**روش‌هاي نوين تدريس:**

**فهرست مطالب:**

**تعريف روش:**

**2-14-تقسیم‌بندی روش تدريس:**

**1 ـ روش‌های تاريخي 2 ـ روش‌های نوين**

**2-15- روش‌های نوين تدريس:**

**2-17- روش تدريس كارگاهي**

**2-18- الگوي دريافت مفهوم**

**2-19- الگوي تفكر استقرايي**

**2-19-1- مراحل تدريس الگوي تفكر استقرايي عبارت‌اند از:**

**2-20- الگوي آموزش كاوشگري**

**2-21- الگوي پيش سازمان دهنـــده**

**2-21-1- مراحل پيش سازمان دهنده:**

**2-22- الگوي يادسپاري**

**2-23- الگوي رشد عقلي**

**2-24- الگوي كاوشگري علمي**

**2-25- الگوي تدريس غیرمستقیم**

**2-26- الگوي بدايع پردازي (افزايش تفكر خلاق)**

**2-27- الگوي آگاهي يابي**

**2-28- الگوي ديدار در كلاس درس**

**2-29- الگوي پژوهش گروهي (تفحص گروهي)**

**2-30- الگوي آموزش آزمايشگاهي**

**2-31- الگوي كاوشگري علوم اجتماعي**

**2-32- الگوي يادگيري در حد تسلط آموزش مستقيـــم**

**2-33- الگوي آموزش براي رشد مفهوم و مهارت**

**2-34-روش ایفای نقش**

**2-35-تعریف آموزش**

**2-36- ادغام روش‌ها، بهترین الگوی آموزش**

**2-37- توسعه روش‌های تدریس**

**2-38- یادگیری استدلالی**

**-43- پیشینه‌ی تحقیق:**

**2-43-1- پیشینه خارجی**

**2-43-2- پیشینه داخلی**

**منابع و مأخذ**

**الف- منابع فارسی**

**ب- منابع لاتین**

**تعريف روش:**

روش در مقابل واژه‌ی لاتيني «متد» به كار می‌رود و واژه‌ی متد در فرهنگ فارسي «معين» و فرهنگ انگليسي به فارسي «آريانپور» به: روش، شيوه، راه، طريقه، طرز، اسلوب معني شده است. به‌طورکلی «راه انجام دادن هر كاري» را روش گويند. روش تدريس نيز عبارت از راه منظم، باقاعده و منطقي براي ارائه درس است. روش تدریس، شیوه یا راهی است که مدرس را به هدف درس یعنی یادگیری و آموزش دادن مطالب به شاگردان می‌رساند (علوی 1384، 23).

**2-14-تقسیم‌بندی روش تدريس:**

روش‌های تدریس به دودسته کلی تقسیم مسی شوند، روش‌هایی که درگذشته بسیار دور به کار می‌رفته‌اند، روش‌های تاریخی و روش‌هایی که متکی بر یافته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی جدید می‌باشند، روش‌های نوین نامیده می‌شوند (موسوی 1391، 179).

**1 ـ روش‌های تاريخي 2 ـ روش‌های نوين**

اصطلاح تدريس، اگرچه در متون علوم تربيتي مفهومي آشنا به نظر می‌رسد، اكثر معلمان و مجريان برنامه‌های درسي بامعنی و ماهيت درست آن آشنايي دارند. برداشت‌های مختلف معلمان از مفهوم تدريس می‌تواند در نگرش آنان نسبت به دانش آموزان و نحوه‌ی كار كردن با آن‌ها تأثیر مثبت يا منفي بر جاي گذارد. برداشت چندگانه از مفهوم تدريس می‌تواند دلايل مختلفي داشته باشد؛ از مهم‌ترین آن‌ها ضعف دانش‌پایه و اختلاف در ترجمه و برداشت نادرست معلمان از دیدگاه‌های مختلف تربيتي است. گاهي آشفتگي و اغتشاش در درك مفاهيم تربيتي به حدي است كه بسياري از كارشناسان، معلمان و دانشجويان اين رشته مفاهيمي چون پرورش، آموزش، تدريس و حرفه‌آموزی را يكي تصور می‌کنند و به‌جای هم به كار می‌برند. اين مفاهيم اگرچه ممكن است در برخي جهات وجوه مشترك و درهم‌تنیده داشته باشند، اصولاً مفاهيم مستقلي هستند و معناي خاص خود رادارند (صفوي 1370، 239).

پرورش يا تربيت «جرياني است منظم و مستمر كه هدف آن هدايت رشد جسماني، شناختي، اخلاقي و اجتماعي يا به‌طورکلی رشد همه‌جانبه شخصيت دانش آموزان در جهت كسب و درك معارف بشري و هنجارهاي موردپذیرش جامعه و نيز كمك به شكوفا شدن استعداد آنان است» (سيف 1379، 28). براساس چنين تعريفي پرورش يك نظام است، نظامي كه كاركرد اساسی‌اش شكوفا كردن استعداد و تربيت شهرونداني است كه هنجارهاي موردپذیرش جامعه را کسب كنند و متعهد به ارزش‌های آن باشند. حتي بسياري از صاحب‌نظران تربيتي كاركردي فراتر از كاركرد ذکرشده براي پرورش قائل‌اند و معتقدند كه القاي ارزش‌ها و سنت‌ها و اخلاقيات پذیرفته‌شده جامعه به افراد يكي از قدیمی‌ترین ديدگاه پرورشي است، به‌جای چنين كاركردي، نظام تربيتي بايد رشد مهارت‌های شناختي از قبيل تفكر انتقادي، تحليل ارزش‌ها و مهارت‌های گروهي را در كانون كاركردهاي خود قرار دهد تا زمینه‌ی مردم‌سالاری در جامعه فراهم شود. ميلر[[1]](#footnote-1) (1983) و گروهي ديگر نيز بر اين باورند كه نظام تربيتي بايد عامل تغيير و تحول اجتماعي باشد. فرير[[2]](#footnote-2) (1972) مطرح می‌کند که تحليل مفاهيم و كاركردهاي ذکرشده نشان می‌دهد كه به‌هیچ‌وجه نمی‌توان مفهوم «پرورش» را با مفاهيمي چون آموزش، تدريس و يا حرفه‌آموزی يكي دانست. پرورش مفهومی كلي است كه می‌تواند ساير مفاهيم را در درون خود جاي دهد. مفهوم آموزش برخلاف پرورش يك نظام نيست، بلكه آموزش فعاليتي است هدف‌دار و از پيش طراحی‌شده، كه هدفش فراهم كردن فرصت‌ها و موقعیت‌هایی است که امر يادگيري را در درون يك نظام پرورشي تسهيل كند و سرعت بخشد. بنابراين آموزش وسیله‌ای است براي پرورش، نه خود پرورش. آموزش يك فعاليت مشخص و دقيق طراحی‌شده است؛ پس هدف‌های آن دقیق‌تر و مشخص‌تر و زودرس‌تر از هدف‌های پرورشي است. آموزش ممكن است با حضور معلم و یا بدون حضور معلم از طريق فيلم، راديو، تلويزيون و ساير رسانه‌ها صورت گيرد.

مفهوم تدريس به آن قسمت از فعالیت‌های آموزشي كه با حضور معلم در كلاس درس اتفاق می‌افتد اطلاق می‌شود. تدريس بخشي از آموزش است و همچون آموزش يك سلسله فعالیت‌های منظم، هدف‌دار و از پيش تعیین‌شده را در برمی‌گیرد و هدفش ايجاد شرايط مطلوب يادگيري از سوي معلم است. به آن قسمت از فعالیت‌های آموزشي كه به‌وسیله‌ی رسانه‌ها و بدون حضور و تعامل معلم با دانش‌آموزان صورت می‌گیرد به ‌هیچ‌وجه تدريس گفته نمی‌شود؛ بنابراین آموزش معنايي عام‌تر از تدريس دارد. به‌عبارت‌دیگر می‌توان گفت هر تدريسي آموزش است، ولي هر آموزشي ممكن است تدريس نباشد.

چهار ويژگي خاص در تعريف تدريس وجود دارد كه عبارت‌اند از: الف(وجود تعامل بين معلم و دانش آموزان ب) فعاليت براساس اهداف معين و از پيش تعیین‌شده ج) طراحي منظم با توجه به موقعيت و امكانات د) ايجاد فرصت و تسهيل يادگيري. (شعباني 1382، 9). تعريف تدريس: «تدريس عبارت است از تعامل يا رفتار متقابل معلم و شاگرد، براساس طراحي منظم و هدف‌دار معلم، براي ايجاد تغيير در رفتار شاگرد. تدريس مفاهيم مختلف مانند نگرش‌ها، گرایش‌ها، باورها، عادت‌ها و شیوه‌های رفتار و به‌طورکلی انواع تغييراتي را که می‌خواهیم در شاگردان ايجاد كنيم، دربر می‌گیرد» (ميرزا محمدي 1383، 17).

**2-15- روش‌های نوين تدريس:**

**2-15-1- روش كنفرانس (گــــرد هم‌آیی)**

اين روش با روش سخنراني تفاوت دارد زيرا درروش سخنراني، معلم مسئول دادن اطلاعات به دانش آموزان است. درحالی‌که در اين روش اطلاعات توسط دانش آموزان جمع‌آوری و ارائه می‌گردد. اين روش می‌تواند مشخص كند كه دانش آموزان تا چه اندازه می‌دانند. اين روش يك موقعيت فعال براي يادگيري به وجود می‌آورد. نقش معلم در كنفرانس صرفاً هدايت و اداره كردن جلسه و جلوگيري از مباحثاتي است كه منجر به انحراف از موضوع كنفرانس و روال منطقي آن شود. اين روش براي كليه دروس و سنین مختلف کاربرد دارد(مرعشی 1387، 1).

**2-15-2- روش شاگرد ـ استادي**

قدمت اين روش به زماني كه انسان مسئوليت آموزش دهي انسان‌های ديگر را چه از طريق غيررسمي و چه از طريق رسمي به عهده گرفت، می‌رسد؛ و قدمت آن به صدر اسلام برمی‌گردد مسجد نخستين موسسه‌ای بود كه چنين دستگاهی را براي تعليم و تربيت مسلمان‌ها به‌کاربرده است. از روش‌های تعليمي كه درروش شاگرد ـ استادي حائز اهميت است، روش حلقه يا مجلس است، كه پيامبر عظيم‌الشان اسلام از اين روش به مردم آن زمان آموزش می‌داد. همه افراد در كودكي دوست دارند نقشي غير از نقش واقعي خود بازي كنند، روش شاگرد ـ استادي به اين نقش خيالي، جامه عمل می‌پوشاند. در اين روش به دانش آموزان اجازه داده می‌شود كه نقش معلم را ايفا كنند. هدف اساسي اين روش آن است كه شاگرد، معلم گردد و از اين طريق تجارب تازه و ارزشمندي به دست آورد. در اين روش، در صورت فقدان معلمان متخصص، تعداد زيادي از دانش آموزان مهارت خاص را آموخته‌اند و می‌توان از آن‌ها استفاده كرد (مرعشی 1387، 2).

**2-15-3- روش چند حسـي (مختلط)**

استفاده از اين روش مستلزم به كار گرفتن همه حواس است و جريان يادگيري از طريق تمام حواس صورت می‌گیرد. از طريق کاربست اين روش می‌توان، مطالب و مهارت‌ها را درك كرد، ارتباط مؤثرتری برقرار كرد، مهارت‌ها و مطالب را از يك موقعيت به موقعيت ديگر تعميم داد. در يادگيري روش چند حسي به‌طورکلی از همه حواس استفاده می‌شود، به‌بیان‌دیگر، يادگيري بصري كه 75% از مجموع یادگیری ما از طريق ديدن است، يادگيري سمعي كه 13% از مجموع يادگيري ما از طريق شنيدن است، لمس كردن، كه 6% از مجموع يادگيري ما از طريق لمس كردن است، چشيدن كه 3% از مجموع يادگيري ما از طريق چشيدن است و بوييدن كه 3% از مجموع يادگيري از طريق بوييدن است.

**2-15-4- روش حل مسئلـه**

اين روش يكي از روش‌های فعال تدريس است. اگر نظام آموزشي بخواهد توانايي حل مسئله را به دانش آموزان یاد دهد، البته مسئله به معني مشكل و معضل نيست، به‌بیان‌دیگر مسئله موضوعي نيست كه براي ما مشكل ايجاد كند، بلكه رسيدن به هدف در هر اقدامي، به‌نوعی حل مسئله است، (خورشيدي و همکاران 1379، 150) در اين روش آموزش در بستر پژوهش انجام می‌شود و منجر به يادگيري اصيل و عميق و پايدار در دانش آموزان می‌شود. در اين روش ابتدا معلم بايد مسئله را مشخص، سپس به جمع‌آوری اطلاعات توسط دانش آموزان پرداخته شود و بعد از جمع‌آوری اطلاعات براساس اطلاعات جمع‌آوری‌شده دانش آموزان فرضیه‌سازی و درنهایت فرضیه‌ها را آزمون و نتیجه‌گیری شود. اگر روش حل مسئله درست انجام شود می‌تواند منجر به بارش يا طوفان فكري گردد. يعني اگر معلم روش تدريس حل مسئله را به‌درستی انجام دهد، دانش آموزان می‌کوشند تا براي حل مسئله با استفاده از تمام افكار و اندیشه‌هایی كه دارند، در كلاس راه‌حلی بیابند و آن را ارائه دهند. به‌بیان‌دیگر اگر معلم درروش تدريس حل مسئله به‌درستی عمل كند، منجر به روش تدريس بارش مغزي نيز می‌شود. به‌طورکلی اگر نظام آموزش و پرویش بخواهد در جهت تقويت زمینه‌های بالقوه خلاقيت نقش مهمي ايفا كند همانا کاربست روش‌های تدريس حل مسئله و بارش فكري در كلاس درس توسط معلمان است (بخشی 1391، 2).

**2-15-5- روش پروژه‌ای**

روش تدريس پروژه‌ای به دانش آموزان امكان می‌دهد تا قدرت مديريت، برنامه‌ریزی و خودکنترلی را در خودشان ارتقاء بخشند. در اين روش دانش آموزان می‌توانند با توجه به علاقه‌ی خود موضوعي انتخاب و به‌طور فعالانه در به نتيجه رساندن آن موضوع شركت نمايند. بر این اساس در اين روش دانش آموزان ياد می‌گیرند كه چگونه به‌طور منظم و مرحله‌ای كاري را درس انجام دهند و اين روش باعث تقويت اعتمادبه‌نفس در دانش آموزان می‌شود زيرا بين آن‌ها و معلم رابطه صحيح آموزشي برقرار است و درنهایت اين روش باعث تقويت همكاري، احساس مسئوليت، انضباط كاري صبر و تحمل در انجام امور و تحمل عقايد ديگران و مهارت‌های اساسي پژوهش در دانش آموزان می‌شود(ترکمندی 1388، 1).

**2-15-6- شيوه سخنراني**

معلم به‌طور شفاهي اطلاعات و مفاهيم را، در عرض مدتي كه ممكن است از چند دقيقه تا يك ساعت يا بيشتر طول بكشد، در كلاس ارائه می‌دهد. در سخنراني می‌توان معلم را با عنوان پیام‌دهنده و دانش‌آموز را به‌عنوان پيام گيرنده تصور كرد. از اين نظر سخنراني شیوه‌ای است یک‌سویه، براي انتقال اطلاعات، كه معمولاً فراگير در آن نقش غیرفعالی دارد. محتواي سخنراني را معلم قبل از ورود به كلاس تعيين می‌کند. روش سخنرانی دارای معایب و محاسنی است، مزایای آن: 1. برنامه‌ریزی نمودن روش سخنرانی آسان و هزینه آن نسبت به سایر روش‌ها اندک است؛ 2. می‌توان فراگیران را دورهم جمع نمود و روی یک موضوع یا نکته متمرکز شد؛3. می‌توان مقدار زیادی از مواد و مطالب آموزشی را در مدت کوتاهی ارائه نمود؛ 4. می‌توان به‌آسانی برنامه زمان‌بندی‌شده یا زمان صرف شده روی موضوعات را کنترل کرد؛ 5. یک روش آشنا برای فراگیران است و با آن راحت خواهند بود؛ 6. می‌توان این روش را برای گروه‌های بزرگ تا جایی که سخنران دیده و صدایش شنیده شود، استفاده کرد؛ 7. می‌توان از این روش هنگامی‌که امکانات فیزیکی محدود است استفاده کرد. محدودیت‌های روش سخنرانی: 1. فراگیران اغلب غیرفعال هستند؛2. اجرای سخنرانی اثربخش مشکل است؛ 3. اگر از سخنرانی به مدت خیلی طولانی بدون مشارکت فراگیران استفاده شود آموزش خسته‌کننده و کسالت‌آور می‌شود؛ 5. هنگام سخنرانی مشکل است قضاوت نمود که فراگیران در حال آموختن و یادگیری هستند یا نه؛ 6. بیشترین فراگیری و به خاطر سپاری فراگیران زمانی است که به‌طور فعال در فرآیند آموختن درگیر هستند؛ 7. به مهارت‌های کلامی کافی نیاز دارد؛ 8. ارتباط یک‌طرفه است (ریچاردسون[[3]](#footnote-3) 2008، 24-13).

**2-15-7- شيوه بازگویی**

شیوه‌ای است كه معلم بكار می‌برد تا فراگير را در به یاد سپردن اشعار، قواعد، فرمول‌ها، تعاريف و اصطلاحات تشويق كند. در بازگويي معمولاً معلم از دانش‌آموز انتظار دارد كه موضوع به یاد سپرده را كلمه به كلمه بيان كند. شيوه بازگويي مطالب، باآنکه اغلب در کلاس‌ها مورداستفاده قرار می‌گیرد، ولي متأسفانه ضرورتاً دلالت بر تحقق يادگيري نمی‌کند. كاربرد اين شيوه تنها نشان می‌دهد كه دانش‌آموز مطالب موردنظر را به یاد سپرده است. گاهي هدف معلم اساساً اين است كه دانش‌آموز موضوعي را به خاطر بسپارد تا براي درك مفهوم خاصي از آن را بكار برد، در اين روش صورت بكار گرفتن اين شيوه ممكن است مفيد باشد(بخشی 1391، 3).

**2-15-8 - شيوه پرسش و پاسخ**

شيوه پرسش و پاسخ شیوه‌ای است كه معلم به‌وسیله آن فراگير را به تفكر درباره مفهومي جديد يا بيان مطالبي فراگرفته شده تشويق می‌کند. معلم، وقتی‌که می‌خواهد مفهوم دقيقي را در كلاس مطرح نمايد يا توجه فراگيران را به موضوعي جلب كند شيوه پرسش و پاسخ را به كار می‌برد و نيز بدین‌وسیله فراگير را تشويق می‌کند تا اطلاع خود را درباره موضوعي بيان كند ممكن است براي مرور كردن مطالبي كه قبلاً تدريس شده‌اند مفيد باشد، يا وسيله خوبي براي ارزشيابي ميزان درك فراگير از مفهوم موردنظر باشد(شعبانی 1371، 294).

**2-15-9- شيوه تمريني**

معلم معمولاً به‌وسیله تمرين، فراگير را به تكرار مطلب يا كاربرد آن تشويق می‌کند تا فراگير در موضوع موردنظر تبحر لازم را كسب كند. مثلاً معلم انگليسي از فراگير می‌خواهد كه با تكرار شفاهي اصطلاحات، تلفظ صحيح آن‌ها را فراگيرد، يا بعد از يافتن طرز ساختن جملات شرطي، پنج جمله شرطي بسازد. ممكن است معلم رياضي، پس از درس دادن مفهوم مشتق و طرز مشتق‌گیری از توابع، از دانش آموزان بخواهد كه ده مسئله در رابطه با اين موضوع حل كنند. در تمام موارد بالا معلم، با استفاده از شيوه تمريني، دانش آموزان را به تكرار يا كاربرد مفاهيم موردنظر تشويق می‌کند(بخشی 1391، 2).

**2-15-10- شيوه بحثي**

در شيوه بحثي، دانش آموزان فعالانه در يادگيري شركت می‌کنند و مفهوم موردنظر را از يكديگر می‌آموزند. در اين شيوه معلم را می‌توان به‌عنوان محرك، شروع‌کننده بحث و راهنما تصور كرد. معلم طوري سؤال يا مسئله را مطرح می‌کند كه دانش آموزان را به پاسخگويي يا حل مسئله تشويق كند. اين شيوه در دو مورد زير، كاربرد خاصي دارد: ۱- وقتی‌كه معلم می‌خواهد مفهوم جديدي را به فراگيران بياموزد (مانند موقعيت بالا) و انتظار دارد كه همه آن‌ها مفهوم را به شكلي واحد دریابند در اين صورت معلم سعي می‌کند كه بحث را به جهتي بكشاند كه شكل صحيح مفهوم از آن نتیجه‌گیری شود. ۲- هدف معلم اين است كه ذهن دانش‌آموز را به تكاپو و جستجو وادارد. در اين صورت معلم مسئله‌ای را عنوان می‌کند كه تا دانش آموزان راه‌حل آن را پيشنهاد كنند. در اين موقعيت معلم سعي می‌کند كه موضوع بحث را به‌دلخواه خودکنترل نكند تا راه‌حلی را كه خود در نظر دارد به كلاس تحميل نكرده باشد (ترکمندی 1388، 1).

**2-15-11- شيوه نمايشي**

در اين شيوه معلم معمولاً، براي فهماندن مطلبي خاص به فراگیران، از وسايل و اشياء گوناگون استفاده می‌کند. درصورتی‌که معلم نتواند براي فهماندن مطلب درسي آزمايش انجام دهد، شيوه نمايشي می‌تواند شيوه خوبي براي روشن‌تر كردن مفهوم براي فراگيران باشد.

**2-15-12- شيـوه آزمايشـي (روش اجرا كردن يا يادگيري به‌وسیله عمل)**

آزمايش فعاليتي است كه در جريان آن فراگيران با به كار بردن وسايل و مواد بخصوصي درباره مفهومي خاص عملاً تجربه كسب می‌کنند. آزمايش معمولاً در آزمايشگاه انجام می‌گیرد، اما نداشتن آزمايشگاه مجهز يا وسايل مناسب در مدرسه نبايد دليلي براي انجام ندادن آزمايش در كلاس وسايل بسيار ساده‌ای لازم است كه معلم و حتي دانش‌آموز می‌تواند به‌آسانی آن‌ها را تهيه كند. آزمايش، گاهي به‌منظور آشنا كردن دانش آموزان با جنبه‌های عملي يك مفهوم، مورداستفاده قرار می‌گیرد. براي این کار معلم دستور عمل انجام آزمايش را در اختيار فراگيران می‌گذارد و انتظار دارد كه دانش آموزان با استفاده از دستور كار سرانجام به نتيجه يكساني برسند. در موارد ديگر آزمايش به‌منظور فراهم آوردن محيطي مناسب براي حل مسئله تلقي می‌شود. در این صورت معلم جهت كلي فعاليت را مشخص می‌کند و فراگيران را بر آن می‌دارد تا در اجراي آزمايش به‌طور مستقل تصمیم‌گیری و نتیجه‌گیری كنند. آزمايش براي تدريس مفاهيم علوم تجربي به‌ویژه فيزيك، بسيار لازم است و بدون آن دانش‌آموز نمی‌تواند مفاهيم موردنظر را به‌درستی فراگيرد (خنیفر 1381، 166).

**2-15-13- شيوه گردش علمي**

گردش علمي به دانش آموزان امكان می‌دهد كه از طريق مشاهده طبيعت، وقايع، فعالیت‌ها، اشياء و مردم تجزيه علمي به دست آورد. در گردش علمي دانش آموزان با مشاهده واقعیت‌ها می‌توانند مفاهيمي را كه در كلاس موردبحث قرار می‌گیرد، بهتر در ذهن خود بپرورانند و معلم می‌تواند با استفاده از اين شيوه كنجكاوي فراگيران را درباره موضوعي خاص برانگیزد. در بعضي موارد، می‌توان از گردش علمي براي جمع‌آوری اطلاعات لازم براي انجام گرفتن آزمايش، يا يك پروژه، بهره گرفت. مثلاً اگر هدف درس (شناختن کانی‌های داراي ارزش اقتصادي) باشد می‌توان دانش آموزان را به چند معدن برد تا کانی‌های مختلف را جمع‌آوری كنند و آن‌ها را در كلاس، بعد از آزمایش‌های لازم، بشناسند(ترکمندی 1388، 2).

**2-15-14- استفاده از منابع ديداري و شنيداري :**

استفاده از منابع ديداري و شنيداري در تدريس را در حقيقت نمی‌توان شيوه مستقل و مجزا دانست. معلم در هرگونه تدريسي می‌تواند از وسايل ديداري و شنيداري كمك بگيرد. گاهي می‌توان در تدريس از وسايلي نظير راديو، تلويزيون و ضبط و پخش صوت، نمودار و نقشه استفاده كرد. مثلاً معلم در هنگام سخنراني ممكن است از عكس استفاده كند، يا براي نمايش دادن يك رابطه علمي از نمودار كمك بگيرد. در مواردي كه معلم می‌خواهد يك موضوع اجتماعي را تدريس كند، ممكن است بحث راديويي مناسبي را كه روي نوار ضبط‌شده است براي فراگيران پخش كند. به‌طورکلی كاربرد صحيح منابع ديداري و شنيداري براي برانگیختن كنجكاوي دانش آموزان و تشويق آن‌ها به فراگيران بسيار مؤثر است(فهیم 1391، 3).

**2-15-15- الگوي كاوشگري به شيوه حقوقي**

اين الگو براي كمك به دانش آموزان در بررسي مسائل اجتماعي از قبل عدالت، برابري، فقر، قدرت، تقويت رشد عمومي و اجتماعي آن‌ها براي توجيه و حل این‌گونه مسائل به شيوه مذاكره است. در اين الگو معلم آغازگر، کنترل‌کننده جو براي ايجاد يك فضاي مثبت كاري و عقلي، باز و پويا است و به فراگيران تفهيم می‌کند كه يكديگر را مستقيم ارزيابي ننمايند و به عقايد و نظرات همديگر احترام بگذارند. اين الگو بيشتر براي دوره‌های دبيرستان و دانشگاه كاربرد دارد و درنهایت باعث تقويت روحيه همدلي، قضاوت منطقي در خصوص مسائل اجتماعي تحليل مناسب مسائل روز و تقويت كار دسته‌جمعی در دانش آموزان می‌شود. مثال: فرض كنيد بعضي از دانش آموزان با سهمیه‌ای شدن كنكور سرا سری مخالف هستند، معلم از طريق شركت سهامي فكر با دانش‌آموزان به بررسي اين مهم می‌پردازد و درنهایت به كمك خود دانش آموزان آن‌ها را قانع می‌نماید(فهیم 1391، 3).

**2-15-16- الگوي آموختن كنترل خود**

هدف اين الگو ايجاد تغيير رفتار مناسب در دانش آموزان است. مثال: دانش‌آموزی كه در امتحان دچار اضطراب می‌شود يا از درس رياضي می‌ترسد، به او می‌آموزد كه چگونه رفتار خود را تغيير داده و موجب كاهش اين اضطراب و ترس در خود شود. در اين الگو معلم حامي دانش آموزان است و يك فضاي مثبت ايجاد می‌کند تا آن‌ها به اصلاح رفتار خود بپردازند. اين الگو در سنين مختلف و همه دوره‌های تحصيلي كاربرد دارد و درنهایت دانش آموزان را قادر به توصيف، توضيح، پیش‌بینی، كنترل و تغيير رفتار خود می‌نماید. به‌طورکلی معلم از طريق اين الگو می‌تواند تغييرات مطلوب را در رفتار دانش آموزان ايجاد نمايد(ترکمندی 1388، 3).

**2-15-17- الگوي ايفاي نقش**

هدف اين الگو، رشد همدلي با ديگران و بررسي مسائل و واقعیت‌ها و ارزش‌های اجتماعي در عمل است. اين الگو می‌تواند باب افتتاح گفتگو درباره‌ی ارزش‌ها و چگونگي اثر آن‌ها در زندگي روزانه باشد. در اين الگو معلم مسئول شروع و هدايت دانش آموزان است. به‌نحوی‌که آن‌ها را قادر به تحليل رفتار، ارزش‌های فردي، همدلي، حل مسائل ميان فردي، نقش ارزش‌ها در مسائل اجتماعي و آسودگي در ابراز عقايد نمايد. اين الگو در همه برنامه‌های آموزشي و پرورشي و سنين مختلف کاربرد دارد. به‌طورکلی اين الگو باعث افزايش فهم دانش آموزان در بهبود و گسترش ارزش‌های اجتماعي می‌شود. براي مثال: معلم می‌تواند از طريق اين الگو مسائل خوب و بد اجتماعي و يا رفتارهاي خوب و بد را توسط دانش آموزان به نمايش بگذارد و سپس در مورد آن به كمك فراگيران به بحث و ارزشيابي بپردازد. بدين ترتيب معلم از طريق عمل (نمايش) به بررسي مسائل اجتماعي، رفتاري و ارزشيابي آن توسط دانش آموزان می‌پردازد(مرعشی 1387، 4).

**2-16- روش كارگاهي**

روش تدريس كارگاهي يكي از روش‌های مؤثر ياددهي و يادگيري است كه در بيشتر موارد با روش سخنراني، سمينار، كنفرانس و سمپوزيوم يكسان بكار برده می‌شود. براي درك بهتر روش كارگاهي ابتدا به مفاهيم ذکرشده می‌پردازیم و سپس روش كارگاهي را شرح می‌دهیم. روش سخنــــراني قبلاً تشريح شده و در اينجا از شرح آن خودداري می‌نماییم(ترکمندی 1388، 2).

**2-16-1- سمينار**

عده‌ای صاحب‌نظر هستند، كه دورهم جمع شده و تبادل‌نظر می‌کنند. (البته تعداد افراد در سمينار محدود باشد، حداكثر 100 نفر كه به گروه‌های كوچك 10 الي 15 نفري تقسيم می‌شود و تبادل‌نظر می‌کنند و درنهایت كل گروه‌ها به تبادل‌نظر می‌پردازند)

**2-16-2- كنفرانس**

محققي به نظریه‌ای رسيده است، آن را براي ديگران مطرح می‌کند.

**2-16-3- سمپوزيوم**

ترکمندی (1388، 3) بیان کرده است سمپوزیوم مانند سمينار است و تنها تفاوت آن با سمينار در اين است كه افرادي كه در سمپوزيوم شركت می‌کنند سطح آگاهي‌شان از ديگران برتر وتخصصی‌تر است (در سطح بالاتري از سمينار قرار دارد).

**2-17- روش تدريس كارگاهي**

**2-17-1- مرحله ارائه درس کوتاه**

دراين مرحله مباني نظري موردبحث توسط مدرس كارگاه تبيين و تحليل می‌شود.

**2-17-2- مرحله فعاليت و كار**

دانش آموزان، دانشجويان و يا كارورزان و مربيان شرکت‌کننده در كارگاه به گروه‌های كوچك 2 الي 3 نفره يا انفرادي تقسيم و بر روی موضوعات تعیین‌شده فعالیت می‌نمایند (مرعشی 1387، 4).

**2-17-3- مرحله مشاركت:**

در اين مرحله مجدداً دانش آموزان شرکت‌کننده در كارگاه كه به گروه‌های 2 الي 3 نفره يا انفرادي تقسیم‌شده بودند، دورهم جمع می‌شوند، كه به بحث و بررسي جمع‌بندی موضوعات تعیین‌شده می‌پردازد. (حداكثر زمان اين مرحله از كل زمان كارگاه است). بديهي است كه در اجراي كلاس كارگاه آموزش بايد از روش مهارت‌آموزی (ابتدا و انتهاي فعاليت كاملاً مشخص‌شده است) سود جست. كاربست روش تدريس كارگاهي می‌تواند نتايج آموزش را تضمين كند. البته با رعايت نكات زير:

**2-17-3-1- مرحله درسي كوتاه و فشرده**

۱. معلم ابتدا اهداف و انتظاراتي كه از كارورزان و دانش آموزان دارد، دقيقاً بيان و تحليل می‌نماید و از طريق آزمون تشخيصي، رفتار ورودي آن‌ها را می‌سنجد.

۲. معلم مباني نظري هر محور كلي را در سالن عمومي تبيين و تحليل نموده و به رفع اشكالات كارورزان يا دانش آموزان در ابعاد نظري می‌پردازد. البته بهتر است قبل از تشكيل كارگاه مباني نظري را (به‌منظور تسلط دانش آموزان) براي آن‌ها ارسال كند.

۳. سپس معلم (مدرس) دانش‌آموزان را به گروه‌های كوچك كاري تقسيم نموده و يك نفر به‌عنوان مسئول و گزارش‌گر و يك نفر به‌عنوان منشي انتخاب كه جلسات كارگاهي را اداره و نكات كليدي را يادداشت نمايند.

۴. زمان بهينه براي اين مرحله حداكثر معادل كل زمان كارگاه آموزشي است(بخشی 1391، 2).

**2-17-3-2- مرحله فعاليت گروهي و انجام وظايف انفرادي**

۱ در اين مرحله كار مسئول گروه كاري، همانا استخراج مفاهيم كليدي براساس مباحثات همه كارورزان است، سپس منشي گروه كاري كليه نكات كليدي را (كه در موردتوافق اكثريت گروه است) نوشته و طبقه‌بندی می‌نماید. شايسته است كه منشي جلسه كليه نكات مطروحه را بر روي تابلو نوشته تا كليه دانش آموزان آن‌ها را مشاهده و سرانجام پس از نهايي شدن روي كاغذ منعكس نمايد.

۲ زمان بهينه براي اين مرحله حداكثر معادل كل زمان كارگاه آموزشي است.

۳ محل تشكيل گروه‌های كاري بايد جدا از يكديگر باشد(ترکمندی 1388، 4).

**2-17-3-3- مرحله مشاركت و جمع‌بندی**

1(كليه دانش آموزان در سالن عمومي جمع شده و سپس مسئولين گروه‌های كاري به ترتيب گزارشي از نتايج مباحثات بر روي موضوعات مطروحه را ارائه و سپس نكات كليدي مشخص و توصیه‌های كاربردي به عمل می‌آورند.  
2) زمان بهينه براي اين مرحله همان حداكثر معادل كل زمان كارگاه آموزشي است. در پايان يعني مرحله ارزشيابي و بازخورد كارگاه، مدرس به اجراي آزمون پس خروجي پرداخته و آن را با آزمون پيش ورودي مقايسه می‌نماید و نگرش دانش آموزان را نسبت به كارگاه (البته بدون ذكر نام) دريافت می‌کند(مرعشی 1387، 2).

**2-18- الگوي دريافت مفهوم**

اين الگو براي یاددادن نحوه طبقه‌بندی كردن، نحوه فكر كردن و چگونگي دريافت مفهوم به دانش آموزان اهميت دارد. در اين الگو معلم به‌عنوان حامي و هدایت‌گر فرضیه‌های دانش‌آموزان است به‌نحوی‌که از قبل مفاهيم را انتخاب و در نمونه‌های مثبت و منفي سازمان می‌دهد و فراگيران را جهت نيل به اين مفهوم هدايت می‌کند. اين الگو دانش آموزان قادر به مفهوم‌سازی پيشرفته، مفاهيم خاص، استدلال استقرايي، تسلط و آگاهي به چشم‌اندازها، دورنماها، تحمل ابهام و حساسيت به استدلال منطقي در ارتباطات می‌نماید. مراحل الگوي تدريس دريافت مفهوم به شرح زير است:

• عرضه مطالب و شناسايي مفهوم

• آزمون دستيابي به مفهوم

• تحليل راهبردهاي تفكر(ترکمندی 1388، 2).

**2-19- الگوي تفكر استقرايي**

اين الگو باعث بهبود ظرفيت تفكر، گردآوري، سازمان‌دهی و كنترل اطلاعات و نام‌گذاری مفاهيم می‌شود. به‌بیان‌دیگر اين الگو باعث گردآوري اطلاعات سازمان‌دهی و كنترل مطالب می‌شود. در اين الگو معلم آغازگر فعاليت است، زيرا فعالیت‌ها از قبل به‌وسیله معلم تعيين می‌شوند، اما جو همكاري و دوستانه بين معلم و شاگردان وجود دارد. تماس يكايك دانش آموزان براي دسترسي به اطلاعات فراهم نمايد. اين الگو منجر به افزايش آگاهي فردي و رشد خودکنترلی دانش آموزان می‌گردد و در همه سطوح تحصيلي كاربرد دارد(مرعشی 1387، 2).

**2-19-1- مراحل تدريس الگوي تفكر استقرايي عبارت‌اند از:**

• تكوين مفهوم

• تفسير مطالب

• كاربرد اصـول يا عقايد (مرعشی 1387، 2).

**2-20- الگوي آموزش كاوشگري**

اين الگو باعث تقويت استدلال فراگيران، شناخت مفاهيم، فرضیه‌ها و آزمون آن‌ها در دانش آموزان می‌شود. در اين الگو جو همكاري بين معلم و شاگردان وجود دارد، ولي سيستم اجتماعي بيشتر توسط معلم به ترغيب فراگيران جهت آغاز كاوشگري می‌پردازد و شیوه‌های كاوشگري را به آن‌ها ياد می‌دهد، اين الگو منجر به يادگيري و تقويت مهارت‌های جريان علمي، كاوشگري خلاق، تقويت روح خلاقيت، استقلال در یادگیری، تحمل ابهام و موقتي بودن دانش در دانش آموزان می‌شود(مرعشی 1387، 3).

**2-20-1- مراحل تدريس این الگو عبارت است از:**

• مواجه نمودن فراگيران با مسأله

• گردآوري داده‌ها در خصوص مسئله و اثبات آن

• طبقه‌بندی داده‌ها (اطلاعات).

• تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

• تحليل جـريان كاوش(ترکمندی 1388، 3).

**2-21- الگوي پيش سازمان دهنـــده**

اين الگو باعث يادگيري بامعنا در دانش آموزان می‌شود و در آن معلم، ساخت ذهني را در دست دارد و همواره مطالب قبلي تميز دهنده را در دست دارد و همواره مطالب يادگيري را به سازمان دهندگان ارتباط می‌دهد و به شاگردان كمك می‌کند تا مطالب جديد را از مطالب قبلي تميز دهند اين الگو منجر به تقويت مفاهيم، درون سازي معنی‌دار اطلاعات و افكار، عادت به تفكر منظم و منطقي و تقويت روحيه كاوشگري در دانش آموزان می‌شود و براي كليه سطوح تحصيلي مناسب است.

**2-21-1- مراحل پيش سازمان دهنده:**

۱- از طريق روشن كردن منظور درس به‌وسیله مثال و تكرار

۲- ارائه مطالب، يا وظيفه موردنظر براي دانش آموزان با يك نظم منطقي

۳- تحكيم سازمان شناخت از طريق يادگيري فعال و توافق مجدد و يك نظم منطقي

۴- تحكيم سازمان شناخت از طريق يادگيري فعال و توافق مجدد و يكپارچه(ترکمندی 1388، 3).

**2-22- الگوي يادسپاري**

اين الگو باعث تأکید بر پردازش اطلاعات، افزايش يادسپاري و دروني كردن اطلاعات در دانش آموزان می‌شود. معلم و شاگردان به‌صورت يك گروه براي دادن مطالب جدید جهت يادسپاري تلاش می‌کنند. اين الگو نياز به‌عکس، وسايل مجسم، فيلم و ساير مطالب ديداري و شنيداري دارد. معلم شاگردان را در تعيين موضوع‌ها، جهت‌ها و تصويرهاي كليدي ياري می‌کند. اين الگو دانش آموزان را در تسلط بر حقايق و افكار سيستمي براي يادسپاري تقويت قدرت ذهني و افزايش يادسپاري كمك و در تمام مراحل و سنين كاربرد دارد.

**2-22-1- مراحل تدريس اين الگو عبارت است از:**

۱- توجه به مطالبي كه بايد يادسپاري شوند. از طريق خط كشيدن زير آن‌ها

۲- ايجاد ارتباط از طريق فنون كلمه كليدي و كلمه جايگزين

۳- بسط تصاوير

۴- تمرين و یادآوری به‌منظور آموخته شدن كامل(مرعشی 1387، 2).

**2-23- الگوي رشد عقلي**

اين الگو باعث سازگاري و متناسب نمودن آموزش با مراحل رشد فراگيران می‌شود. در اين الگو كاوشگري در جوي اجتماعي و عقلي آزاد همراه است. معلم بايد جو تسهیل‌کننده‌ای ايجاد تا شاگرد احساس خود را آزادانه بيان كند. اين الگو منجر به تقويت جنبه‌های انتخابي رشد شناختي و جنبه‌های عاطفي و اجتماعي در دانش‌آموزان می‌شود(مرعشی 1387، 2).

**2-23-1- مـراحل تدريس این الگو عبارت‌اند از:**

۱- به وجود آوردن موقعيتي كه مطابق رشد دانش‌آموز باشد.

۲- كاوشگري از طريق دريافت پاسخ‌های دانش آموزان.

۳- انتقال از طريق بررسي استدلال دانش آموزان(مرعشی 1387، 3).

**2-24- الگوي كاوشگري علمي**

اين الگو باعث آموزش علمي به سبک‌های مشخص و آموزش مفاهيم بنيادي در دانش آموزان می‌گردد. رسالت معلم در اين الگو پرورش كاوشگري، ايجاد جوي توأم با همكاري و داشتن انعطاف است. اين الگو منجر به دانش علمي تعهد به كاوشگري علمي، ژرف‌اندیشی و روح مهارت همكاري در دانش آموزان می‌شود.

**2-24-1- مـراحل اين الگو عبارت‌اند از:**

۱- فراهم آوردن زمينه جستجو براي دانش آموزان

۲- تعيين مسئله از سوي دانش آموزان

۳- مشخص كردن مسئله در هر جستجو توسط دانش آموزان

۴- دانش آموزان به حدس در خصوص راه‌های توضيح مشكل می‌پردازند(ترکمندی 1388، 2).

**2-25- الگوي تدريس غیرمستقیم**

اين الگو باعث مشاركت فراگيران در يادگيري شده و به آن‌ها ياد می‌دهد كه چگونه خود را به فراگيري مطالب پرداخته و مسائل را حل نمايند. معلم نقش هادي، راهنما و تسهیل‌کننده را دارد و دانش‌آموز آغازکننده به‌نحوی‌که معلم به دانش آموزان كمك می‌کند تا مسائل را تعريف و براي حل موفقیت‌آمیز آن‌ها اقدام نمايند. همچنين معلم بايستي مكاني آرام توأم با جو مثبت و اطلاعات موردنیاز براي دانش آموزان فراهم نمايد. اين الگو دانش آموزان را قادر به افزايش آگاهي فردي، رشد خود، هدف‌های اجتماعي و تحصيلي متنوع می‌نماید (ترکمندی 1388، 2).

**2-25-1- مراحل تدريس اين الگو عبارت‌اند از:**

۱- تعريف موقعيت توسط فراگير به‌نحوی‌که معلم ابراز احساسات را ترغيب می‌کند.

۲- كشف مشكل به‌وسیله دانش آموزان

۳- رشد بينش توسط بحث دانش آموزان درباره مسئله و حمايت معلم از آن‌ها

۴- برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری توسط دانش آموزان

۵- يكپارچگي از طريق توسعه بينش دانش آموزان در خصوص مسئله و حمايت معلم از آن‌ها. (ترکمندی 1388، 5).

**2-26- الگوي بدايع پردازي (افزايش تفكر خلاق)**

هدف اين الگو افزايش تفكر خلاق و مشکل‌گشایی در مواقع خاص، بر هم زدن سنت‌های متداول و گسترش افق‌های فردي و اجتماعي در دانش آموزان است. معلم سؤا لاتی از دانش آموزان می‌نماید، ولي پاسخ دانش آموزان كاملاً باز است و معلم بايستي كمك كند تا شاگردان تفكر خود را بسط دهند اين الگو باعث رشد خلاقيت و نوع آوري، همبستگي گروه و بر هم زدن سنت‌ها در نزد انظار می‌شود (بخشی 1391، 3).

**2-26-1- مراحل تدريس این الگو عبارتنداز:**

۱- توصيف وضعيت جديد به كمك معلم.

۲- قياس مستقيم به‌نحوی‌که معلم قياس مستقيم (مقايسه ساده از دو موجود يا دو مفهوم) را پيشنهاد و از شاگردان می‌خواهد آن‌ها را توصيف كنند.

۳- قياس شخصي به‌نحوی‌که معلم شاگردان را به قياس مستقيم (شدن) ترغيب می‌کند.

۴- مقايسه قیاس‌ها از طريق شاگردان.

۵- تــوضيح تفاوت‌ها به كمك شاگردان.

۶- اكتشاف به كمك شاگردان.

۷- قياس زايي، شاگردان مجدد به بيان شباهت‌ها و تفاوت‌های قياس می‌پردازند((بخشی 1391، 2).

**2-27- الگوي آگاهي يابي**

اهداف اين الگو كمك به دانش آموزان براي توسعه آگاهي از توانایی‌های خويشتن در تفكر و احساسات گروهي، مناسب انساني و ايجاد تصور ذهني از خود است. معلم بايد در اين الگو انعطاف‌پذیر باشد. اين الگو منجر به افزايش آگاهي، خود یکپارچگی روابط ميان فردي می‌شود.

**2-27-1- مـراحل اين الگو عبارت‌اند از:**

۱- مشخص كردن تكليف براي شاگردان از طريق ايجاد محيط امن براي آن‌ها.

۲- بحث و تحليل در خصوص گام اول.

**2-28- الگوي ديدار در كلاس درس**

اين الگو براي كمك به فراگيران در پذيرش مسئوليت رفتار و شرايط اجتماعي است معلم بايستي داراي شخصيتي صميمي و ماهر در فنون بحث ميان فردي باشد و بيشتر اقدامات كنترل، ولي با دانش‌آموزان سهيم است. اين الگو باعث استقلال و خود محبت دهي و آزاداندیشی می‌شود.

**2-28-1- مــــراحل این الگو عبارت‌اند از:**

۱- استقرار فضايي از پذيرش مشاركت (تشويق دانش آموزان براي مشاركت و سخن گفتن)

۲- طرح مسئله براي بحث به‌وسیله دانش آموزان يا معلم و بررسي پيامدهاي آن

۳- بررسي قضاوت ارزشي توسط فراگيران در خصوص مسأله

۴- تعيين اقدام ديگر جايگزين از طريق توافق دانش آموزان كه كدام مسئله را پيگيري نمايند.

۵- التزام علمي دانش آموزان در برابر جمع

۶- پيگيري رفتاري از طريق سنجش رفتارهاي جديد ایجادشده در دانش آموزان(ترکمندی 1388، 2).

**2-29- الگوي پژوهش گروهي (تفحص گروهي)**

اين الگو براي كمك به دانش آموزان در تقويت مردم‌سالاری، تشریک‌مساعی و آموزش آن‌ها از طريق همكاري كاوشگرانه در فهم و مسائل اجتماعي و تحصيلي است در اين الگو معلم مانند يك مشاور عمل می‌کند و بايستي بتواند به درخواست‌های دانش آموزان پاسخ دهد و به كمك آن‌ها نیازمندی‌های آموزش را فراهم آورد. اين الگو نيازمند يك جو مثبت براي استدلال و مذاكره است و در همه سنين و سطوح تحصيلي و انجام كارهاي گروهي كاربرد مناسبي دارد. اين الگو درنهایت منجر به كاوشگري منظم، كنترل و پويش مؤثر گروهي، تقسیم‌کار، مردم‌سالاری، تعهد و تمايل نسبت به كاوشگري و هم كوششي در دانش آموزان می‌شود(بخشی 1391، 1).

**2-30- الگوي آموزش آزمايشگاهي**

اين الگو باعث افزايش فهم اجتماعي، مهارت، توانايي يادگيري و تقويت كار گروهي در دانش آموزان می‌شود. معلم در اين الگو نقش مشاور را ايفا نموده و دانش آموزان را حمايت می‌نماید. درنهایت منجر به تقويت يادگيري و آموزش در بستر پژوهش در آن‌ها می‌شود. اين الگو براي كليه دروس به‌ویژه علوم دقيقه و در تمام دوره‌های تحصيلي و سنين مختلف كاربرد دارد.نقش معلم در این روش هدایت شاگردان و نظارت بر کار آن هاست. و در این روش چون یادگیری باثبات تر و مؤثر تر خواهد شد. حس کنجکاوی را در فرا گیرندگان ارضا می کند، باعث غعال شدن ذهن شاگردان و خستگی کمتر می شود(خنیفر 1381 ،177).

**2-31- الگوي كاوشگري علوم اجتماعي**

اين الگو باعث درك مسائل اجتماعي، از قبيل مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی، فرهنگ شناسي، مهارت عقلي، آموختن اطلاعات، تشكيل مفاهيم و استفاده مناسب از مفاهيم در دانش آموزان می‌شود. در اين الگو معلم موقعيت كاوشگري را ايجاد و از دانش آموزان می‌خواهد تا به بررسي و نتیجه‌گیری در مورد آن بپردازند. اين الگو در تمام سنين و دوره‌های تحصيلي به‌ویژه در درس علوم اجتماعي كاربرد دارد؛ و درنهایت باعث تقويت فهم و درك دانش آموزان در خصوص مسائل اجتماعي می‌شود(خنیفر 1381، 187).

**2-32- الگوي يادگيري در حد تسلط آموزش مستقيـــم**

**2-32-1- (نظريه اجتماعي يادگيري)**

هدف اين الگو ايجاد و تقويت مهارت‌های اساسي، مطالب آموختني از ساده به مشكل و دادن مطالب درسي به‌صورت انفرادي به دانش آموزان و استفاده از فنّاوری ديداري و شنيداري و دانش آموزان است. در اين الگو معلم حامي دانش آموزان است و به آن‌ها كمك می‌کند تا مستقل ياد بگيرند. اين الگو درنهایت دانش آموزان را قادر به تسلط بر محتواي علمي، تقويت انگيزه درس خواندن، توانايي كنترل خود و تقويت عزت‌نفس می‌نماید. اين الگو در همه دوره‌های آموزشي و سنين مختلف كاربرد دارد (بخشی 1391، 4).

**2-33- الگوي آموزش براي رشد مفهوم و مهارت**

**2-33-1- اين الگو معمولاً به دو صورت زير است:**

1. الگوي نظريه و عمل:

مانند يك مهارت رياضي كه در آن مهارت با نشان دادن ممارست، بازخورد و نظارت در هم می‌آمیزد تا دانش‌آموز بر آن مهارت تسلط يابد.

2. شبیه‌سازی كه از توصيف موقعیت‌های زندگي ايجاد می‌شود.

مثال: معلم در درس جغرافيا، كره زمين است و يا از مولاژ استفاده می‌کند و اندام‌ها و دستگاه‌های مختلف بدن انسان را نشان می‌دهد. در اين الگو معلم نقش هادي و راهنما را دارد و بايستي يادگيري با تشكيل شركت سهامي فكر بين دانش آموزان و معلم انجام گيرد اين الگو در همه سنين و سطوح تحصيلي كاربرد دارد و درنهایت باعث افزايش مفاهيم و مهارت‌های آگاهي درباره سيستمهاي اجتماعي، همدردي، آگاهي از تنش تغيير و احساس اثربخشی در دانش آموزان می‌شود(محمدي 1383، 9).

**2-34-ر**[**وش ایفای نقش**](http://method-teaching.blogfa.com/post-5.aspx)

ایفای نقش، روشی است که می‌تواند برای تجسم عینی موضوعات و درس‌هایی که برای نمایش مناسب باشند، به کار رود. در این روش، فرد یا افرادی از دانش آموزان، موضوعی را به‌صورت نمایش کوتاه اجرا می‌کنند (صفوی 1382، 298).

   ایفای نقش، به معنایی که در اینجا به کار می‌رود، به مهارت‌های خاص هنری مثل بازیگری در تئاتر و سینما نیازی ندارد، بلکه معلم بنا به موقعیت، هدف و موضوع موردنظر، به‌عنوان یک روش از آن استفاده می‌کند (شعبانی 284،1382) تا موجب تکوین شخصیت فردی و اجتماعی فراگیران گردد. اگر دانش آموزان مهارت‌های زندگی کردن را کسب کنند، در تمام شئون زندگی با موفقیت بیشتری زندگی می‌کنند (فضلی‌خانی 1382، 186).

در این روش، دانش آموزان براساس علایق خویش، نقش‌های موردنظر را انتخاب می‌کنند و با نظارت معلم و همکاری همکلاسان، به ایفای نقش می‌پردازند. از این طریق، آموزش قوانین و روابط اجتماعی حاکم بر جامعه بهتر انجام می‌شود و به یادگیری مؤثر و کارآمد می‌انجامد، زیرا دانش آموزان ضمن شناخت هنجارهای اجتماعی، به تحلیل آن‌ها می‌پردازند و در حین ایفای نقش، نگرش خود را تثبیت می‌کنند و نوعی ارتباط عاطفی و انسانی با دیگران برقرار می‌سازند (فضلی‌خانی 1382، 186).

**2-35-تعریف آموزش**

براون و اتکینز[[4]](#footnote-4) (1999، 8) آموزش را فعالیتی دانسته‌اند که طی آن استعدادهای بالقوه‌ی یک فرد پرورش می‌یابد. بدین ترتیب، در هر فرصتی که فراگیر موضوعی را یاد بگیرد ممکن است نوعی آموزش صورت پذیرد.

هدف از آموزش را آسان‌سازی امر یادگیری می‌داند که از سوی فردی برای فرد دیگر طرح‌ریزی می‌شود. در این رابطه یاد دهنده را آموزگار و یادگیرنده را فراگیر می‌نامند. چنین فرایندی به‌صورت بخش متقابل و تعامل انجام می‌پذیرد. در این فرایند معمولاً در تجارب یادگیری، آموخته‌ها، نگرش‌ها و سطح دانش فراگیر تغییراتی به وجود می‌آید که رفتار و تکرار را متأثر می‌سازد (افضل نیا 1384، 26).

آموزش را ازنظر سه دیدگاه تجربه‌گرایی، عقل‌گرایی و فرهنگ گرایی تعریف می‌کند: 1. آموزش از دیدگاه تجربه‌گرایی: آموزش، فرایندی است که طی آن، شرایط برونی و انگیزه که لازمه یادگیری است، کنترل می‌شود تا هدف‌های اجتماعی موردنظر تحقق یابد.

2. آموزش از دیدگاه عقل‌گرایی: آموزش، فرایندی کودک محور است. نقش محرک‌های محیط در برانگیختن کنجکاوی، انجام فعالیت‌های سازنده، عادت به تفکر درباره‌ی پیامد یک عمل، طی این فرایند بسیار مهم است.

3. آموزش از دیدگاه فرهنگ گرایی: آموزش، فرایندی است که طی آن، جامعه‌ی مدنی برای جوانان امکان مسئولیت‌پذیری نقش‌های محوری را به‌جای نقش‌های حاشیه‌ای فراهم می‌کند(الف لوی 1388، 25).

**2-36- ادغام روش‌ها، بهترین الگوی آموزش**

بسیاری از معلمان در تلاش‌اند تا فرآیند آموزش را از حالت منفعل بیرون بیاورند و دانش آموزان را ترغیب كنند تا به‌صورت فعالانه در یادگیری مطالب درسی مشاركت داشته باشند. یكی از الگوهای آموزش «دانش‌آموز محور»، الگوی تجربه و گفت‌وگو است. در این الگو تمامی فعالیت‌های آموزشی بر پایه تجربه و گفت‌وگو بنیان نهاده شده است. تجربه به دو بخش عملی و مشاهده تقسیم می‌شود و گفت‌وگو نیز شامل دو بخش گفت‌وگوی درونی و گفت‌وگو با سایر دانش آموزان است(مرعشی 1387، 1).

**2-36-1- گفت‌وگوی درونی**

در این روش از دانش آموزان خواسته می‌شود تا درباره موضوع درسی به‌خوبی فكر كنند و سپس ایده‌ها و نظرات و عقاید خود را درباره آن به روی كاغذ بیاورند یا به نحو دیگری ثبت كنند. استفاده از این روش موجب می‌شود تا دانش‌آموز از موضع یك شنونده مطلق بیرون بیاید و فعالانه فكر كند(مرعشی 1387، 2).

**2-36-2- گفت‌وگو با دیگر دانش آموزان**

در شیوه‌های آموزش سنتی نیز از این روش به‌صورت كنفرانس دادن دانش آموزان یا در كلاس كتابی را با صدای بلند خواندن استفاده می‌شود. هرچند این موارد می‌تواند در كلاس تنوعی ایجاد كند، ولی چندان كارآمد نیست.

**2-36-3- مشاهده**

در این روش دانش آموزان موضوع درس را به‌صورت دیداری یا شنیداری فرامی‌گیرند.

استفاده از آزمایشگاه، دیدن فیلم، گوش دادن به نوار یا CD های صوتی، رفتن به اردوهای علمی و بازدید از موزه‌های مختلف در این دسته قرار می‌گیرند(مرعشی 1387،3).

**2-36-4- تجربه عملی**

در این روش دانش‌آموز خود وارد عمل می‌شود و دست به انجام فعالیت‌های مختلف می‌زند.

انجام دادن آزمایش‌های مختلف، انجام دادن كارهای هنری، نمایش دادن و بازی‌های نقش‌آفرینی در این دسته قرار می‌گیرند.

**2-36-5- استفاد**ه **از الگوی تجربه و گفت‌وگو**

چگونه یك معلم می‌تواند از این مدل چهارگانه برای مؤثرتر كردن آموزش دانش آموزان استفاده كند راهكارهای زیر می‌توانند دراین‌باره بسیار مؤثر باشند(مرعشی 1387، 2).

**2-37- توسعه روش‌های تدریس**

برای آموزش دادن می‌توان از روش‌های متنوع و زیادی استفاده كرد. اگر بتوانید دانش آموزان را به مشاركت در یادگیری ترغیب كنید، خودتان هم از تدریس بیشتر لذت خواهید برد. استفاده از بحث‌های گروهی دانش آموزان را فعال و مشتاق می‌کند و كلاس را از حالت کسالت‌بار بیرون می‌آورد.

سعی كنید دانش آموزان را به‌سوی تحقیق و پژوهش و حتی گفت‌وگو با افراد متخصص درباره موضوع درسی سوق دهید. در كلاس از محصولات سمعی و بصری به‌خوبی استفاده كنید. فیلم‌ها، عکس‌ها و پوسترها می‌توانند به‌خوبی ذهن دانش آموزان را درگیر موضوع درس كنند. البته استفاده از چهار مدل ارائه‌شده در این الگو به‌موازات یكدیگر می‌تواند نتایج بسیار خوبی در برداشته باشد(مرعشی 1387، 3).

**2-38- یادگیری استدلالی**

در استفاده از الگوی تجربه و گفت‌وگو، هدف ایجاد تعامل و تعادل بین این دو است. در حقیقت تجربه و گفت‌وگو از یكدیگر جدا نیستند و پیشرفت در هر یك از آن‌ها موجب توسعه دیگری می‌شود. تجربه موجب می‌شود تا دانش آموزان از زوایای مختلف موضوع درسی را بررسی كنند و افكار و عقاید خود در آن زمینه را به سطح بالاتری ارتقا دهند كه بازتاب آن در گفت‌وگو دیده می‌شود. گفت‌وگو نیز موجب درك بهتر تجربه دستیابی به معانی و مفاهیم وسیع‌تری از مشاهدات و آزمایش‌ها می‌شود(مرعشی 1387، 2).

نقش یادگیری در همه‌ی صحنه‌های زندگی ما نمایان است. یادگیری نه‌تنها در آموختن مهارتی خاص یا مطالب درسی، بلکه در رشد هیجانی، تعامل اجتماعی و حتی رشد شخصیت نیز دخالت دارد. مثلاً یاد می‌گیریم از چه بترسیم، چه چیزی را دوست بداریم، چگونه مؤدبانه رفتار کنیم، چگونه صمیمیت نشان دهیم و یا مثلاً اینکه چگونه کودکان می‌آموزند دنیای اطراف خود را ادراک کنند، با افراد هم‌جنس خود همانندسازی کنند و رفتارشان را طبق معیارهای بزرگ‌سالان تنظیم نمایند (براهنی و همکاران 1383، 433).

روش‌های فعال تدریس به روش‌هایی اشاره دارد که بتواند فعالیت‌هایی دانش‌آموزان را تقویت و یادگیری را به یک جریان دوسویه تبدیل نماید  (فضلی‌خانی 1384، 186).

بنابراین معلم باید فراگیران را با مطالب یادگرفتنی درگیر سازد و راه و روش دانستن را به آن‌ها بیاموزد نه اینکه صرفاً به انتقال اطلاعات و معلومات اکتفا کند.

بعضی‌اوقات، معلمان مطالب زیادی را تدریس می‌کنند ولی بعداً متوجه می‌شوند دانش‌آموزان می‌توانند حتی مقدار کمی ازآنچه که را که مطرح‌شده است بازگو نمایند. راستی دلیل این امر چیست؟ چرا، گاهی بعد از ارائه توضیح مفصل در مورد موضوعی فراگیران نمی‌توانند حتی بخش کوچکی از آن موضوع را بازیابی کنند؟ چرا دانش‌آموزان بجای درک معنائی مطالب، به حافظه خود فشار می‌آورند؟ در پاسخ به این سؤالات می‌توان بی‌توجهی معلمان به روش‌های یاددهی یادگیری یعنی به کار نگرفتن روش‌های فعال در آموزش را دلیل اصلی قلم داد کرد[.](http://www.zibaweb.com/)

به همین، دلیل، کیفیت آموزشی در بسیاری از مدارس از سطح مطلوب برخوردار نیست و دانش‌آموز اغلب مطالب را حفظ و پس از پایان یافتن امتحانات آن‌ها را فراموش می‌کند. به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس باعث می‌شود تا یادگیری تا عمق جان دانش‌آموزان رسوخ کند و نه‌تنها یافته‌ها و کشفیات خود را به‌سادگی فراموش نکنند بلکه در طول زندگی آن را به‌صورت کاربردی به کار ببرند (همتی 1388، 1).

# **-43- پیشینه‌ی تحقیق:**

**2-43-1- پیشینه خارجی**

درزمینه ویژگی‌های تدریس اثربخش تحقیقات متعددی صورت گرفته است که عبارت‌اند از:

باندل و اولیوواتایا در سال (2014) پژوهشی انجام دادند با عنوان خود‌ارزیابی دبیران شیمی از اثربخشی تدریس خود. در این تحقیق از بین 184 دبیرستان 86 دبیرستان انتخاب و از بین آنان 103 معلم مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که اثربخشی تدریس معلمان از دیدگاه آنان بسیار خوب بوده است.

جروم دلانی[[5]](#footnote-5) و همکاران (2008) پژوهشی با عنوان ادراکات دانش آموزان از تدریس اثربخش در آموزش عالی در دانشگاه نیوفانلند انجام دادند که طی آن 17000 دانشجوی فارغ‌التحصیل و یا مشغول به تحصیل به‌صورت اینترنتی موردبررسی قرار گرفتند. این تحقیق در بین دانشجویان عادی و از راه دور انجام شد. دانشجویان 10 ویژگی تدریس اثربخش را شناسایی کردند، معلمان اثربخش به دانشجویان احترام می‌گذارند، بادانش هستند، در دسترس، ارتباطات قوی، پاسخگو، حرفه‌ای و خوش‌اخلاق می‌باشند.

لیوبنگستون و بورکو[[6]](#footnote-6)  (1989) در پژوهش خود دودسته از معلمان متخصص و تازه‌کار را مورد مقایسه قراردادند. نتایج این پژوهش بیانگر این بود که معلمان متخصص به هنگام برنامه‌ریزی آموزشی و اجرای آن 1 – از اصول و نظریه‌های روانشناسی آگاهی داشته و آن را در کلاس به کار می‌بستند. 2 – از فرآیند آموزشی شناخت داشته و 3-از خود قابلیت سازگاری نشان می‌دادند؛ بنابراین به نظر می‌رسد که معلمان متخصص  پژوهش‌های آموزشی را به‌عنوان مبانی علمی هنر تدریس خویش به کار می‌بندند. (برلینر[[7]](#footnote-7) 1987 به نقل از پارسون[[8]](#footnote-8) 2001)

اسلوان[[9]](#footnote-9) (1988) ویژگی‌های معلم اثربخش را از دیدگاه 312 دانشجوی پزشکی بررسی نمود و نتیجه گرفت ازنظر دانشجویان، تماس بیشتر با دانشجو، به‌عنوان الگوی مثبت مطرح بودن، ارتباط تشویق‌کننده و سازمان‌دهی خوب فعالیت‌ها، از ویژگی‌های اثربخش معلمین هست(نقل صالحی و همکاران 1383).

تنگ[[10]](#footnote-10) (1997) در بررسی عوامل مرتبط با تدریس اثربخش در دانشگاهی در شمال شرقی آمریکا، 3500 دانشجو را به‌عنوان نمونه انتخاب و 126 عضو هیأت علمی را ازنظر آنان ارزیابی کرد. نتایج نشان‌دهنده آن بود که 12 عامل برآورد شده از قبیل مواد آموزشی واضح، میزان و کیفیت پاسخگویی استاد به سؤالات دانشجویان، برخورد مؤدبانه استاد با دانشجویان، داشتن رفتار حرفه‌ای، داشتن تسلط بر موضوع درس، داشتن انتظارات بالا و غیره، به‌خوبی در هر کلاس رعایت می‌گردد و درمجموع تدریس همه استادان این دانشگاه اثربخش بوده است.

دیگبی[[11]](#footnote-11) و همکاران (1998) چهار عامل مرتبط با تدریس اثربخش در نمونه‌ای که از 2785 دانشجو در تایلند به‌دست‌آمده شامل این موارد می‌شود: روش تدریس، روابط استاد و دانشجو، مواد و محتوای درسی و بازخورد و ارزشیابی.

دانشگاه سانفرانسیسکو[[12]](#footnote-12) (2005) در پژوهشی که در بررسی به‌کارگیری معیارهای تدریس اثربخش صورت گرفته، نتایج نشان داد که از میان 8 مؤلفه تعیین‌شده، 6 مورد آن‌ها را ازنظر دانشجویان توسط استادان به کار می‌گیرند که عبارت‌اند از: 1. سازمان‌دهی محتوا، دانش و مواد درسی 2. مهارت‌های ارتباطی و روابط انسانی واضح با دانشجویان 3. فراهم‌سازی محیط یادگیری برای دانشجویان 4. ارائه بازخورد فوری، اظهارات، ارزیابی‌ها و امتحانات عادلانه 5. به‌طورکلی اثربخش بودن تدریس استادان. دو مؤلفه دیگر که در سطح ضعیفی به کار گرفته‌شده‌اند شامل توجه داشتن به یادگیری دانشجویان و مشکل برانگیز بودن مواد درسی است.

ویتانجی و ان دیر انگو[[13]](#footnote-13) (2005) در دانشگاهی در کنیا انجام داده‌اند، پرسشنامه‌ای حاوی 20 گزینه بر جنبه‌های تدریس اثربخش کلاس درس شامل ارائه آموزش، موضوع یا ماده درسی و نگرش‌های فردی به‌کاربرده شده است. نتایج آن‌ها نشان داد که به‌طورکلی کیفیت و اثربخشی تدریس استادان این دانشگاه در سطح پایینی قرار دارد.

**2-43-2- پیشینه داخلی**

قره‌باغی(1387) پژوهشی با عنوان بررسی خودارزیابی دبیران دبیرستان دولتی، غیرانتفاعی و استعدادهای درخشان ناحیه چهار اهواز و مقایسه آن با ارزیابی دانش آموزان همان مراکز از دبیران انجام داد؛ که از بین 667 دبیر و 6608 دانش‌آموز تعداد 126 دبیر و 478 دانش‌آموز مورد ارزیابی قرار گرفت نتایج نشان داد که بین ارزیابی دبیران از خود با ارزیابی دانش آموزان از دبیران تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

مهری نژاد و شریفی(1384) پژوهشی با موضوع بررسی اثربخشی تدریس به شیوه حل مسئله و ارزشیابی براساس شاخص‌های پژوهشگرانه در پرورش روحیه پژوهشگری دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی انجام دادند که طی آن 68 دانش‌آموز پایه چهارم ابتدایی از دو مدرسه موردبررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که تدریس به شیوه حل مسأله گذشته از همراه شدن با ارزشیابی براساس شاخص‌های پژوهشگرانه یا بدون آن نسبت به شیوه تدریس سنتی در پرورش روحیه پژوهشگری با احتمال 99/0 کارآمدتر است.

محدثی و همکاران (1390) پژوهشی با عنوان بررسی مقایسه‌ای شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضا هیأت علمی و دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی ارومیه انجام دادند. در این تحقیق 284 نفر از دانشجویان سال آخر و 79 نفر از اساتید دانشگاه مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که از دیدگاه اساتید حیطه روش تدریس و از دیدگاه دانشجویان حیطه توانایی در ایجاد ارتباط و مشاوره مهم‌ترین حیطه‌های تأثیرگذار براثربخشی تدریس است. همچنین اساتید دانشگاه از دیدگاه معلم- محوری به‌جای دانشجو محوری استفاده می‌نمایند که دانشجویان انتظار دارند در محوریت فرآیند یادگیری قرارگرفته و استقلال و خود راهبری آنان در یادگیری حفظ گردد.

عندلیب و احمدی (1386) درصدد بودند تا نشانه‌های تدریس اثربخش را در 6 مؤلفه 1. طراحی تدریس 2. اجرای آموزش 3. مدیریت کلاس درس 4. روابط انسانی 6. ارزشیابی ویژگی‌های مطلوب شخصیتی از عملکرد تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد واحد خوراسگان (اصفهان) مورد ارزیابی قرار گرفت نتایج نشان داد تدریس استادان در حیطه‌های موردمطالعه کاملاً اثربخش بوده است.

شریفیان و همکاران (1384) در پژوهش با عنوان تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان انجام داده‌اند در این تحقیق نشانگرهای تدریس اثربخش در 5 مقوله طراحی، تدوین درس، ارائه درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی و ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان موردبررسی قرار گرفت یافته‌های تحقیق نشان داد عملکرد اعضای هیأت علمی برحسب سابقه تدریس متفاوت بوده و اساتید دارای سابقه تدریس 10-1 سال نسبت به اساتید دارای سابقه 20-11 سال عملکرد بهتری داشته‌اند.

آراسته و محمودی راد (1382) در پژوهشی دیگر تحت عنوان آموزش اثربخش: رویکردی براساس ارزیابی تدریس توسط دانشجویان در 6 دانشگاه و دانشکده پرستاری صورت گرفت. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهند از میان متغیرهای موردمطالعه چهار عامل ارائه درس، سازمان‌دهی، ارزیابی و مهارت‌های تحقیق بر آموزش اثربخش تأثیر می‌گذارند.

ظهور (1382) در پژوهشی که به‌منظور تعیین مهم‌ترین شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی شهر کرمان انجام گرفت، در این تحقیق تعداد 350 نفر دانشجو به‌صورت تصادفی انتخاب و موردمطالعه قرار گرفتند. شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان در چهار جنبه دانش‌پژوهی، روش تدریس، قدرت ایجاد ارتباط و شخصیت فردی طراحی و موردبررسی قرار گرفت نتایج نشان داد که از دیدگاه دانشجویان جنبه‌های تدریس، قدرت ارتباط، دانش‌پژوهی و شخصیت فردی به ترتیب مهم‌ترین جنبه‌های تدریس اثربخش شناخته شدند.

یعقوبی و پور مقدم (1391) پژوهشی با موضوع بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری، مامایی و پیراپزشکی لنگرود انجام دادند که طی آن 210 نفر از دانشجویان رشته‌های پرستاری، مامایی، اتاق عمل و هوشبری، رادیولوژی و علوم آزمایشگاهی موردبررسی قرار گرفتند نتایج نشان داد که از دیدگاه دانشجویان عوامل مؤثر براثربخشی تدریس اساتید به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: روش تدریس (50 درصد)، دانش‌پژوهی، قدرت ارتباط (61 درصد) و خصوصیات فردی (46 درصد) است که قدرت برقراری ارتباط مدرس از دیدگاه دانشجویان موردپژوهش بیشترین تأثیر در اثربخشی تدریس را دارد.

عسکری ومحجوب مؤدب (1388) پژوهشی با عنوان مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرس و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان انجام دادند. در این تحقیق 90 مدرس و 200 دانشجو مورد ارزیابی قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد از دیدگاه اساتید دانش‌پژوهی و از دیدگاه دانشجویان قدرت ارتباط مهم‌ترین حیطه‌های تأثیرگذاری براثربخشی تدریس است.

میر محمدی میبدی و همکاران (1391) پژوهشی با موضوع بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد انجام دادند که طی آن 256 نفر از دانشجویان علوم پزشکی یزد موردبررسی قرار گرفتند نتایج نشان داد از دیدگاه دانشجویان مهم‌ترین ویژگی‌های تدریس اثربخش به ترتیب تسلط بر موضوع، لحن و کلامی احترام‌آمیز، حفظ شخصیت دانشجو و احترام به او بود.

وهابی (1385) در بررسی ویژگی‌های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان، علاقه به استاد، احترام به دانشجویان، ویژگی‌های شخصی و ارتباط بین فردی را ازجمله ویژگی‌های مهم در اثربخشی تدریس یک استاد خوب بیان کرده است.

**منابع و مأخذ**

الف- منابع فارسی

- آراسته، حمیدرضا، محمودی‌راد، مریم. (1382). آموزش اثربخش: رویکردی بر اساس ارزیابی تدریس توسط دانشجویان. مجله علمی و پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی سمنان. ویژه نامه. جلد 5، 7-1.

- اتکینسون و دیگران. (1383). زمینه روانشناسی هیلگارد. تهران: انتشارات رشد.

- ادهمی، اشرف. (1384). ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پژشکی کرمان از دیدگاه اساتید و دانشجویان. فصل نامه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. سال2، شماره1، 32-25.

- افضل‌نیا، محمدرضا. (1384). طراحی و آشنایی با مراکز، مواد و منابع یادگیری. تهران انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب انسانی دانشگاهها.

- الف لوی. (1388). برنامه ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ. تهران: انتشارات مدرسه.

- الوانی، سید مهدی، دانای‌فرد، حسن. (1389). تئوری های سازمان: ساختار، طراحی، کاربردها. تهران: صفار اشراقی.

-بخشی، فهیم. (1391). روش‌های نوین تدریس. آهنگ یادگیری. قابل دسترسی در تاریخ 25/10/93 در وب سایتwww.zibaweb.com..

- بیتز، آی. دبلیو. (1388). تدریس مؤثر با استفاده از فناوری در آموزش عالی.ترجمه بی بی عشرت زمانی و سید امین عظیمی. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب انسانی دانشگاهها.

- پارسا، یارمحمد.(1392). روانشناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها. تهران: انتشارات مهارت.

- پرات، الیزابت وی، نلمینگ. (1373). فرآیند تدریس. ترجمه سید مهدی سجادی. فصلنامه تعلیم و تربیت،89..

- ترکمندی، حمید رضا. (1388). روش‌های نوین تدریس. قابل دسترسی در تاریخ 10/11/93 در وب سایتwww.zibaweb.com..

- حافظ‌نیا، محمد رضا. (1387). مقدمه بر روش تحقیق در علوم انسانی. چاپ چهاردهم. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب انسانی دانشگاهها(سمت).

- خاکی، غلامرضا. (1390). روش تحقیق با رویکردی به پایان نامه نویسی. چاپ هشتم. تهران: انتشارات بازیاب.

- خاکی، غلامرضا.(1388). روش تحقیق در مدیریت. چاپ چهارم. تهران: انتشارات بازیاب.

- خنیفر، حسین.(1381). نگاهی دوباره به روش ها و فنون تدریس.تهران: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.

- خورشیدی، عباس و همکاران. (1379). راهبردهای یادگیری و یاددهی در کلاس درس. تهران: انتشارات کیا.

- خیر، محمد. (1380). ارزشیابی تدریس اثربخش در آموزش عالی باتأکید بر ارزشیابی دانشجویی. پژوهش‌های علوم تربیتی و روانشناسی. دوره2، شماره 7، 114-93.

- دل‌آرام، معصومه. (1385). وضعیت آموزش بالینی از دیدگاه دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. دوره 6، شماره 2، 135-129.

- دلاور، علی. (1387). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.

- دهقانی سلطانی، مهدی. (1391). بررسی عوامل مؤثر بر ارزیابی نگرش مصرف کنندگان از توسعه نام و نشان تجاری محصولات لاستیک ایرانی.(پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه ایلام.

- ذوفن، شهناز. (1383). کاربرد فناوری‌های جدید در آموزش. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب انسانی دانشگاهها.

- رابینز. (1381). تئوری‌های سازمان: ساختار، طراحی، کاربردها. ترجمه سید مهدی الوائی و حسن دانایی فرد.تهران: انتشارات صفار اشراقی. چاپ پنجم.49.

- رئوف، علی.(1371). تربیت معلم و کارورزی. تهران: انتشارات فاطمی.

- رئوفی، محمدحسین. (1377). مدیریت رفتار کلاس. مشهد: انتشارات قدس رضوی.

- رحیمی، نامدار.(1373). بررسی نظرات استادان و دانشجویان دانشگاه صنعتی اصفهان در مورد خصوصیت جو آموزشی اثربخش در دانشگاه.(پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه اصفهان.

- رضوی، سیدعباس. (1386). مباحث نوین در فناوری آموزشی. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز.

- زارعی، خدیجه. (1385). اثر بخشی آموزشی. ماهنامه تدبیر. سال 16، شماره 166. دسترسی در 7/11/1393 از وب سایت: http:www.systm.parsibog. com./posts/672

- سانتراک. (1392). زمینه روانشناسی سانتراک. تهران: انتشارات رسا.

- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (1385). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ سیزدهم، تهران: مؤسسه انتشارات آگاه.

- سلطانی عربشاهی، سید کامران؛ قادری، اعظم. (1379). تدوین شاخص تدریس اثربخش: ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اساتید و دانشجویان مرکز علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی ـ درمانی ایران. علوم پزشکی رازی (مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران)، 7 (22)، 279- 287.

- سلمان‌زاده، حسین، فرتوک‌زاده، محمدرضا. (1373). واکنش دانشگاهها و پاسخ تعلیم و تربیت پزشکی به تغییرات مداوم در سطح جهانی و کشوری درحل معضلات اجتماعی در آینده. مجموعه مقالات سمینار کشور تعلیم و تربیت در گروه پزشکی.

- سیف، علی اکبر. (1387). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات دیدار و دوران.

- سیف، علی اکبر. (1380). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات رشد.

- شريعتي، محمد، دادگري،علی.(1386). راهنماي يادگيري:آماده سازي و كاربرد آن درآموزش پزشكی   .تهران: انتشارات حيان-اباصالح.

- شریفیان، فریدون، نصر، احمدرضا و عابدی، لطفعلی. (1384). تبیین نشان‌گرهای تدریس اثربخش در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. شماره37و38،31-26.

- شعبانی، حسن. (1386).مهارتهای آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب انسانی دانشگاهها.

- شعبانی ، حسن.(1371). مهارت های آموزشی و پرورشی(روش و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.

- شیربیگی، ناصر. (1389). راهبردهای اندازه‌گیری اثر بخشی تدریس در نظام‌های آموزشی عالی. دوره جدید. سال3، شماره 10،9-10-9.

- صالحی، شایسته. (1380). تدریس اثربخش. دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. دوره3، شماره2، 21-12.

- صالحی، شایسته وهمکاران. (1383). مقایسه ویژگی های مدرسین بالینی اثر بخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. دوره 4، شماره 1، 43-37.

 - صفوی، امان‌اله. (1370). کلیات روش‌ها و فنون تدریس. تهران: انتشارات معاصر.

- ضیایی بیگدلی، محمدرضا.(1384). متدلوژی حقوق بین‌المللی. مجله پژوهش حقوق و سیاست. سال7، شماره15و16، 7.

- طالع‌پسند، سیاوش، بیگدلی، ایمان‌اله و جوکار.(1388). ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه ارزیابی دانشجویان از تدریس اثربخش. سال 4، شماره 15، 130-128.

- ظهور، علیرضا، اسلامی‎نژاد، طاهره. (1382). شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان. سال1، شماره4، 13-5.

- عرب خردمند، علی، حاجی آقاجانی، سعید. (1376). بررسی نظر مدرسین دانشگاه علوم پژشکی سمنان درباره اثر ارزشیابی بر شیوه آموزش و رضایت آنان از ارزشیابی. طب و تزکیه. شماره 26.

- عسکری، فریبا، محجوب مؤدب، هاجر. (1389). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. دوره 7، شماره1، 33-26.

- علوی، سیدحمیدرضا. (1384). روش تدریس سخنرانی و پرسش و پاسخ. کرمان: انتشارات دانشگاه شهید با هنر کرمان.

- عندلیب، بهاره، احمدی، غلامرضا. (1386). میزان بکارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی1386-1385. شماره 15، 82-67.

- فتحی‌آذر، اسکندر. (1382). روش‌ها و فنون تدریس. چاپ دوم. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.

- فضلی‌خانی، منوچهر. (1382). راهنمای عملی روش مشارکتی و فعال در فرآیند تدریس. تهران:انتشارات آزمون نوین.

- قائدی، یحیی. (1373). بررسی و مقایسه کیفیت روش‌های تدریس اعضای هیات علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران..(پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

- قرباغی، علیرضا. (1388)، بررسی خودارزیابی دبیران دبیرستان‌های دولتی، غیرانتفاعی و استعدادهای درخشان ناحیه 4 اهواز و مقایسه آن با ارزیابی دانش‌آموزان همان مراکز از دبیران خود، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.

- کریاکو، کریس. (1387). تدریس اثربخش مدرسه.ترجمه حیدر توران و سعید ابراهیمی. تهران: انتشارات قو.

- کلاه‌دوزی، احمد. (1386). روش‌ها و فنون تدریس. تهران: دانشگاه امام حسین(ع).

- کیامنش، علیرضا. (1377). روشهای ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

- گوین، شارون.(1392). یادگیری اثربخش کتابخانه رشد. تهران: دفتر انتشارات تکنولوژی آموزشی تهران.

-گیج،ان ال. (1374). مبانی علمی هنر تدریس. ترجمه محمود مهر محمدی. تهران انتشارات مدرسه.

- محدثی، حمیده، فیض، آرام و سالم صافی، رضا. (1390)، بررسی مقایسه‌ای شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضا هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه ارومیه، دو ماهانه دانشکده پرستاری مامایی ارومیه، دوره 9؛ شماره 6، ص 471-464.

- مرعشی، غزاله. (1387). روش‌های نوین تدریس. قابل دسترسی در تاریخ 18/12/93 در وب. سایتwww.zibaweb.com

- معیری، محمدظاهر. (1380). مسائل آموزش و پرورش. چاپ دهم. تهران: انتشارات امیر کبیر.

- معنوی، داود. (1389). شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباط با دانش‌آموزان. دسترس در 13/12/1393 از وب سایت: . <http://elmamooz>. Blogsky.com.

- ملکوتی، محمد. (1388). تدریس در گروه‌های کوچک(بحث گروهی). راهبردهای آموزش. دوره2، شماره4، 184.

- منصوری، مهشید. (1372). مقایسه نظرات دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته کتابداری دانشگاههای دولتی شهر تهران در مورد یک استاد خوب دانشگاهی.(پایان نامه کارشناسی ارشد). کتابداری و اطلاع رسانی. تهران: دانشگاه علوم پژشکی ایران.

- موسی‌پور، نعمت‌اله. (1383). مفهوم تدریس و پرسش‌های اساسی آن. دوره 1، شماره 1، 51-41.

- موسوی، فرانک، حسینی، سیده ندا. (1391). طراحی آموزشی. کرمانشاه: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی کرمانشاه.

- مهرمحمدی، محمود، عابدی، لطفعلی. (1380). ماهیت تدریس و ابعاد شناختی آن. دوره5، شماره 3، 56-43.

- مهرمحمدی، محمود. (1375). کاوشی در ماهیت مبنای علمی تدریس. فصلنامه علمی و پژوهشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: دانشگاه تهران.

- مهری نژاد، ابوالقاسم، شریفی، حسن پاشا. (1384)، بررسی اثربخشی تدریس به شیوه حل مسئله و ارزشیابی بر اساس شاخص‌های پژوهشگرانه در پرورش روحیه پژوهشگری، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره 14، ص 37-10.

- میر محمدی میبدی، سید جلیل. (1391). بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پژشکی شهید صدوقی یزد. دوره5، شماره9، 62-52.

- نجفی کلیانی، مجید و همکاران. (1389). درک دانشجویان از تدریس مؤثر در آموزش پرستاری: یک مطالعه کیفی. پژوهش پرستاری. دوره5، شماره 19، 9-6.

- نوروزی، داریوش و همکاران. (1376). روش‌ها و فنون تدریس. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

- نیک‌نشان، شقایق و همکاران. (1389). میزان استفاده از روش‌های تدریس خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از نظر دانشجویان استعداد درخشان. مطالعات تربیتی و روانشناسی.دوره 11، شماره2.

-نصر اصفهانی، احمد. (1371). عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس، فصلنامه تعلیم وتربیت، مرکز تحقیقات آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش.

وهابی، احمد و همکاران.(1385). ویژگی‌های یا استاد خوب. دانشگاه علوم پزشکی کردستان. ارائه در کنگره علوم پزشکی کرمان.

- هاشمی، عارف. (1389). بررسی محیط چندرسانه‌ای و شبیه‌سازی شده‌ای آموزش بورس و مبادله ارزهای خارجی(فارکس) بر میزان یادگیری دانشجویان دانشگاه ایلام.(پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.

- همتی، شیوا. (1388). پژوهش مقایسه اثربخشی روش تدریس فعال و سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. قابل دسترسی در تاریخ 7/12/1393 از وب سایت http.///c:users/ githpardaz.. 4-1.

- یعقوبی، یاسمن، قلی‌پورمقدم، فرخ.(1391). بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری- مامایی و پیراپزشکی لنگرود. دوره4، شماره2، 40-34.

**ب- منابع لاتین**

- Amidon E, Hunter E. *Improving Teaching:The Analysis of Classroom Verbal Interaction*.New York: Holt, Rinehart and Winstin; 1967.

- Brown, G. and Atkins, M*. Effective Teaching in Higher Eduation*. (1999).

- Barret, J. (1986*). The Evaluation of Teachers*. ERIC Digest 12. ED 278657, EREIC Clearinghouse on Teacher. Education, Washington, DC.

-Barry, R. (2010*).Teaching effectiveness and why it matters*. Available online at www.chalkboardproject.org .Retrieved 11 th June,2010.

- Beck, R. A. (2005). *Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 17(1): 48-62 Available online at http:// www/iset.org.

- Beck, R. J.; Livne, N. L. & Bear,S. L. (2005*).Teachers, seif-assessment of the effects of formative and summative electronic portfolios on professional development. European Journal of Teacher Education*. 28(3):221-244.

- Brown, G. and Atkins, M*. Effective Teaching in Higher Eduation*. (1999).

- Cruickshank, D. R. (1990). *Research that in forms teachers and teacher educators*, Linda: Phi-Delta Kappa.

- Carrol, J.G.(1981). Faculty self-evaluation. In J. *Millman (Ed.),Handbook of teacher* evahuation (pp. 180-200).Beverly Hills, CA:Sage.

- Centra,J. A.(1989). *Assessment of faculty in teacher education programs*. In J. B. Ayers and M.F.Berney (Eds.),*A Practical guide to teacher education evaluation* (pp. 103-116). Boston:Kluwer.

-Cruickshank,D. R.; Jenkins, D. B. & Metcalf, K. K.(2009). *The act of teaching (5th edition). Higher Education*. McGraw-Hill.1-20.

- Daniel D. Reynolds D*. effective teaching: evidence and Practice* 3 ED. Los Angples:Sage: 2011.

- Digby , P.W., Poonyakanok, P & Thisayakorn, N. (1998*). Student evaluation of teacher performance, Some initial reaserch findings from Thiland.Teaching & teacher rvaluation*, 2(2).

- Eisner, Eliot*, Educational Imagination,,* : New York: Macmillan; 1979,pp.175-176.

- Elvin & Chanmdes. (1997*), Evaluation of learning in science. In B. Bloom*. J.Hastings, and Madaus (eds). Handbook for formative and summative Evaluation of student learning New York:Mc Graw Hill.

- Fitzpatrick, J. (2004*). Evaluating teaching effectiveness. Nursing Education Perspective*. 25(3):109.Published Abstract.

- French,Lazovik, G. (1981). Peer evaluation: *Documentary evidence in the evaluation of teaching*. In J. Millman (ED.),Handbook of teachers evaluation (pp.73-89).Beverly Hilss:Sage.

- Fernandez, J. & Matio, A. (1997). *Student & faculty gender in ratings of university teaching quality* , Sex Roles: A Journal of Research, Dec 1997. San Francisco State University. (2005*). Assessing teacher effectiveness: An information & background paper*. Available in:http://www.sfsu.edu/

- Freire,Pauio (1972*), Pedagogy of the oppressed*, tr. Myra Bergman Ramos, Harmondsworth:Penguin Books.

- Grossman, P. (1995). *Teachers, Knowledge. In L. Anderson (Ed.) International Encyclopedia of Teaching and teacher Education* (2nd edition). Tarry town, NY: Elsevier Science.21-24.

- Green,S.& Mantz,M.(2002*). Classroom assessment practice. Examining impact on student leaving. Paper presented at the annual meeting of the American Educationl Research Association, New Orleans,IA.*

- Gage NL. *Teaching methods. In R.L*. Ebel (Ed.)Encyclopedia of Educational Research (4th ed.)New York: Mac Millan; 1970: 1446-1458.

- Helling B*. Looking For Good Teaching*: A Cuide To Peer Observation, Prog. And org.Development 1988;6(4):147-158.

- Highct, Gilbert. ,,*The Art of Teaching*,,, Alfered A. Knopf lnc, 13 th Ed. 1969, pp,7-8.

- Hunter,Medlin.Thougkt on staff Development in B. *Joyce (Ed.)Changing School Culture Through Staff Development U.S.A: ASCD preface*; 1990.

- Holley, F.M.,&Everston,C.M. (1981*).Classroom observation*. In J.Millman (Ed.),Handbook of teacher evahuation (pp. 90-109).Beverly Hills, CA:Sage.

- Jenner, D. (1998*). A definition of university teaching: A perhaps-Swiftean modest proposal*. Twentieh World Congress of Philosophy, Boston, MA, August, 10-15,1998.(http://www.bu.edu/wcp/).

- Kazdin,A.E. (2000*). Essentials of conditioning and learning* (2nd ed.).Belmont , CA: Wadsworth.

- Klaurer KJ*.Framework for a theory of Teaching and Teacher. Education* 1985; 1:5-17.

-Lerome Elaney, Albert Johnson, Trudi Johnson and Dennis Tristan (2010), *Students Perceptions at effective Teaching in higher education,26 the Annual conference on distance teaching a learning*.

- Maker,C.J.(1982*).Teaching models in education of the gifted.Austin*,TX:Proed.

- Maja, L. (2012). *Self-evaluation of pre-school teacher competence checklists for self- evaluation. Journal of Educational and Social Research*. 2(2): 11-20.

- Mayer, Richard E, ,, Cognition and Instruction: *Their Historic Meeting with Fducational Psychology ,,Journal of Educational Psychology* , Vol. 84,No. 4,1992,p,405.

- Millman,J.(1981) *Student achievement as a measure of teacher competence ln J.Millman(ED.),Handbook of tracher evaluation(pp.146-166)*.Beverly Hills,CA:Sage publications.

- Olupohunda, B. (2012). WASSCE failure: Who is to blame? *The Punch; Editorial Opinion*. Thursday August 23: 18.

-Oluwatayo,J. A. (2013*). Students rating of teaching behavior of Chemistry in public secondary schools in Ekiti State International Journal of Education and literary studies* I(I):1-6.

- Pearce,J.,& Bouton, M. E.(2001*).Elementary associative Iearning.Annual Review of Psychology.Palo Alto, CA:Annual Reviews*.

- Parsons, R.D. Hinson.S.L&Sardo Broun.D.S(2001) “Educational Psychology A Practitioner researcher Model of Teaching’’ Wadsworth.Torento. CANADA.

- Quinn M.F*,” The principles and practice of Nurse Education’’ Chapman & Hall, London*, 113, 2000.

- Ramsden,P.(1992*). Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.

- Richardson D. *don’t dump the didactic lecture* ; Fix it.ADVphysiol Educ.2008;(32):23-4.

- Rosenshine, B. and R Stevens. *Teaching Function in Wittrok. M.C. Handbook of Research on Teaching, New York: Macmillan;* 1986,p,377.

- Rosenshine, B.&Furst,N. (1973*).The use of direct observation to study teaching*. In R.M.W.Travers (Ed.).Second handbook of research on teaching (pp.122-183). Skokie,IL:Rand McNally.

- Rubin, Louis J*. Artistry in Teaching*. New York: Random House; 1985.

- Robertson E. *Teaching and Related Activites*. InM.J. Dunkin (Ed.) International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.Oxford: Pergamon; 1987: 15-18.

- Ross, J. A. & Bruce, L. D. (2007*). Teacher self- assessment: A mechanism for facilitating professional growth. Teacher Education.* 23(2): 46-159.

- Samuel, Oye, Bandele, and James, Ayodele, Oluwatayo.(2014). *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* (JETERAOS)5(2):174-178.

-Salsali, M. (2005*). Evaluating teaching effectiveness in nursing Education*: An Iranian perspective. BMC medical Education. 5: 29. Available online at http:/www.biomedical.com.1472-6920/5/29.

-Senate Committee *on Teaching and learning* (2000). York’s newsletter on university teaching. 9(3).

- Scriven, M.(1991*).Evaluation thesaurus* (4th Ed.),Thousand Oaks,CA:Sage.

- Scriven, M.(1981*).Summative teacher evaluation*. In J. Millman (Ed.),Handbook of teacher evaluation (pp.244-271). Beverly Hills, CA: Sage.

- Stodolsky,S. S. (1991*). Classroom observation*. In J. Millman and L.Darling-Hammond (Eds.), The new handbook of teacher evaluation (pp. 175-190). Newbury park, CA: Sage.

- Strong, J. H.,& Osteander, L. P. (2006*). Client surveysin teacher evaluation, In strong,* J. H. (Ed.), Evaluationg teaching (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Crown Press.

- Tang,Thomas Li-Ping. (1997). *Teaching evaluation in a public institution of higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness.*Available in: http:// [www.findarticles.com](http://www.findarticles.com).

- Tucker, P.D., & Strong, J.H.(2006). *Student achievement and teacher evaluation*. In J.H. S trong (Ed.), Evaluationg teaching (pp152-167). Thousand Oaks, CA: Sage.

- University of Wisconsin- Green Bay (1998). Final Report. Task Force on Teaching Evalution. Htt p:ll foxglbe CCS. York U.Ca/admin/univec/sen-comm/scotl/tdguide.htm.

- Wolf,K. (2006*). Portfolios in teacher evaluation. In J. H. Strong (Ed.), Evaluating teaching* (pp.168-185). Thousand Oaks,CA:Crown Press.

--Waithanji, Ngware & Ndirangu, Mvangi. (2005). An improvement in instructional quality:Can evaluation of teaching make a difference? Emerald group publishing limited, Vol 13 NO.3.

- Zahoric, John A. ,,*Teaching: Rule, Research, Beauty and Creation,, ,Journal of Curricuium and Supervision* , Vol 2, No. 3, Spring 1987,pp.275,276,277,278.

1. 1- Mylr [↑](#footnote-ref-1)
2. 2- Freire [↑](#footnote-ref-2)
3. - Richardson [↑](#footnote-ref-3)
4. - Brown, G. and Atkins [↑](#footnote-ref-4)
5. -Jerom Delaney [↑](#footnote-ref-5)
6. -Liu Bngstvn & Burcu [↑](#footnote-ref-6)
7. -Berliner [↑](#footnote-ref-7)
8. -Parson [↑](#footnote-ref-8)
9. - Osloan [↑](#footnote-ref-9)
10. - Tang [↑](#footnote-ref-10)
11. -Digby [↑](#footnote-ref-11)
12. -University of San Francisco [↑](#footnote-ref-12)
13. -Waithanji & Ndirangu [↑](#footnote-ref-13)