مطالعات روان‌شناسی با رویکرد اسلامی / سال اول/ شماره اول/ بهار و تابستان ۱۳۹۹/ ۹۱-۱۱۰

نقش معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

فاطمه کامیاب[۱]

چکیده

یکی از موضوعات مهم در مورد دانش‌آموزان، بررسی پیشرفت تحصیلی آنها و عوامل مؤثر بر این پیشرفت است. از برجسته‌ترین عواملی که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش ویژه‌ای دارد، معلمان هستند که می‌توانند با کاربرد روش‌ها و شیوه‌های صحیح، نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کنند. هدف اصلی این پژوهش، بررسی نقش معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. موضوع مورد نظر در سه بخش بررسی می‌شود. ابتدا به موضوع علم و اهمیت آن و هدف یا وسیله بودن علم و لزوم وجود تربیت در کنار تعلیم اشاره شده، سپس به نقش معلم به عنوان مهم‌ترین فرد در زندگی دانش‌آموزان توجه شده و نقش وی در پیشرفت دانش‌آموزان، ارزش و مقام معلم، روش تدریس، سبک‌های تدریس و آثار آن بر پیشرفت تحصیلی بررسی شده و در آخر، نقش معلم در مدیریت کلاس و رفتار دانش‌آموزان و نیز تأثیر ویژگی‌های خلقی و رفتاری معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیان شده است.

واژگان کلیدی: پیشرفت تحصیلی، معلم، دانش‌آموز، مدرسه، آموزش و پرورش.

۱. مقدمه

تلاش‌های تربیتی مقدس‌ترین کوشش‌های فرزندان آدم است. گروهی از انسان‌ها در راه تولید و تغییر مواد موجود در زمین تلاش کرده و با صنایع گوناگون، امکانات زیستی انسان را فراهم می‌کنند، گروهی دیگر از طریق کشاورزی و دامداری در تأمین خوراک و پوشاک بشر می‌کوشند، مخترعان و مبتکران با اختراع و نوآوری خود بشر را در دستیابی آسان‌تر و سریع‌تر به اهداف و آرمان‌ها کمک می‌کنند، ولی معلم، روح انسان است و سازنده اخلاق و عواطف بشر. معلم سه ویژگی دارد: از یک‌سو مولد نور است و راهنمای زندگی انسان از سوی دیگر عامل انتقال و گسترش نوری است که نسل‌های کهن تولید کرده‌اند و از سوی دیگر، نگه‌دارنده و پاسدار نوری است که در طول تاریخ توسط اندیشمندان فراهم شده است. آموزش و پرورش، شبکه توزیع خط نور است که با تلاش معلمان

۱. دانش‌پژوه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، مجتمع آموزش عالی بنت‌الهدی، جامعه المصطفی العالمیه، ایران.

فداکار، این ضروری‌ترین نیاز انسانی را تأمین کرده و به کلبه‌های تاریک روشن می‌کند. معلم موفق کسی است که در تولید علم و آگاهی، تقویت اطلاعات و علوم بشری و ایجاد انقلاب علمی، اخلاقی، عقیدتی، افزایش توانایی‌های هنری و حرفه‌ای و رشد تخصص و تعهد در نسل‌های آینده، گام‌هایی هرچه بلندتر و بهتر بردارد. (دهنوی، ۱۳۷۲، ص۷) موضوع معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از جنبه‌های مختلف مثل نقش روش تدریس معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نقش کلاس درس در پیشرفت تحصیلی، نقش خودانگاره معلم در پیشرفت تحصیلی، نقش مدیریت کلاس درس معلم در پیشرفت تحصیلی و... بررسی شده است. موضوع این تحقیق، بررسی تأثیر معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که از جنبه‌هایی مثل اهمیت علم، تعلیم و تربیت، ارزش مقام معلم، روش تدریس، معلم و پیشرفت تحصیلی، سبک‌های تدریس و خلاقیت، انواع سبک‌ها، عناصر اصلی آموزش مستقیم و کارآمد، نتایج پژوهش‌ها و نظریه‌های موافق و مخالف مربوط به تدریس مستقیم، تدریس تعاملی، آموزش به کمک روش‌های تغییر رفتار، مدیریت کلاس، مدیریت رفتار، جو کلاس، نگرش معلمان و خلاقیت، تأثیر انتظارات معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، اهمیت خودسنجی در انگیزش، استفاده از شوخ‌طبعی، شور و شوق و تحرک، گرمی و شوخ‌طبعی معلم، پیشرفت تحصیلی، بررسی شده است.

۲. اهمیت علم

یکی از مهم‌ترین عوامل تسلط قدرتمندان ستمگر بر ملت‌ها و استعمار آنها، جهل ملت‌ها بوده است. به همین دلیل تمام تلاش و کوشش شیطان‌صفتان این است که مردم را در جهل و نادانی نگه داشته و به شیوه ممکن مانع آگاهی آنها شوند. (دهنوی، ۱۳۷۲، ص۱۱)

۲-۱. آیا علم هدف است؟

علم وسیله‌ای است برای نزدیکی به خدا و رسیدن به سعادت و کمال، نه وسیله‌ای برای رسیدن به مدرک و تفاخر و غرور. (دهنوی، ۱۳۷۲، ص۱۳) خداوند در آیه ۶۶ سوره کهف می‌فرماید: «قالَ لَهُ مُوسی هَلْ أَتَّبِعُکَ عَلی أَنْ تُعَلِّمَنی مِمّا عُلِّمْتَ رُشْدًا؛ موسی به آن شخص دانا (و خضر زمان) گفت: آیا اگر من از تو پیروی کنم از آنچه به تو تعلیم داده شده و مایه رشد و اصلاح است، به من خواهی آموخت؟» (کهف: ۶۶). از کلمه رشداً می‌توان دریافت که علم، هدف نیست، بلکه برای راه‌یافتن و رسیدن به سعادت و کمال بوده و چنین علمی ارزشمند است (مکارم شیرازی، ۱۳۶۹، ۴۸۷/۱۲).

۲-۲. آثار علم مفید

آثار علم مفید عبارت است تقویت ایمان، طرد دنیای فانی، بندگی خدا، جلوگیری از انحراف، رفع عذاب از مردگان و جلوگیری از تباهی جامعه. (دهنوی، ۱۳۷۲، ص۱۶)

۳. تعلیم و تربیت

هدف از تعلیم، تربیت است. شخصی که بیاموزد، ولی تربیت نشود، دانشش مانند اسلحه‌ای است که با آن جان انسان‌ها را به خطر می‌اندازد. در *قرآن کریم* تعلیم و تربیت، هدف پیامبران ذکر شده است. در سه مورد تربیت بر تعلیم مقدم شده و تنها در یک آیه، تعلیم بر تربیت مقدم است که آن هم دعایی از سوی دو تن از پیامبران است. بنابراین، یک معلم واقعی باید تلاش کند تا همراه آموزش در راه تربیت خود و شاگردانش بکوشد و بداند که تربیت خود بر تربیت شاگردان مقدم است. (دهنوی، ۱۳۷۲، ص۲۲) حضرت علی علیه‌السلام می‌فرماید: «آموزنده و ادب‌کننده نفس خویش به احترام سزاوارتر است از آموزنده و ادب‌کننده مردم» (صبحی صالح، ۱۴۰۷، ص۷۳).

۴. اهمیت تعلیم

امام باقر علیه‌السلام درباره اهمیت تعلیم می‌فرماید: «دانشمندی که از دانش او استفاده شود از هفتاد هزار عبادت‌کننده بهتر است». (کلینی، بی‌تا، ۴۰/۱) محمدتقی النجفی نویسنده کتاب *جواهرالکلام فی شرایع الاسلام* در اهمیت علم می‌فرماید: «یادگرفتن علم جزء خطوط کلی اسلام است و مانند وضوگرفتن نیست که از دستورات جزئی اسلام باشد».

۵. ارزش و مقام معلم

شیوه رفتار بزرگان و اندیشمندان با معلمان خود دلیلی روشن بر ارزش مقام معلم است. شهید مطهری وقتی نام اساتید خود را می‌برد با احترام و تعظیم بسیار از آنها تجلیل می‌کرد. برای مثال وقتی از مرحوم علامه طباطبایی یاد می‌کرد، می‌فرمود: «روحی فداه، یعنی جانم فدای او باد» (مطهری، ۱۳۷۰، ص۷۲). مقام معلم ارزشمند بوده و احترامش بر شاگردان واجب است، چه مسلمان باشد و چه غیرمسلمان.

