

بررسی میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی دبیران زن
دوره متوسطه دوم شهر همدان
مریم کاوسی^{۱*}

Investigating of the Female High School Teachers' Professional Competencies in
Hamedan city Based on Constructivist perspective

Maryam Kavooosi^{1*}

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۲۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۲۰

Abstract

The purpose of this study was to examine female high school teachers' professional competencies based on constructivism perspective in Hamedan city. This research is a descriptive survey. Statistical population of this study consists of all female high school teachers of Hamedan city. 150 teachers were selected based on multi-step cluster sampling method and according to Morgan Table. A questionnaire was used for data collection. Its reliability was estimated through Cronbach's Alpha which turned out to be about 0/75. The findings showed that the participating teachers have professional competences while interviews showed that the teachers do not have professional competencies according to constructivism perspective. Moreover, higher education centers did not have influential roles in upbringing constructivist teachers.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران زن دوره متوسطه دوم شهر همدان بر اساس دیدگاه سازنده‌گرایی می باشد. این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این مطالعه را دبیران زن دوره متوسطه دوم شهر همدان تشکیل داده‌اند. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بر اساس جدول مورگان تعداد ۱۵۰ نفر از دبیران انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۵ محاسبه شد. یافته‌ها نشان داد که دبیران از صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی برخوردارند. در حالی که نتایج سؤالات مصاحبه نشان داد دبیران از صلاحیت‌های حرفه‌ای مبتنی بر سازنده‌گرایی برخوردار نیستند. همچنین نتایج یافته‌ها نشان داد مراکز آموزش عالی نقش مؤثری در تربیت معلمان سازنده‌گرا نداشتند.

Keywords: Constructivism, High School, Teacher' Professional Competencies, Teacher Education

واژه‌های کلیدی: سازنده‌گرایی، دوره متوسطه، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، تربیت معلم

1. Staff member, Farhangian University, Tehran, Iran.

۱. کارمند، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

*Corresponding Author, Email: kavousimaryam56@gmail.com

* نویسنده مسئول:

مقدمه

نظام‌های آموزشی به‌عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی در زمینه شکوفایی در جامعه، نقش اصلی را برعهده دارند. آموزش به عنوان اصلی‌ترین و مؤثرترین بخشی است که می‌تواند نقش اساسی در توسعه پایدار کشور ایفا کند. آمار و ارقام، حاکی از استقبال مردم به آموزش در تمامی سطوح آموزشی است و به موازات آن، کیفیت برتر، مدیریت مؤثرتر و انطباق آموزش با نیازهای جامعه، مورد توجه قرار گرفته است؛ تا آنجا که ناظران برجسته اقتصادی جهان، نه مواد اولیه، نه انرژی و نه سرمایه، بلکه آموزش را به عنوان عامل اصلی توسعه قلمداد کرده‌اند. بنابراین جای تعجب نیست که اجلاس جهانی سران کشورها، در طی سال‌های اخیر، در موضوعات مختلف، همگی بر مسئله آموزش به عنوان راه حل مشکلات جهانی تأکید داشته‌اند. به همین منظور، یونسکو نیز برای آموزش، چهار اصل اساسی پیشنهاد کرده است: یادگرفتن برای زیستن؛ یادگرفتن برای عمل کردن؛ یادگرفتن برای یاد دادن؛ یادگرفتن برای با هم زیستن (یونسکو، پاریس، ۱۳۷۸).

از جهت دیگر، یکی از اصلی‌ترین اهداف برنامه‌ریزی آموزشی طبق نظر گروه مشاوران یونسکو (۱۳۸۵) استقرار یک نظام آموزشی کارآمد با توجه به کاربرد روش‌های تحلیلی در مورد هر یک از اجزای نظام آموزشی است. با توجه به اینکه نظام تربیت معلم و مراکز آموزش عالی به دنبال آگاهی از مهارت‌های حرفه‌ای دبیران هستند می‌کوشد تا زمینه مشارکت دبیران در فرایند طراحی، اجرا و ارزشیابی از برنامه‌های آموزشی و درسی فراهم گردد؛ از طرفی، یکی از دغدغه‌های نظام‌های آموزشی، حرکت به سمت تمرکززدایی است. لذا در چنین رویکردی دبیران باید دارای شایستگی‌ها و صلاحیت‌هایی همچون دانش و آگاهی درباره روان‌شناسی یادگیری و دانش و آگاهی درباره روش‌های ارزشیابی باشند (ایزدی، ۱۳۷۹). در این راستا، بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران می‌تواند چنین شایستگی‌ها و صلاحیت‌هایی را نمایان سازد.

