

## **A Survey of Elementary-school Teachers` Teaching Quality of Ilam Province**

**Ali Beiramypur<sup>1\*</sup>, Yousef Askari<sup>2</sup>, Hojatollah Derafsh<sup>3</sup>**

*1. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran*

*2. MA in curriculum development, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran*

*3. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran*

(Received: December 26, 2018; Accepted: August 1, 2021)

### **Abstract**

The main purpose of this research was to study the quality of primary-school teachers` teaching in the Ilam province. The study was applied in terms of purpose, and quantitative in approach. Statistical population of this study consisted of all elementary teachers of the province of Ilam in the academic year 2018-2019, of which 62 teachers selected from stratified random sampling method. Also two third and sixth grades and two math and Persian lessons selected for observation. Required data collected via an observation checklist. Observers trained to use the checklist and used it during their observations and evaluations. Findings showed that third and sixth grade elementary school teachers in Ilam province taught mathematics and Persian, the components of "safe and stimulating learning atmosphere" and "effective organization" at desirable level and "structured teaching" "active teaching methods" at the relatively desirable level. The highest mean related to the component of "safe and motivating learning atmosphere" and the lowest was related to the component of "teaching and learning strategies". Also, there was no significant difference in the quality of teachers' teaching according to demographic factors (gender, grade of teaching, type of lesson, area, history of teaching and degree).

**Keywords:** Elementary education, Observation checklist, Teachers` teaching quality, Teaching learning strategies.

---

\* Corresponding Author, Email: a.beiramy@scu.ac.ir

## بررسی کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی استان ایلام

علی بیرمی پور<sup>۱\*</sup>، یوسف عسکری<sup>۲</sup>، حجت‌الله درفش<sup>۳</sup>

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۲. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۰۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۵)

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی استان ایلام طراحی و اجرا شد. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ رویکرد، کمی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان مرد و زن دوره ابتدایی استان ایلام در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از این تعداد ۶۲ معلم به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای غیرنسبتی انتخاب شدند. همچنین، دو پایه سوم و ششم و دو درس ریاضی و فارسی برای مشاهده انتخاب شد. داده‌های مورد نیاز از طریق فهرست واکاوی مشاهده تدریس معلم جمع‌آوری شدند. مشاهده‌گران به منظور استفاده از فهرست واکاوی آموزش دیدند و طی مشاهدات خود آن را مورد استفاده قرار دادند. فهرست واکاوی مشاهده توسط اساتید دانشگاهی ترجمه شد و روایی صوری با توجه به اتفاق نظر صاحب‌نظران تعیین شد. پایایی فهرست واکاوی مشاهده با استفاده از آلفای کرونباخ تأیید شد. یافته‌های پژوهش نشان داد معلمان پایه‌های سوم و ششم دوره ابتدایی استان ایلام در تدریس دروس ریاضی و فارسی، مؤلفه‌های «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» و «سازماندهی اثربخش» را در سطح «مطلوب» و «آموزش‌های ساختاریافته»، «روش‌های تدریس فعال»، «تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان» و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» را در سطح «نسبتاً مطلوب» به اجرا گذاشته‌اند. بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» و کمترین میانگین مربوط به مؤلفه «راهبردهای یاددهی-یادگیری» بود. همچنین در بررسی کیفیت تدریس معلمان برحسب عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت، پایه تدریس، نوع درس، ناحیه، سابقه تدریس و مدرک تحصیلی) تفاوت معناداری مشاهده نشد.

**واژگان کلیدی:** جو یادگیری امن و برانگیزاننده، دوره ابتدایی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، سازماندهی اثربخش، فهرست واکاوی مشاهده تدریس، کیفیت تدریس معلمان.

\* نویسنده مسئول، رایانامه: a.beiramy@scu.ac.ir

این پژوهش از اولویت‌های پژوهشی آموزش و پرورش استان ایلام در سال ۱۳۹۷ بوده، بنابراین، کلیه هزینه‌های انجام‌دادن پژوهش توسط آموزش و پرورش استان ایلام پرداخت شده است.

## مقدمه

مهارت‌های قرن بیست و یکم به‌طور کلی طیف وسیعی از صلاحیت‌ها شامل تفکر انتقادی، حل مسئله، خلاقیت، فراشناخت، ارتباطات، سواد دیجیتالی و فناورانه، مسئولیت مدنی و آگاهی جهانی را در بر می‌گیرد. توسعه چنین صلاحیت‌هایی از مهم‌ترین امور کشورهای در حال توسعه است، جایی که کمبود قابل توجه در پیشرفت نتایج یادگیری نشان می‌دهد بهبود کیفیت آموزش از وظایف ضروری نظام‌های تربیتی است (کیم، رازا و سیدمن، ۲۰۱۹). در این راستا، «برنامه درسی ملی» به‌عنوان یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به‌منزله نقشه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه‌جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم آورده است (محمودی، ۱۳۹۴؛ محمدی، ۱۳۹۵). بر این مبنا نظام تربیتی ایران همپای تغییرات عمده در برنامه‌های درسی سایر نظام‌های تربیتی دنیا درصدد اجرای نوآوری‌های گوناگون در برنامه‌های درسی و شیوه‌های تدریس در مدارس است (بیرمی‌پور، ۱۳۹۰؛ رشیدی، ۱۳۹۵؛ مشکانی، اکبری و فضائلی‌گاہ، ۱۳۹۵). هر چند در سه دهه گذشته تلاش‌های وافر و قابل تقدیری از سوی مسئولان و صاحب‌نظران نظام تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به عمل آمد که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی بر جای گذاشته است؛ ولی هنوز آموزش و پرورش با چالش‌های جدی روبه‌رو است و برونداد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخگوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نیست (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). بنابراین، با وجود مشکلات عمده‌ای که بعد از انقلاب اسلامی در نظام آموزشی و به‌خصوص نظام آموزش ابتدایی کشور ایران پدید آمده است، از جمله افت تحصیلی دانش‌آموزان (تکرار پایه تحصیلی، ترک تحصیل، نسبت میان سنوات تحصیلی دانش‌آموزان و سال‌های مقرر آموزشی)، شیوه‌های سنتی ارزشیابی از دانش‌آموزان و عملکرد ضعیف دانش‌آموزان در آزمون‌های بین‌المللی (از جمله تیمز و پرلز) حکایت از نارسایی‌هایی در نظام آموزشی کشور، شیوه‌های تدریس معلمان و تحقق نیافتن اهداف تدوین شده دارد (دلاکه، ۱۳۸۰؛ مدنی قهفرخی، ۱۳۸۱؛ هجرت، ۱۳۸۳؛ اورک و محمودی بردزدی، ۱۳۹۴؛ طاهری و بهدار، ۱۳۹۵).

در این راستا دولت با ارائه کتاب‌های درسی و فن‌های ارزیابی جدید، برنامه‌های توسعه معلمان، برنامه‌های بهبود مدارس و غیره تلاش می‌کند تا مشکلات را حل کند (شیشیگو، ۲۰۱۶). بر این اساس، تغییر و تحولات در نظام آموزش و پرورش کشور ایران نیز به وجود آمد و در راستای تغییرات، طرح سند تحول بنیادین آموزش و پرورش همسو با اسناد فرادستی، از جمله سند چشم‌انداز بیست‌ساله کشور تدوین شد که مبنای تمامی سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تولید اسناد تحولی در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران است. به موجب این سند محتوای تمامی کتب درسی آموزش عمومی مورد بازنگری قرار گرفت، نظام ارزشیابی کیفی-توصیفی پیاده‌سازی شد، پایه ششم به دوره ابتدایی اضافه شد، ساختار آموزشی کشور به صورت ۳-۳-۶ یا دو دوره شش‌ساله ابتدایی و متوسطه تغییر یافت. همچنین، دوره‌های آموزشی و کلاس‌های ضمن خدمت متعدد در جهت ارتقای توانمندی‌های معلمان به منظور تدریس مطلوب برنامه‌ها صورت گرفت. در حالی که بررسی سیاست‌های اجرایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش حکایت از آن دارد که سیاست‌های تدوین شده با توجه به همه عوامل و عناصر در نظر گرفته شده است، اما هنوز این سیاست‌ها بر روی کاغذ در قالب سند نوشته شده و نتوانسته به منصه اجرا رسانده شود (غلامعلی تبار فیروزجائی و ایزدی، ۱۳۹۴). به عبارتی، یافته‌ها نشان می‌دهد برنامه‌های اصلاحی در دستیابی به اهداف و برنامه‌های قصدشده ناکام بوده است و به عبارتی بین برنامه درسی قصدشده و برنامه درسی اجرایی (تدریس شده) فاصله وجود دارد (ملکی و همکاران، ۱۳۹۱؛ بیرمی‌پور، ۱۳۹۲؛ میرشکاری، اوجی‌نژاد و قلتاش، ۱۳۹۴؛ حاجی تبار فیروزجائی، محمدی، ۱۳۹۵).

این موارد بیان‌کننده این مطلب است که اهم تمرکز سیاست‌گذاران بر روی «چه» تغییرات آموزشی است و از «چگونگی» اجرا و تدریس این تغییرات غفلت می‌کنند (روگان و گریسون، ۲۰۰۳). تجربیات آموزشی بسیاری از کشورها حاکی از آن است که برنامه‌های درسی به خوبی تعریف شده اما به علت نارسایی‌ها و مشکلات اجرایی به مرحله عمل در نیامده یا در صورت اجرا قرین موفقیت نبوده است (یزدخواستی، چشم براه بیگدلی و رزاقی زارع، ۱۳۹۵). عوامل متعددی در این

1. Shishigu

2. Rogan &amp; Grayson

بین می‌تواند بر شیوه‌های تدریس برنامه‌های درسی تأثیرگذار باشد و بر همین اساس مدل‌های متعددی برای اجرا، تدریس و نهادینه‌سازی برنامه‌های درسی جدید ارائه شده که مجموعه این مدل‌ها عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس را مشخص کرده است. از جمله این عوامل می‌توان به کسب توافق ذی‌نفعان، تأمین نیروی انسانی، تدارک امکانات و نظارت (موسی‌پور و صابری، ۱۳۸۹)؛ عوامل مدیریتی، عوامل مرتبط با معلمان، عوامل فیزیکی و روانی، عوامل ایجادکننده جو تعامل و تشریک مساعی (بیرمی‌پور، ۱۳۹۲)؛ عوامل فلسفی، عوامل سیاسی، عوامل مرتبط با معلمان، عوامل مرتبط با دانش‌آموزان (مؤمنی مهموئی، کارشکی و الهی شیروان، ۱۳۹۲)؛ آگاه‌سازی و اطلاع‌رسانی درباره ضرورت اجرای تغییر، درک و شناخت ماهیت فرایند تغییر، توسعه فرهنگ ارزشیابی، رهبری اثربخش فرایند تغییر و کاربست ایده‌های سازنده موجود در مدرسه (فولن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶) اشاره کرد. در میان عوامل متعدد تأثیرگذار بر جریان تدریس، عوامل مرتبط با معلمان و کلاس درس نقش مهمی بر اجرای برنامه‌های درسی و موفقیت دانش‌آموزان دارد (ون در پرس و هلمز-لورنز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). به علاوه، به باور کان و لونگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) با توجه به این موضوع که عمده دانش‌آموزان در کلاس درس کسب می‌شود، منطقی است که انتظار باشد آموزشی که به این دانش‌آموزان داده می‌شود، مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی آنان باشد (بیرمی‌پور و لیاقت‌دار، ۱۳۸۸). در این بین ون دی گرفت<sup>۴</sup> با بررسی تمامی پژوهش‌هایی که از سال ۱۹۶۰ در زمینه کیفیت تدریس صورت گرفته بود فهرست واکاوی مشاهده تدریس را برای سنجش کیفیت تدریس معلمان طراحی کرد و با انجام دادن بررسی‌های متعدد آن را در قالب شش مؤلفه «جو یادگیری امن و برانگیزاننده»، «سازماندهی اثربخش»، «آموزش‌های ساختاریافته»، «روش‌های تدریس فعال»، «تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان» و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» مطرح کرد. به منظور درک بهتر اساس نظری پژوهش حاضر هر یک از مؤلفه‌های فهرست واکاوی شرح داده می‌شود.

- 
1. Fullan
  2. van der Pers & Helms-Lorenz
  3. Koon & Loung
  4. Van de Grift

**جو یادگیری امن و برانگیزاننده:** جو یادگیری امن و برانگیزاننده شاخص‌های «ایجاد جو آرامش‌بخش»، «احترام به دانش‌آموزان در رفتار و گفتار»، «ایجاد حس اعتماد به نفس در دانش‌آموزان» و «تقویت احترام متقابل» را شامل می‌شود (مائولانا، هلمز-لورنز و ون دی گرفت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷؛ دی جاگر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ ون در لانس، ون دی گرفت و ون وین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). محیط یادگیری خوب شامل دو عنصر اصلی است: برای دانش‌آموزان ایمن است و آن‌ها را برای یادگیری ترغیب می‌کند. محیط امن بر سلامتی، رفاه دانش‌آموزان و همچنین، بر نتایج تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (ون دی گرفت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). عوامل بسیاری از قبیل احترام به تفاوت‌ها، تشویق به تفکر مستقل و بحث آزاد، اصرار بر رفتار احترام‌آمیز و مدنی به ایجاد محیط یادگیری خوب در کلاس درس کمک می‌کند. همچنین، محیط یادگیری که در آن به دانش‌آموزان اعتماد می‌شود و فضاهایی برای قضاوت به آن‌ها داده می‌شود، باعث ایجاد انگیزه در یادگیری آن‌ها می‌شود (بیگز و تانگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

**سازمان‌دهی اثربخش:** این مؤلفه شاخص‌های «داشتن رویه منظم در ارائه درس»، «نظارت بر فعالیت‌های یادگیرندگان»، «مدیریت اثربخش کلاس درس» و «مدیریت زمان کلاسی» را شامل می‌شود (مائولانا و همکاران، ۲۰۱۷؛ دی جاگر و همکاران، ۲۰۱۷؛ ون در لانس، ون دی گرفت و ون وین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). سازماندهی اثربخش کلاس درس به این معنا است که معلمان زمان زیادی را در طی تغییرات درس، مدیریت کلاس درس یا برقراری نظم از دست نمی‌دهند. به‌طور خاص، درس‌ها به‌خوبی سازمان‌یافته و ساختارمند است و برای پیشرفت عملکرد دانش‌آموزان مشخص شده است (ون دی گرفت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). همچنین، مدیریت اثربخش کلاس درس پایه‌ای است که تدریس اثربخش بر اساس آن شکل می‌گیرد. همچنین، مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را شناسایی و برطرف می‌کند و به نوبه خود زمان بیشتری برای آموزش و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری فراهم می‌کند (بیلینگسلی، مک‌کنزی و اسچیرمن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸).

1. Maulana, Helms-Lorenz & van de Grift
2. de Jager
3. van der Lans, van de Grift & van Veen
4. Van de Grift
5. Biggs & Tang
6. Billingsley, Mckenzie & Scheurman

**آموزش‌های ساختاریافته:** این مؤلفه شاخص‌های «ارائه درس به صورت منظم و مشخص»، «ارائه بازخورد به دانش‌آموزان»، «درگیرکردن همه دانش‌آموزان»، «بررسی مستمر ادراک درس توسط دانش‌آموزان»، «تشویق دانش‌آموزان به انجام بهترین کار»، «تدریس به روش ساختارمند» و «تصریح نحوه استفاده از مواد و منابع آموزشی» را شامل می‌شود (مائولانا و همکاران، ۲۰۱۷؛ دی جاگر و همکاران، ۲۰۱۷؛ ون در لانس، ون دی گریفت و ون وین، ۲۰۱۸). امروزه تأکید بر حمایت از دانش‌آموزان برای اتخاذ جهت‌گیری برتر در مدرسه و زندگی است. هدف نهایی یادگیری، دستیابی به تخصص تطبیقی (توانایی استفاده از دانش و مهارت‌های کسب شده به صورت انعطاف‌پذیر و خلاقانه در موقعیت‌های مختلف) است. تأکید بر یادگیری مادام‌العمر است که در آن صلاحیت‌ها و مهارت‌های یادگیری از طریق تمرین و تلاش در طول زمان توسعه می‌یابد (ماتا، مایکنین و جارولا، ۲۰۱۶)؛ بنابراین مشخص کردن اهداف درس برای دانش‌آموزان و استفاده از زبان ساده و صریح به کیفیت آموزشی کمک می‌کند. مهم است که مباحث جدید انتقال داده شود و درس‌ها به خوبی ساختاریافته و فعالیت‌ها متعادل باشند (ون دی گریفت، ۲۰۰۷). وضوح آموزش اطمینان می‌دهد که دانش‌آموزان موضوع را درک کرده و می‌فهمند که آموخته شده است و قادر به ترکیب محتوای جدید با دانش قبلی خود هستند. در طول آموزش نیز معلم باید اطمینان حاصل کند که دانش‌آموزان موضوع را درک کرده و تکالیف درسی را انجام می‌دهند (ون دی هورک، هوت وین و ون دی گریفت، ۲۰۱۶).

**روش‌های تدریس فعال:** این مؤلفه شاخص‌های «تلاش در جهت فعال کردن دانش‌آموزان»، «برانگیختن حس اعتماد به نفس در دانش‌آموزان ضعیف‌تر»، «برانگیختن دانش‌آموزان به منظور تفکر درباره راه‌حل‌های مسائل»، «طرح سؤالاتی به منظور برانگیختن دانش‌آموزان به تفکر»، «اجازه به دانش‌آموزان به منظور تفکر با صدای بلند»، «ارائه آموزش‌های تعاملی» و «مشخص کردن اهداف درس به صورت واضح در آغاز درس» را شامل می‌شود (مائولانا و همکاران، ۲۰۱۷؛ دی جاگر و همکاران، ۲۰۱۷؛ ون در لانس، ون دی گریفت و ون وین، ۲۰۱۸). روش تدریس، راهی است که معلمان با

1. Maatta, Mykanen & Jarvela
2. Van de Hurk, Houtveen & Van de Grift

استفاده از آن، موقعیت یاددهی-یادگیری را مدیریت و سازماندهی می‌کنند، توضیحات واضحی ارائه می‌دهند، تکالیف مرتبط با مباحث در نظر می‌گیرند و متعاقباً از طریق پرسش‌ها، کاوشگری‌ها، پاسخ‌ها و واکنش‌ها، تحسین و بازخورد، میزان اثربخشی یادگیری را بررسی می‌کنند (رودومبو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

**تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان:** این مؤلفه شاخص‌های «ارزیابی به‌منظور مشخص کردن میزان تحقق اهداف»، «فراهم‌سازی زمان مطالعه و آموزش بیشتر برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر»، «تطبیق آموزش با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» و «تطبیق فرایند ارائه درس با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» را شامل می‌شود (مائولانا و همکاران، ۲۰۱۷؛ دی جاگر و همکاران، ۲۰۱۷؛ ون در لانس، ون دی گریفت و ون وین، ۲۰۱۸). تطبیق آموزش، ابزاری بسیار مفید برای ارائه آموزش‌های متنوع در کلاس درس است که با استفاده از آن معلمان قادر خواهند بود نیازهای متنوع همه دانش‌آموزان را برآورده کنند. به عبارتی، هدف این است که اطمینان حاصل شود همه دانش‌آموزانی که در یک کلاس درس آموزش می‌بینند، دسترسی معقول به فرصت‌های آموزشی و منابع مورد نیاز خود را دارند؛ بنابراین، باید فرصت‌های منصفانه و معقول به‌منظور آموزش باکیفیت به آن‌ها ارائه شود و نیازهای مختلف آن‌ها در نظر گرفته شود (ملیس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

**راهبردهای یاددهی-یادگیری:** این مؤلفه شاخص‌های «آموزش چگونگی ساده‌سازی مسائل پیچیده»، «استفاده از فعالیت‌های کنترلی»، «آموزش دانش‌آموزان به‌منظور چگونگی بررسی راه - حل‌ها»، «برانگیختن به‌منظور استفاده از آموخته‌ها»، «تشویق دانش‌آموزان به تفکر انتقادی» و «طرح سؤالاتی به‌منظور برانگیختن تفکر نسبت به راهبردها و استراتژی‌ها» را در بر می‌گیرد (مائولانا و همکاران، ۲۰۱۷؛ دی جاگر و همکاران، ۲۰۱۷؛ ون در لانس، ون دی گریفت و ون وین، ۲۰۱۸). معلمان مسئولیت ارائه مجموعه فعالیت‌هایی به دانش‌آموزان را بر عهده دارند که آن‌ها را برای دنیای پویایی که نیازمند متفکران خلاق، فکور و انتقادی است، آماده کند. بنابراین، برنامه آموزشی معلم مبتنی بر راهبردهای یادگیری، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم خواهد کرد، تا به‌طور فعال دانش را با همسالان در شرایطی که نشان‌دهنده چگونگی استفاده از این دانش در دنیای واقعی است،

---

1. Rudhumbu

2. Melese



خلق کنند. این فرایند همچنین ممکن است آن‌ها را ترغیب کند تا به مسیر ارزیابی وظایف هدایت شوند و در طول آموزش از همسالان دیگر مشورت بخواهند تا رویکرد سازنده‌گرا را ارتقا دهند (گرین، ادی و اندرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). همچنین، یادگیرندگانی که مهارت‌های لازم را به‌وسیله کاربرد راهبردها کسب کرده باشند، قادر خواهند بود تا به‌طور مؤثر از فرصت‌های یادگیری کلاس درس بهره ببرند (یوسفی حلوائی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸).

