

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۱۱/۱۴
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۸/۰۱/۲۰
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۰۵/۲۲
مجله‌ی علوم تربیتی (مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، تابستان ۱۳۸۸
دوره‌ی پنجم، سال شانزدهم، شماره‌ی ۲
صص: ۴۱-۵۸

بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان

راحله شهبازی دستجردی*

سیدابراهیم میرشاه جعفری**

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان است. روش انجام این پژوهش توصیفی-همبستگی است. به منظور گردآوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته ذهنیت فلسفی و روش تدریس استفاده شد. نمونه‌ی آماری مشتمل بر ۹۰ نفر از دبیران و ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان در سال ۱۳۸۶-۸۷ بود که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی و از طریق نرم‌افزار SPSS انجام پذیرفت. نتایج نشان داد بین ذهنیت فلسفی و ابعاد آن شامل جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری با روش تدریس دبیران همبستگی معناداری وجود دارد. همچنین بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران بر اساس متغیرهای جنسیت، رشته‌ی تحصیلی، مدرک تحصیلی و سابقه‌ی خدمت نیز همبستگی معناداری مشاهده شد.

واژه‌های کلیدی: ذهنیت فلسفی، جامعیت، تعمق، انعطاف‌پذیری و روش تدریس

* - دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه‌ی آموزش و پرورش، yekta747@yahoo.com

** - دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان،

Jafari@edu.ui.ac.ir

مقدمه

نظام آموزش و پرورش در جوامع معاصر، گسترش زیادی پیدا کرده است. پیامد این رشد روزافزون تبدیل نظام آموزشی به سازمان عظیمی است که با تعداد قابل ملاحظه‌ای از دانش‌آموزان سروکار دارد؛ معلمان و کارکنان فراوانی را به خدمت می‌گیرد، وظایف متنوع و متعددی را به انجام می‌رساند و نتایج گسترده‌ای را به بار می‌آورد (میرکمالی، ۱۳۸۲، ص ۱۹). در این میان نقش اصلی بر عهده‌ی معلمان است و تا حدودی توفیق و یا شکست برنامه‌ها نیز به نوع تفکر و بینش آنان بستگی دارد و از آن جایی که سازمان آموزش و پرورش نیاز به افرادی دارد که از طریق تلاش پیوسته برای آشکارسازی خصوصیات‌ی از مانند جامعیت^۱، تعمق^۲ و انعطاف‌پذیری^۳ در طرز تفکر خویش، به تدریج متحول شوند و با کفایت و رضایت روزافزون به صورت فلسفی بیندیشند؛ بنابراین ایجاد هر گونه دگرگونی در عرصه‌ی تعلیم و تربیت، تغییر در نحوه‌ی تفکر و نگرش فلسفی معلمان را ضروری می‌کند.

ذهنیت فلسفی^۴ یا همان طرز تفکر صحیح علمی، عبارت است از «توانایی‌ها و ویژگی‌های ذهن که فرد را در تفکر صحیح کمک می‌نماید و او را به داشتن قضاوت‌های صحیح، عادت می‌دهد» که شامل سه بعد جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری است (اسمیت^۵، ترجمه‌ی بهرنگی، ۱۳۸۲، ص ۷۰). ذهنیت فلسفی به معلمان دانش و بینشی می‌دهد که نه تنها در برخورد با مسائل علمی توانمند باشند، بلکه با به کارگیری اصول تعلیم و تربیت در رویارویی و برخورد با مسائل روزمره‌ی تربیتی نیز بتوانند آن‌ها را به طور صحیح حل نمایند (شریعتمداری، ۱۳۸۶، ص ۳۲). اگر در نظام آموزش و پرورش، یک فلسفه‌ی جامع و روشنی در نظر گرفته نشود، کلیه‌ی فعالیت‌ها و نیروهای آن نظام به همراه منابع انسانی و مادی جامعه به هدر می‌رود. در چنین مواردی، ناهماهنگی در کوشش‌های آموزشی در مدارس و در جامعه پدید خواهد آمد (ویلسون^۶، ۲۰۰۳، ص ۲۸۰).

بدیهی است، معلمان برخوردار از ذهن فلسفی با فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری و

-
- 1 - comprehensiveness
 - 2 - penetration
 - 3 - flexibility
 - 4 - philosophic mindedness
 - 5 - Smith
 - 6 - Wilson

ترتیب دادن مواد آموزشی برای ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری، اقدام می‌کنند و از این راه، زمینه‌ی پرورش تفکر و رشد همه جانبه‌ی دانش‌آموزان را فراهم می‌آورند. لیپمن^۱ (۲۰۰۳) نیز بر این باور است: «در آموزش و پرورش، مهم‌ترین عامل، پرورش تفکر در دانش‌آموزان است و هدف از آموزش تفکر را تربیت افرادی متفکر و اندیشمند در نظام تعلیم و تربیت است» (ص ۶۴).

