

میزان آشنایی معلمان دوره متوسطه استان مازندران از مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری

حسینجان دائی‌زاده^۱ - علی شریعتمداری^۲

عزت‌الله نادری^۳ - مریم سیف‌نراقی^۴

چکیده

هدف این پژوهش بررسی میزان آشنایی معلمان دوره متوسطه با مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری به منظور ارائه راهکارهای بهبود و ارتقای دانش و مهارت‌های آنان است. روش انجام پژوهش از نوع ارزشیابی و جامعه آماری کلیه معلمان شاغل به تدریس در مدارس متوسطه استان مازندران در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ است. نمونه آماری ۳۶۰ نفر از معلمان است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و تصادفی ساده انتخاب شدند. در این تحقیق از دو ابزار محقق ساخته شامل پرسشنامه

۱- دانش‌آموخته دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علوم و تحقیقات تهران (نویسنده مسوول)

Email: Daezade 2000@yahoo.com

۲- استاد دانشگاه تربیت معلم و علوم و تحقیقات تهران

۳- استاد دانشگاه تربیت معلم و علوم و تحقیقات تهران

۴- استاد دانشگاه علامه طباطبایی و علوم و تحقیقات تهران

(حاوی ۳۰ سؤال بسته پاسخ با طیف لیکرت) و آزمون محقق ساخته (حاوی ۳۰ سؤال چهار گزینه‌ای) استفاده شده است. داده‌ها در دو سطح توصیفی (با استفاده از جدولهای توزیع فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (با استفاده از آزمون Z ، F و تجزیه و تحلیل شدند. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش این است که میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری در حد پایین‌تر از متوسط بود. میانگین نمره آزمون سنجش میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری ۱۰/۸۹ (در مقیاس ۲۰ نمره‌ای) به دست آمده و بین میانگین نمره‌ها بر حسب متغیرهای جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی و سابقه خدمت تفاوت معنادار وجود دارد. بیشترین میانگین نمره‌ها مربوط به معلمان گروه علوم تربیتی با مدرک فوق لیسانس و سابقه ۱۰ تا ۱۹ سال و کمترین آنها مربوط به معلمان گروه علوم پایه با مدرک لیسانس و سابقه بالای ۲۰ تا ۲۹ سال بود.

کلید واژه‌ها: تربیت مبانی برنامه‌ریزی درسی، اصول یادگیری، معلمان دوره متوسطه.

مقدمه

ارتقای کیفیت آموزش در هر مقطع و رشته تحصیلی مستلزم کاربرد اصول و فنون برنامه درسی است. کاربرد فنون برنامه درسی با توجه به مبانی آن و اجرای اصول یادگیری، در بازنگری و بهبود برنامه‌ها و آموزش‌های موجود در مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت نیروی انسانی حایز اهمیت است (میرزاییگی، ۱۳۸۰).

نظامهای آموزشی در گذر از مسائل کمی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسائل کیفی پدیده‌های آموزشی هستند و ارتقای کیفیت آموزشی را ضمن توجه به منابع و تجهیزات از طریق اصلی‌ترین عامل در یک نظام آموزشی یعنی «معلم»، مورد توجه و هدف‌گیری قرار داده‌اند (شارما، ۲۰۰۱).

مفهوم ارتقای حرفه‌ای معلمان از اواسط قرن بیستم و با ضرورت یافتن اجرای اصلاحات در نظام‌های آموزشی، پدیدار شده است. در شکل‌گیری این مفهوم، یافته‌های

پژوهشی و بررسی مقایسه‌ای نظام‌های آموزشی تأثیر زیادی داشته است، زیرا مطالعات و پژوهش‌ها نشان می‌دهند که «معلم» در انجام اصلاحات آموزشی نقش دو سویه‌ای دارد. از یک سو موضوع اصلاحات آموزشی و از سوی دیگر عامل اصلاحات آموزشی محسوب می‌شود. لذا عمده‌ترین اهداف رایج در آموزش معلمان عبارت‌اند از: حرفه‌ای‌سازی (تمرکز بر معلمان بدون کیفیت یا با کیفیت پایین)، ظرفیت‌سازی در معلمان (آماده‌سازی معلمان برای پذیرش مسئولیت‌های جدید یا مواجهه با تغییرات برنامه‌های درسی)، به‌روز کردن معلمان و به‌روز نگه داشتن دانش و توانایی تدریس متناسب با شرایط و روشهای جدید تدریس (هابرمن^۱، ۲۰۰۴؛ تانگ^۲ و هان^۳، ۲۰۰۵).

در نظام آموزشی کارآمد اجزاء و عناصر مختلف اعم از برنامه و مواد درسی، یادگیرنده‌ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات و ... با یکدیگر تأثیر متقابل دارند تا دستیابی به هدفهای مورد انتظار را امکان‌پذیر سازند. علاوه بر این لازم است، هر یک از اجزاء به تنهایی نیز از کیفیت و کارآمدی لازم برخوردار باشند. در این میان «معلم» مهمترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب برای فعالیتهای یادگیری ایفا می‌نماید و ضروری است صلاحیتهای لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی داشته باشد (ملکی، ۱۳۸۱).

شوآب^۴ (۱۹۸۳) معلم را عضو اصلی گروههای تصمیم‌گیرنده برنامه درسی به حساب می‌آورد و می‌گوید: اولین پاسخ به این سؤال که چه کسی عضو اصلی گروههای تصمیم‌گیرنده درباره برنامه درسی باشد، معلم است. مکرراً و با صدای بلندتر باید گفت: معلم دو دلیل اصلی برای چنین پاسخی وجود دارد. دلیل نخست آنکه معلم در بهترین اوقات در کنار دانش‌آموزان است و دوم آنکه معلم یگانه شخصیتی است که می‌تواند اطلاعات مناسب را بر حسب نحوه یادگیری دانش‌آموزان ارائه دهد (مهرمحمدی، ۱۳۸۴).

در تعلیم و تربیت دوره متوسطه معلم و مربی با افراد بین ۱۲ تا ۱۸ ساله سروکار دارند و خصوصیات رشد و احتیاجات آنان در این زمینه وضع خاصی دارد. ارتباط این

1 – Tomas Huberman

2 – Tong

3 – Han

4 – Shoab

فرد با دیگران و وابستگی او به گروه همسالان شکل مخصوص به خود می‌گیرد. آمادگی او برای مشارکت در کارهای گروهی و اجتماعی زیاد است. رشد اجتماعی، عاطفی و عقلانی او باید به اندازه‌ای باشد که از بودن با جمع و کار کردن با آنها لذت ببرد، به تدریج وارد مرحله‌ای از زندگی می‌شود که خود مستقلاً باید بسیاری از امور مربوط به خود را انجام دهد. احتیاجات اساسی او در زمینه داشتن هدف، انتخاب شغل و تشکیل خانواده یا آمادگی برای تشکیل آن، ارضای تمایلات دینی، هنری و بررسی علمی قضایای طبیعی و اجتماعی برای او صورتهای خاصی دارند، فرهنگ جامعه و انتظارات مردم از نسل جوان او را در مقابل مسؤولیت سنگین تری قرار می‌دهد (شریعتمداری، ۱۳۷۶).

از این رو برنامه‌ریزی درسی و مبانی آن جایگاه ویژه‌ای در آموزش و پرورش دارد. ارنشتاین و هانکینز^۱ (۱۹۹۷) معتقدند که مبانی برنامه درسی حدود و ثغور مرزهای خارجی برنامه درسی را مشخص کرده است و تعیین می‌کند که کدام منبع اطلاعاتی معتبر از کدام نظریه‌ها، اصول و ایده‌های قابل قبول، به برنامه درسی مرتبط می‌شوند. تصمیم در مورد عناصر برنامه‌های درسی در چارچوب مبانی نظری منسجم، سامان می‌یابد و دیدگاهی از برنامه درسی را شکل می‌دهد.

برنامه تربیتی شامل کلیه تجربیات، مطالعات، بحثها و فعالیتهای گروهی و فردی و سایر اعمالی است که شاگردان تحت سرپرستی و راهنمایی مدرسه انجام می‌دهند (شریعتمداری، ۱۳۷۵). نتایج پژوهشهای انجام شده مرتبط با موضوع تحقیق نشان می‌دهد که اکثریت معلمان در زمینه شناخت مبانی تعلیم و تربیت، بهره‌مندی از دانش و مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیاز در سطح مطلوبی قرار ندارند.

سمیعی (۱۳۶۵) در پژوهشی میزان آگاهی مربیان مدارس عالی تهران از تدریس را مورد بررسی قرار داده و دریافته است که سابقه کار از عوامل مؤثر بر میزان آگاهی مربیان از روشهای تدریس است و همچنین افزایش سوابقه کار، سطح تحصیلات و شرکت در دوره‌های کوتاه‌مدت آموزشی باعث افزایش آگاهی مربیان از روشهای تدریس شده است.

1 – Ornestein , Allan C. and Hankins, Francis P.

عباس‌زاده (۱۳۷۱) در پژوهشی با عنوان بررسی میزان آشنایی معلمان استان مازندران با مواد آموزشی و کاربرد آن در آموزش خاطرنشان ساخته است که اکثریت معلمان در مورد اهداف آموزشی اطلاع چندانی ندارند و از مهارت‌های لازم برای به‌کارگیری وسایل و فناوری آموزشی برخوردار نیستند و ۹۵ درصد معلمان با شیوه‌های علمی ارزشیابی آموزشی آشنایی ندارند و از نتایج کاربرد آن در تدریس بی‌اطلاع هستند.

قائدی (۱۳۷۳) در پژوهشی به‌منظور مقایسه کیفیت روش تدریس اعضای هیأت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران نشان داد که ۴۲ درصد از اعضای هیأت علمی میزان آشنایی خود را با اصول و روش‌های تدریس در حد زیاد می‌دانند، به علاوه آنان از روش‌های مختلف تدریس از جمله سخنرانی، پرسش و پاسخ و بحث گروهی در حد زیاد استفاده می‌کنند. همچنین ۶۶ درصد آنان میزان تأثیر دوره‌های آموزشی را در بهبود کیفیت تدریس خود در حد زیاد ارزیابی نمودند.

عابدی (۱۳۷۹) در پژوهشی ضمن بررسی اطلاعات تخصصی معلمان استان اصفهان در زمینه طرح و تهیه سؤالات امتحانی و مهارت‌های ارزشیابی دریافت که به‌طور کلی معلمان درباره اصول و روش‌های علمی ارزشیابی آموزشی از آگاهی کمی برخوردار هستند. بین میزان آگاهی معلمان در ارتباط با مدرک تحصیلی و دوره‌های آموزشی تفاوت معنا دار است، یعنی معلمان با مدرک تحصیلی بالاتر شرکت‌کننده در دوره آموزشی کوتاه‌مدت سنجش و اندازه‌گیری اطلاعات بیشتری در زمینه طرح سؤالات ارزشیابی دارند. در زمینه روایی سؤالی‌های آزمون، معلمان دوره‌دیده زن اطلاعات بیشتری دارند.

کیامنش (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان ارزشیابی از مرحله سوم طرح آموزش همه‌جانبه و مشارکتی (پایه دوم راهنمایی) دستاوردها و چشم‌اندازها، دریافت که در جریان آموزش در زمینه بسیاری از فعالیت‌ها که با آموزش همه‌جانبه از قبیل پیوند فعالیت و درس به دانش و تجربه‌های پیشین دانش‌آموزان، پیوند فعالیت به مسائل جهانی، خلاقیت در اجرای فعالیت‌ها، بحث درباره سؤالی‌های مطرح شده در کلاس و برقراری ارتباط بین گذشته، حال و آینده، عدم انعطاف‌پذیری در موقعیت‌های پیش‌بینی نشده، ایجاد چالش و همراه شدن با دانش‌آموزان، پیوند فعالیت معلم به مسائل و

تجربیات روزمره دانش آموزان، عملکرد معلمان مطلوب نیست. در این رابطه بهبود محتوای فعالیت‌های آموزشی (برنامه‌های درسی) و توجه به موارد یاد شده را در دوره‌های آموزش دبیران ضروری دانست.