در ایران هم تدریس موفق برنامه‌های درسی که بار اصلی آن بر دوش مجریان سنگینی می‌کند، یکی از مسئله‌های پیش‌روی نظام آموزشی است به‌گونه‌ای که بر اساس عملکرد معلمان در کلاس‌های درس است که کیفیت برنامه‌های درسی جدید و آثار و نتایج آن مشخص می‌شود (بیرمی‌پور، ۱۳۹۲؛ زرقانی و همکاران، ۱۳۹۵). در زمینه بررسی کیفیت تدریس معلمان دوره ابتدایی پژوهش‌هایی صورت گرفته که هر یک از جنبه‌های آن را بررسی کرده است. زرقانی (۱۳۹۵) در باورهای قوی در معلمان، تغییرات ایجاد شده در دانش نظری و عملی آنان از کیفیت مطلوبی برخوردار نیست که بر کیفیت تدریس آنان نیز تأثیرگذار بوده است. امینی، رحیمی و اسفندیاری (۱۳۹۳) در پژوهشی که به روش توصیفی-پیمایشی و از طریق پرسشنامه از معلمان ابتدایی انجام داده‌اند نشان می‌دهند که عمده مشکلات تدریس معلمان پایه ششم ابتدایی از نظر کمبود زمان و فضا و امکانات کمک آموزشی است. نکته مهم این است که مطالعات صورت گرفته رفتارهای تدریس معلم در محیط واقعی کلاس درس را سنجش نکرده است. در این بین، استفاده از روش مشاهده کلاس، وضعیت فعلی کیفیت تدریس در مدارس را نشان می‌دهد و اینکه چگونه می‌توان به نحو واقعی و با منابع موجود کیفیت تدریس و یادگیری را بهبود بخشید. همچنین، مطالعات بر مبنای مشاهده کلاس زمینه و موقعیت را در نظر گرفته، سبک‌های انتقال را مورد توجه قرار داده، شیوه‌های آموزشی استفاده شده در کلاس را مورد بررسی قرار داده و برجسته‌کننده واقعیت‌هایی است که در آن معلمان مشغول به کار هستند (اسولیوان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). در این راستا، این پژوهش نیز قصد

- 
1. Green, Eady & Anderson
  2. Yousefi Halvaei
  3. O'Sullivan

دارد تا به ارزیابی کیفیت تدریس معلمان آموزش ابتدایی بپردازد و با استفاده از مدل ون دی گرفت (۲۰۱۸)، عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس معلمان را مشاهده، بررسی و مطالعه کند. در این راستا پرسش‌های زیر طراحی و پاسخ‌ها و نتایج آن گردآوری شده است:

۱. میزان مطلوبیت تدریس معلمان دوره ابتدایی استان ایلام از نظر توجه به مؤلفه «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» چه قدر است؟

۲. میزان مطلوبیت تدریس معلمان دوره ابتدایی استان ایلام از نظر توجه به مؤلفه «سازماندهی اثربخش» چه قدر است؟

۳. میزان مطلوبیت تدریس معلمان دوره ابتدایی استان ایلام از نظر توجه به مؤلفه «آموزش‌های ساختاریافته» چه قدر است؟

۴. میزان مطلوبیت تدریس معلمان دوره ابتدایی استان ایلام از نظر توجه به مؤلفه «روش‌های تدریس فعال» چه قدر است؟

۵. میزان مطلوبیت تدریس معلمان دوره ابتدایی استان ایلام از نظر توجه به مؤلفه «تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» چه قدر است؟

۶. میزان مطلوبیت تدریس معلمان دوره ابتدایی استان ایلام از نظر توجه به مؤلفه «راهبردهای یاددهی-یادگیری» چه قدر است؟

۷. پیرامون موارد یادشده برحسب عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت، پایه تدریس، نوع درس، ناحیه، سابقه تدریس و مدرک تحصیلی) چه تفاوتی وجود دارد؟

### پیشینه پژوهش

نتایج پژوهش بیرمی‌پور و لیاقت‌دار (۱۳۸۸) که با استفاده از فهرست واکاوی مشاهده تدریس ون دی گرفت (۲۰۰۷) انجام گرفته است، بیان‌کننده آن است که کیفیت تدریس معلمان پایه چهارم ابتدایی در درس ریاضی از وضعیت مطلوب برخوردار نیست؛ مؤلفه «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» و «سازماندهی مؤثر کلاس» دارای وضعیتی بالاتر از سطح متوسط و مؤلفه‌های «وضوح تدریس»، «تطبیق تدریس» و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» دارای وضعیتی کمتر از سطح متوسط است.

همچنین، از میان مؤلفه‌های ذکرشده، مؤلفه «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» دارای بیشترین مقدار میانگین و مؤلفه «تطبیق تدریس» دارای کمترین مقدار میانگین است.

یافته‌های پژوهش ون در پرس و هلمز-لورنز (۲۰۱۹) با استفاده از ابزار مشاهده ون دی گرفت نشان داد رفتارهای تدریس معلمان با سابقه کم در مؤلفه‌های «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» و «مدیریت کلاس درس» دارای وضعیت خوب، در مؤلفه‌های «وضوح آموزش» و «روش‌های تدریس فعال» دارای وضعیت مناسب و در مؤلفه‌های «تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان» و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» دارای وضعیت نامناسب بوده است. همچنین، معلمانی که در مناطق کم جمعیت مشغول به کار بودند، در مهارت‌های پایه تدریس عملکرد بهتری نسبت به سایر معلمانی که در مناطق دیگر بودند، نشان دادند ولی در مهارت‌های پیچیده تدریس بین معلمان نواحی مختلف تفاوت معناداری وجود نداشت. معلمان مرد در مؤلفه «راهبردهای یاددهی-یادگیری» عملکرد بهتری داشتند. بر حسب نوع مدرک تحصیلی تفاوت معناداری بین معلمان وجود نداشت.

نتایج پژوهش ملیس (۲۰۱۹) با عنوان «آگاهی، نگرش و عملکرد معلمان از تطبیق آموزش» نشان داد معلمان نگرش مثبتی نسبت به کاربرد آموزش متمایز دارند، اما در سطحی متوسط آن را به اجرا گذاشته و بنا به دلایلی از جمله استفاده از روش‌های سخنرانی سنتی و ارزیابی دانش‌آموزان بر اساس آزمون‌های مداد-کاغذی به طور کامل قادر به اجرای آن نیستند. بنابراین، توصیه می‌شود از راهبردهای آموزشی غیرمستقیم نظیر ارزیابی نمونه کارها، عملکرد فرد و ارزیابی نتایج استفاده شود.

یافته‌های پژوهش ون در لانس، ون دی گرفت و ون وین (۲۰۱۸) با عنوان «تدوین ابزاری برای بازخورد معلمان: استفاده از مدل رش برای پیشرفت معلمان در جهت استفاده از راهبردها و رفتارهای مؤثر در تدریس» نشان داد در صورتی که معلمان بر حوزه‌های «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» و «سازماندهی اثربخش» تسلط داشته باشند می‌توانند شروع به توسعه در حوزه‌های مرتبط با «روش‌های تدریس فعال»، «راهبردهای یاددهی-یادگیری» و «تطبیق تدریس با نیازهای فردی دانش‌آموزان» کنند. در پایان، ون دی گرفت بیان می‌کند که ابزار مشاهده‌ای به کار گرفته شده یک ابزار بالقوه مفید برای توصیف و ارزیابی کیفیت تدریس معلمان در کلاس‌های درس است.

یافته‌های پژوهش ون دی گرفت<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷) با عنوان «سنجش کیفیت تدریس و میزان مشارکت دانش‌آموزان در کره جنوبی و هلند» نشان‌دهنده آن است که معلمان کشور کره جنوبی در زمینه تدریس برنامه‌های درسی در مؤلفه‌های «راهبردهای یاددهی-یادگیری» و «وضوح تدریس» عملکرد بهتر و معلمان کشور هلند در مؤلفه‌های «جو یادگیری امن و برانگیزاننده»، «روش‌های تدریس فعال» و «سازماندهی اثربخش» عملکرد بهتری دارند و در مؤلفه «تطبيق تدریس با تفاوت‌ها یا آموزش متمایز» تفاوتی مشاهده نشد. علاوه بر این مشارکت دانش‌آموزان در کره جنوبی بهتر بود. نتایج پژوهش مائولانا و همکاران (۲۰۱۷) با عنوان «اعتبارسنجی مدل رفتارهای تدریس اثربخش از معلمان بدو خدمت» بیان‌کننده آن است که کیفیت رفتارهای تدریس معلمان بدو خدمت کمتر از معلمان باتجربه است. معلمان بدو خدمت در حوزه «جو یادگیری امن و برانگیزاننده»، «مدیریت اثربخش» و «وضوح آموزش» نسبتاً قوی و در حوزه «روش‌های تدریس فعال»، «تطبيق تدریس با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان» و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» نسبتاً ضعیف بودند. به عبارتی، رفتارهای پایه تدریس را بهتر از رفتارهای پیچیده تدریس پیاده‌سازی کردند.

نتایج پژوهش دی جاگر و همکاران (۲۰۱۷) با عنوان «ویژگی‌های کیفیت تدریس معلمان مدارس متوسطه آفریقای جنوبی: ارزیابی شیوه‌های تدریس با استفاده از ابزار مشاهده» نشان داد که معلمان در کشف تفاوت‌ها (تطبيق تدریس) و فعال کردن یادگیری (روش‌های تدریس فعال) با مشکل مواجه هستند. علاوه بر این، معلمان با بیش از ۱۵ سال تجربه تدریس، نمرات کمتری از معلمان با تجربه کمتر در تمام شش مؤلفه‌ی تدریس اثربخش کسب کردند که ممکن است معلمان با تجربه انگیزه یا دانش کافی در پیاده‌سازی روش‌های تدریس فعال و تطبيق تدریس را که برای شیوه‌های تدریس اثربخش نیاز است، نداشته باشند.

نتایج پژوهش بولکان<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) با عنوان «اهمیت وضوح معلمان و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان: ساده‌سازی با کاهش بار شناختی» حاکی از آن است که وضوح آموزش معلم بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است و موجب کاهش بار شناختی اغلب دانش‌آموزان می‌شود. همچنین، متعاقباً بر تمایل آن‌ها به کسب اطلاعات عمیق در کلاس درس تأثیرگذار است.

---

1. Chun

2. Bolkan

نتایج پژوهش ون دی گریفت (۲۰۰۷) با عنوان «کیفیت تدریس در چهار کشور اروپایی: بررسی ادبیات و کاربرد یک ابزار ارزیابی» نشان داد بر طبق مؤلفه‌های «جو یادگیری امن و برانگیزاننده، مدیریت اثربخش کلاس درس، وضوح تدریس، راهبردهای یاددهی-یادگیری و تطبیق تدریس با نیازهای دانش‌آموزان» تفاوت معناداری در کیفیت تدریس معلمان در کشورهای انگلیس، بلژیک، آلمان و هلند وجود ندارد.

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کمی است. جامعه هدف پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی استان ایلام در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ و جامعه پژوهش نیز شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی در شهرهای ایلام، دهلران، چرداول (با مرکزیت سرآبله) و ایوان بود. نمونه آماری این پژوهش شامل ۶۲ معلم مشغول به تدریس در پایه‌های سوم و ششم دبستان‌های ایلام، دهلران، چرداول (سرآبله) و ایوان بود که به تفکیک جنسیت در جدول ۱ بیان شده است.

جدول ۱. نمونه آماری انتخاب شده برای پژوهش

شهر	مرد	زن	جمع
ایلام	۸	۸	۱۶
دهلران	۸	۸	۱۶
چرداول (سرآبله)	۸	۶	۱۴
ایوان	۸	۸	۱۶

روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای غیرنسبتی است. به منظور تعیین جامعه هدف ابتدا ضمن مشورت با مسئول پژوهش آموزش و پرورش استان ایلام و بر اساس پراکندگی شهرهای استان، کل استان به چهار منطقه شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم شد و از هر منطقه یک شهرستان به صورت تصادفی انتخاب شد. برای انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه از مدارس واجد شرایط در هر شهر هشت دبستان (چهار دبستان پسرانه و چهار دبستان دخترانه) به طور تصادفی

انتخاب، سپس، از هر دبستان یک کلاس پایه سوم و یک کلاس پایه ششم به طور تصادفی تعیین شد (جمعاً ۳۱ دبستان و ۶۲ کلاس درس). علت انتخاب پایه‌های سوم و ششم آن بود که پایه سوم به‌عنوان آخرین پایه دوره اول ابتدایی و پایه ششم به‌عنوان آخرین پایه دوره دوم ابتدایی است و دروس تا حدودی نسبت به پایه‌های قبلی تخصصی‌تر شده است. از آنجا که ممکن بود محدود کردن مشاهده به یک درس، تصویری نامتعارف از بررسی کیفیت تدریس معلمان در کلاس‌های درس ارائه دهد، در هر پایه دو درس «ریاضی» به‌عنوان نمونه‌ای از دروس علوم پایه و «فارسی» به‌عنوان نمونه‌ای از دروس علوم انسانی برای ارزیابی مشخص شد. در این راستا، دو درس از هر پایه (در دو کلاس مختلف) در نمونه پژوهشی مشاهده شد. از مجموع ۶۲ کلاس درس، ۳۲ کلاس در درس ریاضی و ۳۰ کلاس در درس فارسی مشاهده شد. با توجه به اینکه انتخاب شهرها به صورت تصادفی صورت گرفت یکی از شهرها (چرداول) با مرکزیت سرآبله دارای هفت دبستان (چهار دبستان پسرانه و سه دبستان دخترانه) بود که موجب شد حجم نمونه از ۳۲ دبستان به ۳۱ دبستان تغییر یابد.

با توجه به اینکه مشاهده کلاس‌ها و تکمیل فهرست واکاوی توسط پژوهشگر شائبه سوگیری را تقویت می‌کرد، در این پژوهش تعداد چهار مشاهده‌گر برای گذراندن آموزش‌های لازم و اجرای پژوهش انتخاب شد. علاوه بر این، با استفاده از چند مشاهده‌گر که مشاهدات خود را به صورت مستقل انجام می‌دهند، می‌توان پایایی بین آن‌ها را نیز تعیین کرد. به باور (بری، ۱۹۶۹) نگرانی پژوهشگران در این پژوهش «اخلاقیات تحمیلی»<sup>۲</sup> بود؛ این مشکل زمانی بروز می‌کند که پژوهشگران از یک ابزار طراحی شده در یک بستر فرهنگی مشخص، در فضای فرهنگی متفاوتی استفاده می‌کنند و مقولات، متغیرها، مفاهیم و پارادایم‌ها را در یک فرهنگ متفاوت به کار می‌گیرند (کرسول و کلارک، ۱۳۹۴). برای جلوگیری از این مشکل سازنده ابزار تمامی مؤلفه‌ها را با نمونه‌های عملکردی مشخص و قابل رؤیت تبیین کرده بود. همچنین، در این پژوهش فقط چهار مشاهده‌گر بودند و فقط کافی بود این چهار مشاهده‌گر از مفاهیم و مقولات به کار رفته در فهرست واکاوی مشاهده آگاهی

1. Berry  
2. Imposed ethics

همسان و کامل داشته باشند. بر این اساس و به منظور درک یکسان همه مشاهده‌گران از مفاهیم و سازه‌های فهرست واکاوی مشاهده، ابتدا همه آن‌ها در جلسات تمرینی و آموزشی حضور یافتند و ضمن بررسی و تبیین تمامی مؤلفه‌ها، نمونه‌های عملکردی و روش سنجش آن‌ها تمرین و مکرراً روش‌های نمره‌گذاری اصلاح و تکرار شد تا مشاهده‌گران به درک یکسانی از مفهوم و شیوه‌های نمره‌گذاری آن‌ها به دست آورند.

در ادامه، فیلم‌هایی از کلاس‌های معلمان ابتدایی تهیه و در طول تمرین، مشاهده‌گران به تماشای فیلم‌ها پرداخته و نمرات خود را برای تدریس‌های ضبط‌شده ثبت کردند. نتایج اولین ویدئو مشاهده شده برای بحث بین مشاهده‌گران و پژوهشگران استفاده شد. دو هدف از این کار وجود داشت: محاسبه ضریب توافق بین مشاهده‌گران و محاسبه ضریب توافق مشاهده‌گران با فهرست معیار. در ادامه برای اطمینان از ثبت درست داده‌ها عملکرد هر مشاهده‌گر مورد کاوش قرار گرفت تا مشخص شود اگر مشاهده‌گران با هم یا با فهرست واکاوی ناهماهنگ هستند فیلم تدریس مجدداً از اول تکرار و روی شاخص‌ها مکتب شود تا مناسب‌ترین روش ثبت شود. بنابراین، نمرات ثبت شده مشاهده‌گرانی که تفاوت قابل ملاحظه‌ای با نمرات استاندارد شده داشت، مورد بررسی قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد تا دلیل نمره خود در رابطه با شاخص را شرح دهند. به این ترتیب، فرصتی به آن‌ها برای یادگیری نحوه نمره‌گذاری استاندارد داده شد. بر همین مبنا، فیلم‌های تدریس ضبط‌شده دیگر به نمایش گذاشته شد تا مشخص شود مشاهده‌گران به توافق متقابل یا حداقل یک توافق متقابل (متوسط/خوب) رسیده یا با نمرات معیار اختلاف نظر داشته و نیازمند آموزش مجدد هستند. همچنین، برای اینکه در حین اجرای پژوهش معلمانی که مشاهده می‌شوند، تحت تأثیر مقاصد مشاهده‌گر قرار نگیرند به آن‌ها اطلاع داده شد که آشکار کردن ماهیت پژوهش تا پایان آن امکان‌پذیر نیست تا از تأثیر بر رفتار آن‌ها خودداری شود. همچنین، پس از گذشت دو هفته از اجرای پژوهش یک جلسه تقویتی برای تمام مشاهده‌گران ترتیب داده شد. با توجه به اینکه ممکن است با یکبار مشاهده درس، تصویری نامتعارف از سبک آموزش معلمان به دست آید، هر کلاس سه بار مورد مشاهده قرار گرفت. داده‌های مشاهده‌ای برای تمام کلاس‌ها در یک محدوده زمانی از سال تحصیلی گردآوری

شد. از طرفی نیز برای جلوگیری از هرگونه سوگیری در جمع‌آوری داده‌ها عوامل مؤثر بر مشاهده‌گران که ممکن بود بر سبک امتیازدهی تأثیرگذار باشد برای آنها تشریح و توصیف شد و در قالب یک پیوست در اختیار آنها قرار داده شد. همچنین، برای اخذ مجوزهای لازم ابتدا به اداره کل آموزش و پرورش استان ایلام مراجعه و پس از هماهنگی‌های صورت گرفته مجوز این اداره صادر شد. سپس به اداره‌های آموزش و پرورش جامعه آماری انتخاب شده مراجعه شد و مجوز دبستان‌های چهار شهر ایلام، دهلران، چرداول (با مرکزیت سرآبله) و ایوان اخذ شد. همچنین، با مشاهده‌گران برای اجرای پژوهش، رعایت شیوه اجرا و حس مسئولیت‌پذیری و تعهد متقابل قراردادی اخذ شد. سپس مجوزهای چهار شهر به همراه فهرست واکاوی مشاهده در اختیار آنها قرار داده شد.

برای گردآوری داده‌ها از فهرست واکاوی مشاهده تدریس و ن دی گرفت استفاده شد. برای تهیه این ابزار تمام ابزارهای مشاهده کیفیت تدریس که از سال ۱۹۶۰ به بعد استفاده شده بود و تمام مطالعاتی که بین سال‌های ۱۹۸۵ تا ۱۹۹۴ با هدف اثربخشی عملکرد معلمان صورت گرفته بود، بررسی شد. سپس، تمام فعالیت‌های تدریس مرتبط با عملکرد معلمان و یا نتایج یادگیری دانش‌آموزان غربال شده، و ابزار مشاهده بر اساس آن ساخته شد. در دهه ۱۹۹۰، این ابزار توسط اداره آموزش و پرورش هلند در قالب سه مؤلفه «جو یادگیری امن»، «مدیریت کلاس درس» و «وضوح آموزش» برای ارزیابی کیفیت تدریس معلمان مورد استفاده قرار گرفت. این اولین نسخه از ابزار مشاهده بود که بعدها به عنوان ابزار مشاهده «بررسی بین‌المللی تطبیق تدریس و یادگیری» معرفی شد. در سال‌های پس از آن با استفاده از این ابزار مطالعات بیشتری به منظور اثربخشی رفتارهای تدریس معلمان در کشورهای مختلف صورت گرفت. این بررسی‌های جدید و به‌ویژه مطالعات اولیه در رابطه با رفتارهای تدریس معلمان به انتخاب ۱۴۶ رفتار تدریس مرتبط با موفقیت‌ها و دستاوردهای یادگیری دانش‌آموزان منجر شد که همه آنها برای مشاهده در کلاس درس مناسب بود. سپس، این رفتارها به ۳۲ رفتار اصلی (شاخص با استنباط بالا) و ۱۱۴ رفتار (شاخص با استنباط کم = نمونه عملکردی) تبدیل شد. همچنین، ۳۲ شاخص اصلی با عنوان شش حوزه کلی «جو



یادگیری امن و برانگیزاننده»، «سازماندهی اثربخش»، «آموزش‌های ساختاریافته»، «روش‌های تدریس فعال»، «تطبيق تدریس با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان» و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» تعیین شد که هر حوزه نیز شامل چند نمونه عملکردی (شاخص با استنباط کم) برای استنباط رفتارهای اصلی تدریس معلمان است. بر این مبنای «محیط امن و برانگیزاننده» دارای چهار شاخص اصلی و ۱۵ نمونه عملکردی، «سازماندهی اثربخش» دارای چهار شاخص اصلی و ۱۵ نمونه عملکردی، «آموزش‌های ساختاریافته» دارای هفت شاخص اصلی و ۲۴ نمونه عملکردی، «روش‌های تدریس فعال» دارای هفت شاخص اصلی و ۲۹ نمونه عملکردی، «تطبيق تدریس با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان» دارای چهار شاخص اصلی و ۱۲ نمونه عملکردی و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» دارای شش شاخص اصلی و ۱۹ نمونه عملکردی است. همچنین دامنه نمره‌ها در هر شاخص از یک تا چهار (۱=اساساً ضعیف، ۲=اکثر مواقع ضعیف، ۳=اکثر مواقع قوی، ۴=اساساً قوی) تنظیم شده است. بر این مبنای و براساس پروتوکل ابزار میانگین نمره به دست آمده در بازه ۱-۲ «نامطلوب»، بازه ۲-۳ «نسبتاً مطلوب» و بازه ۳-۴ «مطلوب» خواهد بود.

فهرست واکاوی مشاهده تدریس معلم که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. ابتدا توسط دو استاد مدرس درس زبان تخصصی دانشگاه شهید چمران به فارسی ترجمه شد. به منظور رواسازی ابزار اندازه‌گیری این فهرست واکاوی در اختیار اساتید گروه علوم تربیتی قرار گرفت و بر اساس نظرات این اساتید صاحب نظر ترجمه‌ها و جمله‌بندی‌ها تعدیل و اصلاح شد.

### پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۱. گزینه «اساساً ضعیف» زمانی انتخاب می‌شود که هیچ‌گونه نشانه‌ای از رفتار تدریس مورد نظر معلم مشاهده نشود و مشاهده‌گر استنباط کند معلم به فعالیت یادشده توجهی ندارد.
۲. گزینه «اکثر مواقع ضعیف» زمانی انتخاب می‌شود که معلم نسبت به رفتارهای تدریس مورد نظر آگاهی دارد و می‌خواهد که در تدریس خود آن را به کار گیرد، اما مهارت لازم برای انجام دادن آن را ندارد.
۳. گزینه «اکثر مواقع قوی» زمانی انتخاب می‌شود که رفتارهای تدریس مورد نظر مشاهده می‌شود اما در انجام آن برخی نارسایی‌های جزئی وجود دارد.
۴. گزینه «اساساً قوی» زمانی انتخاب می‌شود که رفتارهای تدریس مورد مشاهده به طور دقیق و بی‌هیچ کم و کاستی انجام پذیرد.

جدول ۲. میزان آلفای کرونباخ مؤلفه‌های فهرست واکاوی مشاهده تدریس معلم

مؤلفه	میزان آلفای کرونباخ
جو یادگیری امن و برانگیزاننده	۰/۷۶
سازماندهی اثربخش	۰/۸۶
آموزش‌های ساختاریافته	۰/۸۵
روش‌های تدریس فعال	۰/۷۸
تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	۰/۸۸
راهبردهای یاددهی-یادگیری	۰/۹۱

پایایی فهرست واکاوی مشاهده تدریس بر اساس آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج در جدول ۲ بیان شده است. به منظور تعیین میزان پایایی داده‌های مشاهده‌گران از پایایی مشاهده‌گر مربوط به ملاک و پایایی میان مشاهده‌گران استفاده شد. در پایایی مشاهده‌گر مربوط به ملاک میزان توافق نمره‌های هر یک از مشاهده‌گران آموزش دیده با نمره‌های یک مشاهده‌گر متخصص (در اینجا پژوهشگر) سنجیده شد. ارزیابی اندازه توفیق نمرات مشاهده‌گران و نمرات پژوهش‌گر با استفاده از ضریب کاپای کوهن<sup>۱</sup> بررسی شد. دامنه‌ی ضریب توفیق از ۰/۷۶ تا ۰/۸۰ بود. به علاوه، ضریب کاپای کوهن برای بررسی میزان توافق نمرات مشاهده‌گران با همدیگر نیز دو به دو محاسبه شد که میزان آن از ۰/۷۷ تا ۰/۸۸ بود. این میزان توافق بیان‌کننده آن بود که مشاهده‌گران به شیوه‌ای یکسان موقعیت‌های مشابه را مورد مشاهده قرار می‌دادند.

### یافته‌های پژوهش

ابتدا قبل از پاسخ‌دادن به پرسش‌ها، نرمال بودن توزیع فراوانی متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه حجم نمونه از ۴۰ نفر بیشتر بود و آزمون‌های شاپیرو ویلک و کلموگروف-اسمیرنف درباره نرمال بودن نمره‌ها فقط در جامعه با نمونه‌های کوچک یعنی کمتر از ۴۰ نفر کاربرد دارد (مولوی، ۱۳۸۶، ص ۷)؛ بنابراین، برای بررسی نرمال بودن توزیع فراوانی، میزان کجی، کشیدگی و خطای استاندارد بررسی شد (جدول ۳).

1. Cohen's Kappa Coefficient

جدول ۳. میزان کجی، کشیدگی و خطای استاندارد کجی و کشیدگی مؤلفه‌های پژوهش

مؤلفه	کجی		کشیدگی	
	آماري	خطای استاندارد	آماري	خطای استاندارد
جو یادگیری امن و برانگیزاننده	- ۰,۳۵۷	۰,۳۰۴	- ۰,۰۲۵	۰,۵۹۹
سازماندهی اثربخش	- ۰,۹۰۰	۰,۳۰۴	۱,۰۴۲	۰,۵۹۹
آموزش‌های ساختاریافته	- ۰,۱۶۳	۰,۳۰۴	۰,۸۰۹	۰,۵۹۹
روش‌های تدریس فعال	۰,۴۶۹	۰,۳۰۴	۱,۰۸۷	۰,۵۹۹
تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	۰,۴۴۱	۰,۳۰۴	۰,۷۸۸	۰,۵۹۹
راهبردهای یاددهی-یادگیری	۰,۱۹۰	۰,۳۰۴	۰,۴۹۱	۰,۵۹۹

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میزان کجی و کشیدگی مؤلفه‌های پژوهش در محدوده به اضافه و منهای یک قرار دارد. بنابراین، توزیع نرمال است.

جدول ۴. مقایسه میانگین نمره میزان مطلوبیت مؤلفه‌های پژوهش

مؤلفه	میانگین	معیار انحراف	مقدار تی	سطح معناداری	اختلاف میانگین	بازه اطمینان ۹۵ درصدی برای اختلاف میانگین		وضعیت براساس پروتکل ابزار
						حد پایین	حد بالا	
جو یادگیری امن و برانگیزاننده	۳,۳۶	۰,۳۸۳	۷,۴۵۶	۰,۰۰۰۱	۰,۳۶۳	۰,۲۶۶	۰,۴۶۰	مطلوب
سازماندهی اثربخش	۳,۳۲	۰,۵۰۴	۴,۹۱۴	۰,۰۰۰۱	۰,۳۱۵	۰,۱۸۷	۰,۴۴۳	مطلوب
آموزش‌های ساختاریافته	۲,۸۶	۰,۴۰۱	-۲,۲۶۰	۰,۰۲۷	-۰,۱۱۵	-۰,۲۱۷	-۰,۰۱۳	نسبتاً مطلوب
روش‌های تدریس فعال	۲,۳۷	۰,۵۱۳	-۹,۷۳۴	۰,۰۰۰۱	-۰,۶۳۴	-۰,۷۶۴	-۰,۵۰۴	نسبتاً مطلوب
تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	۲,۳۸	۰,۶۷۱	-۷,۳۳۴	۰,۰۰۰۱	-۰,۶۲۵	-۰,۷۹۵	-۰,۴۵۵	نسبتاً مطلوب
راهبردهای یاددهی-یادگیری	۲,۰۴	۰,۴۹۰	-۱۵,۴۲۰	۰,۰۰۰۱	-۰,۹۶۰	-۱,۰۸۴	-۰,۸۳۵	نسبتاً مطلوب

df= ۱۶

به منظور بررسی میزان مطلوبیت تدریس معلمان در توجه به مؤلفه‌های «جو یادگیری امن و برانگیزاننده»، «سازماندهی اثربخش»، «آموزش‌های ساختاریافته»، «روش‌های تدریس فعال»، «تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شد. همان‌گونه که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بر اساس شاخص ون دی گرفت و همکاران (۲۰۱۷) میزان توجه معلمان به مؤلفه‌های «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» با میانگین ۳/۳۶ و «سازماندهی اثربخش» با میانگین ۳/۳۲ در سطح «مطلوب» و مؤلفه‌های «آموزش‌های ساختاریافته» با میانگین ۲/۸۶، «روش‌های تدریس فعال» با میانگین ۲/۳۷، «تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» با میانگین ۲/۳۸ و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» با میانگین ۲/۰۴ در سطح «نسبتاً مطلوب» قرار دارد. در این بین بیشترین میانگین مربوط به مؤلفه «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» با ۳/۳۶ و کمترین میانگین مربوط به مؤلفه «راهبردهای یاددهی-یادگیری» با ۲/۰۴ است.

جدول ۵. نتایج آزمون فریدمن برای تعیین معناداری، رتبه‌بندی و اولویت‌بندی مؤلفه‌ها

میانگین رتبه	مؤلفه‌ها
۵/۱۵	جو یادگیری امن و برانگیزاننده
۴/۹۹	سازماندهی اثربخش
۳/۸۲	آموزش‌های ساختاریافته
۲/۷۹	تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان
۲/۴۷	تدریس فعال و اثربخش
۱/۷۷	راهبردهای یاددهی-یادگیری
N= ۶۲	$\chi^2 = ۱۷۵,۰۰۵$ df= ۵    P= ۰,۰۰۰۱

بر اساس داده‌های جدول ۵، مؤلفه «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» با میانگین ۵/۱۵، «سازماندهی اثربخش» با میانگین ۴/۹۹، «آموزش‌های ساختاریافته» با میانگین ۳/۸۲، «تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان» با میانگین ۲/۷۹، «روش‌های تدریس فعال» با میانگین ۲/۴۷ و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» با میانگین ۱/۷۷ به ترتیب، دارای بیشترین اولویت هستند. بنابراین، توجه به

مؤلفه‌های «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» و «سازماندهی اثربخش» در رفتارهای تدریس معلمان بیشترین کاربرد و توجه به مؤلفه‌های «روش‌های تدریس فعال» و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» در رفتارهای تدریس معلمان کمترین کاربرد را به همراه داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها در زمینه با میزان مطلوبیت تدریس معلمان از نظر توجه به مؤلفه «جو یادگیری امن و برانگیزاننده» بیان‌کننده آن است که با لحاظ کردن نمره معیار و میانگین کسب‌شده (۳/۳۶) معلمان رفتارهای تدریس مرتبط با این مؤلفه را در سطح «مطلوب» به اجرا گذاشته‌اند. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش بیرمی‌پور و لیاقت‌دار (۱۳۸۸)، ون دی‌گریفت (۲۰۰۷)، مائولانا و همکاران (۲۰۱۷)، ون در لانس، ون دی‌گریفت و ون‌وین (۲۰۱۸)، و ون در پرس و هلمز-لورنز (۲۰۱۹) در یک راستا است. همچنین، بر اساس نتایج آماره فریدمن، این مؤلفه با میانگین رتبه‌ای ۵/۱۵ در اولویت اول معلمان برای ارائه رفتارهای تدریس اثربخش قرار گرفته است. هر چند که این مؤلفه جزء رفتارهای پایه تدریس محسوب می‌شود و توسط معلمان به‌خوبی در کلاس درس استفاده شده است، باید در نظر داشت که پیش‌نیازی ضروری برای اجرای رفتارهای پیچیده تدریس به حساب می‌آید.

در رابطه با بررسی کیفیت تدریس معلمان از نظر توجه به مؤلفه «سازماندهی اثربخش» یافته‌ها حاکی از آن است که میزان توجه معلمان به این مؤلفه با میانگین کسب‌شده (۳/۳۲) و در نظر گرفتن نمره معیار (۳)، بر اساس شاخص ون دی‌گریفت و همکاران، (۲۰۱۷) در سطح «مطلوب» قرار دارد. این نتایج با یافته‌های پژوهش بیرمی‌پور و لیاقت‌دار (۱۳۸۸)، ون دی‌گریفت (۲۰۰۷)، مائولانا و همکاران (۲۰۱۷)، ون دی‌گریفت و همکاران (۲۰۱۷)، ون در لانس، ون دی‌گریفت و ون‌وین (۲۰۱۸)، و ون در پرس و هلمز-لورنز (۲۰۱۹) در یک راستا است. این تحقیقات نیز تأثیر سازماندهی و مدیریت اثربخش کلاس درس بر میزان مطلوبیت تدریس معلمان و میزان یادگیری دانش‌آموزان را بررسی شده است. همچنین، طبق نتایج آماره فریدمن، این مؤلفه در اولویت دوم معلمان برای ارائه رفتارهای تدریس اثربخش قرار دارد (میانگین رتبه‌ای ۴/۹۹) که نشان می‌دهد معلمان در ارائه

این رفتار پایه تدریس توجه لازم را مبذول داشته‌اند. همچنین، در بین چهار شاخص مرتبط با این مؤلفه، شاخص «مدیریت اثربخش کلاس درس» توجه بیشتری را به خود جلب می‌کند. مدیریت کلاس درس پایه‌ای است که تدریس اثربخش بر اساس آن شکل می‌گیرد، مشکلات رفتاری را شناسایی و به‌نوبه خود موجب می‌شود زمان آموزش بیشتری فراهم شده و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی افزایش یابد.

یافته‌ها در رابطه با میزان مطلوبیت تدریس معلمان از نظر توجه به مؤلفه «آموزش‌های ساختاریافته» بیان‌کننده آن است که معلمان در سطح «نسبتاً مطلوب» این مؤلفه را مورد توجه قرار داده‌اند (میانگین = ۲/۸۶). این یافته‌ها با نتایج حاصل از پژوهش ون دی گرفت (۲۰۰۷)، بولکان (۲۰۱۵)، دی جاگر و همکاران (۲۰۱۷)، مائولانا و همکاران (۲۰۱۷)، ون دی گرفت و همکاران (۲۰۱۷) و ون در پرس و هلمز-لورنز (۲۰۱۹) در یک جهت است. این پژوهش‌ها نیز صلاحیت و توانایی‌های معلمان در ارائه تدریس منظم و واضح را بررسی کرده و نتایج مثبتی را در عملکرد معلمان و دانش‌آموزان گزارش داده است. همچنین، یافته‌ها با نتایج پژوهش بیرمی‌پور و لیاقت‌دار (۱۳۸۸) که اثربخشی تدریس معلمان پایه چهارم در درس ریاضی را بر حسب توجه به مؤلفه «وضوح آموزش» به دلایلی از قبیل بی‌توجهی معلمان به تهیه طرح درس، کمتر از سطح متوسط می‌دانند، هم‌جهت نیست. از طرفی نیز بر اساس داده‌های حاصل از آماره فریدمن، این مؤلفه در اولویت سوم معلمان برای برخورداری از رفتارهای تدریس اثربخش قرار دارد (میانگین رتبه‌ای ۳/۸۲). همچنین عملکرد معلمان در بین هفت شاخص مرتبط با این مؤلفه در شاخص‌های «ارائه درس به‌صورت منظم و واضح» که به‌نوعی در روش‌های تدریس سنتی نیز مرسوم است؛ «درگیرکردن همه دانش‌آموزان»، «بررسی مستمر ادراک درس توسط یادگیرنده» و «تصریح نحوه استفاده از مواد و منابع آموزشی» که مرتبط با روش‌های تدریس نوین است، پایین‌تر از سطح مطلوب است. در این راستا، استفاده معلمان از رفتارهای تدریس اثربخش به‌منظور فراهم کردن محیطی جذاب که موجب می‌شود دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری درگیر شده و مشارکت مؤثرتری از خود بروز دهند، مهم جلوه می‌کند. همچنین، گرایش معلمان به رویکرد یادگیری معنادار (مطابق با دیدگاه سازنده‌گرا)

که در آن دانش‌آموزان فعالانه اطلاعات را دریافت کرده و با دانسته‌های قبلی خود پیوند می‌دهند، گامی مؤثر در جهت ارائه تدریس اثربخش است.

تحلیل‌های انجام‌شده در رابطه با مؤلفه «روش‌های تدریس فعال» نشان داد میزان استفاده معلمان از این مؤلفه در سطح «نسبتاً مطلوب» قرار دارد (میانگین ۲/۳۷). نتایج این مؤلفه با مطالعات ون دی گرفت و همکاران (۲۰۱۷)، ون در لانس، ون دی گرفت و ون وین (۲۰۱۸) و ون در پرس و هلمز-لورنز (۲۰۱۹) در یک راستا است. این مطالعات نیز همبستگی بین استفاده از روش‌های تدریس فعال در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را مثبت ارزیابی کرده‌اند. همچنین، با یافته‌های مطالعات مائولانا و همکاران (۲۰۱۷) که کیفیت رفتارهای تدریس معلمان بدو خدمت را نسبتاً ضعیف ارائه کرده و دی جاگر و همکاران (۲۰۱۷) که گزارش داده‌اند، معلمان در پیاده‌سازی رفتارهای تدریس اثربخش (روش‌های تدریس فعال) با مشکل مواجهند، هم‌جهت نیست. به نظر می‌رسد مائولانا و همکاران (۲۰۱۷) مطلوبیت تدریس معلمان بدو خدمت را بررسی کردند و از این نظر با پژوهش حاضر که مطلوبیت تدریس معلمان با سابقه تدریس مختلف را بررسی کرده، دارای تفاوت است. همچنین، به نظر می‌رسد دی جاگر و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود بر مبنای مدل پژوهش حاضر، کیفیت تدریس معلمان دوره متوسطه را بررسی کرده‌اند که با جامعه پژوهشی مطالعه حاضر متفاوت است.

بر اساس داده‌های حاصل از آمارظ فریدمن، این مؤلفه در بین شش مؤلفه پژوهش در اولویت پنجم معلمان برای ارائه رفتارهای تدریس اثربخش قرار دارد (میانگین رتبه‌ای ۲/۴۷). همچنین هر هفت شاخص اصلی بررسی‌شده این مؤلفه به‌طور معناداری در سطحی پایین‌تر از مطلوب قرار دارد. در حالی که با توجه به تغییرات صورت گرفته در نظام آموزشی کشور، انتظار بر این بود که معلمان گرایش و تمایل بیشتری به استفاده و کاربرد روش‌های فعال تدریس داشته و قادر باشند روش‌های تدریس متنوعی را که متناسب با نیازهای یادگیری دانش‌آموزان است، در تدریس خود به کار گیرند. البته باید این مهم را در نظر داشت که تدریس فعالیتی به‌ظاهر آسان ولی در واقع کاری پیچیده و تخصصی است، زیرا معلم در تدریس با عوامل متعدد و در هم پیچیده‌ای مواجه است که تفکیک

آن‌ها از یکدیگر و تغییر آن‌ها برای تدریس مطلوب دشوار است. بر این مبنا استفاده از روش‌های تدریس فعال که در آن دانش‌آموزان در مرکز یادگیری قرار دارند و فعالیت‌های تدریس هم‌جهت با یادگیری آن‌ها است از ضروریات ارائه تدریس اثربخش است و فرصت‌هایی را فراهم می‌آورد تا معلمان قادر باشند نیازهای مختلف دانش‌آموزان را در نظر گرفته و متناسب با آن راهبردهایی را اتخاذ کنند.

در راستای سنجش کیفیت تدریس معلمان از نظر توجه به مؤلفه «تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان» یافته‌های پژوهش نشان داد میزان کاربست این مؤلفه در تدریس معلمان با توجه به نمره معیار و میانگین کسب‌شده (۲/۳۸) در سطح «نسبتاً مطلوب» است. در این راستا، تحقیقات متعددی نظیر ون دی گریفت (۲۰۰۷)، ون دی گریفت و همکاران (۲۰۱۷)، ون در لانس، ون دی گریفت و ون وین (۲۰۱۸)، و ملیس (۲۰۱۹) تأثیر توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در فرایند تدریس را مثبت ارزیابی کرده که با یافته‌های پژوهش در یکسو قرار دارد. در حالی که یافته‌ها با نتایج پژوهش ون در پرس و هلمز-لورنز (۲۰۱۹) که رفتارهای تدریس معلمان با سابقه کم را در توجه به این مؤلفه «نامناسب» گزارش داده؛ مائولانا و همکاران (۲۰۱۷) که کیفیت رفتارهای تدریس معلمان بدو خدمت در توجه به این مؤلفه را «نسبتاً ضعیف» بیان کرده؛ دی جاگر و همکاران (۲۰۱۷) که گزارش کرده‌اند معلمان در شناسایی تفاوت‌های فردی بین دانش‌آموزان با مشکل مواجه هستند و نتایج پژوهش بیرمی‌پور و لیاقت‌دار (۱۳۸۸) که مطلوبیت این مؤلفه در بین معلمان پایه چهارم در درس ریاضی را کمتر از سطح متوسط و دارای کمترین مقدار میانگین بین پنج مؤلفه بیان کرده، ناهمخوان است. در این بین ون در پرس و هلمز-لورنز (۲۰۱۹) و مائولانا و همکاران (۲۰۱۷) کیفیت تدریس معلمان بدو خدمت را بررسی کرده‌اند و به نظر می‌رسد با وجود دانش علمی کسب‌شده به دلیل سابقه کم تدریس، هنوز تجربه لازم را در زمینه استفاده مؤثر از این مؤلفه کسب نکرده‌اند. همچنین، به نظر می‌رسد ناهم‌سویی پژوهش بیرمی‌پور و لیاقت‌دار (۱۳۸۸) با یافته‌های این پژوهش تحت تأثیر تغییرات اخیر در نظام تربیتی دوره‌ی ابتدایی (سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی و تغییرات همسو با این اسناد) است.



طبق نتایج آماره فریدمن، این مؤلفه در اولویت چهارم معلمان برای استفاده در ارائه رفتارهای تدریس اثربخش قرار دارد (میانگین رتبه‌ای ۲/۷۹). از طرفی نیز، همه شاخص‌های این مؤلفه به‌طور معناداری در سطحی پایین‌تر از مطلوب قرار دارد (با توجه به نمره معیار ۳، بر اساس شاخص ون دی‌گرفت و همکاران، ۲۰۱۷). در حالی که تدریس اثربخش نیاز دارد که معلمان ویژگی‌های دانش‌آموزان را بشناسند و فرایند آموزش و تدریس خود را با آن‌ها وفق دهند؛ اما نکته مهم این است که اجرای آموزش متمایز کار آسانی نیست، زیرا معلمان با پیچیدگی‌ها و چالش‌های زیادی شامل زمان محدود کلاسی، تراکم زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس، حجم کار زیاد، کمبود منابع، عدم مهارت و انگیزه مواجهند. همچنین عامل مهم دیگر ریشه در «ذهنیت» معلمان دارد که بیشتر تمایل به استفاده از رویکردهای معلم محور دارند. به عبارتی، به نظر می‌رسد با توجه به تلاشی که معلمان برای سازگاری تدریس خود با دانش‌آموزان دارند، اما کماکان بر رویکردهای سنتی منطبق بر هنجار تمرکز دارند و هنوز به‌طور کامل (اثربخش) موفق به تغییر نگرش و باورهای خود در پذیرش روش‌های جدید (مبتنی بر دانش‌آموز) نشده‌اند، زیرا این مؤلفه در راستای رویکردهای دانش‌آموز محور ترویج یافته و مهم‌ترین عامل در استفاده مطلوب آن تغییرپذیری ذهنیت و نقش معلمان از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌کننده فرایند دانش است.

در زمینه مؤلفه «راهبردهای یاددهی-یادگیری»، نتایج تحلیل‌های انجام‌شده نشان داد میزان مطلوبیت این مؤلفه در سطح «نسبتاً مطلوب» است (میانگین ۲/۰۴ و با توجه به نمره معیار ۳، بر اساس شاخص ون دی‌گرفت و همکاران، ۲۰۱۷). نتایج این مؤلفه با نتایج مطالعات ون دی‌گرفت (۲۰۰۷)، ون دی‌گرفت و همکاران (۲۰۱۷) و دی‌جاگر و همکاران (۲۰۱۷) همراستا است. همچنین، با نتایج پژوهش ون در پرس و هلمز-لورنز (۲۰۱۹) که رفتارهای تدریس معلمان با سابقه کم را در توجه به این مؤلفه «نامناسب» عنوان کرده؛ مائولانا و همکاران (۲۰۱۷) که کیفیت تدریس معلمان بدو خدمت را «نسبتاً ضعیف» گزارش داده و پژوهش بیرمی‌پور و لیاقت‌دار (۱۳۸۸) که میزان مطلوبیت این مؤلفه را در درس ریاضی پایه چهارم کمتر از سطح متوسط عنوان کرده، ناهمخوانی دارد. طبق نتایج آماره فریدمن، این مؤلفه در رتبه آخر اولویت‌بندی معلمان در استفاده از شش مؤلفه

مورد نظر برای تدریس اثربخش قرار دارد (میانگین رتبه‌ای ۱/۷۷). همچنین، میانگین هر یک از شاخص‌های این مؤلفه به‌طور معناداری در سطحی پایین‌تر از مطلوب قرار دارد که به نظر می‌رسد معلمان بیشتر تأکید بر راهبردهای پایه تدریس (توانایی‌های شناختی در سطح پایین) دارند و در کاربرد راهبردهای یادگیری پیشرفته (توانایی‌های شناختی در سطح بالا یا فراشناخت، تفکر انتقادی و غیره) ناتوان هستند. از طرفی، با توجه اینکه مؤلفه «راهبردهای یاددهی-یادگیری» جزء مهارت‌های پیچیده تدریس محسوب می‌شود، تسلط بر آن به‌آسانی صورت نخواهد گرفت و نیازمند فراهم‌سازی شرایط مناسب نظیر تسلط بر مهارت‌های پایه تدریس است؛ بنابراین، عواملی نظیر ویژگی‌های شخصی و حرفه‌ای معلم، مدیریت کلاس درس، جو یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی و روش‌های ارائه بازخورد بر ترویج راهبردهای تدریس متنوع و برانگیختن دانش‌آموزان تأثیرگذار است و معلمان برای ارائه رفتارهای تدریس اثربخش باید بر این عوامل تسلط داشته باشند.

درباره تأثیر متغیرهای جمعیت شناختی، میزان مطلوبیت تدریس معلمان دوره ابتدایی مرد و زن (بر حسب جنسیت) یکسان بود یعنی تفاوت معناداری مشاهده نشده است. بر حسب پایه تدریس و نوع درس نیز در بین معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، بررسی بر حسب ناحیه نشان داد بر اساس داده‌های به‌دست‌آمده و تحلیل‌های صورت گرفته در بین معلمان نواحی مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته با یافته‌های پژوهش ون در پرس و هلمز-لورنز (۲۰۱۹) که کیفیت تدریس معلمان بر حسب مهارت‌های پایه تدریس در نواحی کم‌جمعیت را بهتر از نواحی پرجمعیت عنوان کرده، همراستا نیست. در زمینه مدرک تحصیلی نیز میزان مطلوبیت تدریس معلمان یکسان بوده است و تفاوت معناداری مشاهده نشد که با یافته‌های پژوهش ون در پرس و همکاران (۲۰۱۹) در یک راستا است. علاوه بر این، میزان مطلوبیت تدریس معلمان بر حسب سابقه تدریس نیز تفاوت معناداری را نشان نداد که با یافته‌های پژوهش مائولانا و همکاران (۲۰۱۷)، و دی جاگر و همکاران (۲۰۱۷) ناهمسو است. مائولانا و همکاران (۲۰۱۷) نیز کیفیت رفتارهای تدریس اثربخش معلمان بدو خدمت در اجرای مهارت‌های پایه تدریس را بهتر از معلمان با تجربه و در پیاده‌سازی رفتارهای پیچیده تدریس کمتر از معلمان با تجربه گزارش داده‌اند. دی جاگر و همکاران (۲۰۱۷) نیز تبیین

کرده‌اند که معلمان با بیش از ۱۵ سال تجربه تدریس به دلیل فقدان انگیزه یا دانش کافی در به‌کارگیری مؤلفه‌های «روش‌های تدریس فعال» و «تطبیق تدریس با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان» عملکرد مناسبی ندارند.

در آخر، توصیه می‌شود به‌منظور بررسی دقیق‌تر مطلوبیت کیفیت تدریس معلمان رفتارهای تدریس معلمان بر اساس هر یک از مؤلفه‌های مدل به صورت دقیق‌تر و حتی جداگانه بررسی شود و در صورت امکان علاوه بر فهرست واکاوی مشاهده رفتارهای تدریس معلم از ابزارهای دیگر نظیر پرسشنامه، مصاحبه و بررسی فیلم‌های ضبط‌شده از تدریس معلمان نیز استفاده شود. همچنین، پژوهش بر مبنی این مدل در سایر دوره‌های تحصیلی، حتی در سایر دروس در مطالعات آینده، می‌تواند افق روشن‌تری در این زمینه فراهم آورد.



## منابع

- امینی، محمد، رحیمی، حمید، و اسفندیاری، الهام (۱۳۹۳). بررسی و تحلیل مشکلات اجرایی پایه ششم ابتدایی از منظر جایگاه عناصر برنامه درسی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۴(۲)، ۵۴-۳۳.
- اورک، جهانبخش، و محمودی بردزردی، سعید (۱۳۹۴). چالش‌ها و مشکلات آموزش و پرورش در دوره ابتدایی و متوسطه. اولین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران. قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت رضوی.
- بیرمی‌پور، علی (۱۳۹۰). بررسی تحلیلی طرح ارزشیابی کیفی توصیفی در مدارس ابتدایی کشور و ارائه چهارچوب نظری برای اجرای مناسب آن. رساله دکتری، دانشگاه اصفهان.
- بیرمی‌پور، علی (۱۳۹۲). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای تغییر برنامه درسی دوره ابتدایی. همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش. بیرجند، دانشگاه بیرجند.
- بیرمی‌پور، علی، و لیاقت‌دار، محمدجواد (۱۳۸۸). بررسی کیفیت تدریس درس ریاضی پایه چهارم دبستان شهر اصفهان به‌منظور ارائه راهکارهایی برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان در آزمون بین‌المللی تیمز. تعلیم و تربیت، ۱۰۰، ۶۸-۴۹.
- حاجی تبار فیروزجائی، محسن، ملکی، حسن، و احمدی، غلامعلی (۱۳۹۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده در نظام آموزش عمومی ایران. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۴(۷)، ۳۰-۵.
- دلاکه، حسن (۱۳۸۰). تحلیل عوامل مؤثر بر دانش‌آموزان در معرض افت تحصیلی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- رشیدی، ثریا (۱۳۹۵). وضعیت نهادینه‌شدن ارزشیابی توصیفی در دوره ابتدایی با توجه به نقش عوامل تسهیل‌بخش اجرا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- زرقانی، اعظم (۱۳۹۵). تبیین چگونگی تغییر دانش نظری و عملی معلمان دوره ابتدایی در اجرای برنامه درسی جدید ریاضی دوره ابتدایی و دستاوردهایی برای برنامه درسی ضمن خدمت آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.

زرقانی، اعظم، امین خندقی، مقصود، شعبانی ورکی، بختیار، و موسی پور، نعمتاله (۱۳۹۵). برنامه درسی جدید ریاضی: معلمان چه می کنند؟. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۴(۸)، ۵۱-۸۴.

صادقی، محمود (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر بر تدریس اثربخش از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهر روانسر در سال تحصیلی ۹۷-۹۶. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز کرمانشاه. طاهری، محمدرضا، و بهدار، حمیرا (۱۳۹۵). بررسی علل و عوامل تأثیرگذار بر افت تحصیلی دانش آموزان در دوره ابتدایی. *اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران*. قم، دبیرخانه دائمی کنفرانس.

عبدلی، افسانه، پورشافعی، هادی، و زین الدینی میمند، فاطمه (۱۳۹۶). بررسی وضعیت کیفیت تدریس مدرسان در نظام آموزش عالی: ضرورت توجه به تدریس تعاملی (مورد مطالعه: دانشجویان کارشناسی دانشگاه جامع علمی-کاربردی خراسان جنوبی). *مطالعات فرهنگی - اجتماعی خراسان*، ۱۱(۳)، ۷۶-۴۷.

غلامعلی تبار فیروزجائی، کبری، و ایزدی، صمد (۱۳۹۴). بررسی چگونگی اجرای برنامه های عملیاتی ارائه شده در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *چکیده مقالات سیزدهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی*، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.

کرسول، جان دبلیو، و کلارک، ویکی پلانو (۱۳۹۴). روش های پژوهش ترکیبی. ترجمه علیرضا کیامنش و جاوید سرایی، تهران: آبیژ.

محمدی، رقیه (۱۳۹۵). *واکاوی نگرش معلمان نسبت به تغییر برنامه درسی جدید خواننداری و نوشتاری پایه چهارم ابتدایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.

محمودی، فیروز (۱۳۹۴). تبیین عوامل بازدارنده و بسترهای مورد نیاز اجرای برنامه درسی ملی. *چکیده مقالات همایش سیزدهم انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*. تهران، دانشگاه تربیت مدرس.

مدنی قهفرخی، سعید (۱۳۸۱). *بررسی علل و عوامل افت تحصیلی دانش آموزان پایه اول دوره ابتدایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

مشکانی، علیرضا، اکبری، احمد، و فضائی گاه، حسین (۱۳۹۵). عوامل و ذینفعان مؤثر در آموزش و پرورش. *مطالعات مدیریت و حسابداری*، ۲(۳)، ۲۷-۴۴.

ملکی، حسن، دلاور، علی، احمدی، غلامعلی، و حاجی تبار فیروزجانی، محسن (۱۳۹۱). بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب شده مطالعات اجتماعی سال اول دبیرستان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۸(۲۷)، ۱۰۵-۱۴۹.

موسی‌پور، نعمت‌اله، و صابری، حسین (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵(۱۸)، ۸۸-۶۲.

مولوی، حسین (۱۳۸۶). *راهنمای عملی SPSS 10-13-14 در علوم رفتاری*. اصفهان: انتشارات پویان اندیشه.

مؤمنی مهموئی، حسین؛ کارشکی، حسین، و الهی شیروان، آزاده (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه‌های درسی دوره ابتدایی. *مجموعه مقالات همایش ملی تغییر در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی*. بیرجند، دانشگاه بیرجند.

میرشکاری، زینب، اوجی‌نژاد، احمدرضا، و قلتاش، عباس (۱۳۹۴). ارزیابی میزان هم‌خوانی برنامه درسی قصدشده، اجراشده و آموخته‌شده درس علوم تجربی سال دوم راهنمایی شهرستان نیریز در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۳(۱۷)، ۹۸-۸۹.

هجرت، فاطمه (۱۳۸۳). آموزش و پرورش کانون مشکلات و نارسایی‌ها در ارتباط با مسائل آموزشی، فقط شعار داده‌ایم. *علوم سیاسی*، ۱۵۷، ۸۰-۷۷.

یزدخواستی، علی، چشم‌براه بیگی، مهدی، و رزاقی زارع، سلمان (۱۳۹۵). اجرای برنامه درسی. *دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی و مطالعات رفتاری و آسیب‌های اجتماعی ایران*. تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت رضوی.

Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. 3<sup>rd</sup> ed., Maidenhead: Open University Press And Society For Research Into Higher Education.

Bolkan, S. (2015). The important of instructor clarity and it's effect on student learning: Facilitating elaboration by reducing cognitive load. *Communication Reports*, 29(3), 152-162.

De Jager, Th., Coetzee, M. J., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2017). Profile of South African secondary school teachers' teaching quality: evaluation of teaching practices using observation instrument. *Education Studies*, 43(4), 410-429.

Fullan, M. (2006). *Change theory: A force for school improvement*. Australia: Centre for Strategic Education.

- Green, C., Eady, M., & Anderson, P. (2018). Preparing Quality Teachers. *Teaching & Learning Inquiry*, 6(1), 104-125.
- Kim, Sh., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117.
- Maatta, E., Mykkanen, A., & Jarvela, S. (2016). Elementary school childhood self- and social perceptions of success. *Research in Childhood Education*, 30(2), 170-184.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2017). Validating a model of effective teaching behavior of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(4), 471-493.
- Melese, S. (2019). Instructors' knowledge, attitude and practice of differentiated instruction: The case of college of education and behavioral sciences, Bahir Dar university, Amhara region, Ethiopia. *Cogent Education*, 6(1), 1-14.
- O'Sullivan, M. (2006). Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *Educational Development*, 26(3), 246-260.
- Rogan, J. M., & Grayson, D. J. (2003). Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. *International Journal of Science Education*, 25(10), 1171-1204.
- Rudhumbu, N. (2014). The use motivational teaching methods in primary schools mathematics in Zimbabwe: A case of the first decade after independence. *British Journal of Education*, 2(3), 22-36.
- Shishigu, A. (2016). Teacher as a key role player to induce quality education: Challenges and prospects of primary schools in Addis Ababa. *4<sup>th</sup> Annual Educational Research Symposium*, Addis Ababa, Addis Ababa City Government Education Bureau.
- Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152.
- Van de Grift, W. J. C. M. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(3), 295-311.
- Van de Grift, W. J. C. M., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., & Helms-Lorenz, M. (2017). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 337-349.
- Van den Hurk, H. T. G., Houtveen, A. A. M., & Van de Grift, W. J. C. M. (2016). Fostering effective teaching behavior through the use of data-feedback. *Teaching and Teacher Education*, 60, 444-451.
- Van der Lans, R. M., Van de Grift, W. J. C. M., & Van Veen, K. (2018). Developing an instrument for teacher feedback: Using the rasch model to explore teachers' development of effective teaching strategies and behaviors. *Experimental Education*, 86(2), 247-264.
- Van der Pers, M., & Helms-Lorenz, M. (2019). Regional school context and teacher characteristics explaining differences in effective teaching behaviour of beginning teachers in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(2), 231-254.
- Yousefi Halvaei, M. R. (2018). *Effects of learner's styles, strategies, attitudes and motivations on 12 learning success*. Ph.D. Dissertation, University of Tabriz.