

دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی از نظریه

یادگیری: معلمان دوره ابتدایی شهر همدان*

دکتر محبوبه عارفی^۱

دکتر کورش فتاحی و اجارگاه^۲

رحیم نادری^۳

چکیده

تحقیق حاضر با هدف شناخت میزان آگاهی معلمان دوره ابتدایی از نظریه‌های یادگیری و به‌کارگیری آن در فرایند تدریس انجام گرفته است. جامعه آماری تحقیق، معلمان ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ هستند که از میان آن‌ها ۳۱۰ نفر (۲۲۶ نفر زن و ۸۴ نفر مرد) به عنوان نمونه تحقیق و به روش طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو نوع ابزار شامل: آزمون سنجش میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری و پرسشنامه به‌کارگیری نظریه‌های یادگیری بهره‌گرفتیم و داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری t تک‌نمونه‌ای، t برای گروه‌های مستقل، U من و یتنی، و تحلیل واریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در نهایت نتایج زیر به‌دست آمد:

میزان آگاهی معلمان ابتدایی از نظریه رفتارگرایی در حد متوسط و از نظریه‌های شناخت‌گرایی و شناختی- اجتماعی پایین‌تر از حد متوسط بود؛ میان میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری و متغیرهای: مدت دوره‌های آموزش ضمن خدمت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی و سابقه تدریس معلمان تفاوت معناداری وجود داشت، اما تفاوت معناداری با متغیر جنس ملاحظه نشد.

میزان به‌کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان بالاتر از حد متوسط بود و بیشترین میزان آن به نظریه‌های رفتارگرایی و کم‌ترین میزان به نظریه شناختی- اجتماعی مربوط می‌شد؛ میان میزان به‌کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان و متغیرهای جنس، مدرک تحصیلی، سابقه تدریس معلمان تفاوت معناداری وجود داشت، اما

تاریخ تصویب: ۸۸/۴/۲۲

* تاریخ دریافت: ۸۷/۴/۳ تاریخ آغاز بررسی: ۸۷/۸/۱

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی، (پست الکترونیکی: arefi6@gmail.com)

۲. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، (پست الکترونیکی: kouroshfathi@hotmail.com)

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی،

(پست الکترونیکی: naderirahim22@yahoo.com)

تفاوت معناداری با متغیرهای: مدت دوره‌های آموزش ضمن خدمت و رشته تحصیلی معلمان ملاحظه نشد.
کلیدواژه‌ها: نظریه‌های یادگیری، رفتارگرایی، شناخت گرایی، شناختی- اجتماعی،
 تدریس، دوره ابتدایی، آموزش ضمن خدمت

مقدمه

معلمان برای تدریس مؤثر در کلاس درس، به درکی فزاینده از یادگیری و شیوه وقوع آن نیاز دارند. این درک شامل دانش مربوط به نظریه‌های یادگیری و کاربرد آن‌ها در فرایند تدریس می‌شود. نظریه‌های یادگیری متعددی وجود دارند که به طور مشترک در درک این‌که «یادگیری چگونه در کودکان و بزرگسالان اتفاق می‌افتد؟» کمک می‌کنند. این عمل مشترک، یعنی بهره‌گیری از تکنیک‌ها و اصول دیدگاه‌های نظریه‌های گوناگون، بهتر از آن است که هنگام طراحی آموزشی، دیدگاه واحدی را مورد توجه قرار دهیم.

تکنولوژی سیستم‌های آموزشی تا سال‌های اخیر به قرار دادن رفتارگرایی به عنوان پایه عمده طراحی آموزشی تمایل نشان می‌داد، اما در حال حاضر شناخت گرایی خط مقدم طراحی آموزشی را تشکیل می‌دهد و طراحان آموزشی را به جهتی می‌کشاند که در کار خود شناخت را (طراحی آموزشی) اعمال کنند (آیوین،^۱ ۱۹۹۷: ۱).

ارتمر و نیوبای به نقل مرگل^۲ (۱۹۹۳) سه نظریه رفتارگرایی، شناخت گرایی و ساخت گرایی را مقایسه کرده‌اند و می‌نویسند: «یک رویکرد آموزشی ممکن است برای یک یادگیرنده مبتدی که به یک متن آشنایی دارد، تهییج و تحریک‌کننده نباشد. آن‌ها از نظریه واحدی حمایت نمی‌کنند، بلکه تأکید دارند راهبردهای آموزشی و محتوای مورد مخاطب، به سطح یادگیرندگان بستگی دارد. آن‌ها نظریه‌های یادگیری را با محتوایی که قرار است آموخته شود، متناسب می‌کنند» (مرگل،^۳ ۱۹۹۸: ۲۵).

کرام لینگر^۴ در تحقیق خود سه دیدگاه رفتارگرایی، شناخت گرایی و انسان گرایی را به طور هم‌زمان مورد بررسی قرار داد و نتیجه گرفت یک دوره آموزشی که بتواند این سه روش را به سبک‌های یادگیری افراد مرتبط کند، بهترین نتیجه را خواهد داد (مهر محمدی، ۱۳۷۹: ۱۲۲)

۱. Shirley, Auvign

۲. Ertmer & Newwby

۳. Mergel

۴. Kram Linger

رفتارگرایی، در کارهای واتسون ریشه دارد و او غالباً به عنوان اولین رفتارگرا شناخته می‌شود (اسمیت، ۲۰۰۵: ۲). واتسون یادگیری را بر اساس نظریه و نظام پاولف توصیف می‌کرد (مرگل، ۱۹۹۸: ۱). نظریه رفتارگرایی بر مطالعه رفتارهای آشکار که قابل مشاهده و اندازه‌گیری باشند، تأکید کند (گود و برافی^۲ به نقل از مرگل، ۱۹۹۸: ۳).

علیرغم این که رفتارگرایی به دلیل توجه نداشتن به فرایندهای درونی ذهن مورد انتقاد قرار می‌گیرد، اما اصول بر گرفته از این نظریه، مانند تقویت، تنبیه، خاموشی، عناصر همانند، شکل‌دهی رفتار، اصلاح رفتار و آموزش برنامه‌ای، در تدریس و کلاس‌داری کمک قابل توجهی به معلمان می‌کند. آیوین (۱۹۹۷) در این رابطه می‌نویسد: «درک رفتارگرایی آسان است و امروزه شاهد کاربرد آن در کلاس درس هستیم. تقویت نقش مهمی در یادگیری دارد و به عنوان سیستم بازخورد عمل می‌کند». از آنجا که یادگیری برای رفتارگرایان افزایشی است، یعنی در گام‌های کوچک و نه در پرش‌های بزرگ اتفاق می‌افتد، رعایت موارد زیر می‌تواند به مؤثر بودن تدریس کمک کند (داری، ۲۰۰۳: ۵).

