

The Pathology of teaching methods in teaching and learning process: from the view point of teachers and students in Isfahan high school

آسیب‌شناسی روش‌های تدریس در فرایند یاددهی و یادگیری از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان

Afsane Abdeli, Seyed Ibrahim Mirshah Jafari, Mohamad

Javad Liyagatdar, Fatemeh Ziyonodini Meymaned

¹Ph.D student, Ferdosi University, Mashhad, Iran

^{2,3}Associate professor, psychology and educational science department

⁴lecturer, Department of Education, Payam noor University

افسانه عبدلی^{*}، سید ابراهیم میرشاه جعفری، محمد جواد لیاقتدار،

فاطمه زین‌الدینی میمنده

^۱دانشجوی دکتری دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

^{۲,۳}دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

^۴مربی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور

Abstract

چکیده

The purpose of this study was identifying pathologies in teaching methods in Isfahan high school. Hence, descriptive- survey method was used. The statistical population of this research included teachers and students of Isfahan high schools, who had been educating in academic year 85-86 whose number were as 8097 teachers and 140250 students. By means of cluster sampling and stratified random sampling as well as evaluating the falling measure of the test; sample size was estimated as two groups of 110 and 240. Then, by eliminating problematic questionnaires, 95 teachers and 206 students were selected as the statistical sample. The research tool was a researcher-made questionnaire which included 20 closed questions in Likert range and an open question. Reliability coefficients of the teachers' and students' questionnaires were measured as 0/99 and 0/98, using Alpha Corn Bach, respectively. Also to measure the questionnaires' validity, content-dependent method was used. In order to analyze data, descriptive statistics and inferential ones were utilized. The findings showed that measure of pathology teaching methods from the view points of the teachers and the students was more than the average level. From the teachers' view points, the most destructive factors were as "lack of teachers' care to teaching practical skills" and "teachers' professional and scientific low level". Most of damages from the prospective of the students, also, were related to "the teachers' high expectation of students", "disregarding the spontaneous responses of students", and "lack of attention to the interests of the students". Further results also showed that there were significant difference between the teachers' and the students' attitude toward existing issues. Based on their gender and educational background, the teachers expressed different idea, too, but no significant difference was observed based on the teachers' degree. Also, there was a significant difference between students' opinion based on their majors and the area of their education, but no significant differences were found based on their gender and grade.

Keywords: pathology, teaching methods, teaching and learning process

هدف پژوهش حاضر شناسایی آسیب‌های روش‌های تدریس در مقطع متوسطه شهر اصفهان بود؛ بنابراین از روش پژوهش توصیفی - پیمایشی برای شناسایی این آسیب‌ها استفاده گردید. جامعه مورد مطالعه، شامل کلیه دبیران و دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان اصفهان که به ترتیب تعداد آنها ۸۰۹۷ و ۱۴۰۲۵۰ نفر که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و تصادفی طبقه‌ای و با در نظر گرفتن میزان افت آزمودنی، نمونه آماری برای دو گروه به ترتیب ۱۱۰ و ۲۴۰ نفر برآورد گردید. سپس با جدا کردن پرسشنامه‌های مخدوش، تعداد ۹۵ نفر دبیر و ۲۰۶ نفر دانش‌آموز به‌عنوان نمونه آماری انتخاب گردید. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته شامل ۲۰ سؤال بسته پاسخ در طیف لیکرت و ۱ سؤال باز پاسخ بود. ضریب پایایی پرسشنامه مربوط به دبیران و دانش‌آموزان با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۹ و ۰/۹۸ به دست آمد، همچنین برای سنجش روایی سؤالات پرسشنامه، از روش وابسته به محتوا استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از شاخص‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی استفاده شد. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که میزان آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دبیران و دانش‌آموزان بیش از سطح متوسط است. از نظر دبیران بیشترین میانگین موارد آسیب‌زا «اهمیت ندادن معلم به مهارت‌های عملی تدریس» و «پایین بودن سطح علمی و حرفه‌ای معلمان» هستند دانش‌آموزان نیز بیشترین میانگین آسیب‌ها را مربوط به «انتظارات بیش از حد معلمان از دانش‌آموزان»، «بی‌توجهی به پاسخ‌های خودانگیخته دانش‌آموزان» و «عدم توجه به علایق دانش‌آموزان» می‌دانند. همچنین دیگر یافته‌ها نشان داد که بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در خصوص آسیب‌ها تفاوت معنادار وجود دارد. بین دیدگاه دبیران بر اساس جنسیت و سابقه تحصیلی نیز تفاوت معنادار بود؛ اما بر اساس مدرک تحصیلی تفاوت معناداری مشاهده نشد. همچنین، بین دیدگاه دانش‌آموزان بر اساس رشته تحصیلی و ناحیه تحصیلی تفاوت معنادار بود؛ اما بر اساس جنسیت و پایه تحصیلی تفاوتی مشاهده نشد.

واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی، روش تدریس، فرایند یاددهی و یادگیری

* نویسنده مسؤل: افسانه عبدلی afssnabdoli@gmail.com

پذیرش: ۹۴/۳/۴

وصول: ۹۲/۷/۹

مقدمه

ایجاد تغییرات بنیادی در نظام آموزش و پرورش، یکی از ضروریات یک جامعه پویا و در حال رشد است. در نظام‌های آموزشی کشورهای پیشرفته شاهد تغییرات بی‌وقفه در برنامه‌های آموزشی آنها هستیم، یکی از تغییرات اساسی در این زمینه، به‌کارگیری روش‌های متنوع و فعال تدریس در فرایند یاددهی - یادگیری است. ضرورت توجه به این مقوله تا حدود زیادی به خصوصیت عصر حاضر «انفجار دانش» بر می‌گردد. زیرا، از یک طرف توجه صرف به کمیت در کسب اطلاعات به پایان رسیده و برای ورود به عصر دانایی و روبرو شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم، چاره‌ای جز توجه به کیفیت در آموزش نداریم و از طرف دیگر متون آموزشی را همه جا می‌توان یافت، اما راهبردها و شیوه‌های تدریس است که می‌تواند تضمین‌کننده یادگیری باشد و اگر محتوای آموزشی با روش تدریس متناسب و خوب تدریس نشود، کارآمد نخواهد بود. به همین دلیل چگونگی تدریس از محتوای آن اهمیت بالاتری می‌یابد. در واقع، تدریس یک فعل و انفعال دو جانبه میان معلم و فراگیران است تا فراگیران را با محتوای درسی درگیر کند و با علاقه‌مندی و شور و شوق، مفاهیم جدید را از موضوعات ارائه شده استنباط نمایند و بدین وسیله زمینه تغییر در نگرش خود را فراهم نموده، ارزش‌های نوینی را خلق کنند. در چنین حالتی، ویژگی‌ها و رفتار معلم بر فعالیت و اعمال فراگیران تأثیر می‌گذارد و بالعکس، معلم از ویژگی‌ها و رفتارهای فراگیران متأثر می‌شود. بر اساس این، طراحی معلم ساخته، هدایت فعالیت‌های تدریس جهت درگیر شدن فراگیر با موضوع درسی، وظیفه اصلی معلم در فرایند تدریس است (eslamian & et al, 2013) و آنچه به کلاس درس و فعالیت‌های آن روح و هویت می‌بخشد، توانمندی‌ها و قابلیت‌های معلمان است که عموماً در قالب شیوه‌های تدریس نمود و عینیت می‌یابند (fathi & azar, 2003). در واقع، گرچه عوامل متعددی در اثربخشی تدریس و تحقق یادگیری نقش ایفا می‌کنند، اما نقش روش‌های تدریس بسیار مهم است. به عبارتی، معلمان نه تنها باید در شیوه تربیت دانش‌آموزان کوشا باشند، بلکه باید درباره تجربه خویش تفکر کنند و تفکرشان را بر یادگیری

دانش‌آموزان متمرکز سازند؛ به طوری که اگر دوباره شانس تدریس را داشتند، از خود بپرسند که چه کار کنند تا کیفیت تدریس بهتر شود و آن را به شیوه‌ای متفاوت‌تر اجرا کنند (karimiMonaghi & et a, 2013)؛ اما در نظام جاری آموزشی، تدریس در بدترین شکل خود، انتقال چیزی است به فراگیر که به طرز فراموش نشدنی «اندیشه‌های بی‌حرکت» نامیده می‌شود. قالب‌های دانش که از فراگیر خواسته می‌شود آنها را بدون چون و چرا و بدون استفاده در جهت اهداف خود، به خاطر بسپارد (witboard, 2005) و به جای پرورش اندیشه و خلاقیت، مشت‌های از حقایق و مفاهیم علمی را ذهن آنان ذخیره می‌شود (Adib nia & et al, 2013).