حال با توجه به اهمیت ذهنیت فلسفی و ابعاد آن، یکی دیگر از مسائل مهم نظام آموزشی، مسأله‌ی روش تدریس^۲ است. از دیرباز در تمدن و فرهنگ‌های متفاوت، از هنگامی که تربیت نسل جدید مطرح بوده است، مسأله‌ی انتخاب روش تدریس نیز وجود داشته است و هر یک از استادان و معلمان بر اساس بینش و نگرش خویش عمل می‌کردند؛ اما امروزه با پیشرفت جوامع از یک سو و شناخت علمی و عملی رفتار انسان از سوی دیگر، اصول و روش‌های تدریس نیز دگرگون شده است (سرسون و دان^۳، ۲۰۰۱، ص ۴).

تدریس، یکی از مؤثرترین ابزارهایی است که زمینه‌ی تربیت را فراهم می‌کند و بسیاری از متخصصان، تسلط و مهارت معلمان بر روش‌های تدریس را یکی از ملاک‌های شایستگی آنان به شمار می‌آورند؛ به گونه‌ای که این ملاک را بر دیگر ملاک‌های صلاحیت معلمان ترجیح می‌دهند (ملکی، ۱۳۸۲، ص ۹۷). بنابراین، برای تحقق اصلاحاتی که در آموزش و پرورش کشور و پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه داریم، بررسی و پژوهش در زمینه‌ی کاربرد روش‌های تدریس بایسته به نظر می‌رسد؛ چرا که اگر محتوای آموزشی با بهترین روش‌ها تدریس نشود، نباید انتظار کارآمدی و اثربخشی را داشت.

پیشینه‌ی تحقیق

تدریس فرآیندی است که معلم با آن شرایط مطلوب آموزشی را پدید می‌آورد و فرآیند یادگیری را در دانش‌آموزان فراهم می‌کند (کندی^۴، ۲۰۰۶، ص ۲۰۶). التونلی^۵ (۲۰۰۶) نیز باور

-
- 1 - Lipman
 - 2 - teaching method
 - 3 - Searson & Dunn
 - 4 - Kennedy
 - 5 - Alton Lee

دارد: «تدریس، فرآیند پیچیده و از قبل طراحی شده‌ای است که توسط مربی اجرا می‌شود و هدف از آن درگیر نمودن متربی با مطالب آموختنی است» (ص ۶۱۳). در تعریفی دیگر، تدریس به عنوان یک حرفه بر نحوه‌ی فعالیت در کلاس تأثیرگذار است، بنابراین شناخت آن چه که در فرآیند تدریس روی می‌دهد، برای معلم ضروری است (کاجک و ایگن^۱، ۲۰۰۳، ص ۴).

روش تدریس به مجموعه‌ی تدابیر منظمی گفته می‌شود که معلم با توجه به شرایط و امکانات برای رسیدن به هدف در پیش می‌گیرد (شعبانی، ۱۳۸۶، ص ۲۴۱). جکوبسن و دیگران^۲ (۲۰۰۲) نیز روش تدریس را راهکاری می‌دانند که معلم بر می‌گزیند تا بتواند بین آن چه تدریس می‌نماید و افرادی که مطالب را می‌آموزند، پیوند محکمی برقرار نماید (ص ۱۷).

روش تدریس فعال^۳ به تکنیک‌هایی اشاره می‌کند که دانش‌آموزان از راه آن‌ها، فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند که فراتر از گوش دادن و سخن گفتن ساده است (مک‌کینی^۴، ۲۰۰۵، ص ۱). ساگریو و دی^۵ (۲۰۰۲) در پژوهش‌های خود دریافته‌اند که در روش تدریس فعال، یادگیرنده، محور اصلی آموزش است و از تمامی امکانات و مواد آموزشی برای ارائه‌ی مطالب استفاده می‌شود تا نوعی یادگیری توأم با فعالیت^۶، تجربه و کشف پدید آید (ص ۷۴).

اگر در آموزش و پرورش به فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان توجه نشود، در این صورت تنها ذهن فراگیران را از اطلاعات و حقایق انباشته کرده‌ایم و در نتیجه بعد از مدت کوتاهی، این اطلاعات، کهنه و قدیمی می‌شوند و دیگر نیاز دانش‌آموخته را در رویارویی با مسائل کار و زندگی تأمین نخواهد کرد. بنابراین برای زندگی و کار در دنیای آینده، ناگزیر باید به دانش‌آموزان آموخت که چگونه یاد بگیرند (زمانی و لیاقت‌دار، ۱۳۸۱، ص ۱۳۲).

از معروف‌ترین روش‌های تدریس فعال می‌توان به روش حل مسئله^۷، اکتشافی^۸، بحث

-
- 1 - Kauchak & Eggen
 - 2 - Jacobsen & et al
 - 3 - active teaching method
 - 4 - McKinney
 - 5 - Sugrue & Day
 - 6 - learning by activity
 - 7 - problem solving
 - 8 - discovery

گروهی^۱، گردش علمی^۲ و ایفای نقش^۳ اشاره کرد (میرزاییگی، ۱۳۸۰، ص ۲۲۲). حل مسأله فرآیندی آگاهانه و ارادی است و یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت است. شانک^۴ (۲۰۰۴) روش حل مسأله، شامل تلاش‌های فرد در رسیدن به هدف مورد نظر است (ص ۲۰۳). زمانی که در این روش دانش‌آموزان چندین هفته درباره‌ی حل مسأله کار می‌اندیشند و فعالند، احساس می‌کنند که شبیه دانشمندان واقعی^۵ هستند. آن‌ها به صورت گروهی با یکدیگر می‌کوشند تا بتوانند مسأله‌ی مورد نظر را حل نمایند (استرلینگ^۶، ۲۰۰۷، ص ۵۰).

