

ناملی بر سطوح سه‌گانه (آرمانی، رسمی و تجربه شده)

برنامه درسی دوره کاردانی تربیت معلم

نوشته دکتر لطفعلی عابدی

عضو هیأت علمی دانشگاه امام حسین (ع)

معرفی مقاله

فعالیت تدریس به مثابه‌ی کانون اقدامات آموزشی و تربیتی در بردارنده‌ی مجموعه‌ای از توانایی‌ها و صلاحیت‌هاست و مراکز تربیت معلم به منظور آماده‌سازی معلمان در این زمینه تاسیس شده‌اند. نگارنده در این پژوهش به جست و جوی توانایی‌های بنیادی تدریس (که برای همه‌ی معلمان و در همه‌ی کلاس‌های درس ضرورت دارند) می‌پردازد و پس از تعیین مجموعه‌ی توانایی‌های بنیادی تدریس به منظور پرورش فراگیرندگانی متناسب با جهان در حال دگرگونی، چهار کتاب تربیتی مشترک در کلیه‌ی رشته‌های دوره‌ی کاردانی تربیت معلم (کلیات روش‌ها و فنون تدریس، روان‌شناسی تربیتی، تولید و کاربرد مواد آموزشی و شیوه‌های ارزش‌یابی از آموخته‌های دانش‌آموزان) را بررسی می‌کند. هدف از این بررسی، روشن کردن این نکته است که در محتوای کتاب‌های مذکور تا چه اندازه به توانایی‌های بنیادی تدریس توجه شده است.

در مرحله بعد، عملکرد تدریس آن دسته از فارغ‌التحصیلان دوره تربیت معلم که از کتاب‌های مذکور استفاده کرده‌اند، مورد بررسی قرار گرفته و با بهره‌گیری از سه ابزار گردآوری داده‌ها (پرسش‌نامه دبیران، پرسش‌نامه دانش‌آموزان و فرم مشاهده کلاس درس) اندازه‌گیری شده است.

این مطالعه نشان می‌دهد که کتب تربیتی تنها به بخش ناچیزی از توانایی‌های بنیادی تدریس اشاره‌هایی گذرا داشته‌اند و از بخش اعظم این توانایی‌ها غفلت کرده‌اند. همچنین، بررسی عملکرد تدریس فارغ‌التحصیلان دوره تربیت معلم نشان می‌دهد که ایشان در مؤلفه‌های مهم تدریس عملکردی ضعیف داشته‌اند و توانایی‌های بنیادی تدریس به دلیل ضعف برنامه درسی مدون و سایر شرایط آموزشی مدارس در کلاس‌های درس به مرحله اجرا در نیامده‌اند. علاوه بر این، سابقه تدریس دبیران بر عملکرد آنان تأثیری منفی دارد و با افزایش سنوات تدریس، عملکرد ضعیف‌تری از ایشان مشاهده شده است.

## بیان مسأله

یاد دادن و یاد گرفتن دو فعالیت متقابل‌اند که ریشه در تاریخ آفرینش بشر دارند و تمدن انسانی مدیون ایجاد موفقیت‌آمیز این رابطه تعاملی بین یاددهنده و یادگیرندگان است. این رابطه تعاملی وقتی که در موقعیت‌های سازمان‌یافته و بین معلم و دانش‌آموزان برقرار می‌شود، تدریس نام می‌گیرد و عبارت از "مجموعه فعالیت‌هایی است که توسط معلم به منظور تسهیل یا هدایت یادگیری در یادگیرندگان به انجام می‌رسد." (۱) نظر به نقش مهم و سرنوشت‌ساز معلم در تدارک شرایط مساعد برای تحقق یادگیری در یادگیرندگان، تأسیس دوره‌های تربیت معلم از دیرباز مورد توجه نظام‌های آموزشی بوده است.

در دوره‌های تربیت معلم تلاش بر آن است که معلمان آینده به اطلاعات و معلومات لازم برای انتقال به نسل‌های آینده مجهز گردند. مهارت‌های لازم برای ایجاد تعامل ثمربخش با یادگیرندگان را کسب کنند و به نگرش‌ها و باورهای ضروری در زمینه حرفه معلمی دست یابند. این سه ضرورت از دلایل بنیادی تأسیس دوره‌های تربیت معلم بوده و هست و به رغم پیدایش پایانه‌های اطلاع‌رسانی و نظام‌های ارتباطی پیش‌رفته که می‌توانند اطلاعات و معلومات را در زمانی اندک در اختیار معلمان شاغل قرار دهند، به دلیل عدم امکان تدارک مهارت‌های لازم و نگرش‌های بنیادی معلمی به جز از طریق شرکت در دوره‌های قبل از خدمت، هنوز هم برگزاری دوره‌های تربیت معلم از ضرورت و حتمیت برخوردار است و هیچ نظام آموزشی نمی‌تواند خود را از برگزاری، تجهیز و تقویت دوره‌های تربیت معلم بی‌نیاز بداند.

سؤالی که بلافاصله پس از اثبات ضرورت وجود نظام تربیت معلم مطرح می‌شود، این است که آیا این نظام آن‌گونه که باید و شاید وظایف و کارکردهای مورد انتظار خویش را در قبال جامعه انجام می‌دهد و آیا بین آنچه

باید انجام بدهد و آنچه رسماً ادعای انجام آن را (در متون درسی و آیین‌نامه‌ها و ضوابط اجرایی) دارد و آن چه در نهایت انجام می‌دهد (عملکرد فارغ‌التحصیلان تربیت معلم در کلاس‌های درس) هماهنگی و هم‌خوانی برقرار است؟ طبیعی است که اگر گام اول به طور منطقی و اصولی برداشته نشود، راه برای برداشتن گام‌های بعدی هموار نخواهد شد اما اگر گام نخست نیز مطابق با اصول باشد، باید گام‌های بعدی را نیز به درستی برداشت تا نتیجه مورد نظر حاصل آید. به همین دلیل، در تحلیل عملکرد برنامه تربیت معلم ابتدا باید مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری تدریس را بررسی کرد. در مرحله دوم، محتوای برنامه درسی دوره تربیت معلم از نظر پرداختن به مهارت‌ها و نگرش‌ها ضروری تدریس مورد مذاقه قرار گیرد و در مرحله سوم عملکرد فارغ‌التحصیلان دوره تربیت معلم از نظر اجرای آموخته‌ها در کلاس‌های درس و محیط‌های واقعی آموزش تجزیه و تحلیل شود. البته سطوح برنامه درسی به سطوح مذکور محدود نمی‌شود و برخی (از جمله کلاین) به ۹ سطح یا بیش‌تر اشاره کرده‌اند. در این میان به لحاظ امکان بررسی، این نوشته به تحلیل سه سطح آرمانی، رسمی و تجربی برنامه درسی تربیت معلم در زمینه مهارت‌های ضروری تدریس می‌پردازد.

## الف) برنامه درسی آرمانی مهارت‌های ضروری تدریس

### معلمان آینده چه توانایی‌ها و مهارت‌هایی باید داشته باشند؟

همان‌گونه که در بیان مسأله گفته شد، در دوره تربیت معلم تلاش بر آن است که معلمان آینده به اطلاعات، توانایی‌ها و مهارت‌ها و نیز نگرش‌های ضروری برای انجام وظیفه خطیر تدریس مجهز شوند. در این بررسی، آن دسته از توانایی‌ها و مهارت‌های تدریس که به موضوع یا مقطع تحصیلی خاصی منحصر نمی‌شوند، مد نظر قرار گرفته و

سعی شده است مشخص گردد که با توجه به تغییر و تحولات تکنولوژیکی و الزامات زندگی در دوران انفجار اطلاعات و روبه‌رویی با نیازمندی‌های روزافزون و متنوع، معلمان باید از چه توانایی‌ها و مهارت‌هایی در فرایند تدریس خویش در کلاس‌های درس برخوردار باشند. در پاسخ به این نیاز، باید به جای "بالا بردن سطح محفوظات افراد و وادار کردن شاگردان به حفظ مطالب و تکرار مو به موی سخنان معلم که درک روشنی از مفاهیم، اصول و قوانین در ذهن شاگردان به وجود نمی‌آورد" (۲) باید تلاش کرد شاگردان به برداشت و درک صحیحی از آموزش برسند و خود به یادگیرندگانی مستقل تبدیل شوند. به همین دلیل، باید روش تدریس و آموزش را متحول ساخت و آموزش را بر تفکر و تحقیق بنا کرد.

این نکته - یعنی بنا کردن آموزش بر تفکر و تحقیق - در شرایط کنونی به دلیل انفجار اطلاعات و کمبود فرصت معلمان برای کسب کلیه اطلاعات لازم در حوزه تخصصی خویش اهمیتی مضاعف دارد. "در چنین زمینه‌ای دیگر لازم نیست محافل آموزشی به منزله مخزن دانش و استادان به مثابه سخنران و انتقال دهنده اطلاعات، خدمت کنند. هم‌چنین، بسیار مهم و لازم است که شاگردان مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند، اطلاعات موجود را پردازش کنند و آن‌ها را به کار برند." (۳)

بنابراین در دوران کنونی وظیفه معلمان در فرآیند آموزش، تنها انتقال واقعیت‌های علمی نیست. "آن‌ها باید موقعیت مطلوب یادگیری را فراهم کنند، چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگردان بیاموزند. اگر روش آموختن را به آن‌ها یاد بدهند، شاگردان خود خواهند آموخت." (۴) شاگردان برای اقدام به آموختن باید به تفکر مستقل عادت کنند. "واداشتن شاگردان به تفکر و اندیشه، اصلی‌ترین کار معلمان به شمار می‌رود و معلم کارآمد کسی است که یادگیرندگان را با مسائلی روبه‌رو می‌سازد و برای حل مسایل مطرح شده، آنان را به اندیشیدن وادار سازد." (۵)

با توجه به ضرورت و اهمیت تفکر در تربیت انسان، به ویژه انسانی که برای زندگی در دنیای غیرقابل پیش‌بینی آینده آماده می‌شود و با در نظر گرفتن این نکته که

تفکر مستقل از ویژگی‌های ذاتی بشر است و نظام‌های آموزشی با برخوردهای نامناسب خود راه شکوفایی آن را سد می‌کنند، توجه به تفکر و اندیشه و مشارکت فعال یادگیرندگان در جریان آموزش، اجتناب‌ناپذیر می‌نماید چنین تصور می‌شود که به هر میزان که نظام آموزشی و نظام تربیت معلم از سرکوب کردن تمایل کودکان و نوجوانان به کنجکاوی و نوجویی پرهیز کند، در راستای تحقق مأموریت‌های خویش گام برداشته است. لذا در این پژوهش منظور از توانایی‌های ضروری تدریس در برنامه درسی تربیت معلم، آن دسته از توانایی‌ها و مهارت‌های معلمان است که اشتراک مساعی دانش‌آموزان را در جریان تدریس آسان می‌سازد و در نهایت، به نضج و گسترش تفکر و مسأله‌گشایی و برخورد ابتکاری با موقعیت‌های حادث‌شونده... در یادگیرندگان کمک کند.

در همین راستا برای تعیین توانایی‌های تدریس مورد نظر، جست و جوی گسترده‌ای در متون تخصصی حوزه تدریس به عمل آمد و مجموعه‌ای از مؤلفه‌های مهم جریان تدریس مشتمل بر ۷۸ مؤلفه تهیه شده و در اختیار صاحب‌نظران حوزه تدریس که مدرسان درس روش‌ها و فنون تدریس در ۱۳ دانشکده و گروه علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی ایران در سال ۱۳۷۶ بودند، قرار گرفت. از پرسش‌نامه‌های ارسالی تعداد ۲۳ پرسش‌نامه به طور کامل بازگشت داده شده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پس از تحلیل یافته‌های پرسش‌نامه‌های اعاده شده، تعداد ۳۰ مؤلفه با احراز شرط کسب  $\frac{2}{3}$  یا بالاتر نظریات موافق در گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد، به عنوان توانایی‌های ضروری تدریس برگزیده شد و در چهار مقوله کلی توانایی‌های جلسب و حفظ توجه، ارائه درس، ارزش‌یابی و کلاس‌داری عرضه شدند (جدول شماره ۱ را ملاحظه کنید).

