

معلمان و دانستنی‌های ضروری پیرامون روش‌های تدریس

تألیف

پیتر وستوود

ترجمه

نصراله نوروزی

دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی

مدرس دانشگاه فرهنگیان

حبیب امانی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

مدرس دانشگاه



فهرست

مقدمه مترجمان	۵
پیشگفتار	۷
منابع	۸
فصل اول: مفهوم‌پردازی یادگیری و تدریس	۹
مباحث کلیدی	۹
سازنده‌گرایی	۱۱
یادگیری فعال	۱۴
واسازی سازنده‌گرایی	۱۴
تدریس مستقیم	۲۱
آموزش مستقیم	۲۴
تدریس تعاملی با کل کلاس	۲۷
فصل دوم: روش‌های تدریس مستقیم: متناسب با اهداف	۳۰
مباحث کلیدی	۳۰
انواع تدریس مستقیم	۳۱
سخنرانی‌ها	۳۲
برای کسب اطلاعات بیشتر درباره روش سخنرانی	۳۸
سخنرانی کوتاه در کلاس درس	۳۸
دروس معلم‌محور	۳۹
نقش مهم تدریس مستقیم	۴۰
فصل سوم: روش‌های دانش‌آموز محور: متناسب با اهداف	۴۳
مباحث کلیدی	۴۳
رویکردهای دانش‌آموز محور	۴۴
روش‌های مبتنی بر کاوش	۴۵
یادگیری اکتشافی	۴۶
یادگیری مسئله‌محور	۵۰
یادگیری پروژه محور	۵۳
یادگیری مبتنی بر منبع	۵۶
یادگیری به کمک رایانه	۵۸
فصل چهارم: روش‌های تدریس: متناسب با دانش‌آموزان	۶۳

۶۳.....	مباحث کلیدی.....
۶۴.....	یادگیرندگان کم سن و سال.....
۶۶.....	دانش آموزان با استعداد.....
۷۲.....	دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری.....
۷۵.....	دانش آموزان معلول.....
۹۰.....	فصل پنجم: تدریس اثربخش.....
۹۰.....	مباحث کلیدی.....
۹۱.....	تحقیق فرایند- محصول.....
۹۲.....	فراتر از مطالعات فرایند- محصول.....
۹۴.....	شواهد کلیدی ناشی از تحقیق بر روی اثربخشی معلم.....
۹۷.....	مهارت‌های آموزش عملی معلمان اثربخش.....
۱۰۸.....	یادگیری مشارکتی و استفاده از گروه‌ها.....
۱۱۰.....	تدریس همتا و کمک‌رسانی همتا.....
۱۱۲.....	فصل ششم: ارزیابی یادگیری.....
۱۱۲.....	مباحث کلیدی.....
۱۱۳.....	اهداف ارزیابی.....
۱۱۴.....	ارزیابی تکوینی.....
۱۱۷.....	لینکی برای کسب اطلاعات بیشتر پیرامون مشاهده.....
۱۱۹.....	امتحان گرفتن.....
۱۲۲.....	ارزیابی مبتنی بر برنامه درسی.....
۱۲۴.....	تعلیم و تربیت بازده محور (مبتنی بر نتایج).....
۱۲۵.....	ارزیابی باید منجر به بهبود تدریس شود.....
۱۲۷.....	فصل هفتم: شکاف بین پژوهش و عمل.....
۱۲۷.....	مباحث کلیدی.....
۱۲۸.....	پژوهش نشان می‌دهد که معلمان تحت تاثیر قرار نگرفته‌اند.....
۱۳۰.....	استفاده دائمی از روش‌های اثبات نشده.....
۱۳۱.....	دو الگوی اثربخشی که به ندرت مورد استفاده قرار گرفته‌اند.....
۱۳۳.....	شاید آونگ شروع به نوسان و تغییر جهت نماید.....
۱۳۵.....	روش‌های مبتنی بر پژوهش.....
۱۳۷.....	منابع.....

مقدمه مترجمان

در دنیای امروز هیچ‌کس بی‌نیاز از آموزش و یادگیری نیست و حیات موفق انسان‌ها به یادگیری پیوند خورده است. در این بین، معلمان به عنوان بازیگران اصلی عرصه یادگیری، نقشی مهم در هموارسازی مسیر دستیابی دانش‌آموزان به یادگیری و به دنبال آن، زندگی موفق دارند. معلمان این نقش را از طریق فرایند آموزش و تدریس ایفا می‌کنند. اگر بپذیریم که معلمی یک حرفه، تخصص و یک هنر است؛ به ناچار باید بپذیریم که معلم نیز باید فردی متخصص، حرفه‌ای و هنرمند باشد. لازمه دستیابی به چنین ویژگی‌هایی، داشتن دانش تخصصی و حرفه‌ای در زمینه تدریس همراه با روح ابتکار و خلاقیت در بین معلمان است. معلمان باید از آخرین تغییرات صورت گرفته و نیز آخرین دستاوردهای علمی در حوزه تدریس آگاه بوده و با ملاحظه شرایط فرهنگی، اجتماعی، امکانات در دسترس و نیز ویژگی‌های دانش‌آموزان، به شکلی خلاق از این دستاوردها و تغییرات در فرایند تدریس خود استفاده نمایند تا به نحوی اثربخش، دانش‌آموز را در پیمودن مسیر پیشرفت و دستیابی به اهداف خود یاری کنند.

با توجه به آنچه مطرح شد و نیز بنا به ضرورت و اهمیت موضوع، مترجمان که خود سابقه سال‌ها تدریس در آموزش و پرورش و نیز آموزش عالی را داشته و از نزدیک با نقاط قوت و ضعف حوزه تدریس در مدرسه و دانشگاه و نیز نیازمندی‌های معلمان، مدرسان، دانشجویان و دانش‌آموزان در این حوزه آشنا هستند، بر حسب وظیفه اقدام به ترجمه کتابی ارزشمند تحت عنوان «**معلمان و دانستنی‌های ضروری پیرامون روش‌های تدریس**» نموده‌اند و مطالعه آن را به کلیه معلمان، استادان، مربیان، دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی و نیز دانشجویان مراکز تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان توصیه می‌نمایند. امید است که این اثر فتح بابی در استفاده صحیح و مناسب از روش‌های تدریس و نیز

افزایش لذت شیرین یادگیری در کلاس‌های درس گردد.
در پایان، از خوانندگان عزیز تقاضا داریم که به منظور پاس‌داشت وظیفه
معلمی، نظرات صائب و ارزشمند خود را پیرامون این اثر به آدرس‌های
الکترونیکی زیر ارسال نموده، تا انشاءالله در چاپ‌های بعدی کتاب مورد
استفاده قرار گیرد.

من الله توفیق

نصراله نوروزی

nasr.norozi@gmail.com

حبیب امانی

habibamani@gmail.com

پیشگفتار

یک روش تدریس با مجموعه‌ای از اصول، روش‌ها و یا راهبردهای مورد استفاده معلمان، برای ایجاد یادگیری مطلوب در دانش‌آموزان توصیف می‌شود (لیو و شی^۱، ۲۰۰۷). این اصول و روش‌ها تا حدودی به وسیله ماهیت موضوع مورد تدریس و نیز باورها و یا نظریه‌های ما پیرامون چگونگی یادگیری دانش‌آموزان تعیین و مشخص می‌شوند.