از آنجا که هدف تدریس ممکن ساختن یادگیری است باید تعاریف دیگری که هدف تدریس در آن، تنها یاد دادن نباشد بلکه، یادگرفتن عمده‌ترین بخش آن باشد را ارائه داد. یعنی تدریس تنها آموزش دادن نباشد بلکه فراهم کردن امکان یادگیری هر دانش‌آموز به‌واسطه‌ی هر وسیله‌ای که بهتر کار کند، باشد (shapiro, 2006) بر این اساس، تدریس مجموعه فعالیت‌هایی است که برای تسهیل یادگیری، سرعت بخشیدن به فرایند اطلاعات و فعال کردن عوامل درونی طراحی می‌شود. از این دیدگاه، صحنه تدریس، نمایشگاهی است که در آن معلم، با درآمیختن دانش، هنر و تجارب خویش، فرصت‌های مورد نیاز را برای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌آورد (mayer, 2006)؛ بنابراین، کارمایه معلمان همان مهارت‌هایی است که در انتخاب روش‌ها و فنون بهره‌گیری از آنها، مبذول می‌دارند، زیرا می‌دانند که دانش‌آموزان شاید بدون معلم بتوانند به مطالبی دست یابند؛

اما این آنها هستند که می‌توانند یادگیری را معنادار کرده و باعث سرعت در یادگیری و سهولت یادگرفتن دانش‌آموزان شوند.

به این ترتیب تدریس صحیح عبارت است از ارائه کمک صحیح در فرایند یادگیری (cuvence, 2007) به گونه‌ای که نیازهای فراگیران برآورده شود، استقلال عمل، ابتکار و مسؤلیت‌پذیری رشد یابد و تفکر خلاق اجازه پیدا نماید (karimiMonaghi & et al, 2013).

تدریس اثربخش بر اساس متغیرهای جنسیت، رشته تحصیلی، سن و وضعیت اشتغال دانشجویان وجود ندارد.

نتایج پژوهش محققان و همکاران (Mohagheghian & et al, 2012) با عنوان «شناخت و کاربرد الگوهای نوین تدریس در میان اساتید گروه علوم انسانی» حاکی از آن بود که استادان، علاوه بر این که الگوهای نوین تدریس را بیش از حد متوسط می‌شناسند، آنها را بیش از حد متوسط در فرایند تدریس به کار می‌گیرند.

همچنین، بین نظرات اساتید گروه علوم انسانی در شناخت و به‌کارگیری این الگوها با توجه به ویژگی‌های جمعیت شناختی (سابقه خدمت، مدرک تحصیلی) تفاوت معنادار وجود داشته، اما برحسب (دانشکده محل خدمت و رشته تحصیلی) تفاوت معنادار نبوده است.

نتایج پژوهش ادیب‌نیا و همکاران (Adib nia & et al, 2013) با عنوان «مقایسه تأثیر روش تدریس حل مسأله با روش تدریس کاوشگری بر مهارت‌های حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان دختر در درس علوم اجتماعی پایه پنجم ابتدایی» نشان داد که نمرات پس‌آزمون برای دو گروه آزمایشی روش آموزش حل مسأله و روش آموزش کاوشگری با کنترل اثر پیش‌آزمون از لحاظ آماری در سطح ۰.۰۵ دارای تفاوت معنادار است و با اطمینان ۹۵ درصد روش حل‌مسأله بیشتر از روش کاوشگری میانگین حل مسأله دانش‌آموزان را ارتقا می‌بخشد.

تفاوت معنادار بین توانایی حل مسأله اجتماعی در بعد جهت‌یابی مثبت و منفی مسأله و در بعد شیوه تکانش‌گری در دانش‌آموزانی که به دو روش مذکور آموزش می‌بینند، تأیید نمی‌شود.

تفاوت معنادار بین توانایی حل مسأله اجتماعی در بعد حل منطقی مسأله و بعد شیوه اجتنابی در دانش‌آموزانی که با روش تدریس حل مسأله و کاوشگری آموزش می‌بینند به نفع روش حل مسأله تأیید می‌گردد.

نتایج پژوهش شیرعلی‌پور و همکاران (Shir-Alipour & et al, 2012) با عنوان «راستی این‌همه هیاهو پیرامون الگوهای تدریس برای چیست؟» نشان داد که از نظر آموزشی، میان دو روش تدریس سنتی و الگوهای ترکیبی (کاوشگری، پیش‌سازمان‌دهنده، تفحص گروهی و نمایشی)

ضرورت توجه به کاربرد روش‌های متفاوت و متنوع تدریس هم از این حقیقت ناشی می‌شود که شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان متفاوت است و نسبت به انجام وظایف گوناگون رویه‌ای خاص دارند و هم این که که مرکز فعالیت معلم، دانش‌آموز است (که باید یادگیری او تسهیل شود) نه موضوع درس. از طرف دیگر، روش تدریس متنوع، طرقی که دانش‌آموزان محتوای یک رشته علمی را یاد می‌گیرند، نشان می‌دهد. (Joldersma, 2006) با این حال بررسی‌ها نشان می‌دهد که در آموزش و پرورش کشورمان، علی‌رغم کوشش‌های فراوان مربیان، هنوز آموزش امری تصادفی، بدون برنامه و تابع وقایع است و تأکید بیش از اندازه بر یاددهی یک سویه موضوعات درسی وجود دارد که نتیجه نهایی آن حفظ کردن مطالب و انباشتن آنها در ذهن فراگیران است.

در واقع، به نظر می‌رسد که در آموزش به یادگیری عمیق و معناداری که بتواند منجر به رشد شخصیت دانش‌آموزان شود و او را در حل مشکل یاری دهد کمتر توجه می‌شود و با آموزش سطحی هدف اصلی آموزش و پرورش که همان یادگیری عمیق و اثربخش است، تحقق نمی‌یابد (Adib nia & et al, 2011). پژوهشگران این پژوهش درصدد بودند که آسیب‌های موجود در روش‌های تدریس را که هم معلمان و هم دانش‌آموزان از آنها اظهار نارضایتی می‌کنند، شناسایی نمایند.

با این که تدریس سابقه‌ای طولانی دارد اما شکل حرفه‌ای آن با توسعه نظام‌های آموزشی ملی؛ گسترش این فرض که آموزش از طریق حضور در کلاس انجام می‌گیرد و تکوین این آرمان که دانش‌آموزان باید به مدت چند سال در مدارس حضور داشته باشند، در دو قرن اخیر مورد توجه قرار گرفته است. در طی همین سال‌ها تحقیقات متعددی درباره‌ی روش تدریس و نقش آن در تربیت نسل جوان انجام شده است که به نتایج برخی از آنها اشاره می‌شود.

نتایج پژوهش ستاری (sattari, 2012) با عنوان «ارزیابی مؤلفه‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان» حاکی از آن بود که وضعیت موجود و مطلوب تدریس اثربخش باهم تفاوت معناداری دارند و تفاوت معناداری در مؤلفه‌های

جهت ایجاد موقعیت یادگیری و تقویت انگیزش یادگیری دانش‌آموزان. نتایج پژوهش راستگو (Rastgou, ۲۰۰۴) نشان داد که بین سطح تحصیلات معلمان و میزان استفاده آنها از روش تدریس مبتنی بر حل مسأله رابطه آماری معنادار وجود دارد، یعنی هر قدر که سطح تحصیلات بالاتر می‌رود، میزان استفاده آنها از روش تدریس مبتنی بر حل مسأله بیشتر می‌شود. در پژوهش دیگری که برزگر و علی‌آبادی (Barzegar & Ali-abadi, 2013) با عنوان بررسی تأثیر مدل طراحی آموزشی گانیه و بریگز بر یادگیری و یادداری و انگیزش پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که به‌کارگیری الگوی گانیه در طراحی آموزشی درس علوم تجربی در مقایسه با شیوه مرسوم باعث افزایش یادگیری و یادداری می‌شود؛ اما از نظر انگیزش پیشرفت بین دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد.

بوب مون و همکاران (Bobmoon & et al, 2002) در پژوهش خود متذکر شدند که توانایی، دانش و شناخت لازم برای فرایند پیچیده و چند وجهی یاددهی مبتنی بر چند مهارت است. علاوه بر ماهیت و چگونگی آموزش اولیه معلمان، بالا بردن استانداردها و کیفیت آموزشی نیز ضروری است. اکنون معلم‌ها علاوه بر دانش و مهارت اولیه و روش مدیریت کلاس به آشنایی با فن‌آوری‌های اطلاعات و ارتباطات و مفاهیم تازه سواد نیز نیاز دارند، آنها باید با ورود به دپالوگ یاددهی به ارائه طرح‌ها و روش‌های خلاقانه تشویق شوند. نتایج پژوهش پرستون و همکاران (Preston & et al, 2003) نشان داد که در دنیای امروز، با توجه به وسعت تغییرات، کلاس‌های درسی سنتی نمی‌توانند دانش‌آموزان را برای حضور در جامعه قرن ۲۱ آماده سازند. آنها بر این باور بودند که مدارس و معلمان باید با دانش‌آموزان در آموختن روش‌ها و ایده‌های نوین درسی کمک کنند تا بتوانند مدت‌ها پس از پایان دوره رسمی مدرسه دانش و مهارت‌های رو به رشد خود را بر پایه آن بنا کنند. بنابراین معلمان باید شیوه تدریس خود را تغییر دهند تا دانش‌آموزان آگاهانه با مسائل دشوار روبرو شوند و زمینه تحولات ذهنی مطلوبی در آنها به وجود آید. روا (Roa, ۲۰۰۳) نیز در پژوهش خود متذکر شد که؛ یادگیری

تفاوت معناداری وجود ندارد، اما از نظر پرورشی و طول مدت نگهداری مطالب در حافظه تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش اسلامیان و همکاران (Eslamian & et al, 2013) با عنوان «مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس بحث گروهی و سخنرانی بر میزان یادگیری و رضایت دانش‌آموزان از تدریس، در درس دین و زندگی» نشان داد که میانگین نمرات آزمون ارزشیابی یادگیری از دانش‌آموزان در روش بحث گروهی به‌طور معناداری از روش سخنرانی بیشتر بوده است. میانگین نمرات ارزشیابی میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس در روش بحث گروهی به‌طور معناداری از روش سخنرانی بیشتر بوده است. میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته علوم تجربی در آزمون ارزشیابی از میزان یادگیری به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته علوم انسانی بوده است؛ ولی اثر تعاملی معناداری بین رشته و روش وجود نداشته است. همچنین در آزمون ارزشیابی میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس، بین میانگین نمرات دانش‌آموزان دو رشته مذکور تفاوت معناداری وجود نداشته است و اثر تعاملی معناداری نیز در این رابطه میان رشته و روش مشاهده نشده است.

کاکوجویباری (Kakojouibari, 2003) در یک فرا تحلیل، مهم‌ترین آسیب‌ها و ویژگی‌های بازدارنده در حوزه یاددهی - یادگیری و روش‌های تدریس موجود در نظام آموزش و پرورش را موارد زیر می‌داند: (۱) تأکید بر یاددهی و انتقال مطالب درسی در فرایند یاددهی - یادگیری، عدم توجه به ساخت دادن یادگیری توسط دانش‌آموز؛ محور قرار گرفتن صرفاً کتاب درسی در فرایند یاددهی و یادگیری و عدم انعطاف در موقعیت یادگیری (۲) تأکید بر یادگیری‌های سطحی، حفظی و انتقال معلومات به جای تأکید بر معنادار شدن یادگیری، غیرفعال بودن یادگیرنده (۳) محدود بودن فرصت اظهار نظر، پرسش‌گری و نقادی دانش‌آموز در فرایند یاددهی - یادگیری، کم‌توجه‌ای به علائق و نیازهای دانش‌آموز، عدم ایجاد زمینه مناسب برای کنجکاوای و تحرک دانش‌آموز (۴) کاربرد روش‌های آزموده و یک سویه در فرایند یاددهی - یادگیری، پرهیز از ایجاد موقعیت‌های مبهم، عدم به‌کارگیری روش‌های متکی به هنر خلاق در

به‌کارگیری روش‌های متکی به هنر خلاق در جهت ایجاد موقعیت یادگیری و تقویت انگیزش یادگیری دانش‌آموزان، عدم مشارکت دانش‌آموزان در فرایند تدریس و در نتیجه آن، غیرفعال بودن یادگیرنده، محدود بودن فرصت اظهارنظر، پرسش‌گری و نقادی دانش‌آموز در فرایند یاددهی - یادگیری، عدم توجه به ساخت دادن یادگیری توسط دانش‌آموز، کم‌توجه‌ای به علائق و نیازهای دانش‌آموز، عدم ایجاد زمینه مناسب برای کنجکاوی و تحرک دانش‌آموز، می‌شود. در واقع افت تحصیلی نتیجه روش‌های نامناسب تدریس است؛ بنابراین معلم‌ها علاوه بر دانش و مهارت اولیه درباره روش تدریس و مدیریت کلاس به آشنایی با فن‌آوری‌های اطلاعات و ارتباطات و مفاهیم تازه سواد، برای ارائه طرح‌ها و روش‌های خلاقانه نیز نیاز دارند.

روش پژوهش

این پژوهش در زمره تحقیقات توصیفی و از نوع پیمایشی است. در پژوهش حاضر جامعه آماری شامل کلیه دبیران و دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهرستان اصفهان است که به ترتیب تعداد آنها ۸۰۹۷ و ۱۴۰۲۵۰ نفر بوده است. از این تعداد با استفاده از فرمول نمونه‌گیری خوشه‌ای و تصادفی طبقه‌ای و در نظر گرفتن میزان افت آزمودنی، نمونه آماری برای دو گروه به ترتیب ۱۱۰ و ۲۴۰ نفر برآورد شد. سپس با جدا کردن پرسشنامه‌های مخدوش نمونه آماری برای دبیران ۹۵ و برای دانش‌آموزان ۲۰۶ نفر به دست آمد. نمونه آماری مذکور با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده است. جهت جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد، پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال بسته پاسخ بر مبنای مقیاس درجه بندی لیکرت و ۱ سؤال باز پاسخ بود. پایایی پرسشنامه مربوط به دبیران و دانش‌آموزان توسط پژوهشگر با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۹ و ۰/۹۸ محاسبه گردید. همچنین، برای سنجش روایی سؤالات پرسشنامه، از روش وابسته به محتوا استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و در سطح آمار استنباطی متناسب با سؤال‌های پژوهش و ماهیت داده‌ها از

مهمترین مسأله در آموزش است. از این رو در دورانی که مراکز و مؤسسات مختلف در پی‌آند که کارهای بیشتری را بر دوش افراد کمتری قرار دهند ابعاد و چگونگی بالاتر رفتن کیفیت اهمیت افزون‌تری می‌یابد. توانایی‌های دانش‌آموزان متفاوت است و باید متناسب با نیازهای هر یک از آنها، سبک یادگیری خاصی را برگزید. مؤسسات آموزشی باید با هدف پیشرفت همگانی روش‌های یادگیری مختلف را به دانش‌آموزان بیاموزند. معلمان باید در طول فرایند یاددهی - یادگیری همواره به عملکرد دانش‌آموزان نظارت داشته باشد. هایت (Huitt, 2003)، در جواب به این سؤال که چرا بعضی دانش‌آموزان بیشتر از دانش‌آموزان دیگر یاد می‌گیرند به ارائه یک مدل چهار طبقه‌ای پرداخت: ۱- شرایط؛ همه عوامل بیرونی کلاسی که ممکن است بر یاددهی - یادگیری تأثیر بگذارد ۲- درون‌داد؛ صفات و خصوصیات معلمان و دانش‌آموزان که آنها با خود به درون کلاس می‌آورند ۳- فرایند کلاس؛ رفتارهای معلم و دانش‌آموز در کلاس و دیگر متغیرها مانند جو کلاس و ارتباط معلم و شاگرد ۴- برون‌داد؛ اندازه‌گیری‌های یادگیری دانش‌آموزان که از فرایند آموزش طبیعی مجزا شده است. در میان این چهار طبقه رفتارهای معلم در کلاس درس مهمترین عامل یادگیری دانش‌آموزان بود.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود پژوهشگران مختلف در بررسی‌های خود در باب تدریس، به نتایج مختلفی اشاره کرده‌اند. اکثر پژوهشگران بر این اعتقاد بودند که مهم‌ترین متغیر مؤثر در فرایند آموزش و پرورش، تدریس معلم است که بر سازمان‌دهی مطالب درسی، استفاده از نظریه‌های مختلف یادگیری و همچنین کاربرد فنون آموزش در کلاس درس مبتنی است؛ اما اکثر معلمان با اصول و روش‌های تدریس آشنایی کمی دارند که این باعث پایین آمدن کیفیت آموزش، اهمیت ندادن به تحقق اهداف آموزشی، عدم بهره‌گیری از کتب روش‌ها و فنون تدریس در فرایند تدریس، توجه به روش‌های سخنرانی و توضیحی بیش از سایر روش‌ها، تأکید بر انتقال مطالب درسی، تأکید بر یادگیری‌های سطحی، حفظی و انتقال معلومات به‌جای تأکید بر معنادار شدن یادگیری، کاربرد روش‌های آزموده و یک‌سویه، پرهیز از ایجاد موقعیت‌های مبهم، عدم

تدریس» و «پایین بودن سطح علمی و حرفه‌ای معلمان» با میانگین ۴/۰۷ و کمترین میانگین مربوط به «بی‌اعتنایی به سؤالات غیرمعارف دانش‌آموزان» با ۳/۲۷، بوده است.

۲) مهم‌ترین نقاط آسیب‌زا در روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان اصفهان در آموزش رسمی کدامند؟

جدول شماره ۲ پاسخ‌های دانش‌آموزان در رابطه با سؤال دوم پژوهش یعنی مهم‌ترین نقاط آسیب‌زا در روش‌های تدریس از نظر آنها در دبیرستان‌های شهرستان اصفهان را نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌های جدول بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها به «انتظارات بیش از حد معلمان از دانش‌آموزان» با میانگین ۳/۶۵؛ «بی‌توجهی به پاسخ‌های خودانگیخته دانش‌آموزان» با میانگین ۳/۴۳؛ و «عدم توجه به علایق دانش‌آموزان» با میانگین ۳/۴۱ و کمترین میانگین مربوط به «ارتباط ندادن موضوع درس به دانش‌های پیشین» با میانگین ۳/۰۴ و «عدم استفاده از الگوهای تدریس مشارکتی» با میانگین ۳/۰۲ بوده است.

۳) آیا بین دیدگاه‌های دبیران و دانش‌آموزان در زمینه آسیب شناسی روش‌های تدریس با توجه به عوامل دموگرافیک تفاوت وجود دارد؟

روش‌های آماری آزمون t تک متغیره، آزمون کالموگروف - اسمیرنف، آزمون t هتلینگ، آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه، آزمون t مستقل و وابسته و از آزمون توکی (LSD) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد هدف اصلی این پژوهش شناسایی آسیب‌های روش‌های تدریس در مقطع متوسطه شهر اصفهان بود. بر این اساس ابتدا جداول توصیفی مربوطه و میانگین آسیب در هر مورد از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان آورده شده است. سپس مقایسه‌های انجام گرفته بر حسب جنسیت، مدرک تحصیلی، پایه تحصیلی، سابقه خدمت، رشته تحصیلی و ناحیه تحصیلی ارائه گردیده است. به همین ترتیب، به ترتیب سؤالات پژوهش جداول ارائه می‌شوند.

۱) مهم‌ترین نقاط آسیب‌زا در روش‌های تدریس از نظر دبیران دبیرستان‌های شهرستان اصفهان در آموزش رسمی کدامند؟

بر اساس یافته‌های جدول، بیشترین میانگین نمره پاسخ‌ها مربوط به «اهمیت ندادن معلم به مهارت‌های عملی

جدول ۱ - توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دبیران

میانگین	خیلی زیاد	زیاد	تا حدودی	کم	خیلی کم	فراوانی	گویه‌ها
۴/۰۷	۴۴	۲۷	۱۳	۹	۲	فراوانی	اهمیت ندادن معلم به مهارت‌های عملی تدریس
	۴۶/۳	۲۸/۴	۱۳/۷	۹/۵	۲/۱	درصد	
۳/۹۱	۲۸	۴۰	۲۱	۳	۳	فراوانی	برخورد انفعالی معلم در فرایند تدریس
	۲۹/۵	۴۲/۱	۲۲/۱	۳/۲	۳/۲	درصد	
۳/۷۸	۲۸	۳۲	۲۶	۵	۴	فراوانی	فراهم نکردن فرصت تفکر برای دانش‌آموزان توسط معلم
	۲۹/۵	۳۳/۷	۲۷/۴	۵/۳	۴/۲	درصد	
۳/۵۴	۱۸	۳۱	۳۴	۹	۳	فراوانی	عدم استفاده از الگوهای تدریس مشارکتی
	۱۸/۹	۳۲/۶	۳۵/۸	۹/۵	۳/۲	درصد	
۳/۶۴	۱۹	۳۶	۲۹	۹	۲	فراوانی	فقدان تنوع در به‌کارگیری شیوه‌های متفاوت تدریس در طول سال
	۲۰/۰	۳۷/۹	۳۰/۵	۹/۵	۲/۱	درصد	

۳/۷۷	۳۱ ۳۲/۶	۳۲ ۳۳/۷	۱۵ ۱۵/۸	۱۴ ۱۴/۷	۳ ۳/۲	فراوانی درصد	تأکید بر حفظ مطالب به جای فهم آنها
۳/۸۰	۲۴ ۲۵/۳	۴۳ ۴۵/۳	۱۶ ۱۶/۸	۹ ۹/۵	۳ ۳/۲	فراوانی درصد	عدم توجه به علایق دانش‌آموزان
۳/۷۱	۲۵ ۲۶/۳	۳۲ ۳۳/۷	۲۵ ۲۶/۳	۱۲ ۱۲/۶	۱ ۱/۱	فراوانی درصد	عدم استفاده از زمان و ساعات مناسب برای تدریس
۳/۶۷	۲۶ ۲۷/۴	۲۶ ۲۷/۴	۳۲ ۳۳/۷	۸ ۸/۴	۳ ۳/۲	فراوانی درصد	نبودن ارتباط میان مطالب و واقعیت‌های زندگی دانش‌آموزان
۴/۰۷	۴۱ ۴۳/۲	۳۳ ۳۴/۷	۱۲ ۱۲/۶	۵ ۵/۳	۴ ۴/۲	فراوانی درصد	پائین بودن سطح علمی و حرفه‌ای معلمان
۳/۷۱	۱۷ ۱۷/۹	۴۶ ۴۸/۴	۲۳ ۲۴/۲	۶ ۶/۳	۳ ۳/۲	فراوانی درصد	ضعف در استفاده از فناوری‌های آموزشی
۳/۸۹	۲۹ ۳۰/۵	۳۸ ۴۰/۰	۲۰ ۲۱/۱	۵ ۵/۳	۳ ۳/۲	فراوانی درصد	ضعف در آگاهی از هدف‌های آموزشی هر درس
۳/۵۱	۱۲ ۱۲/۶	۴۳ ۴۵/۳	۲۸ ۲۹/۵	۶ ۶/۳	۶ ۶/۳	فراوانی درصد	ارتباط ندادن موضوع درس به دانش‌های پیشین
۳/۷۰	۱۹ ۲۰/۰	۴۴ ۴۶/۳	۲۲ ۲۳/۲	۵ ۵/۳	۵ ۵/۳	فراوانی درصد	ضعف معلم در داشتن طرح درس
۳/۹۳	۳۶ ۳۷/۹	۳۳ ۳۴/۷	۱۴ ۱۴/۷	۸ ۸/۴	۴ ۴/۲	فراوانی درصد	ناتوانی معلم در مدیریت و کنترل مطلوب کلاس
۳/۷۰	۲۱ ۲۲/۱	۳۶ ۳۷/۹	۳۱ ۳۲/۶	۳ ۳/۲	۴ ۴/۲	فراوانی درصد	ضعف در طرح سؤال‌های مناسب در طول تدریس
۳/۸۳	۲۳ ۲۴/۲	۴۳ ۴۵/۳	۲۱ ۲۲/۱	۶ ۶/۳	۲ ۲/۱	فراوانی درصد	عدم توجه به تفاوت‌های فردی در فرایند تدریس
۳/۲۷	۷ ۷/۴	۲۹ ۳۰/۵	۴۶ ۴۸/۴	۹ ۹/۵	۴ ۴/۲	فراوانی درصد	بی‌اعتنائی به سؤالات غیرمتعارف دانش‌آموزان
۳/۴۲	۱۴ ۱۴/۷	۳۱ ۳۲/۶	۳۴ ۳۵/۸	۱۳ ۱۳/۷	۳ ۳/۲	فراوانی درصد	انتظارات بیش‌ازحد معلمان از دانش‌آموزان
۳/۵۱	۹ ۹/۵	۴۴ ۴۶/۳	۳۴ ۳۵/۸	۳ ۳/۲	۵ ۵/۳	فراوانی درصد	بی‌توجهی به پاسخ‌های خودانگیزخته دانش‌آموزان

جدول ۲ - توزیع فراوانی و درصد پاسخ‌های مربوط به آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان

میانگین	خیلی زیاد	زیاد	تاحدودی	کم	خیلی کم		گویه‌ها
۳/۳۹	۴۲ ۲۰/۴	۵۵ ۲۶/۷	۶۷ ۳۲/۵	۲۷ ۱۳/۱	۱۵ ۷/۳	فراوانی درصد	اهمیت ندادن معلم به مهارت‌های عملی تدریس
۳/۳۲	۲۲ ۱۰/۷	۶۰ ۲۹/۱	۹۷ ۴۷/۱	۱۷ ۸/۳	۱۰ ۴/۹	فراوانی درصد	برخورد انفعالی معلم در فرایند تدریس
۳/۳۷	۴۶ ۲۲/۳	۵۵ ۲۶/۷	۵۵ ۲۶/۷	۳۰ ۱۴/۶	۲۰ ۹/۷	فراوانی درصد	فراهم نکردن فرصت تفکر برای دانش‌آموزان توسط معلم
۳/۰۲	۱۹ ۹/۲	۵۲ ۲۵/۲	۷۱ ۳۴/۵	۴۳ ۲۰/۹	۲۱ ۱۰/۲	فراوانی درصد	عدم استفاده از الگوهای تدریس مشارکتی
۳/۲۸	۴۴ ۲۱/۴	۴۸ ۲۳/۳	۶۰ ۲۹/۱	۳۰ ۱۴/۶	۲۴ ۱۱/۷	فراوانی درصد	فقدان تنوع در به‌کارگیری شیوه‌های متفاوت تدریس در طول سال
۳/۲۸	۵۴ ۲۶/۲	۴۱ ۱۹/۹	۴۵ ۲۱/۸	۴۱ ۱۹/۹	۲۵ ۱۲/۱	فراوانی درصد	تأکید بر حفظ مطالب به‌جای فهم آنها
۳/۴۱	۵۶ ۲۷/۲	۴۶ ۲۲/۳	۵۱ ۲۴/۸	۳۳ ۱۶/۰	۲۰ ۹/۷	فراوانی درصد	عدم توجه به علایق دانش‌آموزان
۳/۳۳	۴۰ ۱۹/۴	۴۸ ۲۳/۳	۶۹ ۳۳/۵	۳۸ ۱۸/۴	۱۱ ۵/۳	فراوانی درصد	عدم استفاده از زمان و ساعات مناسب برای تدریس
۳/۲۴	۴۴ ۲۱/۴	۴۰ ۱۹/۴	۶۴ ۳۱/۱	۳۸ ۱۸/۴	۲۰ ۹/۷	فراوانی درصد	نبودن ارتباط میان مطالب و واقعیت‌های زندگی دانش‌آموزان
۳/۱۷	۵۳ ۲۵/۷	۳۲ ۱۵/۵	۵۴ ۲۶/۲	۳۳ ۱۶/۰	۳۴ ۱۶/۵	فراوانی درصد	پائین بودن سطح علمی و حرفه‌ای معلمان
۳/۳۳	۴۴ ۲۱/۴	۵۵ ۲۶/۷	۵۱ ۲۴/۸	۳۸ ۱۸/۴	۱۸ ۸/۷	فراوانی درصد	ضعف در استفاده از فن‌آوری‌های آموزشی
۳/۲۵	۳۸ ۱۸/۴	۴۴ ۲۱/۴	۷۴ ۳۵/۹	۳۳ ۱۶/۰	۱۷ ۸/۳	فراوانی درصد	ضعف در آگاهی از هدف‌های آموزشی هر درس
۳/۰۴	۲۴ ۱۱/۷	۵۲ ۲۵/۲	۶۳ ۳۰/۶	۴۳ ۲۰/۹	۲۴ ۱۱/۷	فراوانی درصد	ارتباط ندادن موضوع درس به دانش‌های پیشین

۳/۲۴	۴۶ ۲۲/۳	۴۴ ۲۱/۴	۵۲ ۲۵/۲	۴۳ ۲۰/۹	۲۱ ۱۰/۲	فراوانی درصد	ضعف معلم در داشتن طرح درس
۳/۳۵	۵۵ ۲۶/۷	۴۲ ۲۰/۴	۴۹ ۲۳/۸	۴۱ ۱۹/۹	۱۹ ۹/۲	فراوانی درصد	ناتوانی معلم در مدیریت و کنترل مطلوب کلاس
۳/۲۹	۵۰ ۲۴/۳	۳۹ ۱۸/۹	۶۰ ۲۹/۱	۳۶ ۱۷/۵	۲۱ ۱۰/۲	فراوانی درصد	ضعف در طرح سؤال‌های مناسب در طول تدریس
۳/۳۳	۳۹ ۱۸/۹	۴۸ ۲۳/۳	۷۸ ۳۷/۹	۲۵ ۱۲/۱	۱۶ ۷/۸	فراوانی درصد	عدم توجه به تفاوت‌های فردی در فرایند تدریس
۳/۱۸	۴۴ ۲۱/۴	۳۱ ۱۵/۰	۷۴ ۳۵/۹	۳۳ ۱۶/۰	۲۴ ۱۱/۷	فراوانی درصد	بی‌اعتنایی به سؤالات غیرمتعارف دانش‌آموزان
۳/۶۵	۶۰ ۲۹/۱	۵۹ ۲۸/۶	۵۲ ۲۵/۲	۲۵ ۱۲/۱	۱۰ ۴/۹	فراوانی درصد	انتظارات بیش‌ازحد معلمان از دانش‌آموزان
۳/۴۳	۵۰ ۲۴/۳	۴۸ ۲۳/۳	۶۴ ۳۱/۱	۳۰ ۱۴/۶	۱۴ ۶/۸	فراوانی درصد	بی‌توجهی به پاسخ‌های خودانگیخته دانش‌آموزان

یافته‌های جدول ۷ نشان می‌دهد t مشاهده شده معنادار نبوده است. بنابراین بین میزان آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود ندارد ($P > 0/05$).

یافته‌های جدول ۸ نشان می‌دهد t مشاهده شده معنادار نبوده است. بنابراین میزان آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دبیران بر حسب مدرک تحصیلی تفاوت وجود ندارد ($P > 0/05$).

یافته‌های جدول ۹ نشان می‌دهد t مشاهده شده معنادار نبوده است. بنابراین میزان آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تفاوت وجود ندارد ($P > 0/05$).

یافته‌های جدول ۱۰ نشان می‌دهد که بین نظر دبیران بر حسب سابقه خدمت در مؤلفه روش‌های تدریس تفاوت معنادار بوده است ($P < 0/05$). به طوری که دبیرانی که بین ۱۰-۱۵ سال سابقه تدریس داشته‌اند، قدرت ارزیابی

جدول زیر در رابطه با سؤال سوم پژوهش هستند که هرکدام به صورت جزئی و دقیق مقایسه‌های مربوطه را نشان داده‌اند.

بر اساس یافته‌های جدول آماره $k-s-z$ معنادار نبوده بنابراین توزیع مؤلفه‌های پژوهش از توزیع نرمال پیروی می‌کند ($P > 0/05$).

بر اساس یافته‌های جدول ۴، t مشاهده شده از مقدار بحرانی در سطح خطای ۰/۰۵ درصد بزرگتر هست. بنابراین میزان آسیب‌های روش‌های تدریس بیش از سطح متوسط است.

یافته‌های جدول ۵ نشان می‌دهد t مشاهده شده معنادار بوده، بنابراین در خصوص آسیب‌های روش‌های تدریس بین نظرات دبیران و دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد ($P < 0/001$).

یافته‌های جدول ۶ نشان می‌دهد t مشاهده شده معنادار است؛ بنابراین، بین میزان آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دبیران مرد و زن تفاوت وجود دارد ($P < 0/01$).

یافته‌های جدول ۱۳ نشان می‌دهد دیدگاه دانش‌آموزان درباره‌ی آسیب‌های روش‌های تدریس رشته‌های تجربی با هنر اختلاف معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). یافته‌های جدول ۱۴ نشان می‌دهد که بین نظرات دانش‌آموزان بر حسب ناحیه تحصیلی در مؤلفه روش‌های تدریس تفاوت وجود دارد ($P < 0/05$). یافته‌های جدول ۱۵ نشان می‌دهد که بین دیدگاه دانش‌آموزان درباره‌ی آسیب‌های فرایند یاددهی و یادگیری در نواحی ۲ و ۳ اختلاف معناداری وجود دارد ($P < 0/05$).

بیشتری نسبت به آسیب‌شناسی روش‌های تدریس داشته‌اند.

یافته‌های جدول ۱۱ نشان می‌دهد که بین دیدگاه دبیران از نظر سابقه خدمت در هر سه حالت کمتر از ۱۰ سال، بین ۱۰ تا ۱۵ سال و ۱۵ سال به بالا در مؤلفه روش‌های تدریس معنادار است ($P < 0/05$).

یافته‌های جدول ۱۲ نشان می‌دهد که آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان بر حسب رشته تحصیلی در مؤلفه روش‌های تدریس تفاوت معنادار است ($P < 0/05$).

جدول ۳ - مقایسه توزیع نمرات مؤلفه پژوهش با توزیع نرمال از نظر دبیران و دانش‌آموزان

مؤلفه	نظر	k-s-z	Sig
روش‌های تدریس	دبیران	/۹۸۹	/۲۸۲
	دانش‌آموزان	/۵۳۹	/۹۳۳

جدول ۴ - مقایسه میزان آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دبیران و دانش‌آموزان با میانگین فرضی ۳

مؤلفه	نظر	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	t	df
روش‌های تدریس	دبیران	۳/۷۲	/۶۶۹	/۰۶۸	۱۰/۵۷	۹۴
	دانش‌آموزان	۳/۲۹	/۶۵۳	/۰۴۵	۶/۵۷	۲۰۵

جدول ۵ - مقایسه نظرات دبیران و دانش‌آموزان در خصوص آسیب‌های روش‌های تدریس

مؤلفه	دبیران		دانش‌آموزان		t	p
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
روش‌های تدریس	۳/۷۲	/۶۶۹	۳/۲۹	/۶۵۳	-۵/۲۲	۰/۰۰۰

جدول ۶ - مقایسه آسیب‌شناسی روش‌های تدریس از نظر دبیران مرد و زن

مؤلفه	زن		مرد		t	p
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
روش‌های تدریس	۳/۸۹	/۶۴۰	۳/۴۳	/۶۲۰	۳/۴۶	/۰۰۱

جدول ۷ - مقایسه آسیب‌شناسی روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان دختر و پسر

p	t	پسر		دختر		مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱/۲۳۶	۱/۱۸	۱/۶۰۱	۳/۲۴	۱/۶۹۵	۳/۳۵	روش‌های تدریس

جدول ۸ - مقایسه آسیب‌شناسی روش‌های تدریس از نظر دبیران برحسب مدرک تحصیلی

p	t	فوق لیسانس		لیسانس		مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱/۲۵۵	۱/۱۵	۱/۳۴۷	۳/۸۴	۱/۷۰۹	۳/۷۰	روش‌های تدریس

جدول ۹ - مقایسه آسیب‌شناسی روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان بر حسب پایه تحصیلی

p	f	سوم		دوم		اول		مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱/۶۴۸	۱/۴۳۴	۱/۵۷۰	۳/۳۵	۱/۸۰۵	۳/۲۳	۱/۶۲۷	۳/۲۹	روش‌های تدریس

جدول ۱۰ - مقایسه آسیب‌شناسی روش‌های تدریس از نظر دبیران بر حسب سابقه خدمت

p	f	۱۵ به بالا		۱۰ تا ۱۵		کمتر از ۱۰ سال		مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱/۰۱۴	۴/۵۰	۱/۶۷۹	۳/۸۲	۱/۴۴۶	۳/۹۰	۱/۷۰۴	۳/۴۰	روش‌های تدریس

جدول ۱۱ - مقایسه زوجی اختلاف میانگین روش‌های تدریس از نظر دبیران بر حسب سابقه خدمت

سطح معناداری	اختلاف میانگین	سابقه		مؤلفه
۱/۰۱۲	-/۴۹	بین ۱۰ تا ۱۵		روش‌های تدریس
۱/۰۱۲	/۴۹	۱۵ به بالا		روش‌های تدریس
۱/۰۰۹	-/۴۱	۱۵ به بالا		روش‌های تدریس

۴) راهکارهای بهبود در زمینه هر یک از موارد آسیب‌زا چیست؟
مهمترین راهکارهایی که دبیران برای بهبود فرایند تدریس ارائه داده بودند، به شرح جدول شماره ۱۶ هستند. بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱۶ بیشترین درصد فراوانی مربوط به راهکارهای بهبود روش‌های تدریس از دیدگاه دبیران، گزینه «دادن اختیارات گسترده‌تر به معلمان برای ارائه درس و استفاده از شیوه‌های مختلف تدریس

(آزادی عمل)» با فراوانی ۱۱ و «برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت و پیگیری و اطمینان از انجام آنها به‌وسیله معلمان» با فراوانی ۸ است و کمترین درصد فراوانی مربوط به گزینه «دعوت از معلمان موفق و مجرب برای آموزش روش‌هایی مورد استفاده خود به‌صورت نمایشی» با فراوانی ۳ «آشنا کردن معلمان با روش‌های پژوهشی» با فراوانی ۳ و «تشویق معلمان به وسیله آموزش و پرورش منجر به انگیزه بیشتر آنها جهت امر تدریس و در نتیجه تشویق دانش‌آموزان می‌شود» با فراوانی ۲ است.

جدول ۱۲ - مقایسه آسیب‌شناسی روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان بر حسب رشته تحصیلی

p	f	هنر		حرفه‌ای		انسانی		تجربی		ریاضی		مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۲۵	۲/۸۴	۱/۶۵۴	۳/۰۱	۱/۶۹۸	۳/۱۹	۱/۵۸۸	۳/۴۳	۱/۶۴۶	۳/۷۱	۱/۶۲۷	۳/۲۹	روش‌های تدریس

جدول ۱۳ - مقایسه زوجی اختلاف میانگین روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان بر حسب رشته تحصیلی

مؤلفه	رشته	اختلاف میانگین	سطح معناداری
روش‌های تدریس	تجربی هنر	۱/۶۹	۰/۲۹

جدول ۱۴ - مقایسه آسیب‌شناسی روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان بر حسب ناحیه تحصیلی

p	f	ناحیه ۵		ناحیه ۳		ناحیه ۲		مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۱۱	۴/۶۵	۱/۶۴۳	۳/۳۷	۱/۷۰۵	۳/۱۱	۱/۵۷۲	۳/۴۱	روش‌های تدریس

جدول ۱۵ - مقایسه زوجی اختلاف میانگین دو به دو آسیب‌ها از نظر دانش‌آموزان بر حسب ناحیه تحصیلی

مؤلفه	ناحیه	اختلاف میانگین	سطح معناداری
روش‌های تدریس	ناحیه ۲	ناحیه ۳	۰/۱۴

جدول ۱۶ - مهمترین راهکارهای بهبود روش‌های تدریس از نظر دبیران

ردیف	راهکارها	فراوانی	درصد
۱	برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت و پیگیری و اطمینان از انجام آنها به وسیله معلمان	۸	۱۲.۱۲
۲	در اختیار قرار گرفتن نتایج تحقیقات مختلف در اختیار معلمان	۴	۶.۰۶
۳	اشتراک مدارس به مجلات علمی متعدد مربوط به آموزش و پرورش	۶	۹.۰۹
۴	دعوت از معلمان موفق و مجرب برای آموزش روش‌هایی مورد استفاده خود به صورت نمایشی	۳	۴.۵۴
۵	استفاده از کارگاه‌های آموزشی	۴	۶.۰۶
۷	آشنا کردن معلمان با روش‌های پژوهشی	۳	۴.۵۴
۸	فراهم کردن شرایط ادامه تحصیل	۷	۱۰.۶۰
۹	آموزش روان‌شناسی تربیتی برای آشنایی معلمان با نیازها، مراحل رشد و ... دانش‌آموزان	۴	۶.۰۶
۱۰	دادن اختیارات گسترده‌تر به معلمان، برای ارائه درس (آزادی عمل)	۱۱	۱۶.۶۶
۱۲	تشویق معلمان به وسیله آموزش و پرورش منجر به انگیزه بیشتر آنها جهت امر تدریس و در نتیجه تشویق دانش‌آموزان می‌شود	۲	۳.۰۳
۱۳	در اختیار قرار گرفتن وسایل سمعی و بصری، مواد و تجهیزات آموزشی و وسایل کمک‌آموزشی	۵	۷.۵۷
	جمع	۶۶	٪۱۰۰

بحث و نتیجه‌گیری

معلمان با روش‌های متفاوت تدریس و ضرورت به کارگیری آن در نظام آموزشی صورت پذیرد. این پژوهش می‌تواند صرف‌نظر از هدف اصلی آن، به‌عنوان اقدامی برای توسعه توجه به روش‌های مختلف تدریس به شیوه‌های جدید در مدارس مدنظر قرار گیرد.

هدف اصلی این مقاله شناسایی موارد آسیب‌زا روش‌های تدریس و مقایسه نظر دبیران و دانش‌آموزان با نظر به جنسیت، مدرک تحصیلی، پایه تحصیلی، سابقه خدمت، رشته تحصیلی و ناحیه تحصیلی آنها بود. یافته‌ها نشان دادند که دبیران بیشترین میانگین موارد آسیب‌زا را «اهمیت ندادن معلم به مهارت‌های عملی تدریس»، «پائین بودن سطح علمی و حرفه‌ای معلمان»، «ناتوانی معلم در مدیریت و کنترل مطلوب کلاس»، «برخورد انفعالی معلم در فرایند تدریس» و «ضعف در آگاهی از هدف‌های آموزشی هر درس» می‌دانند. کمترین میانگین را نیز مربوط به «بی‌اعتنایی به سؤالات غیرمعارف دانش‌آموزان» می‌دانند.

روش‌های تدریس در حکم ابزارها و راهکارهایی هستند که معلمان آنها را به منظور کمک به دانش‌آموزان برای انجام تجربه، کسب تسلط در مهارت یا فرایندی، یا فراگیری حیطه‌ای از معرفت، به کار می‌برند. هر اندازه، معلمان با روش‌های متفاوت تدریس آشنا باشند، بهتر می‌توانند محتوا را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند. التزام به آشنایی با روش‌های متفاوت تدریس و به‌کارگیری آن به شیوه‌های مختلف و به روشی هنرمندانه برای رسیدن هدف‌های مختلف امروزه به صورت خواستی فراگیر در نظام‌های آموزشی در آمده است. با این‌وجود پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این خواست فراگیر در عمل به منصف ظهور نرسیده است و آنچه در سیستم آموزشی اتفاق می‌افتد همان روش‌های یک‌سویه یاددهی است. یافته‌های پژوهش‌ها موجود نیز از این وضعیت حکایت می‌کند؛ بنابراین لازم است کوششی مضاعف برای آشنا کردن

یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش‌های بوب مون و همکاران ۲۰۰۲؛ و پرستون و همکاران ۲۰۰۳؛ همسویی داشت. با توجه به اینکه این پژوهش به شناسایی آسیب‌ها می‌پردازد این نتیجه حاکی از آن است که میانگین آسیب‌ها از نظر دبیران بالاتر از حد متوسط است؛ بنابراین، لازم است متصدیان سیستم آموزشی با برگزاری کارگاه‌های آموزشی و آموزش‌های ضمن خدمت معلمان را با روش‌های نوین تدریس و چگونگی به‌کارگیری آن‌ها برای دروس مختلف و موقعیت‌های متفاوت آشنا نمایند تا معلمان هنگام تدریس دروس مختلف، از روش‌ها و ایده‌های نوین کمک گیرند و به این وسیله دانش‌آموزان بتوانند پس از پایان دوره رسمی مدرسه، دانش و مهارت‌های رو به رشد خود را بر پایه آن توسعه دهند.

در رابطه با سؤال دوم پژوهش دانش‌آموزان بیشترین میانگین آسیب‌ها را مربوط به «انتظارات بیش از حد معلمان از دانش‌آموزان»، «بی‌توجهی به پاسخ‌های خودانگیزه دانش‌آموزان» و «عدم توجه به علایق دانش‌آموزان» می‌دانند. کمترین میانگین نیز مربوط به «ارتباط ندادن موضوع درس به دانش‌های پیشین» و «عدم استفاده از الگوهای تدریس مشارکتی» بود. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های بکاکوجوبیاری ۱۳۸۲؛ و روا ۲۰۰۳؛ همسویی داشت. با توجه به نتیجه این سؤال، انتخاب روش‌های تدریس علاوه بر انطباق با موضع درسی باید منطبق بر نیازهایی مانند مراحل رشد، قدرت درک و زمینه‌های روانی، جنسیت، سطح علمی، سطح آمادگی، علائق، حساسیت و زمینه فکری و فرهنگ دانش‌آموزان باشند. زیرا بین ویژگی‌های فراگیران و روش تدریس زمینه تعامل وجود دارد، معلم باید در هر مورد معین، وضعیت موجود را مورد بررسی و ملاحظه قرار داده و به ویژگی‌های دانش‌آموزان و اینکه هر کدام از آنها فردیت متفاوتی دارند، توجه نماید.

برای تحقق این امر معلم باید دارای میزانی از حساسیت و ادراک باشد تا بتواند نیازهای فراگیران را به‌طور واضح تشخیص دهد و بین یادگیری‌های قبلی و بعدی آنها ارتباط برقرار کند.

یافته‌های مربوط به سؤال سوم پژوهش نشان داد که آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دبیران با میانگین

مطابق با t مشاهده شده در سطح $p \leq 05$ بین میزان آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان بر حسب جنسیت و پایه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد؛ اما بین میزان آسیب‌های روش‌های تدریس از نظر دانش‌آموزان بر حسب رشته تحصیلی به‌علاوه بین رشته‌های تجربی و هنر اختلاف معناداری وجود دارد ($p = 029$). همچنین بین دیدگاه دانش‌آموزان بر حسب ناحیه تحصیلی در نواحی ۲ و ۳ اختلاف معناداری وجود دارد ($p = 014$). در رابطه با سؤال باز پاسخ این پرسشنامه درباره راهکارهای بهبود در زمینه روش‌های تدریس بیشترین تأکید معلمان بر دادن اختیارات گسترده به معلمان برای ارائه درس و استفاده از شیوه‌های مختلف تدریس (آزادی عمل) و برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت و پیگیری و اطمینان از انجام آنها به‌وسیله معلمان بود.

در مجموع به نظر می‌رسد که میزان موفقیت روش‌های تدریس هم از دیدگاه دبیران و هم از دیدگاه دانش‌آموزان در سطح مطلوبی قرار ندارد. قطعاً نیاز است که در برنامه‌ریزی‌ها بیشتر به آن توجه شود و جهت ارتقای آن کوشش به عمل آید. پیشنهادهایی که این پژوهش می‌تواند برای بهبود تدریس در سیستم آموزشی داشته باشد عبارت‌اند از: برگزاری کلاس‌های آموزش ضمن خدمت؛ این

آن، رشد فردی و ارتقای توانایی‌های دانش‌آموزان است. تدریس به این شکل باعث می‌شود که هدف تدریس در کلاس کشف منفعل واقعیت‌ها نباشد، بلکه ساخت خود واقعیت‌ها مورد توجه قرار گیرد. در این صورت معلمان، دانش‌آموزان را به داشتن بصیرت تشویق می‌کنند و به آنها برای درک کامل استعدادها بالقوه‌شان یاری می‌رسانند. در نهایت آنها را برای این که در آنچه می‌خواهند بهترین شوند، به چالش می‌کشاند.

دیگر پیشنهادها این پژوهش برگزاری کارگاه‌های آموزشی، دادن آزادی عمل به معلمان جهت استفاده از شیوه‌های مختلف تدریس، آموزش شیوه‌های عملی تدریس و در اختیار گذاشتن وسایل و تجهیزات اجرای آن، بالا بردن مهارت‌های حرفه‌ای معلمان برای گزینش اطلاعات لازم از گستره وسیع اطلاعات و تطبیق آن با نیاز فراگیران و مشارکت دادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها است.

منابع

Adib Nia, A., Mohajer, y., & Sheykh Pour, S. (2013). Comparison the effect of problem-solving and discovery teaching methods on the social problem-solving skills of female students. *Research in Curriculum Planning*, 10(9) (continus 36). [Persian].

Barzegar, R., & Ali Abadi, Kh. (2013). "The impact of the designing model of Ganiyeh and Brigz on learning and incentive of educational improvement in planning the tenth lesson. No.11, pp 24-36. [Persian].

Bob Moon, B., Mayes, A. Sh., & Hutchinson.S. (2002). *Teaching, learning and the curriculum in secondary schools*. Routledge publisher. ISBN 0415260663, 9780415260664.

Cuvence, H., & Kamil, U. A. (2007). The effects of cooperative learning and concept mapping on learning strategy use. *Mrt University, faculty of education, department of educational science*, 117-127.

Eslamyan, H. S., Rezvani, M., & won, Y. (2013). compared the effectiveness of teaching methods, group discussion and lecture on students' learning and satisfaction from teaching, of course religion and life. *Curriculum Research*, 1&2(11). [Persian].

کلاس‌ها باید به‌وسیله معلمان آگاه و متخصص برگزاری شود و صرفاً به کسانی که توضیحاتی حفظی ارائه می‌دهند محدود نشود، بلکه به وسیله کسانی که علاقه و رغبت کافی، برای ارائه دروس به صورت تجربی دارا هستند، برگزار شود.

ترویج روش تدریس تعاملی: روش تدریس تعاملی یکی از مؤثرترین شیوه‌های ارتقای سطح کیفی تدریس است. در تدریس تعاملی، یاددهی و یادگیری، فرایندی دوسویه هستند که در آن عمل یاددهی و عمل یادگیری به‌موازات هم پیش می‌روند و بر حسب شرایط و موقعیت جای خود را با یکدیگر عوض می‌کنند. بدین معنا که، گاهی معلم موجود حرکت دانش‌آموز شود و می‌کوشد تا در تعاملی سازنده به دانش‌آموز یاد دهد و گاهی دانش‌آموز سبب می‌شود که معلم یک عمل آموزشی را انجام دهد. در این فرایند دانش‌آموزان و محتوایی که بنا است فراگرفته شود در چارچوب فراگیری با هم مرتبط می‌شوند. به این صورت که واحد درسی دارای محتوای خاصی است، اما هرچه هست کاملاً ثابت نیست و دانش‌آموز می‌تواند در تهیه و تکمیل آن سهیم باشد؛ یعنی نه تأکید بر انتقال تنها و نه بر فعالیت محض است، بلکه یادگیری را دانش‌آموز انجام می‌دهد ولی معلم در قبال آن احساس مسئولیت می‌کند. به عبارت دیگر معرفت را خود دانش‌آموز تشکیل می‌دهد اما معلم از هر فن و روشی برای عمقی ساختن و یادگیری توأم با بینش دانش‌آموزان، استفاده می‌کند. در این روش تدریس، دیگر نقش معلم انتقال اطلاعات نیست، بلکه بالنده ساختن فراگیران و امکان‌پذیر ساختن یادگیری برای دانش‌آموزان است. بدین ترتیب یک فضای کار مشترک اصیل که موجب فعال شدن هر دو طرف می‌شود، به وجود می‌آید که در آن تدریس و یادگیری دو روی یک سکه هستند که با هم تلفیق می‌شوند و معلم و دانش‌آموزان در تعامل سازنده و با احساس مشترک نسبت به مسئولیت‌های خود در محیط آموزشی، می‌کوشند تا اهداف آموزشی را برآورده و انتظارات کلاس درس را تبیین نمایند. اهداف اولیه آموزش تعاملی واداشتن دانش‌آموزان به بحث و اندیشیدن است. چراکه مباحثه موجب حدت ذهن دانش‌آموزان می‌شود و نیروهای بیان و تمرکز را در آنان پرورش می‌دهد و اهداف بلندمدت

Sattari, S. (2012). Evaluation of components of effective teaching, student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, Vol I, Volume II, Issue 12 (39) [Persian].

Shapiro, N. H. (2006). *Promotion and Tenure and the Scholarship of Teaching – Learning*. New Rochelle, Heldref Publications, Vol. 38, Iss. Change: The Magazine of Higher Learning, <http://www.heldref.org>.

Shirali Pour, A., Asadi, M., Shakouri, Z., & Behrang, M.R. (2012). What is all this fuss about teaching models? *Research in curriculum planning*, 9 (7) (continus 34) [Persian].

Whiteboard, D. (2005). *Learning and teaching psychology in learning environment*. translated by M. Talkhabi, M. Khodayari, First publication, Ayeezh publications.

Fathi Azar, E. (2003). *Teaching methods and technologies*. First publication, Tabriz University. [Persian].

Huitt, w. (2003). A transactional model of the teaching – learning process. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/tchlrm.html>.

Joldersma, W.C. (2006). Not only whator how, but who? Subjectivity, obligation, and the call to teach. *Journal of education & Christian bel*, 10 (1)

Kakoo Jouybari, A. (2003). *Document of adjusting educational system of Iran*. First publication, Tehran: Educational faculty.

Karimi Monaghi, H., Rad, M., & Bakhshi, M. (2013). Are new methods of teaching has necessary effectiveness in medical education in Iran? Systematic Review. *Journal of Medical Education Development Center*, 10(2). [Persian].

Mayer, H. R. (2006). Learning to teach young people how to think historically: A case study of one student teachers experience. *heldref publications, Social Studies*, 97 (2)

Milk Alipour, A., Asadi, M., Shakouri, Z., & Behrang, MR. (2012). it's all the fuss about patterns of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, Vol IX, Volume II, No. 7 (34). [Persian].

Mohagheghian, SH., Ahmadi, G. & happy, Z. (2012). Understanding and application of new patterns of teaching in the Faculty of Humanities. *The Curriculum Journal*, IX(II). [Persian].

Preston, D. F., & Pobertm, V. (2003). *Methods of teaching, Aplaying cognitive science to promote student learning*. Pub: McGraw-HillousA College DDC: 370.15 f292M, ISBN: 007282946X.

Rastgou, A. (2004). Investigating the level of employing teaching methods based on nurturing problem solution skills in science lesson of the fourth class of elementary schools of Tehran in 2004-2005. MA thesis, Education major, Tarbiat Moalem University, Psychology and education faculty of the fundamental groups of education.

Roa, v.k. (2003). *Quality Education*. pub: APHpublishing, India. DDC: 371.358R215Q.