

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

نکات اساسی در برنامه‌ریزی درسی با نیم‌نگاهی به آموزش پزشکی

مولفین:

مریم قائمی امیری

زینب غلام نیا شیروانی

محبوبه سلطانی

مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی

دانشگاه علوم پزشکی بابل



سازمان انتشارات

۱۳۹۸

سرشناسه	: قائمی امیری، مریم، ۱۳۵۸ -
عنوان و نام پدیدآور	: نکات اساسی در برنامه‌ریزی درسی با نیم نگاهی به آموزش پزشکی / مولفین مریم قائمی‌امیری، زینب غلام‌نیا شیروانی، محبوبه سلطانی؛ [برای] مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بابل.
مشخصات نشر	: ساری: جهاد دانشگاهی، سازمان انتشارات، واحد مازندران، ۱۳۹۸.
مشخصات ظاهری	: ۶۵ ص.: مصور، جدول، نمودار.
شابک	: ۹۷۸-۶۰۰-۸۹۲۱-۵۲-۳
وضعیت فهرست‌نویسی	: فیپا
موضوع	: آموزش پزشکی -- برنامه‌های درسی
موضوع	: Medical education -- Curricula
موضوع	: Lesson planning
موضوع	: Educational planning
شناسه افزوده	: غلام‌نیا شیروانی، زینب، ۱۳۶۰ -
شناسه افزوده	: سلطانی، محبوبه، ۱۳۶۰ -
شناسه افزوده	: جهاد دانشگاهی. سازمان انتشارات. واحد مازندران
شناسه افزوده	: Press Organization Jahade Daneshgahi. Mazandaran Branch
شناسه افزوده	: دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی بابل. مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی
رده‌بندی کنگره	: ۱۳۹۸۷۳۷R ۸ن ق/
رده‌بندی دیویی	: ۶۱۰/۷۱
شماره کتاب‌شناسی ملی	: ۵۶۵۸۰۵۸

نکات اساسی در برنامه‌ریزی درسی با نیم نگاهی به آموزش پزشکی

مؤلفان:	 مریم قائمی امیری، زینب غلام نیا شیروانی، محبوبه سلطانی
ناشر:	 سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی واحد مازندران
صفحه آرا:	 شهرام موسی‌پور
نوبت چاپ:	 اول - ۱۳۹۸
شمارگان:	 ۱۰۰۰ نسخه
قیمت:	 ۱۲۰۰۰۰ ریال
شابک:	 ۹۷۸ - ۶۰۰ - ۸۹۲۱ - ۵۲ - ۳



سازمان انتشارات واحد مازندران

ساری - خیابان امیر مازندرانی - خیابان وصال - جهاد دانشگاهی مازندران صندوق پستی:

۴۸۱۷۵-۱۶۴۷

فهرست مطالب

پیشگفتار.....	۹
تعریف برنامه درسی.....	۱۱
انواع برنامه درسی.....	۱۱
برنامه درسی در آموزش پزشکی.....	۱۲
الگوی کلی مهارت‌های فرآیند تدریس در آموزش پزشکی.....	۱۵
الف- مهارت‌های قبل از تدریس.....	۱۶
طراحی برنامه تدریس.....	۱۶
زمان‌بندی یک درس برای سال تحصیلی.....	۱۶
طرح درس روزانه.....	۱۷
اجزاء طرح درس روزانه.....	۱۸
تعیین هدف درس.....	۱۸
اهداف رفتاری.....	۱۹
حوزه شناختی (The cognitive domain).....	۲۰
حوزه عاطفی: (The affective domain).....	۲۲
حوزه روانی - حرکتی (The psychomotor domain).....	۲۳
تحلیل محتوای درس جدید بر اساس حیطه شناختی.....	۲۶
تحلیل محتوای درس جدید بر اساس حیطه روانی - حرکتی.....	۲۶
تحلیل درس جدید بر اساس حیطه عاطفی.....	۲۶
ب- مهارت ضمن تدریس.....	۳۲
۱- مهارت اجرای آزمون رفتار ورودی.....	۳۲
۲- مهارت برقراری ارتباط.....	۳۲
عوامل مخل مربوط به پیام دهنده (مدرس).....	۳۳
عوامل مربوط به پیام گیرنده (فراگیر).....	۳۴
عوامل مخل مربوط به خود پیام.....	۳۴
عوامل مخل مربوط به وسایل و محیط.....	۳۴

۳۵	۳- مهارت تمرکزبخشی.....
۳۶	۴- مهارت آماده‌سازی.....
۳۸	۵- مهارت ارائه درس جدید.....
۳۹	۶- مهارت جمع‌بندی.....
۴۰	جمع‌بندی تلخیصی (مروری).....
۴۰	جمع‌بندی انتقالی (کاربردی).....
۴۰	جمع‌بندی اتفاقی.....
۴۱	کلاس‌داری.....
۴۱	علل مسائل انضباطی.....
۴۲	مسائل ناشی از مدرس.....
۴۳	ضعف‌های ناشی از فقدان مهارت در رفتارهای اجتماعی مدرس.....
۴۴	فقدان مهارت‌های تدریس.....
۴۴	مشکلات ناشی از صدای مدرس.....
۴۴	عدم آشنایی کافی مدرس با روش‌ها و اصول یادگیری.....
۴۴	عدم آمادگی برای جلسات تدریس.....
۴۵	کلاس‌های کسل کننده و یکنواخت.....
۴۵	تعیین تکالیفی که با نیاز و درک فراگیران مطابقت نداشته باشد.....
۴۵	بی نظمی و عدم ثبات در فعالیت‌های کلاس‌داری.....
۴۵	عدم توجه به شرایط فیزیکی و رفاهی کلاس.....
۴۵	مشکل آفرینی فراگیران.....
۴۶	حفظ بی غرضی و داشتن سعه صدر.....
۴۶	تعیین عمق مسئله.....
۴۷	شناخت فراگیران.....
۴۷	انواع رفتارهایی که از فراگیران سر میزند.....
۴۸	رهنمودهایی برای برقراری انضباط در کلاس و رفع مشکلات رفتاری فراگیران.....
۴۸	تغییر رفتارهای ناپسند فراگیران.....
۴۸	نادیده گرفتن رفتارهای ناپسند در کلاس.....

استفاده از تحسین و توجه به فراگیر برای کاهش رفتارهای ناپسند در کلاس.....	۴۸
شرکت دادن فراگیران در فعالیتهای یادگیری و اداره امور کلاس.....	۴۹
اعمال تنبیه.....	۴۹
منزوی کردن.....	۴۹
محروم سازی.....	۵۰
صحبت با فراگیران.....	۵۰
چند رهنمود کلی در زمینه رفتار مدرس در کلاس.....	۵۰
قوانین یادگیری.....	۵۱
موانع یادگیری.....	۵۲
شرایط مؤثر در یادگیری.....	۵۳
ج- مهارت های پس از تدریس.....	۵۴
فعالیت های تکمیلی.....	۵۵
ارزشیابی در آموزش پزشکی.....	۵۶
مفهوم ارزشیابی.....	۵۶
کارکردهای ارزشیابی.....	۵۸
ارزشیابی از برنامه درسی.....	۵۸
جنبه های اساسی در ارزشیابی از برنامه درسی.....	۵۹
الگوهای ارزشیابی برنامه.....	۵۹
الگوی ارزشیابی هدف محور.....	۵۹
الگوی ارزشیابی هدف آزاد.....	۶۰
الگوی ارزشیابی CIPP.....	۶۱
الگوی ارزشیابی کرک پاتریک.....	۶۱
اهداف و پیامدهای برنامه ریزی درسی.....	۶۲
منابع.....	۶۴

پیشگفتار

بشر با توجه به خواص اجتماعی خود ناگزیر از ارتباط با محیط و افراد دیگر است تا نیازهای جسمی و روحی خود را برآورده سازد. مهمترین این نیازها، نیاز به سلامت است چراکه جامعه سالم مراتب پیشرفت را سریع تر و با گامهای بلندتری طی می‌نماید. بنابراین یکی از مهمترین مسائل توسعه پایدار جوامع توجه به تربیت نیروی انسانی از جمله ارائه دهندگان خدمات سلامت می‌باشد و کیفیت آموزشها رابطه مستقیم با جامعه سالم دارد. مجموعه پیش رو شامل نکات ضروری در برنامه‌ریزی درسی است. در این مجموعه سعی شده مسائل مهم در برنامه‌ریزی یک تدریس اثر بخش برای دانشجویان، خصوصا دانشجویان گروههای پزشکی گردآوری شود. مطالب این مجلد نکته برداری از کتب صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی می‌باشد. با توجه به استقبال از کتابچه قبلی در خصوص آشنایی با واژه‌های رایج در آموزش پزشکی که در قطع جیبی انتشار یافته بود که یکی از دلایل آن بر اساس نظر خوانندگان اندازه مناسب و سهولت حمل بود؛ مولفین این مجموعه نیز کتاب حاضر را در همان قطع به چاپ رسانیده‌اند. امید است با بهره‌گیری از آن در تربیت جوانان این مرزو بوم موفق باشیم. و بتوانیم پزشکانی متعهد و متخصص را جهت ارائه خدمات سلامت به مرمان کشور عزیزمان تربیت نماییم.

گروه مولفین

تعریف برنامه درسی

تعاریف گوناگونی از واژه برنامه درسی بیان شده است؛ واژه برنامه درسی یا Curriculum به معنای میدان مسابقه و یا فاصله و مقدار راهی است که افراد باید طی کنند تا به هدف مورد نظر دست یابند. در یک تعریف برنامه درسی عبارت است از برنامه‌ای که در آن فهرست موضوعات مختلف درسی به تفکیک تعیین و تصریح شده است.

در تعریفی دیگر برنامه درسی را مجموعه‌ای از سرفصلها و رئوس اصلی مطالب برای یک سرفصل خاص بیان کرده‌اند.

در یک تعریف وسیع‌تر برنامه درسی را به عنوان محتوای آموزشی در نظر گرفته‌اند و همچنین تعریف برنامه درسی به عنوان برنامه زمانی برای تدریس درس، برنامه درسی به عنوان مجموعه‌ای از اهداف و مقاصد آموزشی و یا تجارب یادگیری برنامه‌ریزی شده و تجربیاتی که فراگیران دارند و یا به عنوان شیوه تفکر و... بیان شده است.

بطور کلی کلیه تعاریف بر دو نکته اساسی اشاره دارند:

تاکید بر عامل درونی (یادگیرنده) در مقابل تاکید بر عامل بیرونی (محیط و...)

انواع برنامه درسی

بطور کلی حداقل هشت نوع برنامه درسی را می‌توان شناسایی نمود:

برنامه درسی تجویز شده^۱ یا قصد شده^۲

آن‌چه در اسناد رسمی منعکس می‌شود و معمولاً دربرگیرنده مولفه‌هایی چون محتوا، روش‌های تدریس، زمان اختصاص یافته برای حصول هدف‌های مورد نظر و آموزش محتوای تعیین شده می‌باشد.

برنامه درسی تدریس شده^۳

آن‌چه که مدرسان پس از بستن در کلاس‌های خود واقعاً انجام می‌دهند.

^۱. Prescribed Curriculum

^۲. Intended Curriculum

^۳. Taught Curriculum

برنامه درسی آزمون شده^۱

آن بخش از برنامه درسی که ارزشیابی می‌شود.

برنامه درسی گزارش شده^۲

آن‌چه که فراگیران در پاسخ به سوالات یا تکلیف ویژه‌های که توسط مقامات آموزشی طراحی می‌شود، به عنوان داشته‌های خود گزارش می‌دهند.

برنامه درسی پنهان^۳

برنامه درسی پنهان یا نامرئی عبارت است از آن‌چه که در خارج از چارچوب برنامه درسی تجویز شده تدریس می‌شود.

برنامه درسی غفلت شده^۴

برنامه درسی مغفول یا مفقود^۵، عبارت است از آن‌چه که عمداً یا ناآگاهانه در درس از قلم افتاده است.

برنامه درسی خارجی (بیرونی)^۶

به آن‌چه که فراگیران در خارج از کلاس درس می‌آموزند اشاره می‌کند.

برنامه درسی یادگرفته شده^۷

آن‌چه که واقعاً فراگیران از کل تجربیات در انتهای یک برنامه درسی معین فراگرفته‌اند.

برنامه درسی در آموزش پزشکی

با توجه به ماهیت رشته‌های پزشکی که فارغ‌التحصیلان آن اغلب در رشته‌های مرتبط با ارائه خدمات سلامت مشغول به فعالیت می‌شوند و با توجه به اهمیت سلامت در توسعه کمی و کیفی جوامع بشری کیفیت آموزشهای ارائه شده رابطه مستقیم با توانمندی اعضای تیم سلامت آن جامعه دارد. از همین رو

^۱. Tested Curriculum

^۲. Reported Curriculum

^۳. Hidden Curriculum

^۴. Neglected Curriculum

^۵. Omitted Curriculum

^۶. External Curriculum

^۷. Learned Curriculum

مدرسان پزشکی همواره باید در برنامه ریزیهای آموزشی خود موضوع پاسخگویی به جامعه را مد نظر قرار دهند.

برنامه درسی در آموزش پزشکی نیز نمونه‌ای از تعاریف ذکر شده را در بر می‌گیرد. در ذیل دسته‌بندی انواع برنامه درسی از دیدگاه نیولاو را بیان می‌داریم:

انواع برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه نیولاو

۱. برنامه درسی پراگماتیک^۱

این برنامه درسی شامل محتوایی است که تدریس می‌شود. این برنامه تابعی است از زمان در دسترس برای مدرسان، وظایف و تکالیفی که علاوه بر تدریس رسمی بر عهده مدرسان است و نیز استراتژی‌های آموزشی که مدرسان با آن خو گرفته‌اند. اجرای این برنامه در مقاطع علوم پایه پزشکی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. آموزش در بالین با توجه به خصوصیات خاص خود نمی‌تواند کاملاً بصورت رسمی ارائه شود.

۲. برنامه درسی غیر رسمی^۲

این برنامه توسط مدرس ایجاد و تدریس می‌شود. شامل محتوایی است که مدرس به مهم بودن آن اعتقاد دارد اما ممکن است یک روز اتفاق بیفتد و یا اینکه بصورت خودجوش و خودانگیز ظهور یابد. این نوع برنامه درسی در فیلدهای بالینی بیشتر دیده می‌شود؛ در زمانی که دانشجویان با یک کیس جدید برخورد می‌نمایند و یا استاد مربوطه در هنگام ویزیت بیماران و یا انجام اعمال جراحی با آن برخورد نموده و زمان را جهت آموزش به دانشجویان معتنم می‌شمارد.

