

بررسی رابطه بین باورها و انتظارات جنسیتی معلمان زن با یادگیری کلامی، ریاضی و اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی در شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰

فاطمه‌السادات موسوی ندوشن*

مصطفی شریف**، سیدابراهیم میرشاه جعفری***

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه میان باورها و انتظارات جنسیتی معلمان زن با یادگیری کلامی، ریاضی و اجتماعی دانش‌آموزان شهر اصفهان، در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ است. روش پژوهش، توصیفی-هم‌بستگی است و جامعه آماری ۱۸۴ نفر از معلمان زن شهر اصفهان است که با روش تصادفی انتخاب شده‌اند. برای گردآوری داده‌ها، از دو ابزار استفاده شده است؛ ابزار اول، معدل دانش‌آموزان در سه یادگیری کلامی و ریاضی و اجتماعی و ابزار دوم، پرسش‌نامه محقق ساخته بوده است. ضریب پایایی پرسش‌نامه باور جنسیتی ۰/۸۸ و پایایی پرسش‌نامه انتظار جنسیتی ۰/۹۶ به دست آمده است. نتیجه‌ها نشان می‌دهد میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی و ریاضی دانش‌آموزان، رابطه معنادار وجود ندارد، اما میان باور جنسیتی معلمان با یادگیری اجتماعی، رابطه معنادار وجود دارد. میان انتظارات جنسیتی و یادگیری کلامی و اجتماعی، رابطه معنادار وجود ندارد، اما میان انتظارات جنسیتی معلمان و یادگیری ریاضی، رابطه معنادار وجود دارد؛ به طوری که با افزایش انتظار جنسیتی معلمان، یادگیری ریاضی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول) sabamosavi@gmail.com

** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان m.sharif@edu.ui.ac.ir

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان jafari@edu.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۳/۲۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۵/۳

کلیدواژه‌ها: باور جنسیتی، انتظار جنسیتی، یادگیری کلامی، یادگیری ریاضی، یادگیری اجتماعی.

مقدمه

با توجه به لحظه لحظه زندگی روزمره، این نکته آشکار می‌شود که به‌راستی، هیچ جنبه‌ای از زندگی وجود ندارد که جنسیت (gender) در آن دخالت نداشته باشد. انتخاب اسباب‌بازی، انتخاب رشته تحصیلی و شغل، انتخاب کلمه‌ها و نحوه گفتار، شیوه نگارش و دست‌خط، سبک یادگیری، همه و همه، براساس عامل جنسیت صورت می‌گیرد. با پسر بچه‌ها و دختر بچه‌ها، از همان زمانی که به دنیا می‌آیند، متفاوت برخورد می‌شود. پوشاندن کودک در پتوی آبی یا صورتی، نمادی از تغییرات در تجربه است که کودک از لحظه تولد به بعد، با آن مواجه می‌شود (اسلاوین، ۱۳۸۷: ۱۴۲). به‌دنیا آمدن پسر یا دختر، پیامد مهمی برای همه جنبه‌های زندگی خواهد داشت؛ از انتظاراتی که دیگران در جامعه از فرد دارند تا رفتار دیگران با او و رفتار خود فرد (باستانی، ۱۳۸۷: ۷۶). کودکان در فرایند رشد، هنجارها و توقعاتی را می‌آموزند و درونی می‌سازند که با جنس زیست‌شناختی آن‌ها مطابق و مناسب پنداشته می‌شود. بدین ترتیب، آن‌ها نقش‌های وابسته به جنس و هویت‌های زن و مرد متصل به آن را اخذ می‌کنند (گیدنز، ۱۳۸۷: ۲۰۳). کودکان در چهار و پنج‌سالگی، رفتارهای مناسب هر یک از دو جنس را می‌شناسند و با مجموعه‌ای از باورها و انتظارات جنسیتی (gender beliefs & expectations)، که خانواده و هم‌سالان در شکل‌گیری آن تأثیر داشته‌اند، وارد دنیای مدرسه می‌شوند. بیشتر اوقات، مدرسه از دختر و پسر انتظارات و باورهای جنسیتی متفاوتی دارد و این باورها و انتظارات را تقویت می‌کند.

چهارچوب نظری پژوهش

جنسیت: جنسیت یک معنای اجتماعی از جنس است و به مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و رفتارهایی اشاره می‌کند که در جامعه از زنان و مردان انتظار داریم. جنسیت از یک‌سو، ما را اداره می‌کند که رفتار خاصی را از خود نشان دهیم و از سوی دیگر، به ما می‌گوید که این رفتار چه قضاوتی از ما، نزد دیگران بر جای می‌گذارد. باورهای مربوط به جنسیت می‌گوید که اطرافیان ما چه کسانی‌اند و آن‌ها نیز از این باورها در تثبیت هویت خود بهره می‌برند (هولمز، ۱۳۸۷: ۸۲). جنسیت در حکم اصلی اساسی برای سازمان‌دهی رابطه‌های اجتماعی

در زندگی روزمره عمل می‌کند (Ridgeway & Correll, 2004: 521). بنابراین نظر اکرت و مک‌کانل - جینت (Eckert & McConnell - Ginet, 2003)، جنسیت چیزی نیست که با آن متولد می‌شویم؛ بلکه چیزی است که ما براساس آن عمل می‌کنیم و به ایفای نقش می‌پردازیم. جنسیت به افراد و رابطه‌های اجتماعی و نهادها، شکل و معنا می‌بخشد.

جامعه‌شناسان معتقدند جنسیت شامل سه سطح متفاوت و مرتبط با هم است. سطح فردی (نقش‌ها و هویت‌های فردی)، سطح بین‌فردی و کنش متقابل (شیوه‌های رفتار با دیگران) و سطح اجتماعی (باورهای فرهنگی). چندسطحی بودن سیستم جنسیت، به فرایندهایی اجازه عمل می‌دهد که در نهایت به‌طور هم‌زمان، به بازتولید نابرابری جنسیتی و سطح‌های کلان و خرد و کنش‌های متقابل می‌انجامد (Coreell, 2001: 695) مرد یا زن بودن، مبتنی بر یک‌سری تصورها و پیش‌فرض‌ها درباره نگرش‌ها و رفتارهای مناسب مردانه و زنانه است.

