

***Explanation of Learning-Teaching Approaches and Suitable evaluation for
Professional Development Curricula of Preschool Teachers***

M. H. Zarei, Ph.D. of Curriculum, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

S. E. Mirshah jafari*, professor, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Jafari@.edu.ui.ac.ir

M. J. liaghatdar, professor, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Abstract

This research was conducted with the aim of explanation of learning approaches and suitable evaluation for professional development curricula of pre-school teachers. This research was both quantitative and qualitative approach, the qualitative approach, content analysis and in quantitative approach, descriptive method were used. Statistical society includes members of scientific board of universities, Ph.D. students, and mentors of psychology, curriculum and preschool teachers. Sampling method in the qualitative section was targeted and networking and in order to select teachers random classification method was used. Data was collected by the semi-structured interview and a researcher made questionnaire. To estimate validity of the interview and questionnaire, the content validity, and to estimate reliability of the questionnaire, the Cronbach's alpha coefficient was used. Qualitative findings were categorized based on content analysis and qualitative findings were analyzed by the inferential and descriptive statistics. Friedman's test results showed that according to viewpoint of teachers on learning - teaching approaches of professional development, using creative teaching method is more important and performing simulated methods have the lowest importance. To evaluate capabilities of teachers, functional tests in terms of importance are very important and combination of 4-items and descriptive questions has the lowest importance.

Keywords: preschool, teachers' professional development, curriculum, learning-teaching approaches, evaluation .

* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال دوازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۶، پائیز و زمستان ۱۳۹۶
ص ۱۱۴-۱۳۰ تاریخ دریافت: ۹۵/۱/۱۵ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۱۹

تبیین رویکردهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی مناسب برای برنامه درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش دبستانی

محمد حسین زارعی، دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
سید ابراهیم میرشاه جعفری*، استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
Jafari@.edu.ui.ac.ir
محمد جواد لیاقتدار، استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

هدف این پژوهش، تبیین رویکردهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی مناسب برنامه درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش دبستانی است. در انجام این پژوهش از دو رویکرد کمی و کیفی، که در رویکرد کیفی از روش تحلیل محتوا و در رویکرد کمی از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور، دانشجویان دکتری، مدرسان رشته روان‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی و آموزش و پرورش دوره پیش دبستانی و همچنین مربیان است. روش نمونه‌گیری در بخش کیفی، روش هدفمند و شبکه‌ای بوده و برای انتخاب مربیان از روش طبقه‌بندی استفاده شده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسشنامه محقق‌ساخته بوده است. برای تعیین روایی مصاحبه و پرسشنامه از روایی محتوا و برای برآورد پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. یافته‌های کیفی بر اساس تحلیل محتوا مقوله‌بندی شده و یافته‌های کمی با آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شده است. نتایج آزمون فریدمن نشان می‌دهد از دیدگاه مربیان در رویکردهای یاددهی - یادگیری رشد حرفه‌ای استفاده از روش تدریس خلاق از درجه اهمیت بیشتری برخوردار بوده و انجام فعالیت‌های شبیه‌سازی شده، کمترین ارزش را در این عنصر داشته است. در ارزشیابی آموخته‌ها و توانمندی‌های مربیان، آزمون‌های عملکردی از نظر اهمیت در صدر گویه‌های مربوط قرار گرفته و ترکیب سؤالات تستی و تشریحی کمترین اهمیت را داشته است.

واژه‌های کلیدی: پیش دبستانی، رشد حرفه‌ای مربیان، برنامه درسی، رویکردهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی.

* نویسنده مسؤول

مقدمه

با توجه به اینکه برنامه درسی نقش بسزایی در رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی دارد، در پژوهش حاضر سعی شده است، دو عنصر اساسی برنامه درسی، رویکردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، مطالعه و بررسی شود؛ زیرا با این روش اهداف تحقق می‌یابد و با ارزشیابی از مربیان، به درستی استفاده از روش‌ها و محقق شدن اهداف پی برده می‌شود. از این رو، در قسمت اول پژوهش، رویکردهای یاددهی-یادگیری برنامه درسی رشد حرفه‌ای مربیان و در قسمت دوم به ارزشیابی برنامه درسی رشد حرفه‌ای مربیان بررسی خواهد شد.

اگر قرار است کودکان، درست تربیت شوند و شهروندان مفیدی در آینده باشند، باید برای بر عهده گرفتن نقش‌های بزرگسالی آماده شوند و همچنین خلاق، نقاد، اجتماعی و دارای بینش علمی باشند. این مهم زمانی تحقق می‌یابد که رویکردهای مناسب در برنامه درسی آنها گنجانده شود و با روش مناسب به آنها منتقل شود. در اینجا فردی را می‌طلبید که تمام این روش‌ها را به طور صحیح آموخته باشد و زمان استفاده از روش‌ها را برای انتقال مؤثر و اثربخش بداند و این فقط با مربی آموزش دیده و حرفه‌ای امکان‌پذیر است. مربی، باید خود را با محیط یادگیری کودک وفق دهد. وظیفه او فراهم کردن محیط یادگیری با روش منظم و سازمان‌یافته است و تنها کار او هدایت نوآموز در چنین محیطی است (کول^۱، به نقل از سجادیه و آزاد منش، ۱۳۹۲). از طریق ارزشیابی مناسب می‌توان به قضاوت درباره برنامه یا آموزش پرداخت و نسبت به اجرای برنامه، ادامه آموزش یا اصلاح و ایجاد تغییرات لازم در آن پرداخت (میرزا بیگی، ۱۳۸۰).

مربی باید از میان روش‌های گوناگون تدریس بهترین روش را با توجه به زمان، مکان و شرایط آموزشی برگزیند و لازمه این امر آگاهی کافی درباره روش‌های تدریس به‌خصوص خانواده‌های نوین الگوهای تدریس است که شامل «خانواده پردازش اطلاعات، خانواده الگوی‌های فردی، خانواده الگوهای اجتماعی و خانواده سیستم‌های رفتاری» ماست. آنچه امروزه توجه صاحب‌نظران و پژوهشگران را برانگیخته، استفاده از روش‌های فعال به جای روش‌های غیرفعال و سنتی است. در روش‌های تدریس سنتی، معلمان اغلب گوینده‌اند و از دانش‌آموزان انتظار دارند که به صحبت‌های آنها گوش دهند (شکاری، ۱۳۹۱). به اعتقاد شعبانی (۱۳۸۲) در روش‌های یاددهی-یادگیری، مواردی چون روش ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت‌های مدنظر به فراگیران، روش و میزان مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری، چگونگی ارتباط فراگیران با یکدیگر، با محیط، مواد، وسایل و امکانات آموزشی باید مدنظر قرار گیرد.

یکی از مهم‌ترین مراحل آموزشی، انتخاب روش تدریس است. معلم بعد از انتخاب محتوا و قبل از تعیین وسیله، باید خط مشی و روش مناسب را برگزیند. در این زمینه، تحقیقاتی زیادی انجام گرفته است که در زیر به چند نمونه از آنها به اختصار استناد می‌دهیم.

