



## ارزشیابی برنامه‌درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر دانشگاههای ایران

■ نعمت‌الله موسی‌پور

□ عضو هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان □

■ دکتر علیرضا کیامنش

□ دانشیار گروه بنیادهای دانشگاه تربیت معلم □

### چکیده

این پژوهش به منظور ارزشیابی برنامه‌درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر دانشگاههای ایران اجرا شده و در پی آن بوده است تا نشان دهد که درس روشها و فنون تدریس تا چه میزان موفق بوده و نتایج و پیامدهای ارزشمندی را به ارمغان آورده است. برای تعیین ملاکهای ارزشگذاری، متون علمی حوزه تدریس بررسی و نظر استادان علوم تربیتی ایران (۲۳ نفر) جمع‌آوری شده، و از تحلیل آنها سیمای تدریس مطلوب، فراهم گردید. سپس برای شناسایی موضوع، برنامه مصوب درس و برنامه اجرا شده - که با محتوای کتابهای مورد استفاده درس برابر نهاده شد - تحلیل گردید و نحوه تدریس دبیران دانش آموخته دوره‌های تربیت دبیر (۳۹ دبیر با حداکثر ۵ سال سابقه کار) از طریق پرسشنامه، مشاهده و مصاحبه، شناسایی شد. بر پایه این اطلاعات سیمای تدریس موردنظر برنامه مصوب، برنامه اجرا شده و برنامه عملی دبیران نیز ترسیم شد. در نهایت با مقایسه بیان سیمای تدریس مطلوب، مصوب، اجرا شده و برنامه عملی مشخص شد که در متون علمی حوزه تدریس دو دیدگاه متعارض وجود دارد که می‌توان آنها را با عناوین «معلم به عنوان مدیر (رهبر)» و «معلم به عنوان مشاور» معرفی کرد. آنچه را استادان علوم تربیتی ایران مطلوب شمرده‌اند، تدریسی است که در آن «معلم به عنوان مشاور» مطرح است، در برنامه مصوب هر دو نوع تدریس موردنظر بوده است، در کتابهای استفاده شده در درس روشها و فنون تدریس بر تدریسی که «معلم به عنوان مدیر (رهبر)» نام گرفت تأکید شده است؛ و

دبیران نیز در کلاس درس عملاً به گونه‌ای تدریس می‌کنند که شیوه «معلم به عنوان مدیر (رهبر)» نام گرفته است.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان گفت که صلاحیتها و تواناییهای مطلوب در دبیران پدید نیامده یا حداقل ظاهر نشده است، هرچند که دبیران به آموخته‌های خود - احتمالاً بخوبی عمل می‌کنند. به عبارت دیگر میان برنامه‌ی مطلوب و مصوب فاصله کم است، و بین برنامه‌ی اجرا شده و عمل شده نیز نزدیکی وجود دارد؛ اما میان برنامه‌ی مطلوب و اجرا شده فراق افتاده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در اجرای برنامه‌ی درس روشها و فنون تدریس برای اجرای آنچه در نظر گرفته شده، تجدیدنظر شود.

### مقدمه

درک ضرورت آموزش و پرورش جدید و فکر تأسیس دانشگاه در ایران، با احساس نیاز به معلم همراه بوده است. سخن مدیر کل وزارت معارف و فواید عامه در سال ۱۲۹۰ ش که گفته است «تربیت اطفال مبتدی از اعمال مشکله است که باید به عهده اشخاص متخصص تفویض شود و مسلماً اگر شخص از اصول تعلیم و تربیت بهره‌مند نشده باشد نمی‌تواند علم خود را به اطفال بیشتری بیاموزد. هر قدر هم که در آن علم بخصوص، متبحر باشد» (به نقل از صافی / ۱۳۷۲ ص ۱۲) تا بیان شریعتمدای (۱۳۷۴) که می‌گوید تخصص صرف در یک رشته علمی فرد را قادر نمی‌سازد که مبانی، اصول و قوانین آن رشته را به دیگران بیاموزد. شواهدی دال بر همین مدعا هستند. چنین تأکیدی بر نقش معلم، ناشی از آن است که از سویی تحقق گوهر آدمی در او منوط به تعلیم و تربیت است (کانت ترجمه شکوهی / ۱۳۶۸) و از سوی دیگر در جریان تعلیم و تربیت عوامل متعددی دخیل‌اند تا تعلیمی صورت گیرد و تربیتی تحقق یابد که یکی از عوامل با اهمیت آن معلم است.

معلم مجری نهایی برنامه‌های تربیتی است و به قول کریمرز (۱۹۹۳) عنصر کانونی فرایند آموزش، محسوب می‌شود. معلم در جریان آموزش و پرورش این امکان را به دست می‌آورد، شاگردان را به فعالیت فراخواند (فرانسیس / ۱۹۹۰)، با نحوه شکل‌گیری دانش و علم آشنا گرداند (شریعتمداری / ۱۳۷۴)، به پژوهش مؤثر بکشانند (دیویی / ۱۹۳۴، کوهن و مانیون / ۱۹۹۱)، به مشارکت در یادگیری بنشانند (دوک / ۱۹۹۱، سالوین / ۱۹۸۸، الیوت / ۱۹۸۵، اونسکی / ۱۹۷۲)، توان نقدکردن را در آنها بپروراند (مایرز / ۱۹۸۶، مایر / ۱۹۹۲) و آنها را با روش آموختن آشنا گرداند (فردانش / ۱۳۷۲، دروچ / ۱۹۸۷، اپل / ۱۹۹۳). در این حال معلم می‌تواند با تأکید نهادن بر امور و عمل کردن به شیوه خاصی، شاگردان را به فراگیری غیرفعال مطالب وادارد (آرنولد / ۱۹۹۲، دوک / ۱۹۹۱، ماسیون / ۱۹۷۲) و از آنها کتابخانه‌ای متحرک پدید آورد.

همین امکان تأثیرگذاری معلم بر جریان تعلیم و تربیت است که به نقش او اهمیت بسزایی داده و تأمل بر مسئولان این امر را ضروری کرده است. بحث بر سر اینکه چه کسانی صلاحیت معلم شدن را دارا هستند سابقه‌ای طولانی دارد (اندرسون و بورنز / ۱۹۸۹، طوسی / ۱۳۵۲) و نظریات متفاوتی را به



ارمغان آورده است. تفاوت نظرها را می‌توان در تبیین کار اصلی معلم، یعنی تدریس مشاهده کرد. برخی از صاحب‌نظران، تدریس را به مثابه علم در نظر گرفته‌اند (روزنشین و استیونس / ۱۹۸۶، گودوبروفی / ۱۹۸۶، پرات / ۱۹۸۹، رینولدز و کاتانس / ۱۹۹۳، ماهیتا و کومار / ۱۹۹۵). اعتقاد عمومی در میان این عده آن است که تدریس دارای اصول و قواعدی است که می‌توان آنها را یافت و به متقاضیان شغل معلمی آموخت و آمادگی لازم برای معلمی کردن را در آنها پدید آورد.

در میان این گروه محصول و فرایند علم، قدر و منزلت یکسان ندارند (زاهوریک / ۱۹۸۷) و ارج نهادن هریک از آن دو در تبیین چگونگی دستیابی به اصول و قواعد و چگونگی به کارگیری آنها تفاوت می‌افکنند. آنان که تدریس را به عنوان محصول علم در نظر دارند، بر نقش رهبری معلم در جریان آموزش تأکید ورزیده، او را مسئول تصریح هدفها، تلقین دانش و تصحیح فعالیت‌های شاگردان می‌شمارند؛ و روشهایی را در پیش می‌گیرند که در انگاره معرفت شناختی رفتارگرایی جای می‌گیرند. آنان که تدریس را به عنوان فرایند علم محسوب می‌کنند بر نقش مشورتی معلم در جریان آموزش اصرار دارند و آموزش را جریانی از تشریح مساعی شاگردان و معلم، تفهیم مطالب و ترغیب به کاوش و حل مسأله قلمداد می‌کنند که در انگاره معرفت شناختی شناخت‌گرایی قرار می‌گیرند. برخی از صاحب‌نظران، تدریس را به عنوان هنر قلمداد کرده‌اند (هایت / ۱۹۶۹، آیزنر / ۱۹۷۹، براندت / ۱۹۸۱). در میان این گروه اعتقاد بر این است که تدریس به واسطه ارزشهای تربیتی، نیازهای فردی و مجموعه‌ای از عقاید و تعمیمها هدایت می‌شود. بر این اساس از طریق آموزش و تربیت نمی‌توان صلاحیت معلمی را در کسی پدید آورد؛ بلکه باید در پی کسانی گشت که دارای این صلاحیتها هستند و آنها را به کار معلمی گماشت. برخی از صاحب‌نظران در تلاش برای تفهیم تدریس راه میانه‌ای را برگزیده‌اند و سعی در نزدیک کردن دو دیدگاه داشته‌اند (گیج ترجمه مهر محمدی / ۱۳۷۴ و هانتز / ۱۹۹۰). آنها هم توجه به مهارتها و ویژگیهای ضروری حاصل از پژوهشهای علمی و هم بصیرت و شم هنری و عمل کردن به مقتضای شرایط منحصر به فرد کلاس درس، شاگردان و موضوع را خاطر نشان کرده‌اند و معتقدند که هریک از دو دیدگاه پیشین به تنهایی نارس، ناقص و ناکافی هستند.