باورها و انتظارات جنسیتی: نخستین پرسشی که از والدین دارای نوزاد جدید پرسیده می‌شود، این است که «پسر است یا دختر؟» به چه علت ما نیاز داریم جنسیت نوزاد را بدانیم؟ این پرسش بیانگر آن است که پیش‌بینی‌ها درباره کودک و انتظارات ما از او، براساس جنسیت او ساخته می‌شود. بدون داشتن دانش کافی درباره پایگاه جنسی کودک، پیدا کردن روشی برای رفتار مناسب با او دشوار است (بار، ۱۳۸۳: ۶۲). از آغاز زندگی، کودکان با کلیشه‌های جنسیتی بمباران می‌شوند. این اطلاعات در کتاب‌ها و تلویزیون فراگیر و جاری است و از راه انتظارات وابسته به جنس والدین، معلمان، بزرگسالان و کودکان دیگر، به کودک منتقل می‌شود (گولومبوک و فی وش، ۱۳۷۸: ۴۵). کودکان طی دوره اجتماعی شدن، می‌آموزند که به شیوه مناسب جنسیت خود رفتار کنند. جامعه‌ها پسران را تشویق می‌کنند تا خصلت‌های مردانه، و دختران را ترغیب می‌کنند تا خصلت‌های زنانه را در خود رشد دهند (کرین، ۱۳۸۴: ۲۶۴). رفتارهای وابسته به جنسیت و توانایی‌ای که هریک از دو جنس در خود می‌بینند، بر پایه تفاوت‌های زیستی و باورها و انتظارات جنسیتی است. آرتزت و آرمور توماس (Artzt & Armour Thomas, 2002) باورها را به‌منزله سیستم یک‌پارچه‌ای از فرضیه‌های شخصی درباره ماهیت موضوعات تعریف می‌کنند. هاروی (Harvey, 1986) باور را اعتقاد افراد از واقعیت می‌داند که به اندازه کافی اعتبار و حقیقت دارد تا راهنمای اندیشه و رفتار باشد. به نظر گرین (Green, 1971) زمانی فرد به چیزی اعتقاد دارد که معتقد است آن چیز، حقیقت و صحت دارد یا به حقیقت

نزدیک است. باورها به سه نوع تقسیم می‌شوند: توصیفی که می‌توان درست یا نادرست را به آن نسبت داد؛ ارزشی که موضوع باور است و به حسن و قبح توصیف می‌شود؛ و در نهایت، آمرانه و نهی‌آمیز که فرد به مقتضای آن، بر برخی ابزار یا اهداف به صلاحیت یا عدم‌صلاحیت میل و رغبت حکم می‌کند (محمدخلیفه، ۱۳۷۸: ۵۹).

باور جنسیتی عبارت است از عقیده‌های سستی درباره نقش‌های جنسیتی (Nanda, 2011). از نظر مارتین و هاورسن (Martin & Halverson, 1981)، باور جنسیتی عبارت است از ادراک ذهنی از آنچه یک مرد یا زن باید باشد یا رفتار کند. برای مثال، باور قالبی درباره بهره‌ر هوشی این است که زنان کم‌هوش‌تر از مردان‌اند؛ درحالی‌که پژوهش‌های علمی چنین ادعای موهومی را تأیید نمی‌کند. باورهای جنسیتی از نهادی مثل خانواده آغاز می‌شود و در جمع دوستان و محیط کار، رفته‌رفته، از کودکی تا بزرگسالی به فرد منتقل می‌شود. براساس باورهای جنسیتی، برخی صفات و ویژگی‌ها و رفتارها به‌صورت سستی برای زنان و مردان مطلوب و مناسب شناخته می‌شود (ظهره‌وند، ۱۳۸۳: ۱۱۸). درحقیقت، باور جنسیتی، خود را همچون تصویری کلی از زن و مرد، با مجموعه‌ای از ویژگی‌های متعلق به هر یک از دو جنس آشکار می‌کند (Ridgeway & Correll, 2004: 513).

انتظارات در نظریه شناختی و اجتماعی، به پیش‌بینی و حدسی گفته می‌شود که در نتیجه رفتاری خاص یا در موقعیتی ویژه، اتفاق خواهد افتاد (پروین و جان، ۱۳۸۶: ۳۹۶). انتظار جنسیتی منعکس‌کننده باورها و قضاوت‌ها درباره قابلیت فرد در اجرای کار و موفقیت در آن برحسب جنسیت است (پنتریچ و شانک، ۱۳۸۶: ۵۵۷). انسان از همان کودکی می‌آموزد که جامعه استانداردها و انتظارات متفاوتی از دخترچه‌ها و پسرچه‌ها دارد. تایلر این انتظارات و استانداردهای متفاوت را اصطلاحاً، کدهای جنسیتی (gender codes) می‌نامد و معتقد است که ایدئولوژی جنسیتی جامعه از طریق همین کدهای جنسیتی، یعنی مجموعه‌ای منظم از علامت‌ها و نشانه‌ها، درونی می‌شود. به باور صاحب‌نظران این تئوری، مدرسه، به‌منزله مرکز رسمی آموزش کودکان و نوجوانان، نقش تعیین‌کننده‌ای در جامعه‌پذیری آنان ایفا می‌کند. درحقیقت، مدرسه تجربه‌ای اجتماعی است که در آن نگرش‌ها و ارزش‌های اجتماعی منتقل می‌شود (فروتن، ۱۳۸۹: ۱۹۸-۱۹۹). باورها و انتظارات جنسیتی متأثر از ساختار اجتماع و قانون‌های فرهنگی جامعه است (Jr & Slobodian, 1967).

باورها و انتظارات جنسیتی معلمان: در آموزش و پرورش، معلم از مهم‌ترین

عامل‌های مؤثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آید؛ زیرا تربیت انسان نتیجه یک جریان متقابل دو جانبه و حاصل عمل مربی و عکس‌العمل شاگرد است. در مراحل پیش از دبستان و دبستان، جنسیت نقشی اساسی دارد و اصل سازمانی در کلاس است. جنسیت متغیری است که بر باورها و رفتارهای معلم و باورها و رفتارها و موفقیت‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (Li, 1999: 65). پژوهش‌های مبتنی بر مشاهدات، در کلاس درس، در دوران ابتدایی، نشان می‌دهد که معلمان به‌گونه‌ای متفاوت با دختران و پسران رفتار می‌کنند. معلمان معمولاً به پسران توجه بیشتری می‌کنند (هاید، ۱۳۸۳: ۱۹۲). به باور گارای (Garrahy, 2003) معلمان به این‌که به دانش‌آموزان باورهای خاصی دارند، آگاهی نمی‌یابند، مگر این‌که فردی به رفتار متناقض آن‌ها اشاره کند. پاخارس (Pajares, 1992) و ریچاردسون (Richardson, 1996) باورهای معلمان را ساختار شخصی آنان می‌داند که به فهم تصمیم‌گیری‌ها و روش‌های آموزشی آن‌ها کمک می‌کند. باور معلمان شامل محیط، نگرش‌ها، ارزش‌ها، نظریه‌ها و فرضیه‌ها درباره تدریس، یادگیری دانش‌آموزان و دیگر جنبه‌های تدریس است (Moini, 2009: 143). به نظر ساندرز (Sanders, 2003)، باورهای جنسیتی معلمان در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر تأثیر مستقیم دارد. بنابر پژوهش جانسون (Johnson, 1994)، باورهای معلمان، قضاوت، ادراک و فعالیت‌های کلاسی آن‌ها را در کلاس درس، تحت تأثیر قرار می‌دهد و در بهبود فعالیت‌های تدریس و برنامه‌های آموزشی معلم کمک می‌کند. برخی از برخوردهای متفاوت معلمان، به موضوع درسی مرتبط است که معلم تدریس می‌کند. برای نمونه، در کلاس علوم، ریاضی و تکنولوژی، معلمان از دانش‌آموزان پسر انتظار بیشتری دارند تا دانش‌آموزان دختر، و دانش‌آموزان پسر نسبت به دانش‌آموزان دختر، بازخورد مثبت بیشتری دریافت می‌کنند (Duffy et al., 2001; Lynch & Feeley, 2009: 7) چنک و همکاران (Cvencek et al., 2011) در پژوهش خود، با ۲۴۷ دانش‌آموز آمریکایی، در سنین میان شش تا ده‌ساله به این نتیجه رسید که براساس باورهای جنسیتی فرهنگ آمریکا، ریاضی برای پسران مناسب‌تر است و پسران دوره ابتدایی، توانایی خود را در ریاضی برتر از دختران می‌دانند و این توانایی را آشکار می‌کنند. بارگ (Borg, 2003) و ریچارد، گالو و راناندا (Richard, Gallo, & Renandya, 2001) معتقدند که باورهای جنسیتی معلم، از تجربه‌ها و فعالیت‌های مدرسه و نظریه‌های آموزشی و شخصیت فردی آن‌هاست.

معلمان هر روز با دانش‌آموزانشان از طریق تعامل کلامی درگیرند. ممکن است

تفاوت‌های ظریف معنایی را با هر کلمه و جمله‌اشان به دانش‌آموزان انتقال دهند. اختلاف مقدار توجه معطوف‌شده به دانش‌آموزان دختر و پسر، در عملکرد تحصیلی دختران تأثیر منفی دارد (Sadker & Sadker, 2003). رفتار متفاوت به نفع دانش‌آموزان پسر، به دانش‌آموزان این پیام را می‌رساند که پسران موفقیت‌های تحصیلی برتری دارند و توجه به نیازهای آموزش آن‌ها مهم‌تر است (Jones et al., 2000).

در آغاز سال تحصیلی، معلمان، برحسب جنسیت دانش‌آموزان و روابط اولیه با آن‌ها، انتظاراتی را به‌دست می‌آورند، سپس براساس انتظارات خود، رفتار متفاوتی را با دانش‌آموزان در پیش می‌گیرند. برای مثال، در سطح دبستان، بیشتر معلمان انتظار دارند که دانش‌آموزان دختر مشکلات رفتاری کمتر و عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند، با وجود این، رفتار دانش‌آموز می‌تواند بر انتظارات معلم اثرگذار باشد. این نکته اهمیت دارد که انتظارات جنسیتی آموزگاران از استعدادهای دانش‌آموزان و آینده آن‌ها، ممکن است به دانش‌آموزان انتقال داده شود و به دست آن‌ها درونی شود (بار، ۱۳۸۳: ۹۴-۹۵). باورها و انتظارات معلمان درباره دانش‌آموزان دختر و پسر، در جهت ارتباط معلمان با دانش‌آموزانشان بسیار مهم است. این باورها و انتظارات، عامل مهمی در ایجاد برابری جنسیتی در مدرسه‌هاست (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010: 11).

باورها و انتظارات جنسیتی به این تصور، که پسران در ریاضیات و علوم و دختران در توانایی‌های کلامی مثل خواندن و نوشتن برترند، دامن می‌زند، اما هاید (خسروی و دیگران، ۱۳۸۲: ۵۰) اشاره می‌کند که فقط ۵٪ نمرات افراد در هر یک از سه توانایی نام‌برده را می‌توان به جنسیت نسبت داد. به عبارت دیگر، تفاوت نمره‌های دو جنس در این توانایی‌ها اندک است. کودکان در راستای کلیشه‌سازی‌های بزرگسالان، بی‌درنگ پی می‌برند که چه رشته‌های تحصیلی و مهارت‌هایی مردانه و کدام‌یک زنانه‌اند. آن‌ها روخوانی و هجی کردن و نقاشی و موسیقی را بیشتر برای دختران، و ریاضیات و ورزش‌ها و مهارت‌های فنی را برای پسران در نظر می‌گیرند. این نگرش‌ها، در احساس شایستگی کودکان در برخی درس‌ها تأثیر می‌گذارد (برک، ۱۳۸۹: ۵۷۸). آندره و همکاران (Andre et al., 1999) بیان کرده‌اند که دانش‌آموزان ابتدایی در ایالت آیوا (Iowa) آمریکا، ریاضیات و علوم را با شغلی که مردان بر عهده دارند مرتبط می‌دانند و آن را برای مردان مناسب‌تر می‌دانند تا زنان.

معلمان حتی اگر باور داشته باشند که با دختران و پسران یکسان رفتار می‌کنند و از آن‌ها انتظار مشابهی دارند، بیشتر به دانش‌آموزان توجه دارند و آنان را توبیخ و ملامت

می‌کنند؛ درحالی که هم‌زمان، وابستگی بیشتری را در دانش‌آموزان دختر ایجاد می‌کنند (Magno & Silora, 2007). پژوهش‌های متفاوت از کشورهای گوناگون نشان داده است که معلمان تمایل دارند دانش‌آموزان دختر را به کنش‌ورزی و انفعال (passivity) و هم‌رنگی و انطباق (conformity) تشویق کنند؛ درحالی که استقلال و فردیت (individuality) را برای دانش‌آموزان پسر ارجح می‌نهند. همچنین، آن‌ها به دانش‌آموزان پسر اجازه می‌دهند که شیطنت بیشتری داشته باشند؛ زیرا فکر می‌کنند که طبیعت پسر این چنین است. در برابر، از دانش‌آموزان دختر نیز انتظار دارند فعالیت‌هایی مثل مراقبت از دیگران و تمیزکردن کلاس درس را داشته باشند. فرض می‌کنیم که دختران انعطاف‌پذیرند و با دیگران همکاری بیشتری دارند و پسران اعتماد به نفس و توانایی بیشتری دارند. اگر دختران به‌منزله دانش‌آموزان برتر دیده شوند، معلمان علت این برتری را، علل رفتاری می‌دانند، نه علل شناختی. درحقیقت، معلمان بر این باورند که دانش‌آموزان دختر باریک‌بین‌اند و در کارشان دقت بیشتری دارند و از پسران بیشتر مطالعه می‌کنند و این علت برتری آن‌هاست (Chetcuti, 2009). معلمان از این‌که چگونه از جنسیت، به‌منزله عامل مهم سازمان‌دهی و گروه‌بندی استفاده می‌کنند و فرضیه‌های ضمنی آن‌ها درباره جنسیت تأثیر عمیقی در رفتار دانش‌آموزان می‌گذارد، آگاهی کمی دارند (Tsouroufli, 2002). در سال‌های اخیر، با افزایش آگاهی از مسئله‌های مربوط به جنسیت در مدرسه‌ها، معلمان می‌کوشند با پسران و دختران یکسان رفتار کنند تا برای آن‌ها، فرصت‌های برابر را فراهم سازند (کوئن، ۱۳۸۷: ۲۰۴). باور و انتظار جنسیتی آموزگاران از استعدادها و دانش‌آموزان و زندگی‌های آینده دانش‌آموزان به آن‌ها انتقال داده می‌شود و در یادگیری آن‌ها تأثیر دارد.

یادگیری: یادگیری (learning) از معدود زمینه‌ها و محورهای موضوعی روان‌شناسی است که اندک‌زمانی پس از استقلال‌یافتن روان‌شناسی، به‌منزله نظامی علمی، پای‌گرفت و تاکنون در گسترش دانش روان‌شناسی نقش بزرگی ایفا کرده است (سیف، به نقل از عابدی و همکاران، ۱۳۸۴: ۶۳). روان‌شناسان انسان را موجودی یادگیرنده خوانده‌اند. انسان هرچه باهوش‌تر و مستعدتر باشد، میزان یادگیری و مایه اطلاعاتی‌اش بیشتر است و به یاری یادگیری و اندیشه‌های درست، به کمال مطلوب می‌رسد (بابایی اربوسرا، ۱۳۸۹: ۵۹).

یادگیری یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها در روان‌شناسی امروز و در عین حال، یکی از

مشکل‌ترین مفهوماها برای تعریف کردن است. معروف‌ترین تعریف در زمینه یادگیری، تعریفی است که کیمبل آورده است. او یادگیری را به صورت تغییر نسبتاً پایدار در توان رفتاری (رفتار بالقوه) (behavioral potentiality)، تعریف کرده است که در نتیجه تمرین تقویت شده رخ می‌دهد (هرگنهان و السون، ۱۳۸۵: ۲۲).

یادگیری کلامی (verbal learning) روشی است که دانش‌آموزان مطالب کلامی را یاد می‌گیرند (اسلاوین، ۱۳۸۷: ۲۲۷) یا به نوعی درگیری در تکلیف‌هایی است که عنصرهای آموختنی آن، به لحاظ ماهیتی بیانی هستند (Kausler, 1974) به نقل از سامانی و خیر (۱۳۸۰: ۴۲). یادگیری ریاضی (mathematical learning) عبارت است از ارتباط میان درک و استدلال ریاضی و استفاده از فرایند اکتشاف در جریان حل مسئله، به منظور تقویت و گسترش دانش مفهومی و رابطه‌های (کدیور و کمالی‌زارش، ۱۳۸۴: ۳۸۵). درحقیقت، یادگیری ریاضی فرایند پویایی است که دربرگیرنده ارتباط میان ایده‌ها، حقیقت‌ها، مفهوماها و روش کارهاست (Queensland Studies Authority, 2010). یادگیری اجتماعی (social learning) عبارت است از ساختن مشارکتی ارزش‌ها و دانش، که به طور اجتماعی تعریف شده‌اند و از طریق فرصت‌های ساختاری اجتماعی، امکان‌پذیر می‌شود (Hoy & Miskel, 2008). بندورا (Bandura, 1986) یادگیری اجتماعی را فرایند فعالی می‌داند که افراد به شکل فعال در تعامل با دیگران، با استفاده از فرایندهای شناختی یاد می‌گیرند و مهارت‌های اجتماعی و رفتاری خود را توسعه می‌دهند. دانش‌آموزان در مقطع تحصیلی ابتدایی، از پایه سوم تا پنجم، درس‌تعلیمات اجتماعی را می‌گذرانند. تعلیمات اجتماعی عبارت است از آماده‌سازی افراد برای زندگی و تربیت شهروند مطلوب. درس مطالعات اجتماعی درسی است که، از طریق آن، دانش‌آموزان بدهای مختلف زندگی اجتماعی را بررسی می‌کنند تا قابلیت‌های شهروندی همه‌جانبه‌ای برای زندگی به دست آورند. این درس به منزله حوزه اساسی یادگیری بر محور کنش متقابل آدمیان با یکدیگر و با محیطی که در آن به سر می‌برند، در روند زمانی، استوار است؛ به طوری که می‌توان ادعا کرد، جامعه، زمان، و مکان سه محور عمده درس مطالعات اجتماعی است (دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، ۱۳۸۷).

از آن‌جا که معلمان مهم‌ترین رکن آموزش و پرورش به‌شمار می‌روند، باور و انتظار جنسیتی آن‌ها نقش مهمی در یادگیری دانش‌آموزان دارد. برخی از معلمان، بر این باورند که ریاضیات عرصه‌ای مردانه است و از دانش‌آموزان پسر در این درس انتظار بیشتری دارند و از

سوی دیگر، دختران را در یادگیری کلامی و اجتماعی موفق‌تر از پسران می‌دانند و در این مسیر از دختران انتظار بیشتری دارند (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010: 11; Jr & Slobodian, 1967: 261; Anglin et al., 2008: 132). در پژوهش حاضر، سعی بر آن است که به باورها و انتظارات جنسیتی معلمان زن پرداخته شود و رابطه آن با یادگیری کلامی و ریاضی و اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی در شهر اصفهان، بررسی شود.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه‌های پژوهش به شرح زیرند:

۱. میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی دانش‌آموزان، رابطه معنادار وجود دارد.
۲. میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری ریاضی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.
۳. میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.
۴. میان انتظارات جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.
۵. میان انتظارات جنسیتی معلمان و یادگیری ریاضی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.
۶. میان انتظارات جنسیتی معلمان و یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش، براساس نوع داده‌هایی که جمع‌آوری و تحلیل خواهند کرد، پژوهشی کمی است. از لحاظ نوع برخورد با مسئله مورد بررسی و ورود به آن، مطالعه‌ای میدانی است. از لحاظ ماهیت پژوهش حاضر، از تحقیق توصیفی (descriptive) بهره برده است. تحقیق توصیفی نوعی تحقیق کمی شامل توصیف دقیق پدیده‌های مورد بررسی است (گال و دیگران، ۱۳۸۶: ۶۴۵). تحقیق توصیفی خود به انواعی تقسیم می‌شود که از جمله آن‌ها روش هم‌بستگی است. این روش تحقیق، شامل همه تحقیق‌هایی است که در آن‌ها سعی می‌شود رابطه متغیرهای گوناگون با استفاده از ضریب هم‌بستگی تعیین شود (دلاور، ۱۳۸۷: ۱۸۷). بنابراین، از آن‌جا که هدف این پژوهش، بررسی رابطه میان باورها و انتظارات جنسیتی معلمان زن با یادگیری کلامی و ریاضی و اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی در شهر اصفهان است، پژوهش، توصیفی از نوع هم‌بستگی به‌شمار می‌آید.

جامعه و نمونه پژوهش

جامعه آماری در این پژوهش، همه معلمان زن مدرسه‌های ابتدایی شهر اصفهان، در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ شامل ۳۱۰۶ معلم، در ۵ ناحیه اصفهان است، که سه ناحیه ۱ و ۲ و ۳ انتخاب شدند. به علت ماهیت موضوع و این که معلم زن با دانش‌آموز دختر و پسر ارتباط داشته‌اند، معلمان زن به منزله جامعه این پژوهش، انتخاب شده‌اند. براساس فرمول کرجسی و مورگان (Kerjcie & Morgan) و محاسبه‌های انجام‌شده، حجم نمونه به‌دست‌آمده، شامل ۱۸۴ معلم زن است که به روش تصادفی انتخاب شده‌اند.

ابزار گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به آزمون فرضیه‌ها، از دو ابزار استفاده شده است. ابزار اول، معدل دانش‌آموزان در سه یادگیری کلامی و ریاضی و اجتماعی بوده است. برای یادگیری کلامی و ریاضی، از معدل کلاسی دانش‌آموزان در سه درس بخوانیم و بنویسیم و ریاضی در پنج پایه تحصیلی و برای یادگیری اجتماعی نمره‌ای که معلمان به فعالیت‌ها و یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان در پایه اول و دوم داده‌اند و معدل کلاسی آن‌ها در درس تعلیمات اجتماعی در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم استفاده شده است. برای دستیابی به میزان یادگیری دانش‌آموزان، در سه نوع یادگیری مطرح‌شده، از میانگین دانش‌آموزان هر کلاس، با تفکیک سه سطح خوب، خیلی خوب و عالی، استفاده شد. از معلمان خواسته شد که معدل کلاس خود را در سه درس فارسی، ریاضی و تعلیمات اجتماعی ذکر کنند. به علت وجود ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول تا سوم، میانگین کمی پایه‌های چهارم و پنجم، به مقیاس کیفی خوب (۱۴-۱۶)، خیلی خوب (۱۶-۱۸) و عالی (۱۸-۲۰) تبدیل شد. به علت این که کمترین میانگین به‌دست‌آمده از سه نوع یادگیری ۱۴ بود، به صورت قراردادی این طیف عددی برای مقیاس‌های کیفی در نظر گرفته شد. ابزار دوم، پرسش‌نامه محقق‌ساخته بوده است. پرسش‌نامه دو قالب دارد که تعداد پرسش‌ها در هر قالب، ۴۵ پرسش با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدی موافقم، مخالفم، کاملاً مخالفم) است. این پرسش‌ها، در دو قالب باورهای جنسیتی معلمان و انتظارات جنسیتی معلمان در رابطه با یادگیری کلامی و ریاضی و اجتماعی دانش‌آموزان است. در هر حیطه از سه نوع یادگیری، ۱۵ پرسش وجود دارد. روایی پرسش‌نامه را ۵ نفر از متخصصان گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان و ۱۰ نفر از معلمان

باسابقه حاضر در مرکز تحقیقات معلمان اصفهان تأیید کرده‌اند. سنجش اعتبار درونی پرسش‌نامه براساس ضریب آلفای کرونباخ به‌دست آمد، جدول زیر مقدار آلفای کرونباخ سازه‌های پرسش‌نامه را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. ضریب آلفای کرونباخ سازه‌های پرسش‌نامه

سازه	مؤلفه‌ها	تعداد گویه	ضریب آلفای کرونباخ
باور جنسیتی	یادگیری کلامی	۱۵	۰/۸۸
	یادگیری ریاضی	۱۵	۰/۹۵
	یادگیری اجتماعی	۱۵	۰/۹۴
	شاخص کل	۴۵	۰/۸۸
انتظار جنسیتی	یادگیری کلامی	۱۵	۰/۹۴
	یادگیری ریاضی	۱۵	۰/۹۷
	یادگیری اجتماعی	۱۵	۰/۹۵
	شاخص کل	۴۵	۰/۹۶

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر، برای تحلیل داده‌ها از قابلیت‌ها و آمارهای موجود در نرم‌افزار SPSS 18 استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده، نخست نمونه ما از جهت ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، با استفاده از آمار توصیفی، بررسی شد. سپس داده‌های به‌دست‌آمده از نمونه، طبقه‌بندی و برای هر یک از متغیرها، جدول توزیع فراوانی تهیه و فراوانی، درصد، میانگین و انحراف‌معیار تجزیه و تحلیل شد. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش، از ضریب همبستگی رتبه‌ای کندال (کندال تائو- بی و کندال تائو- سی)، ضریب وی کرامر و آزمون مجذور کای استفاده شد. از ضریب همبستگی رتبه‌ای کندال، زمانی استفاده می‌شود که متغیرهای مورد مطالعه با استفاده از مقیاس رتبه‌ای یا بالاتر، اندازه‌گیری شده باشند (دلور، ۱۳۸۵: ۲۶۲). از ضریب کرامر برای تعیین میزان شدت همبستگی میان دو متغیر اسمی یا متغیر اسمی و ترتیبی استفاده می‌شود. اگر اطلاعات جمع‌آوری شده به‌صورت گسسته یا طبقه‌ای باشد و مقیاس اندازه‌گیری آن‌ها اسمی یا رتبه‌ای باشد، از آزمون مجذور کای استفاده می‌شود (همان: ۲۷۲).

آزمون فرضیه‌ها

در بخش آمار استنباطی، به بررسی فرضیه‌ها پرداخته‌ایم.

فرضیه اول: میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۲. بررسی رابطه میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی

χ^2	درجه آزادی	سطح معناداری	ضریب تاویبی کندال
۳/۴۲۵	۴	۰/۴۸۹	-

۱۵ پرسش اول پرسش‌نامه، به فرضیه اول پژوهش مربوط است. بیشترین میانگین مربوط به گویه ۱۱ (توانایی بیشتر دختران در خواندن با لحن و آهنگ مناسب) و کمترین میانگین مربوط به گویه ۲ (قدرت بیشتر دختران در درک و فهم پیام) است.

یافته‌های پژوهش در ارتباط با فرضیه اول، مبین آن است که میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی دانش‌آموزان، رابطه معنادار وجود ندارد؛ زیرا سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ شده است. بنابراین، فرضیه اول رد شد.

فرضیه دوم: میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری ریاضی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۳. بررسی رابطه میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری ریاضی

χ^2	درجه آزادی	سطح معناداری	ضریب تاویبی کندال
۳/۱۴۴	۴	۰/۵۳۴	-

گویه‌های شماره ۱۶ تا ۳۰ پرسش‌نامه اول، به این فرضیه مربوط است. بیشترین میانگین به گویه شماره ۱۳ (توانایی بیشتر دانش‌آموزان دختر در محاسبه نوشتاری) و کمترین میانگین به گویه شماره ۱۷ (توانایی بیشتر دختران در درک و فهم ریاضی) مربوط است. براساس جدول شماره ۳، مقادیرهای χ^2 و سطح معناداری نشان می‌دهد که میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری ریاضی دانش‌آموزان، رابطه معناداری وجود ندارد.

فرضیه سوم: میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۴. بررسی رابطه میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری اجتماعی

χ^2	درجه آزادی	سطح معناداری	ضریب تاوی بی‌کندال
۱۲/۴۶۱	۴	۰/۰۱۴	- ۰/۰۹۷

پرسش‌های شماره ۳۱ تا ۴۵ پرسش‌نامه اول، به این فرضیه مربوط است که بیشترین میانگین به گویه شماره ۴۰ (مسئولیت‌پذیری بیشتر دانش‌آموزان دختر در فعالیت‌های گروهی مدرسه) و کمترین میانگین به گویه شماره ۴۴ (توانایی بیشتر دانش‌آموزان دختر در تفکر درباره مسئله‌های گوناگون کشور) مربوط است.

در جدول شماره ۴، بررسی رابطه میان باورهای جنسیتی و یادگیری اجتماعی در میان جمعیت نمونه، برحسب شهر، نشان داده شده است. مقادیرهای χ^2 و سطح معناداری نشان می‌دهد که میان باورهای جنسیتی معلمان زن با یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. ضریب تاوی بی‌کندال جهت منفی رابطه دو متغیر را نشان می‌دهد؛ بدین معنا که هرچه باورهای جنسیتی معلمان افزایش یابد، یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

فرضیه چهارم: میان انتظارهای جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۵. بررسی رابطه میان انتظارهای جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی برحسب شهر

χ^2	درجه آزادی	سطح معناداری	ضریب تاوی بی‌کندال
۸/۲۶۰	۴	۰/۰۸۲	-

۱۵ پرسش اول پرسش‌نامه دوم، به این فرضیه مربوط است. بیشترین میانگین مربوط به گویه شماره ۱ (دقت بیشتر دانش‌آموز دختر در گوش دادن) و کمترین میانگین به گویه شماره ۲ (قدرت بیشتری در درک و فهم پیام) مربوط است. یافته‌های پژوهش در ارتباط با این فرضیه بیانگر آن است که میان انتظارهای جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی دانش‌آموزان، رابطه معنادار وجود ندارد؛ زیرا سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ شده است. بنابراین، این فرضیه رد شد.

فرضیه پنجم: میان انتظارهای جنسیتی معلمان و یادگیری ریاضی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۶. بررسی رابطه میان انتظارات جنسیتی معلمان و یادگیری ریاضی

χ^2	درجه آزادی	سطح معناداری	ضریب تاوی بی‌کندال
۹/۳۱۷	۴	۰/۰۵	۰/۱۵۶

پرسش‌های ۱۶ تا ۳۰ پرسش‌نامه دوم، به این فرضیه مربوط است. بیشترین میانگین مربوط به گویه شماره ۳۰ (توانایی بیشتر دانش‌آموز دختر در محاسبه نوشتاری) است و کمترین میانگین مربوط به گویه‌های شماره ۱۷ (توانایی بیشتر دانش‌آموز دختر در درک مفهومی‌های ریاضی)، گویه شماره ۱۸ (درک سریع‌تر دانش‌آموز دختر از معنای نمادهای ریاضی، مثل علامت‌های +، -، ×، ÷) و گویه شماره ۱۹ (درک سریع‌تر دانش‌آموز دختر از معنای نمودارهای ریاضی) است.

در جدول شماره ۶، بررسی رابطه میان انتظارات جنسیتی و یادگیری ریاضی در میان جمعیت نمونه نشان داده می‌شود. مقدارهای χ^2 و سطح معناداری نشان می‌دهد که میان انتظارات جنسیتی معلمان با یادگیری ریاضی دانش‌آموزان، رابطه معناداری وجود دارد. ضریب تاوی بی‌کندال، جهت مثبت بین دو متغیر را نشان می‌دهد؛ بدین معنی که هرچه انتظارات جنسیتی معلمان افزایش یابد، یادگیری ریاضی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. فرضیه ششم: میان انتظارات جنسیتی معلمان و یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۷. بررسی رابطه میان انتظارات جنسیتی معلمان و یادگیری اجتماعی بر حسب شهر

χ^2	درجه آزادی	سطح معناداری	ضریب تاوی بی‌کندال
۴/۱۱۹	۴	۰/۳۹۰	-

پرسش‌های شماره ۳۱ تا ۴۵ پرسش‌نامه دوم، به این فرضیه مربوط است که همانند باور جنسیتی معلمان در یادگیری اجتماعی، بیشترین میانگین مربوط به گویه شماره ۴۰ (مسئولیت‌پذیری بیشتر دانش‌آموزان دختر در فعالیت‌های گروهی مدرسه) و کمترین میانگین به گویه شماره ۴۴ (توانایی بیشتر دانش‌آموزان دختر در تفکر درباره مسائل گوناگون کشور) مربوط است. یافته‌های پژوهش در ارتباط با این فرضیه، بیانگر آن است که میان انتظارات جنسیتی معلمان و یادگیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود ندارد. بنابراین، این فرضیه رد شد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

معلمان نقطه آغاز هر تحول آموزشی و پرورشی‌اند و قادرند با دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند چهره سازمان آموزشی را دگرگون سازند و فضای مدرسه‌ها را به فضای محبت، رشد و بالندگی روح‌افزا و لذت‌بخش مبدل کنند و با انتقال عناصر فرهنگی به نسل نوحاسته و اعمال روش‌های مناسب تربیتی، باعث رشد شخصیت کودکان و نوجوانان شوند. برنامه رسمی مدارس برای پسران و دختران، هیچ‌گونه تفاوت سیستماتیکی ندارد، غیر از بازی‌هایی که بچه‌ها در آن شرکت می‌کنند. با این حال، چندین روزنه متعدد دیگر، برای رسوخ تفاوت‌های جنسیتی در آموزش و پرورش وجود دارد. این روزنه‌ها شامل توفعات معلم، مراسم مدرسه و سایر جنبه‌های برنامه درسی پنهان است (گیدنز، ۱۳۸۷: ۷۴۶). کودکان با مجموعه‌ای از باورهای جنسیتی درباره رفتارهای مناسب جنسیتی وارد مدرسه می‌شوند. اغلب مدرسه هم این باورها را تقویت می‌کند و تفاوت‌هایی را در دو جنس درباره انتظارها از شغل و حرفه ایجاد می‌کند (خسروی و دیگران، ۱۳۸۲: ۲۳۴). باورها و انتظارهای جنسیتی معلمان سوگیری‌های جنسیتی را پایدارتر می‌کند. ضرورت توجه به تفاوت‌های فردی به دور از پیش‌داوری درباره توانایی‌های دختر و پسر بحث ارزشمندی است که باید به آن توجه شود. پی‌بردن به میزان تأثیر باورهای جنسیتی و نگرش‌های مرسوم در یادگیری کودکان، می‌تواند راهکاری مفید در جهت زدودن بسیاری از عقاید غلط باشد. با توجه به کیفیت اجتماعی‌سازی دختران و پسران، شاید بتوان گفت، معلمان در کلاس درس به توانایی‌های دانش‌آموزان توجه می‌کنند و از دخالت باورهای جنسیتی‌شان در تدریس و تعامل با دانش‌آموزان ممانعت می‌کنند. در مصاحبه‌ای با معلمان حاضر در مرکز تحقیقات معلمان اصفهان، معلمان بیان کرده‌اند که به خود اجازه نمی‌دهند باورها و انتظارهای جنسیتی خود را در فعالیت‌های کلاسی دخالت دهند و به‌طور مساوی با دانش‌آموزان دختر و پسر برخورد می‌کنند و برای موفقیت آن‌ها به‌طور یکسان تلاش می‌کنند. شاید به‌علت حس مادرانه معلمان زن است که برای موفقیت هر دو جنس به‌طور مساوی ارزش قائل‌اند. با توجه به توصیف و تحلیل داده‌های جامعه آماری مورد مطالعه پیشنهادها زیر ارائه می‌شود.

با توجه به فرضیه‌های اول و دوم پژوهش، میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی و ریاضی دانش‌آموزان، رابطه معناداری وجود ندارد. معلمان بدون توجه به جنسیت دانش‌آموزان و باورهای جنسیتی درباره آن‌ها، به یاددهی می‌پردازند و به یک میزان برای

یادگیری دانش آموز دختر و پسر تلاش می کنند؛ لذا پیشنهاد می شود در جهت حفظ و تقویت باور مثبتی که به دو جنس دارند و هیچ یک را برتر از دیگری نمی دانند:

در راستای حفظ باورهای جنسیتی معلمان، به طراحی سیستم یادگیری هدفمند و تقویت نگرش های مثبت به موضوع های درسی در میان طراحان برنامه درسی و معلمان پرداخته شود. برای حفظ باورهای جنسیتی معلمان، تغییر مثبت در باور والدین و جامعه درباره توانایی ها و تفاوت های دو جنس و بهبود باورهای جنسیتی در جامعه اثرگذار است. برای تقویت باورهای جنسیتی، معلمان در برنامه ها و پژوهش های مرتبط با جنسیت درگیر شوند و از طریق آموزش ضمن خدمت، به افزایش آگاهی جنسیتی معلمان پرداخته شود. به منظور تقویت باورهای جنسیتی معلمان، ایجاد نگرش مثبت در باور برنامه ریزان و مؤلفان کتاب های درسی به توانایی ها و تفاوت های دو جنس راهکاری مفید است.

یافته های فرضیه سوم، مبین این است که میان باورهای جنسیتی معلمان و یادگیری اجتماعی دانش آموزان رابطه منفی وجود دارد؛ بدین معنا که با افزایش باور جنسیتی معلمان، یادگیری اجتماعی دانش آموزان کاهش می یابد یا برعکس. توجه به این نکته ضروری است که دختران و پسران در زمینه توانایی شناختی، تفاوت ذاتی ندارند و اگر هم تفاوتی دارند، توضیح زیستی و فرهنگی دارد (صادقی، ۱۳۸۴: ۷۹؛ صمدی، ۱۳۸۴: ۹۴). بنابراین، با افزایش آگاهی معلمان و برگزاری همایش ها و جلساتی مبتنی بر توانایی ها و تفاوت های هر یک از دو جنس، باورهای جنسیتی آنان در رابطه با یادگیری اجتماعی، کاهش می یابد و به افزایش یادگیری اجتماعی دانش آموزان منجر می شود.

با توجه به یافته های فرضیه چهارم و ششم پژوهش، میان انتظارات جنسیتی معلمان و یادگیری کلامی و اجتماعی دانش آموزان، رابطه معناداری وجود ندارد؛ بدین معنی که معلمان انتظارات و توقعات خود را مبنی بر این که گمان می رود پسران در فلان زمینه از دختران و دختران در زمینه دیگر، از پسران پیشی می گیرند، پایه گذاری نکرده اند؛ از این رو، باید این سطح انتظار مطلوبی که در میان معلمان وجود دارد حفظ و تقویت شود؛ لذا پیشنهاد می شود:

برای حفظ انتظارات جنسیتی، معلمان از همه دانش آموزان در یادگیری درس های گوناگون انتظار بالایی داشته باشند و ارزش این درس ها را برای آنها شرح دهند. برای حفظ انتظارات جنسیتی، معلمان در کلاس های درس از دانشمندان زن و مرد، به طور یکسان، صحبت کنند و از بیان این که فلان زمینه و رشته ای مردانه یا زنانه است بپرهیزند.

در راستای تقویت انتظارات جنسیتی معلمان، از طریق جلسه‌های انجمن مدرسه، از تأثیر انتظار جنسیتی برابر و مثبت معلمان در یادگیری دانش‌آموزان صحبت شود و پژوهش‌ها و مبانی مرتبط با این موضوع، در اختیار معلمان قرار گیرد. برای تقویت انتظارات جنسیتی معلمان، در جلسه‌های انجمن اولیا و مربیان، انتظارات جنسیتی والدین اصلاح شود؛ به طوری که انتظاراتشان از فرزندان دختر و پسر خود یکسان باشد. دختر و پسر از این طریق با نگرش و ارزش یکسان به توانایی‌های خود، وارد مدرسه می‌شوند. نگرش مثبت دانش‌آموزان در انتظار جنسیتی معلمان اثرگذار است.

از فرضیه پنجم، این نتیجه به دست آمد که میان انتظارات جنسیتی معلمان و یادگیری ریاضی دانش‌آموزان رابطه مثبت وجود دارد. این نکته، که ریاضیات به یک اندازه برای زنان و مردان مناسب است و زمینه‌ای مردانه نیست، باید در جامعه نهادینه شود و معلمان نیز به این مهم توجه کنند. از این رو، معلمان باید انتظارات جنسیتی یکسانی از دانش‌آموزان دختر و پسر داشته باشند و با بیان انتظارات یکسان به دانش‌آموزان، شرایط جلب مشارکت دانش‌آموزان در درس ریاضی را فراهم کنند و آن‌ها را به تلاش فکری بیشتری در جهت درک مفاهیم ریاضی ترغیب کنند. انتظارات معلم باعث می‌شود دانش‌آموزان تحت تأثیر انتظارات معلم، به روش‌های تأییدی به آن واکنش نشان دهند (پیرنیا، ۱۳۷۳). چهارچوب مناسب و روشن انتظارات معلمان، دانش‌آموزان را در یادگیری عمیق‌تری یاری می‌کند.

منابع

- اسلاوین، رابرت ای. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی تربیتی (نظریه و کاربردها)*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: روان. بابایی اربوسرا، ایرج (۱۳۸۹). *روان‌شناسی برای بهتر زیستن*، تهران: کتاب آوا.
- بار، ویون (۱۳۸۳). *جنسیت و روان‌شناسی اجتماعی*، ترجمه حبیب احمدی و بیتا شایق، شیراز: نوید شیراز.
- باستانی، سوسن (۱۳۸۷). *جنسیت، فرهنگ، ارزش‌ها و نگرش‌ها*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- برک، لورا (۱۳۸۹). *روان‌شناسی رشد (از لقاح تا کودکی)*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: ارسباران.
- پروین، لارنس و اولیور جان (۱۳۸۶). *شخصیت*، ترجمه محمدجعفر جوادی و پروین کدیور، تهران: آبیژ.
- پنتریچ، پال آر. و دیل اچ. شانک (۱۳۸۶). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه، تحقیقات و راهبردها)*، ترجمه مهرناز شهرآرا، تهران: علم.
- پیرنیا، محمدعلی (۱۳۷۳). «اثر انتظار معلم دوره راهنمایی تحصیلی بر نحوه ارزشیابی آنان از دانش‌آموزان دختر و پسر در شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۷۲-۱۳۷۳»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی اهواز.

- خسروی، زهره، مریم رفعتی، و نورا فروزش (۱۳۸۲). *مبانی روان‌شناسی جنسیت*، تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی (۱۳۸۷). *راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی*، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- دلاور، علی (۱۳۸۵). *احتمالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران: رشد.
- دلاور، علی (۱۳۸۷). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*، تهران: رشد.
- سامانی، سیامک و محمد خیر (۱۳۸۰). «بررسی فرایند تحول مراحل مختلف هویت جنسیتی در کودکان ۲ تا ۷ ساله»، *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، س ۳۱، ش ۲.
- صادقی، ماندانا (۱۳۸۴). «تفاوت‌های جنسی در توانایی‌های شناختی»، *تازه‌های علوم شناختی*، س ۷، ش ۲.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۴). «بررسی باورهای برنامه‌ریزان دربارۀ تفاوت‌های دختران و پسران در زمینه شناختی»، *فصل‌نامه مطالعات زنان*، س ۳، ش ۸.
- ظهره‌وند، راضیه (۱۳۸۳). «رابطه ادراک از نقش‌های جنسیتی و رضایت از جنس»، *فصل‌نامه پژوهش زنان*، دوره دوم، ش ۲.
- عابدی، احمد، حمیدرضا عریضی، و مریم ناجی (۱۳۸۴). «رابطه میان توانایی شمارش، توجه بینایی، درک شنوایی، دانش فراشناختی با شایستگی ریاضی در کودکان پیش‌دبستانی شهر اصفهان»، *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، س ۴، ش ۱۳.
- فروتن، یعقوب (۱۳۸۹). «جامعه‌پذیری جنسیتی در کتاب‌های درسی مدارس ایران»، *فصل‌نامه پژوهش زنان*، ش ۳.
- کدیور، پروین، و محمود کمالی‌زارش (۱۳۸۴). *علوم تربیتی*، تهران: مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- کرین، ویلیام (۱۳۸۴). *نظریه‌های رشد، مفاهیم و کاربردها*، ترجمۀ غلام‌رضا خوبی‌نژاد و علی‌رضا رجایی، تهران: رشد.
- کوشن، بروس (۱۳۸۷). *مبانی جامعه‌شناسی*، ترجمۀ غلام‌عباس توسلی و رضا فاضل، تهران: سمت.
- گال، مردیت، والتر بورگ، و جوئیس گال (۱۳۸۶). *روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمۀ احمدرضا نصر و همکاران، تهران: سمت.
- گولومبوک، سوزان و رابین فی وش (۱۳۷۸). *رشد جنسیت*، ترجمۀ مهرناز شهرآرا، تهران: ققنوس.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۷). *جامعه‌شناسی*، ترجمۀ حسن چاوشیان، تهران: نشر نی.
- محمد خلیفه، عبداللطیف (۱۳۷۸). *بررسی روان‌شناختی تحول ارزش‌ها*، ترجمۀ حسین سیدی، مشهد: شرکت به‌نشر.
- هاید، جانت شیلی (۱۳۸۳). *روان‌شناسی زنان*، سهم زنان در تجربه بشری، ترجمۀ اکرم خمسه، تهران: آگاه و ارجمند.
- هرگهان، بی. آر. و متیو اچ. السون (۱۳۸۵). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمۀ علی‌اکبر سیف، تهران: دوران.
- هولمز، مری (۱۳۸۷). *جنسیت و زندگی روزمره*، ترجمۀ محمد مهدی لیبی، تهران: نشر نقد افکار.

- Andre, Thomas, Myrna Whigham, Amy Hendrickson, & Sharon Chambers (1999). "Competency Beliefs, Positive Affect, and Gender Stereotypes of Elementary Students and Their Parents about Science Versus Other School Subjects", *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 36.
- Anglin, Laura P., Michael E. Pirson, & Llen Langer (2008). "Mindful Learning: A Moderator of Gender Differences in Mathematics Performance", *Adult Development*, Vol.15.
- Artzt, A. & E. Armour – Thomas (2002). *Becoming a Reflective Mathematics Teacher*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Sandiego, CA.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thoughts and Action: a Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffsonj: Prentice – hall.
- Borg, S. (2003). "Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and do", *Language Teaching*, Vol. 36 , No. 2.
- Chetcuti, D. (2009). "Identifying a Gender – Inclusive Pedagogy from Maltese Teachers' Personal Practical Knowledge", *International Journal of Science Education*, Vol. 31, No. 1.
- Correll, Shelley J. (2001). "Gender and Career Choice Process: The Role of Biased Self – Assessments", *American Journal of Sociology*, vol. 106, No. 6.
- Cvencek, Dario, Andrew N. Meltzoff, & Anthony G. Grenwald (2011). "Math – Gender Stereotypes in Elementary School Children", *Child Development*.
- Duffy, J., K. Warren, & M. Walsh (2001). "Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject", *Sex Roles: A Journal of Research*, Vol. 45.
- Eckert, Penelope & Sally Mcconnell – Ginet, (2003). *Language and Gender*, UK: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*.
- Garrahy, D. (2003). "Speaking Louder than Words: Teachers' Gender Beliefs and Practices in Third Grade Classrooms", *Equity & Excellence in Education*, Vol. 36, No.1.
- Green, T. (1971). *The Activities of Teaching*. New York: McGraw – Hill.
- Harvey, O. (1986). "Belief Systems and Attitude Toward the Death Penalty and Other Punishments". *Journal of Personality*. Vol. 54, No. 4.
- Hoy, W.K. & C.G. Miskel (2008). *Educational Administration, Theory, Research and Practice*, New York: McGraw – Hill.
- Johnson, Karen. E. (1994). "The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Pre – Service English as a Second Language Teachers", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10 ,No. 4.
- Jones, K. C., R. Evans, & K. Campbell (2000). "Gender Equity Training and Teacher Behaviour", *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 27, No. 3.
- Jr, L. Davis & June Jenkinson Slobodian, (1967). "Teacher Behavior Toward Boys and Girls During First Grade Reading Instruction", *American Educational Research Journal*, Vol. 4, No. 3.
- Li, Qing (1999). "Teachers' Beliefs and Gender Differences in Mathematics: a Review", *Educational Research*, Vol. 41, No. 1.

- Lynch, Kathleen, Maggie Feeley (2009). *GENDER AND EDUCATION*, An Independent Report Submitted to the European Commission by the NESSE Networks of Experts.
- Magno, C. & I. Silova (2007). "Teaching in Transition; Examining School – Based Inequities in Central/ South – Eastern Europe and the Former Soviet Union". *International Journal of Educational Development*, Vol. 27.
- Martin, C. L & C. F. Halverson, (1981). "A Chematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children". *Child Development*, Vol: 52.
- Moini, M. Raouf (2009). "The Impact of EFL Teachers' Cognition on Teaching Foreign Language Grammar", *Pazhuhesh _ e Zabanha _ ye Khareji*, No. 49.
- Nanda, Geeta (2011). *Compendium of Gender Scales*, Washigton DC: FHI.
- Pajares, F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Clearing up Messy Construct", *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3.
- Queensland Studies Authority (2010). *Mathematics Learning Area*, Australia.
- Richards, J. C., P. B. Gallo, & W. A. Renandya (2001). "Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change", *The PAC Journal*, Vol. 1, No. 1.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula, *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan.
- Ridgeway, Cecilia I. & Correll, Shelley (2004). "Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations", *Gender & Society*, Vol.18, No. 4.
- Sadker, M. & D. Sadker (2003). *Teachers, Schools, and Society*, New York: McGraw – Hill.
- Sanders, J. (2003). "Teaching gender equity in teacher education", *Education Digest*, Vol. 68, No.5.
- Tsouroufli, M. (2002). "Gender and Teachers' Classroom Practice in a Secondary School in Greece", *Gender and Education*, Vol. 14, No.2.