

توضیحات:

- ویژه آزمون آموزش و پرورش
- خلاصه + نکات مهم
- حیطة اختصاصی

خلاصه و نکات مهم

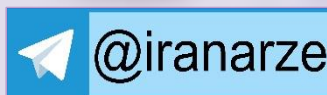
مهارت های آموزشی و پرورشی

(روش ها و فنون تدریس)

برای دانلود رایگان جدیدترین سوالات استخدامی بخش های زیر، روی ان کلیک نمایید:

مهارت های آموزشی و پرورشی - روش ها و فنون تدریس - سوالات آموزش و پرورش

« انتشار یا استفاده غیر تجاری از این فایل، بدون حذف لوگوی ایران عرضه، مجاز می باشد »



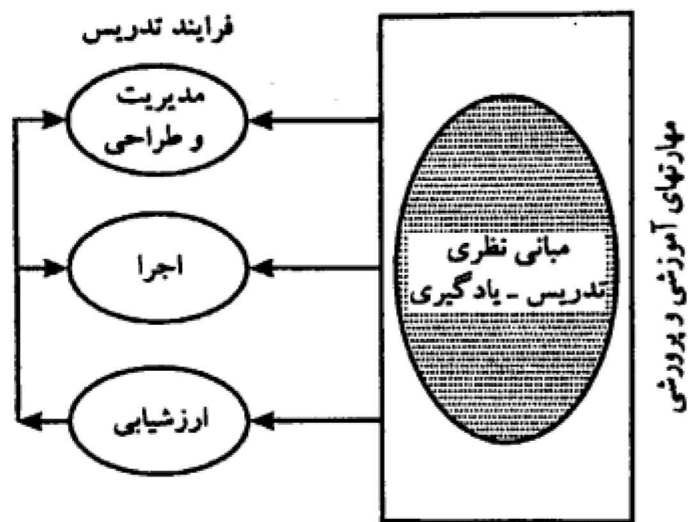
❖ فصل اول: خلاصه مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس) - صفحه ۲

❖ فصل دوم: نکات مهم مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس) - صفحه ۳۲

فصل اول: خلاصه مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس)

بخش اول

مبانی نظری تدریس - یادگیری



هر کدام از ما از منظر خاصی به آموزش و یادگیری های خود می نگریم. نگرش ما از باورها، مطالعات و تجربه هایمان نشأت گرفته است. معلمان نیز آن گونه عمل میکنند که فکر میکنند. اگر آنها برداشت صحیح و علمی از آنچه در محیطهای آموزشی انجام میدهند نداشته باشند، نمی توانند رخدادهای آموزشی را به نحو مطلوب هدایت کنند. نظریه ها و روشهای یادگیری و تدریس، دو عامل انفکاک ناپذیر از یکدیگرند که بدون شناخت و کسب تجربه از هر یک نمیتوان بستری مناسب برای یادگیری و تحول مؤثر در شاگردان فراهم ساخت.

فصل اول

مبانی نظری یادگیری

تعریف یادگیری و تحلیل مفاهیم آن

یادگیری تغییری است که نیاز به زمان دارد و در طی فرایندهای مختلف به وجود می آید. یادگیری باید محصول تجربه و نتیجه آن باید تغییر در رفتار ارگانیزم باشد. رفتار، معطوف به اعمالی است که ممکن است درونی یا بیرونی باشند. روان شناسان اعمال و رفتار را به دو دسته آشکار و نهان تقسیم کرده اند رفتار آشکار به اعمالی اطلاق میگردد که مستقیماً قابل مشاهده و اندازه گیری باشد، اما رفتار نهان به اعمال درونی فرد که به طور مستقیم قابل مشاهده نیست گفته میشود. بعضی از روان شناسان که در تعریف یادگیری تنها روی رفتار آشکار متمرکز می شوند به رفتارگرایان معروف اند. اما روان شناسان دیگری نیز وجود دارند که رفتار آشکار را به عنوان سرنخی برای استنتاج آنچه در ذهن می گذرد به کار می گیرند که به آنها روان شناسان شناختی، گفته می شود. معمولاً مفهوم یادگیری در مدارس به توانایی یادآوری

درک و فهم مطالب، مهارت‌های عملی، تمایل به داشتن نوع ویژه‌ای از گرایش‌ها و ارزش‌هایی که در اهداف آموزشی مورد تاکید قرار گرفته است، اطلاق میگردد. روان‌شناسان پیرو مکتب گشتالت آن را کسب بینش‌های جدید یا تغییر در بینش‌های گذشته می‌دانند.

می‌توان یادگیری را فرایند تغییرات نسبتاً پایدار در توان رفتاری فرد بر اثر تجربه دانست.

الف) مفهوم فرایند

فرایند به وقایع و روابط پویا جاری مستمر و پیوسته در حال تغییر اطلاق می‌شود. یکی از مشخصات بارز فرایند، حرکت و پویایی آن است که بر اثر تعامل دائم اجزا و متغیرهای موجود در آن صورت می‌گیرد و آغاز و پایان مشخصی ندارد. یادگیری نیز یک فرایند است چون بر اثر تعامل دائم فرد با محیط، همیشه و در همه جا به طور پیوسته و مستمر صورت می‌گیرد از طریق یادگیری فرد با محیط آشنا می‌شود در مقابل محیط مقاومت می‌کنند. محیط را تغییر می‌دهد، و برای تأمین نیازهای خود از آن استفاده میکند. گاهی نیز تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد و زمانی هم خود را با آن منطبق و سازگار می‌سازد.

ب) مفهوم تغییر

یادگیری تغییری است که طی فرایند تجربه اتفاق می‌افتد. اصطلاح تجربه مفهوم تغییر را محدود می‌سازد. محدود کردن معمولاً اشاره به علت‌های مختلف تغییر دارد؛ بنابراین هر تغییری را نمی‌توان یادگیری نامید. تغییراتی که معلول رشد و بلوغ طبیعی باشند هرگز یادگیری محسوب نمیشوند هر چند رشد و بلوغ طبیعی پیش‌نیاز یادگیری و به نوعی تأثیر گذار بر آن است.

- رفتارهای شفاهی انسانها شاید مهم‌ترین و اولین نشانه یادگیری باشد.

ج) مفهوم نسبتاً پایدار

به کارگیری مفهوم نسبتاً پایدار به این دلیل است که تغییرات موقت رفتار که از عواملی چون انگیزشی انطباق حسی یا خستگی ناشی می‌شوند در ردیف یادگیری قرار نمی‌گیرند. بین یادگیری و تغییرات زود گذر باید تمایز قائل شد زیرا آثار رویدادهای احساسی، مکانیکی و شیمیایی به سرعت از بین می‌روند در حالی که یادگیری به سهولت از بین نمی‌رود گرچه با گذشت زمان ممکن است دستخوش فراموشی شود یا یادگیری تازه‌ای جایگزین آن گردد. با این حال، طول مدت تغییر حاصل از یادگیری یا حالت‌های موقت جسمانی را نمیتوان به طور دقیق معین کرد.

خوگیری فرآیندی است که از طریق آن ارگانیسم نسبت به محیطش کمتر حساس میشود، مثلاً ارگانیسمها تمایل دارند به محرک‌های تازه محیط خود توجه کنند. این تمایل بازتاب توجه یا سوگیری نام دارد.

د) مفهوم رفتار

به مجموعه اعمال و حرکات فرد رفتار گفته میشود. روان‌شناسان رفتارها را به دو دسته تقسیم میکنند رفتارهای بیرونی یا آشکار و رفتارهای درونی یا نهان. رفتارهای آشکار یا بیرونی مستقیماً قابل مشاهده اند مانند: صحبت کردن، نوشتن رتبه رفتن اما رفتارهای نهان یا درونی به طور مستقیم قابل مشاهده نیستند.

ه) مفهوم توان رفتاری

توان رفتاری حاکی از آن است که یادگیری در یادگیرنده نوعی توانایی ایجاد می‌کند. یعنی تغییر حاصل از یادگیری در یادگیرنده تغییر در توانایی یا تغییر در رفتار بالقوه اوست نه تغییر در رفتار ظاهری و قابل مشاهده اما معمولاً با ملاحظه تغییرات حاصل در رفتار آشکار و قابل مشاهده به تغییرات ایجاد شده در توانایی فرد پی می‌بریم بنابراین یادگیری نوعی توانایی است که در فرد ایجاد می‌شود و تنها از طریق مراجعه به رفتار آشکار او می‌توان از آن اطلاع حاصل کرد.

و) مفهوم تجربه

به کارگیری مفهوم تجربه در تعریف یادگیری بدین معنی است که تنها آن دسته از تغییرات را میتوان یادگیری نامید که محصول تجربه یعنی تعامل فرد با محیط باشد.

تفاوت بین یادگیری و عملکرد

بدیهی است آنچه مورد مطالعه قضاوت و ارزشیابی قرار می گیرد عملکرد دانشجو در جلسه ارزشیابی یا آزمایشگاه است نه تمامی یادگیری او زیرا یادگیری تغییری است که در درون موجود زنده یا در توان رفتاری او صورت می گیرد و به راحتی قابل شناسایی نخواهد بود. در حالی که عملکرد یعنی نتیجه و حاصل یادگیری را میتوان مستقیماً مشاهده و اندازه گیری کرد.

انواع یادگیری

یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک

یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک از بنیاتی ترین انواع یادگیری است که در آن پاسخ حاصل یک محرک شناخته شده است. یکی از نمونه های صریح و مشهور یادگیری از طریق شرح می شدن کلاسیک آزمایش معروف ایوان پاولف، فیزیولوژیست روسی است. او ضمن مطالعاتی در زمینه گوارش متوجه شد که بزاق سگ نه تنها با ریختن غذا پودر گوشت ها روی زبانش بلکه با دیدن آزمایش کننده، ظروف غذا و غذا نیز شروع به ترشح می کنند.

یادگیری از طریق مجاورت

در مبحث یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک گفته شد که لازمه پاسخ شرطی مجاورت و هم زمانی و پیوند محرکهای شرطی و محرکهای غیر شرطی است اما طبق برخی از نظریه های یادگیری فقط مجاورت ساده و همایندی و جفت شدن یک حادثه با حادثه دیگر می تواند منجر به یادگیری شود. در این فرایند، لزومی ندارد که بین محرک غیر شرطی و محرک شرطی پیوند وجود داشته باشد بلکه تنها همایندی دو رویداد با ایجاد تداومی می تواند موجب تغییر رفتار شود. معمولاً محرکها و پاسخها از عناصری هستند که تداومی می شوند. مطابق نظریه محرک - پاسخ (S-R) محرکها می توانند پاسخهایی را فراخوانند که قبلاً قادر به فراخواندن آنها نبوده اند؛ مثلاً اگر پاسخ غیر شرطی را با استفاده از محرکهای غیر شرطی مناسبی فراخوانیم و هم زمان با آن محرک شرطی خاصی را ارائه دهیم چون محرک شرطی با پاسخ هم زمان و مجاور است میتواند از طریق تداومی پاسخ را فراخواند. تنها شرط لازم برای حصول این تداومی توجه شاگرد به ترکیب خاص محرک مجاورت ساده و همایندی است. روش زوجهای متداومی به دلایل نظری حایز اهمیت است؛ زیرا این روش نمونه برجسته ای از فرایند تداومی است.

یادگیری از طریق شرطی شدن فعال

یادگیری حاصل از شرطی شدن فعال یکی دیگر از انواع یادگیری بنیاتی و اساسی است که در تغییر فناوری رفتار کاربردی وسیع دارد در این نوع یادگیری بر خلاف شرطی شدن کلاسیک رفتارهای فعال محصول محرکهای فیزیولوژیک نیستند بلکه نتیجه متغیرهای قطعی در رفتارهای موجود زنده اند که به وسیله تقویت کننده خاصی قوت می گیرند؛ یعنی موجود بدون اینکه به وسیله محرک شناخته شده ای تحریک شود در محیط فعالیت میکند فعالیت مورد نظر توسط تقویت کننده ای تقویت میشود و بر اثر تقویت وسعت و احتمال وقوع آن افزایش می یابد. در واقع، تقویت کننده ها هستند که موجب تأثیر تغییر و تثبیت رفتار میشوند. ص ۲۷

تقویت کننده چیست و چه فرقی با محرکهای شرطی دارد؟

تقویت کننده معمولاً به حادثه یا محرکی گفته می شود که تکرار و شدت رفتار را افزایش میدهد و موجب تثبیت آن میگردد. تقویت کننده ها انواع مختلف دارند مانند:

تقویت کننده های نخستین

تقویت کننده های شرطی و

تقویت کننده های تعمیم یافته

مهم ترین فنونی که بر اساس نظریه شرطی شدن فعال ارائه شده اند عبارت اند از:

الف) روشهای افزایش رفتارهای موجود

ب) روشهای ایجاد رفتارهای تازه

ج) روشهای نگهداری رفتارهای مطلوب

د) روشهای تقلیل دادن یا محو کردن رفتارهای نامطلوب

الف) روشهای افزایش رفتارهای موجود

از روشهای معروف افزایش رفتارهای موجود میتوان روش تقویت مثبت، تعمیم و تمیز و تقویت منفی را نام برد.

۱. تقویت مثبت

هر گاه بعد از پاسخی محرکی را وارد محیط کنیم و آن محرک احتمال بروز پاسخ را افزایش دهد یا سبب ابقای آن شود به چنین محرکی تقویت کننده مثبت می گویند.

۲. تعمیم و تمیز

تعمیم عبارت است از گسترش پاسخ از محرکهای اولیه به محرکهای مشابه به عبارت دیگر تعمیم فرایندی است که طی آن پاسخ یاد گرفته شده در حضور محرکی خاص در شرایط دیگر و در حضور محرکهای دیگر نیز از ارگانیسم بروز کند؛ مثلاً کودکی که کلمه گاو را تازه یاد گرفته است ممکن است. به علت شباهت هر حیوانی را گاو صدا کند. پدیده تعمیم در آموزش و پرورش کاربرد زیادی دارد؛ زیرا با این روش شاگرد قادر میشود پاسخی را که در حضور محرکی خاص یاد گرفته است در حضور تعداد بی شماری از محرکها که شباهتی با محرک اولیه دارند از خود بروز دهد.

تقویت منفی

تقویت منفی یعنی خارج کردن محرک از موقعیت به منظور افزایش رفتار مطلوب تقویت منفی همچون تقویت مثبت، احتمال بروز رفتار را افزایش میدهد. تنها تفاوت بین این دو در این است که در تقویت مثبت یک محرک مطلوب به ارگانیسم معرفی یا به موقعیت اضافه میشود، در حالی که در تقویت منفی یک محرک بیزار کننده از موقعیت خارج می گردد یا تقلیل داده می شود.

ب روشهای ایجاد رفتارهای تازه

۱- یادگیری از طریق تقلید و سرمشق گرفتن

۲- تفکیک پاسخ

۳- شکل دادن

۴- زنجیره کردن

ج) روشهای نگهداری رفتارهای مطلوب

هرگاه رفتاری مطلوب یا رفتاری تازه بر اثر تقویت مداوم شاگرد ایجاد شود یا افزایش یابد، لازم است معلم یا مربی عامل تقویت را به تدریج کم کند؛ زیرا در فرایند آموزش تقویت متوالی یک رفتار نه جایز است و نه امکان پذیر از طرف دیگر در مباحث گذشته اشاره شد که اگر رفتاری برای مدتی تقویت نشود، آن رفتار کاهش مییابد یا از بین میرود یا به عبارت علمی خاموش میشود. روشی را که برای جلوگیری از خاموشی یا نگهداری رفتار مطلوب به کار می برند تقویت متناوب میگویند. تقویت متناوب را به دو صورت تقویت نسبی و تقویت فاصله ای می توان به کار برد.

د) روشهای تقلیل دادن یا محو کردن رفتارهای نامطلوب

وظیفه مربیان در آموزش و پرورش تنها این نیست که به ایجاد و تقویت و تثبیت رفتار مطلوب اقدام کنند بلکه باید بکوشند رفتارهای نامطلوبی را که به هر دلیل در شاگرد شکل گرفته است تقلیل دهند یا به کلی از بین ببرند. برای تقلیل دادن یا از بین بردن رفتارهای نامطلوب روشهایی مانند خاموشی که قبلاً توضیح داده شد تقویت رفتارهای مغایر سیری یا اشباع، محروم کردن جریمه کردن و تنبیه پیشنهاد شده است.

در تقویت رفتارهای مغایر، معمولاً رفتار مطلوبی که مغایر با رفتار نامطلوب است تقویت میشود. در روش سیری یا اشباع، رفتار نامطلوب شاگرد را برای مدتی طولانی تقویت میکنند تا اشباع شود، زیرا گاهی اتفاق می افتد که تقویت طولانی مدت یک رفتار موجب کاهش فراوانی یا نیرومندی آن میشود. البته نکته مهمی که در این روش نباید فراموش کرد، جایگزین کردن رفتار مطلوب به جای رفتار نامطلوب است.

روش دیگر جهت تقلیل رفتار نامطلوب، جریمه کردن است و آن عبارت است از کم کردن مقداری از عوامل تقویت کننده به دلیل انجام دادن رفتار نامطلوب. تنبیه نیز روش دیگری است که از دیرزمان برای تقلیل یا کاهش رفتار نامطلوب به کار میرود.

یادگیری از طریق مشاهده

نوع دیگر یادگیری که نیاز به شناخت و تحلیل دارد یادگیری از طریق مشاهده سرمشق گیری و تقلید است. بسیاری از دانش ها، مهارتها و گرایشها از طریق مشاهده و تقلید آموخته میشوند؛ مثلاً وقتی که برای نخستین بار میخواهیم رانندگی بیاموزیم اغلب درباره آن چیزی نمی دانیم اما با مشاهده رفتار مربی چگونه عمل کردن را یاد می گیریم. یکی از صاحب نظران معروف نظریه یادگیری از طریق مشاهده، باندورا است که یادگیری از طریق مشاهده را به چهار مرحله ذیل تقسیم می کند:

۱- مرحله توجه به رفتارهای الگو

به نظر باندورا نخستین مرحله یادگیری از طریق مشاهده توجه به رفتار الگوست. اگر یاد گیرنده به رفتار الگو توجه نکند چیزی از آن رفتار نخواهد آموخت.

۲- مرحله به یاد سپاری

رفتارهای مشاهده شده در فرایند یادگیری از راه مشاهده، دو عامل توجه به عملکرد و بازتمایی نمادی آن عملکرد در حافظه دراز مدت (مرحله به یاد سپاری بسیار مهم و ضروری اند. بازتمایی اعمال مورد مشاهده به دو صورت تجسمی تصور پدیده ها در ذهن و کلامی صورت می پذیرد. مرحله باز آفرینی سومین مرحله از یادگیری مشاهده ای تبدیل رمزهای کلامی و تجسمی موجود در حافظه به اعمال آشکار است. این مرحله یکی از مهم ترین مراحل یادگیری از طریق مشاهده است؛ زیرا معلم در این مرحله میتواند نحوه عملکرد شاگرد را در مقایسه با آنچه میبایست آموخته باشد ارزیابی کند. معلم با ارزیابی عملکرد به نقایص رفتار شاگرد پی می برد و به رفع آنها می پردازد.

۳- مرحله بازآفرینی

سومین مرحله از یادگیری مشاهده ای، تبدیل رمزهای کلامی و تجسمی موجود در حافظه به اعمال آشکار است. این مرحله یکی از مهم ترین مراحل یادگیری از طریق مشاهده است، زیرا معلم در این مرحله میتواند نحوه عملکرد شاگرد را در مقایسه با آنچه میبایست آموخته باشد ارزیابی کند.

۴- مرحله انگیزشی

یادگیری از طریق مشاهده نیازی به تقویت ندارد هر چند تقویت در این نوع از یادگیری بی تأثیر است. هم نیست. رفتار یاد گرفته شده از راه مشاهده زمانی به عملکرد تبدیل خواهد شد که با تقویت همراه باشد تقویت در به فعلیت در آوردن یادگیریهای بالقوه نقش بسیار مؤثری دارد؛ مثلاً اگر شاگردی از مشاهده رفتار همکلاسی های خود رفتاری را یاد گرفته باشد و این رفتار به وسیله والدین و معلمان تقویت شود آن رفتار به عملکرد تبدیل خواهد شد اما اگر رفتار یاد شده توسط والدین و معلمان سرزنش و تنبیه شود شاگرد دیگر آن را انجام نخواهد داد باندورا از تحلیل این آزمایش نتیجه گرفت که ارائه الگو می تواند در رفتار کسانی که به مشاهده رفتار الگو می پردازند دست کم سه اثر بگذارد.

