:10.1111/j.1741-5446.2006.00003.x
- Costa, A. & Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. London: Corwin Press.

51. Agency

52. Structure

53. MacIntyre

54. What sort of person am I to become?

55. Higgins

56. Liberationist

- Craig, C. J. (2008). Joseph Schwab, self-study of teaching and teacher education practices proponent? A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1993–2001. doi:10.1016/j.tate.2008.05.008
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 3–56). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (2004). *Approaches to Teaching*. New York: Columbia University.
- Gholami, K. & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1520–1529. Retrieved from http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000818?_alid=1853273052&_rdoc=1&_fmt=high&_origin=search&_docanchor=&_ct=1&_zone=rslt_list_item&md5=c1fe844bb0ffbca5455f61327c449059
- Goor, R. van, Heyting, F. & Vreeke, G.J. (2004). Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education. *Educational Theory*, 54(2), 173–192. doi:10.1111/j.1741-5446.2004.00013.x
- Higgins, C. (2003). MacIntyre's Moral Theory and the Possibility of an Aretaic Ethics of Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 279–292. doi:10.1111/1467-9752.00326
- Hlebowitsh, P. (2012). When best practices aren't: A Schwabian perspective on teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 37–41.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2004). *Assessment students in groups*. London: Corwin Press.
- Joyce, B. Weil, M. & Calhoun, E. (2003). *Models of Teaching*. (7, Ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Marzano, R. (2001). *Designing a new taxonomy for educational objectives*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Meijer, P. Verloop, N. & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 59–84. doi:10.1016/S0742-051X(98)00045-6
- Moor, K. (2009). *Effective instructional strategies: From theory to practice*. Los Angeles: SAGE.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of Teaching styles: from command to discovery*. New York: Longman.
- Pendlebury, S. (1990). Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational Theory*, 40(2), 171–179. doi:10.1111/j.1741-5446.1990.00171.x
- Schwab, J. J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, D.C: NEA.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13, 239–256.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice., 33(1), 53-64. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53–64. doi:10.1080/1359866052000341124
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Victoria: ACER press.