سیدرضی، گردآورنده *نهج‌البلاغه*، استاد ادیبی داشت که غیر مسلمان بود و پس از مرگ، او را در قبرستان غیر مسلمانان دفن کردند. مرحوم سیدرضی هرگاه از این قبرستان عبور می‌کرد از اسب پیاده شده و تا آخر قبرستان پیاده می‌رفت. پرسیدند علت چیست؟ فرمود معلم من در این قبرستان خوابیده است. (دهنوی، ۱۳۷۲، ص ۲۶) بنابراین، بی‌دلیل نیست که انسان‌های در

آگاه انتخاب معلم و مدرسه برای کودکانشان دقت فراوان دارند. شاگردان به خاطر نفوذ روحی و معنوی معلم، تأثیرات شگرفی از او می‌گیرند که گاهی سرنوشت مردمی و نسلی را تغییر می‌دهد (دهنوی، ۱۳۷۲، ص۳۰). به خاطر تبلیغات شدید دستگاه بنی‌امیه، سالیان سال فحش‌دادن به امامان معصوم علیهم‌السلام به‌ویژه حضرت علی علیه‌السلام رواج فراوان داشت و این امر در بین مردم و بچه‌ها مرسوم بود. عمربن عبدالعزیز در سن کودکی در کوچه با بچه‌ها بازی می‌کرد و طبق عادت، امام علی علیه‌السلام را لعن می‌کرد. معلمش از آنجا گذشت و شاگرد، رنجش استاد را احساس کرد. به سر کلاس آمد؛ استاد از او سؤال کرد: «فرزندم از چه زمانی بر تو آشکار شده که اهل بدر، مورد غضب خدا قرار گرفته‌اند»؟ شاگرد گفت: «مگر علی علیه‌السلام اهل بدر بود؟» استاد گفت: «آیا افتخارات بدر جز علی به کسی دیگر تعلق دارد؟» عمربن عبدالعزیز قول داد و قسم خورد که دیگر این عمل یعنی، لعن کردن امام علی علیه‌السلام را تکرار نکند و از اولین خدماتش در زمان حکومت، لغو این بدعت زشت بود (مطهری، ۱۳۷۰، ۱۹۹/۲).

معلم می‌تواند با نفوذ کلامش، فرزند شقی‌ترین افراد را به مدارج عالی انسانیت برساند. یزیدبن معاویه پسری داشت به نام معاویه که بسیار مورد علاقه‌اش بود. زمانی که به سن تحصیل رسید معلم لایق و ارزشمندی به نام عمرالمقصوص را برای تعلیم و تربیت او برگزید. عمر از مردان باایمان و از دوستداران واقعی امام علی علیه‌السلام بود و در باطن از رفتار ظالمانه معاویه بن ابی‌سفیان و فرزندش یزید سخت تنفر داشت. این معلم شایسته همه مبانی ایمانی و اسلامی را به او آموخت و تمام وجودش را از اشعه فروزان تعالیم *قرآن* شریف روشن کرد. پس از مرگ یزید و رسیدن به خلافت، به خاطر تربیت صحیح بر منبر رفت و پرده از جنایت جد و پدرش برداشت و پس از آن، مقام خلافت را کنار گذاشت. بنی‌امیه که منشأ این تحول را عمرالمقصوص می‌دانست، به سراغش رفت، گودالی کند و زنده دفنش کرد (فلسفی، ۱۳۶۳، ۴۳۰/۱). بیشتر انسان‌های موفق، کامیابی خود را مدیون معلمان خود می‌دانند و نیز افرادی هستند که سرخوردگی و شکست‌های زندگی‌شان ناشی از برخورد بد معلمان است (دهنوی، ۱۳۷۳، ص۳۱).

۶. سبک‌های تدریس و خلاقیت

سبک تدریس منعکس‌کننده شخصیت معلم است، ولی علاوه بر آن، عوامل بسیار دیگری را نیز منعکس می‌کند از جمله فلسفه فردی، هدف‌های آموزشی، اثرات برنامه‌های تربیت معلم، بالیدگی، خردمندی و کتاب‌های درسی مفید یا کمتر مفید، اما در نگاهی کلی‌تر در بسیاری از معلمان گرایشی تثبیت شده که بیشتر قالبی باشند تا غیر قالبی یا برعکس، یا از روش‌های آموزشی

مستقیم‌تر استفاده کنند تا غیر مستقیم. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۴۲۴)

۶-۱. انواع سبک‌های تدریس

۶-۱-۱. سبک‌های قالبی- غیرقالبی

معلمانی که سبک بسیار قالبی دارند، بر فعالیت فردی تأکید دارند نه گروهی. به شیوه چیدن میز و صندلی و نشستن دانش‌آموزان نظارت دارند، حرکت دانش‌آموزان را در طی جلسه محدود می‌کنند، بر ارزشیابی و پیشرفت تأکید کرده و از انگیزه‌های برونی استفاده زیادی می‌کنند. معلمانی که سبکی غیرقالبی دارند، درس‌ها و موضوع‌های درسی را به هم ارتباط می‌دهند در تعیین فعالیت‌ها به دانش‌آموزان آزادی زیادی می‌دهند، به طور کلی، محل نشستن را به خود دانش‌آموزان واگذار کرده، به امتحان و پیشرفت تحصیلی تأکید نداشته و بیشتر بر انگیزه‌های درونی تأکید می‌کنند. در اینکه آیا این سبک‌های تدریس، تأثیر قابل توجهی بر پیشرفت دانش‌آموز دارد یا نه، تحقیقات می‌گوید آری. سبک‌های قالبی بیش از سبک‌های غیرقالبی با پیشرفت تحصیلی بالا ارتباط دارد، اما سبک‌های غیرقالبی ممکن است با خلاقیت بالا ارتباط داشته باشند. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۴۲۵)

۶-۱-۲. سبک‌های مستقیم- غیرمستقیم

سبک مستقیم از جهاتی شبیه سبک قالبی است. معلمان در این سبک به طور مستقیم هدایت‌کننده فعالیت‌های کلاس هستند، به روش سخنرانی درس می‌دهند، نظریات خود را شرح و بسط می‌دهند، دستور می‌دهند و با توجه به اقتدار خود و دیگران در مدرسه انتقاد کرده یا توجیه می‌کنند. معلمان سبک غیرمستقیم، به جای دادن اطلاعات، سؤال می‌کنند و از ویژگی‌های این سبک، پذیرش احساسات و نگرش‌های دانش‌آموزان، تشویق رفتارها و اظهار نظرهای خودانگیخته دانش‌آموزان و درخواست نظر از دانش‌آموزان است. در بعضی از موقعیت‌ها و برای بعضی دانش‌آموزان، سبک مستقیم بهتر است. در موقعیت‌های دیگر و برای دانش‌آموزان دیگر، سبک غیر مستقیم ممکن است برتری داشته باشد. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۴۲۵)

۷. تاریخچه پژوهش درباره آموزش مستقیم

آموزش مستقیم که تدریس فعال یا تدریس به کل کلاس نیز گفته می‌شود، شیوه‌ای از آموزش است که در آن، معلم با تدریس مستقیم به کل کلاس، مطالب درسی را به دانش‌آموزان عرضه می‌کند. (مویس، رینولدز، ۱۳۸۴، ص۲۲) پژوهش‌گران پیشین در زمینه کارآمدی معلم در ایالات متحده

که با استفاده از روش مشاهده فعالیت‌های کلاس درس رفتارهای معلمان را بررسی کردند، به الگوهایی دست یافتند که نشان می‌داد، معلمان کارآمدتر، یعنی معلمانی که دانش‌آموزان آنها نتایج بهتری در آزمون استانداردشده پیشرفت تحصیلی کسب می‌کردند، فعالانه به کل کلاس تدریس می‌کردند و در مقایسه با معلمان ناکارآمد، وقت بیشتری برای تبیین صریح، شرح و توضیح یا تعامل با کل کلاس صرف می‌کردند (مویس، رینولدز، ۱۳۸۴، ص۲۴). طی چند دهه گذشته در انگلستان، سیر مطالعاتی عمده غیرآزمایشی درباره کارآمدی معلم اجرا شده است. مطالعه اول، طرح راسل گالتون به این نتیجه رسید که معلمان موسوم به پرسش‌گر یا پرسشگری کلاسی، بهترین نتایج را در ریاضیات و زبان به دست آوردند، ولی این یافته در مورد روخوانی صادق نبود. در مقابل، گروه معلمان نظارتگر یا نظارتگر فردی، کمترین پیشرفت را داشتند. نکته مهم تحقیق این بود که معلمان پرسش‌گر، چهار برابر بیشتر از ناظران، برای استفاده از شیوه تدریس تعاملی، وقت گذاشتند (گالتون و کرون، ۱۹۸۰؛ کرول، ۱۹۹۶).

