

مفهوم تدریس و پرسش‌های اساسی آن

دکتر نعمت... موسی پور *

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان

تدریس فعالیتی بین الاشخاصی و تعاملی است که مبتنی بر ارتباط کلامی و معطوف به یادگیری یا تغییر روش‌های رفتار کردن یک یا چند شاگرد می باشد. گرچه در این تعریف ویژگی های عمده "جریان، تعامل و تعمد" به وضوح دیده می شوند، اما پاسخگویی به سه پرسش اساسی آن چندان سهل و روشن نمی باشد: (۱) تدریس چگونه فعالیتی است؟ (۲) در فعالیت تدریس چه کسانی مشارکت دارند؟ (۳) سهم و نقش هر یک از افراد شریک در تدریس چیست؟

سه پرسش مطرح شده گرچه با جواب‌های متفاوتی مواجه شده‌اند، اما در عین حال مبنایی را برای سامان بخشی پژوهش‌ها و نظریه‌های مطرح شده فراهم می‌آورند. در پاسخ به پرسش اول از علم یا هنر بودن تدریس سخن به میان می‌آید، در پاسخ به پرسش دوم از معلم و شاگرد و تعاریف هر یک از آنها بحث می‌شود؛ و در پاسخ به پرسش سوم از میزان فعالیت و درگیری هر یک از مشارکت کنندگان می‌توان سخن گفت، که فعال بودن یا غیر فعال بودن معلم و شاگرد مورد نظر قرار می‌گیرد و روش‌های مختلف تدریس بر آن اساس شکل می‌گیرند.

واژه‌های کلیدی: تدریس، پرسش‌های تدریس، مشارکت در تدریس، مراحل تدریس، معلم، شاگرد.

* نویسنده مسئول: کرمان، بزرگراه امام خمینی، دانشگاه شهید باهنر - • تلفن: ۰۵۰-۳۲۲۰۰۴۱ • نمابر: ۳۲۲۱۴۴۷

• Email: nmosapour@uk.ac.ir

مقدمه

است (۶). از این تعاریف چند نکته اساسی را می‌توان استنتاج کرد که برای درک مفهوم تدریس مفید هستند: نخست آنکه تدریس یک فعالیت (activity) است. می‌توان شاهد تدریس بود و آنرا به عنوان یک واقعیت مشاهده کرد. نیازی نیست برای استنتاج آن به سراغ یادگیری رفت. چنین تصویری از تدریس مشکلاتی را که آیزنر (۱۹۷۹) در بحث از تدریس به عنوان فروش (selling) اشاره می‌کند (۷)، پدید نخواهد آورد و در عین حال تعریف را دچار دوری بودن، چنان که کلوتر (۱۹۸۵) می‌گوید، نخواهد کرد. تأکید رابرتسون (۱۹۸۷) بر فعالیت یا جریان بودن تدریس حکایت از همین ویژگی دارد.

دوم آنکه تدریس یک فعالیت بین‌الاشخاصی (interpersonal) است. بین‌الاشخاصی بدان معنی است که تدریس، تعامل (interaction) بین یک معلم و یک یا چند دانش‌آموز را در بر می‌گیرد (۵). تعامل‌های جریان تدریس اغلب از نوع کلامی هستند (۴) و در عین حال دو سوی (bidirectional) انجام می‌شود (۵). البته، کلامی و دو سویه بودن تدریس به معنای آن نیست که تدریس محدود به حضور مشارکت کنندگان در یک موقعیت یا مکان است. با بهره‌گیری از فناوری، امکان حضور با فاصله معلم و شاگرد مهیا شده و شکلی از تدریس پدید آمده است که تدریس الکترونیکی نام دارد (۸).

سوم آنکه تدریس تعمدی (intentional) است. برای آنکه تدریس اتفاق بیفتد مجموعه‌ای از هدف‌ها یا هدفی وجود دارد. کلوتر می‌گوید که تدریس «معطوف به یادگیری» (directed toward learning) است (۵). گنج (۱۹۶۳) ادعا می‌کند که تدریس «تغییر دادن روش‌هایی را که دیگر اشخاص می‌توانند یا می‌خواهند رفتار کنند نشانه گرفته است» (۳). این نکته را حتی می‌توان در