۳. برنامه درسی مخفی^۳

این برنامه درسی محتوای قصد شده را ارائه می‌کند اما به طریقی غیر از تدریس سنتی منتقل می‌شود. در این مورد می‌توان وظایف روشن و فعالیت‌های

^۱. Pragmatic Curriculum

^۲. Unofficial Curriculum

^۳. Masked Curriculum

غیر رسمی که تحت عنوان محتوای رسمی پوشانده شده و مخفی شده‌اند را مصداق این نوع برنامه دانست. به عنوان مثال نحوه مدیریت یک بیماری و یا یک واقعه اورژانس در فیلدهای بالینی علیرغم اهمیت آن در دروس پزشکی به عنوان اساس کار طبابت؛ آن را بصورت مستقیم در کتب و کلاسهای درس سنتی نمی‌توان آنچنان درک نمود و این موضوعات در محیط واقعی به دنبال آموزشهای بالینی بیشتر و بهتر متبلور می‌گردند.

۴. برنامه درسی آشکار^۱

این برنامه درسی بیانگر مواد آموزشی است که مدرسان معتقدند فراگیران آن‌ها باید در طی یک واحد درسی و یا در طی یک درس در سال تحصیلی فرا بگیرند. این برنامه درسی شامل محتوایی است که از دانشگاهها انتظار می‌رود به عنوان فعالیتهای و دروس تعریف شده ارائه نمایند. این برنامه همان سرفصلهای مشخص شده از شورای عالی برنامه ریزی علوم پزشکی است که در قالب کوریکلوم درسی در اختیار دانشگاهها قرار می‌گیرد و در آن اطلاعاتی از قبیل نام درس، نوع درس عملی و تئوری، میزان واحدهای اختصاص داده به هر درس و ... وجود دارد.

۵. برنامه درسی پنهان^۲

مفروضات ضمنی در باره ارزشهای اخلاقی، جهان‌بینی‌های فلسفه وارزشهاست که در سیاستهای موسسه آموزشی وجود دارد بخشی از برنامه درسی پنهان هستند. پیام‌ها درباره این مباحث و قلمروها از طریق روشهای ظریف و ماهرانه تدریس عملی می‌شود. به عنوان مثال شیوه برخورد با یک بیمار مبتلا به HIV و یا روش مواجهه با همراهان بیمار مبتلا به سرطان و رعایت اصول اخلاقی در مورد بیماران از جمله موضوعاتی است که از طریق نوع رفتار و عمل استاد به عنوان یک پزشک به فراگیران انتقال می‌یابد.

^۱. Overt Curriculum

^۲. Hidden Curriculum

۶. برنامه درسی اجتماعی

این برنامه درسی به تعاملات اجتماعی اشاره می‌کند که بین فراگیران با هم و یا فراگیران با مدرس که در کلاس درس، فیلدهای بالینی، آزمایشگاهها و... اتفاق می‌افتد. نحوه برخورد دانشجویان پزشکی با مسئول بخشی که فراگیران در آن آموزش‌های بالینی را فرامی‌گیرند و یا همراهان بیمار و... از این نوع می‌باشد.

۷. برنامه درسی نهفته^۱

این برنامه درسی شامل آن چیزی است که فراگیران از آنچه تدریس می‌شود، درک می‌کنند. همچنین این برنامه شامل تجربیات قبلی یک فراگیر است که با خود به کلاس می‌آورد و تعبیر و تفسیر از آنچه تدریس می‌شود، زمینه شخصی، یادگیری قبلی، روش یادگیری یک فراگیر و آنچه در کلاس هنگام تدریس اتفاق می‌افتد. مثلاً در گزارشات صبحگاهی در مراکز آموزشی درمانی، برنامه معرفی بیمار توسط دستیاران و کارورزان به اساتید مربوطه و نوع پرسش و پاسخ با توجه به ارتباط موضوعات و سوالات از دانسته‌های قبل فراگیران و ماهیت این نوع یادگیری و تعامل، از مثالهای این برنامه است.

الگوی کلی مهارت‌های فرآیند تدریس در آموزش پزشکی

فرآیند تدریس، مجموعه اعمالی است سنجیده، منطقی و پیوسته که به منظور ارائه درس از طرف مدرس صورت می‌گیرد. توانایی‌هایی که مدرس برای اجرای این اعمال کسب می‌کند، مهارت‌های فرآیند تدریس نامیده می‌شود. مهارت‌های فرآیند تدریس به سه بخش و مرحله کلی می‌توان تقسیم کرد:

الف- مهارت‌های قبل از تدریس

ب- مهارت‌های ضمن تدریس

ج- مهارت‌های پس از تدریس

^۱. Concealed Curriculum

الف - مهارت‌های قبل از تدریس

این بخش به فعالیت‌ها و اقداماتی که مدرس پیش از شروع درس انجام می‌دهد، مربوط می‌گردد.

مدرس قبل از این‌که به کلاس برود و تدریس کند، باید خود را برای این کار آماده و مجهز سازد. مهارت‌های قبل از تدریس از اجزاء و مراحل زیر تشکیل می‌شوند.

طراحی برنامه تدریس

طراحی برنامه تدریس فرایندی است که طی آن برنامه کار مدرس در طول سال تحصیلی مشخص می‌شود. هر مدرسی چنانچه بخواهد در کار خود موفق باشد، باید برای یک سال تحصیلی برنامه‌ای مدون و زمان‌بندی شده تدارک ببیند و تا آنجایی که امکان دارد، همه چیز را از قبل پیش بینی کند. برای طراحی یک سال تحصیلی باید آن را اجزاء کوچکتر تجزیه کنیم. در مقاطع بالینی آموزش پزشکی به دلیل ارائه دروس در مدت زمانهایی به غیر از یک نیمسال نیز می‌توان به همین نحو عمل نمود. واحدهای زمانی یک سال تحصیلی عبارتند از:

- کل سال تحصیلی که در دو نیم سال تعریف شود.
- هر نیمسال نیز متشکل از ۳ الی ۴ ماه است.
- یک ماه یا چند ماه در آموزش‌های بالینی
- بدیهی است هر ماه نیز از چهار هفته (هفته‌های اول، دوم، سوم و چهارم) تشکیل شده است.
- کوچکترین جزء سال تحصیلی، روز و ساعتی است که مدرس تدریس می‌کند.

زمان‌بندی یک درس برای سال تحصیلی

برای زمان‌بندی یک درس در طول سال تحصیلی چند عامل را در نظر می‌گیریم: تعداد جلساتی که در هفته به هر درس اختصاص می‌یابند، حجم محتوای درسی، نظر مدرس و بر اساس کوریکلوم و سرفصل واحدهای درسی و آیین‌نامه‌های ابلاغی.

این زمان‌بندی، به مدرس کمک می‌کند تا برنامه تدریس خود را برای هر نیمسال، هر ماه، هر هفته و هر روز دقیق‌تر مشخص کند. به‌هنگام تنظیم برنامه زمانی برای هر نیمسال و هر ماه، باید روزهایی که به امتحان میان ترم و یا سمینارهای کلاسی اختصاص می‌یابند نیز در نظر گرفته می‌شوند.

طرح درس روزانه

طرح درس روزانه برنامه‌ای است مدون و سنجیده که مدرس قبل از تدریس، برای یک جلسه درس تهیه می‌کند. دلایل زیر، داشتن طرح درس روزانه برای مدرس را مسلم می‌دارد.

- طرح درس روزانه موجب می‌شود که مدرس فعالیت‌های ضروری آموزش را به ترتیب ویکی پس از دیگری، در مراحل و زمان‌های مشخص و به شیوه‌ای منطقی پیش ببرد و نتایج حاصل از آن را برای تدریس در مراحل بعدی آموزش، مورد استفاده قرار دهد.

- احتمالاً در مراحل اولیه تدریس، دانشجویان و مدرسان تازه کار نمی‌توانند تمام مراحل تدریس و جزئیات آن را به خاطر بسپارند. داشتن طرح درس، این مشکل را بر طرف می‌سازد. دانشجو و یا مدرسی که بدون برنامه و آمادگی قبلی به کلاس می‌رود، ممکن است با ناکامی روبرو شود.

- چون طرح درس طبق اصول معین تهیه می‌شود، موجب می‌گردد که عوامل اصلی جریان تدریس در نظر گرفته شوند و فراموش نگردند.

- طرح درس موجب می‌شود که دانشجو و یا مدرس با اعتماد بیشتری در کلاس در کلاس حاضر شود.

- طرح درس توجه مدرس را به انتخاب روش‌ها و فنون مناسب تدریس برای درس‌های مختلف جلب می‌کند.

- در جریان تهیه طرح درس، مدرس فرصت خواهد داشت تا مشکلات احتمالی تدریس را پیش بینی کند.

۱۸ • نکات اساسی در برنامه‌ریزی درسی با نیم نگاهی به آموزش پزشکی

- وجود طرح درس، ارزشیابی تدریس مدرس توسط اربابان بیرونی را تسهیل می‌کند.

اجزاء طرح درس روزانه

طرح درس روزانه از اجزاء زیر تشکیل میشود: تعیین هدف، تعیین رفتار ورودی، تهیه آزمون رفتار ورودی، انتخاب روش‌ها و فنون تدریس، تعیین مواد آموزشی و تعیین فعالیت‌های یادگیری برای فراگیر.

عنوان درس ۱	تعداد واحد	رشته تحصیلی ۱	نیمسال تحصیلی ۱	نام استاد ۱				
هدف کلی درس ۱:								
شماره جلسه ۱								
مدت زمان جلسه ۱ ساعت								
اهداف ویژه در پایان کلاس	رفتار ورودی (آمادگی لازم دانشجو قبل از شروع کلاس - ارزشیابی آغازین)	خلاصه محتوای درس	زمان (دقیقه)	روش تدریس	وسایل کمک آموزشی	ارزشیابی در حین تدریس	فعالیت‌های فراگیران	ارزشیابی پایانی
دانشجو باید بتواند:	زمان					زمان		

منبع اصلی:

منابع و ساینهای کمک کننده:

تعیین هدف درس

اهداف آموزشی از نظر وسعت، دامنه، زمان وصول، تفسیر پذیری، قابل درک و لمس بودن، قابلیت اندازه‌گیری و غیره، متفاوت است. بطور کلی می‌توان اهداف آموزشی را به اهداف نهایی یا کلی Goal و اهداف رفتاری ویژه objectives تقسیم‌بندی کرد.

۱) اهداف کلی

اهداف کلی: (General instructional objectives)

• این اهداف باید به صورتی نوشته شوند که پیامد آموزش learning (outcome) را بیان کنند.

هر هدف کلی فقط یک موضوع را شامل می‌شود و پیامد آموزشی را به صورت کلی اما روشن، با یک فعل کلی بیان می‌کند. تعداد این اهداف کلی با توجه به نوع مهارت، قابل انعطاف است.



۲) رفتارهای ویژه عینی: (special objectives behaviors)

• هر هدف کلی با توجه به میزان اهمیتی که دارد، به چند رفتار ویژه عینی تقسیم می‌شود این رفتارها در مجموع اهداف آموزشی مربوط به هر هدف کلی را دربرمی‌گیرند تفاوت آنها با هدف کلی این است که مستقیماً قابل اندازه‌گیری هستند و اجزای خاص خود را دارند.

بنیامین بلوم (Benjamin Bloom-1913-1999) اهداف آموزشی را در سه حیطه زیر طبقه‌بندی کرده است:

- حوزه شناختی (The cognitive domain)
- حوزه عاطفی (The affective domain)
- حوزه روانی حرکتی (The psychomotor domain)

اهداف رفتاری



حوزه شناختی (The cognitive domain)

هدفهای حوزه شناختی به جریاناتی که با فعالیتهای ذهنی سر و کار دارند مربوط می‌شوند. سطوح مختلف و سلسله مراتب اهداف شناختی از عینی و ساده به انتزاعی و پیچیده عبارتند از:

۱. **به یاد آوردن**^۱: اهدافی که در مورد بازخوانی و بازشناسی^۲ امور است و دانش فرد در مورد تکرار آنها که قبلاً آموزش داده شده‌اند می‌باشد. در اینجا مهارت ذهنی از برکردن مطرح است. قبلاً این مطلب به فراگیر آموزش داده شده و همان را بعداً از او می‌خواهیم تا به یاد آورد. در اینجا افعالی چون نام بردن، شمردن، فهرست کردن، ترسیم کردن، تعریف کردن، توضیح دادن و... استفاده می‌شود.

۲. **فهمیدن**^۳: اهدافی که توانایی درک مطلب و فهمیدن^۴ را نشان می‌دهد. فراگیر معنی و مفهوم مطلبی را فهمیده است و می‌تواند آن موضوع را با واژگان دیگری بیان کند. زمانی که مطلبی خوب فهمیده شود، فراگیر قادر خواهد بود مفهوم را با جملات دیگری دوباره بیان کند. در اینجا از افعالی چون ترجمه یا برگردان، تفسیر و تعبیر، خلاصه کردن، توضیح دادن، مثال آوردن، کشف شباهتها و تفاوتها، تکمیل کردن، توصیف کردن، دفاع کردن و ... استفاده می‌شود.

۳. **بکار بستن**^۵: اهدافی که توانایی ذهنی بکار بستن قواعد و قوانین، اصول و اندیشه‌ها و پیش فرضها را در موقعیتهای عملی نشان می‌دهند. فراگیر موضوع یاد گرفته شده را می‌تواند در موقعیت جدید بکار گیرد؛ یعنی دانشی را که در ذهن دارد، بداند و بتواند کی و کجا و متناظر با موضوع از دانش استفاده کند و از محفوظات استفاده کند. افعالی چون نشان دادن، استفاده کردن، امتحان کردن، بکار بردن، تولید کردن و غیره استفاده می‌شود.

¹. Remembering

². Recall & Remember

³. Understanding

⁴. Comprehension

⁵. Applying

۴. **تحلیل کردن**^۱: اهدافی که توانایی ذهنی فرد را در تحلیل و آنالیز مطلب و شکستن یک مطلب یا موضوع به اجزاء یا عناصر تشکیل دهنده آن نشان می‌دهد. مهارت ذهنی طبقه‌بندی و تفکیک است و فراگیر ارتباطات بین اجزا و مساله را در کل تحلیل می‌کند؛ مثلاً شرح حال بیمار را به اجزا و المانهای مهم آن می‌شکند و برای هر یک استفاده خاصی را در نظر می‌گیرد. در اینجا از افعالی چون نقد کردن، بحث کردن، تحلیل کردن و... برای نگارش اهداف استفاده می‌شود.

۵. **ارزشیابی**^۲: اهدافی که توانایی ذهنی فراگیر را در ارزشیابی، قضاوت و داوری درباره امور با توجه به ملاکهای معین نشان می‌دهند. در واقع نوعی قضاوت در مورد ارزش اطلاعات است و فراگیر قادر به نقد و ارزیابی شواهد و اطلاعات موجود است و بطور مثال ارزش نتایج را از لحاظ بکارگیری در تشخیص و درمان بیمار می‌تواند بفهمد. فراگیر می‌تواند اطلاعات مفید و غیر مفید را از هم جدا و تفکیک کند. افعال این سطح عبارتند از: نقد کردن، تخمین زدن، ارزیابی کردن، انتخاب کردن، بررسی و مقایسه کردن، پیش بینی کردن، اندازه گیری و رتبه‌بندی کردن و غیره.