۱. موجب آموختن رفتار جدید شود مشاهده کننده میتواند رفتار تازه را از مشاهده رفتار الگو بیاموزد.

۲. رفتارهای آموخته شده قبلی را تقویت کند. آزمایش نشان داد که مشاهده رفتار یک الگو به سادگی ممکن است ظهور رفتار آموخته شده قبلی را تسهیل و تشدید کند، به ویژه وقتی که رفتار ارائه شده از طرف الگو به رفتارهایی که کودکان قبلاً آموخته اند شباهت داشته باشد؛

۳. از بروز رفتارهای آموخته شده قبلی جلوگیری کند. مشاهده رفتار الگو می تواند بر رفتارهای آموخته شده قبلی اثر بگذارد و از بروز آنها جلوگیری کند یا تکرار آنها را کاهش دهد.

یادگیری از طریق شناخت

بعضی از روان شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که مفاهیم ارائه شده در یادگیریهای واکنشی مجاورتی و شرطی شدن فعال اگرچه ممکن است کاربرد زیادی در پیوندهای محرک - پاسخ داشته باشند.

عوامل مؤثر بر یادگیری

یادگیری فرایندی است که در طول زمان بر اثر تجربه حاصل میشود. در این فرایند عوامل و متغیرهای مختلف به طور مستمر در تغییر تحول، نوآوری یا رکود یادگیرنده مؤثر است. میزان تغییر و کیفیت آن بستگی به نوع، شدت و کیفیت تعامل دارد. بررسی همه عوامل در فرایند یادگیری مقدور نیست، در نتیجه تنها به ذکر تعدادی از آنها که نمود و تأثیر آشکارتری در جریان یاددهی یادگیری دارند اکتفا می شود. این عوامل عبارت اند از:

آمادگی

منظور از آمادگی این است که یادگیرنده از لحاظ جسمی عاطفی، ذهنی و علمی رشد کافی کرده باشد تا بتواند به نحو شایسته ای دانش و مهارت‌های جدید را یاد بگیرد. آمادگی افراد در زمینه های مختلف متفاوت است. ممکن است فردی از لحاظ ذهنی آمادگی لازم را داشته باشد اما از نظر عاطفی نسبت به مسئله مورد نظر فاقد احساس مطبوع باشد. در واقع مفهوم آمادگی به دو اصل مهم در فرآیند یادگیری توجه دارد:

الف) توانایی کار و فعالیت

ب) رغبت به کار و فعالیت

۲- هدف و انگیزه

اهداف و انگیزه ها از عوامل بسیار مؤثر در فرایند یادگیری اند. هدف به فعالیت یادگیرنده جهت و نیرو می‌دهد. اگر یادگیرنده ای در فرایند یادگیری هدف قابل وصولی نداشته باشد پویایی و حرکت خود را از دست خواهد داد. هدف ارزشمند، فرد را به خواستن و طلب کردن وادار میکند و با ایجاد نیروی لازم برای فعالیت سبب تقویت اراده در او می شود. هدف نباید مبهم ایدئال و غیر قابل وصول باشد.

نیازها انواع ختلف دارند. آنها میتوانند ناشی از کمبود و کاستی و یا رشد و بالندگی باشند. مزو نیازهای دسته اول را نیازهای اساسی و نیازهای دسته دوم را فرائینازها می نامد. نیازهای اساسی معمولاً به چهار دسته تقسیم میشوند:

نیازهای جسمانی شامل نیاز به آب، غذا، خواب و نظایر آن

نیاز به امنیت شامل نیاز به داشتن محیطی امن و دور از تهدید

نیاز به عشق و تعلق شامل نیاز به ایجاد رفتار متقابل با دیگران همانند دوست داشتن و دوست داشته شدن

نیاز به عزت نفس یا احترام به خود شامل احساس کسب توفیق و تایید، احساس شایستگی، احساس کفایت و مهارت

فرائینازها شامل مواردی چون کنجکاوی، اشتیاق به شناخت، یادگیری، درک زیبایی، نظم و هماهنگی میشوند که به نیازهای مربوط به خودشکوفائی یا تحقق خویشتن معروف اند.

۳. اسنادهای علی و انتظار موفقیت

نسبت دادن‌ها یا اسنادهای علی، توضیحات و دلایلی هستند که افراد در خصوص چگونگی موفقیت و شکست خود ارائه میدهند. نظریه اسنادی همانند نظریه کنجکاوی در

مباحث انگیزش نقش اصلی و محوری را به تفکر می‌دهد، با این تفاوت که در نظریه کنجکاوی درستی و حتمی بودن، و در نظریه های اسنادی محتوای تفکر مهم است. اما انتظار موفقیت به برآوردهای ذهنی افراد از انجام وظایف ارائه شده اطلاق میشود.

۴. تجارب گذشته

آموخته ها و تجربه های گذشته شاگرد، "ساخت شناختی" وی را تشکیل می دهد.

۵. رابطه کل و جزء

روان شناسان مکتب گشتالت بر این باورند که اندیشه انسان از ادراکات کلی معنی دار تشکیل می یابد. به نظر آنها کل اجزا را در یک طرح و زمینه قرار می دهد و ارتباط آنها را

روشن می سازد. اجزا به تنهایی بی معنی و نامفهوم اند ولی وقتی در یک طرح و زمینه قرار می گیرند معنی و مفهوم آنها روشن میشود طرح یا کل قابل انتقال و تعمیم است

اما اجزا این ویژگی را ندارند. همیشه کل از اجزای تشکیل دهنده خود بیشتر است

۶ تمرین و تکرار

برای بسیاری از دست اندر کاران آموزش و پرورش هنوز این سؤالها مطرح است تمرین چه نقشی در فرایند یادگیری دارد؟

آیا پیشرفت یادگیری مستقیماً تابع تکرار است؟ اگر چنین نیست شرایط تمرین و تکرار چیست؟

مساعدترین موقعیت برای تمرین کدام است؟

تکالیف تکراری مدارس میتواند برای دانش آموزان مفید باشد یا نه؟

در پاسخ به سؤالات مطرح شده باید گفت تاثیر تمرین و تکرار در کل فرایند یادگیری و حیطه های مختلف آن و به ویژه در حیطه روانی - حرکتی، انکار ناپذیر است.

۷. موقعیت و محیط یادگیری

موقعیت یادگیری و محیط آن از عوامل بسیار مؤثر در یادگیری است. محیط ممکن است فیزیکی باشد مانند نور هوا تجهیزات و امکانات آموزشی طبیعی است. هر چه امکانات آموزشی برای فرد بیشتر فراهم شود یادگیری بهتر صورت خواهد گرفت.

فصل دوم

مبانی نظری تدریس

تعریف تدریس و تحلیل مفاهیم آن

اصطلاح تدریس اگرچه در متون علوم تربیتی مفهومی آشنا به نظر می رسد اکثر معلمان و مجریان برنامه های درسی به ندرت با معنی و ماهیت درست آن آشنایی دارند. برداشت های مختلف معلمان از مفهوم تدریس میتواند در نگرش آنان نسبت به دانش آموزان و نحوه کار کردن با آنها تأثیر مثبت یا منفی بر جای گذارد. برداشت چندگانه از مفهوم تدریس دلایلی مختلفی دارد که مهمترین آنها ضعف دانش پایه اختلاف در ترجمه و برداشت نادرست معلمان از دیدگاه های مختلف تربیتی است. پرورش یا تربیت جریانی است منظم و مستمر که هدف آن هدایت رشد جسمانی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی یا به طور کلی رشد همه جانبه شخصیت دانش آموزان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجاری های مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعداد آنان است. بر اساس چنین تعریفی، پرورش یک نظام است، نظامی که کارکرد اساسی اش شکوفا کردن استعداد و تربیت شهروندانی است که هنجارهای مورد پذیرش جامعه را کسب کنند و متعهد به ارزش های آن باشند. مک دونالد و همکاران (۱۹۷۳) معتقدند سه نیروی فرهنگی اجتماعی وجود دارد که نظام تربیتی باید زمینه استمرار آنها را فراهم کند آزادی کثرت گرایي و مشارکت به نظر آنها در یک نظام غنی تربیتی افراد باید بدون جهت گیری خاص آزادانه به کاوش پردازند، آموخته های خود را وحدت بخشند و به سوی تعالی گام بردارند. مفهوم آموزش بر خلاف مفهوم پرورش یک نظام نیست، بلکه فعالیتی است هدف مدار و از پیش طراحی شده که هدفش فراهم کردن فرصت ها و موقعیت هایی است که امر یادگیری را در درون یک نظام پرورشی تسهیل کند و سرعت بخشد. بنابراین آموزش وسیله ای است برای پرورش نه خود پرورش است. آموزش یک فعالیت مشخص و دقیق طراحی شده است؛ لذا هدفهای آن دقیق تر و مشخص تر و زودرس تر از هدف های پرورشی است. آموزش ممکن است با حضور معلم و یا بدون حضور وی از طریق فیلم، رادیو، تلویزیون و سایر رسانه ها صورت گیرد. مفهوم تدریس، به آن قسمت از فعالیتهای آموزشی که با حضور معلم در کلاس درس اتفاق می افتد اطلاق می شود.

چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس

۴ ویژگی است که عبارت اند از:

(الف) وجود تعامل بین معلم و دانش آموزان

(ب) فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین شده

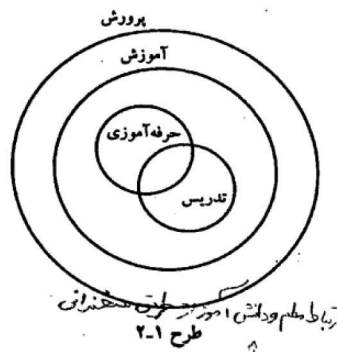
(ج) طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری

(د) تحلیل مفهوم تدریس

تدریس از دیدگاه های مختلف

تدریس در دیدگاه های مختلف ماهیت و معنای مختلفی دارد. بعضی آن را انتقال مستقیم حقایق علمی از طرف معلم به دانش آموزان و گروهی دیگر آن را اهم ورزی یا تعامل بین معلم و دانش آموز و محتوا در کلاس درس تعریف کرده اند. بعضی احوالی که یادگیری را برای دانش آموزان آسان کند تدریس نامیده اند. اسمیت (۱۹۶۱) به پنج نوع

تدریس معتقد است که عبارت اند از: "توصیفی"، "موفقیتی"، "ارادی"، "هنجاری" و "علمی"



تدریس در مفهوم «ارادی عملی است هدف مدار، که اهمیت کار کرد آن در رخدادهای آموزشی بستگی به موقعیت و باور معلمان دارد. به عبارت دیگر تدریس نه تنها نظام فکری معلمان بلکه عملکرد آنها را، که به وسیله هدفهای از پیش تعیین شده هدایت میشود، مشخص میسازد.

تعریف تدریس از منظر هنجاری، معطوف به فعالیت‌هایی است که بر پایه اصول اخلاقی، شواهد و استدلال بنا شده باشد. در این شیوه از تدریس معلم حق ندارد اندیشه‌ها و باورهای خود را بدون دلایل و شواهد علمی تایید کننده بر دانش آموزان تحمیل کند.

لذا نگاه به تدریس به عنوان یک فعالیت ارادی در تشخیص هدف اندیشه و باور معلمان به عنوان مجریان آموزش بسیار حایز اهمیت است به دلیل اینکه آنچه فعالیت‌های آموزشی را سازمان دهی می کند و جهت می دهد. نگاه و باور معلمان نسبت به فرایند یاددهی- یادگیری است. نگاه به تدریس از منظر ارادی میتواند نقش مؤثری در تربیت معلم داشته باشد.

آن چنان که ملاحظه شد از دیدگاه‌های مختلف تعاریف متعددی از تدریس ارائه شده است. بعضی آن را انتقال دانش، ایجاد آگاهی و شکل دهی رفتار و برخی دیگر آن را تعامل بین معلم دانش آموز و محتوای آموزشی می دانند، و گروهی دیگر تدریس را ایجاد موقعیت مطلوب و تسهیل کننده یادگیری تعریف کرده اند. برخی از صاحب نظران تدریس را از منظر هدف و نتیجه تجزیه و تحلیل و آن را به در حوزه تدریس هدف گرا (اسمیت ۱۹۶۱) و تدریس نتیجه گرا (آیزنر، ۱۹۷۹) تقسیم کرده اند. از بررسی مجموعه تعاریف ارائه شده می توان نتیجه گرفت که تدریس یک فعالیت است، فعالیتی که بر پایه وضع شناختی دانش آموزان استوار باشد و موجب تغییر و تحول آنان گردد. تعریف تدریس از دیدگاه مکاتب مختلف

از دیدگاه سنت گرایان عمل گرا چه در فرایند برنامه ریزی درسی و چه در فرایند تدریس، اهداف کلی آموزشی ابتدا باید به اهداف عینی و سپس به فعالیت‌های یادگیری تبدیل شوند. آنها معتقدند که کلیه اهداف آموزشی محتوا و حتی خط مشی فعالیت معلمان در کلاس درس را باید دست اندرکاران امور تعلیم و تربیت در سطوح بالای وزارت آموزش و پرورش تعیین و تنظیم کنند.

از منظر تجربه گرایان مفهومی، معلم یکی از عوامل ارزشمند مسلط بر محیط، و ایجاد کننده شرایط مطلوب یادگیری است از دیدگاه این گروه از متخصصان برنامه درسی و آموزش که معتقد به اصالت تجربه اند تدریس عبارت است از ایجاد موقعیت مطلوب تجربه که دانش آموزان در آن از طریق تجربه بیاموزند، موقعیتی که دانش آموزان را به تفکر و پژوهش وادارد. این دیدگاه درونگر است و همواره بر مبستگی تفکر و یادگیری تأکید دارد و از ویژگیهای بارز آن فعالیت‌های کلاس درس با مسائل و پدیده‌های اجتماعی است (گردند، ۱۹۷۹).

مفهوم گرایان، از منظری متفاوت با دو دیدگاه قبلی به برنامه درسی و فرایند آموزش نگاه می کنند. آنها شکل و کار کرد نظامهای آموزشی موجود را به دلیل قرار داشتن در زیر سلطه، قدرت شکست خورده می دانند و معتقدند که باید چهارچوب‌های جدیدی را جایگزین چهارچوب‌های ناموفق گذشته کرد.

آنها تلاش می کنند مفهوم جدیدی از تدریس و یادگیری آموزشی‌گرایانه ارائه دهند. به اعتقاد آنها برنامه درسی و فعالیت‌های آموزشی در کلاس درس باید به طور آشکار و به صورت یک منش با مسائل سیاسی اقتصادی و فرهنگی جامعه پیوند ناگسستی داشته باشد. آنها علاوه بر برنامه درسی تدوین یافته در مدارس به اهمیت و تأثیر دیرینه درسی پنهان در تغییر و تحول اندیشه دانش آموزان تأکید می ورزند (الاندکرن، ۱۹۷۲، ۱۹۷۴).

به عبارتی دیگر از منظر نو مفهوم گرایان یادگیری آموزشی‌گرایانه به طور مستقیم با مسائل اجتماعی ارتباط پیدا می کند.

پذیرش یا عدم پذیرش برنامه درسی و روش تدریس آن از سوی معلم می تواند یکی از عوامل مؤثر در اجرای رخدادهای آموزشی در کلاس درس باشد. عامل مهم دیگری که میتواند فرایند اجرا به ویژه تدریس معلم و فعالیتهای دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد ابزار و شیوه های ارزشیابی دیکته شده از سوی نهادهای آموزشی است. بسیاری از تحقیقات نشان میدهند که معلمان توانایی تدریس و سنجش رفتارهای شناختی سطح بالا را ندارند در نتیجه این نوع تمرینها کمتر در فرایند تدریس مشاهده می شوند.

تحلیل برنامه درسی و روش تدریس از منظر تو مفهوم گرایان نیز نیاز به تفکر بیشتری دارد. اگرچه چنین نگاهی برای مشخص کردن فرایندهای اجتماعی کلاس درس و زندگی در مدرسه و شفاف سازی ماهیت اصولی مطالعات دانش اجتماعی و عملیاتی کردن نظریه های اجتماعی برنامه درسی بسیار مفید است، محدودیتهای خاص خود را دارد. با وجود بسیاری از محدودیتهای نظری و عملی اصلاحات تربیتی نمی تواند عملیاتی شود.

نظریه تدریس وحدت یافته

تحلیل، سازمان دهی و کلیت بخشی اساس شکل گیری همه نظریه های علمی در طول تاریخ معارف بشری بوده است. نظریه پردازان منشأ همه نظریه ها را سه معرفت اساسی یعنی علوم طبیعی، علوم انسانی و علوم اجتماعی دانسته اند (بیو شامپ، ۱۹۸۲). تعلیم و تربیت نیز به عنوان یک دانش کاربردی به رغم هویت مستقل، وابسته به علوم طبیعی، فیزیولوژی فلسفه روان شناسی و جامعه شناسی است (اوکاتور ۱۹۵۷). همچنین نظریه های تدریس به عنوان زیر مجموعه ای از نظریه های تعلیم و تربیت متأثر از نظامهای معرفتی مذکورند.

مطالعات محتوای	مطالعات تجویزی	مطالعات توصیفی	نوع مطالعات محتوا و روش
(ج) اهداف آموزشی	(ب) برنامه درسی	(الف) محتوای علوم مختلف	چه چیز باید تدریس شود؟
(و) معیارهای حرفه‌ای	(ه) روش تدریس	(د) تعامل (معلم و دانش آموز)	چگونه باید تدریس شود؟
روش فلسفی براساس هنجارها توصیف بایدها	تجربی - تحلیلی استفاده از هستها برای دستیابی به بایدها	تجربی - تحلیلی توصیف هستها	روش و کارکرد

طرح ۲-۲ نظریه تدریس وحدت یافته

مطالعات توصیفی

مطالعات توصیفی در واقع شامل کلیه تحقیقات علمی و تجربی در قلمرو مسائل و پدیده های مختلف دانش بشری است. این دسته از مطالعات در صدد کشف توصیف و تبیین واقعیت ها با استفاده از روش های علمی اند که موجب گسترش معرفت بشری در حوزه های مختلف علمی شده اند. در این نوع مطالعات از روش تجربی - تحلیلی استفاده می شود. چنین مطالعاتی در تمام حوزه های معرفت بشری اعم از علوم طبیعی علوم انسانی و علوم اجتماعی کم و بیش رایج است. روان شناسی یادگیری و تربیتی و مجموعه مطالعات تجربی - تحلیلی در حوزه علوم تربیتی به ویژه در زمینه یادگیری و تدریس جزء مطالعات توصیفی اند.

تجویز فرایند تعیین و تنظیم برنامه درسی

در انتخاب و تنظیم یک برنامه درسی به منظور تدریس مؤثر، شناخت وضعیت موجود و مطلوب دانش آموزان ضرورت دارد زیرا با شناخت این دو موقعیت می توانیم محتوای درس یعنی آنچه را که باید تدریس شود تعیین کنیم. به رغم ضرورت چنین وظیفه ای اغلب متخصصان تعلیم و تربیت آن را به صورت مراحل زیر توصیه و تجویز میکنند:

(الف) تعیین وضعیت موجود. وضعیت موجود وضعیتی است که دانش آموزان قبل از آغاز تدریس در آن قرار دارند. معلم باید این وضعیت را شناسایی و مشخص سازد. شناخت رفتار ورودی و پایه علمی دانش آموزان معیار بسیار معتبری برای تعیین محتوا و فعالیت‌های آموزشی خواهد بود زیرا رسیدن به اهداف مورد نظر در تدریس با توجه به شناخت وضعیت موجود امکان پذیر است.

(ب) تعیین موقعیت مطلوب (هدف نهایی تدریس). موقعیت مطلوب موقعیتی است که انتظار داریم دانش آموزان پس از انجام مجموعه ای از فعالیت‌های آموزشی به آن برسند. موقعیت مطلوب همان هدف نهایی تدریس است. هدف نهایی تدریس به وسیله مجموعه ای از تکالیف که مستلزم آگاهی و معلومات مشخص و ساخت فکری و فرایندهای شناختی معین است تعیین می شود.

(ج) تعیین محتوای برنامه. در فرایند تدریس اگر وضعیت موجود رفتار ورودی و وضعیت مطلوب اهداف آموزشی به طور شفاف مشخص باشند، معلم می تواند محتوای برنامه تدریس را به نحو مطلوب مشخص کند.

