



ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه تدریس کامیاب ادراک شده

(مورد مطالعه: دبیران مدارس متوسطه شهر اصفهان)

Presenting a Model for Evaluating the Factors Influencing on Perceived Successful Teaching (Case Study; High School's teacher of Esfahan City)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۰۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۱۲

A. Soltani

F. ShafiepourMotlagh (Ph.D)

اصغر سلطانی^۱دکتر فرهاد شفیع پور مطلق^۲

Abstract: The purpose of this research is to present a model for evaluation the factors influencing on perceived successful teaching. The methodology of research was descriptive- correlation. The statistical community include all of the high school teachers in Esfahan, Iran (2014-2015) (N=3476). The respondents were selected through multiple step cluster randomly (n=380). The research instruments included three questionnaires: 1. researcher-made questionnaire of quadruple factors (professional teaching, group collaboration, master of the learning) affecting perceived successful teaching ($\alpha=0/93$), 2. academic involvement questionnaire ($\alpha=0/87$), 3. of perceived successful teaching questionnaire ($\alpha=0/94$). The results revealed that employing quadruple factors (professional teaching, group collaboration, master of the learning) could affect perceived successful teaching. The minimum coefficient of indirect effects was obtained for the variable of teaching design (0/089) and the maximum coefficient of indirect effects was obtained for the variable of teaching evaluation (0/139).

Keyword: Professional teaching, educational ethic, group collaboration, mastery learning

چکیده: هدف این مقاله ارائه مدل توسعه تدریس کامیاب ادراک شده است. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری این پژوهش را کلیه دبیران مدارس متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ (نفر ۳۴۷۶) تشکیل داده‌اند. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود که نهایتاً تعداد ۳۸۰ نفر از دبیران دوره متوسطه شهر اصفهان به‌طور تصادفی برای تحقیق انتخاب شدند. ابزار پژوهش سه پرسشنامه: ۱- پرسشنامه عوامل چهارگانه اثرگذار (تدریس حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، همکاری گروهی و یادگیری تسلط یاب) بر تدریس کامیاب ادراک شده ($\alpha=0/93$)، ۲- پرسشنامه درگیری تحصیلی ($\alpha=0/87$) و ۳- پرسشنامه توسعه تدریس کامیاب ادراک شده ($\alpha=0/94$) است. به‌طورکلی نتایج نشان داد، بهره‌گیری از عوامل چهارگانه (تدریس حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، همکاری گروهی و یادگیری تسلط یاب)، بر توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به میزان قابل توجهی اثرگذار بوده است. کمترین ضریب تأثیر غیرمستقیم برای مؤلفه طراحی تدریس (۰/۰۸۹) و بیشترین ضریب تأثیر غیرمستقیم برای مؤلفه ارزشیابی تدریس (۰/۱۳۹)، بدست آمد.

کلیدواژه‌ها: تدریس حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، همکاری گروهی،

یادگیری تسلط یاب، تدریس کامیاب

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه، میمه، ایران

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد محلات، محلات، ایران.

مقدمه

یکی از مسائلی که همواره همه معلمان به آن فکر می‌کنند، موفقیت و کامیابی در تدریس است. کامیابی در تدریس مادامی حاصل می‌شود که اهداف یاددهی - یادگیری در جریان تدریس تحقق یابد؛ اما مسئله‌ای که باید به آن توجه شود، این است که کامیابی در تدریس تحت تأثیر چه عواملی است؟

مطالعات نشان داده است که یکی از مؤلفه‌هایی که به کامیابی تدریس کمک می‌کند، تدریس حرفه‌ای است. تدریس حرفه‌ای مستلزم برنامه‌ریزی برای کلیه فعالیت‌های یاددهی - یادگیری بوده که در راستای تحقق اهداف آموزشی امری ضروری است (شعبانی، ۱۳۷۹).

اخلاق آموزشی از دیگر عوامل مؤثر بر توسعه تدریس کامیاب ادراک شده است. توجه به اخلاق آموزشی معلمان و ابعاد آن، در جریان تدریس موجب بهبود کیفیت شیوه تدریس شده و انگیزه یادگیری را برای دانش‌آموزان افزایش می‌دهد. مطالعات نشان داده است که توجه معلم به شأن دانش‌آموزان و داشتن روابط انسانی شایسته با آن‌ها از سوی او موجب می‌شود که نگرش خوشایندی نسبت به معلم از طرف دانش‌آموزان ایجاد شود و در نتیجه اخلاق آموزشی ادراک شده نزد دانش‌آموزان در خصوص معلمشان بهبود یابد (کدیور، ۱۳۷۶؛ شفیع پور و ترابی نهاد، ۱۳۹۱) گلاسر عقیده دارد بدون شکوفایی محبت و ارزش وجود، تشکیل یک هویت موفق ناممکن است (بهرنگی، ۱۳۷۰) مادامی که اخلاق آموزشی از سوی معلم رعایت شود، رابطه بین معلم و فراگیران به گونه‌ای توسعه می‌یابد که همکاری گروهی بین آن‌ها ایجاد می‌شود.

یادگیری به روش همکاری گروهی، باعث می‌شود که فراگیران بیشتر با هم مباحثه و مرادده داشته باشند و به تجزیه و تحلیل و ارزشیابی دیدگاه‌های یکدیگر بپردازند؛ به عبارت دیگر فراگیران با این روش به سطوح بالاتر یادگیری دست می‌یابند. وقتی کلاس به روش غیرگروهی پیش می‌رود، دانش‌آموزان بیشتر به یادگیری در سطوح پایین‌تر مانند فراگیری دانش می‌پردازند و فرصتی برای دستیابی و تجزیه و تحلیل مطالب به دست نمی‌آورند (شعبانی، ۱۳۷۶).

با همکاری بین معلم و شاگردان با یکدیگر، آن‌ها تا حد تسلط به یادگیری می‌پردازند. فرض زیربنای روش یادگیری در حد تسلط این است که با ایجاد شرایط مناسب آموزشی و زمان کافی، اکثر یادگیرندگان می‌توانند تمام یا بیشتر اهداف آموزشی یک درس را بیاموزند؛ یعنی بر آن تسلط

ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ...