سبحانی (۱۳۸۲) در پژوهشی ضمن بررسی میزان شناخت اعضای هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های تهران از نظریه‌های یادگیری و به‌کارگیری آنها در تدریس یادآوری کرد که میزان شناخت اعضای هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی از نظریه‌های یادگیری در سطح بالاتر از متوسط بود و اعضای هیأت علمی با رشته‌های مرتبط (علوم تربیتی و روان‌شناسی) و شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی در زمینه شناخت و به‌کارگیری نظریه‌های یادگیری موفق‌تر از بقیه رشته‌ها بوده‌اند.

تاجیک (۱۳۸۳) در تحقیقی با موضوع بررسی عملکرد معلمان پایه پنجم ابتدایی شهر تهران با توجه به میزان آگاهی آنان از اهداف، روشها و مهارت‌های تدریس، کاربرد مواد آموزشی و روشهای ارزشیابی نتیجه گرفت که میزان آگاهی معلمان از اهداف درسی در حد متوسط است و اکثریت معلمان با روشهای تدریس و اصول و روشهای علمی ارزشیابی و طراحی سؤالات امتحانی آشنایی کافی ندارند.

آبیار (۱۳۸۵) در پژوهشی با مطالعه عوامل مؤثر بر کارایی معلمان در تدریس از دیدگاه مدیران و دبیران مدارس ایلام به این نتیجه دست یافته است که بین عواملی چون آموزش ضمن خدمت، رضایت شغلی، میزان تحصیلات، محیط مناسب کار، خدمات رفاهی، روشهای مناسب تدریس و ارزشیابی و کارایی معلمان رابطه معنادار وجود دارد به این معنی که این عوامل بر کارایی معلمان تأثیر مثبت داشته است.

هانگ (۱۹۹۶) در پژوهشی با مطالعه توانمندی‌ها و محدودیت‌های معلمان برای مشارکت در برنامه‌ریزی درسی مدارس ابتدایی کره، کارآمدی برنامه درسی را منوط به مشارکت افراد و گروههای متخصص و توجه به نظرات معلمان و مدارس به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در فرایند تهیه برنامه درسی - نه فقط همکاران مجری برنامه - دانسته و بر افزایش آگاهی معلمان و دیگر عوامل مدرسه در زمینه برنامه‌ریزی درسی تأکید کرده است.

ویدوویچ (۱۹۹۶-۱۹۹۹) پژوهشی با موضوع نیازهای رشدی کارکنان با همکاری دانشگاه کورنیل استرالیا و دانشگاه ایالت رنچ‌فری آفریقای جنوبی انجام داده

که بر اجرای خط‌مشی کیفیت به منظور بهبود کیفیت آموزش تأکید کرده است و رویکرد برنامه‌های درسی را وابسته به موقعیت مکانی و زمانی و معیارهای مراکز آموزشی و دانشگاهها در جوامع مختلف دانست.

با توجه به مطالب یاد شده، این پژوهش با هدف بررسی میزان شناخت معلمان دوره متوسطه استان مازندران از مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری انجام شده است. به علاوه وجود تفاوت معنادار بین میزان شناخت معلمان از مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری بر حسب متغیرهای جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی و سابقه خدمت مورد بررسی قرار گرفته است. به منظور دستیابی به اهداف یاد شده، طی اجرای پژوهش، به سؤالهای زیر پاسخ داده شد.

- ۱- معلمان دوره متوسطه تا چه میزان به مبانی فلسفی برنامه‌ریزی درسی آشنایی دارند؟
- ۲- معلمان دوره متوسطه تا چه میزان به مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی درسی آشنایی دارند؟
- ۳- معلمان دوره متوسطه تا چه میزان به مبانی جامعه‌شناسی برنامه‌ریزی درسی آشنایی دارند؟
- ۴- معلمان دوره متوسطه تا چه میزان به اصول یادگیری شناخت دارند؟
- ۵- آیا بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی بر حسب متغیرهای جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی و سابقه خدمت تفاوت وجود دارد؟
- ۶- آیا بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از اصول یادگیری بر حسب متغیرهای جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی و سابقه خدمت تفاوت وجود دارد؟

روش اجرای پژوهش

با توجه به هدف و سؤالهای اساسی مطرح شده در این مطالعه، روش انجام پژوهش زمینه‌ای بوده که در خلال آن به سنجش میزان شناخت معلمان از مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری و تحلیل آن پرداخته شده است.

جامعه آماری در این پژوهش کلیه معلمان (۱۰۱۶۵ نفر) شاغل به تدریس در مدارس دوره متوسطه استان مازندران در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ است که از بین آنان ۳۶۰ نفر با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه $n = \frac{N \cdot d^2 \cdot s^2}{N \cdot d^2 \cdot s^2}$ (نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۸۰ و دلاور، ۱۳۸۴) براساس رشته‌های مختلف گروه علوم تربیتی، علوم انسانی،

علوم پایه و جنسیت به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای سهمیه‌ای و طبقه‌ای از مناطق مختلف استان مازندران انتخاب شدند، بدین ترتیب که ابتدا ۲ شهرستان در شرق، ۲ شهرستان در قسمت مرکزی و ۲ شهرستان در غرب استان و در هر شهرستان نیز ۵ مدرسه دخترانه و ۵ مدرسه پسرانه و سرانجام از میان معلمان این مدارس، افراد نمونه انتخاب و ابزارهای پژوهشی برای آنان اجرا شده است.

جدول ۱- توصیف نمونه در مرحله کمی بر حسب جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی و سابقه خدمت

شاخص	مقوله	تعداد	جمع
جنسیت	مرد	۱۸۰	۳۶۰
	زن	۱۸۰	
مدرک تحصیلی	لیسانس	۲۳۶	۳۶۰
	فوق لیسانس	۱۳۴	
رشته تحصیلی	علوم تربیتی	۱۲۰	۳۶۰
	علوم انسانی	۱۲۰	
	علوم پایه	۱۲۰	
سابقه خدمت	۱ تا ۹ سال	۱۲۰	۳۶۰
	۱۰ تا ۱۹ سال	۱۲۰	
	۲۰ تا ۲۹ سال	۱۲۰	

در این مطالعه برای گردآوری داده‌ها از دو ابزار به شرح زیر استفاده شده است:
 فرم پرسشنامه حاوی ۳۰ سؤال محقق ساخته با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت که با توجه به سؤالهای ویژه تحقیق و براساس مباحث برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری تدوین شده و روایی صوری و محتوایی آن را کارشناسان و متخصصان تأیید کردند و پایایی آزمون با محاسبه ضریب آلفای کرانباخ ۰/۸۶ به دست آمد که در اختیار تمامی افراد نمونه قرار گرفت و پس از پاسخگویی جمع‌آوری گردید.

به منظور افزایش دقت و صحت اطلاعات جمع آوری شده و افزایش اعتبار یافته‌های پژوهش، آزمون محقق ساخته حاوی ۳۰ سؤال بسته پاسخ از نوع چهار گزینه‌ای، براساس مؤلفه‌ها و مباحث مربوط به مبانی برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری تدوین گردید که روایی صوری و محتوایی آن را کارشناسان و صاحب نظران تأیید کردند. پایایی آزمون با محاسبه ضریب آلفای کرانباخ، ۰/۸۲ به دست آمد که برای تمامی افراد نمونه به اجرا در آمد و پس از اجرا جمع آوری گردید.

به منظور تحلیل داده‌های پژوهش از دو شیوه آماری؛ توصیفی و استنباطی استفاده شد در تحلیل توصیفی با استفاده از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، درصد فراوانی، میانگین و انحراف معیار به تجزیه و تحلیل داده پرداخته شد. همچنین به منظور همتراز کردن نمره‌های آزمون سنجش میزان شناخت معلمان از مبانی برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری نیز از تبدیل خطی نمره‌ها (در مقیاس ۲۰ نمره) استفاده شد. در تحلیل استنباطی با توجه به عادی بودن توزیع داده‌ها، آزمون‌های مجذور خی دو (χ^2) ، Z و F با استفاده از نرم افزار بسته آماری برای علوم اجتماعی^۱ مورد استفاده قرار گرفته است.

یافته‌های پژوهش

سؤال ۱: میزان شناخت معلمان دوره متوسطه با مبانی فلسفی برنامه ریزی درسی تا چه حدودی است؟

جدول ۱- توزیع فراوانی پاسخ‌ها مربوط به سؤال ویژه یک

مقیاس شاخص	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۱۲	۱۴۷	۱۵۱	۳۷	۱۲	۳۶۰
درصد فراوانی	۳/۳۳	۴۱/۹	۴۲/۲۵	۱۰/۲۱	۳/۳۳	۱۰۰

با توجه به داده‌های جدول ۱ بیشترین فراوانی (۴۲/۲۵ درصد) در طبقه متوسط قرار دارد، ۴۴/۴۲ درصد پاسخها بالاتر از متوسط، ۱۳/۵۴ درصد پاسخها پایین‌تر از متوسط است و در مجموع ۸۵/۴۷ درصد از معلمان معتقد بودند که آگاهی آنان در زمینه مبانی فلسفی برنامه‌ریزی درسی در حد متوسط و بالاتر است.

جدول ۲- نتایج آزمون مجذور خی دو (χ^2) براساس مقایسه فراوانی‌ها

P	d.f	χ_c^2	χ_o^2
۰/۰۵	۴	۹/۴۹	۴۵/۵

در رابطه با سؤال اول، چون مقدار χ^2 محاسبه شده (۴۵/۵) در سطح اطمینان ۹۵ درصد از مقدار χ^2 جدول (۹/۴۹) بزرگتر است، بنابراین پراکندگی پاسخها واقعی است و بین فراوانی پاسخهای مشاهده شده و فراوانی‌های مورد انتظار تفاوت معنادار است و می‌توان گفت که آگاهی معلمان دوره متوسطه از مبانی فلسفی برنامه‌ریزی درسی در حد متوسط است.

سؤال ۲: معلمان دوره متوسطه تا چه میزان به مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی درسی آشنایی دارند؟

جدول ۳- توزیع فراوانی پاسخها مربوط به سؤال ویژه دو

مقیاس شاخص	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۱۲	۱۴۷	۱۵۱	۳۷	۱۲	۳۶۰
درصد فراوانی	۳/۳۳	۴۱/۹	۴۲/۲۵	۱۰/۲۱	۳/۳۳	۱۰۰٪

براساس داده‌های جدول ۳ بیشترین فراوانی پاسخها (۴۲/۲۵ درصد) در طبقه زیاد قرار دارد، ۴۹/۹۹ درصد پاسخها بالاتر از متوسط و ۱۴/۴۶ درصد از پاسخها در حد پایین‌تر از متوسط است و در مجموع ۸۵/۴ درصد از معلمان اعلام داشته‌اند که میزان آشنایی آنان با مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی درسی در حد متوسط و بالاتر است.

جدول ۴- نتایج آزمون مجذور خی دو (χ^2) براساس مقایسه فراوانی‌ها

P	d.f	χ_c^2	χ_o^2
۰/۰۵	۴	۹/۴۹	۲۶/۸۹

براساس داده‌های جدول ۴ چون مقدار χ^2 محاسبه شده (۲۶/۸۹) در سطح اطمینان ۹۵ درصد از مقدار χ^2 جدول (۹/۴۹) بزرگتر است بنابراین پراکندگی پاسخها واقعی است و تفاوت فراوانی پاسخهای مشاهده شده با فراوانی پاسخهای مورد انتظار معنادار است، لذا می‌توان نتیجه گرفت که میزان آشنایی معلمان دوره متوسطه با مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی درسی در حد بالاتر از متوسط است.

سؤال ۳: معلمان دوره متوسطه تا چه میزان با مبانی جامعه‌شناختی برنامه‌ریزی درسی آگاهی دارند؟

جدول ۵- توزیع فراوانی پاسخها مربوط به سؤال ویژه سه

مقیاس شاخص	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۲۰	۱۲۲	۱۳۹	۷۲	۶	۳۶۰
درصد فراوانی	۵/۵۶	۳۳/۸۸	۳۸/۶۲	۳۰/۲۷	۱/۶۷	۱۰۰

براساس داده‌های جدول ۵ بیشترین فراوانی پاسخها (۳۸/۶۲ درصد) در طبقه متوسط قرار دارد، ۳۹/۴۴ درصد پاسخها بالاتر از متوسط و ۳۰/۹۴ درصد پاسخها پایین‌تر از حد متوسط است و در کل ۷۸/۴۶ درصد از پاسخ‌دهندگان اعلام داشته‌اند که آگاهی آنان از مبانی جامعه‌شناختی برنامه‌ریزی در حد متوسط و بالاتر است.

