

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی- پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال سوم، شماره دهم، پائیز ۱۳۹۳
تاریخ چاپ: پائیز ۱۳۹۶

ارزیابی تطبیقی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در مدارس دوره ابتدایی شهر شیراز بر مبنای الگوی کیفی

محمد جاودانی^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۲/۱۷

چکیده

هدف این پژوهش، ارزیابی تطبیقی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی شهر شیراز بر مبنای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری است. روش پژوهش، توصیفی به شیوه پیمایشی و جامعه آماری ۳۵۳ مدرسه بوده که ۱۵ درصد مدارس و از هر مدرسه ۲ کلاس به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. ابزار پژوهش مقیاس محقق‌ساخته بوده است. این مقیاس ۷۰ گویه دارد که ابعاد شش‌گانه الگوی مذکور شامل محیط فیزیکی، محیط اجتماعی- روانی، آمادگی، آموزش، تلفیق و ارزشیابی را می‌سنجد. نتایج نشان می‌دهد که میان وضع موجود در ابعاد شش‌گانه با وضع مطلوب تفاوت معناداری هست. «محیط فیزیکی» بیشترین توجه و «آموزش» کمترین توجه را به خود اختصاص داده و تفاوت بین میانگین‌ها معنادار است. بین میزان به کارگیری ابعاد الگو با توجه به مدرک تحصیلی معلم و جنسیت دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما بین میزان به کارگیری ابعاد الگو با توجه به رشته تحصیلی معلمان تفاوت معنادار وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: فرایندهای یاددهی- یادگیری، الگوی کیفی، دوره ابتدایی، وضع موجود، وضع مطلوب.

مقدمه و بیان مسئله

بدون تردید، یکی از اصلی‌ترین رسالت‌ها و دلایل شکل‌گیری نظام‌های تربیتی و توسعه آن به شکل کنونی، تربیت و آماده‌سازی شهروندانی متعهد، فعال، مسئولیت‌پذیر، مشارکت‌جو، خلاق، مسئله‌گشا، اهل تفکر و تأمل، دارای روحیه تفکر انتقادی، مهارت‌های فراشناختی و اجتماعی و دارای ارتباطی قوی است. افرادی که نه تنها ارزش‌های مطلوب جامعه را دارند، بلکه بتوانند برای به‌سازی و ارتقای فرهنگ جامعه تلاش مؤثری بکنند. در سایه چنین برداشتی است که از نظر مربیان بزرگ تعلیم و تربیت از جمله جان دیویی^۱، هارولد راگ^۲ و جورج کونتز^۳، مدرسه نه تنها مکان آماده‌شدن برای زندگی، بلکه در حقیقت مکانی برای تمرین زندگی واقعی و تجربه عملی در عرصه‌های مختلف آن است. به عبارت دیگر، مدرسه مکانی برای یادگیری حقوق و مسئولیت‌های شهروندی است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۵). این در حالی است که بیشتر کشورهای جهان در چند دهه گذشته، شاهد نگرانی‌های فزاینده‌ای در این خصوص بوده‌اند که وضعیت موجود نظام‌های آموزش و پرورش و مدارس، قابلیت لازم برای ارائه دانش، ایجاد بینش و پرورش مهارت‌های لازم برای کار و زندگی توأم با موفقیت در جامعه پیچیده امروزی در شهروندان خود را ندارند.

دنیای امروز با گذشته نزدیک تفاوت‌های بنیادی دارد و در آینده‌ای بسیار نزدیک، خود به گذشته‌ای دور تبدیل می‌شود (شارما^۴، ۲۰۰۸؛ کیامنش، ۱۳۸۳). این گذر پرشتاب که ماهیتی جهانی دارد، مؤسسات آموزشی و پرورشی را در معرض چالش‌های بزرگی قرار داده است؛ به طوری که در این شرایط، کارآمدی و پویایی نظام‌های تعلیم و تربیت از طریق آموزش سنتی، تکیه بر محتوای کتاب‌های درسی، نگاه به دانش‌آموز به عنوان موجودی منفعل و پذیرنده و محور دانستن معلم و بی‌توجهی به محیط و نیازهای فراگیران امکان‌پذیر نیست (کیامنش، ۱۳۸۳). شیوه‌های قدیمی یاددهی-یادگیری بیش از اندازه خشک و منسوخ است و آموزش نیازمند دانش عمیق معلم در زمینه برنامه درسی و روانشناسی و به کارگیری اصول آن است (شارما، ۲۰۰۸).

با درک این واقعیات، نظام‌های آموزش و پرورش و مدارس باید برای پاسخگویی اثربخش به تقاضاهای به‌سرعت در حال تغییر جوامع، ابعاد و ارکان اساسی خود را پیوسته در حال تغییر قرار دهند که مهمترین آنها، تغییر و نوآوری در محتوای برنامه‌های درسی، روش‌ها، مواد و منابع، تکنولوژی، طراحی و سازماندهی محیط و اتخاذ رویکردها و الگوهای مناسب در مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری (برنارد^۵، ۲۰۱۲) و گرایش به سمت آموزش فعال، مشارکتی، دانش‌آموزمحور،

1. John Dewey
2. Harold Rugg
3. George Counts
4. Sharma
5. Bernard

مساله محور، فرایندمحور (کیامنش، ۱۳۸۳) و نیازمحور (اروین، ۲۰۰۴: ۲۰۱۱) است. اگر بخواهیم دانش‌آموزان ما بهترین عملکرد را داشته باشند؛ یاد بگیرند که در جامعه مسئولانه رفتار کنند؛ به دیگران و خودشان احترام بگذارند؛ استعدادهایشان را شکوفا کنند؛ اهل تفکر و حل مسئله شوند، یادگیری را دوست داشته باشند؛ به توانائی‌هایشان تکیه کنند؛ شاد و سالم زندگی کنند؛ برای عملکرد عالی در دروس و زمینه‌های مختلف برانگیخته شوند و در کلاس و مدرسه به موفقیت دست یابند، باید الگوهای مناسب و کارآمدی را بر مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس حاکم کنیم؛ الگوهایی که فضای لازم را برای تحقق هریک از اهداف مذکور فراهم سازند (اروین، ۲۰۰۴؛ شعبانی، ۱۳۸۲).

نتایج سال‌ها پژوهش درباره مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری، نشان می‌دهد که لازمه تحقق این اهداف و هدف‌های مشابه، تأمین نیازهای اساسی فراگیران و درگیری و مشارکت عمیق و معنادار آنها در فرایندهای یاددهی-یادگیری است (آقازاده، ۱۳۸۶؛ اروین، ۲۰۰۴). ملکی (۱۳۸۲) بر این باور است که برنامه درسی هنگامی پویا تلقی می‌شود که متضمن فعالیت‌های یادگیرنده برای کسب موفقیت‌آمیز تجارب یادگیری باشد و اصولاً یادگیرنده وقتی در جریان آموزش مشارکت می‌کند و از تجارب یادگیری مفید بهره‌مند می‌شود که این تجربه‌ها با آمادگی، علائق، امکانات، نیازها و تکالیف رشد آنان متناسب باشد. به اعتقاد اروین (۲۰۰۴) دانش‌آموزان زمانی مشارکت و یادگیری‌شان به حداکثر می‌رسد که در فرایندهای یاددهی-یادگیری نیازهای اصلی و اساسی آنها مورد توجه قرار گیرد، از درون برای یادگیری برانگیخته شوند، روابط اعتماد آمیزی بین آنها و سایر عناصر اصلی و اساسی این فرایند به‌خصوص 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 (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۷) و تأمین نیازهای اساسی آنها (اروین، ۲۰۰۴) بستگی دارد.

با این اوصاف، با وجود تلاش‌های انجام‌شده و اقدامات مسئولانه برای بهبود برنامه‌های درسی مدارس و سرمایه‌گذاری بر روی ابزارهای فناوری، شیوه فعلی طراحی مدارس و مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس به منظور آماده‌ساختن دانش‌آموزان برای دنیای واقعی پس از فارغ‌التحصیلی شکست خورده است (زمودا، ۲۰۱۰). بیش از یک قرن است که به دلیل باور طولانی‌مدت و بسیار مستحکم به اقتدار و اختیار معلم و مدرک‌گرایی، روش‌های یاددهی-یادگیری مبتنی بر سخنرانی و حفظ طوطی‌وار در کلاس‌های درس حاکم شده است. در این محیط‌های یادگیری معلم‌محور، وظیفه معلم یاددادن به معنای انتقال و وظیفه دانش‌آموزان یادگرفتن به شکل

1. Erwin

2. Saylor, Alexander and Lewis

حفظ کردن است (زمودا، ۲۰۱۰؛ وست وود، ۲۰۰۸). چنین شرایطی با وضع مطلوب فاصله دارد و این فاصله در مقایسه‌هایی که برخی صاحب‌نظران بین وضع موجود و مطلوب کلاس‌های درس انجام داده‌اند آشکار شده است (جدول ۱).

جدول ۱: وضعیت موجود و مطلوب مدارس و کلاس‌های درس (زمودا، ۲۰۱۰)

وضعیت مطلوب مدارس و کلاس‌های درس	وضعیت موجود مدارس و کلاس‌های درس
<ul style="list-style-type: none"> • لذتبخش و شادی‌آور • مشارکت‌جویی • خلاقیت‌محور • مبتنی بر انگیزش درونی • تمرکز بر کاربرد آموخته‌ها در دنیای واقعی • تاکید بر یادگیری معنادار 	<ul style="list-style-type: none"> • ناشادی و بی‌نشاطی • خشک و بی‌روح • خشن و تهدیدآمیز • تکیه بر انگیزش بیرونی • محتوامحوری • آزمون‌مداری

آیزنر^۱ (۱۹۹۸) نیز در کتابی با عنوان *نوع مدرسی که نیاز داریم مشکلات مدارس را یادآور می‌شود* و می‌گوید در مدارس بیشتر تکیه بر مهارت‌های خواندن، نوشتن و حساب کردن است؛ درحالی که این مهارت‌ها فی‌نفسه دارای ارزش نیست و در تعلیم و تربیت عاری از فضیلت است. مسئله این نیست که دانش‌آموز بتواند بخواند و بنویسد؛ بلکه این است که چه را و چگونه می‌خواند و می‌نویسد؟ ارزش مدارس در تربیت انسان‌های فرهیخته است. وی معتقد است مدارس باید توانایی دانش‌آموزان را در مهارت‌های تفکر به‌ویژه تفکر منطقی، خلاق و سطح بالا پرورش دهند. دانش‌آموزان در مدارس باید بیاموزند که چگونه یاد بگیرند و به عبارت دیگر بیاموزند که معمار یادگیری و تربیت خود باشند.

شواهد حاکی از آن است که مدارس و کلاس‌های درس نظام آموزش و پرورش کشور ما نیز از این وضعیت مستثنی نیستند. به طوری که یافته‌های پژوهشی کیامنش (۱۳۷۷) بر مبنای مطالعات جهانی تیمز^۲، حکایت از رتبه‌های پایین دانش‌آموزان ایرانی دارد. وی دلیل 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 توجه به نتایج مطالعات بین‌المللی پرلز^۳ (۲۰۰۱)، گفته است که عملکرد

1. Eizner

2. TIMSS

3. PIRLS

پایین دانش‌آموزان ایرانی در این مطالعه تطبیقی، نشان‌دهنده ضعف نسبی نظام آموزشی است. وی در تحلیل نتایج، به ضرورت تجدیدنظر در فرایندهای یاددهی-یادگیری اشاره می‌کند. در سال‌های اخیر، پژوهشگران آموزشی به برنامه درسی در جایگاه قلب نظام‌های آموزشی کشورها و بازده‌های آموزشی توجه کرده‌اند (دلورز، ۱۹۹۸) و برای اصلاح و بازسازی نظام‌های آموزشی نیز بر اصلاح برنامه‌های درسی و فرایندهای یاددهی-یادگیری تأکید شده است (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵).

دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) معتقدند راهکارهای آموزشی که معلم در فرایندهای یاددهی-یادگیری به کار می‌برد، اساسی‌ترین و مهمترین نقش را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. آنان می‌گویند که در مدارس ایران هنوز روش‌های سنتی تدریس و حفظ‌کردن و آموزش طوطی‌وار در فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس درس به کار می‌رود. معلم و کتاب، محورهای اصلی آموزش تلقی می‌شوند و به نقش دانش‌آموز چندان توجه نمی‌شود؛ 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 می‌کند.

چشم‌انداز ۲۰ ساله، نقشه جامع علمی کشور و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران نیز بر این باور اساسی تأکید دارند که با مدارس سنتی و رویکردهای جاری نمی‌توان دانش‌آموختگان را برای زندگی در قرن بیست و یکم آماده ساخت (حاجی‌بابایی، ۱۳۹۱). در قرنی که به تغییر و تحولات شدید و شتابنده شهره است و عصری که در آن دانش و فناوری اصلی‌ترین منابع اقتدار و حاکمیت می‌باشد و به طور روزافزونی پیچیده‌تر می‌شود، رسالت نظام‌های آموزش و پرورش برای آماده‌سازی دانش‌آموزان در مواجهه با این چالش‌های بزرگ، بیش از پیش سنگین و دشوار است. به همین جهت است که ارتقای کیفیت فرایند تعلیم و تربیت، یکی از اهداف مهم و اساسی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش عنوان شده است؛ چراکه نیم‌رخ فرایندهای یاددهی-یادگیری جاری در کلاس‌های درس مدارس کشور ما، به میزان زیادی حکایت از بی‌برنامگی، ضعف در مدیریت، بر محتوا و موضوعات درسی، راهبردهای کلامی، حافظه معنایی و اهداف شناختی سطح پایین، سخت تکیه دارد (دانش‌پژوه، ۱۳۷۷؛ دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵؛ کریمی، ۱۳۸۷). به علاوه، کم‌توجهی به روش‌های فعال و مشارکتی، حافظه رویدادی و رویه‌ای، اهداف عاطفی و مهارتی (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵) و مهارت‌های اساسی ضروری برای موفقیت در زندگی، و بی‌توجهی به نیازهای اصلی و ذاتی فراگیران، تکیه بر انگیزه‌ها و محرک‌های بیرونی و محیطی ناکارآمد و بی‌توجهی به استانداردهای محیط روانی و فیزیکی و انگیزش درونی برای یادگیری کیفی از جمله ضعف‌های دیگر است که حاصل آن عدم مشارکت و درگیری عمیق و معنادار فراگیران در فرایندهای

یاددهی- یادگیری و به تبع آن کمیت و کیفیت پایین یادگیری و ناکارآمدی نظام تعلیم و تربیت و فارغ التحصیلان آن است.

برای کاهش ضعف‌ها و نارسایی‌های مذکور و تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌های اساسی، برنامه درسی و عناصر آن مهمترین نقش را بر عهده دارند و در این میان، مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری، قلب تعلیم و تربیت و قویترین ابزار آن برای ایجاد تغییرات مطلوب در دانش‌آموزان (شارما، ۲۰۰۸) و کلیدیترین عنصر برنامه درسی، نقش اول را بازی می‌کند.

بر این اساس، پژوهش حاضر در پی آن است تا با ارزیابی وضع موجود، نمایی از وضعیت جاری مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز را به نمایش گذارد و میزان انطباق آن را با الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری که اساس آن بر رفع نیازهای اساسی فراگیران (نیاز به بقا، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و شادی) و مشارکت عمیق و معنادار آنها را که در فرایندهای یاددهی- یادگیری قرار دارد، بررسی کند و پیشنهادها را به متولیان امر تعلیم و تربیت کشور در خصوص لزوم توجه جدیتر به مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس درس به عنوان کلیدی‌ترین عنصر برنامه درسی و قلب نظام تعلیم و تربیت را به منظور تربیت شهروندان مطلوب‌تر ارائه کند.

اهداف پژوهش

۱- ارزیابی میزان توجه به هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز؛

۲- تعیین ترتیب ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری بر اساس میزان توجه به آنها در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز؛

۳- تعیین میزان توجه و به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز با توجه به مدرک تحصیلی معلم کلاس؛

۴- تعیین میزان توجه و به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز با توجه به رشته تحصیلی معلم کلاس؛

۵- تعیین میزان توجه و به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز با توجه به جنسیت دانش‌آموزان کلاس.

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش: در این پژوهش با توجه به اینکه هدف اصلی ارزیابی وضع موجود مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری و مقایسه با وضع مطلوب بوده، از طرح توصیفی به شیوه پیمایشی استفاده شده است.

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش ۳۵۳ مدرسه ابتدایی دولتی دخترانه (۱۸۸) و پسرانه (۱۶۵) نواحی چهارگانه شهر شیراز بود که ۱ درصد از مدارس (۵۴) مدرسه، ۲۹ مدرسه دخترانه و ۲۵ مدرسه پسرانه) و از هر مدرسه دو کلاس (۱۰۸ کلاس) به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد.

ابزار پژوهش: در این پژوهش از مقیاس محقق‌ساخته سنجش الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری استفاده شد. مقیاس مذکور دارای ۷۰ گویه و یک مقیاس هفت درجه‌ای (به هیچ وجه: ۰؛ بسیار کم: ۱؛ کم: ۲؛ تا حدودی: ۳؛ زیاد: ۴؛ بسیار زیاد: ۵؛ کاملاً: ۶، که برای سوالات منفی برعکس می‌شود) است. در این مقیاس ۳ گویه (۱ تا ۳) میزان تأمین نیازهای فیزیولوژیک مربوط به بقا و ۹ گویه (۴ تا ۱۲) میزان تأمین عوامل فیزیکی مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان را می‌سنجد و این ۱۲ گویه روی هم محیط فیزیکی کلاس به عنوان یکی از عوامل شش‌گانه «الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری» را سنجیده است. ۶ گویه (۱۳ تا ۱۸) میزان تأمین نیازهای روانی مربوط به بقا و ۲ گویه (۱۹ تا ۲۰) میزان تأمین نیاز به عشق و تعلق، ۵ گویه (۲۱ تا ۲۵) میزان تأمین نیاز به قدرت، ۳ گویه (۲۶ تا ۲۸) میزان تأمین نیاز به آزادی، ۴ گویه (۲۹ تا ۳۲) میزان تأمین نیاز به شادی و نشاط و این ۲۰ گویه روی هم محیط اجتماعی-روانی کلاس را به عنوان یکی دیگر از ابعاد شش‌گانه «الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری» می‌سنجد. ۵ گویه (۳۳ تا ۳۷) ملاک ایجاد انگیزه، علاقه و احساسات مثبت در دانش‌آموزان، ۳ گویه (۳۸ تا ۴۰) ملاک فعال‌سازی و درگیرساختن دانش‌آموزان و این ۸ گویه روی هم مرحله «آمادگی» را به عنوان یکی از عوامل شش‌گانه «الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری» و اولین مرحله در چرخه فرایندهای یاددهی-یادگیری، مورد سنجش قرار می‌دهند. ۳ گویه (۴۱ تا ۴۳) ملاک فعال‌سازی آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان و ایجاد ارتباط با یادگیری جدید، ۱۰ گویه (۴۴ تا ۵۳) ملاک به کارگیری روش‌های مناسب برای تعامل مؤثر دانش‌آموزان با مواد و محتوای درس جدید و این ۱۳ گویه با هم، مرحله «آموزش» را یکی از عوامل شش‌گانه «الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری» و دومین مرحله در چرخه فرایندهای یاددهی-یادگیری، آزمون کرده است. ۴ گویه (۵۴ تا ۵۷) ملاک کمک به دانش‌آموزان برای ترکیب و یکپارچه‌سازی آموخته‌های جدید و ۲ گویه (۵۸ تا ۵۹) ملاک استفاده از روش‌های مناسب برای دادن متن و زمینه به یادگیری جدید، ۳ گویه (۶۰ تا ۶۲) ملاک کمک به

دانش‌آموزان برای تعمیق و تحکیم آموخته‌های جدید، و این ۹ گویه با هم مرحله «تلفیق» را به عنوان یکی از عوامل ششگانه «الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری» و سومین مرحله در چرخه فرایندهای یاددهی-یادگیری می‌سنجد. ۳ گویه (۶۳ تا ۶۵) ملاک آزمون عملکردی، ۵ گویه (۶۶ تا ۷۰) ملاک سنجش تکوینی و این ۸ گویه با هم مرحله «ارزشیابی» را به عنوان یکی از عوامل ششگانه «الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری» و چهارمین مرحله در چرخه فرایندهای یاددهی-یادگیری می‌سنجد. برای نمره‌گذاری این مقیاس در سوالات مثبت «به هیچ وجه»؛ بسیار کم = ۱؛ کم = ۲؛ تاحدودی = ۳؛ زیاد = ۴؛ بسیار زیاد = ۵ و کاملاً = ۶ است و در گویه‌های منفی یعنی گویه‌های ۱۶، ۱۵، ۱۷، ۲۶ و ۲۷ برعکس نمره‌گذاری می‌شود. روایی مقیاس مذکور به شکل صوری و محتوایی و پس از انجام اصلاحات پیشنهادشده از سوی متخصصان تأیید شده است. به علاوه روایی سازه‌ای نیز با استفاده از روش تحلیل عامل تأیید شده است. برای تعیین پایایی نیز از آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب ۰/۶۶ برای بعد محیط فیزیکی، ۰/۶۲ محیط اجتماعی-روانی، ۰/۸۵؛ آمادگی، ۰/۸۷؛ آموزش، ۰/۸۷؛ تلفیق و ۰/۷۷ برای بعد ارزشیابی به دست آمد که ضرایب مذکور از پایایی قابل قبول مقیاس حکایت دارد.

روش اجرای پژوهش

برای سنجش وضع کنونی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس مدارس ابتدایی شهر شیراز، پس از اخذ مجوزهای لازم از شورای تحقیقات و حراست اداره کل آموزش و پرورش فارس و نواحی چهارگانه، ۲۱۶ تن از دانش‌جو معلمان رشته علوم تربیتی گرایش دبستانی و پیش‌دبستانی دانشگاه فرهنگیان (۱۱۶ دختر و ۱۰۰ پسر) که در نیمسال اول ۹۴-۹۳ مشغول گذراندن درس کارورزی ۱ (مشاهده) بودند، توسط محقق یا استادان راهنما آموزش دیده و توجیه شدند؛ سپس مقیاس سنجش الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در اختیار آنها قرار گرفت تا به مدارس مورد نظر مراجعه و با حضور در کلاس‌های درس برای مشاهده ۱۰۸ کلاس درس و تکمیل آن اقدام کنند. لازم به ذکر است که برای افزایش اعتبار مشاهده، علاوه بر توجیه مشاهده‌گران و تهیه راهنمای تکمیل مقیاس، ترتیبی اتخاذ شد تا هر کلاس را دو نفر مشاهده کنند. مشاهده‌گران پس از تکمیل مقیاس و عودت آن به محقق، ۱۸۶ نسخه مربوط به ۹۳ کلاس قابل استفاده تشخیص داده شد. با محاسبه ضریب توافق بین مشاهده‌گران و دستیابی به ضریب ۰/۷۹ مشخص شد که داده‌های مشاهده از اعتبار لازم برخوردار است. سپس داده‌های حاصل از مشاهده وارد نرم‌افزار spss نسخه ۱۶ شده و تحلیل‌های لازم روی آنها انجام شد.

یافته‌های پژوهش

نتایج تحلیل داده‌های مربوط به هریک از سؤالات پژوهش به شرح زیر است:

پرسش ۱: میزان به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز چگونه است؟ برای پاسخگویی به این سوال از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. نتایج حاصل از اجرای این آزمون روی داده‌های مربوط به این سؤال نشان می‌دهد که در وضعیت کنونی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز، میزان توجه و به کارگیری ابعاد شش‌گانه الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری به طور معناداری از حد مطلوب پایین‌تر است (جدول ۲ و ۳).

جدول ۲: مقایسه میزان به کارگیری ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در وضعیت موجود با حد متوسط

ابعاد الگوی کیفی	میانگین	انحراف استاندارد	حد متوسط (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
محیط فیزیکی	۳/۰۵	۰/۷۷۰	۳	۰/۰۶۷	۹۲	۰/۹۴۶
محیط اجتماعی-روانی	۲/۴۰	۰/۵۱۵	۳	-۹/۱۰۰	۹۲	۰/۰۰۰۱
آمادگی	۲/۶۵	۱/۱۷۳	۳	-۳/۱۰۵	۹۲	۰/۰۰۳
آموزش	۲/۳۳	۰/۹۶۵	۳	-۵/۷۰۲	۹۲	۰/۰۰۰۱
تلفیق	۲/۴۹	۰/۹۵۵	۳	-۵/۰۴۱	۹۲	/۰۰۰۱
ارزشیابی	۲/۷۶	۰/۹۵۷	۳	-۲/۲۰۷	۹۲	/۰۳۰

اطلاعات مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که در وضعیت موجود، مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز، میانگین محیط فیزیکی بیشتر از حد متوسط و میانگین سایر ابعاد به طور معناداری از حد متوسط پایین‌تر است. با این توضیح که بعد محیط فیزیکی دارای بیشترین میانگین و ابعاد ارزشیابی، آمادگی، تلفیق، محیط اجتماعی-روانی و آموزش به ترتیب در مراحل بعدی قرار می‌گیرند.

جدول ۳: مقایسه میزان به کارگیری ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در وضعیت موجود با حد مطلوب

ابعاد الگوی کیفی	میانگین	انحراف استاندارد	Q3	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
محیط فیزیکی	۳/۰۵	۰/۷۷۰	۴/۵	-۱۸/۷۰۶	۹۲	۰/۰۰۰۱
محیط اجتماعی- روانی	۲/۴۰	۰/۵۱۵	۴/۵	-۳۷/۱۵۴	۹۲	۰/۰۰۰۱
آمادگی	۲/۶۵	۱/۱۷۳	۴/۵	-۱۵/۴۳۷	۹۲	۰/۰۰۰۱
آموزش	۲/۳۳	۰/۹۶۵	۴/۵	-۲۰/۶۸۹	۹۲	۰/۰۰۰۱
تلفیق	۲/۴۹	۰/۹۵۵	۴/۵	-۲۰/۱۸۳	۹۲	۰/۰۰۰۱
ارزشیابی	۲/۷۶	۰/۹۵۷	۴/۵	-۱۷/۳۱۵	۹۲	۰/۰۰۰۱

اطلاعات ارائه شده در جدول ۳ نشان می دهد که در وضعیت موجود مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شیراز، میانگین تمام ابعاد شش گانه به طور معناداری $p < ۰/۰۰۰۱$ پایین تر از حد مطلوب است. لازم به ذکر است که با توجه به نمره گذاری مقیاس روی طیف ۰ تا ۶ براساس مقیاس لیکرت، حد متوسط (Q۲) برابر با ۳ و حد مطلوب (Q۳) برابر با ۴/۵ است.

پرسش ۲: بعد غالب الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز کدام است؟

برای پاسخگویی به این پرسش، داده های مربوطه با استفاده از روش آماری تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است. اطلاعات مندرج در جدول مذکور نشان می دهد که بعد محیط فیزیکی با میانگین (۳/۰۵) بیشترین توجه و بعد آموزش با میانگین (۲/۳۳) کمترین توجه را در مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری به خود اختصاص داده است و تفاوت بین میانگین ها در سطح $۰/۰۰۱$ معنی دار است [f(۵و۹۲)=۳۲/۲۹۵]. نتایج همچنین نشان می دهد که ابعاد الگوی کیفی از لحاظ میزان به کارگیری در مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس های درس نواحی چهارگانه شهر شیراز به ترتیب اولویت عبارتند از: ۱- محیط فیزیکی؛ ۲- ارزشیابی؛ ۳- آمادگی؛ ۴- تلفیق؛ ۵- محیط اجتماعی- روانی و ۶- آموزش.

جدول ۴: مقایسه میزان به کارگیری ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در وضعیت موجود کلاس‌های درس دوره ابتدایی

ابعاد الگوی کیفی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	f	Df	سطح معنی داری
محیط فیزیکی	۹۳	۳/۰۵	۰/۸۲	۳۲/۲۹۵	۵ و ۹۲	۰/۰۰۰۱
محیط اجتماعی-روانی		۲/۴۰	۰/۵۳			
آمادگی		۲/۶۵	۱/۱۵			
آموزش		۲/۳۳	۰/۹۹			
تلفیق		۲/۴۹	۰/۹۶			
ارزشیابی		۲/۷۶	۰/۹۵			

با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول ۵، آزمون تعقیبی بونفرونی نیز نشان می‌دهد که تفاوت بین میانگین محیط فیزیکی با سایر ابعاد، محیط اجتماعی-روانی با ارزشیابی، آمادگی با آموزش، آموزش با ارزشیابی، تلفیق با ارزشیابی معنی دار و تفاوت بین میانگین سایر ابعاد با یکدیگر معنی دار نیست.

جدول ۵: نتایج آزمون بونفرونی درباره مقایسه ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری

عامل	محیط فیزیکی	محیط اجتماعی-روانی	آمادگی	آموزش	تلفیق	ارزشیابی
محیط فیزیکی						
محیط اجتماعی-روانی	۰/۰۰۰۱					
آمادگی	۰/۰۱۰	۰/۱۳۴				
آموزش	۰/۰۰۰۱	۱	۰/۰۰۰۱			
تلفیق	۰/۰۰۰۱	۱	۰/۴۹۳	۰/۲۰۰		
ارزشیابی	۰/۰۴۴	۰/۰۰۰۱	۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	

پرسش ۳: آیا تفاوت معناداری بین میزان توجه و به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز با توجه به مدرک تحصیلی معلم کلاس وجود دارد؟ برای مقایسه میزان توجه به هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری با توجه به مدرک تحصیلی معلم کلاس،

از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده است. طبق جدول ۶، نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان می‌دهد که بین میزان به کارگیری ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز با توجه به مدرک تحصیلی معلم کلاس تفاوت معناداری وجود ندارد ($p=0/333$, $F(1, 92) = 1/72$, $\lambda = 0/63$).

جدول ۶: میانگین و انحراف استاندارد به کارگیری ابعاد الگوی کیفی براساس مدرک تحصیلی معلمان

لیسانس و بالاتر n=۶۷		فوق دیپلم n=۲۶		ابعاد الگوی کیفی
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۰/۸۴۳	۲/۹۷	۰/۷۳۶	۳/۲۸	محیط فیزیکی
۰/۵۵۷	۲/۳۶	۰/۴۷۱	۲/۴۹	محیط اجتماعی-روانی
۱/۲۲	۲/۶۵	۰/۹۴۵	۲/۶۵	آمادگی
۰/۹۹۵	۲/۳۰	۱/۰۱	۲/۴۰	آموزش
۰/۹۳۷	۲/۴۰	۱/۰۰	۲/۷۰	تلفیق
۰/۹۰۶	۲/۷۳	۱/۰۹	۲/۸۳	ارزشیابی

پرسش ۴: آیا تفاوت معناداری بین میزان توجه و به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز با توجه به رشته تحصیلی معلم کلاس وجود دارد؟ برای مقایسه میزان به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری با توجه به رشته تحصیلی معلمان از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده است. براساس اطلاعات مندرج در جدول ۷، نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان می‌دهد که بین میزان توجه و به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری با توجه به رشته تحصیلی معلمان تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که معلمان با رشته تحصیلی آموزش ابتدایی در مقایسه با معلمان سایر رشته‌ها توجه بیشتری به هریک از ابعاد دارند ($p<0/001$, $F(1, 92) = 2/29$, $\lambda = 0/45$).

جدول ۷: میانگین و انحراف استاندارد به کارگیری ابعاد الگوی کیفی بر اساس رشته تحصیلی معلمان

سایر رشته‌ها n=۲۹		آموزش ابتدایی n=۶۴		ابعاد الگوی کیفی
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۰/۶۳۷	۲/۷۰	۰/۸۵۲	۳/۲۱	محیط فیزیکی
۰/۴۱۲	۲/۲۲	۰/۵۶۸	۲/۴۸	محیط اجتماعی-روانی
۰/۷۱۳	۱/۹۵	۱/۱۷	۲/۹۷	آمادگی
۰/۴۸۲	۱/۷۱	۱/۰۴	۲/۶۱	آموزش
۰/۴۰۳	۱/۹۷	۱/۰۵	۲/۷۲	تلفیق
۰/۴۳۲	۲/۱۶	۱/۰۰	۳/۰۳	ارزشیابی

پرسش ۵: آیا تفاوت معناداری بین میزان توجه و به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز با توجه به جنسیت دانش‌آموزان وجود دارد؟ برای مقایسه میزان به کارگیری ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های دخترانه و پسرانه، از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. براساس اطلاعات مندرج در جدول ۸، نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان می‌دهد که بین کلاس‌های دخترانه و پسرانه در میزان به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری تفاوت معناداری وجود ندارد ($p=0/060$, $F(1, 92) = 0/66$).

جدول ۸: میانگین و انحراف استاندارد به کارگیری ابعاد الگوی کیفی بر اساس جنسیت دانش‌آموزان کلاس

کلاس‌های پسرانه n=۴۶		کلاس‌های دخترانه n=۴۷		ابعاد الگوی کیفی
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۰/۹۳۲	۳/۰۹	۰/۷۴۷	۳/۰۲	محیط فیزیکی
۰/۹۰۶	۲/۳۹	۰/۸۵۲	۲/۴۱	محیط اجتماعی-روانی
۱/۲۸	۲/۶۸	۰/۹۸۴	۲/۶۲	آمادگی
۱/۰۶	۲/۴۰	۰/۸۹۶	۲/۲۶	آموزش
۱/۲۲	۲/۴۸	۰/۹۲۱	۲/۵۰	تلفیق
۱/۲۴	۲/۷۱	۰/۸۴۷	۲/۸۱	ارزشیابی

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش در پاسخ به سؤال اول نشان می‌دهد که در وضعیت موجود مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز، میزان به کارگیری و توجه به ابعاد شش‌گانه الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری به طور معناداری از حد مطلوب پایین‌تر است. این یافته بدان معناست که در وضعیت موجود مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های مذکور، میزان توجه به محیط فیزیکی کلاس اعم از نیازهای فیزیولوژیک دانش‌آموزان و فضای فیزیکی مؤثر بر یادگیری کیفی و محیط اجتماعی‌روانی اعم از فضای عاطفی و روانی کلاس و نیاز دانش‌آموزان به عشق و تعلق، قدرت، آزادی و شادی و نشاط در وضعیت مناسب و مطلوبی نیست. به علاوه در چرخه فرایندهای یاددهی-یادگیری، میزان به کارگیری و توجه به مراحل آمادگی، آموزش، تلفیق و ارزشیابی با ویژگی‌ها و مختصات مورد نظر در الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری منطبق نیست. از این یافته‌ها استنباط می‌شود که در مجموع وضعیت موجود مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز مطلوب نیست و کفایت لازم برای تربیت شهروندان مطلوب و پاسخگویی به انتظارات جامعه را ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵)؛ کیامنش (۱۳۷۷)؛ دانش‌پژوه (۱۳۸۲)؛ راستگو (۱۳۸۳)؛ کریمی (۱۳۸۴)؛ پوربهی (۱۳۷۳)؛ اسدی (۱۳۸۱)؛ کاظمی (۱۳۸۳)؛ عابدی (۱۳۷۹)؛ ادیب‌نیا (۱۳۸۳) و مرعشی (۱۳۷۴) همسوست. نتایج پژوهش‌های مذکور نشان می‌دهد که در کلاس‌های درس مدارس ایران در بخش‌های مختلف مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری ضعف‌های اساسی وجود دارد و وضعیت مطلوبی ندارد.

در پاسخ به پرسش دوم نتایج نشان داده که بعد محیط فیزیکی با میانگین (۳/۰۵) بیشترین توجه (بعد غالب) و بعد آموزش با میانگین (۲/۳۳) کمترین توجه را در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری به خود اختصاص داده است و بر اساس میزان F مساوی (۳۲/۲۹۵) در درجه آزادی ۵ و ۹۲ تفاوت بین میانگین‌ها در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. این یافته بدان معناست که در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز، بیشترین توجه معلمان به بعد محیط فیزیکی کلاس، شامل ملاک‌های تأمین نیازهای فیزیولوژیک دانش‌آموزان و فضای فیزیکی مؤثر بر یادگیری آنها، معطوف است و کمترین توجه به بعد آموزش (شامل ملاک‌های فعال‌سازی آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان و ایجاد ارتباط با یادگیری جدید و به کارگیری روش‌های مناسب برای تعامل مؤثر دانش‌آموزان با مواد و محتوای درس جدید) است و سایر ابعاد یعنی ارزشیابی، آمادگی، تلفیق و محیط اجتماعی-روانی به ترتیب در بین این دو بعد قرار می‌گیرند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که شکل‌گیری این اولویت‌بندی و ترتیب در میزان

توجه و تأمین هریک از ابعاد و ملاک‌های الگوی کیفی در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز می‌تواند متأثر از دلایل زیر باشد.

۱- در حال حاضر در کلاس‌های درس دوره ابتدایی متأثر از یافته‌های پژوهشی، حساسیت خانواده‌ها، حمایت مسئولان آموزش و پرورش و مدارس، نظام سلامت و آگاهی‌بخشی و تأکید رسانه‌ها بر اهمیت آب و تغذیه دانش‌آموزان تا حدودی این نیازها که مربوط به بقای دانش‌آموزان می‌باشد و از عوامل مؤثر بر یادگیری نیز قلمداد می‌شوند مورد توجه است و تأمین می‌شود. اگرچه این اولویت بالا در توجه به معنای وضعیت مطلوب تأمین نیازهای فیزیولوژیک دانش‌آموزان در کلاس درس نیست؛ چراکه صرف تأمین حداقلی این نیازها برای تحقق یادگیری کیفی کافی نیست؛ بلکه قرارگرفتن دانش‌آموزان در وضعیت یادگیری بهینه نیازمند قرارگرفتن میزان قند خون آنها در سطح مطلوب و رسیدن به موقع آب سالم و کافی به سلول‌های مغز است که به نظر نمی‌رسد دانش‌آموزان از این جهت در شرایط مطلوبی قرار داشته باشند. به علاوه، رتبه بالای این عامل می‌تواند مربوط به کسب امتیاز بالا از نشانگر تأمین هوای مناسب و اکسیژن کافی نیز باشد؛ چراکه ظاهر امر این است که در همه کلاس‌های درس این نیاز تأمین می‌شود؛ اما واقعیت این است که صرف وجود هوای قابل تنفس که لازمه ادامه حیات است، برای تحقق یادگیری بهینه کافی نیست؛ بلکه سلول‌های مغز برای نشان دادن بهترین عملکرد در یادگیری، علاوه بر سطح مطلوب قند خون و آب، به اکسیژن کافی نیز نیاز دارند که در شرایط عادی به طور کامل تأمین نمی‌شود؛ بلکه نیازمند انجام اقداماتی از سوی معلم و دانش‌آموزان است که از آن جمله می‌توان علاوه بر استفاده از دستگاه‌های تهویه مناسب، به وارد کردن گل و گیاه در کلاس و انجام فعالیت‌های ورزشی مناسب دانش‌آموزان طی فرایندهای یاددهی-یادگیری برای افزایش سطح اکسیژن مغز اشاره کرد که این نیز در کلاس‌های معمولاً مشاهده نمی‌شود. به همین جهت نمی‌توان گفت که محیط فیزیکی علی-رغم داشتن اولویت بالا از وضع مطلوبی برخوردار است. سایر نشانگرهای این عامل یعنی تأمین دما، رنگ، نور، بو، صدا، فضا، صندلی، نما، تجهیزات و فناوری نیز که مربوط به ملاک دوم یعنی تأمین فضای فیزیکی است، علیرغم اینکه در کلاس‌های درس مورد ارزیابی (به جهت قرار داشتن در نواحی چهارگانه شهر شیراز که یک شهر برخوردار است) از وضعیت نسبتاً طبیعی و قابل قبولی برخوردارند، اما به معنای قرارداشتن در وضع مطلوب و بهینه نیست و در مجموع میتوان گفت این اولویت بالا صرفاً به معنای مورد توجه بودن این بعد در مقایسه با سایر ابعاد الگوی کیفی در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز است و نه بدین معناست که این بعد در بهترین وضعیت یعنی وضع مطلوب قرار دارد.

۲- قرارگرفتن بعد ارزشیابی در مرتبه دوم با توجه به نشانگرهای شکل‌دهنده این عامل (استفاده

از آزمون‌های اصیل و واقعی منطبق با اهداف یادگیری درس جدید، ایجاد فرصت به کارگیری آموخته‌های جدید در شرایط واقعی در صورت امکان، تهیه کارپوشه، خودسنجی و خودارزیابی دانش‌آموزان، مشاهده و ارزیابی معلم از عملکرد و تغییر رفتار دانش‌آموزان، حمایت و هدایت مستمر دانش‌آموزان در یادگیری درس جدید، آموزش و ارزشیابی مجدد در صورت لزوم) می‌تواند بیشتر تحت تأثیر الزام قانونی و اداری مدارس ابتدایی به اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در سال‌های اخیر باشد که در نتیجه این الزام، تهیه کارپوشه یکی از نشانگرهای الگوی کیفی و از اجزای اصلی نظام ارزشیابی توصیفی امتیاز زیادی را به خود اختصاص داده و همین امر می‌تواند باعث قرارگرفتن این عامل در اولویت دوم شده باشد؛ در صورتی که قرارگرفتن ارزشیابی در این اولویت نیز به معنای برخورداری همه نشانگرهای این عامل از وضعیت مطلوب در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نیست

۳- قرارگرفتن ابعاد آمادگی، تلفیق و آموزش (که از ابعاد فنی و تخصصی الگوی کیفی می‌باشند) و محیط اجتماعی-روانی در اولویت‌های بعدی، نشان می‌دهد که معلمان در دوره‌های تحصیلی و ضمن خدمت، آموزش‌های لازم را برای دستیابی به دانش و مهارت لازم در پرداختن به هریک از این ابعاد مهم در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری دریافت نمی‌کنند و بیشتر تحت تأثیر تجارب معمول و به شیوه‌های سنتی، فرایندهای یاددهی-یادگیری را مدیریت می‌کنند؛ به همین دلیل، این ابعاد و ملاک‌ها و نشانگرهای مربوط به آنها نیز در وضع مطلوبی قرار ندارند و در این میان بعد آموزش که می‌تواند رکن اصلی فرایندهای یاددهی-یادگیری قلمداد شود، از وضعیت مناسب‌تری برخوردار نیست و نسبت به سایر ابعاد کمترین توجه را به خود معطوف داشته است. به علاوه، با توجه به ملاک‌ها و نشانگرهای بعد محیط اجتماعی-روانی، پایین‌بودن اولویت و میزان توجه به این بعد نیز حکایت از آن دارد که در وضع موجود مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری، نیازهای اساسی دانش‌آموزان یعنی نیاز به عشق و تعلق، قدرت، آزادی و شادی و نشاط به‌خوبی مورد توجه نیست و تأمین نمی‌شود.

در پاسخ به سؤال سوم، یافته‌ها نشان می‌دهد که بین معلمان با توجه به مدرک تحصیلی در میزان به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری تفاوت معناداری وجود ندارد؛ به طوری که معلمان با مدرک فوق دیپلم در مقایسه با معلمان با مدرک لیسانس و بالاتر از جهت میزان به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند. حتی نتایج نشان می‌دهد که میانگین توجه معلمان با مدرک فوق دیپلم در مقایسه با معلمان دارای مدارک بالاتر نسبت به اکثر ابعاد، اندکی بالاتر است؛ اگرچه این تفاوت معنا دار نیست. البته در توضیح این تفاوت اندک می‌توان گفت که شاید این تفاوت به رضایت، علاقه و دلبستگی بیشتر معلمان با

مدرک پایین‌تر در مقایسه با معلمان با مدرک بالاتر از کار و تدریس در دوره ابتدایی مربوط باشد؛ یا این تفاوت ناشی از این باشد که اکثر معلمان فوق دیپلم، فارغ‌التحصیل مراکز تربیت معلم و دانشسراها در رشته آموزش ابتدایی هستند و آموخته‌های آنها در دوران تحصیل بر کفایت بیشتر آنها در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری تأثیر گذاشته است؛ این در حالی است که معلمان با مدرک لیسانس و بالاتر به تدریس در دوره‌های بالاتر مایل هستند و از سطح رضایت، علاقه و دل‌بستگی پایین‌تری برای تدریس در دوره ابتدایی برخوردارند و به علاوه، بیشتر این‌ها فارغ‌التحصیل دانشگاه‌های مختلف در رشته‌های تحصیلی غیرمرتبط هستند که این خود نیز بر یافته‌های مذکور تأثیر گذاشته است. این یافته با نتایج پژوهش سانتیاگو^۱ (۲۰۱۲)؛ رنمین یه^۲ (۲۰۰۰)؛ چیونگ^۳ (۲۰۰۶)؛ ال-حاجی^۴ (۲۰۱۰)؛ چاینگوز و پترسون^۵ (۲۰۱۱) همسو و با نتیجه پژوهش گلدهابر و برور^۶ (۲۰۰۰)؛ دارلینگ هاموند (۱۹۹۹) ناهمسوست.

یافته‌های مربوط به سؤال چهارم نشان می‌دهد که بین معلمان با توجه به رشته تحصیلی در میزان توجه و به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که معلمان با رشته تحصیلی آموزش ابتدایی در مقایسه با معلمان سایر رشته‌ها توجه بیشتری به هریک از ابعاد دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت معلمان با رشته آموزش ابتدایی که اغلب نیز فارغ‌التحصیل مراکز تربیت معلم و دانشسراها هستند؛ به دلیل اینکه در دوران تحصیل، آموزش‌های تخصصی‌تری برای تدریس در دوره ابتدایی در مقایسه با فارغ‌التحصیلان سایر رشته‌ها به‌ویژه در زمینه روش‌ها و فنون تدریس، مدیریت کلاس، روانشناسی تربیتی و طراحی آموزشی دریافت می‌کنند، باعث می‌شود که از کفایت و روشن‌بینی بیشتری در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری برخوردار شوند و توجه بیشتری به عوامل مؤثر بر یادگیری کیفی دانش‌آموزان داشته باشند. به علاوه، این دسته از معلمان به دلیل تناسب رشته تحصیلی با کارشان، با رضایت، علاقه و دل‌بستگی بیشتری در دوره ابتدایی کار می‌کنند و این خود می‌تواند بر عملکرد بهتر آنها در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری در این دوره تأثیر داشته باشد. این یافته با نتایج مطالعات دارلینگ هاموند و سیکز^۷ (۲۰۰۳)؛ میلر^۸ و دیگران (۱۹۹۸)؛ دارلینگ هاموند و

1. Santiago

2. Renmin Ye

3. Cheung

4. El-Hajji

5. Chingos

6. Goldhaber & Brewer

7. Darling-Hammond & Sykes

8. Miler

دیگران (۲۰۰۵)؛ ونجلینسکای^۱ (۲۰۰۰)؛ هیل^۲ و دیگران (۲۰۰۵)؛ مونک^۳ (۱۹۹۴)؛ فرگوسن و ووماک^۴ (۱۹۹۳)؛ گولدهایر و برور^۵ (۲۰۰۰)؛ رنمین یه^۶ (۲۰۰۰)، هماهنگ و همسوست. یافته‌های مطالعات مذکور نشان می‌دهد معلمانی که دوره‌های آموزشی و آمادگی بیشتری در ارتباط با تدریس، کلاس‌داری و رشته تخصصی خود دریافت کرده بودند و به عبارت دیگر رشته و زمینه تحصیلی و آموزشی آنها تناسب بیشتری با رشته و زمینه تدریس‌شان داشت، از عملکرد بهتری در مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری برخوردار بودند و دانش‌آموزان آنها نیز عملکرد بهتری داشتند.

یافته‌های مربوط به پرسش پنجم نشان می‌دهد که بین کلاس‌های دارای دانش‌آموز دختر با کلاس‌های دارای دانش‌آموز پسر در میزان توجه و به کارگیری هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری تفاوت معناداری وجود ندارد. این بدان معناست که جنسیت دانش‌آموزان کلاس تأثیر معناداری بر افزایش یا کاهش میزان توجه معلم به هریک از ابعاد الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی-یادگیری نداشته است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نبود تفاوت معنادار در این مورد، می‌تواند مربوط به این باشد که تفاوت در توجه به هریک از ابعاد بیشتر تحت تأثیر ویژگی‌های معلم کلاس است تا دانش‌آموزان و از آنجایی که بین معلمان شاغل در مدارس پسرانه و دخترانه بررسی‌شده، تفاوت برنامه‌ریزی‌شده و خاصی در جنسیت، مدرک، رشته تحصیلی و سایر ویژگی‌ها وجود ندارد، این یافته توجیه‌پذیر است. یافته مذکور با نتایج مطالعات جونز و دیندیا^۷، کلی^۸، ۱۹۸۸؛ برویدی، ناگین، ترمبلای، باتز، برامه و دیگران^۹، ۲۰۰۳؛ کوآی و دادگه^{۱۰}، ۱۹۹۸؛ رسکورلا، آکنباخ، آلمکوئیست، برد، بروبرگ و دیگران^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ چایلدز و مک کی^{۱۲}، ۲۰۰۱؛ ناهمسوست. مطالعات مذکور نشان می‌دهد که جنسیت دانش‌آموزان یک متغیر تأثیرگذار و تعیین‌کننده در نوع رفتار و عملکرد معلم در کلاس است؛ اما نتایج مطالعات دیگری با یافته این پژوهش همسو هستند. این مطالعات نشان داده‌اند که این جنسیت دانش‌آموز نیست که بر رفتار و عملکرد معلم تعیین‌کننده و مؤثر است، بلکه صرفنظر از جنسیت دانش‌آموزان، عوامل تعدیل‌کننده دیگری هستند که این رابطه را معنادار می‌کند (بروفی و گود، ۱۹۷۴؛ ساترلند^{۱۳}، ۲۰۰۰؛

1. Wenglinsky

2. Hill

3. Monk

4. Ferguson & Womack

5. Jones & Dindia

6. Kelly

7. Broidy, Nagin, Tremblay, Bates, Brame & et al

8. Coie & Dodge

9. Rescorla, Achenbach, Almqvist, Bird, Broberg & et al

10. Childs & McKay

11. Sutherland

کلی، ۱۹۸۸؛ مک کلوری، رودریگز، تامیس- لموندا، اسپلمن، کارلسون و اسنوا، ۲۰۱۳).

در مجموع، یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که در وضعیت موجود مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز، ابعاد، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در حد مطلوب مورد توجه نیستند. به عبارت دیگر، در کلاس‌های مذکور، محیط کلاس اعم از محیط فیزیکی و محیط اجتماعی- روانی در وضعیت مطلوبی قرار ندارند و این بدان معناست که در این کلاس‌ها، تأمین نیازهای اساسی و فیزیولوژیک مربوط به بقا و فضای فیزیکی کلاس در وضعیت مطلوب نیست. محیط اجتماعی و روانی کلاس نیز که شامل ملاک‌هایی همچون ایجاد فضای عاطفی و روانی مناسب، تأمین نیاز به عشق و تعلق، تأمین نیاز به قدرت، تأمین نیاز به آزادی و تأمین نیاز به شادی و نشاط است، در شرایط مطلوب قرار ندارد. از طرف دیگر، چرخه فرایندهای یاددهی- یادگیری نیز که شامل مراحل چهارگانه ۱- **آمادگی** با ملاک‌های ایجاد انگیزه، علاقه و احساسات مثبت و فعال‌سازی و درگیر- کردن دانش‌آموزان؛ ۲- **آموزش** با ملاک‌های فعال‌سازی آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان و ایجاد ارتباط با یادگیری جدید و به کارگیری روش‌های مناسب برای تعامل مؤثر دانش‌آموزان با محتوای درس جدید؛ ۳- **تلفیق** با ملاک‌های کمک به دانش‌آموزان برای ترکیب و یکپارچه‌سازی آموخته- های جدید، استفاده از روش‌های مناسب برای دادن متن و زمینه به یادگیری جدید و کمک به دانش‌آموزان برای تعمیق و تحکیم آموخته‌های جدید و ۴- **ارزشیابی** با ملاک‌های آزمون عملکردی و سنجش تکوینی است، در شرایط مطلوب نیست و به خوبی شکل نمی‌گیرد؛ در نتیجه می‌توان گفت که مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی نواحی چهارگانه شهر شیراز، با الگوی کیفی مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری منطبق نیست و به همین دلیل اجرای دقیق الگوی کیفی با استفاده از استراتژی‌های کاربردی ارائه‌شده در این پژوهش می‌تواند به تأمین نیازهای اساسی دانش‌آموزان و مشارکت و درگیری عمیق و معنادار آنها در فرایندهای یاددهی- یادگیری بینجامد و شرایط را به وضع مطلوب برساند. به طور کلی یافته‌های مطالعه وضع موجود، با نتایج پژوهش‌های دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵)؛ کیامنش (۱۳۷۷)؛ دانش‌پژوه (۱۳۸۲)؛ راستگو (۱۳۸۳)؛ کریمی (۱۳۸۴)؛ پوربهی (۱۳۷۳)؛ اسدی (۱۳۸۱)؛ کاظمی (۱۳۸۳)؛ عابدی (۱۳۷۹)؛ ادیب‌نیا (۱۳۸۳) و مرعشی (۱۳۷۴) همسوست. نتایج پژوهش‌های مذکور بیانگر این است که در کلاس‌های مدارس ایران در بخش‌های مختلف مدیریت فرایندهای یاددهی- یادگیری ضعف‌های اساسی وجود دارد و وضعیت مطلوبی ندارند؛ لذا با توجه به این ضعف‌های اساسی و نظر به اهمیت و حساسیت مدیریت فرایندهای یاددهی یادگیری در اجرای برنامه‌های درسی و به تبع آن تربیت فارغ‌التحصیلان و شهروندان مطلوب، ضرورت دارد که متولیان امر به سرعت در

اولویت‌بندی کانون‌های توجه در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور تجدید نظر شود و با توجه جدی‌تر به این کانون استراتژیک یعنی جایی که برنامه‌های درسی رسمی و قصدشده حیات می‌یابد و تأثیرات واقعی خود را بر جای می‌گذارد، ترتیبی اتخاذ شود تا با بهبودبخشی به مدیریت فرایندهای یاددهی یادگیری از طریق توجه بیشتر به فضاهای آموزشی و نیازهای دانش‌آموزان در کلاس درس و با اجرای نظامند برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، برای کیفیت‌بخشی به فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس و تضمین کارایی و اثربخشی نظام تعلیم و تربیت کشور و در نتیجه تربیت شهروندان مطلوب همت‌گمارده شود.



منابع

- ادیب‌نیا، اسد (۱۳۸۳). بررسی موانع اجرای روش‌های تدریس فعال در مدارس ابتدایی شهر تهران. مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- اسدی، شهرام (۱۳۸۱). بررسی میزان آگاهی و استفاده معلمان دوره‌های ابتدایی و راهنمایی از الگوهای نوین تدریس در شهرستان شهرضا. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.
- آقازاده، محرم (۱۳۸۶). راهنمای روش‌های نوین تدریس. تهران: نشر آبیژ.
- پوربهبی، عبدالله (۱۳۷۷). بررسی میزان آشنایی معلمان پایه چهارم ابتدایی استان بوشهر با روش‌های تدریس و مفاهیم علمی دروس پایه مربوطه. شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان بوشهر.
- حاجی‌بابایی، حمیدرضا (۱۳۹۱). «ویژگی‌های مدرسه‌ای که دوست دارم، با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴۲ (۱۱)، صص ۵۱-۷۴.
- دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۸۲). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان علوم و ریاضی در دوره راهنمایی و ارائه روش‌های ارتقا کیفی آن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲ (۶)، صص ۶۹-۹۴.
- دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۷۷). ارزشیابی امتحانات سال سوم نظام جدید آموزش متوسطه و دوره پیش-دانشگاهی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۶۹ (۷۰)، صص ۳۷-۶۶.
- دانش‌پژوه، زهرا و ولی‌الله فرزاد (۱۳۸۵). «ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۸ (۵)، صص ۱۳۵-۱۷۰.
- راستگو، اعظم (۱۳۸۳). «بررسی میزان استفاده معلمان از روش تدریس مبتنی بر پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس علوم پایه چهارم ابتدایی منطقه ۶ شهر تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- سیلور، جی‌گالن؛ الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتور جی (۱۳۷۷). ترجمه غلامرضا خوبی‌نژاد. برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: سمت.
- عابدی، احمد (۱۳۷۹). بررسی میزان آشنایی معلمان دوره ابتدایی استان اصفهان با نظریه‌های یادگیری و به کارگیری آنها در فرایند تدریس. چکیده و خلاصه گزارش ۴۰ طرح پژوهشی و پایان‌نامه مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۵). «تربیت شهروندی، رسالت مغفول نظام آموزش و پرورش». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۷ (۵)، صص ۷-۱۰.
- کاظمی، مسعود (۱۳۸۳). «بررسی ارتباط میان میزان آشنایی آموزگاران با نظریه‌های یادگیری و به کارگیری این نظریه‌ها در دبستان‌های شهر اراک». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد

اسلامی واحد اراک.

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). «بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن». فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱(۲۱)، ۳۹-۸۹.

کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). «مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی». فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۲(۴)، صص ۱۵۱-۱۶۶.

کیامش، علیرضا (۱۳۷۷). «مقایسه عملکرد ریاضی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی در دو مطالعه بین‌المللی و بررسی محتوای آموزش ریاضی در برنامه‌های درسی». سومین کنفرانس آموزش ریاضی، ایران: کرمان.

کیامش، علیرضا (۱۳۸۳). «آموزش همه‌جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی، دستاوردها و چشم‌اندازها». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰(۳)، ۳۴-۱۳.

مرعشی، علی‌اکبر (۱۳۷۴). «بررسی مهارت‌های شغلی معلمان دوره ابتدایی». فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱(۱۱)، صص ۴۸-۶۵.

ملکی، حسن (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.

مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

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.*

Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*, 222-245.

Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Cheng, Y. C. (1994). Classroom environment and student affective performance: An effective profile. *Journal of Experimental Education, 62* (3), 221-240.

Cheung, H. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching, 32* (4), 435-451.

Childs, G., & McKay, M. (2001). Boys starting school disadvantaged: Implications from teachers' rating of behaviour and achievement in the first two years. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 303-314.

Chingos, M., & Peterson, P. (2011). It's easier to pick a good teacher than to

- train one: Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness. *Economics of Education Review*, 30, 449–465.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (3rd ed., Vol. 3, pp. 779–862). Hoboken, NJ: Wiley.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence* (Research Report R-99-1). Washington DC: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “highly qualified teacher” challenge? *Education policy analysis archives*, 11 (33). Retrieved august 21, 2006, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for america, and teacher effectiveness. *Education policy analysis archives*, (13 (42). Retrieved august 21, 2006, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42/>.
- Delors, J. (1998). *Education for the twenty-first century-Issues and prospect*. Paris, France : Unesco.
- Eisner, E. W. (1998). *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*. Michigan: Heinemann the University of Michigan.
- El-Hajji, M. (2010). Teachers’ demographic characteristics, attributes and students cognitive dimensions: a correlation analysis. *International Journal of Educational Administration*, 2 (4), 603–608.
- Erwin, J. C. (2004). *The classroom of choice : giving students what they need and getting what you want* . Alexandria ,VA: ASCD.
- Erwin, J.C. (2011). Inspiring the best in students. Alexandria ,VA: ASCD.
- Ferguson, P., & Womack, S. T. (1993). The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), 155–163.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (2), 129–145.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers’ mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational*

- Research Journal*, 42 (2), 371–406.
- Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74(4), 443–471.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions: A meta-analytic review. *Research in Education*, 39, 1–23.
- McClowry, S.G., Rodriguez, E.T., Tamis-LeMonda, C.S., Spellmann, M.E., Carlson, A., & Snow, D.L. (2013). Teacher/Student Interactions and Classroom Behavior: The Role of Student Temperament and Gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (3), 283–301.
- Miller, J. W., McKenna, M. C., & McKenna, B. A. (1998). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers. *Journal of Teacher Education*, 49 (3), 165–176.
- Renmin Ye, B. (2000). The effects of teacher characteristics, beliefs, relations with students, and in-service education on student science achievement. Unpublished doctoral dissertation. Texas: Tech University.
- Rescorla, L., Achenbach, T.M., Almqvist, F., Bird, H., Broberg, A., Dobrean, A., et al. (2007). Epidemiological comparisons of problems and positive qualities reported by adolescents in 24 countries. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 351–358.
- Santiago, D.A. (2012). A study of the relationship between middle school and high school teachers instructional and behavior management practices and demographic variables. Unpublished doctoral dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA: USA.
- Sutherland, K. S. (2000). Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 44, 110–115.
- 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.in the classroom: Schools of curious delight. New York: Routledge.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: Millikan Family Foundation and Educational Testing Service.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Camberwell, Vic.: ACER Press

Zmuda, A. (2010). *Breaking free from myths about teaching and learning :Innovation as an engine for student success*. Alexandria, Virginia USA: AS-CD.