یابند. (بلوم، ۱۳۶۳) کلر در طرح خود معتقد است که شاگرد قبل از اینکه به پیشرفت خود ادامه دهد، باید محتوای آموزش را تا حد تسلط یاد گرفته باشد. نظریه یادگیری در حد تسلط، توسط بلوم در سال ۱۹۶۸ و بلاک^۱ در سال ۱۹۷۱ مطرح شد. بر اساس این نظریه، یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران به طور وسیعی به زمان یادگیری بستگی دارد. به عقیده کارول، شاخص اصلی استعداد تحصیلی شاگردان "زمان" است. اگر سطح کیفیت تدریس بالا نباشد، شاگردان به وقت بیشتری نیاز خواهند داشت و اگر روش تدریس مطلوب و عالی باشد، برای یادگیری تا حد تسلط، وقت کمتری نیاز خواهند داشت. (سیف، ۱۳۷۹)

تدریس کامیاب عبارت است از رضایتی که معلم از فرایند یاددهی-یادگیری دارد و از همه شرایطی که بر تدریس خود حاکم بوده، احساس خرسندی می کند (پالوف و پرات^۲، ۲۰۰۱) منظور از تدریس کامیاب ادراک شده در این پژوهش عبارت است از تدریس حرفه‌ای معلم ضمن ملاحظات اخلاق آموزشی که از این طریق موجب همکاری گروهی فراگیران شده و یادگیری در حد تسلط را برای آن‌ها فراهم می کند. تدریس کامیاب ادراک شده توسط معلمان، احساسی است که در رابطه با کفایت یادگیری دانش آموزان پدیدار می شود. به هر حال مسئله اصلی مقاله حاضر، این است که تا چه اندازه عوامل چهارگانه (تدریس حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، همکاری گروهی و یادگیری تسلط یاب)، بر توسعه تدریس کامیاب ادراک شده مؤثر بوده و میزان مطلوبیت مدل مورد مطالعه پژوهش تا چه اندازه است؟

پیشینه پژوهش

مطالعات فورچیان (۱۳۸۲) نشان داده است که مؤلفه‌هایی از قبیل آمادگی و برنامه‌ریزی، محیط کلاس، آموزش، مسؤلیت‌های حرفه‌ای، چارچوب تدریس حرفه‌ای را تشکیل می دهد و در صورتی که معلمان از آن در جریان تدریس خود استفاده نمایند، امکان تحقق اهداف یاددهی-یادگیری مورد نظر آن‌ها افزایش می یابد. تدریس خوب به معنای کمک به خوب یادگرفتن شاگردان است.

الگوی تدریس برای استفاده از راهبردها و روش‌هایی تدوین یافته است که به شاگردان کمک کند تا رشد یابند و بر توانایی تفکر روشن و اندیشمندانه خود بیفزایند و مهارت‌ها و تعهدات اجتماعی خود را توسعه دهند (جویس و همکاران، ۱۳۷۲).

نتایج پژوهش شریفیان و همکاران (۱۳۸۴) تحت عنوان "تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان"، نشان داد که نشانگرهای تدریس اثربخش در پنج مقوله طراحی و تدوین درس، ارائه درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی و ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان قابل بررسی است.

نتایج پژوهش ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱) نشان داد که از دیدگاه دانش‌آموزان جنبه‌های روش تدریس، قدرت ارتباط، دانش پژوهی و شخصیت فردی، به ترتیب مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش را به خود اختصاص داده‌اند. توجه به اخلاق آموزشی معلمان و ابعاد آن، در جریان تدریس موجب بهبود کیفیت شیوه تدریس شده و انگیزه یادگیری را برای دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.

نتایج مطالعات آراسته و همکاران (۱۳۸۹) نشان داده است که استادان، اخلاق آموزش را در خصوص مؤلفه‌هایی چون اثربخشی محتوای درسی، اثربخشی آموزشی، پرداختن به موضوعات حساس، توجه به رشد فکری دانش‌آموزان، دوری کردن از برقراری رابطه دوگانه با دانش‌آموزان، احترام به دانشگاه، احترام به همکاران، رازداری و ارزشیابی عادلانه از دانش‌آموزان، رعایت می‌کنند. نتایج پژوهش شفیع پور مطلق (۱۳۸۱) نشان داد که متصدیان آموزش و مربیان باید تلاش نمایند تا برای انطباق رفتار تدریس خود با اخلاق اسلامی، به عوامل فرهنگی - آموزشی توجه نمایند. قرائتی (۱۳۹۱) بر این باور است که عشق به معلمی، محیط یادگیری را برای متریبان متناسب‌تر می‌سازد. سرجیوانی (۱۹۸۹) معتقد است، ارزش‌های اخلاقی حاکم بر محیط آموزشی موجب می‌شود که معلمان و دانش‌آموزان بانگیزه و تعهد بیشتری کار کنند و عملکرد آنان فراتر از کار معمول باشد.

کمالیان و همکاران (۱۳۸۸) نشان دادند که استفاده از همکاری گروهی درون^۱ موجب افزایش تعامل، رضایت و یادگیری فراگیران و در نهایت پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود.

ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ...

نتایج پژوهش روحی و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد، بهره‌مندی و پیشرفت تحصیلی فراگیران به میزان درگیری، مشارکت و حضوری است که فعالانه در جریان یادگیری دارا هستند.

آپلتون^۱ و همکاران (۲۰۰۶) معتقد است که برخورد مؤثر معلمان با دانش‌آموزان باعث بهبود انگیزه در آن‌ها شده تا جایی که بیشتر درگیر فرایندهای یادگیری می‌شوند. درگیری از سه جزء تشکیل شده است: رفتاری، شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت می‌باشد؛ شناختی شامل متغیرهایی مانند خودتنظیمی، اهداف یادگیری، سرمایه‌گذاری در یادگیری و عاطفی یا هیجانی، شامل متغیرهای مانند علاقه، تعلق، نگرش مثبت در یادگیری است. این امر به شکوفایی تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود.

فرضیه‌های پژوهش به قرار ذیل است:

۱- بین بهره‌گیری از تدریس حرفه‌ای و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده، رابطه معنادار وجود دارد.

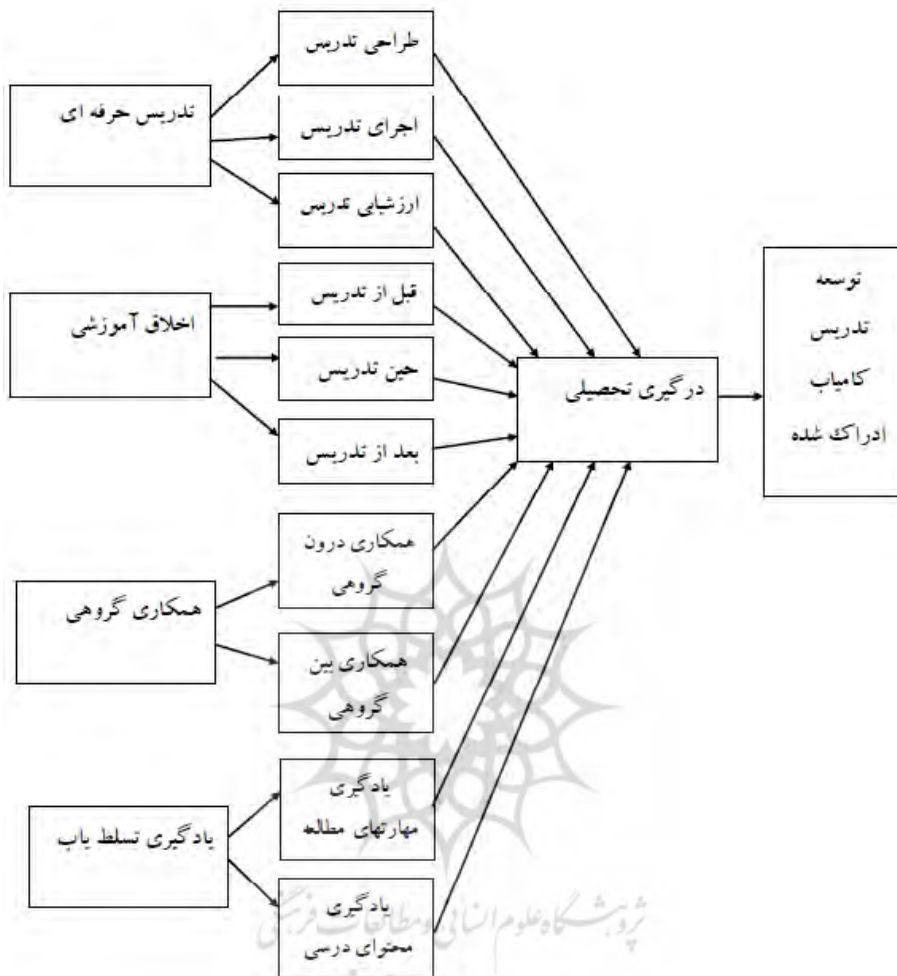
۲- بین بهره‌گیری از اخلاق آموزشی و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده، رابطه معنادار وجود دارد.

۳- بین بهره‌گیری از همکاری گروهی و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده، رابطه معنادار وجود دارد.

۴- بین بهره‌گیری از یادگیری تسلط یاب و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده، رابطه معنادار وجود دارد.

۵- درگیری تحصیلی، رابطه بین بهره‌گیری از عوامل چهارگانه (تدریس حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، همکاری گروهی و یادگیری تسلط یاب)، با توسعه تدریس کامیاب ادراک شده را میانجی‌گری می‌کند.

به هر حال بر اساس مطالعه نظریات و نتایج پژوهش‌های یاد شده، مدل مفهومی پژوهش به شکل ذیل ترسیم شده است:



شکل ۱. مدل مفهومی اثرات عوامل چهارگانه (تدریس حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، همکاری گروهی و یادگیری تسلط یاب)، بر توسعه تدریس کامیاب ادراک شده

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه مورد مطالعه پژوهش

سابقه خدمت			رشته تحصیلی		جنسیت	
۲۱-۳۰	۱۱-۲۰	۱-۱۰	غیر انسانی	علوم انسانی	زن	مرد
%۲۵	%۴۸	%۲۷	%۵۸	%۴۲	%۴۸	%۵۲

روش پژوهش

روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دبیران مدارس متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ (۳۴۷۶ نفر) تشکیل داده‌اند. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چندمرحله‌ای بوده که نهایتاً تعداد ۳۸۰ نفر از دبیران دوره متوسطه شهر اصفهان به‌طور تصادفی برای تحقیق انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شده است. ابزار پژوهش سه پرسشنامه محقق ساخته بوده است شامل: ۱- پرسشنامه محقق ساخته عوامل چهارگانه اثرگذار (تدریس حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، همکاری گروهی و یادگیری تسلط یاب) بر تدریس کامیاب ادراک شده ($\alpha=0/93$) ۲) مشتمل بر ۲۰ گویه که دو نمونه از گویه‌های آن بدین قرارند: برخورد عادلانه با فراگیران در حین تدریس، تدریس بر اساس طرح درس از پیش تدوین شده ۲- پرسشنامه محقق ساخته درگیری تحصیلی ($\alpha=0/87$) مشتمل بر ۱۱ گویه که دو نمونه از گویه‌های آن بدین قرارند: شرکت فعال در فرایند پرسش و پاسخ کلاسی، داشتن مطالعات جنبی و غیردرسی و ۳- پرسشنامه محقق ساخته توسعه تدریس کامیاب ادراک شده ($\alpha=0/94$) مشتمل بر ۱۳ گویه که دو نمونه از گویه‌های آن بدین قرارند: رضایت از تحقق اهداف یاددهی-یادگیری، رسیدن فراگیران به یادگیری در حد تسلط. همه پرسشنامه‌ها بر حسب مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) تنظیم و درجه بندی شده‌اند. برای تأمین روایی آن‌ها به لحاظ محتوا از نظر متخصصان استفاده شده و برای تأمین اعتبار آن‌ها از روش ضریب همبستگی آلفای کرونباخ استفاده به عمل آمده است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار استنباطی روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه گام به گام و مدل معادله ساختاری استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اول

بین بهره‌گیری از تدریس حرفه‌ای و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده، رابطه معنادار و مثبت وجود دارد.