اعتقاد به هریک از سه دیدگاه مطرح شده، پیامدهای متفاوتی را در جستجوی معلمان با صلاحیت خواهد داشت. وقتی تدریس نوعی هنر قلمداد شود، صلاحیت معلمی امری ذاتی خواهد بود که واجد شرایط آن را باید در میان خواستاران شغل معلمی یافت. وقتی تدریس نوعی علم قلمداد شود، صلاحیت معلمی امری اکتسابی خواهد بود که متقاضیان شغل معلمی را باید بر آن آگاه ساخت وقتی که تدریس، هنری مبتنی بر علم (یا علمی نیازمند هنر) قلمداد شود باید در میان متقاضیان شغل معلمی کسانی را یافت که دارای برخی ویژگیها هستند و آنها را به علم لازم آراست. تاریخ عمل تربیتی در جوامع بشری نشان می‌دهد که هر سه دیدگاه هم در حوزه نظریه‌پردازی و هم در حوزه عمل طرفدارانی داشته‌اند؛ اما به نظر می‌رسد امروزه غلبه با کسانی است که تدریس را «به عنوان یک حرفه از انواع حرفه‌های خدمات عمومی» به شمار می‌آورند و از معلمان «دانش کارشناسی و مهارتهای تخصصی» طلب می‌کنند که این گونه دانش و مهارت را معلمان باید «در طی تحصیلات عمیق و مستمر کسب کنند و کیفیت آن را همواره

حفظ نمایند» (اصل ششم از توصیه‌های یونسکو در خصوص معلمان به نقل از ژاک هلك / ۱۹۹۰، ص ۲۲۷). این دیدگاه برای فراهم‌سازی شرایط کسب «مهارت‌های تخصصی در طی تحصیلات عمیق»، آموزشهای پیش از خدمت را، و برای «حفظ کیفیت این نوع مهارتها»، آموزشهای ضمن خدمت را تجویز و اجرا می‌کند. وجود صدها مرکز آموزش معلمان در سراسر دنیا نشانه‌ای از اعتقاد به همین دیدگاه است. در ایران نیز از سال ۱۲۹۷ ش که دارالمعلمین مرکزی به منظور «تربیت معلم» (ماده اول) تأسیس شد تاکنون که در کنار دوره‌های تربیت دبیر دانشگاههای سراسر کشور و مراکز آموزش عالی ضمن خدمت معلمان، وزارت آموزش و پرورش دانشگاه شهید رجایی را تأسیس نموده، کم و بیش همین اعتقاد مبنای تصمیم‌گیری بوده است. اکنون این پرسش مطرح است که آیا دوره‌های آموزش تربیت معلم توانسته‌اند صلاحیتهای معلم را در شرکت‌کنندگان این دوره‌ها پدید آورند؟

### بیان مسأله

در دارالمعلمین مرکزی، به منظور تربیت معلم، درس «اصول تعلیم» (ماده چهارم) در مجموعه دروس شعبه عالی جای گرفت، و در عین حال «یکسال تحصیل متضمن بعضی دروس خاصه فن تربیت و معلمی و یکسال مشق تدریس و خطابه‌های تحت نظر معلم» (ماده پنجم) در آن لحاظ شد. این امر از آن زمان تاکنون با فراز و نشیبهایی دنبال شده است. در دوره‌های آموزشی پیش از خدمت معلمان مقطع متوسطه (دبیران) مجموعه‌ای از دروس وجود دارد که «دروس تربیتی» نام دارد؛ و هدف آنها ایجاد صلاحیتهای معلمی در متقاضیان این شغل است. در میان این دروس، که شامل بیست و چهار واحد درسی هستند (حدود یک پنجم کل واحدهای دوره کارشناسی)، درس روشها و فنون تدریس به منظور برآوردن اهداف ذیل، ارائه می‌شود: (۱) مهیا ساختن نگرش وسیعی از فنون تدریس و چگونگی کاربرد آنها در کلاس درس، (۲) آشنا ساختن معلمان با چگونگی تهیه طرح درس و انتخاب اهداف آموزشی؛ (۳) تصمیم‌گیری در مورد ارزیابی تدریس و بهبود آن، (۴) ایجاد یا انتخاب روشهای تدریس مطلوب در خصوص جو کلاس (برنامه دروس تربیتی مصوب شورایعالی برنامه‌ریزی / ۱۳۶۶).

در برنامه درسی روشها و فنون تدریس علاوه بر ذکر هدفها، محتوای برنامه نیز پیشنهاد شده است. توضیحاتی درباره تدریس و یادگیری» و «تکنیکها و روشها» دو بخش اصلی محتوا را تشکیل می‌دهند که مشتمل بر سیزده فصل هستند. همچنین در برنامه برخی منابع، برای استفاده مدرسان و دانشجویان توصیه شده است. این برنامه در طی سالهای گذشته به اجرا درآمده، و چندین گروه از دانش آموختگان برای عهده‌دار شدن شغل معلمی، به مراکز آموزشی وارد شده‌اند. اکنون سؤال این است که برنامه درسی روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر، به چه میزان موفق بوده است، ارزش و اهمیت آثار و پیامدهای آن چه بوده است، و چه تصمیم‌هایی را درباره آن می‌توان گرفت؟

### روش پژوهش

در این بررسی از روش «پژوهش ارزشیابی» استفاده شده است. پژوهش ارزشیابی را می‌توان جریان



گردآوری اطلاعات برای تعیین ملاکهای ارزشگذاری و شناسایی موضوع موردنظر، که با مقایسه و محک زدن از اهمیت و سودمندی موضوع خبر می‌دهد، تعریف کرد. بر این اساس در یک پژوهش ارزشیابی، سه مرحله اساسی طی می‌شود: (۱) تعیین ملاکها (۲) شناسایی موضوع؛ (۳) مقایسه یا محک زدن.

روش تعیین ملاکهای ارزشگذاری: برای تعیین ملاکهای ارزشگذاری، اطلاعات از دو منبع اصلی به دست آمدند: نخست متون علمی مربوط به روش تدریس و دوم استادان علوم تربیتی دانشگاههای دولتی ایران. به منظور انتخاب نمونه از منبع اول روش گزینشی در پیش گرفته شد، و آثار و نوشته‌های کسانی که به پژوهش و یا نظریه‌پردازی در حوزه تدریس اقدام کرده بودند مورد بررسی قرار گرفت. کار از کتابهای مرجع شروع شد و در پیگیری ارجاعات به سایر پژوهشها و منابع مراجعه کردید. در انتخاب نمونه استادان علوم تربیتی، چهار ملاک برای گزینش موردنظر قرار گرفت: (۱) تدریس درس روشها و فنون تدریس؛ (۲) تحصیل در رشته روش تدریس؛ (۳) تحصیل در رشته برنامه‌ریزی درسی؛ (۴) تحصیل در رشته روانشناسی تربیتی. از پرسشنامه‌ای که حاصل جمع‌بندی مطالب مربوط به متون علمی روش تدریس بود برای جمع‌آوری نظرهای این گروه استفاده شد. پرسشنامه شامل چهار مقوله ایجاد، استمرار، اثربخش ساختن و اتمام یا ارزشیابی ارتباط بود و مجموعه‌ای از رفتارها را در بر می‌گرفت که در دو قالب کلی «معلم به عنوان مدیر (رهبر)» و «معلم به عنوان مشاور» قرار داشتند (جدول شماره ۱). روایی محتوای پرسشنامه با نظرخواهی از سه نفر صاحب‌نظر حوزه تدریس محاسبه شد؛ و برای سنجش پایایی از شیوه دوباره آزمایی استفاده شد، و ضریب پایایی آن معادل ۰/۹۲ به دست آمد. پرسشنامه از طریق پست به سیزده دانشکده و بخش علوم تربیتی در دانشگاههای دولتی کشور ارسال شد و پس از دریافت پاسخها و حذف برخی از افراد که ملاکهای موردنظر را نارا نبودند، در نهایت اطلاعات مربوط به بیست و سه پرسشنامه تکمیل و تحلیل شد. در تحلیل داده‌ها از فراوانی و درصد استفاده شد، و ملاک برای ترسیم سیمای تدریس موردنظر این گروه، موافقت دو سوم با لزوم یک رفتار برای تدریس قلمداد شد.

روش شناسایی موضوع: برای اطلاع از آثار و پیامدهای برنامه‌های تدریس روشها و فنون تدریس، نحوه عمل و تدریس دبیران دانش آموخته دوره‌های دبیری استان کرمان که در طی پنج سال گذشته کار خود را شروع کرده‌اند مبنا قرار گرفت. ابتدا فهرستی از دبیران هریک از شهرستانها تهیه شد سپس شهرستان سیرجان به صورت گزینشی انتخاب شد [در این شهرستان حداقل ۶۰ نفر دبیر در طی پنج سال گذشته جذب شده و امکانات اجرای پژوهش (رفت و آمد، آماده‌سازی مشاهده‌گر و همکاری دبیران) بیشتر از سایر شهرستانها بود]. برای گزینش دبیران از؛ پایین‌ترین میزان سابقه خدمت استفاده شد و تا جایی کار پیش رفت که ۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. از پرسشنامه‌ای با ۲۳۱ پرسش، به همراه مشاهده محدود و مصاحبه گروهی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. برای سنجش پایایی پرسشنامه، از شیوه نمونه‌گیری پرسشهای مکرر و در سنجش پایایی برکه مشاهده، از دوباره‌آزمایی استفاده شد. ضریب پایایی پرسشنامه ۰/۴۲ و ضریب پایایی برکه مشاهده ۰/۸۹

محاسبه شده است. پرسشنامه را ۳۹ نفر از دبیران تکمیل کردند و ۲۸ نفر مورد مشاهده قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از فراوانی و درصد به همراه آزمون همبستگی فای استفاده شده است. ملاک ترسیم سیمای تدریس مورد نظر این گروه، مشاهده رفتار در بیش از دو سوم موارد و یا اذعان بیش از دو سوم معلمان به اینکه آن رفتار را به هنگام تدریس از خود ظاهر می‌سازند، بوده است.

