

عوامل و شاخص‌های مؤثر در کلاس‌های درس فعال مدارس متوسطه شهر تهران

دکتر عباس خورشیدی *
زهرا صفرزاده سرآسیابی **

چکیده

این پژوهش به بررسی عوامل و شاخص‌های مؤثر در کلاس‌های درس فعال در دوره متوسطه آ. پ شهر تهران اختصاص دارد. نوع تحقیق در این پژوهش با توجه به اهداف و ماهیت موضوع، پیمایشی مقطعی است. ابزار سنجش پژوهش حاضر را یک پرسشنامه ۴۰ سؤالی تشکیل می‌دهد این پرسشنامه از جانب پژوهشگران تدوین شده است که روایی ابزار از طریق آزمون تحلیل عاملی و اعتبار آن به وسیله آلفای کرونباخ با مقدار ۰/۹۴ محاسبه شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر همه مدیران و معلمان دوره متوسطه آ. پ شهر تهران با تحصیلات کارشناسی ارشد و کلیه متخصصان تعلیم و تربیت با تحصیلات دکترا انتخاب شده‌اند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر توصیف داده‌ها از آزمون آماری موسوم به تحلیل عاملی استفاده شده است. نتایج به دست آمده نشان‌دهنده آن است که عوامل و مؤثر در کلاس‌های درس فعال عبارت‌اند از: ۱) باور کردن خود، ۲) مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز، ۳) رعایت کردن مقررات کلاسی، ۴) همکلاس‌های دانش‌آموزان و ۵) صحبت با والدین است. این نتایج با یافته‌های پژوهش همخوانی دارد.

واژگان کلیدی: باور کردن خود، مسئولیت‌پذیری، رعایت مقررات کلاس، همکلاسی‌های دانش‌آموزان، صحبت با والدین.

* دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، گروه علوم تربیتی، اسلامشهر، ایران

** کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

مقدمه

امروزه سعادت هر جامعه به موفقیت آن و توفیق آن بستگی به آگاهی و مهارت معلمان دارد. نقش نیروی انسانی در درون نظام آموزشی نقش غیر قابل جایگزینی است. اگر نیروهای صنفی نظام آموزشی دارای مشکلاتی باشند، فقدان نگرش مثبت به روش‌های تدریس فعال در فرایند یاددهی - یادگیری موجب عدم استفاده بهینه از روش‌های تدریس فعال خواهد شد. در روش فعال شاگردان قبل از آنکه شنونده و تماشاگر باشند خود بازیگر هستند. بدین معنی که بر خلاف روش‌های معمولی و قدیمی که معلم بدون توجه به عکس‌العمل‌های شاگردان تدریس می‌کند و شاگردان فقط به گفتار او گوش می‌دهند، در روش فعال شاگرد نقش اساسی را به عهده دارد و معلم باید کلاس را طوری هدایت کند که شاگردان را به حد‌اعلای فعالیت برای حل مسائل مطرح شده را داشته باشد و آنان را قادر سازد به تنهایی کار کنند و خود را از کمک بی‌نیاز سازند؛ به عبارت دیگر، در روش فعال با تغییر دادن طرز رفتار معلم در رفتار شاگرد نیز تغییراتی ایجاد می‌شود.

مدرسه جایی است که آزمون رسمی در آن جریان دارد. بنابراین، باید محیطی باشد که موجب پرورش فکر و شکوفایی اندیشه دانش‌آموزان شود. محیط مدرسه یا به عبارت بهتر، فضای یادگیری از عوامل مختلف اعم از مدیریت اداری و آموزشی بخواهد تحول اساسی در روش‌های آموزشی خود به وجود آورد، باید به فکر دگرگونی و تجدید بنای تمام عوامل باشد که به طریقی در ایجاد فضا و جو یادگیری مؤثرند؛ زیرا تغییر قسمتی از نظام بدون تغییر در سایر قسمت‌ها نمی‌تواند سبب بروز تغییرات مؤثر و چشم‌گیر شود.

بسیار دیده شده است که در مجموع امکانات فیزیکی یک نظام تغییری حاصل شده است بدون اینکه تحولی در معلم و طرز تفکر او ایجاد شود. در نتیجه، به رغم تغییر برنامه‌ها مواد و تشکیلات مدرسه معلم تغییر نیافته و روش‌ها و عادات قدیم بدون کم و کاست در محیط آموزشی جدید به اجراء در می‌آورد. وقتی برنامه‌های جدید با روش‌های قدیم می‌آمیزند، تجدید بنای نظام روی کاغذ باقی خواهند ماند و فقط به درد مسئولان تبلیغاتی خواهد خورد. بنابراین، یکی از مهم‌ترین مسائلی که در تجدید نوآوری نظام

آموزشی باید در نظر داشت، تجدید بنای اندیشه و باورهای معلم است (شعبانی، ۱۳۸۰:۷۲).

برای اجرای مؤثر روش‌های فعال و کامل ایجاد تغییرات اساسی در بینش و نگرش معلمان، مدیران، دانش‌آموزان، اولیای دانش‌آموزان محتوای کتاب‌های درسی و محیط آموزشی لازم و ضروری است، به برخی از این تغییرات اشاره می‌شود:

۱. فضای کلاس در ایجاد تعامل بسیار مؤثر است. فضای کلاس باید به گونه‌ای طراحی شود که موجب تسهیل تعامل شود. در کلاس‌هایی که معمولاً صندلی‌ها یا نیمکت‌ها در یک صف مستقیم و پشت سر هم قرار دارند و دانش‌آموزان قادر به دیدن هم‌کلاسی‌های خود نیستند، ایجاد فضای تعامل بسیار مشکل و گاهی غیرممکن است. تقسیم کلاس به گروه‌های کوچک فرصت بیشتری را برای تبادل افکار در میان دانش‌آموزان فراهم می‌کند. آرایش دایره‌ای یا میزگرد، نعلی شکل و تماس چهره به چهره چندین نمونه از آرایش کلاس درس است که تعامل را امکان‌پذیر می‌سازد.

۲. علاوه بر ساختار فیزیکی کلاس، جو عاطفی کلاس نیز در تعامل بسیار مؤثر است. بحث و تبادل اندیشه و افکار زمانی میسر است که کلاس درس به محیطی پذیرا و اطمینان‌بخش تبدیل شود؛ یعنی جایی که هم معلمان و هم دانش‌آموزان احساس اعتماد و امنیت کنند. احترام به اندیشه‌های دانش‌آموزان در ایجاد جو امنیت بسیار مؤثر است. به همین دلیل اندیشه‌ها و عقاید آنان نباید مورد تمسخر قرار گیرد و یا طرد شود (شعبانی، ۱۳۸۰:۷۳).

امروزه پیشرفت و توسعه فرهنگی هر جامعه در درجه اول در گرو نظام آموزشی جامعه است. یکی از بهترین راه‌های رسیدن به یک نظام موفق و کارآمد به کارگیری روش آموزشی مناسب است. در جریان تغییر و تحول، عوامل متعددی دخیل‌اند. یکی از مهم‌ترین این عوامل به عنوان مجری نهایی برنامه‌های تربیتی معلم است. کانون فرایند آموزشی معلم است که با تأکید و چشم‌پوشی‌های خود بر اهمیت طلبی می‌افزاید یا آن را نادیده می‌انگارد. او در جریان آموزشی این امکان را دارد که دانش‌آموزان را به فعالیت وا دارد یا آنان را به انفعال بکشانند (شریعتمداری، ۱۳۷۴:۱۱۲).

معلم با به کارگیری شیوه‌های خاص می‌تواند از انتقال صرف معلومات و پرورش

تمایلات طبیعی کودک به ویژه تمایل به کشف براساس تجربه را تشویق کند و به کودکانی کمک کند تا به جای به دست آوردن اطلاعات پژوهش در امور را یاد بگیرد (بیلر، ۱۹۹۲).

انتخاب و به کارگیری روش و شیوه‌های تدریس یکی از راه‌های تأثیرگذاری معلم به جریان تعلیم و تربیت و ایجاد اصلاحات آموزشی در روند یاددهی - یادگیری است. این امر، علاوه بر داشتن خصوصیات و صلاحیت‌های حرفه‌ی معلمی نیازمند آگاهی از اصول و قواعد آموزشی و توانایی به کارگیری آنان در عمل است تا دستیابی به اهداف مورد نظر قرار گیرد (قورچیان، ۱۳۷۵).

اما عاملی که بیشتر از همه در یادگیری تأثیر دارد، نقشی است که در جریان یادگیری به عهده یادگیرنده یا دانش‌آموز است. در امر آموزش خود دانش‌آموز باید فعالیت کند و کمک دیگران به دانش‌آموزان نباید به گونه‌ای باشد که همه چیز آماده در اختیارش بگذارند و خودش نیازی به تلاش برای یافتن پاسخ نداشته باشد (شعبانی، ۱۳۸۵: ۷۵).

دیویی (۱۹۶۹) از جمله کسانی است که ضرورت استفاده از روش‌های فعال را در تدریس یادآور شده و در این زمینه تلاش‌های فراوانی کرده است. او می‌گوید: روش‌های سنتی به تأثیرپذیری دانش‌آموزان مساعدت می‌کند و عدم تحرک فیزیکی نیز این ویژگی‌ها را تشدید می‌کند و فعالیت‌های نامنظم و شاید خودسرانه تنها راه فرار آنان از مدارس است. او از جمله کسانی است که بیش از همه به اهمیت روش‌های فعال پی برده و به کارگیری آنها را توصیف کرده است.

یکی از مشکلات مهم اساسی در نظام آ. پ به خصوص نظام آموزشی کشورها به کار نگرفتن روش‌های تدریس فعال در آموزش است. به طور کلی، یکی از اصول مهم یادگیری، فعالیت خود یادگیرنده است و یادگیری صحیح تدریس بدون فعالیت یادگیرنده تحقق نمی‌یابد. ایجاد توانایی حل مسئله، آفرینندگی خلاقیت و ابتکار در دانش‌آموزان با استفاده از روش‌های تدریس فعال میسر است.

محققان می‌گویند: آموزگار خوب کسی نیست که در کمترین زمان، بیشترین چیزها را می‌آموزد بلکه کسی است که شوق به آموختن و فهمیدن را در شاگرد برمی‌انگیزد؛ زیرا هدف آ. پ گردآوری و انباشت اطلاعات نیست بلکه به کار گرفتن توانایی اندیشمندان و فهمیدن است.

وقتی موضوع درسی به صورت مسئله طرح می‌شود و شاگرد مانند یک محقق با آن برخورد کند و از راهنمایی‌های معلم و همکاری‌های شاگردان دیگر استفاده کند، در این صورت افکار وی دستخوش تغییر می‌شود، در او روحیه عادات علمی به وجود می‌آید، طرز کار کردن با دیگران را فرا می‌گیرد و نحوه استفاده از مطالب درسی را در حل مسئله می‌آموزد. در چنین وضعی نقش اصلی در جریان یادگیری به عهده شاگردان خواهد بود (شریعتمداری، ۱۳۷۴: ۱۱۵).

به عقیده برونر^۱ «مهم نیست که فراگیر چه می‌آموزد بلکه مهم این است که چگونه می‌آموزد» (شعبانی، ۱۳۸۰).

چگونه آموختن با انتقال اطلاعات و حفظ و تکرار آنها حاصل نخواهد شد. اگر شرایط یادگیری فراهم شود، دانش‌آموزان خود به یادگیری خواهند پرداخت. در عرصه تعلیم و تربیت به ویژه حوزه تخصصی مدیریت آموزشی، پژوهش‌های متعددی در خصوص عوامل و شاخص‌های مؤثر در کلاس‌های درس فعال انجام گرفته است که در زیر به برخی از آن اشاره می‌شود:

خورشیدی (۱۳۸۶: ۱۸۲ - ۱۸۳) در مطالعه‌ای نشان داد که کلاس‌های فعال منجر به برخورداری دانش‌آموزان از مهارت‌های فرایند گروهی و مدیریت گروه به طور مستقیم می‌شود. در ارتباط با آثار غیرمستقیم نیز می‌توان به کارگیری الگوی «یاد سپاری» قدرت عقلانی و ذهنی دانش‌آموزان را به طور غیرمستقیم افزایش داد و با به کارگیری الگوی «پیش سازمان‌دهنده» می‌توان به طور غیرمستقیم عادت به تفکر دقیق و تمایل به کاوشگری را در دانش‌آموزان ایجاد و از طریق الگوی «دریافت مفهوم» می‌توان به طور غیرمستقیم، صبر و شکیبایی را در شرایط ابهام در دانش‌آموزان تقویت کرد.

در کلاس‌های فعال، معلم فردی است که می‌تواند فراگیران را در به کارگیری مهارت کمک کند. مهارت‌هایی که فراگیران می‌توانند از طریق آموزش یاد بگیرند، مهارت‌های یدی، یا مهارت‌های قلبی و مهارت رفتاری است. اگر معلمی در یک کلاس این شرایط را فراهم آورد و دانش‌آموزان را به موارد ذکرشده وادار کند شایسته به حساب می‌آید (سیف، ۱۳۷۲: ۱۱۴).

سیف (۱۳۷۲: ۹۵)، به نقل از تراورس، «همان‌طور که لوله‌کش‌ها کارشان را با استفاده از مهارت‌ها و فنونی که در امر لوله‌کشی آموخته‌اند انجام می‌دهند. معلمان هم با استفاده از الگوها و روش‌های جدید تدریس در کلاس‌های فعال می‌توانند هدف‌های آموزشی درس را در دانش‌آموزان‌شان تحقق بخشند». در ایران کلاس‌های فعال در مدارس می‌تواند برای دانش‌آموزان لذت‌بخش باشد و شادی را در دانش‌آموزان به وجود آورد و کسالت و یکنواختی را از فراگیران دور کند.

دیوئی^۱ (نقل از وکیلان، ۱۳۸۵: ۱۷) از یافته‌های دیگر صاحب‌نظران کلاس‌های فعال به نظر می‌رسد که ملاک‌هایی برای معلمان در این کلاس‌ها باید باشد. از جمله توانایی جذب دانش‌آموزان، توانایی اداره کلاس، فراهم کردن زندگی شاد برای دانش‌آموزان است تا اثرات مثبت در کلاس به ظهور برسد.

گروهی از متخصصان در مورد فعالیت‌های دانش‌آموزان در کلاس‌های فعال اشاره به تکالیف دانش‌آموزان دارند که تمرین و تکرار سرعت و مهارت را افزایش می‌دهد. روابط بین والدین و فرزندان امر یادگیری را گسترش می‌دهد که در این زمینه باید والدین را از آنچه که در کلاس درس می‌گذرد آگاه ساخت (نقل از شریعتمداری، ۱۳۸۲).

دانش‌آموزان کلاس‌های فعال به معلم گوش فرامی‌دهند و به وسیله غذای روحی خود را به خواست و اراده معلم می‌بلعند و هضم می‌کنند. ترس و تهدید و تنبیه‌های جسمی در این کلاس‌ها وجود ندارد و تلاش گروهی دانش‌آموزان بدون این محیط ترس ادامه دارد (دینکز،^۲ ۲۰۰۶).

1. Dewey
2. Dinkes

میدلتن^۱، (۲۰۰۲) معتقد است که معلمان در کلاس‌های فعال باید به شناخت تفاوت‌های فردی بین دانش‌آموزان و روحیه آنان توجه داشته باشند و همین‌طور رابطه‌ای بین مدرسه و خانه برقرار کنند.

در جهان کلاس‌های فعال در زمینه الگوهای استاندارد و آمادگی دانش‌آموزان برای رسیدن به موفقیت شغلی در آینده در سطح مدرسه و مناطق تلاش بسیار زیادی را دارد که در این راستا برنامه‌های اصلاحی در کلاس‌های فعال می‌تواند نقش بسزایی داشته باشد. (دویر، ۲۰۰۲).

دال، زوکر و بریهم^۳ (۲۰۰۴)، مدارس باید بدانند که چه چیز در کلاس‌های فعال کارساز است و همان را انجام دهند و باید در پی اصلاح فرایند آموزشی و شخصیتی دانش‌آموزان، به شناسایی برنامه‌های مؤثر در مدرسه بپردازند.

سالموند^۴ (۲۰۰۲) طی مطالعاتی نشان داد، محیط کلاس‌های درس برای یادگیری نیاز به تقویت دارد که برای این کار یک راهبرد مشاوره که در دسترس بودن عوامل حمایتی و کلاس‌های مدارس را ارزیابی و مداخله برای تقویت این موارد به قدری که دانش‌آموزان در کارش موفق‌تر شود حمایت می‌کند سه پایه مشاوره توصیف می‌شود:

الف) ارائه یک چارچوب ادراکی،

ب) ارائه یک راهبرد برای توصیف و اندازه‌گیری ویژگی‌های بومی کلاس‌های درس،
ج) ارائه راهبردهای مداخله که هدف‌شان به جای هر دانش‌آموز، کل کلاس درس است.

تیلستون^۵ (۲۰۰۷) در مطالعه‌ای نشان داد که در کلاس فعال یادگیری اصیل، عمیق و پایدار صورت می‌گیرد و این کلاس‌ها منجر به ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار فراگیران می‌شوند و در نهایت دانش‌آموزان را منعطف، پویا و فعال بار می‌آورند.

-
1. Middleton
 2. Dwyer
 3. Doll, Zucker and Brehm
 4. Salmond
 5. Tileston

لارسن^۱، (۲۰۰۵) طی مطالعه‌ای به برنامه‌های تربیتی که مهارت‌های رفتاری و شناختی مورد نیاز برای موفقیت در مدرسه را آموزش می‌دهد، تأکید می‌کند.

آدلمن و تیلور^۲ در سال (۲۰۰۵-۱۹۹۰) طی مطالعه‌ای نشان دادند که در کلاس‌های فعال وقتی کلاس‌های درس کمبود زیرساخت‌های حمایتی دارند، دانش‌آموزان با واسطه بروز واکنش‌هایی از قبیل بی‌توجهی، کامل نکردن کارشان و عدم مشارکت در برنامه‌های آموزشی بیشتر از اهداف آموزشی دور می‌شوند. آنان این موارد را «موانع آموزشی» می‌نامند و تأکید می‌کنند که برنامه‌ریزی‌ها با رویکردهایی برای کاهش این مسائل همراه نبوده است. آنان استدلال می‌کنند که کیفیت برنامه‌های آموزشی کلاس درس برای دانش‌آموزانی که به طور فیزیکی یا ذهنی از کلاس غایبند نامربوط است.

اُشر، دیر، جکسون^۳ (۲۰۰۴). در مطالعه‌ای نشان دادند که در کلاس‌های فعال انتظاراتی که از دانش‌آموزان سطوح بالاتر برای استدلال می‌رود، این است که آنان قادر به تصمیم‌گیری مشخص باشند؛ همان‌طوری که توانایی تفکر انتزاعی را پیدا می‌کنند.

(ومیر و متزler، ۱۹۹۵)^۴ در مطالعه‌ای نشان دادند که در کلاس‌های فعال با تمرین دادن به دانش‌آموزان، فراهم کردن بازخورد و آموزش مستقیم برای تنظیم اهداف آموزشی منجر به استقلال آموزشی دانش‌آموزان می‌شوند.

(هلر و سوئن، ۱۹۸۳، لاد و اودن ۱۹۸۹)^۵ در مطالعه‌ای نشان دادند که در کلاس‌های فعال برخورداری از یک دوست در کلاس، لذت بردن از فعالیت‌های روزمره در کلاس درس را ساده‌تر می‌کند و در واقع، برخورد با فشار روحی، دانش‌آموزان راحت‌تر می‌توانند از یکدیگر کمک بگیرند و هنگام نیاز به کمک می‌توانند خیلی راحت‌تر از آن برخوردار شوند.

نتایج مطالعه (هور، دمسی، باسلر و برو، ۱۹۹۵)^۶ نشان داده شده است که در کلاس‌های فعال فراگیران با استقلال آموزش کنجکاوی بیشتری دارند، تکالیف چالش برانگیز

-
1. Larson
 2. Adelman & Taylor
 3. Jackson Osher, Dwyer
 4. Wehmeyer & Metzler
 5. Heller & Swindle, Ladd & Oden
 6. Hoover, Dempsey, Basler & Burow

بیشتری انجام می‌دهند و به طور مستقل به دنبال یادگیری مهارت‌های تازه هستند. مطالعه کامر^۱ در سال (۱۹۹۳) بر روابط معلم شاگرد در مناطق فقیرنشین و اقلیت‌ها تأکید کرده و معتقد است که مدارس زمانی دارای یادگیری با معنا و در آموزش مهارت‌های زندگی موفق می‌شوند که در دانش‌آموزان احساس تعلق گروهی ایجاد شود. (نابلت^۲ و همکاران، ۱۹۹۵) در مطالعه‌ای نشان دادند که فرصت‌هایی که بین معلم و شاگرد حتی برای چند دقیقه می‌تواند فرصتی مناسب به دانش‌آموزان بدهد که شاهد با اهمیت شمرده شدن گفته‌ها و تجربه‌های خود از سوی معلم باشند. کانل و ولبورن (۱۹۹۱)؛ مالکی والیوت (۲۰۰۲)، و نتزل^۳ (۱۹۹۹) طی مطالعه‌ای بیان داشتند که در کلاس‌های فعال زمانی دانش‌آموزان احساس کنند که به اشخاص مهم کلاس خود علاقه دارند، در کارهای آموزشی و اجتماعی کلاس درگیر شده و یادگیری آنان تقویت می‌شود. نکانل و ولبورن^۴ (۱۹۹۱) در مطالعه‌ای نشان دادند که در کلاس‌های فعال شیوه تعامل دانش‌آموزان با هم، قوانینی وجود دارد تا اینکه بتوانند دوستی راحتی داشته باشند و نزاع‌های خود را به صورت مؤثر حل کنند. (بلامفیلد، همیلتون، وسلز و فالکنز، ۱۹۷۹؛ کاپلو، ۲۰۰۲) طی مطالعه‌ای اظهار داشته‌اند که تمرین‌های کلاسی می‌توانند برای ارتقای رفتارهای مثبت اجتماعی از طریق تشویق دانش‌آموزان، به استفاده مشترک از وسایل و منابع آموزشی، همکاری با هم و مشکل‌گشایی به صورت مثبت باشد. (اُسترمن^۶، ۲۰۰۰) طی مطالعه‌ای نشان داد که دانش‌آموزان کلاس‌های فعال به جامعه آموزشی خود احساس تعلق دارند و با نگرش مثبت نسبت به مدرسه و شرکت فعال در فعالیت‌های یادگیری کلاس ارتباط پیدا می‌کند.

-
1. Comer
 2. Noblit
 3. Connell & Wellborn , Malecki & Elliott , Wentzel
 4. Connell & Wellborn
 5. Blumenfeld , Hamilton , Wessele & Falkner , Koplw
 6. Osterman

(لاک و لاتم، ۲۰۰۲)^۱ در مطالعه‌ای نشان دادند که دانش‌آموزان در کلاس‌های فعال استقلال آموزشی خود را از طریق اهداف آموزشی نشان می‌دهند.

(باندورا، ۱۹۸۹، بیر، تلزرو و الیوریا، ۱۹۹۷)^۲ در مطالعه‌ای اظهار داشتند که خود کنترلی رفتاری دانش‌آموزان در کلاس‌های فعال مانند یکی از مهارت‌های آموختنی است که می‌توان آن را مانند آموزشی بافتنی یا لغت به دانش‌آموزان تعلیم داد.

(فهرمان، کیث، ریمرز، ۱۹۹۶)^۳ طی مطالعه نشان دادند که اگر والدین برای درس خواندن فرزندان‌شان دخالت نکنند، توجه فرزندان به دروس ضعیف و تعداد مردودی زیاد است و احتمال دارد در نوجوانی خودشان والد شوند و یا کارشان به دادگاه کشیده شود، بیشتر خواهند شد.

(برافی، ۱۹۹۹: ۷۸) طی مطالعه‌ای نشان داد که با معنی بودن یکی از اصول طراحی طراحی تکالیف و توزیع آنها همراه با راهنمایی در کلاس‌های فعال است. دانش‌آموزان زمانی به این درک می‌رسند که یک فعالیت از نظر شخصی برای آنان معنادار است و اهداف یادگیری آنان را تأمین می‌کنند و می‌توانند روی فهم محتوا و تقویت و مهارت‌های خود تمرکز داشته باشند.

کائین^۴ (۱۹۹۴) طی مطالعه‌ای خاطر نشان کرده است که در کلاس‌های فعال مهمی وجود دارند که احتمال مشارکت فعال دانش‌آموزان در نشست کلاسی و ارائه ایده‌های نوآورانه در گفت‌وگوهای کلاسی را افزایش می‌دهد. در همین راستا، مطالعه (گرین وود و همکاران، ۲۰۰۲)^۶ نشان داده است که تدریس دانش‌آموزان به یکدیگر در سطح کلاسی، فرصت پاداش‌های گروهی می‌تواند برای افزایش رفتارهای خودکنترل مثل «بلند کردن دست‌ها» و صحبت آموزشی مناسب باشد.

پیانتا^۷ (۲۰۰۱) طی مطالعاتی در زمینه مداخله برای رسیدن به شش ویژگی

-
1. Locke & Latham
 2. Bandura , Bear , Telzerow & Oliveria
 3. Fehrman, Keith, & Reimers
 4. Brophy
 5. Caine
 6. Green Wood
 7. Pianta

کلاس‌های فعال اظهار داشته است: مداخله‌های بالقوه برای تقویت کلاس‌های فعال وجود دارد، فعالیت‌های مربوط به تقویت بستر اکولوژیکی کلاس علاوه بر نشریات و کتاب‌های تخصصی در سایت‌های اینترنتی، خبرنامه‌های، کنفرانس‌ها و نشریات دولتی هم یافت می‌شود.

لارسن (۲۰۰۵)^۱ طی مطالعاتی نشان داد که در کلاس‌های فعال توجه باید روی کیفیت روابط میان همکلاسی‌ها و بین دانش‌آموزان و بزرگسالان متمرکز شود. وقتی بچه‌ها احساس کنند از جانب دیگران پذیرفته شده‌اند و مورد احترام‌اند، احتمالاً بیشتر به موفقیت عاطفی، اجتماعی و تحصیلی می‌رسند.

کاپلو (۲۰۰۲)^۲ در مطالعه‌ای اظهار داشت که گرمی روابط معلم و شاگرد دستیابی دانش‌آموزان به اهداف مدرسه را تقویت می‌کند. روابط منحصر به فردی که معلمان به طور همزمان با تمام دانش‌آموزان در کلاس‌های‌شان برقرار می‌کنند و تعاملات با هر دانش‌آموز باعث جلب اعتماد تمام دانش‌آموزان دیگر می‌شود.

بیر (۱۹۹۷)^۳ در مطالعات خود بیان داشت ترکیبی از مقررات دانش‌آموز محور و معلم محور برای ترویج شرایط ایده‌آل که قانون‌محوری در میان دانش‌آموزان را گسترش می‌دهد مورد نیاز است، در عین اینکه زمینه را برای دانش‌آموزان با چالش‌های رفتاری که مشارکت‌کننده و در کلاس در سر موفق باشند به وجود می‌آورد.

دال، ذوکر و بریهم (۲۰۰۴)^۴ طی مطالعاتی نشان دادند که در کلاس‌های فعال دانش‌آموزان به طور همزمان به وسیله‌خانه و مدرسه پرورش می‌یابند. ارتباط خوب تضمین می‌کند که ارزش‌های فردی و علمی و انتظارات برای دانش‌آموزان واضح و اهمیت‌شان پذیرفته می‌شود.

آنان می‌گویند که در چارچوب کلاس‌های فعال تأکید به طور قطعی به ادراکات دانش‌آموزان از ارتباط والدین با کلاس درس‌شان است.

-
1. Larson
 2. Koplw
 3. Bear
 4. Doll, Zucker, & Brehm

با توجه به آنچه گفته شد، هدف اساسی از مطالعه حاضر تهیه پاسخ مناسب برای سؤال‌های زیر است:

۱. عوامل مؤثر در کلاس‌های درس فعال کدام‌اند؟
۲. هر یک از این عوامل مرکب از چه شاخص‌هایی است؟
۳. مناسب‌ترین الگوی کلاس‌های درس فعال کدام است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر اهداف، کاربردی، از نظر داده‌ها، کمی و از نظر ماهیت مطالعه، پیمایشی مقطعی است؛ زیرا پژوهشگر قصد دارد زمینه‌ای به دست آورد و به دنبال چه وقت، چرا، چگونه و چه کسانی است. در واقع، هدف توصیف، تبیین و کشف اطلاعات در یک مقطع زمانی مشخص از یک نمونه است.

جامعه آماری مورد پژوهش حاضر را تمام مدیران و معلمان دوره متوسطه آموزش و پرورش شهر تهران با تحصیلات کارشناسی ارشد در رشته‌های مدیریت آموزشی، علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی آموزشی و تعلیم و تربیت و کلیه متخصصان تعلیم و تربیت با سطح تحصیلی دکترا تشکیل می‌دهد.

برای انتخاب گروه نمونه معرف و همچنین افزایش دقت اندازه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و براساس فرمول تعیین حجم نمونه تعداد ۵۰۰ نفر (۱۵۰ مدیر، ۲۵۰ معلم و ۱۰۰ نفر تخصص با تحصیلات دکترا) حجم نمونه پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد.

ابزار سنجش پژوهش حاضر را یک پرسشنامه ۴۰ سؤالی که محقق ساخته است تشکیل می‌دهد که پیوستار آن از ۱ الی ۷ است که ۱ بیانگر حداقل و ۷ بیانگر حداکثر نمره هر شاخص است. این پرسشنامه به مدد تئوری‌های جهانی و یافته‌های ملی و مصاحبه با خبرگان از طریق فن دلفی به دست آمده است.

اعتبار پرسشنامه مذکور به وسیله آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن برابر ۰/۹۴ شده است. روایی ابزار سنجش به وسیله تحلیل عاملی به دست آمده که از بار عاملی نسبتاً مطلوبی برخوردار است.

در پژوهش، حاضر علاوه بر توصیف داده‌ها از آزمون آماری موسوم به تحلیل

عاملی از نوع تجزیه به مؤلفه‌های اصلی استفاده شده است که این آزمون نتایج پژوهش را توجیه می‌کند و می‌تواند برای پرسش‌های پژوهش پاسخ‌های قابل قبول ارائه کند.

یافته‌های پژوهش

توصیف مقدماتی داده‌های پژوهش که در این بخش ارائه می‌شود با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (تشکیل جداول توزیع فراوانی، جداول مشخصه‌های آماری و ترسیم نمودار هیستوگرام صورت می‌گیرد).

به منظور تلخیص مطالب جداول مشخصه‌های آماری هر یک از متغیرها به ترتیب در زیر آورده شده است:

جدول (۱) مشخصه‌های آماری نمرات عامل‌های یکم تا پنجم

عامل‌ها	کمینه	بیشینه	دامنه	انحراف استاندارد	واریانس	میانگین	چولگی	کشیدگی
باورکردن خود	۱/۷۱	۷/۰۰	۵/۲۹	۱/۰۶	۱/۱۳	۵/۷۳	-۱/۶۲	۲/۷۳
مسئولیت‌پذیری	۱/۱۱	۷/۰۰	۵/۸۹	۰/۹۷	۰/۹۴	۵/۸۸	-۲/۱۵	۶/۲۹
رعایت مقررات کلاس	۱/۰۰	۷/۰۰	۶/۰۰	۱/۵۱	۲/۲۹	۵/۵۱	-۱/۲۴	۰/۷۷
همکلاسی‌های من	۱/۵۷	۷/۰۰	۵/۴۳	۱/۱۸	۱/۳۸	۵/۴۰	-۱/۱۵	۱/۳۱
صحبت با والدین	۱/۷۳	۷/۰۰	۵/۲۸	۰/۹۰	۰/۸۲	۵/۶۲	-۱/۳۹	۲/۲۷

جدول بالا بیانگر مطالب زیر است:

۱. کمینه نمرات ۱ و بیشینه ۷ است.
۲. بیشترین میانگین مربوط به عامل «دوم» و کمترین میانگین مربوط به عامل «چهارم» است.
۳. بیشترین واریانس مربوط به عامل «سوم» و کمترین واریانس مربوط به عامل «پنجم» است.
۴. بیشترین انحراف استاندارد مربوط به عامل «یکم» و کمترین انحراف استاندارد مربوط به عامل «پنجم» است.
۵. چولگی منفی بیانگر به چپ بودن توزیع نسبت به توزیع نرمال و چولگی مثبت

به راست بودن توزیع نسبت به توزیع نرمال است.

۶. کشیدگی منفی بیانگر کوتاه بودن توزیع نسبت به توزیع نرمال و مثبت بودن آن نشان‌دهنده بلندتر بودن توزیع نسبت به توزیع نرمال است.

۷. بیشترین چولگی مربوط به عامل «دوم» و کمترین چولگی مربوط به عامل «چهارم» است.

۸. بیشترین کشیدگی مربوط به عامل «دوم» و کمترین کشیدگی مربوط به عامل «سوم» است.

به منظور تأیید توصیف داده‌ها و تعمیم نتایج پژوهش به جامعه‌ای که نمونه استخراج شده از آن از آزمون آماری موسوم به تحلیل عاملی استفاده شده است.

برای استفاده از تحلیل عاملی لازم است از کیفیت نمونه‌برداری مطمئن شد؛ بنابراین در جدول (۲) اندازه‌های KMO و نتایج آزمون کرویت بارتلت - ماتریس بیانگر مجاز بودن استفاده از این آزمون است.

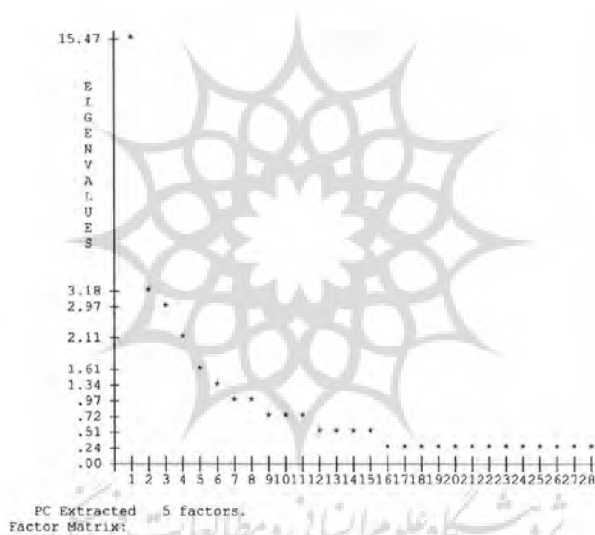
جدول (۲) اندازه‌های KMO و نتایج آزمون کرویت بارتلت - ماتریس همبستگی

آزمون بارتلت		
Significance	Sphericity	KMO
P=۰/۰۰۰	۱۵۷۱۱/۱۸۸	۰/۹۲۵

به منظور دستیابی اطمینان نسبت به کفایت نمونه‌برداری و صفر نبودن ماتریس همبستگی داده‌ها در جامعه نتایج KMO و آزمون کرویت بارتلت محاسبه شده است که با مشاهده ارقام مندرج در آن می‌توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی قابل توجیه است.

جدول (۳) مشخصه‌های نهایی تحلیل عاملی برای استخراج عوامل مؤثر در کلاس‌های فعال

عامل	واریانس	ارزش ویژه	تراکمی
۱	۳۸/۷	۱۵/۴۷	۳۸/۷
۲	۷/۹	۳/۲	۴۶/۶
۳	۷/۴	۲/۹۷	۵۴
۴	۵/۳	۲/۱	۵۹/۳
۵	۴	۱/۶	۶۳/۳



نمودار (۱) وضعیت تعیین عوامل مؤثر در کلاس‌های فعال (نمودار اسکری) برای تعیین مطلب که اجزای سنجش واقعاً از چند عامل معنادار اشباع شده است، سه شاخص زیر مورد توجه قرار گرفته است؛

۱. ارزش ویژه،
 ۲. نسبت تعیین شده از جانب هر عامل،
 ۳. نمودار اسکری.
- این مشخصه‌ها برای مجموعه ۴۰ سؤالی در جداول مذکور مشخص شده است.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، سهم عامل یکم با ارزش ویژه ۱۵/۴۷ نسبت به بقیه بسیار چشم‌گیرتر و بیشتر است. بدین ترتیب، با توجه به ملاک‌های سه‌گانه مذکور عوامل مؤثر در کلاس‌های فعال از پنج عامل اشباع شده است.

جدول (۴) ماتریس، عامل‌های چرخش یافته مجموعه ۴۰ سؤالی به شیوه واریماکس

سؤال	عامل ۱	سؤال	عامل ۲	سؤال	عامل ۳	سؤال	عامل ۴	سؤال	عامل ۵
۳	۰/۸۱۳	۲۲	۰/۸۰۰	۳۸	۰/۸۵۶	۳۲	۰/۷۴۵	۲۱	۰/۸۲۱
۱	۰/۷۷۲	۲۴	۰/۷۴۵	۳۶	۰/۸۲۴	۳۴	۰/۶۹۴	۱۸	۰/۷۴۶
۲	۰/۷۷۱	۱۴	۰/۶۹۵	۳۹	۰/۸۲۱	۳۰	۰/۶۸۴	۱۹	۰/۵۹۵
۶	۰/۷۴۹	۲۷	۰/۶۵۲	۴۰	۰/۷۸۳	۲۹	۰/۶۷۳	۲۰	۰/۵۳۲
۵	۰/۷۴۷	۲۳	۰/۶۴۲	۳۵	۰/۸۳۶	۲۸	۰/۶۴۵		
۱۰	۰/۷۲۷	۱۷	۰/۶۳۱	۳۷	۰/۶۷۱	۳۳	۰/۶۳۶		
۷	۰/۷۱۶	۱۵	۰/۵۹۲			۳۱	۰/۵۸۷		
۸	۰/۶۷۸	۱۶	۰/۵۲۸						
۱۲	۰/۶۷۶	۲۵	۰/۳۷۹						
۹	۰/۶۶۶								
۴	۰/۶۵۱								
۱۳	۰/۶۴۵								
۱۱	۰/۵۵۶								
۲۶	۰/۴۵۵								

بر اساس تجزیه و تحلیل انجام شده پنج عامل استخراج که ملاک‌های تعریف و نامگذاری عوامل استخراج شده به شرح زیر است:

الف) ماهیت و اندازه متغیرهایی که عوامل استخراج از آنها بزرگ‌ترین سهم را داشته باشد؛
ب) بررسی فرهنگ واژه‌ها و اصطلاحات به منظور ملاحظه نام و ماهیت چشم‌اندازها و دلالت‌های منحنی متغیرها؛

ج) نظریه‌های موجود و مطالعات پیشین.

با توجه به ملاک‌های بالا عوامل پنج‌گانه به شرح زیر است:

عامل اول: باورکردن خود شامل سؤال‌های ۳، ۱، ۲، ۱۰، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۹، ۴، ۱۱، ۱۳، ۲۶

است؛

عامل دوم: مسئولیت‌پذیری شامل سؤال‌های ۲۲، ۲۴، ۱۴، ۲۷، ۲۳، ۱۷، ۱۵، ۱۶، ۲۵ است؛
عامل سوم: رعایت مقررات کلاسی شامل سؤال‌های ۳۸، ۳۶، ۳۹، ۴۰، ۳۵، ۳۷ است؛
عامل چهارم: همکلاسی‌های دانش‌آموز شامل سؤال‌های ۳۲، ۳۴، ۳۰، ۲۹، ۲۸، ۳۳، ۳۱ است؛
عامل پنجم: صحبت با والدین شامل سؤال‌های ۲۱، ۱۸، ۱۹، ۲۰ است؛

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر بیانگر مطالب زیر است:
نخستین یافته پژوهش حاضر بیانگر آن است که عوامل مؤثر در کلاس‌های فعال به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: ۱) باور کردن خود، ۲) مسئولیت‌پذیری، ۳) رعایت مقررات کلاسی، ۴) همکلاسی‌های دانش‌آموز و ۵) صحبت با والدین. این یافته با یافته‌های پیشینه پژوهش مطابقت دارد.
دومین نتیجه پژوهش بیانگر آن است که هر یک از عوامل مرکب از شاخص‌های زیر است:

- عامل یکم: باور کردن خود که به ترتیب اولویت شامل شاخص‌های زیر است.
۱. در این کلاس دانش‌آموز می‌داند که چگونه باید تکالیفش را درست انجام دهد (۰/۷۷۲).
۲. او هم مانند اکثر بچه‌های کلاس هست (۰/۷۷۱).
۳. در این کلاس دانش‌آموز به اندازه کافی کار را بلد است که می‌تواند به بچه‌های دیگر کمک کند تا آن را یاد بگیرند (۰/۸۱۳).
۴. دانش‌آموز من فکر می‌کند که او در انجام تکالیفش در کلاس کار را خوب بلد است (۰/۶۵۱).
۵. در این کلاس او در مورد انجام تکالیف دشوار نگرانی ندارد؛ و چون می‌داند که می‌تواند این تکالیف را انجام دهد (۰/۷۴۷).
۶. بچه‌های دیگر کلاس می‌دانند که او تکالیفش را خوب انجام می‌دهد (۰/۷۴۹).
۷. دانش‌آموز در مورد مسائلی که در این کلاس یاد می‌گیرد، دوست دارد بیشتر بداند (۰/۷۱۶).

۸. در این کلاس او می‌تواند در مورد چیزی که باید یاد بگیرد تصمیم‌گیری کند (۰/۶۷۸).
 ۹. در این کلاس او می‌تواند بگوید که چه موقع در انجام تکالیفش مرتکب اشتباه شده است (۰/۶۶۶).
 ۱۰. او می‌داند که چه توانایی‌هایی دارد و در نتیجه، تکالیفش را خوب انجام می‌دهد (۰/۷۲۷).
 ۱۱. دانش‌آموز می‌داند که در این کلاس چگونه به هنگام نیاز کمک بخواند (۰/۵۵۶).
 ۱۲. زمانی که کار در این کلاس سخت است، دانش‌آموز به تلاش و کوشش ادامه می‌دهد تا اینکه آن را حل کند (۰/۶۷۶).
 ۱۳. وقتی که چیزی در این کلاس سخت است، دانش‌آموز راه‌های جدید را امتحان می‌کند تا آن را یاد بگیرد (۰/۶۴۵).
 ۱۴. در این کلاس او قوانین را رعایت می‌کند (۰/۴۵۵).
- عامل دوم: مسئولیت‌پذیری که به ترتیب اولویت شامل شاخص‌های زیر است:
۱. در این کلاس، انتظاراتی که از او وجود دارد رعایت می‌کند (۰/۸۰۰).
 ۲. وقتی قرار است وظیفه‌ای را انجام بدهد، توجه کافی به آن نشان می‌دهد (۰/۷۴۵).
 ۳. او مراقبت می‌کند که با سر و صدا در راه رفتن در کلاس مزاحمتی برای دانش‌آموزان فراهم نکند (۰/۶۹۵).
 ۴. اکثر دانش‌آموزان این کلاس قوانین را رعایت می‌کنند (۰/۶۵۲).
 ۵. اکثر بچه‌های این کلاس طبق معمول با توجه هستند (۰/۶۴۲).
 ۶. اکثر بچه‌های این کلاس طبق معمول کارهای خود را انجام می‌دهند (۰/۶۳۱).
 ۷. در این کلاس اکثر بچه‌ها کارشان را آرام و بی‌سر و صدا انجام می‌دهند (۰/۶۹۲).
 ۸. معلم او به حرف‌های او خوب گوش می‌دهد (۰/۵۲۸).
 ۹. معلم او به هنگام نیاز به او کمک می‌کند (۰/۳۷۹).
- عامل سوم: رعایت مقررات کلاس که به ترتیب اولویت شامل شاخص‌های زیر است:
۱. معلم او احترام او را نگه می‌دارد (۰/۸۵۶).

۲. معلم او باور دارد که او هم یکی از اعضای کلاس هست (۰/۸۲۴).
 ۳. معلم او کلاس را به محیطی شاد تبدیل می‌کند (۰/۸۲۱).
 ۴. معلم او رفتار جوانمردانه‌ای در کلاس دارد (۰/۷۸۳).
 ۵. او و دوستانش در کلاس اوقات شادی دارند (۰/۷۳۶).
 ۶. او در زنگ‌های تفریح دوست هم بازی دارد (۰/۶۷۱).
- عامل چهارم: همکلاس‌های دانش‌آموز که به ترتیب اولویت شامل شاخص‌های زیر است:

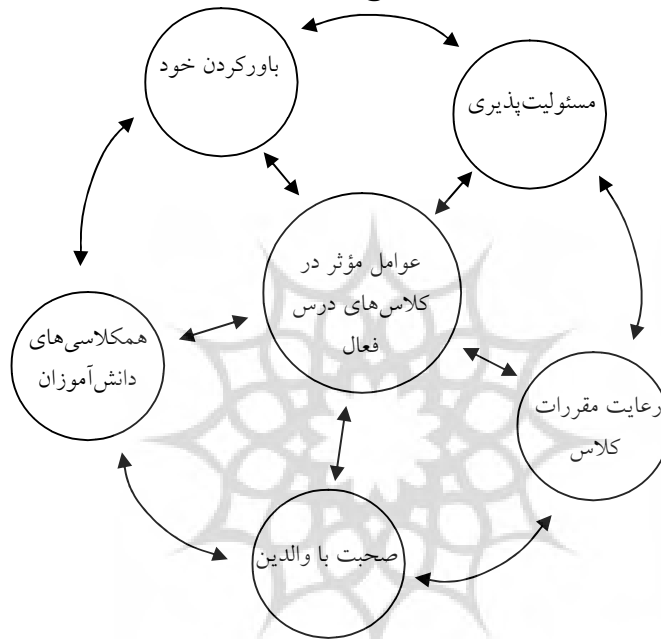
۱. او می‌داند که بچه‌های دیگر با او مشاجره نمی‌کنند (۰/۷۴۵).
۲. او دوستی دارد که ناهار را با او صرف می‌کند (۰/۶۹۴).
۳. او می‌داند که بچه‌های دیگر او را آزار نمی‌دهند روی او اسم نمی‌گذارند یا او را مسخره نمی‌کنند (۰/۶۸۴).
۴. او می‌داند که بچه‌های دیگر او را کتک نمی‌زنند یا او را هل نمی‌دهند (۰/۶۷۳).
۵. اگر کسی بخواهد او را اذیت کند دوستی دارد که از او حمایت می‌کند (۰/۶۴۵).
۶. در این کلاس او در مورد چیزهایی که یاد می‌گیرد با والدینش صحبت می‌کند (۰/۶۳۶).
۷. در این کلاس او در مورد چیزهایی که انجام می‌دهد با والدین صحبت می‌کند (۰/۵۸۷).

عامل پنجم: صحبت با والدین که به ترتیب اولویت شامل شاخص‌های زیر است:

۱. برای انجام تکالیف اش در موقع نیاز از والدینش کمک می‌گیرد (۰/۸۲۱).
 ۲. قبل و بعد از کلاس در مورد انجام کارهایش با والدین مشورت می‌کند (۰/۷۴۶).
 ۳. او در مورد کارهای خوبی که در این کلاس انجام داده است با والدین صحبت می‌کند (۰/۵۹۵).
 ۴. او در مورد مشکلاتی که در این کلاس پیدا می‌کند مثل مواقعی که با مشکلی روبه‌رو می‌شود یا دعوا می‌کند با والدین صحبت می‌کند (۰/۵۳۲).
- سومین یافته پژوهش حاضر بیانگر این مطلب است که برای کلاس‌های فعال در

مجموع یک پرسشنامه ۴۰ سؤالی تبیین که این پرسشنامه می‌تواند به عنوان یک قطب نما سمت و سوی حرکت آینده کلاس‌های فعال مدارس متوسطه را در آموزش و پرورش مشخص و روند تحولات در این خصوص از برنامه روزی به برنامه‌ریزی تبیین کند.

مناسب‌ترین الگوی کلاس‌های فعال به شرح زیر است :



نمودار (۲) الگوی مناسب عوامل مؤثر در کلاس‌های درس فعال

در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر، با نتایج پژوهش‌های پیشین مطابقت دارد و به مدد این عوامل و شاخص‌ها، می‌توان وضعیت کلاس‌های درس را از نظر فعال بودن سنجید و در تهیه یک گزارش ملی برای فرایندهای یادگیری و یاددهی همت گمارد. به علاوه، به مدد این عوامل و شاخص‌ها می‌توان شناسنامه علمی مدارس در ایران را تهیه کرد و به رفع ابهام عملکردی مدارس به ویژه مدارس متوسطه پرداخت. به بیان دیگر، این عوامل و شاخص‌ها مدارس را قادر می‌سازند تا تب فعال بودن خود را بسنجند و به عنوان قطب نمای علمی، حرکت خود را از برنامه‌روزی به برنامه‌ریزی تغییر دهد و سمت و سوی حرکت خود را برای کلاس‌های درس فعال روشن سازد.

در نهایت پیشنهاد می‌شود با استفاده از این عوامل، شاخص‌ها و الگوی ارائه‌شده، ابزار سنجش کلاس‌های درس فعال همانند سایر کشورهای پیشرفته جهان در مدارس ایران فراهم و مدارس طبقه‌بندی شوند.



منابع

- بیلر، رابرت. (۱۳۶۸). کاربرد روان‌شناسی در آموزش. چاپ دوم. ترجمه کدیور، پروین. تهران: مرکز نشر دانشگاهی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۲).
- پیازه، ژان. (۱۳۶۷). روان‌شناسی و دانش‌آموزش و پرورش. ترجمه کاردانی، علی محمد، انتشارات دانشگاه تهران.
- تیلستون، دونا واکر. (۱۳۸۸). راهبردهای تدریس برای یادگیری فعال. چاپ اول، ترجمه عباس، خورشیدی و احمد سلمانی قهبیازی، تهران: انتشارات یسطرون (تاریخ انتشارات به زبان اصلی، ۲۰۰۷).
- خورشیدی، عباس و ملک شاهی، محمدرضا. (۱۳۸۵). ارزشیابی آموزشی. چاپ سوم، تهران: انتشارات یسطرون.
- خورشیدی، عباس؛ غزالی شهاب‌الدین و حسینی مهرچی، محمد. (۱۳۷۹). راهبردهای یادگیری و یاددهی در کلاس درس. تهران: انتشارات کیا.
- دیویی، جان. مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش یا دموکراسی و آموزش و پرورش. چاپ دوم، ترجمه آریانپور، آ.ح. تهران: فرانکلین.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۱). روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). چاپ اول، تهران: انتشارات آگاه.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۶). جامعه‌تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۰). مهارت‌های آ. پ. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهی.
- قورچیان، نادرقلی و خورشیدی، عباس. (۱۳۸۶). شاخص‌های عملکردی در ارتقای مدیریت نظام آموزش عالی. چاپ چهارم، تهران: انتشارات فراشناخت اندیشه.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1990). Intrinsic motivation and school misbehavior: Some intervention implications. *Journal of Learning Disabilities*, 23(9), 541-550.

- Bandura, A. (1989). Human agency in cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bear, G. G., Telzrow, C. F., & deOliveria, E. A. (1997). Socially responsible behavior. In G. G. Bear, K. M. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 51-63). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Blumenfeld, P. C., Hamilton, V. L., Wessels, K. & Falkner, D. (1979). Teaching responsibility to first graders. *Theory into Practice*, 18, 174-180.
- Brophy, J. E. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-86.
- Bruner, J.S. (1968); *Toward a theory of Instruction*; cambridge: Harvard university press.
- Caine, R., & Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the human brain*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley/Innovative Learning.
- Comer, J. P., (1993). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposia on child Development: Vol. 23. Self processes and development* (pp. 43-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dinkes, R., Cataldi, E.F., Kena, G., & Baum, K. (2006). *Indicators of school crime and safety: 2006* (NCES 2007-003/ NCJ 214262). U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, k. (2004). *Resilient classrooms : Creating healthy environments for learning*. New York ; Guilford press.
- Dwyer, K. P. (2002). Mental health in the schools. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 101-111.
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influences on school learning: Direct and in direct effects of parent involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Galinsky, J. & Salmond, K. (2002). *Youth and violence: Students speak out for a more cvil society*. New York: Families and Work Institute.
- Greenwood, C. R., Maheady, L., & Delquadri, J. C. (2002). Classwide peer tutoring programs. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 611-649). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Heller, K., & Swindle, R. W. (1983). Social networks, perceived social support and coping with stress. In R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Mortisugu, & S. S. Farber (Eds.), *Preventive psychology* (pp. 87-103). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Basler, O. C., & Burow, R. (1995). Parent's

- reported involvement I student's homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Koplow, L. (2002). *Creating schools that heal*. New York: Teachers College Press.
- Ladd, G. W., & Pden, S. L. (1979). The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness. *Child Development*, 50, 402-408.
- Larson, J. (2005). *Think first : Addressing aggressive behavior in secondary schools*. New York: Guilford Press.
- Locke, E. A., & Latham. G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school student's perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 373-391.
- Noblit, G. W., Dwight. L. R., & McCadden, B. M. (1995). In the meantime: The possibilities of caring. *Phi Delta Kappan*, 76, 680-684.
- Osher, D., Dwyer, K., & Jackson, S. (2004). *Safe, supportive, and successful schools : Step by step*. Longmont, CO: Sopris West.
- Osterman, K. F. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Pianta, R. C. (2001a). *Student-Teacher Relationship Scale*. Lutz, FL: Psycholocial Assessment Resources.
- Tileston, D.W. (2006). The silver bullet of hight stakes testing. Retrieved August 28, 2006, From.
- Wehmeyer, M. L., & Metzler, C. A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The national consumer Survey. *Mental Retardation*, 33, 111-119.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.