تعدد تعاریف تدریس (teaching) حاکی از تلاش چشمگیر صاحب‌نظران برای شناخت آن است. شاید بتوان گفت که حاصل تأمل ده‌ها متفکر در این باره آن بوده است که جستجوی تعریف واحد کمتر مورد تأکید باشد. تفاوت در عرصه نظری (مفهوم‌پردازی) منجر به تفاوت در عرصه عملی (معلمی کردن) می‌شود. پذیرش تفاوت‌های نظری، کم و بیش پذیرش تفاوت‌های عملی را در پی داشته است و به همین دلیل برخی صاحب‌نظران از انواع تدریس‌های خوب سخن به میان آورده‌اند (۱). سوالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که تدریس چیست و چگونه می‌توان از انواع خاص تدریس اطلاع حاصل کرد؟

از تدریس تعاریف مختلفی ارائه شده است (۲). به طور تاریخی و در بین عامه مردم، تدریس با ابلاغ یا افاضه (imparting) دانش یا مهارت هم‌خوان شده است. در بین خواص، از تدریس تعریف‌های دیگری ارائه می‌شود. گنج (۱۹۶۳) تدریس را «هر شکلی از ارتباط بین‌الاشخاصی» می‌داند که «منظور از آن تغییر روش‌هایی است که دیگر افراد می‌توانند یا می‌خواهند بدان روش‌ها رفتار کنند» (۳). امیدون و هانتز (۱۹۶۷) تدریس را «یک جریان تعامل» می‌دانند که «در شکل ابتدایی، گفتگوی کلاس درس را در بر می‌گیرد و بین معلم و شاگرد رخ می‌دهد و طی فعالیت‌های کاملاً تعریف شده به پیش می‌رود» (۴). کلوتر (۱۹۸۵) تدریس را «فعالیت بین‌الاشخاصی که معطوف به یادگیری است و توسط یک یا چند نفر به انجام می‌رسد» دانسته است (۵). رابرتسون (۱۹۸۷) از تدریس به معنای «فعالیت تعهدآور همراه با قصدی که موجب یادگیری در دیگری می‌شود» یاد کرده

چنین تعریفی از تدریس سه پرسش اساسی را پدید می‌آورد که در پاسخ‌گویی به هر یک از آنها دیدگاه‌هایی در تدریس بوجود آمده است. نخستین پرسش آن است که فعالیت تدریس از کدام قاعده، نظم و ترتیب تبعیت می‌کند؟ دومین پرسش آن است که کدام اشخاص در فعالیت تدریس درگیر هستند؟ و سومین پرسش آن است که سهم هر یک از اشخاص در فعالیت‌های جریان تدریس چیست؟ (جدول ۱)

جدول ۱: پرسش‌های اساسی درباره تدریس

تدریس چگونه فعالیتی است؟ در فعالیت تدریس چه کسانی شرکت دارند؟ سهم و نقش هر یک از افراد شریک در تدریس چیست؟	پرسش
--	------

پرسش‌های اساسی

۱. تدریس چگونه فعالیتی است؟

اعتقاد برخی از محققان و صاحب‌نظران حوزه تدریس آن است که فعالیت تدریس دارای قواعد و قوانینی است که نحوه عمل و مراحل آن را نشان می‌دهند و چنین قواعد و قوانینی را می‌توان از طریق پژوهش‌های علمی مشخص کرد. روزنشین و استیونس (۱۹۸۶) چنین دیدگاهی را مطرح کرده‌اند و بر این باورند که معلمان باید تدریس خود را بر پایه‌هایی که پژوهش‌های علمی حوزه تدریس فراهم کرده‌اند، بنا کنند. آنان بیان کرده‌اند که رفتارها یا کنش‌های بنیادین تدریس موضوعات ساختار عبارت از «مرور روزانه، عرضه درس، تمرین هدایت شده، بازخورد و اصلاح، تمرین مستقل و مرورهای هفتگی» هستند و معتقدند که «همه معلمان از

نظریه کسانی که بر بعد هنری تدریس تأکید می‌ورزند نیز یافت (۷). یعنی در تدریس، عمدی وجود دارد و هدفی مورد نظر است، هر چند که این هدف کلی باشد و چنان که آیزنر می‌گوید «متغیر، مبهم و سیال» (۷). این گروه تدریس را معطوف به اکتشاف و خلاقیت می‌دانند. آنچه از هر دو بیان برمی‌آید (تدریس معطوف به یادگیری یا تدریس معطوف به خلاقیت) این است که واژه تدریس به «دستاورد» تأکید ندارد بلکه بر «جهت‌گیری فعالیت» تمرکز دارد.

