



الگوی ارتباطی مؤثر تدریس: روشی کارآمد جهت افزایش هیجانات مثبت فراگیران در دوران پسا کرونا

شیمای ابراهیمی^۱، استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

زهرا جهانی^۲، دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

مقدمه

مدرسان به عنوان مجریان برنامه آموزشی و تربیت کنندگان نیروهای انسانی، از مهم ترین ارکان نظام آموزشی می باشند. از این رو شایسته است آنان افزون بر تجارب علمی دارای مهارت برقراری ارتباط مؤثر با فراگیران نیز باشند؛ زیرا یادگیری در سایه ارتباط مؤثر میان مدرس و فراگیر شکل می گیرد (یزدانی و پور عمران، ۱۳۹۶) و نوع ارتباط با مدرس در انگیزه فراگیر برای انجام فعالیت های تحصیلی بسیار مؤثر است (اسپیلت و همکاران، ۲۰۱۲). در همین راستا از جمله عوامل اساسی در برقراری ارتباط مؤثر، ایجاد هیجانات مثبت در محیط آموزشی است زیرا؛ کلاس یک محیط عاطفی است که در آن هیجانات فرد در اشتیاق به یادگیری و خلاقیت او تأثیر بسزایی دارد (پکران، ۲۰۱۴). با توجه به اهمیت هیجانات در یادگیری، درگیر کردن حواس در آموزش نیز جایگاه مهمی دارد؛ به نظر می رسد شناسایی حواس مؤثر و مورد نیاز فراگیران و میزان درگیری آنها در حین تدریس موجب افزایش هیجانات مثبت و همچنین یادگیری بهتر آنان می شود (ابراهیمی، ۱۳۹۸). افزون بر درگیری حواس، توجه مدرس به فراگیران نیز در تولید هیجانات مثبت غیر قابل انکار است، فراگیری که با مدرسان خود رابطه ای گرم و صمیمی دارند با داشتن اعتماد به نفس بالا، نگرش مثبت به مدرسه و لذت بردن از پذیرش همسالان خود از انگیزه بیشتری برای یادگیری برخوردارند (آندرزیوسکی و دیویس، ۲۰۰۸). در مقابل رابطه نامناسب با مدرس منجر به عواملی مانند افت تحصیلی، ترک تحصیل و عدم پذیرش از سوی دوستان می شود (هیوز و چن، ۲۰۱۱). بر این اساس مدرس به منظور توجه به فراگیران می تواند از انواع نوازه ها در ارتباط خود با آنان بهره ببرد. نوازه ها ارتباطات میان فردی قابل مشاهده ای هستند که نیاز احساسی افراد به دیده شدن را برآورده می سازند (برن، ۱۹۸۸). منظور از نوازه در محیط آموزشی، به رسمیت شناختن و توجه کردن به شاگردان است (پیش قدم و فرخنده فال، ۱۳۹۵) که این امر موجب بروز احساس خوشایند و هیجانات مثبت در آنان می شود؛ بنابراین مدرس می تواند با افزایش هیجانات مثبت فراگیران از طریق درگیر کردن حواس مختلف و ارائه نوازه های گوناگون، آنان را در یادگیری بهتر مطالب درسی یاری رساند.

این در حالی است که امروزه به دنبال همه گیری بیماری کرونا و ویروس، کلاس های درسی در بستر فضای مجازی برگزار می شود. به نظر می رسد در آموزش مجازی برخلاف آموزش حضوری که در آن مدرس به کمک ابزارها و شیوه های گوناگون مطالب درسی را تبیین کرده و با برقراری ارتباط چهره به چهره از باز خورد و نوازه استفاده می کند، فرصت بهره گیری از برخی امکانات مانند درگیر کردن حواس حداکثری فراگیران و ارائه نوازه های غیر کلامی به آنان وجود ندارد. همچنین ممکن است

¹. shimaebrahimi@um.ac.ir
². Za.jahani@mail.um.ac.ir



عواملی مانند شخصیت روانی و فردی فراگیران و احساس نگرانی از بازخورد غیرمنتظره معلم یا هم کلاسی‌ها مانع پرسش سؤالات از معلم شود که در نهایت این مشکلات موجب کاهش هیجانات مثبت و افزایش هیجانات منفی مانند نگرانی و اضطراب روحی و روانی در فراگیران و به تبع آن نداشتن انگیزه و اشتیاق زیاد برای حضور فعال در کلاس می‌شود (صادقی، ۱۳۹۹).