در نیمه اول قرن بیستم، شکل غالب تعلیم و تربیت تقریباً به صورت آموزش کاملاً معلم‌محور، همراه با استفاده بیش از حد از کتاب‌های درسی، ارائه تکلیف و انجام تمرین بود. در این دوران، به شکلی آشکار بر تسلط به موضوع درسی تأکید می‌شد و پیرامون این موضوع که چگونه می‌توان به بهترین وجه یادگیری را در دانش‌آموزان تسهیل نمود، اندیشه ناچیزی صورت می‌گرفت. در هر درسی، معلمان در ابتدای امر، به سخنرانی و بیان توضیحاتی پیرامون موضوع مربوطه پرداخته، آنگاه دانش‌آموزان را به وادار به انجام تکالیف درسی مرتبط با آن موضوع می‌نمودند. هر چند که معلمان خلاق‌تر تا حدودی بحث و گفتگو را نیز تشویق می‌نمودند، اما به‌طور کلی، یک کلاس خوب، کلاسی بود که دانش‌آموزان آن ساکت و آرام بودند. معلم تکالیف درسی انجام شده توسط دانش‌آموزان را بررسی و نمره‌ای برای آنها در نظر می‌گرفت. آنگاه تکالیف به دانش‌آموزان برگردانده شده و آنها بر اساس نمره اخذشده، رتبه‌بندی می‌شدند. از این رویکرد تقریباً برای تدریس تمام موضوعات مربوط به برنامه درسی استفاده می‌شد. در این بین، هیچ‌کس نمی‌پرسید که آیا این روش مؤثر است یا خیر؟ در واقع این رویکرد تبدیل به یک سنت شده بود.

در حدود دهه ۱۹۵۰، معلمان به استفاده از «رویکرد پروژه‌ای» و درگیر نمودن دانش‌آموزان در کار گروهی بیشتر تشویق شدند. برخی از معلمان حتی در برابر این تغییرات اندکی هم مقاومت نمودند. اما به تدریج در طی دهه بعدی رویکردهای ابتکاری بیشتری ظهور یافته و در سال‌های ابتدایی این دهه، روش‌های مبتنی بر فعالیت و پس از آن استفاده از رسانه‌های آموزشی جدید از قبیل تلویزیون و فیلم توصیه شد. در این دوران بود که معلمان متوجه شدند

هنگامی که از روش‌های تدریس متنوع‌تر استفاده می‌نمایند، دانش‌آموزان آنها انگیزه و علاقه‌مندی بیشتری از خود بروز می‌دهند.

از دهه ۱۹۷۰ تا ۲۰۰۰ رشدی سریع در زمینه تحقیقات تربیتی که در صد بررسی تأثیر رویکردهای مختلف تدریس بودند، صورت گرفت. هم‌زمان با این رشد، در حوزه روان‌شناسی نیز، تحقیق درباره چگونگی یادگیری انسان شامل اینکه انسان‌ها چگونه به دانش دست پیدا می‌کنند، چگونه اطلاعات را پردازش می‌نمایند، چگونه مهارت‌ها و راهبردهای خود را توسعه می‌دهند و در نهایت، چگونه تفکر و استدلال می‌نمایند، ادامه یافت. به تدریج، شواهد حاصل از تحقیقات صورت‌گرفته در این دو حوزه مستقل از هم، شروع به ادغام و تلفیق در یکدیگر نمودند. در حال حاضر، تناسب و اثربخشی یک روش تدریس خاص را می‌توان بر اساس نوع یادگیری‌ای که آن روش ایجاد می‌کند و نیز در رابطه با ویژگی‌های دانش‌آموزان مورد ملاحظه قرار داد. البته، پژوهش پیرامون روش‌های تدریس ادامه داشته و مباحث منتج از نظریه‌های مختلف یادگیری و نیز چگونگی تأثیر این نظریات بر روش‌های تدریس، هنوز هم صفحات بسیاری از مجلات روانشناسی تربیتی را به خود اختصاص داده است. متأسفانه، معلم عادی در موقعیتی نیست که بتواند به این مجلات دسترسی یابد؛ بنابراین، هنوز هم شکافی بزرگ بین شواهد پژوهشی و آگاهی معلمان از روش‌های تدریس اثربخش وجود دارد. این کتاب گامی کوچک در جهت رساندن شواهد و مباحث موجود حوزه تدریس به دست همه معلمان است.

در انتها، صمیمانه از کارولین گلاسکودین به خاطر تلاش سختکوشانه‌اش در آماده‌سازی این کتاب برای چاپ، قدردانی می‌نمایم. همچنین از کارکنان مهربان، توانا و دلسوز شورای تحقیقات تربیتی استرالیا که چاپ و نشر این کتاب را بر عهده داشتند، سپاسگزاری می‌کنم.

پیتر وست‌وود

منابع

خوانندگان محترم می‌توانند جهت دسترسی به منابع ذکر شده در این کتاب از طریق مراجعه به لینک‌های مستقیم مندرج در نشانی اینترنتی زیر اقدام نمایند.

www.acer.edu.au/need2know



مفهوم پردازی یادگیری و تدریس

مباحث کلیدی

- ماهیت تدریس: امروزه، یکی از سئوالات عمده در تعلیم و تربیت، به نقش معلم مربوط می‌شود. آیا معلمان باید به طور مستقیم دانش‌آموزان خود را آموزش دهند؟ یا این که نقش معلم صرفاً تشویق و حمایت از دانش‌آموزان است تا خودشان یاد بگیرند و معمار دانش خود باشند؟
- باورهای سازنده‌گرا: سازنده‌گرایان بر این باورند که تدریس سنتی نشان‌دهنده تلاشی عمدتاً ناموفق در جهت انتقال دانش آماده‌شده از قبل به فراگیران است. آنها معتقدند که فراگیران باید دانش را از طریق فعالیت‌های خودشان بسازند. آیا این درست است؟
- باورهای تعلیم‌گرا: در مقابل دیدگاه سازنده‌گرایان پیرامون یادگیری، تعلیم‌گرایان بر این باورند که آموزش مستقیم می‌تواند بسیار مؤثر باشد. آیا این درست است؟

تدریس^۱ چیست؟ اکثر واژه‌نامه‌ها، تدریس را با عناوینی ساده همچون «انتقال دانش و مهارت» و یا «ارائه آموزش» تعریف نموده‌اند. به همین نحو، آموزش نیز معمولاً به عنوان تجهیز دیگران به دانش و اطلاعات، به ویژه با روشی منظم، تعریف شده است. در طی دهه گذشته، این تعاریف سنتی به چالش کشیده شده و تا حدودی نقش معلم با توجه به باورهای جدید در مورد

چگونگی رخ دادن یادگیری و نیز شرایط مطلوبی که یادگیری در آن صورت می‌گیرد، بازتعریف شده است. دیویس^۱ (۱۹۹۷) بیان می‌دارد که طراحی و انتخاب روش تدریس تنها نباید با توجه به ماهیت موضوع درسی صورت گیرد، بلکه چگونگی یادگیری دانش‌آموزان نیز باید مد نظر قرار گیرد.

در سال‌های اخیر بحث‌های اساسی پیرامون مزایای نسبی «دانش ساخته شده»^۲ در مقابل «دانش تعلیم‌داده شده»^۳ صورت گرفته است (به عنوان مثال، ملو-شیور و همکاران^۴، ۲۰۰۷؛ کرسنر^۵ و همکاران، ۲۰۰۶؛ رو^۶، ۲۰۰۶؛ اسکرانز و مستروپیری^۷، ۲۰۰۷). از یک طرف سازنده‌گرایان^۸ بر این باورند که ماهیت واقعی یادگیری انسان مستلزم آن است که هر فرد شناخت و درک خود از جهان را از طریق تجربه، عمل و تأمل مستقیم، و نه از طریق اطلاعات و مهارت‌های از قبل آماده‌شده‌ای که توسط معلم و کتاب درسی ارائه می‌شود، ایجاد نماید (زون‌برگن^۹، ۱۹۹۵). از طرف دیگر، تعلیم‌گرایان^{۱۰} به ارزش و کارآمدی تدریس مستقیم و صریح، به ویژه برای دست‌یابی به اهداف خاص در تعلیم و تربیت اعتقاد راسخ دارند. آنها بر این باورند که نه تنها ممکن است، بلکه امری بسیار مطلوب نیز است.