(د) تجزیه، سازمان دهی و تعیین برنامه درسی. محتوای تعیین شده باید به صورت برنامه درسی منظم شود. رسیدن به هدف نهایی تدریس با گام های منظم و منطقی امکان پذیر است. در یک وضعیت خاص نحوه ارتباط اهداف و در نتیجه ترتیب ارائه محتوا بسیار حایز اهمیت است. ارتباط اهداف ممکن است تسلسلی باشد؛ یعنی هر هدف پیش نیاز یا وسیله ای برای رسیدن به هدف بعد از خودش باشد.

کارکردهای تدریس

تدریس یک پدیده ساده و بسیط نیست بلکه رویدادی کاملا پیچیده است که در محیط آموزشی اتفاق میافتد. اگر کلاس درس را یک نظام کوچک آموزشی تصور کنیم، تدریس به تعامل معلم با دانش آموزان گفته میشود که شامل یک سلسله فعالیت‌های منظم هدفدار است بر اساس نقشی که دارد، آثاری را چه در درون و چه در بیرون نظام مدرسه از خود بر جای میگذارد که به آنها کارکردهای درونی و یا بیرونی تدریس گفته میشود.

کارکردهای درونی تدریس

۱. ایجاد انگیزه. یکی از عوامل بسیار مهم در فرآیند یاددهی-یادگیری وجود انگیزه برای آموختن است.
۲. ایجاد عدم تعادل در دانش آموزان. یکی از هدفهای اصلی تعلیم و تربیت، انتقال دانش آموزان از دنیای خودمحور مبتنی بر تجربیات شخصی محسوس، به قلمرو دنیای علمی غنی تری است که متضمن ارزش ها، بینش ها، و حقایق متعدد و گوناگونی باشد.
۳. کنش متقابل. کنش متقابل باید بر جو کلاس حاکم باشد. دانش آموزان نمیتوانند صرفا مانند اسفنجهایی باشند که مفاهیم ارائه شده معلم را جذب کنند. دانش آموزان به صورت انفعالی کسب دانش نمیکنند بلکه از طریق فعالیت ها به آن دست می یابند.
۴. کسب اطلاعات جدید. یکی دیگر از کارکردهای مهم تدریس کسب دانش، نگرش و مهارتهای جدید است. اطلاعات جدید به اشکال مختلف مانند دانش نظری، دانش روشی، تدابیر عملی و حل مسئله در اختیار دانش آموزان قرار میگیرد.
۵. ذخیره سازی و اصلاح مجدد. از دیگر کارکردهای درونی تدریس فراهم کردن بستر ذخیره سازی در فرایندهای تدریس است. ذخیره سازی هنگامی مفید و پایدار خواهد بود که یادگیری معنی دار باشد.

۶. انتقال اطلاعات. انتقال اطلاعات یعنی استفاده از اطلاعات آموخته شده، در موقعیت های ویژه و عینی جدید.

۷. کنترل، هدایت و تحول. کنترل و هدایت بالاترین و مهم ترین کارکرد یک تدریس موثر بوده، میتواند دربرگیرنده همه کارکردهای دیگر باشد. کارکرد کنترل و هدایت به این معنی است که تدریس باید آنچنان موثر باشد که اندیشه و عمل دانش آموزان را در فرآیند فعالیت‌های زندگی جهت دهد.

گروه های هادی

این گروه ها دانش آموزانی هستند که برنامه درسی و روشهای تدریس برای آنها تنظیم و طراحی شده است. به اعتقاد لاندگرن معلم نمی تواند بدون توجه به ویژگی های دانش آموزان اقدام به طراحی و اجرای برنامه درسی کند، زیرا فکر و خصوصیات اخلاقی و رفتارهای اجتماعی دانش آموزان تابع اراده معلم نیست؛ البته چنین نیست که دانش آموزان هر چه خواستند انجام دهند بلکه به این معناست که معلم در فرایند تدریس باید به علاقه توانایی تجربه های علمی و ساخت شناختی دانش آموزان توجه کند.

عوامل چهارچوب

از دیدگاه لاندگرن سه دسته سازه وابسته به هم وجود دارد که بر یکدیگر تأثیر متقابل می گذارند.

در اولین دسته از سازه ها، که معطوف به اهداف عینی تدریس و محصول نگرش روانشناسان رفتارگرا میباشد، محیط یادگیری ساخت بسته و غیر منعطفی دارد، و به نوعی فشارهایی را بر فرآیند تدریس وارد میکند.

دومین دسته از سازه ها مربوط به تنظیم و تسلسل بخشهای مختلف محتواست. برای اینکه فعالیتهای تدریس و تجارب یادگیری دانش آموزان اثر متحد و یکپارچه داشته باشد، محتوای تدریس را آنچنان باید تنظیم و تسلسل بخشید که همدگر را تقویت کنند. سه ملاک اصلی برای تنظیم محتوا عبارتند از: مداومت، توالی و وحدت. سومین دسته از سازه ها مربوط به زمان تدریس است، زمانی که دانش آموزان برای یادگیری و تسلط بر محتوا و رسیدن به هدفهای آموزشی نیاز دارند.

زمان مورد نیاز برای تدریس و یادگیری را در مجموع به سه حالت میتوان تقسیم کرد:

۱. زمان منظور شده برای رسیدن به هدف ها مساوی یا نزدیک به زمان مورد نیاز باشد.

۲. زمان منظور شده برای رسیدن به هدفها بیش از زمان مورد نیاز باشد.

۳. زمان منظور شده برای رسیدن به هدفها کمتر از زمان مورد نیاز باشد.

فصل چهارم

مدیریت کلاس درس

کلاس درس به عنوان یک سیستم اجتماعی محلی برای تعلیم و تربیت است. دانش آموزان به عنوان یک گروه اجتماعی دارای باورها هنجارها و ارزشهای مشترکی هستند طوری که اصطلاحاً به آنان یک اجتماع کوچک می گویند.

مدیریت کلاس درس از نگاه متخصصان مختلف کلاس درس یک سیستم اجتماعی است و همانند سایر سیستم های اجتماعی پایگاه ها باورها، هنجارها اهداف نقشها و انتظارات خود را داراست (مولتز، ۱۹۹۱). این عوامل آن چنان در هم تنیده و وابسته به هم اند که به آسانی قابل تشخیص و تفکیک از یکدیگر نیستند. اما در مورد مدیریت چنین سیستمی دیدگاههای مختلف وجود دارد.

مدیریت کلاس درس از نگاه متخصصان مختلف

از دیدگاه ویلیامز و همکارانش (۲۰۰۰) مدیریت کلاس درس مجموعه ای از فنون و مهارتهایی است که به معلم امکان میدهد دانش آموزان را به طور اثر بخش کنترل نمایند تا محیطی مثبت برای یادگیری فراهم شود. در حالی که گروهی دیگر که خود را طرفدار رویکرد پست نیوتنی ذکر میکنند مدیریت کلاس درس را عبارت از حفظ و ارتقای مستمر استانداردهای تربیتی در یک جو انسانی به منظور رضایت هرچه بیشتر معلمان، دانش آموزان و والدین می دانند.

از هر رویکردی به مفهوم مدیریت کلاس درس نگریده شود، آن همانند مدیریت سایر سیستمها مستلزم کار کردهایی چون برنامه ریزی، سازمان دهی رهبری نظارت و ارزشیابی است و در این فصل به پاره ای از این کار کردها که توجه و شناخت آنها برای هر معلمی الزامی است به اختصار اشاره می شود.

برنامه ریزی فعالیتهای آموزشی در فرایند تدریس و یادگیری

محیط آموزشی متشکل از سه منبع فیزیکی اقتصادی و انسانی است. منابع فیزیکی و اقتصادی اگر چه در کیفیت آموزش بسیار مؤثر است اما در بسیاری از نظامهای آموزشی به ویژه نظامهای آموزشی متمرکز خارج از حوزه اختبارات معلم قرار دارد. نیروی انسانی شامل مدیران معماران دانش آموزان و والدین آنها عوامل اصلی در برنامه ریزی محیطهای آموزشی هستند که میتوانند نقش ارزنده تری نسبت به منابع فیزیکی و اقتصادی در فرایند فعالیتهای آموزشی ایفا کنند.

انواع فعالیتهای آموزشی

معلمان فعالیتهای آموزشی را معمولاً به دو صورت تعاملی و غیرتعاملی در کلاس درس انجام میدهند. در اجرای تعاملی، آنها در نوعی از تعامل اجتماعی درگیر میشوند که در آن هر یک از دو طرف تلاش میکنند از محرکی که موجب پاسخ میشود، و پاسخی که دیگری را تحریک کند استفاده کنند. در تدریس غیر تعاملی، یاددهنده یا یادگیرندگان برنامه ای را طراحی و اجرا میکنند.

بهترین شکل پیش تعاملی را میتوان در طرح درس جستجو کرد، به ویژه زمانی که باید تصمیم گرفته شود.

۱- کتاب درسی محتوای آموزشی یا سایر موارد آموزشی چه باشد؟

۲- زمان اجرای برنامه چه مدت باشد؟

۳- نحوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری دانش آموزان چگونه باشد؟

۴- تکالیف و فعالیتهای خارج از کلاس درس مانند تکالیف شب، گردش های میدانی و غیره به چه میزان تعیین گردد و چگونه انجام شود.

معلمان چگونه باید فعالیتهای آموزشی خود را برنامه ریزی کنند؟

فعالیت برنامه ریزی معلم معمولاً به وسیله الگوی اهداف عینی هدایت می شود و بر اساس آن روش تدریس تعیین میگردد. معمولاً چهار وظیفه اصلی در مراحل برنامه ریزی دنبال می شود.

الف) تعیین اهداف آموزشی

ب) انتخاب تجارب یادگیری

ج) سازمان دهی تجارب یادگیری

د) انتخاب و به کارگیری روش ارزشیابی

این الگو یک الگوی عقلانی است که نخستین گام در آن این است که قبل از تعیین و انتخاب ابزار رسیدن به اهداف مشخص گردد که به کجا می خواهیم برویم.

الگوی تلفیقی "ابزار-هدف" به عنوان الگویی جایگزین برای الگوی اهداف عینی آموزشی پیشنهاد شده است. که در آن ویژه کردن اهداف قبل از انتخاب ابزار و وسیله الزاماً مورد نیاز نیست.

توجه به سلسله مراتب نیازها در فرآیند تدریس و یادگیری

تقدم و تاخر نیازهای کلاس درس نیز از چنین قاعده ای پیروی میکند، و برای دستیابی به یک روش تدریس موفق شما نیازمندید سلسله مراتب زیر را در فرایند برنامه ریزی و اجرا در نظر بگیرید:

انضباط کنترل و مدیریت را در کلاس درس برقرار کنید. بدون توجه به این عوامل مسلماً هیچ یک از اهداف و ارزشهای تربیتی تحقق نخواهد یافت.

دانش و پیش خود را در قالب یک برنامه درسی طراحی کنید (البته این نوع طراحی خطرهایی را نیز ممکن است در پی داشته باشد).

تمایلات و گرایشهای شخصی خود را در تعامل با تک تک دانش آموزان کنترل کنید.

برنامه های کلاس درس را طبق نیازهای زندگی تنظیم کنید ولی تنوع و انعطاف پذیری را در اجرا فراموش نکنید. تنوع و انعطاف پذیری در ایجاد یک محیط آموزشی مناسب

بیشتر از خوش مشربی در کلاس درس توصیه شده است.

راهبردهایی برای مقابله با رفتارهای بسیار نامطلوب

راهبردهای ذیل برای مقابله با رفتارهای بسیار نامطلوب دانش آموزان توصیه شده است.

۱. محروم کردن از تقویت

۲. حذف رفتار مطلوب ناسازگار

محروم کردن از تقویت به معنای عدم توجه به رفتار نامطلوب دانش آموزان است. این راهبرد معمولاً متناقض و متضاد با تمایل طبیعی معلم به نظر می رسد اما کارایی و اثر

بخشی آن بارها مشاهده و تجربه شده است (الیری و الیری ۱۹۷۷).

روش دیگر برای کاهش یا خاموش کردن رفتار بسیار نامطلوب، حذف محرکی است که موجب آن رفتار میشود. مثلاً اگر در ابتدای یک بازی دانش آموزان باهم منازعه کنند،

معلم باید بازی را قطع کند و اگر منازعه با خشونت و پرخاش همراه باشد بهتر است دانش آموزان از هم جدا شوند.

اگر تمام این تلاش‌ها رفتار نامطلوب را کاهش نداد و فرصت اجرای یک تدریس موثر را از معلم گرفت چه تصمیمی باید گرفته شود؟ بعضی از صاحب‌نظران معتقدند در چنین مواردی که فعالیتهای آموزشی سایر دانش‌آموزان دچار اختلال میشود میتوان به تنبیه متوسل شد. البته در صورتی که ته ضروری به نظر رسد و از نظر اخلاقی قابل توجیه باشد. تنبیه می‌تواند به اشکال مختلف انجام شود.

(الف) توبیخ ملایم؛

(ب) تنبیه همراه با تشویق به منظور برانگیختن رفتار مطلوب

(ج) انزوای اجتماعی؛

(د) جریمه کردن یا کم کردن امتیاز (اکبری و البری، ۱۹۷۷، ۱۱۱).

اگر رفتارهای توصیه شده به مدت سه ماه اجرا و بررسی و پیگیری شوند اثربخشی آنها مشاهده خواهد شد. در هر صورت، موارد ذیل برای کاهش یا حذف رفتارهای بیش از حد نامطلوب پیشنهاد میشود:

(الف) به رفتار نامطلوب توجه نکنید و آن را نادیده بگیرید.

(ب) به رفتارهای مطلوب توجه کنید.

(ج) رفتار مطلوب را از رفتار نامطلوب تفکیک و سپس رفتار مطلوب را تقویت کنید.

(د) محرک ناخوشایند را که از علل و عوامل رفتار مطلوب است از محیط حذف نمایید.

(ه) در صورت عدم نتیجه‌گیری از مهارتهای تقویت‌کننده رفتار نامطلوب را تنبیه کنید ولی توجه داشته باشید که تنبیه در بعضی موارد به دلیل ارضای نیاز دانش‌آموزان به صورت تقویت‌کننده عمل می‌کند.

مهارتهای مدیریتی معلم

کوتین (۱۹۷۰) در مطالعات خود دریافت که آگاهی و احاطه معلم بر کلاس درس علاوه بر رفتار دانش‌آموزان در نوع مدیریت کلاس نیز مؤثر است. کوتین این آگاهی و احاطه را با برچسب مسلط بودن بیان می‌کند. معلمان دارای این برچسب بر تمام سطوح کلاس حتی آن قسمتهایی که دیده نمی‌شود مسلط اند، و می‌دانند که در محیط کلاس چه می‌گذرد. آنها بر مواردی چون میزان فعالیت و درگیر شدن دانش‌آموزان در وظایف خود، آزادی، بی‌انضباطی، پاسخگویی به سؤالات و انجام تکالیف و قوف کافی دارند.

برنامه ریزی برای تنوع و انعطاف پذیری

برای تصمیم‌گیری در مورد مهارتهای اساسی تدریس، معلم باید با انواع روش‌های جایگزین در تدریس آشنا باشد. بدون کسب چنین دانشی او معیاری برای تصمیم‌گیری نخواهد داشت. مورین (۱۹۷۳) در این خصوص سه مهارت ضروری برنامه ریزی را پیشنهاد کرده است:

۱- تولید روشهای آموزشی جایگزین؛

۲- تشخیص ارزش جایگزینهای فرض شده

۳- به کارگیری جایگزینهای مفروض در موقعیتهای موجود آموزشی، و در نهایت مشخص کردن معیارهای نیل به اهداف آموزشی.

شواهد پژوهشی در زمینه تغییر و تنوع در تدریس یاد دهنده نیاز دارد که درباره فعالیت‌های خود در کلاس درس شناخت علمی داشته باشد. به طور طبیعی فعالیتهایی همچون سؤال کردن توضیح دادن، لحن صدا، نحوه نگاه و اشاره کردن توضیح مناظره و بحث گروهی، ایفای نقش و مشاهده یک فیلم همه قسمتهایی از فرایند یاددهی-یادگیری اند که ممکن است به شکلهای مختلف در کلاس درس اتفاق بیفتند. بنابراین تغییر و تنوع در تدریس معمولاً معطوف به سبک و روش آموزش است. منظور از کسب آموزش، چگونگی اظهار خود در کلاس درس است یعنی مجموعه اشارات حرکات، آهنگ و تن صدا میزان اشتیاق و شور و حرارت معلم روش تدریس بیشتر به جنبه‌های رسمی و آگاهانه رفتار معلم در فرایند فعالیتهای آموزشی اطلاق می‌شود؛ مانند تعامل یاددهنده با یادگیرنده.

فصل پنجم

هدفهای آموزشی و منابع تعیین آنها

این فصل شامل مطالبی همچون تعریف و تحلیل اهداف آموزشی منابع تعیین آنها، تحلیل و طبقه بندی اهداف صریح آموزشی با توجه به حیطه های یادگیری و سطوح مختلف آن است.

تعریف و تحلیل مفاهیم اهداف آموزشی

متخصصان و روان شناسان تربیتی در زمینه مفاهیم و تعاریف هدف های آموزشی دیدگاههای متفاوتی ارائه کرده اند. بعضی از صاحب نظران هدف را مرحله نهایی یک سلسله فعالیت مستمر می دانند؛ آنان بین هدف روش و وسیله جدایی چندانی قائل هر یک از مراحل فعالیت های آموزشی تا زمانی که طی نشده اند است زیرا معتقدند. هدی هستند و نسبت به آینده وسیله خواهند بود. آنان بر این باورند که جدایی بین هدف، روش و وسیله، وضعیت نامطلوبی به بار می آورد. برعکس گروهی دیگر معتقدند که هدف خارج از فعالیت آموزشی است و هر حرکت آگاهانه ای با توجه به هدف صورت می گیرد؛ در نتیجه هدف عین فعالیت نیست بلکه مترتب بر فعالیت است.

ضرورت تعیین و تنظیم هدف های آموزشی

تا فرد نداند مقصدش کجاست هرگز نمیتواند به گزینش بهترین راه رسیدن به آن اقدام کند. دلیل وجودی هر نظام آموزشی تحقق هدف های آن نظام است. اگر هدف های مورد نظر به درستی تحلیل و اولویت های آن به روشنی تعیین و تصریح نشده باشد، امکان حرکت و فعالیت صحیح و در نهایت تحقق هدف های آموزشی در درون آن نظام غیر ممکن خواهد بود زیرا بر اساس هدف های آموزشی است که برنامه ریزی آموزشی برنامه ریزی درسی و فعالیت های درون نظام آموزشی شکل می گیرد. اگر معلمان بخواهند تغییرات معناداری در زندگی دانش آموزان خود ایجاد کنند باید دقیقاً بدانند که چه انتظاراتی از آنان دارند. چنانچه معلمان هدف های آموزشی تعریف شده و روشنی داشته باشند.

۱. فرایند یاددهی یادگیری بهتر اتفاق خواهد افتاد.

۲. نتایج یادگیری مؤثرتر و مطلوب تر خواهد بود.

۳. ارزشیابی با کیفیت بهتری انجام خواهد گرفت.

۴. دانش آموزان خود ارزشیاب خواهند شد.

بنابراین معلمان نیاز دارند اهداف آموزشی خود را آنچنان تعیین و تعریف کنند که ابهامی در انجام فعالیت های یاددهی-یادگیری وجود نداشته باشد.

حیطه های اهداف آموزشی

روان شناسان تربیتی اهداف آموزشی را با توجه به ویژگیهایشان به شکل های مختلف طبقه بندی کرده اند معروف ترین طبقه بندی را که به طبقه بندی بلوم معروف است افرادی چون بلوم، انگلهارت، هیل، کراتهول و مسیا انجام داده اند

در طبقه بندی بلوم، اهداف آموزشی در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی قرار می گیرند. طبقه بندی اهداف در سه حیطه به دلیل تأکید بر جنبه های خاص آنهاست و نه متمایز کردن آنها به صورت طبقات کاملاً مجزا و نامربوط زیرا در فعالیت های آموزشی به هیچ وجه نمیتوان مرز مشخصی بین این سه حیطه تعیین کرد. مثلاً اهداف مربوط به فرایندهای دانستن ادراک، تشخیص تفکر تصور قضاوت و استدلال در حوزه شناخت قرار میگیرند؛ در حالی که اهداف آموزشی معطوف به احساس هیجان نگرشها و باورها جزء مقوله عاطفی اند و آن دسته از اهدافی که مبین مهارتهای حرکتی اند مانند نوشتن تایپ کردن خیاطی کردن نواختن آلات مختلف موسیقی در حوزه روانی - حرکتی قرار می گیرند.