## جدول شماره ۱ - مجموعه توانایی‌های ضروری تدریس (حاصل از پرسش‌نامه تکمیل شده توسط مدرسان روش تدریس)

ردیف	توانایی‌های تدریس	درصد نظریات موافق
جلب و حفظ توجه	۱- بیان اهداف قبل از آغاز درس	۶۹/۶
	۲- طرح سؤال یا سؤال‌های برانگیزاننده قبل از آغاز درس	۷۳/۹
	۳- اهتمام به طرح سؤال و ایجاد ابهام در شاگردان	۶۹/۶
	۴- به کارگیری روش‌هایی که انگیزه درونی برای یادگیری را تقویت می‌کنند.	۸۲/۶
	۵- اهتمام به پیروزش در کلاس درس برای حل مشکلات جمعی و فردی شاگردان	۶۹/۶
	۶- ترغیب دانش‌آموزان به طرح پرسش و فراخواندن آنان برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها	۹۰/۴
	۷- تشویق شاگردان بر سرش‌گر به ادامه پرسش و کنجکاوی	۸۱
ارایه درس	۸- تأکید بر فعالیت شاگردان	۸۲/۶
	۹- عمل کردن بر اساس نیاز شاگردان به زمان برای فراگیری	۶۹/۶
	۱۰- اصالت دادن به فرایند (جریان یادگیری)	۹۱/۳
	۱۱- سعی در خلق تازه‌ها (التزام به آزمودن شیوه‌ها و رویکردهای جدید در حین عمل).	۶۹/۶
	۱۲- درخواست بیان مطالب توسط شاگردان به زبان خود آنان	۸۵/۷
	۱۳- اهتمام به استفاده از تجارب شاگردان در موضوع درس	۸۵/۷
	۱۵- جست و جوی اطلاعات تکمیلی از منابع گوناگون	۹۰/۵
۱۶- اهتمام معلم به این که شاگردان ساخت و سازمان مطالب را دریابند و بیان کنند.	۸۵/۷	
ارزش‌یابی	۱۷- تشویق کردن شاگردان به کاوش و جست و جو و تحمل پاسخ‌های ناصحیح آنان	۹۱/۳
	۱۸- اختصاص دادن بخشی از پرسش‌ها به آنچه شاگردان نمی‌دانند و باید بدانند	۶۶/۹
	۱۹- تأکید بر فرآیندهای بدیع و نوظهور در پاسخ‌های شاگردان	۸۱
	۲۰- جمع‌آوری اطلاعات برای قضاوت کردن در مورد عملکرد شاگردان	۶۶/۹
	۲۱- جمع‌آوری اطلاعات برای هدایت شاگردان به یادگیری بهتر	۹۰/۵
	۲۲- تأکید بر فرآیند انجام دادن فعالیت‌ها توسط شاگردان	۸۰/۹
	۲۳- تأکید بر بازسازی و تغییر ساخت مطالب در جریان ارزش‌یابی آموزش	۷۶/۲
۲۴- اهمیت دادن به استدلال‌هایی که شاگردان به هنگام یک ادعا فراهم می‌کنند.	۷۱/۴	
۲۵- توجه کردن به نحوه تفکر و استدلال و محتوای پاسخ (حتی در صورت غلط بودن)	۷۶/۲	
۲۶- تعیین تکالیف و وظایفی که به شاگردان فرصت بررسی و تجدید نظر در آموخته‌ها را بدهند.	۷۱/۴	
کلاس‌داری	۲۷- تلاش برای جلب توجه شاگردان	۱۰۰
	۲۸- دوستی و صمیمیت با شاگردان	۷۸/۳
	۲۹- انعطاف‌پذیری در برابر شرایط حادث‌شونده و نیازهای شاگردان	۶۹/۶
	۳۰- برانگیختن شاگردان به تعامل و جنب و جوش	۷۸/۳

## ب) برنامه درسی رسمی (مدون) مهارت‌های ضروری تدریس

در دومین مرحله از پژوهش، محتوای دروس تربیتی عمومی دوره تربیت معلم که عهده‌دار تجهیز و آماده‌سازی معلمان آینده محسوب می‌شود، با ملاک به دست آمده از نظریات متخصصان حوزه تدریس مورد سنجش قرار گرفته است. در این زمینه، مبنای تحلیل عبارت است از چهار کتاب تربیتی مشترک بین کلیه رشته‌ها- یعنی کتاب‌های کلیات روش‌ها و فنون تدریس، روان‌شناسی تربیتی، تولید و کاربرد مواد آموزشی و شیوه‌های ارزش‌یابی از آموخته‌های دانش‌آموزان. البته در دوره تربیت معلم کتب دیگر نیز به فراگیری مهارت‌های تدریس کمک می‌کنند ولیکن آن‌ها یا در همه رشته‌ها مشترک نیستند یا این که به میزان چهار کتاب ذکر شده با موضوع پژوهش ارتباط مستقیم ندارند. برای تحلیل برنامه درسی (مدون)، ابتدا یک نسخه از چاپ ۱۳۷۳ کتب مذکور تهیه شد و سپس از طریق تحلیل محتوای دقیق هر کتاب، نکات یا مضامین هم‌خوان با سیاهه تحلیل (که حاصل مرحله قبلی است) مشخص شد و مورد مذاکره قرار گرفت. علت انتخاب سال ۱۳۷۳ نیز این نکته بوده است که دبیران فارغ‌التحصیل مراکز تربیت معلم که دارای حداقل یک سال سابقه بوده و در سال ۱۳۷۶ در مدارس راهنمایی تحصیلی به خدمت اشتغال داشته‌اند، جامعه آماری پژوهش را تشکیل داده و طبیعتاً از کتب چاپ سال ۱۳۷۳ استفاده کرده‌اند هر چند که در سال‌های گذشته نیز در محتوای کتب مذکور تحول چندانی صورت نپذیرفته است. چهارچوب تحلیل کتب تربیتی و میزان توجه به مؤلفه‌های مورد نظر در جدول شماره ۲ منعکس شده است.

با توجه به آن چه در کتب تحلیل شده در باره توانایی‌های عمومی تدریس مورد اشاره قرار گرفته است، برخی از مؤلفه‌ها بین یک تا پنج بار به طور مستقیم و غیرمستقیم ذکر شده و یا به معلمان آینده توصیه شده‌اند. ولی برخی دیگر از مؤلفه‌های مهم، بدون هیچ اشاره‌ای مسکوت مانده‌اند. در مقوله



توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش ۵ مورد، در توانایی‌های رایه‌داری ۵ مورد، در توانایی‌های ارزش‌یابی ۳ مورد و بالاخره در توانایی‌های کلاس‌داری ۴ مورد از مؤلفه‌های مطرح شده حداقل یک و حداکثر پنج بار مسورد توجه قرار گرفته‌اند. مقوله نخست - توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش - در کتاب روش‌ها و فنون تدریس به ۴ مورد از ۷ مؤلفه مطرح شده پرداخته و کتاب شیوه‌های ارزش‌یابی به هیچ کدام نپرداخته است نه در توانایی‌های ارزش‌یابی، کتاب روان‌شناسی تربیتی به ۲ مورد از ۱۰ مؤلفه مطرح شده پرداخته و در مقابل، کتاب تولید و کاربرد مواد آموزشی هیچ اشاره‌ای به این موارد نکرده است. کتاب روش‌های ارزش‌یابی نیز بر خلاف انتظار تنها به یکی از ۱۰ مؤلفه موجود اشاره دارد. بالاخره در توانایی‌های کلاس‌داری، کتاب روش‌ها و فنون تدریس، با اشاره به ۳ مورد از ۴ مؤلفه مورد نظر دارای بیش‌ترین و کتاب تولید کاربرد، بدون هیچ اشاره‌ای دارای کم‌ترین امتیاز بوده است.

از بین چهار کتاب مورد تحلیل از نظر تعداد موارد اشاره به مؤلفه‌های مورد نظر، کتاب روان‌شناسی تربیتی در رتبه اول، روش‌ها و فنون تدریس در رتبه دوم، شیوه‌های ارزش‌یابی در رتبه سوم و تولید و کاربرد مواد آموزشی در رتبه چهارم قرار گرفته‌اند. در این کتب، به رغم توجه گذرا و کم‌رنگ به برخی از مؤلفه‌های اساسی تدریس، هنوز نکات مهمی وجود دارند که مؤلفان کتب تربیتی عمومی دوره‌های تربیت معلم به آنها توجه نکرده‌اند و لذا انتظار بروز آنها در رفتار فارغ‌التحصیلان در کلاس‌های درس شاید چندین واقع‌بینانه نباشد. از جمله نکات مطرح نشده که اهمیت انکارناپذیری نیز دارند، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد.

اهتمام به پژوهش در کلاس درس برای رویارویی با مشکلات فردی و جمعی دانش‌آموزان و رفع آنها، بی‌نیازی معلم از اتکا بر یافته‌هایی که ممکن است به دلیل حاصل شدن از پژوهش‌های دیگران و در موقعیت‌های دیگر بسا

شرایط ویژه یک کلاس قابل تطبیق نباشند، از جمله اموری است که معلمان باید بدان‌ها توجه داشته باشند این ایده، معلم را نه تنها در مقام یک مجری ماحصل پژوهش‌های تربیتی در کلاس، بلکه به عنوان یک پژوهشگر در حین عمل تلقی می‌کند که به محض روبه‌رو شدن با مشکلی در کلاس خویش به تبیین مشکل، جمع‌آوری اطلاعات، تدوین فرضیه، آزمایش فرضیه و کشف راه‌حل می‌پردازد و به این طریق به شکل‌گیری روح علمی و پژوهشگری در شاگردان کمک می‌کند.

ایجاد شرایطی در کلاس که شاگردان را به طرح سؤال و پاسخگویی به سؤال‌های هم‌کلاسان ترغیب کند و بدین وسیله، مشارکت و فعالیت شاگردان را برای یادگیری بهتر میسر سازد، نیز از جمله مؤلفه‌های مهمی است که مسکوت مانده است.

اصالت دادن به فرایند (جریان) یادگیری به جای تکیه بر یک یا چند هدف از پیش تعیین شده برای شاگردان، از جمله وجوه افتراق عمده بین روش‌های تدریس مستقیم و فعال است. هنگامی که برنامه درسی با بیان اهداف آموزشی آغاز می‌شود و سپس با خرد کردن اهداف کلی و تبدیل آن‌ها به اهداف رفتاری، ادامه می‌یابد و به مقایسه عملکرد شاگردان با اهداف رفتاری پایان می‌پذیرد، همه چیز از قبل روشن و قابل پیش‌بینی است و مجاللی برای بروز خلاقیت و نوآوری باقی نمی‌ماند. در این شرایط، یادگیرنده و یادگیری - که کانون فعالیت‌های تربیتی هستند - از نظر دور نمی‌ماند و اهداف مورد انتظار و مجموعه ملاک‌های از پیش تعیین شده مورد توجه قرار می‌گیرند. کتب بررسی شده نیز عموماً از چنین فرآیندی تبعیت کرده‌اند.

درک ساختار مطالب عرضه شده از سوی شاگردان و این که انسان قادر باشند نوعی سازمان جدید را بر مطالب دریافت شده اعمال کنند و آن را به معلم و سایر هم‌کلاسان خویش عرضه نمایند، از جمله نکات اساسی برای

یادگیری معنی‌دار و پایدار است. در این زمینه نیز در کتب تحلیل شده، اشاره‌ای به چشم نمی‌خورد.

از جمله نقاط ضعف بارز کتاب‌های مورد تحلیل، توجه بسیار ناکافی آن‌ها به توانایی‌های پرسش و پاسخ (توانایی‌های ارزش‌یابی) است، به طوری که از ۱۰ مؤلفه به دست آمده از نظریات متخصصان حوزه تدریس، تنها سه مورد و آن هم به گونه‌ای ناکافی مورد اشاره قرار گرفته است. نظر به ایسن که در تدریس فعال و در جریان دست‌یابی به اهداف فکری، پرسش و پاسخ و فعالیت شاگرد، کانون فعالیت‌های آموزشی و تربیتی را تشکیل می‌دهد، توجه به این نکات در خور اهمیت زیادی است.

اختصاص دادن بخشی از پرسش‌های معلم به مطالبی که منطقی‌تر می‌توان انتظار داشت که شاگردان آن‌ها را فرانگرفته باشند، اما طرح آن‌ها موجب تشویق و ترغیب ایشان به جست و جو شود و برای آن‌ها امکان دست‌یابی به پاسخ را فراهم آورد، مؤلفه مهمی است که در ایجاد زمینه بروز خلاقیت و ترویج روح کاوشگری نقشی چشم‌گیر دارد. توجه به این دسته از پرسش‌ها و توصیه کردن آن‌ها به معلمان، در هیچ یک از کتب به چشم نمی‌خورد.

از تعلیم و تربیت و فرایند تدریس انتظار می‌رود که به جای پرورش دادن ذهن‌هایی مملو از اطلاعات، ذهن‌هایی را پرورش دهد که پردازش‌کننده اطلاعات باشند. در چنین حالتی، ذهن پژوهنده و پردازشگر به مدد توانایی‌های به دست آمده در دوره‌های تحصیلی، می‌تواند در هر زمان اطلاعات مورد نیاز خویش را از منابع گوناگون کسب کند و پس از تحلیل و دسته‌بندی آن‌ها، پاسخ سؤال‌های خویش را بیابد.