در کنار بررسی نحوه عملکرد دبیر در کلاس درس، محتوای آموزش ارائه شده به او نیز با تحلیل کتابهایی که دبیران طی تحصیلات دانشگاهی در درس روشها و فنون تدریس مطالعه کرده بودند، مشخص شد. دبیران مورد بررسی چهار کتاب در درس روشها و فنون تدریس را مطالعه کرده بودند. تحلیل این کتابها با استفاده از فهرست خاصی صورت گرفت که بر مبنای پرسشنامه استادان علوم تربیتی طراحی شده بود. در تحلیل کتابها ابتدا هر فصل کتاب، مطالعه گردید و آنچه که از سوی مؤلف برای تدریس توصیه شده و یا نظرهایی که از سوی او مورد تأیید قرار گرفته بود تعیین، و چهارچوب تحلیل بر آن اساس تکمیل شد. در نهایت برای ترسیم سیمای تدریس موردنظر کتابها موافقت سه چهارم آنها با یک رفتار ملاک پذیرش قرار گرفت.

روش مقایسه یا به محک زدن: برای قضاوت درباره ارزش و سودمندی برنامه، واقعیت‌های حاصل از برنامه اجرا شده و آنچه دبیران به آن عمل می‌کنند با مطلوبیهایی که از سوی استادان علوم تربیتی کشور مطرح شده بود، مقایسه گردید. به منظور مقایسه، ابتدا سیمای تدریس مورد نظر هر یک از این گروهها ترسیم و سپس میزان همخوانی آنها با یکدیگر مشخص شد. برای این منظور تحلیل نظری و کیفی محور اصلی مقایسه را تشکیل داده است اما در کنار آن از آزمون همبستگی فای نیز استفاده شد.

## تجزیه و تحلیل داده‌ها

### ملاکهای ارزشیابی درس روشها و فنون تدریس

تدریس را می‌توان فعالیتی بین‌الاشخاصی و تعاملی مبتنی بر ارتباط کلامی و معطوف به یادگیری یا تغییر روشهای رفتارکردن یک یا چند شاگرد است قلمداد کرد. بر این اساس در تدریس همواره حداقل دو نفر حضور دارند و ارتباط بین این دو دارای چهار سطح ایجاد، استمرار، اثربخش ساختن و اتمام یا ارزشیابی است. هر یک از دو عنصر تدریس، در عمل سهمی برعهده دارند که با افزایش سهم یکی از آنها، سهم دیگری کمتر می‌شود. براین اساس می‌توان نقشهای مربوط به معلم را برای توصیف وضعیت به کار گرفت و از دو شکل آن با عناوین «معلم به عنوان مدیر (رهبر)» و «معلم به عنوان مشاور» سخن به میان آورد. بر همین اساس متون علمی درباره روش تدریس تحلیل شدند. و مجموعه رفتارهایی که برای تدریس مطلوب در قالب هر یک از دو شکل عمده و در هر یک از چهار سطح ارتباط مطرح بودند، استخراج شد. در نتیجه، در مجموع ۷۸ رفتار مشخص شد که به هر یک از دو شکل تدریس اختصاص داشتند و در چهار سطح ارتباط قرار می‌گرفتند (جدول ۱).



جدول شماره ۱ سیمای تدریس مطلوب بر اساس متون علمی حوزه تدریس

معلم به عنوان مدیر (رهبر) معلم به عنوان مشاور

- تلاش برای جلب توجه شاگردان	- انتظار برای پدیدایی توجه از سوی شاگردان
- حفظ هیبت و شأن معلم در نظر شاگردان	- دوستی و صمیمیت با شاگردان
- بیان اهداف، پیش از آغاز درس	- طرح سؤال یا سؤالاتی براگیراننده پیش از آغاز درس
- تعیین شرایط و ضوابط رفتار در کلاس درس به وسیله معلم	- توافق باشاگردان درباره ضوابط رفتار در کلاس درس
- فراخواندن شاگردان به یادگیری بدون ایجاد آمادگی در آنان	- ایجاد شوق به یادگیری، در شاگردان پیش از ارائه درس
- تأکید بر بیان مطالب درس از سوی معلم	- تأکید بر فعالیت شاگردان (اعم از ذهنی و فیزیکی)
- اهتمام به توضیح و تشریح مطالب درس	- اهتمام به طرح سؤال و ایجاد ابهام برای شاگردان
- برقراری نظم و سکوت در کلاس درس	- تحریک شاگردان به تعامل و جنب و جوش
- اصرار بر پذیرش مطالب از سوی شاگردان	- تحمل و تشویق شاگردانی که مطالب را به آسانی نمی پذیرند
- فعالیت در قالب یک طرح درس از پیش تعیین شده	- توجه به موضوعات مورد علاقه شاگردان و موقعیتهای پیش بینی نشده
- عمل در قالب برنامه زمان بندی از پیش تعیین شده	- عمل بر اساس نیاز یادگیرندگان به زمان برای فرگیری
- اصالت دادن به محتوای درس	- اصالت دادن به فرایند (جریان یادگیری)
- استفاده از پادشهای بیرونی برای تسهیل یادگیری	- به کارگیری تدابیری که انگیزه درونی برای یادگیری را تقویت می کنند.
- تلاش برای استفاده از دانش اندوخته شده حرفه ای در حل مشکلات شاگردان	- اهتمام به پژوهش در کلاس درس برای حل مشکلات جمعی و فردی
- خشکی (جدی بودن)	- شوخ طبعی
- رسمی بودن (پایبندی به ضوابطی مشخص)	- انعطاف پذیری در برابر شرایط حادث و نیازهای شاگردان
- توجه انحصاری به درس برابر طرح درس از پیش تعیین شده	- توجه به نیازها و علایق شاگردان و تغییر برنامه تنظیم شده
- رفتار معلم محورانه (تعیین همه امور و فعالیت های کلاس)	- رفتار شاگرد محورانه (جلب مشارکت شاگردان در تصمیم گیریها)
- تحریک شاگردان به فردگرایی و رقابت در یادگیری	- تحریک شاگردان به همکاری و تشریح مساعی در یادگیری
- توضیح مجدد مطالب تدریس شده به وسیله معلم	- درخواست بیان مطالب به وسیله شاگردان به زبان خود آنان
- پاسخگویی به پرسشهای شاگردان بلافاصله پس از طرح سؤال	- پذیرش و ترغیب طرح پرسش و فراخواندن شاگردان به پاسخگویی به آن

ایجاد ارتباط

استمرار ارتباط

۱۴۰

مجله علمی پژوهشی

شماره ۷، تابستان ۱۳۷۷

اثر بخشی ارتباط

## ارزشیابی برنامه درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر

- |   |   |
|---|---|
| <p>- اهتمام به استفاده از تجارب شاگردان دربارهٔ موضوع درس</p> <p>- معرفی و تشویق به استفاده از منابع متعدد مکتوب و غیر مکتوب</p> <p>- جستجوی اطلاعات تکمیلی از منابع گوناگون</p> <p>- تشویق شاگردان به کنکاش و جستجو</p> <p>- اهتمام معلم به آن که شاگردان ساخت و سازمان مطالب را دریابند و بیان کنند</p> <p>- تشویق شاگردان پرسشگر به ادامه پرسش و کنجکاو</p> <p>- تلاش برای اظهار آگاهانه عدم اطلاع از پاسخ برخی پرسشها</p> <p>- سعی در خلق تازه‌ها (التزام به آزمودن شیوه‌ها و رویکردهای تازه در حین عمل)</p>  | <p>- ارائه مثالها و شواهد دربارهٔ موضوع درس به وسیلهٔ معلم</p> <p>- منکی ساختن یادگیری به مطالب مندرج در کتاب درسی</p> <p>- استفاده از مطالب (محتوای) مشخص شده در کتاب درسی</p> <p>- تأکید بر کسب یک پاسخ صحیح از سوی شاگردان</p> <p>- اهتمام معلم به بیان ساخت و سازمان مطالب مورد نظر</p> <p>- سعی در کنترل و مقابله با شاگردان پرسشگر و کنجکاو</p> <p>- تلاش برای ارائه پاسخ قانع کننده به همه پرسشهای شاگردان</p> <p>- التزام به آنچه به اثبات رسیده (التزام به شیوه‌های آزموده شده)</p>  |
| <p>- اختصاص بخشی از پرسشها به آنچه شاگردان نمی‌دانند و باید بدانند</p> <p>- پذیرش پاسخهای غیر معمول (ناهمگرا)</p> <p>- تأکید بر فرایندهای بدیع و نو ظهور در پاسخهای شاگردان</p> <p>- پرسش از آنچه شاگرد را وا می‌دارد از آموخته‌های خود به نحو تازه‌ای استفاده کند</p> <p>- جمع‌آوری اطلاعات برای هدایت شاگرد به یادگیری بهتر</p> <p>- تأکید بر انجام فعالیت‌های شاگرد</p> <p>- تأکید بر بازسازی و تغییر ساخت مطالب در جریان ارزشیابی و آموزش</p> <p>- اهمیت به استدلالهای شاگردان، به هنگام بیان یک ادعا</p> <p>- تعیین تکالیفی که به شاگردان فرصت بررسی و تجدید نظر می‌دهد</p> <p>- توجه به نحوهٔ تفکر و استدلال و محتوای پاسخ (حتی در صورت غلط بودن)</p> | <p>- پرسش از آنچه شاگردان می‌دانند یا بنا بوده بدانند</p> <p>- پذیرش پاسخهای معمول (همگرا)</p> <p>- داشتن استانداردهای مشخص و دقیق برای پاسخهای شاگردان</p> <p>- پرسش از آنچه به شاگردان آموزش داده شده یا در منابع آمده</p> <p>- جمع‌آوری اطلاعات برای قضاوت دربارهٔ عملکرد</p> <p>- تأکید بر نتایج به دست آمده از فعالیتهای شاگرد</p> <p>- تأکید بر به خاطر آوردن مطالب در جریان ارزشیابی و آموزش</p> <p>- اهمیت دادن به استنادهایی که شاگردان در بیان یک ادعا فراهم می‌کنند</p> <p>- تعیین تکالیف و وظایفی که شاگردان را به پیروی از دستورات او می‌دارد</p> <p>- تنها انتظار پاسخ صحیح داشتن و پاسخهای غلط را متوقف کردن</p> |

در نظر خواهی از استادان علوم تربیتی ایران مشخص شد که بیش از دو سوم آنها، تدریس مطلوب را متشکل از رفتارهایی می‌دانند که در قالب کلی «معلم به عنوان مشاور» جای می‌گیرند (جدول شماره ۲).