جدول ۶- نتایج آزمون مجذور گای خی دو (χ^2) براساس مقایسه فراوانی‌ها

P	d.f	χ_c^2	χ_o^2
۰/۰۵	۴	۹/۴۹	۳۴/۹۶

براساس نتایج جدول ۶ چون مقدار χ^2 محاسبه شده (۳۴/۹۶) در سطح اطمینان ۹۵ درصد از مقدار χ^2 جدول (۹/۴۹) بزرگتر است، بنابراین پراکندگی فراوانی پاسخ‌ها واقعی بوده و بین فراوانی پاسخ‌های مشاهده شده و فراوانی پاسخ‌های مورد انتظار تفاوت معنادار است و می‌توان گفت میزان آگاهی معلمان دوره متوسطه از مبانی جامعه‌شناختی برنامه‌ریزی درسی در حد متوسط است.

سؤال ۴: میزان شناخت معلمان دوره متوسطه به اصول یادگیری تا چه حدودی است؟

جدول ۷- توزیع فراوانی پاسخ‌های مرتبط با سؤال ۴

مقیاس شاخص	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۴۲	۱۳۲	۱۴۳	۳۹	۴	۳۶۰
درصد فراوانی	۱۱/۶۷	۳۶/۱۶	۳۹/۷۲	۱۰/۸۳	۱/۱۲	۱۰۰

با توجه به داده‌های ۷ جدول بیشترین فراوانی پاسخ‌ها (۳۹/۷۲ درصد) در طبقه متوسط قرار دارد، ۴۸/۳۳ درصد پاسخ‌ها بالاتر از متوسط و ۱۱/۹۵ درصد پاسخ‌ها پایین‌تر از حد متوسط است. در مجموع ۸۸/۰۵ درصد از پاسخ‌دهندگان اعلام داشته‌اند که شناخت آنان نسبت به اصول یادگیری در حد متوسط و بالاتر است.

جدول ۸- نتایج آزمون خی دو (χ^2) براساس مقایسه فراوانی‌ها

P	d.f	χ_c^2	χ_o^2
۰/۰۵	۴	۹/۴۹	۲۱/۵۳

براساس داده‌های جدول ۸ نظر به اینکه مقدار χ^2 محاسبه شده (۲۱/۵۳) در سطح اطمینان ۹۵ درصد بزرگتر از مقدار χ^2 جدول (۹/۴۹) می‌باشد بنابراین پراکندگی فراوانی پاسخ‌ها واقعی است و بین فراوانی پاسخ‌های مشاهده شده و فراوانی پاسخ‌های مورد انتظار تفاوت معنادار است، لذا می‌توان گفت میزان شناخت معلمان دوره متوسطه به اصول یادگیری در حد متوسط است.

جدول ۸- شاخص‌های آماری آزمون سنجش میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری

مقوله‌ها	شاخص‌ها	میانگین	انحراف معیار
مبانی فلسفی برنامه‌ریزی درسی		۱۰/۳۶	۲/۶۴
مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی درسی		۱۱/۷۲	۲/۳۸
مبانی جامعه‌شناختی برنامه‌ریزی درسی		۱۰/۲۵	۲/۷۵
اصول یادگیری		۱۱/۲۶	۲/۷۴
میانگین کل		۱۰/۸۹	۲/۵۱

براساس داده‌های جدول ۸ میانگین نمره معلمان دوره متوسطه استان مازندران در آزمون سنجش میزان شناخت مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری ۱۰/۸۹ است که در مقیاس ۲۰ نمره‌ای در حد پایین‌تر از متوسط است. بیشترین میانگین نمره‌ها مربوط به مبانی روان‌شناختی (۱۱/۷۲) و کمترین آن مربوط به مبانی جامعه‌شناختی (۱۰/۲۵) است. سؤال ۵: آیا بین میزان شناخت معلمان متوسطه استان مازندران از مبانی برنامه‌ریزی درسی بر حسب جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی و سابقه خدمت تفاوت وجود دارد؟

جدول ۹- بررسی تفاوت معنادار بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی (بر حسب جنسیت)

جنسیت	شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	Z	sig
مرد		۱۰/۹۴	۴/۲۲		
زن		۱۰/۱۸	۳/۵۳		
				۳۲/۲۱	۰/۰۰۰

براساس داده‌های جدول ۹ چون مقدار Z محاسبه شده (۳۲/۲۱) بزرگتر از مقدار Z بحرانی (۱/۹۶۵) و $sig=0/000 < 0/05$ است با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان نتیجه را

به جامعه آماری تعمیم داد که تفاوت میزان شناخت معلمان دوره متوسطه استان از مبانی برنامه‌ریزی درسی بر حسب جنسیت معنادار است. نتیجه اینکه میزان شناخت معلمان مرد از مبانی برنامه‌ریزی درسی بیش از معلمان زن است.

جدول ۱۰- بررسی تفاوت معنادار بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی (بر حسب مدرک تحصیلی)

شاخص آماری مدرک تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	Z	sig
لیسانس	۱۰/۵	۳/۹۱	۳۴/۵۱	۰/۰۰۰
فوق لیسانس	۱۱/۱۴	۲/۷۷		

براساس داده‌های جدول ۱۰ چون مقدار Z محاسبه شده (۳۴/۵۱) بزرگتر از مقدار Z بحرانی (۱/۹۶۵) و $\text{sig} = ۰/۰۰۰ < ۰/۰۵$ است با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان نتیجه را به جامعه آماری تعمیم داد که بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی بر حسب مدرک تحصیلی تفاوت معنادار است. نتیجه اینکه معلمان دارای تحصیلات فوق لیسانس و بالاتر نسبت به معلمان لیسانس شناخت بیشتری از مبانی برنامه‌ریزی درسی دارند.