۶. **آفریدن**^۳ عبارت است از کنار هم گذاشتن عناصر و پدید آوردن یک کل منسجم یا کارکردی. این هدف‌ها از یادگیرنده می‌خواهند تا از راه ترکیب کردن یا در هم آمیختن عناصر و اجزاء به‌طور ذهنی و ایجاد یک الگو یا ساختی که قبلاً وجود نداشته، یک محصول جدید بسازد؛ مثلاً وقتی فراگیر می‌تواند یافته های مختلف بالینی را در کنار هم قرار دهد، به یک تشخیص نهایی برسد و برای بیمار برنامه درمان طراحی کند. افعال بکار رفته در این قسمت عبارتند از: فرضیه ساختن، برنامه درمانی طراحی کردن، تعمیم و گسترش دادن، جمع‌بندی کردن، بازنگری مدل و الگوی تئوریک، الگو یا مدل ساختن، ادغام کردن و غیره.

¹. Analyzing

². Evaluation

³. Creating

اغلب اهداف معمولاً سه سطح اول را شامل می‌شود ولی معمولاً در تدوین اهداف در این حوزه بهتر است سعی شود از سطوح بالای شناختی یعنی تحلیل، ارزشیابی و آفریدن بیشتر استفاده شود.

حوزه عاطفی: (The affective domain)

هدفهای حوزه عاطفی معمولاً در مورد تغییراتی در علاقه‌ها، نگرشها و ارزشها، ارزشگذاری و سازگاری است. طبقه‌بندی و سلسله مراتب اهداف در حوزه عاطفی نیز از ساده به پیچیده به صورت زیر است:

۱. دریافت و توجه کردن^۱: اهدافی که در مورد میل به دریافت کردن، توجه کردن و حساسیت نسبت به وجود برخی پدیده‌ها و محرکهای محیطی است. فرد با الگویی مواجه می‌شود و آن را می‌پسندد و می‌پذیرد؛ مثلاً استادی را که نوع دوستی در او ویژگی بارز است می‌پسندد و او را به عنوان الگو می‌پذیرد. افعالی مثل پذیرفتن، تشخیص‌دادن، توسعه‌دادن، توجه کردن و... در هدفنویسی در این سطح استفاده می‌شوند.

۲. پاسخ دادن^۲: اهدافی که توجه فعالانه به پدیده‌ها و پاسخ دادن به صورت پذیرش یا رد آنها را نشان می‌دهند. وقتی فراگیر یک الگو را پذیرفت شروع به تقلید کردن از آن می‌کند و پاسخی می‌دهد. پیروی کردن، بحث کردن، مشارکت کردن، پاسخ دادن و... در این سطح بکار می‌روند.

۳. ارزشگذاری^۳: در این مرحله فراگیر سعی می‌کند تا ارزش را از الگو جدا کند و برای ارزش جدای از الگو اهمیت قائل می‌شود. ارزشها در درون فرد پذیرفته شده است و جهت‌گیری رفتاری او تا حدی شروع شده است. برای آن ارزش خاص اهمیت قائل می‌شود. در این سطح از افعالی چون: پذیرفتن، باور کردن، دفاع کردن، ترجیح دادن، جستجو کردن، ارزش قائل شدن و غیره استفاده می‌کنیم.

^۱. Receiving or Attending

^۲) Responding

^۳. Valuing

۴. **سازماندهی**^۱: هر زمان که فراگیر، ارزشها را در درون خود پذیرفت، آنها را سازماندهی می‌کند و سلسله مراتب آنها را در درون خود مشخص میکند. باید بداند در موقعیت خاص به کدام ارزش اولویت بدهد. مثلاً ارزشهای مذهبی، ملی، بومی را به ترتیب در سلسله مراتب نسبی ارزشی خود قرار می‌دهد و جایگاه وزنی و اولویت برای هرازش در بین انواع ارزشهایی که پذیرفته است، قائل می‌شود. افعال در این مرحله عبارتند از: سازماندهی کردن ارزشها، ترتیب قائل شدن بین ارزشها، وزن دادن به ارزش، انتخاب کردن از میان ارزشها، تشخیص دادن ارجحیت ارزشی، دسته‌بندی ارزشی کردن و

۵. **تبلور شخصیت**^۲: در این مرحله ارزشهای پذیرفته شده در درون شخصیت فرد درونی می‌شود. تا پیش از این، فرد در وضعیت خاص، یادآوری ارزشها برایش ضروری بود؛ اما در صورتیکه ارزشها در او درونی شده، بدون هیچ تلاش ذهنی، همیشه آن را از خود بروز می‌دهد. شخصیت سازی در واقع درونی سازی شدن ارزشهاست به گونه ای که آن نوع ارزش به‌طور ناخود آگاه از او بروز می‌کند؛ مثلاً مهربانی بدون اینکه تلاش خاصی بکند جزو ویژگی شخصیتی او می‌باشد. افعال قابل استفاده در این سطح عبارتند از: درونی شدن، محقق شدن ارزش در رفتار و غیره.

اصولاً بیان اهداف در این حوزه، ساده نیست و همچنین آموزش آن نیز به سادگی دو حوزه دیگر اتفاق نمی‌افتد؛ در حالیکه این حوزه اهمیت بسیار زیادی دارد و باید خیلی بیش از اینها به آن توجه شود.

حوزه روانی - حرکتی (The psychomotor domain)

هدفهای حوزه روانی حرکتی در مورد مهارتهای حرکتی یا حرکات بدنی است؛ مهارتهایی که به هماهنگی ذهن با ماهیچه های بدن نیازمند است. کارهایی که به صورت پروسیجرال انجام می‌شود. در این قسمت هم مراحل از ساده به پیچیده طی می‌شود:

¹. Organizing

². Characterizing

۱. **درک**^۱: در این مرحله، یک مهارت روانی حرکتی را به فرد فراگیر نشان می‌دهیم. در یک قالب منتورشیپی، مهارت را می‌بیند و توسط حواس پنجگانه دریافت و درکی از مهارت پیدا می‌کند (دیدن، شنیدن، لمس کردن، بوییدن، مزه کردن، تمیز دادن و غیره)؛ مثل مشاهده و دریافت چگونگی جاگذاری لوله تراشه.

۲. **آماده‌سازی**^۲: در این مرحله پس از دریافت و درک مهارت، باید بتواند خود را برای انجام مهارت آماده کند؛ مثلاً پوزیشن خاص را در بیمار تنظیم کند، وسایل خاصی را آماده کند، آمادگیهای لازم در محیط و بیمار ایجاد کند، بدن را در پوزیشن خاص قرار دهد؛ مثل اینکه فرد بتواند قبل از انجام پروسیجر آمادگیهای لازم را ایجاد کند.

۳. **پاسخ هدایت شده**^۳: فراگیر با هدایت یک فرد بالادست، بتواند مهارت را تقلید کند و انجام دهد. مربی بالای سر فرد می‌ایستد و فراگیر مراحل را که دیده است تقلید می‌کند. در این مرحله، فراگیر تکرار و تمرین آنچه مشاهده کرده است را زیر نظر و با هدایت مربی انجام می‌دهد. در واقع خیلی جاها مربی، به او می‌گوید که چه کاری انجام دهد و او را مرحله به مرحله در انجام پروسیجر هدایت می‌کند. افعال این قسمت: تکرار کردن، تقلید کردن، دوباره انجام دادن و غیره.

۴. **مکانیسم**^۴: در اینجا فرد این آمادگی را دارد که بدون هدایت خاص، می‌داند که در هر مرحله، چه کاری را انجام دهد و می‌تواند آن را بطور پیوسته انجام دهد و اثر و اهمیت هر قسمت از پروسیجر را می‌داند. افعال مناسب این مرحله ساختن، نشان دادن، مداخله کردن، نصب کردن، با مهارت انجام دادن، ترکیب کردن و غیره است.

^۱. Perception

^۲. Set

^۳. Guided response

^۴. Mechanism

۵. پاسخ پیچیده آشکار^۱: در اینجا فرد تسلط خوبی بر مهارت دارد و کار را با تمام جزییاتش می‌تواند انجام دهد و می‌تواند هماهنگی‌های لازم را در انجام مهارت داشته باشد. در واقع مهارت را یاد گرفته است. افعال یادگیری مناسب در این قسمت عبارتند از: هماهنگ کردن، نشان دادن، اجرا کردن، برقرار کردن و غیره.

۶. سازگاری^۲: فراگیر می‌تواند این مهارت را در دل دانش و مهارت‌های قبلی خود جای دهد و در زمان مناسب خود از آن استفاده کند. این مرحله شبیه فاز درونی سازی در حوزه عاطفی بوده و مهارت درونی فرد می‌شود و بدون تلاش ذهنی زیاد از مهارت استفاده می‌کند. افعال مناسب عبارتند از: سازگار کردن، ساختن، تغییر دادن، ایجاد کردن، و غیره.

۷. اصالت^۳: در اینجا مدرس سکانس خاصی از عملیات را در قالب یک مهارت روانی حرکتی به فرد یاد می‌دهد اما در این فاز فرد اینقدر توانمند است که در شرایط غیر عادی می‌تواند از خود خلاقیت به خرج دهد و با جابجا کردن مراحل و زیاد و کم کردن مولفه‌ها، در آن لحظه و شرایط خاص، مساله را حل کند. انتظار داریم تا بالاخره فراگیرانمان به این فاز برسند. افعال این قسمت عبارتند از: خلق کردن، ساختن، تولید کردن، طراحی کردن، ساختارسازی کردن و غیره؛ مثلاً در زمانی که وسایل لازم برای لوله تراشه گذاشتن موجود نیست، فرد با خلاقیت خود از یک لوله خودکار برای این کار و نجات جان بیمار استفاده می‌کند.

اجرای مراحل این حیطه بیشتر در مراکز مهارت‌های بالینی و مراکز آموزشی درمانی جهت شکل‌گیری مهارت خاص هدف گذاتری می‌شوند. بنابراین، مدرس باید با استفاده از اصول و فنون طبقه‌بندی هدف‌ها، اهداف مطلب جدید را برای طرح درس روزانه مشخص نماید.

^۱. Complex overt response

^۲. Adaptation

^۳. Origination

تحلیل محتوای درس جدید بر اساس حیطه شناختی

به منظور تحلیل محتوای درس و استخراج اجزای شناختی آن، لازم است مدرس با دقت کافی، مطلب را مطالعه کند و کلیه مفاهیم، اصول، قوانین، فرمول‌ها، اسامی و به‌طور کلی آنچه که دانستن آن‌ها را برای فراگیر ضروری تشخیص می‌دهد، مشخص می‌کند.

تحلیل محتوای درس جدید بر اساس حیطه روانی - حرکتی

در اغلب دروس بالینی و یا آزمایشگاهی، تاکید مطالب بر مهارت‌های روانی- حرکتی است. ممکن است در درس‌های دیگری نیز چنین هدفی وجود داشته باشد. از اینرو مدرس باید مطلبی را که قصد تدریس دارد، یکبار دیگر بر این اساس تحلیل کند. مدرس به هنگام استخراج مهارت‌های روانی - حرکتی درس جدید، باید سطح هر مهارت را معین کند. همچنین باید به محیط آموزش (آزمایشگاه، مرکز مهارت‌های بالینی و یا بالین بیمار) توجه داشته باشد.

تحلیل درس جدید بر اساس حیطه عاطفی

از آنجا که حیطه عاطفی به جنبه‌های شخصیتی انسان و ارزشها، نگرش‌ها احساسات و علایق او می‌پردازد، تحلیل اثرات عاطفی درس بر فراگیر و به ویژه سنجش و اندازه‌گیری دگرگونی‌های عاطفی، امری است بسیار تخصصی و دشوار و از مدرسان انتظار نمی‌رود که در این سطح هدف‌های عاطفی را مشخص کنند. اما همانطور که در مبحث هدف‌ها گفتیم، حیطه عاطفی به درجات مختلف علاقه فراگیر نسبت به آموختن و فعالیت‌های یادگیری مربوط می‌شود. در این رابطه، مدرس باید همواره فراگیران خود را زیر نظر داشته باشد و چنانچه نشانه‌ای از کمی علاقه در آن‌ها مشاهده نمود، نسبت به رفع آن اقدام کند فراگیری که در کلاس همیشه ساکت است، هیچ وقت سؤال نمی‌کند و یا تکلیف درسی خود را درست انجام نمی‌دهد، احتمالاً از حیث عاطفی با مسئله‌ای روبرو است. در چنین موردی مدرس باید مسئله را کشف و ریشه‌یابی کند. و با استفاده از اصول روان‌شناسی تربیتی و در صورت لزوم از طریق

مشاوره با افراد متخصص و صاحب‌نظر، برای رفع آن مشکل اقدام نماید. همچنین با توجه به نوع رشته تحصیلی دانشجویان گروه‌های پزشکی، مدرس باید جنبه‌های عاطفی برخورد با بیماران، تصمیم‌گیری در مورد اقدامات درمانی و مدیریت بیمار و همراهان و... را نیز جهت آموزش فراگیران مورد توجه قرار دهد.

۱- نوشتن هدف برای طرح درس

پس از تحلیل محتوای درس جدید و استخراج مفاهیم در رابطه با حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی که شرح آن گذشت، مدرس هدف‌های درس جدید را می‌نویسد. بنابر آنچه که در مبحث هدف‌ها گفتیم، قاعده هدف نویسی این است که ابتدا هدف یا هدف‌های کلی آموزشی (درسی) درس جدید را که همان نتایج یادگیری هستند با استفاده از فعل‌های غیر رفتاری می‌نویسیم و هر هدف کلی را با چند هدف رفتاری (اهداف جزئی) تعریف می‌کنیم.

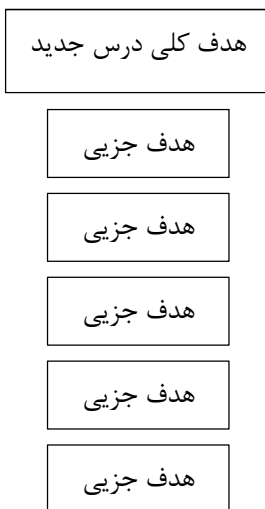
۲- تعیین رفتار ورودی



همانطور که در مبحث هدف‌ها گفتیم، رفتار ورودی، آموخته‌ها و توانایی‌هایی است که فراگیران قبل از شروع درس جدید باید آنها را کسب کرده باشند تا بتوانند درس جدید را فراگیرند. اگر مدرس از میزان معلومات و مهارت‌های قبلی فراگیران خود آگاه نباشد، ممکن است عده‌ای از آنان درس جدید را درک نکنند. بنابراین، پس از این‌که هدف‌های درس جدید را طبق آنچه پیشتر گفتیم، تعیین نمودید، باید از خود سؤال کنید که فراگیران برای رسیدن به این اهداف، باید چه چیزهایی را از پیش آموخته باشد؟

شایان ذکر است که مدرس، رفتار ورودی فراگیران را به هنگام تهیه طرح درس و پیش از اجرای تدریس مشخص می‌کند. تا این هنگام مدرس نمی‌داند

که فراگیران تا چه میزان از این رفتار ورودی برخوردارند. در این مرحله، فقط تشخیص وی این است که فراگیران قبل از آموختن درس جدید باید مطالب مربوط به این هدف‌های جزئی را به عنوان پیشنیاز بدانند، تا بتوانند درس جدید را بیاموزند، مدرس پس از تهیه آزمون مزبور که در بحث مهارت‌های ضمن تدریس به آن خواهیم پرداخت، به میزان آگاهی فراگیران از رفتارهای ورودی و یا هدف‌های جزئی پی خواهد برد.



