



جمهوری اسلامی ایران
وزارت آموزش و پرورش



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

فصلنامه نواوری‌های آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

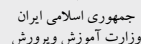
۶۶

سال هفدهم

تابستان ۱۳۹۷

۱۶۰ صفحه

بها ۶۰/۰۰۰ ریال



سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

فصلنامه نوآوری های
آموزشی

نشریه علمی پژوهشی

■ بها ٠٠٠/٦٠ ريال

نشانی: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان انتشارات
کمک آموزشی - طبقه پنجم
صندوق پستی: ۱۵۸۴۶۳۴۸۱۸
تلفکس: ۸۸۳۰۲۰۲۲

Web: noavaryedu.oerp.ir

■ مدیر داخلی: اعظم ملایی نژاد، دانشجوی دکترای تعلیم و تربیت

اعضای هیئت تحریریه

■ دکتر محمود مهر محمدی: استاد دانشگاه تربیت مدرس، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

طراح گرافیک: فرزانه پورسیفی

در این شماره می‌خوانید:

■ طبوبی چگینی
■ مسعود غلامعلی لواسانی

۷

مسئولیت‌پذیری شخصی
و هیجان‌های تدریس در معلمان:
نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی

■ محمدجواد لیاقتدار
■ مصطفی مهدیان
■ نرجس امینی

۲۱

میزان کاربست نشانگرهای تدریس اثربخش
درس ریاضی در دبیرستان‌های تیزهوشان و دولتی
شهر اصفهان از منظر دانش‌آموزان

■ عادله قیس
■ عاطفه محمدزاده یزد

۴۵

بررسی فرایند اجرای نظام دوری
در مدارس ابتدایی
(شهرستان مشهد)

■ سیروس اسدیان
■ قادر عزیزی

۷۳

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی:
رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

■ آرش شهبازیان خونبیک
■ جواد مصرآبادی
■ ابوالفضل فرید

۹۷

تمایز دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین،
بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی آنان

■ ثریا حکیمی
■ سیاوش طالع پسند
■ زهرا ساجدی

۱۱۳

بررسی اثربخشی مداخله آموزش مثبت
بر بهزیستی (شکوفایی)، ابعاد مختلف توانمندی‌های
شخصیتی و خوش‌بینی دانش‌آموزان

■ بهروز آتش‌روز
■ فرح نادری
■ رضا پاشا
■ زهرا افتخار صادی
■ پرویز عسگری

۱۲۹

تأثیر الگوی انگیزشی MUSIC
بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی،
درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی
دانش‌آموزان پایه هشتم شهر دزفول

گروه
مشاوران
علمی
این شماره
(به ترتیب حروف الفبا):

مینو آیت‌اللهی، خدیجه ابولمعالی، غلامعلی احمدی، علی‌اکبر امین‌بیدختی،
الهه حجازی، فریده حمیدی، منیره رضایی، حسن‌رضا زین‌آبادی، مریم سیف‌نراقی،
علیرضا کیامتش، مرجان کیان، وحید عالمیان،
صادق نصری، رضا هویدا

اطلاعات مربوط به فصلنامه نوآوری‌های آموزشی (اهداف، موضوع و شرایط پذیرش مقاله‌ها)

هدف نشریه:

هدف از انتشار این فصلنامه، ارائه یافته‌های پژوهشی و نوآوری در مباحث علمی پژوهشی آموزش و پرورش، تبادل نظر میان اندیشمندان، متخصصان و پژوهشگران در جهت ارتقای کیفی برنامه‌های علمی و دستاوردهای پژوهشی در مسائل اساسی و کیفی آموزش و پرورش است.

موضوع مقاله‌ها:

۱. فلسفه، اهداف، مبانی، اصول، محتوا، برنامه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛
۲. مبانی نظری و اصول علمی و یافته‌های دانش روان‌شناسی تربیتی به منظور تهیه و تدوین محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و تربیت و ارزشیابی از طرح‌ها، برنامه‌ها، روش‌ها و آموخته‌های دانش‌آموزان؛
۳. مطالعات تطبیقی به منظور دستیابی به تجربیات سایر کشورها در نوآوری‌های آموزشی، تربیتی و پژوهشی؛
۴. برنامه‌ریزی آموزشی، درسی و تربیتی مبتنی بر سند برنامه درسی ملی؛
۵. نظریه‌ها و رویکردهای نو در طراحی برنامه‌های درسی؛
۶. راه‌های ارتقای کیفیت نظام آموزش و پرورش؛
۷. جهانی‌سازی و آثار آن در آموزش و پرورش؛
۸. مدیریت و برنامه‌ریزی کلاس درس و مدرسه؛
۹. آینده‌پژوهی در آموزش و پرورش؛
۱۰. کاربرست یافته‌های پژوهشی؛
۱۱. فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش؛
۱۲. خلاقیت در آموزش و پرورش؛
۱۳. ارزشیابی و اعتبار سنجی فعالیت‌های آموزشی با تأکید بر برنامه‌های درسی؛
۱۴. آموزش‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بر سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی.

توجه:

هر مقاله باید بر اساس یافته‌های خود پیشنهادات مشخص و کاربردی برای مخاطبین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت ارائه کند.

۱. با هدف‌ها و موضوع‌های نشریه هماهنگ باشد.
۲. بر نوآوری‌های آموزشی تأکید داشته باشد.
۳. بر اساس روش‌های علمی تدوین شده باشد.
۴. با اصول اخلاقی، دینی، اعتقادی، ملی و فرهنگی کشور مغایرت نداشته باشد.
۵. در نشریات دیگر چاپ نشده باشد.
۶. حداکثر ۹۰۰۰ کلمه با جدول و فهرست منابع باشد.
۷. چکیده فارسی و انگلیسی روان هر یک به تنهایی حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد.
۸. ارجاع‌های درون متنی و برون متنی به روش APA و به ترتیب الفبایی تنظیم شود.
۹. در مقالات برگرفته از پایان‌نامه، ذکر پایان‌نامه، نام دانشگاه و نام استادان راهنما و مشاور الزامی است.
۱۰. اسامی افراد و واژه‌ها و اصطلاحات خارجی که در متن مقاله آمده‌است، با اعدادی که در بالای کلمات نوشته می‌شود (اعداد توک)، شماره‌گذاری و با حروف لاتین در پایان مقاله به‌صورت پی‌نویس درج شود.
۱۱. هویت علمی فصل‌نامه در پذیرش، رد و اصلاح مقاله‌ها آزاد است و مقاله‌های رسیده مسترد نمی‌شود.
۱۲. مسئولیت دیدگاه‌ها و نظریه‌های ارائه شده به عهده نویسندگان مقاله‌هاست.
۱۳. اطلاعات مربوط به مؤلف یا مترجم شامل: نام، نام خانوادگی، میزان تحصیلات، رشته تحصیلی، درجه علمی، آخرین سمت، آدرس محل کار یا منزل، تلفن تماس، نمابر و پست الکترونیکی به همراه مقاله ضمیمه شود.
۱۴. نمودارها، شکل‌ها و جداول تا حد امکان به‌صورت آماده چاپ، ارائه شود. مندرجات آنها روشن و شماره‌گذاری شده‌باشد. عنوان نمودارها، شکل‌ها و جدول‌ها به‌صورت تخصصی نوشته شود.
۱۵. ساختار مقاله از روش علمی پیروی نموده و دارای چکیده (فارسی - لاتین)، مقدمه (مبانی نظری، پیشینه، هدف، بیان مسئله)، روش پژوهش (جامعه، نمونه، ابزار، چگونگی انجام پژوهش)، یافته‌ها (روش‌های آماری، جدول‌ها، نمودارها) نتیجه‌گیری (تفسیر، محدودیت‌ها، پیشنهادات کاربردی و پژوهش‌های آینده) و منابع باشد.
۱۶. حداکثر مهلت پاسخ فصل‌نامه به صاحبان مقاله‌ها ۶ ماه است، لذا نویسندگان محترم مقالات پیش از سپری شدن این مدت نباید مقاله خود را به سایر نشریات ارائه نمایند.

۱۷. ارسال مقاله به نشریه فقط از طریق سایت نشریه، noavaryedu.oerp.ir

امکانپذیر است.

مسئولیت‌پذیری شخصی و هیجان‌های تدریس در معلمان: نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی

■ مسعود غلامعلی لواسانی**

■ طوبی چگینی*

چکیده:

این پژوهش برای تعیین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی در ایجاد رابطه بین هیجان‌های تدریس و مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان ابتدایی انجام شد. به این منظور ۲۸۷ معلم ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۱۸ شهر تهران به روش نمونه‌برداری خوشه‌ای انتخاب شدند و به سه مقیاس خوش‌بینی آموزشی بیرد و همکاران (۲۰۱۰)، مقیاس هیجان موفقیت معلم فرنزل و همکاران (۲۰۱۰) و مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی معلم لارمن و کارابنیک (۲۰۱۳) پاسخ دادند. مدل پیشنهادی با روش تحلیل مسیر ارزیابی شد. در مجموع هیجان تدریس معلم ۱۴ درصد از خوش‌بینی آموزشی را تبیین کرد و ۳۹ درصد از مسئولیت‌پذیری شخصی توسط خوش‌بینی آموزشی و هیجان تدریس معلم پیش‌بینی شد. یافته‌ها نشان دادند که لذت به صورت مستقیم و غیرمستقیم با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار مسئولیت‌پذیری شخصی و خشم با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی پیش‌بینی‌کننده منفی و غیرمستقیم مسئولیت‌پذیری شخصی است، اما نقش خوش‌بینی آموزشی در ایجاد رابطه بین اضطراب و مسئولیت‌پذیری شخصی تأیید نشد. نتایج حاکی از اهمیت و نقش خوش‌بینی آموزشی و کنترل خشم در ارتقای مسئولیت‌پذیری شخصی است که باید مدنظر متخصصان و مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرد.

خوش‌بینی آموزشی، مسئولیت‌پذیری، لذت، اضطراب، خشم

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۲/۹

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۹/۱۸

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۹/۲

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول).....toobachegini@ut.ac.ir
** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران.....lavasani@ut.ac.ir

مقدمه

احساس مسئولیت یکی از تأثیرگذارترین عوامل در فرایند یادگیری و تدریس است (دیاموند رندلوف و اسپیلان^۱، ۲۰۰۴) و به بیش معلمان نسبت به مسئولیت‌پذیری و موقعیت‌هایی که آن‌ها را برای پذیرش مسئولیت شخصی نتایج احتمالی آماده می‌کند، اشاره می‌نماید (لارمن و کارابنیک^۲، ۲۰۱۳). در مقایسه با انواع دیگر مسئولیت‌پذیری مانند مسئولیت‌پذیری جمعی، مسئولیت‌پذیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، به نظر می‌رسد تحقیقات نسبتاً کمی دربارهٔ مسئولیت‌پذیری شخصی انجام شده است، این امر به‌ویژه برای احساس مسئولیت معلمان صادق است (لارمن و کارابنیک^۲، ۲۰۱۱). تمرکز بر مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان ممکن است نشان‌دهندهٔ تلاش‌های آموزشی و درسی آنان به‌منظور افزایش کیفیت تدریس با توجه به احساس مسئولیت‌پذیری باشد (هاکمن و اولدهام^۳، ۱۹۷۶). گاسکی اثر احتمالی تغییر مثبت در اثربخشی آموزشی معلم، نگرش دربارهٔ تدریس و اعتمادبه‌نفس را مورد بررسی قرارداد و متوجه شد معلمانی که تغییر مثبت در اثربخشی آموزش را تجربه کردند مسئولیت‌پذیری بیشتری را برای نتایج مثبت یا منفی دربارهٔ یادگیری دانش‌آموزان ابراز کردند. مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان به‌طور بالقوه مهارت‌های آموزشی، سلامت روانی و در نهایت عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (لارمن و کارابنیک^۲، ۲۰۱۳). ادراکات مختلف از مسئولیت معلمان با نتایجی مثل نگرش مثبت به تدریس و تعهد حرفه‌ای (هالورسن، لی و اندرید^۴، ۲۰۰۹) رضایت شغلی (ویتتر، برنر و پتروسکو^۵، ۲۰۰۶)، تأثیر مثبت بر تدریس (گاسکی^۶، ۱۹۸۴)، باورهای معلم دربارهٔ تأثیر بر دانش‌آموزان، تمایل معلمان به اجرای مهارت‌های جدید آموزشی (گاسکی^۶، ۱۹۸۸) و موفقیت دانش‌آموزان (لی و اسمیت^۷، ۱۹۹۶، ۱۹۹۷) ارتباط دارد. همچنین احساس مسئولیت‌پذیری معلم با موفقیت، انگیزش دانش‌آموزان، تدریس و باورهای آن‌ها دربارهٔ تدریس، رضایت شغلی و درگیری شغلی رابطهٔ معنادار دارد (سیلورمن^۸، ۲۰۱۰؛ پولت و ماهالینگاپا^۹، ۲۰۱۳).

نتایج مطالعات ارن^{۱۰} (۲۰۱۷) به‌منظور بررسی انتظارات آموزشی ویژهٔ معلمان آینده‌نگر به‌عنوان پیش‌بینی‌کنندهٔ احساس مسئولیت شخصی نشان داد که صرف‌نظر از تأثیرات رضایت شغلی، انتظارات آموزشی ویژهٔ معلمان آینده‌نگر در جهت انگیزش دانش‌آموزان، روابط با دانش‌آموزان و تدریس به‌طور معنادار جنبه‌های مختلف احساس مسئولیت شخصی معلمان را پیش‌بینی می‌کند (ارن، ۲۰۱۷).

لارمن و کارابنیک (۲۰۱۴) بیان کردند که در مورد شرایطی که در آن معلمان مایل به پذیرش مسئولیت شخصی برای دانش‌آموزان و تدریس خود هستند بیش‌تری مورد نیاز است. بنابراین در نظر گرفتن حس مسئولیت فردی می‌تواند به محققان و سیاست‌گذاران کمک کند تا این بینش را بهبود بخشند، که این امر نیز به‌نوبهٔ خود می‌تواند آن‌ها را قادر به بررسی پیامدهای مسئولیت شخصی

برای انگیزه، احساسات، رفاه روان‌شناختی معلمان و شیوه‌های آموزشی دقیق‌تر بنماید. لارمن و کارابنیک (۲۰۱۳) یک چارچوب با چهار بعد اصلی و وابسته به تدریس برای مسئولیت‌پذیری معلمان شامل: مسئولیت‌پذیری برای انگیزش دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری برای موفقیت دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری برای رابطه با دانش‌آموزان و مسئولیت‌پذیری برای تدریس را ارائه داده‌اند.

اگرچه احساس مسئولیت شخصی معلمان رابطه بالایی با یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان دارد (لارمن و کارابنیک، ۲۰۱۳)، اما این به این معنا نیست که نتایج ذکرشده را می‌توان به‌طور کامل به‌عنوان عملکرد مسئولیت‌پذیری شخصی در نظر گرفت. چندین متغیر وجود دارد که به‌طور بالقوه با دستاوردهای دانش‌آموزان رابطه دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که خوش‌بینی آموزشی، امید و هیجان‌های تدریس که با رفتارها و دستاوردهای دانش‌آموزان رابطه دارد تعیین‌کننده‌تر هستند (دیمتریو، ویلسون و ویترباتوم^{۱۱}، ۲۰۰۹).

خوش‌بینی و امید در افراد باعث مقاومت بیشتر آن‌ها در برابر افسردگی، عملکرد حرفه‌ای بهتر در موقعیت‌های چالش‌برانگیز و سلامت جسمی بیشتر می‌شود (سلیگمن^{۱۲}، ۱۹۹۱؛ به نقل از حجازی و امینی پور، ۱۳۹۳). معلمان خوش‌بین به خصوصیات مثبت دانش‌آموزان کلاس، مدرسه و جامعه توجه دارند (پاجارس^{۱۳}، ۲۰۰۱؛ نقل از وولفولک هوی، هوی و کورز^{۱۴}، ۲۰۰۸). چنین معلمانی به‌خاطر داشتن اهداف چالش‌برانگیز، تلاش زیاد، پافشاری، تاب‌آوری و نشان دادن بازخوردهای سازنده، دانش‌آموزانی تلاشگر و با انگیزه پرورش می‌دهند (بیرد^{۱۵}، هوی و وولفولک هوی، ۲۰۱۰). خوش‌بینی آموزشی در معلمان یک باور مثبت است مبنی بر اینکه آن‌ها قادرند با تأکید بر تدریس و یادگیری، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان، با ایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست‌ها و بالاخره با تلاش و پشتکار خود سبب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شوند (ولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸). برای معلمان سازه اعتماد نه‌تنها برای رابطه آن‌ها با سازمان به کار برده می‌شود بلکه برای رابطه‌شان با مدیریت مدرسه و ارتباط آن‌ها با دانش‌آموزان و مدرسه نیز ابراز می‌شود. اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و والدین در باورهای معلمان به اینکه دانش‌آموزان مایل و قادر به یادگیری هستند و والدین آن‌ها، قابل اعتماد، صادق و حمایت‌کننده یادگیری دانش‌آموزان هستند، انعکاس می‌یابد (هوی، تارتر^{۱۶} و وولفولک هوی، ۲۰۰۶؛ وولفولک هوی و همکاران، ۲۰۰۸). اعتماد و عوامل رواج‌دهنده آن احتمالاً مسئولیت‌پذیری را القا می‌کنند، زیرا ممکن است آسیب‌پذیری مربوط به احساس مسئولیت و پاسخگو بودن را کاهش دهند، علاوه بر این معلمانی که به همکاران خود و مدیریت مدرسه اعتماد می‌کنند، حمایت‌کننده خواهند بود. معلمانی که دانش‌آموزان آن‌ها توانا و با انگیزه‌اند و نیز والدین دانش‌آموزان صادق، قابل اعتماد و حمایت‌کننده یادگیری دانش‌آموزان هستند و ممکن است تمایل بیشتری برای پذیرش مسئولیت دانش‌آموزان داشته باشند (لارمن، ۲۰۱۳).

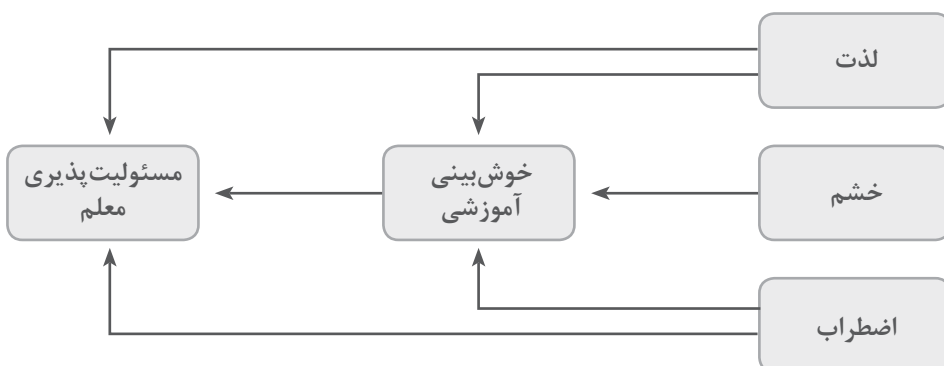
بندورا^{۱۷} (۱۹۷۷) پیشنهاد کرد که باور خودکارآمدی از چهار منبع گرفته شده است: تجارب موفق، تجارب جانشینی، ترغیب اجتماعی و وضعیت عاطفی. بندورا (۱۹۷۷) وضعیت عاطفی را به عنوان احساسات و هیجانات شخصی توصیف کرد که تمایل شخص برای شرکت در اقدامات خاص را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگر هیجان یک هیجان مثبت، مثل شور و شوق یا امید باشد افراد اطمینان به توانایی‌شان برای موفقیت در کار را به دست می‌آورند و بنابراین خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد؛ و اگر هیجان منفی، مانند اضطراب یا افسردگی باشد افراد تمرکز خود را بر انجام دادن وظایف تغییر می‌دهند و خودکارآمدی کاهش می‌یابد. هاگنا، هاشر و ولت^{۱۸} (۲۰۱۵) مطالعه‌ای درباره هیجان معلم در کلاس درس در رابطه با درگیری دانش‌آموزان، نظم و انضباط در کلاس درس و ارتباط بین فردی معلم و دانش‌آموز انجام دادند، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ارتباط بین فردی معلمان و دانش‌آموزان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده مثبت برای شادی معلم و قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده منفی برای اضطراب معلم بود درحالی‌که فقدان نظم و انضباط در کلاس پیش‌بینی‌کننده تجارب خشم معلم بود. هیجانات نه تنها به عنوان پیامد واکنش به محرک حاضر یا به خاطر آوردن حوادث گذشته است، بلکه همچنین در رابطه با حوادث احتمالی در آینده نیز ظاهر می‌شود (دولان^{۱۹}، ۲۰۰۲) که این امر برای حوادث مرتبط با تدریس نیز صادق است (بریجیدو، بوراچرو، برمجو و ملادو^{۲۰}، ۲۰۱۳). هوسوتانی و ایماي - ماتسومارو^{۲۱} (۲۰۱۱) فرایندهای تجربه، ابراز و تنظیم هیجانات معلمان را در هنگام تعامل با دانش‌آموزان موردبررسی قرار دادند، نتایج نشان داد که معلمان انواع هیجانات منفی مانند خشم و هیجانات مثبت مانند لذت را در هنگام تعامل با دانش‌آموزان تجربه کردند. بر اساس مدل هیجانات معلم به وسیله فرنزل (۲۰۱۴)، معلمان شادی، خشم و اضطراب تجربه‌شده در طول آموزش کلاسی را ارزیابی می‌کنند.

دیمتریو و همکاران (۲۰۰۹) بررسی کردند که تا چه حد معلمان مؤلفه هیجانی تدریس را برای خود، درگیری و انگیزش دانش‌آموزان در نظر می‌گیرند و درک می‌کنند. نتایج نشان داد وقتی در هنگام تدریس موانع ارتباط بین دانش‌آموزان و معلمان وجود داشت، معلمان ناامید، دلسرد و سرخورده شدند.

در مطالعه تجربی فرنزل، گوئتز، استفان و ژاکوب^{۲۲} (۲۰۰۹) که به منظور بررسی رابطه بین لذت، خشم و اضطراب معلمان ابتدایی و راهنمایی با ادراک آن‌ها درباره رفتارهای دانش‌آموزان و رفتارهای آموزشی انجام شد، نتایج نشان داد که لذت، خشم و اضطراب هیجانات برجسته معلمان بود. یافته‌ها همچنین نشان داد که لذت بردن با رفتارهای معلم مانند بسط، فهم، حمایت از خودمختاری و اشتیاق به طور مثبت رابطه داشت درحالی‌که خشم و اضطراب با رفتارهای ذکر شده رابطه منفی داشت. مطالعات فوق نشان داد که خشم، لذت و اضطراب اغلب به وسیله معلمان تجربه می‌شود و هر کدام از این هیجانات پیامدهای مهمی برای تدریس آن‌ها در آینده دارد (بریجیدو و

همکاران، ۲۰۱۳).

نتایج مطالعات ارن (۲۰۱۳) نشان داد که میان هیجان‌های تدریس معلمان آینده‌نگر با احساس مسئولیت شخصی آنان و نیز خوش‌بینی آموزشی معلمان با هیجان‌های تدریس آن‌ها رابطه‌ای معنادار وجود دارد، همچنین خوش‌بینی آموزشی معلمان آینده‌نگر به‌طور مثبت و معناداری با مسئولیت‌پذیری شخصی آنان مرتبط است. از آنجاکه چنین مطالعه‌ای تاکنون در ایران انجام نشده است، در پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی معلمان ابتدایی در ایجاد رابطه بین هیجان‌های تدریس معلمان و مسئولیت‌پذیری آنان در قالب یک مدل مدلی (شکل ۱) موردبررسی قرار می‌گیرد. مدل نظری این پژوهش که درباره مسئولیت‌پذیری معلم می‌باشد از پژوهش‌ها و مدل نظری لارمن و کارابینیک (۲۰۱۳، ۲۰۱۱) گرفته شده است. در مطالعه حاضر هیجان‌های تدریس معلمان بر اساس هیجان‌ات ذکر شده (خشم، اضطراب و لذت) موردبررسی قرار می‌گیرد.



شکل ۱. مدل مفهومی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی در ایجاد ارتباط بین هیجان‌های تدریس معلم و مسئولیت‌پذیری شخصی معلم

پژوهش حاضر به دنبال بررسی فرضیه‌های زیر است:

۱. لذت معلم با واسطه خوش‌بینی آموزشی او بر مسئولیت‌پذیری شخصی وی تأثیر مثبت دارد.
۲. خشم معلم با واسطه خوش‌بینی آموزشی او بر مسئولیت‌پذیری شخصی وی تأثیر مثبت دارد.
۳. اضطراب معلم با واسطه خوش‌بینی آموزشی او بر مسئولیت‌پذیری شخصی وی تأثیر مثبت دارد.

روش

روش تحقیق از نوع غیرآزمایشی و طرح تحقیق همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان ابتدایی است که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ در دبستان‌های دولتی منطقه

۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران مشغول به خدمت بوده‌اند. برای تعیین حجم نمونه، با توجه به در دسترس بودن و مشخص بودن فهرست و حجم جامعه، از فرمول کوکران استفاده شد (۲۸۷ نفر)، برای انتخاب نمونه، با استفاده از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای تصادفی، ۱۸ مدرسه به تصادف انتخاب شد و تمام معلمان این مدارس به‌عنوان گروه نمونه به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند.

ابزارهای اندازه‌گیری

● **مقیاس مسئولیت‌پذیری معلم:** برای ارزیابی احساس مسئولیت معلم از مقیاس احساس مسئولیت شخصی لارمن و کارابینیک (۲۰۱۳) استفاده شد، این مقیاس ۱۳ گویه دارد و چهار خرده‌مقیاس را می‌سنجد که شامل احساس مسئولیت معلم برای انگیزش دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری معلم برای موفقیت دانش‌آموزان، احساس مسئولیت معلم برای رابطه با دانش‌آموزان و مسئولیت‌پذیری برای تدریس است. آزمودنی بر اساس مقیاس لیکرت ۱۰ درجه‌ای ۱ = اصلاً احساس مسئولیت نمی‌کنم تا ۱۰ = کاملاً احساس مسئولیت می‌کنم میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده گزارش می‌کند. در پژوهش خانی و قریشی (۲۰۱۴) ضریب آلفای کرونباخ برای مسئولیت‌پذیری معلم 0.77 گزارش شده است. در این پژوهش شاخص کفایت نمونه‌گیری ($KMO=0.86$) به دست آمد. تحلیل عوامل مسئولیت‌پذیری معلمان به چهار عامل اصلی منجر شد که بر روی هم حدود ۷۳ درصد تغییرات مقیاس مسئولیت‌پذیری معلمان را تبیین می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0.94 به دست آمد.

● **پرسش‌نامه هیجان موفقیت معلم:** در این مطالعه از پرسش‌نامه هیجان موفقیت معلم^{۳۳} (فرنزل، پکران^{۳۴} و گوئتز، ۲۰۱۰) استفاده شد. هیجان موفقیت معلم سه خرده‌مقیاس لذت، خشم و اضطراب را می‌سنجد، آزمودنی بر اساس مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۴ = کاملاً موافقم) میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر گویه گزارش می‌کنند، در این پژوهش شاخص کفایت نمونه‌گیری ($KMO=0.76$) به دست آمد. تحلیل عوامل هیجان به سه عامل اصلی منجر شد که بر روی هم حدود $72/2$ درصد تغییرات مقیاس هیجان تدریس را تبیین می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0.76 به دست آمد.

● **مقیاس خوش‌بینی آموزشی:** در مورد میزان خوش‌بینی آموزشی معلم، بر اساس نظرات آن‌ها و پاسخ به پرسش‌نامه ۱۱ گویه‌ای ببرد، هوی و همکاران (۲۰۱۰)، قضاوت می‌شود؛ به صورتی که هر معلم در یک پیوستار خوش‌بینی آموزشی قرار می‌گیرد. ماده‌های این پرسش‌نامه بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم)

نمره‌گذاری می‌شود، همچنین هریک از معلمان علاوه بر داشتن یک نمره کل از خوش‌بینی آموزشی، در هر یک از خرده‌مقیاس‌های: احساس کارآمدی، اعتماد به والدین و دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی نیز نمره‌ای کسب می‌کنند، ذبیحی حصاری (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود از پرسش‌نامه خوش‌بینی تحصیلی بیرد و همکاران (۲۰۱۰) استفاده نموده و روایی سازه و پایایی آن را با ضریب آلفای کرونباخ $0/87$ مورد تأیید قرار داده‌اند. در این پژوهش شاخص کفایت نمونه‌گیری ($KMO=0/79$) به دست آمد. تحلیل عوامل خوش‌بینی آموزشی به سه عامل اصلی منجر شد که بر روی هم حدود ۸۱ درصد تغییرات مقیاس خوش‌بینی آموزشی را تبیین می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس $0/71$ به دست آمد.

برای جمع‌آوری داده‌ها با مراجعه به مدارس ابتدایی که به‌طور تصادفی انتخاب شده بودند سه پرسش‌نامه هیجان‌های تدریس، احساس مسئولیت معلم و خوش‌بینی آموزشی معلم در اختیار معلمان قرار داده شد و اطلاعات موردنظر تحقیق جمع‌آوری گردید، از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، واریانس و انحراف معیار) برای توصیف داده‌های پژوهش، از ضرایب همبستگی برای بررسی رابطه بین متغیرها و از تحلیل مسیر برای بررسی نقش میانجی‌گر خوش‌بینی آموزشی معلم استفاده شد، تحلیل‌ها با نرم‌افزار آماری SPSS و لیزرل انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

پیش از پرداختن به تحلیل‌های اصلی، شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش می‌شود.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	کشیدگی	چولگی	انحراف معیار	بیشترین	کمترین
خوش‌بینی آموزشی	۴۶/۷۲	-۰/۳۸	-۰/۱۲	۳/۸۰	۵۵	۳۹
لذت	۱۴/۸۷	-۰/۲۱	-۰/۳۹	۱/۷۹	۲۰	۱۱
اضطراب	۸/۳۴	۱/۱۹	۰/۸۶	۲/۳۱	۱۶	۴
خشم	۵/۷۰	۰/۰۱	۰/۹۳	۱/۹۸	۱۲	۴
مسئولیت‌پذیری معلم	۵۷/۰۳	۰/۲۶	۰/۱۳	۷/۶۳	۶۵	۳۶

با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی در جدول شماره ۱ توزیع نمونه نزدیک به نرمال می‌باشد.

در جدول شماره ۲ ضرایب همبستگی هیجان‌های تدریس (لذت، خشم، اضطراب)، مسئولیت‌پذیری معلم و خوش‌بینی آموزشی معلم گزارش شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
خوش‌بینی آموزشی	۱				
لذت	۰/۳۱**	۱			
اضطراب	۰/۱۷*	-۰/۰۲	۱		
خشم	۰/۳۳**	-۰/۴۳**	۰/۵۷**	۱	
مسئولیت‌پذیری معلم	۰/۵۱**	۰/۵۰**	-۰/۱۶**	-۰/۳۴**	۱

** $P < ۰/۰۱$

** $P < ۰/۰۵$

بر اساس جدول شماره ۲ خوش‌بینی آموزشی معلمان با مسئولیت‌پذیری و هیجان‌های آنان (لذت و خشم) در سطح ۰/۰۵ همبستگی مثبت معنادار و با اضطراب معلمان در سطح ۰/۰۵ همبستگی مثبت معنادار دارد. خوش‌بینی آموزشی معلمان نیز با مسئولیت‌پذیری آنان بیشترین همبستگی را دارد درحالی‌که با اضطراب معلمان کمترین همبستگی را داراست. همچنین بر اساس جدول شماره ۲ لذت با مسئولیت‌پذیری همبستگی مثبت معنادار در سطح ۰/۰۵ دارد و لذت با خشم در سطح ۰/۰۵ همبستگی دارد درحالی‌که با اضطراب همبستگی معنادار ندارد.

اضطراب با خشم در سطح ۰/۰۵ همبستگی مثبت معنادار داشته و همچنین با مسئولیت‌پذیری معلمان همبستگی منفی معنادار در سطح ۰/۰۵ دارد. خشم با مسئولیت‌پذیری معلمان رابطه منفی معنادار در سطح ۰/۰۵ دارد.

جهت بررسی نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی معلم در ایجاد رابطه بین هیجان‌های تدریس و مسئولیت‌پذیری معلم مدل مفروض به‌گونه‌ای ترسیم شد که متغیرهای هیجان‌های تدریس به‌عنوان متغیر برون‌زا، خوش‌بینی آموزشی متغیر میانجی‌گر و متغیر مسئولیت‌پذیری معلم متغیر درون‌زا در نظر گرفته شد.

در جدول ۳ میزان اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل هیجان تدریس و خوش‌بینی آموزشی معلم بر مسئولیت‌پذیری معلم نشان داده شده است.

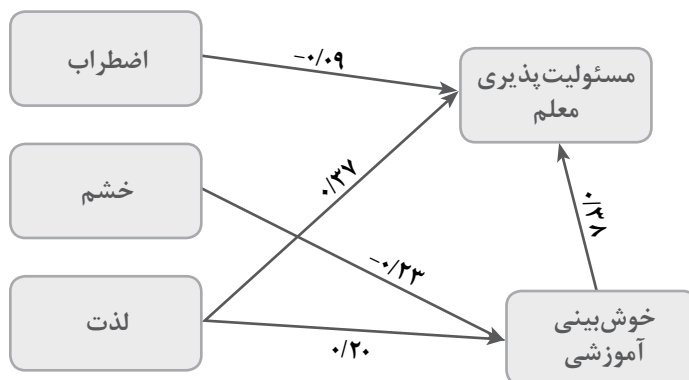
جدول ۳. ضرایب مستقیم و غیرمستقیم استاندارد شده مدل مفهومی پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	ضرب تعیین
بر روی خوش‌بینی آموزشی معلم از: - لذت - خشم - اضطراب	۰/۲۰** -۰/۲۳** -	- - -	۰/۲۰** -۰/۲۳** -	۰/۱۴
بر روی احساس مسئولیت معلم برای دانش‌آموزان از: - خوش‌بینی آموزشی معلم - لذت - خشم - اضطراب	۰/۳۸** ۰/۳۷** - -۰/۰۹*	- ۰/۰۸** -۰/۰۹** -	۰/۳۸** ۰/۴۵** -۰/۰۹** -۰/۰۹*	۰/۳۹

** $P < ۰/۰۱$

* $P < ۰/۰۵$

همان‌گونه که مشاهده می‌شود اثرات مستقیم و غیرمستقیم لذت، اثرات غیرمستقیم خشم و اثرات مستقیم اضطراب بر احساس مسئولیت معلمان معنادار است اما اثرات مستقیم خشم و اثرات غیرمستقیم اضطراب بر مسئولیت‌پذیری معلمان معنادار نیست.



شکل ۲. نمودار مسیر و برآورد پارامترهای مدل برازش شده

در این مدل، مسیرهایی که معنادار نبوده‌اند، حذف شده است. میزان واریانس تبیین‌شده مسئولیت‌پذیری معلمان از روی خوش‌بینی آموزشی و هیجان‌های

معلم برابر با ۳۹ درصد است و هیجان تدریس معلم ۱۴ درصد واریانس خوش‌بینی آموزشی معلمان را تبیین می‌کند. برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش بر اساس شاخص‌های برازش ارزیابی شد، جدول شماره ۴ شاخص‌های برازش مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی در رابطه بین مسئولیت‌پذیری شخصی و هیجان‌های تدریس در معلمان

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	X ² /df
۰/۰۰۱	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۱۱

بر اساس جدول شماره ۴ نسبت مربع کای به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل‌یافته برازندگی (RMSEA) در حد مطلوب است. بر اساس این شاخص‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل مفروض، برازش خوب و کاملی با داده‌ها دارد و در واقع مدل مفروض، یک مدل اشباع است (کلاین^{۲۵}، ۲۰۱۱).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی در ایجاد رابطه بین هیجان‌های تدریس و مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان بود. یافته‌ها نشان داد که دو مسیر در مدل نهایی مسئولیت‌پذیری یعنی مسیر لذت - خوش‌بینی آموزشی - مسئولیت‌پذیری، مسیر خشم - خوش‌بینی آموزشی - مسئولیت را تبیین می‌کند، اما مسیر اضطراب - خوش‌بینی آموزشی - مسئولیت‌پذیری را تبیین نمی‌کند.

در مورد مسیر اول، یعنی اثر لذت بر مسئولیت‌پذیری به واسطه خوش‌بینی آموزشی، بر اساس جدول شماره ۳ اثرات مستقیم و کل لذت بر خوش‌بینی آموزشی معنادار است، همچنین اثرات مستقیم و کل خوش‌بینی آموزشی معلمان و اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل لذت بر مسئولیت‌پذیری معلمان معنادار است، با توجه به اینکه خوش‌بینی آموزشی معلم علاوه بر مؤلفه‌های شناختی (کارآمدی) و مؤلفه رفتاری (تأکید علمی) دارای مؤلفه عاطفی مثبت (اعتماد) است (بیرد و همکاران، ۲۰۱۰) می‌توان گفت که لذت به عنوان یک هیجان مثبت با خوش‌بینی آموزشی به طور مثبت رابطه دارد. از طرفی شواهدی وجود دارد که خودکارآمدی معلم، به عنوان یکی از خرده‌مقیاس‌های خوش‌بینی آموزشی معلم با احساس مسئولیت معلم به طور مثبت و قوی رابطه دارد (کولادارچی^{۲۶}، ۱۹۹۲؛ لارمن و کارابنیک، ۲۰۱۳)، همچنین معلمانی که دانش‌آموزان آن‌ها توانا و با انگیزه هستند و والدین دانش‌آموزان، صادق، قابل اعتماد و حمایت‌کننده یادگیری هستند تمایل بیشتری برای پذیرش مسئولیت دارند، به این ترتیب خوش‌بینی آموزشی معلمان تأثیر مثبت بر مسئولیت‌پذیری آنان دارد (لارمن، ۲۰۱۳) و در نتیجه

نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی معلمان در رابطه بین هیجان لذت و مسئولیت‌پذیری معلمان تأیید می‌شود این نتایج با یافته‌های ارن (۲۰۱۳) هم‌راستا هست. در خصوص مسیر دوم، اثر خشم بر مسئولیت‌پذیری به واسطه خوش‌بینی آموزشی، بر اساس جدول شماره ۳، اثرات غیرمستقیم و کل خشم بر مسئولیت‌پذیری معلمان منفی و معنادار است و با توجه به اینکه اثر مستقیم و کل خشم بر خوش‌بینی آموزشی منفی و معنادار است و اثر مستقیم و کل خوش‌بینی آموزشی بر مسئولیت‌پذیری معلمان نیز معنادار است، بنابراین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی معلمان در رابطه بین خشم و ابعاد مسئولیت‌پذیری معلمان تأیید می‌شود، بر اساس یافته‌های لارمن (۲۰۱۳) معلمانی که دانش‌آموزان آن‌ها توانا و باانگیزه هستند تمایل بیشتری برای پذیرش مسئولیت دارند و از طرفی طبق یافته‌های ماتوئسی و گوسلین^{۳۷} (۲۰۰۴) معلمانی که دانش‌آموزان آن‌ها فاقد تلاش لازم هستند مسئولیت شکست تحصیلی آنان را به خود دانش‌آموزان نسبت می‌دهند در نتیجه خشم را بیشتر از همدردی تجربه می‌کنند و خشم ناشی از شکست تحصیلی در اثر فقدان تلاش، اعتماد به مشارکت دانش‌آموزان و در نتیجه خوش‌بینی تحصیلی آنان کاهش می‌دهد، بنابراین می‌توان گفت که خشم از طریق تأثیر بر خوش‌بینی آموزشی بر مسئولیت‌پذیری آنان تأثیر گذاشته و مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان را کاهش می‌دهد؛ و این یافته‌ها با نتایج پژوهش ارن (۲۰۱۳) هم‌راستا است.

در خصوص مسیر سوم، اثر اضطراب بر مسئولیت‌پذیری به واسطه خوش‌بینی آموزشی، اثرات مستقیم اضطراب بر خوش‌بینی تحصیلی معنادار نیست اما بر مسئولیت‌پذیری معلم معنادار است از آنجاکه اثر غیرمستقیم اضطراب بر مسئولیت‌پذیری و اثر مستقیم اضطراب بر خوش‌بینی آموزشی معلم معنادار نیست بنابراین نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی معلمان در رابطه بین اضطراب و ابعاد مسئولیت‌پذیری تأیید نمی‌گردد، این نتایج با یافته‌های ارن (۲۰۱۳) که تأییدکننده نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی در رابطه بین اضطراب و ابعاد مسئولیت‌پذیری شخصی معلمان بود مغایر می‌باشد.

در نهایت در ارتباط با پیشنهادها و محدودیت‌های پژوهش می‌توان گفت که با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر روی معلمان دوره ابتدایی صورت پذیرفته و همچنین تفاوت‌های جنسیتی در این پژوهش مورد نظر قرار نگرفته و این پژوهش فقط در یک منطقه جغرافیایی انجام شده است، بنابراین پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های دیگری با معلمان مقاطع دیگر و با در نظر گرفتن تفاوت‌های جنسیتی و در مناطق دیگر انجام شود تا تعمیم‌پذیری پژوهش افزایش یابد، همچنین با توجه به اینکه خشم با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی پیش‌بینی‌کننده منفی و غیرمستقیم مسئولیت‌پذیری شخصی است کارگاه‌های آموزشی مهارت کنترل خشم جهت معلمان برگزار گردد.

منابع

- حجازی، الهه و امینی پور، شیمیا. (۱۳۹۳). رابطه میان خوش‌بینی آموزشی و راهبردهای خود مدیریتی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳ (۵۲)، ۳۰-۴۴.
- ذبیحی حصار، نرجس خاتون. (۱۳۹۰). *ارتباط خوش‌بینی تحصیلی معلم و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان* (پایان‌نامه منتشر نشده دکترا). دانشگاه تهران، تهران.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Brigido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L., & Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200-217.
- Coladarc, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473.
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- Dolan, R. J. (2002). Emotion, cognition, and behavior. *Science*, 298(5596), 1191-1194.
- Eren, A. (2013). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: a mediation analysis. *Soc Psychol Educ*, 17(1), 73-104.
- Eren, A. (2017). Investigating prospective teachers' teaching-specific hopes as predictors of their sense of personal responsibility. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 267-284.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp.129-152). New York, NY: Springer.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2010). *Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQteacher) - user's manual* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Psychology, University of Munich.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494-519). New York: Routledge.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21(2), 245-259.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16(2), 250-279.

- Halvorsen, A.-L., Lee, V. E., & Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2), 181-224.
- Hagenau, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *Article in European Journal of Psychology of Educa*, 30(4), 385-430.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of highquality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039-1048.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425- 446.
- Khany, R., & Ghoreishi, M. (2014). One the Relationship between Teachers' Sense of Responsibility and Transformational Leadership Style. *Social and Behavioral Sciences*, 136, 302 – 307.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.) New York: Guilford Press.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account (ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140.
- Lauermann, F. (2013). *Teacher responsibility: its meaning, measure, and educational implications*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26.
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2014). Teacher responsibility: What does it mean for teachers' motivation and emotions? In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Implications for theory and practice* (pp. 116- 132). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147. Doi: 10.1086/444122
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 205-227.
- Matteucci, M. C., & Gosling, P. (2004). Italian and French teachers faced with pupil's academic failure: The 'norm of effort'. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 147- 166.
- Polat, N., & Mahalingappa, L. (2013). Pre- and in-service teachers' beliefs about ELLs in content area classes: A case for inclusion, responsibility, and instructional support. *Teaching Education*, 24(1), 58-83.
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 292-329.
- Winter, P. A., Brenner, D. B., & Petrosko, J. M. (2006). Teacher job satisfaction in a reform state: The influence of teacher characteristics, job dimensions, and psychological states. *Journal of School Leadership*, 16(4), 416-437.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821- 835.

پی‌نوشت‌ها

1. Diamond, J. B., Randolph, A. & Spillane, J. P.
2. Lauermann, F. & Karabenick, S. A.
3. Hackman, J. R. Oldham, G. R.
4. Halvorsen, A.-L. Lee, V. E. Andrade, F. H.
5. Winter, P. A. Brenner, D. B. Petrosko, J. M.
6. Guskey, T. R.
7. Smith, J. B.
8. Silverman, S. K.
9. Polat, N. Mahalingappa, L.
10. Eren, A.
11. Demetriou, H. Wilson, E. Winterbottom, M.
12. Seligman, M.
13. Pajares, F.
14. Woolfolk Hoy, A. Hoy, W. K. Kurz, N.
15. Beard, K. S.
16. Tarter, C. J.
17. Bandura, A.
18. Hagenau, G. Hascher, T. Volet, S.
19. Dolan, R. J.
20. Brigido, M. Borrachero, A. Bermejo, M. L. Mellado, V.
21. Hosotani, R. Imai-Matsumura, K.
22. Frenzel, A. C. Goetz, T. Stephens, E. J. Jacob, B.
23. achievement emotions questionnaire for teachers
24. Pekrun
25. Kline, R. B.
26. Coladarsi, T.
27. Matteucci, M. C. & Gosling, P.

میزان کاربست نشانگرهای تدریس اثربخش درس ریاضی در دبیرستان‌های تیزهوشان دولتی شهر اصفهان از منظر دانش‌آموزان

■ محمد جواد لیاقتدار*

■ مصطفی مهدیان**

■ نرجس امینی***

چکیده:

تدریس خصوصی و به‌کارگیری دبیران خبره و باتجربه برای فرزندان، توسط والدین، جهت ارتقای سطح کیفی یادگیری دانش‌آموزان، رشد روزافزونی داشته است به گونه‌ای که گاهی، به‌طور غیرمستقیم، منجر به پایین آمدن تعهد حرفه‌ای دبیران و کاهش کیفیت تدریس آن‌ها در مدارس شده است. هدف پژوهش حاضر بررسی میزان کاربست نشانگرهای تدریس اثربخش در درس ریاضی دبیرستان‌های تیزهوشان و دولتی شهر اصفهان از منظر دانش‌آموزان بوده است. این پژوهش از نوع توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی دوره دبیرستان بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند، مدارس دخترانه و پسرانه شاخص از بین نواحی اصفهان برگزیده شده و از آن‌ها تعداد ۱۸۰ نفر دانش‌آموز به‌صورت تصادفی به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها یک پرسش‌نامه ۹ مؤلفه‌ای و ۴۹ گویه‌ای (پرسش‌نامه ارزیابی درس، ۲۰۰۸) و دو پرسش باز پاسخ بود.

نتایج نشان داد که دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و دولتی میزان به‌کارگیری نشانگرهای تدریس اثربخش توسط دبیران ریاضی خود را در حد کمتر از متوسط برآورد نموده‌اند. برای همه دانش‌آموزان صرف‌نظر از جنسیت و نوع مدرسه اعم از تیزهوشان و دولتی بهترین ویژگی تدریس اثربخش ریاضی، مؤلفه «تضارب افکار» بوده است. در پایان، جهت بهبود کیفیت آموزش ریاضی، بر اساس نتایج پژوهش پیشنهادهایی کاربردی به مسئولان ارائه شده است؛ از جمله گسترش علوم بین‌رشته‌ای جدید «آموزش ریاضی» با پژوهش‌های مورد نیاز آن در زمینه‌های تربیتی و تلفیق متناسب علوم تربیتی با دانش ریاضی‌ست. در این رابطه ایجاد ارتباط نزدیک و همکاری میان دانشکده‌های علوم تربیتی و ریاضی می‌تواند مفید باشد.

کلید واژه‌ها:

آموزش ریاضی، مهارت‌های حرفه‌ای، تدریس اثربخش، مدارس تیزهوشان، مدارس دولتی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۸/۱۷

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۹/۱۸

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۲/۲۳

* استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان javad@edu.ui.ac.ir

** دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان mostafamahian1352@yahoo.com

*** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول) narjesamini@yahoo.com

مقدمه

نگرانی اصلی معلمان یادگیری فراگیران است و آن‌ها برای بهبود فرصت‌های یادگیری اثربخش در کلاس‌های درس ریاضی‌شان تلاش می‌نمایند (مک‌دانف، چیزمن و فرگوسن^۱، ۲۰۱۲). واضح است که معلمان نقش اصلی را در بهبود یادگیری ایفا می‌نمایند (سالیون و مک‌دانف^۲، ۲۰۰۲). در فرایند بررسی و پژوهش در مورد یادگیری، به‌ویژه پژوهش در مورد یادگیری ریاضی، توسعه ایده‌های بنیادی در مورد یادگیری را در مدنظر است و پژوهش در مورد ایده‌های بنیادی در تدریس ریاضی نیز تحت تأثیر پژوهش در مورد تدریس اثربخش ریاضیات قرار دارد. برخی از پژوهش‌ها در مورد آموزش ریاضی، در سال‌های اخیر، ناشی از نگرانی در مورد پیشرفت فراگیران در ریاضیات بوده است (کارول^۳، ۲۰۱۱) و در پاسخ و واکنش به همین نگرانی‌ها بوده که به معلمان توجه مجدد شده است؛ از جمله اینکه اثربخشی معلمان زیر ذره‌بین قرار گرفته، بازسازی و بهسازی استانداردهای تدریس مورد توجه واقع شده و رشد حرفه‌ای معلمان مورد بازاندیشی قرار گرفته است (انجمن معلمان ریاضی استرالیا [AAMT]^۴، ۲۰۰۰؛ زاسلاوسکی، چمپمن و لیکین^۵، ۲۰۰۳). مدرسان ریاضی اثربخش کسانی هستند که دستیابی به اهدافی مشخص را در نظر می‌گیرند و از دانش و مهارت‌های موردنیاز جهت دستیابی به این اهداف نیز برخوردارند. این معلمان از ابزار مهمی به نام «تدریس اثربخش» به‌منظور تحقق هرچه بیشتر اهداف آموزش و توسعه یادگیری در فراگیران بهره می‌گیرند. پس معلمان اثربخش کسانی هستند که با دانش و مهارت‌های مورد نظر را، جهت دستیابی به اهداف مشخص دارند و آن را در زمان مناسب و به شیوه مطلوب و مورد انتظار به کار می‌گیرند. طبق نظر میدل^۶ (۱۹۸۲)، به نقل از آندرسون^۷، (۲۰۰۴) برخورداری از دانش و مهارت‌های مختلف شایستگی یا صلاحیت معلمان را همراه می‌آورد. نگرانی گسترده‌ای برای تدریس اثربخش ریاضی وجود دارد (انجمن معلمان ریاضی استرالیا [AAMT]^۸، ۲۰۰۶؛ شورای ملی معلمان ریاضی [NCTM]^۹، ۲۰۰۰). پژوهش‌های منتشرشده شیوه‌ها و تکنیک‌های معلمان اثربخش ریاضی را گزارش نموده‌اند (مک‌دانف و کلارک^۹، ۲۰۰۳؛ مویر^{۱۰}، ۲۰۰۷) که عبارت است از داشتن تمرکز ریاضی روشن و واضح، تفکر عملی به‌جای تفکر رویه‌ای، تأکید و ارتقای معانی و اتصالات، کاربرد تکالیف بازپاسخ، و تدارک استقلال و خودمختاری برای فراگیران در توسعه و بحث روش‌ها و ایده‌هایشان. پژوهش‌های اخیر در مورد معلمان اثربخش در ریاضیات نشان داده است که تفاوت مهمی میان معلمان وجود دارد. سالیون و مک‌دانف (۲۰۰۲) شواهدی را ارائه نمودند که بیانگر این است که فراگیرانی با پیشینه‌های مشابه، تجربیات آشکارا متفاوتی در مدرسه دارند. تجربیات متفاوت می‌تواند تنها به تفاوت میان معلمان نسبت داده شوند. نتایج مشابهی توسط سیمون، ویرگونا و کورنیل^{۱۱} (۲۰۰۱) گزارش شده بود که آن‌ها دریافتند تفاوت زیادی در مدارس، کلاس به کلاس، و بین مدارس در پیشرفت فراگیران وجود دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که فرد معلم است که این تفاوت‌ها را ایجاد می‌نماید. تمرکز فزاینده روی توسعه توانایی‌های معلمان برای دادن بهره‌وری

با بالاترین کیفیت به فراگیران بدین معناست که باید به این موضوع که معلمان چه نشانگرهایی را در تدریس اثربخش ریاضی در زمان توجه به تفاوت‌های میان معلمان به کار می‌گیرند توجه خاص شود. پژوهشگران درصدد به کسب اطلاعاتی در مورد اینکه معلمان اثربخش ریاضی چه کارهایی در کلاس درسشان انجام می‌دهند هستند (آسکیو، براون، رودز، ویلیام و جانسون^{۱۲}، ۱۹۹۷؛ رینولدز و مویج^{۱۳}، ۱۹۹۹) و بیشتر در مورد اینکه معلمان ریاضی چه چیزی باید بدانند تا پیوسته معلمانی اثربخش باشند بحث نموده‌اند (فنما، کارپنتر، فرانک، لیوای و ایمپسون^{۱۴}، ۲۰۰۰؛ لاوری^{۱۵}، ۲۰۰۲). پژوهشی در مورد «معلمان اثربخش نیومرسی در مدارس ابتدایی انگلستان» (آسکیو و همکاران، ۱۹۹۷)، طراحی شده بود، نشان داد که شناسایی جنبه‌هایی از دانش محتوایی موضوعی معلمان که تفاوت مهمی در یادگیری فراگیران ایجاد می‌نماید، مشکل می‌باشد. همچنین شناسایی سطوح شایستگی و سلاست و روانی‌شان، با اینکه معلمان می‌توانستند ایده‌هایشان را در این زمینه فهرست نمایند، آسان نبود. اکثر معلمان اثربخش تمایل و گرایش به ارائه درک عمیق‌تر از ارتباطات میان مفاهیم متفاوت دارند و می‌توانند معنا و مفاهیم و ارائه‌های متنوع را فراهم نمایند. این توانایی مربوط به سطوح شایستگی و صلاحیت رسمی نیست، اما ماهیت دانش در مورد موضوع مهم است. پژوهشگران پیشنهاد نمودند که معلمان ممکن است به توسعه درک کامل‌تر، عمیق‌تر و مرتبط‌تر ریاضیات نیاز داشته باشند (آسکیو و همکاران، ۱۹۹۷). رینولدز و مویج^{۱۳} (۱۹۹۹) پژوهشی در مورد معلمان اثربخش در مدارس ایالات متحده و انگلیس انجام داده‌اند. آن‌ها در ایالات متحده فراهم نمودن فرصت‌های بالا برای یادگیری، جهت‌دهی علمی از سوی معلم، مدیریت مؤثر کلاس درس، تناسب زیاد در تدریس به کل کلاس و تدریس تعاملی بالا را به‌عنوان مهم‌ترین ویژگی تدریس اثربخش مشخص نمودند، اما پژوهش آنان در انگلیس نشان داد که تدارک ساختار واضح برای درس، تکرار و تمرین دانش و مهارت‌های موجود، و کاربرد تنوعی از فعالیت‌ها در یک موضوع، و همچنین اهمیت آن‌ها در یادگیری مؤثر ریاضی نشانگرهای تدریس اثربخش است. فرایندهای کلاس درس با فعالیت‌های پایینی از جمله تأکید زیاد روی کارهای تکراری، پراکنده و سلاست و روانی بسیار کم در محاسبات ذهنی در ارتباط است. کرینز، کی‌یران و شافنسی^{۱۶} (۲۰۱۳) معتقدند با وجود تلاش‌ها و ادعاهای پی‌درپی در مورد اهمیت نقش معلم در بهبود فرایند تدریس و یادگیری، معلمان ریاضی هنوز هم کم‌وبیش، به‌عنوان استفاده‌کنندگان منفعل نتایج تحقیقات آموزشی، و گاهی ابزارهایی برای کمک به تولید دانش، دیده می‌شوند. از گذشته تاکنون نظریه‌پردازان و پژوهشگران متعددی در زمینه یادگیری ریاضی و عوامل اثرگذار بر آن به نظریه‌پردازی و مطالعه پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش کیامنش (۱۳۷۷)، در مطالعات تیمز نشان از وضعیت نامناسب دانش‌آموزان ایرانی دارد. او علت مشکل را در روش‌های تدریس معلمان گزارش کرده است. کریمی (۱۳۸۴) در تحلیل نتایج مربوط به وضعیت عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در مطالعه تطبیقی (پایه چهارم ابتدایی)، به لزوم تجدیدنظر در فرایند یاددهی - یادگیری، روش‌های تدریس و شایستگی‌های حرفه‌ای

معلمان اشاره می‌کند. نکته قابل توجه اینکه، ارائه درس، به عنوان یکی از اصلی‌ترین ابعاد تدریس اثربخش، واجد نشانگرها و ویژگی‌های مختلفی است. بررسی پژوهش‌های انجام‌شده نیز گویای آن است که شاخص‌های مختلفی به عنوان نشانگرهای تدریس اثربخش مورد توجه قرار گرفته است.

در کشور ما آموزش ریاضی با دو ضعف بنیادی روبه‌روست. نخست آنکه رشته «آموزش ریاضی» هنوز جایگاه آکادمیک خود را در مراکز آموزش عالی کشور پیدا نکرده است، به طوری که این رشته فقط در چهار دانشگاه و آن هم در مقطع ارشد ارائه شده است؛ دیگر آنکه رشته مذکور از زیرمجموعه‌های گروه علوم پایه و گروه ریاضی است بدین معنا که گروه‌های علوم تربیتی دخالت کمتری در این حوزه دارند که شاید این موارد از علل اصلی افت کیفیت آموزش ریاضی در کشور باشد. ریاضیات امروز، فناوری و توسعه فردا را پی می‌ریزد لذا ما از یک سو باید جایگاه فعلی ریاضی و جایگاه خود در ریاضیات را ارزیابی کنیم و به چالش‌های آینده بنگریم و از سوی دیگر به روابط ریاضیات با کاربردهای آن نظر بیفکنیم، به مسائل آموزش ریاضی توجه کنیم و تدابیری در زمینه شرکت جدی‌تر جهان سوم در فعالیت‌های ریاضی بیندیشیم.

اطلاع و آگاهی از اثربخش بودن تدریس معلمان ریاضی می‌تواند گامی اساسی در راستای رشد حرفه‌ای معلمان و در نتیجه اصلاح و بهبود یادگیری ریاضی در جامعه گردد و دستیابی به این مهم، مستلزم به کارگیری ابزارهای معتبر سنجش تدریس اثربخش است. لذا با توجه به جایگاهی که ریاضیات در آموزش و پرورش دارد، پرداختن به این موضوع و ارزیابی معیارهای تدریس اثربخش ریاضیات، پیش از هر چیز، در یافتن کمبودها و جبران نواقص آموزش ریاضیات مؤثر است، چراکه این امر، تصویری نسبتاً جامع از کیفیت آموزشی ریاضی ارائه می‌دهد و منجر به تقویت نقاط قوت و رفع نقاط ضعف موجود در کیفیت تدریس ریاضیات خواهد شد. به دنبال این امر، آموزش و پرورش می‌تواند در برنامه‌ریزی دوره‌های آموزش ضمن خدمت به طرز مؤثرتری عمل نموده و نیازهای واقعی معلمان ریاضی را در این زمینه به گونه‌ای مطلوب پیش‌بینی کند.

پژوهش حاضر بر آن است تا نشان دهد که آموزش ریاضی در کشور صرف‌نظر از جنس دانش‌آموزان و نوع مراکز آموزشی آن‌ها اعم از دولتی و تیزهوشان با چالش‌های اساسی روبه‌روست. به طوری که عدم کاربست نشانگرهای تدریس توسط همکاران مدرس ریاضی باعث شده است دانش‌آموزان به منظور رفع نواقص آموزشی موجود، به معلمان و آموزشگاه‌های خصوصی روی آورند.

تدریس خصوصی، پدیده‌ای است با سابقه طولانی که ریشه در بسیاری از فرهنگ‌ها دارد. در چند دهه اخیر با دستیابی بیشتر مردم به آموزش، تدریس خصوصی به یک پدیده نسبتاً فراگیر بدل شده است. تاپینگ^{۱۷} (۲۰۰۰)، تدریس خصوصی را این گونه تعریف می‌کند: «کسانی که معلمان حرفه‌ای نیستند ولی افراد دیگر را کمک و حمایت می‌کنند تا چیزی را به شیوه‌ای تعاملی، هدفمند و منظم بیاموزند. ماریموتو^{۱۸} و همکاران (۱۹۹۱) تدریس خصوصی را به عنوان «فعالیت‌های یادگیری برای

دانش‌آموزان مدارس رسمی در خارج از برنامه آموزشی منظم مدرسه که ممکن است با اخذ شهریه و یا رایگان به عنوان یک خدمت اجتماعی ارائه شود» تعریف می‌کنند. از دیدگاه فوندن^{۱۹} عوامل مؤثر بر تقاضا برای تدریس خصوصی عبارت‌اند از جاییابی در مراکز آموزشی معتبر و مشهور، فرایندهای یاددهی-یادگیری غیراثربخش، حجم زیاد کلاس‌ها و فشار همتایان. از طرف دیگر، عواملی مانند حقوق و منزلت پایین، شهرت و معروفیت معلم و فشار همگنان بر عرضه تدریس خصوصی از جانب مدرسان تأثیر دارد (فوندن، ۲۰۰۲). در تدریس خصوصی تلاش بر این است که تا ضعف آموزش نظام رسمی از بین برداشته شود (معدن‌دار آرانی، ۱۳۹۲). یافته‌های پژوهش شیراوند، معدن‌دار آرانی و نیک‌پی (۱۳۹۶) نشان داد که عواملی همچون یادگیری بهتر دروس، افزایش نمره کلاسی و توصیه والدین بیشترین نقش را در شرکت فراگیران در کلاس‌های خصوصی داشته است. لذا پژوهش حاضر بر آن است تا ضمن بررسی میزان به کارگیری نشانگرهای تدریس اثربخش توسط دبیران ریاضی در هر یک از مراکز آموزشی تیزهوشان و دولتی پسرانه و دخترانه مدارس شاخص اصفهان، به بررسی آماری این یافته‌ها پرداخته و این اطلاعات را به تفکیک رشته دانش‌آموزان (ریاضی و تجربی) و به تفکیک نوع مدرسه آن‌ها (تیزهوشان، دولتی) و جنسیت دانش‌آموزان ارائه دهد.

■ مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در استانداردهای انجمن معلمان ریاضی استرالیا (AAMT) برای تعالی آموزش ریاضی در مدارس ذکر شده، مدارس مؤثر در صورتی مؤثرند که معلمان ریاضی اثربخش داشته باشند (۲۰۰۶، ص. ۵). از آنجاکه اصطلاح «اثربخش» به شیوه‌های مختلف در ادبیات تحقیق در دهه‌های گذشته مورد استفاده قرار گرفته است، لازم است مشخص شود که این اصطلاح در این پژوهش چگونه استفاده شده است. به عقیده استنفورد^{۲۰} (۲۰۰۱) اثربخشی معلم به میزان و درجه‌ای است که معلم بتواند اثرات مطلوب و دلخواه را بر فراگیران بگذارد. به عبارت دیگر، اثربخشی معلم مقدار و میزانی است که فراگیران در مواجهه با ناسازگاری، تعهد و انعطاف‌پذیری را کسب و آشکار نمایند. به طور کلی، از لحاظ آموزش ریاضیات، بهترین شیوه معمولاً به عنوان استراتژی تدریس شناخته می‌شود اگر نتایج مورد نظر را ایجاد و درک فراگیران را عمیق کند (استنفورد، ۲۰۰۱). به عقیده لارسون^{۲۱} (۲۰۰۲) معلمان اثربخش ریاضی معمولاً به سمت کشف دانش‌آموز یا روش‌های هدایت‌شده توسط معلم تمایل دارند. طبق نظریه‌ای اینگوارسون، بیویس، بیشاپ، پک و الزورت^{۲۲} (۲۰۰۴) عوامل اصلی مؤثر بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان در ریاضی شرایط مدرسه، شرایط معلم (تجربیات و رشد حرفه‌ای)، معلمان توانمند (دانش، عقاید و درک آنان) و شیوه معلم می‌باشد. پوزامنتیر و استپلمان^{۲۳} (۱۹۹۹) بیان نمودند که معلمان اثربخش ریاضی دارای طیف گسترده‌ای از راهبردهای تدریس خاص برای همه هستند. معلم از متغیرهایی مانند بیان روشن، استفاده از روش‌های آموزشی متنوع، تسلط بر موضوع درس و داشتن

رابطه خوب با دانشجو وضعیتی را به وجود می‌آورد که باعث تسهیل در یادگیری می‌شود. صمیمت مدرس، رفتار گرم و احترامی که برای شخصیت دانشجو قائل می‌شود، می‌تواند تدریس را مؤثرتر سازد (محمدی خانقاه و حسین‌زاده، ۱۳۹۴). تیلور، میدلتون و نیپر^{۲۴} (۱۹۹۰)، مهم‌ترین مهارت‌های معلمان را طرح درس به‌گونه‌ای که تفاوت‌های فردی را در نظر گرفته باشد، ارتباط با دانش‌آموزان، علاقه به تدریس و یادگیری و موضوع تدریس، و کمک به دانش‌آموزان برای تقویت خودآگاهی بیان نموده‌اند.

پژوهش‌ها نشان داده است که ویژگی معلم ریاضی اثربخش بیشتر مربوط به کسانی است که فراگیران را درگیر می‌نمایند. بعد از همه، تدریس اثربخش انعکاس‌دهنده یادگیری اثربخش است. پوزمیتیر و استپلمان (۱۹۹۹) گزارش دادند که معلمان ریاضی اثربخش به رشد نگرش مثبت فراگیرانشان از طریق توجه به احساسات آن‌ها، ارزش گذاشتن به مشارکت هر فراگیر، شناخت نیازهای فراگیران برای موفقیت، درگیر نمودن فراگیران در یادگیری خود، و ایجاد هیجان و علاقه در آن‌ها، به ریاضی کمک می‌نمایند. عبدالحی، دادجوی توکلی و یوسلیانی (۱۳۹۲) پیش‌نیازهای معلم، ویژگی‌های شخصی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان و مسئولیت‌های حرفه‌ای را به‌عنوان شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش شناسایی نمودند. استرانگ^{۲۵} (۲۰۰۲)، مهارت‌های معلمان اثربخش را دانش، مهارت و گرایش برشمرد. دانیل سون^{۲۶} (۲۰۰۷) ویژگی‌های تدریس اثربخش را مسئولیت‌های حرفه‌ای، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت و کنترل بر پیشرفت دانش‌آموزان، پیش‌نیازهای تدریس مؤثر، برنامه‌ریزی و آمادگی و ویژگی‌های شخصی معلم عنوان نموده است. محققان نشان داده‌اند که بهترین معلمان معمولاً اشتیاق و حرارت فراوان در تدریس خود دارند، نسبت به پیشرفت تک‌تک دانش‌آموزان حساس هستند، روابط مثبت، انگیزش بالا و تعهد زیاد دارند (ای‌اس‌آرسی^{۲۷}، ۲۰۱۰). الیوت^{۲۸} (۲۰۱۰) نیز نشان داد که از بین ویژگی‌های معلمان، حرفه‌ای بودن آنان نقش عمده‌ای در مؤثر بودنشان در کلاس درس دارد.

امروزه آموزش اثربخش، از موضوعات مورد توجه در تحقیقات مربوط به رویکردهای نوین در آموزش، است. کورپرشوک، هارمس، بویر، کوچیک و دولارد^{۲۹} (۲۰۱۴) دریافتند که معلمان نقش کلیدی در آموزش مؤثر دارند و مدیریت اثربخش کلاس ابزاری برای آموزش اثربخش می‌باشد. پژوهش موسوی (۱۳۹۰) نشان داد میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط دبیران بالاتر از سطح متوسط است. نتایج پژوهش رفیع‌پور و گویا (۱۳۸۹) نشان داد معلمان ریاضی، عملکرد دانش‌آموزان نوعی ایرانی را در حل مسائلی مشابه مسائل پیزا که ویژگی آن‌ها زمینه‌مدار بودن و مدل‌سازی مسائل واقعی است، ضعیف پیش‌بینی کردند. پژوهش بیرمی و لیاقتدار (۱۳۸۸) بیان می‌کند که کیفیت تدریس درس ریاضی پایه چهارم از وضعیت مطلوب برخوردار نیست.

سؤال‌های پژوهش

۱. دبیران ریاضی دبیرستان‌های «پسرانه تیزهوشان» تا چه میزان نشانگرهای تدریس اثربخش را به کار می‌برند؟
۲. دبیران ریاضی دبیرستان‌های «پسرانه دولتی» تا چه میزان نشانگرهای تدریس اثربخش را به کار می‌برند؟
۳. دبیران ریاضی دبیرستان‌های «دخترانه دولتی» تا چه میزان نشانگرهای تدریس اثربخش را به کار می‌برند؟
۴. آیا بین نظرات دانش‌آموزان در خصوص میزان کاربست نشانگرهای تدریس اثربخش در درس ریاضی به تفکیک جنسیت و رشته تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد؟

روش

تحقیق حاضر از نوع توصیفی - پیمایشی بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی است که با روش نمونه‌گیری هدفمند، مدارس دخترانه و پسرانه شاخص از بین نواحی اصفهان برگزیده شده و تعداد ۱۸۰ نفر دانش‌آموز به صورت تصادفی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه ۹ مؤلفه‌ای و ۴۹ گویه‌ای (پرسش‌نامه ارزیابی درس [CEQ]، ۲۰۰۸) و دو پرسش بازپاسخ بوده است. تناظر ۴۹ گویه‌ای پرسش‌نامه با مؤلفه‌های اصلی پژوهش به شرح جدول زیر است:

جدول ۱. تناظر ۴۹ گویه‌ای پرسش‌نامه با مؤلفه‌های اصلی

مؤلفه‌های اصلی	شماره گویه‌های پرسش‌نامه
۱. فهم مفاهیم اساسی و اصلی	۵، ۴، ۳، ۲، ۱
۲. ارتباط درس با نیازهای جامعه	۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶
۳. تضارب افکار	۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۱
۴. یادگیری فعال	۲۱، ۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۷
۵. ارتباط معلم و شاگرد	۲۶، ۲۵، ۲۴، ۲۳، ۲۲
۶. انگیزش	۳۲، ۳۱، ۳۰، ۲۹، ۲۸، ۲۷
۷. طراحی و سازمان‌دهی درس	۳۹، ۳۸، ۳۷، ۳۶، ۳۵، ۳۴، ۳۳
۸. انعطاف‌پذیری	۴۴، ۴۳، ۴۲، ۴۱، ۴۰
۹. ارزشیابی	۴۹، ۴۸، ۴۷، ۴۶، ۴۵

۱. دبیران ریاضی دبیرستان‌های «پسرانه تیزهوشان» تا چه میزان نشانگرهای تدریس اثربخش را به کار می‌برند؟

جدول ۲. نتایج آزمون t تک متغیره، مقایسه میانگین با میانگین فرضی ($m=3$)

بر اساس داده‌های جدول، مقدار سطح معناداری (ارزش یا مقدار p) برابر ۰/۰۰۰۵ است و چون این مقدار کمتر از ۰/۰۵ است، لذا تفاوت مشاهده‌شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۰/۹۵ معنادار است. به عبارت بهتر، پاسخگویان معتقدند، دبیران ریاضی دبیرستان‌های پسرانه تیزهوشان، نشانگرهای تدریس اثربخش را به میزان کمتر از متوسط به کار می‌برند.

با توجه به ماهیت دوارزشی این متغیر از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه که به کمک آزمون t انجام می‌شود، استفاده نمودیم.

آزمون t (تساوی میانگین‌ها)			آزمون لوین (تساوی واریانس‌ها)		آزمون سؤال	
Sig (۲-tailed)	df	t	sig	F	با فرض برابری واریانس‌ها	دبیران ریاضی دبیرستان‌های پسرانه تیزهوشان تا چه میزان نشانگرهای تدریس اثربخش را به کار می‌برند؟
۰/۴۵۵	۲۸	۰/۷۵۸	۰/۶۷۱	۰/۱۸۵	با فرض برابر نبودن واریانس‌ها	

مطابق نتایج جدول بالا، فرض تساوی واریانس‌ها تأیید می‌گردد زیرا مقدار سطح معناداری (ارزش p) بزرگ‌تر از $0/05$ است و در نتیجه می‌توان گفت واریانس‌ها برابر هستند. همچنین مطابق نتایج جدول بالا، اختلاف مشاهده‌شده بین میانگین رشته ریاضی و تجربی معنادار نیست زیرا مقدار سطح معناداری (ارزش p) بزرگ‌تر از $0/05$ است. یعنی دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی نظرات یکسانی ارائه نموده‌اند.

نتایج دو سؤال بازپاسخ

۱. بهترین جنبه و ویژگی‌های درس ریاضی به نظر شما چه چیزهایی بودند؟
در این قسمت 75% از دانش‌آموزان بهترین ویژگی ریاضی اثربخش را در تضارب افکار دانسته‌اند.

۲. به نظر شما برای نیل به تدریس اثربخش ریاضی کدام‌یک از جنبه‌ها و یا کدام ویژگی‌ها نیازمند بهبود است؟

در این قسمت $33/3\%$ مؤلفه‌های طراحی و سازمان‌دهی درس و ارتباط درس با نیازهای جامعه از چالش‌های اساسی این دانش‌آموزان بوده است که لازم است مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قرار بگیرد.

۲. دبیران ریاضی دبیرستان‌های «پسرانه دولتی» تا چه میزان نشانگرهای تدریس اثربخش را به کار می‌برند؟

از آزمون t تک متغیره برای پاسخگویی به این سؤال استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۲ قابل ملاحظه است:

جدول ۲. نتایج آزمون t تک متغیره، مقایسه میانگین با میانگین فرضی ($m=3$)

میانگین فرضی	میانگین	انحراف معیار	t	df	سطح معناداری (Sig)
۳	۲/۸۰	۰/۴۴۲	-۲/۴۵	۲۹	۰/۰۲۱

بر اساس داده‌ها جدول، مقدار سطح معناداری (ارزش p) برابر $0/021$ است و چون این مقدار کمتر از $0/05$ است، لذا تفاوت مشاهده‌شده از نظر آماری در سطح اطمینان $0/95$ معنادار است. به عبارت بهتر، پاسخگویان معتقدند، دبیران ریاضی دبیرستان‌های پسرانه دولتی، نشانگرهای تدریس اثربخش را به میزان کمتر از متوسط به کار می‌برند.

بررسی تفاوت بین نظرات دانش‌آموزان تجربی و ریاضی

با توجه به ماهیت دو ارزشی این متغیر از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه که به کمک آزمون t انجام می‌شود، استفاده نمودیم.

میزان کاربست نشانگرهای تدریس اثربخش درس ریاضی در دبیرستان‌های تیزهوشان و دولتی شهر اصفهان از منظر دانش‌آموزان

جدول ۵. نتایج آزمون t مستقل برای متغیر رشته تحصیلی

آزمون t (تساوی میانگین‌ها)			آزمون لوین (تساوی واریانس‌ها)		آزمون سؤال
Sig (۲-taild)	df	t	sig	F	دبیران ریاضی دبیرستان‌های پسرانه دولتی تا چه میزان نشانگرهای تدریس اثربخش را به کار می‌برند؟
۰/۴۳	۲۸	-۸	۰/۲۶۴	۱/۳	

مطابق نتایج جدول بالا، فرض تساوی واریانس‌ها تأیید می‌گردد زیرا مقدار سطح معناداری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است و در نتیجه می‌توان گفت واریانس‌ها برابر هستند. همچنین مطابق نتایج جدول بالا، اختلاف مشاهده‌شده بین میانگین رشته ریاضی و تجربی معنادار نیست زیرا مقدار سطح معناداری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. یعنی دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی نظرات یکسانی ارائه نموده‌اند.

نتایج دو سؤال بازپاسخ

۱. بهترین جنبه و ویژگی‌های درس ریاضی به نظر شما چه چیزهایی بودند؟

۵۰٪ از دانش‌آموزان بهترین جنبه و ویژگی ریاضی اثربخش در تضارب افکار دانسته‌اند.

۲. به نظر شما برای نیل به تدریس اثربخش ریاضی کدام‌یک از جنبه‌ها و یا کدام ویژگی‌ها

نیازمند بهبود است؟

در این قسمت، مؤلفه فهم مفاهیم اساسی و اصلی را با ۶/۷٪ از چالش‌های اساسی این دانش‌آموزان بوده است که لازم است مورد توجه دبیران قرار گیرد.

۳. دبیران ریاضی دبیرستان‌های «دخترانه دولتی» تا چه میزان نشانگرهای تدریس

اثربخش را به کار می‌برند؟

از آزمون t تک متغیره برای پاسخگویی به این سؤال استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۲ قابل ملاحظه است:

جدول ۶. نتایج آزمون t تک متغیره، مقایسه میانگین با میانگین فرضی (m=۳)

میانگین فرضی	میانگین	انحراف معیار	t	df	سطح معناداری (Sig)
۳	۲/۹۴	۰/۳۹۳	-۰/۷۹۹	۲۹	۰/۰۰۰۵

میزان کاربست نشانگرهای تدریس اثربخش درس ریاضی در دبیرستان‌های تیزهوشان و دولتی شهر اصفهان از منظر دانش‌آموزان

بر اساس داده‌ها جدول، مقدار سطح معناداری (ارزش یا مقدار p) برابر $0/0005$ است و چون این مقدار کمتر از $0/05$ است، لذا تفاوت مشاهده‌شده از نظر آماری در سطح اطمینان $0/95$ معنادار است. به عبارت بهتر، پاسخگویان معتقدند، دبیران ریاضی دبیرستان‌های دخترانه دولتی، نشانگرهای تدریس اثربخش را به میزان کمتر از متوسط به کار می‌برند.

بررسی تفاوت بین نظرات دانش‌آموزان تجربی و ریاضی

با توجه به ماهیت دو ارزشی این متغیر از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه که به کمک آزمون t انجام می‌شود، استفاده نمودیم.

جدول ۷. نتایج آزمون t مستقل برای متغیر رشته تحصیلی

آزمون t (تساوی میانگین‌ها)			آزمون لوین (تساوی واریانس‌ها)		آزمون سؤال
Sig (2-taild)	df	t	sig	F	دبیران ریاضی دبیرستان‌های دخترانه دولتی تا چه میزان نشانگرهای تدریس اثربخش را به کار می‌برند؟
0/75	28	-0/32	0/923	0/010	

مطابق نتایج جدول بالا، فرض تساوی واریانس‌ها تأیید می‌گردد زیرا مقدار سطح معناداری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از $0/05$ است و در نتیجه می‌توان گفت واریانس‌ها برابر هستند. همچنین مطابق نتایج جدول بالا، اختلاف مشاهده‌شده بین میانگین رشته ریاضی و تجربی معنادار نیست زیرا مقدار سطح معناداری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از $0/05$ است. یعنی دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی نظرات یکسانی ارائه نموده‌اند.

نتایج دو سؤال بازپاسخ

۱. بهترین جنبه و ویژگی‌های درس ریاضی به نظر شما چه چیزهایی بودند؟
۸۸/۲٪ از دانش‌آموزان بهترین ویژگی ریاضی اثربخش را در تضارب افکار دانسته‌اند.
۲. به نظر شما برای نیل به تدریس اثربخش ریاضی کدام‌یک از جنبه‌ها و یا کدام ویژگی‌ها نیازمند بهبود است؟
در این قسمت، مؤلفه یادگیری فعال با ۳۰٪ از چالش‌های اساسی این دانش‌آموزان بوده است.
۴. آیا بین نظرات دانش‌آموزان در خصوص میزان کاربست نشانگرهای تدریس اثربخش در درس ریاضی به تفکیک جنسیت، رشته تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد؟
پاسخ به این سؤال در دو سؤال فرعی مورد بررسی قرار گرفته است.

۴.۱. آیا بین نظرات دانش‌آموزان در خصوص میزان کاربست نشانگرهای تدریس اثربخش در درس ریاضی به تفکیک جنسیت تفاوت معنادار وجود دارد؟
با توجه به ماهیت دوارزشی این متغیر از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه که به کمک آزمون t انجام می‌شود، استفاده می‌کنیم.

جدول ۸. نتایج آزمون t مستقل برای متغیر جنس

آزمون سؤال			آزمون لوین (تساوی واریانس‌ها)			آزمون t (تساوی میانگین‌ها)		
آیا بین نظرات دانش‌آموزان به تفکیک جنس تفاوت معنادار وجود دارد؟			F		sig	t	df	Sig (2-tailed)
			۰/۰۰۰۵		۰/۹۹۳	۰/۷۳۵	۱۴۸	۰/۴۶۴

مطابق نتایج جدول بالا، فرض تساوی واریانس‌ها تأیید می‌گردد زیرا مقدار سطح معناداری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است و در نتیجه می‌توان گفت واریانس‌ها برابر هستند. همچنین مطابق نتایج جدول بالا، اختلاف مشاهده‌شده بین میانگین دو جنس معنادار نیست زیرا مقدار سطح معناداری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. یعنی دانش‌آموزان دختر و پسر نظرات یکسانی ارائه نموده‌اند.

۴.۲. آیا بین نظرات دانش‌آموزان در خصوص میزان کاربست نشانگرهای تدریس اثربخش در درس ریاضی به تفکیک رشته تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد؟
با توجه به ماهیت دوارزشی این متغیر از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه که به کمک آزمون t انجام می‌شود، استفاده می‌کنیم.

جدول ۹. نتایج آزمون t مستقل برای متغیر رشته تحصیلی

آزمون سؤال			آزمون لوین (تساوی واریانس‌ها)			آزمون t (تساوی میانگین‌ها)		
آیا بین نظرات دانش‌آموزان به تفکیک رشته تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد؟			F		sig	t	df	Sig (2-tailed)
			.۸۱۰		۰/۳۷۰	۰/۰۵۱	۱۴۸	۰/۶۱۴

مطابق نتایج جدول بالا، فرض تساوی واریانس‌ها تأیید می‌گردد زیرا مقدار سطح معناداری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است و در نتیجه می‌توان گفت واریانس‌ها برابر هستند. همچنین مطابق نتایج جدول بالا، اختلاف مشاهده‌شده بین میانگین رشته ریاضی و تجربی معنادار نیست زیرا مقدار

سطح معناداری (ارزش یا مقدار p) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. یعنی دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی نظرات یکسانی ارائه نموده‌اند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نتایج مربوط به سؤال اول پژوهش نشان داد که دبیران ریاضی دبیرستان‌های پسرانه تیزهوشان، نشانگرهای تدریس اثربخش را به میزان کمتر از حد متوسط به کار می‌برند این مقدار برای چنین مدرسه‌ای رضایت‌بخش نیست. شاید بتوان گفت سطح انتظارات دانش‌آموزان در دبیرستان‌های پسرانه تیزهوشان از دبیران خود زیادتر می‌باشد. شاید علت عدم استقبال دبیران ریاضی کارآمد در مدرسه تیزهوشان به علت دوری جغرافیا مدرسه، عدم وجود انگیزه‌ها و تشویق‌های مادی برای تدریس در چنین دبیرستانی، به‌خصوص با توجه به توقعات بالای دانش‌آموزان باشد و لذا دبیرانی جذب این مدارس می‌شوند که سطح دانش و مهارت آن‌ها پایین‌تر از سطح مطلوب بوده و دبیران به‌جای آنکه راهنمای دانش‌آموزان باشند و دانش‌آموزان را با فرضیه‌سازی و تفکر عملی آشنا و به حل مسئله وادارند، اغلب سعی کرده‌اند محتوای برنامه را با روش‌های غیرفعال به ذهن دانش‌آموز منتقل کنند. دلیل دیگر این امر ممکن است این مسئله باشد که در نظام‌های آموزشی متمرکز می‌توان گفت برنامه‌ریزان درسی توقع دارند معلمان برنامه درسی را به‌طور وفادارانه اجرا کنند؛ این امر اجرای وفادارانه برنامه درسی از نوع مقاوم را در برابر معلم بیان می‌کند. بدین جهت، معلمان، فقط به ارائه مطالب و انتقال محتوا به دانش‌آموزان به شیوه سنتی عمل می‌نمایند. دلیل دیگر ممکن است این باشد که معلمان از مهارت‌های عملی به‌ویژه در ارتباط دادن مطالب با مصادیق و موقعیت‌های واقعی و کاربرد روش‌های حل مسئله و روش‌های فعال از مهارت اساسی برخوردار نیستند. شاید عدم هماهنگی وسایل و تجهیزات مدارس با اهداف و روش‌های تدریس فعال دلیل دیگری باشد. به عبارتی وجود فضای ثابت و یکسان آموزشی، زمان شروع و پایان یکسان کلاس‌ها، طول ثابت دوره‌های آموزشی، محتوای آموزشی ثابت و روش آموزشی یکسان در دستگاه‌های متمرکز آموزشی، ممکن است دلیل این امر باشد. همچنین عوامل دیگری نیز وجود دارد که مانع اثربخشی معلمان ریاضی می‌شوند. نخست اینکه تهیه و تدارک مواد آموزشی و برنامه درسی مناسب در مدارس دشوار و حتی غیرممکن می‌باشد. دوم برای استفاده منابع آموزشی مناسب محدودیت وجود دارد. سوم اینکه معلمانی که دارای شایستگی و صلاحیت‌های

لازم برای تدریس باشند، کمبود وجود دارد. نهایتاً معلمان فرصتی برای برنامه‌ریزی، طراحی و بازبینی برنامه‌های ریاضی ندارند (حاجی اسماعیل، شاهریل و ماندیا^{۳۱}، ۱۵۰۲). برای غلبه بر این مشکلات معلمان نیاز به حمایت به شکل‌های مختلف هم از وزارت آموزش و پرورش و حتی مدیران مدارس دارند. بدین منظور مدارس به حمایت‌های مالی و فنی نیاز دارند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های دانش‌پژوه (۱۳۸۲)، ظفربخش (۱۳۸۳)، سلیمانی نسب (۱۳۸۳)، اسلاوین^{۳۲} (۱۹۹۱) و رانلز و رز^{۳۳} (۱۹۹۶) هماهنگ بوده است.

نتایج سؤال اول بازپاسخ بیانگر این است که برای دانش‌آموزان پسرانه تیزهوشان بهترین ویژگی تدریس اثربخش ریاضی مؤلفه «تضارب افکار» بوده است که از نشانگرهای مهم مؤلفه تضارب افکار می‌توان گویه‌های درک و فهم مفاهیم اساسی، تفکر و تعمق روی مسائل، آشنایی با نظرات متفاوت، انعطاف‌پذیرتر و برانگیزاننده نمودن فرد در مسائل نام برد. مشکل اصلی معلمان در تدریس ریاضی، علاقه‌مند نمودن فراگیران به موضوع و جلب و حفظ توجه آن‌ها به ریاضی به‌خصوص در کلاس‌های بزرگ می‌باشد. مانع دیگر اینکه معلمان همیشه کمتر از مسئله‌های چالش‌برانگیز استفاده می‌کنند و از طرح مسئله‌های چالش‌برانگیز برای صرفه‌جویی در زمان آموزش و جلوگیری از احتمال اینکه دانش‌آموزانشان برای یادگیری برانگیخته شوند، اجتناب می‌کنند. دلیل دیگری برای این امر ممکن است این باشد که دانش‌آموزان در حل وظایف فکری سطوح بالا ناتوان و عاجز هستند. همچنین فراگیران از قبل عادت به «خوراک آماده» توسط معلمانشان کرده‌اند. بسیاری از دانش‌آموزان در کلاس‌های ریاضی عمدتاً منتظر هستند تا معلمانشان راه‌حلی برای حل مسئله به آن‌ها بدهد. در این زمینه معلمان می‌توانند از طریق طرح سؤالات و پرسش‌های ریاضی در کلاس دانش‌آموزان را در موقعیت‌های چالش‌برانگیزی درگیر نمایند. آماده‌سازی فضای کلاس برای تفکر و بحث و توالی شاید بتواند دانش‌آموزان را در یادگیری درگیر نماید. علاوه بر پژوهش حاضر، پژوهش هوسن^{۳۴} (۱۹۶۷) نیز بر اهمیت گویه‌های فوق‌الذکر تأکید داشته‌اند.

نتایج سؤال دوم بازپاسخ بیانگر این است که دانش‌آموزان دبیرستان پسرانه تیزهوشان مهم‌ترین مطالباتشان را در دو مؤلفه «طراحی و سازمان‌دهی درسی» و «ارتباط درس با نیازهای جامعه» دانسته‌اند. که از نشانگرهای مهم این دو مؤلفه می‌توان اهداف درس، طرح درس معلم، مثال‌های کاربردی، برقراری ارتباط میان مطالب نظری و کاربردهای اجتماعی، جالب و انگیزه‌بخش کردن درس توسط

معلم، استفاده از مسائل روزمره، را نام برد. در این رابطه معلم نه تنها توضیح دهنده می‌باشد، بلکه او همچنین یک پرسشگر باید باشد. سافلاک^{۳۵} (۲۰۰۷) بیان می‌کند که توضیح دهنده معلم است درحالی‌که پرسشگر فراگیر است. از سوی دیگر، وانگ^{۳۶} (۲۰۰۷) استدلال می‌کند که معلم باید نقش مرکزی در کلاس‌های ریاضیات داشته باشد نه دانش‌آموز. این معلم است که فعالیت‌های یادگیری در جایی که کلیدی برای درک و فهم است، طراحی می‌کند. معلم برای هدایت و رهبری کلاس درس و فعالیت‌های یادگیری لازم است (تسنگ، محمد ملک فینی و شاهریل^{۳۷}، ۲۰۱۴). بنابراین، یکی از ویژگی‌های کلاس‌های درسی مؤثر ممکن است تحت رهبری و هدایت معلم باشد تا فراگیر محور. همان‌طور که خالد^{۳۸} (۲۰۰۹) بیان کرده است، تدریس اثربخش نیاز به معلمانی دارد تا تصمیم بگیرند که «چه جنبه‌های از یک تکلیف برجسته شود، چگونه تکالیف و کارهای فراگیران سازمان‌دهی و هماهنگ شوند، چه سؤالاتی برای فراگیران دارای سطوح مختلف تخصص پرسیده شود، و چگونه از فراگیران بدون در نظر گرفتن فرایند تفکر [ریاضی] از آن‌ها حمایت و پشتیبانی شود».

معلم باید از فنون تدریس به‌موقع و در حد مطلوب استفاده کند. بدین منظور لازم است تا مؤلفان کتب ریاضی حجم مطالب آموزشی را کاهش دهند و بر کیفیت یادگیری متمرکز شوند تا بدین شیوه معلمان فرصت بیشتری برای توجه به فرایندهای ریاضی داشته باشند و بتوانند عادت‌های حل مسئله را در دانش‌آموزان ایجاد نمایند و عملکرد آنان، در حل مسائل دنیای واقعی را ارتقا دهند. تدریس باید از نتیجه‌محوری به فرایندمحوری تغییر یابد (شعبانی، ۱۳۸۱). یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های دانش‌پژوه (۱۳۸۲)، بیرمی‌پور و لیاقتدار (۱۳۸۸)، گریومچر^{۳۹} (۱۹۹۷)، تانلر و آلن^{۴۰} (۲۰۰۵)، هماهنگ بوده است.

یافته‌ها در خصوص سؤال دوم پژوهش نشان داد که، دبیران ریاضی دبیرستان‌های پسرانه دولتی، نشانگرهای تدریس اثربخش را به میزان کمتر از متوسط به کار می‌برند. شاید در این مدارس وجود کلاس‌های شلوغ، انواع دانش‌آموز مختلف از هر نظر در یک کلاس و نیز دبیران مختلف و کنترل و نظارت کمتر بر روی کار آن‌ها این مهم اتفاق افتاده است و دبیران در چنین فضایی، موسوم بر نظارت‌گرند تا پرسشگر. لذا دبیران با انگیزه کمتر، اغلب سعی می‌کنند محتوای برنامه درسی را با روش‌های غیرفعال به ذهن دانش‌آموز منتقل کنند بدون آنکه مطالب درس را با زندگی واقعی دانش‌آموز ربط دهند. به عبارتی حاکمیت ساختار آموزش و پرورش متمرکز و تجویزی

و قالبی با سیستم ارزشیابی محفوظاتی، محتوامحور، غیراستاندارد، تأکید بر آموزش ریشه‌ای و الگوریتمی ممکن دلیل بر این امر باشد. شاید دلیل دیگر عدم آشنایی معلمان با فنون و مهارت‌های تدریس و نگذرانیدن دوره‌های مربوط به روش‌های تدریس به میزان کافی، روزآمد نبودن دانش معلمان، عدم آگاهی به روش‌های نوین تدریس و به‌کارگیری الگوهای تدریس برتر و مهارت حرفه معلمی باشد. شاید عامل دیگری که ممکن است روی اثربخشی تدریس ریاضیات معلمان تأثیر بگذارد دیدگاه و عقاید دانش‌آموزان است. بعضی از معلمان ریاضی ممکن است در دیدن نقایص فراگیران در یادگیری ریاضی مشکل داشته باشند. این ممکن است تا حدی ناشی از این واقعیت باشد که بعضی از فراگیران ترجیح می‌دهند که یادگیرندگان منفعل باشند و مشارکت در بحث‌های کلاسی را نمی‌پذیرند. بعضی از دانش‌آموزان نیز نگرش‌های منفی دارند و علاقه‌ای به ریاضیات به‌عنوان یک موضوع ضروری ندارند. علاوه بر این، فقدان حمایت والدین از دانش‌آموزان در انجام تکالیف ریاضی ممکن است مانع از دستیابی آن‌ها به نتایج مثبت یادگیری باشد. لازم است به والدین و دانش‌آموزان به‌طور مداوم اهمیت ریاضی در زندگی و آینده دانش‌آموزان یادآوری شود. بدین منظور، لازم است تا معلم با والدین برای اطمینان از اینکه آن‌ها مسئولیت‌های برای حمایت و آموزش فرزندان خود در مورد اهمیت ریاضیات در زندگی واقعی اتخاذ می‌کنند، فعالانه کار نمایند (حاجی اسماعیل و همکاران، ۲۰۱۵). یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش ظفربخش (۱۳۸۳) هماهنگ بوده است.

در مورد سؤال اول بازپاسخ نتایج بیانگر این است که، برای دانش‌آموزان بهترین جنبه و ویژگی ریاضی مؤلفه «تضارب افکار» بوده است. نظرات این دانش‌آموزان نیز با دیگر دانش‌آموزان مورد بررسی شده همخوان بوده است. در رابطه با معلم سه موضوع مطرح است: رشد حرفه‌ای معلمان، زمینه و بافت مدرسه، و شیوه‌های تدریس معلمان. رسنک^{۴۱} (۲۰۰۵) پیشنهاد کرد که سیاست‌گذاران باید زمان کافی به آموزش حرفه‌ای که متمرکز بر موضوعاتی که معلمان تدریس خواهند کرد، و در راستا و هماهنگی با فرصت‌های یادگیری معلمان با تجارب کار واقعی و همچنین استفاده از عناصر برنامه درسی و ارزیابی واقعی باشد، اختصاص دهند. از سوی دیگر مشارکت فعال، نیاز به ارتباطی دارد که صرفاً کلامی نباشد، بلکه حاوی ارتباط غیرکلامی نیز باشد. بدیهی است این شرایط تنها در تماس رودررو و با آرایش کلاس به‌صورت حلقه‌وار تحقق می‌یابد. به‌علاوه نحوه شروع جلسات کلاس برای موفقیت آن ارزش حیاتی دارد، خصوصاً این مسئله زمانی اهمیت می‌یابد که معلم درصدد

تشویق دانشجو به مشارکت فعال در کلاس باشد. در این صورت معلم باید در مورد نقش خود به عنوان فرد تسهیل‌کننده و نه به عنوان منبع تمام علوم تأکید نمایند. معلم نباید مرتباً با اطلاعات اضافی وارد صحنه شود زیرا در چنین حالتی به زودی تمام بحث‌ها به سوی معلم سوق داده شده و انگیزه فعالیت متقابل از دانش‌آموزان سلب می‌شود.

در مورد سؤال دوم باز پاسخ نتایج به دست آمده بیانگر این امر بود که، دانش‌آموزان مهم‌ترین مطالباتشان را مؤلفه‌های «ارتباط درس و نیازهای جامعه» و «یادگیری فعال» دانسته‌اند. معلمان با کفایت نیز می‌دانند که الگوها و شیوه‌های تدریس، ابزار اصلی برای یادگیری هستند و آگاهی و به کارگیری از الگوهای مختلف تدریس آن‌ها را به عنوان معلم کارآمد مطرح ساخته و توانایی آن‌ها را در متناسب کردن آموزش با سطح علمی فراگیران افزایش می‌دهد. معلمان باید با فراهم نمودن زمینه مشارکت فعال دانش‌آموزان و تشویق آنان به طرح سؤال در کلاس و تعیین تکالیف معنادار و چالش‌انگیز و همچنین تأکید بر رقابت دانش‌آموزان زمینه‌ساز یادگیری فعال باشد. بدین منظور معلمان نیاز به حمایت سطوح بالایی از جوامع حرفه‌ای و پاسخگویی آن‌ها نه فقط در گروه‌های ریاضی بلکه از سایر گروه‌ها و بخش‌ها دارند. یک فرهنگ باز توسط معلمان ریاضی باید مورد توجه قرار بگیرد تا زمینه‌ای را برای تدریس مؤثر به منظور به حداقل رساندن خطاها و اشتباهات در تدریستان فراهم نماید. آنتونی والثر^{۴۲} (۲۰۰۷) دریافتند که فراتر از کلاس درس، جوامع حرفه‌ای تأثیر مشخصی روی اثربخشی معلم دارند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج گزارش شده مربوط به مویس و رینولدز^{۴۳} (۲۰۰۰)، گریومیچر (۱۹۹۷)، اسلاوین (۱۹۹۱)، ظفربخش (۱۳۸۳) و دانش‌پژوه (۱۳۸۲) هماهنگ بوده است.

در خصوص سؤال سوم پژوهش، نتایج نشان داد که دبیران ریاضی دبیرستان‌های دخترانه دولتی، نشانگرهای تدریس اثربخش را به میزان کمتر از متوسط به کار می‌برند. همانند دبیرستان‌های دولتی پسرانه، دبیران از آن شاخص‌های تدریس اثربخش استفاده نمی‌کنند و سطح مهارت معلمان در دو بخش روش تدریس و مفاهیم پایین بوده است. دلیل این امر ممکن است ناشی از عادت دانش‌آموزان به یادگیری رویه‌ای و حل مسائل کلیشه‌ای و مشخص، نقاط ضعف موجود در کتاب‌های درسی ریاضی در توجه به مسائل کاربردی، و دانش معلمان باشد. دلیل دیگر ممکن ناشی از این مسئله باشد که دانش‌آموزان به علت شیوه‌های تدریس نادرست، مایل هستند مطالب، آماده و سازمان داده شده به آن‌ها تحویل گردد، تا آن‌ها مطالب را حفظ کرده

و یاد بگیرند. نبود امکانات و تجهیزات آموزشی و همچنین نامناسب بودن شرایط و فضای آموزشی ممکن است دلیل دیگری باشد. همچنین بسیاری از دانش‌آموزان در سطح متوسطه دارای پایه ضعیفی در مهارت‌های ریاضی پایه هستند. علاوه بر این، علاقه دانش‌آموزان به یادگیری ریاضی مشکل اصلی است. حتی با جدیت می‌توان ادعا کرد که بسیاری از دانش‌آموزانشان از ریاضیات نفرت دارند (حاجی اسماعیل و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهش‌های شکوهیان (۱۳۷۴)، اسلاوین (۱۹۹۱) نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌نمایند.

در مورد سؤال اول بازپاسخ، برای دانش‌آموزان بهترین جنبه و ویژگی ریاضی مؤلفه «تضارب افکار» بوده است. نظرات به‌دست‌آمده با نظرات مدارس دیگر، صرف‌نظر از جنسیت و رشته تحصیلی هماهنگ بود. روش‌های نوین آموزش، که در آن تنها آموزشگر به‌عنوان ارائه‌دهنده مطلب نیست بلکه مشارکت دوسویه حاکم می‌باشد، می‌تواند در یادگیری بهتر و کیفیت تدریس مؤثر باشد. توجه به فعالیت‌های مستقل دانش‌آموزان در کلاس توسط معلمان و همچنین جستجو و توجه دیدگاه‌های جدید شاید بتواند در این امر مؤثر باشد. دادن آزادی عمل به فراگیران و طرح سؤالات بازپاسخ در این امر شاید بتواند مؤثر باشد.

در رابطه با سؤال دوم بازپاسخ، دانش‌آموزان مهم‌ترین مطالباتشان را مؤلفه «یادگیری فعال» دانسته‌اند. لازم است تا معلمان درسشان را به‌صورت مؤثر برنامه‌ریزی کنند و فراگیران را به بررسی و کشف ایده‌ها و نوآوری‌های جدید ترغیب و تشویق نمایند، و دسترسی به منابع ریاضی را برای آن‌ها تسهیل نمایند. به‌عنوان پیش‌نیاز تدریس اثربخش ریاضی، پیشنهاد می‌شود که معلمان باید در زمینه دانش محتوایی موضوع صلاحیت داشته باشند، مهارت‌های آموزشی خوبی به‌ویژه پرسشگری داشته باشند، و یک ارتباط خوبی با فراگیرانشان داشته باشند (سالام و شاهریل^{۴۴}، ۲۰۱۴؛ شاهریل و کلارک^{۴۵}، ۲۰۱۴؛ شاهریل و ماندیا^{۴۶}، ۲۰۱۴). علاوه بر این، تغییر در دنیای واقعی اجتناب‌ناپذیر است، بنابراین برای معلمان ریاضی ضروری و حیاتی است تا به‌طور مداوم یاد بگیرند و شیوه‌های آموزشی‌شان را به‌منظور ارتقا و تجهیز دانش‌آموزان با درک و فهم ریاضی مورد نیاز برای برخورد با چالش‌های قرن ۲۱ به‌روزرسانی نمایند. در این زمینه معلمان می‌تواند دانش‌آموزان را از طریق شرکت در بحث‌های کلاسی و پرسش و پاسخ و تحقیق و کاوشگری و به عبارتی معلمان با بهره‌گیری از روش‌های مشارکتی و فراگیر محور در کلاس هدایت نمایند. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های مارگان^{۴۷} (۲۰۰۹)،

یونال^{۲۸} (۲۰۰۵)، اسلاوین (۱۹۹۱)، خوشبخت (۱۳۸۷)، ظفربخش (۱۳۸۳) هماهنگ بوده است.

همچنین یافته‌های پژوهش بیانگر این است که از نظر دانش‌آموزان در مورد میزان به‌کارگیری نشانگرهای تدریس اثربخش به تفکیک جنسیت و رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد و دانش‌آموزان نظرات یکسانی را ارائه نمودند. پنج اصل اساسی در شیوه‌های معرفی، اجرا و نتیجه‌گیری از محتوای اصلی درس در تدریس اثربخش ریاضی وجود دارد که عبارت‌اند از: دانش معلم، زبان ریاضی، ارتباطات ریاضی، وظایف ارزشمند ریاضی و اخلاق مراقبت است (حاجی اسماعیل و همکاران، ۲۰۱۵). و از آنجاکه مهم‌ترین عامل در تدریس اثربخش ریاضی به نظر می‌رسد خود معلمان ریاضی باشند. بنابراین، تدریس اثربخش ریاضی باید همراه با دانش عمیق معلمان از موضوع، درکشان از آنچه یادگیری فراگیران را به بهترین نحو انجام می‌دهد، و بهترین شیوه‌های آموزشی کلاسه‌شان باشد. استرانگ^{۲۹} (۲۰۱۰) نشان داد که شایستگی و صلاحیت معلم در زندگی فراگیران بسیار مهم است. معلمان به بهبود دانش‌آموزان و یادگیری آنان زمانی که به مدرسه می‌آیند اهمیت بیشتری دهند. از این‌رو، توجه به آموزش معلمان ریاضی در حوزه ایفای نقش مؤثر در کلاس درس ضرورت دارد لذا معلمان نه تنها باید در زمینه‌های علمی و تخصصی، بلکه در زمینه‌های تعلیم و تربیت و روش‌های تدریس نیز باید دانش و مهارت خود را با تحولات پیش ببرند به عبارتی معلمان باید آخرین و معتبرترین یافته‌های علمی را در عرصه تعلیم و تربیت مدنظر قرار دهند و راهکارهای خود را بر اساس آن‌ها تدوین نمایند.

در پایان برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت جهت ارتقای سطح تدریس دبیران؛ تجدیدنظر در محتوای آموزشی مراکز تربیت معلم جهت تربیت دبیران با توجه به رویکردهای حل و روش‌های تدریس فعال؛ ایجاد ارتباط میان دانشگاه و وزارت آموزش و پرورش؛ برگزاری دوره‌هایی جهت آموزش مدیریت کلاس، مهارت‌های غیر کلاسی، نحوه بیان و ارائه مطالب برای دبیران ریاضی؛ بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های ریاضی از حیث میزان ارتباط مطالب با زندگی واقعی دانش‌آموزان و نیازهای جامعه پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- بیرمی‌پور، علی و لیاقت‌دار، محمدجواد. (۱۳۸۸). بررسی کیفیت تدریس درس ریاضی پایه چهارم دبستان شهر اصفهان به‌منظور ارائه راهکارهایی برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان در آزمون بین‌المللی تیمز. *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، ۲۵(۴)، ۴۹-۸۶.
- خوشبخت، فرزانه. (۱۳۸۷). بررسی اثرات مدرسه، کلاس و ویژگی‌های دانش‌آموزان در تبیین عملکرد ریاضی و نگرش نسبت به تحصیل در مدارس ابتدایی: شواهد تجربی برای مدل اثربخشی آموزشی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز، شیراز.
- دانش‌پژوه، زهرا. (۱۳۸۲). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان علوم و ریاضی دوره راهنمایی. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۶)، ۹۴-۶۹.
- رفیع‌پور گنجابی، ابوالفضل و گویا، زهرا. (۱۳۸۹). ضرورت و جهت تغییرات در برنامه درسی ریاضی مدرسه‌ای در ایران از دیدگاه معلمان. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳(۹)، ۹۱-۱۲۰.
- سلیمانی نسب، فاطمه. (۱۳۸۳). بررسی نگرش دانش‌آموزان دختر نسبت به ریاضیات و پاره‌ای از عوامل و پاره‌ای از عوامل شکل‌دهنده به آن (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناس ارشد). دانشگاه الزهراء، تهران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۱). مهارت‌های آموزش و پرورش (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: انتشارات سمت.
- شکوهیان، حسن. (۱۳۷۴). بررسی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر کارایی تدریس و پایداری آموخته‌های معلمان نیشابور. نیشابور: شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش خراسان.
- شیرواند، یونس؛ معدن دار آرائی، عباس و نیک‌پی، ایرج. (۱۳۹۶). شناسایی ابعاد کمی آموزش خصوصی تکمیلی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران. *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، ۳۳(۲)، ۱۰۱-۱۱۵.
- ظفربخش، مریم. (۱۳۸۳). بررسی و مقایسه روش‌های تدریس فعال و سنتی در یادگیری دانش‌آموزان در درس آمار و مدل‌سازی در سال تحصیلی ۸۳-۸۲: سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان اصفهان (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه اصفهان، اصفهان.
- عبدالحی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه و یوسلایانی، غلامعلی. (۱۳۹۲). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۴۹)، ۴۸-۲۵.
- علاقه‌مندان، جعفر. (۱۳۷۸). آموزش ریاضی در آستانه قرن بیست و یکم. *فصل‌نامه آموزشی، پژوهشی و تربیتی آموزه*، ۲(۱)، ۱۲-۹.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱. *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، ۲۱(۱)، ۳۰-۲۹.
- کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۷). مقایسه عملکرد ریاضی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی در دو مطالعه بین‌المللی و بررسی محتوای آموزش ریاضی در برنامه‌های درسی. مقاله ارائه‌شده در سومین کنفرانس آموزش ریاضی ایران، کرمان. قابل بازیابی در <https://ganj-old.irandoc.ac.ir/articles/300298>
- محمدی خانقاهی، محمد و حسین‌زاده، امیرعلی. (۱۳۹۴). تدوین و اعتباریابی مدل تدریس اثربخش برای اساتید دانشگاه تبریز. *آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۱)، ۷۱-۹۱.
- معدن‌دار آرائی، عباس. (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر در توقف مدارس غیردولتی و ارائه راهکار برای آن. *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، ۲۹(۳)، ۱۲۶-۱۰۹.
- موسوی، فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های تدریس اثربخش توسط دبیران سال سوم مقطع متوسطه شهر ملایر (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه بو علی همدان.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness* (2nd ed). Paris: UNESCO.
- Anthony, G., & Walshaw, M. (2007). *Characteristics of effective teaching of Mathematics: An*

- evidential synthesis. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago. Retrieved from <http://www.massey.ac.nz/massey/fms/Colleges/College of Education/Documents/C&P/Anthony/AERA-Characteristics of Effective Teaching.pdf>
- Askew, M., Brown, M., Rhodes, V., Wiliam D., & Johnson, D. (1997). Effective teachers of numeracy in UK primary schools: Teachers' beliefs, practices and pupils' learning. In E. Pehkonen (Ed.), *Proceedings of the 21st conference of the international group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol 2, pp.25-32). Lahti, Finland: PME.
 - Australian Association of Mathematics Teachers (AAMT). (2006). *Standards for excellence in teaching Mathematics in Australian schools*. Retrieved from <http://www.aamt.edu.au/standards/content/download/499/2265/file/standxtm.pdf>
 - Carroll, J. (2011). Developing Effective Teachers of Mathematics: Factors Contributing to Development in Mathematics Education for Primary School Teachers. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce & A. Roche (Eds.), *Building connections: theory, research, and practice Proceeding of the 28th conference of the Mathematics education Research Group of Astralasia Mellbourne* (pp. 421-429). Sydney: MERGA.
 - Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.
 - Elliott, B. L. S. (2010). *Effective teacher characteristics: A two nation causal comparative study* (Doctoral dissertation), Walden University.
 - ESRC. (2010). The most effective teachers are in a class of their own. *Teaching Business & Economics*, 14(1), 27-28.
 - Fennema, E., Carpenter, T. P., Franke, M. L., Levi, L., Jacobs, V. R. & Empson, S. B. (1996). A longitudinal study of learning to use children's thinking in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 403-434.
 - Foondun A. R. (2002). The issue of private tuition: an analysis of the practice in Mauritius and selected Southeast Asian countries. *International Review of Education*, 48(6), 485-515.
 - Gravemeijer, K (1997). Instructional design for reform in mathematics education. In: M. Beishuizen, K.P.E. Gravemeijer, & E.C.D.M. Van Lieshout (Eds.), *the role of contexts and models in the development of mathematical strategies and procedures* (pp.13-34). Utrecht, The Netherlands: CD-β Press.
 - Husen, T. (1967). *International study of achievement: A comparison of 12 countries*. New York: John Wiley & Sons.
 - Haji Ismail, S.F. Z., Shahrill, M. & Mundia, L. (2015). Factors Contributing to Effective Mathematics Teaching in Secondary Schools in Brunei Darussalam. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 474 – 481
 - Ingvarson, L., Beavis, A., Bishop, A., Peck, R., & Elsworth, G. (2004). *Investigation of effective Mathematics teaching and learning in Australian secondary schools*. Retrieved from http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/EA543951-4D16-4E9A-A92D-6F98A49C7879/1629/report_web.pdf
 - Khalid, M. (2009). *Mathematical thinking in Brunei curriculum: implementation issues and*

challenges. Retrieved from http://earchives.criced.tsukuba.ac.jp/data/doc/pdf/2009/02/Madiah_Khalid.pdf

- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice: A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioural, emotional, and motivational outcomes*. Groningen: RUG/GION.
- Krainer, K., Kieran, C., & Shaughnessy, J. M. (2013). Linking Research to Practice: Teachers Education Research. In M. A. (Ken) Clements, A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. Leung. (Eds.) *Third International Handbook of Mathematics Education* (pp. 361-392). New York: Springer.
- Larson, M. (2002). *Essential characteristics of effective Mathematics instruction*. Houghton Mufflin Company, USA.
- Lowery, N. V. (2002). Construction of teacher knowledge in context: Preparing elementary teachers to teach mathematics and science. *School Science & Mathematics*, 102(2), 68-83.
- Marimuthu, T., Singh, J. S., Ahmad, K., Lim, H. K., Mukherjee, H., Oman, S., & Leong, L. T. (1991). *Extra-school instruction, social equity and educational quality*. Report prepared for the International Development Research Centre, Kuala Lumpur, Faculty of education, University of Malaya.
- McDonough, A., & Clarke, D. (2003). Describing the practice of effective teachers of mathematics in the early years. In N. A. Pateman, B. J. Dougherty, & J. Zilliox (Eds.), *Proc. 27th Conf. of the Int. Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 261-268). Honolulu, USA: PME.
- McDonough, A., Cheeseman, J., Ferguson, S. (2012). *Striving to maximize children's learning of mass measurement*. 12th International Congress on Mathematical Education, 8 July – 15 July, 2012, COEX, Seoul, Korea.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273 - 303.
- Muir, T. (2007). Setting a good example: Teachers' choice of examples and their contribution to effective teaching of numeracy. In J. Watson & K. Beswick (Eds.), *Mathematics: Essential research, essential practice. Proceedings of the 30th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 513-522). Hobart: MERGA.
- Murugan, R. (2009). *Students' Perceptions of mathematics classroom envirimnt and mathematics achivment: Aa study in sipitang, sabah, Malaysia*. Proceeding of the International Conference on Social Science Research, ICSSR 2013 (e-ISBN 978-967- 11768-1-8). 4-5 June 2013, Penang, MALAYSIA. Organized by WorldConferences.net
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Virginia; NCTM.
- Posamentier, A. S., & Stepelman, J. (1999). *Teaching secondary mathematics: Techniques and*

enrichment units (5th ed). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

- Reynolds, D., & Muijs, D. (1999). The effective teaching of mathematics: A review of research. *School Leadership & Management*, 6(3), 273-288.
- Resnick, L. B. (Ed.). (2005). Teaching teachers: Professional development to improve student achievement. *Research Points*, 3(1), 1-4.
- Runnels, J.R., & Rooze, G.E. (1996). Effect of Cooperative Learning Among Spanish Students in Dementry Social Studies. *Journal of Educational Research*, 3(3), 187-191.
- Salam, N. H. A., & Shahrill, M. (2014). Examining classroom interactions in secondary mathematics classrooms in Brunei Darussalam. *Asian Social Science*, 10(11), 92-103.
- Shahrill, M., & Clarke, D. J. (2014). Brunei teachers' perspectives on questioning: Investigating the opportunities to 'talk' in mathematics lessons. *International Education Studies*, 7(7), 1-18.
- Shahrill, M., & Mundia, L. (2014). The use of low-order and higher-order questions in mathematics teaching: Video analyses case study. *Journal of Studies in Education*, 4(2), 15-34.
- Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient: Persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75-87.
- Stronge, J. H. (2010). *Teacher effectiveness = student achievement: What the research says*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Siemon, D., Virgona, J., & Corneille, K. (2001). *The Middle Years Numeracy Research Project*, 5-9. Bundoor, VA: RMIT University.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of Research of Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48(1), 71-77.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.
- Sullivan, P., & McDonough, A. (2002). Teachers differ in their effectiveness. In A. D. Cockburn & E. Nardi (Eds.), *Proc. 26th Conf. of the Int. Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 249-256). Norwich, United Kingdom: School of Education and Professional Development, University of East Anglia.
- Suffolk, J. (2007). *Making the teaching of Mathematics more effective*. Paper presented at the Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference, Singapore. Retrieved from <http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/MAT685.pdf>
- Tanner, K. and Allen, D. (2005). Approaches to Biology Teaching and Learning: Understanding the wrong answers – Teaching towards Conceptual Change. *Cell Biology Education*, 4(2), 112-117.
- Tsang, H. M. V., Mohammad Malik Finti, H. N. F., & Shahrill, M. (2014). The leadership styles of secondary mathematics teachers in Brunei Darussalam. In F. Uslu (Ed.), *Abstracts and Proceedings of the International Conference on Social Sciences and Humanities* (pp. 923-931). Istanbul, Turkey: International Organization Center of Academic Research, OCERINT.
- Taylor, V., Middleton IJIR & Napier, L. (1990). *A comparison of Perceptions of the Importance of*

- MTA: *Competencies between in-service and pre-service teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Education Research Association 19th, New Orleans, LA November, 14-16 1990, (ERIC Document Reproductionservice No. ED 327554).
- Topping, K. J. (2000). *Tutoring*. Geneva, Switzerland, International Bureau of Education and the International Academy of Education. [Educational practices series, booklet no. 5, see: www.ibe.unesco.org]
- Unal, H. (2005). *The influence of curiosity and spatial ability on preservice middle and secondary mathematics teachers' understanding of geometry*. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 1461. Retrieved October 06, 2016 from <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4967&context=etd>
- Wong, N. Y. (2007). Hong Kong teachers' views of effective Mathematics teaching and learning. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 39(4), 301-314.
- Zaslavsky, O., Chapman, O., & Leikin, R. (2003). Professional development of mathematics educators: Trends and Tasks. In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education* (Part 2. pp. 877-917). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

پی‌نوشت‌ها

1. McDonough, Cheeseman, Ferguson
2. Sullivan & McDonough
3. Carroll
4. Australian Association of Mathematics Teachers(AAMT)
5. Zaslavsky, Chapman, & Leikin
6. Midel
7. Anderson
8. National Council of Teachers of Mathematics
9. McDonough & Clarke
10. Muir
11. Siemon, Virgona, and Corneille
12. Askew, Brown, Rhodes, Wiliam, & Johnson
13. Reynolds & Muijs
14. Fennema, Carpenter, Franke, Levi, Jacobs & Empson
15. Lowery
16. Krainer, Kieran, Shaughnessy
17. Topping
18. Marimuthu
19. Foondun
20. Stanford
21. Larson
22. Ingvarson, Beavis, Bishop, Peck & Elsworth
23. Posamentier and Stepelman
24. Taylor, Middleton and Napier
25. Stronge
26. Danielson
27. ESRC
28. Elliott
29. Korpershoek, Harms, Boer, Kuijk & Doorlaard
30. Course Evaluation Quesionnaire
31. Haji Ismail, Shahrill & Mundia
32. Slavin
33. Runnels, Rooze
34. Husen
35. Suffolk
36. Wong
37. Tsang, Mohammad Malik Finti & Shahrill
38. Khalid
39. Gravemeijer
40. Tanner & Allen
41. Resnick
42. Anthony and Walshaw
43. Muijs & Reynolds
44. Salam & Shahrill
45. Shahrill & Clarke
46. Shahrill & Mundia
47. Murugan
48. Unal
49. Stronge

بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی (شهرستان مشهد)

■ عادلہ قیس ° ■ عاطفہ محمدزادہ یزد °°

چکیده:

نظام دوری طرحی آموزشی است که در آن دانش آموزان با یک معلم ثابت برای دو سال یا بیشتر به پایه تحصیلی بعدی می روند. پژوهش حاضر با هدف بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی شهرستان مشهد انجام شده است. روش پژوهش، روش کیفی داده بنیاد و استفاده از مصاحبه های عمیق نیمه ساختار یافته است. جامعه آماری شامل معلمان مجری نظام دوری است. نمونه گیری به صورت هدفمند و به شیوه گلوله برفی صورت گرفت. مدل پارادایمی نشان می دهد، در حالی که مصوبه اجرای نظام دوری در سند تحول آموزش و پرورش، عامل زمینه ساز اجرای نظام دوری است، شرط علی اجرای آن وجود معلمان داوطلب و دارای انگیزه است. عوامل مداخله گر، اعم از عوامل سازمانی و عوامل انسانی می توانند موافقت با درخواست معلم برای مشارکت در نظام دوری را تحت تأثیر قرار دهند. بهره بردن از شناخت حاصله از دانش آموز و خانواده وی در راستای رفع مشکلات آموزشی و غیر آموزشی دانش آموز، تأثیرات مثبت آموزشی، افزایش مهارت های معلمان، تأثیرات مثبت روحی برای دانش آموز و معلم، صرفه جویی در زمان آموزش و شناخت، بهبود تعاملات افراد ذی مدخل و وابستگی دانش آموز به معلم پیامدهای اجرای نظام دوری در صورت اجرای آن توسط معلم مناسب هستند. پیامدهای اجرای نظام دوری در صورت اجرای آن توسط معلم فاقد صلاحیت عبارتند: از برچسب خوردن دانش آموز و خانواده وی در اثر شناخت حاصله، شکل گیری آسیب های آموزشی و عاطفی در دانش آموز، تثبیت الگوهای رفتاری - شخصیتی نامناسب اخذ شده از معلم. یافته های این پژوهش اطلاعات روشمندی در خصوص پیامدهای مثبت و منفی و نیز محدودیت های اجرای نظام دوری در اختیار مسئولین آموزش و پرورش قرار می دهد.

کلید واژه ها:

نظام دوری، داده بنیاد، آموزش و پرورش، معلم، دانش آموز

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۵/۱۰

■ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۷/۴

■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۲/۱۹

* کارشناس ارشد جامعه شناسی، مدرس دانشگاه پیام نور، گروه علوم اجتماعی، واحد مشهد، (نویسنده مسئول).....adele.ghays@gmail.com
** کارشناس ارشد مطالعات زنان، دانشگاه اصفهان، پژوهشگر اجتماعی.....atefe_mohamadzade@yahoo.com

مقدمه

نظام دوری یک شیوه آموزشی تعریف می‌شود که در آن بچه‌های هم‌پایه یک کلاس برای دو یا چند سال با یک معلم آموزش می‌بینند. در این الگو، در پایان دومین (یا سومین) سال، دانش‌آموزان به یک معلم جدید می‌پیوندند. در همین حال معلم دوری برای دریافت یک گروه جدید از دانش‌آموزان به پایه پایین‌تر می‌رود. در مقابل، نظام غیردوری به انتقال دانش‌آموز به سوی معلم جدید برای هر سال اشاره دارد (لانگمویر^۱، ۲۰۱۴، ص. ۳).

نظام دوری با اسامی دیگری نیز نامیده می‌شود، مانند گروه‌های پایدار^۲، خوشه‌ها^۳، پیشروی دانش‌آموز-معلم^۴، چرخش معلم^۵، تداوم گروه‌ها^۶، دوام یادگیری^۷، عملکرد چندساله^۸، انتساب چندساله^۹، تدریس چندساله^{۱۰}، تدریس دودوره‌ای^{۱۱} و دستورالعمل چندساله^{۱۲} (بارگر^{۱۳}، ۲۰۱۳، ص. ۲؛ پکانیک^{۱۴}، ۲۰۰۳، ص. ۱).

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران، در سال ۱۳۹۰ و در راستای تعالی بخشی به سرمایه‌های انسانی کشور و کیفیت بخشی به امر آموزش تدوین شده است. در این سند ۲۳ هدف عملیاتی به منظور بهبود عملکرد نظام آموزش و پرورش پیش‌بینی شده است. مجموعه‌ای از این اهداف عبارت است از: بازنگری و بازمهندسی ساختارها، رویه‌ها و روش‌ها. در این سند به منظور دستیابی به این اهداف، یازده راهکار پیش‌بینی شده است. یکی از این راهکارها عبارت است از: استقرار و استفاده از نظام «دوری» در سازمان‌دهی معلمان در سه پایه ابتدایی. بر اساس این سند «نظام دوری عبارت است از همراهی معلم با دانش‌آموزان در چند پایه تحصیلی» (دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص. ۳۱). به این ترتیب نظام دوری در سال ۱۳۹۰ به عنوان یکی از برنامه‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در دستورکار قرار گرفت.

به گفته طاهره عرفانیان، معاون آموزش ابتدایی وقت اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی، این استان یکی از استان‌هایی است که داوطلب اجرای نظام دوری در برخی از مدارس شده است؛ به طوری که در سال اول اجرای این طرح ۱۵۰ مدرسه داوطلب اجرای آن شدند، اگرچه در عمل تعداد محدودی آن را اجرا کردند.

نظام دوری در کشورهای مختلف اروپایی و آسیایی تجربه و اجرا شده است. مدارس پیش‌دبستانی ایتالیایی، نظام دوری سه‌ساله دارند که اولین سیکل آن از نوزادی تا سه‌سالگی است (نیو^{۱۵}، ۱۹۹۰). نظام دوری در آلمان نیز سال‌ها با موفقیت اجرا شده است (اکسلی^{۱۶}، ۱۹۹۴، ص. ۴۹). یکی دیگر از نظام‌های خاص مدرسه‌های اروپایی، نظام دوری از کلاس اول تا هشتم در نظام آموزشی والدورف^{۱۷} است (اگلتری^{۱۸}، ۱۹۹۶، ص. ۵۰).

در برخی از مدارس چین، پیوستگی دانش‌آموزان به یکدیگر و همچنین به معلمان از طریق

نظام دوری افزایش یافته است (لیو^{۱۹}، ۱۹۹۷، ص. ۵۱). نظام دوری در مدارس راهنمایی ژاپن نیز رایج است. به نظر معلمان ژاپنی در نظام دوری، سال اول، برای شناخت دانش‌آموزان و سال دوم برای تدریس است (وین و والبرگ^{۲۰}، ۱۹۹۴، ص. ۵۲).

با این وجود جوامع مختلف به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و منطقه‌ای خاص، باید سیاست‌های آموزشی متناسب با نیازهای خود را در پیش بگیرند و از الگوبرداری خام از نظام آموزشی سایر کشورها پرهیز کنند. به‌ویژه آنکه یک سیاست مشترک در بسترهای فرهنگی مختلف لزوماً به نتیجه یکسان نمی‌انجامد.

همان‌طور که نیازهای جامعه تغییر می‌کند نیازهای سیستم آموزشی نیز تغییر می‌کند. نظام دوری یکی از شیوه‌های پرداختن به نیازهای تغییر یافته در آموزش است (توماس^{۲۱}، ۲۰۰۵، ص. ۱) که بررسی تناسب این نظام با نیازهای موجود آموزشی نظام آموزش و پرورش کشور بایسته بررسی است.

نظر به خلأ موجود در زمینه‌های وضعیت اجرای نظام دوری و ارزیابی نتایج اجرای آن و با توجه به هدف اصلی از طراحی این نظام که کیفیت‌بخشی به امر آموزش است، این پژوهش در صدد بررسی این امر است که با در نظر گرفتن اهداف عالی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و نیز دغدغه‌های موجود در آموزش و پرورش استان خراسان رضوی، مبنی بر ارزیابی اجرای آزمایشی نظام دوری، به بررسی پیامدهای اجرای این نظام در حوزه‌های آموزشی و غیر آموزشی بپردازد.

یافته‌های به‌دست‌آمده از مطالعه وانگ و همکاران^{۲۲} (۲۰۱۷) در مورد تأثیر نظام دوری بر دانش‌آموزان روستایی در چین حاکی از آن است که، دانش‌آموزانی که در کلاس‌های دوری حضور دارند موفق‌تر از همسالان خود در کلاس‌های غیردوری هستند. نتایج پژوهش اورازی^{۲۳} (۲۰۱۲) نشان داد که دانش‌آموزان دوری در زمینه خواندن و درک مطلب، پیشرفت‌های علمی قابل توجهی داشتند. یافته‌های گریگوری^{۲۴} (۲۰۰۹) نشان داد که نظام دوری تأثیر مثبتی بر تجارب اجتماعی دانش‌آموزان دارد. وان مائل و وان هوت^{۲۵} (۲۰۱۱) بر اهمیت درک معلمان از توانایی دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. مرزانو و مرزانو^{۲۶} (۲۰۰۳) معتقدند که معلمان در نظام دوری با ایجاد قوانین روشن و به‌وسیله ایجاد عواقب برای رفتار دانش‌آموزان می‌توانند انتظارات خود را از رفتار آن‌ها مشخص کنند.

در بخش عمده‌ای از مقالات بررسی شده، مزایای نظام دوری بیش از معایب آن ذکر شده است و دانش‌آموزان دوری در مقایسه با غیردوری موفق‌تر ارزیابی شده‌اند. در مطالعه کنی^{۲۷} (۲۰۰۷)، دانش‌آموزان در نظام دوری اضطراب کمتری نسبت به سال تحصیلی جدید دارند و ارتباطی قوی نه تنها با معلم بلکه با همسالان خود دارند. نتایج پژوهش کر^{۲۸} (۲۰۰۲) حاکی از

آن است که ۸۰ درصد از شرکت‌کنندگان، نتایج مثبتی از نظام دوری گزارش کرده‌اند. والدین، معلم و دانش‌آموزان در مطالعه پکانیک (۲۰۰۳) از نظرات مثبتی نسبت به نظام دوری برخوردار بودند. نتایج پژوهش کروگمان و ون سنت^{۲۹} (۲۰۰۰) نشان داد که بین پیشرفت روابط و بهبود تحصیلی در یک مدرسه ابتدایی با استقرار نظام دوری رابطه مثبت وجود دارد. به عقیده بارگر (۲۰۱۳) یکی از نتایج شکل‌گیری نظام دوری، افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان متوسطه است.

نتایج پژوهش هویدا، دولتی و امین بیدختی (۱۳۹۶) که از نظر معلمان و مدیران مدارس ابتدایی استان سمنان، افزایش درک و دانش معلم از توانایی‌ها و ضعف‌های دانش‌آموزان، تلقی نمودن والدین، دانش‌آموزان و معلمان به عنوان اعضای یک خانواده و جامعه، کاهش نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان نسبت به سال تحصیلی جدید و معلم جدید از مزایای شناخت یاددهنده نسبت به یادگیرنده است. نتایج حاصل از مطالعه شیخ بیگلر و کرد (۱۳۹۴) نشان داد، تأثیر انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ارومیه در نظام آموزش دوری بیشتر از نظام‌های آموزشی سنتی است.

مطابق یافته‌های بعضی از مطالعات، نظام دوری نتایج مثبتی در بر نداشته است. به عقیده های‌تاور^{۳۰} (۲۰۰۹) نظام دوری در سال‌های اخیر بر دانش‌آموزانی که به لحاظ اقتصادی محروم هستند تأثیری منفی دارد. کایو^{۳۱} (۲۰۰۹) به این نتیجه رسید که هیچ تفاوت علمی معناداری در توانایی خواندن بین دانش‌آموزان دوری و دانش‌آموزان غیردوری وجود ندارد.

حضور در کلاس دوری باعث پیشرفت تحصیلی در بعضی از درس‌ها می‌شود. یافته‌های تحقیق لانگمیر (۲۰۱۴) نشان داد که بین حضور دانش‌آموزان در کلاس دوری زبان انگلیسی و میزان موفقیتشان در مقایسه با دانش‌آموزان غیردوری انگلیسی، ارتباط معناداری وجود دارد. درحالی‌که بین دانش‌آموزان دوری و غیردوری در کلاس‌های ریاضی و پیشرفت آن‌ها در امتحان ارتباط معناداری وجود ندارد.

اگرچه موضوع نظام دوری در تحقیقات خارجی در سطح گسترده‌ای بررسی شده است، یافته‌های به‌دست‌آمده از تحقیقات سایر کشورها، به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و تفاوت در ساختار و رویکرد نظام آموزش و پرورش کشورها و شکل عملی اجرای آن، قابل تعمیم به جامعه ایران نیست. براساس جست‌وجوهای به‌عمل‌آمده، فرایند و پیامدهای اجرای آزمایشی نظام دوری در ایران مورد بررسی عمیق پژوهشگران داخلی قرار نگرفته است. لذا هدف پژوهش حاضر، بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی شهرستان مشهد به‌عنوان یکی از مجریان این طرح و پیامدهای مترتب بر آن به‌منظور تدوین نظریه‌ای داده‌بنیاد است. در راستای دستیابی به این هدف به دو سؤال عمده پاسخ خواهیم داد:

۱. نظریه فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی شهرستان مشهد چگونه بوده است؟
۲. محتوای عناصر تشکیل دهنده این فرایند، شامل مقوله محوری، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، تعاملات عوامل و پیامدها چیست؟

روش تحقیق

با توجه به ماهیت موضوع پژوهش، در انجام تحقیق از روش کیفی داده‌بنیاد^{۳۲} استفاده شده است. این روش به ساخت نظریه‌ای می‌انجامد که مناسب و کاربرپذیر خواهد بود (محمدپور، ۱۳۸۹، ص. ۳۱۳). درواقع نظریه میدانی کشف نظریه از داده‌هاست که به صورت استقرایی و بر مبنای تحقیق اجتماعی تولید می‌شود (ذکایی، ۱۳۸۱). گردآوری داده و تولید دانش در روش داده‌بنیاد، به اجرای سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی وابسته است (انتشاری نجف‌آبادی، چشمه‌سهرابی و افشار، ۱۳۹۰).

علاوه بر اقتضائات ماهیت پژوهش حاضر، لازمه تحقق هدف پژوهش نیز-که عبارت است از ارائه پارادایم فرایند اجرای نظام دوری و پیامدهای آن بر اساس تجربیات مشارکت‌کنندگان- کاربرد روش داده‌بنیاد است. پارادایم، اصطلاحی است که استراوس و کوربین (۱۳۸۷/۱۹۹۰) به منظور ارائه طرحی از پدیده که توضیحی همه‌جانبه از چرایی، چگونگی و نتایج حاصل از رخ دادن آن نشان می‌دهد، ارائه می‌کنند. اجزای تشکیل دهنده و مؤلفه‌های پارادایم را نیز چنین برشمرده‌اند:

- الف. شرایط، شامل شرایط علی یا سبب‌ساز، شرایط دخیل یا مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای؛
- ب. عمل / تعامل‌ها؛ ج. پیامدها.

جامعه آماری، حجم نمونه و شیوه نمونه‌گیری

جامعه آماری تحقیق کلیه معلمان هستند که به طور مستمر حداقل دو سال پیاپی از سال اول ابتدایی به دانش‌آموزان خود آموزش داده‌اند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و به شیوه گلوله برفی صورت گرفته است. زیرا اسامی معلمان مجری نظام دوری در ادارات نواحی مختلف آموزش و پرورش، با یگانگی یا به‌روزرسانی نشده و فاقد اعتبار بود. پس از انجام ده مصاحبه با اعضای نمونه، اشباع نظری حاصل شد.

بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی (شهرستان مشهد)

جدول ۱. مشخصات کلی معلمان داده‌رسان

جنسیت دانش‌آموزان	پایه‌های اجرای نظام دوری	طول خدمت	تحصیلات	کد نمونه	ناحیه محل تدریس
دختر	پایه اول و دوم	۲۴ سال	فوق دیپلم آموزش ابتدایی	۱	۱
پسر	پایه اول تا سوم	۲۴ سال	فوق دیپلم آموزش ابتدایی	۲	۱
دختر	پایه اول تا سوم	۲۳ سال	لیسانس آموزش ابتدایی	۳	۲
دختر	پایه اول تا سوم	۲۲ سال	فوق دیپلم آموزش ابتدایی	۴	۲
دختر	پایه اول تا سوم	۲۴ سال	فوق دیپلم آموزش ابتدایی	۵	۳
پسر	پایه اول و دوم	۲۲ سال	لیسانس تاریخ	۶	۳
پسر	پایه اول تا سوم	۲۵ سال	لیسانس آموزش ابتدایی	۷	۵
دختر	پایه اول تا سوم	۲۱ سال	فوق دیپلم آموزش ابتدایی	۸	تبادکان
پسر	پایه اول و دوم	۹ سال	لیسانس جغرافیا	۹	تبادکان
روستایی (دختر + پسر)	پایه اول تا سوم	۲۶ سال	لیسانس آموزش ابتدایی	۱۰	تبادکان

ابزار گردآوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌ها مطابق روش آموزشی استربرگ (۱۳۸۴/۲۰۰۲) یک راهنمای مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته یا عمیق، بر مبنای مفاهیم حساس حاصل‌شده از مرور سوابق و چند مصاحبه اکتشافی، تهیه شد. محققان با توجه به راهنمای مصاحبه به طرح بحث پرداختند. سؤال‌ها به گونه‌ای بود که سیر مصاحبه به شفاف شدن هرچه بیشتر تجربه معلمان بیانجامد. به این ترتیب نحوه ورود آنان به نظام دوری، تجربه اجرای این نظام، محدودیت‌ها و موانع اجرای نظام دوری و پیامدهای مثبت و منفی‌ای که برای این نظام ارزیابی می‌کنند، توسط معلمان گزارش شد. مصاحبه‌ها ضمن کسب اجازه از معلمان، ضبط و پیاده‌سازی و سپس کدگذاری شد.

تحلیل داده‌ها

پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و بارگذاری آن‌ها در نرم‌افزار Maxqda ۱۰، برای حصول دقت بیشتر، مصاحبه‌ها جمله به جمله کدگذاری شد. کدگذاران، ابتدا کدگذاری اولیه یا کدگذاری باز انجام داده و سپس پس از تشخیص مقولات و ارتباط میان آن‌ها در سطح کدگذاری محوری، به ارتباط همه‌جانبه مقولات، در قالب یک شبکه گسترده‌تر پرداخته‌اند. در مرحله کدگذاری انتخابی، نحوه ارتباط مقولات تشکیل‌شده با یکدیگر مشخص شد.

روایی و پایایی

به منظور تأمین روایی پژوهش، به استناد ملاک مارشال و راس من (۱۳۷۷/۱۹۸۹)، به مشخص کردن دقیق روند تحقیق و محدود کردن جامعه مورد تحقیق و تعیین پارامترها (تعیین محتوای عناصر تشکیل‌دهنده فرایند اجرای نظام دوری شامل مقوله محوری، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، تعاملات عوامل و پیامدهای مثبت و منفی آن) در تشریح پژوهش پرداخته شد. علاوه بر این بر مبنای تکنیک کنترل یا اعتباریابی توسط اعضا (سیلورمن، ۱۹۸۵/۱۳۸۱) از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا یافته‌های کلی را ارزیابی کنند و در مورد صحت آن نظر دهند.

در تأمین روایی از روش مقایسه‌ای نیز استفاده شد. در این روش پیشنهادی سیلورمن (۱۳۸۱/۱۹۸۵)، نتایج حاصل از تحقیق را با نتایج سایر پژوهش‌ها مقایسه می‌کنیم.

در خصوص قابلیت تکرار (پایایی) مطابق تکنیک استراوس و کوربین (۱۳۸۷/۱۹۹۰، ص. ۲۴۹) با در نظر گرفتن نگرش نظری پژوهش حاضر، نمونه مشابه و تعقیب قواعد کلی گردآوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل، به اضافه سایر شرایط مشابه، سایر محققان قادرند یافته‌ها را تحلیل و تحقیق را تکرار نموده و درباره این پدیده به توضیحات نظری یکسان برسند.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از کدگذاری باز در قالب جداول ۲ و ۳ و ۴ و مؤلفه‌های پارادایم کدگذاری محوری در شکل ۱ ارائه شده‌اند.

جدول ۲. زیرمقولات و مؤلفه‌های مقوله «موانع اجرای نظام دوری»

مؤلفه‌های مقوله عمده	مقوله عمده	موانع اجرای نظام دوری
۱-۱-۱- عدم اعمال امتیاز برای مشارکت معلمان در نظام دوری و در مقابل، امتیازدهی به معلمان متخصص یک پایه خاص ۱-۱-۲- عدم اطلاع‌رسانی به معلمان برای مشارکت و پی گیری از جانب سازمان ۱-۱-۳- محدودیت‌های شرکت در دوره‌های ضمن خدمت ۱-۱-۴- عدم تثبیت موقعیت مدیران موافق اجرای نظام دوری در مدارس ۱-۱-۵- نبود معلم جایگزین برای معلمی که پایه‌اش را ترک می‌کند	۱- موانع سازمانی	۱- موانع زیرساختی
۱-۲-۱- مخالفت مدیران مدارس با اجرای نظام دوری به علل مختلف ۱-۲-۲- عدم همکاری سایر معلمان با معلم متقاضی شرکت در نظام دوری به دلایل مختلف	۲- موانع مشارکتی	۲- موانع مشارکتی
۱-۲-۱- کسالت‌بار بودن نظام دوری برای بعضی معلمان، عامل بی‌انگیزگی آنان ۱-۲-۲- عدم علاقه معلم به گروهی از دانش‌آموزان عامل بی‌انگیزگی ۱-۲-۳- عدم تمایل بعضی از معلمان زن به مشارکت در نظام دوری با گروه پسران ۱-۲-۴- نارضایتی معلم از وضعیت درسی دانش‌آموزان یک کلاس، عامل بی‌انگیزگی معلمان برای همراهی در پایه‌های بعدی	۱-۲- نارضایتی از یک مجموعه دانش‌آموزان	۲- بی‌انگیزگی معلمان به دلایل شخصی مختلف
۱-۲-۱- تمایل معلمان به اشتغال در فضای اداری به‌جای فضای آموزشی ۱-۲-۲- تمایل به استفاده از شانس تجربه یک کلاس بهتر، عامل بی‌انگیزگی معلمان ۱-۲-۳- عدم تمایل معلم به تثبیت در یک مدرسه	۲- تمایل معلم به تغییر محیط	۲- بی‌انگیزگی معلمان به دلایل شخصی مختلف
۳-۲- تخصیص گرابی معلمان عامل عدم شرکت آنان ۴-۲- نگرانی معلمان از لوט شدن اقتدار معلم در اثر صمیمیت با دانش‌آموزان، عامل عدم استقبال آنان از نظام دوری	۳-۲- تخصیص گرابی معلمان عامل عدم شرکت آنان	۲- بی‌انگیزگی معلمان به دلایل شخصی مختلف

جدول ۳. زیرمقولات و مؤلفه‌های مقوله «پیامدهای مثبت اجرای نظام دوری»

مقوله عمده	مؤلفه‌های مقوله عمده		
پیامدهای مثبت اجرای نظام دوری	۱- حصول شناخت	۱-۱-۱- شناخت دانش آموز از معلم	
		۱-۱-۲- آشنایی دانش آموزان با اخلاق و ویژگی‌های معلم	
		۱-۲-۱- شناخت متقابل اولیا و معلم از یکدیگر و معلم	
		۱-۲-۲- شناخت همه‌جانبه اولیا از معلم	
		۱-۲-۳- شناخت معلم از وضعیت خانوادگی دانش آموز	
		۱-۳-۱- شناخت معلم از مسائل غیرآموزشی دانش آموز	
		۱-۳-۲- اطلاع از بیماری‌های دانش آموز	
		۱-۳-۳- شناخت معلم از اخلاق و روحیات دانش آموزان	
		۲- تأثیرات مثبت آموزشی	۱-۲- اطلاع معلم از سطح و نحوه آموزش دیدن دانش آموز در سال پیش
			۲-۲- اطلاع معلم از نقاط قوت و ضعف آموزشی دانش آموز
۳-۲- امکان آموزش دانش آموزان ضعیف‌تر یا مشکل‌دار بر اثر شناخت حاصله			
۴-۲- شناخت و ارتقا و تقویت استعدادهای دانش آموز			
۵-۲- عملکرد تحصیلی بهتر دانش آموزان دوری نسبت به غیردوری			
۶-۲- تأثیرگذار بودن دوری در افزایش علاقه و تعهد دانش آموز به کلاس			
۳- افزایش مهارت‌های معلمان	۱-۳- توانمندتر شدن معلمان		
	۲-۳- خلاق شدن معلم		
	۳-۳- تسلط یافتن بنیادی معلم به دروس سه سال		
	۴-۳- شناخت معلم از ویژگی‌های دانش آموز در سنین مختلف		
	۵-۳- آشنا شدن با کتاب‌ها و روش‌های جدید تدریس		

جدول ۳ (ادامه) زیرمقولات و مؤلفه‌های مقوله «پیامدهای مثبت اجرای نظام دوری»

مقوله عمده	مؤلفه‌های مقوله عمده
پیامدهای مثبت اجرای نظام دوری	۴- تأثیرات مثبت روانی
	۴-۱- تأثیرات مثبت روانی برای دانش‌آموز
	۴-۱-۱- اظهار اضطراب کمتر دانش‌آموزان نظام دوری در آغاز سال تحصیلی
	۴-۱-۲- شادمانی دانش‌آموزان در آغاز سال تحصیلی
	۴-۱-۳- مؤثر بودن نظام دوری در افزایش آرامش دانش‌آموزان
	۴-۱-۴- مفید بودن نظام دوری برای حل مشکل دانش‌آموزان خجالتی
	۴-۱-۵- اعتمادبه‌نفس بیشتر دانش‌آموزان نظام دوری نسبت به غیردوری
	۴-۲- تأثیرات مثبت روانی برای معلم در قالب احساس رضایت از فعالیت در نظام دوری
	۵- صرفه‌جویی در زمان
	۵-۱- صرفه‌جویی در زمان آموزش
	۵-۲- صرفه‌جویی در شناخت همه‌جانبه معلم از دانش‌آموز
	۶- بهبود رابطه دانش‌آموز و معلم
	۶-۱- اعتقاد به تأثیر نظام دوری در جلب‌اعتماد دانش‌آموزان به معلم
	۶-۲- شکل‌گیری رابطه عاطفی بین دانش‌آموز با معلم
	۶-۳- ایجاد رابطه صمیمانه بین معلم و دانش‌آموزان
	۶-۴- صمیمی‌تر شدن دانش‌آموزان نظام دوری با معلم
	۷- بهبود تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر
	۷-۱- افزایش شناخت دانش‌آموزان نظام دوری از یکدیگر و افزایش صمیمیت
	۷-۲- ابراز همکاری بیشتر دانش‌آموزان نظام دوری با هم
	۷-۳- تسریع فعالیت‌های رقابت‌جویانه و سالم دانش‌آموزان در نظام دوری
	۸- افزایش تعاملات اولیا دانش‌آموزان هم‌کلاسی با یکدیگر
	۹- بهبود تعاملات معلم و اولیا
	۹-۱- افزایش همکاری والدین با معلم طی نظام دوری
	۹-۲- افزایش حضور اولیا در جلسات انجمن اولیا طی نظام دوری
	۹-۳- افزایش صمیمیت اولیا با معلم طی نظام دوری
	۱۰- درونی شدن نظم و انضباط حاکم بر کلاس در دانش‌آموزان نظام دوری

جدول ۴. زیرمقولات و مؤلفه‌های مقوله «پیامدهای منفی اجرای نظام دوری»

مؤلفه‌های مقوله عمده	مؤلفه‌های مقوله عمده
۱- انفصال اولیا از مدرسه و اکتفا به معلم	۱-۲-۱- اضطراب‌زا بودن پیوستن دانش‌آموز جدید به کلاس دوری برای وی
	۱-۲-۲- احساس انزوا در دانش‌آموز جدیدی که به گروه دوری می‌پیوندد.
	۱-۲-۳- احساس تبعیض در دانش‌آموز جدیدی که به گروه دوری می‌پیوندد.
	۱-۲-۴- آسیب ناشی از علاقه کمتر احتمالی معلم به دانش‌آموزان جدیدالورود در مقایسه با دانش‌آموزان سابق
	۱-۲-۲- احساس وابستگی دانش‌آموزان به یکدیگر و جدایی دشوار دوستان همکلاس پس از اتمام بازه حضور در نظام دوری
	۲-۲-۲- وابستگی عاطفی نسبی معلم به دانش‌آموز در نظام دوری
	۲-۲-۲- وابستگی عاطفی دانش‌آموز به معلم نظام دوری
	۲-۲-۲- اضطراب دانش‌آموزان نظام دوری از جدا شدن از معلم مانوس چندساله در پایان نظام دوری
	۲-۲-۵- عدم سازگاری دانش‌آموزان نظام دوری با معلم جدید
	۲-۲-۶- رنج حاصل از امکان عدم علاقه‌مندی معلم یا دانش‌آموز به دیگری و تداوم تبعات آن در طول نظام دوری
۲- آسیب‌های عاطفی یا روحی- روانی	۲-۲-۱- (آسیب‌های بالقوه عاطفی یا روحی- روانی) متوجه دانش‌آموزان پیوسته به کلاس دوری
	۲-۲-۲- (آسیب‌های بالقوه عاطفی یا روحی- روانی) متوجه معلم و دانش‌آموزان نظام دوری
	۳-۱-۱- امکان آسیب دیدن دانش‌آموز به علت عدم توانمندی معلم نظام دوری
	۳-۲-۱- یکنواخت شدن شیوه تدریس معلم برای دانش‌آموز طی نظام دوری
	۳-۳-۱- لوژ شدن اقتدار معلم (مانع عمل کردن دانش‌آموزان به تکالیف درسی می‌شود).
۳- آسیب‌های آموزشی	۳-۳-۲- مشکلات هم‌سطح سازی آموزشی دانش‌آموزان جدیدالورود با دانش‌آموزان نظام دوری
	۳-۳-۵- امکان عدم تلاش معلم برای موفقیت دانش‌آموزی که از وی پیشینه ذهنی آموزشی منفی دارد.
	۴-۱- انتقال نظام اعتقادی معلم به دانش‌آموز
	۴-۲- انتقال ویژگی‌های رفتاری معلم به دانش‌آموز طی نظام دوری
	۵- شرکت تنها گروهی از دانش‌آموزان یک مدرسه در نظام دوری عامل احساس تبعیض در کلاس‌های غیردوری

پیامدهای منفی اجرای نظام دوری

با توجه به مقولات محوری، در مرحله کدگذاری گزینشی، مقوله هسته‌ای، «اجرای نظام دوری» نامیده شد. در مدل پارادایمی زیر، فرایند اجرای نظام دوری و پیامدهای آن نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل پارادایمی فرایند اجرای نظام دوری

شرایط علی و شرایط زمینه‌ای

پیش از ابلاغ طرح نظام دوری، طرح مزبور به‌طور تجربی، بنا به‌ضرورت یا درخواست معلمان، در برخی از نواحی آموزش و پرورش اجرا شده است. موارد اجباری، شامل مدارس مناطق روستایی می‌شد که به دلیل کمبود نیرو یک معلم ثابت به‌طور هم‌زمان چندپایه را در طول چند سال مستمر آموزش می‌داد. بنا بر شواهد، ابلاغ بخشنامه امکان اجرای نظام دوری در سال ۱۳۹۱ نیز نقش عمده‌ای در رونق گرفتن اجرای این طرح نداشته است؛ به‌طوری‌که علی‌رغم اینکه پس از ابلاغ بخشنامه اجرای نظام دوری، در ابتدا حدود ۱۵۰ مورد اعلام آمادگی برای اجرای نظام دوری مطرح شد، عملاً کمتر از ده مورد اجرا صورت گرفته است. در کلیه این مدارس و همچنین در مدرسی که پیش از ابلاغ این طرح، معلم، دانش‌آموزان خود را در دو یا سه پایه داوطلبانه همراهی کرده است، عامل اصلی اجرای نظام دوری، تقاضا و پیگیری شخصی معلمی بوده که از انگیزه‌های درونی کافی برای شرکت در نظام دوری برخوردار بوده است. لذا ابلاغ سازمان آموزش و پرورش، نقش چشمگیری در فراگیر شدن این طرح نداشته است.

چنان‌که در مدل پارادایمی قابل مشاهده است، انگیزه معلمان شرط لازم و علت اصلی اجرای نظام دوری بوده است. به‌این ترتیب ابلاغ مصوبه اجرای نظام دوری، تنها به‌عنوان یک عامل زمینه‌ساز و نه عامل علی قابل تحلیل است.

شرایط مداخله‌گر

یافته‌ها نشان داد که عوامل مداخله‌گر اعم از عوامل سازمانی و عوامل انسانی می‌توانند تقاضا و انگیزه معلم را برای مشارکت در نظام دوری تحت تأثیر قرار دهند.

منظور از عوامل سازمانی عبارت است از:

۱. پشتیبانی سازمان از معلم در قالب برگزاری دوره‌های ضمن خدمت لازم برای معلم متقاضی شرکت در نظام دوری؛ که به نمونه نقد زیر اشاره دارد:

«ضمن خدمت می‌گفتش که ما هزینه نداریم برای اینکه کلاس بذاریم باز همکار بره (دوره ضمن خدمت) پایه دومو بگذرونه.»

۲. تأمین نیروی جایگزین برای پایه‌ای که معلم باید به نیروی دیگری واگذار کند و به پایه بالاتر ملحق شود. مشکل طرح شده توسط معلمان حاوی مضمون زیر است:

«می‌گفتن (اگه با شاگردها تون برید کلاس بالا) پایه اول خالی می‌شه. کسی نیست که بیاد کلاس

اول تدریس کنه.»

همچنین ۳. اطلاع‌رسانی و تبلیغات بیشتر در خصوص نظام دوری و در نظر گرفتن امتیازاتی برای معلمان مشارکت‌کننده در اجرای نظام دوری. سازمان با این اقدام می‌تواند زیرساخت‌های لازم برای گسترش طرح نظام دوری را (پس از حصول اطمینان از مفید بودن اجرای آن) فراهم کند. گفته‌های معلمان دال بر فقدان چنین زیرساخت‌هایی است:

«من توی مجلات دیدم (موضوع نظام دوری رو)، بخش جدی نشده. کسی پیگیری نکرده اینو. مطرحش نکرده. اصلاً هیچ بخش‌نامه‌ای چیزی نیومده که آیا کسی می‌خواد نظام دوری رو اجرا کنه یا نه.»

«معلما می‌گن من در صورتی می‌رم ضمن خدمت پایه بعد که امتیاز به من تعلق بگیره.»

«می‌گن معلمی که چند سال پیاپی پایه اول داشته یه امتیازی داره.»

عوامل انسانی اعم از مدیر مدرسه، همکاران معلم و اولیای دانش‌آموزان نیز می‌توانند مانع یا تسهیلگر اجرای نظام دوری باشند.

در صورت نارضایتی اولیا از عملکرد آموزشی و تربیتی معلم داوطلب، معلم حمایت مدیر مدرسه را برای شرکت در نظام دوری از دست می‌دهد. در مقابل، رضایت اولیا از یک معلم و درخواست‌های مکرر از وی برای همراهی با فرزندانشان در پایه‌های بالاتر، می‌تواند برای داوطلب شدن معلم جهت اجرای این نظام، انگیزه‌بخش باشد. به نقل از یکی از معلمان: «(والدین) روی حساب شناختی که داشتن، می‌اومدن پیش مدیرمون می‌گفتن که سال دیگه هم خانم فلانی باشه معلم بچه‌ها.»

مدیران مدارس به دلایل مختلف ممکن است مانع از اجرای نظام دوری بشوند. دلایلی از جمله تشخیص عدم صلاحیت معلم برای تدریس در سایر پایه‌ها، تخصص‌گرایی، عدم رضایت از سابقه اجرای نظام دوری در مدرسه و یا نگرانی از اینکه نتوانند جایگزین مناسبی برای معلم توانمند پایه اول (که به نظام دوری می‌پیوندد) بیابند. نمونه گفته‌های معلمان در این زمینه عبارت است از:

«(بعضی معلم‌ها) زمانی که معلم پایه اول بودن زیاد ازش رضایت نداشتن که مدیر بتونه اون معلم رو با همین دانش‌آموزا بفرسته کلاس دوم.»

«بعضی وقت‌ها هم مدیر می‌گه معلم کلاس اول به خاطر تجربه‌ش باید همیشه اول رو تدریس

کنه.»

«مدیریت می‌گفتش که بچه‌ها با طرح دوره‌ای لوس بار اومدن. چون سه سال با هم بودن.»

«مدیر نگران بود که پایه اول که مهم‌تر و پایه است رو نتونه با نیروی خوبی پر کنه.»

علاوه بر این، سایر همکاران معلم داوطلب، ممکن است به دلایل رقابت‌جویانه و یا به دلیل تخصص‌گرایی، جهت تحویل دادن یا تحویل گرفتن یک پایه تحصیلی با وی همکاری نکنند:

«من توی این سه سال، ضمن خدمتم ۵۰۰ ساعت رفت بالا. بقیه معلم‌ها معترض شدند.»

«معلم‌های دیگه دوس نداشتهن پایه‌شون رو عوض کنن.»

نهایتاً با تأمین شرایط زمینه‌ای، شرایط علی و شرایط مداخله‌گر که به آن‌ها اشاره شد، نظام دوری در مدارس قابل اجرا است. اشاره شد که منظور از شرط علی، وجود معلم داوطلب و دارای انگیزه برای اجرای نظام دوری است. عواملی چند انگیزه شخصی و درونی معلم را برای ورود به نظام دوری تأمین می‌کند. تجربه پیشینی معلم از همراهی با دانش‌آموزان شامل احساس رضایت از دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان و همچنین شناختی که از جنبه‌های تحصیلی و اخلاقی آنان به دست می‌آورد، می‌تواند برای معلم انگیزه‌بخش باشد.

رضایت کلی معلم از دانش‌آموزان: «بچه‌های کلاسم بچه‌های خوبی بودن.»

شناخت معلم از دانش‌آموزان از نظر درسی و اخلاقی: «تصمیم گرفتم که با بچه‌های خودم برم کلاس بالاتر. چون شناخت داشتم روشون. هم درسی، هم اخلاق.»

رضایت معلم از همکاری خانواده‌های دانش‌آموزان: «خانواده‌ها واقعاً خانواده‌های خوبی بودن.» علاوه بر تجربه پیشینی، علاقه‌مندی‌های شخصی معلم، مانند علاقه‌مند شدن به دانش‌آموزان سال اول، کنجکاو برای ارزیابی دانش‌آموزان خود در پایه‌های بالاتر، علاقه به تسلط یافتن به تدریس در سایر پایه‌ها و علاقه به تنوع در تجربه تدریس، می‌تواند در معلم برای ورود به نظام دوری ایجاد انگیزه کند. معلمان در مواردی، حتی به دلایلی مانند فرسودگی جسمی ناشی از فشار کار متحمل شده برای تدریس در پایه اول و یا نگرانی از مواجه شدن با دانش‌آموزانی جدید و ضعیف‌تر در سال بعد، ترجیح داده‌اند با دانش‌آموزان خود به پایه بالاتر راه یابند. به گزاره‌های منبع مقولات فوق در ادامه اشاره می‌شود:

علاقه معلم به دانش‌آموزان سال پیش: «من هم که بچه‌هامو واقعاً دوست داشتم.»

کنجکاو برای ارزیابی: «دوست داشتم حاصل کارم رو ببینم. ببینم بچه‌ها چقدر پیشرفت می‌کنن. اشکالایی که کارم داره رو بشناسم.»

علاقه معلم به تنوع در تجربه تدریس: «دوست داشتم پایه‌م عوض بشه یه تنوعی بشه.»

علاقه معلم به تسلط بر سایر پایه‌ها: «تجربه به دست می‌اری. بعد، دانش بیشتری پیدا می‌کنه آدم.»

نگرانی معلم از تدریس در کلاس ضعیف‌تر: «می‌گفتم یک ریسکیه من بخوام مثلاً اول دیگه ای رو برم بگیرم که شاید ضعیف‌تر باشن.»

فرسودگی جسمی ناشی از تدریس در پایه اول: «سال‌ها بود پایه اول رو تدریس می‌کردم و کلاس اول باید خیلی بلند صحبتی کنی. دیگه سرفه می‌کردم و اینا. دوست داشتم به پایه‌ای برم که یه مقدار راحت‌تر باشه.»

آن دسته از معلمانی که نظام دوری را به دلیل ثابت بودن دانش‌آموزان کسالت‌بار ارزیابی کرده‌اند و یا معلمانی که علاقه خاصی بین آن‌ها و دانش‌آموزانشان ایجاد نشده است، همچنین معلمانی که از وضعیت درسی دانش‌آموزان خود ناراضی هستند یا به تغییر محیط تمایل دارند، از انگیزه‌های لازم برای شرکت در نظام دوری برخوردار نیستند. عبارات زیر، شاهی بر استدلال فوق هستند:

دلایل بی‌انگیزگی معلمان برای اجرای نظام دوری:

«(بعضی از همکارا می‌گن) که کلاً از بچه‌ها خسته می‌شیم.»

«ممکنه (بعضی از معلم‌ا) اصلاً بچه‌ها رو خیلی دوس نداشته باشن. بعد می‌گن حداقل سال دیگه با یه گروه جدید باشیم.»

«واقعاً طرح دوری رو دوست دارم. ولی تو مدرسه پسر و نه. خیلی بازیگوشن پسرها.»

«برام موقعیت کاری تو اداره پیش اومد، (دوری رو ادامه ندادم)»

«همکارها نمی‌خوان سه سال، تو یک مدرسه باشن.»

«(بعضی از همکارا) همین‌که باید برن کلاس (ضمن خدمت) زورشون میاد.»

«معلم‌ها دوست دارن همون پایه‌ای که بودن باشن.»

«اکثر معلم‌ها می‌گن اگر ما بچه‌های خودمون بریم بالا، بچه‌ها پررو می‌شن.»

تعامل‌ها

طبق یافته‌ها نظام دوری به‌خودی‌خود دارای آثار لزوماً مثبت یا منفی نیست. آنچه می‌تواند این نظام را مفید یا مخرب سازد، کیفیت اجرای آن توسط معلم است. اینکه چه معلمی با چه سطحی از توانمندی و ویژگی‌های تربیتی و مهارت‌های ارتباطی، مسئولیت اجرای نظام دوری را به عهده بگیرد. بعضی از پیامدها نیز در هر صورت با اجرای نظام دوری ایجاد می‌شود. بعضی نیز در صورت عدم صلاحیت معلم مجری نظام دوری به وقوع خواهد پیوست. در ادامه به پیامدهای آموزشی و غیرآموزشی اجرای نظام دوری که نقش میانجی متغیر توانمندی یا عدم‌توانمندی معلم در آن مشهود است، اشاره می‌شود:

پیامدها

با فراهم شدن شرایط زمینه‌ساز، مداخله‌گر و علی، نظام دوری اجرا می‌شود که پیامدهایی نیز بر آن مترتب می‌گردد. پیامدهای حاصل، لزوماً مثبت یا منفی نیستند. آنچه به‌عنوان پیامدهای منفی مطرح می‌شود نیز بعضاً قابل مدیریت هستند. همچنین بعضی مواردی که به‌عنوان پیامد مثبت مطرح شده است در زنجیره‌ای از پیامدها و در شرایط خاص می‌تواند اثر نهایی منفی ایجاد کند.

نظام دوری در هر صورت به حصول شناخت هر چه بیشتر دانش‌آموز و معلم از یکدیگر و نیز اولیا و معلم از سوی دیگر می‌انجامد.

شناخت دانش‌آموز از روش تدریس و انتظارات معلم: «روشم کارم و اخلاقم را می‌دونم. می‌دونم که من چه توقعاتی دارم، خواسته‌هام چیه، دقیقاً! با اون بچه‌هایی که نظام دوری داشتم، مشغولیت خیلی کمتره.»

شناخت متقابل اولیا و معلم در نظام دوری: «این سه سال بودن‌ها باعث می‌شه که شناخت ما (اولیا و معلم) نسبت به همدیگه بیشتر بشه.»
«(اولیا) روی من شناخت کامل داشتن.»

شناخت وضعیت خانوادگی دانش‌آموز: اگه دانش‌آموزم مشکل داشت، می‌دونستم پدر، مادرش چه مشکلی دارن.»

شناخت جامع و همه‌جانبه از دانش‌آموز: «منم اونا رو می‌شناسم. دقیقاً نسبت به همدیگه شناخت پیدا کردیم.»

اطلاع از بیماری‌های دانش‌آموز: «از اول سال می‌دونستم کدوم دانش‌آموزم مشکل بیش فعالی داره. دارو مصرف می‌کنه. بنابراین از روز اول اینو میاوردم جایی که کاملاً تحت کنترل خودم باشه.»
شناخت معلم از اخلاق و روحیات دانش‌آموزان: «(می‌دونم) این بچه اخلاقش چه جوریه. سه ساله که من با اینا درگیرم.»

پیامد اولیه مثبت و عمده اجرای نظام دوری حصول شناخت در چند سطح است. دانش‌آموز به درک و شناخت دقیق از روش، انتظارات و ویژگی‌های اخلاقی معلم می‌رسد. در نتیجه، دانش‌آموز می‌تواند به احساس ثبات برسد.

اولیا و معلم نیز در طول این زمان به شناخت سازنده و کاربردی از یکدیگر می‌رسند. معلم با شناخت وضعیت خانوادگی دانش‌آموز انتظارات خود را از وی تعدیل می‌کند. اولیا نیز ضمن کسب شناخت از معلم و اعتماد به روش آموزشی و تربیتی وی همکاری بیشتری با معلم خواهند داشت. معلم از مسائل غیرآموزشی دانش‌آموزان از جمله بیماری‌های جسمی و روحی دانش‌آموزانش مطلع

شده و در طول زمان متناسب با این شناخت با دانش‌آموزان، ارتباط برقرار کرده و با آن‌ها همکاری می‌کند.

اگرچه در بیان معلم‌ها شناخت حاصله، به‌عنوان مزیت عمده نظام دوری مطرح شده است، این شناخت می‌تواند برای دانش‌آموز، آسیب‌های عاطفی یا آموزشی در پی داشته باشد؛ به‌طوری‌که در صورت عدم صلاحیت معلم، پس از شناخت وی به دانش‌آموز و یا خانواده او برچسب‌هایی می‌زند که در ذهن او تثبیت می‌شود و مانع از تلاش معلم برای ارتقای وضعیت تحصیلی و یا تربیتی دانش‌آموز می‌شود: «به عده از معلم‌ها هستن دانش‌آموزی که املاش متوسطه، می‌گن خوبه دیگه. دیگه تلاشی نمی‌کنن این بچه خودشو بکشه بالاتر».

به همین ترتیب، شناخت عمیق دانش‌آموزان از معلم که در نظام دوری حاصل می‌شود، می‌تواند به سوءاستفاده آن‌ها از خلیات معلم منجر شود: «نرم هستم با بچه‌ها. بعضیا هم دیگه ممکنه سوءاستفاده کنن».

همچنین شناخت اولیا از معلم و اعتماد به وجودآمده نسبت به معلم، می‌تواند به عدم تداوم ارتباط‌گیری اولیا با معلم منجر شود.

معلم نظام دوری که در درازمدت، آموزش دانش‌آموزان را به عهده دارد، به نقاط قوت و ضعف آموزشی آنان و روش‌های مناسب انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان مختلف مسلط می‌شود. همچنین با شناخت استعدادها و توانمندی‌های دانش‌آموزان، فرصت کافی برای تقویت و هدایت استعدادهای آنان را در اختیار دارد.

اطلاع معلم از نقاط قوت و ضعف آموزشی دانش‌آموز: «سطح بچه‌ها رو الان من دقیقاً می‌دونم. فلان دانش‌آموز توی حفظیاتش مشکل داره ریاضیش باز بهتره. بیشتر رو اون قسمت‌هایی که ضعف داره، کار می‌کنیم».

امکان آموزش دانش‌آموزان ضعیف‌تر بر اثر شناخت حاصله: «اصلاً می‌دونستم کدوم یکی، چند نفر از بچه‌هام زود می‌گیرن. دیگه حواسمو زیاد متمرکز (اونا) نمی‌کردم. حواسم بیشتر روی بچه‌های دیگه بود. ضعیف‌ترها! از این نظر بچه‌های ضعیف پیشرفت می‌کردن».

معلم‌ان بر نقش نظام دوری در صرفه‌جویی در زمان شناخت وضعیت خانوادگی و آموزشی دانش‌آموز و نیز صرفه‌جویی در زمان لازم برای ارزیابی و بازآموزی دانش‌آموزان پایه دوم و سوم و به نفع آموزش مناسب‌تر دانش‌آموزان تأکید داشتند. آن‌ها در این رابطه چنین اشاره‌هایی داشته‌اند:

«به ازای هر سال دو ماه، یعنی جمعاً چهار ماه دستمون پیشه».

«تا اسمهاشون و خانواده‌های چهل نفر و یاد بگیرم و (بشناسم) یک سال گذشته».

«زمانی که کلاس اول بودن، به مدتی گذشت تا فهمیدم هر گروه از دانش‌آموزان در چه سطحی‌اند. زمانی که این‌ا اومدن کلاس دوم از اول سال می‌دونستم کی در چه سطحه.»

معلم‌ان نظام دوری با استناد به نتایج نمرات دانش‌آموزان خود در آزمون‌های علمی، آزمون ورودی ابتدای سال و آزمون‌های آخر سال تحصیلی، عملکرد تحصیلی آنان را در مقایسه با دانش‌آموزان غیردوری بهتر ارزیابی کرده‌اند: «مدرسه به آزمون علمی بین چهار تا کلاس سوم برگزار کرد. اگه درصد می‌گرفتی کسانی که قبلاً دانش‌آموز من بودن و حالا تو اون کلاس سوم می‌بودن، رتبه‌هاشون بالاتر بود.» نظام دوری علاوه بر تأثیرات مثبت آموزشی، تأثیرات مثبت روحی نیز در دانش‌آموزان داشته است. تأثیرات مثبتی اعم از شادمانی دانش‌آموزان در آغاز سال تحصیلی، اظهار اضطراب کمتر دانش‌آموزان نظام دوری در آغاز سال تحصیلی، افزایش آرامش دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی به دلیل ثبات شرایط، افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان و حل مشکل دانش‌آموزان خجالتی، توسط معلم‌ان گزارش شده است.

«تا می‌گفتن معلمتون دوباره خانم فلانی، بچه‌ها بال در می‌آوردن. خیلی خاطر جمع می‌بودن. استرس نداشتم.»

«وقتی اطمینان دارن که سال دیگه هم با دوستاشون هستن، آرامش خاصی دارن تو محیط مدرسه.»
«شاگرد دوری از اول یاد گرفته چه جور و کی جواب بده. اول فکر کنه و بعد جواب بده. از اول این چیزا رو یاد گرفته خیلی با اعتمادبه‌نفس جواب می‌ده.»
«هم از نظر عاطفی دوست می‌شن با معلم هم اینکه خجالتشون می‌ریزه.»

معلم‌ان به‌انحای مختلف، اشاراتی به احساس لذت، نشاط و رضایت درونی از فعالیت در نظام دوری داشته‌اند که این امر پیامد مثبت روانی نظام دوری برای معلم‌ان را بازگو می‌کند:
«هر روزی که می‌اومدم سر کلاس، از اون روزهای دیگه نشاطم بیشتر بود. بچه‌ها هم همین‌طور. اون سال سوم خصوصاً، واقعاً عشق کردیم با همدیگه.»

همچنین معلم‌ان با اجرای نظام دوری مهارت‌های خود را افزایش می‌دهند. ضمن گذراندن کلاس‌های ضمن خدمت و تدریس در سه پایه، بر محتوای دروس مختلف مسلط می‌شوند و از این تسلط می‌توانند در جهت انتقال بهتر مفاهیم استفاده کنند. این موارد به توانمندتر شدن معلم‌ان می‌انجامد.

توانمندتر شدن معلم‌ان: «(در نظام دوری و ضمن خدمت) با کتابای دیگه و با روش‌های جدید تدریس آشنا می‌شیم.»

تسلط بنیادی به دروس: «من سال اول که تدریس می‌کنم، می‌دونم تو دوم چی داره»

همچنین معلم با ویژگی‌های رفتاری، توانایی‌ها و محدودیت‌های ادراکی دانش‌آموزان در سنین مختلف آشنا شده و انتظارات خود را از دانش‌آموزان تعدیل می‌کند:

«یک معلم تا وقتی پایه‌های مختلف رو نگذرونده باشه، با ویژگی‌های رشدی بچه‌ها تو پایه‌های مختلف آشنا نمی‌شه.»

در ادامه بررسی پیامدهای مثبت نظام دوری، بهبود رابطه دانش‌آموز و معلم در قالب جلب اعتماد دانش‌آموز به معلم، شکل‌گیری رابطه عاطفی بین دانش‌آموز با معلم، ایجاد رابطه صمیمانه متقابل بین معلم و دانش‌آموزان و صمیمی‌تر شدن دانش‌آموزان نظام دوری با معلم گزارش شده است:

تأثیر در جلب اعتماد دانش‌آموزان به معلم: «فک می‌کنم اعتماد بچه به معلم بیشتر می‌شه. چون سه سال باهاش بوده.»

ایجاد رابطه صمیمانه متقابل بین معلم و دانش‌آموزان: «بچه‌ها هم با معلمی که آشنا باشن بهتره. مثل مادرشون می‌شه دیگه.»، «اگر یک جایی ضعفی، کاستی‌ای، چیزی داشته باشن، آگه من ازشون سؤال کنم دلشون بهم می‌گن؛ که فلان مشکل رو داشتن.»

برخی معلمان در طول نظام دوری احساس کرده‌اند که رابطه عاطفی دانش‌آموز با آنان بسیار عمیق شده است و دانش‌آموز به معلم خود بسیار علاقه‌مند می‌شود. لذا احساس تعهد او در خصوص برآوردن انتظارات معلم افزایش می‌یابد. در مقابل، بعضی معلمان مطرح کرده‌اند که این افزایش سطح صمیمیت به کاهش اقتدار معلم منجر می‌شود و لذا معلم همواره باید در تلاش باشد زمینه‌های سوءاستفاده دانش‌آموز را از رابطه به‌وجودآمده از بین ببرد. این تقابل در آراء زیر دیده می‌شود:

«اکثر معلم‌ها می‌گن اگر ما با بچه‌های خودمون بریم بالا، بچه‌ها پررو می‌شن.»
«(در نظام دوری) سال به سال، مشکلات بچه‌ها کمتر می‌شه، به خاطر همون حس احترامی که دارن، حس علاقه‌ای که دارن. دل می‌دن به درس.»

در همین حال در صورتی که معلم و دانش‌آموز نتوانند به یکدیگر علاقه نسبی و در نتیجه تعامل مناسبی با یکدیگر پیدا کنند و دانش‌آموز نیز امکان تغییر کلاس را نداشته باشد، تداوم این وضعیت برای مدت سه سال، آسیب‌های جدی به روحیه و وضعیت آموزشی دانش‌آموز وارد می‌کند:

«عیب نظام دوری اینه که آگه معلمی بچه رو نپذیره و بچه معلم رو نپذیره سه سال واقعاً زجره.»
در چنین شرایطی اجرای نظام دوری آسیب‌زا و دارای پیامد منفی است. از سوی دیگر در صورتی که روابط دانش‌آموز نظام دوری با معلم بسیار عمیق و عاطفی شود، دل‌بستگی و وابستگی وی اضطراب جدایی از معلم را در دانش‌آموز ایجاد کرده و زمینه مشکلات سازگاری دانش‌آموز با معلم جدید را فراهم می‌کند:

«امسال (دانش‌آموزا بعد از سه سال) قراره جابه‌جا بشن یک تنشی دارن. چون تا حالا روی من شناخت داشتن تا می‌گفتن معلمتون خانم فلانی است خیلی خاطر جمع می‌ومدن، استرس نداشتن.» در این نظام شاهد بهبود تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر هستیم. همکلاس بودن چندسأله دانش‌آموزان با یکدیگر امکان شناخت آن‌ها از یکدیگر و احساس نزدیکی و دلسوزی را که لازمه همکاری است فراهم کرده و در نتیجه دانش‌آموزان در نظام دوری با یکدیگر همکاری بیشتری دارند: «چهار نفری که با هم صمیمی بودن، خودشون یه گروه تشکیل می‌دادن. چون سه سال با همدیگه بودن دیگه. گروه‌هایی که درست می‌کردن، واقعاً ارتباط خوبی با هم داشتن. هیچ دعوایی توی هیچ گروهی نبود.»

پیش‌تر به موضوع بهبود تعاملات معلم و اولیا در طول نظام دوری به‌عنوان پیامد مثبت بالقوه نظام دوری اشاره شد. تجربیات برخی معلمان نشان داده است که نظام دوری، افزایش همکاری والدین با معلم، افزایش حضور اولیا در جلسات انجمن اولیا و مربیان و افزایش صمیمیت اولیا با معلم را در پی داشته است. برخی تجربیات معلمان عبارت است از: افزایش همکاری والدین با معلم طی نظام دوری: «خدا بیش به من خیلی اهمیت می‌دادن مامان‌ها. یعنی دیگه هرچی می‌گفتم لله حاضر بود روز بعد. هرچی ازشون می‌خواستم. خیلی واقعاً همکاری می‌کردن.»

افزایش حضور اولیا در جلسات انجمن اولیا: «(در نظام دوری) مثلاً با برخورد خوب، با رضایت خاطر، هر جلسه‌ای که من داشتم، حتماً حضور داشتن اکثراً.» افزایش صمیمیت اولیا با معلم: «تو نظام دوری ما واقعاً مثل یه خانواده شده بودیم.» سطح صمیمیت اولیا با معلم طی نظام دوری به رابطه اعضای یک خانواده تشبیه شده که همه اعضای آن از صمیمیت لازم برای ارتباط گرفتن باهم در راستای هدف اصلی که بهبود امر آموزش است برخوردارند.

یکی از آثار نتیجه نظام دوری، افزایش تعاملات اولیای دانش‌آموزان همکلاسی با یکدیگر است که خود زمینه‌ساز هم‌افزایی تجربیات آن‌ها و تصمیم‌گیری گروهی برای ارائه پیشنهادها و طرح انتقادات به مدرسه است:

«خونواده‌ها همدیگر رو می‌شناختن و تو جلسات شرکت می‌کردن. حتی جلسه دوره‌ای می‌داشتن برا خودشون. بعضی‌هاشون خیلی صمیمی شدن.»

از آنجاکه دانش‌آموزان نظام دوری در درازمدت موظف‌اند قوانین یک معلم ثابت را رعایت کنند، این قوانین را به‌خوبی درونی می‌کنند و منضبط می‌شوند: «از همون سال اول که قانون می‌ذارم، سال

دوم می‌دونن که قانون کلاسمون اینه.»

حال آنکه چنانچه معلم از صلاحیت لازم برخوردار نباشد و دارای ضعف‌های اجرایی در مدیریت کلاس و الگوسازی باشد، این ظرفیت نظام دوری در خصوص فراهم بودن شرایط ثبات برای الگوپذیری دانش‌آموز به یک آسیب جدی و پیامد منفی اجرای نظام دوری تبدیل می‌شود: «به هر حال دانش‌آموزا معلم رو الگو قرار می‌دن چه برسه به اینکه معلم سه سال باهاشون باشه. وقتی معلم تکرار بشه این الگوپذیری عمیق‌تر می‌شه.»

کیفیت اجرای نظام دوری، تأثیر قطعی در پیامدهای آن دارد. در شکل اصیل اجرای نظام دوری دانش‌آموزان نباید در طول سه سال کلاس را ترک کنند و دانش‌آموز جدیدی نباید به کلاس اضافه شود. در کلاس‌های بررسی‌شده، کمتر از ده مورد پیش آمده بود که دانش‌آموزان از نظام دوری خارج شده باشند. موارد خروج نیز جز در یک مورد مربوط به تغییر محل سکونت دانش‌آموزان بود. در مقابل در همه کلاس‌ها این اتفاق صورت گرفته بود که افراد جدیدی به کلاس اضافه شده بودند. این امر آسیب‌های عاطفی یا روحی بالقوه‌ای می‌تواند برای دانش‌آموزان جدیدالورود که به گروه دوری اضافه می‌شوند داشته باشد. این دانش‌آموزان ممکن است احساس اضطراب، انزوا، تبعیض، یا علاقه کمتر معلم را تجربه کنند. همچنین معلم را با چالش‌های هم‌سطح‌سازی دانش‌آموزان مواجه می‌کند.

احساس اضطراب: «از دانش‌آموز پرسیدم: اول که اومدی توی کلاس چه حسی داشتی؟ گفت اول خانوم می‌ترسیدم چون وسط سال اومدم.»

احساس انزوا: «همین امسال بود که یه دانش‌آموز جدید اضافه شد. بعد این خیلی منزوی بود.»
احساس تبعیض: «چند تا دانش‌آموز بودن تو این کلاس‌های دیگه، می‌گفتن خانم خوش به حال بچه‌های شما که باز اومدن امسال با شما سوم.»

علاقه کمتر معلم: «راستشو بگم (احساسم) فرق می‌کنه. هنوز احساس می‌کنم (اون دانش‌آموز جدید) از بچه‌های یک کلاس دیگه‌س. به‌خصوص اگر یک کار بدی انجام بده.»

عمده پیامدهای مثبت و منفی معرفی‌شده برای نظام دوری مشروط به کیفیت اجرای آن است. پیامد منفی بالقوه‌ای که نظام دوری در صورت عدم توانمندی معلم مجری دارد، ضعف آموزشی دانش‌آموز به‌طور پایه‌ای و مبنایی خواهد بود. چنانچه معلم در انتقال مفاهیم آموزشی به دانش‌آموز ضعف داشته باشد، دانش‌آموز دچار آسیب آموزشی خواهد شد: «شاید یک معلمی زیاد با بچه‌هاش کار نکنه، بعد اینا همین‌طوری برن بالا.»

علاوه بر این ممکن است روحیه بعضی از دانش‌آموزان جویای تنوع باشد که در نتیجه با نظام دوری و تثبیت شرایط سازگار نباشد: «ولی خب ممکنه یکنواختی معلم برای دانش‌آموز دل‌چسب نباشه.»

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر که در چارچوب نظریه داده‌بنیاد صورت گرفته، به بررسی فرایند اجرای نظام دوری در مدارس ابتدایی شهرستان مشهد و پیامدهای مترتب بر آن پرداخته است. مدل پارادایمی در بررسی فرایند اجرای نظام دوری نشان می‌دهد، درحالی‌که مصوبه اجرای نظام دوری در سند تحول آموزش و پرورش، عامل زمینه‌ساز اجرای نظام دوری است، شرط علی اجرای آن وجود معلمان داوطلب و دارای انگیزه است. عوامل مداخله‌گر، اعم از عوامل سازمانی و عوامل انسانی می‌توانند موافقت با درخواست معلم برای مشارکت در نظام دوری را تحت تأثیر قرار دهند. اجرای این نظام سلسله پیامدهای مثبت یا منفی‌ای را می‌تواند ایجاد کند.

یکی از پیامدهای منفی نظام دوری که در صورت عدم نظارت بر صلاحیت معلم مجری این نظام روی خواهد داد، آموزش دیدن بلندمدت دانش‌آموزان توسط معلم فاقد صلاحیت و ضعیف است.

از جمله مؤلفه‌های استخراج‌شده در پژوهش حاضر امکان احساس یکنواختی از سوی دانش‌آموز در نظام دوری است. چالش دیگر نظام دوری با چگونگی تعامل معلم و دانش‌آموزان در داخل کلاس درس ارتباط دارد. این چالش، رنج حاصل از عدم علاقه دانش‌آموز به معلم است. در پژوهش‌های کر (۲۰۰۲) و پکانیک (۲۰۰۳) نیز یافته‌های مشابه به دست آمده است. علاوه بر این پژوهش حاضر که در ساختار آموزشی کشور ایران صورت گرفته است، مشابه یافته‌های پژوهشگران ساختارهای آموزشی غربی نشان داد که نظام دوری، لزوماً باعث ایجاد رابطه مثبت بین معلم و دانش‌آموز نمی‌شود. لذا مدیرانی که با برنامه‌های دوری درگیر می‌شوند باید بدانند در صورتی که معلم و دانش‌آموز قادر به ایجاد رابطه فردی نباشند، تضادهای شخصیتی می‌تواند از طریق عملکرد نظام دوری تشدید شود.

تحلیل تجربیات مثبت معلمان حاکی از آن است که معلمان توانمند مجری نظام دوری می‌توانند از این فرصت سه ساله در جهت بهبود مشکلات تعاملی دانش‌آموزان خجالتی و افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان استفاده کنند. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان از آن دارد که در طول نظام دوری، معلم به شناخت جامع و همه‌جانبه از دانش‌آموز دست می‌یابد، تعاملات معلم و دانش‌آموز بهبود می‌یابد و معلم به فرد امین و مورد اعتماد دانش‌آموز تبدیل می‌شود. در این رابطه پکانیک (۲۰۰۳)، کر (۲۰۰۲) و مرزانو و مرزانو (۲۰۰۳) اشاره کرده‌اند که نظام دوری شامل فرصت‌هایی برای ایجاد

اعتماد به نفس در دانش‌آموزان و بهبود روابط دانش‌آموز- معلم می‌باشد. یافته‌ها در خصوص پیامدهای مثبت روحی نظام دوری مبنی بر مضطرب نبودن و احساس شادی دانش‌آموزان در ابتدای سال تحصیلی جدید و احساس آرامش و ثبات در طول سال تحصیلی با پژوهش هویدا، دولتی و امین‌بیدختی (۱۳۹۶)، بارگر (۲۰۱۳) و کر (۲۰۰۲) همسو است.

در پژوهش حاضر معلمان نظام دوری به احساس رضایت شغلی در طول فعالیت در این نظام اشاره کرده‌اند که در مطالعه کر (۲۰۰۲) نیز نتیجه مشابه به دست آمده است. محدودیت‌هایی نظیر امکان لوٹ شدن اقتدار معلم در قالب سوءاستفاده دانش‌آموزان از روابط دوستانه با معلم، و نیز مشکل پیوستن دانش‌آموز جدید به کلاسی که در نظام دوری آموزش دیده‌اند در اجرای نظام دوری نیز مشاهده شد که این موارد نیز با پژوهش وی سازگار است.

در بررسی‌ها مشخص شد که در مواردی، معلم نظام دوری، اولیای دانش‌آموز جدیدالورود به یک کلاس دوری را قانع ساخته است تا فرزند خود را به مدرسه دیگری منتقل کنند. علت این امر چالش‌های هم‌سطح‌سازی دانش‌آموزان برای معلم بوده است. چنین محدودیتی برای نظام دوری در پژوهش پکانیک (۲۰۰۳) نیز برشمرده شده است. یافته‌ها نشان داد که معلمان نظام دوری از نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان خود آگاهی کامل پیدا می‌کنند و از این اطلاعات می‌توانند در راستای تقویت نقاط قوت و استعدادها و دانش‌آموزان و نیز تلاش برای رفع موارد ضعف دانش‌آموزان با توجه به سبک فراگیری آنان بهره‌گیرند. های‌تاو (۲۰۰۹) در مطالعه خود به افزایش زمان آموزش در نظام دوری و افزایش فرصت مداخله اشاره کرده است. شایان‌ذکر است هرچه تعداد دانش‌آموزان یک کلاس کمتر و ورود افراد جدید به کلاس تحت دوری کمتر باشد، امکان استفاده معلم از شناخت به دست آمده بیشتر خواهد بود.

نتایج به دست آمده از مصاحبه‌های صورت گرفته بیانگر آن است که ایجاد روابط بلندمدت بین معلمان و دانش‌آموزان یکی از ویژگی‌های متمایز نظام دوری است. معلمان دوری طیف وسیعی از ارزیابی‌ها و روش‌های تدریس را برای برآورده ساختن نیازهای دانش‌آموزانشان به کار می‌برند. معلمانی که از توانایی ظرفیت فکری دانش‌آموزان آگاه هستند بهتر به تعامل با دانش‌آموزان می‌پردازند. این یافته‌ها در راستای یافته‌های تحقیقات هویدا، دولتی و امین‌بیدختی (۱۳۹۶)، وان‌مائل و وان‌هوت (۲۰۱۱)، پکانیک (۲۰۰۳)، کر (۲۰۰۲)، های‌تاو (۲۰۰۹) و بارگر (۲۰۱۳) قرار دارند.

معلمان رابطه خود، دانش‌آموزان و اولیا را به رابطه اعضای یک خانواده تشبیه کرده‌اند. چنین تشبیهی در یافته‌های پژوهش‌های هویدا، دولتی و امین‌بیدختی (۱۳۹۶)، لانگمویر (۲۰۱۴) و کر (۲۰۰۲) نیز بیان شده است.

نتایج به‌دست‌آمده حاکی از آن است که معلمان کلاس چهارم که دانش‌آموزان خارج‌شده از نظام دوری به کلاس آن‌ها راه‌یافته‌اند موارد متعددی از ناسازگاری دانش‌آموزان را با معلم جدید به‌ویژه در هفته‌های ابتدایی سال گزارش کرده‌اند. کر (۲۰۰۲) و پکانیک (۲۰۰۳) در پژوهش‌های خود به تجربه دشواری عاطفی هنگام ترک کلاس دوری اشاره کرده‌اند.

■ پیشنهادهای کاربردی ■

بنابر یافته‌هایی که متناسب با اهداف پژوهش به دست آمده است می‌توان پیشنهادهای کاربردی چندی مطرح کرد.

با توجه به شرایط علی یافت‌شده برای اجرای نظام دوری، پیشنهاد می‌شود:

۱. مشارکت معلمان در این نظام داوطلبانه و غیرتحمیلی باشد.
۲. به‌منظور فراگیر کردن مشارکت معلمان در این طرح تشویق‌ها و امتیازاتی برای معلمان در نظر گرفته شود.
- همچنین، شرایط مداخله‌گر سازمانی در اجرای نظام دوری که در این پژوهش شناسایی شدند، ما را به طرح پیشنهادهای زیر رهنمون می‌سازد:
۱. اطلاع‌رسانی‌های لازم در خصوص نظام دوری به کارکنان آموزشی و اجرایی صورت گیرد.
۲. موانع سازمانی برای مشارکت معلمان در نظام دوری برطرف شود. به این ترتیب که سازمان‌دهی نیروهای مدارس حداقل سه ساله باشد، معلمان برای استفاده از کلاس‌های ضمن خدمت نظام دوری در اسرع وقت ابلاغ خود را دریافت دارند، معلمان نظام دوری از قانون عدم امکان حضور در کلاس‌های ضمن خدمت در دو سال متوالی مستثنا شوند.
۳. برخورداری معلمان از سابقه تدریس در هر سه پایه، برای مشارکت آنان در نظام دوری لحاظ شود.
۴. امتیازدهی به معلمانی که فقط در یک پایه ثابت تدریس می‌کنند، به نفع معلمان مجری نظام دوری تعدیل شود.

- بر اساس پیامدهای تشریح شده اجرای نظام دوری، پیشنهاد می‌شود:
۱. پیش از تلاش برای گسترش نظام دوری از کارایی آن اطمینان حاصل شود. به این ترتیب که یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی موجود در خصوص اجرای این نظام و تجارب اجرای آزمایشی آن در کشور با استفاده از پژوهش‌های کمی و کیفی بررسی شود.
۲. نظام‌نامه‌ای شفاف برای تشخیص معلمان صاحب صلاحیت برای مشارکت در نظام دوری تدوین شود.
۳. ضمن بررسی درخواست معلمان برای مشارکت در نظام دوری، از دانش‌آموزان، والدین آنان و مدیران مدرسی که این معلمان در آن تدریس کرده‌اند نیز نظر سنجی صورت بگیرد.
۵. آموزش‌های لازم به معلمان داوطلب مجری نظام دوری داده شود.
۶. دانشگاه فرهنگیان نیز با اجرای نظام دوری هماهنگ باشد. به طوری که معلمان آموزش‌های لازم را برای اجرای این نظام در همان دوره کسب کنند.
- نهایتاً بر اساس شرایط زمینه‌ای شناسایی شده برای تحقق نظام دوری، پیشنهاد می‌شود شیوه‌نامه اجرای صحیح نظام دوری متناسب با اهداف این نظام تدوین شود.

■ محدودیت ■

پژوهش از جنبه‌های اجرایی، نمونه‌یابی، زمانی، منبع‌یابی و روشی دارای محدودیت بود.

گردآوری اطلاعات در ادارات سازمان آموزش و پرورش، به علت ملاحظات حراستی سازمان، با محدودیت‌های اجرایی مواجه بود. ضمناً فهرست مدارس و معلمان مجری نظام دوری در ادارات سازمان، بایگانی نشده و فاقد اعتبار بود.

هماهنگ کردن زمان مصاحبه با معلمان به گونه‌ای که نه بازه زمانی در نظر گرفته شده برای گردآوری اطلاعات محدود شود و نه ساعات تدریس معلم ضایع شود، امر دشواری بود. بُعد مسافت به ویژه در مدارس تبادکان، به دشواری گردآوری اطلاعات می‌افزود. در حوزه منبع‌یابی، مشخص شد که عمده پژوهش‌ها در حوزه نظام دوری در خارج از ایران انجام شده است و تحقیقات معدود بومی نیز هدف این پژوهش را پوشش نمی‌دهد. به لحاظ روشی نیز بررسی پیامدهای اجرای نظام دوری در قالب آمار و ارقام قابل بررسی نبوده و ماهیت موضوع، محقق را از نظر انتخاب روش محدود ساخت.

منابع

- استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۸۷). اصول روش تحقیق کیفی (ترجمه بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۰ چاپ شده است).
- استربرگ، کریستین جی. (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق کیفی در علوم اجتماعی (ترجمه احمد محمدپور و علی شماعی). یزد: دانشگاه یزد. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۲ چاپ شده است).
- انتشاری نجف‌آبادی، فهیمه، چشمه سهرابی، مظفر و افشار، ابراهیم. (۱۳۹۰). بررسی کاربرد پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترای علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی در کتابخانه‌های شهر اصفهان. پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱(۱)، ۶۷-۸۸.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
- ذکایی، سعید. (۱۳۸۱). نظریه و روش در تحقیقات کیفی. فصل‌نامه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، ۹(۱۷)، ۶۹-۴۲.
- سیلورمن، دیوید. (۱۳۸۱). روش تحقیق کیفی در جامعه‌شناسی (ترجمه محسن ثلاثی). تهران: انتشارات تیان. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۵ چاپ شده است).
- شیخ بگلو، لیلا و کرد، بهمن. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر نظام آموزش دوری از بعد عاطفی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان ارومیه. کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی و روان‌شناسی و آسیب‌های اجتماعی ایران.
- مارشال، کاترین و راس، من، گرچن. (۱۳۷۷). روش تحقیق کیفی (ترجمه علی پارساییان و سید محمد اعرابی). تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۹ چاپ شده است).
- محمدپور، احمد. (۱۳۸۹). ضد روش (جلد اول). تهران: جامعه‌شناسان.
- هویدا، رضا؛ دولتی، علی‌اکبر و امین بیدختی، علی‌اکبر. (۱۳۹۶). جایگاه و نقش نظام دوری در ارتقا و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۶(۶۳)، ۴۶-۲۵.
- Barger, T. M. (2013). *Impact of looping on middle school science standardized achievement tests* (Doctoral dissertation). Liberty University: Lynchburg, Virginia.
- Caauwe, C. M. (2009). *The Impact of Looping Practices on Student Achievement at a Minnesota Inner City Elementary School: A Comparison Study* (Doctor of Education in Leadership). Minneapolis, Minnesota.
- Hightower, D. G. (2009). *Can Looping Kindergarten And First Grade Classroom Assignment Affect Academic Performance In The Third Grade?* (Master of Arts in Child Development at California State University). Sacramento, California.
- Gregory, B. (2009). *The Impact of Looping on Academic and Social Experiences of Middle School Students* (Doctoral dissertation). Walden University: Minnesota.
- Kenney, M. K. (2007). *Social And Academic Benefits Of Looping Primary Grade Students* (Master of Science In Education). School Of Education, Dominican University of California, San Rafael, Ca.
- Kerr, D. L. (2002). *In The Loop" Responses About Looping At The Middle School Level As Seen Through Different Lenses* (Doctor Of Education). National-Louis University: Chicago, Illinois.
- Krogmann, J. & Van Sant, R. (2000). *Enhancing Relationships and Improving Academics in the Elementary School Setting By Implementing Looping* (Master's Action Research Project). Saint Xavier, University and Skylight Field-Based Masters Program, Dissertations, Chicago, Illinois.
- Langmuir, L. (2014). *An exploratory investigation of looping high school math and English and student achievement* (Master's thesis). Rowan University: New Jersey.
- Liu, J. Q. (1997). The Emotional Bond between Teachers and Students: Multi- Year Relationships. *Phi Delta Kappan*, 78(2), 156-157.

- Marzano, R. J. & Marzano J. S. (2003). The Keys to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- New, R. (1990). Excellent Early Education: A City in Italy Has It. *Young Children*, 45(6), 4-10.
- Ogletree, E. J. (1996). *The Comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students*. ERIC, 1-15.
- Oxley, D. (1994). Organizing schools into small units: Alternatives to homogeneous grouping. *Phi Delta Kappan*, 75(7), 521-526.
- Pecanic, M. L. (2003). *The Experience and Effects of Looping In the Elementary Classroom* (Master's thesis). Biola University, La Mirada, California.
- Orazi, G. (2012). *The effectiveness of looping in self-contained special education classrooms* (Master's thesis). Rowan University, New Jersey.
- Thomas, M. (2005). *The Effects Of Looping On Student Achievement And Self-Efficacy Of Exceptional Education Students* (Doctoral dissertation). University Of Central Florida. Orlando, Florida.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social indicators research*, 100(1), 85-100.
- Wang, L., Wu, M. Y., Shi, Y. J., Cheng, Y. Z., Loyalka, P., Chu, J., Kenny, K., & Rozelle, S. (2017). *The Effect of Teacher Looping on Student Achievement: Evidence from Rural China*. Stanford University.
- Wynne, E. & Walberg. H. (1994). Persisting Groups: An Overlooked Force for Learning. *Phi Delta Kappan*, 75(7) 527 -528.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. Langmuir | 17. The Waldorf education system |
| 2. Persistence teams | 18. Ogletree |
| 3. clusters | 19. Liu |
| 4. student-teacher progression | 20. Wynne and Walberg |
| 5. teacher rotation | 21. Thomas |
| 6. persisting groups | 22. Wang, Wu, Shi, Cheng, Loyalka& et. al |
| 7. persistence learning | 23. Orazi |
| 8. multiyear placement | 24. Gregory |
| 9. multiyear assignment | 25. Van Maele & Van Houtte |
| 10. multiyear teaching | 26. Marzano & Marzano |
| 11. two-cycle teaching | 27. Kenney |
| 12. multiyear instruction | 28. Kerr |
| 13. Barger | 29. Krogmann & Van Sant |
| 14. Pecanic | 30. Hightower |
| 15. New | 31. Caauwe |
| 16. Oxley | 32. Grounded Theory |

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

■ سیروس اسدیان* ■ قادر عزیزی**

چکیده:

هدف این پژوهش تبیین تأثیر تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بوده است. این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری پژوهش را ۱۳۱۴ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر مهاباد که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ در پایه هشتم مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌داد. از این تعداد ۵۲ نفر به صورت هدفمند انتخاب شدند. در مرحله اول گردآوری داده (پیش‌آزمون) پرسش‌نامه نگرش نسبت به مدرسه در بین دانش‌آموزان هر دو گروه اجرا گردید. سپس گروه آزمایش به مدت ۱۴ جلسه، با روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، شامل (استفاده از ادراک چندحسی، استفاده از ریتم و موسیقی، زبان بدن، تحریک قوه تخیل دانش‌آموزان، توجه به حوزه عاطفی، استفاده از رنگ و شکل تصویر و تلفیق هنر و تدریس) آموزش دیدند ولی گروه گواه به صورت مرسوم آموزش دیدند. بعد از پایان آموزش از دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. جهت اطلاع از وضعیت نگرش دانش‌آموزان به مدرسه از پرسش‌نامه نگرش به مدرسه مک کوچک و سیگل (۲۰۰۳) بهره گرفته شد. داده‌های جمع‌آوری شده با نرم‌افزار SPSS و با استفاده از آزمون‌های تحلیل کوواریانس و کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل گردید. نتایج نشان داد سطح نگرش به مدرسه، در دانش‌آموزانی که درس علوم تجربی پایه هشتم را با رویکرد تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی فراگرفته بودند، متفاوت از دانش‌آموزانی بود که این درس را با شیوه‌های تدریس مرسوم در مدارس یاد گرفته بودند. لذا می‌توان نتیجه گرفت که هر اندازه عناصر و مؤلفه‌های تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی (عناصر بصری، رنگ، موسیقی، تخیل و تصورات دانش‌آموزان، هنر، عواطف دانش‌آموزان، محیط یادگیری شاد، خلاقیت و احساس لذت از یادگیری) در فرایند تدریس تلفیق گردند و معلم تلاش نماید تا اهداف حوزه شناختی را به واسطه توجه و برجسته کردن حوزه عاطفی دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهد، به همان نسبت نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و مؤلفه‌های موجود در آن بهبود پیدا می‌کند.

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، نگرش به مدرسه، علوم پایه هشتم

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۲/۴

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۷/۵

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۶/۲

*استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول). sasadian@azaruni.ac.ir
**کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. azizi_ghader@yahoo.com

مقدمه و بیان مسئله

یکی از موضوعات مهمی که همواره ذهن متخصصان تعلیم و تربیت را به خود مشغول می‌دارد بررسی نگرش‌های دانش‌آموزان و عوامل مهم اثرگذار بر آن است. از آنجاکه نگرش‌ها، اندیشه‌ها و حتی رفتارهای ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند، (کریمی، ۱۳۹۰) لذا همین نگرش‌ها می‌توانند تأثیر شگرفی در فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند. باورها و تصورات دانش‌آموزان نسبت به اهمیت و جایگاه یادگیری، آگاهی از توانمندی و مهارت خود، انجام فعالیت‌های مربوط به کلاس و احساسات و واکنش‌های عاطفی نسبت به این‌گونه فعالیت‌ها می‌توانند به علاقه‌مندی دانش‌آموز به یادگیری و تحصیل کمک کند. از جمله نگرش‌ها در زمینه تعلیم و تربیت، «نگرش به مدرسه» است. منظور از نگرش به مدرسه یک حالت یا میل عمومی مثبت یا منفی نسبت به مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای است. اگر در دانش‌آموز نگرش مثبت و یا منفی به مدرسه ایجاد شود، این نگرش ممکن است به موضوع‌های مدرسه، معلمان و کارکنان و حتی کل مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای سرایت کند (مصر آبادی، ۱۳۸۹). نحوه ادراک و نگرش در افراد مختلف متفاوت است و دانش‌آموزان بسته به گونه‌ای که ساختار مدرسه را ادراک می‌کنند، می‌توانند وظایف خود را به بهترین نحو انجام دهند یا برعکس در انجام آن‌ها کوتاهی کرده و به نوعی اهمال نمایند. جو مدرسه یکی از عناصر مهم و اساسی در محیط‌های یادگیری موفق و مؤثر به حساب می‌آید و عبارت است از: باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مشترکی که تعامل بین دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس را شکل می‌دهد و در عین حال الگوهایی را نیز برای هنجارها و رفتارهای ایدئال و مقبول، در سطح مدرسه به وجود می‌آورد (میچل و برادشو، ۲۰۱۳). بنابراین بررسی و مطالعه نگرش دانش‌آموزان و عوامل اثرگذار بر آن همواره یکی از موضوعات جدی و مهم رشته تعلیم و تربیت به حساب می‌آید. از آنجاکه متغیرهایی زیادی می‌توانند بر کم و کیف نگرش‌های دانش‌آموزان به مدرسه اثرگذار باشند، نگارندگان این مقاله به دنبال مطالعه‌ی یکی از این متغیرها یعنی «تأثیر تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر نگرش دانش‌آموزان به مدرسه» بوده‌اند.

نگرش به مدرسه در فرایند تحصیل به تدریج شکل می‌گیرد و به‌طور کلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. این نگرش می‌تواند مثبت یا منفی باشد. این نگرش کل فرایندهای مدرسه از جمله کلاس درس، معلمان، دانش‌آموزان و کلیه فعالیت‌ها و علاقه‌مندی به یادگیری را تحت نفوذ خود دارد. پنتچیلوک^۲ (۱۹۸۹) معتقد است نگرش دانش‌آموزان در مورد مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد. نگرش نسبت به مدرسه دارای پنج بعد است که عبارت‌اند از: ادراک خودتحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و انگیزش خود-نظم‌دهی (مصر آبادی، ۱۳۸۹). متأسفانه در دستگاه‌های آموزشی عوامل درونی و بیرونی مختلفی وجود دارند که نگرش‌های دانش‌آموزان را نسبت به مدرسه و مؤلفه‌های درون آن با چالشی اساسی مواجه می‌کنند. به عنوان مثال در عصر کنونی پارادایم تفکر علمی

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

و فناوری‌های نوین بر زندگی افراد سیطره پیدا کرده است؛ برخی متخصصان آموزشی در خصوص توجه بیش‌ازحد به عقل‌گرایی و توجه انحصاری به ارتقای رشد شناختی دانش‌آموزان هشدار داده‌اند. تمام دوران مهم گذشته و تا حدی نیز در دوران حاضر، ما شاهد فاصله گرفتن سلطه عقل‌گرایی در تأکید بر اهمیت زیبایی‌شناسی و آموزش هنری بوده‌ایم (دناک^۲، ۲۰۱۴). در این زمان، وقتی که فرایند رشد همه‌جانبه دانش‌آموز از تعادل خارج می‌شود، آموزش و تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، به عنوان یک راهکار می‌تواند در برقراری مجدد هماهنگی بین جنبه‌های مختلف شخصیت دانش‌آموزان راهگشا باشد. بررسی تجارب جهانی نیز به نوعی مؤید اهمیت توجه به مفهوم زیبایی‌شناسی و کاربرد آن در فرایند یادگیری دانش‌آموزان است. در ۳۰ سال گذشته، تقریباً از سال ۱۹۸۵، تا امروز به استثنای سال‌های ۱۹۹۵ تا ۱۹۹۹، آموزش زیبایی‌شناسی در خط‌مشی‌های آموزشی برخی از کشورها مورد توجه بوده و همواره از نقش مهم آن در قالب تصویب قوانین مختلف حمایت شده است (لینمن، عباسی و الحسن^۴، ۲۰۱۳). در قرن نوزدهم، آموزش‌های مقدماتی موسیقی و نقاشی در مدارس ابتدایی دولتی اروپا نهادینه شد و از اوایل قرن بیستم، جنبش پیشرفت‌گرایان، به عنوان جنبش هنر و کاردستی، با الهام گرفتن از موريس و راسکین در واکنش به گرایش‌های افراطی به منطق‌گرایی و عقل‌گرایی، بر اهمیت زیبایی‌شناسی تأکید نمود. در دهه ۱۹۵۰، سازمان‌های بین‌المللی نقش مهمی در فرایند نهادینه کردن موضوعات درسی زیبایی‌شناسانه پیشرفته در برنامه‌های درسی رسمی مدرسه ایفا کرده‌اند. به‌طور خاص، یونسکو در سازمان‌دهی برخی جلسات بین‌المللی و همایش‌ها کاملاً فعال بوده است: در انگلستان (۱۹۵۱) در برگزاری همایش تدریس هنرهای تجسمی؛ در پاریس (۱۹۵۱) و لاهه (۱۹۵۳) در زمینه ارتقای تئاتر و جوانان؛ و در بروکسل (۱۹۵۳) در زمینه جایگاه موسیقی در پرورش جوانان و بزرگسالان (آمادیو، ترانگ و تجورنو^۵، ۲۰۰۶).

اما در ایران یکی از عناصر مغفول برنامه‌های درسی دانش‌آموزان توجه به نقش و اهمیت هنر در فرایند تدریس و یادگیری است. هنر، متأسفانه، به عنوان یک موضوع درسی مجزا و بدون ارتباط با سایر حوزه‌های دانش مد نظر قرار گرفته است و البته در اهداف برنامه درسی رسمی تمام دوره‌های تحصیلی بعد فرهنگی و هنری در نظر گرفته شده است (صافی، ۱۳۹۳) اما در مرحله اجرا همواره این بعد، به دلایل گوناگون، مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد و هرگز به مرحله اجرای واقعی نمی‌رسد. امروز هم در مدارس و مراکز آموزشی کشور تربیت هنری به جد گرفته نمی‌شود و در برنامه‌های درسی، هنر و تربیت هنری از جایگاه مناسب و شایسته‌ای برخوردار نیست (فلاحی، صفری و یوسف‌فرحنگ، ۱۳۹۰). علاوه بر این وجود مشکلاتی همچون کم‌توجهی به حیطه‌های عاطفی و هنری در برنامه‌های درسی مدارس، ساده‌انگاری در مورد شرایط و موقعیت تدریس و متعاقباً کشانده شدن معلم به سوی روزمرگی یا کلیشه‌ای شدن و همچنین تجربه‌های زیباشناختی و مؤلفه‌های آن در امر تدریس و یادگیری همواره ناشناخته باقی می‌ماند (انصاری، بختیار نصرآبادی و باقری، ۱۳۹۲). حال، پژوهش حاضر در پی آن

است که با تأکید بر اهمیت توجه به هنر و ابعاد زیبایی‌شناسی تدریس و یادگیری در نظام آموزشی، تأثیر آن را بر نگرش دانش‌آموزان به مدرسه مورد کنکاش قرار دهد تا از این طریق توجه تصمیم‌سازان حوزه تعلیم و تربیت، متخصصان، معلمان، والدین و تمام ذی‌نفعان را به این حوزه مهم و حیاتی معطوف دارد.

■ مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در فرایند تعلیم و تربیت همواره بر نقش پررنگ هنر تأکید شده است اما سؤال اینجاست که چرا باید هنر بخش مهم و قابل توجهی از آموزش در مدرسه را به خود اختصاص دهد. در جریان تدریس و در راستای ارتباط هنر با تدریس می‌توان به رویکردهای مختلفی اشاره نمود که عبارت‌اند از: تدریس هنرهای مختلف^۱، تدریس به واسطه هنر^۲ و تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی^۳.

۱. تدریس هنرهای مختلف

معمولاً در نظام‌های آموزشی هنرهای مختلف به‌گونه‌ای در قالب کلاس‌های آموزشی خاص در برنامه درسی مدارس قرار می‌گیرند. کودکان در مدارس درگیر فعالیت‌های آموزشی در موسیقی، هنرهای تجسمی، تئاتر و سایر فعالیت‌های هنری هستند. این رویکرد منجر به پیامدهایی می‌شود که بر اساس دیدگاه آیزنر-محورند و به‌طور مستقیم به موضوعی ارتباط پیدا می‌کنند که یک برنامه درسی هنر جهت تدریس آن طراحی شده است (آیزنر^۴، ۱۹۹۹، ص. ۱۴۶). در این موارد موقعیت مفروض هنرهای مختلف، طراحی یک برنامه درسی در موضوعی ویژه است (مانند موسیقی) (گیر^۵، ۱۹۹۷). به‌عنوان مثال در برنامه درسی مدارس ابتدایی یونانی، این موضوعات شامل هنرهای تجسمی، تئاتر، تربیت بدنی و موسیقی می‌شود و در برنامه درسی ابتدایی ایران نیز می‌توان به هنر و تربیت بدنی اشاره نمود.

۲. تدریس به واسطه هنر

در قرن بیستم آموزش هنر، به واسطه مفهوم تدریس هنر، توسعه بسیاری پیدا کرد (دیوی^۶، ۱۹۴۳). محققان به این نتیجه رسیدند که هنر نه تنها می‌تواند موجبات توسعه زیبایی‌شناسی در مدارس را فراهم سازد بلکه می‌تواند به رشد همه‌جانبه و تعادل در شخصیت دانش‌آموزان بینجامد. بر این اساس از سال ۱۹۵۴ رویکرد تدریس به واسطه هنر از طریق انجمن بین‌المللی آموزش از طریق هنر تحت نظارت و رهبری یونسکو مورد حمایت قرار گرفت (استیرس^۷، ۲۰۰۱). تدریس و یادگیری از طریق استراتژی‌های هنری در چارچوب روند اخیر برای تلفیق هنرها مورد مطالعه قرار گرفته است که دیزی^۸ (۲۰۰۳) آن را به‌عنوان تلاش برای ایجاد مجموعه‌ای از روابط بین یادگیری در هنرها و یادگیری در سایر مهارت‌ها و موضوعات دیگر برنامه درسی تعریف نموده است. کرس^۹ (۲۰۰۳) نیز معتقد است که تلفیق هنر با سایر حوزه‌های شناختی تا حد زیادی تحت تأثیر نظریه مالتی مدالیت^{۱۰} قرار دارد. بر اساس این نظریه

در مدرسه باید به این موضوع توجه شود که زبان چیزی فراتر از نظام علائم و نشانه‌ها نیست؛ بنابراین وقتی که دانش‌آموزان از طریق هنر فرامی‌گیرند به آنان فرصت داده می‌شود تا از فرصت‌های متنوع یادگیری استفاده نمایند (لی و هید^{۱۶}، ۲۰۰۸، واکر، تیون و ویلسک^{۱۷}، ۲۰۱۱). در رویکرد تدریس از طریق هنر متخصصان تعلیم و تربیت به دنبال مزایای گسترده‌تری برای دانش‌آموز همچون رشد جسمی، اجتماعی، عاطفی و ذهنی و تأثیر مثبت این رویکرد بر یادگیری سایر موضوعات درسی می‌باشند.

۳. تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی

برخی پژوهشگران بر این باورند که تدریس مستقیم هنرها (رویکرد اول) می‌تواند بر ارزش ذاتی تجربه زیبایی‌شناسی تأکید داشته باشد (بناوت^{۱۸}، ۲۰۰۴) و می‌تواند منجر به پیامدهای بلندمدت غیرقابل اندازه‌گیری شود که هنرها بر روی رشد فردی و رفاه اجتماعی دارند (آمادیو و همکاران، ۲۰۰۶). در مقابل تدریس به‌واسطه هنرها (رویکرد دوم) بر فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرات مثبتی دارد و حتی می‌تواند در راستای حمایت از آموزش هنرها بر سیاست‌گذاران آموزشی نیز تأثیرگذار باشد. با توجه به اهمیت آموزشی این دو رویکرد و همچنین جهت برقراری تعادل بین این دو، از نقطه نظر فعالیت‌های تدریس، رویکرد سومی نیز مطرح شده است.

طی سال‌های ۱۹۷۰ برودی بر این باور بود که ارزش آموزشی هنر در مدارس زمانی هویدا می‌شود که این هنرها با فرایند یادگیری تلفیق شوند (برودی^{۱۹}، ۱۹۷۲، پالمر، ادوارد کوپر و برسلر^{۲۰}، ۲۰۰۱). آیزنر (۲۰۰۲) و گاردنر^{۲۱} (۲۰۰۳) نیز همین موضع را اتخاذ کرده بودند. بر اساس دیدگاه آیزنر شکل‌های مختلف ارائه زیبایی‌شناسی با شیوه‌های تجربه یک فرد ارتباط دارد (آیزنر، ۱۹۷۶). گاردنر نیز به‌نوبه خود نظریه هوش‌های چندگانه را مطرح نمود و نشان داد که چگونه هنرها می‌توانند با شیوه‌های تفکر در ارتباط باشند (فضایی، ریاضی منطقی و ...) (گاردنر، ۲۰۰۳). بدیهی است که این موضوع با آنچه در مدارس ترویج می‌شود، متفاوت است. هنر به‌عنوان حوزه‌ای در نظر گرفته می‌شود که دانش‌آموزان به‌واسطه آن قادر خواهند بود قابلیت‌های ذهنی پیشرفته خود را توسعه بخشند. همچنین رشد شناختی با پارامترهایی همچون تخیل، خلاقیت، شهود و عواطف در ارتباط است (پارکر^{۲۲}، ۲۰۰۵). زمانی که هنرهای مختلف در فرایند یادگیری ارائه می‌شوند دانش‌آموزان و معلمان می‌توانند به معناها و پیام‌ها به اشکال مختلف و از طریق محتوای متنوع نگاه کنند و به فراگیری آن‌ها اقدام نمایند.

در این رویکرد جدید، هنرها می‌توانند نقش جدیدی ایفا کنند و به یک کانون توجه تبدیل شوند و به جنبه‌های مختلف دانش از زوایای مختلف بنگرند. لذا نوع جدیدی از تدریس می‌تواند ایجاد گردد که در آن دانش‌آموزان بر اساس مشارکت در موقعیت‌های مرتبط با ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه

هر موضوع تدریس شده، طبقه‌بندی می‌شوند (ساتریو پائولو زورمپالا^a، ۲۰۱۲). به عبارت دیگر هر موضوع تدریس شده می‌تواند به عنوان یک چارچوب احتمالی تلقی گردد که در آن دانش‌آموزان ممکن است دارای تجارب زیبایی‌شناسانه باشند. این رویکرد می‌تواند به عنوان تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی مطرح گردد (ساتری پائولو و زورمپالا^b، ۲۰۱۲). تعلیم و تربیت مبتنی بر تدریس زیبایی‌شناسی بر این فرض استوار است که انسان‌ها می‌توانند جهان را به شیوه‌های مختلفی (گاردنر، ۲۰۰۳) و با بیش از یک محتوای خاص درک کنند (آیزنر، ۲۰۰۲)؛ بنابراین تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی ممکن است فرصت‌هایی را به دانش‌آموزان جهت پردازش آنچه فرامی‌گیرند، ارائه دهد نه تنها به لحاظ منطقی و زبانی، بلکه از نظر موسیقایی، جنبشی - حرکتی، فضایی، بین فردی و درون فردی و همچنین با نفوذ و حمله به موضوعات درسی سنتی و غیرهنری و جایگزین کردن آن‌ها با محتواهای موسیقی، تئاتر، جنبشی - حرکتی یا هنری.

در قیاس با سایر روش‌ها، تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی دارای ویژگی‌های خاص خود می‌باشد. قبل از هر چیز از نقطه نظر ابزارهای تدریس، آن یک آموزش تصویری است و رسانه‌های آموزشی باید قالب تصویری معقول و جذاب‌تری داشته باشند. فقط از طریق ادراک بصری از تصویر است که افراد می‌توانند به حس زیبایی‌شناسی نائل شوند و به قلمرو بالاتری از زیبایی‌شناسی وارد شوند. به عبارت دیگر، تجربه جهان در نهایت از طریق تجربه برای فهم عمیق‌تر معنای شیء. در مرحله دوم تدریس به شیوه عاطفی است که در تلاش است تا فعالیت‌های عاطفی را از طریق تجربه عاطفی برای اقدام تحریک نماید. بنابراین زیبایی‌شناسی به هیچ وجه انتقال دانش، تدریس مهارت‌ها و فرایند آماده‌سازی افراد با جهت‌گیری‌های مشخص نیست، بلکه به دریافت‌کنندگان جهت‌گیری از احساساتی چون عشق، نفرت، خیر و شر داده می‌شود، جهت قبول محتوایی عقلانی در قالب پذیرش عاطفی.

بنابراین می‌توان اذعان نمود که تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی شکلی از فعالیت آموزشی است که به دنبال ترویج ادراک زیبایی‌شناسی دانش‌آموزان، درک زیبایی‌شناسی، ارزشیابی زیبایی و خلاقیت زیبایی‌شناسانه از طریق مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و امور خوب (شامل همه چیزهای زیبای موجود در طبیعت، هنر، علوم و اشکال مختلف) می‌باشد (لینمن و همکاران، ۲۰۱۳) که به توسعه ویژگی‌های فردی شایسته و رشد خرد کمک می‌کند. در نهایت از دید اثرگذاری تدریس، می‌توان گفت که این آموزش به نوعی آموزش لذت است. به عبارت دیگر تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی یک فعالیت آموزشی است که دانش‌آموزان به تبع آن به احساسی زیبا و دلپذیر می‌رسند و فرایند تدریس بیشتر جنبه سرگرمی پیدا می‌کند (ونگ^c، ۲۰۰۹). از آنجاکه تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی دارای ویژگی‌هایی همچون تصویرسازی، تأکید بر عواطف و احساس لذت می‌باشد، می‌تواند رسالت منحصر به فردی داشته باشد: یعنی غنی‌سازی و توسعه احساسات انسانی.

اهداف تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی

به‌طورکلی، هدف اصلی تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی می‌تواند یادگیری از طریق هنر باشد؛ به عبارت دیگر، توسعه سواد زیبایی‌شناسی (اسمیت^{۲۵}، ۲۰۰۵). بر اساس دیدگاه گرین^{۲۶} (۱۹۹۴) هدف از تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی عبارت است از قادر ساختن دانش‌آموزان برای بیان ادراکات، احساسات و افکار خود از طریق شکل دادن فکری و بازتابنده رسانه‌ها مانند رنگ، خاک، صدای موسیقی، بیانات دیگران و یا عبارات نوشته‌شده و حرکات بدنی. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود یاد بگیرند که چگونه برای تبدیل تجربه انسان به بیان هنری اقدام کنند، چگونه برای ایجاد حس بیان خلاق خود و دیگران تلاش نمایند و به درک هنری خود و دیگران احترام بگذارند (برتون^{۲۷}، ۱۹۹۴). علاوه بر پرورش حس توجه به زیبایی‌شناسی، ممکن است توسعه صفات و ویژگی‌هایی همچون خلاقیت، قدرت تخیل و تفکر، اعتمادبه‌نفس، پشتکار و رشد روحیه انتقادی نیز مدنظر باشد (امادیو و همکاران، ۲۰۰۶). درنهایت می‌توان مهم‌ترین اهداف تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی را در موارد زیر خلاصه نمود:

توسعه مفهوم زیبایی‌شناسی، توسعه ادراک زیبایی‌شناسانه، تجربه، ایجاد، ارزشیابی و بیان زیبایی، توسعه روابط به سمت طبیعت و به سمت زیبایی در روابط بین‌فردی. تعلیم و تربیت نوین به ما می‌آموزد که هر دانش‌آموز باید فرصت توسعه توانایی مشاهده‌کردن، تجربه‌کردن، خلق‌کردن و ارزشیابی آنچه را که زیبا است، داشته باشد (دناک، ۲۰۱۴)؛ بنابراین به‌واسطه توجه به ابعاد زیبایی‌شناسانه امور این موارد باید در دانش‌آموزان توسعه پیدا کند:

- توانایی درک ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه
- توانایی تجربه ویژگی‌های زیبایی‌شناسانه
- قابلیت‌های خلاقانه

- قضاوت زیبایی‌شناختی یا توانایی ارزشیابی کیفیت زیبایی.

در زمینه تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی تحقیقاتی اندکی در داخل و خارج کشور صورت گرفته است. کياشچنکو، پلاخووا و راخیمووا^{۲۸} (۲۰۱۵) مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی را در شکل‌گیری واژگان حوزه هنر در کلاس‌های زبان انگلیسی بررسی کردند. نتایج مطالعه نشان داد که آموزش مبتنی بر زیبایی‌شناسی در کلاس‌های زبان انگلیسی با استفاده از نقاشی، تصاویر، داستان، عناصر فرهنگ عامه (ضرب‌المثل، سخنان) و کاربرد موازی آن همراه تدریس بهتر می‌تواند به وسعت گنجینه لغات و یادگیری آن‌ها کمک کند و اذعان داشتند نتایج این مطالعه می‌تواند در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی و تدریس آن مورد استفاده قرار گیرد. لذا تدریس زیبایی‌شناسی عملکرد یادگیرندگان را بهبود می‌بخشد. دیگانوا و کارکینا^{۲۹} (۲۰۱۵) در پژوهشی با هدف تحلیل ابزارهای آموزشی زیبایی‌شناسی که بر مبنای روش‌شناسی فرد-مدار صورت گرفته بود، دریافتند که مقدمه ادغام کلمات

با موسیقی به‌عنوان وسیله‌ای برای تدریس بر اساس رویکرد فردگرایی، روند موفقیت عملیات و یادگیری را تضمین می‌کند. اینوشن^{۳۰} (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای با عنوان «برنامه آموزشی انتقالی در تدریس زیبایی‌شناسی: آزمایشی برای خودکارآمدی با استفاده از تئوری خودکارآمدی آلبرت بندورا در تدریس» به این نتیجه رسید که استفاده از تجزیه و تحلیل محتوا با توجه به مدل فلسفی جانسون، تدریس زیبایی‌شناسی و خودکارآمدی پایه‌ای برای نوآوری در برنامه درسی موفق و مایه رشد و تعالی در آموزش و تدریس است که پیامد آن یادگیری موفقیت‌آمیز است. گرامبی (۱۳۹۴) پژوهشی با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی بومی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنر انجام داد. وی زیبایی‌شناسی و هنر را به‌عنوان یک پارادایم و چشم‌انداز برنامه درسی بررسی نمود تا آموزه‌ها و مؤلفه‌هایی را که پارادایم مذکور می‌تواند برای برنامه درسی دوره ابتدایی ارائه نماید، در قالب الگوی بومی تبیین کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنر برای برنامه درسی به‌طور اعم و برای برنامه درسی دوره ابتدایی به‌طور اخص بوده که با الگوی پیشنهادی نحوه طراحی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنر تبیین شده است. پورحسینی، سجادی و ایمانی (۱۳۹۳) در مقاله‌ای با هدف تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری دریافتند که فرایند تدریس و یادگیری، تجربه‌ای زیبایی‌شناختی است و باید به‌صورت زیبایی‌شناسانه ارائه گردد. محمدی (۱۳۹۳) با هدف بررسی عناصر زیبایی‌شناختی در طراحی فضای آموزشی مراکز پیش از دبستان، دستورالعمل سازمان بهزیستی کشور را با استانداردهای موجود مورد بررسی و تطبیق قرارداد. نتایج نشان داد که بین عناصر زیبایی‌شناختی در مراکز پیش از دبستان و استانداردهای سازمان بهزیستی مطابقتی وجود ندارد و کاربرد عناصر زیبایی‌شناختی در طراحی فضای آموزشی مراکز پیش از دبستان در سطح ضعیفی قرار دارد. جلالیان راد (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر عملکرد تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان گروه آزمایشی تأثیر مطلوبی دارد.

با نگاهی اجمالی به یافته‌های پژوهش‌های صورت گرفته در این راستا می‌توان اذعان داشت که تلفیق هنر با تدریس و یادگیری دانش‌آموزان در بیشتر اوقات منجر به بروز نتایج درخشانی شده است. هر جا که معلمان از هنر در هر شکل و رویکردی استفاده کرده‌اند، پیامد نهایی آن ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان بوده است. علاوه بر این نتایج تحقیقات صورت گرفته مبین این نکته است که استفاده از هنر حوزه عاطفی دانش‌آموزان را نیز دستخوش تغییر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر تلفیق تدریس با هنر نه تنها بر حوزه شناختی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، بلکه حوزه عواطف و احساسات او را نیز تحریک می‌کند. البته برخی تحقیقات نیز این نکته را یادآوری می‌کنند که مدارس ما فاقد امکانات و شرایط لازم برای تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی است و این امر خود نیازمند توجه مسئولین مربوطه در این راستاست.

■ اهداف و فرضیه پژوهش

این پژوهش به دنبال بررسی اهداف و فرضیه زیر شکل گرفته است:

هدف کلی

بررسی «تأثیر تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناختی در درس علوم پایه هشتم» بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه.

اهداف جزئی

۱. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر زیباشناختی بر انگیزش خودنظم‌دهی دانش‌آموزان؛
۲. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر زیباشناختی بر ادراک خودتحصیلی دانش‌آموزان؛
۳. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر زیباشناختی بر نگرش نسبت به مدرسه دانش‌آموزان؛
۴. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر زیباشناختی بر ارزش‌گذاری هدف‌های دانش‌آموزان؛
۵. بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر زیباشناختی بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم و کلاس.

■ فرضیه پژوهش

نگرش به مدرسه، در دانش‌آموزانی که درس علوم تجربی پایه هشتم را با تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی یاد می‌گیرند، متفاوت از دانش‌آموزانی است که این درس را با شیوه‌های تدریس مرسوم در مدارس می‌آموزند.

■ روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش را ۱۳۱۴ نفر از دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر مهاباد که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ در پایه هشتم مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌داد. از این تعداد، نمونه‌ای با حجم ۵۲ دانش‌آموز به صورت هدفمند انتخاب شد. لازم به ذکر است که ۳۵ نفر آن‌ها از مدرسه سعدی (کلاس هشتم B) به عنوان گروه گواه و ۱۷ نفر دیگر نیز از مدرسه لایق (کلاس هشتم A) به عنوان گروه آزمایش جایگزین شدند. در مرحله اول گردآوری داده (پیش‌آزمون) پرسش‌نامه نگرش نسبت به مدرسه مک‌کوچ و سیگل^{۳۱} (۲۰۰۳) در بین دانش‌آموزان هر دو گروه توزیع گردید. از روایی صوری ابزار یادشده با رجوع به نظر متخصصان اطمینان حاصل شد و جهت اطمینان از پایایی ابزار از آلفای کرونباخ استفاده گردید که مقادیر آن برای متغیر نگرش به مدرسه و هر یک از مؤلفه‌های آن در جدول ۲ گزارش شده است. در راستای اجرای پژوهش، گروه آزمایش فصل‌های ۱۰، ۹، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳ از کتاب درسی علوم را به مدت ۱۴ جلسه با رویکرد تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، شامل استفاده از ادراک چندحسی، استفاده از ریتم و موسیقی، زبان بدن و استفاده از رنگ و شکل تصویر

آموزش دیدند، ولی گروه گواه به‌صورت مرسوم آموزش دیدند. بعد از پایان آموزش از دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. داده‌های جمع‌آوری‌شده با نرم‌افزار SPSS و با استفاده از آزمون‌های تحلیل کوواریانس و کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل گردید. یک نمونه از شیوه اجرای مداخلات آموزشی در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱. نمونه‌ای از طرح درس اجراشده در علوم تجربی پایه هشتم سال تحصیلی ۹۵-۹۶

طرح درس فصل ۵ علوم تجربی هشتم سال تحصیلی ۹۵-۹۶					
کتاب: علوم تجربی پایه هشتم	موضوع درس: اندام‌های حسی بدن انسان	صفحات: ۳۵-۴۰	مدت جلسه: ۵۵ دقیقه	تعداد دانش‌آموزان: ۱۷ نفر	تاریخ: آبان ۱۳۹۵
اهداف کلی		آشنایی دانش‌آموزان با اندام‌های حسی به‌واسطه تلفیق هنر، توجه به حوزه عاطفی و تحریک احساس لذت در دانش‌آموزان			
اهداف جزئی		محل هریک از حس‌های بینایی، شنوایی، بویایی و لامسه را تشخیص دهد. ارتباط بین نور و دیدن را توضیح دهد. با استفاده مولاژهای چشم، گوش، پوست و بینی قسمت‌های مختلف اندام‌ها را تشخیص داده و هر یک را توضیح دهد. با استفاده از مولاژ یا پوسته‌های موجود چشم، گوش، پوست و بینی در مدرسه شکل ساده‌ای از آن‌ها را ترسیم و بخش‌های مختلف آن را نام‌گذاری کند. توضیح دهد که چگونه می‌بینیم. تعریف کند که چگونه صداها را می‌شنویم. همچنین چگونگی تشخیص بو را تعریف کند.			
روش تدریس		تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناختی در این رویکرد تدریس، قبل از هر چیز تلاش شد در فرایند تدریس از تصاویر و عناصر بصری مختلف استفاده شود همچنین توجه به حوزه عاطفی دانش‌آموزان از اولویت‌های مهم در جریان تدریس بود. در مرحله بعدی تلاش شد هنر و جنبه‌های مختلف آن به شکل مؤثری در موضوع درسی و اهداف مربوطه تلفیق گردد و همواره این اصل مد نظر قرار گرفت که در لحظه لحظه یادگیری دانش‌آموزان از فرایندهای کلاسی احساس لذت کنند. لذا در این راستا فعالیت‌های زیر در دستور کار قرار گرفت: از ادراک چندحسی مانند حس لامسه (حس لامسه: دانش‌آموز مولاژ چشم، گوش، بینی و پوست را با دستان خود لمس خواهد کرد و قطعات آن را باز دوباره سر جای خود قرار می‌دهد)، بینایی (دانش‌آموز همه مولاژها، پوسترها، تصاویر مربوط به موضوع درس که از قبل بر روی دیوارهای کلاس نصب شده بود، مشاهده می‌کنند، همچنین حرکات معلم (زبان بدن، تلفیق هنر با تدریس) و تولیدات هنری خود را مشاهده می‌کنند، فعالیت‌های اعضای گروه و پیامدهای کار مشترک آن‌ها در معرض دید همه قرار می‌گیرد). حس بویایی و چشایی دانش‌آموزان در فرایند تدریس با محرک‌های مختلفی که دانش‌آموزان به با خود به کلاس آورده بودند تحریک شد و این امر منجر به بروز تجربیات شادی در کلاس درس گردید. همچنین از دانش‌آموزان خواسته شد تا مواد غذایی مختلف با مزه‌ها و طعم‌های مختلف را تصور کنند و تجربه خود را در قالب بازنمایی‌های تصویری (شکل صورت) در کلاس بازسازی کنند و به دانش‌آموزان نشان دهند. از موسیقی (لایت) به هنگام انجام فعالیت علوم و ترسیم اندام‌های حسی استفاده شد. این کار به‌شدت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده بود و فضای بسیار خوبی به لحاظ عاطفی در کلاس فراهم شده بود. محیط یادگیری با پوسترهایی از تصاویر و توضیحاتی درباره			

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

طرح درس فصل ۵ علوم تجربی هشتم سال تحصیلی ۹۵-۹۶					
کتاب: علوم تجربی پایه هشتم	موضوع درس: اندام‌های حسی بدن انسان	صفحات: ۳۵-۴۰	مدت جلسه: ۵۵ دقیقه	تعداد دانش‌آموزان: ۱۷ نفر	تاریخ: آبان ۱۳۹۵
موضوع درسی تزیین می‌شود. از زبان بدن (حرکات نمایشی و شاد معلم حین تدریس، تماس چشمی توأم با محبت با یکایک یادگیرندگان، تقویت غیرکلامی فراگیران و تأیید واکنش با حرکت سر، حرکت معلم در کلاس که بازگوکننده بسیاری از پدیده‌های معنادار است، مورد استفاده قرار می‌گیرد. تخیل دانش‌آموزان مورد توجه ویژه معلم قرار می‌گیرد. معلم در لایه‌لای تدریس خود تلاش می‌کند تا قوه تخیل دانش‌آموزان را تحریک کند و از آنان می‌خواهد که به پدیده‌های اطراف خود در کلاس درس بنگرند و در مورد آنان به خیال‌پردازی بپردازند. از دانش‌آموزان خواسته شد تا خود را در موقعیت یکی از اندام‌های حسی قرار دهند و به بیان احساسات و اندیشه‌های خود برای اعضای گروه بپردازند. از دانش‌آموزان خواسته شد تا بهترین تصویر یا تجربه‌ای را در طول دور روز گذشته مشاهده کرده‌اند را نقاشی کنند این امر هم به بازنمایی هوش فضایی آنان کمک نمود و هم موجب شد که فضای بسیار شادی در کلاس ایجاد گردد و در خلال آن حس بینایی نیز بیشتر درک شود و دانش‌آموزان با کاربردهای آن بیشتر آشنا شدند.					
رایانه، دیتا پروژکتور، کتاب درسی، مولاژ چشم، مولاژ گوش، مولاژ زبان، مولاژ بینی، مواد غذایی با طعم‌ها و بوهای مختلف، وایت برد، وسایل آزمایشگاهی، نرم‌افزار آموزشی در درس علوم، پوستر و عکس‌هایی از اندام‌های حسی، وسایل طراحی و نقاشی و کاغذ A۴، چراغ‌قوه					
گروه‌های کوچک ۳ الی ۵ نفره					
تکوینی: در حین انجام فعالیت‌ها و گفتگوهای دانش‌آموزان عملکرد آنان مورد بررسی و دقت قرار می‌گرفت و در صورت نیاز به تصحیح، تذکرات لازم ارائه می‌شد. پایانی: در پایان تدریس از دانش‌آموزان هر گروه خواسته شد تا فعالیت‌های صفحات ۳۶-۳۸ را ترسیم و نام‌گذاری کنند. از گروه‌ها نیز خواسته شد که کاربرد اندام‌های حسی انسان را در قالب طراحی یک داستان یا یک نقاشی برای سایر همکلاسی خود بازگو یا ترسیم کنند.					

جدول ۲. پایایی ابزار پژوهش

مؤلفه	تعداد گویه	شماره گویه‌ها	پایایی در پیش‌آزمون	پایایی در پس‌آزمون
نگرش نسبت به معلم و کلاس	۷	۱-۷-۱۱-۱۲-۱۳-۲۵-۲۸	۰/۸۶	۰/۸۸
انگیزش/خودنظم‌دهی	۹	۶-۸-۱۸-۲۰-۲۴-۲۶-۲۷-۲۹-۳۰	۰/۸۷	۰/۸۷
نگرش نسبت به مدرسه	۵	۴-۵-۹-۱۵-۳۵	۰/۸۹	۰/۸۹
ادراک خودتحصیلی	۶	۲-۳-۱۶-۳۱-۳۳-۳۴	۰/۷۳	۰/۸۷
ارزش‌گذاری هدف‌ها	۵	۱۷-۱۹-۲۲-۲۳-۳۲	۰/۸۷	۰/۸۶
پایایی کلی ابزار	۳۵	۱-۳۵	۰/۹۳	۰/۹۵

یافته‌ها

در این قسمت فرضیه زیر مورد آزمایش قرار گرفت که داده‌های توصیفی و استنباطی مربوط به آن در ادامه گزارش آمده است. قبل از انجام تحلیل‌های اصلی، از نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف اطمینان حاصل شد:

«نگرش به مدرسه، در دانش‌آموزانی که درس علوم تجربی پایه هشتم را با تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی یاد می‌گیرند، متفاوت از دانش‌آموزانی است که این درس را با شیوه‌های تدریس مرسوم در مدارس می‌آموزند.»

جدول ۳. مقایسه میانگین نگرش نسبت به مدرسه و مؤلفه‌های آن در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از اجرای تدریس

مبتنی بر زیبایی‌شناسی

متغیر	گروه	قبل از مداخله	بعد از مداخله
		میانگین و انحراف معیار	میانگین و انحراف معیار
مقیاس کلی نگرش نسبت به مدرسه	گروه آزمایش	۳۷/۳۱±۱۶۵/۲۹	۱۹/۰۱±۲۲۰/۱۷
	گروه کنترل	۳۴/۹۱±۱۸۴/۶۸	۳۳/۶۵±۱۷۲/۰۲
نگرش نسبت به معلم و کلاس	گروه آزمایش	۹/۱۳±۳۲/۸۸	۴/۵۲±۴۴/۰۵
	گروه کنترل	۱۲/۰۸±۳۰/۳۱	۱۰/۰۴±۲۸/۹۱
انگیزش / خودنظم‌دهی	گروه آزمایش	۱۰/۳۹±۴۱/۰۵	۵/۷۶±۵۵/۶۴
	گروه کنترل	۹/۸۸±۵۱/۰۵	۹/۵۴±۴۶/۲۰
نگرش نسبت به مدرسه	گروه آزمایش	۷/۹۶±۲۲/۶۴	۵/۰۷±۳۰/۴۷
	گروه کنترل	۸/۸۵±۲۴/۸۰	۸/۴۰±۲۱/۷۱
ادراک خودتحصیلی	گروه آزمایش	۶/۹۵±۲۹/۷۰	۴/۵۵±۳۷/۶۴
	گروه کنترل	۶/۴۲±۳۰/۸۲	۶/۷۷±۲۹/۵۴
ارزش‌گذاری هدف‌ها	گروه آزمایش	۷/۷۰±۲۵/۹۴	۲/۱۲±۳۳/۵۲
	گروه کنترل	۶/۴۹±۳۰/۸۵	۵/۷۱±۲۹/۷۴

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین نگرش نسبت به مدرسه و خرده‌مقیاس‌های آن در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از به‌کارگیری تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی به تفکیک هر یک از پنج مؤلفه نگرش نسبت به مدرسه آمده است. میانگین‌های گروه آزمایش در هریک از مؤلفه‌های نگرش نسبت به مدرسه (نگرش نسبت به معلم و کلاس، انگیزش / خودنظم‌دهی، نگرش نسبت به مدرسه، ادراک خودتحصیلی، ارزش‌گذاری هدف‌ها) بعد از مداخله یعنی اجرای تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی تغییر چشمگیری داشته است، درحالی‌که این وضعیت در گروه کنترل مشاهده نمی‌شود.

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

با توجه به نرمال بودن توزیع متغیر وابسته و همچنین با توجه به اینکه روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری روشی آماری است که اجازه می‌دهد اثر دو یا چند متغیر مستقل بر دو یا چند متغیر وابسته مورد بررسی قرار گیرد. جهت تحلیل آماری فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده گردید. فرضیه اصلی این رویکرد آن است که بردار متغیرهای وابسته از یک توزیع نرمال چندمتغیره تبعیت می‌کند و ماتریس‌های واریانس-کوواریانس در بین سلول‌هایی که بر اساس اثرات بین آزمودنی‌ها تشکیل شده‌اند، برابرند. به همین خاطر، در دستور تحلیل واریانس چندمتغیره، آزمونی به نام ام باکس تعبیه شده است که این فرض صفر را مورد آزمون قرار می‌دهد که: «ماتریس‌های کوواریانس مشاهده‌شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌های مختلف برابرند». نتایج این آزمون در جدول ۴ آمده است:

جدول ۴. وضعیت برابری ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها

آزمون ام. باکس	F	df _۲	df _۱	معناداری (sig)
۸۹/۶۹	۳/۴۵۲	۲۱	۲۴۵۲/۲۲۶	۰/۰۰۱

با توجه به داده‌های جدول ۴ مشاهده می‌گردد که بر اساس مقدار $F(۳/۴۵۲)$ و سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵، فرض صفر تأیید نمی‌شود ($sig = ۰/۰۰۱ < ۰/۰۵$).

جدول ۵. وضعیت اثر متغیرهای مستقل و تعامل آن‌ها در مدل

اثر	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	معناداری	
گروه	اثر پیلای	۰/۳۸	۴/۵۰	۶	۴۳	۰/۰۰۱
	اثر لامبدای ویلکس	۰/۶۱	۴/۵۰	۶	۴۳	۰/۰۰۱
	اثر هتلینگ	۰/۶۲	۴/۵۰	۶	۴۳	۰/۰۰۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۶۲	۴/۵۰	۶	۴۳	۰/۰۰۱
سطح نگرش به مدرسه- پیش‌آزمون	اثر پیلای	۰/۱۷	۱/۴۸	۶	۴۳	۰/۲۰
	اثر لامبدای ویلکس	۰/۸۲	۱/۴۸	۶	۴۳	۰/۲۰
	اثر هتلینگ	۰/۲۰	۱/۴۸	۶	۴۳	۰/۲۰
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۲۰	۱/۴۸	۶	۴۳	۰/۲۰
گروه* سطح نگرش به مدرسه پیش‌آزمون	اثر پیلای	۰/۱۵	۱/۳۱	۶	۴۳	۰/۲۷
	اثر لامبدای ویلکس	۰/۸۴	۱/۳۱	۶	۴۳	۰/۲۷
	اثر هتلینگ	۰/۱۸	۱/۳۱	۶	۴۳	۰/۲۷
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۱۸	۱/۳۱	۶	۴۳	۰/۲۷

در جدول ۵ مشاهده می‌شود که در هیچ‌یک از آزمون‌های اثر پیلای، لامبدای ویلکس، هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی، اثر متغیر مستقل سطح نگرش به مدرسه در پیش‌آزمون در مدل معنادار نیست ($\text{sig} = 0/02 < 0/05$). ولی اثر متغیر مستقل نوع گروه (آزمایش یا کنترل) طبق آزمون‌های اثر پیلای، لامبدای ویلکس، هتلینگ و بزرگ‌ترین ریشه روی، در مدل در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است ($\text{sig} = 0/001 < 0/01$). همچنین اثر تعامل دو متغیر نوع گروه و سطح نگرش به مدرسه در پیش‌آزمون طبق هیچ‌یک از آزمون‌های اثر، در مدل معنادار نمی‌باشد ($\text{sig} = 0/27 > 0/05$). بدین معنی که دو متغیر نوع گروه و سطح نگرش اولیه دانش‌آموزان به مدرسه به‌صورت یک‌جا و باهم در مدل نقشی نداشته و اثر معناداری بر نگرش نسبت به مدرسه و مؤلفه‌های پنج‌گانه آن ندارند.

جدول ۶. وضعیت برابری واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته

متغیر	F	df)	df۲	معناداری (sig)
مقیاس کلی نگرش به مدرسه	۶/۸۶۰	۳	۴۸	۰/۰۱
نگرش به معلم و کلاس	۲/۳۷۴	۳	۴۸	۰/۰۸
انگیزش/خودنظم‌دهی	۷/۴۲۳	۳	۴۸	۰/۰۰
نگرش به مدرسه	۲/۵۰۲	۳	۴۸	۰/۰۷
ادراک خودتحصیلی	۵/۲۰۹	۳	۴۸	۰/۰۳
ارزش‌گذاری	۱۴/۴۲۴	۳	۴۸	۰/۰۰۱

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

جدول ۷. تحلیل واریانس چندمتغیری نسبت‌های F برای اثر تعاملی گروه و سطح نگرش به مدرسه در پیش‌آزمون

منبع	متغیر وابسته	df	MS	F	معناداری	ω^2
گروه	مقیاس کلی نگرش به مدرسه	۱	۱۸۰۷۶/۶۲	۲۲/۲۷	۰/۰۰	۰/۳۱۷
	نگرش به معلم و کلاس	۱	۱۶۳۸/۲۱	۲۲/۰۱	۰/۰۰	۰/۳۱۴
	انگیزش/خودنظم‌دهی	۱	۵۷۰/۰۵	۸/۱۱	۰/۰۰۶	۰/۱۴۵
	نگرش به مدرسه	۱	۵۳۴/۹۶	۹/۳۱	۰/۰۰۴	۰/۱۶۳
	ادراک خودتحصیلی	۱	۴۰۵/۴۱	۱۱/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۱۹۶
	ارزش‌گذاری هدف	۱	۲۷۲/۳۸	۱۳/۵۰	۰/۰۰۱	۰/۲۲۰
سطح نگرش در پیش‌آزمون	مقیاس کلی نگرش به مدرسه	۱	۴۵۱۳/۶۷	۵/۵۶	۰/۰۲	۰/۱۰۴
	نگرش به معلم و کلاس	۱	۱۳۰/۵۶	۱/۷۵	۰/۱۹	۰/۰۳۵
	انگیزش/خودنظم‌دهی	۱	۲۵۳/۴۱	۳/۶۱	۰/۰۶	۰/۰۷۰
	نگرش به مدرسه	۱	۴۳/۸۴	۰/۷۶	۰/۳۸	۰/۰۱۶
	ادراک خودتحصیلی	۱	۲۲۷/۹۹	۶/۵۸	۰/۰۱	۰/۱۲۱
	ارزش‌گذاری هدف	۱	۱۱۶/۷۲	۵/۷۸	۰/۰۲	۰/۱۰۸
گروه*سطح نگرش در پیش‌آزمون	مقیاس کلی نگرش به مدرسه	۱	۶۳۳/۱۹	۰/۷۸	۰/۳۸	۰/۰۱۶
	نگرش به معلم و کلاس	۱	۴۴/۲۰	۰/۵۹	۰/۴۴	۰/۰۱۲
	انگیزش/خودنظم‌دهی	۱	۱/۴۵	۰/۰۲	۰/۸۸	۰/۰۰۰
	نگرش به مدرسه	۱	۱۲/۰۶	۰/۲۱	۰/۶۴	۰/۰۰۴
	ادراک خودتحصیلی	۱	۰/۱۵	۰/۰۰۴	۰/۹۴	۰/۰۰
	ارزش‌گذاری هدف	۱	۸۷/۱۹	۴/۳۲	۰/۰۴	۰/۰۸۳
خطا	مقیاس کلی نگرش به مدرسه	۴۸	۸۱۱/۶۱			
	نگرش به معلم و کلاس	۴۸	۷۴/۴۲			
	انگیزش/خودنظم‌دهی	۴۸	۷۰/۲۴			
	نگرش به مدرسه	۴۸	۵۷/۴۳			
	ادراک خودتحصیلی	۴۸	۳۴/۶۵			
	ارزش‌گذاری هدف	۴۸	۲۰/۱۶			

مقدار ضریب تعیین تعدیل شده برای متغیر نوع گروه = $0/416$ ؛ مقدار ضریب تعیین تعدیل شده برای متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) = $0/405$.

در جدول ۶، نتایج آزمون لون سنجش برابری واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود در مورد دو متغیر نگرش به معلم و کلاس ($\text{sig} = 0/08 > 0/05$) و نگرش به مدرسه ($\text{sig} = 0/07 > 0/05$)، سطح خطای آماری F بزرگ‌تر از $0/05$ است؛ بنابراین واریانس خطای این متغیرها در بین هر دو گروه (آزمایش و کنترل) و دانش‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون، باهم برابر بوده و از این حیث تفاوت معنادار بین آن‌ها وجود ندارد؛ اما در مورد سایر متغیرها با توجه به اینکه سطح خطای آماری F کوچک‌تر از $0/05$ است؛ بنابراین واریانس خطای این متغیرها در بین هر دو گروه (آزمایش و کنترل) و دانش‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون، باهم برابر نبوده و از این حیث تفاوت معنادار بین آن‌ها وجود دارد. در ادامه در جدول ۷ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر عامل بین آزمودنی‌ها (عضویت در گروه آزمایش و استفاده از روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، عضویت در گروه کنترل و عدم استفاده از روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی) بر متغیرهای وابسته مقیاس کلی

- نگرش به مدرسه ($F_{(4,81)} = 22/27, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/317$),

- نگرش به معلم و کلاس ($F_{(4,81)} = 22/01, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/314$),

- انگیزش / خودنظم‌دهی ($F_{(4,81)} = 8/11, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/145$),

- نگرش به مدرسه ($F_{(4,81)} = 9/31, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/163$),

- ادراک خودتحصیلی ($F_{(4,81)} = 11/70, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/196$),

و ارزش‌گذاری هدف‌ها ($F_{(4,81)} = 13/50, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/220$) معنادار است و باعث تفاوت بین سطح نگرش به مدرسه و مؤلفه‌های پنج‌گانه نگرش به مدرسه در دو گروه کنترل و گروه آزمایش می‌شود. به بیان ساده فرضیه این پژوهش تأیید می‌گردد.

همچنین بررسی نتایج نشان می‌دهد که اثر متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) بر متغیرهای وابسته مقیاس کلی

- نگرش به مدرسه ($F_{(4,81)} = 5/56, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/104$),

- ادراک خودتحصیلی ($F_{(4,81)} = 6/58, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/121$) و ارزش‌گذاری

هدف‌ها ($F_{(4,81)} = 5/78, P = < 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/108$) معنادار است و باعث تفاوت

بین سطح نگرش به مدرسه و ادراک خودتحصیلی و ارزش‌گذاری هدف‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون می‌شود. ولی اثر متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) بر متغیرهای وابسته

- نگرش به معلم و کلاس ($F_{(4,81)} = 1/75, P = > 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/035$),

- انگیزش / خودنظم‌دهی ($F_{(4,81)} = 3/61, P = > 0/01, \text{Partial } \omega^2 = 0/070$)

تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی: رویکردی جهت بهبود نگرش دانش‌آموزان به مدرسه

و نگرش به مدرسه ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۷۶, P = > ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۱۶$) معنادار نیست؛ یعنی به لحاظ آماری، میانگین نمره نگرش به معلم و کلاس، انگیزش / خودنظم‌دهی و نگرش به مدرسه در بین دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون باهم تفاوت معنادار ندارند. درنهایت با بررسی نتایج مشخص می‌شود که تأثیر تعامل بین گروه و پیش‌آزمون تنها بر متغیر وابسته ارزش‌گذاری هدف معنادار می‌باشد ($F_{(۴۸,۱)} = ۴/۳۲, P = < ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۸۳$) و بر سایر متغیرهای وابسته شامل مقیاس کلی:

- نگرش به مدرسه ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۷۶, P = > ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۱۶$),

- نگرش به معلم و کلاس ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۵۹, P = > ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۱۲$),

- انگیزش / خودنظم‌دهی ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۰۲, P = > ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۰۱$),

- نگرش به مدرسه ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۵۹, P = > ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۱۲$)

و ادراک خودتحصیلی ($F_{(۴۸,۱)} = ۰/۰۰۱, P = < ۰/۰۱, \text{Partial } \omega^2 = ۰/۰۳۵$) معنادار نیست؛ یعنی به لحاظ آماری، میانگین نمره ارزش‌گذاری هدف‌ها در بین دانش‌آموزان گروه کنترل و گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون باهم تفاوت معنادار دارند اما میانگین نمره مقیاس کلی نگرش به مدرسه، نگرش به معلم و کلاس، انگیزش / خودنظم‌دهی، نگرش به مدرسه، ادراک خودتحصیلی در بین دانش‌آموزان گروه کنترل و گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون باهم تفاوت معنادار ندارند. همچنین مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده برای متغیر نوع گروه (عضویت در گروه آزمایش و استفاده از روش مبتنی بر زیبایی‌شناسی، عضویت در گروه کنترل و عدم استفاده از روش تدریس مبتنی زیبایی‌شناسی) برابر با ۰/۴۱۶ است که نشان می‌دهد این متغیر توانسته است تنها ۴۱/۶ درصد از تغییرات متغیرهای وابسته را تبیین کند. مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده برای متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) نیز برابر با ۰/۴۰۵ می‌باشد که نشان می‌دهد این متغیر توانسته است ۴۰/۵ درصد از تغییرات متغیرهای وابسته را تبیین کند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

یافته‌های این پژوهش حاکی از این است که بر اثر مداخله پژوهشگر در متغیر مستقل (تدریس بر اساس رویکرد مبتنی بر زیبایی‌شناسی) متغیر وابسته (نگرش به مدرسه) نیز تحت تأثیر این مداخلات، تغییر پیدا کرد. نتایج این تحقیق با پژوهش‌های بسیاری همسو است که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. مهدوی (۱۳۹۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که آموزش هنر، در پرورش حس زیباشناسی، رشد خلاقیت و تلطیف عواطف انسانی، بسیار مؤثر است. صاحب‌دای (۱۳۹۱) اشاره می‌کند که تربیت هنری یعنی انجام دادن فعالیت‌های هنری در فضایی که کودکان، آزادانه تخیل و اندیشه کنند، حواسشان تقویت شود، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرشان پرورش

یابد، عواطف و احساساتشان توسعه یابد و استعداد و خلاقیت‌هایشان شکوفا شود در نهایت به داشتن تفکری زیبا می‌انجامد. کیاشچنکو و همکاران (۲۰۱۵) مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی را که در شکل‌گیری واژگان حوزه هنر در کلاس‌های زبان انگلیسی مؤثر است، بررسی نمودند. نتایج مطالعه نشان داد تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی در کلاس‌های زبان انگلیسی با استفاده از نقاشی، تصاویر، داستان، عناصر فرهنگ عامه (ضرب‌المثل، سخنان بزرگان) و کاربرد موازی آن همراه تدریس به توسعه گنجینه لغات و یادگیری بهتر آن‌ها کمک می‌کند. آن‌ها اذعان داشتند که نتایج این مطالعه می‌تواند در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی و تدریس آن مورد استفاده قرار گیرد؛ چرا که تدریس مبتنی زیبایی‌شناسی عملکرد یادگیرندگان را بهبود می‌بخشد. دیگانوا و کارکینا (۲۰۱۵) در پژوهشی با هدف تدریس زیبایی‌شناسانه موسیقی، دریافتند که ادغام کلمات با موسیقی، به عنوان وسیله‌ای برای تدریس بر اساس رویکرد فردگرا، روند موفقیت عملیات و یادگیری را تضمین می‌کند و بر اساس نتایج تجربی آن دریافتند که اجرای دوره‌های آموزشی نوآورانه هنر به وسیله ترکیب کلمات در موسیقی به عنوان وسیله‌ای برای آموزش زیبایی دانش‌آموز-محور، بهره‌وری فرایند یادگیری را افزایش داده و همچنین به مؤسسات آموزش عالی اجازه خواهد داد به عنوان یک سیستم یکپارچه آموزش زیبایی را همواره دنبال کنند. اینوشن (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای با عنوان «برنامه درسی انتقالی در تدریس زیبایی‌شناسی: روشی برای خودکارآمدی» با استفاده از تئوری خودکارآمدی آلبرت بندورا در تدریس به این نتیجه رسید که استفاده از تئوری و تجزیه و تحلیل محتوا با توجه به مدل فلسفی جانسون، تدریس زیبایی‌شناسی و خودکارآمدی، پایه‌ای برای نوآوری در برنامه درسی موفق به شمار می‌آید و موجب رشد و تعالی در آموزش و تدریس است که نتیجه آن یادگیری موفقیت‌آمیز است. نتایج برخی تحقیقات نیز حاکی از این است که تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر سایر حوزه‌های یادگیری نیز تأثیر مثبت دارد (تیتل بام و فورستر گلیز ۳، ۲۰۰۴). هانا^{۳۳} (۱۹۹۲) به این نتیجه رسید که آموزش‌های زیبایی‌شناختی در حوزه‌هایی مانند هنر و موسیقی موجب کسب نمرات بالا در سایر آزمون‌های پیشرفت تحصیلی می‌شود. روییز^{۳۴} (۲۰۰۴) نیز خاطر نشان می‌سازد که مشارکت در موسیقی و هنرهای تجسمی با کسب معدل بالا در دروسی مانند خواندن، ریاضیات و تغییر رفتار ارتباط دارد. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان اذعان نمود که تلفیق هنرهای مختلف در فرایند تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی باعث یادگیری معنادار برای دانش‌آموزان می‌شود.

چنانچه رابکین^{۳۵} (۲۰۰۲)، جویس^{۳۶} (۲۰۰۲) و فلوری^{۳۷} (۲۰۰۸) در قالب مطالعات خود نتیجه گرفتند که همبستگی مثبتی میان مطالعه دروس هنری و عملکرد تحصیلی وجود دارد. از آنجاکه در تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر استفاده دانش‌آموزان از ادراک چندحسی تأکید می‌شود، لذا جریان یادگیری از طریق تمام حواس صورت می‌گیرد. از طریق کاربست این روش، مطالب و مهارت‌ها قابلیت بهتر درک می‌شوند و می‌توان مهارت‌ها و مطالب را از یک موقعیت به موقعیت دیگر تعمیم داد که این موضوع می‌تواند در نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و متغیرهای موجود در آن اثرگذار باشد. این همان است که گرین (۱۹۹۴) به آن اشاره می‌کند که باید برداشت خاصی از تعلیم و تربیت در زمینه توجه و ادراک ارائه شود و خود آن را وظیفه عمده تعلیم و تربیت زیبایی‌شناختی می‌داند. او اشاره می‌کند که باید بر آزاد گذاشتن دانش‌آموزان برای دقت و تعمق در آثار هنری تأکید شود. مفهوم کلیدی در این مورد، توجه کردن و درک کردن کیفی است. از طرف دیگر هم استدلال‌های فلسفی بر ارزش ذاتی تجربه‌های زیبایی‌شناختی تأکید می‌کنند و اذعان می‌کنند که هنرها دارای پیامدهای بلندمدت زیادی برای رشد فردی و حتی رفاه جامعه می‌باشند. هنرها به عنوان ابزار در نظر گرفته نمی‌شوند بلکه به خودی خود هدف هستند. هنرها نه فقط جایگزین سوادآموزی نیستند، بلکه پیشنهاد تجربه‌ای هستند که منحصر به انسان است و ذاتاً ارزشمند است (کاندلیف لاگمن^{۳۸}، ۱۹۹۴).

از طرف دیگر استفاده از ترکیبات مختلف رنگ‌ها در فرایند تدریس و در فضای آموزشی محیطی دل‌نشین را در کلاس درس به وجود آورده بود و می‌توان استدلال نمود که استفاده از رنگ در فرایند تدریس به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم در نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و کلاس درس اثرگذار بوده است. رنگ از جمله مهم‌ترین اثربخش‌ترین عناصر بصری است. رنگ‌ها مانند کلمات با انسان سخن می‌گویند و اثر فراوانی روی احساسات و عواطف انسانی دارند. پژوهش‌های زیادی در این خصوص که چگونه رنگ انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد صورت گرفته است و برخی از پژوهش‌ها بیانگر این مطلب هستند که مرد و زن به‌گونه‌ای متفاوت به رنگ‌ها واکنش نشان می‌دهند (بردان^{۳۹}، ۲۰۰۴). ما دانسته یا نادانسته به رنگ‌های موجود در طبیعت یا رنگ‌های ساخته دست بشر در محیط اطرافمان واکنش نشان می‌دهیم. موسیقی نیز متغیری دیگری بود که در مداخلات آموزشی مورد استفاده قرار گرفت و می‌توان ادعا نمود که در کنار سایر متغیرها بر تغییر نگرش دانش‌آموزان تأثیرگذار بوده

است. واقعیت این است نوجوانان همواره به موسیقی واکنش نشان می‌دهند و قسمت اعظمی از زمان آن‌ها را به خود اختصاص می‌دهد. اکثر نوجوانان موسیقی را دوست دارند و استعداد آن را در خود دارند. اشتغال به موسیقی ابداع و اختراع نوجوانان را برمی‌انگیزد و سبب تلطیف احساسات آن‌ها در کل روح و جسم آن‌ها می‌شود. روسو می‌گوید آهنگ موسیقی ندای روان است و حقیقت را به کودک و نوجوان می‌آموزد (هاشمیه، ۱۳۸۲).

استفاده از زبان بدن در تدریس همواره مورد تأکید متخصصان تعلیم و تربیت است. در فرایند اجرای این پژوهش این موضوع در دستور کار قرار گرفت و تلاش شد فرایندهای تدریس معلم با حرکات جالب بدن که بعضاً می‌توانست جنبه نمایشی و حتی طنز پیدا کند تلفیق گردد. این امر نیز به‌نوبه خود بر نتیجه این تحقیق اثرگذار بوده است. نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از این است که حدود ۷ درصد از پیام فرد در برخورد با مسائل احساسی‌اش، توسط نوشتن و ۳۸ درصد آن در شکل گفتاری و حدود ۵۵ درصد بیان احساسی، به حالت بیان رخساری^۴ و یا نوعی ارتباط غیرکلامی پدیدار می‌شود (فتیحی‌آذر، ۱۳۹۱، ص. ۱۱۵). از آنجاکه علائم گوناگون از حالات غیرکلامی در درک وضعیت یا گفتار افراد به هنگام تبادل پیام کمک زیادی می‌نمایند- چون بسیاری از پدیده‌های کلاسی حالت ارتباط غیرکلامی دارند- بنابراین بهره‌گیری از آن‌ها در تدریس مؤثر و پویا امری اجتناب‌ناپذیر خواهد بود.

بنابراین می‌توان اذعان داشت علی‌رغم اینکه تاریخچه علم و هنر تدریس قدمتی بسیار طولانی دارد اما هنوز در این زمینه نیازمند تأمل و تعمق بیشتری می‌باشیم. اگرچه اتخاذ رویکرد و روش تدریس معلم تابعی از عوامل و مؤلفه‌های مختلفی همچون باورها و نگرش‌های فلسفی، اهداف و محتوای برنامه درسی، امکانات و تجهیزات و ... می‌باشد اما توجه به ابعاد هنری، عاطفی و زیبایی‌شناسی تدریس امری اجتناب‌ناپذیر است. یافته‌های این پژوهش حاکی از این است که هر اندازه عناصر و مؤلفه‌های تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی (عناصر بصری، رنگ، موسیقی، تخیل و تصورات دانش‌آموزان، هنر، عواطف دانش‌آموزان، محیط یادگیری شاد، خلاقیت و احساس لذت از یادگیری) در فرایند تدریس تلفیق گردند و معلم تلاش نماید تا اهداف حوزه شناختی را به‌واسطه توجه و برجسته‌کردن حوزه عاطفی دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهد، به همان نسبت نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و مؤلفه‌های موجود در مدرسه بهبود پیدا می‌کند. لذا این مهم همواره باید مد نظر متخصصان برنامه درسی، مدیران و

- معلمان مدارس قرار گیرد. در این راستا پیشنهادهای زیر می‌تواند مفید واقع شوند:
- تجدیدنظر اساسی در رویکرد تربیت معلمان در کشور و تغییر برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در راستای توجه به تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی
- ارتقای سطح دانش، نگرش و مهارت معلمان فعلی نظام آموزشی در خصوص اهمیت توجه به مؤلفه‌های عاطفی و زیبایی‌شناسی در فرایند تدریس به‌ویژه تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی به‌واسطه برگزاری کارگاه‌ها، همایش‌ها و سمینارهای آموزشی
- تغییر و بهبود فضاهای آموزشی موجود در مدارس با توجه به عناصر و مؤلفه‌های تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی
- تأکید مداوم بر اهمیت حوزه عاطفی در یادگیری‌های دانش‌آموزان در حوزه شناختی و ایجاد ارتباطی مداوم بین این دو حوزه از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی، ارسال مقالات و مجلات مرتبط در این راستا برای مدارس
- تأکید مداوم بر اهمیت تلفیق هنر در تدریس تمام موضوعات درسی از طرق مختلف برای مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها و فرهنگ‌سازی لازم در این خصوص.

منابع

- انصاری، مریم؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی و باقری، خسرو. (۱۳۹۲). تجربه زیباشناختی تحولی جدید در شیوه‌های نوین تدریس و یادگیری (در راستای محور تحول در مفهوم فرایندهای تربیتی). چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. مبنای فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پورحسینی، محمد؛ سجادی، سید مهدی و ایمانی محسن. (۱۳۹۳). تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری. فصل‌نامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۷)، ۸۳-۱۰۰.
- جلالیان راد، حمیده. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های شهرستان بابلسر (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه مازندران.
- صاحب‌دادی، خدیجه. (۱۳۹۱). نقش زیبایی‌شناسی در تربیت هنری دوره ابتدایی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه خوارزمی تهران.
- صافی، احمد. (۱۳۹۳). آموزش و پرورش ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه. تهران: انتشارات سمت.
- فتحی‌آذر، اسکندر. (۱۳۹۱). روش‌ها و فنون تدریس. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- فلاحی، ویدا؛ صفری، یحیی و یوسف فرحنگ، ماندانا. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرایندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰(۳۹)، ۱۰۱-۱۱۸.
- کریمی، یوسف. (۱۳۹۰). نگرش و تغییر نگرش. تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- گرمایی، حسنعلی. (۱۳۹۴). طراحی و اعتبارسنجی الگوی بومی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی و هنر (پایان‌نامه منتشر نشده دکترا). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- محمدی، لیلا. (۱۳۹۳). بررسی عناصر زیبایی‌شناختی در طراحی فضای آموزشی مراکز پیش از دبستان بر اساس دستورالعمل سازمان بهزیستی کشور و تطبیق با استانداردهای موجود (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسش‌نامه تجدیدنظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۳(۱۲)، ۱۰۷-۱۲۰.
- مهدوی، اسدالله. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی آموزش هنر در دوره ابتدایی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه مازندران.
- هاشمیه، ساناز. (۱۳۸۲). بررسی تأثیر شنیدن موسیقی از طریق پیانو بر یادگیری درس دستور زبان فارسی در بین دانش‌آموزان مقطع راهنمایی (پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- Amadio, M, Truong, N & Tschurenev, J. (2006). *Instructional Time and the Place of Aesthetic Education in School Curricula at the Beginning of the Twenty-First Century*. UNESCO International Bureau of Education.
- Benavot, A. (2004). *A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000*. Geneva: UNESCO-IBE.
- Berdan, R. (2004). *Composition and the Elements of Visual Design*. Retrieved August, 2, 2017, from http://photoinf.com/General/Robert_Berdan/Composition_and_the_Elements_of_Visua_Design.html.
- Palmer, J; Edward Cooper, D & Bresler, L. (2001). Harry Broudy 1905-98. In *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present*. London: Routledge.
- Broudy, H. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Burton, J. M. (1994). The Arts in School Reform: Other Conversations. *Teachers College Record*, 95(4), 477-93.
- Condliffe Lagemann, E. (1994). For the Record: The Arts and Educational Debate. *Teachers College Record*, 95(4), 435-441.
- Deasy, R. (2003). *Creating quality integrated and interdisciplinary arts programs: A report of the arts education national forum*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Denac, O. (2014). The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling. *Creative Education*, 5(19), 1714-1719.

- Dewey, J. (1943). *Art as experience*. New York: Putnam.
- Dyganova. E.A. & Karkina. S.V. (2015). Person Oriented Aesthetic Education In The System Of Life-Long Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1750 – 1753.
- Eisner, E.W. (1999). Does experience in the arts boost academic achievement? *Clearing House*, 72(3), 143–49.
- Eisner, E.W. (1976). *The arts, human development, and education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Eisner, E.W. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Flory, A. (2008). Exploring the benefits of art in elementary education. *California State University Honors Program Journal*, 11(6), 56-62. Retrieved August, 11, 2017, from <https://www.csustan.edu/sites/default/files/honors/documents/journals/elements/Flory.pdf>
- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after twenty years*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, Illinois. Retrieved August, 3, 2017, from http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9274/mod_resource/content/1/Gardner_multiple_intelligent.pdf
- Geer, W. (1997). *Art as a basic: The reformation in the art education*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Greene, M. (1994). Carpe Diem: The Arts and School Restructuring. *Teachers College Record*, 95(4), 494-507.
- Hanna, J. L. (1992). Connections: Arts, Academics, and Productive Citizens. *Phi Delta Kappan*, 73(8), 601-607.
- Inocian, Reynaldo B. (2013). Transitional curriculum in aesthetic teaching: a test for self-efficacy. *European Scientific Journal*, 9(31), 131-144.
- Joyce, H. (2002). *Improving student learning Mathematics and Science through the integration of Visual Art, Master of Arts Action reserch project*, (Unpublished M. A dissertation). Saint-Xavier University, Chicago, Illinois. Retrieved August, 19, 2017, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465534.pdf>
- Kiyashchenko, O. A; Plakhova, E. A & Rakhimova, M. A. (2015). Aesthetic Component in the Formation of Lexical Area "Art" in English Language Classes. *Journal of Sustainable Development*, 8(5), 191-196.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Leigh, S, R & Heid, A. (2008). First graders constructing meaning through drawing and writing. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1), 1–14.
- Linman, I; Abbasi & Najam U.H. (2013). Aesthetic Education in China. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4(1), 305-309.
- McCoach, D. B, & Siegel, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414–429.
- Mitchel, M.M & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599– 610.
- Parker, J. (2005). A consideration of the relationship between creativity and approaches to learning in art and design. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2), 186–198.
- Pentelichuk, M. W. (1989). *A Study of the School Attitudes of Grades 4-6 Indian Students in the Schools Northwestern Saskatchewan* (Unpublished M. A dissertation), University of Saskatchewan, Canada, Retrieved August, 28, 2017, from https://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388/etd-03092007-143850/Pentelichuk_mervin_1989.pdf
- Rabkin, N. (2002). Connections between Education in the art and student Achievement. *GLA Reader*, 13(3), 3-10.
- Ruiz, J. (2004). *A Literature Review of the Evidence Base for Culture, the Arts and Sport policy* (Report). Edinburgh, Scotland: Scottish Executive Education Department. Retrieved July, 11, 2017, from <https://www.a-n.co.uk/research/a-literature-review-of-the-evidence-base-for-culture-the-arts-and-sports-policy-3/>

- Smith, R. (2005). Aesthetic Education: Questions and Issues. *Journal of Arts Education Policy Review*, 106(3), 19-35.
- SotiropoulouZormpala, M. (2012, a). Aesthetic teaching: Seeking a balance between teaching arts and teaching through the arts. *Arts Education Policy Review*, 113(4), 123128.
- SotiropoulouZormpala, M. (2012, b). Aesthetic teaching: An approach to language arts in early childhood curriculum. *Aesthetic Education*, 65(1), 6-10.
- Steers, J. (2001). InSEA: A brief history and a vision of its future role. *International Journal of Art and Design Education*, 20(2), 215-29.
- Teitelbaum, T. & Fuerstner Gillis, S. (2004). *Arts Education: A Review of the Literature. Prepared for the Performing Arts Program of The William and Flora Hewlett Foundation*. San Francisco: Blueprint Research & Design, Inc.
- Walker, E; Tabone, C &Weltsek, G. (2011). When achievement data meet drama and arts integration. *Language ArtS*, 88(5), 365-372.
- Wang, X. X. (2009). The Aesthetic education and the comprehensive development of man. *Academic Journal of Henan Education College*, 3(2), 24-29.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Mitchel & Bradshaw | 21. Gardner |
| 2. Pentelichuk | 22. Parker |
| 3. Denac | 23. Sotiropoulou Zormpala |
| 4. Linman, Abbasi, ul Hasan | 24. Wang |
| 5. Amadio, Truong & Tschurennev | 25. Smith |
| 6. teaching the arts | 26. Greene |
| 7. teaching through the arts | 27. Burton |
| 8. aesthetic teaching | 28. Kiyashchenko, Plakhova & Rakhimova |
| 9. Eisner | 29. Dyganova & Karkina |
| 10. Geer | 30. Inocian |
| 11. Dewey | 31. McCoach & Siegel |
| 12. Steers | 32. Teitelbaum & Fuerstner Gillis |
| 13. Deasy | 33. Hanna |
| 14. Kress | 34. Ruiz |
| 15. Multimodality | 35. Rabkin |
| 16. Leigh & Heid | 36. Joyce |
| 17. Tabone & Weltsek | 37. Flory |
| 18. Benavot | 38. Condliffe Lagemann |
| 19. Broudy | 39. Berdan |
| 20. Palmer, Edward Cooper & Bresler | 40. Facial expression |

تمایز دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین، بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی آنان

■ ارش شهبازیان خونیک*

■ جواد مصرآبادی**

■ ابوالفضل فرید***

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف متمایز ساختن دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین از یکدیگر، بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی، انجام شد. روش پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مشغول به تحصیل مدارس دولتی و غیردولتی شهر اهر در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۳۲ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولمون و رابنلوم (۱۹۸۹)، مقیاس احساس تنهایی (۱۹۸۰) و سیاهه فرسودگی تحصیلی مسلش (۲۰۰۲) استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۱۶ و آزمون آماری تجزیه‌تابع تشخیص مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های تجزیه‌تابع تشخیص، منجر به یک تابع تشخیص معنادار شد که طبق آن مؤلفه آماده کردن مقاله‌ها دارای بالاترین توان تمایز بین گروه‌ها بود. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب آمادگی برای امتحان، آماده کردن تکلیف و متغیر احساس تنهایی بود. همچنین نتایج تجزیه‌تابع تشخیص نشان داد که اکثر دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین با بالاترین درصد تشخیص (۸۴/۳ درصد) به درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده بودند و ۸۰/۲ درصد از افراد دو گروه طبق تابع به دست آمده به‌طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شده بودند. نتایج این طبقه‌بندی مجدد نشانگر توان متغیرهای مذکور در تمایز نهادن میان دانش‌آموزان دارای سطوح مختلف فرسودگی تحصیلی بود. بنابراین، در برنامه‌های آموزشی برای پیشگیری و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، باید به اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی توجه ویژه داشت.

کلید واژه‌ها:

اهمال‌کاری تحصیلی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۴/۲

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۴/۲۵

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۸/۲

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.....arashshahbaziyan@yahoo.com

** استاد روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول).....Mesrabadi@azaruniv.ac.ir

*** دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.....Farid614@azaruniv.edu

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است و با حمایت مالی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تهیه شده است.

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از نهادهای مهم اجتماعی است که در سطوح مختلف در عرصه جامعه مسئولیت تعلیم و تربیت همه‌جانبه افراد را بر عهده دارد. این نهاد هم به شکوفایی استعدادها و افزایش توانایی‌ها و قابلیت‌های فرد کمک می‌کند و هم در خدمت نظام اجتماعی درمی‌آید تا از طریق انتقال و گاه تغییر ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، جامعه‌پذیری نسل آینده را ممکن سازد. بنابراین می‌توان گفت در هر کشور آموزش و پرورش مبنای اساسی هر پیشرفتی محسوب می‌شود. نگاهی گذرا به عوامل مؤثر در ترقی کشورهای پیشرفته روشن می‌سازد که این کشورها از آموزش و پرورش توانمند و کارآمدی برخوردار بوده‌اند و بهبود، پیشرفت و اصلاح نظام آموزشی را در اولویت برنامه‌های توسعه خویش قرار داده‌اند (علاقه‌بند، ۱۳۹۵). در عین حال عواملی هم وجود دارند که در پیشرفت نظام آموزشی اختلال ایجاد می‌کنند که یکی از آن‌ها، فرسودگی تحصیلی^۱ است. فرسودگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل، داشتن حس بدبینانه، بی‌علاقگی به تکالیف درسی و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانش‌آموز دارد (ژانگ، جان و چم^۲، ۲۰۰۷). این فرسودگی همچنین با علائمی چون ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی، احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و درنهایت با افت تحصیلی همراه است (بالکس^۳، ۲۰۱۳). فرسودگی تحصیلی یک موضوع جدی تحصیلی و مانعی برای پیشرفت تحصیلی است، زیرا با افزایش استرس در دانش‌آموز، پیامدهای منفی مانند ایجاد احساس درماندگی، تحریک‌پذیری، ناامیدی، فقدان انگیزه تحصیلی و مشارکت در فعالیت‌های کلاسی را به همراه می‌آورد و درنهایت سبب افت عملکرد تحصیلی وی می‌گردد (دورو^۴، دورو، بالکس، ۲۰۱۴). متصدیان تعلیم و تربیت همواره سعی دارند که بهترین شرایط را در جهت تسهیل و بهبود فرایند یادگیری فراهم آورند. در این میان فرسودگی تحصیلی یک مشکل جدی و شایع در بین دانش‌آموزان و دانشجویان بوده و به علت رابطه‌ای که با عملکرد تحصیلی و افت تحصیلی، تعهد دانش‌آموزان به مدرسه، مشارکت در امور علمی و شوق و اشتیاق به ادامه تحصیل دارد، یکی از حوزه مهم پژوهشی نظام آموزشی است (براون، می، سانچزگزالز، کوتنیک و فینچام^۵، ۲۰۱۳). در پژوهش‌های عظیمی، پیری و زوآر (۱۳۹۳) و یانگ^۶ (۲۰۰۴) مشخص شد، که فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. مرور تحقیقات انجام‌شده در زمینه فرسودگی تحصیلی نشان می‌دهد که یکی از عواملی که می‌تواند با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد، اهمال‌کاری تحصیلی^۷ است. اهمال‌کاری، تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم و به تعویق انداختن عملی

انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است (کلینگیسک^۸، ۲۰۱۳). همچنین اهمال‌کاری، به عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف می‌شود (راکس و دون^۹، ۲۰۱۰). اهمال‌کاری تحصیلی نیز، متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان و یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است (مولن^{۱۰}، ۲۰۱۴). از اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یک عادت بد رفتاری یاد شده است که بسیاری از فراگیران در عملکرد تحصیلی با آن مواجهه هستند. این نوع اهمال‌کاری در آماده‌سازی شخص برای امتحان، انجام تکالیف و حضور در جلسات و انجام تکالیف مشخص می‌شود (زو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۶). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان، اهمال‌کاری مانعی برای موفقیت تحصیلی است و کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (هن و گوروسیت^{۱۲}، ۲۰۱۴). همچنین، اهمال‌کاری تحصیلی پیامدهای منفی درونی همچون سطوحی از افسردگی، اضطراب و استرس و پیامدهای منفی بیرونی همچون شکست و نارضایتی تحصیلی را برای دانش‌آموز به دنبال دارد (سیرویز^{۱۳}، ۲۰۱۴). بر این اساس درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان اهمال‌کار با عملکرد ضعیف تحصیلی (کیم و سئو^{۱۴}، ۲۰۱۵)، افسردگی و اضطراب (استیل^{۱۵} و کلینگیسک، ۲۰۱۶)، دشواری در پیگیری برنامه‌ها (لای، ۱۹۸۶) و افزایش مشکلات سلامتی مواجه هستند (سیرویز و توستی^{۱۶}، ۲۰۱۲). اهمال‌کاری از جمله مسائل خیلی رایج میان دانش‌آموزان است به طوری که در تحقیقات، شیوع اهمال‌کاری تحصیلی مشکل آفرین در میان دانش‌آموزان حداقل ۷۰ تا ۹۰ درصد و اهمال‌کاری حاد ۲۳ تا ۳۰ درصد تخمین زده شده است (اردین^{۱۷}، ۲۰۰۹). به طور کلی پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که افراد اهمال‌کار، انگیزه موفقیت کمتری دارند (هاول و واتسون^{۱۸}، ۲۰۰۷ و بالکس، ۲۰۱۳). علاوه بر این، تحقیقات گذشته رابطه معناداری بین اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی نشان داده‌اند؛ به این معنی که دانش‌آموزان اهمال‌کار از فرسودگی تحصیلی بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی که اهمال‌کاری تحصیلی کمتری دارند، برخوردارند (صیف، رستگار، ارشادی و مظلومیان، ۱۳۹۵؛ دشت‌بزرگی، ۱۳۹۵؛ احقر و سرابی، ۱۳۹۴؛ دادور، ۱۳۹۳؛ آق‌آتابای، ۱۳۹۳؛ گل محمدیان و سعیدیان، ۱۳۹۳ و بالکس، ۲۰۱۳). مقدسی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود نشان داد که دانشجویان را می‌توان از لحاظ جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی و حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی خانواده و دوستان و ناکارآمدی تحصیلی در دو خوشه فرسودگی تحصیلی بالا و پایین قرار داد. علاوه بر اهمال‌کاری تحصیلی یکی دیگر از عواملی که ممکن است در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشته باشد ولی کمتر به آن پرداخته شده، احساس تنهایی^{۱۹} است. احساس تنهایی پاسخی پیچیده و عمدتاً ناخوشایند به انزوا یا کمبود هم‌صحبتی است. این پاسخ معمولاً

شامل احساس اضطراب از کمبود ارتباط و اشتراک با دیگران است که از گذشته شروع شده و تا به آینده ادامه خواهد داشت. البته این احساس ممکن است زمانی که فرد در اطراف خود افرادی را دارد نیز وجود داشته باشد (بولگا، موسیتو، مورگی و پونس^{۲۰}، ۲۰۰۸). نخستین بار، ویس (۱۹۷۳) احساس تنهایی را با دو ویژگی تنهایی هیجانی و تنهایی اجتماعی معرفی کرد. تنهایی هیجانی بر تعداد نامناسب یا فقدان دل‌بستگی‌های خانوادگی، دوستانه و ارتباطی دلالت دارد، درحالی‌که تنهایی اجتماعی به وسیله فقدان شبکه‌های اجتماعی در دسترس ایجاد می‌شود که از طریق آن شخص، عضوی از یک گروه از دوستانی است که باهم علایق و فعالیت‌های مشترک دارند ولی احساس تنهایی می‌کند؛ و این احساس تنهایی به احساسات در حاشیه‌بودن، ملامت‌شدن یا بی‌هدفی منجر می‌شود (دِ جانگ گایرولد، ون تیلبرگ و دیکسترا^{۲۱}، ۲۰۱۶). بسیاری از محققان احساس تنهایی را یک تجربه ذهنی ناخوشایند می‌دانند که در نتیجه آن، بین روابط اجتماعی مورد انتظار فرد و وضعیت کنونی او تفاوت ایجاد می‌شود (باکال اوغلو^{۲۲}، ۲۰۱۰). این تجربه بیشتر در دوران بلوغ شایع است و ضمن اینکه ثابت شده است که نوجوانان در کنار آمدن و هماهنگ شدن با تعدادی از چالش‌ها و درگیری‌های زندگی‌شان با این حس مواجه می‌شوند. تنهایی در نوجوانان نیز نشان‌دهنده نارسایی و ضعف ارتباط‌های بین فردی با همسالان است که به نارضایتی از روابط اجتماعی با دیگر نوجوانان منجر می‌گردد (دان، دان و ویدوزا^{۲۳}، ۲۰۰۷).

برای بسیاری از نوجوانان تنهایی ناشی از مشکلات مربوط به مدرسه، خانواده، دوستان و همسالان می‌تواند به مشکلات جدی‌تری نظیر افسردگی، اندیشه خودکشی و خشونت منجر شود (کوئینگ^{۲۴} و همکاران، ۱۹۹۴، به نقل از نجفی، دهشیری، شیخی و دبیری، ۱۳۹۰). احساس تنهایی شاخصی است از ادراکات دانش‌آموزان از آشفتگی و نارضایتی در گروه همسالان خود و احتمال می‌رود که این احساسات به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با توانایی دانش‌آموزان در اجرای برنامه‌های تحصیلی تداخل ایجاد کند. در نتیجه ممکن است دانش‌آموز به‌قدری با این احساسات تنهایی مشغولیت فکری پیدا کند که حتی قادر به تمرکز بر انجام تکالیف حیطه تحصیلی خود نباشد. از طرفی دانش‌آموزانی که احساس تنهایی می‌کنند، به دلیل نقص در مهارت‌های اجتماعی، ممکن است در ایجاد و حفظ روابط رضایتمند خود مشکل پیدا کنند و فرصت‌های یادگیری دوطرفه را نیز به‌تدریج از دست بدهند و در حیطه‌های تحصیلی نیز عملکرد خوبی نداشته باشند (نجفی و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش‌های استولیکر، برایس، لافرینر و کاترین^{۲۵} (۲۰۱۵) و لین و هووان^{۲۶} (۲۰۱۲)، نیز مشخص شد که احساس تنهایی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد.

در مجموع، مرور ما در مطالعات پیشین در حوزه فرسودگی تحصیلی نشان داد، که پژوهشی

که تمایزگذاری دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین را بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی، بررسی کند یافت نمی‌شود. همچنین، پژوهش‌های اندکی وجود داشت که ارتباط اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی را با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کرده باشند. بنابراین نیاز به پژوهش‌های بیشتری در این زمینه احساس می‌شود. از طرفی پژوهش‌های قبلی عمدتاً از روش‌های همبستگی استفاده کرده بودند که مبتنی بر تحلیل روابط بین متغیرهاست. در پژوهش حاضر نیز از روش تحلیل تشخیصی استفاده شد که مبتنی بر تحلیل فرد است و به دست آوردن گروه‌های مختلف از افراد بر اساس چندین متغیر را فراهم می‌سازد. همچنین تحلیل تشخیصی میزان تأیید گروه‌بندی اولیه بر اساس متغیرها را ممکن می‌سازد. از دیدگاه علمی نیز تمایز دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی می‌تواند به طراحی برنامه‌های مداخلاتی علمی در آن‌ها کمک کند. همچنین، با توجه به اینکه فرسودگی تحصیلی رابطه دانش‌آموزان را با مدارس و شوق و اشتیاق آن‌ها برای ادامه تحصیل را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به دلیل اهمیت موضوع یادگیری و تأثیری که اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در بروز فرسودگی تحصیلی می‌تواند داشته باشد، باید عواملی را که باعث بروز فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود، شناسایی و کنترل نمود. در این پژوهش با آگاهی از نتایج پژوهش‌هایی از این قبیل، ابعاد بیشتری از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را مورد کنکاش قرار می‌دهیم. بنابراین هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که: آیا مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی توان تمایزگذاری میان دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین را دارند؟

■ روش پژوهش

روش پژوهش: پژوهش حاضر از لحاظ هدف در دسته تحقیقات بنیادی و از لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات جزو پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای است. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری موردنظر این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهر اهر در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ بود که طبق آخرین آمار اداره کل آموزش و پرورش اهر، تعداد آن‌ها ۲۱۴۱ نفر بود. جهت انتخاب گروه نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان^{۲۷} و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۳۳۲ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی^{۲۸} سولمون و راثبلوم^{۲۹}: مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی در سال ۱۹۸۴ توسط سولمون و راثبلوم ساخته شد. این مقیاس شامل ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی

قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده کردن تکالیف؛ که شامل ۸ سؤال است، مؤلفه دوم، آمادگی برای امتحان که شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم، آماده کردن مقاله‌ها که شامل ۸ گویه است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «به ندرت»، «بعضی اوقات»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان می‌دهند. به گزینه به ندرت نمره ۱، بعضی اوقات نمره ۲، اکثر اوقات نمره ۳ و همیشه نمره ۴ تعلق می‌گیرد. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲-۴-۶-۱۱-۱۵-۱۶-۲۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) روایی این مقیاس به روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی بیانگر وجود یک عامل کلی در این مقیاس بود که ۳۷/۳۲ درصد واریانس کل را تبیین می‌کرد. همچنین همبستگی گویه‌ها با نمره کل پرسش‌نامه در سطحی مطلوب و معنادار بود. پایایی مقیاس حاضر در پژوهش نیکبخت و همکاران (۱۳۹۳) با ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۳ محاسبه گردید که نشان‌دهنده پایایی در سطح مورد قبولی می‌باشد.

مقیاس احساس تنهایی^{۳۰} (UCLA): مقیاس احساس تنهایی را راسل، پیلوا و کوترونا^{۳۱} در سال ۱۹۸۰ ساختند. که شامل ۲۰ سؤال و به صورت ۴ گزینه‌ای، ۱۰ جمله منفی و ۱۰ جمله مثبت است. در این مقیاس هرگز امتیاز (۱)، به ندرت امتیاز (۲)، گاهی امتیاز (۳) و همیشه امتیاز (۴) دارد. ولی امتیاز سؤالات ۲۰، ۱۹، ۱۶، ۱۵، ۱۰، ۹، ۶، ۵، ۱ برعکس است. یعنی هرگز (۴)، به ندرت (۳)، گاهی (۲) و همیشه امتیاز (۱) را دارد. دامنه نمره‌ها بین ۲۰ (حداقل) و ۸۰ (حداکثر) است. بنابراین میانگین نمره ۵۰ است. نمره بالاتر از میانگین بیانگر شدت بیشتر تنهایی است. پایایی این آزمون در نسخه جدید تجدیدنظرشده ۰/۷۸ گزارش شد. این مقیاس توسط شکرکن و میردزیکوند ترجمه و پس از اجرای مقدماتی و اصلاحات به کار گرفته شد (نادری، حق‌شناس، ۱۳۸۸). در پژوهش پاشا و اسماعیلی (۱۳۸۶) ضریب روایی ملاکی هم‌زمان این مقیاس از طریق همبستگی با پرسش‌نامه اضطراب ۰/۶۴ به دست آمد که در سطح $p < 0/001$ معنادار بود. پایایی آزمون نیز به روش بازآزمایی توسط راسل (۱۹۹۶) ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش دونیمه کردن و استفاده از روش بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۹۱ در جمعیت ایرانی گزارش شده است (علی‌آبادی، ۱۳۹۲، به نقل از ترخان، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد.

سیاهه فرسودگی تحصیلی^{۳۲} مسلس (MBI(SS): سیاهه فرسودگی تحصیلی مسلس توسط اسکافلی^{۳۳} و همکاران در سال ۲۰۰۲ ساخته شد. این سیاهه دارای ۱۵ گویه است که در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از هرگز تا همیشه نمره‌گذاری می‌شود. در این سیاهه در نهایت سه زیرمقیاس به دست می‌آید که عبارت‌اند از: خستگی هیجانی یا تحصیلی (۵ گویه)، بدبینی (۴ گویه) و فقدان کارایی یا

ناکارآمدی (۶ گویه). ضریب روایی ملاکی هم‌زمان این سیاهه با پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی و مقیاس محقق‌ساخته موفقیت تحصیلی تأییدکننده روایی مطلوب این مقیاس بود (اسکافلی و همکاران، ۲۰۰۲). پایایی این سیاهه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲، ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. در پژوهش عزیزی ابرقویی (۱۳۸۹) نیز ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای کل سیاهه عدد ۰/۸۵ و برای حیطه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی درسی به ترتیب اعداد ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۶۶ به دست آمد. همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای کل سیاهه ۰/۸۷ و برای حیطه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی درسی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۵، ۰/۷۵ به دست آمد.

روش اجرا: بعد از آماده‌سازی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، مجوز جمع‌آوری داده‌ها از معاونت پژوهشی اداره کل آموزش و پرورش شهرستان اهر اخذ شد. سپس فهرستی از مدارس دخترانه و پسرانه دوره متوسطه دوم شهر اهر انتخاب شد و ۴ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند که درنهایت از هر مدرسه انتخاب‌شده چند کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد و کل دانش‌آموزان هر کلاس به‌عنوان نمونه انتخاب گردیدند. پیش از توزیع پرسش‌نامه‌ها، برای جلب همکاری دانش‌آموزان این کلاس‌ها توضیحات لازم در مورد هدف و اهمیت پژوهش به آن‌ها داده شد و از آن‌ها درخواست گردید که به تمام سؤالات به‌دقت پاسخ دهند، سپس بین دانش‌آموزان توزیع شد. پس از جمع‌آوری، از این تعداد ۳۳۲ نفر نمونه انتخاب‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۶ و بر اساس نمرات فرسودگی تحصیلی، ۱۰۸ نفر به‌عنوان دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین (با نمرات زیر چارک اول نمرات فرسودگی تحصیلی) و ۱۴۹ نفر دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا (با نمرات بالاتر از چارک سوم نمرات فرسودگی تحصیلی) تشخیص داده شدند و درنهایت تحلیل‌ها بر روی این ۲۵۷ نفر انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون آماری تجزیه تابع تشخیص استفاده گردید.

یافته‌ها

قبل از تحلیل تجزیه تابع تشخیص، ابتدا مفروضه‌های آن موردبررسی قرار گرفت. نتایج بررسی نرمال بودن با استفاده از نمودار هیستوگرام و آزمون کلموگراف-اسمیرنوف نشان داد که نمرات هر سه متغیر پژوهش دارای توزیع نرمال بودند. همچنین بررسی داده‌های پرت چندمتغیره با استفاده از فاصله ماهالانویس نشان داد که هشت داده پرت واقعی وجود داشت که قبل از انجام تحلیل تشخیصی حذف شدند. بررسی همگنی ماتریس واریانس-کواریانس با استفاده از آزمون ام باکس نیز، نشان داد که یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس به‌خوبی رعایت شده بود (آماره $\lambda = ۹/۴۷$ ، $F = ۶۵/۹۰$ ، $P < ۰/۰۵$). همچنین بررسی ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص‌های $VIF = ۱/۱۹$ و شاخص تحمل $= ۰/۸۳$

تمایز دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین، بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی آنان

نشان داد که بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی‌های بزرگی وجود نداشت و هم خطی جدی مشهود نبود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش‌بین برای دو گروه از دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین و نتایج آزمون ANOVA برای بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه

سطح معناداری	آماره F	دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین تعداد: ۱۰۸		دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا تعداد: ۱۴۹		متغیرهای پیش‌بین
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۱	۸۴/۶۱	۳/۹۸	۱۶/۹۳	۴/۲۳	۲۱/۷۳	آماده کردن تکلیف
۰/۰۰۱	۱۰۰/۲۴	۳/۴۶	۱۸/۵۱	۶/۴۸	۲۵/۳۸	آمادگی برای امتحان
۰/۰۰۱	۱۱۹/۴۹	۳/۴۶	۱۶/۵۰	۴/۵۹	۲۲/۲۵	آماده کردن مقاله‌ها
۰/۰۰۱	۶۹/۸۴	۸/۹۱	۳۳/۳۷	۱۲/۴۹	۴۵/۱۴	احساس تنهایی

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش‌بین برای دو گروه از دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین و نتایج آزمون ANOVA برای بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود بین دو گروه از لحاظ مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی تفاوت معنادار آماری وجود دارد.

برای تمایز دو گروه دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس متغیرهای پیش‌بین، از یک تجزیه تابع تشخیص به روش هم‌زمان استفاده شد. در تحلیل حاضر به علت بودن دو گروه از آزمودنی‌ها یک تابع تشخیص به دست آمد.

جدول ۲. خلاصه توابع تشخیصی کانونی

تعداد تابع	مقادیر ویژه	درصد از واریانس کل	همبستگی کانونیک
۱	۰/۷۳	۱۰۰	۰/۶۵

در جدول ۲ خلاصه توابع تشخیصی کانونی ارائه شده است. با توجه به نتایج، یک تابع تشخیصی کانونی شناسایی شد که این تابع ۱۰۰ درصد از کل واریانس را تبیین می‌نماید.

جدول ۳. نتایج آزمون لامبدای ویکلز برای بررسی تمایز دو گروه از دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی

تعداد تابع تشخیص	لامبدای ویکلز	مجذور کای	درجه آزادی	سطح معناداری
------------------	---------------	-----------	------------	--------------

۱	۵۸/۰	۳۹/۱۳۸	۴	۱/۰۰۵
---	------	--------	---	-------

در جدول ۳ نتایج آزمون لامبدای ویکلز برای بررسی تمایز دو گروه از دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی ارائه شده است. مقدار لامبدای ویکلز برابر ۵۸/۰ و مجذور کای برابر ۳۹/۱۳۸ است که نشان می‌دهد که به‌طور معناداری توان تمایز بین گروه‌ها وجود دارد.

جدول ۴. همبستگی درون‌گروهی جمعی بین متغیرهای پیش‌بین، ضرایب استاندارد شده و ضرایب استاندارد نشده

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی درون‌گروهی جمعی	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده
آماده کردن تکلیف	۶۷/۰	۲۹/۰	۵۷/۰
آمادگی برای امتحان	۷۳/۰	۳۳/۰	۵۶/۰
آماده کردن مقاله‌ها	۸۰/۰	۳۹/۰	۵۹/۰
احساس تنهایی	۶۱/۰	۴۱/۰	۵۳/۰

در جدول ۴، میزان همبستگی درون‌گروهی جمعی بین متغیرهای پیش‌بین، ضرایب استاندارد شده و ضرایب استاندارد نشده درج شده است. بر اساس وزن‌های به‌دست‌آمده مؤلفه آماده کردن مقاله‌ها دارای بالاترین توان تمایز بین گروه‌ها است. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب آمادگی برای امتحان، آماده کردن تکلیف و متغیر احساس تنهایی است.

همچنین نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در دو گروه دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس تابع تشخیص نشان داد که ۹۱ نفر (۳/۸۴ درصد) دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین و ۱۱۵ (۲/۷۷ درصد) دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا به‌طور صحیح تشخیص داده شده‌اند. همچنین دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین با بالاترین درصد تشخیص (۳/۸۴ درصد) نشان داد که اکثر این دانش‌آموزان به‌درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده‌اند. نتایج این طبقه‌بندی مجدد (۲/۸۰ درصد) نشانگر توان مؤلفه‌های مذکور در تمایز میان دانش‌آموزان دارای سطوح مختلف فرسودگی تحصیلی بود.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

با توجه به اهمیت نقش اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در بروز فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر باهدف تمایز نهادن میان

دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و فرسودگی تحصیلی پایین بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که طبق تابع به‌دست‌آمده مؤلفه آماده کردن مقاله‌ها دارای بالاترین توان تمایز نهادن بین گروه‌ها بود و مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب آمادگی برای امتحان، آماده کردن تکلیف و متغیر احساس تنهایی بودند. همچنین نتایج تجزیه تابع تشخیص نشان داد که اکثر دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین با بالاترین درصد تشخیص به‌درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده بودند. یافته‌های حاضر در ارتباط با نقش مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی به‌نوعی با مبانی نظری و تجربی این حوزه هماهنگ است. به نظر اسپراو^{۳۴} و همکاران (۲۰۰۷) اهمال‌کاری باعث می‌شود دانش‌آموزان و دانشجویان یا اصلاً مقاله‌های پژوهشی خود را تحویل ندهند و یا اگر تحویل می‌دهند کارشان دارای کیفیت بسیار پایین باشد. دانش‌آموزانی که عمداً اهمال‌کاری می‌کنند، احساس می‌کنند که تحت فشاری که در دقایق آخر به آن‌ها وارد می‌شود بهتر و مؤثرتر کار می‌کنند و آن‌ها را یک روش کارآمد برای یادگیری مطالب می‌دانند و به توانایی خود در انجام تکالیف در زمان کم افتخار می‌کنند، اما نه تنها به دلیل اهمال‌کاری کیفیت کار آن‌ها پایین می‌آید بلکه از طریق فشار روانی و اضطرابی که به آن‌ها وارد می‌شود سلامت روانی و جسمانی‌شان نیز به خطر می‌افتد. همچنین، دانش‌آموزان یا دانشجویانی که در امور تحصیلی خود اهمال‌کاری می‌کنند هم پیامدهای روانی مانند عزت‌نفس پایین، اضطراب، احساس گناه، افسردگی، و هم پیامدهای تحصیلی ازجمله نمره‌های پایین دوره‌های آموزشی از دست دادن ضرب‌الاجل برای تکالیف ارائه‌شده، انصراف‌های دوره‌ای، تقلب و حتی شکست‌های بزرگی را در کار، دانشگاه، خانه یا در روابط تجربه خواهند کرد (هاول، واتسون، پاول و بورو^{۳۵}، ۲۰۰۶).

در همین زمینه نتایج پژوهش‌های دشت بزرگی (۱۳۹۵) و صیف، رستگار، ارشادی و مظلومیان (۱۳۹۵) نشان داد که مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی بالایی با فرسودگی تحصیلی دارد. در پژوهش حاضر نیز مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سهم بیشتری در تمایزگذاری بین دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین داشتند. همچنین این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر به‌نوعی با پژوهش‌های احقر و سرابی (۱۳۹۴)؛ دادور (۱۳۹۳)؛ مقدسی (۱۳۹۱)؛

آق‌آتابای (۱۳۹۳): گل محمدیان و سعیدیان (۱۳۹۳): بالکس (۲۰۱۳) همخوانی دارد؛ چراکه در این پژوهش‌ها نیز، اهمیت و ارتباط اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی مشخص شده است. باید اضافه کنیم که، انووبوزیه^{۳۶} (۲۰۰۴) عقیده دارد که اغلب دانش‌آموزان تا حدی در انجام برخی تکالیف آموزشی اهمال‌کاری می‌کنند که این امر باعث احساس ناکارآمدی و عملکرد آموزشی ضعیف آن‌ها می‌شود. دانش‌آموزان اهمال‌کار در زمان امتحان نیز استرس و اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند. این استرس و اضطراب شدید و دیگر پیامدهای منفی اهمال‌کاری انجام‌شده، به دانش‌آموزان فشارهای روانی و هیجانی بیشتری را در آینده تحمیل می‌کند که به تدریج باعث به وجود آمدن علائم فرسودگی تحصیلی مانند خستگی هیجانی بیش‌ازحد، احساس شایستگی و کارآمدی پایین و احساس پایین کسب موفقیت در امور تحصیلی و ... در آنان خواهد شد و زمینه‌های افت عملکرد تحصیلی آن‌ها را به تدریج فراهم خواهد ساخت. بنابراین می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که اهمال‌کاری بالایی دارند، فرسودگی بالایی نیز خواهند داشت.

همان‌گونه که قبلاً اشاره شد یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد که احساس تنهایی نیز توان تمایزگذاری بین دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین را دارد. این یافته اهمیت نقش احساس تنهایی در بروز فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را روشن می‌سازد. یافته حاضر نیز به نوعی با پژوهش‌های استولیکر، برایس، لافرینر و کاترین (۲۰۱۵) و لین و هووان (۲۰۱۲) که نشان‌دهنده رابطه مثبت احساس تنهایی با فرسودگی تحصیلی بودند، همخوانی دارد. بر اساس مبانی نظری، زمانی که افراد دچار این احساس تنهایی می‌شوند، امیدوارند که این احساس خودبه‌خود از بین برود، درحالی‌که نه تنها این احساس از بین نمی‌رود بلکه فرد با آن بیشتر درگیر شده و در احساسات مربوط به آن غرق می‌شود و به‌گونه‌ای به این احساس خوشامد می‌گوید، لذا پیامدهای منفی متعددی برای او ایجاد می‌شود؛ ازجمله: مشکل در پذیرفتن خطرهای اجتماعی، مشکل در ابراز وجود، بدبینی، بدگمانی نسبت به دیگران، درگیری‌های اجتماعی، ارزیابی منفی از خود و دیگران، نگرانی به طرد شدن از جانب دیگران و اغلب در دانش‌آموزان و دانشجویان به صورت احساس افسردگی و اضطراب دیده می‌شود (کونتیلا و واورس^{۳۷}، ۲۰۰۹).

احساس تنهایی در نوجوانان موجب افزایش تنیدگی و اضطراب، کم‌رویی،

افسردگی، کاهش اعتماد به نفس، انجام رفتارهای پرخطر مانند سیگار کشیدن و استفاده از مواد مخدر، گریز از مدرسه، اعتیاد به الکل شده و خطر خودکشی را در آنان افزایش می‌دهد (تجوییدی، ضیغمی محمدی، ۱۳۹۱). در این زمینه مطالعات اسکینکا، ون دالمن، بوسارته و اسوان^{۳۸} (۲۰۱۲) نیز نشان داد که احساس تنهایی در دوران کودکی، سلامت هیجانی پایینی را در دوران نوجوانی موجب می‌شود.

دانش‌آموزانی که احساس تنهایی بالایی دارند با هجوم احساسات منفی روبه‌رو می‌شوند، عزت‌نفس پایینی دارند و به‌ویژه نسبت به توانایی‌های خود تردید می‌کنند و در رفتارهای بین‌فردی، حالت‌های مثل خجالت، شرم، جسارت نداشتن، خطرپذیری کم و درون‌گرایی از خود نشان می‌دهند (بوسایرت، کوپلین، پیل و پتری^{۳۹}، ۲۰۱۲). این پیامدهای منفی و فشارهای روانی به‌نوبه خود احساس تنهایی را در آنان پایدار می‌سازد و آنان را دلسرد می‌کند و میل و انگیزه‌ای برای رویارویی با موقعیت‌ها و افراد جدید در آنان باقی نمی‌گذارد. با تداوم این احساس، به تدریج نشانه‌های افسردگی، خستگی هیجانی بیش از حد، ناامیدی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموز نمایان می‌شود و در نهایت زمینه افت عملکرد تحصیلی وی را فراهم خواهد ساخت. بر این اساس می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که تنهایی بیشتری را احساس می‌کنند، فرسودگی تحصیلی بیشتری نیز خواهند داشت.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان داد که می‌توان دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین را بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی از یکدیگر متمایز کرد. با توجه به اینکه اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی از عوامل مهمی هستند که می‌توانند در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشته باشند و از آنجاکه فرسودگی تحصیلی نقش مهمی در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد می‌توان به اهمیت عواملی که با آن مرتبط هستند (مانند اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی) پی برد. در عین حال، علی‌رغم نتایج مهمی که از پژوهش حاضر قابل استنباط است، به علت محدودیت‌هایی که در تحقیق وجود داشت باید در تعمیم این نتایج جوانب احتیاط را رعایت نمود. جدی‌ترین محدودیت پژوهش حاضر استفاده از معیار آماری برای تشخیص دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بود. محدودیت دیگر

پژوهش حاضر استفاده از ابزارهای خودگزارشی است که ممکن است نتایج در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار گیرد. پژوهش‌های آتی با رفع این دو محدودیت یعنی استفاده از شیوه‌های دیگر برای تشخیص دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین و همچنین به کار بردن شیوه‌های دیگر مانند روش‌های مشاهده‌ای، طولی و تجربی می‌توانند بر غنای پژوهش‌های آتی در این حوزه بیفزایند. یافته‌های پژوهش حاضر در گام نخست پژوهشگران حیطه تعلیم و تربیت را با مؤلفه‌های گوناگون تشکیل‌دهنده فرسودگی تحصیلی و بالطبع عوامل افزایش‌دهنده فرسودگی تحصیلی آگاه می‌سازد. در سایه چنین دانش نظری، ازلحاظ کاربردی یافته‌های پژوهش حاضر تلویحاتی در زمینه مداخله در اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی به‌منظور پیشگیری یا کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند برای نظام آموزشی نیز قابل توجه و مورد استفاده باشد، زیرا بالا بودن میزان اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی می‌تواند باعث ایجاد مشکلات و پیامدهای منفی مانند افسردگی، خستگی هیجانی بیش‌ازحد، اضطراب، فرسودگی تحصیلی و درنهایت افت عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان شده و خود مشکلات و هزینه‌های مالی زیادی را برای نظام آموزش و پرورش به بار می‌آورد. به همین منظور به متصدیان نظام آموزشی کشور، مدارس و رسانه‌های جمعی پیشنهاد می‌شود با برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی، راهکارهای پیشگیری و مهارت‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی دانش‌آموزان را به والدین، معلمان و مدیران مدارس آموزش دهند.

تشکر و قدردانی:

از کلیه عزیزانی که

در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند،

کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- آق‌آتابای، آمنه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه هوش اجتماعی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی با توجه به میانجی‌گری برون‌گرایی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر گنبدکاووس در سال ۹۲-۹۳ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- احقر، قدسی و سرابی، فرزانه. (۱۳۹۴). رابطه اهمال‌کاری با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. فصل‌نامه روان‌شناسی تحلیلی-شناختی، ۶(۲۳)، ۴۸-۴۳.
- پاشا، غلامرضا و اسماعیلی، سمیه. (۱۳۸۶). مقایسه اضطراب، ابراز وجود، احساس تنهایی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شبه‌خانواده و بی‌سرپرست و دانش‌آموزان عادی استان خوزستان. فصل‌نامه یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۱(۴)، ۳۵-۲۲.
- تجویدی، منصوره و ضیغمی، محمدی، شراره. (۱۳۹۱). میزان احساس تنهایی، ناامیدی و عزت‌نفس در نوجوانان مبتلا به تالاسمی ماژور. فصل‌نامه پژوهشی خون، ۹(۱)، ۴۳-۳۶.
- ترخان، مرتضی. (۱۳۹۵). تأثیر مداخله‌های شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر احساس تنهایی و کم‌رویی دانشجویان. دوفصل‌نامه شناخت اجتماعی، ۵(۲)، ۱۰۴-۹۲.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳) و ۴، ۸۰-۶۱.
- دادور، سمانه. (۱۳۹۳). رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با دستاورد آموزشی در میان دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهراء، تهران.
- دشت‌بزرگی، زهرا. (۱۳۹۵). رابطه تعلل‌ورزی و کمال‌گرایی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان پزشکی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۱)، ۴۱-۳۴.
- صیف، محمدحسن؛ رستگار، احمد؛ ارشادی، راحله و مظلومیان، سعید. (۱۳۹۵). مدل علی روابط جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی. مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۴(۱۳)، ۳۷۴-۳۶۱.
- عزیزی ابرقویی، محسن. (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- عظیمی، محمد؛ پیری، موسی و زوار، تقی. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. مجله آموزش و ارزشیابی، ۷(۲۷)، ۱۰۲-۸۷.
- علاقه بند، علی. (۱۳۹۵). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: نشر ویرایش (روان / ارسباران).
- گل محمدیان، محسن و سعیدیان، جلیل. (۱۳۹۳). رابطه باورهای غیرمنطقی، خودتنظیمی و تعلل‌ورزی با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.
- مقدسی، ثریا. (۱۳۹۱). رابطه جهت‌گیری هدف و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- نادری، فرح و حق‌شناس، فریبا. (۱۳۸۸). رابطه تکانش‌گری و احساس تنهایی با میزان استفاده از تلفن همراه در دانشجویان. مجله یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۴(۱۲)، ۱۲۱-۱۱۱.
- نجفی، محمود؛ دهشیری، غلامرضا؛ شیخی، منصوره و دبیری، سولماز. (۱۳۹۰). نقش حرمت خود و مؤلفه‌های تنهایی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۲(۷)، ۱۷۱-۱۵۵.
- نیکبخت، الهام؛ عبدلخادی، محمد سعید و حسن‌آبادی، حسین. (۱۳۹۳). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۳(۲)، ۹۴-۸۱.
- Bakkaloglu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 330-336.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897.
- Brown, P. C., May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Koutnik, A. P., & Fincham, F. D. (2013). *The relationship*

- of school burnout, anxiety, and depressive symptoms with academic performance. Poster session presented at the 25th Annual Convention of the Association for Psychological Science; 2013 May; Washington, DC.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish journal of psychology*, 11(1), 192-200.
 - De Jong Gierveld, J., Van Tilburg, T., & Dykstra, P. (2006). Loneliness and Social Isolation. In A. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (pp. 485-500). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511606632.027
 - Dunn, J. C., Dunn, J. G., & Bayduza, A. (2007). Perceived athletic competence, sociometric status, and loneliness in elementary school children. *Journal of Sport Behavior*, 30(3), 249-269.
 - Duru, E., Duru, S., & Balkis, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1274-1284.
 - Erdiñç, D. U. R. U. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
 - Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
 - Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
 - Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530.
 - Junttila, N., & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(3), 211-219.
 - Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
 - Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(3), 26-33.
 - Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination, When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34.
 - Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality*, 20(4), 474-495.
 - Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
 - Mullen, A. (2014). *The Role of Psychological Flexibility in Procrastination* (Master's Thesis). The university of Louisiana, Lafayette.
 - Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
 - Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
 - Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of personality assessment*, 66(1), 20-40.
 - Russel, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 472-480.
 - Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.

- Schinka, K. C., VanDulmen, M. H., Bossarte, R., & Swahn, M. (2012). Association between loneliness and suicidality during middle childhood and adolescence: longitudinal effects and the role of demographic characteristics. *Journal of psychology*, 146(1-2), 105-118.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12-24.
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145.
- Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Stoliker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal*, 49(1), 146-160.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.
- Zhu, Y., Zhu, H., Liu, Q., Chen, E., Li, H., & Zhao, H. (2016). Exploring the Procrastination of College Students: A Data-Driven Behavioral Perspective. In *International Conference on Database Systems for Advanced Applications* (pp. 258-273). Cham, Switzerland: Springer.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|---|
| 1. academic burnout | 21. De Jong Gierveld, Van Tilburg, & Dykstra |
| 2. Zhang, Gan & Cham | 22. Bakkağolu |
| 3. Balkis | 23. Dunn & Bayduza |
| 4. Duru | 24. Koeing |
| 5. Brown, May, Sanchez-Gonzalez, Koutnik & Fincham | 25. Stoliker, Bryce, Lafreniere & Kathryn |
| 6. Yang | 26. Lin & Huang |
| 7. academic procrastination | 27. Krejcie & Morgan |
| 8. Klingsieck | 28. Procrastination assessment scale |
| 9. Rakes & Dunn | 29. Solomon & Rothblum |
| 10. Mullen | 30. university of California Los Angeles loneliness scale |
| 11. Zhu | 31. Russel, Peplau & Cutrona |
| 12. Hen & Goroshit | 32. the Maslach burnout inventory-student survey |
| 13. Sirois | 33. Schaufeli |
| 14. Kim & Seo | 34. Schraw |
| 15. Steel | 35. Powell & Buro |
| 16. Tosti | 36. Onwuegbuzie |
| 17. Erdinç | 37. Junttila & Vauras |
| 18. Howell & Watson | 38. Schinka, Van Dulmen, Bossarte & Swahn |
| 19. loneliness | 39. Bossaert, Colpin, Pijl & Petry |
| 20. Buelga, Musitu, Murgui & Pons | |

بررسی اثربخشی مداخله آموزش مثبت بر بهزیستی (شکوفایی)، ابعاد مختلف توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی دانش آموزان

■ ثریا حکیمی*

■ سیاوش طالع پسند**

■ زهرا ساجدی***

چکیده:

روان‌شناسی مثبت، عبارت از مطالعه علمی شکوفایی انسان و یک رویکرد عملی برای بهینه‌سازی زندگی افراد است. هدف این پژوهش، بررسی تأثیر اجرای مداخله آموزش مثبت بر شکوفایی، توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی دانش آموزان پایه نهم بود. شرکت کنندگان، ۴۶ دانش آموز دختر پایه نهم بودند. برای انتخاب آن‌ها، از مدارس متوسطه اول دولتی منطقه ۹ شهر تهران دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند که یک مدرسه به عنوان گروه آزمایش ($n=22$) و مدرسه دیگر به عنوان گروه کنترل ($n=24$) در نظر گرفته شد. شرکت کنندگان هر دو گروه، مقیاس‌های بهزیستی، توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی را تکمیل کردند. سپس برنامه آموزش مثبت مبتنی بر رویکرد روان‌شناسی مثبت، در گروه آزمایش اجرا شد. سپس داده‌ها با مدل تحلیل واریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که در گروه تحت آموزش با برنامه آموزش مثبت، سطح بهزیستی به طرز معناداری بالاتر از گروه کنترل است. به علاوه، دانش آموزان گروه آزمایش در میزان توانمندی‌های شخصیتی به نحو قابل توجهی ارتقا پیدا کردند. از این میان، طبقه مربوط به تعالی دارای بیشترین اندازه اثر و طبقه مربوط به بهزیستی گاری، دارای کمترین اندازه اثر بودند. با این حال، این مداخله بر متغیر خوش بینی اثر معناداری نداشت. برنامه آموزش مثبت به طرز چشمگیری قادر به افزایش سطح بهزیستی و توانمندی‌های شخصیتی دانش آموزان است. به علاوه، یافته‌های این پژوهش درباره آموزش مثبت، نشان داد که یادگیری مهارت‌های روان‌شناسی مثبت به دانش آموزان و گنجاندن آن‌ها در چارچوب برنامه‌های موجود در مدرسه، نویدبخش پیامدهای مثبت فراوانی در زمینه سلامت روان و عملکرد تحصیلی آتی سازان این کشور خواهد بود.

کلید واژه‌ها:

آموزش مثبت، بهزیستی، توانمندی‌های شخصیتی، خوش بینی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۹/۷

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۹/۱۸

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۲/۱۵

* دکترای رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه سمنان (نویسنده مسئول) hakimi.sorayya@semnan.ac.ir
** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه سمنان stalepasand@semnan.ac.ir
*** کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه سمنان zahrasajedi72@gmail.com

مقدمه

اگرچه علم روان‌شناسی، با تأکید بر مجموعه‌ای از رویکردهای درمانی، که تا آغاز قرن ۲۱، کارکرد آن متوجه به اختلالات ذهنی، نارسایی‌ها، کمبودها و درمان آن‌ها بود؛ به‌خوبی توانسته است در بهبود تعدادی از اختلالات گام بردارد؛ اما در حال حاضر به‌طور جدی در پس دروازه‌های ارتقای بشریت جا مانده است (بوزکورت^۱، ۲۰۱۴). چراکه سلامت روان در دستور کار این‌گونه رویکردهای درمانی اغلب به‌عنوان صرف نبود نشانگان منفی درک می‌شود (سلیگمن، رشید و پارکز^۲، ۲۰۰۶). این موضوع در محیط آموزش نیز صدق می‌کند. در حقیقت روان‌شناسی مدرسه، با تمرکز بر روی نقاط ضعف افراد، بخشی از مأموریت اصلی خود را رها کرده است. معلمان بر این باور اشتباه هستند که شادکامی و بهزیستی^۳ اولاً در آینده‌ای دور و ثانیاً در قالب دارایی‌های مادی و یا شرایط مطلوب خارجی شکل خواهد گرفت (گونزالس^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). به همین دلیل است که معمولاً در فعالیتهای آموزشی، شکاف آشکاری بین برنامه درسی دانش‌آموزان -که مربوط به تسلطشان بر محتوای اطلاعات است- و آن چیزی که وابسته به یادگیری چگونه فکرکردن، انسان‌شدن، بهزیستی و هم‌زیستی با دیگران است، وجود دارد (سلیگمن، ارنست، گیلهم، ریویچ و لینکینز^۵، ۲۰۰۹).

دیدگاهی که بر اساس مفاهیم روان‌شناسی مثبت شکل گرفته معتقد است که مدارس می‌توانند بدون آنکه هیچ‌یک از این دو هدف در پی نفی دیگری باشد، هم‌زمان به آموزش مهارت‌های بهزیستی و مفاهیم مثبتی مثل شادکامی، خوش‌بینی، شجاعت و معنا پردازند. این همان دیدگاهی است که «آموزش مثبت^۶» نام دارد و این چالش را برجسته‌تر می‌کند که آیا دانش‌آموزان ما برای خوب‌بودن و خوش‌حال‌بودن آموزش می‌بینند؟ و اگر چنین است و شادکامی و بهزیستی از اهداف بسیار خواستنی انسان‌هاست، چرا آن‌ها را در کلاس درس پرورش ندهیم (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹). آموزش مثبت، در حقیقت ترکیبی از مفاهیم روان‌شناسی مثبت با بهترین دستورالعمل‌های عملی آموزشی است برای ارتقای رشد و شکوفایی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی (اسلمپ^۷ و همکاران، ۲۰۱۷)، چرا که مدارس، پتانسیل عظیمی برای پیشگیری از بیماری و ارتقای سلامت و بهزیستی دارند و می‌توانند یک منبع کلیدی از مهارت‌ها و شایستگی‌هایی باشند که ظرفیت دانش‌آموزان را برای انطباق موفق فراهم کنند. در حقیقت آموزش مثبت، نقش مدارس را به فراسوی توانایی صرفاً علمی گسترش می‌دهد، به‌طوری‌که دانش‌آموزان را برای «کودک کامل شدن^۸» آماده می‌کند (هوت^۹، ۲۰۱۰). این نوع آموزش، ادعا می‌کند که می‌تواند یادگیری را با ایجاد هیجانات و تجربیات مثبت از طریق روش‌های طراحی شده هدفمند در کلاس و مدارس افزایش دهد، لذا اگر یک دانش‌آموز در محیطی که آموزش می‌بیند خوش‌حال باشد، به‌راحتی و به‌طور پیوسته بیشتر یاد می‌گیرد (بوزکورت، ۲۰۱۴).

ولی متأسفانه هیچ برنامه ویژه‌ای برای ارتقای شخصیت و بهزیستی دانش‌آموزان در مدارس کشور ما اجرا نمی‌شود؛ زیرا تمرکز عمده برنامه‌های اغلب مدارس بر فراگیری مهارت‌های خواندن،

نوشتن، حساب کردن و در نهایت تفکر خلاق است. کمتر مؤسسه آموزشی را می‌توان یافت که به مفاهیم شکل دهنده سلامت روان، به اندازه فراگیری مهارت‌های فوق‌الذکر اهمیت بدهد و علی‌رغم همه شواهد تجربی که نشان می‌دهد روان‌شناسی مثبت‌گرا باعث می‌شود افراد در مدارس طبق مسیر اصلی روان‌شناسی تربیتی شادتر و موفق‌تر هستند، به نظر نمی‌رسد که تاکنون این دگرگونی در مدارس کشورمان اتفاق افتاده باشد. به علاوه، دلیل دیگر برای ضرورت آموزش بهزیستی و دیگر مفاهیم مثبت آن است که شادکامی و بهزیستی، به خاطر ساختن جو مثبت، باعث مشارکت یاری‌دهنده‌ای می‌شود و خود منجر به یادگیری بهتر نیز می‌گردد (گونزالس و همکاران، ۲۰۱۴).

سلیگمن در سال ۲۰۱۱ مدل پرما^{۱۰} (هیجانان مثبت، مشغولیت، روابط، معنا، و موفقیت) [PERMA] از شکوفایی را معرفی کرد که در آن بهزیستی در پنج حوزه تعریف شده است: هیجانان مثبت (P)، مشغولیت (E)، روابط (R)، معنا (M)، و موفقیت (A). سلیگمن (۲۰۱۱) عنوان کرد که این پنج رکن اساسی که در ایجاد بهزیستی کلی مشارکت دارند، حوزه‌های مهمی هستند که مردم آن‌ها را محض خاطر خودشان دنبال می‌کنند و هر یک را می‌توان به‌طور مستقل از یکدیگر اندازه‌گیری کرد. شواهد متعددی نشان می‌دهد که مداخلات آموزش مثبت موجب افزایش بهزیستی (هیجانان مثبت، مشغولیت، شادکامی و معنا در زندگی) می‌شود. سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) در متاآنالیز یکی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین برنامه‌های مداخله‌ای آموزش مثبت، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا^{۱۱} [PRP] است که بر روی ۲۰۰۰ دانش‌آموز ۸ تا ۱۵ ساله انجام شده بود، نشان دادند که آموزش مثبت، پیشرفت‌های چشم‌گیر و قابل اطمینانی در بهزیستی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که علاوه بر کاهش علائم افسردگی و اضطراب، موجب بهبود مهارت‌های اجتماعی، هیجانان مثبت و مشغولیت در یادگیری می‌شود. همچنین روث، سلدو و فرون^{۱۲} (۲۰۱۷) در پژوهش خود بر روی ۴۲ دانش‌آموز کلاس هفتم، اثر یک مداخله آموزش مثبت را در افزایش بهزیستی و کاهش علائم آسیب‌شناسی روانی بررسی کردند. پس از اتمام مداخله درمانی، یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان به سطح بالاتری از تمامی ابعاد بهزیستی دست یافته‌اند. در همین راستا، مطالعه الفرینک، گلدبرگ، شروئرز، بولمیجر و کلارک^{۱۳} (۲۰۱۷) اثرات مداخله آموزش مثبت را بر روی دانش‌آموزان دو مدرسه ابتدایی در هلند، نشان داد که این آموزش، موجب افزایش بهزیستی و بهبود محیط یادگیری مدرسه شده بود. در پژوهشی دیگر، مارکز، لویز و پایس-ریبرو^{۱۴} (۲۰۱۱) اثربخشی ۵ هفته‌ای یک مداخله آموزش مثبت را با ۳۱ دانش‌آموز دوره متوسطه اول محدوده سنی ۱۰-۱۲ سال بررسی کردند. دانش‌آموزان، این برنامه را در ۵ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای یک بار در هفته دریافت کردند و ۳۱ دانش‌آموز دیگر نیز در گروه کنترل قرار گرفتند. نتایج پس‌آزمون نشان داد که سطح امید، رضایت از زندگی و ارزش خود در گروه مداخله به‌طور قابل توجهی افزایش یافته است و این منافع در ۱۸ ماه پیگیری و حفظ شده بود. نویسندگان نتیجه گرفتند که ارائه این نوع مداخله در مدرسه می‌تواند بهزیستی را افزایش دهد و همچنین اثرات پایداری دارد. در نمونه نوجوانان نیز، تمرینات

آموزش مثبت به طور قابل توجهی با عاطفه مثبت بیشتر، رضایت از زندگی، رفتار حمایتی و رفتار اجتماعی ارتباط داشت (فراه، کاشدان، اوزیم کاوسکی و میلر^{۱۵}، ۲۰۰۹). شوشانی و استینمتز^{۱۶} (۲۰۱۴) نیز در یک پژوهش با اجرای یک ساله برنامه آموزش مثبت بر روی ۵۳۷ دانش آموز کلاس هفتم تا نهم دریافتند که این نوع مداخله نه تنها باعث کاهش چشمگیر علائم افسردگی و اضطراب تحصیلی دانش آموزان شد بلکه موجب افزایش معناداری در سطح عزت نفس، خودکارآمدی و بهزیستی آنان گردید.

علاوه بر اهمیت بهزیستی در دیدگاه روان شناسی مثبت نگر، تأکید بر توانمندی های شخصیتی^{۱۷} یا فضیلت های منش که مشتمل بر ۲۴ توانمندی و ویژگی در افراد است الهام بخش مداخلات مثبت فراوانی بوده است. این توانمندی های شخصیتی که توسط پترسون^{۱۸} و سلیگمن (۲۰۰۴) در قالب شش فضیلت کلی، طبقه بندی شده است، شامل خرد و معرفت (عقل و دانش)، شجاعت، انسانیت (احسان)، عدالت، اعتدال (میان روی)، فراوندگی (تعالی) و معنویت می باشد. به طور کلی، در برنامه های آموزش مثبت، استراتژی برای یک زندگی سرشار از معنا، درواقع یعنی خدمت به دیگران با استفاده از توانمندی های شخصیتی برتر (پترسون، پارک^{۱۹}، و سلیگمن، ۲۰۰۵). بر همین اساس، رشید (۲۰۰۸) در یک مطالعه، از برنامه های روان شناسی مثبت به منظور بالا بردن توانمندی ها استفاده کرد و نتایج نشان داد که تکنیک های روان شناسی مثبت در گروه آزمایش تغییر معناداری در ۱۷ توانمندی مثبت افراد از ۲۴ توانمندی، به وجود آورده است. سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) نیز در مروری بر برنامه آموزشی روان شناسی مثبت استراتهاون^{۲۰} که بر روی ۳۴۷ دانش آموز کلاس نهم صورت گرفت، نشان دادند که دانش آموزانی که تحت مداخله آموزش مثبت قرار داشتند، دارای سطح مشغولیت تحصیلی و لذت از یادگیری بیشتری از گروه کنترل بودند. همچنین این برنامه، توانمندی های شخصیتی را که مربوط به یادگیری بود مانند لذت یادگیری، کنجکاوی، خلاقیت و مانند آن را بهبود بخشیده بود. به علاوه، دانش آموزان شرکت کننده در این برنامه، از خود، مهارت های اجتماعی بالاتری را نشان دادند. در استرالیا نیز مادن، گرین و گرانت^{۲۱} (۲۰۱۱) برنامه آموزش مثبتی را که بر اساس چارچوب توانمندی های شخصیتی طراحی شده بود، برای دانش آموزان اجرا و سپس ارزیابی کردند. این برنامه به آنان کمک می کرد تا توانمندی های شخصیتی خود را شناسایی کنند و با استفاده از این توانمندی ها، اهداف خود را به شیوه خلاقانه تری تنظیم کنند. نتایج نشان داد که در پس آزمون، دانش آموزان به طرز معناداری، سطح امید و مشغولیت تحصیلی بالاتری از گروه کنترل داشتند.

از دیگر مفاهیم اساسی و اولیه روان شناسی مثبت، خوش بینی است که توسط سلیگمن به عنوان یک سبک تبیینی ساختاریافته تعریف شده است (سلیگمن، ۲۰۰۲). از آنجاکه سبک تبیین افراد نیز بر عملکرد و شیوه زندگی افراد تأثیر می گذارد، برنامه های آموزش مثبت با تمرینات مربوط به تفکر خوش بینانه در صدد ارتقای سطح خوش بینی افراد است. در مطالعه ای که توسط فراه، سفیک و امونس^{۲۲} (۲۰۰۸) بر

روی ۲۲۱ نوجوان صورت گرفت، یافته‌ها نشان داد که نوجوانانی که تحت مداخلات آموزش مثبت، تمریناتی را انجام می‌دادند، سطح خوش بینی در آن‌ها افزایش و عواطف منفی کاهش پیدا کرد. در مطالعه‌ای دیگر که یک فراتحلیل از برنامه آموزش مثبت PRP بود، نتایج نشان داد که این مداخلات به طور معناداری بر کاهش درماندگی و افزایش سطح خوش بینی افراد اثر مثبت دارند (برون واسر، گیلهام و کیم^۳، ۲۰۰۹).

با این حال و علی‌رغم همه این شواهد تجربی امیدبخش، به نظر نمی‌رسد که تاکنون این دگرگونی در مدارس ایران اتفاق افتاده باشد. درحالی‌که این موضوع بسیار قابل تأمل است، زیرا بهزیستی بیشتر با یادگیری بهتر، حالت هم‌افزایی دارد. به این ترتیب، در سیستم آموزشی ما جای خالی مداخلاتی از این دست که با یک تیر، دو هدف بزرگ را نشانه می‌رود، کاملاً محسوس است. از آنجاکه مأموریت آموزش و پرورش، ورای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، باید تأمین بهزیستی و افزایش سطح دیگر توانمندی‌های آنان نیز باشد، مطالعه حاضر سعی در پاسخ به این سؤال دارد که آیا این مداخله آموزش مثبت، تأثیری بر روی متغیرهای بهزیستی، توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی دانش آموزان مقطع اول متوسطه را دارد؟

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی با گروه کنترل همراه با پیش‌آزمون-پس‌آزمون بود. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان پایه نهم منطقه ۹ شهر تهران تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بودند. برای نمونه‌گیری، ابتدا از مدارس متوسطه اول دخترانه منطقه شش دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه یک کلاس، به طور تصادفی انتخاب گردید. برای کنترل اثر انتشار، به طور تصادفی یک مدرسه به عنوان گروه آزمایش ($n=22$) و یک مدرسه به عنوان گروه کنترل ($n=24$) در نظر گرفته شد. البته در ابتدا، تعداد هر کدام از گروه‌ها ۲۵ نفر در نظر گرفته شد که پس از افت آزمودنی‌ها به این تعداد رسید.

ابزار

پرسش‌نامه بهزیستی یا سیاهه شکوفایی^{۲۴}: پرسش‌نامه بهزیستی یا شکوفایی توسط رشید و سلیگمن (۲۰۱۳) جهت اندازه‌گیری میزان زندگی کامل (بهزیستی) افراد با استفاده از ۵ خرده‌مقیاس هیجانات مثبت، تعهد (مشغولیت)، معنا، روابط و موفقیت، گسترش یافته و توسط خانجانی، شهیدی، فتح‌آبادی، مظاهری و شکری (۲۰۱۴) در نمونه ایرانی ترجمه و هنجاریابی شده است. این سیاهه، شامل ۲۵ سؤال در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از همیشه = ۵ تا هیچ‌وقت = ۱ نمره‌گذاری می‌شود. نمره این سیاهه در محدوده‌ای بین ۲۵ تا ۱۲۵ قرار دارد که نمره کلی فرد را در بهزیستی و بالندگی می‌سنجد. سؤال‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۶ و ۲۱ هیجان مثبت؛ سؤال‌های ۲، ۷، ۱۲، ۱۷ و ۲۲ مشغولیت؛ سؤال‌های ۴، ۹،

۱۴، ۱۹ و ۲۴ معنا؛ سؤال‌های ۳، ۸، ۱۳، ۱۸ و ۲۳ روابط و سؤال‌های ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰ و ۲۵ موفقیت یا پیشرفت را اندازه‌گیری می‌کنند. همسانی درونی نسخه اولیه در پژوهش رشید (۲۰۰۸) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ به دست آمده است. گونی^{۲۵} (۲۰۱۱) در ترکیه، میزان همسانی درونی نسخه اولیه و ۲۱ آیتی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ، معادل ۰/۸۰ به دست آورد. در پژوهش خانجانی و همکاران (۲۰۱۴)، همسانی درونی سیاهه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، ضریب اعتبار این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

توانمندی‌های شخصیتی، پرسش‌نامه ارزش‌های فعال در عمل [VIA-IS]^{۲۶}: این آزمون در سال ۲۰۰۴ توسط پترسون و سلیگمن به‌منظور سنجش توانمندی‌های شخصیتی افراد ساخته شد تا شش فضیلت جهانی: خرد، انسانیت، شجاعت، عدالت، پرهیزکاری و تعالی را که در همه ادیان و مذاهب به آن‌ها اشاره شده و نیز ۲۴ توانمندی شخصیتی یعنی: خلاقیت، کنجکاوی، قضاوت، عشق به یادگیری، چشم‌انداز مثبت، شهامت، پشتکار، درستکاری، اشتیاق، عشق، مهربانی، هوش اجتماعی، کار گروهی، انصاف، رهبری گروه، گذشت خطای دیگران، احتیاط، تواضع، خویشتن‌داری، درک زیبایی، قدردانی، امید، شوخ‌طبعی و معنویت را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. هر کدام از شش فضیلت فوق از مجموعه‌ای از این توانمندی‌های رفتاری تشکیل یافته‌اند. آزمون اصلی یک ابزار خودگزارشی و دارای ۲۴۰ عبارت است؛ یعنی هر توانمندی با ۱۰ عبارت مورد سنجش قرار می‌گیرد. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای میزان موافقت یا مخالفت خود به هر یک از عبارات را بیان کند. این آزمون از پایایی و روایی بالایی برخوردار است. ضریب همسانی درونی آن بالاتر از ۰/۷۰ و پایایی آن با روش بازآزمایی هم بالاتر از ۰/۷۰ بوده است (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴)؛ اما در پاسخ به درخواست محققان، والدین و آموزگاران به‌منظور بهبود قابلیت استفاده از این پرسش‌نامه، مؤسسه ارزش‌های فعال در عمل^{۲۷}، برای جمعیت نوجوانان ۱۰ تا ۱۷ سال، یک فرم کوتاه ۹۶ آیتی متشکل از چهار مقوله برای هر یک از ۲۴ نقطه قوت شخصیت برای نوجوانان ایجاد کرد. با استفاده از یک نمونه با تعداد حدود ۱۳ هزار نوجوان، این چهار مقوله با بالاترین همبستگی آیت، انتخاب شد و همه این موارد، برای درک آسان‌تر، بازنویسی شد. پژوهشگر طی همکاری با این مؤسسه که به رهبری سلیگمن و پترسون در سال ۲۰۰۱ ایجاد شده است، اقدام به دریافت پرسش‌نامه ۹۶ تایی و ترجمه آن کرد و پس از دو بار ترجمه انگلیسی به فارسی و بالعکس و مشورت با متخصصان زبان انگلیسی، این آزمون هم‌اکنون در سایت مؤسسه مذکور^{۲۸} قرار دارد تا پس از به حدنصاب رسیدن آزمودنی‌ها و تعیین روایی و اعتبار آن، آماده ارائه شود. باین حال، نسخه ترجمه‌شده آن در ایران توسط پژوهشگر بر روی یک گروه ۳۰ تایی از نوجوانان مورد بازآزمایی قرار گرفت. بدین ترتیب که ضریب همبستگی بین نمرات حاصل از دو بار اجرای آزمون، ۰/۴۱ به دست

آمد که ضریب ثبات نامیده می‌شود. مؤسسه مذکور، میانگین ضریب آلفای قابلیت‌اطمینان این نسخه را برای تمام توانمندی‌های شخصیتی $0/87$ و میانگین همبستگی آن با رضایت از زندگی را $0/39$ به دست آورده است. در پژوهش حاضر، میانگین ضریب آلفای قابلیت‌اطمینان برای تمام توانمندی‌های شخصیتی $0/84$ به دست آمد.

خوش‌بینی، پرسش‌نامه سبک اسنادی^{۲۹}: یک ابزار خودگزارش‌دهی است و نخستین بار برای اندازه‌گیری اسناد افراد برای رویدادهای غیرقابل کنترل توسط پترسون و همکاران (۱۹۸۲) ساخته شد. این مقیاس، دربرگیرنده دوازده موقعیت فرضی (شش رویداد خوب و شش رویداد بد) است. پس از ارائه پرسش‌نامه به آزمودنی، از وی خواسته می‌شود تا تصور کند هر کدام از آن موقعیت‌ها برای او رخ داده است و سپس به سؤالات پاسخ دهد. برای هر رویداد چهار پرسش مطرح شده است. این موارد شامل درونی- بیرونی، پایدار- ناپایدار و کلی- جزئی رویداد می‌باشد. نمره‌ها را می‌توان برای هر یک از سه بعد یادشده در نظر گرفت، برای نمونه بعد درونی- بیرونی از مجموع نمره‌های پرسش اول به دست می‌آید. ضرایب پایایی این آزمون بین $0/44$ تا $0/69$ متغیر بوده است. (پترسون و همکاران، ۱۹۸۲). حیدری، احتشام‌زاده و حلاجانی (۲۰۰۹) ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف را به ترتیب $0/77$ و $0/69$ به دست آوردند. پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ را برای این مقیاس، $0/77$ به دست آورده است.

برنامه و شیوه اجرا

مراحل مداخله، توسط خود پژوهشگر که کاملاً به موضوع آموزش مثبت تسلط داشت، انجام شد. ابتدا تمامی مقیاس‌ها برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. سپس از همه آزمودنی‌ها درباره شرکت در مداخله، رضایت کتبی گرفته شد. بعد از مشخص شدن گروه آزمایشی، برنامه آموزش مثبت در این گروه اجرا شد. درباره اصول رازداری و محرمانه بودن هویت و اطلاعات افراد نیز به آن‌ها اطمینان داده شد. جلسات آموزشی نیز، به میزان ده جلسه آموزشی یک و نیم‌ساعته زمان‌بندی شده بود که با هماهنگی‌های لازم توسط مدیر مدرسه، به عنوان یک برنامه مکمل یک‌بار در هفته برای این دانش‌آموزان اجرا می‌شد. در خلال این ده هفته، دانش‌آموزان گروه آزمایشی، در مورد موضوعات مشخصی آموزش دیدند و مجموعه‌ای از تمرینات و تکالیف مربوطه را همان‌گونه که در جدول شماره ۱ مشخص شده، نیز انجام دادند. برای هر دانش‌آموز، کتابچه‌ای کوچک شامل آموزش‌ها و تمرینات مداخله، تهیه شد. در انتهای هر جلسه و پس از آموزش مبحث موردنظر، از دانش‌آموزان خواسته می‌شد تکالیفی را که در همان جلسه مشخص شده بود، در طول هفته انجام دهند. در پایان کل مداخله نیز، مجدداً از تمامی افراد هر دو گروه، پس‌آزمون به عمل آمد. خلاصه ساختار و محتوای جلسات آموزشی در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. خلاصه‌ای از برنامه آموزش مثبت

جلسه	هدف	خلاصه‌ای از محتوا و تمرینات
یکم	توضیح مفهوم بهزیستی	معرفی مثبت از خود، وقتی که در بهترین حالت خود بوده‌اند. بحث گروهی درباره بهزیستی به زبان ساده. نوشتن داستان در رابطه با یکی از توانمندی‌های خود
دوم	آشنایی با مفهوم توانمندی‌های شخصیتی و قدردانی	تعیین توانمندی‌های شخصیتی توسط خود فرد. اندازه‌گیری سطح قدردانی به شکل ساده. مجله قدردانی (نوشتن تمام چیزهای مثبتی که در زندگی‌شان وجود دارد).
سوم	هیجان‌ات مثبت درباره گذشته	تعیین هیجان‌ات مثبت، روابط و موفقیت‌های دانش‌آموزان در چند هفته گذشته. ادامه مجله قدردانی (تهیه لیست ۵ تایی قدردانی روزانه). تفکر و بحث درباره گذشته و تعریف "معنا" در زندگی. برنامه‌ریزی برای ملاقات هدفمند قدردانی.
چهارم	ارتباط توانمندی‌های شخصیتی و قدردانی با بهزیستی	تعیین فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان در آن‌ها از نظر عاطفی درگیر می‌شوند (جهت تعیین مشغولیت آنان). یادگیری انجام اعمال مثبت. بارش مغزی در مورد انجام اعمال مهربانانه. نوشتن و بحث درباره اعمال مثبت اطرافیان در مورد آن‌ها
پنجم	بحث و توضیح کامل توانمندی‌های شخصیتی	تعیین توانمندی‌های شخصیتی خود و مقایسه آن با جلسه اول. آشنایی با توانمندی‌های شخصیتی دوستان. رابطه بین شادکامی و توانمندی‌های شخصیتی در زمان حال.
ششم	ارزیابی توانمندی‌های شخصیتی برتر	بررسی و تعیین پنج توانمندی شخصیتی برتر و تهیه لیست از طریق بارش مغزی برای استفاده از آن‌ها به شیوه‌های جدید در زندگی روزمره و در ارتباط با خانواده و دوستان. ارزیابی عکس‌العمل دانش‌آموزان به توانمندی‌های شخصیتی خود
هفتم	تفکر خوش‌بینانه	استفاده از توانمندی‌های شخصیتی برتر به شیوه‌های جدید. بررسی توانمندی‌های شخصیتی برتر. تمرین مزه‌مزه کردن ^{۶۶} لذت‌ها. تخمین تفکر خوش‌بینی توسط خود دانش‌آموزان به شکل ساده و تعریف و توضیح آن با مثال
هشتم	ارزیابی و تمرینات متفاوت خوش‌بینی	تهیه لیست از صفات، توانایی‌ها و اتفاقات دائمی و موقتی در دو ستون. تمرین‌های تغییر اسناد منفی به اسناد مثبت
نهم	تعریف امید و ارتباط با بهزیستی	تمرین افزایش سطح امید. توانایی کسب دستاوردهای مفید در آینده (بهترین خود ممکن در آینده).
دهم	جمع‌بندی تمرینات	مرور تمام تکالیف

یافته‌ها

در این مطالعه دو گروه آزمایشی و کنترل وجود دارد و نمرات مقیاس‌های بهزیستی، توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون جمع‌آوری شدند. از مدل تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) برای تحلیل داده‌های نمرات بهبود استفاده شد. شرکت‌کنندگان ۴۶ دانش‌آموز دختر ۱۵-۱۴ ساله بودند که در این مطالعه شرکت کردند. ۲۲ نفر در گروه آزمایشی آموزش مثبت و ۲۴ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. در طی جلسات آموزشی، ۳ نفر در گروه آزمایشی و ۱ نفر در گروه کنترل، به دلیل غیبت در جلسات از گروه حذف شدند. جدول ۲ شاخص‌های توصیفی نمرات گروه‌های آزمودنی را در متغیرهای خوش بینی، شکوفایی و شش طبقه توانمندی‌های شخصیتی نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته

متغیرها	مرحله	آزمایش		کنترل	
		انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین
خوش‌بینی	پیش‌آزمون	۱۵۲/۹۵	۱۳/۹۱	۱۶۲/۱۶	۱۳/۵۱
	پس‌آزمون	۱۶۱/۳۶	۱۴/۰۵	۱۷۰/۷۵	۱۴/۵۶
بهزیستی	پیش‌آزمون	۸۰/۷۷	۸/۹۱	۸۷/۱۲	۸/۱۱
	پس‌آزمون	۱۰۳/۴۰	۸/۳۰	۸۹/۲۹	۱۳/۱۶
خرد و دانش	پیش‌آزمون	۱۳/۹۳	۱/۸۶	۱۴/۶۶	۱/۴۲
	پس‌آزمون	۱۹/۴۵	۲/۰۸	۱۳/۵۳	۱/۲۰
شهامت	پیش‌آزمون	۱۱/۰۹	۱/۶۶	۱۱/۴۲	۱/۴۰
	پس‌آزمون	۱۵/۳۶	۱/۷۳	۱۰/۵۴	۱/۰۳
انسانیت	پیش‌آزمون	۸/۳۱	۱/۱۷	۸/۶۲	۱/۳۴
	پس‌آزمون	۱۱/۷۷	۱/۴۲	۸/۱۸	۰/۷۳
عدالت	پیش‌آزمون	۸/۲۹	۱/۳۰	۸/۷۹	۱/۰۷
	پس‌آزمون	۱۱/۴۲	۱/۵۰	۸/۰۲	۰/۷۴
پرهیزگاری	پیش‌آزمون	۱۰/۴۴	۱/۳۸	۱۰/۷۶	۱/۱۰
	پس‌آزمون	۱۴/۹۴	۲/۹۰	۱۰/۸۱	۰/۸۹
تعالی	پیش‌آزمون	۱۸/۳۵	۲/۰۷	۱۳/۹۶	۱/۹۲
	پس‌آزمون	۱۹/۹۲	۲/۰۷	۱۳/۱۰	۱/۰۵

برای انجام تحلیل کواریانس، با توجه به پیش‌فرض‌ها، باید شیب خط رگرسیون بین متغیر پیش‌آزمون (Covariate) و وابسته در سطوح مختلف گروه آزمایشی و کنترل، یکسان باشد؛ اما از آنجا که این تعامل، معنادار شد پس پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون برقرار نیست. از این‌رو، پس از به دست آوردن نمرات بهبود، از یک مدل تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. ابتدا پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی شد. برای فرض نرمال بودن داده‌ها، به دلیل کمتر بودن حجم نمونه از ۵۰، از آزمون شاپیرو ویلک استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که توزیع داده‌های متغیر خوش‌بینی ($P > 0/05$) نرمال می‌باشد؛ اما توزیع داده‌های بهزیستی ($P < 0/001$) و توانمندی‌های شخصیتی ($P < 0/05$) نرمال نیست؛ اما در عمل، به دلیل یکسان بودن حجم نمونه در دو گروه آزمایش و کنترل، روش تحلیل چندمتغیری مانووا در مقابل تخطی‌های ناچیز از حالت بهنجار مقاوم است و طبق گفته تاباخنیک و فیدل^۳ (۲۰۰۷)، اندازه نمونه حداقل ۲۰ مورد در هر خانه می‌تواند این مقاومت را تضمین کند.

نتایج آزمون همگنی واریانس‌ها (آزمون لون) در گروه‌های مختلف در رابطه با متغیرهای وابسته نشان داد که هیچ یک از نسبت‌های F مربوط به خوش‌بینی ($F = 0/001, P > 0/05$)، بهزیستی ($F = 0/269, P > 0/05$)، خرد ($F = 2/49, P > 0/05$)، شهامت ($F = 1/67, P > 0/05$)، انسانیت ($F = 0/31, P > 0/05$)، عدالت ($F = 2/65, P > 0/05$)، پرهیزگاری ($F = 7/47, P > 0/05$) و تعالی ($F = 1/91, P > 0/05$) معنادار نیست. پس این پیش‌فرض برقرار است. برای اطمینان از همگنی و برابری ماتریس واریانس‌ها نیز از آزمون باکس استفاده شد که نتایج نشان داد که این پیش‌فرض برقرار است ($F = 1/34, \text{Box } M = 60/24, P > 0/05$). جهت برقراری فرض وجود همبستگی معنادار بین متغیرهای وابسته که از پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل واریانس چندمتغیری می‌باشد از آزمون بارتلت استفاده شد و سطح معناداری ($P < 0/001, F = 764/66$) (خی دو) نشان داد که این پیش‌فرض نیز برقرار است. با توجه به این نتایج از آماره لانداي ویلکز برای آزمون چندمتغیری استفاده شد. نتایج تحلیل چندمتغیری نشان می‌دهد که بین دو گروه در حداقل یکی از نمرات بهبود متغیرهای وابسته تفاوت معنادار وجود دارد (مجدور اتا، $P < 0/0001, F_{(8, 37)} = 15/69, F_{(8, 37)} = 0/23$ لانداي ویلکز).

بررسی اثربخشی مداخله آموزش مثبت بر بهزیستی (شکوفایی)، ابعاد مختلف توانمندی‌های شخصیتی و خوش بینی دانش آموزان

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره متغیرهای خوش بینی، بهزیستی و توانمندی‌های شخصیتی

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	η^2
خوش‌بینی	۰/۳۴۸	۱	۰/۳۴۸	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۰/۰۰۰۱
بهزیستی	۴۸۰۹/۴۸	۱	۴۸۰۹/۴۸	۲۱/۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۳۲۴
خرد	۵۰۸/۸۴	۱	۵۰۸/۸۴	۷۶/۹۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳۶
شهامت	۳۰۵/۳۹	۱	۳۰۵/۳۹	۶۲/۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۶
انسانیت	۱۷۳/۸۷	۱	۱۷۳/۸۷	۷۱/۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱۷
عدالت	۱۷۴/۲۱	۱	۱۷۴/۲۱	۴۸/۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲۴
پرهیزکاری	۲۲۷/۰۸	۱	۲۲۷/۰۸	۴۸/۰۳	۰/۰۰۰۱	۰/۵۲۲
تعالی	۵۵۱/۶۸	۱	۵۵۱/۶۸	۹۳/۹۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۸۱

نخستین فرضیه این مطالعه آن بود که مداخله آموزش مثبت موجب بالا رفتن سطح بهزیستی در دانش آموزان می شود. همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می شود، نسبت F مشاهده شده بین گروه آزمایشی و کنترل در مورد متغیر بهزیستی معنادار است ($P < ۰/۰۰۰۱$ ، $df=۱$ ، $F=۲۱/۱۱$). این یافته بدین معناست که سطح بهزیستی یا شکوفایی دانش آموزان تحت مداخله آموزش مثبت، به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان گروه کنترل است.

فرض دیگر این پژوهش، در رابطه با تأثیر مثبت و معنادار مداخله آموزش مثبت بر روی شش طبقه توانمندی‌های شخصیتی بود. یافته‌ها نشان داد که نسبت F های مشاهده شده بین گروه آزمایشی و کنترل در مورد شش طبقه توانمندی‌های شخصیتی خرد ($P < ۰/۰۰۰۱$ ، $df=۱$ ، $F=۷۶/۹۴$)، شهامت ($P < ۰/۰۰۰۱$ ، $df=۱$ ، $F=۶۲/۲۱$)، انسانیت ($P < ۰/۰۰۰۱$ ، $df=۱$ ، $F=۷۱/۰۱$)، عدالت ($P < ۰/۰۰۰۱$ ، $df=۱$ ، $F=۴۸/۴۵$)، پرهیزکاری ($P < ۰/۰۰۰۱$ ، $df=۱$ ، $F=۴۸/۰۳$) و تعالی ($P < ۰/۰۰۰۱$ ، $df=۱$ ، $F=۹۳/۹۴$) معنادار است؛ یعنی اختلاف معناداری بین میانگین نمرات دو گروه، در همه شش طبقه توانمندی شخصیتی وجود دارد و میزان توانمندی‌های شخصیتی در دانش آموزان تحت مداخله آموزش مثبت، به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان گروه کنترل است. بیشترین اندازه‌اثر در این میان به طبقه تعالی اشاره دارد و سپس طبقه خرد دارای بیشترین اندازه‌اثر است. در میان توانمندی‌های شخصیتی، طبقه

پرهیزگاری کمترین اندازه‌اثر را به خود اختصاص داده است.

همچنین در این مطالعه فرض شد که مداخله آموزش مثبت، تأثیر مثبت و معناداری بر روی متغیر خوش‌بینی خواهد داشت. یافته‌ها نشان داد اثر مداخله بر متغیر خوش‌بینی معنادار نیست ($P < 0/05$ ، $F = 0/001$). این یافته نشان می‌دهد که مداخله آموزش مثبت نتوانسته است بر روی متغیر خوش‌بینی دانش‌آموزان در گروه آزمایشی اثر مثبت بگذارد و از این نظر هیچ تفاوت معناداری بین گروه آزمایشی و گروه کنترل وجود ندارد (جدول ۳). به‌هر حال یافته‌ها حاکی است که تفاوت نمرات پیش‌آزمون خوش‌بینی در گروه آزمایش و کنترل $F = 9/21$ است. در هر دو گروه میزان رشد نمرات از پیش‌آزمون به پس‌آزمون در حدود $0/5$ نمره بود.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی مداخله آموزش مثبت بر بهزیستی، توانمندی‌های شخصیتی و خوش‌بینی دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد که مداخله آموزش مثبت، در افزایش سطح بهزیستی دانش‌آموزان اثر معناداری دارد. این یافته هم‌سو با پژوهش‌هایی است که به دنبال اثر آموزش مثبت فردی (مارکر و همکاران، ۲۰۱۱) و همچنین آموزش مثبت گروهی (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۹؛ فراه و همکاران، ۲۰۰۹؛ شوشانی و استینمتر، ۲۰۱۴؛ روث و همکاران، ۲۰۱۷؛ الفرنیک و همکاران، ۲۰۱۷) صورت گرفته و پیامدهای امیدوارکننده‌ای در بردارد. بدین‌گونه که آموزش مثبت در مدارس، نه تنها باعث می‌شود که دانش‌آموزان از نظر بهزیستی پیشرفت قابل‌ملاحظه‌ای بکنند، بلکه این مداخلات پیامدهای تحصیلی مثبت، جو خوشایند مدرسه و بهزیستی معلم را نیز به همراه دارد (شانکلند و روست، ۲۰۱۷). یکی از بهترین مدل‌های مفید نظری برای تبیین اثر مثبت مداخله‌های آموزش مثبت بر بهزیستی دانش‌آموزان نظریه فردریکسون^{۳۳} است. فرایند آموزش مثبت باعث بالا رفتن هیجانات مثبتی مانند امید، مهربانی کردن و قدردانی می‌شود و تئوری گسترش و ساخت هیجانات فردریکسون (۲۰۰۱) معتقد است که این هیجانات مثبت منجر به عملکرد بیشتر می‌شود. به‌علاوه، پژوهش‌های انجام شده بر اساس این مدل تأکید کرده‌اند که هیجانات مثبت باعث گسترش دامنه توجه، افکار و اعمال می‌شود و به افزایش پیشرفت تحصیلی و بهبود خلاقیت بیشتر کمک می‌کند (شانکلند و روست، ۲۰۱۷). این نظریه همچنین معتقد است که شایستگی‌های جدید توسعه‌یافته از طریق فرایند حل خلاق مسئله، دانش‌آموزان را قادر می‌کند تا بهتر بتوانند خود را با شرایط استرس‌زای احتمالی در آینده بهتر وفق دهند، در نتیجه به سطوح بالاتر و پایدار بهزیستی نیز منجر می‌شود (فردریکسون ۲۰۰۱؛ فردریکسون و برانینگان، ۲۰۰۵).

یافته دیگر این پژوهش در رابطه با توانمندی‌های شخصیتی بود که نتایج نشان داد که

مداخله آموزش مثبت، در افزایش سطح توانمندی‌های شخصیتی دانش‌آموزان اثر معناداری دارد. این یافته با نتایج رشید (۲۰۰۸)، سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹) و مادن و همکاران (۲۰۱۱) هم‌سو بود. در تبیین نتایج مشابه، می‌توان گفت که استفاده از روش توانمندی‌های شخصیتی می‌تواند منجر به درک عمیق و آگاهی از توانمندی‌های شخصیتی شده و دریافت افراد از مهارت‌هایشان را افزایش می‌دهد، در نتیجه احتمال همخوانی و تناسب چالش با مهارت افزایش می‌یابد. سوکاج^{۳۵} (۲۰۱۷) بر این باور است که توانمندی‌های شخصیتی برای موفقیت در درازمدت اهمیت دارند و شواهد رو به رشد نشان می‌دهد که علاوه بر اینکه مدارس می‌توانند مکان‌های قدرتمندی برای توسعه این توانمندی‌ها در نوجوانان باشند؛ مداخلات آموزش مثبت از این دست نیز نوجوانان را در رشد و استفاده از این توانمندی‌ها یاری می‌کند. به‌علاوه، وایت و واترز^{۳۶} (۲۰۱۵) معتقدند با در نظر گرفتن این رویکردهای جدید، هر کدام از دانش‌آموزان از طریق تمرینات آموزش مثبت، می‌توانند در مورد توانمندی‌های شخصیتی خود، بقیه دانش‌آموزان هم‌کلاسی و معلمانشان اطلاعات بیشتری فراگیرند. همین‌طور سلیگمن و همکاران (۲۰۰۶) می‌گویند: فرض ما بر این است که شناخت توانمندی‌های شخصیتی برتر دانش‌آموزان و آموزش راه‌های عملی برای استفاده از این توانمندی‌های شخصیتی به شیوه‌های جدید، به‌طور قابل توجهی علائم منفی افسردگی را تسکین خواهد داد. همچنین کشف و استفاده از توانمندی‌های شخصیتی موجب فرایند خودیابی می‌شود که تقریباً جای خالی آن در تمامی مراحل آموزش و پرورش به چشم می‌خورد. چرا که در آموزش و پرورش، معدل کارنامه، پیشرفت تحصیلی کلی دانش‌آموز را نشان می‌دهد، اما سایر زمینه‌های علمی فردی را که در آن دانش‌آموزان به چالش کشیده می‌شوند، در ابهام می‌گذارد (کرن^{۳۷}، واترز، آدلر^{۳۸} و وایت، ۲۰۱۴). بیشترین اختلاف معنادار در گروه‌ها در رابطه با توانمندی‌های شخصیتی طبقه تعالی بود. این طبقه شامل توانمندی‌هایی از جمله قدردانی و معنویت است و از آنجاکه تشکر کردن از خداوند به خاطر نعمت‌هایش و همین‌طور از کارهای خوب دیگران در حق ما، بخشی از فرهنگ مذهبی و اخلاقی کشور ما به حساب می‌آید، بنابراین می‌توان گفت که این طبقه توانمندی، دارای پتانسیل بیشتری برای ترقی بوده است. از سوی دیگر، کمترین اختلاف معنادار در گروه‌ها در رابطه با توانمندی‌های شخصیتی طبقه پرهیزگاری بود. این طبقه که دارای توانمندی‌هایی از جمله فروتنی، خویشتن‌داری و احتیاط است کمتر تحت تأثیر مداخله قرار گرفته است. در تبیین این یافته می‌توان به شرایط سنی که نوجوانان آزمودنی در آن قرار دارند اشاره کرد، چراکه نوجوانی محدوده سنی است که افراد دارای یک افسانه شخصی و گاهی خیالی در مورد خود هستند که به‌طور مداوم در حال خودنمایی‌های اغراق‌آمیز، ابراز احساسات شدید

و انجام کارهای ریسک‌پذیر برای تجربه هیجانات خاص و نمایش منحصربه‌فرد بودن و قدرتمند بودن هستند؛ بنابراین، می‌توان گفت که قدرت این تخیلات به حدی بوده است که مداخله موردنظر ما اندازه‌اثر کمتری روی این طبقه داشته است.

یافته دیگر ما نشان داد که آموزش مثبت اثر معناداری بر روی متغیر خوش‌بینی در دانش‌آموزان ندارد. این یافته البته با نتایج سلیگمن و همکاران (۲۰۰۹)، برون واسر و گیلهام (۲۰۰۸) و فراه و همکاران (۲۰۰۸) ناهم‌سو است که برنامه مداخله مثبت در پژوهش‌های آنان موجب باعث ارتقای سطح خوش‌بینی دانش‌آموزان شده بود. در این مطالعه نمرات پیش‌آزمون خوش‌بینی در گروه کنترل بیشتر از گروه آزمایش بود. در طی مداخله نمرات خوش‌بینی گروه آزمایش در حدود ۸/۵ نمره افزایش یافت. البته در گروه کنترل نیز این مقدار افزایش مشاهده شد. تبیین‌های متفاوتی را می‌توان مطرح کرد. نخست این احتمال وجود دارد که تغییرات نمرات در این بازه ممکن است معمول بوده و ناشی از اثر شانس باشد. کما اینکه تفاوت بین دو گروه در نمرات خوش‌بینی معنادار نبود. تبیین احتمالی دیگر آن است که گروه کنترل ممکن است دستخوش تجاربی شده باشند که خوش‌بینی آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. افزایش حدود ۸ الی ۹ نمره در متغیر خوش‌بینی در گروه کنترل ممکن است ناشی از اثر یک متغیر مداخله‌گر بوده باشد. به‌هرحال مطالعات بیشتری لازم است تا اثربخشی مداخله مثبت نگر بر نمرات خوش‌بینی روشن‌تر شود. از دیدگاه دیگر، این ابزار در پژوهش حاضر دارای اعتبار به نسبت پایین‌تری بود و این امر ممکن است داده‌ها را تحت تأثیر قرار داده باشد.

در تفسیر یافته‌های این مطالعه باید به برخی محدودیت‌ها، مانند عدم امکان انتساب تصادفی افراد به گروه‌های آزمایشی و کنترل، اشاره کرد؛ چراکه دانش‌آموزان در ابتدای سال تحصیلی در کلاس‌های مشخصی گروه‌بندی شده بودند. به‌علاوه، انتخاب یک جنسیت خاص به‌عنوان نمونه (دختران)، باعث می‌شود که نسبت به تعمیم این نتایج به کل جامعه دانش‌آموزان، محتاط‌تر بود.

نتایج به‌دست‌آمده از مداخله آموزش مثبت بررسی شده، می‌تواند به پژوهشگران، معلمان، دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و حتی روان‌شناسان که به دنبال ایجاد برنامه‌های بهزیستی و روان‌شناسی مثبت هستند، پیشنهادی تازه‌ای در ارائه رویکردهای آن‌ها بدهد. چرا که یکی از ویژگی‌های مهم این طرح، نشان می‌دهد که تزریق آموزش مهارت‌های روان‌شناسی مثبت (توانمندی‌های شخصیتی، شخصیت، معنا، مهربانی، هیجانات مثبت، قدردانی و ...) به پیکره چارچوب برنامه‌های موجود در مدرسه مانند هنر، دین و زبان، نویدبخش پیامدهای مثبت فراوانی در زمینه سلامت روان و عملکرد تحصیلی آتی‌سازان این کشور خواهد بود.

- Bozkurt, T. (2014). New Horizons in Education: Positive Education and Emerging Leadership Roles of Counselors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 452-461.
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A Meta-Analytic Review of the Penn Resiliency Program's Effect on Depressive Symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 1042-1054.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*, 117(2), 215-230.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313-332.
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The journal of positive psychology*, 4(5), 408-422.
- Froh, J.J., Sefick, W.J., & Emmons, R.A. (2008). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 26(2), 213-233.
- Gonzales, T.R., Ehrenzweig, Y., Gracida, O.D.S., Hernandez, C.B.E., Mora, G.L., Martinez, A.J., Larralde, C. (2014). Promotion of Individual Happiness and Wellbeing of Students by a Positive Education Intervention. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 79-102.
- Guney, S., (2011). The Positive Psychotherapy Inventory (PPTI): Reliability and Validity Study in Turkish Population. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 81 – 86.
- Heidari, A., Ehteshamzadeh, P., & Halajani, F. (2009). The Relationship Between Emotional Regulation, Meta Cognition and optimism with Exam's Anxiety in Students. *New Findings in Psychology*, 4(11), 7-20 .
- Huitt, W. (2010). *A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues, and provide service*. Paper presented at the 12th Annual International Conference sponsored by the Athens Institute for Education and Research (ATINER), Athens, Greece.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262-271.
- Khanjani, M., Shahidi, SH., Fathabadi, J., Mazaheri, M. A., & Shokri, O. (2014). Factor structure and psychometric properties of Positive Psychotherapy Inventory. *Journal of Applied Psychology*, 1(29), 69-86.
- Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2011). A pilot study evaluating strengths-based coaching for primary school students: enhancing engagement and hope. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 71-83.
- Marques, S., Lopez, S., & Pais-Ribeiro, K. (2011). Building hope for the future: a program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-152.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25-41.
- Peterson, C., Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive therapy and research*, 6(3), 287-299.
- Rashid, T. (2008). Positive psychotherapy Positive psychology: Exploring the best in people. In Lopez Shane, J. (Ed.) *Pursuing human flourishing* (Vol. 4, pp. 188-217). Westport, CT: Praeger

- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2013). Positive Psychotherapy. In D. Wedding & R. J. Corsini (Eds.), *Current Psychotherapies* (pp. 461-498). Belmont, CA: Cengage.
- Roth, R. A., Suldo, S. M., & Ferron, J. M. (2017). Improving middle school students' subjective well-being: efficacy of a multicomponent positive psychology intervention targeting small groups of youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21-41.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York, N.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774-788
- Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: a taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392.
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311.
- Slem, G. R., Chin, T. C., Kern, M. L., Siokou, C., Loton, D., Oades, L. G., Vella-Brodrick, D. A., & Waters, L. (2017). Positive education in Australia: Practice, measurement, and future directions. In E. Fryenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific* (pp. 101-122). Singapore: Springer.
- Sokatch, A. (2017). Toward a research agenda: building character strengths in school settings.
- Tabakhnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn & Bocon.
- White, M. A., & Waters, L. E. (2015). A case study of 'The Good School: 'Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|---|---|
| 1. Bozkurt | 20. Strath Haven Positive Psychology Curriculum |
| 2. Seligman, Rashid, & Parks | 21. Madden, Green, Grant |
| 3. Well-being | 22. Sefick & Emmons |
| 4. Gonzales | 23. Brunwasser, Gillham, & Kim |
| 5. Ernest, Gillham, Reivich, & Linkins | 24. Flourishing Inventory |
| 6. Positive Education | 25. Guney |
| 7. Slem, P | 26. Virtues in Action- Inventory of Strengths |
| 8. Whole student | 27. VIA institute on Character |
| 9. Huit | 28. https://www.viacharacter.org/www/ |
| 10. Positive Emotion. Engagement. Relationship. Meaning. Accomplishment (PERMA) | 29. Attributional Style Questionnaire |
| 11. Penn Resiliency Program | 30. savoring |
| 12. Roth, Suldo, & Ferron | 31. Tabakhnick, Fidell |
| 13. Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer, & Clarke | 32. Shankland & Rosset |
| 14. Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro | 33. Fredrickson |
| 15. Froh, Kashdan, Ozimkowski, & Miller | 34. Branigan |
| 16. Shoshani, & Steinmetz | 35. Sokatch |
| 17. Character Strengths | 36. White & Waters |
| 18. Peterson | 37. Kern, M. L. |
| 19. Park | 38. Adler, A |

تأثیر الگوی انگیزشی MUSIC بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان پایه هشتم شهر دزفول

■ بهروز آتش‌روز* ■ فرح نادری** ■ رضا پاشا*** ■ زهرا افتخار صعادی**** ■ پرویز عسگری*****

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی چگونگی تأثیر الگوی انگیزشی MUSIC بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، درگیری تحصیلی (راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری) و عملکرد تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی است. روش پژوهش حاضر تجربی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پایه هشتم شهرستان دزفول بود. با روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۵۰ دانش آموز در قالب دو کلاس درس ۲۵ نفره از بین مدارس شهر دزفول انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. از هر دو گروه پیش‌آزمون‌های انگیزش تحصیلی، و درگیری تحصیلی به عمل آمد و سپس الگوی انگیزشی MUSIC در گروه آزمایش به اجرا درآمد ولی گروه کنترل آموزشی دریافت نکرد. در این پژوهش از ابزار انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی هارتر و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده شد که پایایی آن‌ها با آلفای کرونباخ برای انگیزش تحصیلی درونی ۰/۸۲، انگیزش تحصیلی بیرونی ۰/۷۱ و برای پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۰/۸۳ به دست آمد. داده‌های حاصل یا روش‌های توصیفی و استنباطی (آزمون لوین، آزمون کالموگروف-اسمیرنف، تحلیل کوواریانس تک متغیری (ANCOVA))، توصیف و تحلیل شدند. نتایج حاصل نشان داد که استفاده از الگوی انگیزشی MUSIC باعث افزایش انگیزش تحصیلی درونی و کاهش انگیزش تحصیلی بیرونی، افزایش درگیری تحصیلی و همچنین بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شده است. بنابراین استفاده از الگوی انگیزشی MUSIC بر انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی تأثیر خواهد داشت.

کلید واژه‌ها: الگوی انگیزشی MUSIC، درگیری تحصیلی، عملکرد تحصیلی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۹/۱۹ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۱۲/۲۲ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۲/۳۱

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، خوزستان atashrouz@gmail.com
 ** دانشیار روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، خوزستان (نویسنده مسئول) nmafrah@yahoo.com
 *** دانشیار روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، خوزستان g.rpasha@yahoo.com
 **** استادیار روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، خوزستان efekharzahra@yahoo.com
 ***** دانشیار روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، خوزستان askary47@yahoo.com

مقدمه

دانش‌آموزان و مخصوصاً دانش‌آموزان دوره متوسطه اول، به دلایل مختلف از جمله انتخاب و تعیین رشته تحصیلی، که از جمله مهم‌ترین و سرنوشت‌سازترین انتخاب‌های دوران زندگی آن‌ها است، بخش عمده‌ای از جمعیت دانش‌آموزی کشور می‌باشند. این دانش‌آموزان برای انتخاب رشته‌های مورد علاقه خود، که بنا به دلایل مختلف معمولاً رشته‌هایی چون تجربی و ریاضی است، اکثراً با مشکلاتی روبه‌رو می‌باشند، زیرا ملاک انتخاب و قبولی در رشته‌های فوق‌الذکر داشتن نمره بالا در دروس ریاضی و علوم است. بر این اساس یکی از اهداف نظام آموزش و پرورش افزایش و بهبود عملکرد دانش‌آموزان در این دروس است. در همه جوامع عملکرد آموزش و پرورش به عنوان یک نظام و سیستم آموزشی بر اساس عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و بر این اساس همواره یافتن راهکارها و نحوه بهبود عملکرد نظام آموزشی و دانش‌آموزان به عنوان افرادی که در نهایت می‌بایست با بالاترین کیفیت و توانمندی، مراحل تحصیل را پشت سر بگذارند، مدنظر است. متغیرهای گوناگونی در نظام آموزشی و در ارتباط با دانش‌آموزان وجود دارد که ایجاد تغییر و بهبود در آن‌ها می‌تواند نقش مهمی در رشد دانش‌آموزان و در نهایت بالندگی نظام آموزشی کشور ایفا کند. از متغیرهای آموزشی بسیار مهم که می‌توان از آن‌ها جهت بررسی کارایی نظام آموزشی و سنجش میزان و کیفیت عملکرد دانش‌آموزان استفاده کرد انگیزش تحصیلی^۱ و درگیری تحصیلی^۲ است، چراکه با تغییر در متغیرهای مورد اشاره در نهایت موجبات بهبود عملکرد تحصیلی^۳ فراهم خواهد آمد که موجب رشد و بهره‌وری همه‌جانبه برای دانش‌آموزان، نظام آموزشی و به شکل گسترده‌تر جامعه خواهد شد. درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی معمولاً به عنوان ملاک عملکرد و ارزیابی یک دانش‌آموز، به عنوان یک جزء، و یک نظام آموزشی به عنوان یک کل در نظر گرفته می‌شوند. یکی از دروسی که همواره دانش‌آموزان درباره آن نگرانی‌های زیادی دارند و گاهی این نگرانی و اضطراب تا جایی پیش می‌رود که سلامت عمومی آن‌ها را نیز به خطر می‌اندازد، درس ریاضی است که می‌بایست راهکارهایی اساسی برای آن پیدا کرد. (لائورمن، اکلز و پکران^۴، ۲۰۱۷). متعدد بودن پژوهش‌های انجام‌شده در داخل (ترابی، محمدی فر، خسروی، شایان و محمدجانی، ۱۳۹۲؛ سلیمانی و رکابدار، ۱۳۹۲؛ زلفی و رضایی، ۱۳۹۴؛ غریبی و بهاری زر، ۱۳۹۴) و خارج (فولی، هرتز، بروگنیو، گوئریرو و لویسن^۵، ۲۰۱۷؛ کارتر و ارناء^۶، ۲۰۱۷؛ جاستیکا گالیانو، مارتین پوگا، لینارس و پلگرینا^۷، ۲۰۱۷ و ...) از کشور در زمینه اضطراب ریاضی و اهمالگری در درس ریاضی تأییدی بر این نکته است که دانش‌آموزان انتظار موفقیت در درس ریاضی را نداشته و همواره دارای ترس و اضطراب از درس ریاضی هستند که این خود عملاً باعث کاهش عملکرد، بی‌علاقگی و کاهش درگیری تحصیلی در این درس خواهد شد. بنابراین تلاش در جهت بهبود دو شاخص درگیری و عملکرد تحصیلی در تمام دروس و از جمله ریاضی همواره می‌تواند به عنوان یکی از اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت یک نظام آموزشی مدنظر قرار داشته باشد. در این میان آنچه

همواره به‌عنوان یک سازه مهم در رشد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان جلب توجه کرده و بر اهمیت آن تأکید شده است انگیزش^۸ دانش‌آموزان بوده است (راف و بآس، ۲۰۱۴).

بر این اساس انگیزش، خصیصه مهمی است که همه فعالیت‌های دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانش‌آموزان برانگیخته‌شده به فعالیت‌ها علاقه‌مندند، سخت‌کوش هستند، اعتمادبه‌نفس دارند، در انجام تکالیف استمرار نشان می‌دهند و عملکرد مطلوب‌تری دارند (شانک، مک و پیتریچ^۹، ۲۰۱۲). با این فرض که انگیزش بر تمام ابعاد تحصیلی تأثیرگذار بوده و بر موفقیت در مدرسه مؤثر است، شناخت مفهوم انگیزش و همچنین بهبود و ارتقای انگیزش تحصیلی هدفی ارزشمند محسوب می‌شود. این مفهوم تفاوت میزان تلاش، برای انجام تکالیف درسی را بازگو می‌کند. از این رو انتظار می‌رود رابطه زیادی با عملکرد داشته باشد. به همین علت وقتی در سیستم آموزشی مشکلاتی همچون افت تحصیلی رخ می‌دهد از انگیزه یادگیرنده به‌عنوان یکی از علل مهم آن یاد می‌شود (کیم، پارک، کوزارت و لی^{۱۰}، ۲۰۱۵). شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت و افت تحصیلی همواره یکی از حوزه‌های مورد نظر پژوهشگران این عرصه بوده است (کازو و ایمام^{۱۱}، ۲۰۱۶؛ یو، دانگ و لیم^{۱۲}، ۲۰۱۶). از جمله حوزه‌های درسی که بیشتر مورد نظر متخصصان است دروس ریاضی و علوم است. تحقیقات به‌روشنی نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر علاقه دانش‌آموزان به دروسی مانند علوم، فیزیک و ریاضیات کاهش یافته است (دیرکس، هوفرلر، بلنکنبورگ، پترز و پارچمن^{۱۳}، ۲۰۱۶؛ کوپر و هورلو^{۱۴}، ۲۰۱۳). بر اساس تعریفی از جونز^{۱۵} (۲۰۰۹) انگیزش تحصیلی مجموعه‌ای از اقدامات رفتاری (انتخاب هدف، تلاش، پافشاری و مداومت) فکری و گفتاری است که به‌موجب آن فعالیت‌های فیزیکی و ذهنی معطوف به هدف برانگیخته می‌شود و ادامه می‌یابد. با توجه به این تعریف در حال حاضر مشاهده می‌شود که بسیاری از دانش‌آموزان دچار بی‌انگیزگی در دروس مختلف و مخصوصاً ریاضی بوده و از اضطراب ریاضی رنج می‌برند و معلمان و سایر افراد همواره در تلاش‌اند تا راهی برای ایجاد انگیزه و در نتیجه کاهش اضطراب دانش‌آموزان بیابند (راف و بآس، ۲۰۱۴). تحقیقات متعدد در زمینه انگیزه دانش‌آموزان در درس ریاضی، دوره‌های تحصیلی مختلف را در برمی‌گیرد برای مثال دوکتورف، فیشر، بوروز و ادمان^{۱۶} (۲۰۱۶) در تحقیق خود به بررسی علاقه‌مندی و انگیزه دانش‌آموزان پیش‌دبستانی به ریاضی پرداخته‌اند. یوپادایا و اکلز^{۱۸} (۲۰۱۴) نیز به بررسی عوامل تأثیرگذار بر انگیزه دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی از کودکان تا کلاس ششم پرداخته‌اند که این امر بیانگر وجود مشکل اساسی و اهمیت این موضوع است. با توجه به آنچه گفته شد مسئله انگیزش تحصیلی و به‌خصوص انگیزه تحصیلی نسبت به دروسی مانند ریاضی امروزه یکی از چالش‌های اساسی آموزش و پرورش، معلمان، والدین و دانش‌آموزان است. بنابراین تمامی محققان این حوزه همواره به دنبال علت‌یابی و رفع این مشکل بوده‌اند.

تحقیقات متعدد بیانگر وجود رابطه معنادار بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی است (یو و همکاران،

۲۰۱۶؛ فرویلند و ولر^{۱۹}، ۲۰۱۶؛ تراوینو و دی فریتاس^{۲۰}، ۲۰۱۴). علاوه بر این رابطه معنادار و مستقیم میان انگیزش و سازه درگیری تحصیلی که یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است نیز در تحقیقات گوناگون مشخص شده است (جلاس، آژمن، زلنایدی و احمد^{۲۱}، ۲۰۱۶؛ برتیوسن و میرلند^{۲۲}، ۲۰۱۶؛ فرویلند و ولر، ۲۰۱۶).

محققان در سال‌های اخیر سعی کرده‌اند تا رابطه و میزان تأثیرگذاری متغیرهای مختلف، بر پیشرفت تحصیلی و سایر متغیرهای کلاسی از جمله درگیری تحصیلی را مورد بررسی قرار داده و میزان این رابطه‌ها را مشخص کنند. در بعضی از این تحقیقات انجام‌شده به بررسی چگونگی رابطه (همبستگی) میان سازه‌های انگیزش، عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی پرداخته شده است. این تحقیقات در طول سال‌های مختلف منجر به ایجاد نظریه‌ها، تولید آزمون‌ها، مقیاس‌ها و ... شده اما نتوانسته است به‌طور مستقیم راهکارهایی را برای تأثیر بر عملکرد تحصیلی مشخص کند، زیرا اکثر آن‌ها صرفاً به بررسی رابطه همبستگی میان متغیرهای مختلف پرداخته‌اند (کرونو و آندرمین^{۲۳}، ۲۰۱۶). اگرچه تحقیقات توصیفی و همبستگی نیز توانایی بررسی و آزمودن فرضیه‌ها را دارند ولی تحقیقات مداخله‌ای^{۲۴} اطلاعات باارزش و قابل اعتمادتری را، درباره آنچه میان متغیرها روی می‌دهد، به ما ارائه می‌کنند. همچنین از جنبه نظری تحقیقات مداخله‌ای باعث ایجاد و افزایش بیش نسبت به دلایل و علت روابط همبستگی میان متغیرهای گوناگون از جمله رابطه انگیزش و عملکرد آموزشی خواهد شد، علت آن نیز به‌کارگیری عملی نتایج تحقیقات توصیفی و نظریات مربوطه در زمینه مورد نظر است (لینوچ، پرکل و رابرتز^{۲۵}، ۲۰۱۶). تحقیقات همبستگی مشخص می‌کند که نگرانی معلمان و سایر دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت پیرامون بی‌انگیزگی دانش‌آموزان کاملاً صحیح و بجا است ولی اینکه به چه شکل و با چه روش‌هایی می‌توان این نگرانی را کاهش داد و راهکارهایی را برای افزایش و بهبود انگیزش دانش‌آموزان ارائه داد، همچنان از جمله حوزه‌هایی است که نیازمند تحقیقات و بررسی‌های گسترده‌تری است (لازوفسکی و هولمن^{۲۶}، ۲۰۱۵). به‌علاوه، اینکه چگونه می‌توان انگیزش و درگیری تحصیلی را به‌گونه‌ای دست‌کاری کرد و تحت تأثیر قرار داد تا در نهایت منجر به بهبود عملکرد تحصیلی گردد، یکی از حوزه‌های مهمی است که مخصوصاً در ایران تحقیقات تجربی و آزمایشی کمی در آن انجام شده است. بنابراین آنچه در این میان ضروری به نظر می‌رسد انجام تحقیقات مداخله‌ای و آزمایشی است تا از این طریق بتوان علاوه بر مشخص کردن رابطه میان متغیرهای مختلف، راهکارها و چارچوب‌های عملی را برای استفاده معلمان، دانش‌آموزان، والدین و سایر افراد ذینفع فراهم کرد.

بر این اساس در پژوهش حاضر سعی بر این داریم که تأثیر چارچوب‌های عملی برگرفته از الگوی انگیزشی MUSIC را بر متغیرهایی همچون انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی مشخص کنیم تا راهکارهایی عملی برای بهبود متغیرهای اشاره شده فراهم آوریم. مدل MUSIC در

سال ۲۰۰۹ توسط جونز با هدف کمک به طراحی کلاس‌ها و دوره‌های آموزشی به‌گونه‌ای که باعث افزایش انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شود ارائه شد. این مدل نیز همانند تمامی مدل‌ها و نظریه‌های انگیزشی تلفیقی از چندین نظریه انگیزشی است. نام این مدل به جز واژه Empowerment (قدرت اختیار یا صاحب‌اختیار) که از حرف دوم آن استفاده شده، از حروف ابتدایی واژه‌های Usefulness (سودمندی)، Success (موفقیت)، Interest (علاقه‌مندی) و Caring (حمایت) به دست آمده است. در الگوی MUSIC معلم تغییراتی را بر اساس چارچوب این الگو در فرایند تدریس و در طول سال تحصیلی اجرا کرده و به عمل درمی‌آورد که در نهایت به دلیل ایجاد تغییر در سطوح انگیزشی دانش‌آموزان منجر به تغییرات شناختی و عملکردی در دانش‌آموزان خواهد شد (جونز، ۲۰۱۵) در ادامه پنج مؤلفه این الگوی انگیزشی ارائه شده است:

قدرت اختیار: به میزانی از قدرت و توانایی کنترل داشتن بر یادگیری که دانش‌آموزان در کلاس درس احساس می‌کنند اشاره می‌کند. تحقیقات نشان می‌دهد، دانش‌آموزان و افرادی که احساس می‌کنند بر بعضی از جنبه‌های یادگیری خود کنترل دارند، با انگیزه بیشتری فعالیت مورد نظر را انجام می‌دهند. چنین دانش‌آموزانی که خودمختاری بیشتری دارند دارای منبع کنترل درونی هستند زیرا احساس می‌کنند، می‌توانند آزادی عمل بیشتری در حین یادگیری داشته باشند (ریو، نیکس و هام^{۲۷}، ۲۰۰۳). بر این اساس دانش‌آموزانی که معلمانشان از سبک‌های خودمختار در کلاس استفاده می‌کنند، در زمینه درک مفهومی و عمیق، عزت‌نفس، درگیری تحصیلی، انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رشد بالایی را از خود نشان می‌دهند. برخی از مداخلات و اقداماتی که می‌توان به معلمان برای ایجاد احساس قدرت اختیار در دانش‌آموزان توصیه کرد به شرح زیر است:

۱. به شکل معناداری به دانش‌آموزان قدرت انتخاب دهید. مانند انتخاب موضوعات برای مطالعه و تدریس، روش‌ها و چگونگی انجام تکالیف، اختیار داشتن در انتخاب اعضای گروه (کینی، سامر، آستر و شلدون^{۲۸}، ۲۰۰۸).
۲. برای قواعد و قوانینی که در کلاس وضع می‌کنید دلایل منطقی ارائه کنید و به دانش‌آموزان اجازه دهید درباره قوانین کلاس نظر دهند. مثلاً درباره جرائم دیر آمدن به کلاس، بیرون رفتن از کلاس، انجام تکالیف و ...
۳. به دانش‌آموزان در زمینه انتخاب میزان و سرعت ارائه درس قدرت انتخاب دهید و به آن‌ها این اجازه را بدهید که تصمیم بگیرند که چه زمانی علاقه دارند بر روی مبحث خاصی کار کنند.
۴. به دانش‌آموزان فرصت دهید تا عقاید خود را بیان کنند، به آن‌ها گوش دهید و در صورت صحیح بودن نظراتشان از آن‌ها استفاده کنید (گوسه^{۲۹}، ۲۰۰۹).
۵. از صحبت‌ها و رفتارهایی که قدرت اختیار دانش‌آموزان را در کلاس کم می‌کند پرهیز کنید.

سودمندی: سودمندی به ادراک دانش‌آموز از میزان مفید بودن مطالب آموزشی اشاره می‌کند. محققان زیادی تأثیر ادراک دانش‌آموز از مفید بودن آنچه یاد می‌گیرند را بر میزان انگیزش آن‌ها مورد بررسی قرار داده‌اند، آن‌ها دریافته‌اند که ادراک مفید بودن و کاربرد داشتن مواد درسی از سوی دانش‌آموزان باعث افزایش سطح انگیزش و یادگیری آن‌ها خواهد شد. همچنین دانش‌آموزان زمانی انگیزش بیشتری خواهند داشت که اهداف بلندمدت داشته باشند و درک کنند که فعالیت‌های مدرسه در برآورده کردن این اهداف مؤثر است (تاباچیک، ملیر و رلیا^۳، ۲۰۰۸). در این مورد هم برخی از مداخلات و اقداماتی که می‌توان به معلمان برای ایجاد احساس سودمندی مطالب درسی در دانش‌آموزان توصیه کرد به شرح زیر است:

۱. به‌روشنی برای دانش‌آموزان بیان کنید که چگونه آنچه یاد می‌گیرند، با زندگی و اهدافشان رابطه داشته و سودمند است.
۲. به دانش‌آموزان فرصت دهید تا فعالیت‌ها و تکالیفی را انجام دهند که بیانگر سودمندی محتوای آموزشی است.
۳. از دانش‌آموزان بخواهید تا دلایل خود را درباره مفید بودن مباحث یادگرفته‌شده در کلاس بیان کنند و با دیگران به اشتراک بگذارند.

موفقیت: به این امر اشاره می‌کند که دانش‌آموزان باید دریابند که در صورت تلاش و کسب دانش لازم، می‌توانند به موفقیت دست یابند. این امر به معنی آسان بودن امتحانات نیست زیرا سهل‌گیری در امتحانات باعث بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان خواهد شد. معلمان باید کلاس‌های درس را به‌گونه‌ای طراحی کنند که چالش برانگیز بوده و همچنین به دانش‌آموزان بازخورد مناسبی درباره مهارت‌ها و دانش آن‌ها بدهند. ادراک شایستگی هسته مرکزی بسیاری از نظریه‌های انگیزشی است. بر این اساس ادراک شایستگی و موفقیت هسته مفهومی ادبیات انگیزه پیشرفت است (دویک و الیوت^۳، ۲۰۰۵). موفقیت و شکست برای دانش‌آموزان بسیار حیاتی است. زیرا هر دوی آن‌ها بازخوردی به دانش‌آموزان می‌دهند و دانش‌آموزان نیز ادراک خود را از شایستگی با آن مطابقت می‌دهند. دانش‌آموزانی که تصور می‌کنند در یک فعالیت و تکلیف موفق می‌شوند، نسبت به دانش‌آموزانی که چنین ادراکی ندارند، با احتمال و انگیزه بیشتری آن فعالیت‌ها را انتخاب می‌کنند و در جهت رسیدن به اهداف سخت‌کوشی بیشتری خواهند داشت و در نتیجه پیشرفت‌های بیشتر را نیز تجربه خواهند کرد (جونز، الپر، مکری، بریانت و پارتی^۳، ۲۰۱۳). اینجا نیز برخی از مداخلات و اقداماتی که به معلمان برای ایجاد احساس موفقیت در دانش‌آموزان می‌توان توصیه کرد به شرح زیر است:

۱. انتظارات خود درباره فعالیت‌های کلاسی را به‌روشنی برای دانش‌آموزان بیان کنید.
۲. برای تکالیف و فعالیت‌هایی که از دانش‌آموزان می‌خواهید راهنمایی‌های روشن و قابل فهم ارائه

کنید.

۳. فعالیت‌های کلاسی را به‌گونه‌ای ارائه کنید که دانش‌آموزان را به چالش بکشند.
۴. فعالیت‌های یادگیری پیچیده را به چند فعالیت ساده تقسیم کنید و فرایند حل مسئله را به دانش‌آموزان آموزش دهید.
۵. در تدریس و فعالیت‌های یادگیری و امتحانات، مطالب را از ساده به دشوار ارائه دهید. این امر باعث می‌شود دانش‌آموزان در فرایند یادگیری به احساس موفقیت و شایستگی دست یابند.
۶. برای دادن بازخورد مناسب و بیشتر به دانش‌آموزان، علاوه بر آزمون‌ها از روش‌های متنوع‌تری استفاده کنید. در تحقیق هارپر^{۳۳} (۲۰۰۹) دانش‌آموزانی که به روش‌های متنوعی نسبت به دانش‌آموزانی که با یک روش بازخورد دریافت کرده بودند از سطح انگیزش بالاتری برخوردار بودند.
۷. دانش‌آموزان را تشویق کنید تا اهداف ویژه، قابل‌دسترس و کوتاه‌مدتی برای خود تعیین کنند.
۸. به دانش‌آموزان فرصتی دوباره دهید تا تکالیف و آزمون را بار دیگر انجام دهند.
۹. به دانش‌آموزان ناموفق کمک و توجه بیشتری نشان دهید.
۱۰. تکالیف متنوعی برای دانش‌آموزان در نظر بگیرید، تا آن‌ها برای نشان دادن توانایی‌های خود راه‌های متنوعی داشته باشند.

علاقه‌مندی: معلمان باید مطمئن شوند که موضوعات درسی مورد علاقه دانش‌آموزان است. علاقه عبارت است از تمایل و درگیری ارادی شناختی در یک فعالیت. بنابراین علاقه حالتی روان‌شناختی است که شامل یک مؤلفه عاطفی (احساسات مثبت) و یک مؤلفه شناختی (تمرکز و درگیری) است (جونز، ۲۰۰۹). تحقیقاتی مانند هاید و رنینگر^{۳۴} (۲۰۰۶)، شانک و همکاران (۲۰۰۸) به نقل از جونز، (۲۰۰۹) بیانگر ارتباط مثبت سازه علاقه با میزان توجه، درگیری شناختی، پردازش عمیق و پیشرفت تحصیلی است. در اینجا نیز برخی از مداخلات و اقداماتی که برای ایجاد علاقه‌مندی در دانش‌آموزان می‌توان به معلمان توصیه کرد به شرح زیر است:

۱. از یک یا چند عنصر زیر در فعالیت‌های یادگیری استفاده کنید: تازگی، تعاملات اجتماعی، بازی، معما، تخیل، طنز، داستان کوتاه، فعالیت‌ها یا تمریناتی که نیاز به حرکت دارند.
۲. فعالیت‌های یادگیری را به‌گونه‌ای طراحی کنید که با دانش قبلی دانش‌آموزان مرتبط باشد.
۳. از روش‌های متنوعی برای ارائه درس استفاده کنید. تا باعث جلب توجه بیشتر دانش‌آموزان گردد مانند استفاده از فیلم، پاورپوینت و ...
۴. اطلاعاتی به دانش‌آموزان ارائه کنید که برای آن‌ها تعجب‌آور بوده و با اطلاعات قبلی آن‌ها

ناهمخوان باشد.

۵. علاقه و اشتیاق خود را به فعالیت‌ها و محتوای آموزشی به دانش‌آموزان نشان دهید.
۶. زمانی را برای پاسخ‌گویی به سؤالات دانش‌آموزان در زمان ارائه درس یا خارج از کلاس فراهم کنید.

حمایت: معلم باید حمایت و علاقه خود را به دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها نشان دهد. نکته اصلی در مؤلفه حمایت این است که معلم به‌گونه‌ای فعالیت‌های آموزشی و رفتار خود را شکل دهد که دانش‌آموز احساس کند یادگیری او برای معلم اهمیت دارد و او همواره نگران و علاقه‌مند به افزایش یادگیری وی است. همچنین معلم درباره سلامت و بهزیستی جسمانی و روانی دانش‌آموزان نیز می‌بایست این احساس علاقه‌مندی و حمایت را به دانش‌آموزان منتقل کند. تحقیقات متعدد نشان می‌دهد که ارتباط حمایتی با معلم تأثیر مثبتی بر افزایش انگیزش درونی، درگیری تحصیلی، درگیری شناختی، خودکارآمدی، پشتکار و عملکرد تحصیلی دارد (فریمن^{۳۵}، آندرمین و جنسن^{۳۶}، ۲۰۰۷؛ لوت جونز، لاتسن، هیگینز و مک میلان^{۳۷}، ۲۰۰۹). برخی از مداخلات و اقداماتی که به معلمان برای ایجاد احساس حمایت در دانش‌آموزان توصیه شده به شرح زیر است:

۱. به‌صورت واضح و آشکار به دانش‌آموزان نشان دهید که موفقیت یا شکست آن‌ها برای شما اهمیت دارد. برای مثال با بررسی نمرات دانش‌آموزان به‌صورت هفتگی به آن‌ها اعلام کنید که متوجه پیشرفت یا عدم پیشرفت آن‌ها هستید.
۲. به سخنان دانش‌آموزان گوش دهید و به عقاید آن‌ها احترام بگذارید.
۳. برای کمک به دانش‌آموزان وقت و انرژی کافی اختصاص دهید.
۴. برای دستیابی به اهداف آموزشی به دانش‌آموزانی که در زندگی شخصی خود دچار مشکلات خاصی هستند، فرصت بیشتری داده و شرایط آن‌ها را مدنظر قرار دهید.
۵. تا جایی که امکان دارد در دسترس دانش‌آموزان باشید.
۶. به آن‌ها نشان دهید که زندگی شخصی آن‌ها نیز برای شما اهمیت دارد. برای مثال از آن‌ها بخواهید که در یک صفحه وضعیت زندگی خود را برای شما شرح دهند (جونز، ۲۰۰۹).

کارآمدی الگوی MUSIC در افزایش انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و در نتیجه عملکرد تحصیلی در پژوهش‌های مختلف مشخص شده است. جونز، راف، اسنایدر، پتریچ و کونکه^{۳۸} (۲۰۱۲) در پژوهشی با هدف افزایش و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین کردند. در پایان نتایج نشان داد که گروه آزمایش که بر اساس الگوی MUSIC آموزش دیده بودند عملکرد، درگیری تحصیلی و همچنین انگیزش بالاتری نسبت به گروه کنترل از خود

نشان دادند. جونز، واتسون، راکز و آکالین^{۳۹} (۲۰۱۲) نیز در پژوهشی با هدف مشخص کردن عوامل تأثیرگذار بر انگیزش دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که در کلاس‌هایی که معلم از چارچوب الگوی MUSIC استفاده می‌کند، مانند ارائه انواع متعددی از ارزیابی‌ها و آزمون‌ها، استفاده از فعالیت‌های تعاملی، برقراری ارتباط صمیمانه، استفاده از ابزار متنوع کمک آموزشی، ملاقات چهره به چهره و مستقیم با دانش‌آموزان، دادن قدرت انتخاب به دانش‌آموزان در موارد مورد نیاز، عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین انگیزش تحصیلی آن‌ها افزایش خواهد داشت.

در پژوهشی جونز، الپر، موکری، بریانت و پارتی^{۴۰} (۲۰۱۳) سعی کردند الگوی انگیزشی MUSIC را در کلاس‌هایی که از روش حل مسئله استفاده می‌کردند به کار برند. در پایان نتایج نشان داد که در کلاس‌هایی که در آن معلم از چارچوب الگوی MUSIC استفاده می‌کند، میزان انگیزش دانش‌آموزان و همچنین درگیری آن‌ها در فعالیت‌های آموزشی افزایش می‌یابد.

کرتیو^{۴۱} (۲۰۱۵) با آموزش الگوی MUSIC به معلمان از آن‌ها خواست تا تدریس خود را در چارچوب این الگو انجام دهند. از طرفی در طول ترم برای اینکه مشخص شود دانش‌آموزان مؤلفه‌های الگوی MUSIC را در کلاس احساس می‌کنند و همچنین دریافت پیشنهادهای آن‌ها برای اجرای هر چه بهتر این مؤلفه‌ها، از مصاحبه و روش بارش مغزی استفاده شد. در نهایت نتایج نشان داد الگوی MUSIC باعث بهبود عملکرد تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان می‌شود.

جونز و همکاران (۲۰۱۵) با هدف مشخص کردن اینکه چه فعالیت‌ها و مداخلاتی می‌تواند انگیزه و میزان یادگیری دانش‌آموزان را رشد دهد پژوهشی را انجام دادند. نتایج نشان داد که استفاده از الگوی MUSIC، برای مثال دادن قدرت انتخاب، فرصت اظهارنظر، فعالیت‌هایی مانند ارائه دروس توسط دانش‌آموزان، ارائه توضیحاتی درباره فواید موضوعات درسی، نشان دادن علاقه و اهمیت به پیشرفت درسی دانش‌آموزان از سوی معلم از طریق روابط دلسوزانه و صمیمی و ... منجر به افزایش میزان انگیزش، درگیری و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آن‌ها خواهد شد.

در پژوهشی که جونز، تندار^{۴۲} و پارتی (۲۰۱۶) با هدف بررسی چگونگی تأثیرپذیری ادراک دانشجویان از مؤلفه‌های الگوی MUSIC بر انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و اهداف شغلی انجام دادند نتایج نشان داد که هر پنج مؤلفه الگوی MUSIC توانایی پیش‌بینی و تأثیرگذاری معناداری بر انگیزش و درگیری تحصیلی و همچنین اهداف شغلی آینده دانشجویان دارد.

■ روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. در این پژوهش جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان سال هشتم متوسطه پسرانه شهر دزفول بود، و نمونه آماری بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به دست آمد. ابتدا در دو منطقه ۱ و ۲ به صورت

تصادفی دو مدرسه انتخاب شد و از هر مدرسه یک کلاس ۲۵ نفره، باز به صورت تصادفی، انتخاب گردید. یکی از کلاس‌ها به عنوان گروه آزمایش انتخاب شد که دانش‌آموزان در طول یک نیم سال تحصیلی تحت آموزش روش انگیزشی MUSIC قرار گرفتند، و یک کلاس نیز به عنوان گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند.

ابزار

پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی هارتر^{۳۳}: پرسش‌نامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (هیچ‌وقت، ۱؛ به ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه؛ ۵) است. این ابزار شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. همان‌گونه که بیان شد مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دو قطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربرداشته باشد. از آنجاکه در بسیاری موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، لپر، کورپوس و لینگر^{۳۴} (۲۰۰۵) مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی را در نظر می‌گیرد. اعتبار این آزمون در بررسی لپر و همکاران (۲۰۰۵) با استفاده از روش بازآزمایی به فاصله ۶ هفته $r = 0.74$ به دست آمده است. ضریب آلفا برای مقیاس کلی انگیزش بیرونی معادل 0.78 و برای انگیزش درونی 0.90 به دست آمده است. در پژوهش بحرانی (۱۳۸۸) ضرایب آلفا کرونباخ و بازآزمایی برای پایایی مقیاس کلی انگیزش درونی پرسش‌نامه به ترتیب 0.85 و 0.86 و برای مقیاس کلی انگیزش بیرونی 0.69 و 0.72 بود (بحرانی، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس انگیزش درونی 0.82 و برای انگیزش بیرونی 0.71 بود.

پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ): این پرسش‌نامه یک ابزار خودگزارشی است که برای ارزیابی راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و توسط پینتریچ و دیگروت^{۴۵} (۱۹۹۰) ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای دو بخش است. راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی). این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس لیکرت از ۱ تا ۷ درجه‌بندی می‌شود و دانش‌آموز اگر یک گزاره هرگز درباره آن‌ها صدق نمی‌کند عدد ۱ و اگر مفهوم گزاره کاملاً با رفتار آن‌ها هماهنگ است عدد ۷ را می‌تواند انتخاب کند، در غیر این صورت به میزانی که گزاره به رفتار آن‌ها نزدیک است می‌تواند عدد مورد نظر را انتخاب کنند. پینتریچ و دیگروت همسانی درونی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مقایسه نمودند و مقدار این

ضریب را برای خرده‌مقیاس‌های راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) به ترتیب $0/90$ ، $0/72$ به دست آوردند. در پژوهش موسوی، کیامتش و اخوان تفتی (۱۳۹۴) آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ذکر شده (راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری) به ترتیب برابر با $0/87$ و $0/74$ بوده است. این پرسش‌نامه دارای مؤلفه‌ها و زیرمقیاس‌های متعددی است که در پژوهش حاضر با توجه به نوع مداخلات و متغیرهای مورد بررسی از خرده‌مقیاس‌های کنترل باورهای یادگیری، خودکارآمدی، مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازمان‌دهی، تفکر انتقادی و خودنظم‌دهی فراشناختی استفاده شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای راهبردهای انگیزشی و یادگیری (شناختی و فراشناختی) به ترتیب برابر با $0/83$ و $0/81$ بود.

عملکرد تحصیلی: برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی، نمرات درس ریاضی دانش‌آموزان در آزمون پایانی نیم سال دوم سال تحصیلی ۹۵-۹۴ به‌عنوان پیش‌آزمون و نمرات درس ریاضی دانش‌آموزان در نیم سال اول سال تحصیلی ۹۶-۹۵ به‌عنوان نمرات پس‌آزمون در نظر گرفته شدند.

روش اجرا

پس از کسب مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای دو آموزشگاه از شهر دزفول انتخاب شده و از هر آموزشگاه یک کلاس به‌عنوان نمونه مورد نظر انتخاب گردید. از این میان به‌صورت تصادفی یک کلاس به‌عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به‌عنوان گروه کنترل تعیین گردید. سپس پیش‌آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. بعد از اجرای پیش‌آزمون و مشاهده نشدن تفاوت معنادار بین دو گروه، آموزش‌های لازم برای گروه آزمایش آغاز شد و در نهایت بعد از انجام پس‌آزمون از گروه آزمایش و کنترل با نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۹ به بررسی تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون و تغییرات سایر متغیرها پرداخته شد. همان‌طور که در بخش‌های پیشین ارائه شد روش MUSIC همانند یک الگوی آموزشی می‌بایست توسط معلم در تمام جلسات نیم‌سال تحصیلی در کلاس اجرا شود. بر این اساس معلم درس ریاضی می‌بایست این الگوی انگیزشی را در بطن آموزش و همچنین رفتار آموزشی و تدریس خود بگنجانند برای نمونه در این الگو برای اینکه دانش‌آموزان مؤلفه حمایت از سوی معلم را به‌صورت ملموس احساس کنند معلم با توجه به روش‌های اشاره‌شده در مطالب پیشین می‌بایست این مؤلفه را در رفتار و نحوه تعامل با دانش‌آموزان از خود نشان دهد تا از این طریق بتواند با برآورده کردن این مؤلفه به ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان کمک کند. بنابراین نحوه و چگونگی اجرای پنج مؤلفه الگوی MUSIC ابتدا به معلم درس ریاضی آموزش داده شد و در نهایت در طول یک نیم سال تحصیلی در کلاس ریاضی به اجرا درآمد.

■ یافته‌های تحقیق

تحلیل داده‌های گردآوری‌شده در دو سطح و به واسطه شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی صورت گرفت.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پس‌آزمون		پیش‌آزمون		گروه	متغیر
SD	M	SD	M		
۵	۵۸/۸۰	۸/۰۵	۴۴/۷۶	آزمایش	انگیزش درونی
۶/۴۳	۵۱/۹۶	۵/۳۴	۴۷/۷۶	گواه	
۴/۴۶	۵۴/۱۲	۵/۷۴	۶۶/۱۲	آزمایش	انگیزش بیرونی
۴/۳۰	۵۹/۸۰	۶/۰۸	۶۵/۰۸	گواه	
۹/۷۰	۸۲/۹۲	۱۵/۰۷	۶۲/۸۰	آزمایش	درگیری انگیزشی
۱۰/۲۱	۷۱/۴۸	۱۰/۳۹	۶۵/۰۸	گواه	
۱۰/۱۷	۸۱/۷۲	۱۳/۴۱	۶۱/۲۰	آزمایش	درگیری شناختی
۸/۹۸	۶۶/۵۲	۹/۳۵	۶۳/۶۸	گواه	
۵/۲۹	۴۸/۶۸	۷/۶۳	۳۸/۸۴	آزمایش	درگیری فراشناختی
۶/۸۴	۴۱/۰۸	۶/۱۸	۴۱/۲۴	گواه	
۱/۴۶	۱۷/۶۸	۱/۷۷	۱۶/۸۴	آزمایش	عملکرد تحصیلی ریاضی
۱/۰۳	۱۶/۶۶	۱/۱۶	۱۶/۲۶	گواه	

مطابق با جدول ۱ میانگین گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای ذکرشده در مرحله پیش‌آزمون تفاوت چندانی باهم ندارند. ولی در مرحله پس‌آزمون بین میانگین دو گروه در تمام متغیرها تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. به‌طوری‌که میانگین گروه آزمایش در متغیرهای انگیزش تحصیلی درونی، درگیری انگیزشی، درگیری شناختی و فراشناختی و همچنین عملکرد تحصیلی از گروه گواه بیشتر است. همچنین میانگین گروه آزمایش در متغیر انگیزش تحصیلی بیرونی نسبت به گروه گواه کاهش قابل ملاحظه‌ای داشته است.

قبل از تحلیل آماری کوواریانس، پیش‌فرض‌های آن مورد بررسی قرار گرفت تا از برقراری مفروضه‌های آزمون اطمینان حاصل شود. در آزمون کالموگروف-اسمیرنوف، مشخص شد که نتایج آزمون در مورد هر دو متغیر معنادار نیست، لذا می‌توان نتیجه گرفت که در هر دو گروه توزیع نمرات طبیعی است. آزمون لوین نیز نشان‌دهنده معنادار نبودن نتایج در مورد هر دو متغیر است، لذا واریانس‌های دو گروه برابر هستند.

تأثیر الگوی انگیزشی MUSIC بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان....

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس در متغیر انگیزش تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P
انگیزش تحصیلی درونی	گروه	۷۹۹/۲۰	۱	۷۹۹/۲۰	۳۲/۰۴	۰/۰۰۰۱
	خطا	۱۱۶۱/۹۳	۴۷	۲۴/۷۲		
	کل	۱۵۵۵۲۷	۵۰			
انگیزش تحصیلی بیرونی	گروه	۴۳۸/۷۹	۱	۴۳۸/۷۹	۲۵/۴۴	۰/۰۰۰۱
	خطا	۸۱۰/۵۳	۴۷	۱۷/۲۴		
	کل	۱۶۳۵۴۸	۵۰			

همان‌طور که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ انگیزش تحصیلی درونی با شاخص آماری ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $F=۳۲/۰۴$) و انگیزش تحصیلی بیرونی با شاخص آماری ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $F=۲۵/۴۴$) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. یعنی اختلاف معناداری بین میانگین دو گروه مشاهده می‌شود. به این معنی که روش انگیزشی MUSIC باعث افزایش انگیزش تحصیلی درونی و همچنین کاهش انگیزش تحصیلی بیرونی در دانش‌آموزان گروه آزمایش شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس در متغیر درگیری تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P
درگیری انگیزشی	گروه	۱۸۷۵/۹۵	۱	۱۸۷۵/۹۵	۲۴/۳۴	۰/۰۰۰۱
	خطا	۳۶۲۱/۵۰	۴۷	۷۷/۰۵		
	کل	۳۰۴۳۹۴	۵۰			
درگیری شناختی	گروه	۳۲۴۹/۸۱	۱	۳۲۴۹/۸۱	۴۵/۷۵	۰/۰۰۰۱
	خطا	۳۳۳۸/۱۴	۴۷	۷۱/۰۲		
	کل	۲۸۲۰۰۲	۵۰			
درگیری فراشناختی	گروه	۸۹۶/۰۳	۱	۸۹۶/۰۳	۳۰/۱۳	۰/۰۰۰۱
	خطا	۱۳۹۷/۴۸	۴۷	۲۹/۷۳		
	کل	۱۰۳۲۳۰	۵۰			

مطابق با جدول ۲ نتایج تحلیل کوواریانس در مؤلفه‌های متغیر درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ درگیری انگیزشی با شاخص آماری ($P < ۰/۰۰۰۱$)

و $F=24/34$ ، درگیری شناختی با شاخص آماری ($F=45/75$ و $P< 0/0001$) و درگیری فراشناختی با شاخص آماری ($F=30/13$ و $P< 0/0001$) تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت تفاوت مشاهده‌شده در نمره‌های دو گروه در پس‌آزمون ناشی از آموزش به روش الگوی انگیزشی MUSIC بوده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس در متغیر عملکرد تحصیلی درس ریاضی

متغیر	منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P
عملکرد تحصیلی درس ریاضی	گروه	۵/۰۷	۱	۵/۰۷	۷/۱۷	۰/۰۱
	خطا	۳۳/۲۷	۴۷	۰/۷۰		
	کل	۱۴۸۳۰/۷۵	۵۰			

مطابق با جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس در متغیر عملکرد تحصیلی درس ریاضی نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ عملکرد تحصیلی درس ریاضی با شاخص آماری ($F=7/17$ و $P< 0/05$) تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت تفاوت مشاهده‌شده در نمره‌های دو گروه در پس‌آزمون عملکرد تحصیلی درس ریاضی، ناشی از آموزش به روش الگوی انگیزشی MUSIC بوده است.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی الگوی انگیزشی MUSIC بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان بود. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که عملکرد گروه آزمایش پس از آموزش به روش الگوی MUSIC در تمام متغیرهای مورد بررسی به‌طور معناداری بهبود داشته است. همچنین برتری معنادار گروه آزمایش نسبت به گروه گواه نشانگر آن است که الگوی آموزشی MUSIC موجب افزایش انگیزش تحصیلی درونی، درگیری انگیزشی، درگیری شناختی، درگیری فراشناختی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی و همچنین کاهش انگیزش تحصیلی بیرونی شده است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات جونز، ۲۰۰۹؛ جونز، راف، اسنایدر، پتریچ و کونکه (۲۰۱۲)؛ جونز، و همکاران (۲۰۱۲)؛ جونز و همکاران (۲۰۱۳)؛ کرتیو (۲۰۱۵)؛ جونز و همکاران (۲۰۱۵)؛ جونز و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. مداخلات صورت‌گرفته در پژوهش حاضر با هدف تأثیر بر جنبه‌های مختلف روان‌شناختی دانش‌آموزان و همچنین عوامل محیطی تأثیرگذار از جمله تبادلات

احساسی و رفتاری بین معلم و دانش‌آموزان انجام شد. همان‌طور که در بررسی نتایج مشخص شد، الگوی انگیزشی MUSIC باعث افزایش انگیزش درونی و کاهش انگیزش بیرونی در دانش‌آموزان گروه آزمایش شد. انگیزش درونی همان انگیزش انجام یک فعالیت به خاطر خود آن فعالیت است. کسانی که انگیزش درونی دارند به این خاطر روی تکالیف خود کار می‌کنند که آن را خوشایند می‌دانند. برای آنان انجام تکالیف به‌خودی‌خود پاداش است و نیاز به پاداش آشکار و دیگر الزامات بیرونی نیست. در مقابل افرادی که با محرک‌های بیرونی برانگیخته می‌شوند برای کسب پاداش‌های معلم و دیگران و یا جهت فرار از تنبیه دست به انجام فعالیت می‌زنند. یکی از روش‌های ایجاد انگیزش درونی در کلاس کمک به دانش‌آموزان و ایجاد شرایطی است تا آن‌ها احساس خودمختاری بیشتری در کلاس داشته باشند. همچنین توانایی و درک ارتباط میان تکالیف و مطالب آموزشی با زندگی روزمره می‌تواند باعث ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان گردد (شانک و همکاران، ۲۰۱۲). بر این اساس در الگوها و مداخله‌های صورت گرفته در پژوهش حاضر شرایطی مهیا شد تا دانش‌آموزان علاوه بر فرصت داشتن جهت درک و یافتن ارتباط میان مسائل و تکالیف با زندگی روزمره، احساس خودمختاری بیشتری نیز در کلاس درس و همچنین چگونگی انجام تکالیف خود داشته باشند. با افزایش احساس خودمختاری و همچنین درک اهمیت یادگیری دروس و کاربرد مطالب یادگرفته‌شده و ارتباط آن‌ها با زندگی شخصی، دانش‌آموزان بیش‌ازپیش به ارزش واقعی دروس و تکالیف علاقه‌مند گشته و سودمندی تحصیل را بیشتر لمس می‌کنند. لذا مطالب درسی را مطالبی قابل فهم می‌بینند و چون آن‌ها را سودمند می‌بینند برایشان لذت بخش‌تر و جالب‌تر است. دانش‌آموزانی که ارزش دروس و ارتباط آن‌ها با زندگی و آینده خود را متوجه می‌شوند مداومت، استقامت و پافشاری بیشتری در انجام تکالیف و یادگیری از خود نشان می‌دهند (جونز، ساباز، چرام^{۴۶} و چیتوم^{۴۷}، ۲۰۱۷). بنابراین مطالب درسی را بهتر یاد می‌گیرند و عملکرد خود را بهبود می‌بخشند و در نتیجه همان‌طور که پیش‌ازاین اشاره شد فعالیت‌ها و تکالیف را به خاطر خود فعالیت‌ها انجام می‌دهند نه به خاطر کسب پاداش یا فرار از تنبیه معلم. بر این اساس نتایج پژوهش حاضر نیز همسو با سایر تحقیقات تجربی بیانگر این امر است که دانش‌آموزانی که دارای انگیزش تحصیلی درونی بالاتری می‌باشند از عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود (لپنیوچ و همکاران، ۲۰۱۶). همچنان که نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد، دانش‌آموزان گروه آزمایش از لحاظ درگیری تحصیلی (انگیزشی، شناختی و فراشناختی)

سطوح بالاتری را نسبت به دانش‌آموزان گروه گواه از خود نشان دادند. دانش‌آموزانی که از این راهبردها استفاده می‌کنند بر فرایند یادگیری خود کنترل و نظارت بیشتری داشته، طرح و برنامه مشخصی دارند، برنامه‌ریزی می‌کنند و تکالیف خود را به‌خوبی انجام می‌دهند. روشن است دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی آن‌ها بهبود یافته باشد تمایل و علاقه بیشتری به درگیری در فعالیت‌های تحصیلی (درگیری تحصیلی) از خود نشان می‌دهد از طرفی درگیری تحصیلی بیشتر خود باعث کسب نتایج بیشتر می‌شود و همچنین کسب نتایج بهتر به دلیل بار هیجانی مثبت و ایجاد تغییر در باورهای هیجانی منفی فرد که ناشی از شکست‌ها و عدم موفقیت‌های قبلی بوده باعث افزایش انگیزه تحصیلی و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی خواهد شد. در این مدل انگیزشی بر دادن اختیارات بیشتر به دانش‌آموز در کلاس درس تأکید می‌شود و همان‌طور که پیش از این اشاره شد این امر خود می‌تواند باعث بهبود انگیزش تحصیلی درونی و درگیری تحصیلی گردد. راتر (۱۹۶۶)؛ هارتر (۱۹۷۸) (به نقل از شانک و همکاران، ۲۰۱۲) تأکید دارند که انگیزش تا حدود بسیار زیادی از این باور که افراد می‌توانند روی محیط‌شان اعمال کنترل کنند نشئت می‌گیرد. یک دیدگاه مرتبط که توسط دسی و رایان رشد یافته است این نکته را مسلم فرض می‌کند که انسان‌ها نیاز به خودمختار بودن دارند و به این دلیل در فعالیت‌ها شرکت می‌کنند که خودشان چنین می‌خواهند. نیاز به خودمختاری به نیاز برای ادراک احساس کنترل، عامل بودن یا خودمختاری در تعاملات با محیط و یا از دیدگاه اسنادی به یک مکان علیت درونی ادراک‌شده اشاره دارد. نیاز به انگیزش درونی به اراده افراد نیرو می‌بخشد و اراده انگیزش درونی را برای ارضای نیازها به کار می‌گیرد. بر این اساس وقتی فرد به اراده و اختیار خود عمل می‌کند انگیزش درونی برانگیخته و ارضا می‌شود (ریان و دسی^۸، ۲۰۰۰).

در الگوی MUSIC برای ایجاد احساس سودمندی دروس شرایطی فراهم می‌شود تا دانش‌آموزان مهارت‌های جدیدی در کلاس درس بیاموزند که یادگیری این مهارت‌ها علاوه بر درگیر کردن دانش‌آموزان با مطالب درسی باعث یادگیری مهارت‌هایی از جمله جست‌وجوی اینترنتی، تهیه پاورپوینت و ... می‌شود. همین امر باعث ایجاد علاقه و درک سودمندی مطالب درسی در آن‌ها می‌شود و در نتیجه انگیزش، درگیری و عملکرد دانش‌آموز را بهبود خواهد بخشید. ادراک دانش‌آموزان از سودمندی و مفید بودن دروس یک پیش‌بینی‌کننده قوی برای انگیزش دروس است. این امر منطقی به نظر می‌رسد زیرا ارتباط مستقیمی بین ادراک دانش‌آموز از سودمندی و مفید بودن

دروس، ادراک مفاهیم دروس، و اهداف شغلی آینده وجود دارد زیرا تمام این‌ها در یک پیوستار در جهت اهداف دانش‌آموز قرار می‌گیرند. دانش‌آموزی که این ارتباط را درک می‌کند و بین سودمندی دروس و اهداف خود ارتباط برقرار می‌کند تلاش بیشتری و مداومی از خود نشان می‌دهد و در تکالیف چالشی مقاومت بالاتری خواهد داشت. واضح است که این دانش‌آموز در کلاس درس و تکالیف درگیری تحصیلی بیشتری نیز خواهد داشت. همان‌طور که پیش‌ازین اشاره شد تجارب منفی دانش‌آموزان در زمینه درسی عامل کاهش علاقه و ضعف خودپنداره درسی می‌شود. در روش MUSIC معلم سعی می‌کند با استفاده از روش‌ها و موقعیت‌های مختلف تجارب موفقیت‌آمیزی را در دانش‌آموزان شکل دهد. از جمله برگزاری آزمون با سطوح دشواری مختلف، تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی برای تمرین مطالب کلاسی، نشان دادن علاقه شخصی به درس و تکالیف ارائه‌شده، و ... (جونز و همکاران، ۲۰۱۷). یکی از روش‌های ایجاد و تحریک انگیزش درونی ایجاد چالش و همچنین موقعیت‌هایی برای کنجکاوی است (شانک و همکاران، ۲۰۱۲). بر این اساس در روش MUSIC یکی از فعالیت‌های معلم ایجاد چنین موقعیت‌هایی است. در چنین موقعیت‌هایی دانش‌آموزان درگیری بیشتری با موقعیت مورد نظر پیدا می‌کنند و سعی می‌کنند تا با کاربرد آنچه آموخته‌اند روش‌های مختلفی را برای حل چالش مورد نظر به کار گیرند و بعد از هر موفقیت، احساس موفقیت و علاقه بیشتری کسب خواهند کرد. دانش‌آموزانی که درک بالاتری از موفقیت دارند اعتقاد دارند که در تکالیف کلاسی درس مورد نظر موفقیت بیشتری کسب کنند. بنابراین به چهار مؤلفه که ادراک دانش‌آموز از موفقیت در آینده را تحت تأثیر قرار می‌دهد اشاره می‌کند: تسلط بر تکالیف و دروس، مشاهده موفقیت دیگران، تأیید اجتماعی، حالات عاطفی و فیزیولوژیکی. در الگوی انگیزشی MUSIC معلم با طراحی موقعیت‌ها و تکالیف چالشی باعث بهبود و ایجاد مؤلفه تسلط در دانش‌آموزان خواهد شد. این فعالیت‌ها می‌توانند در نهایت ادراک و احساس موفقیت را در دانش‌آموزان ایجاد کند. همچنین معلم با اجازه دادن به دانش‌آموزان برای بیان موفقیت‌ها و یا تشویق و معرفی دانش‌آموزان موفق باعث ایجاد انگیزه کسب موفقیت در سایر دانش‌آموزان شود. همچنین معلم با تشویق‌های کلامی و ... می‌تواند مؤلفه تأیید اجتماعی را نیز در دانش‌آموزان شکل دهد. در نهایت معلم با فعالیت‌ها و اقداماتی که اضطراب یا سایر حالات روان‌شناختی منفی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد می‌تواند در بهبود حالات عاطفی و فیزیولوژیکی دانش‌آموزان مؤثر باشد و در نتیجه باعث بهبود عملکرد

دانش‌آموزان گردد (ارمرد^۹ و جونز، ۲۰۱۸).

یکی از مؤلفه‌های الگوی MUSIC حمایت است. این بُعد از جمله ابعاد عاطفی و اجتماعی این الگو است. که منجر به بهبود انگیزش در دانش‌آموزان خواهد شد. نکته اصلی در مؤلفه حمایت این است که معلم به گونه‌ای فعالیت‌های آموزشی و رفتاری خود را شکل دهد که دانش‌آموزان احساس کنند یادگیری آن‌ها برای معلم اهمیت دارد و او همواره نگران و علاقه‌مند به افزایش یادگیری آن‌ها است. همچنین معلم درباره سلامت و بهزیستی جسمانی و روانی دانش‌آموزان نیز می‌بایست این احساس علاقه‌مندی و حمایت را به دانش‌آموزان منتقل کند. تحقیقات متعدد نشان می‌دهد که ارتباط حمایتی با معلم تأثیر مثبتی بر افزایش انگیزش درونی، درگیری تحصیلی، درگیری شناختی، خودکارآمدی، پشتکار و عملکرد تحصیلی دارد (فریمن و همکاران، ۲۰۰۷؛ لوت جونز و همکاران، ۲۰۰۹). یکی از دلایل تأثیر مؤلفه حمایت در انگیزش دانش‌آموزان که در نتیجه منجر به افزایش درگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، ایجاد احساس تعلق در دانش‌آموزان است. این امر منجر به کاهش اضطراب و همچنین احساس امنیت روانی در دانش‌آموزان می‌شود و فعالیت‌های جمعی آن‌ها را نیز رشد خواهد داد (لینویچ و همکاران، ۲۰۱۶). دانش‌آموزانی که در چنین فضای کلاسی و ارتباطی قرار می‌گیرند طبعاً از انگیزش بالاتری برخوردار خواهند بود. نتایج بسیاری از پژوهش‌ها بیانگر این واقعیت است که انسان‌ها نیازمند به داشتن روابط بین فردی و حمایتی می‌باشند. احساس تعلق از دو بخش تشکیل می‌شود: نخست اینکه افراد نیازمند داشتن روابط بین فردی مداوم می‌باشند. دوم اینکه افراد نیاز دارند تا احساس کنند که دیگران نگران و حامی وضعیت روحی و روانی آن‌ها می‌باشند. تحقیقات متعدد بیانگر ارتباط مستقیم بین ادراک حمایت از سوی دیگران و متغیرهایی همچون انگیزش درونی، درگیری تحصیلی، تلاش، درگیری شناختی، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی است (جونز، ۲۰۰۹).

■ محدودیت‌های تحقیق ■

۱. ناتوانی در کنترل برخی متغیرهای تأثیرگذار از قبیل بهره هوشی، برخی آموزش‌های تأثیرگذار توسط سایر معلمان در دروس دیگر، ویژگی‌های خانوادگی دانش‌آموزان و سایر متغیرهای اثرگذار داخل و خارج از کلاس درس.

۲. در دسترس نبودن پیشینه پژوهشی داخل کشور.

■ پیشنهادها ■

پیشنهادهای پژوهشی

۱. انجام پژوهش‌هایی با نمونه‌های آماری از مقاطع مختلف تحصیلی جهت بررسی تأثیر عامل سن و ریش در زمینه انگیزش.
۲. انجام پژوهش‌هایی که در آن‌ها برخی از متغیرها از قبیل هوش و ... کنترل گردد.
۳. انجام پژوهش‌هایی در سایر مناطق کشور جهت افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج پژوهش.
۴. انجام پژوهش‌هایی بر اساس سایر نظریه‌ها و الگوهای انگیزشی از قبیل نظریه خودمختاری، هدف‌گزینی و ...
۵. انجام پژوهش‌هایی با دانش‌آموزان کنکوری جهت بررسی چگونگی تغییر انگیزش در دانش‌آموزان کنکوری.

پیشنهادهای کاربردی

۱. برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت جهت افزایش آگاهی معلمان و مدیران مدارس و سایر دست‌اندرکاران از نقش انگیزش در بهبود عملکرد تحصیلی و آموزش الگوهای انگیزشی کاربردی به آنان.
۲. تهیه بسته‌های آموزشی با هدف کاربرد نظریه‌ها و الگوهای انگیزشی در مدارس.
۳. آگاهی معلمان، مدیران و سایر دست‌اندرکاران آموزشی از نقش راهبردهای شناختی و فراشناختی در انگیزش و عملکرد تحصیلی.
۴. تدوین کتب درسی با هدف افزایش آگاهی دانش‌آموزان از نحوه و چگونگی کاربرد مطالب درسی در زندگی روزمره و تأثیر آن در جهت دستیابی به اهداف آینده.
۵. ایجاد اصلاحات بنیادی در زمینه روش‌های آموزشی و محتوای آموزشی.

منابع

- Bertheussen, B. A., & Myrland, (2016). Relation between academic performance and students' engagement in digital learning activities. *Journal of Education for Business*, 91(3), 125-131.
- Carter, C., & Erna, Y. (2017). Math anxiety in the science classroom. *The Hoosier Science Teacher*, 40(1), 27-32.
- Ciani, K. D., Summers, J. J., Easter, M. A., & Sheldon, K. M. (2008). Collaborative learning and positive experiences: does letting students choose their own groups matter? *Educational Psychology*, 28(6), 627-641.
- Cooper, R., & Heaverlo, C. (2013). Problem Solving And Creativity And Design: What Influence Do They Have On Girls' Interest In STEM Subject Areas? *American Journal of Engineering Education (AJEE)*, 4(1), 27-38.
- Corno, L., & Anderman, E. M. (Eds.). (2016). *Handbook of educational psychology*. Routledge.
- Crețu, D. M. (2015). A Model for Promoting Academic Motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180(5), 751-758.
- Dierks, P. O., Höffler, T. N., Blankenburg, J. S., Peters, H., & Parchmann, I. (2016). Interest in science: a RIASEC-based analysis of students' interests. *International Journal of Science Education*, 38(2), 238-258.
- Doctoroff, G. L., Fisher, P. H., Burrows, B. M., & Edman, M. T. (2016). Preschool children's interest, social-emotional skills, and emergent mathematics skills. *Psychology in the Schools*, 53(4), 390-403.
- Dweck, C. S., & Elliot, A. J. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York, NY US: Guilford Publications.
- Foley, A. E., Herts, J. B., Borgonovi, F., Guerriero, S., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2017). The Math Anxiety-Performance Link: A Global Phenomenon. *Current Directions in Psychological Science*, 26(1), 52-58.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336.
- Gose, M. (2009). When Socratic dialogue is flagging: Questions and strategies for engaging students. *College Teaching*, 57(1), 45-49.
- Harper, B. E. (2009). I've Never Seen or Heard It This Way! Increasing Student Engagement through the Use of Technology-Enhanced Feedback. *Teaching Educational Psychology*, 3(3), 1-8.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300-314.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127.
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnadi, H., & Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: the mediating role of student engagement. *Learning Environments Research*, 19(2), 221-240.
- Jones, B. D. (2015). *Motivating students by design: Practical strategies for professors*. Charleston, SC: CreateSpace.
- Jones, B. D. (2009). Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.
- Jones, B. D., Chittum, J. R., Akalin, S., B Schram, A., Fink, J., Schnitka, C., & Brandt, C. (2015). Elements of Design-Based Science Activities That Affect Students' Motivation. *School Science and Mathematics*, 115(8), 404-415.
- Jones, B. D., Epler, C. M., Mokri, P., Bryant, L. H., & Parette, M. C. (2013). The effects of a collaborative problem-based learning experience on students' motivation in engineering capstone courses. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(2), 34-71
- Jones, B. D., Ruff, C., Snyder, J. D., Petrich, B., & Koonce, C. (2012). The effects of mind mapping activities on students' motivation. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1-21.
- Jones, B. D., Sahbaz, S., Schram, A. B., & Chittum, J. R. (2017). Using psychological constructs from the MUSIC Model of Motivation to predict students' science identification and career goals: results from the US and Iceland. *International Journal of Science Education*, 39(8), 1089-1108.

- Jones, B. D., Tendhar, C., & Parette, M. C. (2016). The effects of students' course perceptions on their domain identification, motivational beliefs, and goals. *Journal of Career Development*, 43(5), 383-397.
- Jones, B. D., Watson, J. M., Rakes, L., & Akalin, S. (2012). Factors that impact students' motivation in an online course: Using the MUSIC Model of Academic Motivation. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 1(1), 42-58.
- Justicia-Galiano, M. J., Martín-Puga, M. E., Linares, R., & Pelegrina, S. (2017). Math anxiety and math performance in children: The mediating roles of working memory and math self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 1-18
- Kassu. M. B. & Yimam, J. A. (2016). Multilevel Analysis for Identifying Factors Influencing Academic Achievement of Students in Higher Education Institution: The Case of Wollo University. *Journal of Education and Practice*, 7(13), 17-23.
- Kim, C., Park, S. W., Cozart, J., & Lee, H. (2015). From motivation to engagement: The role of effort regulation of virtual high school students in mathematics courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 261-278
- Lapper Mark R., J. H. Corpus & Sh. S. Iyengar, (2005). Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196
- Lauermann, F., Eccles, J. S., & Pekrun, R. (2017). Why do children worry about their academic achievement? An expectancy-value perspective on elementary students' worries about their mathematics and reading performance. *ZDM*, 49(3), 339-354.
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2015). Motivation Interventions in Education A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640.
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Higgins, I., & McMillan, M. (2009). Staff-student relationships and their impact on nursing students' belongingness and learning. *Journal of advanced nursing*, 65(2), 316-324.
- Lipnevich A., F. Preckel, & R. Roberts (2016). Psychosocial skills and school systems in the Twenty-first century: Theory, research, and applications. New York, Springer .
- Ormrod, J. E., & Jones, B. D. (2018). *Essentials of educational psychology: Big ideas to guide effective teaching* (5th Ed.). Columbus, OH: Pearson.
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, 95(2), 375.
- Ruff, S. E., & Boes, S. R. (2014). The Sum of All Fears: The Effects of Math Anxiety on Math Achievement in Fifth Grade Students and the Implications for School Counselors. *Georgia School Counselors Association Journal*, 21(1), 1-10.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New York, NY: Pearson Higher Ed.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B., & Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future-oriented goals and sub goals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629-642.
- Trevino, N. N., & DeFreitas, S. C. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students. *Social Psychology of Education*, 17(2), 293-306.
- Upadyaya, K., & Eccles, J. S. (2014). How Do Teachers' Beliefs Predict Children's Interest in Math From Kindergarten to Sixth Grade? *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(4), 403-430.
- You, S., Dang, M., & Lim, S. A. (2016, April). Effects of student perceptions of teachers' motivational behavior on reading, English, and mathematics achievement: The mediating role of domain specific self-efficacy and intrinsic motivation. *Child & Youth Care Forum*, 45(2), 221-240.

تأثیر الگوی انگیزشی MUSIC بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان

پی‌نوشت‌ها

1. academic motivation
2. academic engagement
3. academic performance
4. Lauer mann, Eccles & Pekrun
5. Foley, Herts, Borgonoi, Guerriero & Levine
6. Carter & Erna
7. Justicia Galiano, Martín Puga, Linares & Pelegrina
8. motivation
9. Ruff & Boes
10. Schunk, Meece & Pintrich
11. Kim, Park, Cozart & Lee
12. Kassu & Yimam
13. You, Dang & Lim
14. Dierks, Hoffer, Blankenburg, Peters & Parchmann
15. Cooper & Heaverlo
16. Jones
17. Doctoroff, Fisher, Burrows & Edman
18. Upadyaya & Eccles
19. Froiland & Worrell
20. Trevino & De Freitas
21. Jelas, Azman, Zulnaidi & Ahmad
22. Bertheussen & Myrland
23. Corno & Anderman
34. intervention research
25. Lipnevich, Preckel & Roberts
26. Lazowski & Hulleman
27. Reeve, Nix & Hamm
28. Ciani, Summers, Easter & Sheldon
29. Gose
30. Tabachnick, Miller & Relyea
31. Dweck & Elliot
32. Epler, Mokri, Bryant & Paretti
33. Harper
34. Hidi & Renninger
35. Freeman
36. Jensen
37. Levett-Jones, Lathlean, Higgins & McMillan
38. Snyder, Petrich & Koonce
39. Watson, Rakes & Akalin
40. Epler, Mokri, Bryant & Paretti
41. Crețu
42. Tendhar
43. Harter
44. Lapper, Corpus & Iyengar
45. De Groot
46. Sahbaz & Schram
47. Chittum
48. Ryan & Deci
49. Ommrod

The impact of MUSIC® model of motivation on academic motivation, educational engagement and mathematic academic performance of Dezful secondary school students

Behrooz Ātashrooz, PhD Candidate in Educational Psychology at Islamic Āzād University (Ahvāz Branch)¹

Farah Nāderi (PhD), Islamic Āzād University (Ahvāz Branch)²

Rezā Pāshā (PhD), Islamic Āzād University (Ahvāz Branch)³

Zahrā Eftekhār Saādi(PhD), Islamic Āzād University (Ahvāz Branch)⁴

Parviz Asgari (PhD), Islamic Āzād University (Ahvāz Branch)⁵

Abstract

The purpose of this study was to investigate how the MUSIC model of motivation affects the internal and external educational motivation, educational engagement (motivational strategies, learning strategies), and academic performance of students in mathematics. The research method was experimental with pre-posttests design and control group. The statistical population consisted of all students in the eighth grade of Dezful city. Using multistage cluster random sampling, 50 students were selected in two classes of 25 students from Dezful city and they were randomly assigned to two experimental and control groups. Pre-tests of academic motivation and educational involvement were distributed to both groups and then the MUSIC model of motivation was implemented in the experimental group and the control group received no training in this regard. In this research, the tools of internal and external academic motivation of Hartar and MSLQ were used. The data were analyzed using descriptive and inferential statistics (Levin test, Kolmogorov-Smirnov test, and single variable covariance analysis (ANCOVA). The results showed that using the MUSIC model of motivation led in increasing the internal educational motivation, decreasing the external educational motivation, increasing the educational engagement and improving the academic performance of students in the experimental group, compared with the control group. Therefore, the use of the MUSIC model of motivation could have a positive impact on the academic motivation, educational engagement, and academic performance.

Keywords

MUSIC Model of Motivation, Educational Engagement, Academic Performance

1. atashrouz@gmail.com 2. nmafra@yahoo.com (Corresponding author) 3. g.rpasha@yahoo.com
4. eftekhartzahra@yahoo.com 5. askary47@yahoo.com

Effectiveness of positive education on well-being, character strengths and optimism of students

Sorayyā Hakimi, PhD in Educational Psychology at University of Semnān¹

Siāvash Tāle'pasand (PhD), University of Semnān²

Zahrā Sājedi, MA student in Educational Psychology at University of Semnān³

Abstract

Positive psychology is the scientific study of human flourishing and a practical approach to optimize the individual's life. The aim of this study was to evaluate the effects of positive education on well-being, character strengths and optimism of ninth grade students. Participants included 46 female ninth grade public school students. To select the sample, two schools were randomly selected from among the 1st cycle secondary schools of Tehran. The students selected from one school were considered as experimental group ($n=22$) and the students selected from the other school were considered as control group ($n=24$). Participants in both groups completed the questionnaires of well-being, character strengths and optimism. Then, positive education was performed in the experimental group. Data were analyzed using multivariate analysis of variance model. The results showed that the level of well-being in the experimental group was significantly higher than the control group after intervention ($\text{Eta}=0.32$). Besides, the character strengths of students in the experimental group were significantly enhanced in which the most effect was on transcendence virtue ($\text{Eta}=0.68$) and the least effect was on temperance virtue ($\text{Eta}=0.52$). However, this intervention had no significant effect on optimism. It could be concluded that positive education was able to increase significantly the level of well-being and character strengths of students. In addition, findings of this research on positive education showed that teaching the positive psychological skills to students and incorporating these skills into school curriculum will result in mental health and educational improvement of students.

Keywords

Positive Education, Well-being, Character Strengths, Optimism

1. hakimi.sorayya@semnan.ac.ir (Corresponding author) 2. stalepasand@semnan.ac.ir 3. zahasajedi72@gmail.com

Discriminating between students with high and low academic burnout based on their academic procrastination and loneliness

Arash Shahbāyān Khonig, MA in educational Psychology, Graduated from Āzarbāijān Shahid Madani University¹
Javād Mesrābādī (PhD), Āzarbāijān Shahid Madani University²
Abolfāzl Farid (PhD), Āzarbāijān Shahid Madani University³

Abstract

The aim of this study was to discriminate between students with high and low academic burnout based on their academic procrastination and loneliness. It was causal-comparative research. The research population consisted of all students studying in Ahar public and private schools in the 2015-2016 academic years. The research sample consisted of 332 students who were selected based on Krejcie and Morgan table, and using cluster sampling method. Data were collected using procrastination assessment scale (Solomon & Rothblum, 1989), University of California Los Angeles loneliness scale (1980) and the Maslach burnout inventory-student survey (2002) and they were analyzed using software 16 SPSS and the statistical tool of discriminant analysis. The results of the discriminant analysis, led to a significant recognition function. According to this function, the component of preparing articles had the highest ability in discriminating between the groups. Subsequent discriminative components included preparation for the exam, preparation for homework and the variable loneliness, respectively. Also, the results of the discriminant analysis showed that most students with low academic burnout were correctly discriminated from the other students with the highest percentage of detection (84/3%) and 80/2% of the two groups' students were properly reclassified according to the obtained function. The results of this reclassification indicated the ability of these variables in discriminating between students with different academic burnout levels. Therefore, in educational programs for the prevention and reduction of academic burnout among students, academic procrastination and loneliness needs special attention.

Keywords

Academic Burnout, Academic Procrastination, Loneliness

1. arashshahbaziyan@yahoo.com 2. Mesrabadi@azaruniv.ac.ir (Corresponding Author) 3. Farid614@azaruniv.edu

Aesthetic-based teaching: An approach to improve students' attitude towards school

Sirous Asadiān (PhD), Āzarbāijān Shahid Madani University¹

Ghāder Azizi, MA in Curriculum studies, Graduated from Āzarbāijān Shahid Madani University²

Abstract

The aim of this study was to investigate the impact of aesthetic-based teaching on students' attitude towards school. It was a quasi-experimental study with pretest - posttest and control group design. The research population included 1314 high-school eighth grade male students of Mahābād city in the academic year 2016-2017. The research sample consisted of 52 students who were selected using purposeful sampling method. In the first phase of data collection (pre-test), questionnaire of attitude towards school was distributed among the students of both groups. Then, the experimental group has been taught for 14 sessions, with the aesthetic-based teaching method, including the use of multi-sensory perception, the use of rhythm and music, body language, stimulating students' imagination, attention to affective domain, the use of color and shape of the image and integrating art and teaching, while the control group was taught using the conventional method. Immediately after the end of the course, the test was taken from both groups. To get some information on the students' attitude towards school, attitude towards school questionnaire, developed by MacCoach and Siegel (2003) was used. The data was analyzed using SPSS software through Ancova and Mancova. The results showed that the level of attitude towards school of students who were taught eighth grade science through aesthetic-based teaching method was different from those students who were taught through conventional teaching method at school. Therefore, it can be concluded to the extent that the components of aesthetic-based teaching (visual elements, colors, music, students' imagination, art, students' emotions, happy learning environment, creativity, and fun of learning) are integrated into the teaching process, and the teacher tries to focus on the goals of the cognitive domain through paying attention to and highlighting the students' emotional domain, the students' attitude towards school and school components will improve.

Keywords

Aesthetic-based Teaching, Attitude towards School, Eighth Grade Science

1. dr.sasadian@gmail.com (Corresponding author) 2. azizi_ghader@yahoo.com

The implementation process of looping system at primary schools: Evidence from the city of Mashhad

Ādele Gheys (MA), Payāme Noor University (Mashhad Branch)¹

Ātefe Mohammadzāde Yazd , MA in Sociology, graduated from University of Isfahān²

Abstract

Looping is an educational practice that a group of students stays with a teacher for two or more years. The purpose of this study was to examine the process of looping system implementation at primary schools in Mashhad. We used Grounded Theory and semi-structured in-depth interview. Data were collected through interview with teachers of looping system. Sampling was done using purposeful and Snowball sampling. Paradigmatic model demonstrates that while approval of looping system implementation in the Education Transformation Document is a facilitating factor in the implementation of such system at schools, the presence of motivated volunteer teachers is also a necessary condition for its implementation. Organizational and human factors can intervene with decision making on teacher's request to participate in the looping system. Consequences of looping system implementation by a qualified teacher are: In depth familiarity with students and their families which might help teacher to solve student's educational and non-educational problems, positive educational effects, enhancement of teacher's skills, positive psychological effects on students and teachers, reduction of the training and recognition time, improvement of interactions between involved people, enhancement of the positive modeling in the students, and the student's dependence on the teacher. The consequences of a looping system implementation by an unqualified teacher are: Labeling students and their families by teacher due to the teacher's obtained knowledge, educational and emotional traumas of students, and stabilization of the inappropriate behavioral-personality patterns taken from teacher. The research findings provide useful information about the positive and negative consequences, and the limitations of looping system implementation for the education authorities.

Keywords

Looping System, Grounded Theory, Teacher, Student

1. adele. gheys@gmail.com (Corresponding author) 2. atefe_mohamadzade@yahoo.com

The amount of implementation of the effective math teaching indicators in talented student and public high schools of Isfahān from the viewpoint of students

Mohammadjavād Liāghatdār (PhD), University of Isfahān¹

Mostafā Mahdiān, Ph.D in Curriculum Development at University of Isfahān²

Narjes Amini, Ph.D Candidate in Curriculum Development at University of Isfahān³

Abstract

Private teaching and applying expert and experienced teachers by parents in order to enhance the learning quality of students has had a developing growth to the extent that sometimes it led in reducing the teachers professional commitment and decreasing their teaching quality at schools. The aim of this study was to evaluate the implementation of effective math teaching indicators in talented students and public high schools of Isfahān from the viewpoint of students. It was a descriptive-survey research. The statistical population consisted of pre-university students from different educational districts of Isfahān and the research sample consisted of 180 male and female students who were selected using purposeful sampling method. The main research tool was a questionnaire containing 9 components and 49 items (CEQ,2008) and two open-ended questions. The results showed that the talented student and public high school students have estimated the amount of implementation of effective teaching indicators fewer than the medium. All students, regardless of their gender and the type of their schools considered the conflict of thoughts as the best effective teaching indicator. At last, to improve the math teaching quality, there have been some suggestions for the educational authorities; such as developing the interdisciplinary science of math education with its required research on training and the relevant integration of educational sciences with mathematic knowledge. For this purpose, establishing the close relation and collaboration between educational sciences and math faculties could be useful

Keywords

Math Education, Professional Skills, Effective Teaching, Talented Students School, Public School

1. javad@edu.ui.ac.ir

2. mostafamahian1352@yahoo.com

3. narjesamini@yahoo.com (Corresponding author)

Personal responsibility and emotions about teaching among teachers: the mediating role of academic optimism

Toobā Chegini, MA in Educational Psychology, Graduated from University of Tehran¹

Masoud Gholāmali Lavāsāni (PhD), University of Tehran²

Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of academic optimism in relationship between primary school teachers' emotions about teaching and their personal responsibility. 287 teachers were selected from primary school teachers in Tehran 18th educational district using cluster sampling method. The participants completed the academic optimism scale (Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010), the Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ- Frenzel, Pekrun & Goetz, 2010) and personal responsibility scale (Lauermann and Karabenick, 2013). The proposed model fit was examined through path analysis. Emotions about teaching among teachers explained 14% of the variance in academic optimism. Academic optimism and emotions about teaching among teachers accounted for 39% of the variance in personal responsibility. The results indicated that enjoy, positively and significantly predicted personal responsibility directly and indirectly through academic optimism. Anger, negatively and significantly predicted personal responsibility through academic optimism, but the mediating role of academic optimism in the relationship between anxiety and personal responsibility was not confirmed. Thus, the results imply the importance and the role of academic optimism and anger control in improving personal responsibility that should be considered by educational experts and authorities.

Keywords

Academic Optimism, Responsibility, Enjoy, Anxiety, Anger

1. toobachegini@ut.ac.ir (Corresponding Author) 2. lavasani@ut.ac.ir

In this issue:

Personal responsibility and emotions about teaching among teachers: the mediating role of academic optimism

4

■ Toobā Chegini
■ Masoud Gholāmali Lavāsāni

The amount of implementation of the effective math teaching indicators in talented student and public high schools of Isfahān from the viewpoint of students

5

■ Mohammadjavād Liāghatdār
■ Mostafā Mahdiān
■ Narjes Amini

The implementation process of looping system at primary schools: Evidence from the city of Mashhad

6

■ Ādele Gheys
■ Ātefe Mohammadzāde Yazd

Aesthetic-based teaching: An approach to improve students' attitude towards school

7

■ Sirous Asadiān
■ Ghāder Azizi

Discriminating between students with high and low academic burnout based on their academic procrastination and loneliness

8

■ Ārash Shahbāziān Khonigh
■ Javād Mesrābādi
■ Abolfāzl Farid

Effectiveness of positive education on well-being, character strengths and optimism of students

9

■ Sorayyā Hakimi
■ Siāvash Tāle'pasand
■ Zahrā Sājedi

The impact of MUSIC model of motivation on academic motivation, educational engagement and mathematic academic performance of Dezfoul secondary school students

10

■ Behrooz Ātashrooz
■ Farah Nāderi
■ Rezā Pāshā
■ Zahrā Eftekhār Saādi
■ Parviz Asgari

Refrees of this issue:

Gholamali Ahmady, Elahe Aminifer, Zahra Cheraghi, Majid Damavandi, Hashem Fardanesh, Jalil Fathabadi, Yahya Ghaed, Simin Hosseinian, Reza Kalantari, Anahita khodabakhshi Koulaci, Seyyed Mehdi, Farzaneh Michaeli Manee, Seyyed Mohammad, Azam Mollaeenezhad, ilqbal Qasemi, Mohammad Reza, Ali Sattari, Farhad Seraji, Omid Shokri, Kianoush Zahrakar, Saeed Zarghami



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for
Educational Research
and Planning

Quarterly Journal of Educational Innovations

66

Vol.17

Summer, 2018

Pages, 160

This Journal has been accredited by
commission of the Ministry of Science,
Research and Technology.

This Journal is indexed in Islamic World
Science Citation Center (ISC).

Mailing Address:
Organization for
Educational Research and Planning.
Tehran-Iran

P.O.Box: 1584634818

Tel@Fax: 88302022

E.mail: noavaryedu@gmail.com

Web: noavaryedu.oerp.ir

■ publisher: **organization for Educational Research & planning**

■ Editor in Charge: **Bahram Mahammadian (Ph.D)**

■ Editor-in-Chief: **Ali Reza kiamanesh (Ph.D)**

■ Assistant Manger: **Azam Millaenezhad (Ph.D Candidate)**

■ Editorial Board:

■ **Dr. J. Abedi:** Professor of Davis university of california

■ **Dr. Kh. Bagheri:** Professor of Tehran University

■ **Dr. I. Ebrahim zadeh:** Associate Professor of Payam-noor University

■ **Dr. F. Hamidi:** Associate Professor of Shahid rajaee University

■ **Dr. A. Khallagi:** Assistant Professor of shahid rajaee University

■ **Dr. A. R. Kiamanesh:** Professor of Kharazmi University

■ **Dr. T. Mahroozadeh:** Associate Professor of Alzahra University

■ **Dr. M. Mehr-Mohammadi:** Professor of Tarbiyat Modarres University

■ **Dr. H. Pardakhtchi:** Professor of Shahid Beheshti University

■ **Dr. S.M. Sajadi:** Associate Professor of Tarbiat modarress University

■ **Dr. M.R. Sarkararani:** Professor of Nagoya University, Japan

■ **Dr. A. Taghi pour Zahir:** Professor of Allameh Tabatabayi University

■ **Dr. H. Toorani:** Associate Professor of Research Inst. C.D.E.I.

■ **Dr. H. R. Zeinabadi:** Associate Professor of Kharazmi University

■ **Secreterial Affairs:** M. Yaghmacian

■ **Persian Editor:** J. Rabbani

■ **English Editor:** M. Danaye tousi (Ph.D)

■ **Art Director:** Sh. kharaghani

■ **Designer:** F. Poorsaifi



Ministry of Education
Islamic Republic of IRAN



Organization for Educational
Research and Planning

In The Name of
God
The Most Merciful
The Most
Compassionate

Quarterly Journal of **Educational Innovations**

66

Vol.17 ■

Summer, 2018 ■

Pages, 160 ■