دومین مطالعه مهم درباره اثربخشی معلم در بریتانیا، طرح دبستان مورتیمور و همکاران است. این پژوهش بر اساس چهار سال مطالعه گروهی ۵۰ مدرسه ابتدایی، حجم قابل ملاحظه‌ای از اطلاعات درباره کودکان و زمینه خانوادگی آنها یا کارمایه‌ها و فرایندهای کلاس درس و مدرسه و نتایج به‌دست‌آمده در زمینه‌های تحصیلی و عاطفی را جمع کرد. این مطالعه، ۱۲ عامل را گزارش کرد که با اثربخشی در زمینه نتایج و موضوعات خاص مثل ریاضیات مرتبط بود. (مویس، رینولدز، ۱۳۸۶، ص۲۵) بین اثربخشی و متغیرهایی مانند جلسات ساخت‌دار، استفاده از عبارات و سؤالات سطح بالا، پرسش مکرر، محدود کردن جلسات به یک حوزه واحد کاری، مشارکت دانش‌آموزان و تقسیم متناسب زمان برای ارتباط با کل کلاس، رابطه مثبت معناداری به‌دست آمد. بین کارآمدی و اختصاص قسمت زیادی از وقت معلم برای ارتباط فردی با دانش‌آموزان، رابطه منفی وجود داشت (مورتیمور، و همکاران، ۱۹۸۸). این نتیجه باز هم تصریح می‌کند که استفاده از روش تدریس به کل کلاس، برای دانش‌آموزان سودمند است. در سال های اخیر، طرح مطالعاتی مشاهده کلاس درس بیش از صد معلم ریاضی در انگلستان و ولز، به این نتیجه رسید که می‌توان از روی رفتارهای اثربخشی، معلمان کارآمد را از معلمان ناکارآمد متمایز کرد. برحسب نتایج همین پژوهش، دانش‌آموزان معلم‌هایی که وقت بیشتری صرف تدریس به کل کلاس می‌کردند در مقایسه با دانش‌آموزانی که به روش فردی تدریس می‌شدند در پیشرفت ریاضی نتایج بهتری به‌دست آوردند (مویس، رینولدز، ۱۹۹۹).

دلایـل متعددی برای مؤثربودن رویکرد کل کلاس در مقایسـه با رویکردهای یادگیری انفرادی وجـود دارد. یک دلیل این اسـت که برحسـب نتایج پژوهش‌های انجام شـده، تدریس برای کل کلاس، به معلم امکان می‌دهد تا به‌جای تکلیف با دانش‌آموز تماس بیشتری داشته باشد. نتایج نشـان داده که دانش‌آموزان طی جلسـات آموزش برای کل کلاس در مقایسـه با آموزش انفرادی در انجام تکلیف، بیشـتر مشـارکت می‌کنند. این امر بیشـتر به این دلیل اسـت که ضمن تدریس، نظارت بر کل کلاس برای معلم آسـان‌تر از نظارت بر تک‌تک دانش‌آموزان اسـت. تدریس برای کل کلاس، به معلم امکان می‌دهد تا به آسـانی فعالیت‌ها را تغییر داده، تنوع بخشـیده و به سرعت به علائمی که دانش‌آموزان هنگام درک غلط مطالب یا خسـتگی بروز می‌دهند، واکنش نشـان دهد. همچنین این امکان را فراهم می‌کند که اشتباهات و کج‌فهمی‌های دانش‌آموزان برای کلاس شرح داده شـود. به علاوه، برخی دیگر از وضعیت‌ها به خصـوص وضعیت‌هایی که در آنها دانش‌آموزان مختلـف یا گروه‌های دانش‌آمـوزان، فعالیت‌های متفاوتـی در کلاس انجام می‌دهنـد، پیچیده‌تر بـوده و اداره آنهـا بـه صـورت کارآمد، مشـکل‌تر از وضعیت کل کلاس اسـت. وضعیتی کـه در آن، دانش‌آموزان فعالیتی یکسان انجام می‌دهند (بروفی و گود، ۱۹۸۶).

۸. عناصر اصلی آموزش مستقیم کارآمد

تدریـس بـه تنهایی بـرای کل کلاس به منظـور تأمین آموزش مسـتقیم کارآمد کفایـت نمی‌کند. بیشینه‌سـازی کارآمدی آموزش مسـتقیم، مستلزم تحقق برخی شرایط اسـت. (مویس، رینولدز، ۱۳۸۴، ص۲۷)

۸-۱. مدلی برای تدریس

برای اینکه بدون تحریف واقعیت، موضوع سـاده‌تر شـود، فرایند تدریس در سه مرحله که هر یک الزامـات خاصی برای معلم به همراه دارد تحلیل می‌شـود. پیش از تدریـس هنگام تدریس و پس از تدریس. برخلاف آنچه تصور می‌شـود تدریس موفق شـامل پیش از آن و پس از آن هم می‌شود و همه به یک اندازه مهم هستند.

۸-۱-۱. پیش از تدریس

بـرای موفـق بودن و نمونه بودن پیـش از رفتن بـه کلاس و آغاز عملی تدریس بایـد در مورد چند موضـوع مهـم تصمیم گرفت. نخسـت بایـد در مـورد هدف‌های بلندمـدت و کوتاه‌مـدت فرایند آموزشـی تصمیم گرفت. بـرای تعیین این هدف‌ها، باید سـؤالاتی مانند چـه پیامدهای یادگیری

مشـخصی مورد نظر اسـت؟ این پیامدهـا چه ارتباطی با هدف‌هـای کلی فرایند آموزشـی در این درس، کلاس، مدرسـه، شـهر یا کشـور دارند. این هدف‌ها چه تناسـخی با ارزش‌ها و باورهای من دارند؟ اهمیت آنها چه اندازه اسـت؟ پاسـخ داد. وقتی هدف‌های آموزشـی تعیین شد باید روش تدریس مناسـب برای دسـتیابی به این هدف‌ها، انتخاب شـود و باید مـوادی را که برای تدریس سـودمند هسـتند، تدوین و جمع‌آوری کرد. آنچه لازم است، آگاهی از روش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای اجرای مؤثر آنهاست و شاید مهم‌تر از همه آگاهی از میزان آمادگی دانش‌آموزان برای این تجربه تحصیلی خاص باشد. تحلیل فرایند تدریس، نشان می‌دهد که دوره پیش از تدریس شامل سه‌گام است: تعیین هدف‌های مناسب، مشخص‌کردن آمادگی دانش‌آموزان و انتخاب روش‌های آموزشی مناسب و برنامه‌ریزی برای ارزیابی است.

۸-۱-۲. تدریس

فراینـد آموزشـی که تدریس نامیده می‌شـود شـامل اجرا و عملی‌شـدن روش‌های آموزشـی برای هدایـت فراگیرندگان به سـوی هدف‌های مشـخص اسـت. به‌طورکلی، این هدف‌هـا دربرگیرنده برقـراری ارتبـاط، رهبـری، انگیزش و کنترل یـا برقراری انضبـاط و اداره کلاس اسـت. پس از مرور گسـترده پژوهـش در زمینه تدریس موفق، مک‌لی، بیست‌وهشـت رفتار را کـه اغلب در روش‌های تدریـس معلمان بسـیار موفق به چشـم می‌خورد، نام می‌بـرد. مک‌لی، این رفتارهـا را رفتارهایی پیشـنهادی می‌نامـد نـه نتایج قاطع پژوهـش علمی. این رفتارهـا به چهار جنبـه فرایند تدریس مربوط هستند: مدیریت و نظم کلاس، سازمان، ترتیب و ارائه مواد آموزشی، کنش متقابل کلامی یا ارتباط، کنش متقابل میان‌فردی. این بیست‌وهشـت رفتار در چارچوب رفتارهای پیشـنهادی برای تدریس موفق آمده که توجه به آنها بی‌ثمر نیست.

۸-۱-۳. پس از تدریس

این روش شـامل ارزیابی پیامدهای آموزشـی در رابطه با هدف‌هایی اسـت که در مرحله پیش از تدریس تعیین شـده‌اند. فرایند ارزشـیابی، موفقیت تدریس را نشـان می‌دهـد، همچنین ممکن است اطلاعات زیادی درباره درست‌بودن هدف‌های آموزشی، آمادگی دانش‌آموزان، مناسب‌بودن روش‌های تدریس و حتی مناسـب‌بودن و درسـتی رویه‌های ارزشیابی در اختیار گذارد. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۳۲-۲۹)

۸-۲. تنظیم سرعت

تنظیم سـرعت پیشـرفت درس یکی از بخش‌های مهـم، اما بحث‌انگیز در آموزش مسـتقیم کارآمد

است. اولین بار، پژوهشگران، سرعت در پیشرفت دروس را پیشنهاد کردند. مزایای این کار، حفظ نیرو و علاقه دانش‌آموزان و امکان پردازش مقادیر زیادی از مطالب بود. این روش اگرچه در تدریس مهارت‌های اساسی سطح پایین و در مورد دانش‌آموزان خردسال بهترین شیوه است در کلاس‌های بالاتر و برای مطالب دشوارتر سرعت پیشرفت باید آهسته‌تر باشد تا زمان بیشتری برای درک مطلب در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد. توصیه می‌شود درس‌هایی که برای آموزش مهارت‌های پایه طراحی می‌شوند، با سرعتی آموخته شوند که دانش‌آموزان به پرسش‌های هفتگی یا ماهانه بتواند به ۹۰ تا ۹۵ درصد از موارد پاسخ صحیح بدهند. (مویس، رینولدز، ۱۳۸۴، ص۳۱)

۸-۳. الگوسازی

نشان‌دادن الگوی یک عمل یا مهارتروش‌های مؤثر برای تدریس بعضی از موضوعات است. الگوسازی یعنی، نشان‌دادن شیوه عمل به فراگیرندگان است. این روش، به‌ویژه در مورد دانش‌آموزان خردسال یا دانش‌آموزانی که سبک یادگیری دیداری را ترجیح می‌دهند، می‌تواند مؤثرتر از کاربرد توضیحات کلاسی باشد. (مویس، رینولدز، ۱۳۸۴، ص۳۱)

۸-۴. نقشه‌پردازی مفهومی

نقشه‌پردازی مفهومی راهبردی است که می‌تواند به ساخت‌دارکردن درس در ذهن دانش‌آموزان کمک کند. نقشه مفهومی نموداری است که پیش از تبیین موضوع درس، به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. این روش به‌ویژه در مورد موضوعات پیچیده‌تر که چندین جلسه برای تدریس آنها لازم است، سودمند می‌باشد. (مویس، رینولدز، ۱۳۸۴، ص۳۲)

۹. نتایج پژوهش در مورد تدریس موفق

رزنشاین و استونس، تعدادی از مطالعات تجربی را که به بررسی موفقیت برنامه‌های آموزشی مبتنی بر نظریه‌های یادگیری پرداخته‌اند، خلاصه کردند. این مطالعات نشان می‌دهد که می‌توان به معلمان آموزش داد که از شیوه‌های آموزشی مشخصی پیروی کنند. مطالعات مرور شده توسط رزنشاین و استونس نشان می‌دهد که تدریس مؤثر با رفتارهایی چندجانب معلمان مشخص می‌شود که می‌توان به آنها آموزش داده و آنها را به استفاده از آن رفتارها تشویق کرد. ویژگی‌های موفق‌ترین معلمان در رابطه با دروس که ساختار مشخص دارند، عبارتند از:

- درس‌هایشان را با مرور مختصری از مطالب پیش‌نیاز آغاز می‌کنند. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۱۹۸)

جلسه درس باید ساختی روشن داشته باشد به صورتی که دانش‌آموزان بتواند به آسانی محتوای درس و رابطه آن با مطالب از پیش آموخته شده را درک کنند. بسیاری از پژوهشگران جلسات

درسی ساخت‌دار، توصیه می‌کنند که درس جدید با مرور و تمرین مطالبی که در درس‌های قبل آموخته شده، شروع شود؛ زیرا این کار به معلم امکان می‌دهد تا بفهمد دانش‌آموزان تا چه حد محتوای درس‌های قبل را فهمیده‌اند. (موریس، رینولدز، ۱۳۸۴، ص۲۷)

- با بیان هدف‌های کلی درس، شروع به تدریس می‌کند. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۱۹۸) ابتدا باید اهداف درس روشن شود. معلم باید ضمن تدریس روی نکات کلیدی درس تأکید کند. در پایان درس، نکات کلیدی باید یک بار دیگر توسط معلم با پرسیدن این سؤال از دانش‌آموزان که در خلال درس چه چیزهایی یاد گرفته‌اند یا به وسیله خود دانش‌آموزان خلاصه شود. زیر بخش‌های درس را می‌توان با همین روش جریان تدریس خلاصه کرد. معلم همچنین باید انتقال از بخشی به بخش دیگر درس، مثل شروع موضوعی جدید یا مرور موضوع قبلی را به طور واضح به دانش‌آموزان اطلاع دهد. توصیه می‌شود برای تسهیل فهم و یادگیری موضوع توسط دانش‌آموزان، معلم با تکرار و مرور قواعد کلی و مفاهیم کلیدی، درس را به‌تفصیل بیان کند. (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۲۷)

- مطالب را در گام‌های کوچک بیان کرده و به دانش‌آموزان فرصت می‌دهند در بین گام‌ها تمرین کنند. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۱۹۸) به این اصل، تبیین شفاف و ساخت‌دار می‌گویند. در تبیین شفاف و ساخت‌دار توصیه می‌شود که مطالب درسی در چارچوب ساخت کلی، به صورت گام‌های کوچک و هماهنگ با سطح توان دانش‌آموزان تبیین شود و پیش از ورود به گام بعدی، گام قبلی تمرین شود. با این کار، دانش‌آموزان بر محتوای درس تسلط پیدا می‌کنند، خسته نمی‌شوند و سررشته مطالب را از دست نخواهند داد (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۲۸)

- دستورالعمل‌ها و توضیحات روشن و دقیق می‌دهند. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۱۹۸) وضوح تبیین را می‌توان به شیوه‌های مختلف افزایش داد. دو مدل قیاسی و استقرایی، مدل‌های سنتی تبیین موضوع هستند. (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۲۸)

- به همه دانش‌آموزان امکان می‌دهند درس‌ها را فعالانه تمرین کنند.

- برای اطمینان از درک درس توسط دانش‌آموزان و به‌دست آوردن پسخوراند، سؤالات بسیار می‌پرسند.

- هنگام تمرین اولیه، دانش‌آموزان را راهنمایی می‌کنند.

- پس از پاسخ‌های دانش‌آموزان، پسخوراند ارائه داده و هرگاه دانش‌آموزان اشتباه کنند، اشتباه را تصحیح می‌کنند.

- برای کار کلاسی، دستورالعمل‌های روشن و مشخص ارائه داده و در صورت لزوم بر عملکرد

دانش‌آموزان نظارت می‌کنند.

رزنشاین و استونس هشدار می‌دهند که این روش‌های تدریس برای همه دانش‌آموزان و برای همه وقت، کاربردی نیست. این روش‌ها، برای دروس محتوایی ساخت‌دار، قابل کاربرد است که می‌توان درس را به گام‌های کوچک تقسیم کرد و دستورالعمل‌های روشن و دقیق ارائه داد، اما وقتی موضوع درس انتزاعی باشد و محتوا ساختار چندان مشخصی نداشته باشد، مثل آموزش آداب و اصول اخلاقی، نگارش خلاق، موضوع‌های سیاسی و... رویکردهای آموزشی دیگری لازم است. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۱۹۸)

۱۰. نتایج پژوهش‌ها و نظرهای موافق و مخالف مربوط به آموزش مستقیم

کارآمدی و اثربخشی مستقیم به ویژگی‌های خود دانش‌آموزان نیز بستگی دارد. به نظر می‌رسد رویکرد ساخت‌دار به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که وضعیت نامساعد اقتصادی- اجتماعی دارند یا دانش‌آموزانی که از سطح پایین یک ماده درسی خاص شروع می‌کنند، مؤثر باشد. مشکل دیگر در زمینه آموزش مستقیم این است که در این روش، نقش دانش‌آموزان بسیار منفعل شده و وابستگی بیش از حد به معلم و پیشرفت کم در مهارت‌های یادگیری مستقل منجر شود. نکته دیگر اینکه آموزش مستقیم در برخی موارد به شیوه ناکارآمد سخنرانی یا نوشتن با گچ و صحبت‌کردن بدون تعامل با دانش‌آموزان، تنزل می‌یابد. (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۳۸)

آموزش مستقیم هم طرفدار دارد و هم مخالف. مخالفان مانند برگ و کلاگ می‌گویند که در آموزش مستقیم، یادگیری دانش‌آموزان به موضوع‌های خاصی محدود می‌شود. همچنین گفته شده که در این رویکرد آموزشی، دانش‌آموزان ظرف‌های خالی تصور می‌شوند که باید آنها را با دانش پر کرد و این برخلاف نظر کسانی است که می‌گویند یادگیرندگان، سازندگان فعال دانش هستند. (آندرسون، ۱۹۸۹) در دفاع از آموزش مستقیم، گفته می‌شود که پژوهش‌های کلاسی و آزمایشی گاهی از جهات مختلف، اثربخشی روش‌های مستقیم را ثابت کرده‌اند. به‌ویژه معلوم شده که اگر معلمان نسبت به نیازهای دانش‌آموزان حساس بوده و آموزش خود را با توجه به ویژگی‌های آنها انعطاف بخشند، موفقیتشان حتمی است (وینرت و هلمکه، ۱۹۹۵). به طور کلی، آموزش مستقیم می‌تواند برای تدریس اطلاعات و مهارت‌های اساسی تعریف شده به‌ویژه دانش‌آموزانی که اطلاعات زمینه‌ای محدودی دارند، اثربخش باشد. روش‌های آموزش مستقیم زمانی که موضوع‌های آموزشی تازه و یادگیری آنها دشوار است و نیز با یادگیرندگان جوان و یادگیرندگان کندآموز، بیشترین فایده را می‌رساند.

۱۱. تدریس تعاملی

۱۱-۱. تعامل و تمرین فردی و گروهی

هر بخش اصلی جلسه آموزش مستقیم، پرسش‌گری تعاملی و تمرین انفرادی یا گروهی است. در مطالعه مورتیمور و همکاران در مطالعه دانش‌آموزان مدارس ابتدایی در انگلستان، آثاری مثبتی برای استفاده از پرسشگری مکرر، گفت‌وگو، ارتباط با دانش‌آموزان و استفاده از عبارت‌ها یا پرسش‌های سطح بالا پیدا کردند. مطالعه دیگری در انگلستان و ولز نیز اهمیت تعامل در تدریس کارآمد را ثابت کرد. عواملی مانند استفاده از پرسش‌های فراوان، استفاده از سؤالات باز، درخواست از دانش‌آموزان برای تبیین پاسخ‌های خود و استفاده از پرسش‌های عملی، به طور معناداری با پیشرفت دانش‌آموزان رابطه داشته و تدریس تعاملی یکی از عواملی بود که با نتایج دانش‌آموزان در ریاضیات، رابطه‌ای محکم داشت. (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۴۲)

۱۱-۱-۱. چه موقع و چند وقت یک‌بار از پرسشگری استفاده شود؟

جایی که تعامل و پرسش‌گری اهمیت بسیار زیادی دارد، مرور آنچه از قبل آموخته‌شده، بخش اول تدریس است؛ زیرا تعامل و پرسش‌گری، بهترین راه بررسی میزان یادسپاری مطالب قبلی توسط دانش‌آموزان است. وقتی مطالب جدید در گام‌های کوچک ارائه می‌شود، هر گام باید با تمرین هدایت‌شده دنبال شود تا به دانش‌آموزان امکان دهد که آموخته‌های خود را تمرین کنند و معلم هم میزان درک دانش‌آموزان را بررسی کند. این کار نیاز یا عدم نیاز به تدریس دوباره کل یا قسمتی از درس را برای معلم مشخص می‌کند. در مورد مرور مطالب در پایان درس نیز چنین است. معلم می‌تواند مطالب آموخته‌شده در درس را فهرست کند، اما اگر از دانش‌آموزان بخواهد که خودشان مطالبی را که یاد گرفته‌اند، توضیح دهند، مؤثر خواهد بود. پس پرسش‌گری، بخش بزرگی از آموزش مستقیم بوده و یکی از فعالیت‌های اصلی معلم در تدریس است. (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۴۳)

۱۱-۲. واداشتن دانش‌آموزان به پاسخ‌گویی

اهمیت سرنوشت‌ساز تعامل این پرسش را مطرح می‌کند که چگونه دانش‌آموزان به پاسخ‌گویی وادار شوند. این امر به ویژه در مورد دانش‌آموزان بزرگ‌تر و کم‌روتر، می‌تواند مشکل باشد. این مشکل با عادت‌دادن دانش‌آموزان به درس تعاملی کاهش خواهد یافت و این در صورتی است که راهبردهای آموزش تعاملی در سطح مدرسه و یا حداقل در سطح یک ماده درسی، اعمال شوند. وجود فضای مثبت و عاری از ارزش‌گذاری نیز مهم است. اگر دانش‌آموزان احساس کنند

پاسـخ غلط باعث انتقاد یا اسـتهزاء از جانب معلم یا همکلاسـی‌ها نخواهد شد، احتمال مشارکت آنها در پاسـخ‌گویی افزایش می‌یابد. به تأخیر انداختن داوری، عرصه وسـیع‌تری برای پاسخ دادن فراهم می‌کند. ارزشیابی در هنگام تولید، اثر خفه‌کننده‌ای هم بر گروه و هم بر افراد دارد (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۴۱۰). روشی که می‌توان از آن برای ترغیب همه دانش‌آموزان به پاسخ‌گویی به سؤالات اسـتفاده کرد، این اسـت که قبل از نوشتن پاسـخ صحیح توسـط معلم روی تابلو از دانش‌آموزان خواسـته شود پاسـخ‌های خود را بنویسـند و یا با استفاده از کارت‌های پاسـخ مثل کارت عدد در ریاضیات پیدا کنند. به این صورت که ابتدا پاسـخ خود را از معلم و دانش‌آموزان دیگر مخفی نگاه دارنـد. (مویـس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۴۴) سـؤال‌ها باید در ابتـدای درس، وقتی‌که موضوع درس قبل در آن ماده درسـی مرور می‌شود، بعد از هر ارائه کوتاه و در جریان خلاصه پایان درس پرسیده شود. (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۵۰)

بر اسـاس رویکـرد رفتارگـرا، قوی‌تریـن تقویت‌کننده‌ها بـرای دانش‌آمـوزان محرک‌هایی مانند تحسـین اسـت کـه مؤثربـودن آن به وضوح بـه برداشـت دانش‌آموز از رفتـار معلم بسـتگی دارد. (لفرانسـوا، ۱۳۸۶، ص۴۷۰) بـه هـر حـال وقتی دانش‌آموزی به قسـمتی از سـؤال پاسـخ صحیح می‌دهد، معلم باید قبل از رفتن به سراغ دانش‌آموز بعدی او را در یافتن بقیه پاسخ راهنمایی کند. وقتی دانش‌آموز به سؤالی پاسخ نادرست می‌دهد، معلم باید به سرعت اشاره کند که پاسخ اشتباه بود. اگر دانش‌آموز به دلیل بی‌توجهی یا بی‌دقتی پاسـخ نادرست داده باشد، معلم باید به سرعت سراغ دانش‌آموز بعدی برود. اگر پاسخ به دلیل بی‌اطلاعی و عدم آگاهی نادرست باشد، معلم باید دانش‌آمـوز را برای یافتن پاسـخ صحیح راهنمایی کند. معلم بایـد اطمینان یابد که دانش‌آموزان کم‌رو نیز که ممکن اسـت جرأت‌ورزی کمتری داشته باشند، فرصت پاسخ‌گویی به سؤال‌ها را پیدا می‌کنند (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۵۲).

۱۱-۳. روش بحث گروهی

شـکل دیگری از تعامل که ممکن اسـت در بعضی از دروس مؤثر باشـد، بحث کلاسـی است. برای اینکه بحث مؤثر باشد، لازم است بادقت تدارک دیده شود. معلم باید در مورد موضوع مورد بحث، رهنمودهای روشـن به دانش‌آموزان ارائه کند. در جریان بحث کلاسی، دانش‌آموزان باید پیوسته بـه کار گرفته شـوند و معلم هم نکات اصلی را یادداشـت کند. بعد از بحـث، نکات اصلی یا نتیجه بحث را می‌توان خلاصه کرد و درباره نحوه پیشـبرد بحث از دانش‌آموزان نظرخواهی کرد. (مویس و رینولـدز، ۱۳۸۴، ص۵۲) کروکشـانک، جنکینـس و متکالـف، بحث گروه‌های کوچـک را ترجیح

داده‌انـد. آنهـا دلیل ارج دانسـتن گروه‌های کوچـک را این‌گونه ذکـر کرده‌اند که در ایـن گروه‌ها، امکان مشارکت بیشتر اعضای گروه یعنی، دانش‌آموزان و دانشجویان فراهم می‌آید (سیف، ۱۳۹۳، ص۵۴۲).

۱۲. مدیریت کلاس و نقش معلم در پیشرفت تحصیلی

میزان نظم کلاس خیلی بیشـتر از آنکه به بسـامد و پافشاری اعمال معلم برای حفظ یا بازگرداندن نظم بسـتگی داشـته باشـد، به ماهیت فعالیت‌هـای جـاری در کلاس بسـتگی دارد. موفق‌ترین مدیـران کلاس، معلمانـی هسـتند کـه خیلی خـوب هنگام احتمـال بـروز رفتارهای نادرسـت را پیش‌بینـی کـرده و زود بـرای پیشـگیری از آنهـا اقـدام می‌کننـد. موفق‌تریـن اقدامـات، ظریف، مختصر و اغلب غیرعلنی اسـت و درنتیجه مزاحم جریان فعالیت‌های کلاسـی نمی‌شود (اریکسون و موهـات ۱۹۸۲). شـخصیت معلـم، مهم‌ترین عامل در کلاس اسـت (لفرانسـوا، ۱۳۸۶، ص۵۰)؛ بی‌انضباطـی دانش‌آموزان در جریـان آغاز درس، پایان درس، زمان بیـکاری که باید تا حد ممکن محـدود شـود و حین انتقال‌ها افزایش می‌یابـد (مویس و رینولـدز، ۱۳۸۴، ص۷۶). مدیریت مؤثر کلاس تـا حـد زیادی به برقـراری موفقیت‌آمیز قواعد و رویه‌ها در آغاز سـال تحصیلـی ارتباط دارد، امـا چون قواعـد در موقعیت‌های مختلـف فرق می‌کند، به طور رسـمی وضع نمی‌شـود. به گفته دویـل، موفق‌ترین مدیران کلاس کسـانی هسـتند که در آغاز سـال بر فعالیت‌هـای دانش‌آموزان نظارت مسـتقیم داشـته و آنها را هدایت و راهنمایی می‌کنند تا همـه کارها و فعالیت‌ها به صورت روالی درمی‌آید و همه دانش‌آموزان، شـیوه‌ها را یادگرفته و می‌پذیرند (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۵۰۵۰). وضع دستورالعمل‌های مشخص برای رفتار دانش‌آموزان در هر چهار مورد یعنی، آغاز درس، پایان درس، زمـان بیکاری و حین انتقال‌ها، اهمیت خاصی دارد. به‌طورکلی، صرف مقداری زمان برای وضـع مقررات و دسـتورالعمل‌های روشـن در آغاز سـال، می‌توانـد از اتلاف مقدار زیـادی وقت در طول سـال تحصیلی جلوگیری کند. معلم باید تعداد مقررات و دسـتورالعمل‌های مورد اسـتفاده را محـدود کـرده و مقـررات را با دقت و جدیت اجـرا کند در غیر ایـن صورت، دانش‌آمـوزان آنها را نادیـده خواهند گرفت. لازم اسـت کـه دلایل اعمال مقـررات ویژه برای دانش‌آموزان شـرح داده شـود. مشـارکت دانش‌آموزان در فرایند طرح و تدوین مقررات نیز می‌تواند مفید باشـد (موریس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۷۶).

۱۲-۱. مدیریت رفتار دانش‌آموزان

یکـی از عوامـل تأثیرگـذار در عملکـرد معلمان موفـق، فاکتور حضـور و همراهی اسـت. یک عامل مشـترک در همه معلمان موفق آن اسـت که در مقایسـه بـا دیگر معلمان، به آنچه در کلاسشـان می‌گذرد یعنی اینکه چه کسـی مسـئول نقض مقررات اسـت و از اینکه چه وقت اقدام لازم اسـت، آگاه‌ترنـد. کوئین مشـاهده کـرد که موفق‌تریـن معلمان می‌تواننـد در یک زمان، بـه بیش از یک رفتار مشکل‌سـاز رسـیدگی کنند و در عین حال جهت و آهنگ فعالیت‌های جاری کلاس را حفظ کنند. (لفرانسـوا، ۱۳۸۶، ص۵۰۷) گلاسـر می‌گوید که در محیط‌های صمیمی و خودمانی که همه دانش‌آمـوزان توانـا دیده می‌شـوند، مشـکلات انضباطـی به حداقل می‌رسـد (لفرانسـوا، ۱۳۸۶، ص۵۰۹). نکتـه مهم آن اسـت که بر متن کلاسـی کـه یادگیری، مدیریت و برقـراری انضباط در آن روی می‌دهد، چهار عامل تأثیر می‌گذارد: ترکیب دانش‌آموزان که کلاس را تشکیل می‌دهند، باورها و شـخصیت معلم، اسـتفاده معلم از روش‌های علمی که کتاب‌هایی مثل این در اختیار می‌گذارد و مقـداری هنـر در مدیریت و کنترل بی‌انضباطی آنچه در درجه اول مهم اسـت این اسـت که فرد جریحـه‌دار نشـود و اینکـه دانش‌آمـوز بدانـد و درک کند که هر آنچـه معلم می‌کند، بـه نفع کامل دانش‌آموز است و با توجه تمام به انسانیت و عزت نفس اوست، دوم اینکه دانش‌آموز بداند و درک کند که اقدامات انضباطی که معلم به آنها متوسـل می‌شـود،ۀ به نفع کل گروه اسـت (لفرانسـوا، ۱۳۸۶، ص۵۱۳). عوامـل اصلـی که دانش‌آموزان را بـرای بی‌انضباطی مسـتعد می‌کند عبارت‌اند از: موقعیت‌های بیرون مدرسـه مثل رشـد روان‌شـناختی دانش‌آموزان، عوامل مربوط به مدرسه و کلاس درس مثل برنامه‌های آموزشـی و دروس خسـته‌کننده و نامناسـب و مقررات بیش از حد سـهل‌گیرانه یا سـلطه‌جویانه. وقتی بی‌انضباطی اتفاق می‌افتد، معلم نباید نسبت به موارد جزئی واکنش افراطی نشـان دهد، بلکه باید تا جایی که ممکن اسـت، به صورت غیرزننده آن را متوقف کند. نظارت و مداخله مستمر و دقیق می‌تواند به جلوگیری از مشکلات در مرحله شروع آنها کمک کند. برای مثال یکی از روش‌های مقابله با بی‌انضباطی در اولین مرحله شکل‌گیری آنها شیوه آرام است. نزدیک شدن معلم به دانش‌آموز با تماس جزئی با وی، بدون ایجاد وقفه در جریان تدریس، به سرعت رفتار غیرارادی را متوقف می‌کند. روش مؤثر برای اجرای این کار، نظارت بر تمام کلاس، برای شناسـایی و بررسی مشـکلات در حال شکل‌گیری اسـت (مویس و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۸۷). چند مدل مداخله برای مواجهه با بی‌انضباطی شدید مطرح شده مثل مدل اورتسون، امر و مدل لیسـت. یکی از روش‌های اصلی برای اصلاح رفتار اسـتفاده از پاداش و تنبیه اسـت که البته روش اسـتدلال کـردن، بهتر و مؤثرتر از تنبیه اسـت. یکـی از پرکاربردترین انواع پاداش، تحسـین کلامی

توسط معلم است. البته هر ستایشی مؤثر نیست (موی و رینولدز، ۱۳۸۴، ص۸۷)

۱۲-۲. بر اساس رویکرد رفتارگرا

قوی‌ترین تقویت‌کننده‌ها برای دانش‌آموزان، محرک‌هایی مانند تحسین است که مؤثربودن آن به برداشت دانش‌آموزان از رفتار معلم بستگی دارد. به نظر برافی، تحسین در صورتی مؤثر است که معلم مکرر از آن استفاده نکند. همچنین وی راه‌هایی را برای بسیار مؤثرترشدن تحسین پیشنهاد می‌کند. تحسین باید منوط به رفتاری خاص باشد، باورکردنی باشد و دارای محتوا باشد، به علاوه باید بر تلاش‌های دانش‌آموزان و کفایت فردی وی تمرکز کند. نباید تصادفی و غیرمنظم باشد، همچنین نباید به جای تشویق، کیفیت عملکرد به صرف مشارکت پاداش دهد. بر اساس رویکرد انسان‌گرا، داوری در مورد کارایی فردی همچنین با تأثیر گذاشتن بر افکار و احساسات، برانگیزاننده رفتار در انسان است. کسانی که توانش خود را پایین برآورد می‌کنند، خیلی بیشتر خود را منفی ارزیابی کرده و عزت نفس کمتری دارند، پس داوری مثبت در مورد توانش یا کارایی فردی بالا، همراه با ارزیابی مثبت از خود یا عزت نفس مثبت، می‌تواند تأثیرات بسیار خوبی بر رفتار کودک در مدرسه بگذارد. ارزیابی پایین کارایی فردی، می‌تواند اثرات منفی بسیار مهمی داشته باشد، پس معلمان باید منشأ داوری در مورد کارایی فردی را بدانند؛ زیرا خیلی از آنچه معلمان می‌کنند، بر کارایی فردی تأثیر می‌گذارد. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۴۷۶) پاداش‌ها بیشتر می‌توانند به شکل نمره، ستاره، نشان و امتیازهایی مثل مسئولیت‌های مدرسه‌ای باشند. اگرچه این پاداش‌ها مؤثرند، اما می‌توانند باعث شوند که دانش‌آموزان به جای اینکه یادگیری را به خاطر خود یادگیری ارزشمند بدانند، نسبت به آن، جهت‌گیری بیرونی پیدا کنند یعنی، دلیل عوامل بیرونی مثل دریافت پاداش یا خشنود کردن معلم و غیر مطالب را یاد بگیرند. برای مقابله با این مسئله، بعضی از پژوهشگران از کاربرد تقویت‌کننده‌های طبیعی که آموزشی هستند و در کلاس درس در دسترس هستند، حمایت کرده‌اند. گاهی تنبیه اجتناب‌ناپذیر است، اما نباید از آن به صورت افراطی استفاده کرد؛ زیرا مشخص شده که در ایجاد رفتارهای مطلوب، پاداش‌ها ناکارآمدتر هستند.

۱۲-۳. استدلال کردن

استدلال بر تنبیه به چند دلیل ترجیح دارد. نخست اینکه فرد تنبیه‌گر سرمشق پرخاشگری برای فراگیرنده می‌شود. در واقع، کارهای فرد تنبیه‌کننده این پیام را می‌دهد که یک روش مقبول برای موقعیت‌های مشکل بیان قدرت در قالب تنبیه است، اما استدلال با کودک یا آوردن دلیل برای

رفتار مطلوب، یکی از شیوه‌های برخورد با مشکل استفاده حساب‌شده از نیروی فکر است. برتری دیگر راه‌کار استدلال آن است که با این روش به طور طبیعی می‌توان رفتارهای مطلوب جانشینی را توصیف کرد. به بیان دیگر، استدلال، محدود به آوردن دلایلی برای اینکه چرا نباید رفتاری را انجام داد، نمی‌شود بلکه می‌توان برای توضیح اینکه چرا بعضی رفتارها را باید انجام دادآن استفاده می‌شود. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۵۱۵)

۱۲-۴. جو کلاس

جو کلاس به حالتی که توسط معلم در کلاس درس ایجاد می‌شود، نحوه تعامل با دانش‌آموزان و شیوه تنظیم محیط فیزیکی گفته می‌شود. پژوهش‌ها، اهمیت جو کلاس را نه تنها در پیشرفت دانش‌آموز بلکه در عزت نفس و مشارکت آنها در درس نیز نشان داده‌اند. یکی از عوامل اصلی در ایجاد جو مثبت در کلاس، ایجاد محیطی گرم و حمایتی است که در آن دانش‌آموزان احساس تهدید نکرده و برای مشارکت مثبت در درس راغب باشند. اشتیاق معلم نیز متغیری مهمی است. بنابراین، حتی اگر معلم در یک روز خاص احساس علاقه و اشتیاق نداشته باشد، باید از انتقال احساسات منفی خود در مورد موضوع برنامه آموزشی یا درسی خاص به دانش‌آموزان اجتناب کند. ایجاد کلاسی جذاب و خوشایند با نمایش کارهای دانش‌آموزان و مواد آموزشی نه تنها دانش‌آموزان را برمی‌انگیزاند، بلکه می‌تواند یادگیری جنبی را نیز امکان‌پذیر کند. بوریچ، سه نوع جو کلاسی مشخص کرد. در کلاس‌های رقابتی، دانش‌آموزان به رقابت با یکدیگر ترغیب می‌شوند. این کلاس‌ها توسط معلم هدایت شده و به دانش‌آموزان اختیار کمی داده می‌شود. رقابت می‌تواند برانگیزاننده دانش‌آموزان باشد در حالی که کلاس‌های هدایت‌شده توسط معلم، پیشرفت دانش‌آموزان را بالا می‌برد. در کلاس‌های مشارکتی بر همکاری دانش‌آموزان همراه دخالت معلم برای هدایت آنها به سمت اهداف یادگیری تأکید می‌شود. این کلاس‌ها در توسعه مهارت‌های مهم یادگیری مشارکتی که می‌توانند دانش‌آموز را ارتقا دهند، مؤثرند. در کلاس‌های انفرادی بر کار انفرادی همراه با کمترین دخالت از سوی معلم تأکید می‌شود. این کلاس‌ها می‌توانند به رشد مهارت‌های یادگیری مستقل کمک کنند، اگرچه آموزش، بیش از حد فردی شده، مؤثر تشخیص داده نشده است. (موریس و رینولدز، ۱۳۸۶، ص ۹۹ و ۱۰۰)

۱۲-۵. نگرش معلمان و خلاقیت

بعضی شواهد نشان می‌دهد که شیوه‌های تدریس انسان‌گرا، بیشتر سبب پرورش خلاقیت دانش‌آموزان می‌شوند. نرودنی پی برد که معلمان صمیمی، دلسوز و دارای رفتارهای غیر رسمی،

بیشـتر از معلمان بسـیار منظم و مقرراتـی، رفتار خلاق را در دانش‌آموزان خـود به وجود می‌آورند، اما باید به خاطر داشت که توجهات و نگرش‌های انسانی، به‌وضوح و بی‌تردید مغایر با روش‌های تدریس متکی به نظم نیست. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۴۱۹)

۱۳. تأثیرات انتظارات معلم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

انتظـارات در تعییـن نتایـج رفتار نقش بسـزایی دارد. پیشـرفت تحصیلی و عملکـرد در تکالیف و فعالیت‌هـای فکـری را می‌تـوان با انتظـارات بالا از دانش‌آمـوزان، چه به صورت کلامـی و چه غیر کلامـی، تحـت تأثیـر قـرار داد. (لفرانسـوا، ۱۳۸۶، ص۴۲۷) بی‌تردیـد، شـواهد تأییـد نمی‌کند که انتظارات معلم به طور یکسـان بر رفتار دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. با وجود این، به نظر می‌رسد که معلمان انتظارات خود را دارند و این انتظارات ممکن است اهمیت زیادی داشته باشند. در مورد تأثیر انتظارات معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ذکر نکاتی قابل توجه است:

- نخسـت اینکه پیشرفت اندک نیز همانند پیشـرفت بالا، ممکن است از انتظارات معلم متأثر شـود. بی‌شـک، معلمان نمی‌توانند از همه دانش‌آموزان، انتظار پیشـرفت تحصیلی بالا داشـته باشـند، اما باید از تصورات کلیشـه‌ای که کودکان خانواده‌های نابرخوردارتر را مسـتعد پیشـرفت کمتر می‌داند، اجتناب کنند.

- دوم اینکه لازم نیسـت تأثیر انتظارات معلم محدود به چند دانش‌آموز شـود، بلکه امکان آن هست که این انتظارات بر کل کلاس تأثیر گذارد، به‌ویژه وقتی که کلاس از چندین بخش تشکیل شده باشد، معلم خیلی راحت می‌تواند به دانش‌آموزان پیام دهد که این بهترین کلاسی است که او درس داده است، نتیجه می‌تواند بسیار قابل توجه باشد.

- سـوم اینکـه انتظـارات متجلـی در رفتار معلـم در برابر دانش‌آموزان، ممکن اسـت بـر انگیزه دانش‌آمـوز اثرگـذارد. بـاردول دریافت کـه با صرف اظهـار نظـری خوش‌بینانه، معلمـان عملکرد دانش‌آموزان را به مقدار زیادی افزایش می‌دهند. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۴۲۹)

۱۳-۱. اهمیت خودسنجی در انگیزش

ارزیابی دانش‌آموز از خود اهمیت دارد. برای همه انسـان‌ها مهم اسـت کـه بدانند باهوش و توانا هستند و به علت دوست‌داشتنی بودن، محبوب هستند. آیا معلمان بر ارزیابی دانش‌آموزان از خود اثر می‌گذارند؟ بی‌تردید آری. بسـیاری از آنچه معلمان انجام می‌دهند، مسـتقیم یا غیرمستقیم بر ادراک دانش‌آموزان از توانش و معنایشان اثر می‌گذارد. برای مثال در بیشتر موقعیت‌های رقابتی، موفقیت، ارزیابی فرد از توانایی خود را افزایش می‌دهد و شکست تأثیری عکس این دارد. به علاوه

خودسنجی دانش‌آموزان به وضوح به پیامد رفتارهای آنها و پاسخ معلمان و دیگران بستگی دارد. (لفرنسوا، ۱۳۸۶، ص۴۸۸)

۱۳-۲. شور و شوق و تحرک

حرکت و جنب‌وجوش معلم به هنگام آموزش، نشان‌دهنده شور و شوق یا اشتیاق و علاقه او به کار خود و پیشرفت دانش‌آموزان است و این خود یکی از عوامل بالابرنده سطح اثربخشی آموزش معلم است. کروکشانک، جنسکیش و متکالف گفته‌اند که معلمان با شور و شوق به دانش‌آموزان این پیام‌ها را انتقال می‌دهند که آنان از گفته‌های خود و از کاری که انجام می‌دهند، اطمینان دارند. به دانش‌آموزان اعتماد می‌کنند و به آنها احترام می‌گذارند و موضوعی را که آموزش می‌دهند، باارزش و خوشایند است.

رفتارهای معرف معلمان علاقه‌مند و پرتحرک، عبارت است از راه رفتن، حرکات بدنی، برقراری تماس چشمی با فرد فرد دانش‌آموزان و بالا و پایین بردن صدا. این رفتارها و فعالیت‌های معلم، توجه دانش‌آموزان به درس را بالا برده و سطح یادگیری آنها را افزایش می‌دهد. به گفته براون، چهره، صدا، دست‌ها، حرکت و سکون و سکوت، انسان با این کارها، علاقه و اشتیاق خود را نشان می‌دهد. چهره معلم باید به‌وسیله دانش‌آموزان دیده شود، صدایش شنیده شود، دست‌هایش به کار بیفتد و سکون و سکوت او احساس شود. همه اینها وسایل ایجاد ارتباط از طریق بدن هستند. لحن صدا می‌تواند علاقه یا ملال را نشان دهد. وقتی که جمله معلم با خیره شدن او همراه شود، معنی کلام او تغییر می‌کند. گودوبرانی برای شور و شوق معلم، دو بعد مهم معرفی کرده است: یکی علاقه و درگیری با موضوع درسی و دیگری بنیه و پویایی جسمی. معلمان علاقه‌مند، بیشتر به صورت افرادی پویا، برانگیزاننده، پرانرژی و بیانگر توصیف شده‌اند. رفتار ایشان نشان‌دهنده این است که نسبت به دانش‌آموزان و موضوع درسی متعهدند. (کروکشانک، جنکیسن و متکالف، ۲۰۰۶، ص۳۲۵) پژوهش‌های زیادی برای بررسی تأثیر تحریک و اشتیاق معلم بر یادگیری دانش‌آموزان انجام‌گرفته و همگی نشان داده‌اند که این عوامل، بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارند (سیف، ۱۳۹۳، ص۴۹۳).

۱۳-۳. گرمی و شوخ‌طبعی

دو ویژگی دیگر معلمان محبوب و موفق، گرمی و شوخ‌طبعی است. گرمی معلم با رفتارهایی مانند برقراری روابط دوستانه با دانش‌آموزان، داشتن نگرش مثبت نسبت به کلاس و درس، نشان دادن علاقه به دانش‌آموزان و سخت‌کوشی معرفی می‌شود. برای تضمین موفقیت دانش‌آموزان در

امـر تحصیل، معلمانی که از نظر دانش‌آموزان شـان نامنصف، نرمش‌ناپذیـر و منع‌کننده تعاملات کلاسی شناخته‌شـده‌اند، معلمانی غیرگرم هستند. (کروکشانک، جنکیسن و متکالف، ۲۰۰۶) رفتار مکمل گرمی در آموزش، شـوخ‌طبعی اسـت. شـوخ‌طبعی، توانایی خنداندن افـراد، وقتی که چیز خنـده‌داری اتفاق می‌افتد، اسـت. شـوخ‌طبعی هم جنبه خودبه‌خـودی دارد و هم می‌توان آن را حساب‌شده برنامه‌ریزی کرد.

کروکشانک، جنکینس و متکالف می‌گویند: «دوستانه، شوخ‌طبع و پرحرف بودن، بدون تسلط بـر موضوعی کـه قصد تدریس آن را دارید از شـما یک معلـم موفق نمی‌سـازد». پژوهش‌هایی که درباره شور و شوق، گرمی و شوخ‌طبعی گزارش‌شده، نشان می‌دهند که این ویژگی‌های معلمان، با نگرش دانش‌آموزان همبسـتگی مثبـت بالایی دارند، یعنی معلمانی که ایـن ویژگی‌ها را دارند، خودشان و کلاسشان مورد علاقه دانش‌آموزانشان هستند. به طور کلی، ویژگی‌های شور و شوق و شوخ‌طبعی، دست‌کم، به عنوان وسیله‌ای برای ایجاد محیطی مناسب برای یادگیری ویژگی‌های مفید هستند، اما در استفاده از آنها افراط نکنید. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تأکید بیش از اندازه بر این ویژگی‌ها، یادگیری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. (سیف، ۱۳۹۳، ص۴۹۵)

۱۳-۴. استفاده از شوخ‌طبعی

اغلـب معلمانـی کـه خـود را شـوخ‌طبع نمی‌داننـد، سـودمندی شـوخی را نادیـده می‌گیرنـد. دانشـکده‌های علـوم تربیتی از جاده مسـتقیم خـود زیاد منحرف نمی‌شـوند تا معلمـان آینده را تشویق به یادگیری خنداندن دیگران یا شاید مهم‌تر از آن، خندیدن به خود کنند. اغلب می‌توان با ردشـدن از رفتار چالش‌آمیـز دانش‌آموز با خوش‌طبعی ماهرانه از برخوردهـای بالقوه انفجارآمیز پیشگیری کرد. (لفرانسوا، ۱۳۸۶، ص۵۰۶)

فهرست منابع

* *قرآن کریم*
۱. دهنوی، حسین (۱۳۷۲). *معلم موفق*. قم: سازمان تبلیغات اسلامی.
۲. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۳). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
۳. صبحی، صالح (۱۴۰۷). *نهج‌البلاغه*. قم: دارالهجره.
۴. فلسفی، محمدتقی (۱۳۶۳). *جوان*. تهران: نشر معارف اسلامی.
۵. کلینی (بی‌تا). *اصول کافی*. تهران: نشر و فرهنگ اهل بیت علیهم‌السلام.
۶. لفرانسوا، گای. آر (۱۳۸۶). *روان‌شناسی برای معلمان*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۷. مطهری، مرتضی (۱۳۷۰). *داستان راستان*. قم: صدرا.
۸. مطهری، مرتضی (۱۳۸۳). *سیری در نهج‌البلاغه*. قم: صدرا.
۹. مکارم شیرازی (۱۳۶۹). *تفسیر نمونه*. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
۱۰. مویس، دانیل.، و رینولدز، دیوید (۱۳۸۴). *آموزش مؤثر*. تهران: رشد.