در روش اکتشافی، فرآیند یادگیری، فرآیند «یادگیری به وسیله‌ی خود»^۷ است که به موجب آن، یادگیرنده، مفاهیم و ایده‌ها را با کم‌ترین دخالت معلم یا هر عامل خارجی دیگر پدید می‌آورد. در این فرآیند، نخست دانش‌آموز با مسأله یا مشکل روبرو می‌شود و از آن جا که باید به آن پاسخ دهد، در گام نخست دچار نوعی «بهت‌زدگی» اولیه می‌شود.

این بهت‌زدگی نوعی احساس خلاء در تفکر را به وجود می‌آورد. اشتیاق به پر کردن این خلاء، به تلاش برای یافتن راه‌حل و یا جواب می‌انجامد؛ پس از آن، یادگیرنده به تحلیل مسأله و کشف اصول اساسی دست خواهد یافت (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۱، ص ۱۵۷).

بحث گروهی، گفت و گویی سنجیده و منظم درباره‌ی موضوعی است که همه‌ی افراد شرکت‌کننده در بحث، به آن علاقه‌مند هستند. تعداد افراد معمولاً ممکن است بین ۶ تا ۲۰ نفر باشد. هم‌چنین، بحث گروهی را یک نفر به نام رهبر گروه اداره می‌کند. این روش به افراد فرصت می‌دهد نظریه‌ها، عقاید و تجربیات خود را با دیگران در میان بگذارند (صفوی، ۱۳۸۵، ص ۱۸۰). فراگیران از طریق روش بحث گروهی، در فعالیت‌های آموزشی فعالانه شرکت می‌کنند و مسئولیت یادگیری را بر عهده می‌گیرند. آن‌ها در ضمن مباحثه، از اندیشه‌ها و نگرش‌های خود با دلایل متکی بر حقایق، مفاهیم و اصول علمی جانبداری می‌کنند.

گردش علمی یا فعالیت تجربی خارج از مدرسه، عملی است که در بیرون از کلاس،

-
- 1 - group discussion
 - 2 - field trip
 - 3 - role playing
 - 4 - Schunk
 - 5 - real scientists
 - 6 - Sterling
 - 7 - learning by self

آزمایشگاه یا کتابخانه صورت می‌گیرد و شامل مطالعات مستقیم و دست اول درباره‌ی یک مسأله، جمع‌آوری اطلاعات با مشاهده، مصاحبه، اندازه‌گیری، نمونه‌برداری و سایر فنون پژوهشی است؛ بدین صورت در مورد اعتبار فرضیه‌ها، تشخیص تغییرات یا درستی شرایط، برای فراگیران اطمینان حاصل می‌شود (صفوی، ۱۳۸۵، ص ۱۶۴). گردش علمی یکی از انواع روش‌های یادگیری در خارج از کلاس^۱ است. این روش سبب می‌شود تا فراگیران به محیط پیرامون خود را دقیق ببینند و از این طریق، تجارب فراوانی به دست آورند (کی‌سیل^۲، ۲۰۰۶، صص ۴۷-۴۶).

روش ایفای نقش، فرصتی را برای فراگیران فراهم می‌کند که آن‌ها بتوانند نمونه‌ی کوچکی از زندگی واقعی^۳ را در برابر مخاطبان خود (سایر فراگیران) به نمایش درآورند و از این طریق؛ فراگیران در برخورد با محیط اطراف خود، مجهز می‌گردند (فاکر و باگت^۴، ۲۰۰۵، ص ۲۵). در روش ایفای نقش، دست‌یابی به دانش، مهارت‌ها و نگرش‌ها به سرعت انجام می‌شود و فرصت‌هایی را در اختیار مربیان قرار می‌دهد که آن‌ها قادرند تا رشد و پیشرفت را در فرآیند تدریس و یادگیری مشاهده کنند. این روش با حافظه و رویکردهای معلم‌محور^۵ کمتر ارتباط دارد؛ بلکه بیش‌تر با مشارکت فعال فراگیران در ایفای نقش‌های جدید^۶ سر و کار دارد (سگاینرو^۷، ۲۰۰۴، صص ۳۵۶-۳۵۵).

انتخاب و به کارگیری روش تدریس، بسته به نحوه‌ی تفکر معلم و آگاهی او از فلسفه؛ هم‌چنین باور و نگرش‌های او در زمینه‌ی تعلیم و تربیت است؛ به نحوی که معلم بدون آگاهی از فلسفه، اصول یادگیری و فنون و روش‌های تدریس قادر نخواهد بود وظیفه‌ی ارزشمند خود را به نحوی شایسته انجام دهد (شعبانی، ۱۳۸۶، ص ۱۱۷). اگر هدف اساسی تعلیم و تربیت پرورش انسان‌هایی مستقل، خلاق، صاحب‌اندیشه، دارای تفکر انتقادی^۸ و استدلال عقلانی

1 - out-of-classroom learning

2 - Kiseil

3 - real life

4 - Faulker & Baggett

5 - teacher center approaches

6 - new roles

7 - Sogunro

8 - critical thinking

باشد، با استفاده از روش‌هایی که روحیه‌ی انفعال‌پذیری و تسلیم‌شدن را در فراگیران پرورش می‌دهد، نمی‌توان به نتیجه‌ی مطلوب دست یافت (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱، ص ۱۵۳).

مربیان بزرگ بر این باورند که روش‌های تدریس مستقیماً بر اساس نحوه‌ی تفکر ما درباره‌ی یادگیری تعیین می‌شوند و به همین ترتیب، تغییرهای حاصل در طرز فکر ما راجع به شیوه‌های آموزشی از تغییرهای وسیع‌تر در نگرش ما نسبت به خودمان و جهان پیرامون متأثر است (گریز^۱، ۱۹۸۳، ص ۱۷۴). ون‌دریل و دیگران^۲ (۲۰۰۷) نیز بر این باورند که اعتقادات و نگرش معلمان در خصوص تدریس و یادگیری، بر نحوه‌ی کار آن‌ها تأثیرگذار است. معلمانی که نسبت به آنچه تدریس می‌کنند، علاقه نشان می‌دهند در پرورش استعداد و علاقه‌ی فراگیران نیز موفق خواهند بود (صص ۱۵۸-۱۵۷). اسمیت (۱۹۵۶) در پژوهشی، تأثیر ذهنیت فلسفی را بر روابط انسانی مطلوب، میزان خلاقیت مدیران و روحیه‌ی کارکنان مدارس ویرجینیا^۳ بررسی کرد و به این نتیجه رسید که رابطه‌ی مستقیمی بین ذهنیت فلسفی با افزایش روابط انسانی مطلوب، میزان خلاقیت و روحیه‌ی کارکنان وجود دارد. سیف هاشمی (۱۳۸۲) با هدف بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان پژوهشی را انجام داد و دریافت بین ذهنیت فلسفی و افزایش میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان رابطه‌ی معناداری وجود دارد. هم‌چنین خزاعی (۱۳۸۴) در پژوهشی دریافت که بین ذهنیت فلسفی مدیران آموزشی و میزان استفاده آنان از مشارکت معلمان رابطه‌ی معنادار مثبتی وجود دارد.

در مطالعه‌ای دیگر میر محمد میگونی (۱۳۸۵) رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی مدیران با رضایت شغلی دبیران دبیرستان‌های دخترانه منطقه‌ی ده تهران را بررسی کرد و دریافت که بین ابعاد ذهنیت فلسفی و رضایت شغلی دبیران، رابطه‌ی معناداری وجود دارد. سراوانی (۱۳۸۶) به بررسی مقایسه‌ای ذهنیت فلسفی دبیران متوسطه‌ی سه رشته‌ی علوم ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی شهر زاهدان پرداخت. نتایج این پژوهش نشان داد که دبیران مدارس

1 - Griese

2 - Van Driel & et al

3 - Virginia

متوسطه‌ی شهر زاهدان دارای بعد جامعیت در رتبه‌ی نخست، تعمق در رتبه‌ی دوم و انعطاف‌پذیری در رتبه‌ی سوم می‌باشند.

اهداف این پژوهش عبارتند از:

۱. بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان.
۲. بررسی رابطه‌ی بین بعد جامعیت ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان.
۳. بررسی رابطه‌ی بین بعد تعمق ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان.
۴. بررسی رابطه‌ی بین بعد انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع و اهداف آن از روش پژوهش «توصیفی-همبستگی» استفاده شده است.

جامعه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه دبیران و دانش‌آموزان مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ است. از آن‌جا که در زمینه‌ی پژوهش حاضر پژوهشی صورت نگرفته بود تا واریانس جامعه مشخص باشد، برای برآورد واریانس جامعه و تعیین حجم نمونه، نخست یک گروه ۳۰ نفری از دبیران و دانش‌آموزان به صورت تصادفی انتخاب شدند و با توزیع پرسش‌نامه‌ها در بین آنان واریانس محاسبه شد. بر اساس واریانس و فرمول حجم نمونه (سرمد و بازرگان، ۱۳۷۲)، حجم نمونه ۹۰ نفر دبیر و ۳۰۰ نفر دانش‌آموز برآورد شد. هم‌چنین پژوهشگران نمونه‌ی آماری خود را طی چند مرحله و از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب کردند.

جدول ۱. توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ی آماری دبیران برحسب ناحیه‌ی و به تفکیک جنسیت

ناحیه	جنسیت		دبیران	
	مرد	زن	فراوانی	درصد
ناحیه‌ی یک	۱۱	۷	۱۸	۲۰/۰۱
ناحیه‌ی چهار	۲۰	۲۰	۴۰	۴۴/۴۴
ناحیه‌ی پنج	۱۴	۱۸	۳۲	۳۵/۵۵
کل	۴۵	۴۵	۹۰	۱۰۰

جدول ۲. توزیع فراوانی و درصد نمونه‌ی آماری دانش‌آموزان بر حسب ناحیه‌ی و به تفکیک جنسیت

