

Analysis of mental containers of first secondary school students in teaching Symphony

S. Zare Sefat^{1*}, M. Dehghani², M. Javadipour³

1. Phd student in curriculum at the Department of Psychology and Education, Tehran University, and teacher educators shhid Beheshti University of Mashhad; 2. assistant professor Tehran of University Department of Psychology and Educational Sciences; 3. assistant professor University Department of Psychology and Educational Sciences.

بررسی ظرف ذهنی دانش‌آموزان اول متوسطه در سمفونی تدریس

صادق زارع صفت^۱، مرضیه دهقانی^۲، محمدجوادی پور^۳

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران و استاد مدعو دانشگاه فرهنگیان شهید بهشتی مشهد؛ ۲. استادیار و عضو دانشگاه تهران؛ ۳. دانشیار دانشگاه تهران

Abstract

Purpose: This study was try to explore the lived experience of learners from teachers on their teaching experience

Method: This approach was mixed(exploratory-sequence of The type of instrumen) and with phenomenologica –descriptive. In the first, Data was extracted through group interviews among four groups of 10 to 12 people in the variety of grades in the students school boys shahid Hashemi Nejad (gifted) (Number1) in city of Mashhad at the 2015-2016. The sampling was targeted sampling of criterion. In the second part of the study, the population was 443 persons. Krejcie-Morgan table based on a sample size of 201 was determined. Research tools, in-depth interviews was in the first part and the second part a questionnaire was designed. The Data analysis in the first phase was colaizzi method, and the second phase was Friedman test.

Findings:The findings showed that from the perspective of learners, teachers' skills in teaching topics as skills (sufficient explanation and a variety of subjects, according to homework and proportionate, having a lesson plan and the use of equipment and facilities available for teaching better) skills in classroom management (good use of time and teacher accountability); knowledge creation skills (specialized knowledge of the field of teaching) and character competencies include ethics(Good morals and honesty, humor, fairness and nondiscrimination among students) and interactive categories (how to interact and respect) were classified. Also from the perspective have ethics and character their competence rather than on other skills and teachers that in their behavior to respect and listen to the sound of the symphony, are considered Students.

Keywords: learning, learners, teaching and learning Symphony

چکیده

هدف: هدف اصلی این پژوهش واکاوی تجربه زیست شده یادگیرندگان اول متوسطه از یاددهندگان در تجربه تدریس است.

روش: این پژوهش با طرح تحقیق آمیخته اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی و با رویکردی پدیدارشناسانه - توصیفی دارد. در بخش نخست داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه گروهی در میان چهار گروه ۱۰ تا ۱۲ نفر از پایه‌های مختلف دانش‌آموزان پسر مدرسه شهید هاشمی‌نژاد (تیزهوشان) شماره ۱ شهرستان مشهد در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ استخراج شد. نمونه‌گیری در این مرحله نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی بود. در بخش دوم پژوهش، جامعه پژوهش ۴۴۳ نفر بود که براساس جدول گرجسی و مورگان حجم نمونه ۲۰۱ نفر تعیین شد. ابزار پژوهش، مصاحبه عمیق در بخش نخست و در بخش دوم پرسشنامه محقق ساخته بود. تحلیل داده‌ها در مرحله نخست روش کلازی و در بخش دوم، آزمون فریدمن بود.

یافته‌ها: یافته‌های این پژوهش نشان داد که از منظر یادگیرندگان، مهارت‌های معلم‌ان را به مقولاتی چون مهارت در تدریس (توضیح کافی و متنوع موضوع درسی، توجه به تکالیف درسی و متناسب، داشتن طرح درس و استفاده از تجهیزات و امکانات موجود جهت تدریس بهتر)؛ مهارت در مدیریت کلاس (استفاده مناسب از زمان و مسؤولیت‌پذیری معلم)؛ مهارت دانشی (دانش تخصصی رشته تدریس) و صلاحیت‌های منش شامل مقوله اخلاقی (خوش‌اخلاقی و صداقت، شوخ‌طبعی، انصاف و عدم تبعیض میان دانش‌آموزان) و مقوله تعاملی (نحوه تعامل و احترام به دانش‌آموز) تقسیم‌بندی نمودند. همچنین از منظر دانش‌آموزان صلاحیت‌های اخلاقی و منش بر سایر مهارت‌ها ترجیح دارد و معلمانی را که در رفتار خود به دانش‌آموزان احترام گذاشته و به آوا و صدای آنان در این سمفونی گوش فرا دهند، مورد توجه قرار می‌دهند.

کلید واژه‌ها: یادگیرنده، یاددهنده، سمفونی تدریس و یادگیری.

Accepted Date: 2017/02/06

Received Date: 2017/08/20

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۱۸

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۲۹

مقدمه و بیان مسأله

تدریس فعالیتی منظم و هدفمند و مبتنی برکنش‌های متقابل میان یاددهنده و یادگیرنده است که هدف از آن تبادل محتوا، اهداف، ارزش‌ها، تجارب، مهارت‌ها و... با یادگیرندگان است. یاددهندگان با به‌کارگیری روش‌ها یا به‌طورکلی سبک‌هایی که تجربه یا آموخته‌اند فرآیند آموزش را پیش می‌برند. داشتن یک سبک آموزشی در آموزش مهم است. چراکه روش تدریس معلم نشان‌دهنده کیفیت رفتارها و انتظاراتی است که دیدگاه ما را نسبت به کلاس درس تبیین می‌نماید. در حقیقت سبک تدریس روش یا حالت بازنگری و یا شناسایی چگونگی انجام آموزش است (Filonova, 2008).

در خصوص یادگیری و تدریس، رویکردهای متعددی با توجه به خاستگاه‌های مختلف آن مطرح شده است. کلاس درس آخرین محل و معبر برای به‌کارگیری تمام تجارب آموزشی است و جایی است که انتظارات طرفین دران محقق می‌شود. از یک سو یاد دهنده و از سوی دیگر یادگیرنده وجود دارد. چنانکه به بیان شاه طالبی و دیگران (۱۳۹۴) شرط لازم برای چنین حرفه‌ای عشق و علاقه است، اما برای حرفه‌ای شدن کافی نیست و نیازمند درک مجموعه‌ای از توانایی‌ها هستیم تا به نحوی بتوان آن‌ها کارآمد و اثربخش نمود. چنانکه (Fenstermacher and Richardson, 2005). آن را مجموعه‌ای از کیفیات می‌دانند که قابل یادگیری و ارتقاء هستند و می‌توان به‌وسیله مجموعه‌ای از متغیرها تعریف نمود.

یاددهندگان سبک‌هایی را شخصی و منحصربه‌فرد خود را که متناسب با سطح انرژی، زبان محاوره‌ای، ابرازهای تفسیر، حرکات صورت، زبان گفتگو، لباس‌ها، انگیزه، علاقه نسبت به دانش‌آموزان، و توانایی‌های عاطفی آنان است را ترجیح می‌دهند (Olovo, 2005). از سوی (Esah, 2003) معتقد است که معلمان تمایل به استفاده از روش‌های آسان‌تر و مناسب خود را بکار بردند. باین‌حال، باید توجه داشت که حلقه اصلی و نیاز مبرم در این جریان دوسویه افزایش مهارت‌های شناختی (Rohaya & Rosni, 2010) و تقویت علایق آنان به یادگیری مسائل جدید (Shwu Pyin, 2104 Mat Rashid & 2104) توأم با ایجاد انگیزه است.

کلید اصلی درگیر کردن و ادامه شرکت دانش‌آموزان در فرایندهای یادگیری و فراگیری هر چه بیشتر مطالب توسط آن‌ها، در فهم ترجیحات، سبک یادگیری و سبک‌شناختی هر یک از آن‌ها قرار دارد (Byrky, 2005; Rodman Hartman, 1995). سبک‌های یادگیری روشی است که یادگیرنده در یادگیری خود، آن را به روش دیگر ترجیح می‌دهد (سیف، ۱۳۸۹: ۱۷۰). همچنین به نظر (Keef, 1979) سبک یادگیری مجموعه عوامل شناختی، عاطفی، شخصیتی و روانی است که به‌عنوان شاخص‌هایی نسبتاً پایدار و ثابت به تعیین چگونگی ادراک یادگیرنده و تعامل او با محیط یادگیری به کار می‌رود (به نقل از غیبی؛ عارفی و دانش، ۱۳۹۱). دانش‌آموزان از لحاظ توانایی‌های ذهنی، روش‌های آموختن، سبک و سرعت یادگیری، آمادگی و علاقه و انگیزش نسبت به کسب دانش و در

نتیجه پیشرفت تحصیلی باهم تفاوت‌هایی دارند؛ نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه بر این حقیقت تأکید کرده‌اند که توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان از سوی معلمان در بهبود کیفیت یادگیری و افزایش پیشرفت تحصیلی آنان بسیار تأثیرگذار است (سیف، ۱۳۸۹).

همچنین تجربیات کلاس درس نشان داده است که متغیرهای شناختی به‌تنهایی تعیین‌کننده پیشرفت افراد نیست. این متغیرها با نگرش‌ها و علایق افراد، انگیزش‌ها و حیطه گسترده‌ای از پاسخ‌های هیجانی در ارتباط متقابل هستند. به همین منظور تحقیقاتی در زمینه سبک‌های یادگیری و صفات شخصیت انجام‌یافته است که نشان می‌دهد که همه عناصر سبک‌های یادگیری حداقل با یکی از صفات شخصیتی دانش‌آموزان که دارای پیشرفت‌های تحصیلی متفاوتی هستند در ارتباط می‌باشند (ایزدی و محمدزاده، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد که باوجود تفاوت دانش‌آموزان با یکدیگر و به بالطبع آن سبک‌های یادگیری متعدد، هر دانش‌آموزی دارای اهداف پیشرفت و سودمندی ادراک‌شده‌ی مختلفی از لحاظ تحصیل برای پیشرفت تحصیلی داشته باشد. ادراک فرآیندی است که پنداشته‌ها و برداشت‌ها را تفسیر و تنظیم می‌نماید و متأثر از عوامل متعدد انگیزشی و رفتاری است که در هنگام اجرای یک برنامه درسی به چشم می‌خورد (شاهواری و دیگران، ۱۳۹۵ به نقل از Giffen Cheng, Yueh Hsiu; Chou, Wen-Shou; Cheng, 2014).

یادگیرنده به‌عنوان عنصری حیاتی در جریان تدریس، سبک‌هایی را می‌پذیرد که می‌تواند متأثر از تجربه‌آموزشی یا موضوع درسی وی باشد. سبک تدریس به فعالیتی اطلاق می‌گردد که معلمان در موقعیت تدریس خود در کلاس درس اتخاذ می‌کنند (McCoy, 2006). به‌زعم (Grasha, 2002) سبک تدریس الگویی ویژه از عقاید و رفتارهایی است که مدرس ارائه می‌کند. وی هدف اساسی این نقش را که متمرکز بر ترجیح‌ها و نیازهای دانش‌آموزان است را رشد استقلال عمل، ابتکار و مسؤلیت‌پذیری در دانش‌آموزان می‌داند که به آنها اجازه تفکر خلاق را می‌دهد.

در واقع سبک تدریس مجموعه رفتارهای معلم در رساندن یکی از جنبه‌های کلیدی تدریس مانند سازمان‌دهی، وضوح و اشتیاق است که محتوا را با نظریات آموزشی در می‌آموزد و مجموعه این رفتارها در کلاس درس دیده می‌شود (Tavares, 2007; Weimer, 2009; Smith, 1997; Katz, 1996). تدریس همچون هر اصلاحی دیگر نیازمند تعاریف عملیاتی است تا کیفیات آن را بهبود بخشد. پس می‌توان تدریس را اثربخش (Effective teaching) دانست به شرط آنکه به اهداف مورد انتظار در نزد یاددهنده و یادگیرنده رسیده باشد (Fenstermacher & Richardson, 2005). تدریس اثربخش باکیفیت تدریس عجین و آمیخته است. غلامی و اسدی (۱۳۹۲) در تبیین تدریس اثربخش از منظر یاددهندگان چهار مؤلفه اصلی را شناسایی نمودند که عبارت‌اند از الف) مهارت‌های ارتباطی ب) خصوصیات آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده ج) عوامل زمینه‌ای و د) مهارت‌های آموزشی که هر یک به خرده‌مؤلفه‌هایی تقسیم می‌شود.

به هر حال بایستی پذیرفت که جنبه اصلی و عملی تدریس تجارب درک شده دانش‌آموزان است. (Van Manen, 2008) تدریس را به صداهایی تشبیه می‌نماید که در آن صداهای دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی باید شنیده شده و به حساب آید. پس می‌توان انتظار داشت که تعلیم و تربیت معنای تجربه زیست شده‌ای (living meanin) دارد. یعنی اینکه فرد چگونه دنیای خود را به‌عنوان دنیای واقعی و معنادار تجربه می‌کنند. این تفاسیر که مبتنی بر تجارب بشری است حقیقت را تبدیل به امری پیچیده و در عین حال انعطاف‌پذیر می‌نماید. تجارب دانشمندان عرصه پدیدارشناسی برنامه‌ریزی درسی (ون منن، تدا آنوکی، جی اسمیت، پاینر و... به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲) معتقدند که یاددهنده بایستی در هر دو دنیای طرح‌شده و زیست شده زندگی نمایند. چنانچه در هر دو طیف آموزش (یاددهنده یا یادگیرنده) غرق شویم. در حقیقت گم‌شدن و غفلت شدن در دنیای زیست شده یاددهنده و یادگیرنده است. دنیای یاددهنده یعنی با یادگیرندگان بودن و دنیای یادگیرندگان یعنی با یاددهنده بودن و این کشمکش دائماً در نوسان است. لذا این پژوهش سعی در پرداختن به این پدیده بر اساس رویکرد پدیدارشناسی است که چرا تمامی شرکت‌کنندگان در یک تجربه مشترک، آن را به طرق مختلفی درک و زیست می‌کنند؟ یعنی این تفکر که دانش‌آموزان چه تجربه‌ای را در این صداهای بر خواسته از تدریس معلمان زیست می‌نمایند؟ و کدام جنبه‌های تدریس معلم را ترجیح می‌دهند؟

روش‌شناسی پژوهشی

این پژوهش رویکردی آمیخته اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی دارد. در بخش کیفی روش پدیدارشناسانه و در بخش کمی از توصیفی - تحلیلی استفاده شد. پدیدارشناسی روشی است که در آن به توصیف چه چیزی و چگونگی پدیده تجربه افراد، براساس تجارب آنها و توضیح تجزیه و تحلیل و توصیف پدیده می‌پردازد (Callary, Rathwell, and Young, 2015). مشارکت‌کنندگان بالقوه در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر مدرسه شهید هاشمی‌نژاد (تیزهوشان) شماره ۱ شهرستان مشهد در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ به تعداد ۴۴۳ نفر بود. از آنجایی که دانش‌آموزان مدارس خاص (نمونه دولتی، تیزهوشان و غیرانتفاعی) بیشتر در معرض تدریس‌ها قرار می‌گیرند و انتظارات والدین از این گروه‌های آموزشی در این مدارس بیشتر است. لذا محققین در پی این بودند تا این پدیده را در این گروه دانش‌آموزی این‌گونه مدارس موردتوجه قرار دهند. در بخش نخست داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه گروهی (Focus Group Discussion) در میان چهار گروه ۱۰ تا ۱۲ نفر از پایه‌های مختلف استخراج شد. نمونه‌گیری در این مرحله نمونه‌گیری تصادفی هدفمند بود. روش گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختار یافته‌ای بود. سؤال محوری در بخش این موضوع بود که "شما در تدریس معلم به کدام جنبه‌های کاری او بیشتر توجه دارید؟".

مصاحبه با هر گروه تا حد اشباع پیش رفت. قبل از انجام مصاحبه‌ها، ابتدا یک پرسشنامه باز پاسخ با هدف اکتشافی از موضوع مورد بحث و میزان ادراک و تسلط مصاحبه‌شوندگان از موضوع انجام گرفت. سپس در مورد اهمیت و هدف از انجام پژوهش به شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. پس از جلب اطمینان و اعتماد آنان در محرمانه بودن مصاحبه و آزاد بودن برای خروج از مطالعه در هر زمان و رعایت نکات اخلاقی، مصاحبه به‌وسیله دستگاه ضبطصوت دیجیتال ضبط گردید. سپس مطالب ضبط‌شده، به‌دقت شنیده شده و به نگارش درآمد. با هر کدام از گروه‌ها مصاحبه ۴۵ دقیقه انجام گرفت. مطالب نگاشته شده سپس با رویه‌ای استقرایی تحلیل مضمون شد. برای تحلیل محتوا مراحل زیر طی شد:

ابتدا پژوهشگر کلیه توصیف‌های شرکت‌کنندگان را مکرراً مطالعه نموده و به‌منظور درک این مفاهیم، با آنان هم‌احساس شد. سپس جملات و واژگان مرتبط با پدیده مورد مطالعه را استخراج نموده و به هر کدام از جملات استخراج‌شده معنی و مفهوم خاصی داد. بعد از مرور توصیفات شرکت‌کنندگان مفاهیم مشترک درون دسته‌های خاص موضوعی قرارداد شد و جهت موثق نمودن مطالب به توضیحات اصلی مراجعه می‌شد. در مرحله بعد عقاید استنتاج شده به توصیفی جامع و کامل تبدیل گشت. در نهایت یافته‌های نهایی حاصل، به‌منظور اطمینان از موثق بودن آنها به شرکت‌کنندگان ارائه شد (Abu Shosha, 2012).

در بخش دوم پژوهش از میان مؤلفه‌های استخراج‌شده پرسشنامه‌ای استخراج شد. در این پرسشنامه از جامعه آماری خواسته شد تا بر اساس مضمون‌های استخراج شده به هر مقوله اولویتی از یک تا سیزده داده شود. براساس جدول گرجسی و مورگان تعداد حجم نمونه ۲۰۱ نفر تعیین گردید. جهت تحلیل داده‌ها از آزمون فریدمن در نرم‌افزار spss v.22 استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در بخش نخست پژوهش جملات یادگیرندگان از تجربه زیست شده خود از رفتارهای یاددهندگان مضمون‌یابی و مقوله‌بندی گردید. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که در مجموع ۴ مقوله مهارتی، دانشی، اخلاقی و رفتاری و ۸ زیر مقوله و نهایتاً ۱۶ مؤلفه اصلی شناسایی شد. مقوله مهارتی به زیر مقوله‌های تدریس، مدیریت کلاس؛ مقوله دانشی به زیر مقوله دانش تخصصی رشته تدریس؛ مقوله رفتاری به زیر مقوله اخلاق و تعامل با دانش‌آموز و مقوله سیمای ظاهری معلم به زیر مقوله‌های خوش‌تیپی، سن و خوش‌خطی تقسیم‌بندی گردید. در مقوله مهارت معلمان که مجموعه‌ای از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است، یادگیرندگان در بخش مصاحبه به این موارد اشاره داشتند:

۱. مقوله مهارتی

۱-۱. تدریس

آنان این مقوله را وابسته به نقش یادگیرنده می‌دانستند که دانش‌آموز به‌عنوان دریافت‌کننده وضع علمی و درک او در نحوه یادگیری‌اش نیز مؤثر است. "این دانش‌آموز است که باید تلاش و جدیت بیشتری برای یادگیری به خرج بدهد تا درس را خوب متوجه بشود تنها معلم مهم نیست" پس همان‌طور که اشاره شد این مقوله نیز وابسته به نقش دانش‌آموز است. اما برای اینکه تدریس خوب یا مناسب تلقی شود می‌توان به مقوله‌های زیر اشاره داشت:

۱-۱-۱. تدریس متنوع و با توضیح کافی

یکی دیگر از خصوصیات تدریس خوب تنوع در تدریس است که معلم با به‌کارگیری روش‌های متنوع و در حد دانش‌آموز نسبت به یادگیری آنان اقدام نماید. "اگر معلم با مثال یا با روش‌های مختلف به ما درس بدهد ما درس را بهتری فهمیم. همچنین او می‌تواند با به‌کارگیری روش‌های مختلف ما را به درک بهتر مطالب کمک کند".

۱-۱-۲. توجه به تکالیف درسی به اندازه

تدریس را نمی‌تواند تنها یک فراورده در نظر گرفت. بلکه فرآیندی است که معلم دانش و محتوا را بر تجارب و فعالیت‌های مناسب آموزشی سوار کرده و از آن طریق منجر به تغییر در ابعاد رفتاری، شناختی، اجتماعی و ... دانش‌آموز می‌شود. چنانچه بتوان تکالیف را با نظارت و دقت بیشتری انتخاب و اجرا نمود بی‌شک به تعمیق مناسب یادگیری منجر می‌شود. سخن دانش‌آموزی در این باب قابل تأمل است: "اگر او (معلم) جای ما می‌نشست چه انتظاری از ما داشت؟"، "آیا این همه تکالیف مناسب است و ضروری است؟" تکالیف زمانی می‌تواند نقش خود را به‌درستی ایفا نماید که به‌اندازه و مناسب بوده و از حد توان دانش‌آموز خارج نشود. این تکالیف باید علاقه و فرصت‌های متنوع یادگیری را فراهم آورد و به او فرصت درک سایر فعالیت‌های آموزشی را بدهد.

۱-۱-۳. داشتن طرح درس

البته دریافت دانش‌آموز از این مقوله به معنای داشتن طرح و برنامه برای فرآیند آموزشی پیش‌رو است. گاهی اوقات آن‌چنان معلمان در فرآیندها و روال تکراری غرق می‌شوند که از این مقوله غافل شده و با یک تجربه اندکی که در ابتدای شروع معلمی دریافت می‌کند به همان رویه به ۳۰ سال آموزش ادامه می‌دهد.

" معلم ما سر کلاس دائماً حواسش به ما نیست و با گوش‌اش بازی می‌کند. گاهی یک‌دفعه می‌آید و امتحان می‌گیرد و یا امتحانات را تصحیح نمی‌کند. به ما استرس وارد می‌کند و یا از ما می‌پرسد که تا کجا درس داده‌ایم. انگار ما معلم کلاسیم تا او. با برنامه تدریس کند و از گفتن مطالب پراکنده پرهیز کند. معلمان متناسب با سرفصل آموزشی کتاب جلو بروند و مطالب اضافی نگویند."

۴-۱- استفاده از تجهیزات و امکانات موجود

تجربه چندین سال آموزش در مراکز ضمن خدمت نشان می‌دهد که معلمان با دانش‌ها و مهارت‌های روز فناوری آشنایی کافی را ندارند و در هنگام مواجه شدن با این نوآوری‌های آموزشی با بهانه‌های واهی از پذیرش و اجرای آن طفره می‌روند. بنابراین آمادگی جهت روبه‌رو شدن به شرایط پیش‌رو یک نیاز جدی است.

" معلم ما نمی‌تواند از رایانه کلاسی استفاده کند و به همان روش قدیمی گج و تخته‌سیاه به ما آموزش می‌دهد ما دوست داریم که از این جذابیت‌ها در کلاس درسمان ببینیم."

۲-۱. مدیریت کلاسی

مدیریت اولین سطح مدیریتی است که معلم می‌تواند در کلاس درس به کار گیرد. البته این مقوله نیز خود به مقولات متعددی می‌توان تقسیم نمود. اما آن‌چه در اینجا مدنظر است. استفاده مناسب از زمان و مکان و نحوه تعاملات کلاسی است. دانش‌آموزان از معلمان انتظار دارند که آنان به نحوه رفتارهای کلاسی نظارت داشته و نسبت به رفتارها بی‌تفاوت نباشند. در جای خود تشویق و تنبیه نمایند.

"وقتی معلم ما به‌موقع در کلاس حاضر نمی‌شود یا دیر می‌آید هیچ اتفاقی نمی‌افتد اما کافی است که ما چند دقیقه دیر بیایم آن‌وقت ما فوراً را به معاون و همه معرفی می‌کند. چیدمان نیمکت‌ها نیز برای ما مهم است اگر که بتوانیم به‌راحتی تخته را ببینیم و یا معلم ما را ببیند ما نیز احساس خوبی خواهیم داشت...." و "این کارها نیازمند توجه و حس مسؤولیت‌پذیری معلم است که بایستی نسبت به اتفاقات کلاس درس بی‌تفاوت نباشد و یا نسبت به فعالیت‌ها و یادگیری ما نگران باشد."

" معلم ابتدا فضای کلاسی و فضای کلاسی را برای تدریس آماده کند و سپس تدریس را شروع نماید" و ... " معلم با برنامه تدریس کند و از گفتن مطالب پراکنده پرهیز کند..."

۲. دانش تخصصی رشته

طبیعی را در نظر بگیرد که برای مداوا به او مراجعه کنند. حال اگر این طبیب دانش لازم را نداشته باشد چه‌بسا جان انسانی را تهدید کند. موضوع دانش و تخصص در رشته موضوعی است که فارغ از اهمیت هر رشته‌ای قابل توجه است. چنانچه معلم در زمینه تدریس دانش‌های لازم را کسب نکرده باشد دو حال اتفاق خواهد افتاد: در حالت اول به همان دانش‌های اندک خود جریان یادگیری را پیش می‌برد و چه‌بسا فرآیند یادگیری را عقیم نماید. در خوش‌بینانه‌ترین حالت متناسب با سطح کتاب پیش خواهد رفت و فرصت درک تجارب جدید را به دانش‌آموزش فراهم نخواهد نمود. "معلمان باید دانش علمی کافی را داشته باشد و بتواند به سؤالاتی که از او می‌پرسیم پاسخ داده و ما را راهنمایی نماید."

۳. مقوله رفتاری

۳-۱. اخلاق معلمی

با توجه به ویژگی‌های تدریس که در حقیقت نمودی از رفتارهای معلمان در کلاس درس است (Grasha, 1999) می‌توان انتظار داشت که این بخش رفتارها که می‌تواند آموزشی یا غیرآموزشی باشد به‌عنوان الگویی بر رفتارها و کردار یادگیرندگان مؤثر افتد. در میان رفتارهای مختلف بخش اخلاقی رفتار بسیار مهم هست. این بخش نیز می‌تواند مؤلفه‌های زیر را شامل شود:

۳-۱-۱. خوش‌اخلاقی و شوخ‌طبعی

از نظر دانش‌آموزان خوش‌اخلاقی شاخص بسیار مهمی است. یادگیرندگان بیان می‌داشتند که "زمانی که در کلاس درس هستیم و برای ما مشکلی پی بیاید اگر معلم با روی خوش و ادب به ما پاسخ دهد ما می‌توانیم پرسش‌های بعدی را مطرح کنیم و گرنه معلم به‌همان برخورد خشک و سرد خود ما را جلوی دیگر دانش‌آموزان خنک می‌کند و آبروی ما را می‌برد". این خوش‌اخلاقی زمینه‌های رفتاری دیگری چون خویشتن‌داری و سعه‌صدر را به همراه آورده و به معلم در درک فرآیند یادگیری و کمک به دانش‌آموزان توان بیشتری را خواهد داد. از سویی دانش‌آموزان معلمان شوخ‌طبع را بهتر مرود پذیرش قرار می‌دهند (البته همواره اعتدال در هر فعالیتی، دستور اصلی است). این شوخ‌طبعی، نت‌های زبانی زیبایی را به کلاس داده و جریان سرد و بی‌روح کلاس را شاداب نگه می‌دارد و همچون بارانی به فضای کلاس طراوت و شادابی می‌بخشد.

۳-۱-۲. انصاف و عدم تبعیض

برخوردهای کلیشه‌های یاددهندگان گاهی اوقات فرآیند یادگیری را تغییر می‌دهد. نوع برخوردها و رفتارهای متفاوت در شرایط یکسان می‌تواند محبوبیت معلم را خدشه‌دار نماید. سخن دانش‌آموزی این جمله را تأکید می‌نماید: "وقتی معلم در کلاس درس با فلانی یک‌طوری برخورد می‌کند که

انگار قوم و خویش هستند و وقتی من همان کار او را انجام می‌دهم انگار نه انگار که در کلاس درس حضور داریم و کاری انجام داده‌ایم. بعداً نمرات نشان می‌دهد که او بهتر از ما نمره گرفته است و این کار معلم واقعاً روی مخ ما می‌رود. و از او بیزار می‌شویم."

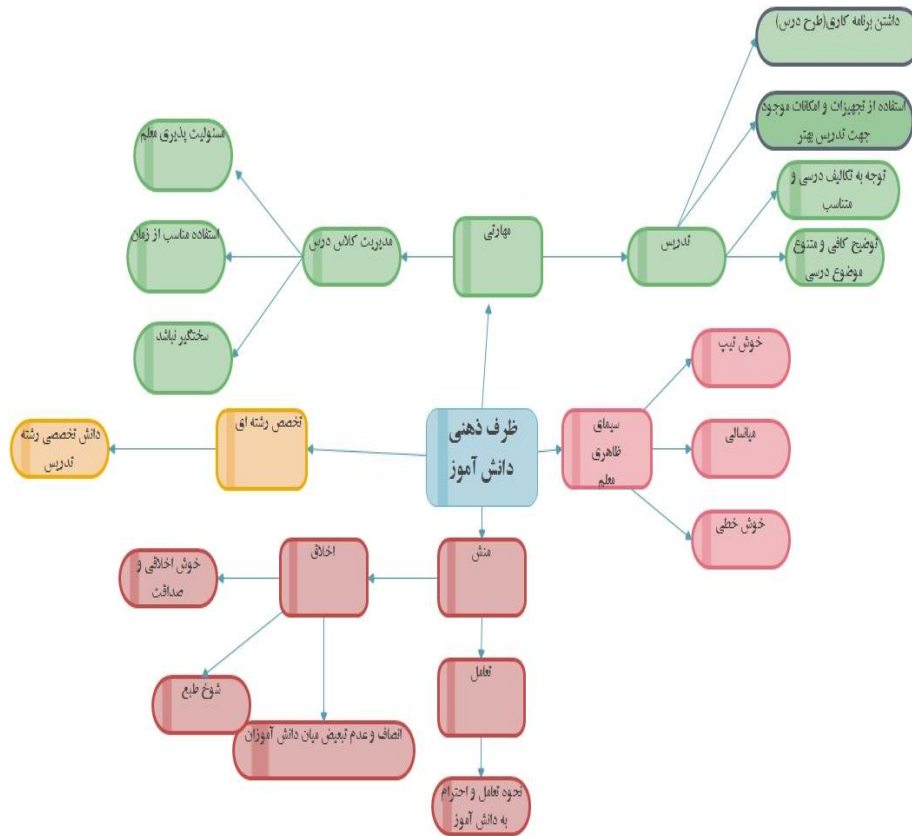
۲-۳. تعاملات با دانش‌آموزان

یکی از محورهای اصلی تدریس صرف‌نظر از هر موضوعی، تعاملات با یادگیرندگان است. در حقیقت نحوه و نوع ارتباطات کلاسی جنبه‌های تدریس را تسری یا کند می‌نماید. در سبک‌های تعاملی اقتدارگرایانه معلمان بیشتر به فکر مثبت موجودیت خود هستند و کمتر به خواست‌ها و تمایلات ذهنی یا فطری دانش‌آموزان پاسخ می‌دهند. یادگیرندگان همچون هر انسان آزاداندیشی به فکر موجودیت خود در فرآیند یادگیری و آموزش هستند. آنها از یاددهندگان خود می‌خواهند که به فریادها و نواهای آنان در تدریس گوش فرا داده شود. سخن دانش‌آموزی در این خصوص قابل‌تأمل است که می‌گوید: "وقتی معلم ما در تدریسش اصلاً توجهی به ما ندارد و انگار که ما نیستیم چطور می‌شود به حرف چنین معلمی گوش داد." و یا "معلمان بیشتر حرف خود را می‌زنند و نمی‌گذارند که ما هم حرفی بزنیم. تا شروع به صحبت می‌کنیم آنان با تندی و بی‌احترامی با ما برخورد می‌کنند." حال سؤال اصلی در این باب اینجا است که "آیا می‌شود صحبت چنین معلمی از سوی یادگیرندگان را درک نمود؟ آیا رفتار چنین معلمی سزاوار ستایش است؟" احترام به دانش‌آموز موضوعی قابل‌توجه است. معلمان بیشتر خطابه‌های خود را بیان می‌دارند و نگرانی‌های خود را در فرآیند تدریس به کار می‌گیرند و کمتر به دغدغه‌ها و نگرانی‌های دانش‌آموزان گوش فرا می‌دهند.

۴. سیمای ظاهری معلم

هرچند که یادگیرندگان کمتر به وضع ظاهری معلم اشاره داشته‌اند اما در نزد این اندک دانش‌آموزان نیز توجه دانش‌آموز بر روی ظاهر معلم مورد تأیید است. مثلاً دانش‌آموزی می‌گوید: "دانش‌آموزان به وضع ظاهری معلمانشان خیلی حساس‌اند مثل خندیدن، اخم کردن و ... " و یا "وضع ظاهری و پوشش معلم باید توجه بشود." مؤلفه‌هایی چون سن، پوشش، توجه به مهارت‌های نوشتاری و ... نیز بر فرآیند تدریس مؤثر می‌باشد.

در مجموع می‌توان استدلال نمود که فرآیند تدریس جدا از بخش مهارتی ملزومات دیگری نیز با خود دارد که بایستی بدان‌ها توجه نمود. مجموعه این مؤلفه‌ها در شکل ۱ مشاهده می‌شود.



شکل (۱): ظرف ذهنی دانش آموزان دوره اول متوسطه از تدریس

تصویر نشان دهنده ظرف‌های ذهنی دانش‌آموزان در مورد قضاوت درباره تدریس معلمان هست. همان‌طور که ملاحظه می‌شود: این مقوله‌ها ترکیبی از نگرش‌هایی است که دانش‌آموزان نسبت به کار معلمی که همانا تدریس و آموزش است اظهار شده است.

سؤال دوم: یادگیرندگان کدام جنبه‌های تدریس معلم را ترجیح می‌دهند؟

در حقیقت ترجیحات پایین‌ترین نمره‌ای است که در آزمون فریدمن کسب می‌نماید. بنابراین اولویت‌ها بر این اساس در هر بخش ملاحظه می‌گردد (جدول ۲):

همان‌طور که در جدول زیر مشاهده می‌گردد براساس نتایج آزمون فریدمن، مشارکت‌کنندگان به ترتیب این مؤلفه‌ها را از تدریس در اولویت تجربه زیست شده خود قرار دادند:

۱. خوش‌اخلاقی و صداقت

۲. انصاف و عدم تبعیض میان دانش‌آموزان

۳. نحوه تعامل و احترام به دانش‌آموز
۴. شوخ‌طبعی
۵. توضیح کافی و متنوع موضوع درسی
۶. دانش تخصصی رشته تدریس
۷. سختگیر نبودن
۸. مسؤولیت‌پذیری معلم
۹. توجه به تکالیف درسی و متناسب
۱۰. استفاده از تجهیزات و امکانات موجود جهت تدریس بهتر
۱۱. استفاده مناسب از زمان
۱۲. داشتن برنامه کاری (طرح درس)
۱۳. خوش‌تیپ، میانسال بودن و خط نوشتاری خوانا

جدول (۲): آزمون فریدمن در مورد هر مؤلفه تدریس معلم

اولویت	آزمون F	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	مؤلفه	زیر مقوله	مقوله		
پنجم	۵.۶۵	۲.۵۴	۵.۵۰	۲۰۱	توضیح کافی و متنوع موضوع درسی	تدریس	مهارتی		
نهم	۷.۶۹	۲.۲۰	۷.۳۹	۲۰۱	توجه به تکالیف درسی و متناسب				
دوازدهم	۹.۵۵	۱.۶۶	۹.۲۰	۲۰۱	داشتن طرح درس (برنامه کاری)				
دهم	۹.۵۰	۰.۷۰	۹.۱۰	۲۰۱	استفاده از تجهیزات و امکانات موجود جهت تدریس بهتر	مدیریت کلاس	دانشی		
یازدهم	۹.۵۱	۱.۹۹	۹.۲۱	۲۰۱	استفاده مناسب از زمان				
هفتم	۶.۳۸	۳.۲۹	۶.۱۳	۲۰۱	سخت‌گیر نباشد				
هشتم	۹.۴۹	۱.۵۱	۹.۰۳	۲۰۱	مسئولیت‌پذیری معلم	دانش تخصصی	دانشی		
ششم	۶.۲۵	۲.۸۱	۶.۱۰	۲۰۱	دانش تخصصی رشته تدریس				
اول	۲.۵۶	۱.۲۰	۲.۴۱	۲۰۱	خوش‌اخلاقی و صداقت				
چهارم	۴.۹۹	۲.۶۷	۴.۷۹	۲۰۱	شوخ‌طبعی	اخلاق	رفتاری		
دوم	۲.۹۹	۱.۷۰	۲.۹۰	۲۰۱	انصاف و عدم تبعیض میان دانش‌آموزان				
سوم	۳.۴۴	۳.۵۱	۳.۱۹	۲۰۱	نحوه تعامل و احترام به دانش‌آموز				
سیزدهم	۱۳.۰۰	۰.۴۰	۱۲.۸۰	۲۰۱	خوش‌تیپ	خوش‌تیپ	سیمای		
					میان‌سال بودن			سن معلم	ظاهری
					خط نوشتاری خوانا				

بحث و نتیجه گیری

تدریس شاکله‌ای پیچیده از برهم‌کنش‌های مختلف میان معلم و دانش‌آموزان است که در محیط آموزشی رخ می‌نماید. در حقیقت تدریس فرآیندی است که در یک‌سو معلم و در سوی دیگر دانش‌آموز قرار می‌گیرد. در این محیط معلم با نواختن بر محتوا و درج آواهایی از یکسو و دانش‌آموز با درک این آواها و پندارها سمفونی تدریس را برگزار می‌کنند. با توجه به اینکه آواها، به شیوه فردی درونی و ادراک می‌گردد، لذا آنچه در این میان تجربه‌ای که دانش‌آموز زیست می‌کند، مورد توجه بود.

یافته‌های این پژوهش به‌روشنی نمایان ساخت که دانش‌آموزان در تدریس چه جنبه‌هایی را تجربه و ادراک کرده و چگونه در ظرف ذهنی خود جای می‌دهند (Richardson and Fenstermacher, 2005) کیفیت تدریس را به‌عنوان را به‌عنوان داشتن احساس وظیفه (هنر تدریس) و احساس موفقیت (یادگیری یادگیرنده) در نظر آورد. احساس وظیفه تدریس زمانی که به‌خوبی حاصل شود به‌عنوان تدریس خوب است و زمانی که احساس موفقیت تدریس ایجاد می‌شود، تدریس موفق نامیده می‌شود و زمانی که هر دو حس حاصل شود، کیفیت تدریس اتفاق می‌افتد. الگوی گرین نیز در شناسایی سه مؤلفه در تدریس خوب که شامل منطق و عقلانی بودن تدریس (تعریف، توصیف، توضیح دادن و اصلاح و تفسیر)، مؤلفه روانی (انگیزش، تشویق، پاداش و تنبیه، برنامه‌ریزی و ارزشیابی) مؤلفه‌های احساس وظیفه را مبتنی بر عوامل اخلاقی (انصاف، صداقت، احترام، شجاعت، تحمل و محبت) می‌داند. در تدریس موفق، نوع نگاه به تلاش دانش‌آموز و فراگیر متمرکز است. این برداشت‌ها نشان از درک پیچیدگی‌های تدریس موفق است. به طبع درک معلم و دانش‌آموز از تدریس و کارآمدی آن با یکدیگر مغایرت خواهد داشت. نتایج این پژوهش به‌خوبی این نکته را اذعان می‌دارد که آنچه در نظر تدریس خوب است ممکن است در نظر دانش‌آموز ادراکی متفاوت با معلمان خود داشته باشند و منجر به تدریس موفق نمی‌انجامد.

یافته‌های پژوهش در بخش نخست نشان داد که دانش‌آموزان در تجربه تدریس، مهارت‌های معلمان را به مقولاتی چون مهارت در تدریس (توضیح کافی و متنوع موضوع درسی، توجه به تکالیف درسی و متناسب، داشتن طرح درس و استفاده از تجهیزات و امکانات موجود جهت تدریس بهتر) مهارت در مدیریت کلاس (استفاده مناسب از زمان و مسؤلیت‌پذیری معلم) و مهارت دانشی (دانش تخصصی رشته تدریس) جای می‌دهند. در حقیقت از منظر دانش‌آموزان متوسطه اول تدریس را شامل انتقال یک‌سویه دانش تصور می‌کنند و بر همین اساس نیز انتظار دارند معلمان آنان بتوانند توضیح کافی و مثال‌هایی متنوع از تدریس داشته باشند. البته ذکر این نکته نیز خالی از لطف نخواهد بود که دانش‌آموزان انتظاری که از تدریس مختلف دروس دارند نیز متفاوت خواهد بود. یعنی دانش‌آموزان انتظاری که از تدریس ریاضیات دارند ممکن است از تدریس درس کار و فناوری نداشته باشند و این می‌تواند در درک آنان از توضیحات درسی مورد توجه قرار گیرد. از سویی

داشتن یک برنامه مدون کاری هم دانش‌آموز را از سردرگمی نجات می‌دهد و هم معلم را از روندهای متنوع و انتظارات غیرقابل پیش‌بینی شده. با توجه به اینکه وقت کاری بسیاری از دانش‌آموزان در مدارس بالأخص در مدارس خاص صرف فراگیری‌های دانشی و حفظ محفوظات می‌گردد در این میان داشتن برنامه آنان را از در هم گسیختگی نجات خواهد داد و می‌تواند با صرف وقت کمتری به احتیاجات آموزشی خود پاسخ دهند.

مقوله بعدی در روند مهارت تدریس مهارت در مدیریت کلاس درس و تنظیم رفتارهای یادگیرندگان است. مشخصاً تجربه کار در مدارس خاص نشان می‌دهد که انتظارات آموزشی از سوی والدین، کادر مدرسه و دانش‌آموزان از گروه‌های درسی بسیار زیاد است و دیدگاه غالب این است که معلمانی که وارد این مدارس می‌شوند باید از حداقل‌های مهارتی برخوردار باشند. لذا مقوله مهارت در مدیریت کلاس درس تنظیم این رفتارهای مورد تقاضا از سوی ذی‌نفعان برنامه است. ذکر این نکته نیز قابل تأمل است که از منظر یادگیرندگان برنامه درسی در مدارس خاص مقوله‌های مهارتی در مقولات تدریس و مدیریت کلاس درس در رتبه‌های پنجم تا دوازدهم اولویت از منظر دانش‌آموزان قرار دارد و معلمین این مدارس را وادار به تفکر خواهد نمود که می‌بایست سایر مؤلفه‌های معلمی خود را مورد بازنگری و تجدیدنظر قرار دهند.

یافته‌های پژوهش در مقوله مَنَشِ مقوله اخلاقی (خوش‌اخلاقی و صداقت، شوخ‌طبعی، انصاف و عدم تبعیض میان دانش‌آموزان) و مقوله تعاملی (نحوه تعامل و احترام به دانش‌آموز) را تبیین نمودند. البته صلاحیت‌های اخلاقی و رفتاری در نزد فراگیران اهمیت بیشتری نسبت به سایر صلاحیت‌ها دارد (رتبه اول تاسوم). دلیل این امر نیز بر رفتارها و کردار معلم در کلاس متمرکز است. در حقیقت محصول و نتیجه نهایی تدریس و یادگیری دانش‌آموزان را می‌توان بر پهنه تجارب عملی استوار دید. این بدان معنی است که تمامی تلاش‌های معلم در رفتار و کردار او متجلی می‌شود و دانش‌آموزان این جنبه‌های مشهود و عینی را بر سایر مقولات ترجیح می‌دهند. چراکه معلمان تجربه تدریس را با کلام و رفتار خود عینیت می‌بخشد و انتظارات آموزشی را در کلام خود جاری می‌سازند. میزان درک دانش‌آموزان از این حوزه نیز بر تجارب آنان متمرکز است. بی‌شک دانش‌آموزان معلمانی را ترجیح می‌دهند که مناسبات و رفتارهای انسانی را در کردار خود لحاظ نموده و آنان را در فرآیند آموزش مورد توجه قرار دهند. در این باب به‌عنوان تجربه زیست شده نگارنده در مدارس خاص، این نکته است که همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد انتظارات آموزشی از فراگیران مدارس خاص و بالأخص تیزهوشان بسیار زیاد است و اغلب آنان با طی کردن مسیر دشواری چون گذراندن کلاس‌های متعدد و افزایش مهارت آموختن زنی و به تعبیری سخت‌کوشی وارد این مدارس شده‌اند. البته باید با برگزاری آزمون‌های مناسب استعداد میزان ضرایب هوشی آنان را مورد بررسی قرارداد. اما نکته‌ای که باید بدان اشاره شود آن است که انتظارات آموزشی که والدین و جامعه از این تیپ دانش‌آموزان دارد آنان را وادار می‌کند که رفتارهای بازتابی از خود نشان دهند و کم‌کاری‌های خود را اغلب با

معلمین خود توجیه نمایند و برخوردهای نامناسب آنان با معلمانی که در این مدارس بوده‌اند این نکته را تأیید می‌کنند که آنان با رفتاری متوقعانه و طلبکارانه معلمان را خطاب قرار داده و این رفتار تهاجمی آنان سبب می‌گردد تا معلمان نیز رفتارهای واکنشی نامناسبی هم چون توهین و بعضاً ناسزاگویی همراه گردد.

یافته دیگر این پژوهش در مقوله مهارت دانشی معلم است. معلم قبل از همه نیازمند آن است که در رشته تدریسش، متخصص موضوعی باشد و با توجه به جامعه پژوهشی (اول متوسطه) که در این مقطع تکرر رشته‌ها نسبت به ابتدایی زیاد می‌گردد معلمان موضوعی بیشتر به چشم می‌خورند. عقیده اصلی بر آن است که معلمان منتخب و برگزیده اغلب نام‌آوران رشته‌ای هستند و اینان کسانی هستند که نسبت به سایرین در رشته خود تخصص دارند و با توجه به شکل‌گیری مدارس خاص، مدیران مدارس اغلب سعی می‌کنند که نام‌آوران هر رشته را دورهم جمع نماید تا به نیازهای آموزشی ذینفعان پاسخ مناسبی داده شود. بهر حال معلمان عناصر کلیدی در مدارس خاص محسوب می‌شوند و چه بسا مدارس با نام‌های این معلمانی که در آنجا تدریس می‌کنند در میان گروه ذینفعان سنجیده می‌شوند. بنابراین رتبه ششم از منظر یادگیرندگان این نکته را تأیید می‌کنند که آنان از بابت اینکه معلمانشان متخصص هستند یا نه نگرانی چندانی ندارند. چراکه این نگرانی از سوی اداره و ذی‌ربطان برنامه آموزشی مدارس خاص پاسخ مناسبی داده شده است و نگرانی که پاسخ سنجیده‌ای برای آن در نظر نگرفته است هجمه بسیار زیاد انتظارات از دانش‌آموزان است که صحنه‌های رقابت را در میدان علم‌آموزی دو چندان می‌نماید و دانش‌آموزان را وادار کرده تا بسیاری فراگیری نفس دانش، به تبعات یادگیری دانش، بپردازند. به نظر می‌رسد بر همین اندیشه است که خصوصیات ظاهری معلمان کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد (اولویت سیزدهم) و بیشتر به نتایج کار توجه می‌گردد. هر چند که آنان ترجیح می‌دهند معلمانی میانسال داشته باشند و علت این امر هم بر می‌گردد به رفتارهای اخلاقی معلمان میانسال که آنان اغلب سعه صدر بیشتری از همکاران سالمند خود در هنگام مواجهه با دانش‌آموزان خاطی از خود نشان می‌دهند.

از تأملات موردنظر این است که اگرچه این پژوهش به دنبال واکاوی ادراک دانش‌آموزان بوده است، اما هنوز ادراک معلمان در این‌گونه از مدارس (خاص) مورد بررسی قرار نگرفته است. نکته دیگر در باب ضرورت‌ها و شکل‌گیری و ظهور چنین مدرسی در کشور است. اینکه شعار عدالت آموزشی را سر بدهیم و با خط‌کشی‌هایی دانش‌آموزان برخوردار را از غیربرخودار جدا نماییم و جالب تر اینکه معلمان کارآموده را به آنان اختصاص دهیم، خود مقوله‌ای جدا و مورد توجه‌ای را مطالبه می‌کند. از چالش‌های دیگر این است که ممکن است برداشت‌های دانش‌آموزان از معلمین، بسیار متفاوت باشد و به تعداد هر معلمی تجربه زیسته متنوعی در نزد دانش‌آموزان با توجه به پیشینه تحصیلی خود شکل بگیرد، اما انسجام‌بخشی به نظرات دانش‌آموزان این اندیشه را تبیین می‌نماید که ادراک آنان از معلمان خود به هنگام تدریس چیست و چگونه فرآیند تدریس و آموزش را

درونی‌سازی کرده‌اند؟ البته پژوهش‌های بسیاری در درک روابط میان این مقولات مورد احتیاج است که خوانندگان این مقاله را به بررسی ادراک این روابط تشویق می‌نماییم.

منابع

- Abu Shosha, Gh. (2012). Employment of Colaizzi's Strategy in Descriptive Phenomenology: a Reflection of a Researcher. *European Scientific Journal* November edition vol. 8, No.27 ISSN: 1857 - 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431.
- Birkey, R.C., Rodman, J. (1995). Adult learning styles and preference for technology programs download from <http://www2.nu.edu>.
- Callary, C., Rathwell, S.W., Young, B. (2015). Insights on the Process of Using Interpretive Phenomenological Analysis in a Sport Coaching Research Project. *The Qualitative Report 2015*. Volume 20, Number 2, How To Article, 1: 63-75.
- Esah Sulaiman. (2003). *Asas pedagogi. Skudai: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia*
- Fathi Vajargah, K. (1392) *lesson plan reflecting the new identity (a commentary on contemporary theories of curriculum)*. The first volume, Tehran: Ayyzh, [In Parsian].
- Fenstermacher, Gary D., Richardson, V.(2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*.
- Filonova, L. (2008). *Teaching style survey*. SLU, Sweden.
- Gheibi, M., Arefi, M., Danesh, A. (2012). Efficacy among students relationship between learning styles and academic groups. *Journal of Applied Psychology*. Issue 1.Pp 70-53, [In Parsian].
- Gholami, Khalil and Asadi, Mohammad. (2013). Professional experience in relation to the phenomenon of effective teaching faculty in higher education. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*, 2: 26-5, [In Parsian].
- Gholami, K., Asadi, M. (2013). Professional experience in relation to the phenomenon of effective teaching faculty in higher education. *Journal of Theory and Practice in Curriculum*. 2: 26-5, [In Parsian].
- Grasha, Anthony, F. (2002). *teaching with style: A practical Guide to Enhancing learning by understanding Teaching and learning Styles*. Pittsburgh: Alliance Publishers.
- Harden RM, Grosby J. AMEE Guide. (2000). The good teacher is mor than a lecturer– the twelve roles of the teacher . *Med Teach*, 20: 22(4): 47-334.
- Hartman, V.F. (1995). Teaching and learning style preference. *Transitions through technologyVCCA. Journal*, 9(2): 18-20.
- How Shwu Pying, Abdullah Mat Rashid. (2014). Relationship Between Teachers Teaching Styles And Students Interest Towards Integrated Living Skills Subjects In Schools. *Journal of International Education Research – First Quarter*, 10(1): 7-14
- Keefe, J.W. (1979) Learning style: An overview. NASSP's *Student learning styles: Diagnosing and proscribing programs* (pp. 1-17). Reston, VA. National Association of Secondary School Principles.
- McCoy. M (2006).Teaching style and the application of adult learning principles by police instructors. *An International Journal of Police Strategies& Management* (29): 77-91.
- Oliva, P.F. (2005). *Developing the curriculum* .(6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Rosni Zamuddin Shah Sidek & Rohayah Abdullah. (2010). *Amalan pengajaran guru teknikal di sekolah menengah teknik perdagangan johor baharu mengikut aras kognitif bloom*. (Unpublished undergraduate thesis). Universiti Teknologi Malaysia, Malaysia.
- Saif Ali Akbar. (2010). *Educational Psychology*. .tehran:samt, [In Parsian].
- Shahtalebi, S., Authentication, F., NASR, AR. (2015). "You need to know?" the challenges of teaching at the University . *curriculum research*. 17: 25-15, [In Parsian].
- Shahvari, M., Qian, M., Niknam, Z. (2017) .kar and fanavry: experience lived of teachers. *Journal of theory and practice in the curriculum*. 8: 159-180, [In Parsian].
- Van Manen, M. (2008). *Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action*. Peking University Education Review.
- Weimer, M. (2009) Teaching Styles and Personae. Retrieved March10, 2011 from <http://www.facultyfocus.com>.