دیدگاه‌های سازنده‌گرایی و تعلیم‌گرایی تا حدودی، در دو رویکرد تدریس متضادی که پراسر و تراپول^{۱۱} (۲۰۰۶) در پرسشنامه رویکردهای تدریس^{۱۲} شناسایی کرده‌اند، مشخص نمود. یکی از رویکردها به وضوح دانش‌آموزمحور بوده و عمدتاً با فراهم آوردن درک مفهومی عمیق‌تر و تغییر در دانش‌آموزان در ارتباط است. رویکرد دیگر، بیشتر معلم‌محور بوده و با انتقال مؤثر اطلاعات و

-
1. Davis
 2. Constructed Knowledge
 3. Instructed Knowledge
 4. Hmelo-Silver et al
 5. Kirschner
 6. Rowe
 7. Scruggs & Mastropieri
 8. Constructivists
 9. Zevenbergen
 10. Instructivists
 11. Prosser & Trigwell
 12. Approach to Teaching Inventory (ATI)

مهارت از معلم به یادگیرنده در ارتباط است. از این دو رویکرد در ادبیات حرفه‌ای موجود به ترتیب تحت عناوین «آموزش با حداقل هدایت»^۱ و «آموزش صریح»^۲ اشاره شده است (کرشنر و همکاران، ۲۰۰۶). بعضی از نویسندگان حتی این دو رویکرد را همانند آنچه که ما به سادگی «روش‌های مترقی»^۳ در مقابل «تدریس تعلیمی سنتی»^۴ می‌نامیم، می‌نگرند (به عنوان مثال، ادکسون و مک‌کوی، ۲۰۰۶).

از نظر معلمان مشغول به تدریس، بسیار مایه تأسف است که تقریباً همه بحث‌های ارزشمند موجود پیرامون روش‌های آموزش به جای آن که در نشریاتی درج شوند که معلمان به راحتی می‌توانند به آنها دسترسی یافته و بخوانند، در مجلات روانشناسی چاپ می‌شوند. برای جبران نقیصه مذکور، این فصل از کتاب به مسائل کلیدی مربوط به بحث روش‌ها می‌پردازد. درک منطق زیربنایی رویکردهای یادگیرنده‌محور و معلم‌محور برای کمک در انتخاب روش‌های تدریس مؤثر جهت استفاده در کلاس‌های درس ضروری است.

سازنده‌گرایی

سازنده‌گرایی، نظریه‌ای در مورد یادگیری انسان است و به طور خاص مربوط به روش‌های تدریس نیست. (رو، ۲۰۰۶). می‌توان گفت که اصول سازنده‌گرایی از طریق رویکردهای مختلف تدریس که بعداً اشاره خواهد شد، قابل استفاده است.

از دهه ۱۹۹۰ میلادی، سازنده‌گرایی به عنوان یک نیروی تأثیرگذار، اصلاحات تربیتی را در اکثر حوزه‌های برنامه‌درسی مدرسه شکل داده و بسیاری از رویکردهای تدریس یادگیرنده‌محور جدید را به وجود آورد. این موضوع، قطعاً، تأثیر عمده‌ای بر محتوای ارائه شده در دروس روش‌شناسی

1. Minimally Guided Instruction
2. Explicit Instruction
3. Progressive Methods
4. Traditional Didactic Teaching
5. Adkisson & McCoy
6. Constructivism

دانشگاه برای دانشجو معلمان خواهد داشت.

اصول اساسی سازنده‌گرایی را می‌توان در نظریه‌های یادگیری جان دیوئی^۱ (۱۹۳۳)، ژان پیاژه^۲ (۱۹۸۳) و جروم برونر^۳ (۱۹۶۱) مشاهده نمود. این پیش‌گامان، به شیوه‌های مختلف بر نقش اساسی فعالیت و تجربه مستقیم در شکل‌دهی به یادگیری و درک انسان تأکید نموده‌اند. به عنوان مثال، برونر، با ابداع علم پیوندی و دروس مطالعات اجتماعی که تحت عنوان «انسان: یک موضوع مطالعاتی»^۴ شناخته شده‌است، کودکان را به کشف فعال، حل مسئله و تفکر و استدلال استقرائی وادار نمود. به علاوه، این نظریه‌پردازان پیش‌گام دریافته‌اند که یادگیری تنها زمانی اتفاق می‌افتد که اطلاعات جدید با موفقیت به دانش و تجربه قبلی یادگیرنده پیوند خورده باشد. سایر پیش‌گامان مانند روانشناس روسی، ویگوتسکی^۵ (۱۹۶۲، ۱۹۷۸)، معتقدند که یادگیری واحد زیادی از طریق تعاملات و ارتباطات مشترک اجتماعی افزایش می‌یابد. به بیان دیگر، مباحثه، بازخورد و به اشتراک‌گذاری ایده‌ها، تأثیرات نیرومندی بر یادگیری دارند. دیدگاه ویگوتسکی یعنی «سازنده‌گرایی اجتماعی»^۶ با دیدگاه پیاژه که اغلب به نام «سازنده‌گرایی شناختی»^۷ یا «ساختارگرایی»^۸ خوانده می‌شود و کمتر به زبان و تعامل اجتماعی مربوط است، متفاوت است (ستراک^۹، ۲۰۰۶). اصول سازنده‌گرایی توسط نویسندگانی مانند ون گلیزرزفلد^{۱۰} (۱۹۹۵) و دیوریس^{۱۱} و همکاران (۲۰۰۲) به روشنی بیان شده‌است.

از آن جا که بسیاری از چیزهایی که افراد در زندگی روزمره یاد می‌گیرند، به وضوح حاصل کشف و تجربه شخصی آنها است و نه آموزش، لذا یک

-
1. John Dewey
 2. Jean Piaget
 3. Jerome Bruner
 4. Man: A course of study
 5. Vygotsky
 6. Social Constructivism
 7. Cognitive Constructivism
 8. Structuralism
 9. Santrock
 10. Von Glasersfeld
 11. DeVries

خواست طبیعی مشترک نسبت به این نظریه که فراگیران دانش خود از طریق تلاش‌های خود می‌سازند، وجود دارد. والتر دیک^۱ (۱۹۹۲) متخصص طراحی آموزشی، بیان می‌دارد که دیدگاه سازنده‌گرایی به خوبی با جهت‌گیری رشدی و انسانی فعلی مشهود در اکثر مدارس ما مطابقت یافته است. شکی نیست که مفهوم رویکرد سازنده‌گرایی یادگیرنده‌محور، در اشکال مختلف، به‌آسانی و بدون هیچ سؤالی، از سوی دفاتر آموزش و پرورش، گروه‌های روش‌شناسی و تمرین تدریس دانشگاهی و بسیاری از معلمان پذیرفته شده است (به‌عنوان مثال: رویکرد زبان کل، نوشتن فرایندی، یادگیری مسئله‌محور، رویکرد تحقیقی و روش اکتشافی). در سال‌های اخیر، سازنده‌گرایی عملاً تنها دیدگاه یادگیری است که در کالج‌ها و دانشگاه‌ها به معلمان کارآموز ارائه می‌شود (فارکوتا^۲، ۲۰۰۵؛ رو، ۲۰۰۶؛ وست وود^۳، ۱۹۹۹).