فلندرز در تحقیقی نشان داده است کارایی معلمانی که با روش فعال تدریس می‌کنند، نسبت به معلمانی که روی انتقال مطالب و معلومات تأکید دارند، بیشتر است (به نقل از نصر، ۱۳۷۱: ۱۴۱). در همین زمینه، سبحانی‌نیا (۱۳۸۲) در تحقیق خود با عنوان «نظرات مدرسان مراکز تربیت معلم استان اصفهان در رابطه با عوامل مؤثر در بهبود فرایند یاددهی و مقایسه آن با نظریه‌های جدید تدریس» نتیجه‌گیری می‌کند که تسلط کافی معلم، قدرت بیان و توانایی تفهیم مطالب، علاقه معلم به کار و شغل خویش، مشارکت دادن فراگیران در جریان تدریس و به کارگیری روش‌های فعال مانند بحث گروهی،

روش‌های حل مسئله و اشتیاق او در ارائه درس، بیشترین تأثیر را در بهبود کیفیت فرایند یاددهی دارد. از طرفی دیگر، مطالعات ادیب‌نیا (۱۳۸۳)، موانع اجرای روش‌های فعال تدریس را افزون بر تسلط‌نداشتن معلمان بر اجرای روش تدریس فعال، عوامل دیگری چون نارضایتی شغلی، مدیریت مناسب کلاس درس، نبود تعامل و ارتباط عاطفی بین معلم و دانش-آموز دانسته است.

گنجی و همکاران (۱۳۹۱)، پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه نقش الگوهای تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به شکل فراتحلیل بررسی کرده‌اند. نتایج آنها نشان‌دهنده تأثیر مثبت همه الگوهای تدریس موجود در پژوهش نسبت به روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. از لحاظ اثربخشی الگوها، بررسی آنان نشان می‌دهد الگوی کاوشگری سازمان‌یافته، الگوی یادداری، الگوی همیاری، الگوی بدیعه‌پردازی، الگوی تفکر استقرایی، الگوی پیش‌سازمان‌دهنده، الگوی دریافت مفهوم و الگوی یادگیری اجتماعی به ترتیب دارای بیشترین تا کمترین اثربخشی بوده است. یافته‌های تحقیقات جکوبسون^۱ (۲۰۰۸)، درباره برنامه درسی کودکان و تأثیر آن بر مهارت‌ها نیز نشان می‌دهد برنامه‌های درسی که با تأکید قوی بر بازی‌ها تهیه می‌شود، باعث افزایش یادگیری و رشد در کودکان شده و به موفقیت‌های اجتماعی و دانشگاهی منجر می‌شود.

پوزیو و کالبی^۲ (۲۰۱۳) که در پژوهش خود اثربخشی روش‌های یادگیری مشارکتی بر سواد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان را بررسی کرده‌اند، به این نتیجه دست یافتند که میانگین اندازه اثر در دامنه ۰/۱ تا ۰/۲۲ قرار دارد که از لحاظ آماری معنادار است. آنها پیشنهاد می‌کنند گروه‌بندی بر اساس یادگیری مشارکتی در اثربخشی مداخلات سواد خواندن و نوشتن، به‌ویژه در سطوح ابتدایی، عنصری محوری است.

زمانی می‌توان به نتیجه تحقق اهداف از طریق به کارگیری روش‌های تدریس آگاهی یافت که فراگیر ارزیابی شود. به کمک ارزشیابی، درباره کیفیت برنامه و میزان موفقیت و مفیدبودن آن مطلع می‌شویم. از نظر فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶)، داوری درباره شایستگی و ارزش چیزی، فرایند جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری یا بررسی میزان حصول اهداف، سه تعریف مشهور ارزشیابی است.

اگر عناصر برنامه درسی را شامل هدف، محتوا، رویکردهای یاددهی- یادگیری و ارزشیابی بدانیم، ارزشیابی بررسی این موضوع را که آیا این اهداف تحقق یافته‌اند، میسر می‌سازد. ارزشیابی، اطلاعات معناداری را فراهم می‌کند که در تصمیم‌گیری‌های عاقلانه درباره فرایند و تأثیرات رشد حرفه‌ای به کار می‌آید. توجه به عناصر و ابعاد زیر در موفقیت ارزشیابی از هر برنامه‌ای از لحاظ برنامه درسی نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند:

- در ارزشیابی ابتدا باید طرح‌ریزی کرد و سپس بر اساس آن ارزشیابی را انجام داد.
- ارزشیابی باید به مثابه بخشی از برنامه کلی باشد و نه به معنای پروژه مجزا.
- تمام افراد درگیر در برنامه‌ریزی درسی و مجریان برنامه‌ها باید در ارزشیابی مشارکت داشته و بدان متعهد باشند.
- در طراحی ارزشیابی باید برای بررسی میزان استفاده از نتایج ارزشیابی در تصمیمات برنامه درسی، نظامی کارآمد طراحی شود.

1- Jakobson

2- Puzio and Colby

- بسته به مورد ارزشیابی، هم داده‌های کمی و هم داده‌های کیفی باید لحاظ شود.

- در ارزشیابی باید به آموزش ضمن خدمت یا کارآموزی پرسنل دخیل در ارزشیابی همت گماشت.

- در ارزشیابی برنامه‌درسی باید میزان اثربخشی فرایند ارزشیابی تدبیری اندیشیده شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱).

بدیهی است که داشتن دانش تخصصی برای مربیگری کافی نیست؛ بلکه باید مهارت‌های لازم از طریق فعالیت‌های عملی، کارورزی، تدریس در کنار یک مربی مجرب کسب شود تا چگونگی عملکرد به موقع و در لحظه به صورت حرفه‌ای یاد گرفته شود و این عملکرد ارزشیابی شود تا میزان کیفیت آن تعیین شده و برای اصلاح و ایجاد تغییرات مناسب و بجا در آن تلاش شود. در این زمینه، پژوهش‌هایی انجام گرفته که در زیر به چند نمونه اشاره می‌شود.

یافته‌های دانش‌پژوه (۱۳۸۲) در ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان علوم و ریاضی دوره راهنمایی نشان می‌دهد در برخی از راهکارهای تدریس نارسایی‌هایی هست. این نارسایی‌ها در پنج مقوله ایجاد آمادگی و انگیزه، اجرا و آزمایش، پرسش و پاسخ، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری، ارزشیابی پایانی و تعیین تکلیف و تحقیق بیشتر در صد رفتارهای بررسی شده در معلمان را تشکیل می‌دهد که یا مشاهده نشده یا به طور نارسا انجام گرفته است. معلمان مطالب زندگی واقعی دانش‌آموزان را کمتر ربط می‌دهند و اغلب سعی می‌کنند محتوای برنامه را با روش‌های غیرفعال و سنتی به ذهن دانش‌آموزان منتقل کنند.

حاتمی (۱۳۸۳) نیز، در طراحی مدل ارزشیابی عملکرد معلمان دوره ابتدائی، مؤلفه‌های عملکرد حرفه‌ای را شامل آگاهی از موضوع تدریس و روش تدریس آن، مدیریت بر یادگیری دانش‌آموزان، ارزیابی منظم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اتخاذ تدابیر لازم، تعهد در برابر توسعه حرفه‌ای خود و داشتن رفتار حرفه‌ای پیشرفته و عالی؛ رفتار شغلی؛ رعایت مقررات اداری، برخورد مناسب با اولیای دانش‌آموزان و همکاران، انتقال تجربیات به همکاران، پشتکار و جدیت در کار، ابتکار، خلاقیت و نوآوری، انعطاف‌پذیری؛ رفتار اخلاقی؛ رعایت ارزش‌های دینی؛ شاخص‌های عملکردی؛ علاقه‌مندی به تعلیم و تربیت، آگاهی از فنون اداره کلاس، شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، داشتن روحیه همکاری با مدرسه می‌داند.