جدول ۱۱- بررسی تفاوت معناداری میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی (بر حسب رشته تحصیلی)

شاخص آماری رشته تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	F	P
علوم تربیتی	۱۱/۶۸	۲/۳۱	۱۱/۲۳۶	۰/۰۰۰
علوم انسانی	۱۰/۹۴	۲/۲۱		
علوم پایه	۹/۴۷	۲/۶۶		

براساس داده‌های جدول ۱۱ مقدار F محاسبه شده بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی بر حسب رشته تحصیلی در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($P < 0/05$) نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار است. به طوری که معلمان با رشته مرتبط (علوم تربیتی) شناخت بیشتری از مبانی برنامه‌ریزی درسی دارند و نتیجه قابل تعمیم به جامعه آماری است. آزمون تعقیبی توکی این تفاوت را بین میزان شناخت معلمان رشته علوم تربیتی با میزان شناخت معلمان رشته علوم انسانی و علوم پایه نشان داده است.

جدول ۱۲- بررسی تفاوت معناداری میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی (بر حسب سابقه خدمت)

شاخص آماری سابقه خدمت	میانگین	انحراف معیار	F	P
۱ تا ۹ سال	۱۰/۴۷	۲/۳۸		
۱۰ تا ۱۹ سال	۱۱/۴۶	۲/۲۵	۹/۳۷۱	۰/۰۰۰
۲۰ تا ۲۹ سال	۹/۸۷	۲/۹۱		

براساس داده‌های جدول ۱۲ مقدار F محاسبه شده بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی بر حسب سابقه خدمت در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($P < 0/05$) نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار است. بدین معنا که شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه درسی متفاوت بوده و با یکدیگر همسان نیست. در راستای کشف تفاوت بین گروهها بر حسب سابقه خدمت از آزمون توکی استفاده گردید. نتایج آزمون تعقیبی توکی تفاوت بین معلمان با سابقه ۱۰ تا ۱۹ سال را با میزان شناخت معلمان با سابقه ۱ تا ۹ سال و ۲۰ تا ۲۹ سال نشان داده است، به طوری که میزان شناخت معلمان از مبانی برنامه‌ریزی با سابقه ۱۰ تا ۱۹ سال بیشتر از سایرین می‌باشد.

سؤال ۶: آیا بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه استان مازندران از اصول یادگیری بر حسب جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی و سابقه خدمت تفاوت وجود دارد؟

جدول ۱۳- بررسی تفاوت معنادار بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از اصول یادگیری (بر حسب جنسیت)

شاخص آماری جنسیت	میانگین	انحراف معیار	Z	sig
مرد	۱۱/۲۴	۴/۸	۱۳/۲۶۳	۰/۰۰۰
زن	۱۱/۷۵	۳/۷۶		

براساس داده‌های جدول ۱۳ چون مقدار Z محاسبه شده (۱۳/۲۶۳) بزرگتر از مقدار Z بحرانی (۱/۹۶۵) و $sig=0/000 < 0/05$ است با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان نتیجه را به جامعه آماری تعمیم داد که تفاوت میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از اصول یادگیری بر حسب جنسیت معنادار است. یعنی میزان شناخت معلمان زن از اصول یادگیری بیشتر از معلمان مرد است.

جدول ۱۴- بررسی تفاوت معنادار بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از اصول یادگیری (بر حسب مدرک تحصیلی)

شاخص آماری مدرک تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	Z	sig
لیسانس	۱۱/۳۴	۴/۰۴	۱۴/۵۷۵	۰/۰۰۰
فوق لیسانس	۱۱/۸۲	۳/۸		

براساس داده‌های جدول ۱۴ چون مقدار Z محاسبه شده (۱۴/۵۷۵) بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از اصول یادگیری بر حسب مدرک تحصیلی در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($sig=0/000 < 0/05$) بزرگتر از مقدار Z جدول (۱/۹۶۵) است، نتیجه قابل تعمیم به جامعه آماری است به طوری که تفاوت میزان شناخت معلمان

برحسب مدرک تحصیلی معنادار است. در نتیجه میزان شناخت معلمان با مدرک تحصیلی فوق لیسانس و بالاتر از اصول یادگیری بیشتر از معلمان لیسانس است.

جدول ۱۵- بررسی تفاوت معناداری بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه استان مازندران از اصول یادگیری (بر حسب رشته تحصیلی)

شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	F	P
رشته تحصیلی				
علوم تربیتی	۱۲/۲۸	۲/۵۶		
علوم انسانی	۱۱/۶۵	۳/۱۲	۱۲/۱۸۵	۰/۰۰۰
علوم پایه	۱۱/۲۱	۳/۰۱		

براساس داده‌های جدول ۱۵ مقدار F محاسبه شده بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از اصول یادگیری بر حسب رشته تحصیلی در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($P < ۰/۰۵$) نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار است. به طوری که معلمان با رشته مرتبط (علوم تربیتی) وضعیت مطلوب‌تری دارند و نتیجه قابل تعمیم به جامعه آماری است. آزمون تعقیبی توکی این تفاوت را بین میزان شناخت معلمان رشته علوم تربیتی با میزان شناخت معلمان رشته علوم انسانی و علوم پایه نشان داده است. نتیجه اینکه معلمان علوم تربیتی شناخت بیشتری از اصول یادگیری دارند.

جدول ۱۶- بررسی تفاوت معناداری بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از اصول یادگیری (بر حسب سابقه خدمت)

شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	F	P
سابقه خدمت				
۱ تا ۹ سال	۱۱/۸۴	۳/۶۰		
۱۰ تا ۱۹ سال	۱۲/۴۹	۲/۳۲	۱۰/۵۷۲	۰/۰۰۰
۲۰ تا ۲۹ سال	۱۰/۲۸	۳/۰۹		

براساس داده‌های جدول ۱۶ آزمون F محاسبه شده بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از اصول یادگیری بر حسب سابقه خدمت در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($P < 0/05$) نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار است و نتیجه قابل تعمیم به جامعه آماری است. بنابراین می‌توان گفت که معلمان با سابقه ۱۰ تا ۱۹ سال نسبت به معلمان با سابقه ۱ تا ۹ سال و ۲۰ تا ۲۹ سال شناخت بیشتری از اصول یادگیری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس نتایج به دست آمده از یافته‌های تحقیق، به‌طور کلی میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری در حد متوسط است. این نتیجه با پژوهش‌های عباس‌زاده (۱۳۷۹)، عابدی (۱۳۷۹)، سبحانی (۱۳۸۲)، تاجیک (۱۳۸۳) و آبیار (۱۳۸۴) هماهنگ است. براساس این پژوهش‌ها اکثر معلمان از هدف‌های برنامه درسی، فناوری آموزشی، اصول یادگیری و روش‌های تدریس و اصول علمی ارزشیابی اطلاع کافی ندارند.

میزان شناخت در حد متوسط معلمان از مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری و در سطح مطلوب نبودن آگاهی آنان ممکن است ناشی از کم‌توجهی به مبانی و اصول تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی تلفیقی و میان‌رشته‌ای در امر تربیت معلم و بازآموزی معلمان باشد. علل دیگر آن کم‌توجهی معلمان به مفهوم دقیق و صحیح تعلیم و تربیت، فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی، اصول و روش‌های یادگیری و ... و توجه بیش از حد به آموزش رشته‌ای خاص از دروس دوره متوسطه است.

در این زمینه آموزش و پرورش به منظور تربیت و بازآموزی و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان باید کارگاه‌های آموزشی را طراحی و اجرا نماید تا از طریق آن زمینه آگاهی و شناخت بیشتر معلمان از مبانی تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی، اصول و روش‌های یادگیری بیش از پیش فراهم شود.

با توجه به نتایج آزمون، بین میزان شناخت معلمان دوره متوسطه از مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری با متغیرهای جنسیت، رشته تحصیلی، مدرک

تحصیلی و سابقه خدمت تفاوت معنادار بوده است. به عبارت دیگر شناخت معلمان مرد، در رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی با مدرک تحصیلی بالاتر و با سابقه خدمت ۱۰ تا ۱۹ سال نسبت به مبنای برنامه‌ریزی درسی بیش از سایرین بوده است. نتایج حاضر در ارتباط با جنسیت، رشته تحصیلی و مدرک تحصیلی با یافته‌های پژوهش سمیعی (۱۳۶۵)، سبحانی (۱۳۸۲) و آبیار (۱۳۸۴) همخوانی دارد، اما در زمینه سابقه خدمت، یافته‌های پژوهشی سبحانی (۱۳۸۲) و آبیار (۱۳۸۴) را تأیید نمی‌کند.

براساس یافته‌های پژوهش‌های یاد شده، سابقه خدمت بیشتر موجب افزایش آگاهی و مهارت معلمان و مربیان شده است، اما نتایج این تحقیق نشان داد که معلمان با سابقه بالای ۲۰ سال شناخت کمتری نسبت به مبنای برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری دارند. در رابطه با اصول یادگیری معلمان زن نسبت به معلمان مرد از شناخت بیشتری برخوردارند. این نتیجه یافته‌های پژوهش عابدی (۱۳۷۹) و سبحانی (۱۳۸۲) را تأیید می‌کند.

به نظر می‌رسد احراز کمترین میانگین نمره به وسیله معلمان با سابقه بالای ۲۰ سال و همچنین معلمان گروه علوم پایه، ناشی از فرسودگی شغلی و توجه بیش از حد به محتوای برنامه درسی خاص مرتبط با رشته تدریس و کم‌توجهی و نداشتن شناخت لازم از یافته‌های علوم تربیتی و سایر رشته‌های مرتبط با تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی و اصول و روشهای یادگیری است. نتایج تحقیق کیامنش (۱۳۸۱) نشان داد که عملکرد معلمان در کاربرد این موارد در آموزش، مطلوب نیست و بر بهبود محتوای برنامه درسی و آموزش دبیران تأکید نموده است.

نتایج پژوهشهای سمیعی (۱۳۶۵)، قائدی (۱۳۷۳)، سبحانی (۱۳۸۲)، تاجیک (۱۳۸۳) و آبیار (۱۳۸۴) نشان می‌دهد که شرکت در دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت و کارگاههای آموزشی موجب ارتقای دانش و مهارتهای حرفه‌ای مربیان و معلمان شده است.

لذا تعیین راهبردی کوتاه‌مدت و درازمدت در زمینه تربیت و بازآموزی و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، براساس مطالعات دقیق، نیازسنجی‌ها و برنامه‌ریزی

علمی به منظور ارتقای دانش، صلاحیت‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای آنان از مسائل اساسی و اجتناب‌ناپذیر به منظور کارآمد ساختن نظام آموزش و پرورش است.

پیشنهادها

نظر به اهمیت آموزش و غنی‌سازی نیروی انسانی در آموزش و پرورش و نقش تعیین‌کننده معلمان در فرایند تعلیم و تربیت و انسانی‌سازی، براساس یافته‌های تحقیق، پیشنهادهای زیر به منظور ارتقای دانش و مهارت‌های معلمان دوره متوسطه ارائه می‌گردد:

۱- با توجه به یافته‌های پژوهش در زمینه میزان آگاهی معلمان از مبانی فلسفی تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی پیشنهاد می‌شود در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، دوره‌های آموزشی ویژه‌ای برای آشنایی با مبانی فلسفی تعلیم و تربیت و دیدگاه‌های تربیتی مکاتب فلسفی به صورت تطبیقی برای معلمان دوره متوسطه برگزار گردد.

۲- برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت برای کلیه معلمان تأکید می‌شود.

۳- با توجه به نتایج تحقیق، معلمان دوره متوسطه شناخت کافی از مبانی اجتماعی برنامه‌ریزی درسی و تعلیم و تربیت ندارند، لذا در برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت معلمان، تقویت دانش و بینش و مهارت‌های اجتماعی معلمان در حوزه مبانی جامعه‌شناختی باید مورد توجه برنامه‌ریزان وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد.

۴- نتایج این تحقیق نشان داد که معلمان دوره متوسطه شناخت کافی از اصول یادگیری در تعلیم و تربیت ندارند. پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ریزی آموزش معلمان، اصول و روش‌های یادگیری به طور مستمر و متناسب با نیازها و شرایط جدید به صورت نظری و عملی مورد توجه برنامه‌ریزان قرار گیرد.

۵- با توجه به وجود تفاوت‌های فردی در معلمان در زمینه میزان آگاهی و شناخت از مبانی تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی، روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی، اصول و روش‌های یادگیری و روش‌های سنجش و اندازه‌گیری، پیشنهاد

می‌شود برنامه‌ریزان آموزش ضمن خدمت معلمان براساس مطالعات و نیازسنجی دقیق به برگزاری کارگاههای آموزشی مورد نیاز معلمان در این موارد اقدام نمایند.