از این رو شایسته است مدرسان در دوران پسا کرونا توجه بیشتری به افزایش هیجانات مثبت فراگیران داشته باشند. به همین منظور به نظر می‌رسد الگوی ارتباطی مؤثر تدریس (پیش قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹) روش کارآمدی برای تدریس دوران پسا کرونا باشد. این الگو با توجه به آموزش هیجانات محور (آموزش مبتنی بر حس و هیجان) طراحی شده است. هیجانات با تلفیق دو واژه هیجان و بسامد به هیجانات حاصل شده از طریق حواس مختلف اشاره دارد (پیش قدم، طباطبائی و نوری، ۱۳۹۲). در الگوی ارتباطی مؤثر تدریس با در نظر گرفتن میزان درگیری حواس در یادگیری، مدرس به عنوان فردی حس آگاه و حس محرک شناخته می‌شود که قدرت تصمیم‌گیری در مورد میزان و چگونگی درگیری حواس فراگیران را دارد. در این الگو با توجه به نقش مدرس انواع تکنیک‌های حس آگاهی و حس محرکی در چهار زیرمجموعه ارتباط مرکز، حواس مرکز و پیر ارتباط و پیر حواس معرفی شده است (پیش قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹).

اهمیت توجه به جایگاه هیجانات و حواس در برقراری یک ارتباط مؤثر میان مدرس و فراگیر و به تبع آن تدریس موفق و کم‌توجهی مدرسان نسبت به این امر مهم در آموزش مجازی، نگارندگان را بر آن داشت تا به روش‌های جبران این کم‌توجهی بپردازند و به این سؤال پاسخ دهند که الگوی ارتباطی مؤثر تدریس چگونه در افزایش هیجانات مثبت فراگیران برای یادگیری در دوران پسا کرونا تأثیرگذار است؟ هدف از انجام پژوهش حاضر ارائه راهکاری مؤثر به مدرسان به منظور داشتن یک تدریس موفق در دوران پسا کرونا است.

معرفی الگوی ارتباطی مؤثر تدریس

در این الگو مدرس به عنوان فردی حس آگاه که قدرت تعیین، مطرح کردن و تصمیم‌گیری در مورد موضوعات مختلف در کلاس را دارد، می‌تواند با تکنیک‌های ارتباط مرکز و حواس مرکز به صورت مستقیم به برقراری ارتباط با فراگیران و درگیر کردن حواس آنان پرداخته و هیجانات آنان را نسبت به موضوع افزایش دهد. وی به منظور برقراری ارتباط مؤثر باید از توانش کلامی^۱ بالایی برخوردار باشد؛ یعنی در انتخاب واژگان و دستور به گونه‌ای عمل کند که ارتباط مؤثرتری برقرار گردد و در سخنرانی خود با درگیر کردن احساسات و هیجانات فراگیران، آنان را متقاعد ساخته و با توجه به روایت‌سازی برای چگونگی آغاز، ادامه و پایان دادن به کلام خود طرح داشته باشد. در حین ارائه نیز با ملموس کردن مطالب از طریق تصویرسازی و استعاره‌سازی به شفاف‌سازی مطالب بپردازد. همچنین مدرس با هدف درگیر کردن حواس مختلف فراگیران می‌تواند با توجه به تکنیک‌های حواس ورزی^۲ و مهارت ورزی^۳ تدریس خود را با توجه به نقش حواس در تثبیت اطلاعات در مغز، به صورت عملی و در کارگاه‌های آموزشی انجام دهد بر این اساس وی می‌تواند با استفاده از سخنرانی، صدای ضبط‌شده، تصاویر، آوردن نمونه و ابزارهای مرتبط با موضوع در کلاس، درست کردن کار دستی و برگزاری کلاس در محیط‌هایی مانند آزمایشگاه،