حیطه شناختی

هدف های حیطه شناختی بر یادآوری یا بازسازی آنچه آموختنش ضروری است تأکید دارد؛ مانند حل یک مسئله فکری که برای این کار فرد باید نخست مسئله اصلی را تشخیص دهد، سپس مطالب داده شده را مرتب کند و آنها را به نظریه ها، روشها و الگوهایی که یاد گرفته است ربط دهد. در این حیطه هدف ها از ساده ترین سطح شناخت به پیچیده ترین و از امور ذاتی محسوس به امور معنوی و غیر محسوس تنظیم می شود. هدف های شناختی بر اساس طبقه بندی بلوم در شش سطح ذیل قرار می گیرد ۱ دانش به توانایی یا دسپاری اندیشه ها و حقایق علمی و بازیافت و تشخیص مجدد آنها در اصطلاح روان شناسی تربیتی دانش گفته میشود

۱- دانش

در این سطح سرنخها علایم و کلیدها می توانند در بازشناسی دانش ما مؤثر باشند؛ بنابراین یادگیری در این سطح صرفاً جنبه حفظی دارد. یادآوری شامل مفاهیمی چون «فهمیدن بینش یا آنچه با عباراتی مانند «دانستن واقعی یا دانش واقعی» عنوان میگردد نمی شود. در این سطح از یادگیری از دانش آموز خواسته می شود که اطلاعات و معلومات کسب شده را با مآخذ و منبع به یاد بیاورد.

۲- درک و فهم

یادگیری در این سطح عبارت است از توانایی پی بردن به مفهوم یک مطلب و تبیین آن با جملاتی که شخص خودش می سازد، بی آنکه میان آن مطلب با مطالب دیگر چندان ارتباطی برقرار کند. یادگیری در این سطح مستلزم آگاهی از اصول و شرایط است. این سطح به اجزای فرعی تقسیم می شود.

الف) ترجمه (برگردان). مهارت برگرداندن یا تغییر دادن مطالب از شکلی به شکل دیگر بدون اینکه معنی و محتوای آن دگرگون شود «ترجمه» نامیده می شود.

ب) تفسیر. تفسیر شامل تفکر درباره اهمیت نسبی اندیشه هایی است که فهمیدن آنها ممکن است مستلزم نظم بخشی (تنظیم) مجدد اندیشه ها به صورت ترکیبی تازه، در ذهن فرد باشد.

ج) برون یابی. برون یابی عبارت است از مهارت در تعمیم دادن یا به کار گیری اطلاعات در طول زمان به منظور پیش بینی نتایجی خاص. برون یابی صحیح مستلزم این است که دانش آموز بتواند مطالب را هم ترجمه و هم تفسیر کند و نیز بتواند روالها و روندها را فراتر از داده ها و یافته ها گسترش دهد، و در نتیجه پیامدها، نتایج و آثار آنها را که با شرایط توصیف شده در مطلب اصلی هماهنگ اند تعیین کند (برلایتر، ۱۹۸۸، ۵۳).

۳- کاربرد

اهداف در سطح کاربرد عبارت است از توانایی استفاده از مفاهیم انتزاعی اصول علمی قوانین، اندیشه ها فرضیه ها فضاها و روشها در موقعیت مناسب و جدید بدون اینکه هیچ گونه راه حلی ارائه شود گیج و برلایتر، ۱۹۸۸، ۵۴). کاربرد فراتر از فهمیدن است؛ در این سطح وقتی به دانش آموز مسئله تازه ای داده می شود، او از مفاهیم انتزاعی متناسب با آن استفاده کرده مسئله را حل می کند بدون اینکه به او گفته شود از کدام مطلب انتزاعی با اصول و قانون استفاده کند.

۴- تجزیه و تحلیل

مهارتهایی که به تجزیه و تحلیل مربوط میشوند در سطحی نسبتاً بالاتر از مهارتهای مربوط به فهمیدن و کاربرد قرار دارند. در فهمیدن تأکید بر درک معنی و مفهوم است و در کاربرد بر به یاد آوردن تعمیمها و اصول مناسب و ربط دادن آن به مفاهیم و مسائل جدید تأکید می شود؛ در حالی که در تحلیل، بر شکستن مطلب به اجزای تشکیل دهنده آن و یافتن روابط بین اجزا و نحوه سازمان یافتن آنها تأکید می گردد. به عبارت دیگر یادگیری در سطح تجزیه و تحلیل، متضمن توانایی تجزیه کردن یک موضوع به اجزای تشکیل دهنده آن و مشخص کردن ارتباط اجزا با یکدیگر و نیز درک نحوه سازمان یافتن عناصر یک کل و دریافت مبنا و فرضی است که در آن به کار رفته است.

۵- ترکیب

در این مرحله یادگیرنده میتواند عواملی را که در مرحله تجزیه و تحلیل از همدیگر تفکیک کرده بود به طریقی نو برای اخذ یک معنی جدید و نوظهور با یکدیگر ترکیب کند؛ به عبارت دیگر ترکیب مستلزم در هم آمیختن دوباره قسمتهایی از تجارب گذشته با مطالب جدید و بازسازی آن به صورت یک کل تازه و نسبتاً انسجام یافته است.

۶- ارزشیابی

به توانایی قضاوت کمی و کیفی درباره پدیده های علمی بر اساس معیار متقاعد کننده، ارزشیابی گفته میشود. هدف های آموزشی این سطح بالاترین فعالیتهای شناختی است. در این سطح فرد دارای تفکر انتقادی خواهد شد؛ در واقع ارزشیابی نتیجه جریان شناخت است.

حیطه عاطفی

هدفهای حیطه عاطفی بر نگرشها عواطف علایق و ارزشها مبتنی است. دامنه رفتار در حیطه عاطفی وسیع بوده، ارزشیابی درجه تحقق هدفهای آموزشی عینی در آن بسیار مشکل است؛ به عبارت دیگر سنجش میزان توجه نگرش و عمق ارزشهای کسب شده در این حیطه کاری لحظه ای نیست و در بسیاری از موارد نیاز به مراقبت، مشاهده مستمر و تجربه طولانی دارد.

هدفهای حیطه عاطفی در فرایند آموزش از اهمیت خاصی برخوردارند، ولی متأسفانه کمتر به آنها توجه میشود. کراتهول و دیگران (۱۹۷۴) در بیان ضرورت توجه به هدفهای آموزشی در حیطه عاطفی نوشته اند: «ما به فراهم نمودن حد و دامنه ای برای تعیین هیجانها به ترتیب هیجانهای نسبتاً خشی، هیجانهای متعادل و هیجانهای قوی نیازمندیم. این ترتیب نه تنها شامل هیجان های مثبت است بلکه احتمالاً هیجان های منفی را نیز در بر می گیرد.

ارزش گذاری سومین سطح هدفهای آموزشی در حیطه عاطفی ارزش گذاری است. در این مرحله شیء، واقعه پدیده یا الگو با ارزش جلوه می کند؟ یعنی دانش آموز تحت تأثیر الگوی ارائه شده قرار می گیرد و پس از ارزش گذاری با معیارهای خود با الگوی مورد نظر را رد میکند و یا می پذیرد و این پذیرش دوام و ثبات پیدا می کند. ارزشهای باثبات دانش آموز را نسبت به آن الگو با ارزش متعهد می سازد و این تعهد کم کم درونی می شود و رفتار او را هدایت می کند.

۱. دریافت و توجه کردن

۲. پاسخ دادن

۳. ارزش گذاری

۴. سازماندهی ارزشها

۵. درونی شدن ارزش ها

حیطه روانی - حرکتی

هدف های آموزشی در این حیطه بر مهارتهای روانی - حرکتی استوار است. این حیطه بیشتر شامل مهارتهای عملی در زمینه های فنی و حرفه ای تربیت بدنی، هنر، کار آزمایشگاهی و امثال آنهاست. یادگیریها و هدفهای آموزشی در حیطه روانی - حرکتی آمیخته با یادگیری در حیطه شناختی و عاطفی بوده، قابل تفکیک از آنها نیست؛ به این معنی که مهارت در انجام یک فعالیت عملی، مستلزم درک و شناخت بهتر و علاقه به مفهوم و موقعیت است.

در این حیطه نیز دانش آموز وقتی به سطوح عالی یادگیری خواهد رسید که سطوح پایین تر طی شده باشد. برای کسب مهارتهای عملی تا سطح تسلط، به گذراندن پنج مرحله ذیل نیاز است.

۱. مشاهده و تقلید

۲. اجرای عمل بدون کمک

۳. دقت در عمل

۴. هماهنگی حرکات

۵. عادی شدن عمل

فصل ششم

طراحی آموزشی و مراحل تحلیل و تنظیم آن

هدف از طراحی آموزشی پیش بینی و نظم دادن به فرصتها و استفاده بهینه از امکانات در فرایند یاددهی یادگیری است. معلمان و طراحان آموزشی باید کلیه درون دادهها و امکانات موجود در موقعیت را بررسی و مجموع فعالیتهای لازم برای تحقق اهداف را با نگاهی سیستمی پیش بینی و تنظیم نمایند یک برنامه درسی خوب طراحی شده باید دستیابی به قابلیتها و صلاحیت های مورد نظر در اهداف را تا حد امکان تضمین نماید. ضمناً برنامه های طراحی شده هرگز نمی توانند ثابت دائمی و در همه موقعیت ها مفید و مؤثر باشند بنابراین دائماً باید انعطاف پذیر و به روز شوند و متناسب با شرایط تغییر یابند.

مراحل نگارش اهداف آموزشی عبارت اند از:

۱- تعیین هدف یا هدفهای کلی

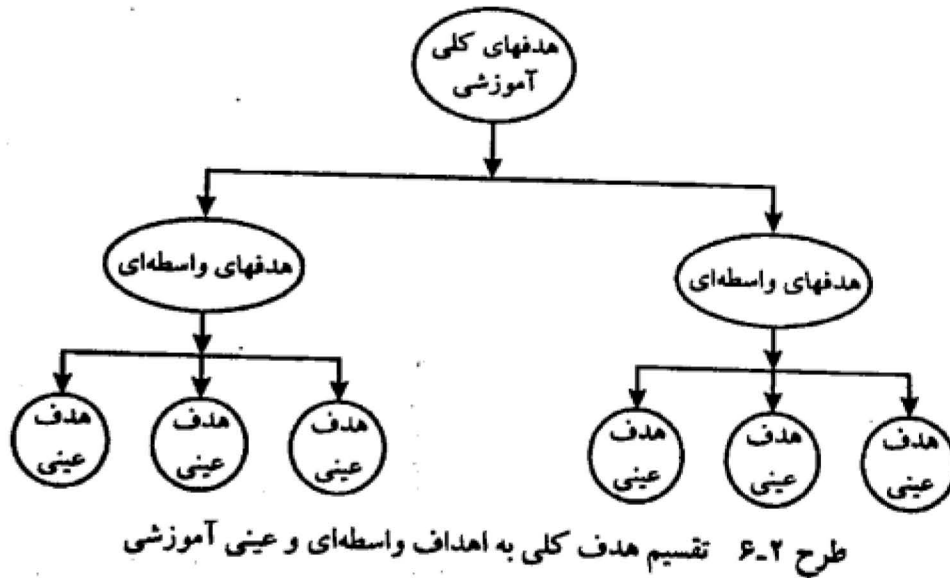
۲- تبدیل اهداف کلی به اهداف واسطه ای با جزئی

۳- تبدیل هدفهای واسطه ای به هدفهای عینی و قابل مشاهده

۴- بازنگری و تنظیم مجدد اهداف آموزشی

تعیین هدف یا هدفهای کلی

هدفهای کلی آموزشی اهدافی هستند که در پایان یک دوره آموزشی باید تحقق یابند. این دسته از اهداف معمولاً به صورت عبارتهای کلی مطرح میشوند. اگرچه گروه کثیری از صاحب نظران تربیتی با نوشتن و تنظیم هدفهای کلی به دلیل اینکه جهت عمومی فعالیتها را تعیین میکنند، مخالف اند، اما هدفهای کلی هدفهای پرارزشی هستند، زیرا از طریق این هدفها میتوان فعالیتها و هدفهای واسطه ای و عینی آموزشی را مشخص کرد و به آنها جهت داد و هماهنگی لازم را با آنها ایجاد کرد.



تبدیل هدفهای کلی به اهداف واسطه ای

هدفهای واسطه ای مرحله ای یا جزئی از هدفهای کلی سرچشمه می گیرند، اما نسبت به آنها محدودتر و مشخص ترند و نسبت به هدفهای عینی جامعیت و شمول بیشتری دارند. هدفهای واسطه ای هم از نظر ماهیت و هم از نظر بیان همانند هدفهای کلی اند و بنابراین در نوشتن آنها میتوان از افعالی استفاده کرد که کلیت دارند.

تبدیل هدف های واسطه ای به هدفهای عینی و قابل مشاهده

هدفهای آموزشی عینی به آن دسته از هدف ها گفته می شود که نوع رفتار و قابلیت‌هایی را که انتظار داریم دانش آموزان پس از یک فعالیت آموزشی به آنها برسند مشخص می کنند. اولین پیش نیاز برای نوشتن یک هدف عینی صراحت و قابل فهم بودن آن است؛ یعنی دقیقاً باید با افعالی بیان شود که عمل یا رفتار خاصی را تعریف کند یا توضیح دهد. برای نوشتن هدفهای عینی باید از افعالی استفاده کرد که نتوان بیش از یک معنا از آنها استنباط کرد در جدول ۶-۲ تعدادی از این افعال آورده شده‌اند.

کارکردهای هدفهای عینی خوب تعریف شده

یک هدف آموزشی عینی خوب تعریف شده میتواند معلمان را در موارد زیر کمک نماید:

- ۱- تمرکز روی برنامه ریزی درسی: اغلب معلمان از زمان ناکافی برای تدریس موضوعات درسی کلمه مند هستند. تعیین اهداف عینی سبب خواهد شد: اولاً معلمان موضوعات مهم درسی را نمایان و هدفهای کم اهمیت را از فهرست اهداف حذف نمایند، ثانیاً تمام سطوح مختلف یادگیری را مورد توجه قرار دهند.
- ۲- طراحی رخدادهای آموزشی مؤثر: مهم ترین مسئله در طراحی رخدادهای آموزشی مؤثر کمک میکند. یک رخداد آموزشی آگاهی از ذهنیات دانش آموزان است.
۳. طراحی شیوه های ارزشیابی معتبر. اعتبار و پایایی دو عامل بسیار مهم در فرایند ارزشیابی نتایج یادگیری اند. هدفهای آموزشی عینی معمولاً نتایج یادگیری مورد انتظار را پیش بینی می کنند بنابراین می توان از اهداف عینی به عنوان کلید طراحی آزمونهای معتبر نام برد.

۴- اجرای موثر تدریس: هدفهای عینی آموزشی در فرآیند اجرا، اعیین کننده نتایج یادگیری، فعالیت های دانش آموزان، فعالیت‌های معلمان، و چگونگی اجرای ارزشیابی هستند. البته هدفهای عینی چنان که قبلاً نیز اشاره شد، مورد انتقاد شدید بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. مادالین هانت (۱۹۷۶)، یکی از طرفداران سرسخت یادگیری اکتشافی و کاوشگری، معتقد است که اگر دانش آموزان نتایج فعالیت‌های آموزشی را از ابتدا بدانند، هرگز فرایند اکتشاف به طور مؤثر اتفاق نخواهد افتاد

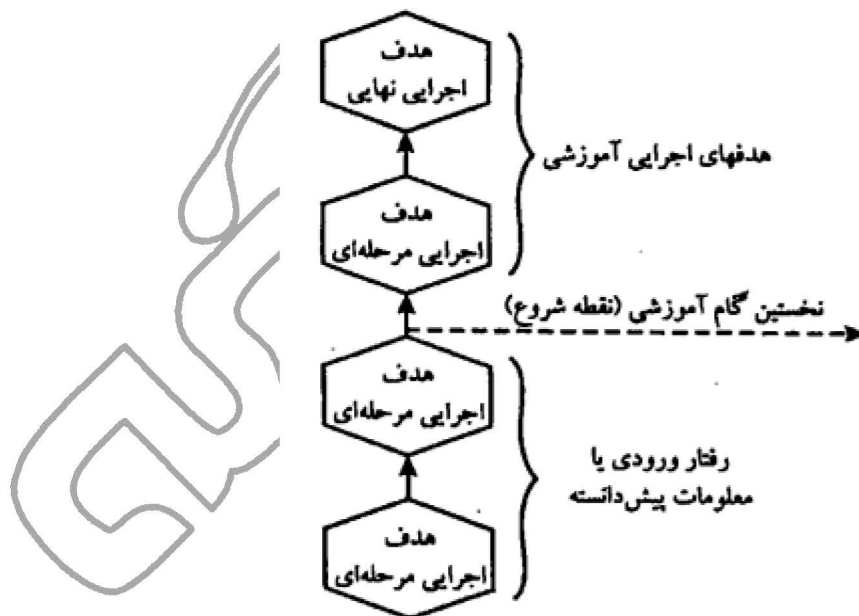
گام دوم: تحلیل و تعیین موقعیت آموزشی
۱ رخدادهای آموزشی: به مجموعه فعالیت‌های معلمان و دانش آموزان در یک زمان معین برای تحقق هدف معین، رخداد آموزشی گفته میشود. که شامل دو قسمت مهم فعالیت معلم و فعالیت دانش آموزان میشود.

رابطه بین اهداف آموزشی: در تحلیل و تعیین موقعیت آموزشی باید به گونه ای هدفهای آموزشی را مرتب کنیم که یادگیری های ساده د رپایین و یادگیریهای مشکل در بالا قرار گیرند. زیرا مشکل ترین یادگیری هدف آموزشی نهایی است.

۳. تعیین رفتار ورودی: رفتار ورودی، مهارتها و تواناییهایی است که دان آموزان باید قبل از شروع یک فعالیت آموزشی از خود نشان دهند تا بتوانند با موفقیت به هدفهای اجرایی دست یابند.

۴. ارزشیابی تشخیصی: ارزشیابی تشخیصی علاوه بر اینکه معیار سنجش رفتار ورودی دانش آموز است، وسیله ای است که به کمک آن میتوان اولین گام آموزشی را به دقت معین کرد.

۵. تعیین اولین گام آموزشی: معلم در تدریس خود مسئول کلیه فعالیتها و هدفهای اجرایی نیست. دانش آموزان قاعدتا قبل از ورود به کلاس، در موقعیتهای آموزشی دیگر، مهارتهایی را کسب کرده اند. معلم باید شناختی از اطلاعات و معلومات قبلی آنان داشته باشد تا بتواند نخستین گام آموزشی یعنی نقطه شروع تدریس خود را مشخص کند. شکل زیر هدفهای اجرایی و نقطه شروع را نشان میدهد.



گام سوم: تحلیل و تعیین محتوا، روش، و وسایل آموزشی

الف: تحلیل و تعیین محتوا: محتوا شامل اصول و مفاهیمی است که به دانش آموزان ارائه میشود تا ورود آنان را به فعالیت‌های آموزشی، و رسیدن آنان را به هدفهای آموزشی نهایی امکان پذیر سازد.

شیوه های تجزیه و تحلیل محتوا

۱- عینی بودن

عینی بودن تجزیه و تحلیل محتوا مستلزم آن است که بررسیهای انجام شده آن قابل بازبینی و بازسازی باشد؛ یعنی هر تحلیل گری با به کار بردن آن روش تجزیه و تحلیل بتواند همان نتایج را به دست آورد؛ بنابراین لازم است معیارهای بررسی و و ارزیابی آن چنان صریح و دقیق مشخص شود که دیگران نیز بتوانند بر اساس آنها همان معیار گذاری را انجام دهند.

۲- منظم بودن

منظور از منظم بودن این است که در تجزیه و تحلیل به تمام عناصر موجود در محتوا توجه شود و بر اساس واحدها و مقوله هایی که برای بررسی در نظر گرفته شده اند تجزیه و تحلیل شوند؛ بنابراین هدف از منظم بودن تجزیه و تحلیل، جلوگیری از هرگونه انتخاب خودخواهانه است که در آن تنها به عناصر قابل انطباق با نظریات تحلیل گر توجه می شود.