۶- با توجه به اینکه در مدارس متوسطه تحقق اهداف تربیتی با همکاری مدیران و معلمان و رهبری آموزشی مدیران میسر است، لذا طراحی و برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت در زمینه مبانی تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی، طراحی آموزشی، مبانی روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و اصول و روشهای یادگیری فعال برای مدیران مدارس ضروری است.

۷- به‌منظور اثربخشی و کارآمدی برنامه‌های آموزش معلمان، مشارکت آنان در برنامه‌ریزی و برگزاری کارگاههای آموزشی ضروری است. پیشنهاد می‌شود تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی و طراحی و اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت با دخالت و حضور معلمان انجام گیرد و از حالت سنتی و امتحان‌محور خارج شده و به شکل کارگاههای آموزشی عملی و کاربردی انجام گیرد.

۹- برگزاری جشنواره‌های تدریس معلمان در گروههای مختلف آموزشی در ارتقای دانش و مهارت‌های آنان و تبادل تجربیات و به‌کارگیری اصول یادگیری در عمل و ترویج الگوهای تدریس فعال و کارآمد در مدارس دوره متوسطه تأثیر بسزایی دارد. پیشنهاد می‌شود در هر سال تحصیلی جشنواره‌های الگوی تدریس کارآمد در سه مرحله منطقه‌ای، استانی و کشوری بین معلمان در گروههای مختلف آموزشی برگزار می‌گردد.

۱۰- پیشنهاد می‌شود برنامه‌های تربیت معلم و دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان از انعطاف لازم برخوردار باشد تا همگام با تحولات مداوم و اهداف متغیر آموزش و پرورش به پیش رود و محتوا و روشهای اجرا به‌روز باشد.

۱۱- با توجه به اینکه معلمان مجریان اصلی برنامه‌های درسی هستند و در مواقع لزوم برنامه‌ها را با نیازهای فراگیران سازگار می‌سازند پیشنهاد می‌شود در طراحی، تدوین و توسعه برنامه‌های درسی مدارس مشارکت داده شوند و افزایش توانمندی‌ها و صلاحیت‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان بعنوان یک سیاست راهبردی و کلان به‌منظور فراهم کردن زمینه مشارکت مؤثر آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- آبیار، شهناز. (۱۳۸۴)، «مطالعه عوامل مؤثر بر کارآیی معلمان در تدریس از دیدگاه مدیران و دبیران مدارس ایلام»، تهران، دانشگاه پیام نور، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- ارنشتاین، الن سی و هانکینز، فرانسیس پی. (۱۳۸۴)، *مبانی، اصول و مسائل برنامه درسی*، ترجمه قدسی احقر، تهران، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
- تاجیک، عزیزالله. (۱۳۸۳)، «عملکرد معلمان پایه پنجم ابتدایی با توجه به میزان آگاهی آنان از اهداف، روش تدریس، مهارت‌های تدریس، کاربرد مواد آموزشی، روش ارزشیابی و کیفیت سؤال‌های امتحانی در درس تعلیمات اجتماعی»، تهران، دانشگاه تربیت معلم، رساله دکتری.
- دلاور، علی. (۱۳۸۴)، *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*، تهران، رشد چاپ چهارم.
- سبحانی، مهدی. (۱۳۸۲)، «بررسی میزان شناخت اعضای هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های تهران از چهار دسته نظریه‌های یادگیری و به‌کارگیری آنها در تدریس»، تهران، رساله دکتری.
- سمیعی، سوسن. (۱۳۶۵)، «بررسی میزان آگاهی مربیان مدارس عالی دانشکده‌های پرستاری تهران در مورد روش تدریس و برنامه‌ریزی درسی»، تهران، دانشگاه علوم پزشکی ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
- سیلور، الکساندر و لوئیس، آرتور، جی. *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خویی‌نژاد، (۱۳۷۸)، مشهد، آستان قدس، چاپ پنجم.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۵)، *چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی*، تهران، سمت.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۶)، *رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی*، تهران، سمت چاپ دوم.
- عابدی اصفهانی، مهری. (۱۳۷۹)، «بررسی میزان اطلاعات تخصصی معلمان دوره راهنمایی در زمینه طرح و تهیه سؤالات امتحانی و مهارت‌های ارزشیابی» اصفهان، سازمان آموزش و پرورش.

عباس‌زاده، قهرمان. (۱۳۷۱)، «بررسی میزان آشنایی و کاربرد مواد آموزشی در آموزش»، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۱)، «ارزشیابی از فاز سوم طرح آموزش همه‌جانبه و مشارکتی، دستاوردها و چشم‌اندازها»، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، دوره دوم، شماره ۱ و ۲.

ملکی، حسن. (۱۳۸۰)، *صلاحیتهای حرفه معلمی*، تهران، مدرسه، چاپ دوم.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۴)، «قلمرو برنامه درسی ایران»، تهران، فصلنامه انجمن مطالعات برنامه درسی، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۵.

میرزاییگی، علی. (۱۳۸۰)، *برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی*، تهران، یسپرون.

نادری، عزت‌الله و مریم سیف‌نراقی. (۱۳۸۰)، *روشهای تحقیق در علوم انسانی*، تهران، بدر، چاپ ششم.

Crunkilten, J and Curtis, F. (1989). *Curriculum and Development in Vocational and Technical Education*, third Edition, Boston.

Hong, H-J. (1996). *Possibilities and Limitations of Teacher Participation Curriculum Development*. The case of the Korean primary school, unpublished Doctoral Dissertation.

Huberman, T. (2004). *Teachers' Professional Growth and improvement*. Unesco.

Ornstein, A and Hankins, F. (1997). *Curriculum, Foundations, Principles and Issues*, 2 nded. Boston.

Sharma C.R. (2001). *Total Quality Management in Education*, Indira Gandhi National Open University, INDIA.

Tong, L. F and Han, Y.B. (2005). *Applying TQM philosophy to the teaching and learning process*, Monash University, Malaysia.

تاریخ وصول: ۸۶/۳/۳

تاریخ پذیرش: ۸۶/۷/۱۲