جدول شماره ۲ سیمای تدریس مطلوب از نظر استادان علوم تربیتی

رفتارهای معلم به عنوان مدیر (رهبر) رفتارهای معلم به عنوان مشاور

<p>- طرح سؤال یا سوالهای برانگیزاننده، پیش از آغاز درس</p>	<p>- تلاش برای جلب توجه شاگردان - بیان اهداف، پیش از آغاز درس - تعیین شرایط و ضوابط رفتار در کلاس درس</p>
<p>- تأکید بر فعالیت شاگردان - اهتمام به طرح سؤال و ایجاد ابهام برای شاگردان - تحریک شاگردان به تعامل و جنب و جوش - اصلت دادن به فرایند یادگیری - به کارگیری تدابیری که انگیزه درونی برای یادگیری را تقویت می‌کنند - اهتمام به پژوهش در کلاس درس برای حل مشکلات جمعی و فردی شاگردان - دوستی و صمیمیت با شاگردان</p>	
<p>- تأکید بر انجام فعالیت‌های شاگرد - معرفی و تشویق به استفاده از منابع متعدد مکتوب و غیرمکتوب - عمل بر اساس نیاز یادگیرندگان به زمان، برای فراگیری - انعطاف‌پذیری در برابر شرایط حادث و نیازهای شاگردان - تشویق شاگردان به کنکاش و جستجو و تحلل پاسخهای ناصحیح آنان - سعی در خلق تازه‌ها - درخواست‌بین‌مطالب به وسیله شاگردان به زبان خود آنان - پذیرش و ترغیب طرح پرسش و فراخواندن شاگردان دیگر به پاسخگویی - اهتمام به استفاده از تجارب شاگردان درباره موضوع - جستجوی اطلاعات تکمیلی از منابع گوناگون - اهتمام به آن‌که شاگردان ساخت و سازمان مطالب را دریابند و بیان کنند. - تشویق شاگردان پرسشگر به ادامه پرسش و کنجکاوی</p>	
<p>- تعیین تکالیف و وظایفی که به شاگردان فرصت بررسی و تجدیدنظر می‌دهند. - اختصاص بخشی از پرسشها به آنچه شاگردان نمی‌دانند و باید بدانند - تأکید بر فرایندهای بدیع و ظهور در پاسخهای شاگردان - تأکید بر بازسازی و تغییر ساخت مطالب در جریان ارزشیابی آموزش - جمع آوری اطلاعات برای هدایت شاگردان به یادگیری بهتر - اهمیت به استدلالهای شاگردان به هنگام بیان یک ادعا - توجه به نحوه تفکر و استدلال و محتوای پاسخ (حتی در صورت غلط بودن)</p>	

ایجاد ارتباط

استمرار ارتباط

اثر بخشی ارتباط

اتمام ارتباط



### واقعیتها در برنامه درس روشها و فنون تدریس

در بحث از واقعیت‌های برنامه درس روشها و فنون تدریس، به چند بُعد متفاوت آن باید توجه شود. نخستین بُعد، شناسایی وضعیت برنامه مصوب درس است که چه انتظاری را مطرح می‌کند و راه رسیدن به آن را چه می‌داند؛ دومین بُعد، وضعیت اجرای برنامه مصوب است که به چه شکلی در مراکز تربیت دبیر به اجرا در می‌آید؛ سومین بُعد وضعیت عمل دبیران است که در واقع آثار برنامه تهیه شده و اجرا شده را نشان می‌دهد.

برنامه مصوب درس روشها و فنون تدریس: در برنامه درسی کلیات روشها و فنون تدریس که به تصویب شورای عالی برنامه ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی رسیده است هدفهای درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر شامل «مهیا ساختن نگرش وسیعی از فنون تدریس و چگونگی کاربرد آن در کلاس درس، آشنایی معلمان با چگونگی تهیه طرح درس و انتخاب اهداف آموزشی، تصمیم‌گیری در مورد ارزیابی تدریس و بهبود آن، و ایجاد یا انتخاب روشهای تدریس مطلوب در خصوص جو کلاس» می‌باشند.

برای تحقق این هدفها، محتوایی برای درس در نظر گرفته شده، که در دو بخش با عناوین «توضیحاتی درباره تدریس و یادگیری» و «تکنیکها و روشها» و مشتمل بر سیزده فصل معرفی شده است فصول سیزده‌گانه عبارت است از تدریس و مفهوم آن، تدریس و روابط انسانی، اهداف تدریس، اساس یادگیری و روشهای تدریس، طرحریزی درسی، روش بحثی، روش سقراطی، روش پژوهشی، روش سخنرانی، روشهای وانمود سازی و رل بازی کردن، روش سؤال کردن، ارزیابی و روشهای تدریس در حوزه‌های علمیه.

برنامه اجرا شده درس روشها و فنون تدریس: محتوای برنامه اجرا شده (بر اساس گزارش گروه مورد بررسی) در بردارنده مطالب چهار کتاب مهارت‌های آموزشی و پرورشی (حسن شعبانی)، کلیات روشها و فنون تدریس (امان الله صفوی)، کلیات روشها و فنون تدریس (یحیی کاظمی) و جزوه کلیات روشها و فنون تدریس (اشرف رشیدی) بوده است. تحلیل منابع مورد استفاده در درس کلیات روشها و فنون تدریس نشان می‌دهد که در این کتابها نوعی از تدریس مورد نظر است که «معلم به عنوان مدیر (رهبر)» نام گرفته است. به عبارت دیگر در هر یک از چهار سطح ارتباط، تأکید این کتابها بر آموزش مستقیم بوده است (جدول شماره ۳). بیان این نکته لازم است که در بررسی و تحلیل منابع، نظرهایی مورد استناد قرار گرفته‌اند که از جانب مؤلف مطرح شده و یا به طور مشخص و صریح مورد تأیید او قرار گرفته‌اند و به خواننده توصیه شده است که بر آن اساس عمل کند.



جدول شماره ۳ سیمای تدریس مورد نظر کتابهای مورد استفاده در درس روشهای تدریس

معلم به عنوان مدیر (رهبر) معلم به عنوان مشاور

- تلاش برای جلب توجه شاگردان
- بیان اهداف، پیش از آغاز درس
- حفظ هیبت و شان معلم در نظر شاگردان
- رسمی بودن (پایبندی به ضوابط از پیش تعیین شده)
- تأکید بر بیان مطالب درسی از سوی معلم
- اهتمام به توضیح و تشریح مطالب درسی
- برقراری نظم و سکوت در کلاس
- فعالیت در قالب یک طرح درس از پیش تعیین شده
- اصالت دادن به محتوای درس
- توجه انحصاری به درس برابر طرح درس از پیش تعیین شده
- رفتار معلم محورانه (تعیین همه امور و فعالیت‌های کلاس)
- توضیح مجدد مطالب تدریس شده
- پاسخگویی به پرسشهای شاگردان بلافاصله پس از طرح
- ارائه مثالها و شواهد درباره موضوع درس به وسیله معلم
- متکی ساختن یادگیری بر مطالب مندرج در کتاب درس
- استفاده از مطالب (محتوای) مشخص شده در کتاب درسی
- اهتمام معلم به بیان ساخت و سازمان مطالب مورد نظر
- تلاش برای ارائه پاسخ قانع کننده به همه پرسشهای شاگردان
- داشتن استانداردهای مشخص برای پاسخهای شاگردان
- پرسش از آنچه آموزش داد شده و یا در منابع آمده است
- جمع آوری اطلاعات برای قضاوت درباره عملکرد شاگرد

برنامه عملی دبیران به هنگام تدریس در کلاس درس: مشاهده رفتار دبیر در کلاس درس و در عین حال تکمیل پرسشنامه به وسیله دبیر نشان می‌دهد که شیوه تدریس دبیران را می‌توان با عنوان «معلم به عنوان مدیر (رهبر)» معرفی کرد. گرچه همخوانی نسبتاً قابل توجهی بین داده‌های حاصل از مشاهده و داده‌های حاصل از پرسشنامه وجود داشت؛ اما شرایط یک مصاحبه گروهی برای بحث درباره نحوه تدریس دبیران نیز فراهم آمد و دبیران در بحث گروهی نیز، توصیفی از تدریس خود ارائه کردند که با مشاهدات و نتایج پرسشنامه همخوانی داشت. شیوه کاربردی دبیران در تدریس در جدول شماره ۲ توصیف شده است.

