

تأثیر اجرای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری بر تأمین نیازها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی

محمد جاودانی^۱ محبوبه فولادچنگ^۲ رحمت اله مرزوقی^۳

چکیده

هدف پژوهش بررسی تأثیر اجرای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری بر تأمین نیازها (بقاء، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و شادی) و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. در این پژوهش از طرح تحقیق نیمه آزمایشی با مقایسه گروه آزمایش و کنترل با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و طرح مقایسه گروه آزمایش و کنترل با پس‌آزمون استفاده گردید. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه سوم مدارس ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز بود. برای نمونه‌گیری از روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده گردید. ابزار پژوهش مقیاس محقق ساخته برای سنجش میزان تأمین نیازها و آزمون معلم ساخته برای سنجش عملکرد تحصیلی بود. روایی ابزار با استفاده از نظر متخصصان و تحلیل عامل و پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ (۰/۷۷) به تأیید رسید. نتایج حاصل از تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که میزان تحقق نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان در گروه آزمایش به طور معناداری از گروه کنترل بالاتر است. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که گروه آزمایشی در پس‌آزمون عملکرد تحصیلی به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل است. همچنین براساس اندازه اثر (مجذور اتا) ملاحظه شد که ۴۶ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی به واسطه اجرای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری قابل پیش‌بینی است.

واژه‌های کلیدی: فرایندهای یاددهی-یادگیری، الگوی کیفی، دوره ابتدایی، نیازها، عملکرد تحصیلی، طرح نیمه آزمایشی.

^۱- استادیار دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی (نویسنده مسئول) fmjavadani@yahoo.com

^۲- دانشیار دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی foolad@shirazu.ac.ir

^۳- استاد دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی rmarzoghi@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۰/۲۶

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۷/۹/۲۷

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۸/۱۸

مقدمه

جوامع پیشرفته منابع عظیمی را صرف آموزش و پرورش می‌کنند و انتظارات بالایی از آن دارند. در این جوامع نه تنها از مدارس انتظار می‌رود تا دانش و مهارت‌ها را منتقل نمایند، بلکه آنها وظیفه جامعه‌پذیر ساختن و شکل دادن به دانش‌آموزان با ویژگی‌های مورد تقاضای جامعه را نیز بر عهده دارند. از آموزش و پرورش خواسته می‌شود تا دانش‌آموزان را مشارکتی‌تر، خلاق‌تر، حساس‌تر، مستقل‌تر، منظم‌تر، مسأله‌گشا‌تر، متفکرتر تربیت کنند (کیو^۱، ۲۰۰۷).

از سوی دیگر، ساختار سازمان‌ها نیز در حال مسطح‌تر شدن هستند؛ به طوری که از کارکنان در تمام سطوح سازمانی انتظار می‌رود تا بتوانند بدون وابستگی و تکیه به افراد مافوق خود، بیندیشند، مشارکت کنند، مسأله حل کنند و جزئی از تیم رهبری سازمان باشند. در راستای دستیابی به این اهداف، در قرن گذشته پیشرفت‌های ارزنده‌ای در نظریه‌های تعلیم و تربیت و برنامه درسی به وجود آمده است. براساس این نظریه‌ها، از مدارس انتظار می‌رود انسانی‌تر و دوستانه‌تر از گذشته باشند. برنامه‌های درسی تمرکز بیشتری بر نیازهای دانش‌آموزان و جامعه داشته و در فرایندهای یاددهی-یادگیری رویکردهای کارآمد و متنوعی به کار گرفته شود. کلاس‌های معلم‌محور و خشک و بی‌روح عصر گذشته، جای خود را به کلاس‌های دانش‌آموز‌محور و پرنشاط‌تر دهند و معلمان با کمک به رشد عقلانی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان رضایت بیشتری از کار خود به دست آورند. با وجود این تحولات نظری، مدارس و کلاس‌های درس هنوز هم عملاً با رویکردها و فعالیت‌های سنتی اداره می‌شوند که از کارایی لازم برخوردار نیستند. ارائه از سوی معلم و حفظ و یادآوری از سوی دانش‌آموزان، شیوه‌ی مورد انتخاب بسیاری از معلمان است (استرینگر، کریستینسن و بالدوین^۲، ۲۰۱۰؛ دانش‌پژوه، ۱۳۷۷).

یافته‌های پژوهشی کیامنش (۱۳۷۷) بر مبنای مطالعات جهانی تیمز^۳ نیز که حکایت از رتبه‌های پایین دانش‌آموزان ایرانی دارد؛ علت اصلی را به روش تدریس معلمان و کیفیت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس درس مربوط می‌داند. نتایج این مطالعه نشان داده است که محور اصلی تدریس معلمان کتاب است و روش تدریس آنها اغلب توصیفی است. کریمی (۱۳۸۴) نیز با

^۱ -Cave

^۲ - Stringer, Christensen & Baldwin

^۳ - TIMSS

توجه به نتایج مطالعات بین‌المللی پرلز^۱ (۲۰۰۱)، اظهار می‌دارد که عملکرد پایین دانش‌آموزان ایرانی در این مطالعه تطبیقی، نشان دهنده‌ی ضعف نسبی نظام آموزشی است؛ وی در تحلیل نتایج، به ضرورت تجدید نظر در فرایندهای یاددهی-یادگیری اشاره می‌نماید.

دانش‌پژوه و فرزاد^۲ (۱۳۸۵) معتقدند راهکارهای آموزشی که معلم در فرایندهای یاددهی - یادگیری به کار می‌برد، اساسی‌ترین و مهم‌ترین نقش را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفاء می‌کند. آنان عنوان می‌دارند که در مدارس ایران هنوز روش‌های سنتی تدریس و حفظ کردن و آموزش طوطی وار در فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس درس مورد تأکید است. معلم و کتاب به عنوان محورهای اصلی آموزش تلقی می‌شوند و نقش دانش‌آموز چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد؛ در حالی که رویکردهای جدید و مبتنی بر معماری دانش، فعالیت و درگیری یادگیرنده را اساس ساخت و معماری دانش می‌پندارند. بنابراین، ضرورت بازنگری در فرایندهای یاددهی-یادگیری را بیش از هر زمان دیگری به عنوان یک نیاز مطرح می‌نمایند.

بر این اساس، مأموریت مدارس در قرن بیست و یکم، مشارکت دادن و درگیر ساختن تمام دانش‌آموزان در دستیابی به دانش و مهارت‌های کلیدی و توسعه ارتباطات است؛ به طوری که آنان بتوانند سؤالات مهم را دنبال، مسائل پیچیده را حل، با افراد مختلف همکاری و مشارکت، ایده‌های جدیدی را مطرح و منتقل نمایند (زمودا، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به شهروندانی کارآمد و اثربخش در جوامع قرن بیست و یکم باید از رهگذر فرایندهای یاددهی-یادگیری در مدارس و کلاس‌های درس واجد خصوصیات و توانایی‌های خاصی گردند که برخی از آنها شامل: ۱- تفکر انتقادی و قضاوت راجع به اطلاعاتی که از منابع مختلف دریافت می‌شود. ۲- حل مسائل پیچیده و چند رشته‌ای ۳- تفکر خلاق و کارآفرین ۴- ارتباط و مشارکت با افراد مختلف ۵- استفاده خلاقانه از دانش، اطلاعات و فرصت‌ها برای تولید خدمات، فرایندها و محصولات جدید ۶- برعهده گرفتن مسئولیت‌ها، تصمیم‌گیری و انتخاب‌های عاقلانه و منطقی می‌باشند (پینک^۳، ۲۰۰۵؛ فلوریدا^۳، ۲۰۰۴؛ زمودا، ۲۰۱۰).

برای تجهیز کردن دانش‌آموزان به مهارت‌های فوق، برنامه درسی و عناصر آن مهم‌ترین نقش را بر عهده دارند؛ و در این میان، مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری به عنوان قلب جریان تعلیم

^۱- PIRLS

^۲-Pink

^۳-Florida

و تربیت و کارآمدترین ابزار برای ایجاد تغییرات مطلوب در دانش‌آموزان (شارما، ۲۰۰۸) و به عنوان کلیدی‌ترین عنصر برنامه درسی، نقش اول را ایفاء می‌کند. در اینجا منظور از مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری، طراحی و تدارک محیط، ساختارها، فرایندها، راهبردها و فعالیت‌هایی است که پاسخ‌گوی نیازهای اساسی فراگیران یعنی نیاز به بقاء، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و شادی باشد و آنها را برای یادگیری و انجام کار از درون برانگیزد، روابط اعتمادآميز بین آنها با معلم و سایر دانش‌آموزان حاکم نماید، ترس و اجبار را به حداقل برساند و یادگیری و عملکرد تحصیلی کیفی را تقویت نماید.

گلاسر (۲۰۱۰) بر این باور است که اگر جو و محیط کلاس یک محیط یادگیری مثبت باشد که نیازهای پنج‌گانه را تأمین کند، می‌تواند باعث افزایش انگیزش، کاهش مشکلات رفتاری و بهبود حضور دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس درس شود، که اینها در نهایت منجر به افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. وی استدلال می‌کند که نظریه‌هایش به خاطر تأکید بر انگیزش درونی به جای کنترل بیرونی، برای افزایش موفقیت دانش‌آموزان در کلاس مؤثر است. دسی، ریان و کواستنر^۱ (۱۹۹۹) در یک فراتحلیل که بر روی مطالعات مربوط به سنجش تأثیر پاداش‌های درونی در مقایسه با پاداش‌های بیرونی بر روی تغییر رفتار دانش‌آموزان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که پاداش‌های درونی برای ایجاد تغییرات مثبت، به طور معناداری بهتر از پاداش‌های بیرونی بودند (به نقل از کیانی پور و حسینی^۲، ۲۰۱۲). مطالعات نشان می‌دهد که عدم ارضاء نیازها، به رفتارهای مخرب و خودتخریبی، انگیزش و عملکرد پایین تحصیلی و نارضایتی از روابط اجتماعی در زندگی برخی دانش‌آموزان دبیرستانی منجر می‌شود (لوید^۳، ۲۰۰۵).

مک کلانگ و هوگلاند^۴ (۲۰۱۳) ضمن انجام یک مطالعه بر روی مدارس ابتدایی ایالت فلوریدا، دریافتند که اجرای الگوی کیفی ترکیبی گلاسر- بالدريج که مبتنی بر ارضاء نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان می‌باشد، منجر به افزایش موفقیت دانش‌آموزان، بهبود رفتار آنها و ایجاد یک محیط لذت بخش برای کار و یادگیری گردید. اولاتایو^۵ (۲۰۱۲) در پژوهشی به منظور بررسی تأثیر نظریه انتخاب گلاسر بر نگرش معلمان و دانش‌آموزان و خلاقیت کلاس، دریافت که مهارت‌های

1- Deci, Ryan & Koestner

2- Kianipour & Hoseini

3- Loyd

4- McClung & Hogleund

5- Olutayo

خلاقیت دانش‌آموزان به واسطه‌ی داشتن آزادی انتخاب در فرایندهای یاددهی-یادگیری یادگیری افزایش پیدا کرد.

کیانی پور و حسینی (۲۰۱۲) در پژوهشی بر روی دبیران دبیرستان سروآباد کردستان با هدف بررسی تأثیر استفاده از نظریه انتخاب گلاسر (۱۹۹۸) بر افزایش و تقویت تلاش‌های معلمان برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، با استفاده از یک طرح شبه‌آزمایشی تک‌گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پس از ۸ جلسه آموزش نظریه انتخاب به معلمان گروه آزمایش و استفاده از تحلیل واریانس یک طرفه برای تحلیل داده‌ها، تفاوت معناداری بین نمرات دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی مشاهده کردند. نتایج این مطالعه این فرضیه را تأیید کرد که آموزش نظریه انتخاب گلاسر به معلمان و تأمین نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان در کلاس، به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند. به نقل از محققان مذکور، یک معلم دبیرستان در دیترویت، گزارش نموده است که استفاده از نظریه گلاسر در کلاس درس، منجر به افزایش مشارکت، انگیزش و موفقیت دانش‌آموزان و کاهش مشکلات انضباطی آنها شده است (مؤسسه تکنولوژی آموزشی^۱، ۱۹۹۴، به نقل از کیانی پور و حسینی، ۲۰۱۲).

هیتون^۲ و دیگران (۲۰۱۱) در پژوهشی با هدف ارزیابی تأثیر کاربرد نظریه انتخاب بر ارتقاء روابط مثبت بین دانش‌آموزان و معلمان، به این نتیجه دست یافتند که تأمین نیازهای مورد نظر گلاسر برای ایجاد روابط بهتر با دانش‌آموزان می‌تواند منجر به کاهش مشکلات انضباطی، افزایش حضور و بهبود موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان در حوزه‌ها مختلف گردد. هاله و ماولا (۲۰۱۱) نیز با انجام پژوهشی بر روی یک نمونه ۸۳ نفری از دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی، به دنبال این بودند که تعیین کنند آیا دانش‌آموزان معلمانی که درباره نظریه انتخاب آموزش دیده‌اند در مقایسه با دانش‌آموزان معلمان آموزش ندیده، موفقیت بیشتری در نمره‌ی ریاضی و خواندن دارند. در این مطالعه توصیفی از داده‌های گذشته نگر استفاده شد. نتایج انجام تحلیل واریانس یک طرفه، تفاوت معناداری را بین موفقیت دوگروه نشان نداد. به علاوه انجام یک تحلیل واریانس دیگر برای بررسی تأثیر تعاملی جنسیت معلمان بر موفقیت دانش‌آموزان در ریاضی، و خواندن و وضعیت آموزشی معلمان تأثیر معناداری را نشان نداد. در عین حال، به نقل از هاله و ماولا (۲۰۱۱)، بر اساس مطالعات موجود، شواهد زیادی حاکی از آن است که به کارگیری نظریه انتخاب برای ارضاء

^۱- Agency for Instructional Technology

^۲- Hinton

نیازهای دانش‌آموزان در آموزش و پرورش و در فرایندهای یاددهی-یادگیری، منجر به بهبود جو اجتماعی مدارس و کلاس‌های درس (گلاسر، ۲۰۱۰) می‌شود که این خود در نهایت بر موفقیت دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد.

لوید (۲۰۰۵) با انجام یک پژوهش، میزانی که اجرای اصول نظریه انتخاب باعث افزایش رضایت دانش‌آموزان دبیرستانی از ارضاء چهار نیاز روانی یعنی نیاز به عشق و تعلق، قدرت، آزادی و شادی می‌شود و اینکه چگونه ارضاء این نیازها، تغییر رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهد را مورد مطالعه و بررسی قرار داد. در این پژوهش از یک طرح نیمه آزمایشی با تقسیم غیر تصادفی و با پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. گروه آزمایش ۵ جلسه در معرض اصول نظریه انتخاب قرار گرفت. پس از نخستین پس‌آزمون، گروه کنترل نیز در معرض اصول نظریه انتخاب قرار گرفت. دومین پس‌آزمون برای هر دو گروه انجام شد. از پاتوگرام پتی برای سنجش سطح خود ادراک شده تأمین نیازها استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیرهای مکرر با طرح ۲x۳ مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که اجرای اصول نظریه انتخاب، تأثیر مثبت و معناداری روی ادراک دانش‌آموزان از ارضاء نیازها داشت. سپس با گروه آزمایش مصاحبه شد. نتایج مصاحبه نیز نشان داد که اجرای اصول نظریه انتخاب، ادراک دانش‌آموزان از ارضاء نیازهایشان را تحت تأثیر قرار داد، که این خود باعث تسهیل تغییر رفتار دانش‌آموزان می‌گردد. این مطالعه می‌تواند اهمیت تأمین نیازهای دانش‌آموزان توسط معلمان در فرایندهای یاددهی-یادگیری به شیوه‌های مناسب و مؤثر را نشان دهد، که این خود می‌تواند باعث کمک به کاهش رفتارهای مخرب و انتخاب روش‌های مناسب برای ارضاء نیازها توسط دانش‌آموزان شود. در نتیجه، با وارد کردن اصول نظریه‌ی انتخاب برای ارضاء نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان در آموزش برنامه درسی و مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری، مدارس می‌توانند دانش‌آموزان را با ارزش‌هایی که با انتخاب درونی و انگیزش، کار کیفی، مسئولیت‌پذیری فردی و ارضاء نیازها مرتبط هستند، مجهز نمایند. به علاوه، در پیشینه‌ی پژوهشی موجود، ارضاء نیازهای پنج‌گانه مورد نظر گلاسر، با کسب مهارت‌های مقابله‌ای، هسته کنترل درونی، انگیزش و موفقیت تحصیلی، و مسئولیت‌پذیری فردی ارتباط دارد. در مقابل، ارضاء نامناسب و غیر اثربخش این نیازها، منجر به ناکامی، سطوح بالای عصبانیت و تنش، عدم انگیزش و عملکرد تحصیلی پایین، عدم رضایت از روابط فردی و هسته

کنترل بیرونی می‌شود (جانگ^۱ و دیگران، ۲۰۰۹؛ ریان و دسی، ۲۰۰۰).

بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال آن بود تا تأثیر اجرای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری بر تأمین نیازها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را مورد بررسی قرار دهد. این الگو مبتنی نظریه انتخاب ویلیام گلاسر و رویکرد سازنده گرایانه است که طی یک فرایند پژوهشی توسط محقق تدوین و اعتباریابی شده است. الگوی مذکور دارای ۶ عامل (محیط فیزیکی، محیط اجتماعی-روانی، آمادگی، آموزش، تلفیق و ارزشیابی)، ۱۶ ملاک و ۷۰ نشانگر است. در این الگو چرخه فرایندهای یاددهی-یادگیری به چهار مرحله "آمادگی"، "آموزش"، "تلفیق" و "ارزشیابی" تقسیم می‌شود و بر بستر محیط فیزیکی و اجتماعی روانی کلاس شکل می‌گیرند و در هر مرحله با استفاده از استراتژی‌های کاربردی و مشخص، تأمین نیازهای پنج‌گانه فراگیران مورد توجه قرار می‌گیرد.

سؤالات پژوهش

سؤال اول: آیا تفاوت معناداری بین میزان تحقق نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل وجود دارد؟

سؤال دوم: آیا تفاوت معناداری بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل، وجود دارد؟

روش پژوهش

در این پژوهش از طرح تحقیق نیمه آزمایشی با مقایسه گروه آزمایش و کنترل با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و طرح مقایسه گروه آزمایش و کنترل با پس‌آزمون استفاده گردید. طرح اول با پیش‌آزمون و پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی و طرح دوم بدون پیش‌آزمون و با پس‌آزمون نیازها انجام شد. بر مبنای طرح‌های مذکور، در گروه آزمایش "الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری" اجرا شد و در گروه کنترل، مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری به شیوه معمول انجام گرفت.

جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه سوم مدارس ابتدایی نواحی چهارگانه شهر

^۱- Jang

شیراز می‌باشد. برای نمونه‌گیری ابتدا به روش تصادفی خوشه‌ای دو ناحیه (ناحیه ۱ و ۳) از نواحی چهارگانه شهر شیراز انتخاب و سپس از هر ناحیه تعداد ۲ مدرسه ابتدایی و از هر مدرسه نیز دو کلاس پایه سوم انتخاب شدند. از ۸ کلاس انتخاب شده، به شیوه تعیین تصادفی ۴ کلاس به عنوان گروه آزمایش و ۴ کلاس به عنوان گروه کنترل تعیین شدند. قرار دادن دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل به صورت گروه‌های دست نخورده و از قبل تشکیل شده انجام شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس محقق ساخته‌ی سنجش میزان تأمین نیازها و یک آزمون پیشرفت تحصیلی معلم ساخته استفاده شد.

۱- مقیاس سنجش میزان تأمین نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان: این مقیاس ۲۵ گویه دارد که میزان تأمین نیاز به بقاء، نیاز به عشق و تعلق، نیاز به قدرت، نیاز به آزادی و نیاز به شادی و نشاط را مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر و مؤلفه‌های آن طراحی و برای سنجش هر نیاز ۵ گویه دارد که دارای یک طیف نمره گذاری ۵ درجه ای (هرگز= ۰ تا همیشه = ۴) است. روایی مقیاس با استفاده از نظر متخصصان و تحلیل عامل مورد تأیید قرار گرفت. نتیجه تحلیل عامل نشان داد که همه گویه‌ها از بار عاملی بالای ۰/۴۰ برخوردارند و روایی سازه‌ای مورد تأیید قرار گرفت؛ و پایایی مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ (برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۳؛ که ۰/۷۲ برای نیاز به بقاء؛ ۰/۶۹ برای نیاز به عشق و تعلق؛ ۰/۷۰ برای نیاز به قدرت؛ ۰/۷۵ نیاز به آزادی و ۰/۷۳ برای نیاز به شادی و نشاط) تأیید شد.

۲- آزمون پیشرفت تحصیلی معلم ساخته: این آزمون دارای ۲۰ سؤال تستی از درس علوم تجربی پایه سوم ابتدایی بود که توسط ۴ نفر از معلمان ابتدایی همکار طرح با نظارت محقق به دقت تهیه و پس از چند بار بازبینی و اصلاح به تأیید رسید. برای تحلیل داده‌های مربوط به سؤال شماره ۱ از تحلیل واریانس چند متغیره و برای سؤال شماره ۲ از تحلیل کوواریانس استفاده شد.

روش اجرای پژوهش

برای انجام این مطالعه، ابتدا راهنمای اجرای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری توسط محقق و همکاران ایشان که از معلمان مجرب دوره ابتدایی بودند تهیه شد. الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی - یادگیری، الگویی است که در آن به طراحی و تدارک محیط فیزیکی

و محیط اجتماعی- روانی مناسب برای تأمین نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان یعنی نیاز به بقاء، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و شادی توجه می‌شود و فرایندهای یاددهی- یادگیری (چرخه آموزش) به چهار مرحله، شامل آمادگی، آموزش، تلفیق و ارزشیابی تقسیم و در هر مرحله با مشارکت جدی و معنادار دانش‌آموزان و با اجرای استراتژی‌های مناسب، ارضاء نیازهای مذکور مورد توجه قرار می‌گیرد.

سپس ۴ نفر از معلمان پایه‌ی سوم ابتدایی آماده همکاری در اجرای طرح، طی یک کارگاه و چند جلسه آموزش‌های لازم را در خصوص نحوه اجرای الگوی مذکور دریافت کردند. این معلمان به مدت ۸ هفته الگوی مورد نظر را در کلاس‌های خود در ساعات درس علوم تجربی اجرا نمودند؛ و در گروه کنترل نیز مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری به روال معمول انجام شد. لازم به ذکر است که قبل از اجرای طرح از هر دو گروه آزمایش و کنترل، با استفاده از آزمون پیشرفت تحصیلی معلم ساخته، پیش‌آزمون و در پایان اجرای طرح نیز با استفاده از مقیاس‌های محقق ساخته سنجش الگوی کیفی و سنجش تأمین نیازهای دانش‌آموزان و آزمون معلم ساخته پیشرفت تحصیلی، پس‌آزمون گرفته شد. سپس نتایج با استفاده از بسته آماری SPSS (نسخه ۱۶) مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

نتایج تحلیل داده‌های مربوط به هر یک از سؤالات پژوهش به شرح زیر می‌باشد.

پرسش ۱: آیا تفاوت معناداری بین میزان تحقق نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل وجود دارد؟ برای پاسخ‌گویی به این پرسش، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره تحلیل گردید. نتایج حاصل از تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه تحقق نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل نشان داد که تفاوت معناداری بین میزان تحقق نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان دو گروه وجود دارد ($p < 0/001$, $F(4, 21/613) = 0/742$).

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد تحقق نیازها در گروه‌های آزمایش و کنترل

انحراف استاندارد	گروه آزمایش n=۱۲۹		گروه کنترل n=۱۲۴		ابعاد نیازها
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
۰/۳۲۱	۰/۴۲۷	۰/۱۶۶	۱/۹۳۴	۰/۳۲۱	نیاز به بقاء
۰/۵۱۷	۰/۶۱۲	۰/۳۴۷	۱/۸۴۱	۰/۵۱۷	نیاز به عشق و تعلق
۰/۳۸۹	۰/۴۱۷	۰/۲۰۷	۱/۸۴۹	۰/۳۸۹	نیاز به قدرت
۰/۱۹۹	۰/۷۰۹	۰/۲۹۵	۱/۳۴۶	۰/۱۹۹	نیاز به آزادی
۰/۴۵۷	۰/۳۵۸	۰/۳۴۱	۱/۸۷۹	۰/۴۵۷	نیاز به شادی و نشاط

جدول ۲- نتایج مانوا برای بررسی تفاوت گروه آزمایش و کنترل در میزان تحقق نیازها

P	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
۰/۰۰۰۱	۱۱۲۳/۲۳	۲۲۹۶/۴۵۶	۱	۲۲۹۶/۴۵۶	نیاز به بقاء
۰/۰۰۰۱	۴۹۴/۴۷	۴۲۵/۸۷۱	۱	۴۲۵/۸۷۱	نیاز به تعلق
۰/۰۰۰۱	۶۰۴/۳۶	۱۰/۸۵۸	۱	۱۰/۸۵۸	نیاز به قدرت
۰/۰۰۰۱	۸۵۵/۹۵	۱۱۹۶/۲۲۲	۱	۱۱۹۶/۲۲۲	نیاز به آزادی
۰/۰۰۰۱	۹۰۲/۷۲	۵۸۵/۰۵۲	۱	۵۸۵/۰۵۲	نیاز به شادی

نتایج مانوا نشان داد که بر اساس جدول ۲ در نیاز به بقاء میانگین تحقق این نیاز در دانش‌آموزان گروه آزمایش بالاتر از دانش‌آموزان گروه کنترل بود و بر اساس f به دست آمده (۱۱۲۳/۲۳) در درجه آزادی ۱ و ۲۵۱ تفاوت در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار است. در نیاز به عشق و تعلق، میانگین تحقق این نیاز در دانش‌آموزان گروه آزمایش بالاتر از دانش‌آموزان گروه کنترل بود و بر اساس f به دست آمده (۴۹۴/۴۷) در درجه آزادی ۱ و ۲۵۱ تفاوت در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار به دست آمد. در نیاز به قدرت، میانگین تحقق این نیاز در دانش‌آموزان گروه آزمایش بالاتر از دانش‌آموزان گروه کنترل بود و بر اساس f به دست آمده (۶۰۴/۳۶) در درجه آزادی ۱ و ۲۵۱ تفاوت در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار شد. در نیاز به آزادی، میانگین تحقق این نیاز در دانش‌آموزان گروه آزمایش بالاتر از دانش‌آموزان گروه کنترل بود و بر اساس f به دست آمده (۸۵۵/۹۵) در درجه آزادی ۱ و ۲۵۱ تفاوت در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار گردید. در نیاز به شادی، میانگین تحقق این نیاز در دانش‌آموزان گروه آزمایش بالاتر از دانش‌آموزان گروه کنترل بود و بر اساس f به دست آمده (۹۰۲/۷۲) در درجه آزادی ۱ و ۲۵۱ تفاوت در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار به دست آمد.

پرسش ۲: آیا تفاوت معناداری بین کیفیت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل، قبل و بعد از اجرای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری وجود دارد؟ برای مقایسه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل، از تحلیل کوواریانس استفاده گردید. بدین منظور نمرات پس‌آزمون عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر وابسته و نمرات پیش‌آزمون آن به عنوان متغیر همبند (کوواری) وارد تحلیل گردید. نتایج در جداول ۶، ۷ و ۸ قابل مشاهده است.

جدول ۳- میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
آزمایش	۱۴/۸۴	۱/۷۷۸	۱۲۹
کنترل	۱۵/۰۳	۲/۳۰۶	۱۲۴

جدول ۴- میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
آزمایش	۱۷/۲۴	۱/۷۶۶	۱۲۹
کنترل	۱۵/۰۹	۲/۳۰۳	۱۲۴

جدول ۵- خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس برای مقایسه گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون عملکرد تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	مجذوراتا
پیش‌آزمون	۶۵۱/۹۳۸	۱	۶۵۱/۹۳۸	۳۹۹/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱۵
گروه	۳۵۸/۶۴۹	۱	۳۵۸/۶۴۹	۲۱۹/۵۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۶۸
خطا	۴۰۸/۴۱۰	۲۵۰	۱/۶۳۴	-	-	-

مطابق جدول ۵ ملاحظه می‌شود که پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون، گروه آزمایشی در پس‌آزمون عملکرد تحصیلی به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل است ($F=219/539 < P/0.001$). همچنین بر اساس اندازه اثر (مجذوراتا) ملاحظه می‌شود که ۴۶ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی به واسطه اجرای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری قابل پیش‌بینی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش بررسی تأثیر اجرای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری بر تأمین نیازها و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. برای دستیابی به هدف مذکور دو پرسش مطرح گردید. پرسش اول این بود که آیا تفاوت معناداری بین میزان تحقق نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل وجود دارد؟ و پرسش دوم نیز این بود که آیا تفاوت معناداری بین میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل وجود دارد؟

نتایج تحلیل واریانس چند متغیره بر روی داده‌های مربوط به پرسش اول نشان داد که تفاوت معناداری بین میزان تحقق نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان در گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. این یافته حاکی از آن بود که اجرای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی - یادگیری در گروه آزمایش به طور معناداری منجر به تأمین نیازهای پنج‌گانه دانش‌آموزان یعنی نیاز به بقاء، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و شادی و بهبود عملکرد تحصیلی آنها شده است. لذا می‌توان گفت به کارگیری صحیح این الگو در کلاس‌های درس دوره ابتدایی بر اساس راهنما و استراتژی‌های تدوین شده در این پژوهش، می‌تواند منجر به تحولی واقعی در عرصه کلیدی‌ترین و مهم‌ترین عنصر برنامه درسی و نظام تعلیم و تربیت یعنی فرایندهای یاددهی-یادگیری شود. چرا که مطالعات زیادی حکایت از آن دارد که توجه به تأمین نیازهای اساسی فراگیران در مدیریت فرایندهای یاددهی - یادگیری علاوه بر اینکه فی‌نفسه می‌تواند زمینه‌ی توسعه توانمندی‌ها و تقویت مهارت‌های اساسی دانش‌آموزان برای تبدیل شدن به شهروندانی متعهد، فعال، مسئولیت‌پذیر، مشارکت‌جو، خلاق، مسأله‌گشا، اهل تفکر و تأمل و دارای روحیه تفکر انتقادی و مهارت‌های فراشناخت را باعث شود، همچنین می‌تواند باعث انگیزش درونی و افزایش سطح درگیری و مشارکت فراگیران در فرایندهای یاددهی - یادگیری و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی آنها شود. به عنوان مثال اروین (۲۰۰۴) بر این باور است که اگر می‌خواهیم دانش‌آموزانمان بهترین عملکرد را داشته باشند، یاد بگیرند که در جامعه مسئولانه رفتار کنند، به دیگران و خودشان احترام بگذارند، استعدادهایشان را شکوفا نمایند، اهل تفکر و حل مسأله شوند، یادگیری را دوست داشته باشند، به توانایی‌هایشان تکیه کنند، شاد و سالم زندگی نمایند، برای عملکرد عالی در دروس مختلف برانگیخته شوند، در کلاس و مدرسه به موفقیت دست یابند، باید الگوهای مناسب و کارآمدی را بر مدیریت فرایندهای یاددهی - یادگیری در کلاس‌های درس حاکم نماییم؛ الگوهایی که فضای

لازم را برای تحقق نیازهای اساسی دانش‌آموزان فراهم نماید.

به علاوه نتایج سالها تحقیق و پژوهش پیرامون مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری، حاکی از آن است که لازمه تحقق این اهداف و هدفهای مشابه، درگیری و مشارکت عمیق و معنادار فراگیران در فرایندهای یاددهی-یادگیری می‌باشد (آقازاده، ۱۳۸۶، اروین، ۲۰۰۴). به اعتقاد اروین (۲۰۰۴) دانش‌آموزان زمانی مشارکت و درگیریشان در فرایندهای یاددهی-یادگیری به حداکثر می‌رسد که نیازهای اصلی و اساسی آنها مورد توجه قرار گیرد، از درون برای یادگیری برانگیخته شوند، روابط اعتمادآمیزی بین آنها و سایر عناصر اصلی و اساسی این فرایند به خصوص معلم شکل گیرد و ترس و اجبارشان به حداقل برسد. بنابراین، مؤثر بودن الگوهای مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری، به میزان اشتغال و درگیری فراگیران با فرصت‌های یادگیری بستگی دارد. با توجه به یافته مربوط به پاسخ این پرسش به نظر می‌رسد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری که بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر و در راستای رفع نیازهای اساسی فراگیران در کلاس درس تدوین شده است به خوبی از این قابلیت و ظرفیت برخوردار می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مک کلانگ و هوگلاند (۲۰۱۳)؛ هوانگ و دیگران (۲۰۱۲)؛ کیانی پور و حسینی (۲۰۱۲)؛ هیتون و دیگران (۲۰۱۱)؛ برندا و بوردنسکی (۲۰۱۱)؛ و لوید (۲۰۰۵)، هماهنگ و همسو می‌باشد. به طور کلی، نتایج پژوهش‌های مذکور حکایت از آن دارد که استفاده از نظریه انتخاب گلاسر (که الگوی کیفی مورد نظر این پژوهش بر مبنای آن شکل گرفته) در کلاس درس می‌تواند با فراهم نمودن شرایط در کلاس و در جریان فرایندهای یاددهی-یادگیری برای تأمین هر یک از نیازهای پنج‌گانه فراگیران آنها را وارد دنیای کیفی خودشان یعنی آنجا که نیازهایشان مرتفع می‌شود نموده و در نتیجه این امر منجر به عملکرد بهتر و کیفی‌تر دانش‌آموزان در حوزه‌های مختلف از جمله عملکرد تحصیلی آنها شود.

یافته‌های حاصل از انجام تحلیل کوواریانس بر روی داده‌های مربوط به پاسخ پرسش دوم نیز نشان داد که اجرای این الگو تأثیر معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته بیانگر آن است که بکارگیری الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های دوره ابتدایی می‌تواند علاوه بر زمینه‌سازی توسعه مهارت‌ها و توانمندی‌های اساسی دانش‌آموزان به واسطه‌ی توجه به تأمین نیازهای اساسی پنج‌گانه، باعث افزایش انگیزش درونی و مشارکت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و در نتیجه بهبود عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنها نیز بشود. این یافته با نتایج پژوهش‌های مک کلانگ و هوگلاند (۲۰۱۳)؛ هوانگ و دیگران (۲۰۱۲)؛ کیانی پور و

حسینی (۲۰۱۲)؛ هینتون و دیگران (۲۰۱۱)؛ برندا و بوردنسکی (۲۰۱۱)؛ و لوید (۲۰۰۵) هماهنگ و همسو می‌باشد.

در مجموع می‌توان گفت، نتایج این پژوهش حکایت از آن دارد که بکارگیری الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی - یادگیری می‌تواند منجر به تأمین نیازهای پنج‌گانه فراگیران یعنی نیاز به بقاء، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و شادی در مدارس و کلاس‌های درس شود و در نتیجه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. لذا پیشنهاد می‌شود از سوی مسئولین آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان پیش‌بینی و برنامه‌ریزی‌های لازم به منظور آشناسازی معلمان و به ویژه دانشجو معلمان با الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی - یادگیری و چگونگی به کارگیری راهبردهای عملی تدوین شده برای تأمین نیازهای پنج‌گانه مربوط به این الگو در کلاس‌های درس صورت گیرد. این امر می‌تواند از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در قالب کلاس‌های فوق برنامه و نیز برای معلمان از طریق دوره‌های آموزش ضمن خدمت به انجام رسد و به میزان زیادی به ارتقای کیفیت فرایندهای یاددهی - یادگیری در کلاس‌های درس مدارس ابتدایی و در نتیجه افزایش اثربخشی نظام آموزش و پرورش کمک نماید.

منابع

- آقازاده، محرم. (۱۳۸۶). راهنمای روش‌های نوین تدریس. چاپ سوم، تهران: نشر آریژ.
- بازرگان، زهرا. (۱۳۸۴). جهانی شدن و تحول نقش مدیران آموزشی. مجموعه مقاله‌های اولین همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت، انتشارات وزارت امور خارجه.
- دانش پژوه، زهرا. (۱۳۷۷). ارزشیابی امتحانات سال سوم نظام جدید آموزش متوسطه و دوره پیش دانشگاهی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۶۶، ۶۹، ۷۰، ۳۷-.
- دانش پژوه، زهرا و ولی‌ا... فرزاد. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۸، ۵، ۱۷۰-۱۳۵.
- سیلور، جی گالن؛ الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتور جی. (۱۹۸۱). ترجمه غلامرضا خویی نژاد (۱۳۷۷). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، چاپ چهارم. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی .

- شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). مهارت های آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سمت
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن. فصلنامه
تعلیم و تربیت، ۱، ۲۱-۱۹-۳۹
- کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۷). مقایسه عملکرد ریاضی دانش آموزان سال سوم راهنمایی در دو مطالعه
بین المللی و بررسی محتوای آموزش ریاضی در برنامه های درسی. سومین کنفرانس
آموزش ریاضی، ایران: کرمان.
- کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۳). آموزش همه جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی، دستاوردها و چشم
اندازها. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۰، ۳، ۳۴-۱۳.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۲). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.
- Bernard, J. (2012). A place to learn: Lessons from research on learning environments. Published by: Unesco institute for statistics P.O. Box 6128, succursale centre-ville Montreal, quebec H3C 3J7 Canada. technical paper, 9.
- Brenda, F., & Burdinski, T.K. (2011). Empowering lower-income developmental math students to satisfy glasser's five basic needs. *International journal of choice theory and reality therapy*, 31, 1, 128-141.
- Cave, P. (2007). *Primary school in Japan: Self, individuality and learning in elementary education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Deci, E.L., Ryan, R. M., & Koestner, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 6, 627-668.
- Delors, J. (1998). *Education for the twenty-first century-Issues and prospect*. Paris, France: Unesco.
- Erwin, J. C. (2004). *The classroom of choice: giving students what they need and getting what you want*. Alexandria, VA: ASCD.
- Florida, R. (2004). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: Harper Collins Publishers.
- Glasser, W. (2010). *Every student can succeed*. Los Angeles: William Glasser. (Original work published 2000). Chula Vista, CA: Black Forest Press.
- Hale, J. V. & Maola, J. (2011). Achievement among second grade students who received instruction from either teachers trained in choice theory/reality therapy or teachers who were not so trained. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 31, 1, 109-127.
- Hinton, D., Warnke, B., & Wubbolding, R.E. (2011). Choosing Success In The Classroom By Building Student Relationships. *International Journal Of Choice Theory And Reality Therapy*, 31, 1, 90-96.
- Hwang, K., Ho Bilk, S., & Huan, F. (2012). Discussion of glasser's "basic needs" among medical students pertaining to their self-understanding and self-awareness. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 32, 1, 42-47.

- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 3, 644-661.
- Kianipour, O. & Barzan, B. (2012). An examination of the effectiveness of choice theory on teachers' teaching effectiveness and students' subsequent academic achievement. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 31, 2, 55-63.
- Loyd, B. D. (2005). The effects of choice theory/reality therapy principles on high school students' perception of needs satisfaction and behavioral change. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 66, 1-A, 2005, 96.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum* (3th. ed). New York: Routledge Falmer.
- McClung, C., & Hoggund, B. (2013). A glasser quality school leads to choosing excellence. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 32, 2, 54-64.
- Pink, D. (2005). *A whole new mind: Moving from the information age to the conceptual age*. New York: Riverhead Books.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Sharma, T. (2008). *Teaching - learning process : Characteristic and limitation of behaviourist , cognitivist and humanistic approach to learning*. www. scribd. com/ doc /5769721/ Teaching - Learning Process.
- Stringer, Ernest T., Christensen, L.M., & Baldwin, S.C. (2010). *Integrating teaching, learning, and action research: Enhancing instruction in the K-12*. United States of America: SAGE.
- Zmuda, A. (2010). *Breaking free from myths about teaching and learning : Innovation as an engine for student success*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Examining The Impact Of Implementing Qualitative Model Of Teaching-Learning Processes Management on Students' needs and Academic performance In The Elementary School

Mohammad Javdani* Mahboubeh Fouladchang** Rhmatolah Marzoghi***

Abstract

The aim of study was to examining the impact of implementing qualitative model of teaching-learning processes management (QMTLPM) on Students'needs (survival,love and belonging,power, freedom and fun) and Academic performance in the elementary school. In this study a semi-experimental design by comparison of experimental and control group with pre and post test and comparison of experimental and control group with post test were used. The statistical population was consists of primary schools students in four areas of shiraz city. for sampling, cluster random sampeling method were used. research tools were researcher made scales and teacher made test that validity by exprets and factor analysis and reliability by Cronbach's alpha (0/77) confirmed. The results of manova showed that satisfaction level of students' five needs in experimental group significantly was higher than control group. The results of ancova showed that experimental group in academic performance post test significantly was higher than control group. Also based on effect size revealed that 46 percent of academic performance variance was pridectibel by Implementing of QMTLPM.

Keywords: Teaching-learning processes, Qualitative model, Elementary school, Students' needs, Academic performance

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

* Asistant professor of Farhangian University, Educational Department.Fmjavdani@yahoo.com

**Associate professor of Educational Psychology, Shiraz University.

***Professor of Curriculum Studies, Shiraz University.