۳- تهیه آزمون رفتار ورودی

پس از تعیین رفتار ورودی که شرح آن گذشت، مدرس باید درباره نوع آزمونی که قصد دارد به وسیله آن، میزان آگاهی فراگیران خود را از هدف‌های جزئی مربوط به رفتار ورودی مورد سنجش قرار دهد، تصمیم بگیرد. آزمون رفتار ورودی وسیله‌ای است که میزان آگاهی فراگیر را در رابطه با آنچه باید بیاموزد، می‌سنجد. به عبارتی دیگر، این آزمون پرسش‌هایی را که با هدف‌هایی جزئی مرتبط هستند در بر می‌گیرد و در حقیقت، نظیر آزمونی است که برای سنجش میزان پیشرفت تحصیلی به کار می‌رود. آزمون رفتار ورودی از پرسش‌هایی تشکیل می‌شود که مبتنی بر توانایی‌ها و مهارت‌های قبلی واز پیش

دانسته هستند. در بیشتر موارد، آزمون رفتار ورودی همان آزمون پیشرفت تحصیلی درس قبلی است. پاسخ نادرست به هر یک از سؤال‌های آزمون رفتار ورودی، حاکی از آن است که فراگیر معلومات یا مهارت مربوط را ندارد. نوع آزمون رفتار ورودی می‌تواند از انواع آزمون‌هایی باشد که در کتاب‌ها و منابع سنجش و اندازه‌گیری، آمده‌اند. تهیه آزمون رفتار ورودی نیز جزء (مهارت‌های قبل از تدریس) است و همانطور که گفتیم، به هنگام تهیه طرح درس آماده می‌شود تا به هنگام تدریس، به کار رود.

۴- تعیین مراحل و روش‌های تدریس

در این قسمت از تهیه طرح درس باید مراحل تدریس، روش‌ها و فنون و مطالبی که در هر مرحله به کار می‌روند، مشخص گردند. معمولاً در هر جلسه تدریس، مراحل زیر طی می‌شوند: کارهای مقدماتی قبل از شروع تدریس، آماده‌سازی، ارائه درس جدید و فعالیت‌های تکمیلی. اجرای این مراحل در کلاسهای تئوری و عملی یکسان است.

۵- کارهای مقدماتی قبل از شروع تدریس

مدرس باید کارهایی را که قبل از شروع درس لازم است انجام دهد، در طرح درس ذکر کند. چون معمولاً هر مدرسی قبل از شروع تدریس باید از حضور و غیاب فراگیر آگاهی حاصل کند. مطمئن شود که آنان از نظر سلامت روانی و جسمی برای شروع درس آمادگی دارند؛ زیرا فراگیر در آغاز درس باید احساس آرامش کند و مشتاقانه منتظر دریافت درس جدید باشند. این موضوع در کلاسهای تئوری علوم پایه می‌تواند دقیق‌تر اجرا شود اما در فیلدهای بالینی با توجه به نوع کار و محیط آموزش بالینی اساتید بالینی نیز باید به این فعالیت‌های مقدماتی توجه نمایند. همچنین، در این مرحله اگر مدرس لازم می‌بیند به فراگیر تذکراتی بدهد، باید آن‌ها را در طرح درس یادداشت کند. اما باید توجه داشت که زمان انجام کارهای قبل از شروع تدریس نباید زیاد طولانی در نظر گرفته شود؛ زیرا درنگ‌های زیاد در مراحل آغاز تدریس، از شور و شوق اولیه فراگیران برای آموختن درس جدید می‌کاهد.

۶- آماده‌سازی

معمولاً پس از انجام کارهای مقدماتی و قبل از ارائه درس جدید، مدرس باید طی مقدمه‌ای، فراگیران را برای توجه و یاد گرفتن درس آماده سازد و در آنان انگیزه و شوق آموختن ایجاد کند. لازم است مدرس در طرح درس مشخص کند که با چه مطالب و روشی می‌خواهد مرحله آماده‌سازی را انجام دهد.

۷- ارائه درس جدید

این مرحله، قسمت اصلی طرح درس را تشکیل می‌دهد و باید به کامل‌ترین شکل تنظیم گردد. در این مورد نیز مدرس باید روش‌ها و فنونی را که برای ارائه درس جدید مناسب تشخیص می‌دهد، انتخاب کند. اساس انتخاب روش ارائه درس جدید هدفیابی است که برای طرح درس نوشته شده‌اند و شرح آن‌ها گذشت.

۸- فعالیت‌های تکمیلی

فعالیت‌های تکمیلی آخرین قسمت این مبحث را تشکیل می‌دهد. این مرحله را به دلیل این‌که کامل‌کننده مراحل قبلی تدریس است، به‌طور قراردادی (فعالیت‌های تکمیلی) نامیده‌ایم؛ زیرا معمولاً در پایان هر درس و بسته به نوع و هدف آن، ممکن است لازم باشد مدرس درس را خلاصه و جمع‌بندی کند؛ برای فراگیران تکلیف و تمرین در نظر بگیرند؛ از آن‌ها آزمون به عمل آورد و غیره... . ذکر مطلب و روش فعالیت‌های تکمیلی در طرح درس، ضرورت دارد. در

انتخاب مواد و وسایل آموزشی یا

۹- رسانه‌ها

انتخاب رسانه‌ها برای تکمیل طرح درس ضرورت دارد. رسانه وسیله‌ای است که سبب ایجاد ارتباط بین پیام دهنده و پیام گیرنده می‌شود. رسانه مناسب، به خلق شرایط مطلوب برای یادگیری کمک می‌کند و سبب تقویت آن می‌شود. رسانه، به معنی وسیع کلمه، جامعه، دانشگاه، مدرس، بیماران بستری، پرسنل بیمارستانها و درمانگاهها و حتی خود فراگیر را نیز در بر می‌گیرد. اما در مفهوم محدودتر، کتاب درسی، مقالات علمی، سایت‌های علمی مرتبط، تصاویر، جداول، نقشه‌ها، وسایل آزمایشگاهی، مولاژهای آموزشی، فیلم‌ها، اسلایدها و

رایانه، وایت‌برد و غیره جزء رسانه‌ها محسوب می‌شوند. مدرس باید با توجه به هدف‌های طرح درس از میان انواع موارد و وسایل آموزشی، مناسب‌ترین آن‌ها را انتخاب کند. رسانه‌هایی که انتخاب می‌شوند، باید ویژگی‌های فنی زیر را داشته باشند: توانایی انتقال پیام مورد نظر؛ قابلیت حمل و نقل؛ اقتصادی بودن؛ و رجوع پذیری.

رجوع پذیری چیست؟ تصور کنید که مدرس فیلمی از یک عمل جراحی را به عنوان رسانه انتخاب می‌کند و از طریق آن می‌کوشد تا فراگیر را به هدف آموزشی برساند. چند روز بعد، یک یا چند تن از فراگیرانش در مورد آن عمل جراحی سؤال می‌کنند و مدرس سعی می‌کند که بار دیگر فیلم را نشان دهد، ولی متوجه می‌شود که فیلم مزبور فقط برای همان روز در اختیار بوده، و سپس به محل دیگری ارسال شده است. بنابراین، همه رسانه‌های به یک اندازه رجوع‌پذیری ندارد، کتب و جزوات درسی یکی از رسانه‌هایی است که قابلیت رجوع‌پذیری دارد؛ زیرا همیشه در اختیار است. اما مدرس نباید به این دلیل که آن‌ها به آسانی در اختیار قرار می‌گیرند، از رسانه‌های دیگر استفاده نکند.

۱۰- تعیین فعالیت‌های یادگیری

مدرس باید انواع فعالیت‌های یادگیری که انجام آن‌ها را برای فراگیر ضروری تشخیص می‌دهد، در طرح درس پیش‌بینی کند. فعالیت‌های یادگیری نیز به نوع درس بستگی دارند. ممکن است مدرس تصمیم بگیرد که فراگیران در ارتباط با درس، یک مسئله بالینی (تشخیص و برنامه درمان یک بیماری) را حل کنند؛ آزمایش انجام دهند، کنفرانس بدهند؛ واحد کار تهیه کنند و غیره. همچنین نوع تکلیف جلسه بعد نیز باید در طرح درس معین شود.

۱۱- ارزشیابی (از نتیجه درس)

همانگونه که گفته شد مدرس پیش از آغاز درس جدید، باید رفتار ورودی فراگیران را مشخص کند و برای اینکه معلوم شود فراگیرانش برای آموختن درس جدید تا چه حد رفتار ورودی مربوطه را دارا هستند، آزمون رفتار ورودی تهیه کند. حال هنگام آن است که مدرس برنامه‌ای برای ارزشیابی نتیجه تدریسی که بر اساس طرح درس خواهد داشت، تنظیم کند. این ارزشیابی برای

آن است که مدرس از کیفیت کار خود پس از تدریس و همچنین از پیشرفت جمعی و فردی فراگیران آگاه گردد و در صورتی که اشکالی مشاهده کرد، در صدد رفع آن برآید. ارزشیابی از نتیجه تدریس نیز مانند هر نوع ارزشیابی دیگر شامل مراحل زیر است:

۱- تعیین هدف ارزشیابی؛ ۲- انتخاب وسیله‌ای مناسب جهت گردآوری اطلاعات لازم؛ ۳- تجزیه و تحلیل اطلاعات؛ ۴- استفاده از نتایج به دست آمده، به منظور بهبود کیفیت آموزش.

ب- مهارت ضمن تدریس

مهارت‌های ضمن تدریس عبارتند از: اجرای آزمون رفتار ورودی، برقراری ارتباط، تمرکز بخشی، آماده‌سازی، جمع‌بندی، و برقراری انضباط کلاس.

۱- مهارت اجرای آزمون رفتار ورودی

در مبحث (مهارت‌های قبل از تدریس) گفتیم که مدرس باید رفتار ورودی فراگیر را در طرح درس خود تعیین کند و آزمونی هم برای آن تهیه نماید. یادآوری می‌شود که رفتار ورودی در طرح درس، مهارت‌ها و توانایی هستند که فراگیران باید قبل از شروع درس جدید دارا باشند تا بتوانند با موفقیت به هدف‌های درس جدید دست یابند. اما مسئله این است که فراگیران یک کلاس دارای توانایی‌ها و قابلیت‌های یکسان نیستند؛ چطور می‌توان برای آموختن موضوعی، نقطه شروع مشترک و واحدی را برای آنان تعیین کرد؟ پاسخ به سؤال با اجرای آزمون رفتار ورودی که در حقیقت انجام ارزشیابی تشخیصی است، امکان پذیر می‌شود. با اجرای این آزمون، می‌توان توانایی‌ها و مهارت‌هایی که فراگیران فاقد آن‌ها هستند، یا مهارت‌هایی را که دارند.

۲- مهارت برقراری ارتباط

عمده‌ترین مسئله و مهمترین مهارت ضمن تدریس، برقراری ارتباط صحیح بین مدرس و فراگیران است. چنانچه این رابطه به خوبی برقرار شود، هدف‌های آموزشی با کیفیت و سهولت بیشتری تحقق می‌یابند. برقراری ارتباط دارای اصول و فنون شناخته شده‌ای است که آشنایی با آن‌ها برای مدرسان ضرورت دارد.



۲/۱- الگوی برقراری ارتباط در جریان تدریس

در برقراری ارتباط سه عامل وجود دارد: پیام دهنده (مدرس)، پیام (مطلب درسی) و پیام گیرنده (فراگیر)

در این الگو مدرس و فراگیر به تناوب نقش‌های پیام دهنده و پیام گیرنده را ایفا می‌کنند. ابتدا مدرس خود و یا به کمک مواد و وسایل آموزشی به عنوان پیام دهنده پیامی را برای فراگیر که نقش پیام گیرنده را دارد، می‌فرستد. سپس فراگیر نسبت به پیام مدرس واکنش نشان می‌دهد و پیامی تازه برای مدرس که این بار نقش پیام گیرنده را دارد، ارسال می‌کند. در شرایط آرمانی، در مسیر پیام‌هایی که رد و بدل می‌شوند، هیچ گونه عامل مخل، سربار و یا مزاحمی وجود ندارد و احتمال این که پیام به‌طور صحیح مبادله شود، بسیار است. معمولاً در مواردی که رابطه از نوع روابط مکا نیکی می‌باشد، شرایط آرمانی در مسیر رفت و برگشت پیام‌ها برقرار می‌شود؛ یا به آسانی می‌توان چنین شرایطی را برقرار نمود، زیرا نقش عواملی که با یکدیگر ارتباط دارند، کاملاً معین و شناخته شده است.

عوامل مخل مربوط به پیام دهنده (مدرس)

مدرس ممکن است با مشکلاتی مواجهه شود که در برقراری ارتباط با فراگیر اخلال ایجاد کند؛ از جمله: نارسایی صدا، نامفهوم بودن بیان، بی‌حوصلگی، کسالت، داشتن لهجه، ضعف شنوایی و بینایی، عدم آشنایی کافی

با اصول و فنون مدرسی، عدم تسلط کافی به مطالبی که تدریس می‌کند و غیره. به عنوان مثال پزشکی که در شب گذشته به دلیل شرایط بیمار مجبور به بیدار ماندن بر بالین بیمار و انجام اعمال جراحی شده است، صبح فردا که باید در کلاس درس و یا جلسه گزارش صبحگاهی حضور داشته باشد و به دانشجویان آموزش دهد از میزان کافی آمادگی جسمی و روحی برخوردار نباشد.

عوامل مربوط به پیام گیرنده (فراگیر)

فراگیران هم ممکن است مشکلاتی از این قبیل داشته باشند: مشکلات روانی و شخصیتی از قبیل حواس پرتی، نگرانی و اضطراب، کمرویی و خودنمایی، ضعیف بودن در درس، ضعف بینایی و شنوایی، مشکل بیان، و غیره. دانشجویانی که به علت قبولی در دانشگاه‌های دور از محل زندگی خود مجبور به زندگی خوابگاهی می‌باشند تطبیق با محیط خوابگاه و یا افراد جدید تاثیراتی را هم از نظر روحی و هم از نظر جسمی بر روی آنها می‌گذارد که بر روی یادگیری آنها موثر است. همچنین کارروانی که در روزهای اول کارورزی بوده و شیفت شب می‌گذرانند.

عوامل مغل مربوط به خود پیام

خود پیام ممکن است مبهم و نارسا، بسیار مشکل و یا بیش از حد آسان باشد. همچنین ممکن است پیام، مطابق با ذوق و علاقه فراگیر تهیه و تنظیم نشده باشد. ممکن است تصاویر تهیه شده از یک سلول در کلاس درس به دلیل پیچیدگی بسیار زیاد و نشان دادن جزئیاتی که ارتباطی به موضوع درس ندارد بسیار مبهم و گیج کننده باشد.

عوامل مغل مربوط به وسایل و محیط

ممکن است وسایلی که مدرس قصد استفاده از آنها را دارد، خراب باشد. به عنوان مثال، اگر مدرس طبق طرح درس قرار است از پرژکتور و رایانه استفاده کند و این دستگاهها درست کار نکنند، در کار مدرس اختلال ایجاد می‌شود. همچنین ممکن است محیط داخل و خارج از کلاس در کار تدریس اختلال ایجاد نماید.

۳- مهارت تمرکز بخشی

بنابر آنچه گذشت، عواملی وجود دارند که در امر تدریس مدرس اخلاص ایجاد می‌کنند. از اینرو، یکی از وظایف مهم او این است که عوامل مخل را با مهارت‌های ویژه‌ای برطرف سازد. در اینجا چند نمونه از فنونی که برای جلب توجه فراگیران و تمرکز بخشیدن به حواس آن‌ها به کار می‌روند، معرفی می‌شوند:

۳/۱- توجه به نقش صدا و بیان مدرس به هنگام تدریس

بدیهی است صدای جالب و مناسب با موضوع درس، صدای صمیمی، دلچسب و دوستانه در مقایسه با صدای خشن، تند، و گوش‌خراش، نامفهوم و غیره در امر یادگیری و جلب توجه فراگیر نتیجه یکسان نخواهد داشت، ممکن است دو نفر یک موضوع را با دو صدای مختلف ارائه کنند، اما اثر آن‌ها در یادگیری متفاوت باشد. بنابراین، صدا نقش موثری در ایجاد ارتباط بین مدرس و فراگیر دارد که توجه به آن، میزان بهره‌گیری از فرآیند آموزشی را افزایش می‌دهد.

۳/۲- حرکت در کلاس

جابه جایی و حرکت مدرس در کلاس، یکی از فنونی می‌باشد که توجه فراگیر را به خود جلب می‌کند و موجب برقراری ارتباط با آنان می‌شود. در فیلدهای بالینی نیز استاد مربوطه با حاضر شدن بر بالین بیمار و معاینه وی توجه دانشجویان را به موضوع درس جلب می‌نماید.

۳/۳- توجه دادن کلامی و غیر کلامی

با استفاده از حرکات کلامی و غیر کلامی می‌توان توجه فراگیر را به سخنان مدرس جلب کرد:

نمونه‌های کلامی: (به اسلاید نگاه کنید)، (چه کسی جواب این سوال را می‌داند) و غیره.

نمونه‌های غیر کلامی: استفاده از پوینتر، تکان دادن دست و یا سر به مقاصد مختلف.

نمونه‌های کلامی و غیر کلامی: کوبیدن روی میز و تأکید با صدای بلند که مثلاً، (حرف اصلی در اینجاست)

۳/۴- ایجاد تنوع در برقراری رابطه بین افراد کلاس

مدرس با ایجاد تغییر در شکل رابطه متقابل بین افراد کلاس، می‌توان توجه فراگیر را به جریان تدریس جلب نماید. در کلاس درس، معمولاً روابط زیر می‌تواند ایجاد شود: (۱) رابطه مدرس با فراگیر، (۲) مدرس با فراگیران، (۳) فراگیر با فراگیر، (۴) فراگیر با فراگیران و گروهی از فراگیران با گروه دیگری از فراگیران. در مراکز درمانی رابطه‌ای که فراگیران با بیماران برقرار می‌نمایند نیز نوعی ارتباط است.

۳/۵- سکوت

سکوت نیز یکی از فنونی است که می‌تواند حواس فراگیر را به تدریس مدرس تمرکز بخشد. سکوت، بنا به موقعیت و تشخیص مدرس می‌تواند چند ثانیه و یا بیشتر طول بکشد.

۳/۶- به کارگیری حواس مختلف

مدرس با توجه به موضوع درس و در نظر گرفتن موقعیت می‌تواند از حواس بینایی، شنوایی، بویایی، لامسه و چشایی استفاده کند و از این طریق نیز توجه فراگیر را به درس کلاس جلب نماید.

۴- مهارت آماده‌سازی

(آماده‌سازی فعالیتی است که مدرس از طریق آن سعی می‌کند ارتباطی معنی دار بین تجربیات قبلی و انتظارات و نیازهای فراگیر با هدف‌های آموزشی کلاس برقرار کند.) مدرس باید پیش از آنکه مطلب اصلی را به فراگیر ارائه کند، ذهن و حواس آن‌ها را برای آموختن درس جدید آماده سازد. به‌طور کلی، هدف از آماده‌سازی عبارت است از: تمرکز حواس فراگیر، معرفی ضمنی و غیر مستقیم موضوع درس، ایجاد علاقه، انگیزه و کنجکاوی در فراگیر برای یادگیری مطلب جدید.

این بخش از مهارت‌های ضمن تدریس، مورد یا مواردی از نتایج زیر را دربردارد:

- فراگیر را برای شرکت فعال در درس کلاس، آماده می‌کند.
- در مرحله آماده‌سازی، فراگیر از هدف درس آگاه می‌شود و درس برایش معنی و مفهوم پیدا می‌کند.
- آماده‌سازی موجب یادآوری معلومات قبلی فراگیر می‌گردد و نادانسته‌ها را به دانسته‌ها پیوند می‌دهد. مرور آموخته‌های قبلی، احساس نیاز به دانستن مطالب جدید را در فراگیر بر می‌انگیزد.
- آماده‌سازی، علاقه و شوق یادگیری ایجاد می‌کند.
- آماده‌سازی، توجه فراگیر را از درس جلسه قبل که ممکن است از درس فعلی متفاوت باشد، به مطلب جدید جلب می‌کند. بعنوان مثال، اگر فراگیر در ساعت قبل، درس فیزیولوژی داشته‌اند و درس جدید بافت‌شناسی است، با آماده‌سازی، ذهن آنها از درس قبلی به درس فعلی معطوف می‌شود. در فیلدهای بالینی مدرس می‌تواند موضوعی را که در آن روز می‌خواهد بحث کند را در جلسه گزارش صبحگاهی بیان نماید.

۱/۴- مطالب آماده‌سازی

قاعده کلی این است که مطلب آماده‌سازی طوری انتخاب شود که معلومات و تجربه‌های قبلی فراگیر را به درس جدید پیوند دهد و ارتباط معنی داری بین آنها برقرار سازد. چنانچه پیشتر آزمونی از فراگیر به عمل آمده باشد، نتیجه آن می‌تواند یکی از مطالب آماده‌سازی باشد. خلاصه درس قبلی، تفسیر یک آزمایش، یک مقاله علمی مرتبط با موضوع درس وغیره می‌توانند مطالب مناسبی برای آماده‌سازی باشند. جلسات ژورنال کلاب‌های آموزشی بر همین قاعده استوارند.

۴/۲- روش آماده‌سازی

برای آماده‌سازی فراگیر نمی‌توان از پیش روش خاص معین کرد؛ زیرا انتخاب روش به هدف درس، موضوع درس و موقعیت موجود بستگی دارد و تا

حدود زیادی ابتکاری است. بعنوان مثال، مدرس می‌تواند برای شروع درس که راجع به بیماری سل است، یک عکس رادیو گرافی به همراه یک جواب آزمایش بروسلوز در کلاس ارائه دهد و از فراگیر سوال کند: این عکس و آزمایش مربوط به کدام بیماری است؟ با این عمل، کنجکاوی فراگیر تحریک می‌شود و سعی در بیان پاسخ آن می‌نماید.

سپس مدرس سوال می‌کند: عامل بیماری سل چیست؟ فراگیر پاسخ می‌دهد. بعد مدرس می‌تواند بپرسد: درمان آن کدام است؟ و با این آماده‌سازی، مطلب اصلی را ارائه می‌دهد.

تحلیل یک مقاله علمی مرتبط با موضوع درس می‌تواند مناسب باشد؛ یادآور می‌شود که زمان آماده‌سازی باید تا سر حد امکان کوتاه باشد.

۵- مهارت ارائه درس جدید

مهارت ارائه درس نیز شامل دو قسمت است: مهارت در انتخاب و تنظیم مطلب و مهارت در روش ارائه آن.

۵/۱- مهارت در انتخاب و تنظیم مطلب درس جدید

مطالبی که پس از آماده‌سازی فراگیر ارائه می‌شود، باید دارای پیوستگی و نظم منطقی باشد. معمولاً این نظم و ترتیب در سرفصل دروس رعایت می‌شود. اما مدرس با تشخیص و صلاحدید خود می‌تواند در ارائه مطالب نظم و ترتیب دلخواه داشته باشد. یکی از اشتباهات متداول در مرحله ارائه درس جدید این است که اغلب مدرسان نکات و مطالب فراوانی را تدریس می‌کنند که پراکنده‌اند و ارتباط و پیوستگی منطقی با یکدیگر ندارند. در حالی که پیوند مطالب باید به گونه‌ای تنظیم شود که فراگیر به آسانی آن‌ها را درک کنند و حجم آن‌ها نیز متناسب با توانایی آنان باشد.

۵/۲- مهارت در انتخاب روش ارائه درس جدید

معمولاً پس از اینکه مدرس با انواع روش‌ها و فنون تدریس آشنا می‌شود، به هنگام ارائه درس از یک روش به تنهایی استفاده نمی‌کند؛ بلکه در جریان ارائه

درس، آمیخته‌ای از آن‌ها را به کار می‌گیرد. بعنوان مثال، ضمن اینکه از روش سخنرانی استفاده می‌کند، ممکن است تصویر یا نموداری هم به فراگیران نشان دهد (روش نمایشی)؛ از فراگیران سوال کند (پرسش و پاسخ)؛ آزمایشی انجام دهد و یا از فراگیران بخواهد گزارشی را که قبلاً تهیه کرده‌اند در کلاس ارائه دهند (گزارش واحد کار)؛ و غیره.

۶- مهارت جمع‌بندی

جمع‌بندی عبارت است از اعمال و یا گفتاری که به وسیله مدرس طراحی می‌شوند تا مطالب تدریس شده را به نتیجه پایانی مناسب برسانند. منظور از جمع‌بندی، نتیجه‌گیری از مطالبی است که توسط مدرس یا فراگیر ارائه می‌شود و پس از ارائه درس، صورت می‌گیرد. کلیه مراحل و فعالیت‌هایی که در فرآیند تدریس انجام می‌شوند، بدون یک جمع‌بندی مناسب، در حقیقت همانند حلقه‌های گسسته یک زنجیراند.

۶/۱- اهداف جمع‌بندی

جمع‌بندی مورد یا مواردی از هدف‌های زیر را دربردارد:

- ۱- تمرکز بخشیدن حواس فراگیر بر آموخته‌ها
- ۲- پیوند دادن یک مرحله از یادگیری به مراحل یادگیری دیگر؛
- ۳- ایجاد حس موفقیت و مهارت در فراگیر
- ۴- پایان دادن به یک واحد کاری طولانی یا کوتاه؛
- ۵- تسهیل در امر یادگیری یک مفهوم یا اصل جدید؛
- ۶- پایان دادن به بحث‌های کلاس؛
- ۷- پایان دادن به انواع فعالیت‌های درسی.

۶/۲- انواع جمع‌بندی

جمع‌بندی مطالب ارائه شده در کلاس، بنا به تشخیص و صلاحدید مدرس می‌تواند به اشکال و صورت‌های زیر انجام شود:

جمع‌بندی تلخیصی (مروری)

در این نوع جمع‌بندی، نکات اصلی مطالب ارائه شده در کلاس به وسیله مدرس و با کمک فراگیر خلاصه و مرور می‌شوند. این جمع‌بندی سبب می‌شود که توجه فراگیر به نقطه پایانی یک قسمت یا بخش درسی جلب شود. با مرور درس، فراگیر با خلاصه‌ای از بحث‌های مهم کلاس آشنا می‌شوند و اصول اساسی مطالبی که ارائه شده است، مشخص می‌گردند.

جمع‌بندی انتقالی (کاربردی)

جمع‌بندی انتقالی عبارت است از (کاربرد اصول و مفاهیم آموخته شده در موقعیت جدید) این نوع جمع‌بندی تا حدود زیادی جنبه تمرینی دارد. مدرسی که از جمع‌بندی انتقالی استفاده می‌کند، گذشته از جلب توجه فراگیر، برای آغاز یک جمع‌بندی و پایان یک درس، از آن‌ها می‌خواهد تا براساس مطالبی که بتازگی آموخته‌اند به شناخت و آگاهی تازه و بیشتری دست یابند و دانش خود را عمق و گسترش بیشتری بخشند؛ و آنچه را در طول درس آموخته‌اند، به کار گیرند.

هنگامی از جمع‌بندی انتقالی استفاده می‌شود که مدرس بخواهد به یک رشته از فعالیت‌های مهارت‌ساز (مانند مهارت استدلال بالینی و حل مساله) پایان دهد؛ و نیز با تکیه بر مطالب اصلی به فراگیر کمک کند تا آموخته‌های تازه خود را سازمان داده و به صورتی در آورد که در موقعیت جدید قابل استفاده باشند.

جمع‌بندی اتفاقی

این نوع جمع‌بندی همانطور که از نام آن مشهود است، در موارد تصادفی و اتفاقی استفاده می‌شود و بر خلاف جمع‌بندی‌های قبلی از پیش نمی‌توان شرایطی برای استفاده از آن معین و مهیا کرد. در طول درس، اغلب موقعیت‌هایی پیش می‌آیند که کاملاً اتفاقی و منحصر به فرداند و فرصت مناسبی برای معنی دار کردن مطالب ارائه شده فراهم می‌سازند. در حقیقت

مدرس از رخداد واقعهای غیر منتظره برای ملموس تر کردن آموخته‌ها و متجلی ساختن آن‌ها در یک واقعیت عینی یا ذهنی روزمره، بهره می‌گیرد.

کلاس‌داری

در زمان حاضر که تدریس پزشکی در کلاس‌های پر جمعیت صورت می‌گیرد، یکی از ملموس‌ترین مسائلی که مدرسان با آن روبرو هستند، کلاس‌داری یا برقراری انضباط در کلاس و اصلاح مشکلات رفتاری فراگیران است. چنانچه کلاس درس با اصول وقواعد صحیح اداره نشود، چه بسا با اعمال رویه‌های و رفتارهای نادرست، اثرات نا مطلوب و جبران نا پذیری در شخصیت و پیشرفت تحصیلی آنان ایجاد شود. دستیابی به مهارت کلاس‌داری مستلزم آن است که به‌طور سیستمی و جامع به این امر بنگریم و برخوردی بنیادی نسبت به آن داشته باشیم.

علل مسائل انضباطی

مشکلات رفتاری فراگیر در کلاس می‌تواند ناشی از علل مختلفی باشد. تا هنگامی که علت مسئله رفتاری روشن نشود، مدرس نمی‌داند چگونه مشکل را به درستی برطرف سازد.

بعضی اوقات ممکن است شخص مدرس عامل بی نظمی باشد. در بعضی مواقع دیگر شاید یک یا چند فراگیر موجبات بی نظمی را فراهم سازند و احتمال دارد که مدرس و هم فراگیر در امر ایجاد بی نظمی‌ها در خارج از کلاس درس بوده و عواملی از قبیل موارد زیر باشند: موقعیت جغرافیایی مانند سردی و گرمی هوا، و یا حوادث و رویدادی قبل از تشکیل کلاس، مانند برگزاری مسابقه فوتبال و هیجان ناشی از آن در فراگیر، و یا مواد و رسانه‌های آموزشی و یا حتی طرز مدیریت و رفتار مسئولان آموزشی.