جدول شماره ۲ سیمای تدریس به کار بسته شده به وسیله دبیران در کلاس درس

معلم به عنوان مشاور	معلم به عنوان مدیر (رهبر)
- تلاش برای آنکه شاگردان از حضور معلم دچار اضطراب نشوند	- تلاش برای آنکه دانش‌آموزان متوجه حضور معلم باشند
- طرح پرسشهایی از درس پیش تا شاگردان پاسخ دهند	- بیان دقیق هدفهایی که از درس دنبال می‌شوند
- درخواست طرح پرسشهایی که شاگردان درباره درس پیش دارند.	- بنا کردن درس جدید بر آنچه شاگردان می‌دانند
- پرسش و پاسخ از شاگردان	- بیان کامل مطالب مربوط به درس
- تغییر مکان استقرار در طی کلاس	- حرکت بر اساس مطالب کتاب درسی
- درخواست اینکه شاگردان ابهامات خود را مطرح کنند	- ارزش قایل شدن برای محتوایی که برای درس مشخص شده
- ترغیب شاگردان به پرسشهایی بدیع	- سخن گفتن ساده و قابل فهم و دوستانه
- درخواست از شاگردان برای بیان موارد مهم درس	- حفظ سکوت شاگردان برای گوش دادن به درس
- شریک کردن شاگردان در بحثها	- درخواست نشستن منظم شاگردان برای پرهیز از اختلال
	- بیان مطالب درس و اصرار بر پذیرش آنها
	- عمل کردن براساس یک برنامه از پیش تعیین شده
	- پذیرش و بیان آنچه اثبات شده است
	- دقت و وسواس در بیان مطالب درست
	- ارائه مطالب و توضیح مباحث به وسیله معلم
	- استفاده از مثالها برای توضیح مطالب
	- برجسته کردن نکات مهم مبحث
	- فرصت دادن به شاگردان برای یادداشت برداری
	- تلاش برای آنکه یادگیرنده به یادگیری راغب شود
	- تلاش برای آنکه یادگیری صورت گیرد
	- توضیح مجدد و جمع‌بندی مطالب به وسیله معلم
	- پاسخگویی به پرسشهایی که شاگردان مطرح می‌کنند
	- ارائه مثالها و شواهد و کاربردها

ایجاد ارتباط

استقرار ارتباط

ارتقای ارتباط



## مکت کردن برای درک بهتر شاگردان

- خواندن نوشته‌های شاگردان و قضاوت بر اساس درک از نوشته

- اهمیت دادن به یادآوری صحیح مباحث مطرح شده

- اهمیت دادن به استادهایی که شاگرد فراهم می‌کند  
- پذیرش جوابهایی که صحیح محسوب می‌شوند  
- تهیه پاسخهای صحیح و تصحیح اوراق بر اساس آنها  
- تلاش برای قضاوت درباره یادگرفته‌های شاگردان  
- طرح سؤلهایی برای اطمینان از فهم شاگردان  
- تعیین تکالیفی برای جلسه بعد

اتمام ارتباط

در عین حال توجه به برخی باورها و اعتقادات اساسی نزد دبیران مهم است. دبیران بر این اعتقاد هستند که موفقیت شاگردان در درس آنها با «فهمیدن مفهوما، اصلها و راهبردها، توانایی ارائه دلیل برای نتیجه‌گیریها و راه‌حلها، و مطالعه مکرر فردی ممکن می‌شود و خود آنها تمامی فعالیتهای آموزشی را بر اساس محتوای کتاب درسی انجام داده، تصمیم‌گیریهای مربوط را اتخاذ می‌کنند. دبیران مورد بررسی در تدریس نوعی خود، به طور معمول هشت فعالیت را به انجام می‌رسانند. فعالیت‌های دبیران در یک کلاس درس عبارت از «مرور درس گذشته، پاسخگویی به سؤلهای شاگردان از درس پیش، پرسش از درس قبل و درخواست پاسخ شاگردان، مقدمه و معرفی مبحث جدید، بسط و توسعه مبحث جدید با توضیح معلم، بسط و توسعه مبحث جدید از طریق ایجاد بحث میان شاگردان، حل تمرینهای مختلف در کلاس درس و تعیین تکالیف برای منزل» می‌باشند. این فعالیتها به ترتیب انجام می‌شوند و در مجموع دبیران حدود نود دقیقه وقت کلاس را به هر یک از این فعالیتها اختصاص می‌دهند (جدول شماره ۵).

جدول شماره ۵ ترتیب و زمان هر یک از فعالیت‌های جریان تدریس دبیران

نوع فعالیت معلم	زمان تقریبی
۱- مرور درس گذشته	۸ دقیقه
۲- پاسخگویی به سؤلهای دانش‌آموزان از درس قبل	۷ دقیقه
۳- پاسخگویی دانش‌آموزان به سؤلهای معلم از درس قبل	۱۳ دقیقه
۴- مقدمه و معرفی مبحث جدید	۹ دقیقه
۵- بسط و توسعه مبحث جدید با توضیح معلم	۲۲ دقیقه
۶- بسط و توسعه مبحث از طریق بحث میان شاگردان	۹ دقیقه
۷- حل تمرینهای مختلف در کلاس درس	۱۳ دقیقه
۸- تعیین تکالیف	۷ دقیقه
جمع	۸۸ دقیقه

### مقایسه واقعیتها و مطلوبها در درس روشها و فنون تدریس

آنچه در درس روشها و فنون تدریس «باید» مطلوب تلقی شود شیوه‌ای از تدریس است که در آن «معلم» به عنوان مشاور» مطرح می‌شود. اغلب استادان علوم تربیتی ایران چنین شیوه‌ای را برای تدریس، «مطلوب» قلمداد کرده‌اند. در این شکل از تدریس، فعالیت شاگرد مورد نظر است و بر تلاش او برای جستجوی اطلاعات و سازماندهی آنها به منظور حلّ مسأله‌هایی که طرح شده، تأکید می‌شود. این شیوه، تدریس غیر مستقیم را بر تدریس مستقیم رجحان می‌نهد.

آنچه در درس روشها و فنون تدریس مطلوب تلقی شده، (برنامه مصوّب) شیوه‌ای از تدریس است که تلفیقی را مورد نظر دارد و در پی آن بوده است تا شیوه‌های مختلف تدریس را به یادگیرنده عرضه کند و ملاکهای تدریس مطلوب را در اختیار او نهد. این امر بدان امید صورت گرفته است تا معلم به هنگام مواجهه با موقعیتهای متفاوت، به تناسب شرایط از شیوه‌های مناسب استفاده کند. به تعبیر دیگر برنامه مصوّب آموزش گسترده را بر آموزش محدود ارجح نهاده است.

آنچه در درس روشها و فنون تدریس واقعیت دارد (برنامه اجرا شده) شیوه‌ای است که در آن «معلم» به عنوان مدیر (رهبر)» مورد نظر است. اغلب کتابهای مورد استفاده در درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر دانشگاههای ایران، شیوه‌ای را برای تدریس تجویز و توصیه می‌کنند که در آن معلم، محور فعالیت‌های کلاس درس است و مسؤول است تا شاگردان را به یادگیری بکشاند و درباره رفتار آنها قضاوت کند. چنین شیوه‌ای به تدریس مستقیم شهرت یافته است و سهم شاگرد را به هنگام تدریس در حداقل نگه می‌دارد.

آنچه را دبیران پس از طی دوره‌های آموزش پیش از خدمت و کسب آمادگی برای معلمی، در تدریس خود به کار می‌گیرند، یعنی آنچه که به مدرسه انتقال می‌یابد، شیوه‌ای از تدریس است که در آن «معلم» به عنوان مدیر (رهبر)» مطرح است. شیوه عمل دبیران به گونه‌ای است که آنها خود را عهده‌دار تدریس داشته، اغلب، فعالیت‌های کلاس درس بر محور خواست و فعالیت آنها شکل می‌گیرد. چنین شکلی از تدریس، تدریس مستقیم نام گرفته است و در آن معلم نقش اصلی را در جریان تدریس بر عهده دارد. در جدول شماره ۶ خلاصه‌ای از این مباحث آمده است.

جدول شماره ۶ نوع تدریس مورد نظر هر یک از گروههای مورد بررسی

گروههای مورد بررسی	تدریس غیر مستقیم	تدریس مستقیم
معلم به عنوان مشاور	معلم به عنوان مدیر (رهبر)	
متخصصان / متون علمی	+	+
استادان علوم تربیتی ایران	+	-
برنامه مصوّب درس	+	+
کتابهای استفاده شده	-	+
عمل دبیران در کلاس درس	-	+



از مقایسه نظر گروه‌های مختلف با گروه معیار (استادان علوم تربیتی) چنین به دست می‌آید که برنامه مصوب کم و بیش با این گروه همراه است. اما کتابهایی که برای درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر استفاده می‌شود، شیوه‌ای از تدریس را مطرح می‌کنند که مورد نظر استادان علوم تربیتی نیست. دبیران نیز در عمل به گونه‌ای تدریس می‌کنند که با تدریس مورد نظر استادان علوم تربیتی متفاوت است.

اگر تفاوت‌های موجود در هر یک از مقوله‌های مربوط به تدریس (ایجاد، استمرار، اثربخشی، و اتمام ارتباط) دنبال شوند، روشن می‌شود که در مقوله ایجاد ارتباط تفاوت گروه‌های مورد بررسی با گروه معیار کمتر از مقوله‌های استمرار، اثربخشی و اتمام ارتباط است. به عبارت دیگر در مقوله ایجاد ارتباط استادان علوم تربیتی بر مؤلفه‌هایی تأکید کرده‌اند که در شیوه «تدریس معلم به عنوان مدیر (رهبر)» جای می‌گیرند.

بر پایه این مقایسه می‌توان گفت که فاصله میان برنامه مطلوب (نظر استادان علوم تربیتی) با برنامه رسمی (برنامه مصوب درس روشها و فنون تدریس) چندان زیاد نیست، اما فاصله میان این دو برنامه با برنامه اجرا شده (محتوایی که به دانشجویان دبیری در درس روشها و فنون تدریس ارائه شده) نسبتاً زیاد و قابل توجه است. از آنجا که آثار و پیامدهای برنامه رسمی، برخاسته از برنامه اجرا شده، می‌باشند، میان آنچه دانش آموختگان این دوره‌ها در عمل تدریس، به آنان پایبند هستند، با برنامه رسمی و مطلوب، فاصله افتاده است (جدول شماره ۷).

جدول شماره ۷. طرحوارۀ ارتباط و فاصله برنامه‌های مختلف در درس روشها و فنون تدریس

برنامه مطلوب	(دیدگاه استادان علوم تربیتی)
برنامه رسمی	(برنامه مصوب درس روشها و فنون تدریس)
برنامه اجرا شده	(محتوای کتابهای مورد استفاده در درس روشها و فنون تدریس)
پیامد برنامه	(عمل دبیران در کلاس درس)

### بحث

ارزشیابی درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر نشان می‌دهد که آثار و پیامدهای برنامه، نه با برنامه مطلوب همخوانی دارند و نه با برنامه مصوب منطبق هستند به عبارت دیگر دبیرانی که دوره‌های تربیت دبیر را سپری کرده‌اند، به هنگام تدریس، امور مورد نظر استادان علوم تربیتی، را رعایت نمی‌کنند و حتی رفتار آنها با آنچه در برنامه مصوب درس روشها و فنون تدریس مورد نظر قرار گرفته نیز چندان منطبق نیست. بر این اساس دو پرسش قابل طرح است: (۱) چه عاملی چنین فاصله‌ای را میان برنامه مطلوب و نتایج برنامه اجرا شده پدید آورده‌اند؟ (۲) آنچه از برنامه حاصل شده است، تا چه میزان می‌تواند ارزشمند تلقی شود؟

عواملی که میان برنامه مطلوب و نتایج و پیامدهای برنامه اجرا شده درس روشها و فنون تدریس فاصله افکنده‌اند:

نتیجه حاصل از این پژوهش ارزشیابی، کم و بیش از سوی محققان دیگر نیز گزارش شده است. (زرین پوش / ۱۳۶۶، کریمی / ۱۳۶۹، آرمند / ۱۳۷۲، عزیزی / ۱۳۷۳، کیامنش / ۱۳۷۲، ۱۳۷۳، ۱۳۷۴). به عبارت دیگر پژوهشهای پیشین نیز نشان داده‌اند که دبیران و معلمان معمولاً به هنگام تدریس از روشهای مستقیم برای تدریس استفاده می‌کنند. اکنون این پرسش مطرح است که چرا چنین امری اتفاق می‌افتد؟ به نظر می‌رسد عوامل مختلفی در این امر دخالت داشته باشند که به ذکر برخی از آنها می‌پردازیم:

آثار یادگیری مشاهده‌ای: آنچه در عمل از سوی استادان درسهای مختلف به شاگردان عرضه می‌شود، به کارگیری روشهای تدریس مستقیم است، بررسیهای انجام شده نشان می‌دهد حتی برخی از استادان که دروس علوم تربیتی را تدریس می‌کنند، تدریس خود را با روشهای مستقیم پیش می‌برند (عزیزی / ۱۳۷۳).

چنین امری کم و بیش مانع آن می‌شود که سخن چنین استادی، که در آن به تعریف و تمجید از شیوه‌های غیر مستقیم پرداخته است، در نظر شنونده به بهایی بیش از اخذ نمره بیارزد. به عبارت دیگر قسمتی از مشکل مربوط به برنامه اجرا شده است که با روشهای معمول به اجرا در می‌آید. تأثیر یادگیری حاصل از مشاهده در جریانهای تربیت معلم را برخی از پژوهشهای انجام شده نشان داده‌اند (آرشنا / ۱۳۷۴).

- تعمیم ناصواب: در دروس اصلی مربوط به رشته تحصیلی دانشجویان دوره‌های دبیری از شیوه‌های مستقیم تدریس استفاده می‌شود (موسی‌پور / ۱۳۷۵). حتی اگر تدریس دروس تربیتی دوره‌های تربیت دبیر با روشهای غیر مستقیم صورت گیرد، دانشجویی که امروز روشهای مستقیم را برای آموزش دروس اصلی رشته خود مشاهده می‌کند و فردا به عنوان معلم به تدریس همین دروس اصلی در دبیرستان اقدام می‌نماید؛ معمولاً استدلال آنها چنین است که روشهای مطروحه و یا کاربردی در کتابهای تدریس، برای دروس دیگر (یعنی دروس تربیتی) مناسب هستند و برای دروس خاص هر رشته‌ای همان روشهای کاربردی استادان باید به کار بسته شوند.

- محتوای برنامه موجود: کتابهایی که برای تدریس در درس روشها و فنون تدریس انتخاب شده‌اند نوعی از تدریس را توصیه می‌کنند که در آن معلم به عنوان رهبر کلاس، مطرح شده است. آن دسته از دانش آموختگانی که تلاش می‌کنند تا آموخته‌های خویش را به هنگام تدریس به کار گیرند با چنین دانشهایی مواجه می‌شوند که روشهای مستقیم را برای تدریس توصیه می‌کنند. بنابراین اگر افراد، دوره آموزشی خود را با موفقیت طی کرده باشند و بخواهند به آموخته‌های خود عمل کنند در عمل به همان شیوه تدریس مستقیم پایبند می‌مانند.

- ابهام در برنامه مصوب: گرچه در برنامه مصوب هر دو نوع تدریس مورد بحث [معلم به عنوان





مدیر (رهبر) و معلّم به عنوان مشاور] مورد نظر و تأکید قرار گرفته‌اند، اما برنامه دارای کشش بد فهمی است. به نظر می‌رسد یکی از دلایل چنین امری گسترده‌گی موضوعاتی است که در برنامه وارد شده‌اند. این امر (احتمالاً) سبب شده تا قسمتهایی از برنامه (آنچه که تدریس مستقیم را توصیه می‌کند) مورد عنایت واقع شود و قسمتهایی دیگر (آنچه که تدریس غیرمستقیم را تجویز می‌کند) فرو گذارده شود.

- ناتوانایی مدرّسان: افراد عهده‌دار تدریس درس روشها و فنون تدریس، در موارد متعدّدی، خود صلاحیتهای لازم برای چنین مسؤلیتی را ندارند. وجود چنین افرادی این شبهه را پدید می‌آورد که کار تدریس نیازمند توانایی و تخصص خاصی نیست، و این وضعیت امکان تحقق بخشیدن به انتظارات برنامه را محدود می‌سازد. این امر بخصوص وقتی که با فقدان ارزشیابی از کار مدرّسان همراه می‌شود، شرایط نامناسبی را پدید می‌آورد.

میزان ارزشمندی آنچه که از اجرای برنامه درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر حاصل شده است:

نتیجه و پیامد اجرای برنامه درس روشها و فنون تدریس را می‌توان در عمل دبیرانی دید که این برنامه را تجربه کرده‌اند. بررسی به عمل آمده، نشان می‌دهد که عمل دبیران با آنچه استادان علوم تربیتی بیان کرده‌اند، تفاوت دارد. به عبارت دیگر دبیران به شیوه‌ای تدریس می‌کنند که مقبول و مورد تأیید استادان علوم تربیتی نمی‌باشد. اگر ملاک قضاوت درباره شیوه تدریس دبیران نظر استادان علوم تربیتی باشد، می‌توان گفت که شیوه مورد استفاده دبیران مقبول استادان نیست و بر این اساس حاصل برنامه به اجرا در آمده از ارزش لازم برخوردار نمی‌باشد. با وجود این، طرح این پرسش لازم است که آیا آنچه دبیران اجرا می‌کنند با دیدگاه و نظریات همه صاحب نظران حوزه تدریس متفاوت است؟

پاسخگویی به این پرسش، نیازمند بررسی متون علمی است. در بررسی متون علمی به دو دیدگاه متفاوت درباره تدریس اشاره شد که در یکی «معلّم به عنوان مدیر (رهبر)» و در دیگری «معلّم به عنوان مشاور» مطرح بوده است. در میان طرفداران تدریس «معلّم به عنوان مدیر (رهبر)» (سفیر / ۱۹۸۲، آمایل و استابس / ۱۹۸۲، رینولدوز و کاتانس / ۱۹۹۳، هومتیاو کومار / ۱۹۹۵)، نظریات و دیدگاه روزنشین و استیونس (۱۹۸۶). از شهرت و ارج بیشتری برخوردار است. روزنشین و استیونس (۱۹۸۶) در بررسیهای خود به مجموعه‌ای از رفتارها دست یافته‌اند، که بنا به گزارش آنان، معلّمان به هنگام تدریس موضوعات ساخت‌دار انجام داده و موفق بوده‌اند. این مجموعه رفتارها به شرح ذیل است:

- درس را با مرور کوتاهی از درس پیش و یادگیریهای پیش نیاز آغاز می‌کنند؛

- درس را با بیان کوتاهی از اهداف آغاز می‌کنند.