لوش^۱ (۲۰۰۳) در تحقیق خود نشان می‌دهد ارزشیابی دوره‌های آموزشی، در به کارگیری استانداردهای مهارت در رشد و توسعه برنامه‌درسی و آموزشی فنی و حرفه‌ای نقش بسزایی ایفا می‌کند. همچنین لونبرگک و اورنشتاین^۲ (۲۰۱۲) برای طراحی و اجرای برنامه‌درسی اهمیت زیادی قائل شده و معتقدند که درباره نقش و مسئولیت‌های این افراد زیاد گفته و نوشته شده و در سراسر حوزه تعلیم و تربیت از معلمی تا نظارت را می‌توان افراد شاغل در حوزه برنامه‌درسی دانست. از نظر آنها کسی در برنامه‌درسی دست‌اندرکار است که در فرایند برنامه‌ریزی درسی، اجرا و ارزشیابی نقش اثرگذاری دارد. پژوهشگران در مطالعات چند دهه گذشته، اهمیت سال‌های اول زندگی را در رشد و تحول انسان را به اثبات رسانیده‌اند. بدون تردید برای آموزش هدفمند کودکان پیش‌دبستانی، وجود مربیان آگاه و متعهد، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. مربیان این دوره برای افزایش کیفیت تدریس باید به تمامی روش‌های تدریس آگاهی داشته باشند و در اینجا ارزشیابی است که میزان اطلاعات مربیان را تجزیه و تحلیل خواهد کرد و بدین ترتیب مربیان در برنامه‌های بعدی خود تغییرات و نوآوری‌های جدید را پیاده کرده و به شکل بهتر و مؤثرتری تدریس خواهند کرد.

1- Losh

2- Lunenburg and Ornstein

در این پژوهش، برای بررسی رویکردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی مناسب برنامه‌های درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی چهار سؤال زیر بررسی شده است.

۱- اعضای هیئت علمی، مربیان، مدرسان و مربیان باتجربه درباره رویکردهای یاددهی-یادگیری برنامه‌های درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی در ایران چه دیدگاه‌هایی دارند؟

۲- از دیدگاه مربیان، رویکردهای یاددهی-یادگیری برنامه‌های درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی در ایران باید چه مواردی باشد؟

۳- اعضای هیئت علمی، مربیان، مدرسان و مربیان باتجربه درباره ارزشیابی برنامه‌های درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی در ایران چه دیدگاه‌هایی دارند؟

۴- از دیدگاه مربیان، ارزشیابی برنامه‌های درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی در ایران باید چه مواردی باشد؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر، به تناسب سؤالات، دو رویکرد کیفی^۱ و کمی^۲ به کار رفته است. برای جمع‌آوری اطلاعات از اعضای هیئت علمی، دانشجویان دکتری و مدرسان از رویکرد کیفی به روش تحلیل محتوا و به منظور جمع‌آوری اطلاعات مربیان رویکرد کمی به روش توصیفی-پیمایشی به کار گرفته شده است. از یافته‌های بخش کیفی مصاحبه با صاحب‌نظران علاوه بر پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش، برای ساخت ابزار بخش کمی پژوهش هم استفاده شده است. برای ساخت ابزار، پس از پیاده کردن متن مصاحبه‌ها، با محور قراردادن رویکردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی در برنامه رشد حرفه‌ای مربیان، گویه‌های مناسب استخراج و در حیطه‌های مرتبط، در پرسشنامه قرار داده شد. با این توضیح که در این پژوهش روش ترکیبی اکتشافی^۳ نیز به کار رفته است (پلانو کلارک^۴ و همکاران، ۲۰۰۸: ۳۷۲؛ کرسول^۵ و پلانو کلارک، ۲۰۰۷: ۶۲-۷۲).

جامعه آماری: جامعه آماری شامل دو بخش است: اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور یک بخش از جامعه آماری را تشکیل می‌دهد. مربیان پیش‌دبستانی در دو استان فارس و اصفهان جامعه دوم پژوهش بوده است. دلیل انتخاب این دو استان این است که از لحاظ ویژگی‌های فرهنگی و آموزشی و همچنین از لحاظ برخورداری آموزشی در یک سطح قرار دارند. علاوه بر این، به سبب گستردگی کار این دو استان انتخاب شدند. توزیع فراوانی مربیان پیش‌دبستانی در دو استان فارس و اصفهان در جدول ۱ نشان داده شده است.

1- qualitative
2- quantitative
3- exploratory
4- Plano Clark
5- Creswell

جدول ۱: توزیع فراوانی مربیان پیش دبستانی

جامعه	اصفهان	فارس	جمع
آموزش و پرورش	۱۵۰۰	۱۵۰۰	۳۰۰۰
بهزیستی	۱۱۰۰	۱۲۰۰	۲۳۰۰
جمع	۲۶۰۰	۲۷۰۰	۵۳۰۰

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: روش نمونه‌گیری اولیه برای انتخاب اعضای هیئت علمی، مدرسان و مربیان با تجربه هدفمند بوده است (کرسول، ۲۰۰۷)؛ بدین معنا که افرادی انتخاب شده‌اند که در زمینه موضوع پژوهش «نمونه‌های بارز» به شمار می‌آیند و اطلاعات ارزشمندی دارند (ویلیامز^۱، ۲۰۰۶: ۷۹). علاوه بر روش نمونه‌گیری هدفمند، در جریان مصاحبه‌ها از نمونه‌گیری شبکه‌ای^۲ استفاده شده است (نوی^۳، ۲۰۰۸: ۳۲). در این شیوه، از اولین مصاحبه‌شوندگان خواسته شده است تا افراد دیگری را که برای انجام مصاحبه درباره موضوع پژوهش مناسب می‌دانند، معرفی کنند. درباره اعضای هیئت علمی، مدرسان و مربیان با تجربه حجم نمونه به صورت کمی محاسبه نشده است. برای پژوهش کیفی نمونه بسیار بزرگ یا کوچک توصیه نشده؛ بلکه حصول معیارهایی مانند اشباع داده‌ها^۴ و تکرار اطلاعات کفایت حجم نمونه را نشان می‌دهد (آیناگ بازی^۵ و لیچ^۶، ۲۰۰۷: ۲۴۲؛ گست^۷ و همکاران، ۲۰۰۶: ۵۹)؛ بنابراین، در این پژوهش با ۲۰ نفر از اعضای هیئت علمی، مدرسان و مربیان با تجربه مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شده است.

برای انتخاب مربیان از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای^۸ استفاده شده است و مربیان از استان فارس و اصفهان انتخاب شده‌اند. همچنین برای تخصیص نمونه از روش تخصیص بهینه^۹ استفاده شده که سهم هر طبقه بر اساس تعداد جمعیت آن تعیین شده است؛ بنابراین انتخاب مربیان بر اساس تعداد آنان در هر جامعه انجام شده است.