مسائل ناشی از مدرس

بدون تردید ویژگی‌های شخصیتی مدرس در روابط او با فراگیر تأثیر به سزایی دارد. شخصی که به‌طور طبیعی خود دار و جدی است، در مقایسه با فرد شوخ طبعی که رفتارش صمیمی و دوستانه است، با افراد کلاس رابطه‌ای متفاوت دارد. مدرسی که در زندگی دچار ترس‌ها و هراس‌های متعدد بوده است، در قیاس با مدرسی که اساساً احساس اطمینان و امنیت خاطر دارد، با فراگیران به شیوه‌ای متمایز از دیگری برخورد خواهد کرد. در نتیجه، نمی‌توان از تمام مدرسان انتظار داشت که در اداره کلاس فنون مشابه به کار برند. هر مدرسی باید از فنونی استفاده کند که با نوع کلاس و خوی و منش وی مطابقت داشته باشد. در برخی موارد، روش‌هایی که یک شخص در طول زندگی برای کنار آمدن و برقراری رابطه با دیگران آموخته است، برای تدریس مناسب نیستند. در بعضی موارد، الگوهای شخصی رفتار اجتماعی فرد آنچنان شکل گرفته و تثبیت شده است که تغییر آن‌ها به سادگی امکان پذیر نیست. چنین افرادی، چنانچه خصلت‌هایی برخلاف ویژگی‌های مدرسی دارند باید بدان‌ها اذعان داشته باشند و در صدد رفع آن‌ها بر آیند، در غیر این صورت باید از شغل مدرسی صرف‌نظر کنند.

در بسیاری از موارد خطاهای مدرس برای اداره کردن کلاس آنقدر عمیق نیست که رفع آنها ناممکن باشد؛ زیرا با استفاده از بعضی راه‌ها می‌توان نقصان‌های رفتارهای اجتماعی خود و ضعف مهارت‌های تدریس را که موجب بی‌نظمی در کلاس می‌شود، کشف و بر طرف ساخت. برای این کار، نخست باید آنچه را که به فراگیران گفته اید و رفتارهایی را که با آنان داشته‌اید، در ذهن مرور کنید واز خود بپرسید: (اگر خود من دانشجو بودم، چنین رفتاری را از سوی استادام می‌پسندیم؟)

با وجود این‌که خود را به جای دیگران قرار دادن اغلب دشوار است، اما باعث می‌شود که نسبت به رفتار خویش بصیرت و بینش سالم پیدا کنیم. راه دوم این است که مدرس نظرات مشاوران و ارزیابان را در مورد نحوه تدریس

خود جویا شود. سومین روش آن است که از فراگیران برای تجزیه و تحلیل روش‌های تدریس استفاده شود. برای این کار مدرس می‌تواند هر چند وقت یکبار، از فراگیران بخواهد به سؤال‌هایی از این قبیل به اختصار پاسخ دهند: نکات مثبت و مورد علاقه شما در این کلاس کدامند؟ چه چیز در این کلاس مورد علاقه شما نیست و چرا؟ به نظر شما چگونه می‌توان در این کلاس بهتر و بیشتر یاد گرفت؟

با وجود این‌که این قبیل سؤالات مستقیماً به مدرس اشارتی ندارند، پاسخ‌ها الزاماً حاوی مطالبی است که مدرس می‌تواند از آن‌ها در تحلیل شیوه کار خود سود جوید. روش بحث گروهی نیز برای پی بردن به نقصان‌های مدرس در امر کلاس‌داری مناسب است؛ و بالاخره، مدرس می‌تواند طرز رفتار خود را با ضعف‌هایی که در رفتار اجتماعی و حرفه‌ای یک مدرس به شرح زیر فهرست شده است، مقایسه کند و چنانچه نمونه و یا نمونه‌هایی از آن‌ها را در خود مشاهده می‌کند، جهت رفعشان اقدام نماید؛

ضعف‌های ناشی از فقدان مهارت در رفتارهای اجتماعی مدرس

بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهند که از آن دسته مدرسان که فاقد مهارت‌های صحیح اجتماعی هستند رفتارهای زیر مشاهده می‌شوند:

- ۱- طعنه و کنایه زدن به شاگردان
- ۲- بی‌توجهی به سؤال‌های معقول
- ۳- حساسیت به مسایل خاص فراگیران، از قبیل لکنت زبان و عدم تحمل افرادی که دچار مشکل هستند.
- ۴- عدم ثبات در رفتار
- ۵- تبعیض قایل شدن
- ۶- خشونت و عدم رعایت ادب و نزاکت
- ۷- بدگویی از فراگیر در حضور جمع و پخش شایعه درباره دیگران
- ۸- تهدید به نمره کم کردن
- ۹- مطرح کردن مشکلات و گرفتاری‌های شخصی خود برای شاگردان.

فقدان مهارت‌های تدریس

بسیاری از مسایل کلاسداری و انضباط که می‌توانند از بی توجهی شاگردان به درس و نجوا با یکدیگر، تا بحث‌های خشن و رو در رو بین مدرس و فراگیر دامنه داشته باشند از فقدان مهارت مدرس در تدریس ناشی می‌شوند. در میان معلمان که این کمبودها را دارند، اهم موارد آن‌ها به قرار زیر است:

مشکلات ناشی از صدای مدرس

نقش صدا در امر تدریس بسیار مهم است. صدای آهسته و نامفهوم موجب کسالت، خواب‌آلودگی و خمیازه‌فراگیری می‌شود. برعکس، صدای بلند و گوش‌خراش فراگیران را خسته می‌کند. سخن گفتن با مکث‌های طولانی، تند حرف زدن و داشتن لهجه محلی از جمله مسائلی هست که به صدای مدرس مربوط می‌شود و در اداره کلاس تأثیر می‌گذارد. راه چاره در آن است که مدرس اشکالات صدای خود را بشناسد و برای رفع آنها اقدام کند.

عدم آشنایی کافی مدرس با روش‌ها و اصول یادگیری

برخی از مدرسان با روش‌ها و مواد آموزشی آشنایی لازم را ندارند و نمی‌توانند به درستی فراگیران را در امر یادگیری یاری دهند. چنین معمانی، احتمالاً ازعهده شناخت مسائل شاگردان در درس‌های مختلف بر نمی‌آیند. در نتیجه، شاگردان احساس محرومیت می‌کنند و در امر آموختن، پیشرفتی حاصل نمی‌کنند.

عدم آمادگی برای جلسات تدریس

سهل‌انگاری و یا کمبود وقت ممکن است سبب شود که مدرس با عدم آمادگی کافی برای فعالیت‌های یاد دهی و یادگیری وارد کلاس شود. تجربه نشان داده است که فراگیران به خوبی متوجه عدم آگاهی مدرس برای تدریس می‌شوند.

کلاس‌های کسل کننده و یکنواخت

مدرسانی که از انواع روش‌های مختلف تدریس استفاده می‌کنند، می‌توانند با ایجاد تنوع، علاقه شاگردان را به درس حفظ کنند.

تعیین تکالیفی که با نیاز و درک فراگیران مطابقت نداشته باشد

در نظر گرفتن تفاوت‌های یادگیری به هنگام تعیین تکلیف درسی، یکی از نکات بسیار مهم در امر کلاس‌داری است. اگر تکالیف خیلی آسان باشند، فراگیران با استعداد و قوی، آن‌ها را کودکانه دانسته و در خور توجه نمی‌دانند و چنانچه تکالیف بیش از حد مشکل باشند، فراگیران گیج و مأیوس می‌شوند.

بی نظمی و عدم ثبات در فعالیت‌های کلاس‌داری

هنگامی که مدرس اوراق تصحیح شده شاگردان را به آنها باز می‌گرداند و در همان حال تکلیف بعدی را برای آنها تعیین می‌کند، فراگیران دچار سردرگمی می‌شوند. همچنین جدی نگرفتن مقررات و قواعد اعلام شده توسط مدرس و یا بیرون رفتن از کلاس، در فراگیران ایجاد بی نظمی می‌کند.

عدم توجه به شرایط فیزیکی و رفاهی کلاس

وجود میز و نیمکت‌های شکسته و خراب، نبودن وسایل لازم برای تدریس و یا ناقص و خراب بودن آن‌ها، همچنین سردی و گرمی و آلودگی هوای داخل کلاس از عواملی هستند که زمینه را برای ایجاد بی نظمی در کلاس سبب می‌شوند.

مشکل آفرینی فراگیران

با وجود این‌که برخی از مشکلاتی که در کلاس پیش می‌آیند به شخص مدرس مربوط می‌شوند، شایسته نیست که تمامی آن‌ها را به او نسبت دهیم. در بسیاری موارد فراگیران مقصر هستند و بر هم خوردن نظم کلاس ناشی از اعمال آنهاست. برای غلبه بر این نوع مشکلات، توصیه می‌شود از اصول و قواعد زیر پیروی کنید:

حفظ بی غرضی و داشتن سعه صدر

هنگامی که همه چیز عادی است و فراگیران در کلاس مشکلی پیش نمی‌آورند، پذیرش آنها بدون هیچ گونه تعصبی آسان است. اما زمانی که بین مدرس و شاگرد برخوردی پیش می‌آید حفظ بی غرضی مشکل است. مدرس باید فراگیر را به چشم کسی که برایش دردسر می‌آفریند نگاه نکند؛ بلکه به چشم کسی ببیند که با رفتار بد خویش در حقیقت برای خودش مشکل ایجاد می‌کند و در واقع با اینگونه رفتار نشان می‌دهد که به کمک و محبت و توجه بیشتری نیاز دارد.

تعیین عمق مسئله

هر گاه مدرس فنون و روشهای کلاسداری خود را تجزیه و تحلیل کرد و دریافت که مسایل موجود، ناشی از اعمال خود وی نیست، باید رفتار فراگیران را با دقت مورد مطالعه و توجه قرار دهد و مشکلات ناشی از آنها را شناسایی کند.

در بسیاری مواقع مشکلاتی که شاگردان بوجود می‌آورند، گذرا و موقتی هستند و با گذشت زمان برطرف می‌شوند. به‌طور کلی مدرس با انواع رفتارهایی از طرف فراگیران مواجه می‌شود که چندان مهم نیستند و نشانه‌ای از ناراحتی و ناسازگاری عمده در فراگیران محسوب نمی‌شوند.

هرگاه مدرس با بی‌قراری عمومی در کلاس مواجه شد و بر تعداد مواردی که نظم کلاس را برهم می‌زند افزوده گشت، بهتر است کاردر کلاس را مورد توجه قرار دهد. شاید این نوع بی‌قراری و همه‌همه از آنجا ناشی شود که کار در کلاس یکنواخت و خسته کننده بوده است.

یکی دیگر از مسائل انضباطی، ممکن است بر اثر ضدیت بین دو فراگیر و یا دو گروه از فراگیران پدید آید. در برخی قضایا، شاید بهترین کار این باشد که گروه‌های متخاصم را جدا از یکدیگر نگاه داریم. در مواردی دیگر مدرس می‌تواند با یکی کردن گروه‌های مخالف، تضادها را کاهش دهد تا هردو در

جهت هدف واحدی فعالیت کنند. مدرس باید روش‌ها و فنون مختلف را تجربه کند و تأثیر و کارایی آن‌ها را بسنجد و مناسب‌ترین آن‌ها را به کار برد.

شناخت فراگیران

برای پی بردن به علل رفتار ناشایست و وخیم فراگیران، مدرس باید تا آنجا که می‌تواند درباره‌ی او اطلاعات جمع کند. این اطلاعات باید درباره‌ی خانواده، سابقه تحصیلی و انضباطی او در سالهای قبل، وضع جسمی و روابط او با سایر همکلاسیهایش باشد. این اطلاعات اغلب سبب می‌شوند مدرس نسبت به ریشه‌های سوء رفتار فراگیر، بصیرت و بینش بیشتری پیدا کند. اگر مدرس برای رفع مشکل رفتاری فراگیر نتوانست از اقدامات خود نتیجه‌ای بگیرد، باید با همکاری خانواده وی مسئله را با متخصصین و یا سازمان‌های تخصصی در میان بگذارد.

انواع رفتارهایی که از فراگیران سر میزند

برخی از رفتارهایی که موجب برهم خوردن نظم کلاس و در نتیجه اختلال در آموختن می‌شود به شرح زیر است:

- ۱- رفتارهای حرکتی
- ۲- رفتارهایی که موجب تولید صدا می‌شوند
- ۳- رفتارهای تهاجمی
- ۴- رفتارهای مربوط به تغییر جهت
- ۵- رفتارهای کلامی نابجا
- ۶- بی‌اعتنایی
- ۷- وضعیت‌های نادرست بدنی
- ۸- رفتارهای ناشی از ناراحتی‌های جسمی و عصبی
- ۹- رفتار قدرت طلبانه

رهنمودهایی برای برقراری انضباط در کلاس و رفع مشکلات رفتاری فراگیران

نخستین اقدام در این مورد آن است که مدرس در رفتارهای خود و فراگیران دقیق شود و انواع مشکلات رفتاری خویش و آنان را که نمونه‌های آن اشاره شد، یاد داشت کند و سپس با استفاده از رهنمودهایی که ذکر می‌شوند، در صدد رفع آنها برآید:

۱- برای رفتار مورد نظر در کلاس، قواعدی در نظر بگیرید تا فراگیران از انتظاراتی که از آنان دارید مطلع شوند.

تغییر رفتارهای ناپسند فراگیران

رهنمودهای زیر می‌تواند در تغییر رفتارهای ناپسند فراگیران مؤثر باشند:

- پیش از شروع درس، انتظارات خود را از شاگردان به‌طور مشخص بیان کنید.

- پیروی فراگیران از دستور العمل‌های مدرس را مورد تشویق قرار دهید.
- رفتارهای پسندیده دانشجویان را با توجه کردن مورد تشویق قرار دهید.
- فراگیرانی را که اظهار نظرهای درست و بجا می‌کنند، تحسین کنید.

نادیده گرفتن رفتارهای ناپسند در کلاس

یکی دیگر از فنون تغییر رفتارهای ناپسند این است که رفتار فراگیران را نادیده بگیرید. برخی از رفتارهایی که باید نادیده گرفته شوند رفتارهای حرکتی، رفتارهایی که با ایجاد سر و صدا و حرف زدن همراه است.

استفاده از تحسین و توجه به فراگیر برای کاهش رفتارهای ناپسند در کلاس

مطالعات انجام شده درباره تأثیر تحسین فراگیر به وسیله مدرس، توجه به او و نزدیکی و صمیمی بودن با وی و عواملی از این قبیل را در کاهش رفتارهای

ناپسند و تقویت رفتارهای پسندیده، به ثبوت می‌رسانند. عمدتاً، رفتارهایی از قبیل انجام کارهای مفید اجتماعی و پیروی از مقررات را مورد تحسین قرار دهید.