تعمدی بودن تدریس به نحوی مربوط به آن چیزی است که جکسون (۱۹۸۶) نام آن را «فرض یا احتمال نادانی» (presumption of ignorance) نهاده است (۹). احتمال نادانی به این معنا است که قبل از تدریس چیزی، شاگرد آنرا نمی‌دانسته و یا بر انجام آن قادر نبوده است.

در واقع، اگر شاگردان آنچه را که می‌خواهند آموخته شود قبلاً بدانند و یا بتوانند انجام دهند، یادگیری انجام نخواهد شد. این معنا را می‌توان در تدریس بر اساس نظر رابرتسون (۱۹۸۷) بهتر دریافت. او مدعی است که توفیق تدریس را می‌توان بر اساس «مقدار کوششی که برای یادگرفتن» در شاگرد ایجاد می‌کند، مورد قضاوت قرار داد. به این معنا که اگر شاگرد به هنگام تدریس معلم توجه کند، تمرکز یابد و یا کوشا گردد، تدریس موفقیت‌آمیز بوده است.

تلفیق سه خصوصیت مطرح شده می‌تواند یک تعریف واحد از تدریس را پدید آورد. بر این اساس می‌توان گفت تدریس فعالیتی بین‌الاشخاصی و تعاملی است که مبتنی بر ارتباط کلامی و معطوف به یادگیری یا (verbal communication) تغییر روش‌های رفتار کردن یک یا چند شاگرد است.

«... بهترین روش تدریس، بهترین روش مربی‌گری و بهترین روش یادگیری وجود ندارد... و دسته‌ای از رفتارها وجود ندارد که حضور آنها در هر درسی برای معلم ضروری باشد» (۱۳).

تدریس در نظر کسانی که آن را به مثابه هنر می‌نگرند، مراحل خاص و قابل تشخیصی ندارد که بتوان آنها را در بند قواعد و قوانینی کشاند و به صورت رهنمود یا دستورالعمل برای کسانی که می‌خواهند معلمی بکنند مطرح کرد. تدریس یک فعالیت موقعیتی است که معلم به شیوه ای هنرمندانه، ابتکاری و ویژه به آن نظر می‌کند و در آن عمل می‌کند. بنابراین، معلمی کردن با ادراک دقیق موقعیت همراه است و چنین درکی البته چشمی تیزبین لازم دارد (۱۴).

آنچه بیان شد، دو اعتقاد متعارض را نشان می‌دهد که در یکی کشف قوانین و قواعد تدریس به شیوه علمی، ممکن تلقی می‌شود و تلاش برای پدید آوردن علم تدریس را لازم می‌شمرد، و در دیگری تدریس، هنری قلمداد می‌شود که فاقد هر نوع قانونمندی و قاعده است و تلاش برای درک قواعد آن تلاشی بیهوده است. اما اکثریت صاحب‌نظران حوزه تدریس با چنین موضع‌گیری‌هایی موافق نیستند. این دسته (که به طور مشروط هر دو دیدگاه را مفید می‌دانند) تلاش کرده‌اند به نحوی بین دو دیدگاه مطرح شده ارتباط برقرار کنند. اینان اعتقاد دارند که پژوهش‌های انجام شده درباره تدریس و یادگیری توانسته‌اند نوعی مبنای علمی برای تدریس فراهم آورند، اما فعالیت‌های تدریس در بطن خود از پویایی و یکتایی برخوردارند و جنبه هنری دارند. گیج (۱۹۷۸) بر این باور است که پژوهش‌ها، تعمیم‌های ضعیفی را درباره تدریس عرضه کرده‌اند که معلم می‌تواند در جریان کلاس درس و در مواجهه با شاگردان

برخی از این رفتارها در بعضی مواقع بهره می‌گیرند، اما موثرترین معلمان تقریباً در همه اوقات، از اغلب آنها استفاده می‌کنند. روزنشین و استیونس معتقدند که وظایف اصلی یا اجزای نظامدار تدریس را شناسایی کرده‌اند (۱۰). تلاش‌های انجام شده توسط فلاندرز (۱۹۷۰)، جاناتان سفیر (۱۹۸۲)، گود و بروفی (۱۹۸۶) و کریمرز (۱۹۹۳) نیز در همین چارچوب بوده است و هر یک از آنها مجموعه‌ای از کارها و فعالیت‌های خاص را پیشنهاد کرده‌اند که عمل بدانها برای هر یک از معلمان، صرفنظر از موضوع درس و مخاطب، ضروری شمرده می‌شود. در بین این محققان اعتقاد بر آن است که تدریس به مثابه یک علم است و با روش علمی می‌توان نظریه‌هایی را پدید آورد که رفتار معلم در جریان تدریس را توصیف، تبیین، پیش‌بینی و کنترل کنند (۱۱).

اعتقاد عده‌ای دیگر از صاحب‌نظران حوزه تدریس آن است که فعالیت تدریس «توسط ارزش‌های تربیتی، نیازهای شخصی و مجموعه‌ای از عقاید یا تعمیم‌هایی که معلمین آنها را صحیح تلقی می‌کنند، هدایت می‌شود» و بر این اساس نیازمند شهود، خلاقیت، فی‌البداهگی و آشکارسازی مکنونات است (۷).

چنانکه هایت (۱۹۶۹) «تدریس را به نقاشی کردن یک تصویر یا ساخت یک قطعه موسیقی یا در سطحی پایین‌تر، باغداری یا نوشتن یک نامه دوستانه» شبیه می‌داند که فرد به هنگام انجام آنها با قلب (دل) خود سروکار دارد (۱۲)؛ آیزنر (۱۹۷۹) با استناد به تجربه زیبایی‌شناسانه عمل تدریس، کیفی بودن فضاوت‌های معلمان، عدم وجود تدابیر از پیش اندیشیده شده برای فعالیت و ظهور هدف‌ها در جریان عمل، تدریس را هنری می‌داند که پویا و نیازمند بصیرت فردی است. مادلین هانتز (۱۹۹۰) با تأکید بر چنین دیدگاهی می‌گوید:

معرفی اجزا تدریس، از معلم و شاگرد نام برده است (۱۸). چنین نظری البته مورد موافقت اغلب کسانی است که به تدریس فکر کرده و درباره آن نظر داده‌اند (۱۹). اما چنین توافقی بین صاحب‌نظران درباره اینکه معلم و شاگرد «که» (چه کسی) هستند، وجود ندارد. از معلم و شاگرد تعاریف مختلفی ذکر شده است. گود (۱۹۷۳) چهار تعریف از کلمه معلم (teacher) را ارائه کرده است:

شخصی که با صلاحیت رسمی به منظور راهنمایی و هدایت تجربیات یادگیری شاگردان یا دانشجویان در یک مؤسسه آموزشی دولتی یا خصوصی انجام وظیفه می‌کند. شخصی که به دلیل تجربه غنی یا غیرمعمول یا تربیت و یا هر دو در یک حوزه مشخص قادر است به رشد و تحول اشخاص دیگری که با او تماس حاصل می‌کنند کمک رساند.

شخصی که برنامه درسی حرفه‌ای را در یک مؤسسه تربیت معلم گذرانده است و حرفه‌آموزی او با اعطای گواهینامه تدریس به رسمیت شناخته شده است.

شخصی که به دیگران یاد می‌دهد (۲۰). شاگرد نیز به تناسب تعریف معلم می‌تواند به شکل‌های مختلف تعریف شود:

شخصی که به منظور یادگیری در یک مؤسسه دولتی یا خصوصی به طور رسمی ثبت نام کرده و در کلاس‌های درس شرکت می‌کند.

شخصی که برای توسعه یادگیری خود به کوشش‌های سختی برای یادگرفتن می‌پردازد.

شخصی که تحت نظارت فردی دارای صلاحیت به آموختن مشغول است.

شخصی که در پی یادگیری است.

آنها را بکار گیرد، اما این بکارگیری باید با جرح و تعدیل همراه شود و چنین دخل و تصرفی مستلزم هنرمندی است. یعنی معلم نیازمند شهود، بصیرت و خلاقیت است تا بتواند اطلاعات مفید علمی درباره تدریس را در عمل تدریس بکار بندد (۱۵). به اعتقاد گیچ، علم را می‌توان به عنوان زیربنای نیرومندی برای هنر تدریس به خدمت گرفت، اما نمی‌توان یک مجموعه از تجویزها (بایدها و نبایدها) را از آن استخراج کرد.

هاسفورد (۱۹۸۴) نیز دارای چنین موضعی است (۱۶) و نظر رابین (۱۹۸۵) که می‌گوید «معلمین هنرمند کسانی هستند که موضوع و شاگردان را می‌شناسند، اهداف ارزش را انتخاب می‌کنند، از بصیرت و ابتکار در نیل به اهداف استفاده می‌کنند، اهداف را با مهارت و زبردستی دنبال می‌کنند و تصمیمات بسیاری را از روی بصیرت اتخاذ می‌کنند» در همین دیدگاه قرار می‌گیرد (۱۷). بر اساس این دیدگاه، تدریس هنری محسوب می‌شود که پرداختن بدان دارای موازین و قواعدی است و یا حداقل می‌توان از قواعد و موازین برای انجام آن بهره گرفت. بنابراین پیگیری شناخت چنین قواعد و قوانینی کاری مطلوب و عملی است؛ هرچند که محصور کردن تدریس در چارچوب آنها ممکن نیست.

۲- چه اشخاصی در فعالیت تدریس مشارکت دارند؟

وقتی که گفته می‌شود تدریس، فعالیتی بین‌الاشخاصی است، بر این موضوع تأکید می‌شود که در این فعالیت بیش از یک نفر دخیل است. بروور، دوزونج و استوت (۲۰۰۱) همین موضوع را مورد نظر دارند و بیان می‌دارند که «تدریس هنگامی انجام می‌پذیرد که معلم با یک یا تعدادی یادگیرنده در تعامل باشد» (۸). براون (ترجمه رؤوف، ۱۳۷۲) نیز دارای چنین دیدگاهی است و در

می‌جوید. بنابراین افراد درگیر در فعالیت تدریس معلم و شاگرد هستند.

۳- سهم هر یک از اشخاص شریک در فعالیت تدریس چیست؟

از مفهومی که برای تدریس بیان شد این معنا مستفاد می‌شود که در این فعالیت حداقل دو نفر در رابطه تعاملی با یکدیگر قرار می‌گیرند. این ارتباط چه بدون کمک فناوری (تدریس معمول) و چه با بهره‌گیری از فناوری (تدریس الکترونیکی) انجام گیرد، با چهار اقدام ظهور می‌یابد:

ایجاد ارتباط: جلب نظر برای روی آوری به یادگیری.

استمرار ارتباط: علاقمند شدن به فعالیت معطوف به یادگیری.

اثربخش ساختن ارتباط: بکارگیری قوانین و اصول برای تسهیل یادگیری.

اتمام ارتباط: کسب اطمینان از تحقق یادگیری و استمرار آن.

چهار مؤلفه مذکور دارای ترتیبی منطقی هستند و بنابراین، می‌توان آنها را مراحل تدریس نامید. اکنون این پرسش مطرح است که سهم هر یک از دو عنصر فعالیت تدریس در هر یک از مراحل آن چیست؟

گرچه تدریس فعالیتی بین‌الاشخاصی است، اما بدان معنا نیست که تدریس خارج از معلم مفهومی دارد. تدریس فعالیتی است که معلم به انجام آن مبادرت می‌کند و با دستگاه شخصیت او ارتباط می‌یابد. بنابراین شرح هر یک از مراحل تدریس، جز با تبیین نقشی که معلم بدان مبادرت می‌ورزد روشن نمی‌شود. معلم برای **ایجاد ارتباط** می‌تواند به تلاش‌های مختلفی دست بزند و به

پیامد هر یک از تعریف‌های مذکور در فعالیت تدریس، نقش‌های متفاوتی است که برای معلم و شاگرد پدید می‌آورند. نقشی را که هر یک از این دو می‌پذیرند با نقش دیگری مرتبط است و به همین علت گاه فقط به بیان نقش یکی از این دو بسنده شده است. نقش‌هایی را که برای معلم معمولاً در نظر گرفته می‌شوند، بار (۱۹۵۲) بدین شرح خلاصه کرده است: الف) هدایت‌گر یادگیری، ب) دوست یا مشاور شاگردان، ج) عضوی از یک گروه حرفه‌ای، و د) شهروندی که در فعالیت‌های گوناگون اجتماع - محلی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی - مشارکت می‌کند (۲۱).

بیر (۲۰۰۱) به نقش مهم معلمان در توفیق یا عدم توفیق نظام آموزش و پرورش اشاره کرده است (۲۲) و بورک (۱۹۹۰) از نقش مربی بودن معلم، در کنار سایر نقش‌هایی که معلم در نظام آموزش مدرسه‌ای بر عهده دارد، یاد کرده است (۲۳). دریسکول (۱۹۹۸) و بیر (۲۰۰۰) که به تدریس الکترونیکی عنایت نموده‌اند نیز نقش معلم "وب (web)" را تسهیل تعامل معنی‌دار حضوری و غیرحضوری یادگیرنده با اطلاعات و تعامل با یادگیرندگان دیگر قلمداد کرده‌اند (۲۴، ۲۵).

ایفای نقش "مربی" و "هدایت‌گر یادگیری" بودن معلم در تدریس، که بیر، دریسکول، بورک و بار از آنها یاد کرده‌اند، این نتیجه را به دنبال دارد که معلم شخصی قلمداد گردد که با صلاحیت رسمی به منظور راهنمایی و هدایت تجربیات یادگیری شاگردان در یک مؤسسه آموزشی دولتی یا خصوصی انجام وظیفه می‌کند و شاگرد فردی است که به منظور یادگیری در یک مؤسسه دولتی یا خصوصی به طور رسمی ثبت نام کرده و در کلاس‌های درس (حضوری یا غیرحضوری) شرکت

و فرایندهای بدیع بگذارد و برای هدایت شاگردان به یادگیری تکمیلی و مستمر اهمیت فائل شود (۲۶).

آنچه بیان شد نشان می‌دهد که در هر یک از چهار مرحله تدریس، معلم می‌تواند فعالیت‌ها و اقدامات خود را محور فعالیت قرار دهد و یا شاگردان را به مشارکت و فعالیت فرا خواند. بر پایه این که یک معلم در هر یک از چهار مرحله مذکور چگونه عمل کند، تدریس شکل‌های متفاوتی را به خود می‌گیرد که آنها را می‌توان روش‌های تدریس نام نهاد. به تعبیر دیگر، نوع نقشی که معلم در چهار مرحله تدریس بازی می‌کند، روش خاصی را برای تدریس ظاهر می‌سازد. اکنون اگر به آنچه که در ترسیم چستی تدریس بیان شد و آنچه که در تعریف معلم ذکر شد توجه شود، بهتر می‌توان سهم هر یک از معلم و شاگرد را در جریان تدریس روشن ساخت.

اگر تدریس فعالیت معطوف به یادگیری و معلم هدایت‌گر یادگیری باشد، لازم است شاگرد در همه مراحل تدریس مشارکت جوید و فعالیت نماید. در چنین حالتی است که شاگرد موفق می‌شود از طریقی که دانش و معارف بشری حاصل آمده‌اند، به اکتشاف مجدد آنها نائل آید و بدین ترتیب به تجدید نظر در تجربه پردازد و آنچه را به دست آورده است، درونی سازد. در چنین سطحی از آموختن است که می‌توان شاهد وحدت شخصیت بود یعنی آموخته‌ها با عمل یکی شوند و فرد تربیت شده با فرد تربیت نشده تفاوت آشکار نشان دهد.

این مدعا بدین معنا نیست که از نقش معلمان در جریان تدریس کاسته شود. معلمان در این تعبیر از تدریس، چنانکه فولان (۱۹۹۹) معتقد است (۲۷)، هسته اصلی برنامه‌ریزی درسی محسوب می‌شوند و بر پایه تصمیماتی که آنها اتخاذ می‌کنند و با اجرایی که خواهند داشت، نقش شاگردان بارز می‌گردد.

شیوه‌های متفاوتی توجه شاگردان را به حضور خود جلب کند و با بیان هدف‌های درس و یا پیش سازمان‌دهنده‌ها آنها را به گستره موضوع وارد سازد. در عین حال، معلم می‌تواند منتظر پدیدآیی توجه شاگردان بماند، آنها را به آرامش بخواند و به پرسش‌های آنها توجه نماید. در مرحله *استمرار ارتباط*، معلم می‌تواند به حالت‌های رسمی و در قالب طرح‌های از پیش تعیین شده و همراه با نظم و ترتیب و مبتنی بر مستندسازی، فعالیت را به پیش برد و از پاداش‌های بیرونی برای تحریک استفاده کند و محتوای درس را به تأکید بر مطلب اثبات شده محدود نماید و یا می‌تواند با اهمیت نهادن بر فعالیت شاگردان برای جستجوی داده‌ها و تهیه فرضیه‌ها و مشارکت در بحث‌ها و تفکر بر موضوعات، آنها را در کار تدریس شریک نماید و بیان‌های مستدل آنها را پذیرا باشد و از انگیزه‌های درونی برای ایجاد اشتیاق مدد جوید و بر ایجاد شک و تردید در باره مباحث پای بفشارد و خطاهای شاگردان را لازمه یادگیری آنها بداند. در مرحله *اثر بخش کردن ارتباط* ممکن است معلم با توضیح مجدد و پاسخ‌گویی دقیق‌تر به پرسش‌های شاگردان و ارائه مثال‌ها و شواهد و تأکید بر مباحث و مطالب مهم، نقش خود را به انجام رساند و یا ممکن است شاگردان را به پاسخگویی پرسش‌های سایرین فرا بخواند و آنها را به جمع‌بندی مباحث بنشانند و مطالعه منابع جدید را با طرح پرسش‌های تازه پیشنهاد کند. در مرحله *اتمام ارتباط* نیز معلم می‌تواند با تأکید نهادن بر یادآوری مطالب گفته شده و مهم شمردن پاسخ‌های همگرا و اهمیت دادن به قضاوت درباره رفتار هر یک از شاگردان، تدریس را خاتمه بخشد و یا می‌تواند تأکید خود را بر بازسازی مطالب، ابداع، نوآوری

شخصی و عقاید معلمان است و به تناسب شرایط رقم می‌خورد. در عین حال، کسانی نیز تدریس را هنر مبتنی بر علم یا علم هنرمندانه قلمداد کرده‌اند و کوشیده‌اند به طریقی بین دو دیدگاه مذکور آشتی برقرار نمایند.

۳. در فعالیت تدریس به کسی که در پی یادگیری است، شاگرد و به شخصی که به یادگیری دیگران کمک می‌رساند و در پی هدایت و راهنمایی یادگیرندگان است، معلم گفته می‌شود.

۴. در تدریس، شاگرد و معلم مشارکت دارند و به تناسب اینکه سهم کدام یک بیشتر شود، نوع خاصی از تدریس ظهور می‌یابد. از آنجا که تدریس معطوف به یادگیری شاگرد است و فعالیت شاگرد بر یادگیری او اثر مثبت می‌نهد، هر گاه شاگرد سهم بیشتری در فعالیت تدریس داشته باشد، تدریس را فعال می‌گویند و چنانچه سهم معلم بیشتر شود، تدریس را غیرفعال می‌نامند.

بر پایه آنچه گفته شد بازانندیشی و بازسازی مفاهیم عمده جریان‌های یاددهی - یادگیری ضرورت دارد و این موضوع، به خصوص برای دست‌اندرکاران آموزش و پرورش رسمی، در تمامی سطوح (ابتدایی، متوسطه و عالی) ضرورت دارد. برای هر کسی که به جریان‌های آموزشی و پرورشی وارد می‌شود پاسخگویی به سه پرسش اساسی تدریس اهمیت دارد و نوع پاسخی که به هر یک از آنها می‌دهد، عمل خاص او را رقم خواهد زد.

سالیسبوری (۱۹۹۶) توصیه کرده است به شاگردان اجازه بدهید از نقش ظروف غیرفعال دریافت کننده اطلاعات به مشارکت کنندگان فعال اطلاعات مبدل شوند (۲۸). در چنین وضعیتی شاگردان تلاش می‌کنند اطلاعات را به دست آورند، ارزیابی نمایند، بهم مربوط سازند، از آنها نتیجه‌گیری کنند و علاوه بر حل مساله، در توسعه دانش نقش ایفا کنند.

این موضوع البته محدود به تدریس معمول نیست بلکه در تدریس الکترونیکی نیز مورد تأکید است. گرچه به تعبیر سالیسبوری (۱۹۹۶) با افزایش فناوری، یادگیری در فضای مدرسه ممکن است کمتر مورد توجه قرار گیرد و شاگردان به منابع یادگیری بیشتری با هزینه کمتر و از مکان‌های متنوع تری دسترسی داشته باشند (۲۸)، اما در هر حال محور و مدار یادگیری شاگرد بر تلاش او استوار است (۲۹).