برای تحقق چنین هدفی طرز عمل و فعالیت معلم در کلاس باید به گونه‌ای باشد که به جای انتظار بروز عکس‌العمل‌ها و پاسخ‌های مشخص و از قبل تعریف شده، مجال بروز و ظهور پاسخ‌های بدیع و غسیرمنتظره را فراهم

آورد و دانش‌آموزانی را که این چنین عمل می‌کنند، مورد تشویق قرار دهد. از این مؤلفه نیز در کتاب‌های درسی نشانه‌ای یافت نمی‌شود. اگر در جریان تدریس، ایجاد شرایط خلاقیت و تردید منطقی مد نظر باشد، آن چه در پرسش و پاسخ حایز اهمیت می‌نماید، ارایه پاسخ مستدل است نه پاسخ صحیح. لذا از شاگرد انتظار می‌رود که برای گفته یا پاسخ خویش دلیل یا دلیلی را اقامه کند. در این شرایط، صرف اقامه دلیل و طی کردن یک روند منطقی، حتی در صورت غلط بودن پاسخ اهمیت زیادی دارد و از معلم انتظار می‌رود که با تشویق شاگرد و استقبال از این اقدام او، به ترویج روح علمی در شاگردان اقدام کند. نوع تکالیف درسی تعیین شده برای شاگردان نیز می‌تواند به جای وادار کردن آنان به تکرار مطالب کتاب یا گفته‌های دیگران - که در دوره‌های تحصیلی بعد از دوره ابتدایی سود چندانی ندارد - آنان را به بررسی، تجدید نظر و کشف نقاط ضعف و قوت آموخته‌ها ترغیب کند. بدیهی است که چنین تکالیفی باید مجال تفکر، تأمل و جست و جو در منابع مختلف مکتوب و غیرمکتوب را برای شاگرد فراهم آورد. این نکات نیز به رغم اهمیت قابل ملاحظه‌شان، در کتب مورد تحلیل وارد نشده‌اند.

در بررسی کتب روشن می‌شود که عمدتاً دیدگاه‌های سنتی و انجام وظایف جاری و مشخص معلم، مد نظر بوده و مجموعه توانایی‌های بنیادی تدریس که ناظر به ایجاد تفکر علمی، کاوشگری، خلاقیت، استدلال و تردید منطقی و در یک کلام، پرورش انسان متناسب با عصر انفجار اطلاعات است، از نظر دور می‌ماند. اگر گاه نیز اشاره‌ای گذرا به توانایی‌های مورد نظر می‌شود، بر سبیل اختصار است و اگر مجموع پاندها و جمله‌های مرتبط با سیاهه تحلیل کتب درسی را در چهار کتاب مورد نظر ملاحظه کنیم، در می‌یابیم که از حداکثر ده صفحه تجاوز نمی‌کند. حال آن که مجموع صفحات چهار کتاب بالغ بر ۸۰۰ صفحه است. به عبارت دیگر،  $\frac{1}{10}$  محتوای کتب تربیتی دوره تربیت

معلم به مهارت‌های بنیادی تدریس مورد قبول صاحب‌نظران پرداخته و مابقی به ارایه بحث‌ها و مطالبی اختصاص یافته‌اند که در این چهار چوب نمی‌گنجد. اکنون این سؤال مطرح می‌شود که چگونه می‌توان از کسانی که در طی دوره آموزشی خویش با توانایی‌های عمومی تدریس چنین آشنایی مختصری پیدا کرده‌اند، انتظار اجرای آن‌ها را داشت. به ویژه این که اجرای این توانایی‌ها بسیار مشکل‌تر و پرزحمت‌تر از توانایی‌های تدریس مستقیم است که در اکثر کتب روش تدریس مورد توصیه قرار گرفته‌اند (برای کسب اطلاعات بیش‌تر، جدول شماره ۲ را ملاحظه کنید).

جدول شماره ۲- چهار چوب تحلیل کتب تربیتی دوره تربیت معلم

مقوله	نام کتب تربیتی	کلیات روش‌ها و فنون تدریس	روان‌شناسی تربیتی	تولید و کاربرد مواد آموزشی	شیوه‌های ارزش‌یابی از آموخته‌های ...
توانایی ایجاد و تداوم انگیزش	۱- بیان اهداف قبل از آغاز درس	* ۷۳-۷۶-۱۵۷	-	۶	-
	۲- طرح سؤال یا سؤالاتی برانگیزاننده قبل از آغاز درس	-	۱۷۷	-	-
	۳- اهتمام به طرح سؤالات و ایجاد ابهام برای شاگردان	۶۸	-	-	-
	۴- به کارگیری تدابیری که انگیزه درونی را برای یادگیری تقویت می‌کنند.	۶۸ ۷۹ ۱۲۸	۱۲۸	۱۲۸-۱۷۶	-
	۵- اهتمام به پژوهش در کلاس درس برای حل مشکلات فردی و جمعی شاگردان	-	-	-	-
	۶- پذیرش و ترغیب طرح پرسش و فراخواندن شاگردان به پاسخ‌گویی به پرسش‌ها	-	-	-	-
	۷- تشویق شاگردان پرسش‌گر به ادامه پرسش و کنجکاوی	۸۸ ۸۹	-	۱۲۶	-
	۸- تأکید بر فعالیت شاگردان (اعم از فیزیکی، ذهنی و...)	۱۵۸-۱۵۹	-	۱۳۱-۱۷۶	۹
	۹- عمل کردن بر اساس نیاز یادگیرندگان به زمان برای فراگیری	۲۴	-	۴-۱۳۱	-
	۱۰- اصالت دادن به فرایند (جریان) یادگیری	-	-	-	-

				۱۱- سعی در خلق تازه‌ها (الترام به آزمودن شیوه‌ها و رویکردهای جدید در حین عمل)
				۱۲- درخواست بیان مطالب توسط شاگردان به زبان خود آنان
		۱۳۱-۲۷	۱۳۸-۷۲	۱۳- اهتمام به استفاده از تجارب شاگردان درباره موضوع درس
	۲۴	۱۲۹	-	۱۴- معرفی و تشویق به استفاده از منابع متعدد مکتوب و غیرمکتوب
				۱۵- جست و جو برای اطلاعات تکمیلی از منابع گوناگون
		۱۷۷	۱۴۰	۱۶- اهتمام معلم به این که شاگردان ساخت و سازمان مطالب را دریابند و بیان کنند.
		۱۵۴		۱۷- تشویق شاگردان به کنکاش و جست و جو و تحمل پاسخ‌های ناصحیح آنان
				۱۸- اختصاص دادن بخشی از پرسش‌ها به آن چه شاگردان نمی‌دانند و باید بدانند
				۱۹- تأکید بر فرایندهای بدیع و نوظهور در پاسخ‌های شاگردان
				۲۰- جمع‌آوری اطلاعات برای قضاوت درباره عملکرد شاگرد
۵۱-۴۹				۲۱- جمع‌آوری اطلاعات برای هدایت شاگرد به یادگیری بهتر
				۲۲- تأکید کردن بر فرایند انجام دادن فعالیت‌ها توسط شاگرد
				۲۳- تأکید بر بازسازی و تغییر ساخت مطالب در جریان ارزش‌یابی آموزش
				۲۴- اهمیت دادن به استدلال‌هایی که شاگردان به هنگام یک ادعا فراهم می‌کنند.
		۱۷۷	۹۱	۲۵- توجه به نحوه تفکر و استدلال و محتوای پاسخ (حتی در صورت غلط بودن)
				۲۶- تعیین تکالیف و وظایفی که به شاگردان فرصت بررسی و تجدید نظر می‌دهد.
			۱۳۵ ۱۳۴ ۱۳۷	۲۷- تلاش برای جلب توجه شاگردان
۱۰۷-۱۰۵		۱۲۹	۱۴۶	۲۸- دوستی و صمیمیت با شاگردان
۱۰		۲۷	-	۲۹- انعطاف‌پذیری در برابر شرایط حادث شونده و نیازهای شاگردان
۱۰		۱۷۸	۱۰۶	۳۰- تحریک شاگردان به تعامل و جنب و جوش

\* ارقام داخل جدول نشان‌دهنده شماره صفحه کتاب مورد تحلیل است.

## پ) برنامه درسی تجربی مهارت‌های ضروری تدریس

منظور از برنامه درسی تجربی آموزش مهارت‌های ضروری تدریس در دوره تربیت معلم، به کار بستن مؤلفه‌های مورد نظر در کلاس‌های درس توسط فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم است. برای بررسی این امر از سه ابزار گردآوری داده‌ها شامل:

۱- فرم خودسنجی دبیران

۲- فرم مشاهده عملکرد دبیران در کلاس درس

۳- فرم نظرخواهی از دانش‌آموزان در مورد دبیر مورد ارزش‌یابی بهره‌گرفته شده

است.

لازم به ذکر است که دبیران مورد بررسی از جمله دانش‌آموختگان مراکز تربیت معلم بوده‌اند که در سال تحصیلی ۷۷-۷۶ در مناطق آموزش و پرورش خمینی‌شهر و ماهدشت در استان اصفهان به تدریس اشتغال داشته‌اند. تعداد دبیران ذکر شده ۵۶ نفر بوده است. لذا اطلاعات به دست آمده شامل ۵۶ فرم خودسنجی دبیران، ۱۱۲ فرم مشاهده عملکرد تدریس (دو جلسه مشاهده برای هر دبیر)، و ۲۲۰ پرسش‌نامه دانش‌آموزان (۴ پرسش‌نامه برای هر دبیر) بوده است. مؤلفه‌های مطرح شده در این سه ابزار را ۴۰ مؤلفه تشکیل داده‌اند که از توانایی‌های ضروری تدریس حاصل از مراحل قبل استخراج شده و متناسب با شرایط اجرا و توانایی درک پاسخ‌دهندگان با عبارت‌پردازی‌های متفاوتی عرض شده‌اند. با این توضیح که هر سه ابزار از محتوای یکسانی برخوردار بوده و امکان، مقایسه جمع‌بندی و تحلیل کلی آن‌ها وجود داشته است. علاوه بر این، روایی و پایایی ابزارهای مذکور مورد بررسی قرار گرفته و قابل قبول بوده است. ضرایب اعتبار محاسبه شده برای سه ابزار از طریق ضریب آلفای کرانباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ بوده است.

## الف) توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش

برای ارزش‌یابی عملکرد تدریس دبیران در مجموعه توانایی‌های ایجاد و تداوم

انگیزش، تعداد ۸ سؤال مطرح و در سه ابزار اندازه‌گیری با محتوایی یکسان و با

عبارت‌پردازی‌های تا اندازه‌ای متفاوت عرضه شده است. محتوای سؤالات و نیز نمره‌های حاصل شده از سه ابزار اندازه‌گیری، در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

### جدول شماره ۳- توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش در عملکرد تدریس دبیران مورد بررسی

شماره سؤال	محتوای سؤال‌ها	پرسش‌نامه دبیران	فرم مشاهده	پرسش‌نامه دانش‌آموزان	میانگین
۳	بیان اهداف پیش از آغاز درس	۳/۳۲	۲/۴۸	۳/۱۸	۳/۲
۶	طرح یک یا چند سؤال قبل از آغاز درس	۲/۰۷	۲/۵۴	۲/۹۶	۲/۸۶
۷	تحریک شاگردان به کنجکاوی و جست‌وجو	۳/۵۴	۲/۶۸	۲/۰۷	۳/۱
۱۰	توجه به شاگردانی که سؤال می‌کنند	۳/۶۱	۲/۹۶	۳/۶۸	۳/۳۵
۱۹	به کارگیری انگیزه‌های درونی شاگردان برای افزایش یادگیری	۳/۳۶	۲/۱۸	۳/۲۸	۲/۹۴
۲۰	تلاش برای کشف علل مشکلات شاگردان	۳/۲۵	۱/۷۸	۳/۰۵	۲/۶۹
۲۳	درخواست از شاگردان برای طرح سؤال	۲/۹۳	۲/۳۷	۲/۸۲	۲/۷
۳۹	گوش دادن به حرف‌های شاگردان حتی در صورت غلط بودن	۲/۶۱	۲/۹۸	۳/۶	۳/۴
	میانگین	۳/۳۴	۲/۵	۳/۲۸	۳/۰۴

یافته‌های مندرج در جدول شماره ۳ مبین این نکته‌اند که ادراک دبیران از عملکرد خویش، ارزیابی مشاهده‌گران از عملکرد ایشان و نیز برداشت شاگردان آن‌ها از فعالیت‌های کلاس درس در برخی از ابعاد با یکدیگر هماهنگ و در برخی دیگر، ناهمخوان است. در همه موارد، بین ادراک دبیران و دانش‌آموزان ایشان از یک سو و مشاهده‌گران از سوی دیگر، بیش‌ترین میزان عدم هماهنگی ملاحظه شده است. به طوری که این اختلاف در میانگین‌های به دست آمده بر ۰/۸۴ و ۰/۷۸ نمره بالغ شده است. آزمون آماری انجام شده نیز نشان می‌دهد که بین دبیران و مشاهده‌گران و نیز بین مشاهده‌گران و دانش‌آموزان در مورد میزان رعایت موارد ذکر شده در ۸ مؤلفه جدول در کلاس‌های مورد بررسی اتفاق نظر برقرار نبوده است اما میانگین رتبه‌های حاصل از خودسنجی دبیران و ادراک دانش‌آموزان ایشان دارای تفاوتی معنادار نبوده است و دو گروه مذکور اتفاق نظر داشته‌اند (جدول شماره ۴ را ملاحظه کنید).



