

ساخت و اعتبار یابی مقیاس سنجش الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری در دوره ابتدایی^۱

محمد جاودانی* دکتر رحمت اله مرزوقی** دکتر محبوبه فولادچنگ***
دکتر مهدی محمدی**** دکتر جعفر ترک زاده*****

چکیده

هدف این تحقیق ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی است. این پژوهش جزو تحقیقات ترکیبی از نوع متوالی اکتشافی برای ابزارسازی است. در بخش کیفی، ۲۰ نفر از اعضای هیات علمی دانشگاه با روش نمونه‌گیری هدفمند، به عنوان مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش انتخاب شدند. در این بخش از روش مصاحبه، بررسی پیشینه و مطالعه منابع و متون و به شیوه همسو سازی برای دست یابی به مفاهیم، عبارات و واژه‌های کلیدی مرتبط با عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری استفاده شد و داده‌های کیفی اولیه حاصل گردید. با روش تحلیل مضمون، چارچوب اولیه الگو شکل گرفت و از معیارهای اعتبار سنجی کیفی برای اعتبار چارچوب اولیه استفاده شد. برای اطمینان از پایایی کیفی چارچوب اولیه، از آزمون قابلیت اعتماد استفاده گردید. در بخش کمی، مدرسان درس روش‌ها و فنون تدریس و روانشناسی تربیتی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان کشور جامعه آماری را تشکیل دادند. برای نمونه‌گیری از ۶۴ پردیس دانشگاه فرهنگیان کشور، ۳۲ پردیس به شیوه تصادفی ساده و در هر پردیس دو نفر مدرس انتخاب

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی می‌باشد
* دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز و معاون آموزشی مرکز آموزش عالی سلمان فارسی دانشگاه فرهنگیان fmjavidani@yahoo.com

** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

*** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

**** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

***** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس تدوین شده در مرحله کیفی پژوهش استفاده شد. این مقیاس دارای ۶ عامل، ۱۶ ملاک و ۷۲ نشانگر بود. در این بخش، برای سنجش روایی مقیاس از روش‌های روایی صوری، محتوایی، و تحلیل عامل و برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که این مقیاس به لحاظ کمی نیز از روایی و پایایی لازم برخوردار است و در نتیجه مقیاس نهایی با ۶ عامل (محیط فیزیکی، محیط اجتماعی - روانی، آمادگی، آموزش، تلفیق و ارزشیابی)، ۱۶ ملاک و ۷۰ نشانگر مورد تایید قرار گرفت.

کلید واژه‌ها: مقیاس، الگوی کیفی، یاددهی - یادگیری.

مقدمه و بیان مساله

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

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

کریستینسن و بالدوین^۱، ۲۰۱۰؛ دانش‌پژوه، ۱۳۷۷).

با این اوصاف، علیرغم تلاش‌های صورت‌گرفته در جهت بهبود برنامه‌های درسی مدارس، اقدامات مسئولانه و سرمایه‌گذاری بر روی ابزارهای فناوری، شیوه فعلی طراحی مدارس و مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس، به منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان برای دنیای واقعی پس از فارغ‌التحصیلی، شکست خورده است (زمودا^۲، ۲۰۱۰).

در دنیای امروز، ثبات، قطعیت و پایداری کمتری نسبت به قبل وجود دارد؛ اما در عین حال فرصت و امکان بیشتری برای خلاقیت، نوآوری، انعطاف و مشارکت به وجود آمده و به همین دلیل، تغییرات قابل ملاحظه‌ای در خصوصیات نیروی انسانی مورد نیاز و شهروندان مطلوب ایجاد شده است. این تغییرات فشار زیادی بر مدارس به منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مواجهه موفقیت‌آمیز با چالش‌ها و مسئولیت‌ها و فرصت‌های پیش‌رو وارد ساخته است و این تغییرات تأثیرات مهمی بر برنامه‌های درسی و عناصر آن به ویژه محیط‌های یادگیری و شیوه‌های مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری داشته است.

به هر حال، در قرون متمادی به خاطر باور طولانی مدت و بسیار مستحکم به اقتدار و اختیار معلم و مدرک‌گرایی، روش‌های یاددهی-یادگیری مبتنی بر سخنرانی و حفظ طوطی‌وار در بیشتر کلاس‌های درس حاکم شده است. در این محیط‌های یادگیری معلم محور، وظیفه معلم یاد دادن به معنای انتقال و وظیفه دانش‌آموزان یادگرفتن به شکل حفظ کردن است (زمودا، ۲۰۱۰؛ وست وود^۳، ۲۰۰۸). چنین شرایطی با وضع مطلوب فاصله دارد و این فاصله در مقایسه‌هایی که برخی صاحب‌نظران بین وضع موجود و مطلوب کلاس‌های درس انجام داده‌اند آشکار شده است (جدول ۱).

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

وضعیت مطلوب مدارس و کلاس‌های درس	وضعیت موجود مدارس و کلاس‌های درس
<ul style="list-style-type: none"> • لذت بخش و شادی آور • مشارکت جویی • خلاقیت - محور • مبتنی بر انگیزش درونی • تمرکز بر کاربرد آموخته‌ها در دنیای واقعی • تأکید بر یادگیری معنادار 	<ul style="list-style-type: none"> • عدم شادی و نشاط • خشک و بی روح • خشن و تهدیدآمیز • تکیه بر انگیزش بیرونی • محتوا محوری • آزمون مداری

1. Stringer, Christensen & Baldwin

2. Zemuda

3. Westwood

لازم به ذکر است که گرچه این ضعف‌ها و نارسایی‌ها در وضع موجود مدارس و کلاس‌های درس در مقاطع مختلف آموزشی نمود دارد و نگران‌کننده است، اما دوره ابتدایی به دلیل بنیادی بودن و شکل‌گیری بخش عمده‌ای از پایه‌های علمی، اخلاقی، شخصیتی و مهارتی دانش‌آموزان امروز و شهروندان فردا در این دوره، از اهمیت و حساسیت بالاتری برخوردار بوده و ضروری است در میان تلاش‌هایی که از سوی مسئولین، برنامه‌ریزان و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی برای بهبود وضعیت نظام تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی در ابعاد مختلف به ویژه فرآیندهای یاددهی-یادگیری صورت می‌گیرد، اولویت بالایی برای این دوره قائل گردید.

یافته‌های پژوهشی کیامنش (۱۳۷۷) بر مبنای مطالعات جهانی تیمز^۱، نیز حکایت از رتبه‌های پایین دانش‌آموزان ایرانی دارد. وی علت اصلی را به روش تدریس معلمان و کیفیت فرآیندهای یاددهی-یادگیری در کلاس درس مربوط می‌داند. نتایج این مطالعه نشان داده است که محور اصلی تدریس معلمان کتاب است و روش تدریس آنها اغلب توصیفی است. کریمی (۱۳۸۴) نیز با توجه به نتایج مطالعات بین‌المللی پرلز^۲ (۲۰۰۱)، اظهار می‌دارد که عملکرد پایین دانش‌آموزان ایرانی در این مطالعه تطبیقی، نشان‌دهنده ضعف نسبی نظام آموزشی است. وی در تحلیل نتایج، به ضرورت تجدید نظر در فرآیندهای یاددهی-یادگیری اشاره می‌نماید. در سال‌های اخیر، پژوهشگران آموزشی به برنامه‌ریزی به عنوان قلب نظام‌های آموزشی کشورها و بازده‌های آموزشی توجه کرده‌اند (دلورز، ۱۹۹۸) و برای اصلاح و بازسازی نظام‌های آموزشی نیز بر اصلاح برنامه‌های درسی و فرآیندهای یاددهی-یادگیری به ویژه در دوره ابتدایی تأکید شده است (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵).

دانش‌پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) نیز ضمن انجام پژوهشی اظهار می‌دارند، مطالعات متعدد حاکی از آن است که راهکارهای آموزشی که معلم در فرآیندهای یاددهی-یادگیری به کار می‌برد، اساسی‌ترین و مهم‌ترین نقش را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. در عین حال عنوان می‌دارند که در مدارس ایران هنوز روش‌های سنتی تدریس و حفظ کردن و آموزش طوطی‌وار در فرآیندهای یاددهی-یادگیری در کلاس درس مورد تأکید است. معلم و کتاب به عنوان محورهای اصلی آموزش تلقی می‌شوند و نقش دانش‌آموز چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. در حالی که

1. Timss
2. Pirls

رویکردهای جدید، فعالیت و درگیری یادگیرنده را اساس ساخت و مهارت ها می‌پندارند. بنابراین، ضرورت بازنگری در فرآیندهای یاددهی - یادگیری به ویژه در دوره ابتدایی را بیش از هر زمان دیگری به عنوان یک نیاز مطرح می‌نمایند.

به علاوه، پژوهش درباره کیفیت فرآیندهای یاددهی - یادگیری در مراکز آموزشی، از جمله مهمترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی های راهبردی در اختیار مسئولان و دست اندرکاران نظام تعلیم و تربیت قرار می‌دهد و از سوی دیگر، معلمان، با اطلاع از کیفیت عملکرد خود در مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش های آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت دستاوردهای آموزشی و تربیتی دانش آموزان بپردازند. یکی از دلایل این توجه، دارای ماهیت شناخت شناسی است. فرض بر این است که کیفیت دانش و مهارت حاصل از شناخت فعال، نسبت به دانش و مهارت های به دست آمده از طریق پذیرش انفعالی بالاتر است. در اینجا شاخص های برتری دانش و مهارتی که فراگیر با مشارکت و درگیری فعالانه برای خویش می‌سازد، نسبت به دانش و مهارتی که منفعلانه دریافت می‌کند، این است که منسجم تر و یادآوری و به کارگیری آن در مواقع لازم راحت تر و در موقعیت های زندگی واقعی قابل استفاده تر است (لاویک والن^۱، ۱۹۹۳؛ سایمونز، وندرلیندن و دافی^۲، ۲۰۰۰؛ برایتر^۳، ۱۹۹۵؛ مایر و ویتراک^۴، ۱۹۹۶). دلیل دیگر دارای ماهیت جامعه شناختی است. تغییرات گسترده و مستمر در محیط کار، فناوری و جامعه، دست یابی به دانش و مهارت های جدید را برای افراد به طور پیوسته و حتی بعد از تحصیلات رسمی ضروری تراز قبل ساخته است. بدیهی است که دانش آموزان باید در مدرسه یاد بگیرند که چگونه یاد بگیرند و دانش و مهارت های مورد نیاز برای زندگی واقعی را کسب نمایند (بوکائرتز^۵، ۱۹۹۷).

اگر چه توجه به کیفیت یاددهی - یادگیری در موسسات آموزشی ایده جدیدی نیست، اما تاکیدهای اخیر بر روی اهمیت کیفیت فرآیندهای یاددهی - یادگیری چنین می‌نماید که موضوع جدیدی است. علیرغم تغییرات و اصلاحاتی که در ابعاد مختلف نظام های آموزشی صورت گرفته،

1. Lowyck&Elen
2. Simons, Vanderlinden&Duffy
3. Bereiter
4. Mayer&Wittrock
- 5-Boeakaerts

اما هنوز در قرن بیست و یکم شاهد تغییرات اندکی در بهبود کیفیت فرآیندهای- یاددهی یادگیری دانش‌آموزان در موسسات آموزشی هستیم. با این وجود، در سال‌های اخیر تلاش‌های خوبی از سوی محققان، اندیشمندان و مربیان تعلیم و تربیت، پیرامون این مساله صورت گرفته است (وارناو ماروچو^۱، ۲۰۰۷). از جمله، شافر، مويس، کیتسون و رینولدز^۲ (۱۹۹۸) ابزاری را با عنوان QAIT^۳ برای مشاهده کلاس تهیه و یک بعد آن را به سنجش کیفیت فرآیندهای یاددهی- یادگیری اختصاص داده‌اند و در این بعد، ملاک‌هایی از جمله بیان اهداف روشن، ارتباط مطالب با آموخته‌های قبلی فراگیران و معناداری مطالب درسی برای آنها و نشانگرهایی از جمله سازمان‌دهی اطلاعات به یک شیوه منظم، انتقال به موقعیت‌های جدید، ارائه نمونه‌ها و تصاویر بسیار روشن، تکرار اصول مهم و ضروری، استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها و مرتبط ساختن مطالب جدید با آموخته‌های قبلی، اشتیاق و شوخ‌طبعی معلم، سنجش رسمی و غیر رسمی، ارائه بازخورد صحیح و به موقع و به کارگیری سرعت مناسب در آموزش محتوا به عنوان موثر بر کیفیت فرآیندهای یاددهی یادگیری مورد توجه قرار داده‌اند (مویس و رینولدز، ۲۰۱۱).

نتایج تحقیقات صورت گرفته بر روی یادگیری دانش‌آموزان، پیشنهادها و راهکارهایی را مبنی بر اینکه معلمان برای ارتقاء کیفیت یادگیری دانش‌آموزان چه باید انجام دهند ارائه نموده است. دولت‌ها و موسسات نیز در بسیاری از کشورها، مقادیر هنگفتی از منابع مالی را به سمت بهبود کیفیت فعالیت‌های یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان هدایت نموده‌اند. در عین حال، هنوز مطالعات کافی در این خصوص صورت نگرفته و همچنان انتقادات زیادی بر کیفیت فارغ‌التحصیلان و شهروندان و به تبع آن بر کیفیت فرآیندهای یاددهی- یادگیری وارد می‌شود (لوکاس^۴، ۲۰۰۰)، و در سرتاسر جهان، پیوسته از معلمان انتظار می‌رود که کیفیت فرآیندهای یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشند (تیلور^۵، ۱۹۹۹ به نقل از وارناو ماروچو، ۲۰۰۷).

در مجموع نتایج مطالعات و پژوهش‌های متعدد حاکی از آن است که عوامل و استراتژی‌های زیر از جمله عواملی هستند که تاثیر به‌سزایی بر کیفیت فرآیندهای یاددهی- یادگیری و دستاوردهای دانش‌آموزان دارند.

1 -Varnava-Marouchou

2- Schaffer,Muijs,Kitson & Rynolds

3 -Quality,Actual rating scale,Inter-observer,Time sampling-

4 -Lucas

5 -Taylor

- ۱- تامین نیاز های دانش آموزان (اروین، ۲۰۰۴؛ گلاسر، ۱۹۹۸، ۲۰۱۰؛ مک کلانگ و هوگلاند، ۲۰۱۳؛ اولاتیو، ۲۰۱۲؛ هوانگ و دیگران، ۲۰۱۲؛ هینتون و دیگران، ۲۰۱۱؛ ما و لا، ۲۰۱۱).
- ۲- ایجاد انگیزش و جلب توجه دانش آموزان به موضوع (تاپینگ و فرگوسن، ۲۰۰۵؛ لانگ و دیگران، ۲۰۱۱). برای جلب توجه فراگیران، آنها باید باورکنند که دانستن و یا قادر شدن به انجام تکلیف مورد نظر برایشان اهمیت و منفعت دارد (تایلستون ۲۰۰۴).
- ۳- به کارگیری آموخته ها و تجارب قبلی (برلاینر، ۲۰۰۴؛ رابی دیویس، ۲۰۰۷؛ برانسفورد، براون و کوکینگ، ۲۰۰۰).
- ۴- ارائه بازخورد اثربخش یعنی بازخورد آگاهانه، مشخص، سودمند و به موقع (رابی دیویس، ۲۰۰۷؛ لانگ و دیگران، ۲۰۱۱؛ مارزانو و دیگران، ۲۰۰۱؛ مانسومورا و دیگران، ۲۰۰۲).
- ۵- مدیریت رفتار به طور مثبت (هال و هاردینگ^۱، ۲۰۰۲).
- ۶- تقویت خود مدیریتی و خود تنظیمی (باهن^۲ و دیگران، ۲۰۰۴).
- ۷- ارائه اهداف و دستورالعمل های روشن و انطباق درس با نیازهای فردی دانش آموزان (لانگ و دیگران، ۲۰۱۱).
- ۸- داشتن انتظارات سطح بالا از دانش آموزان (رابی دیویس، ۲۰۰۷).
- ۹- استفاده از تکالیف سازمان یافته که اهداف آنها به درستی مشخص شده باشد (ویلینگهام^۳، ۲۰۰۹).
- ۱۰- استفاده از برنامه ها و استراتژی هایی که در کلاس میل طبیعی و انگیزش درونی برای یادگیری را به خوبی تحریک می کند (زمودا، ۲۰۱۰).
- ۱۱- تقویت انتظارات و باورهای دانش آموزان نسبت به خودشان (زمودا، ۲۰۱۰).
- ۱۲- تعیین اهداف روشن و معنادار برای معلم و دانش آموزان. باید فرصت های نظام مندی برای درک ارزش آنچه که باید یاد گرفته شود و چگونگی ارتباط آن با یادگیری های گذشته و آینده وجود داشته باشد (اروین، ۲۰۰۴).
- ۱۳- مدیریت موثر و مطلوب کلاس درس (جانسون^۴، ۲۰۰۴؛ سوکال^۵ و دیگران، ۲۰۰۳؛ کوربت

1. Hall&Harding
2. Bohan
3. Willingham
4. Johnson
5. Sokal

و ویلسون^۱، ۲۰۰۲؛ ونگ^۲ و دیگران، ۱۹۹۳؛ مارزانو و دیگران، ۲۰۰۳؛ استرونک و دیگران، ۲۰۰۳.
 ۱۴- استفاده از روش‌های فعال و مشارکت دادن و درگیرکردن دانش‌آموزان در فرآیندهای یاددهی-یادگیری (استرونک، ۲۰۰۷).

۱۵- سنجش و ارزشیابی کیفی و مستمر (استرونک، ۲۰۰۷؛ کاولتی، ۲۰۰۴؛ ویگینز و مک تیگه، ۲۰۰۵)

۱۶- محیط اجتماعی- روانی و فیزیکی کلاس (مارش، ۲۰۰۴؛ آریسوی، ۲۰۰۷).

۱۷- تلفیق و ترکیب آموخته‌های جدید (اروین، ۲۰۰۴؛ مولنار و دیگران، ۱۹۹۹).

به علاوه، تا کنون، صاحب‌نظران، اندیشمندان و موسسات علمی و آموزشی، الگوهای متعددی را تحت عناوین مختلفی مانند، مراحل آموزش، مراحل تدریس، الگوی تدریس، برنامه تدریس، الگوی برنامه ریزی برای تدریس، طرح درس، الگوی طراحی آموزشی، الگوی نظارت بر فرآیندهای یاددهی- یادگیری، چرخه یادگیری، چرخه آموزش و از این قبیل را مطرح نموده‌اند که می‌توان از آنها به عنوان الگوهای مدیریت فرآیندهای یاددهی- یادگیری نام برد. الگوهایی که هر کدام دارای مراحل یا ابعاد، عناصر و ملاک‌ها و ویژگی‌ها یا نشانگرهای خاصی می‌باشند. از جمله این موارد می‌توان به الگوی چهار مرحله‌ای هربارت^۳ (۱۷۷۶-۱۸۴۱) که توسط پیروانش مرحله پنجمی بر آن افزوده شد و به نام روش هربارت شهرت یافت (شعاری نژاد، ۱۳۸۳)، الگوی آموزشی آتکین و کارپلاس^۴ (۱۹۶۲) که بر مبنای کارپلازه و چرخه یادگیری شکل گرفته، الگوی ارائه شده توسط آزوبل^۵ (۱۹۶۳)، الگوی نه مرحله‌ای گانیه و بریگز^۶ (۱۹۷۹)، الگوی هفت مرحله‌ای هانتز^۷ (۱۹۸۰)، الگوی پنج مرحله‌ای بایبی^۸ (۱۹۸۹)، الگوی سه مرحله‌ای ویگینز و مک تیگه^۹ (۲۰۰۵)، الگوی تایلستون^{۱۰} (۲۰۰۴)، الگوی مورد نظر وزارت آموزش و پرورش انگلستان (۱۹۹۹) در تدریس

1- Corbett & Wilson

2- Wang

3- Herbart

4- Atkin & Karplus

5- Azubel

6- Gagne & Briggs

7- Hunter

8- Bybee

9- Wiggins & Mctighe

10- Tileston

مستقیم، الگوی چهار مرحله ای مويس و رینولدز^۱ (۲۰۱۱)، الگوی پنج بعدی اروین (۲۰۰۴)، الگوی سه مرحله‌ای کرافورد، وندی، ساموئل و جیمز^۲، (۲۰۰۵)، الگوی چهار مرحله‌ای ارائه شده از سوی یونسکو (۲۰۰۶)، الگوی چهار مرحله‌ای مرکز بین المللی رهبری آموزش (۲۰۰۸)، الگوی سه مرحله‌ای رزبراگ و لورت^۳ (۲۰۱۱)، الگوی هفت بعدی شرینگ، بوگنر و بولی هولمبرگ^۴ (۲۰۱۱)، الگوی چهار مرحله‌ای اسپنسر^۵ (۲۰۱۱)، الگوی نه عاملی مارزانو، فرونتایر و لوینگستون^۶ (۲۰۱۱)، الگوی پنج مرحله‌ای دوران، دوران، هانی و شوئرمان^۷ (۲۰۱۱)، الگوی چهار مرحله‌ای امینی^۸ (۲۰۱۲)، الگوی سه مرحله‌ای حسینی و مطور (۱۳۹۱)، الگوی مورد نظر کنسرسیوم علوم آلاسکا (۲۰۱۳) اشاره کرد.

بررسی دقیق هر یک از الگوهای مذکور نشان می‌دهد که: ۱- در هیچ یک از الگوهای ارائه شده، به عناصر و عوامل اصلی موثر بر یادگیری کیفی از جمله ایجاد آمادگی، انگیزش و تحریک علاقه و احساسات مثبت دانش آموزان نسبت به یادگیری جدید، ایجاد شرایط تعامل موثر دانش آموزان با مواد و محتوای درس جدید، ایجاد فرصت تلفیق و یکپارچه سازی آموخته‌ها، ارزشیابی کیفی، فرآیند محور و تکوینی و محیط اجتماعی-روانی و محیط فیزیکی در چرخه مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری به صورت توأمان توجه نشده است؛ در حالی که مبانی نظری و یافته های پژوهشی حکایت از اهمیت بالای متغیرها و عوامل مذکور در شکل گیری یادگیری کیفی دارد. ۲- اکثر الگوهای ارائه شده، بر مبنای یافته‌های پژوهشی شکل نگرفته است. ۳- الگوها بیشتر در قالب مراحل یا ابعاد و عناصر کلی مطرح شده و ملاک‌ها و نشانگرهای دقیقی برای آنها ذکر نشده است. ۴- بسیاری از الگوها برای دروس و زمینه‌های خاصی تدوین شده واز قابلیت انطباق و به کار گیری برای دروس و زمینه های مختلف برخوردار نیستند. ۵- بیشتر الگوها با تمرکز بر حوزه شناختی شکل گرفته و به سایر ابعاد مهم یادگیری و تربیت شهروندی به ویژه مهارت‌های تفکر، مهارت های عاطفی و اجتماعی توجه کافی نشده است.

1 -Muijs & Reynolds

2 -Crawford, Wendy, Samuel & James

3 -Rosebrough & Leverett

4 -Schiering, Bogner, Buli-Holmberg

5 -Spencer

6 -Marzano, Frontier & Livingston

7- Duran, Duran, Haney & Scheuermann

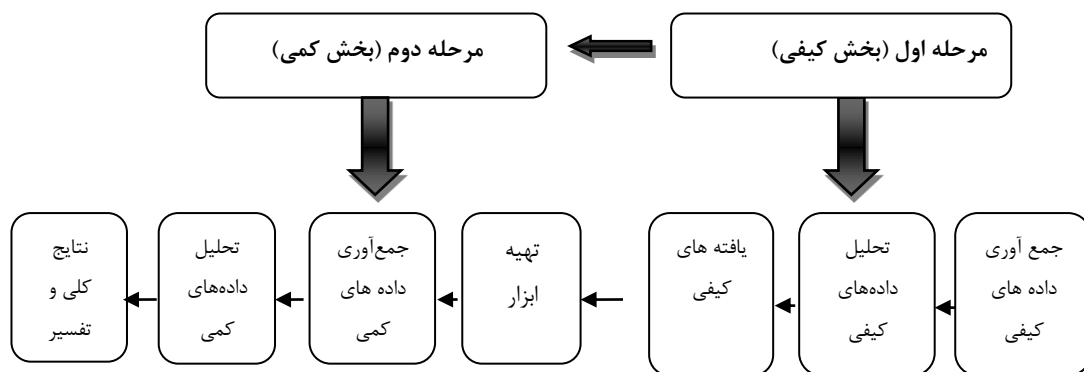
8 -Amini

بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال آن بود تا با بهره‌گیری از نظر متخصصان، مبانی نظری، پیشینه پژوهشی و بررسی الگوهای مذکور و با استفاده از شیوه همسوسازی، به الگویی برای مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری در کلاس درس دوره ابتدایی دست یابد که از الگوهای موجود جامع‌تر و مبتنی بر رفع نیازهای اساسی دانش‌آموزان، و مشارکت عمیق و معنادار آنها در طول فرآیندهای یاددهی-یادگیری باشد؛ به گونه‌ای که تامین نیازهای دانش‌آموزان و مشارکت در فرآیندهای یاددهی یادگیری، زمینه دست‌یابی آنها به دستاوردهای اساسی آموزشی و تربیتی را به شکل کیفی یعنی به شکل لذت بخش، معنادار و ماندگار فراهم سازد. در اینجا منظور از نیازهای پنج‌گانه، نیازهای اساسی انسان است که از سوی گلاسر (۱۹۹۸) در نظریه انتخاب مطرح شده است. این نیازها عبارتند از: نیاز به بقا یعنی نیاز به حفظ حیات، سلامتی و ماندگاری، که شامل نیازهای آشکار برای آب، غذا، سرپناه، آسایش فیزیکی و ایمنی می‌باشد. نیاز به بقا اساساً جنبه فیزیکی دارد، اما دارای یک جزء روانی نیز می‌باشد که همان نیاز به احساس امنیت است. نیاز به عشق و تعلق که شامل گرایش ذاتی انسان به برقراری ارتباط و تعامل با افراد و گروه‌های دیگر در چارچوب عشق و احترام متقابل می‌باشد. نیاز به قدرت یعنی میل درونی و طبیعی انسان برای تسلط، اعمال نفوذ و کنترل فردی یا جمعی بر چیزی، کسی، گروهی یا سازمانی و یا دست‌یابی به دانش، مهارت یا توفیقی که منجر به بهبود کیفیت زندگی شود. نیاز به آزادی شامل تمایل طبیعی انسان به استقلال و رهایی از کنترل تا حد ممکن که هم شامل رهایی از چیزهایی همانند ترس، استرس، بی‌توجهی یا یکنواختی که باعث عدم آسایش فیزیکی یا عاطفی انسان می‌شوند که بیشتر جنبه مثبت دارد و یا رهایی از برخی قید و بندها و عوامل کنترل‌کننده که بیشتر جنبه منفی دارد و نیز به معنای داشتن حق انتخاب برای رفتن به جایی، گفتن چیزی، مشارکت و همکاری با کسی و دنبال کردن یک علاقه یا مواردی از این قبیل که بیشتر جنبه مثبت دارد و رشد‌دهنده و تعالی بخش است. و نیاز به شادی که شامل گرایش طبیعی و درونی انسان به بازی، خنده، تفریح و قرار گرفتن در موقعیت‌های لذت بخش و شادی آفرین و دوری از شرایط کسالت آور، استرس‌زا و افسرده‌کننده می‌باشد.

روش شناسی

باتوجه به اینکه هدف تحقیق حاضر ساخت و اعتبار‌یابی مقیاس سنجش الگوی کیفی مدیریت

فرآیندهای یاددهی- یادگیری می باشد و به روش کیفی و اکتشافی ابعاد و گویه های سازنده مقیاس را به دست می آورد و سپس به شیوه کیفی و کمی آن را اعتبار یابی می کند.، جزء طرح های تحقیقی ترکیبی متوالی اکتشافی^۱ از نوع ابزارسازی می باشد (نمودار ۱).



نمودار ۱: فرآیند تحقیق ترکیبی اکتشافی متوالی (اقتباس از کرسول و پلانوکلارک^۱، ۲۰۰۷)

براساس طرح فوق این پژوهش در دو بخش کیفی و کمی به شرح زیر انجام شد.

بخش کیفی

۱-۱ مشارکت کنندگان بالقوه پژوهش و روش نمونه گیری: در بخش کیفی، مشارکت

کنندگان بالقوه پژوهش، افراد متخصص دانشگاهی می باشند که با روش نمونه گیری هدفمند صاحب نظران کلیدی و تکنیک اشباع نظری، ۲۰ تن از اعضای هیات علمی انتخاب شدند.

۲-۱ داده های کیفی پژوهش: مفاهیم کلیدی برآمده از مصاحبه با متخصصان و مطالعه

عمیق منابع و تحقیقات پیشین داده های کیفی پژوهش را تشکیل داد.

۳-۱ ابزار جمع آوری داده های کیفی: در این پژوهش با توجه به اهداف، سئوالات و

متغیرهای تحقیق و براساس طرح مذکور، در مرحله اول که جنبه کیفی دارد از روش مصاحبه با متخصصان، بررسی پیشینه و مطالعه منابع و متون وبه شیوه همسو سازی برای دست یابی به

1. Exploratory Sequential Mixed method

2. Creswell & Plano Clark

مفاهیم، عبارات و واژه‌های کلیدی مرتبط با عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری استفاده شده‌اند. کیفیت اولیه حاصل گردید.

۴-۱ روش تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی: با استفاده از روش تحلیل مضمون که شامل

سه مرحله می‌باشد، مضامین فراگیر (عوامل)، مضامین سازمان‌دهنده (ملاک‌ها) و مضامین پایه (نشانگرها) و در نتیجه چارچوب اولیه الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری شکل گرفت. درگام بعد با استفاده از معیارهای اعتبار سنجی کیفی (قابلیت اعتبار، تأیید پذیری و انتقال پذیری) چارچوب اولیه اعتبار سنجی گردید. برای اطمینان از پایایی کیفی چارچوب اولیه نیز از آزمون قابلیت اعتماد (اطمینان پذیری) استفاده شد.

۵-۱ یافته‌های بخش کیفی: پس از جمع‌آوری داده‌ها در سه مرحله اقدام به تحلیل

یادداشت‌ها و تولید طبقات یا مفاهیم برای شناخت عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری گردید و یافته‌های کیفی حاصل شد. مرحله اول: در این مرحله خط به خط یادداشت‌ها توسط محقق مورد مطالعه قرار گرفت و مفاهیم کلیدی به عنوان کدهای معنایی مرتبط با الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری انتخاب شد. مرحله دوم: در این مرحله، مفاهیم کلیدی (کدهای معنایی) برآمده از مرحله اول، حول سه محور مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر طبقه‌بندی گردید که در الگوی نهایی تحت عنوان عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها ارائه شده است. مرحله سوم: در این مرحله، مضامین فراگیر به عنوان "عوامل"، مضامین سازمان‌دهنده به عنوان "ملاک‌ها" و مضامین پایه به عنوان "نشانگرهای الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری انتخاب شد و ارتباط آنها در قالب شبکه مضامین با هم مشخص گردید (جدول ۲).

جدول ۲: مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر

مضامین فراگیر (مقوله‌های انتخابی)	مضامین سازمان دهنده (مقوله‌های مرکزی)	مضامین پایه (مقوله‌های جانبی)	کدهای معنایی
محیط فیزیکی	۱- تامین نیاز های فیزیولوژیک دانش آموزان ۲- تامین فضای فیزیکی مناسب در کلاس	۱- ایجاد فرصت برای نوشیدن آب ۲- ایجاد فرصت برای تغذیه ۳- تامین هوای مناسب و اکسیژن کافی در کلاس ۴- تامین دمای مناسب در کلاس ۵- تامین رنگ مناسب برای کلاس ۶- تامین نور کافی و مناسب برای کلاس ۷- ایجاد بوی مطبوع در کلاس ۸- جلوگیری از ورود آلودگی صوتی به کلاس ۹- پیش بینی فضای لازم و کافی برای کلاس ۱۰- چینش مناسب صندلی ها در کلاس ۱۱- جالب و جذاب نمودن نمای داخل کلاس ۱۲- تامین تجهیزات، فناوری و منابع اطلاعاتی مورد نیاز در کلاس	محیط خرد، محیط کلان، محیط کلاس، محیط درون کلاس، محیط بیرون کلاس، محیط فیزیکی، تغذیه مناسب، محیط غنی، شرایط فیزیکی مناسب، رفع عوامل فیزیکی مزاحم، خوردن و آشامیدن، فضای استاندارد، معماری کلاس، نوشیدن آب، هوا مناسب، دمای مناسب، نور کافی و مناسب، ابزار و فناوری، کیفیت صندلی، چینش صندلی، رنگ مناسب، بوی مطبوع، منابع اطلاعاتی، تامین نیاز های اساسی، محیط حمایتی، ارتباط، رفع عوامل مزاحم روانی، محیط اجتماعی، محیط روانی، توجه به نیاز های دانش آموزان، تعامل معنادار، نیاز های مورد نظر گلاس و مازلو، نظم و انضباط، تعامل معلم با دانش آموزان، تعامل دانش آموزان با یکدیگر، کاهش استرس، تقویت خود کارآمدی، شادی و نشاط، مدیریت احساسات، شرایط روانی، تقویت نظم پذیری، حل تعارض، مهارت های ارتباطی و گفتمانی، کنترل عواطف و احساسات، مدیریت رفتارهای انضباطی، مدیریت عواطف و ارتباطات، روانی گفتار، تعاملات شفاف گفتاری، برقراری روابط اجتماعی، ایجاد شادی و نشاط، دخالت دادن دانش آموزان در امور کلاس
محیط اجتماعی - روانی	۱- ایجاد فضای عاطفی روانی مناسب در کلاس ۲- تامین نیاز دانش آموزان به عشق و تعلق ۳- تامین نیاز دانش آموزان به قدرت ۲- تامین نیاز دانش آموزان به آزادی ۳- تامین نیاز دانش آموزان به شادی و نشاط	۱- تدارک شرایطی که دانش آموزان در کلاس نظم را احساس کنند ۲- ایجاد احساس امنیت روانی در دانش آموزان ۳- عدم تهدید دانش آموزان در کلاس ۴- عدم تلمیح دانش آموزان در کلاس ۵- اجتناب از تنبیه دانش آموزان در کلاس ۶- تعیین مقررات و رویه های معمول برای کلاس ضمن توجه به نوآوری ۷- کمک به دانش آموزان برای مدیریت عواطف و احساسات ۸- به کار گیری روش های مناسب در کلاس برای کاهش استرس دانش آموزان ۹- تقویت روابط معلم با دانش آموزان ۱۰- تقویت روابط دانش آموزان با یکدیگر ۱۱- تقویت حس تعلق دانش آموزان به کلاس ۱۲- دادن فرصت اظهار نظر و مشارکت در تصمیم گیری های کلاس به دانش آموزان ۱۳- تایید و تحسین عملکرد مثبت دانش آموزان ۱۴- گوش دادن به دانش آموزان ۱۵- مسولیت دادن به دانش آموزان در کلاس	

مضامین فراگیر (مقوله‌های انتخابی)	مضامین سازمان دهنده (مقوله‌های مرکزی)	مضامین پایه (مقوله های جانبی)	کدهای معنایی
		<p>۱۶- استفاده از روش های متعدد و متناسب با سبک های مختلف یادگیری، برای تسهیل و تقویت یادگیری و موفقیت دانش آموزان</p> <p>۱۷- ایجاد تغییر و نوآوری در رویه های معمول کلاس برای رهایی دانش آموزان از کسالت و یکنواختی</p> <p>۱۸- آزاد ساختن دانش آموزان از فشار و استرس زیاد</p> <p>۱۹- ایجاد فرصت های انتخاب برای دانش آموزان در کلاس</p> <p>۲۰- ایجاد فرصت بازی های فیزیکی نشاط آور برای دانش آموزان در کلاس</p> <p>۲۱- فراهم ساختن فرصت بازی های فکری نشاط آور برای دانش آموزان در کلاس</p> <p>۲۲- طراحی بازی های تخیلی جالب برای دانش آموزان در کلاس</p> <p>۲۳- اجرای بازی های نمایشی خنده دار توسط دانش آموزان در کلاس</p>	
<p>آمادگی</p>	<p>۱- ایجاد انگیزه ، علاقه و احساسات مثبت در دانش آموزان</p> <p>۲- فعال سازی و درگیر نمودن دانش آموزان</p>	<p>۱- بیان اهداف آموزشی روشن و معنادار برای درس جدید</p> <p>۲- بیان شاخص ها و معیارهای تحقق اهداف درس جدید</p> <p>۳- بیان مفاهیم مهم و اساسی درس جدید ۴- تعیین دانش و مهارت های کلیدی که دانش آموزان باید در درس جدید به آن دست یابند</p> <p>۵- توضیح و بحث در مورد منافع و اهمیت یادگیری درس جدید و کاربرد آن در دنیای واقعی دانش آموزان</p> <p>۶- رفع موانع یادگیری</p> <p>۷- ایجاد تحرک و جنب و جوش در دانش آموزان از لحظه ورود به کلاس</p> <p>۸- طرح سوالات اساسی درباره درس جدید</p> <p>۹- افزایش کنجکاوی دانش آموزان برای یادگیری درس جدید</p>	<p>مقدمه، ایجاد انگیزه، فعالیت های آغازین، تدوین اهداف، درگیر کردن دانش آموزان، بیان اهداف روشن، انگیزه آفرینی، طرح سوال، ایجاد انگیزش درونی، تحریک تمایلات، علائق، بیان اهمیت و منافع یادگیری جدید، تحریک کنجکاوی، مقدمه و آغاز، ایجاد شور و هیجان، ایجاد احساسات مثبت، ایجاد تحرک، درگیر کردن علاقه، ذهن و بدن دانش آموزان، برطرف کردن عواملی که مانع یادگیری می شود، تعیین شاخص ها و معیارها، بیان مفاهیم و واژه های کلیدی، تعیین دانش و مهارت هایی که باید کسب شود</p>

مضامین فراگیر (مقوله‌های انتخابی)	مضامین سازمان دهنده (مقوله‌های مرکزی)	مضامین پایه (مقوله های جانبی)	کدهای معنایی
آموزش	<p>۱-فعال سازی آموخته های قبلی</p> <p>دانش آموزان و ایجاد ارتباط با یادگیری جدید</p> <p>۲- به کارگیری روش های مناسب برای تعامل موثر دانش آموزان با مواد و محتوای درس جدید</p>	<p>۱- فعال نمودن آموخته های قبلی مرتبط با درس جدید</p> <p>۲-اجرای پیش آزمون</p> <p>۳-ارائه پیش سازمان دهنده برای ایجاد ارتباط بین یادگیری جدید و آموخته های قبلی</p> <p>۴-به کار گیری روش های تعاملی و متنوع در ارائه درس جدید</p> <p>۵- برجسته سازی و تاکید بر بخش های مهم درس جدید</p> <p>۶-ارائه مثال های متعدد درباره درس جدید</p> <p>۷-تدارک فرصت هایی برای به حداکثر رساندن درگیری و مشارکت دانش آموزان در یادگیری درس جدید</p> <p>۸- به کار گیری روش هایی برای حفظ علاقه ، تمایل و انگیزش دانش آموزان در طول فرآیند های یاددهی - یادگیری</p> <p>۹- توجه به سبک های یادگیری و تفاوت های فردی دانش آموزان</p> <p>۱۰-کمک به دانش آموزان برای درک ملموس تر و محسوس تر مفاهیم کلیدی درس جدید</p> <p>۱۱-استفاده از فناوری و فضای مجازی در آموزش</p>	<p>استفاده از روش های تدریس متنوع، ارایه، تجارب قبلی، آموزش، فعالیت های یاد دهی-یادگیری، ارایه پیش ساز مان دهنده، انتخاب و سازمان دهی محتوا، خلاقیت، روش های مشارکتی و گروهی، پیش آزمون، بررسی تجارب و آموخته های قبلی، آموزش بر اساس تجارب قبلی، آزمون ورودی، ارایه یک چارچوب کلی از درس، عینی سازی مطالب، واگذاری بخشی از فعالیت ها به دانش آموزان، رشد و توسعه تفکر انتقادی، تولید دانش</p>
تلفیق	<p>۱- کمک به دانش آموزان برای ترکیب و یکپارچه سازی آموخته های جدید</p> <p>۲-استفاده از روش های مناسب برای دادن متن و زمینه به یادگیری جدید</p> <p>۳- کمک به دانش آموزان برای تعمیق و تحکیم آموخته های جدید</p>	<p>۱-فراهم نمودن فرصت هایی برای دانش آموزان به منظور نوشتن ، گوش دادن و صحبت کردن در مورد یادگیری درس جدید</p> <p>۲-انجام فعالیت های گروهی و مشارکتی</p> <p>۳-انجام بازی های آموزشی</p> <p>۴- جمع بندی و نتیجه گیری</p> <p>۵- پیوند درس جدید با زندگی شخصی و اجتماعی دانش آموزان</p> <p>۶-پیوند موضوع جدید با سایر موضوعات</p> <p>۷-تدارک تمرین های مهارت ساز</p> <p>۸-ارائه بازخورد آگاهانه ، مشخص ، سودمند و به موقع</p> <p>۹- ایجاد فرصت تفکر و تأمل بر روی یادگیری جدید</p> <p>۱۰-آموزش و مرور مجدد</p>	<p>تمرین، تکلیف، کاربرد، تلفیق، ترکیب، تمرین های تلفیقی، ترکیب و یکپارچه سازی آموخته ها، باز خورد اثربخش، یکپارچه سازی عمودی و افقی، ترکیب دانش، مهارت و نگرش، ایجاد فرصت حل مساله، بازی های آموزشی، گفت گو و دیالوگ سازنده در باره یادگیری جدید، گزارش نویسی، ترکیب و تلفیق یادگیری جدید با یادگیری های قبلی، بحث کردن، تمرین کردن، تلفیق آموخته های نظری و عملی، بازنگری ، کارهای گروهی و مشارکتی، جمع بندی، خلاصه نویسی، یادداشت نویسی</p>

مضامین فراگیر (مقوله‌های انتخابی)	مضامین سازمان دهنده (مقوله‌های مرکزی)	مضامین پایه (مقوله‌های جانبی)	کدهای معنایی
ارزشیابی	۱-آزمون عملکردی ۲-سنجش تکوینی	۱- استفاده از آزمون‌های اصیل و واقعی منطبق با اهداف یادگیری درس جدید ۲- ایجاد فرصت به کارگیری آموخته‌های جدید در شرایط واقعی در صورت امکان ۳- تهیه کارپوشه ۴- خودسنجی و خودارزیابی دانش‌آموزان ۵- مشاهده و ارزیابی معلم از عملکرد و تغییر رفتار دانش‌آموزان ۶- حمایت و هدایت مستمر دانش‌آموزان در یادگیری درس جدید ۷- آموزش و ارزشیابی مجدد در صورت لزوم	ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی پایانی، ارزش‌یابی توصیفی، سنجش همه‌جانبه، خودارزیابی، ارزشیابی، آزمون عملکردی، سنجش و ارزشیابی ضمنی و پی‌گیر، ارزشیابی تکوینی، نظارت و پی‌گیری مستمر، ارزشیابی دانش، مهارت و نگرش، آزمون‌های خلاقیت و تفکر انتقادی، کاربرد در شرایط شبیه‌سازی شده یا واقعی، بازآموزی و ارزشیابی مجدد، استفاده از کارپوشه، حل مساله

۱) بخش کمی: توصیفی از نوع پیمایشی

۲-۱- جامعه آماری و روش نمونه‌گیری کمی: مدرسان درس روش‌ها و فنون تدریس و

روانشناسی تربیتی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان کشور جامعه آماری بخش کمی را تشکیل می‌دهند. برای نمونه‌گیری ابتدا از میان ۶۴ پردیس دانشگاه فرهنگیان کشور، ۳۲ پردیس به شیوه تصادفی ساده انتخاب و سپس در هر پردیس دو نفر مدرس (یک نفر مدرس درس روش‌ها و فنون تدریس و یک نفر مدرس درس روانشناسی تربیتی) انتخاب شدند.

۲-۲- ابزار جمع‌آوری داده‌های کمی: برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس تدوین شده

در مرحله کیفی پژوهش استفاده شد. این مقیاس دارای دو بخش "الف" و "ب" می‌باشد. که در بخش "الف" عوامل و ملاک‌های الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری ارائه و از افراد خواسته شد تا نظر خود را در خصوص میزان تناسب ملاک‌ها با هریک از عوامل را بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (خیلی زیاد=۵، زیاد=۴، متوسط=۳، کم=۲، خیلی کم=۱) مشخص نمایند. در بخش "ب" نیز عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگو آورده شد و از افراد خواسته شد تا نظر خود را در مورد تناسب هریک از نشانگرها با ملاک‌ها و عوامل مربوطه بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (خیلی زیاد=۵، زیاد=۴، متوسط=۳، کم=۲، خیلی کم=۱) مشخص کنند. این مقیاس دارای ۶ عامل، ۱۶ ملاک و ۷۲ نشانگر بود.

۲-۳- روش های تجزیه و تحلیل کمی: برای اعتبار سنجی کمی مقیاس اولیه و دست یابی به مقیاس نهایی، از روش های روایی صوری، محتوایی و تحلیل عامل برای سنجش روایی و از ضریب آلفای کرونباخ، برای محاسبه پایایی استفاده شد.

۲-۴- یافته های بخش کمی: در بخش کمی نیز نتایج حاصل از به کار گیری آماره های آلفای کرونباخ^۱ و تحلیل عامل تاییدی^۲ در دو مرتبه برای بررسی اعتبار مقیاس اولیه حاصل از مرحله کیفی پژوهش نشان داد که این مقیاس به لحاظ کمی نیز از اعتبار لازم برخوردار می باشد؛ و در نتیجه مقیاس نهایی با ۶ عامل، ۱۶ ملاک و ۷۰ نشانگر مورد تایید قرار گرفت. تحلیل عامل مرتبه اول برای تعیین بار عاملی هریک از ملاک ها بر روی عوامل مربوط انجام شد. نتایج تحلیل عامل در این مرتبه حاکی از آن است که همه ملاک ها از بار عاملی لازم (بالای ۰/۳۰) برای تبیین عوامل مربوطه برخوردار هستند. تحلیل عامل مرتبه دوم برای تعیین بار عاملی هریک از نشانگرها بر روی ملاک های مربوط انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل عامل در این مرتبه نیز نشان داد که از ۷۲ نشانگر وارد شده در تحلیل، ۷۰ مورد از بار عاملی لازم برای تبیین ملاک های مربوطه برخوردار هستند و تنها دو مورد از بار عاملی لازم برخوردار نبودند که در مقیاس نهایی حذف شدند. براین اساس با استفاده از نشانگرهایی که از بار عاملی لازم برای تبیین ملاک ها برخوردار بودند، مقیاسی با ۷۰ گویه برای سنجش الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری تهیه گردید.

مقیاس سنجش الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری

عوامل	بار عاملی	آلفای کرنباخ	ملاک‌ها	بار عاملی	آلفای کرنباخ	نشانه‌ها	
(۱) محیط فیزیکی	۱۵۶	۰/۶۶	۱-۱) تامین نیازهای فیزیولوژیک دانش‌آموزان	۰/۶۶	۰/۶۶	۱- در کلاس، نیاز دانش‌آموزان به آب مورد توجه است و تامین می‌شود.	
						۲- نیاز دانش‌آموزان به تغذیه مورد توجه است و تامین می‌شود	
						۳- نیاز دانش‌آموزان به هوای مناسب و اکسیژن کافی مورد توجه است و تامین می‌شود	
	۱۹۱	۰/۸۶	۰/۸۶	۲-۱) تامین فضای فیزیکی مناسب در کلاس	۰/۶۶	۰/۸۶	۴- دمای مناسب مورد توجه است و تامین می‌شود.
							۵- به رنگ کلاس اهمیت داده می‌شود و کلاس دارای رنگ روشن و مناسب است
							۶- به نور کلاس اهمیت داده می‌شود و کلاس از نور کافی و مناسب (نور طبیعی یا سفید و زرد با شدت مناسب) برخوردار است
							۷- به بوی کلاس اهمیت داده می‌شود و در کلاس بوی مطبوع ایجاد می‌شود
							۸- به آرامش کلاس اهمیت داده می‌شود و از ورود آلودگی صوتی (سرو صداهای مزاحم) به کلاس جلوگیری می‌شود
							۹- به فضای کلاس توجه شده و کلاس از فضای لازم و کافی برای فعالیت‌های دانش‌آموزان برخوردار است
							۱۰- به چینش صندلی‌ها توجه شده و چینش صندلی‌ها برای تعامل و فعالیت‌های مشارکتی مناسب است
							۱۱- به نمای داخل کلاس توجه شده و برای دانش‌آموزان جالب و جذاب است
۱۸۳	۰/۶۳	۰/۶۳	۱-۲) ایجاد فضای عاطفی و روانی مناسب در کلاس	۰/۶۲	۰/۶۳	۱۲- تجهیزات، فناوری و منابع اطلاعاتی مورد نیاز دانش‌آموزان در کلاس وجود دارد و به استفاده از آن‌ها اهمیت داده می‌شود	
						۱۳- در کلاس به رعایت نظم و مقررات اهمیت داده می‌شود	
						۱۴- در کلاس به تامین آرامش و امنیت روانی دانش‌آموزان توجه می‌شود	
						۱۵- در این کلاس، دانش‌آموزان به خاطر بی‌انضباطی یا کم‌کاری تهدید به تنبیه می‌شوند	
						۱۶- به دانش‌آموزان برای این‌که بیشتر تلاش کنند قول پاداش و جایزه داده می‌شود	
						۱۷- دانش‌آموزان به خاطر بی‌انضباطی یا کم‌کاری تنبیه می‌شوند	
						۱۸- به دانش‌آموزان کمک می‌شود تا عواطف و احساساتشان را مدیریت می‌کنند	
۱۷۶	۰/۷۴	۰/۷۴	۲-۲) تامین نیاز دانش‌آموزان به عشق و تعلق	۰/۶۲	۰/۷۴	۱۹- از روش‌های مناسب برای بهبود و تقویت رابطه معلم با دانش‌آموزان استفاده می‌شود	
						۲۰- از روش‌های مناسب برای بهبود و تقویت رابطه دانش‌آموزان با یکدیگر استفاده می‌شود	

عوامل	بار عاملی	آلفای کرنباخ	ملاک ها	بار عاملی	آلفای کرنباخ	نشانه‌ها
محیط اجتماعی-روانی	۱۳۷	۰/۸۵	دانش آموزان به قدرت (۳-۲) تامین نیاز			۲۱- فرصت اظهار نظر و مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها به دانش‌آموزان داده می‌شود
						۲۲- عملکرد مثبت دانش‌آموزان مورد تایید و تحسین معلم واقع می‌شود
						۲۳- به نظرات و خواسته‌های دانش‌آموزان گوش داده می‌شود
						۲۴- به دانش‌آموزان در انجام امور کلاس مسئولیت داده می‌شود
						۲۵- از روش‌های متعدد و متنوع برای تسهیل و تقویت یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان استفاده می‌شود
	۱۷۹	۰/۶۶	دانش‌آموزان به آزادی (۴-۲) تامین نیاز			۲۶- در کلاس، دانش‌آموزان احساس کسالت و یکنواختی می‌کنند
						۲۷- فشار و استرس زیادی به دانش‌آموزان وارد می‌شود
						۲۸- فرصت انتخاب (از جمله انتخاب اعضای تیم، جای نشستن، نوع تکلیف و...) به دانش‌آموزان داده می‌شود
	۱۶۳	۰/۷۳	دانش‌آموزان به شادی و نشاط (۵-۲) تامین نیاز			۲۹- فرصت بازی‌های فیزیکی نشاط‌آور برای دانش‌آموزان ایجاد می‌شود
						۳۰- فرصت بازی‌های فکری نشاط‌آور برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود
۳۱- بازی‌های تخیلی جالب برای دانش‌آموزان طراحی و اجرا می‌شود						
۳۲- فرصت اجرای بازی‌های نمایشی خنده‌دار، برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود						
۱۷۴	۰/۸۲	دانش‌آموزان مثبت در و احساسات (۱-۳) ایجاد انگیزه، علاقه		۰/۸۵	۳۳- اهداف درس جدید توسط معلم به صورت روشن و معنادار و مرتبط با نیازهای دانش‌آموزان در زندگی واقعی بیان می‌شود	
					۳۴- شاخص‌ها و معیارهای تحقق اهداف درس جدید به طور مشخص بیان می‌شود	
					۳۵- قبل از شروع درس، مفاهیم مهم و اساسی درس جدید بیان می‌شود	
					۳۶- دانش و مهارت‌های کلیدی که دانش‌آموزان باید در درس جدید به آن دست‌یابند تعیین می‌شود	
					۳۷- منافع و اهمیت یادگیری درس جدید و کاربرد آن در دنیای واقعی برای دانش‌آموزان بیان می‌شود	
					۳۸- دانش‌آموزان از لحظه ورود به کلاس مشغول فعالیت می‌شوند	
۱۸۴	۰/۸۶	آموزش‌آموزان درگیر نمودن دانش (۲-۳) فعال‌سازی و			۳۹- قبل از شروع درس، چند سوال اساسی درباره درس جدید از سوی معلم مطرح می‌شود	
					۴۰- کنجکاوی دانش‌آموزان برای یادگیری درس جدید مرتباً افزایش داده می‌شود	
					۴۱- آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان که مرتبط با درس جدید است، فعال ساخته می‌شود	
آموزش (۴)	۱۷۶	۰/۸۷	دانش‌آموزان و ایجاد (۱-۴) فعال‌سازی			۴۲- از دانش‌آموزان پیش‌آزمون گرفته می‌شود
						۱۶۱

عوامل	بار عاملی	آلفای کرنباخ	ملاک‌ها	بار عاملی	آلفای کرنباخ	نشانگرها
	۱۹۷	۰/۸۴	ارتباط با یادگیری جدید	۱۷۶	۰/۸۴	۴۳- برای ایجاد ارتباط بین یادگیری جدید و آموخته‌های قبلی، پیش سازمان دهنده ارائه می‌شود
			۲-۴) به کارگیری روش‌های مناسب برای تعامل موثر دانش‌آموزان با مواد و محتوای درس جدید			۴۴- از روش‌های تعاملی و متنوع برای ارائه درس جدید استفاده می‌شود
						۴۵- بخش‌های مهم درس جدید برجسته می‌شود و بر آن‌ها تأکید می‌گردد
						۴۶- مثال‌های متعدد و متنوع درباره درس جدید ارائه می‌شود
						۴۷- فرصت‌هایی برای به حداکثر رساندن مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری درس جدید فراهم می‌شود
						۴۸- از روش‌های مختلفی برای حفظ علاقه، تمایل و انگیزش دانش‌آموزان در طول فرآیند‌های یاددهی - یادگیری استفاده می‌شود
						۴۹- از فعالیت‌ها و روش‌های متنوع دیداری (فیلم، عکس، اسلاید، طراحی، نقاشی و...) استفاده می‌شود.
						۵۰- از فعالیت‌ها و روش‌های متنوع شنیداری (توضیح و سخنرانی، موسیقی، کلیپ صوتی و...) استفاده می‌شود.
						۵۱- از فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی توأم با حرکت و جنب و جوش استفاده می‌شود.
						۵۲- از فعالیت‌ها و روش‌های متنوع برای به کارگیری توانایی‌های فکری و عقلانی دانش‌آموزان استفاده می‌شود.
۵۳- به دانش‌آموزان کمک می‌شود تا مفاهیم کلیدی درس جدید را به صورت عینی و ملموس درک کنند						
۱۸۱	۰/۸۷	۰/۶۶	۵-۱) کمک به دانش‌آموزان برای ترکیب و یکپارچه‌سازی آموخته‌های جدید	۱۶۵	۰/۶۶	۵۴- فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان به منظور نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن در مورد یادگیری‌های جدید فراهم می‌شود
			۵-۲) استفاده از روش‌های مناسب برای دادن متن و زمینه به یادگیری جدید			
			۵-۳) کمک به دانش‌آموزان برای تعمیق و تحکیم آموخته‌های جدید			
			۵-۴) استفاده از روش‌های عملکردی منطبق با اهداف یادگیری درس جدید			
			۵-۵) موضوع درس جدید با سایر موضوعات پیوند داده می‌شود			
			۵-۶) تمرین‌های مهارت‌ساز برای دانش‌آموزان تدارک دیده می‌شود			
			۵-۷) آموزش و مرور مجدد صورت می‌گیرد			
۱۳۱	۰/۷۷	۰/۷۵	۵-۳) کمک به دانش‌آموزان برای تعمیق و تحکیم آموخته‌های جدید	۱۶۷	۰/۷۵	۶۰- تمرین‌های مهارت‌ساز برای دانش‌آموزان تدارک دیده می‌شود
			۶۱- بازخورد آگاهانه، مشخص، سودمند و به موقع به دانش‌آموزان داده می‌شود			
			۶۲- آموزش و مرور مجدد صورت می‌گیرد			
۱۵۸	۰/۷۷	۰/۸۳	۶-۱) آزمون عملکردی	۱۷۷	۰/۸۳	۶۳- از آزمون‌های عملکردی منطبق با اهداف یادگیری درس جدید استفاده می‌شود
			۶-۲) فرصت به کارگیری آموخته‌های جدید در شرایط واقعی، در صورت امکان فراهم می‌شود			
			۶-۳) از دانش‌آموزان خواسته می‌شود کار پوشه تهیه کنند			

عوامل	بار عاملی	آلفای کرنباخ	ملاک ها	بار عاملی	آلفای کرنباخ	نشانه‌ها
	۱/۸۵	۰/۸۰	سنجش تکوینی (۲-۶)	۱/۵۷		۶۶- از دانش آموزان خواسته می شود خودسنجی و خود ارزیابی کنند
				۱/۶۶		۶۷- عملکرد و تغییر رفتار دانش آموزان توسط معلم مشاهده و ارزیابی می شود
				۱/۸۱		۶۸- حمایت و هدایت مستمر دانش آموزان در یادگیری درس جدید توسط معلم انجام می شود
				۱/۷۹		۶۹- از روش های متعدد و متنوعی متناسب با استعداد و توانایی دانش آموزان برای سنجش آموخته های آنها استفاده می شود
				۱/۷۸		۷۰- آموزش و ارزشیابی مجدد در صورت لزوم انجام می شود

در این مقیاس ۳ گویه (۱ تا ۳) میزان تامین نیازهای فیزیولوژیک مربوط به بقا و ۹ گویه (۴ تا ۱۲) میزان تامین عوامل فیزیکی موثر بر یادگیری دانش آموزان را می سنجد و این ۱۲ گویه بر روی هم محیط فیزیکی کلاس به عنوان یکی از عوامل شش گانه "الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری" را مورد سنجش قرار می دهد. ۶ گویه (۱۳ تا ۱۸) میزان تامین نیازهای روانی مربوط به بقا و ۲ گویه (۱۹ تا ۲۰) میزان تامین نیاز به عشق و تعلق، ۵ گویه (۲۱ تا ۲۵) میزان تامین نیاز به قدرت، ۳ گویه (۲۶ تا ۲۸) میزان تامین نیاز به آزادی، ۴ گویه (۲۹ تا ۳۲) میزان تامین نیاز به شادی و نشاط و این ۲۰ گویه بر روی هم محیط اجتماعی-روانی کلاس را به عنوان یکی دیگر از عوامل شش گانه "الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری" را مورد سنجش قرار می دهند. ۵ گویه (۳۳ تا ۳۷) ملاک ایجاد انگیزه، علاقه و احساسات مثبت در دانش آموزان، ۳ گویه (۳۸ تا ۴۰) ملاک فعال سازی و درگیر نمودن دانش آموزان و این ۸ گویه بر روی هم مرحله "آمادگی" را به عنوان یکی از عوامل شش گانه "الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری" و اولین مرحله در چرخه آموزش (فرآیندهای یاددهی-یادگیری) مورد سنجش قرار می دهند. ۳ گویه (۴۱ تا ۴۳) ملاک فعال سازی آموخته های قبلی دانش آموزان و ایجاد ارتباط با یادگیری جدید، ۱۰ گویه (۴۴ تا ۵۳) ملاک به کار گیری روش های مناسب برای تعامل موثر دانش آموزان با مواد و محتوای درس جدید و این ۱۳ گویه با هم، مرحله "آموزش" را به عنوان یکی از عوامل شش گانه "الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری" و دومین مرحله در چرخه آموزش (فرآیندهای یاددهی-یادگیری) مورد سنجش قرار می دهند. ۴ گویه (۵۴ تا ۵۷) ملاک کمک به دانش آموزان برای ترکیب و یکپارچه سازی آموخته های جدید و ۲ گویه (۵۸ تا ۵۹) ملاک استفاده از روش های مناسب برای دادن متن و زمینه به یادگیری جدید، ۳ گویه (۶۰ تا ۶۲) ملاک

کمک به دانش آموزان برای تعمیق و تحکیم آموخته‌های جدید، و این ۹ گویه با هم مرحله "تلفیق" را به عنوان یکی از عوامل شش گانه "الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری" و سومین مرحله در چرخه آموزش (فرآیندهای یاددهی-یادگیری) مورد سنجش قرار می‌دهند. ۳ گویه (۶۳ تا ۶۵) ملاک آزمون عملکردی، ۵ گویه (۶۶ تا ۷۰) ملاک سنجش تکوینی، و این ۸ گویه با هم مرحله "ارزشیابی" را به عنوان یکی از عوامل شش گانه "الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری" و چهارمین مرحله در چرخه آموزش (فرآیندهای یاددهی-یادگیری) مورد سنجش قرار می‌دهند. برای نمره گذاری این مقیاس در سوالات مثبت "به هیچ وجه" = ۰ بسیار کم = ۱، کم = ۲، تا حدودی = ۳، زیاد = ۴، بسیار زیاد = ۵ و کاملاً = ۶ می‌باشد و در گویه‌های منفی یعنی گویه‌های ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۲۶ و ۲۷ برعکس نمره گذاری می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به دنبال ساخت و اعتبار سنجی مقیاس الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس دوره ابتدایی بود که اساس آن بر رفع نیازهای پنج گانه دانش آموزان و مشارکت و درگیری عمیق و معنا دار آنها در جریان آموزش قرار دارد. برای ساخت ابزار مذکور، ۲۰ تن از اساتید و متخصصان علوم تربیتی با استفاده از سوالات باز و بسته مورد مصاحبه نیمه ساختار یافته قرار گرفتند و اظهار نظرهای آن‌ها ثبت و یادداشت گردید. به علاوه کتب، مقالات، پایان نامه‌ها و منابع فارسی و انگلیسی متعددی مورد مطالعه قرار گرفت و مفاهیم، عبارات و واژه‌های کلیدی مرتبط با الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری از آن‌ها استخراج شد. سپس برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، از روش تحلیل مضمون استفاده شد و برای شناخت و دست‌یابی به عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری در سه مرحله اقدام به تحلیل داده‌ها گردید. در مرحله اول خط به خط یادداشت‌ها توسط محقق مورد مطالعه قرار گرفت و با بکارگیری روش مقایسه مستمر داده‌ها، مفاهیم، واژه‌ها، عبارات و کلمات کلیدی مرتبط با الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری به عنوان کدهای معنایی انتخاب شدند. در مرحله دوم، با استفاده از روش مقایسه مستمر مقوله‌های جانبی، کدهای معنایی برآمده از مرحله اول حول سه محور مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر، طبقه‌بندی گردیدند. در مرحله سوم، مضامین فراگیر به عنوان "عوامل یا ابعاد"، مضامین

سازمان دهنده به عنوان "ملاک ها" و مضامین پایه به عنوان "نشانه‌های چارچوب اولیه الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری انتخاب شدند و ارتباط آنها در شبکه مضامین با هم مشخص گردید و در قالب یک الگو سازمان یافت. سپس عوامل، ملاک ها و نشانه‌های چارچوب اولیه در قالب یک پرسشنامه دوقسمتی تنظیم و در اختیار مدرسین درس فنون تدریس و روانشناسی تربیتی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان کشور قرار گرفت و اطلاعات حاصل از این مرحله برای انجام تحلیل عامل مورد استفاده قرار گرفت. نتایج تحلیل عامل تاییدی در دو مرتبه نشان داد که همه ملاک ها از بار عاملی لازم بر روی عوامل و اکثر نشانه‌ها از بار عاملی لازم بر روی ملاک ها برخوردارند و در نتیجه در مقیاس سنجش الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری برای کلاس های درس دوره ابتدایی، ۶ عامل ۱۶ ملاک و ۷۰ نشانه‌گر باید مورد توجه قرار گیرد. به طور کلی گویه های این مقیاس که با استفاده از نشانه‌های الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری شکل گرفته است، میزان تامین نیازهای پنج گانه دانش آموزان یعنی نیاز به "بقا"، "عشق و تعلق"، "قدرت"، "آزادی" و "شادی" و میزان توجه معلم به هر یک از مراحل چهار گانه "آمادگی"، "آموزش"، "تلفیق" و "ارزشیابی" در چرخه مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری در کلاس درس را مورد سنجش قرار می دهد. این مقیاس که طی یک فرآیند علمی و پژوهشی دقیق و معتبر شکل گرفته می تواند به عنوان ابزاری قابل اعتماد در اختیار معلمان، مدیران و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت و برنامه درسی قرار گیرد تا با سنجش وضع موجود مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری، میزان انطباق وضع موجود را با الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی یادگیری بررسی و با برنامه ریزی، تلاش و به کارگیری استراتژی های مناسب برای افزایش انطباق وضع موجود با الگوی کیفی، موجبات بهبود و بهسازی مدیریت فرآیندهای یاددهی - یادگیری در کلاس های درس را فراهم نمایند و به تبع آن شهروندان مطلوبتر و با کفایت تری تربیت کنند؛ اتفاقی که اگر رخ دهد می تواند معلمان و متولیان امر تعلیم و تربیت را بر قله اعتبار و افتخار قرار دهد. شواهد نظری و پژوهشی متعددی همسو با یافته های این پژوهش است و به طور کلی حکایت از آن دارند که در مدیریت کیفی و مطلوب فرآیندهای یاددهی یادگیری در کلاس های درس، عوامل و متغیرهایی همچون محیط فیزیکی (مارش، ۲۰۰۵؛ امر و دیگران، ۲۰۰۰؛ آریسوی، ۲۰۰۷؛ فراسر، ۲۰۰۲؛ مای اینت و گاه، ۲۰۰۱؛ کول و فیشر، ۲۰۰۲؛ مویس و رینولدز، ۲۰۱۱؛ تاینس و کوک سارتر، ۲۰۰۷؛ استرونک، ۲۰۰۷؛ لانگ و دیگران، ۲۰۱۱؛ اروین، ۲۰۰۴؛ گلاسر،

۱۹۹۸، ۲۰۱۰؛ تایلستون، ۲۰۰۴؛ جنسن، ۱۹۹۷، ۲۰۰۸؛ **محیط اجتماعی-روانی** (هیگینز، ۲۰۰۵؛ ارتمن، ۲۰۰۴؛ لانگ و دیگران، ۲۰۱۱؛ ارتمن و لمانسترز، ۲۰۰۹؛ زندولیت، ۲۰۰۲؛ داکرل و شیلد، ۲۰۰۴؛ تایلستون، ۲۰۰۴؛ مارش، ۲۰۰۵؛ امر^۱ و دیگران، ۲۰۰۰؛ آریسوی، ۲۰۰۷؛ اروین، ۲۰۰۴؛ برنارد، ۲۰۱۲؛ جنسن، ۲۰۰۸؛ زمودا، ۲۰۱۰)؛ **آمادگی** (هربارت، ۱۷۷۶-۱۸۴۱؛ هانتز، ۱۹۸۰؛ یونسکو، ۲۰۰۶؛ کرافورد و دیگران، ۲۰۰۵؛ کینارد و پارکر، ۲۰۰۷؛ پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ پینتریچ و دیگران، ۱۹۹۳؛ وینشتاین، ۱۹۹۸؛ ماهر و می‌یر، ۱۹۹۷؛ گات و فراید، ۱۹۹۰؛ اروین، ۲۰۰۴؛ کیادی، ۲۰۰۷؛ ویگینز و مک تیگه، ۲۰۰۵؛ لانگ و دیگران، ۲۰۱۱؛ جنسن، ۱۹۹۸)؛ **آموزش** (اکسلز و ویگفایلد، ۲۰۰۲؛ زمودا، ۲۰۱۰؛ تاپسن و کوک سارتر، ۲۰۰۷؛ زاهوریک و دیگران، ۲۰۰۳؛ اسلاوین، ۱۹۹۷؛ والبرگ، ۱۹۸۴؛ استرونک، ۲۰۰۷؛ تایلستون، ۲۰۰۴؛ اروین، ۲۰۰۴؛ هربارت، ۱۷۷۶-۱۸۴۱؛ گانیه و بریکز، ۱۹۷۹؛ ویگینز و مک تیگه، ۲۰۰۵؛ شرینگ و دیگران، ۲۰۱۱)؛ **تلفیق** (اروین، ۲۰۰۴؛ پالمر و دیگران، ۱۹۹۸؛ هربارت، ۱۷۷۶-۱۸۴۱؛ آزوبل، ۱۹۶۳؛ هانتز، ۱۹۸۴؛ مويس و رینولدز، ۲۰۱۱؛ کرافورد و دیگران، ۲۰۰۵؛ کینارد و پارکر، ۲۰۰۷؛ شرینگ و دیگران، ۲۰۱۱؛ اسپنسر، ۲۰۱۱)؛ **ارزشیابی** (مارزانو و دیگران، ۲۰۱۱؛ ماتسومورا و دیگران، ۲۰۰۲؛ کاولتی، ۲۰۰۴؛ هریتج و چن، ۲۰۰۵؛ ویگینز و مک تیگه، ۲۰۰۵؛ استرونک، ۲۰۰۷؛ اروین، ۲۰۰۴؛ دوران و دیگران، ۲۰۱۱؛ بایبی، ۱۹۸۴؛ هربارت، ۱۷۷۶-۱۸۴۱؛ گانیه و بریکز، ۱۹۷۹؛ یونسکو، ۲۰۰۶) باید مورد توجه قرار گیرد.

منابع

الف. فارس

۱. حسینی، سید محمد حسین و مطور، معصومه (۱۳۹۱). طراحی، تدوین و اعتبار سنجی الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی برای برنامه درسی فارسی بخوانیم و بنویسیم دوره ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۶ (۵۰-۹).
۲. دانش پژوه، زهرا (۱۳۷۷). ارزشیابی امتحانات سال سوم نظام جدید آموزش متوسطه و دوره پیش دانشگاهی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۶۹ (۶۶ - ۳۷).
۳. دانش پژوه، زهرا و ولی‌ا...فرزاد (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۸ (۵)، ۱۷۰-۱۳۵.

۴. شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۳). **فلسفه آموزش و پرورش**، چاپ هفتم. تهران: انتشارات امیر کبیر.

۵. کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز). **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۱(۲۱)، ۳۹-۸۸.

کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۷). مقایسه عملکرد ریاضی دانش آموزان سال سوم راهنمایی در دو مطالعه بین المللی و بررسی محتوای آموزش ریاضی در برنامه های درسی. **سومین کنفرانس آموزش ریاضی، ایران: کرمان**.

ب. انگلیسی

1. Amini, A. (2012). A New Student-Centered Lesson Plan in Teaching English Vocabulary. *The Journal for ESL Teachers and Learners*, 1, 1-8
2. Arisoy, N. (2007). **Examining 8th grade students' perception of learning environment of Science classrooms in relation to motivational beliefs and Attitudes**". Ph.D thesis. middle east technical university
3. Atkin, J.M., & Karplus, R. (1962). Discovery or invention ? **The sciences teacher** , 29(5), 45-51
4. Bereiter, C. (1995). **A dispositional view of transfer**. In A. McKeough, J. Lupart, & A. Marini (Eds.). Teaching for transfer: Fostering generalization in learning. Mahwah, NJ: Erlbaum.
5. Berliner, B.A. (2004). Reaching unmotivated students. **Education Digest**, 69(5), 46-47.
6. Bernard, J. (2012). A place to learn: Lessons from research on learning environments. *Published by: Unesco Institute for Statistics P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville Montreal, Quebec H3C 3J7 Canada*. technical paper, 9.
7. Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. **Learning and Instruction**, 7, 161-186.
8. Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). **How people learn: Brain, mind, experience, and school**. Washington,

DC: National Academy Press.

9. Bybee, R.W. (1997). **Achieving Scientific Literacy**. Portsmouth , N.H.: Heinemann.
10. Cahyadi, V. (2007). **Improving Teaching and Learning in Introductory Physics**. Unpublished doctoral dissertation, University of Canterbury.
11. Cave, p. (2007). **Primary School in Japan : Self, individuality and learning in elementary education**. Routledge, Taylor & Francis Group.
12. Cawelti, G. (2004). **Handbook of research on improving student achievement** (3rd ed.). Arlington, VA: Educational Research Service.
13. Corbett, D., & Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. **Educational Leadership**, 60(1), 18–22.
14. Crawford, A., Wendy Saul, Samuel R. M., & Makinster, J. (2005). **Teaching and learning strategies for the thinking classroom**. New York: The International Debate Education Association.
15. Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2007). **Designing and conducting mixed methods research**. London: Sage Publications Inc.
16. Delors, J. (1998). **Education for the twenty-first century-Issues and prospect**. Paris, France : Unesco.
17. Dockrell, J.E., & Shield, B. (2004). Children's perceptions of their acoustic environment at school and at home. **Journal of the Acoustical Society of America**, 115(6), 2964–2973.
18. Duran, E., Duran, L., Haney, J., & Scheuermann, A. (2011). A Learning Cycle for All Students: Modifying the 5E instructional model".
19. Earthman, G. I., & Lemasters, L. K. (2009). Teacher attitudes about classroom conditions. **Journal of Educational Administration**, 47(3), 323–335.
20. Earthman, G. I. (2004). **Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy**. American Civil Liberties Union Foundation of

- Maryland.
21. Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. 118. Sahn-Waxler (Eds.), **Annual Review of Psychology** (109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews).
 22. Emmer, E.T., Evertson, C., & Worsham, M. (2000). **Classroom Management for Secondary Teachers** (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon
 23. Erwin, J. C. (2004). **The classroom of choice : giving students what they need and getting what you want** . Alexandria ,VA: ASCD.
 24. Fraser, B. (2002). Learning environment research: yesterday, today and tomorrow. In Goh, S., & Khine, M. (2002). **Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective**, 1-26. World Scientific Publishing Co: Singapore..
 25. Glasser, W. (1998). **Choice Theory: A new psychology of personal freedom**. New York: Harper Collins Publishers.
 26. Glasser, W. (2010). **Every student can succeed**. Los Angeles: William Glasser. (Original work published 2000). Chula Vista, CA: Black Forest Press.
 27. Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. **Journal of Educational Psychology**, 82, 525-538.
 28. Heritage, M., & Chen, E. (2005). Why data skills matter in school improvement. **Phi Delta Kappan**, 86(9), 707.
 29. Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). **The Impact of School Environments: a Literature Review**. London: Sage.
 30. Hinton, D., Warnke, B., & Wubbolding, R.E. (2011). Choosing Success In The Classroom By Building Student Relationships. **International Journal Of Choice Theory And Reality Therapy**, 31 (1), 90-96.
 31. Hwang, K., Ho Bilk, S., & Huan, F. (2012). Discussion Of Glasser's "Basic Needs" Among Medical Students Pertaining to their Self-Understanding and Self-Awareness. **International Journal of Choice Theory and Reality Therapy**, 32 (1), 42-47

32. Jensen, E. (1997). **Brain compatible strategies**. Del Mar, CA: Turning Point Publishing.
33. Jensen, E. P. (2008). A fresh look at brain-based education. **Phi Delta Kappan**, 89(6), 408–417.
34. Koul, R. B., & Fisher, D. (2002). **Science Classroom Learning Environments In India**. Paper presented at the International Educational Research Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE), Brisbane, Australia.
35. Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T & Sheehy, K. (2011). **The Psychology of Education** (2th ed), Routledge in the Taylor & Francis Group.
36. Lucas, U. (2000). Worlds apart: Students' experiences of learning introductory Accounting. **Critical Perspectives on Accounting**, 11, 479-504.
37. Marsh, C. J. (2004). **Key Concepts for Understanding Curriculum** (3th. ed). New York: Routledge Falmer.
38. Marzano, R. J., Norford, J. S., Paynter, D. E., Pickering, D. J., & Gaddy, B. B. (2001). **A handbook for classroom instruction that works**. Alexandria, VA: ASCD.
39. Marzano, R. J., with Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). **Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher**. Alexandria, VA: ASCD.
40. Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valeds, R., & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower- and higher-achieving urban schools. **Elementary School Journal**, 103, 3–26.
41. Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (1996). Problem-solving transfer. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 47-62). New York: Macmillan.
42. Mcclung, C., & Hoglund, B. (2013). A Glasser Quality School Leads To Choosing Excellence. **International Journal Of Choice Theory And Reality Therapy**, 32(2), 54-64.
43. Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A., & Ehrle, K. (1999). Evaluating the SAGE program: A pilot program in

- targeted pupil-teacher reduction in Wisconsin. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 21(2), 165–178.
44. Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). **Effective Teaching :Evidence and Practice**(3th ed.). United States of America:SAGE.
45. Myint, S. K., & Goh, S. C. (2001). **Investigation of Tertiary Classroom Learning Environment In Singapore**. Paper presented at the International Educational Research Conference, Australian Association for Educational Research (AARE), University of Notre Dame, Fremantle Western Australia.,.
46. Olutayo, B.G.(2012).Using Glasser’s Choice Theory To Foster Creativity. **International Journal Of Choice Theory And Reality Therapy** ,32 (1),20-26.
47. Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). **Motivation in education: Theory, research and applications** (2th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
48. Pintrich, P., Marx, R., & Boyle, R. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. **Review of Educational Research**, 63, 167-199.
49. Rosebrough, T. R., & Leverett, R.G. (2011). **Transformational teaching in the information age:making why and how we Teach relevant to students**. Alexandria ,VA: ASCD.
50. Rubie- Davies, C.M. (2007). Classroom interactions: exploring the practices of high- and low- expectation teachers. **British Journal of Educational Psychology**, 77(2), 289–306.
51. Schiering, M. S., Bogner, D., & Holmberg, J. B.(2011).**Teaching and Learning:A Model for Academic and Social Cognition**. New York: Rowman & Littlefield Education.
52. Spencer, p. (2011). *Surviving Your Teaching Practice*. McGraw-Hil Open University Press .
53. Stringer, Ernest T., Christensen, L.M., & Baldwin, S.C. (2010). **Integrating teaching, learning, and action research: enhancing instruction in the K–12**. United States of America:SAGE.
54. Stronge, J. H .(2007).**Qualities Of Effective Teachers**(2th ed.).

- Alexandria, Virginia USA:ASCD.
- 55.Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Ward, T. J. (2003, April). **Teacher effectiveness and student learning: What do good teachers do?** Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago, IL.
- 56.Tiessen, D., & Cook-Sather, A.(2007). **Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School**. Published by Springer.
- 57.Tileston,d.w.(2004).**What every teacher should know about classroom management and discipline**.Corwin Press.
- 58.Tileston,d.w.(2004).**What every teacher should know about instructional planning**.Corwin Press.
- 59.Unesco Bangkok, (2006).**Practical Tips for Teaching Large Classes: A Teacher's Guide**.
- 60.Varnava-Marouchou, D. (2007). **Teaching and Learning in an Undergraduate Business Context: An Inquiry into Lecturers Conceptions of Teaching and their Students Conceptions of Learning**. Unpublished doctoral dissertation.The University of Nottingham United Kingdom.
- 61.Wang, M., Haertel, G. D., & Walberg, H. (1993). Toward a knowledge base for school learning. **Review of Educational Research**, 63(3), 249–294.
- 62.Westwood , P.(2008).**What teachers need to know about teaching methods**. Camberwell, Vic. : ACER Press
- 63.Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). **Understanding by design**(2th ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- 64.Willingham, D. T. (2009). **Why don't students like school?** San Francisco:Jossey-Bass.
- 65.Zahorik, J., Halbach, A., Ehrle, K., & Molnar, A. (2003). Teaching practices for smaller classes. **Educational Leadership**, 61(1), 75–77.
- 66.Zandvaliet, D. B.(2002). **Learning Environments in Technology-rich Classrooms** .Cited in the Goh,S.C., and Khine,M.S(2002). **Studies in Educational Learning Environments :An International**

Perspective.National Institute of Education Hanyang Technological University Singapore . World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.

67.Zmuda, A. (2010).**Breaking free from myths about teaching and learning : innovation as an engine for student success**.Alexandria, Virginia USA:ASCD.