۳. آشکار بودن

در تجزیه و تحلیل محتوا الزاما باید به متن یا پیام آشکار توجه شود و استنباطهای شخصی و پیش داوری های فردی تحلیل گر درباره محتوا مورد نظر قرار نگیرد.؛ یعنی آنچه واقعاً در متن محتوا بیان شده است، تجزیه و تحلیل و از بررسی و تحلیل حدسی خودداری شود؛ البته این بدان معنی نیست که تحلیل گر از هر گونه نتیجه گیری کلی درباره محتوا اجتناب ورزد.

۴- مقداری بودن خصلت

مقداری بودن در واقع جانشین جنبه های ذهنی و استنباطی بررسی ها و تحلیل های نظری است که با مقیاس دقیق قابل ارزیابی نیستند. از لحاظ بررسی مقداری هر متن ترکیبی از عناصر قابل تجزیه به شمار می رود که می توان آنها را به واحدها و مقوله های خاص طبقه بندی و با شیوه های خاص ارزیابی کرد.

مراحل تحلیل محتوا

مشخص ساختن هدف تحلیل

جمع آوری نمونه های مورد تحلیل

تقسیم مجموعه مورد بررسی به واحدهای مختلف

طبقه بندی واحدها

ارزیابی عینی طبقه ها

تهیه و تنظیم محتوای آموزشی

میزان علاقه و رغبت و توانایی دانش آموزان

مفاهیم اصول و قوانین هر علم

ساخت علوم مختلف

توالی مطالب

تازگی موضوع

میراث فرهنگی

پروراندن مفاهیم اساسی و روشها

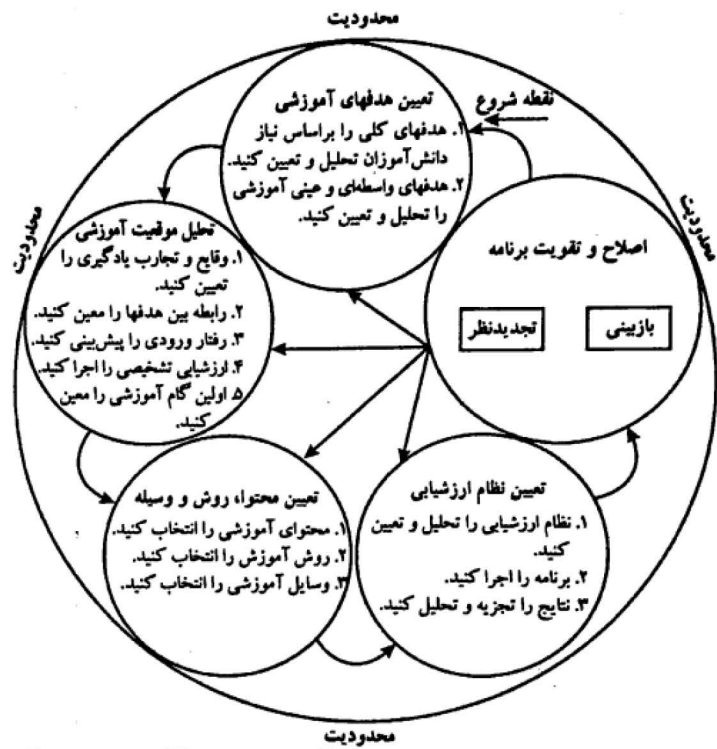
گام چهارم : تحلیل و تعیین نظام ارزشیابی

آخرین مرحله از مراحل طراحی آموزشی تحلیل و تعیین نظام ارزشیابی است.

طراحی یک فرایند چرخشی است که بدون اجرا معنا و مفهومی نخواهد داشت. اجراست که به فرایند طراحی اعتبار میبخشد و نتایج حاصل از اجراست که ارزشمند بودن یا نبودن طراحی را مشخص میکند؛ به عبارت دیگر فرایند طراحی و اجرا مکمل یکدیگرند و تغییر در هر یک باعث تغییر در دیگری می شود. تغییر در طراحی و یا اجرا باید

مبتنی بر ملاک های معتبر باشد. ارزشیابی باید پس از اجرای برنامه انجام شود، اما به اعتقاد اکثر طراحان آموزشی نظام ارزشیابی باید قبل از اجرا در فرایند طراحی معین شود؛ زیرا نظام ارزشیابی نشان دهنده میزان تسلط دانش آموزان بر هدف های آموزش است.

الگوی طراحی آموزشی بر اساس عوامل ۵ گانه



فصل هشتم

روشهای تدریس مبتنی بر انتقال مستقیم

روش تدریس مجموعه تدابیر منظمی است که معلم برای هدایت فعالیتها به منظور دستیابی به اهداف آموزشی با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می کند. انتخاب صحیح روش تدریس از عناصر مهم تحقق اهداف آموزشی به شمار می رود.

روش یاد سپاری

روش یاد سپاری یکی از قدیمی ترین و متداول ترین روشهای آموزش در فرایند یاددهی یادگیری به ویژه در رشته هایی چون آموزش زبان ادبیات و تاریخ است. هدف اصلی این روش ایجاد مهارت دریافت درست اطلاعات و ذخیره سازی آنها در حافظه به منظور بازیافت و به کارگیری آنها در فعالیتهای مختلف علمی است. یاد سپاری فعالیتی است که در تمام طول زندگی همیشه همراه ماست. ما در تمام مراحل زندگی ناگزیریم بسیاری از کلمات رویدادها، مفاهیم و قوانینی را که پیش از ما ساخته و ارائه شده اند به حافظه بسپاریم تا بتوانیم با جهان پیرامون خود ارتباط برقرار کنیم.

مراحل اجرای روش یاد سپاری

روشهای مختلفی برای یاد سپاری و یادآوری اطلاعات ارائه شده است. بعضی بر روش دستیابی به مفهوم از طریق طبقه بندی مصادیق بر اساس ویژگیها و مقایسه آنها با غیر مصادیق تأکید دارند. برخی دیگر از طریق روش استقرایی دانش آموزان را و می دارند که بر اساس ویژگیهای مشترک مصادیق، تداومی را برقرار کنند.

شیوه هایی که توجه و یاد سپاری را در ذهن تقویت می کنند عبارت اند از:

۱- طبقه بندی و سازمان دهی مطالب و موضوعهای آموزشی و متمایز کردن آنها؛

۲- خط کشیدن در زیر مفاهیم اصلی و کلیدی اطلاعات مورد مطالعه؛

۳- تهیه فهرستی جداگانه از مفاهیم و نکات اصلی و کلیدی و بیان مجدد آنها با زبان خود؛

۴- تعمق و تفکر مطالب فهرست شده و تعیین روابط آنها.

مرحله اول توجه به مطلب

این مرحله مستلزم آن است که دانش آموزان از موضوع یادگیری آگاه باشند، و با دقت روی مفاهیم قواعد اصول و قوانین آن متمرکز شوند. در این مرحله هرچه اطلاعات سازمان یافته تر و منظم تر و مشاهده و مقایسه مصادیق یادگیری دقیق تر باشد یا دسپاری و ذخیره سازی آن در حافظه آسان تر خواهد بود. زیرا ذخیره سازی اطلاعات در قالب یک مجموعه منظم و سازمان یافته معنادار بسیار آسان تر از یک مجموعه نامنظم است.

توجه به مطالب یادگیری باید چنان دقیق و عمیق باشد که علاوه بر یاد سپاری بازیافت و به کارگیری آنها را در مواقع لزوم تسهیل نماید. در زندگی روزمره نیز معمولاً مطالبی در حافظه ذخیره میشوند که بیشتر مورد توجه قرار گرفته اند. اگر دانش آموزان به مطلب یادگیری توجه نکنند هرگز قادر به ثبت و نگهداری آنها در حافظه نخواهند شد. برای مثال هنگام بازدید از یک باغ وحش اگر به حیوانات و تفاوتها و تشابه های آنها به دقت توجه نکنیم هر چند ممکن است به طور تصادفی برخی از تصاویر آنها در ذهن ذخیره شوند اما یادآوری تشخیص و تفکیک آنها برای ما به راحتی میسر نخواهد بود.

مرحله دوم: نظام اتصال

هنگامی که یک موضوع مشخص مورد توجه قرار گرفت و به طور منظم سازمان دهی شد، برای یاد سپاری بهتر و با دوام تر آن میتوان از نظام اتصال با وسایل یادیار استفاده کرد نظام اتصال یکی از روشهای توصیه شده در یاد سپاری معنادار اطلاعات نظام اتصال را میتوان به سه روش اتصال کلمه جایگزین و کلمه کلید به کار گرفت.

مرحله سوم بسط تصویری

مرحبه چهارم: تمرین یادآوری مطالب

محاسن و محدودیتهای روش یادسپاری

الف) محاسن

۱- برای تقویت و فعال نگه داشتن حافظه روش مناسبی است.

۲- یاد سپاری اطلاعات پایه ای برای ارتباط و تفکر است.

۳- برای به ذهن سپردن اصول قواعد قوانین و حقایق علمی رشته های مختلف روش مناسبی است.

۴- به صورت فردی و گروهی قابل اجراست.

۵- برای تعلیم و تربیت جمعی به منظور حفظ و نگه داری مفاهیم اعتقادی، تاریخ، فرهنگ، زبان و ادبیات روش خوبی است.

۶- خوداتکایی، استقلال در یادگیری، احساس تسلط و کنترل بر آینده را تقویت می کند.

۷- ارزان ترین روش آموزشی است که چندان نیازی به امکانات و تجهیزات ندارد.

ب) محدودیتهای:

۱- ممکن است منحصر به یاد سپاری و یادآوری شده تفکر و تحلیل و نقادی دانش آموزان را تقویت نکند.

۲- روش مناسبی برای تقویت خلاقیت حل مسئله و پژوهش نیست.

۳- همکاری متقابل دانش آموزان را چندان تقویت نمی کند.

۴- افرادی مبتکر و فعال برای زندگی اقتصادی و اجتماعی تربیت نمی کند.

مراحل آموزش با روش تلفیقی

اگر چه چهار چوب و مراحل ثابتی را نمیتوان برای آموزش با روش تلفیقی ارائه داده اما توجه به نکات زیر می تواند در نظم بخشی به روش ذکر شده مؤثر باشد اطلاعات جدید مورد تدریس باید با توجه به تجارب و ساخت شناختی دانش آموزان انتخاب شود.

هدف از تدریس دقیقاً مشخص و بر این اساس، فرایند اجرا روشهای مورد استفاده و چگونگی تلفیق آنها معین و سازمان دهی شود. پس از فراهم کردن زمینه مناسب و ایجاد انگیزه در دانش آموزان معلم می تواند به توضیح و تشریح موضوع بپردازد. اما نباید تنها به بیان شفاهی مطالب اکتفا کند. سخنرانی و توضیح معلم به تدریج باید با سایر روشها تلفیق شود.

تلفیق شیوه های مختلف و بازنمایی دیداری مطالب توجه دانش آموزان را عمیق تر و یادگیری آنها را آسان تر خواهد ساخت. زمینه پرسش و پاسخ و بحث گروهی آزاد پس از طرح و بیان موضوع فراهم شود. ارائه پرسش چه از سوی معلم و چه از سوی دانش آموزان نباید منحصر به فرد خاصی باشد. دریافت و ارائه بازخور ارائه بازخور به پرسش یا پاسخ دانش آموزان از نکاتی است که هرگز نباید در کلاس درس نادیده گرفته شود. معلم باید همواره به پرسش یا پاسخ دانش آموزان با دیده احترام بنگرد و با دقت به سخنان آنان گوش دهد و با تحسین به آنها واکنش نشان دهد.

محاسن و محدودیتهای روش تلفیقی

الف) محاسن

۱. به سهولت قابل اجراست و نیازی به تخصص و مهارت سطح بالا ندارد.
۲. برای دروس مختلف در تمام سطوح تحصیلی کاربرد دارد.
۳. در کلاس های پر جمعیت به راحتی قابل اجراست.
۴. تنها به یک روش محدود نمیشود بلکه ترکیبی از چند روش مختلف است.
۵. میزان مشارکت دانش آموزان در کلاس بیشتر از روش سخنرانی است؛ و انعطاف پذیر است و با توجه به شرایط مختلف می توان تغییراتی در آن ایجاد کرد.
۶. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در این روش آسان است.

ب) محدودیتهای:

۱. اغلب از انتقال مستقیم و بیان شفاهی در آموزش استفاده میشود.
۲. آرایش کلاس اغلب به صورت خطی است و این امر موجب غلبه روش سخنرانی و توضیحی بر سایر روشها میشود.
۳. نیاز به مهارت هماهنگی و سازمان دهی دارد و به دلیل ضعف معلمان اغلب دچار ناهماهنگی است.
۴. بیشتر به پادسپاری و یادآوری مطالب ختم می گردد.
۵. معلم تسلط چندانی بر کلاس ندارد زیرا اغلب در حال صحبت کردن است.

فصل نهم

روشهای تدریس مبتنی بر تعامل

روش های تدریس مبتنی بر تعامل فعالیت هایی هستند سنجیده و منظم درباره موضوع یا مسئله ای خاص در فضایی کاملاً اجتماعی و آزاد از نظر بیان اندیشه و تصمیم گیری است. در این روشها برخلاف روشهای قبلی دانش آموزان با مشارکت فعالانه در فعالیتهای آموزشی مسئولیت یادگیری را بر عهده می گیرند.

اهداف مورد نظر در روشهای تدریس مبتنی بر تعامل عبارت اند از:

۱. کسب حقایق علمی از طریق تفکر، تحقیق، مباحثه و استدلال منطقی
۲. اصلاح و تقویت درک و فهم مهارتهای تفکر
۳. آموزش مهارتهای همکاری و احترام به اندیشه های دیگران

پرورش تفکر انتقادی و تحمل اندیشه های مخالف

روش پرسش و پاسخ

در این روش معلم دانش آموزان را به تفکر و تلاش درباره مفهومی جدید با بیان مطلبی تشویق میکند وی اندیشه ها و تفکرات خود را به دانش آموزان دیکته نمیکند بلکه چون آینه ای تفکرات و احساسات آنها را منعکس می سازد و با اظهار نظرهای منطقی ادراک ها و فعالیتهای دانش آموزان را جهت می دهد. اگر دانش آموزی در دستیابی به اهداف آموزشی با توانایی در پاسخ دچار مشکل شود معلم مشکل را تنها با توضیح بر طرف نمی سازد بلکه به دانش آموز کمک میکند با انتخاب راهبردهای مناسب خود شخصاً در جهت حل مشکل اقدام نماید. او به عنوان یک تسهیل کننده رخدادهای آموزشی از داوری با نتیجه گیری علمی و اخلاقی می پرهیزد. دانش آموزان در بیان عقاید خود کاملاً آزادند و روابط معلم با دانش آموزان فارغ از هر گونه فشار و تحمیل است

روش پرسش و پاسخ

روش پرسش و پاسخ بر سه اصل متکی است.

۱- وجود سؤال یا مسئله ای که کنجکاوی دانش آموزان را برانگیزد و آنان را وادار به تلاش ذهنی کند.

۲- طرح سؤال های متوالی برای تداوم فعالیتهای ذهنی هدایت تلاش ذهن برای کشف آگاهانه مسئله به طوری که نتیجه آن به خلاقیت فکری و کسب دانش منجر شود.

محاسن و محدودیتهای روش پرسش و پاسخ

الف) محاسن

۱. موجب تقویت اعتماد به نفس در دانش آموزان می شود؛

۲. منجر به ایجاد علاقه و تقویت تفکر خلاق در دانش آموزان میشود.

۳. استدلال و قدرت اظهار نظر دانش آموزان را تقویت می کند.

۴. دانش آموزان را به شرکت در بحث و فعالیتهای آموزشی و در نتیجه یادگیری مؤثر تشویق می کند.

۵. انگیزه فعالیت مطالعه و تحقیق را در دانش آموزان افزایش میدهد.

ب) محدودیتهای:

این روش برای کلاسهای پر جمعیت مناسب نیست؛

این روش مستلزم هدفهای مشخص و وقت زیاد است؛

در صورت عدم تسلط و مهارت معلم ممکن است پرسش و پاسخ به انحراف کشیده شود؛

در همه دروس قابل اجرا نیست.

روش ایفای نقش

ایفای نقش به معنایی که در اینجا به کار می رود به مهارتهای خاص هنری مثل بازیگری در تئاتر و سینما نیازی ندارد بلکه معلم بنا به موقعیت، هدف و موضوع مورد نظر، به

عنوان یک روش از آن استفاده میکند. افرادی که در روش ایفای نقش شرکت دارند عبارت اند از:

۱- معلم یا مسئول اجرا برنامه ریزی

فراهم کردن امکانات و مدیریت عملیات در اجرای نمایش بر عهده معلم است. در حقیقت او کارگردان نمایش است.

۲- ایفاگران

نقش ایفاگران نقش دانش آموزانی هستند که به طور داوطلب و یا انتخابی در اجرای نمایش شرکت میکنند این افراد الزاماً نیازی به داشتن تجربه و ذوق هنری در زمینه

نمایش ندارند؛ مشاهده کنندگان سایر دانش آموزان کلاس جزء مشاهده کنندگان به این افراد در جریان یا پایان نمایش میتوانند درباره عملیات نمایش حساب می آیند.

اظهار نظر سؤال یا بحث کنند.

فرایند نقش بازی کردن نمونه ای زنده از رفتار انسان است و به عنوان وسیله ای در اختیار دانش آموزان قرار می گیرد تا احساسات خود را بررسی و ارزیابی کنند؛ به نگرشها

ارزشها و ادراکات خود آگاه شوند؛ نگرشها و مهارتهای حل مسئله خود را گسترش دهند؛ با روشهای مختلف به کاوش مفاهیم دروس بپردازند (جویس و ویل).

نقش معلم در فرایند اجرای روش ایفای نقش

در روش ایفای نقش معلمان مسئول شروع و هدایت فعالیت دانش آموزان در هر مرحله هستند، هر چند که محتوای خاص بحثها و اجرای نمایش در بیشتر موارد توسط خود دانش آموزان تعیین میشود. معلم باید دانش آموزان را به ابراز عقیده تشویق و از عقاید درست حمایت کنند. معلمان باید بین خود و دانش آموزانشان برابری و اعتماد به وجود آورند؛ آنان میتوانند چنین اعتمادی را با قبول پیشنهادات دانش آموزان انجام دهند.

معلمان در اجرای روش ایفای نقش همواره باید اصول ذیل را رعایت کنند.

- به پاسخها و پیشنهادهای دانش آموزان مخصوصاً عقاید و احساسات آنها با روشی که مبتنی بر ارزشیابی نباشد توجه کنند.

- به گونه ای به سؤال های دانش آموزان پاسخ دهند که منجر به مقابله تفکر و دیدگاههای دانش آموزان در زمینه موقعیت مسئله دار شود.

- با انعکاس تفسیر و خلاصه پاسخها آگاهی دانش آموزان را نسبت به دیدگاهها و احساسات خود افزایش دهند.

محاسن و محدودیتهای روش ایفای نقش

روش ایفای نقش به طور ضمنی مبتنی بر یادگیری از طریق تجربه و برای اهداف متعدد آموزشی مناسب و قابل استفاده است. فواید ایفای نقش به کیفیت اجرا و درک دانش آموزان از نقش به عنوان مدلی مشابه موقعیت های واقعی زندگی و به ویژه به تحلیل پس از آن بستگی دارد.

دانش آموزان با استفاده از این روش می توانند تواناییهای خود را در زمینه شناخت احساسات خود و دیگران افزایش داده در برخورد با موقعیتهای دشوار رفتارهای جدیدی بروز دهند و مهارتهای خود را در زمینه حل مشکلات بهبود بخشند.

در این روش میتوان انواع متعددی از مسائل اجتماعی مانند تعارضات فردی و میان فردی روابط بین گروهی و مسائل تاریخی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی را بررسی کرد.

روش بحث گروهی

بحث گروهی گفتگویی است سنجیده و منظم درباره موضوعی خاص که مورد علاقه مشترک شرکت کنندگان در بحث است. این روش برای کلاسهای قابل اجرا است که جمعیتی بین ۶ تا ۲۰ نفر داشته باشند. در صورت بالا بودن جمعیت کلاس، باید آنها را به گروههای کوچک تر تقسیم نمود، و یا از روشهای دیگر استفاده کرد. در این روش معمولاً معلم موضوع یا مسئله خاصی را مطرح می کنند و دانش آموزان درباره آن به مطالعه اندیشه بحث و اظهار نظر می پردازند و نتیجه می گیرند؛ بنابراین - بر خلاف روش سخنرانی - دانش آموزان در فعالیتهای آموزشی فعالانه شرکت می کنند و مسئولیت یادگیری را به عهده می گیرند. آنان در ضمن مباحثه از اندیشه و نگرشهای خود با ذکر دلایل متکی بر حقایق مفاهیم و اصول علمی دفاع می کنند.