حجم نمونه انتخابی مربیان پیش دبستانی با توجه به جامعه آماری بر اساس جدول کرجسی مورگان، ۳۵۷ نفر تعیین شده است. تصمیم گرفته شد که دو برابر حجم نمونه، پرسشنامه توزیع شود که تعداد پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده در این بخش از پژوهش ۵۶۶ نفر بوده است.

1- Williams
 2- network sampling
 3- Noy
 4- data saturation
 5- Onwuegbuzie
 6- Leech
 7- Guest
 8- stratified random sampling
 9- optimum allocation

ابزار گردآوری اطلاعات: در این پژوهش، از دو ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شده است. پژوهشگر برای کسب دیدگاه‌های متخصصان (اعضای هیئت علمی، مدرسان و مربیان) با آنان مصاحبه کرده است. برای تعیین روایی یا اعتبار مصاحبه‌ها، روش روایی محتوا به کار رفته است. برای تعیین صحت، استحکام و قابلیت اعتماد مصاحبه، ابتدا با ۸ نفر مصاحبه شد و بعد از پیاده‌سازی عینی و خلاصه‌برداری از نکات مهم اظهارشده و مقوله‌بندی آنها، تمامی مطالب نوشته شد و خلاصه مطالب و مقوله‌های تعیین شده در اختیار استادان راهنما و مشاور و همچنین دو نفر آگاه به روش پژوهش قرار گرفت. ایشان نیز با اعمال تغییرات و اصلاحات لازم، مقوله‌بندی‌ها و خلاصه مطالب را تأیید کردند. از آنجا که درباره موضوع این پژوهش پرسشنامه استاندارد شده‌ای نبود، برای جمع‌آوری اطلاعات از مربیان، پرسشنامه محقق‌ساخته به کار رفته است. به‌منظور تعیین روایی یا اعتبار ابزار پرسشنامه هم از روایی محتوا^۱ استفاده شده است. برای برآورد پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است. پس از انجام مطالعه مقدماتی و تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها مشخص شد که پایایی رویکردهای یاددهی- یادگیری ۰/۸۷ و ارزشیابی ۰/۸۸ است.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: در این پژوهش برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه چند مرحله دنبال شده است که عبارت‌اند از: فراهم‌سازی داده‌ها، سازماندهی داده‌ها، تقلیل و تلخیص داده. براین اساس، پس از چند بار بررسی متن‌های پیاده‌شده و بررسی دقیق پاسخ‌های مشروح مشارکت‌کنندگان، مقوله‌ها شناسایی و انتخاب شد. در تجزیه و تحلیل این مقوله‌ها به نقل قول مستقیم و غیرمستقیم اشاره شد و برای رعایت محرمانه‌بودن برای هریک از مصاحبه‌شوندگان یک شماره یا کد تعیین شد. این کدها هنگام درج نقل قول مستقیم استفاده شده است تا مصاحبه‌شوندگان قابل شناسایی نباشند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی، از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح توصیفی، میانگین و فراوانی محاسبه گردیده است. در سطح استنباطی، ابتدا از نظر دو ویژگی نرمال‌بودن و همگنی واریانس‌ها بررسی شده است. در مواردی که داده‌ها از این دو ویژگی برخوردار بوده‌اند، آزمون پارامتریک و در غیر این صورت، آزمون ناپارامتریک به کار بسته شد. آزمون‌های استفاده‌شده در این پژوهش شامل آزمون فریدمن، آزمون t تک‌نمونه، تحلیل واریانس یک‌راهه و آزمون لیوین است.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت یافته‌های پژوهش ارائه شده است. سؤال اول و سوم با یافته‌های کیفی و سؤال دوم و چهارم با یافته کمی پاسخ داده شده است.

سؤال اول: اعضای هیئت علمی، مدرسان و مربیان باتجربه درباره رویکردهای یاددهی یادگیری برنامه‌های درسی

رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی در ایران چه دیدگاه‌هایی دارند؟

یکی از چالش‌برانگیزترین بحث‌ها در برنامه درسی، تدریس محتوای برنامه درسی است و یکی از عواملی که در انتقال این محتوا به مربیان نقش دارد، استفاده از روش‌های مختلف تدریس است. اجرای برنامه درسی در کلاس‌ها بر عهده

مدرسین باتجربه‌ای است که از طریق روش‌های فعال تدریس می‌توانند به هدف اصلی، آموزش به‌بهترین روش، دست یابند. این روش‌ها از طیف گسترده‌ای برخوردار است و بر اساس امکانات و مقتضیات زمان از آنها استفاده می‌شود که قطعاً به مهارت مدرسان بستگی دارد. آنها باید به اهداف و محتوای دوره پیش‌دبستانی آشنایی کامل داشته باشند؛ چون در غیر این صورت در رویکردها به مشکل بر می‌خورند. مصاحبه‌شوندگان روش‌هایی را گفته‌اند که باید مدنظر باشد؛ این روش‌ها در ادامه مطرح می‌شود:

۱- دعوت از مریبان باتجربه: مصاحبه‌شونده شماره ۷ معتقد است مدیران مراکز باید هر سه ماه یک‌بار برای مریبان کارگاه‌های آموزشی بگذارند و از مریبان باتجربه دعوت کنند تا انواع روش‌ها و روش‌های مهم روز دنیا را برای مریبان مرکز آموزش دهد. معمولاً مریبان مراکز جوان هستند و جوانی و شادابی هم به اندازه تجربه مهم است؛ پس مدیران مراکز باید انعطاف و شادابی را با به کارگیری مریبان جوان و دانش را با برگزاری این کارگاه‌ها برقرار کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۹ نیز گفته است در این کارگاه‌ها می‌توان مریبان باتجربه را دعوت کرد تا از تجربیات و خاطرات در دوران کاری خود و نحوه برخورد با مسائل را بیان کنند تا مریبان دیگر از آن درس بگیرند و با چگونه در لحظه تصمیم گرفتن مریبان کاآزموده آشنا شوند.

۲- فعالیت‌های شبیه‌سازی شده در کلاس: یکی از روش‌هایی که ۷۰ درصد مصاحبه‌شوندگان (۱۴ نفر) بر آن تأکید داشتند، استفاده از فعالیت‌های شبیه‌سازی شده است که در بیشتر کشورهای دنیا مرسوم است. این فعالیت به گونه‌ای است که استاد یک مبحث را در کلاس بیان می‌کند و از مربی می‌خواهد که چگونگی برخورد با آن را در کلاس به صورت عملی اجرا کند و دانشجویان کلاس را هم مانند بچه‌های پیش‌دبستانی فرض کنند. در این صورت، هم بقیه یاد می‌گیرند و هم برای خود او به یک تجربه تبدیل می‌شود. در این موقعیت‌ها مریبان می‌توانند به قابلیت‌های خود پی ببرند و خود را محک بزنند (مصاحبه‌شونده شماره یک).

۳- استفاده از پکیج‌های آموزشی: یکی دیگر از روش‌های جالبی که توسط سه مصاحبه‌شونده مطرح شد، استفاده از پکیج‌های آموزشی است که شامل جزوات و فیلم‌هایی از کشورهای مختلف جهان است که فرهنگشان شبیه ماست یا فیلم‌هایی که در آن زمینه ساخته شده است. مصاحبه‌شونده شماره ۱ عقیده دارد که این پکیج‌ها علاوه بر نقش آموزشی، باعث می‌شود مریبان روی این آموزش‌ها بحث کرده روش‌ها را بررسی کنند و بهترین روش را برگزینند.

۴- برگزاری جشنواره‌های تدریس: بیان اینکه کدام روش در کلاس مهم‌تر است و اینکه از کدام روش بیشتر استفاده شود، غیرممکن است و مربی باید آنقدر درست روش‌ها را آموزش دیده باشد و به انواع روش‌ها آشنایی کامل داشته باشد تا بتواند در لحظه تصمیم بگیرد که از کدام روش استفاده کند. اگر جشنواره‌هایی در کشور برگزار و مطرح شود که تمام مریبان باید حضور داشته باشند، در این صورت با آموزش و شیوه به کارگیری صحیح روش‌ها مریبان را آشنا کنند یا دوباره برایشان یادآوری شود، بسیار مؤثر خواهد بود (مصاحبه‌شونده شماره ۸).

۵- ارتباط دوسویه با همکاران: مصاحبه‌شونده شماره ۱۸ بر این عقیده است که برای بسیاری از دروس پیش‌دبستانی می‌توان از روش تلفیقی استفاده و تدریس کرد؛ مثلاً درس ریاضی را با نقاشی، بازی یا علوم هم تدریس کرد. در این صورت، مدرسانی که در آموزش و پرورش یا بهزیستی هستند اگر با هم همکاری داشته باشند، روش‌هایی را که سر کلاس تدریس می‌کنند با مریبان دیگر هماهنگ کنند.

۶- استفاده از روش فعال: روش فعال به روشی اطلاق می‌شود که مربیان در جریان آموزش نقش فعالی داشته و مدرس نقش راهنما را ایفا می‌کند. تعامل مربیان با هم و با مدرس، محور این شیوه محسوب می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره ۵ بر این عقیده است که باید از روش فعال استفاده شود و مربی را طوری تربیت کرد که برای هر روز هدفی مشخص داشته باشد و برای رسیدن به این هدف باید از چند روش به طور همزمان استفاده کند؛ اما اگر فقط روش‌های تدریس به او معرفی شود، او نمی‌داند که از کدام روش و چگونه استفاده کند، در اینجاست که روش فعال این معضل را برطرف می‌کند؛ چون با این روش در کلاس شیوه استفاده از آن را آموزش می‌بیند.

۷- استفاده از روش تدریس گروهی: کودکان در این سن دارای قدرت یادگیری بسیار زیادی هستند و با واگذاری مسئولیت بر عهده آنها می‌توان مفاهیم و مباحث را خیلی بهتر به آنها آموزش داد. در این روش، باید تعامل و مشارکت برقرار باشد تا هم تقویت روحیه همدلی و همکاری در کودکان ایجاد شود و هم مبحث مدنظر را بیاموزند؛ همچنین، مربی زمانی موفق خواهد بود که بتواند کودکان را در قالب گروهی به انجام کار در کلاس وادار کند و این زمانی محقق می‌شود که مربی این روش را در کلاس‌ها آموزش دیده باشد (مصاحبه‌شونده شماره ۹).

سؤال دوم: از دیدگاه مربیان، رویکردهای یاددهی - یادگیری برنامه‌های درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی در ایران باید چه مواردی باشد؟

برای بررسی وضعیت این روش‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این روش در حیطه رویکردهای یاددهی - یادگیری در رشد حرفه‌ای مربیان از آزمون فریدمن استفاده شده که نتایج این آزمون در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی رویکردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی

ردیف	عوامل‌های حیطه یاددهی - یادگیری برنامه درسی	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه به ترتیب اولویت	خی دو
۱	استفاده از روش تدریس خلاق	۴/۴۷	۰/۶۶	۵/۴۴	Sig: 0.000 *۵۲/۰۲
۲	تدریس مبتنی بر کسب تجربه از افرادی باتجربه مانند حضور در محل کار آنها	۴/۴۰	۰/۷۲	۵/۱۴	
۳	اجرای روش بحث گروهی	۴/۳۸	۰/۷۱	۵/۱۱	
۴	استفاده از تدریس کارگاهی	۴/۳۶	۰/۷۹	۵/۰۶	
۵	دعوت از مربیان با تجربه برای حضور در کلاس‌های درس	۴/۳۴	۰/۷۵	۴/۹۴	
۶	ترکیب دانش نظری با عملی در تدریس	۴/۳۳	۰/۷۳	۴/۹۰	
۷	استفاده از روش تدریس تیمی یا هم-یاری	۴/۳۲	۰/۷۱	۴/۸۷	
۸	درگیر شدن در امر تدریس	۴/۳۰	۰/۷۵	۴/۸۵	
۹	انجام فعالیت‌های شبیه‌سازی شده	۴/۲۶	۰/۷۷	۴/۶۸	
				*p<0.05	

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول شماره ۲، نتیجه آزمون فریدمن که برای بررسی معناداری رتبه بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می شود، با آماره $53/02$ در سطح $0/05$ معنی دار است ($p < 0/05$). بر اساس نتایج، «استفاده از روش تدریس خلاق، تدریس مبتنی بر کسب تجربه از افرادی باتجربه مانند حضور در محل کار آنها و اجرای روش بحث گروهی»، روش های دارای اولویت اول تا سوم در حیطه یاددهی - یادگیری برنامه درسی شناخته شده است و روش «انجام فعالیت های شبیه سازی شده» با میانگین $(4/26)$ در رتبه آخر قرار گرفته است. میانگین تمام گویه ها از میانگین فرضی پژوهش بیشتر بوده و این نشان دهنده آن است که همه آنها از درجه اهمیت بسیاری برخوردارند و باید بدانها توجه شود. همچنین، از آزمون t تک نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه رویکردهای یاددهی - یادگیری در رشد حرفه ای مربیان پیش دبستانی با معیار فرضی تعیین شده برای تعیین میزان توجه به حیطه مدنظر از دیدگاه این مربیان استفاده شده است. گفتنی است در پژوهش حاضر، میانگین ۴، به عنوان توجه مناسب از دیدگاه مربیان تعیین شده که عدد بیشتر از آن به عنوان توجه ویژه مربیان پیش دبستانی مدنظر قرار گرفته است.

جدول ۳: آزمون مقایسه میانگین نمره دیدگاه مربیان در رویکردهای یاددهی - یادگیری در رشد حرفه ای مربیان

با معیار فرضی تعیین شده (t تک نمونه)

شاخص آماری متغیر	میانگین متغیر	انحراف استاندارد	میانگین فرضی	درجه آزادی	مقدار t	Sig
یاددهی - یادگیری	۴/۳۶	۰/۵۸	۴	۵۶۵	۱۴/۷۹	۰/۰۰۰

بر اساس جدول شماره ۳، در حیطه یاددهی - یادگیری برنامه درسی، مقدار t مشاهده شده از مقدار t بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد و با درجه آزادی ۵۶۵، بزرگ تر است. با آزمون انجام شده، H_0 رد می شود و در نتیجه میانگین جامعه بیشتر از ۴ است. بنابراین می توان گفت که مربیان پیش دبستانی بیشتر از معیار تعیین شده در توجه مناسب به رویکردهای یاددهی - یادگیری برنامه درسی رشد حرفه ای توجه داشته اند؛ به عبارت دیگر رویکردهای مطرح شده یاددهی - یادگیری برنامه درسی رشد حرفه ای، از توجه ویژه ای از دیدگاه مربیان پیش دبستانی برخوردار است.