قاعده کلی این است که آن دسته از رفتارهایی را تحسین کنید و مورد توجه قرار دهید که موجب تسهیل یادگیری می‌شوند.

شرکت دادن فراگیران در فعالیت‌های یادگیری و اداره امور کلاس

یکی از شیوه‌هایی که برای اداره کلاس به کار می‌رود، استفاده از روش فعال در امر تدریس است. در این روش، برای افراد کلاس، فعالیت‌های متعددی متناسب با توانایی‌ها و ویژگی‌های هر فراگیر معین می‌شود.

اعمال تنبیه

علاوه بر روش‌های مثبتی که مدرس برای جلوگیری از رفتار ناپسند به کار می‌برد، مواردی پیش می‌آیند که نوعی تنبیه را ایجاد می‌کند. البته، فئونی که مدرس به کار می‌گیرد تا حدی به شخصیت او، روابط وی با کلاس، سن فراگیران و شخصیت فردی شاگرد بستگی دارد. باید به اینکته توجه داشت که همیشه تنبیه را برای جلوگیری از تکرار رفتار ناپسند به کار برده شود و نباید جنبه تلافی جویانه و یا کفری داشته باشد.

منزوی کردن

هرگاه دانشجویی به حقوق همشاگردان خود تجاوز کرد، ایمنی آنها را به خطر انداخت و یا باعث از هم گسیختگی گروه شد، مدرس می‌تواند او را به قصد تنبیه برای مدتی منزوی کند.

این نوع تنبیه چند حسن دارد. نخست اینکه با منزوی ساختن، فرد مزاحم از گروه دور می‌شود و حقوق و آسایش سایرین حفظ می‌گردد. دومین حسن آن است که فرد ناسازگار در می‌یابد که انزوای او نتیجه طبیعی رفتار ضد اجتماعی

وی می‌باشد. سوّمین نتیجه آن است که انزوا باعث می‌شود بحران عاطفی او فرو کش کند و دیگر رفتار ناپسندش ادامه نیابد. این موارد بیشتر در کلاس‌هایی که بصورت گروه‌های کوچک اداره می‌شوند دیده می‌شود.

محروم‌سازی

هرگاه شاگردی از موقعیتی که در اختیار دارد سوء استفاده کند، تنبیه مناسب آن است که وی را از چیزی که مورد علاقه اش می‌باشد، محروم‌سازید. هنگامی بیشترین تأثیر را دارد که شیء مورد علاقه وی، عامل اصلی و طبیعی رفتار ناپسند وی باشد.

صحبت با فراگیران

روش متداول دیگری که برای اصلاح رفتارهای ناپسند به کار می‌رود، صحبت با فراگیران است. با توجه به سن دانشجویان که دوران کودکی و نوجوانی را پشت سر گذاشته و وارد دانشگاه شده‌اند و خود را برای ورود به جامعه آماده می‌بینند این روش بیشتر در بین آنها مورد پذیرش قرار می‌گیرد.

چند رهنمود کلی در زمینه رفتار مدرس در کلاس

- برای تدریس، آمادگی کافی داشته باشید و بدون طرح درس وارد کلاس نشوید.

- به هیچ عنوان بین شاگردان تبعیض قایل نشوید و نشان دهید که همه آنان برای شما یکسان هستند و به سرنوشت آنها علاقه دارید.

- چنانچه در جریان تدریس دچار اشتباه شدید، از اعتراف به آن نهراسید. این عمل موجب می‌شود که اعتماد فراگیران نسبت به شما افزایش یابد.

- توانایی فردی هر فرد را در نظر بگیرید و کارهایی را که انجام آنها از عهده فرد ساخته نیست، به او محول نکنید.

- از جدی بودن بیش از حد و در عین حال از شوخی‌های بی مورد پرهیز کنید.

- اسامی شاگردان خود را به خاطر بسپارید.
- همیشه و حتی الامکان به وعده‌های خود عمل کنید.
- به وضع جسمی و روانی فراگیران توجه کنید و از میزان بینائی، شنوایی و سایر توانایی‌های آن‌ها آگاهی حاصل نمایید.
- انتظاراتی را که شاگردان از شما دارند در نظر بگیرید و به مشکلات آنان توجه کنید.
- به شاگردان احترام بگذارید و به عنوان تنبیه کسی را تحقیر و یا از کلاس بیرون نکنید.
- با برخی از فراگیران به‌طور خصوصی صحبت نکنید، زیرا این عمل موجب می‌شود که سایرین احساس کنند که مدرس نسبت به بقیه بی‌مهر و علاقه است.
- دانشجویان را به کم نمره دادن و مردود کردن تهدید نکنید.

قوانین یادگیری

قوانین شناخته شده‌ای در رابطه با یادگیری وجود دارد که با استفاده از این قوانین می‌توان تجربه‌های یادگیری را برای فراگیران مؤثرتر، با دوام‌تر و لذتبخش‌تر نمود. برخی از این قوانین، به شرح زیر است.

۱- قانون آمادگی

به موجب این قانون، یادگیرنده باید از حیث جسمی، عاطفی، ذهنی و عقلی به اندازه کافی رشد کرده باشد تا بتواند آموختنی‌های معینی را فراگیرد.

۲- قانون اثر

انسان‌ها میل دارند تجاربی که مطلوب و رضایتبخش هستند، بپذیرند و تکرار کنند؛ و از آن‌هایی که اثر ناخوشایندی دارند، اجتناب ورزند، در آموزش، مهمترین عاملی که موجب رضایت خاطر فراگیر می‌شود، فهمیدن و یادگیری درس است؛ زیرا یادگیری درس علاوه بر این‌که به‌طور مستقیم وی را خشنود می‌سازد، چون موفقیت او در درسی که یاد گرفته است، تحسین مدرس، همکلاسان و افراد خانواده را به همراه دارد، به‌طور غیر مستقیم هم تشویق

می‌شود که بهتر و بیشتر یاد بگیرد. از این رو مدرس باید فراگیر را یاری دهد تا از هر فعالیت یادگیری، نوعی رضایت شخصی احساس کنند و درس‌ها را با میل و رغبت یاد بگیرند.

۳- قانون تمرین

به موجب این قانون، تکرار و تمرین در یادگیری و دوام آن تأثیر فراوان دارد؛ زیرا هر قدر انجام عملی بیشتر تکرار شود، آن عمل زودتر به صورت مهارت و عادت در می‌آید و در اثر تکرار درست، تبحر ایجاد می‌شود.

۴- قانون تقدم

معمولاً، نخستین خاطرات کلاس درس بیشتر در ذهن باقی می‌مانند. به همین جهت در اوایل سال تحصیلی و در نخستین روز تشکیل کلاس باید رفتار و برخورد مدرس با فراگیر صحیح و منطقی باشد.

۵- قانون شدت

درس‌های آن عده از مدرسینی که با حالتی با روح و مهیج تدریس می‌کنند، بیشتر جلب توجه می‌کند و در خاطر می‌ماند. البته که مدرس با آوردن مثال‌ها و نمونه‌های زنده، و استفاده از فناوری آموزشی و به فعالیت واداشتن فراگیر، حالتی پر تحرک و جذاب در کلاس ایجاد می‌کند.

۶- قانون عدم کاربرد

مهارت و دانشی که به کار گرفته نشود، به تدریج و به میزان زیادی فراموش خواهد شد. به موجب این قانون، مدرس باید موقعیت‌هایی تدارک ببیند تا فراگیران بتواند آموخته‌های خود را به کار گیرند.

موانع یادگیری

در مقابل قوانینی که به یادگیری کمک می‌کنند، عواملی نیز وجود دارند که ممکن است مانع یادگیری شوند:

۱- کسل‌کنندگی

ممکن است کار یادگیری برای فراگیر خیلی آسان و یا فوق العاده دشوار باشد؛ و یا ممکن است معلم در برانگیختن علاقه فراگیر و یا جلب توجه آنان

کوتاهی کند؛ و یا درست مطالب را تفهیم نکند. درچنین مواردی امر یادگیری برای فراگیر کسل کننده می‌شود.

۲- پیچیدگی

ممکن است مدرس با ارایه مطالب زیاد و پیچیده، کار یادگیری را برای فراگیر دشوار سازد. گفته‌های متناقض و ارتباط ندادن مطالب به یکدیگر نیز ممکن است مشکل آفرین شود.

۳- آزرده‌گی

رفتار رنجش آور مدرس، روابط نامطلوب، بی‌نظمی، دیر آمدن به کلاس و غیره نیز از جمله عواملی هستند که فراگیر را آزرده خاطر می‌سازند.

۴- سایر موانع

ترس از شکست، نگرانی از مسخره شدن، آزار دیدن و غیره، موانع عمومی یادگیری محسوب می‌شوند، برای رفع مانع ترس فرصت‌هایی فراهم‌سازید تا موفقیت افراد به یادگیری آسان شود.

شرایط مؤثر در یادگیری

۱- انگیزه یادگیری

بهترین عاملی که انگیزه فراگیر را به ادامه فعالیت‌های یادگیری تقویت می‌کند، آن است که درس را خوب بفهمد. فراگیر اگر درس را خوب بفهمد، از عهده امتحانات مختلف به خوبی بر می‌آید؛ مورد تشویق مدرس و همکلاسان خود قرار می‌گیرد و همین امر انگیزه او را تقویت می‌کند. به‌طور کلی هر گونه رفتار تشویق آمیز از سوی مدرس و فعالیت‌هایی که به موفقیت و پیشرفت فراگیر منتهی شود انگیزه او را تقویت می‌کند.

۲- آگاهی از ناکافی بودن دانش و مهارت‌های کنونی

فراگیر باید از ناکافی بودن دانش و مهارت‌های فعلی خویش، آگاه گردد. تجربه نشان داده است که انسان معمولاً هنگامی که ضرورت یادگیری دانش یا مهارت جدیدی را تشخیص می‌دهد، با میل و رغبت آن را می‌پذیرد. بنابراین،

مدرس باید فراگیر را با مسائل و موقعیت‌های تازه و ضرورت آموختن آن‌ها مواجه کند تا وی را از ناکافی بودن معلومات فعلی خویش آگاه گرداند.

۳- داشتن تصور روشن از دانش و مهارت‌هایی که باید کسب شوند

اگر فراگیر بداند که یادگیری جدید او به چه دانش و مهارتی منتهی می‌گردد، امر یادگیری برای او هدفدارتر می‌شود. در این رابطه، مدرس باید هدف‌های هر درس را با دقت بیان کند و فراگیر را از تغییراتی که در اثر آموختن، در دانش و مهارت آنان حاصل می‌شود، آگاه گرداند.

۴- داشتن فرصت کافی برای تمرین

بدیهی است کسب هر دانش و مهارتی به تمرین نیاز دارد. از اینرو، مدرس باید برای تمرین، شرایط مناسب و زمان کافی در نظر بگیرد. البته، باید توجه داشت که تمرین‌ها و تکالیف زیاد هم موجب خستگی فراگیر می‌شود.

۵- آگاهی از پیشرفت

این بدان معنی است که مدرس باید به‌طور دایم فراگیر را از میزان پیشرفت او در درس مطلع گرداند. تجربه نشان داده است که آگاهی از نتایج مثبت کار در حین یادگیری، در بهبود و پیشرفت فراگیر، اثر مثبت دارد؛ زیرا فراگیر هنگامی که احساس کند در حال پیشرفت است، برای ادامه یادگیری شوق و انگیزه بیشتری می‌یابد.

۶- داشتن وسایل و منابع مناسب برای یادگیری

هر درسی بنا به ماهیت خود، دارای وسایل و منابعی است که استفاده از آن‌ها، آموختن آن درس را تسهیل می‌کند.

ج- مهارت‌های پس از تدریس

مهارت‌های پس از تدریس شامل کوشش‌هایی است که مدرس پس از ارائه درس به عمل می‌آورد. در پایان هر جلسه درس، دو نوع فعالیت عمده برای مدرس باقی می‌ماند. یکی انجام فعالیت‌های تکمیلی و دیگری انجام ارزشیابی در صورت لزوم.

فعالیت‌های تکمیلی

فعالیت‌های تکمیلی از دو بخش تشکیل می‌شود؛ مهارت در انتخاب مطلب مربوط به اینگونه فعالیت‌ها و مهارت در گزینش روش‌ها و فنون انجام آن‌ها.

۱-۱- مهارت در انتخاب مطلب برای انجام فعالیت‌های تکمیلی

مطلبی که برای تکمیل یک جلسه تدریس انتخاب می‌شود، ممکن است در ارتباط با اهداف زیر باشد:

- آماده کردن فراگیران برای جلسه بعد
- خلاصه کردن درس ارائه شده
- مرور کردن درس
- جمع‌بندی نکات و مفاهیم مجزا و ارتباط دادن آنها با یکدیگر
- دادن تمرین برای کسب مهارت‌هایی که به تمرین نیاز دارد
- دادن تمرین‌های عملی
- فعال کردن فراگیران برای یادگرفتن درس
- ارزشیابی

۱-۲- مهارت در انتخاب روش برای انجام فعالیت‌های تکمیلی

انتخاب روش برای انجام فعالیت‌های تکمیلی به موضوع و هدف درس بستگی دارد.

برخی از روش‌های متداول برای انجام فعالیت‌های تکمیلی به قرار زیر است:

- خلاصه نویسی
- یادداشت نکات درس توسط فراگیران
- نمایش فیلم، اسلاید، نمودار و غیره
- تمرین
- ایفای نقش
- مسئله دادن
- تکلیف برای جلسه بعد
- ارزشیابی

ارزشیابی در آموزش پزشکی

یکی از فنون بسیار مفید و موثر در مرحله پایان ارائه درس، انجام ارزشیابی است. چنانچه مدرس بتواند در پایان کلاس بصورت مقتضی میزان یادگیری فراگیران را ارزشیابی کند، کیفیت تدریس و یادگیری افزایش می‌یابد. به عنوان نمونه چند سوال شفاهی در پایان کلاسهای تئوری و یا درخواست انجام یک پروسیجر در Skill Lab و یا فیلدهای بالینی که در آن جلسه دانشجو با آن مواجه داشته است می‌تواند میزان دستیابی به اهداف تدریس را برای استاد نمایان سازد. بنابراین ازطریق سنجش و ارزیابی میتوان اطمینان حاصل کرد که به چه میزان به اهداف تعیین شده دست یافته‌ایم. در آموزش دانشجویان گروه پزشکی این موضوع از اهمیت بالایی برخوردار است زیرا برنامه آموزشی در دانشگاههای علوم پزشکی باید به نحوی طراحی گردد که فارغ التحصیلان آن صلاحیت ارائه خدمات بهداشتی و درمانی را به جامعه داشته باشند. این ویژگیها تنها با یک برنامه مدون که تدریس اثر بخش مهمترین قسم آن است حاصل می‌گردد. بنابراین آشنایی با نقاط قوت و ضعف آموزش می‌تواند راه گشا باشد. به همین منظور ارزشیابی از تدریس یکی از مهمترین اجزاء فرایند تدریس می‌باشد.