جدول ۲. ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی چندگانه پیش بینی توسعه تدریس کامیاب ادراک شده بر اساس بهره‌گیری از تدریس حرفه‌ای

مراحل رگرسیون گام به گام	متغیر وابسته	متغیرهای پیش‌بین	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین (R ²)	آماره F	سطح معنی‌داری (sig)
گام ۱	توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	طراحی تدریس	۰/۲۳۹	۰/۰۵۸	۱۱/۱۷	۰/۰۰۱
گام ۲	توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	اجرای تدریس	۰/۲۶۲	۰/۰۶۹	۶/۷۲	۰/۰۰۱
گام ۳	توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	ارزشیابی تدریس	۰/۳۶۷	۰/۱۳۵	۵/۶۳	۰/۰۳۰

همان‌طوری که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، در گام نخست، با وارد شدن طراحی تدریس در تحلیل میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به حدود ۱۰ درصد افزایش یافته است ($P < 0/001$, $F = 11/17$, $R^2 = 0/058$) در گام دوم، با ورود اجرای تدریس، میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به حدود ۱۰ درصد افزایش یافته است. ($P < 0/001$, $F = 6/72$, $R^2 = 0/069$) و بالاخره در گام سوم، با ورود ارزشیابی تدریس، میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به حدود ۱۳ درصد افزایش یافته است ($P < 0/030$, $F = 5/63$, $R^2 = 0/135$)

فرضیه دوم

بین بهره‌گیری از اخلاق آموزشی و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده، رابطه معنادار و مثبت وجود دارد.

ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ...

جدول ۳. ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی چندگانه پیش بینی توسعه تدریس کامیاب ادراک شده بر اساس بهره‌گیری از اخلاق آموزشی

مراحل رگرسیون گام به گام	متغیر وابسته	متغیرهای پیش‌بین	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین (R ²)	آماره F	سطح معنی‌داری (sig)
گام ۱	توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	توجه به شأن دانش‌آموزان از سوی معلم در قبل از تدریس	۰/۲۸۳	۰/۰۸۰	۹/۵۴	۰/۰۰۳
گام ۲	توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	توجه به شأن دانش‌آموزان از سوی معلم حین تدریس	۰/۵۲۷	۰/۲۷۷	۶/۵۳	۰/۰۰۱
گام ۳	توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	توجه به شأن دانش‌آموزان از سوی معلم بعد از تدریس	۰/۳۱۸	۰/۱۰۱	۱۰/۷۸	۰/۰۲۰

همان‌طوری که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهند، در گام نخست، با وارد شدن توجه به شأن دانش‌آموزان از سوی معلم در قبل از تدریس در تحلیل، میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به حدود ۱۰ درصد افزایش یافته است ($P < 0/003$ ، $R^2 = 0/080$ ، $F = 9/54$) در گام دوم، با ورود توجه به شأن دانش‌آموزان از سوی معلم حین تدریس، میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به حدود ۲۷ درصد افزایش یافته است. ($P < 0/001$ ، $F = 6/53$ ، $R^2 = 0/277$) و بالاخره در گام سوم، با ورود توجه به شأن دانش‌آموزان از سوی معلم بعد از تدریس، میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به حدود ۱۰ درصد افزایش یافته است ($P < 0/020$ ، $R^2 = 0/101$ ، $F = 10/78$)

فرضیه سوم

بین بهره‌گیری از همکاری گروهی و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده، رابطه معنادار و مثبت وجود دارد.

جدول ۴. ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی چندگانه پیش بینی توسعه تدریس کامیاب ادراک شده بر اساس بهره‌گیری از همکاری گروهی

مرحل رگرسیون گام به گام	متغیر وابسته	متغیرهای پیش‌بین	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین (R ²)	آماره F	سطح معنی‌داری (sig)
گام ۱	توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	همکاری درون گروهی	۰/۳۴۸	۰/۱۲۱	۱۲/۷۶	۰/۰۰۱
گام ۲	توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	همکاری بین گروهی	۰/۲۷۳	۰/۰۷۴	۸/۴۲	۰/۰۰۱

همان‌طوری که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهند، در گام نخست، با وارد شدن همکاری درون‌گروهی در تحلیل، میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به حدود ۱۲ درصد افزایش یافته است ($P < 0/001$, $F = 12/76$, $R^2 = 0/121$) در گام دوم، با ورود همکاری بین گروهی، میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به حدود ۱۰ درصد افزایش یافته است ($P < 0/001$, $F = 8/42$, $R^2 = 0/074$).

فرضیه چهارم

بین بهره‌گیری از یادگیری تسلط یاب و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده، رابطه معنادار و مثبت وجود دارد.

ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ...

جدول ۵. ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی چندگانه پیش بینی توسعه تدریس کامیاب ادراک شده بر اساس بهره‌گیری از یادگیری تسلط یاب

مراحل رگرسیون گام به گام	متغیر وابسته	متغیرهای پیش‌بین	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین (R ²)	آماره F	سطح معنی‌داری (sig)
گام ۱	توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	یادگیری مهارت‌های مطالعه	۰/۳۱۵	۰/۰۹۹	۵/۳۸	۰/۰۰۱
گام ۲	توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	یادگیری محتوای درسی	۰/۳۷۲	۰/۱۳۸	۹/۷۳	۰/۰۰۱

همان‌طوری که نتایج جدول ۵ نشان می‌دهند، در گام نخست، با وارد شدن یادگیری مهارت‌های مطالعه در تحلیل، میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به حدود ۱۰ درصد افزایش یافته است ($R^2=0/099, F=5/38, P<0/001$) در گام دوم، با ورود یادگیری محتوای درسی، میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده به حدود ۱۴ درصد افزایش یافته است. ($R^2=0/138, F=9/73, P<0/001$)

فرضیه پنجم

درگیری تحصیلی، رابطه بین بهره‌گیری از عوامل چهارگانه (تدریس حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، همکاری گروهی و یادگیری تسلط یاب)، با توسعه تدریس کامیاب ادراک شده را میانجی‌گری می‌کند.