علاوه بر تحلیل های مذکور، به منظور بررسی اختلاف میانگین نمره دیدگاه مربیان پیش دبستانی در زمینه رویکردهای یاددهی - یادگیری رشد حرفه ای بر حسب تحصیلات، رشته تحصیلی، سابقه خدمت و ساعت فعالیت و حضور در دوره ها از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است. پیش فرض تساوی واریانس ها با آزمون لیون نشان می دهد پیش فرض تساوی واریانس ها برقرار است ($p > 0/05$). نتایج حاصل از تحلیل واریانس نشان می دهد تفاوت معنی داری در بین دیدگاه های مربیان پیش دبستانی در زمینه رویکردهای یاددهی - یادگیری رشد حرفه ای بر حسب متغیرهای مذکور وجود ندارد ($p > 0/05$).

سؤال سوم: اعضای هیئت علمی، مدرسان و مربیان باتجربه درباره ارزشیابی برنامه های درسی رشد حرفه ای مربیان

پیش دبستانی در ایران چه دیدگاه هایی دارند؟

یافته های حاصل از مصاحبه ها نشان دهنده این است که مصاحبه شوندگان بر ضرورت استفاده از ارزشیابی عملکرد مربیان در کنار ارزشیابی کتبی تأکید داشته اند. همچنین خواستار تغییراتی در نظام ارزشیابی کنونی مربیان شامل استفاده از انواع

ارزشیابی‌ها، معیارهای نمره‌دهی، مشاهده عملکرد به جای امتحان کتبی، استفاده از پوشه کار نوآموز برای ارزشیابی مربی، ارزشیابی نوآموزان به جای ارزشیابی از مربیان شده‌اند. از نظر آنها نظام ارزشیابی کنونی ناقص است و با اعمال این تغییرات می‌توان آن را بهبود بخشید. مقولاتی که در مصاحبه‌ها دریافت شد، به شرح زیر است:

۱- مشاهده عملکرد مربیان: ۹۰ درصد مصاحبه‌شوندگان (۱۸ نفر) بر آنند که هیچ نوعی از ارزشیابی جای مشاهده مستقیم عملکرد مربی را نمی‌گیرد و می‌گویند باید یا کلاس‌های بهزیستی و آموزش و پرورش در مهدها برگزار شود یا بعد از اتمام این کلاس‌ها، آنها را به مهدهای مختلف معرفی کنند و به مدت یک‌ماه تحت نظارت مدیر آن مرکز قرار گیرند و نمره‌ای برایشان در نظر گرفته شود و پس از این مراحل به آنها مدرک داده شود.

۲- استفاده از ارزشیابی عملی در کنار ارزشیابی کتبی: مصاحبه‌شونده شماره ۱ گفته است آزمون مداد کاغذی برای مربیان که می‌خواهند بعد از گذراندن این دوره یکسره وارد عرصه کار شوند، خیلی مفید نیست؛ بلکه باید آزمون به گونه‌ای باشد که مربیان مباحث تخصصی، روش‌های تدریس و محتوای آموزش‌دیده را در این دوره‌ها در سطح قابل انتظار برای اجرا در کلاس درس پیاده‌سازی کنند و سپس نتیجه بگیرند. از نظر من باید نمره ارزشیابی نصف شود، نصف نمره، عملی و نصف نمره هم برای آزمون کتبی در نظر گرفته شود.

۳- ارزشیابی نوآموزان به جای ارزشیابی از مربیان: مصاحبه‌شونده شماره ۷ معتقد است اگر نوآموزان را ارزشیابی کنیم، بهتر می‌توانیم به توانایی‌های مربی در انتقال آموخته‌های خود به کودکان پی ببریم؛ مثلاً معاون مرکز از کودکان بخواهد که یک کاردستی درست کنند یا یک نقاشی بکشند یا یک شعر بخوانند. همه اینها نشان‌دهنده فعالیت‌هایی است که مربی سر کلاس انجام داده است. حال اگر کودکان به‌خوبی بتوانند از پس این کارها بر بیایند، مربی خوب با آنها کار کرده و هرچه کاری که ارائه می‌دهند خوب‌تر باشد، سطح عملکرد مربی بهتر بوده است.

از نظر مصاحبه‌شونده شماره ۱۹، یکی از بهترین روش‌هایی که می‌توان مربیان را ارزشیابی کرد، این است که والدین با گزارش از پیشرفت تربیت فرزندشان به مدیر مرکز، مربی را ارزشیابی کنند.

۴- استفاده از ارزشیابی‌های مستمر آموزش و پرورش و بهزیستی یا مدیران مراکز: ۵۰ درصد مصاحبه‌شوندگان (۱۰ نفر) گفته‌اند اگر بهزیستی یا آموزش و پرورش فقط یک آزمون را برای مربیان در نظر بگیرد، بعد از مدتی اثرش را از دست داده و مربیان به دنبال موضوعات جدید نمی‌روند و با همان آموخته‌هایی که چندسال پیش کار می‌کردند، هم‌چنان کار می‌کنند و این باعث می‌شود که سطح آموزش پایین بیاید.

مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید تمام نمره را نباید برای امتحان کتبی گذاشت و باید بعد از اعطای مدرک، نظارت مستمر بر آنها اعمال شود تا مشخص شود که بعد از گرفتن مدرک چگونه محتوا را تدریس می‌کنند و چگونه از روش‌هایی که یاد گرفته‌اند، استفاده می‌کنند؛ آیا در لحظه می‌توانند تصمیم بگیرند که از کدام روش استفاده کنند. به نظر من باید مثلاً برای هر ۱۵ کلاس یک ناظر داشته باشیم تا هر سه ماه یک‌بار بر کلاس و روش آنها نظارت شود.

سؤال چهارم: از دیدگاه مربیان، ارزشیابی برنامه‌های درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی در ایران چه مواردی

باید باشد؟

برای بررسی وضعیت این روش‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این روش‌ها در حیطه ارزشیابی در رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی از آزمون فریدمن استفاده شده که نتایج این آزمون در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ارزشیابی برنامه درسی

ردیف	مؤلفه‌های حیطه ارزشیابی برنامه درسی	میان‌گین	انحراف معیار	رتبه به ترتیب اولویت	میانگین	خی دو
۱	آزمون‌های عملکردی	۴/۳۸	۰/۷۷	۶/۱۵	۷۸/۳۳*	
۲	بررسی پوشه کار نوآموزان	۴/۳۶	۰/۷۱	۶/۱۳		
۳	خود ارزیابی	۴/۳۵	۰/۷۲	۶/۱۰		
۴	امتیاز دهی بر اساس عملکرد مربیان	۴/۳۳	۰/۷۲	۶/۰۲		
۵	چک لیست و درک ثبت مشاهده عملکرد مربیان	۴/۳۰	۰/۷۳	۵/۸۱		
۶	ارزیابی توسط والدین	۴/۲۷	۰/۸۵	۵/۷۹		
۷	ارزیابی توسط همکاران	۴/۱۷	۰/۹۰	۵/۴۶		
۸	طراحی سؤالات امتحانی در سطوح بالای شناخت (تحلیل و ارزشیابی)	۳/۹۵	۰/۹۸	۴/۶۸		
۹	آزمون‌های کتبی	۳/۸۶	۱/۰۵	۴/۵۳		
۱۰	ترکیب سؤالات تستی و تشریحی	۳/۸۳	۱/۰۴	۴/۴۶		
*p<0.05						

بر اساس نتایج ارائه شده در جدول شماره ۴، نتیجه آزمون فریدمن که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود با آماره ۴۳۲/۲۲۸ در سطح ۰/۰۵ معنی دار است ($p < 0.05$). بر اساس نتایج، «آزمون‌های عملکردی، بررسی پوشه کار نوآموزان و خودارزیابی» روش‌های دارای اولویت اول تا سوم در حیطه ارزشیابی برنامه درسی هستند. شایان ذکر است گویه‌های «آزمون‌های کتبی و ترکیب سؤالات تستی و تشریحی» در رتبه آخر قرار گرفته‌اند و میانگین آنها از میانگین فرضی پژوهش کمتر است.