¹. Communicative competence

². Sensory enrichment

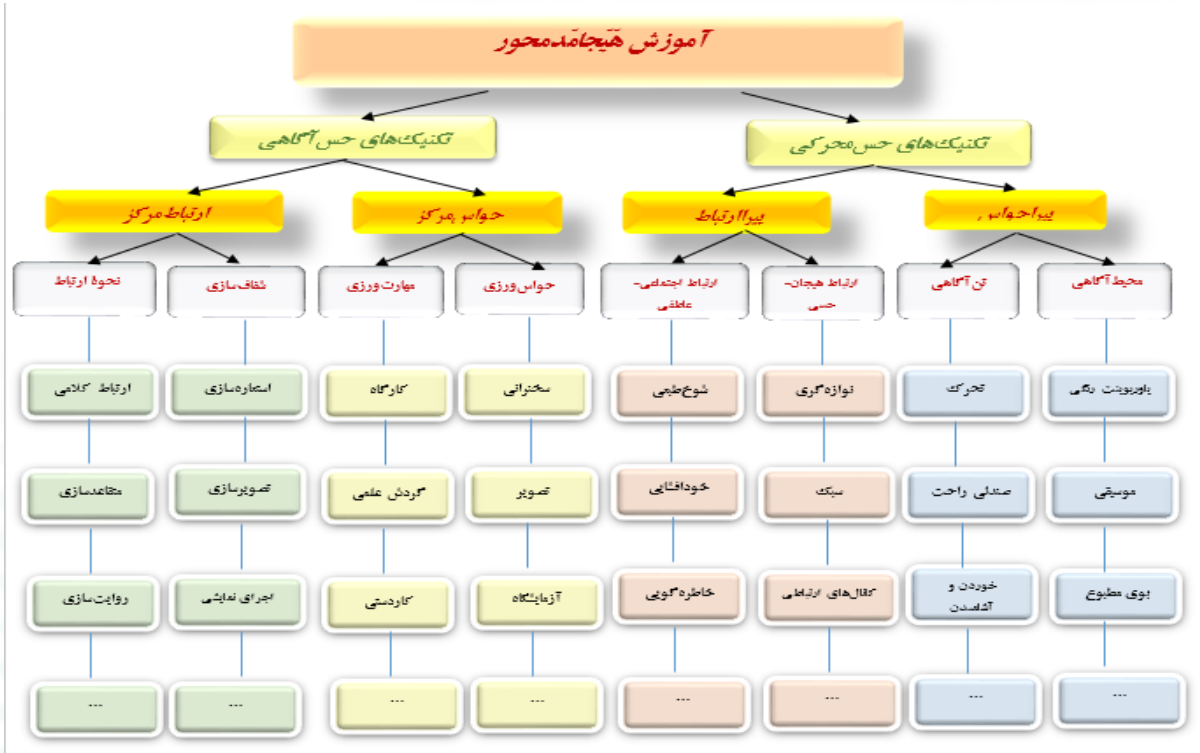
³. Skill development



گردش‌های علمی و اجرای نمایش با افزایش هیجاند فراگیران نسبت به موضوع توان یادگیری آنان را افزایش دهد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹).

از سوی دیگر مدرس در نقش حس‌محرك که تنها تشویق‌کننده فراگیران در رسیدن به هیجاند جامع است می‌تواند برای برقراری ارتباط از تکنیک‌های ارتباط عاطفی-اجتماعی^۱ که فراگیر را به‌صورت غیرمستقیم علاقه‌مند به برقراری ارتباط می‌کند (مانند شوخ‌طبعی، خود افشاگری و خاطره‌گویی) در کلاس بهره‌برد. همچنین او باید به تکنیک‌های ارتباط هیجان حسی^۲ مانند ارائه نوازه‌های مختلف کلامی و غیرکلامی، تدریس با توجه به سبک‌های مختلف فراگیران و استفاده از کانال‌های ارتباطی خود با فراگیران مثل نوع حرکت در کلاس و رعایت فاصله فیزیکی با فراگیر که هدفشان ارتقای سطح هیجانی فراگیران در اثر درگیری حواس بیشتر است، مسلط باشد. مدرس با هدف درگیر کردن غیرمستقیم حواس فراگیران نیز می‌تواند از تکنیک‌های تن‌آگاهی^۳ (استفاده مناسب از بدن در یادگیری) و محیط آگاهی^۴ (توجه به محیط و فضای کلاس) بهره‌برده و فعالیت‌هایی را طراحی کند که لازمه آن تحرک فراگیران در کلاس باشد و یا برای نشستن صندلی‌هایی در نظر گرفته شود که بدن در وضعیت راحت قرار گیرد و اجازه خوردن و آشامیدن در کلاس وجود داشته باشد. افزون بر این موارد مدرس با آراستن فضای کلاس، پخش موسیقی آرام و ایجاد بوی مطبوع می‌تواند از محیط کلاس به‌عنوان امکانی برای افزایش هیجان‌ات مثبت فراگیران در یادگیری بهره‌مند گردد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹). چکیده مطالب فوق در شکل (۱) قابل مشاهده است:

1. Socio-emotional
2. Emo-sensory
3. Body-related
4. Environment-related



شکل ۱- الگوی ارتباطی مؤثر بر اساس نقش حواس (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹)

به‌طور کلی به نظر می‌رسد مدرس با توجه به این تکنیک‌ها در برقراری ارتباط مؤثر با فراگیران موفق‌تر عمل خواهد کرد.

یافته‌های پژوهش

در آموزش مجازی دلایلی مانند محدودیت استفاده از حواس حداکثری، عدم ارتباط چهره به چهره و دریافت نکردن واکنش مناسب از سوی فراگیر موجب می‌شود مدرس متوجه میزان درگیری فراگیر با موضوع نشود همچنین او نمی‌تواند ایده‌های خلاقانه آنان را تخمین زده و هدایت کند (دریفوس^۱، ۱۳۸۹)؛ اما مدرسان در آموزش حضوری می‌توانند با استفاده از تکنیک‌های ارتباط‌محور مطالب را به‌صورت شفاف در اختیار فراگیران قرار دهند و با شکافتن، تجزیه تحلیل و ملموس ساختن آن موجب تقویت تفکرهای انتقادی و خلاق فراگیران شوند. همچنین پرواضح است که در آموزش مجازی نمی‌توان از همه حواس در یادگیری بهره برد؛ این در حالی است که استفاده از تکنیک‌های حواس‌محور آموزش حضوری درونی شدن اطلاعات و ماندگاری طولانی‌تر آن‌ها در حافظه فراگیران را با خود به دنبال خواهد داشت (آجا و همکاران^۲، ۲۰۱۹).

از سوی دیگر روابط عاطفی و اجتماعی با توجه به پیامدهای تحصیلی، رفتاری و اجتماعی یکی از جنبه‌های مهم در کلاس درس محسوب می‌شود و احساسات بخش جدایی‌ناپذیر فعالیت‌های آموزشی است (آلمن، جانسون و شوتز^۳، ۲۰۰۹) این در

1. Dreyfus
 2. Aja et al
 3. Aultman, Johnson, & Schutz



حالی است که یکی از بزرگ‌ترین نقص‌های آموزش مجازی فقدان تجربه شخصی فراگیر با مدرس است (جی^۱، ۲۰۱۲) و باید در نظر داشت آموزش در فضای مجازی در برقراری پیوندهای محکم انسانی عملکرد خوبی ندارد (دریفوس^۲، ۱۳۸۹). بدون تردید در چنین شرایطی فراگیر انگیزه زیادی برای شرکت فعال در کلاس نخواهد داشت. در همین راستا به نظر می‌رسد به‌کارگیری تکنیک‌های عاطفی-اجتماعی و هیجان‌حسی مانند ارائه نوازه‌هایی از طریق ارتباط چشمی، لبخند زدن و یا صدا کردن فراگیران به نام کوچک موجب برانگیخته شدن احساس خوشایند در آنان و برقراری ارتباط مؤثرتر با مدرس می‌شود. همچنین یکی از عوامل مؤثر در تدریس موفق شناسایی سبک‌های یادگیری فراگیران می‌باشد، اما شناسایی آن‌ها در آموزش مجازی بسیار دشوار است (کیان، ۱۳۹۳) و از آنجاکه اغلب مدرسان توانایی و مهارت لازم در زمینه استفاده از ابزار و امکانات کمک‌آموزشی را ندارند، از روش سخنرانی استفاده می‌کنند (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۵). این در حالی است که مدرس در تدریس حضوری می‌تواند به شناسایی سبک‌های یادگیری فراگیران بپردازد و با ارائه مطالب درسی با توجه به آن‌ها موجب تسهیل و تسریع در پردازش و یادگیری اطلاعات توسط فراگیران شود (فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۲). یکی از عوامل مؤثر دیگر آموزش و یادگیری فضای فیزیکی مناسب و توجه به نکاتی است که آن را به محیطی امن، زیبا و بانشاط تبدیل می‌کند (بهامین^۳، ۲۰۱۵)، اما در آموزش مجازی مکان معنای خود را از دست می‌دهد و نبود فضای فیزیکی موجب بی‌انگیزگی در فراگیران می‌شود؛ زیرا بسیاری از فراگیران بخشی از هویت خود را با حضور در فضای آموزشی معنا می‌کنند (کیان، ۱۳۹۳). از این‌رو به نظر می‌رسد در دوران پسا کرونا توجه بیشتر به تکنیک‌های محیط‌آگاهی در جبران انگیزه برای یادگیری مؤثر است. از سوی دیگر از آنجاکه در آموزش مجازی فراگیران باید ساعت‌ها روبروی لپ‌تاپ بنشینند و تحرک نداشته باشند هیجانانگیزی مانند خستگی در آنان بروز می‌کند. در صورتی که در آموزش حضوری در دوران پسا کرونا با توجه به تکنیک‌های تن‌آگاهی و مهیا کردن شرایطی برای تحرک و یا نشستن بر روی صندلی‌های راحتی و استفاده از خوراکی در کلاس هیجانانگیزی منفی آنان در مورد بی‌تحرک بودن در آموزش مجازی را به هیجانانگیزی مثبت بدل کرد و به خاطر آوردن مطالب یاد گرفته شده را برای آنان تسهیل می‌نماید؛ زیرا فرایندهای شناختی بستگی به تجاربی که از داشتن یک بدن با ظرفیت‌های حسی-حرکتی گوناگون حاصل می‌شود، دارد (وارلا، تامسون و راش^۴، ۲۰۱۷).

نتیجه‌گیری

برقراری ارتباط مؤثر مدرس با فراگیر یکی از ملزومات اساسی در یادگیری موفق است. به همین منظور مدرس با برانگیختن هیجانانگیزی مثبت فراگیران از طریق درگیر کردن حواس مختلف و ارائه نوازه به آنان می‌تواند در برقراری یک ارتباط مؤثر موفق عمل کند. این در حالی است که امروزه به دلیل همه‌گیری کرونا ویروس کلاس‌های درسی در بستر فضای مجازی برگزار می‌شود که این نوع آموزش سبب ایجاد محدودیت‌هایی در استفاده از حواس حداکثری فراگیران در یادگیری و یا ناتوانی در ارائه برخی نوازه‌ها به آنان می‌شود. در نتیجه این عوامل ممکن است ارتباط مؤثری میان مدرس و فراگیر صورت نپذیرد و وی انگیزه کافی برای یادگیری مطالب را نداشته باشد. این امر برخلاف نظر صفوی (۱۴۰۰) است که معتقد است باید در دوران

1. Joy
 2. Dreyfus
 3. Bahamin
 4. Varela, Thompson & Rosch



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



پسا کرونا نیز آموزش و یادگیری الکترونیک را توسعه و تداوم بخشید و بیش از نیمی از زمان آموزش به صورت مجازی انجام شود. از این رو شایسته است در دوران پسا کرونا به مؤلفه‌های حس، هیجان و انگیزه فراگیران توجه بیشتری شود. در همین راستا به نظر می‌رسد استفاده از الگوی ارتباطی مؤثر تدریس روش مناسبی برای جبران کم‌توجهی به هیجان‌ات فراگیران و بی‌انگیزگی آنان در آموزش مجازی باشد.

واژگان کلیدی: هیجان‌ات، حواس، نوازه، آموزش مجازی، ارتباط مؤثر، پسا کرونا

منابع

ابراهیمی، شیما (۱۳۹۸). مدیریت حواس و محیط، در معرفی الگوی مفهومی آموزش (۲۱۱-۲۳۰)، مشهد: انتشارات معاونت دانشگاه فردوسی مشهد.

بهامین، رضا (۲۰۱۵). فضاهای آموزشی از دیدگاه روانشناسی محیط. کنفرانس بین‌المللی معماری مهندسی عمران و زیرساخت‌های شهری برگزار شده در ایران، تبریز.

پیش‌قدم، رضا و ابراهیمی، شیما (۱۳۹۹). معرفی الگوی ارتباطی مؤثر تدریس در پرتو آموزش هیجان‌محور. مطالعات ترجمه، دوره ۵، شماره ۵۳: ۶۱-۳۱

پیش‌قدم، رضا و فرخنده‌فال، المیرا (۱۳۹۵). از نوازش تا نوازه: نگاهی به مفهوم نوازدین در آموزش زبان دوم. مطالعات ترجمه، دوره ۴، شماره ۴۹: ۱۳-۱

پیش‌قدم، رضا، طباطبائیان، مریم و ناوری، صفورا (۱۳۹۲). تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

دریفوسو، هیوبرت (۱۳۸۹). درباره اینترنت. ترجمه علی فارسی‌نژاد. تهران: نشر ساقی.

شاه بیگی، فرزانه و نظری، سمانه. (۱۳۹۰). آموزش مجازی، مزایا و محدودیت‌ها. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره ۶، شماره ۱: ۴۷-۵۴.

صادقی، ریحانه (۱۳۹۹). فضای مجازی و روش‌های مدیریت کلاس. رشد آموزش زبان و ادب فارسی، دوره ۳۴، شماره ۲: ۹-۱۳.

صفوی، سید علی اکبر (۱۴۰۰). تحولات در آموزش‌های دانشگاهی پس از کرونا. برگزار شده در کمیته‌های فعالیت‌های آموزشی و حرفه‌ای بخش ایران. برگرفته از <https://elearning.msrt.ir/%d9%88%d8%a8%db%8c%d9%86%d8%a7%d8%b1%d9%87%d8%a7/%d9%88%d8%a8%db%8c%d9%86%d8%a7%d8%b1%d9%87%d8%a7/>

عباسی، فهیمه، حجازی، الهه و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی، تدریس پژوهی، دوره ۸، شماره ۳: ۱-۲۴.

فرج‌اللهی، مهران، نجفی، حسین، نصرتی، کمال و نجفیان، سودابه. (۱۳۹۲). رابطه بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی، دوره ۵، شماره ۳: ۸۲-۸۸.

قربان‌خوانی، مهد و صالحی، کیوان (۱۳۹۵). بازنمایی چالش‌های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران: مطالعه‌ای با روش پدیدارشناسی، فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۷، شماره ۲: ۱۲۳-۱۴۸.

کیان، مریم. (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه مجازی آموخته نمی‌شود، یادگیری الکترونیکی، دوره ۵، شماره ۲: ۱۱-۲۲.

یزدانی، عفت و پورعمران، محبوبه (۱۳۹۶). رابطه بین مهارت‌های ارتباطی با کیفیت تدریس اساتید دانشگاه از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی، مجله علوم پزشکی خراسان شمالی، دوره ۹، شماره ۴: ۸۲-۸۸.

Aja, S. N., Leze, P., Igba, D. L., Igba, E. C., Nwafor, C. & Nnamani, S. C. (2017). Using multi-sensory instruction in managing classroom for effective teaching and learning. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(24): 15112- 15118.



18th Annual Conference of ICSA Iranian identity of Curriculum and Instruction in the Post- COVID 19 Era



Alyuman, L. P., Williams-Johnson, M. R. & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 635-646.

Andrzejewski, C. E. & Davis. H. A. (2008). Human contact in the classroom exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 779-794.

Berne, E. (1988). *Games people play*. New York, NT: Grove.

Hughes, J. N & Hen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of applied developmental psychology*, 32(5): 278-287.

Joy, D. (2004). *Instructors transitioning to online education*. USA: ProQuest Information and Learning Company. Available form: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-09232004-172606/unrestricted/Dissertationfinal3.pdf>.

Pekrun, R. (2014), *Emotions and learning*. France: Gonnet Imprimeur.

Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y. & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4): 1180-1195.

Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (2017). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT press.