مفهوم ارزشیابی^۱

همان‌گونه که در قسمت قبل ذکر شد ارزشیابی نشانگر میزان دستیابی به اهداف می‌باشد. ارزشیابی دارای مفهومی وسیع و گوناگون بوده و بر خلاف همگرایی در تعریف لغوی ارزشیابی، بین متخصصان در خصوص مفهوم ارزشیابی توافق کامل وجود ندارد. برای مثال برخی از مهم‌ترین آنها عبارتند از:

۱. تعریف ارزشیابی به عنوان میزان حصول به هدفها

مشهورترین تعریف در این زمینه از تایلر^۲ می‌باشد. از نقطه نظر وی ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین اینکه چه میزان اهداف آموزشی واقعا

^۱. Evaluation

^۲. Tyler

تحقق یافته‌اند. به اعتقاد تایلر تحقق یا عدم تحقق اهداف را باید بر اساس تغییرات ایجاد شده در رفتار یادگیرندگان مورد جستجو و تفسیر قرار داد. اگر چه در حال حاضر نیز برخی از این تعریف حمایت می‌کنند اما در بررسی و جستجوی میزان تحقق اهداف تنها به تغییرات رفتاری فراگیر توجه نمی‌کنند و عناصر دیگر را در ارزشیابی مدنظر قرار می‌دهند.

۲. تعریف ارزشیابی به عنوان فرایند جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری

در این دسته، ارزشیابی به عنوان جریانی تلقی می‌شود که داده‌ها و اطلاعات لازم را برای تصمیم‌گیری فراهم می‌سازد. از مهم‌ترین حامیان این برداشت، افرادی نظیر کرانباخ^۱، استافل‌بیم^۲ و آلکین^۳ می‌باشند. در اینجا دو مقوله اساسی مورد توجه می‌باشد: جمع‌آوری و سازماندهی داده‌ها، استفاده از اطلاعات برای تصمیم‌گیری

۳. تعریف ارزشیابی به مثابه سنجش یادآوری درباره شایستگی^۴ و ارزش^۵

چیزی

برای مثال کمیته استانداردهای ارزشیابی، ارزشیابی را بررسی نظامدار ارزش یا شایستگی برخی از موضوعات تعریف می‌کند^۶. یا در برخی از موارد، ارزشیابی به عنوان فعالیتی که مشتمل بر توصیف^۷ و قضاوت^۸ است تعریف می‌شود.

و بالاخره تعریفی که از جامعیت بیشتری برخوردار است، تعریف بی‌بای^۹ است که معتقد است "ارزشیابی یعنی جمع‌آوری و تفسیر نظام‌دار شواهدی که به قضاوت ارزشی با عنایت به عملی منجر می‌گردد.

^۱. Cronbach

^۲. Stufflebeam

^۳. Alkin

^۴. Merit

^۵. Worth

^۶. از لحاظ لغوی، شایستگی به معنای خوبی ذاتی یک چیز و ارزش به مفهوم سودمندی نسبی آن برای یک فرد و در یک زمینه خاص دلالت دارد.

^۷. Description

^۸. Judgment

^۹. Beeby

کارکردهای ارزشیابی

چهار کارکرد اساسی برای ارزشیابی قابل شناسایی است:

- تکوینی^۱ (پیشرفت‌گرا): برای بهبود و توسعه یک فعالیت در حال اجرا صورت می‌گیرد.
- پایانی^۲ (از جمله بازنگرانه): برای پاسخگویی، تعیین صلاحیت و میزان اثربخشی انجام می‌شود.
- کارکرد روانشناختی^۳ یا سیاسی-اجتماعی^۴: و یا ارتقا و بهبود روابط عمومی صورت می‌پذیرد.
- اداری^۵: استفاده از ارزشیابی برای اعمال قدرت و اقتدار^۶. در بسیاری از سازمان‌های رسمی سرپرست یا مقام مافوق از این امتیاز برخوردار است که به ارزشیابی زیردستانش بپردازد.

ارزشیابی از برنامه درسی

ارزشیابی برنامه درسی عبارت است از فرایند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی که هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می‌شود. در برنامه‌ریزی درسی با زمینه‌هایی نظیر سنجش نیازها، اهداف، محتوا، روش‌ها و اجرای برنامه سروکار داریم. علاوه بر این در برنامه‌ریزی درسی، طراحان، مجریان (مدرسان) و فراگیران نیز به نوعی با برنامه درسی ارتباط دارند و یا از آن تاثیر می‌پذیرند. پس در یک برداشت گسترده، ارزشیابی برنامه درسی شامل تمام موارد فوق می‌شود.

^۱)Formative

^۲. Summative

^۳. Psychological

^۴. Socio-Political

^۵. Administrative

^۶. Authority

جنبه‌های اساسی در ارزشیابی از برنامه درسی

۱. در ارزشیابی، ابتدا باید به طرح‌ریزی پرداخت و سپس بر اساس آن ارزشیابی را به مرحله عمل گذاشت.
۲. ارزشیابی باید به عنوان بخشی از برنامه کلی نگریسته شود و نه به عنوان یک پروژه مجزا
۳. کلیه افراد درگیر در برنامه‌ریزی درسی و یا مجریان برنامه‌ها خصوصاً مدرسان باید در ارزشیابی مشارکت داشته و بدان متعهد باشند.
۴. ارزشیابی باید حتی الامکان مبتنی بر اهداف کلی و ویژه برنامه درسی باشد.
۵. در طرح ارزشیابی، باید نحوه جمع‌آوری داده‌ها، انباشت و تجزیه و تحلیل اطلاعات به روشنی مشخص گردد.
۶. در هر پروژه ارزشیابی، باید مکانیزمی برای برقراری ارتباط موثر تدارک دیده شود.
۷. در طراحی ارزشیابی باید برای بررسی میزان استفاده از نتایج ارزشیابی در تصمیمات برنامه درسی، نظامی کارآمد طراحی کرد.
۸. در ارزشیابی هم داده‌های کمی و هم داده‌های کیفی بسته به مورد، باید مورد توجه قرار گیرد.
۹. در ارزشیابی برنامه درسی باید برای میزان اثربخشی فرایند ارزشیابی تدبیری اندیشیده شود.

الگوهای ارزشیابی برنامه

برخی از مهم‌ترین و مشهورترین الگوهای ارزشیابی از برنامه درسی عبارتند از:
الگوی ارزشیابی هدف محور^۱

یکی از مشهورترین و دیرینه‌ترین الگوی ارائه شده در زمینه ارزشیابی برنامه درسی، الگوی هدف محور است که برای اولین بار توسط رالف تایلر بصورت نظامدار مطرح گردید. ویژگی اساسی الگوی تایلر آن است که وظیفه اصلی

^۱. Objectives-Oriented Evaluation

ارزشیابی را بررسی میان انطباق اهداف برنامه درسی با عملکرد فراگیر تلقی می‌کند. بطور کلی در این الگو برای ارزشیابی مراحل زیر قابل شناسایی است:

۱. تهیه و تدوین مقاصد برنامه درسی
۲. طبقه‌بندی اهداف برنامه درسی
۳. بیان اهداف بصورت رفتاری
۴. مشخص کردن موقعیت‌هایی که به یادگیرندگان فرصت بروز رفتار مورد نظر را بدهد
۵. بیان هدف‌های برنامه ارزشیابی به پرسنل مربوطه
۶. انتخاب یا تدوین تکنیک‌های مناسب اندازه‌گیری
۷. جمع‌آوری داده‌های مربوط به عملکرد فراگیران
۸. مقایسه داده‌ها با هدف‌های رفتاری

الگوی ارزشیابی هدف آزاد^۱

این الگو در حقیقت به عنوان واکنشی در مقابل الگوی هدف-محور در ارزشیابی شکل گرفته است. عیب اساسی ارزشیابی هدف محور آن است که تنها به تحقق یا عدم تحقق هدف‌ها توجه می‌کند در حالی که اجرای هر برنامه درسی ممکن است نتایجی به غیر از اهداف تعیین شده را بدنبال داشته باشد. از نظر مایکل اسکریون که الگوی هدف آزاد مقدماتاً توسط وی پیشنهاد شده است، تمرکز بر نتایج واقعی برنامه درسی بجای اهداف برنامه این مزیت را بدنبال دارد که از سوگیری نادرست ارزیابی نسبت به هدف‌های برنامه و نادیده گرفتن یا غفلت از نتایج ضمنی برنامه درسی جلوگیری می‌کند. این الگو ایجاب می‌کند که ارزشیابان با بی‌طرفی کامل تمام نتایج حاصل از برنامه درسی را مدنظر قرار دهند.

¹. Goal-free evaluation

الگوی ارزشیابی CIPP

یکی از الگوهای نسبتاً جامع در ارزشیابی از برنامه درسی است. استافل بیم و همکارانش این الگو را مطرح نمودند. در این الگو با استعانت از یک نگرش سیستمی، ابعاد مختلف برنامه درسی مورد بررسی قرار می‌گیرد و در طی هر مرحله، اطلاعات ویژه‌ای بدست می‌آید که بر اساس آن، مسئولین قادرند تصمیمات اساسی و صحیح را اتخاذ کنند. این الگو به چهار مرحله ارزشیابی توجه دارد:

۱. ارزشیابی درونداد^۱: هدف اصلی ارزشیابی درونداد، فراهم‌سازی اطلاعات و داده‌های مورد نیاز برای تدوین برنامه درسی است. به عبارت دیگر در اینجا امکانات و برنامه‌های مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد تا از میان آنها، برنامه‌ای که باتوجه به شرایط و امکانات، بهترین اهداف تعیین شده در ارزشیابی زمینه را متحقق می‌سازد، انتخاب یا تدوین شود.

۲. ارزشیابی فرایند^۲: هدف اصلی این ارزشیابی، فراهم‌سازی اطلاعات لازم درباره روش‌ها و اجرای برنامه درسی برای اتخاذ تصمیمات لازم می‌باشد. بر اساس نتیجه حاصل، کمبودها و نارسایی‌ها شناسایی می‌شود.

۳. ارزشیابی برونداد^۳: هدف اصلی این ارزشیابی، فراهم‌سازی اطلاعات برای تصمیم‌گیری درباره اثربخشی و کارایی برنامه درسی است که بموجب آن درباره دامنه یا قطع اجرای برنامه درسی در مراحل بعدی تصمیم‌گیری می‌شود.

الگوی ارزشیابی کرک پاتریک

این الگو به عنوان الگوی جامع، ساده و عملی برای بسیاری از موقعیت‌های آموزشی توصیف شده است. کرک پاتریک ارزشیابی را به عنوان تعیین اثربخشی در یک برنامه آموزش تعریف کرده و فرایند ارزشیابی را به چهار سطح یا گام تقسیم می‌کند:

^۱. Input Evaluation

^۲. Process Evaluation

^۳. Product Evaluation

۱. واکنش^۱: منظور میزان عکس‌العملی است که فراگیران به کلیه عوامل موثر در اجرای یک دوره آموزش از خود نشان می‌دهند. واکنش چگونگی احساس شرکت‌کنندگان را در مورد برنامه آموزش (رضایت) اندازه‌گیری می‌کند. این پیمایش‌ها بدنبال دریافت نظرات شرکت‌کنندگان نسبت به آموزش، برنامه درسی، تکالیف درسی، مواد و تجهیزات آموزش و... هستند.
۲. یادگیری^۲ (دانش): یادگیری عبارت است از تعیین میزان فراگیری، مهارت‌ها، تکنیک‌ها و حقایقی که در طی دوره آموزشی به شرکت‌کنندگان آموخته شده است و برای آنان روشن گردیده است و می‌توان از طریق آموزش‌های قبل، ضمن و بعد از شرکت در دوره آموزشی به میزان آن پی برد.
۳. رفتار^۳: منظور از رفتار، چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت‌کنندگان در اثر شرکت در دوره آموزشی حاصل می‌شود و آن را می‌توان با ادامه ارزیابی در محیط کار واقعی روشن ساخت.
۴. نتایج^۴: منظور از نتایج میزان تحقق اهدافی است که بطور مستقیم به سازمان ارتباط دارد.

اهداف و پیامدهای برنامه‌ریزی درسی

بطور خلاصه آنچه که در این مجلد بیان شد اینکه هر برنامه درسی جهت ایجاد توانمندی‌هایی در فارغ‌التحصیلان بوجود می‌آید تا نیاز جامعه، حرفه و فرد را از این بابت برطرف سازد. پس آن توانمندی‌ها در واقع پیامدهای مورد انتظار^۵ در پایان برنامه است و دستیابی به آنها پس از اتمام برنامه درسی و دوره آموزشی انتظار می‌رود. در آموزش‌های پزشکی توجه به پیامدهای آموزش از اهمیت بسیاری نه تنها نزد مسئولین آموزشی بلکه برای دولتمردان نیز حائز اهمیت است چراکه سلامتی شهروندان که رکن اساسی توسعه جوامع است در

^۱. Reaction

^۲. Learning

^۳. Behavior

^۴. Results

^۵. Outcomes

گروه ارائه خدمات صحیح بهداشتی درمانی توسط فارغ التحصیلان دانشگاههای پزشکی می‌باشد. جهت حصول لین امر، ابتدا اهداف غایی^۱ را برای برنامه بر اساس پیامدهای مورد انتظار، در نظر می‌گیریم و سپس اهداف اختصاصی^۲ یادگیری را در سه حیطه دانشی^۳، نگرشی^۴ و مهارتی^۵ تدوین می‌کنیم. اهداف کلی و اختصاصی از آن جهت که محتوا، روش های یاددهی- یادگیری و مسیر راه یادگیری را مشخص می‌کنند، مهم هستند. اهداف، تسهیل کننده ارتباط بین کوریکولوم و دیگر اجزا است و توسط آنها می‌توانیم بگوییم که برنامه درسی، چه می‌گوید و همچنین خط و مسیر ارزشیابی را هم مشخص کنیم. انواع روش تدریس و الگوهای یادگیری به لطف خدا در مجله‌های بعد به رشته تحریر در خواهد آمد.

1. Goals

2. Objectives

3. Cognitive(Knowledge)

4. Affective(Attitude)

5. Psychomotor (Skill &Performance)

منابع

- ۱- کجوری، دکتر جواد. دهقانی، دکتر محمد رضا. امینی، دکتر میترا. بذر افکن، لیلا. صابر، دکتر محبوبه. پيله ور، دکتر علی. گرامی، شیوا. نکاتی مهم در آموزش پزشکی. چاپ اول، انتشارات ایرسا، ۱۳۸۸.
- ۲- صفوی، امان الله. کلیات روش‌ها و فنون تدریس. چاپ سیزدهم، انتشارات معاصر، ۱۳۸۶.
- ۳- ریچارد فولی. جاناتان اسمیلانسکی. روشهای تدریس در علوم پزشکی. ترجمه میترا احمد سلطانی، دکتر نصر الله رهبر. چاپ اول، سازمان انتشارات کیهان، ۱۳۷۳.
- ۴- فتحی واجارگاه، دکتر کوروش. اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. چاپ اول، انتشارات علم استادان، ۱۳۹۳.
- ۵- مشایخ، دکتر فریده. دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی. چاپ سیزدهم، انتشارات علوم تربیتی، ۱۳۹۲.