

مقایسه مقبولیت راهبردهای افزایش انگیزش پیشرفت نزد معلمان و دانش‌آموزان

زهرة سرمد*

استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

دانشگاه تهران

مهدی شجاعی و رحیم یونسی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی

چکیده

در مقاله حاضر یافته‌های دو مطالعه گزارش شده است. در مطالعه ۱ مقبولیت شش راهبرد افزایش انگیزه پیشرفت (تعیین هدف، یادگیری مشارکتی، یادگیری در حد تسلط، جهت‌گیری تبحری، پیشنهادهای مربوط به تکلیف و حق انتخاب) دانش‌آموزان و تناسب آنها با سه سطح از پیشرفت تحصیلی (پایین، متوسط و بالا) نزد معلمان سه مقطع تحصیلی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در هر سه پایه تحصیلی جهت‌گیری تبحری بیشترین و حق انتخاب کمترین مقبولیت را داشت. تناسب راهبردها برای سه سطح از پیشرفت تحصیلی نمرخ مشابهی نداشت. برای دانش‌آموزان قوی، راهبرد حق انتخاب و جهت‌گیری تبحری بیشترین و تعیین هدف کمترین تناسب را نشان داد. برای دانش‌آموزان متوسط و ضعیف جهت‌گیری تبحری بیشترین و حق انتخاب کمترین تناسب را نشان داد.

*. دکتر سرمد این مقاله را با استفاده از یافته‌های پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد آقایان شجاعی و یونسی نوشته است. پایان‌نامه آقای شجاعی تحت راهنمایی دکتر سرمد و مشاوره خانم دکتر الهه حجازی و آقای دکتر احمد به‌پژوه و پایان‌نامه آقای یونسی تحت راهنمای خانم دکتر سرمد و مشاوره خانم دکتر نیکچهره محسنی و آقای دکتر به‌پژوه انجام گرفته است.

در مطالعه ۲ مقبولیت همین راهبردها نزد دانش‌آموزان بر حسب پایه تحصیلی (راهنمایی، دبیرستان) جنس و پیشرفت تحصیلی (بالا، متوسط، پایین) بررسی شد. در دختران، یادگیری مشارکتی و پیشنهادهای مربوط به تکلیف در راهنمایی و جهت‌گیری تبحری و تعیین هدف در دبیرستان بیشترین مقبولیت را داشت. در پسرها، حق انتخاب در دبیرستان مقبولتر از راهنمایی و پیشنهادهای مربوط به تکلیف در راهنمایی مقبولتر از دبیرستان بود. تناسب راهبردها برای سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی از نظر معلمان با مقبولیت راهبردها نزد دانش‌آموزان همخوانی نشان نمی‌داد. احتمالاً یکی از دلایل عمده این عدم همخوانی ناآشنایی معلمان با این راهبردها است. برای آشنایی بیشتر معلمان با کاربرد این راهبردها پژوهش اقدام پژوهشی پیشنهاد شده است. وازگان کلیدی: انگیزش پیشرفت، مقبولیت راهبردها، معلمان، شاگردان.

فقدان انگیزش یادگیری، پیشرفت تحصیلی کودکان را در جهت نامطلوب تحت تاثیر قرار می‌دهد و همزمان ممکن است به سازگاری عاطفی، عزت نفس، توانایی مقابله با مشکلات و ارزش‌های شخصی خدشه وارد آورد (دسی و ریان^۱، ۱۹۸۵). برای مقابله با این فقدان و افزایش انگیزش پیشرفت شاگردان، راهبردهایی مورد آزمون قرار گرفته است. کارایی این راهبردها در آزمایشگاه‌ها به اثبات رسیده‌اند (برای مثال: امز و آرچر^۲، ۱۹۸۸؛ باندورا و شانک^۳، ۱۹۸۱؛ باتلر و نیسان^۴، ۱۹۸۶؛ کاوینگتون^۵، ۱۹۸۴؛ سلاوین^۶، ۱۹۸۳) گرچه مقبولیت این راهبرد هنوز مورد ارزیابی قرار نگرفته است.

همان‌طور که اثر بخشی نهایی نوعی درمان پس از گذراندن امتحان آزمایشگاهی به تجویز پزشک و باور بیمار به آن درمان بستگی دارد (کازدین^۷، ۱۹۸۱؛ الیوت^۸، ۱۹۸۸) اثر بخشی راهبردهای افزایش انگیزش پیشرفت نیز به عوامل مداخله‌گر باور معلمان و

1. Deci & Ryan

2. Ames & Archer

3. Bandura & Schunk

4. Butler & Nisan

5. Covington

6. Slavin

دانش آموزان به این راهبردها و در واقع مقبولیت راهبردها نزد آنان بستگی دارد. هدف مقاله حاضر گزارش دو پژوهش تجربی انجام گرفته در ایران درباره اعتبار اجتماعی چند راهبرد آموزشی نزد معلمان و شاگردان است.

به طور کلی مقبولیت راهبردها را می توان بر حسب تجربه و مهارت معلمان، سهولت اجرای راهبرد و ویژگی دانش آموزان طبقه بندی کرد. گارنر^۱ (۱۹۹۰) عدم استفاده از راهبردهای یادگیری را مدیریت ضعیف، استفاده از روش های ساده و نامطلوب، دانش کم درباره راهبردها و ضعف در انتقال مطالب و عدم همگنی اسنادهای دانش آموزان می داند.

کوریتا و ضربتانی^۲ (۱۹۹۱) مقبولیت شش راهبرد افزایش انگیزش پیشرفت را نزد معلمان مجرب و دانشجو معلمان در یک پژوهش شبه آزمایشی مقایسه کردند. این راهبردها از چهار نظریه انگیزش پیشرفت نشأت گرفته بود. ارزشیابی شناختی^۳، یادگیری اجتماعی^۴، اسناد^۵ و ارزش خود^۶. کوریتا و ضربتانی دو ملاک برای انتخاب این راهبردها به کار گرفتند: اول، در صورت تأیید نظریه از طریق پژوهش تجربی، راهبردی نیز برای افزایش انگیزش پیشرفت به همراه نظریه باشد. دوم، به علت مشکلاتی که معلمان در کلاس ها از لحاظ وقت دارند، راهبردهایی به کار برده شد که به آسانی برای معلمان در یک صفحه قابل توصیف و در مدت زمان نسبتاً کوتاهی (کمتر از یک روز) به معلمان در خلال برنامه درسی موجود قابل آموزش بود.

چهار نظریه منتخب در پژوهش کوریتا و ضربتانی (۱۹۹۱) از نظر فرایندهای زیربنایی انگیزش پیشرفت تا حدودی متفاوت اند؛ در نتیجه راهبردهای بهبود آن یکسان نمی باشند. نظریه پردازان ارزشیابی شناختی روی حوادث آغاز کننده و تنظیم کننده همراه تکالیف پیشرفت تأکید دارند و معتقدند که این حوادث یا اثر کنترل کننده یا اطلاع دهنده دارند (دسی و ریان، ۱۹۸۵). یک حادثه کنترل کننده، مانند یک ضرب الاجل، اسناد رفتار را به عوامل بیرونی تشویق می کند و در نتیجه به احساس

1. Garner

2. Kurita & zarbatani

3. Cognitive evaluation

4. Social learning

تعیین‌کنندگی فرد و انگیزش ذاتی کمتر بها داده می‌شود. اگر جنبه اطلاع‌دهندگی حوادث بارز باشد، مثل بازخورد مثبت، علت رفتار پیشرفت ناشی از درون ادراک می‌شود و احساس لیاقت به وجود می‌آید (همان). از جمله راهبردهای مستخرج از این نظریه برای افزایش انگیزش پیشرفت عبارتند از: (الف) به شاگردان اطلاعاتی در مورد تکالیفی که انجام داده‌اند داده شود^۱. این اظهارات به صورت بازخورد فردی، خاص و غیرمقایسه‌ای باشد؛ به نحوی که جنبه اطلاعاتی، و نه کنترل‌کنندگی آن، به نظر برجسته آید (باتلر و نیسان، ۱۹۸۶)؛ (ب) در شاگردان از طریق هدف‌گذاری و خودارزشیابی رفتارشان یک خودانگیزی القا شود. از نظر باندورا و شانک ایجاد هدف‌هایی که بتوان در کوتاه‌مدت بدانها نایل آمد، راهبردی مؤثر برای افزایش انگیزش است. آنها معتقدند که یک هدف بزرگ را باید به هدف‌های کوچکتر تبدیل کرد تا شاگرد به راحتی بتواند به آن هدف‌های کوچکتر، با ایجاد استانداردهای شخصی برای تسلط، برسد و در او احساس رضایت و خودکارآمدی ایجاد شود.

وینر^۲ (۱۹۷۹) با بازنگری پژوهش‌های مربوط به نظریه اسناد، اظهار می‌دارد که نظریه پردازان اسناد، کوشش را علت مشترک برآمدهای پیشرفت می‌دانند. کوشش عامل قابل‌تغییری است که توسط خود فرد کنترل می‌شود. اگر کودکان بیاموزند که شکست ناشی از عدم کوشش است، در نتیجه بیشتر می‌کوشند تا موفق شوند (امز و آرچر، ۱۹۸۸). در راهبردهایی که به جهت‌گیری تبصری منجر می‌شود، نقش کوشش در پیشرفت تحصیلی کلیدی است، در حالی که جهت‌گیری‌های عملکردی بیشتر بر رقابت با دیگران تأکید دارند (امز، ۱۹۹۲).

بازنگری پژوهش‌های مربوط به ارزش خود (کاوینگتون و املیچ^۳، ۱۹۷۹) نشان می‌دهد که نیاز کودکان برای صیانت ارزش خود از طریق روی‌آوری به موفقیت و دوری‌گزیدن از شکست تأثیری مهم در پیشرفت کلاسی دارد. نظریه‌پردازان ارزش خود ادعا می‌کنند که ساختار یادگیری غیررقابتی، ضمن اینکه ارزش خود شاگردان را از مقایسه نکردن آنها با یکدیگر حفظ می‌کند، بر تلاش برای موفقیت تأکید دارد. مثلاً

راهبرد یادگیری در حد تسلط^۱ به شاگردان امکان تلاش برای رفتن به سطح کلاسی مورد نظر خود را می‌دهد (ویت، مارتوس^۲ و الیوت، ۱۹۸۴). در یادگیری در حد تسلط شاگرد با خودش مقایسه می‌شود و نه با دیگران. در راهبرد یادگیری مشارکتی^۳ شاگردان در گروه‌های نامتجانس از لحاظ توانایی کار می‌کنند و برای تسلط بر مواد درسی به یکدیگر کمک می‌کند (نیومن^۴، ۱۹۹۱). در این راهبرد نیز ارزش خود شاگردان کمتر مورد خطر قرار می‌گیرد و اثر آن برای دانش‌آموزان قوی و ضعیف یکسان نبوده و برای شاگردان ضعیف موثرتر از شاگردان قوی است (شجاعی، ۱۳۷۷).

به طور خلاصه، کوریتا و ضربتانی (۱۹۹۱) مقبولیت راهبردهای یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط (از نظریه ارزش خود)، راهبردهای اظهارنظرهای مربوط به تکلیف و انتخاب تکلیف (از نظریه ارزشیابی شناختی)، راهبرد جهت‌گیری هدفی تبحری (از نظریه اسناد)، راهبرد «هدف‌گذاری را (از نظریه یادگیری اجتماعی) نزد معلمان و دانشجو معلمان و تناسب این راهبردها را برای سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی بررسی کردند. این پژوهش نشان داد که راهبرد جهت‌گیری هدفی تبحری بالاترین مقبولیت را نزد معلمان دارد؛ مقبولیت راهبردها نزد معلمان با تجربه بیش از دانشجو معلمان بوده است. انتخاب تکلیف بیشتر برای دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا، یادگیری در حد تسلط کمتر برای دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی متوسط، و برای دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی پایین راهبرد انتخاب تکلیف کمتر از سایر راهبردها، متناسب تشخیص داده شده بود. به طور کلی، معلمان انتخاب تکلیف را برای دانش‌آموزان قوی و جهت‌گیری تبحری را برای دانش‌آموزان ضعیف مناسب‌ترین راهبرد می‌دانستند.

در پژوهش کوریتا و ضربتانی مقبولیت و تناسب راهبردها بر حسب معلمان مقاطع مختلف تحصیلی و همچنین مقبولیت این راهبردها نزد دانش‌آموزان بررسی نشده بود. بنابراین بررسی مقبولیت راهبردهای به‌کار رفته در پژوهش کوریتا و ضربتانی (۱۹۹۱) در ایران بر حسب سه مقطع تحصیلی و تناسب آنها برای سطوح مختلف

پیشرفت تحصیلی توسط شجاعی (۱۳۷۷) و مقبولیت همین راهبردها نزد دانش‌آموزان ایرانی بر حسب مقطع تحصیلی و جنس توسط یونسی (۱۳۷۷) صورت گرفت. در زیر یافته‌های این دو پژوهش به ترتیب در مطالعه ۱ و ۲ گزارش می‌شود.

مطالعه ۱

هدف این مطالعه بررسی مقبولیت راهبردهای افزایش انگیزش در پژوهش کوریتا و ضربتانی (۱۹۹۱) نزد معلمان ایرانی بر حسب مقطع تحصیلی شاگردان (مقطع تدریس معلمان) و همچنین تناسب این راهبردها برای سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی در سه سطح از مقطع تدریس بود: با توجه به یافته‌های کوریتا و ضربتانی، پیش‌بینی شده بود که معلمان راهبردهای بیشتر ساخت‌دار، مانند یادگیری جهت‌گیری تبحری و پیشنهاد‌های مربوط به تکلیف را برای دانش‌آموزان ضعیف و راهبردهای کمتر ساخت‌دار رامانند انتخاب تکلیف برای دانش‌آموزان قوی مناسب می‌دانند. با توجه به هدف‌های پژوهش، دو پرسش مطرح شد: ۱. مقبولیت راهبردها در سه مقطع تدریس چگونه است؟ به عبارت دیگر آیا مقبولیت راهبردها نزد معلمان سه مقطع تحصیلی به یک اندازه است؟ ۲. آیا تناسب راهبردها برای سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی از نظر معلمان سه مقطع تحصیلی متفاوت است؟

نمونه

نمونه مورد بررسی عبارت بود از ۱۲۰ معلم از نواحی ۱ و ۲ اداره آموزش و پرورش اسلامشهر (۴۰ نفر از هر سه مقطع تحصیلی: دبستان، راهنمایی و دبیرستان). با توجه به اینکه در مقطع دبستان نسبت معلمان زن به مرد حدود ۶ برابر و این نسبت در راهنمایی و دبیرستان ۲ برابر بود؛ لذا با رعایت این نسبت در نمونه، ۸۵ نفر از آزمودنی‌ها زن و ۳۵ نفر مرد بودند. نحوه نمونه‌گیری به صورت چندمرحله‌ای بود. نخست از هر ناحیه ۱۲ مدرسه و از هر مقطع در هر ناحیه ۴ مدرسه انتخاب شد. از این چهار مدرسه، ۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه بود. انتخاب مدارس با توجه به فهرست مدارس موجود در هر ناحیه و توسط مسئولان هر ناحیه صورت گرفت.

ابزار

مقبولیت راهبردها. ابزار اندازه‌گیری مقبولیت راهبردها ترجمه پرسشنامه کوریتا و ضربتانی (۱۹۹۱) و انطباق آن با فرهنگ ایرانی بود. پرسشنامه مقبولیت راهبردها شامل مقدمه کوتاهی درباره هدف پژوهش، توضیحاتی درباره دوبخش پرسشنامه: یک موقعیت مسئله‌ای در کلاس درس و شش موقعیت برای حل آن مسئله (سناریو) بود. هر یک از این موقعیت‌های حل مسئله نشانگر یکی از شش راهبرد مورد نظر بود. راهبردها با حروف (الف) تا (و) مشخص شده بودند و سعی شده بود که اشاره‌ای به نام یا نظریه زیربنای راهبرد نشود. از آزمودنی‌ها خواسته شده بود که پس از خواندن موقعیت مسئله‌ای هر یک از راه‌های داده شده را (الف تا و) در مقیاس داده شده ارزیابی کنند.

در آخر هر موقعیت حل مسئله یک مقیاس شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (با امتیاز ۱) تا کاملاً موافق (با امتیاز ۶) قرار داشت. مقیاس مورد استفاده در این پژوهش از ۱۲ گویه تشکیل شده بود که گویه‌های ۱ تا ۹ آن مقبولیت و گویه‌های ۱۰ تا ۱۲ آن تناسب راهبردها را اندازه‌گیری می‌کرد. در آخر پرسشنامه نیز در یک پرسش باز عوامل مؤثر بر مقبولیت راهبردها پرسیده شده بود. موقعیت مسئله‌ای و شش موقعیت حل مسئله (سناریو) و مقیاس مقبولیت راهبردها و تناسب آنها در پیوست ارائه شده است.

تحلیل عاملی مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس روی گویه‌های ۱ تا ۹ مقیاس برای هر یک از شش راهبرد صورت گرفت. تمام گویه‌ها غیر از گویه‌ها ۶ و ۷ روی یک عامل برای تمام راهبردها بار عاملی بالاتر از $0/3$ داشت و بنابراین دو گویه ۶ و ۷ در محاسبه منظور نشد. درصد واریانس تبیین شده مقیاس ۷ گویه‌ای بیش از مقیاس ۹ گویه‌ای اولیه برای هر یک از راهبردها بود و مقدار آن از $29/3$ (راه حل الف - تعیین هدف) تا $52/5$ (راه حل "و" - حق انتخاب) تغییر می‌کرد. آلفای کرونباخ هم به ترتیب از $0/59$ (تعیین هدف) تا $0/84$ (حق انتخاب) در نوسان بود.

شیوه اجرا

با توجه به طولانی بودن پرسشنامه و نتایج حاصل از مطالعه مقدماتی، معلوم شد که

داوطلب انجام گرفت و به معلمان یک هفته فرصت داده شد که پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند. از ۲۰۰ پرسشنامه توزیع شده در ۲۴ مدرسه اسلام‌شهر، ۱۲۰ پرسشنامه که به طور کامل تکمیل شده بود جمع‌آوری شد.

یافته‌ها

برای تحلیل مقبولیت و تناسب راهبردها علاوه بر توصیف داده‌ها از طریق محاسبه میانگین، انحراف معیار، از یک طرح تحلیل واریانس دو عاملی ۶ (راهبردها) \times ۳ (مقطع تدریس معلمان) با تکرار روی عامل راهبرد استفاده شد. برای تناسب راهبردها نیز علاوه بر محاسبه آماره‌های توصیفی از تحلیل واریانس مشابهی برای هر یک از سطوح پیشرفت تحصیلی (قوی، متوسط و ضعیف) استفاده شد.

مقبولیت راهبردها بر حسب مقطع تدریس

در جدول ۱ میانگین (M) و انحراف معیار (S) مقبولیت راهبردها بر حسب مقطع تدریس معلمان داده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مقبولیت راهبردها بر حسب مقطع تدریس معلمان

مقطع تدریس	تعیین هدف		یادگیری		یادگیری		جهتگیری		پیشنهاد‌های		حقوق انتخاب	
	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M
دبستان	۰/۷	۴/۸	۰/۸	۴/۶	۰/۹	۴/۴	۰/۸	۴/۷	۰/۸	۴/۶	۰/۸	۴/۱
راهنمایی	۰/۸	۴/۴	۰/۸	۴/۶	۰/۹	۴/۳	۰/۹	۴/۸	۰/۷	۴/۴	۰/۸	۴/۲
دبیرستان	۰/۷	۴/۵	۰/۸	۴/۳	۰/۸	۴/۱	۰/۸	۴/۷	۰/۸	۴/۲	۰/۸	۳/۹

در جدول (۱) مشاهده می‌شود که مقبولیت تمام راهبردها در سه مقطع تدریس از ۳

بیشتر است.

معنادار، اثر راهبرد بود ($P < 0/001$ و $df=5$ ، $F=11/88$ و $F=11/88$). آزمون توکی برای مقایسه میانگین‌ها نشان داد که معلمان جهت‌گیری تبخری را نسبت به پیشنهاد‌های مربوط به تکلیف، یادگیری در حد تسلط و حق انتخاب؛ تعیین هدف را نسبت به یادگیری در حد تسلط و حق انتخاب؛ یادگیری مشارکتی را نسبت به یادگیری در حد تسلط، و حق انتخاب، و پیشنهاد‌های مربوط به تکلیف را نسبت به حق انتخاب مقبولتر می‌دانند ($P < 0/05$). به طور کلی جهت‌گیری تبخری بیشترین و حق انتخاب کمترین مقبولیت را نزد معلمان داشته است. این امر در هر سه مقطع تدریس صادق است.

تناسب راهبردها بر حسب مقطع تدریس و پیشرفت تحصیلی شاگردان در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار تناسب راهبردها بر حسب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مقطع تدریس معلمان داده شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار تناسب راهبردها بر حسب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مقطع تدریس معلمان

مقطع تدریس	پیشرفت تحصیلی شاگردان	تعیین هدف		یادگیری مشارکتی		یادگیری در حد تسلط		جهت‌گیری تبخری		پیشنهاد‌های حق انتخاب			
		S	M	S	M	S	M	S	M	S	M		
مقطع تدریس	پیشرفت تحصیلی	ضعیف	۴/۶	۱/۴	۴/۶	۱/۶	۴/۶	۱/۴	۴/۷	۱/۴	۴/۷	۱/۶	۳/۷
		متوسط	۴/۷	۱/۱	۴/۹	۱/۳	۴/۹	۱/۲	۴/۸	۱/۳	۴/۹	۱/۱	۴/۳
دبستان	متوسط	قوی	۴/۱	۱/۸	۴/۵	۱/۵	۴/۵	۱/۵	۴/۶	۱/۴	۴/۹	۱/۳	۵
		ضعیف	۴/۷	۱/۸	۴/۹	۱/۴	۴/۹	۱/۴	۴/۷	۱/۴	۴/۸	۱/۴	۴
راهنمایی	متوسط	قوی	۴/۵	۱/۳	۴/۵	۱	۴/۵	۱	۴/۷	۱	۴/۹	۱/۱	۴/۴
		ضعیف	۴/۷	۱/۸	۴/۹	۱/۴	۴/۹	۱/۴	۴/۷	۱/۴	۴/۸	۱/۴	۴
	قوی	متوسط	۴/۵	۱/۳	۴/۵	۱	۴/۵	۱	۴/۷	۱	۴/۹	۱/۱	۴/۴
		ضعیف	۴/۷	۱/۸	۴/۹	۱/۴	۴/۹	۱/۴	۴/۷	۱/۴	۴/۸	۱/۴	۴
	ضعیف	قوی	۳/۸	۱/۸	۴/۲	۱/۶	۴/۵	۱/۵	۴/۵	۱/۴	۴/۵	۱/۵	۴/۶
		ضعیف	۴/۴	۱/۵	۴/۶	۱/۵	۴/۶	۱/۱	۴/۵	۱/۱	۴/۵	۱/۵	۳/۷

تحلیل اندازه‌گیری مکرر تناسب راهبردها بر حسب مقطع تدریس معلمان و نوع راهبرد برای هر سطح از پیشرفت تحصیلی در زیر گزارش می‌شود. برای دانش‌آموزان قوی اثر اصلی مقطع تدریس ($P < 0/05$ و $df = 117$ و $F = 3/08$) و اثر اصلی راهبرد ($P < 0/001$ و $df = 5, 585$ و $F = 8/56$). معنادار است. به این ترتیب که حق انتخاب بیشترین و تعیین هدف کمترین تناسب را داشته است. آزمون توکی نشان داده است که تفاوت تناسب حق انتخاب با یادگیری در حد تسلط، یادگیری مشارکتی و تعیین هدف و همچنین تفاوت تناسب جهت‌گیری تبحری و پیشنهادهاى مربوط به تکلیف با تعیین هدف معنادار بوده است ($P < 0/05$).

تحلیل اندازه‌گیری مکرر تناسب راهبردها بر حسب مقطع تدریس معلمان و نوع راهبرد برای دانش‌آموزان متوسط اثر اصلی معنادار مقطع تدریس ($P < 0/05$ و $df = 117$ و $F = 4/45$) و نوع راهبرد ($P < 0/001$ و $df = 5, 575$) و $F = 4/68$) را نشان می‌دهد. برای این سطح از پیشرفت تحصیلی جهت‌گیری تبحری بیشترین و حق انتخاب، کمترین تناسب را داشته است. تفاوت تناسب راهبردهای جهت‌گیری تبحری، یادگیری مشارکتی و پیشنهادهاى مربوط به تکلیف با راهبرد حق انتخاب معنادار بوده است ($P < 0/05$). مقایسه چندگانه تناسب راهبردها بر حسب مقطع تدریس، تفاوت معناداری را از لحاظ تناسب راهبردها بین دبستان و راهنمایی با دبیرستان نشان می‌دهد ($P < 0/05$). به این ترتیب که معلمان دبستان و راهنمایی در مجموع بیشتر از معلمان دبیرستان راهبردها را برای دانش‌آموزان متوسط مناسب تشخیص داده‌اند.

در تحلیل اندازه‌گیری مکرر تناسب راهبردها بر حسب مقطع تدریس معلمان و نوع راهبرد برای دانش‌آموزان ضعیف فقط اثر اصلی نوع راهبرد معنادار بوده است ($P < 0/001$ و $df = 5, 585$ و $F = 9/7$). به این معنا که جهت‌گیری تبحری بیشترین و حق انتخاب کمترین تناسب را داشته است. مقایسه چندگانه توکی نیز نشان می‌دهد که تفاوت تناسب حق انتخاب با بقیه راهبردها معنادار است ($P < 0/05$).

راهنمایی و دبیرستان) و تناسب این راهبردها برای سه سطح از پیشرفت تحصیلی (ضعیف، متوسط و قوی) بررسی شد.

در مورد چگونگی مقبولیت راهبردها در سه مقطع تدریس (پرسش پژوهش) یافته‌ها به طور کلی نظر نسبتاً مساعد معلمان را نسبت به راهبردها نشان می‌دهد (میانگین مقبولیت بالاتر از ۳ است). تفاوت معناداری بین مقبولیت راهبردها در سه مقطع تدریس و یا اثر متقابل بین راهبرد و مقطع تدریس مشاهده نشد. به عبارت دیگر در هر سه مقطع تدریس جهت‌گیری تبحری مقبولترین و حق انتخاب کمترین مقبولیت را داشته‌است، این یافته‌ها با یافته کوریتا و ضربتانی (۱۹۹۱) همخوانی دارد.

پیش‌بینی شده بود که معلمان راهبردهای ساختارمندتر را برای دانش‌آموزان ضعیف (از لحاظ پیشرفت تحصیلی) و کمتر ساخت دار را (برای دانش‌آموزان قوی) مناسب می‌دانند. یافته‌ها حاکی از این بود که برای دانش‌آموزان قوی راهبردهای حق انتخاب و جهت‌گیری تبحری بیشتر از راهبرد تعیین هدف مناسب تشخیص داده شده بود. برای دانش‌آموزان متوسط و ضعیف جهت‌گیری تبحری بیشترین و حق انتخاب کمترین تناسب را داشت. بنابراین، این فرضیه که معلمان راهبردهای کمتر ساخت دار را بیشتر برای دانش‌آموزان قوی و ساخت دارمندتر را برای دانش‌آموزان ضعیف مناسب می‌دانند تایید شد. یافته‌های این پژوهش با تحقیق کوریتا و ضربتانی (۱۹۹۱) در این مورد همخوانی نشان داده است.

تناسب راهبردها برای دانش‌آموزان قوی از نظر معلمان دبستان و دبیرستان به یک اندازه نبوده است. در هر سه مقطع حق انتخاب بیشترین و تعیین هدف کمترین تناسب را داشته است. معلمان دبستان تناسب راهبردها را برای دانش‌آموزان قوی بیشتر از دانش‌آموزان ضعیف ارزیابی کرده بودند.

در مورد دانش‌آموزان متوسط نیز معلمان دبستان و راهنمایی در مجموع بیشتر از معلمان دبیرستان راهبردها را متناسب تشخیص داده بودند. برای دانش‌آموزان ضعیف تفاوتی از لحاظ تناسب راهبردها بین سه مقطع تحصیلی وجود نداشت و معلمان تمام راهبردها را برای آنها مناسب تشخیص داده بودند.

نگاه به نظر معلمان نسبت به راهبردها تا حدودی مساعد به ده است، ولی اشتقاق

تصنعی مبتنی است. در پرسشی مربوط به عوامل موثر بر مقبولیت راهبردها معلمان عوامل موثر را به ترتیب معلم، امکانات، زمان، مدرسه، ماهیت راهبرد و از همه کمتر خود دانش‌آموز ذکر کرده بودند. در این جا دیده می‌شود که معلمان به عواملی خارج از دانش‌آموز بیش از خود دانش‌آموزها بها داده‌اند. این یافته‌ها با یافته کوریتا و ضربتانی (۱۹۹۱) همخوانی ندارد. در پژوهش کوریتا و ضربتانی علل ترجیح و عدم ترجیح راهبردها بیشتر به دلایل سود و زیانی بوده که متوجه دانش‌آموز می‌دانستند نه به علت ماهیت راهبرد یا زمان و امکانات لازم. شاید این تفاوت به علت عدم امکاناتی است که معلمان ما با آن مواجه‌اند و کمتر برایشان فرصت توجه به اثرات راهبرد روی دانش‌آموز باقی می‌گذارد. با توجه به نظرات گارنر (۱۹۹۰) در مورد علل عدم استفاده معلمان از راهبردها چند دلیل را می‌توان برای این تفاوت قابل توجه دانست: (۱) کلاس‌های دبستان، راهنمایی و دبیرستان در ایران معمولاً خیلی پرجمعیت‌تر از کلاس‌های متناظر در کانادا است؛ (۲) بی‌انگیزشی شاگرد شاید در ایران از دل مشغولی‌های معلمان نباشد و مشکلات زندگی معلمان ما بیش از آن است که بخواهند یا بتوانند عمیقاً با تدریس خود درگیر شوند و (۳) نظام آموزش و پرورش شاید عرصه‌ای برای بروز توانایی‌ها و خلاقیت‌های معلمان در رابطه با برانگیختن دانش‌آموزان فراهم نمی‌آورد.

از آنجا که در این پژوهش مقبولیت و تناسب راهبردها صرفاً در یک موقعیت تصنعی بررسی شده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نحوه برخورد واقعی معلمان با دانش‌آموزان کم‌انگیزه بررسی شود و در کارگاه‌های آموزشی، معلمان تجربیات مفید خود را در زمینه برانگیختن دانش‌آموزان به یکدیگر انتقال دهند.

مطالعه ۲

هدف این مطالعه بررسی مقبولیت راهبردهای افزایش انگیزش در پژوهش شجاعی (۱۳۷۷) است که با استفاده از پرسش‌نامه کوریتا و ضربتانی (۱۹۹۱) نزد دانش‌آموزان ایرانی بر حسب جنس، پایه و پیشرفت تحصیلی انجام یافته است. شجاعی (۱۳۷۷) نشان داد که معلمان ایرانی به طور کلی نظر نسبتاً مثبتی نسبت به تمام راهبردها دارند

مطالعه ۲، مقبولیت راهبردها بر حسب پایه تحصیلی، جنس و سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی می‌شد. بنابراین هدف این مطالعه پاسخگویی به پرسش‌های زیر بوده است:

۱. آیا پایه تحصیلی در مقبولیت راهبردها نزد دانش‌آموزان موثر است؟ یعنی، آیا نیمرخ پاسخ دانش‌آموزان در مورد مقبولیت راهبردها بر حسب پایه تحصیلی متفاوت است؟ به عبارت دیگر، آیا اثر متقابل پایه تحصیلی و مقبولیت راهبردها معنادار است؟
۲. آیا جنس در مقبولیت راهبردها نزد دانش‌آموزان موثر است؟ یعنی، آیا نیمرخ پاسخ دانش‌آموزان دختر و پسر در مورد مقبولیت راهبردها متفاوت است؟ به عبارت دیگر، آیا اثر متقابل جنس و مقبولیت راهبردها معنادار است؟
۳. آیا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مقبولیت راهبردها نزد خودشان موثر است؟ یعنی، آیا نیمرخ پاسخ دانش‌آموزان برای سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی متفاوت است؟ به عبارت دیگر، آیا اثر متقابل پیشرفت تحصیلی و مقبولیت راهبردها معنادار است؟

نمونه

در یک نمونه‌گیری چند مرحله‌ای، با در دست داشتن فهرستی از مدارس راهنمایی و دبیرستان شهر اردبیل، هشت مدرسه راهنمایی (چهار دخترانه و چهار پسرانه) و چهار دبیرستان (دو دخترانه و دو پسرانه) و از هر مدرسه یک کلاس سوم (راهنمایی و دبیرستان) به طور تصادفی انتخاب شد. از هر کلاس نیز به طور تصادفی ۱۵ الی ۲۰ نفر انتخاب شدند. لذا از پایه سوم راهنمایی ۱۲۰ نفر (۶۰ دختر و ۶۰ پسر) و از پایه سوم دبیرستان ۶۰ نفر (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) انتخاب شدند. کل حجم نمونه مشتمل بر ۱۸۰ نفر بود.

پرسشنامه مورد استفاده شجاعی (۱۳۷۷) و کوریتا و ضربتانی (۱۹۹۱) با تغییراتی در مطالعه ۲ نیز به کار رفت. برای درک مطلب بهتر آزمودنی‌ها، ضرورت تغییر بعضی از عبارات در پژوهش مقدماتی دیده شد و در نتیجه بعضی از عبارات به شرحی که در

بود. از آنجا که در مطالعه ۲ یکی از اهداف مطالعه مقبولیت راهبردها بر حسب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود؛ لذا پرسش‌های ۱۰ تا ۱۳ مقیاس مقبولیت مطالعه ۱ در مطالعه ۲ حذف شد.

نحوه اجرا

برای حصول اطمینان از این‌که متن پرسشنامه به‌کار رفته در حد فهم دانش‌آموزان نمونه می‌باشد، پرسشنامه در یک اجرای مقدماتی روی ۴۰ نفر از افراد جامعه مورد مطالعه در گروه‌های سه یا چهار نفری اجرا شد. از دانش‌آموزان خواسته شد چنانچه در درک کلمه یا عباراتی مشکل دارند سوال کنند. به جز چند مورد، اکثر مطالب پرسشنامه برای دانش‌آموزان قابل فهم بود. در نتیجه تغییراتی جزئی که فهم پرسشنامه را برای دانش‌آموزان آسانتر می‌کرد در پرسشنامه اعمال شد. مقیاس مقبولیت راهبردها برای دانش‌آموزان با توجه به این تغییرات در پیوست ارائه شده است.

اجرای نهایی به صورت گروهی انجام گرفت. قبل از تکمیل پرسشنامه راهنمایی‌های لازم در مورد نحوه پاسخ دادن و پرکردن پرسشنامه و توضیحاتی در مورد اهمیت این پژوهش جهت برنامه‌ریزی و حل مشکلات و مطمئن ساختن آنها از محرمانه بودن پاسخ‌ها به آزمودنی‌ها داده شد.

برای تعیین سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از میانگین ثلث اول و دوم در پایه سوم راهنمایی و در دبیرستان از میانگین ترم قبل (پاییز) در پایه سوم استفاده شد. دانش‌آموزان بر حسب میانگین درسی خود به سه دسته تقسیم شدند: ۱- پیشرفت تحصیلی بالا (میانگین ۱۷ و بالاتر)؛ ۲- پیشرفت تحصیلی متوسط (میانگین ۱۴-۱۶) و ۳- پیشرفت تحصیلی پایین (میانگین ۱۳ و کمتر).

یافته‌ها

برای تحلیل مقبولیت و تناسب راهبردها، علاوه بر توصیف داده‌ها از طریق محاسبه میانگین و انحراف معیار، از یک طرح تحلیل واریانس سه عاملی اندازه‌گیری مکرر ۶ (راهبرد) $2 \times$ (پایه تحصیلی) $2 \times$ (جنس) با تکرار روی راهبرد استفاده شد. برای

مقبولیت راهبردها بر حسب پایه و جنس دانش آموزان
در جدول ۳ میانگین و انحراف معیار مقبولیت راهبردها برای دخترها و پسرهای
راهنمایی و دبیرستان ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار مقبولیت راهبردها را برای چهار گروه (دختر و پسر
راهنمایی) (دختر و پسر دبیرستان)

گروه	تعیین هدف		یادگیری		یادگیری		جهتگیری		پیشنهادهای		حق انتخاب		تعداد
	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	
دختر راهنمایی	۴/۳۵	۰/۶۸	۰/۸۱	۴/۷۰	۰/۶۷	۴/۴۸	۰/۸۱	۴/۴۳	۰/۶۸	۴/۶۰	۰/۹۶	۴/۲۴	۶۰
پسر راهنمایی	۴/۵۳	۰/۷۳	۰/۹۸	۴/۲۴	۰/۷۸	۴/۲۷	۰/۵۹	۵/۲۶	۱/۱۳	۴/۱۴	۰/۸۴	۴/۱۰	۶۰
دختر دبیرستان	۴/۳۱	۰/۶۸	۱/۰۴	۴/۲۳	۰/۷۸	۴/۲۴	۰/۸۸	۴/۵۵	۰/۹۴	۳/۶۰	۰/۸۴	۴/۱۱	۳۰
پسر دبیرستان	۴/۷۱	۰/۳۴	۰/۹۳	۴/۴۴	۰/۷۵	۴/۳۴	۰/۵۰	۵/۴۳	۱/۹۱	۳/۸۳	۰/۹۵	۴/۵۴	۳۰

در تحلیل اندازه گیری مکرر ۶ (راهبرد) $2 \times$ (جنس) $2 \times$ (پایه تحصیلی) با تکرار
روی راهبرد اثر متقابل سه عاملی جنس \times راهبرد \times پایه تحصیلی ($P=0/01$)
و $F=3/02$ و $df=5, 88$ معنادار بود. لذا لازم شد اثر متقابل ساده، یعنی راهبرد \times پایه
یکبار برای دخترها و یکبار برای پسرها به طور جداگانه صورت گیرد.

مقبولیت راهبردها بر حسب پایه برای دخترها

تحلیل اندازه گیری مکرر ۶ (راهبرد) $2 \times$ (پایه) برای دخترها اثر معنادار پایه
تحصیلی (بین آزمودنی) ($P < 0/001$ و $df=1, 88$ و $F=19/2$) را نشان داد. اثرهای درون
آزمودنی راهبرد ($P < 0/001$ و $F=5/6$ و $df=5, 44$) و اثر متقابل راهبرد \times پایه
($P=0/0001$ و $F=11/08$ و $df=5, 44$) هر دو معنادار بودند. اثر معنادار متقابل راهبرد

گروهی درون آزمودنی) و اثر ساده بین گروهی برای هر یک از راهبردها محاسبه شود. برای محاسبه اثرهای ساده در اندازه‌گیری‌های مکرر رجوع شود به فصل ۷ و اینتر / ترجمه سرمد و اسفندیاری (۱۳۶۹) مراجعه کنید.

تحلیل اندازه‌گیری مکرر راهبردها برای هر یک از پایه‌های تحصیلی دخترها اثر معناداری را برای راهبرد در سوم راهنمایی ($P < 0/001$ و $F=15/33$ و $df=5,440$) و در سوم دبیرستان ($P < 0/001$ و $F=8/25$ و $df=5,440$) نشان داد. از آزمون نیومن-کولز^۱ (سرمد و اسفندیاری، ص ۶۰۷) برای مقایسه میانگین‌های راهبردها در راهنمایی و دبیرستان به طور جداگانه استفاده شد. در راهنمایی مقبولیت انتخاب تکلیف از سایر راهبردها کمتر بود ($P < 0/05$). در دبیرستان جهت‌گیری تبحری بیشترین مقبولیت و راهبرد مشارکتی کمترین مقبولیت را داشت.

محاسبه اثرهای ساده پایه تحصیلی برای تک تک راهبردها، در واقع تفاوت میزان مقبولیت هر راهبرد را بین راهنمایی و دبیرستان به ما می‌دهد. راهبردهای مشارکتی ($P < 0/001$ و $F=50/25$ و $df=1,347$) و پیشنهادهای مربوط به تکلیف ($P < 0/001$ و $F=30/76$ و $df=1,347$) هر دو مقبولیت بیشتری در راهنمایی نسبت به دبیرستان نشان دادند.

مقبولیت راهبردها بر حسب پایه برای پسرها

در تحلیل اندازه‌گیری مکرر ۶ (راهبرد) 2×2 (پایه) برای پسرها اثر پایه معنادار نبود ولی اثر راهبرد ($P < 0/001$ و $F=24/2$ و $df=5,440$) و اثر متقابل راهبرد \times پایه ($P < 0/01$ و $F=3/86$ و $df=5,440$) معنادار بود، در اینجا نیز با توجه به معنادار بودن اثر متقابل پایه \times راهبرد، محاسبه اثرهای ساده ضرورت پیدا می‌کرد. به عبارت دیگر باید مقبولیت راهبردها را درون هر پایه و تفاوت مقبولیت را برای هر راهبرد بین دو پایه بررسی می‌شد.

اثرهای ساده راهبرد برای راهنمایی ($P < 0/001$ و $F=15/3$ و $df=5,440$) و برای دبیرستان هر دو ($P < 0/001$ و $F=8/25$ و $df=5,440$) معنادار بود. جهت‌گیری تبحری

هم در دبیرستان و هم در راهنمایی نسبت به سایر راهبردها مقبولیت بیشتری نشان می‌داد

($P < 0/05$). راهبرد پیشنهادیهای مربوط به تکلیف در راهنمایی نسبت به دبیرستان از مقبولیت بیشتری برخوردار بود ($P < 0/01$)؛ در حالی که در دبیرستان نسبت به راهنمایی راهبرد انتخاب تکلیف از مقبولیت بیشتری برخوردار بود.

مقبولیت راهبردها و پیشرفت تحصیلی

میانگین و انحراف معیار مقبولیت راهبردها بر حسب سه سطح از پیشرفت تحصیلی در جدول ۴ داده شده است.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار مقبولیت راهبردها بر حسب سه سطح از

پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی		تعیین هدف		یادگیری		یادگیری مشارکتی		یادگیری در حد تسلط		جهت‌گیری تبحری		پیشنهاد‌های حق‌انتخاب مربوط به تکلیف	
S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M
۴/۵۹	۰/۶۲	۴/۵۷	۰/۹۱	۴/۲۳	۰/۷۱	۴/۹۸	۰/۷۱	۴/۲۳	۰/۷۱	۴/۱۸	۰/۷۱	۴/۲۳	۱/۰۱
۴/۵۳	۰/۶۶	۴/۳۳	۰/۹۸	۴/۲۶	۰/۷۵	۴/۹۲	۰/۸۰	۴/۲۶	۰/۷۵	۴/۲۴	۰/۸۰	۴/۲۱	۰/۹۹
۴/۲۲	۰/۷۰	۴/۲۴	۱/۴۴	۴/۳۲	۰/۸۸	۴/۸۱	۰/۹۴	۴/۳۲	۰/۸۸	۴/۳۰	۰/۹۴	۴/۸۰	۰/۹۱
۴/۵۳	۰/۶۶	۴/۳۶	۱/۰۳	۴/۳۵	۰/۷۹	۴/۹	۰/۸۳	۴/۳۵	۰/۷۹	۴/۲۴	۰/۸۳	۴/۲۷	۰/۹۶

در تحلیل اندازه‌گیری مکرر ۶ (راهبرد) $30 \times$ (پیشرفت تحصیلی)، فقط اثر راهبرد معنادار بود ($P < 0/001$) و $F = 5,885$ و $F(17/56) = 0/001$. به عبارت دیگر هر سه سطح از پیشرفت تحصیلی نیم‌رخ مشابهی در ارتباط با مقبولیت راهبردها داشتند. جهت‌گیری هدفی بالاترین مقبولیت و پیشنهاد‌هایی مربوط به تکلیف کمترین مقبولیت را داشت. تفاوت جهت‌گیری هدفی با بقیه راهبردها معنادار بود ($P < 0/05$). به طور کلی مقبولیت راهبردها به ترتیب عبارت بودند از: جهت‌گیری تبحری، تعیین هدف، یادگیری

مقایسه کلی یافته‌های مطالعه ۱ و ۲:

مقبولیت راهبردها نزد معلمان و دانش‌آموزان بر حسب جنس و پایه تحصیلی با توجه به داده‌های به دست آمده از دو مطالعه ۱ و ۲ می‌توان مقبولیت راهبردها را از نظر معلمان و دانش‌آموزان رتبه‌بندی کرد. رتبه ۱ به بیشترین میانگین مقبولیت و رتبه ۶ به کمترین میانگین مقبولیت داده شده است. جدول ۵ رتبه مقبولیت راهبردها را نزد معلمان و دانش‌آموزان گروه‌های مختلف نشان می‌دهد.

جدول ۵. رتبه مقبولیت راهبردها نزد معلمان و دانش‌آموزان

راهِبرد گروه	جهت‌گیری تبحری	تعیین هدف	یادگیری مشارکتی	پیشنهاد‌های مربوطه تکلیف در حد تسلط	یادگیری در حد تسلط	حق انتخاب
معلمان	۱	۲	۳	۴	۵	۶
دخترانه‌نمایی	۵	۳	۱	۲	۴	۶
پسرانه‌نمایی	۱	۲	۳	۵	۴	۶
دختر دبیرستان	۱	۲	۶	۵	۳	۴
پسر دبیرستان	۱	۲	۴	۶	۵	۳

جدول ۵ تصویری کلی از مقبولیت راهبردها را نشان می‌دهد. مقبولیت راهبردها نزد گروه‌های مندرج در جدول ۵ همخوانی کمی را نشان می‌دهد (ضریب همخوانی کندال W) برابر با $۰/۴۶۵$ و W بحرانی برابر با $۰/۴۱۶$ برای $\alpha=۰/۰۵$). برای محاسبه W وسطح معناداری آن به سیگل و کاستلان، ۱۹۸۸ مراجعه شود. همان‌طور که داده‌های دو نمونه مطالعه ۱ و ۲ نشان دادند، گروه‌های مورد مقایسه در بعضی از موارد همخوانی و در برخی موارد ناهمخوانی‌هایی را نشان داده‌اند. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۵، مقبول‌ترین راهبرد نزد معلمان جهت‌گیری تبحری بوده و راهبرد حق انتخاب کمترین مقبولیت را داشته است. جهت‌گیری تبحری نزد دانش‌آموزان (به غیر از دختران راهنمایی) و معلمان و راهبرد حق انتخاب نزد معلمان و دانش‌آموزان راهنمایی از

ب) مقبولیت راهبرد و پیشرفت تحصیلی: مقایسه نظرات معلمان و دانش آموزان رتبه بندی تناسب راهبردها برای سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی از نظر معلمان و مقبولیت راهبردها از نظر دانش آموزان بر حسب سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی در جدول ۶ ارائه شده است. از آنجا که نظرات معلمان سه مقطع تحصیلی (دبستان، راهنمایی و دبیرستان) برای هر یک از سطوح پیشرفت تحصیلی (ضعیف، متوسط و قوی) مشابه بود، لذا از میانگین سه مقطع برای هر یک از سطوح پیشرفت تحصیلی به منظور رتبه بندی تناسب راهبردها استفاده شد.

جدول ۶. رتبه تناسب راهبردها برای سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی از نظر معلمان و نظرات دانش آموزان در هر یک از سطوح پیشرفت تحصیلی

راهبرد	جهت گیری پیشنهادها ی					
	تبدیلی	مربوط به تکلیف	مشارکتی	سلط	یادگیری درحد	تعیین هدف حق انتخاب
ضعیف	۱	۲	۳	۴	۵	۶
متوسط	۱	۳	۲	۴	۵	۶
قوی	۳	۲	۵	۴	۶	۱
ضعیف	۳	۵	۴	۲	۱	۶
دانش آموزان متوسط	۱	۲	۶	۵	۴	۳
قوی	۱	۲	۶	۵	۴	۳

همان طور که در جدول ۶ مشاهده می شود رتبه بندی معلمان از تناسب راهبردها برای سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی با آنچه که خود دانش آموزان در مورد مقبولیت راهبردها گفته اند همخوانی ندارد ($W=0/336$ ، $W=0/351$ بحرانی W برای $\alpha=0/05$). مثلاً معلمان، جهت گیری تبحری را برای دانش آموزان ضعیف و متوسط مناسبترین راهبرد تلقی می کنند؛ در حالی که دانش آموزان ضعیف تعیین هدف و دانش آموزان متوسط و قوی جهت گیری تبحری را مقبول ترین راهبرد ارزیابی کرده اند. از جمله تفاوت های بارز دیگر بین نظر معلمان و دانش آموزان، ارزیابی آنها در راهبرد حق

متوسط و بیشترین تناسب را برای دانش‌آموزان قوی داشته است؛ در حالی که دانش‌آموزان متوسط و قوی این راهبرد را در مرتبه سوم ارزیابی کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی مقبولیت راهبردها در چهار گروه از دانش‌آموزان (دختر راهنمایی، پسر راهنمایی، دختر دبیرستان و پسر دبیرستان) الگو و نیمرخ متفاوتی از مقبولیت راهبردها را نزد پسران و دختران در راهنمایی و دبیرستان نشان داده است. در دختران راهبردهای یادگیری مشارکتی و پیشنهاد‌های مربوط به تکلیف در راهنمایی از بیشترین مقبولیت و در دبیرستان از کمترین مقبولیت برخوردار بوده است. در دبیرستان در درجه اول جهت‌گیری تبحری و سپس تعیین هدف بیشترین مقبولیت را داشته است. با این حال تنها تفاوت معنادار بین دو پایه تحصیلی دختران در یادگیری مشارکتی و پیشنهاد‌های مربوط به تکلیف دیده می‌شود. نیمرخ مقبولیت راهبردها نزد پسرها با نیمرخ دخترها در هر دو پایه تحصیلی متفاوت بوده است. در پسرها جهت‌گیری تبحری در هر دو پایه نسبت به سایر راهبردها از مقبولیت بیشتری برخوردار بود؛ در حالی که این امر در دخترها دیده نشد. در پسرها راهبردهای پیشنهاد‌های مربوط به تکلیف و حق انتخاب تفاوت معناداری را بین دو پایه نشان می‌داد. حق انتخاب در دبیرستان نسبت به راهنمایی و پیشنهاد‌های مربوط به تکلیف در راهنمایی نسبت به دبیرستان مقبولتر بود.

وجوه تشابه و تمایز از لحاظ مقبولیت راهبردها در پسرها و دخترها و در دو پایه در این مطالعه به چشم می‌خورد. پسرها، اعم از راهنمایی و دبیرستان، جهت‌گیری تبحری را مقبولترین راهبرد دانسته‌اند؛ در حالی که در دخترها این راهبرد فقط در دبیرستان بالاترین مقبولیت را داراست. مقبولیت پیشنهاد‌های مربوط به تکلیف در دختران و پسران الگوی یکسانی را در دو پایه تحصیلی نشان داده است. در هر دو جنس این راهبرد در راهنمایی مقبولیت بیشتری داشته است تا در دبیرستان. به نظر می‌رسد، که پسرها زودتر از دخترها رجحان‌های تبحری پیدا می‌کنند و مقبولیت بعضی از راهبردها با سن تغییر می‌کند. راهبرد حق انتخاب از جمله راهبردهایی بود که در راهنمایی (اعم از پسر و دختر) نسبت به دبیرستان از مقبولیت کمتری برخوردار بود. شاید این تفاوت به علت

پیشنهادهای مربوط به تکلیف در راهنمایی نسبت به دبیرستان به علت داشتن ساخت بیشتر بوده است.

مقایسه نظرات معلمان در مورد تناسب راهبردها برای سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی و مقبولیت راهبردها نزد دانش‌آموزان سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی همخوانی معناداری را نشان نمی‌دهد. شاید دلیل عمده این عدم همخوانی ناآگاهی معلمان از کارکرد این راهبردها باشد (نیوبای^۱، ۱۹۹۱). متأسفانه پژوهش‌هایی که به طور آزمایشی در موقعیت‌های واقعی این شش راهبرد را با هم در سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی بررسی کرده باشد در دست نیست و اجرای چنین پژوهش‌هایی در درجه اول به زمان و اختیارات نیاز دارد. معلمان می‌توانند با کمک پژوهشگر تعداد مناسبی از این راهبردها را از طریق اقدام پژوهشی^۲ مورد بررسی قرار دهند. علت توصیه اقدام پژوهشی این است که اولاً کاری که معلمان در کلاس برای مدت قابل ملاحظه‌ای می‌توانند انجام دهند معمولاً از عهده پژوهشگران به تنهایی بر نمی‌آید. بعید به نظر می‌رسد، که نظام آموزش و پرورش یک یا چند کلاس یا تعدادی دانش‌آموز کم‌انگیزه را در اختیار پژوهشگران خارج از قلمرو آموزش و پرورش حداقل برای یک مدت نسبتاً طولانی بگذارد. شاید در مدارس تجربی به پژوهشگران امکان بیشتری برای پژوهش‌ها آزمایشی بلند مدت داده شود. آزمایش‌هایی از این نوع را نمی‌توان در یک یا دو جلسه برگزار کرد و به زمان بیشتر نیاز است.

عدم همخوانی نظرات معلمان با نظرات دانش‌آموزان در واقع نظرات روان‌شناسان تربیتی را، مبنی بر نادرست بودن ادعاهای به ظاهر بدیهی ملهم از شعور عادی را تایید می‌کند (سیگل و کاستلان^۳، ۱۹۸۸). در مطالعه^۱ معلمان بر اساس منطق خود یا تجربه محدود شخصی و بدون دسترسی به اطلاعات ناشی از پژوهش‌های آزمایشی و شناخت واقعی از دانش‌آموزان، مقبولیت راهبردها را ارزیابی کرده‌اند. دانش‌آموزان هم با توجه به اطلاعات موجود در راه‌حل‌ها یا روش‌های ارائه شده به آنها رجحان‌های خود را ابراز کردند. پرسشی که هنوز به آن پاسخ داده نشده است، این است که رجحان‌های معلمان و

دانش‌آموزان پس از تجربه عملی با این راهبردها چگونگی خواهد بود. امید می‌رود که در آینده از طریق پژوهش‌های اقدام پژوهشی یا آزمایشی در موقعیت‌های غیر تصنعی بدین پرسش پاسخ داده شود.

پیوست

موقعیت مسئله‌ای*

گاهی پیش می‌آید که معلم با دانش‌آموزانی مواجه می‌شود که به نظر می‌رسد (مشکلات انگیزشی داشته باشند. این دانش‌آموزان علاقه‌ای به انجام تکلیف ندارند).^۱ برای مثال، حسین به جای اینکه تکالیف کلاسی خود را انجام دهد بی‌جهت مداد خود را تیز می‌کند و بعد پاک‌کن را برمی‌دارد. او اغلب اوقات فراموش می‌کند که تکلیف خود را به مدرسه بیاورد. لیلی دانش‌آموز دیگری است که حتی سعی نمی‌کند که تکلیف خود را انجام دهد. وقتی از او سوال می‌شود، او پاسخ می‌دهد "نمی‌دانم" یا "نمی‌توانم". علی معرکه‌گیر کلاس است که به نظر می‌رسد دانش‌آموز باهوشی باشد (اما او تن به کار نمی‌دهد).^۲ علاوه بر این ۳ مورد، معلمان با دانش‌آموزان دیگری (مواجهه)^۳ هستند که مشکلات مشابهی دارند. این دانش‌آموزان (انگیزه)^۴ ای برای انجام تکالیف مدرسه ندارند.

(راهبرد)^۵ الف

به منظور (مقابله)^۶ با مشکلات ذکر شده، معلم باید اهدافی را برای تکالیف درسی دانش‌آموزان تعیین کند. این اهداف نباید آن‌قدر طولانی باشند (بیش از یک هفته) که دانش‌آموز بعد از مدت معینی فقط به یک هدف برسد. بهتر است اهداف کوتاه مدت باشند تا دانش‌آموز در هر روز به یک یا دو هدف برسد. برای مثال، در یک درس به

*. جملات داخل پرانتز در مطالعه ۱ به نحوی که در پانویس داده می‌شود در مطالعه ۲ تغییر کرده است.

۱. علاقه به درس خواندن و انجام تکالیف ندارند ۲. ولی به درس خواندن علاقه چندانی ندارد

خصوصاً، اگر ۱۵ تکلیف وجود دارد، معلم بهتر است بگوید که هر روز ۳ تکلیف را انجام دهند نه اینکه در پایان هفته همه ۱۵ تکلیف را یک جا تحویل دهند. تعیین هدف باعث می‌شود که دانش‌آموزان (بر خلاف نظر خودشان، خود را ارزیابی کنند).^۱ آنها احساس (کارآمدی)^۲ می‌کنند و وقتی به اهداف تعیین شده رسیدند احساس رضایت‌مندی می‌کنند.

راهبرد^۳ ب

به منظور (مقابله با) مشکلات ذکر شده، معلم باید درسی را برای کلاس ارائه کند و به دانش‌آموزان برنامه درسی یا (مواد)^۴ دیگری بدهد. دانش‌آموزان در گروه‌های ۴ نفری با توانایی‌های متفاوت (یک دانش‌آموز قوی، ۲ دانش‌آموز متوسط، و یک دانش‌آموز ضعیف) قرار می‌گیرند، و برای یادگیری درباره موضوعی خاص با هم کار می‌کنند. (راهبرد)های مورد استفاده دانش‌آموزان بستگی به درس مورد نظر دارد. برای مثال، دانش‌آموزان در درس به خصوصی، سوالات را به صورت فردی پاسخ داده و سپس پاسخ‌ها را با افراد هم‌گروه خود مقایسه می‌کنند تا اشکالاتشان رفع شود. معلم دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا عقاید و مهارت‌های خود را با یکدیگر در میان بگذارند. بعد از مدتی کار گروهی، دانش‌آموزان امتحاناتی را می‌گذرانند که به صورت فردی به آنها نمره داده می‌شود تا معلوم شود دانش‌آموز نسبت (عملکرد)^۵ قبلی‌اش چه پیشرفتی داشته است. در مرحله بعد (نمره‌گذاری گروهی انجام)^۶ می‌شود و گروهی که بهترین کار را ارائه داده است شناخته می‌شود (معرفی در کلاس یا تقدیرنامه). مقایسه (عملکرد)^۷ فعلی با^۸ قبلی باعث می‌شود دانش‌آموز احساس کند که در نمره کل گروه نقش داشته است.

۱. بی‌آنکه متوجه باشند پیشرفت خود را بسنجند و اندازه‌گیری کنند.

۳. روش

۲. شایستگی و لیاقت

۵. کار

۴. موضوع

دانش‌آموزان با هر سطح پیشرفتی برابر فرض می‌شوند و سعی می‌کنند تکالیف خود و گروهشان را بهتر از گذشته انجام دهند.

(راهبرد) ج^۱

به منظور (مقابله)^۲ با مشکلات ذکر شده، معلم اجازه می‌دهد تا دانش‌آموزان چندین بار امتحان دهند و به آنها فرصت مطالعه می‌دهد تا اینکه در ماده درسی مورد نظر به سطح شایستگی برسند. ملاک‌های عملکرد نهایی برای تمام دانش‌آموزان ثابت است ولی زمان مطالعه متفاوت است (معمولاً ۲ الی ۳ فرصت آزمون داده می‌شود). برای مثال، معلم نمره (الف)^۳ را پاسخ صحیح به (۸۰٪ از سوال‌ها)^۴ می‌داند و (ب)^۵ را پاسخ صحیح به (۷۰٪ از سوال‌ها)^۶ و الی آخر. اگر دانش‌آموزی به (۷۴٪)^۷ از سوال‌ها پاسخ صحیح داده و بخواهد نمره الف بگیرد، معلم به او اجازه می‌دهد تا مدت بیشتری مطالعه کند (مثلاً یک هفته) و بعد از آن امتحان مجددی خواهد داد. (اگر به درصد ۸۰ رسید، نمره او الف خواهد بود. اگر به ۷۶٪ پاسخ صحیح داده، نمره نهایی او ب خواهد بود).^۸ در این روش، به دانش‌آموز اجازه داده می‌شود تا آنجائی که مورد نیاز وی است مطالعه کند و شایستگی خود را با مقایسه نتایج (خود به اثبات برساند، و تاکید بر تلاشی است)^۹ که با مهارت همراه باشد. این راهبرد باعث می‌شود که دانش‌آموزان احساس کنند هر کسی می‌تواند با توجه به تمرین و مطالعه کافی پیشرفت کند.

(راهبرد) د^{۱۰}

به منظور (مقابله^{۱۱} با) مشکلات ذکر شده، معلم باید موفقیت را در کلاس، پیشرفت

۲. غلبه

۱. روش

۴. به ۸۰ سوال از ۱۰۰ سوال

۳. (الف) بالاتر از ۱۷

۶. ۷۰ سوال از ۱۰۰ سوال

۵. نمره (ب) بین ۱۶-۱۳

۸. عبارات داخل پرانتز در مطالعه ۲ حذف شده است.

۷. ۷۴ سوال از ۱۰۰ سوال

۹. به خود دش. ثابت کند و ر تلاش. تاکید داشته باشد.

دانش آموز نسبت به عملکرد قبلی او تعریف کند نه اینکه بالاترین نمره کلاس چه بوده و یا بهترین عملکرد، مربوط به چه دانش آموزی بوده است. دانش آموزان با یکدیگر مقایسه نمی شوند، به آنها گفته می شود که بر تلاش و یادگیری ارزش بگذارند، نه اینکه ارزش را در رقابت با دیگران ببینند. تاکید معلم بر چگونگی یادگیری است نه نتیجه نهایی. معلم و دانش آموزان اشتباهات را بخشی از یادگیری می دانند، و اشتباهات نباید موجب عصبانیت دانش آموزان شود. به دانش آموزان آموزش داده می شود که تلاش کنند تا بهتر یاد بگیرند نه اینکه به فکر گرفتن بالاترین نمره باشند. معلم به جای اینکه (ملاک ارزشیابی را مقایسه دانش آموز با همکلاسی ها بداند)^۱ باید به پیشرفت خود دانش آموز اهمیت بدهد. این ملاکها موجب می شوند که دانش آموز بر تلاش خود و اهمیت یادگیری تاکید کند نه اینکه فقط با دیگران رقابت کند تا نمره بیشتری بگیرد.

(راهبرد) ۲ ه

به منظور (مقابله^۳ با) مشکلات ذکر شده، معلم هر زمانی که لازم بود باید به طور مستقیم (کتبی یا شفاهی) در رابطه با تکالیفی که دانش آموز انجام داده توضیحاتی بدهد. این توضیحات راجع به نمره دانش آموز نیست. اگر دانش آموز امتحانی را داد معلم برای او توضیحاتی راجع به پاسخ های او می دهد. (شما عقاید خوبی را بیان کردید، اما مقداری غلط دیکته ای)^۴ داشتید". معلم به دانش آموز نمی گوید نمره شما (ب شده است)^۵. دلیل ترجیح توضیحات مربوط به تکلیف به جای تاکید بر نمره این است که دانش آموزانی که برای انجام تکلیف خود پاداش دریافت می کنند (نمره یا جایزه) به این اعتقاد می رسند که پاداش تنها دلیل برای تلاش زیاد است. آنها انگیزه درونی (علاقه)

۱. بر اساس مقایسه دانش آموزان با همدیگر به آنها نمره دهد.

۲. غلبه بر

۳. روش

۴. مثلاً "شما نظرات خوبی را بیان کردید اما مقداری غلط املایی

برای انجام تکلیف ندارند. اگر پاداش (بیرونی)^۱ برداشته شود آنها دلیلی برای انجام تکلیف ندارند، زیرا (که پاداشی دریافت نکرده‌اند)^۲.

(راهبرد)^۳ و

برای (مقابله با)^۴ مشکلات ذکر شده، معلم هر زمان که لازم دید به جای اینکه به دانش‌آموزان بگوید چه کاری انجام دهند، در انجام تکلیف به آنها حق انتخاب می‌دهد. برای مثال، در یکی از درس‌ها، معلم به دانش‌آموزان تکلیفی می‌دهد که فصلی از کتاب را خلاصه کنند یا داستانی درباره آن فصل بگویند با این توضیح که تکلیف به سه قسمت تقسیم می‌شود و دانش‌آموزان حق دارند که هر کدام را که می‌خواهند اول انجام دهند، البته هر سه تکلیف باید انجام داده شود، فقط ترتیب آن با خود دانش‌آموز است. دادن حق انتخاب به دانش‌آموز موجب می‌شود که آنها احساس شایستگی پیدا کنند و (دلیل شخصی برای انجام تکلیف خود)^۵ داشته باشند. دانش‌آموزان (به نوعی روی محیط خود کنترل دارند و بر آن تاثیر می‌گذارند).^۶

۱. مانند جایزه یا نمره

۲. فقط به خاطر پاداش بیرونی تلاش می‌نمایند.

۳. روش

۴. غلبه بر

۵. برای انجام تکلیف دلیل

۶. در این شرایط احساس می‌کند که می‌تواند روی محیط و اطراف خود کنترل داشته باشد و بر آنها اثر بگذارند. یعنی از وقوع یک چیز جلوگیری کند یا این‌که موجب وقوع چیزی گردد و خودش را در رویدادها و

مقیاس مقبولیت راهبردها در مطالعه ۱*

۱. این راهبرد برای حل مشکلات دانش آموزان مفید است.
۲. این راهبرد در تغییر مشکلات دانش آموزان مهم است.
۳. با توجه به کاهش انگیزه دانش آموزان این راهبرد قابل استفاده است.
۴. این راهبرد اثرات منفی روی دانش آموزان ندارد.
۵. این راهبرد مشابه روشی است که در کلاس اجرا کرده‌ام.
۶. اجرای این راهبرد به مهارت زیادی نیاز دارد.**
۷. این راهبرد به امکانات زیادی نیاز دارد.
۸. اجرای این راهبرد ساده است.
۹. اجرای این راهبرد نظم کلاس را به هم نمی‌ریزد.
۱۰. این راهبرد برای دانش آموزان قوی (معدل ۱۷ به بالا) مفید است.
۱۱. این راهبرد برای دانش آموزان متوسط (معدل ۱۳ الی ۱۶) مفید است.
۱۲. این راهبرد برای دانش آموزان ضعیف (معدل ۱۲ به پایین) مفید است.

مقیاس مقبولیت راهبردها در مطالعه ۲**

۱. این روش برای حل مشکلات دانش آموزان مفید است.
۲. این روش در تغییر مشکلات دانش آموزان موثر است.
۳. با توجه به کاهش علاقه دانش آموزان می‌توان از این روش استفاده کرد.
۴. این روش اثرات منفی روی دانش آموزان ندارد.
۵. این روش، همان روشی است که معلم در کلاس اجرا می‌کند و نتیجه می‌گیرد.

*. درجه‌بندی مقبولیت عبارت بود از: کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، تا حدی مخالف (۳)، تا حدی موافق (۴)،

موافق (۵) و کاملاً موافق (۶).

۶. اجرای این روش ساده است.
۷. اجرای این روش نظم کلاس را به هم نمی‌ریزد.
۸. این روش در مدرسه قابل اجرا است و دقت زیادی هم نمی‌گیرد.
۹. من مایل هستم که از این روش در کلاس استفاده شود.

مآخذ

Reference

۱. شجاعی، مهدی (۱۳۷۷). بررسی نظر معلمان دبستان، راهنمایی و دبیرستان درباره راهبردهای افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
۲. یونسی حمزه خانلو، رحیم (۱۳۷۷). بررسی رجحان‌های دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های سوم راهنمایی و سوم دبیرستان نسبت به راهبردهای افزایش انگیزش پیشرفت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
۳. واینر، ب. ج. (۱۹۷۱). اصول آماری در طرح آزمایشها، جلد دوم، ترجمه زهره سرمد و مهتاش اسفندیاری (۱۳۶۹). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self efficacy, and intrinsic interest through proximal self- motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback task - selected comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology*, 78, 210-216.

Covington, M. V. (1984). The self- worth theory of achievement motivation: Findings and implication. *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.

Covington, M. V. & Omelich, C.L. (1979). Effort: The double - edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in*

- De Mesquite, P.B. & Zollman, A. (1995). Teacher preferences for academic strategies in mathematics: Implications for instructional consultations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(2), 159-174.
- Dweck, C.S. & Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. In P.H. Mussen (Gen. Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed), *Handbook of Child Psychology: Vol. IV, social and personality development*, 643-691. New York: Wiley.
- Elliot, S. N. (1988). Acceptability of behavioral treatments: Review of variables that influence treatment selection. *Professional Psychology: Research and practice*, 19, 68-80.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1988). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Garner, R. (1990). When children and adults don't use learning strategies. *Review of Educational Research*, 60(4), 517-529.
- Kazdin, A. E. (1981). Acceptability of child treatment technique: The influence of treatment efficacy and adverse side effects. *Behavior Therapy*, 12, 493-5-6.
- Kurita, J. A. & zarbatani, L. (1991). Teachers' acceptance of strategies for increasing students' achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 241-253.
- Newby, T. G. (1991). Classroom motivation: Strategies of first year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- Newman, R. S. (1991). Goals and self- regulated learning: What motivates children to seek help? In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (eds), *Advances in motivation and achievement: Goal and self- regulatory processes (Vol. 7, PP. 151-183)*. Greenwich, CT: TAI Press.
- Siegle, S. & Castellan, N.J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral science (2nd ed)*. New York: McGraw-Hill

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.
- Witt, J. C., Marteus, B. K., & Elliott, S.N. (1984). Factors affecting teachers' judgements of acceptability of behavioral intervention: Time involvement, Behavior problem sevesily, and type of intervention. *Behavior Therapy, 15*, 204-209.

رابطه رضایت شغلی، عزت نفس و سلامت روانی: یک مطالعه موردی از مربیان مرکز پیش دبستانی دانشگاه تهران

کمال درانی

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

مسعود غلامعلی لواسانی

دانشجوی دوره دکتری روان‌شناسی دانشگاه تهران

چکیده

پژوهش حاضر یک مطالعه موردی از مربیان مرکز پیش دبستانی دانشگاه تهران^۱ تحت عنوان بررسی رابطه رضایت شغلی، عزت نفس و سلامت روانی است. نمونه مورد مطالعه مشتمل بر ۳۵ نفر از مربیان زن مهد کودک شاغل در دانشگاه تهران می‌باشد. اجرای پرسشنامه عزت نفس نشان داد که به استثنای یک نفر از مربیان سایر مربیان از عزت نفس متعادلی برخوردارند. نتایج مقیاس علائم روانی بیانگر آن بود که مربیان در مجموع از ناراحتی‌های روانی حاد یا شدید رنج نمی‌برند. اجرای پرسشنامه‌های رضایت شغلی حاکی از این بود که مربیان از شغل خود چندان رضایتی ندارند. نتایج پرسشنامه فرسودگی شغلی نشان داد که مربیان در ابعاد سه‌گانه فرسودگی شغلی یعنی خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و عدم موفقیت فردی دارای نمرات بالایی هستند به عبارت دیگر اکثر آنها در شغل خود دچار فرسودگی شغلی شده‌اند.

۱. این مقاله از پژوهشی تحت عنوان "بررسی نیازهای آموزشی مربیان مهد کودک دانشگاه تهران" استخراج شده است. مجری طرح آقای دکتر کمال درانی و همکاران طرح آقای مسعود