



وزارت علوم و تحقیقات و فناوری

دانشگاه پیام نور واحد دلفان

پایان نامه جهت دریافت مدرک کارشناسی رشته علوم تربیتی

عنوان:

بررسی و مقایسه میزان رضایتمندی معلمان پایه سوم دوره ابتدایی شهرستان دلفان از کتابهای

جدیدالتالیف در سال تحصیلی ۹۲-۹۳

استاد:

.....

محقق:

.....

سال تحصیلی :

۹۲-۹۳



تقدیم به:

مادرم

آن که وجودم برایش همه رنج بود و وجودش برایم مهر.

مویش سپیدی گرفت تا رویم سپید بماند.

آن که فروغ نگاهش، گرمی کلامش و روشنی رویش سرمایه‌ی جاودان زندگیم هست.

در برابر وجود گرامیش زانوی ادب بر زمین می‌نهم و با دلی مملو از عشق و محبت بر دستانش بوسه می‌زنم.

سپاسگزاری:

سپاس و ستایش پروردگاری که بشر را به زیبر عقل آراست و نعمت تفکر و اندیشه را بر او ارزانی داشت .
بدون تردید گام نهادن در حیطه دانش و پژوهش مستلزم یاری و مساعدت اساتید می باشد، در اینجا لازم
می دانیم از زحمات استاد گرامی و ارجمندم که در به پایان رسیدن این تحقیق
راهنمایی های خود را دریغ نورزیدند تشکر نموده و نیز از تمامی کسانی که به نوعی
در این پژوهش مشارکت نمودند، باشد که در پناه ایزد منان سربلند و پیروز باشند انشاءالله.

چکیده:

تحقیقی که پیش رو دارید در مورد بررسی و مقایسه میزان رضایتمندی معلمان پایه سوم دوره ابتدایی شهرستان دلفان از کتابهای جدیدالتالیف در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ می باشد که پس از انجام، پژوهشگر آن را به شکل پایان نامه در ۵ فصل ارائه داده است. در فصل اول که تحت عنوان طرح تحقیق آمده، مقدمه، شرح موضوع تحقیق، اهمیت و ضرورت، اهداف تحقیق، سوالات مورد پژوهش پیش فرض های تحقیق، تعریف مفاهیم و اصطلاحات و ابزار پژوهش و روش تحقیق شرح داده شده است. در فصل دوم، پیشینه و ادبیات تحقیق مورد بحث قرار گرفته و پژوهشگر تحقیقاتی را که در این زمینه انجام شده است را مورد بررسی قرار دارد، و مختصری درباره آنها توضیح داده شده است. در فصل سوم جامعه آماری قرار دارد که جامعه آماری در این پژوهش ۴۰ نفر از معلمان زن و مرد پایه سوم ابتدایی شهرستان دلفان می باشد که به صورت تصادفی انتخاب شدند و به سوالات پرسش نامه پاسخ دادند و در ضمن روش آماری که باید در این پژوهش استفاده شود نیز در این فصل آورده شده است که روش آماری مورد استفاده همبستگی پیرسون می باشد. فصل چهارم پژوهشگر اطلاعات و داده های بدست آمده را از روش آماری پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار داد و همچنین این فرضیه که تجزیه و تحلیل به صورت توصیفی و استنباطی می باشد. در فصل پنجم خلاصه گزارش تحقیق محدودیتها و پیشنهاداتی را که می توان برای پژوهشگران بعدی توصیه کرد و در آخر ضمایم و منابع تحقیق انجام شده گردآوری شده است.

فهرست مطالب

عنوان

صفحه

فصل اول: کلیات تحقیق

۱-۱ مقدمه

۲

۲-۱ بیان مسئله :

۳

۳-۱ ضرورت و اهمیت تحقیق

۵

۴-۱ اهداف تحقیق

۶

۴-۱-۱ هدف کلی

۶

۴-۱-۲ اهداف جزئی

۶

۵-۱ فرضیه های تحقیق

۷

۶-۱ تعاریف عملیاتی

۷

۶-۱-۱ توصیفی

۷

۶-۱-۲ رضایت شغلی

۸

فصل دوم: ادبیات نظری و پیشینه تحقیق

۱-۲ مقدمه

۱۰

۲-۲ مبانی نظری

۱۱

۲-۲-۱ برنامه درسی

۱۱

۱۴	۳-۲ کتابهای درسی و مواد آموزشی
۱۵	۳-۲-۱- معلم ، روش تدریس و تربیت معلم
۱۵	۳-۲-۲- تجربه معلمان
۱۶	۳-۲-۳- آماده کردن درس و نمره دادن
۲۴	۳-۲-۴- مهارتها
۱۷	۳-۲-۵- تحصیلات عمومی
۱۸	۲-۴-تعریف رضایت شغلی
۱۸	۲-۵-اهمیت رضایت شغلی
۱۹	۲-۶-عوامل موثر بر رضایت شغلی معلمان
۲۰	۲-۷-پیامدهای رضایت شغلی
۲۱	۲-۸-راهکارهای برای افزایش رضایت شغلی
۲۲	۲-۸-۱- تامین ایمنی و امنیت معلمان
۲۲	۲-۸-۲- حرمت و منزلت معلم
۲۳	۲-۹- تحصیلات در زمینه تعلیم و تربیت
۲۵	۲-۱۰- مدت زمان تحصیل در مدرسه و منزل
۲۷	۲-۱۱- سازمان و تسهیلات مدرسه
۲۸	۲-۱۲- مدارس شهری و روستایی
۳۱	۲-۱۳-آموزش از راه دور

۲-۱۴- ارزشیابی

۳۳

۲-۱۴-۱ ارزشیابی آموزشی

۳۳

۲-۱۴-۲ مفهوم ارزشیابی آموزشی

۳۴

۲-۱۴-۳ ارزشیابی توصیفی چیست

۳۴

۲-۱۴-۴ ویژگی های ارزشیابی توصیفی

۳۵

۲-۱۴-۵ راه کارهای ارزشیابی

۳۵

۲-۱۴-۶ محاسن ارزشیابی توصیفی

۳۸

۲-۱۴-۷ معایب ارزشیابی فعلی

۳۸

۲-۱۵- مبانی پژوهش

۳۹

۲-۱۵-۱ پیشینه داخلی

۳۹

فصل سوم: روش تحقیق

۳-۱ مقدمه

۴۸

۳-۲ روش تحقیق

۴۸

۳-۳ جامعه آماری

۴۹

۳-۴ نمونه پژوهش

۵۰

۳-۵ ابزار پژوهش

۵۰

۳-۶ روش آماری تحقیق

۵۱

فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق

۱-۴ مقدمه

۵۴

۲-۴-۱ تحلیل توصیفی داده‌ها

۵۵

۱-۲-۴ بررسی شاخص‌های توصیفی مربوط به سن آزمودنی‌ها

۵۵

۲-۲-۴ بررسی شاخص‌های توصیفی مربوط به تحصیلات آزمودنی‌ها

۵۶

۳-۲-۴ بررسی شاخص‌های توصیفی مربوط به جنسیتی آزمودنی‌ها

۵۷

۴-۲-۴ بررسی شاخص‌های توصیفی مربوط به سابقه استرس

۵۸

۳-۴-۱ تحلیل استنباطی داده‌ها

۵۹

۱-۳-۴ فرضیه اول

۵۹

۲-۳-۴ فرضیه دوم

۶۲

۳-۳-۴ فرضیه سوم

۶۴

۴-۳-۴ فرضیه چهارم

۶۷

فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری

۱-۵ مقدمه

۷۰

۲-۵ نتیجه گیری

۷۱

۳-۵ پیشنهادات

۷۳

۴-۵ قلمرو پژوهش

۷۴

۵-۵ محدودیتهای پژوهش

۷۴

۶-۵ منابع

۷۵

۷-۵ پرسشنامه

۷۷

فصل اول:

کلیات تحقیق

در حال حاضر رویکردهای متعددی برای اصلاح و کارآمد سازی مدارس ابتدایی مورد استفاده قرار می گیرد. به ویژه ساختار و تشکیلات مدارس طی دهه های اخیر بیش از پیش در معرض تغییر و دگرگونی قرار داشته است. محور این تغییرات نیز عمدتاً در تواناسازی مدارس و تأمین تعامل پویایی میان آن ها با محیط پیرامون بوده است. واگذاری اختیارات لازم به مدارس برای انجام صحیح آنچه که مسئول یتش را بر عهده بر گرفته اند، محور تغییر و تحولات در طی سال های اخیر بوده است . امروزه موضوعاتی نظیر مدرسه محوری، مدرسه خودگردان، مدرسه آزاد، مدرسه مستقل و مدیریت مبتنی بر مدرسه از مجموعه مفاهیمی هستند که با این رویکرد، بیش از پیش در ادبیات نظام های آموزشی مورد استفاده قرار می گیرند.

تلاش برای رضایتمندی معلمان ابتدایی با رویکردهای متعددی مورد توجه قرار می گیرد . مجتمع های آموزشی (مدارس خوشه ای) که با ترکیب امکانات مجموعه ای از مدارس شکل می گیرد، نیز شیوه ای دیگر برای توانمندسازی مدارس است که در قالب یک مجموعه د نبال می گردد . این اندیشه مبتنی بر این فرض اساسی است که امانات مدارس مجتمع های آموزشی توانایی بیشتری در رفع نیازهای مدارس دارد و می تواند به ثمربخشی آموزشی بیشتری منجر شده و رضایت شغلی، نگرش و انگیزش شغلی بهتری را در معلمان، در پی داشته باشد. لذا ارزشیابی یکی از ارکان مهم نظام آموزش و پرورش در هر کشوری می باشد که به وسیله ی آن تمام دستگاه ها ، عوامل ، محتوا ، روشها ، فرآیندها و به طور کلی نتایج حاصل از تعلیم و تربیت مورد ارزیابی قرار می گیرد در نظام آموزش و پرورش کشور ایران تا کنون ارزشیابی به صورت منسجم در سطح گسترده که دروندادها و برون دادهای نظام را مورد ارزیابی قرار دهد انجام نگرفته است اما به صورت جزئی

تر مثل ارزشیابی از کار معلم یا ارزیابی پیشرفت تحصیلی در سطح مدارس و مناطق انجام می شود/ (کاظمی،

(۱۳۸۱)

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که مهمترین بخش ارزشیابی در آموزش و پرورش محسوب می شود ابزاری است در خدمت آموزش که میزان یادگیری فراگیران در یک دوره ی تحصیل را مورد ارزیابی قرار می دهد که نتایج حاصل از آن برای قضاوت درباره ی فراگیران ، اثر بخشی کیفیت آموزشی ، روشها ، برنامه ها و مواد آموزشی مفید است . در کشور ما این نوع ارزشیابی تا سال ۱۳۷۹ به روش کمی طی دو مرحله تحت عنوان ترم اول و ترم دوم اجرا می شد و کسب نمره ی بالاتر از ۱۰ شرط قبولی در یک واحد درسی و احراز شرایط برای ارتقاء به پایه بالاتر محسوب می شد . این روش از سال ۱۳۷۹ به بعد به طور جدی مورد بررسی و انتقاد صاحب نظران و کارشناسان قرار گرفت . آنها معتقد بودند که این روش ناکارآمد است و نمی تواند ما را به اهداف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برساند . بنابراین از طرف مسئولین آموزش و پرورش جهت تغییر این روش تصمیماتی در جلسه ی ۲۹۶ کمیسیون شورای عالی آموزش و پرورش اتخاذ گردید (کمیسیون شورای عالی آموزش و پرورش ، ۸۸)

۱-۲- بیان مساله:

پیچیدگی فزاینده جامعه، پیشرفت علم، تکنولوژی، و به تبع آن نیازمندی ها و گسترش سازمان ها ایجاب می کند که از مدیران ماهر و کارآمد در اداره مؤثر سازمان ها استفاده شود، زیرا بازده عملکرد معقول مدیران است که موجب بقاء و رشد سازمان می شود (ایران نژاد پاریزی و ساسان گهر، ۱۳۷۱، ص ۳۱) اثربخشی و کارآیی مدیران نیز مستلزم داشتن مهارت های مدیریتی است و نقصان هر یک از مهارت ها احتمال موفقیت

مدیر و نهایتاً احتمال موفقیت سازمان را به عنوان یک کل کاهش می دهد. بنابراین، هر یک از مهارت ها جهت

انجام وظایف معلمان از کتابهای جدید التالیف پایه سوم ابتدایی اهمیت دارند(اندرسون، ۱۹۹۸، ص ۱۹).

حوزه وسیعی که مدرسه، خانواده ها و دانش آموزان با آن درگیر هستند حوزه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است.

که در کشور ما سالها با مقیاس فاصله ای (صفر تا بیست) اجرا می شد این روش دارای معایب و نواقص بسیاری

بوده و هست از جمله مهمترین نقص آن این است که آموزش و یادگیری در خدمت ارزشیابی قرار گرفته است.

این در حالی است که در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ در درس ریاضی پایه سوم ۱۴۸ مشکل تاییپی و دستوری می

باشد که تا حدودی انگیزه و میزان رضایتمندی معلمان را پایین آورده است این نوع ارزشیابی حتی اگر درست

برگزار گردد، حد اکثر قادر است بخش کوچکی از اهداف یادگیری را اندازه گیری نماید و در سنجش اهداف

عالی و دامنه ی فعالیتهای تربیتی به علت سلطه ی نا مناسب امتحان دچار کاهش گرایی می شود.

حاصل کاهش تحصیل پدیده های چون نمره گرایی، بیست گرایی، مدرک گرایی و ... می باشد. در روش

کمی فرآیند سنجش و ارزشیابی مطابق عرف فقط معطوف به ارزشیابی نهایی است. که در پایان دوره آموزشی

به منظور تعیین پیشرفت تحصیلی و رتبه بندی انجام می گیرد. در نتیجه تمامی تلاش معلم، دانش آموزان و

والدین و حتی کل نظام آموزشی روی آزمونهای نهایی و نمره آنها متمرکز می شود. یعنی ماحصل آن یک

عدد دو رقمی یا یک رقمی است و این نمره تنها ملاک قضاوت و تصمیم گیری در خصوص دانش آموزان

است به طور کلی و بر اساس بررسی های کارشناسان و صاحب نظران دلایل نا کارآمدی روش کمی و انتقادهای

وارد بر آن به شرح ذیل می باشد. (حسنی، ۱۳۸۶)

۱-۳- ضرورت و اهمیت تحقیق

با توجه به این که زندگی در جوامع امروزی و قرار گرفتن در معرض ارزیابی های مختلف ، مستلزم شرکت افراد در امتحانات متعدد است و شرکت در امتحانات ، عموماً همراه با اضطراب و تاثیری مخرب روی عملکرد افراد می باشد و اینکه نقش معلمان را در ارزشیابی توصیفی بسیار حائز اهمیت است . پس در پژوهش حاضر به اهمیت و ضرورت میزان رضایتمندی آنان در خصوص میزان رضایتمندی معلمان از کتابهای جدیدالتالیف این پژوهش پرداخته اند .

یکی از چالشهای مهم و اساسی برای توسعه نوآوریهای آموزشی ، عدم تبیین دقیق و عمیق نوآوریها برای کارگزاران و افراد ذینفع می باشد. ارزشیابی کیفی توصیفی یکی از نوآوریهای آموزشی است که در دهه هشتاد هجری شمسی مورد عنایت سیاست گذاران نظام آموزشی و گروه زیادی از مدیران و معلمان دوره دبستانی قرار گرفت. علی رغم استقبال خوب از این رویکرد، مانند هر نوآوری دیگر با چالش بدفهمی روبرو است که از آغاز از آن در رنج بوده است . به سخن دیگر این رویکرد از آغاز تدوین طرح و اجرای آزمایشی آن گرفتار این بدفهمی ها و سوء تعبیرها بوده است و شواهد نشان می دهد که هنوز هم این چالش وجود دارد و حتی می توان گفت که جدی تر هم شده است.

یکی از این سوء برداشتها که هم زمان با طرح این الگو در محافل مختلف شایع گشت . معادل گرفتن آن با ارتقاء خود به خود یا شیوه حذف مردودی است. بسیاری تصور می کردند و هم اکنون نیز می کنند که در این الگو تکرار پایه وجود ندارد و از این منظر به این طرح انتقاد می کردند . در حالی که چنین نیست . در این الگو تکرار پایه وجود دارد . برای وضوح بیشتر بهتر است در این باره باید گفت که شیوه حذف مردودی به

«ارتقاء خودبه خود» معروف است در این شیوه بنابر برخی دلایل علمی و فلسفی قانون مردودی برای ارتقاء حذف می‌شود و ارتقاء براساس سن دانش‌آموز انجام می‌گیرد. یعنی دانش‌آموزان یک کلاس به شرط حضور فعال در کلاس و انجام فعالیتهای یادگیری همگی در سال بعد به پایه بالاتر ارتقاء می‌یابند و دیگر نیازی نیست که از آنها آزمون‌های پایانی به عمل آید و یا براساس نمرات آزمون‌ها و یا هر ملاک دیگر درباره ارتقاء آنها تصمیم گرفته شود.

به رغم طرفداران این شیوه، رشد دانش‌آموز به صورت طبیعی در ابعاد اجتماعی عاطفی و جسمانی رخ می‌دهد و نباید تنها به ملاک صرف پیشرفت آموزشی توجه داشت و کودک را وادار به تکرار پایه نمود. تکرار پایه ای که براساس تحقیقات انجام شده تاثیری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نداشته و حتی آثار منفی و مخربی هم به همراه دارد؛ ضرورتی ندارد. (کاظمی ۱۳۸۴)

۱-۴-اهداف تحقیق

۱-۴-۱-هدف کلی:

بررسی و مقایسه میزان رضایتمندی معلمان پایه سوم دوره ابتدایی شهرستان دلفان از کتابهای جدیدالتالیف در سال تحصیلی ۹۲-۹۳

۱-۴-۲-اهداف جزئی:

شناسایی نواقص، موانع و مشکلات موجود در اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در سطح شهرستان نورآباد.

برنامه ریزی و اتخاذ تدابیر لازم جهت اجرای بهینه طرح و ایجاد بستر مناسب و رفع نواقص موجود در کتابهای جدیدالتألیف پایه سوم.

۱-۵- فرضیه های تحقیق

نگرش معلمان پایه سوم دوره ابتدایی شهرستان نورآباد در خصوص ارزشیابی توصیفی در چه حدی است؟

وضعیت نگرش معلمان شاغل در مدارس ابتدایی شهرستان نورآباد نسبت به کتابهای جدیدالتألیف چگونه است؟

وضعیت رضایتمندی معلمان شاغل در مدارس ابتدایی شهرستان نورآباد نسبت به ارزشیابی توصیفی ، در چه سطحی است؟

آیا بین سن و وضعیت رضایتمندی معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتألیف رابطه وجود دارد؟

آیا بین سن و نگرش به ارزشیابی توصیفی معلمان رابطه وجود دارد؟»

۱-۶- تعاریف عملیاتی

۱-۶-۱- توصیفی :

منظور از طرح توصیفی ، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به روش کیفی که به ارزشیابی توصیفی معروف است می باشد .

۱-۶-۲-رضایت شغلی

دیدگاه ها و مفهوم سازی های متعدد و گاه متناقضی درباره تعریف «رضایت شغلی» شکل گرفته و توسعه یافته است. برخی از صاحب نظران همچون هرزبرگ آن را دارای دو بُعد دانسته اند : دسته اول یا بُعد اول شامل عوامل و شرایطی است که فقدان آنها موجب عدم رضایت می گردد، ولی تأمین آنها باعث ایجاد انگیزه شدید و قوی نمی شود، بلکه فقط از بروز عدم رضایت جلوگیری می کند که آنها را عوامل بهداشتی یا مؤثر در حفظ وضع موجود یا عوامل بقاء می نامند. به رغم هرزبرگ این عوامل عبارتند از: طرز تلقی و برداشت کارکنان، شیوه اداره امور، خط مشی های سازمان، ماهیت و میزان سرپرستی، امنیت کاری، شرایط کاری، مقام و منزلت، سطح حقوق و دستمزد، استقرار روابط متقابل دو جانبه، سرپرستان، همگنان و مرئوسان و زندگی شخصی کارکنان . نبود این عوامل ممکن است چنان کارمندان را دچار عدم رضایت سازد که سازمان را ترک کرده و موجودیت آن را به مخاطره اندازند. از این روی، هرزبرگ این عوامل را برای تأمین و حفظ بهداشت و سلامت سازمان لازم دانسته است. دسته دوم عوامل مؤثر در ایجاد انگیزه هستند که وجود آنها موجب انگیزش و رضایت افراد می شود، ولی فقدان آنها تنها عدم رضایت ضعیفی را تولید می کند. بنابراین فقدان عوامل دسته دوم مترادف با عدم نگرش تلقی می گردد. به نظر هرزبرگ عوامل مؤثر در ایجاد انگیزه عبارت است از : موفقیت کاری، شناخت و قدردانی از افراد و کار آنها، پیشرفت و توسعه شغلی، رشد فردی و ماهیت کار و وظایف محوله.

فصل دوم:

ادبیات و پشینہ

تحقیق

ازتشکیل نظام آموزش و پرورش رسمی ایران بالغ بر هشتادوپنج سال می گذرد . طی این مدت، بر اثر تحولات جامعه و اهمیت یافتن آموزش و پرورش در نظر مردم نظام آموزشی کشور گسترش یافته و شمار آموزشگاه ها و دانش آموزان سال به سال افزایش پیدا کرده است . در نتیجه ماموریت اهدا ف و وظایف آن پیچیده تر و بار مسئولیت های آن سنگین تر شده است.(علاقه بند، ۱۳۸۸، ص ۱)

نظام های آموزشی و فعالیت های حاکم بر آن، با توجه به پیشرفت جوامع، همواره دستخوش تغییر و تحول است و تحول آموزشی، خود معلول تحول اجتماعی و تحول علوم و تکنولوژی است، زیرا : در جوامع پیچیده و پیشرفته، سرعت تحول نظامهای آموزشی آن چنان سریع است که هر چند سال یک بار، در ساختار نظام آموزشی دگرگونی کلی ایجاد می شود . امروزه فعالیت در مدرسه و آموختن، خود بخش عظیمی از زندگی انسانها شده است و دیگر نمی توان با طرز تلقی گذشته، به شاگردو تربیت او نگرست.

معلم اگر با اصول و مبانی و هدفهای آموزش و پرورش، ویژگی های شاگردان و نیاز آنان، روش ها و فنون تدریس و سایر مهارتهای آموزشی آشنایی نداشته باشد هرگز قادر نخواهد بود زمینه ی شکوفایی استعداد شاگردانش را فراهم کند.

معلم باید ضمن هماهنگی لازم بین ویژگی های فردی و فعالیت های آموزشی آموزش و یادگیری را برای آنان به صورت تجربه ای شیرین و لذت بخش در آورد.(شعبانی ، ۱۳۷۱، ص ۱)

۲-۲-۲- مبانی نظری

۲-۲-۱- برنامه درسی

برنامه درسی را می توان به سه گروه “برنامه درسی مورد انتظار (آنچه که در فهرست دروس و یا هدف های یادگیری مندرج است)”，”برنامه درسی اجرا شده “ (آنچه که معلمین عملاً تدریس می کنند در زبان پژوهش به آن اغلب فرصت یادگیری می گویند) و “برنامه درسی فرا گرفته ” (آنچه که کودکان واقعاً یاد می گیرند) تقسیم نمود. شواهد زیادی وجود دارد مبنی بر اینکه تقاضای برنامه درسی در پیشرفت تحصیلی مؤثر است. به طور خلاصه می توان اظهار داشت که اگر دانش آموزان فرصت یادگیری چیزی را داشته باشند، معمولاً “آن را فرا می گیرند و اگر این فرصت نبای آنها فراهم نباشد، از یادگیری آن محروم خواهند شد . به عبارت دیگر ، هر چه میزان تقاضا در “برنامه درسی مورد انتظار” با ثابت فرض کردن بقیه عوامل بیشتر باشد، کودکان بیشتر یاد خواهند گرفت.

بسیاری از کشورهای در حال توسعه دارای مراکز برنامه ریزی درسی هستند، گر چه در بسیاری از کشورها برنامه های درسی برای رهایی از نفوذ برنامه های قدرت های استعماری گذشته به صورت “ملی ”تدوین شده اند، هنوز در برنامه های درسی برخی از کشورها این وضعیت وجود ندارد و یا آنکه در طرف دیگر طیف به آنچه که در دیگر کشورها کودکان برای یادگیری بخصوص در زمینه خواندن، ریاضیات و علوم دارند، توجه کافی مبذول نشده است.

دو مقوله باید مورد توجه قرار گیرد یکی تکنولوژی برنامه ریزی درسی (Lewy ۱۹۷۸) و دیگری عوامل تعیین کننده برنامه درسی ، بسیاری از عوامل مطالعات اندکی نیاز دارند که مراکز برنامه ریزی درسی باید به انجام آن توجه داشته باشند.

تمایل به افزودن مطالب بیشتری به برنامه های درسی مشاهده می شود بدون آن که هرگز چیزی از آن کاسته شود. اخیراً حرکت هایی برای پیراسته کردن برنامه های درسی دیده می شود زیرا وضعیت کنونی و انباشتگی مطالب از جمله عوامل استاندارد پایین آموزشی به شمار می رود. برنامه های درسی باید با دقت جرح و تعدیل شوند و باید نقجه کرد که مدارس حداقل آنچه را که فارغ التحصیلان برای شروع به کار نیاز دارند به کودکان بیاموزند دانش آموزان باید همچنین پایه لازم را برای اینکه بتوانند به یادگیری پس از فارغیت از تحصیل ادامه دهند و محتوایی را که بعداً به آن ها آموخته می شود، سریعاً بیاموزند، در مدرسه کسب کرده باشند .(حسنی، ۱۳۸۸)

برنامه های متعددی نظیر ادغام آموزش و کار تولیدی یا اضافه شدن موضوعات پیش حرفه ای به برنامه های درسی مورد آزمایش و تجربه قرار گرفته اند. ارزشیابی از چنین برنامه هایی، مادامی که مسئله بیکاری حل نشده، تشویق به خود اشتغالی فارغ التحصیلان صورت نگرفته یا منابع مورد نیاز افزایش نیافته است، ناامید کننده به نظر می رسد.

بر اساس برخی از مطالعات، در حقیقت آن چه که برای خود اشتغالی بزرگسالان در مناطق روستایی و شهری بصورت بالقوه از سودآوری بیشتری برخوردار است، سواد آموزی و مهارت های محاسبه، دانش کشاورزی و یا تا حدودی دانش علمی است. از نقطه نظر مسائل تعلیم و تربیت، به نظر می رسد برخی از این برنامه های

حرفه آموزی اگر معلمان از انگیزه کاری بالایی برخوردار بوده و آموزش موضوعات علمی را با آموزش مطالب نظری برای درک بهتر آن مطالب پیوند داده باشند کم و بیش نتایج جالبی دارند موفقیت آنها در حقیقت تا حدود زیادی به منابعی که در اختیار بوده است بستگی دارد. برنامه های درسی اغلب مورد انتقاد قرار می گیرند و سبب عدم پیشرفت تحصیلی تلقی می شود. معمولاً در این امر عوامل عدیده ای دخالت دارند و دانش کم معلم نیز به وضوح یکی از مشکلاتی است که در بعضی از کشورها دلیل شکست برنامه های درسی می باشد. (شکوهی، ۱۳۸۸)

زبان آموزش و زبانی که مواد آموزشی و کتابها به آن نوشته می شود از مسائل دیگر است. برای نمونه نیجریه پس از استقلال زبان انگلیسی را به عنوان زبان آموزش در پلئه اول دبستان پذیرفت. در منطقه ای که در آن مردم به زبان Yoruba صحبت می کنند کودک باید ابتدا زبان محلی را بیاموزد و سپس زبان Yoruba و بعد وارد مدرسه ای شود که در آن آموزش به زبان انگلیسی صورت می گیرد. (نظیر کودک انگلیسی زبانی که وارد مدرسه ای می شود که در آن به زبان ژاپنی درس می دهند).

مطالعاتی در مناطقی که از نیجریه که به زبان های Yoruba و Hausa تکلم می کنند صورت گرفته نشان می دهد یادگیری کودکان وقتی با زبان محلی تحت آموزش قرار می گیرند بیشتر از زمانی است که آموزش آنها با زبان انگلیسی صورت می گیرد البته تغییر همه مواد آموزشی یا بازنویسی آنها به زبان های محلی کاری پر هزینه است. از طرف دیگر استفاده از زبان محلی ممکن است به یک موضوع سیاسی تبدیل شود زیرا بعضی از گروه ها ممکن است استفاده از زبان دیگر را نپذیرند و در نتیجه این مشکل در بسیاری از کشورها حل ن شده باقی بماند.

بالاخره امتحانات ملی باید آنچه را که در برنامه های درسی مورد توجه است منعکس کنند زیرا معلمان بر اساس محتوای سؤالات امتحانی تدریس می کنند. در تمامی این فعالیت ها مرکز برنامه ریزی درسی باید نقش قاطعی ایفا نماید.

۲-۳- کتاب های درسی و مواد آموزشی

هر جا که کمبود کتاب و مواد آموزشی وجود دارد پیشرفت تحصیلی پایین تر است. تأمین یک کتاب به ازای هر دانش آموز (و تضمین اینکه کتاب ها به مدرسه برسند و مورد استفاده معلمان و دانش آموزان قرار گیرند)، میزان پیشرفت تحصیلی و نرخ ماندگاری را افزایش می دهد. در فیلیپین وقتی تعداد کتاب های درسی دوره ابتدایی از یک کتاب برای ده دانش آموز به یک کتاب برای دو دانش آموز تغییر یافت درصد قبولی دانش آموزان از ۵۰ به ۷۰ درصد در طی یک سال تحصیلی افزایش پیدا کرد (بانک جهانی، ۱۹۸۹)

فولر نشان داد که کمبود کتاب درسی در برخی از موضوعات درسی مسئله ای وخیم تر از بقیه است ولی همواره این کمبود بر میزان پیشرفت دانش آموزان تأثیر می گذارد مشکل اصلی این است که چگونه می توان کتاب درسی (یا حتی چند برگ) به تعداد کافی و به قیمت ارزان تأمین کرد و در عین حال تضمین نمود که مواد آموزشی به دست دانش آموزان خاصه به مدارس مناطق روستایی خواهد رسید. مطالعات انجام شده در زمینه توزیع کتاب های درسی در نیجریه و اندونزی مشکلات عدیده ای را که در این زمینه وجود دارد نشان می دهد که بر اساس آنها اقدامات اصلاحی آغاز شده است. چاپ کتاب های درسی به تنهایی کافی نیست بلکه باید مطمئن بود که این مواد به مدارس خواهند رسید که مشکل اجرایی است و این که آنها بوسیله معلمان مورد استفاده قرار خواهند گرفت که یک مشکل تعلیم و تربیتی و در عین حال اجرایی است. در ارتباط با مواد

آموزشی امکان دسترسی داشتن دانش آموزان به کتاب ها از طریق کتابخانه مدرسه نیز مطرح است . مطالعات Fuller و Ifa هر دو نشان می دهد که هر چه تعداد بیشتری کتاب از کتابخانه مدارس توسط دانش آموزان به امانت گرفته شود میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بیشتر است و در مدارس ابتدائی هر چه تعداد کتاب هایی که در گوشه اتاق های درس قرار داده می شود بیشتر باشد میزان پیشرفت دانش آموزان در خواندن بیشتر خواهد بود.

۲-۳-۱- معلم، روش تدریس و تربیت معلم

پژوهش های زیادی در ارتباط با روش های تدریس و آنچه معلمان باید برای به دست آوردن پیشرفت بیشتر در امر فرایند یادگیری یاددهی انجام دهند، صورت گرفته است.

۲-۳-۲- تجربه معلمان

معلمان با سابقه گرایش بیشتری به سمت به پرورش مهارت های آموزشی و کلاس داری از خو د نشان می دهند. آنها میزان وقتی را که برای امور اداری کلاس صرف می شود، کاهش می دهند. در بازگرداندن نظم به کلاس به سرعت عمل می کند و روش تدریسی را برمی گزینند که وظایف بیشتری را بر دوش دانش آموزان قرار دهد. (آندرسون و دیگران ، ۱۹۸۸) از این بررسی نتیجه می شود که باید تمام کوشش را به کاربست تا معلمین مجرب به طور یکسان در مناطق شهری حاشیه شهرها و مناطق روستایی به کار گرفته شوند و ترک خدمت و جابجایی تقلیل یابد البته این مسئله با حقوق معلمان و ارتقاء منزلت آنها ارتباط دارد.

۲-۳-۳-آماده کردن درس و نمره دادن

معلمین که برای آماده ساختن درس و همچنین نمره دادن تکالیف درسی و کار کلاس دانش آموزان وقت گذاری می کنند نسبت به معلمینی که این کار را انجام نمی دهند، دانش آموزان آنها نتایج بهتری کسب می نمایند. اگر در تربیت معلم بر این موضوع تأکید شود و اگر معلمین برای در آمد اضافی مجبور به کار اضافی نباشند انتظار می رود فرایند یادگیری بهبود یابد.

۲-۳-۴-مهارت ها

معلمین که در نظر دانش آموزان سخت گیرتر و متوقع تر هستند معلمینی که توانایی برقراری سریع نظم را در کلاس درس دارا هستند معلمینی که به روش نظام مند از کار خود ارزیابی می کنند و بر آنچه که یک دانش آموز یاد گرفته یا یادنگرفته در برابر همه آنچه باید یاد می گرفت به درستی واقفند و به دانش آموزانی که مطالب را در بار نخست یاد نگرفته اند، فرصت فراگیری مجدد را می دهند و معلمینی که به دانش آموزان کمک می کنند تا میزان اهمیت مطالب را پی ببرند و بتوانند بین مطالب اصلی و فرعی تمیز دهند، در معلمی موفق تر از معلمین دیگرند و دانش آموزان آنها از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند.

برخی از معلمین فداکار توانایی این را دارند که در محرومترین مناطق دانش آموزان را به فراگیری مطالب تشویق نمایند. (آوالوس، ۱۹۸۶) در این زمینه مطالعاتی در چهار کشور آمریکای لاتین انجام داده است و آنان را گل های سرخ فرهنگی نامیده است. لیکن مطالعات بیشتری نیاز است تا بتوان به شیوه کار این گونه معلمان که نتایج بسیار خوبی را در کار با دانش آموزان محروم بدست می آیند پی برد.

مطالعات Iea نشان می دهد که معلمینی که دارای مدارج تحصیلی بالاتری پس از دوره متوسطه می باشند نسبت به معلمینی که از مدارک تحصیلی پایین تر برخوردارند موفقیت بیشتری داشته اند . البته این دستاورد برای مسئولان آموزش و پرورش کشورهایی که با کاهش بودجه آموزش و پرورش و با افزایش تعداد دانش آموزان روبرو هستند و مجبورند با گذراندن دوره های یک ساله برای فارغ التحصیلان سیکل اول یا دوم متوسطه آنها را برای تدریس در مدارس متوسطه آماده سازند، چندان تسلی بخش نیست.

امروزه آموزش و پرورش همگانی به عنوان یکی از ارکان توسعه پایدار شناخته شده است و هر کشوری در جهان بخش بزرگی از درآمد ملی خود را برای گسترش، بهبود و کارایی آن اختصاص می دهد . در واقع آموزش و پرورش رکن اساسی جامعه انسانی است و یکی از اهداف عمده آن پرورش و آموزش کودکان و نوجوانان توسط معلمان و مدیران است.

اغلب صاحب نظران و متفکران مسایل تربیتی بر این نظرند که معلمان، بزرگترین و مهم ترین عامل مؤثر در جریان تعلیم و تربیت هستند. بنابراین بی راه نیست اگر گفته شود شالوده و اساس یک سیستم آموزشی موفق را معلمان تشکیل می دهند.

اولین قدم در جهت رسیدن به کادر آموزشی موفق درک عواملی است که بر کیفیت فعالیت معلمان مؤثر است . یکی از این عوامل، رضایت شغلی معلمان است، چرا که رابطه مستقیمی بین رضایت شغلی افراد با عملکرد آنان وجود دارد و کسانی که رضایت داشته باشند، کار خود را بهتر انجام می دهند. بنابراین لازم است آموزش و پرورش به موضوع رضایت شغلی معلمان، بیش از پیش توجه نشان دهد.

۲-۴- تعریف رضایت شغلی

محققان رضایت شغلی را از دیدگاه های گوناگونی تعریف کرده اند . گروهی رضایت شغلی را براساس نوع عامل روانی تعریف کرده و آن را نوعی سازگاری عاطفی با شغل و شرایط اشتغال می انگارند . یعنی اگر شغل موردنظر لذت مطلوب را برای فرد تأمین نماید در این حالت فرد از شغلش راضی است.

در مقابل چنانچه شغل مورد نظر رضایت و لذت مطلوب را به فرد ندهد در این حالت فرد شروع به مذمت شغل نموده و درصدد تغییر آن برمی آید. هاپاک استاد تعلیم و تربیت دانشگاه نیویورک، رضایت شغلی را مفهومی پیچیده و چند بعدی می داند و این مفهوم را با عوامل روانی، جسمانی و اجتماعی مرتبط می کند و تأکید می کند تنها یک عامل موجب رضایت شغل نمی شود، بلکه ترکیبی از مجموعه عوامل گوناگون سبب می شود که فرد شاغل در لحظه معینی از شغلش احساس رضایت نماید و از آن لذت ببرد.

گروهی دیگر از محققان عوامل مختلفی از قبیل میزان درآمد ، ارزش اجتماعی شغل، شرایط محیط کار و فرآورده های آن را به عنوان عوامل احساس رضایت از شغل نام می برند. (عبدالله شفیع آبادی، ۱۳۶۷، ص ۵۲)

۲-۵- اهمیت رضایت شغلی معلمان

مدیران دست کم باید به سه دلیل به رضایت شغلی افراد و اعضای سازمان اهمیت بدهند:

مدارک زیادی در دست است که افراد ناراضی سازمان را ترک می کنند و بیشتر استعفا می دهند. اما افراد راضی کمتر در کار غیبت می کنند و کارشان را منظم و دقیق انجام می دهند.

ثابت شده است کارکنان راضی از سلامت بهتری برخوردارند و بیشتر عمر می کنند . افراد ناراضی مستعد انواع بیماریها از سردرد تا بیماریهای قلبی هستند.

رضایت شغلی از کار پدیده ای است که از مرز سازمان و شرکت فراتر می رود و اثرات آن در زندگی خصوصی فرد و خارج از سازمان مشاهده می شود.

کارمند راضی، شادابی را از سازمان به خانه و جامعه منتقل می کند . بنابراین می توان با توجه به مسیولیت‌های اجتماعی و مقدار پولی که در سایه وجود رضایت شغلی نصیب جامعه خواهد شد، از این پدیده دفاع کرد .
(نادر فروتن، ۱۳۳۷۹، ص ۳۷)

۲-۶- عوامل مؤثر بر رضایت شغلی معلمان

اصولاً عواملی که در رضایت شغلی مؤثرند بسیار زیاد است و نمی توان آنها را به یک یا چند عامل محدود کرد. انسان در کارهای روزانه خود با افراد، مواد و تجهیزات سر و کار دارد که هر یک به نوبه خود در رضایت یا عدم رضایت سهم بسزایی دارند.

در مطالعات و بررسی های انجام گرفته، این اتفاق نظر دیده می شود که عواملی از قبیل حقوق و مزایا، امکانات رفاهی، همکاری و دوستی بین کارکنان، رابطه رؤسا با مریوسین، اعتماد به هیئت ریسه، تأمین نیازمندیهای شغلی، شایستگی و صلاحیت مدیران، کارآیی امور اداری، ارتباطات کافی و صحیح، پایگاه اجتماعی و شناسایی ارزش کاری، ثبات کار، روابط کاری، تطابق اهداف مشخص کارکنان با اهداف سازمان، شرایط و محیط کار، فرصت برای رشد و ترقی، خط مشی و نحوه اداره امور سازمان، نظم و انضباط در کار، ارتباط با همکاران،

تأمین شغلی، کسب موفقیت در کار و قدردانی در مقابل انجام کار، در روحیه و رضایت شغلی کارکنان مؤثر هستند. (علی قرایی، ۱۳۷۸، ص ۲۶)

۷-۲- پیامدهای رضایت شغلی

رضایت شغلی باعث می شود بهره وری فرد افزایش یابد، فرد نسبت به سازمان متعهد شود، سلامت فیزیکی و ذهنی فرد تضمین شود، روحیه فرد افزایش یابد، از زندگی راضی باشد مهارت‌های جدید شغلی را به سرعت فراگیرد. تحقیقات نشان می دهد وقتی اعضای سازمان از کار رضایت پیدا می کنند، میزان غیبت یا تأخیر در کار و حتی ترک خدمت کاهش می یابد. (اردشیر عسگری، ۱۳۸۳، ص ۳۵)

به نظر می رسد که افت تحصیلی شدید دانش آموزان دوره راهنمایی کشور می تواند یکی از پیامدهای مرتبط با عدم رضایت شغلی معلمان این دوره تلقی شود. به اعتقاد صاحب نظران رضایت از عوامل مهم سازگاری بوده و در بهبود کارایی و عملکرد مؤثر است. (شریعت دلجو، ۱۳۷۴، ص ۱۴۳)

شواهد عینی دیگری وجود دارد که رضایت شغلی بر سلامت جسمانی و طول عمر کارکنان اثر می گذارد. عدم رضایت شغلی می تواند، علائم جسمانی نظیر خستگی، تنگی نفس، سردرد، کمی اشتها، سوءهاضمه و تهوع به دنبال داشته باشد. به طور جدی تر این نارضایتی می تواند منجر به امراضی نظیر زخم دستگاه گوارش، تورم مفاصل، فشار خون، مصرف الکل و مواد مخدر، سکتة های مغزی و حمله قلبی گردد.

همچنین نارضایتی شغلی منجر به مواردی چون، اضطراب، افسردگی، تنش، روابط فردی آسیب دیده، خشم از موضوعات کم اهمیت، حساسیت های آزاردهنده، فراموشی، ناتوانی در تصمیم گیری و عدم تمرکز حواس گردد. (ابوالقاسم جانقلی، ۱۳۸۰، ص ۳۷)

۲-۸- راهکارهایی برای افزایش رضایت شغلی معلمان

نیاز مادی و اقتصادی برای معلمان به ویژه معلمان مرد از اهمیت و اولویت بیشتری برخوردار است . به همین جهت لازم است اقدامات لازم جهت تأمین نیازهای ضروری معلمان انجام شود . ناکامی حاصل از عدم ارضای نیازهای اساسی ممکن است سبب رفتارهای غیرمنطقی ناشی از عجز گذران زندگی مانند پرخاشگری شود و به رفتارهای مخربی نظیر خصومت و خشونت منجر شود، یا حالت تسلیم و تثبیت را به وجود آورد. بنابراین برای ایجاد علاقه به کار لازم است مسئولان آموزشی گام هایی در جهت افزایش امکانات رفاهی معلمان بردارند . در این زمینه برخی راه حل های کاربردی به قرار زیر است:

- رفع تبعیض از حقوق معلمان در مقایسه با سایر مشاغل و کارکنان دولت
- اختصاص وام هایی برای دایر کردن مدارس غیرانتفاعی، علمی و تقویتی با مشارکت معلمان
- فراهم کردن زمینه تحصیل معلمان در رشته مورد نیاز جامعه
- پرداخت حقوق و پاداشهای بیشتر جهت رفع تنگناهای مادی

۲-۸-۱- تأمین ایمنی و امنیت معلمان

تأمین مسکن برای معلمان با تخصیص وام های طویل المدت یا کمک به آنان در رهن یا اجاره مسکن.

اختصاص کمکهای نقدی و جنسی در دو نوبت از سال برای تأمین مخارج زندگی.

فراهم کردن تسهیلات رفاهی بیشتر در زمینه درمانی، با در نظر گرفتن کمک های ویژه در درمان و دارو، عمل

جراحی به ویژه در موارد اضطراری مانند عمل جراحی و درمان

اختصاص روزی برای یاد و سپاس معلمان گذشته (بازنشستگان) به منظور بزرگداشت معلم و حرفه معلمی

۲-۸-۲- حرمت و منزلت معلمان

یافته های پژوهش ها نشان می دهد که معیار ارزشها در جامعه تغییر کرده است، بدین معنی علم و حرمت کم

رنگ و معیارهای دیگری جایگزین ارزشهای حرمت، منزلت و شخصیت معلمان شده است.

بی توجهی به شأن و منزلت حرفه معلمی، منجر به واکنش هایی مانند حقارت، ضح ف، درماندگی، دلسردی،

یأس و ناامیدی خواهد شد و رفتار جبرانی به دنبال دارد . بازتاب این روحیه تربیت نسلی درمانده و ناامید

خواهد بود، بنابراین لزوم توجه به شأن و مقام معلمی ضرورت دارد و یکی از قدم های مؤثر در این راه

گماشتن مدیران شایسته، مسیول، متعهد و متخصص در رأس امور است . در این خصوص برخی راهبردهای

عملی می تواند اقدامات زیر باشد:

احترام و حرمت به معلمان و فرهنگیان براساس لیاقت، شایستگی و کفایت آنان

ارضای تمایل به موفقیت، کفایت و شایستگی معلمان در محیط کار با رو کردن محیط کار و تأمین استقلال و

آزادی آنان

تغییر در انتخاب و گزینش معلمان و مدیران، انتخاب افراد لایق و با استعداد و توانا در کادر آموزشی و مدیریت

احترام به معلم و ایجاد فرهنگ حرمت و بزرگداشت معلم، در معلمان و دانش آموزان ضرورت حرمت و

احترام به معلم به واقعیت نمی پیوندد، مگر با آموزش احترام و حرمت واقعی و استحقاقی انسانها به یکدیگر

(شرعت دلجو، ۱۳۷۴، ۱۱۴)

بزرگداشت مقام معلم و زحمات او در جامعه، نه در یک روز بلکه همه روزه و هر زمان

ارزش گذاشتن به کفایت ها، آفرینندگی در محیط کار با حمایت های مادی و معنوی معلمان.

۲-۹- تحصيلات در زمینه تعليم و تربيت

پاسوهیچ گونه تفاوتی بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و طول دوره های آموزش تعلیم و تربیت

معلمان آنها پیدا نکرده است. این نتیجه نشان می دهد که در محتوای دوره های تربیت معلم مشکلاتی وجود

دارد. چه نوع فعالیت هایی برای تدریس / یادگیری انواع مختلف هدف ها و وظایف آموزشی در موضوعات

مختلف درسی مورد نیاز است؟ برخی از نتایج حاصله از فعالیت های معلمان که بر یادگیری دانش آموزان اثر

بخش است قبلاً ارائه شد. از این گونه مطالعات است که محتوای قسمت های تربیتی دوره های تربیت معلم

باید بیرون کشیده شود. این مطالعات همچنین نشان می دهد که می توان مدت زمانی را که به آموزش مطالب

تعلیم و تربیت به معلمان اختصاص داده می شود کاهش داد مشروط بر آنکه انتخاب درستی از آنچه که برای معلمان ضرورت دارد، انجام شده باشد

آموزش ضمن خدمت به صورت معمول است: دوره های کوتاه مدت یک هفته ای و آنچه که آموزش از طریق کار نامیده می شود.

در حالت دوم معلمان در طی هفته به فعالیت خود یعنی تدریس در مدارس مشغول می شوند ولی در هفته یکبار (نصف روز یا تعطیل آخر هفته) به همراه معلمان مدارس همجوار در مرکز معلمان (یا در اتاقی از یکی از مدارس) دور هم جمع می شوند. آنها به بحث پیرامون مشکلات مشترک می پردازند و افرادی را نیز به عنوان ناظر یا راهنما به جلسات خود دعوت می کنند. گفته می شود که آموزش از نوع اول فقط دو برابر مدت آموزش اثر بخش است و بعد از آن ارزش خود را از دست می دهد. یعنی اگر طول دوره ضمن خدمت یک هفته باشد معلمان تا دو هفته آنچه را که آموخته اند در کلاس درس به کار خواهند بست و بعد از آن به شیوه گذشته عمل خواهند نمود. Flugger نشان داده است که اثرات آموزش از طریق کار بر روی فعالیت های معلمان (و یادگیری شناختی) ماندگارتر از اثرات آموزش به شیوه دوره های ضمن خدمت کوتاه مدت خواهد بود. در این زمینه نیز قبل از نتیجه گیری کلی باید پژوهش های بیشتری انجام گیرد.

در برخی از کشورها آموزش ضمن خدمت اجباری نیست. نتایج مطالعات IEA نشان می دهد که وقتی آموزش معلمان با فعالیت های عملی توأم باشد (نظیر تولید مواد آموزشی، ساختن ابزار ارزیابی) موفقیت آنها در امر تدریس بیشتر از معلمانی است که دوره های آموزشی را ندیده اند و یا دوره هایی را گذرانده اند که صرفاً جنبه نظری داشته است.

در بسیاری از کشورها هنگامی که معلمین در کلاس های ضمن خدمت شرکت می کنند دانش آموزان آنها تعطیل می شوند و به این ترتیب برای شرکت معلمان در این گونه کلاس ها هیچ گونه پرداخت اضافی صورت نمی گیرد. در برخی از کشورها نیز برای شرکت معلمان در دوره های ضمن خدمت حق الزحمه هزینه سفر و مأموریت پرداخت می شود که می توانند بسیار پرهزینه باشد.

پیشنهاد می شود که آموزش ضمن خدمت یا از طریق کار اجباری و حق الزحمه ای هم بابت آن پرداخت مگردد. این دوره ها لازم است به جنبه های عملی بیشتر توجه کنند و بر آموزش از طریق کار بیشتر تأکید شود.

۲-۱۰- مدت زمان تحصیل در مدرسه و منزل

مدت زمانی که به آموزش اختصاص داده می شود در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش زیادی دارد. بطور کلی هر چه کودکان زمان بیشتری صرف مطالعه نمایند. با ثابت نگهداشتن بقیه عوامل مطالب بیشتری فرا خواهند گرفت. تعداد روزهای مفید سال تحصیلی بین کشورها از ۱۲۰ روز تا ۲۴۰ روز در نوسان است. تعداد ساعات آموزش روزانه ۲ تا ۷ ساعت می باشد. سن ورود به مدرسه از ۴ سالگی تا ۷ سالگی و (حتی بیشتر) تغییر می کند. بنابراین برای کودکانی که تا سن ۱۴ سالگی در مدرسه می مانند، تعداد ساعات آموزش می تواند بین ۴۰۰۰ تا ۱۰۰۰۰ ساعت در نوسان باشد.

باید توجه داشت که تعداد ساعات واقعی که به امر آموزش اختصاص داده می شود ممکن است با آنچه که بر روی کاغذ می آید متفاوت باشد. کشورهای زیادی وجود دارد که در آنها سال تحصیلی رسماً ۲۴۰ روز است ولی در عمل دانش آموزان ۳۰ روز از سال تحصیلی را به دلیل تعطیلات عمومی دیدار شخصیت ها و غیبت

معلمین ناشی از بیماری، فوت و ازدواج خانواده، شرکت در کلاس های ضمن خدمت و غیره آزاد هستند .
بنابراین تعداد روزهای واقعی تحصیل به مراتب کمتر خواهد بود. حضور معلم در مدرسه مسئله ای است که نیاز به توجه ویژه دارد. در برخی از کشورها اقداماتی باید صورت گیرد (برای نمونه، دخالت دادن انجمن محلی یا والدین در مدیریت مدرسه) تا معلمان برای تدریس در مدارس حضور پیدا کنند.

در خصوص مدت زمانی که باید به آموزش هر ماده درسی اختصاص یابد و اینکه چند ساعت در هفته و برای مدت چند سال یک ماده درسی باید آموزش داده شود، مطالعات زیادی مورد نیاز است.

کارول پیشنهاد کرد برای اینکه یک دانش آموز به خواندن درک مطلب زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی تسلط یابد، به طور متوسط به شش سال مطالعه مداوم (با چهار یا پنج جلسه هفتگی) برای ۴۰ هفته در سال نیاز دارد که دانش آموزان از انگیزه خیلی بالا برخوردار باشند و شرایط تدریس نیز بسیار خوب باشد این مدت را می توان حداکثر به ۴ سال تقلیل داد.

مدت زمان آموزش را می توان از جنبه دیگری هم مورد مطالعه قرار داد و آن مدت زمانی است که عملاً در کلاس درس به امر یادگیری و تدریس اختصاص می یابد و مدت زمانی که دانش آموزان عملاً برای یادگیری در کلاس صرف می کنند (در مقابل خیال پردازی و غیره) بسیاری از مطالعات انجام شده در این زمینه نشان می دهند که هر چه این مدت زمان بیشتر باشد با ثابت نگهداشتن بقیه عوامل، میزان یادگیری دانش آموزان بیشتر است.

بالاخره، تکالیف درسی از اهمیت زیادی برخوردار دارند. دانش آموزانی که تکالیف درسی بیشتری انجام می دهند، در مقایسه با بقیه موفق ترند هر چند که آن تکالیف مورد ارزشیابی و نمره گذاری قرار نگیرند . اگر به

تکالیف درسی نمره داده شود و معلم وئی‌گی‌های هر دانش‌آموز را مورد توجه قرار دهد و به او کمک کند تا نقاط ضعف خود و راه اصلاح آنها را بشناسد، میزان یادگیری به مراتب افزایش می‌یابد. بدیهی است اگر معلمین از انگیزه کافی برای کار کردن برخوردار نباشند یا به فعالیت‌های دیگر در ساعات بیکاری مشغول شوند، احتمال اینکه تکالیف درسی دانش‌آموزان مورد نمره‌گذاری قرار گیرد کم خواهد بود.

۲-۱۱- سازمان و تسهیلات مدرسه

مطالعات فولر نشان می‌دهند که هیچ‌گونه اختلافی بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس کوچک و بزرگ با تعداد دانش‌آموزان متفاوت مشاهده نشده است و در نتیجه می‌توان ابعاد مدرسه را افزایش داد مشروط بر آنکه مدیران این‌گونه مدارس قبلاً آموزش‌های مناسب را دیده باشند.

در رابطه با نقش تراکم کلاس (تعداد دانش‌آموزان در کلاس) بطور کلی مطالعات نشان می‌دهند که در کلاس‌های کم تراکم موفقیت دانش‌آموزان بیشتر نیست، مگر آن‌که تراکم کلاسی کمتر از ۱۵ نفر باشد که در این صورت امکان آموزش انفرادی فراهم می‌شود. همچنین می‌توان اظهار داشت که میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کشورهای صنعتی در کلاس‌های بیش از ۴۵ نفری و در کشورهای در حال توسعه در کلاس‌های بیش از ۵۵ نفری کاهش می‌یابد. جالب توجه است که در مقایسه تطبیقی انجام شده بین دانش‌آموزان پایه پنجم ۱۵ کشور کره با تراکم ۶۰ نفر در کلاس و ژاپن با ۴۲ دانش‌آموز در کلاس رتبه اول را بدست آورده‌اند (IEA, ۱۹۸۸) بنابراین آنچه در پیشرفت دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند، تراکم کلاسی نیست بلکه آن چیزی است که در کلاس اتفاق می‌افتد. در مورد کلاس‌های با تراکم بیش از ۶۰ دانش‌آموز در کلاس هیچ‌گونه مطالعه‌ای در دسترس نیست و به نظر می‌رسد که عدد ۶۰ را بتوان به عنوان تراکم حداکثر به حساب

آورد البته مشروط بر آن که اتاق درس به اندازه کافی برای آن تعداد دانش آموزان بزرگ باشد و معلم قبلاً با شیوه تدریس در این گونه شرایط آشنا شده باشد.

یکی از مشکلاتی که وجود دارد این است که معلمین معمولاً برای تدریس در کلاس های با تراکم متوسط آماده می شود. باید توجه داشت که اگر تراکم کلاسی بالا رود، معلمین باید آموزش های لازم را برای تدریس در کلاس های با تراکم بالا ببینند. همچنین باید انگیزه کافی برای حضور آنها در کلاس های پر تراکم به وجود آید که به سادگی ممکن نیست.

استفاده از مدارس دو شیفت و سه شیفت این امکان را می دهد که بدون افزایش هزینه ای سرمایه ای بتوان از تعداد بیشتری دانش آموز ثبت نام کرد. در صورتی که معلمین فقط در یکی از نوبت ها تدریس کنند به نظر می رسد اینکه دانش آموز در کدام نوبت در مدرسه حضور یابد، تأثیری در پیشرفت تحصیلی وی نخواهد داشت . البته بسیاری از معلمان برای بدست آوردن درآمد بیشتر در دو نوبت (گاهی در دو مدرسه متفاوت) تدریس می کنند از والدین نیز ترجیح می دهند فرزندان آنها در نوبت اول که هوا خنک تر است و کودکان آماده ترند، به مدرسه بروند. گرچه در بسیاری از کشورها مدارس بصورت دو یا چند نوبتی در آمده اند، به نظر می رسد که تأثیر چندانی بر نتایج نداشته است. جمع آوری اطلاعات بیشتر در این زمینه بسیار مفید خواهد بود.

۲-۱۲- مدارس شهری و روستایی

در بسیاری از کشورها، بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مناطق شهری و روستایی اختلاف زیادی مشهود است و به ندرت ممکن است این اختلاف به نفع مناطق روستایی باشد، مگر در مقایسه با مناطق پست حومه

شهرهای بزرگ که ممکن است از کیفیت پایین برخوردار باشند. در بقیه موارد این مناطق روستایی هستند که از وضعیت بدتری نسبت به مناطق شهری برخوردارند.

در این خصوص باید توجه کرد که تخصص نابرابر منافع بین مدارس مختلف در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان آن مدارس مؤثر است. اطلاع از نسبت تعداد میز و نیمکت به ازای هر دانش آموز تعداد تخته سیاه قابل استفاده به ازای هر اتاق درس، تعداد اتاق های درس با کف خشتی، چوبی، سیمانی تعداد روشنایی به ازای هر اتاق درس، تجهیزات مورد نیاز برای آموزش عملی علوم (ویا حتی در کشورهای غنی تر، فضای آزمایشگاه و کاربرد آنها به ازای هر دانش آموز) و... با استفاده از نتایج سرشماری به سادگی میسر است.

وقتی دستیابی به این گونه اطلاعات اساسی در سطح ناحیه، منطقه یا کشوری ممکن نباشد به ناچار باید حداقل هر چند سال یکبار این گونه اطلاعات جمع آوری شود. می توان در جایی که سرشماری صورت نمی گیرد . این گونه اطلاعات را با استفاده از روش نمونه گیری به دست آورد داده باید تجزیه و تحلیل شوند و اقدامات مناسب برای هر چه بیشتر بر قرار کردن برابری بین مدارس انجام گیرد. از انجمن های محلی نیز می توان در این زمینه کمک خواست. از سیاست ملی هند در این مورد می توان بسیاری مطلب آموخت. تسهیلات اساسی نظیر دو اتاق نسبتاً وسیع تخته سیاه، نقشه، نمودار و دیگر مواد آموزشی برای همه مدارس ابتدایی باید فراهم گردد.

مشکلات ویژه ای در مدارس مناطق دور افتاده وجود دارد. مدارس در این گونه مناطق اغلب کوچک هستند و گاهی فقط یک معلم دارند که باید شش پایه دوره ابتدایی را به تنهایی تد ریس کند . در چنین شرایطی باید آموزش های لازم به معلمین داده شود و در این زمینه کشورهای در حال توسعه می توانند از تجربیات

کشورهای پیشرفته استفاده کنند. مشکل دیگر جذب معلمان برای کارکردن در مدارس روستایی (اغلب دور

افتاده) و نگهداری آنها در این گونه مناطق است. (Chivore, ۱۹۸۸)

عدم تمایل معلمان آموزش دیده برای رفتن و ماندن در مناطق روستایی به خوبی آشکار است. کیفیت معلمان مناطق روستایی با میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط دارد. پاداش نقدی و تأمین مسکن رایگان که می تواند پرهزینه باشند همیشه کافی نیستند.

نقش مدیر مدرسه نیز بسیار حائز اهمیت است. فولر نشان داده است که نقش مدیر مدرسه اغلب با نوع مدرسه (نظری، حرفه ای) و فرهنگ محیط در ارتباط است. آموزش رسمی مدیران مدارس پس از انتخاب آنها به این سمت، اثرات مثبتی بر نحوه اداره مدرسه داشته و باید احتمالاً بخشی از آموزش ضمن خدمت یا از طریق کار تلقی شود. هزینه این آموزش از طریق کار ناچیز است مگر برای گروهی که در رابطه با محتوای این دوره و تهیه مواد آموزشی مورد نیاز فعالیت می کند. محتوای آموزشی این دوره ها باید به صورت ملی تهیه شوند و در هنگام بررسی محتوای چنین دوره هایی در دیگر کشورها به ویژه کشورهای صنعتی باید دقت کامل مبذول گردد.

در مناطقی که بیشتر والدین بی سواد یا کم سواد هستند، مدیران مدارس می توانند برنامه هایی را برای والدین تهیه کنند و از این طریق در رفتار والدین تغییر ایجاد کنند. برای نمونه به آنها بیاموزند که فرزندان خود را مجبور کنند تا درس ها را برای آنان بخوانند، یا به والدین آنچه را که آموخته اند تعریف نمایند. چنین برنامه هایی اثرات بسیار شگفتی بر پیشرفت دانش آموزان به ویژه دانش آموزان پایه های دوم و سوم که از نظر خواندن ضعیف هستند داشته باشد.

اقدامات زیادی در این زمینه صورت گرفته که ارزش ثبت و خلاصه کردن را دارد. در تمامی این اقدامات نقش مدیران مدارس توجه بوده است.

۲-۱۳- آموزش از راه دور

وقتی از برنامه های آموزشی از راه دور و استفاده از رادیو یا وسایل ارتباطی دیگر به عنوان یک وسیله تکمیلی برای آموزش در کلاس درس استفاده شود، در بالا بردن پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می تواند مؤثر باشد .
(Mcanany et al, ۱۹۸۲)

تولید اولیه برنامه های درسی پرهزینه است. لیکن هزینه سرانه به ازای هر دانش آموز کم خواهد بود . هم ان گونه که Mcanany et al تأکید می ورزند، ضرورت است که هر یک از عناصر مورد آزمایش قرار گیرند و در صورت ضرورت قبل از اجرای برنامه تجدید نظر لازم در آنها صورت گیرد . وقتی تمرین ها خیلی به سرعت و بدون اجرای آزمایش های لازم شود، تأخیری بر پیشرفت تحصیلی دانش آمو زان نخواهد داشت و هزینه های اولیه تولید به هدر خواهد رفت.

عوامل زیادی وجود دارند که فرایند یادگیری را تحت تأثیر قرار می دهند و پژوهش های زیادی در این زمینه انجام شده که ارائه آنها در اینجا ممکن نیست . با گسترش پژوهش ها باید به توان تأثیرات عوامل مختلف را تشخیص داد. ضروری است نسبت به جمع آوری اطلاعاتی که پیشرفت دانش آموزان تأثیر مثبت یا منفی و یا احتمالاً تأثیری ندارند، اقدام شود. نظرات زیادی در این زمینه موجود دارد که این پژوهش ها می تواند صحت و سقم آنها را نشان دهد. به علاوه ضروری است هر کشوری مکانیزمی برای قضاوت در مورد سلامت آموزش و پرورش و هدف های برنامه ریزی در اختیار داشته باشد.

اولیاء و معلمین برای این که از وضعیت تحصیلی دانش آموزان در مواد درسی مختلف آگاه شوند و بدانند در چه قسمتی باید بیشتر کوشش نمایند، نیازمند اطلاعات هستند، مدیر مدرسه نیاز دارد در باره نقاط قوت و ضعف هر یک از کلاس های مدرسه (در باره تفاوت های جنسی) اطلاعات داشته باشد و همچنین باید بداند و ضعف مدرسه او در هر پایه تحصیلی در مقایسه با مدارس مشابه دیگر چگونه است؟ مدیر مدرسه باید مجموعه فعالیت های مدرسه را برنامه ریزی کند و اطلاعات لازم را برای برنامه ریزی فعالیت های سال آینده در اختیار داشته باشد. مسئول منطقه باید بداند که هر یک از مدارس چگونه کار می کند، نسبت به تفاوت های شهری و روستایی و نظایر آن آگاهی داشته باشد تا بداند در چه قسمتی داد منابع بیشتر مفید خواهد بود و برای این کار نیازمند اطلاعات است. اداره برنامه ریزی ملی در زمینه نحوه عملکرد مناطق و استان های مختلف کشور نیازمند اطلاعات است. همچنین اطلاعاتی در زمینه نقش هر یک از عوامل (موقعیت مکانی، تجهیزات، آموزش معلمان، کیفیت تدریس، مدیریت مدرسه و ...) در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مواد درسی مختلف و مناطق و مدارس نیاز دارد. اداره برنامه ریزی همچنین باید بداند که آیا فارغ التحصیلان و آموزش دیدگان در ارتباط با جامعه به آسانی کار پیدا می کنند و مشارکت آنها در توسعه اقتصادی و اجتماعی چگونه است؟ که این موضوع البته مطمح نظر این نوشته نیست.

چنین داده هایی را می توان از طریق بررسی های منظم جمع آوری و در اختیار تصمیم گیرندگان سطوح مختلف قرار داد. وقتی که نظام های آموزشی اطلاعات لازم را در چنین زمینه های اساسی نظیر تعداد دانش آموزان هر کلاس/مدرسه، تعداد اتاقهای درس، کتاب و میز تحریر و نظایر آن در اختیار نداشته باشند، می توان به سادگی آنها را از طریق ارزیابی های منظم به دست آورد.

وقتی تفاوت های زیادی در تدارک و همچنین عملکرد مدارس یا مناطق نسبت به هم وجود داشته باشد می توان تأخیر این تفاوت ها را بر نتایج عملکرد مدرسه، نظیر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، رفتار و مهارت های آنها ارزیابی نمود. این ها از اطلاعاتی هستند که برنامه ریزان آموزشی به آنها نیاز دارند.

۲-۱۴-ارزشیابی

در تعریفی از گویا و لینکلن (۱۹۸۹) ارزشیابی یعنی مقایسه بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب طبق نظر استفال بیم و همکاران. ارزشیابی عبارت است از: فرایند تعیین، تهیه و فراهم آوردن اطلاعات توصیفی و قضاوتی درباره ی ارزش یا اهمیت هدف های آموزشی برنامه ها، عملیات و نتایج آن به منظور هدایت، تصمیم گیری، پاسخگویی و اطلاع رسانی.

تعریف دیگری از ارزشیابی: توسط بیبای ارائه شده است از نظر او ارزشیابی فرایند جمع آوری و تفسیر نظام دار شواهدی است که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین بیانجامد.

۲-۱۴-۱-ارزشیابی آموزشی

طبق نظر پاتون (۱۹۹۷) ارزشیابی آموزشی یعنی ((: گردآوری اطلاعات درباره ی فعالیتها، ویژگی ها و برونادهای برنامه های آموزشی به منظور قضاوت درباره ی موفقیت برنامه، اثر بخش برنامه، اصلاح و بهبود برنامه و نیز اطلاع رسانی برای تصمیم گیری جهت برنامه هی آینده (سیف، ۱۳۸۷، ۱۳۸۷، ص ۴۲).

۲-۱۴-۲- مفهوم ارزشیابی آموزشی

ارزشیابی آموزشی عبارت است از جمع آوری و کاربرد اطلاعات به منظور تصمیم گیری درباره ی میزان اثر بخشی یک برنامه آموزشی .

ارزشیابی آموزشی مانند یک شمشیر دو لبه دو کار کرد نظارت و کنترل و اصلاح درونی را در پی دارد . (سیف ، ۱۳۸۷، ص ۶۸)

در یک طبقه بندی ، چون ارزشیابی آموزشی ناظر بر ارزشیابی از شرایط و عوامل مختلفی است که با ارزشیابی آموزشی در ارتباط هستند لذا مهمترین این عوامل که با حوزه آموزش و پرورش مربوط می باشند در نمودار زیر نمایش داده می شوند:

۲-۱۴-۳- ارزشیابی توصیفی چیست؟

ارزشیابی توصیفی، شکلی از ارزشیابی تحصیلی-تربیتی است که در آن معلم با مشارکت فعال و دانش آموز و اولیای ایشان با استفاده از ابزار های مختلف به جمع آوری اطلاعات در زمینه تلاش ها، پیشرفت ها و موفقیت های دانش آموزان می پردازد و با طبقه بندی تحلیل و تفسیر اطلاعات به آنها کمک می کند تا بهتر یاد بگیرند و مشکلات یادگیری خود را به کمک اولیا و معلمان برطرف کنند.

هدف اصلی در ارزشیابی توصیفی بهبود شرایط یادگیری دانش آموزان با از بین بردن اضطراب های نامطلوب ناشی از برگزاری امتحانات و بازخورد های عددی است.

۲-۱۴-۴- ویژگی های ارزشیابی توصیفی

۱- در ارزشیابی توصیفی به جای دادن نمره به دانش آموز از عبارت های کیفی مثل تلاش خوبی داشته ای، با تلاش به موفقیت رسیده ای، برای موفقیت باید بیشتر تلاش کنی، با انجام تمرین بیشتر مشکل شما برطرف می شود و ... استفاده شود.

۲- ارزشیابی توصیفی به زمان خاص محدود نمی شود این ارزشیابی در کل جریان یادگیری، در فعالیت های خارج از کلاس و در محیط زندگی جریان دارد.

۳- تلاش و دشد کودکان همانند موفقیت آنان ارزشمند است و فقط به موفقیت ها امتیاز داده نمی شود بلکه، تلاش و پیشرفت نیز امتیاز دارد.

۴- همانگونه که یادگیری دانش آموزان در حوزه های مختلف و سطوح متفاوت است، سنجش و ارزشیابی آن نیز باید با استفاده از ابزار هایی باشد که بتواند این یادگیری ها را بسنجد. پوشه کار، آزمون ها، مشاهدات از جمله ابزارهایی است که در ارزشیابی توصیفی مورد استفاده قرار می گیرد.

۲-۱۴-۵- راه کارهای ارزشیابی توصیفی برای برطرف کردن مشکلات

الف (مهم ترین هدف ارزشیابی توصیفی، ایجاد تغییر در دیدگاه ها و نگرش های مسوولان، مدیران، آموزگاران و والدین نسبت به ارزشیابی تحصیلی است. زیرا اصلی ترین عامل ناکارآمدی روش های فعلی، نگاه نادرست به هدف های مستتر در هر یک از روشهاست که منجر به استفاده نادرست از آنها می شود. به عنوان مثال آزمون و آزمودن اگر با هدف شناخت تغییرات حاصل از یادگیری که بیانگر تلاش ها و فعالیت های معلم، دانش آموز و والدین گرامی است به کار رود و از نتایج آن؛

1- برای کمک به دانش آموزان در جهت تلاش بیشتر و فعالیت دقیق تر

2- توسط معلم و والدین در جهت برنامه ریزی مناسب تر استفاده شود، این عمل نه تنها ناپسند نیست بلکه عین صواب است.

ب (راهکار دیگری که پیش بینی شده، جایگزینی بازخوردهای کیفی و توصیفی به جای بازخوردهای نمره ای است. نمره برای دانش آموز فقط به عنوان علامتی است که برخی از رفتارهای خوشایند و یا ناخوشایند دوستان، معلمان، اولیا و دیگران را به دنبال دارد. اما تأثیری در شناخت نقاط قوت، ضعف، توانمندی ها و محدودیت ها ندارد. اما باز خوردهای کیفی به دانش آموزان انگیزه و تلاش بیشتر در یک فضا و شرایط آرام و برای معلم، توجه دقیق بر ابعاد یادگیری دانش آموزان و برای اولیا آگاهی از وضعیت تحصیلی و وظیفه و مسوولیتی که در قبال آن دارند، می دهد. نباید حذف نمره را از بازخوردهایی که به دانش آموز داده می شود با حذف ارزشیابی، یکسان تلقی کرد. ارزشیابی به صورت دقیق تر، کامل تر، با ابزارهای مناسب تر با هدف یاری به دانش آموز و اولیا آنان در طول سال تحصیلی انجام می شود؛ اما نتیجه با کلمه، عبارت، جمله و ... اعلام می گردد.

اگر یادتان باشد گفته شد از جمله مشکلات ارزشیابی فعلی کم توجهی به تمامی آموخته ها و یادگیری های دانش آموزان، مثلاً در زمینه علاقه، انگیزه، احساسات، نگرش ها، توانایی ها، مهارت ها، کارهای علمی و ... است. مواردی که به جرأت می توان گفت هدف اصلی و اساسی دوره ابتدایی رشد و شکوفایی آنهاست، که در ارزشیابی توصیفی برای هر یک از آنان ابزار و گروه، روش مشاهده و ابزاری تحت عنوان سیاهه رفتار در نظر گرفته شده است. بنابراین، معلم گرامی ضمن توجه به این بعد یعنی بعد اجتماعی، آن را با روش و ابزار درست ارزشیابی می کند و اطلاعات حاصله را بررسی، تجزیه و تحلیل کرده و از نتایج آن برای تصمیم گیری

درخصوص تنظیم برنامه آموزشی خود و اطلاع به والدین برای فراهم کردن زمینه تلاش و فعالیت بیشتر همراه با انگیزه لازم، به کار می برد.

ج) (با توجه به اینکه برگزاری امتحانات در زمانی غیر از زمان آموزش و یادگیری انجام می شود، فاصله زمانی بین آموزش و ارزشیابی و امتحان، آن را به یک موضوع اضطراب آور و نگران کننده تبدیل کرده است. از طرف دیگر براساس نتایج یک یا چند امتحان در مورد آینده دانش آموز تصمیم گیری می شود و این امر باعث شده هم والدین و هم دانش آموزان و حتی معلمان دچار ترس و اضطراب شوند. برای رفع این مشکل در ارزشیابی توصیفی امتحان و آزمون به شکل مستقل و در زمان ویژه برای آن کار وجود ندارد. بلکه معلم در زمانی که مشغول آموزش و دانش آموز در حال یادگیری است، آزمون های مورد نظر اجرا شده و همزمانی ارزشیابی و آموزش و یادگیری ضمن حذف اضطراب ناشی از حضور در جلسات امتحانی، آن را به مرحله ای از یادگیری و جزء فرآیند یادگیری تبدیل می کند.

د) (مشارکت و همکاری در هر کاری علاقه و تعهد افرا را به آن کار افزایش می دهد. از آنجایی که ارزشیابی تحصیلی در طرح ارزشیابی توصیفی یک فرصت یادگیری تلقی می شود و برای یادگیری و بهبود شرایط آن انجام می گیرد، مشارکت دانش آموز و والدین در این موضوع در کنار معلم بسیار ارزشمند و حیاتی است. زیرا دانش آموز با بررسی روند تلاش خود از همان ابتدا مدیریت و فرایند های یادگیری خود را بتدریج بر عهده می گیرد و والدین نیز با مشارکت در امر ارزشیابی فرزندشان ضمن احساس وظیفه بیشتر، برنامه ریزی های آگاهانه تری برای بهبود وضعیت تحصیلی آنها انجام می دهند.

۲-۱۴-۶-محاسن ارزشیابی توصیفی

- ۱- شناخت عمیق تر و دقیق تر از دانش آموز
- ۲- کاهش اضطراب نامطلوب و فعالیت های دانش آموز در کنار موفقیت
- ۳- توجه به تلاش ها و فعالیت های دانش آموز در کنار موفقیت
- ۴- به خدمت گرفتن ارزشیابی برای آموزش و یادگیری بهتر
- ۵- مشارکت دانش آموز و والدین در ارزشیابی
- ۶- حمایت از کودک و توجه به حقوق آن در کلاس و مدرسه
- ۷- ایجاد فضای محبت و همدلی بین دانش آموزان
- ۸- شناسایی مشکلات یادگیری در زمان مناسب و تلاش برای رفع آن

۲-۱۴-۷-معایب ارزشیابی فعلی

- ۱- محدود شدن به ارزشیابی از دانش آموز و اطلاعات
- ۲- اضطراب آور بودن نمره و امتحان
- ۳- کم توجهی به تلاش ها و فعالیت ها و تأکید بیش از حد بر موفقیت
- ۴- تفکیک یادگیری از ارزشیابی
- ۵- ایجاد فضای رقابتی، البته ناسالم در بین دانش آموزان
- ۶- کم توجهی ابعاد عاطفی و مهارتی
- ۷- کم توجهی به ویژگی های سنی، شرایط روحی کودک
- ۸- عدم توجه به مشکلات یادگیری و توجه صرف به نمرات پایانی

۲-۱۵- مبانی پژوهش

۲-۱۵-۱- پیشینه داخلی :

امیری (۱۳۸۵) بررسی میزان اثر بخشی طرح ارزشیابی توصیفی در پایه های اول، دوم و سوم ابتدایی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در استان چهار محال بختیاری سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان چهار محال بختیاری و فتح آبادی (۱۳۸۵) بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی- کیفی در تحقق هدف های شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی، شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی و پری رخ (۱۳۸۵) جایگاه کتابخانه های مدارس در طرح ارزشیابی توصیفی در استان خراسان رضوی، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم کتابداری و اطلاع رسانی . دانشگاه فردوسی مشهد دانشکده علوم تربیتی به این موضوع پرداخته اند و با توجه به پژوهش اینجانب در خصوص بررسی نگرش معلمان شهرستان نورآباد در خصوص ارزشیابی توصیفی لازم و ضروری دانستم که به این پژوهش به نتیجه ای مثبت دست یابم .

ارزشیابی تحصیلی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه های درسی و نظام های آموزش پرورش جهان محسوب می شود. در دو دهه اخیر، همگام با تحول در عناصر نظام آم و زشی از جمله برنامه درسی، روشهای تدریس و منابع یادگیری، ضرورت تحول در شیوه های سنجش آموخته ها نیز احساس شده است.

هدف اساسی و کاربردی این پژوهش آن است که میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی را در زمینه بهبود کیفیت فرآیند یاددهی- یادگیری و افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی- یادگیری مشخص نماید تا از این

طریق، اطلاعات مفید و معتبری را جهت تصمیم گیری در خصوص نحوه ادامه و توسعه طرح درس‌های آینده در اختیار مسئولین آموزش و پرورش قرار دهد.

عصمت مرتضایی نژاد (۱۳۸۳) بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربرست ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اوّل و دوّم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۸۳- پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر ری.

در این پژوهش که با هدف بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص تأثیر ارزشیابی توصیفی در زمینه ای بهبود رفتار و بهبود یادگیری سلامت روحی و روانی دانش‌آموزان و تعامل اولیه با مدرسه و دشواری کار معلمان در بین مجریان طرح در مدارس مناطق ۱-۵-۹-۱۲-۱۶ (جمعاً ۲۵ معلّم و ۳۲۵ والدین) انجام شده است این نتایج بدست آمده است: در خصوص اثربخشی طرح در بهبود یادگیری دانش آموزان بین معلّمان و والدین اتفاق نظر وجود دارد همچنین به اعتقاد آنها این طرح موجب تعامل بیشتر والدین با مسئولین مدرسه شده است. در مورد تأثیر ارزشیابی توصیفی بر بهبود رفتار و بهداشت روانی دانش آموزان معلّمان و والدین نظر مساعدی دارند. پژوهشگر همچنین استنباط کرده است که ارزشیابی توصیفی دشواری کار م‌عَلّم را افزایش می‌دهد و این کار مناسب کلاسهای پرجمعیت نیست.

فهیمه السادات حقیقی (۱۳۸۴) نقش ارزشیابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه دوّم مقطع ابتدایی شهر تهران سال تحصیلی ۸۴-۸۳، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز تهران.

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر ارزشیابی توصیفی در تعمیق یادگیری دانش آموزان انجام گرفته است این مطالعه در دو گروه دانش‌آموزان تخت پوشش طرح توصیفی (۱۴۲ نفر) گروه آزمایشی و دانش‌آموزان غیرتوصیفی)

۱۴۳ نفر) گروه کنترل، انجام شده است. برای سنجش متغیر وابسته از دو دانش آموزان، ازمون پیشرفت تحصیلی و خلّاقیت اجرا شده است که نتایج نشان می دهد سطوح یادگیری دو گروه تفاوت معنی داری دارد. یعنی گروه آزمایش در کل بهتر از گروه کنترل عمل کرده‌اند.

مرضیه ابومحمدی، بی بی ملیحه خانقایی ۱۳۸۴، بررسی دیدگاه معلمان دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد در سال تحصیلی (۸۴-۸۳)، پایان نامه کارشناسی دانشگاه یزد.

گرچه این پایان نامه در سطح کارشناسی است اما با توجه به این که کار با همکاری کارشناسی ارزشیابی دوره، عمومی سازمان آموزش و پرورش استان یزد صورت گرفته است. تنها به نتایج نظرخواهی آن اشاره می شود. در این پژوهش تمامی معلمان و مدیران مجریان طرح شرکت داشته اند و نتایج نظرخواهی نشان می دهد که ۷۵ درصد از معلمان مجری با طرح موافق هستند و به آثار مثبت آن مانند کاهش اضطراب، افزایش بازده یادگیری افزایش سطح کیفی یادگیری اشاره کرده‌اند همچنین به وقت گیر بودن طرح و عدم توجه والدین به عنوان صنعت های طرح اشاره شده است.

سیدضیاء الدین موسوی (۱۳۸۴) نظرسنجی از اولیا و مجریان طرح ارزشیابی توصیفی براساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۸۳ سازمان آموزش و پرورش استان قم.

در این تحقیق که از ۳۳۰ نفر از اولیاء دانش آموزان تحت پوشش طرح توصیفی نظرخواهی شده نشان می دهد که در خصوص کاهش اضطراب، آرامش روحی، ایجاد علاقه به یادگیری اولیاء نظرمساعدی دارند. همچنین در مجموع نظرخواهی از ۱۶ معلم مجری طرح نشان می دهد که معلمان نسبت به تحقیق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در ابعاد بهبود یادگیری، بهبود بهداشت روانی دانش آموزان، حذف فرهنگ بیست گرایی، توجه به اهداف

آموزش و پرورش نظر مثبت دارند . علی‌رغم مشکلات اجرایی این مطالعه اما شواهد جمع آوری شده با نتایج پژوهشهای دیگر هماهنگی نشان می‌دهد.

محمد حسنی، احمدی و دیگران (۱۳۸۳) گزارش اجرایی آزمایش طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس منتخب کشور، در سال تحصیلی (۸۲-۸۳).

در این گزارش ضمن بر شمردن فعالیت های انجام شده برای اجرای آزمایشی طرح ارزشیابی توصیفی، به بررسی دیدگاه مجریان طرح نسبت به نقاط ضعف و قوت آن پرداخته شده است . بر اساس این گزارش برخی از نقاط قوت و پیامدهای مثبت طرح به شرح زیر اعلام شده است.

توجه به حیطه‌های عاطفی و رفتاری

کاهش اضطراب امتحان

توجه به ارزشیابی مستمر

کاهش و هدف فشار برای کسب نمره (به ویژه بیست)

افزایش علاقه به یادگیری

تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

افزایش تعامل اولیاء با مدرسه

افزایش بهداشت روانی محیط یادگیری

کاهش پدیده تقلب

ارزش یافتن فعالیت دانش آموزان

ضعف‌ها:

وقت گیر بودن کار ارزشیابی به دلیل تنوع ابزارها

افزایش کار معلم

شلوغ بودن کلاسها.

مورد توجه قرار گرفتن مدرکهای بالاتر از انتظار به جای نمره بیست.

عدم وجود آیین‌نامه اجرایی

عدم آموزش کافی معلمان و اولیاء

تبدیل شدن معلم به ارزشیاب

علی کریمی (۱۳۸۴) بررسی تأثیر روش جدید ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش آموزان دوره ابتدایی مدارس شیراز، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس.

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر روش ارزشیابی توصیفی بر اختلالات رفتاری، اقدام به اجرای آزمون راتر در مدارس مجری طرح و غیر مجری، نموده و سپس نتایج این آزمون را مقایسه کرده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اختلالات رفتاری در هردو مدرسه (دخترانه و پسرانه) تحت پوشش طرح ارزشیابی توصیفی کاهش یافته است و در حالی که در مدارس گواه افزایش داشته است. براساس نتایج حاصل شده اختلالات رفتاری در مدارس

دخترانه به طور معنی دار ($p < .05$) کاهش داشته و در مدارس پسرانه این کاهش معنی دار نبوده است. بنابراین می‌توان گفت تا حدودی ارزشیابی توصیفی به اهداف خود که افزایش بهداشت روانی محیط یاددهی یادگیری رسیده است.

منوچهر کلهر (۱۳۸۴) بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در استان قزوین، سازمان آموزش و پرورش استان قزوین.

این پژوهش با هدف " بررسی میزان تحقق اهداف طرح ارزشیابی توصیفی در انتهای دومین سال اجرای آزمایشی آن " انجام شده است. برای این منظور با استفاده از یک طرح تحقیق توصیفی پیمایشی با استفاده از داده‌های کیفی و کمی به دست آمده از پرسشنامه مشاهده کلاسی و مصاحبه به سؤالات پژوهش پاسخ گفته شده است که برخی از نتایج آن به شرح زیر است:

از نظر مجریان طرح اهداف ارزشیابی توصیفی در دومین سال اجرا تحقق یافته است.

۷۹٪ از مجریان با آن موافق و ۲۱٪ با آن مخالفند.

۹۱٪ از والدین تحت پوشش با آن موافقت می‌کنند.

مهمترین محدودیت طرح نیازمندی آن به معلمان کیفی است.

در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی و املا بین دانش آموزان طرح توصیفی و غیر توصیفی تفاوت وجود ندارد.

محبوبه شکرالهی (۱۳۸۵) مقایسه سبکهای ارزشیابی توصیفی و سنتی براساس استانداردهای چهارگانه ارزشیابی

(اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت) از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-

۱۳۸۳ رساله کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم

این پژوهش برای پاسخ دادن به پرسشهای زیر تلاش کرده است/

۱- تا چه اندازه سبکهای ارزشیابی توصیفی و سنتی با استانداردهای چهارگانه ارزشیابی مطابقت دارند؟

۲- آیا بین ارزشیابی توصیفی و سنتی تفاوت معنی داری از نظر استانداردهای چهارگانه ارزشیابی وجود دارد؟

۳- آیا از نظر متغیرهای جمعیت شناختی (نوع مدرسه، سابقه همکاری با طرح ارزشیابی توصیفی، پایه تحصیلی

و مناطق) تفاوت معنی داری بین استانداردها وجود دارد؟

در این پژوهش نمونه آماری کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران هستند که در مناطق ۱، ۵، ۹، ۱۲ و

۱۶ به عنوان نمونه منتخب سازمان آموزش و پرورش شهر تهران مشغول اجرای طرح ارزشیابی توصیفی

می باشند و تعداد آنها ۴۰ نفر می باشد. داده ها و اطلاعات لازم از طریق پرسشنامه محقق ساخته که در قالب ۳۰

سؤال براساس استانداردهای چهارگانه تدوین شده بود جمع آوری گردید. نتایج حاصله از تجزیه و تحلیل

داده ها نشان داد که ارزشیابی توصیفی نسبت به ارزشیابی سنتی دارای مطابقت بیشتری با استانداردهای

ارزشیابی است (سؤال اول پژوهش). هم چنین در بین استانداردهای چهارگانه ذکر شده، استاندارد

"کارآوری"، بیشترین میزان مطابقت را با ارزشیابی توصیفی نشان می دهد (سؤال دوم پژوهش). از سوی

دیگر در بین متغیرهای جمعیت شناختی (سؤال سوم پژوهش) متغیر " سابقه " در استانداردهای " قابلیت

اجرا "و" دقت" و متغیر منطقه در استاندارد قابلیت اجراء دارای تفاوت معنی داری بین میانگین سطوح مختلف می باشد. به طوری که با افزایش سابقه و آشنایی، میزان رضایت از ارزشیابی توصیفی در دو استاندارد "قابلیت اجرا" و دقت بالا می رود. و از طرف دیگر در بین مناطق مختلف شهر تهران، منطقه یک، میزان انطباق ارزشیابی توصیفی را در استاندارد "قابلیت اجرا" بیشتر از سایر مناطق ارزیابی می کند. در نهایت سایر متغیرهای جمعیت شناختی، تفاوت معنی داری از لحاظ سطوح مختلف در خود نشان نمی دهند؛ یعنی افراد به طور یکسان میزان انطباق ارزشیابی توصیفی را نسبت به ارزشیابی سنتی ارزیابی می کنند که براساس سطوح لیکرت در سطح « موافق » می باشد.

عظیم محبی (۱۳۸۲) بررسی دانش و نگرش معلمان دوره های آموزش عمومی شهر تهران نسبت به ارزشیابی مستمر، دفتر ارزشیابی تحصیلی و تربیتی، معاونت آموزش و پرورش عمومی.

از یافته های این پژوهش این است که معلمان دانش کافی نسبت به ارزشیابی مستمر دارند و از نگرش مثبت هم برخوردارند و فقط در برخی موارد از دانش و نگرش لازم برخوردار نبوده اند. به عنوان مثال ارزشیابی مستمر را امتحان مکرر دانستن، مقایسه دانش آموزان با همدیگر در ارزشیابی مستمر و رتبه بندی کردن دانش آموزان در ارزشیابی مستمر از جمله موارد سوء تفاهمهای معلمان و مدیران در این زمینه است.

در مجموع می توان گفت که نتیجه بررسیها نشان می دهد که ارزشیابی توصیفی طرح نسباً موفق است و می توان براساس تجربیات به عمل آمده ضعفهای آن را شناسایی کرد و بر طرف نمود.

فصل سوم:

روش اجرای

تحقیق

۳-۱- مقدمه:

در این فصل یعنی اجرای تحقیق، روش اجرای تحقیق جامعه آماری که قصد نمونه گیری و پس از اجرا قصد تعمیم یافته ها را به آن جامعه داریم، حجم گروه نمونه، شیوه گزینش نمونه ها، ابزار اندازه گیری در تحقیق، مراحل اجرای آزمون، نحوه اجرای تحقیق، شیوه نمونه گذاری و روشهای آماری به کار برده شده در تحقیق بیان خواهد شد.

۳-۲- روش اجرای تحقیق:

این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا توصیفی پیمایشی می باشد. تحقیق توصیفی در تحقیقات توصیفی محقق به دنبال چگونگی بودن موضوع است که شامل جمع آوری اطلاعات برای آزمون فرضیه یا پاسخ به سؤالات مربوط به وضعیت فعلی موضوع مورد مطالعه می شود. تحقیقات توصیفی هم جنبه کاربردی دارند و هم جنبه مبنایی که در بعد کاربردی از نتایج این تحقیقات در تصمیم گیری ها و سیاست گذاری ها و همچنین برنامه ریزی ها استفاده می شود. به طور کلی تحقیقات توصیفی را می توان به سه یا چهار گروه تقسیم کرد که عبارتند از: زمینه یابی (پیمایشی)، موردی، تحلیل محتوا و قوم نگاری که اگر قوم نگاری را نوعی مطالعه موردی تلقی کنیم می توان این تقسیم بندی را بین سه گروه قائل شد.

تحقیق پیمایشی

تحقیق پیمایشی به عنوان شاخه ای از تحقیقات توصیفی، یک روش جمع آوری داده هاست که در آن از یک گروه خاصی از افراد خواسته می شود تا به تعدادی سؤالات خاص پاسخ دهند. در پژوهش زمینه یابی، قدم اول

تعریف مسأله است. به عبارتی محققان برای اجرای زمینه یابی باید اهداف خود را به دقت تعریف کنند و هر سؤالی که پرسیده می شود باید به یک یا تعداد بیشتری از اهداف زمینه یابی مرتبط باشد. در مرحله دوم جامعه باید به درستی تعریف و تعیین گردد، در مرحله بعد باید روش جمع آوری اطلاعات را که به طور کلی به دو طبقه روشهای کتابخانه ای و میدانی تقسیم بندی می شوند مشخص نمود، سپس از میان افراد جامعه تعدادی به طور تصادفی به عنوان نمونه انتخاب می شوند. از آنجا که رایج ترین ابزار مورد استفاده در تحقیق زمینه یابی، پرسشنامه و مصاحبه است پس از تعیین و طراحی ابزار می توان آن را برای جمع آوری داده از افراد نمونه انتخابی در نظر گرفت و در نهایت پس از تنظیم و تحلیل داده ها، یافته ها و نتایج حاصله از تحقیق را گزارش نمود.

۳-۳-جامعه آماری :

جامعه آماری عبارت است از مجموعه ای از افراد یا واحدها که دارای حداقل یک صفت مشترک باشند. (سرمد و همکاران، ۱۳۸۰: ۱۷۷)

جامعه آماری به مجموعه ای از آحاد گفته میشود که حداقل در یک صفت با هم مشترک باشند. (پاشا شریفی، نجفی زند، ۱۳۷۸: ۱۸)

جامعه آماری این پژوهش عبارت بودند از: کلیه معلمان پایه سوم مقطع ابتدایی شهرستان نورآباد در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ که تماماً ۴۰ نفر بودند. که ۲۰ نفر معلم زن و ۲۰ نفر معلم مرد را به عنوان نمونه از طریق جدول مورگان به دست آمده است.

۳-۴- نمونه آماری و روش نمونه گیری :

تعیین حجم نمونه مستلزم بکارگیری فرمولهای مناسب آماری است که از آنجایی که انحراف معیار متغیر مورد مطالعه (رضایتمندی معلمان) در ارزشیابی توصیفی نامشخص بود لذا تعداد نمونه با توجه به میزان رضایتمندی معلمان از کتابهای جدید التالیف احتمال در سایر معلمان که طبق متون و منابع علمی ۳۰٪ گزارش شده است (هوگز ۱۹۸۸) تعیین گردید و بدینوسیله حداکثر میزان نمونه لازم مدنظر گرفته شده با توجه به اینکه در مطالعه دوره ابتدایی مدنظر بود تعداد نمونه ۲ برابر گردید که جهت سهولت تقسیم بندی در گروههای مختلف (به تفکیک، میزان تحصیلات، سابقه آموزشی، سن و جنسیت) بطور کلی ۴۰ معلم گزینش شدند. روش اصلی آزمودنی به صورت تصادفی بوده است. و طبق جدول مورگان و کریس تعداد ۴۰ نفر از معلمان زن و مرد برای نمونه انتخاب شدند.

۳-۵- ابزار جمع آوری اطلاعات:

ابزار جمع آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته ۱۵ سوالی با طیف ۵ گزینه ای لیکرت می باشد.

۳-۶- روش آماری تحقیق:

مفهوم اعتبار با این امر سر و کار دارد که ابزار اندازه گیری در شرایط یکسان، تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد. معمولاً دامنه غریب اعتبار از صفر (عدم ارتباط) تا ۱+ (ارتباط کامل) است (سرمد و همکاران، ۱۳۸۰: ۱۶۶) داده‌ها با جداول فراوانی و درصد میانگین و انحرافات معیار و همچنین نمودار توصیف و با تحلیل کواریانمس و تحلیل رگرسیون تحلیل شد.

۳-۷- روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:

در این تحقیق به دو روش توصیفی و استنباطی به تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده پرداخته شده است. در سطح توصیفی با استفاده از شاخص‌های آماری نظیر فراوانی، درصد فراوانی، نمودارهای ستونی، میانگین و انحراف استاندارد به توصیف و تحلیل ویژگیهای جامعه پرداخته و در سطح استنباطی از آزمونهای t - $student$ و $scheffe$ - $AnovA$ برای برآورد میانگین دو گروه مستقل، مقایسه گروه‌ها در پاسخگویی به هر یک از فرضها و معنی دار بودن تفاوت میانگین و اینکه تفاوت واقعی در کجا می باشد استفاده شده است.

۳-۸- روش تحلیل اطلاعات :

برای تعیین میزان پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. بر این اساس میزان پایایی پرسشنامه یادشده با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، $0/76$ بر آورد گردید که نشان می‌دهد پرسشنامه از همسانی درونی مناسبی برخوردار است. به جدول زیر نگاه کنید:

جدول شماره ۳-۱ مقدار پایایی برآورد شده با ضریب آلفای کرونباخ برای سؤال های پرسشنامه

آلفای برآورد شده	تعداد گویه ها
$0/759$	۱۵

فصل چهارم :

تجزیه و تحلیل

اطلاعات

فصل چهارم، فصل تجزیه و تحلیل اطلاعات است تجزیه و تحلیل اطلاعات به عنوان بخشی از فرایند روش تحقیق علمی یکی از پایه های اصلی هر مطالعه و بررسی است، به عبارتی در این بخش، پژوهشگر برای پاسخگویی و یا تصمیم گیری در مورد رد یا تأیید فرضیه یا پاسخ به سؤال های تحقیق از روش های مختلف تجزیه و تحلیل استفاده می کند، لیکن ذکر این نکته ضروری است که تجزیه تحلیل اطلاعات به دست آمده به تنهایی برای یافتن پاسخ پرسش های پژوهش کافی نیست، تعبیر و تفسیر این اطلاعات نیز لازم است. این فصل در دو بخش تحلیل توصیفی داده ها و و تحلیل استنباطی داده ها ارایه می شود.

۴-۲ تحلیل توصیفی داده ها:

۴-۲-۱ بررسی شاخص های توصیفی مربوط به سن آزمودنی ها:

جدول شماره ۴-۱. شاخص های توصیفی مربوط به وضعیت سنی پاسخ دهنده ها

میانگین سنی آزمودنی ها	میانه	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
۳۱/۲۶	۲۷	۵/۴۴	۱۸	۵۴

در جدول شماره ۴-۱ می توانیم شاخص های توصیفی مربوط به سن آزمودنی ها را ببینیم . همانطور که می

بینیم بالاترین سن در بین آزمودنی ها ۵۴ سال و پایین ترین سن ۱۸ سال بوده است.

۲-۲-۴ بررسی شاخص های توصیفی مربوط به سطح تحصیلات آزمودنی ها

جدول شماره ۲-۴. وضعیت توزیع سطح تحصیلات آزمودنی ها

سطح تحصیلات	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
دیپلم	۱	۲.۵	۲.۵
فوق دیپلم	۲۰	۲.۵	۵۰
لیسانس	۱۸	۲.۵	۴۵
فوق لیسانس	۱	۲.۵	۲.۵
جمع	۴۰	۱۰۰	۱۰

همانگونه که در جدول شماره ۲-۴ می بینم. بیشترین فراوانی مربوط به سطح تحصیلات فوق دیپلم بوده و

کمترین آن مربوط به سطح تحصیلات دیپلم و فوق لیسانس بوده است.

۴-۲-۳ بررسی شاخص های توصیفی مربوط به توزیع جنسیتی آزمودنی ها

جدول شماره ۴-۳. وضعیت توزیع جنسیتی آزمودنی ها

جنسیت	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
زن	۲۰	۵۰	۵۰
مرد	۲۰	۵۰	۵۰
مجموع	۴۰	۱۰۰	۱۰۰

همانگونه که در جدول شمارل ۴-۳ می بینیم ۵۰ درصد از آزمودنی ها را مردان و ۵۰ درصد آنها را زنان تشکیل می دهند.

۴-۲-۴ بررسی شاخص های توصیفی مربوط به سابقه خدمت آزمودنی ها

جدول شماره ۴-۴. شاخص های توصیفی مربوط به وضعیت سابقه خدمتی آزمودنی ها

میانگین سابقه خدمتی آزمودنی ها	میان	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
۵/۹۰	۴/۷۰	۶/۲۵	۲	۲۵

همانگونه که در جدول شماره ۴-۴ می بینم کمترین سابقه ۲ سال بوده و بالاترین آن ۲۵ سال. ضمناً میانگین سابقه خدمتی آزمودنی ها ۵/۹۰ سال بوده است.

۳-۴ تحلیل استنباطی داده ها:

۳-۴-۱ فرضیه اول: نگرش معلمان پایه سوم دوره ابتدایی شهرستان نورآباد در خصوص ارزشیابی توصیفی

در چه حدی است. برای پاسخگویی به سؤال فوق ابتدا وضعیت طبیعی (نرمال) بودن داده ها در این متغیر

بررسی می شود. به جدول شماره ۴-۵ نگاه کنید:

جدول شماره ۴-۵. خروجی آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای تعیین طبیعی بودن توزیع

داده ها در مؤلفه اول پرسشنامه (وضعیت نگرش معلمان به ارزشیابی توصیفی).

آماره	نمرات آزمودنی ها در مؤلفه اول
تعداد	۴۰
میانگین	۳/۴۷
انحراف استاندارد	۰/۵۷
بیشترین تفاوت ها	(به صورت مطلق) ۰/۱۱۳
	مثبت ۰/۱۱۳
	منفی -۰/۰۷۰
کولموگروف- اسمیرنوف	۱/۱۲۹
سطح معناداری (دو دامنه)	۰/۱۵۷

همانگونه که از جدول شماره ۴-۵. استنباط می شود، خروجی آزمون (۱/۱۲۹) برای داده های حاصل از مؤلفه اول پرسشنامه معنادار نیست ($p=0/۱۵۷$). این به این معنی است که داده های مورد نظر توزیع بهنجاری دارند . بنابراین می توان برای آزمون این سؤال از آزمون تی استفاده کرد. در زیر به آزمون این سؤال بر اساس آزمون ک تک نمونه ای پرداخته می شود. به جدول شماره ۴-۶ نگاه کنید.

جدول شماره ۴-۶. شاخص های توصیفی مربوط به پاسخ های آزمودنی ها به مؤلفه اول

(وضعیت نگرش معلمان به ارزشیابی توصیفی).

میانگین مرجع (جامعه): ۲/۵				
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
وضعیت نگرش معلمان به ارزشیابی توصیفی	۴۰	۳/۴۷	۰/۵۷	۰/۰۵

در جدول شماره ۴-۶ می توانیم شاخص های آماری مربوط به پاسخ های آزمودنی ها به مؤلفه اول پرسشنامه (وضعیت نگرش معلمان به ارزشیابی توصیفی) را مشاهده نماییم. همانگونه که مشاهده می شود میانگین پاسخ های آزمودنی ها در مقایسه با میانگین فرضی انتخاب شده برای جامعه (عدد ۲/۵) بالاتر است؛ اما آیا این تفاوت از نظر آماری معنادار است؟ به جدول شماره ۴-۷ نگاه کنید:

جدول شماره ۴-۷. نتایج آزمون تی تک نمونه ای بر روی مؤلفه اول پرسشنامه (وضعیت نگرش

معلمان به ارزشیابی توصیفی).

میانگین مرجع (جامعه): ۲/۵					متغیر
سطح اطمینان ۹۵٪		تفاوت میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	t وضعیت نگرش معلمان به ارزشیابی توصیفی
حد پایین	حد بالا				
۱/۰۸	۰/۸۶	۰/۹۷	۰/۰۰۰	۹۹	۱۷/۰۶

همانگونه که از جدول شماره ۴-۷ استنباط می شود، مقدار تی به دست آمده: ۱۷/۰۶ با درجه آزادی ۹۹ در یک

آزمون دو دامنه از مقدار بحرانی تی جدول (۱/۹۹) در سطح ۰/۰۵ بزرگ تر است. بنابراین با توجه به نتایج

حاصل شده می توان گفت که بین نگرش معلمان به ارزشیابی توصیفی رابطه وجود دارد یا به زبان ساده تر

معلمان پایه سوم ابتدایی از طرح ارزشیابی توصیفی رضایتمندی بیشتری دارند.

۴-۳-۲ **فرضیه دوم:** وضعیت نگرش معلمان شاغل در مدارس ابتدایی شهرستان نورآباد نسبت به کتابهای

جدیدالتالیف چگونه است؟ برای پاسخگویی به این سؤال نیز باید وضعیت طبیعی (نرمال) بودن داده ها در این

متغیر بررسی می شدند. به جدول شماره ۴-۸ نگاه کنید:

جدول شماره ۴-۸. خروجی آزمون برای تعیین طبیعی بودن توزیع داده ها در مؤلفه دوم

پرسشنامه (وضعیت نگرش معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف)

آماره	نمرات آزمودنی ها در مؤلفه دوم
تعداد	۴۰
میانگین	۳/۵۳
انحراف استاندارد	۰/۶۲
بیشترین تفاوت ها	(به صورت مطلق) ۰/۱۲۹
	مثبت ۰/۱۲۹
	منفی -۰/۰۷
کولموگروف - اسمیرنوف	۱/۲۸
سطح معناداری (دو دامنه)	۰/۰۷۳

همانگونه که از جدول شماره ۴-۸. استنباط می شود، خروجی آزمون تی مستقل (۱/۲۸) برای داده های حاصل

از مؤلفه اول پرسشنامه معنادار نیست ($p=0/073$). این به این معنی است که داده های مورد نظر توزیع بهنجاری

دارند. بنابراین می توان برای آزمون این سؤال از آزمون تی استفاده کرد . در زیر به آزمون این سؤال بر اساس آزمون t تک نمونه ای پرداخته می شود. به جدول شماره ۹-۴ نگاه کنید.

جدول شماره ۹-۴. شاخص های توصیفی مربوط به پاسخ های آزمودنی ها به مؤلفه دوم
(وضعیت نگرش معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف).

میانگین مرجع (جامعه): ۲/۵				
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
وضعیت نگرش معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف	۴۰	۱/۵۳	۰/۶۲	۰/۰۶

در جدول شماره ۹-۴ می توانیم شاخص های آماری مربوط به پاسخ های آزمودنی ها به مؤلفه دوم پرسشنامه (وضعیت نگرش معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف) را مشاهده نماییم . همانگونه که مشاهده می شود میانگین پاسخ های آزمودنی ها در مقایسه با میانگین فرضی انتخاب شده برای جامعه (عدد ۲/۵) بالاتر است؛ اما آیا این تفاوت از نظر آماری معنادار است؟ به جدول شماره ۱۰-۴ نگاه کنید:

جدول شماره ۴-۱۰. نتایج آزمون تی تک نمونه ای بر روی مؤلفه دوم پرسشنامه (وضعیت نگرش

معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف).

متغیر						
میانگین مرجع (جامعه): ۲/۵						
سطح اطمینان		تفاوت میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	t	وضعیت نگرش معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف
٪۹۵						
حد	حد					
بالا	پایین					
۱/۱۶	۰/۹۱	۱/۰۳	۰/۰۰۰	۹۹	۶۳/۱۶	

همانگونه که از جدول شماره ۴-۱۰ استنباط می شود مقدار تی به دست آمده: ۶۳/۱۶ با درجه آزادی ۹۹ در یک آزمون دو دامنه از مقدار بحرانی تی جدول (۱/۹۹) در سطح ۰/۰۵ بزرگ تر است . بنابراین با توجه به نتایج حاصل شده می توان گفت که به احتمال خیلی زیاد معلمان پایه سوم نگرش مثبتی به کتابهای جدیدالتالیف ندارند

۴-۳-۳ فرضیه سوم: « آیا بین سن و وضعیت رضایتمندی معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف رابطه وجود دارد؟ برای پاسخگویی به این سؤال نیز باید وضعیت طبیعی (نرمال) بودن داده ها در این متغیر بررسی می شدند. به جدول شماره ۴-۱۱ نگاه کنید:

جدول شماره ۴-۱۱. خروجی آزمون برای تعیین طبیعی بودن توزیع داده ها در مؤلفه سوم

پرسشنامه (وضعیت سن و وضعیت رضایتمندی معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف)

نمرات آزمودنی ها در مؤلفه سوم	آماره	
۴۰	تعداد	
۳/۳۱	میانگین	
۰/۷۵	انحراف استاندارد	
۰/۱۲۸	(به صورت مطلق)	بیشترین تفاوت ها
۰/۱۱۲	مثبت	
-۰/۱۲۸	منفی	
۱/۲۸	آزمون تی مستقل	
۰/۰۷۵	سطح معناداری (دو دامنه)	

همانگونه که از جدول شماره ۴-۱۱. استنباط می شود، خروجی آزمون (۱/۲۸) برای داده های حاصل از مؤلفه اول پرسشنامه معنادار نیست ($p=0/075$). این به این معنی است که داده های مورد نظر توزیع بهنجاری دارند . بنابراین می توان برای آزمون این سؤال از آزمون تی استفاده کرد. در زیر به آزمون این سؤال بر اساس آزمون t تک نمونه ای پرداخته می شود. به جدول شماره ۴-۱۲ نگاه کنید.

جدول شماره ۴-۱۲. شاخص های توصیفی مربوط به پاسخ های آزمودنی ها به مؤلفه سوم

(وضعیت سن و وضعیت رضایتمندی معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف).

میانگین مرجع (جامعه): ۲/۵				
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
وضعیت سن و وضعیت رضایتمندی معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف	۱۰۰	۳/۳۱	۰/۷۵	۰/۰۷۵

در جدول شماره ۴-۱۲ می توانیم شاخص های آماری مربوط به پاسخ های آزمودنی ها به مؤلفه سوم پرسشنامه (وضعیت سن و وضعیت رضایتمندی معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف) را مشاهده نماییم. همانگونه که مشاهده می شود میانگین پاسخ های آزمودنی ها در مقایسه با میانگین فرضی انتخاب شده برای جامعه (عدد ۲/۵) بالاتر است؛ اما آیا این تفاوت از نظر آماری معنادار است؟ به جدول شماره ۴-۱۳ نگاه کنید:

جدول شماره ۴-۱۳. نتایج آزمون تی تک نمونه ای بر روی مؤلفه سوم پرسشنامه (وضعیت سن

و وضعیت رضایتمندی معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف).

متغیر					میانگین مرجع (جامعه): ۲/۵
وضعیت سن و وضعیت رضایتمندی معلمان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف	t	درجه آزادی	سطح معناداری (دو دامنه)	تفاوت میانگین	سطح اطمینان
					٪۹۵
					حد بالا حد پایین
	۱۰/۸۴	۹۹	۰/۰۰۰	۰/۸۱	۰/۶۶ ۰/۹۶

همانگونه که از جدول شماره ۴-۱۳ استنباط می شود مقدار تی به دست آمده: ۱۰/۸۴ با درجه آزادی ۹۹ در یک آزمون دو دامنه از مقدار بحرانی تی جدول (۱/۹۹) در سطح ۰/۰۵ بزرگ تر است. بنابراین با توجه به نتایج حاصل شده می توان گفت که به احتمال خیلی زیاد معلمان جوان نسبت به کتابهای جدیدالتالیف احساس رضایتمندی بیشتری دارند.

۴-۳-۴ سؤال چهارم: آیا بین سن و نگرش به ارزشیابی توصیفی معلمان رابطه وجود دارد؟ «برای

پاسخگویی به این سؤال از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. به جدول شماره ۴-۱۴ نگاه کنید:

جدول شماره ۴-۱۴. همبستگی بین سن و نگرش به ارزشیابی توصیفی

ضریب همبستگی پیرسون		
نگرش به ارزشیابی توصیفی	سن معلمان	
*۰/۲۲۱	۱	سن معلمان
۰/۰۲۷		سطح معناداری (دو دامنه)
۱۰۰	۴۰	تعداد

* همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنا دار است.

همانگونه که از جدول شماره ۴-۱۴ مشخص است بین سن و نگرش به ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی شهرستان دلفان رابطه مثبت معنادار در سطح ۰/۰۵ وجود دارد. به عبارت دیگر هرچه قدر سن آزمودنی ها کمتر بوده از انگیزش شغلی بالاتری برخوردار بوده اند. همانگونه که از جدول شماره ۴-۱۵ مشخص است بین سن و نگرش شغلی معلمان شاغل در مجتمع آموزش روستایی شهرستان دلفان رابطه معنادار وجود ندارد.

فصل پنجم :

بحث و نتیجه

گیری

در این فصل یافته های پژوهش مورد بحث و تبیین قرار می گیرند و با ادبیات و سوابق نظری مربوطه مورد مقایسه قرار می گیرند. بنابراین در این قسمت شباهت ها و تفاوت های بین نتایج این پژوهش با پژوهش های پیشین روشن می گردد و کمک هایی که یافته های این پژوهش به روشن شدن مسأله مورد نظر می کند، ارایه می شود. پس از آن در ادامه پیشنهاد های کاربردی بر گرفته از نتایج مطرح و در انتها نیز محدودیت پژوهش بیان می شود.

همانگونه که در فصل چهارم دیدیم، نتایج حاصل از تحلیل داده های این سؤال با استفاده از t تک نمونه ای، نشان داد که معلمان شاغل در مدارس ابتدایی شهرستان دلفان نسبت به ارزشیابی توصیفی نگرش مناسبی برخوردارند. از آنجایی که قبلاً چنین متغیری در رابطه با معلمان شاغل پایه سوم ابتدایی در مدارس ابتدایی مورد بررسی و پژوهش قرار نگرفته، بنابراین پیشینه خاصی وجود ندارد که بتوان این یافته را با نتایج آن مقایسه کرد. به هر حال این نتیجه نشان می دهد که معلمان برای انجام وظایف شغلی خویش انگیزش دارند و به همین لحاظ بهتر است بر اساس چنین نتیجه ای انتظار داشت که آنان کارها و وظایف شغلی خود را به خوبی و با رغبت کافی به انجام رسانند. البته داشتن نگرش شغلی نسبت به کار می تواند ناشی از علت ها یا عامل های گوناگونی باشد. از جمله عوامل مهم در تعیین نگرش شغلی مثبت به کار می تواند عامل هایی مثل : مدیریت مناسب، وجود روابط انسانی مناسب در محیط کار، جو سازمانی مناسب و مانند اینها باشد. به هر حال نمی توان به سادگی وجود چنین عامل هایی را در مدارس ابتدایی تأیید کرد مگر از راه پژوهش های دیگری که چنین عواملی را مورد بررسی قرار می دهند. پژوهش های پیشماری وجود دارد که نشان می دهد رضایتمندی شغلی معلمان با سرمایه اجتماعی رابطه دارد (سالارزاده و حسن زاده، ۱۳۸۵). پژوهش های دیگر نیز نشان می دهند که بین میزان درآمدهای معلمان، پرستیز اجتماعی شغلشان، و مواردی مثل اینها با رضایتمندی شغلشان، رابطه وجود دارد. به هر حال ما به سادگی نمی توانیم بگوییم که رضایتمندی معلمان شاغل در مدارس ابتدایی ناشی از این عامل ها (سرمایه اجتماعی، درآمد مناسب، پرستیز اجتماعی شغلشان و مواردی مانند اینها است) مگر آنکه پژوهش های تکمیلی در این رابطه به انجام رسانیم. نتیجه تحلیل داده های مربوط با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین این دو متغیر رابطه معنادار وجود دارد. یکی از توجیهات مربوط به چنین

یافته ای می تواند این باشد که فعالیت در مدارس ابتدایی برای افراد دارای سنین پایین تر جذابیت بیشتری دارد. از آنجایی که کتابهای جدیدالتالیف به تازگی تالیف شده اند، افراد دارای سن بالاتر احتمالاً تجربه مدرسه های عادی را هم داشته اند و بنابراین با توجه به احساسی که از تجربه مدرسه های قبلی داشته اند، برای کار در چنین پایه های از انگیزش کمتری برخوردار هستند، چون نوعی تنوع و گوناگونی در شرایط محیط کار آنها فراهم می آورد، حال آنکه افراد پیر تر، کم تر مطالب جدید ق را تجربه کرده اند و بنابراین آنها در پاسخ به گویه های مربوط به انگیزش شغلی، بیشتر گزینه های به ندرت و برخی اوقات را انتخاب کرده اند.

۵-۳- پیشنهاد موضع های پژوهشی

۱. توصیه می شود همین موضوع در جامعه ها و با نمونه های بزرگ تری مورد بررسی و پژوهش قرار بگیرد.
۲. توصیه می شود وضعیت متغیرهای دیگری نیز در مدارس ابتدایی مورد بررسی و پژوهش قرار بگیرند، متغیرهایی مثل: انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، نگرش آنها به تحصیل و مانند اینها.
۳. رابطه بین انگیزش، نگرش، رضایت شغلی معلمان با پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد بررسی قرار بگیرد.
۴. عامل های اثرگذار بر انگیزش، نگرش و رضایت شغلی معلمان در مدارس از دیدگاه مدیران و معلمان مورد بررسی قرار بگیرد.

۵-۴ قلمرو پژوهش

۱. این پژوهش محدود به جامعه آماری معلمان شاغل پایه سوم در مدارس ابتدایی شهر دلفان می شود.

۵-۵ محدودیت پژوهش:

۱. نبود پیشینه و یا سابقه تحقیق مشابه در این زمینه تا بتوان نتایج را با آنها مقایسه کرد.

۲. وقت کم

www.markazdanesh.ir

۵-۶- منابع فارسی

- اسکندری، نازیلا (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین ادراک برابری با تعهد سازمانی و دلبستگی شغلی در بین دبیران آموزش و پرورش شهرستان ارسنجان . ارسنجان: پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی . دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان.
- آلن، آ.ا. س. (۱۳۷۵). روانشناسی شخصیت نظریه ها و فرآیند ها. (ترجمه سیاوش جمالفر)، تهران: نشر روان.
- بال، ساموئل (۱۳۷۳) انگیزش در آموزش و پرورش . (ترجمه علی اصغر مسدد، شیرازی، احدی، حسن و بنی جمالی، شکوه السادات (۱۳۷۳). روان شناسی رشد . تهران: نشر بنیاد.
- پورافکاری، نصرت اله (۱۳۷۶). فرهنگ جامعه روان شناسی و روان پزشکی (جلد دوم). تهران : انتشارات فرهنگ معاصر.
- جاوری، الهه و افشاری، اکرمه (۱۳۸۰). رابطه انگیزش پیشرفت دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنها. پایان نامه کارشناسی روان شناسی عمومی. شهررضا: دانشگاه پیام نور شهر رضا.
- خوش خلق، ایرج (۱۳۷۴). بررسی رابطه جهت گیری هدفی معلمان با راهبردهای یادگیری و اضطراب امتحان دانش آموزان. پایان نامه کار شناسی روان شناسی تربیتی . تهران: دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- دراس، آلن (۱۳۷۳). روان شناسی شخصیت. (ترجمه سیاوش جمالفر). تهران: انتشارات بعثت.
- سرداری، احمد (۱۳۸۱). بررسی عوامل مؤثر بر رضایت مندی شغلی کارکنان . دوماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد، سال نهم. شماره ۳۹
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.

شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۰). روان شناسی عمومی. تهران: توس

علوی، امین الله (۱۳۹۰). روان شناسی مدیریت و سازمان. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی، چاپ دوم.

غفوریان، هما؛ فلامرزی، آمنه (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین تعارض و عملکرد شغلی . فصلنامه تازه های

روانشناسی صنعتی و سازمانی. سال اول. شماره ۲ صص. ۴۹-۳۵.

هوشنگی، هاجر (۱۳۸۲). بررسی عوامل مؤثر بر رضایت شغلی کارکنان سازمان مدیریت و برنامه ریزی استان

اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی صنعتی و سازمانی . اصفهان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد

خوراسگان اصفهان.

وحیدیان رضا زاده، مجید (۱۳۸۱). ارتباط بین رضایت شغلی با تعهد سازمانی معلمان مرد تربیت بدنی . تهران:

پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.

زکی، محمد علی (۱۳۸۷). بررسی نقش عوامل اجتماعی مؤثر بر انگیزش و رضایت شغلی معلمان . فصلنامه

مصباح، سال نهم، شماره ۳۳، صص. ۱۴۷-۱۲۵.

سالار زاده، نادر؛ حسن زاده، داود (۱۳۸۵). بررسی تأثیر میزان سرمایه اجتماعی بر رضایت شغلی معلمان .

فصلنامه علوم اجتماعی شماره ۳۳، صص. ۲۶-۱.

خشوعی، مهدیه السادات؛ عریضی، حمید رضا (۱۳۸۹). بررسی میزان رضایت شغلی معلمان زن و مرد در

مقطع متوسطه نواحی پنجگانه شهر اصفهان

۵-۷- پرسشنامه :

دوست عزیز سؤالاتی را که در اختیار شما قرار داده ایم در خصوص بررسی میزان رضایتمندی معلمان پایه سوم ابتدایی شهرستان دلفان از کتابهای جدیدالتالیف می باشد لذا از شماخواهشمندیم با جواب دادن صادقانه خود ما را در انجام این پژوهش یاری فرمایید .

1 - جنسیت: مرد ☐ زن ☐ - وضعیت تاهل: مجرد ☐ متاهل ☐

3 - میزان تحصیلات: دیپلم ☐ فوق دیپلم ☐ لیسانس ☐ فوق لیسانس به بالا ☐

4 - تا چه اندازه محتوای کتابهای پایه سوم با شرایط ، امکانات و تجهیزات آموزشی هماهنگی دارد .

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

5 - حجم کتاب تا چه اندازه با زمان پیش بینی شده برای تدریس هماهنگی دارد .

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

6 - تصاویر آموزشی ارائه شده در کتابهای پایه سوم تا چه اندازه با محتوا و هدف همخوانی دارد .

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

7 - تا چه اندازه تصاویر جذاب و تفکر برانگیز است .

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

8 - به نظر شما تا چه اندازه تصاویر با ارزشها و فرهنگ جامعه اسلامی همخوانی دارد.

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

9 - تا چه اندازه محتوا با فرهنگ و ارزشهای اسلامی ایران هماهنگی دارد .

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

10 - تا چه اندازه محتوا رعایت احترام به حقوق دیگران را تقویت می کند .

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

11 - آیا محتوا و روشهای آموزشی فراگیران را به فعالیت های علمی سوق می دهد .

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

12 - تا چه اندازه هر درس یا فصل جهت تثبیت یادگیری با تمرین یا فعالیت مناسب همراه است

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

13 - تا چه اندازه از کتابهای جدیدالتالیف رضایت دارید .

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

14 - به نظر شما تحصیلات بالا تا چه اندازه می تواند میزان رضایتمندی شما را بالا ببرد .

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐

15 - تا چه اندازه مطالب به صورت منظم و بر اساس پیوستگی موضوعی و از ساده به مشکل تنظیم شده است

خیلی کم ☐ کم ☐ متوسط ☐ زیاد ☐ خیلی زیاد ☐