جدول شماره ۴- تحلیل واریانس رتبه‌ای بین نظریات دبیران، مشاهده‌گران و دانش‌آموزان در مورد توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش

گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	نتیجه آزمون	سطح معنی‌داری
دبیران	۵۶	۲۲۹/۰۴	$\chi^2 = ۱۰۵/۲۷۴۰$	$p < ۰/۰۱$
مشاهده‌گران	۱۱۲	۱۰۳/۱۵		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۲۲۹/۶۷		
دبیران	۵۶	۱۲۴/۱۱	$Z_u = ۷/۴۷۹۵$	$p < ۰/۰۱$
مشاهده‌گران	۱۱۲	۶۴/۷۰		
مشاهده‌گران	۱۱۲	۹۴/۹۶		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۲۰۲/۹۲	$Z_u = ۹/۷۱۹۷$	$p < ۰/۰۱$
دبیران	۵۶	۱۴۲/۴۳		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۱۳۷/۲۵		

$$p = ۰/۰۰, \text{ بیش‌ترین واریانس} = ۰/۶۰۹۵, \text{ مجموع واریانس‌ها} = \text{آزمون کوکران}$$

بررسی تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر عملکرد ایشان میسر آن است که دبیران رشته‌های مختلف عملکرد خویش را یکسان می‌دانند. بین ادراک دبیران رشته‌های مختلف از عملکرد خویش تفاوت معناداری ملاحظه نشده است. هم‌چنین، ادراک دانش‌آموزان نیز تفاوت معناداری را بین دبیران دروس مختلف نشان نداده است ولیکن نتایج حاصل از مشاهدات نشان می‌دهد که بین دبیران دروس مختلف از نظر رعایت مؤلفه‌های هشت‌گانه مربوط به توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش تفاوت وجود دارد. این تفاوت میان دبیران دینی-عربی با ریاضی، دینی-عربی با علوم تجربی، ریاضی با علوم تجربی و ریاضی با علوم اجتماعی معنادار بوده است (جدول شماره ۵ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۵- تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش (از مشاهده‌گران)

گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	نتیجه آزمون	سطح معنی‌داری
دینی- عربی	۲۸	۵۵/۹۶	$\chi^2 = ۲۷ / ۴۶۵۲$	$p = ۰ / ۰۰۰۰$
ریاضی	۱۸	۸۹/۶۹		
علوم تجربی	۴۰	۴۱/۵۴		
علوم اجتماعی	۲۶	۵۷/۱۲		
دینی- عربی	۲۸	۱۶/۹۵	$Z_{ii} = ۴ / ۱۶۶۶$	۰/۰۰۰
ریاضی	۱۸	۲۳/۶۹		
دینی- عربی	۲۸	۴۰/۸۸	$Z_{ii} = ۲ / ۲۳۵۹$	۰/۰۲۵۴
علوم تجربی	۴۰	۳۰/۰۴		
ریاضی	۱۸	۴۶/۵۳	$Z_{ii} = ۵ / ۱۶۸۶$	۰/۰۰۰
علوم تجربی	۴۰	۲۱/۸۴		
دینی- عربی	۲۸	۲۷/۱۴	$Z_{ii} = ۰ / ۱۷۴۱$	۰/۸۶۱۸
علوم اجتماعی	۲۶	۲۷/۸۸		
ریاضی	۱۸	۲۸/۴۷	$Z_{ii} = ۲ / ۵۷۷۲$	۰/۰۱۰۰
علوم اجتماعی	۲۶	۱۸/۳۷		
علوم اجتماعی	۲۶	۳۷/۸۷	$Z_{ii} = ۱ / ۴۹۶۶$	۰/۱۳۴۵
علوم تجربی	۴۰	۳۰/۶۶		

$p = ۰ / ۰۰$  ،  $\text{بیشترین واریانس} = ۰ / ۵۰۲۶$  = آزمون کوکران  
مجموع واریانس‌ها

بررسی تأثیر سابقه تدریس دبیران بر عملکرد تدریس ایشان نشان داده است که دبیران دارای سوابق تدریس، از عملکرد تدریس خویش ادراک واحدی داشته‌اند. یافته‌های حاصل از مشاهدات نشان می‌دهد که سابقه تدریس بر عملکرد دبیران مورد بررسی تأثیر داشته است و معلمان دارای سوابق تدریس متفاوت، از نظر دانش‌آموزان عملکرد یکسانی داشته‌اند، در جدول شماره ۶ آزمون تعقیبی نشان داده است که بین دبیران دارای پایین‌ترین میزان سابقه (یک یا دو سال) و دبیران دارای بیش‌ترین سابقه در این بررسی (پنج سال به بالا) تفاوت معنادار و البته معکوس وجود داشته است، یعنی،

هر چه بر میزان سابقه تدریس افراد افزوده شده، عملکرد تدریس ضعیف‌تری از ایشان مشاهده شده است. در این زمینه، حدس‌های مختلفی به ذهن می‌رسد، از جمله این که ممکن است گذشت زمان، آموخته‌های دوره تربیت معلم را مشمول فراموشی کند و هر سال بیش از سال قبل دبیران را از ملاک‌ها تدریس مطلوب دور سازد. این نکته با یافته‌های پژوهش انجام شده توسط ابوحمزه ۱۳۶۷ (۶) و گروسی ۱۳۷۲ (۷) همخوانی دارد. (جدول شماره ۶ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۶- تأثیر سابقه تدریس دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش (از نظر مشاهده‌گران)

منبع تغییرات	df	S.S	MS	F	احتمال
بین گروهی	۲	۲۹۲/۳۱۹۶	۱۴۶/۱۵۹۸	۵/۲۲۲۴	۰/۰۰۶۸
درون گروهی	۱۰۹	۳۰۵/۶۰۰۱	۲۷/۹۸۷۲		
کل	۱۱۱	۳۳۴۲/۹۱۹۶			

$$p = ۰/۵۲۸, \text{ بیش‌ترین واریانس} = ۰/۳۹۲۷, \text{ مجموع واریانس‌ها} = \text{آزمون کوکران}$$

سابقه تدریس	میانگین	۱ تا ۲ سال	۳ تا ۴ سال	۵ سال به بالا
		۲۱/۷۹۵۵	۱۹/۷۱۸۸	۱۷/۹۷۲۲
۱ تا ۲ سال	۲۱/۷۹۵۵			*
۳ تا ۴ سال	۱۹/۷۱۸۸			
۵ سال به بالا	۱۷/۹۷۲۲			

### ب) توانایی‌های آرایه درس

یافته‌های مندرج در جدول شماره ۷ که به مقایسه ادراک دبیران از عملکرد خویش در کلاس‌های درس، درجه‌بندی‌های مشاهده‌گران از عملکرد ایشان و برداشت شاگردان از نحوه اقدام دبیران خویش در کلاس درس می‌پردازند، نشان می‌دهد که مؤلفه‌های تلاش در جهت کشف و برطرف کردن اشکالات یادگیری شاگردان، جمع‌بندی و خلاصه کردن مطالب درسی در آخر جلسه و آرایه تکالیفی که مرور و بررسی مطالب را تسهیل کنند، در هر سه ابزار

پرسش‌نامه دبیران، پرسش‌نامه دانش‌آموزان و فرم مشاهده) بالاترین میانگین‌ها و در عین حال ارقام بالایی از متوسط را عاید کرده‌اند و می‌توان گفت که دبیران مورد بررسی عملکرد نسبتاً موفقی را در این زمینه به نمایش گذارده‌اند. علاوه بر این، هم‌خوانی قابل ملاحظه میانگین‌های وزنی سه گروه قابل توجه است و با اختلاف میانگین کل سه گروه تفاوت زیادی دارد. از سوی دیگر مؤلفه‌های آرایه کتب و منابع اضافی برای تکمیل یادگیری، درخواست جمع‌بندی و خلاصه کردن درس توسط شاگردان، تلاش در به کارگیری روش‌های جدید تدریس و طرح مطالبی خارج از کتاب درسی، کم‌ترین میانگین‌های وزنی را به خود اختصاص داده‌اند (جدول شماره ۷ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۷- توانایی آرایه درس در عملکرد تدریس دبیران مورد بررسی

شماره سؤال	محتوای سؤال‌ها	پرسش‌نامه دبیران	فرم مشاهده	پرسش‌نامه دانش‌آموزان	میانگین
۱۷	تلاش در جهت کشف و بر طرف کردن اشکالات یادگیری شاگردان	۳/۷۸	۳/۱۴	۳/۷	۳/۵۴
۱۸	تلاش در به کارگیری روش‌های جدید در کلاس درس	۳/۸۲	۱/۹	۳/۰۵	۲/۹۲
۲۱	جلب علاقه شاگردان به موضوع از طریق مقدمه‌چینی جاذب	۳/۳۶	۲/۲۴	۲/۵	۲/۷
۲۲	درخواست بیان مطالب از سوی شاگردان به زبان خویش	۳/۲۵	۲/۳۴	۳/۰۳	۲/۸۷
۲۵	بیان کاربردهای مطالب در زندگی روزمره شاگردان	۳/۳۲	۲/۱۴	۲/۷۴	۲/۷۳
۲۶	آرایه مثال‌های مرتبط با زندگی روزمره شاگردان	۳/۱۴	۲/۰۵	۲/۷	۲/۶۳
۲۷	طرح مطالبی خارج از کتاب درسی	۲/۶۱	۱/۴۱	۲/۵۵	۲/۱۹
۲۹	درخواست جمع‌بندی و خلاصه کردن درس توسط شاگردان	۲/۹	۱/۷۸	۲/۸۲	۲/۵
۳۱	تشویق شاگردان به طرح مطالب جدید و مطرح نشده در کلاس	۲/۳	۱/۹۲	۳/۴۳	۲/۸۸
۳۴	جمع‌بندی و خلاصه کردن مطالب درس در آخر جلسه	۳/۷۸	۲/۲۰	۳/۶	۲/۱۹
۳۸	آرایه تکالیفی که شاگردان را به مرور و بررسی وادار کند	۳/۴۳	۲/۸	۳/۲۷	۳/۱۷
	میانگین	۳/۳۲	۲/۱۹	۳/۰۱	۲/۸۱

آزمون آماری اجرا شده تفاوت معناداری را بین یافته‌های حاصل از سه منبع گردآوری داده‌ها نشان داده و این نتیجه به دست آمده که خود دبیران، دانش‌آموزان ایشان و مشاهده‌گران در مورد میزان رعایت دوازده مؤلفه مذکور در کلاس‌های درس اتفاق نظر نداشته‌اند. علاوه بر این، آزمون تعقیبی نشان داده است که هر سه منبع جمع‌آوری داده‌ها، داده‌های متفاوتی را ارائه کرده‌اند و بین دبیران و مشاهده‌گران دبیران و دانش‌آموزان و بین مشاهده‌گران و دانش‌آموزان مورد عملکرد تدریس کلاس‌های مورد نظر تفاوت معناداری مشاهده شده (جدول شماره ۸ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۸- تحلیل واریانس بین نظریات دبیران، مشاهده‌گران و دانش‌آموزان در مورد توانایی‌های ارایه درس

گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	نتیجه آزمون	سطح معنی‌داری
دبیران	۵۶	۲۶۹/۷۷	$x^2 = ۱۳۱/۲۶۳۴$	۰/۰۰۰
مشاهده‌گران	۱۱۲	۹۴/۸۸		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۲۲۶/۰۵		
دبیران	۵۶	۱۳۱/۷۷	$Z_u = ۸/۹۱۵۲$	۰/۰۰۰
مشاهده‌گران	۱۱۲	۶۰/۸۷		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۲۰۵/۱۸		
دبیران	۵۶	۱۶۶/۵۰	$Z_u = ۱۰/۳۰۱۲$	۰/۰۰۰
مشاهده‌گران	۱۱۲	۹۰/۵۲		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۲۰۵/۱۸		
دبیران	۵۶	۱۶۶/۵۰	$Z_u = ۲/۹۴۵۶$	۰/۰۰۳۲
مشاهده‌گران	۱۱۲	۹۰/۵۲		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۲۰۵/۱۸		

$$\text{مجموع واریانس‌ها} = \frac{\text{بیش‌ترین واریانس}}{\text{مجموع واریانس‌ها}} = ۰/۴۹۶۰, p = ۰/۰۰$$

در بررسی تأثیر رشته تحصیلی (رشته تدریس) دبیران بر عملکرد تدریس ایشان در مجموعه توانایی‌های ارایه درس (۱۲ مؤلفه) این نتیجه حاصل شده است که دبیران دروس مختلف در ارزیابی عملکرد خویشتن در مورد میزان توجه و به کارگیری

مؤلفه‌های مذکور با یک‌دیگر اختلاف نظر دارند. آزمون تعقیبی اجرا شده نیز نشان داده است که دبیران علوم اجتماعی و علوم تجربی عملکرد خویش را در مؤلفه‌های مذکور برتر از دبیران ریاضی و دبیران اجتماعی عملکرد خویش را برتر از دبیران دینی-عربی دانسته‌اند (جدول شماره ۹ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۹- تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی‌های ارایه درس (از نظر دبیران)

منبع تغییرات	Df	S.S	MS	F	احتمال
بین گروهی	۳	۳۴۴/۱۷۶۲	۱۱۴/۷۲۵۴	۹/۳۴۲۹	۰/۰۰۰
درون گروهی	۵۲	۶۳۸/۳۲۳۸	۱۲/۲۷۵۵		
کل	۵۵	۹۸۲/۵			

$$p = ۰/۵۸۵, F = ۰/۳۳۹۴ = \frac{\text{بیشترین واریانس}}{\text{مجموع واریانس‌ها}} = \text{آزمون کوکران}$$

رشته تحصیلی	میانگین	ریاضی	دینی-عربی	علوم تجربی	علوم اجتماعی
		۳۴/۸۰۰۰	۳۷/۲۸۵۷	۳۹/۷۰۰۰	۴۲/۱۶۶۷
ریاضی	۳۴/۸۰۰۰	.	.	*	*
دینی-عربی	۳۷/۲۸۵۷	.	.	.	*
علوم تجربی	۳۹/۷۰۰۰	.	.	.	.
علوم اجتماعی	۴۲/۱۶۶۷	.	.	.	.

