

## تأثیر کارگاه‌های آموزشی بر میزان توانمندی معلمان با استفاده از روش آزمایشی پس‌رویدادی (بررسی موردی: معلمان دوره راهنمایی شهر بهشهر)

سید علی اصغر حسینی نوذری\*

### چکیده

ارزشیابی توانمندی و عملکرد معلمان و تأثیر دوره‌های ضمن خدمت بر روی آنان، از جمله موضوعاتی است که مورد توجه نظریه‌پردازان و محققان عرصه تعلیم و تربیت قرار گرفته است. این پژوهش به بررسی این موضوع در شهر بهشهر پرداخته است. در اجرای این تحقیق، از یک گروه آزمایش (معلمانی که در تمامی کارگاه‌های آموزشی برگزار شده طی دو سال گذشته شرکت داشته‌اند) و یک گروه کنترل (معلمانی که در کارگاه‌های آموزشی هرگز شرکت نکرده‌اند) استفاده شده است. نتایج حاصل تحقیق نشان می‌دهد تفاوتی بین این دو گروه معلمان وجود ندارد و فرضیات تحقیق همگی رد شده‌اند؛ یعنی تفاوتی بین معلمان شرکت‌کننده در کارگاه‌ها و معلمانی که در کارگاه‌های آموزشی حضور نداشته‌اند، از نظر میزان توانمندی و ابعاد سه‌گانه آن (شیوه‌های تدریس، ارزشیابی و بررسی فعالیت‌های دانش‌آموزان) وجود نداشته است.

**کلیدواژه‌ها:** توانمندی معلمان، کارگاه آموزشی، شیوه تدریس، ارزشیابی دانش‌آموز، آزمایش پس‌رویدادی.

## مقدمه

و توسعه یک کشور دارد؛ از این رو، آموزش‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی می‌توانند نقش اساسی در کیفیت آموزش داشته باشند. مهم‌ترین دلیلی که می‌توان برای بررسی این موضوع و اجرای این پژوهش ذکر کرد، ضرورت ارزیابی برنامه‌هایی است که در هر سازمانی اجرا می‌شود. برای مدیریت بهتر یک سازمان و اجرای بهتر برنامه‌ها، یکی از رویکردهای عمده، ارزیابی برنامه‌ها بعد از برگزاری و بررسی نتایج آنها می‌باشد تا بدین وسیله، نقاط ضعف و قوت یک برنامه آشکار گردد. هدف عمده این طرح را نیز می‌توان ارزیابی اجرای یک برنامه دانست که بیشتر در حیطه تحقیقات کاربردی قرار می‌گیرد؛ یعنی با اجرای آن، می‌توان به نتایج عینی و تجربی رسید و آن نتایج را در آینده به کار گرفت. اگر تأثیر این نوع کارگاه‌ها بر توانمندی معلمان مثبت بود، می‌توان در آینده بر گسترش کارگاه‌ها در دوره‌ها و گروه‌های مختلف آموزشی همت گمارد و چنانچه تأثیر آن مثبت ارزیابی نشد و کارگاه‌های آموزشی تغییری در وضعیت موجود به بار نیاوردند، با ارائه راه کارها و پیشنهادها باز هم این امکان وجود دارد که نحوه افزایش کارایی و یا دلایل عدم کارایی کارگاه‌ها در آینده با تحقیقات دیگر ادامه یابد و با کنترل موانع، بر ارتقای کیفی کارگاه‌های آموزشی افزود و برنامه‌هایی را در پیش گرفت که با بررسی دقیق‌تر و واقع‌بینانه‌تر هم از اتلاف سرمایه مالی و انسانی جلوگیری نماید و هم از نظر کیفی بر کارآمدی کارگاه‌های آموزشی بیفزاید.

بر همین اساس، محقق در این تحقیق به بررسی تأثیر کارگاه‌های آموزشی بر توانمندی معلمان مقطع راهنمایی شهر بهشهر، از سه جنبه شیوه‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و شیوه‌های بررسی تکالیف و فعالیت‌های

کارگاه‌های آموزشی یکی از راه‌های ایجاد تعهد و تخصص، افزایش دانش شغلی، اطلاعات عملی و اجتماعی، نوآوری، نوسازی و بالا بردن سطح کارایی هر مؤسسه است. دوره‌های کارگاه‌های آموزشی و ضمن خدمت در متون علمی سازمان‌ها به عنوان یکی از عوامل رشد و به‌روز کردن اطلاعات کارکنان مطرح می‌شود. آموزش‌های ضمن خدمت دارای سه بعد فردی، سازمانی و اجتماعی است که در بعد فردی، به رشد و شکوفایی استعدادها و افزایش رضایت فرد منجر می‌شود؛ در بعد سازمانی، هدف به‌روز کردن دانش و مهارت‌های حرفه‌ای و بهبود روش‌های انجام کار است؛ در بعد اجتماعی نیز رشد و توسعه اجتماعی در سطح محلی و منطقه‌ای مدنظر می‌باشد. کارگاه آموزش حین خدمت مجموعه فعالیت‌های آموزشی نیازسنجی و برنامه‌ریزی شده به منظور اصلاح و بالا بردن دانش، مهارت، نگرش‌ها و رفتارهای اعضای سازمان برای انجام دادن وظایف خاص محوله سازمانی است. معمولاً کارگاه‌های آموزشی در آموزش و پرورش با هدف ارتقای میزان اطلاعات علمی معلمان، و روابط متقابل با دیگر همکاران برای تبادل نظر و بررسی مشکلات موجود در زمینه درسی مربوطه برگزار می‌گردد. آموزش‌های ضمن خدمت یکی از ضرورت‌های افزایش کیفیت آموزشی است؛ به ویژه تغییر محتوا و روش تعلیم و تربیت در سال‌های اخیر، این نوع آموزش‌ها را ضروری می‌سازد. این نوع آموزش‌ها از دیدگاه یونسکو از یک هفته الی شش ماه در هر سه سال بوده و حداکثر زمان برای تجدید آموزش کارکنان نیز باید هر سه سال یک بار باشد.<sup>(۱)</sup>

آموزش و پرورش به عنوان نهادی اجتماعی، نقش عمده‌ای در آموزش نسل‌های یک جامعه و همچنین رشد

پیشنهادهای بلوم توسط گانیه<sup>(۵)</sup> دنبال شد. وی نظریه‌ای را مطرح کرد که شهرت جهانی یافت. طبقه‌بندی گانیه از یادگیری به صورت مهارت‌های فکری، استراتژی شناختی، یادگیری اطلاعات، مهارت‌های حرکتی و یادگیری نگرش‌ها انجام شد. بعدها بریگز و لسلی<sup>(۶)</sup> شیوه‌های کامل‌تری را برای سنجش عملکرد فراگیران ابداع کردند.<sup>(۷)</sup>

اما دیدگاهی که در بحث ارزشیابی بسیار مورد توجه است، نظریه تکنولوژی آموزشی می‌باشد. اسکریون<sup>(۸)</sup> ارزشیابی را به مثابه یک فعالیت متدولوژیک تعریف می‌کند که در آن، عملکرد الزاماً با هدف‌ها مقایسه می‌شود. او با استفاده از روش‌های علمی، یک رهیافت کل‌گرا پیشنهاد می‌کند. در این رهیافت، مقیاس‌های اندازه‌گیری باید به دقت طرح شوند، داده‌های مربوط به مقیاس‌های مختلف عملکرد باید به صورت رتبه‌بندی تلفیق شوند و وزن هر یک از مقیاس‌ها و انتخاب ابزارها باید موجه باشد. همچنین انتخاب هدف‌ها نیز باید مورد ارزیابی قرار گیرد.<sup>(۹)</sup> در مورد عملکرد معلم و چگونگی ارزشیابی آن نیز الگوهای گوناگونی پیشنهاد شده و بر این اساس، رهیافت‌های گوناگونی به کار برده می‌شود. در هر یک از این رهیافت‌ها، جنبه‌هایی از جمله صلاحیت معلم، عملکرد معلم و اثربخشی معلم مورد نظر می‌باشد. بنابراین، بجاست ابتدا به تعریف این مفاهیم بپردازیم.

منظور از «صلاحیت معلم»، دانش، مهارت و ارزش‌های حرفه‌ای معلم است که با تدریس موفقیت‌آمیز مرتبط می‌باشد. «عملکرد معلم»، یعنی: آنچه را که معلم در فرایند تدریس انجام می‌دهد، نه اینکه با توجه به صلاحیتش چه می‌تواند انجام دهد. عملکرد معلم به شرایط شغلی‌اش بستگی دارد؛ علاوه بر آن، با صلاحیت او و محیطی که انجام وظیفه می‌کند مرتبط می‌باشد.

دانش‌آموزان می‌پردازد. این تحقیق می‌کوشد با تلفیق روش آزمایش و مشاهده، به دو سؤال زیر پاسخ دهد:

۱. آیا بین میزان توانمندی معلمان که در کارگاه‌های آموزشی شرکت کرده‌اند و کسانی که در این کارگاه‌ها شرکت نداشته‌اند تفاوتی وجود دارد؟

۲. آیا بین میزان توانمندی معلمان که در کارگاه‌های آموزشی حضور داشته‌اند و کسانی که در این کارگاه‌ها شرکت نداشته‌اند نظریه کارگیری روش‌های نوین تدریس، به کارگیری شیوه‌های مختلف ارزشیابی و نحوه بررسی فعالیت‌ها و تکالیف دانش‌آموزان تفاوتی وجود دارد؟

دو پرسش مزبور، مسائل اصلی این تحقیق را بیان می‌کنند و از طریق پاسخ‌گویی به آنها می‌توان تأثیر کارگاه‌های آموزشی را در توانمندی معلمان مورد سنجش قرار داد.

### مبانی نظری تحقیق

کارگاه آموزشی روش خاصی است که به ایجاد یک محیط کار عملی برای آموزش کارکنان می‌انجامد. در این روش، فراگیران با استفاده از راهنمایی‌های سرگروه‌ها و متخصصان برای انجام کارها و طرح‌های آموزشی تعیین شده، به بحث و اظهار نظر می‌پردازند و از این طریق، دانش خویش را توسعه می‌دهند.<sup>(۲)</sup>

دسته‌ای از نظریه‌پردازان، ارزشیابی را معادل با عملکرد یا هدف رفتاری عنوان کرده‌اند؛ یعنی برای سنجش توانمندی و ارزشیابی یک شخص، باید عملکرد افراد را با توجه به اهداف آموزشی مورد بررسی قرار داد. در دهه ۱۹۵۰، بلوم<sup>(۳)</sup> و یینگر<sup>(۴)</sup> از اعضای انجمن روان‌شناسان آمریکا، انقلابی را در زمینه آموزش و پرورش پدید آوردند. آنها یادگیری را به سه حیطه شناختی، روانی - حرکتی و عاطفی تقسیم کردند. بعدها

نگرش و مهارت‌های عملی کارکنان تأثیرگذار است؟<sup>(۱۳)</sup> از نظر بازرگان، در سنجش دوره‌های آموزشی بر معلمان باید عملکرد معلمان را پس از بازگشت به کلاس درس مشاهده کرد؛ یعنی عملکرد معلم را در ضمن تدریس در کلاس مشاهده و تحلیل نمود؛ زیرا با انجام نظرسنجی درباره نحوه اجرای دوره‌ها نمی‌توان به تأثیر دوره‌های آموزشی بر توانمندی و عملکرد معلمان پرداخت (کاری که محقق در این تحقیق بدان مبادرت ورزیده است).<sup>(۱۴)</sup> برای سنجش توانمندی و عملکرد معلمان، چند معیار مهم (مانند نحوه تدریس، دانش، چگونگی ارزشیابی و...) وجود دارد که به بررسی برخی از مهم‌ترین آنها می‌پردازیم. از دیدگاه یکی از نویسندگان، مهم‌ترین معیار ارزشیابی یک معلم اطلاعات و دانش تخصصی اوست؛ یعنی معلم باید از نظر علمی قوی باشد؛ زیرا ضعف علمی معلم از نفوذ او می‌کاهد و این کمبود، دیگر شایستگی‌های وی را نیز تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. همچنین از دیدگاه رئوف، اولین معیار قضاوت در مورد معلم خوب، میزان سواد و دانش اوست، هرچند که به دیگر مهارت‌های معلم نیز باید توجه و آنها را مهم تلقی کرد.<sup>(۱۵)</sup> در مورد تسلط معلم بر درس و دانش او، لاکهید<sup>(۱۶)</sup> نیز معتقد است: هرچه میزان تسلط معلم بیشتر باشد پیشرفت دانش‌آموزان بیشتر می‌شود. هیلر و فیشر نیز نتیجه گرفته‌اند که هرچه معلم بر مطالب درسی بیشتر مسلط باشد و اطلاعاتش جامع‌تر باشد، سخنانش قابل فهم‌تر و روشن‌تر است و یادگیری دانش‌آموزان بیشتر می‌شود. ولفکاک<sup>(۱۷)</sup> نیز معتقد است: معلمانی که بیشتر می‌دانند، درس را به طور واضح‌تر و روشن‌تری ارائه می‌دهند. آنها برای پاسخ‌گویی به سؤالات دانش‌آموزان آماده‌اند و از جواب دادن طفره نرفته و یا جواب مبهم نمی‌دهند. اما علاوه بر دانش، معلم باید بداند چگونه

«اثربخشی معلم»، نتایج حاصل از عملکرد معلم است که در عملکرد (پیشرفت تحصیلی) دانش‌آموزان تبلور می‌یابد. اما همان‌گونه که از صلاحیت معلم نمی‌توان عملکرد او را پیش‌بینی کرد، از عملکرد معلم نیز نمی‌توان به اثربخشی او پی برد.<sup>(۱۰)</sup>

دیدگاهی دیگر در باب ارزیابی عملکرد معلمان، الگوی سیپ<sup>(۱۱)</sup> می‌باشد. در الگوی سیپ، ابتدا با استفاده از ارزیابی زمینه، می‌توان به نیازسنجی درباره نیازهای آموزشی معلمان پرداخت و براساس آن هدف‌های آموزشی دوره‌های آموزشی مختلف را بر روی معلمان ارزیابی کرد. در الگوی سیپ، تمام اجزای دوره‌های آموزشی به وسیله چهار نوع ارزیابی مورد سنجش قرار می‌گیرد: ارزیابی زمینه، ارزیابی درون‌داد، ارزیابی فرایند و ارزیابی برون‌داد. در این الگو، با به کار بردن ارزیابی زمینه و ارزیابی برون‌داد می‌توان به سؤال‌های مربوط به تأثیرگذاری دوره‌های آموزشی پاسخ داد. ما در این بخش (با توجه به موضوع تحقیق) به توضیح در مورد ارزیابی فرایند در این نظریه و ارزیابی برون‌داد می‌پردازیم. ارزیابی فرایند شامل سه مرحله می‌شود:

الف. نظارت بر چگونگی اجرای دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی معلمان؛

ب. بررسی هرگونه وضعیت پیش‌بینی نشده ناشی از اجرای دوره‌ها و برنامه و اقدامات لازم برای رفع آنها؛

ج. فراهم نمودن اطلاعات مربوط به چگونگی اجرای دوره‌ها به طور مستند در جهت ارتقای کیفیت فرایند.<sup>(۱۲)</sup>

در ارزیابی فرایند آموزشی می‌توان گزارش‌های روزانه برنامه‌ها، دوره‌ها و امکانات را مورد بررسی قرار داد. اما آنچه در این میان اهمیت دارد ارزیابی برون‌داد برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی است. به عبارت دیگر، باید به این پرسش پاسخ داد که اجرای دوره‌ها تا چه حد بر دانش،

توسعه‌یافته مانند انگلستان، فرانسه، سوئد، بلژیک و... مورد استفاده قرار می‌گیرد.<sup>(۲۱)</sup> در این روش، دانش‌آموزان با داشتن توانایی‌های مختلف در گروه‌های مختلف با یکدیگر کار می‌کنند و از طریق همفکری در زمینه یادگیری موضوعات مختلف درسی به تسلط می‌رسند. هر عضو گروه در برابر یادگیری سایر اعضا احساس مسئولیت می‌کند و می‌کوشد علاوه بر اینکه خود به یادگیری برسد، آموخته‌هایش را به اعضای دیگر نیز انتقال بدهد. در نتیجه، نوعی احترام متقابل بین شاگردان برقرار می‌شود و اعضای گروه از کمک یکدیگر برخوردار می‌گردند. معلمانی که چنین محیطی را فراهم می‌سازند، به رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کنند.<sup>(۲۲)</sup>

دیوید جانسون و راجر جانسون<sup>(۲۳)</sup> در کتاب خود با عنوان **همکاری و رقابت** به حدود ۵۰۰ تحقیق انجام‌شده در زمینه یادگیری مشارکتی اشاره می‌کنند و نتیجه می‌گیرند که یادگیری مشارکتی به عنوان راهبردی مؤثر در تدریس، زمینه رشد عاطفی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد. آنها در زمینه سامان‌دهی رویکرد یادگیری مشارکتی در کلاس درس، مراحل زیر را توصیه می‌کنند:

۱. تعیین هدف‌های آموزشی؛ ۲. تعیین تعداد افراد گروه؛
۳. قرار دادن دانش‌آموزان در یک گروه؛ ۴. مرتب کردن اتاق؛ ۵. تدارک وسایل کمک آموزشی؛ ۶. تشریح وظایف دانش‌آموزان؛ ۷. ایجاد وابستگی درونی مثبت؛ ۸. ایجاد مسئولیت فردی؛ ۹. ایجاد همکاری درون‌گروهی؛ ۱۰. تشریح معیارهای موفقیت برای شاگردان؛ ۱۱. تعیین رفتارهای مطلوب؛ ۱۲. نظارت بر رفتارهای دانش‌آموزان؛ ۱۳. کمک کردن به دانش‌آموزان؛ ۱۴. آموزش مهارت‌های همکاری به شاگردان؛ ۱۵. خاتمه دادن به درس؛ ۱۶. ارزشیابی از کیفیت و کمیت یادگیری دانش‌آموزان؛ ۱۷. برآورد نحوه بهبود عملکرد گروهی در آینده.<sup>(۲۴)</sup>

دانش خود را در تدریس به برنامه درسی، تکالیف، آزمون، سؤال و مثال تبدیل کند.<sup>(۱۸)</sup> بنابراین، دانش معلمان می‌تواند یکی از معیارهای ارزیابی عملکرد آنان در کلاس محسوب شود.

یکی دیگر از معیارهای ارزیابی معلمان، به کارگیری مواد و وسایل کمک آموزشی می‌باشد. بسیاری به اشتباه وسایل کمک آموزشی را مترادف با رسانه آموزشی می‌دانند؛ در حالی که این وسایل کلیه ادوات و اشیایی هستند که در کنار رسانه آموزشی برای تفهیم بهتر و بیشتر موضوع آموزشی به فراگیر به کار می‌روند. بنا به گفته رجال‌زاده، به کارگیری وسایل کمک آموزشی از قبیل فیلم، اسلاید، نقشه، و جدول هنگام تدریس، درک بسیاری از مفاهیم ذهنی را برای دانش‌آموزان آسان‌تر و بیش از آنها را وسیع‌تر می‌کند. همچنین کوپر اظهار می‌دارد که از نظر دانش‌آموزان و معلمان، استفاده از تخته سیاه، نمودارها، شکل‌ها، تصاویر و محرک‌های دیداری در تدریس مؤثرند.<sup>(۱۹)</sup> از سوی دیگر، کریم‌زاده در مقاله‌ای در باب تکنولوژی آموزشی معتقد است: چون دانش‌آموزان یک کلاس توانایی‌های فکری متفاوتی دارند و کتاب‌های درسی نیز در حد توان دانش‌آموزان متوسط تنظیم می‌شوند، معلم نمی‌تواند همه آنها را با برنامه کلاس اغنا کند؛ از این رو، ضروری است که از وسایل کمک آموزشی متنوع نظیر کتاب، مجله و فیلم استفاده کند و به هریک از دانش‌آموزان متناسب با توانایی‌شان، وسایل کمک آموزشی بدهد یا آنها را راهنمایی کند تا از این‌گونه وسایل استفاده کنند.<sup>(۲۰)</sup>

عامل دیگری که می‌توان برای سنجش عملکرد معلمان مورد بررسی قرار داد، به کارگیری روش یادگیری مشارکتی و انجام فعالیت‌ها به صورت گروهی می‌باشد. این روش در حال حاضر در بسیاری از کشورهای

دانش آموز منفعل و بدون حس پرسشگری است؛ یادگیری‌ها فقط در کلاس و برای ارزشیابی‌اند و دانسته‌ها در نزد دانش‌آموزان بی‌ارزش، و به طور کلی، او یک موجود فراگیرنده صرف است. از سوی دیگر، در صورتی که یک معلم روش‌های جدیدی را برای تدریس (و به طور کلی عملکرد خود در کلاس) به کار گیرد، نتیجه آن، عدم انفعال فراگیر، یادگیری و به‌خاطر سپاری در بلندمدت، به کارگیری آنچه آموخته شده در زندگی روزمره، و پرسشگر بودن ذهن دانش‌آموز است؛ موجودی خلاق که می‌تواند فردی اثرگذار در جامعه باشد. (۲۸)

حال پس از بررسی دیدگاه‌های ارزشیابی از عملکرد معلمان و دیدگاه‌های تئوریک در باب معیارهای سنجش عملکرد معلمان، در ادامه به چند مورد از پژوهش‌های تجربی در خصوص توانمندی معلمان و تأثیر دوره‌های آموزشی بر توانمندی آنان اشاره می‌شود.

### پیشینه تجربی

نجفی در تحقیقی، به بررسی «برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و ارائه پیشنهادات برای بهبود کیفی آن» دست زد. وی برای افزایش کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت معلمان، انجام نیازسنجی علمی پیش از برگزاری دوره‌ها، و مشارکت فعال معلمان در تعیین اهداف و انجام ارزشیابی‌های علمی و مستمر را پیشنهاد می‌کند. محقق در این پژوهش، به فعال نمودن برنامه‌های آموزشی اشاره می‌کند و لزوم به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال را یادآور می‌شود. (۲۹) قشونی در تحقیقی، به «بررسی کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت نظام جدید متوسطه در شهر تهران» پرداخته است. نتایج حاکی از آن است که دوره‌های آموزشی بر اساس سنجش دقیق نیازهای افراد انطباق لازم را نداشته و این دوره‌ها از نظر

یادگیری مشارکتی با توجه به توضیحات فوق می‌تواند سه مشخصه عمده داشته باشد: توجه به هدف‌های گروهی، احساس مسئولیت فردی و توجه به پیشرفت نسبی هر فرد. در این روش، همه شاگردان کلاس و افراد گروه، فرصت یکسانی خواهند داشت تا توانایی‌های خود را ظاهر سازند. در نتیجه این روش، حس مسئولیت اجتماعی، رشد فکری دانش‌آموزان، مهارت‌های ارتباطی، عزت نفس و موفقیت تحصیلی تمایل به مدرسه، نوع دوستی، و توجه به ارزش‌های دموکراتیک دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. (۲۵)

چهارمین معیاری که از دید صاحب‌نظران برای عملکرد یک معلم مهم می‌باشد سؤال‌برانگیزی در دانش‌آموزان در حین تدریس است. فریده یغمایی در مقاله‌ای می‌نویسد: «طرح مسئله و سؤالات انشایی می‌تواند به فراگیران کمک کند تا ذهن خلاق داشته باشند و معلم در هر مرحله از آموزش می‌تواند با بهره‌گیری از طرح مسائل و مباحث برای فراگیران و راهنمایی آنها به پاسخ، خلاقیت آنها را پرورش دهد.» (۲۶) در این روش، معلمان می‌باید به ابراز افکار و عقاید شاگردان خود اهمیت بدهند و برای آنها فرصت کافی ایجاد نمایند تا بتوانند افکار و عقاید خود را بیان کنند. به‌کارگیری این روش موجب پرورش استعدادها و قدرت ابتکار و تفکر خلاق در دانش‌آموزان می‌شود. (۲۷)

در یک جمع‌بندی از دیدگاه‌های فوق، می‌توان گفت: معلمی دارای عملکرد بهتر و تدریس کارآمدتری است که دارای دانشی بیشتر، روش‌های تدریس خلاقانه‌تر، و مهارت به‌کارگیری روش‌های جدید و فعال تدریس و ارزیابی باشد و نیز از روش‌های مختلف ارزشیابی از دانش‌آموزان استفاده کند و در یک کلام، در چهارچوب روش‌های سنتی تدریس نباشد؛ زیرا در روش‌های سنتی،

با هدف‌ها و روش‌های تدریس کتاب‌های ریاضی و علوم جدید امری اجتناب‌ناپذیر است. همچنین یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد که اولاً، معلمان مورد بررسی، مطالب درسی را با زندگی واقعی دانش‌آموزان کمتر ربط می‌دهند و ثانیاً، به جای آنکه راهنمای دانش‌آموز باشند و دانش‌آموزان را به فرضیه‌سازی و تفکر علمی و حل مسئله وادارند، اغلب سعی می‌کنند محتوای برنامه را با روش‌های غیرفعال به ذهن دانش‌آموزان منتقل کنند. از سوی دیگر، برنامه‌های تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت نیز، ارتباط و هماهنگی تنگاتنگی با نظریه‌ها و شیوه‌های نوین فرایند یاددهی - یادگیری ندارد. بنابراین، این برنامه‌ها نیاز به بازنگری و اصلاحات ضروری دارند.<sup>(۳۲)</sup> در تحقیق دیگری نیز دانش‌پژوه به ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی پرداخت. این تحقیق به منظور ارزشیابی سطح توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی و نیز یافتن نقاط قوت و ضعف روش‌های تدریس و رفع نارسایی‌ها و بهبود کیفی آن در سطح شهر تهران انجام شد. افزون بر آن، رابطه برخی عوامل تأثیرگذار بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان (مثل جنس، سن، سطح تحصیلات، رشته تحصیلی، سابقه تدریس، شرایط فیزیکی و تعداد دانش‌آموزان کلاس، گذراندن دوره‌های آموزشی قبل و حین خدمت) مورد سنجش قرار گرفت. برای بررسی رابطه بین مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نیز دستیابی به تفاوت مهارت‌های حرفه‌ای معلمان مناطق مورد مطالعه، سؤال‌هایی مطرح شد. جامعه آماری مورد مطالعه این تحقیق را معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۵۸۴ تشکیل می‌دادند. در این پژوهش، کلاس‌های درس معلمان مورد مشاهده و ارزیابی قرار گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد که در

زمانی و مکانی، امکانات و تجهیزات آموزشی از کیفیت مناسب برخوردار نبوده‌اند، لیکن مدرسان از مهارت‌های حرفه‌ای لازم برخوردار بوده‌اند.<sup>(۳۰)</sup> سعیدی نیز در مقاله‌ای تحت عنوان «آموزش ضمن خدمت در آموزش و پرورش»، هدف عمده آموزش ضمن خدمت کارکنان را تغییر و ارائه مهارت‌های جدید، مطلوب و متناسب برای آنها می‌داند. محتوای یک برنامه آموزشی می‌باید دانش لازم درباره موضوع درسی، کسب تجربه درباره فعالیت‌های یادگیری پیشنهادی در برنامه درسی و اطلاعاتی درباره چگونگی تدریس برنامه درسی و روش‌های فعال‌سازی کلاس را دربر داشته باشد.<sup>(۳۱)</sup>

زهرا دانش‌پژوه در سال تحصیلی ۱۳۸۱-۱۳۸۲ در پژوهشی تحت عنوان «ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره راهنمایی و روش‌های القای کیفی آن»، به ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان علوم و ریاضی (مهارت‌های عمومی و اختصاصی) دوره راهنمایی و بررسی میزان موفقیت آنان در تدریس به منظور تعیین کاستی‌های موجود و ارائه پیشنهادهایی در جهت ارتقای کیفی مهارت‌های معلمان می‌پردازد. افزون بر این، رابطه برخی از عوامل تأثیرگذار بر مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان و نیز عوامل مؤثر بر موفقیت یا عدم موفقیت آنان در به کار بستن مهارت‌های تدریس، مورد سنجش قرار گرفته است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را معلمان مدارس راهنمایی تهران در سال تحصیلی ۸۲۸۱ تشکیل می‌دادند. در این تحقیق، فرایند تدریس در کلاس‌های درس معلمان علوم و ریاضی از نزدیک مورد مشاهده و ارزیابی قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در برخی از راه‌کارهای تدریس، مانند فنون پرورش مهارت‌های عملی، نارسایی‌هایی وجود دارد و آموزش مداوم معلمان برای هماهنگی آنان

ضمن خدمت مؤثرتر و باکیفیت بهتری ارائه شود. وی بیان می‌دارد: با توجه به اینکه ۴۰ درصد معلمان مورد بررسی دارای مدرک فوق لیسانس و یا بالاتر بوده‌اند، از این‌رو، باید سطح آموزش ضمن خدمت از سطح آموزش دانشگاهی بالاتر باشد تا مورد استقبال قرار گیرد. وی در پایان، برای بهبود کیفیت آموزش‌های ضمن خدمت معلمان چهار پیشنهاد ارائه می‌کنند: الف. برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت باید بر اساس احتیاجات معلمان باشد و با مشارکت آنان هدایت و ارزیابی شود؛ ب. آموزش ضمن خدمت باید یک فعالیت دائمی، ارزشی و مکمل آموزش قبل از خدمت باشد؛ ج. آموزش ضمن خدمت باید به نحوی در ساختار حرفه‌ای شغل معلم، آن هم به صورت رسمی، وارد گردد؛ د. سطح آموزش‌های ارائه‌شده در دوره‌ها باید چالش‌انگیز باشد و فراگیران را با مباحث آموزشی درگیر نماید. فلتر و کولپمن<sup>(۳۶)</sup> هم طی یک بررسی از وضعیت آموزش ضمن خدمت معلمان مریلند که به صورت معلم‌محوری اجرا گردید، بیان می‌دارد: بسیاری از افراد شرکت‌کننده در برنامه خواهان کسب تجارت جدید، ارتقای اعتماد به نفس و رشد وظایف شغلی هستند. ساکو و کوک<sup>(۳۷)</sup> در تحقیقی بر روی ۱۳۰ معلم ابتدایی در بخش‌های آردنول و مریلند، نتیجه گرفتند که در مجموع معلمان دو عامل اساسی ارتقای سطح کیفی برنامه‌ها را «جدید بودن مطالب کلاس‌های درس آموزش ضمن خدمت» و «حق انتخاب در نوع آموزش و درس» اعلام نمودند.

### فرضیات تحقیق

۱. بین میزان توانمندی معلمانی که در کارگاه‌های آموزشی شرکت کرده‌اند و معلمانی که در این کارگاه‌ها شرکت نداشته‌اند تفاوت معناداری وجود دارد.

فعالیت‌های آموزشی کلاس درس، به هدف‌های مهارتی، کمتر از هدف‌های دانشی و نگرشی توجه شده است. معلمان مورد مطالعه، در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، اما در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی مواجهند.<sup>(۳۳)</sup>

احمدرضا نصر و سیداحمد بحرانی در پژوهشی به نام «مقایسه توانایی حرفه‌ای آموزگاران دارای مدرک کارشناسی آموزش ابتدایی با آموزگاران دارای مدرک کارشناسی در سایر رشته‌ها» به موضوع توانمندی معلمان توجه کرده‌اند. بدین منظور، شش حیطة اساسی بررسی و مقایسه شده است: ۱. اطلاعات و دانش تخصصی؛ ۲. شیوه کاربرد مواد و وسایل آموزشی؛ ۳. شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی؛ ۴. شیوه‌های تدریس؛ ۵. میزان فعال نمودن دانش آموزان؛ ۶. شیوه رفتار و برخورد با دانش آموزان. روش تحقیق مورد استفاده، پیمایشی و علی-مقایسه‌ای بوده است. طبق یافته‌های تحقیق، آموزگاران دارای مدارک کارشناسی آموزش ابتدایی، از نظر میزان اطلاعات و دانش تخصصی و شیوه کاربرد مواد و وسایل آموزشی، از آموزگاران سایر رشته‌ها بهتر بودند، ولی از نظر شیوه ارزشیابی تفاوتی نداشته‌اند. از سوی دیگر، عملکرد معلمان زن نسبت به مرد بهتر بوده است.<sup>(۳۴)</sup>

ادلفنت<sup>(۳۵)</sup> طی مطالعات خویش به این نتیجه رسید که آموزش ضمن خدمت کافی نبوده و پاسخگوی نیازهای معلمان نمی‌باشد و مقاصد عمده بهبود اجرای حرفه‌ای را برای معلمان دنبال نکرده است. او در ادامه از مطالعات و بررسی‌های خود به این نتیجه می‌رسد که دیدگاه معلمان نسبت به آموزش ضمن خدمت منتقدانه می‌باشد. اما او پی می‌برد که دلیل این انتقاد بدین لحاظ نمی‌باشد که معلمان از این‌گونه برنامه‌ها خوششان نمی‌آید، بلکه به این دلیل است که می‌خواهند آموزش



۱. شیوه‌های نوین تدریس: این بعد از توانمندی معلمان دربرگیرنده معرف‌های خاصی است؛ از جمله: استفاده از وسایل کمک آموزشی (عکس، فیلم، ماکت و نقشه)، مشارکت دانش‌آموزان در تدریس (واگذاری تدریس بخشی از مباحث درس به دانش‌آموز و تکمیل توضیحات توسط معلم)، شروع کلاس با سؤالاتی درباره موضوع درس و ایجاد روحیه پرسشگری در دانش‌آموزان.

۲. شیوه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان: در بحث از ارزشیابی، توانمندی معلم در طرح اشکال مختلف سؤالات (باز، بسته، همگرا، واگرا) برای آزمون‌های کتبی و ارزشیابی دانش‌آموزان حین تدریس مدنظر بوده است.

۳. چگونگی بررسی فعالیت‌ها و تکالیف دانش‌آموزان: منظور از این بعد، مواردی همچون ارائه و دریافت تکالیف دانش‌آموزان به صورت فردی، گروهی و عمومی و همچنین انجام تحقیق در زمینه موضوعی خاص (مربوط به مباحث درس) توسط دانش‌آموزان به اشکال مزبور می‌باشد.

### روش پژوهش

روش مورد استفاده در این تحقیق، تلفیقی از روش آزمایش پس‌رویدادی و مشاهده می‌باشد. در این روش، که بیکر آن را آزمایش میدانی نیز می‌نامد، محقق آزمودنی‌ها را در یک محیط طبیعی (مانند کلاس درس در این تحقیق) و بدون کنترل همه متغیرهای مداخله‌گر بررسی کرده و اثر یک متغیر مستقل (یعنی حضور یا عدم حضور در کارگاه‌های آموزشی) را بر روی متغیر وابسته (توانمندی معلمان) مورد بررسی قرار می‌دهد. (۳۸)

در این روش، ما دارای یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل می‌باشیم. گروه آزمایش تحقیق را معلمانی تشکیل می‌دهند که در کارگاه‌های آموزشی شرکت کرده‌اند و گروه کنترل آن دسته از معلمانی‌اند که در کارگاه‌ها شرکت نکرده

۲. بین میزان توانمندی در تدریس معلمانی که در کارگاه‌های آموزشی شرکت داشته‌اند و معلمانی که در کارگاه‌ها شرکت نداشته‌اند، تفاوت معناداری وجود دارد.

۳. بین نحوه ارزشیابی معلمانی که در کارگاه‌های آموزشی شرکت داشته‌اند و معلمانی که در کارگاه‌های آموزشی شرکت نداشته‌اند تفاوت معناداری وجود دارد.

۴. بین نحوه بررسی فعالیت‌ها و تکالیف دانش‌آموزان توسط معلمانی که در کارگاه‌های آموزشی حضور داشته‌اند و معلمانی که در این کارگاه‌ها حضور نداشته‌اند تفاوت معناداری وجود دارد.

### تعریف متغیرها

#### متغیر مستقل: حضور در کارگاه‌های آموزشی

کارگاه‌های آموزشی معلمان مجموعه‌ای از جلسات است که از سوی گروه‌های آموزشی مقاطع مختلف تحصیلی برای ارتقای دانش معلمان برگزار می‌گردد. هدف از تشکیل کارگاه‌ها، برگزاری جلسات گفت‌وگوی رودرروی معلمان، تبادل اطلاعات میان آنها و دعوت از استادان و معلمان صاحب‌نظر در جلسات با هدف ارتقای سطح توانمندی معلمان از نظر تدریس، نحوه ارزشیابی و نحوه بررسی فعالیت‌های دانش‌آموزان می‌باشد. همچنین معلمان در این کارگاه‌ها مشکلات کتاب‌های درسی، راه‌های رفع این مشکلات و تجربه‌های آموزشی خود را ارائه و به دیگران انتقال می‌دهند.

#### متغیر وابسته: میزان توانمندی معلمان

منظور از میزان توانمندی معلمان در این تحقیق، استفاده از روش‌های نوین تدریس، شیوه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان و روش‌های بررسی فعالیت‌ها و تکالیف دانش‌آموزان می‌باشد.

شماره (۱) حاکی از آن است که بین میزان توانمندی دو گروه از معلمان تفاوت چشمگیری دیده نمی‌شود؛ ۵۰ درصد از معلمان هر دو گروه توانمندی بالا و ۵۰ درصد در هر دو گروه توانمندی متوسط به پایین داشته‌اند. اما اختلافی جزئی در جدول مشاهده می‌شود؛ بدین معنا که ۲ نفر از معلمان شرکت‌کننده در کارگاه‌ها دارای میزان توانمندی عالی بوده‌اند (از این گروه کسی در حد پایین قرار نداشته است)، ولی در میان معلمانی که در کارگاه‌های آموزشی حضور نداشته‌اند هیچ‌یک در سطح عالی قرار نگرفته‌اند.

جدول تقاطعی شماره ۱: توزیع فراوانی میزان توانمندی معلمان بر حسب شرکت یا عدم شرکت در کارگاه‌های آموزشی

| توانمندی معلمان | کارگاه آموزشی             |       |        |         |
|-----------------|---------------------------|-------|--------|---------|
|                 | فرآوانی                   | درصد  | درصدکل | فراوانی |
| عالی            | ۲                         | ۳۳.۳٪ | ۱۶.۷٪  | ۱       |
| خوب             | ۱                         | ۱۶.۷٪ | ۸.۳٪   | ۰       |
| متوسط           | ۳                         | ۵۰٪   | ۱۶.۷٪  | ۲       |
| پایین           | ۰                         | ۰٪    | ۰٪     | ۱       |
| کل              | ۶                         | ۱۰۰٪  | ۱۰۰٪   | ۶       |
| توانمندی معلمان | عدم شرکت در کارگاه آموزشی |       |        |         |
| عالی            | ۰                         | ۰٪    | ۰٪     | ۰       |
| خوب             | ۳                         | ۵۰٪   | ۱۶.۷٪  | ۲       |
| متوسط           | ۲                         | ۳۳.۳٪ | ۱۶.۷٪  | ۱       |
| پایین           | ۱                         | ۱۶.۷٪ | ۸.۳٪   | ۰       |
| کل              | ۶                         | ۱۰۰٪  | ۱۰۰٪   | ۶       |
| توانمندی معلمان | کل                        |       |        |         |
| عالی            | ۲                         | ۱۶.۷٪ | ۱۶.۷٪  | ۱       |
| خوب             | ۴                         | ۳۳.۳٪ | ۳۳.۳٪  | ۳       |
| متوسط           | ۵                         | ۴۱.۷٪ | ۴۱.۷٪  | ۴       |
| پایین           | ۱                         | ۸.۳٪  | ۸.۳٪   | ۱       |
| کل              | ۱۲                        | ۱۰۰٪  | ۱۰۰٪   | ۱۲      |

۲. توانمندی معلمان در بعد تدریس بر حسب حضور و عدم حضور در کارگاه‌های آموزشی: داده‌ها براساس جدول شماره (۲) حاکی از آن است که معلمان شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی (گروه آزمایش) از نظر توانمندی در تدریس، یک نفر (۱۶.۷٪) در حد عالی، سه نفر (۵۰٪) در حد خوب و دو نفر (۳۳.۳٪) در حد متوسط بوده‌اند و هیچ‌یک از معلمان این گروه در حد پایین نبوده‌اند. اما در گروه دوم (گروه کنترل)، یعنی معلمانی که تحت تأثیر کارگاه‌های آموزشی قرار نگرفته‌اند، روند فوق معکوس بوده است؛ یک نفر (۱۶.۷٪) در حد پایین، سه نفر (۵۰٪) در حد متوسط، دو نفر (۳۳.۳٪) در حد خوب بوده‌اند و هیچ‌یک از معلمان این گروه در حد عالی نبوده‌اند.

و متغیر مستقل اصلی ما بر آنها وارد نشده است. ابزار اصلی، مشاهده‌نامه‌ای است دارای گزینه‌هایی با سؤالات بسته که در ساخت آن از مقیاس «لیکرت» استفاده شده است و محقق با حضور در کلاس و ثبت آنچه مشاهده کرده، به پر کردن آن مبادرت ورزیده است. علاوه بر آن، محقق هنگام حضور در کلاس‌ها به عنوان مشاهده‌گر، از تمامی مراحل تدریس، ارزشیابی و نحوه بررسی فعالیت‌های دانش‌آموز توسط معلمان یادداشت‌برداری می‌نماید تا ارزیابی از معلمان دقیق‌تر صورت پذیرد و داده‌های مورد استفاده در تجزیه و تحلیل داده‌ها از اعتبار بالاتری برخوردار باشد.

## جامعه آماری و نمونه آماری

نمونه مورد بررسی تحقیق ۱۲ نفر (به علت استفاده از روش آزمایش) بودند، که ۶ نفرشان در کارگاه‌های آموزشی حضور داشته‌اند (گروه آزمایش) و ۶ نفر دیگر (گروه کنترل) در این کارگاه‌ها (و هیچ کارگاه آموزشی دیگری در طول خدمتشان) شرکت نداشته‌اند.

## روش تجزیه و تحلیل داده‌ها (آمارهای توصیفی و استنباطی)

برای تحلیل داده‌ها در آمار توصیفی، از جداول تقاطعی استفاده شده است. آمار استنباطی مورد استفاده برای تأیید یا رد فرضیات نیز آزمون «من و یتنی» (با استفاده از نرم‌افزار spss) می‌باشد؛ زیرا این آزمون قابلیت نشان دادن تفاوت‌های دو گروه مستقل را خواهد داشت. (۳۹)

## یافته‌های پژوهش

۱. میزان توانمندی معلمان بر حسب حضور و عدم حضور در کارگاه‌های آموزشی: داده‌ها بر حسب جدول تقاطعی

جدول تقاطعی شماره ۲: شرکت یا عدم شرکت در کارگاه‌های آموزشی \*

توانمندی معلمان در بعد تدریس

| کارگاه آموزشی             | توانمندی معلمان در تدریس |       |       |       |       |
|---------------------------|--------------------------|-------|-------|-------|-------|
|                           | فرآوانی                  | عالی  | خوب   | متوسط | پایین |
| شرکت در کارگاه آموزشی     | فرآوانی                  | ۱     | ۳     | ۲     | ۰     |
|                           | درصد                     | ۱۶.۷٪ | ۵۰.۰٪ | ۳۳.۳٪ | ۰٪    |
|                           | درصدکل                   | ۸.۳٪  | ۲۵.۰٪ | ۱۶.۷٪ | ۰٪    |
| عدم شرکت در کارگاه آموزشی | فرآوانی                  | ۰     | ۲     | ۳     | ۱     |
|                           | درصد                     | ۰٪    | ۳۳.۳٪ | ۵۰.۰٪ | ۱۶.۷٪ |
|                           | درصدکل                   | ۰٪    | ۱۶.۷٪ | ۲۵.۰٪ | ۸.۳٪  |
| کل                        | فرآوانی                  | ۱     | ۵     | ۵     | ۱     |
|                           | درصد                     | ۸.۳٪  | ۴۱.۷٪ | ۴۱.۷٪ | ۸.۳٪  |
|                           | درصدکل                   | ۸.۳٪  | ۴۱.۷٪ | ۴۱.۷٪ | ۸.۳٪  |

۴. توانمندی معلمان در بعد نحوه بررسی فعالیت‌های دانش‌آموزان بر حسب حضور و عدم حضور در کارگاه‌های آموزشی: با توجه به مقادیر به دست آمده از جدول شماره (۴) مشاهده می‌شود در بعد بررسی فعالیت‌ها و تکالیف دانش‌آموزان، توانمندی معلمان شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی (گروه آزمایش) و معلمان که در کارگاه‌های آموزشی شرکت نداشته‌اند (گروه کنترل) تفاوتی با یکدیگر ندارد؛ بدین معنا که در هر دو گروه ۴ نفر (۶۶.۷٪) در حد خوب و دو نفر (۳۳.۳٪) در حد متوسط بوده‌اند.

جدول تقاطعی شماره ۴: شرکت یا عدم شرکت در کارگاه‌های آموزشی \*

توانمندی معلمان در بعد نحوه بررسی فعالیت‌های دانش‌آموزان

| کارگاه آموزشی             | نحوه ارزشیابی معلمان |      |       |       |       |
|---------------------------|----------------------|------|-------|-------|-------|
|                           | فرآوانی              | عالی | خوب   | متوسط | پایین |
| شرکت در کارگاه آموزشی     | فرآوانی              | ۰    | ۴     | ۲     | ۰     |
|                           | درصد                 | ۰٪   | ۶۶.۷٪ | ۳۳.۳٪ | ۰٪    |
|                           | درصدکل               | ۰٪   | ۳۳.۳٪ | ۱۶.۷٪ | ۰٪    |
| عدم شرکت در کارگاه آموزشی | فرآوانی              | ۰    | ۴     | ۲     | ۰     |
|                           | درصد                 | ۰٪   | ۶۶.۷٪ | ۳۳.۳٪ | ۰٪    |
|                           | درصدکل               | ۰٪   | ۳۳.۳٪ | ۱۶.۷٪ | ۰٪    |
| کل                        | فرآوانی              | ۰    | ۸     | ۴     | ۰     |
|                           | درصد                 | ۰٪   | ۶۶.۷٪ | ۳۳.۳٪ | ۰٪    |
|                           | درصدکل               | ۰٪   | ۶۶.۷٪ | ۳۳.۳٪ | ۰٪    |

۳. توانمندی معلمان در بعد نحوه ارزشیابی دانش‌آموزان بر حسب حضور و عدم حضور در کارگاه‌های آموزشی:

همان‌گونه که در جدول شماره (۳) مشاهده می‌شود، در بعد نحوه ارزشیابی دانش‌آموزان، معلمان شرکت‌کننده در کارگاه‌ها دو نفر (۳۳.۳٪) در حد عالی، ۳ نفر (۵۰٪) در حد خوب و یک نفر (۱۶.۷٪) در حد متوسط بوده‌اند؛ در مقابل، معلمان که در کارگاه‌ها حضور نداشته‌اند، به ترتیب یک نفر در حد عالی (۱۶.۷٪)، ۳ نفر (۵۰٪) در حد خوب و دو نفر (۳۳.۳٪) در حد متوسط بوده‌اند. لازم به ذکر است که هیچ‌یک از معلمان دو گروه در حد پایین نبوده‌اند. بنابراین، تنها یک تفاوت جزئی در بین این دو گروه مشاهده می‌شود.

جدول تقاطعی شماره ۳: شرکت یا عدم شرکت در کارگاه‌های آموزشی \*

توانمندی معلمان در بعد نحوه ارزشیابی دانش‌آموزان

| کارگاه آموزشی             | نحوه ارزشیابی معلمان |       |       |       |       |
|---------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|
|                           | فرآوانی              | عالی  | خوب   | متوسط | پایین |
| شرکت در کارگاه آموزشی     | فرآوانی              | ۲     | ۳     | ۱     | ۰     |
|                           | درصد                 | ۳۳.۳٪ | ۵۰.۰٪ | ۱۶.۷٪ | ۰٪    |
|                           | درصدکل               | ۸.۳٪  | ۲۵.۰٪ | ۱۶.۷٪ | ۰٪    |
| عدم شرکت در کارگاه آموزشی | فرآوانی              | ۱     | ۳     | ۲     | ۰     |
|                           | درصد                 | ۱۶.۷٪ | ۵۰.۰٪ | ۳۳.۳٪ | ۰٪    |
|                           | درصدکل               | ۸.۳٪  | ۲۵.۰٪ | ۱۶.۷٪ | ۰٪    |
| کل                        | فرآوانی              | ۳     | ۶     | ۳     | ۰     |
|                           | درصد                 | ۲۵.۰٪ | ۵۰.۰٪ | ۲۵.۰٪ | ۰٪    |
|                           | درصدکل               | ۲۵.۰٪ | ۵۰.۰٪ | ۲۵.۰٪ | ۰٪    |

۵. نتایج حاصل از آزمون استنباطی فرضیات تحقیق: یافته‌های حاصل از آزمون استنباطی «من ویتنی» (با توجه به جدول شماره ۵)، نشان می‌دهد بین سطح توانمندی معلمان شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی و معلمان که در این کارگاه‌ها حضور نداشته‌اند تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین در ابعاد مختلف میزان توانمندی نیز بین این دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد. بدین ترتیب، می‌توان گفت: بین توانمندی معلمان گروه آزمایش تحقیق

کنیم می‌توانیم به چارچوب مرتن در باب مسائل اجتماعی مراجعه نماییم. در سنخ‌شناسی مرتن، سنخی به نام «افراد مناسک‌پرست» و یا «اجتماعات مناسک‌پرست» قرار دارند که نزد این گروه‌ها و افراد، اهداف انجام یک عمل یا برنامه معمولاً فراموش شده و فقط ابزارها برای آنها اهمیت دارد. (۴۰)

در این تحقیق نیز کارگاه‌های آموزشی ابزاری‌اند برای عملکرد بهتر در کلاس‌های درس (هدف)؛ اما متأسفانه معلمان شرکت‌کننده در این کارگاه‌ها، هدف از حضور (تغییر روش و عملکرد در کلاس) را به فراموشی می‌سپارند و فقط به شرکت در کارگاه‌ها (ابزار یا راه‌ها) بسنده می‌کنند. مناسک‌پرستی در جامعه ایران را می‌توان در بسیاری از نهادها و سازمان‌های دیگر نیز مشاهده کرد؛ مانند ادارات، بیمارستان‌ها و... که کارکنان به جای مدنظر قرار دادن اهداف سازمان‌ها (خدمت به مردم) خود را مشغول کاغذبازی و بسیاری از مسائل حاشیه‌ای دیگر می‌کنند.

نکته دیگری که محقق در خلال تحقیق و طی گفت‌وگو با معلمان بدان پی برد آن است که هر دو گروه معتقد بوده‌اند کارگاه‌های آموزشی چیزی برای یاد دادن به آنها نداشته است؛ و فقط تعداد معدودی کارگاه‌ها را در افزایش توانمندی‌هایشان مؤثر می‌دانسته‌اند. این موضوع با نتیجه‌ای که آدل‌فت، ساکو و کولی در تحقیقات خود بدان رسیده‌اند همخوانی دارد و افزایش سطح کیفی کارگاه‌های آموزشی می‌تواند بر ارتقای توانمندی و دگرگونی روش معلمان در کلاس درس تأثیرگذار باشد.

که تحت تأثیر کارگاه‌های آموزشی قرار گرفته‌اند و گروه کنترل تفاوتی وجود ندارد.

جدول شماره ۵: آزمون استنباطی مربوط به وجود تفاوت یا عدم وجود

تفاوت معنادار بین میزان توانمندی دو گروه از معلمان

| متغیر مستقل                           |              | متغیر وابسته   |
|---------------------------------------|--------------|--|
| حضور یا عدم حضور در کارگاه‌های آموزشی |              |  |
| آزمون من ویتنی یو                     |              |  |
| تفاوت یا عدم وجود تفاوت معنادار       | سطح معناداری |  |
| تفاوت معنادار وجود ندارد              | ۰.۴۴۵        | میزان توانمندی معلمان (کل)                           |
| تفاوت معنادار وجود ندارد              | ۰.۱۶۷        | نرخ‌سنجی معلمان در نحوه تدریس                        |
| تفاوت معنادار وجود ندارد              | ۰.۴۳۴        | نرخ‌سنجی معلمان در نحوه ارزشیابی                     |
| تفاوت معنادار وجود ندارد              | ۱.۰۰۰        | توانمندی معلمان در نحوه بررسی فعالیت‌های دانش‌آموزان |

## نتیجه‌گیری

به طور کلی، در تحقیق چهار فرضیه مورد آزمون قرار گرفتند: فرضیه اول (فرضیه اصلی تحقیق): بین میزان توانمندی معلمان که در کارگاه‌ها حضور داشته و معلمان که در این کارگاه‌ها حضور نداشته‌اند تفاوت معناداری وجود دارد. فرضیه دوم: بین نحوه تدریس معلمان که در کارگاه‌ها حضور داشته‌اند و معلمان که در کارگاه‌ها حضور نداشته‌اند تفاوت معناداری وجود دارد. فرضیه سوم: بین نحوه ارزشیابی معلمان در دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. فرضیه چهارم: بین میزان بررسی فعالیت‌های دو گروه از معلمان تفاوت معناداری وجود دارد.

چهار فرضیه فوق پس از جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها توسط آزمون‌های استنباطی همگی رد شده‌اند؛ یعنی حضور یا عدم حضور در کارگاه‌ها تأثیری بر روی میزان توانمندی معلمان و ابعاد سه‌گانه برشمرده، ندارد. همچنین جداول تقاطعی نیز تفاوت چندانی را نشان ندادند. اگر بخواهیم چرایی رد این فرضیات را تحلیل

- پی‌نوشت‌ها .....
- ۱- مهدی فتحي و کوروش اجاره‌گاه، *مدرسه استاندارد*، ص ۵۰.
- ۲- قربانعلیف سعیدی، «مروری بر دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و مدیران مدارس و ارائه الگوی مناسب آموزشی»، *تعلیم و تربیت*، سال شانزدهم، ش ۲، ص ۵۵.
3. Bloom.
4. Yinger.
5. Gugne.
6. Brigs & Leslie.
- ۷- سیامک مهجور، «وجوه متمایزکننده ارزیابی آموزشی از اندازه‌گیری»، *تعلیم و تربیت*، سال دهم، ش ۳ و ۴، ص ۹۹.
8. Scriven.
- ۹- سیامک مهجور، همان، ص ۱۰۰.
- ۱۰- عباس بازرگان، «روش‌های ارزیابی تأثیر دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان»، *تعلیم و تربیت*، سال دهم، ش ۳ و ۴، ص ۸۶.
11. Cipp.
- ۱۲- همان، ص ۸۷.
- ۱۳- همان، ص ۸۸.
- ۱۴- همان، ص ۹۲.
- ۱۵- احمدرضا نصر و سیداحمد بحرانی، «مقایسه توانایی حرفه‌ای آموزگاران دارای مدرک آموزش ابتدایی با آموزگاران دارای مدرک کارشناسی در سایر رشته‌ها»، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*، ش ۱۸ و ۱۷، ص ۸۱.
16. Lockheed.
17. Woolfolk.
- ۱۸- مریم قاسمی، *ویژگی‌های معلمان اثربخش و شیوه‌های اثربخشی معلمان*، مجموعه مقالات همایش آسیب‌شناسی فرایند یاددهی - یادگیری، ص ۶۷.
- ۱۹- احمدرضا نصر و سیداحمد بحرانی، همان، ص ۸۲.
- ۲۰- صمد کریم‌زاده، «برنامه‌های تربیت معلم»، *رشد تکنولوژی آموزشی*، سال یازدهم، ش ۲، ص ۱۰.
- ۲۱- زهرا بازرگان، «نگاهی دیگر به مسئله افت تحصیلی و شیوه‌های مؤثر مقابله با آن در برخی از کشورهای پیشرفته صنعتی»، *پیوند*، ش ۲۵۴، ص ۱۷۶.
- ۲۲- محمدرضا کرامتی، «رفاقت یا رقابت در کلاس درس»،
- پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ش ۱۸ و ۱۷، ص ۱۲۶.
23. D. Johnson & R. Johnson.
- ۲۴- همان، ص ۱۲۷.
- ۲۵- پروانه شادمانی، *تأثیر روش تدریس مشارکتی بر فرایند یاددهی - یادگیری*، ص ۱۲۴.
- ۲۶- فریده یغمایی، «روش‌های پرورش خلاقیت»، *پیوند*، ش ۲۷۳-۲۷۵، ص ۸۵.
- ۲۷- همان، ص ۸۶.
- ۲۸- فرزانه قلعه‌قوند، *نقش روش‌های تدریس بر فرایند یاددهی - یادگیری*، ص ۱۴۷-۱۴۸.
- ۲۹- ر.ک: ناهید نجفی، *بررسی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و ارائه پیشنهاد برای بهبود کیفی آن*.
- ۳۰- ر.ک: اقدس قشونی، *بررسی کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت نظام جدید متوسطه از نظر شرکت‌کنندگان در دوره‌ها در شهر تهران*.
- ۳۱- قربانعلیف سعیدی، «آموزش ضمن خدمت در وزارت آموزش و پرورش»، *مدیریت آموزش و پرورش*، ش ۱۵، ص ۵۵.
- ۳۲- زهرا دانش‌پژوه، *ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره راهنمایی روش‌های الفاء کیفی آن*، [www.irandoc.ir](http://www.irandoc.ir).
- ۳۳- زهرا دانش‌پژوه، *ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی*، [www.irandoc.ir](http://www.irandoc.ir).
- ۳۴- احمدرضا نصر و سیداحمد بحرانی، همان، ص ۷۷-۸۷.
35. R. A. Edelfelt,
36. C. H Flatter & E. koopman.
37. J. M. Saco & J. M. Cook.
- ۳۸- ال. ترز بیکر، *نحوه انجام تحقیقات اجتماعی*، ترجمه امیرهوشنگ نائی، ص ۲۳۴؛ عزت‌الله نادری، مریم سیف‌نراق، *روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی*، ص ۱۳۶.
- ۳۹- خلیل کلاتری، *تجزیه و تحلیل داده‌های اقتصادی - اجتماعی*، ص ۱۴۱.
- ۴۰- بروس کوئن، *درآمدی بر جامعه‌شناسی*، ترجمه محسن ثلاثی، ص ۱۶۵.

- ۱۳۸-۱۲۰. منابع
- بازرگان، زهرا، «نگاهی دیگر به مسئله افت تحصیلی و شیوه‌های مؤثر مقابله با آن در برخی از کشورهای پیشرفته صنعتی»، پیوند، ش ۲۵۴، آذر ۱۳۷۹، ص ۱۷۱-۱۸۰.
- بازرگان، عباس، «روش‌های ارزیابی تأثیر دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان»، تعلیم و تربیت، سال دهم، ش ۳ و ۴، پاییز و زمستان ۱۳۷۳، ص ۸۳-۹۳.
- بیکر، تزر. ال، نحوه انجام تحقیقات اجتماعی، ترجمه امیرهوشنگ نائی، تهران، روش، ۱۳۸۱.
- دانش‌پژوه، زهرا، ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی، www.irandoc.ir، ۱۳۸۴.
- دانش‌پژوه، زهرا، ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره راهنمایی و روش‌های الفاء کیفی آن، www.irandoc.ir، ۱۳۸۱.
- سعیدی، قربانعلیف، «آموزش ضمن خدمت در وزارت آموزش و پرورش»، مدیریت در آموزش و پرورش، دوره چهارم، ش ۱۵، ۱۳۷۵، ص ۵۵-۶۴.
- سعیدی، قربانعلی، «مروری بر دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و مدیران مدارس و ارائه الگوی مناسب آموزشی»، تعلیم و تربیت، سال شانزدهم، ش ۲، تابستان ۱۳۸۷، ص ۵۱-۷۵.
- شادمانی، پروانه، تأثیر روش تدریس مشارکتی بر فرایند یاددهی - یادگیری، مقالات برگزیده در همایش آسیب‌شناسی فرایند یاددهی - یادگیری، ساری، مهرگان، ۱۳۸۲.
- فتحی، مهدی و کوروش اجاره‌گاه، مدرسه استاندارد، تهران، فاخر، ۱۳۷۹.
- قاسمی، مریم، ویژگی‌های معلمین اثربخش و شیوه‌های افزایش اثربخشی معلمان، مقالات برگزیده در همایش آسیب‌شناسی فرایند یاددهی - یادگیری، ساری، مهرگان، ۱۳۸۲.
- قشونی، اقدس، بررسی کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت نظام جدید متوسطه از نظر شرکت‌کنندگان در دوره‌ها در شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، دانشگاه تربیت معلم، ۱۳۷۴.
- قلعه‌فوند، فرزانه، نقش روش‌های تدریس به فرایند یاددهی یادگیری، مقالات برگزیده در همایش آسیب‌شناسی فرایند یاددهی - یادگیری، ساری، مهرگان، ۱۳۸۲.
- کرامتی، محمدرضا، «رفاقت یا رقابت در کلاس درس»، پژوهشی در مسائل تعلیم و تربیت، ش ۱۷ و ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۷۸، ص
- کریم‌زاده، صمد، «برنامه‌های تربیت معلم»، رشد تکنولوژی آموزشی، سال یازدهم، ش ۲، تابستان ۱۳۷۵، ص ۱۶۸.
- کلاتری، خلیل، تجزیه و تحلیل داده‌های اقتصادی اجتماعی، تهران، شریف، ۱۳۸۲.
- مهجور، سیامک، «وجوه متمایزکننده ارزشیابی آموزشی از اندازه‌گیری»، تعلیم و تربیت، سال دهم، ش ۳ و ۴، پاییز و زمستان ۱۳۷۳، ص ۹۴-۱۱۶.
- نادری، عزت‌الله و مریم سیف نراقی، روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، تهران، بدر، ۱۳۷۶.
- نجفی، ناهید، بررسی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و ارائه پیشنهادات برای بهبود کیفی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، اصفهان، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، ۱۳۶۹.
- نصر، احمدرضا و سیداحمد بحرانی، «مقایسه توانایی حرفه‌ای آموزگاران دارای مدرک کارشناسی آموزش ابتدایی با آموزگاران دارای مدرک کارشناسی در سایر رشته‌ها»، پژوهشی در مسائل تعلیم و تربیت، ش ۱۷ و ۱۸، ۱۳۷۹، ص ۷۷-۱۰۰.
- یغمایی، فریده، «روش‌های پرورش خلاقیت»، پیوند، ش ۲۷۳-۲۷۵، تابستان ۱۳۸۱، ص ۶۸۴-۶۸۶.