

تأثیر سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان بر عملکرد شغلی آنان در مدارس راهنمایی شهرستان کرج

شهره هاشم‌نیا^۱، بهارک شیرزاد کبری^۲، شهرام هاشم‌نیا^۳

چکیده

هدف این پژوهش تأثیر سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان بر عملکرد شغلی آنان در مدارس راهنمایی شهرستان کرج است. سواد برنامه‌ریزی درسی در این پژوهش شامل مولفه‌های نیازسنجی آموزشی، اهداف آموزشی، مفاهیم برنامه درسی، روشهای تدریس و ارزشیابی آموزشی است. روش انجام پژوهش توصیفی - پیمایشی است و جامعه آماری مورد مطالعه معلمان دوره راهنمایی شهرستان کرج در سال ۹۱-۱۳۹۰ است که شامل ۴۷۴۲ معلم (۲۶۱۷ زن و ۲۱۲۵ مرد) می‌باشد. نمونه آماری به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از نوع تصادفی ساده برگزیده و بر طبق فرمول کوکران تعداد ۳۵۵ نفر انتخاب شدند. برای بررسی فرضیات پژوهش مطابق با اهداف تحقیق از دو پرسشنامه استفاده شده است. جهت بررسی سطح سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان از پرسشنامه ۲۰ گویه‌ای محقق ساخته استفاده شده و جهت بررسی سطح عملکرد شغلی نیز از پرسشنامه استاندارد پاترسون (۱۹۹۳) ۲۰ گویه‌ای استفاده گردید. نتایج حاصل از اجرای پژوهش نشان می‌دهد: گذراندن دوره‌های ضمن خدمت بر عملکرد شغلی معلمان تأثیرگذار بوده است. اثر کنش متقابل دوره‌های ضمن خدمت و توانایی تشخیص نیاز معلمان نیز معنی‌دار می‌باشد. در ضمن میانگین عملکرد شغلی معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را گذرانده‌اند نسبت به معلم‌هایی که در این دوره‌ها شرکت نداشته‌اند بیشتر می‌باشد. در نهایت اینکه تحلیل واریانس فاکتوریال نشان می‌دهد اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با مفاهیم برنامه درسی کمتر از ۰/۰۵ بوده و در نتیجه گذراندن این دوره‌ها هم‌چنین آشنایی با مفاهیم برنامه درسی بر عملکرد شغلی معلمان تأثیرگذار بوده است.

کلید واژه‌ها: سواد برنامه‌ریزی درسی، عملکرد شغلی، معلم، آموزش، مدارس راهنمایی

دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۸/۱ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۶/۱۴

۱ دانش آموخته کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن (نویسنده مسئول)

hashemnia754@yahoo.com

۲ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن. bshirzad86@yahoo.com

۳ استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. hashemnia_sh2877@yahoo.com

مقدمه

بشر از ابتدای خلقت و در طول تاریخ نیازمند تعلیم و تربیت بوده است. که با رشد جوامع انسانی، نهادهای اجتماعی و مدنی شکل گرفته و در دنیای جدید نظام‌های آموزشی سازمان یافته به منظور تحقق ایده‌آل‌ها و آرمان‌های اجتماعی در جوامع مختلف طراحی و به اجرا در آمده‌اند. ارتقاء کیفیت آموزش در کل مقاطع و رشته‌های تحصیلی مستلزم استفاده از اصول و فنون برنامه درسی است که کاربرد این فنون با توجه به مبانی آن و اجرای اصول یادگیری در بازنگری و بهبود برنامه‌ها و آموزش‌های موجود در مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت نیروی انسانی حائز اهمیت است. (میرزاییگی، ۱۳۸۰) آموزش و پرورش یکی از نهادهای اصلی جامعه است که تعلیم و تربیت و ساختن انسانهای مطلوب جامعه مربوط را بر عهده دارد که برای تربیت افراد شایسته باید یک نظام آموزشی کارآمد بوجود آید. «در این نظام آموزشی کارآمد اجزاء و عناصر مختلف اعم از برنامه مواد درسی، یادگیرنده‌ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات و... با یکدیگر تاثیر متقابل دارند تا دست‌یابی به هدف مورد انتظار را امکان پذیر سازند. علاوه بر این لازم است هر یک از اجزاء به تنهایی نیز از کیفیت و کارآمدی لازم برخوردار باشند. در این میان معلم مهمترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب برای فعالیتهای یادگیری ایفاء می‌نماید و لازم است صلاحیت لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی دارا باشد.» (ملکی، ۱۳۸۵: ۲۵)

از اینرو، آموزش و پرورش در جوامع امروزی مهمترین رکن برای نیل به توسعه و تحول به شمار می‌رود. با آموزش و پرورش توسعه یافته است که می‌توان جامعه را در مسیر رشد و توسعه در ابعاد مختلف قرار داد. در این میان بیشترین سهم برای تلاش به مدارس به عنوان الگوهای عملیاتی نظام‌های آموزشی بر می‌گردد که در خط مقدم طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و پرورشی برای تحقق اهداف قرار دارند. بدین جهت، مدارس بیش از هر زمان نیازمند نیروی انسانی پرتلاش و متعهد هستند و تحقق اهداف آموزش و پرورش را بیش از هر چیز دیگر باید در گرو تلاش و همت معلمان دانست. (شعاری نژاد، ۱۳۹۰) معلمان هم چون سربازان در خط مقدم جبهه تعلیم و تربیت با طراحی آموزشی و اجرای آن در تلاش برای تحقق اهداف برنامه‌های درسی، هدایت رشد فراگیران را تسهیل می‌نمایند. مسلماً آگاهی‌ها و توانمندی‌های علمی و مهارتی

معلمان در تحقق اهداف برنامه‌ریزی درسی نظام آموزشی حائز اهمیت است و بررسی دقیق و علمی این مساله و ارائه راهکارهای بهبود آن می‌تواند گامی در راستای کارآمدی معلمان و پویایی نظام تعلیم و تربیت و توسعه جامعه باشد.

نظام‌های آموزشی در گذر از مسائل کمی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسایل کیفی پدیده‌های آموزشی هستند و ارتقاء کیفیت آموزشی را ضمن توجه به منابع و تجهیزات از طریق اصلی‌ترین عامل نظام آموزشی یعنی «معلم»، مورد توجه و هدف‌گیری قرار داده‌اند. (شارما^۱، ۲۰۰۱) «معلم» در فرآیند اصلاحات آموزشی نقش دو سویه‌ای دارد. از یک سو موضوع اصلاحات آموزشی و از سوی دیگر عامل اصلاحات آموزشی محسوب می‌شود. لذا عمده‌ترین اهداف رایج در آموزش معلمان عبارتند از: حرفه‌ای سازی (تمرکز بر معلمان بدون کیفیت یا با کیفیت پایین)، ظرفیت‌سازی معلمان (آماده‌سازی معلمان برای پذیرش مسئولیت‌های جدید یا مواجهه با تغییرات برنامه‌های درسی)، روز آمد کردن معلمان (به روز نگهداشتن دانش و توانایی تدریس متناسب با شرایط و روشهای جدید تدریس). (هاپرمن^۲، ۲۰۰۴؛ فیوتانگ^۳ و بوم‌هان^۴، ۲۰۰۵) از نظر آیزنر^۵ برنامه درسی عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش آموز پیش‌بینی شده است. علی شریعتمداری، برنامه درسی را به عنوان «کلیه تجارب، مطالعات، بحث‌ها، فعالیت گروهی و فردی و سایر اعمالی می‌داند که شاگرد تحت سرپرستی و راهنمایی مدرسه انجام می‌دهد» تعریف می‌کند. از این دیدگاه برنامه درسی صرفاً محدود به تجارب و فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان نمی‌شود. (شریعتمداری، ۱۳۸۱) بنابر دیدگاه گود^۶ برنامه درسی عبارتست از یک برنامه کلی و عام در ارتباط با محتوای آموزش که توسط مدارس به یادگیرندگان عرضه می‌شود تا با دستیابی به آن قادر گردند شایستگی‌های لازم را برای ورود به زمینه‌ها و رشته‌های خاص فنی-حرفه‌ای و تجربی و نظری کسب کنند.

1- sharma

2- Huberman

3- Fui Tong

4- Boon Han

5- Eisner

6- Good

تقی پور ظهیر (۱۳۸۵) معتقد است برنامه درسی همان برنامه آموزشی پیشنهادی است که بیانگر هدایت یادگیرنده به سویی است که برای رشد وی ترجیح داده شده است و آن برنامه درسی می‌باشد که تکیه بر نظام ارزشها دارد. این ارزشها تعیین‌کننده آرمانها، تحقق هدفها و انجام دادن مقاصد تربیتی است. عباس‌زاده (۱۳۷۹) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «بررسی میزان آشنایی معلمان استان مازندران با مواد آموزشی و کاربرد آن در آموزش» مشخص ساخت که اکثریت معلمان در مورد اهداف آموزشی شناخت کافی ندارند و از مهارت‌های لازم برای کاربرد وسایل و ابزار آموزشی برخوردار نمی‌باشند و بیش از ۹۰ درصد معلمان با شیوه‌های علمی ارزشیابی آموزشی آشنائی ندارند و از نتایج کاربرد آن در تدریس بی اطلاع هستند. عابدی اصفهانی (۱۳۷۹) پژوهشی با موضوع «بررسی میزان اطلاعات شخصی معلمان دوره راهنمایی در زمینه طرح و تهیه سوالات امتحانی و مهارت‌های ارزشیابی در استان اصفهان» انجام داده است که نتایج بدست آمده از تحقیق بیان می‌دارد که، بطور کلی معلمان درباره اصول و روشهای علمی و ارزشیابی آموزش از آگاهی کمی برخوردارند و نسبت به اهداف آموزش دوره راهنمایی شناخت کافی ندارند و مهارت‌های لازم برای ارزشیابی در سطوح بالاتر حوزه شناختی را ندارند و بین میزان آگاهی معلمان از روشهای ارزشیابی و مدرک تحصیلی آنان تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

هانگ^۱ (۱۹۹۶) در پژوهش خود با مطالعه توانمندی‌ها و محدودیت‌های معلمان ابتدایی کره از نظر میزان مشارکت در برنامه‌ریزی درسی مشخص نمود که کارآیی برنامه درسی متضمن مشارکت افراد، گروه‌های تخصصی و معلمان در فرآیند تدوین برنامه می‌باشد و بر افزایش آگاهی معلمان در این حوزه و تاثیر آن بر ارتقاء عملکرد شغلی آنان تاکید کرده است. لیمباچ، دورون و واگ^۲ (۲۰۰۸) پژوهشی را با موضوع "معلم بهتری شوید: پنج گام در جهت تفکر انتقادی" انجام دادند. هدف این پژوهش ارائه یک چارچوب پنج مرحله‌ای است که می‌تواند در هر موقعیت تدریس با رعایت مبانی برنامه‌ریزی درسی اجرا شود تا به گونه‌ای موثر دانش‌آموزان را به سوی تفکر انتقادی سوق دهد. این چارچوب بر مبنای تئوری‌های موجود و بهترین فعالیت‌های پیشرفت شناختی، محیط‌های یادگیری کارآمد و موثر و ارزشیابی بر مبنای نتایج و بازده ساخته می‌شود. این مدل، در

^۱ - Hang

^۲ - Limbach, Barbara & Duron, Robert & Waugh, Wendy

حالی که ماهیت مفهومی و ادراکی دارد، چارچوبی مفید برای مدرسان فراهم می‌آورد که در قالب آن درس‌های مبتنی بر سخنرانی‌شان را به سوی یک محیط یادگیری فعال‌تر سوق دهند. از جمله مباحث این تحقیق آن است که اجرای تفکر انتقادی از طریق این چارچوب قطعاً نیاز به تعهدی به یادگیری فعال و دانش‌آموز محور دارد که حداقل در ابتدا ممکن است هم برای دانش‌آموزان و هم برای معلمان قدری ناآشنا باشد؛ درحالی که این رویکرد می‌تواند مستلزم یک تغییر بنیادی در تکنیک آموزشی از شیوه سنتی سخنرانی باشد و نتایج چنین تلاش‌هایی احتمالاً منجر به عملکرد شغلی بهتر برای معلمان و هم تجارب یادگیری ارزشمندتر برای دانش‌آموزان می‌گردد.

اسپرونکن و هارلند^۱ (۲۰۰۹) پژوهشی با عنوان "یادگیری برای تدریس با استفاده از روش یادگیری مساله محور" انجام دادند. این پژوهش تجربیات یک گروه آموزشی را در تدریس با استفاده از روش یادگیری مساله محور و چگونگی استفاده از مبانی برنامه‌ریزی درسی را توضیح می‌دهد. یک یافته کلیدی در این پژوهش این مطلب می‌باشد که تدریس بر مبنای یادگیری مساله محور با رعایت اصول برنامه‌ریزی درسی پیامدهایی را در خود دارد که همگرایی فعالیت‌های تدریس و کیفیت شرایط برای دانش‌آموزان را تضمین می‌کند و همچنین برای حداکثر شدن عملکرد حرفه‌ای معلمان مفید است. هین و مادوکس^۲ (۲۰۰۹)، در تحقیقی با "عنوان درک و نظرات دانشجو از فرایند ارزشیابی درسی هیات علمی"، انجام شد. نکته مهم تمرکز روی دو زمینه است: اولین زمینه به صحت درک دانشجویان در مورد عملکرد مدرس‌شان در کلاس درس مربوط می‌گردد و زمینه دوم تمرکز روی پرده برداشتن از منشا نظرات دانشجویان در مورد کیفیت و تاثیرگذاری تدریس، می‌باشد. پرسشنامه مورد استفاده، فرمی ساده و دارای شش پرسش مربوط به اهداف درس، محیط یادگیری، سبک برقراری ارتباط و غیره است. در خصوص تفاوت‌های جنسیتی، مشخص شد که دانشجویان دختر نسبت به پسر فرایند ارزشیابی را جدی‌تر می‌گیرند. علاوه بر این گزارش شد که دانشجویان دختر بیشتر از پسر بر این باورند که فرایند ارزشیابی مهم است. دانشجویان مذکری که نظر منفی درباره فرایند ارزشیابی کلاس داشتند نظرشان این است که هرچه نمره درسی آنها بالاتر باشد، ارزشیابی آنها از استاد بالاتر و بهتر است. در واقع، هر چه

^۱ - Spronken Rachel - harland Smith & tony

^۲ - Heine Reter & Maddox Nick

آشنایی اعضای هیات علمی از مبانی برنامه‌ریزی درسی بیشتر باشد، ارزشیابی دانشجویان از عملکرد شغلی آنان مطلوب‌تر می‌باشد.

تاجیک (۱۳۸۳) در رساله دکتری با عنوان «بررسی عملکرد معلمان پایه ی پنجم ابتدایی شهر تهران» با توجه به میزان آگاهی آنان از توانایی تشخیص، اهداف، روش تدریس، مهارت‌های تدریس و کاربرد مواد آموزشی نتیجه گرفت که میزان آگاهی آنان از این مولفه‌ها در حد متوسط می‌باشد و اکثر معلمان با اصول و روش‌های علمی ارزشیابی آشنایی کافی ندارند. جان‌دایی‌زاده (۱۳۸۵) در تحقیقی با عنوان «بررسی میزان آشنایی معلمان دوره متوسطه با مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری در استان مازندران» دریافت که آگاهی اکثریت معلمان از مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول یادگیری در حد متوسط می‌باشد و هم‌چنین میزان آگاهی معلمان مرد بیشتر از معلمان زن می‌باشد و افراد دارای مدرک تحصیلی بالاتر و سابقه خدمت طولانی‌تر که دوره‌های ضمن خدمت را گذرانده‌اند، از آگاهی بیشتری برخوردارند و معلمان دارای مدرک تحصیلی رشته علوم تربیتی و دارای سابقه ۱۰ تا ۱۹ سال جزء این گروه به شمار می‌روند.

بررسی وضعیت معلمان دوره راهنمایی از جهت آشنایی و آگاهی آنان با مبانی برنامه‌ریزی درسی و اصول اساسی یادگیری و شناسایی نقاط ضعف و ارائه راهکارهایی جهت ارتقاء دانش و مهارت‌های آنان به منظور افزایش کارآمدی و اثربخشی معلمان در فرآیند تعلیم و تربیت از مسائل اساسی و از اولویت‌های مهم آموزش و پرورش ایران می‌باشد. زیرا معلمان برای موفقیت در جریان طراحی برنامه درسی، سازماندهی، اجرا و هدایت و ارزیابی فعالیت‌های آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان، نیازمند اطلاعات و مهارت‌هایی در زمینه مبانی تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و اصول اساسی یادگیری و سایر عوامل موثر در فرآیند تربیت و هم‌چنین برخورداری از دانش تخصصی در رشته‌های خاص می‌باشند.

در این پژوهش هدف اصلی شناسایی تاثیر سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان دوره راهنمایی شهرستان کرج بر عملکرد شغلی آنان است.

فرضیه‌های تحقیق

۱- عملکرد شغلی معلمانی که توانایی تشخیص نیاز دارند با معلمانی که توانایی تشخیص نیاز ندارند متفاوت است.

- ۲- عملکرد شغلی معلمانی که با تدوین اهداف آشنا هستند با معلمانی که با تدوین هدفها آشنا نیستند متفاوت است.
- ۳- عملکرد شغلی معلمانی که با مفاهیم برنامه درسی آشنا هستند با معلمانی که با مفاهیم برنامه درسی آشنا نیستند متفاوت است.
- ۴- عملکرد شغلی معلمانی که با روشهای گوناگون تدریس آشنایی دارند با معلمانی که با روشهای گوناگون تدریس آشنایی ندارند متفاوت است.
- ۵- عملکرد شغلی معلمانی که با مهارتهای ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان آشنا هستند و معلمانی که آشنا نیستند متفاوت است.

روش

این تحقیق از نظر هدف جزء تحقیقات کاربردی و از نظر روش اجرای تحقیق توصیفی (همبستگی) است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه معلمان زن و مرد دوره راهنمایی شهرستان کرج است. شهرستان کرج دارای ۵ ناحیه آموزشی است که طبق آمار بدست آمده از اداره آموزش و پرورش کرج در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ تعداد کل معلمان دوره راهنمایی ۴۷۴۲ نفر است. برای برآورد حجم نمونه، از فرمول کوکران (مقیاس فاصله‌ای ۰/۰۱ تا ۰/۰۵) استفاده شده است که ۳۵۵ نفر محاسبه شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی می‌باشد. نحوه نمونه‌گیری بدین صورت می‌باشد که ابتدا تعداد کل معلمان دوره راهنمایی شهرستان کرج در ۵ منطقه بدست آمد و سپس از هر منطقه تعدادی از مدارس بصورت تصادفی انتخاب گردید و بر اساس فرمول کوکران حدود ۳۵۵ معلم به عنوان حجم نمونه انتخاب شد. جهت بررسی سطح سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان در ابعاد نیازسنجی، سطوح مختلف اهداف آموزشی، مفاهیم برنامه درسی، روشهای ارزشیابی و روشهای تدریس از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که شامل ۲۰ پرسش است و آزمودنی بر پایه یک مقیاس ۴ درجه‌ای به آن پاسخ می‌دهد و جهت بررسی سطح عملکرد شغلی از پرسشنامه محقق ساخته بر مبنای پرسشنامه پاترسون (۱۹۹۳) که برای سنجش حوزه وظایف شغلی و سازمانی معلمان با ۲۰ سوال ۴ گزینه‌ای استفاده گردید. در جهت تعیین روایی پرسشنامه‌ها به تعدادی از اساتید دانشگاه و متخصصان آموزش و پرورش مراجعه شد. برای محاسبه اعتبار پرسشنامه از روش دو نیم کردن استفاده گردید. میزان

اعتبار پرسشنامه‌ها با اجرا روی نمونه ۳۰ نفری، در پرسشنامه عملکرد (۰/۹) و پرسشنامه سواد برنامه‌ریزی درسی (۰/۸۸) محاسبه گردید. از آنجا که اعتبار پرسشنامه بالاتر از (۰/۷) است و بنابراین می‌توان گفت اعتبار ابزار پرسشنامه‌ها در حد بسیار خوبی بوده و نشان دهنده اعتبار درونی و همبستگی بالای بین گویه‌های پرسشنامه است.

یافته‌ها

فرضیه ۱: عملکرد شغلی معلمان که توانایی تشخیص نیاز را دارند با معلمان که توانایی تشخیص نیاز را ندارند متفاوت است.

جدول ۱. نتایج آنالیز واریانس فاکتوریال مربوط به اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و توانایی تشخیص

| نیاز معلمان و اثر متقابل آنها | | | | | |
|-------------------------------|--------------|------------|----------------|--------|---------------|
| منبع | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معنی داری |
| R (دوره‌های ضمن خدمت) | ۰/۹۳۲ | ۱ | ۰/۹۳۲ | ۶/۴۷۵ | ۰/۰۱۱ |
| C (توانایی تشخیص نیاز) | ۱۲/۲۹۰ | ۱ | ۱۲/۲۹۰ | ۸۵/۳۷۷ | ۰/۰۰۰ |
| R*C (کنش متقابل) | ۱/۰۱۸ | ۱ | ۱/۰۱۸ | ۷/۰۷۲ | ۰/۰۰۸ |
| Error (خطا) | ۵۰/۵۲۶ | ۳۵۱ | ۰/۱۴۴ | | |
| T (جمع) | ۲۴۵۳/۴۳۵ | ۳۵۵ | | | |

بر اساس سطح معنی داری جدول آنالیز واریانس فاکتوریال فوق که در اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و توانایی تشخیص نیاز کمتر از ۰/۰۵ است، نتیجه می‌گیریم که گذراندن این دوره‌ها و همچنین توانایی تشخیص نیاز بر عملکرد شغلی معلمان تاثیرگذار بوده است. اثر کنش متقابل دوره‌های ضمن خدمت و توانایی تشخیص نیاز معلمان نیز معنی دار می‌باشد. در جدول بالا به دلیل کمتر بودن مقدار سطح معنی داری از ۰/۰۵ می‌توان نتیجه گرفت که اثر متقابل دو عامل توانایی تشخیص نیاز و دوره‌های ضمن خدمت معنی دار است. حال جهت تشخیص واضح‌تر تفاوت یا عدم تفاوت عملکرد شغلی معلمان از طریق متغیرهای مورد مطالعه در جدول ذیل به بررسی و مقایسه پرداخته شده است.

جدول ۲. نتایج توصیفی میانگین و انحراف معیار مربوط به تاثیر دوره‌های ضمن خدمت و توانایی تشخیص

| نیاز معلمان بر عملکرد شغلی آنها | | | توانایی تشخیص نیاز | میانگین | انحراف معیار | تعداد |
|---------------------------------|-------|--------|--------------------|---------|--------------|-------|
| گذرانده‌اند | دارد | ۳/۱۵۹۳ | ۰/۴۰۷۳۴ | ۱۶۶ | | |
| | ندارد | ۱/۹۶۶۱ | ۰/۳۹۹۵۷ | ۱۱۸ | | |
| | کل | ۲/۶۶۳۶ | ۰/۷۱۳۹۷ | ۲۸۴ | | |
| نگذرانده‌اند | دارد | ۲/۶۳۷۵ | ۰/۱۱۸۱۵ | ۴ | | |
| | ندارد | ۱/۹۷۷۶ | ۰/۲۵۸۹۷ | ۶۷ | | |
| | کل | ۲/۰۱۴۸ | ۰/۲۹۵۴۹ | ۷۱ | | |

با توجه به جدول فوق، میانگین عملکرد شغلی معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را گذرانده‌اند در هر دو وضعیت توانایی تشخیص نیاز و عدم توانایی تشخیص نیاز بیشتر از عملکرد شغلی معلم‌هایی است که این دوره‌ها را نگذرانده‌اند. از طرفی عملکرد شغلی معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را گذرانده‌اند در حالی که توانایی تشخیص نیاز داشته‌اند بیشتر از وضعیتی است که این توانایی وجود نداشته است. بنابراین بر اساس نتایج بدست آمده در جداول بالا می‌توان اظهار داشت که عملکرد شغلی معلمانی که توانایی تشخیص نیاز را دارند با معلمانی که توانایی تشخیص نیاز را ندارند متفاوت است. به عبارت دیگر، فرضیه فرعی اول تایید می‌گردد.

جدول ۳. نتایج تحلیلی مقایسه‌های دو به دو تاثیر دوره‌های ضمن خدمت و توانایی تشخیص نیاز معلمان بر

| عملکرد شغلی آنها از طریق آزمون دانکن | | | تعداد | توانایی تشخیص نیاز |
|--------------------------------------|--------|--------|-------|--------------------|
| Subset for alpha = ۰/۰۵ | | | | |
| ۳ | ۲ | ۱ | | |
| | | ۱/۹۶۶۱ | ۱۱۸ | ندارد - نگذرانده |
| | | ۱/۹۷۷۶ | ۶۷ | دارد - نگذرانده |
| | ۲/۶۳۷۵ | | ۴ | ندارد - گذرانده |
| ۳/۱۵۹۳ | | | ۱۶۶ | دارد - گذرانده |
| ۱ | ۱ | ۰/۹۳۵ | | سطح معنی داری |

نتایج فوق نشان می‌دهد که در سه (گروه ۱ با گروه‌های ۲ و ۳، گروه ۲ با گروه ۳) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. یعنی بین ترکیب (ندارد - نگذرانده) با ترکیب‌های (ندارد - گذرانده)، (دارد - گذرانده) همچنین بین ترکیب (ندارد - گذرانده) با (دارد - گذرانده) تفاوت معنی‌دار است. اما همانطور که در زیر گروه ۱ مشخص است معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را نگذرانده و توانایی تشخیص

نیاز هم نداشته‌اند با معلم‌هایی که این دوره‌ها را نگذرانده و دارای توانایی تشخیص نیاز بوده‌اند، در یگ گروه طبقه‌بندی شده‌اند.

فرضیه ۲: عملکرد شغلی معلمان که با تدوین اهداف آشنا هستند با معلمان که با تدوین هدفها آشنا نیستند متفاوت است.

جدول ۴. نتایج آنالیز واریانس فاکتوریال مربوط به اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با تدوین

| اهداف معلمان و اثر متقابل آنها | | | | | |
|--------------------------------|----------|------------|----------------|--------|---------------|
| منع | مجموع | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معنی داری |
| R (دوره‌های ضمن خدمت) | ۷/۳۷۰ | ۱ | ۷/۳۷۰ | ۲۹/۶۵۲ | ۰/۰۰۰ |
| C (آشنایی با تدوین اهداف) | ۲۱/۵۰۵ | ۱ | ۲۱/۵۰۵ | ۸۶/۵۱۹ | ۰/۰۰۰ |
| R*C (کنش متقابل) | ۱/۵۹۵ | ۱ | ۱/۵۹۵ | ۶/۴۱۸ | ۰/۰۱۲ |
| Error (خطا) | ۸۷/۲۴۶ | ۳۵۱ | ۰/۲۴۹ | | |
| T (جمع) | ۲۴۵۳/۴۳۵ | ۳۵۵ | | | |

سطح معنی‌داری جدول آنالیز واریانس فاکتوریال فوق نیز نشان دهنده معنی داری اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با تدوین اهداف می‌باشد. در نتیجه گذراندن این دوره‌ها همچنین آشنایی با تدوین اهداف بر عملکرد شغلی معلمان موثر می‌باشد. اثر متقابل دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با تدوین اهداف معلمان نیز معنی دار می‌باشد.

جدول ۵. نتایج توصیفی میانگین و انحراف معیار مربوط به تاثیر دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با تدوین

| اهداف معلمان بر عملکرد شغلی آنها | | | | |
|----------------------------------|-----------------------|---------|--------------|-------|
| دوره‌های ضمن خدمت | آشنایی با تدوین اهداف | میانگین | انحراف معیار | تعداد |
| گذرانده‌اند | دارد | ۳/۰۵۸۹ | ۰/۴۲۱۳۴ | ۱۶۳ |
| | ندارد | ۲/۱۳۱۰ | ۰/۶۸۱۳۴ | ۱۲۱ |
| | کل | ۲/۶۶۳۶ | ۰/۷۱۳۹۷ | ۲۸۴ |
| نگذرانده‌اند | دارد | ۲/۴۳۳۳ | ۰/۱۴۴۷۵ | ۱۵ |
| | ندارد | ۱/۹۰۲۷ | ۰/۲۱۲۶۵ | ۵۶ |
| | کل | ۲/۰۱۴۸ | ۰/۲۹۵۴۹ | ۷۱ |

با توجه به جدول فوق، میانگین عملکرد شغلی معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را گذرانده‌اند نسبت به معلم‌هایی که در این دوره‌ها شرکت نداشته‌اند بیشتر می‌باشد. همچنین نمودار میله ای برای افرادی که با تدوین اهداف آشنایی داشته‌اند، بیشتر از آنهایی است که آشنایی با تدوین اهداف سازمان نداشته‌اند. به عبارت دیگر، می‌توان نتیجه گرفت که معلم‌هایی که دوره‌های ضمن

خدمت را گذرانده و با تدوین اهداف نیز آشنایی دارند دارای میانگین رتبه بالاتری نسبت به سایر معلم‌ها هستند. بنابراین، بر اساس نتایج بدست آمده در جداول بالا می‌توان اظهار داشت که عملکرد شغلی معلمان که با تدوین اهداف آشنا هستند با معلمان که با تدوین هدفها آشنا نیستند، متفاوت است. یعنی فرضیه فرعی دوم نیز به اثبات می‌رسد.

فرضیه ۳: عملکرد شغلی معلمان که با مفاهیم برنامه درسی آشنا هستند و معلمان که با مفاهیم برنامه درسی آشنا نیستند متفاوت است.

جدول ۶. نتایج آنالیز واریانس مربوط به اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با مفاهیم برنامه درسی معلمان و اثر متقابل آنها

| منبع | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معنی‌داری |
|----------------------------------|--------------|------------|----------------|--------|---------------|
| R (دوره‌های ضمن خدمت) | ۱۲/۷۰۶ | ۱ | ۱۲/۷۰۶ | ۴۱/۶۳۸ | ۰/۰۰۰ |
| C (آشنایی با مفاهیم برنامه درسی) | ۱۰/۱۵۴ | ۱ | ۱۰/۱۵۴ | ۳۳/۲۷۵ | ۰/۰۰۰ |
| R*C (کنش متقابل) | ۲/۳۱۸ | ۱ | ۲/۳۱۸ | ۷/۵۹۷ | ۰/۰۰۶ |
| Error (خطا) | ۱۰۷/۱۱۴ | ۳۵۱ | ۰/۳۰۵ | | |
| T (جمع) | ۲۴۵۳/۴۳۵ | ۳۵۵ | | | |

همانطور که سطح معنی‌داری جدول آنالیز واریانس فاکتوریال فوق نشان می‌دهد اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با مفاهیم برنامه درسی کمتر از ۰/۰۵ بوده و در نتیجه گذراندن این دوره‌ها همچنین آشنایی با مفاهیم برنامه درسی بر عملکرد شغلی معلمان تاثیرگذار بوده است. لازم به توضیح است که اثر کنش متقابل دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با مفاهیم برنامه درسی معلمان نیز در سطح اطمینان ۹۹٪ معنی‌دار است.

جدول ۷. نتایج توصیفی میانگین و انحراف معیار مربوط به تاثیر دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با مفاهیم

| برنامه درسی معلمان بر عملکرد شغلی آنها | | | | |
|--|------------------------------|---------|--------------|-------|
| دوره‌های ضمن خدمت | آشنایی با مفاهیم برنامه درسی | میانگین | انحراف معیار | تعداد |
| گذرانده‌اند | دارد | ۳/۰۷۵۶ | ۰/۳۴۵۲۹ | ۱۳۳ |
| | ندارد | ۲/۳۰۰۷ | ۰/۷۵۷۴۵ | ۱۵۱ |
| | کل | ۲/۶۶۳۶ | ۰/۷۱۳۹۷ | ۲۸۴ |
| نگذرانده‌اند | دارد | ۲/۲۳۸۵ | ۰/۴۱۷۹۱ | ۱۳ |
| | ندارد | ۱/۹۶۴۷ | ۰/۲۳۷۶۸ | ۵۸ |
| | کل | ۲/۰۱۴۸ | ۰/۲۹۵۴۹ | ۷۱ |

با توجه به جدول فوق، میانگین عملکرد شغلی معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را گذرانده‌اند در وضعیت آشنایی با مفاهیم برنامه درسی ۳/۰۸ و در حالت عدم آشنایی با مفاهیم برنامه درسی ۲/۳۰ است که بیانگر تفاوت آشکار در میان گروه معلم‌هایی است که این دوره‌ها را گذرانده‌اند اما در زمینه آشنایی با مفاهیم درسی با همدیگر اختلاف دارند. به عبارت دیگر، دو مولفه آشنایی با مفاهیم درسی و گذراندن دوره‌های ضمن خدمت بر عملکرد شغلی معلم‌ها تاثیرگذار است. میانگین معلم‌هایی که این دوره‌ها را نگذرانده اما با مفاهیم برنامه درسی آشنا هستند ۲/۲۴ و در خصوص افرادی که با مفاهیم درسی آشنا نیستند ۱/۹۶ می‌باشد که نشان‌دهنده اختلاف کم اما معنی دار بین دو گروهی است که با مفاهیم برنامه درسی آشنا بوده و یا نیستند. بنابراین، بر اساس نتایج بدست آمده در جداول بالا، می‌توان اظهار داشت که عملکرد شغلی معلمانی که با مفاهیم برنامه درسی آشنا هستند و معلمانی که با مفاهیم برنامه درسی آشنا نیستند، متفاوت است. از اینرو فرضیه فرعی سوم نیز مورد پذیرش واقع می‌گردد.

جدول ۸. نتایج تحلیلی مقایسه‌های دو به دوی تاثیر دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با تدوین اهداف

معلمان بر عملکرد شغلی آنها از طریق آزمون دانکن

| آشنایی با تدوین اهداف | تعداد | Subset for alpha = ۰/۰۵ | |
|-----------------------|-------|-------------------------|--------|
| | | ۳ | ۲ |
| ندارد - نگذرانده | ۵۸ | | ۱/۹۶۴۷ |
| دارد - نگذرانده | ۱۳ | ۲/۲۳۸۵ | |
| ندارد - گذرانده | ۱۵۱ | ۲/۳۰۰۷ | |
| دارد - گذرانده | ۱۳۳ | ۳/۰۷۵۶ | |
| سطح معنی داری | | ۱ | ۰/۶۲۹ |

بر اساس نتایج فوق همانطور که در زیر گروه ۲ مشخص است معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را نگذرانده اما با تدوین اهداف آشنا بوده و هم‌چنین معلم‌هایی که این دوره‌ها را گذرانده ولی با تدوین اهداف آشنایی نداشته‌اند، تفاوت معنی داری بین آنها مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر، گذراندن دوره‌های ضمن خدمت بدون آشنایی با تدوین اهداف، هم‌چنین آشنا بودن با تدوین اهداف بدون گذراندن این دوره‌ها تقریباً از لحاظ آماری یکسان بوده است.

فرضیه ۴: عملکرد شغلی معلمانی که با روشهای گوناگون تدریس آشنایی دارند با معلمانی که با روشهای گوناگون تدریس آشنایی ندارند متفاوت است.

جدول ۹. نتایج آنالیز واریانس فاکتوریال مربوط به اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با روشهای گوناگون تدریس معلمان و اثر متقابل آنها

| منبع | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معنی‌داری |
|------------------------------------|--------------|------------|----------------|---------|---------------|
| R (دوره‌های ضمن خدمت) | ۳/۷۰۷ | ۱ | ۳/۷۰۷ | ۲۳/۲۰۸ | ۰/۰۰۰ |
| C (آشنایی با روشهای گوناگون تدریس) | ۲۰/۶۴۲ | ۱ | ۲۰/۶۴۲ | ۱۲۹/۲۳۲ | ۰/۰۰۰ |
| R*C (کنش متقابل) | ۲/۴۲۲ | ۱ | ۲/۴۲۲ | ۱۵/۱۶۱ | ۰/۰۰۰ |
| Error (خطا) | ۵۶/۰۶۶ | ۳۵۱ | ۰/۱۶۰ | | |
| T (جمع) | ۲۴۵۳/۴۳۵ | ۳۵۵ | | | |

در جدول فوق، سطح معنی‌داری آزمون آنالیز واریانس فاکتوریال در اثرات اصلی و متقابل کمتر از ۰/۰۵ است که بیانگر معنی‌داری اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با روشهای گوناگون تدریس همچنین کنش متقابل آنهاست.

جدول ۱۰. نتایج توصیفی میانگین و انحراف معیار مربوط به تاثیر دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با روشهای گوناگون تدریس معلمان بر عملکرد شغلی آنها

| دوره‌های ضمن خدمت | آشنایی با روشهای گوناگون تدریس | میانگین | انحراف معیار | تعداد |
|-------------------|--------------------------------|---------|--------------|-------|
| گذرانده‌اند | دارد | ۳/۱۶۰۶ | ۰/۴۲۴۶۸ | ۱۶۱ |
| | ندارد | ۲/۰۱۳۰ | ۰/۴۳۹۶۳ | ۱۲۳ |
| | کل | ۲/۶۶۳۶ | ۰/۷۱۳۹۷ | ۲۸۴ |
| نگذرانده‌اند | دارد | ۲/۵۰۵۶ | ۰/۱۴۴۵۸ | ۹ |
| | ندارد | ۱/۹۴۳۵ | ۰/۲۳۸۲۵ | ۶۲ |
| | کل | ۲/۰۱۴۸ | ۰/۲۹۵۴۹ | ۷۱ |

با توجه به جدول فوق، میانگین عملکرد شغلی معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را گذرانده‌اند در وضعیت آشنایی با روشهای گوناگون تدریس ۳/۲ و در حالت عدم آشنایی ۲ است که بیانگر تفاوت آشکار در میان معلم‌هایی است که این دوره‌ها را گذرانده‌اند اما در زمینه آشنایی با روشهای گوناگون تدریس با همدیگر اختلاف فاحشی دارند. یعنی دو عامل آشنایی با روشهای گوناگون تدریس و گذراندن دوره‌های ضمن خدمت بر عملکرد شغلی معلم‌ها موثر بوده است. از طرفی میانگین معلم‌هایی که این دوره‌ها را نگذرانده‌اند اما با مفاهیم روشهای گوناگون تدریس آشنا هستند ۲/۵ و در خصوص افرادی که با این مفاهیم آشنا نیستند ۱/۹ می‌باشد که نشان‌دهنده اختلاف کم اما معنی‌دار بین دو گروهی است که با مفاهیم روشهای گوناگون تدریس آشنا بوده و یا نیستند. بنابراین بر اساس نتایج بدست آمده در جداول بالا می‌توان بیان

داشت که عملکرد شغلی معلمانی که با روشهای گوناگون تدریس آشنا هستند و معلمانی که با روشهای گوناگون تدریس آشنا نیستند متفاوت است. به عبارت دیگر، فرضیه فرعی چهارم نیز مورد پذیرش واقع می‌گردد.

جدول ۱۱. نتایج تحلیلی مقایسه‌های دو به دوی تاثیر دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با روشهای گوناگون

| تدریس معلمان بر عملکرد شغلی آنها از طریق آزمون داتکن | | |
|--|-------------------------|--------|
| تعداد | Subset for alpha = ۰/۰۵ | |
| آشنایی با روشهای گوناگون تدریس | ۱ | ۲ |
| ندارد - نگذرانده | ۶۲ | ۱/۹۴۳۵ |
| دارد - نگذرانده | ۱۲۳ | ۲/۰۱۳۰ |
| ندارد - گذرانده | ۹ | ۲/۵۰۵۶ |
| دارد - گذرانده | ۱۶۱ | ۳/۱۶۰۶ |
| سطح معنی داری | ۰/۵۱۴ | ۱ |

بر اساس زیر مجموعه‌های فوق، سه تفاوت معنی دار وجود دارد. به عبارت دیگر، معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را نگذرانده‌اند اما با روشهای گوناگون تدریس آشنا می‌باشند، دارای عملکرد شغلی بهتری نسبت به معلم‌هایی هستند که این دوره‌ها گذرانده ولی با روشهای گوناگون تدریس آشنایی ندارند.

فرضیه ۵: عملکرد شغلی معلمانی که با مهارت‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان آشنا هستند و معلمانی که آشنا نیستند متفاوت است.

جدول ۱۲. نتایج آنالیز واریانس فاکتوریال مربوط به اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی معلمان با

| منبع | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معنی داری |
|----------------------------------|--------------|------------|----------------|--------|---------------|
| R (دوره‌های ضمن خدمت) | ۱۳/۴۶۴ | ۱ | ۱۳/۴۶۴ | ۳۷/۱۵۲ | ۰/۰۰۰ |
| C (آشنایی با مهارت‌های ارزشیابی) | ۶/۱۳۸ | ۱ | ۶/۱۳۸ | ۱۶/۹۳۸ | ۰/۰۰۰ |
| R*C (کنش متقابل) | ۱/۴۷۳ | ۱ | ۱/۴۷۳ | ۴/۰۶۴ | ۰/۰۴۵ |
| Error (خطا) | ۱۲۷/۲۰۲ | ۳۵۱ | ۰/۳۶۲ | | |
| T (جمع) | ۲۴۵۳/۴۳۵ | ۳۵۵ | | | |

در جدول فوق بر اساس سطح معنی داری آزمون، اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با مهارت‌های ارزشیابی به دلیل کمتر بودن سطح معنی داری آزمون از ۰/۰۵ نتیجه می‌گیریم که گذراندن این دوره‌ها همچنین آشنایی با مهارت‌های ارزشیابی بر عملکرد شغلی آنها تاثیر گذار است.

کنش متقابل دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی معلمان با مهارت‌های ارزشیابی در سطح اطمینان ۹۵٪ نیز معنی‌دار می‌باشد.

جدول ۱۳. نتایج توصیفی میانگین و انحراف معیار مربوط به تاثیر دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی معلمان با مهارت‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان بر عملکرد شغلی آنها

| دوره‌های ضمن خدمت | آشنایی با مهارت‌های ارزشیابی | میانگین | انحراف معیار | تعداد |
|-------------------|------------------------------|---------|--------------|-------|
| گذرانده‌اند | دارد | ۲/۹۱۷۸ | ۰/۵۹۷۶۷ | ۱۵۷ |
| | ندارد | ۲/۳۴۹۲ | ۰/۷۲۲۸۴ | ۱۲۷ |
| | کل | ۲/۶۶۳۶ | ۰/۷۱۳۹۷ | ۲۸۴ |
| نگذرانده‌اند | دارد | ۲/۱۶۵۶ | ۰/۳۸۸۹۰ | ۱۶ |
| | ندارد | ۱/۹۷۰۹ | ۰/۲۴۹۹۴ | ۵۵ |
| | کل | ۲/۰۱۴۸ | ۰/۲۹۵۴۹ | ۷۱ |

با توجه به جدول فوق، میانگین عملکرد شغلی معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را نگذرانده در دو گروه افرادی که با مهارت‌های ارزشیابی آشنایی داشته و یا با این مهارت‌ها آشنا نیستند، تقریباً یکسان می‌باشد. میانگین عملکرد شغلی افرادی که این دوره‌ها را گذرانده و با مهارت‌های ارزشیابی آشنایی دارند (۲/۹۲) و آنهایی که با این مهارت‌ها آشنا نیستند (۲/۳۵) با همدیگر دارای تفاوت معنی‌داری می‌باشند. اما میانگین عملکرد شغلی افرادی که این دوره‌ها را نگذرانده و با مهارت‌های ارزشیابی آشنایی دارند (۲/۱۷) و آنهایی که با این مهارت‌ها آشنا نیستند (۱/۹۷) با همدیگر تفاوت معنی‌داری ندارند. همچنین عملکرد شغلی معلم‌هایی که این دوره‌ها را گذرانده و با مهارت‌های ارزشیابی آشنایی ندارند (۲/۳۵) با افرادی که دوره‌ها را نگذرانده اما با مهارت‌های ارزشیابی آشنایی ندارند (۲/۱۷) نیز تقریباً یکسان است.

جدول ۱۴. نتایج تحلیلی مقایسه‌های دو به دوی تاثیر دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با مهارت‌های ارزشیابی گوناگون تدریس معلمان بر عملکرد شغلی آنها از طریق آزمون دانکن

| آشنایی با مهارت‌های ارزشیابی | تعداد | Subset for alpha = ۰/۰۵ | | |
|------------------------------|-------|-------------------------|--------|---|
| | | ۱ | ۲ | ۳ |
| ندارد - نگذرانده | ۵۵ | ۱/۹۷۰۹ | | |
| دارد - نگذرانده | ۱۶ | ۲/۱۶۵۶ | ۲/۱۶۵۶ | |
| ندارد - گذرانده | ۱۲۷ | | ۲/۳۴۹۲ | |
| دارد - گذرانده | ۱۵۷ | | ۲/۹۱۷۸ | |
| سطح معنی‌داری | | ۰/۱۳۹ | ۰/۱۶۲ | ۱ |

بر اساس زیر مجموعه‌های فوق، سه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به عبارت دیگر، عملکرد شغلی

معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را نگذرانده‌اند و با مهارت‌های ارزشیابی آشنا نیستند با آنهایی که دوره‌ها را گذرانده اما با مهارت‌های ارزشیابی آشنایی ندارند تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بنابراین، می‌توان اظهار نمود که عملکرد شغلی معلمان که با مهارت‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان آشنا هستند و معلمان که آشنا نیستند، متفاوت است.

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجا که مفهوم برنامه‌ریزی درسی مشتمل بر مولفه‌های توانایی تشخیص نیاز، تدوین اهداف، آشنایی با مفاهیم برنامه درسی، روش‌های گوناگون تدریس و ارزشیابی می‌باشد. در جهت تعیین میزان تاثیر هر یک از این مولفه‌ها بر عملکرد شغلی معلمان یک فرضیه مطرح شده و در پایان تاثیر متقابل را بررسی و تحلیل نمائیم که نتایج بدست آمده به شرح زیر است:

عملکرد شغلی معلمان که توانایی تشخیص نیاز را دارند با معلمان که توانایی تشخیص نیاز را ندارند متفاوت است. بر اساس سطح معنی‌داری محاسبه شده آزمون تحلیل واریانس دو طرفه در اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و توانایی تشخیص نیاز کمتر از ۰/۰۵ بوده است، نتیجه می‌گیریم که گذراندن این دوره‌ها همراه با توانایی تشخیص نیاز بر عملکرد شغلی معلمان تاثیرگذار بوده است. اثر کنش متقابل دوره‌های ضمن خدمت و توانایی تشخیص نیاز معلمان نیز معنی‌دار (۰/۰۰۸) می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که عملکرد شغلی معلمان که دوره‌های ضمن خدمت را گذرانده‌اند در هر دو وضعیت توانایی تشخیص نیاز و عدم توانایی تشخیص نیاز بیشتر از عملکرد شغلی معلمان است که این دوره‌ها را نگذرانده‌اند. در واقع فرضیه فرعی اول تایید می‌گردد. این نتیجه با یافته‌های تاجیک (۱۳۸۳) و هانگ (۱۹۹۶) انطباق دارد. این نتایج نشان می‌دهد که افزایش آگاهی معلمان از توانایی شناخت نیاز می‌تواند در ارتقاء عملکرد آنان نقش موثر داشته باشد.

عملکرد شغلی معلمان که با تدوین اهداف آشنا هستند با معلمان که با تدوین هدفها آشنا نیستند متفاوت است. از آنجا که سطح معنی‌داری محاسبه شده آزمون تحلیل واریانس دو طرفه در اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با تدوین اهداف کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد، نشان می‌دهد که گذراندن این دوره‌ها همراه با آشنایی با تدوین اهداف بر عملکرد شغلی معلمان موثر می‌باشد. اثر کنش متقابل دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با تدوین اهداف معلمان نیز معنی‌دار (۰/۰۱۲)

می‌باشد. به عبارت دیگر، می‌توان نتیجه گرفت معلم‌هایی که دوره‌های ضمن خدمت را گذرانده و با تدوین اهداف نیز آشنایی دارند دارای میانگین رتبه بالاتری نسبت به سایر معلمها هستند. بنابراین، می‌توان اظهار داشت که عملکرد شغلی معلمان که با تدوین اهداف آشنا هستند با معلمان که با تدوین هدفها آشنا نیستند متفاوت است. یعنی فرضیه فرعی دوم نیز به اثبات می‌رسد. نتایج تحقیق مذکور با یافته‌های عباس‌زاده (۱۳۷۹)، عابدی‌اصفهانی (۱۳۷۹)، تاجیک (۱۳۸۳) و هانگ (۱۹۹۶) انطباق دارد. زیرا افزایش آگاهی معلمان از تدوین اهداف آموزشی می‌تواند منجر به افزایش عملکرد شغلی آنان گردد.

عملکرد شغلی معلمان که با مفاهیم برنامه درسی آشنا هستند و معلمان که با مفاهیم برنامه درسی آشنا نیستند متفاوت است. بر اساس سطح معنی‌داری محاسبه شده آزمون تحلیل واریانس دو طرفه اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با مفاهیم برنامه درسی کمتر از ۰/۰۵ بوده است که نشان می‌دهد گذراندن این دوره‌ها همراه با آشنایی با مفاهیم برنامه درسی بر عملکرد شغلی معلمان تاثیرگذار بوده است. اثر کنش متقابل دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با مفاهیم برنامه درسی معلمان نیز معنی‌دار می‌باشد. به عبارت دیگر، دو مولفه آشنایی با مفاهیم درسی و گذراندن دوره‌های ضمن خدمت بر عملکرد شغلی معلمها تاثیرگذار است. بنابراین، می‌توان اظهار داشت که عملکرد شغلی معلمان که با مفاهیم برنامه درسی آشنا هستند با معلمان که با مفاهیم برنامه درسی آشنا نیستند متفاوت است. در نتیجه، فرضیه فرعی سوم تایید می‌گردد. نتایج بدست آمده با یافته‌های پژوهش جان‌دایی‌زاده (۱۳۸۵) و اسپرونکن و هارلند (۲۰۰۹) مطابقت دارد. نتایج نشان می‌دهد که با افزایش سابقه کاری معلمان همراه با ارتقاء شناخت از مبانی برنامه درسی می‌تواند عملکرد شغلی آنان را افزایش دهد.

عملکرد شغلی معلمان که با روشهای گوناگون تدریس آشنایی دارند با معلمان که با روشهای گوناگون تدریس آشنایی را ندارند متفاوت است. بر اساس سطح معنی‌داری آزمون تحلیل واریانس دو طرفه در اثرات اصلی و متقابل کمتر از ۰/۰۵ است که بیانگر معنی‌داری اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت، آشنایی با روشهای گوناگون تدریس و هم‌چنین کنش متقابل آنهاست. یعنی دو عامل آشنایی با روشهای گوناگون تدریس و گذراندن دوره‌های ضمن خدمت بر عملکرد شغلی معلمها موثر بوده است. بنابراین، می‌توان بیان داشت که عملکرد شغلی معلمان آشنا

با روش‌های گوناگون تدریس با معلمان نا آشنا به روش‌های گوناگون تدریس متفاوت است. به عبارت دیگر فرضیه فرعی چهارم نیز تایید گردید. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات سمیعی (۱۳۶۵)، عباس‌زاده (۱۳۷۹) و لمیباچ، دورون و واگ (۲۰۰۸) انطباق دارد که نشان‌دهنده آن است که با افزایش سابقه کار و شرکت در دوره‌های ضمن خدمت می‌توان آگاهی از روش‌های تدریس را افزایش داده و موجب افزایش عملکرد شغلی گردد.

عملکرد شغلی معلمانی که با مهارت‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان آشنا هستند و معلمانی که آشنا نیستند متفاوت است. بر اساس سطح معنی‌داری محاسبه شده آزمون تحلیل واریانس دو طرفه اثرات اصلی دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی با مهارت‌های ارزشیابی کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد که نتیجه می‌گیریم گذراندن این دوره‌ها بر عملکرد شغلی آنها تاثیرگذار است. کنش متقابل دوره‌های ضمن خدمت و آشنایی معلمان با مهارت‌های ارزشیابی در سطح اطمینان ۹۵٪ نیز معنی‌دار می‌باشد. بنابراین، می‌توان اظهار نمود که عملکرد شغلی معلمانی که با مهارت‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان آشنا هستند و معلمانی که آشنا نیستند متفاوت است. لذا فرضیه پنجم مورد تایید قرار گرفت. نتایج فرض فوق با یافته‌های پژوهش عباس‌زاده (۱۳۷۹)، تاجیک (۱۳۸۳)، عابدی اصفهانی (۱۳۷۹) و هین و مادوکس (۲۰۰۹) هماهنگ است. یافته‌ها بیان می‌کند که شرکت در دوره‌های ضمن خدمت و افزایش شناخت نسبت به شیوه‌های ارزشیابی می‌تواند به ارتقاء عملکرد معلمان کمک نماید.

از آنجا که سطح معنی‌داری آزمون تحلیل واریانس دوطرفه (فاکتوریال) در اثرات اصلی و متقابل دوره‌های ضمن خدمت و وجود سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان کمتر از ۰/۰۵ بوده است، می‌توان نتیجه گرفت که گذراندن این دوره‌ها همچنین وجود سواد برنامه‌ریزی درسی معلمان بر عملکرد شغلی آنان تاثیرگذار است. از طرفی بر اساس آزمون تحلیل واریانس یکطرفه مشخص گردید بین معلمان دارای سواد برنامه‌ریزی درسی که دوره‌های ضمن خدمت را نگذرانده با معلم‌های فاقد سواد برنامه‌ریزی درسی که این دوره‌ها را گذرانده‌اند، تفاوت معنی‌داری مشاهده نگردید. بنابراین با توجه به مطالب ذکر شده فرضیه اصلی تحقیق به اثبات رسید. بر اساس یافته‌های فرضیه اول پیشنهاد می‌گردد ضمن تاکید بر گسترش حضور کل معلمان در دوره‌های ضمن خدمت برای ارتقاء و بهبود توانایی تشخیص نیاز در آنان از طریق ارزیابی دوره‌های نسبت به تاثیر آن در عملکرد

شغلی اطمینان حاصل شود. با توجه به نتایج فرضیه دوم توصیه می‌شود که نظر به اهمیت بکارگیری تدوین اهداف در طرح‌ریزی درسی معلمان شایسته است در فرم ارزشیابی شغلی معلمان از جمله موارد امتیازدهی برای ارزیابی عملکرد سالانه بررسی طرح نامه درسی آنان طی سال تحصیلی باشد.

با توجه به یافته‌های فرضیه سوم پیشنهاد می‌گردد آموزش و پرورش بر اساس یک برنامه تدوین شده و مدون از میزان آگاهی معلمان در زمینه مفاهیم برنامه درسی و مهارت‌های مورد نیاز آنان ارزیابی بعمل آورد و آنانی که نیاز به آموزش دارند از طریق کلاس‌های آموزش ضمن خدمت جهت ارتقاء دانش آنان اقدام نماید. بر اساس یافته‌های فرضیه چهارم پیشنهاد می‌گردد که تاکید بر آموزش روش‌های گوناگون تدریس در دوره‌های ضمن خدمت و تشویق بر کارگیری آن در مدارس توسط معلمان از سوی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، اعطای امتیازات خاص می‌تواند به توسعه عملکرد کلان آموزش و پرورش و افزایش نرخ بازده اجتماعی آن بیفزاید. با توجه به نتایج فرضیه پنجم پیشنهاد می‌شود در نظام ارتقاء شغلی معلمان یکی از مولفه‌های تاثیرگذار توجه به مهارت‌های ارزشیابی معلمان و عملکرد حاصل از آن باشد تا به توسعه این مهارتها کمک نماید.

منابع

- تاجیک، عزیزالله (۱۳۸۳). عملکرد معلمان پایه پنجم ابتدایی با توجه به میزان آگاهی آنان از اهداف روش تدریس - مهارت تدریس - کاربرد مواد آموزشی - روش ارزشیابی و کیفیت سؤالات امتحانی در درس تعلیمات اجتماعی، پایان نامه دکتری، تهران، دانشگاه تربیت معلم.
- تقی پورظهیر، علی (۱۳۸۵). مقدمه ای بر برنامه ریزی درسی و آموزشی، تهران، انتشارات آگاه، چاپ بیست و سوم.
- جان‌دائی زاده، حسین (۱۳۸۵). بررسی میزان آشنایی معلمان دوره متوسطه با مبانی برنامه ریزی درسی و اصول یادگیری، پایان نامه دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- سمیعی، سوسن (۱۳۶۵). بررسی میزان آگاهی مربیان مدارس عالی تهران در مورد روش تدریس و برنامه ریزی درسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۱). چند مبحث اساسی در برنامه درسی، تهران، انتشارات سمت، چاپ پنجم.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۹۰). فلسفه آموزش و پرورش، تهران، نشر امیرکبیر، چاپ نهم.

عابدی اصفهانی، مه‌ری (۱۳۷۹). بررسی میزان اطلاعات تخصصی معلمان دوره راهنمایی در زمینه طرح و تهیه سوالات امتحانی و مهارت‌های ارزشیابی در استان اصفهان، سازمان آموزش و پرورش اصفهان.

عباس‌زاده، قهرمان (۱۳۷۹). بررسی میزان آشنایی معلمان استان مازندران با مواد آموزشی و کاربرد آن در آموزش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.

ملکی، حسن (۱۳۸۵). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران، انتشارات پیام اندیشه. چاپ دهم.

میرزاییگی، علی (۱۳۸۰). برنامه ریزی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی، تهران، انتشارات یس‌ترون.

Fui Tong. L & Boon Han. Y(2005). The Use of Educational Technology in university Teaching & Learning. Proceeding of International Conference on Multimedia.

Hang. H(1996). Possibilities and Limitation of Teacher Participation Curriculum Development. The Case of the Korean Primary School published doctoral dissertation.

Heine. P & Maddox. N(2009). student perceptions of the faculty course Evaluation process: an exploratory study of gender and class differences, research in higher education journal.vol.3, pp. 9-14.

Huberman. T(2004). Teachers professional Growth and improvement. Unesco.

Limbach. B & Duron. R & Waugh. W(2008). Become a better teacher: five steps in the direction of critical thinking. Research in higher education journal.vol.3, pp. 10-19.

Sharma. C. R(2001). Total Quality management in education, indira Gandhi national open university. INDIA.

Spronken. R & Harland. S(2009). Learning too teach with problem-based learning. active learning in higher education. <http://alh.sagepub.com>