جمع‌بندی و پیشنهاد

۱. تدریس را می‌توان فعالیتی بین‌الاشخاصی و تعاملی قلمداد کرد که مبتنی بر ارتباط کلامی و معطوف به یادگیری است.
۲. فعالیت تدریس در نگاه آنان که آن را علم می‌شمارند دارای قواعد و اصولی است که باید از طریق پژوهش‌های علمی شناسایی و مورد استفاده قرار گیرد، اما در نگاه آنان که آن را هنر می‌انگارند، فعالیت تدریس متأثر از ارزش‌های تربیتی، نیازهای

منابع

1. Helling B. Looking For Good Teaching: A Guide To Peer Observation, Prog. And org. Development 1988; 6(4): 147-158.
2. Smith B O. Teaching: Definitions, in t. Husen (ed): The International Encyclopedia of Education, Research and Studies V. 9. New York: Pergamon Press; 1984: 5097-5101.

3. Gage NL. Paradigms for Research on Teaching. In N.L. Gage (Ed) Handbook of Research of Teaching. Chicago: Rand McNally; 1967: 94-141.
4. Amidon E, Hunter E. Improving Teaching: The Analysis of Classroom Verbal Interaction. New York: Holt, Rinehart and Winston; 1967.
5. Klaurer KJ. Framework for a theory of Teaching and Teacher. Education 1985; 1: 5 – 17.
6. Robertson E. Teaching and Related Activites. In M.J. Dunkin (Ed.) International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon; 1987: 15-18.
7. Eisner, Eliot. Educational Imagination: New York: Macmillan; 1979.
8. Brower EW, JD. Dejonge and VJ Stout. Moving To Online: Making The Transition From Traditional Instruction and Communication Strategies. California: Corwin Press; 2001.
9. Jackson PW. The practice of Teaching. New York: Teachers College Press; 1986.
10. Rosenshine B and R Stevens. Teaching Function in Wittrok. M.C. Handbook of Research on Teaching, New York: Macmillan; 1986.
11. Zahorik JA. Teaching: Rules, Research. Beauty, And Creation, Journal of Curriculum and Supervision 1987; 2(3): 275-284.
12. Mayer RE. Cognition and Instruction: Their Historic Meeting with Educational Psychology. Journal of Educational Psychology 1992; 84(4).
13. Hunter, Medlin. Thought on staff Development in B. Joyce (Ed.) Changing School Culture Through Staff Development U.S.A: ASCD preface; 1990.
14. Eisner, Eliot. The Enlightened Eye (Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice) New York: Macmillan; 1991.
15. Gage NL. Teaching methods. In R.L. Ebel (Ed.) Encyclopedia of Educational Research (4th ed.) New York: Mac Millan; 1970: 1446-1458.
16. Hossford PL. The Art of Applying the Science of Education in Hossford (Ed.): Unsing What We Know About Teaching, ASCD 1984: 141-161.
17. Rubin, Louis J. Artistry in Teaching. New York: Random House; 1985.

۱۸. براون جورج. تدریس خرد: تمرین مهارت‌های تدریس در مقیاس کوچک. ترجمه علی رؤوف. تهران: رشد؛ ۱۳۷۲.

19. Anderson, Lorin W, Robert B. Burns. Research in Classrooms (The Study of Teachers, Teaching, and Instruction), New York: Pergamon press; 1989.
20. Good CV. Dictionary of Education (2nd ed./3rd ed.) New York: Mc Graw – Hill; 1973.
21. Barr AS. Teaching competencies, in W.S. Monroe (Ed.), Encyclopedia of Educational Research (2nd Ed.) New York: Macmillan; 1952.
22. Beure H. Creating the Future School. London: Routledge Publishing Company; 2001.
23. Burke R. Programming for Staff Development. Washington: Falmer Press; 1990.
24. Beer V. The Web Learning Fieldbook: Using The World wide web to build workplace Learning environments. San Francisco: Jossey – Bass / Pfeiffer; 2000.
25. Driscoll M. web – basd Traning: Using Technology to design adult Learning experiences. San Francisco: Jossey – Bass / Pfeiffer; 1998.

۲۶. موسی پور نعمت‌الله، لطفعلی عابدی. روش‌های تدریس فعال و تحول در فرایند یاددهی - یادگیری

(گزارش پژوهش). پژوهشکده تعلیم و تربیت؛ تهران: ۱۳۸۲.

27. Fullan M. Change Forces. Toronto: OISE; 1999.
28. Salisbury D. Five Technology For educational change. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technologies Publications; 1999.
29. Gale C. Online Learning: A Student Perspective. Syllabus 2000; 13: 52-53.