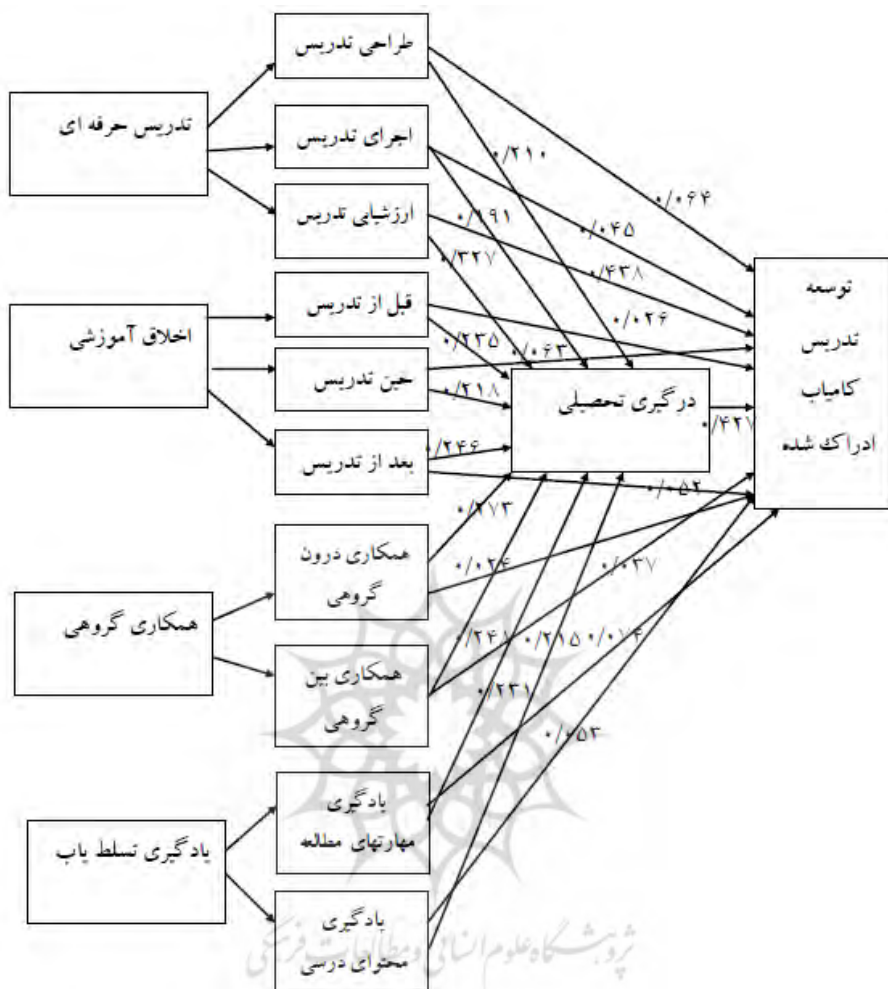
جدول ۶. روابط بین متغیرهای پژوهش در مدل معادلات ساختاری

روابط بین متغیرها	ضریب تأثیر	خطا	t	نتیجه
درگیری تحصیلی ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	۰/۴۲۷	۰/۰۲۸	۳/۷۲	+
طراحی تدریس ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	۰/۰۶۴	۰/۰۳۲	۳/۴۸	+
اجرای تدریس ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده	۰/۰۴۵	۰/۰۳۳	۴/۲۳	+

+	۵/۳۷	۰/۰۴۱	۰/۴۳۸	ارزشیابی تدریس ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده
+	۳/۸۴	۰/۰۳۷	۰/۰۲۶	اخلاق آموزشی قبل از تدریس ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده
+	۳/۵۲	۰/۰۷۶	۰/۰۶۳	اخلاق آموزشی حین تدریس ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده
+	۶/۳۷	۰/۰۵۸	۰/۰۵۲	اخلاق آموزشی بعد از تدریس ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده
+	۴/۲۵	۰/۰۳۵	۰/۰۲۴	همکاری درون‌گروهی ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده
+	۳/۴۸	۰/۰۶۴	۰/۰۳۷	همکاری بین گروهی ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده
+	۳/۴۳	۰/۰۸۲	۰/۰۷۴	یادگیری مهارت‌های مطالعه ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده
+	۳/۳۱	۰/۰۵۱	۰/۰۵۳	یادگیری محتوای درسی ← توسعه تدریس کامیاب ادراک شده

نتایج جدول فوق نشان داد، ضریب تأثیر مستقیم درگیری تحصیلی بر توسعه تدریس کامیاب ادراک شده (۰/۴۲۷) بوده است. نیز ضریب تأثیر مستقیم طراحی تدریس (۰/۰۶۴) ضریب تأثیر مستقیم اجرای تدریس (۰/۰۴۵) است. ضریب تأثیر مستقیم ارزشیابی تدریس (۰/۴۳۸) اخلاق آموزشی قبل از تدریس (۰/۰۲۶) است. ضریب تأثیر مستقیم اخلاق آموزشی حین تدریس (۰/۰۶۳) است. ضریب تأثیر مستقیم اخلاق آموزشی بعد از تدریس (۰/۰۵۲) ضریب تأثیر مستقیم همکاری درون‌گروهی (۰/۰۲۴) ضریب تأثیر مستقیم همکاری بین گروهی (۰/۰۳۷) ضریب تأثیر مستقیم یادگیری مهارت‌های مطالعه (۰/۰۷۴) و ضریب تأثیر مستقیم یادگیری محتوای درسی (۰/۰۵۳) بوده است. ضریب تأثیر غیرمستقیم طراحی تدریس (۰/۰۸۹) ضریب تأثیر غیرمستقیم اجرای تدریس (۰/۰۸۲) است. ضریب تأثیر غیرمستقیم ارزشیابی تدریس (۰/۱۳۹) اخلاق آموزشی قبل از تدریس (۰/۱۰۰) است. ضریب تأثیر غیرمستقیم اخلاق آموزشی حین تدریس (۰/۰۹۳) بوده است. ضریب تأثیر غیرمستقیم اخلاق آموزشی بعد از تدریس (۰/۱۰۵) ضریب تأثیر غیرمستقیم همکاری درون‌گروهی (۰/۱۱۶) ضریب تأثیر غیرمستقیم همکاری بین گروهی (۰/۱۰۶) ضریب تأثیر غیرمستقیم یادگیری مهارت‌های مطالعه (۰/۰۹۹) و ضریب تأثیر غیرمستقیم یادگیری محتوای درسی (۰/۰۹۲) بوده است.

ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ...



شکل ۲. مدل تجربی پژوهش در خصوص اثرات عوامل چهارگانه (تدریس حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، همکاری گروهی و یادگیری تسلط یاب)، بر توسعه تدریس کامیاب ادراک شده



جدول ۶. شاخص‌های برازش نیکویی مدل تجربی پژوهش

برآورد	شاخص‌های برازندگی
۰/۹۵	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۳	شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش (AGFI)
۰/۰۲۵۴	ریشه استاندارد شده میانگین مجذور باقی‌مانده‌ها (RMSEA)
۱۷۸/۱۷	مجذور کا (χ^2)
۶۴	درجه آزادی (df)

بر اساس نتایج جدول ۶، شاخص نیکویی برازش^۱ برابر با ۰/۹۵ و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده^۲ برابر با ۰/۹۳، تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا^۳ برابر با ۰/۰۲۵۴، χ^2 برابر با ۱۷۸/۱۷ و درجه آزادی^۴ برابر با ۶۴ بوده که حاکی از برازندگی مدل می‌باشد. بر اساس منابع موجود، شاخص نیکویی برازش و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده هر چه به یک نزدیک‌تر باشند، مطلوب‌تر است و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا هر چه از ۰/۰۸ و ۰/۰۶ کوچک‌تر باشد، الگو از شرایط مطلوب‌تری برخوردار است (شوماخر و لوماکس، ۱۳۸۸).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

بحث و نتیجه‌گیری

زمانی معلمان احساس خوشایندی نسبت به تدریس خود دارند که برآیند برخورد مؤثر آن‌ها با دانش‌آموزان باعث بهبود انگیزه شود و تدریس و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری-تمرینش گردد.