- مطالب جدید را در گامهایی کوتاه همراه با تمرین شاگرد پس از هرگام عرضه می‌کنند؛

- توضیحات مفصّل و روشنی را عرضه می‌کنند؛

- سطح بالایی از تمرین فعال را برای همه شاگردان فراهم می‌کنند؛

- سؤالهای زیادی را مطرح کرده، درک شاگردان را واری و از همه شاگردان پاسخ دریافت

می‌کنند؛

- شاگردان را در انجام تمرینهای سخت هدایت می‌کنند؛
- باز خورد و تصحیحهای منظم عرضه می‌کنند؛
- برای تمرینهای کلاس، دستورالعملهای روشنی را عرضه و به هنگام ضرورت بر تمرین کلاسی شاگردان نظارت می‌کنند (ص ۳۷۷).
- اگر این توصیف روزنشانین و استیونس (۱۹۸۶) - که با توصیه آنها به چنین اقدامی از سوی سایر معلمان همراه است - با آنچه که دبیران مورد بررسی انجام می‌دهند، مقایسه شود همانندی زیادی میان آنها دیده می‌شود. دبیران به هنگام تدریس، فعالیت‌های ذیل را به ترتیب انجام می‌دهند:

- ۱- مرور درس گذشته؛
  - ۲- پاسخگویی به سؤالهای دانش‌آموزان از درس قبل؛
  - ۳- پاسخگویی دانش‌آموزان به سؤالهای معلم از درس قبل؛
  - ۴- مقدمه و معرفی مبحث جدید؛
  - ۵- بسط و توسعه مبحث جدید با توضیح معلم؛
  - ۶- بسط و توسعه مبحث از طریق بحث میان شاگردان؛
  - ۷- حل تمرینهای مختلف در کلاس درس؛
  - ۸- تعیین تکالیف برای شاگردان.
- گرچه شباهتهای قابل توجهی میان گفته‌های روزنشانین و استیونس گفته‌اند و آنچه دبیران دبیرستان در عمل انجام می‌دهند، دیده می‌شود؛ اما برای مقایسه دقیق‌تر، مرحله بندی روزنشانین از تدریس می‌تواند مفید باشد. روزنشانین (۱۹۸۳) مراحل را برای تدریس مستقیم ذکر کرده که بدین شرح است:

- ۱- مرور، بررسی درس قبلی (و در صورت نیاز آموزش مجدد)؛
- ۲- عرضه محتوی و مهارتهای جدید؛
- ۳- تمرین اولیه شاگرد؛
- ۴- ارائه باز خورد و تصحیح اشکالات (و در صورت لزوم آموزش مجدد)؛
- ۵- تمرین مستقل شاگرد؛
- ۶- بررسیهای هفتگی و ماهانه،

گذشته از اینکه نمونه‌های دیگری از تدریس مستقیم نیز وجود دارد که با تدریس دبیران مورد بررسی همخوانی دارند (برای نمونه مدل تدریس تبحری مادلین هانتز / ۱۹۸۱ و برنامه ریاضیات میسوری // ۱۹۸۲)، مقایسه شیوه تدریس مطرح شده از سوی روزنشانین و نحوه تدریس دبیران مورد بررسی نشان می‌دهد که میان این دو شباهتهای زیادی را می‌توان یافت (جدول شماره ۸).

گرچه دبیران مورد بررسی در زمینه ارزشیابی از فعالیت‌های شاگردان الگوی مورد نظر روزنشانین را عمل نکرده‌اند، اما در سایر مراحل کم و بیش همان اقدامات را به عمل آورده‌اند. بر این اساس می‌توان گفت که دبیران در میان شیوه‌های مستقیم تدریس از نوع مناسبی بهره گرفته‌اند و بنابراین کار آنها و



جدول شماره ۸ مقایسه مراحل تدریس روزنشانین با آنچه دبیران اجرا می‌کنند.

مراحل	تدریس مورد نظر روزنشانین	تدریس دبیران مورد بررسی
اول	مرور: بررسی درس پیشین (و در صورت لزوم آموزش مجدد)	- مرور درس گذشته - پاسخگویی به سؤالهای دانش آموزان از درس قبل
دوم	عرضه محتوی و مهارتهای جدید	- پاسخگویی شاگردان به سؤالهای معلم از درس قبل - مقدمه و معرفی مبحث جدید بسط و توسعه مبحث جدی با توضیح معلم بسط و توسعه مبحث از طریق بحث میان شاگردان
سوم	تمرین اولیه شاگرد	حل تمرینهای مختلف در کلاس درس
چهارم	ارائه بازخورد و تصحیح اشکالات	—
پنجم	تمرین مستقل شاگرد	- تعیین تکالیف برای شاگردان
ششم	بررسیهای هفتگی و ماهانه	—

شیوه‌ای که در عمل بدان پایبند هستند به عنوان یک روش مستقیم، می‌تواند قلمداد شود. هر چند که پاسخ به این سؤال نیازمند بررسیهای دقیق‌تر است که آیا به کارگیری این شیوه حاصل آموزشهای دبیری و بخصوص درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر است یا حاصل تجارب مختلف دبیران. به هر حال اگر آموزشهای دبیری (دروس تربیتی) و به طور خاص درس روشها و فنون تدریس، توانسته باشد چنین اثری را بر جای بگذارد می‌توان به آثار آن امیدوار بود و راه اصلاح آن را در پیش گرفت.

### پیشنهادهای

۱- پیشنهاد می‌شود ارزشیابی درس روشها و فنون تدریس با شیوه مطروحه به صورت طولی انجام شود. بدین معنا که یک گروه از دانشجویان که برای دوره‌های دبیری انتخاب می‌شوند از ابتدای تحصیل تحت بررسی قرار گیرند. در جریان تحصیل این گروه به طور مکرر مورد آزمون قرار گیرند تا تغییرات حاصل از دوره تحصیل در آنها مشخص شود. در این جریان البته ضرورت خواهد داشت که نحوه آموزش به این گروه نیز تحت نظر باشد. پس از پایان دوره آموزش نیز در طی یک دوره سه ساله این گروه تحت بررسی قرار گیرند تا چگونگی تدریس آنها به طور دقیق مشخص شود. با چنین شیوه‌ای البته می‌توان سهم عوامل مختلف را در شیوه تدریسی که معلم در پیش می‌گیرد و به هنگام تدریس به کار می‌بندد، مشخص کرد و بر آن اساس می‌توان برای برنامه روش تدریس تصمیم صحیحی اتخاذ کرد.

۲- پیشنهاد می‌شود اقداماتی برای کم شدن فاصله برنامه مطلوب و برنامه عملی دبیران به عمل آید. برای کاهش این فاصله، چند اقدام می‌تواند مورد توجه باشد:

- تهیه برنامه رسمی با شناخت دقیقتر برنامه مطلوب همراه شود؛

- برنامه رسمی به طور دقیق‌تر و با تمام جوانب به مجریان شناسانده شود؛

- توانایی لازم برای اجرای برنامه رسمی در مجریان ایجاد شود؛

- برخی از امکانات لازم برای اجرای مناسب برنامه در اختیار مجریان قرار می‌گیرد؛

۳- ارزشیابی برنامه‌های درسی، کاری ضروری و مستمر محسوب شده، نتایج ارزشیابیها به کار بسته شود. پیگیری اجرای برنامه مصوب و در عین حال نظارت و راهنمایی بر کار مجریان می‌تواند در بهبود پیامدهای برنامه مؤثر باشد. بر این اساس چند کار می‌تواند صورت گیرد که اقدام به آنها زمینه مساعدتری را برای تحقق هدفهای برنامه روش تدریس فراهم کند:

- کتابهای درسی مورد استفاده در درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر، مورد بازنگری قرار گیرند و از مدرّسان خواسته شود کتابهای پیشنهادی از سوی شورایی عالی برنامه‌ریزی را مورد استفاده قرار دهند.

- مدرّسان درس روشها و فنون تدریس، ضمن آشنایی کامل، آموزشهای لازم برای چگونگی

تدریس را ببینند

- مدرّسان رشته‌های دوره‌های دبیری، در دوره‌های آموزش روش تدریس (کارگاههای آموزشی)

شرکت داده شوند و اصلاح روش تدریس این گروه در اولویت اصلاح آموزش در دانشگاهها قرار گیرد. به کارگیری روش تدریس شیوه‌های غیر مستقیم در کارگاههای آموزشی ضروری است؛ و کارگاه به کلاس درس معمول مبتنی بر روش مستقیم، برای استادان تبدیل نشود.

۲- در انتخاب و گزینش افراد، برای شغل معلّمی دقت بیشتر صورت گیرد. گرچه آموزشها صلاحیتهای تدریس را در افراد پدید می‌آورند؛ اما دریافت و بهره‌گیری از این آموزشها و به کار بستن آنها، نیازمند کششهای خاص روانی است که باید در متقاضیان این شغل پیدا شده، سپس آن افراد برای این شغل برگزیده شوند. آنچه در مصاحبه‌های انجام شده با معلّمان بشدت باید بر آن تأکید شود نوعی عشق به معلّمی و هنرمندی برای تدریس است که به اعتقاد دبیران جوهره اصلی کار تدریس را تشکیل می‌دهد.

۵- ارزشیابی کار معلّمان را باید استمرار بخشیده و به آنها با آموزشهای جبرانی کمک کرد، آنچه می‌تواند به چنین امری کمک کند تشکیل گروههای نظارت و راهنمایی در هر مدرسه است. پیشنهاد می‌شود در هر مدرسه یک گروه سه یا پنج نفره از معلّمان خبره، تشکیل شود. این گروه ساعاتی از وقت موظف خود را به راهنمایی معلّمان تازه کار و یا معلّمان مشکل‌دار بپردازند. این گروه ضمن نظارت، اطلاعات خود را از طریق ارتباط با شاگردان، سایر معلّمان و مسؤولان ارزشیابی کسب می‌کند؛ اما هدف عمده آنان اصلاح رفتار معلّمان به هنگام تدریس باشد. این گروه در موارد خاص می‌تواند در کلاس درس به مشاهده رفتار و تدریس معلّم اقدام کند.

۶- اگر به دلیل حجم کتابهای درسی و ضرورت پایان یافتن درس در موعد مقرر (چنانکه دبیران در مصاحبه گروهی بر آن متفق‌القول بودند) استفاده از شیوه فعلی دبیران الزامی باشد، ضرورت دارد دبیران با اهمیت باز خورد دادن به دانش‌آموزان و آزمون گرفتن از برای آنها، برای اصلاح برخی مشکلات درسی آشنا شوند.