همچنین، از آزمون t تک‌نمونه برای مقایسه میانگین نمره حیطه ارزشیابی در رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی با معیار فرضی تعیین شده برای تعیین میزان توجه به حیطه مدنظر از دیدگاه این مربیان استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵: آزمون مقایسه میانگین نمرهٔ مربیان در ارزشیابی برنامهٔ درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی با معیار فرضی تعیین شده (تک تک نمونه)

Sig	مقدار t	درجه آزادی	میانگین فرضی	انحراف استاندارد	میانگین متغیر	شاخص آماری متغیر
۰/۰۰۰	۷/۵۱	۵۶۵	۴	۰/۵۹	۴/۱۹	ارزشیابی برنامهٔ درسی

بر اساس جدول شمارهٔ ۵، در ارزشیابی برنامهٔ درسی، مقدار t مشاهده شده بزرگ‌تر از مقدار t بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد و با درجهٔ آزادی ۵۶۵ است. با آزمون انجام شده، H_0 رد می‌شود و در نتیجه میانگین جامعه بیشتر از ۴ است؛ بنابراین می‌توان گفت مربیان پیش‌دبستانی بیشتر از معیار تعیین شده در توجه مناسب به ارزشیابی برنامهٔ درسی رشد حرفه‌ای توجه داشته‌اند. به عبارت دیگر، روش‌های ارزشیابی برنامهٔ درسی رشد حرفه‌ای از توجه ویژه از دیدگاه این مربیان پیش‌دبستانی برخوردار است.

علاوه بر تحلیل‌های مذکور، برای بررسی اختلاف میانگین نمرهٔ دیدگاه مربیان پیش‌دبستانی در زمینهٔ ارزشیابی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی بر حسب تحصیلات، رشتهٔ تحصیلی، سابقهٔ خدمت و ساعت فعالیت و حضور در دوره‌های آموزش مربی، استان، سازمان و نوع آن از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است. پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها با آزمون لیوین نشان می‌دهد پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است ($p > 0/05$). نتایج حاصل از تحلیل واریانس نشان داد تفاوت معنی‌داری در بین دیدگاه‌های مربیان پیش‌دبستانی در زمینهٔ ارزشیابی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی بر حسب متغیرهای مذکور وجود ندارد ($p > 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر تلاش شد رویکردهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی برنامه‌های درسی رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی بررسی شود. این پژوهش در دو مرحله انجام شد که در مرحلهٔ اول آن از افراد صاحب‌نظر خواسته شد در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته شرکت کرده و موضوع را بررسی کنند. پس از استخراج مهم‌ترین مؤلفه‌ها و طراحی پرسشنامه‌ای با سؤالات بسته‌پاسخ به شیوهٔ لیکرت، نظرات ۵۶۶ مربی پیش‌دبستانی اخذ شد. تجزیه و تحلیل یافته‌های مصاحبه‌ها نشان داد رویکردهای یاددهی - یادگیری مدنظر آنها عبارت‌اند از «دعوت از مربیان با تجربه، فعالیت‌های شبیه‌سازی شده در کلاس، استفاده از پکیج‌های آموزشی، برگزاری جشنواره‌های تدریس، ارتباط دوسویه با همکاران، استفاده از روش‌های فعال، استفاده از روش‌های نمایشی، آشنایی مربیان با معیارهای انتخاب روش و استفاده از روش‌های تدریس گروهی». بر اساس نتایج حاصل از پرسشنامه «استفاده از روش تدریس خلاق، تدریس مبتنی بر کسب تجربه از افرادی باتجربه مانند حضور در محل کار آنها و اجرای روش بحث گروهی» در اولویت اول تا سوم قرار گرفته‌اند.

با توجه به نتایج حاصل از یافته‌های کمی و کیفی می‌توان نتیجه گرفت مربیان بیشتر نیازمند روش‌هایی هستند که با آنها بتوانند به تجربهٔ کافی در زمینهٔ مربوطه برسند و استفاده مدرسان از روش‌های سنتی و معلم‌محور موجب شده که فراگیران با وجود حضور در کلاس‌ها و کسب دانش دربارهٔ روش‌ها، چگونگی استفاده و زمان استفاده از آنها را ندانند و این خود به یک مشکل اساسی در این زمینه تبدیل شده است. مدرسان باید برای آموزش بیشتر از روش‌های فعال استفاده کنند بر

اساس تحقیقات انجام شده در این زمینه سبحانی‌نیا (۱۳۸۲) و فلندرز به نقل از نصر (۱۳۷۱)، نتایج نشان می‌دهد روش‌های فعال اثرگذاری بیشتری روی فراگیران دارد و برای آموزش باید کمتر از روش‌های سخنرانی استفاده شود. همچنین باید واحدهای عملی برای فراگیران گذاشته شود تا بتوانند خودشان این روش‌ها را به کار ببندند و استفاده در لحظه را بیاموزند. آنها می‌توانند برای کسب اطلاعات بیشتر در این زمینه از تجربیات مربیان متبحر استفاده کنند و در نقش کارآموز در کلاس‌های آنها حضور یابند و از راهنمایی‌های آنها استفاده کنند.

برای ارزشیابی، روش‌های «مشاهده عملکرد مربی»، استفاده از ارزشیابی عملی در کنار ارزشیابی کتبی، ارزیابی نوآموزان به جای ارزشیابی مربی، استفاده از ارزشیابی مستمر و جاری آموزش و پرورش و بهزیستی یا مدیران مراکز را برای رشد حرفه‌ای مربیان مؤثرتر دانسته‌اند. نتایج حاصل از پرسشنامه «آزمون‌های عملکردی، بررسی پوشه کار نوآموزان، و خودارزیابی» در اولویت اول تا سوم قرار گرفته است.