ناحیه	جنسیت		دانش‌آموزان	
	پسر	دختر	فراوانی	درصد
ناحیه‌ی یک	۳۸	۲۶	۶۴	۲۱/۳۳
ناحیه‌ی چهار	۶۵	۶۵	۱۳۰	۴۳/۳۳
ناحیه‌ی پنج	۴۷	۵۹	۱۰۶	۳۵/۳۳
کل	۱۵۰	۱۵۰	۳۰۰	۱۰۰

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

ابزار اندازه‌گیری شامل دو پرسش‌نامه‌ی ذهنیت فلسفی و روش تدریس بود. پرسش‌نامه‌ی ذهنیت فلسفی که پژوهشگران آن را بر اساس مدل اسمیت جهت سنجش میزان ذهنیت فلسفی دبیران تهیه کردند. پرسش‌نامه‌ی روش تدریس بر اساس خصوصیات روش‌های تدریس فعال جهت سنجش روش تدریس دبیران تهیه و توسط دانش‌آموزان مربوط به دبیران شرکت‌کننده در پژوهش تکمیل گردید. به منظور گردآوری داده‌ها در مرحله‌ی اول، به هنگام توزیع پرسش‌نامه‌های ذهنیت فلسفی، برای هر دبیر یک کد ویژه شامل ساعت کلاس، پایه‌ی کلاس و نام درس در نظر گرفته شد. پس از تکمیل پرسش‌نامه‌های ذهنیت فلسفی از سوی دبیران، در مرحله‌ی دوم با در نظر گرفتن لزوم تکمیل پرسش‌نامه‌های روش تدریس از سوی دانش‌آموزان و حجم نمونه‌ی آن‌ها (۳۰۰ نفر) به ازای انتخاب ۱ نفر دبیر، به طور متوسط تعداد ۳ دانش‌آموز مربوط به دبیر شرکت‌کننده در پژوهش را به طور تصادفی انتخاب و با حضور در همان کلاس

واحد مورد تدریس، پرسش‌نامه‌های روش تدریس در بین دانش‌آموزان انتخاب شده، نمود. به این ترتیب پرسش‌نامه‌های روش تدریس توسط دانش‌آموزان مربوط به دبیران شرکت‌کننده در پژوهش تکمیل گردید.

روایی پرسش‌نامه‌ها از روش روایی محتوا با استفاده از نظر متخصصان تأیید شد. ضریب پایایی پرسش‌نامه‌ها از طریق فرمول آلفای کرونباخ^۱ برای پرسش‌نامه ذهنیت فلسفی ۰/۹۲ و پرسش‌نامه روش تدریس ۰/۹۶ برآورد شد. تجزیه و تحلیل در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی و با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شده است. در سطح آمار توصیفی با استفاده از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین، واریانس و انحراف معیار داده‌های پژوهش توصیف شد. در سطح آمار استنباطی نیز از آزمون‌های t تک متغیره، ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون، رگرسیون چند متغیره استفاده شده است.

یافته‌ها

فرضیه ۱: بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران رابطه‌ی معناداری وجود دارد. در جدول ۳ ضریب همبستگی بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس آورده شده است.

جدول ۳. ضریب همبستگی بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران

روش تدریس	ضریب همبستگی
$r = 0/571$ $r^2 = 0/33$ $p = 0/001$ $n = 90$	ذهنیت فلسفی

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس در سطح $p \leq 0/05$ معنادار بوده است. ضریب تعیین نیز نشان داد ۳۳ درصد از واریانس نمره‌های ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مشترک بوده است. بنابراین بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران با ضریب همبستگی ۰/۵۷۱ رابطه‌ی معنادار وجود دارد.

1 - Alpha Cronbach

فرضیه‌ی ۲: بین بعد جامعیت ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

در جدول ۴ ضریب همبستگی بین بعد جامعیت و روش تدریس آورده شده است. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین بعد جامعیت و روش تدریس در سطح $p \leq 0/05$ معنادار بوده است. ضریب تعیین نیز نشان داد ۲۳ درصد از واریانس نمره‌های بعد جامعیت و روش تدریس دبیران مشترک بوده است. بنابراین بین بعد جامعیت و روش تدریس دبیران با ضریب همبستگی $0/476$ رابطه‌ی معنادار وجود دارد.

جدول ۴. ضریب همبستگی بین بعد جامعیت و روش تدریس دبیران

روش تدریس	ضریب همبستگی
$r = 0/476$ $r^2 = 0/23$ $p = 0/001$ $n = 90$	جامعیت

فرضیه‌ی ۳: بین بعد تعمق ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

در جدول ۵ ضریب همبستگی بین بعد تعمق و روش تدریس آورده شده است. نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین بعد تعمق و روش تدریس در سطح $p \leq 0/05$ معنادار بوده است. ضریب تعیین نیز نشان داد ۳۵ درصد از واریانس نمره‌های بعد تعمق و روش تدریس دبیران مشترک بوده است. بنابراین بین بعد تعمق و روش تدریس دبیران با ضریب همبستگی $0/589$ رابطه‌ی معنادار وجود دارد.

جدول ۵. ضریب همبستگی بین بعد تعمق و روش تدریس دبیران

روش تدریس	ضریب همبستگی
$r = 0/589$ $r^2 = 0/35$ $p = 0/001$ $n = 90$	تعمق

فرضیه ۴: بین بعد انعطاف پذیری ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

در جدول ۶ ضریب همبستگی بین بعد انعطاف‌پذیری و روش تدریس آورده شده است.