مشاهده‌گران اختلاف بین عملکرد تدریس دبیران دروس مختلف را تأیید کرده و در ارزیابی خویش از عملکرد دبیران در ۱۲ مؤلفه ارایه درس، عملکرد تدریس دبیران ریاضی را برتر از دبیران علوم تجربی دانسته‌اند و بین دبیران سایر دروس تفاوت معناداری را گزارش نکرده‌اند. در مقایسه این یافته با یافته‌های جدول شماره ۹ نکته قابل ملاحظه این است که در جدول مذکور، دبیران ریاضی پایین‌ترین عملکرد را برای

خویشتن گزارش کرده بودند، در حالی که مشاهده گران بالاترین عملکرد را برای ایشان گزارش داده اند (جدول شماره ۱۰ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۱۰- تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی های اراییه درس (از نظر مشاهده گران)

منبع تغییرات	df	S.S	MS	F	احتمال
بین گروهی	۳	۵۰۹/۴۸۹۶	۱۶۹/۸۲۹۹	۳/۵۳۶۴	۰/۰۱۷۲
درون گروهی	۱۰۸	۵۱۸۶/۵۰۱۵	۸۴/۰۲۳۲		
کل	۱۱۱	۵۶۹۵/۹۹۱۱			

$$p = ۰/۵۲۸, F = ۰/۳۱۶۳ = \frac{\text{بیشترین واریانس}}{\text{مجموع واریانس ها}} = \text{آزمون کوکران}$$

رشته تحصیلی	میانگین	علوم تجربی	دینی- عربی	علوم اجتماعی	ریاضی
		۲۴/۹۲۵۰	۲۶/۰۰۰۰	۲۶/۲۳۰۸	۳۱/۲۲۲۲
علوم تجربی	۲۴/۹۲۵۰				*
دینی- عربی	۲۶/۰۰۰۰				
علوم اجتماعی	۲۶/۲۳۰۸				
ریاضی	۳۱/۲۲۲۲				

در بررسی تأثیر سابقه تدریس بر عملکرد تدریس دبیران تنها ادراک دبیران دارای سوابق تدریس متفاوت با یکدیگر تفاوتی معنادار داشته است و مشاهده گران و دانش آموزان عملکرد تدریس دبیران با سوابق تدریس متفاوت را در قالب دوازده مؤلفه یکسان دانسته اند. یافته های مندرج در جدول شماره ۱۱ نشان دهنده این نکته است که دبیران دارای سه تا چهار سال سابقه تدریس، نسبت به دبیران دارای پنج سال سابقه و بالاتر ادراک مطلوب تری از عملکرد خویش داشته اند. با اطلاعات موجود به راحتی نمی توان در مورد علت این یافته اظهار نظر کرد اما دست کم این نتیجه به دست می آید که سابقه تدریس با عملکرد تدریس رابطه ای مستقیم ندارد و سطوح متفاوت سابقه، تأثیر متفاوتی را بر عملکرد تدریس خواهد داشت (جدول شماره ۱۱ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۱۱- تأثیر سابقه تدریس دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی‌های آرایه درس از نظر دبیران

منبع تغییرات	Df	S.S	MS	F	احتمال
بین گروهی	۳	۱۹۶/۷۵۰۰	۹۸/۳۷۵۰	۶/۶۳۵۵	۰/۰۰۲۷
درون گروهی	۵۳	۷۵۸/۷۵۰۰	۱۴/۸۲۵۵		
کل	۵۵	۹۸۲/۵۰۰۰			

بیش‌ترین واریانس =  $p = ۰/۵۳۱۶$  = آزمون کوکران  
مجموع واریانس‌ها

سابقه	میانگین	۵ سال به بالا	۱ تا ۲ سال	۳ تا ۴ سال
		۳۶/۳۳۳۳	۳۹/۰۰۰	۴۱/۱۲۵۰
۵ سال به بالا	۳۶/۳۳۳۳			*
۱ تا ۲ سال	۳۹/۰۰۰			
۳ تا ۴ سال	۴۱/۱۲۵۰			

### پ) توانایی‌های پرسش و پاسخ

برای ارزش‌یابی عملکرد دبیران مورد بررسی در توانایی‌های پرسش و پاسخ (ارزش‌یابی تکوینی) در کلاس، ۱۲ مؤلفه به شرح مندرج در جدول شماره ۱۲ مطرح شده‌اند. از میان مؤلفه‌های مطرح شده، مؤلفه‌هایی چون طرح سؤال در جریان تدریس، هدایت پاسخ‌های غلط به سوی پاسخ صحیح از طریق طرح سؤال‌هایی دیگر، ارائه عکس‌العمل منفی به پاسخ‌های غلط و درخواست آرایه دلیل به هنگام پاسخ‌گویی، در هر سه گروه بالاترین میانگین وزنی و کم‌ترین میزان اختلاف را دارند. از سوی دیگر، مؤلفه‌های طرح سؤال‌های واگرا، درخواست از شاگردان برای پاسخ دادن به سؤال‌های یک‌دیگر و طرح سؤال‌های تفکر برانگیز، پایین‌ترین میانگین‌ها را کسب کرده‌اند (جدول شماره ۱۲ را ملاحظه کنید).



## جدول شماره ۱۲ - توانایی‌های پرسش و پاسخ در عملکرد تدریس دبیران

## مورد بررسی

شماره سؤال	محتوای سؤال‌ها	پرسش‌نامه دبیران	فرم مشاهده	پرسش‌نامه دانش‌آموزان	میانگین
۸	طرح سؤال در جریان تدریس	۳/۵	۳/۳۵	۳/۲۹	۳/۴۳
۹	طرح سؤال‌های واگرا (سؤال‌هایی که پاسخی مشخص ندارند)	۱/۶۴	۱/۳۴	۳/۲۲	۲/۰۶
۱۱	هدایت پاسخ غلط به سوی پاسخ صحیح از طریق طرح سؤال‌های دیگر	۳/۳۲	۲/۸۸	۳/۵۲	۳/۲۴
۱۲	نشان دادن واکنش به پاسخ‌های غلط شاگردان	۳/۳۲	۳/۷۷	۳/۳	۳/۴۶
۱۳	طرح مجدد سؤال پاسخ داده نشده برای شاگردی دیگر	۳/۴۳	۲/۷۳	۲/۹۳	۳/۰۳
۲۴	درخواست از شاگردان برای پاسخ دادن به سؤال‌های یک‌دیگر	۲/۸۶	۲/۵	۲/۷۳	۲/۶۹
۳۰	درخواست ارایه دلیل از شاگردان به هنگام پاسخ‌گویی	۳/۴۳	۲/۸	۳/۵	۳/۲۴
۳۲	ثبت و یادداشت فعالیت‌های شاگردان برای بهبود بخشیدن به آن‌ها	۳	۲/۷۸	۲/۹۶	۲/۹۱
۳۵	اصرار نوزیدن بر شنیدن پاسخ‌هایی که فرد، خود مد نظر دارد	۳/۲۸	۲/۳۸	۳/۲۷	۲/۹۸
۳۶	اهمیت قایل شدن برای دلیل یا دلایل اقامه شده	۳/۶۸	۲/۶۹	۳/۲	۳/۱۹
۳۷	درخواست ارایه دلیل از افرادی که مطلبی را عرضه می‌کنند.	۳/۷۱	۲/۲	۳/۵	۳/۱۴
۴۰	طرح سؤال‌های تفکربرانگیز	۳/۵۳	۲/۲	۲/۹	۲/۸۸
	میانگین	۳/۲۲	۲/۶۹	۳/۱۹	۳/۰۳

آزمون اجرا شده برای مقایسه ادراک دبیران، ادراک دانش‌آموزان و درجه‌بندی مشاهده‌گران از عملکرد تدریس دبیران مورد بررسی، نشان دهنده تفاوت معنادار بین یافته‌های حاصل از سه ابزار است. آزمون تعقیبی اجرا شده نشان داده است که یافته‌های حاصل از مشاهدات با ادراک دبیران و دانش‌آموزان تفاوت معناداری داشته و ادراک دبیران و دانش‌آموزان ایشان از عملکرد تدریس یکسان بوده است. این یافته بدان معناست که مشاهده‌گران عملکرد تدریس دبیران مورد بررسی را متفاوت با خود دبیران و دانش‌آموزان ایشان ارزیابی کرده‌اند (جدول شماره ۱۳ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۱۳ - تحلیل واریانس بین نظریات دبیران، مشاهده‌گران و

#### دانش‌آموزان در مورد توانایی‌های پرسش و پاسخ

گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	نتیجه آزمون	سطح معنی‌داری
دبیران	۵۶	۲۳۰/۲۹	$\chi^2 = ۸۴ / ۷۲۸۰$	۰/۰۱
مشاهده‌گران	۱۱۲	۱۱۲/۳۷		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۲۲/۷۲۰		
دبیران	۵۶	۱۱۹/۳۶	$Z_u = ۶ / ۵۷۹۴$	$p < ۰ / ۰۱$
مشاهده‌گران	۱۱۲	۶۷/۰۷		
مشاهده‌گران	۱۱۲	۱۰۱/۷۹	$Z_u = ۸ / ۷۷۵۵$	$p < ۰ / ۰۱$
دانش‌آموزان	۲۲۰	۱۹۹/۴۴		
دبیران	۵۶	۱۳۹/۴۳	$Z_u = ۰ / ۰۹۷۷$	$p = ۰ / ۹۲۲۱$
دانش‌آموزان	۲۲۰	۱۳۸/۲۶		

$$\text{بیش‌ترین واریانس} = \frac{\text{بیش‌ترین واریانس}}{\text{مجموع واریانس‌ها}} = ۰/۵۲۱۵, p = ۰/۰۰۰$$

در زمینه تأثیر رشته تدریس دبیران مورد بررسی، بین ادراک دبیران در حال تدریس رشته‌های مختلف درسی مورد بررسی از عملکرد خویشتن تفاوت معناداری برقرار بوده است. آزمون تعقیبی نشان می‌دهد که دبیران ریاضی عملکرد تدریس خویش را از دبیران علوم تجربی و علوم اجتماعی ضعیف‌تر ارزیابی کرده‌اند (جدول شماره ۱۴ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۱۴ - تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی‌های پرسش و پاسخ (از نظر دبیران)

گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	نتیجه آزمون	سطح معنی‌داری
دینی- عربی	۱۴	۲۳/۹۳	$x^2 = ۱۱/۹۹۵۲$	۰/۰۰۷۴
ریاضی	۱۰	۱۵/۵۰		
علوم تجربی	۲۰	۳۴/۳۰		
علوم اجتماعی	۱۲	۳۵/۰۰		
دینی- عربی	۱۴	۱۴/۲۱	$Z_u = ۱/۴۱۶۴$	۰/۱۵۶۷
ریاضی	۱۰	۱۰/۱۰		
دینی- عربی	۱۴	۱۳/۷۹	$Z_u = ۱/۸۴۰۱$	۰/۰۶۵۸
علوم تجربی	۲۰	۲۰/۱۰		
دینی- عربی	۱۴	۱۰/۹۳	$Z_u = ۱/۸۶۰۹$	۰/۰۶۲۸
علوم اجتماعی	۱۲	۱۶/۵۰		
ریاضی	۱۰	۸/۷۰	$Z_u = ۳/۰۱۲۸$	۰/۰۰۲۶
علوم تجربی	۲۰	۱۸/۹۰		
ریاضی	۱۰	۷/۷۰	$Z_u = ۲/۵۴۸۵$	۰/۰۱۰۸
علوم اجتماعی	۱۲	۱۴/۶۷		

$$\text{مجموع واریانس‌ها} = \frac{\text{بیش‌ترین واریانس}}{\text{آزمون کوکران}} = ۰/۵۳۱۱, p = ۰/۰۰۶$$

بررسی تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر عملکرد تدریس ایشان در جریان مشاهدات، این نتیجه را به دست می‌دهد که دبیران دروس مورد بررسی نسبت به یکدیگر عملکرد متفاوتی داشته‌اند. آزمون تعقیبی انجام شده نشان داده است که دبیران ریاضی و علوم اجتماعی در مقایسه با دبیران دینی - عربی عملکرد تدریس برتری داشته‌اند و سایر تفاوت‌ها معنادار نبوده است. این یافته نیز همانند یافته‌های قبلی با ادراک دبیران ریاضی از عملکرد خویش ناهمخوان است؛ در شرایطی که دبیران ریاضی عملکرد خود را ضعیف‌ترین عملکرد دانسته بودند. در این جدول برترین عملکرد برای ایشان گزارش شده است (جدول شماره ۱۵ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۱۵ - تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی‌های پرسش و پاسخ (از نظر مشاهده‌گران)

منبع تغییرات	df	S.S	MS	F	احتمال
بین گروهی	۳	۸۳۳/۰۷۵۸	۲۷۷/۶۹۱۹	۶/۲۷۳۰	۰/۰۰۰۶
درون گروهی	۱۰۸	۴۷۸۰/۸۸۸۵	۴۴/۲۶۷۵		
کل	۱۱۱	۵۶۱۳/۹۶۴۳			

$$p = ۰/۱۶۱, \text{ } \rho = ۰/۳۵۸۲ = \frac{\text{بیشترین واریانس}}{\text{مجموع واریانس‌ها}} = \text{آزمون کوکران}$$

رشته تحصیلی	میانگین	دینی - عربی	علوم تجربی	علوم اجتماعی	ریاضی
		۲۵/۷۵۰۰	۲۹/۴۰۰۰	۳۲/۳۰۷۷	۳۳/۱۶۶۷
دینی - عربی	۲۵/۷۵۰۰			*	*
علوم تجربی	۲۹/۴۰۰۰				
علوم اجتماعی	۳۲/۳۰۷۷				
ریاضی	۳۳/۱۶۶۷				

دیدگاههای دانش آموزان دبیران مورد بررسی در مورد چگونگی و کیفیت رعایت مؤلفه های دوازده گانه مربوط به پرسش و پاسخ در کلاس درس مبین تفاوت معنادار عملکرد تدریس دبیران دروس مختلف است. آزمون تعقیبی اجرا شده نیز نشان می دهد که دبیران علوم اجتماعی و ریاضی در مقایسه با دبیران علوم تجربی عملکرد برتری داشته اند و سایر تفاوت ها معنادار نبوده است. در این جدول نیز عملکرد تدریس دبیران ریاضی مطلوب قلمداد شده است و با یافته های جدول قبلی هم خوانی دارد (جدول شماره ۱۶ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۱۶ - تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی های پرسش و پاسخ (از نظر دانش آموزان)

منبع تغییرات	df	S.S	MS	F	احتمال
بین گروهی	۳	۲۸۱/۶۲۴۷	۹۳/۸۷۴۹	۳/۸۰۰۷	۰/۱۱۰
درون گروهی	۲۱۶	۵۳۳۵/۱۲۰۸	۲۴/۶۹۹۶		
کل	۲۱۹	۵۶۱۶/۷۴۵۵			

$$\text{بیشترین واریانس} = ۰/۳۴۶۸, p = ۰/۰۵۵ = \text{آزمون کوکران}$$

مجموع واریانس ها

رشته تحصیلی	میانگین	علوم تجربی	دینی- عربی	ریاضی	علوم اجتماعی
		۳۵/۱۲۱۲	۳۷/۴۸۱۵	۳۷/۵۷۶۹	۳۷/۷۰۸۳
علوم تجربی	۳۵/۱۲۱۲	.		*	*
دینی- عربی	۳۷/۴۸۱۵		.		
ریاضی	۳۷/۵۷۶۹			.	
علوم اجتماعی	۳۷/۷۰۸۳				.

در بررسی تأثیر سابقه تدریس دبیران مورد بررسی بر چگونگی و میزان رعایت مؤلفه‌های دوازده‌گانه مربوط به پرسش و پاسخ در کلاس درس، مشاهده شده که ادراک دبیران با سوابق مختلف در مورد عملکرد خویش در این زمینه یکسان بوده است و دانش‌آموزان نیز عملکرد تدریس دبیران با سوابق کم و زیاد را یکسان دانسته‌اند. از سوی دیگر، یافته‌های حاصل از مشاهده‌ها بیانگر آن است که بین سابقه و عملکرد تدریس تفاوتی معنادار وجود دارد و هر اندازه که بر سابقه تدریس دبیران افزوده شده است. مشاهده‌گران عملکرد تدریس ضعیف‌تری را برای ایشان گزارش کرده‌اند. این تفاوت بین دبیران با سوابق پنج سال به بالا سه تا چهار سال با دبیران دارای یک تا دو سال سابقه معنادار بوده است (جدول شماره ۱۷ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۱۷ - تأثیر سابقه تدریس دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی‌های پرسش و پاسخ (از نظر مشاهده‌گران)

منبع تغییرات	df	S.S	MS	F	احتمال
بین گروهی	۲	۷۴۴/۴۷۷۹	۳۷۲/۲۳۸۹	۸/۳۳۲۳	۰/۰۰۰۴
درون گروهی	۱۰۹	۴۸۶۹/۴۸۶۴	۴۴/۶۷۴۲		
کل	۱۱۱	۵۶۱۳/۹۶۴۳			

$$p = ۰/۵۲۱, F = ۰/۳۹۳۴ = \frac{\text{بیشترین واریانس}}{\text{مجموع واریانس‌ها}} = \text{آزمون کوکران}$$

رشته تحصیلی	میانگین	۱ تا ۲ سال	۳ تا ۴ سال	۵ سال به بالا
		۳۲/۹۳۱۸	۲۸/۲۸۱۳	۲۷/۲۲۲۲
۱ تا ۲ سال	۳۲/۹۳۱۸			*
۳ تا ۴ سال	۲۸/۲۸۱۳			
۵ سال به بالا	۲۷/۲۲۲۲			

### ت) توانایی های کلاس داری

برای ارزش یابی عملکرد دبیران مورد بررسی در مجموعه توانایی های کلاس داری در کلاس درس، تعداد هشت مؤلفه به شرح مندرج در جدول شماره ۱۸ مطرح شده است. از بین مؤلفه های هشت گانه مطرح شده، درخواست سکوت و آرامش از شاگردان، تدارک فرصت کافی برای یادگیری شاگردان و وارد کردن آنان به توجه و گوش فرادادن به سخنان دبیر خویش بالاترین میانگین های وزنی و مؤلفه های تغییر روش دبیران بر اساس شرایط و نیاز شاگردان، تشویق شاگردان به همکاری با یکدیگر و انجام دادن کارهای مختلف برای جلب توجه شاگردان، پایین ترین میانگین های وزنی را کسب کرده اند (جدول شماره ۱۸ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۱۸ - توانایی های کلاس داری در عملکرد تدریس دبیران مورد

#### بررسی

شماره سؤال	محتوای سؤال ها	پرسش نامه دبیران	فرم مشاهده	پرسش نامه دانش آموزان	میانگین
۱	انجام دادن کارهای مختلف برای جلب توجه شاگردان	۳/۶۸	۲/۵۶	۳/۳	۳/۱۸
۲	تلاش برای برقراری محیطی دوستانه بین خود و شاگردان	۳/۵۳	۲/۷۷	۳/۵	۳/۲۷
۴	تغییر دادن روش کار خود بر اساس شرایط و نیاز شاگردان	۳/۴	۱/۸۲	۲/۹	۲/۷
۵	وارد کردن شاگردان به توجه و گوش فرادادن به سخنان دبیر	۳/۷۵	۲/۸۳	۳/۵	۳/۳۶
۱۴	تشویق کردن شاگردان به همکاری به یکدیگر	۳/۴۶	۲/۱۷	۲/۴	۳/۰۱
۱۵	درخواست سکوت و آرامش از شاگردان	۳/۹۳	۲/۷۳	۳/۸۷	۳/۵۱
۱۶	تدارک فرصت کافی برای یادگیری شاگردان	۳/۷۵	۲/۸۴	۲/۷۴	۳/۴۴
۳۳	راهنمایی شاگردان در انجام تکالیف درسی	۳/۴	۲	۳/۵	۳/۳
	میانگین	۳/۶	۲/۵۹	۳/۴۶	۳/۲۲

در بررسی یافته‌های عاید شده از سه ابزار اندازه‌گیری، ادراک دبیران از عملکرد خویش، ادراک دانش‌آموزان از عملکرد دبیران خود و نیز ارزیابی مشاهده‌گران از عملکرد ایشان با یکدیگر متفاوت و این تفاوت معنادار بوده است. به علاوه، آزمون تعقیبی نشان می‌دهد که دیدگاهها و ارزیابی هر سه گروه با یکدیگر متفاوت بوده و این نتیجه حاصل شده است که سه گروه در مقوله توانایی‌های کلاس‌داری دیدگاههای متفاوتی داشته‌اند (جدول شماره ۱۹ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۱۹- تحلیل واریانس بین نظریات دبیران، مشاهده‌گران و دانش‌آموزان در توانایی‌های کلاس‌داری

گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	نتیجه آزمون	سطح معنی‌داری
دبیران	۵۶	۲۷۶/۲۵	$\chi^2 = ۱۸۲/۸۲۷۵$	۰/۰۰۰
مشاهده‌گران	۱۱۲	۷۶/۱۸		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۲۳۳/۹۳		
دبیران	۵۶	۱۳۷/۰۷	$Z_{II} = ۹/۹۲۸۲$	۰/۰۰۰
مشاهده‌گران	۱۱۲	۵۸/۲۱		
مشاهده‌گران	۱۱۲	۷۴/۴۶	$Z_{II} = ۱۲/۵۰۲۸$	۰/۰۰۰
دانش‌آموزان	۲۲۰	۲۱۳/۳۵		
دبیران	۵۶	۱۶۷/۶۸	$Z_{II} = ۳/۰۸۵۸$	۰/۰۰۲۰
دانش‌آموزان	۲۲۰	۱۳۱/۰۷		

$$\text{بیش‌ترین واریانس} / \text{مجموع واریانس‌ها} = ۰/۵۲۴۶, p = ۰/۰۰۰$$

آزمون کوکران

در بررسی تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر ادراک ایشان از توانایی‌های کلاس‌داری خود، بین میانگین نمرات دبیران دروس مختلف تفاوت معناداری ملاحظه شده و این نتیجه به دست آمده است که دبیران دروس مختلف، از عملکرد خویش در زمینه توانایی‌های کلاس‌داری ادراک متفاوتی داشته‌اند. به علاوه، آزمون تعقیبی نشان داده



است که بین ادراک دبیران علوم اجتماعی از عملکرد خود و دبیران ریاضی و علوم تجربی تفاوت معنادار وجود دارد؛ به طوری که دبیران علوم اجتماعی برای نحوه اقدام خویش در توانایی های کلاس داری میانگین بالاتری را گزارش کرده اند (جدول شماره ۲۰ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۲۰- تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی های کلاس داری (از نظر دبیران)

منبع تغییرات	df	S.S	MS	F	احتمال
بین گروهی	۳	۲۸۱/۶۲۴۷	۵۹/۶۳۳۳	۵/۲۱۲۷	۰/۰۰۳۲
درون گروهی	۵۲	۱۹۸/۲۹۵۲	۳/۸۱۳۴		
کل	۵۵	۲۵۷/۹۲۸۶			

$$p = ۰/۳۱۵, F = ۰/۳۷۴۷ = \frac{\text{بیشترین واریانس}}{\text{مجموع واریانس ها}} = \text{آزمون کوکران}$$

علوم اجتماعی	دینی- عربی	علوم تجربی	ریاضی	میانگین	رشته تحصیلی
۳۰/۳۳۳۳	۲۸/۴۲۸۶	۲۷/۹۰۰۰	۲۷/۴۰۰۰		
*	*	.	.	۲۷/۴۰۰۰	ریاضی
		.	.	۲۷/۹۰۰۰	علوم تجربی
	.	.	.	۲۸/۴۲۸۶	دینی- عربی
.				۳۰/۳۳۳۳	علوم اجتماعی

در بررسی توانایی های کلاس داری دبیران دروس مختلف در جریان مشاهدات، این نتیجه عاید شده است که بین میانگین رتبه های به دست آمده برای دبیران چهار رشته مورد مطالعه، تفاوتی معنادار برقرار بوده و عملکرد تدریس ایشان یکسان نبوده است. به علاوه، آزمون تعقیبی نشان می دهد که بین دبیران دینی- عربی و ریاضی و نیز دبیران ریاضی و علوم تجربی تفاوت هایی معنادار وجود داشته و در مابقی رشته ها تفاوت ها معنادار نبوده است. نکته قابل توجه، تفوق عملکرد دبیران ریاضی بر سایرین است؛ در

حالی که ادراک خود دبیران ریاضی پایین‌ترین عملکرد را در توانایی‌های مورد نظر نشان داده است (جدول شماره ۲۱ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۲۱- تأثیر رشته تحصیلی دبیران بر عملکرد ایشان در توانایی‌های کلاس‌داری (از نظر مشاهده‌گران)

گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	نتیجه آزمون	سطح معنی‌داری
دینی - عربی	۲۸	۴۷/۵۶	$x^2 = ۷/۷۹۲۴$	۰/۵۰۵
ریاضی	۱۸	۷۳/۷۱		
علوم تجربی	۴۰	۵۲/۹۴		
علوم اجتماعی	۲۶	۵۹/۹۶		
دینی - عربی	۲۸	۱۸/۳۲	$Z_{ii} = ۳/۲۹۱۷$	۰/۰۰۱۰
ریاضی	۱۸	۳۱/۵۶		
دینی - عربی	۲۸	۳۲/۷۵	$Z_{ii} = ۰/۶۱۷۶$	۰/۵۳۶۸
علوم تجربی	۴۰	۳۵/۷۲		
ریاضی	۱۸	۳۶/۴۷	$Z_{ii} = ۲/۱۱۳۶۰$	۰/۰۳۳۵
علوم تجربی	۴۰	۲۶/۳۶		
دینی - عربی	۲۸	۲۵/۵۰	$Z_{ii} = ۰/۹۷۳۹$	۰/۳۳۰۱
علوم اجتماعی	۲۶	۲۹/۶۵		
ریاضی	۱۸	۲۴/۲۸	$Z_{ii} = ۰/۷۶۶۶$	۰/۴۴۳۳
علوم اجتماعی	۲۶	۲۱/۲۷		
علوم اجتماعی	۲۶	۳۶/۰۴	$Z_{ii} = ۰/۸۷۰۶$	۰/۳۸۴۰
علوم تجربی	۴۰	۳۱/۸۵		

$$\text{مجموع واریانس‌ها} = \frac{\text{بیش‌ترین واریانس}}{\text{آزمون کوکران}} = ۰/۵۲۲۱, p = ۰/۰۰۰$$

متغیر سابقه تدریس در توانایی‌های کلاس‌داری دبیران تأثیری معنادار نداشته و این یافته از طریق ادراک دبیران، ارزیابی مشاهده‌گران و ادراک دانش‌آموزان مورد مطالعه تأیید شده است.

## جمع‌بندی عملکرد تدریس دبیران

در بررسی و مقایسه میانگین به دست آمده از سه ابزار گردآوری داده‌ها در مورد عملکرد تدریس دبیران در توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش، ارائه درس، پرسش و پاسخ و کلاس‌داری، روشن شده است که به جز مورد توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش و پرسش و پاسخ که در آنها ادراک دبیران و دانش‌آموزان ایشان یکسان بوده، در سایر موارد تفاوت یافته‌های عاید شده از سه ابزار معنادار است. ادراک دبیران از عملکرد خویش در توانایی‌های ارائه درس و کلاس‌داری با ادراک دانش‌آموزان ایشان متفاوت بوده و همچنین، عملکرد مشاهده شده ایشان در هر چهار دسته توانایی‌ها با یافته‌های پرسش‌نامه‌های دبیران و دانش‌آموزان متفاوت بوده است. این یافته‌ها بدان معناست که آنچه دبیران خود را در حال انجام دادن آن تصور کرده‌اند در عمل محقق نشده است. لذا بین دانسته‌ها و تصورات ایشان - که قاعدتاً ناشی از آموخته‌های ایشان در دوره‌های تربیت معلم و تجارب آموزشی است - و آنچه در کلاس‌های درس به اجرا در آمده تفاوت قابل ملاحظه‌ای وجود داشته است. از سوی دیگر، دانش‌آموزان نیز از عملکرد دبیران خویش ادراک متفاوتی داشته‌اند. اگر چه این ادراک به دیدگاه‌های دبیران نزدیک و بعضاً مشابه آنها بوده است اما با آنچه توسط مشاهده‌گران آموزش دیده ثبت شده، تفاوتی آشکار داشته است (جدول شماره ۲۲ را ملاحظه کنید).

## جدول شماره ۲۲- تحلیل واریانس بین اطلاعات به دست آمده از سه ابزار اندازه‌گیری در مورد عملکرد کلی تدریس دبیران

گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	نتیجه آزمون	سطح معنی‌داری
دبیران	۵۶	۲۶۳/۰۴	$\chi^2 = ۱۵۸/۹۲۸۶$	۰/۰۰۰
مشاهده‌گران	۱۱۲	۸۲/۹۳		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۲۳۳/۸۵		
دبیران	۵۶	۱۳۳/۳۲	$Z_u = ۹/۲۰۲۱$	۰/۰۰۰
مشاهده‌گران	۱۱۲	۶۰/۰۹		
مشاهده‌گران	۱۱۲	۷۹/۳۴		
دانش‌آموزان	۲۲۰	۳۱۰/۸۷	$Z_u = ۱۱/۸۰۸۷$	۰/۰۰۰
دبیران	۵۶	۱۵۸/۲۱		
دانش‌آموزان	۱۱۲	۱۳۳/۸۴		

$$\text{پیش‌ترین واریانس} / \text{مجموع واریانس‌ها} = ۰/۵۳۷۸, p = ۰/۰۰۰$$

آزمون کوکران

نگاهی دقیق‌تر به میانگین‌های به دست آمده برای چهار دسته توانایی‌های حاصل از سه ابزار نشان می‌دهد که توانایی‌های کلاس‌داری بالاترین میانگین را به دست آورده‌اند. در این مجموعه از توانایی‌ها، درخواست سکوت و آرامش از شاگردان، تدارک فرصت کافی برای یادگیری شاگردان و وادار کردن ایشان به توجه و گوش سپردن به سخنان دبیر، بالاترین امتیازها را کسب کرده‌اند. در مؤلفه‌های مذکور، یافته‌های هر سه ابزار با یک‌دیگر هم‌خوانی داشته است. این امر نشان می‌دهد که عملکرد دبیران بیش‌تر از هر چیز متوجه حفظ نظم و آرامش و کنترل رفتار شاگردان بوده است. به عبارت دیگر، تلاش دبیران بر این بوده است که به جای ایجاد محیطی فعال و سرشار از تلاش و جنب و جوش برای شاگردان، محیطی منظم و تحت کنترل فراهم آورند. این رفتارها اگر چه به طور سنتی از سوی معلمان مجرب مورد تأیید و تأکید قرار می‌گیرند. اما با

مؤلفه‌های بنیادی تدریس که شرایط بروز خلاقیت، پرورش تفکر و فعالیت شاگردان را فراهم می‌آورند، انطباق چندانی ندارند.

از سوی دیگر، مجموعه توانایی‌های ارایه درس در هر سه ابزار و به ویژه در فرم‌های مشاهده و پرسش‌نامه‌های دانش‌آموزان پایین‌ترین میانگین‌ها را به دست آورده‌اند. در این گروه از توانایی‌ها، ارایه کتب و منابع اضافی برای تکمیل یادگیری دانش‌آموزان، درخواست جمع‌بندی و خلاصه کردن درس توسط دانش‌آموزان، تلاش در به کارگیری روش‌های جدید تدریس و طرح مطالبی خارج از کتاب درس، پایین‌ترین امتیازها را کسب کرده‌اند. نظر به این که موارد مذکور از سوی صاحب‌نظران به عنوان مؤلفه‌های اساسی تدریس مورد توجه بوده‌اند، چنین استنتاج می‌شود که دبیران مورد بررسی در به کارگیری توانایی‌های اساسی تدریس عملکرد چندان موفقی نداشته‌اند و بالا بودن امتیازهای عملکرد در توانایی‌های کلاس‌داری نیز نمی‌تواند این ضعف اساسی را جبران کند (جدول شماره ۲۳ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۲۳- مقایسه چهار دسته توانایی‌های تدریس در عملکرد تدریس به دست آمده از سه ابزار گردآوری داده‌ها

توانایی‌ها	ابزارها	پرسش‌نامه دبیران	فرم مشاهده	پرسش‌نامه دانش‌آموزان	میانگین
ایجاد و تداوم انگیزش	۳/۳۴	۲/۵	۲/۲۸	۳/۰۴	
ارایه درس	۳/۲۳	۲/۱۹	۳/۰۱	۲/۸۱	
پرسش و پاسخ	۳/۲۲	۲/۶۹	۳/۱۹	۳/۰۳	
کلاس‌داری	۳/۶	۲/۵۹	۳/۴۶	۳/۲۲	
میانگین	۳/۳۵	۲/۵	۳/۲۴	۳/۰۳	

یکی از متغیرهای مورد بررسی در عملکرد تدریس دبیران، رشته تحصیلی دوره‌گردانی آنها بوده است که دبیران به هنگام انجام پژوهش نیز به تدریس دروس آن رشته مشغول بوده‌اند. یافته‌ها نشان داده‌اند که در مجموع مؤلفه‌ها، دبیران رشته‌های مختلف از عملکرد تدریس خویشتن ادراک متفاوتی داشته‌اند و این تفاوت معنادار بوده است. در

این زمینه، دبیران علوم اجتماعی بالاترین میانگین و دبیران ریاضی پایین‌ترین میانگین نمره‌ها را داشته‌اند نکته قابل ملاحظه ادراک پایین دبیران ریاضی از عملکرد خویش است و حال آن‌که مشاهده‌گران و دانش‌آموزان، عملکرد ایشان را از دبیران سایر دروس برتر ارزیابی کرده‌اند. در مقایسه‌های زوجی عملکرد دبیران رشته‌های مختلف نیز دبیران علوم اجتماعی با دبیران دینی-عربی و ریاضی و نیز دبیران ریاضی با دبیران علوم تجربی و علوم اجتماعی تفاوت‌هایی معنادار وجود داشته‌اند (جدول شماره ۲۴ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۲۴- تحلیل واریانس بین عملکرد کلی تدریس دبیران رشته‌های مختلف (از نظر دبیران)

گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	نتیجه آزمون	سطح معنی‌داری
دینی-عربی	۱۴	۲۲/۰۷	$x^2 = ۱۴/۶۷۰۸$	۰/۰۰۲۱
ریاضی	۱۰	۱۵/۷۰		
علوم تجربی	۲۰	۳۱/۷۰		
علوم اجتماعی	۱۲	۴۰/۱۷		
دینی-عربی	۱۴	۱۳/۶۴	$Z_{ii} = ۰/۹۴۱۰$	۰/۳۴۶۷
ریاضی	۱۰	۱۰/۹۰		
دینی-عربی	۱۴	۱۴/۰۷	$Z_{ii} = ۱/۶۹۴۹$	۰/۰۹۲۰
علوم تجربی	۲۰	۱۹/۹۰		
دینی-عربی	۱۴	۱۰/۳۶	$Z_{ii} = ۲/۲۶۸۲$	۰/۰۲۳۳
علوم اجتماعی	۱۲	۱۷/۱۷		
ریاضی	۱۰	۹/۵۰	$Z_{ii} = ۲/۶۵۱۲$	۰/۰۰۸۰
علوم تجربی	۲۰	۱۸/۵۰		
ریاضی	۱۰	۶/۳۰	$Z_{ii} = ۳/۴۳۹۵$	۰/۰۰۰۶
علوم اجتماعی	۱۲	۱۵/۸۳		

$$p = ۰/۰۰۶, \text{ بیش‌ترین واریانس} = ۰/۵۳۰۴ = \frac{\text{مجموع واریانس‌ها}}{\text{آزمون کوکران}}$$

تحلیل یافته‌های به دست آمده از فرم‌های مشاهده پیرامون عملکرد کلی تدریس دبیران رشته‌های مختلف، تفاوت‌های معنادار را بین ایشان نشان داده است. لذا می‌توان چنین نتیجه گرفت که مشاهده‌گران آموزش دیده، دبیران ریاضی را دارای برترین عملکرد و دبیران علوم تجربی را دارای ضعیف‌ترین عملکرد دانسته‌اند. یافته‌ای که با ادراک دبیران از عملکرد خویشان در تناقض آشکار است. علاوه بر این، عملکرد مشاهده شده دبیران ریاضی با دبیران دینی- عربی و نیز دبیران ریاضی با دبیران علوم تجربی تفاوتی معنادار را نشان داده است (جدول شماره ۲۵ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۲۵- تحلیل واریانس بین عملکرد تدریس کلی دبیران رشته‌های مختلف (از نظر مشاهده‌گران)

گروه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	نتیجه آزمون	سطح معنی‌داری
دینی- عربی	۲۸	۸۷/۸۹	$x^2 = ۱۴ / ۳۲۲۳$	۰/۰۰۲۵
ریاضی	۱۸	۸۰/۸۳		
علوم تجربی	۴۰	۴۹/۳۵		
علوم اجتماعی	۲۶	۵۹/۹۲		
دینی- عربی	۲۸	۱۷/۸۶	$Z_u = ۱۷ / ۵۶۴۷$	* ۰/۰۰۰۴
ریاضی	۱۸	۳۲/۲۸		
دینی- عربی	۲۸	۳۴/۰۹	$Z_u = ۰ / ۱۴۳۵$	۰/۸۸۵۹
علوم تجربی	۴۰	۳۴/۷۹		
دینی- عربی	۲۸	۲۴/۹۵	$Z_u = ۱ / ۲۴۰۶$	۰/۲۱۴۷
علوم اجتماعی	۲۶	۳۰/۲۵		
ریاضی	۱۸	۴۰/۸۶	$Z_u = ۳ / ۴۴۲۸$	* ۰/۰۰۰۶
علوم تجربی	۴۰	۲۴/۳۹		
ریاضی	۱۸	۲۶/۶۹	$Z_u = ۱ / ۸۰۶۸$	۰/۰۷۰۸
علوم اجتماعی	۲۶	۱۹/۶۰		

سابقه تدریس و ارتباط آن با عملکرد تدریس دبیران از جمله متغیرهای دیگری است که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. گو این که عموماً چنین تصور

می‌شود که با افزایش سنوات خدمت دبیران بر کیفیت عملکرد ایشان افزوده می‌شود و نیاز کم‌تری به دوره‌های بازآموزی و آموزش حین خدمت احساس می‌شود. در یافته‌های به دست آمده از پرسش‌نامه دبیران، روشن شده است که دبیران دارای سوابق خدمتی گوناگون، به جز در مجموعه توانایی‌های آرایه درس، در سایر زمینه‌های عملکرد خویش را یکسان دانسته و در مجموعه توانایی‌های آرایه درس دبیران دارای سابقه تدریس پنج سال و بالاتر، عملکرد خویش را ضعیف‌تر از دبیران دارای سابقه تدریس سه- چهار سال ارزیابی کرده‌اند. هم‌چنین، در بررسی یافته‌های حاصل از مشاهده عملکرد تدریس، دبیران دارای سابقه تدریس بالاتر در مجموعه توانایی‌های ایجاد و تداوم انگیزش و پرسش و پاسخ ضعیف‌تر ارزیابی شده است (جدول شماره ۲۶ را ملاحظه کنید).

### جدول شماره ۲۶- تحلیل واریانس بین عملکرد کلی تدریس دبیران دارای سوابق تدریس متفاوت (از نظر مشاهده‌گران)

منبع تغییرات	df	S.S	MS	F	سطح معنی‌داری
بین گروهی	۲	۴۳۰۲/۳۵۳۸	۲۱۵۱/۱۷۶۹	۵/۹۴۰۶	۰/۰۰۳۶
درون گروهی	۱۰۹	۳۹۴۷۰/۴۲۳۰	۳۶۲/۱۱۴۰		
کل	۱۱۱	۴۳۷۷۲/۷۷۶۸			

$$p = ۰/۵۹۳, F = ۰/۳۸۷۳ = \frac{\text{بیش‌ترین واریانس}}{\text{مجموع واریانس‌ها}} = \text{آزمون کوکران}$$

سابقه تدریس	میانگین	۱ تا ۲ سال	۳ تا ۴ سال	۵ سال به بالا
		۱۰۴/۴۵۴۵	۹۴/۵۶۲۵	۹۰/۱۹۴۴
۱ تا ۲ سال	۱۰۴/۴۵۴۵	.		*
۳ تا ۴ سال	۹۴/۵۶۲۵		.	
۵ سال به بالا	۹۰/۱۹۴۴			.



## جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

مقایسه برنامه‌های درسی آرمانی، رسمی و اجرا شده در زمینه توانایی‌های عمومی تدریس در برنامه درسی دوره کاردانی تربیت معلم نشان داده است که صاحب‌نظران از دوره کاردانی انتظار داشته‌اند که معلمان آینده را به مهارت‌هایی مجهز کند تا بتوانند به گونه‌ای مؤثر وظایف خطیر خویش را در مقابل جامعه به مرحله اجرا در آورند و در دوران انفجار اطلاعات، یادگیرندگان را برای روبه‌رو شدن با جهان متغیر آینده آماده سازند. به همین دلیل، بخش اعظم مؤلفه‌های بنیادی تدریس به نکاتی از این زاویه اشاره داشته‌اند. نکاتی که مؤید تلاش و فعالیت شاگردان در کلاس‌اند و بر نقش معلم به عنوان یک راهنما و تسهیل‌گر تأکید دارند. در چنین شرایطی، از معلمان انتظار می‌رود که با طرح سؤالاتی قبل از آغاز درس، انگیزه یادگیری را در شاگردان شعله‌ور سازند؛ به پژوهش‌هایی متناسب با موقعیت کلاس دست یابند؛ شاگردان را به پرسش و پاسخ و ادامه کنجکاوی و جست و جوگری تشویق کنند، به نیازهای یادگیرندگان توجه داشته باشند؛ جریان یادگیری برای آنها بیش از نتایج آموزشی اهمیت داشته باشد؛ برای خلق شیوه‌هایی نو در آموزش تلاش کنند؛ شاگردان را به مراجعه و بهره‌گیری از منابع خارج از کلاس ترغیب نمایند و تلاش کنند که شاگردان و ساخت و سازمان مطالب درسی وقوف یابند.

در جریان ارزش‌یابی میزان یادگیری شاگردان، آنان را به تداوم کاوش ترغیب کنند و با پاسخ‌های نادرست برخوردی مناسب داشته باشند. به منظور آشکارسازی نادانسته‌های دانش‌آموزان همواره سؤالاتی را مطرح کنند؛ بر بازسازی و تغییر ساخت مطالب تأکید داشته باشند؛ برای نحوه استدلال آنان بیش از محتوای سؤال اهمیت قایل شوند و تکالیفی را به شاگردان واگذار کنند که به جای ایجاد خستگی و بی‌زاری، آنان را به تجدید نظر در آموخته‌ها رهنمون شوند. در جریان اداره کلاس درس با شاگردان صمیمی باشند، در رویارویی با نیازها و خواسته‌های شاگردان انعطاف‌پذیر باشند و به

جای وادار کردن آنان به سکوت و آرامش، شاگردان را به جنب و جوش و فعالیت ترغیب کنند.

در بررسی کتب تربیتی عمومی (مشترک بین همه رشته‌ها) این نکته روشن شده است که کتب مذکور چنان که صاحب‌نظران انتظار داشته‌اند، به مؤلفه‌های یاد شده نپرداخته‌اند و مجموع اشاره‌های مستقیم و غیرمستقیم کتب به مؤلفه‌های بنیادی تدریس به هیچ وجه نمی‌تواند معلمان آینده را به مهارت‌های مورد نیاز مجهز کند. این در حالی است که سایر کتب درسی دوره نیز در این زمینه نقش چندانی نداشته و عموماً به انتقال اطلاعات و معلومات به معلمان آینده اختصاص یافته‌اند. لذا مجدداً این سؤال مطرح می‌شود که وقتی برنامه درسی رسمی دوره تربیت معلم خود از مهارت‌های بنیادی تدریس بی‌بهره است. چگونه می‌توان از فارغ‌التحصیلان این دوره انتظار داشت که مهارت‌های یاد شده را در کلاس‌های درس به مرحله عمل در آورند؟

در هر حال، بررسی فعالیت‌های دبیران فارغ‌التحصیل دوره کاردانی تربیت معلم از منظر خود دبیران، دانش‌آموزان ایشان و مشاهده‌گران آموزش دیده، نشان داده است که عملکرد تدریس آنها در مجموع در حد متوسط و در مؤلفه اساسی‌تر، از متوسط پایین‌تر بوده است. نکته قابل ملاحظه، نارسایی چشمگیر دبیران دریافته‌های حاصل از مشاهده‌هاست؛ به طوری که در هیچ کدام از دسته‌های چهارگانه به نمره متوسط نرسیده و در توانایی‌های ارابه در کم‌ترین میزان را داشته است. علاوه بر این، توانایی‌های ارابه در دبیران که محور توانایی‌های تدریس تلقی می‌شود، در مقایسه با سه دسته دیگر توانایی‌ها (جلب و حفظ توجه، ارزش‌یابی و کلاس‌داری) ضعیف‌ترین کیفیت را داشته و نمراتی پایین‌تر از متوسط را به خود اختصاص داده‌اند. از سوی دیگر، توانایی‌های کلاس‌داری که بیش‌تر با دیدگاه‌های سنتی تدریس، سلطه معلم بر کلاس درس و کنترل و نظم‌دهی به شاگردان انطباق دارند بیش‌ترین امتیازها و رقمی بالاتر از متوسط را به خود اختصاص داده‌اند. این یافته بدان معناست که به رغم تأکید

صاحب‌نظران بر مؤلفه‌های تدریس غیرمستقیم، دبیران هم‌چنان بر اعمال تدریس مستقیم و پای‌بند به مفروضات سنتی پیرامون تدریس و آموزش پای می‌فشرند.

در میان یافته‌های پژوهش، تفاوت نمره‌های عملکرد دبیران دارای سوابق مختلف از برجستگی خاصی برخوردار است و به رغم این که خلاف انتظار و برداشت عمومی است، با برخی پژوهش‌های دیگر نیز هم‌خوانی دارد. نتایج از این نکته حکایت دارند که سابقه تدریس دبیران نه تنها توانایی‌های بنیادی تدریس ایشان را غنای نمی‌بخشد و ارتقا نمی‌دهد، بلکه به دلایل ناشناخته باعث افت عملکرد ایشان نیز می‌شود. با افزایش سنوات تدریس، نمرات عملکرد تدریس دبیران در مؤلفه‌های مورد نظر روندی کاهنده داشته و تفاوت بین عملکرد دبیران دارای سوابق متفاوت از نظر آماری و معنادار بوده است.

یکی دیگر از نتایج پژوهش که شاید از نظر روش شناختی حایز اهمیت باشد، تفاوت چشمگیر یافته‌های حاصل شده از سه ابزار در مورد عملکرد تدریس دبیران است، به طوری که در چند دسته از توانایی‌های تدریس، دبیران ریاضی عملکرد خویش را به گونه‌ای معنادار ضعیف‌تر از سایر دبیران ارزیابی کرده‌اند. حال آن که مشاهده‌گران آموزش دیده عملکرد تدریس ایشان را برتر از سایرین درجه‌بندی کرده‌اند. این یافته دقت بیشتری در تبیین یافته‌های حاصل از ابزارهای متفاوت را در پژوهش‌های آینده ضروری می‌سازد.

در یک جمع‌بندی کلی، می‌توان چنین گفت که برنامه درسی آرمانی توانایی‌های تدریس معلمان، در برنامه درسی مدون (کسب تربیتی عمومی دوره تربیت معلم) انعکاس نیافته و به دنبال آن، در عملکرد تدریس فارغ‌التحصیلان دوره کاردانی تربیت معلم نشانه‌های ناچیزی از اجرای برنامه درسی آرمانی مشاهده شده است. بخشی از این نارسایی معلول برنامه درسی دوره تربیت معلم است که آن چنان که باید و شاید به توانایی‌های بنیادی تدریس نپرداخته است. بخش دیگری از نارسایی‌ها معلول شرایط شغلی دبیران و انگیزه‌ها و مشوق‌های ایشان در ارتقای حرفه‌ای است. شاهد این نکته

افول عملکرد تدریس دبیران به دنبال افزایش سنوات تدریس است. این یافته بدان معناست که محیط مدرسه و مجموع شرایط شغلی و حرفه‌ای، ضوابط ارزش‌یابی و نظارت و... به گونه‌ای بوده‌اند که نتوانسته‌اند حداقل عملکرد مطلوب دبیران فارغ‌التحصیلان را حفظ کنند و دبیران برای هم‌نوایی با سایرین یا به دلیل از دست دادن انگیزه‌های قبلی یا دلایل دیگر، از آرمان‌های معلمی عدول کرده و هر روز بیش از پیش از توانایی‌های بنیادی تدریس فاصله گرفته‌اند.

### فهرست منابع

- ۱- گیج، انال؛ مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه‌ی محمود مهر محمدی، تهران، مدرسه، ۱۳۷۴، ص ۱۲.
- ۲- شریعتمداری، علی؛ رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی، تهران، سمت، چاپ اول، ۱۳۷۴، صص ۷-۸.
- ۳- مایرز، چت؛ آموزش تفکر انتقادی، ترجمه‌ی دکتر خدایار ابیلی، تهران، سمت، ۱۳۷۴، ص ۷.
- ۴- شعبانی، حسن؛ مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، تهران سمت، چاپ دوم، ۱۳۷۲، ص ۴.
- ۵- نوروزی، داریوش و آقازاده. احمد و کریم عزت‌خواه؛ روش‌ها و فنون تدریس، تهران، دانشگاه پیام نور، چاپ دوم، ۱۳۷۵، ص ۶۷.
- ۶- ابوحوزه، فرهاد؛ مقایسه عملکرد فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم با معلمان حق‌التدریس مدارس تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال پنجم، شماره ۲، تابستان ۱۳۶۸، شماره ۱۸ صفحه ۱۳۲-۱۲۲.
- ۷- گروسی، میرتقی؛ مقایسه میزان کارایی مدرسان مراکز تربیت معلم با مدرک تحصیلی لیسانس و کمتر با مدرسین بالاتر از لیسانس با توجه به سابقه کار و رشته تحصیلی، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی، (گزارش تحقیق چاپ نشده است)، ۱۳۷۲.