● آموزش به مراحل یا گام‌های تدریجی همراه با تقویت در هر مرحله تبدیل شود. بنابراین اصل «عناصر همانند»، معلم موقعیتی را ترتیب دهد تا آموخته‌های دانش‌آموزان در کلاس درس با زندگی روزمره آنان ارتباط پیدا کند؛

● برای از میان بردن رفتارهای نامطلوب، خاموشی روش بسیار مؤثری است؛

● طبق نظریه شرطی کلاسیک، معلمان تجربیات یادگیری (به خصوص در سال‌های اولیه تحصیل) را طوری تدارک ببینند که هیجان‌های خوشایندی به همراه داشته باشد.

● رفتار نتیجه پاسخ به محرک‌های بیرونی است؛ بنابراین معلم باید محیط را طوری فراهم کند تا دانش‌آموزان به پاسخ‌های مطلوب دست یابند.

یکی دیگر از نظریه‌های مهم یادگیری، نظریه شناخت‌گرایی است که پایه آن منطقی بودن انسان است و پاسخ‌های ما را نمایانگر عقاید و احساسات ما نسبت به محیط بر می‌شمارد و رفتارگرایی را به دلیل اینکه رفتارهای پیچیده انسان را به عوامل ساده و عقیم کاهش می‌دهد، رد می‌کند (فریچر، ۲۰۰۸: ۳).

۱. Smith

۲. Good & Brophy

۳. Darby

۴. Fritscher

پیشینه نظریه شناختی به گشتالت باز می‌گردد که عقیده داشت یادگیری از طریق بیش تحقق می‌یابد. یادگیری از نظر شناخت گرایان، حاصل فرایند ذهنی به شمار می‌آید. نظریه یادگیری شناختی بر اهمیت فرایندهای درونی ذهن تأکید می‌کند. طبق این نظریه افراد به عنوان حلال مسائل به طور فعال از اطلاعات پیرامون خود برای تسلط بر محیط بهره می‌گیرند (سالمون،^۱ به نقل لکن بای،^۲ ۱۹۹۸: ۵).

روان‌شناسان شناخت‌گرا معتقدند یادگیری ایجاد تغییر در رفتار آشکار نیست، بلکه ایجاد تغییر در ساخت شناختی و فرایندهای ذهنی است (سیف، ۱۳۸۰: ۲۵۸).

جیمز هارتلی^۳ در این زمینه می‌نویسد: «یادگیری حاصل استنباط‌ها، انتظارات و برقراری پیوندهاست. یادگیرندگان به جای کسب عادت، نقشه‌ها و راهبردها را به دست می‌آورند و در این زمینه دانش قبلی کمک مؤثری به آن‌ها می‌کند». او اصولی را که می‌توانند در تدریس به روش شناخت‌گرایی به معلم کمک کنند، به شرح زیر ارائه می‌دهد (اسمیت، ۲۰۰۵: ۲):

- آموزش باید خوب سازماندهی شود؛ موضوعات درسی با سازماندهی مناسب خوب یاد گرفته می‌شوند و بهتر در حافظه می‌مانند؛

- آموزش باید به طور واضح ساختار بندی شود؛ موضوعاتی که ساختار دارند، یعنی

دارای روابط منطقی میان ایده‌های اصلی و مفاهیم هستند، اجزاء را به هم مربوط می‌کنند؛

- جنبه ادراکی تکلیف مهم است؛ یادگیرندگان به طور گزینشی حیطه‌های گوناگون محیط

را مورد توجه قرار می‌دهند؛ بنابراین طریقی که از آن یک مسئله ارائه می‌شود، مهم است؛

- تفاوت‌های فردی در سبک شناختی و دستیابی به یادگیری مؤثر است؛ بنابراین معلم

باید تفاوت‌های فردی را در طراحی و ارائه درس در نظر گیرد؛

- بازخوردهای شناختی، اطلاعاتی در مورد موفقیت یا شکست‌های یادگیرندگان درباره

تکلیفی که با آن درگیر هستند به آن‌ها ارائه می‌دهد، و تقویت از طریق دادن اطلاعات (آگاهی از نتایج) مؤثرتر از پاداش است؛ بنابراین لازم است معلمان همواره از این سازوکار بهره‌گیرند.

نظریه شناختی اجتماعی در نظریه یادگیری اجتماعی ریشه دارد. نظریه یادگیری اجتماعی

به طور رسمی در سال ۱۹۴۱ توسط میلر و دلارد^۴ و با انتشار کتاب «یادگیری اجتماعی و تقلید»

۱. Solomon

۲. Leckenby

۳. James, Hrtly

۴. Miller. & Dollard

آغاز شد و سپس توسط آلبرت بندورا، با نام نظریه شناختی-اجتماعی توسعه یافت. طبق نظریه شناختی-اجتماعی، یادگیری در زمینه اجتماعی رخ می‌دهد و افراد با مشاهده رفتار دیگران یاد می‌گیرند (استون^۱، ۱۹۹۸: ۷-۱). نظریه شناختی-اجتماعی با پذیرش این عقیده که رفتار هم از عوامل بیرونی و هم از عوامل درونی تأثیر می‌پذیرد، پلی میان دو نظریه رفتارگرایی و شناخت‌گرایی ایجاد کرد (ارمرد، ۱۹۹۹: ۱)^۲

مفهوم «خود تنظیمی»^۳ از مفاهیم عمده نظریه شناختی-اجتماعی است که از طریق آن افراد میتوانند رفتار خود را با استفاده از استانداردهای درونی تنظیم کرده، رفتار خود را کنترل کنند (استون، ۱۹۹۸: ۷). طبق این نظریه، افراد مهارت و شیوه‌های رفتار را از طریق پیامدهای رفتار خود می‌آموزند (میلر و دلارد به نقل از ایزوم، ۱۹۹۹: ص ۲).

ارمرد (۱۹۹۹) اصول مربوط به نظریه شناختی-اجتماعی را که میتواند در کلاس درس به کار گرفته شوند، به شرح زیر ارائه داده است:

- دانش‌آموزان غالباً رفتار دیگران را از طریق مشاهده، بسیار آسان‌تر یاد می‌گیرند. بنابراین معلمان باید موقعیتی را فراهم کنند تا رفتارهای مطلوب دیگران در معرض دید دانش‌آموزان قرار گیرد؛

- بیان پیامدهای رفتار به صورت مؤثری موجب افزایش رفتارهای مطلوب و کاهش رفتارهای نامطلوب می‌شود؛

- معلمان و والدین باید نمونه رفتاری مناسبی برای دانش‌آموزان باشند؛

- دانش‌آموزان باید به این باور برسند که استعداد پیشرفت در تکالیف آموزشی را دارند و این باور را از طریق مشاهده تجارب افراد موفق توسعه دهند.

- معلمان باید کمک کنند تا دانش‌آموزان انتظاراتی واقعی برای پیشرفت تحصیلی خود شکل دهند.

- معلمان دانش‌آموزان را راهنمایی کنند تا رفتارهای مطلوب خود را با استفاده از روش خود تنظیمی، توسعه بخشند.

پژوهشهایی که درباره نظریه‌های یادگیری در ایران انجام شده است، نشان می‌دهد میزان آگاهی

۱. Danice . Stone

۲. J . E . Ormrod

۳. Self Regulation

۴. Delores, Isom

معلمان از نظریه‌های یادگیری در حد پایین است و بیشترین میزان آگاهی به نظریه رفتارگرایی مربوط می‌شود (حاتمی، ۱۳۸۱). همچنین بیشترین میزان کاربرد نظریه‌های یادگیری در فرایند تدریس به نظریه رفتارگرایی، و کمترین میزان آن به نظریه فراشناخت و اجتماعی ارتباط دارد (عابدی، ۱۳۷۸).

اما شواهد با توجه به دخیل بودن عوامل متعدد در میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری و به کارگیری آن در فرایند تدریس این واقعیت را بیان می‌کنند که هر کدام از نظریه‌های یادگیری، فرایند یادگیری و عوامل مؤثر در آن را از زاویه دید خاصی معرفی کرده‌اند. تحلیل و بررسی آن‌ها نشان می‌دهد هیچ کدامشان از آن‌ها یکدیگر را به طور کامل نفی نمی‌کنند، بلکه هر کدام بر عوامل ویژه‌ای در امر یادگیری تأکید دارند.

آنچه در امر آموزش بسیار مهم به نظر می‌رسد استفاده آگاهانه و مقتضی از راهبردها و اصولی است که در هر یک از نظریه‌ها مطرح می‌شود؛ این امر مستلزم داشتن شناخت و آگاهی لازم در این زمینه است.

البته کاربرد نظریه‌های یادگیری در امر آموزش فقط به دانش نظری و آکادمیک وابسته نیست، بلکه معلمان در فرایند آموزش، به فعالیت‌ها و اعمال راهبردهایی می‌پردازند که نه فقط از منابع رسمی و مکتوب علمی که حتی از دل تجربیات فردی به آن‌ها دست یافته‌اند؛ چه بسا اگر این تجربیات را در تطابق با اصول و راهبردهای نظریه‌های آکادمیک یادگیری قرار دهیم، ممکن است به میزان زیادی با آن‌ها هماهنگ باشد و یا حتی در خلاف جهت آن‌ها قرار گیرد و زمینه بروز نظریه‌ای جدید را برای علاقمندان به پژوهش و نظریه‌پردازی در این حیطه فراهم کند. بدیهی است که تجربیات منابع بسیار ارزشمندی در تولید نظریه به شمار می‌آیند.

هدف کلی پژوهش حاضر شناسایی میزان آگاهی معلمان دوره ابتدایی از نظریه‌های یادگیری و میزان به کارگیری نظریه‌ها در فرایند تدریس است؛ همچنین رابطه میان این دو با متغیرهایی چون جنس، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، سابقه خدمت و شرکت در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت مورد بررسی قرار گرفته است. بر این اساس در این تحقیق سؤالات زیر مورد بررسی قرار گرفته‌اند:

۱- معلمان دوره ابتدایی شهر همدان در نظام آموزشی ایران به چه میزان دانش نظری و

علمی در زمینه نظریه‌های یادگیری را دارند؟

۲- صرف نظر از اینکه معلمان دانش نظری دارند یا ندارند، آن‌ها در فرایند تدریس از چه

اصول و راه کارهای یادگیری استفاده می‌کنند؟

۳- آیا میان دانش نظری و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در رابطه با کاربرد اصول و راه کارهای یادگیری، رابطه‌ای وجود دارد؟ به عبارت دیگر آنچه آنان در عمل به کار می‌برند به چه میزان با نظریه‌های یادگیری تطابق دارد؟

۴- آیا میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری بر حسب جنس، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، مدت دوره ضمن خدمت و سابقه تدریس آنان متفاوت است؟

۵- آیا میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان (مهارت حرفه‌ای آنان) بر حسب جنس، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، مدت دوره ضمن خدمت و سابقه تدریس آنان تفاوت دارد؟

روش تحقیق، جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:

پژوهش حاضر با توجه به موضوع و ماهیت آن از نوع توصیفی و به روش زمینه‌یابی است. جامعه تحقیق، همه معلمان دوره ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ به تعداد ۱۶۲۰ نفر (۴۴۱ نفر مرد و ۱۱۷۹ نفر زن) بودند که از این تعداد با استفاده از جدول مورگان و به روش طبقه‌ای نسبتی تصادفی ۳۱۰ نفر (۲۲۶ نفر زن و ۸۴ نفر مرد) به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار گردآوری اطلاعات:

جمع‌آوری اطلاعات با دو نوع ابزار انجام شد:

۱- آزمون محقق ساخته برای سنجش میزان آگاهی از نظریه‌های یادگیری: شامل ۲۱ سؤال چهار گزینه‌ای (با اختصاص ۷ سؤال به هر نظریه)؛

۲- پرسشنامه محقق ساخته برای به کارگیری نظریه‌های یادگیری: شامل سؤالات مربوط به مشخصات فردی: سن، جنس، سابقه، رشته تحصیلی، مدرک تحصیلی و دوره‌های ضمن خدمت و ۲۱ گویه از سه نظریه رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و شناختی-اجتماعی (با اختصاص ۷ سؤال به هر نظریه) و با طیف لیکرت (هیچ وقت، خیلی کم، بعضی اوقات، اکثر اوقات و همیشه).

روایی محتوایی پرسشنامه و آزمون، با مشورت و استفاده از نظر دوازده نفر از افراد متخصص و با تجربه در حیطه‌های روان‌شناسی تربیتی و روان‌شناسی یادگیری و برنامه‌ریزی

درسی بررسی شد و در نهایت مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی آزمون و پرسشنامه با اجرای مقدماتی میان ۲۵ نفر از معلمان و محاسبه آلفای کراباخ بررسی گردید و پایایی آزمون با ضریب $0/84$ و پایایی پرسشنامه نیز با ضریب $0/86$ تأیید شد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:

اطلاعات پس از جمع‌آوری، با توجه به سؤالات پژوهشی و متغیرهای تحقیق، با استفاده از آزمون‌های آماری: t تک نمونه‌ای، t برای گروه‌های مستقل، U من و یتنی، تحلیل واریانس و با استفاده از نرم افزار Spss، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها:

- سؤال ۱. آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری چقدر است؟
سؤال ۲. معلمان به چه میزان نظریه‌های یادگیری را در فرایند تدریس به کار می‌گیرند؟

جدول ۱. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های رفتارگرایی، شناخت-گرایی و شناختی — اجتماعی و میزان به کارگیری آن

شاخص متغیر		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	۳/۵ = میانگین میزان آگاهی ۲۱ = میانگین میزان به کارگیری		
					t	درجه آزادی d.f	سطح معناداری
میزان آگاهی	رفتارگرایی	۲۹۹	۳/۶	۲/۰۹	۰/۸۴۳	۲۹۸	۰/۴۰۰
	شناختگرایی	۲۹۹	۲/۰۹	۱/۶۹	-۱۴/۴۳	۲۹۸	۰/۰۰۰
	شناختی- اجتماعی	۲۹۹	۲/۰۹	۱/۶۹	-۱۴/۴۳	۲۹۸	۰/۰۰۰
میزان به کارگیری	رفتارگرایی	۲۹۹	۳۰/۱۲	۲/۵۹	۶۰/۶	۲۹۸	۰/۰۰۰
	شناختگرایی	۲۹۹	۲۷/۵۲	۳/۳۰	۳۴/۳	۲۹۸	۰/۰۰۰
	شناختی- اجتماعی	۲۹۹	۲۶/۶۲	۳/۶۲	۲۶/۸۱	۲۹۸	۰/۰۰۰

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد میانگین نمره‌های معلمان از آزمون به ترتیب در نظریه رفتارگرایی (۳/۶)، در نظریه شناخت‌گرایی (۲/۰۹) و در نظریه شناختی - اجتماعی (۲/۰۹) است که با توجه به میانگین مورد انتظار می‌توان گفت میزان آگاهی معلمان از نظریه رفتارگرایی در حد متوسط (۳/۵) و از نظریه شناخت‌گرایی و شناختی - اجتماعی کمتر از حد متوسط است. در واقع بیشترین میزان آگاهی آن‌ها از نظریه رفتارگرایی و کمترین میزان آگاهی‌شان از نظریه شناختی اجتماعی (۲/۰۹) است.

داده‌های جدول فوق، میزان t و مقایسه میانگین‌های نمرات مربوط به پرسشنامه نظریه رفتارگرایی (۳۰/۱۲)، نظریه شناخت‌گرایی (۲۷/۵۲)، نظریه شناختی - اجتماعی (۲۶/۵۲) و میانگین مورد انتظار (۲۱) نشان می‌دهد معلمان هر سه نظریه را بالاتر از حد متوسط به کار گرفته‌اند. آن‌ها نظریه رفتارگرایی را به بیشترین میزان و نظریه شناختی - اجتماعی را به کمترین میزان به کار برده‌اند.

سؤال ۳. آیا میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری بر حسب جنس متفاوت است؟

سؤال ۴. آیا میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری بر حسب جنس تفاوت دارد؟

جدول شماره ۲. خلاصه اطلاعات آزمون t در گروه‌های مستقل مربوط به میزان آگاهی معلمان

از نظریه‌های یادگیری و میزان به کارگیری آن بر حسب جنس

سطح معناداری sig...	درجه آزادی df	مقدار t	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	شاخص جنسیت	
						میزان آگاهی	کارگیری به
۰/۴۶۸	۲۹۸	۰/۹۸۵	۴/۱۶	۸/۱۳	۲۲۲	زن	میزان آگاهی
			۳/۳۸	۷/۶۶	۷۷	مرد	
۰/۰۰۰	۲۹۸	۵/۹۶	۷/۰۲	۸۵/۶۸	۲۲۲	زن	میزان کارگیری به
			۶/۹۳	۸۰/۱۶	۷۷	مرد	

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد آماره t با مقدار (۰/۹۸۵) و با درجه آزادی ۱۶۱/۵۳

در سطح ($p < ۰/۰۵$) معنادار نیست؛ بنابراین نمی‌توان فرض صفر را رد کرد. به عبارت دیگر، جنسیت در میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری تأثیر ندارد؛ اما داده‌های این جدول در خصوص میزان به‌کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان نشان می‌دهد فرض صفر در سطح ($p < ۰/۰۵$) را می‌توان رد کرد و بنابراین جنس در میزان به‌کارگیری معلمان از نظریه‌های یادگیری مؤثر است. با مقایسه میانگین‌ها می‌توان دریافت که زنان با میانگین (۸۵/۶۷) بیشتر از مردان نظریه‌های یادگیری را در تدریس به کار می‌گیرند.

سؤال ۵. آیا میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری بر حسب مدت دوره‌های آموزش ضمن خدمت تفاوت دارد؟

سؤال ۶. آیا میزان به‌کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان بر حسب مدت دوره‌های آموزش ضمن خدمت متفاوت است؟

جدول شماره ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه بر اساس طبقات مربوط به دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان

سطح معناداری sig...	مقدار F	درجه آزادی d.f	میانگین مجزورات m.s	مجموع مجزورات s.s	آماره منبع تغییر	
					میزان آگاهی	کارگیری به
۰/۰۰۰	۱۸/۲۱	۳	۲۴۴/۹۰	۷۳۴/۷۰	میان گروهی	میزان آگاهی
		۲۹۵	۱۳/۴۵	۳۹۶۶/۲۸	درون گروهی	
		۲۹۸		۴۷۰۰/۹۷	کل	
۰/۸۷۹	۰/۲۲۵	۳	۱۲/۳۸	۳۷/۱۳۵	میان گروهی	میزان به کارگیری
		۲۹۵	۵۵/۰۴	۱۶۲۳۶/۹۹	درون گروهی	
		۲۹۸		۱۶۲۷۴/۱۳	کل	

نتایج جدول فوق با مقدار $F(۱۸/۲۱)$ و سطح معناداری ($۰/۰۰۰$) نشان می‌دهد گذراندن دوره‌های آموزش ضمن خدمت در رابطه با نظریه‌های یادگیری توسط معلمان در میزان آگاهی آنان مؤثر است. برای اینکه بدانیم تفاوت در میان کدام یک از گروه‌ها وجود دارد، از

آزمون تعقیبی LSD به شرح زیر استفاده کردیم:

جدول شماره ۰۴. نتایج آزمون LSD برای تعیین تفاوت میان گروهها براساس مدت دوره آموزش

ضمن خدمت

گروه‌ها	اختلاف میانگین	سطح معناداری	نتیجه
گروه آموزش ندیده با آموزش دیده با میزان ساعت متفاوت	تا ۱۵ ساعت	*-۲/۵۹	معنادار است
	۱۶-۳۰	*-۲/۸۴	معنادار است
	بیشتر از ۳۰	*-۳/۳۲	معنادار است
آموزش دیده بیشتر از ۳۰ ساعت با آموزش دیده کمتر از آن ساعت	تا ۱۵ ساعت	۰/۷۳	معنادار نیست
	۱۶-۳۰	۰/۴۸	معنادار نیست

همان طور که جدول فوق نشان می‌دهد، میزان آگاهی معلمانی که آموزش ضمن خدمت داشته‌اند بیشتر از آن‌هایی است که آموزش ضمن خدمت نداشته‌اند. اما تفاوت میان گروه‌هایی که ۱۵ ساعت و ۱۶ تا ۳۰ ساعت آموزش ضمن خدمت داشته‌اند با گروه‌هایی که بیشتر از ۳۰ ساعت آموزش ضمن خدمت داشته‌اند معنادار نیست.

نتایج جدول شماره ۳ در خصوص میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان نشان می‌دهد نمی‌توان فرض صفر را مبنی بر نداشتن تفاوت آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری بر حسب مدت دوره‌های آموزش ضمن خدمت در سطح ($P < 0/05$) رد کرد؛ بنابراین گذراندن دوره‌های آموزش ضمن خدمت در رابطه با نظریه‌های یادگیری؛ در میزان به کارگیری آن تأثیر ندارد.

سؤال ۷. آیا میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری بر حسب مدرک تحصیلی آنان تفاوت دارد؟

سؤال ۸. آیا میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان بر حسب مدرک تحصیلی آنان متفاوت است؟

جدول شماره ۵۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس طبقات مربوط به مدرک تحصیلی معلمان

سطح معناداری sig...	مقدار F	درجه آزادی d.f	میانگین مجذورات m.s	مجموع مجذورات s.s	آماره منبع تغییر	
					میزان آگاهی	میزان به کارگیری
۰/۰۰۰	۷۱/۰۴	۲	۷۶۲/۳۵	۱۵۲۴/۶۹	میان گروهی	
		۲۹۶	۱۰/۷۳	۳۱۷۶/۲۸	درون گروهی	
		۲۹۸		۴۷۰۰/۹۷	کل	
۰/۰۴۷	۳/۰۹	۲	۱۶۶/۶۳	۳۳۳/۲۷	میان گروهی	
		۲۹۶	۵۳/۸۵	۱۵۹۴۰/۸۶	درون گروهی	
		۲۹۸		۱۶۲۷۴/۱۳	کل	

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد می‌توان فرض صفر را در سطح ($p < ۰/۰۵$) رد کرد. به عبارت دیگر مدرک تحصیلی معلمان در میزان آگاهی آنان از نظریه‌های یادگیری مؤثر است؛ برای اینکه بدانیم میان کدام گروه‌ها وجود دارد، تفاوت از آزمون تعقیبی شفه استفاده کردیم که نتایج آن به شرح زیر است:

جدول شماره ۶. نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت میزان آگاهی میان گروه‌های معلمان براساس میزان تحصیلات

نتیجه	سطح معناداری	اختلاف میانگین	طبقات (مدرک تحصیلی)
معنادار است	۰/۰۰۰	۵/۸۰ *	دیپلم
معنادار است	۰/۰۰۰	۲/۴۹ *	فوق دیپلم
معنادار است	۰/۰۰۰	۳/۳۰ *	دیپلم

جدول فوق نشان می‌دهد معلمان به ترتیب مدرک تحصیلی، لیسانس و بالاتر، فوق دیپلم و دیپلم، آگاهی بیشتری از نظریه‌های یادگیری دارند. و تفاوت میان آن‌ها نیز معنادار است.

نتایج جدول شماره ۵ در خصوص میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان نشان می‌دهد که می‌توان فرض صفر را در سطح $(P < 0/05)$ رد کرد. بنابراین مدرک تحصیلی معلمان در میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری تأثیر دارد. برای اینکه بدانیم میان کدام یک از گروه‌ها تفاوت وجود دارد، از آزمون تعقیبی LSD به شرح زیر بهره گرفتیم:

جدول شماره ۷۵. نتایج آزمون LSD برای تعیین تفاوت میان گروه‌ها براساس مدرک تحصیلی

نتیجه	سطح معناداری	اختلاف میانگین	طبقات (مدرک تحصیلی)	
معنادار است	۰/۰۴۴	۲/۲۹*	دیپلم	لیسانس و بالاتر
معنادار است	۰/۰۱۷	۲/۷۴*	فوق دیپلم	
معنادار نیست	۰/۶۳۶	-۰/۴۵۴	دیپلم	فوق دیپلم

جدول فوق نشان می‌دهد معلمانی که مدرک تحصیلی لیسانس دارند، با میانگین $(۸۶/۲۳)$ بیشتر از معلمان دیپلم و فوق دیپلم نظریه‌های یادگیری را در فرایند تدریس به کار می‌گیرند. سؤال ۹. آیا میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری بر حسب رشته تحصیلی آنان تفاوت دارد؟

سؤال ۱۰. آیا میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان بر حسب رشته تحصیلی آنان متفاوت است؟

جدول شماره ۸۵. خلاصه اطلاعات آزمون u من ویتنی مربوط به میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های

یادگیری بر حسب رشته تحصیلی

سطح معناداری	مقدار u	رتبه میانگین	تعداد	شاخص رشته تحصیلی
۰/۰۰۰	۳۱۵۴	۱۸۴/۹۹	۱۹۷	مرتبط [*]
		۸۲/۴۲	۱۰۲	غیر مرتبط ^{**}

داده‌های جدول این نتیجه را بیان می‌کند که معلمان دارای مدرک تحصیلی مرتبط با آموزش ابتدایی نسبت به معلمان که مدرک تحصیلی آنان غیرمرتبط با آموزش ابتدایی است، آگاهی بیشتری از نظریه‌های یادگیری دارند.

جدول شماره ۹. خلاصه اطلاعات آزمون t گروه‌های مستقل مربوط به میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان بر حسب رشته تحصیلی

شاخص رشته تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی d.f	سطح معناداری Sig...
مرتبط	۱۹۷	۸۴/۴	۷/۸۷	۲۶۳	۲۴۳/۹۰	۰/۷۹۳
غیر مرتبط	۱۰۲	۸۴/۲۱	۶/۴۰			

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد نمی‌توان فرض صفر در سطح $(p < ۰/۰۵)$ رد کرد؛ بنابراین مرتبط یا غیر مرتبط بودن رشته تحصیلی معلمان در میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری تأثیر ندارد. سؤال ۱۱. آیا میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری بر حسب سابقه تدریس آنان تفاوت دارد؟ سؤال ۱۲. آیا میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان بر حسب سابقه تدریس آنان متفاوت است؟

جدول شماره ۱۰. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بر اساس طبقات مربوط به سابقه تدریس معلمان

منبع تغییر	آماره	مجموع مجذورات s.s	میانگین مجذورات m.s	درجه آزادی d.f	مقدار F	سطح معناداری Sig...
میزان آگاهی	میان گروهی	۱۹۲/۰۸	۳۸/۴۲	۵	۲/۵	۰/۰۳۱
	درون گروهی	۴۵۰۸/۸۹	۱۵/۳۹	۲۹۳		
	کل	۴۷۰۰/۹۷		۲۹۸		
کارگیری به میزان	میان گروهی	۹۶۴/۳۷۷	۱۹۲/۸۷۵	۵	۳/۶۹۱	۰/۰۰۳
	درون گروهی	۱۵۳۰۹/۷۵	۵۲/۲۵۲	۲۹۳		
	کل	۱۶۲۷۴/۱۳		۲۹۸		

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد فرض صفر مبنی بر تفاوت نداشتن میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری بر حسب سابقه تدریس را می‌توان در سطح $(p < 0/05)$ رد کرد. به عبارت دیگر سابقه تدریس معلمان در میزان آگاهی آنان از نظریه‌های یادگیری تأثیر دارد. در خصوص میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان، همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد، می‌توان فرض صفر را در سطح $(P < 0/05)$ رد کرد؛ بنابراین مدت سابقه تدریس معلمان در میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری تأثیر دارد. برای آنکه بدانیم میان کدام یک از گروه‌ها وجود دارد، از آزمون تعقیبی LSD به شرح زیر بهره گرفتیم:

جدول شماره ۱۱. نتایج آزمون LSD برای تعیین تفاوت میان گروه‌ها براساس سابقه تدریس

نتیجه	سطح معناداری	اختلاف میانگین	طبقات (سابقه تدریس)		
معنادار نیست	۰/۰۵۷	-۵/۳۵	۱-۵	۲۶ تا ۳۰ سال	میزان آگاهی
معنادار نیست	۰/۴۲۰	-۱/۸۵	۶-۱۰		
معنادار است	۰/۰۲۱	-۱/۸۵*	۱۱-۱۵		
معنادار نیست	۰/۰۶۳	-۱/۲۵	۱۶-۲۰		
معنادار است	۰/۰۱۳	-۱/۳۴ *	۲۱-۲۵		
معنادار است	۰/۰۰۱	۴/۲۹ *	۲۶-۳۰	۱۶ تا ۲۰	میزان به کارگیری
معنادار است	۰/۰۰۲	۳/۰۸ *		۲۱ تا ۲۵	

براساس جدول فوق آگاهی معلمان که ۱۱-۱۵ و ۲۱-۲۵ سال سابقه تدریس دارند، نسبت به معلمان که ۲۶-۳۰ سال سابقه دارند، از نظریه‌های یادگیری بیشتر است. و همچنین معلمان که ۱۶-۲۰ و ۲۱-۲۵ سال سابقه تدریس دارند، بیشتر از آن‌هایی که ۲۶-۳۰ سال سابقه دارند نظریه‌های یادگیری را در فرایند تدریس به کار می‌گیرند.

بحث و نتیجه گیری:

هر یک از نظریه‌های یادگیری به عوامل متعددی که در فرایند یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار هستند اشاره می‌کند و آگاهی از آن‌ها نقش به‌سزایی در تحقق اهداف آموزشی در کلاس‌های درس خواهد داشت. نتایج از تحلیل نشان می‌دهد به‌طور کلی دانش‌نظری معلمان از نظریه‌های یادگیری در سطح پایین است و با توجه به میانگین‌ها، معلمان از نظریه رفتارگرایی نسبت به دو نظریه دیگر شناختگرایی و شناختی - اجتماعی آگاهی بیشتری دارند؛ شاید این امر به دلایل آموزش، به شیوه رفتاری در مراکز تربیت معلم و کلاس‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و استفاده از مدرسانی باشد که از نظریه یادگیری رفتارگرایی بیشتر و از نظریه‌های یادگیری شناخت‌گرایی و شناختی - اجتماعی استفاده کرده‌اند.

یکی از یافته‌های مهم پژوهش این است که علیرغم این آگاهی کمتر معلمان از نظریه‌های یادگیری، میزان به‌کارگیری نظریه‌های یادگیری (به ویژه نظریه رفتارگرایی) بالاتر از حد متوسط بوده است. اما به هر حال اگر عمل با آگاهی همراه باشد، نتایج بسیار مطلوب‌تری خواهد داشت. آموزش مؤثر، مستلزم شناخت شیوه وقوع یادگیری و شناخت فراگیران است که نظریه‌های یادگیری به آن‌ها پرداخته‌اند. در این خصوص دو سؤال مهم مطرح می‌شود:

سؤال اول اینکه چگونه ممکن است معلمان از نظریه‌های یادگیری آگاهی کمتری داشته باشند، اما آن‌ها را در فرایند تدریس به‌کار گیرند؟ دلایل متعددی وجود دارد که بیشتر به زمینه‌های کسب دانش حرفه‌ای و عملی یا مهارت‌های حرف‌های معلمان باز می‌گردد و همان‌طور که اشاره کردیم این تجربه‌ها بسیار ارزشمند هستند و نظریه‌های گوناگون یادگیری را بیان می‌کنند؛ از جمله:

۱- برخی مواقع در جلسات شورای معلمان مدرسه و گروه‌های آموزشی، اصول کاربردی و رهنمودهایی به معلمان توصیه می‌شود و از آن‌ها می‌خواهند که آن موارد را در فرایند تدریس به‌کار گیرند؛ گرچه آن توصیه‌ها به‌طور مستقیم با عنوان نظریه‌های یادگیری مطرح نمی‌شوند، اما در واقع به اصول یادگیری ناشی از آن‌ها می‌پردازند.

۲- گاهی برخی معلمان خلاق و موفق تجاربی دارند که آن‌ها را در اختیار معلمان دیگر قرار می‌دهند و این تجارب به‌طور ضمنی و تلویحی اصول و راهکارهای نظریه‌های یادگیری را در بر دارند.

۳- کتب راهنمای تدریس و مجلاتی که در مدارس وجود دارند شیوه تدریس را گام به گام بیان کرده، آن‌ها را به صورت آماده در اختیار معلمان قرار می‌دهند بدون اینکه همیشه اشاره

مستقیم به روش‌ها و نظریه‌های یادگیری داشته باشند.

سوال دوم اینکه چرا معلمان نظریه رفتارگرایی را بیشتر از سایر نظریه‌ها به کار می‌گیرند؟ شاید دلایلی از جمله تمرکزگرایی در مدیریت نظام آموزشی، شیوه طراحی کتب درسی دوره ابتدایی، تأکید بر کسب نمره و بالا رفتن درصد قبولی کلاس و مدرسه و آسان بودن آموزش به روش رفتارگرایی، از دلایل مؤثر در این زمینه باشند. آیوین^۱ (۱۹۹۷) در این زمینه می‌گوید: «درک رفتارگرایی بسیار آسان است و ما امروزه بسیاری از نتایج آن را در کلاس‌ها مشاهده می‌کنیم. هم تقویت مثبت و هم تقویت منفی برای پاداش و تنبیه شاگردان از سوی معلمان به کار می‌رود» (آیوین، ۱۹۹۷: ۱-۲).

فیلپس و سالتیس^۱ (۲۰۰۸) نیز به این امر اشاره می‌کنند که بیشتر معلمان در کلاس رفتارگرایی را به کار می‌گیرند آن‌ها هنوز هم از تنبیه و تشویق بهره می‌گیرند.

وجود معلمانی که خود به این روش آموزش دیده‌اند نیز از دیگر دلایل این امر است. سلسبیلی (۱۳۸۳) در پژوهش خود درباره شیوه آموزش در تربیت معلم می‌نویسد: «در تربیت معلم از همان روش سنتی و معمولاً یک سویه در یاددهی استفاده می‌شود. و از سمینار، گارگاه آموزشی، مرکز منابع یادگیری و توجه به تفاوت‌های فردی دانشجو معلمان در برنامه آموزشی خبری نیست. بیش از آنکه به فرایند یادگیری بیندیشیم، محصول مدار هستیم» (سلسبیلی، ۱۳۸۲، ص ۷۶). بنابراین معلمانی که خود به این روش آموزش دیده‌اند معمولاً همان روش را به کار خواهند بست.

تفاوت میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری و به کارگیری آن در فرایند تدریس بر حسب مدت دوره‌های آموزش ضمن خدمت در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت و میان گذراندن دوره‌های آموزش ضمن خدمت در رابطه با نظریه‌های یادگیری و میزان آگاهی معلمان از نظریه‌ها تفاوت معناداری مشاهده شد؛ بنابراین گذراندن دوره‌های آموزش ضمن خدمت به میزان آگاهی معلمان در خصوص نظریه‌های یادگیری تأثیر داشته است، اما میزان ساعت یا مدت دوره در این امر تأثیرگذار نبوده است. همان طور که گفته شد: «آموزش ضمن خدمت کارکنان نظام آموزش و پرورش نقش به‌سزایی در ارتقای کارایی این نظام دارد. دوره‌های آموزش ضمن خدمت معمولاً منجر به تقویت قابلیت‌های موجود معلمان و کارشناسان و تسهیل کسب دانش، پرورش مهارت‌ها و توانایی‌های مربوط به بهبود عملکرد آنان را شامل می‌شود»

(سینگر، به نقل از بازرگان، ۱۳۷۳: ۸۵).

بدیهی است آموزش ضمن خدمت آگاهی معلمان را در حیطه وظایفی که دارند بالا می‌برد؛ در پژوهش حاضر نیز معلمانی که دوره ضمن خدمت مرتبط با نظریه‌های یادگیری گذرانده‌اند نسبت به آن‌هایی که این دوره را نگذرانده‌اند آگاهی بیشتری از نظریه‌ها به دست آورده، اما میزان مدت در این امر تأثیرگذار نبوده است.

بنابراین می‌توان پرسید که چرا تفاوتی میان نمره معلمانی که دوره آموزش ضمن خدمت بیشتری را گذرانده‌اند با آن‌هایی که دوره آموزش ضمن خدمتشان کمتر بوده است، مشاهده نشد؟ شاید دلیل این امر از تکراری بودن محتوای دوره‌های آموزش ضمن خدمت ناشی شده باشد. نتایج نشان می‌دهد آموزش ضمن خدمت نتوانسته است در به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان چندان تأثیری داشته باشد. ممکن است این نتایج به عوامل متعددی مرتبط باشد که خود به پژوهش‌های مجزایی نیازمند است.

درکی (۱۳۸۳) در پژوهش خود «باید اذعان داشت که در کنار علایق شخصی و داشتن انگیزه برای کسب معلومات بیشتر انگیزه کسب امتیاز به منظور ارتقای شغلی یکی از عمده‌ترین دلایل شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت است. اما حجم زیاد دروس، روش‌های اساتید این دوره‌ها، کمبود کتاب، جزوه و تجهیزات و وسایل آزمایشگاهی، نقاط ضعف این دوره‌هاست که در نتیجه بر عملکرد معلمان تأثیر مثبتی نداشته است (درکی، ۱۳۸۳: ص ۱۳۶). البته تا زمانی که دوره‌های ضمن خدمت جذابیت و کیفیت لازم را نداشته باشد و هدف معلمان از شرکت در آن‌ها غالباً دریافت مدرک باشد، اهداف این دوره‌ها محقق نخواهد شد.

بررسی تفاوت میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری و به کارگیری آن در فرایند تدریس بر حسب مدرک تحصیلی نشان داد هر چه مدرک تحصیلی معلمان بالاتر باشد (به‌ویژه معلمان لیسانس و بالاتر)، میزان آگاهی‌شان از نظریه‌های یادگیری نیز بیشتر است. مطالعات متعدد از جمله مطالعه «پی‌کر» نشان داده است که به طور کلی معلمانی که مدرک تحصیلی بالاتری دارند، نسبت به معلمانی که مدرک تحصیلی‌شان پایین‌تر است، معلومات و موفقیت بیشتری دارند. (ساک، ۱۳۷۳: ص ۱۳۹).

بنابراین آموزش و پرورش می‌تواند با فراهم کردن زمینه‌های کسب آگاهی بیشتر برای معلمان در ارتقاء میزان آگاهی و سطح علمی آنان مؤثر باشد و وضعیت آموزشی مدارس را بهبود بخشد. مطالعه تفاوت میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری بر حسب مدرک تحصیلی معلمان

نیز نشان داد هر چه مدرک تحصیلی معلمان بالاتر باشد، به ویژه در سطح لیسانس و بالاتر، میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط آنان بیشتر است.

عبدی (۱۳۷۴) در پژوهش خود می‌نویسد: «معلمانی که سطح تحصیلات عالی دارند شیوه‌هایی را انتخاب می‌کنند تا افزایش سطح دانش و اطلاعات دانش آموزان را بالا ببرند». بنابراین افزایش سطح تحصیلات و به دنبال آن افزایش سطح آگاهی‌ها و تجارب علمی در این رابطه می‌تواند مؤثر واقع گردد» (عبدی، ۱۳۷۴، ص ۸۳).

بررسی سؤال پژوهش مبنی بر اینکه آیا میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری و میزان به کارگیری آن در فرایند تدریس بر حسب رشته تحصیلی آنان متفاوت است؟ نشان داد میان میزان آگاهی معلمانی که در رشته‌های مرتبط با آموزش ابتدایی تحصیل کرده‌اند با آن‌هایی که در رشته‌های غیرمرتبط با آموزش ابتدایی تحصیل کرده‌اند تفاوت معناداری وجود دارد.

شاید این نتیجه از این واقعیت ناشی شده باشد که معلمان با مدرک تحصیلی مرتبط با آموزش ابتدایی، است واحدهای درسی بیشتری در زمینه نظریه‌های یادگیری گذرانده‌اند و بنابراین آگاهی بیشتری از نظریه‌های یادگیری دارند. یافته‌های مربوط به بررسی تفاوت میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان بر حسب رشته تحصیلی آنان، از نتایج قابل توجه در این پژوهش است. مشخص شد که میان میزان به کارگیری نظریه‌های یادگیری توسط معلمان دوره ابتدایی و رشته تحصیلی آنان تفاوت معناداری وجود ندارد.

صرف نظر از عوامل متعددی که می‌توانند در کسب این نتیجه پژوهش مؤثر باشد، همان‌طور که گلاور و برونینگ نیز یادآور شده‌اند: «برخی از افراد ذاتاً معلم هستند و حتی بدون آموزش، بسیاری از مهارت‌های معلمان خوب را دارند؛ معلمان خوب خلاق هستند و مشکلات خود را با ابداع روش‌های تدریس و تدوین مواد آموزشی مناسب حل می‌کنند. در تدریس خوب، علم و هنر به‌طور پیچیده درهم تنیده‌اند» (گلاور و برونینگ، ترجمه خرازی ۱۳۷۵: ص ۹-۸). در فرایند تدریس و آموزش، داشتن آگاهی و دانش و به کارگیری آن از یک سو و همچنین داشتن تجربه و کاربرد آن، از سوی دیگر، مورد توجه است.

نتایج حاصل از بررسی میزان آگاهی معلمان از نظریه‌های یادگیری و به کارگیری آن در فرایند تدریس بر حسب سابقه تدریس نشان داد که میان میزان آگاهی و سابقه تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که میزان آگاهی معلمان با سابقه کمتر، بیشتر از معلمان با سابقه بالاتر است؛ شاید به این دلیل که در دهه‌های اخیر میزان تشکیل کلاس‌های آموزش ضمن خدمت

برای معلمان بیش از قبل بوده است و در نتیجه معلمان با سابقه کمتر، آگاهی بیشتری در این زمینه دارند.

در پایان اشاره به این نکته لازم است که تدریس و به طور کلی امر آموزش فرایندی تعاملی به شمار می‌آید که از عوامل و مؤلفه‌های متعدد از جمله شرایط انسانی، فیزیکی، سازمانی، علمی و تکنولوژیکی متأثر است و مشخص کردن میزان تأثیرگذاری عوامل بر این فرایند در حد خود پیچیده و حساس است.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد فعالیت‌هایی از قبیل تدوین برنامه‌های آموزشی جامع و برگزاری کلاس‌های آموزشی در جهت آشنایی معلمان با نظریه‌های یادگیری با تأکید بر رویکرد اشتراک دانش^۱ و با بهره‌گیری از متخصصان و به‌ویژه روانشناسی یادگیری، تهیه و ساخت فیلم‌های آموزشی در زمینه کاربرد نظریه‌های یادگیری در تدریس و نمایش آن‌ها در کلاس‌های ضمن خدمت معلمان برای آشنا سازی آنان با چگونگی کاربرد اصول و نظریه‌ها، اختصاص بخشی از محتوای مجلات (مجلات) که ماهیانه از طریق آموزش و پرورش به مدارس ارسال می‌شود. . . .) به نظریه‌های یادگیری و نحوه کاربرد آن‌ها در فرایند تدریس، می‌تواند راه کارهایی برای بهبود وضعیت موجود تلقی شوند.

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۷۳). روش‌های ارزیابی تاثیر دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۴۰-۳۹، پاییز و زمستان ۷۳.
- حاتمی، معصومه (۱۳۸۱). بررسی میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی از نظریه‌های یادگیری و به کارگیری آن‌ها در فرایند تدریس، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تربیتی دانشگاه تبریز.
- حیدری عبدی، احمد (پاییز و زمستان ۱۳۷۴). نظام تربیت معلم در ژاپن و مقایسه آن با نظام تربیت معلم ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال یازدهم، شماره ۴-۳، مسلسل ۴۴-۴۳.
- درکی، سیمین (زمستان ۱۳۸۳). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال

- بیست و یکم، شماره ۳، مسلسل ۸۴ صص ۱۵۳-۱۰۹.
- ساکی، رضا (پاییز و زمستان ۱۳۷۳). نگرش معلمان در مورد علل شکست و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با میزان موفقیت آنان در تدریس، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال دهم، شماره ۳-۴، مسلسل ۳۹-۴۰ صص ۱۲۴-۱۲۷.
- سلسبیلی، نادر (تابستان ۱۳۷۳). خودراهبری و خودارزشیابی دانشجو معلمان مرکز تربیت معلم تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال دهم شماره ۲، مسلسل ۳۸. صص ۸۴-۶۴.
- عابدی، احمد «بررسی میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی استان اصفهان با نظریه‌های یادگیری رفتارگرا، شناخت‌گرا، اجتماعی، فرا شناخت» سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان، پژوهشکده تعلیم و تربیت، (۱۳۷۸).
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی، تهران: آگاه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم، تهران: مدرسه.
- گلاور، جان ای و برونینگ، راجراچ (۱۳۷۵). روان شناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن، ترجمه علی نقی خرازی، تهران: دانشگاه تهران.

- Auvigne, Sh. (1997). Learning Theory , Arizona stata university . Fall. available, www.seamonkey.edu.asu.edu/.../M3503/assingme/auvigne
- Darby,Susan. (2003). Larning Theorisin the Classroom :Behaviorism Available , [www,LearningTheoris in the Classroom.](http://www.LearningTheorisintheclassroom.com)
- Fritscher, Lisa. (2008). Cognitive Theory, May9/www.About.com
- Isom, D. (1998). The Social Learning Theory, November. available :[www.Criminology.Fsu.edu/crim theory /bandura. htm](http://www.Criminology.Fsu.edu/crimtheory/bandura.htm)
- Leckenby, D. (1998, spring). Learning Theory and Advetising. Available: [www. Ciadvertising . org / studies / student / theory / Learning . htm.](http://www.Ciadvertising.org/studies/student/theory/Learning.htm)

- MergeL, B. (1998). Instructional Design & Learning Theory, May, 1998. available: [www. U sak. Ca / education /our . semork / mergel / Brenda. htm](http://www.usak.ca/education/our_semork/mergel/Brenda.htm).
- Ormrod, J.E. (1999). Human learning (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, M.K. (1996). The cognitive orientation to Learning available :[www. Infed.org / biblio / Learning – cognitive. Htm](http://www.infed.org/biblio/Learning-cognitive.htm) Last update: January 30 , 2005.
- Smith, M.K. (1999). Learning Theory . available ,[www.in fed. Org / biblio / Learn – behaviourist. htm](http://www.infed.org/biblio/Learn-behaviourist.htm) Lastupdute: Ganuary 30, 2005.
- Smith, M.K. (1999). The be haviourist orient tation to Learning. available, [www. in fed. Org/ biblio/ Learning– behaviourist.htm](http://www.infed.org/biblio/Learning-behaviourist.htm) Lastupdute: Ganuary 30, 2005.
- Stone, D. (1998). Social Cognitive Theory. available: [http: //www. //.hsc usf. Edu / ... Kmbrown / Social – Cognitive – Theory – over view. Htm](http://www.hsc.usf.edu/...Kmbrown/Social-Cognitive-Theory-over-view.htm).