

بررسی رابطه بین موانع عمده در مسیر توسعه آموزش حل مسئله با
مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی
(مطالعه موردی، بررسی نقش موانع فردی)

نجم‌الدین رزمجو* / مسلم مرادی** / محمد علیزاده*** / سهیلا شهمیری****

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین موانع عمده در مسیر توسعه آموزش حل مسئله با مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایرانشهر (مطالعه موردی، بررسی نقش موانع فردی) بود. روش اجرای آن توصیفی-پیمایشی و جامعه آماری پژوهش ۶۵۰ نفر از معلمان مقطع ابتدایی شهرستان ایرانشهر بود که از این تعداد ۲۴۲ نفر با استفاده از فرمول کرجسی و مورگان به عنوان نمونه تعیین شدند. برای تعیین نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته بود که روایی پرسشنامه با استفاده از شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) محاسبه شد. برای تعیین پایایی از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار آن ۰/۸۹ به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین عوامل فردی از موانع توسعه آموزش حل مسئله در دانش‌آموزان و مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایرانشهر، رابطه وجود دارد.

واژگان کلیدی: موانع، آموزش حل مسئله، مهارت‌های تدریس، معلمان.

* کارشناس ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رفسنجان (نویسنده مسئول)

** کارشناس ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه کرمان.

*** دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه پیام نور رفسنجان.

**** دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه پیام نور رفسنجان

مقدمه

به نظر می‌رسد امروزه نگرش‌ها و رویکردهای فعلی آموزش در مدارس بایستی مورد توجه و تجدیدنظر اساسی قرار گیرد. بایستی زمینه‌های مساعد را برای ایجاد و ارتقای آموزش در طول عمر در آموزش ابتدایی و ارتقای پیشرفت تحصیلی از طریق آموزش به طریق حل مسئله فراهم آورد (شعبانی، ۱۳۸۹). با گسترش حجم وسیع دانش و موضوعات علمی و پژوهشی و به‌کارگیری فناوری‌های نوین آموزشی در عصر انفجار اطلاعات و همین‌طور مدارس هوشمند و آموزش مجازی در آموزش و پرورش، لزوم به‌کارگیری الگوهای فعال تدریس در کلاس‌های درسی را بیشتر می‌توان احساس کرد. استفاده از شیوه‌های مدرن تدریس، درگیری دانش‌آموزان را در فرآیند یادگیری افزایش می‌دهد (ازبورن و دیلون^۱، ۲۰۰۸). این در حالی است که با وجود حجم وسیع اطلاعات و گسترش آن در میان دانش‌آموزان و ناکارآمدی شیوه‌های سنتی تدریس، لزوم استفاده معلمان از تدریس فعال که یادگیری را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر می‌سازد، ضرورت پیدا می‌کند. همچنین الگوهای فعال تدریس می‌توانند نقش مهمی در تحقق یکی از برجسته‌ترین اهداف آموزش و پرورش که قوه تفکر و اندیشه شاگردان است را ایفا نماید (دلیپمن^۲، ۲۰۱۰).

یکی از راهبردهای فعال؛ یادگیری مبتنی بر حل مسئله است. یادگیری مبتنی بر حل مسئله، یک راهبرد آموزشی است که با تبدیل محیط آموزشی معلم محور به محیطی دانش‌آموز محور که در آن دانش‌آموزان مستقل و فعال هستند، از راهبردهای سنتی آموزشی فاصله می‌گیرد. در واقع حل مسئله، نوعی تعامل، مؤثر با تکالیف پویای محیطی است و فرد تنها در صورتی می‌تواند با محیط خود تنظیم شود که بتواند اطلاعات حاصل از محیط را در یک بازه زمانی مشخص، به‌طور موفقیت‌آمیزی تحلیل نموده و یکپارچه سازد (مینر، گریف، گیدون و ریکاردا^۳، ۲۰۱۶). یادگیری مبتنی بر حل مسئله، به‌جای جای این‌که فرآیند یادگیری را منحصر به ارائه مطالب درسی به یادگیرندگان به‌منظور فهمیدن و به یاد سپردن آن‌ها کند از فرآیند یادگیری طبیعی انسان تبعیت می‌کند که بر اساس آن، مواجه شدن با یک مسئله، سرآغاز یادگیری است. در جستجوی یافتن راه‌حل برای مسئله، فرد مهارت‌ها و دانش پیرامون مسئله و محیطی که مسئله در آن رخ می‌دهد را خواهد آموخت و به‌طور طبیعی نسبت به

1 Azborn & Deylon

2 Delpeman

3 Meiner, Greiff, Gidon & Ricarda

یادگیری در او علاقه و اشتیاق ایجاد خواهد شد. هدف نهایی این رویکرد این است که یادگیرندگان از داده‌های جمع‌آوری شده معنا خلق کنند و تبدیل به یادگیرندگانی خودگردان شوند (هانگ^۱، ۲۰۰۸). تورپ و سیچ^۲ (۲۰۰۲) بر این باورند که یادگیری مسئله محور، رویکرد تربیتی نوینی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند معمار دانش خود باشند. بسیاری از متخصصان حوزه تعلیم و تربیت، روش یادگیری مسئله محور را بیش و پیش از آن که یک تکنیک آموزشی بدانند یک رویکرد یادگیری به شمار می‌آورند که به‌جای اکتساب دانش، ظرفیت‌های یادگیری را در فرد افزایش می‌دهد (انگل^۳، ۲۰۰۸). هدف یادگیری مبتنی بر حل مسئله این است که دانش‌آموزان، چگونه یادگرفتن را بیاموزند. در این روش دانش‌آموزان با مسائل دنیای واقعی روبرو می‌شوند و تلاش می‌کنند با هدایت معلم و همسالان باتجربه‌تر، دانش خود را برای حل مسئله توسعه دهند. در این فرایند، آن‌ها با یکدیگر به هم‌اندیشی می‌پردازند. این امر، علاوه بر اینکه مشارکت و فعالیت‌های گروهی را به آنان می‌آموزد مهارت‌های کلامی و مهارت‌های ارتباطی آنان را افزایش داده و اندیشه آنان را تعمیق می‌بخشد (ویجنیا، ۲۰۱۴).

کلونسکی (۲۰۱۷) در الگوی شایستگی استانداردهای مورد استفاده در آمریکا و انگلستان را برای تعیین صلاحیت حرفه‌ای معلمان این‌گونه معرفی نموده است: دانش حرفه‌ای، یادگیری در تمام عمر، دانش معلمی، ویژگی‌های اخلاقی، دانش نظریه‌ها، دانش منابع آموزشی، دانش موضوع‌های خاص آموزش، دانش ناظر به دانش آموزان و مشکلات یادگیری آنان. استرانگ (۲۰۱۷) شایستگی حرفه‌ای به مجموعه دانش‌ها و تجربه‌های شخصی مهارت‌ها و گرایش‌های معلم گفته می‌شود که بهبود کارایی و ارائه کیفیت سطح بالا و تجربه‌های یادگیری برای همه دانش‌آموزان از آن‌ها حاصل می‌شود. کاستر، برکیل‌ماس، کورتاگن و وابلز، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را در پنج دسته اصلی دانش تخصصی، صلاحیت رفتاری، پداگوژی، ارتباطات و سازمان‌دهی تقسیم‌بندی کرده‌اند. شارین (۲۰۱۵) به شاخص‌ها و مؤلفه‌هایی که سبب اثربخشی معلم می‌شود اشاره می‌کند و معتقد است که نتیجه این اثربخشی این است که دانش‌آموزان خودآموزی را یاد می‌گیرند و توانایی‌شان برای یادگیری تقویت می‌گردد. معلمان اثربخش این کار را با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به‌کارگیری طیف

1 Hong

2 Trop & Sage

3 Angel

وسعی از تکنیک‌های آموزشی، تشویق دانش آموزان برای قبول مسئولیت، داشتن تسلط بر محتوای تدریس، ایجاد محیط امن، نظارت بر پیشرفت و ارائه بازخورد و ایجاد روابط مثبت انجام می‌دهند. دیبایی و صفایی (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران بیان می‌کنند که بقاء و کارآمدی نظام‌های آموزشی به دانش و تخصص‌های متنوع، توانایی‌ها و مهارت‌های منابع انسانی به‌ویژه معلمان آن‌ها بستگی دارد؛ هر چه معلمان از آمادگی، شایستگی و توانمندی بیش‌تر برخوردار باشند، سهم بیش‌تری در ارتقای سطح کارایی نظام‌ها خواهند داشت.

فیروزبخت و دیگران (۱۳۹۴)، تحقیقی تحت عنوان "بررسی اثربخشی یادگیری مبتنی بر حل مسئله بر عملکرد تحصیلی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان مدارس دخترانه تیزهوشان" انجام دادند. هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر روش یادگیری مبتنی بر حل مسئله به‌عنوان یکی از روش‌های آموزشی دانش‌آموز محور، بر انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس دخترانه تیزهوشان در درس شیمی بود. نتایج نشان داد که بین دو گروه کنترل و آزمایشی از لحاظ عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد اما نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که روش مبتنی بر حل مسئله موجب کاهش اضطراب امتحان و افزایش ارزش‌گذاری درونی می‌شود. محمودی (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان شایستگی‌های حرفه‌ای معلم اثربخش بیان می‌کند که مؤلفه‌های مدیریت کلاس، امنیت و آرامش دانش‌آموزان در کلاس، رعایت استانداردها و همچنین جو صمیمانه در کلاس به‌عنوان مؤلفه‌های اثرگذار در تحقیق دارای اثر قابل‌ملاحظه و معنادار و دارای اثر آنی مستقیم هستند.

این در حالی است که کیفیت نظام آموزشی بستگی به مهارت معلمان دارد. مجموعه‌ی مهارت‌های معلمان در تلاشی خلاصه می‌شود که تدریس نام دارد. تدریس یکی از اساسی‌ترین مهارت‌های معلمان به شمار می‌آید و می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. بنابراین شناسایی و حذف عوامل بازدارنده در توسعه آموزش حل مسئله که یکی از ارزشمندترین هدف‌های آموزشی در مدارس، به‌خصوص مدارس ابتدایی به شمار می‌رود و این مسئله از اهمیت و ضرورت خاصی برخوردار است؛ بنابراین، بران شدیم تا به بررسی و اولویت‌بندی موانعی که منجر به توسعه آموزش حل مسئله و ارتقاء نظام آموزشی کشور می‌گردد، بپردازیم. بدون شک شناسایی و اولویت‌بندی چنین عواملی منجر به بهبود سیستم آموزشی کشور می‌گردد. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی موانع فردی

در مسیر توسعه آموزش حل مسئله و ارتباط سنجی آن با مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایرانشهر می‌باشد.

روش تحقیق

این پژوهش به منظور "شناسایی موانع فردی در مسیر توسعه آموزش حل مسئله و ارتباط سنجی آن با مهارت‌های تدریس معلمان" انجام شده است؛ بنابراین پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است و با توجه به اینکه این تحقیق در زمان حال انجام و متغیرها دست‌کاری نشده و از طریق پرسشنامه، مصاحبه و بررسی اسناد و مدارک؛ اطلاعات لازم جمع‌آوری شده، پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایرانشهر (۶۵۰ نفر) می‌باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و برای انتخاب حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران، تعداد ۲۴۲ نفر برای ورود به پژوهش انتخاب شدند. اطلاعات موردنیاز این پژوهش به دو روش کتابخانه‌ای و میدانی گردآوری شد. به این ترتیب که ابتدا برای شناسایی و بررسی موانع عمده در مسیر توسعه آموزش حل مسئله، مبانی نظری و پیشینه پژوهش در ایران و جهان مورد مطالعه قرار گرفت و با استفاده از نظرسنجی از افراد خبره و صاحب‌نظر و نظرات اساتید راهنما و مشاور، پرسشنامه‌ی محقق ساخته از دو قسمت تشکیل شد:

بخش اول، (مربوط به اطلاعات فردی از جمله سن، جنسیت، وضعیت تأهل، میزان تحصیلات، شغل، میزان سابقه کار و میزان کل درآمد) و بخش دوم، جهت شناسایی و اولویت‌بندی موانع عمده در مسیر توسعه آموزش حل مسئله و ارتباط آن با مهارت‌های تدریس پرسشنامه محقق ساخته طراحی شد. این پرسشنامه شامل ۶۵ سؤال بود که متغیرهای موانع شخصی، موانع سازمانی، موانع فرهنگی و مهارت‌های تدریس را پوشش می‌داد. در جدول ۱ سؤالات مربوط به هر متغیر ارائه شده است.

جدول ۱، شماره سؤالات پرسشنامه مربوط به هر متغیر پژوهش

شماره سؤالات	متغیر	
۱ - ۱۴	موانع شخصی	موانع آموزش حل مسئله
۱۵ - ۲۳	موانع سازمانی	
۲۴ - ۳۰	موانع فرهنگی	
۳۱ - ۶۵	مهارت‌های تدریس	

برای اجرای آزمایشی پرسشنامه، در این مرحله ۳۰ نفر از استادان و معلمان بر اساس قرعه‌کشی انتخاب شده و پرسشنامه‌ها در اختیارشان قرار گرفت و نظریه‌های اصلاحی اعمال شد. پایایی پرسشنامه اولیه ۰/۹۵ بود و روایی آن توسط متخصصان و اساتید تأیید شد. همچنین بعد از اینکه پرسش‌نامه نهایی شد، برای محاسبه‌ی پایایی پرسشنامه از روش آلفا یا ضریب آلفای کربنباخ^۱ استفاده شد. ضریب پایایی با این روش و با استفاده از نرم‌افزار Spss ۱۸/۹، به دست آمد که نشان‌دهنده این است که پرسشنامه از پایایی خوبی برخوردار است. همچنین برای ارزیابی روایی محتوایی از نظر متخصصان در مورد میزان هماهنگی محتوای ابزار اندازه‌گیری و هدف پژوهش، استفاده شد. برای این منظور دو روش کیفی و کمی در نظر گرفته می‌شود. در بررسی کیفی محتوا پژوهشگر از متخصصان و اساتید درخواست کرد تا پس از بررسی کیفی ابزار، بازخورد لازم را ارائه دهند که در این مرحله پرسشنامه توسط متخصصان و اساتید تأیید شد؛ بنابراین برای بررسی روایی محتوایی پرسش‌نامه از شاخص زیر استفاده شد:

شاخص نسبت روایی محتوایی^۲ (CVR): این شاخص توسط لاوشه^۳ طراحی شده است. جهت محاسبه این شاخص از نظرات ۱۰ متخصص و عضو هیئت‌علمی در زمینه محتوای پرسشنامه استفاده شد و با توضیح اهداف پرسشنامه برای آن‌ها، از آن‌ها خواسته شد تا هر یک از سؤالات را بر اساس طیف سه‌بخشی لیکرت «گویه ضروری است»، «گویه مفید است ولی ضروری نیست» و «گویه ضرورتی ندارد» طبقه‌بندی کنند. سپس بر اساس فرمول زیر، نسبت روایی محتوایی محاسبه می‌شود:

$$CVR = \frac{\text{تعداد کل متخصصین} - \text{تعداد متخصصینی که گزینه ضروری را انتخاب کرده اند}}{\text{تعداد کل متخصصین}}$$

بر اساس تعداد متخصصانی که الگوی پیشنهادی را مورد ارزیابی قرار داده‌اند، حداقل مقدار CVR قابل قبول بر اساس جدول زیر بایستی باشد. جلساتی که مقدار CVR محاسبه شده برای آن‌ها کمتر از میزان موردنظر با توجه به تعداد متخصصان ارزیابی‌کننده جلسه باشد، بایستی از برنامه کنار گذاشته

-
- 1 Cronbach's alpha
 2. Content Validity Ratio
 3. Lawshe

بررسی رابطه بین موانع عمده در مسیر توسعه آموزش حل مسئله ... ۶۱

شوند به علت اینکه بر اساس شاخص روایی محتوایی، روایی محتوایی قابل قبولی ندارند (لاوشه، ۱۹۷۵).

جدول ۲: روش تعیین میزان CVR قابل قبول بر اساس تعداد متخصصان

حداقل مقدار CVR قابل قبول بر اساس تعداد متخصصان ارزیاب					
تعداد متخصصین	مقدار CVR	تعداد متخصصین	مقدار CVR	تعداد متخصصین	مقدار CVR
۵	۰/۹۹	۱۱	۰/۵۹	۲۵	۰/۳۷
۶	۰/۹۹	۱۲	۰/۵۶	۳۰	۰/۳۳
۷	۰/۹۹	۱۳	۰/۵۴	۳۵	۰/۳۱
۸	۰/۸۵	۱۴	۰/۵۱	۴۰	۰/۲۹
۹	۰/۷۸	۱۵	۰/۴۹		
۱۰	۰/۶۲	۲۰	۰/۴۲		

بر همین اساس شاخص نسبت روایی محتوایی برای اعتبار یابی درونی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس نظر ۱۰ نفر از متخصصان در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۳: شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) بر اساس نظر متخصصان

گویه‌ها/سؤالات	تعداد متخصصانی که گزینه «ضروری است» را انتخاب کرده‌اند	میزان شاخص روایی محتوایی برای هر سؤال
اول	۱۰	۱
دوم	۹	۰/۸۰
سوم	۹	۰/۸۰
چهارم	۹	۰/۸۰
پنجم	۱۰	۱
ششم	۱۰	۱
هفتم	۹	۰/۸۰
هشتم	۹	۰/۸۰

نهم	۱۰	۱
میزان شاخص روایی محتوایی کل		
		۰/۸۸

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد میزان شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) برای پرسش‌نامه الگوی پیشنهادی ۰/۸۸ به دست آمده است و با مقایسه این شاخص با مقدار مورد قبول برای تعداد ۱۰ نفر متخصص بر اساس جدول ۲ (که حداقل میزان برای این تعداد متخصص ۰/۶۲ است)، میزان روایی محتوایی الگوی پیشنهادی بالاتر و قابل قبول می‌باشد. همچنین برای محاسبه شاخص روایی محتوایی برنامه هم از روش محاسبه شاخص روایی محتوایی استفاده شد که شرح آن در ذیل آمده است.

روش تحلیل داده‌ها

روش‌های آماری به کاررفته این پژوهش شامل روش‌های آمار توصیفی و روش‌های آمار استنباطی بوده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین، انحراف استاندارد برای توصیف شرایط موجود استفاده گردید. در سطح آمار استنباطی جهت تعمیم صفات نمونه به جامعه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد و به این ترتیب فرضیه تحقیق مورد آزمون قرار گرفت. شایان ذکر است که کلیه مراحل مربوط به آنالیز آماری (توصیفی و استنباطی) در نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۲ انجام شد.

یافته‌های پژوهش

نتایج آنالیز آماره‌های توصیفی نشان داد که سن ۳۰ تا ۳۹ سال، ۲۹ درصد افراد پاسخگو بین ۲۰ تا ۳۰ سال، ۲۹ درصد افراد پاسخگو بین ۳۰ تا ۴۰ سال، ۴۰ درصد از افراد پاسخگو ۴۰ تا ۵۰ سال و ۷ درصد از افراد بالای ۵۰ سال هستند. با توجه به نتایج می‌توان دریافت که بیشتر افراد مورد بررسی دارای سن بین ۴۰ تا ۵۰ سال هستند، ۴۶ درصد افراد پاسخگو زن و ۵۳ درصد افراد پاسخگو مرد می‌باشند. نتایج نشان می‌دهد که بیشتر افراد پاسخگو مرد می‌باشند؛ میزان تحصیلات ۳ درصد افراد دیپلم، ۱۹ درصد افراد فوق‌دیپلم، ۶۵ درصد افراد لیسانس و ۱۱ درصد افراد فوق‌لیسانس و بالاتر می‌باشد. با توجه به نتایج می‌توان دریافت که مدرک بیشتر افراد مورد بررسی، لیسانس می‌باشد؛ میزان سابقه کاری ۱۰ درصد افراد پاسخگو بین ۱ تا ۵ سال، ۳۵ درصد افراد پاسخگو بین ۵ تا ۱۰ سال،

۴۳. ۸ درصد افراد پاسخگو بین ۱۰ تا ۲۰ سال و ۹.۹ درصد افراد پاسخگو ۲۰ سال به بالا می‌باشد.

نتایج نشان می‌دهد که سابقه کار بیشتر افراد مورد بررسی بین ۱۰ تا ۲۰ سال می‌باشد

جدول ۴ آزمون همبستگی پیرسون و اسپیرمن برای آزمون فرضیه اول

متغیر		وابسته: مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایران شهر						
نوع رابطه	وجود رابطه	اسپیرمن			پیرسون			آزمون مستقل: عوامل فردی
		تعداد	معنی‌دار ی‌معنی‌دا ری	ضریب همبستگی	تعداد	معنی‌دار ی‌معنی‌دا ری	ضریب همبستگی	
مستقیم	دارد	۲۴۲	۰.۰۲	۰.۷۱۳	۲۴۲	۰.۰۴	۰.۷۳۵	

تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین دو متغیر عوامل فردی از موانع توسعه آموزش حل مسئله در دانش‌آموزان و مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایران شهر به ترتیب برابر ۰.۷۳۵ و ۰.۷۱۳ و با مقدار p (معنی‌داری) کمتر از ۰.۰۵ هستند، لذا در این سطح، فرض H_0 یعنی عدم وجود رابطه رد می‌شود و در نتیجه بین دو متغیر عوامل فردی از موانع توسعه آموزش حل مسئله در دانش‌آموزان و مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایران شهر رابطه معناداری وجود دارد. در ضمن مثبت بودن ضرایب همبستگی نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین موانع عمده در مسیر توسعه آموزش حل مسئله با مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی (مطالعه موردی، بررسی نقش موانع فردی) صورت پذیرفت. در خصوص فرضیه پژوهش، نتایج نشان داد که بین عوامل فردی، از موانع توسعه آموزش حل مسئله در دانش‌آموزان و مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایران شهر، رابطه وجود دارد. به منظور آزمون این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون و اسپیرمن استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که ضرایب همبستگی آزمون پیرسون و اسپیرمن بین دو متغیر عوامل فردی از موانع توسعه آموزش حل مسئله در دانش‌آموزان و مهارت‌های تدریس

معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایرانشهر به ترتیب برابر ۰.۷۳۵ و ۰.۷۱۳ و با مقدار p (معنی‌داری) کمتر از ۰.۰۰۵ هستند، لذا در این سطح، فرض H_0 یعنی عدم وجود رابطه رد می‌شود و در نتیجه بین دو متغیر عوامل فردی از موانع توسعه آموزش حل مسئله در دانش‌آموزان و مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایرانشهر رابطه معناداری وجود دارد. در ضمن مثبت بودن ضرایب همبستگی نشان از رابطه مستقیم بین این دو متغیر است.

در کل نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های کلونسکی (۲۰۱۷)، استرانگ (۲۰۱۷)، شارین (۲۰۱۵)، دیبایی و صفایی (۱۳۹۵)، فیروزبخت و دیگران (۱۳۹۴)، محمودی (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که اجرای آموزش‌های مناسب در زمینه حل مسئله در محیط آموزشی فعال و پویا، دانش‌آموزان را به سمت یادگیری‌های خلاق و نوآورانه سوق می‌دهد. با آموزش‌های مناسب مانند حل مسئله می‌توان به ارتقای پیشرفت تحصیلی و به تبع آن موفقیت در تمام زمینه‌های زندگی پرداخت و دانش‌آموزان را از سمت روش‌های آموزش سنتی به سمت آموزش مبتنی بر حل مسئله هدایت کرد (طاهرزاده، ۱۳۹۰).

یادگیری مبتنی بر حل مسئله، یک راهبرد آموزشی است که با تبدیل محیط آموزشی معلم محور به محیطی دانش‌آموز محور که در آن دانش‌آموزان مستقل و فعال هستند از راهبردهای سنتی آموزشی فاصله می‌گیرد (تورپ و دیگران^۱، ۲۰۰۲). روش تدریس حل مسئله یکی از شیوه‌های مشارکتی در تدریس است که کاربرد زیادی دارد. گرچه برخی این روش تدریس را بیشتر با الگوی انفرادی سازگار دانسته‌اند، ولی تجربه نشان می‌دهد که کاربرد این روش به صورت گروهی مؤثرتر از الگوی انفرادی است (پارسونز^۲، ۲۰۰۸). از این رو استفاده از شیوه‌های مدرن تدریس، یادگیری دانش‌آموزان را در فرآیند یادگیری افزایش می‌دهد (ازبورن و دیگران^۳، ۲۰۰۷).

از سوی دیگر می‌توان گفت که با افزایش اعتماد به حل مسائل میزان مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایرانشهر نیز افزایش می‌یابد. همچنین با افزایش سبک گرایش - اجتناب میزان مهارت جمع‌بندی درس؛ مهارت‌های توضیح درس، مهارت‌های تشریح

1 Torp

2 Parsouneas

3 Aasborn

سؤال، مهارت‌های تغییر محرک، مهارت‌های شروع تدریس، مهارت‌های نوشتن در مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایرانشهر نیز افزایش می‌یابد. علاوه بر این نتایج گویایی این امر است که با افزایش کنترل شخصی میزان مهارت‌های نوشتن روی تخته‌سیاه در مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایرانشهر نیز افزایش می‌یابد. در همین زمینه نتایج هانتلی (۲۰۰۸) نیز حاکی از این بود که دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و سنجش و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود. همچنین گرنیت و گیلت (۲۰۰۶) معلمی اثربخش است که باور دارد تمام دانش‌آموزان می‌توانند موفق شوند و انتظارات بالایی برای آن‌ها در نظر می‌گیرد. اجتماعات یادگیری در کلاس تشکیل داده و با خانواده دانش‌آموزان ارتباط برقرار می‌کند، در حال یادگیری است و آموزش را با نیاز دانش‌آموزان تطبیق می‌دهد، مهارت‌ها و دانش فراگیران را باور دارد و از آن در آموزش استفاده می‌نماید، نظارت بر خود و عقاید و عملکردش داشته و از سوءگیری و پیش‌داوری پرهیز می‌کند.

از آنجایی که یافته‌های این تحقیق نشان داد که بین عوامل شخصی، از موانع توسعه آموزش حل مسئله در دانش‌آموزان و مهارت‌های تدریس معلمان شاغل در مدارس ابتدایی پسرانه دوره دوم شهرستان ایرانشهر رابطه معناداری وجود داشت، پیشنهاد می‌شود که با استفاده از دوره‌های آموزشی عوامل شخصی معلمان نظیر ساده‌انگاری حل مسائل توسط معلم، فقدان دانش یا مهارت معلم در فرایند حل مسئله، فقدان تفکر خلاق در معلم برای حل مسئله، انعطاف‌ناپذیری روش‌های آموزش معلمان در روند توسعه مسئله محوری، روشن نبودن شیوه‌های معلم در حل مسئله، عدم دخالت احساسات و قضاوت‌های ذهنی معلمان اصلاح شود و انگیزه و ذوق معلمان کاربرد روش مسئله محوری در آموزش افزایش یابد.

منابع

- ۱- دیبایی صابر، محسن؛ عفت عباسی؛ کوروش فتحی واجارگاه و سعید صفایی موحد (۱۳۹۵) تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری ۱۳ (۲)، ۱۴-۲۸.

- ۲- شعبانی، حسن. (۱۳۸۹)، روش تدریس پیشرفته آموزش مهارت‌های و راهبردهای تفکر، تهران: انتشارات سمت.
- ۳- طاهرزاده، م. (۱۳۹۰)، چگونه به کودکانمان حل مسأله ریاضی را بیاموزیم؟ انتشارات سمت.
- ۴- فیروزبخت، س. (۱۳۹۴)، بررسی اثربخشی یادگیری مبتنی بر حل مسئله بر عملکرد تحصیلی، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه تیزهوشان، آموزش پژوهش، ش اول.

- 1- Hong, J. C. Horng, J. S. Lin, C. L. & ChanLin, L. J. (2008). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 4-20.
- 2- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- 3- Meiner, A. Greiff, S. Frischkorn, G. T. & Steinmayr, R. (2016). Predicting complex problem solving and school grades with working memory and ability self-concept. *Learning and Individual Differences*, 49, 323-331.
- 4- Paarones. (2008). Self- Regulation of learning and Delay of Gratification, Gender and Ethnic Differences among college students, *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616.
- 5- Tandogan, R. O. & Orhan, A. (2007). The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning. *Online Submission*, 3(1), 71-81.
- 6- Torp, L. & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.