سازنده‌گرایی همراه با خود مجموعه کامل و جدیدی از واژه‌ها را به ارمغان آورده است - برای مثال یادگیری به «ساختار دانش^۴»، کلاس دانش‌آموزان به «جامعه فراگیران^۵»، «یادگیری از طریق انجام کار^۶» به «رویکرد فرآیندی^۷» یا «یادگیری تجربی^۸» تبدیل شده است. علاوه بر این، حمایت از دانش‌آموزان در قالب تذکر و نصیحت جای خود را به «داربست‌سازی^۹» داده است. در این میان، واژه‌هایی از قبیل «معتبر^{۱۰}»، «معنی‌دار^{۱۱}» و «مناسب رشد^{۱۲}»، واژه‌های کلیدی در برنامه درسی سازنده‌گرا هستند. اهدافی از قبیل، کمک به تربیت کودکان کنجکاو، مبتکر و متفکر و تشویق آنها به ابتکار، تفکر، استدلال و داشتن اعتماد به نفس در کشف و تبادل افکار با دیگران، نمونه‌هایی از اهداف کلاس‌های

1. Walter Dick
2. Farkota
3. Westwood
4. Knowledge Construction
5. Community of Learners
6. Learning by Doing
7. Process Approach
8. Experiential Learning
9. Scaffolding
10. Authentic
11. Meaningful
12. Developmentally appropriate

درس سازنده‌گرا هستند (ساخت پروژه^۱، ۲۰۰۴).

یادگیری فعال

مایر^۲ (۲۰۰۴، ص ۱۴) اظهار می‌دارد از زمانی که سازنده‌گرایی به دیدگاه غالب پیرامون چگونگی یادگیری دانش‌آموزان تبدیل شده است، یادگیری فعال نیز به صورتی آشکار با روش‌های آموزشی فعال یکسان فرض شده است. دیدگاه سازنده‌گرایی به روش‌های تدریسی که در درجه اول بر ایفای نقش فعال و مهم یادگیرندگان در کسب اطلاعات و توسعه مفاهیم و مهارت‌ها در حین تعامل با محیط اجتماعی و فیزیکی متمرکز است، اهمیت می‌دهد. در این‌جا، نقش معلم از آموزش دهنده، به تسهیل‌کننده و پشتیبان تغییر حالت می‌دهد. اهمیت تعاملات اجتماعی، زبان و ارتباطات در کلاس‌های درس سازنده‌گرایی به رسمیت شناخته شده و در نتیجه، بحث‌های فعال گروهی و یادگیری مشارکتی به میزان زیادی تشویق می‌شود.

فرض فراگیر و نافذ منطق سازنده‌گرایی این است که کودکان موجوداتی خودانگیخته^۳ و خودتنظیم^۴ هستند که از طریق درگیر شدن و برقراری ارتباط مناسب با فعالیت‌های معنی‌دار روزانه متناسب با سن خود، مهارت‌های اساسی خواندن، نوشتن، هجی کردن، حساب و حل مسئله را کسب می‌کنند. بنابراین، آموزش مستقیم این مهارت‌های اساسی، مورد قبول نبوده و فعالیت‌هایی مانند تکلیف و تمرین مردود هستند، چرا که نوعی یادگیری طوطی‌وار خسته‌کننده و بی‌معنی است.

واسازی سازنده‌گرایی

با توجه به این که فلسفه سازنده‌گرایی تأثیری قوی بر روی سیاست‌های تربیتی و فعالیت‌های کلاس درس برجای نهاده است، لذا؛ آزمون برخی از مفروضات اساسی آن مهم و ضروری به نظر می‌رسد. به عنوان مثال، آیا واقعاً درست

1. Project Construct
2. Mayer
3. Self-Motivated
4. Self-Regulating

است که فراگیران می‌توانند به تنهایی معانی را برای خودشان بسازند؟ آیا انتقال دانش و معنی به طور مستقیم از یک فرد به دیگر امکان‌پذیر است؟ آیا گاهی اوقات، تدریس مستقیم، مؤثرترین روش ارائه اطلاعات و مهارت‌های جدید، به ویژه به فراگیران جوان و بی‌تجربه نیست؟ کریمرز^۱ (۱۹۹۴) با عبارتی ساده اما معقول بیان می‌دارد که «اگر می‌خواهید دانش‌آموزان چیزی را یاد بگیرند، چرا آن را به طور مستقیم تدریس نکنید؟»

آیا درست است که دانش مستقیماً قابل انتقال به فراگیران نیست؟

ارائه مستقیم دانش به یادگیرنده، وی را از درگیر شدن در فرآیندهای ذهنی معناسازی باز نمی‌دارد. در واقع، ارائه روشن اطلاعات جدید ممکن است حتی تا حد زیادی این فرایند را تسهیل نماید. یتس و یتس^۲ (۱۹۹۰) در تحقیق بر روی اهمیت نقش معلم به عنوان آموزش دهنده، دریافته‌اند که هرچند یادگیری به شکل عملی از طریق تعامل با منابعی مانند کتب‌درسی، مقالات، الگوها، نمودارها، برنامه‌های رایانه‌ای، دستگاه‌ها و فیلم‌های اتفاق می‌افتد، لیکن این امر، شخصی را که دانش جدید را جهت جذب و سپس بازسازی آن در ذهن دانش‌آموز، سازماندهی و ارائه می‌نماید (یعنی معلم) را نیز شامل می‌شود» (یتس و یتس، ۱۹۹۰، ص ۲۵۳).

مایر (۲۰۰۴) بیان می‌دارد که بسیاری از سازنده‌گرایان بر اهمیت فعالیت‌های رفتاری فراگیران در دست‌یابی به دانش شخصی تأکید می‌نمایند، در حالی که از نقش اساسی فعالیت‌های شناختی چشم‌پوشی می‌کنند. تحریک فعالیت‌های شناختی با تدریس مستقیم از طریق ابزارهای کلامی و دیداری، و نه لزوماً فعالیت بدنی کاملاً امکان‌پذیر است. به عبارت دیگر، جهت رفتن به سمت فعالیت ذهنی، لزوماً نیاز به فعالیت جسمی نیست؛ توضیحات و ارائه‌های روشن و مستقیم، خود می‌تواند تفکر را تحریک نماید. پرسلی و مک‌کورمک^۳ (۱۹۹۵) معتقدند یک آموزش خوب که ویژگی‌هایی از قبیل

1. Creemers
2. Yates & Yates
3. Pressley & McCormick

قالب‌سازی، کیفیت بالا و توضیح مستقیم را در خود دارد، می‌تواند دانش‌آموزان را در یک فعالیت ذهنی بزرگ درگیر نماید. آنها بیان می‌دارند که الگوسازی و تبیین می‌تواند ساخت دانش را تحریک نماید. راگ و براون^۱ (۱۹۹۳، ص ۳). در کتاب روش‌شناسی، درباره نقش توضیحات معلم، توضیح را به عنوان «ارائه درک و فهم به دیگری» تعریف می‌نمایند. ارائه یک توضیح روشن، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تفاوت‌های موجود در دانش قبلی آنها پیرامون موضوع مورد نظر به حداقل رسیده، و در نتیجه امکان ایجاد تصورات غلط و یا مشکلات یادگیری کاهش یابد.