با توجه به نتایج حاصل از تحقیق حاضر در زمینه ارزشیابی رشد حرفه‌ای مربیان می‌توان چنین گفت که از نظر افراد شرکت‌کننده در تحقیق، مشاهده عملکرد مربی بهترین وسیله برای سنجش عملکرد اوست. این مهم از راه‌های مختلف مثل مشاهده عملکرد توسط مدیر مرکز، مشاهده عملکرد توسط بازرسان آموزش و پرورش و بهزیستی و مشاهده عملکرد توسط والدین انجام می‌پذیرد. با استفاده از این روش ارزشیابی می‌توان در صورت وجود مشکل، مربی را برای اصلاح و ایجاد تغییرات راهنمایی کرد و در صورت برطرف نشدن، بازخورد دیگری انجام داد. از نظر مصاحبه‌شوندگان هم مشاهده عملکرد و هم ارزشیابی عملکردی نتیجه بهتری را به ناظر می‌دهد؛ زیرا با آزمون‌های مداد کاغذی فقط به دانش آنها در این زمینه امتیاز داده می‌شود؛ ولی با این‌گونه ارزشیابی‌ها در صورت داشتن دانش می‌توانند آنها را عملی کنند؛ پس هم به دانش آنها و هم عمل آنها امتیازات لازم داده می‌شود. تهیه چک‌لیست و پوشه کار برای نوآموزان هم روش مناسبی برای ارزشیابی است؛ چون از طریق آن پیشرفت نوآموزان مشاهده می‌شود و پیشرفت آنها نشان‌دهنده کیفیت آموزش و عملکرد مناسب مربی است. خودارزیابی نیز از مؤلفه‌هایی است که مربیان به آن امتیاز زیادی داده‌اند؛ البته این نوع ارزشیابی هم‌ت خود مربی را می‌طلبد که برای افزایش کیفیت کار خود تلاش کرده تا در شغل خود بتواند به تبحر لازم برسد و به صورت حرفه‌ای عمل کند.

نتایج سؤال‌های اول و دوم به رویکردهای یاددهی-یادگیری در رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی می‌پردازد و با نتایج حاصل از تحقیقات «فلندرز به نقل از نصر (۱۳۷۱)، سبحانی‌نیا (۱۳۸۲)، ادیب‌نیا (۱۳۸۳)، گنجی و همکاران (۱۳۹۱)، جکوبسن (۲۰۰۸)، پوزیو و کالی (۲۰۱۳) همسوست و نتایج سؤال‌های سوم و چهارم که رشد حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستانی را ارزیابی کرده است، با نتایج تحقیقات دانش‌پژوه (۱۳۸۲)، حاتمی (۱۳۸۳)، لوش (۲۰۰۳) و لونبرگ و اورنشتاین (۲۰۱۲) همسوست.

مطالعات زیادی در زمینه رویکردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی رشد حرفه‌ای مربیان و معلمان انجام شده که بیشتر آنها با پژوهش حاضر همخوانی داشته است. با توجه به اهمیت و نقش مؤثر مربیان پیش‌دبستانی که یکی از عوامل تأثیرگذار در مسیر پیشرفت و یادگیری کودکان است، باید برای رشد حرفه‌ای خود و متبحر شدن در این زمینه انواع روش‌ها را در جای مناسب و به شیوه مطلوب و مورد انتظار به کار بندند. با توجه به نتایج حاصل پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه شده است:

- آموزش کاربرد روش‌ها در زمان مناسب خود؛
- آموزش روش‌ها به صورت عملی؛
- ایجاد و تقویت نگرش مربیان درباره کارآیی روش‌های فعال؛
- برگزاری دوره‌های آموزشی و دانش‌افزایی؛
- کارآموزی در کنار مربیان باتجربه.
- ارزشیابی از عملکرد مربیان در کلاس؛
- درخواست پوشه کار به جای ارزشیابی؛
- ارزشیابی به دو صورت کمی و کیفی.

منابع

- ادیب‌نیا، اسد. (۱۳۸۳). بررسی موانع اجرای روش‌های تدریس فعال در مدارس ابتدائی شهر تهران، موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری آموزشی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- حاتمی، حسین. (۱۳۸۳). طراحی یک مدل ارزشیابی عملکرد معلمان دوره ابتدائی. پایان‌نامه دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- دانش پژوه، زهرا. (۱۳۸۲). سنجش مهارت‌های حرفه‌ای (تدریس) معلمان دوره راهنمایی (علوم و ریاضی). مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- سبحانی‌نیا، محمدحسین. (۱۳۸۲). نظرات مدرسان مراکز تعلیم و تربیت معلم استان اصفهان در رابطه با عوامل مؤثر در بهبود فرایند یاددهی و مقایسه آن با تئوری جدید تدریس. شورای پژوهش سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
- سجادیه، نرگس و آزادمنش، سعید. (۱۳۹۲). نقد و بررسی اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران از منظر رویکرد اسلامی عمل. دو فصل‌نامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱ (۲)، ۶۵-۹۸.
- شکاری، عباس. (۱۳۹۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. فصل‌نامه راهبردهای آموزش، ۵ (۱)، ۳۱-۳۷.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته. تهران: انتشارات سمت.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۵). نهضت تفکر و تحلیل انتقادی گفتمان در کتاب‌های درسی فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات و شیوه‌های رایج. دبیرخانه دائمی همایش کتاب‌های درسی دانشگاهی، دی ماه ۱۳۸۵.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات ایران‌زمین.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۱). اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات ایران‌زمین. چاپ دهم.
- فضلی‌خانی، منوچهر. (۱۳۷۸). روش‌های تدریس فعال در برنامه‌های پرورشی. تهران: انتشارات تربیت.

قاسم‌پور دهاقانی، علی. (۱۳۸۳). **بررسی موانع و مشکلات دبیران مدارس شهر اصفهان در به کارگیری روش‌های تدریس فعال**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.

گنجی، مسعود؛ زاهد بابلان، عادل و معنی کیا، مهدی. (۱۳۹۱). فراتحلیل پژوهش‌های انجام‌یافته درخصوص نقش الگوهای تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. **مجله روان‌شناسی رشد**، ۱۱(۱)، ۹۳-۱۰۷.

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

نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۷۱). عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس. **فصل‌نامه تعلیم و تربیت**، ۸(۱)، ۱۵۴-۱۳۴.

وحدتی همت، شکوفه (۱۳۷۲). **بررسی عوامل به کارگیری روش‌های فعال تدریس در دوره متوسطه استان همدان**، همدان: پژوهشکده تعلیم و تربیت استان همدان.

Campbell, A., McNamara, O., & Gilory, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*. Pual Chapman Publishing.

Creswell, J. & Plano, C. V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Jakobson, L. 2008. Education Week. Bethesda. *Preschool program focused on executive function skills*. Provokes Schary Debate.

Kalaian, S. A. & Kasim, R. M. (2014). A Meta – analytic review of studies of the effectiveness of small- group learning methods on statistics achievement. *Journal of Statistics Education*, 22(1), 1- 20.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, F. & Duchy. F. (2013). A Meta – analysis of the effects of face – to face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10,133-149.

Losh, C. (2003). *Using skills standards for vocational and technical educational curriculum development*. Center on Education Training for Employment, New York.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Cengage Learning.

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 237-344.

Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making process more public. *The Qualitative Report*, 12(2), 238- 254.

Plano Clark, V., Creswell, J. O. Neil green, D. & Shope, R. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches: An introduction to emergent mixed method research. In: S. Hesse-Biber & P. Leavy. (eds.). *Handbook of emergent methods*, New York: The Guilford press.

Puzio, K., & Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: A met analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, 339-360.

Williams, N. (2006). *Social research methods*, Thousand Oaks: Sage.