علاوه بر انتقال مفاهیم و تبادل اندیشه برای نیل به اهداف ذیل می توان از روش بحث گروهی استفاده کرد:

ایجاد علاقه و آگاهی مشترک در زمینه خاص

ایجاد و پرورش تفکر انتقادی

ایجاد توانایی اظهار نظر در جمع

تقویت توانایی انتقاد پذیری

ایجاد و تقویت توانایی مدیریت و رهبری در گروه و تقویت قدرت بیان و استدلال

تقویت قدرت تجزیه و تحلیل و تصمیم گیری؛

آشنایی با روش کسب اطلاعات و حل مسائل

ایجاد رابطه مطلوب اجتماعی

مراحل اجرای روش بحث گروهی

در اجرای مطلوب روش بحث گروهی رعایت مراحل زیر ضروری است:

مرحله اول: آمادگی و برنامه ریزی

انتخاب موضوعات و عناوین روش بحث گروهی و ارتباط آنها با هدف باید در قالب کلمات و جملات صریح و روشن بیان شود. راه های انتخاب و تنظیم عناوین متفاوت اند ولی بحث گروهی ابعاد و ویژگیهای خاصی دارد که عناوین آن خود میتواند عاملی برای متفاوت بودن راههای یادگیری باشد. روشهای مختلف نظیر مطالعه، سخنرانی فیلم یا کار انفرادی در مورد آن ارائه داد. این دسته از موضوعات باید بتوانند:

(الف) در دانش آموزان انگیزه فعالیت ایجاد کنند؟

(ب) میزان بردباری و تحمل آنان را در پذیرش منطق و آگاهی دیگران افزایش دهند.

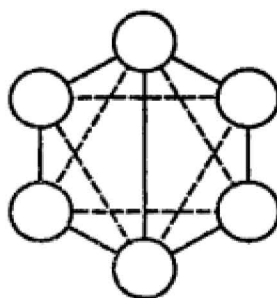
(ج) آنان را نسبت به دانش و استدلالهای منطقی خود آگاه کنند.

(د) به آنها در پیشگیری از پاسخهای نامطلوب و حرکت در جهت پاسخگویی صحیح کمک کنند.

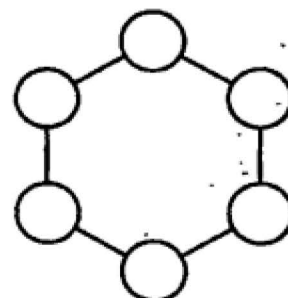
(ه) منجر به حل مسئله شوند.

شبکه ارتباطی دایره ای و چند کانالی

در شبکه ارتباطی دایره ای افراد گروه فرصت بیشتری برای ارتباط با یکدیگر دارند. این نوع شبکه ارتباطی، در بحث گروهی قوی ترین و مؤثرترین نوع ارتباط است و انگیزه فراوانی برای بحث ایجاد می کند.



آرایش چند کانالی



آرایش دایره ای

نوع شبکه ارتباطی در نتایج حاصل از بحث مؤثر است. در مواردی که در موضوعی توافق عمومی وجود دارد ساخت شبکه ارتباطی به شکل متمرکز، که معلم یا یکی از دانش آموزان در مرکزیت آن قرار گرفته باشند، مؤثرتر و بهتر است.

محاسن و محدودیتهای روش بحث گروهی

(الف) محاسن

- با بحث گروهی افراد میتوانند در عقاید و تجربیات یکدیگر سهیم شوند همکاری گروهی و احساس دوستی در بین اعضا تقویت می شود.

- فرصتی فراهم میشود که افراد خود را ارزیابی کنند؛

- اعتماد به نفس در افراد تقویت و روحیه نقادی در آنها ایجاد میشود.

- هراس افراد کمرو و خجالتی برای صحبت کردن در جمع کاهش می یابد.

- قدرت مدیریت و رهبری دانش آموزان تقویت میشود؛

روش بحث گروهی در تقویت استدلال و قدرت اندیشه منظم بسیار مفید است.

(ب) محدودیتهای:

- این روش برای کلاسهای پر جمعیت قابل اجرا نیست؛

- برای دانش آموزان دوره ابتدایی چندان مناسب نیست؛

- روش اجرای آن بسیار مشکل است و به مهارت احتیاج دارد.

روش یادگیری مشارکتی

ایده کلی روش یادگیری مشارکتی سابقه ای طولانی دارد اما توسعه برنامه های آموزشی و پژوهش مدار، که روش مشارکتی را برنامه ریزی و مورد آزمون قرار داده، تقریباً از اوایل سال ۱۹۷۰ آغاز شده است. این رویکرد حاصل اندیشه نظریه پردازان و محققانی است که می خواستند به نحوه یادگیری کودکان از تجربه پی ببرند. آنها با این اندیشه که دانش آموزان باید منفعل و تحت تسلط معلم باشند و شدیداً مخالف و معتقد بودند که تجربه بیشترین نقش را در فرایند یادگیری دارد، به شرطی که همراه با تجزیه و تحلیل منظم و منطقی باشد.

رویکردهای مختلف روش یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی در طول دهه های گذشته رویکردهای مختلفی داشته است که مهم ترین آنها عبارت اند از: تقسیم بندی دانش آموزان به گروه های پیشرفت تحصیلی، گروه های بازی - مسابقه گروه مبتنی بر استقلال فردی و فعالیتهای تکمیلی. هر کدام از روشهای مذکور از نظر ساختار و نوع وظیفه ای که دانش آموزان انجام میدهند تفاوت دارند. در بعضی از رویکردها دانش آموزان به صورت گروهی تکالیف و وظایف خود را انجام میدهند و در رویکردهای دیگر ممکن است وظایف بین اعضای گروه تقسیم شده باشد، و هر عضو به صورت مستقل کار کند و در صورت لزوم از دیگری کمک بگیرد؛ اما وجه مشترک همه آنها پیشرفت تحصیلی بر اساس کمک و مساعدت به یکدیگر است

مراحل اجرای روش بدیعه پردازی

دو شیوه مشخص در اجرای روش بدیعه پردازی وجود دارد. اولین شیوه بر آن است که به مسائل و نظریات آشنا در پرتو خلاقیت و بینشی تازه نگاه کند، و شیوه دوم می کوشد مفاهیم و عقاید جدید نا آشنا را به وسیله مفاهیم آشنا معنی دار سازد. هر چند هر دو شیوه از سه نوع قیاس ذکر شده استفاده می کنند، اما هدفها و مراحل آموزش آنها یکسان نیست.

محاسن و محدودیتهای روش بدیعه پردازی

بدیعه پردازی به منظور افزایش خلاقیت دانش آموزان تدوین و طراحی می شود. مشارکت دانش آموزان در تجربه بدیعه پردازی موجب تقویت احساس روابط اجتماعی مطلوب در بین آنان میشود دانش آموزان با ملاحظه واکنشهای همکلاسی هایشان به یک مسئله با نوع تفکر آنان آشنا میشوند، و اندیشه های مختلف را بر حسب کمکی که به جریان تفکر گروهی ارائه میدهند، ارزش گذاری می کنند و پایه منزلت اجتماعی افراد را بر حسب شایستگی تفکر آنان تعیین می نمایند؛ در نتیجه شرایط لازم برای مشارکت اندیشه های مختلف حتی کمروترین دانش آموزان فراهم می شود.

بدیعه پردازی در آموزش تمام رشته های تحصیلی از جمله علوم و هنر کاربرد دارد. معلم میتواند از آن در مباحثه های خود با دانش آموزان و تهیه محتوایی خود ساخته استفاده کند. دانش آموزان نیز میتوانند بینش و نگرشهای خود را درباره مسائل فردی و اجتماعی پیش و پس از روش بدیعه پردازی بررسی و مقایسه کنند. روش بدیعه پردازی می تواند دانش آموزان را در نگارش خلاق، کشف مسائل اجتماعی حل مسئله و گسترش چشم انداز از مفهوم کمک کند.

فصل دهم

روشهای تدریس مسئله محور

تدریس مسئله محور یکی از رویکردهای جدید در فرایند فعالیتهای آموزشی است که معلم در آن به هیچ وجه اقدام به انتقال اطلاعات نمیکند بلکه می کوشد با ایجاد یک موقعیت جدید همراه ابهام و تحیر دانش آموزان را به تفکر، تجسس و پژوهش وادار کند. در این فصل به منظور آشنایی با این رویکرد روشهایی چون گردش علمی آزمایشگاهی اکتشافی، کاوشگری و روش واحد محور معرفی و تجزیه و تحلیل میشود.

پس از مطالعه این فصل از دانشجویان انتظار میرود بتوانند:

۱. روش گردش علمی و مراحل اجرای آن را به اختصار توضیح دهند.

۲. روش آزمایشگاهی و محاسن و محدودیتهای آن را در نیم صفحه بنویسند.

۳. روش اکتشافی و مراحل اجرای آن را به اختصار توضیح دهند.

۴. روش واحد تجربی و واحد پروژه و مراحل اجرای آن را به اختصار توضیح دهند.

۵. ویژگیهای روش کاوشگری را در یک صفحه بنویسند.

۶. مراحل اجرای روش کاوشگری را به ترتیب توضیح دهند.

۷. نقش معلم را در اجرای روشهای گردش علمی، آزمایشگاهی، کاوشگری و واحد پروژه به تفکیک مشخص نمایند. روش کاوشگری و روش اکتشافی را با هم مقایسه کنند، و تفاوتهای آنها را در نیم صفحه توضیح دهند.

روش گردش علمی

این روش گامی برای مطالعه جامعه است که با توجه به هدفهای معین آموزشی، از طرف معلم و دانش آموزان طراحی و تنظیم می شود. اولین مسئله ای که باید به آن توجه کرد میزان ارزش ظرفیت و کیفیت گردش علمی است. برای اینکه از این روش نتایج خوبی حاصل شود باید قبل از اجرا به طراحی بپردازیم تا از کسب هدفهای آموزشی مطمئن شویم روش گردش علمی را از نظر زمان میتوان به چهار نوع تقسیم کرد. ۱ گردش علمی کوتاه مدت و سریع در این نوع گردش علمی، یک یا دو نفر از دانش آموزان در طول ساعت تدریس انتخاب میشوند تا تجربه ای را در خارج از کلاس کسب کنند؛ مثلاً اگر سؤال شود، درجه برودت برف چقدر است با مساحت باغچه حیاط مدرسه چند متر مربع است، برای یافتن جواب چنین مسائلی ممکن است چند نفر از دانش آموزان مأمور شوند تا با وسایلی مانند یک بیل کوچک و دماسنج یا با یک متر نواری و دفتر و مداد، پاسخ مسئله را عملاً در حیاط مدرسه که برف در آن نشسته است و یا باغچه در آن قرار دارد، پیدا کنند. اگرچه این عمل ممکن است بیش از چند دقیقه طول نکشد، اما به دلیل اینکه این کار محیط کلاس را با محیط خارج از کلاس پیوند می دهد گردش علمی نامیده می شود. گردش علمی یک یا دو ساعتی با دادن یک طرح کلی می توان از دقایق یک جلسه تدریس در خارج از کلاس استفاده کرد و تحقیقات اربخشی را در محیط مدرسه و یا در اطراف آن انجام داد؛ مثلاً با توجه به مطالعه کتاب علوم می توان دانش

آموزان را تجهیز کرد تا گلها و گیاهان حیاط مدرسه با زمینهای اطراف مدرسه را بررسی و گزارش تهیه کنند

آموزش مسئله محور موقعیتی همراه با تحریر را برای یادگیری فعال دانش آموزان فراهم می سازد و به دانش آموزان فرصت میدهد که مسائل خود را از طریق اندیشه، کاوش و پژوهش به مدد شواهد به دست آمده بیازمایند و شخصاً از آنها نتیجه گیری کنند. بسیاری از متخصصان و روان شناسان تربیتی بر این باورند که افراد به صورت انفعالی کسب دانش نمی کنند بلکه از طریق فعالیت و کنش متقابل با محیطهای فیزیکی به یافته های جدید دست پیدا می کنند. در آموزش مسئله محور نیز دانش آموزان همچون پژوهشگران واقعی در عمل با مسئله ای روبه رو شده، درباره آن و راه حلهای ممکن می اندیشند و پس از جمع آوری و طبقه بندی اطلاعات لازم با استفاده از راهبردهای علمی و تجزیه و تحلیل اطلاعات به پذیرش یا عدم پذیرش پاسخهای احتمالی خود اقدام می کنند.

در این فصل رایج ترین روشهای رویکرد مسئله محور تحت عنوان روش گردش علمی، روش آزمایشگاهی روش اکتشافی روش کاوشگری و روشهای احامد تجزیه و تحلیل شده اند. در این فصل رایج ترین روشهای رویکرد مسئله محور تحت عنوان روش گردش علمی روش آزمایشگاهی روش اکتشافی روش کاوشگری و روشهای واحد محور معرفی و تجزیه و تحلیل شده اند.

روش گردش علمی که در فرایند آموزشهای علمی اجتماعی و تاریخی کاربرد دارد، با توجه به مدت زمان اجرای آن به گردش علمی کوتاه مدت، روزانه، هفتگی و ماهانه تقسیم می شود.

این روش از نظر اجرا شامل سه مرحله است:

(۱) فعالیتهای قبل از گردش علمی

(۲) فعالیتهای ضمن گردش علمی و

(۱۳) فعالیتهای بعد از گردش علمی

هنگام اجرای روش گردش علمی توجه به نکات مهمی چون اخذ موافقت از اداره آموزش و پرورش و والدین دانش آموزان، رعایت نکات ایمنی و انطباق محل بازدید با هدفهای آموزشی اهمیت دارد.

این روش فعالیتهای آموزشی را از محدوده درون کلاس به بیرون کلاس می کشاند و زمینه ارتباط مدرسه با جامعه را فراهم می سازد، ضمناً مهارت های مشاهده مقایسه و تجزیه و تحلیل را در دانش آموزان تقویت می کند.

روش آزمایشگاهی روشی است که دانش آموزان از طریق وسایل آزمایشگاهی عملاً به تجربه و آزمایش مستقیم می پردازند. این روش برای دروسی مانند علوم تجربی روش مناسبی است. در این رویکرد آموزشی چگونگی هدایت معلم حایز اهمیت است. قبل از شروع آزمایش معلم باید نحوه آزمایش، نکات ایمنی و چگونگی تنظیم گزارش را به دانش آموزان بیاموزد. در مواردی که ابزار و مواد آزمایش خط تاک با نادر و گران قیمت است بهتر است معلم خود به انجام آزمایش بپردازد.

روش اکتشافی معطوف به ایجاد موقعیتی است که در آن دانش آموزان با راهنمایی محدود و یا بدون راهنمایی معلم به کشف روابط پدیده ها یا تولید اندیشه های جدید می پردازند. این روش آموزشی موافقان و مخالفان زیادی دارد. برورنر به عنوان یکی از موافقان این روش در تبیین نظریه خود به چهار عامل مهم فرایند یادگیری ساخت یادگیری اهمیت شهود و انگیزه های درونی تاکید دارد. وی روش اکتشافی را با سایر روشهای حل مسئله مترادف نمی داند، زیرا به نظر او روش اکتشافی تفکر شهودی را می طلبد، در حالی که سایر روشهای حل مسئله نیازمند روش خاص و تفکر تحلیلی اند. یکی دیگر از موافقان روش اکتشافی بیگ است که این روش را آموزش برای بازاندیشی مینامد و پیشنهاد می کند که در فرایند تدریس دائماً موضوع را عوض کنید، یافته های مغشوش ارائه دهید، به دانش آموزان اجازه دهید خطا کنند و سپس از آنها سؤال کنید تا به بازاندیشی و اکتشاف برسند. به نظر او فعالیت برای بازاندیشی نیازمند بحث آزاد و زمان بیشتری است. در روش اکتشافی محیط آموزشی باید کاملاً آرام و به دور از اضطراب و تنش باشد، و دانش آموزان بتوانند به طور آزاد عقاید خود را بیان کرده به گفتار دیگران گوش دهند و در مورد راه حلهای مختلف و کشف روابط بیندیشند.

روش کاوشگری

روش کاوشگری روشی است که توان طبیعی کنجکاوی دانش آموزان را تقویت می کند و سبب میشود که آنها به طور مستقل اما با روشی منظم و علمی به کاوش بپردازند و به دنبال چرایی مسئله باشند. دانش آموزان در فرایند کاوشگری یاد می گیرند که به یافته ها و اندیشه های دیگران احترام بگذارند، و عقاید مخالف را تحمل کنند. برای اجرای روش کاوشگری شش مرحله توصیه شده است: مرحله اول، فراهم آوردن موقعیت دارای مسئله یا مشکل توسط معلم مرحله دوم، تمرکز دانش آموزان روی مسئله و استفاده از تجارب گذشته خود برای پی بردن به ماهیت آن و جمع آوری مقدماتی اطلاعات برای شناخت بهتر مسئله سوم فرضیه سازی مرحله چهارم آزمایش یا مشاهده با مطالعه منابع معتبر به منظور جمع آوری دقیق اطلاعات مرحله پنجم سازمان دهی اطلاعات جمع آوری شده و مشخص کردن تفاوتها و تشابه هایی که در میان شواهد به پذیرش یا عدم پذیرش فرضیه ها منجر می شوند. مرحله ششم، تحلیل انگاره های کاوشگری و نتیجه گیری و تعمیم نتایج به دست آمده به موارد مشابه.

محاسن و محدودیتهای روش آزمایشگاهی

الف) محاسن:

۱. چون یادگیری از طریق تجارب مستقیم حاصل شده است، با ثبات تر و مؤثرتر خواهد بود؛

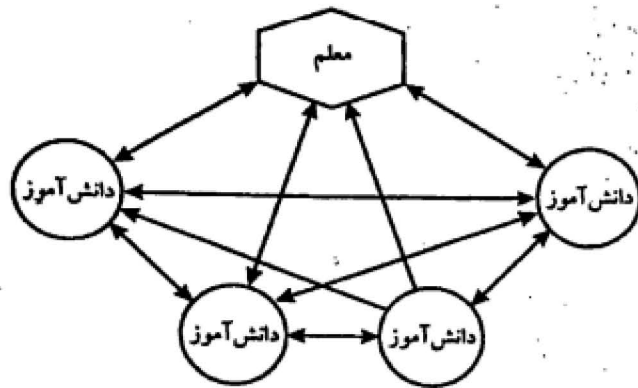
۲. دانش آموزان علاوه بر دست یافتن به هدفهای آموزشی، روش آزمایش کردن را نیز یاد می گیرند؛

در دانش آموزان انگیزه مطالعه و تحقیق را تقویت می کند؛ حس کنجکاوی دانش آموزان را ارضا میکند و به آنها اعتماد به نفس می دهد؛ ه نیروی اکتشاف، اختراع و تفکر علمی را در دانش آموزان تقویت می کند؛ این روش فعالیتهای آموزشی را برای دانش آموزان جالب و شیرین می کند و در نتیجه آنان را کمتر خسته و بی حوصله میکند.

ب) محدودیتهای:

۱. احتیاج به وسایل و امکانات فراوان دارد لذا در مقایسه با سایر روشهای تدریس از نظر اقتصادی گران تمام می شود؛

۲. به معلمان آگاه و مجرب که خود با روش آزمایشی آشنایی داشته باشند نیاز دارد؛



طرح ۱۰-۱ نوع روابط معلم و دانش آموزان در الگوی کارشگری

روش واحد محور

شامل یک رشته فعالیتهایی است که حول یک دسته مفاهیم کلی دور می زند و یک هدف کلی را در نظر دارد. کلیه مطالب در محور یک مسئله و مشکل طرح می شود که اطلاعات و مهارتهای گوناگونی از ابعاد مختلف برای حل آن بسیج می شوند، به عبارت دیگر روش واحد محور در نتیجه تمرکز و توجه و فعالیت روی یک سلسله مسائل پیوسته و استفاده از ارتباط آنها با مسائل دیگر - صرف نظر از تکنیک تصنعی و رسمی رشته ها - به وجود می آید. این توجه، گاهی به موضوع مورد مطالعه است که در این صورت آن را واحد موضوع محوره می گویند و ممکن است در آن چند مبحث یک رشته توأم و ترکیب شوند؛ مثل زندگی در دوران صفویه که جنبه های سیاسی اقتصادی، اجتماعی فرهنگی و غیره آن با یکدیگر ارتباط پیدا میکنند طرح ۲-۱۰ ولی گاهی اوقات به جای اینکه توجه اصلی به موضوع معطوف شود به رغبتها و تجارب قبلی دانش آموز و گسترش آن برای کسب تجارب آینده معطوف میشود که در این صورت آن را واحد تجربه محور مینامند. گاهی نیز توجه اصلی به فعالیت دانش آموز و انگیزه درونی و نتیجه گیری از فعالیت او معطوف میشود که در این صورت آن را واحد پروژه محوره می نامند.

در نتیجه به طور خلاصه روش واحد محور شامل یک رشته فعالیتهایی است که در اطراف یک دسته مفاهیم کلی دور میزند و کلیه مطالب را در حول یک محور مورد مطالعه قرار میدهد. این روش ممکن است به صورت واحد موضوع محور، واحد تجربه محور یا واحد پروژه محور اجرا شود. در این نوع از فعالیتهای آموزشی تعامل اجتماعی احساس مسئولیت، انگیزه های درونی، رابطه مطلوب بین دانش آموزان و معلمان رابطه نزدیک بین آموخته ها و شرایط واقعی زندگی و ارتباط منطقی بین مفاهیم آموزشی به نحوی شایسته وجود دارد. این روش آموزشی نیز کاملاً دانش آموز محور است و معلم در آن نقش راهنما و ناظر را دارد.

فصل یازدهم

روشهای آموزش انفرادی

آموزش انفرادی و ویژگیهای آن

آموزش انفرادی به آموزشی گفته می شود که دانش آموزان در فعالیتهای خود مستقل باشند و پیشرفت تحصیلی بر اساس توان فردی آنها صورت گیرد. محتوای آموزشی باید به نحوی نوشته و سازمان دهی شود که دانش آموز بتواند در درون مدرسه یا خارج از آن به طور مستقل به مطالعه و کسب تجارب یادگیری بپردازد. اما نظام آموزشی یا معلم موظف است امکانات مورد نیاز را در محیط آموزشی فراهم سازد تا دانش آموزان به تناسب موقعیت و نیازشان به مطالعه و یادگیری بپردازند.

در این نوع آموزش، اغلب محتوایی یکنواخت و سازمان یافته به صورت نوشتاری چاپی با الکترونیکی در اختیار یادگیرندگان قرار می گیرد. زمان و نوع فعالیت اغلب خودگردان و نسبتاً خود کنترل و انعطاف پذیر است. اما توجه

دانش آموزان دقیقاً باید بر جنبه هایی از موضوع متمرکز شود که مرتبط با اهداف آموزشی است. محتوای آموزشی به صورت برنامه ای منظم، گام به گام و اغلب به شکل نوشتاری دیداری شنیداری و الکترونیکی طراحی و سازمان دهی می شود. آموزشها معمولاً به دو منظور طراحی میشوند یا به صورت یک روش مستقل جایگزین محتوای سنتی میشوند یا به منظور تکمیل و حمایت از روشهای سنتی متداول مورد استفاده قرار می گیرند.

قوانین اجرایی و آموزشی در این رویکرد به اندازه کافی انعطاف پذیر است تا دانش آموزان با سطوح مختلف توانایی و علایق بتوانند از عهده مسئولیت های یادگیری و پیشرفت تحصیلی خود بر آیند. برنامه های درسی علاوه بر خود آموز بودن جذاب و برانگیزاننده اند.

در هر واحد درسی اهداف رفتاری و شاخصهای شایستگی دقیقاً مشخص شده اند. در نتیجه دانش آموزان در فرایند یادگیری همواره می توانند بر فعالیت و میزان پیشرفت خود نظارت و کنترل داشته باشند. در هر صورت آموزش انفرادی آموزشی دانش آموز محور است که یادگیرنده در آن نقشی فعال دارد، و معلم ضمن فراهم آوردن شرایط یادگیری نقش راهنما و هدایت کننده را بر عهده دارد.

اهداف مهم این نوع آموزش عبارت اند از:

- ۱- رعایت تفاوت های فردی
- ۲- رشد استقلال در عمل و یادگیری
- ۳- ایجاد مهارت در مطالعه
- ۴- عادت به مطالعه مستمر
- ۵- پیشرفت بر اساس توان فردی
- ۶- و خود تحولی و خود سنجی (خودارزشیابی)

یادگیری در حد تسلط

نظام یادگیری انفرادی با تمام تنوع خود چه با رایانه و چه بدون رایانه منعکس کننده کاربرد نظریه رفتارگرایی در فرایند یاددهی یادگیری است. بر اساس این نظریه صاحب نظران مختلف روشهای مختلفی را در آموزش انفرادی ارائه داده اند که معروف ترین آنها روشهای اسکینر، کلمر و بلوم است.

آموزش انفرادی بر اساس دیدگاه اسکینر

با پیشرفت روان شناسی یادگیری و ظهور دیدگاههای جدید در آموزش اسکینر (۱۹۵۴) در مقاله ای تحت عنوان علم یادگیری و هنر تدریس، ضمن نقد روشهای سنتی آموزش و تحلیل مشکلات موجود در فرایند یاددهی یادگیری در نهایت روش آموزش برنامه ای را برای حل معضلات آموزشی تجویز کرد.

آموزش برنامه ای اسکینر دارای مزایای زیر بود:

- در هر نوبت توجه دانش آموزان روی میزان کمتری از مطالب درسی متمرکز می شد.
- با فعال بودن دانش آموز در پاسخگویی به هر سؤال یادگیری تسهیل می شد.
- دانش آموز با دریافت فوری بازخور تقویت می شد و می توانست اشتباهاتش را اصلاح کند.

طوطی وار

در آموزش برنامه ای شاخه ای وقتی که دانش آموز یک گام را مطالعه کرد به سؤال آن گام پاسخ میدهد و در صورت پاسخ صحیح با انجام دادن تکالیف مشکل تر و پیشرفته تر به صورت خطی به کار خود ادامه می دهد؛ اما اگر پاسخ غلط باشد از خط مستقیم خارج و به گامهای فرعی هدایت می گردد.

در این نوع برنامه گامهای مستقیم را گام اصلی و گامهای فرعی را گام جبرانی می نامند. هدف از گامهای جبرانی این است که دانش آموز با دریافت اطلاعات اضافی اشتباه خود را اصلاح کند و سپس به گام اصلی برگردد.

آموزش انفرادی بر اساس دیدگاه بلوم روش آموزش انفرادی بلوم، بر اساس الگوی جان کارول (۱۹۶۳) طراحی شده است. کارول بر این باور بود که میزان یادگیری تابعی است از زمان صرف شده در آموزش و زمان مورد نیاز که بستگی به شایستگی (استعداد) و شرایط مطلوب آموزشی دارد:

- زمان منظور شده برای یادگیری

- میزان یادگیری

- زمان مورد نیاز برای یادگیری

برای تشخیص مشکلات یادگیری دانش آموزان از ارزشیابی تکوینی به طور مستمر استفاده می شود. اصلاح مشکلات و نواقص مشخص شده از ارزشیابی تکوینی، عامدانه و اندیشمندانه صورت می گیرد.

برای اصلاح نواقص و کمبودهای یادگیری از شیوه های متعددی چون: جلسات مطالعه، آموزش خصوصی باز آموزی و انتخاب مواد آموزشی جایگزین به صورتهای مختلف مانند برنامه تلویزیونی فیلم و نوارهای ویدئویی استفاده می شود.

- پیشرفت دانش آموزان از یک واحد به واحد دیگر به صورت گروهی صورت می گیرد.

آموزش انفرادی بر اساس دیدگاه کلر

کلر در سال ۱۹۶۸ مقاله هیجان انگیزی در زمینه آموزش انفرادی منتشر کرد که تجدید حیات برای آموزش کالجها و دانشگاهها بود. تا سال ۱۹۷۵ حدود ۲ هزار واحد درسی بر اساس طرح کلر نوشته شد که هر واحد درسی معمولاً به ۱۵ الی ۳۰ بخش تقسیم می شد. دانش آموز می بایست هر بخش را مطالعه کنند و سپس در صورت موفقیت در ارزشیابی میتوانند بخش بعدی را ادامه دهند.

اهدافی که طرح کلر بر مبنای آنها طراحی میشد عبارت بودند از:

۱. پیشرفت بر اساس توان فردی آموزش خصوصی

۲. یادگیری تا حد تسلط.

۳. آموزش خصوصی

آموزش انفرادی تجویز شده (IPI)

آموزش انفرادی تجویز شده همچون سایر روشهای نظام آموزش انفرادی، روشی است که در آن کل موضوع یا برنامه درسی باید به تعداد زیادی از بخشهای سلسله مراتبی تقسیم شود. دانش آموز موظف است به صورت انفرادی روی بخشهایی که برای او تجویز شده است کار کند. وقتی یک بخش تمام شد باید به آزمون ضمیمه آن بخش پاسخ دهد و چنانچه نتیجه عملکرد او در آزمون رضایت بخش باشد، برای ادامه فعالیتها به بخش بعدی هدایت خواهد شد. در غیر این صورت باید مطالعه آن بخش را ادامه دهد تا به حد تسلط برسد. نمره قبولی و حد تسلط در این نوع آموزش معمولاً دستیابی به ۸۰ درصد اهداف آموزشی است.

آموزش انفرادی هدایت شده (IGE)

آموزش انفرادی هدایت شده که اولین بار در اوایل سال ۱۹۷۰ در دانشگاه ویسکانسین به اجرا درآمد، همانند سایر روشهای آموزش انفرادی نیاز به سازمان دهی مجدد برنامه های درسی سنتی و متداول دارد برنامه های درسی در این روش باید بر اساس مدارس بدون پایه طراحی شود. آموزش در این نوع مدارس به صورت گروهی انجام می شود. فعالیتهای آموزشی به صورت کارگاهی به منظور هم رتبه کردن اهداف و فعالیتهای آموزشی معلمان ایجاد همکاری منظم بین خانه و مدرسه ساختن برنامه های درسی برای آموزش انفرادی و ارتقای مواد درسی آن اجرا می گردد. کلاس بندی این نوع مدارس مثل مدارس معمولی نیست بلکه به گونه ای است که یادگیرندگان سطوح مختلف میتوانند در یک بخش از برنامه شرکت کنند. هر بخش به صورت آموزش گروهی یا توسط گروهی متشکل از دو تا سه معلم که با هم کار می کنند

فصل دوم: نکات مهم مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس)

۱- تعریف یادگیری و تحلیل مفاهیم آن: یادگیری تغییری است که نیاز به زمان دارد و در طی فرایندهای مختلف به وجود می آید. یادگیری باید محصول تجربه و نتیجه آن باشد تغییر در رفتار ارگانیزم باشد. رفتار معطوف به اعمالی است که ممکن است درونی یا بیرونی باشند. روان شناسان اعمال و رفتار را به دو دسته آشکار و نهان تقسیم کرده اند رفتار آشکار به اعمالی اطلاق میگردد که مستقیماً قابل مشاهده و اندازه گیری باشد، اما رفتار نهان به اعمال درونی فرد که به طور مستقیم قابل مشاهده نیست گفته میشود.

می توان یادگیری را فرایند تغییرات نسبتاً پایدار در توان رفتاری فرد بر اثر تجربه دانست.

۲- مفهوم فرایند: فرایند به قایع و روابط پویا جاری مستمر و پیوسته در حال تغییر اطلاق می شود. یکی از مشخصات بارز فرایند، حرکت و پویایی آن است که بر اثر تعامل دائم اجزا و متغیرهای موجود در آن صورت میگیرد و آغاز و پایان مشخصی ندارد. یادگیری نیز یک فرایند است چون بر اثر تعامل دائم فرد با محیط، همیشه و در همه جا به طور پیوسته و مستمر صورت می گیرد از طریق یادگیری فرد با محیط آشنا می شود در مقابل محیط مقاومت می کنند.

۳- مفهوم تغییر: یادگیری تغییری است که طی فرایند تجربه اتفاق می افتد. اصطلاح تجربه مفهوم تغییر را محدود می سازد. محدود کردن معمولاً اشاره به علت‌های مختلف تغییر دارد؛ بنابراین هر تغییری را نمی توان یادگیری نامید. - رفتارهای شفاهی انسانها شاید مهم ترین و اولین نشانه یادگیری باشد.

۴- مفهوم رفتار: به مجموعه اعمال و حرکات فرد رفتار گفته میشود. روان شناسان رفتارها را به دو دسته تقسیم میکنند رفتارهای بیرونی یا آشکار و رفتارهای درونی یا نهان. رفتارهای آشکار یا بیرونی مستقیماً قابل مشاهده اند مانند: صحبت کردن، نوشتن

۵- انواع یادگیری: یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک: یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک از بنیاتی ترین انواع یادگیری است که در آن پاسخ حاصل یک محرک شناخته شده است. یادگیری از طریق مجاورت: در مبحث یادگیری از طریق شرطی شدن کلاسیک گفته شد که لازمه پاسخ شرطی مجاورت و هم زمانی و پیوند محرکهای شرطی و محرکهای غیر شرطی است اما طبق برخی از نظریه های یادگیری فقط مجاورت ساده و همایندی و جفت شدن یک حادثه با حادثه دیگر می تواند منجر به یادگیری شود. در این فرایند، لزومی ندارد که بین محرک غیر شرطی و محرک شرطی پیوند وجود داشته باشد بلکه تنها همایندی دو رویداد با ایجاد تداعی می تواند موجب تغییر رفتار شود. یادگیری از طریق شرطی شدن فعال: یادگیری حاصل از شرطی شدن فعال یکی دیگر از انواع یادگیری بنیاتی و اساسی است که در تغییر فناوری رفتار کاربردی وسیع دارد در این نوع یادگیری بر خلاف شرطی شدن کلاسیک رفتارهای فعال محصول محرکهای فیزیولوژیک نیستند بلکه نتیجه متغیرهای فطری در رفتارهای موجود زنده اند که به وسیله تقویت کننده خاصی قوت می گیرند

۶- تقویت کننده معمولاً به حادثه یا محرکی گفته می شود که تکرار و شدت رفتار را افزایش میدهد و موجب تثبیت آن میگردد. تقویت کننده ها انواع مختلف دارند مانند:

تقویت کننده های نخستین

تقویت کننده های شرطی و

تقویت کننده های تعمیم یافته

۷- مهم ترین فنونی که بر اساس نظریه شرطی شدن فعال ارائه شده اند عبارت اند از:

الف) روشهای افزایش رفتارهای موجود (تقویت مثبت - تعمیم و تمیز)

ب) روشهای ایجاد رفتارهای تازه (۱- یادگیری از طریق تقلید و سرمشق گرفتن. ۲- تفکیک پاسخ. ۳- شکل دادن. ۴- زنجیره کردن)

ج) روشهای نگهداری رفتارهای مطلوب (روشی را که برای جلوگیری از خاموشی با نگهداری رفتار مطلوب به کار می برند تقویت متناوب میگویند. تقویت متناوب را به دو صورت تقویت نسبی و تقویت فاصله ای می توان به کار برد.)

د) روشهای تقلیل دادن یا محو کردن رفتارهای نامطلوب (وظیفه مربیان در آموزش و پرورش تنها این نیست که به ایجاد و تقویت و تثبیت رفتار مطلوب اقدام کنند بلکه باید بکوشند رفتارهای نامطلوبی را که به هر دلیل در شاگرد شکل گرفته است تقلیل دهند یا به کلی از بین ببرند. برای تقلیل دادن یا از بین بردن رفتارهای نامطلوب روشهایی مانند خاموشی که قبلاً توضیح داده شد تقویت رفتارهای مغایر سیری یا اشباع، محروم کردن جریمه کردن و تنبیه پیشنهاد شده است.)

۸- یادگیری از طریق مشاهده: نوع دیگر یادگیری که نیاز به شناخت و تحلیل دارد یادگیری از طریق مشاهده سرمشق گیری و تقلید است. بسیاری از دانش ها، مهارتها و گرایشها از طریق مشاهده و تقلید آموخته میشوند؛ مثلاً وقتی که برای نخستین بار میخواهیم رانندگی بیاموزیم اغلب درباره آن چیزی نمی دانیم اما با مشاهده رفتار مربی چگونه عمل کردن را یاد می گیریم.

یکی از صاحب نظران معروف نظریه یادگیری از طریق مشاهده، بانداور است که یادگیری از طریق مشاهده را به چهار مرحله ذیل تقسیم می کند:

۱- مرحله توجه به رفتارهای الگو

۲- مرحله به یاد سپاری

۳- مرحله بازآفرینی

۴- مرحله انگیزشی

۹- عوامل مؤثر بر یادگیری: یادگیری فرایندی است که در طول زمان بر اثر تجربه حاصل میشود. در این فرایند عوامل و متغیرهای مختلف به طور مستمر در تغییر تحول، نوآوری یا رکود یادگیرنده مؤثر است. میزان تغییر و کیفیت آن بستگی به نوع، شدت و کیفیت تعامل دارد. بررسی همه عوامل در فرایند یادگیری مقدور نیست، در نتیجه تنها به ذکر تعدادی از آنها که نمود و تأثیر آشکارتری در جریان یاددهی یادگیری دارند اکتفا می شود. این عوامل عبارت اند از:

آمادگی

هدف و انگیزه

اسنادهای علمی و انتظار موفقیت

تجارب گذشته

رابطه کل و جزء

تمرین و تکرار

موقعیت و محیط یادگیری

۱۰- پرورش یا تربیت جریانی است منظم و مستمر که هدف آن هدایت رشد جسمانی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی یا به طور کلی رشد همه جانبه شخصیت دانش آموزان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجاری های مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعداد آنان است. بر اساس چنین تعریفی، پرورش یک نظام است، نظامی که کارکرد اساسی اش شکوفا کردن استعداد و تربیت شهروندانی است که هنجارهای مورد پذیرش جامعه را کسب کنند و متعهد به ارزش های آن باشند.

۱۱- چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس:

(الف) وجود تعامل بین معلم و دانش آموزان

(ب) فعالیت بر اساس اهداف معین و از پیش تعیین شده

(ج) طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری

(د) تحلیل مفهوم تدریس

۱۲- تدریس در مفهوم «ارادی عملی است هدف مدار، که اهمیت کار کرد آن در رخدادهای آموزشی بستگی به موقعیت و باور معلمان دارد. به عبارت دیگر تدریس نه تنها نظام فکری معلمان بلکه عملکرد آنها را، که به وسیله هدفهای از پیش تعیین شده هدایت میشود، مشخص میسازد. تعریف تدریس از منظر هنجاری، معطوف به فعالیت هایی است که بر پایه اصول اخلاقی، شواهد و استدلال بنا شده باشد. در این شیوه از تدریس معلم حق ندارد اندیشه ها و باورهای خود را بدون دلایل و شواهد علمی تایید کننده بر دانش آموزان تحمیل کند.

۱۳- از منظر تجربه گرایان مفهومی، معلم یکی از عوامل ارزشمند مسلط بر محیط، و ایجاد کننده شرایط مطلوب یادگیری است از دیدگاه این گروه از متخصصان برنامه درسی و آموزش که معتقد به اصالت تجربه اند تدریس عبارت است از ایجاد موقعیت مطلوب تجربه که دانش آموزان در آن از طریق تجربه بیاموزند، موقعیتی که دانش آموزان را به تفکر و پژوهش وادارد. این دیدگاه درونگر است و همواره بر مبستگی تفکر و یادگیری تأکید دارد و از ویژگیهای بارز آن فعالیت های کلاس درس با مسائل و پدیده های اجتماعی است

۱۴- در انتخاب و تنظیم یک برنامه درسی به منظور تدریس مؤثر، شناخت وضعیت موجود و مطلوب دانش آموزان ضرورت دارد زیرا با شناخت این دو موقعیت می توانیم محتوای درس یعنی آنچه را که باید تدریس شود تعیین کنیم. به رغم ضرورت چنین وظیفه ای اغلب متخصصان تعلیم و تربیت آن را به صورت مراحل زیر توصیه و تجویز میکنند:

(الف) تعیین وضعیت موجود.

(ب) تعیین موقعیت مطلوب (هدف نهایی تدریس).

(ج) تعیین محتوای برنامه.

(د) تجزیه، سازمان دهی و تعیین برنامه درسی.

۱۵- کارکردهای تدریس: تدریس یک پدیده ساده و بسیط نیست بلکه رویدادی کاملاً پیچیده است که در محیط آموزشی اتفاق می‌افتد. اگر کلاس درس را یک نظام کوچک آموزشی تصور کنیم، تدریس به تعامل معلم با دانش آموزان گفته می‌شود که شامل یک سلسله فعالیتهای منظم هدفدار است بر اساس نقشی که دارد، آثاری را چه در درون و چه در بیرون نظام مدرسه از خود بر جای می‌گذارد که به آنها کارکردهای درونی و یا بیرونی تدریس گفته می‌شود.