آیا روش‌های مبتنی بر اصول سازنده‌گرایی برای تمام حوزه‌های یادگیری مناسب هستند؟

دومین مسئله این است که آیا رویکردهای سازنده‌نگر می‌توانند (و باید) در تمام حوزه‌های برنامه درسی مورد استفاده قرار گیرند یا خیر. بنابر دیدگاه والتر دیک (۱۹۹۲)، بعضی از حامیان این نظریه وانمود می‌کنند که این نظریه قابل تسری به تمام حوزه‌های یادگیری انسان است. وی سئوالی بجا می‌پرسد: مرزهای این نظریه تا کجاست؟ و این که آیا این واقعاً یک نظریه است یا یک راهبرد آموزشی برای نوع خاصی از نتیجه یادگیری؟ (ص ۹۶). به عنوان مثال، یک رویکرد سازنده‌گرا به حل مسئله در ریاضیات و یا آزمون فرضیه در علوم، منطقی و به خوبی قابل فهم است. اما، یک رویکرد کشف شخصی سازنده‌گرا درباره ادبیات پایه و یادگیری حساب، منطقی و قابل فهم نیست. همان‌گونه که یتس (۱۹۸۸، ص ۸) دریافت «... الزام کودک به کشف فعالانه راه خود به سمت دانش ادبیات پایه و حساب، در واقع، مواجه نمودن او با وظایف بسیار دشوار است».

از سوی دیگر، قرار گرفتن کودک در معرض آموزش مستقیم خوب، وی را قادر خواهد ساخت تا یک پایه دانشی اساسی تر که فرآیندهای تفکر کودک را در موقعیت‌های بعدی هم در داخل و هم خارج از مدرسه راه‌اندازی می‌نماید،

1. Wragg & Brown

توسعه دهد.

این مسئله که بگوییم راهبردهای‌های سازنده‌گرایی به شکل واقعی در مراحل خاصی از یادگیری اهمیت دارند، قابل‌تصورتر است تا بگوییم آنها به‌طورکلی قابل‌کاربرد در تمام انواع و سطوح یادگیری هستند. به‌عنوان مثال، جوناسن^۱ (۱۹۹۲) یک مدل سه مرحله‌ای از کسب دانش ارائه می‌دهد که عبارت است از:

- مرحله ۱ - کسب دانش اولیه
- مرحله ۲ - دانش پیشرفته
- مرحله ۳ - تخصص

وی برای این باور است که آموزش مستقیم می‌تواند به بهترین نحو در اکتساب دانش اولیه مورد استفاده قرار گیرد در حالی که کسب دانش پیشرفته که منجر به تخصص می‌شود، می‌تواند بیشترین استفاده را از یک رویکرد سازنده‌گرایی داشته‌باشد. به‌عنوان مثال، در حوزه تدریس ادبیات، ایجاد مهارت‌های پایه در زمینه خواندن اولیه، از قبیل شناسایی کلمه و رمزگشایی، می‌تواند به بهترین وجه با آموزش مستقیم حاصل شود، این در حالی است که خواندن انتقادی و درک عمیق، نمایانگر دانش پیشرفته و تخصصی هستند که بر روی پایه‌های ایجاد شده به وسیله تدریس مستقیم ابتدایی، بنا می‌شوند. به‌طور مشابه، دانش پیشرفته و تخصصی مورد نیاز جهت حل مسئله ریاضی، می‌تواند بر روی مهارت‌های عددی پایه و درک عددی که قبلاً از طریق تدریس مستقیم آموزش داده شده‌اند، بنا شود.

آیا رویکرد سازنده‌گرایی برای تمامی فراگیران ایده آل است؟

رویکردهای سازنده‌گرا از راهنمایی‌های آموزشی حداقل استفاده را می‌نمایند، لذا استفاده از آنها مستلزم آن است که فراگیران، افرادی خودانگیخته، قادر به تفکر و استدلال و مسلط به مهارت‌های یادگیری کاملاً مستقل باشند. متأسفانه، بسیاری از دانش‌آموزان مدارس ما، این شرایط و الزامات را نداشته و در نتیجه،

1. Jonassen

در فعالیت‌های یادگیری فاقد ساختار، شکست خورده و ناامید می‌شوند. در این زمینه پرسلی و مک‌کورمک (۱۹۹۵) دریافته‌اند که برای بسیاری از این دانش‌آموزان، فعالیت‌های اکتشافی فاقد ساختار که در آن یادگیرندگان باید به طور مستقل اطلاعات ضروری را کسب نموده یا بسازند، برای دست‌یابی به یادگیری مطلوب بسیار ناکارآمد است. چرا که این کار در مقایسه با آموزش مستقیم دانش مذکور به دانش‌آموزان، نیاز به زمانی به مراتب بیشتر دارد. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد زمانی که به دانش‌آموزان به شکل صریح و مستقیم آموزش داده می‌شود، بسیار بهتر پیشرفت می‌کنند (به عنوان مثال، دی لموس^۱، ۲۰۰۴؛ الیس^۲، ۲۰۰۵؛ مسترو پایی^۳ و همکاران، ۱۹۹۷؛ سوانسون^۴، ۲۰۰۰). به نظر می‌رسد دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، انگیزه ضعیفی دارند همچنین دانش‌آموزان محروم نیز برای به دست آوردن مهارت‌های تحصیلی اولیه، زمانی که با روش‌های صریح و روشن همراه با فعالیت‌های قالب‌دار و هدایت شده از سوی معلم، آموزش می‌بینند، با سرعت و دوام بیشتری یاد می‌گیرند.

لازم به ذکر است که راهنمایی حداقلی از سوی معلمان، لزوماً از سوی برخی از دانش‌آموزان که به اندازه کافی بالغ بوده و می‌دانند چه موقع نیازها و انتظارات آنها برآورده نمی‌شود، مورد قبول قرار نمی‌گیرد. به عنوان مثال، دلپیت^۵ (۱۹۹۸، ص ۲۸۷) به نقل از یکی از دانش‌آموزان چنین می‌نویسد: «احساس نمی‌کنم که او چیزی را به ما درس داد. او از ما خواست که تکالیف و مقالات یکدیگر را اصلاح کنیم، در حالی که ما آنجا بودیم تا از او یاد بگیریم. او هیچ چیزی به ما درس نداد، مطلقاً هیچ چیز». به طور مشابه، وان^۶ و همکاران (۱۹۹۵) گزارش نمودند که اکثر دانش‌آموزان تحت مطالعه آنها، به ویژه هنگامی که با مواد و محتوای مشکلی کار می‌کردند، خواستار کمک و

1. De Lemos
2. Ellis
3. Mastropieri
4. Swanson
5. Delpit
6. Vaughn

راهنمایی بیشتر و نه کمتری از سوی معلم خود بودند. بدیهی است، استفاده از یک رویکرد کلاسی کاملاً متکی به اصول سازنده‌گرایی، به هیچ وجه تضمین نمی‌کند که همه دانش‌آموزان آن کلاس، دانش برابر و یکسانی در مورد یک موضوع خاص بسازند. یادگیرنده می‌تواند هم مفاهیم غلط و هم مفاهیم دقیق را ساخته و ایجاد نماید. میزانی که یادگیرنده اطلاعات جدید را به‌شکلی مناسب، معنی‌دار و قابل فهم می‌سازد (و به شکلی مفید در کار گروهی مشترک، شرکت می‌کند) به میزان زیادی به دانش و تجربه قبلی وی بستگی داشته و این دو پیش‌نیاز، تا حد زیادی از یک دانش‌آموز به دانش‌آموزی دیگر متفاوت است. بیان عبارت مشترک «یک نوع آموزش متناسب برای همه وجود ندارد»، مبین همان فعالیت‌های دانش‌آموزمحور یا آموزش مستقیم است.

آیا رویکردهای سازنده‌گرا با پردازش شناختی انسان سازگار هستند؟

اطلاعات حاصل از تحقیقات پیرامون «نظریه بار شناختی»^۱ شک و تردید در مورد کارایی فعالیت‌های اکتشافی بدون ساختار و هدایت نشده را افزایش می‌دهند. پژوهش‌های «نظریه بار شناختی» به طور خاص به تکالیفی مربوط می‌شوند که در آن فراگیران اغلب با میزان و انواع زیادی از اطلاعاتی که نیاز به پردازش و یادآوری همزمان دارند، مواجه می‌شوند. - همانند آنچه که به راحتی می‌تواند در موقعیت‌های یادگیری اکتشافی و مسئله محور رخ دهد (پاس^۲ و همکاران، ۲۰۰۴). محققان «نظریه بار شناختی» بیان می‌دارند که فعالیت‌های یادگیری با حداقل راهنمایی از سوی معلم نسبت به آموزش هدایت شده، اثربخشی کمتری دارند؛ زیرا آنها مطالبات غیرمنطقی را بر دوش قابلیت‌های پردازش اطلاعات فراگیران، به ویژه در حافظه کاری قرار می‌دهند (کرشنر و همکاران، ۲۰۰۶). پاس و همکاران (۲۰۰۴، ص ۱) مشکل مذکور را این‌گونه توضیح می‌دهند:

1. Cognitive Load Theory (CLT)
2. Paas

... عملکرد هم در بار شناختی بسیار کم (زیر بار) و هم بار شناختی بسیار بالا (اضافه بار) کاهش می‌یابد و تحت هر دو شرایط (زیر باری و اضافه باری)، یادگیرنده ممکن است یادگیری را متوقف کند.

کرشنر و همکاران (۲۰۰۶، ص ۸۰) با اشاره به موضوع اضافه بار شناختی، به عنوان یک نتیجه، دریافتند که فراگیران می‌توانند در فعالیت‌های حل مسئله برای دوره‌های طولانی مدت درگیر شوند و تقریباً هیچ چیز یاد نگیرند. در حالی که همه فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری درجاتی از بار شناختی درونی را به همراه دارند، معذک، متخصصان در این زمینه توصیه می‌کنند که مواد و روش‌های آموزشی، باید سعی کنند تا این میزان بار را از طریق تجزیه تکالیف به گام‌های قابل مدیریت و ارائه حمایت کافی برای یادگیری، به حداقل برسانند.

منتقدان این دیدگاه بر این باور هستند که به‌طور کلی، نظریه بار اضافی شناختی می‌تواند برای شیوه‌های اکتشافی و کاوشی هدایت‌نشده معتبر باشد، اما برای بسیاری از رویکردهای تحقیقی و مسئله محور که امروزه استفاده می‌شوند، معتبر نیست، چرا که معلمان به شکل واقعی، حمایت و راهنمایی لازم (داربست‌بندی) را برای درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری فراهم می‌کنند (اشمیت^۱ و همکاران، ۲۰۰۷).

لینک‌هایی برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد سازنده‌گرایی

- برای تشریح مفصل‌تر دیدگاه سازنده‌گرایی در کلاس درس، مطلب با عنوان: سازنده‌گرایی به عنوان پارادایمی برای تدریس و یادگیری، را در سایت زیر ملاحظه فرمایید:
http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index_sub2.htm
- برخی نظرات مفید در مورد پیاده‌سازی اصول سازنده‌گرایی را در سایت زیر مشاهده فرمایید:
<http://leo.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.htm>
http://www.teachnology.com/currenttrends/constructivism/classroom_applications
- توصیفاتی جالب از یک برنامه درسی طراحی شده بر اساس اصول سازنده‌گرایی (ساخت پروژه)، در آدرس زیر قابل دسترسی است:
<http://www.projectconstruct.org/misc/pdf/framework/ec/chapter1.pdf>
- برای مطالعه مقاله‌ای پیرامون سازنده‌گرایی به آدرس زیر مراجعه نمایید:
<http://www.odu.edu/educ/act/journal/vol17no1/cunningham.pdf>
- خلاصه‌ای عالی از توسعه و دلالت‌های نظریه بار شناختی را از سایت ویکیپدیا به آدرس زیر مطالعه فرمایید:
http://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_load

تدریس مستقیم

تدریس مستقیم^۱ اشکال مختلفی داشته و با اصطلاحات متعددی مانند آموزش صریح، آموزش منظم، آموزش مستقیم، تدریس فعال و رویکرد معلم‌محور بیان

1. Direct Instruction (DI)

می‌شود. همه این اشکال تدریس مستقیم، در مجموعه‌ای از اصول اساسی از قبیل تدوین اهداف روشن برای یادگیری، آموزش منظم (که از مفاهیم و مهارت‌های ساده شروع و به سمت مفاهیم و مهارت‌های پیچیده‌تر حرکت می‌کند)، نظارت مداوم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، سؤال و جواب‌های مکرر، تدریس محتوا در صورت لزوم، تمرین، اجرا و کاربرد، و ارزیابی مشترک هستند.

فرض اساسی آموزشی مستقیم این است که چنانچه نحوه ارائه مطالب از سوی معلم (و نیز گام‌های یادگیری) به حدی روشن باشد که تمام تفاسیر نادرست احتمالی را از بین برده و تعمیم را تسهیل نماید، یادگیری می‌تواند بهینه شود (الیس، ۲۰۰۵). بر این اساس، تدریس مستقیم شکلی از آموزش صریح است که تلاش می‌کند تا اطلاعات را به شکلی به یادگیرندگان ارائه دهد که آنها بتوانند به راحتی به درک و تسلط بر موضوع دست یابند. قابل ذکر است که رویه‌های تدریس مستقیم مبتنی بر دیدگاه‌های رفتاری پیرامون یادگیری هستند در دیدگاه رفتاری، عناصری از قبیل قالب‌سازی، تقلید، تمرین، شکل‌دهی و تقویت، عناصر کلیدی برای کمک به فراگیران در جهت تسلط بر اهداف تعیین شده در هر درس هستند. هال^۱ (۲۰۰۲) بیان می‌دارد که آموزش صریح، یک رویکرد آموزشی نظام‌مند است که مجموعه‌ای از روش‌های عرضه و طراحی منتج شده از نتایج تحقیقات پیرامون مدارس اثربخش با تلفیق تجزیه و تحلیل رفتاری را در بر می‌گیرد.

مدل عمومی تدریس مستقیم (صریح)، تحت تأثیر تجزیه و تحلیل بنیادین روزنشین^۲ (۱۹۸۶) پیرامون آموزش اثربخش قرار گرفته است. این تحلیل منجر به شناسایی شش مؤلفه عمده تدریس شد که به نظر می‌رسد به شکلی کاملاً آشکار با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است، (بنگرید به: روزنشین و استیونس^۳، ۱۹۸۶). این شش مؤلفه عبارت‌اند از:

• مرور روزانه،

1. Hall
2. Rosenshine
3. Stevens

- ارائه واضح و روشن مطالب جدید،
- انجام تمرین هدایت شده توسط دانش‌آموزان،
- اصلاح فوری و ارائه بازخورد از سوی معلم،
- تمرین مستقل،
- مرور هفتگی و ماهانه.

اگر چه آموزش مستقیم اشکال و صور بسیاری به خود می‌گیرد (نگاه کنید به فصل ۲)، معذک، الگوی ارائه شده در بالا، در ایالات متحده آمریکا به شکلی ویژه با هانتز^۱ (۲۰۰۴) پیوند خورده است. رویکرد هانتز در زمینه طراحی، ارائه و ارزیابی درس در بسیاری از برنامه‌های تربیت معلم در کشور آمریکا مؤثر واقع شده است. معلمان کارآموز (و دیگران) ساختار مؤثری را که برنامه هانتز برای کارکرد موفق دروس فراهم می‌کند، تصدیق نموده‌اند.

لینک‌هایی برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد تدریس صریح

- برای کسب اطلاعات در مورد تدریس صریح، مطالبی را در سایت زیر مطالعه فرمایید:
<http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/explicitteaching/index.html>.
- در وب سایت فوق، یادداشت‌ها و توضیحات ارزشمندی نیز پیرامون طیف گسترده‌ای از راهبردهای تدریس وجود دارد.
وبسایت‌های زیر را نیز مشاهده فرمایید:
http://www.bayvieweduc.ednet.ns.ca/Smoran/Reader?sworkshop/explicit_teaching_steps.htm
http://www.bayvieweduc.ednet.ns.ca/Smoran/Reader?sworkshop/explicit_teaching_steps.htm
- برای کسب اطلاعات درباره مدل تدریس مستقیم «مادلین هانتز» به وب سایت‌های زیر مراجعه نمایید:
<http://www.adprima.com/direct.htm>

<http://www.humboldt.edu/~th1/hunter-eei.html#eei>
<http://www.highlandschoolsvirtualib.org.uk/ltt/inclusive/enjoyable/direct.htm>

آموزش مستقیم

رسمی‌ترین الگوی آموزش مستقیم، در دانشگاه اورگان^۱ و توسط انگلمن^۲ با همکاری بکر، کارناین، سیلبرت، جریستن، دیکسون^۳ و دیگران ابداع گردید. این شکل از ارائه برنامه درسی بسیار معلم‌محور می‌باشد، در قالب یک محصول تجاری و با عنوان «آموزش مستقیم» به بازار معرفی گردید. الگوی مذکور، در ابتدا برنامه‌ای تجاری به نام «دیستار»^۴ تولید نمود که به ارائه آموزش گام به گام مهارت‌های آواشناسی، زبان و شمارش برای کودکان محروم و در معرض خطر می‌پرداخت. اخیراً، مواد آموزشی منتشر شده متناسب با آموزش مستقیم، جهت پوشش نوشتن، هجی کردن، درک خواندن، ریاضیات و حل مسئله برای سنین مختلف و طیفی از توانایی‌های متفاوت تولید و منتشر شده است.

آموزش مستقیم یک روش تدریس سریع‌السير است که سطح بسیار بالایی از تعامل را بین دانش‌آموزان و معلم ایجاد می‌نماید. روش‌های آموزشی در این رویکرد، مبتنی بر اهداف مشخص، قالب‌سازی، سرعت بالای پاسخ‌دهی، تقویت، تصحیح خطا، عملکرد مبتنی بر معیار و تمرین در جهت تسلط هستند. مفروضات زیر بنایی آموزش مستقیم عبارت است از: (الف) تمام دانش‌آموزان اگر به درستی آموزش ببینند، می‌توانند یاد بگیرند، (ب) محتوای درسی باید به مراحل قابل تدریس و قابل یادگیری تقلیل داده شود، (ج) زبان، خواندن و نوشتن و مهارت‌های ریاضی پایه باید در حد تسلط آموخته شود تا بنیانی محکم برای یادگیری آتی فراهم آورند.

1. University of Oregon
2. Engelmann
3. Becker, Carmine, Silbert, Gersten, Dixon
4. DISTAR

جلسات آموزش مستقیم از یک قالب استاندارد پیروی می‌کند. کودکان به شکل نیم‌دایره روبروی معلم می‌نشینند. معلم ممکن است از یک تابلوی وایت‌برد، پروژکتور اورهد، کتاب بزرگ و یا سایر روش‌ها برای ارائه اطلاعات دیداری استفاده نماید (به عنوان مثال، حروف الفبا، کلمات، اعداد). کودکان در گروه‌های کوچک بر اساس توانایی‌شان آموزش داده می‌شوند و معلم در حین تدریس توجه کودکان را به درس معطوف می‌دارد. ارائه مکتوب موجب می‌شود تا مراحل تدریس به ترتیب دنبال شده و همه پرسش‌ها و دستورالعمل‌ها برای دانش‌آموزان مشخص و روشن باشند. کودکان فعالانه، به صورت گروهی و فردی، به پرسش‌ها و فعالیت‌های مکرر-حدود ۱۰ پاسخ مشخص در دقیقه - پاسخ می‌دهند. معلم خطاها را اصلاح و بازخورد فوری ارائه می‌دهد. به جای ملزم کردن هر کودک به بالا بردن دست برای پاسخ دادن به سؤال، پاسخ گروهی به عنوان راهبردی جهت ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و نیز بیشینه‌سازی میزان مشارکت آنها استفاده می‌شود.

آیا آموزش مستقیم، برای تمام مقاصد آموزشی مناسب است؟

اورمروود^۱ (۲۰۰۰) معتقد است که آموزش مستقیم، برای تدریس اطلاعات و مهارت‌های پایه‌ای شناخته شده، در یک فرایند گام‌به‌گام مناسب باشد. تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش مستقیم می‌تواند روشی بسیار مؤثر برای هدف مذکور بوده، منجر به کسب دستاوردهای قابل توجهی در زمینه پیشرفت تحصیلی شده و میزان خودکارآمدی^۲ دانش‌آموزان را افزایش دهد. توضیحات اصلی روزنشین (۱۹۸۶) درباره آموزش صریح نشان می‌دهد که این رویکرد به ویژه برای آموزش روش‌ها و محاسبات ریاضی، راهبردهای رمزگشایی و شناخت کلمه، حقایق و مفاهیم علمی، حقایق و مفاهیم علوم اجتماعی و واژگان زبان خارجی مؤثر است. تحقیقات جدیدتر، موفقیت رویکرد مستقیم را در آموزش مراحل اولیه مهارت‌های ضروری سوادآموزی و ریاضی تأیید

1. Ormrod
2. Self-Efficacy

می‌کنند (به عنوان مثال، آدامز و انگلمن^۱، ۱۹۹۶؛ فارکوتا، ۲۰۰۳؛ سوانسون، ۲۰۰۰؛ وایت^۲، ۲۰۰۵). امروزه، کاربرد آموزش مستقیم، از تسلط بر اطلاعات و مهارت‌های اساسی فراتر رفته و به سوی تدریس صریح راهبردهای شناختی، از قبیل، آموزش راهبردهای درک و خلاصه کردن متن، برنامه‌ریزی و نوشتن تکالیف مکتوب و حل مسائل ریاضی و ...، به دانش‌آموزان گسترش یافته است (از قبیل، چاک^۳ و همکاران، ۲۰۰۵؛ گراهام و هریس^۴، ۲۰۰۵).

البته، آموزش مستقیم برای دستیابی به اهداف عاطفی و اجتماعی در تعلیم و تربیت، از جمله اهدافی که احساسات، باورها، ارزش‌ها و نگرش‌ها را پوشش می‌دهند، تناسب کمتری دارد. سایر رویکردها نیز برای پرورش خلاقیت، ابتکار و تفکر انتقادی دانش‌آموزان ضروری هستند.

مشکلات مربوط به آموزش مستقیم کدامند؟

بسیاری از معلمان، به ویژه در استرالیا (که سازنده‌گرایی تأثیرات زیادی داشته است)، نسبت به شکل افراطی تدریس مستقیم واکنشی بسیار منفی نشان داده، و معتقدند که این رویکرد بیش از حد تجویزی، ساخت یافته، و سریع‌السير بوده و بر روی مهارت‌های پایه نیز بیش از حد تأکید دارد. به عنوان مثال، با در نظر گرفتن شکل خالص و محض آموزش مستقیم، پیگیری یک دستورالعمل برای تدریس هر درس را ناخوشایند قلمداد نموده و بر این باورند که آموزش مستقیم فرصت بسیار کمی برای خلاق شدن معلم و یا دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. از اشکال بسیار ساخت‌یافته آموزش مستقیم، در آموزش و پرورش استثنایی و محیط‌های آموزش ترمیمی نسبت به کلاس‌های درس عادی (با وجود اثربخشی ثابت شده آن) بیشتر استفاده شده است.

بر خلاف اشکال عمومی‌تر تدریس مستقیم، نسخه رسمی آن، رویکردی نیست که یک معلم بتواند به سادگی آن را انتخاب و به عنوان بخشی از

1. Adams & Engelmann
2. White
3. Chalk
4. Graham & Harris

مجموعه روش‌های تدریس خود، آن را سازوار و تعدیل نماید. معلم برای استفاده از اشکال منتشر شده آموزش مستقیم، نیاز به آموزش خاص دارد. به علاوه، معلم مدرسه باید به اجرای این رویکرد در کلیه کلاس‌های درس خود اکیداً متعهد شود. آموزش گروه‌های کوچک، پیامدهایی برای کارکنان مدرسه در بر داشته و مستلزم تجدید ساختار اساسی جدول زمانی مدرسه به نحوی است که کودکان بتوانند هر روز در جلسات گروه متناسب با توانایی خود شرکت نمایند.

لینک‌هایی برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد آموزش مستقیم

- Schug, M. C., Tarver, S. G., & Western, R. D. (2001). Direct Instruction and the teaching of early reading. Wisconsin Policy Research Institute Report, 14, 2, 1–31. Available online at: <http://www.wpri.org/Reports/Volume14/Vol14no2.pdf>
- مطالب و پیشنهادات سودمندی در جهت اجرای آموزش مستقیم در سایت زیر قابل مشاهده است:
<http://ww4.fsusd.k12.ca.us/education/PLC/ResearchBased-DI.html>

تدریس تعاملی با کل کلاس

شکل کمتر ساخت‌یافته تدریس مستقیم – تدریس تعاملی با کل کلاس – به خصوص در انگلستان و برخی کشورهای دیگر، تا حدودی پذیرش و مقبولیت بیشتری کسب نموده است. مطالعات صورت گرفته پیرامون روش‌های تدریس در کشورهایی که دانش‌آموزان آنها در ارزیابی‌های بین‌المللی دستاورد بسیار خوبی دارند (به عنوان مثال، مجارستان و ژاپن) نشان می‌دهد که معلمان آن کشورها به شکل گسترده و مؤثر از روش تدریس تعاملی با کل کلاس استفاده می‌کنند. هدف این رویکرد، همانند سایر اشکال تدریس مستقیم، ایجاد سطح

بسیار بالایی از توجه، تعامل و مشارکت فعال دانش‌آموزان از طریق افزایش میزان پاسخ‌دهی آنها به پرسش‌ها و تکالیف معلم است. امکان دارد معلم با استفاده از روش توضیحی و یا تعلیمی درس را آغاز نماید. اما در ادامه از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که وارد بحث و گفتگو شده و ایده‌های خود را با دیگران تسهیم نمایند، آنها باید نظرات خود را بیان کرده، سؤال پرسیده و تفکرات خود را برای دیگران توضیح دهند (دیکینسون^۱، ۲۰۰۳؛ رینولدز و فارل^۲، ۱۹۹۶). در این جا، یادگیری با اتخاذ فرمولی ساده از یک سخنرانی کوتاه برای کلاس و به دنبال آن، تکلیف و تمرین و یا انتظار خودآموزی از دانش‌آموزان از طریق کتب و یا سایر مواد درسی حاصل نمی‌شود. یادگیری به این دلیل حاصل می‌شود که دانش‌آموزان به لحاظ شناختی در پردازش و استفاده از اطلاعات مربوطه مشغول گردیده، آن را به زبان خود بیان می‌نمایند و در نهایت از معلم خود بازخورد دریافت می‌کنند.

جونز و تانر^۳ (۲۰۰۵) اظهار می‌دارند که معلمان در چگونگی تفسیر مفهوم تدریس تعاملی و نیز چگونه تطبیق آن با سبک خود متفاوت هستند. معلم برای اثربخش بودن، باید در جذب کلیه دانش‌آموزان به درس، از طریق تشویق، ایجاد علاقه و پرسش‌گری مستقیم، بسیار ماهر باشد. همچنین، معلمان برای پاسخ‌گویی و جلب مشارکت کامل دانش‌آموزان، باید دارای قابلیت سازواری بوده و نیز قادر به تفکر و واکنش سریع باشند. به نظر می‌رسد بعضی از معلمان در هنگام درگیر شدن در تدریس تعاملی، به ارزش و اهمیت تشویق «پاسخ گروهی» شاگردان پی‌نبرده‌اند (بعضی اوقات همه دانش‌آموزان باید هم‌صدا با هم به سؤالات پاسخ دهند)، لذا؛ سرعت پیشرفت تدریس را ممکن است با پرسیدن سؤال از تک‌تک دانش‌آموزان برای بالا بردن دست خود جهت اعلام آمادگی برای پاسخ به پرسش و یا اعلان همکاری، به شکلی ناخواسته سرعت پیشرفت تدریس را کند می‌نمایند.

در آیین‌نامه‌های دولتی انگلستان تدریس تعاملی با کل کلاس، به عنوان یک

1. Dickinson
2. Reynolds & Farrell
3. Jones & Tanner

ابزار مهم برای افزایش سطوح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مهارت‌های سواد و ریاضی پایه توصیه شده است (به عنوان مثال، وزارت خانه آموزش و اشتغال، ۱۹۹۹). علیرغم در برداشتن عناصر اصلی سایر اشکال تدریس مستقیم، این الگوی تعاملی، به وسیله دروس مکتوب محدود نگردیده و می‌تواند خیلی راحت‌تر با سبک‌های تدریس فعلی معلمان تطبیق یابد. با این حال، هنوز هم برخی از معلمان برای حرکت در این مسیر با مشکلاتی روبرو هستند (هاردمن^۱ و همکاران، ۲۰۰۳؛ هارگریوز^۲ و همکاران، ۲۰۰۳).

فصل بعد به بررسی ارتباط بین روش‌های توصیف شده در این فصل و تناسب آنها برای تدریس موضوعات درسی خاص می‌پردازد.

لینک‌هایی برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد آموزش مسقیم

- Smith, K., Hardman, F., Wall, K., & Mroz, M. (2004). Interactive whole-class teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 3, 395–412. Available online at: <http://www.latrobe.edu.au/educationalstudies/assets/downloads/berj303.pdf>
- London Borough of Barking and Dagenham: A coherent pedagogy for secondary schools. <http://www.bardaglea.org.uk/pedagogy/practiceimplications.html> and <http://www.bardaglea.org.uk/pedagogy/practiceprinciples.html>

توصیه‌هایی مفید در رابطه دروس تعاملی با کل کلاس (به خصوص

استفاده از پرسش‌گری در این دروس) از آدرس زیر قابل دریافت است:

<http://www.cchsonline.co.uk/teep/etb/teepmodule3interactiveteaching.pdf>

1. Hardman
2. Hargreaves