کرمین^۱ (۱۹۶۱؛ به نقل از وینشایتل^۲، ۲۰۰۲) نیز در تحلیل تاریخی‌اش در مورد اصلاحات آموزشی، بیان می‌کند که پدگوزی‌های پیشرو برای اینکه بتوانند اصلاحات ملی نظام آموزشی را با موفقیت اجرا کنند، به دبیران ماهر به تعداد کافی نیاز دارند. چنانچه گنج معتقد است بدون تردید هیچ فرد دیگری جز معلم نمی‌تواند تأثیر بیشتری بر آنچه در مدارس می‌گذرد داشته باشد. معلم می‌تواند تعلیم و تربیت را فرایندی توأم با لذت و کامیابی، یا فرایندی بی‌ثمر تبدیل کند. با توجه به حساسیت‌های ویژه شغل معلمی، کسی که عهده‌دار این شغل می‌شود باید دارای صلاحیت‌های حرفه‌ای خاصی باشد (گنج، ترجمه مشایخ، ۱۳۷۹). هانتلی^۳ (۲۰۰۸؛ به نقل از کریمی، ۱۳۸۷) قابلیت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از

1. Cremin
2. Windschitl
3. Huntley

تدریس و یادگیری است؛ عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود.

به اعتقاد بهرنگی (۱۳۸۴) آموزش‌های تربیت معلم و ضمن خدمت، هنگامی مؤثر است که دبیران بتوانند از امکانات آموزشی در جهت رفع مشکلاتی که در کلاس‌های درس با آن مواجه هستند، بهره‌گیرند و در دو بعد علمی و عملی، مهارت حرفه‌ای بیشتری پیدا کنند. در همین راستا، تحقیقات داخلی و خارجی متعددی بر نقش دبیران، به‌ویژه روش تدریس آنها (نظری‌صارم، ۱۳۷۴؛ لطفی‌کراچی، ۱۳۸۱؛ و شیخ محسنی، ۱۳۸۶) و همچنین شاگرد محوری (لونبرگ و کورتاگن^۱، ۲۰۰۳؛ و کارنل^۲؛ به نقل از ایزدی، صالحی‌عمران و منصوری‌بککی، ۱۳۹۱) در کلاس درس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اثربخشی آموزشی اذعان دارند.

با این حال، در میان دوره‌های تحصیلی، دوره متوسطه به دلیل شرایط خاص از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا نوجوانی و جوانی، شکل‌گیری شخصیت، استقلال‌طلبی، گروه‌گرایی، تربیت شغلی، آمادگی ورود به جامعه و به عهده گرفتن مسئولیت زندگی از خصوصیات مهم این دوره است که می‌توان آن را پلی میان آموزش و زندگی تلقی کرد. مهم‌ترین عامل در تحقق این اهداف، استفاده مطلوب و بهینه از منابع انسانی، به‌ویژه دبیران این دوره می‌باشد (مقصودی، ۱۳۸۹). در این راستا، بررسی قابلیت‌ها و توانایی‌های دبیران این دوره از اهمیت خاصی برخوردار است. لازم به ذکر است که در این زمینه، نظریه سازنده‌گرایی با توجه به استقبال رو به فزاینده در نظام‌های آموزشی جهان، مورد توجه قرار گرفته است.

بر اساس پارادایم سازنده‌گرایی، مربیان در جستجوی تدوین و توسعه راهبردهای متنوع آموزشی، مانند یادگیری مشارکتی، روش پروژه و ... بوده‌اند و از اسامی گوناگونی برای نام‌گذاری این نوع آموزش استفاده کرده‌اند، از جمله یادگیری تجربی، اکتشافی، شاگردمحور و یادگیری از طریق عمل کردن؛ اما همه اینها به قضیه واحدی اشاره دارند و آن این است که یادگیرندگان باید دانش را خودشان بنا کنند. نتایج حاصل از تحقیقات سازنده‌گرایی، به‌صورتی یکپارچه از راهبردهای آموزشی شناختی حمایت می‌کند و ملاحظات قابل‌توجهی را برای رشد شناختی انسان فراهم نموده‌اند (فردانث و شیخی‌فینی، ۱۳۸۱). نظریه سازنده‌گرایی برگرفته از نظریات پیاژه و ویگوتسکی است که دانش‌آموز را در ساخت و تفسیر دانش، مهم قلمداد می‌کند (شیخی‌فینی، ۱۳۸۰). پیاژه معتقد بود که یادگیری انسان، طی ساخت و ساز ساختارهای منطقی، یکی پس از دیگری، صورت می‌گیرد؛ وی همچنین نشان داد که منطق کودکان و شیوه‌های تفکر آنان در بدو امر با منطق بزرگسالان متفاوت است. الزامات نظریه او و چگونگی استفاده از آنها، بنیادهای آموزش بر اساس

1. Lunenberg & Korthagen

2. Carnell

ساخت و سازگرایی را بنا نهاد. فراتر از این، پیازه نشان داد که کودک برای رشد، با محیط خود دست‌ورزی کرده و فعالانه در تعامل است. طی این رشد، می‌توان به وضوح دید همان‌طور که کودک آنچه را که در اطراف اوست، می‌سازد و درک می‌کند، رشد شناختی نیز رخ می‌دهد. این امر به تجارب کودکان و تعامل آنها با اطلاعات - چه اطلاعات قدیم، چه اطلاعات جدید - محدود می‌شود (وگن، ۱۹۹۷؛ به نقل از چمن‌آرا؛ ۱۳۸۴).

وندیویل^۱ (۲۰۰۱) نیز تصریح می‌کند آنچه که چشم‌گیر است، این است که حتی در محیط آموزشی یا کلاس درس یکسان، تقریباً به‌طور قطع و یقین، ساخته شدن یک ایده توسط هر یادگیرنده، با یادگیرنده دیگر متفاوت است. ساختن دانش، تلاشی بسیار فعال توسط یادگیرنده است. ساخت و فهم یک ایده جدید، نیازمند تفکر فعال درباره آن است. برای اینکه یادگیری رخ بدهد کودکان باید به لحاظ ذهنی فعال باشند؛ بنابراین باید دبیران به آنها اجازه چنین کاری را بدهند.

با این حال، طبق نظر وگن (به‌نقل از ایزدی، صالحی عمران و منصوری‌بککی، ۱۳۹۱) نظریه ویگوتسکی، بیشتر مورد عنایت سازنده‌گرایی مدرن بوده است. نظریه او بر یادگیری مشارکتی و اکتشافی تأکید دارد. مطالعات وی ثابت کرده است در اغلب حالات، یک کودک به واسطه تعامل با همسالانی که دارای قابلیت‌های بالاتری هستند و یا بزرگسالان، چیزهایی یاد می‌گیرد. او همچنین نشان داد که یک کودک می‌تواند با فکر کردن به روش شخصی خود، یک مسأله را حل کند. چنین روش یادگیری، به یادگیری اجتماعی^۲ مشهور است. بخش دیگر از اصول سازنده‌گرایی بر مبنای مفهوم «دامنه تقریبی رشد»^۳ است. کودکان، زمانی که توسط بزرگسالان یا همسالان کمک می‌شوند، در این دامنه کار می‌کنند؛ همچنین ویگوتسکی، ایده کارآموزی (استاد-شاگردی) شناختی^۴ را مطرح ساخت. این فرآیند به موقعیت‌هایی اشاره دارد که در آن یادگیرنده در اثر تعامل با یک دانش‌آموز پیشرفته‌تر یا یک بزرگسالی که دانش حرفه‌ای قابل توجه‌تری دارد، قابلیت‌هایی کسب می‌کند. نمونه‌ای از آن، کارگر جدیدی است که با استفاده از کارآموزی، آموزش می‌بیند. علاوه بر این، ویگوتسکی بر یادگیری واسطه‌ای^۵ نیز تأکید داشت که نام دیگر آن، داربست^۶ است. این نظریه، معلم را موظف می‌کند تا تکالیف مشکل، اما عملی به دانش‌آموز بدهد و به‌گونه‌ای دقیق او را راهنمایی کند تا نتیجه نهایی آن، پیشرفت باشد (به نقل از چمن‌آرا، ۱۳۸۴). وندیویل (۲۰۰۱) نیز توضیح می‌دهد که سازنده‌گرایی، این دیدگاه را که ذهن کودکان، لوح‌های سفیدی هستند، رد می‌کند. کودکان هرگز ایده‌ها را زمانی که معلم‌ها آنها را نمایش می‌دهند، جذب نمی‌کنند؛ دانش‌آموزان، آفرینندگان دانش خویش هستند. به بیان ساده، اصل اعتقادی ساخت و سازگرایی

1. Vandewelle
2. social learning
3. zone of proximal development
4. cognitive apprenticeship
5. mediated learning
6. scaffolding

چنین است که کودکان، سازنده دانش خویش هستند. درحقیقت، نه تنها کودکان، بلکه همه مردم در هر زمان، اشیایی را که مشاهده می‌کنند یا درباره آنها فکر می‌کنند، می‌سازند یا به آنها معنا می‌دهند.

از نظر آویرام^۱ (۲۰۰۰) سازنده‌گرایی، یادگیرنده را در یک موقعیت فعال یادگیری قرار می‌دهد که شامل صورت‌بندی مفاهیم مختلف، به‌منظور حل یک مسأله است. این فرایند، معلم را قادر می‌سازد که برای یادگیری دانش‌آموزان، آنها را در زمانی که مشغول تجربه هستند، هدایت و رهبری کند. سازنده‌گرایان معتقدند که مهم‌ترین اهداف یادگیری در کلاس درس؛ شامل حل مسأله، استدلال کردن، مهارت‌های تفکر انتقادی، کاربرد تأملی و فعال دانش و مهارت‌های خودتنظیمی هستند. همچنین در چشم‌انداز سازنده‌گرایی، فرایند یادگیری به خودی خود به‌عنوان مهم‌ترین هدف یادگیری و موضوع تربیتی قلمداد می‌شود (دیکوک، اسلیپر و ووتن^۲، ۲۰۰۴). بنابراین در رویکرد سازنده‌گرایی، تدریس با ارائه حقایق آغاز نمی‌شود، بلکه فرصت‌هایی جهت واداشتن دانش‌آموزان به تفکر ایجاد می‌کند. یکی از الزامات این نوع تدریس، این است که معلم معتقد باشد که دانش‌آموزان می‌توانند فکر کنند؛ بنابراین، کار معلمان ارائه حقایق مسلم نیست، بلکه ایجاد زمینه‌هایی برای تفکر دانش‌آموزان می‌باشد (السن^۳، ۲۰۰۰).

به این ترتیب، همان‌طور که آیزنر (به نقل از چمن‌آرا، ۱۳۸۴) و دیگران اشاره کرده‌اند، آن دسته از روش‌های تدریس متکی بر نظریه‌های یادگیری که نقش دانش‌آموز را در یادگیری ناچیز شمرده‌اند، مورد پذیرش این نسل نیستند؛ در نتیجه، نظریه‌های جدید یادگیری مانند سازنده‌گرایی، تأکید اصلی خود را بر نقش یادگیرنده در یادگیری گذاشته‌اند. صرف نظر از مشروع بودن یا نبودن پذیرش دیدگاه سازنده‌گرایی - که امری نسبی است - یکی از اشکالات جدی منتقدان به سازنده‌گرایی این بود که این نظریه باید با واقعیت‌های آموزشی و کلاس‌های درس پیوند بخورد و راهکارهای عملی برای محقق شدن نظرات آموزشی خود ارائه دهد؛ هرچند از زمان این نقدها تا به حال در سایر کشورها تلاش‌های فراوانی صورت گرفته، متأسفانه در ایران، هنوز کاری جدی جهت آشنایی معنادار دبیران با این نظریه و راهکارهای عملی و اجرایی متناسب با آن صورت نگرفته است. این امر، ضرورت چنین پژوهشی را دو چندان می‌کند. نکته اساسی دیگر این است که مؤسسات آموزش عالی و مراکز تربیت معلم در تربیت و آماده‌سازی دبیران نقش بسزایی دارند؛ لذا بررسی این مراکز و نقش آنها در پرورش دبیران، قابل توجه خواهد بود. در همین راستا، بونول و ایسون^۴ (۱۹۹۱) معتقدند که که تأکید بر یادگیری فعال در فضاهای دانشکده‌ها رو به فزونی است. فورد و همکاران (۲۰۰۷) نیز

1. Aviram
2. Dekock, Sleepers & Voeten
3. Olsen
4. Bonwell & Eison

این گرایش را که به عبارتی رویکرد بانکداری به آموزش^۱ نامیده می‌شود، به عنوان رویکرد اساسی قلمداد می‌کنند (ایزدی، صالحی‌عمران و منصوریککی، ۱۳۹۱). نتایج پژوهش ایزدی، صالحی‌عمران و منصوریککی (۱۳۹۱) که با دو روش کمی و کیفی انجام شد نشان داد در بخش کمی، معلمان از صلاحیت‌های حرفه‌ای مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی برخوردارند؛ اما در بخش کیفی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی نبوده است. نتایج پژوهش واحدی، کریمی، رضایی و اسماعیل‌پور (۱۳۹۷) مبنی بر مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان و سایر دانشگاه‌ها نشان داد فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از صلاحیت‌های شناختی بالاتری در مقایسه با دو گروه دیگر برخوردارند. فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم نیز تفاوت معنی‌داری با فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها داشتند.

دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) در ارزشیابی از مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، به این نتیجه دست یافتند که معلمان مورد مطالعه بر خلاف آنکه در کلیات تدریس از مهارت نسبی برخوردارند، در اجزای مهم تدریس با برخی نارسایی‌های جدی مواجه هستند. چمن‌آرا (۱۳۸۴) نیز در تحقیق خود نشان داد که معلمان ریاضی دوره متوسطه، شعرهای سازنده‌گرایان را باور دارند و آن را در مقایسه با تدریس سنتی برای آموزش و پرورش با اهمیت می‌دانند.

با توجه به اهمیت نقش دبیران در نظام آموزشی از سویی و اهمیت رویکرد سازنده‌گرایی در تعلیم و تربیت این پژوهش بر آن است تا به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱. میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی دبیران به چه میزان است؟
۲. آیا بین صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی دبیران مناطق آموزشی محروم، برخوردار و نیمه‌برخوردار، تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران تا چه میزان بر پایه دیدگاه سازنده‌گرایی استوار است؟

روش‌شناسی

این پژوهش به روش توصیفی-پیمایشی انجام شده است و جامعه آماری این تحقیق را دبیران زن دوره متوسطه دوم شهر همدان تشکیل داده‌اند. از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۱۵۰ نفر از دبیران انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی بود که این ابزار توسط ایزدی، صالحی‌عمران و منصوریککی (۱۳۹۱) تهیه شده است. پرسشنامه مذکور، ۴۲ سؤال بسته‌پاسخ و ۵ سؤال بازپاسخ داشت. سؤالات بسته‌پاسخ بر چهار مؤلفه زمینه‌گرایی، دانش‌آموز محوری و تعامل، تفسیرگرایی و ارزشیابی کیفی استوار بود. همه سؤالات بازپاسخ و

1. banking education

بسته‌پاسخ، میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را بر پایه دیدگاه سازنده‌گرایی مورد سنجش قرار می‌دادند. پایایی سؤالات بسته‌پاسخ در پژوهش ایزدی، صالحی‌عمران و منصوری‌بکی (۱۳۹۱) با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به‌دست آمد و در این پژوهش ۰/۷۵ محاسبه شد. روایی و پایایی سؤالات بازپاسخ در پژوهش ایزدی، صالحی‌عمران و منصوری‌بکی (۱۳۹۱) بررسی و تأیید شده و در این پژوهش نیز توسط چند نفر از استادان متخصص برنامه‌ریزی درسی تأیید شد. تجزیه تحلیل داده‌های حاصل از سؤالات بسته‌پاسخ، با روش تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) و آزمون t یک‌نمونه‌ای انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از سؤالات بسته‌پاسخ، داده‌ها بر اساس محور سؤالات در خانه‌های ماتریس‌ها جای داده شدند (سرمد و همکاران، ۱۳۸۴)؛ سپس جهت تجزیه و تحلیل آنها از روش تجزیه و تحلیل استقرایی^۱ استفاده شد؛ به این معنی که ذره ذره و بدون هیچ برداشت اولیه در داده‌ها، جست‌وجو صورت گرفت و نتایج بر اساس استقرا (استنباط) از داده‌ها به‌دست آمد.

یافته‌ها

۱. میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی به چه میزان است؟
برای پاسخ به این سؤال پژوهش از آزمون t تک گروهی بهره گرفته شد که نتایج آن در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱) آزمون t تک گروهی جهت بررسی میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران

متغیر	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره t	سطح معنی‌داری
زمینه‌گرایی	۴/۲۸	۰/۳۷	۱۴۹	۵۸/۸۶	۰/۰۰۰۱
دانش‌آموز محوری و تعامل	۳/۹۹	۰/۴۶	۱۴۹	۳۰/۹۰	۰/۰۰۰۱
تفسیرگرایی	۳/۸۹	۰/۵۹	۱۴۹	۲۴/۳۵	۰/۰۰۰۱
ارزشیابی کیفی	۳/۹۷	۰/۴۴	۱۴۹	۳۸/۴۴	۰/۰۰۰۱
صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی	۴/۰۲	۰/۳۵	۱۴۹	۵۰/۴۴	۰/۰۰۰۱

با توجه به اطلاعات جدول (۱) می‌توان گفت که میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران در حد بالایی است ($p < ۰/۰۵$ ، $t = ۵۰/۴۴$). همچنین می‌توان گفت که میزان صلاحیت حرفه‌ای در زمینه‌گرایی، دانش‌آموز محوری و تعامل، تفسیرگرایی و ارزشیابی کیفی نیز در حد بالا است ($p < ۰/۰۵$).

1. inductive analysis

۲. آیا بین صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی دبیران مناطق آموزشی محروم، برخوردار و نیمه برخوردار تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول (۲) نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) جهت بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران در مناطق آموزشی محروم، برخوردار و نیمه برخوردار

مؤلفه	میانگین مربعات	آماره F	مقدار معناداری
زمینه‌گرایی	بین گروه‌ها	۰/۴۱	۰/۸۵
	درون گروه‌ها	۰/۱۴	
دانش‌آموز محوری و تعامل	بین گروه‌ها	۰/۱۲	۰/۶۶
	درون گروه‌ها	۰/۲۱	
تفسیرگرایی	بین گروه‌ها	۰/۰۵	۰/۹۷
	درون گروه‌ها	۰/۳۶	
ارزشیابی کیفی	بین گروه‌ها	۰/۰۷	۰/۸۲
	درون گروه‌ها	۰/۲۰	
صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی	بین گروه‌ها	۰/۰۷	۰/۸۱
	درون گروه‌ها	۰/۲۰	

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که صلاحیت‌های حرفه‌ای در بین دبیران مناطق مختلف آموزشی برخوردار، محروم و نیمه برخوردار تفاوت معناداری با هم ندارد ($p > 0.05$). همچنین بین مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای زمینه‌گرایی، دانش‌آموز محوری و تعامل، تفسیرگرایی و ارزشیابی کیفی نیز تفاوتی بین دبیران مناطق مختلف آموزشی برخوردار، محروم و نیمه برخوردار مشاهده نشد ($p > 0.05$).

۳. میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران تا چه میزان بر پایه دیدگاه سازنده‌گرایی استوار است؟ نتایج حاصل از سؤالات بازپاسخ با استفاده از روش استقرا نشان داد که دبیران از صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی برخوردار نیستند. به عبارت دیگر، دبیران در تدریس خود از روش‌ها و دیدگاه‌های سنتی استفاده می‌کنند؛ به‌جای اینکه به دانش‌آموزان کمک‌کنند که به صورت فعال در ساخت دانش، نقش اصلی را ایفا کنند، دانش را انتقال می‌دهند؛ به ارزشیابی به عنوان هدف نگریسته می‌شود تا وسیله‌ای در راستای دستیابی به هدف. علاوه بر آن، نتایج نشان داد که دبیران توجه کمی به زمینه‌های اجتماعی- فرهنگی دارند و به یادگیری موقعیتی توجهی ندارند؛ به عبارتی دیگر به ارتباط مسائل کلاس درس با زندگی واقعی توجهی ندارند و تمرکز و تلاش اصلی خود را به کتاب درسی معطوف می‌دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحلیل پرسش‌های بسته‌پاسخ نشان داد که دبیران از صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی برخوردارند. همچنین نتایج حاصل از تحلیل مؤلفه‌ها نیز حاکی از آن است که تک تک مؤلفه‌های سازنده‌گرایی در فرایند تدریس دبیران وجود دارد؛ یا به عبارتی دیگر، دبیران ابراز داشته‌اند که از صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی برخوردار می‌باشند.

نتایج حاصل از این سؤال با پژوهش رجیلو (۱۳۷۵) مبنی بر عدم آشنایی دبیران علوم انسانی شهر تهران از ارزشیابی در حین فرایند تدریس و عدم استفاده از مطالب خارج از درس، همخوانی ندارد و همچنین با تحقیق دانش‌پژوه (۱۳۸۲) نیز همخوانی ندارد. اما با تحقیق ایزدی، صالحی‌عمران و منصوربکی (۱۳۹۱) مبنی بر میزان بالای صلاحیت‌های حرفه‌ای در دبیران و اسمعیلی (۱۳۸۲) مبنی بر تسلط بالای دبیران از مهارت‌های تدریس و ارزشیابی در حین تدریس و پس از تدریس همخوانی دارد.

در بخش سؤالات بازپاسخ، نتایجی برخلاف نتایج حاصل از سؤالات بسته‌پاسخ به دست آمد. در واقع، نتایج نشان داد که دبیران، فاقد صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی می‌باشند و در تمام شاخص‌های سازنده‌گرایی، دبیران از صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی برخوردار نیستند و آن را در فرایند تدریس خود جای نداده‌اند. تناقض موجود در نتایج پژوهش را می‌توان بدین شکل توجیه کرد که دبیران برای اثبات برخورداری از صلاحیت‌های حرفه‌ای، با سوگیری داده‌ها را وارد کرده‌اند؛ به عبارت دیگر، از آنجایی که تحقیق، توصیفی و موضوع درباره قابلیت و توانایی دبیران بوده است آنها سعی کرده‌اند واقعیت را بنا بر تمایلات و علایق خود تغییر دهند. این موضوع همچنین در سؤال‌های بازپاسخ نیز برای محقق قابل تشخیص بود. بدین معنی که در مصاحبه نیز دبیران سعی می‌کردند روش‌های تدریس خود را بنا بر همان علایق و تمایلات ابراز نمایند، اگر چه در میدان عمل به گونه‌ای دیگر عمل می‌نمایند. در ارتباط با یکی از سؤالات؛ یعنی جایگاه نظام آموزش عالی در پرورش دبیران سازنده‌گرا نتایج به دست آمده، نشان از این داشت که مراکز آموزش عالی نتوانسته‌اند در پرورش دبیران سازنده‌گرا نقش چندانی ایفا کنند. لازم به ذکر است که اغلب دبیران از قالبی بودن برنامه‌های درسی دانشگاهی، کتاب‌محوری و عدم توجه به زمینه‌های تدریس در دانشگاه در دوره تحصیل خود احساس نارضایتی داشتند و معتقد بودند که دانشگاه نتوانسته این وظیفه خطیر را به درستی انجام دهد.

علت این امر (عدم صلاحیت‌های حرفه‌ای) را می‌توان در مسائل فرهنگی و سیاسی نیز جست‌وجو کرد؛ بدین معنی که ساختارهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و ساختاری آموزش و پرورش، راه را بر روی دبیران سازنده‌گرا می‌بندد؛ زیرا بیشتر توقع دارد معلم در چارچوب کتب درسی و به روال سنتی تدریس، موضوعات نظام مدرسه‌ای را به دانش‌آموزان انتقال دهد. این موضوع در ارتباط با خانواده‌ها نیز صادق است؛ به این معنی که توقع اصلی والدین دانش‌آموز از معلم، ارائه یک تدریس

مبتنی بر کتاب و حفظ کامل آن و موضوعات مطرح شده در کتاب‌ها توسط دانش‌آموز می‌باشد. این موضوع با یافته‌های تحقیق واوروس^۱ (۲۰۰۹) مبنی بر اینکه اصلاحات فرهنگی، سیاسی و اقتصادی، پیش‌نیاز اصلاحات آموزشی در مراکز تربیت معلم و مدارس متوسطه است، همخوانی دارد.

نتایج حاصل از سؤال دوم، مبنی بر اینکه آیا صلاحیت‌های حرفه‌ای سازنده‌گرایی در بین دبیران مناطق آموزشی مختلف تفاوت معناداری دارد؟ نشان دهنده این است که دبیران مناطق آموزشی مختلف از لحاظ میزان سازنده‌گری بودن تفاوت معناداری با هم ندارند. نتیجه این سؤال امری طبیعی به نظر می‌رسید؛ به این علت که دبیران مناطق مورد نظر، هم از لحاظ مسائل فرهنگی و اجتماعی یکسان بوده‌اند، هم از جهت اداره شدن آموزش و پرورش به صورت سیستماتیک؛ بدین معنا که دبیران به یک شکل، تربیت می‌شوند و به یک شکل، دستور می‌گیرند (بخشنامه‌های یکسان برای آموزش و پرورش سراسر کشور). علت طبیعی جلوه نمودن نتیجه این سؤال، در شیوه اداره نظام آموزشی ایران [متمرکز بودن] می‌باشد.

در انتها باید خاطر نشان ساخت که دبیران، مهم‌ترین عامل اجرایی نظام آموزشی محسوب می‌شوند که بدون خواست آنها هیچ تغییر مثبتی در نظام آموزشی صورت نمی‌گیرد؛ لذا آشنایی دبیران با نظریه‌ها و روش‌های جدید تدریس و یادگیری، بیش از پیش، ضروری به نظر می‌رسد تا ما را به سمت یک نظام آموزشی کارآمد پیش برد. همچنین می‌توان گفت که توجه به نظریه‌ها و روش‌های جدید تدریس، یکی از مهم‌ترین مسائل آموزش عالی می‌باشد که باید در رأس برنامه‌های آموزشی کشور قرار گیرد. اما یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش عالی در برنامه‌های آموزشی به این نکته توجه نکرده است و روش تدریس دبیران نیز همانند استادان خود در دانشگاه‌ها به همان صورت سنتی بوده است. باید گفت متأسفانه به رویکرد سازنده‌گرایی چندان توجهی نشده است و همین، یک حلقه مفقوده در نظام آموزشی کشور ما محسوب می‌شود.

بر اساس نتایج پژوهش می‌توان پیشنهادات ذیل را مطرح نمود:

۱. با توجه به استقبال روز افزون آموزش و پرورش سایر کشورها به این رویکرد و نتایج جالب توجه کاربست این نظریه، پیشنهاد می‌گردد مسئولین آموزشی کشور، به‌ویژه دانشگاه فرهنگیان، توجه ویژه‌ای به این رویکرد داشته باشند.
۲. با توجه به اینکه در مراکز آموزش عالی فقط واحدها و دروس تخصصی و محض تدریس می‌شود پیشنهاد می‌شود که وزارت آموزش و پرورش از طریق دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر، معلمان خود را استخدام کند و برای دبیرانی که از طرق دیگر استخدام می‌شوند، دوره‌های ضمن خدمت برگزار نماید.

منابع

- اسمعیلی، عزیزالله. (۱۳۸۲). عملکرد دبیران پایه پنجم ابتدایی با توجه به میزان اطلاع آنان از اهداف، روش تدریس، مهارت تدریس، کاربرد موارد آموزشی، روش ارزشیابی و کیفیت سؤالات امتحانی در درس تعلیمات اجتماعی. پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران، گروه علوم تربیتی. ایزدی، صمد؛ صالحی‌عمران، ابراهیم و منصوری‌بککی، سیروس. (۱۳۹۱). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای دبیران مرد دوره متوسطه شاخه علوم انسانی استان مازندران. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۱)، ۱-۲۷.
- ایزدی، صمد. (۱۳۷۹). *طراحی الگوی نیمه‌متمرکز برای نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و نقش دبیران در فرایند برنامه‌ریزی درسی*. پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس، گروه علوم تربیتی.
- بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۸۴). نقش مدارس در هدایت جهانی سازی مشارکت در توسعه شناخت. مجموعه مقالات همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات وزارت امور خارجه.
- چمن‌آرا، سپیده. (۱۳۸۴). روش تدریس ریاضی مبنی بر دیدگاه ساخت و سازگرایی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- دانش پژوه، زهرا. (۱۳۸۲). *ارزشیابی امتحانات سال سوم نظام جدید آموزش متوسطه و پیش دانشگاهی*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- دانش پژوه، زهرا؛ و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۸)، ۱۷۰-۱۳۵.
- رجبلو، قاسم. (۱۳۷۵). بررسی ویژگی‌های روش تدریس دبیران علوم انسانی سال دوم متوسطه نظری نظام جدید در منطقه ۶ آموزش و پرورش شهر تهران از دیدگاه دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۷۴-۷۵. پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، گروه علوم تربیتی.
- سرمد، زهره؛ حجازی، الهه؛ و بازرگان، عباس. (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات سپهر.
- شیخ محسنی، فاطمه. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش تدریس فعال و روش تدریس سنتی در درس علم بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، گروه علوم تربیتی.
- شیخی‌فینی، علی‌اکبر. (۱۳۸۰). مبانی معرفت‌شناسی سازنده‌گرایی و دلالت‌های یاددهی-یادگیری آن. پایان‌نامه چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس، گروه علوم تربیتی.
- فردانش، هاشم؛ و شیخی‌فینی، علی‌اکبر. (۱۳۸۱). درآمدی بر سازنده‌گرایی در روانشناسی و علوم تربیتی. *فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء(س)*، ۱۲(۴۲)، ۱۴۵-۱۲۵.

کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۴)، ۱۶۶-۱۵۱.

گیج، ان، ال. (۱۳۷۹). *مبانی علمی هنر تدریس*. ترجمه فریده مشایخ. تهران: انتشارات مدرسه.

لطفی کراچی، ابراهیم. (۱۳۸۱). بررسی تأثیر روش‌های تدریس آموزش نمایشی-سخنرانی، یادگیری اکتشافی و یادگیری هدایت شده بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی پایه دوم راهنمایی پسرانه شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۰-۷۹. پایان‌نامه چاپ نشده، دانشگاه شیراز، گروه علوم تربیتی.

مقصودی، ناهید. (۱۳۸۹). *عوامل مؤثر بر بهبود مدیریت مدارس دوره متوسطه*. قابل دسترس در http://www.sce.ir/index.php?option=com_content&view=article&id=49%3A-&catid=23&Itemid=6&lang=fa

نظری صارم، یحیی. (۱۳۷۴). کاربرد روش تدریس فعال و مقایسه آن با روش تدریس کلاسیک در درس علوم کلاس پنجم ابتدایی شهرستان اسدآباد. پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، گروه علوم تربیتی.

واحدی، حسین؛ کریمی، ناصر؛ رضایی، رسول؛ و اسماعیل پور، ایوب. (۱۳۹۷). مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم سابق و سایر دانشگاه‌ها. *فصلنامه فناوری آموزش*، ۱۲(۴)، ۹۰-۸۳.

Aviram, M. (2000). Beyond Constructivism: Autonomy-Oriented Education. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 465-489.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, DC: George Washington University.

Dekock, A., Sleepers, P., & Voeten, J. M. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research*, 74(2), 141-170.

Lunenberg, M., & Korthagen, F. A. (2003). Teacher educators and student-directed learning. *Teaching and Teacher education*, 19(1), 29-44.

Olsen, D. G. (2000). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, 120(2), 347-355.

Vandewelle, J. A (2001). *Elementary and Middle School Mathematics Teaching Developmentally*, New York: Addison Wesley Longman Inc press.

Vavrus, F. (2009). The cultural politics of constructivist pedagogies: Teacher education reform in the United Republic of Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 303-311.

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of educational research*, 72(2), 131-175