۱۶- از دیدگاه لاندگرن سه دسته سازه وابسته به هم وجود دارد که بر یکدیگر تأثیر متقابل می‌گذارند.

در اولین دسته از سازه‌ها، که معطوف به اهداف عینی تدریس و محصول نگرش روانشناسان رفتارگرا می‌باشد، محیط یادگیری ساخت بسته و غیر منعطفی دارد، و به نوعی فشارهایی را بر فرآیند تدریس وارد می‌کند.

دومین دسته از سازه‌ها مربوط به تنظیم و تسلسل بخشهای مختلف محتواست. برای اینکه فعالیتهای تدریس و تجارب یادگیری دانش آموزان اثر متحد و یکپارچه داشته باشد، محتوای تدریس را آنچنان باید تنظیم و تسلسل بخشید که همدگر را تقویت کنند. سه ملاک اصلی برای تنظیم محتوا عبارتند از: مداومت، توالی و وحدت.

سومین دسته از سازه‌ها مربوط به زمان تدریس است، زمانی که دانش آموزان برای یادگیری و تسلط بر محتوا و رسیدن به هدفهای آموزشی نیاز دارند.

۱۷- از دیدگاه ویلیامز و همکارانش (۲۰۰۰) مدیریت کلاس درس مجموعه‌ای از فنون و مهارتهایی است که به معلمان امکان می‌دهد دانش آموزان را به طور اثر بخش کنترل نمایند تا محیطی مثبت برای یادگیری فراهم شود. در حالی که گروهی دیگر که خود را طرفدار رویکرد پست نیوتنی ذکر میکنند مدیریت کلاس درس را عبارت از حفظ و

ارتقای مستمر استانداردهای تربیتی در یک جو انسانی به منظور رضایت هرچه بیشتر معلمان، دانش آموزان و والدین می‌دانند.

۱۸- بهترین شکل پیش تعاملی را میتوان در طرح درس جستجو کرد، به ویژه زمانی که باید تصمیم گرفته شود.

۱- کتاب درسی محتوای آموزشی یا سایر موارد آموزشی چه باشد؟

۲- زمان اجرای برنامه چه مدت باشد؟

۳- نحوه ارزشیابی پیشرفت یادگیری دانش آموزان چگونه باشد؟

۴- تکالیف و فعالیتهای خارج از کلاس درس مانند تکالیف شب، گردش های میدانی و غیره به چه میزان تعیین گردد و چگونه انجام شود.

۱۹- فعالیت برنامه ریزی معلمان معمولاً به وسیله الگوی اهداف عینی هدایت می‌شود و بر اساس آن روش تدریس تعیین میگردد. معمولاً چهار وظیفه اصلی در مراحل برنامه ریزی دنبال می‌شود.

الف) تعیین اهداف آموزشی

ب) انتخاب تجارب یادگیری

ج) سازمان دهی تجارب یادگیری

د) انتخاب و به کارگیری روش ارزشیابی

۲۰- راهبردهای ذیل برای مقابله با رفتارهای بسیار نامطلوب دانش آموزان توصیه شده است.

۱. محروم کردن از تقویت

۲. حذف رفتار مطلوب ناسازگار

۲۱- تنبیه می‌تواند به اشکال مختلف انجام شود.

الف) توبیخ ملایم ؛

ب) تنبیه همراه با تشویق به منظور برانگیختن رفتار مطلوب

ج) انزوای اجتماعی؛

د) جریمه کردن یا کم کردن امتیاز (اکبری و البری، ۱۹۷۷، ۱۱۱).

۲۲- برای تصمیم‌گیری در مورد مهارت‌های اساسی تدریس، معلم باید با انواع روش‌های جایگزین در تدریس آشنا باشد. بدون کسب چنین دانشی او معیاری برای تصمیم‌گیری نخواهد داشت. مورین (۱۹۷۳) در این خصوص سه مهارت ضروری برنامه ریزی را پیشنهاد کرده است:

۱- تولید روش‌های آموزشی جایگزین؛

۲- تشخیص ارزش جایگزین‌های فرض شده

۳- به کارگیری جایگزین‌های مفروض در موقعیت‌های موجود آموزشی، و در نهایت مشخص کردن معیارهای نیل به اهداف آموزشی.

۲۳- اگر معلم بخواهند تغییرات معناداری در زندگی دانش‌آموزان خود ایجاد کنند باید دقیقاً بدانند که چه انتظاراتی از آنان دارند. چنانچه معلمان هدف‌های آموزشی تعریف شده و روشنی داشته باشند.

۱. فرایند یاددهی یادگیری بهتر اتفاق خواهد افتاد.

۲. نتایج یادگیری مؤثرتر و مطلوب‌تر خواهد بود.

۳. ارزشیابی با کیفیت بهتری انجام خواهد گرفت.

۴. دانش‌آموزان خود ارزشیاب خواهند شد.

بنابراین معلمان نیاز دارند اهداف آموزشی خود را آنچنان تعیین و تعریف کنند که ابهامی در انجام فعالیت‌های یاددهی-یادگیری وجود نداشته باشد.

۲۴- هدف‌های حیطه شناختی بر یادآوری یا بازسازی آنچه آموختنش ضروری است تأکید دارد؛ مانند حل یک مسئله فکری که برای این کار فرد باید نخست مسئله اصلی را تشخیص دهد، سپس مطالب داده شده را مرتب کند و آنها را به نظریه‌ها، روش‌ها و الگوهایی که یاد گرفته است ربط دهد. در این حیطه هدف‌ها از ساده‌ترین سطح شناخت به پیچیده‌ترین و از امور ذاتی محسوس به امور معنوی و غیر محسوس تنظیم می‌شود. هدف‌های شناختی بر اساس طبقه بندی بلوم در شش سطح ذیل قرار می‌گیرد ۱ دانش به توانایی یا دسپاری اندیشه‌ها و حقایق علمی و بازیافت و تشخیص مجدد آنها در اصطلاح روان‌شناسی تربیتی دانش گفته می‌شود.

۲۵- حیطه روانی- حرکتی

هدف‌های آموزشی در این حیطه بر مهارت‌های روانی - حرکتی استوار است. این حیطه بیشتر شامل مهارت‌های عملی در زمینه‌های فنی و حرفه‌ای تربیت بدنی، هنر، کار

آزمایشگاهی و امثال آنهاست. یادگیری‌ها و هدف‌های آموزشی در حیطه روانی - حرکتی آمیخته با یادگیری در حیطه شناختی و عاطفی بوده، قابل تفکیک از آنها نیست؛ به این معنی که مهارت در انجام یک فعالیت عملی، مستلزم درک و شناخت بهتر و علاقه به مفهوم و موقعیت است.

۲۶- هدف‌های آموزشی عینی به آن دسته از هدف‌ها گفته می‌شود که نوع رفتار و قابلیت‌هایی را که انتظار داریم دانش‌آموزان پس از یک فعالیت آموزشی به آنها برسند مشخص می‌کنند. اولین پیش‌نیاز برای نوشتن یک هدف عینی صراحت و قابل فهم بودن آن است؛ یعنی دقیقاً باید با افعالی بیان شود که عمل یا رفتار خاصی را تعریف کند یا توضیح دهد. برای نوشتن هدف‌های عینی باید از افعالی استفاده کرد که نتوان بیش از یک معنا از آنها استنباط کرد در جدول ۲-۶ تعدادی از این افعال آورده شده‌اند.

۲۷- کارکردهای هدف‌های عینی خوب تعریف شده

یک هدف آموزشی عینی خوب تعریف شده میتواند معلمان را در موارد زیر کمک نماید:

- تمرکز روی برنامه ریزی درسی

- طراحی رخدادهای آموزشی مؤثر

- طراحی شیوه‌های ارزشیابی معتبر

- اجرای مؤثر تدریس

۲۸- رخدادهای آموزشی: به مجموعه فعالیتهای معلمان و دانش آموزان در یک زمان معین برای تحقق هدف معین، رخداد آموزشی گفته میشود. که شامل دو قسمت مهم فعالیت معلم و فعالیت دانش آموزان میشود.

۲۹- آخرین مرحله از مراحل طراحی آموزشی تحلیل و تعیین نظام ارزشیابی است.

طراحی یک فرایند چرخشی است که بدون اجرا معنا و مفهومی نخواهد داشت. اجراست که به فرایند طراحی اعتبار میبخشد و نتایج حاصل از اجراست که ارزشمند بودن یا نبودن طراحی را مشخص میکند؛ به عبارت دیگر فرایند طراحی و اجرا مکمل یکدیگرند و تغییر در هر یک باعث تغییر در دیگری می شود.

۳۰- روش یاد سپاری یکی از قدیمی ترین و متداول ترین روشهای آموزش در فرایند یاددهی یادگیری به ویژه در رشته هایی چون آموزش زبان ادبیات و تاریخ است. هدف اصلی این روش ایجاد مهارت دریافت درست اطلاعات و ذخیره سازی آنها در حافظه به منظور بازیافت و به کارگیری آنها در فعالیتهای مختلف علمی است. یاد سپاری فعالیتی است که در تمام طول زندگی همیشه همراه ماست.

۳۱- توجه به مطالب یادگیری باید چنان دقیق و عمیق باشد که علاوه بر یاد سپاری بازیافت و به کارگیری آنها را در مواقع لزوم تسهیل نماید. در زندگی روزمره نیز معمولاً مطالبی در حافظه ذخیره میشوند که بیشتر مورد توجه قرار گرفته اند. اگر دانش آموزان به مطلب یادگیری توجه نکنند هرگز قادر به ثبت و نگهداری آنها در حافظه نخواهند شد. برای مثال هنگام بازدید از یک باغ وحش اگر به حیوانات و تفاوتها و تشابه های آنها به دقت توجه نکنیم هر چند ممکن است به طور تصادفی برخی از تصاویر آنها در ذهن ذخیره شوند اما یادآوری تشخیص و تفکیک آنها برای ما به راحتی میسر نخواهد بود.

۳۲- محاسن و محدودیتهای روش یادسپاری

الف) محاسن

۱- برای تقویت و فعال نگه داشتن حافظه روش مناسبی است.

۲- یاد سپاری اطلاعات پایه ای برای ارتباط و تفکر است.

۳- برای به ذهن سپردن اصول قواعد قوانین و حقایق علمی رشته های مختلف روش مناسبی است.

۴- به صورت فردی و گروهی قابل اجراست.

۵- برای تعلیم و تربیت جمعی به منظور حفظ و نگه داری مفاهیم اعتقادی، تاریخ، فرهنگ، زبان و ادبیات روش خوبی است.

۶- خوداتکایی، استقلال در یادگیری، احساس تسلط و کنترل بر آینده را تقویت می کند.

۷- ارزان ترین روش آموزشی است که چندان نیازی به امکانات و تجهیزات ندارد.

ب) محدودیتهای:

۱- ممکن است منحصر به یاد سپاری و یادآوری شده تفکر و تحلیل و نقادی دانش آموزان را تقویت نکند.

۲- روش مناسبی برای تقویت خلاقیت حل مسئله و پژوهش نیست.

۳- همکاری متقابل دانش آموزان را چندان تقویت نمی کند.

۴- افرادی مبتکر و فعال برای زندگی اقتصادی و اجتماعی تربیت نمی کند.

۳۳- روش پرسش و پاسخ: در این روش معلم دانش آموزان را به تفکر و تلاش درباره مفهومی جدید با بیان مطلبی تشویق میکند وی اندیشه ها و تفکرات خود را به دانش آموزان دیکته نمیکند بلکه چون آینه ای تفکرات و احساسات آنها را منعکس می سازد و با اظهار نظرهای منطقی ادراک ها و فعالیتهای دانش آموزان را جهت می دهد. اگر دانش آموزی در دستیابی به اهداف آموزشی با توانایی در پاسخ دچار مشکل شود معلم مشکل را تنها با توضیح بر طرف نمی سازد بلکه به دانش آموز کمک میکند با انتخاب راهبردهای مناسب خود شخصاً در جهت حل مشکل اقدام نماید.

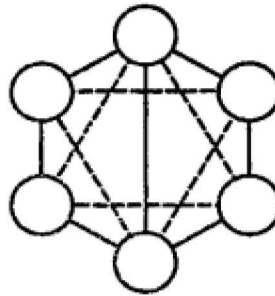
۳۴- افرادی که در روش ایفای نقش شرکت دارند عبارت اند از:

۱- معلم یا مسئول اجرا برنامه ریزی

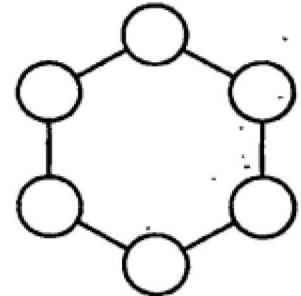
۲- ایفاگران

۳۵- شبکه ارتباطی دایره ای و چند کانالی

در شبکه ارتباطی دایره ای افراد گروه فرصت بیشتری برای ارتباط با یکدیگر دارند. این نوع شبکه ارتباطی، در بحث گروهی قوی ترین و مؤثرترین نوع ارتباط است و انگیزه فراوانی برای بحث ایجاد می کند.



آرایش چند کانالی



آرایش دایره ای

۳۶- مراحل اجرای روش بدیعه پردازی: دو شیوه مشخص در اجرای روش بدیعه پردازی وجود دارد. اولین شیوه بر آن است که به مسائل و نظریات آشنا در پرتو خلاقیت و بینشی تازه نگاه کند، و شیوه دوم می کوشد مفاهیم و عقاید جدید نا آشنا را به وسیله مفاهیم آشنا معنی دار سازد. هر چند هر دو شیوه از سه نوع قیاس ذکر شده استفاده می کنند، اما هدفها و مراحل آموزش آنها یکسان نیست.

۳۷- تدریس مسئله محور یکی از رویکردهای جدید در فرایند فعالیتهای آموزشی است که معلم در آن به هیچ وجه اقدام به انتقال اطلاعات نمیکنند بلکه می کوشد با ایجاد یک موقعیت جدید همراه ابهام و تحیر دانش آموزان را به تفکر، تجسس و پژوهش وادار کند. در این فصل به منظور آشنایی با این رویکرد روشهایی چون گردش علمی آزمایشگاهی اکتشافی، کاوشگری و روش واحد محور معرفی و تجزیه و تحلیل میشود.

۳۸- آموزش مسئله محور موقعیتی همراه با تحیر را برای یادگیری فعال دانش آموزان فراهم می سازد و به دانش آموزان فرصت میدهد که مسائل خود را از طریق اندیشه، کاوش و پژوهش به مدد شواهد به دست آمده بیازمایند و شخصا از آنها نتیجه گیری کنند. بسیاری از متخصصان و روان شناسان تربیتی بر این باورند که افراد به صورت انفعالی کسب دانش نمی کنند بلکه از طریق فعالیت و کنش متقابل با محیطهای فیزیکی به یافته های جدید دست پیدا می کنند. در آموزش مسئله محور نیز دانش آموزان همچون پژوهشگران واقعی در عمل با مسئله ای روبه رو شده، درباره آن و راه حلهای ممکن می اندیشند و پس از جمع آوری و طبقه بندی اطلاعات لازم با استفاده از راهبردهای علمی و تجزیه و تحلیل اطلاعات به پذیرش یا عدم پذیرش پاسخهای احتمالی خود اقدام می کنند.

۳۹- روش گردش علمی که در فرایند آموزشهای علمی اجتماعی و تاریخی کاربرد دارد، با توجه به مدت زمان اجرای آن به گردش علمی کوتاه مدت، روزانه، هفتگی و ماهانه تقسیم می شود.

این روش از نظر اجرا شامل سه مرحله است:

- (۱) فعالیتهای قبل از گردش علمی
- (۲) فعالیتهای ضمن گردش علمی و
- (۳) فعالیتهای بعد از گردش علمی

۴۰- روش کاوشگری روشی است که توان طبیعی کنجکاوی دانش آموزان را تقویت می کند و سبب میشود که آنها به طور مستقل اما با روشی منظم و علمی به کاوش بپردازند و به دنبال چرایی مسئله باشند. دانش آموزان در فرایند کاوشگری یاد می گیرند که به یافته ها و اندیشه های دیگران احترام بگذارند، و عقاید مخالف را تحمل کنند. برای اجرای روش کاوشگری شش مرحله توصیه شده است: مرحله اول، فراهم آوردن موقعیت دارای مسئله یا مشکل توسط معلم مرحله دوم، تمرکز دانش آموزان روی مسئله و استفاده از تجارب گذشته خود برای پی بردن به ماهیت آن و جمع آوری مقدماتی اطلاعات برای شناخت بهتر مسئله سوم فرضیه سازی مرحله چهارم آزمایش یا

مشاهده با مطالعه منابع معتبر به منظور جمع آوری دقیق اطلاعات مرحله پنجم سازمان دهی اطلاعات جمع آوری شده و مشخص کردن تفاوتها و تشابه هایی که در میان خواهد به پذیرش یا عدم پذیرش فرضیه ها منجر می شوند. مرحله ششم، تحلیل انگاره های کاوشگری و نتیجه گیری و تعمیم نتایج به دست آمده به موارد مشابه.

۴۱- آموزش انفرادی به آموزشی گفته می شود که دانش آموزان در فعالیتهای خود مستقل باشند و پیشرفت تحصیلی بر اساس توان فردی آنها صورت گیرد. محتوای آموزشی باید به نحوی نوشته و سازمان دهی شود که دانش آموز بتواند در درون مدرسه یا خارج از آن به طور مستقل به مطالعه و کسب تجارب یادگیری بپردازد. اما نظام آموزشی یا معلم موظف است امکانات مورد نیاز را در محیط آموزشی فراهم سازد تا دانش آموزان به تناسب موقعیت و نیازشان به مطالعه و یادگیری بپردازند.

۴۲- آموزش انفرادی بر اساس دیدگاه بلوم روش آموزش انفرادی بلوم، بر اساس الگوی جان کارول (۱۹۶۳) طراحی شده است. کارول بر این باور بود که میزان یادگیری تابعی است از زمان صرف شده در آموزش و زمان مورد نیاز که بستگی به شایستگی (استعداد) و شرایط مطلوب آموزشی دارد:

- زمان منظور شده برای یادگیری

- میزان یادگیری

- زمان مورد نیاز برای یادگیری

۴۳- اهدافی که طرح کلی بر مبنای آنها طراحی میشود عبارت بودند از:

۱. پیشرفت بر اساس توان فردی آموزش خصوصی

۲. یادگیری تا حد تسلط.

۳. آموزش خصوصی

۴۴- آموزش انفرادی هدایت شده (IGE): آموزش انفرادی هدایت شده که اولین بار در اوایل سال ۱۹۷۰ در دانشگاه ویسکانسین به اجرا درآمد، همانند سایر روشهای آموزش انفرادی نیاز به سازمان دهی مجدد برنامه های درسی سنتی و متداول دارد برنامه های درسی در این روش باید بر اساس مدارس بدون پایه طراحی شود. آموزش در این نوع مدارس به صورت گروهی انجام می شود. فعالیتهای آموزشی به صورت کارگاهی به منظور هم رتبه کردن اهداف و فعالیتهای آموزشی معلمان ایجاد همکاری منظم بین خانه و مدرسه ساختن برنامه های درسی برای آموزش انفرادی و ارتقای مواد درسی آن اجرا می گردد.

۴۵- کاربرد رایانه در آموزش: اصطلاحات زیادی در مورد کاربرد رایانه در آموزش مطرح شده است. مانند آموزش به کمک رایانه (CAI)، یادگیری تحت نظارت رایانه (CML)، تربیت رایانه محور (CBE)، و حرفه آموزی تحت نظارت رایانه (CMT)

ایران عرضه

مرجع نمونه سوالات

آزمون های استخدامی

به همراه پاسخنامه تشریحی

خدمات ایران عرضه:

- ارائه اصل سوالات آزمون های استخدامی
- پاسخنامه های تشریحی سوالات
- جزوات و درسنامه های آموزشی

برای دانلود رایگان جدیدترین سوالات استخدامی بخش های زیر، روی ان کلیک نمایید:

مهارت های آموزشی و پرورشی - روش ها و فنون تدریس - سوالات آموزش و پرورش

« انتشار یا استفاده غیر تجاری از این فایل، بدون حذف لوگوی ایران عرضه، مجاز می باشد »