## منابع

- ۱- آرش نیا، علی اصغر، «رفتارهای کلاسی معّمان راهنما و رابطه آنها با رفتارهای کلاسی دانشجو - معلمان آموزش ابتدایی مراکز تربیت معلّم خوی»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۴
- ۲- آرمند، محمد، «رابطه نگرش معلمان به روشهای تدریس فعّال با ویژگیهای شخصی و حرفه‌ای آنها، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۲
- ۳- بازرگان، عباس، «ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۱ و ۱۲، ۱۳۷۴، ص ۷۰-۴۹.
- ۴- بازرگان، عباس، «کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه‌های ملی و بین‌المللی» مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، ج. ۱، دانشگاه علامه طباطبایی، چاپ اول تهران ۱۳۷۶، ص ۲۷-۳
- ۵- بولا، اچ، اس، «ارزشیابی طرحها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه»، ترجمه خدایار ابیلی، موسسه بین‌المللی روشهای آموزش بزرگسالان، چاپ اول، تهران ۱۳۷۵.
- ۶- بولا، ه.س، «ارزیابی آموزشی و کاربردی آن در سواد آموزان تابعی»، ترجمه عباس بازرگان، نشر دانشگاهی، چاپ اول، تهران ۱۳۶۲.
- ۷- زرین پوش، فتنه، «تربیت اخلاقی در دوره دبستان»، پایان نامه کارشناسی ارشد، تربیت مدرس، ۱۳۶۶.
- ۶- خانزاده، علی: «چگونه می‌توان یادگیری از راه کشف را بهبود بخشید؟» نشریه علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳ و ۱۴، ۱۳۵۵.
- ۸- شریعتمداری، علی، «رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی»، سمت، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۴.
- ۹- شهرآرای، مهران، «خصوصیات پرورش دهندگان پویایی و خلاقیت»، نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، دوره جدید، شماره ۴، ۱۳۷۴، ص ۶۷-۵۲.
- ۱۰- صافی، احمد، «تربیت معلم در ایران»، هند و پاکستان، مدرسه، چاپ اول، تهران ۱۳۷۲.
- ۱۱- صفوی، امان الله، «کلیات روشها و فنون تدریس»، معاصر، چاپ اول، تهران ۱۳۶۹.
- ۱۲- طوسی، محمد علی، «تاریخ آموزش و پرورش باختر»، دانشگاه سپاهیان انقلاب ایران (سابق)، تهران ۱۳۵۴.
- ۱۳- عزیزی علویجه، حسن، «تجزیه و تحلیل چگونگی تدریس اساتید دروس برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاههای شهر تهران»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۷۳.
- ۱۴- فردانش، هاشم، «مبانی نظری تکنولوژی آموزشی»، سمت، چاپ اول، تهران ۱۳۷۲.
- ۱۵- کاظمی، یحیی، «کلیات روشها و فنون تدریس با تأکید بر کاربرد در مدارس ایران»، جهاد دانشگاهی، چاپ اول، زاهدان، ۱۳۷۴.
- ۱۶- کانت، امانوئل، «تعلیم و تربیت»، ترجمه غلامحسین شکوهی، دانشگاه تهران، چاپ دوم، تهران ۱۳۶۸.
- ۱۷- کیامنش، علیرضا، «رابطه ارزشیابی و هدفهای آموزشی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره هفتم، شماره ۲، ۱۳۷۰، ص ۱۰۰-۸۶.

- ۱۸- کیامنش، علیرضا، پژوهش کیفی یا فرایند مستمر افزایش دانش تخصصی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت دروه جدید شماره ۱ و ۲، پاییز و زمستان ۱۳۷۲، ص. ۳۱-۱۳.
- ۱۹- کیامنش، علیرضا، روشهای ارزشیابی آموزشی، پیام نور، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۳.
- ۲۰- کیامنش، علیرضا و حمید منصور نیا، اولین ارزشیابی از نظام جدید آموزش متوسطه، امور اجرایی نظام جدید، تهران، اردیبهشت ۱۳۷۲.
- ۲۱- کیامنش، علیرضا و نعمت الله موسی پور، دومین ارزشیابی جامع از نظام جدید آموزش متوسطه، امور اجرایی نظام جدید، تهران آذر ماه. ۱۳۷۲.
- ۲۲- کیامنش، علیرضا و نعمت الله و موسی پور، سومین ارزشیابی جامع از نظام جدید آموزش متوسطه، امور اجرایی نظام جدید، تهران ۱۳۷۳.
- ۲۳- کیامنش، علیرضا، نعمت الله موسی پور و غلامعلی احمدی، چهارمین ارزشیابی جامع از نظام جدید آموزش متوسطه، (قسمت اول)، امور اجرایی نظام جدید، تهران. ۱۳۷۴.
- ۲۴- کیامنش، علیرضا، غلامعلی احمدی و نعمت الله موسی پور، چهارمین ارزشیابی جامع از نظام جدید آموزش متوسطه، (قسمت دوم)، امور اجرایی نظام جدید، تهران. ۱۳۷۵.
- ۲۵- کیامنش، علیرضا، نعمت الله موسی پور و احمد حمزه لویی، چهارمین ارزشیابی جامع از نظام جدید (قسمت سوم)، امور اجرایی نظام جدید، تهران، ۱۳۷۵.
- ۲۶- کیج. ان. ال. «مبانی علمی هنر تدریس»، ترجمه محمود مهرمحمدی، مدرسه، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۴.
- ۲۷- مایرز، چت، «آموزش تفکر انتقادی»، ترجمه خدایار ابیلی، سمت، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۲.
- ۲۸- مهر محمدی، محمود، «بررسی ارتباط میان تربیت فرهنگی، الگوهای نوین تدریس و خلاقیت»، نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۴، ۱۳۷۲، ص. ۳۶-۲۲.
- ۲۹- مهر محمدی، محمود، «بررسی ابعاد نظری و عملی تعلیم و تربیت سؤال محور»، نشریه روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۷۵، ص. ۷۶-۶۳.
- ۳۰- ولف، ریچارد، ارزشیابی آموزشی (مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه)، ترجمه علیرضا کیامنش، نشر دانشگاهی، چاپ اول، تهران. ۱۳۷۱.
- ۳۱- هلک، ژاک، «سرمایه گذاری برای آینده آموزش و پرورش»، ترجمه عبدالحسین نفیسی، مدرسه، چاپ اول، تهران. ۱۳۷۱.
- ۳۲- هولفیش، گوردون و فیلیپ ژ، اسمیت، «تفکر منطقی، روش تعلیم و تربیت»، ترجمه علی شریعتمداری، مشعل، چاپ دوم، اصفهان، ۱۳۶۶.
33. Amabile, K.M., stubbs, m.l., "Psychological Research in the Classroom. Issues for Education Researcher", Pergamon press. Inc.(1982) (eds.).
34. Anderson, Lorin W., robert B. Burns, "Research in Classrooms (The Study of Teachers, Teaching, and Instruction)",Pergamon press.(1989).



35. Anderson, Lorin W., "*Increasing Teacher Effectiveness*", UNESCO.(1991).
36. Apel, Hans - Jurgen, "*Teacher Training in Theory and practics*", Education, Vol.47, pp. 25 - 43.(1993).
37. Arends, Rechard L., "*Learning to teach*", McGrow - Hill, Inc.(1994).
38. Arnold, Rolf, "*Theoritcal and practical Aspects of Teaching and Action orientation in Occupational Training*", Education, Vol. 45,(1992).
39. Brophy, J., Good, T.L., "*teacher Behavior*", In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching, (3rd ed), New york, Macmillan, (1986), pp. 328- 375.
40. Cohen, L. and Manion, L., "*A Guide to Teaching Practice* (3rd ed), Routledge, New york (1991).
41. Deroche, Edward, E. "*An Administrator's Cuide For Evaluating Programs and Personnel, An Effective Schools Approach*", Allyn and Bacon, Boston. (1987).
42. Duke, Daniel L., "*Teaching: An Introduction*", Mc Grow Hill. (1991).
43. Dunkin, M. J., "*Teaching, Technical Skills of* ", in T. Husen (ed.): *The International Encyclopedia of Education , Research and studies*, V. 9. Pergamon Press, (1993), pp.5155 - 5158.
44. Dunkin, M. J., "*Teaching, Art or science* ", in T. Husen (Ed.): *The International Encyclopedia of Education , Research and studies*, V.9. pergamon press, (1985), pp.5091 - 5092.
45. Eisner, Eliot. *Educational Lmagination*, Macmillan publishing,(1979).
46. Elliott, J., "*Teachers as Reasercher*" in T. Husen (ed.): *The International Encyclopedia of Education , Research and studies*, V. 9, Pergomon Press, (1985), pp.5042 - 5045.
47. Francis, Dave, *Effective Problem Solving*, Routledge, london, (1990).
48. Hunter, Medlin. "*Thought on staff Development*", in broce Joyce (Ed.) *Changing School culture Through staff Development*, ASCD preface, (1990).
49. Mayer, Richarad E. *The critical Thinker*, Wm. C. Brown Publishers,(1990).
50. Madhumita and K.L. Kumar, "*Twenty - one Guidelines for Effective instructional Design*", Educational Techuology, May - June,(1995), pp. 58 -61.
51. Mossion, muska, "*Teaching: from command To Discovery*", Wads Worth publishing Company,(1972).

52. Rosenshine, Barak, "*Teaching Functions Instructional Programs*", *Contemporary Issues in Educational Psychology*, (1983), pp. 114 - 120.
53. Rosenshine, B. and R. Stevens, "*Teaching Function*", *wittrok, M. C. Handbook of Resarch on Teaching*, Macmillan, New york. (1986).
54. Rossi, peter H. and Howard Freeman, "*Evaluation: a Systematic Approach*" (5Th ed.) Sage publications LTd. london, (1993).
55. Salvin, Robert, E., "*Cooperative Learning and Achievement*" *Educational Leadership*, 46,2 , 31, 34,(1988).
56. Saphier, Jonathan. "*The Knowledge Base on Teaching : it's here, now*".in K. A. M, Amabile and M.L. stubbs (Ed.), *Psychological Research in the classroom Issues for Educateron Researcher*, Pergamon Press, Inc.(1982).
57. Wittrok, M.C. (ed.), "*Handbook of Research on Teaching*" (Third Edition) Macmillan. (1988).
58. Zahorik, J. A., "*Teaching: Rules, Research, Beauty, And Creation*", *Journal of curriculum and supervision*, (1987), 2, No.3, pp. 275 - 284.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی