

ارزشیابی از اجرای آزمایشی طرح آموزش مبتنی بر روی‌کرد تربیتی در پایه دوم راهنمایی در دروس علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی^۱

دکتر معصومه صمدی*

چکیده

هدف از این طرح، ارزشیابی از تحقق اهداف طرح آموزش مبتنی بر روی‌کردهای تربیتی در دروس علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی پایه دوم راهنمایی است. جامعه‌ی مورد مطالعه دانش‌آموزان پایه‌ی دوم راهنمایی استان‌های سیستان و بلوچستان، گلستان و شهر تهران، بودند که از این جامعه، نمونه‌ای به حجم ۱۵۰۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. در هر یک از استان‌های منتخب ۴ شهرستان یا منطقه به تصادف انتخاب و از هر یک از این مناطق و نواحی یاد شده یک مدرسه‌ی پسرانه و یک مدرسه‌ی دخترانه تحت پوشش طرح به عنوان گروه‌های «مطالعه» انتخاب و از مدارس هم‌جوار مدارس منتخب یک مدرسه‌ی دخترانه و پسرانه به عنوان گروه‌های «مقایسه» در نظر گرفته شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهایی از قبیل فرم کوتاه آزمون تعامل مثبت بین معلم و دانش‌آموزان (ووبلز و لیوی، ۱۹۹۳)، پرسش‌نامه محقق ساخته‌ی سنجش نگرش دانش‌آموزان نسبت به تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی، فرم کوتاه پرسش‌نامه سازگاری اجتماعی (سینها و سینگ، ۱۹۹۳) و فرم کوتاه پرسش‌نامه‌ی هرمنس (۱۹۷۷)، و همین‌طور معدل تحصیلی استفاده شد. روایی ابزارها اساساً مبتنی بر شواهد روایی محتوای و پایایی ابزارها با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. داده‌های حاصل با استفاده از تحلیل واریانس دو راهه، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصل حاکی از این است که این طرح در ارتقای پیشرفت

۱. این طرح به سفارش و حمایت مالی دفتر آموزش و پرورش راهنمایی وزارت آموزش و پرورش انجام شده است که از آن دفتر تشکر و قدردانی می‌شود.

* عضو هیات علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش fsamadi30@yahoo.com

پذیرش: ۱۳۹۱/۲/۱۵

نسخه نهایی: ۱۳۹۱/۱۲/۲۰

دریافت: ۱۳۹۰/۱۲/۲

تحصیلی، سازگاری اجتماعی و انگیزه‌ی یادگیری دانش‌آموزان نقشی نداشته، در حالی که در ارتقای نگرش دانش‌آموزان نسبت به تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی و تعامل مثبت دانش‌آموزان با معلمان موثر بوده است. بر این اساس دفتر آموزش راهنمایی جهت توسعه‌ی طرح لازم است ابتدا به بازنگری در طرح و تعدیل انتظارات بپردازد و سپس جهت توسعه‌ی آن تصمیم‌گیری نمایند.

واژه‌های کلیدی: روی‌کرد تربیتی، ارزشیابی، آموزش تعلیمات اجتماعی، علوم تجربی.

مقدمه

امروزه آموزش و پرورش به منظور رفع نقائص و نارسایی‌ها، بهبود وضعیت برنامه درسی و ارتقای کیفیت آموزش نیازمند بازنگری مستمر است (انتویستل^۱، ۱۹۹۰). یکی از مولفه‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت، معلم است. در فرآیند تحقق برنامه درسی «مهارت‌های تخصصی و حرفه‌ای معلمان» که بیش از هر چیز در روش‌های یاددهی آنان نمودار می‌شود عنصر کلیدی محسوب می‌شود.

در زمینه‌ی نقش معلمان در فرآیند آموزش، دو روی‌کرد اصلی وجود دارد. **روی‌کرد اول**، روی‌کردی است که تفکیک «نظر» از «عمل» را مطرح می‌نماید. این روی‌کرد ریشه در «عقلانیت تکنیکی^۲» که میراث اثبات‌گرایی^۳ قرن بیستم بوده است، دارد. پیش‌فرض «عقلانیت تکنیکی» این است که مسایل مربوط به هر حرفه قابل شناسایی است و برای هر مساله تنها یک راه حل از پیش تعیین شده وجود دارد که با به کارگیری تکنیک‌های استاندارد، قابل حل است. دومین پیش‌فرض این روی‌کرد این است که با تدریس دانش حاصل از تحقیقات علمی توسط معلم، می‌توان یادگیرندگان را برای عمل در جهان واقعی آماده کرد. در این روی‌کرد آموزش و یادگیری دو مقوله‌ی جدا از یکدیگر تلقی می‌شوند. بدین معنی که بر هر کدام از حوزه‌ها (آموزش و یادگیری) قانون‌مندی‌هایی خاص و ثابت حاکم است و این قانون‌مندی‌های ثابت چیزی جز کشف عینی و بی‌طرفانه‌ی روابط علی و معلولی بر پدیده‌ها در «عالم واقع» نیست و از تعمیم‌پذیری برخوردار است. در چارچوب این روی‌کرد تدریس، انتقال هدفمند اصول، مفاهیم و مهارت‌هایی است که با استفاده از روش علمی توسط دانشمندان و یا پژوهشگران در طول تاریخ حاصل شده است (دریس‌کول^۴، ۱۹۹۴، نولا^۵، ۱۹۹۸). تدریس موفق در این روی‌کرد تدریسی است که از قوانین علمی که قدرت پیش‌بینی قابل توجهی در اختیار معلم قرار می‌دهد تبعیت کند. از این رو وظیفه‌ی

1- Entwistle
4- Driscoll

2- Technical Rationality
5- Nolla

3- Positivism

معلم «انتقال محتوا» است. در این رویکرد معلم تکنسینی است که ذکاوت او در اکتساب و انتقال محتوا است نه بهبود بخشیدن و توسعه‌ی آن. حال نکته‌ی قابل توجه این است که این انتقال ممکن است به یادگیری منجر شود یا نشود (فنستر ماکر^۱، ۱۹۸۶). درچنین رویکردی نقش تربیتی معلمان مورد غفلت واقع شده است و واقعیت‌های زندگی یادگیرندگان جایی ندارد. از این رو کسانی که آموزش را «انتقال محتوا» می‌دانند در شناخت ماهیت آموزش با اشکال مواجه‌اند. زیرا آموزش در مفهوم گسترده خود به ایجاد فرصت‌ها و تجربه‌هایی در یادگیری اشاره دارد که با انتقال محتوا به دست نمی‌آید.

مطالعات انجام شده در زمینه‌ی رویکرد آموزشی حاکم بر نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران موید این واقعیت است که نقش اصلی معلم در فرآیندهای آموزشی منحصر به «انتقال محتوا» است (زرین پوش، ۱۳۶۶، آرمند، ۱۳۷۴، عزیزی، ۱۳۷۳، کیامنش و منصور نیا، ۱۳۷۲، کیامنش و موسی پور ۱۳۷۳، کیامنش و موسی پور، ۱۳۷۴). اگر چه مطالعه‌ی مداحی (۱۳۷۴) عکس این یافته را نشان داده است. مداحی (۱۳۷۴) در مطالعه‌ی خود گزارش داده است که حدود به نیمی از معلمان (یعنی ۴۵/۸ درصد) در کلاس درس از روش «بحث گروهی» و حدود یک سوم آنان (۳۲/۵ درصد) از روش «اکتشافی» و تنها حدود یک پنجم معلمان (۱۷/۲ درصد) از روش «سخنرانی» استفاده کرده‌اند. اما با توصیفی که وی از روش کار معلمان در «بحث گروهی» و «اکتشافی» ارائه نموده و مقایسه‌ای که بین نتایج روش سخنرانی و بحث گروهی به عمل آورده است به نظر می‌رسد که لازم است به آن چه که روش «بحث گروهی» یا روش «اکتشافی» نامیده شده است تأمل نمود. به عبارت دیگر آن چه توسط معلم در کلاس درس تحت عنوان «روش بحث گروهی» یا «روش اکتشافی» مطرح شده است نشان از «روش سخنرانی» دارد و چنین تعبیری البته با یافته‌های پژوهش‌های دیگری که در ایران انجام شده است همخوان تر است (آرمند، ۱۳۷۴).

رویکرد دوم، رویکردی است که «وحدت نظر و عمل» را مطرح می‌نماید. این رویکرد ریشه در افکار دیویی (۱۹۳۸) دارد. در این رویکرد اعتقاد بر این است که دانش پدیده‌ای است که ساخته می‌شود. بر این اساس مفهومی از تدریس موضوعیت پیدا می‌کند که با «تحقیق» مترادف است (دیویی^۲، ۱۹۳۸، مایر^۳، ۱۹۹۰، گود و بروفی^۴، ۲۰۰۰). در چنین شرایطی آموزش مستقیم مبانی، اصول و مفاهیم ... در کلاس چندان موردی ندارد. چرا که تدریس، انجام تحقیق، به وسیله‌ی تحقیق و برای تحقیق است که نوعی «دستاورد» تلقی می‌شود و امری هنرمندانه، پویا، نقادانه، فعال، غیر القایی، خودآموز، پژوهشگرانه، خودانگیخته، واقع بینانه، خلاق و زنده است. در این رویکرد، معلم به حدی به دریافت‌های شهودی، آنی، لحظه‌ای، بصیرت و خلاقیت متکی است که

هرگز نمی‌توان قانونمندی عام و انضباط شناخته شده‌ای را بر عملکرد آن در فرآیند تدریس حاکم دانست (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). در این روی‌کرد نقش معلم تکرار نقش‌های از پیش تعیین شده‌ای نیست که به تربیت منتهی شود، بلکه نقش وی هدایت‌گری فرآیند یادگیری است. وی (معلم) خلاق شرایط تازه‌ای است که فرصت‌هایی برای یادگیری یادگیرندگان فراهم و به رشد و توسعه آزادی عمل و استقلال آنان کمک می‌نماید و با صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی خود بر تربیت شناختی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی یادگیرندگان مؤثر واقع می‌شود.

در این راستا و در اجرای بومی سازی علوم، وزارت آموزش و پرورش به طور مشخص از نیمه‌ی دوم سال ۱۳۸۰، مصمم شد با اجرای سیاست تلفیق، نسبت به تقریب عملی و یک‌پارچه‌سازی مفاهیم یگانه‌ی آموزش و پرورش گام بردارد و جایگاه شایسته‌تری برای تربیت در مدرسه فراهم نماید. بر این اساس به استناد مفاد بند ۷ راهبردهای سند ملی توسعه‌ی آموزش و پرورش در برنامه‌ی پنج‌ساله‌ی چهارم مصوب شورای برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش و تبصره‌های ۶ و ۸ قانون احیای معاونت پرورشی و تربیت بدنی، مصوب مجلس شورای اسلامی، معاونت آموزش و نوآوری وزارت آموزش و پرورش موظف شد سالانه برنامه‌های تربیتی معطوف به آموزش را تدوین و ارائه نمایند که در این راستا طرح «آموزش مبتنی بر روی‌کرد تربیتی» با اهدافی مشخص در دستور کار قرار گرفت. این طرح در بهمن ۱۳۸۷ مورد تصویب و اجرای آزمایشی آن از مهر ماه ۱۳۸۸ به طور محدود در تهران و ۴ استان قم، گلستان، سمنان و سیستان و بلوچستان، در چهار درس «تعلیمات اجتماعی»، «تاریخ»، «علوم تجربی» و «ادبیات فارسی»، در سه پایه‌ی دوره راهنمایی تحصیلی آغاز شد. در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ مقرر شد مجدداً این طرح به طور آزمایشی در کلیه‌ی استان‌های سرتاسر کشور که به لحاظ اجرای طرح مورد نظر به چهار قطب تقسیم شده بودند و اطلاعات تفصیلی آن در جدول ۱ آمده است، اجرا شود (کلیات طرح آموزش مبتنی بر روی‌کرد تربیتی، ۱۳۸۹).

جدول ۱: توزیع استانی قطب‌های تحت پوشش طرح «آموزش مبتنی بر روی‌کرد تربیتی»

قطب	ماده‌ی درسی	استان‌های تحت پوشش	مرکز قطب
۱	ادبیات فارسی	سمنان، تهران، شهرستان‌های تهران، اصفهان، بوشهر، چهارمحال بختیاری، خوزستان، لرستان	سمنان
۲	تاریخ	قم، تهران، مرکزی، همدان، قزوین، زنجان، کردستان، کرمانشاه، ایلام	قم
۳	تعلیمات اجتماعی	گلستان، تهران، خراسان رضوی، خراسان شمالی، مازندران، گیلان، اردبیل، آذربایجان شرقی، آذربایجان غربی	گلستان
۴	علوم تجربی	سیستان و بلوچستان، تهران، خراسان جنوبی، کرمان، یزد، فارس، کهگیلویه و بویراحمد، هرمزگان	سیستان و بلوچستان

نکته قابل توجه در اجرای این طرح این است که پاره‌ای از استان‌ها سال اول اجرا، دسته‌ای دیگر سال دوم و بعضی از استان‌ها نیز سال سوم اجرا را در دروس مورد نظر با اهداف از پیش تعیین شده تجربه می‌کنند. این اهداف عبارتند از:

۱- تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی

از جمله اهداف طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی «تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی و ملی و فرهنگی» است. تلفیق دارای خاستگاه برنامه ریزی درسی است. در سال ۱۹۳۵ انجمن مطالعات برنامه‌های درسی که به انجمن «نظارت آموزشی و برنامه ریزی درسی» تغییر نام یافته بود به‌ه‌پ‌کینز^۱ ماموریت داد تا با تشکیل کمیته «تلفیق» به بررسی بنیادهای نظری مفهوم تلفیق، چگونگی طراحی و کاربرد برنامه‌های درسی تلفیقی بپردازد. تلفیق به معنای ایجاد وحدت و یگانگی بین فعالیت‌ها و تجارب یادگیری، یا فرآیند هماهنگ سازی و پیوند بین اجزای منفرد به صورت یک کل است. تلفیق محتوای درسی با آموزه‌های دینی و علمی به معنای درهم آمیختن حوزه‌های محتوایی با آموزه‌های علمی و دینی است که به طور جداگانه و مجزا در برنامه‌ی درسی سنتی مطرح است. این در هم آمیزی معرف عمیق ترین سطح تلفیق بوده است (کلیات طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی ۱۳۸۹). در برنامه‌های درسی تلفیقی مرزهای خارجی دانش بشری از میان رفته و وحدت لازم برای درک واقعی‌تر مسایل اجتماعی - انسانی فراهم و یادگیری معنادار می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). به اعتقاد فرارو^۲ (۲۰۰۱) در چنین سطحی از آموختن است که می‌توان شاهد وحدت شخصیت یادگیرندگان بود.

۲- ارتقاء تعامل مثبت بین معلم و دانش آموز

یکی دیگر از اهداف طرح آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی^۳ تربیتی «ارتقای تعامل مثبت بین معلم و دانش آموز» است. به اعتقاد پیاندا (۱۹۹۹)، لیت و واگ^۳ (۲۰۰۷) تعامل مثبت بین معلم و دانش آموز تعاملی پویا و چند بعدی است که با ارتباط باز، حمایت هیجانی و آموزشی بین معلم و دانش‌آموزان تداعی می‌شود. مشخصه‌ی مهم آن کنترل، پذیرش، گرمی، درک و فهم، اطمینان، احترام، مراقبت و همکاری است. موفقیت هر نوع ارتباط بین شخصی به دریافت درون‌دادهایی از هر دو طرف وابسته است. در موقعیت کلاسی معمولاً معلم شروع کننده ارتباط بین شخصی مثبت با شاگردان بوده و در نشان دادن کنترل، پذیرش، درک و فهم، گرمی، نزدیکی، احترام، مراقبت نسبت به دانش‌آموزان نه تنها شروع کننده بلکه افزایش دهنده است.

۳- ارتقای سازگاری اجتماعی

به اعتقاد رترام^۱ (۲۰۰۴)، یکی از انواع سازگاری، سازگاری اجتماعی است. سازگاری اجتماعی، برقراری رابطه مفید با دیگران و پذیرش مسؤلیت اجتماعی است. لازمه‌ی موفقیت در سازگاری اجتماعی برخوردار بودن از مهارت‌های اجتماعی است. مهارت‌های اجتماعی، مجموعه رفتارهای فراگرفته و قابل قبول است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه‌ی موثر داشته باشد و از عکس العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همکاری، مشارکت، مسؤلیت‌پذیری، کمک کردن، آغازگری در برقراری رابطه، قدردانی از دیگران مثال‌هایی از مهارت‌های اجتماعی به شمار می‌آیند.

۴- ارتقای انگیزه‌ی یادگیری

انگیزه‌ی یادگیری از جمله متغیرهای غیرشناختی است که منشاء بسیاری از رفتارهای یادگیرندگان است. انگیزه‌ی یادگیری، گرایش همه جانبه، به ارزیابی عمل کرد با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت و برخورداری از لذتی است که با موفقیت در عمل کرد همراه است (هرمنس^۲، ۱۹۷۷). انگیزه یادگیری به عنوان یک رگه‌ی شخصیتی و یک عامل موثر بر پیشرفت تحصیلی، تمایل به تلاش جهت دستیابی به موفقیت و اثرات مثبت مرتبط با آن و اجتناب از شکست و اثرات منفی مرتبط با آن می‌باشد. روبرینز (به نقل از برنشتاین و مایر^۳، ۲۰۰۵) انگیزه‌ی یادگیری را سائق‌ی برای پیشی گرفتن از دیگران، محرک انجام خوب کارها در مقایسه با معیارهای عالی، دستیابی به پیشرفت با توجه به ملاک‌های مشخص و تلاش جهت کسب موفقیت تعریف کرده است. به اعتقاد وی کسی که دارای انگیزه‌ی یادگیری است این تمایل دارد که کارش را به خوبی انجام دهد و به صورت خود جوش به ارزیابی عمل کرد خود بپردازد.

۵- ارتقاء پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌ها و کوشش‌های این نظام در واقع جامه‌ی عمل پوشاندن بدین امر تلقی می‌شود. پیشرفت تحصیلی میزان یادگیری‌های آموزشی فرد را مشخص می‌کند (کرنلیوس^۴ و وایت^۴، ۲۰۰۷). وجه مخالف «پیشرفت تحصیلی»، «افت تحصیلی» است که یکی از معضلات نظام آموزشی بوده که به شیوه‌های گوناگون چون، عدم موفقیت دانش‌آموزان در دست‌یابی به اهداف تحصیلی، مردودی و تکرار پایه‌های تحصیلی، ترک تحصیل زودرس، بیکاری و بلا تکلیفی دانش‌آموختگان، خود را نشان می‌دهد. فعالیت فراگیران در موضوعات درسی مانند خواندن، حساب کردن و تاریخ که با

1- Rotram

2- Hermans

3- Brunstein & Mayer

4- Cornelius- White

مهارت‌های کسب شده در هر کدام از این حوزه‌ها همراه است را پیشرفت تحصیلی گویند. پیشرفت تحصیلی به موفقیت فراگیران در امور تحصیلی اشاره دارد که براساس آزمون قابل سنجش است (سیف، ۱۳۸۶).

نقش معلم در طرح آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی - تربیتی، برنامه‌ریزی، شناخت سریع الگوهای مرتبط با موضوع و محتوا، آموزش‌های کلاسی، رشد عاطفی، اجتماعی، مذهبی و اخلاقی دانش‌آموزان و نقش یادگیرنده «مشارکت در فرآیند یادگیری» تعریف شده است. فرض بر این است که در چنین شرایطی یادگیرنده موفق خواهد شد از طریقی که دانش و معارف بشری حاصل آمده‌اند به اکتشاف مجدد آن‌ها نائل آید و آن چه را به دست آورده، درونی سازد. روش آموزش معلم در این رویکرد این است که به طور فعال و مشارکتی به تلفیق محتوای درس با آموزه‌های دینی، علمی و فرهنگی بپردازد. البته دفتر آموزش راهنمایی وزارت آموزش و پرورش در این راستا کتاب «راهنمای معلم» برای دروس تحت پوشش طرح، تحت عنوان «کارمایه‌ی معلمان»، تدوین و در آن کتاب نحوه‌ی تلفیق محتوای درس با آموزه‌های دینی، ملی و فرهنگی را بررسی و معلمان را نسبت به فرآیند آگاه نموده است. از این رو معلمان منتخب طی دوره‌ی آموزشی جهت اجرای طرح، آموزش‌های لازم را دریافت کرده‌اند.

حال لازمه‌ی استمرار و تعمیم این طرح، ارزشیابی از اجرای آزمایشی آن است. ارزشیابی معیار معتبری برای تعیین چگونگی تاثیر برنامه درسی و آموزشی است (ولف، ۱۳۷۵). سؤالی که اینک مطرح می‌شود این است که آیا اهداف طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی در دو درس علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی^۱ پایه‌ی دوم^۲ محقق شده است؟

اهداف ارزشیابی

بررسی میزان تحقق اهداف طرح «آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی» از جمله ارتقای پیشرفت تحصیلی، ارتقای نگرش دانش‌آموزان نسبت به تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی، ارتقای تعامل بین معلم و دانش‌آموزان، ارتقای سازگاری اجتماعی و انگیزه‌ی یادگیری.

۱- لازمه‌ی ارزشیابی از طرح‌های مداخلاتی این است که طرح کاملاً استقرار یافته باشد. از آن جایی که بنا به اظهارات کارشناسان دفتر آموزش راهنمایی وزارت آموزش و پرورش در علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی در بعضی از استان‌ها برای سومین سال و در بعضی استان‌ها برای دومین سال تحت پوشش طرح قرار داشت به همین دلیل این دو درس جهت مطالعه انتخاب شدند.

۲- علت انتخاب پایه‌ی دوم این بود که این پایه سال دوم اجرا را پشت سر می‌گذراند و دل مشغولی‌های کلاس سوم و ناآشنایی کلاس اول راهنمایی نظام قدیم را دارا نبوده، به همین دلیل پایه دوم جهت مطالعه انتخاب شدند.

سوال‌های ارزشیابی

- ۱- آیا طرح آموزش مبتنی بر روی کرد تربیتی در دروس علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی کلاس دوم، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش طرح را ارتقا داده است؟
- ۲- آیا طرح آموزش مبتنی بر روی کرد تربیتی در دروس علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی کلاس دوم، تعامل مثبت دانش‌آموزان تحت پوشش طرح را ارتقا داده است؟
- ۳- آیا طرح آموزش مبتنی بر روی کرد تربیتی در دروس علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی کلاس دوم، نگرش دانش‌آموزان تحت پوشش طرح را نسبت به تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی و ملی ارتقا داده است؟
- ۴- آیا طرح آموزش مبتنی بر روی کرد تربیتی در دروس علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی کلاس دوم، سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان تحت پوشش طرح را ارتقا داده است؟
- ۵- آیا طرح آموزش مبتنی بر روی کرد تربیتی در دروس علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی کلاس دوم، انگیزه یادگیری دانش‌آموزان تحت پوشش طرح را ارتقا داده است؟

روش پژوهش

مطالعه‌ی حاضر از نوع مطالعات ارزشیابی است. ارزشیابی از جمله روش‌های علمی جهت مطالعه‌ی ابعاد مختلف برنامه‌های آموزشی است. تاکید بر جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیران وجه بارز این روش به شمار می‌رود (ولف، ۱۳۷۵). ارزشیابی از عناصر جدایی ناپذیر فرآیند آموزش و پرورش است و به جنبه‌های کاربردی یافته‌ها توجه دارد و مستلزم نوعی قضاوت درباره موثر بودن، مطلوب بودن فرآورده، فرآیند و برنامه بر حسب اهداف یا ارزش‌های پذیرفته شده‌ای است که به دقت تعریف شده‌اند. هدف مطالعات ارزشیابی، گردآوری اطلاعات تفصیلی به عنوان پایه و مبنایی است که برای قضاوت درباره اثربخشی وسایل و تجهیزات، برنامه، کارکنان و منابع مالی به کار می‌رود. ارزشیابی به عنوان یک نظام بازخورد دهنده معلوم می‌کند که در صورت دستیابی به موفقیت، برنامه باید ادامه یابد و اگر هدف‌ها برای فراگیران موثر واقع نشود باید در برنامه درسی تجدید نظر شود. ارزشیابی از فعالیت‌های مختلف آموزشی می‌تواند زمینه را برای اصلاح و بهبود برنامه‌ها فراهم کند و ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح آموزش مبتنی بر روی کرد تربیتی نیز مشمول همین قاعده است (بازرگان، ۱۳۸۶).

هدف بنیادی طرح‌های ارزشیابی، تعیین ارزش یک پدیده به منظور یاری کردن مسؤولان، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران در زمینه‌ی اتخاذ تصمیم‌های صحیح در مورد پدیده مورد نظر است. از این رو، موضوعی که در طرح حاضر مورد نظر است مربوط به جنبه عملی طرح «آموزش مبتنی بر روی کرد تربیتی» است که سعی شده ضمن بهره‌گیری از روش‌های پژوهشی موجود، یک رشته

فعالیت‌های نظام‌دار در جهت آگاهی از تحقق اهداف طرح انجام شود. برای دستیابی به این هدف از روش علی^۰ مقایسه‌ای استفاده شده است.

جامعه‌ی آماری

جامعه آماری پژوهش در این پژوهش عبارتند از:
- دانش‌آموزان پایه‌ی دوم راهنمایی در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ در دروس علوم تجربی و تعلیمات اجتماعی در استان‌های گلستان، سیستان و بلوچستان و شهر تهران.

نمونه‌گیری

در دفتر راهنمایی وزارت آموزش و پرورش، استان‌های تحت پوشش طرح آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی^۰ تربیتی بر اساس جهت‌های جغرافیایی دسته‌بندی شده‌اند. از آن جایی که در این مطالعه هدف، ارزشیابی از اجرای طرح مورد نظر در دو درس تعلیمات اجتماعی و علوم تجربی بود، استان گلستان (در درس تعلیمات اجتماعی) و استان سیستان و بلوچستان (در درس علوم تجربی) که سابقه‌ی اجرای سه ساله داشتند و شهر تهران به عنوان جامعه‌ای که هم‌زمان دو درس تحت پوشش طرح قرار داشت و سال دوم اجرا را پشت سر گذاشته بود انتخاب شدند. از روش «نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای» جهت انتخاب گروه‌های نمونه در هر استان استفاده شد. بدین معنی که در مرحله‌ی اول از استان‌های منتخب و شهر تهران هر کدام جداگانه به تصادف ۸ منطقه انتخاب شدند. در مرحله دوم از هر یک از مناطق منتخب، تصادفاً یک مدرسه‌ی دخترانه و پسرانه‌ی تحت پوشش طرح به عنوان «گروه‌های مطالعه» و یک مدرسه‌ی پسرانه و یک مدرسه‌ی دخترانه، مدارس هم‌جوار (که به لحاظ آموزشی، فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی مشابه مدرسه تحت پوشش بودند) به عنوان «گروه‌های مقایسه» در نظر گرفته شدند و در مرحله‌ی سوم از مدارس منتخب، تصادفاً یک کلاس پایه‌ی دوم انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند.

برآورد حجم نمونه

در این پژوهش، محاسبه‌ی حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن (۱۹۸۶)، به نقل از سرمد و بازرگان، (۱۳۷۶: ۳۷۸) انجام گرفت. با توجه به ماهیت پژوهش که امکان کنترل همه‌ی متغیرها ممکن نبود، انتخاب نمونه با حجم نسبتاً بزرگ لازم و ضروری بود. از این‌رو، چنان‌چه $\alpha=0/05$ و حجم اثر (d) مساوی ۰/۱ اختیار شود، با انتخاب ۱۲۰ نفر برای هر گروه دختر و پسر، تحت مطالعه و مقایسه می‌توان به توان آزمون‌ی برابر ۰/۹۸ دست یافت. از این‌رو، در هر استان ۲۴۰ نفر برای گروه آزمایشی و ۲۴۰ نفر برای گروه کنترل در نظر گرفته شد که در مجموع نمونه‌ی برآورد شده در هر

استان ۴۸۰ نفر بود. بر این اساس حداقل حجم نمونه بر اساس فرمول فوق برای جامعه آماری دانش آموزی این پژوهش برابر ۴۸۰ نفر است. این بدین معنا است که تعمیم نتایج از این حجم نمونه به جامعه با انتخاب تصادفی حداقل ۴۸۰ نفر از روایی بیرونی مناسبی برخوردار است. اما با توجه به احتمال افت آزمودنی‌ها حجم نمونه در هر استان به ۵۰۰ نفر افزایش یافت که در دو استان گلستان و سیستان و بلوچستان و همین‌طور شهر تهران تعداد ۱۵۰۰ نفر مورد مطالعه قرار گرفتند. انتخاب نمونه به روش خوشه‌ای در هر استان طی مراحل زیر صورت گرفت:

- مناطق تحت پوشش طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی شناسایی شدند.
- مدارس تحت پوشش طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی بودند در هر منطقه شناسایی شدند.

- در هر منطقه به‌طور تصادفی دو مدرسه یک مدرسه‌ی دخترانه و یک مدرسه‌ی پسرانه تحت پوشش طرح به‌عنوان «گروه مطالعه» انتخاب شدند.

- بعد از انتخاب «گروه مطالعه» از هر منطقه، مدارسی که طرح آموزش مبتنی بر رویکردهای تربیتی در آنها اجرا نمی‌شد و مدارس منتخب بودند و به لحاظ فرهنگی، اقتصادی و آموزشی نیز به‌عنوان مدارس هم‌سطح مدارس تحت پوشش شناخته شده بودند به‌عنوان «گروه مقایسه» انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها

برای پاسخ به سؤالات پژوهشی یعنی قضاوت درباره‌ی تحقق اهداف طرح «آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی» از ابزارهای زیر استفاده شده است.

معدل تحصیلی دانش‌آموزان تحت پوشش طرح در نیم‌سال اول سال تحصیلی ۱۳۹۰-

۱۳۸۹

استفاده از معدل عالی رغم مشکلاتی که به دلیل یکسان نبودن فرآیند نمره دهی معلمان می‌تواند وجود داشته باشد به‌عنوان شاخصی برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی در نظام آموزش و پرورش امری مرسوم است. از این رو از معدل به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی استفاده شد.

پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ی سنجش نگرش نسبت به تلفیق محتوای علوم تجربی با

آموزه‌های دینی

جهت آگاهی از تاثیر طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به تلفیق محتوای درس علوم تجربی با آموزه‌های دینی از این پرسش‌نامه استفاده شد. محتوای کلی

این پرسش‌نامه عمدتاً در رابطه با نگرش دانش‌آموزان نسبت به «تلفیق محتوای درس علوم تجربی با آموزه‌های دینی» است. سؤالات این پرسش‌نامه دو نوع است. سؤالات تستی و سؤالات فراقکن «از نوع جملات ناتمام» که در این پرسش‌نامه از سؤالات تستی استفاده شد. سؤالات تستی لیکرتی و ۵ گزینه‌ای با گزینه «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی اوقات»، «اغلب» و «همیشه» است مثل: درس علوم تجربی پذیرش عقاید دینی را برای من آسان تر کرده است. نمره گذاری این سؤالات در مقیاس ۰ تا ۴ قرار دارد. نحوه تهیه این پرسش‌نامه به این صورت است که ابتدا بر اساس مطالعه دقیق «ادبیات تلفیق و محتوای کتاب کارمایه معلمان در درس علوم تجربی» فرم اولیه پرسش‌نامه سنجش نگرش تهیه و پس از آن در اختیار صاحب نظران و متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و علوم تجربی (فیزیک، شیمی و زیست شناسی) برنامه‌ریزی درسی تلفیقی و حوزه معارف اسلامی قرار گرفت. بر اساس ارزیابی و قضاوت متخصصان، فرم اولیه پرسش‌نامه مورد بازنگری و اصلاح قرار گرفت و به طور مقدماتی اجرا و بر اساس پاسخ‌های دانش‌آموزان بازنگری و اصلاحات لازم اعمال و فرم نهایی پرسش‌نامه تهیه شد. روایی این پرسش‌نامه محتوایی بر اساس قضاوت متخصصان تعیین شد.

پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ی سنجش نگرش نسبت به تلفیق محتوای تعلیمات اجتماعی با آموزه‌های دینی

جهت آگاهی از تاثیر طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به تلفیق محتوای درس تعلیمات اجتماعی با آموزه‌های دینی از این پرسش‌نامه استفاده شد. محتوای کلی این پرسش‌نامه عمدتاً در رابطه با نگرش دانش‌آموزان نسبت به «تلفیق محتوای درس تعلیمات اجتماعی با آموزه‌های دینی» است. سؤالات این پرسش‌نامه دو گونه‌اند سؤالات تستی و سؤالات فراقکن «از نوع جملات ناتمام». که در این پرسش‌نامه از سؤالات تستی استفاده شد. سؤالات تستی لیکرتی و ۵ گزینه‌ای با گزینه «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی اوقات»، «اغلب» و «همیشه» است مثل: درس تعلیمات اجتماعی پذیرش عقاید دینی را برای من آسان تر کرده است. نحوه تهیه‌ی این پرسش‌نامه به این صورت است که ابتدا بر اساس مطالعه‌ی دقیق ادبیات تلفیق و محتوای درس تعلیمات اجتماعی، فرم اولیه پرسش‌نامه سنجش نگرش اعم از سؤالات چند گویه‌ای و «جملات ناتمام» تهیه و پس از آن در اختیار صاحب نظران و متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و متخصصان علوم اجتماعی و حوزه معارف اسلامی قرار گرفت. بر اساس ارزیابی و قضاوت متخصصان فرم اولیه پرسش‌نامه مورد بازنگری و اصلاح قرار گرفت. پس از اصلاح به طور مقدماتی اجرا و بر اساس پاسخ‌های دانش‌آموزان نیز بازنگری انجام و اصلاحات لازم اعمال و فرم نهایی تهیه شد. روایی این پرسش‌نامه محتوایی بر اساس قضاوت متخصصان تعیین شد.

فرم کوتاه پرسش‌نامه تعامل معلم با دانش‌آموزان

جهت آگاهی از تاثیر طرح آموزش مبتنی بر روی‌کرد تربیتی بر تعامل مثبت بین معلم با دانش‌آموزان از فرم کوتاه پرسش‌نامه تعامل مثبت معلم با دانش‌آموز در کلاس درس (ووبلز و لیوی، ۱۹۹۱) که ۱۶ سؤالی است استفاده شد. این پرسش‌نامه ابعاد مختلف تعامل معلم و دانش‌آموز را در کلاس مورد بررسی قرار می‌دهد که عبارتند از:

- رهبری
- کمک‌کننده‌گی
- درک‌کننده‌گی
- آزادی

درجه‌بندی این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای است. نمره گذاری گویه‌های پرسش‌نامه در دامنه‌ی ۰ تا ۴ نمره گذاری می‌شوند که حداقل نمره در این پرسش‌نامه صفر و حداکثر نمره یعنی نمره‌ی کل آن ۶۴ می‌باشد. نمره پایایی این پرسش‌نامه با روش همسانی درونی (ضریب آلفا) محاسبه و ضرایب خرده‌آزمون‌ها در دامنه بین ۰/۹۸ تا ۰/۵۹ گزارش نموده‌اند. ووبلز و لیوی (۱۹۹۱) توان افتراقی پرسش‌نامه در سطح آلفا ۰/۰۰۱ معنادار و میزان اتا محاسبه شده (واریانس تبیین شده) بین ۰/۲۰ تا ۰/۳۳ را گزارش نموده‌اند. در این پژوهش پایایی پرسش‌نامه با آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب ۰/۸۱ برآورد شده است.

فرم کوتاه خرده مقیاس پرسش‌نامه سازگاری اجتماعی

جهت آگاهی از تاثیر طرح آموزش مبتنی بر روی‌کرد تربیتی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان از فرم کوتاه خرده مقیاس سازگاری اجتماعی پرسش‌نامه سینهاوسینگ (۱۹۹۳)، به نقل از نویدی، (۱۳۸۴) که ۱۵ سؤالی است استفاده شد. این خرده مقیاس برگرفته از پرسش‌نامه‌ی سینها و سینگ است که فرم بلند این پرسش‌نامه دارای ۶۰ ماده است که سه حیطة یا سه نوع سازگاری آموزشی، اجتماعی و عاطفی را می‌سنجد. پاسخ دادن به پرسش‌نامه با توجه به یکی از گزینه‌های بلی یا خیر انجام می‌شود. در این مطالعه از فرم کوتاه خرده مقیاس سازگاری اجتماعی استفاده شده است. روایی محتوایی پرسش‌نامه با استفاده از نظرخواهی از ۲۰ روان‌شناس مورد تایید قرار گرفته است. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از روش‌های مختلف استفاده شده است و ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های فرعی و کل پرسش‌نامه در دامنه‌ای از ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. نویدی (۱۳۸۴) در مطالعه‌ی خود ضرایب پایایی به دست آمده برای دانش‌آموزان دوره‌های مختلف

تحصیلی از ۰/۷۰ تا ۰/۸۰ گزارش نموده است. ضریب پایایی پرسش‌نامه در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرانباخ ۰/۷۱ برآورد شده است.

فرم کوتاه پرسش‌نامه انگیزه یادگیری

جهت آگاهی از تاثیر طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی بر «انگیزه‌ی یادگیری» از فرم کوتاه پرسش‌نامه انگیزه‌ی پیشرفت هرمنس که ۱۲ سوالی است استفاده شد. هرمنس در سال ۱۹۷۷ پرسش‌نامه‌ی انگیزه یادگیری خود را با توجه به مؤلفه‌هایی از قبیل: ۱- سطح آرزوی بالا، ۲- انگیزه‌ی قوی برای تحرک به سوی بالا، ۳- مقاومت طولانی در مواجهه با تکالیف با سطح دشواری متوسط ۴- تمایل به اعمال تلاش مجدد در انجام تکالیف نیمه تمام، ۵- آینده‌نگری کاری را به خوبی انجام دادن، ۶- توجه به ملاک شایستگی درانتخاب دوستان، ۷- بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار، ۸- ریسک پذیری، ۹- انجام دادن کارها به خوبی، ۱۰- ادراک پویا از زمان طراحی و تدوین نمود. هرمنس در فرم بلند پرسش‌نامه ابتدا ۹۲ پرسش برای پرسش‌نامه‌ی خود برگزید اما در نهایت پس از پژوهش‌های متعدد تعداد آن را به ۱۲ پرسش کاهش یافت. پرسش‌های پرسش‌نامه به صورت جملات نیمه تمام مطرح شده به دنبال هر جمله‌ی نیمه تمام، چهار گزینه داده شده است. به این گزینه‌ها بر حسب این که انگیزه‌ی یادگیری از زیاد به کم و یا از کم به زیاد باشد، ۴ تا ۱ یا ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد. نمرات بالای این مقیاس نشان دهنده وجود انگیزه‌ی یادگیری بالا و نمرات پایین، وجود انگیزه‌ی یادگیری پایین است. هرمنس روایی پرسش‌نامه را در ابتدا با روایی محتوایی تعیین و علاوه بر این ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتار پیشرفت‌گرا محاسبه نمود. ابوالقاسمی (۱۳۸۱) ضریب اعتبار ۰/۷۰ را در خصوص این پرسش‌نامه گزارش نموده است. پایایی این مقیاس در چندین پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. قاسمی پیر بلوطی (۱۳۷۴) با روش آلفای کرانباخ و دو نیمه کردن، به ترتیب ضریب آلفای ۰/۷۲، ۰/۶۹ و ابوالقاسمی (۱۳۸۱) با روش آلفای کرانباخ و دو نیمه کردن به ترتیب ضریب پایایی، ۰/۶۸ و ۰/۶۴ را گزارش نموده‌اند. در این پژوهش پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرانباخ ۰/۶۹ برآورد شده است.

روش اجرای پژوهش

پس از تهیه‌ی ابزارها و انتخاب نمونه‌ها، ابتدا طی یک برنامه‌ی از پیش تعیین شده، با کارشناسان راهنمایی استان‌های منتخب هماهنگی و به دفتر «آموزش راهنمایی وزارت آموزش و پرورش» دعوت شدند تا در کارگاه آموزشی یک روزه در تهران شرکت کنند. در این کارگاه سعی شد مجریان

کاملاً نسبت به اهداف مطالعه، نمونه‌های مورد مطالعه^۱ نحوه‌ی اجرای پرسش‌نامه در مدارس منتخب و حساسیت جمع آوری داده‌ها توجیه شوند. سپس پرسش‌نامه‌ها به همراه دستورالعمل اجرایی آزمون‌ها در اختیار آن‌ها قرار داده شد و از آن‌ها خواسته شد در یک دوره یک ماهه پرسش‌نامه‌ها را اجرا و در اختیار تیم پژوهشی قرار دهند. زمان جمع‌آوری داده‌ها اردیبهشت ماه سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ بود. در زمان تعیین شده، داده‌ها جمع‌آوری و در نهایت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نکته‌ی قابل توجه در این مطالعه، عدم وجود اجرای پیش‌آزمون بود. اثر «اجرای طرح» از طریق مقایسه گروه‌های «مطالعه» و «مقایسه» مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

جدول ۲: داده‌های توصیفی مربوط به عملکرد دانش‌آموزان در متغیرهای مورد مطالعه در درس علوم تجربی

گروه	جنسیت	معدل		تعامل مثبت معلم با دانش‌آموزان		نگرش نسبت به تلفیق محتوا		سازگاری اجتماعی		انگیزه‌ی یادگیری	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
مطالعه	دختر	۱۷/۷۶	۳/۰۵	۲۶/۰۹	۶/۲۲	۱۲/۵۷	۳/۰۸	۲۸/۰۸	۳/۵۱	۳۹/۸۰	۵/۸۷
	پسر	۱۷/۰۹	۲/۲۷	۲۳/۰۴	۵/۱۷	۱۲/۰۸	۲/۸۲	۲۷/۶۲	۳/۹۲	۳۸/۷۹	۵/۲۷
	کل	۱۷/۴۳	۲/۱۸	۲۴/۵۸	۵/۹۴	۱۲/۳۳	۲/۹۶	۲۶/۸۶	۳/۹۱	۳۹/۳۰	۵/۹۵
مقایسه	دختر	۱۶/۴۵	۲/۱۹	۲۴/۱۴	۳/۹۰	۸/۵۳	۳/۶۶	۲۷/۲۵	۲/۲۱	۳۷/۷۰	۵/۳۳
	پسر	۱۶/۳۵	۲/۵۸	۲۳/۹۳	۴/۱۵	۸/۷۵	۳/۷۸	۲۷/۲۲	۲/۴۳	۳۸/۵۵	۴/۸۰
	کل	۱۶/۴۰	۲/۳۹	۲۴/۰۳	۴/۵۳	۸/۶۴	۳/۷۲	۲۷/۲۴	۲/۳۷	۳۸/۱۳	۵/۰۸

داده‌های حاصل از جدول فوق نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که در درس علوم تجربی در معرض اجرای طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی قرار داشته‌اند، در پیشرفت تحصیلی، میانگین ۱۷/۴۳ با انحراف معیار ۲/۱۸، در پرسش‌نامه تعامل مثبت با معلمان میانگین ۲۴/۵۸ با انحراف معیار ۵/۹۴، در پرسش‌نامه‌ی نگرش نسبت به تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی، میانگین ۱۲/۳۳ با انحراف معیار ۳/۹۱، در پرسش‌نامه‌ی سازگاری اجتماعی میانگین ۲۶/۸۶ با انحراف معیار ۳/۹۱ و در پرسش‌نامه‌ی یادگیری میانگین ۳۹/۳۰، با انحراف معیار ۵/۹۵ کسب کرده‌اند. در مقابل دانش‌آموزان گروه مقایسه در پیشرفت تحصیلی، میانگین ۱۶/۴۰ با انحراف معیار ۲/۳۹، در

۱ - نمونه‌های مورد مطالعه، به شرحی که ذکر آن در روش نمونه‌گیری آمده است توسط تیم پژوهشی انتخاب شد و از مجریان استانی خواسته شد که پرسش‌نامه‌ها را در مدارس و کلاس‌های منتخب اجرا کنند.

پرسش‌نامه‌ی تعامل مثبت معلم با دانش‌آموزان، میانگین ۲۴/۰۳، با انحراف معیار ۴/۵۳، در پرسش‌نامه‌ی نگرش نسبت به تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی میانگین ۸/۶۴، با انحراف معیار ۳/۷۲ در پرسش‌نامه‌ی سازگاری اجتماعی میانگین ۲۷/۲۴ با انحراف معیار ۲/۲۷، در پرسش‌نامه‌ی انگیزه‌ی یادگیری میانگین ۳۸/۱۳ با انحراف معیار ۵/۰۸ را کسب کرده‌اند.

جدول ۳: داده‌های توصیفی مربوط به عمل‌کرد دانش‌آموزان در متغیرهای مورد مطالعه در درس تعلیمات اجتماعی

گروه	جنسیت	معدل		تعامل مثبت معلم با دانش‌آموزان		نگرش نسبت به تلفیق محتوا		سازگاری اجتماعی		انگیزه‌ی یادگیری
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
مطالعه	دختر	۲/۲۲	۱۷/۱۰	۴/۵	۱۱/۲۲	۳/۴۵	۲۷/۳۸	۲/۳۱	۴۰/۴۱	۵/۰۳
	پسر	۱/۹۲	۱۷/۶۳	۴/۳	۱۱/۱۲	۲/۹۹	۲۷/۰۰	۲/۴۸	۳۸/۸۹	۶/۶۳
	کل	۲/۰۹	۱۷/۳۷	۴/۴	۱۱/۲۳	۳/۲۲	۲۷/۱۹	۲/۴۵	۳۹/۶۵	۵/۹۵
مقایسه	دختر	۲/۴۸	۱۷/۱۶	۶	۹/۲۴	۳/۲۹	۲۵/۰۶	۳/۱۷	۳۹/۲۰	۴/۶۲
	پسر	۲/۶۷	۱۷	۶/۷	۱۰/۱۸	۳/۴۸	۲۵/۲۸	۴/۵۱	۳۷/۴۸	۶/۸۳
	کل	۲/۵۷	۱۷/۰۸	۶/۳	۹/۲۳	۳/۴۱	۲۵/۱۷	۳/۹۲	۳۸/۳۵	۵/۸۷

داده‌های حاصل از جدول ۴ نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در درس تعلیمات اجتماعی در معرض اجرای طرح رویکرد تربیتی قرار داشته‌اند در پیشرفت تحصیلی میانگین ۱۷/۳۷ با انحراف معیار ۲/۰۹، در پرسش‌نامه‌ی تعامل مثبت با معلمان، میانگین ۲۴/۷۷، با انحراف معیار ۴/۴، در پرسش‌نامه‌ی نگرش نسبت به تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی، میانگین ۱۱/۲۳، با انحراف معیار ۳/۲۲، در پرسش‌نامه‌ی سازگاری اجتماعی میانگین ۲۷/۱۹، با انحراف معیار ۲/۴۹ و در پرسش‌نامه‌ی انگیزه یادگیری میانگین ۳۹/۶۵ با انحراف معیار ۵/۹۵ را کسب کرده‌اند.

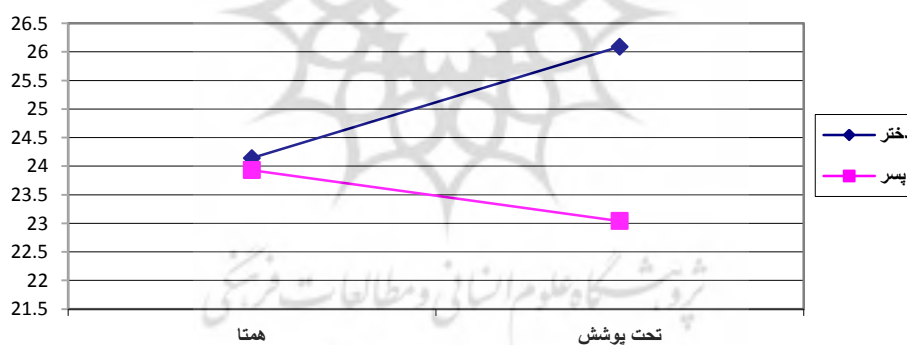
در مقابل دانش‌آموزان گروه مقایسه در پیشرفت تحصیلی، میانگین ۱۷/۰۸ با انحراف معیار ۲/۵۷، در پرسش‌نامه‌ی تعامل مثبت معلم با دانش‌آموزان، میانگین ۲۲/۳۵ با انحراف معیار ۶/۳، در پرسش‌نامه‌ی نگرش نسبت به تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی، میانگین ۹/۷۱ با انحراف معیار ۳/۴۱، در پرسش‌نامه‌ی سازگاری اجتماعی، میانگین ۲۵/۱۷ با انحراف معیار ۳/۹۲ و در پرسش‌نامه‌ی انگیزه یادگیری، میانگین ۳۸/۳۵ با انحراف معیار ۵/۸۷ را کسب کرده‌اند.

جهت آگاهی از تحقق اهداف طرح و در نهایت مقایسه‌ی عملکرد گروه‌های «مطالعه» و «مقایسه» در متغیرهای مورد نظر (معدل، تعامل مثبت با معلم، نگرش نسبت به تلفیق، سازگاری اجتماعی و انگیزه یادگیری) از تحلیل واریانس چند راهه استفاده شد که نتایج تحلیل در جداول ۴ و ۵ آمده است.

جدول ۴: تحلیل واریانس مقایسه‌ی نمرات دختران و پسران گروه‌های مورد مطالعه در متغیرهای پیشرفت تحصیلی، تعامل مثبت معلم و دانش‌آموزان، نگرش نسبت به تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی، سازگاری اجتماعی و انگیزه‌ی یادگیری در درس علوم تجربی

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه (معدل)	۳۷/۲۰۰	۱	۳۷/۲۰۰	۵/۷۵	۰/۱۷۱
گروه (تعامل مثبت معلم با دانش آموز)	۶۶۶/۸۹	۱	۶۶۶/۸۹	۶۳/۱۹	۰/۰۰۰۱
گروه (نگرش نسبت به تلفیق)	۲۲۲۷/۰۹	۱	۲۲۲۷/۰۹	۱۹۶/۷۴	۰/۰۰۰۱
گروه (سازگاری اجتماعی)	۲۴/۰۵	۱	۲۴/۰۵	۲/۴۹	۰/۱۱۵
گروه (انگیزه یادگیری)	۱۳/۸۳	۱	۱۳/۸۳	۳/۵۲	۰/۱۱۳
جنسیت (معدل)	۴۵/۷۸	۱	۴۵/۷۸	۲/۰۸	۰/۱۱۸
جنسیت (تعامل مثبت معلم با دانش آموز)	۴۳۱/۸۰	۱	۴۳۱/۸۰	۱۷/۴۹	۰/۰۰۰۱
جنسیت نگرش نسبت به تلفیق)	۲/۹۹۵	۱	۲/۹۹۵	۲/۶۵	۰/۶۰۷
جنسیت (سازگاری اجتماعی)	۵/۸۵	۱	۵/۸۵	۰/۲۸۴	۰/۵۹۴
جنسیت (انگیزه یادگیری)	۱/۱۸۷	۱	۱/۱۸۷	۰/۱۴۲	۰/۸۳۸
گروه و جنسیت	۹/۳۹	۱	۹/۳۹	۱/۴۵	۰/۲۲۹
گروه و جنسیت	۳۳۱/۰۵	۱	۳۳۱/۰۵	۱۳/۴۰	۰/۰۰۰۱
گروه و جنسیت	۲۰/۸۹۴	۱	۲۰/۸۹۴	۱/۸۴	۰/۱۷۵
گروه و جنسیت	۶۰/۷۲	۱	۶۰/۷۲	۲/۰۶	۰/۱۵۷
گروه و جنسیت	۱۴۱/۲۵	۱	۱۴۱/۲۵	۲/۹۶	۰/۱۳۶
خطا	۳۳۹۴/۷۳	۶۵۰	۵/۲۳		
خطا	۱۶۰۴۷/۱۷	۶۵۰	۲۴/۶۸		
خطا	۷۲۵۷/۹۷	۶۵۰	۱۱/۳۲۰		
خطا	۶۲۷۰/۴۴	۶۵۰	۹/۶۴۷		
خطا	۱۸۴۹۸/۹۹	۶۵۰	۲۸/۴۶		
کل	۴۰۳۳۶۷	۶۵۴			
کل	۴۰۳۳۶۷	۶۵۴			
کل	۸۱۴۸۲۰	۶۵۴			
کل	۴۸۵۴۴۳	۶۵۴			
کل	۹۹۹۲۱۹	۶۵۴			

تحلیل داده‌های جدول فوق حاکی از این است که تفاوت بین گروه‌های مطالعه و مقایسه در درس علوم تجربی، همین‌طور تفاوت دختران و پسران و در نهایت تعامل این دو متغیر یعنی جنسیت و گروه در متغیرهایی از قبیل: پیشرفت تحصیلی، سازگاری اجتماعی و انگیزه‌ی یادگیری معنادار نیست. اما در متغیرهایی از قبیل: تعامل مثبت بین معلم و دانش‌آموز (F=63/19 df=1,654 P=0/0001)، نگرش نسبت به تلفیق محتوای علوم تجربی با آموزه‌های دینی (F=196/74 df=1,654 P=0/0001) معنادار است که این تفاوت به نفع «گروه‌های مطالعه» است. علاوه بر این، اثر جنسیت در متغیر تعامل مثبت معلم با دانش‌آموزان (F=17/49 df=1,654 P=0/0001) معنادار است که این تفاوت به نفع دختران است. در نهایت این که تعامل جنس و گروه در متغیر «تعامل مثبت با معلمان» معنادار است (F=13/40 df=1,654 P=0/0001). تاثیر تعاملی بدان معنی است که یکی از دو جنس در برخی از گروه‌ها تعامل مثبت‌تری با معلمان خود داشته‌اند. با بررسی نمودار نمرات تعامل مثبت معلمان با دانش‌آموزان این تاثیر تعاملی کاملاً مشهود است که تفاوت دخترها و پسرها در گروه مطالعه بسیار بیشتر از تفاوت دختران و پسران در گروه مقایسه است. یا به عبارتی در گروه مقایسه تفاوت معنادار بین گروه دختران و پسران مشاهده نمی‌شود (نمودار شماره ۱).



نمودار ۱: تعامل جنس و گروه در متغیر تعامل مثبت بین معلم و دانش‌آموز

مطابق این نمودار، دختران گروه تحت مطالعه در مقایسه با پسران این گروه، تعامل مثبت بیشتری با معلمان خود گزارش نموده‌اند در حالی که در گروه مقایسه چنین تفاوتی مشاهده نمی‌شود.

جدول ۴: تحلیل واریانس مقایسه نمرات دختران و پسران گروه‌های مورد مطالعه در متغیرهای پیشرفت تحصیلی، تعامل مثبت معلم و دانش‌آموزان، نگرش نسبت به تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی، سازگاری اجتماعی و انگیزه یادگیری در درس تعلیمات اجتماعی

متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
گروه (معدل)	۱۳/۸۳	۱	۱۳/۸۳	۲/۵۲	۰/۱۱۳
گروه (تعامل مثبت معلم با دانش آموز)	۹۵۱/۳۶۷	۱	۹۵۱/۳۶۷	۳۱/۴۲	۰/۰۰۰۱
گروه (نگرش نسبت به تلفیق محتوا)	۳۷۸/۲۸	۱	۳۷۸/۲۸	۳۴/۴۹	۰/۰۰۰۱
گروه (سازگاری اجتماعی)	۴۶/۲۷	۱	۴۶/۲۷	۱/۱۸۷	۰/۱۷۱
گروه (انگیزه‌ی یادگیری)	۱۹/۴۴	۱	۱۹/۴۴	۲/۳۰	۰/۱۵۵
جنسیت (معدل)	۵/۳۹	۱	۵/۳۹	۰/۹۸۳	۰/۳۲۲
جنسیت (تعامل مثبت معلم با دانش آموز)	۴۸/۱۵۵	۱	۴۸/۱۵۵	۱/۵۹	۰/۲۰۸
جنسیت (نگرش نسبت به تلفیق محتوا)	۲۱/۷۹	۱	۲۱/۷۹	۱/۹۸	۰/۱۵۹
جنسیت (سازگاری اجتماعی)	۱/۲۳۳	۱	۱/۲۳۳	۰/۱۱۷	۰/۷۳۳
جنسیت (انگیزه یادگیری)	۱۱۱/۰۸	۱	۱۱۱/۰۸	۲/۱۶	۰/۱۷۶
گروه و جنسیت	۱۹/۶۲۷	۱	۱۹/۶۲۷	۳/۵۸	۰/۱۵۹
گروه و جنسیت	۶۰/۷۲۳	۱	۶۰/۷۲۳	۲/۰۶	۰/۱۵۷
گروه و جنسیت	۵۹/۳۷	۱	۵۹/۳۷	۳/۳۸	۰/۱۱۲
گروه و جنسیت	۱۴/۸۱	۱	۱۴/۸۱	۱/۴۰	۰/۲۳۷
گروه و جنسیت	۳/۱۸	۱	۳/۱۸	۰/۰۹۳	۰/۷۶۱
خطا	۳۵۳۳/۲	۶۴۹	۵/۴۴		
خطا	۱۹۶۵۵,۹	۶۴۹	۳۰/۲۸		
خطا	۷۱۱۷/۹	۶۴۹	۱۰/۹۶		
خطا	۶۸۵۴/۵	۶۴۹	۱۰/۵۶		
خطا	۲۲۴۰۳/۸	۶۴۹	۳۴/۵۲		
کل	۱۹۷۷۳۰	۶۵۳			
کل	۳۸۳۸۹۸	۶۵۳			
کل	۷۹۴۲۶	۶۵۳			
کل	۴۵۵۶۹۵	۶۵۳			
کل	۱۰۱۵۳۷۲	۶۵۳			

تحلیل داده‌های جدول فوق حاکی از این است که تفاوت بین گروه‌های مطالعه و مقایسه در درس تعلیمات اجتماعی در متغیرهای پیشرفت تحصیلی، سازگاری اجتماعی و انگیزه یادگیری معنادار نیست. اما تفاوت بین گروه‌های یادشده در تعامل مثبت با معلمانشان ($F=31/42$ $df=1,654$ $P=0/0001$) و نگرش نسبت به تلفیق محتوای تعلیمات اجتماعی با آموزه‌های دینی ($F=34/49$ $df=1,654$ $P=0/0001$) معنادار است که این تفاوت به نفع «گروه‌های مطالعه» مطرح است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش ارزشیابی از اجرای آزمایشی طرح آموزش مبتنی بر رویکردهای فرهنگی تربیتی در سه استان گلستان، سیستان و بلوچستان و شهر تهران در دو درس تعلیمات اجتماعی و علوم تجربی است. یافته‌های حاصل حاکی از این است که در هر سه استان و در هر دو درس تفاوت معناداری بین گروه‌های مطالعه و گروه مقایسه در تلفیق محتوا (علوم تجربی با آموزه‌های دینی) و همین‌طور (تعلیمات اجتماعی با آموزه‌های دینی) وجود دارد. این یافته مبین موفقیت طرح آموزش مبتنی بر رویکردهای تربیتی بر یکی از اهداف خود یعنی تلفیق محتوا با آموزه‌های دینی است. این یافته همسو با یافته هالباخ (۲۰۰۰)، کالکیت و همکاران (۲۰۰۰) است. به اعتقاد این محققان تلفیق از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین مباحث در حوزه‌ی برنامه درسی است. سازماندهی برنامه‌های درسی به شیوه‌ی تلفیقی زمینه‌ی لازم را برای دستیابی دانش‌آموزان به وحدت و یکپارچگی در تجربه‌های یادگیری فراهم می‌آورد. به نظر می‌رسد از دلایل نگرش مثبت دانش‌آموزان تحت پوشش طرح نسبت به پدیده‌ی تلفیق محتوای دروس (علوم تجربی با آموزه‌های دینی و تعلیمات اجتماعی با آموزه‌های دینی) برداشتن دیوار بین «علم و دین» است که این نحوه‌ی برخورد با هر دو حوزه‌ی علم و دین به معناداری، تحکیم و گسترش هر دو حوزه منجر خواهد شد. البته در فرایند کلان، این مهم به آسانی حاصل نخواهد شد چرا که دست‌یابی به این مهم به آموزش‌های تخصصی و حرفه‌ای ویژه نیازمند است. یعنی این که معلمان باید در هر دو حوزه یعنی حوزه‌ی تخصصی و حوزه‌ی دینی تسلط نسبی داشته باشند تا بتوانند برای مفاهیم مطرح در حیطه تخصصی مصادیق دینی بیابند و بتوانند به تلفیق مناسب دو حوزه با یکدیگر پردازند.

دیگر یافته‌ی این پژوهش وجود تفاوت معنادار بین تعامل مثبت دانش‌آموزان گروه‌های مورد مطالعه با معلمان خود در دروس مورد مطالعه بود. این یافته مبین محقق شدن یکی دیگر از اهداف طرح است. هم‌سو با این یافته، ووبلز و لیوی (۱۹۹۱)، شانک و پاچارس (۲۰۰۲) یادآور شدند، یادگیری یک رخداد اجتماعی است. اگر معلمان بتوانند هیجانانگیز مثبت را در دانش‌آموزان شکل دهند و ارتباطات حمایتی با دانش‌آموزان برقرار کنند، احتمال برقراری تعامل مثبت با آنان بیشتر

شده، می‌توانند در ایجاد انگیزه و به تبع آن یادگیری دانش‌آموزان گام‌های اساسی بردارند. از عوامل موثر در اجرای کیفیت طرح‌هایی از این قبیل، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است (جفری و کرافت، ۲۰۰۴). در اجرای چنین طرح‌هایی نقش معلمانی که دارای دانش عمیق در حوزه‌ی مورد مطالعه یا حوزه‌ی تخصصی بوده و هم چنین راه‌های مختلف برقراری رابطه را می‌دانند، بسیار حیاتی و تعیین‌کننده است.

علاوه بر این، معنادار بودن اثرات جنسیت و اثر تعاملی «گروه با جنسیت» در متغیر «تعامل مثبت معلمان با دانش‌آموزان» در درس علوم تجربی از دیگر یافته‌های این پژوهش است که در نوع خود مهم و قابل توجه است. معنادار بودن اثر جنسیت در این متغیر شاید ریشه در برتری دختران نسبت به پسران در توانایی کلامی داشته باشد. که در این برتری کلامی دختران نسبت به پسران دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد که عده‌ای این برتری جنسیتی را از زاویه‌ی زیست‌شناسانه (هال پرن و همکاران، ۱۹۹۹) و عده‌ای دیگر آن را از زاویه‌ی فرهنگی و اجتماعی (تیدنز و همکاران، ۲۰۰۰) مورد بررسی قرار داده‌اند. تبیین عمیق این پدیده از حوصله‌ی این مقاله خارج است.

هم‌چنین معنادار بودن اثرات تعاملی (گروه در جنسیت) در متغیر «تعامل مثبت با معلمان» به این معنی است که دختران گروه مطالعه در درس علوم تجربی، درمقایسه با پسران گروه مطالعه، تعامل مثبت بیشتری با معلمان خود گزارش نموده‌اند. این برتری دختران در تعامل مثبت با معلمان خود، البته تا حدودی به عملکرد حرفه‌ای معلمان شان مربوط می‌شود. این یافته هم‌سو با دیدگاه شوارزر و هالیوم (۲۰۰۸) می‌باشد. این محققان در مطالعه‌ی خود دریافته بودند که تعامل مثبت معلمان زن در کلاس درس بیش از تعامل مثبت معلمان مرد است. البته این یافته می‌تواند علت‌های متفاوتی داشته باشد. بررسی علل این پدیده خود موضوع مطالعه‌ای جداگانه است.

نکته قابل توجه در این پژوهش، معنادار نبودن عملکرد گروه مطالعه با گروه مقایسه در دو درس، در متغیرهایی از قبیل پیشرفت تحصیلی، سازگاری اجتماعی و انگیزه‌ی یادگیری است. در تبیین این عدم دست‌یابی نکته‌ی مهم و قابل توجه این است که این هر سه متغیر، از متغیرهایی می‌باشند که شکل‌گیری آن در بستر «زمان» اتفاق می‌افتد و به عوامل دیگری غیر از مدرسه، وابسته‌اند. از این رو، به ندرت امکان دارد طرحی بتواند در کوتاه مدت اهدافی مانند سازگاری اجتماعی و انگیزه‌ی یادگیری که خود متأثر از متغیرهایی هم‌چون خانواده، اجتماع، رسانه‌ها، دوستان و هم‌سالان هستند (کالکیت و همکاران، ۲۰۰۰، برنشتاین و مایر، ۲۰۰۵) و پیشرفت تحصیلی که برآیند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در کل دروس است را محقق نماید. بررسی‌های انجام شده نشان داده‌اند، طرح‌های مداخلاتی معطوف به آموزش، جهت اثر بخشی به «زمان» کافی نیازمندند و بر اثر مداومت در طول زمان اثر بخش‌تر می‌شوند (رترام، ۲۰۰۴). این در حالی است که در موارد بسیار، این زمان در مدارس فراهم نیست و همین امر به کاهش اثر بخشی طرح در

بررسی‌ها منجر می‌شود. بنابراین، با اجرای طرحی که سال‌های اولیه‌ی عمر خود را سپری می‌کند و زمان اجرای آن نیز محدود به برنامه‌ی درسی رسمی است، شاید انتظار مؤثر واقع شدن بر سازه‌های روان‌شناختی و تحصیلی مورد مطالعه انتظار بالایی باشد. بنابراین، کاستن از اهداف طرح و تمرکز بر چند هدف به طور عمیق‌تر، بسیار مفیدتر از در نظر گرفتن اهداف متعدد می‌باشد. همچنین با توجه به مجموعه شواهد فراهم شده، به نظر می‌رسد در مواردی که طرح نتوانسته اهداف خود را محقق نماید مانند ارتقای پیشرفت تحصیلی، ارتقای انگیزه‌ی یادگیری و سازگاری اجتماعی لازم است مورد بازنگری قرار گیرد. پس از بازنگری و تلاش در رفع کاستی‌ها و تعدیل، نسبت به تعمیم آن تصمیم‌گیری شود.

پیشنهاد‌های پژوهش

براساس یافته‌های حاصل از پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش راهنمایی، انتظارات از طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی را تعدیل و انتظارات واقعی را مطرح نمایند. علاوه بر این اهدافی را برای طرح یاد شده در نظر بگیرند که طرح در طول دوره‌ی آموزشی بر آن متمرکز است. اهدافی که تمرکز مستقیم طرح در طول دوره آموزشی روی آن نمی‌باشد بهتر است مورد بازنگری قرار گیرد. نکته مهم در موفقیت طرح‌هایی از این قبیل، برخورداری معلمان از دانش تخصصی، حرفه‌ای و دینی است که تربیت چنین معلمان به سیاست‌گذاری‌های کلان در حوزه‌ی تربیت نیروی انسانی نیازمند است.

محدودیت‌های پژوهش

هرچند استفاده از معدل به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظام آموزش و پرورش امری مقبول و مورد استفاده است، اما به دلیل یکسان نبودن ملاک‌های نمره دهی معلمان، رعایت احتیاط در قضاوت نسبت به عدم تحقق طرح در ارتقای پیشرفت تحصیلی ضرورت دارد. نکته‌ی قابل توجه دیگر این است که هر چند در انتخاب نمونه‌ها تلاش شده که گروه‌های مطالعه و مقایسه بر اساس قرابت‌های آموزشی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی انتخاب شوند، با این حال رعایت احتیاط در قضاوت درباره‌ی مناسب بودن متغیرها و نیز هم سطح بودن مدارس مورد مقایسه ضرورت دارد.

منابع

الف. فارسی

آرمند، محمد. (۱۳۷۴). رابطه نگرش‌های معلم با روش تدریس و ویژگی‌های شخصیتی آنان.

- پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- ابوالقاسمی، شهنام. (۱۳۸۱). **هنجاریابی آزمون انگیزه پیشرفت بر روی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرستان تنکابن**. تنکابن: انتشارات معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی تنکابن. بازرگان، عباس. (۱۳۸۶). **ارزشیابی آموزشی**. تهران: انتشارات سمت.
- زرین‌پوش، فتانه. (۱۳۶۶). **تربیت اخلاقی در دبستان**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). **روان‌شناسی پرورشی**. تهران: انتشارات آگاه.
- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۷۶). **روش‌های تحقیق در علوم رفتاری**. تهران: نشر آگاه.
- عزیزی، حسن. (۱۳۷۳). **تجزیه و تحلیل چگونگی تدریس اساتید دروس برنامه ریزی دانشگاه‌های تهران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- قاسمی پیر بلوطی، محمد. (۱۳۷۴). **بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با انگیزش و منبع کنترل در دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهرکرد**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران. کلیات طرح آموزش مبتنی بر رویکرد تربیتی. (۱۳۸۹). **دفتر آموزش راهنمایی تحصیلی**. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- کیامنش، علیرضا، حمید منصور نیا. (۱۳۷۲). **اولین ارزشیابی از نظام جدید آموزش متوسطه**. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کیامنش، علیرضا و موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۷۳). **دومین ارزشیابی از نظام جدید آموزش متوسطه**. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کیامنش، علیرضا و موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۷۴). **چهارمین ارزشیابی از نظام جدید آموزش متوسطه**. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- مداحی، محمد ابراهیم. (۱۳۷۴). **میزان استفاده معلمان از روش‌ها و الگوهای تدریس و آثار تربیتی ناشی از هر کدام از آن‌ها**. مجموعه مقالات چهارمین سمپوزیوم جایگاه تربیت. تهران: انتشارات تربیت.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). **بازاندیشی در فرآیند یاددهی - یادگیری**. تهران: انتشارات مدرسه.
- نویدی، احد. (۱۳۸۴). **ارزشیابی اجرای آزمایشی طرح تاسیسی مجتمع‌های آموزشی - تربیتی در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۳**. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- ولف، ریچارد. (۱۳۷۵). **ارزشیابی آموزشی**. ترجمه علیرضا کیامنش. تهران: نشر دانشگاهی.

ب. انگلیسی

- Brunstein, J. C. & Mayer, G. W. (2005). Implicit & self-attributed motives to achieve: Two Separate but interacting needs **Journal of personality and social psychology**, 89: 205-222.
- Colquitt, J. A., Le Pine, J. A. & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. **Journal of applied psychology**, 85: 678-707.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta analysis. **Review of educational research**, 77: 113-143.
- Dewey, J. (1938). **Experience & education**. New York: Macmillan Co.
- Driscoll, M. (1994). **Psychology of learning for instruction**. 2nd edition Boston: Allyn & Bacon.
- Entwistle, N. (1990). **Handbook of educational ideas & practice**. New York: Rutledge.
- Fenstermacher, G. (1986). **Philosophy of research on teaching: Three aspects**. **Handbook of research on teaching**. 3rd edition, AERA publication.
- Ferraro, J. (2001). **Reflective practice & professional development**. The Educational Resource Information Center (ERIC) Digest number 00-3.
- Good, T & Brophy, J. (2000). **Looking in classroom**. (8th ed). New York: Longman.
- Hallbach, A. (2000). **Expectation and realities integration of curriculum in a medial school**. Allyn & Bacon.
- Hermans, H. J. (1977). A questionnaire measure of achievement motivation. **Journal of applied psychology**, 54 (4): 353-363.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for Creativity: Distinctions and relationships. **Educational Studies**, 30 (1): 77-87.
- Halpern, C. T., J. R. Udry, B. Campbell & Suchindranm C. (1999). Effects of body fat on weight concern, dating, and sexual activity: A longitudinal analysis of black and weight adolescent girls. **Developmental psychology**, 35(3): 721-736.
- Leitão, N. & Waugh, R. (2007). Students Views of Teacher-Student Relationships in the Primary School. **A paper presented at the 37th Annual International Educational Research Conference**, held by the Australian Association for Research in Education at Fremantle, Western Australia.
- Mayer, R. E. (1990). **The critical thinker**. London: Brownpublisher. NARST Monograph No. 3. Manhattan, KS: National Association for

- Research in Science Teaching Monograph.
- Nola, R. (1998). **Constructivism in science and Education**. London: Routledge & Kagan Paul of Texas at Austin. USA.
- Pianta, R. (1999). **Enhancing relationships between children and teachers**. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rotram, T. (2004). **Adaptation level theory, Opponent process theory and Disposition. An integrated approach to the stability of satisfaction**. Department of Psychology, Central Michigan University.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). **The development of academic self-efficacy**. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.
- Tiedens, Larissa, Z., Phoebe, C. Ellsworth, & Batja Mesquita, (2000). Stereotypes about sentiments and status: Emotional expectations about high and low-status group members. **Personality and social psychology Bulletin**. 26(5): 560-574.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*. 57: 152° 171.
- Wubbles, T & Levy, J. (1991). Comparison of Interpersonal behavior of Dutchh & American teachers, **International Journal of Intercultural Relation**. 15: 1-18.
- Wubbels, T. & Levy, J. (Eds.). (1993). **Do you know what you look like?: Interpersonal relationships in education**. (1st.ed). England: London: Flamer Press.