جدول ۶. ضریب همبستگی بین بعد انعطاف‌پذیری و روش تدریس دبیران

روش تدریس	ضریب همبستگی
$r = 0/319$ $r^2 = 0/10$ $p = 0/001$ $n = 90$	انعطاف‌پذیری

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد ضریب همبستگی بین بعد انعطاف‌پذیری و روش تدریس در سطح $p \leq 0/05$ معنادار بوده است. ضریب تعیین نیز نشان داد ۱۰ درصد از واریانس نمره‌های بعد انعطاف‌پذیری و روش تدریس دبیران مشترک بوده است. بنابراین بین بعد انعطاف‌پذیری و روش تدریس دبیران با ضریب همبستگی $0/319$ رابطه‌ی معنادار وجود دارد.

جدول ۷. رگرسیون چند متغیره ارتباط بین ابعاد ذهنیت فلسفی با روش تدریس دبیران

ملاک	پیش‌بین	R	R ²	F	Sig.f	B	Beta	Const	t	Sig.t
روش تدریس	تعمق	0/589	0/347	46/7	0/001	0/674	0/589	0/926	6/83	0/00

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد ارتباط بین ذهنیت فلسفی دبیران در بعد تعمق با روش تدریس دبیران در سطح $p \leq 0/05$ معنادار و بر اساس ضریب تعیین ۳۵ درصد است. روش تدریس دبیران، توسط بعد تعمق ذهنیت فلسفی قابل پیش‌بینی است؛ به عبارت دیگر می‌توان با بررسی نمره‌های به دست آمده از بعد تعمق، میزان روش تدریس دبیران را پیش‌بینی کرد. بنابراین به ازای ۱ واحد افزایش در بعد تعمق دبیران، میزان روش تدریس آن‌ها $0/589$ واحد فعال‌تر می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش چهار فرضیه بررسی شد که با توجه به نتایج به دست آمده، هر کدام از این فرضیه‌ها به اختصار تبیین می‌شود. در خصوص فرضیه‌ی نخست، داده‌ها و یافته‌ها نشان داد که بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران رابطه‌ی معناداری وجود دارد ($F=0/571$). نتایج حاصل از این پژوهش با پژوهش سیف هاشمی (۱۳۸۲) هم‌خوانی دارد. او نیز در پژوهش خود دریافت که رابطه‌ی معناداری بین ذهنیت فلسفی و خلاقیت وجود دارد ($F=0/674$ و $p=0/00$). نتایج پژوهش خزاعی (۱۳۸۴) نشان داد که همبستگی معناداری بین ذهنیت فلسفی مدیران آموزشی و میزان بهره‌گیری آنان از مشارکت معلمان وجود دارد ($F=0/95$). اسمیت (۱۹۵۶) نیز براساس نتایج پژوهش خود، دریافت که بین ذهنیت فلسفی مدیران با روابط انسانی مطلوب، میزان خلاقیت مدیران و نیز با روحیه‌ی کارکنان رابطه‌ی مستقیم وجود دارد. بنابراین در اجرا و به کارگیری روش‌های تدریس، ذهنیت فلسفی یا همان طرز تفکر صحیح علمی دبیران تأثیرگذار است؛ دبیرانی که طرز تفکر فلسفی دارند به نحوی که بتوانند در برخورد با مسائل به خوبی بیندیشند، در فرآیند تدریس نیز از ذهن فلسفی خود تأثیر می‌پذیرند و از روش‌های تدریس فعال استفاده می‌کنند.

درباره‌ی فرضیه‌ی دوم؛ بر اساس داده‌ها و یافته‌های مربوط به این فرضیه، بین بعد جامعیت ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران همبستگی معناداری وجود دارد ($F=0/476$). سیف هاشمی (۱۳۸۲) در پژوهش خود، ضریب همبستگی بین بعد جامعیت و میزان خلاقیت را ($F=0/553$) گزارش کرد. میرمحمد میگونی (۱۳۸۵) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین بعد جامعیت مدیران و رضایت شغلی دبیران همبستگی معناداری وجود دارد ($F=0/280$ و $p=0/001$). اسمیت (۱۹۵۶) نیز براساس نتایج پژوهش خود، دریافت که بین بعد جامعیت مدیران با روابط انسانی مطلوب، میزان خلاقیت مدیران و نیز با روحیه‌ی کارکنان، رابطه‌ی مستقیم وجود دارد. به نظر می‌رسد دبیرانی که در جریان تدریس، زمینه‌ی کلی تربیتی را در ذهن خود مجسم نمایند و به مسائل از یک دید وسیع توجه می‌کنند، در استفاده از روش‌های تدریس فعال نیز موفق‌تر خواهند بود. بنابراین در صورتی که دبیران در فرآیند تدریس، عوامل مؤثر بر آن را در نظر بگیرند و با دیدی وسیع نسبت به مسائل تدریس

بیندیشند، می‌توان انتظار داشت که در آموزش مطالب نیز از روش‌های تدریس فعال استفاده کنند.

در خصوص فرضیه‌ی سوم؛ بر اساس داده‌ها و یافته‌های مربوط به این فرضیه، بین بعد تعمق ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران همبستگی معناداری وجود دارد ($r=0/589$). سیف هاشمی (۱۳۸۲) در پژوهشی خود دریافت که بین بعد تعمق و خلاقیت رابطه‌ی معناداری وجود دارد ($r=0/532$ و $p=0/00$). نتایج پژوهش میرمحمد میگونی (۱۳۸۵) بیانگر آن بود که بین بعد تعمق مدیران و رضایت شغلی دبیران با ضریب همبستگی ($r=0/603$) رابطه‌ی معناداری وجود دارد. اسمیت (۱۹۵۶) نیز براساس نتایج پژوهش خود، دریافت که بین بعد تعمق مدیران با روابط انسانی مطلوب، میزان خلاقیت مدیران و نیز با روحیه‌ی کارکنان رابطه‌ی مستقیم وجود دارد. نتایج بیانگر آن است که میزان رابطه‌ی بین بعد تعمق و روش تدریس در مقایسه با ابعاد جامعیت و انعطاف‌پذیری در سطح بالاتری است. از این‌رو، می‌توان گفت دبیرانی که در برابر امور و مسائل مختلف تنها به جنبه‌های ظاهری بسنده نمی‌کنند و درباره‌ی جنبه‌های اساسی هر موقعیت به تفکر و تعمق می‌پردازند، توجه آن‌ها نیز به سمت و سوی روش‌های تدریس فعال است؛ در صورتی که دبیران بتوانند توجه و دقت خود را بر امور اساسی و مهم قرار دهند و از جنبه‌های ظاهری و آشکار مسائل تربیتی فراتر روند و ذهن خود را متوجه‌ی عمق مسائل نمایند، می‌توان شاهد افزایش به کارگیری و استفاده از روش‌های تدریس فعال بود.

درباره‌ی فرضیه‌ی چهارم؛ بر اساس داده‌ها و یافته‌های مربوط به این فرضیه، بین بعد انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران همبستگی معناداری وجود دارد ($r=0/319$). سیف هاشمی (۱۳۸۲) در پژوهش خود دریافت که رابطه‌ی معناداری بین بعد انعطاف‌پذیری و میزان خلاقیت ($r=0/457$ و $p=0/00$) وجود دارد. نتایج پژوهش میرمحمد میگونی (۱۳۸۵) نشان داد که بین بعد انعطاف‌پذیری مدیران و رضایت شغلی دبیران با ضریب همبستگی ($r=0/182$) رابطه‌ی معناداری وجود دارد. اسمیت (۱۹۵۶) نیز براساس نتایج پژوهش خود، دریافت که بین بعد انعطاف‌پذیری مدیران با روابط انسانی مطلوب، میزان خلاقیت مدیران و نیز با روحیه‌ی کارکنان رابطه‌ی مستقیم وجود دارد. نتایج نشان می‌دهد بین بعد انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران مدارس متوسطه‌ی

شهر اصفهان رابطه‌ی معناداری وجود دارد؛ ولی این میزان رابطه در مقایسه با ابعاد جامعیت و تعمق در سطح پایین‌تری است. نتیجه‌ی به دست آمده جای تأمل دارد که چرا بعد انعطاف‌پذیری دبیران در سطح پایینی است؟ در حالی که به اعتقاد صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، یکی از شرایط لازم در به کارگیری روش‌های تدریس فعال، انعطاف‌پذیر بودن معلم و آمادگی او جهت ایجاد شرایط و موقعیت مناسب در امر تدریس است؛ دبیران و معلمانی که از قدرت و مهارت انعطاف‌پذیری برخوردار هستند، ارتباط مناسبی با فراگیران خود دارند و از روش‌های مناسب در تدریس خود استفاده می‌نمایند. بنابراین امید می‌رود در جهت افزایش رابطه‌ی بین بعد انعطاف‌پذیری و روش تدریس اقدامات مناسبی صورت پذیرد.

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد رابطه‌ی بین ابعاد ذهنیت فلسفی دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان، تنها در بعد تعمق با روش تدریس آن‌ها معنادار است؛ بر اساس ضریب تعیین ۳۵ درصد از واریانس نمره‌های روش تدریس دبیران توسط بعد تعمق ذهنیت فلسفی، قابل تبیین و پیش‌بینی است. میرمحمد میگونی (۱۳۸۵) در پژوهش خود دریافت که رابطه‌ی بین ابعاد ذهنیت فلسفی مدیران، تنها در بعد تعمق با رضایت شغلی دبیران معنادار بوده است؛ در مقابل، سیف‌هاشمی (۱۳۸۲) در پژوهش خود دریافت که رابطه‌ی بین ابعاد ذهنیت فلسفی مدیران، در بعد جامعیت با خلاقیت آن‌ها معنادار بوده است؛ بنابراین، از طریق نمره‌های به دست آمده از بعد تعمق ذهنیت فلسفی دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان، می‌توان میزان به‌کارگیری و استفاده‌ی آن‌ها از روش‌های تدریس را پیش‌بینی کرد؛ به نحوی که اگر بعد تعمق ذهنیت فلسفی دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان به میزان ۱ واحد افزایش یابد، روش تدریس آن‌ها ۰/۵۸۹ واحد، فعال‌تر خواهد شد.

از آن جایی که نتایج این پژوهش تنها در چهارچوب نظریه‌ی ذهنیت فلسفی اسمیت، قابل تعبیر و تفسیر است و جامعه‌ی آماری نیز تنها محدود به دبیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان است، بنابراین در تعمیم نتایج به دست آمده به سایر جوامع باید احتیاط شود.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود که با برگزاری جلسات و دعوت از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، زمینه‌ی افزایش آگاهی دبیران از ویژگی‌ها و خصوصیات ذهنیت فلسفی فراهم گردد، هم‌چنین اقداماتی به منظور اصلاح و بازنگری در برنامه‌های دوره‌های کارآموزی و بازآموزی برای تقویت ابعاد ذهنیت فلسفی دبیران صورت پذیرد و به دلیل

پایین بودن میزان بعد انعطاف‌پذیری دبیران در مقایسه با سایر ابعاد ذهنیت فلسفی، در نظر گرفتن فصل مشخصی در آموزش‌های ضمن خدمت برای تقویت این بعد، ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

فارسی

- اسمیت، فیلیپ جی (۱۹۶۵). *ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی*. ترجمه‌ی محمدرضا بهرنگی، (۱۳۸۲)، تهران: سمت.
- خزاعی، هادی (۱۳۸۴). *بررسی رابطه‌ی ذهنیت فلسفی مدیران آموزشی و میزان بهره‌گیری از مشارکت معلمان از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه‌ی پسرانه شهر بیرجند*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تربیت معلّم.
- زمانی، عشرت؛ لیاقت‌دار، محمد جواد (۱۳۸۱). *بررسی نوآوری و راهبردهای جدید تدریس در مقطع ابتدایی چهار کشور پیشرفته‌ی جهان*. *مجله‌ی علوم انسانی دانشگاه اصفهان*، سال چهاردهم، شماره‌ی ۲، صص ۱۵۶-۱۳۶.
- سراوانی، ناهید (۱۳۸۶). *بررسی مقایسه‌ای ذهنیت فلسفی دبیران متوسطه‌ی سه رشته‌ی ریاضی، تجربی و انسانی شهر زاهدان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.
- سرمد، زهره و بازرگان، عباس (۱۳۷۲). *روش‌های پژوهش در علوم رفتاری*. تهران: آگاه.
- سیف هاشمی، فخرالسادات (۱۳۸۲). *بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه‌ی شهر اصفهان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۶). *اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.

شعبانی، حسن (۱۳۸۶). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*. تهران: سمت.

صفوی، امان‌ا... (۱۳۸۵). *روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس*. تهران: سمت.

فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۱). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: ایران زمین.

ملکی، حسن (۱۳۸۲). *مهارت‌های اساسی تدریس*. زنجان: نیکان کتاب.

میرزا بیگی، علی (۱۳۸۰). *برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی*. تهران: یسپرون.

میرکمالی، سید محمد (۱۳۸۲). *رهبری و مدیریت آموزشی*. تهران: یسپرون.

میرمحمد میگونی، فهیمه (۱۳۸۵). *بررسی رابطه‌ی بین ذهنیت فلسفی مدیران با رضایت شغلی دبیران دبیرستان‌های دخترانه منطقه‌ی ده تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

لاتین

Alton Lee, A. (2006). How teaching influences learning: Implications for educational researchers, teachers, teacher educators and policy makers. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 612-626.

Faulker, P., & Baggett, C. D. (2005). Actively teaching: Strategies for use in the agriculture classroom. *The Agricultural Education Magazine*, 78 (2), pp. 24-26.

Griese, A. (1983). *Your philosophy of education, What is it?* California, Santamoniea.

Jacobsen D. A. ; Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2002). *Methods for teaching*. promoting student learning U.S.A: Merrill Prentice Hall.

Kauchak, D. P. & Eggen, P. D. (2003). *Learning and teaching: Research-Based Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Kennedy, M. M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57, (3), pp. 205-211.

- Kisiel, J. (2006). Making field trips work. *The Science Teacher*, 73 (1), pp. 46-48.
- Lipman, M. (2003). Thinking in education. New York: Cambridge University Press.
- McKinney, K. (2005). *Active learning. Center for the Advancement of Teaching*. Retrieved January 13, 2005 From: <http://www.cat.ilstu.edu/teaching-tips/handouts/newactive.shtml>.
- Schunk, D. H. (2004). Learning theories: *An educational perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Searson, R. & Dunn, R. (2001). The Learning style teaching model, *Science and children*, 38, pp. 1-22.
- Smith, P. G. (1956). *Philosophic mindedness in education administration*, Ohi State University Perss, Columbus.
- Sogunro, O. A. (2004). Efficacy of role-playing pedagogy in training leaders: some reflections, *Journal of Management Development*, 23 (4), pp. 355-371.
- Sterling, D. R. (2007). Modeling Problem-Based Instruction, *Science and children*, 45 (4), pp. 50-53.
- Sugrue, C. & Day, C. (2002). *Developing teachers and teaching practice*. London: Routledge Falmer.
- Van Driel, J. H.; Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs, *Journal of Learning and Instruction*, 17, pp. 156-171.
- Wilson, J. (2003). Perspectives on the philosophy of education, *Oxford Review of Education*, 29 (2), pp. 279-283.