-
1. GFI
 2. AGFI
 3. RMSEA
 4. degree of freedom

ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ...

آن‌ها در چنین حالتی در رابطه با فعالیت‌هایی که جهت یادگیری دانش‌آموزان انجام داده‌اند، احساس کامیابی می‌کنند. کامیابی معلمان در تدریس هم باعث رضایت درونی‌شان می‌شود و هم باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد.

یافته‌های پژوهش نشان داد، فرضیه اول پژوهش دال بر اینکه بین بهره‌گیری از تدریس حرفه‌ای و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده رابطه معنادار و مثبت وجود دارد، تأیید شده است. جدول شماره ۲ نشان داد، با ورود هر یک از ابعاد تدریس حرفه‌ای (طراحی درس، اجرای درس و ارزشیابی درس)، احتمال میزان کامیابی ادراک شده در رابطه با تدریس انجام شده، بیشتر می‌شود. مطالعات قورچیان (۱۳۸۲) نشان داده است که زمانی امکان تحقق اهداف یاددهی - یادگیری مورد نظر افزایش می‌یابد که معلمان برای تدریس خود از آمادگی و برنامه‌ریزی قبلی برخوردار بوده و تلاش نمایند تا در چارچوب تدریس حرفه‌ای به فعالیت یاددهی-یادگیری بپردازند.

نتایج پژوهش نیکنومی و کریمی (۱۳۸۸) نشان داد، صلاحیت‌های عمومی معلمان در ابعاد شخصیتی و اخلاقی در وضعیت بالاتر از متوسط قرار دارند، ولی در بُعد آموزشی، رفتاری شناختی و مدیریتی در سطح متوسط و در بُعد مؤلفه‌های فناوری، توسعه حرفه‌ای، فکری و تدریس وضعیت ضعیفی دارند و این در حالی است که نتایج پژوهش ظهور و اسلامی نژاد (۱۳۸۱) نشان داد که از دیدگاه دانش‌آموزان صلاحیت‌های تخصصی و حرفه‌ای تدریس مثل روش تدریس، قدرت ارتباط، دانش پژوهی از جنبه‌های تدریس اثربخش است.

یافته‌های پژوهش نشان داد، فرضیه دوم پژوهش دال بر اینکه بین بهره‌گیری از اخلاق آموزشی و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده رابطه معنادار و مثبت وجود دارد، تأیید شده است. جدول شماره ۳ نشان داد، با ورود هر یک از مؤلفه‌های توجه به شأن دانش‌آموزان از سوی معلم در قبل از تدریس، حین تدریس و بعد از تدریس، کامیابی ادراک شده در رابطه با تدریس انجام شده نزد معلمان بیشتر می‌شود.

مطالعات آراسته و همکاران (۱۳۸۹)، شفیع پور مطلق و ترابی نهاد (۱۳۹۱) نشان داده‌اند که استادان عموماً ملاحظات اخلاق آموزشی را در رابطه با ارتباط مؤثر با دانشجویان در فرایند تدریس و ارزشیابی عادلانه آن‌ها در نظر دارند و همواره تلاش می‌کنند با احترام با آن‌ها برخورد کنند.

احترام به فراگیران و رعایت اخلاق در فرایند تدریس موجب بهبود انگیزه یادگیری شده و این امر ضمن بهبود کیفیت و ارتقای یادگیری، موجب رضایت درونی استادان و مربیان از تدریس خود می‌شود. مطالعات سرگیوانی (۱۹۸۹)، بیانگر آن است که رعایت ارزش‌های اخلاقی حاکم بر محیط آموزشی به تحقق انتظارات یادگیری فراتر از آنچه که معلمان پیش بینی می‌کنند، می‌انجامد. استارات^۱ (۱۹۹۱)، معتقد است که از وجوه اخلاق آموزشی، جنبه مراقبه‌ای اخلاق است که تأکید بر مقام، منزلت و شأن انسانی دارد، زیرا که انسان حرمت و شرافت داشته و باید به آن توجه کرد. مطالعات میرکمالی (۱۳۷۹) به برخورد عادلانه و رفتار مؤدبانه با دانش‌آموزان در حین تدریس تأکید داشته است.

یافته‌های پژوهش نشان داد، فرضیه سوم پژوهش دال بر اینکه بین بهره‌گیری از همکاری گروهی و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده رابطه معنادار و مثبت وجود دارد، تأیید شده است. جدول شماره ۴ نشان داد، با ورود هر یک از مؤلفه‌های همکاری گروهی (درون و بین گروهی) میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده افزایش می‌یابد. تشکیل گروه‌های یادگیری در فرایند تدریس برای تحقق اهداف یادگیری لازم است. تدریس از طریق همکاری گروه‌های یادگیری، تعامل دانش‌آموزان را با یکدیگر بیشتر کرده و موجب انسجام، وحدت و یکپارچگی بین آن‌ها و نیز با معلم می‌شود. لذا نه تنها دوستی بین دانش‌آموزان و معلمان را افزایش می‌دهد، بلکه مشکلات یادگیری دانش‌آموزان ضعیف‌تر از این طریق برطرف می‌گردد.

نتایج پژوهش مک کاسلین (۲۰۰۹) نشان داد، به‌منظور همکاری گروهی موفق، مربیان باید از شیوه‌های سنتی تدریس مثل سخنرانی و روش‌های معلم محوری دوری ورزند و از شیوه‌های تدریس فعال مثل بحث گروهی استفاده نمایند. نتایج پژوهش کمالیان و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که استفاده از همکاری گروهی منجر به افزایش تعامل، رضایت و یادگیری فراگیران می‌شود.

یافته‌های پژوهش نشان داد، فرضیه چهارم پژوهش دال بر اینکه بین بهره‌گیری از یادگیری تسلط یاب و توسعه تدریس کامیاب ادراک شده، رابطه معنادار و مثبت وجود دارد، تأیید شده

ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ...

است. جدول شماره ۵ نشان داد که با وارد شدن یادگیری مهارت‌های مطالعه و یادگیری محتوای درسی، میزان واریانس تبیین شده نمرات توسعه تدریس کامیاب ادراک شده، افزایش یافته است. بنا به نظر (کارول، ۱۹۶۳) بهره‌گیری از شیوه یادگیری در حد تسلط منجر به شکوفایی استعدادهاى دانش‌آموزان شده که در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها را بهبود می‌بخشد. آموزش شیوه‌های مطالعه، مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان را تقویت می‌کند که این باعث توسعه انگیزه یادگیری می‌شود. آموزش شیوه‌های مطالعه باعث این می‌شود که تجارب و توانایی‌های مطالعه نزد دانش‌آموزان تقویت گردد و درک آنچه که معلم در فرایند تدریس از طریق کتاب‌های درسی ارائه می‌کند، برای آنها ساده شود.

بر اساس یافته‌های پژوهش، فرضیه پنجم دال بر اینکه درگیری تحصیلی، رابطه بین بهره‌گیری از عوامل چهارگانه (تدریس حرفه‌ای، اخلاق آموزشی، همکاری گروهی و یادگیری تسلط یاب)، با توسعه تدریس کامیاب ادراک شده را میانجی‌گری می‌کند، تأیید شده است. جدول شماره ۶ نشان داد، گرچه درگیری تحصیلی قادر است که رابطه بین عوامل چهارگانه مورد مطالعه را با توسعه تدریس کامیاب شده واسطه‌گری کند ولی بیشترین ضریب واسطه‌گری را از طریق مؤلفه ارزشیابی تدریس داشته است.

پدیدار شدن بیشترین واسطه‌گری درگیری تحصیلی از طریق مؤلفه ارزشیابی تدریس که از مؤلفه‌های چارچوب تدریس حرفه‌ای است، بیانگر آن است که در صورتی معلمان می‌توانند به حدی از کامیابی در پایان تدریس برسند که از یک‌سو برای تدریس خود دارای چارچوب مشخص باشند و از سویی دیگر به ارزشیابی آنچه که تدریس کرده‌اند، اقدام نمایند. ارزشیابی تدریس مشخص می‌کند که معلم در تحقق اهداف و انتظارات یادگیری تا چه حد موفق بوده است. در صورتی که تدریس ارزشیابی قابل‌قبولی نداشته باشد، معلم می‌تواند با تلاش در جهت برطرف سازی نقاط ضعف و توسعه نقاط قوت، برآیندهای قابل‌قبول و مطلوب‌تری را برای تدریس خود فراهم نماید.

نتایج کرد افشاری (۱۳۹۱) نشان داد بین سبک ترجیحی تدریس با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه رابطه مثبت وجود دارد، دانش‌آموزان سبک تدریس فعال (دانش‌آموز محور) را ترجیح می‌دهند، میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از متوسط به بالا است، نمرات اکتسابی دانش‌آموزان دختر در سبک ترجیحی تدریس معلم محور و دانش‌آموز محور بالاتر از پسران بود و میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر بیشتر بود. عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) بدین نتیجه رسیدند که درگیری تحصیلی، نقش واسطه‌گری را در خصوص رابطه بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دارد. نتایج پژوهش روحی و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد، بهره‌مندی و پیشرفت تحصیلی فراگیران به میزان درگیری، مشارکت و حضوری است که فعالانه در جریان یادگیری دارا هستند. نتایج پژوهش کانراد^۱ (۲۰۰۴) نشان داد که برای موفقیت در تدریس باید بین معلم و دانش‌آموزان، تعامل و ارتباط کارآمد برقرار باشد. این امر باعث تفاهم هر چه بیشتر طرفین نظام یاددهی-یادگیری بر سر موضوعات یادگیری می‌شود. جی و همکاران (۲۰۰۰) بدین نتیجه رسیدند که برای کامیابی در تدریس باید معلمان از آمادگی و برنامه‌ریزی قبلی برخوردار بوده و محیطی کلاسی را برای یادگیری اثربخش آماده سازند. نیز یافته‌های پژوهش نشان داد، مدل تجربی پژوهش برازش نسبتاً مطلوبی دارد. بر اساس مدل تجربی پژوهش، چنین نتیجه‌گیری می‌شود که داشتن چارچوب برای تدریس و اخلاق آموزشی همراه با بهره‌مندی از همکاری یادگیری گروهی و سبک یادگیری در حد تسلط می‌تواند موجب تحقق انتظارات آموزشی معلمان در دانش‌آموزان شده و موجبات خشنودی و توفیق معلمان را از نتیجه کار آموزشی فراهم آورد. موفقیت معلمان در تدریس و کسب ارزیابی مطلوب چنانکه آن‌ها در پایان تدریس خود انتظار دارند، بیشتر از آنکه وابسته به محیط فیزیکی باشد، وابسته به ملاحظات مربوط به مؤلفه‌های چارچوب تدریس حرفه‌ای، اخلاق تدریس و نیز استفاده از همکاری گروهی در یادگیری و یادگیری در حد تسلط است. معلمان برای تحقق اهداف یادگیری باید همواره دانش‌آموزان را به‌صورت گروهی درگیر موضوعات یادگیری نمایند که ضمن پویاسازی شرایط یادگیری، این امر موجب برطرف شدن مشکلات یادگیری آن‌ها می‌شود. نیز برای

ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ...

کمک به تحقق اهداف یادگیری در دانش‌آموزان باید نحوه مطالعه و سبک‌های یادگیری اثربخش برنامه‌های درسی به آن‌ها آموزش داده شود.

بر اساس نتایج پژوهش، برای آنکه معلمان بتوانند در تدریس خود کامیاب شوند، پیشنهادهای ذیل ارائه می‌گردد:

۱. بر اساس یافته‌های جدول ۲، معلمان برای کامیاب شدن در تدریس از چارچوب حرفه‌ای استفاده نمایند و در این جهت از برنامه‌ریزی مشخصی برخوردار باشند.

۲. بر اساس یافته‌های جدول ۳، همواره معلمان باید به شأن و منزلت دانش‌آموزان در فرایند تدریس احترام بگذارند تا احساس خوشایندی به تدریس معلم در دانش‌آموزان به وجود آید و نتیجه مطلوبی از تدریس به دست آید.

۳. بر اساس یافته‌های جدول ۴، لازم است که معلمان برای فعال‌سازی دانش‌آموزان از همکاری‌های گروهی در فرایند یادگیری استفاده نمایند تا آن‌ها را بیشتر درگیر یادگیری نمایند.

۴. بر اساس یافته‌های جدول ۵، معلمان باید دانش‌آموزان را با مهارت‌های مطالعه و نحوه یادگیری برنامه‌های درسی آشنا کرده و بر اساس یادگیری در حد تسلط با آن‌ها رفتار نمایند.

منابع

آراسته؛ حمیدرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالحیم؛ مطلبی فرد، علیرضا. (۱۳۸۹). "بررسی وضعیت اخلاق آموزشی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران"، فصلنامه راهبرد فرهنگ شماره‌های ۹/۸.

بلوم، بنجامین اس. (۱۳۶۳). "ویژگی‌های یادگیری و یادگیری آموزشگاهی"، ترجمه علی‌اکبر سیف، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۷۹). "تکمیل الگوی کاوشگری به وسیله نرم‌افزارهای کامپیوتری مناسب برای کمک به تدریس"، مجله پژوهش‌های تربیتی دوره جدید سال اول شماره ۱ - بهار

جویس، بروس، مارشال ویل و بورلی شاورز. (۱۳۷۲). "الگوهای تدریس"، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: مترجم، ۱۳۷۲، ۵.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۹). "روانشناسی پرورشی" چاپ پانزدهم، ویراست پنجم، تهران: آگاه.

شریفیان، فریدون؛ نصر، احمدرضا؛ عابدی، لطفعلی (۱۳۸۴). "تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان"، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره ۱۱، شماره ۳، پاییز و زمستان.

شعبانی حسن. (۱۳۸۶). "روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر)"، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، تهران.

شفیع پور مطلق، فرهاد. (۱۳۸۱). "راه‌های انطباق رفتار مدیران آموزشی با معیارهای اخلاق اسلامی از دیدگاه معلمان حوزه و دانشگاه، علوم انسانی"، فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه)، پاییز ۱۳۸۱ - شماره ۳۲ (۱۸ صفحه - از ۶۹ تا ۸۶).

شفیع پور، فرهاد؛ خدیوی، اسدالله؛ ترابی نهاد، منیره. (۱۳۹۱). "ارائه مدلی جهت ارزیابی رابطه بین دلبستگی شغلی، توفیق طلبی شغلی و کمال‌گرایی با توسعه اخلاق آموزشی ادراک شده مبتنی بر میانجی‌گری انگیزه شغلی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی منطقه پنج کشور)"، فصلنامه تحقیقات آموزشی، دوره ۲، شماره ۲۱، پاییز، صص ۴۸-۳۳.

شوماخر، زندال. ای؛ لومکس، ریچارد. جی. (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری، ترجمه وحید قاسمی. چاپ اول، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان (سال انتشار اثر به زبان اصلی: ۲۰۰۴).

ظهور، علیرضا؛ اسلامی نژاد، طاهره. (۱۳۸۱). "شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانش‌آموزان دانشگاه علوم پزشکی کرمان"، فصلنامه پایش، سال اول، شماره چهارم، پاییز، صص ۱۳-۵.

عابدینی، یاسمین؛ حجازی، الهه؛ سجادی، حسین؛ قاضی طباطبائی، محمود. (۱۳۸۷). "نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در رشته علوم انسانی"، دوفصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، سال چهارم، شماره ۱ (پیاپی ۹).

قرائتی، محسن. (۱۳۹۱). "اخلاق آموزش"، مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن، چاپ اول، زمستان. قورچیان، نادرقلی. (۱۳۸۲). "فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش". تهران: فراشناختی اندیشه.

کدیور، پروین (۱۳۷۸). "روانشناسی اخلاق"، چاپ اول، تهران: مؤسسه انتشارات آگاه. کرد افشاری، فاطمه. (۱۳۹۱). "بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان"، پایان‌نامه کارشناسی ارشد

ارائه مدلی جهت ارزیابی عوامل مؤثر بر توسعه ...

کمالیان، امین رضا و فاضل، امیر. (۱۳۸۸). "بررسی پیش‌نیازها و امکان‌سنجی اجرای نظام یادگیری

الکترونیکی"، نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش. شماره ۱.

میرکمالی، سید محمد. (۱۳۷۹). "روابط انسانی در آموزشگاه"، نشر یسطرون، تابستان.

نیکنامی، مصطفی؛ کریمی، فریبا. (۱۳۸۸). "صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه

چارچوب ادراکی مناسب"، فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه‌ریزی درسی"،

دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره بیست و سوم، پاییز. صص ۲۲-۱.

هاشمی، سید احمد؛ مهرابی، منیره. (۱۳۹۱). "تدریس مؤثر (شواهد و اقدامات)"، انتشارات دانشگاه آزاد

اسلامی واحد لامرد.

Appelton, J. J.; Chestenson, S. L.; Kim, D.; & R eschly, A (2006)."

Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument". Journal of School Psychology, 44, 427-45.

Conrad, R. & Donaldson, J. A (2004). "**Engaging the online learner: Activities and resources for creative learning**". San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Carroll, J. B (1963). A model of school learning. Teachers College Record, 64, 723-733.

Ge, X. Yamashiro, K. A. and Lee, J (2000). "**Pre-class Planning to Scaffold Students for Online Collaborative learning Activities**". Educational Technology and Society. Vol 3 (3), 159-168.

McCaslin, M (2009)."**Co-Regulation of Student Motivation and Emergent Identity**". Educationa Psychologist, 44 (2), 137-146.

Palloff, R., & Pratt, K (2001)."**Lessons from the cyberspace classroom: the realities of teaching online**", Francisco: Jossey-Bass.

Ruhe V, Zumbo BD, (2009).**Evaluation in distance education and e-learning**, New York: The Guilford Press, 2009.

Sergiovanni, T.J; Moore, J.H. (1989)."**Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that counts**". Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Starratt, Robert J. (1991). "**Building an ethical school: a theory for Practice in leadership**", Educational Administraion Quarterly, Vol. 27, No.2.



پروشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی