

گزارش نهایی طرح پژوهشی

**بررسی مقایسه‌ای اثر بخشی استفاده از روش "اکتشافی
هدایت شده" در مدرسه ابتدایی میزان با روشهای
متداول آموزشی مدارس غیر انتفاعی شهر تهران**

به سفارش مجتمع آموزشی غیردولتی هدایت میزان

بهروز نظری

عضو هیات علمی گروه پژوهشی علوم تربیتی

جهاد دانشگاهی واحد تهران

بهمن ۱۳۹۱

بسم الله الرحمن الرحيم

تقدیر و تشکر

جای دارد از زحمات و پیگیری های برادر گرامی جناب آقای حمید دادگستر نیا مدیر محترم موسسه فرهنگی آموزشی هدایت میزان، که معتقدانه برای انجام این پژوهش پای فشردند، برادر بزرگوار جناب آقای دکتر محمدرضا نیلی، عضو محترم هیات علمی دانشگاه علامه طباطبائی (ره) که نظارت طرح را عهده دار بودند و با نظرات خوبشان بر غنای کار افزودند، جناب آقای دکتر جواد پورکریمی، عضو محترم هیات علمی محترم جهاد دانشگاهی که زحمت قابل توجه انجام مشاوره آماری و اخذ تحلیل های آماری کار را عهده دار بودند، سرکار خانم معصومه اکبری که در ادبیات تحقیق محقق را یاری کرد، جناب آقای سعید سجادی، جناب آقای احمد طاهری، سرکار خانم ثریا علوی نژاد و سرکار خانم سمیه سجادی که زحمت اجرای پرسشنامه های طرح را عهده دار بودند علی الخصوص آقای سجادی که در سه وعده اجرا کار همکاری مشفقانه داشتند، سرکار خانم پری نظری و سرکار خانم اعظم نظری که در نمره گذاری پرسشنامه ها و ورود داده ها، همین طور تصحیح آزمون های پیشرفت همکاری منسجم و دقیقی داشتند و در نهایت جناب آقای علی اکبریان و جناب آقای رحیمی مدیران مدرسه ابتدایی ۱ و ۲ میزان که در تهیه آزمون جامع پیشرفت تحصیلی با لطف تمام همکاری نمودند و فضای مدرسه ها را برای اجرای آزمون ها مکررا در اختیار تیم پژوهش قرار دادند، همچنین از مسولین مدرسه فردوس منطقه ۵، مدرسه ولی عصر (عج) منطقه ۳، مدرسه نبوت منطقه ۸، مدرسه پیام ولایت منطقه ۱۲ و مدرسه صبح دانش منطقه ۱۶ به دلیل همکاری شان در دو وعده اجرای پرسشنامه های تحقیق و در اختیار گذاشتن فضای مدرسه ها را برای اجرای آزمون ها روی دانش آموزان مدرسه شان، صمیمانه تشکر کرده و برایشان از درگاه حضرت باری، جل و علا، طلب توفیق نمایم.

تقدیم به

روح پر فتوح خانم فاطمه زهرا سلام الله علیها

و

روح مادر مرحومه ام وجیهه کریمی که در اثنای انجام این پژوهش قفس تنگ
خاکدان را بر شکست و پرواز کرد

فهرست مطالب

فهرست جداول	۱۲
چکیده تحقیق	۱۶
مقدمه	۲۰
فصل اول	۲۱
بیان مسئله و چهار چوب نظری	۲۲
اهداف تحقیق	۲۴
سوالات تحقیق	۲۵
فصل دوم	۲۶
مفهوم و تعریف یادگیری	۲۶
محیط های یادگیری	۲۸
محیط یادگیری رقابتی	۲۸
یادگیری انفرادی	۲۸
ارتباط بین تدریس و یادگیری	۲۹
تعریف روش تدریس	۳۰
طبقه بندی روشهای تدریس	۳۱
انواع روشها و الگوهای تدریس	۳۲
روشهای تدریس سنتی:	۳۲
روش حفظ و تکرار:	۳۳
روش پرسش و پاسخ:	۳۴

۳۸.....	بنیادهای نظریه های یادگیری.....
۳۸.....	الف- تجربه گرایی
۳۹.....	ب-خرد گرایی:
۳۹.....	مکاتب و نظریه های یادگیری
۴۰.....	۱- یادگیری از منظر رفتارگرایی:.....
۴۱.....	۲- یادگیری از چشم انداز شناخت گرایی:
۴۲.....	۳- یادگیری از چشم انداز آرمان گرایی
۴۳.....	۴- یادگیری از چشم انداز عملگرایی.....
۴۳.....	۵- یادگیری از چشم انداز وجود گرایی
۴۵.....	نظریه یادگیری گشتالت
۴۶.....	مفهوم گشتالت
۴۶.....	اصول یادگیری در نظریه گشتالت.....
۴۶.....	کاربردهای آموزشی نظریه گشتالت
۴۸.....	نظریه یادگیری معنادار کلامی آزوبل
۴۸.....	معنادار بودن یادگیری
۴۹.....	پیش سازمان دهنده ها
۴۹.....	کاربرد نظریه معنادار در آموزش.....
۵۰.....	نظریه پردازش اطلاعات
۵۰.....	کاربرد آموزشی نظریه پردازش اطلاعات
۵۱.....	سبک های یادگیری
۵۲.....	نظریه رشد شناختی پیاژه
۵۳.....	مفاهیم اصلی نظریه پیاژه:.....
۵۳.....	یادگیری در نظریه رشد شناختی:
۵۴.....	کاربرد نظریه پیاژه در آموزش:.....
۵۵.....	نظریه یادگیری اکتشافی
۵۶.....	مراحل رشد ذهنی:.....
۵۷.....	مراحل آموزش برای یادگیری اکتشافی.....

۵۷	محاسن روش اکتشافی از دیدگاه برونر
۵۸	کاربردهای آموزشی نظریه اکتشافی برونر
۵۹	خلاقیت، ملاکها و تعاریف آن
۵۹	تعاریف خلاقیت
۶۲	فرایند خلاقیت
۶۲	مراحل اسبورن
۶۳	مراحل استینر
۶۴	عوامل و عناصر خلاقیت
۶۵	ویژگی های افراد خلاق
۶۶	مهارت های اجتماعی
۷۱	عزت نفس
۷۳	ابعاد عزت نفس
۷۵	پرخاشگری
۷۶	پیشرفت تحصیلی
۷۹	پیشینه پژوهشی
۸۶	فصل سوم
۸۷	جامعه و نمونه آماری
۸۸	روش تحقیق
۸۸	نحوه اجرای پژوهش
۸۸	آزمون های آماری مورد استفاده:
۸۹	تعاریف عملیاتی و نظری
۸۹	ابزار های سنجش
۹۱	شیوه نمره گذاری
۹۱	الف- پیشرفت تحصیلی
۹۱	ب- آزمون عزت نفس
۹۱	ج- آزمون مهارت های اجتماعی
۹۲	د- پرخاشگری

۹۲.....	ه- خلاقیت
۹۶.....	اعتبار تحقیق
۹۸.....	فصل چهارم
۹۹.....	بخش اول: یافته های تحقیق در اجرای اول
۹۹.....	الف) یافته های توصیفی
۱۰۱.....	ب) یافته های استنباطی مربوط به مولفه های اصلی تحقیق
۱۰۲.....	تحلیل واریانس
۱۰۳.....	آزمون تعقیبی توکی
۱۰۵.....	یافته های تحقیق بر اساس مدارس (مناطق)
۱۰۸.....	آزمون تعقیبی توکی
۱۱۵.....	عزت نفس
۱۱۵.....	پر خاشگری
۱۱۵.....	مهارت اجتماعی
۱۱۶.....	خلاقیت (نمره کل)
۱۱۶.....	ج) یافته های استنباطی در خصوص تفاوت مولفه های خلاقیت به تفکیک پایه و مدرسه
۱۱۸.....	تحلیل واریانس
۱۱۹.....	آزمون تعقیبی
۱۲۱.....	تفاوت مولفه های خلاقیت به تفکیک مدرسه
۱۲۳.....	تحلیل واریانس
۱۲۵.....	آزمون تعقیبی
۱۳۲.....	د) یافته های استنباطی در خصوص تفاوت میانگین نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک پایه و مدرسه
۱۳۳.....	تفاوت میانگین نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک پایه
۱۳۳.....	تحلیل واریانس
۱۳۴.....	آزمون تعقیبی
۱۳۴.....	تفاوت میانگین نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک مدرسه
۱۳۵.....	تحلیل واریانس
۱۳۶.....	آزمون تعقیبی

۱۳۸.....	پیشرفت تحصیلی
۱۳۸.....	بخش دوم: یافته های تحقیق در اجرای دوم
۱۳۸.....	الف) یافته های توصیفی
۱۴۰.....	تحصیلات والدین
۱۴۲.....	تعداد فرزندان خانوار
۱۴۲.....	داشتن اتاق اختصاصی
۱۴۳.....	وضعیت درآمد خانواده از نظر کودک
۱۴۴.....	وضعیت زندگی با والدین
۱۴۴.....	ب) یافته های استنباطی
۱۴۴.....	تحلیل های بین سه پایه تحصیلی
۱۴۴.....	متغیر عزت نفس
۱۴۵.....	تحلیل کواریانس
۱۴۵.....	نتایج آزمون تعقیبی
۱۴۶.....	متغیر مهارت های اجتماعی
۱۴۷.....	تحلیل کواریانس
۱۴۷.....	نتایج آزمون تعقیبی
۱۴۸.....	متغیر پر خاشگری
۱۴۸.....	تحلیل کواریانس
۱۴۹.....	نتایج آزمون تعقیبی
۱۴۹.....	متغیر خلاقیت (نمره کل)
۱۵۰.....	تحلیل کواریانس
۱۵۱.....	نتایج آزمون تعقیبی
۱۵۱.....	بررسی ۵ مولفه متغیر خلاقیت
۱۵۳.....	تحلیل کواریانس
۱۵۵.....	نتایج آزمون تعقیبی
۱۵۷.....	متغیر نمره پیشرفت تحصیلی
۱۵۸.....	تحلیل کواریانس

نتایج آزمون تعقیبی.....	۱۵۸
د) یافته های استنباطی.....	۱۵۹
تحلیل های بین مدارس ۶ منطقه.....	۱۵۹
1- متغیر عزت نفس.....	۱۵۹
تحلیل کواریانس.....	۱۶۰
نتایج آزمون تعقیبی.....	۱۶۰
2- متغیر مهارت های اجتماعی.....	۱۶۲
تحلیل کواریانس.....	۱۶۲
نتایج آزمون تعقیبی.....	۱۶۳
3- متغیر پر خاشگری.....	۱۶۵
تحلیل کواریانس.....	۱۶۶
نتایج آزمون تعقیبی.....	۱۶۶
4- متغیر خلاقیت (نمره کل).....	۱۶۸
تحلیل کواریانس.....	۱۶۹
نتایج آزمون تعقیبی.....	۱۷۰
بررسی ۵ مولفه متغیر خلاقیت.....	۱۷۱
تحلیل کواریانس.....	۱۷۴
آزمون های تعقیبی.....	۱۷۵
5- متغیر نمره پیشرفت تحصیلی.....	۱۸۴
تحلیل کواریانس.....	۱۸۵
نتایج آزمون تعقیبی.....	۱۸۶
فصل نهم.....	۱۹۰
سوال اول.....	۱۹۱
سوال دوم.....	۱۹۲
سوال سوم.....	۱۹۳
سوال چهارم.....	۱۹۴
سوال پنجم.....	۱۹۴

سوال ششم.....	۱۹۶
الف -متغیر نمره پیشرفت تحصیلی.....	۱۹۷
ب- متغیر عزت نفس.....	۱۹۷
ج- متغیر مهارت های اجتماعی.....	۱۹۸
د-متغیر پرخاشگری.....	۱۹۸
ه- متغیر خلاقیت(نمره کل).....	۱۹۸
و- بررسی ۵ مولفه متغیر خلاقیت در ۳ پایه تحصیلی.....	۱۹۹
جمع بندی سوال ششم.....	۲۰۰
پیشنهادهات برای تحقیقات بعدی:.....	۲۰۰
الف- پیشنهادات برای مجتمع آموزشی میزان.....	۲۰۰
ب- پیشنهادات عمومی.....	۲۰۱
محدودیت های پژوهش:.....	۲۰۱
منابع فارسی.....	۲۰۳
REFERENCES.....	۲۰۸
پوسته:.....	۲۱۲
پرستاره های تحقیق.....	۲۱۲
پرستشنامه عزت نفس کوپر اسمیت.....	۲۱۳
پرستشنامه مهارت های اجتماعی متسون و اولندایک.....	۲۱۶
پرخاشگری.....	۲۲۰
فرم A خلاقیت تصویری تورنس.....	۲۲۱
آزمون جامع کلاس سوّم-اجرای اول.....	۲۲۶
آزمون جامع کلاس چهارم- اجرای اول.....	۲۲۸
آزمون جامع کلاس پنجم-اجرای اول.....	۲۳۱
آزمون جامع کلاس سوّم، چهارم و پنجم-اجرای دوم.....	۲۳۴

فهرست جداول

- جدول شماره ۱-۲- دسته بندی نظریه های یادگیری از هرگنهان و السون (۱۹۸۶)
- جدول شماره ۲- عناصر و عوامل اصلی خلاقیت (آماییل ۱۹۹۳)
- جدول شماره ۲-۳- انواع پرخاشگری در انسان
- جدول شماره ۱-۳- فراوانی نمونه در مدارس مناطق آموزشی
- جدول ۳-۳- ضریب اعتبار فرم تصویری A آزمون استاندارد خلاقیت تورنس در مطالعه علوی (۱۳۸۳)
- جدول ۳-۳- آلفای کرونباخ متغیر هادر اجرای اول تحقیق
- جدول ۳-۴- آلفای کرونباخ متغیر هادر اجرای دوم تحقیق
- جدول ۱-۴- فراوانی نمونه در مدارس انتخاب شده از ۵ منطقه ونمونه از مدرسه اصلی
- جدول ۲-۴- فراوانی دانش آموزان انتخاب شده از ۶ منطقه به تفکیک پایه
- جدول ۳-۴- میانگین و انحراف معیار مولفه های مورد بررسی
- جدول ۴-۴- میانگین و انحراف معیار مولفه های مورد بررسی بر اساس پایه تحصیلی
- جدول ۵-۴- تحلیل واریانس یک متغیره مولفه های اصلی بر اساس پایه تحصیلی
- جدول ۶-۴- آزمون تعقیبی توکی جهت بررسی تفاوت معنی دار پایه های تحصیلی با هم در مولفه های اصلی
- جدول ۷-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین سه پایه تحصیلی
- جدول ۸-۴- میانگین و انحراف معیار مولفه های مورد بررسی بر اساس مدارس
- جدول ۹-۴- تحلیل واریانس یک متغیره مولفه های اصلی بر اساس مدارس
- جدول ۱۰-۴- آزمون تعقیبی توکی جهت بررسی تفاوت معنی دار مدارس با هم در مولفه های اصلی
- جدول ۱۱-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس
- جدول ۱۲-۴- میانگین و انحراف معیار مولفه های خلاقیت در پایه های تحصیلی

- جدول ۱۳-۴- تحلیل واریانس یک متغیره بین پایه‌های تحصیلی
- جدول ۱۴-۴- آزمون تعقیبی توکی جهت بررسی تفاوت معنی دار بین پایه های تحصیلی با هم در مولفه های خلاقیت
- جدول ۱۵-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین سه پایه تحصیلی
- جدول ۱۶-۴- میانگین و انحراف معیار مدارس در مولفه های خلاقیت
- جدول ۱۷-۴- تحلیل واریانس یک متغیره مولفه های خلاقیت بین مدارس
- جدول ۱۸-۴- آزمون تعقیبی توکی جهت بررسی تفاوت معنی دار بین مدارس با هم در مولفه های خلاقیت
- جدول ۱۹-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس
- جدول ۲۰-۴- میانگین و انحراف معیار نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک پایه
- جدول ۲۱-۴- تحلیل واریانس نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک پایه
- جدول ۲۲-۴- آزمون تعقیبی توکی نمره پیشرفت تحصیلی جهت بررسی تفاوت معنی دار بین پایه‌های تحصیلی
- جدول ۲۳-۴- میانگین و انحراف معیار نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک مدارس
- جدول ۲۴-۴- تحلیل واریانس نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک مدارس
- جدول ۲۵-۴- آزمون تعقیبی توکی نمره پیشرفت تحصیلی جهت بررسی تفاوت معنی دار بین مدارس
- جدول ۲۶-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس
- جدول ۲۷-۴- فراوانی نمونه در مدارس انتخاب شده از ۵ منطقه ونمونه از مدرسه اصلی
- جدول ۲۸-۴- فراوانی دانش آموزان انتخاب شده از ۶ منطقه به تفکیک پایه
- جدول ۲۹-۴- فراوانی تحصیلات پدر
- جدول ۳۰-۴- فراوانی تحصیلات مادر
- جدول ۳۱-۴- فراوانی خواهر برادر
- جدول ۳۲-۴- فراوانی دانش آموزان دارای اتاق اختصاصی
- جدول ۳۳-۴- فراوانی وضعیت درآمد خانواده از نظر کودک
- جدول ۳۴-۴- وضعیت زندگی با والدین
- جدول ۳۵-۴- میانگین و انحراف معیار متغیر عزت نفس به تفکیک پایه های تحصیلی
- جدول ۳۶-۴- تحلیل کواریانس متغیر عزت نفس به تفکیک پایه های تحصیلی
- جدول ۳۷-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر عزت نفس به تفکیک هر یک از پایه های تحصیلی
- جدول ۳۸-۴- میانگین و انحراف معیار متغیر مهارت های اجتماعی به تفکیک پایه های تحصیلی

- جدول ۳۹-۴- تحلیل کواریانس متغیر مهارت های اجتماعی به تفکیک پایه های تحصیلی
- جدول ۴۰-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر مهارت های اجتماعی به تفکیک هر یک از پایه های تحصیلی
- جدول ۴۱-۴- میانگین و انحراف معیار متغیر پرخاشگری به تفکیک پایه های تحصیلی
- جدول ۴۲-۴- تحلیل کواریانس متغیر پرخاشگری به تفکیک پایه های تحصیلی
- جدول ۴۳-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر پرخاشگری به تفکیک هر یک از پایه های تحصیلی
- جدول ۴۴-۴- میانگین و انحراف معیار متغیر خلاقیت(نمره کل) به تفکیک پایه های تحصیلی
- جدول ۴۵-۴- تحلیل کواریانس متغیر خلاقیت(نمره کل) به تفکیک پایه های تحصیلی
- جدول ۴۶-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر خلاقیت(نمره کل) به تفکیک هر یک از پایه های تحصیلی
- جدول ۴۷-۴- میانگین و انحراف معیار ۵ مولفه متغیر خلاقیت به تفکیک پایه های تحصیلی
- جدول ۴۸-۴- تحلیل کواریانس ۵ مولفه متغیر خلاقیت به تفکیک پایه های تحصیلی
- جدول ۴۹-۴- آزمون تعقیبی توکی ۵ مولفه متغیر خلاقیت به تفکیک هر یک از پایه های تحصیلی
- جدول ۵۰-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین سه پایه تحصیلی
- جدول ۵۱-۴- میانگین و انحراف معیار متغیر نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک پایه های تحصیلی
- جدول ۵۲-۴- تحلیل کواریانس نمره پیشرفت تحصیلی در پاسه های تحصیلی
- جدول ۵۳-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر نمره پیشرفت تحصیلی درپایه های مختلف تحصیلی
- جدول ۵۴-۴- میانگین وانحراف معیار متغیر عزت نفس درمدارس
- جدول ۵۵-۴- تحلیل کواریانس متغیرعزت نفس در بین مدارس
- جدول ۵۶-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر عزت نفس بین مدارس
- جدول ۵۷-۴- میانگین وانحراف معیار متغیر مهارت های اجتماعی درمدارس
- جدول ۵۸-۴- تحلیل کواریانس متغیر مهارت های اجتماعی درمدارس
- جدول ۵۹-۴- آزمون تعقیبی متغیر مهارت های اجتماعی بین مدارس
- جدول 60-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس
- جدول ۶۱-۴- میانگین وانحراف معیار متغیر پرخاشگری درمدارس
- جدول ۶۲-۴- تحلیل کواریانس متغیر پرخاشگری درمدارس
- جدول ۶۳-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر پرخاشگری درمدارس
- جدول ۶۴-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس

- جدول ۴-۶۵ - میانگین و انحراف معیار متغیر خلاقیت (نمره کل) در مدارس
- جدول ۴-۶۶ - تحلیل کواریانس متغیر خلاقیت (نمره کل) در مدارس
- جدول ۴-۶۷ - آزمون تعقیبی متغیر خلاقیت (نمره کل) در مدارس
- جدول ۴-۶۸ - میانگین و انحراف معیار ۵ مولفه خلاقیت در مدارس
- جدول ۴-۶۹ - تحلیل کواریانس معیار ۵ مولفه خلاقیت در مدارس
- جدول ۴-۷۰ - آزمون تعقیبی ۵ مولفه خلاقیت در مدارس
- جدول ۴-۷۱ - خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس
- جدول ۴-۷۲ - میانگین و انحراف معیار نمره پیشرفت تحصیلی در مدارس
- جدول ۴-۷۳ - تحلیل کواریانس نمره پیشرفت تحصیلی در مدارس
- جدول ۴-۷۴ - آزمون تعقیبی نمره پیشرفت تحصیلی در مدارس
- جدول ۴-۷۵ - خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس

چکیده تحقیق

مدرسه میزان در مقایسه با دیگر دانش برای پاسخگویی به اهدافی که در این مطالعه تعقیب می شد یعنی دو هدف : ۱- شناسایی اثربخشی روش های نوگرایانه مبتنی بر روش یادگیری اکتشافی بر یادگیری دانش آموزان مدرسه میزان، و ۲- شناسایی تفاوت های موجود ناشی از روش یادگیری مبتنی بر یادگیری اکتشافی بین دانش آموزان آموزش تهرانی مشغول تحصیل در دبستان های غیر انتفاعی، در بهمن ۱۳۸۹ و اردیبهشت ۱۳۹۰ دو مطالعه با اجرای پرسشنامه های تحقیق روی دانش آموزان مدرسه میزان و دانش آموزان مدارس غیر انتفاعی همتا در ۵ مدرسه غیر انتفاعی دیگر که از ۵ منطقه آموزشی شهر تهران به طور تصادفی انتخاب شده بودند به انجام رسید. برای تعیین اثربخشی روش آموزشی مورد اشاره غیر از بررسی وضعیت یادگیری (نمره پیشرفت درسی) دانش آموزان، سازه های عزت نفس دانش آموزان، پرخاشگری، مهارت های اجتماعی و خلاقیت آنها نیز مورد بررسی قرار گرفت و این سازه ها بین دانش آموزان مدرسه میزان و نمونه فوق اشاره از مدارس ابتدایی غیر دولتی شهر تهران مورد مقایسه قرار گرفت و علاوه بر آن همین مقایسه در سه پایه سوم، چهارم و پنجم بین ۵ سازه ذکر شده بالا به انجام رسید.

نتایج نشان داد در مولفه نمرات پیشرفت درسی، مدرسه میزان به صورت قاطع از تمام مدارس انتخاب شده از مناطق آموزشی به صورت معنی دار بالاتر است به نحوی که از بالاترین سطح نمرات اخذ شده در مدارس یعنی مدرسه فردوس (منطقه ۵) و ولی عصر عج (منطقه ۳) یک انحراف استاندارد بالاتر است. از مدرسه پیام ولایت (منطقه ۱۲) و صبح دانش (منطقه ۱۶) دو انحراف استاندارد و تقریباً ۳ انحراف استاندارد از مدرسه نبوت (منطقه ۸) بالاتر است و استفاده از روشی فعال و الگوی یادگیری جدید می تواند علت آن قلمداد گردد و روش آموزشی مورد استفاده در مدرسه میزان به میزان بالاتری از یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منجر شده است.

تحلیل کواریانس نمرات عزت نفس نشان داد که بین نمرات عزت نفس مدارس در مناطق مختلف تفاوت محسوس و چشمگیری مشاهده نمی گردد. به عبارت دیگر روش آموزشی مورد استفاده در مدارس به تفاوت های محسوس در میزان نمره عزت نفس دانش آموزان منجر نگشته است.

تحلیل کواریانس بین نمره مهارت های اجتماعی در مدارس مناطق مختلف تهران نشان می دهد تفاوت معنی داری با خطای کمتر از ۵٪ بین این مدارس وجود دارد. البته این تفاوت در این مولفه نه به دلیل تاثیر روش های آموزشی در این مدارس است چرا که حداقل در ۵ مدرسه تفاوت مشخصی دیده نشد. یعنی روش های آموزشی به این تفاوت منجر نشده است بلکه کلیت مسئله متوجه پایین بودن قابل توجه نرخ مهارت های اجتماعی در مدرسه صبح دانش منطقه ۱۶ است که نیاز به بررسی جدا دارد.

تحلیل کواریانس متغیر پرخاشگری بین مدارس نشان می دهد با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی نشان می دهد که مدرسه میزان با دو مدرسه فردوس منطقه ۵ و ولی عصرعج منطقه ۳ تفاوت معنی دار ندارد و این مدارس از جهت برقراری تمهیدات لازم برای تخلیه پرخاشگری کودکان در مسیر متعادل، موفق عمل کرده اند ولی بین مدرسه میزان با ۳ مدرسه دیگر یعنی پیام ولایت منطقه ۱۲، نبوت منطقه ۸ و صبح دانش منطقه ۱۶ تفاوت با خطای کمتر از ۱٪ معنی دار است و نرخ پرخاشگری این دانش آموزان در مدارس بالاست. این نتیجه مبین آن است که نمی توان صرفا روش آموزشی را در کاهش پرخاشگری دانش آموزان موثر دانست چرا که مدارس دیگری مانند ولی عصرعج منطقه ۳ و فردوس منطقه ۵ که از روش اکتشافی مورد استفاده مدرسه میزان استفاده نمی کنند نیز توانسته اند دانش آموزانی با نرخ پرخاشگری پایین داشته باشند و معنی این عبارت چنین است که کاهش نرخ پرخاشگری را باید در عوامل دیگری جستجو کرد.

تحلیل کواریانس بین نمرات کل خلاقیت نشان از تفاوت معنی دار در سطح کمتر از ۱٪ دارد. آزمون تعقیبی نشان می دهد که به صورت قاطع نمرات کل خلاقیت بدست آمده در مدرسه میزان بالاتر از تمامی مدارس مناطق مختلف با خطای کمتر از ۱٪ است. نمره دیگر مدارس با هم تفاوت آشکاری را نشان نمی دهد. بر این اساس به طور قاطع می توان گفت روش متفاوت آموزشی مدرسه میزان در افزایش نمره خلاقیت دانش آموزان موثر بوده است و می تواند دلیل اصلی این تمایز آشکار باشد.

تحلیل کواریانس ۵ مولفه متغیر خلاقیت نشان می دهد در ۴ مولفه اول یعنی سیالی، بدیع بودن، انتزاعی بودن تیترها، بسط با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار موجود است و در مولفه مقاومت در مقابل بندش با خطای کمتر از ۵٪ تفاوت معنی دار است. آزمون های تعقیبی بین ۵ مولفه خلاقیت در ۶ مدرسه مورد بررسی نشان می دهد در سه مولفه سیالی، بدیع بودن و بسط به طور قاطع مدرسه میزان نمره بالاتری داشته و می توان دلیل اصلی این تفاوت را به روش آموزشی متفاوت آن اسناد داد. در مولفه انتزاعی بودن تیترها اگرچه مدرسه میزان از ۳ مدرسه پیام ولایت، ولی عصرعج و نبوت به طور معنی دار بالاتر است ولیکن به طور معنی دار از مدرسه فردوس نمره پایین تری دارد و لذا نمی توان این تفاوت را ناشی از روش متمایز مدرسه میزان دانست. در مولفه مقاومت در برابر بندش نیز باز مدرسه فردوس بالاترین نمره را دارد اگرچه مدرسه میزان به نمره مدرسه

فردوس نزدیک است و لی مدرسه میزان در این مولفه فقط از مدرسه نبوت به طور معنی دار بالاتر است و با سایر مدارس تفاوت آشکاری ندارد و لذا نمی توان روش آموزشی میزان را در این مسئله دارای نفوذ دانست. تحلیل کواریانس بین سه پایه تحصیلی سوم، چهارم و پنجم در متغیر پیشرفت تحصیلی نشان می دهد بین میانگین نمرات با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی نشان می دهد که بین پایه ۳ و ۴ با خطای کمتر از ۵٪ به نفع پایه ۳، بین پایه ۳ و ۵ و بین پایه ۴ و ۵ با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت به نفع پایه پنجم معنی دار است.

تحلیل کواریانس بین سه پایه تحصیلی سوم، چهارم و پنجم در متغیر عزت نفس نشان می دهد بالاترین نمره عزت نفس مربوط به پایه پنجم، سپس چهارم و در مرتبه آخر پایه سوم قرار دارد. تحلیل کواریانس مبین تفاوت معنی دار با خطای کمتر از ۵ درصد بین ۳ پایه تحصیلی است. نتایج آزمون تعقیبی نشان می دهد بین پایه سوم و پنجم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت به نفع پایه پنجم معنی دار است. بین پایه سوم و چهارم هم البته تفاوت معنی دار نیست ولی به سطح معنی داری نزدیک است و اینجا نیز پایه چهارم میانگین بالاتری داشته است و لیکن اگرچه میانگین عزت نفس از پایه چهارم به پنجم رشد داشته ولی بین دو پایه تفاوت معنی دار نیست. به این ترتیب می توان گفت نمره عزت نفس از پایه سوم به طرف پایه های بالاتر رشد صعودی داشته است. تحلیل کواریانس بین سه پایه تحصیلی سوم، چهارم و پنجم در متغیر مهارت های اجتماعی نشان می دهد بین ۳ پایه تحصیلی تفاوت معنی داری وجود ندارد و رشد چشمگیری از پایه سوم تا پنجم رخ نداده است. تحلیل کواریانس بین سه پایه تحصیلی سوم، چهارم و پنجم در متغیر پرخاشگری نشان می دهد اگرچه میانگین نمره پرخاشگری دانش آموزان پایه سوم بالاتر است ولی این تفاوت معنی دار نیست و مولفه خشونت با افزایش سن (بین پایه ۳ تا ۵) تغییر نمی کند.

تحلیل کواریانس بین سه پایه تحصیلی سوم، چهارم و پنجم در متغیر خلاقیت (نمره کل) نشان می دهد بین نمرات کل خلاقیت در سه پایه تحصیلی با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد. در نمره کل خلاقیت بالاترین میانگین مربوط به پایه چهارم است، و براساس آزمون تعقیبی اجرا شده بین پایه سوم و چهارم به نفع پایه چهارم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه پنجم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار است یعنی خلاقیت سیری صعودی را نشان می دهد البته نمره خلاقیت دانش آموزان پایه چهارم نسبت به دو پایه دیگر میانگین بالاتری را نشان می دهد که البته تفاوتش با نمره خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم معنادار نیست.

تحلیل کواریانس ۵ مولفه متغیر خلاقیت در ۳ پایه تحصیلی نیز نشان می دهد در مولفه های سیالی، بدیع بودن، بسط با خطای کمتر از ۱٪ و در مولفه انتزاعی بودن تیتراها با خطای کمتر از ۵٪ بین سه پایه سوم، چهارم

و پنجم تفاوت معنی دار است و در مولفه مقاومت در برابر بندش بین نمرات میانگین سه پایه تحصیلی تفاوت معنی دار ملاحظه نمی گردد.

نتایج آزمون تعقیبی مبین آن است که در مولفه سیالی بین پایه سوم و چهارم و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه بالاتر با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد ولی بین پایه چهارم و پنجم به نفع پایه چهارم تفاوت با خطای کمتر از ۵٪ معنی دار است. در مولفه بدیع بودن تقریباً همین نتایج تکرار شده است و پایه چهارم بیشترین نمره میانگین را داشته و بین پایه سوم و چهارم و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه بالاتر با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد ولی بین پایه چهارم و پنجم به نفع پایه چهارم تفاوت با خطای کمتر از ۵٪ معنی دار است. در مولفه انتزاعی بودن تیترها بالاترین میانگین مربوط به پایه سوم است و بین پایه سوم و چهارم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار است ولی بین نمرات میانگین دیگر پایه ها تفاوت مشخصی ملاحظه نمی گردد. در مولفه بسط نیز نتایج مشابه نتایج سیالی و بدیع بودن است و بالاترین نمره میانگین بدست آمده مربوط به پایه چهارم است. بین پایه سوم و چهارم و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه بالاتر با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد و لی بین پایه چهارم و پنجم به نفع پایه چهارم تفاوت با خطای کمتر از ۵٪ معنی دار است. در مولفه مقاومت در برابر بندش نیز بین نمرات سه پایه تحصیلی تفاوت چشمگیری دیده نمی شود.

مقدمه

پیدا کردن مسیرهای نو و باز کردن راههای تازه نیاز به همت و تلاشی وافردارد و مستلزم اعتقاد و باوری راسخ است تا ناملایمات راه را هموار نماید. روش میزان در آموزش ابتدایی، روشی خلاق و پویا است و مبتنی بر جهت گیری های تعاملی و مشارکتی دانش آموزان . پشتوانه های نظری آن را در نظریات یادگیری اکتشافی علی الخصوص یادگیری اکتشافی هدایت شده که در نظرات تربیتی اندیشمند روسی لئو ویگوتسکی، بدان اشاراتی است، باید جستجو کرد. روش میزان نه روش ویگوتسکی است بلکه روشی اکتشافی است که با بوم ایرانی انطباق یافته است. پژوهش حاضر که به سفارش موسسه فرهنگی آموزشی هدایت میزان به انجام رسید درصدد بود اثربخشی این روش آموزشی را روی دانش آموزان میزانی در مقایسه با دیگر دانش آموزان مدارس غیر دولتی تهران مورد بررسی قرار دهد که نتایج آن مبین معتبر و قابل اعتنا بودن این روش آموزشی است. این پژوهش پنج مولفه روانشناختی پیشرفت تحصیلی، عزت نفس، مهارت های اجتماعی، پرخاشگری و خلاقیت را مورد توجه قرار داد و دانش آموزان میزانی با دیگر دانش آموزان تهرانی مقایسه شدند. دانش آموزان میزانی در هر پنج مولفه، وضعیت خوب و قابل قبولی داشتند و لیکن در دو مولفه پیشرفت تحصیلی و خلاقیت به طور قاطع از تمام دانش آموزان مدارس غیر دولتی پسرانه تهران در پله ای بالاتر ایستادند که این مهم برای روش میزان که پس از اثبات و تثبیت خود، در حال توسعه به مدارس دیگر است ؛ نتیجه ای است دلگرم کننده.

موسسه فرهنگی آموزشی هدایت میزان لازم می داند از برادر گرامی آقای بهروز نظری عضو شورای علمی گروه پژوهشی علوم تربیتی جهاد دانشگاه تهران که این پژوهش با همت نامبرده به انجام رسید و همچنین برادر بزرگوار جناب آقای دکتر محمد رضا نیلی(عضو محترم هییت علمی دانشگاه علامه طباطبایی) که نظارت بر طرح را پذیرفتند قدردانی و سپاس خود را ابراز می دارد.

و من الله التوفیق

حمیددادگسترینیا

فصل اول

بیان مسئله و چهار چوب نظری

یادگیری اکتشافی^۱ مانند تمام اقسام یادگیری به معنی تغییر رفتار است، اما نه هر گونه تغییری، بلکه تغییری که بر اثر تجربه حاصل شده باشد. بنابراین به تغییرات ناشی از رشد و بلوغ شیمیایی و مکانیکی به هیچ وجه یادگیری گفته نمی‌شود. از میان نظریه‌های شناختی می‌توان به نظریه برونر که یادگیری اکتشافی نام دارد، اشاره کرد. برونر یکی از روان‌شناسان آمریکاست که در زمینه یادگیری شناختی بویژه درباره فعالیت آموزشی و کلاس به فعالیت و تحقیقی پرداخته است. برونر طی سالها سعی می‌کرد تا تحقیقات خود را طوری پیش برد که جوابگوی این سوال باشد که چگونه می‌توان بهتر و بیشتر آموخت نه این که صرفاً به تشریح و توصیف یادگیری بپردازد. بلکه باید فرد را با مسئله روبرو کند تا خود به کشف بپردازد. او در نظریه خود به فرایند کسب معرفت بیشتر از حفظ کردن واقعیت‌های علمی توجه دارد و در تحقیقات خود به مطالعه فرایند یادگیری در کلاس پرداخته است.

روانشناسان و علمای تعلیم و تربیت، تحقیقات بسیاری در زمینه یادگیری انجام داده‌اند و حاصل یافته‌های آنان به صورت نظریه‌های یادگیری ارائه شده است. که مجموع آنها را می‌توان در دو مقوله شرطی و شناختی تقسیم کرد. که نظریه شرطی بر یادگیری‌هایی تاکید دارد که از طریق عادت و شرطی شدن حاصل می‌شوند و این در حالیست که نظریه‌های شناختی بر شناخت و یادگیری از راه بصیرت تاکید می‌ورزد.

برونر حیطه عمل فعالیت‌های آموزشی را در چهار زمینه عمده تحت تاثیر قرار داده است. تاکید بر فرایند یادگیری: به نظر او کسب معرفت مهم است نه حفظ حقایق و کسب معرفت یک فرایند است نه یک محصول. یعنی تاکید او بیشتر بر چگونگی یادگیری است، نه آنچه آموخته می‌شود.

تاکید بر ساخت یادگیری: اگر مطالب یا محتوای آموزشی به شکل منطقی سازمان‌دهی شود، شاگردان آن را بهتر یاد می‌گیرند. مانند تقسیم موجودات به دو دسته جمادات و جانداران. همچنین وجود ساخت یادگیری به معلم کمک خواهد کرد تا میان داشتن مقدماتی و عالی رابطه برقرار کند و از پیچیدگی مفاهیم آموزشی کاسته می‌شود.

تاکید بر اهمیت شهود: برونر علاوه بر تاکید بر جریان و ساخت یادگیری، بر اهمیت شهود و اشراق و راز آشنایی تاکید می‌کند و اصرار می‌ورزد. او بر این باور است که حفظ کردن علوم ریاضی و کلامی هدف شایسته‌ای برای آموزش و پرورش نیست. بلکه هدف آموزش و پرورش باید ارتقا سطح بینش و فهم شهودی باشد. عملکرد آموزش باید چنان باشد که شاگردان با یک نگاه تیز و ژرف موضوع را درک کنند.

¹ Discovery Learning

تاکید بر اهمیت انگیزش درونی: انگیزه درونی آن است که فعالیت صحیح و موفقیت‌آمیز موجب رضایت خاطر و تقویت رفتار گردد نه پاداش‌های بیرونی به نظر برونر پاداش‌های درونی بسیار موثرتر از پاداش‌های بیرونی‌اند.

در نظریه برونر، نگرش و بینش شاگرد بسیار مهم است. طبق این نظر، معلم باید به جای کنترل رفتار شاگردان و ایجاد رفتارهای پیش‌بینی شده بر اساس عادت، به ایجاد وضعیت مطلوب یادگیری اقدام کنند و سبب شوند که آنان به کشف روابط و حل مسائل نائل گردند تا بتوانند کاربرد آموخته‌هایشان را در زندگی واقعی بیابند. در چنین برداشتی هر شاگرد باید مطابق با استعدادهای خود و توانایی‌های خود مسائل را حل کند و پیش برود. باید به میزان مواد درسی و تفاوت‌های فردی نیز توجه شود. به شاگردان خردسال باید اصول و مفاهیم را اغلب به طور مستقیم آموخت. زیرا آنان برای یادگیری اکتشافی تجربه و حوصله کافی ندارند. برعکس در دوره‌های عالی، یادگیری اکتشافی موجب رضایت خاطر شاگردان می‌شود. از طرف دیگر یادگیری از طریق اکتشاف احتیاج به معلم کارآموده و توانا دارد زیرا در غیر این صورت کلاس به بی‌نظمی کشیده می‌شود.

طبق این نظریه پیشنهاد می‌شود محیط آموزشی محیطی کاملاً آرام و دور از اضطراب و تنش باشد و شرایط آموزشی به گونه‌ای تنظیم شود به شاگردان بتوانند عقاید خود را با آزادی بیان کنند، با علاقه به گفتار دیگران گوش دهند، در مورد مسائل مختلف بیندیشند و به سازماندهی مفاهیم ذهنی خود بپردازند تا بدین وسیله نیروی تفکر در آنها تقویت شود. پیشنهاد می‌شود معلم وسایل کافی در اختیار شاگردان قرار دهد و سؤالاتی را مطرح کند تا آنان با به کارگیری وسایل، راه حل آنها را کشف کنند و بینش لازم را بدست آورند.

اسلاوین در کتاب روانشناسی تربیتی خود بعضی مزیت‌ها و معایب یادگیری اکتشافی را چنین توصیف می‌کند:

- برانگیختگی کنجکاوی دانش آموز
- انگیزه دادن برای ادامه دادن تا یافتن پاسخ‌ها
- یادگیری مهارت حل مسئله
- تفکر نقادانه و تجزیه تحلیل و دستکاری اطلاعات

مهمترین نقاط ضعف مترتب بر این روش اشتباهات یادگیرندگان و اتلاف وقتی است که شاید وجود این مشکل در نظام آموزشی ما انجام روش اکتشافی را غیر ممکن می‌سازد بنا براین برای اجرای روش اکتشافی در نظام آموزشی ما روش یادگیری اکتشافی هدایت شده توصیه می‌گردد که مبانی نظری آن به نظریه اجتماعی یادگیری که ویگوتسکی آن را ارائه می‌کند نزدیک تر است و در آن معلم سر نخ‌هایی را ارائه می‌دهد و بخش‌هایی از فعالیت را سازمان می‌دهد و یا نکات مهم را در اختیار می‌گذارد.

در نظام آموزشی کشور ما به دلیل اقتباسی بودن نظام آموزشی و عدم تناسب کافی و وافی این نظام با نیازهای روز دانش آموزان، همچنین فاصله نظام با شرایط متناسب فرهنگی- اجتماعی و بومی کشور، حجم زیاد مواد درسی، نتیجه مداری و نمره محوری به جای فرایند مداری و امکان استفاده از روش های پیشرفته ای مثل روش تدریس اکتشافی فراهم نبوده است. مدرسه ی غیر انتفاعی ابتدایی میزان منطقه ۲ آموزش پرورش شهر تهران در این خصوص پیشقدم شده و در ۵ سال اخیر این روش موثر آموزشی را در دستور کار خود قرار داده است و اهمیت دارد که برای ترویج و تعمیم روش های جدید، اثر بخشی این روشها بررسی شود و فاصله میزان یادگیری، مهارت های اجتماعی و ارتباطی، عزت نفس، ادراک از خود، و دیگر ویژگی های دانش آموزان تحت این روش با دیگر دانش آموزان شهر تهران بررسی شود تا به این ترتیب بتوان معلوم کرد در صورت وجود تفاوت، تفاوت ها به دلیل استفاده از این روشهای جدید بوده است و اساسا آیا این روشها اثر بخش و مفید بوده و توانسته است تغییراتی را در شرایط آموزشی و پرورشی دانش آموزان مشمول خود رقم زند؟

اهداف تحقیق

دو هدف اصلی که در این تحقیق دنبال می شود عبارت است از:

- ۱- شناسایی اثربخشی روش های نوگرایانه مبتنی بر روش یادگیری اکتشافی بر یادگیری دانش آموزان مدرسه میزان
- ۲- شناسایی تفاوت های موجود ناشی از روش یادگیری مبتنی بر یادگیری اکتشافی بین دانش آموزان مدرسه میزان در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی مشغول تحصیل در دبستان های غیر انتفاعی

اهداف فرعی که در این مطالعه دنبال می شود به شرح زیر است:

- ۱- شناسایی تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر وضعیت یادگیری دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی
- ۲- شناسایی تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر عزت نفس دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی
- ۳- شناسایی تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی
- ۴- شناسایی تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی

۵- شناسایی تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر خلاقیت دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی

سوالات تحقیق

- ۱- تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی تا چه میزانی است؟
- ۲- تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر عزت نفس دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی تا چه میزانی است؟
- ۳- تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی تا چه میزانی است؟
- ۴- تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی تا چه میزانی است؟
- ۵- تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر خلاقیت دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی تا چه میزانی است؟
- ۶- بین سه پایه تحصیلی سوم، چهارم و پنجم در متغیرهای پیشرفت تحصیلی، عزت نفس، مهارت های اجتماعی، پرخاشگری و خلاقیت دانش آموزان مدارس غیر انتفاعی تهران چه تفاوت هایی وجود دارد؟

فصل دوم

مفهوم و تعریف یادگیری

یادگیری یکی از مهمترین زمینه های مطالعه در روانشناسی امروز و در عین حال یکی از مشکل ترین مفاهیم برای تعریف کردن است. تعاریف سنتی از یادگیری به کسب دانش فهمیدن یا تسلط یابی از طریق تجربه یا مطالعه اشاره دارند. اما بیشتر روانشناسان این تعریف را نمی پذیرند، زیرا در آن اصطلاحات و مفاهیم مبهم فهمیدن دانش و تسلط یابی به کار رفته است. روانشناسان در سالهای اخیر به تعریف هایی تمایل نشان داده اند. که به تغییر رفتار مشاهده پذیر اشاره می کنند (هرگنهان و السون، ترجمه سیف، ۱۳۷۶ ص ۸۲) هیلگارد در کتاب نظریه های یادگیری خود از یادگیری تعریفی به شرح زیر ارائه داده است:

«یادگیری تغییر در رفتار آزمودنی در برابر موقعیتی خاص است تغییری که حاصل تجربه های مکرر آزمودنی در چنین موقعیتی باشد و نتوان آن را ناشی از گرایش های فطری به پاسخ دادن، بلوغ جسمی و یا حالات گذاری آزمودنی (از قبیل خستگی، اثر داروها و جز این ها) دانست» در ادامه مطلب چنین آمده که در «تعریف یاد شده شرایط کافی برای حصول یادگیری بیان نشده است چون تجربه مکرر در موقعیت خاص در برخی موارد به نوعی تغییرات قابل مشاهده در پاسخ ها نمی انجامد» (هیلگارد و باور^۱، ترجمه براهنی، ۱۳۶۷، ص ۲۵).

در تعریفی دیگر کیمبل یادگیری را به صورت تغییرات نسبتاً ثابت و پایدار در توان رفتاری (رفتار بالقوه) فرد که بر اثر تجربه حاصل شده باشد تعریف نموده است (هرگنهان و السون، ترجمه سیف، ۱۳۷۶ ص ۸۲) این تعریف از جمله تعاریفی است که در مورد یادگیری مورد توافق متخصصان این رشته بوده است به منظور فهم بیشتر تعریف فوق بیشتر تعریف فوق توجه به چند مفهوم و عنصر به کار رفته در آن ضروری است. اول این که آن گونه یادگیری مورد نظر می باشد که موجب تغییر در رفتار شود به این معنا که تغییراتی در رفتار فرد ایجاد شود، که قبلاً این تغییرات در رفتار فرد وجود نداشته است دوم این که این تغییرات به صورت بالقوه بوده و بروز آنها در رفتار فرد بلافاصله پیش از یادگیری الزامی نمی باشد. بلکه برای تبدیل یادگرفته های فرد به عملکرد، موقعیتهای محرکهای کافی باید وجود داشته باشد. سوم اینکه این تغییرات نسبتاً ثابت و پایدار هستند. به عبارت دیگر نمی توان هر گونه تغییرات آنی و زودگذری چون رشد، خستگی، مصرف داروها، هیجانات آنی و ... را یادگیری تلقی کرد و آخر این که از آنجایی که قسمت عمده ای از رفتارهای انسان ساده و بازتابی هستند مانند عطسه کردن، بازپس کشیدن دست از روی آتش و ... این گونه رفتارها نیز ناآموخته بوده و غیراکتسابی می باشند لذا نمی توان این دست از تغییرات رفتاری را یادگیری دانست. آن دسته از تغییرات رفتاری که در اثر تجربه و تمرین حاصل شده باشند، یادگیری محسوب نمی شوند. این تعریف هنوز بر اهمیت تجربه تأکید می ورزد اما به نظریه پرداز این آزادی را می دهد که نوع تجربه ای را که او برای وقوع یادگیری ضروری می داند خود مشخص کند؛ مثلاً تمرین تقویت شده، مجاورت بین محرک و پاسخ، یا کسب اطلاعات، این تعریف همچنین نشان می دهد که تجربه می

¹ . Hilgard & Bower

تواند علاوه بر یادگیری به رویدادهای دیگری که سبب تغییر رفتار می شوند منجر گردد خستگی یکی از این رویدادها است (هرگنهان و السون، ترجمه سیف، ۱۳۷۶ صص ۳۱-۲۲).

محیط های یادگیری

قبل از توصیف مشخصه های اصلی گروههای همیار لازم است در مورد سه نوع محیطی که معلمان در کلاسهای خود به وجود می آورند توضیحاتی داده شود. معلم در هر کدام از این محیط ها معلم نگرش خاصی در دانش آموزان ایجاد می کنند و انتظارات خاصی نسبت خود دانش آموزان در آنها به وجود می آورند. این سه محیط یادگیری عبارتند از رقابتی، فردی و همیاری (رستگار و همکاران ۱۳۸۲).

محیط یادگیری رقابتی

اولین و شاید آشناترین نوع محیط یادگیری است. در یک کلاس رقابتی در روز اول مدرسه وارد کلاس می شوند و از خود می پرسند امسال چه کسی شاگرد اول خواهد شد اگر من امسال بخواهم شاگرد اول شوم باید چه کسی کسی را به زمین بزنم، یا چه کسی باعث خواهد شد که من خنگ به نظر برسم؟ دانش آموزان در این کلاس به دلایل مختلف مانند نمره و تحسین با یکدیگر رقابت می کنند شناخته شدن در نظر معلم، کارهای افتخاری کلاس و هر نوع جایزه ای که به نظر معلم برای برانگیختن دانش آموزان به کار مناسب است در کلاس رقابتی دانش آموزان پیش از آن که همدیگر را یار و حامی همدیگر بدانند، مانع و سد راه می دانند. بدیهی است کلاس رقابتی برای دانش آموزان که معمولاً و یا غالب اوقات بازنده است بسیار سخت است. بسیاری از دانش آموزان به کلاس می آیند تا خود را بازنده ببینند بنابراین در بازی آموزشی شرکت نمی کنند (رستگار و همکاران ۱۳۸۲).

یادگیری انفرادی

در محیط انفرادی یادگیرنده نگران این نیست که ممکن است دیگری باعث شود تا بد جلوه کند. آنها به تنهایی و با سرعت خود کار می کنند اگر بخواهند بیشتر با خودشان رقابت می کنند تا ببینند تا چه حد می توانند پیش روند و تعامل آنها با دانش آموزان دیگر فقط در برنامه های غیر کلاسی مانند هنگام زنگ تفریح است. شعار کلاسهای انفرادی این است: ما همه در این کار تنها هستیم. فراگیران از همکلاسی های خود توقع کمک و حمایت ندارند معلم مرجع اصلی آنها است. این نقص اصلی یادگیری انفرادی است. زیرا یادگیری اساساً یک فعالیت اجتماعی است. زندگی انسان بدون همکاری و همیاری بسیار بی معنی است (نوروزی و همکاران، ۱۳۸۲).

محیط همیاری: در چنین محیطی دانش آموزان یاد می گیرند در اوقاتی که نیاز به کمک دارند، به یکدیگر اتکا کنند حتی در شنیدن حرفهایش وقتی چیزی برای گفتن دارند و یا در جهت اتمام کار می توانند به کمک یکدیگر بشتابند. در کلاسهای همیاری دانش آموزان به جای اینکه معلم را مرجع اصلی بدانند، به همکلاسیهای خود به عنوان مراجع مهم و با انرژی نگاه می کنند. شعار یک کلاس چهارمی این است یا همه نجات می یابیم یا همه غرق می شویم (رستگار و همکاران ۱۳۸۲). در اینجا اولین مشخصه اصلی یادگیری از طریق همیاری می رسیم: وابستگی مثبت: معلمان باید فعالیت های یادگیری از طریق همیاری را به گونه ای سامان دهند که دانش آموزان حقیقتاً به یکدیگر وابسته باشند. هیچ یک از اعضای گروه نمی توانند موفق شوند مگر اینکه تمام اعضا موفق شوند.

دومین مشخصه یادگیری از طریق همیاری که دست به دست وابستگی مثبت می دهد پاسخگویی فردی است. هر دانش آموز باید بداند که مسئول است مواد درسی را یاد بگیرد. هیچ کس اجازه ندارد فرد آزاد باشد یا از زیر وظایف گروه شانه خالی کند.

تمام مدل های یادگیری از طریق همیاری در این دو عامل مشترکند در کنار این امر باید بر نقش مهارت های اجتماعی برای خوب عمل کردن در گروه اشاره کرد (جانسون و جانسون^۱، ۱۹۸۹).

ارتباط بین تدریس و یادگیری

آنچه مسلم است این است که تدریس خوب باید منجر به یادگیری شود. به عبارت دیگر اگر تمام شرایط یک تدریس خوب و موفق رعایت شود یادگیری را بدنبال خواهد داشت و اگر یادگیری آن طور که تعریف شده است اتفاق بیافتد، به رشد تفکر منطقی در دانش آموزان منجر خواهد شد. نظر به رابطه تنگاتنگ تدریس و یادگیری در اینجا به تعریف و الگوهای تدریس اشاره می شود.

تدریس فعالیتی است که سبب یادگیری می شود اگر نتیجه تدریس با یادگیری همراه نباشد، می توان گفت که تدریس مؤثر انجام نگرفته است تدریس را می توان با توجه به الگوهای آن بررسی کرد در امر بررسی الگوها و مدل های تدریس از یادگیری استفاده می شود، زیرا که این الگوها یادگیری متفاوتی را بوجود می آورند وقتی صحبت از یادگیری می شود، منظور این است که در رفتار فرد تغییر ایجاد شود. از آنجایی که بسیاری از رفتارهای ایجاد شده مستقیماً قابل مشاهده نیستند، از این رو یادگیری از رفتار انسان استنباط می شود. در این استنباط تغییر رفتارهایی مورد نظر می باشند که نسبتاً دائمی هستند و حالت اکتسابی دارند. تغییر رفتارهای ناشی از یادگیری نیز متفاوتند برخی از آنها بر شکل گیری شناخت دانش و برخی دیگر بر ایجاد مهارتها و اعمال

¹. johnson & Johnson

نگرشها تأکید دارند و حال اگر از تدریس یادگیری بوجود آید، در این صورت بر اثر تدریس دانش ها، مهارتها و نگرشها می توانند در انسان شکل بگیرند(فتحی آذر، ۱۳۸۲).

در اصل فرایند تدریس، ترتیب دادن به محیط ها برای تعامل شاگردان و بررسی نحوه یادگیری است (بهرنگی، ۱۳۸۱). تدریس یکی از مفاهیمی است که ارتباط مستقیم با یادگیری دارد. تعاریف بسیاری از تدریس ارائه شده و به نظر می رسد در اکثر این تعاریف تدریس نوعی فرایند و فعالیت میان فردی – که در آن معلمان در دانش آموزان و بالعکس تأثیر گذار هستند- تلقی شده است. آندرسون و بنز تدریس را این گونه تعریف کرده اند: تدریس یک فعالیت میان فردی متعادل شامل انواع ارتباطات کلامی است که باهدف کمک به یادگیری دانش آموزان یا برای ایجاد تغییر در رفتار آنان انجام می شود(الویت^۱ و همکاران، ۱۹۹۶).

در تعریف دیگری از تدریس توسط آیزنر^۲ به نتیجه تدریس زیاد تأکید شده است. وی معتقد است که تدریس هنگامی صورت می گیرد که معلمان توسط حسن انجام فعالیتهای آموزشی خود موفق می شوند تا فراگیران در کل یا قسمتی از موضوع مورد نظر به یادگیری قادر شوند (فتحی آذر، ۱۳۸۲).

تعریف روش تدریس

برای روش تدریس نیز همچون مفاهیم و اصطلاحات دیگر رایج در این حوزه تعاریف متعددی ارائه شده است. متخصصان و صاحب نظران در نوشته های مختلف، روش تدریس را به اشکال مختلفی تعریف نموده اند. از بین تعاریف ارائه شده برای روش تدریس، به نظر می رسد تعریف ارائه شده توسط گئیچ^۳ کاملتر است. وی روش تدریس را بصورت زیر تعریف می نماید: روش تدریس، الگوهای رفتاری معلم است که تکرار پذیر است. قابلیت استفاده در تمامی موضوعات درسی را دارد، به بیش از یک معلم اختصاص دارد و به امر یادگیری ارتباط می یابد. در این تعریف مواردی چند قابل بررسی است. نخست آنکه به الگوهای رفتاری معلم اشاره شده است که شامل یک سری اعمال و رفتار وی است که همزمان یا به وجهی متوالی در جهتی سازماندهی می شوند. چنین الگوهای رفتاری در اجرای روشهایی چون سخنرانی، مباحثه، پرسش و پاسخ و یا حل مسأله توسط معلم نشان داده می شوند. دوم این که در تعریف مزبور الگوهای رفتاری و اعمالی مورد توجه قرار گرفته اند که تکرار پذیرند و در شرایط یکسان نتیجه همسان دارند. سوم، روش تدریس می تواند قابلیت تعمیم به تمامی موضوعات درسی را داشته باشند. بدین معنی که اصول تدوین شده در آن، می تواند در موضوعات مختلفی چون علوم طبیعی، علوم اجتماعی و سایر رشته ها کاربرد داشته باشد. چهارم اختصاص روش تدریس به بیش از یک معلم، به دلیل اکتسابی

^۱ .Oulvit

^۲ . Eisner

^۳ . Gage

بودن آن است. یعنی روش تدریس را می توان یاد گرفت و یاد داد. و در نهایت روش تدریس هدفدار است و هدف روش تدریس با یادگیری در ارتباط است. بنابراین با اجرای روشهای تدریس مختلف منظور اصلی این است که در فراگیران، یادگیری مطلوب و مورد نظر ایجاد شود (فتحی آذر، ۱۳۸۲). با بررسی تعاریف ارائه شده برای تدریس می توان نتیجه گرفت که تدریس به مجموعه فعالیت هایی اطلاق می شود که هدفدار است و آگاهانه صورت می پذیرد و به گونه اتفاقی یا تصادفی قوام نمی گیرد. بلکه اعمال و فعالیتهایی است که بطور عمدی و بر اساس هدف خاص صورت می گیرد و فعالیتهای که تدریس را موجب می شوند بر اثر تعامل سه رکن اساسی یعنی معلم، شاگرد و مواد درسی استوار است. وجود این سه عامل لازم و ملزوم یکدیگرند که موجب می شوند تدریس شکل بگیرد و عمل تدریس معنا پیدا کند (نوروزی و همکاران ۱۳۸۲).

طبقه بندی روشهای تدریس

روشهای تدریس را می توان با استفاده از متغیرهای زیادی طبقه بندی نمود. تاکنون نیز طبقه بندیهای برای روشهای تدریس از سوی متخصصان انجام گرفته است. بعنوان مثال می توان روشهای تدریس را از لحاظ روش ارائه به روشهای تدریس مستقیم و غیر مستقیم طبقه بندی نمود که در روش مستقیم بیشترین فعالیت کلاس بر عهده معلم بوده و دانش آموزان فقط شنونده سخنان و توضیحات معلم بوده و فرصت اندکی برای بحث و سوال فراگیران داده می شود. ولی در روش غیر مستقیم دانش آموزان در جریان یادگیری فعال بوده و فرایند تدریس به صورت پرسش و پاسخ یا مباحثه اداره می شود. به عبارت دیگر روشها تدریس مستقیم حالت قیاسی و از کل به جزء داشته ولی روشهای تدریس غیر مستقیم حالت استقرایی و از جزء به کل دارند.

جوینس و ویل^۱ نوعی طبقه بندی جدید از روشهای تدریس را ارائه نموده اند. در این طبقه بندی براین اصل تأکید می شود که تجربیات یادگیری از محتوا (موضوعات درسی)، روش یادگیری و محیط اجتماعی تشکیل یافته است. بنابراین الگوهای تدریس باید بتوانند در ماهیت محتوا و موضوع، راهبردهای یادگیری و فراهم سازی تعامل اجتماعی برای ایجاد بستر و محیط مناسب یادگیری نقش خود را ایفا کنند. با الهام از این دیدگاه آنها روشهای تدریس را به الگوهای پردازش اطلاعات، تعامل اجتماعی، انفرادی و رفتاری طبقه بندی کرده اند که در زیر فقط الگوی تعامل اجتماعی به اختصار بررسی می شود:

الگوی تعامل اجتماعی: در این گونه الگوها به کنش و واکنش بین فراگیران و یادگیری مشارکتی تأکید شده است. یادگیری مشارکتی در پیشرفت تحصیلی و درک عمیق فراگیران از مطالب درسی نقش عمده ای دارد. این نوع یادگیری در رشد و شکوفایی استعدادهای نهفته و ویژگیهایی چون گسترش روابط و تعامل اجتماعی به دانش

^۱ . Jouis & Will

آموزان کمک می کنند تا شناخت از خود را در جهت تعامل با دیگران بسط دهند. الگوهای تعامل اجتماعی خود از انواع مختلف تشکیل شده است که عبارتند از:

مدل بررسی گروهی: که هدف آن حل مسائل اجتماعی با مجموعه ای از مطالعات علمی و استدلال منطقی باشد. نظریه پردازان آن جان دیویی، و هربرت ثلن^۱ می باشند.

مدل پژوهش اجتماعی: هدف آن حل مسائل اجتماعی با مجموعه ای از مطالعات علمی و استدلال منطقی باشد. نظریه پردازان آن بنجامین کاکس، بایرون و ماسیمبالاس^۲ می باشند.

مدل ایفای نقش: هدف آن بررسی و مطالعه ارزشها و نقش آن در تعامل اجتماعی، درک فرد از ارزشها و رفتار است که نظریه پرداز آن فانی شاتل می باشد.

مدل پژوهش اجتماعی: هدف آن پژوهش علمی، رشد اجتماعی و فردی، مشارکتی راهبردها در روند مطالعات علمی است. نظریه پردازان آن رابرت اسلاوین و همکاران^۳ می باشند.

مدل مستقل: هدف آن رشد راهبردهای مستقل تعامل اجتماعی، درک ارتباط و احساسات خود و دیگران است که نظریه پرداز آن دیوید و راجر جانسون، الیزابت کوهن^۴ می باشد (فتحی آذر، ۱۳۸۲).

انواع روشها و الگوهای تدریس

روشهای تدریس سنتی:

روشهای سنتی به روشهایی گفته می شود که اکثر مدارس دنیا در طول تاریخ آموزش و پرورش از آن استفاده کرده اند و امروز نیز یکی از متداولترین روشهای حاکم بر مدارس هستند. روشهای آموزش سنتی روشهای تدریس غیر فعال و منفعل می باشند. در این روشها نقش فعال از آن معلم بوده و دانش آموزان بدون این که عکس العملی از خود نشان دهند تنها یادگیرنده معلومات و اطلاعات معلم هستند. در این روشها ارتباط معلم با شاگرد یک طرفه است. به عبارتی محوریت با معلم است و دانش آموزان شنونده و تماشاگر می باشند (علی پناه، ۱۳۷۷).

به اعتقاد فلدر^۵ در رویکردهای سنتی بیشتر وقت کلاس در اختیار معلم است. دانش آموزان شنونده و بیننده بوده و به صورت انفرادی روی تکالیف درسی کار می کنند. در نتیجه فرصتهای اندکی برای تعامل و هم اندیشی فراهم گردیده و روحیه همکاران تقویت نمی شود. محوری مهمترین مشخصه رویکردهای سنتی محسوب می

^۱ . Johne dewey & Herbert Thelen

^۲ . Benjamin kaks & Bayruon & masimballas

^۳ . Rabert slawin

^۴ . Deyvid & Rajer Johnson

^۵ . Felder

شود(نقل از کرامتی، ۱۳۸۲). در رویکردهای سنتی یادگیری چون وابستگی درونی بین دانش آموزان برای رسیدن به هدف وجود ندارد، لذا ممکن است تنها یک یا چند نفر سود ببرند فراگیرانی که تحت تأثیر این گونه رویکردها آموزش می بینند فکر می کنند در صورتی می توانند به اهداف خود برسند که سایر دانش آموزان در رسیدن به اهداف خود شکست بخورند. در نتیجه دانش آموزان یا سخت کار می کنند تا بهتر از همکلاسی های خود باشند یا اینکه نسبت به درس و یادگیری بی تفاوت شده و امیدی به برنده شدن نمی بینند و این یکی از بزرگترین معایب و محدودیتهای روشهای سنتی یادگیری تلقی می شود. از معروفترین روشهای سنتی می توان به دو روش حفظ و تکرار و سخنرانی اشاره کرد.

روش حفظ و تکرار:

روش حفظ و تکرار یکی دیگر از روشهای قدیمی و معمول آموزش است. در این روش دانش آموزان پس از اتمام کلاس درس از طریق تمرین و تکرارهای متوالی که گاهی ساعتهای زیادی از وقت فراگیر بدان صرف می شود، سعی می نمایند تا مطالب و موضوعات درسی را به حافظه سپرده و خود را برای آزمونهای تکوینی یا تراکمی پایان سال آماده نمایند. در این روش به حافظه سپردن مطالب و تکرار و پس دادن آن مهمترین کار به شمار می آید. معلمی که به محتوای درس مسلط است تمام یا قسمتی از آن را بیان می کند و سپس انتظار دارد که شاگردان همان مطالب را بوسیله تمرین و تکرار به خاطر سپرده و در جلسه آینده یا در هنگام امتحان به او پس دهند(شعبانی، ۱۳۸۲).

از محاسن روش حفظ و تکرار می توان به موارد زیر اشاره نمود:

- برای به خاطر سپردن اصول و قواعد و قوانین مناسب است، در حالی که همه موضوعات درسی در قواعد و اصول خلاصه نمی شوند.
- به معلمان با تجربه کمتری نیازمند است
- کم هزینه ترین روش آموزشی است. چون اجرای آن نیازمند امکانات و تجهیزات آموزشی چندانی نیست.

ولی روش فوق معایب و محدودیتهایی نیز دارد که به شرح زیر می باشد:

- در این روش ارتباط و همکاری متقابل بین معلم و شاگرد وجود ندارد
- به علت وجود انضباط خشک این روش باعث ایجاد و توسعه روابط نامناسب بین معلم و شاگرد می شود
- وسیله مناسبی برای برانگیختن حس کنجکاوی شاگردان نیست. به همین دلیل شاگردان اغلب از محیط مدرسه بیزارند.

- این روش افراد متفکر، تحلیل گر و نقاد پرورش نمی دهد.
- فعالیت در این روش یکنواخت بوده و به تفاوت‌های فردی توجه نمی شود.
- علاقه و رغبت و استعداد‌های شاگردان در نظر گرفته نمی شود (شعبانی، ۱۳۸۲).

روش پرسش و پاسخ:

یکی دیگر از روش‌های معمول تدریس و یادگیری در نظام‌های آموزشی دنیا، روش تدریس پرسش و پاسخ می باشد. همچون روش سخنرانی، شیوه پرسش و پاسخ نیز به دلیل سادگی اجرا و با صرفه بودن از لحاظ اقتصادی و زمان در حد زیادی توسط معلمان مورد استفاده قرار می گیرد. به طور معمول در کلاس‌های درس سؤال و جواب بین معلمان و فراگیران طرح و پاسخ داده می شود. در حالی که اگر این شیوه به درستی اجرا شود می تواند اساس اجرای روش‌های تدریس فعالی چون روش‌های مکاشفه ای و پژوهشی قرار گیرد.

الگوی کلی این شیوه از دیدگاه معلمان عبارتند از سازمان دادن (تدوین چارچوبی برای پرسش و پاسخ) پاسخ سؤال، عکس العمل (تشویق پاسخ، اصلاح پاسخ، و یا ارائه توضیحات اضافی) و این دیدگاه‌ها و مراحل دائماً تکرار می شوند (کلارک^۱ و دیگران، ۲۰۰۱).

یکی دیگر از هدف‌های مهم تدریس باید تشویق و تشجیع دانش آموزان برای سؤال کردن باشد در حالی که در اکثر اوقات بر سؤالات معلم تأکید و توجه می شود (ولفولک^۲، ۲۰۰۱).

مک کرا^۳ و ساونسون^۴ پژوهشی در مقایسه آموزش برنامه ای با روش سخنرانی در درس سلول شناسی و جنین شناسی انجام داده و گزارش نموده اند که تأثیر روش آموزش برنامه ای بیشتر از روش سخنرانی است. همچنین پژوهشگران نشان داده اند که روش مباحثه در یادگیری منجر به افزایش نگرش مثبت و انگیزش، بر روش سخنرانی برتری دارد (فتحی آذر، ۱۳۸۲)

در توضیح مدل‌های مختلف آموزشی کاپلان^۵ (۱۹۸۵) (به نقل از براون^۶ و براون صفحات، ۲۵۹-۲۵۸) از سه مدل آموزشی معروف یاد می کنند:

۱- آموزشی با تأکید بر محتوا

1. Kelark
2. Woolfolk

3. Mecrea
4. Swanson
5. Kaplan
6. Brown

۲- آموزشی با تأکید بر نتایج

۳- آموزشی با تأکید بر فرایند یادگیری

به نظر او دو مدل او باید های سنتی و رسمی مطابق هستند و آموزش سنتی بر انتقال حقایق، و ارزشها، از نسلی به نسل بعد و از استاد به شاگرد و نخبه پرورش مبتنی است. این مدل سنتی روی اقتدار معلم تأکید کرده و موجب می شود که دانش آموزان، نقش منفعلی به خود گرفته (گوش فرا دهند و رونویسی کنند) و در نتیجه مهارت و تفکر انتقادی رشد نکند، به همین دلیل دانش آموزان برتری و قدرت معلم را درونی کرده و این نگرش او، بعدها در زمینه های سیاسی و اجتماعی انتقال می یابد و سرانجام، مطابق به نظام نمره ای رتبه ای (پاداش و تنبیه) مدل مبتنی بر محتوا (سنتی) از فردیت و رقابت حمایت می کند، در نتیجه همبستگی و ارزش های اجتماعی به حداقل می رسد. به نظر کاپلان، آموزشی که بر نتایج تأکید کند با دیدگاه رفتارگرایان از آموزش همسان است. هر چند این فلسفه و روش آموزشی، واکنشی علیه مدل سنتی آموزش بوده و به عنوان رویکردی مدرن تر و پیشرفته شناخته شده است اما کاستی و نواقص زیر در آن مشهود است:

اولاً در این روش، برنامه ریز با استفاده از سبکی انعطاف پذیر و ویژه اهداف را معین کرده و دانش آموزان را به دریافت، هدایت و کمک از دیگران عادت می کنند.

ثانیاً آموزش در شکل فردی، به جداسازی دانش آموزان منجر می شود و به مشارکت در فعالیت ها اهمیت داده نمی شود و سرانجام از دیدگاه سیاسی - اجتماعی، این مدل آموزشی، افرادی مطیع و فرمانبر پرورش داده و دانش آموزان را به سازگاری با وضع موجود و فعلی ترغیب می کند (براون و برون، ۱۹۹۸).

امانوئل کانت معتقد است که آموزش سنتی، صراحت فهم، تصور و حتی خرد را فدای حافظه می کند او می گوید آموزش سنتی به حافظه متکی است و آموزشی که تنها بر حافظه متکی باشد سطحی و حتی مخرب است. سطحی است چون به کار پرورش حیوان بارکش می آید و مخرب است چون سرانجام به نابودی قوه قضاوت و ارزشیابی می انجامد.

در رویکرد سنتی، متخصصین تعلیم و تربیت در مورد معلمان در مورد آنچه که دانش آموزان باید بیاموزند، تصمیم می گیرند. آنها بر این باورند که رهبری و هدایت یک فرد عاقل تر (یعنی معلم) از بروز تجارب دردناک و وقت گیر برای دانش آموزان جلوگیری می کند (گیج و برلایندر، ۱۹۸۴).

بدیهی است در چنین حالتی، این اندیشه در دانش آموز القاء می شود که باید به کمک دیگران متکی باشد، روش تدریس حاکم بر مدارس و کلاس های سنتی نیز روش تدریس کلاسی است و در تمامی مقاطع ابتدایی تا دانشگاه مورد استفاده بوده است. این روش همان روشی است که به "درس دادن" معروف است، قسمت عمده مراحل تدریس در این کلاس ها دانش آموزان در ردیف های موازی و پشت سرهم نشسته اند و معلم اوقات بیشتر

وقت را سخنرانی می کند. علی رغم تأکید برخی از صاحب نظران بر حیطة شناختی و عاطفی در تدریس و توجه همزمان بر دانش و احساسات به عنوان بخش های جدایی ناپذیر از فرآیند یادگیری، چنانچه مشاهده می شود تعلیم و تربیت سنتی بیشتر بر حوزه شناختی تکیه کرده و زمینه ها و جنبه های عاطفی را نادیده گرفته است، و این تأکید و توجه به ارتقای سطح شناختی و غفلت و بی توجهی از عواطف و احساسات، به خشونت روانی در زندگی دانش آموزان منجر شده است که حاصل چنین رویکردی تربیت افرادی بی احساس و تهی از شخصیت است (همان) فرض اساسی، در الگوی تدریس قدیمی و سنتی این است که ذهن فراگیر مانند یک ظرف خالی است که مربی باید دانش خود را خالی کند. در چنین دیدگاهی فراگیر موجود انفعالی است و تدریس آن با فعالیت زیر همراه است:

- انتقال دانش از معلم به دانش آموز به طوری که معلم، اطلاعات را ارائه می کند و انتظار دارد که دانش آموزان آنها را حفظ و بعد به خاطر آورد.
 - انباشتن معلومات در ذهن غیر فعال دانش آموز
 - طبقه بندی دانش آموز به دانش آموزش قوی و ضعیف و تعیین این که چه کسی واجد ارتقاء سطح بالاتری است.
 - انجام آموزش در محیط رسمی و در کلاس
 - ایجاد رقابت دانش آموزان
- در این الگو، سخنرانی کردن در حالی که دانش آموزان غیر فعال، ساکت، منزوی و در رقابت با هم هستند تنها شیوه تدریس است (علاقبند، ۱۳۸۴).

روشهایی که امروزه در مؤسسات آموزشی مورد استفاده قرار می گیرند برای آموزش و تغییر رفتار در دانش آموزان نارسا و فاقد نتایج مطلوب هستند چون موضوع آموزش، اطلاعات و مهارتهایی است که قبلاً تهیه و تعیین شده است و کار اصلی مدرسه نیز انتقال آنها به نسل جوان می باشد. یادگیری در چنین شرایطی به معنی گرفتن مطالبی است که قبلاً در کتابها و اندیشه های افراد مسن تر جمع و ضبط شده است، و در جریان آن فعالیت و درگیری دانش آموز به حداقل می رسد. در کلاس درسی که به صورت متداول و با روش سخنرانی برگزار می شود، دانش آموز عملاً فعال نیست و به علت عدم درگیری با موضوع درسی و معلم، چه بسا که تنها جسم او در کلاس حاضر باشد، می شود، یادداشت بر می دارد و با دیگران است ولی ذهن و روان او جدا از دیگران است (ثریا، ۱۳۷۰).

در این صورت، جو حاکم بر کلاس، خشک و بی روح بوده و فاقد ارتباط دو سویه بین معلم و فراگیران و فراگیران با فراگیران است.

رهبری نژاد(۱۳۷۳) ویژگی ها و خصوصیات زیر را برای آموزش به روش سنتی ذکر می کند:

- ۱- همواره هدفهای محدودی انتخاب می شود مثلاً آماده ساختن جوانان برای ورود به دانشگاه
 - ۲- پرورش بعد خاصی از وجود انسان را مورد توجه قرار می دهد
 - ۳- یادگیری، از طریق حفظ و تکرار صورت می گیرد و رغبت ها و احتیاجات شاگردان مورد توجه نیست.
 - ۴- تجربیات غیر مستقیم دیگران، یعنی سخنرانی و کتاب و نظایر آن به عنوان وسایل اصلی یادگیری به کار می رود.
 - ۵- شاگردان وادار می شوند، فعالیت هایی را بدون توجه به اینکه به آنها راغب باشند یا استعداد فراگیری آن را داشته باشند انجام دهند.
 - ۶- شاگرد در انفرادی به بار می آورند.
 - ۷- حس رقابت را در دانش آموزان تقویت می کنند.
 - ۸- مربی سعی می کند عادت به اطلاعات و رعایت مقرراتی که معمولاً جنبه تحلیلی دارد، را در وجود شاگرد ایجاد و تقویت نماید
 - ۹- تعیین برنامه صرفاً به وسیله معلم یا مقامات فرهنگی صورت می پذیرد و کودک در آن نقشی ندارد.
 - ۱۰- در فعالیتهای آموزشی، ترس اجبار و تهدید نقش اصلی را بازی می کند..
 - ۱۱- عمل خلاف موجب تنبیه است.
 - ۱۲- تفاوت های فردی افراد مورد توجه قرار نمی گیرد.
 - ۱۳- محیط کلاس تنها نماینده محیط تربیتی است و حدود کار معلم و شاگرد محدود به آن است.
- با دقت در شیوه های رایج در مدارس در می یابیم که نظام آموزشی سنتی به جای اهتمام در تربیت اجتماعی دانش آموزان به شدت بر فرد گرایی و رقابتهای فردی متکی است و در بسیاری از زمینه ها به ارتباطات میان فردی و فعالیت های گروهی در بین دانش آموزان توجهی نشده است(منفرد، ۱۳۷۸).
- این که دانش آموزان در کلاسهای درس پشت سر هم می نشینند و در بسیاری موارد، مجاز نیستند با دانش آموزان دیگر مراوده داشته باشند و حتی اجازه ندارند در هنگام تدریس یا انجام تکالیف با دانش آموزان دیگر صحبت کنند و حتی در مدارس به دانش آموزان توصیه می شود که شخصا از وسایل خود نگهداری و استفاده کنند نشاندهنده این است که دانش آموزان در آموزش به سبک سنتی به رقابت با سایر دوستان خود ترغیب می شوند. نظام آموزشی سنتی معمولاً این یک تفکر را به دانش آموزان القاء می کند که بایستی چنان درس بخوانند که گوی سبقت را از دیگران ببرایند. آنها به تدریج می آموزند که در مسیر منتظر افراد دیگر ننشینند تا دیگران به آنها نرسند. در نظام آموزشی سنتی کمک به دانش آموزان ضعیف به یکدیگر نه وظیفه بلکه یک لطف تلقی می

شود(منفرد ۱۳۷۸). خلاصه برخی از صاحب نظران بر این باورند که تدریس سنتی با چنین خصوصیتی همواره ماندگار بوده و تاریخ آموزش و پرورش نشان داده است که معلمان و مدارس در انتخاب این روش آموزشی حرکتی کند داشته اند، اما این روش معمول و سنتی، امروز در همه پایه های تحصیلی و یا همه گروههای دانش آموزان به یک میزان موفقیت به دست نیاورده است(شعبانی، ۱۳۸۲).

بنیادهای نظریه های یادگیری

هیلگارد در کتاب نظریه های یادگیری خود از دیدگاه های عمده معرفت شناسی، به نام های «تجربه گرایی» و «خردگرایی» نام برده است که زمینه را برای طبقه بندی نظریه های جدید یادگیری فراهم آورده است بنابراین با توجه به اینکه این دو دیدگاه (تجربه گرایی و خردگرایی) در تاریخ نظریه های یادگیری نقش عمده را بر عهده دارند به بررسی هر یک از آنها می پردازیم.

الف - تجربه گرایی

تجربه گرایی نظریه ای است که به موجب آن «تجربه» تنها منبع معرفت است. هر چند تأکید بر تجربه حسی است با این وجود معرفت حاصل بازنگری فکری و روابط میان عده ای از تجربه ها نیز تا اندازه ای مورد توجه است(هیلگارد و باور، ترجمه براهنی، ۱۳۶۷، ص ۴).

این موضوع که تجربه تنها مایع و پایه معلومات به شمار می آید به وسیله ارسطو مطرح گردید ارسطو میان عمل و ماده تمایز دقیقی تعیین نکرد. او عالم خارج را سرچشمه معرفت دانست و یادگیری را در رابطه معتبر می شناخت(پارسا، ۱۳۷۴، ص ۴۸).

هیلگارد می گوید: «در فلسفه تجربه گرایی سنتی قانون تداعی تنها مکانیسمی بود که از طریق آن معرفت قابل حصول بود این نظریه بعدها به طور عمده توسط فلاسفه انگلیسی از جمله توماس هابز^۱، جان لاک^۲، دیوید هیوم^۳، جیمز هیل^۴ و جان استوارت میل^۵ پروده شد و قوام یافت» (هیلگارد و باور، ترجمه براهنی، ۱۳۶۷، ص ۴). یادگیری در مکاتب تجربه گرا: هیلگارد می گوید در این نوع دیدگاه دو اصل اساسی در مورد یادگیری مسلم انگاشته می شود:

۱- نسخه ای از تأثیرات حسی وارد گنجینه حافظه می شود و بازنمایی ها درونی ساده یا «یادصورت ها» را به وجود می آورند.

¹ Thomas Hobbes

² John Locke

³ David Hume

⁴ Jimz, Hil

⁵ John Stuart Mill

۲-تصورهای ساده ای که مجاور هم تجربه شده اند در حافظه پیوند می یابند و تصویرهای مرکب را به وجود می آورند به عبارت دیگر تصورهای ساده را یک پیوند تداعی به هم ارتباط می دهد (هیلگارد و باور، ترجمه براهنی، ۱۳۶۷، ص ۵).

ب-خرد گرایی:

هیلگارد در این رابطه می نویسد خرد گرایی یک دیدگاه عمومی انسانی است که به موجب آن تنها منبع اصلی معرفت، خرد یا عقل است. به این معنا که خرد تنها مبنای معتبر معرفت و اعتقاد و عمل است نه مرجعیت. بنابراین وحی، شهود، با داده های حسی، فهم یا ادراک معرفت از طریق خرد، باید هم هدف بررسی های تجربی باشد و هم هدف بررسی های فلسفی. از نظر تجربه گرایان تصورهای ما نسخه های فعل پذیری از داده های حسی هستند اما خرد گرایان معتقدند که داده های حسی توده - ساخت نیافته و نامتبلوری هستند که فقط داده های خاص برای یک مکانیسم تفسیری محسوب می شوند. فلاسفه خرد گرا مانند دکارت، لایب نیتس و کانت^۱ تقریباً در همه جهات با تجربه گرایی به مقابله پرداخته و در راه توسعه خردگرایی کوشش نموده اند (هیلگارد و باور، ترجمه براهنی، ۱۳۶۷، ص ۱۰).

زمینه خرد گرایی را در اندیشه های افلاطون می توان یافت افلاطون یک فطرت گرا بود و باور داشت که دانش فطری است همچنین او یک خرد گرا بود زیرا معتقد بود که این دانش تنها از راه تعلل یا خردورزی به دست می آید (هرگنهان و السون، ترجمه سیف، ۱۳۷۶، ص ۵۶).

همانطور که کانت نوشته است: «اگرچه دانش ما به تمامی با تجربه ارتباط دارد اما نباید چنین نتیجه گرفت که همه دانش ما در تجربه ریشه دارد» حصول دانش واقعی مستلزم قبول این پیش فرض است که علاوه بر داده های خاص حسی، چارچوبی از روابط فکری وجود دارد. در نظر دکارت حقایق بدیهی که هیچ گونه رابطه ای با تجربه حسی ندارد ویژگی ذاتی ذهن هستند ما این حقایق بدیهی را از طریق حواس خود یاد نمی گیریم بلکه به طور شهودی آن ها درک می کنیم چون آن ها از آغاز زندگی بخشی از تجهیزات ذهنی ما بوده اند به همین جهت بر طبق نظریه خردگرا این طبیعت نیست که حقایق الزامی خود را بر ما تحمیل می کند بلکه این ما هستیم که قوانین را بر طبیعت طرح می کنیم. این حقایق از نظر خرد گرایان الهامات رسیده از دنیای فراسوی حواس ما نیستند بلکه نمودهایی از ساخت ذهنی خود ما هستند و چارچوب و شکلهای تجربه را در مقایسه با محتوای تجربه فراهم می سازند (هیلگارد و باور، ترجمه براهنی، ۱۳۶۷، ص ۱۷).

مکاتب و نظریه های یادگیری

¹ . Dekart & Libe nits & Kant

۱- یادگیری از منظر رفتارگرایی:

روانشناسی رفتار گرایی برای اولین بار توسط جان بی واتسون بنیان گذاری شد که معتقد بود برای این که روانشناسی به صورت علم در آید نیازمند موضوعی است که به گونه ای با ثبات قابل اندازه گیری باشد و آن موضوع رفتار است. در مکتب رفتارگرایی انسان همانند مابقی حیوانات در نظر گرفته می شود که فرمان آن دست محیط است و به هر سو که محیط (محرک) بخواهد رفتار را به همان صورت خواهد راند. بنابراین محرکهای محیطی عامل اصلی بروز رفتار و یادگیری در انسان می باشند. در واقع یادگیری یک جریان شرطی است که فراگیر واکنش جدیدی را در آن والبرگ و هارتل^۱ در اخذ می کند. انگیزش عامل وادار کننده به واکنش و عمل است که از محرکها ناشی می شود بررسی اثرگذاری دیدگاه رفتارگرایی در آموزش و پرورش نتیجه می گیرند که نظریه تداوی گرایی و تجربه گرایی (رفتارگرایی) بر این اصل استوارند که فعالیتهایی موجود حالت تصادفی دارند اما فعالیتهایی خاصی که با نتیجه خوشایند همراه باشند در نوار ضبط شده ذهنی باقی می ماند (فتیحی آذر، ۱۳۸۲).

از نظر صاحب نظران نظریه شرطی در فرایند یادگیری ابتدا وضع یا حالتی در یادگیرنده اثر می کند سپس او را وادار به فعالیت می نماید و در بین وضع یا حالت و پاسخ ارائه شده ارتباط برقرار می شود و سرانجام عمل یادگیری صورت می گیرد. در واقع یادگیری عبارت از ارتباط بین محرک و پاسخ است (شعبانی ۱۳۸۲).

نهضت رفتار گرا در روانشناسی به دنبال استفاده از روبه های تجربی به مطالعه رفتار در رابطه با محیط بوده است. سه موضوع مفروضه اصلی این نظریه را تشکیل می دهند که عبارتند از:

- رفتار قابل مشاهده بیشتر از فرایندهای درونی فکر در کانون بررسی قرار می گیرد به طور ویژه یادگیری تغییر در رفتار آشکار است.

- محیط در شکل دهی رفتار افراد مؤثر است. آنچه یاد گرفته می شود به وسیله عناصر محیطی معین می شود نه به وسیله فرد یادگیرنده

- اصول مجاورت (چگونه دو رویداد در یک زمان با هم ارتباط برقرار می کنند) و تقویت (هر وسیله که احتمال تکرار رویدادی را افزایش دهد) در توضیح و تشریح فرایند یادگیری مورد توجه قرار می گیرند (مریام و کافارلا به نقل اسمیت^۲، ۲۰۰۵).

برای این که امر یادگیری در نظریه های محرک و پاسخ (رفتارگرایی) تحقق یابد لازم است به شناخت و اهمیت موارد زیر باید توجه نمود (پارسا، ۱۳۷۴):

- یادگیرنده: موجودی است دارای اعضاء حسی و دستگاههای عصبی و عضلانی

^۱ . Wahlberg & Hartel

^۲ . Meryam & Kafarla & Smith

- یادگیری عبارت از تغییر رفتار موجود زنده است که بر اثر رشد طبیعی و تجربه های محیطی حاصل می گردد.
- مجاورت: یکی از پدیده های اساسی در نظریه های محرک - پاسخ است. بنابراین اصل، امور هنگامی آموخته می شود که در مجارت زمانی یا مکانی یکدیگر را تقویت نمایند.
- تمرین یکی دیگر از عوامل مؤثر در نظریه های محرک - پاسخ است. به اعتقاد طرفداران این نظریه ها آموختن با یک بار حاصل نمی شود.
- تقویت: نیز از شرایط مهم در این گونه نظریه هاست. و هنگامی پدیدار می شود که پاسخ به محرک موجب رضامندی و خشنودی باشد و گرنه موجود زنده گرایشی به آموختن خواهد داشت.
- افرادی چون واتسون، پاولف، ثوراندایک و اسکینر در تبیین دیدگاه رفتارگرایی اثرات قابل ملاحظه ای را گذاشته و در قرن حاضر نیز مهمترین نظریه رفتارگرایی، نظریه شرطی سازی کنش گر است که از سوی اسکینر در تبیین یادگیریهای انسان مطرح گردیده است. در بررسی تأثیر رفتار گرایان در امر آموزش بیش از هر چیز تعدیل رفتار، مدیریت کلاس، مدیریت درس و آموزش برنامه ای مطرح می باشد.

۲- یادگیری از چشم انداز شناخت گرایی:

شناخت گرایی از مکاتب مهمی است که در مقابل رفتار گرایی، که در آمریکا به صورت اشتیاق مهمی برای روانشناسان در بررسی یادگیری جریان داشت، ظهور نمود طرفداران این شاخه از روانشناسی ویژگیهای خاص نظریات خود را دارند. برخی به زبان عددها به حافظه، و تعداد زیادتری بر حل مسأله و فرآیند شناختی آن تأکید دارند اما اکثریت آنها براین عقیده اند که نظر به SR^۱ یادگیریهای ساده را تبیین می کند ولی نمی تواند یادگیری پیچیده ای چون حل مسأله را توجیه نماید. اگرچه دیدگاه شناخت گرایی نقش عوامل محیطی را مورد توجه قرار می دهد و آن را شرط لازم برای ظهور و بروز رفتار می داند اما برای شناخت اهمیت زیادی قایل می شود بدین ترتیب برای اینکه رفتار را نتیجه و محصول محرکها بداند، آن را حاصل ترکیب و تلفیق محرکها با شناختها می داند. از این رو پردازش اطلاعات هسته اصلی برای درک رفتار به شمار می آید. در این دیدگاه یادگیری فرایندی جهت دار، فعال و وابسته به فعالیتهای ذهنی و فکری است که به دانش و بینش و ساخت شناختی یادگیرنده وابسته است (فتحی آذر، ۱۳۸۲)

^۱ - محرک-پاسخ

روانشناسان گشتالت چنین تصور کردند که وقتی ارگانیسم با مسئله روبرو می شود یک حالت عدم تعادل شناختی در او اتفاق می افتد و تا زمان حل شدن مسئله ادامه می یابد. بنابراین از نظر روانشناسان گشتالت عدم تعادل شناختی ویژگیهای انگیزشی دارد که ارگانیسم را وادار می کند تا تعادل نظام ذهنی اش را باز یابد (هرگنهان و السون، ترجمه سیف، ۱۳۷۶).

صاحبان نظریه شناخت گرایی یادگیری را ناشی از شناخت، ادراک و بینش می دانند. از دیدگاه نظریه پردازان شناختی یادگرفته های جدید فرد با ساختهای شناختی قبلی او تلفیق می شود. این عده براین باورند که یادگیری یک جریان درونی و دائمی است. از نظر پیروان شناختی، شاگردان موجوداتی فعال و کنجکاوند با همین دلیل به معلمان توصیه می کنند که محیط های آموزشی را به گونه ای سازمان دهی کنند که شاگردان بتوانند به بصیرت و اکتشاف برسند (شعبانی، ۱۳۸۲) علی رغم این که شناخت گرایان بر فعال بودن دانش آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری تأکید دارند، ولی در چگونگی اجرای فعالیتهای و نحوه مشارکت و سهیم شدن فراگیران در یادگیری اختلافاتی نیز با همدیگر دارند. بعضی از نظریه پردازان این مکتب بر استفاده از روش مکاشفه ای، برخی دیگر روشهای حل مسأله و عده ای دیگر نیز روشهای توضیحی کلامی و دریافتی در تدریس را پیشنهاد می نمایند. از میان شناخت گرایان صاحب نفوذ در تدریس و پیشرو در برنامه ریزی درسی می توان از برونر^۱، گانیه^۲ و آزوبل^۳ نام برد. برونر یادگیری مکاشفه ای را مطرح می کند و نظریات وی ستون فقرات و بنیان اکثر نظریه های برنامه های درسی و چگونگی امر آموزش را تشکیل می دهد. گانیه نیز به نوعی به روش مکاشفه ای تأکید دارد که مستلزم راهنمایی و برآوردن پیش نیازهای ضروری می باشد. آزوبل نیز طرفدار روش تدریس به حالت توضیحی است و با طرح یادگیری معنی دار و پیش سازمان دهنده نقش بسزایی در چگونگی کاربرد روانشناسی در تدریس داشته است (فتحی آذر، ۱۳۸۲).

۳- یادگیری از چشم انداز آرمان گرایی

مفهوم روش تدریس ایده آلیستی از مفهوم معرفت شناسی این مکتب اخذ شده است. فرآیند تفکر ذاتاً از سنخ شناختی است. خودکاوی درون گرانه ای که طی آن یادگیرنده محتوای ذهن خویش را مورد بررسی قرار می دهند و در آن حقایقی را می یابد که به دلیل آن که همگان در آن سهم هستند نماینده حقیقت کهن است که در «در روح جهان» موجود است مربیان ایده آلیست همچون فریدریش فروبل بنیانگذار کودکستان، بر اصل خود فعالی تأکید کرده اند. محرکاتی که معلم فراهم می کند و محیط آموزشی که فعالیت های فکری را

1. Brunner

2. Gagne

3. Ausubel

سرلوحه کار خود قرار می دهد، فرایند یادگیری را غنی می سازند. آموزش رسمی وسیله مؤثری برای تحریک علائق نهان کودک به شمار می آید بست و غور میراث فرهنگی از طریق برنامه درسی بخشی از آموزش و پرورش رسمی ایده الیستی را تشکیل می دهد.

معلم رئالیست باید بر شماری از شیوه های تدریس از سخنرانی گرفته تا بحث و گفتگو و آزمایش مسلط باشد.

معلم باید روش های آرمانی که برای اجرا بسیار ضروری است با مهارت بسیار اجرا نموده به طوریکه که جریان یادگیری برای موفقیت یادگیری به گونه ای سازمان داده شود که موجب تکرار فعالیت پژوهشی محقق و دانشمند باشد.

۴- یادگیری از چشم انداز عملگرایی

مصلحان تربیتی عمل گرا نظیر دیویی، روسو، پستالوزی، و پارکر^۱ برنامه موضوع محور سنتی را از دیرباز با آموزش و پرورش رسمی در ارتباط بوده است، به چالش خواندند، منتقدان برنامه درسی موضوع محور خرده گیری می کردند که تدریس مجموعه ای از اطلاعات جداهم مانند تاریخ، جغرافی، ریاضیات و علوم تا حد صوری گرایی خشک و فضل فروشی گذشته محور تنزل کرده است آموزش رسمی حالت انتزاعی پیدا کرده است به این معنی از علایق، نیازها و تجارب کودکان مجزا شده است.

عملگرایی، به ویژه گونه آزمایش گرانه دیویی، فلسفه ای بود که نظام های فکری و تربیتی موجود را به مبارزه طلبید. این مشرب فکری در صدد برآمد تا آزمایش گرایی را جایگزین مشرب هایی مطلق و پایدار کند این مکتب تأکید دارد که روش های علمی در مفهومی وسیع، همان روش تجربه و خرد اجتماعی است. دیویی در آثار خود در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت بر نقش مدرسه به عنوان یکی از مهمترین عوامل جامعه ساز تأکید می کند. فلسفه تربیت دیویی، فعالیت و مشکل گشایی را محور قرار داد که این عوامل خود موجبات دگرگونی اندیشه ها را درباره آموزش و پرورش فراهم ساخت (پاک سرشت، ۱۳۸۴).

۵- یادگیری از چشم انداز وجود گرایی

آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی عناصری از تجربه را مورد توجه قرار می دهد که ذهنی، شخصی و عاطفی باشد و رویارو شدن انسان را با موقعیت هایی ترغیب می کند که او را به سوی این شناخت رهنمون باشند که انتخاب های انسان مستلزم طرح پرسش مشخصی درباره خیر و شر و درست و نادرست است (پاک سرشت، ۱۳۸۴).

از چشم انداز اگزستانسیالیستی، برنامه درسی شامل مهارت ها و موضوعی است که واقعیت های طبیعی و اجتماعی را تبیین می کنند و مهم تر از همه شامل علوم انسانی است که مبین انتخاب انسان است و خود موضوعاتی از قبیل تاریخ، ادبیات، زبان، ریاضی، علوم و غیره به عنوان حوزه های معرفت مسلم انگاشته می شوند مرحله حساس یادگیری نه در ساختار معرفت، یا سازمان برنامه درسی، بلکه در معنایی نهفته است که دانش آموزان می سازند.

هرگنهان و السون در کتاب مقدمه ای بر نظریه های یادگیری نظریه تولمن^۱ را در فهرست نظریه های شناختی قرار داده و پنج دیدگاه از نظریه های یادگیری را به صورت زیر دسته بندی کرده اند:

جدول شماره (۱-۲) دسته بندی نظریه های یادگیری از هرگنهان و السون (۱۹۸۶)

پارادایم کارکرد گرای	پارادایم تداعی گرای	پارادایم شناختی	پارادایم عصبی - فیزیولوژیکی	پارادایم تکاملی
ثراندایک اسکینر هال ^۲	پاولف گاتری استیس ^۳	نظریه گشتالت پیاژه ^۴ تولمن بندورا ^۵ نورمن ^۶	هب ^۷ *	بولتن ^۸ *

آنها در توضیح بیشتر این تقسیم بندی چنین گفته اند «که می توانیم زیر عنوان کلی رفتار گرایی هم نظریه های کارکردگرایی را قرار دهیم که یک نظریه رفتار گرایانه ، کارکرد گرایانه نام بگیرد یا تداعی گرایانه، به نوع

^۱ . Toulman

^۲ . Thorndike & Skinner & Hall

^۳ . Pavlov & Gotri & Stais

^۴ . Piaget

^۵ . Bandura

^۶ . Nourman

^۷ . Heb

^۸ . Boulten

رفتاری که آن نظریه بر آن متمرکز می شود و چگونگی تعیین منشأهای آن رفتار وابسته خواهد بود» (هرگنهان و السون - ترجمه سیف، ۱۳۸۴، ص ۷۲).

به هر حال پژوهش گران علم روانشناسی یادگیری را از دیدگاههای مختلف مورد بررسی قرار داده و یافته های آنان در توجیه و تبیین پدیده هایی یادگیری به نظریه های متفاوتی انجامید که هر کدام از آنها اصول و شرایطی را برای کاربرد در کلاس درس و یادگیری آموزشگاهی تجویز می کنند.

در این پژوهش با مطالعه فلسفی تقسیم بندی نظریه های یادگیری آنها به سه طبقه؛ رفتار گرایی، شناخت گرایی و اجتماعی تقسیم شده اند از این نظر که یادگیری اکتشافی مربوط به نظریه های شناخت گرایی است در اینجا فقط نظریه های مربوط به آن بررسی می شود.

روانشناسی شناختی بر نقش فعال و سازنده ی یادگیری در موقعیت یادگیری تأکید دارند. دانش آموزان به جای این که در برابر محیط خود به صورت خودکار واکنش نشان دهند معنا می آفرینند و واقعیت خود را می سازند. زیر بنای نظری روانشناختی شناختی این است که پردازش اطلاعات حیاتی ترین فعالیت انسان است ووظیفه اصلی ذهن انسان جست و جو، کسب و ذخیره سازی و حفظ و استفاده از اطلاعات درباره جهان است (گلاور و برونینگ^۱، ترجمه خرازی، ۱۳۷۵، ص ۴۶).

به باور روانشناسان شناختی یادگیرنده در نتیجه یادگیری در ذهن یا محافظه خود یک ساخت شناختی تشکیل می دهد که در آن اطلاعات مربوط به رویدادهای مختلف نگهداری می شوند و سازمان می یابند، پس، از نظر این روانشناسان، یادگیری ایجاد تغییر در رفتار آشکار نیست بلکه ایجاد تغییرات در ساخت شناختی و فرآیندهای ذهنی است (سیف، ۱۳۸۰، ص ۲۵۸).

نظریه یادگیری گشتالت

روانشناسان پیشاهنگ نظریه گشتالت چهار دانشمند آلمانی با نامهای ماکس ورتایمر، ولفگنگ کهلر، کرت کافکا و کرت لوین^۲ بوده اند که از میان آنها ورتایمر بنیان گذار رسمی این نظریه به حساب می آید هلیگارد و باور در کتاب نظریه های یادگیری می نویسند «نظریه گشتالت یکی از نمونه های محدود خردگرایانه در روانشناسی است و یادآور می شوند که ادراک و فرآیندهای مسئله گشایی بیش از هر چیز دیگر مورد توجه روانشناسان گشتالت بود و یادگیری یک امر ثانوی و فرعی و کم اهمیت تلقی می شد. آموخته ها حاصل قوانین سازمانی ادراکی اند و توسط آن ها مشخص و معین می شوند، ماهیت عملکرد نیز تابع این است که موقعیت حاضر به چه

^۱. Glover & Bruning

^۲. Max Werthheimer & Wolfgang Kohler & Kurt Kafka & Kurt Lewin

شیوه ای توسط فرآیندهایی مسئله گشایی تحلیل می شود و برای این منظور به چه صورتی از رد پای تجارب استفاده می شود (هلیگارد و باور، ترجمه براهنی، ۱۳۶۷، ص ۲۸۱).

مفهوم گشتالت

تعریف گشتالت به معنای قالب یا فرم، شکل یا طرح است. معنی گشتالت در روانشناسی گشتالتی آن است که «کل از اجزای تشکیل دهنده آن بیشتر است» نظریه پردازان گشتالت معتقدند که «تجارب روانی را نمی توان به عناصر و اجزای کوچک تر تجزیه کرد به نحوی که هر کدام جداگانه قبل مطالعه باشد» به نظر آن ها کل چیزی بیشتر از اجزای تشکیل دهنده خود است (گلاور و برونینگ، ترجمه خرازی، ۱۳۷۵، ص ۴۵).

یادگیری در نظریه گشتالت

یادگیری برای روانشناسان پیرو نظریه گشتالت به صورت مسئله ای در زمینه ادراک در می آید. یادگیری در زمینه گشتالت عبارت از «بینش حاصل از درک موقعیت یادگیری به عنوان یک کل یک پارچه و آن هم از طریق کشف روابط میان اجزای تشکیل دهنده موقعیت یادگیری حاصل می شود» بنابراین در روانشناسی گشتالت یادگیری یعنی کسب بینش یادگیرنده وقتی به بینش درست دست می یابد که بتواند از طریق درک روابط میان اجزای موقعیت یادگیری به صورت یک کل سازمان یافته به تمامیت آن موقعیت پی ببرد (سیف، ۱۳۸۰، ص ۲۶۰).

اصول یادگیری در نظریه گشتالت

هرگنهان و السون اصول یادگیری گشتالت را به صورت زیر ذکر کرده اند:

- ۱- مرحله پیش از حل مسئله
- ۲- ویژگی های یادگیری همراه با بینش
- ۳- جابجایی
- ۴- ردپا (هرگنهان و السون ترجمه سیف، ۱۳۷۶، صص ۳۰۶-۲۹۰).

کاربردهای آموزشی نظریه گشتالت

هارتلی^۱ (۱۹۹۸) تعدادی از اصول اساسی یادگیری وابسته به روانشناسی شناختی را استخراج کرده و تأکید می کند که یادگیری نتیجه استنتاج، انتظارات و اتصال است. به جای کسب عادات، یادگیرنده نقشه یا راهبرد

¹.Hartley

(مربوط به یادگیری) به دست می آورد و دانش قبلی جهت کمک به این امر مهم تلقی می شود. اصولی که هارتلی ارائه کرده به شرح زیر است:

الف) آموزش باید خوب سازماندهی شود. موضوعات درسی با سازماندهی مطلوب، خوب یاد گرفته می شوند و بهتر به یاد می مانند.

ب) آموزش باید به طور واضح ساختار بندی شود. موضوعات درسی دارای ساختار ذاتی - روابط منطقی بین ایده های اصلی و مفاهیم - اجزاء را به هم مربوط می سازد.

ج) جنبه ادراکی تکلیف مهم هستند یادگیرندگان به طور گزینشی حیطه های مختلف محیط را مورد توجه قرار می دهند بنابراین طریقی که یک مسئله ارائه می شود مهم است و باید یادگیرنده آن را درست بفهمد.

د) دانش پیشین مهم است، موضوعات باید با آنچه که قبلاً یاد گرفته شده اند متناسب باشد.

و) تفاوت بین افراد مهم است، چون که یادگیری را متأثر می سازند، تفاوت ها در سبک شناختی و روش های دست یابی به یادگیری مؤثر هستند.

ه) بازخوردهای شناختی اطلاعاتی به یادگیرندگان درباره موفقیت یا شکست هایشان در رابطه یا تکلیفی که با آن درگیر هستند می دهد، تقویت از طریق دادن اطلاعات (آگاهی از نتایج) مؤثرتر از پاداش است (اسمیت، ۲۰۰۵، ص ۱).

طبق نظر ورتمایر، رسیدن به فهم مطالب مستلزم جنبه های زیادی از یادگیرندگان، چون عواطف، نگرش ها، ادراک و البته هوش آنان است. برای کسب بینش نسبت به حل مسئله، دانش آموز نیاز ندارد منطقی عمل کند بلکه او باید به طور شناختی اجزاء مسئله را بازسازی و مرتب کند تا این که راه حل مبتنی بر فهم مسئله به دست آید. این که این عمل چگونه صورت می پذیرد، از دانش آموزی به دانش آموز دیگر فرق می کند همان طور که از نظر ورتایمر استنباط می شود وی دو روش سنتی آموزش، یعنی روش منطقی، که قواعد را تجویز می کنند و روش تداعی گرایی، که بر یادگیری پیوندهای محرک - پاسخ از راه تمرین، حفظ کردن و تقویت بیرونی تأکید می ورزد را کم اهمیت دانسته و بر نوعی تفکر بارآور تأکید می کنند (هرگنهان و السون، ترجمه سیف، ۱۳۷۶ صص ۳۱۲).

با توجه به موارد بالا، برای این که شاگرد بتواند در درس خود بینش لازم را به دست آورد. معلم باید تا جایی که امکان دارد موارد زیر را هنگام تدریس مدنظر قرار دهد:

۱- تعیین هدفهای درسی و آموزشی مشخص و قابل درک برای شاگرد

۲- عرض موارد آموزشی در قالب شالوده و ترتیب اصولی و منطقی

۳- ترتیب مطالب جدید در ساخت کلی و کمک به شاگرد برای کسب بینش در شناخت عناصر مربوط

۴- در راه کسب بینش از هر وسیله مؤثری مانند ترسیم نمودار، روش سقراطی و همچنین از برگه ها و آزمایشهای علمی بهره جست. از لحاظ گشتالت معلم قبل از آغاز درس باید کلیات مطالبی را که می خواهد تدریس کند از نظر شاگران بگذارند و سپس مرحله گام به گام را پیش ببرد (پارسا، ۱۳۷۴، ص ۲۳۳).

نظریه یادگیری معنادار کلامی آزوبل

یکی دیگر از نظریه های شناختی یادگیری معنی دار کلامی یا یادگیری دریافتی است که به وسیله دیوید آزوبل در سال ۱۹۶۲ مطرح گردید و ارتباط این نظریه با یادگیری آموزشگاهی بیش از سایر نظریه های یادگیری است. به نظر آزوبل هر رشته علمی را می توان مجموعه ای سازمان یافته و منظم از مفاهیم، روابط و نظریه ها در نظر گرفت و آن ها را با نظام پردازش و ذخیره اطلاعات مقایسه کرد. به نظر او ذهن انسان بستری سازمان یافته و منظم برای پردازش و ذخیره سازی اطلاعات است آزوبل این بستر را هرم ساخت شناختی می نامد. به نظر آزوبل هرم شناختی هر انسان در هر رشته، از مجموعه اطلاعات، مفاهیم روابط و نظریه های اکتسابی فرد در آن رشته تشکیل می شوند. در قاعده این هرم، اطلاعات ساده و در رأس آن، انتزاعی ترین اطلاعات قرار می گیرد (آزوبل به نقل کدیور، ۱۳۸۵ ص ۱۶۰).

معنادار بودن یادگیری

از نظر آزوبل مطلوب ترین نوع یادگیری معنادار بودن آن است نه طوطی وار بودن آن و معتقد است که یادگیری معنی دار از راه ایجاد ارتباط بین مطالب تازه و مطالب قبلاً آموخته شده ایجاد می شود و منظور از ایجاد ارتباط بین مطالب تازه و مطالب قبلی این است که بین مطلب جدید یادگیری و ساخت شناختی فرد نوعی ارتباط برقرار گردد. بنابراین یادگیری معنی دار مستلزم آن است که یادگیرنده از قبل مفاهیمی را که مفهوم جدید قابل ربط دادن به آن است آموخته باشد هنگام یادگیری مطالب تازه به صورت معنی دار، آن مطالب جذب هرم ساخت شناختی می شوند. آزوبل این جذب شدن مطالب را در ساخت شناختی شمول نام نهاده است بنابراین آزوبل اصطلاح مشمول کننده را به جای مفهوم یا اندیشه مورد استفاده قرار داده است. در نظریه آزوبل یادگیری از طریق فرآیندهای مشمول اشتقاقی و مشمول همبستگی حاصل می شود (پارسا، ۱۳۷۴، ص ۳۱۰).

وقتی که مطالب تازه مورد بخصوصی از مطالب موجود در ساخت شناختی باشد، یا وقتی که مطلب تازه آن قدر به ساخت شناختی شباهت دارد که می توان آن را مستقیماً بخش مشتق شده ای از مطالب ساخت شناختی دانست این یادگیری را شمول اشتقاقی می نامند، برای مثال، در روش یادگیری اطلاعات از طریق مثال ها مربوط به یک مطلب قبلاً آموخته شده، شمول اشتقاقی صورت می گیرد. از سوی دیگر وقتی که مطلب تازه مورد بخصوصی از مطالب و مفاهیم موجود در ساخت شناختی نباشد. یادگیری آن مطلب از طریق شمول همبستگی انجام می گیرد آزوبل فراموشی را با فرایند شمول زوالی توجیه می کند. شمول زوالی هویت و استقلال مطالب یادرفته شده بر اثر مرور زمان به اعتقاد آزوبل، نقش شمول زوالی کاستن از بار حافظه و افزایش کارایی سازمان شناختی است.

این روند زوالی به ویژه در مورد مشمول کننده هایی که ناپایدار، مبهم یا کم ارتباط هستند و یا در مورد آن دسته از مطالب یادگیری که قدرت تمیز چندانی ندارند یا به خوبی آموخته نشده اند اتفاق می افتد. (سیف، ۱۳۸۰ ف ص ۲۷۵-۲۷۴).

پیش سازمان دهنده ها

از نظر آزوبل پیش سازمان دهنده عبارت است از : «دیدگاه های کلی و مجردی که درباره اطلاعات جدید قبل از آن اطلاعات داده شود وجود دارد» آزوبل معتقد بود که اطلاعات جدید زمانی بهتر و ساده تر آموخته می شود که با ساختارهای با ثباتی که فرد قبلاً در ذهن خود دارد مرتبط شوند. به اعتقاد آزوبل پیش سازمان دهنده به یادگیرنده کمک می کند تا اطلاعات جدید را با دانش فعلی خود ربط دهد (گلاور و برنینگ، ترجمه خرازی ۱۳۷۵، ص ۷۵).

کاربرد نظریه معنادار در آموزش

به عقیده آزوبل برای این که درس معلم موفقیت آمیز باشد نخستین کاری را که باید انجام دهد پی بردن به ساخت شناختی یادگیرندگان است. معلم باید برای این کار باید به وسیله آزمون های معلوماتی و سوابق تحصیلی خود معلومات شاگردانش را قبلاً تعیین کند و پس از آگاهی از میزان معلومات شاگردان باید قبل از آغاز درس جدید از پیش سازمان دهنده بهره گیرد. آزوبل همچنین معتقد است که عوامل انگیزشی و نگرشی در حفظ و نگهداری مطالب مؤثر است، اما به طور مستقیم در فرایند یادگیری دخالتی ندارند فقط با بالابردن میزان توجه، کوشش و آمادگی موجب تسریع و تسهیل یادگیری می شوند و وی مهمترین عامل انگیزشی را سائق شناختی نامیده است (پارسا، ۱۳۷۴، ص ۳۱۲).

نظریه پردازش اطلاعات

«نظریه پردازش اطلاعات یا خبرپردازی در نتیجه پیشرفت های فنی در علوم دیگر شکل گرفت و جایگزین نظریه های رقیب گردید. این نظریه انسان ها را پردازش گران فعال اطلاعات می داند و تأکید می کند که مطالعه حافظه ممکن نیست مگر آن که قبلاً دریابیم یادگیرنده با اطلاعات جدید چه کار می کند و این اطلاعات تا چه میزان برای یادگیرنده با معناست. در این نظریه انسان ها در حقیقت نظام های پردازش گر اطلاعات هستند» (دلاروزا، ۱۹۸۸). بر این اساس این دیدگاه حافظه عبارتست از :

۱- رمزگذاری اطلاعاتی که توسط اعضای حسی ثبت شده است.

۲- ذخیره کردن اطلاعات

۳- بازیابی یا یادآوری اطلاعات به هنگام ضرورت (گلاور و بروکینگ، ترجمه خرازی، ۱۳۷۵، ص ۶۹).

بر اساس نظر دکتر سیف در توضیح نظریه خبرپردازی می توان گفت عنوان نظریه برای این روانشناسی جدید به دلیل این که در همه نظریه های روانشناسی جدید یادگیری انسان یک فعالیت مستمر پردازش اطلاعات است لذا بهتر است به جای نظریه از رویکرد برای توضیح این رویکرد استفاده شود. روانشناسان در تمام طول تاریخ سعی کرده اند فرایندهای ذهنی و رفتاری انسان ها را به کمک الگوهایی خارج از انسان تبیین کنند که عمده ترین آن ها ماشین بوده است. بنابراین در روانشناسی خبرپردازی فرایندهای خبرپردازی در انسان با فرآیند خبرپردازی در کامپیوتر شبیه دانسته شده است (سیف، ۱۳۸۰).

کاربرد آموزشی نظریه پردازش اطلاعات

بر اساس نظر گلاور و برونینگ اساس پردازش اطلاعات در ابعاد مختلف آن، معناداری است برای این که یادگیری جدید مفید و مؤثر باشد، باید به نحو مناسبی با اطلاعات موجود در حافظه دراز مدت ارتباط یابد- یکی از راه های ایجاد ارتباط بین مطالب کم معنا و مطالب با معنا استفاده از یادیارها روش های کمک به حافظه است. یادیارها عبارتند از قافیه ها، کلمات، تصاویر و هر مطلب آشنایی که به همراه اطلاعات جدید آورده می شود تا آن را قابل حفظ سازد مثلاً برای یادآوری قواعد صرف و نحو یا املا از نظم شعری به منزله یادیار استفاده می شود- در مؤثرترین نوع یادیار از تصاویر ذهنی استفاده می شود (لوین، ۱۹۸۵). توصیه به دانش آموزان که از تصاویر ذهنی استفاده می کنند، ابزار یادیار نیرومندی را در اختیار ایشان می گذارد. تصاویر ممکن است یادآوری بسیاری از انواع مطالب را به نحو معناداری افزایش دهد. سیف در کتاب روانشناسی پرورشی راهنمایی هایی به معلمان در استفاده از نظریه خبرپردازی به شرح زیر ارائه داده است:

- سعی کنید توجه دانش آموزان به مطالب درسی جلب کنید.

- به دانش آموزان کمک کنید تا نکات مهم را از نکات غیر مهم جدا کند و بر مطالب با اهمیت تأکید بورزند.

- به دانش آموزان کمک کنید تا اطلاعات جدید را با آنچه از قبل می دانند ارتباط دهند.
- فرصت تکرار و مرور اطلاعات را به دانش آموزان بدهید.
- موضوعات درسی را به طور سازمان یافته و روشن ارائه دهید.
- بر معنی مطالب تأکید کنید، نه حفظ طوطی وار آن ها (سیف، ۱۳۸۰، صص ۳۱۹-۳۱۸)

سبک های یادگیری

از ویژگیهای یادگیری مهم انسان برخورداری از توانایی یادگیری است پیشرفت و تمدن مقابله با طبیعت و مهار آن و دستیابی به فن آوری پیچیده کنونی، حاصل تلاش او برای یادگیری و تجربه اندوزی بوده است. تاریخچه بررسی یادگیری یادگیری به دوره افلاطون و ارسطو می گردد. افلاطون معتقد بود که دانش ارثی است که آدمی از راه اندیشیدن درباره محتوای ذهن کسب دانش می کند. از سوی دیگر، ارسطو معتقد بود که دانش نتیجه تجربه حسی است و ارثی نیست (هرگنهان و السون، ۱۳۷۴).

عقاید افلاطون درباره ماهیت دانش از آغاز مسیحیت تا دوره رنسانس نظریه غالب محسوب می شد از قرن هفدهم به بعد دانشمندانی چون رنه دکارت، توماس هابز و جان لاک نظریه فطرت گرا را مطرح نمودند و اعتقاد داشتند که اندیشه ها حاصل تجربه است. تلاش این دانشمندان سبب توسعه دیدگاه تجربه گرایی در نظریه های یادگیری شد به طوری که از سال ۱۱۹۲۰ تا ۱۹۷۰ دنیای روانشناسی در ایالات متحده در تسخیر مکتب تداعی بود (گلور و همکاران، ۱۳۷۷).

از آنجا که در مکاتب تداعی، انسان گیرنده نافع اعمال محرکها تلقی می شد، فرایندهای ذهنی و فکری انسان مورد توجه آنها نبوده، در نیمه دوم قرن بیستم رویکرد شناخت گرایی شکل گرفت. از نظریه های شناخت گرایی می توان به نظریه یادگیری گشتالتی، نظریه یادگیری معنی داری کلامی آزوبل و نظریه یادگیری شناختی اجتماعی بندورا اشاره کرد. از دیگر نظریه های شناختی یادگیری که به آن اشاره شد، نظریه خبرپردازی یا پردازش اطلاعات است. در روانشناسی خبرپردازی یادگیری به جریان دریافت محرکهای محیطی به وسیله گیرنده های حسی، گذر این محرکها از حافظه حسی و کوتاه مدت، معنی دار شدن و در نهایتاً قرار گرفتن در حافظه دراز مدت گفته می شود (واتکینز، ۲۰۰۰).

یادگیری غالباً به عنوان یک فرآیند سودمند تعریف می شود که فراگیر در آن به صورت فعالانه با نزدیک شدن به اطلاعات، مرتبط کردن آنها با دانش قبلی خود و کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود عمل می کند (تیناجرو، ۱۹۹۸).

اما توانایی بالقوه افراد برای یادگیری متفاوت است. انسان ها در یک موقعیت یکسان، متفاوت یاد می گیرند که مهمترین دلیل آن سبکهای متفاوت یادگیری آنان باشد، این سبک ها تعیین می کنند که در برخورد با یک موقعیت، فرد چه مدت، به چه چیز و به چه میزانی توجه کند. سبکهای یادگیری شامل باورها، اعتقادات، رجحان ها و رفتارهایی است که افراد به کار می برند تا در یک موقعیت معین به یادگیری خود کمک کنند و اما تمام این سبک ها الزاماً کمک کننده نخواهند بود و حتی ممکن است در برخورد مؤثر با موقعیت اختلال ایجاد کنند (افتخاری، ۱۳۷۹).

به اعتقاد وول فولک (۱۹۹۵)، سبکهای یادگیری را می توان توجیه کننده بسیاری از تفاوتهای فردی در درس دانست. به سخن دیگر یکی از متغیرهایی که تأثیر بسزایی بر میزان یادگیری افراد و در عین حال ارتباط کمی با هوش دارد، سبک یادگیری یا سبک شناختی افراد است.

افراد همان گونه که تفاوتهای فردی زیادی دارند، شیوه های یادگیری متنوعی نیز دارند. قدرت توانمندی و ترجیحات آنها در روشی قرار دارد که آنها اطلاعات را جذب کرده و پردازش می کنند. برخی تمایل دارند تا بر حقایق، محاسبات ریاضی و اطلاعات مستند تمرکز کنند، برخی دیگر به الگوهای ریاضی و نظریه علاقه دارند. برخی قویاً به اشکال دیداری اطلاعات همانند تصاویر، نمودارها و نقشه ها تمایل دارند. برخی به نمادهای کلامی و نوشتاری اطلاعات علاقه نشان می دهند. برخی نیز به طور فعال و از طریق کنش یاد می گیرند (دان کلارک، ۲۰۰۰).

نظریه رشد شناختی پیاژه

گیج و برلایندر در کتاب روانشناسی تربیتی خود، در رابطه با نظریه رشد شناختی پیاژه چنین بیان کرده اند: «نظریه پیاژه به ما کمک کرده است تا بدانیم چگونه برای آن که رفتاری شکل بگیرد. نخست باید رفتار دیگری رشد یابد. چگونه رشد یابد. چگونه کودکان تجربه های خود را با برداشت های شان از دنیا پیوند دهند. تصورات چگونه شکل می گیرد. چگونه تفکر منطقی رشد می کند و بالاخره چگونه کودکان نظام های نمادین را فرا می گیرند (گیج و برلایندر، ترجمه خوی نژاد، ۱۳۷۴، ص ۱۸۰).

اساس کار و مطالعات پیاژه در نظریه خود با توجه به دوره ها و مراحل رشد ذهنی که است که این مراحل به ترتیب عبارتند از:

دوره اول حسی و حرکتی (از تولد تا ۲ سالگی)
دوره دوم: پیش عملیاتی (از ۲ تا ۷ سالگی)
دوره سوم: عملیات محسوس (از ۷ تا ۱۱ سالگی)
دوره چهارم: عملیات صوری (از ۱۱ تا ۱۵ سالگی)

مفاهیم اصلی نظریه پیاژه:

طرحواره ها ساختارهای شناختی هستند که به وسیله آن ها کودکان و بزرگسالان به صورت ذهنی دانش تصویری خویش را سازمان می دهند (گلاور و برونینگ، ترجمه خرازی، ۱۳۷۵، ص ۴۵).
هوش از نظر پیاژه یک عمل هوشمندانه عملی است که ارگانیسم را برای رسیدن به رابط بهینه برای بقا کمک می کند به سخن دیگر هوش به ارگانیسم فرصت می دهد که با محیط خود به طور مؤثر برخورد نماید. بر خلاف بسیاری از روان شناسان که هوش را به عنوان کیفیتی نسبتاً ثابت و قابل اندازه گیری توصیف کرده اند، پیاژه هوش را فعالیتی می داند که از شخص سر می زند و دائماً در حال تغییر است (سیف ۱۳۸۰، ص ۱۸۹).
درون سازی و برون سازی (جذب و انطباق) درون سازی یا جذب فرایند تغییر چیزی است که درک می شود. به گونه ای که با ساختار شناختی کنونی متناسب شود و برون سازی عبارت است از :
فرایند تغییر ساختارهای شناختی پیشین به گونه ای که با آن چه درک می شود متناسب باشد (گیج و برلاینر، ترجمه خوی نژاد، ۱۳۷۴، ص ۱۸۰).

تعادل: منظور پیاژه از اصطلاح تعادل عدم تعادل است. موجود در هر مرحله از رشد دارای ساخت شناختی ویژه ای است که او را قادر سازد تا با محیط خود به مقابله برخیزد اگر او در برخورد با موقعیتی تازه نتواند با آن موقعیت درست برخورد نماید تعادلش به هم می خورد برای این کار باید در ساخت شناختی تغییراتی ایجاد کند تا بتواند با موقعیت تازه درست برخورد کرده و تعادل خود را مجدداً باز یابد وقتی کودکان می فهمند که اطلاعات تازه با طرحواره های موجود آن ها همخوانی ندارد مجبورند از جذب دست بردارند و به انطباق روی آورند پس از انطباق یافتن با اطلاعات جدید به جذب باز می گردند. این حرکت عقب و جلو همان چیزی است که پیاژه آن را تعادل یابی نامیده است (سیف، ۱۳۸۰، ص ۱۹۰).

یادگیری در نظریه رشد شناختی:

برای این که یادگیری بهتر صورت پذیرد، اطلاعاتی باید ارائه شوند که قابلیت جذب در ساخت شناختی موجود را داشته باشند اما در عین حال باید آن قدر با ساخت شناختی متفاوت باشند که تغییر در ساخت شناختی ضروری باشد. اگر اطلاعات قابل جذب نباشند قابل فهم هم نخواهند بود اما اگر به طور کامل درک بشوند هیچ نوع

یادگیری ضرورت نخواهد داشت. در واقع طبق نظریه پیازه جذب و فهم تقریباً هم معنا هستند. طبق نظریه پیازه شکست دانش قبلی در جذب یک تجربه سبب انطباق یا یادگیری تازه می شود. تجارب تازه باید تا حدی چالش برانگیز باشند تا رشد شناختی را تحریک نمایند باز هم اگر تنها جذب اتفاق بیفتد چنین رشد میسر نخواهد شد(هرگنهان و السون ترجمه سیف، ۱۳۷۶ صص ۳۲۱).

کاربرد نظریه پیازه در آموزش:

طبق نظر پیازه بین فرایندهای فکری کودکان و بزرگسالان تفاوت‌های مهمی وجود دارند. بنابراین معلمان و سایر کسانی که با کودکان سروکار دارند باید بکوشند تا خود را در موقعیت کودکان قرار داده و مسائل و پدیده ها را به روش آنان ببینند. از آنجا که کودکان سال های نخست دبستان از طریق درگیری و کار کردن مستقیم با اشیاء و مواد محسوس و عینی مسائل و مفاهیم مختلف را می آموزند و بنابراین باید بکوشد تا دانش آموزان خردسال اشیاء و امور مختلف را ببینند، لمس کنند، دستکاری نمایند و اعمال مختلفی بر روی آنها انجام دهند. این گونه فعالیت ها کسب مفاهیم مختلف و روابط بین آنها را از سوی دانش آموز می سازد. آموزش باید بر نیازهای فردی دانش آموزان و سطح درک و فهم آنان منطبق باشد، یعنی نوع تکالیف یادگیری، مقدار آن، و سرعت یادگیری باید بر توانایی های کودکان مختلف مبتنی باشد. با توجه به این که روش آموزش مبتنی بر نظریه پیازه بر یادگیری اکتشافی متمرکز است. معلمان به جای این که دانش را به صورت آماده و از راه توضیحات کلامی در اختیار دانش آموزان قرار دهند. برای آنان مجموعه ای از فعالیت های متنوع فراهم می آورند تا با کمک آنها به کاوش و کشف دانش بپردازند - از جمله وسایل مختلف هنری و دستی، پازل ها و معماها، مکعب های چوبی، کتاب های گوناگون، وسایل اندازه گیری، آلات موسیقی و مانند این ها (سیف، ۱۳۸۰، صص ۲۱۶-۳۱۵).

طرفداران پیازه در تعلیم و تربیت معمولاً اصراری برای پاداش دادن خارجی به هنگام اجرای خوب یک فعالیت ندارند. البته بر این باور نیستند که اصلاً جایی برای پاداش خارجی وجود ندارد. آن ها تنها معتقدند که پاداش خارجی مهمترین مبنای یادگیری دانش آموزان نیست. معلمان موفق به دانش آموزان اجازه می دهند که کشمکش موفقیت را تجربه کنند. زمانی حداکثر یادگیری برای دانش آموز حاصل می شود که مواد جدید، کمی فراتر از دانش کنونی وی باشد بنابراین معلمان باید مطالبی را عرضه کنند که علاوه بر تازگی در عین حال ریشه در دانش پیشین شاگردان داشته باشد(گلاور و برونینگ، ترجمه خرازی، ۱۳۷۵، صص ۱۵۰-۱۴۹).

از نظر پیازه آموزش انفرادی بر آموزش جمعی و کلی که در آن یک نوع برنامه یک دسته از شاگردان و یا یک ترتیب و سرعت انجام می شود برتری دارد. زیرا بعضی از شاگردان به یاری و فرصت یادگیری بیشتری نیاز دارند تا تدریس یکنواخت و رسمی(پارسا، ۱۳۷۴، صص ۲۷۸).

به رغم تأکید پیازه بر یادگیری اکتشافی و آموزش فردی کنش متقابل کودک با سایر کودکان نیز مورد توجه او بوده است. این کنش متقابل میان کودکان به رفع خودمداری در آنها کمک می کند (سیف، ۱۳۸۰، ص ۲۱۶).

نظریه یادگیری اکتشافی

قبل از اینکه وارد بحث و بررسی روش آموزشی اکتشافی هدایت شده شویم ضرورت دارد روش آموزشی اکتشافی مورد بررسی قرار گیرد. از روش آموزشی اکتشافی گاهی با عنوان های دیگری مانند یادگیری اکتشافی یا آموزش پژوهشگری هم یاد می شود که این مسیر و روش بر فرضیه ی نظریه سازندگی یا ساختن گرایی یادگیری استوار است، همانطور که قبلاً نیز اشاره شد، طبق این نظریه، یادگیرنده خود کشف کننده یا سازنده دانش است، لذا از این نظر می توان گفت نظریه سازندگی یک رویکرد مبتنی بر یادگیری اکتشافی است (سیف، ۱۳۸۰، ص ۳۹۸).

از حیث روش تدریس، یادگیری اکتشافی به آن دسته از موقعیت های آموزشی اشاره دارد که در آنها شاگرد با راهنمایی محدود معلم و یا بدون راهنمایی او به هدف مورد نظر نائل می آید. ویژگی عمده روش اکتشافی عبارت از میزان راهنمایی ای که معلم برای شاگرد به عمل می آورد. راهنمایی معلم به شاگرد می تواند در محدوده های زیر باشد (۱) معلم می تواند اصول و راه حل مسئله را برای شاگرد توضیح دهد. (۲) معلم می تواند فقط اصولی را که در یادگیری اکتشافی به کار می رود برای شاگرد توضیح دهد، اما راه حل مسئله را در اختیار او نگذارد. (۳) معلم می تواند اصول را تشریح نکند، اما راه حل مسئله را تشریح کند. (۴) معلم می تواند نه اصول و نه راه حل را در اختیار شاگرد قرار دهد، که در این صورت آن را یادگیری بدون راهنمایی معلم می نامیم. بین نخستین مورد که در آن هم اصول و هم راه حل مسئله تشریح می شود و آخرین مورد که نه اصول و نه راه حل ارائه می شود، یادگیری اکتشافی هدایت شده نامیده می شود. در یادگیری اکتشافی، معلم در به خاطر آوردن اصول مربوط و کاربرد آنها به شاگرد کمک می کند. در این معنی، معلم اصول را شرح می دهد اما درباره راه حل چیزی نمی گوید (صفوی، ۱۳۷۸، ص ۱۰۲).

یادگیری اکتشافی از نظر جروم برونر یادگیری است که در آن موضوع درسی به شکل نهایی به دانش آموز ارائه نمی شود بلکه این دانش آموز است که به مطالب سازماندهی می دهد و این امر با درک و کشف ارتباط میان اجزاء اطلاعات حاصل می شود. «اکتشاف مستلزم تفکر درباره اطلاعات دریافتی و سازماندهی مجدد آن ها می باشد. بنابراین از آن جا که مسئولیت درک اصول اساسی با ساختار موضوع درسی بر عهده یادگیرنده است یکی از رویکردهای اساسی یادگیری فعال است» نکات اساسی که در روش اکتشافی نهفته است عبارتند از:

- ۱- در اکتشاف فرایند از نتیجه مهم تر است. بنابراین معلمان نباید اصول و قواعد را مستقیماً به شاگردان بیاموزند بلکه خود شاگردان برای کشف و قواعد تلاش می کنند «در این نوع یادگیری مهم نیست که یادگیرنده چه می آموزد، بلکه مهم این است که چگونه می آموزد».
- ۲- اطلاعات قبلی یا دانش پیش نیاز مهم هستند آگاهی و اطلاعات قبلی کشف راه حل یک مسئله را آسان تر می سازند. اطلاعات قبلی در واقع اصول راهنمایی کننده ای را در اختیار یادگیرنده قرار می دهد و او را به سود راه حل هدایت می کند.
- ۳- روش اکتشافی بیشتر «شهود مدار» است تا «تحلیل مدار» در تفکر تحلیلی فرد مرحله به مرحله به پیش می رود و هر مرحله واضح و آشکار است. اما در تفکر شهودی فرد طبق یک طرح دقیق و مرحله به مرحله به پیش نمی رود بلکه فرد به طور ناگهانی به جواب مسئله می رسد. و ممکن است جواب او صحیح یا غلط باشد. آنچه در تفکر شهودی یادگیرنده را برای حل مسئله اکتشافی تقویت می کند. حس های معقول و آگاهانه است. بنابراین برای تفکر شهودی یا درک آن باید یادگرددگان را تشویق کرد تا حس های معقولانه ارائه دهند (فتحی، ۱۳۸۴، ص ۱۶۰-۱۵۵).

مراحل رشد ذهنی:

از نظر برونر مراحل رشد ذهنی به شرح زیر است:

- ۱- مرحله حرکتی، که در آن کودک از طریق عمل محیط را درک می کند، مثلاً برای آموزش دوچرخه سواری به کودک، هیچ واژه ای وجود ندارد. تنها دانش روانی حرکتی اتس که به او کمک می کند بر دوچرخه مسلط شود.
- ۲- مرحله تصویر سازی حسی: در این مرحله کودک رویدادهای زندگی خود را غالباً با تصاویر ذهنی حفظ می کند مثلاً می تواند با رسم یک نقشه راه خانه تا مدرسه را نشان دهد این شکل از بازنمایی اطلاعاتی همان است که گاردنر آن را هوش فضایی می نامد.
- مرحله نمادی: در این مرحله فهم از طریق عمل و ادراک جای خود را به فهم دنیا از طریق نظام های نمادی میدهد. زبان، منطق و ریاضیات در این مرحله به کار گرفته می شوند. برونر معتقد است که مراحل سه گانه فوق به طور متوالی رخ می دهند یعنی ابتدا کودک وارد مرحله حرکتی می شود. پس از آن به مرحله تصویری می رسد و سرانجام وارد مرحله نمادی می شود (گیج و برلاینر، ترجمه خوی نژاد، ۱۳۷۴، ص ۱۹۸).

دکتر سیف به نقل از ارمروود^۱ ۱۹۹۵ روش آموزش برای یادگیری اکتشافی را به صورت زیر تعریف می کند: رویکردی به آموزش که از طریق آن یادگیرندگان تشویق می شوند تا با محیط خود به تعامل بپردازند، یعنی در آن به کاوش گری و دستکاری اشیاء، دست و پنجه نرم کردن با سؤالات، یا انجام آزمایش اقدام کنند، و در نتیجه به فهم یک موضوع برسند (سیف، ۱۳۸۰، ص ۳۹۹).

مراحل آموزش برای یادگیری اکتشافی

- ۱- اقدامات پیش از آموزش
 - ۱-۱) تعیین قصد یا هدف
 - ۲-۱) انتخاب یک موقعیت مشکل آفرین یا معما برانگیز
- ۲- آموزش دادن درس
 - ۱-۲) آموزش دادن یادگیرندگان و توضیح دادن روشهای اکتشافی
 - ۲-۲) ارائه موقعیت معمابرانگیز
 - ۳-۲) جمع آوری اطلاعات یا داده ها و آزمایش گری
 - ۴-۲) فرضیه سازی و توضیح دادن
 - ۵-۲) تحلیل فرایند اکتشاف
- ۳- اقدامات پس از آموزش

محاسن روش اکتشافی از دیدگاه برونر

- ۱- یادگیری اکتشافی توانایی ذهنی دانش آموز را تقویت می کند.
- ۲- یادگیری اکتشافی انگیزه درونی دانش آموز را افزایش می دهد زیرا در این نوع یادگیری، شاگرد به طور خودجوش فعالیتهای آموختن را دنبال می کند و پاداشی هم که دریافت می دارد از فعالیتهای خود اوست.
- ۳- یادگیری اکتشافی، فنون اکتشاف را به شاگرد می آموزد و او را خلاق و کاوش گر بار می آورد.
- ۴- یادگیری اکتشافی موجب دوام بهتر آموخته ها می شود. زیرا دانش آموز خود آموخته هایش را سازمان می دهد و می داند که چه موقع و چگونه آنها را به دست آورد (صفوی، ۱۳۷۸، ص ۱۰۳).

¹ Armrood.

کاربردهای آموزشی نظریه اکتشافی برونر

برونر می گوید آمادگی یعنی این که موضوع مورد یادگیری برای یادگیرنده ای که می خواهد آن را بیاموزد آماده شده باشد. بنابراین وی معتقد است که «هر موضوعی را می توان به نحوی سودمندانه و در شکلی صادقانه به هر کودکی در هر مرحله ای از رشد آموزش داد» بنابراین وظیفه معلم آن است که آموزش را به گونه ای پیاده کند که هم با تفکر کودکان سازگار باشد و هم آنان به تفکر بیشتر وادار کند (سیف، ۱۳۸۰ ص ۲۲۳).

برونر معتقد است علم و معرفت نباید تنها به آموختن یک رشته مطالب بی محتوا و نظری یا حتی «علم به خاطر علم» اکتفا کند، بلکه باید جنبه کاربردی داشته و در راه رفع نیاز یا کسب قدرت و پیشرفت امور به کار رود. بنابراین مدارس باید در درجه نخست بکوشد تا شاگردان را با چگونگی و ساختار فرهنگ آشنا سازد و سپس به وسیله آن و به یاری روش های مؤثر آموزشی معلومات جدید را به آنان بیاموزد تا از این راه بتوانند به حل مسائل جاری و موجود خود اقدام کنند. به نظر برونر شاگردان باید در امر یادگیری سهم عمده و شرکت فعال داشته باشند. بنابراین کلاس درس نیز باید به صورت یک جلسه مباحثه یا مناظره اداره شود، یعنی معلومات به صورت داد و ستد افکار اطلاعات میان معلم و شاگرد از یک سو و شاگردان نیز با یکدیگر مبادله شود. بنا به نظر برونر توالی مطلوب در آموزش مواد باید مورد نظر بوده و اگر بخواهیم امر آموزش و پرورش با موفقیت انجام شود باید بنابه ترتیب موقع رشد کودکان و نوجوانان میان سه شاخه حرکتی، تصویری و نمادی هماهنگی لازم برقرار شود بنابراین وظیفه معلم اجرای یک برنامه مار پیچی است. یک چنین برنامه طوری آغاز می شود که کودکان قبلاً مقدمات آنها را فراگرفته باشند و کار تدریس همچنان که به طور عمودی پیش می رود پیوسته دور می چرخد و اصول و قوانین و طبقه بندی جدید را به آن ها می نهد و بر ادراک ها و آموخته های پیشین می افزاید. برونر نقش تقویت یا پاداش را در یادگیری به ویژه کودکان دبستانی، با اهمیت می داند. ولی با پاداش ها و تنبیه های برونی در محیط مدرسه سخت به مخالفت می پردازد و نقش پاداش درونی در یادگیری را مهم تر و مؤثرتر می شناسد (پارسا، ۱۳۷۴، صص ۳۹۹-۲۹۸).

در اینجا لازم است جهت درک بهتر یادگیری اکتشافی به تفاوت های موجود بین این نظریه و یادگیری دریافتی یا همان معنادار آزوبل اشاره شود. در بررسی نظریات یادگیری تضادی بین طرفداران یادگیری اکتشافی و طرفداران یادگیری دریافتی یا معنادار آزوبل دیده می شود. به اعتقاد آزوبل و همفکران او همه شاگردان از روش های اکتشافی سود نمی برند و تمام معلمان در به کار بردن این روشها مهارت نداشتند. مزیت های یادگیری اکتشافی مانند دستیابی به منافع بیشتر با صرف زمان بیشتر با یادآوری بلندمدت بهتر و انتقال بهتر مهارت به انواع مشکلات مشابه باعث می شود این نوع یادگیری برای انواع فعالیتهای یادگیری سطوح بالا مانند یادگیری اصول و قواعد و یادگیری نحوه حل مشکلات شود.

با اینکه برونر و آزوبل در مورد روشهای اکتشافی و میزان کاربرد آنها دارای نظرات متضادی هستند، ولی نویسندگان دیگر نظریات میانه ای را اتخاذ کرده اند، به نظر آنها از هر دو راهبرد می توان در موقعیت مناسب به نحو احسن استفاده نمود. بیگز^۱ (۱۹۷۲) طبقه بندی مفیدی از روشهای اکتشافی پیشنهاد کرده است:

- اکتشافی فی البداهه
- اکتشافی مکاشفه ای آزاد
- اکتشافی هدایت شده
- اکتشافی جهت داده شده
- یادگیری برنامه ای

در مورد یادگیری برنامه ای لازم به ذکر است که یادگیری نوع یادگیری برنامه ای معمول با یادگیر برنامه ای مدنظر نویسنده برای یادگیری اکتشافی تفاوت می کند (زفسکی، ترجمه فردانش، ۱۳۸۸، ص ۲۵۶). در روشهای معمول آموزشی مانند سخنرانی، فعالیت اصلی کلاس بر عهده معلم است و او تمامی اطلاعات لازم را به طور سازمان یافته در اختیار یادگیرندگان قرار می دهد. و در روش آموزش برای یادگیری اکتشافی محض یا روش اکتشافی هدایت نشده، معلم نه مفاهیم و نه اصول تشکیل دهنده مسئله و نه راه حل مسئله را به یادگیرندگان می دهد، بلکه یادگیرندگان خود آزادند تا به هر طریقی که بخواهند به کشف راه حل و جواب مسئله بپردازند. اما روشی که حد وسط بین دو روش بالا قرار دارد روش اکتشافی هدایت شده نام گرفته است. در این روش یادگیرنده به اندازه کافی استقلال عمل دارد، اما معلم بر کار او نظارت می کند و هر جا به کمک نیاز داشته باشد او را یاری می دهد. در این روش به یادگیرندگان مسئولیت لازم برای پیدا کردن روابط و سازمان دادن دانش داده می شود، اما معلم همواره مواظب است که هر جا لازم باشد راهنمایی های لازم را در اختیار یادگیرندگان قرار دهد تا آنچه را مورد نظر است کشف کنند و در یادگیری توفیق یابند (سیف، ۱۳۸۰، ص ۴۰۳).

خلاقیت، ملاکها و تعاریف آن

تعاریف خلاقیت

ملاک خلاقیت در بسیاری از نظریه های جدید، تازگی و تناسب با ارزش آن است. استینر^۲ (۱۹۷۴) خلاقیت را بر مبنای این دو عامل، به شکل زیر تعریف کرده است.

^۱ Biggs

^۲ Stiner

«خلاقیت، فرایندی است که نتیجه آن به عنوان یک کار تازه توسط گروهی در یک زمان به عنوان چیزی مفید و رضایتبخش مورد قبول واقع شود».

سویت^۱ (۲۰۰۳) به عنوان یکی از صاحب‌نظرانی که به خلاقیت که به عنوان یک کار تازه می‌نگرند خاطر نشان کرده است که: «خلاقیت توانایی شخص است در ایجاد ایده‌ها، نظریه‌ها، بینش‌ها یا اشیاء جدید و نوآوری و بازسازی مجدد در علوم و سایر زمینه‌ها که به وسیله متخصصان به عنوان پدیده‌ای ابتکاری شناخته شود و از لحاظ علمی، زیباشناسی، تکنولوژی و اجتماعی، با ارزش قلمداد گردد». این مسئله، در مورد هر کار دیگر هنری و علمی نیز مصداق داد.

البته هنوز سؤالاتی در این زمینه قابل پرسش است مانند این که وقتی صحبت از تازگی می‌شود. این سؤال مطرح می‌شود که تازگی برای چه کسی، منظور از تازگی چیست، آیا تازگی به معنای مطلق آن مدنظر است؟ یعنی کارجدیدی که قبلاً وجود نداشته است یا منظور از تازگی، جدید بودن آن برای افراد خاصی است. یعنی امری که بارها انجام شده، اما برای فردی تازگی دارد. اگر تازگی منحصر به کارهای بدیعی باشد که قبلاً به وجود نیامده است، یعنی خلاقیت مفهومی عام پیدا می‌کند که از معمولی‌ترین افراد تا دانشمندان، هنرمندان و متفکرین را در بر می‌گیرد:

بر اساس آنچه گفته شد، وایزبرگ^۲ (۱۹۹۳)، به عنوان صاحب نظری که به جنبه تناسب خلاقیت تأکید می‌کند تعریف ساده و روشنی از خلاقیت ارائه داده است:

خلاقیت توانایی حل مسائلی است که فرد قبلاً حل آنها را نیاموخته است. به عبارت دیگر زمانی که فرد، راه حل تازه‌ای را برای مساله‌ای که با آن مواجه شده است به کار برد، خلاقیت شکل گرفته است. این تعریف نیز شامل دو عنصر است: اول راه حلی است که مساله‌ای را حل می‌کند، دوم اینکه این راه حل، برای کسی که مساله را حل می‌کند تازه باشد. بنابراین یک پاسخ مشابه ممکن است برای فردی خلاق باشد و برای فردی دیگری غیر خلاق.

در خصوص تعاریف خلاقیت باید گفت که: خلاقیت از جمله موضوعاتی است که در زمینه تعریف و بیان ماهیت آن تا کنون بین صاحب‌نظران و محققان، اتفاق نظر ایجاد نگردیده است. به طور کلی موتی^۳ (۱۹۹۵) تعاریف موجود در زمینه خلاقیت را به چهار گروه تقسیم بندی نموده است:

۱- تعاریفی که بر روی ویژگی‌های شخصیتی افراد خلاق تأکید کرده می‌کنند: گیلفورد^۱ (۱۹۵۰) از جمله صاحب‌نظرانی است که موضوع خلاقیت را بر حسب شخصیت مورد توجه قرار می‌دهد. او معتقد

^۱. Sowit

^۲. Waizberg

^۳. Muti

است که خلاقیت، مجموعه ای از توانائی ها و خصیصه هایی است که موجب تفکر خلاق می شود (موتی، ۱۹۹۵).

۲- تعاریفی که بر اساس فرایند خلاقیت تنظیم گردیده اند: مدنیک^۲ (۱۹۶۲) از جمله صاحب نظرانی است که تعاریف خود را بر این اساس تنظیم کرده است. از دیدگاه او، خلاقیت عبارت است از: «شکل دادن به عناصر متداعی و معمول به صورت ترکیبات تازه که با الزامات خاصی مطابق است یا به شکلی مفید است.

هر چه عناصر ترکیب جدید غیر متشابه تر باشند، فرایند حل کردن، خلاق تر خواهد بود» (همان منبع).
۳- تعاریفی که بر روی محصول خلاق تکیه می کنند: گیزلین^۳ (۱۹۵۴) در این گروه قرار دارند. او معتقد است که خلاقیت، ارائه کیفیت های تازه ای از مفاهیم و معانی است. تایلور (۱۹۶۰) نیز خلاقیت را شکل دادن به تجربه ها در سازمان بندی های تازه می داند. البته تازگی محصول به تنهایی نمی تواند مفهوم خلاقیت را روشن کند. زیرا که بسیاری از محصولات، نو و تازه هستند، اما خلاقانه نیستند (همان منبع).

۴- تعاریف که بر روی نقش محیط تأکید می کنند: هنسی و آمابیل^۴ (۱۹۸۹) به این نتیجه رسیدند که عوامل اجتماعی و محیطی، نقش اساسی را در خلاقیت ایفا می کنند. آنها دریافتند که بین انگیزه های شخصی و خلاقیت، ارتباط قوی وجود دارد که قسمت زیادی از این گزارش را روابط اجتماعی تعیین می کند. الگون^۵ (۱۹۸۴) بر مبنای شناخت محیط زیست، در زیست شناسی، نظریه اجتماعی تعریفی را از خلاقیت پایه ریزی کرد به نظر وی خلاقیت محصول فردی در زمان واحد و در جای خاص نیست، آنچه عبارت از یک زیست بوم است. همانطور که که در یک زیست بوم، موجودات زنده با یکدیگر مرتبط هستند، در زیست بوم خلاق نیز همه اعضا و همه جنبه های محیطی در حال تعامل می باشند. در همین راستا هالی^۶ (۱۹۸۸) خاطر نشان کرده است که ما نمی توانیم به افراد و کارهای خلاق آنها، جدا از اجتماعی که در آن عمل می کنیم، بپردازیم. زیرا خلاقیت هرگز نتیجه عمل فرد به تنهایی نیست (همان منبع).

مینا کاری (۱۳۷۰) معتقد است مطالعه بر حسب کارهای عمده و آراء اساسی و نظریه های مهم، امکان گردآوری ویژگیهای را فراهم می سازد که می تواند آنها را به صورت زیر خلاصه کرد:

¹ . Guilford

² . Mednik

³ . Gizlin

⁴ . Hensi & Amabil

⁵ . Elgon

⁶ . Hali

۱- خلاقیت فعالیتی است ذهنی و متمایز از هوش، که با هوشبهر ارزشیابی می شود. خلاقیت مربوط به نوعی تفکرا و اگر است که به ویژه از تخیل یاری می گیرد و به هر گونه نوآوری کمک می کند.

۲- خلاقیت بدواً به اشکال مختلف و فراوان در کودکان خردسال جلوه می کند. سپس ساختار می یابد، بعداً صورتی خاص پیدا می کند آن گونه که احتمالاً منجر به تولید اثری می گردد.

خلاقیت چنان که هنوز عده ای می پندارند محدود به فعالیتهای هنری و ادبی نبوده، بلکه در همه فعالیتهای هنری، فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، اقتصادی، فنی و یافت می شود.

خلاقیت نوعی آمادگی شدید در خود افراد است. در یک سطح هوشی همسان، افراد اندک خلاق تا افراد بسیار خلاق وجود دارند. اما خلاقیت، شدیداً با شرایط خانوادگی و تربیتی همبستگی دارد. خلاقیت چیزی مخصوص به نخبگان نیست.

۳- چون خلاقیت منحصر به طبقه خاصی نیست، باید به اهمیت تربیتی آن در نظام آموزشی توجه خاص نمود. تحقق این امر امیدهایی عالی به بار می آورد و کوششهایی را بر می انگیزد که در راستای تدوین روشی برای تجدید نظر در شکل گیری انسان است.

فرایند خلاقیت

خلاقیت معمولاً دارای مراحل است که نه به عنوان یک روش علمی فرموله شده بلکه به عنوان یک راهنما می تواند برای افراد در همه جا مفید باشد. هنوز روانشناسان قادر به ارائه یک تئوری جامع در یک زمینه نشده اند و شاید نسلی و قرنی ویژگیهای مسلط خود را در این زمینه اعمال کنند (شرکت، ۱۳۷۹).

اسبورن^۱ (۱۹۶۲) پیرامون فرایند تفکر خلاق، دیدگاه جامعی را مطرح کرده، او اعتقاد داشت فرایند تفکر خلاق شامل سه مرحله اصلی و شش مرحله فرعی است.

مراحل اسبورن

- ۱- حقیقت جویی: شامل تعریف مسأله و آماده سازی است.
- ۲- ایده جویی: شامل ایجاد و پروانیدن ایده هاست.
- ۳- حل مسأله جویی: شامل ارزیابی و انتخاب است.

۱- حقیقت جویی

الف- تعریف مسأله: منظور این است که بدانیم در جستجوی چه هستیم.

¹ . Sbourn

اهمیت این فرایند حل خلاق مسائل با این آلبرت انیشتین مورد تأکید قرار گرفت و آن این که فرموله کردن یک مسأله، بسیار اساسی تر از حل آن است.

ب) آماده سازی: این مرحله مستلزم جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده های مربوط به مسئله است در این مرحله باید تمام حقایق در تمام عوامل مربوط به مسأله را بر روی کاغذ یادداشت نمود زیرا این کار تفکر ما را روشن نموده و عوامل مختلف را به صورت یک سیستم منظم در می آورد.

2- ایده جویی

الف) ایده سازی: عبارت است واریسی ایده های موقت به وسیله آزمایش

ب) ایده پروری: عبارت است از انتخاب بین ایده های حاصله، افزودن ایده های دیگر به ایده های قبلی از طریق ترکیب و تغییر آن.

3- حل مسأله جویی:

الف) ارزیابی: عبارت است از واریسی ایده های موقت به وسیله آزمایش

ب- گزینش: عبارت است از تصمیم گیری درباره راه حل نهایی و پیاده سازی آن
استینر^۱ (۱۹۷۴) فرایند خلاق را شامل سه مرحله می داند:

۱- فرضیه سازی

۲- آزمون فرضیات

۳- انتقال نتایج

مراحل استینر

۱- فرضیه سازی: این مراحل بر مبنای هدفی که فرد در جهت خلاقیت دنبال می کند، انجام می گیرد. استین به اهمیت ابهام و شهود و احساس زیبا شناختی و ویژگیهای شخصیتی و عوامل شناختی در فرضیه سازی تأکید می ورزد.

۲- آزمون فرضیات: بررسی این که آیا آزمون فرضیه یا عقیده و رد آن می تواند منجر به نتیجه اخلاقی گردد.

۳- انتقال نتایج: در فریند خلاقیت، انتفاع شخصی به تنهایی کفایت نمی کند بلکه باید آنچه به دست آمده یا محصول خلاق را به دیگران انتقال داد.

¹ . Stein

والاس^۱ (۱۹۶۹) نیز تقسیم بندی معروف خویش را از فرایند خلاقیت ارائه نموده که این تقسیم بندی چهارگانه عبارت است از:

- ۱- آمادگی: یک دانشمند یا هنرمند، قبل از خلق اثر خویش باید از ابعاد مختلف با زمینه کاری خویش باشد
- ۲- نهفتگی: در این مرحله ظاهراً توقف در کار دیده می شود. فرد هیچ گونه تلاشی برای رسیدن به نتیجه انجام نمی دهد. در این مرحله ذهن به طور ناهشیار شروع به فعالیت می کند.
- ۳- اشراق: در این مرحله تفکر شکل گرفته و حل مسأله روشن می شود این مرحله توأم با جنبه های عاطفی است چون فرد با تحقق مسأله ای که از آن جدا بوده است، احساس لذت می کند.
- ۴- اثبات در این مرحله فرد خلاق آنچه به دست آورده است را مورد ارزیابی قرار می دهد و آن را از لحاظ منطقی آزمایش می نماید.

عوامل و عناصر خلاقیت

بررسی اجزای خلاقیت روشن می کند که خلاقیت یک ویژگی ثابت شخصیتی نیست که بدون هیچ تغییر و تحول در وجود انسان نهفته باشد. بلکه از جمله مواردی است که کاملاً تحت تأثیر عوامل و یا موانعی، تقویت، تضعیف و حتی نابود می شود. آمابیل (۱۹۹۳) چارچوبی را برای خلاقیت طراحی نموده است که شامل عناصر و عوامل اصلی خلاقیت می باشد (جدول شماره ۲-۲).

جدول شماره ۲-۲: عناصر و عوامل اصلی خلاقیت (آمابیل ۱۹۹۳)

اجتماعی	فردی	عوامل	خلاقیت
			اجزاء خلاقیت
خانواده و مدرسه	هوش	مهارت های مربوط به موضوع که شامل سه مهارت می باشد: ۱- شناخت اجتماعی ۲- مهارت های تکنیکی لازم برای انجام کار (مهارت های حرکتی، ادراکی) ۳- استعداد آن موضوع	
تجربه و آموزش	ویژگی های شخصیتی	مهارت های مربوط به خلاقیت که شامل سه مهارت می باشد: ۱- روش های شناختی متناسب ۲- اطلاعات تلویحی از روش اکتسابی در ایجاد ایده های نوین	

^۱ . Walas

		۳-روش کار سازنده
انگیزه بیرونی	انگیزه درونی	انگیزه که شامل موارد زیر می باشد: ۱-نگرش به کار ۲-درک فرد از انگیزه ۳-توانایی فرد برای انجام کار

ویژگی های افراد خلاق

بال ۱ و همکارانش (۱۹۹۳) در تحقیقی که انجام دادند، ویژگی هایی چون تخیل، آزادی در تجربه کردن، کنجکاوی، استقلال، نوآوری، بینش، تحمل ابهام و یافتن ایده و شهود را از صفات افراد خلاق مطرح کردند. آمابیل (۱۹۸۵) نیز علاوه بر عزت نفس که منجر به افزایش انگیزش درونی می شود، صفاتی چون استقامت، کنجکاوی، پراورزی بودن، صداقت عقلانی، خودانگیختگی، تواناییهای خاص شناختی، تشخیص خطر تجارب متنوع، مهارت اجتماعی و زیرکی را در افراد خلاق مشاهده کرده است (اشترنبرگ^۲، ۲۰۰۱). تورنس^۳ (۱۹۸۰) نیز یکی از مهم ترین ویژگی های افراد خلاق را عشق به آنچه که انجام می دهند، مطرح کرده است و معتقد است باعث ایجاد صفات شخصیتی دیگری چون شهامت، استقلال در تفکر و قضاوت، کنجکاوی و قبول خطر کردن می شود. وکلان^۴ و همکاران (۲۰۰۵) با بررسی تحقیقات انجام شده پنج بعد از ویژگی های افراد خلاق را بیان می کنند که عبارتند از:

- ۱- نیاز به کسب موفقیت
- ۲- داشتن منبع کنترل درونی: یعنی فرد (نه شانس و نه سرنوشت) حاکم بر زندگی خویش است. وی می تواند زندگی خود را کنترل کند. افراد خلاق چنین می اندیشند که توانند مسیر زندگی خود را تعیین کند و خود را حاکم بر سرنوشت زندگی خویش می دانند.
- ۳- ریسک پذیر
- ۴- درباره مسایل انتزاعی در مقایسه با مسایل عینی بهتر و عمیق تر می اندیشند.
- ۵- انعطاف پذیرند و بیانشان دارای طنز می باشد.
- ۶- علاقه به سؤال کردن دارند و بیشتر کنجکاوند
- ۷- محافظه کار نیستند و بیشتر ریسک می کنند.

1. Bal
2. Sternberg
3. Torrance
4. Kelan

- ۸- به سرنوشت دیگران اهمیت می دهند.
- ۹- استقلال طلب هستند.
- ۱۰- ثبات عاطفی بیشتری دارند.
- ۱۱- شخصیت آنها رشد یافته تر است و اختلال کمتری دارند.
- ۱۲- نسبت به زندگی خود و دیگران احساس مسئولیت می کنند.
- ۱۳- در فکر و اعمال از اصالت و نوآوری بیشتری برخوردارند (بوگلاف^۱ و همکاران، ۲۰۰۵).

مهارت‌های اجتماعی

به طور کلی مهارت های اجتماعی به رفتارهای آموخته شده و مقبول جامعه اطلاق می شود، رفتارهایی که شخص می تواند با دیگران به نحوی ارتباط متقابل برقرار کند که به بروز پاسخهای مثبت و پرهیز از پاسخ های منفی بیانجامد.

گرشام^۲ مهارت های اجتماعی را رفتارهایی می داند که احتمال دریافت تقویت را به حداکثر می رساند و احتمال تنبیه موقوف به رفتارهای اجتماعی فرد را کاهش می دهند از نظر او مهارت‌های اجتماعی، رفتارهایی هستند که در موقعیت های معین، پیامدهای اجتماعی مهم را پیش بینی می کنند.

در تعریف وان هاسلت^۳ و همکاران (۱۹۷۹) از مهارت اجتماعی بر تأثیر گذاری بدون صدمه دیدن و آسیب رساندن به دیگران تأکید شده است. این تعریف مشتمل بر ابراز خوشحالی، قدردانی از تعریف و تمجید دیگران و سایر رفتارهایی است که در تحکیم روابط بین فردی ضروری باشد.

کلر و کارلسون^۴ ۱۹۷۴ از مهارت اجتماعی، استفاده از عوامل تقویت کننده نظیر لبخند زدن، خندیدن، بخشودگی، عطوفت و ابراز بیان به منظور تحکیم روابط بین فردی متقابل است. مهارت های اجتماعی در تعریف هالینز^۵، ۱۹۸۷ نقل از یوسفی (۱۳۶۹) عبارت است از مهارت‌هایی که برای داشتن ارتباط با دیگران و پذیرش توسط آن ضروری است.

^۱. Bouglaf

^۲. Gersham

^۳. Haslet

^۴. Keler & Karelson

^۵. Halinz

همچنین رین و مارکل^۱ (۱۹۸۴) مهارت های اجتماعی را رفتارهایی می دانند که موجب پیشگیری از عواقب نامطلوب شده و بدون آزار و آسیب رساندن به دیگران به نتایج خوبی می رسند. آنها مهارت اجتماعی در چهار طبقه معرفی می کنند:

- مهارت در ابراز عقیده، احساسات و پذیرش تعریف و تمجید
- مهارت در ابراز عقیده، احساسات و رسیدن به توافق با آنان
- قاطعیت برای بیان درخواستهای ساده و رد تقاضاهای غیر معمول و مخالفت با عقاید سایرین
- مهارت کلامی برای گفتگو و حل مشکلات فردی

لطف آبادی در مقدمه ای که بر ترجمه کتاب آموزش مهارت های اجتماعی به کودکان آورده مهارت اجتماعی را استعدادی می داند که باعث بروز رفتارهایی می شود که به مثبت و منفی تعریف می شوند و نه رفتارهایی که مورد تنبیه واقع می شوند. این مهارت ها می توانند روابط بین فردی با دیگران نتایج مثبت و موقعیت آمیزی بوجود آورند.

از مقایسه این تعریف ها و نیز تعریف های دیگری که از مهارت های اجتماعی در متون مختلف ارائه گردید چنین بر می آید که تعریفی واحد و مورد قبول همگان وجود ندارند. علت این مسئله را می توان از جنبه های مختلف مورد بررسی قرار داد. با وجود آن که این واژه به ظاهر ساده به نظر می آید، اما به شدت تحت تأثیر سازه های روانشناختی و ویژگی های اساسی انسان مانند شخصیت، هوش، زبان، ادراک، ارزیابی، نگرش و تعامل میان فرد و رفتار محیط قرار دارد (مریل و کمپل ۱۹۹۷، ۲).

مهارت های اجتماعی توانایی برقراری روابط بین فردی با دیگران است به نحوی که از نظر جامعه قابل قبول، ارزشمند، منطبق بر عرف و درعین حال برای شخص، خانواده و جامعه سودمند بوده و بهره های دوجانبه داشته باشند. یکی از نشانه های سلامت روانی و اجتماعی، وجود همین ارتباطات اجتماعی است. داشتن چنین روابط گرم و صمیمی با انسانهای دیگر منبع ایمنی، اعتماد، راحتی و آسایش هرانسان، سازمان و جامعه ای است (هارجی^۳ و همکاران، ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۳۸۲).

اگر دانش آموزان با این مهارت های اجتماعی آشنا بشوند می توانند در جامعه، عقاید خود را بیان نموده و از نظرات خود دفاع کنند و با دوستان، همکلاسان و همسایگان ارتباط بگیرند و به آنان همدردی و همفکری نشان دهند. در صورت عدم برخورداری از این مهارت ها وقتی وارد جمعی شوند نمی دانند چه بگویند و چگونه رفتار نمایند و قادر به برقراری رابطه متقابل اجتماعی و تعامل با دیگران نیستند. مشکلاتی نظیر بزهکاری، افت

^۱ . Rin & Markel

^۲ . Meril & Kimble

^۳ . Harji

تحصیلی، ناسازگاری در مدرسه و اعتیاد و سوء مصرف دارو، ضعف در مهارت‌های اجتماعی به شمار می‌رود و لذا از نهاد آموزش و پرورش انتظار می‌رود که امکان رشد تمام استعداد‌های بالقوه‌ی کودکان و نوجوانان را فراهم سازد. در تعیین این که مهارت اجتماعی شامل چه عناصری است اختلاف نظر بسیاری است، برای مثال، موارد زیر برخی از اجزاء تشکیل دهنده مهارت‌های اجتماعی محسوب می‌شوند: «ارتباط کلامی، ارتباط غیر کلامی، تماس جنسی، حرکات و زبان بدن، مجاورت، خصائص ظاهری، فرازبان، تقویت و پاداش، پرسش، انعکاس احساس و محتوی، آماده سازی، توضیح دادن، گوش دادن، خاتمه دادن، خودافشانی، نفوذ، ابزار وجود، تعامل در گروه‌ها و رهبری (به نقل از دیکسون^۱، ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۳۷۷).

مهارت‌های اجتماعی مهارت‌هایی یادگرفتنی هستند، شامل رفتارهای کلامی و غیرکلامی اند، با قصد، نیت، واکنش‌ها و پاسخ‌های متناسب همراهند، مستلزم زمان متناسب و کنترل رفتارهای خاص می‌باشند، متأثر از عوامل محیطی هستند، تقویت‌های اجتماعی دیگران را به حداکثر می‌رسانند (هارجی و همکاران، ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۳۸۲).

از نظر گرشام و الیوت^۲ (۱۹۹۰) مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای فراگرفته شده و مورد قبولی است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه مؤثر داشته باشد و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران، تشکر و قدردانی، نمونه‌هایی از مهارت‌های اجتماعی است (به نقل از به پژوه و همکاران، ۱۳۸۴). کلس^۳ (۲۰۰۷) معتقد است حتی در محیط‌هایی که افراد حمایت‌کننده زیادی وجود دارند، کودکان باید خزانه‌ای از مهارت‌های اجتماعی، برای ورود به عرصه‌های اجتماع داشته باشند تا بتوانند تعاملاتی پایدار ایجاد کنند و از لحاظ اجتماعی مستقل شوند. در طول دهه‌های گذشته، تحقیقات روان‌شناختی، اهمیت تعاملات و حمایت‌های اجتماعی را در ترفیع و بهزیستی روان‌شناختی نشان می‌دهد (به پژوه، احمد، غباری، باقر، حسن‌خانزاده، عباسعلی، وحجازی، الهه، ۱۳۸۴).

مهارت اجتماعی عبارتست از رفتارهای انطباقی فراگرفته که فرد را قادر می‌سازد با افراد روابط متقابل داشته باشد، واکنش‌های مثبت بروز دهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارد، اجتناب ورزد (کارتلیج^۴ و همکاران، ترجمه نظری نژاد، ۱۳۷۲). فیلیپس^۵ (۱۹۷۸، به نقل از دیکسون، ۱۳۷۷) با مرور تحلیل‌های ارائه شده در مورد مهارت اجتماعی نتیجه می‌گیرد که کسی که دارای مهارت اجتماعی است که با دیگران طوری رفتار کند که بتواند به

1. Dikson

2. Gersham & Eliowt

3. Kelest

4. Kartlej

5. Philips

حقوق، الزامات، رضایت خاطر و انجام وظایف خود در حد معقولی نائل آید، بی آن که حقوق، الزامات، رضایت خاطر یا وظایف دیگران را نادیده بگیرد و در عین حال مبادله ای آزاد با دیگران داشته باشد.

مهارتهای ارتباطی میان فردی، مهارت گروهی، مکانیسم اجتماعی شدن انسان (جرج هربرت مید^۱، ۱۹۲۹)، دیدگاه کنش متقابل نمادی (اچ ترنر و بیگلی^۲، ۱۳۷۰)، مهارت ارتباط جهانی (گی روشه^۳، ۱۳۷۴) نمونه های از مهارتهای فوق به شمار می روند (نقل از سلیمان زاده، ۱۳۸۸).

متأسفانه مهارتهای اجتماعی به عنوان جزئی از دروس مدارس های همیشه مورد بی توجهی قرار گرفته است و فقط زمانی به این مهم توجه می شود که دانش آموزان از خود رفتاری نامناسب، مغایر با آنچه مورد نظر اولیا می باشد، نشان دهند. احتمالاً وجود چنین وضعیتی مربوط می شود به تأکید بیش از اندازه بر آموزش محدود مهارت هایی که از دیدگاه معلمان با ارزش است و عدم احساس مسئولیت در آموزش مهارتهای اجتماعی از طرف آموزگاران، گویی که این امر جزئی از مسئولیت آنها نمی باشد.

مهارتهای اجتماعی به عنوان یکی از مهمترین دستاوردهای دوران کودکی شناخته شده اند (براکن^۴، کیت^۵، و واکر^۶، ۱۹۹۴ نقل از جمیانگ^۷ - شرینگ^۸، ۲۰۰۴). مهارتهای اجتماعی، مانند همیاری، جرات ورزی، خودمهارگری و مسئولیت، رفتارهای آموخته قابل مشاهده ای هستند که فرد را قادر می سازند به طور مؤثری با دیگران تعامل داشته باشد و از واکنشهای نامعقول اجتماعی خودداری کند (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰؛ اسمیت^۹ و تراویس^{۱۰}، ۲۰۰۱).

بسیاری از پژوهشگران (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰؛ پارک هاست^{۱۱} و آشر^{۱۲}، ۱۹۹۲؛ مانز^{۱۳}، فانتوزو^{۱۴} و مک درموت^{۱۵}، ۱۹۹۹) مهارت اجتماعی را به عنوان زیر مجموعه از سازه کفایت می دانند و معتقدند که برای درک درست از میزان کفایت اجتماعی کودکان سنین پیش دبستانی، باید هر دو بعد مهارتهای اجتماعی و رفتارهای مشکل دار ارزیابی شود زیرا کودکان فاقد سطوح بالای مهارتهای اجتماعی، نه تنها تعامل موفقیت آمیزی با

^۱ . Herbert

^۲ .Terner & Bigli

^۳ .Gaey & Rosheh

^۴ . Braken

^۵ . Kit

^۶ . Waker

^۷ .Jemiyang

^۸ . Shering

^۹ . Smith

^{۱۰} .Terawis

^{۱۱} . Hasselt

^{۱۲} . Asher

^{۱۳} . Manz

^{۱۴} . Fantuzzo

^{۱۵} . Mak Dermot

همسالان خود ندارند بلکه رفتارهای مشکل دار برون سازی شده مانند پرخاشگری جسمانی یا کلامی، مهار ضعیف خُلق و بحث کردن با دیگران را نیز بیشتر تجربه می کنند (والثال^۱، کونولد^۲ و پیانتا^۳، ۲۰۰۵)

مدرسه نهادی اجتماعی است و نمایان گر فرهنگ است که به کودک طرز فکر و جهان بینی خاصی را منتقل می کند. در جوامع صنعتی کودکان بین پنج تا هفت سالگی مدرسه را آغاز می کنند. مدرسه نظام اجتماعی کوچکی است که کودکان در آن قواعد اخلاقی، عرف اجتماعی، نگرشها و شیوه های برقراری ارتباط با دیگران و نیز مهارتهای تحصیلی را می آموزند (ماسن^۴ و همکاران، ترجمه یاسایی، ۱۳۸۰).

فرایند کسب مهارتهای اجتماعی و سازگاری اجتماعی کودکان در روان شناسی شناختی و خصوصاً در مبحث شناخت اجتماعی مورد بحث قرار گرفته است. از مهارت شناخت و مهارت اجتماعی تعاریف زیادی شده است. اسلاموسکی^۵ و دان (۱۹۹۶) شناخت اجتماعی را فرایندی می دانند که کودکان را قادر می سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش بینی کنند، رفتار خود را کنترل نمایند و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم نمایند.

براساس رویکرد یادگیری، سازگاری مجموعه ای از رفتارهای آموخته شده است و ناسازگاریها زمانی به وجود می آیند که فرد مهارتهای لازم برای تطابق با مشکلات روزمره زندگی را یاد نگرفته باشد. به طور کلی فرایندهای یادگیری در بروز پاسخ های سازگارانه یا ناسازگارانه نقش اساسی دارد و افراد برای سازگاری مطلوب باید مهارتهای اجتماعی لازم را فراگیرند (فیرس، ترجمه فروز بخت، ۱۳۷۴).

جانسون و جانسون^۶ (۲۰۰۰) در تحقیقات مختلف خود «پیامدهای سودمند آموزش مهارتهای اجتماعی» را ۱- رشد فردی و هویتی ۲- موقعیتهای شغلی ۳- بهبود کیفیت زندگی، ۴- سلامت فیزیکی ۵- توانایی رویارویی با استرس و موقعیتهای خشم برانگیز می دانند.

یکی از نظریه های جدید در مبحث شناخت اجتماعی که به بررسی مهارت اجتماعی در مورد پردازشگری اطلاعات اجتماعی پرداخته است نظریه کریک و داج^۷ (۱۹۹۴) است. برحسب این نظریه برای این که تعامل اجتماعی به صورت مناسب تحقق یابد لازم است که محرک اجتماعی به درستی رمزگردانی شده و با دیگر اطلاعات مربوط مقایسه و تفسیر گردد. هر چه محرک اجتماعی بهتر پردازش شود، لیاقت و مهارت اجتماعی کودک بیشتر و تعامل او با دیگران موفقیت آمیزتر خواهد بود.

^۱ . Walthall

^۲ . Konold

^۳ . Pianta

^۴ . Masen

^۵ . Slomowski

^۶ Johnson

^۷ Crick & Dodge

(کریک و داج ۱۹۹۴). در الگوی تجدیدنظر شده پردازش اطلاعات اجتماعی به توصیف فرایندهای حاضر از لحظه مواجهه با محرک اجتماعی تا بروز رفتار و نقش عوامل مختلف در ایجاد تفاوت‌های رفتار اجتماعی در کودکان پرداخته‌اند. براساس این الگو کودک با مجموعه‌های از اطلاعات که حاصل تجربیات گذشته وی است (دانش اجتماعی، طرحواره‌های اجتماعی، اصول فرا گرفته شده) وارد یک موقعیت اجتماعی می‌شود. در این مرحله کودک باید به نشانه‌های اجتماعی توجه کند و سپس به پردازش آنها بپردازد.

مراحل شش گانه پردازش اطلاعات عبارتند از: رمزگردانی نشانه‌های درونی و بیرونی، تفسیر نشانه‌ها، تعیین هدف، دستیابی یا ساخت پاسخ، تصمیم‌گیری در مورد پاسخ یا انتخاب آن و اقدام به عمل. جانسون و جانسون (۲۰۰۰) شش پیامد سودمند آموزش مهارت‌های اجتماعی را نقل کرده‌اند: ۱- رشد فردی و هویتی ۲- موفقیت‌های شغلی ۳- بهبود کیفیت زندگی ۴- سلامت فیزیکی ۵- سلامت روانی (رشد عزت نفس، خود مختاری، کاهش اضطراب، افسردگی، ناکامی) ۶- توانایی رویارویی با استرس.

عزت نفس

تعاریف متعددی از عزت نفس به عمل آمده است که به مواردی از آنها اشاره می‌شود: در فرهنگ جامع روانشناسی پورافکاری (۱۳۷۲) عزت نفس به عنوان میزان ارزشی که شخص برای خود قائل است تعریف شده است و بیان شده است که هر چند واژه *Steam* مفهوم ضمنی ارزش و اعتبار بالا را می‌دهد اما شکل مرکب آن *Self -Steam* به کل ابعاد و میزان احترام به نفس (چه بالا و چه پایین) مربوط می‌گردد.

از نظر راجرز^۱ (۱۹۵۹) عزت نفس عبارت از ارزیابی و ارزشیابی مداوم شخص نسبت به ارزشمندی خود و نوعی قضاوت شخص نسبت به ارزشمندی وجودی خویش می‌باشد. این صفت خاصیتی عمومی است و در همه ی انسان‌ها وجود دارد یک حالت ثابت و دائمی دارد.

به بیان دیگر عزت نفس از تفاوت بین خود ادراک شده یا خود پنداره (یک نظر عینی از خود) و خود ایده آل (آنچه که شخص با ارزش می‌داند یا می‌خواهد که دوست داشته باشد) نشأت می‌گیرد، به طوری که تفاوت و فاصله زیاد بین این دو نوع خود، منجر به عزت نفس پایین می‌شود، در حالی که تفاوت و فاصله کم معمولاً حاکی از عزت نفس بالا است (بیابانگرد، ۱۳۷۳). به طور کل می‌توان گفت که ارزیابی فرد از خود پنداره خود بر حسب ارزش کلی آن، عزت نفس نامیده می‌شود و به فرد این امکان را می‌دهد که در رفتارهایش از یک روش بیشتر از روش‌های دیگر پیروی نماید و بنابراین تلویحات رفتاری مهمی برای فرد در بردارد. این دلیل مهمی است برای اینکه چرا باید ارزیابی مثبت کودک از خود را تقویت نموده و رفتار نامناسب وی را تغییر داد. میزان رضایت

^۱.Rogers

از خود یا ارزشی که انسان برای خود قائل است اهمیت بسیار زیادی در رفتار و پویایی درونی فرد دارد و بیشتر صاحب نظران برخورداری از عزت نفس (ارزیابی مثبت از خود) را به عنوان عامل مرکزی و اساسی در سازگاری عاطفی - اجتماعی افراد می دانند (مای لی،^۱ ترجمه منصور، ۱۳۸۰).

کوپر اسمیت^۲ با مطالعات وسیع خود در مورد عزت نفس به این نتیجه رسیده است که افرادی که از عزت نفس بالا برخوردار هستند در بسیاری از روشها با افراد عزت نفس پایین متفاوت هستند، آنها مجموعه هدفهای بالاتری دارند، کمتر از اضطراب رنج می برند استرس کمتری را همراه با نشانه های روان تنی کمتر تجربه می کنند، نسبت به شکست و انتقاد کمتر حساس بوده، احساس کنترل بیشتری دارند (کنجکاوی بیشتر نسبت به خود و محیطشان نشان می دهند) و به طور کلی می توان گفت که آنها حقیقتاً افرادی برانگیخته اند که نه تنها شایستگی دارند بلکه نگرش مثبتی به خود دارند (فرانکلن^۳، ۱۹۹۴).

استنک نیز معتقد است که افزایش عزت نفس، احساس توانمندی و ارزشمندی در فرد احیاء می کند و تغییرات مثبتی نظیر افزایش پیشرفت تحصیلی، افزایش تلاش برای کسب موفقیت، داشتن اعتماد به نفس، بلند همت بودن، تمایل به داشتن سلامت بیشتر، لذت بردن از روابط با دیگران پیش بینی مثبت به موقعیت های بعدی در فرد پدیدار می گردد. در حالی که اگر میزان عزت نفس کاهش یابد احساس ضعف و ناتوانی در فرد بوجود می آید.

بیابانگرد (۱۳۸۰) معتقد است هر فرد فعالیت هایی را که با موفقیت انجام داده است دوست دارد و تصور داتش آموز در باره موفقیت یا شکست در یک تکلیف مبتنی بر تجاربی است که در ارتباط با آن تکلیف یا تکالیف مشابه از معلمان، والدین، همسالان و سایر افراد مرتبط با آن تکلیف کسب کرده است.

عزت نفس بیشتر معلول پیشرفت در مدرسه است نه علت آن و کودکان در مورد توانایی های خود با توجه به عملکرد گذشته قضاوت می کنند (سیف، ۱۳۶۸). دانش آموزانی که از عزت نفس بالایی برخوردارند به توانایی های خود اطمینان دارند و حد اکثر تلاش را برای به موفقیت رسیدن به عمل می آورند و سپس با استناد این موفقیت به قابلیت های خود بر عزت نفس خود می افزایند. اما دانش آموزانی که دارای عزت نفس پایینی هستند انتظار بسیار کمی برای موفقیت دارند و به همین خطر کمتر از توانایی های خود تلاش می کنند و همین امر از احتمال موفقیت فردی آنها می کاهد و در نتیجه فرد شکست می خورد و بر این اساس فرد عدم موفقیت خود را حاصل از ناتوانایی و بیکفایتی خود لمداد می کند. از این طریق سطوح عزت نفس وی کاهش می یابد (گرنی، به نقل از وجدان پرست، ۱۳۷۸).

^۱ . May li

^۲ . Smith

^۳ . Franklin

ابعاد عزت نفس

با توجه به ابعاد ارتباطی کودک با محیط می توان ابعاد عزت نفس را در پنج حوزه خانوادگی، جسمانی، آموزشی، اجتماعی و کلی مشخص نمود و مورد بررسی قرار داد.

۱- عزت نفس جسمانی یا بدنی: تصویری که فرد از بودن خود دارد، ترکیبی از ظاهر جسمانی و توانایی های بدنی، که عزت نفس در این حوزه، بر مبنای رضایتی که از طریق فعالیت ها و کنش ها بدنی، دریافت می شود استوار است. بر این اساس داشتن نواقص جسمانی و یا عدم توانایی در انجام فعالیت ها، مهارت ها و عملکردها تأثیر مثبتی بر عزت نفس خود داشت.

۲- عزت نفس خانوادگی: خانواده مهمترین و اساسی ترین محیط در حال شکل گیری و مبنایی شخصیت کودک تلقی می گردد. عزت نفس کودکان در خانواده در حقیقت انعکاسی از احساسات و نگرشهای وی به عنوان این که عضو خانواده است می باشد. این که کودک تا چه اندازه در محیط خانواده پذیرفته شود و احساسات وی تا چه حد مورد احترام است در روابط متقابل او با والدین و خواهران و پردازش چگونه است، همه و همه در ابعاد عزت نفس مثبت کودک سهمیم بود و نقش اساسی را خواهد داشت.

۳- عزت نفس اجتماعی: کودک در جمع کودکان دیگر می تواند خود را بشناسد. تبدیل خود محوری و مرکزیت خود به برکت تعامل او با محیط در ارتباط با دیگران صورت می گیرد بر پایه این قاعده که دیگران نیز حقی دارند و قطعاً نظراتی که باید مورد احترام قرار گیرند. یقیناً یک کودک به سادگی نمی تواند مورد پذیرش همسالان خود قرار گیرد. این که اصولاً آیا همسالان او را می پذیرند، به وی علاقمند هستند و به نظراتش بها می دهند و یا او را در فعالیت ها شرکت می دهند و در نهایت این که آیا کودک از این ارتباط درون گروهی احساس رضایت و خشنودی می کند یا نه، به میزان عزت نفس وی وابسته است.

۴- عزت نفس آموزشی: این بعد از عزت نفس انعکاسی از نحوه ارزشیابی کودک از خود به عنوان یک دانش آموز است. در این رابطه چنانچه او به خواسته ها و ملاکهای پیشرفت تحصیلی پاسخ مثبت دهد، عزت نفس آموزشی مبتنی خواهد داشت.

۵- عزت نفس کلی: تأثیر پذیرش یا عدم پذیرش کلی خود خود در این حوزه مشخص می شود یک عزت نفس کلی مثبت می تواند در دریافت و برداشتهایی نظیر «من شخص خوبی هستم یا من بیشتر چیزهایی که در وجود خودم دارم، را دوست دارم» انعکاسی می یابد این بعد عزت نفس در واقع به ابعاد مختلف عزت نفس نوعی وحدت و یکپارچگی می بخشد (بیابانگرد، ۱۳۷۳).

عزت نفس مقدار ارزشی است که ما به خود نسبت می دهیم، همانند دیگر جنبه های فردی. این جنبه در محاوره با دیگران اکتساب می گردد و انعکاسی است از این که دیگران چه نظری نسبت به ما دارند، به عبارت دقیق تر، عزت نفس مقدار ارزشی است که فکر می کنیم، دیگران برای ما به عنوان یک شخصیت قابل هستند (ساندفرد^۱، فرانک^۲، ۱۹۶۵)

برای انسان هیچ حکم ارزشی، مهمتر از داوری او در مورد نفس خویش نیست. ارزشیابی شخصی از خویشتن، قطعی ترین عامل در رشد روانی اوست. این ارزشیابی به صورت احساسی است که انتزاع و شناسایی آن دشوار است؛ زیرا پیوسته تجربه می شود و جزئی از هر احساس و دخیل در هر واکنش احساساتی انسان است. بنابراین تصویری که یک فرد از خویشتن دارد به طور ضمنی در همه واکنشهای ارزشی او تجلی می کند (بیابانگرد، ۱۳۷۳). سطوح خواسته به عنوان معیارهایی برای تعیین میزان شایستگی به کار می رود و نشان دهنده میزان تحقق اهداف می باشد. سطوح خواسته با عزت نفس ارتباط تنگاتنگی دارد. جیمز در اواخر ۱۸۸۰ مطرح نمود که عزت نفس را می توان بر اساس میزان ارتباط خود واقعی (خود ادراک شده) و خود آرمانی (خود ایده ال) تعریف نمود. فاصله بین خود واقعی و خود آرمانی هر چه کمتر باشد، فرد از عزت نفس بالاتری برخوردار است و هر چند فاصله بین آن دو بیشتر باشد، میزان عزت نفس پایین تر خواهد بود.

سطح عزت نفس ما متأثر از معیارهایی است که بر حسب تواناییهای واقعی، ارزشها و نظام خود پاداش دهی بر می گزینیم. شواهدی وجود دارد دال بر این که افزایش عزت نفس باعث بهبود عملکرد می شود. اکثر مردم نقاط قوتی دارند و هم نقاط ضعفی و در برخی عملکرد بهتر و مناسبتری دارند.

نیازهای اساسی انسانها در تمام مراحل زندگی داشتن میزان معینی از اعتماد به نفس است. (برگ، ۳، 1982) اظهار می دارد که فرد در صورتی احساس با ارزش بودن می کند که رشته عملکرد خود را متصل به منشا محکم و استوار و قابل قبولی بر اجتماع ببیند. بنابراین هر قدر عمل انجام شده با معیارهای فردی و اجتماعی مطابقت بیشتری داشته باشد، احساس اعتماد به نفس بیشتری فراهم خواهد شد (اسلامی نسب، 1374) گرچه کسب مهارت های اجتماعی یکی از عناصر اجتماعی شدن آدمی در کلیه فرهنگها است لیکن در دو سه ده اخیر مورد توجه دانشمندان قرار گرفته است و از میان نظریه های مختلف نظریه یادگیری اجتماعی بیشتر به این مسئله پرداخته است (نظری نژاد، ۱۳۶۹).

¹ SANDFRED

² FRANK

³ Barge

عزت نفس یکی از عوامل مهم و اساسی در رشد شخصیت و شکوفایی انسانهاست و از آنجا که سطح عزت نفس در سلامت روحی و روانی نقش بسزایی دارد، روانشناسان بالینی و اجتماعی بر اهمیت عزت نفس تأکید دارند (ذوالفقاری، ۱۳۷۷).

اعتماد به نفس را نوعی نگرش تعریف کرده اند که به فرد اجازه می دهد دیدگاه واقعی و مثبتی نسبت به خود داشته باشد و سبب می شود فرد به تواناییهای خود اعتماد کند و احساس کنترل بر زندگی داشته باشد (چامپاین^۱، 1996)

پرخاشگری

مکدوگال^۲ در کتاب روانشناسی اجتماعی پرخاشگری را به منزله یک گزینه تعریف کرده است. گروه ییل^۳ (۱۹۳۹) رفتار ناشی از ناکامی را پرخاشگری تلقی نموده اند. بندورا (۱۹۷۳) اعمالی را که به آسیب شخصی – روانشناختی یا جسمانی یا تخریب مالی منجر می شود، پرخاشگرانه دانسته می شود. از نظر آدلز^۴ پرخاشگری در هر گونه تجلی خود نشانگر میل به قدرت است. و فروید تجلی گزینه مرگ در رفتارها را پرخاشگری دانسته است. اما اگر فروید^۵ (۱۹۲۰)، لورنس^۶، آردری^۷، استور^۸، و تینبرگن^۹، بر اساس دیدگاههای روان تحلیل گری و رفتار شناسی طبیعی، پرخاشگری را رفتاری می دانند که به گونه ارتجال به وجود آمده و فرد را وادار به حمله کردن و حتی از بین بردن اشخاص دیگر می کنند، فرض وجود رفتار پرخاشگری واحد و درون زاد به شدت مورد انتقاد واقع شده و مسئله وجود ریخته های مختلف پرخاشگری مورد بحث قرار گرفته است. مویر مهمترین نظام مقوله بندی تمام انواع رفتارهای پرخاشگرانه در پستانداران را در هفت مقوله ارائه داده و انواع مکانیزمهای فیزیولوژیکی آنها را متمایز نموده است:

- پرخاشگری منجر به شکار: پاسخ هایی که به منظور به دست آوردن طعمه به عنوان خوراک بروز می کنند.
- پرخاشگری مادرانه: پرخاشگری جنس ماده در قلمرو آشیانه که پس از تخم گذاری و پس از آن تا زمانی که جوجه ها قادر به دفاع از خود باشند نمایان می گردد.

1. Champain

2. Macdougall

3. Yale

4. Adelz

5. Freud

6. Lornc

7. Ardri

8. Store

9. Tinbergen

- پرخاشگری بین نرها: پاسخ هایی که مشخصاً در جنس نر به هنگام مقابله با نزدیکی دیگری که به قلمروش تجاوز کرده ظاهر می گردد.
 - پرخاشگری ناشی از ترس: نوعی از پرخاشگری که بر اساس یک محرک ترسناک در جهت گریختن بروز می کند.
 - پرخاشگری ناشی از تحریک شدگی: خشمی که در نتیجه ناکامی، درد یا محرومیت به وقوع می پیوندد.
 - پرخاشگری جنسی: نوعی پرخاشگری که به منزله بخش بهنجاری از فرآیند جفت گیری نر و ماده تلقی می شود.
 - پرخاشگری ابزاری: این پرخاشگری هنگامی دیده می شود که رفتارهایی که ذکر آنها رفت بر اثر شرایط محیطی تقویت شوند و با فراوانی و شدت بیشتری ظاهر گردد (مویر ۱۹۷۶).
- باس پرخاشگری را به عنوان محرکهای آزار دهنده به دیگری تعریف نموده است و آن را بر حسب فعال در مقابل فعل پذیر، مستقیم در مقابل غیر مستقیم، همچنین کلامی یا جسمانی تقسیم بندی کرده است. جدول شماره ۱ تعامل سه مقوله طبقه بندی مذکور را در هشت نوع پرخاشگری متفاوت، بر حسب نمونه هایی نشان می دهند (باس^۲، سینگر^۳، ۱۹۷۱).

جدول شماره ۳-۲-انواع پرخاشگری در انسان

	فعال		غیر فعال	
	مستقیم	غیر مستقیم	مستقیم	غیر مستقیم
جسمانی	با مشت زدن	شوخی عملی	اعتصاب	امتناع از انجام یک تکلیف الزامی
کلامی	ناسزا گفتن	بدگویی و شایعه پراکنی	امتناع از صحبت کردن	امتناع از موافقت صوتی یا نوشتاری

پیشرفت تحصیلی

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یکی از عناصر مهم و اساسی برنامه های درسی و نظام های آموزش و پرورش جهان و یکی از شاخص های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش محسوب می شود، و تمامی کوشش های این نظام در واقع جامه ی عمل پوشاندن به این امر تلقی می شود. به عبارتی دیگر، جامعه و به طور ویژه نظام آموزش و

¹. Muir

². Bos

³. Singer

پرورش به رشد و تکامل موفقیت آمیز دانش آموز و جایگاه او در جامعه علاقمند و نسبت به آن نگران است و انتظار دارد کودکان و دانش آموزان در جوانب گوناگون اعم از ابعاد شناختی، عاطفی، شخصیتی و کسب مهارت ها و توانایی ها آن چنان که باید پیشرفت و تعالی یابند.

اصطلاح پیشرفت تحصیلی عبارت است از میزان دستیابی دانش آموزان به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده که انتظار داریم در کوششهای یادگیری خود به آنها برسند. اسپتیک معتقد است دانش آموزانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند، در تکالیف مدرسه موفق می شوند. دانش آموزانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند در مقایسه با دانش آموزانی که انگیزه پیشرفت کمی دارند، به مدت طولانی تر در انجام دادن تکالیف استقامت می کنند و بجای اینکه شکست خودشان را به عوامل بیرونی مانند دشواری تکلیف یا شانس نسبت دهند، آن را به تلاش نکردن (وضعیت درونی و تغییر پذیر) نسبت می دهند و تلاش خود را دو چندان می کنند تا موفق شوند(اسلاوین^۱، ۱۳۸۵).

پیشرفت تحصیلی، انجام دادن کاری است برای به دست آوردن نتیجه مطلوب و برتری و تفوق در یک مهارت یا گروهی از معلومات.

به طور کلی پیشرفت تحصیلی به موفقیت فراگیران در امور تحصیلی اشاره دارد که بر اساس آزمونها قابل سنجش باشد.

هریس عوامل تأثیر گذار بر عملکرد تحصیلی را به عوامل متعددی وابسته می داند که رفتار اجتماعی، خود پنداره تحصیلی، راهبردهای یادگیری و انگیزش از جمله آنها می باشند. هریس بر اساس نتایج حاصله از پژوهشهای خود هوش و انگیزش را به عنوان اصلی ترین تعیین کننده های پیشرفت تحصیلی معرفی می کند(فرسیدز و وودفیلد^۲، ۲۰۰۳).

شعاری نژاد(۱۳۶۴) مقصود از پیشرفت تحصیلی را پیشرفت در کسب و یادگیری مجموعه مطالبی می داند که تحت عنوان درس در طول سال تحصیلی به دانش آموزان ارائه می شود.

سیف(۱۳۶۸) به مقدار یادگیری آموزشگاهی فرد به صورتی که توسط آزمون های مختلف درسی مانند حساب، دیکته ، تاریخ، جغرافی و.....سنجیده می شود اشاره دارد.

منصور و همکاران(۱۳۶۵) آن را به معنای موفقیت دانسته اند و برای تعیین پیشرفت معتقدند به صورتی است که از تست های حساب ، دیکته و حاصل می شود.

^۱ . Slavin

^۲ . Farsides & Woodfield

گیج و برلایندر (ترجمه خویی نژاد و همکاران، ۱۳۷۴) نیز معتقدند پیشرفت تحصیلی محصول نهایی فرایند یادگیری فعال است که با کمک آموزش و فعالیت تربیتی حاصل می شود.

در خصوص اهمیت انگیزه پیشرفت، می توان گفت که بشر بدون چنین انگیزه ای قادر نبود از حد زندگی اولیه اش در آغاز پیدایش گامی فراتر نهاده و به چنین تحولاتی شگرف نایل شود و به یمن وجود افراد پیشرفت گراست که هر روز اندیشه ای نو وسیله ای تازه خلق می شود و به حیات انسان سامان می بخشد (شکرکن، ۱۳۷۳).

مک کلند بر این باور است که جوامعی که افراد آن دارای انگیزه نباشند، حتی با وجود امکانات عالی و شرایط مساعد طبیعی، کمتر شانس توسعه و ترقی خواهند داشت. وی با بررسی های بسیار دقیق متوجه شد که وضع اقلیمی یک منطقه نمی تواند عاملی مهم در توسعه ی اقتصادی باشد و هم چنین رشد جمعیت اغلب با کاهش توسعه ی اقتصادی همراه است. او سرانجام به این نتیجه رسید که رشد اقتصادی یک جامعه به انگیزه ی پیشرفت افراد بستگی دارد و بر این باور است که در کشورهایی که افراد با انگیزه پیشرفت بالاتر موجودند به توسعه و رشد اقتصادی خود کمک کرده اند (ستیر ولیمان، ترجمه ی علوی ۱۳۷۳، به نقل از اسودی، ۱۳۷۹).

در خصوص دانش آموزان و دانشجویان، انگیزه پیشرفت تحصیلی، از اهمیت خاصی برخوردار است. با انگیزه، افراد تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود دنبال می کنند تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب نمایند. بنابراین، می توان گفت انگیزش، دلایل رفتار افراد را نشان می دهد و مشخص می کند که چرا آنها به روشی خاص عمل می کنند. رفتار دارای انگیزه، رفتاری با انرژی، جهت دار و دنباله دار است.

روانشناسان ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را، به دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری جدید، مهارت ها، راهبردها و رفتارها متذکر شده اند و یکی از سازه های اولیه ای که برای تبیین این انگیزش ارائه کرده اند، انگیزش پیشرفت تحصیلی است.

انگیزش پیشرفت تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می گردد به عبارت دیگر، انگیزش پیشرفت تحصیلی، تمایلی فراگیر است، که فرد کاری را در قلمرو خاصی به خوبی انجام دهد و عملکردش را به طور خودجوش ارزیابی کند.

غالب رفتارهایی که انگیزش تحصیلی را نشان می دهند عبارتند از پافشاری بر انجام تکالیف دشوار، سخت کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارد. بنابراین انگیزش پیشرفت تحصیلی، یا به عبارتی انگیزش درونی، یک حالت روان - شناختی است و هنگامی حاصل می شود که انسان خود را دارای کفالت لازم و خود مختاری ادراک بداند.

به دلیل تأثیر انگیزش پیشرفت تحصیلی در موفقیت دانش آموزان و دانشجویان، در دهه های اخیر، روانشناسان در صدد بررسی و شناسایی عوامل مؤثر در انگیزش پیشرفت تحصیلی بوده اند. یافته های پژوهشی آنان نشان داد که متغیرهای شخصیتی، خانوادگی، دانشگاهی و اجتماعی با این سازه مرتبط می باشند. به عنوان نمونه، در مطالعه ای، متغیرهای شخصیتی دانشجویان به طور عام و عزت نفس و انگیزش پیشرفت تحصیلی بطور خاص، بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر ذاتی داشته اند. محققان دیگر برای پیش بینی موفقیت تحصیلی در آموزش، به تنظیم سمت و سوی مطالعه خود در جهت یکپارچه سازی، توانمندی عقلانی، سبک یادگیری، شخصیت و انگیزش پیشرفت تحصیلی، اشاره کرده اند.

پیشینه پژوهشی

شعبانی و تقی پور ظهیر(۱۳۷۶) اثرات سه روش تدریس کنشگری، بحث گروهی، سخنرانی را روی توانایی های شناختی و عاطفی در رفتار دانش آموزان نظام جدید متوسطه شهر تهران بررسی کرده اند. در این مطالعه، پس از اجرای روشهای تدریس طی ۱۲ هفته ۴۵ دقیقه ای از دانش آموزان پس از آزمون به عمل آمد. یافته های تحقیق میان ویژگیهای عاطفی و پیشرفت تحصیلی در روشهای تدریس کاوشگری، بحث گروهی، سخنرانی تفاوت معناداری نشان نداد. اما میان عملکرد آزمودنیها در سه نوع روش تدریس فوق تفاوت معناداری بود و بیشترین میانگین با روش بحث گروهی بود. مقصود از عملکرد با رفتار ظاهری در این بررسی جنبه قابل مشاهده یادگیری که فراگیر عملاً انجام می داد بود که بوسیله پرسشنامه خود سنجی، با اندازه گیری مکرر سنجش شده بود و مقصود از ویژگیهای عاطفی ترکیب سه متغیر؛ عاطفه درسی، عاطفه مربوط به آموزشگاه و مفهوم خود پنداره تحصیلی بود و شاخص پیشرفت تحصیلی مقدار یادگیری دانش آموزان یک نیم سال تحصیلی بوسیله یک آزمون در پایان دوره آموزشی اندازه گیری شد(شعبانی و تقی پور ظهیر، ۱۳۷۶).

قاضی ۱۳۸۳ در تحقیق خود با عنوان بررسی تأثیر آموزش کاوشگری بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم راهنمایی گنبد کاووس از دو گروه دختر و پسر در دو گروه آزمایش و کنترل استفاده کرد که به طور تصادفی ۴۰ دانش آموز دختر و ۲۶ دانش آموز پسر در گروه آزمایش و ۳۴ دانش آموز پسر در گروه کنترل قرار گرفتند نتیجه بدست آمده نشان داد که آموزش کاوشگری بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر مثبت و معنی داری دارد.

احمدیه (۱۳۸۲) در تحقیقی با عنوان بررسی تأثیر الگوهای جدید تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با هوش و مقایسه آن با روش سخنرانی در دروس شیمی، زیست شناسی، زبان فارسی و اقتصاد به این نتیجه رسید که گروهی که با الگوهای جدید تدریس آموزش دیده اند در مقایسه با گروهی که با روش سخنرانی آموزش دیده اند پیشرفت تحصیلی داشته اند.

میرشمشیری (۱۳۸۴) در پژوهش خود که روی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در درس انشاء، تأثیر الگوی بدیعه پردازی را بر خلاقیت دانش آموزان بررسی می کرد نشان داد که نمره کل خلاقیت دانش آموزانی که با الگوی مذکور آموزش دیده بودند نسبت به دانش آموزانی که از آموزش های معمول برای یاددهی یادگیری آنها استفاده شده بالاتر است. بدیعه پردازی را گوردون و دستیارانش در سال ۱۹۶۱ جهت ایجاد نوآوری تدوین کردند و معتقد بودند خلاقیت را با تمرینات گروهی می توان افزایش داد. نتیجه بدست آمده با نتایج بسیاری از تحقیقات که در راستای تأثیر مثبت روش های خلاق آموزش بر خلاقیت دانش آموزان انجام شده همسو است (تورنس، ۱۹۹۲، پارنز، ۱۹۶۲، گوردون، ۱۹۶۱، رنزولی، ۱۹۹۲، گوبینز، ۱۹۹۵، مللو، ۱۹۹۶، آنجلوسکا، ۱۹۹۶، کرکا ۱۹۹۹، اندرسن و باتز، ۱۹۹۹، منطقی، ۱۹۸۰). زلیا (به نقل از علوی، ۱۳۸۳) با تحقیقی که در کشور چکسلواکی انجام داد نشان داد که می توان خلاقیت را توسعه داد. این تحقیق بر اساس کارهای گیلفورد، ۱۹۷۰ و تورنس، ۱۹۷۴، انجام شد و شامل ۱۰۰ برنامه خلاقیت بود که اثرات معناداری بر رشد خلاقیت دانش آموزان دارد. تحقیقات نورلندر و آنونیموس، ۱۹۸۸، راس، ۱۹۸۸، روبن، ۱۹۹۸ (به نقل از علوی، ۱۳۸۳) نیز این موارد را تایید می کند. تورنس از ۱۴۲ پژوهش یاد می کند که همگی بیانگر آنند که می توان به آموزش خلاقیت اهتمام ورزید (عابدی، ۱۳۷۲). نگرش سازی صحیح و ارتقاء دانش. مهارت مربیان و معلمان جهت فراهم آوردن شرایط مناسب برای پرورش استعداد های خلاق در دوران کودکی و ضمن تحصیل اهمیت دارد و باید مورد توجه قرار گیرد. تأثیر عوامل محدود کننده جو آموزشگاه بر نیروی خلاق کودکان توسط بسیاری از پژوهشگران (اسموتنی، واگر، یانکی، مچ تروت، ۱۹۶۶، بیلر و اسنومن، ۱۹۹۰، بودو، ترجمه خانزاده، ۱۳۵۸، نلر ترجمه مسدد، ۱۳۶۹، فرنچ، ۱۹۶۶، شوون، ترجمه میناکاری، ۱۳۶۸) تایید شده است.

تورنس، ۱۹۶۸ معتقد است خلاقیت بسیاری از دانش آموزان در حدود کلاس چهارم دچار افت گردیده است (به نقل از علوی، ۱۳۸۳). این افت حتی در کشورها و فرهنگ های خارج از ایالات متحده مثل هندوستان صادق است (راینا، ۱۹۸۰، به نقل از میر شمیشیری، ۱۳۸۴). این افت دقیقاً زمانی مشاهده می شود که جنبه های مختلف رفتارهای قرار دادی - مثل همرنگی - بارز می گردد (کمپ، ۱۹۹۴، گاردنر، ۱۹۸۲، روسن و بلات و وینر، ۱۹۸۸، اسمیت و کارلسون، ۱۹۹۰، یوربن، ۱۹۹۱) و نظام آموزشی بدان شدت می بخشد، زیرا هدف از آموزش در مدارس انتقال دانش و مهارت ها و ارزش های فرهنگی است تا بتوانند در زندگی روزمره از آن بهره مند

شوند(فتحی آذر، ۱۳۸۲). این افت در کار میر شمشیری هم رخ داده است. یک حساسیت عمومی در مقابل قراردادهای از حدود ۹ سالگی به بعد قوت می گیرد که به شکل هم‌رنگی خود را نشان می دهد که مانع از ایجاد بدیع بودن و مختاربودن است که این ها برای خلاقیت ضروری اند(علوی، ۱۳۸۳). مدور(۱۹۹۲) در تحقیق خود نشان داد که کودکان قبل از ورود به مهد کودک و مراکز آموزش پیش دبستان دارای توانایی تفکر خلاق بالایی هستند و نظام آموزشی به مثابه عامل محدود کننده خلاقیت عمل نموده است. در خرده مولفه های پژوهش می شمشیری(۱۳۸۴) دانش آموزان با روش بدیعه پردازی در عناصر سیالی، بدیع بودن، انتزاعی بودن و بسط با بچه های عادی تفاوت معنا دار وجود دارد و این بچه ها نمرات بالاتری داشته اند ولی در عنصر مقاومت در مقابل بندش تفاوت معنادار نبود و برای پرورش این عنصر زمان و آموزش بیشتری نیاز است(برای بدیعه پردازی ۱۰ جلسه آموزش انجام شده است).

حسین زاده (۱۳۷۰) تحقیقی را تحت عنوان بررسی مقایسه ای کارآمدی روشهای آموزشی فعال و غیر فعال در سطح دوره راهنمایی و متوسطه انجام داده است. نمونه مورد مطالعه این تحقیق را ۸۳ دانش آموز سال دوم راهنمایی پسر در درس علوم تجربی و دختر در همان پایه در درس جغرافیا و دانش آموزان سال اول نظری پسر در درس ادبیات فارسی تشکیل می دادند. او بر اساس بهره هوشی آزمون آر. بی. کتل مقیاس ۲ گروه آزمایش و گروه گواه را یعنی گروهی که با روش فعال برای آنها تدریس می شد و گروهی که با روش غیر فعال مورد آزمایش قرار می گرفتند مشخص کرده و سعی کرده است تا تمام شرایط را برای هر دو گروه تا حد امکان یکسان کند. تنها چیزی که بین دو گروه متفاوت بود، روشهای آموزش بوده است. پس آموزش داده شده از هر دو گروه امتحان به عمل آوردند و نتیجه می گیرد که کارآمدی روش تدریس با شیوه های فعال نسبت به روش غیر فعال بیشتر است.

پژوهش های بسیاری بر روی مؤلفه های خلاقیت و سبک یادگیری شناختی واگرا - همگرا صورت پذیرفته

است ولی رابطه بین این دو متغیر با یکدیگر کمتر مورد توجه قرار است.

از جمله پژوهش های معدود که رابطه بین این دو متغیر را مد نظر قرار داده است پژوهش کوهن، سوردلیک و فیلیپس(۱۹۹۶) است. آنها به بررسی و مقایسه خلاقیت در افراد دارای سبکهای شناختی واگرا و همگرا پرداختند و به این نتیجه رسیدند که افراد دارای سبک شناختی همگرا در مقایسه با افراد دارای سبک شناختی واگرا از خلاقیت کمتری برخوردار می باشند.

همچنین هیساکر(۱۹۸۱) در تحقیق خود به بررسی رابطه سبکهای یادگیری و خلاقیت و ویژگیهای شخصیتی پرداخت. ولی نتیجه گرفت که افراد همگرا، مطیع تر و پذیراترند و در مقایسه با افراد واگرا از خلاقیت پایین تری برخوردار می باشند و در مقابل واگرا خود آگاه تر، آزادتر و افرادی خلاق و مبتکر می باشند.

بنابر پژوهش براتی و والاسون (۲۰۰۴) دانشجویانی که خلاقیت بالایی دارند، بیشتر از دانشجویانی که خلاقیت پایین دارند از سبک های شناختی واگرا استفاده می کنند.

میچل و پیاتکوفسکا (۲۰۰۰) نشان دادند که دانش آموزان دارای سبک یادگیری واگرا، نمره آزمون خلاقیتشان به طور معناداری بیش تر از سایر دانش آموزان است (مرتضوی زاده ۱۳۸۰).

علمی (۱۳۸۰) در تحقیقی بین سبک یادگیری واگرا و خلاقیت رابطه مثبت یافته است.

وادیان زند (۱۳۷۷) نیز در تحقیق روی دانش آموزان دبیرستانهای پسرانه به این نتیجه رسید که دانش آموزان خلاق تر از سبک یادگیری واگرا استفاده می کنند نمایند. اما جوینی (۱۳۷۹) در تحقیقی روی دانش آموزان دختر راهنمایی شهر تهران، بین سبک های شناختی یادگیری و هیچ یک از شاخصهای سیالی، انعطاف پذیری رابطه معناداری پیدا نکرده است.

دشتی در پژوهشی رابطه بین سبک های یادگیری شناختی خلاقیت و منبع کنترل را در دانشجویان تعیین کرده است. این پژوهش در جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه صنعتی اصفهان در سال ۸۵-۸۴ انجام یافته است. نتایج پژوهش نشان داده است که بین خلاقیت و منبع کنترل دانشجویان رابطه مثبت معنادار $r = 0.287$ و همخوان با نتایج پژوهش پیش می باشد. بین سبک های یادگیری شناختی و خلاقیت آنان رابطه معنادار ($P: 0.004$) و بین سبکهای یادگیری شناختی و منبع کنترل آنها رابطه معنادار ($P: 0.005$) است، و دانشجویان با سبک های یادگیری شهودی تأملی از دانشجویان با سبک یادگیری روشمند عمل گرا خلاق تر هستند که مغایر با پژوهشهای پیشین است

نتایج بعضی تحقیقات همبستگی بین خلاقیت و عملکرد تحصیلی را بین ۲۰-۳۵٪ گزارش کرده اند (کروپلی، ۱۹۹۵، هنتیچل، ۲۰۰۳). ریندرمن و نیو بائر، (۲۰۰۴) این همبستگی را ۲۵٪ کرده و پاور و کافمن، ۲۰۰۴، رابطه بین خلاقیت و پیشرفت تحصیلی را ناهمسو کرده اند.

ساختمانیان، ۱۳۷۴، در تحقیقی که به مقایسه تاثیر روش آموزش عادی و ویژه در شکوفایی خلاقیت دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی پرداخته است و از روش یورش فکری استفاده نموده و مواد درسی متداول را تدریس کرده است. نتایج نشان داد در اثر آموزش خلاقیت میان عملکرد گروه آزمایش و گروه کنترل اختلاف معنی داری پدید آمد بویژه در رشد قابلیت ابتکار این تفاوت دیده می شود.

سیف (۱۳۷۴) در پژوهشی تحت عنوان آموزش نقاشی به روش باز در پرورش کودکان ۱۰ ساله ذکور گزارش می دهد که این روش توانایی پرورش عنصر ابتکار و بسط را داراست.

شعبانی(۱۳۷۹) در پژوهش خود با عنوان تاثیر آموزش ویژه در پرورش خلاقیت دانش آموزان دختر پایه دوم ابتدایی نشان دادمیان نمرات خلاقیت دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی دار وجود دارد و نمرات گروه آزمایشی افزایش داشته است.

منطقی(۱۳۸۰) در پژوهش خود با عنوان بررسی پدیده خلاقیت در کتاب های درسی دبستان و تاثیر آن در خلاقیت دانش آموزان ابتدایی و ارائه الگویی برای آموزش خلاق آنان، با بکار گیری مجموعه در هم تنیده ای از روش های آموزش خلاق از جمله روش بدیعه پردازی تاثیر این روش را به پرورش خلاقیت دانش آموزان نشان داد.

وایتنبرگ(۱۹۹۵) تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی و خود کنترلی را روی ۱۴ کودک پسر و ۲۲ کودک دختر مضطرب کلاس چهارم بررسی کرد و بهاین نتیجه رسید که هر دو روش موزش مهارت اجتماعی و خود کنترلی باعث کاهش اضطراب اجتماعی می شوند و لیکن آموزش خود کنترلی دارای تاثیر بیشتری است(همتی، ۱۳۸۳).

لیکوپین و دنیکولو(۱۹۹۸) در سه مدرسه در شمال انگلیس ۳۴ دانش آموز ۹ تا ۱۱ سال را به دو گروه پیشرفته و غیر پیشرفته از لحاظ تحصیلی تقسیم کردند. نتایج کار نشان داد عزت نفس، حمایت های معلمان، مهارت های اجتماعی و برقراری ارتباط مناسب با همسالان با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. تحقیقات ساک وای ونگ و اتکینس(۲۰۰۱) روی ۲۸۰ دانش آموز هنگ کنگی ۱۴- ۱۵ ساله، کرمی(۱۳۷۵) روی پسران پیش دانشگاهی اهوازی، بیابانگرد(۱۳۷۰) روی ۲۳۰ دانش آموز سوم متوسطه تهرانی، گشتاسبی(۱۳۷۵) با ۳۲۲ دانش آموز پسر پیش دانشگاهی در مقایسه با دانش آموزانی که وارد دوره پیش دانشگاهی نشده اند، پور شافعی(۱۳۷۰) روی ۱۸۰ دانش آموز سوم متوسطه با لحاظ کردن معدل تحصیلی آنها برای پیشرفت، برات وند(۱۳۷۶) روی ۱۱۰ پسر سوم راهنمایی اهواز، رستمی(۱۳۷۵) با ۵۵۶ دانش آموز مدارس نمونه و دولتی بوشهر، شکرکن و نیسی(۱۳۷۳) با ۳۶۰ دانش آموز اول تا سوم متوسطه نجف آبادی، عرفانی(۱۳۷۴) با ۳۲۰ دانش آموز اول متوسطه قروه ای نشان داد که متغیر عزت نفس با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت داشته و هر قدر بر میزان عزت نفس افزوده شود عملکرد تحصیلی نیز افزایش نشان می دهد(به نقل از حجازی، ۱۳۸۳). همچنین در مطالعه معرفت (۱۳۷۷) با ۲۰۰ دانش آموز مدارس دولتی و نمونه مردمی شهرری و مطالعه غفاری(۱۳۷۶) روی ۸۸۷ دانش آموز دختر و پسر مشهدی رابطه معناداری بین عزت نفس و پیشرفت تحصیلی مشاهده نشد(به نقل از حجازی، ۱۳۸۳). مطالعه حجازی(۱۳۸۳) نیز روی ۱۲۰ دانش آموز عادی و تیز هوش دبیرستان های زنجان نیز حاکی از رابطه مثبت معنادار بین عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس عادی بود و لیکن در دانش آموزان تیز هوش این رابطه معنادار نبود.

عیوضی(۱۳۷۴) در تحقیقی که ارتباط بین رفتار های پر خاشگرانه مادران با تمایلات پر خاشگرانه پسران آنها را بررسی می کرد، ۱۱۲ دانش آموز سوم راهنمایی و ۹۷ نفر از مادران آنها را انتخاب کرد. نتیجه کار نشان داد پسرانی که مادران آنها در زندگی روزمره از رفتار های پر خاشگرانه استفاده نموده اند نسبت به مادرانی که از رفتارهای غیر پر خاشگرانه استفاده کرده اند، تمایلات پر خاشگرانه بیشتری از خود بروز می دهند و مادران پر خاشگر تمایلات پر خاشگرانه خود را به فرزندان منتقل کرده اند. فرهادی(۱۳۷۵) نیز تاثیر بازی های خشن کامپیوتری را بر افزایش پر خاشگری روی ۱۲۰ دانش آموز پایه پنجم ابتدایی بررسی کرد. دانش آموزان گروه آزمایشی در طی ۵ روز و روزی ۱ ساعت بازی پر خاشگرانه انجام دادند و گروه کنترل بازی های غیر پر خاشگرانه. نتیجه نشان داد گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل تمایلات پر خاشگرانه بیشتری از خود نشان داد. در مطالعه ای که آروین فر(۱۳۷۵) روی ۲۲۰ دانش آموز دبیرستانی دختر و پسر نیز، تماشای فیلم های پر خاشگرانه موجب افزایش تمایلات پر خاشگرانه آنها شده بود. اندرسن(۲۰۰۰) طی مطالعه ای روی ۲۱۰ دانش آموز یک مدرسه ابتدایی نشان داد که گروه آزمایشی که بازی پر خاشگرانه انجام داده است نسبت به گروه کنترل که بازی آرام انجام داده اند رفتارهای پر خاشگرانه بیشتری از خود نشان داده اند. رابینسون و همکاران (۲۰۰۱) نیز در مطالعه ای که اثرات کاستن از فیلم های پر خاشگرانه را مورد بررسی قرار می دادند تعدادی از دانش آموزان پایه سوم و چهارم با میانگین سنی ۸ و ۹ سال و والدین آنها را بررسی کرده اند. از آزمودنی ها خواسته شد ۱۰ روز فیلم پر خاشگرانه تماشا نکنند و به گروه کنترل چیزی گفته نشد. ۶۰٪ از آزمودنی های هر دو گروه به طور تصادفی انتخاب شدند و رفتارهای پر خاشگرانه آنها در کلاس و زمین بازی مورد مشاهده قرار گرفت و با یک چک لیست از والدین آنها مصاحبه به عمل آمد که نتیجه نشان داد آزمودنی های گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل پر خاشگری کمتری داشته اند. بندورا (۱۹۶۵)، به نقل از هر گنهان و اولسون، ترجمه سیف، (۱۳۷۴) در خصوص تمایز بین یادگیری و عملکرد پر خاشگرانه، آزمایشی را با تعدادی دختر و پسر که به دو گروه تصادفی تقسیم شده بودند انجام داد. هر دو گروه آزمودنی فیلمی دیدند که فرد سرمشق، رفتارهای پر خاشگرانه جسمی و کلامی از خود بروز می داد ولی در فیلم گروه اول، فرد سرمشق بخاطر پر خاشگری بشدت تنبیه، ولی در فیلم گروه دوم بازیگر نقش سرمشق برای انجام رفتار پر خاشگرانه به مقدار زیادی تقویت می شد. نتایج نشان داد کودکان گروه اول رفتار های پر خاشگرانه بیشتری از خود بروز دادند و پیامد های رفتار سرمشق بر احتمال عملکرد از سوی تقلید کننده تاثیر داشت نه بر میزان یادگیری او. بدلی خانقاه(۱۳۸۱) نیز طی طرحی آزمایشی با ۶۰ دانش آموز پسر پایه سوم ابتدایی و ۶۰ دانش آموز پسر پایه سوم راهنمایی خلخال نشان داد تمایلات پر خاشگرانه هم در کودکان ۹ ساله و هم در نوجوانان ۱۴ ساله با تماشای صحنه های پر خاشگرانه از طریق فیلم در گروه آزمایشی

افزایش معناداری نسبت به گروه کنترل داشته و لیکن مشاهدات صحنه های خشونت بار پسران ۹ ساله نسبت به پسران ۱۴ ساله تفاوت معناداری را نشان نمی دهد و رفتارهای مشاهده ای خشونت با افزایش سن تغییر نمی کند.

فصل سوم

جامعه و نمونه آماری

با توجه به تمایل مدرسه میزان برای بررسی روش های تلفیقی (روشهای آموزشی نو و سنتی) که در آموزش ابتدایی به کار گرفته است که به روش اکتشافی هدایت شده نزدیک می باشد، جامعه آماری هدف را در این تحقیق، کلیه دانش آموزان مدرسه ابتدایی میزان در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در نظر گرفتیم، همچنین، جامعه مدارس ابتدایی غیر انتفاعی شهر تهران را برای مقایسه این مدرسه با مدارس هم ارز در تهران مد نظر قرار دادیم. در سال ۸۹-۹۰ تعداد دانش آموزان مدرسه میزان ۲۷۷ نفر و تعداد کل دانش آموزان دبستان های غیر انتفاعی پسرانه تهران در ۱۹۸ آموزشگاه ۲۹۱۹۷ نفر است.

به دلیل این در آزمون های مورد استفاده باید از دانش آموزانی استفاده می شد که در مهارت اولیه مدرسه ای رشد کرده اند نوآموزان پایه اول و دوم کنار گذاشته شدند. از مدرسه میزان که مدرسه هدف در این مطالعه تلقی می شد کلیه دانش آموزان پایه سوم، چهارم و پنجم به عنوان نمونه در نظر گرفته شدند. از مدارس غیر انتفاعی مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش شهر تهران و با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای (cluster sampling) نمونه آماری معرف از دبستان های پسرانه غیر انتفاعی به عنوان گروه گواه انتخاب شد به این ترتیب که از هر منطقه شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز تهران یک منطقه و از هر منطقه یک مدرسه پسرانه و از هر مدرسه یک کلاس پایه سوم، یک کلاس پایه چهارم و یک کلاس پایه پنجم به صورت تصادفی انتخاب گردید. اطلاعات مربوط نمونه در جدول شماره ۱-۳ مندرج است.

جدول شماره ۱-۳- فراوانی نمونه در مدارس مناطق آموزشی

ردیف	مدرسه	منطقه آموزشی	فراوانی
۱	فردوس	۵	65
۲	پیام ولایت	۱۲	72
۳	ولیعصر (عج)	۳	71
۴	میزان (مدرسه هدف)	۲	132
۵	نبوت	۸	55
۶	صبح دانش	۱۶	49
۷	مجموع		444
۸	بدون پاسخ		13

روش تحقیق

این پژوهش با استفاده از روش شبه آزمایشی به انجام رسید.

نحوه اجرای پژوهش

این پژوهش در خلال دو مرحله اجرا گردید. پایان نیمسال اول سال تحصیلی ۸۹-۹۰ که در حدود بهمن ماه ۱۳۸۹ به انجام رسید و پایان نیمسال دوم که در اردیبهشت ۱۳۹۰ روی دانش آموزان منتخب اجرا گردید بدین نحو که در اجرای دوم از مونگران مکلف بودند مجدداً پس از بازه زمانی بین ۳-۴ ماه مجدداً پرسشنامه ها را روی همان گروه مرحله اول اجرا کنند. پرسشنامه هایی که به هر علتی فقط در یک مرحله اجرا شده بود در تحلیل نهایی کنار گذاشته شد. از آزمونگران خواسته شد در مرحله دوم اگر هم مطمئن بودند که دانش آموزی مرحله اول را تکمیل نکرده به دلیل همدلی با جمع او را نیز به پر کردن پرسشنامه ها ترغیب کنند اگرچه ناگزیر بودیم پرسشنامه های او را کنار بگذاریم. از آزمونگران خواسته شد اول پرسشنامه پیشرفت تحصیلی را اجرا کنند که این یک زنگ کامل درسی را به خود اختصاص می داد. چهار پرسشنامه دیگر در دو زنگ مجزا اجرا گردید و با توجه به این که دانش آموز ابتدایی دچار خستگی نشود و در عین حال مدرسه همکاری لازم با آزمونگران را به انجام رساند برای هر مدرسه حداقل ۳ روز در هر مرحله اجرا وقت گذاشته شود.

آزمونگران اجازه داشتند متن سوالات را برای دانش آموزان پایه های پایین تر قرائت کنند و این روال در همه مدارس سعی شد به صورت همسان تکرار شود. همچنین سعی شد حتی المقدور آزمونگران در مرحله دوم تغییر نکنند تا یکدستی کار حفظ شود.

برای هر نیمسال سوالات استاندارد یکسان بود ولی سوالات پیشرفت تحصیلی در هر نیمسال ضمن هماهنگی با مدیران دروس پایه سوم (آقای علی اکبریان) و پایه چهارم و پنجم (آقای رحیمی) مدرسه میزان که مدرسه هدف این مطالعه بود ساخته شد و پس از رفت و برگشت هایی نهایی گردید. ضمناً اجرای آزمون ها در مدرسه میزان در دو مکان بود. دانش آموزان پایه سوم در مدرسه طرشت و دانش آموزان پایه چهارم و پنج در مدرسه ستار خان مورد آزمون قرار گرفتند.

آزمون های آماری مورد استفاده:

غیر از ابزارهای اندازه گیری توصیفی مانند فراوانی، درصد، میانگین و..... در بخش استنباطی ابزار اصلی مورد استفاده آزمون تحلیل کواریانس بود که جمع بندی نهایی یافته ها با این آزمون انجام شد. قابل ذکر است در

مرحله اول اجرای پرسشنامه از ابزار تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد که وقتی پس آزمون را اجرا کردیم این ابزار دیگر معتبر نبود ولی به جهت مستند کردن هر چه بهتر کار بخش اول فصل چهارم به آن اختصاص یافته است.

تعاریف عملیاتی و نظری

میزان یادگیری: که همان نمره پیشرفت درسی است و شامل نتیجه عملکرد دانش آموز در ۴ درس ریاضی، علوم، بخوانیم و بنویسیم در پایان نیمسال اول و پایان نیمسال دوم است.

عزت نفس: عبارت است از ارزشیابی فرد در باره خود و یا قضاوت های شخص در مورد ارزش خود (کوپراسمیت، ۱۹۶۷). عزت نفس نیز با استفاده از آزمون کوپر اسمیت سنجیده شد.

مهارت اجتماعی: به رفتارهای آموخته شده و مقبول اجتماعی جامعه اطلاق می شود که شخص می تواند با دیگران به نحوی ارتباط برقرار کند که به بروز پاسخ های مثبت و پرهیز از پاسخ های منفی بینجامد (کارتلیج و میلبرن، ۱۹۸۵). ترجمه نظری نژاد). در این بررسی منظور از مهارت های اجتماعی نمراتی است که از پرسشنامه ارزیابی مهارت های اجتماعی متسون (خان جانی، ۱۳۸۵) کسب نمودند.

پرخاشگری: رفتاری که قصد آن صدمه زدن به فرد دیگر یا دارایی افراد دیگر است دارایی هایی مثل قدرت، مقام، ثروت و (هیلگارد، ترجمه براهنی، ۱۳۶۷). پرخاشگری نیز با استفاده از خصیصه پرخاشگری پرسشنامه شخصیتی آیزنک سنجیده شد.

خلاقیت: از نظر تورنس عبارت است از حساسیت به مسایل، کمبود ها، مشکلات و خلاء های موجود در دانش، حدس زدن، تشکیل فرضیه هایی در باره این کمبود ها، ارزشیابی و آزمایش این حدس ها و فرضیه ها و احتمالا آزمون مجدد آنها و در نهایت نتیجه گیری از آنهاست. برای ادای این سازه از آزمون استاندارد خلاقیت تورنس، فرم تصویری A ویرایش (۱۹۹۲) استفاده شد.

ابزار های سنجش

میزان یادگیری دانش آموزان با عملکرد تحصیلی آنان در طول سال تحصیلی سنجیده می شود ولی با توجه به این که درصدد بودیم مقایسه ای بین مدرسه میزان با دیگر مدارس ابتدایی غیر انتفاعی تهرانی داشته باشیم و به این ترتیب اثربخشی روشهای به کار گرفته شده در این مدرسه را با دیگر مدارس هم عرض مورد سنجش قرار

¹ Self esteem

² Social skills

دهیم ناگزیر نمی توانستیم برای این منظور صرفاً به معدل کل آنها در پایان یک ترم تحصیلی اکتفا کنیم خصوصاً این که در مقطع ابتدایی عواطف دانش آموزان نوآموز ملحوظ است و ممکن است این مسئله در سودار شدن نمره معدل موثر باشد و به واقع معدل مبین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نباشد لذا برای رفع این مسئله باید به آزمون های پیشرفت تحصیلی استاندارد رجوع کرد که متأسفانه در کشور ما چنین آزمون های موجود نیست بنابراین برای ۴ درس ریاضی، علوم، بخوانیم و بنویسیم آزمون پیشرفت تحصیلی تهیه گردید که مفاهیم عمده این دروس را پوشش دهد و بتواند به طور عمومی در این مدارس میزان یادگیری دانش آموزان را مشخص نماید. برای سنجش عزت نفس از پرسشنامه کوپر اسمیت استفاده شد که ضریب اعتبار آن در مطالعه ابراهیمی (۱۳۷۰ به نقل از خان جانی، ۱۳۸۵) در نمونه های دانش آموزی ۰/۸۰ برآورد شد. همسانی درونی این آزمون در مطالعه (حجازی، ۱۳۷۲، به نقل از خان جانی، ۱۳۸۵)) بر اساس آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۷ محاسبه شده است.

برای مهارت اجتماعی در این بررسی از پرسشنامه ارزیابی مهارت های اجتماعی متسون استفاده گردید. در پژوهشی که متسون و اولندایک (۱۹۸۸، ترجمه به پژوه، ۱۳۸۴) روی ۷۵ کودک و بزرگسال نابینا با دامنه سنی ۹-۲۲ سال انجام دادند اعتبار سوالات از طریق دو نیمه کردن در فرم گزارش معلم ۰/۹۳ و در خود گزارش دهی ۰/۸۰ محاسبه شد. در پژوهش یوسفی و خیر (۱۳۸۱) روی ۵۶۲ دانش آموزان دختر و پسر متوسطه شیرازی با استفاده از پرسشنامه مهارت های اجتماعی متسون در بررسی اعتبار آزمون، نمره آلفای کرونباخ و تنصیف ۰/۸۶ محاسبه گردید.

پرخاشگری نیز با استفاده از خصیصه پرخاشگری پرسشنامه شخصیتی آیزنک سنجیده شد. این پرسشنامه که در سال ۱۹۷۵ توسط آیزنک ساخته شده است در سال ۱۳۷۴ توسط کرمی برای کودکان و نوجوانان ۷-۱۵ ساله ایرانی استاندارد شد. این پرسشنامه ۸۱ سوالی ۴ خصیصه پرخاشگری، برون گرایی، دروغ گویی و نورتیک بودن را می سنجد که ۱۷ سوال آن مربوط به پرخاشگری است. این پرسشنامه در ۲۴ کشور مطالعه شده و اعتبار و پایایی آن به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۵ محاسبه شده است (مکتبی و همکاران، ۱۳۷۰).

برای بررسی خلاقیت از آزمون استاندارد خلاقیت تورنس، فرم تصویری A ویرایش (۱۹۹۲) استفاده شد. علوی (۱۳۸۳) در پایان نامه دکتری خود این ابزار را روی دانش آموزان دبستانی دختر تهرانی اجرا کرده که ضریب اعتبار با استفاده از آزمون -آزمون مجدد یک ماه پس از پیش آزمون در هر مولفه در هر پایه مورد بررسی به شرح زیر است:

جدول ۲-۳- ضریب اعتبار فرم تصویری A آزمون استاندارد خلاقیت تورنس در مطالعه علوی (۱۳۸۳)

پایه	N	بدیع بودن	بسط	انتزاعی بودن	مقاومت در برابر بستن	سیالی
سوم	۳۳	۰/۶۰۸	۰/۶۴۰	۰/۵۶۲	۰/۵۴۳	۰/۵۸۵
چهارم	۴۹	۰/۶۴۱	۰/۵۶۲	۰/۶۵۸	۰/۵۲۶	۰/۶۳۴
پنجم	۴۲	۰/۶۶۲	۰/۶۵۵	۰/۵۷۲	۰/۵۳۶	۰/۶۶۳

شیوه نمره گذاری

الف - پیشرفت تحصیلی

در این تحقیق آزمون های پیشرفت تحصیلی محقق ساخته به شیوه معمول نمره گذاری ورقه های امتحانی نمره گذاری شد و سعی شد یکدستی در نمره گذاری لحاظ شود. در اجرای اول ۴ آزمونگر سوالات را تصحیح کردند ولی در اجرای دوم همه آزمون ها توسط یک آزمونگر تصحیح و نمره گذاری گردید.

ب- آزمون عزت نفس

این آزمون از ۵۸ ماده که ۸ ماده آن دروغ سنج است ساخته شده که سوالات دروغ سنج شامل: ۶-۱۳-۲۰-۲۷-۳۴-۴۱-۴۸-۵۵ است. چنانچه آزمودنی در سوالات دروغ سنج بیش از ۴ نمره به دست آورد نشان از پایین بودن اعتبار آزمون است و آزمودنی سعی کرده خود را بهتر از آنچه هست نشان دهد.

نمره گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است و به پاسخ های مبین عزت نفس بالا نمره ۱ و به پاسخ های مبین عزت نفس پایین نمره صفر داده می شود. در سوالات ۲-۴-۵-۱۰-۱۱-۱۴-۱۸-۱۹-۲۱-۲۳-۲۴-۲۸-۲۹-۳۰-۳۲-۳۶-۴۵-۴۷-۵۷ بلی نمره ۱ و خیر نمره صفر داده می شود. در الباقی سوالات پاسخ بلی نمره صفر و پاسخ خیر نمره ۱ می گیرد. حداقل نمره صفر و حد اکثر نمره ۵۰ است. فردی که بالاتر از ۲۵,۴ کسب کند دارای عزت نفس بالا و فردی که پایین تر از این مقدار را بدست آورد دارای عزت نفس پایین محسوب می گردد.

ج- آزمون مهارت های اجتماعی

اطلاعات این آزمون از دو طریق خود گزارش دهی و گزارش معلم بدست می آید که در این تحقیق شیوه خود گزارش دهی مورد استفاده بود.

این پرسشنامه ۶۲ سوال دارد که با دو شکل مثبت و منفی نمره گذاری می گردد. در شکل مثبت گویه های از هیچ وقت تا همیشه از یک تا ۵ نمره می گیرند که در سوالات ۱-۹-۱۰-۱۲-۱۳-۱۶-۲۰-۲۳-۲۴-۲۷-۲۸-۳۱-۳۲-۳۴-۳۷-۴۰-۴۲-۴۳-۴۴-۴۶-۴۷-۵۰-۵۲-۵۵-۵۶-۵۹ چنین شکلی برای نمره گذاری رعایت می شود. در شکل منفی به صورت معکوس گزینه هیچ وقت نمره ۵ و گزینه همیشه نمره ۱ می گیرد که در الباقی سوالات این شیوه باید معمول گردد. دامنه سوالات از ۶۲ تا ۳۱۰ در نوسان است و نمره بالاتر مبین نمره مهارت اجتماعی بالاتر است.

د- پرخاشگری

این مولفه توسط آزمون ۸۱ سوالی آیزنک که ۴ خصیصه را می سنجد بدست می آید. (P پرخاشگری، E برون گرایی، L دروغ گویی، N نورووتیک). این آزمون هم به صورت فردی و هم به صورت گروهی قابل اجراست. قبل از اجرا باید همکاری آزمودنی جلب شود و محدودیت زمانی هم نداریم ولی آزمودنی ها حدود ۲۵ دقیقه به کل سوالات پاسخ می دهند.

در این تحقیق فقط از خصیصه پرخاشگری استفاده شد. آزمودنگر لازم است به هر گزینه بلی که مبین پرخاشگری است نمره ۱ و به گزینه خیر نمره صفر دهد. در سه سوال ۷-۱۶-۱۷ گزینه بلی نمره صفر و گزینه خیر نمره ۱ را اخذ می کند.

ه- خلاقیت

نمره گذاری آزمون بر اساس راهنمای خلاصه شده نمره گذاری تورنس که توسط تورنس و همکاران در سال ۱۹۹۲ تالیف شده انجام گرفت. با توجه به کتابچه مذکور کلیه نمرات آزمودنی ها باید تبدیل به نمره استاندارد T می گردید و بر اساس این کتابچه نمرات استاندارد T دانش آموزان کلاس های سوم، چهارم و پنجم بر اساس نمره میانگین و انحراف معیار دانش آموزان کلاس پنجم محاسبه می شد (تورنس، ۱۹۹۲، تورنس، ۱۹۶۸). لازم به ذکر است در این مطالعه در مرحله اول از این شیوه استفاده شد ولیکن برای مقایسه بهتر نمرات ترجیح داده شد از نمرات تبدیل نشده مولفه های خلاقیت استفاده گردد. با استناد به کتاب راهنمای فوق به ۵ محور نمره داده شده است: سیالی، بدیع بودن (ابتکار)، انتزاعی بودن تیترها، بسط و مقاومت در مقابل بندش.

شیوه نمره گذاری هر محور به شرح زیر است (علوی، ۱۳۸۳):

شیوه نمره گذاری سیالی:

نمره سیالی عبارت است از تعداد ایده ها و موضوعاتی که یک شخص می تواند از طریق پاسخ های قابل تفسیر بیان کند. ایده ی مورد نظر ممکن است از طریق تیتراها بیان گردد ولی به هر حال باید به تصویر هم توجه نمود. نمره سیالی فقط به فعالیت های ۳ و ۲ تعلق می گیرد.

نمره گذاری سیالی برای فعالیت شماره ی ۲ : به این ترتیب است که تعداد محرک های تصویری ناقص که آزمودنی از آن استفاده نموده است مورد شمارش قرار می گیرد. اگر تصویر فاقد تیترا باشد اما معنادار باشد به آن نمره تعلق می گیرد. به هر تصویر معنادار یک نمره تعلق می گیرد. اگر آزمودنی به تیترا اشاره کرده باشد (یک تیترا را انتخاب کرده باشد) اما تصویری برای آن رسم نکرده باشد، امتیازی به او تعلق نخواهد گرفت. اگر آزمودنی دو تصویر یا بیشتر را ترکیب کند و تصویر واحدی بسازد به تعداد تصویر های ترکیب شده به او نمره می دهیم، زیرا این کار نیز یک کار های غیر عادی و جدید است.

نمره گذاری سیالی برابر فعالیت شماره ی ۳ : تعداد پاسخ های آشکار را بشمارید و به پاسخ هایی که آزمودنی در آن ها ، یا از خط یا از دایره استفاده کرده است نمره بدهید. برای هر شکل آشکار یک نمره در نظر بگیرید. (یعنی در صورتی که در شکل از خط یا دایره یا هر دوی آنها استفاده شده باشد، یک نمره به آن تعلق می گیرد). اگر دو تصویر یا بیشتر با هم ترکیب شده باشند تنها یک نمره سیالی به آنها تعلق می گیرد.

پاسخ های غیر قابل نمره گذاری در سیالی: اگر به یک تصویر، نمره سیالی تعلق نگیرد در این صورت نمره گذاری آن متوقف و در زمینه ابعاد دیگر (بسط، بدیع بودن، و.....) نمره گذاری نخواهد شد. پاسخ های غیر معتبر پاسخ هایی هستند که:

- آزمودنی مستقیماً از تصویر محرک استفاده نکرده باشد
- پاسخ هایی که در آن ایده ابراز شده مستقل از محرک باشد (بی ارتباط)
- بی معنا باشد (انتزاع بی معنی)
- مجدداً تصویر محرک را تکرار کرده باشد

البته نمره گذار باید سعی کند تا جای ممکن پاسخ آزمودنی را بفهمد و آن را درک کند. این موضوع خصوصاً به هنگام کار کردن با کودکانی که دارای اختلال ادراکی و اختلالات روانی حرکتی هستند صادق است. گاهی ممکن است کودک تصویر خاصی در ذهن داشته باشد ولی نتواند آن را ترسیم کند. در چنین شرایطی آزمایشگر می تواند با کودک مصاحبه کند و با تصویر ذهنی او آشنا گردد.

شیوه نمره گذاری بدیع بودن:

مواردی که نمره بدیع بودن آن صفر است:

- شکل ۱: پرنده، قلب، صورت انسان، حروف الفبا، عدد یا اعداد
 - شکل ۲: چهره یا هیکل انسان - حروف الفبا - عدد یا اعداد - درخت
 - شکل ۳: صورت یا تصویر انسان - حروف الفبا - عدد یا اعداد
 - شکل ۴: همه انواع حیوانات - صورت یا تصویر انسان - حروف الفبا - اعداد حلزون
 - شکل ۵: قایق - کاسه - دایره یا تصویر انسان - حروف الفبا - اعداد
 - شکل ۶: صورت یا تصویر انسان - حروف الفبا - نورانیت (لامپ - شمع و....) - اعداد - پله یا نردبان
 - شکل ۷: صورت یا تصویر انسان - حروف الفبا - اعداد علامت سوال
 - شکل ۸: صورت یا تصویر انسان - حروف الفبا - اعداد علامت سوال
 - شکل ۹: حروف الفبا - کوه یا کوهها - اعداد - رهبه - جغد - خرگوش - راکت
 - شکل ۱۰: حروف الفبا - مورچه خوار - اردک - چهره یا تصویر انسان - حروف الفبا - اعداد - درخت یا درختان
- فعالیت شماره ۳: پاسخ هایی که نمره بدیع بودن آنها صفر است:
- کتاب - جعبه - درب - اشکال هندسی - خانه - چهره یا تصویر انسان - نردبان - حروف الفبا - اعداد - قاب عکس - جعبه - کادو - درخت - پنجره - خطوط موازی
- نمره بدیع بودن عبارت است از توانایی آزمودنی در تولید تصویرهای منحصر به فرد که مستلزم داشتن قدرت خلاق است که به پاسخ های فوق نمره داده می شود. به پاسخ های تکراری نیز نمره صفر تعلق می گیرد مشروط بر این که معنادار باشند. پس به پاسخ هایی که جزء پاسخ های فوق نباشد و معنادار هم باشد یک نمره تعلق می گیرد. در صورتی که پاسخ تکرار شود به پاسخ های تکراری نمره ای تعلق نخواهد گرفت. نمرات آزمونی در این بخش با هم جمع می گردد که بیانگر نمره بدیع بودن است.
- شیوه نمره گذاری انتزاعی بودن تیترها:
- تیترها با توجه به معیار زیر نمره ای بین صفر تا سه می گیرند:
- امتیاز صفر: تیتربهای واضح، آشکار و روز مره، مثل کلاه - اردک - سگ - کوه و....
 - امتیاز ۱: تیتربهای ساده و عینی که از دو بخش تشکیل شده اند مثل مردی با گوش های بزرگ، پسر خوشحال و
 - امتیاز ۲: تیتربهای توصیفی و تصویری که در آن صفت به کار برده شده بالاتر از حالت عینی قابل لمس است. مثل گوش های یخ بسته دایی احمد
 - امتیاز ۳: تیتربهای انتزاعی که در عین حال مناسب و به جا هستند. این تیترها معمولاً فراتر از تصویر می باشند مثل تغییر فصل و

شیوه نمره گذاری بسط

در نمره گذاری بسط به کلیه اجزایی که به تصویر اضافه می گردد امتیاز داده می شود. این اجزاء ممکن است درون یا در اطراف آن باشند اما قبل از این که به ارزیابی بسط بپردازیم و به آن امتیاز بدهیم کلیت شکل باید معنادار باشد.

مواردی که به آنها امتیاز ۱ تعلق می گیرد: دکوراسیون- رنگ (البته زمانی که ایده ای را اضافه می کند)-سایه ماهرانه(نه فقط خط خطی کردن) و هر گونه تنوع دیگری که در طرح ایجاد گردد(به شرط این که در رابطه با کلیت تصویر معنی دار باشد) و هرگونه مهارت دیگری که ورای تیترا باشد. خصوصیات بی نظیر دیگری که نقاشی آزمودنی را از سایر آزمودنی ها جدا می کند. مثل یک باغ که در آن تنوع گل های فراوانی وجود دارد. اگر همه گل های باغ شبیه هم باشند، آزمایشگر یکی از آنها را معیار قرار می دهد و به جزئیات آن نمره می دهد. اگر یک خط، تصویر را به دو قسمت تقسیم کند، در این صورت آزمایشگر باید به هردو قسمت نمره دهد اما اگر این خط معنای خاصی داشته باشد(مثل کمر بند، بینی و....) آزمایشگر آن تصویر را فقط به عنوان یک تصویر در نظر می گیرد.

در نمره گذاری بسط به این ترتیب عمل می کنیم که:

– تا ۵ عدد از جزئیات، امتیاز ۱ می گیرند

– ۶ تا ۱۲ عدد از جزئیات امتیاز ۲ می گیرند

– ۱۳ تا ۱۹ عدد از جزئیات عدد ۳ می گیرند

نمره بسط عبارت است از مجموع نمرات بسط برای هر فعالیت.

شیوه نمره گذاری مقاومت در برابر بندش:

افراد خلاق می توانند تصویر ناقص ارائه شده را باز نگهدارند و بستن آن را به اندازه کافی به تاخیر بیندازند تا زمانی که بتوانند یک ایده ذهنی بسازند و دیدگاه خود را نشان دهند.

افرادی که خلاقیت کمتری دارند، سعی می کنند که شکل را به صورت زودرس ببندند، بدون این که شکل آنها حاوی اطلاعات کافی باشد، در فعالیت شماره ۲، این افراد سعی می کنند که شکل را بلافاصله ببندند. آنها برای بستن شکل از خطوط مستقیم یا منحنی استفاده می کنند و امکان بیان یک تصویر گسترده تر را از خود می گیرند. فقط فعالیت شماره ۲، نشان دهنده میزان مقاومت فرد در مقابل بندش زود هنگام شکل است و در این زمینه نمره گذاری می شود. هر کدام از پاسخ های مربوط به فعالیت شماره ۲ را می توان بر اساس معیار زیر، در زمینه مقاومت در مقابل بندش زود هنگام شکل نمره گذاری نمود:

– صفر امتیاز : بستن شکل بوسیله یکی از ساده ترین و سریع ترین راهها. مثلا خط مستقیم، رنگ، و.... حروف الفبا و اعداد نیز نمره صفر می گیرند.

- یک امتیاز: زمانی که شکل بسته شده است، اما تصویر طراحی شده از یک شکل بسته ناقص فراتر می رود. یعنی آزمودنی بعد از بستن شکل، جزئیات بیشتری را به بیرون از آن اضافه می کند و آن را تکمیل می کند (در صورتی که جزئیات آن را به درون اضافه کند نمره صفر می گیرد).
- دو امتیاز: زمانی که شکل هرگز بسته نشود یا این که با خطوط بی قاعده و غیر قرینه بسته شود. پس از نمره گذاری برگه های هر آزمودنی، نمرات او در هر کدام از محورهای ۵ گانه با یکدیگر جمع شده و در قسمت مربوطه در برگه نمره ها ثبت می گردد.

اعتبار تحقیق

در اجرای اول تحقیق که بهمن و اسفند ۱۳۸۹ به انجام رسید اعتبار یافته های اصلی تحقیق به شرح زیر بود:

جدول ۳-۳- آلفای کرونباخ متغیرها در اجرای اول تحقیق

متغیر	تعداد سوالات	آلفای کرونباخ
عزت نفس	۵۸	۰,۷۳۶
پرخاشگری	۱۷	۰,۶۷۲
مهارت های اجتماعی	۶۲	۰,۸۳۶
خلاقیت	۵	۰,۷۰۴

در اجرای دوم که اردیبهشت ۱۳۹۰ به انجام رسید اعتبار یافته ها بر اساس آلفای کرونباخ به شرح زیر است:

جدول ۳-۴- آلفای کرونباخ متغیرها در اجرای دوم تحقیق

متغیر	تعداد سوالات	آلفای کرونباخ
عزت نفس	۵۸	۰,۸۰۶
پرخاشگری	۱۷	۰,۷۹۲

مهارت های اجتماعی	۶۲	۰,۸۷۲
خلاقیت	5	۰,۶۹۷

چنان که مشاهده می شود در همه متغیرهای مورد بررسی غیر از خلاقیت که کمتر از ۱ درصد از اعتبارش کاسته شده است همه متغیرها در مطالعه دوم افزایش نشان می دهند .

نمره گذاری مولفه پیشرفت تحصیلی به این دلیل که به صورت دستی انجام شد، امکان محاسبه اعتبار تحقیق با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ برایش میسر نبود.

فصل چہارم

بخش اول :یافته های تحقیق در اجرای اول

این یافته ها در اجرای آزمون های تحقیق در بهمن ۱۳۸۹ احصاء شده است.

الف) یافته های توصیفی

در جدول ۱-۴ مدارس انتخاب شده از ۵ منطقه دیگر و فراوانی نمونه انتخاب شده از هر منطقه قابل مشاهده است . برای مقایسه بهتر، نتایج بدست آمده از مدرسه میزان در مقایسه بادیگر مدارس از رنگ دیگر استفاده شده است.

جدول ۱-۴- فراوانی نمونه در مدارس انتخاب شده از ۵ منطقه ونمونه از مدرسه اصلی

مدرسه	منطقه	فراوانی	درصد	درصد معتبر
فردوس	۵	54	12.7	13.1
پیام ولایت	۱۲	71	16.7	17.3
ولیعصر(عج)	۳	69	16.3	16.8
میزان	۲	۱۳۱	30.9	31.9
نبوت	۸	46	10.8	11.2
صبح دانش	۱۶	42	9.9	10.2
مجموع		411	96.9	100.0
بدون پاسخ		13	3.1	
جمع کل		424	100.0	

در جدول ۲-۴ فراوانی دانش آموزان انتخاب شده از ۶ منطقه به تفکیک پایه تحصیلی آورده شده است.

جدول ۲-۴- فراوانی دانش آموزان انتخاب شده از ۶ منطقه به تفکیک پایه

پایه	فراوانی	درصد	درصد معتبر
پایه ۳	135	31.8	32.8
پایه ۴	146	34.4	35.5
پایه ۵	130	30.7	31.6
مجموع	411	96.9	100.0

میانگین و انحراف معیار مولفه های مورد بررسی در جدول ۳-۴ دیده می شود.

جدول ۳-۴- میانگین و انحراف معیار مولفه های مورد بررسی (اجرای اول)

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
سن	411	8.00	12.00	10.1898	.99658
نمره (پیشرفت تحصیلی)	403	1.00	19.75	13.0414	3.68746
خلاقیت (مولفه سیالی)	400	4.00	40.00	20.9175	8.80338
خلاقیت (مولفه بدیع بودن)	371	.00	35.00	11.5175	6.33878
خلاقیت (مولفه انتزاعی بودن تیر ها)	392	.00	64.00	10.4311	9.28246
خلاقیت (مولفه بسط)	409	5.00	73.00	32.9535	12.7030 ₇
خلاقیت (مولفه مقاومت در مقابل بندش)	385	.00	20.00	9.5870	4.68912
عزت نفس	۲۶۴	10.00	51.00	۳۷,۹۱۶۷	۷,۲۳۷۹

۲,۴۵۹۶	۳,۰۶۳۶	۱۳	۰۰	409	پرخاشگری
۲۷,۶۷۹۳	۲۴۰,۳۱۳۳	293.0 0	121.0 0	۳۹۹	مهارت های اجتماعی
۳۰,۴۷۸۰	۸۶,۸۷۵۸	۸۶,۸۷	۲۲	۳۲۲	خلاقیت (نمره کل)

در آزمون عزت نفس از ۴۱۰ پرسشنامه تکمیل شده، غیر از پرسشنامه های ناقص و تکمیل نشده که طبعا باید کنار گذاشته می شد پرسشنامه تعدادی دانش آموز بر اساس ۸ سوال دروغ سنج کنار گذاشته شد که جمعا ۱۴۶ پرسشنامه یعنی ۳۵/۶ درصد از پرسشنامه های تکمیل شده اعتبار لازم را نداشت و کنار گذاشته شد.

ب) یافته های استنباطی مربوط به مولفه های اصلی تحقیق

در این بخش به ترتیب یافته های بر اساس پایه تحصیلی و سپس مناطق و مدارس ارائه می شوند.

جدول ۴-۴- میانگین و انحراف معیار مولفه های مورد بررسی بر اساس پایه تحصیلی

متغیرها	پایه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	فاصله اطمینان		حداقل	حداکثر
						حد بالا	حد پایین		
عزت نفس	3	88	36.4091	6.90766	.73636	34.9455	37.8727	19.00	50.00
	4	91	37.3187	7.95666	.83408	35.6616	38.9757	10.00	51.00
	5	85	40.1176	6.25340	.67828	38.7688	41.4665	20.00	49.00
	جمع	264	37.9167	7.23799	.44547	37.0395	38.7938	10.00	51.00
پرخاشگری	3	135	2.9704	2.29841	.19782	2.5791	3.3616	.00	12.00
	4	144	3.0208	2.55969	.21331	2.5992	3.4425	.00	13.00
	5	130	3.2077	2.52029	.22104	2.7704	3.6450	.00	12.00
	جمع	409	3.0636	2.45965	.12162	2.8245	3.3027	.00	13.00
مهارت های	3	133	235.4511	29.73506	2.5783 6	230.350 9	240.551 4	121.0 0	288.00

293.00	150.00	244.2710	234.4382	2.48673	29.52823	239.3546	141	4	اجتماعی
284.00	176.00	250.3962	242.7398	1.93412	21.62411	246.5680	125	5	
293.00	121.00	243.0375	237.5891	1.38570	27.67933	240.3133	399	جمع	
187.00	26.00	98.0112	84.4888	3.41066	35.44461	91.2500	108	3	خلاقیت
151.00	33.00	91.0193	81.2763	2.45913	26.37125	86.1478	115	4	
165.00	22.00	88.6771	77.2219	2.88623	28.71762	82.9495	99	5	
187.00	22.00	90.2173	83.5342	1.69848	30.47807	86.8758	322	جمع	

تحلیل واریانس

چنان که آزمون تحلیل واریانس یک متغیره و جدول ۴-۵ نشان می دهد در مولفه عزت نفس با خطای کمتر از ۱٪ و مهارت های اجتماعی با خطای کمتر از ۵٪ تفاوت معنادار وجود دارد . بین پرخاشگری و خلاقیت بین سه پایه تفاوتی مشهود نبود.

جدول ۴-۵- تحلیل واریانس یک متغیره مولفه های اصلی بر اساس پایه تحصیلی

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
عزت نفس	بین گروهی	644.312	2	322.156	6.402	.002*
	درون گروهی	13133.854	261	50.321		
	جمع	13778.167	263			
پرخاشگری	بین گروهی	4.136	2	2.068	.341	.711

		6.069	406	2464.211	درون گروهی	
			408	2468.347	جمع	
.005*	5.44 ₇	4081.983	2	8163.966	بین گروهی	مهارت های اجتماعی
		749.399	396	296761.874	درون گروهی	
			398	304925.840	جمع	
.140	1.97 ₉	1826.773	2	3653.547	بین گروهی	خلاقیت
		923.284	319	294527.484	درون گروهی	
			321	298181.031	جمع	

آزمون تعقیبی توکی

جدول ۴-۶- آزمون تعقیبی توکی جهت بررسی تفاوت معنی دار پایه‌های تحصیلی با هم در مولفه های اصلی

فاصله اطمینان ۹۵ درصد		سطح	خطای معیار	تفاوت میانگین ها	کلاس	کلاس	متغیرها
حد بالا	حد پایین	معنی داری					
1.5904	-3.4095	.667	1.06057	-.90959	4	3	عزت نفس
-1.1656*	-6.2515	.002	1.07882	-3.70856*	5		
3.4095	-1.5904	.667	1.06057	.90959	3	4	
-.2767*	-5.3212	.025	1.07004	-2.79897*	5		
6.2515*	1.1656	.002	1.07882	3.70856*	3	5	
5.3212*	.2767	.025	1.07004	2.79897*	4		

.6438	-.7447	.984	.29514	-.05046	4	3	پرخاشگری
.4748	-.9495	.713	.30273	-.23732	5		
.7447	-.6438	.984	.29514	.05046	3	4	
.5143	-.8880	.805	.29806	-.18686	5		
.9495	-.4748	.713	.30273	.23732	3	5	
.8880	-.5143	.805	.29806	.18686	4		
3.8811	-11.6881	.466	3.30900	-3.90348	4	3	مهارت های اجتماعی
-3.0941	-19.1397	.003	3.41024	- 11.11687*	5		
11.688 ₁	-3.8811	.466	3.30900	3.90348	3	4	
.6984	-15.1252	.082	3.36305	-7.21339	5		
19.139 ₇	3.0941	.003	3.41024	11.11687 _*	3	5	
15.125 ₂	-.6984	.082	3.36305	7.21339	4		
14.689 ₅	-4.4851	.423	4.07154	5.10217	4	3	خلاقیت
18.255 ₉	-1.6549	.123	4.22789	8.30051	5		
4.4851	- 14.6895	.423	4.07154	-5.10217	3	4	
13.007 ₈	-6.6111	.723	4.16589	3.19833	5		
1.6549	- 18.2559	.123	4.22789	-8.30051	3	5	

6.6111	- 13.0078	.723	4.16589	-3.19833	4		
--------	--------------	------	---------	----------	---	--	--

برای مقایسه بهتر نتایج بدست آمده، مولفه های معنی دار و میانگین آنها در جدول ۷-۴ خلاصه شده است.

جدول ۷-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین سه پایه تحصیلی

مولفه	کلاس	میانگین	کلاس	میانگین	سطح معنی داری
عزت نفس	سوم	۳۶,۴۱	پنجم	۴۰,۱۲	۰,۰۰۲
عزت نفس	چهارم	۳۷,۳۲	پنجم	۴۰,۱۲	۰,۰۲۵
مهارت اجتماعی	سوم	۲۳۵,۴۵	پنجم	۲۴۶,۵۷	۰,۰۰۳

آزمون تعقیبی توکی نشان می دهد در دو مولفه عزت نفس و مهارت های اجتماعی بین پایه های سوم و پنجم در هر دو مولفه به نفع پایه پنجم تفاوت معنی دار وجود دارد و بین پایه های سوم و چهارم و پایه های چهارم و پنجم تفاوت معنی دار دیده نمی شود.

یافته های تحقیق بر اساس مدارس (مناطق)

در این بخش یافته های تحقیق بر اساس مدارس (مناطق) ارائه می شود.

جدول ۸-۴- میانگین و انحراف معیار مولفه های مورد بررسی بر اساس مدارس

متغیرها	مدرسه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	فاصله اطمینان		حداقل	حداکثر
						حد پایین	حد بالا		
عزت نفس	فردوس	45	39.3556	5.94351	.88601	37.5699	41.1412	20.00	48.00
	پیام ولایت	45	36.5111	7.92471	1.18135	34.1303	38.8920	16.00	47.00
	ولیعصر (عج)	32	38.5938	7.32587	1.29504	35.9525	41.2350	20.00	49.00
	میزان	68	39.3529	6.08341	.73772	37.8804	40.8254	28.00	51.00
	نبوت	36	38.5000	6.19908	1.03318	36.4025	40.5975	23.00	49.00
	صبح دانش	38	34.1842	9.14406	1.48336	31.1786	37.1898	10.00	48.00
	مجموع	264	37.9167	7.23799	.44547	37.0395	38.7938	10.00	51.00

10.00	.00	3.3796	2.1019	.31852	2.34066	2.7407	54	فردوس	پرخاشگری
13.00	.00	4.0178	2.7648	.31394	2.60778	3.3913	69	پیام ولایت	
10.00	.00	2.9704	2.0731	.22485	1.86775	2.5217	69	ولیعصر(عج)	
12.00	.00	3.5826	2.7275	.21607	2.45411	3.1550	129	میزان	
12.00	.00	3.8430	2.3309	.37536	2.54581	3.0870	46	نبوت	
12.00	.00	4.4631	2.5846	.46509	3.01410	3.5238	42	صبح دانش	
13.00	.00	3.3027	2.8245	.12162	2.45965	3.0636	409	مجموع	
288.00	121.0 0	247.510 4	230.452 6	4.2522 2	31.2473 3	238.9815	54	فردوس	مهارت های اجتماعی
284.00	164.0 0	241.105 6	225.540 5	3.8957 0	31.4081 5	233.3231	65	پیام ولایت	
293.00	177.0 0	250.748 4	238.445 6	3.0810 0	25.2190 8	244.5970	67	ولیعصر(عج)	
287.00	156.0 0	247.754 6	239.605 4	2.0586 1	23.0159 8	243.6800	125	میزان	
288.00	181.0 0	245.603 6	228.657 3	4.2069 2	28.5327 2	237.1304	46	نبوت	
277.00	150.0 0	249.127 8	229.824 6	4.7791 2	30.9722 4	239.4762	42	صبح دانش	
293.00	121.0 0	243.037 5	237.589 1	1.3857 0	27.6793 3	240.3133	399	مجموع	
150.00	27.00	85.9021	68.5524	4.30151	28.53302	77.2273	44	فردوس	خلاقیت
144.00	32.00	81.4602	67.8164	3.38911	23.23456	74.6383	47	پیام ولایت	
121.00	33.00	83.4417	71.6955	2.92404	20.88181	77.5686	51	ولیعصر(عج)	
187.00	50.00	115.5621	105.1470	2.62745	27.55698	110.3545	110	میزان	

122.00	22.00	81.9270	65.8166	3.97906	24.84921	73.8718	39	نبوت
134.00	26.00	75.9171	59.0507	4.12933	22.99112	67.4839	31	صبح دانش
187.00	22.00	90.2173	83.5342	1.69848	30.47807	86.8758	322	مجموع

در جدول ۹-۴ تفاوت نمرات حاصل شده بین مدارس ۶ منطقه نشان می دهد که بین نمرات عزت نفس و خلاقیت با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنادار وجود دارد و دانش آموزان مناطق مختلف از نظر نرخ پرخاشگری و مهارت های اجتماعی با هم تفاوتی نداشته اند.

جدول ۹-۴- تحلیل واریانس یک متغیره مولفه های اصلی بر اساس مدارس

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
عزت نفس	بین گروهی	878.652	5	175.730	3.515	.004
	درون گروهی	12899.51 ₄	258	49.998		
	جمع	13778.16 ₇	263			
پرخاشگری	بین گروهی	43.297	5	8.659	1.439	.209
	درون گروهی	2425.050	403	6.017		
	جمع	2468.347	408			
مهارت های اجتماعی	بین گروهی	6413.630	5	1282.72 ₆	1.689	.136
	درون گروهی	298512.2 ₁₀	393	759.573		

			398	304925.8 ₄₀	جمع	
.000	29.29 ₆	18888.5 ₃₄	5	94442.66 ₉	بین گروهی	خلاقیت
		644.742	316	203738.3 ₆₂	درون گروهی	
			321	298181.0 ₃₁	جمع	

آزمون تعقیبی توکی

جدول ۱۰-۴- آزمون تعقیبی توکی جهت بررسی تفاوت معنی دار مدارس با هم در مولفه های اصلی

فاصله اطمینان ۹۵ درصد		سطح معنی داری	خطای معیار	تفاوت میانگین ها	مدرسه	مدرسه	متغیرها
حد بالا	حد پایین						
7.1246	-1.4357	.399	1.4906 ₈	2.84444	پیام ولایت	فردوس	عزت نفس
5.4566	-3.9330	.997	1.6350 ₉	.76181	ولیعصر(عج)		
3.9041	-3.8989	1.000	1.3588 ₀	.00261	میزان		
5.3953	-3.6842	.994	1.5811 ₁	.85556	نبوت		
9.6443	.6984	.013	1.5578 ₂	5.17135*	صبح دانش		
1.4357	-7.1246	.399	1.4906 ₈	-2.84444	فردوس	پیام ولایت	
2.6121	-6.7774	.799	1.6350 ₉	-2.08264	ولیعصر(عج)		
1.0596	-6.7433	.295	1.3588 ₀	-2.84183	میزان		

2.5509	-6.5287	.807	1.5811 ₁	-1.98889	نبوت		
6.7998	-2.1460	.669	1.5578 ₂	2.32690	صبح دانش		
3.9330	-5.4566	.997	1.6350 ₉	-.76181	فردوس	ولیعصر(عج)	
6.7774	-2.6121	.799	1.6350 ₉	2.08264	پیام ولایت		
3.5931	-5.1115	.996	1.5158 ₂	-.75919	میزان		
5.0264	-4.8389	1.000	1.7179 ₃	.09375	نبوت		
9.2807	-.4616	.101	1.6965 ₂	4.40954	صبح دانش		
3.8989	-3.9041	1.000	1.3588 ₀	-.00261	فردوس		
6.7433	-1.0596	.295	1.3588 ₀	2.84183	پیام ولایت	میزان	
5.1115	-3.5931	.996	1.5158 ₂	.75919	ولیعصر(عج)		
5.0376	-3.3317	.992	1.4574 ₃	.85294	نبوت		
9.2808	1.0567	.005	1.4321 ₃	5.16873*	صبح دانش		
3.6842	-5.3953	.994	1.5811 ₁	-.85556	فردوس		
6.5287	-2.5509	.807	1.5811 ₁	1.98889	پیام ولایت	نبوت	
4.8389	-5.0264	1.000	1.7179 ₃	-.09375	ولیعصر(عج)		
3.3317	-5.0376	.992	1.4574 ₃	-.85294	میزان		
9.0378	-.4062	.095	1.6445 ₆	4.31579	صبح دانش		
-.6984	-9.6443	.013	1.5578 ₂	-5.17135*	فردوس	صبح دانش	

2.1460	-6.7998	.669	1.5578 ₂	-2.32690	پیام ولایت		
.4616	-9.2807	.101	1.6965 ₂	-4.40954	ولیعصر(عج)		
-1.0567	-9.2808	.005	1.4321 ₃	-5.16873*	میزان		
.4062	-9.0378	.095	1.6445 ₆	-4.31579	نبوت		
.6257	-1.9268	.690	.44570	-.65056	پیام ولایت	فردوس	پرخاشگری
1.4952	-1.0572	.996	.44570	.21900	ولیعصر(عج)		
.7242	-1.5528	.903	.39760	-.41430	میزان		
1.0632	-1.7556	.981	.49219	-.34622	نبوت		
.6621	-2.2282	.631	.50469	-.78307	صبح دانش		
1.9268	-.6257	.690	.44570	.65056	فردوس	پیام ولایت	
2.0655	-.3263	.299	.41764	.86957	ولیعصر(عج)		
1.2839	-.8114	.987	.36587	.23627	میزان		
1.6414	-1.0327	.987	.46693	.30435	نبوت		
1.2422	-1.5072	1.000	.48009	-.13251	صبح دانش		
1.0572	-1.4952	.996	.44570	-.21900	فردوس	ولیعصر(عج)	
.3263	-2.0655	.299	.41764	-.86957	پیام ولایت		
.4144	-1.6809	.512	.36587	-.63330	میزان		
.7718	-1.9023	.832	.46693	-.56522	نبوت		
.3727	-2.3768	.296	.48009	-1.00207	صبح دانش		
1.5528	-.7242	.903	.39760	.41430	فردوس	میزان	
.8114	-1.2839	.987	.36587	-.23627	پیام ولایت		
1.6809	-.4144	.512	.36587	.63330	ولیعصر(عج)		

1.2744	-1.1382	1.000	.42126	.06808	نبوت		
.8791	-1.6167	.959	.43580	-.36877	صبح دانش		
1.7556	-1.0632	.981	.49219	.34622	فردوس	نبوت	
1.0327	-1.6414	.987	.46693	-.30435	پیام ولایت		
1.9023	-.7718	.832	.46693	.56522	ولیعصر(عج)		
1.1382	-1.2744	1.000	.42126	-.06808	میزان		
1.0623	-1.9360	.961	.52353	-.43685	صبح دانش		
2.2282	-.6621	.631	.50469	.78307	فردوس		
1.5072	-1.2422	1.000	.48009	.13251	پیام ولایت		
2.3768	-.3727	.296	.48009	1.00207	ولیعصر(عج)	صبح دانش	
1.6167	-.8791	.959	.43580	.36877	میزان		
1.9360	-1.0623	.961	.52353	.43685	نبوت		
20.1913	-8.8745	.875	5.0746 ₃	5.65840	پیام ولایت		
8.8186	-20.0497	.875	5.0401 ₅	-5.61553	ولیعصر(عج)	فردوس	
8.1546	-17.5516	.902	4.4880 ₇	-4.69852	میزان		
17.6875	-13.9854	.999	5.5297 ₉	1.85105	نبوت		
15.7438	-16.7333	1.000	5.6702 ₁	-.49471	صبح دانش		
8.8745	-20.1913	.875	5.0746 ₃	-5.65840	فردوس		
2.4673	-25.0152	.177	4.7981 ₉	-11.27394	ولیعصر(عج)	پیام ولایت	
1.7128	-22.4267	.140	4.2145 ₄	-10.35692	میزان		

مهارت
های
اجتماعی

11.4002	-19.0149	.980	5.3102 ₀	-3.80736	نبوت		
9.4727	-21.7790	.870	5.4562 ₆	-6.15311	صبح دانش		
20.0497	-8.8186	.875	5.0401 ₅	5.61553	فردوس		
25.0152	-2.4673	.177	4.7981 ₉	11.27394	پیام ولایت		
12.8677	-11.0336	1.000	4.1729 ₅	.91701	میزان	ولیعصر(عج)	
22.5798	-7.6466	.718	5.2772 ₅	7.46658	نبوت		
20.6549	-10.4132	.935	5.4242 ₀	5.12082	صبح دانش		
17.5516	-8.1546	.902	4.4880 ₇	4.69852	فردوس		
22.4267	-1.7128	.140	4.2145 ₄	10.35692	پیام ولایت		
11.0336	-12.8677	1.000	4.1729 ₅	-.91701	ولیعصر(عج)	میزان	
20.1608	-7.0617	.740	4.7527 ₉	6.54957	نبوت		
18.2809	-9.8732	.957	4.9154 ₅	4.20381	صبح دانش		
13.9854	-17.6875	.999	5.5297 ₉	-1.85105	فردوس		
19.0149	-11.4002	.980	5.3102 ₀	3.80736	پیام ولایت		
7.6466	-22.5798	.718	5.2772 ₅	-7.46658	ولیعصر(عج)	نبوت	
7.0617	-20.1608	.740	4.7527 ₉	-6.54957	میزان		
14.4992	-19.1908	.999	5.8819 ₇	-2.34576	صبح دانش		
16.7333	-15.7438	1.000	5.6702 ₁	.49471	فردوس	صبح دانش	

21.7790	-9.4727	.870	5.4562 ₆	6.15311	پیام ولایت		
10.4132	-20.6549	.935	5.4242 ₀	-5.12082	ولیعصر(عج)		
9.8732	-18.2809	.957	4.9154 ₅	-4.20381	میزان		
19.1908	-14.4992	.999	5.8819 ₇	2.34576	نبوت		
17.8615	-12.6835	.997	5.3264 ₆	2.58897	پیام ولایت	فردوس	خلاقیت
14.6388	-15.3215	1.000	5.2244 ₈	-.34135	ولیعصر(عج)		
-20.1405*	-46.1141	.000	4.5292 ₉	-33.12727*	میزان		
19.3675	-12.6565	.991	5.5843 ₆	3.35548	نبوت		
26.8156	-7.3288	.575	5.9541 ₀	9.74340	صبح دانش		
12.6835	-17.8615	.997	5.3264 ₆	-2.58897	فردوس	پیام ولایت	
11.7909	-17.6516	.993	5.1341 ₉	-2.93033	ولیعصر(عج)		
-23.0289*	-48.4036	.000	4.4248 ₄	-35.71625*	میزان		
16.5366	-15.0035	1.000	5.4999 ₈	.76650	نبوت		
23.9999	-9.6910	.828	5.8750 ₃	7.15443	صبح دانش		
15.3215	-14.6388	1.000	5.2244 ₈	.34135	فردوس	ولیعصر(عج)	
17.6516	-11.7909	.993	5.1341 ₉	2.93033	پیام ولایت		
-20.4521*	-45.1197	.000	4.3015 ₄	-32.78592*	میزان		
19.1839	-11.7902	.984	5.4012 ₈	3.69683	نبوت		

26.6656	-6.4961	.504	5.7827 ₄	10.08476	صبح دانش	
46.1141*	20.1405	.000	4.5292 ₉	33.12727*	فردوس	میزان
48.4036*	23.0289	.000	4.4248 ₄	35.71625*	پیام ولایت	
45.1197*	20.4521	.000	4.3015 ₄	32.78592*	ولیعصر (عج)	
50.0512*	22.9143	.000	4.7321 ₄	36.48275*	نبوت	
57.6753*	28.0660	.000	5.1632 ₇	42.87067*	صبح دانش	
12.6565	-19.3675	.991	5.5843 ₆	-3.35548	فردوس	نبوت
15.0035	-16.5366	1.000	5.4999 ₈	-.76650	پیام ولایت	
11.7902	-19.1839	.984	5.4012 ₈	-3.69683	ولیعصر (عج)	
-22.9143*	-50.0512	.000	4.7321 ₄	-36.48275*	میزان	
23.9066	-11.1307	.902	6.1098 ₂	6.38792	صبح دانش	
7.3288	-26.8156	.575	5.9541 ₀	-9.74340	فردوس	صبح دانش
9.6910	-23.9999	.828	5.8750 ₃	-7.15443	پیام ولایت	
6.4961	-26.6656	.504	5.7827 ₄	-10.08476	ولیعصر (عج)	
-28.0660*	-57.6753	.000	5.1632 ₇	-42.87067*	میزان	
11.1307	-23.9066	.902	6.1098 ₂	-6.38792	نبوت	

برای مقایسه بهتر نتایج بدست آمده، مولفه های معنی دار و میانگین آنها در جدول ۱۱-۴ خلاصه شده است.

جدول ۱۱-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس

مؤلفه	مدرسه	میانگین	مدرسه	میانگین	سطح معنی داری
عزت نفس	فردوس	۳۹,۳۵	صبح دانش	۳۴,۱۸	۰,۰۱۳
	میزان	۳۹,۳۵			۰,۰۰۵
خلاقیت	فردوس	۷۷,۲۳	میزان	۱۱۰,۳۵	۰,۰۰۰
	پیام ولایت	۷۴,۶۴			۰,۰۰۰
	ولی عصر ع	۷۷,۵۷			۰,۰۰۰
	نبوت	۷۳,۸۷			۰,۰۰۰
	صبح دانش	۶۷,۴۸			۰,۰۰۰

عزت نفس

تحلیل واریانس یک متغیره نشان می دهد در آزمون عزت نفس تفاوت معنی دار با خطای کمتر از ۱٪ وجود دارد. بالاترین میانگین بدست آمده مربوط به دو مدرسه فردوس منطقه ۵ و میزان است. مدرسه صبح دانش منطقه ۱۶ پایین ترین میانگین را داشته است.

آزمون تعقیبی توکی نشان داد مدرسه میزان در مؤلفه عزت نفس با هیچ یک از مدارس مناطق دیگر غیر از مدرسه صبح دانش منطقه ۱۶ و البته به نفع مدرسه میزان با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار نشان نمی دهد. این نتیجه به علت قرابت نمره بدست آمده بین مدرسه میزان و فردوس تکرار شده تفاوت معنی دار بین مدرسه فردوس با مدرسه صبح دانش را با خطای کمتر از ۱٪ نشان می دهد.

پرخاشگری

تحلیل واریانس یک متغیره مؤلفه پرخاشگری مبین این است که بین ۶ مدرسه در مناطق مختلف تفاوت معنی دار وجود ندارد. بالاترین میانگین بدست آمده در مؤلفه پرخاشگری مربوط به مدرسه صبح دانش منطقه ۱۶ ، سپس مدرسه پیام ولایت منطقه ۱۲ است. مدرسه میزان از نظر میزان پرخاشگری بعد از این دو مدرسه در مرتبه سوم قرار دارد. کمترین میانگین پرخاشگری بدست آمده مربوط به مدرسه ولی عصر ع منطقه ۳ است.

مهارت اجتماعی

تحلیل واریانس یک متغیره در مولفه مهارت اجتماعی تفاوت معنی داری را بین مدارس مناطق مختلف نشان نمی دهد ولیکن از نظر میانگین های بدست آمده مدرسه ولی عصر عج با نمره ۲۴۴/۵۹ با لاترین نمره را بدست آورده و مدرسه میزان با نمره ۲۴۳/۶۸ در جایگاه دوم و مدرسه پیام ولایت منطقه ۱۲ با میانگین ۱۳۳/۳۲ پایین ترین میانگین را داشته است.

خلاقیت (نمره کل)

تحلیل واریانس یک متغیره مولفه خلاقیت مبین این است که با خطای کمتر از ۱٪ بین مدارس مناطق مختلف تفاوت معنی دار وجود دارد. در این آزمون مدرسه میزان با نمره ۱۱۰,۳۵ بالاترین میانگین، بعد از آن ۵ مدرسه مناطق دیگر با اختلاف قابل توجهی بین نمره ۶۷ تا ۷۷ قرار داشته است. آزمون تعقیبی توکی نشان می دهد که مدرسه میزان در نمره خلاقیت با هر ۵ مدرسه دیگر با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار داشته است.

ج) یافته های استنباطی در خصوص تفاوت مولفه های خلاقیت به تفکیک پایه و مدرسه

جدول ۱۲-۴- میانگین و انحراف معیار مولفه های خلاقیت در پایه های تحصیلی

خلاقیت	پایه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	فاصله اطمینان		حداقل	حداکثر
						حد پایین	حد بالا		
سیالی	3	127	22.173 ₂	10.2082 ₂	.9058 ₃	20.3806	23.965 ₈	6.00	40.0 ₀
	4	142	21.140 ₈	8.01646	.6727 ₃	19.8109	22.470 ₈	6.00	40.0 ₀
	5	123	19.333 ₃	8.02319	.7234 ₃	17.9012	20.765 ₄	4.00	40.0 ₀

40.0 0	4.00	21.786 1	20.0303	.4465 3	8.84083	20.908 2	392	جمع	
35.0 0	2.00	14.430 8	11.6839	.6937 4	7.66262	13.057 4	122	3	بدیع بودن
30.0 0	2.00	12.402 1	10.4972	.4813 6	5.46718	11.449 6	129	4	
31.0 0	.00	11.082 0	9.0430	.5144 8	5.44470	10.062 5	112	5	
35.0 0	.00	12.220 8	10.9032	.3350 0	6.38268	11.562 0	363	جمع	
51.0 0	.00	11.592 2	8.5390	.7711 0	8.51711	10.065 6	122	3	
64.0 0	.00	11.340 7	7.9359	.8610 8	10.2248 1	9.6383	141	4	انتزاعی بودن تیترها
48.0 0	.00	13.403 7	10.1500	.8216 7	9.03833	11.776 9	121	5	
64.0 0	.00	11.386 9	9.5090	.4775 5	9.35811	10.447 9	384	جمع	
69.0 0	8.00	36.647 4	31.5219	1.295 28	14.7685 2	34.084 6	130	3	
73.0 0	10.0 0	35.397 7	31.5954	.9618 3	11.5819 1	33.496 6	145	4	بسط
64.0 0	7.00	33.306 5	29.2650	1.021 04	11.4611 4	31.285 7	126	5	
73.0 0	7.00	34.238 5	31.7465	.6337 9	12.6916 3	32.992 5	401	جمع	
20.0 0	.00	10.423 5	8.8184	.4054 4	4.51482	9.6210	124	3	
									مقاومت در برابر

20.0 ₀	.00	10.707 ₂	9.1124	.4031 ₂	4.64898	9.9098	133	4	بندش
19.0 ₀	.00	10.025 ₄	8.2579	.4463 ₂	4.88919	9.1417	120	5	
20.0 ₀	.00	10.044 ₄	9.0961	.2411 ₄	4.68201	9.5703	377	جمع	

تحلیل واریانس

تحلیل واریانس یک متغیره نشان می دهد که بین سه پایه تحصیلی در متغیر سیالی با خطای کمتر از ۵٪ و بدیع بودن با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد. در الباقی متغیرها تفاوت چشمگیری یافت نشد.

جدول ۱۳-۴- تحلیل واریانس یک متغیره بین پایه های تحصیلی

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
سیالی	بین گروهی	515.988	2	257.994	3.340	.036
	درون گروهی	30044.70 ₅	389	77.236		
	جمع	30560.69 ₄	391			
بدیع بودن	بین گروهی	526.272	2	263.136	6.661	.001
	درون گروهی	14221.08 ₃	360	39.503		
	جمع	14747.35 ₅	362			
انتزاعی بودن تیترها	بین گروهی	323.955	2	161.977	1.858	.157
	درون گروهی	33217.00 ₄	381	87.184		
	جمع	33540.95 ₈	383			

.177	1.741	279.473	2	558.946	بین گروهی	بسط
		160.482	398	63872.03 2	درون گروهی	
			400	64430.97 8	جمع	
.424	.859	18.846	2	37.693	بین گروهی	مقاومت در برابر بندش
		21.938	374	8204.694	درون گروهی	
			376	8242.387	جمع	

آزمون تعقیبی

جدول ۱۴-۴- آزمون تعقیبی توکی جهت بررسی تفاوت معنی دار بین پایه های تحصیلی با هم در مولفه های خلاقیت

فاصله اطمینان ۹۵ درصد		سطح معنی داری	خطای معیار	تفاوت میانگین ها	کلاس	کلاس	متغیرها
حد پایین	حد پایین						
3.5577	-1.4929	.601	1.0733 4	1.03238	4	3	سیالی
5.4556	.2242	.030	1.1118 0	2.83990*	5		
1.4929	-3.5577	.601	1.0733 4	-1.03238	3	4	
4.3544	-.7394	.218	1.0825 2	1.80751	5		
-.2242	-5.4556	.030	1.1118 0	-2.83990*	3	5	
.7394	-4.3544	.218	1.0825 2	-1.80751	4		
3.4758	-.2603	.108	.79374	1.60776	4	3	بدیع بودن
4.9306	1.0592	.001	.82250	2.99488*	5		
.2603	-3.4758	.108	.79374	-1.60776	3	4	

3.2975	-.5233	.203	.81175	1.38711	5		
-1.0592	-4.9306	.001	.82250	-2.99488*	3	5	
.5233	-3.2975	.203	.81175	-1.38711	4		
3.1438	-2.2892	.927	1.1545 ₃	.42728	4	3	انتزاعی بودن تیترها
1.1074	-4.5300	.327	1.1979 ₈	-1.71129	5		
2.2892	-3.1438	.927	1.1545 ₃	-.42728	3	4	
.5840	-4.8611	.155	1.1570 ₉	-2.13856	5		
4.5300	-1.1074	.327	1.1979 ₈	1.71129	3	5	
4.8611	-.5840	.155	1.1570 ₉	2.13856	4		
4.1877	-3.0116	.922	1.5301 ₂	.58806	4	3	بسط
6.5246	-.9268	.182	1.5837 ₁	2.79890	5		
3.0116	-4.1877	.922	1.5301 ₂	-.58806	3	4	
5.8405	-1.4188	.325	1.5428 ₇	2.21084	5		
.9268	-6.5246	.182	1.5837 ₁	-2.79890	3	5	
1.4188	-5.8405	.325	1.5428 ₇	-2.21084	4		
1.0870	-1.6646	.874	.58469	-.28881	4	3	مقاومت در برابر بندش
1.8906	-.9320	.704	.59978	.47930	5		
1.6646	-1.0870	.874	.58469	.28881	3	4	
2.1557	-.6195	.395	.58971	.76811	5		
.9320	-1.8906	.704	.59978	-.47930	3	5	

		4	-76811	58971	395	-2.1557	6195
--	--	---	--------	-------	-----	---------	------

برای مقایسه بهتر نتایج بدست آمده، مولفه های معنی دار و میانگین آنها در جدول ۴-۱۵ خلاصه شده است.

جدول ۴-۱۵- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین سه پایه تحصیلی

مولفه	کلاس	میانگین	کلاس	میانگین	سطح معنی داری
سیالی	سوم	۲۲,۱۷	پنجم	۱۹,۳۳	۰,۰۳
بدیع بودن	سوم	۱۳,۰۵	پنجم	۱۰,۰۶	۰,۰۰۱

آزمون تعقیبی توکی نشان می دهد که در متغیر سیالی با خطای کمتر از ۵٪ بین پایه تحصیلی سوم و پنجم به نفع پایه سوم تفاوت معنی دار وجود دارد و در متغیر بدیع بودن با خطای کمتر از ۱٪ همین تفاوت معنی دار به نفع پایه سوم مشاهده می شود. یعنی سیالی و بدیع بودن بچه های پایه سوم نمره بالاتری دارد و در پایه پنجم کودکان این ویژگی های کاهش یافته است. در دو مولفه اخیر بین پایه سوم و چهارم و بین پایه چهارم و پنجم تفاوت معنی داری مشاهده نمی گردد.

تفاوت مولفه های خلاقیت به تفکیک مدرسه

جدول ۴-۱۶- میانگین و انحراف معیار مدارس در مولفه های خلاقیت

خلاقیت	مدرسه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	فاصله اطمینان		حداقل	حداکثر
						حد پایین	حد پایین		
سیالی	فردوس	53	20.150 ₉	7.98652	1.09703	17.949 ₆	22.352 ₃	6.00	39.0 ₀
	پیام ولایت	67	16.731 ₃	4.82915	.58997	15.553 ₄	17.909 ₃	7.00	32.0 ₀
	ولیعصر (عج)	67	15.955 ₂	4.38120	.53525	14.886 ₆	17.023 ₉	6.00	27.0 ₀
	میزان	125	28.640 ₀	8.19264	.73277	27.189 ₆	30.090 ₄	13.00	40.0 ₀
	نبوت	42	16.523 ₈	7.94259	1.22557	14.048 ₇	18.998 ₉	4.00	40.0 ₀
	صبح دانش	38	17.473 ₇	7.27356	1.17993	15.082 ₉	19.864 ₄	6.00	40.0 ₀

40.0 ₀	4.00	21.786 ₁	20.030 ₃	.44653	8.84083	20.908 ₂	392	مجموع	
24.0 ₀	.00	10.324 ₃	7.7541	.63983	4.56929	9.0392	51	فردوس	بدیع بودن
19.0 ₀	2.00	9.5010	7.3717	.53103	3.93824	8.4364	55	پیام ولایت	
24.0 ₀	3.00	10.854 ₆	8.5454	.57701	4.46948	9.7000	60	ولیعصر (عج)	
35.0 ₀	4.00	17.918 ₁	15.376 ₀	.64187	7.00192	16.647 ₁	119	میزان	
21.0 ₀	2.00	10.188 ₃	7.3239	.70864	4.53751	8.7561	41	نبوت	
17.0 ₀	4.00	10.631 ₉	8.2870	.57812	3.51658	9.4595	37	صبح دانش	
35.0 ₀	.00	12.220 ₈	10.903 ₂	.33500	6.38268	11.562 ₀	363	مجموع	
54.0 ₀	.00	13.375 ₉	7.8164	1.38464	9.98481	10.596 ₂	52	فردوس	انتزاعی بودن تیترها
64.0 ₀	1.00	13.555 ₀	8.4142	1.28667	10.3734 ₈	10.984 ₆	65	پیام ولایت	
36.0 ₀	.00	12.381 ₅	8.8120	.89255	7.02795	10.596 ₈	62	ولیعصر (عج)	
51.0 ₀	.00	11.760 ₈	8.3048	.87282	9.64059	10.032 ₈	122	میزان	
32.0 ₀	.00	12.450 ₀	7.7278	1.17156	7.85905	10.088 ₉	45	نبوت	
41.0 ₀	.00	14.482 ₇	7.2015	1.79676	11.0759 ₇	10.842 ₁	38	صبح دانش	
64.0 ₀	.00	11.386 ₉	9.5090	.47755	9.35811	10.447 ₉	384	مجموع	
73.0 ₀	10.00	35.323 ₅	28.084 ₀	1.80469	13.2617 ₀	31.703 ₇	54	فردوس	بسط
64.0 ₀	11.00	29.051 ₈	25.035 ₁	1.00647	8.36033	27.043 ₅	69	پیام ولایت	
57.0 ₀	12.00	33.420 ₄	28.314 ₉	1.27891	10.5461 ₄	30.867 ₆	68	ولیعصر (عج)	

69.0 ₀	19.00	45.116 ₆	41.299 ₄	.96428	10.7810 ₃	43.208 ₀	125	میزان	
50.0 ₀	7.00	29.892 ₇	23.759 ₅	1.52255	10.3264 ₆	26.826 ₁	46	نبوت	
40.0 ₀	8.00	26.207 ₃	20.869 ₆	1.31833	8.23294	23.538 ₅	39	صبح دانش	
73.0 ₀	7.00	34.238 ₅	31.746 ₅	.63379	12.6916 ₃	32.992 ₅	401	مجموع	
19.0 ₀	.00	8.3006	5.7394	.63727	4.50619	7.0200	50	فردوس	مقاومت در برابر بندش
20.0 ₀	1.00	11.569 ₁	9.0411	.63146	4.85036	10.305 ₁	59	پیام ولایت	
20.0 ₀	3.00	11.798 ₄	9.8986	.47563	3.86401	10.848 ₅	66	ولیعصر (عج)	
20.0 ₀	2.00	11.719 ₈	10.297 ₂	.35917	3.90156	11.008 ₅	118	میزان	
19.0 ₀	1.00	11.265 ₅	8.2127	.75785	5.13997	9.7391	46	نبوت	
14.0 ₀	.00	5.9776	3.8119	.53443	3.29446	4.8947	38	صبح دانش	
20.0 ₀	.00	10.044 ₄	9.0961	.24114	4.68201	9.5703	377	مجموع	

تحلیل واریانس

چنانکه جدول ۱۷-۴ نشان می دهد تفاوت بین نمرات دانش آموزان مدارس مناطق نمونه گیری شده در مولفه های سیالی، بدیع بودن، بسط و مقاومت در برابر بندش با خطای کمتر از ۱٪ معنی دار است و فقط در مولفه انتزاعی بودن تیتراژها است که در مدارس تفاوت محسوسی مشهود نیست.

جدول ۱۷-۴- تحلیل واریانس یک متغیره مولفه های خلاقیت بین مدارس

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
سیالی	بین گروهی	11571.1 ₂₂	5	2314.22 ₄	47.041	.000

		49.196	386	18989.5 72	درون گروهی	
			391	30560.6 94	جمع	
.000	32.710	926.676	5	4633.38 0	بین گروهی	بدیع بودن
		28.330	357	10113.9 75	درون گروهی	
			362	14747.3 55	جمع	
.987	.122	10.794	5	53.969	بین گروهی	انتزاعی بودن تیترها
		88.590	378	33486.9 89	درون گروهی	
			383	33540.9 58	جمع	
.000	38.518	4223.62 9	5	21118.1 47	بین گروهی	بسط
		109.653	395	43312.8 31	درون گروهی	
			400	64430.9 78	جمع	
.000	17.062	308.195	5	1540.97 4	بین گروهی	مقاومت در برابر بندش
		18.063	371	6701.413	درون گروهی	
			376	8242.387	جمع	

آزمون تعقیبی

جدول ۱۸-۴- آزمون تعقیبی توکی جهت بررسی تفاوت معنی دار بین مدارس با هم در مولفه های خلاقیت

متغیرها	مدرسه	مدرسه	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی-داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
						حد پایین	حد پایین
سیالی	فردوس	پیام ولایت	3.41960	1.28937	.088	-2.2733	7.1125
		ولیعصر (عج)	4.19572*	1.28937	.016	.5028	7.8886
		میزان	-8.48906*	1.14969	.000	-11.7819	-5.1962
		نبوت	3.62713	1.44898	.126	-5.5229	7.7772
		صبح دانش	2.67726	1.49092	.470	-1.5929	6.9474
	پیام ولایت	فردوس	-3.41960	1.28937	.088	-7.1125	.2733
		ولیعصر (عج)	.77612	1.21183	.988	-2.6947	4.2469
		میزان	-11.90866*	1.06199	.000	-14.9503	-8.8670
		نبوت	.20753	1.38043	1.000	-3.7462	4.1612
		صبح دانش	-.74234	1.42439	.995	-4.8219	3.3373
	ولیعصر (عج)	فردوس	-4.19572*	1.28937	.016	-7.8886	-.5028
		پیام ولایت	-.77612	1.21183	.988	-4.2469	2.6947
		میزان	-12.68478*	1.06199	.000	-15.7264	-9.6431
		نبوت	-.56859	1.38043	.998	-4.5223	3.3851
		صبح دانش	-1.51846	1.42439	.895	-5.5981	2.5611
	میزان	فردوس	8.48906*	1.14969	.000	5.1962	11.7819
		پیام ولایت	11.90866*	1.06199	.000	8.8670	14.9503
		ولیعصر (عج)	12.68478*	1.06199	.000	9.6431	15.7264
		نبوت	12.11619*	1.25096	.000	8.5333	15.6991

14.8876	7.4450	.000	1.29930	11.16632*	صبح دانش	نبوت	بدیع بودن
.5229	-7.7772	.126	1.44898	-3.62713	فردوس		
3.7462	-4.1612	1.000	1.38043	-.20753	پیام ولایت		
4.5223	-3.3851	.998	1.38043	.56859	ولیعصر(عج)		
-8.5333	-15.6991	.000	1.25096	-12.11619*	میزان		
3.5477	-5.4475	.991	1.57034	-.94987	صبح دانش		
1.5929	-6.9474	.470	1.49092	-2.67726	فردوس	صبح دانش	
4.8219	-3.3373	.995	1.42439	.74234	پیام ولایت		
5.5981	-2.5611	.895	1.42439	1.51846	ولیعصر(عج)		
-7.4450	-14.8876	.000	1.29930	-11.16632*	میزان		
5.4475	-3.5477	.991	1.57034	.94987	نبوت		
3.5675	-2.3618	.992	1.03470	.60285	پیام ولایت		
2.2439	-3.5654	.987	1.01374	-.66078	ولیعصر(عج)		
-5.0554	-10.1603	.000	.89083	-7.60784*	میزان		
3.4821	-2.9158	1.000	1.11646	.28312	نبوت		
2.8732	-3.7137	.999	1.14943	-.42024	صبح دانش		
2.3618	-3.5675	.992	1.03470	-.60285	فردوس	پیام ولایت	
1.5833	-4.1106	.800	.99362	-1.26364	ولیعصر(عج)		
-5.7241	-10.6973	.000	.86785	-8.21070*	میزان		
2.8270	-3.4664	1.000	1.09822	-.31973	نبوت		
2.2196	-4.2658	.945	1.13172	-1.02310	صبح دانش		
3.5654	-2.2439	.987	1.01374	.66078	فردوس		
4.1106	-1.5833	.800	.99362	1.26364	پیام ولایت		
-4.5323	-9.3618	.000	.84276	-6.94706*	میزان		

4.0341	-2.1463	.952	1.07850	.94390	نبوت	میزان	
3.4284	-2.9473	1.000	1.11259	.24054	صبح دانش		
10.1603	5.0554	.000	.89083	7.60784*	فردوس		
10.6973	5.7241	.000	.86785	8.21070*	پیام ولایت		
9.3618	4.5323	.000	.84276	6.94706*	ولیعصر(عج)		
10.6527	5.1292	.000	.96388	7.89096*	نبوت		
10.0582	4.3170	.000	1.00188	7.18760*	صبح دانش		
2.9158	-3.4821	1.000	1.11646	-.28312	فردوس	نبوت	
3.4664	-2.8270	1.000	1.09822	.31973	پیام ولایت		
2.1463	-4.0341	.952	1.07850	-.94390	ولیعصر(عج)		
-5.1292	-10.6527	.000	.96388	-7.89096*	میزان		
2.7548	-4.1615	.992	1.20693	-.70336	صبح دانش		
3.7137	-2.8732	.999	1.14943	.42024	فردوس	صبح دانش	
4.2658	-2.2196	.945	1.13172	1.02310	پیام ولایت		
2.9473	-3.4284	1.000	1.11259	-.24054	ولیعصر(عج)		
-4.3170	-10.0582	.000	1.00188	-7.18760*	میزان		
4.1615	-2.7548	.992	1.20693	.70336	نبوت		
4.6276	-5.4045	1.000	1.75116	-.38846	پیام ولایت	فردوس	انتزاعی بودن تیترها
5.0691	-5.0703	1.000	1.76989	-.00062	ولیعصر(عج)		
5.0283	-3.9016	.999	1.55878	.56337	میزان		
5.9964	-4.9819	1.000	1.91633	.50726	نبوت		
5.5078	-5.9997	1.000	2.00872	-.24595	صبح دانش		
5.4045	-4.6276	1.000	1.75116	.38846	فردوس	پیام ولایت	
5.1739	-4.3982	1.000	1.67087	.38784	ولیعصر(عج)		

5.0919	-3.1883	.986	1.44536	.95183	میزان		
6.1240	-4.3326	.996	1.82526	.89573	نبوت		
5.6480	-5.3630	1.000	1.92204	.14251	صبح دانش		
5.0703	-5.0691	1.000	1.76989	.00062	فردوس	ولیعصر(عج)	
4.3982	-5.1739	1.000	1.67087	-.38784	پیام ولایت		
4.7689	-3.6409	.999	1.46800	.56399	میزان		
5.7877	-4.7719	1.000	1.84324	.50789	نبوت		
5.3091	-5.7997	1.000	1.93912	-.24533	صبح دانش		
3.9016	-5.0283	.999	1.55878	-.56337	فردوس	میزان	
3.1883	-5.0919	.986	1.44536	-.95183	پیام ولایت		
3.6409	-4.7689	.999	1.46800	-.56399	ولیعصر(عج)		
4.6461	-4.7583	1.000	1.64159	-.05610	نبوت		
4.1993	-5.8179	.997	1.74856	-.80932	صبح دانش		
4.9819	-5.9964	1.000	1.91633	-.50726	فردوس	نبوت	
4.3326	-6.1240	.996	1.82526	-.89573	پیام ولایت		
4.7719	-5.7877	1.000	1.84324	-.50789	ولیعصر(عج)		
4.7583	-4.6461	1.000	1.64159	.05610	میزان		
5.1865	-6.6929	.999	2.07364	-.75322	صبح دانش		
5.9997	-5.5078	1.000	2.00872	.24595	فردوس	صبح دانش	
5.3630	-5.6480	1.000	1.92204	-.14251	پیام ولایت		
5.7997	-5.3091	1.000	1.93912	.24533	ولیعصر(عج)		
5.8179	-4.1993	.997	1.74856	.80932	میزان		
6.6929	-5.1865	.999	2.07364	.75322	نبوت		
10.1087	-.7883	.142	1.90257	4.66023	پیام ولایت	فردوس	بسط

6.3021	-4.6300	.998	1.90870	.83606	وليعصر(عج)		
-6.6209	-16.3877	.000	1.70524	-11.50430*	ميزان		
10.8945	-1.1393	.188	2.10104	4.87762	نبوت		
14.4670	1.8635	.003	2.20050	8.16524*	صبح دانش		
.7883	-10.1087	.142	1.90257	-4.66023	فردوس	پیام ولایت	
1.3001	-8.9484	.270	1.78933	-3.82417	وليعصر(عج)		
-11.6670	-20.6620	.000	1.57048	-16.16452*	ميزان		
5.9255	-5.4907	1.000	1.99322	.21739	نبوت		
9.5126	-2.5026	.552	2.09780	3.50502	صبح دانش		
4.6300	-6.3021	.998	1.90870	-.83606	فردوس	وليعصر(عج)	
8.9484	-1.3001	.270	1.78933	3.82417	پیام ولایت		
-7.8216	-16.8591	.000	1.57790	-12.34035*	ميزان		
9.7664	-1.6833	.332	1.99907	4.04156	نبوت		
13.3527	1.3056	.007	2.10337	7.32919*	صبح دانش		
16.3877	6.6209	.000	1.70524	11.50430*	فردوس	ميزان	
20.6620	11.6670	.000	1.57048	16.16452*	پیام ولایت		
16.8591	7.8216	.000	1.57790	12.34035*	وليعصر(عج)		
21.5534	11.2105	.000	1.80582	16.38191*	نبوت		
25.1698	14.1693	.000	1.92063	19.66954*	صبح دانش		
1.1393	-10.8945	.188	2.10104	-4.87762	فردوس	نبوت	
5.4907	-5.9255	1.000	1.99322	-.21739	پیام ولایت		
1.6833	-9.7664	.332	1.99907	-4.04156	وليعصر(عج)		
-11.2105	-21.5534	.000	1.80582	-16.38191*	ميزان		
9.8151	-3.2399	.701	2.27933	3.28763	صبح دانش		

-1.8635	-14.4670	.003	2.20050	-8.16524*	فردوس	صبح دانش	مقاومت در مقابل بندش
2.5026	-9.5126	.552	2.09780	-3.50502	پیام ولایت		
-1.3056	-13.3527	.007	2.10337	-7.32919*	ولیعصر(عج)		
-14.1693	-25.1698	.000	1.92063	-19.66954*	میزان		
3.2399	-9.8151	.701	2.27933	-3.28763	نبوت		
-.9448	-5.6254	.001	.81696	-3.28508*	پیام ولایت	فردوس	
-1.5458	-6.1112	.000	.79683	-3.82848*	ولیعصر(عج)		
-1.9340	-6.0429	.000	.71717	-3.98847*	میزان		
-.2317	-5.2065	.023	.86830	-2.71913*	نبوت		
4.7455	-.4950	.187	.91466	2.12526	صبح دانش		
5.6254	.9448	.001	.81696	3.28508*	فردوس	پیام ولایت	
1.6380	-2.7248	.980	.76147	-.54340	ولیعصر(عج)		
1.2379	-2.6447	.905	.67767	-.70339	میزان		
2.9607	-1.8288	.984	.83596	.56595	نبوت		
7.9428	2.8779	.000	.88402	5.41035*	صبح دانش		
6.1112	1.5458	.000	.79683	3.82848*	فردوس	ولیعصر(عج)	
2.7248	-1.6380	.980	.76147	.54340	پیام ولایت		
1.7114	-2.0314	1.000	.65327	-.15999	میزان		
3.4478	-1.2291	.751	.81631	1.10935	نبوت		
8.4330	3.4745	.000	.86546	5.95375*	صبح دانش		
6.0429	1.9340	.000	.71717	3.98847*	فردوس	میزان	
2.6447	-1.2379	.905	.67767	.70339	پیام ولایت		
2.0314	-1.7114	1.000	.65327	.15999	ولیعصر(عج)		
3.3856	-.8469	.521	.73875	1.26934	نبوت		

8.3847	3.8428	.000	.79273	6.11374*	صبح دانش	نبوت
5.2065	.2317	.023	.86830	2.71913*	فردوس	
1.8288	-2.9607	.984	.83596	-.56595	پیام ولایت	
1.2291	-3.4478	.751	.81631	-1.10935	ولیعصر(عج)	
.8469	-3.3856	.521	.73875	-1.26934	میزان	
7.5133	2.1754	.000	.93168	4.84439*	صبح دانش	
.4950	-4.7455	.187	.91466	-2.12526	فردوس	صبح دانش
-2.8779	-7.9428	.000	.88402	-5.41035*	پیام ولایت	
-3.4745	-8.4330	.000	.86546	-5.95375*	ولیعصر(عج)	
-3.8428	-8.3847	.000	.79273	-6.11374*	میزان	
-2.1754	-7.5133	.000	.93168	-4.84439*	نبوت	

برای مقایسه بهتر نتایج بدست آمده، مولفه های معنی دار خلاقیت و میانگین آنها در جدول ۱۹-۴ خلاصه شده است.

جدول ۱۹-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس

مولفه	مدرسه	میانگین	مدرسه	میانگین	سطح معنی داری
سیالی	فردوس	۲۰,۱۵	ولی عصرعج	۱۵,۹۵	۰,۰۱۶
	فردوس	۲۰,۱۵	میزان	۲۸,۶۴	۰,۰۰۰
	پیام ولایت	۱۶,۷۳		۲۸,۶۴	۰,۰۰۰
	ولی عصرعج	۱۵,۹۵		۲۸,۶۴	۰,۰۰۰
	نبوت	۱۶,۵۲		۲۸,۶۴	۰,۰۰۰
	صبح دانش	۱۷,۴۷		۲۸,۶۴	۰,۰۰۰
بدیع بودن	فردوس	۹,۰۴	میزان	۱۶,۶۵	۰,۰۰۰
	پیام ولایت	۸,۴۴		۱۶,۶۵	۰,۰۰۰
	ولی عصرعج	۹,۷		۱۶,۶۵	۰,۰۰۰
	نبوت	۸,۷۶		۱۶,۶۵	۰,۰۰۰
	صبح دانش	۹,۴۶		۱۶,۶۵	۰,۰۰۰

۰,۰۰۰	۴۳,۲۱	میزان	۳۱,۷۰	فردوس	بسط
۰,۰۰۳	۲۳,۵۴	صبح دانش	۳۱,۷۰	فردوس	
۰,۰۰۰	۴۳,۲۱	میزان	۲۷,۰۴	پیام ولایت	
۰,۰۰۰	۴۳,۲۱	میزان	۳۰,۸۷	ولی عصرعج	
۰,۰۰۷	۲۳,۵۴	صبح دانش	۳۰,۸۷	ولی عصرعج	
۰,۰۰۰	۴۳,۲۱	میزان	۲۶,۸۳	نبوت	
۰,۰۰۰	۴۳,۲۱	میزان	۲۳,۵۴	صبح دانش	
۰,۰۰۱	۱۰,۳۱	پیام ولایت	۷,۰۲	فردوس	مقاومت
۰,۰۰۰	۱۰,۸۵	ولی عصرعج	۷,۰۲	فردوس	
۰,۰۲۳	۹,۷۴	نبوت	۷,۰۲	فردوس	
۰,۰۰۰	۱۱,۰۱	میزان	۷,۰۲	فردوس	
۰,۰۰۰	۴,۰۹	صبح دانش	۱۰,۳۱	پیام ولایت	
۰,۰۰۰	۴,۰۹	صبح دانش	۱۰,۸۵	ولی عصرعج	
۰,۰۰۰	۴,۰۹	صبح دانش	۱۱,۰۱	میزان	
۰,۰۰۰	۴,۰۹	صبح دانش	۹,۷۴	نبوت	

در آزمون تعقیبی توکی بین ۴ مولفه ای که تفاوت معنی دار احصاء شده بود در سه مولفه سیالی، بدیع بودن، و بسط به طور قاطع و با خطای کمتر از ۱٪، مدرسه میزان به صورت معنی دار از ۵ مدرسه دیگر نمرات بالاتری دارد. در مولفه مقاومت در مقابل بندش، مدرسه میزان با خطای کمتر از ۱٪ از مدرسه فردوس منطقه ۵ و صبح دانش منطقه ۱۶ نمراتش بالاتر است ولی با مدرسه پیام ولایت، ولی عصرعج و نبوت س تفاوت معنی دار مشاهده نشد.

(د) یافته های استنباطی در خصوص تفاوت میانگین نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک پایه و مدرسه

تفاوت میانگین نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک پایه

جدول ۲۰-۴- میانگین و انحراف معیار نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک پایه

کلاس	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	فاصله اطمینان		حداقل	حداکثر
					حد پایین	حد پایین		
3	133	14.131 ₆	3.58337	.31072	13.5169	14.7462	2.00	19.75
4	140	12.444 ₃	3.30438	.27927	11.8921	12.9965	1.00	19.00
5	122	12.612 ₇	3.87326	.35067	11.9185	13.3069	3.25	19.50
جمع	395	13.064 ₄	3.65315	.18381	12.7031	13.4258	1.00	19.75

تحلیل واریانس

نمرات پیشرفت تحصیلی بین دانش آموزان سه پایه سوم ، چهارم و پنجم به صورت معنی دار با خطای کمتر از ۱٪ با هم تفاوت دارند.

جدول ۲۱-۴- تحلیل واریانس نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک پایه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	230.197	2	115.099	8.974	.000
درون گروهی	5027.94 ₁	392	12.826		
جمع	5258.13 ₈	394			

آزمون تعقیبی

آزمون تعقیبی توکی نشان داد بین پایه سوم و چهارم و بین پایه سوم و پنجم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد و میانگین نمرات پایه سوم در هر دو مورد بالاتر است. بین پایه چهارم و پنجم تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

جدول ۲۲-۴- آزمون تعقیبی توکی نمره پیشرفت تحصیلی جهت بررسی تفاوت معنی دار بین پایه‌های تحصیلی

کلاس	کلاس	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
3	4	1.68729*	.4336 ₅	.000	.6671	2.7075
	5	1.51887*	.4489 ₇	.002	.4626	2.5751
4	3	- 1.68729*	.4336 ₅	.000	-2.7075	-.6671
	5	-.16842	.4435 ₇	.924	-1.2120	.8751
5	3	- 1.51887*	.4489 ₇	.002	-2.5751	-.4626
	4	.16842	.4435 ₇	.924	-.8751	1.2120

تفاوت میانگین نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک مدرسه

جدول ۲۳-۴- میانگین و انحراف معیار نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک مدارس

متغیرها	تعداد	میانگین	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵ درصد		حداقل	حداکثر
					حد پایین	حد پایین		

18.50	4.0 ₀	14.2621	12.6360	.40537	2.97885	13.449 ₁	54	فردوس
18.25	4.0 ₀	13.8699	12.1839	.42198	3.40213	13.026 ₉	65	پیام ولایت
19.50	1.0 ₀	14.3306	12.9194	.35332	2.87036	13.625 ₀	66	ولیعصر (عج)
19.75	6.7 ₅	15.5948	14.6543	.23753	2.62363	15.124 ₆	122	میزان
16.75	3.0 ₀	10.0714	8.1677	.47260	3.20535	9.1196	46	نبوت
18.50	2.0 ₀	11.2560	8.9107	.58065	3.76305	10.083 ₃	42	صبح دانش
19.75	1.0 ₀	13.4258	12.7031	.18381	3.65315	13.064 ₄	395	مجموع

تحلیل واریانس

جدول ۴-۲۴ مبین وجود تفاوت معنی دار با خطای کمتر از ۱٪ بین نمرات پیشرفت تحصیلی در مدارس مورد مطالعه است.

جدول ۴-۲۴ - تحلیل واریانس نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک مدارس

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروهی	1635.72 ₂	5	327.144	35.131	.000
درون گروهی	3622.41 ₆	389	9.312		
جمع	5258.13 ₈	394			

آزمون تعقیبی

جدول ۲۵-۴- آزمون تعقیبی توکی نمره پیشرفت تحصیلی جهت بررسی تفاوت معنی دار بین مدارس

مدرسه	مدرسه	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد بالا	حد پایین
فردوس	پیام ولایت	.42215	.56188	.975	2.0314	-1.1871
	ولیعصر (عج)	-.17593	.55995	1.000	1.4278	-1.7796
	میزان	-1.67552*	.49877	.011	-.2470	-3.1040
	نبوت	4.32951*	.61228	.000	6.0831	2.5760
	صبح دانش	3.36574*	.62782	.000	5.1638	1.5677
پیام ولایت	فردوس	-.42215	.56188	.975	1.1871	-2.0314
	ولیعصر (عج)	-.59808	.53325	.872	.9291	-2.1253
	میزان	-2.09767*	.46861	.000	-.7556	-3.4397
	نبوت	3.90736*	.58796	.000	5.5913	2.2234
	صبح دانش	2.94359*	.60414	.000	4.6738	1.2134
ولیعصر (عج)	فردوس	.17593	.55995	1.000	1.7796	-1.4278
	پیام ولایت	.59808	.53325	.872	2.1253	-.9291
	میزان	-1.49959*	.46628	.018	-.1642	-2.8350
	نبوت	4.50543*	.58611	.000	6.1841	2.8268
	صبح دانش	3.54167*	.60234	.000	5.2668	1.8166

3.1040	.2470	.011	.49877	1.67552*	فردوس	میزان
3.4397	.7556	.000	.46861	2.09767*	پیام ولایت	
2.8350	.1642	.018	.46628	1.49959*	ولیعصر (عج)	
7.5172	4.4929	.000	.52798	6.00502*	نبوت	
6.6048	3.4777	.000	.54594	5.04126*	صبح دانش	
-2.5760	-6.0831	.000	.61228	-4.32951*	فردوس	نبوت
-2.2234	-5.5913	.000	.58796	-3.90736*	پیام ولایت	
-2.8268	-6.1841	.000	.58611	-4.50543*	ولیعصر (عج)	
-4.4929	-7.5172	.000	.52798	-6.00502*	میزان	
.9015	-2.8290	.677	.65127	-.96377	صبح دانش	
-1.5677	-5.1638	.000	.62782	-3.36574*	فردوس	صبح دانش
-1.2134	-4.6738	.000	.60414	-2.94359*	پیام ولایت	
-1.8166	-5.2668	.000	.60234	-3.54167*	ولیعصر (عج)	
-3.4777	-6.6048	.000	.54594	-5.04126*	میزان	
2.8290	-.9015	.677	.65127	.96377	نبوت	

برای مقایسه بهتر نتایج بدست آمده، مولفه های معنی دار و میانگین آنها در جدول ۲۶-۴ خلاصه شده است.

جدول ۲۶-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس

مدرسه	میانگین	مدرسه	میانگین	سطح معنی داری
فردوس	۱۳,۴۵	میزان	۱۵,۱۲	۰,۰۱۱
		نبوت	۹,۱۲	۰,۰۰۰
		صبح دانش	۱۰,۰۸	۰,۰۰۰
پیام ولایت	۱۳,۰۳	میزان	۱۵,۱۲	۰,۰۰۰
		نبوت	۹,۱۲	۰,۰۰۰

۰,۰۰۰	۱۰,۰۸	صبح دانش		
۰,۰۱۸	۱۵,۱۲	میزان	۱۳,۶۲	ولی عصرعج
۰,۰۰۰	۹,۱۲	نبوت		
۰,۰۰۰	۱۰,۰۸	صبح دانش		
۰,۰۰۰	۹,۱۲	نبوت	۱۵,۱۲	میزان
۰,۰۰۰	۱۰,۰۸	صبح دانش		

پیشرفت تحصیلی

میانگین نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی بین سه پایه عبارت بود از پایه سوم ۱۴/۱۳، پایه چهارم ۱۲/۴۴ و پایه پنجم ۱۲/۶۱ که تحلیل واریانس یک طرفه مبین وجود تفاوت معنادار با خطای کمتر از ۱٪ بین سه پایه است همچنین آزمون تعقیبی توکی نشان داد که پایه سوم با خطای کمتر از ۱٪ از دو پایه دیگر نمرات بالاتری داشته است.

میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی بین مدارس ۶ منطقه نیز مبین وجود تفاوت معنی دار با خطای کمتر از ۱٪ است و بالاترین نمره مربوط به مدرسه میزان با نمره ۱۵/۱۲، سپس ولی عصرعج منطقه ۳ با نمره ۱۳/۶۲ و پایین ترین نمره مربوط به مدرسه نبوت منطقه ۸ با میانگین ۹/۱۱ است.

آزمون تعقیبی توکی نشان داد بین نمرات آزمون پیشرفت مدرسه میزان با همه مدارس با خطای کمتر از ۱٪ به نفع مدرسه میزان تفاوت وجود دارد و لیکن با مدرسه ولی عصرعج با خطای کمتر از ۵٪ تفاوت وجود دارد.

بخش دوم: یافته های تحقیق در اجرای دوم

یافته های این بخش در اجرای آزمون های تحقیق در اردیبهشت ۱۳۹۰ احصاء شده است. با توجه به این که برای تحلیل و پردازش نتایج بدست آمده در اجرای بهمن ۸۹ (پیش آزمون) و اردیبهشت ۹۰ (پس آزمون) از آزمون آماری تحلیل کواریانس استفاده شده است نتایج نهایی بر اساس یافته های این بخش جمع بندی می گردد.

الف) یافته های توصیفی

جدول ۲۷-۴ مدارس که از مناطق مختلف نواحی شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز تهران برای مقایسه با مدرسه میزان به طور تصادفی نمونه گیری شده‌اند و فراوانی دانش‌آموزانی که از این مدارس در این مطالعه شرکت داده شده‌اند را نشان می‌دهد.

جدول ۲۷-۴- فراوانی نمونه در مدارس انتخاب شده از ۵ منطقه و نمونه از مدرسه اصلی

مدرسه	منطقه	فراوانی	درصد	درصد معتبر
فردوس	۵	65	14.2	14.6
پیام ولایت	۱۲	72	15.8	16.2
ولیعصر (عج)	۳	71	15.5	16.0
میزان	۲	132	28.9	29.7
نبوت	۸	55	12.0	12.4
صبح دانش	۱۶	49	10.7	11.0
مجموع		444	97.2	100.0
بدون پاسخ		13	2.8	
جمع کل		457	100.0	

در جدول ۲۸-۴ نرخ پایه های تحصیلی مدارس فوق و فراوانی هر پایه را نشان می‌دهد.

جدول ۲۸-۴- فراوانی دانش آموزان انتخاب شده از ۶ منطقه به تفکیک پایه

پایه	فراوانی	درصد	درصد معتبر
پایه ۳	150	32.8	33.8
پایه ۴	154	33.7	34.7
پایه ۵	140	30.6	31.5

مجموع	444	97.2	100.0
بدون پاسخ	13	2.8	
جمع کل	457	100.0	

تحصیلات والدین

مطابق جدول ۲۹-۴ ، ۵۹٪ دانش آموزان این سوال را در مورد پدرشان بی پاسخ گذاشته اند و در بین افرادی که این سوال را پاسخ داده اند بالاترین فراوانی مربوط به تحصیلات پدر است که ۱۶٪ تحصیلات وی را لیسانس اعلام کرده اند.

جدول ۲۹-۴- فراوانی تحصیلات پدر

تحصیلات پدر	مدرسه							درصد
	فردوس	پیام ولایت	ولیعصر عج	میزان	نبوت	صبح دانش	جمع	
سیکل	0	2	0	1	0	0	3	.7
دیپلم	1	3	0	5	0	5	14	3.4
فوق دیپلم	0	1	0	3	1	0	5	1.2
لیسانس	9	4	25	20	3	4	65	16.0
فوق لیسانس	7	3	15	19	2	4	50	12.3
دکتری	6	2	8	9	3	0	28	6.9
استاد	0	0	1	0	0	0	1	.2
بی پاسخ	3۳	50	15	73	38	31	239	5۹.۱

100.0	406	44	47	130	64	65	56	جمع
-------	-----	----	----	-----	----	----	----	-----

در جدول ۳-۴ ، ۶۲,۳٪ دانش آموزان سوال از تحصیلات مادرشان را بی پاسخ گذاشته اند و در بین افرادی که این سوال را پاسخ داده اند بالاترین فراوانی مربوط به تحصیلات مادر است که ۱۵,۳٪ تحصیلات مادرشان را لیسانس اعلام کرده ند.

جدول ۳-۴- فراوانی تحصیلات مادر

درصد	جمع	مدرسه						تحصیلات مادر
		صبح دانش	نوبت	میزان	ولیعصر عج	پیام ولایت	فردوس	
.2	1	0	0	1	0	0	0	سیکل
6.2	25	6	3	6	2	5	3	دیپلم
.2	1	0	0	0	1	0	0	دانشجو
2.0	8	0	1	3	0	1	3	فوق دیپلم
15.3	62	5	2	17	21	9	8	لیسانس
9.9	40	2	0	15	13	4	6	فوق لیسانس
3.4	14	0	1	3	8	1	1	دکتری
.2	1	0	0	0	1	0	0	استاد
62.۳	252	31	40	84	19	45	3۴	بی پاسخ
100.0	406	44	47	130	64	65	5۷	جمع

تعداد فرزندان خانوار

جدول ۳۱-۴- فراوانی خواهر برادر

تعداد							جمع
	فردوس	پیام ولایت	ولیعصر عج	میزان	نبوت	صبح دانش	
بدون برادر	31	24	36	61	17	17	186
بدون خواهر	26	28	44	62	22	16	198
۱ برادر	16	28	23	53	16	15	151
۱ خواهر	20	23	17	51	12	13	136
۲ برادر	2	1	3	6	2	2	16
۲ خواهر	3	5	1	9	3	6	27
۳ برادر	0	1	0	1	0	1	3
۳ خواهر	0	0	0	1	0	0	1
۴ برادر	0	1	0	0	0	1	2
۴ خواهر	1	0	0	0	0	1	2
بی پاسخ	۱۳	1۹	۴	۱۶	۲2	۱۶	۹۰
جمع	56	65	64	130	47	44	406

داشتن اتاق اختصاصی

مطابق جدول ۳۲-۴ ، ۵۶٪ از دانش آموزان اذعان دارند که اتاق اختصاصی دارند.

جدول ۳۲-۴- فراوانی دانش آموزان دارای اتاق اختصاصی

درصد	جمع	مدراس						
		صبح دانش	نبوت	میزان	ولیعصر عچ	پیام ولایت	فردوس	
55.9	227	24	23	57	48	33	42	بله
35.2	143	13	20	63	13	20	14	خیر
8.9	36	7	4	10	3	12	0	بی پاسخ
100.0	406	44	47	130	64	65	56	جمع

وضعیت درآمد خانواده از نظر کودک

مطابق جدول ۳۳-۴ ، ۵۴٪ از دانش آموزان وضع مالی خانوار را خیلی خوب و ۳۱٫۵٪ وضع خانواده خود را خوب عنوان کرده اند که در مجموع ۸۵٪ این جامعه آماری وضعیت مالی خانواده را خیلی خوب و خوب می پندارند.

جدول ۳۳-۴- فراوانی وضعیت درآمد خانواده از نظر کودک

درصد	جمع	مدراس						
		صبح دانش	نبوت	میزان	ولیعصر عچ	پیام ولایت	فردوس	
53.9	219	22	28	58	44	33	34	خیلی خوب
31.5	128	10	11	59	17	14	17	خوب
4.7	19	2	3	9	1	1	3	متوسط
.5	2	1	0	1	0	0	0	ضعیف
9.4	38	9	5	3	2	17	2	بی پاسخ
100.0	406	44	47	130	64	65	56	جمع

وضعیت زندگی با والدین

جدول ۳۴-۴- وضعیت زندگی با والدین

درصد	جمع							
		صبح دانش	نوبت	میزان	ولیعصر عج	پیام ولایت	فردوس	
92.4	375	37	46	123	59	54	56	بله
.7	3	0	0	2	1	0	0	خیر
6.9	28	7	1	5	4	11	0	بی پاسخ
100.0	406	44	47	130	64	65	56	جمع

ب) یافته های استنباطی

تحلیل های بین سه پایه تحصیلی

متغیر عزت نفس

در متغیر عزت نفس ریزش بیشتری در آزمودنی ها رخ داده است. علت این امر متوجه ۸ ماده سوال دروغ سنج است که اگر آزمودنی ها در آن نمره بیش از ۴ داشته باشند پرسشنامه شان بی اعتبار تلقی شده و حذف می گردد. در اجرای اول مطالعه که در بهمن ماه ۸۹ به انجام رسید مطابق جدول ۳-۴ از ۴۲۴ پاسخگو ۲۶۴ پرسشنامه معتبر بود. در این مطالعه هم علاوه بر نامعتبر بودن قسمی از پرسشنامه ها ، ناگزیر با پرسشنامه هایی روبرو بودیم که در پیش آزمون یا پس آزمون نامعتبر بوده اند ولی مجبور شدیم پرسشنامه معتبر را هم کنار بگذاریم چون پرسشنامه نامعتبر امکان مقایسه و کنترل اثرات پیش آزمون را از ما سلب نمود لذا از مجموع ۴۵۷ پاسخگو ۲۰۵ پرسشنامه حاصل شده معتبر بوده است.

جدول ۳۵-۴- میانگین و انحراف معیار متغیر عزت نفس به تفکیک پایه های تحصیلی

پایه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
3	63	34.1429	9.50867
4	75	37.0133	8.06644
5	67	39.6716	7.81682
جمع	205	37.0000	8.70148

تحلیل کواریانس

جدول ۳۶-۴- مبین تفاوت معنی دار با خطای کمتر از ۵ درصد است.

جدول ۳۶-۴- تحلیل کواریانس متغیر عزت نفس به تفکیک پایه های تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا مجزورات	قدرت آزمون
اثرپیش آزمون	2872.870	1	2872.870	49.863	.000	.199	1.000
اثر پایه تحصیلی	467.992	2	233.996	4.061	*.019	.039	.718
میزان خطا	11580.608	201	57.615				
مجموع	296091.000	205					

نتایج آزمون تعقیبی

مطابق جدول ۳۷-۴- بین پایه سوم و پنجم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت به نفع پایه پنجم معنی دار است. بین پایه سوم و چهارم هم البته تفاوت معنی دار نیست ولی به سطح معنی داری نزدیک است و اینجا نیز پایه چهارم

میانگین بالاتری داشته است و لیکن اگرچه میانگین عزت نفس از پایه چهارم به پنجم رشد داشته بین دو پایه تفاوت معنی دار نیست. به این ترتیب می توان گفت نمره عزت نفس از پایه سوم به طرف پایه های بالاتر رشد صعودی داشته است.

جدول ۳۷-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر عزت نفس به تفکیک هر یک از پایه های تحصیلی

پایه	پایه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
۳	۴	-2.468	1.298	.059	-5.028	.092
	۵	-3.802*	1.354	*.005	-6.472	-1.131
۴	۳	2.468	1.298	.059	-.092	5.028
	۵	-1.334	1.290	.302	-3.877	1.209
۵	۳	3.802*	1.354	*.005	1.131	6.472
	۴	1.334	1.290	.302	-1.209	3.877

متغیر مهارت های اجتماعی

جدول ۳۸-۴ نشان می دهد نمره مهارت های اجتماعی به ترتیب از بیشترین به کمترین عبارت از پایه ۵، ۳ و ۴ است.

جدول ۳۸-۴- میانگین و انحراف معیار متغیر مهارت های اجتماعی به تفکیک پایه های تحصیلی

پایه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
3	113	241.61	26.72861
4	136	240.06	27.06392
5	114	244.67	29.84315

جمع	363	241.99	27.85499
-----	-----	--------	----------

تحلیل کواریانس

براساس جدول ۳۹-۴ تحلیل کواریانس نشان می دهد با کنترل اثرات پیش آزمون مهارت های اجتماعی بین ۳ پایه تحصیلی تفاوت معنی داری ندارد و رشد چشمگیری از پایه سوم تا پنجم رخ نداده است.

جدول ۳۹-۴- تحلیل کواریانس متغیر مهارت های اجتماعی به تفکیک پایه های تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا مجذورات	قدرت آزمون
اثرپیش آزمون	68247.212	1	68247.212	115.959	.000	.244	1.000
اثر پایه تحصیلی	695.184	2	347.592	.591	.555	.003	.148
میزان خطا	211288.518	359	588.547				
مجموع	21537672	363					

نتایج آزمون تعقیبی

جدول ۴۰-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر مهارت های اجتماعی به تفکیک هر یک از پایه های تحصیلی

پایه	پایه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
۳	۴	3.050	3.091	.324	-3.029	9.129
	۵	2.956	3.268	.366	-3.472	9.384
۴	۳	-3.050	3.091	.324	-9.129	3.029

6.020	-6.209	.976	3.109	-.094	۵	
3.472	-9.384	.366	3.268	-2.956	۳	۵
6.209	-6.020	.976	3.109	.094	۴	

متغیر پرخاشگری

طبق جدول ۴۱-۴ بالاترین پرخاشگری در دانش آموزان پایه سوم، سپس پایه چهارم و بعد از آن در پایه پنجم دیده می شود.

جدول ۴۱-۴- میانگین و انحراف معیار متغیر پرخاشگری به تفکیک پایه های تحصیلی

پایه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
3	101	4.0891	3.79763
4	133	3.5789	2.88730
5	116	3.5862	3.30499
جمع	350	3.7286	3.30720

تحلیل کواریانس

مطابق جدول ۴۲-۴ اگرچه میانگین نمره پرخاشگری دانش آموزان پایه سوم بالاتر است ولی این تفاوت معنی دار نیست.

جدول ۴۲-۴- تحلیل کواریانس متغیر پرخاشگری به تفکیک پایه های تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی	ضریب اتا	قدرت آزمون
--------------	---------------	------------	-----------------	---	----------	----------	------------

			داری	مجذورات			
اثر پیش آزمون	659.196	1	659.196	72.648	.000	.174	1.000
اثر پایه تحصیلی	23.102	2	11.551	1.273	.281	.007	.276
میزان خطا	3139.561	346	9.074				
مجموع	8683.000	350					

نتایج آزمون تعقیبی

جدول ۴۳-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر پر خاشگری به تفکیک هر یک از پایه های تحصیلی

پایه	پایه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
۳	۴	.545	.398	.171	-.237	1.327
	۵	.589	.410	.152	-.218	1.396
۴	۳	-.545	.398	.171	-1.327	.237
	۵	.044	.383	.910	-.709	.796
۵	۳	-.589	.410	.152	-1.396	.218
	۴	-.044	.383	.910	-.796	.709

متغیر خلاقیت (نمره کل)

در متغیر خلاقیت (نمره کل) مطابق جدول ۴۴-۴ باز شاهد ریزش آزمودنی های در تحلیل نهایی هستیم. این مسئله به دلیل این است که ۵ مولفه خلاقیت توسط آزمودنی ها در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون مورد پردازش قرار گرفت که در تحلیل کواریانس نمره های پیش آزمون و پس آزمون را باید مقابل قرار داده و آزمودنی که فقط در یک مرحله نمره دارد طبعا کنار گذاشته می شود ریزش در هر نمرات ۵ مولفه شدید

تر است . نمرات جداگانه هر مولفه با این ریزش آزمودنی مواجه نیست و ما در ۵ مولفه نمرات بین ۳۲۰ تا ۳۶۸ آزمودنی را مورد تحلیل قرار داده ایم.

جدول ۴-۴۴- میانگین و انحراف معیار متغیر خلاقیت (نمره کل) به تفکیک پایه های تحصیلی

پایه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
3	73	56.9178	20.89840
4	87	75.4023	32.99734
5	85	67.0706	31.88700
جمع	245	67.0041	30.30291

تحلیل کواریانس

مطابق جدول ۴-۴۵ بین نمرات کل خلاقیت در سه پایه تحصیلی با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۴-۴۵- تحلیل کواریانس متغیر خلاقیت (نمره کل) به تفکیک پایه های تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	قدرت آزمون
اثر پیش آزمون	48014.975	1	48014.975	71.219	.000	1.000
اثر پایه تحصیلی	14418.296	2	7209.148	10.693	*.000	.989

			674.187	241	162479.028	میزان خطا
				245	1323996.000	مجموع

نتایج آزمون تعقیبی

مطابق جدول ۴-۴۴ در نمره کل خلاقیت بالاترین میانگین مربوط به پایه چهارم است، جدول ۴-۴۶ نشان می دهد براساس آزمون تعقیبی اجرا شده بین پایه سوم و چهارم به نفع پایه چهارم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه پنجم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار است یعنی خلاقیت سیری صعودی را نشان می دهد البته نمره خلاقیت دانش آموزان پایه چهارم نسبت به دو پایه دیگر میانگین بالاتری را نشان می دهد که البته تفاوتش با نمره خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم معنادار نیست.

جدول ۴-۴۶- آزمون تعقیبی توکی متغیر خلاقیت (نمره کل) به تفکیک هر یک از پایه های تحصیلی

پایه	پایه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
۳	۴	-18.650*	4.121	.000	-26.769	-10.532
	۵	-13.490*	4.162	.001	-21.689	-5.291
۴	۳	18.650*	4.121	.000	10.532	26.769
	۵	5.160	3.978	.196	-2.675	12.996
۵	۳	13.490*	4.162	.001	5.291	21.689
	۴	-5.160	3.978	.196	-12.996	2.675

بررسی ۵ مولفه متغیر خلاقیت

جدول ۴-۴۷ نشان می دهد در مولفه سیالی به ترتیب از بیشترین میانگین تا کمترین میانگین نمرات پایه ها به ترتیب ۴، ۵ و ۳ است.

در مولفه بدیع بودن به ترتیب از بیشترین میانگین تا کمترین میانگین نمرات پایه ها به ترتیب ۴، ۳ و ۵ است.

در مولفه انتزاعی بودن تیتورها به ترتیب از بیشترین میانگین تا کمترین میانگین نمرات پایه ها به ترتیب ۴، ۵ و ۳ است.

در مولفه بسط به ترتیب از بیشترین میانگین تا کمترین میانگین نمرات پایه ها به ترتیب ۴، ۵ و ۳ است.
در مولفه مقاومت در برابر بندش به ترتیب از بیشترین میانگین تا کمترین میانگین نمرات پایه ها به ترتیب ۴، ۵ و ۳ است.

جدول ۴۷-۴- میانگین و انحراف معیار ۵ مولفه متغیر خلاقیت به تفکیک پایه های تحصیلی

مولفه	پایه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
سیالی	3	14.3119	6.45023	109
	4	21.0077	10.18777	130
	5	17.7414	9.12819	116
	جمع	17.8845	9.22510	355
بدیع بودن	3	6.8774	3.64810	106
	4	11.0354	8.11736	113
	5	8.7573	6.15242	103
	جمع	8.9379	6.50635	322
انتزاعی بودن تیتورها	3	12.7115	13.77395	104
	4	8.7165	11.56685	127
	5	11.5804	12.07905	112
	جمع	10.8630	12.51812	343
بسط	3	16.1724	6.65716	116

133	9.98347	22.3534	4	
119	9.07781	19.0924	5	
368	9.09469	19.3505	جمع	
107	4.92440	7.4486	3	مقاومت در برابر بندش
122	4.31998	7.6393	4	
114	4.83869	8.3421	5	
343	4.69043	7.8134	جمع	

تحلیل کواریانس

مطابق جدول ۴-۴۸ در مولفه های سیالی، بدیع بودن، بسط با خطای کمتر از ۱٪ و در مولفه انتزاعی بودن تیترها با خطای کمتر از ۵٪ بین سه پایه سوم، چهارم و پنجم تفاوت معنی دار است و در مولفه مقاومت در برابر بندش بین نمرات میانگین سه پایه تحصیلی تفاوت معنی دار ملاحظه نمی گردد.

جدول ۴-۴۸- تحلیل کواریانس ۵ مولفه متغیر خلاقیت به تفکیک پایه های تحصیلی

مولفه	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	قدرت آزمون
سیالی	اثربیش آزمون	5130.849	1	5130.849	80.637	.000	1.000
	اثربایه تحصیلی	3093.653	2	1546.826	24.310	*.000	1.000
	میزان خطا	22333.779	351	63.629			
	مجموع	143675.000	355				
بدیع بودن	اثربیش آزمون	1366.152	1	1366.152	38.541	.000	1.000

1.000	*.000	16.871	598.035	2	1196.069	اثربایه تحصیلی	
			35.447	318	11272.044	میزان خطا	
				322	39312.000	مجموع	
1.000	.000	28.538	4083.768	1	4083.768	اثربایش آزمون	انتزاعی بودن تیترها
.678	*.026	3.706	530.256	2	1060.511	اثربایه تحصیلی	
			143.099	339	48510.650	میزان خطا	
				343	94068.000	مجموع	
1.000	.000	90.597	5575.545	1	5575.545	اثربایش آزمون	بسط
1.000	*.000	20.246	1246.013	2	2492.026	اثربایه تحصیلی	
			61.542	364	22401.381	میزان خطا	
				368	168151.000	مجموع	
1.000	.000	33.957	680.525	1	680.525	اثربایش آزمون	مقاومت در برابر بندش
.352	.189	1.675	33.558	2	67.117	اثربایه تحصیلی	
			20.041	339	6793.731	میزان خطا	
				343	28464.000	مجموع	

نتایج آزمون تعقیبی

جدول ۴۹-۴- آزمون تعقیبی توکی ۵ مولفه متغیر خلاقیت به تفکیک هر یک از پایه های تحصیلی

مولفه	پایه	پایه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
						حد پایین	حد بالا
سیالی	۳	۴	-7.181*	1.037	.000	-9.222	-5.141
		۵	-4.706*	1.074	.000	-6.817	-2.594
	۴	۳	7.181*	1.037	.000	5.141	9.222
		۵	2.476*	1.023	.016	.464	4.487
	۵	۳	4.706*	1.074	.000	2.594	6.817
		۴	-2.476*	1.023	.016	-4.487	-.464
بدیع بودن	۳	۴	-4.688*	.810	.000	-6.280	-3.095
		۵	-2.817*	.837	.001	-4.465	-1.170
	۴	۳	4.688*	.810	.000	3.095	6.280
		۵	1.870*	.814	.022	.269	3.471
	۵	۳	2.817*	.837	.001	1.170	4.465
		۴	-1.870*	.814	.022	-3.471	-.269
انتزاعی بودن تیترها	۳	۴	4.289*	1.583	.007	1.176	7.403
		۵	2.009	1.637	.221	-1.211	5.230
	۴	۳	-4.289*	1.583	.007	-7.403	-1.176
		۵	-2.280	1.554	.143	-5.338	.777
	۵	۳	-2.009	1.637	.221	-5.230	1.211

5.338	-.777	.143	1.554	2.280	۴		
-4.366	-8.286	.000	.997	-6.326*	۴	۳	بسط
-1.767	-5.809	.000	1.028	-3.788*	۵		
8.286	4.366	.000	.997	6.326*	۳	۴	
4.491	.586	.011	.993	2.539*	۵		
5.809	1.767	.000	1.028	3.788*	۳	۵	
-.586	-4.491	.011	.993	-2.539*	۴		
1.024	-1.309	.810	.593	-.142	۴	۳	مقاومت در برابر بندش
.178	-2.194	.096	.603	-1.008	۵		
1.309	-1.024	.810	.593	.142	۳	۴	
.283	-2.014	.139	.584	-.865	۵		
2.194	-.178	.096	.603	1.008	۳	۵	
2.014	-.283	.139	.584	.865	۴		

برای مقایسه بهتر نتایج بدست آمده، مولفه های معنی دار و میانگین آنها در جدول ۴-۵۰ خلاصه شده است.

جدول ۴-۵۰- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین سه پایه تحصیلی

مولفه	کلاس	میانگین	کلاس	میانگین	سطح معنی داری
سیالی	سوم	۱۴,۳۱	چهارم	۲۱,۰۸	۰,۰۰۰
	سوم	۱۴,۳۱	پنجم	۱۷,۷۴	۰,۰۰۰
	چهارم	۲۱,۰۸	پنجم	۱۷,۷۴	۰,۰۱۶
بدیع بودن	سوم	۶,۸۸	چهارم	۱۱,۰۳	۰,۰۰۰
	سوم	۶,۸۸	پنجم	۸,۷۶	۰,۰۰۱
	چهارم	۱۱,۰۳	پنجم	۸,۷۶	۰,۰۲۲

انتزاعی بودن تیترها	سوم	۱۲,۷۱	چهارم	۸,۷۲	۰,۰۰۷
بسط	سوم	۱۶,۱۷	چهارم	۲۲,۳۵	۰,۰۰۰
	سوم	۱۶,۱۷	پنجم	۱۹,۰۹	۰,۰۰۰
	چهارم	۲۲,۳۵	پنجم	۱۹,۰۹	۰,۰۱۱

نتایج آزمون تعقیبی مطابق جدول ۴۹-۴ مبین آن است که در مولفه سیالی بالاترین نمره میانگین بدست آمده مربوط به پایه چهارم است. بین پایه سوم و چهارم و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه بالاتر با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد و لی بین پایه چهارم و پنجم به نفع پایه چهارم تفاوت با خطای کمتر از ۵٪ معنی دار است.

در مولفه بدیع بودن تقریباً همین نتایج تکرار شده است و پایه چهارم بیشترین نمره میانگین را داشته و بین پایه سوم و چهارم و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه بالاتر با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد و لی بین پایه چهارم و پنجم به نفع پایه چهارم تفاوت با خطای کمتر از ۵٪ معنی دار است.

در مولفه انتزاعی بودن تیترها بالاترین میانگین مربوط به پایه سوم است و بین پایه سوم و چهارم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار است ولی بین نمرات میانگین دیگر پایه ها تفاوت مشخصی ملاحظه نمی گردد. در مولفه بسط نیز نتایج مشابه نتایج سیالی و بدیع بودن است و بالاترین نمره میانگین بدست آمده مربوط به پایه چهارم است. بین پایه سوم و چهارم و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه بالاتر با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد و لی بین پایه چهارم و پنجم به نفع پایه چهارم تفاوت با خطای کمتر از ۵٪ معنی دار است. در مولفه مقاومت در برابر بندش نیز بین نمرات سه پایه تحصیلی تفاوت چشمگیری دیده نمی شود.

متغیر نمره پیشرفت تحصیلی

با توجه به جدول ۵۱-۴ بین سه پایه تحصیلی بالاترین میانگین مربوط به پایه پنجم است و ۲ پایه سوم و چهارم در مرتبه های بعدی قرار دارند.

جدول ۵۱-۴- میانگین و انحراف معیار متغیر نمره پیشرفت تحصیلی به تفکیک پایه های تحصیلی

پایه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
3	116	9.6466	4.77574
4	130	9.5365	4.44433

5.34345	11.1689	111	5
4.88735	10.0798	357	جمع

تحلیل کواریانس

مطابق جدول ۴-۵۲ بین میانگین نمرات در سه پایه تحصیلی با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۴-۵۲- تحلیل کواریانس نمره پیشرفت تحصیلی در پایه های تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا مجزورات	قدرت آزمون
اثرپیش آزمون	3266.450	1	3266.450	228.545	.000	.393	1.000
اثرپایه تحصیلی	382.355	2	191.178	13.376	*.000	.070	.998
میزان خطا	5045.218	353	14.292				
مجموع	44775.750	357					

نتایج آزمون تعقیبی

مطابق جدول ۴-۵۳ نتایج آزمون تعقیبی نشان می دهد که بین پایه ۳و۴ با خطای کمتر از ۵٪ به نفع پایه ۳ ، بین پایه ۳و۵ و بین پایه ۴و۵ با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت به تفیع پایه پنجم معنی دار است.

جدول ۴-۵۳ آزمون تعقیبی توکی متغیر نمره پیشرفت تحصیلی درپایه های مختلف تحصیلی

پایه	پایه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
۳	۴	-1.210*	.491	*.014	-2.175	-.245
	۵	-2.620*	.507	*.000	-3.617	-1.622

2.175	.245	*.014	.491	1.210*	۳	۴
-.449	-2.371	*.004	.489	-1.410*	۵	
3.617	1.622	*.000	.507	2.620*	۳	۵
2.371	.449	*.004	.489	1.410*	۴	

(د) یافته های استنباطی

تحلیل های بین مدارس ۶ منطقه

1 - متغیر عزت نفس

جدول ۵۴-۴- میانگین و انحراف معیار متغیر عزت نفس در مدارس

منطقه	مدرسه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
۵	فردوس	38.0000	7.41438	38
۱۲	پیام ولایت	36.3529	8.55599	34
۳	ولی عصر عج	39.3043	7.89957	23
۲	میزان	37.6122	9.63028	49
۸	نبوت	35.4444	9.45977	27
۱۶	صبح دانش	35.3235	8.68897	34
مجموع		37.0000	8.70148	205

تحلیل کواریانس

تحلیل کواریانس نمرات عزت نفس مبین آن است که بین مدارس در مناطق مختلف نمره عزت نفس تفاوت محسوس و چشمگیری مشاهده نمی گردد.

جدول ۵۵-۴- تحلیل کواریانس متغیر عزت نفس در بین مدارس

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا مجذورات	قدرت آزمون
اثر پیش آزمون	3245.437	1	3245.437	54.242	.000	.215	1.000
اثر مدرسه	201.661	5	40.332	.674	.644	.017	.241
میزان خطا	11846.938	198	59.833				
مجموع	296091.000	205					

نتایج آزمون تعقیبی

جدول ۵۶-۴- آزمون تعقیبی توکی متغیر عزت نفس بین مدارس

مدرسه	مدرسه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
فردوس منطقه ه	پیام ولایت	.170	1.837	.926	-3.452	3.793
	ولی عصر عچ	-1.831	2.045	.372	-5.864	2.201
	میزان	.628	1.672	.708	-2.670	3.926
	نبوت	1.702	1.950	.384	-2.145	5.548
	صبح دانش	-.930	1.891	.623	-4.658	2.798
پیام ولایت	فردوس	-.170	1.837	.926	-3.793	3.452

2.124	-6.128	.340	2.092	-2.002	ولی عصر عج	منطقه ۱۲
3.893	-2.978	.793	1.742	.458	میزان	
5.467	-2.404	.444	1.996	1.531	نبوت	
2.643	-4.844	.563	1.898	-1.101	صبح دانش	
5.864	-2.201	.372	2.045	1.831	فردوس	ولی عصر عج منطقه ۳
6.128	-2.124	.340	2.092	2.002	پیام ولایت	
6.321	-1.402	.211	1.958	2.460	میزان	
7.862	-.796	.109	2.195	3.533	نبوت	
5.101	-3.299	.673	2.130	.901	صبح دانش	
2.670	-3.926	.708	1.672	-.628	فردوس	میزان منطقه ۲
2.978	-3.893	.793	1.742	-.458	پیام ولایت	
1.402	-6.321	.211	1.958	-2.460	ولی عصر عج	
4.741	-2.594	.564	1.860	1.073	نبوت	
1.999	-5.115	.389	1.804	-1.558	صبح دانش	
2.145	-5.548	.384	1.950	-1.702	فردوس	
2.404	-5.467	.444	1.996	-1.531	پیام ولایت	نبوت منطقه ۸
.796	-7.862	.109	2.195	-3.533	ولی عصر عج	
2.594	-4.741	.564	1.860	-1.073	میزان	
1.369	-6.632	.196	2.029	-2.632	صبح دانش	
4.658	-2.798	.623	1.891	.930	فردوس	
4.844	-2.643	.563	1.898	1.101	پیام ولایت	صبح دانش منطقه ۱۶
3.299	-5.101	.673	2.130	-.901	ولی عصر عج	

5.115	-1.999	.389	1.804	1.558	میزان	
6.632	-1.369	.196	2.029	2.632	نبوت	

2- متغیر مهارت های اجتماعی

طبق جدول ۴-۵۷ بالاترین نمره مهارت های اجتماعی مربوط به مدرسه میزان و ولی عصرعج با میانگین ۲۴۷ و پایین ترین مربوط به مدرسه صبح دانش با میانگین ۲۲۹ می باشد.

جدول ۴-۵۷- میانگین و انحراف معیار متغیر مهارت های اجتماعی در مدارس

منطقه	مدرسه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
۵	فردوس	244.42	27.68267	50
۱۲	پیام ولایت	237.05	29.95045	64
۳	ولی عصرعج	247.11	24.92454	54
۲	میزان	247.03	24.99680	114
۸	نبوت	238.66	26.39376	41
۱۶	صبح دانش	229.00	32.83369	40
	مجموع	۲۴۱.۹۹	27.85499	۳۶۳

تحلیل کواریانس

مطابق جدول ۴-۵۸ بین نمرات مهارت های اجتماعی در مدارس مناطق مختلف تهران تفاوت معنی دار با خطای کمتر از ۵٪ وجود دارد.

جدول ۴-۵۸- تحلیل کواریانس متغیر مهارت های اجتماعی در مدارس

منبع	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح معنی	ضریب اتا	قدرت
------	-------	------	---------	---	----------	----------	------

تغییرات	مجدورات	آزادی	مجدورات	داری	مجدورات	آزمون
اثر پیش آزمون	63260.508	1	63260.508	110.264	.000	1.000
اثر مدرسه	7739.696	5	1547.939	2.698	*.021	.816
میزان خطا	204244.005	356	573.719			
مجموع	21537672	363				

نتایج آزمون تعقیبی

جدول 59-۴-آزمون تعقیبی متغیر مهارت های اجتماعی بین مدارس

مدرسه	مدرسه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
فردوس منطقه ه	پیام ولایت	4.145	4.531	.361	-4.767	13.056
	ولی عصر عج	.770	4.712	.870	-8.498	10.038
	میزان	-.154	4.070	.970	-8.158	7.849
	نبوت	4.986	5.047	.324	-4.940	14.912
	صبح دانش	14.930*	5.081	*.004	4.937	24.923
پیام ولایت منطقه ۱۲	فردوس	-4.145	4.531	.361	-13.056	4.767
	ولی عصر عج	-3.375	4.472	.451	-12.169	5.419
	میزان	-4.299	3.780	.256	-11.733	3.135
	نبوت	.841	4.797	.861	-8.593	10.275
	صبح دانش	10.785*	4.835	*.026	1.277	20.293
ولی عصر عج	فردوس	-.770	4.712	.870	-10.038	8.498
	پیام ولایت	3.375	4.472	.451	-5.419	12.169

6.860	-8.709	.815	3.958	-.924	میزان	منطقه ۳
14.006	-5.574	.398	4.978	4.216	نبوت	
24.014	4.305	*.005	5.011	14.160*	صبح دانش	
8.158	-7.849	.970	4.070	.154	فردوس	میزان منطقه ۲
11.733	-3.135	.256	3.780	4.299	پیام ولایت	
8.709	-6.860	.815	3.958	.924	ولی عصر عج	
13.740	-3.459	.241	4.373	5.140	نبوت	
23.759	6.410	*.001	4.411	15.084*	صبح دانش	
4.940	-14.912	.324	5.047	-4.986	فردوس	نبوت منطقه ۸
8.593	-10.275	.861	4.797	-.841	پیام ولایت	
5.574	-14.006	.398	4.978	-4.216	ولی عصر عج	
3.459	-13.740	.241	4.373	-5.140	میزان	
20.413	-.525	.063	5.323	9.944	صبح دانش	
-4.937	-24.923	*.004	5.081	-14.930*	فردوس	صبح دانش منطقه ۱۶
-1.277	-20.293	*.026	4.835	-10.785*	پیام ولایت	
-4.305	-24.014	*.005	5.011	-14.160*	ولی عصر عج	
-6.410	-23.759	*.001	4.411	-15.084*	میزان	
.525	-20.413	.063	5.323	-9.944	نبوت	

برای مقایسه بهتر نتایج بدست آمده، مولفه های معنی دار و میانگین آنها در جدول ۶۰-۴ خلاصه شده است.

جدول ۶۰-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس

مولفه	مدرسه	میانگین	مدرسه	میانگین	سطح معنی داری
مهارت اجتماعی	فردوس	۲۴۴,۴۲	صبح دانش	۲۲۹	۰,۰۰۴
	پیام ولایت	۲۳۷,۰۵			۰,۰۲۶

۰,۰۰۵			۲۴۷,۱۱	ولی عصرعج	
۰,۰۰۱			۲۴۷,۰۳	میزان	

نتایج آزمون تعقیبی طبق جدول ۴-۶۰ حاکی از آن است که مدرسه میزان با مدرسه صبح دانش منطقه ۱۶ با خطای کمتر از ۱٪ به نفع مدرسه میزان تفاوت معنی دار دارد و با دیگر مدارس تفاوتی مشاهده نمی گردد. همین وضعیت را دو مدرسه ولی عصرعج و فردوس با مدرسه صبح دانش دارند و می توان گفت نرخ مهارت های اجتماعی این سه مدرسه (میزان، ولی عصرعج و فردوس) با هم تقریباً هم تراز است. البته نمره مهارت های اجتماعی مدرسه صبح دانش از مدارس میزان، ولی عصرعج و فردوس در حد کمتر از ۱٪ و به صورت معنی دار پایین تر و از پیام ولایت در حد کمتر از ۵٪ و معنی دار پایین تر است. تفاوت نمره این مدرسه با مدرسه نبوت منطقه ۸ نیز اگرچه به طور معنی دار پایین تر نیست ولی به سطح معنی داری نزدیک است.

3- متغیر پر خاشگری

طبق جدول ۴-۶۱ در متغیر پر خاشگری پایین ترین نمره مربوط به مدرسه میزان است و بالاترین نمره را مدرسه صبح دانش به خود اختصاص داد.

جدول ۴-۶۱- میانگین و انحراف معیار متغیر پر خاشگری در مدارس

منطقه	مدرسه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
۵	فردوس	3.0600	2.62181	50
۱۲	پیام ولایت	4.7843	3.57946	51
۳	ولی عصرعج	3.0357	2.40427	56
۲	میزان	2.9915	2.75898	117
۸	نبوت	4.6053	3.90107	38
۱۶	صبح دانش	5.6053	4.48143	38

۳۵۰	3.30720	3.7286	مجموع
-----	---------	--------	-------

تحلیل کواریانس

در متغیر پرخاشگری بین مدارس با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۴-۶۲- تحلیل کواریانس متغیر پرخاشگری در مدارس

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا مجذورات	قدرت آزمون
اثر پیش آزمون	560.843	1	560.843	65.797	.000	.161	1.000
اثر مدرسه	238.982	5	47.796	5.607	*.000	.076	.992
میزان خطا	2923.682	343	8.524				
مجموع	8683.000	350					

نتایج آزمون تعقیبی

جدول ۴-۶۳- آزمون تعقیبی توکی متغیر پرخاشگری در مدارس

مدرسه	مدرسه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
فردوس منطقه ه	پیام ولایت	-1.218*	.584	*.038	-2.367	-.068
	ولی عصر عیج	-.071	.568	.901	-1.188	1.047
	میزان	.435	.495	.380	-.539	1.409
	نبوت	-1.251*	.629	*.048	-2.489	-.013
	صبح دانش	-1.886*	.634	*.003	-3.133	-.640

2.367	.068	*.038	.584	1.218*	فردوس	پیام ولایت منطقه ۱۲
2.268	.026	*.045	.570	1.147*	ولی عصر عج	
2.617	.689	*.001	.490	1.653*	میزان	
1.199	-1.265	.958	.626	-.033	نبوت	
.562	-1.900	.286	.626	-.669	صبح دانش	
1.188	-1.047	.901	.568	.071	فردوس	ولی عصر عج منطقه ۳
-.026	-2.268	*.045	.570	-1.147*	پیام ولایت	
1.446	-.434	.290	.478	.506	میزان	
.031	-2.391	.056	.615	-1.180	نبوت	
-.595	-3.036	*.004	.621	-1.816*	صبح دانش	
.539	-1.409	.380	.495	-.435	فردوس	میزان منطقه ۲
-.689	-2.617	*.001	.490	-1.653*	پیام ولایت	
.434	-1.446	.290	.478	-.506	ولی عصر عج	
-.614	-2.758	*.002	.545	-1.686*	نبوت	
-1.247	-3.396	*.000	.546	-2.321*	صبح دانش	
2.489	.013	*.048	.629	1.251*	فردوس	نبوت منطقه ۸
1.265	-1.199	.958	.626	.033	پیام ولایت	
2.391	-.031	.056	.615	1.180	ولی عصر عج	
2.758	.614	*.002	.545	1.686*	میزان	
.685	-1.956	.344	.671	-.636	صبح دانش	
3.133	.640	*.003	.634	1.886*	فردوس	صبح دانش
1.900	-.562	.286	.626	.669	پیام ولایت	منطقه ۱۶

3.036	.595	*.004	.621	1.816*	ولی عصرعج
3.396	1.247	*.000	.546	2.321*	میزان
1.956	-.685	.344	.671	.636	نبوت

برای مقایسه بهتر نتایج بدست آمده، مولفه های معنی دار و میانگین آنها در جدول ۴-۶۴ خلاصه شده است.

جدول ۴-۶۴ - خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس

مولفه	مدرسه	میانگین	مدرسه	میانگین	سطح معنی داری
پرخاشگری	فردوس	۳,۰۶	پیام ولایت	۴,۷۸	۰,۰۳۸
			نبوت	۴,۶	۰,۰۴۸
			صبح دانش	۵,۶	۰,۰۰۳
	پیام ولایت	۴,۷۸	ولی عصرعج	۳,۰۳	۰,۰۴۵
			میزان	۲,۹۹	۰,۰۰۱
			صبح دانش	۵,۶	۰,۰۰۴
	نبوت	۴,۶	میزان	۲,۹۹	۰,۰۰۲
			میزان	۲,۹۹	۰,۰۰۰
	صبح دانش	۵,۶			

نتایج آزمون تعقیبی طبق جدول ۴-۶۳ نشان می دهد که مدرسه میزان با دو مدرسه فردوس منطقه ۵ و ولی عصرعج منطقه ۳ تفاوت معنی دار ندارد و این مدارس از جهت برقراری تمهیدات لازم برای تخلیه پرخاشگری کودکان در مسیر متعادل موفق عمل کرده اند ولی بین مدرسه میزان با ۳ مدرسه دیگر یعنی پیام ولایت منطقه ۱۲، نبوت منطقه ۸ و صبح دانش منطقه ۱۶ تفاوت با خطای کمتر از ۱٪ معنی دار است و نرخ پرخاشگری این دانش آموزان در مدارس بالاست.

4-متغیر خلاقیت(نمره کل)

جدول شماره ۴-۶۵ مبین بالاتر بودن نمره میانگین کل مدرسه میزان از سایر مدارس در مناطق مختلف است.

جدول ۴-۶۵ - میانگین و انحراف معیار متغیر خلاقیت (نمره کل) در مدارس

منطقه	مدرسه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
۵	فردوس	61.1562	26.55744	32
۱۲	پیام ولایت	53.0857	20.54031	35
۳	ولی عصر عج	57.1765	18.09482	34
۲	میزان	85.6484	33.69351	91
۸	نبوت	56.1429	20.18565	28
۱۶	صبح دانش	51.6400	22.24275	25
	مجموع	67.0041	30.30291	30.30291

تحلیل کواریانس

تحلیل کواریانس بین نمرات کل خلاقیت نشان از تفاوت معنی دار در سطح کمتر از ۱٪ دارد.

جدول ۴-۶۶ - تحلیل کواریانس متغیر خلاقیت (نمره کل) در مدارس

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	قدرت آزمون
اثر پیش آزمون	11982.595	1	11982.595	17.815	.000	.988
اثر مدرسه	16818.080	5	3363.616	5.001	*.000	.983
میزان خطا	160079.244	238	672.602			
مجموع	1323996.000	245				

نتایج آزمون تعقیبی

جدول ۶۷-۴-آزمون تعقیبی متغیر خلاقیت (نمره کل) در مدارس

مدرسه	مدرسه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد پایین	حد بالا
فردوس منطقه ۵	پیام ولایت	6.366	6.356	.318	-6.155	18.887
	ولی عصر عرج	3.504	6.389	.584	-9.081	16.089
	میزان	-16.433*	5.662	.004	-27.586	-5.279*
	نبوت	2.456	6.739	.716	-10.819	15.730
	صبح دانش	6.372	6.963	.361	-7.344	20.088
پیام ولایت منطقه ۱۲	فردوس	-6.366	6.356	.318	-18.887	6.155
	ولی عصر عرج	-2.862	6.252	.648	-15.178	9.454
	میزان	-22.799*	5.653	.000	-33.935	-11.662*
	نبوت	-3.910	6.579	.553	-16.870	9.050
	صبح دانش	.006	6.800	.999	-13.389	13.402
ولی عصر عرج منطقه ۳	فردوس	-3.504	6.389	.584	-16.089	9.081
	پیام ولایت	2.862	6.252	.648	-9.454	15.178
	میزان	-19.937*	5.591	.000	-30.951	-8.922*
	نبوت	-1.048	6.637	.875	-14.123	12.026
	صبح دانش	2.868	6.862	.676	-10.650	16.386
میزان منطقه ۲	فردوس	16.433*	5.662	.004	5.279	27.586*
	پیام ولایت	22.799*	5.653	.000	11.662	33.935*
	ولی عصر عرج	19.937*	5.591	.000	8.922	30.951*

30.990*	6.786	.002	6.143	18.888*	نبوت	
35.471*	10.138	.000	6.430	22.805*	صبح دانش	
10.819	-15.730	.716	6.739	-2.456	فردوس	نبوت منطقه ۸
16.870	-9.050	.553	6.579	3.910	پیام ولایت	
14.123	-12.026	.875	6.637	1.048	ولی عصر ع	
-6.786*	-30.990	.002	6.143	-18.888*	میزان	
17.978	-10.144	.584	7.138	3.917	صبح دانش	
7.344	-20.088	.361	6.963	-6.372	فردوس	
13.389	-13.402	.999	6.800	-.006	پیام ولایت	صبح دانش منطقه ۱۶
10.650	-16.386	.676	6.862	-2.868	ولی عصر ع	
-10.138*	-35.471	.000	6.430	-22.805*	میزان	
10.144	-17.978	.584	7.138	-3.917	نبوت	

آزمون تعقیبی نشان می دهد که به صورت قاطع نمرات کل خلاقیت بدست آمده در مدرسه میزان بالاتر از تمامی مدارس مناطق مختلف با خطای کمتر از ۱٪ است. نمره دیگر مدارس با هم تفاوت آشکاری را نشان نمی دهد.

بررسی ۵ مولفه متغیر خلاقیت

جدول ۴-۶۸ نشان می دهد در مولفه سیالی نمره مدرسه میزان بالاترین نمره و مدرسه صبح دانش پایین ترین نمره را به خود اختصاص داده است.

در مولفه بدیع بودن نیز نمره مدرسه میزان بالاترین نمره است و پایین ترین نمره مربوط به مدرسه فردوس است.

در مولفه انتزاعی بودن تیترها مدرسه فردوس بالاترین نمره را به خود اختصاص داده است و مدرسه میزان پس از آن قرار گرفته است. در این مولفه مدرسه ولی عصر ع پایین ترین میانگین را داشته است.

در مولفه بسط باز مدرسه میزان بالاترین نمره را داشته است و مدرسه صبح دانش پایین ترین نمره را داشته است.

در مولفه مقاومت در مقابل بندش بالاترین نمره را مدرسه فردوس و پس از آن مدرسه میزان اخذ کرده و مدرسه نبوت پایین ترین میانگین را داشته است.

جدول ۴-۶۸- میانگین و انحراف معیار ۵ مولفه خلاقیت در مدارس

مولفه	منطقه	مدرسه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
سیالی	۵	فردوس	15.1042	7.18521	48
	۱۲	پیام ولایت	13.3509	4.37318	57
	۳	ولی عصر عج	14.4915	5.73066	59
	۲	میزان	24.7167	10.19737	120
	۸	نبوت	16.2222	8.87729	36
	۱۶	صبح دانش	13.0857	5.03734	35
	مجموع		17.8845	9.22510	355
بدیع بودن	۵	فردوس	6.3721	3.39484	43
	۱۲	پیام ولایت	6.8750	6.28617	48
	۳	ولی عصر عج	7.1538	4.68784	52
	۲	میزان	12.7500	7.55103	112
	۸	نبوت	6.6176	4.21408	34
	۱۶	صبح دانش	7.5455	4.62392	33
	مجموع		8.9379	6.50635	322
انتزاعی	۵	فردوس	19.2609	16.98684	46

57	7.84543	7.0526	پیام ولایت	۱۲	بودن تیترها
54	4.04206	6.9630	ولی عصرعج	۳	
113	13.35736	12.2832	میزان	۲	
39	9.44092	7.3590	نبوت	۸	
34	14.88952	11.3824	صبح دانش	۱۶	
343	12.51812	10.8630	مجموع		
49	7.43612	16.5306	فردوس	۵	بسط
63	4.59268	14.5079	پیام ولایت	۱۲	
56	5.93121	16.8571	ولی عصرعج	۳	
123	10.02606	25.5935	میزان	۲	
41	8.93622	19.5122	نبوت	۸	
36	5.26707	14.0278	صبح دانش	۱۶	
368	9.09469	19.3505	مجموع		
45	5.44625	8.5556	فردوس	۵	مقاومت در مقابل بندش
53	4.22645	7.5849	پیام ولایت	۱۲	
56	4.67974	8.2500	ولی عصرعج	۳	
111	4.55619	8.5495	میزان	۲	
41	4.46600	6.1707	نبوت	۸	
37	4.40226	6.1892	صبح دانش	۱۶	
343	4.69043	7.8134	مجموع		

تحلیل کواریانس

جدول ۴-۶۹ نشان می دهد که در ۴ مولفه اول یعنی سیالی، بدیع بودن، انتزاعی بودن تیترها، بسط با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار موجود است و در مولفه مقاومت در مقابل بندش با خطای کمتر از ۵٪ تفاوت معنی دار است.

جدول ۴-۶۹- تحلیل کواریانس معیار ۵ مولفه خلاقیت در مدارس

مولفه	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	قدرت آزمون
سیالی	اثر پیش آزمون	304.167	1	304.167	5.018	.026	.608
	اثر مدرسه	4334.060	5	866.812	14.301	*.000	1.000
	میزان خطا	21093.372	348	60.613			
	مجموع	143675.000	355				
بدیع بودن	اثر پیش آزمون	24.564	1	24.564	.701	.403	.133
	اثر مدرسه	1431.400	5	286.280	8.171	*.000	1.000
	میزان خطا	11036.713	315	35.037			
	مجموع	39312.000	322				
انتزاعی بودن تیترها	اثر پیش آزمون	3869.242	1	3869.242	29.470	.000	1.000
	اثر مدرسه	5456.824	5	1091.365	8.312	*.000	1.000
	میزان خطا	44114.337	336	131.293			

				343	94068.000	مجموع	
.984	.000	17.008	1004.524	1	1004.524	اثر پیش آزمون	بسط
1.000	*.000	12.097	714.447	5	3572.233	اثر مدرسه	
			59.061	361	21321.174	میزان خطا	
				368	168151.000	مجموع	
1.000	.000	29.262	578.205	1	578.205	اثر پیش آزمون	مقاومت در برابر بندش
.727	*.050	2.243	44.323	5	221.616	اثر مدرسه	
			19.760	336	6639.232	میزان خطا	
				343	28464.000	مجموع	

آزمون های تعقیبی

جدول ۷۰-۴- آزمون تعقیبی ۵ مولفه خلاقیت در مدارس

مولفه	مدرسه	مدرسه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
						حد بالا	حد پایین
سیالی	فردوس منطقه ه	پیام ولایت	1.191	1.546	.442	4.231	-1.850
		ولی عصر عج	-.038	1.541	.980	2.993	-3.069
		میزان	-8.596*	1.405	.000	-5.832*	-11.359
		نبوت	-1.691	1.735	.331	1.722	-5.104
		صبح دانش	1.626	1.739	.351	5.047	-1.795
	پیام ولایت	فردوس	-1.191	1.546	.442	1.850	-4.231
		ولی عصر عج	-1.229	1.446	.396	1.616	-4.074

منطقه ۱۲	میزان	-9.786*	1.437	.000	-12.613	-6.959*
	نبوت	-2.881	1.657	.083	-6.141	.378
	صبح دانش	.435	1.674	.795	-2.856	3.727
ولی عصر ع منطقه ۳	فردوس	.038	1.541	.980	-2.993	3.069
	پیام ولایت	1.229	1.446	.396	-1.616	4.074
	میزان	-8.557*	1.445	.000	-11.399	-5.716*
	نبوت	-1.653	1.647	.316	-4.892	1.587
	صبح دانش	1.664	1.665	.318	-1.611	4.939
میزان منطقه ۲	فردوس	8.596*	1.405	.000	5.832	11.359*
	پیام ولایت	9.786*	1.437	.000	6.959	12.613*
	ولی عصر ع	8.557*	1.445	.000	5.716	11.399*
	نبوت	6.905*	1.641	.000	3.678	10.132*
	صبح دانش	10.222*	1.623	.000	7.030	13.413*
نبوت منطقه ۸	فردوس	1.691	1.735	.331	-1.722	5.104
	پیام ولایت	2.881	1.657	.083	-.378	6.141
	ولی عصر ع	1.653	1.647	.316	-1.587	4.892
	میزان	-6.905*	1.641	.000	-10.132	-3.678*
	صبح دانش	3.317	1.850	.074	-.321	6.955
صبح دانش منطقه ۱۶	فردوس	-1.626	1.739	.351	-5.047	1.795
	پیام ولایت	-.435	1.674	.795	-3.727	2.856
	ولی	-1.664	1.665	.318	-4.939	1.611

					عصر عج		
-7.030*	-13.413	.000	1.623	-10.222*	میزان		
.321	-6.955	.074	1.850	-3.317	نبوت		
1.898	-2.998	.659	1.244	-.550	پیام ولایت	فردوس منطقه ۵	بدیع بودن
1.632	-3.170	.529	1.220	-.769	ولی عصر عج		
-3.655*	-8.269	.000	1.172	-5.962*	میزان		
2.409	-2.937	.846	1.359	-.264	نبوت		
1.560	-3.833	.407	1.371	-1.137	صبح دانش		
2.998	-1.898	.659	1.244	.550	فردوس	پیام ولایت منطقه ۱۲	
2.117	-2.554	.854	1.187	-.219	ولی عصر عج		
-3.126*	-7.697	.000	1.162	-5.411*	میزان		
2.898	-2.325	.829	1.327	.287	نبوت		
2.054	-3.227	.662	1.342	-.586	صبح دانش		
3.170	-1.632	.529	1.220	.769	فردوس	ولی عصر عج منطقه ۳	
2.554	-2.117	.854	1.187	.219	پیام ولایت		
-3.021*	-7.365	.000	1.104	-5.193*	میزان		
3.075	-2.065	.699	1.306	.505	نبوت		
2.225	-2.961	.780	1.318	-.368	صبح دانش		
8.269*	3.655	.000	1.172	5.962*	فردوس	میزان منطقه ۲	
7.697*	3.126	.000	1.162	5.411*	پیام ولایت		
7.365*	3.021	.000	1.104	5.193*	ولی		

					عصر عج		
8.196*	3.200	.000	1.270	5.698*	نبوت		
7.298*	2.352	.000	1.257	4.825*	صبح دانش		
2.937	-2.409	.846	1.359	.264	فردوس	نبوت منطقه ۸	
2.325	-2.898	.829	1.327	-.287	پیام ولایت		
2.065	-3.075	.699	1.306	-.505	ولی عصر عج		
-3.200*	-8.196	.000	1.270	-5.698*	میزان		
1.976	-3.722	.547	1.448	-.873	صبح دانش		
3.833	-1.560	.407	1.371	1.137	فردوس	صبح دانش منطقه ۱۶	
3.227	-2.054	.662	1.342	.586	پیام ولایت		
2.961	-2.225	.780	1.318	.368	ولی عصر عج		
-2.352*	-7.298	.000	1.257	-4.825*	میزان		
3.722	-1.976	.547	1.448	.873	نبوت		
16.508*	7.573	.000	2.271	12.041*	پیام ولایت	فردوس منطقه ۵	انتزاعی بودن تیترها
16.596*	7.550	.000	2.299	12.073*	ولی عصر عج		
10.400*	2.507	.001	2.006	6.454*	میزان		
16.139*	6.315	.000	2.497	11.227*	نبوت		
12.510*	2.309	.005	2.593	7.410*	صبح دانش		
-7.573*	-16.508	.000	2.271	- 12.041*	فردوس	پیام ولایت	
4.312	-4.248	.988	2.176	.032	ولی		

					عصر عج	منطقه ۱۲	
-1.923*	-9.251	.003	1.863	-5.587*	میزان		
3.874	-5.501	.733	2.383	-.814	نبوت		
.254	-9.516	.063	2.484	-4.631	صبح دانش		
-7.550*	-16.596	.000	2.299	-12.073*	فردوس	ولی عصر عج منطقه ۳	
4.248	-4.312	.988	2.176	-.032	پیام ولایت		
-1.889*	-9.349	.003	1.896	-5.619*	میزان		
3.893	-5.585	.726	2.409	-.846	نبوت		
.272	-9.598	.064	2.509	-4.663	صبح دانش		
-2.507*	-10.400	.001	2.006	-6.454*	فردوس	میزان منطقه ۲	
9.251*	1.923	.003	1.863	5.587*	پیام ولایت		
9.349*	1.889	.003	1.896	5.619*	ولی عصر عج		
8.959*	.587	.026	2.128	4.773*	نبوت		
5.365	-3.453	.670	2.241	.956	صبح دانش		
-6.315*	-16.139	.000	2.497	-11.227*	فردوس	نبوت منطقه ۸	
5.501	-3.874	.733	2.383	.814	پیام ولایت		
5.585	-3.893	.726	2.409	.846	ولی عصر عج		
-.587*	-8.959	.026	2.128	-4.773*	میزان		
1.472	-9.106	.157	2.689	-3.817	صبح دانش		

-2.309*	-12.510	.005	2.593	-7.410*	فردوس	صبح دانش منطقه ۱۶	
9.516	-.254	.063	2.484	4.631	پیام ولایت		
9.598	-.272	.064	2.509	4.663	ولی عصر عج		
3.453	-5.365	.670	2.241	-.956	میزان		
9.106	-1.472	.157	2.689	3.817	نبوت		
4.051	-1.767	.441	1.479	1.142	پیام ولایت	فردوس منطقه ۵	
2.376	-3.542	.699	1.505	-.583	ولی عصر عج		
-4.666*	-10.028	.000	1.363	-7.347*	میزان		
-.725*	-7.190	.017	1.644	-3.957*	نبوت		
4.542	-2.215	.499	1.718	1.163	صبح دانش		
1.767	-4.051	.441	1.479	-1.142	فردوس	پیام ولایت منطقه ۱۲	بسط
1.067	-4.517	.225	1.420	-1.725	ولی عصر عج		
-5.840*	-11.138	.000	1.347	-8.489*	میزان		
-2.066*	-8.132	.001	1.542	-5.099*	نبوت		
3.186	-3.144	.989	1.609	.021	صبح دانش		
3.542	-2.376	.699	1.505	.583	فردوس	ولی عصر عج منطقه ۳	
4.517	-1.067	.225	1.420	1.725	پیام ولایت		
-4.152*	-9.375	.000	1.328	-6.764*	میزان		
-.249*	-6.499	.034	1.589	-3.374*	نبوت		
5.016	-1.523	.294	1.663	1.746	صبح دانش		
10.028*	4.666	.000	1.363	7.347*	فردوس	میزان	

منطقه ۲	پیام ولایت	8.489*	1.347	.000	5.840	11.138*
	ولی عصر عج	6.764*	1.328	.000	4.152	9.375*
	نبوت	3.390*	1.532	.028	.377	6.402*
	صبح دانش	8.510*	1.634	.000	5.297	11.723*
نبوت منطقه ۸	فردوس	3.957*	1.644	.017	.725	7.190*
	پیام ولایت	5.099*	1.542	.001	2.066	8.132*
	ولی عصر عج	3.374*	1.589	.034	.249	6.499*
	میزان	-3.390*	1.532	.028	-6.402	-.377*
	صبح دانش	5.120*	1.758	.004	1.664	8.577*
صبح دانش منطقه ۱۶	فردوس	-1.163	1.718	.499	-4.542	2.215
	پیام ولایت	-.021	1.609	.989	-3.186	3.144
	ولی عصر عج	-1.746	1.663	.294	-5.016	1.523
	میزان	-8.510*	1.634	.000	-11.723	-5.297*
	نبوت	-5.120*	1.758	.004	-8.577	-1.664*
فردوس منطقه ۵	پیام ولایت	1.976*	.920	.032	.167	3.786*
	ولی عصر عج	1.276	.908	.161	-.509	3.062
	میزان	1.247	.818	.129	-.363	2.856
	نبوت	3.058*	.968	.002	1.155	4.962*
	صبح دانش	1.623	.996	.104	-.336	3.583
مقاومت در برابر بندش						

فردوس	-1.976*	.920	.032	-3.786	-.167*
ولی عصر عج	-.700	.852	.412	-2.376	.976
میزان	-.730	.743	.327	-2.192	.733
نبوت	1.082	.927	.244	-.741	2.905
صبح دانش	-.353	1.006	.726	-2.331	1.625
فردوس	-1.276	.908	.161	-3.062	.509
پیام ولایت	.700	.852	.412	-.976	2.376
میزان	-.030	.730	.968	-1.466	1.407
نبوت	1.782	.915	.052	-.018	3.583
صبح دانش	.347	.994	.727	-1.607	2.302
فردوس	-1.247	.818	.129	-2.856	.363
پیام ولایت	.730	.743	.327	-.733	2.192
ولی عصر عج	.030	.730	.968	-1.407	1.466
نبوت	1.812*	.819	.028	.201	3.423*
صبح دانش	.377	.920	.682	-1.433	2.187
فردوس	-3.058*	.968	.002	-4.962	-1.155*
پیام ولایت	-1.082	.927	.244	-2.905	.741
ولی عصر عج	-1.782	.915	.052	-3.583	.018
میزان	-1.812*	.819	.028	-3.423	-.201*
صبح دانش	-1.435	1.041	.169	-3.484	.614

336	-3.583	.104	.996	-1.623	فردوس	صبح دانش منطقه ۱۶	
2.331	-1.625	.726	1.006	.353	پیام ولایت		
1.607	-2.302	.727	.994	-.347	ولی عصر عج		
1.433	-2.187	.682	.920	-.377	میزان		
3.484	-.614	.169	1.041	1.435	نبوت		

برای مقایسه بهتر نتایج بدست آمده، مولفه های معنی دار و میانگین آنها در جدول ۷۱-۴ خلاصه شده است.

جدول ۷۱-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس

مولفه	مدرسه	میانگین	مدرسه	میانگین	سطح معنی داری
سیالی	فردوس	۱۵,۱	میزان	۲۴,۷۲	۰,۰۰۰
	پیام ولایت	۱۳,۳۵			۰,۰۰۰
	ولی عصر عج	۱۴,۴۹			۰,۰۰۰
	نبوت	۱۶,۲۲			۰,۰۰۰
	صبح دانش	۱۳,۰۸			۰,۰۰۰
بدیع بودن	فردوس	۶,۳۷	میزان	۱۲,۷۵	۰,۰۰۰
	پیام ولایت	۶,۸۷			۰,۰۰۰
	ولی عصر عج	۷,۱۵			۰,۰۰۰
	نبوت	۶,۶۱			۰,۰۰۰
	صبح دانش	۷,۵۴			۰,۰۰۰
انتزاعی بودن تیترها	فردوس	۱۹,۲۶	پیام ولایت	۷,۰۵	۰,۰۰۰
			ولی عصر عج	۶,۹۶	۰,۰۰۰
			میزان	۱۲,۲۸	۰,۰۰۱
			نبوت	۷,۳۵	۰,۰۰۰
			صبح دانش	۱۱,۳۸	۰,۰۰۵
	پیام ولایت	۷,۰۵	میزان	۱۲,۲۸	۰,۰۰۳
	ولی عصر عج	۶,۹۶	میزان	۱۲,۲۸	۰,۰۰۳
	نبوت	۷,۳۵	میزان	۱۲,۲۸	۰,۰۲۶
	فردوس	۱۶,۵۳	میزان	۲۵,۵۹	۰,۰۰۰
			نبوت	۱۹,۵۱	۰,۰۱۷

پیام ولایت	۱۴,۵	میزان	۲۵,۵۹	۰,۰۰۰
		نبوت	۱۹,۵۱	۰,۰۰۱
ولی عصر ع	۱۶,۸۶	میزان	۲۵,۵۹	۰,۰۰۰
		نبوت	۱۹,۵۱	۰,۰۳۴
میزان	۲۵,۵۹			۰,۰۲۸
		صبح دانش	۱۴,۰۲	۰,۰۰۰
نبوت	۱۹,۵۱	صبح دانش		۰,۰۰۴
فردوس	۸,۵۵	پیام ولایت	۷,۵۸	۰,۰۳۲
		نبوت	۶,۱۷	۰,۰۰۲
میزان	۸,۵۴			۰,۰۲۸
مقاومت در برابر بندش				

آزمون های تعقیبی نشان می دهد در مولفه سیالی و بدیع بودن به طور قاطع نمرات مدرسه میزان با خطای کمتر از ۱٪ از الباقی مدارس بالاتر است و نمرات دیگر مدارس هیچکدام با یکدیگر در این مولفه تفاوت معنادار ندارد.

در مولفه انتزاعی بودن تیترها مدرسه فردوس به طور قاطع و با خطای کمتر از ۱٪ از تمامی مدارس مورد بررسی نمره بالاتری اخذ کرده است. در این مولفه وضعیت مدرسه میزان با خطای کمتر از ۱٪ از مدرسه فردوس پایین تر و با خطای کمتر از ۱٪ از مدرسه پیام ولایت و ولی عصر ع بالاتر و با خطای کمتر از ۵٪ از مدرسه نبوت بالاتر است و البته تفاوت مشخصی نیز با مدرسه صبح دانش دیده نشد و میانگین ها به هم نزدیک می باشد.

در مولفه بسط نیز مانند ۲ مولفه سیالی و بدیع بودن نمره مدرسه میزان با خطای کمتر از ۱٪ از الباقی مدارس به طور معنی دار بالاتر است البته فقط این تفاوت با مدرسه نبوت منطقه ۸ و به نفع مدرسه میزان با خطای کمتر از ۵٪ است. نمره مدرسه نبوت نیز غیر از مدرسه میزان که به طور معنی دار از آن پایین تر است از نمرات مدرسه پیام ولایت و صبح دانش با خطای کمتر از ۱٪ و با مدرسه فردوس و ولی عصر ع با خطای کمتر از ۵٪ به نفع مدرسه نبوت بالاتر است.

در مولفه مقاومت در مقابل بندش مدرسه میزان با خطای کمتر از ۵٪ از مدرسه نبوت بالاتر است ولی با سایر مدارس تفاوت آشکاری ندارد. البته در این مولفه مدرسه فردوس منطقه ۵ بالاترین میانگین را داشت و مدرسه میزان در رتبه دوم قرار داشت. مدرسه فردوس با خطای کمتر از ۱٪ از مدرسه نبوت و با خطای کمتر از ۵٪ از مدرسه پیام ولایت بالاتر است. همچنین مدرسه ولی عصر ع نیز با تفاوت نزدیک به سطح معنی داری از مدرسه نبوت بالاتر است.

5- متغیر نمره پیشرفت تحصیلی

براساس جدول ۴-۷۲ بالاترین میانگین مربوط به مدرسه میزان و پایین ترین میانگین مربوط به مدرسه نبوت منطقه ۸ است.

جدول ۴-۷۲- میانگین و انحراف معیار نمره پیشرفت تحصیلی در مدارس

منطقه	مدرسه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
۵	فردوس	10.6011	5.70723	47
۱۲	پیام ولایت	7.5708	3.37805	60
۳	ولی عصر عج	9.8465	3.83527	57
۲	میزان	13.9231	2.83954	117
۸	نبوت	4.6316	3.78195	38
۱۶	صبح دانش	7.3618	3.72433	38
	مجموع	10.0798	4.88735	357

تحلیل کواریانس

تفاوت نمرات براساس جدول ۴-۷۳ با خطای کمتر از ۱٪ معنی دار است.

جدول ۴-۷۳- تحلیل کواریانس نمره پیشرفت تحصیلی در مدارس

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا مجذورات	قدرت آزمون
اثر پیش آزمون	911.728	1	911.728	78.572	.000	.183	1.000
اثر مدرسه	1366.251	5	273.250	23.548	*.000	.252	1.000

				11.604	350	4061.322	میزان خطا
					357	44775.750	مجموع

نتایج آزمون تعقیبی

جدول ۷۴-۴- آزمون تعقیبی نمره پیشرفت تحصیلی در مدارس

مدرسه	مدرسه ها	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد بالا	حد پایین
فردوس منطقه ه	پیام ولایت	2.700*	.665	*.000	1.393	4.007
	ولی عصر عج	.681	.671	.311	-.639	2.001
	میزان	-2.603*	.594	*.000	-3.771	-1.435
	نبوت	3.271*	.803	*.000	1.692	4.851
	صبح دانش	1.121	.781	.152	-.414	2.656
پیام ولایت منطقه ۱۲	فردوس	-2.700*	.665	*.000	-4.007	-1.393
	ولی عصر عج	-2.019*	.631	*.001	-3.259	-.778
	میزان	-5.303*	.554	*.000	-6.392	-4.214
	نبوت	.571	.755	.450	-.914	2.056
	صبح دانش	-1.579*	.734	*.032	-3.024	-.135
ولی عصر عج منطقه ۳	فردوس	-.681	.671	.311	-2.001	.639
	پیام ولایت	2.019*	.631	*.001	.778	3.259
	میزان	-3.284*	.557	*.000	-4.380	-2.188
	نبوت	2.590*	.772	*.001	1.071	4.109
	صبح دانش	.440	.750	.558	-1.035	1.914
میزان	فردوس	2.603*	.594	*.000	1.435	3.771

6.392	4.214	*.000	.554	5.303*	پیام ولایت	منطقه ۲
4.380	2.188	*.000	.557	3.284*	ولی عصر عج	
7.337	4.411	*.000	.744	5.874*	نبوت	
5.124	2.323	*.000	.712	3.724*	صبح دانش	
-1.692	-4.851	*.000	.803	-3.271*	فردوس	نبوت منطقه ۸
.914	-2.056	.450	.755	-.571	پیام ولایت	
-1.071	-4.109	*.001	.772	-2.590*	ولی عصر عج	
-4.411	-7.337	*.000	.744	-5.874*	میزان	
-.608	-3.693	*.006	.784	-2.150*	صبح دانش	
.414	-2.656	.152	.781	-1.121	فردوس	صبح دانش منطقه ۱۶
3.024	.135	*.032	.734	1.579*	پیام ولایت	
1.035	-1.914	.558	.750	-.440	ولی عصر عج	
-2.323	-5.124	*.000	.712	-3.724*	میزان	
3.693	.608	*.006	.784	2.150*	نبوت	

برای مقایسه بهتر نتایج بدست آمده، مولفه های معنی دار و میانگین آنها در جدول ۷۵-۴ خلاصه شده است.

جدول ۷۵-۴- خلاصه نتایج بدست آمده در آزمون تعقیبی بین مدارس

مدرسه	میانگین	مدرسه	میانگین	سطح معنی داری
فردوس	۱۰,۶	پیام ولایت	۷,۵۷	۰,۰۰۰
		میزان	۱۳,۹۲	۰,۰۰۰
		نبوت	۴,۶۳	۰,۰۰۰
پیام ولایت	۷,۵۷	ولی عصر عج	۹,۸۵	۰,۰۰۱
		میزان	۱۳,۹۲	۰,۰۰۰
		صبح دانش	۷,۳۶	۰,۰۳۲

ولی عصرعج	۹,۸۵	نبوت	۴,۶۳	۰,۰۰۱
		میزان	۱۳,۹۲	۰,۰۰۰
میزان	۱۳,۹۲	نبوت	۴,۶۳	۰,۰۰۰
		صبح دانش	۷,۳۶	۰,۰۰۰
نبوت	۴,۶۳	صبح دانش		۰,۰۰۶

نتایج آزمون تعقیبی نشان می دهد که به طور قاطع مدرسه میزان با خطای کمتر از ۱٪ از تمامی مدارس در حال بررسی بالاتر است.

مدرسه فردوس اگرچه از میزان پایین تر است ولی از آنجایی که بعد از میزان بیشترین نمره را بدست آورده است با خطای کمتر از ۱٪ از پیام ولایت و نبوت بالاتر است ولی تفاوت روشنی بامدرسه ولی عصرعج و صبح دانش ندارد.

مدرسه پیام ولایت با خطای کمتر از ۱٪ از مدرسه ولی عصرعج میانگین پایین تری اخذ کرده و با خطای کمتر از ۵٪ از صبح دانش بالاتر بوده و با مدرسه نبوت تفاوت روشنی نداشت.

مدرسه ولی عصرعج با خطای کمتر از ۱٪ از نبوت بالاتر بوده با مدرسه صبح دانش تفاوت چشمگیری نداشت. مدرسه نبوت با خطای کمتر از ۱٪ نمره میانگین پایین تر از مدرسه صبح دانش را نشان می دهد.

فصل پنجم

برای پاسخگویی به اهدافی که در این مطالعه تعقیب می شد یعنی دو هدف : ۱- شناسایی اثربخشی روش های نوگرایانه مبتنی بر روش یادگیری اکتشافی بر یادگیری دانش آموزان مدرسه میزان، و ۲- شناسایی تفاوت های موجود ناشی از روش یادگیری مبتنی بر یادگیری اکتشافی بین دانش آموزان مدرسه میزان در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی مشغول تحصیل در دبستان های غیر انتفاعی، در بهمن ۱۳۸۹ و اردیبهشت ۱۳۹۰ دو مطالعه با اجرای پرسشنامه های تحقیق روی دانش آموزان مدرسه میزان و دانش آموزان مدارس غیر انتفاعی همتا در ۵ مدرسه غیر انتفاعی دیگر که از ۵ منطقه آموزشی شهر تهران به طور تصادفی انتخاب شده بودند به انجام رسید. برای تعیین اثربخشی روش آموزشی مورد اشاره غیر از بررسی وضعیت یادگیری دانش آموزان، سازه های عزت نفس دانش آموزان، پرخاشگری آنان، مهارت های اجتماعی و خلاقیت آنها نیز مورد بررسی قرار گرفت و این سازه ها بین دانش آموزان مدرسه میزان و نمونه فوق اشاره از مدارس ابتدایی غیر دولتی شهر تهران مورد مقایسه قرار گرفت و علاوه بر آن همین مقایسه در سه پایه سوم، چهارم و پنجم بین ۵ سازه ذکر شده بالا به انجام رسید که نتایج آن بر اساس سوالات طرح تحقیق به شرح ذیل است:

سوال اول

تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر پیشرفت درسی دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی تا چه میزانی است؟

نگاهی به جدول ۴-۷۲ نشان می دهد بالاترین میانگین بدست آمده مربوط به مدرسه میزان با نمره ۱۳,۹۲ است و پایین ترین میانگین مربوط به مدرسه نبوت منطقه ۸ با نمره ۴,۶۳ است. تفاوت نمرات براساس جدول ۴-۷۳ با خطای کمتر از ۱٪ معنی دار است. نتایج آزمون تعقیبی با نظر به جدول شماره ۴-۷۴ نشان می دهد که نمره پیشرفت درسی مدرسه میزان با خطای کمتر از ۱٪ به طور قاطع از تمامی مدارس در حال بررسی بالاتر است.

مدرسه فردوس با نمره ۱۰,۶ اگرچه از نمره کسب شده در میزان پایین تر است ولی از آنجایی که بعد از میزان بیشترین نمره را بدست آورده است با خطای کمتر از ۱٪ از پیام ولایت با نمره ۷,۵۷ و نبوت با نمره ۴,۶۳ به طور معنی دار بالاتر است ولی تفاوت روشنی با مدرسه ولی عصرعج با نمره میانگین ۹,۸۴ و صبح دانش با نمره ۷,۳۶ ندارد. البته ناگفته نماند مطابق جدول ۴-۷۲ نمره میانگین مدرسه پیام ولایت از نمره مدرسه صبح دانش بالاتر است که مدرسه فردوس با اولی تفاوت معنی دار با فاصله اطمینان ۹۹٪ داشت ولی با دومی که اتفاقاً نمره میانگین بالاتر ی داشت تفاوت معنا دار نداشت. در تحلیل کواریانس به دلیل کنترل شرایط پیش آزمون و حذف اثرات آن این مسئله ممکن است .

مدرسه پیام ولایت با خطای کمتر از ۱٪ از مدرسه ولی عصر عجل میانگین پایین تری اخذ کرده و با خطای کمتر از ۵٪ از صبح دانش بالاتر بوده و با مدرسه نبوت تفاوت روشنی نداشت.

مدرسه ولی عصر عجل با خطای کمتر از ۱٪ از نبوت بالاتر بوده با مدرسه صبح دانش تفاوت چشمگیری نداشت.

مدرسه نبوت با خطای کمتر از ۱٪ نمره میانگین پایین تر از مدرسه صبح دانش را نشان می دهد.

مدرسه میزان از بالاترین سطح نمرات اخذ شده در مدارس یعنی مدرسه فردوس و ولی عصر عجل یک انحراف استاندارد بالاتر است. از مدرسه پیام ولایت و صبح دانش دو انحراف استاندارد و تقریباً ۳ انحراف استاندارد از مدرسه نبوت بالاتر است. این مسئله نمی تواند ناشی از شرایط اجرای پرسشنامه ها در مدارس باشد چرا که مجری طرح در لحاظ کردن شرایط متساوی اجرای پرسشنامه ها در همه مدارس دقت کافی را کرده است. ولیکن استفاده از روشی فعال و الگوی یادگیری جدید می تواند علت آن باشد. این یافته با مطالعه حسین زاده (۱۳۷۰) که کارآمدی روشهای آموزشی فعال و غیر فعال در سطح دوره راهنمایی و متوسطه مقایسه می کرد هم سو است که نتیجه می گیرد کارآمدی روش تدریس با شیوه های فعال نسبت به روش غیر فعال بیشتر است. همچنین با تحقیق احمدیه (۱۳۸۲) که نشان داد الگوهای جدید تدریس در مقایسه با روش سخنرانی منجر به پیشرفت تحصیلی بیشتری شده است.

البته چون موضوع پیشرفت درسی دانش آموزان میزان برای این تحقیق موضوع محوری تلقی می شد سوالات پیشرفت تحصیلی درهماهنگی با معلمان این مدرسه در نظر گرفته شد و خواسته شد در آزمون بهمن ماه میزان پیشرفت درسی تا پایان نیمسال اول مد نظر باشد و در آزمون اردیبهشت تقریباً تمامی محتوای درسی هر پایه تحصیلی مورد نظر قرار گیرد. به این ترتیب می توان گفت روش آموزشی مورد استفاده در مدرسه میزان به میزان بالاتری از یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منجر شده است.

سوال دوم

تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر عزت نفس دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی تا چه میزانی است؟

در جدول ۴-۵۵ تحلیل کواریانس نمرات عزت نفس مبین آن است که بین مدارس در مناطق مختلف نمره عزت نفس تفاوت محسوس و چشمگیری مشاهده نمی گردد. به عبارت دیگر روش آموزشی مورد استفاده در مدارس به تفاوت های محسوس در میزان نمره عزت نفس دانش آموزان منجر نگشته است.

این که روش مورد استفاده میزان به پیشرفت تحصیلی بیشتری منجر شده است و پیشرفت تحصیلی بالاتر در مطالعات زیادی با افزایش عزت نفس رابطه دارد (تحقیقات ساک وای ونگ و اتکینس، ۲۰۰۱، کرمی،

بیابانگرد، ۱۳۷۰، گشتاسبی، ۱۳۷۵، پور شافعی، ۱۳۷۰، برات وند، ۱۳۷۶، رستمی، ۱۳۷۵، شکرکن و نیسی، ۱۳۷۳، عرفانی، ۱۳۷۴، به نقل از حجازی، ۱۳۸۳) سوالی است که نیاز به واکاوی بیشتری دارد و لیکن بعضی مطالعات هم موید این رابطه مثبت نیست (معرفت، ۱۳۷۷، غفاری، ۱۳۷۶، به نقل از حجازی، ۱۳۸۳). در هر صورت نمی توان ادعا کرد روش میزان به افزایش عزت نفس دانش آموزان منجر شده است.

سوال سوم

تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی تا چه میزانی است؟

طبق جدول ۴-۵۷ بالاترین نمره مهارت های اجتماعی مربوط به مدرسه میزان و مدرسه ولی عصرعج با میانگین ۲۴۷.۰۳ و پایین ترین مربوط به مدرسه صبح دانش با میانگین ۲۲۹ می باشد. مطابق جدول ۴-۵۸ تحلیل کواریانس بین نمره مهارت های اجتماعی در مدارس مناطق مختلف تهران نشان می دهد تفاوت معنی داری با خطای کمتر از ۵٪ بین این مدارس وجود دارد.

نتایج آزمون تعقیبی طبق جدول ۴-۵۹ حاکی از آن است که مدرسه میزان با مدرسه صبح دانش منطقه ۱۶ با خطای کمتر از ۱٪ به نفع مدرسه میزان تفاوت معنی دار دارد و با دیگر مدارس تفاوتی مشاهده نمی گردد. همین وضعیت را دو مدرسه ولی عصرعج و فردوس با مدرسه صبح دانش دارند و می توان گفت نرخ مهارت های اجتماعی این سه مدرسه با هم تقریباً هم تراز است.

البته نمره مهارت های اجتماعی مدرسه صبح دانش از مدارس میزان، ولی عصرعج و فردوس در حد کمتر از ۱٪ و به صورت معنی دار پایین تر از پیام ولایت در حد کمتر از ۵٪ و معنی دار پایین تر است. تفاوت نمره این مدرسه با مدرسه نبوت منطقه ۸ نیز اگرچه به طور معنی دار پایین تر نیست ولی به سطح معنی داری نزدیک است. این مدارس سطح بالاتری از پیشرفت تحصیلی را دارا بوده اند. تحقیق لیکورپین و دنیگولو، ۱۹۹۸ (به نقل از حجازی، ۱۳۸۳) نیز موید ارتباط مثبت بین پیشرفت تحصیلی و مهارت های اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان بود.

البته در واقع باید گفت این تفاوت نمره در حد ۵٪ در این مولفه نه به دلیل تاثیر روش های آموزشی در این مدارس است چرا که حداقل در ۵ مدرسه تفاوت مشخصی دیده نشد. یعنی روش های آموزشی به این تفاوت منجر نشده است بلکه کلیت مسئله متوجه پایین بودن قابل توجه نرخ مهارت های اجتماعی در مدرسه صبح دانش منطقه ۱۶ است که نیاز به بررسی جدا دارد.

سوال چهارم

تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر کاهش پرخاشگری دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی تا چه میزانی است؟

طبق جدول 61-۴ در متغیر پرخاشگری پایین ترین نمره مربوط به مدرسه میزان است و بالاترین نمره را مدرسه صبح دانش به خود اختصاص داد.

تحلیل کواریانس متغیر پرخاشگری مطابق جدول 62-۴ بین مدارس نشان می دهد با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد.

نتایج آزمون تعقیبی طبق جدول 63-۴ نیز نشان می دهد که مدرسه میزان با دو مدرسه فردوس منطقه ۵ و ولی عصرعج منطقه ۳ تفاوت معنی دار ندارد و این مدارس از جهت برقراری تمهیدات لازم برای تخلیه پرخاشگری کودکان در مسیر متعادل، موفق عمل کرده اند ولی بین مدرسه میزان با ۳ مدرسه دیگر یعنی پیام ولایت منطقه ۱۲، نبوت منطقه ۸ و صبح دانش منطقه ۱۶ تفاوت با خطای کمتر از ۱٪ معنی دار است و نرخ پرخاشگری این دانش آموزان در مدارس بالاست. این نتیجه مبین آن است که نمی توان صرفاً روش آموزشی را در کاهش پرخاشگری دانش آموزان موثر دانست چرا که مدارس دیگری مانند ولی عصرعج منطقه ۳ و فردوس منطقه ۵ که از روش اکتشافی مورد استفاده مدرسه میزان استفاده نمی کنند نیز توانسته اند دانش آموزانی با نرخ پرخاشگری پایین داشته باشند و معنی این عبارت چنین است که کاهش نرخ پرخاشگری را باید در عوامل دیگری جستجو کرد.

سوال پنجم

تاثیر روش های آموزشی مدرسه میزان بر خلاقیت دانش آموزان مدرسه در خلال سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ در مقایسه با دیگر دانش آموزان تهرانی تا چه میزانی است؟

جدول شماره 65-۴ مبین بالاتر بودن نمره میانگین کل مدرسه میزان از سایر مدارس در مناطق مختلف است. تحلیل کواریانس مطابق جدول شماره 66-۴ بین نمرات کل خلاقیت نشان از تفاوت معنی دار در سطح کمتر از ۱٪ دارد.

مطابق جدول شماره 67-۴ آزمون تعقیبی نشان می دهد که به صورت قاطع نمرات کل خلاقیت بدست آمده در مدرسه میزان بالاتر از تمامی مدارس مناطق مختلف با خطای کمتر از ۱٪ است. نمره دیگر مدارس با هم تفاوت آشکاری را نشان نمی دهد. بر این اساس به طور قاطع می توان گفت روش متفاوت آموزشی مدرسه میزان در افزایش نمره خلاقیت دانش آموزان موثر بوده است و می تواند دلیل اصلی این تمایز آشکار باشد. این یافته با

یافته های تورنس، ۱۹۹۲، پارنز، ۱۹۶۲، گوردون، ۱۹۶۱، رنزولی، ۱۹۹۲، گوبینز، ۱۹۹۵، مللو، ۱۹۹۶، آنجلوسکا، ۱۹۹۶، کرکا ۱۹۹۹، اندرسن و باتز، ۱۹۹۹، منطقی، ۱۳۸۰، میرشمشیری، ۱۳۸۴ همسو است.

برای بررسی هرچه دقیق تر این مسئله ۵ مولفه متغیر خلاقیت بررسی می کنیم:

جدول 68-۴ نشان می دهد در مولفه سیالی نمره مدرسه میزان بالاترین نمره و مدرسه صبح دانش پایین ترین نمره را به خود اختصاص داده است.

در مولفه بدیع بودن نیز نمره مدرسه میزان بالاترین نمره است و پایین ترین نمره مربوط به مدرسه فردوس است.

در مولفه انتزاعی بودن تیتراها مدرسه فردوس بالاترین نمره را به خود اختصاص داده است و مدرسه میزان پس از آن قرار گرفته است. در این مولفه مدرسه ولی عصر پایین ترین میانگین را داشته است.

در مولفه بسط مدرسه میزان بالاترین نمره را داشته است و مدرسه صبح دانش پایین ترین نمره را داشته است. در مولفه مقاومت در مقابل بندش بالاترین نمره را مدرسه فردوس و پس از آن مدرسه میزان اخذ کرده و مدرسه در جایگاه سوم قرار دارد و مدرسه نبوت پایین ترین میانگین را داشته است.

تحلیل کواریانس جدول ۶۹-۴ نشان می دهد که در ۴ مولفه اول یعنی سیالی، بدیع بودن، انتزاعی بودن تیتراها، بسط با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار موجود است و در مولفه مقاومت در مقابل بندش با خطای کمتر از ۵٪ تفاوت معنی دار است.

مطابق جدول ۷۰-۴ آزمون های تعقیبی نشان می دهند در مولفه سیالی و بدیع بودن به طور قاطع نمرات مدرسه میزان با خطای کمتر از ۱٪ از الباقی مدارس بالاتر است و نمرات دیگر مدارس هیچکدام با یکدیگر در این مولفه تفاوت معنادار ندارد.

در مولفه انتزاعی بودن تیتراها مدرسه فردوس به طور قاطع و با خطای کمتر از ۱٪ از تمامی مدارس مورد بررسی نمره بالاتری اخذ کرده است. در این مولفه وضعیت مدرسه میزان با خطای کمتر از ۱٪ از مدرسه فردوس پایین تر و با خطای کمتر از ۱٪ از مدرسه پیام ولایت و ولی عصر عج بالاتر و با خطای کمتر از ۵٪ از مدرسه نبوت بالاتر است و البته تفاوت مشخصی نیز با مدرسه صبح دانش دیده نشد و میانگین ها به هم نزدیک می باشد.

در مولفه بسط نیز مانند ۲ مولفه سیالی و بدیع بودن نمره مدرسه میزان با خطای کمتر از ۱٪ از الباقی مدارس به طور معنی دار بالاتر است. البته فقط این تفاوت با مدرسه نبوت منطقه ۸ و به نفع مدرسه میزان با خطای کمتر از ۵٪ است. نمره مدرسه نبوت نیز غیر از مدرسه میزان که به طور معنی دار از آن پایین تر است از نمرات مدرسه پیام ولایت و صبح دانش با خطای کمتر از ۱٪ و با مدرسه فردوس و ولی عصر عج با خطای کمتر از ۵٪ به نفع مدرسه نبوت بالا تر است .

در مولفه مقاومت در مقابل بندش مدرسه میزان با خطای کمتر از ۵٪ از مدرسه نبوت بالاتر است ولی با سایر مدارس تفاوت آشکاری ندارد. البته در این مولفه مدرسه فردوس منطقه ۵ بالاترین میانگین را داشت و مدرسه میزان در رتبه دوم قرار داشت. مدرسه فردوس با خطای کمتر از ۱٪ از مدرسه نبوت و با خطای کمتر از ۵٪ از مدرسه پیام ولایت بالاتر است. همچنین مدرسه ولی عصرعج نیز با تفاوت نزدیک به سطح معنی داری از مدرسه نبوت بالاتر است.

در مجموع می توان گفت تحلیل کواریانس بین ۵ مولفه خلاقیت در ۶ مدرسه مورد بررسی نشان می دهد در سه مولفه سیالی، بدیع بودن و بسط به طور قاطع مدرسه میزان نمره بالاتری داشته و می توان دلیل اصلی این تفاوت را به روش آموزشی متفاوت آن اسناد داد. در مولفه انتزاعی بودن تیتراها اگرچه مدرسه میزان از ۳ مدرسه پیام ولایت، ولی عصرعج و نبوت به طور معنی دار بالاتر است ولیکن به طور معنی دار از مدرسه فردوس نمره پایین تری دارد و لذا نمی توان این تفاوت را ناشی از روش متمایز مدرسه میزان دانست. در مولفه مقاومت در برابر بندش نیز باز مدرسه فردوس بالاترین نمره را دارد اگرچه نمره مدرسه میزان به نمره مدرسه فردوس نزدیک است و لی مدرسه میزان در این مولفه فقط از مدرسه نبوت به طور معنی دار بالاتر است و با سایر مدارس تفاوت آشکاری ندارد و لذا نمی توان روش آموزشی میزان را در این مسئله دارای نفوذ دانست.

در مطالعه میرشمشیری، ۱۳۸۴، نیز مشابهاتی با این مطالعه یافت شد. در مطالعه وی دانش آموزان با روش بدیعه پردازی که برای آن ۱۰ جلسه آموزش انجام شده بود در عناصر سیالی، بدیع بودن، انتزاعی بودن و بسط با بچه های عادی تفاوت معنا دار نشان دادند و این بچه ها نمرات بالاتری داشتند ولی در عنصر مقاومت در مقابل بندش تفاوت معنادار نبود و به نظر می رسد برای پرورش این عنصر به زمان و یا آموزش بیشتری نیاز است.

سوال ششم

بین سه پایه تحصیلی سوم، چهارم و پنجم در متغیرهای پیشرفت تحصیلی، عزت نفس، مهارت های اجتماعی، پرخاشگری و خلاقیت دانش آموزان مدارس غیر انتفاعی تهران چه تفاوت هایی وجود دارد؟

با توجه به مطالعه اخیر که در آن به مسئله یادگیری و پیشرفت درسی مدارس ابتدایی در سه پایه سوم، چهارم و پنجم ابتدایی در مناطق مختلف تهران پرداخته شد و سعی شد نمونه گیری دقیقی به انجام رسد که معرف کلیه مناطق آموزشی شهر مدارس باشد و با توجه به این که غیر از متغیر اصلی مورد مطالعه چند سازه مهم و مرتبط روانشناختی در این مطالعه مورد توجه قرار داشت ترجیح داده شد همه متغیرهای اصلی مورد بررسی این مطالعه را بین سه پایه تحصیلی ۳، ۴ و ۵ در مدارس مناطق مختلف تهران نیز مورد بررسی و تحلیل قرار دهیم.

الف - متغیر نمره پیشرفت تحصیلی

با توجه به جدول ۴-۵۱ بین سه پایه تحصیلی بالاترین میانگین مربوط به پایه پنجم است و ۲ پایه سوم و چهارم در مرتبه های بعدی قرار دارند. تحلیل کواریانس نیز بین سه پایه تحصیلی مطابق جدول ۴-۵۲ نشان می دهد بین میانگین نمرات با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد. مطابق جدول ۴-۵۳ نتایج آزمون تعقیبی نشان می دهد که بین پایه ۴ و ۳ با خطای کمتر از ۵٪ به نفع پایه ۳، بین پایه ۵ و ۳ و بین پایه ۵ و ۴ با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت به نفع پایه پنجم معنی دار است.

با نگاه به پیشینه، هریس عوامل تأثیر گذار بر عملکرد تحصیلی را به عوامل متعددی وابسته می داند که رفتار اجتماعی، خود پنداره تحصیلی، راهبردهای یادگیری و انگیزش از جمله آنها می باشند. به عنوان اصلی ترین تعیین کننده های پیشرفت تحصیلی، هریس هوش و انگیزش را معرفی می کند (فرسیدز و وودفیلد، ۱۳۰۳). مسلم است که دانش آموزان پایه پنجم در مدارس غیر دولتی سعی وافری برای قبولی در مدارس خوبی مانند مدارس تیز هوشان یا نمونه و..... دارند و طبعاً خانواده ها سعی می کنند کمک کنند فرزندانشان برای این مقصود شرایط یادگیری مطلوب تری داشته باشند که این امر به رشد صعودی از سوم تا پنجم منجر شده است.

ب - متغیر عزت نفس

مطابق جدول ۴-۳۵ بالاترین نمره عزت نفس مربوط به پایه پنجم، سپس چهارم و در مرتبه آخر پایه سوم قرار دارد. در جدول ۴-۳۶ تحلیل کواریانس مبین تفاوت معنی دار با خطای کمتر از ۵ درصد بین ۳ پایه تحصیلی است. نتایج آزمون تعقیبی مطابق جدول ۴-۳۷ نشان می دهد بین پایه سوم و پنجم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت به نفع پایه پنجم معنی دار است. بین پایه سوم و چهارم هم البته تفاوت معنی دار نیست ولی به سطح معنی داری نزدیک است و اینجا نیز پایه چهارم میانگین بالاتری داشته است و لیکن اگرچه میانگین عزت نفس از پایه چهارم به پنجم رشد داشته ولی بین دو پایه تفاوت معنی دار نیست. به این ترتیب می توان گفت نمره عزت نفس از پایه سوم به طرف پایه های بالاتر رشد صعودی داشته است.

به نظر می رسد این تلاش برای قبولی در مدارس خوب و ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را نمی توان با عزت نفس آنان مرتبط ندانست تحقیقات ساک وای ونگ و اتکینس، ۲۰۰۱، کرمی، بیابانگرد، ۱۳۷۰، گشتاسبی، ۱۳۷۵، پورشافعی، ۱۳۷۰، براتوند، ۱۳۷۶، رستمی، ۱۳۷۵، شکرکن و نیسی، ۱۳۷۳، عرفانی، ۱۳۷۴ (به نقل از حجازی، ۱۳۸۳) از این مطلب حمایت می کنند.

¹ Farsides & Woodfield

ج- متغیر مهارت های اجتماعی

جدول ۳۸-۴ نشان می دهد نمره مهارت های اجتماعی به ترتیب از بیشترین به کمترین عبارت از پایه ۵، ۳ و ۴ است. براساس جدول ۳۹-۴ تحلیل کواریانس نشان می دهد با کنترل اثرات پیش آزمون مهارت های اجتماعی بین ۳ پایه تحصیلی تفاوت معنی داری ندارد و رشد چشمگیری از پایه سوم تا پنجم رخ نداده است.

د-متغیر پرخاشگری

طبق جدول ۴۱-۴ بالاترین پرخاشگری در دانش آموزان پایه سوم، سپس پایه چهارم و بعد از آن در پایه پنجم دیده می شود. تحلیل کواریانس انجام شده مطابق جدول ۴۲-۴ نشان می دهد اگرچه میانگین نمره پرخاشگری دانش آموزان پایه سوم بالاتر است ولی این تفاوت معنی دار نیست. در مطالعه بدلی خانقاه (۱۳۸۱) نیز نشان داده شد مشاهدات صحنه های خشونت بار پسران ۹ ساله نسبت به پسران ۱۴ ساله تفاوت معناداری را نشان نمی دهد و رفتارهای مشاهده ای خشونت با افزایش سن تغییر نمی کند.

ه- متغیر خلاقیت(نمره کل)

در متغیر خلاقیت(نمره کل) مطابق جدول ۴۴-۴ دانش آموزان پایه چهارم بالاترین نمره خلاقیت را داشته اند. پایه پنجم و پایه سوم در مرتبه بعدی قرار دارند. تحلیل کواریانس انجام شده مطابق جدول ۴۵-۴ نشان می دهد بین نمرات کل خلاقیت در سه پایه تحصیلی با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد. مطابق جدول ۴۴-۴ در نمره کل خلاقیت بالاترین میانگین مربوط به پایه چهارم است، جدول ۴۶-۴ نشان می دهد براساس آزمون تعقیبی اجرا شده بین پایه سوم و چهارم به نفع پایه چهارم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه پنجم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار است یعنی خلاقیت سیری صعودی را نشان می دهد البته نمره خلاقیت دانش آموزان پایه چهارم نسبت به دو پایه دیگر میانگین بالاتری را نشان می دهد که البته تفاوتش با نمره خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم معنادار نیست. این کاهش نمره خلاقیت در پایه پنجم احتمالاً مربوط به برگزاری آزمون های سراسری تیز هوشان و تغییر مقطع و تلاش برای ورود به مدارس برتر است که فضای درسی مدارس و خانواده ها را تغییر داده و دانش آموزان را بیشتر بر کتاب های درسی متمرکز می سازد و همین امر می تواند در این کاهش نمره خلاقیت موثر باشد علی الخصوص که در سه مولفه سیالی، بدیع بودن و بسط نمره خلاقیت دانش آموزان پایه چهارم به صورت معنی دار از دو پایه سوم و پنجم بالاتر است و فشارهای مضاعف بر دانش آموزان پایه پنجم به کاهش نمره خلاقیت آنان منجر گشته است.

این مسئله در مطالعات دیگر نیز تکرار شده است. تورنس (۱۹۶۸) معتقد بود خلاقیت بسیاری از دانش آموزان در حدود کلاس چهارم دچار افت گردیده است(به نقل از علوی، ۱۳۸۳). این افت حتی در کشورها و فرهنگ های

خارج از ایالات متحده مثل هندوستان صادق است (راینبا، ۱۹۸۰، به نقل از میر شمشیری، ۱۳۸۴). این افت دقیقا زمانی مشاهده می شود که جنبه های مختلف رفتارهای قرار دادی- مثل همرنگی- بارز می گردد (کمپ، ۱۹۹۴، گاردنر، ۱۹۸۲، روسن و بلات و وینر، ۱۹۸۸، اسمیت و کارلسون، ۱۹۹۰، یورین، ۱۹۹۱) و نظام آموزشی بدان شدت می بخشد. این افت در کار میر شمشیری (۱۳۸۴) هم رخ داده است.

و- بررسی ۵ مولفه متغیر خلاقیت در ۳ پایه تحصیلی

جدول ۴۷-۴ نشان می دهد در مولفه سیالی به ترتیب از بیشترین میانگین تا کمترین میانگین نمرات پایه ها به ترتیب ۴، ۵ و ۳ است.

در مولفه بدیع بودن به ترتیب از بیشترین میانگین تا کمترین میانگین نمرات پایه ها به ترتیب ۴، ۵ و ۳ است. در مولفه انتزاعی بودن تیتراها به ترتیب از بیشترین میانگین تا کمترین میانگین نمرات پایه ها به ترتیب ۵، ۳ و ۴ است.

در مولفه بسط به ترتیب از بیشترین میانگین تا کمترین میانگین نمرات پایه ها به ترتیب ۴، ۵ و ۳ است. در مولفه مقاومت در برابر بندش به ترتیب از بیشترین میانگین تا کمترین میانگین نمرات پایه ها به ترتیب ۵، ۴ و ۳ است.

تحلیل کواریانس مطابق جدول ۴۸-۴ نشان می دهد در مولفه های سیالی، بدیع بودن، بسط با خطای کمتر از ۱٪ و در مولفه انتزاعی بودن تیتراها با خطای کمتر از ۵٪ بین سه پایه سوم، چهارم و پنجم تفاوت معنی دار است و در مولفه مقاومت در برابر بندش بین نمرات میانگین سه پایه تحصیلی تفاوت معنی دار ملاحظه نمی گردد. نتایج آزمون تعقیبی مطابق جدول ۴۹-۴ مبین آن است که در مولفه سیالی بین پایه سوم و چهارم و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه بالاتر با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد و لی بین پایه چهارم و پنجم به نفع پایه چهارم تفاوت با خطای کمتر از ۵٪ معنی دار است و نمره میانگین بدست آمده مربوط به پایه چهارم بالاترین نمره است که به صورت معنی دار از پایه های دیگر بالاتر است. شاید علت این امر فشاری است که خانواده ها به کودکان خود می آورند تا در مدارس خاص مانند تیز هوشان پذیرفته شوند که نمره خلاقیت آنان را تحت تاثیر منفی قرار داده است.

در مولفه بدیع بودن تقریبا همین نتایج تکرار شده است و پایه چهارم بیشترین نمره میانگین را داشته و بین پایه سوم و چهارم و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه بالاتر با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد ولی بین پایه چهارم و پنجم به نفع پایه چهارم تفاوت با خطای کمتر از ۵٪ معنی دار است.

در مولفه انتزاعی بودن تیتراها بالاترین میانگین مربوط به پایه سوم است و بین پایه سوم و چهارم با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار است ولی بین نمرات میانگین دیگر پایه ها تفاوت مشخصی ملاحظه نمی گردد.

در مولفه بسط نیز نتایج مشابه نتایج سیالی و بدیع بودن است و بالاترین نمره میانگین بدست آمده مربوط به پایه چهارم است. بین پایه سوم و چهارم و بین پایه سوم و پنجم به نفع پایه بالاتر با خطای کمتر از ۱٪ تفاوت معنی دار وجود دارد و لی بین پایه چهارم و پنجم به نفع پایه چهارم تفاوت با خطای کمتر از ۵٪ معنی دار است. در مولفه مقاومت در برابر بندش نیز بین نمرات سه پایه تحصیلی تفاوت چشمگیری دیده نمی شود.

جمع بندی سوال ششم

در نمره پیشرفت تحصیلی بین نمرات بدست آمده سیر صعودی وجود دارد و دانش آموزان پایه پنجم در تمام مدارس غیر انتفاعی تهران وضعیت یادگیری و پیشرفت درسی بهینه ای نسبت به دو پایه پایین تر دارند. در متغیر عزت نفس نیز این سیر صعودی از پایه پایین تر به پایه بالاتر رخ داده و به ترتیب هر قدر کودکان بزرگ تر می شوند نمره عزت نفس بالاتری را دارا خواهند بود. در متغیر مهارت های اجتماعی بین ۳ پایه تحصیلی تفاوت معنی داری دیده نمی شود و رشد چشمگیری از پایه سوم تا پنجم رخ نداده است و این حکایت از بی توجهی نظام آموزشی ما به این مقوله حیاتی و جامعه ساز است.

در متغیر پرخاشگری بین سه پایه تحصیلی تفاوت روشن و آشکاری دیده نشد. در متغیر خلاقیت نیز رشد خلاقیت سیر صعودی دارد ولی در پایه پنجم دچار کاهش است و این مسئله غیر از بیماری نتیجه مداری نظام آموزشی کشور ما و تلاش خانواده ها برای وارد کردن فرزندانشان به مدارس برتر که موجب کاهش قابل توجه و معنی دار خلاقیت کودکان این پایه تحصیلی گردیده است نتیجه ای است که در مطالعات دیگر و فرهنگ های دیگر نیز تکرار شده است و بعد از پایه چهارم شاهد افت قابل وجه نمره مولفه خلاقیت در کودکان هستیم.

پیشنهادهای برای تحقیقات بعدی:

الف- پیشنهادات برای مجتمع آموزشی میزان

- توصیه می شود این تحقیق به شکل های دیگری در بین دانش آموزان مقطع ابتدایی مجتمع میزان و دیگر مقاطع مجتمع اجرا گردد تا پایش شود نتایج بدست آمده در مورد برتری علمی و برتری قاطع میزان خلاقیت این دانش آموزان در مقاطع دیگر نیز در مقایسه با سایر دانش آموزان تهرانی حفظ شده است.

- لازم است مجتمع میزان به زمینه هایی که در پرورش ابعاد مختلف خلاقیت مانند مقاومت در برابر بندش موثر است نیز توجه داشته باشد چرا که در این بعد خلاقیت دانش آموزان مدرسه نتایج هم ارزی با دیگر ابعاد خلاقیت نداشتند.
- خوب است با مطالعه ای اکتشافی زمینه هایی را در مدارس شاخص مورد مطالعه کشف کرد تا به علت برتری بعضی متغیرها در این مطالعه پی ببریم. مثلاً بالاتر بودن نمره انتزاعی بودن تیتراها در مدرسه ولی فردوس یا مقاومت در برابر بندش در مدرسه نبوت.

ب- پیشنهاد/ات عمومی

- پیشنهاد می شود تحقیق مستقلی در مورد دلایل کاهش نمره متغیر خلاقیت از پایه چهارم به پنجم انجام گیرد.
- با توجه به این که این تحقیق نشان داد بین پایه سوم تا پنجم رشد چشمگیری در مبحث مهارت های اجتماعی رخ نداده و این مسئله در مدارس غیر انتفاعی که شرایط مقبول تری دارند رخ داده است و مسلماً این مسئله در مدارس دولتی شکل اسف بارتری دارد، لازم است عدم توجه جدی به این مقوله به نظام اجتماعی به گونه ای انعکاس داده شود تا مورد اهتمام دست اندرکاران و مسئولین قرار گیرد.
- توصیه می شود در صورت اجرای مجدد چنین آزمون های پیشرفتگی حتی المقدور از معلمان غیر معلم مدرسه هدف (که در اینجا مدرسه میزان بود) برای ساختن آنها استفاده گردد.
- توصیه می شود در صورت اجرای طرحی با این ابعاد فاصله زمانی دو آزمون پیش از آزمون و پس از آزمون طولانی تر باشد. مثلاً یکی در آغاز سال تحصیلی و البته متناسب با دانسته های دانش آموزان و دیگری در پایان سال.

محدودیت های پژوهش:

- استفاده از ۵ متغیر که بعضی مانند خلاقیت تصویری تورنس خودش ۵ مولفه قابل توجه داشت انجام کار را سخت و طاقت فرسا کرده بود. از طرف دیگر اجرای این مقدار پرسشنامه برای دانش آموز ابتدایی زیاد و خارج از طاقت بود. از طرفی چون اجرا چند روز به طول می انجامید مشکلاتی را برای برنامه درسی مدارس ایجاد می کرد و با مقاومت شدید مدارس روبرو بود.

- افت و ریزش آزمودنی ها در آزمون اول و دوم مشکل دیگرکار بود. کافی بود در یکی از دو آزمون کسی پرسشنامه نداشته باشد که لاجرم پرسشنامه تکمیل شده اش هم دیگر بی اثر می شد و لاجرم باید کنار گذاشته می شد.
- مطابقت دادن نمرات ۴۵۷ نفر در ۱۰ مولفه (۵متغیر تحقیق و ۵مولفه خلاقیت) در دو آزمون اجرا شده نیز از سختی های کار بود.
- ساختن پرسشنامه ای که معرف یادگیری دانش آموز در ۴ درس مهم باشد و تدوین آن در قالب سوالاتی که در یک زنگ کلاسی قابل پاسخ گویی باشد از مشکلات دیگر کار بود.

منابع فارسی

- اتکینسون، آر، ال، اتکینسون، آر، اس، و هلیگارد، ای. (۱۳۷۶). زمینه روانشناسی (جلد اول) ترجمه محمد تقی براهنی و همکاران). تهران: رشد.
- اسلامی نسب، ع. (۱۳۷۴) روان شناسی اعتماد به نفس. تهران: انتشارات مهرداد
- اسلاوین، رابرت. ای. (۱۳۸۵) روانشناسی تربیتی نظریه و کاربست. ترجمه، سید یحیی سید محمدی. تهران: نشر روان.
- اسودی، مریم. (۱۳۷۹). اثربخشی درمانی شناختی بک به شیوه گروهی بر افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی. تهران
- افتخاری، فرنگیس. (۱۳۷۹). رابطه بین سبک شناختی وابسته به زمینه و نا وابسته به زمینه با عملکرد انواع آزمون پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی ۷۸-۷۹
- آقازاده، محمد (۱۳۸۰) روشها و فنون تدریس، انتشارات دانشگاه پیام نور
- ای، جی، رمی زفسکی (۱۳۸۸). طراحی نظام های آموزشی ، ترجمه هاشم فردانش تهران انتشارات سمت.
- بدلی خانقاه، یوسف (۱۳۸۱) بررسی و مقایسه تاثیر مشاهده الگوی پرخاشگری برافزایش میزان تمایل به پرخاشگری در دانش آموزان پسر پایه های سوم ابتدایی و سوم راهنمایی خلخال. پایان نامه ارشد دانشگاه تهران
- برنامه ریزی تغییر و نوگردانی در مدیریت آموزشی (۱۳۸۴). (ترجمه)، نشر ارسباران،
- به پژوه، احمد ، غباری، باقر، حسن خانزاده، عباسعلی، وحجازی، الهه. (۱۳۸۴) . مقایسه مهارتهای اجتماعی دانش آموزان کم شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، ۳۵،
- بودو، آلن (۱۳۵۸) خلاقیت در آموزشگاه. ترجمه علی خانزاده. نشر چهر
- بیابانگرد اسماعیل (۱۳۷۳)، روشهای افزایش عزت نفس کودکان و نوجوانان تهران انتشارات انجمن اولیاء و مربیان

- بیان‌ب‌انگ‌رد، اسماعیل. (۱۳۷۶) روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوان. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان
- بیان‌ب‌انگ‌رد، اسماعیل. (۱۳۸۰) روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوان. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان
- پارسا، محمد (۱۳۷۴). روانشناسی یادگیری بر بنیان نظریه‌ها: تهران انتشارات سخن
- پورافکاری نصرت‌الله (۱۳۷۲). فرهنگ جامع روانشناسی - روانپزشکی فرهنگی معاصر
- ثریا، سید مهدی. (۱۳۷۰) روش بحث و مذاکره (بررسی مطالعه تأثیر و تأثر متقابل در گروه). تهران: انتشارات رشد.
- جویس، بروس. ویل مارشا، و شاورز. بوری. (۱۳۸۱). الگوهای تدریس. ترجمه مجمد رضا بهرنگی. انتشارات کمال تربیت.
- حجازی، مسعود (۱۳۸۲). جرات ورزی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پایان‌نامه ارشد دانشگاه تهران
- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۷۸) ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن، مشهد: آستان قدس رضوی.
- خان‌جانی، مهدی، (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود عزت‌نفس دانش‌آموزان پسر نابینا، پایان‌نامه ارشد دانشگاه تهران.
- خوئینی، فاطمه (۱۳۷۹). رابطه بین سبک‌های یادگیری وابسته به زمینه و نا وابسته به زمینه با خلاقیت دانش‌آموزان دخترمدارس راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.
- دشتی، مهرداد. (۱۳۸۵). بررسی ساده و چندگانه سبک‌های یادگیری، خلاقیت، منبع کنترل و خلاقیت میان دانشجویان روزانه سال اول دانشگاه اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.
- دیکسون، دیوید. هرجی، کریستین (۱۳۷۷). مهارت اجتماعی در روابط فردی، ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروز بخت، تهران رشد.
- ذوالفقاری، اکرم‌السادات. (۱۳۷۷). «بررسی روایی، اعتبار و نرم‌یابی پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت در دبیرستانهای اصفهان» پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- ساختمانیان، صمد (۱۳۷۴) بررسی و مقایسه روش آموزش ویژه و عادی و شکوفایی خلاقیت دانش‌آموزان پسر کلاس‌های سوم ابتدایی مدارس غیرانتفاعی شیراز. پایان‌نامه ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- سیف، حسین (۱۳۷۹) بررسی تأثیر آموزش نقاشی به روش باز در پرورش خلاقیت کودکان ۱۰ ساله ذکور در مناطق ۱۵ و ۸ تهران. پایان‌نامه ارشد دانشگاه تربیت مدرس.

- سیف، علی اکبر (۱۳۶۸) روانشناسی پرروشی. امیر کبیر. امیر کبیر
- شرکت، مرضیه (۱۳۷۹) بررسی رابطه منبع کنترل خلاقیت میان دانشجویان روزانه دانشگاه اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۶۴) فرهنگ علوم رفتاری
- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). مهارت های آموزش و پرورش: روشها و فنون تدریس، تهران انتشارات سمت.
- شعبانی، زهرا، تقی پور ظهیر، علی (۱۳۷۶). تأثیر روشهای تدریس در افزایش تواناییهای شناختی، عاطفی و رفتاری دانش آموزان
- شعبانی، نوشین (۱۳۷۴) تأثیر آموزش ویژه به پرورش خلاقیت دانش آموزان دختر کلاس های مدارس ابتدایی. پایان نامه ارشد دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.
- شکر کن، حسین، قلی زاده. مظفر و حقیقی، جمال (۱۳۸۶). بررسی روابط ساده و چند گانه هدف های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های شهرستان ایزده. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز سال چهاردهم شماره های ۲۱ و ۱۶۶-۱۴۹
- شکر کن، حسین و باقری، مسعود. (۱۳۷۷). رابطه ی شیوه فرزند پروری با انگیزه پیشرفت دانش آموزان پسر دوره ی راهنمایی اهواز، مجله ی علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- شوون، ر (۱۳۶۸). سرآمد ها، کودکان تیز هوش. ترجمه محمود میناکاری. مرکز نشر دانشگاهی
- علمی، مسعود (۱۳۸۰). بررسی رابطه سبک های یادگیری و خلاقیت در دانش آموزان دبیرستان های پسرانه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.
- علوی، سید کامران (۱۳۸۳). بررسی روند تحول بالقوه خلاقیت کودکان و اثرات آموزش مهارت های زندگی در پرورش آن. پایان نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- علی پناه، فیض الله (۱۳۷۷). بررسی مقایسه ای روشهای آموزشی فعال آزمایشگاهی و سنتی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس علوم تجربی. پایان نامه کارشناسی ارشد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت و برنامه ریزی وزارت آموزش و پرورش
- فتحی آذر، اسکندر (۱۳۸۲). روشها و فنون تدریس. انتشارات دانشگاه تبریز
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۴) برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران، سمت
- فیرس، جری. تیموتی، ترال. (۱۳۸۳) روانشناسی بالینی: مفاهیم، روشها، ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران، انتشارات رشد

- کدیور، پروین، (۱۳۸۵) روان شناسی تربیتی، تهران، انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها
- کرامتی، محمدرضا، کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۴)، نگاهی نو و متفاوت به رویکرد یادگیری مشارکتی، مشهد، انتشارات آیین تربیت نگاهی نو و متفاوت به رویکرد یادگیری مشارکتی، مشهد، انتشارات آیین تربیت
- کلارک، هنری. سکیس. (۱۳۷۶) افزایش احترام به خود در کودکان و نوجوانان، ترجمه، پ. قاسم زاده، تهران، انتشارات رشد.
- کارتلج، جی؛ راسمن، گرچن. (۱۳۷۷) آموزش مهارتهای اجتماعی به کودکان، ترجمه محمد حسین نظری نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.
- کرمی، ابوالفضل (۱۳۷۴) هنجار یابی پرسشنامه آیزنک در گروه کودکان و نوجوانان ایران. دانشکده روانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی
- کوپر اسمیت، س. (۱۳۷۱) فهرست عزت نفس. ترجمه پریخ دادستان.
- گلاور، جان. و دیگران. (۱۳۷۷) روانشناسی شناختی برای معلمان. ترجمه، علینقی خرازی، تهران: انتشارات نشر دانشگاهی.
- گی ریشه (۱۳۶۷). کنش اجتماعی، (جلد اول). ترجمه هما زنجانی زاده. مشهد. انتشارات دانشگاه فردوسی.
- گیج و برلاینر (۱۳۷۴) روانشناسی پرورشی. ترجمه خوبی نژاد و همکاران، انتشارات حکیم فردوسی
- گیج. نیت ل، برلاینر. دیوید سی. (۱۳۷۴). روانشناسی تربیتی، ترجمه، خوی نژاد غلامرضا چاپ دوم. تهران: انتشارات پاژ انتشارات حکیم فردوسی.
- لطف آبادی، (1379)، روانشناسی رشد نوجوانی و بزرگسالی، جلد دوم، انتشارات سمت.
- ماسن، پاول هنری و کیگان، جروم و هوستون، آلتا کارول و کانجر، جان جین وی (۱۳۸۰) رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسائی. تهران: نشر مرکز.
- ماسن، هنری رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی (۱۳۷۰) تهران نشر مرکز.
- مای لی (۱۳۸۰) ساخت و پدید آیی و تحول شخصیت ترجمه محمود منصور، انتشارات دانشگاه تهران
- متسون و اولندایک (۱۳۸۴). بهبود مهارت های اجتماعی کودکان ترجمه به پژوه. انتشارات اطلاعات.
- مرتضوی زاده، سید حشمت الله (۱۳۸۰). مقایسه و بررسی سبک های مطالعه و یادگیری دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین در مقطع متوسط استان کهگیلویه و بویر احمد. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی

- منصور و همکاران (۱۳۶۵) لغت شناسی روانشناسی. ژرف
- منطقی، مرتضی (۱۳۸۰). بررسی پدیده خلاقیت در کتاب های درسی دبستان ، بررسی تاثیر آموزش خلاقیت در دانش آموزان ابتدایی و ارائه الگویی برای آموزش خلاق آنان. رساله دکتر یدانشگاه تهران.
- میناکاری، محمد (۱۳۷۵) خیال پردازی و بیان، مجله پژوهشهای تربیتی دوره جدید سال اول شماره ۱ صص ۱۰۷-۱۰۵
- میناکاری، محمد (۱۳۷۵) دروغگویی، خیال پردازی و خلاقیت، مجله پژوهشهای تربیتی دوره جدید جلد ۴ شماره ۱ و ۲ صص ۸۹-۱۰۵
- نلر، ج. اف (۱۳۶۹) هنر و علم خلاقیت. ترجمه علی مسدد. دانشگاه شیراز.
- نوروزی، داریوش. آقازاده، احمد. عزتخواه، کریم (۱۳۸۲). روشها و فنون تدریس، تهران انتشارات دانشگاه پیام نور.
- هارچی، اون، ساندرز، کریستین و دیکسون. دیوید (۱۹۹۴). مهارت های اجتماعی در ارتباطات میان فردی . ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروز بخت (۱۳۷۷) تهران انتشارات رشد.
- هرگنهان، بی. آر. و آلسون، ام. اچ. (۱۳۷۶). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: دوران
- همتی، قربان (۱۳۸۳). تاثیر آموزش خود کنترلی بر بهبود مهارت های اجتماعی دانش آموزان با اختلال بیش فعالی. پایان نامه ارشد دانشگاه تهران.
- هیلگارد، ارنست. باور، گوردون. (۱۳۶۷) ترجمه : محمدنقی براهنی. ویراسته : اسماعیل سعادت. تاریخ اولین چاپ، ناشر، مؤلف
- وایز برگ . رابرت . (۱۳۷۸). خلاقیت فراسوی اسطوره بلوغ . (ترجمه مهدی والفی) تهران: روزنه (تاریخ انتشار به زبان اصلی. ۱۹۹۴)
- وجدان پرست، حسین (۱۳۷۸) بررسی رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی مراکز تربیت معلم. پایان نامه ارشد دانشگاه تبریز.
- ودادیان زند، پرویز (۱۳۷۷). بررسی سبک های ، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان های پسرانه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.
- یوسفی. فرید، خیر. محمد، (۱۳۸۱) بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارتهای اجتماعی واتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی مجلیه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه تهران

– یوسفی، علیرضا. قاسمی، غلامرضا. فیروز نیا، سمانه. (۱۳۸۸) ارتباط انگیزش با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان تهران، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی

REFERENCES

- Amabile, T.M. & Hennessey, B.A. (1986). The condition of creativity. In: F. Harding and J. Mumford (eds). A source book for creative thinking. USA: Charles Scribner's Sons.
- Amabile, T.M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.
- Amabile, T.M. (1983). The social psychology of creativity. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T.M. (1985). Motivation and creativity: Effects of Motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Psychology*, 48, 393-399.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). Social learning and personality development. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Bibet, J. & Lewinsohn, P.M. (1973). The concept of social skills. *WITH SPECIAL Reference clinical psychology*, 40, 340-312.
- Biggs, E.E. (1972). Investigational methods. In: L.R. Chapman (ed). The process of learning mathematics. Pergamon Press: Oxford.
- Boaylaf, L. Maincriam, H. Ross Arthur, B. Markman (2005). Cognitive Psychology. Wiley (Gohn-wiley & sons, Inc)
- Bolton, R. (1993). People Skills. Published in Australia by Simon
- Bougart, C. Mein & Ciam, H. Ross, Arthur, B. Markman. (2005). Cognitive psychology Wiley (Gohn-wiley & sons, Inc).
- Brown, W. & Brown, B. (1998). Cooperative learning in Latin America. *International Journal of Educational Research*, 29, 2.
- Buss, A.H. (1971). Aggression pays, in: J.L. Singer (ed). The control of aggression and violence. New York: Atherton Press.
- Celest, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100, 521-532.
- Celest, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100, 521-532.
- Champaign counseling center (1996). "Copyright by the Board of Trustees of Illinois University of Illinois at Urbana-Champaign" River Press 499, NY 11751-1826, USA.
- Champaign counseling center (1996). "Copyright by the Board of Trustees of Illinois University of Illinois at Urbana-Champaign" River Press 499, NY 11751-1826, USA.
- Chen, A.J. Swerdlik, M.E. & Phillips, S.M. (1996). Psychological testing assessment (3rd ed). California: Mayfield
- Cooper, S.M. (1967). The antecedents of self-esteem. W.H. Freeman and Company, San Francisco.
- Coopersmith, S. (1967). The Antecedents of Self-esteem. San Francisco, CA: Freeman.

- Crick, N.R & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information in children's social adjustment. *Psychological social bulletin*. 115, 74 -101.
- Don clark q.(2000) learning styles. How we go from the unknown to the http: learning styles . com
- Eliot, S.N.Sheridon, S.M, & Gresham, F.M (1989). Assessing and Training Social skills deficits: A Case study for scientist – proactioner. *Journal of scholl psychology*.
- Elliot , s.n.et al (1996).educational psychology .second edition .usa: brown and dench mark
- Fantuzzo, J., Manz, P._ H., & McDermott, P.(1998). Preschool version of the Social Skills Rating System: An empirical analysis of its use with low-income children. *Journal of School Psychology*, 36 (2), 199-214. 37.
- Farsides, T; Woodfield, R. (2003). Individual differences and underegradute academic success: The riles of personality, intelligence and application, personality and Individual 1225-1243
- Freud .s.(1961) Beyond the pleasure principle (1920) the international psycho- analytical library no.4(j.strachey .ed. trans)London : Hogarth and the institute of psycho – analysis.
- Gage, N. L., & Berliner, D.C. (1984, 1992).Educational Psychology (6th and 5th, ed). Hopewell, N.J.: Houghton Mlfin.
- Ghrasham, F.,& Elliot, S.(1990). Social skills Rating System Manual, Circlc Pine, MN: American Guidance Service .
- Ghrasham, F.M.(2002). Teaching social skills to high risk children and youth: Preventive and remedial strategies. In M. Walker & G. Stoner (Eds). *Inteventions for academic and behavior problems* 11. Preentive and remedial strategies(pp. 403-432).
- Gresham .F.M,&Elliott .S.N. (1990).social skills rating system manual . circle pines , MN :American guidance service.
- Gresham, F.M., Watson, T.S. & Skinner C.H.(2001). Functonal behavioral assessment: Principle, procedures, and future directions. *School psychology Review* 30,150-172
- Guilford .J.P. (1950).Creativity: its measurement and development . new york : scribner and sons press.
- Heesaker, M.(1981). A review of the history of field dependence losangeles, G.A. presented at the convention of American A ssociation
- Hollinger, J. D: (1987). Social Skills for Behaviorally Disordered Children as Preparation for Matinstreaming: Therapy, Practive and New Direc
- Jamyang-Tshering, K. (2004). Social competence in Preschoolers: An evaluation of the psychometric properties of the preschool Social Skills Rating System (SSRS). Unpublished doctoral thesis. Department of psychology: Pace University.
- JOHNSON, O Johnson (1989). learning together and alone: cooperative competitive, , rand individualistic learning. Bost on: Allyn and Bacon
- Kaplan , H.I.&sadock .B.J.(2003). Synopsis of psychiatry behavioral sciences / clinical psychiatry behavioral sciences / clinical psychiatry (9ed) new york : Williams & wilking.
- Keller , M.F.&Carlson, P.H. (1974). The use of symbolic modling to promote social skills in presehool children with low level of social responsireness. *Child development* , 45, 942 – 919 .

- Kupersmidt, J., & Coic, J. (1990). Preadolescent peer Status Aggression, and School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence, *Child development*, 61, 1350-1362.
- Lee-corbin,H&Denicolo.pam(1998).Portrait of the able child.Hgih light of case study research. *High ability study*,9(2).207-218
- Manz, P._H.; Fantuzzo, J. W. & Mc Dermott, P. A. (1999). The parent version of the preschool social skills rating scale: An analysis of its use with low-income, ethnic minority children. *School Psychology Review*, 28 (3), 443-505.
- Meador,k.s(1992)Emeging rainbows: a review of The literature on creativity.*Journal for education of gifted*.15,2,81-163
- Mayer .R.E.(1992).thinking . problem solving . cognition .(n en ed). New york: freeman and company .
- Merrel, k. W., & Gimpel, G.A(1997) Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment and treatment, New jersey
- Moaney R.L. (1995) A conceptual for the identification of creative. NY: Robert, E. K RIEGER.
- Mooney R.L.(1995) A conceptual for the identification of creative talent in C.w taylor & F Barron (Eds).scientific creativity . NY: Robert, E. Riger.
- Moyer K.E.(1971). The physiology of aggression and the implication for aggression control in: singer , j.l. the control of aggression and violence academic press.
- Mussen .P.H.(1983).Hand book. Of child psychology vol.4. jhon willey and sons press.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and Developmental Psychology, 28, 231-241. interpersonal concerns.
- Phobia: The Influence Of Developmental Training: A Controlled Trial. *Journal Of Anxiety Disorders.*; (23): 519-528.
- Pin, R.C & Markle, A.(1979) Modification of social skills deficts in children . In A, S Ballack & M. Herson(Eds),. *Journal of consulting and Research and to the behavior*.
- Rinn , R.C. & Markel , a. (1979). Modification of social skills deficits in children . in A. S. Bellack & M.Hersen (eds) *research and practice in social skills traning* . new york : plenum press.
- Rogers, s (2000)Interventions that facilitate socialization in children with autism. *Journal of Autism an Developmental Disorders*. 30, 399-409
- Sabderd, B.W., & Frank, B. (1965) . *Self esteem and life*. New York
- Slomowski, C. & Ounn, J. (1996). Young children understand of other people’s feeling and beliefs. *Child development*, 62, 1352-1360. pergamon press.
- Slomowski, C. & Ounn, J. (1996). Young children understand of other people’s feeling and beliefs. *Child development*, 62, 1352-1360.
- Smith, J.E.(2001) The cognitive orientation to Learning available.
- Smith, R.L. & Troth, W.A (1975). Achievement : An rational approach to Psychological aducation. *Journal of Counseling Psychology*. 75, 500-503.
- Steiner, C.M.(1974). *Scrip s people live*. New York. Bantam books sweet, A.p; snow. C.E.(Eds)(2003), *Rethinking reading com pharehenson*, new York Guilford press
- Stern berg .R.J.(1989).A three . facet model of creativity . in R.J. Sternberg. *The nature of creativity* (pp. 125- 147). London: cambrige university press.

- Sternberg, R.j.(2001). What is the common thread of creativity, Its dialectical relation of intelligence, and wisdom. *American psychology*, 360 -362.
- Taylor ChT, Alden LE,(2009). *Social Interpretation Bias And Generalized Social*
- Taylor J.C.W. (1989). *Various approaches to definition of creativity* . Cambridge university press.
- Tinajero, C. & Parnomo M.E.(1998). Field dependence – in dependence and strategic learning international . *Journal of Education Research* .vol 29, pp 251- 262.s
- Torrance. E.P(1980) Lesson about Giftedness and creativity from a nation of 115 million over thinkers. In *Gifted child quarterly*, vol 1.
- Torrance. E.P(1992). *Torrance test of creative thinking.scoring manual for figural test*. university of Minnesota.
- Van Hasselt, V.b., Hersen, M., Kazdin, A.E, Simon, J & Matanuono, A, (1983) *Social skills Training for blind adolescents*, *Journal of visual Impairment & Blindness*, 77.4,199,203 practice in social skills training . New York. Plenum press.
- Van Hasselt, V.B.(1979). *Social skills assessment and training for children : an evaluation review* . *behavior research therapy*. vol17. pp 413- 437
- Wallace .B.(1989). *Creativity , some definition : the creative personality , the creative process the creative classroom* . *Gifted education international* vol4, pp63-73
- Walshaw, J. C., Konold, R. T., & Pianta, C. R.(2005). Factor structure of the social skills Rating System across child gender and ethnicity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 201-215.
- Watkins , et al .(2000) *learning about learning (resources for supporting effective learning)* new york routledge falmer.
- Woolfolk, A.E. (1995, 2001). *Educational Psychology* (6th, 8th, ed). Boston: Allyn and Bacon Schuster.
- www.inford.org/biblio/learning - cognitive.

پیوست‌ها:

پرسشنامه‌های تحقیق

پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت

نام و نام خانوادگی: سن: تاریخ اجرا: نام مدرسه: منطقه: کلاس:

دانش آموز گرامی

لطفا جملات زیر را با دقت بخوانید و در صورتی که هریک از آنها با وضعیت فعلی شما مطابقت دارد در ستون بلی و چنانچه به هیچ شکلی با وضعیت شما مطابقت ندارد ستون خیر را علامت بزنید.

ردیف	سوالات	بلی	خیر
۱	بیشتر اوقات در خواب و خیال به سر می برم.		
۲	از خود خیلی مطمئن هستم.		
۳	اغلب آرزو می کنم ای کاش فرد دیگری بودم.		
۴	من دوست داشتنی هستم.		
۵	با والدینم اوقات خوشی را می گذرانم.		
۶	هیچ وقت در مورد چیزی نگران نمی شوم.		
۷	صحبت کردن در مقابل کلاس برایم سخت است.		
۸	آرزو می کنم ای کاش کوچکتر (جوان تر) بودم.		
۹	چیزهای زیادی در من وجود دارد که اگر می توانستم آنها را تغییر می دادم.		
۱۰	به آسانی می توانم تصمیم بگیرم.		
۱۱	دیگران از بودن من لذت می برند.		
۱۲	درخانه زود عصبانی می شوم.		

۱۳	همیشه کار درست را انجام می دهم.		
۱۴	به امور تحصیلی خود افتخار می کنم.		
۱۵	همیشه باید کسی به من بگوید چکار کنم.		
۱۶	انجام هرکار جدیدی وقت زیادی از من می گیرد.		
۱۷	اغلب از آنچه انجام داده ام متاسفم.		
۱۸	بین هم سن و سالان خود مشهور هستم.		
۱۹	معمولاً والدینم به احساسات من توجه می کنند.		
۲۰	هرگز ناخشنود نیستم.		
۲۱	تا آنجا که بتوانم کار را به نحو احسن انجام می دهم.		
۲۲	من به راحتی تسلیم می شوم.		
۲۳	معمولاً می توانم از خود مواظبت کنم.		
۲۴	من فردی نسبتاً شادمان هستم.		
۲۵	من ترجیح می دهم با بچه ای کوچکتر از خودم بازی کنم.		
۲۶	والدینم انتظارات بیش از حدی از من دارند.		
۲۷	من تمام کسانی را که می شناسم دوست دارم.		
۲۸	دوست دارم معلم در کلاس برای درس جواب دادن من را صدا بزند.		
۲۹	من خود را درک می کنم.		
۳۰	مثل من بودن خیلی سخت است.		
۳۱	همه چیز در زندگی من گره خورده است.		
۳۲	بچه ها معمولاً از عقیده من پیروی می کنند.		

۳۳	هیچکس در خانه به من توجه زیادی نمی کند.		
۳۴	هرگز سرزنش نمی شوم.		
۳۵	آنقدر که دوست دارم تکلیف مدرسه را انجام نمی دهم.		
۳۶	می توانم تصمیم بگیرم و به آن پای بند بمانم.		
۳۷	من واقعاً دوست ندارم یک پسر باشم.		
۳۸	من خودم را دست کم می گیرم.		
۳۹	دوست ندارم با دیگران باشم.		
۴۰	خیلی وقت ها دوست دارم خانه را ترک کنم.		
۴۱	من اصلاً کم رو نیستم.		
۴۲	من اغلب اوقات در مدرسه احساس دلخوری می کنم		
۴۳	من اغلب اوقات احساس می کنم که از خود شرمنده ام.		
۴۴	من به زیبایی دیگران نیستم.		
۴۵	اگر چیزی برای گفتن داشته باشم معمولاً آن را می گویم.		
۴۶	بچه ها اغلب از من عیب جویی می کنند.		
۴۷	پدر و مادرم مرا درک می کنند.		
۴۸	من همیشه راست می گویم.		
۴۹	معلمان در من احساس ناخوشایند بی کفایتی را بوجود می آورند.		
۵۰	برایم مهم نیست که بر من چه می گذرد.		
۵۱	من فردی شکست خورده هستم.		
۵۲	به هنگام سرزنش به آسانی ناراحت می شوم.		

۵۳		بچه های دیگر بیشتر از من مورد علاقه دیگران هستند.
۵۴		اغلب اوقات این احساس را دارم که والدینم مرا تحت فشار قرار می دهند.
۵۵		همیشه می دانم که به مردم چه بگویم.
۵۶		اغلب در مدرسه دلسرد می شوم.
۵۷		معمولاً چیزی مرا آزار نمی دهد.
۵۸		نمی توان به من اعتماد کرد.

پرسشنامه مهارت های اجتماعی متسون و اولندایک

دانش آموز گرامی

لطفاً گزینه های زیر را با دقت بخوانید و نظر خود را با زدن x در خانه مربوط مشخص کنید.

ردیف	سوال	تقریباً هیچ وقت	تقریباً بعضی وقت ها	تقریباً نصف اوقات	اکثر اوقات	تقریباً همیشه
۱	من دیگران را می خندانم					
۲	من دیگران را تهدید می کنم یا با آنها قلدرانه رفتار می کنم.					
۳	من خیلی زود عصبانی می شوم.					
۴	من رفتارهای ریاست منشانه دارم (به جای اینکه انجام کاری را از دیگران خواهم کنم به آنها دستور می دهم)					
۵	من اغلب اوقات غر می زنم یا شکایت می کنم.					
۶	هنگامی که کسی با من صحبت می کند وسط حرف او می پرسم و حرفش را قطع می کنم.					

۷	از چیزهایی که مال من نیست بدون اجازه استفاده می کنم.				
۸	من به خودم می نازم و فخر می فروشم.				
۹	وقتی که با دیگران صحبت می کنم جهت صورتم به سمت آنهاست.				
۱۰	من دوستان متعددی دارم.				
۱۱	وقتی که عصبانی هستم با دستم دیگران را می زنم.				
۱۲	من به دوستی که آسیب دیده کمک می کنم.				
۱۳	من دوستی را که غمگین است دلداری می دهم.				
۱۴	من به کودکان دیگر تحقیر آمیز نگاه می کنم.				
۱۵	وقتی کسی کاری را به خوبی انجام می دهد من عصبانی می شوم یا به او حسادت می کنم.				
۱۶	وقتی کسی کاری را به خوبی انجام می دهد من خوشحال می شوم.				
۱۷	من اشتباهات و کارهای نادرست دیگران را گوشزد می کنم.				
۱۸	من همیشه می خواهم نفر اول باشم.				
۱۹	من به قول های داده شده عمل نمی کنم.				
۲۰	من به دیگران می گویم که آنها چقدر خوب هستند.				
۲۱	من برای بدست آوردن چیزی که می خواهم دروغ می گویم.				
۲۲	من به افراد دیگر گیر می دهم و آنها را عصبانی می کنم.				
۲۳	من به سوی دیگران می روم و سر صحبت را با آنان باز می کنم.				

۲۴	وقتی کسی کاری را برای من انجام می دهد خوشحال می شوم و می گویم متشکرم.				
۲۵	دوست دارم تنها باشم.				
۲۶	از حرف زدن با دیگران می ترسم.				
۲۷	من راز نگهدار خوبی هستم.				
۲۸	من می دانم که چگونه دوست پیدا کنم.				
۲۹	من عمداً دیگران را غصه دار و احساسات آنها را جریحه دار می کنم.				
۳۰	من دیگران را مسخره می کنم و دست می اندازم.				
۳۱	من از دوستانم حمایت می کنم.				
۳۲	وقتی دیگران صحبت مباح کنند من به آنها نگاه می کنم.				
۳۳	من فکر می کنم که همه چیز را می دانم.				
۳۴	چیزهایی را که دارم با دیگران به مشارکت می گذارم.				
۳۵	من آدم لجباز و یکدنده ای هستم.				
۳۶	من چنان عمل می کنم که گویی کسی بهتر از من نیست.				
۳۷	من احساساتم را نشان می دهم.				
۳۸	من فکر می کنم دیگران به من گیر می دهند در حالی که این طور نیست.				
۳۹	من با ایجاد سرو صدا (مثل آروغ زدن و فین فین کردن) دیگران را ناراحت می کنم.				
۴۰	من از اموال دیگران مانند اموال خودم مراقبت می کنم.				

۴۱	من خیلی بلند حرف می زنم.				
۴۲	من افراد را با نام خطاب می کنم.				
۴۳	من به دیگران پیشنهاد کمک کردن می دهم.				
۴۴	از اینکه بتوانم به کسی کمک کنم احساس خوبی دارم.				
۴۵	من سعی می کنم از هر کسی بهتر باشم.				
۴۶	وقتی که با دیگران صحبت می کنم از آنها سوال می کنم.				
۴۷	من اغلب اوقات دوستانم را ملاقات می کنم.				
۴۸	من به تنهایی بازی می کنم.				
۴۹	من احساس تنهایی می کنم.				
۵۰	وقتی که کسی را ناراحت می کنم از او معذرت می خواهم.				
۵۱	من دوست دارم که رئیس باشم.				
۵۲	من در بازی کودکان دیگر شرکت می کنم.				
۵۳	من اغلب اوقات دعوا می کنم.				
۵۴	من نسبت به دیگران حسادت می ورزم.				
۵۵	برای افرادی که با من مهربان هستند کارهای خوب انجام می دهم.				
۵۶	هنگام برخورد با دیگران از آنها احوال پرسی می کنم.				
۵۷	هنگام دیدار با دیگران آنقدر پیش آنان می مانم تا از دست من ذله شوند.				

۵۸	هر چیزی را بیش از حد لازم توضیح می دهم.				
۵۹	وقتی کسی جوکی می گوید یا داستان خنده داری را تعریف می کند من می خندم.				
۶۰	من فکر می کنم که هدف اصلی پیروزی است.				
۶۱	وقتی که با دیگران شوخی می کنم آنها را آزار می دهم.				
۶۲	من می خواهم با کسی که مرا اذیت می کند، رابطه داشته باشم.				

پرخاشگری

دانش آموز گرامی

لطفا جملات زیر را با دقت بخوانید و در صورتی که هریک از آنها با وضعیت فعلی شما مطابقت دارد در ستون بلی و چنانچه به هیچ شکلی با وضعیت شما مطابقت ندارد ستون خیر را علامت بزنید.

ردیف	سوال	بلی	خیر
۱.	آیا از اذیت کردن کسانی که شما را دوست دارند لذت می برید؟		
۲.	آیا از شوخی های عملی، که بعضی وقتها واقعاً می توانند به مردم صدمه بزنند لذت می برید؟		
۳.	آیا دوست دارید سایر بچه ها از شما بترسند؟		
۴.	آیا از بریدن اندام حیوانات در بررسی های علمی لذت می برید؟		
۵.	آیا گاهی دوست دارید حیوانات را اذیت کنید؟		
۶.	آیا بیشتر از بچه های دیگر جنگ و دعوا به راه می اندازید؟		
۷.	اگر سگی را ببینید که زیر ماشین رفته است، خیلی ناراحت می شوید؟		
۸.	آیا کسی هست که به خاطر کار بدی که در حق او کرده اید سعی کند انتقام بگیرد؟		
۹.	آیا از اذیت کردن بچه های دیگر کمی لذت می برید؟		
۱۰.	آیا زیاد دعوا می کنید؟		
۱۱.	آیا در مدرسه بیشتر از سایر کودکان دچار مشکل می شوید؟		
۱۲.	آیا دوست دارید سربه سر دیگران بگذارید؟		

۱۳	آیا گاهی از تماشای کتک خوردن یک بچه توسط یک فرد زورگو لذت می برید؟		
۱۴	آیا دوست دارید به تنهایی به کره ماه سفر کنید؟		
۱۵	آیا والدین تان نسبت به شما خیلی سخت گیری می کنند؟		
۱۶	آیا از گرفتار شدن حیوانی در تله زیاد تاسف می خورید؟		
۱۷	آیا همیشه برای حفظ اموال دیگران دقت خاصی نشان می دهید؟		

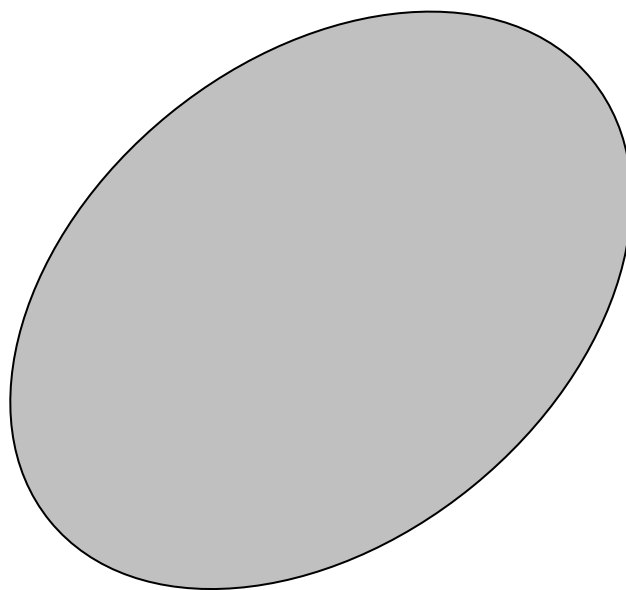
فرم A خلاقیت تصویری تورنس

دانش آموز گرامی

لطفا فعالیت های زیر را با دقت انجام دهید.

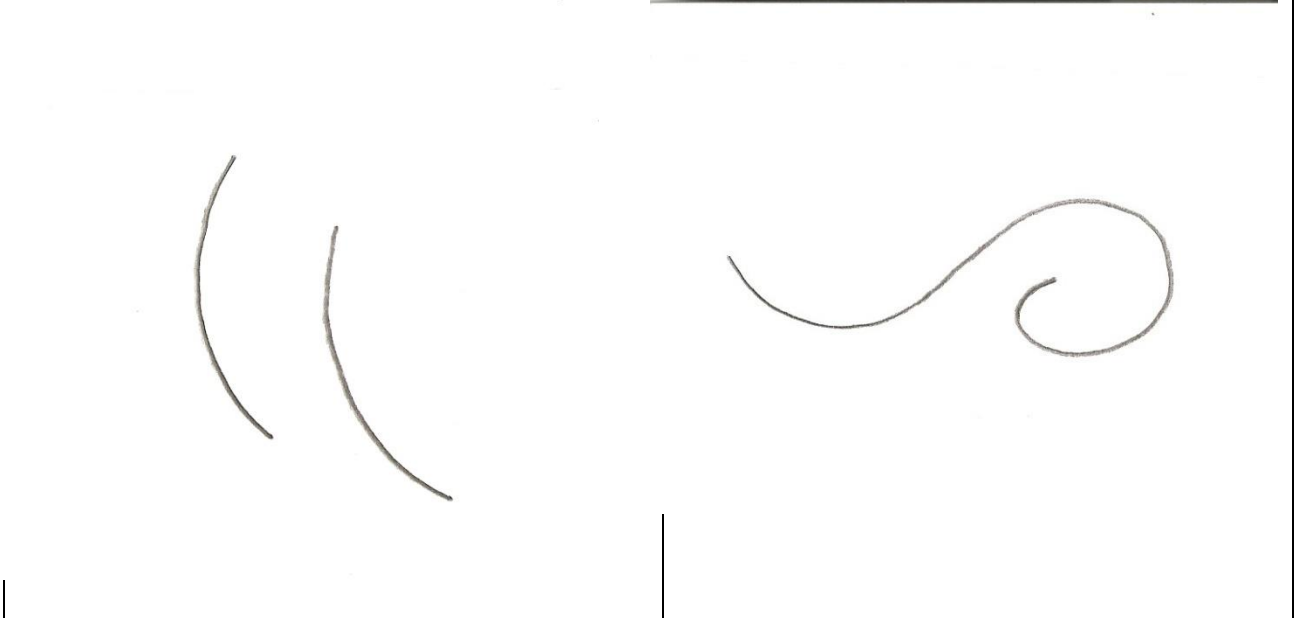
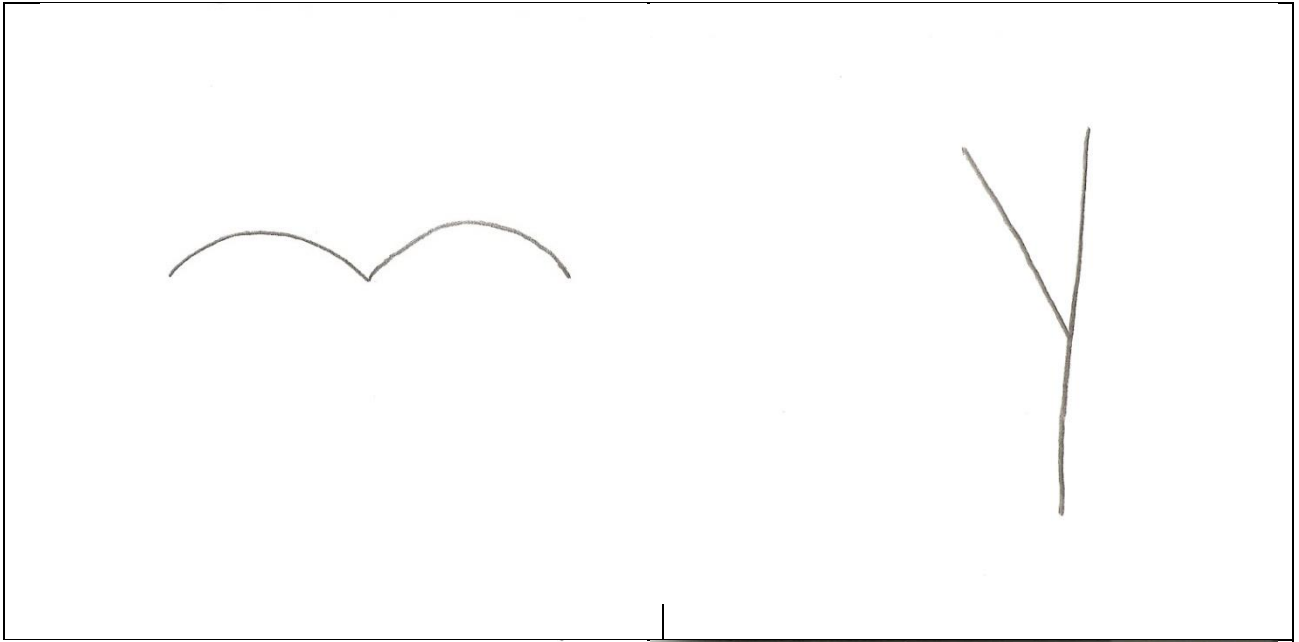
فعالیت شماره ۱

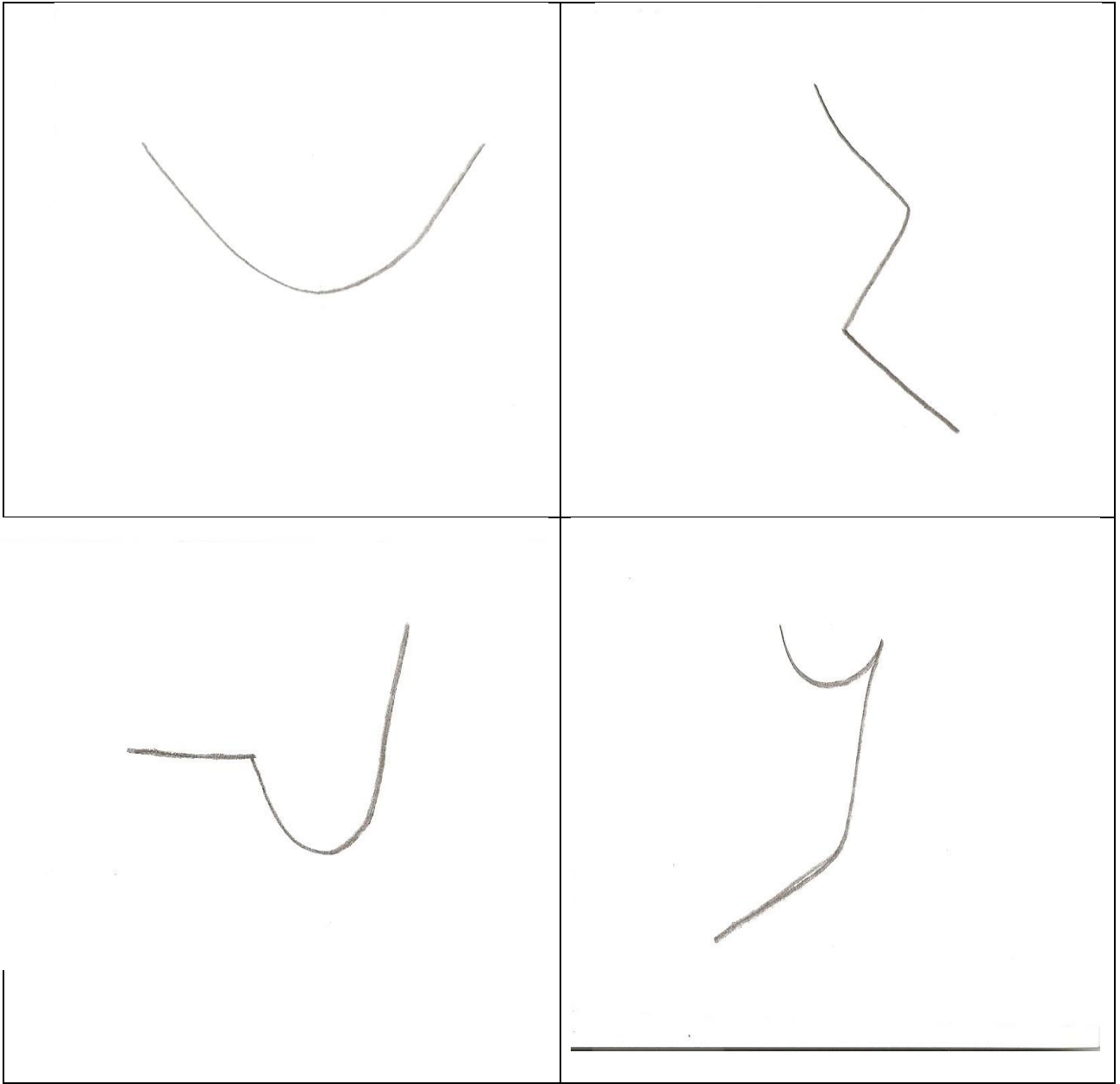
در قسمت زیر یک تصویر منحنی وجود دارد به تصویر یا شئی فکر کنید که شکل زیر شما را به یاد آن می اندازد. حالا با استفاده از مداد، خودکار و یا مداد رنگی، شکل را تغییر دهید و خطوط یا قسمت هایی را به آن اضافه کنید و تصویر مورد نظرتان را بسازید. سعی کنید به تصاویری فکر کنید که به فکر دیگران نمی رسد. پس از اینکه تصویر را کامل کردید سعی کنید یک اسم یا تیترا برای آن انتخاب کنید و نام آن را در زیر تصویر بنویسید. بکوشید که تیترا انتخاب شده شما یک تیترا جالب و غیر عادی باشد. کلاً ۱۰ دقیقه وقت دارید تا این تصویر را کامل کنید و یک تیترا برای آن انتخاب کنید.

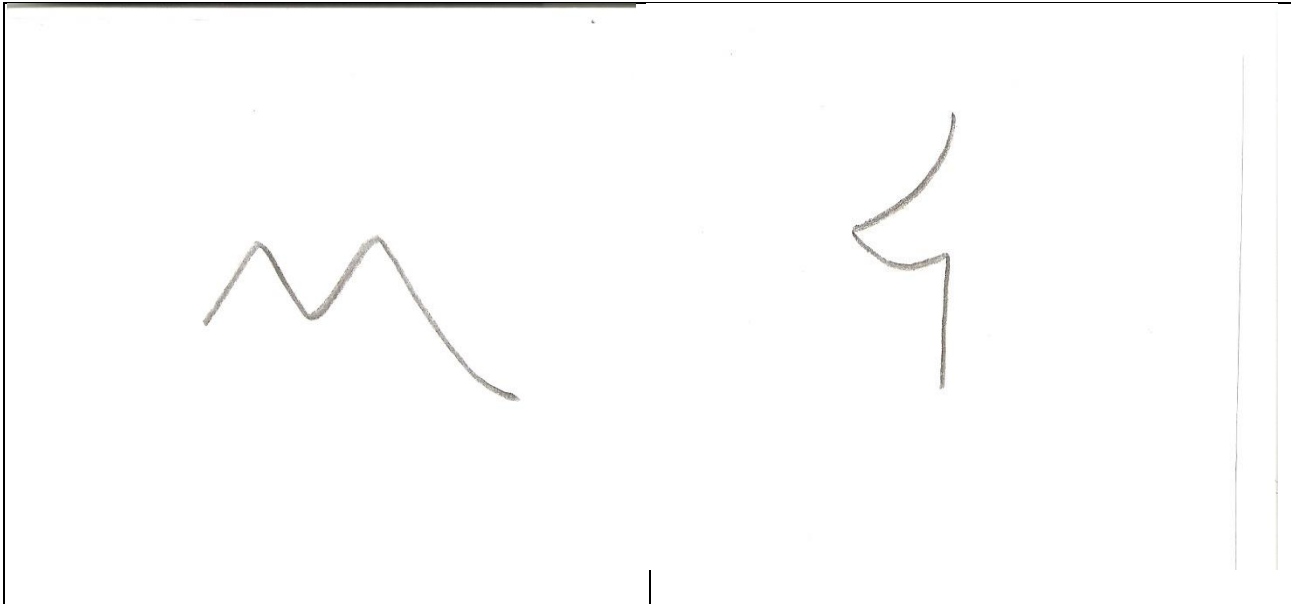


فعالیت شماره ۲:

شما می توانید در این صفحه و صفحه بعدی با اضافه کردن خطوطی به شکل های ناتمام، شکل های جالبی بسازید. باز هم سعی کنید به شکل هایی فکر کنید که هیچکس به آنها فکر نمی کند. این شکل ها را به گونه ای تکمیل کنید که بتوانید یک قصه جالب با آن بسازید. پس از این که تصویرتان را کامل کردید، یک اسم یا تیترا برای آن انتخاب کنید و نام آن را در زیر تصویر بنویسید. بکوشید تیترا انتخاب شده شما، یک تیترا جالب و غیر عادی باشد. ۱۰ دقیقه وقت دارید تا همه این تصاویر را کامل کنید و یک تیترا برای آن انتخاب نمایید.







فعالیت ۳:

ده دقیقه وقت دارید تا ببینید چند عدد شکل را می توانید با استفاده از خط های مستقیم دوتایی این صفحه و صفحات بعدی بسازید. با استفاده از مداد، خودکار یا مداد رنگی، خط هایی را به خط های دوتایی این صفحه و صفحات بعدی اضافه کنید. شما می توانید خط ها و علامت هایی را بین خط های دوتایی، بالای آنها، پایین آنها و هر جای دیگری بگذارید تا تصویر مورد نظرتان را بسازید سعی کنید برای ساختن این تصاویر، به چیزهایی فکر کنید که دیگران فکر نمی کنند. تا آنجا که می توانید تلاش کنید تصویرهایی که می سازید با هم فرق داشته باشند و شبیه هم نباشند. آنها را به شکلی کامل کنید که بتوانید در مورد هر یک از آنها یک قصه کامل بسازید پس از این که تصویرتان را کامل کردید، یک اسم یا تیتیر برای آن انتخاب کنید و نام آن را در زیر تصویر بنویسید. بکوشید که تیتیر انتخاب شده شما یک تیتیر جالب و غیر عادی باشد.



آزمون جامع کلاس سوّم-اجرای اول

۱- متن زیر را به دقت بخوان و هر کلمه ای که اشتباه بود را پیدا کن و زیرش خط بکش . سپس صحیح آن را بالایش بنویس .

مسعود دید دماغ رضا واقعاً باد کرده است. وقتی این منذرہ را دید گفت: حیف شد، آن زنبور عسل بیچاره که تو را نیش زد، غرق شد. رضا با عثانیّت گفت: مثل اینکه تو عادت داری در اوغات فراغت خودت، من را مسحره کنی؟! مسعود گفت: متعسّفم؛ معذرت می‌خواهم، اصلاً خواستم باعث شادی تو شوم تا حواست از دماغت پرت شود! بهتر است مشغول مطالعه شوی و دفتر خاطراتت را بخوانی تا

دردت را فراموش کنی .

۲- در جای خالی کلمه ی مناسب بنویس .

- اسکلت از جنس است و مهم‌ترین قسمت اسکلت است.

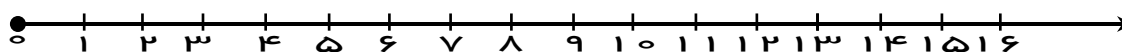
- برای رسم و تشخیص گوشه‌ی راست از وسیله‌ای به نام استفاده می‌کنیم.

- به مثلثی که دو ضلع هم اندازه دارد، مثلث می‌گویند.

- گیاهانی که برگ دارند دارای ریشه‌ی راست و گیاهانی که برگ دارند

دارای ریشه‌ی افشان هستند.

۳- تساوی $3 \times 4 = 4 \times 3$ را روی محور نشان دهید.



۴- دانشمندان گیاهان دانه‌دار را به چند گروه طبقه‌بندی می‌کنند؟ نام ببرید و برای هر گروه یک مثال بنویسید.

۵- برای « $۲۷ \div ۳$ » یک مسئله بنویسید و آن را حل کنید.

۶- چرا غذای پرندگان با هم تفاوت دارد؟

۷- در جای خالی عدد مناسب بنویسید :

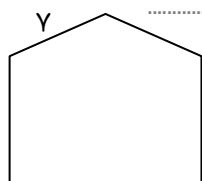
$$\begin{array}{r} ۷ \quad \circ \quad ۳ \\ - \quad \square \quad ۸ \quad \square \\ \hline ۴ \quad \square \quad ۵ \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \square \quad ۴ \quad ۳ \\ + \quad ۳ \quad ۸ \quad \square \\ \hline ۴ \quad \square \quad ۱ \end{array}$$

$$۴۲ \div \square = ۶$$

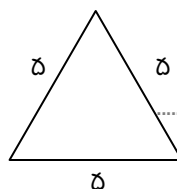
$$۸ \times ۱ \times ۶ = \square$$

۸- نام شکل‌های زیر را نوشته و قطرهای آن را حساب کنید.



نام شکل :

تعداد قطر :



نام شکل :

تعداد قطر :

غلط	درست	۹- جملات درست و غلط را با علامت ☒ نشان دهید.
☐	☐	- اولین مرحله‌ی کار دانشمندان سؤال کردن است
☐	☐	- مرغابی جانوری است که مهاجرت نمی‌کند.
☐	☐	- همه‌ی خزندگان با شش نفس می‌کشند.
☐	☐	- ماهی‌ها بچه‌زا هستند.

آزمون جامع کلاس چهارم - اجرای اول

۱- متن زیر را به دقت بخوان و هر کلمه‌ای که اشتباه بود را پیدا کن و زیرش خط بکش . سپس صحیح آن را بالایش بنویس .

تو گفתי مهربان‌تر از خدا نیست. وقتی هم سنّ شما بودم کودکی کنجکاو و فعال بودم، فکرهای عجیب و غریبی به سرم می‌زد می‌خواستم بدانم چرا؟ خوب است کمی به خودمان بیندیشیم که اگر دیگران نبودند چه می‌شد. غلامرضا تختی مظهر مهربانی و آزاده‌گی که پهلوان بودن مهم‌تر از قهرمان شدن است. نمی‌گویم نباید خودما را ببینیم بلکه می‌گویم اتفاقاً آدم باید خوب خودش را ببیند ولی خود را با دیگران

ببیند.

۲- محمد و احمد روی هم ۸۴۳۵ تومان پول دارند.

احمد می گوید من با تمام پولم می توانم یک کتاب
داستان ۷۵۰ تومانی، یک خودکار ۲۵۰ تومانی، و یک
کیف ۳۰۰۰ تومانی بخرم. حساب کنید هر کدام چه
قدر پول دارند؟.

۳ - معنی کنایه های زیر را بنویسید.

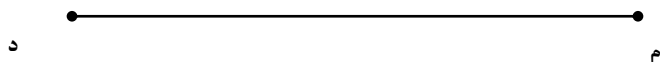
غاز چراندن :

شال و کلاه کردن :

۴ - عمود منصف پاره خط زیر را رسم کنید، سپس

خطی موازی به فاصله ی ۱ سانتی متر با خط

عمود منصف رسم کنید.



۵ - به سوالات زیر پاسخ دهید .

الف) ارزش مکانی بزرگترین رقم ۱۴۲۸۵۷ چیست ؟

ب) آفت های کشاورزی را تعریف کنید و یک راه مبارزه با آنها را بنویسید:

.....
.....

ج) معنی و مفهوم بیت روبرو را بنویسید: بنی آدم اعضای یک پیکرند که در آفرینش زیک گوهرند.

۶- مترادف کلمه‌های زیر را بنویس .

عجیب و غریب : هماهنگ :

لطف : عیب :

۷- در جای خالی کلمات مناسب بنویسید .

- مایع غلیظی به نام تمام سلول را پر می‌کند.

- سبزی رنگ برگ، به دلیل وجود ماده‌ای به نام است.

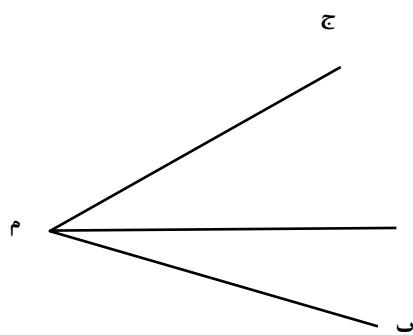
- نوعی انگل که در انتهای لوله‌ی گوارش انسان و به خصوص کودکان زندگی می‌کند می‌باشند.

- هوا مخلوطی از چند گاز است که مهم‌ترین آن‌ها گاز است.

۸- با رسم نیمساز زاویه‌ی «ب م ج» مشخص

کنید، نیم خط «م» نیمساز زاویه‌ی «ب م ج»

است یا خیر؟



۹- ضرب‌های زیر را انجام دهید :

$$\begin{array}{r} 8 \quad 9 \quad 4 \\ \times 1 \quad 0 \quad 6 \\ \hline \square \quad \square \quad \square \end{array}$$

$$۸۲۹ \times ۲۰۰ = \boxed{}$$

$$۶۱۰ \times ۱۰۰۰ = \boxed{}$$

نادرست	درست	۱۰- جمله‌های درست یا نادرست را با علامت ⊗ مشخص کنید.
☐	☐	۱- به پوشش اطراف سلول هسته می‌گویند.
☐	☐	۲- خود گیاه هم از غذایی که می‌سازد استفاده می‌کند.
☐	☐	۳- ادویه بیشتر از کشورهای گرم و مرطوب به دست می‌آید.
☐	☐	۴- دریا برای زندگی اسفنج‌ها و مرجان‌ها محیط مناسبی نیست.
☐	☐	۵- همه‌ی مخلوط‌ها نوعی محلول هستند.
☐	☐	۶- بندپایان فراوان‌ترین جانوران روی زمین‌اند.

آزمون جامع کلاس پنجم-اجرای اول

۱- متن زیر را به دقت بخوان و هر کلمه‌ای که اشتباه بود را پیدا کن و زیرش خط بکش . سپس صحیح آن را بالایش بنویس .

سرسبز و با تراوت پایدار و با عظمت. دشت‌های پهناور، جنگل‌های سبز و خرم. کوه‌های بلند و سر به فلک کشیده. نگینی در شرق زمین، در دامنه‌ی کوه‌های هزار مسجد، همچن بارگاه زرّین امام رضا علیه السلام شهیدان ، جانبازان و سرداران بزرگ و افتخار آفرین این مرز بوم. آب‌های نیلگون دریای خزر و

خلیج همیشه گی فارس. دانشمندان بزرگ ابو نثر فارابی ، بوعلی سینا ، دکتر آذر اقدامی و محمد بن

ذکریای رازی. همه و همه نشانه‌ی عظمت و بزرگی این سرزمین است.

۲ - عددی بنویسید که مرتبه‌ی یکان هزار آن ۲ ، صدگان میلیون آن ۶ ، دهگان میلیارد آن ۴ ،

صدگان آن ۵ و بقیه‌ی رقم‌هایش ۳ باشد:

عدد را به حروف بنویسید:

ارزش مکانی کدام رقم بیشتر است و در چه مرتبه‌ای قرار دارد

۳ - پرسش‌های زیر پاسخ کامل دهید.

(الف) عبارت (الهی، خود را از همه به تو وابستم، نومیدم مساز، بگیر دستم) یعنی چه؟

.....
.....
.....

(ب) به چه کتاب‌هایی کتاب مرجع می‌گویند؟

.....
.....
.....

(ج) موتور الکتریکی را تعریف کنید:

.....
.....
.....

(د) (ب) کوچکترین عدد زوج ۴ رقمی که بر ۹ بخش پذیر است را بنویسید.

۴- جمله‌های درست یا نادرست را با علامت ⊗ مشخص کنید.

درست	نادرست
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

همه‌ی ماشین‌ها با افزایش نیرو به ما کمک می‌کنند.

انفجار بمب یک تغییر شیمیایی است.

نام دیگر زنگ آهن، اکسید آهن است.

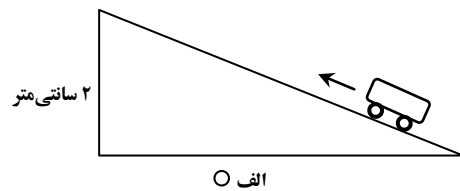
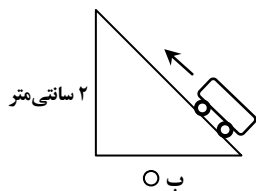
ماه یک چشمه‌ی نور است.

سرعت نور در آب بیشتر از هواست.

الا کلنگ با تغییر جهت نیرو به ما کمک می‌کند.

۵- کسر بزرگتر از واحدی بنویسید که واحد آن ۳ باشد و صورت آن ۳ برابر واحد آن باشد، سپس شکل آن را رسم کنید.

۶- در کدام حالت بالا بردن جسم به نیروی کمتری احتیاج دارد؟ چرا؟



۷- مجموع پول سه نفر ۸۵۷۶۲ تومان است.

اگر پول نفر اول ۲۷۶۱۰ و نفر دوم به اندازه‌ی

۲ برابر نفر اول پول داشته باشد نفر سوم چه

قدر پول دارد؟

۸- به وسیله‌ی شکل نشان دهید که کسرهای زیر با هم مساوی هستند یا خیر؟

$$\frac{1}{3} \square \frac{3}{9}$$

۱۲- مجموع دو عدد $\frac{3}{4}$ و $\frac{5}{4}$ می‌باشد، اگر یکی از آن دو عدد برابر $\frac{4}{5}$ باشد، عدد دیگر چه قدر است؟

آزمون جامع کلاس سوّم، چهارم و پنجم-اجرای دوم