

تأثیر میزان دانش معلم از موضوع تدریس بر نحوه بیان مطالب و یادگیری دانش آموزان

دکتر رسول کرد نوقایی^۱
دکتر علی اکبر سیف^۲

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تأثیر میزان دانش معلم از موضوع تدریس بر نحوه بیان مطالب مورد تدریس و نیز بر یادگیری دانش آموزان بوده است. بدین منظور، ۲۰ دانشجوی سال آخر دوره کارشناسی به عنوان سخنران، یک مطلب درسی را به ۲۰۰ دانش آموز سال اول دبیرستان با روش سخنرانی آموزش دادند. پیش از این آموزش، به ۱۰ نفر از سخنرانان در گروه مسلط و ۱۰ نفر در گروه غیر مسلط، که به تصادف انتخاب شده بودند، آموزشهای لازم داده شد. سطح تسلط سخنرانان با اجرای یک آزمون پیشرفت تحصیلی تعیین شد. دانش آموزان این معلمان، پس از گوش دادن به سخنرانی، به سؤالهای یک پرسشنامه ارزشیابی و یک آزمون پیشرفت تحصیلی مربوط به درس را پاسخ دادند. نوارهای ضبط شده سخنرانها در اختیار ۱۰ نفر از دبیران رسمی آموزش و پرورش قرار گرفت تا آنها را به طور جداگانه و از نظر روشنی بیان ارزشیابی کنند. سپس از روی نوار سخنرانها نسخه برداری شد و اصطلاحات مبهم سخنرانان دو گروه توسط ۲ کدگذار شناسایی و شمارش شد. با استفاده از آزمون t در گروههای مستقل، عملکرد سخنرانان مسلط و غیرمسلط مقایسه شد و نتایج زیر به دست آمد: از نظر دبیران رسمی آموزش و پرورش، مطالب سخنرانی سخنرانان مسلط از سخنرانی غیر مسلط روشن تر بیان شده بود. همچنین، سخنرانان غیر مسلط بیشتر از سخنرانان مسلط از اصطلاحات مبهم استفاده کردند، ولی در نسبت بیانات «آ» و «او» تفاوتی با هم نداشتند. نتایج آزمون پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سخنرانان مسلط بالاتر از نتایج آزمون پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سخنرانان غیر مسلط بود، اما نتایج ارزشیابی

دانش‌آموزان از سخنرانان مسلط و غیرمسلط تفاوتی نشان نداد. یکی از پیشنهادهای علمی برخاسته از یافته‌های این پژوهش آن است که معلمان می‌توانند با افزایش سطح تسلط خود بر مطالب درسی و نیز با اجتناب از کاربرد اصطلاحات مبهم، بر روشنی بیان خود و به دنبال آن بر میزان یادگیری دانش‌آموزان بیفزایند.

واژه‌های کلیدی: دانش معلم، موضوع تدریس، نحوه بیان مطالب، یادگیری.

مقدمه

روش آموزشی سخنرانی در بین سایر روشها پرطرفدارترین است. عوامل زیادی وجود دارند که کیفیت این روش را افزایش داده و اثربخشی آن را از حیث تاثیرگذاری بر پیشرفت تحصیلی تقویت می‌کنند. یکی از این عوامل روشنی بیان^۱ معلم است. روزنشین و فورست^۲ (۱۹۷۱) در یک بازنگری جامع از پژوهشهای انجام شده در خصوص فرایندهای کلاسی، مهم‌ترین عامل تاثیرگذار بر یادگیری دانش‌آموزان را روشنی بیان معلم معرفی کرده‌اند. اسلاوین^۳ (۱۹۹۱) هم روشنی بیان را خصوصیت مشترک دروس اثربخش می‌داند. در روش سخنرانی، به دلیل فعال بودن معلم از نظر کلامی، روشنی بیان از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. معلمی که از روشنی بیان برخوردار نیست، قادر نخواهد بود روش سخنرانی را به نحو مطلوب اجرا کند. در نتیجه، یا باید این مهارت را در خود تقویت کند و یا از روشهای آموزشی دیگری استفاده نماید که نیاز کمتری به استفاده از کلام دارند.

در تعریف این اصطلاح گفته شده «منظور از روشنی بیان، کاربرد کلمات صریح و گویا از سوی معلم یا سخنران است. روشنی، عکس ابهام است» (سیف ۱۳۷۹، ص ۳۸۶). هیلر و فیشر و کانس^۴ (۱۹۶۹) ابهام را این‌گونه تعریف کرده‌اند: «یک ساختار روانشناختی که به شرایط ذهنی سخنگویی اشاره دارد که برای برقرار کردن یک ارتباط کاملاً اثربخش، به مطالب تسلط کافی ندارد و یا آنها را در حد لازم درک نکرده است» (ص ۶۷۰). در رابطه با روشنی و ابهام در سخنرانی معلوم شده هر چه معلم بر مطلبی که درس می‌دهد بیشتر مسلط باشد و اطلاعات جامع‌تری درباره آن کسب کرده باشد بیان او روشن‌تر و قابل فهم‌تر و هر چه در زمینه سخنرانی اطلاعات کمتری داشته باشد سخنان او مبهم‌تر و غیرقابل فهم‌تر خواهد بود. معلمان غیر مسلط، به موازات سخنرانی، به زمانی نیاز دارند تا افکار خود را منسجم کرده و کلمات و عبارات لازم را به خاطر آورند. لذا، برای فراهم کردن این زمان و نیز برای جلوگیری از سکوت‌های پی در پی در لابه‌لای سخنرانی و کتمان کمبود دانش خود، از اصطلاحاتی استفاده می‌کنند که معنای خاصی

1. teacher clarity

2. Rosenshine & Furst

3. Slavin

4. Hiller, Fisher & Kaess

به محتوای درس اضافه نمی‌کنند. هیلر (۱۹۶۸) پژوهش جامعی را در مورد این اصطلاحات انجام داد و آنها را اصطلاحات مبهم^۱ نامید و به ۱۰ طبقه تقسیم کرده است. نمونه‌ای از این اصطلاحات عبارتند از: «تأحدودی، بعضی، تعدادی، ممکن است، می‌تواند باشد، احتمالاً، معمولاً، البته، همان طور که می‌دانید، در واقع، به هر حال، به طور خلاصه، به طور مشخص، با کمال تأسف، عموماً، بگذریم، مطمئن نیستم،...». پژوهشگران، این اصطلاحات مبهم را به عنوان یکی از شاخصهای ابهام معلم فرض کرده و میزان تاثیرگذاری آن را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نگرش آنان نسبت به کیفیت تدریس مورد مطالعه قرار داده‌اند.

این پژوهشها از دورویکرد اساسی برای بررسی ابهام معلم استفاده کرده‌اند. رویکرد میدانی یا همبستگی و رویکرد آزمایشی یا آزمایشگاهی. در پژوهشهای همبستگی (مثلاً: هیلر و همکاران، ۱۹۶۹؛ اسمیت^۲، ۱۹۷۷ و ۱۹۸۵a؛ دانکین^۳، ۱۹۷۸ و دانکین و دنالو^۴، ۱۹۸۰) معلمان دروس تعیین شده‌ای را در شرایط طبیعی کلاس آموزش داده و سپس دانش‌آموزان آزمونه‌های پیشرفت تحصیلی را پاسخ می‌داده‌اند. معمولاً برای هم‌تاکردن دانش‌آموزان از نظریه توانایی از یک ملاک برای محاسبه کوواریانس استفاده شده و سپس بین میانگین نمرات منطبق شده کلاس و فراوانی اصطلاحات مبهم معلم همبستگی محاسبه شده است. بنابراین در مطالعات همبستگی، واحد تحلیل^۵ معلمان بوده‌اند.

در پژوهشهای آزمایشی (مثلاً: اسمیت و ادموندز^۶، ۱۹۷۸؛ لند^۷ و اسمیت^۸، ۱۹۷۹b؛ اسمیت و کاتن^۸، ۱۹۸۰؛ اسمیت و برامبلت^۹، ۱۹۸۱؛ اسمیت، ۱۹۸۵ a,b,c و ۱۹۸۷؛ اشنایدر^{۱۰} و همکاران، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۳) ابتدا درس‌ها نوشته شده و سپس به صورت ویدیویی یا صوتی ضبط می‌شده است. در نوشتن دروس روشن و غیرروشن تمام متغیرها ثابت نگه داشته شده و تنها تفاوت بین دروس، فراوانی اصطلاحات مبهم یا سایر شاخصهای ابهام بوده است. پس از ضبط دروس، دانش‌آموزان از بین جمعیت خاصی انتخاب شده و سپس در یکی از گروههای آزمایش و کنترل به طور تصادفی جایگزین می‌شده‌اند. پس از اینکه دانش‌آموزان، دروس را مشاهده کرده یا به نوار آن گوش می‌دادند، آزمونه‌های پیشرفت تحصیلی و یا پرسشنامه‌های مربوط به ادراک دانش‌آموزان از اثربخشی درس اجرا می‌شده است. نمرات گروههای مداخله، معمولاً با استفاده از روش تحلیل واریانس مقایسه شده‌اند. بنابراین در مطالعات آزمایشی از دانش‌آموزان، به عنوان واحد تحلیل استفاده می‌شده است.

1. vagueness terms

2. Smith

3. Dunkin

4. Doenau

5. Unit of analysis

6. Edmonds

7. Land

8. Cotten

9. Bramblett

10. Snyder

در اکثر موارد سؤالات آزمونهای پیشرفت تحصیلی در سطح دانش، فهمیدن یا کار بستن از حوزه شناختی بوده است. اگر چه دانکین (۱۹۷۸) و دانکین و دنا او (۱۹۸۰) توانایی تفکر انتقادی را هم اندازه گیری کرده اند که می تواند در سطوح بالاتر شناختی طبقه بندی شود. از آنجایی که آزمونهای پیشرفت تحصیلی بلافاصله پس از درس یا حداکثر یک روز پس از آن اجرا می شده، پیشرفت تحصیلی کوتاه مدت بیشتر مورد سنجش قرار گرفته است. در عین حال لند (۱۹۷۹)، لند و دنهام^۱ (۱۹۷۹) و دانکین و دنا او (۱۹۸۰) یادداری بلندمدت را هم مطالعه کرده اند. موضوعاتی که مطالعات بر آن تمرکز کرده اند عبارتند از ریاضیات، مطالعات اجتماعی، زیست شناسی، علوم و روانشناسی تربیتی و گستره ای از دانش آموزان از مقطع ابتدایی تا سطح لیسانس مورد مطالعه قرار گرفته اند.

یافته های پژوهشی از تأثیر اصطلاحات مبهم بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان حمایت گسترده ای به عمل آورده اند. اکثریت قریب به اتفاق مطالعات، ارتباط منفی معناداری بین اصطلاحات مبهم و پیشرفت تحصیلی کوتاه مدت گزارش کرده اند. دانکین و دنا او (۱۹۸۰) هم رابطه معناداری بین اصطلاحات مبهم معلم و یادداری بلندمدت گزارش کرده اند ($p < 0.02$). اما دو مطالعه لند (۱۹۷۹) و لند و دنهام (۱۹۷۹) از یادداری بلندمدت حمایت نکرده اند. لند (۱۹۸۷) با مرور نتایج ۱۰ مطالعه در مورد اصطلاحات مبهم یادداشت کرده است که درصد واریانس پیشرفت تحصیلی دانش آموزان که می تواند توسط اصطلاحات مبهم معلم توجیه شود از ۱۸ تا ۳۴ درصد در مطالعات همبستگی و از ۲ تا ۱۷ درصد در مطالعات آزمایشی متغیر بوده است. در مطالعاتی که علاوه بر پیشرفت تحصیلی، نگرش دانش آموزان در مورد اثربخشی درس را هم در نظر داشته اند، درصد واریانس که به وسیله روشنی بیان معلم توجیه شده، برای نگرش دانش آموزان بیشتر از پیشرفت تحصیلی آنان بوده است.

بنابراین، یافته های پژوهشی نشان داده است که ابهام در گفتار معلم، نگرش دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد و دانش آموزان قادرند بین معلمان با بیان روشن و معلمان با بیان غیرروشن یا مبهم تمایز قایل شوند. هنگامی که فراوانی اصطلاحات مبهم معلم پایین بوده است، دانش آموزان اثربخشی تدریس را بالا درجه بندی کرده اند، حتی در مواردی که اثر اصطلاحات مبهم بر پیشرفت تحصیلی معنادار نبوده است، دانش آموزان این رفتارهای کلامی معلم را کشف کرده و آنها را با آموزش اثربخش مرتبط دانسته اند (اسمیت و لند، ۱۹۸۱). در مطالعاتی که نگرش دانش آموزان را مورد سنجش قرار داده اند از پرسشنامه یافرمهای ارزشیابی استفاده شده که سؤالات آن بر آمادگی معلم، سازماندهی، اطمینان، دقت و قابل فهم بودن مطالب تمرکز داشته است.

پژوهشگران، در پاسخ به این سؤال که «چه عواملی باعث کاهش روشنی بیان معلم می‌شوند؟» (هیلر، ۱۹۶۸؛ هیلر، فیشر و کائس، ۱۹۶۹؛ هیلر، مارکوت^۱ و مارتین^۲، ۱۹۶۹؛ هیلر، ۱۹۷۱؛ هیلر و التمن^۳، ۱۹۷۳؛ اسلاوینسکی^۴ و کردنوفایی. زیر چاپ) به این نتیجه رسیده‌اند که تسلط معلم بر موضوعات درسی و آماده بودن برای تدریس، روشنی بیان او را افزایش داده، اصطلاحات مبهم را کاهش می‌دهند، پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند. بنابراین، معلمانی که به مطالب درسی مسلط نیستند و یا آمادگی لازم را برای تدریس ندارند، با استفاده از اصطلاحات مبهم، روشنی بیان خود را کاهش می‌دهند.

هر زبانی اصطلاحات روشن یا مبهم خاص خود را داراست. هیچ یک از مطالعاتی که تاکنون درباره روشنی بیان یا ابهام در روش سخنرانی انجام گرفته زبان فارسی نبوده است. برای جبران این کمبود پژوهش به شناسایی آن دسته از اصطلاحاتی می‌پردازد که معلمان فارسی زبان غیرمسلط استفاده می‌کنند و باعث ابهام در سخنرانی آنان و کاهش یادگیری دانش‌آموزانشان می‌شوند. بنابراین، سؤالات اصلی پژوهش حاضر این بوده است که معلمان غیرمسلط در قیاس با معلمان مسلط به موضوع درسی از چه اصطلاحات مبهمی استفاده می‌کنند؟ و آیا این عدم تسلط معلمان در میزان یادگیری دانش‌آموزان آنان مؤثر است؟ در راستای سؤالات پژوهش، فرضیه‌های زیر تدوین شدند:

- ۱- از نظر معلمان رسمی آموزش و پرورش، سخنرانانی که به موضوع تدریس تسلط ندارند از سخنرانانی که مسلط‌اند، مبهم‌تر سخن می‌گویند.
- ۲- سخنرانانی که به موضوع تدریس تسلط ندارند، نسبت به سخنرانان مسلط از اصطلاحات مبهم بیشتری استفاده می‌کنند.
- ۳- میزان یادگیری دانش‌آموزان سخنرانانی که به موضوع تدریس مسلط‌اند از میزان یادگیری دانش‌آموزان سخنرانان غیرمسلط بیشتر است.
- ۴- دانش‌آموزان، سخنرانان غیرمسلط را پایین‌تر از سخنرانان مسلط ارزشیابی می‌کنند.

روش

آزمودنیها

آزمودنیهای این پژوهش ۲۴ دانشجوی پسر سال آخر در یکی از گرایشهای رشته علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینای همدان بودند که به عنوان سخنران به روش تصادفی ساده و با استفاده از فهرست اسامی انتخاب شده و با روش جایگزینی تصادفی به دو گروه آزمایشی مسلط و

غیرمسلط تقسیم شدند. از ۲۴ نفر انتخاب شده، ۳ نفر، پس از آموزش به دلیل کسب نکردن ملاک حد تسلط گروه آزمایشی خود از جریان پژوهش کنار گذاشته شدند (۲ نفر از گروه مسلط و ۱ نفر از گروه غیر مسلط) و به دلیل ۱۱ نفره شدن گروه غیر مسلط یک نفر از آنها از جریان پژوهش خارج شد تا در نهایت ۲۰ نفر (۱۰ نفر در گروه مسلط و ۱۰ نفر در گروه غیرمسلط) برای سخنرانی به مرحله بعد وارد شوند.

۲۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی به روش چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا از بین مدارس پسرانه دوره متوسطه منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر همدان ۴ مدرسه ولی عصر، صدر، حاجی بابایی و ابن سینای (۲) به تصادف انتخاب شدند و سپس از بین دانش‌آموزان سال اول هر مدرسه ۵۰ نفر به تصادف انتخاب و به همان روش در دو گروه آزمایشی جایگزین شدند.

ابزارهای پژوهش

۱- آزمون پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: این آزمون شامل ۲۰ سؤال چهارگزینه‌ای است که با استفاده از جدول مشخصات درس تدوین شده است، بنابراین دارای روایی محتوایی است. ضریب پایایی این آزمون به روش بازآزمایی ۰/۷۲۵ محاسبه شد.

۲- آزمون پیشرفت تحصیلی معلمان: این آزمون هم منطبق بر جدول مشخصات درس است که شامل ۱۰ سؤال تشریحی محدود پاسخ بود. از این آزمون برای تعیین حد تسلط سخنرانان استفاده شد.

۳- پرسشنامه ارزشیابی درس: این پرسشنامه دارای ۱۱ سؤال است که در هر سؤال سخنران براساس یکی از شاخصهای روشنی بیان از ۱ تا ۵ درجه بندی می‌شود. این پرسشنامه، یکی از ابزارهایی است که در پژوهشهای مرتبط با ابهام معلم مورد استفاده قرار گرفته است (مثلا لند، ۱۹۸۱ب؛ لند و اسمیت، ۱۹۸۱؛ اسمیت، ۱۹۸۵ب، ۱۹۸۵c). ضریب پایایی این پرسشنامه ۰/۸۹ توسط لند (۱۹۸۱b) و ۰/۸۷ توسط لند و اسمیت (۱۹۸۱) گزارش شده است. ضریب پایایی در پژوهش حاضر ۰/۷۵ برای نسخه دانش‌آموزان و ۰/۹۴ برای نسخه معلمان محاسبه شد. در زیر یک نمونه از سؤالات این پرسشنامه ارائه شده است:

توضیحات روشن ۱ ۲ ۳ ۴ ۵ توضیحات گنج‌کننده

دانش‌آموز باید یکی از شماره‌های بین دو طیف را انتخاب کند. در این نمونه، انتخاب نمرات بالاتر، بدین معناست که توضیحات روشن بوده است.

از این پرسشنامه برای ارزشیابی سخنرانان توسط معلمان رسمی آموزش و پرورش و نیز ارزشیابی سخنرانان به وسیله دانش‌آموزان دوره متوسطه استفاده شد. معلمان رسمی آموزش و پرورش پس از گوش دادن به سخنرانیهای ضبط شده برای ارزشیابی، نسخه اصلی این پرسشنامه را در اختیار داشتند، اما برای ارزشیابی دانش‌آموزان از سخنرانان از نسخه ساده‌تری استفاده شد.

شیوه اجرای پژوهش

سخنرانان (۲۴ دانشجوی سال آخر) ابتدا در یک مصاحبه انفرادی به سؤال «نظر شما در مورد رشته تحصیلی تان چیست؟» پاسخ دادند. این گفت و گو ضبط شد و به عنوان پایه ابهام سخنران مورد استفاده قرار گرفت. در ضمن ۲ نفر از ۲۴ نفر که در این مصاحبه توانایی کلامی بالایی از خود نشان دادند، به تصادف یکی در گروه سخنرانان مسلط و دیگری در گروه سخنرانان غیرمسلط قرار داده شدند. ۲۲ نفر باقیمانده هم با روش جایگزینی تصادفی در دو گروه مسلط و غیرمسلط قرار گرفتند.

دانشجویان به طور انفرادی یا حداکثر در گروه‌های ۲ نفره تحت آموزش قرار گرفتند. مطلب درسی برگرفته از مقاله «بررسی علل تحولات توسعه‌ای در ژاپن» نوشته امیر باقر مدنی بود که در ماهنامه بررسی‌های بازرگانی شماره ۵ فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۳ چاپ شده است. این مقاله دارای ۶ صفحه و حدوداً ۴۵۰۰ کلمه است. هیچ یک از دانشجویان پیش از شرکت در این پژوهش از محتوای مطلب درسی اطلاع نداشتند. به همه آزمودنیها در هر دو گروه پس از ارائه یک نسخه از درس گفته شد که فقط یک بار از روی درس روخوانی کرده و یادداشت برداری نکنند. دانشجویان گروه غیرمسلط پس از این مرحله بلافاصله آزمون پیشرفت تحصیلی را برای تعیین حد تسلطشان گذراندند. ملاک ورود به مرحله سخنرانی برای آزمودنیها کسب نمره ۱۰ از ۲۰ یا کمتر از آن بود. بنابراین اگر فردی پس از یک بار روخوانی نمره‌ای بالاتر از ۱۰ کسب می‌کرد، از جریان تحقیق خارج می‌شد. آزمودنیهای گروه مسلط پس از یک بار روخوانی از مطلب درسی در جلسه بحث و پرسش و پاسخ شرکت می‌کردند؛ در این جلسه، پژوهشگر بند به بند مطالب درسی را به صورت پرسش و پاسخ توضیح می‌داد، اشکالات آزمودنیها را رفع می‌کرد و فرصت دوباره‌ای برای آنها فراهم می‌آورد که مطالبی که کمتر یاد گرفته‌اند را بازخوانی کنند. پس از اتمام این مرحله از آزمودنیهای گروه مسلط خواسته می‌شد تا یک بار دیگر درس را از ابتدا تا انتها بخوانند. در پایان، آزمون پیشرفت تحصیلی اجرا می‌شد تا حد تسلط مشخص گردد. ملاک ورود به مرحله سخنرانی برای این آزمودنیها کسب نمره ۱۸ از ۲۰ یا بالاتر بود.

از مجموعه ۲۴ نفر ۲ نفر ملاک حد تسلط گروه خود را کسب نکردند و از جریان پژوهش خارج شدند (۲ نفر از گروه مسلط و یک نفر از گروه غیرمسلط). از ۱۱ نفر باقی‌مانده گروه غیرمسلط یک نفر کنار گذاشته شد و در نهایت ۱۰ نفر در گروه مسلط و ۱۰ نفر در گروه غیرمسلط برای سخنرانی به مدارس رفتند. همه این افراد یک روز پس از آموزش، مطلب درسی را برای ۱۰ نفر از دانش‌آموزان پسر سال اول دوره دبیرستان سخنرانی کردند.

سخنرانان در هر دو گروه، ۵ دقیقه قبل از تدریس فرصت داشتند تا عناوین، سرفصلها و واژه‌های کلیدی درس را که در دو صفحه به صورت چهارچوب درس ارائه می‌شد، مرور کنند. آنها همچنین می‌توانستند این چهارچوب درس را در حین سخنرانی با خود داشته باشند.

دانش‌آموزانی که از طرف هر مدرسه برای انجام پژوهش معرفی شدند، به تصادف در کلاسهای ۱۰ نفره قرار گرفتند. از سخنران و دانش‌آموزان خواسته شد که در حین سخنرانی وارد بحث نشوند و از یکدیگر سؤال نپرسند تا جریان تدریس فقط به صورت سخنرانی پیش برود. تمام سخنرانیها به صورت صوتی ضبط شد. دانش‌آموزان بلافاصله پس از سخنرانی، ابتدا پرسشنامه ارزشیابی درس و سپس آزمون پیشرفت تحصیلی را تکمیل کردند.

۲۰ سخنرانی ضبط شده در اختیار ۱۰ نفر از دبیران رسمی آموزش و پرورش با حداقل ۱۰ سال سابقه کار قرار گرفت. هر کدام از این دبیران به تمام ۲۰ سخنرانی گوش داده و هر کدام را به‌طور جداگانه و براساس پرسشنامه ارزشیابی درس (اسمیت و لند، ۱۹۸۱) ارزشیابی کردند. برای تحلیل دقیق‌تر سخنرانیهای ضبط شده از نظر شاخصهای ابهام، از مصاحبه‌های انجام شده با سخنران و سخنرانیهای ضبط شده آنها، نسخه برداری شد. در مرحله نسخه برداری از سخنرانیها، ضمن اینکه تمام کلمات گفته شده در سخنرانی نوشته شد، اصواتی نظیر «آ» و «اوم» هم شناسایی و شمارش شدند. هر نسخه مصاحبه و سخنرانی توسط ۲ نفر (پژوهشگر و یک همکار آموزش دیده) به‌طور جداگانه مورد تحلیل قرار گرفت. آموزشهای ارائه شده به همکار پژوهشگر شامل شناسایی اصطلاحات مبهم و سایر شاخصهای ابهام در سخنرانیها بود. در این تحلیل شاخصهای زیر محاسبه شدند:

۱- تعداد اصطلاحات مبهم. ۲- تعداد بیانات آ، ا و اوم.

۳- تعداد کل واژه‌های استفاده شده در سخنرانی.

برای شناسایی اصطلاحات مبهم، از واژه‌نامه ابهام هیلر (۱۹۶۸) و اصطلاحات مشابه با آنها در زبان فارسی استفاده شد. ملاک برای طبقه‌بندی یک اصطلاح به عنوان اصطلاح مبهم این بود که واژه در معنای اصلی خود به کار نرفته باشد، به‌عنوان مثال هنگامی که سخنران پس از واژه «مثلاً» مثالی را ارائه کرده باشد، این واژه به‌عنوان اصطلاح مبهم کدگذاری نشده است، اما در جمله زیر به عنوان یک اصطلاح مبهم شمارش شده است:

«آنها قبل از اروپائیان به آمار مثلاً خیلی توجه داشتند.»

میانگین ضرایب توافقی بین دو کدگذار برای این ۳ شاخص به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۹۴ و ۰/۹۸ به‌دست آمد.

تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تحلیل اطلاعات، ابتدا تعداد اصطلاحات مبهم هر سخنران بر تعداد کل واژه‌های سخنرانی او تقسیم شد. بدین ترتیب، نسبت اصطلاحات مبهم به کل واژه‌ها در سخنرانی محاسبه و سپس بین دو گروه مسلط و غیرمسلط با هم مقایسه شدند. همین عملیات برای بیانات آ، ا و اوم هم مورد استفاده قرار گرفت. یعنی با تقسیم تعداد آنها بر تعداد کل واژه‌های سخنرانی، نسبت بیانات آ، ا و اوم محاسبه شد و سپس با استفاده از آزمون t در گروه‌های مستقل، بین دو گروه مسلط و غیرمسلط مقایسه شدند.

علاوه بر این، نسبت اصلاح شده اصطلاحات مبهم سخنرانان مسلط و غیرمسلط مورد مقایسه قرار گرفت. نسبت اصلاح شده با کاهش نسبت اصطلاحات مبهم در مصاحبه اولیه (پاسخ سخنرانان به سؤال «نظر شما در مورد رشته تحصیلی تان چیست؟») از نسبت اصطلاحات مبهم در سخنرانی به دست آمد. همین نسبت برای بیانات آ، ا و اوم هم محاسبه شده و بین دو گروه مورد مقایسه قرار گرفت.

ارزشیابی های انجام شده توسط معلمان رسمی آموزش و پرورش، ارزشیابی های انجام شده توسط دانش آموزان و نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به عنوان معیار عملکرد سخنرانان مورد تحلیل قرار گرفتند. در این تحلیلها از آزمون t در گروه های مستقل استفاده شد.

نتایج

از نظر معلمان رسمی آموزش و پرورش، سخنرانان غیرمسلط مبهم تر از سخنرانان مسلط سخنرانی کرده اند. جدول ۱ آزمون t اجرا شده بر روی نمرات را نشان می دهد.

جدول ۱: نتایج آزمون t برای مقایسه ارزشیابی های انجام شده برای سخنرانان مسلط و غیرمسلط

سطح معناداری t	df	t	سطح معناداری F	آزمون لوین برای برابری واریانسها	F
۰/۲۷۹	۱۹۸	۱/۰۸۵	۰/۲۲۲	سخنرانی دقیق	۱/۴۹۹
۰/۰۴۴	۱۸۸/۱۹۵۸	۲/۰۳۱	۰/۰۰۱	سخنرانی قاطع	۱۱/۰۵۸
۰/۰۰۷	۱۹۸	۲/۷۳۴	۰/۲۸	توضیحات کامل	۱/۱۷۳
۰/۰۰۷	۱۹۸	۲/۷۲۲	۰/۷۴۱	انجام	۰/۱۱۰
۰/۰۰۳	۱۹۸	۳/۰۲۴	۰/۷۲۴	آمادگی	۰/۱۲۵
۰/۰۲۳	۱۹۸	۲/۲۷۸	۰/۷۰۴	اطمینان	۰/۱۴۵
۰/۰۴۹	۱۹۸	۱/۹۷۷	۰/۱۸۶	سازماندهی	۰/۷۵۹
۰/۰۰۲	۱۹۸	۳/۱۳۳	۰/۹۱۷	قابل درک بودن	۰/۰۱۱
۰/۰۲۲	۱۹۴/۱۸۶۳	۲/۳۱۳	۰/۰۰۹	کلام آرامش بخش	۶/۹۷۲
۰/۰۱۲	۱۹۸	۲/۵۴۴	۰/۵۲۸	روشنی کلام	۰/۳۹۹
۰/۰۰۵	۱۹۸	۲/۸۴۲	۰/۵۰۶	روشنی توضیح	۰/۴۴۵
۰/۰۰۲	۱۹۸	۳/۱۵۵	۰/۰۹۷	نمره کل ارزشیابی	۲/۷۸

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، محاسبه شده برای نمره کل ارزشیابی در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین، سخنرانان گروه غیر مسلط مبهم‌تر از سخنرانان گروه مسلط سخنرانی کرده‌اند.

همچنین مقایسه‌های انجام شده برای تک تک سؤالات پرسشنامه ارزشیابی نشان می‌دهد که t محاسبه شده برای سؤالات ب (قاطعیت)، ج (توضیحات کامل)، د (منسجم)، ه (آمادگی)، و (اطمینان)، ز (سازماندهی)، ر (قابل درک بودن)، د (کلام آرامش بخش)، ذ (روشن بودن کلام)، و س (توضیحات روشن) در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار است، لذا با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که ارزشیابی‌های ارائه شده برای سخنرانان مسلط در تمام سؤالات بجز سؤال الف (دقیق بودن) بالاتر از سخنرانان غیر مسلط بوده است.

یافته‌های به دست آمده برای آزمون این فرضیه که سخنرانان غیر مسلط بیشتر از سخنرانان مسلط از اصطلاحات مبهم استفاده می‌کنند، در جداول ۲ تا ۵ ارائه شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون t برای مقایسه نسبت اصطلاحات مبهم در سخنرانی

سخنرانان مسلط و غیر مسلط

سطح معناداری	ارزش t	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	تسلط	نسبت اصطلاحات مبهم در سخنرانی
۰/۰۴۲	-۲/۱۶۸	۰/۰۳۴۳	۰/۰۷۳۶۲	۱۰	مسلط	نسبت اصطلاحات مبهم در سخنرانی
					غیر مسلط	مبهم در سخنرانی
		۰/۰۴۵۵	۰/۱۱۲۷۲	۱۰		

با توجه به این که t محاسبه شده (-۲/۱۶۸) در سطح ۰/۰۴ معنادار است لذا با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که سخنرانانی که به موضوع تدریس تسلط ندارند نسبت به سخنرانان مسلط، از اصطلاحات مبهم بیشتری استفاده می‌کنند.

جدول ۳: نتایج آزمون t برای مقایسه نسبت اصلاح شده اصطلاحات مبهم در سخنرانی

سخنرانان مسلط و غیر مسلط

سطح معناداری	ارزش t	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	تسلط	نسبت اصلاح شده اصطلاحات مبهم در سخنرانی
۰/۰۰۴	-۳/۳۱۵	۰/۰۲۲۸	-۰/۰۴۲۶	۱۰	مسلط	نسبت اصلاح شده اصطلاحات مبهم در سخنرانی
					غیر مسلط	اصطلاحات مبهم در سخنرانی
		۰/۰۴۸۸	۰/۰۱۳۸	۱۰		

جدول ۳ نتایج آزمون t برای مقایسه نسبت اصلاح شده اصطلاحات مبهم در سخنرانی سخنرانان مسلط و غیرمسلط را نشان می‌دهد. نسبت اصلاح شده اصطلاحات مبهم از کاهش نسبت اصطلاحات مبهم سخنران در مصاحبه اولیه از نسبت اصطلاحات مبهم او در سخنرانی به دست آمده است. t محاسبه شده (۳/۳۱۵-) در سطح ۰/۰۰۴ معنادار است. بدین معنی که نسبت اصلاح شده اصطلاحات مبهم سخنرانان مسلط با اطمینان ۹۹ درصد کمتر از همین نسبت در سخنرانان غیرمسلط بوده است.

جدول ۴: نتایج آزمون t برای مقایسه نسبت بیانات «آ، ا و اوم» در سخنرانی

سخنرانان مسلط و غیرمسلط

سطح معناداری	ارزش t	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	تسلط
۰/۸۶۶	-۰/۱۷۱	۰/۰۱۲۵	۰/۰۱۷۳	۱۰	مسلط
		۰/۰۱۳۳	۰/۰۱۸۴	۱۰	غیرمسلط

با توجه به این که t محاسبه شده (۰/۱۷۱-) در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار نیست لذا می‌توان گفت که نسبت بیانات «آ، ا و اوم» در بین سخنران مسلط و غیرمسلط تفاوتی با یکدیگر ندارند. بنابراین، سطح تسلط معلم بر میزان استفاده از «آ، ا و اوم» مؤثر نیست.

جدول ۵: نتایج آزمون t برای مقایسه نسبت اصلاح شده بیانات «آ، ا و اوم» در سخنرانی

سخنرانان مسلط و غیرمسلط

سطح معناداری	ارزش t	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	تسلط
۰/۹۰۱	۰/۱۲۶	۰/۰۲۸۳	-۰/۰۱۷۳	۱۰	مسلط
		۰/۰۲۸۲	-۰/۰۱۸۹	۱۰	غیرمسلط

با توجه به این که t محاسبه شده (۰/۱۲۶) در سطح کمتر از ۰/۰۵ نیست لذا می‌توان گفت که نسبت اصلاح شده بیانات «آ، ا و اوم» در بین سخنرانان مسلط و غیرمسلط تفاوتی با یکدیگر ندارند. اصطلاحات مبهمی که در بین سخنرانان غیرمسلط فراوانی بالایی داشتند، عبارتند از: «مثلاً خیلی، خوب، بیشتر، آنها، اینها، دیگر، حالا، نکته، زیادی، تقریباً، زیاد، به طوری که، چیزها، این چیزها، یعنی، واقعاً شاید، بسیار، کمتر، به نحوی، به نوعی، علل، دلایل، می‌شود، گفت، اصلاً، کلاً، حداقل، البته، اما، همان‌طور که گفتم، همان‌طور که می‌دانید، حدوداً، مسئله، معمولاً، ببینید و چیزی».

از جمله یافته‌های دیگر پژوهش این بود که میزان یادگیری دانش‌آموزانِ سخنرانانی که به موضوع تدریس مسلط بودند از میزان یادگیری دانش‌آموزانِ سخنرانانِ غیرمسلط بیشتر بود.

جدول ۶: نتایج آزمون t برای مقایسه میزان یادگیری دانش‌آموزانِ سخنرانانِ مسلط و غیرمسلط

سطح معناداری	ارزش t	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	تسلط
۰/۰۴۳	۲/۰۳۳	۲/۶۲	۶/۵۳	۱۰۰	مسلط
		۲	۵/۸۶	۱۰۰	غیرمسلط

با توجه به این که t محاسبه شده (۲/۰۳۳) در سطح ۰/۰۴۳ معنادار است با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که میزان یادگیری دانش‌آموزانِ سخنرانانِ مسلط از میزان یادگیری دانش‌آموزانِ سخنرانانِ غیرمسلط بیشتر بوده است.

همچنین نتایج نشان داد که ارزشیابی‌های دانش‌آموزان از سخنرانانِ مسلط و غیرمسلط تفاوتی با هم نداشته است. جدول ۷ اطلاعات مربوط به این یافته را نشان می‌دهد.

جدول ۷: نتایج آزمون t برای مقایسه ارزشیابی‌های دانش‌آموزان از سخنرانان

	آزمون لوین برای برابری واریانسها	سطح معناداری F	t	df	سطح معناداری t
سخنرانی دقیق	۱/۳۹۳	۰/۲۳۹	۰/۸۲۳	۱۹۸	۰/۴۱۲
توضیحات کامل	۰/۱۵۱	۰/۶۹۸	۰/۵۲۷	۱۹۸	۰/۵۹۹
آمادگی	۴/۴۰۳	۰/۰۳۷	۰/۸۹۳	۱۹۶/۵	۰/۳۷۳
اطمینان	۰/۷۵۴	۰/۳۸۶	۰	۱۹۸	۱
قابل درک بودن	۰/۲۴۱	۰/۶۲۴	۰/۵۰۸	۱۹۸	۰/۶۱۲
کلام آرامش‌بخش	۰/۲۳۱	۰/۶۳۲	۰/۰۶۲	۱۹۸	۰/۹۵۱
روشنی کلام	۱/۶۷۸	۰/۱۹۷	۱/۳۷	۱۹۸	۰/۱۷۲
روشنی توضیح	۰/۳۹۹	۰/۵۲۸	-۰/۰۶۵	۱۹۸	۰/۹۴۸
نمره کل ارزشیابی	۳/۰۴۱	۰/۰۸۳	۰/۸۴۲	۱۹۸	۰/۴۰۱

همان طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، محاسبه شده برای نمره کل ارزشیابی و نیز برای تک تک سؤالات معنادار نیست. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که از نظر دانش‌آموزان تفاوتی بین سخنرانان مسلط و غیرمسلط وجود نداشته است.

یافته دیگر پژوهش این بود که بین نسبت اصطلاحات مبهم سخنران و نسبت بیانات «آ، ا و اوم» همبستگی وجود دارد. از آنجایی که ضریب همبستگی پیرسون برای نسبت اصطلاحات مبهم و نسبت بیانات «آ، ا و اوم» $r = 0/484$ در سطح $0/031$ معنادار است، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بین نسبت اصطلاحات مبهم سخنران و نسبت بیانات «آ، ا و اوم» مورد استفاده او همبستگی مثبت وجود دارد.

همچنین، بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارزشیابی آنان از سخنرانی همبستگی معناداری وجود ندارد. ضریب همبستگی بین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارزشیابی‌های آنان از سخنران $0/013$ - به دست آمده که معنادار نیست ($p = 0/856$).

بحث

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر سطح تسلط سخنران به مطالب درسی بر ۴ متغیر وابسته زیر بوده است:

- ۱- ارزشیابی معلمان رسمی آموزش و پرورش از سخنران
 - ۲- روشنی بیان یا میزان استفاده سخنران از اصطلاحات مبهم
 - ۳- میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
 - ۴- ارزشیابی دانش‌آموزان از سخنران.
- در مورد متغیر وابسته اول، معلمان رسمی آموزش و پرورش، ضمن اینکه سخنرانان مسلط را نسبت به سخنرانان غیرمسلط دارای کلام روشن و توضیحات روشن ارزیابی کرده‌اند، آنها را قاطع‌تر، دارای توضیحات کامل‌تر، منسجم‌تر، با آمادگی بیشتر، مطمئن‌تر، با سازماندهی بهتر، کلام قابل فهم‌تر و آرامش بخش‌تر معرفی کرده‌اند. هیلر (۱۹۶۸) معتقد است که ابهام زمانی رخ می‌دهد که سخنگو این مسئولیت را می‌پذیرد که اطلاعاتی را ارائه کند که قادر به یادآوری آنها نیست یا هرگز چیزی در مورد آنها نمی‌دانسته است. این وضعیتی است که سخنرانان گروه غیرمسلط با آن روبرو بوده‌اند.

در ارتباط با متغیر وابسته دوم، یافته‌های پژوهش نشان داد که سخنرانان غیرمسلط بیشتر از سخنرانان مسلط از اصطلاحات مبهم در سخنرانی خود استفاده کرده‌اند و این تفاوت زمانی که نسبت اصطلاحات مبهم آنها در مصاحبه از همین نسبت در سخنرانی‌هایشان کم شد، افزایش

پیدا کرد. به عبارت دیگر، اگر میزان اصطلاحات مبهمی که افراد به طور عادی استفاده می‌کنند از جریان پژوهش حذف شود، تفاوت بین سخنرانان مسلط و غیرمسلط بارزتر می‌شود. بنابراین، تسلط معلم بر مطالب درسی، روشنی بیان او را افزایش می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش هیلر (۱۹۶۸) هماهنگ است. در آن پژوهش اثر دستکاری سطح دانش معلم بر میزان استفاده او از اصطلاحات مبهم معنادار بود ($p < 0/01$). بدین معنی که نسبت اصطلاحات مبهم به کل واژه‌هایی که آزمودنیها در گروه دانش بالا استفاده کرده بودند کمتر از همین نسبت در گروه دانش پایین بود. هنگامی که این نسبت از نسبت اصطلاحات مبهم به کل واژه‌ها در شرایط خط پایه کسر شد، باز هم تفاوت معنادار بود. این یافته‌ها توسط هیلر (۱۹۷۱) هم مورد تأیید قرار گرفت. همچنین در پژوهشی دیگر (هیلر و التمن، ۱۹۷۳) مشخص شد که سطح آمادگی معلم بر میزان استفاده او از اصطلاحات مبهم مؤثر است. بدین ترتیب که معلمانی که پیش از تدریس فرصتی برای آمادگی داشته‌اند، کمتر از معلمانی که چنین فرصتی نداشته‌اند از اصطلاحات مبهم استفاده کرده‌اند. البته تأثیر سطح آمادگی معلم بر میزان استفاده او از اصطلاحات مبهم، توسط پژوهشهای دیگر مورد تأیید قرار نگرفته است (هیلر، ۱۹۶۸، ۱۹۷۱ و کردنوقابی و اسلاوینسکی، زیر چاپ).

در ارتباط با همین متغیر وابسته، یافته دیگر این بود که سطح تسلط معلم بر مطلب درسی، تأثیری بر میزان استفاده او از بیانات آ، ا و اوام در سخنرانی ندارد. تفاوت بین سخنرانان در مورد نسبت بیانات آ، ا و اوام به کل واژه‌ها و همچنین نسبت اصلاح شده آن معنادار نبود. در پیشینه پژوهش، ۲ تحقیق اثر بیانات «آ، ا و اوام» مورد استفاده معلم را بر پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان از اثر بخشی تدریس مورد مطالعه قرار داده‌اند (اسمیت، دنهام و لند، ۱۹۸۰ و لند، ۱۹۸۱b). در هر دو پژوهش بیانات «آ، ا و اوام» تأثیری بر پیشرفت تحصیلی نداشته است اما اثر آن بر نگرش دانش‌آموزان معنادار بوده است. هیلر، فیشر و کائس (۱۹۶۹) این متغیر را تحت عنوان سیالی کلامی معلم مورد بررسی قرار دادند. آنها سیالی کلامی را شامل متوسط طول جملات، نسبت ویرگولها در متن و نسبت اِگفتنها مورد بررسی قرار دادند. آنها سیالی کلامی را شامل متوسط طول جملات، نسبت ویرگولها در متن و نسبت اِگفتنها به کل واژه‌ها فرض کردند که یافته‌های آنها نشان داد که بین سیالی کلامی و نمره اثر بخشی سخنران $0/42$ در یک درس و $0/38$ در درس دیگر همبستگی معنادار وجود دارد. اما برعکس پژوهشهای گذشته در پژوهش حاضر، از بیانات «آ، ا و اوام» بعنوان متغیر وابسته استفاده شد، که تأثیر سطح تسلط معلم بر آن مورد بررسی قرار گرفت که نتایج معنادار نبود.

از جمله یافته‌های دیگر در ارتباط با متغیر وابسته دوم، اصطلاحات مبهمی است که سخنرانان فارسی زبان مورد استفاده قرار می‌دهند. مکررترین اصطلاحات مبهم سخنرانان غیر مسلط به ترتیب اولویت عبارت بودند از:

«مثلاً، خیلی، خوب، بیشتر، آنها، اینها، دیگر، حالا، نکته، زیادی، تقریباً، زیاد، به طوری که، چیزها، این چیزها، یعنی، واقعاً، شاید، بسیار، کمتر، به نحوی، به نوعی، علل، دلایل، می‌شود، گفت، اصلاً، کلاً، حداقل، البته، اما، همان طور که گفتم، همان طور که می‌دانید، حدوداً، مسئله، معمولاً، ببینید چیزی»

و مکررترین اصطلاحات مبهم همه سخنرانان در هر دو گروه به ترتیب اولویت عبارت بودند از:

«مثلاً، خیلی، بیشتری، بیشتر، آنها، اینها، خوب، دیگر، حالا، زیاد، بسیار، زیادی، یعنی، تقریباً، بعد، بعداً، این چیزها، نکته، این جوری، به طوری که، همان طوری که، شاید، واقعاً، به نحوی، به نوعی، خاص، خاصی، در واقع، اصلاً، یک سری، ببینید، اما، می‌شود گفت.»

هیلر (۱۹۶۸)، هیلر، فیشر و کائس (۱۹۶۹) و اسمیت (۱۹۸۴، a, b, d, ۱۹۸۵ و ۱۹۸۷) تلاش کرده‌اند که اصطلاحات مبهم را در زبان انگلیسی شناسایی کنند که محصول آن واژه‌نامه ابهام بوده است. هیلر، فیشر و کائس (۱۹۶۹) مکررترین اصطلاحات مبهم را به ترتیب اولویت بدین صورت فهرست کرده‌اند:

«بعضی، تعدادی، البته، چیزها، یک کمی، ممکن بود، در حقیقت، مقداری، بعضی چیزها، احتمالاً، به همان اندازه، شاید، ببینید، ممکن است، در واقع، ممکن است باشد، خوب، می‌دانید، تقریباً، نوعی از، گونه‌ای از، بقیه، تا حدی، ظاهراً، انواع، یک جور، چندین، به نظر می‌رسد، شرایط، یک چیز بخصوص، نه خیلی، در اصل، و دیگر، از این قبیل.»

همان طور که ملاحظه می‌شود بعضی از اصطلاحات ارائه شده توسط هیلر و همکاران (۱۹۶۹) با اصطلاحات مبهم مورد استفاده سخنرانان این پژوهش همخوانی دارند، اما اولویت آنها از نظر فراوانی متفاوت است.

یافته‌ها در مورد متغیر وابسته سوم نشان دادند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سخنرانان مسلط بیشتر از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سخنرانان غیر مسلط است. تعداد قابل توجهی مطالعه در پیشینه پژوهشی وجود دارد که به نتایج مشابهی دست یافته‌اند. بخشی از آنها تأثیر سطح دانش و سطح آمادگی معلم را از مطالب درسی بر میزان ابهام او در سخنرانی مطالعه کرده‌اند و بخشی دیگر تأثیر ابهام معلم را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی

قرار داده‌اند. به یافته‌های پژوهش‌های بخش اول در توضیح متغیر وابسته دوم اشاره شد. در مورد یافته‌های پژوهش‌های بخش دوم می‌توان به ۱۶ مطالعه اشاره کرد که ۶ مورد آنها رابطه ابهام معلم را با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در قالب طرح‌های همبستگی و ۱۰ مورد آنها تأثیر ابهام معلم را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در قالب طرح‌های آزمایشی بررسی کرده‌اند. یافته‌های به دست آمده در ۱۳ مطالعه (هیلر و همکاران، ۱۹۶۹؛ اسمیت، ۱۹۷۷؛ اسمیت و ادموندز، ۱۹۷۸؛ لند و اسمیت ۱۹۷۹a,b؛ اسمیت و کاتن، ۱۹۸۰؛ دانکین و دناو، ۱۹۸۰؛ اسمیت و لند، ۱۹۸۰؛ اسمیت و برامبلت، ۱۹۸۱؛ اسمیت، ۱۹۸۴ و ۱۹۸۵ a,b,d) با یافته پژوهش حاضر همخوانی دارد یعنی روابط معناداری بین اصطلاحات مبهم معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند. اما در ۳ مطالعه (دانکین، ۱۹۷۸؛ دانکین و دناو، ۱۹۸۰ و اسمیت، ۱۹۸۷) یافته‌ها معنادار نبوده‌اند.

علاوه بر این مطالعات، اشنایدر و همکاران در دو مطالعه (۱۹۹۳ و ۱۹۹۱) تأثیر ترکیبی اصطلاحات مبهم را همراه با سایر متغیرهای روشنی بیان بر سطوح مختلف یادگیری مفهوم مورد پژوهش قرار دادند. یافته‌های آنها روشن ساخت که روشنی بیان معلم بر توانایی دانشجویان در تعریف مفهوم، شناسایی مثال‌های مفهوم، تشخیص کلید واژه‌هایی که به شناسایی مثال‌های مفهوم کمک می‌کند، شناسایی مثال‌های منفی مفهوم و به کار بستن مفهوم تأثیر معنادار داشته است. این خوشه از متغیرهای روشنی بیان که شامل استفاده مناسب از کلیدها، پیوندها، جملات تنظیم کننده، تمرکز دادن و مثال و اجتناب کردن از اصطلاحات مبهم و مازها بوده، توانست ۴۴ درصد واریانس نمرات دانشجویان را در تعریف مفهوم توجیه کند. همچنین این متغیر ۵۰ درصد واریانس نمرات شناسایی مثال‌های مفهوم، ۵۷ درصد نمرات تشخیص کلید واژه‌هایی که به شناسایی مثال‌های مفهوم کمک می‌کند، ۵۲ درصد نمرات شناسایی مثال‌های منفی مفهوم و ۵۲ درصد نمرات به کار بستن مفهوم را توجیه کرده است.

در مورد متغیر وابسته چهارم، مشخص شد که بین ارزشیابی‌های دانش‌آموزان از سخنرانان مسلط و غیرمسلط تفاوتی وجود ندارد. علاوه بر نمره کل، تفاوت برای همه سؤالات پرسشنامه نیز غیر معنادار بود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان قادر نبوده‌اند تفاوت‌های بین سخنرانان مسلط و غیرمسلط را تشخیص دهند و این در حالی است که معلمان رسمی آموزش و پرورش در نمره کل ارزشیابی و نیز در تمام سؤالات بجز یک مورد بین سخنرانان مسلط و غیرمسلط تفاوت قابل شده‌اند.

پژوهشهای گذشته، مستقیماً تأثیر سطح تسلط معلم را بر نگرش دانش‌آموزان از او مطالعه نکرده‌اند، بلکه تأثیر نرخ بالایی از اصطلاحات مبهم معلم را بر نگرش دانش‌آموزان که با تکمیل کردن پرسشنامه‌های ارزشیابی معلم به دست می‌آمد مورد بررسی قرار داده‌اند. اکثر مطالعات، یافته پژوهش حاضر را تأیید نمی‌کنند، به دلیل اینکه آنها روابط منفی و معناداری بین ابهام معلم و نظر دانش‌آموزان در مورد اثربخشی تدریس گزارش کرده‌اند (لند و اسمیت ۱۹۷۹b؛ کومیز^۱ و همکاران، ۱۹۸۰؛ اسمیت، دنهام و لند، ۱۹۸۰؛ اسمیت و لند، ۱۹۸۰؛ اسمیت و کاتن، ۱۹۸۰؛ لند a, b، ۱۹۸۱؛ لند و اسمیت، ۱۹۸۱؛ اسمیت و برامبلت، ۱۹۸۱؛ اسمیت، ۱۹۸۵c و اشنایدر و همکاران، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۳). در عین حال در ۳ پژوهش، یافته‌های مشابه با یافته پژوهش حاضر به دست آمده است یعنی ابهام معلم بر نگرش دانش‌آموزان تأثیری نداشته است (اسمیت، ۱۹۸۴، ۱۹۸۵b و ۱۹۸۷).

تنها پژوهشی که سطح آمادگی معلم را بر نگرش دانشجویان از اثربخشی سخنرانی مطالعه کرده (اسلاوینسکی و کرد نوکابی، زیر چاپ) یافته‌ای مغایر با یافته پژوهش حاضر داشته است. بدین معنی که تأثیر سطح آمادگی سخنران بر نمره کل ارزشیابی معنادار بوده است ($p < 0.05$). همین‌طور نتایج به دست آمده برای سؤالات ب (قاطعیت)، ج (توضیحات کامل)، ۵ (آمادگی)، و (اطمینان)، ز (سازماندهی)، س (توضیحات روشن) به نفع گروه آمادگی بالا، معنادار گزارش شده است.

در عین حال، یافته پژوهش حاضر مبنی بر این که دانش‌آموزان قادر نبوده‌اند تفاوت‌های بین سخنرانان مسلط و غیرمسلط را تشخیص دهند با نتایج مطالعات معروف به «اثر دکتر فاکس»^۲ یا «اگواگری آموزشی»^۳ هماهنگ است. این مطالعات نشان دادند که شنوندگان یک سخنرانی حتی اگر مربیان با تجربه‌ای هم باشند همیشه قادر نیستند یک سخنرانی قوی و پرمحتوا را از یک سخنرانی ضعیف و کم محتوا تمیز دهند. به عبارت دیگر، اگر سخنران بتواند شنوندگان خود را سرگرم کند و سخنرانی اش را جذاب ارائه دهد، حتی اگر به مطالب تسلط کافی نداشته باشد، نظر مخاطبینش را به نفع خود جلب خواهد کرد. دانکین^۴ (۱۹۸۶؛ به نقل سیف، ۱۳۷۰) گفته است: «پژوهشهای کلی محیطی، ادراکها و قضاوت‌های افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند و دلیلی وجود ندارد انتظار داشته باشیم دانشجویان و دانش‌آموزان، در ارزشیابی خود از معلمان از این نوع تأثیرها مصون باشند» (ص ۷۶۹).

1. Combs

2. Dr. Fox effect

3. educational seduction

4. Dunkin

در همین ارتباط یکی از یافته‌های فرعی پژوهش حاضر، معنادار نبودن ضریب همبستگی محاسبه شده بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارزشیابی‌های آنان از سخنرانان بوده است. بنابراین، بین میزان یادگیری دانش‌آموزان از سخنرانی که مهمترین ملاک اثربخشی تدریس است و نظر آنان در مورد کیفیت سخنرانی رابطه معناداری وجود ندارد.

مهمترین پیشنهاد برخاسته از نتایج پژوهش این است که معلمان برای افزایش روشنی بیان خود و پرهیز از ابهام‌گویی در روش سخنرانی، باید سطح تسلط خود را بر مطالب درسی افزایش داده و دامنه اطلاعاتشان را در مورد موضوعاتی که تدریس می‌کنند، به طور دائم گسترش دهند. علاوه بر این، روشنی بیان یک مهارت آموختنی است. معلمان می‌توانند با شناسایی اصطلاحات مبهمی که در سخنرانی‌هایشان به کار می‌برند و استفاده کمتر از آنها، بر روشنی بیان خود بیفزایند.

منابع

فارسی

- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۰). ارزشیابی دانشجویان از استادان؛ تا چه اندازه می‌توان به آن اعتماد کرد؟ پژوهش‌های روانشناختی، دوره اول، شماره ۱ و ۲، صص ۲۴-۱۲.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). ویرایش پنجم. تهران: آگاه.

انگلیسی

- Combs, N., Banks, M., & Land, M. L. (1980). *Effects of additional unexplained content on student achievement and perception*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (San Antonio, Texas).
- Dunkin, M. J. (1978). Student characteristics, classroom processes and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 70 (6), 998-1009.
- Dunkin, M. J., & Doenau, S. J. (1980). A replicatoin study of unique and joint contribution to variance in student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 72 (3), 394-403.
- Hiller, J. H. (1968). *An experimental investigation of the effects of conceptual vagueness on speaking behavior*. A doctoral disseration, University of Connecticut.
- Hiller, J. H. (1971). Verbal response indicators of conceptual vagueness. *American Educational Journal*, 8 (1), 151-161.

- Hiller, J. H., Fisher, J. A., & Kaess, W. (1969). A computer investigation of verbal characteristics of effective classroom lecturing. *American Educational research Journal*, 6 (4), 661-675.
- Hiller, J. H., Marcotte, D. R., & Martin, T. (1969). Opinionation, vagueness and specificity - distinctions: Essay traits measured by computer. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 271-285.
- Hiller, J. H. & Ultman, J. (1973). Effects of preparation and sex on vagueness in self-prompted lecturing. Eric, ED 086 946.
- Kord Noghabi, R., & Slawinski, E. B. (In press). The effect of bilingualism and instructor's preparation on use of vagueness terms in lecturing and students' perception of instructional clarity. *Europe's Journal of Psychology*.
- Land, M. L. (1979). Low - inference variables of teacher clarity: effects on student concept learning. *Journal of Educational Psychology*, 71 (6), 795-799.
- Land, M. L. (1981a). Actual and perceived teacher clarity - relations to student achievement in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 18 (2) 139-143.
- Land, M. L. (1981 b). Combined effect of two teacher variables on student achievement. *Journal of Experimental Education*, 50, 14-17.
- Land, M. L. (1987). Vagueness and clarity. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, 11, 137-146.
- Land, M. L., & Smith, L. R. (1979a). Effect of a teacher clarity variable on student achievement. *The Journal of Educational Research* 72 (4), 196-197.
- Land, M. L., & Smith, L. R. (1979b). The Effect of low-inference teacher clarity inhibitors on student achievement. *Journal of Teacher Education*, 30 (3), 55-57.
- Land, M. L., & Denham, A. (1979). *Effect of teacher clarity on student achievement*. Paper Presented at the Annual Meeting of the southwest Educational Research Association. (1st, Hoston, Texas).
- Land, M. L., & Smith, L. R. (1981). College student ratings and teacher behavior: an experimental study. *Journal of Social Studies Research*, 5 (1), 19-22.
- Rosenshine, B., & Furst, N. (1971). Research on teacher performance criteria in B. O. Smith (ED). *Research in Teacher Education: A Symposium*. Engelwood cliffs, N. J.; Prentice-Hall.

- Slavin, R. E. (1991). *Educational Psychology* (3rd ed). Prentice-Hall International.
- Smith, L. R. (1977). Aspects of teacher discourse and student achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 8, 195-204.
- Smith, L. R. (1984). Effect of teacher vagueness and use of lecture notes on student performance. *Journal of Educational Research*, 78 (2), 69-74.
- Smith, L. R. (1985a). Presentational behaviors and student achievement in mathematics. *Journal of Educational Research*, 78 (5), 292-298.
- Smith, L. R. (1985b). Teacher clarifying behaviors: effects on student achievement and perceptions. *Journal of Experimental Education*, 53 (3), 162-169.
- Smith, L. R. (1985c). Student perception, teacher clarity, and their relation to student performance. *Educational and Psychological Research*, 5 (2). 131-142.
- Smith, L. R. (1985d). The effect of teacher uncertainty and student ability level on achievement in social studies. *Journal of Social Studies Research*, 9 (1), 30-40.
- Smith, L. R. (1987). Verbal clarifying behavior, mathematics students participation, attitudes. *School - Science and Mathematics*, 87 (1), 40-49.
- Smith, L. R., & Edmonds, M. (1978). Teacher vagueness and pupil participation in mathematics learning. *Journal of research in Mathematics Education*, 9, 228-232.
- Smith, L. R., & Land, M. L. (1980). Student perception of teacher clarity in mathematics. *Journal of research in Mathematics Education*, 11, 137-146.
- Smith, L. R., Denham, A., & Land, M. L. (1980). *Effect of teacher clarity on student achievement in science*. Paper Presented at the Annual meeting of the southwest Educational Research Association (San Antonio TX).
- Smith, L. R., & Cotton, M. L. (1980). Effect of lesson vagueness and discontinuity on student achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 72 (5), 670-675.
- Smith, L. R., & Bramblett, G. H. (1981). The effect of teacher vagueness terms on student performance in high school biology. *Journal of research in science teaching*, 18 (4), 353-360.
- Smith, L. R., & Land, M. L. (1981). Low - inference verbal behaviors related to teacher clarity. *Journal of Classroom Interaction*. 17 (1), 37-42.
- Snyder, S. J., & Others. (1991). *The effect of instructional clarity and concept structure on*

student achievement and perception. A doctoral dissertation, Indiana University.

Snyder, S. J., & Others. (1993). *Instructional clarity: The role of linking and focusing moves on student achievement, motivation and satisfaction*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA).



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی