

رابطه کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان در احساس تعلق به مدرسه با نقش واسطه‌ای نگرش

به برنامه درسی

The Relationship Between the Quality of Students' Learning Experiences in the Sense of Belonging to the School with the Mediating Role of Attitude Toward the Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۲۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۰۲

M. Piri (PH.D)
A. Shahi

I. Barghi (PH.D)

عیسی برقی^۲

موسی پیری^۱

افسانه شاهی^۳

Abstract: The purpose of this study is to examine the relationship between the quality of students' learning experiences in the sense of belonging to the school with the mediating role of attitude toward the curriculum. The research method was descriptive-correlational and the statistical population of the study included the second grade high school students in Ardebil in the academic year of 1997-96. The sample size was 358 individuals which was determined by Morgan and Krejcy tables and were selected by random cluster sampling method. The data was gathered through three questionnaires of Newman and Newman learning experiences (1993), belonging to Barry and Betty School (2005) and Asadian Curriculum (1395). The results of this study indicated that the attitude toward the 42% beta coefficient curriculum is the strongest predictor of the quality of learning experiences and there was a significant relationship between the components of the quality of learning experiences (resources, content, flexibility, quality of teacher-student relationships) and students' attitudes towards the curriculum.

Keywords: quality of learning, experiences, belonging to school, attitude to curriculum

چکیده: هدف مقاله حاضر، بررسی رابطه کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان در احساس تعلق به مدرسه با نقش واسطه‌ای نگرش به برنامه درسی است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ به تعداد ۵۳۰۴ نفر است که حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان و کرجسی، ۳۵۸ نفر تعیین گردید که با روش نمونه-گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. اطلاعات از طریق سه پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری نیومن و نیومن (۱۹۹۳)، احساس تعلق به مدرسه بری و بتی (۲۰۰۵) و نگرش برنامه درسی اسدیان (۱۳۹۵) جمع‌آوری گردید. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که نگرش به برنامه درسی با ضریب بتای ۴۲٪ قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده کیفیت تجارب یادگیری است و بین مؤلفه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری، کیفیت روابط بین معلم و دانش‌آموز) با نگرش به برنامه درسی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: کیفیت تجارب یادگیری، احساس تعلق به مدرسه، نگرش به برنامه درسی.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)

piri_moosa@yahoo.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

isabargi@yahoo.com

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

afsaneshahi4970@gmail.com

مقدمه

بی‌گمان در دوران معاصر، تعلیم و تربیت یکی از مهمترین فعالیت‌های بشر در تمامی جوامع محسوب می‌گردد. پیچیدگی فزاینده ساختارهای اجتماعی و لزوم تربیت و آماده سازی دانش‌آموزان برای زندگی در محیط تحول‌یابنده با توجه به نقشی که آنان در قرن جدید ایفا می‌کنند، لزوم توجه به برنامه‌های درسی و نگرش یادگیرندگان نسبت به آن را به عنوان محوری‌ترین عامل در تعیین سرنوشت نسل آینده، دو چندان کرده است. آموزش و پرورش به عنوان یک نظام دارای اجزا و عناصر متفاوتی است از جمله برنامه‌های درسی، معلمان و دانش‌آموزان که هر یک از این عناصر، نظام را در رسیدن به اهدافش یاری می‌کنند. دانش‌آموزان نیز به عنوان جزء اساسی این نظام یکی از چالش‌های مهم مدارس در قرن بیست و یکم می‌باشند. نگرش دانش‌آموزان نسبت به برنامه درسی در تعیین میزان علاقه و رغبت آنان نسبت به آموزش‌هایی که در مدرسه می‌بینند و هم چنین در اهمیت دادن به موضوعات مختلف درسی و تلاش و پشتکار در انجام دادن تکالیف یادگیری تأثیر بسزایی دارد. درحقیقت نگرش دانش‌آموزان نسبت به برنامه‌های درسی بخشی از واریانس پیشرفت تحصیلی آنها را در آن درس‌ها و یا کل دروس تشکیل می‌دهد (سیف، ۱۳۹۶).

در عصری که مفاهیم درسی به سرعت کهنه شده و نوآوری دائماً تجربه می‌شود، اهداف نهایی و کلی تعلیم و تربیت و در راس آنها برنامه‌های درسی باید تغییر یابد. مدارس باید به دانش‌آموزان بیاموزند که چگونه فکر کنند، چگونه یاد بگیرند و چگونه نگرش‌ها را درخود تغییردهند. هرچند برنامه درسی در ابتدا به صورت یک طرح مکتوب آغاز می‌گردد. این طرح زمانی به واقعیت تبدیل می‌شود که معلمان آن را با دانش‌آموزان واقعی در یک کلاس واقعی اجرا کنند. در این راستا برنامه ریزی دقیق دارای اهمیت فراوانی می‌باشد؛ اما این موارد زمانی تأثیر گذار خواهند بود که معلمان از نتیجه (پیامد) آگاه باشند و دارای مهارت‌های لازم برای تحقق برنامه درسی در کلاس‌های درس خود باشند (پیری، اسدیان و محمدزاده، ۱۳۹۶). با توجه به مبانی فلسفی، روان‌شناسی، جامعه‌شناختی و علمی (دانشی) برنامه‌های درسی به شکل‌های مختلف طراحی و برای اجرا در نظام آموزشی تدوین شده و دارای رویکرد‌های مختلفی می‌باشند. یکی از رویکردهای مهم در این خصوص، برنامه درسی به عنوان رشد

فراگیر است که هدف آن تلفیق احساسات و عواطف دانش‌آموزان با قابلیت‌های شناختی و ذهنی‌شان در جهت پرورش آن‌ها است (سایدی،^۱ ۲۰۰۵). از آنجا که رویکرد موضوعی و نظری نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای فعلی باشد، توجه به علائق، نیازها و نگرش‌ها و تجارب یادگیری دانش‌آموزان به عنوان عامل اساسی در فرآیند برنامه درسی ضروری است. این عامل تسهیل‌کننده جریان یاددهی یادگیری است. ابعاد تجارب یادگیری دانش‌آموزان از برنامه درسی را می‌توان شامل هدف، محتوا، روش‌های تدریس و تکالیف ارائه شده و ارزشیابی دانست. در بعد هدف مواردی همچون درک روشن از اهداف برنامه درسی و توانایی‌های یادگیری دانش‌آموزان و در بعد ارزشیابی، تناسب محتوا و روش‌های آموزشی و ارزشیابی معلمان متناسب با اهداف مدنظر است (محمدی و ملتجی، ۱۳۹۲).

نگرش دانش‌آموزان نسبت به برنامه درسی می‌تواند از علاقه و احساس تعلق آنها نسبت به مدرسه حاصل شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میزان انطباق دانش‌آموزان با تکالیف یادگیری ارتباط زیادی با نحوه نگرش و احساس آن‌ها نسبت به مدرسه دارد. هرچه دانش‌آموزان احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه داشته باشند، از ادراک تحصیلی بالاتری برخوردار خواهند بود (لوئنگ سوئنگ^۲، به نقل از مصرآبادی، ۱۳۸۹). از طرفی درک معلمان نسبت به ماهیت برنامه‌های درسی به تشکیل دانش تدریس آنها کمک می‌کند؛ که چنین دانشی، نوعی خودکارآمدی نسبت به تدریس و نگرش نسبت به برنامه درسی در باور معلمان ایجاد می‌کند. در این صورت حوزه عاطفی معلمان برای تدریس برنامه درسی متناسب با نگرش دانش‌آموزان شکل‌خواد گرفت که برعمل تدریس آنها اثرگذار است (ملکی، عباس پور، سلمانی، حکیم زاده و امیرتیموری، ۱۳۹۶). چون در شیوه‌های سنتی نظام آموزش، با عدم ایفای نقش مؤثر معلمان و دانش‌آموزان در طرح ریزی فرایند آموزش، نه تنها که کلاس‌های درس مبتنی بر علائق و نیازهای دانش‌آموزان نیست، بلکه حتی معلم محور هم نمی‌باشد. کلاس‌های درس در واقع بر محور خواست برنامه ریزانی پایه ریزی می‌شود که در بسیاری موارد حتی تجربه تدریس در کلاس هم ندارند و بر اساس بحث‌های نظری برنامه‌ای طراحی می‌کنند که معلم منفعلانه ملزم به اجرای آن در کلاس می‌باشد (مهرمحمدی و همکاران،

1. Saidi
2. Leung & Leung
۵۷

۱۳۸۸، نقل از یوسفی، عصاره و حسینی خواه، (۱۳۹۵). دانش‌آموزان چنین کلاس‌های از انگیزه کافی برخوردار نمی‌شوند و حتی پایین‌ترین سطح نگرش نسبت به برنامه درسی خواهند داشت. در حالت کلی می‌توان گفت اگر دانش‌آموزان گرایش و دیدگاه مثبتی نسبت به مدرسه و برنامه درسی داشته باشند، آنگاه انگیزه بیشتری برای یادگیری خواهند داشت (زمان‌پور، خانی و مرادپانی، ۱۳۹۲). دورکیم هسته اصلی مشکلات نوجوانان را کمبود ارتباط با مدرسه می‌داند. تحقیقات صورت گرفته افزایش احتمال انحرافات رفتاری و ترک تحصیل را از عوامل ایجادکننده مشکلات روانی می‌داند. محیط همسالان به دلیل وجود انحرافات مثل استعمال دخانیات، انحرافات جنسی و مصرف مواد مخدر محیطی ناسالم برای نوجوان محسوب می‌شود که باعث ایجاد حس تعلق به مدرسه در او خواهد شد (ابولقاسمی، ۱۳۸۹). دانش‌آموزانی که احساس تعلق به مدرسه داشته باشند، خود را در فعالیت‌های مدرسه سهیم می‌دانند و این امر باعث افزایش انگیزه پیشرفت در آنها جهت رسیدن به اهداف مورد نظر مدرسه می‌گردد و به تبع افزایش احساس تعلق به مدرسه انگیزه پیشرفت نیز بالا می‌رود و باعث افزایش تعاملات دانش‌آموزان با معلمان، همکلاسی‌ها و سایر دانش‌آموزان می‌شود که نیاز به حضور در مدرسه و ارتباط با معلمان افزایش می‌یابد (مکنلی^۱، ۲۰۰۲).

احساس تعلق به مدرس دارای رویکرد‌های متفاوتی بوده و از منظرهای مختلف مورد توجه قرار گرفته است. رویکرد زیست‌بوم‌شناسانی یا مبتنی بر بعد اجتماعی احساس تعلق به صورت عمومی عبارت است از توصیف کیفیت ارتباطات در سطح جامعه و به صورت اختصاصی احساس تعلق به مدرسه به عنوان دیدگاه افراد که باعث افزایش پیوند آن‌ها با محیط مدرسه می‌شود، تعریف می‌گردد (لیبی، ۲۰۰۲^۲ به نقل از مک‌نلی و همکاران، ۲۰۰۲).

رویکرد روانشناسی، به احساس تعلق به مدرسه به عنوان یک حالت روانشناختی می‌پردازد که در آن دانش‌آموزان احساس می‌کنند خود و دیگر دانش‌آموزان مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه هستند (شوچت و اسمایث^۳، ۲۰۰۹). بر اساس این رویکرد هنگامی که دانش‌آموزان با قوانین سخت‌گیرانه از طرف مدرسه روبه‌رو می‌شوند و با اولین خطا در

1. Mc Nealy
2. Libbey
3. Shochet & Smyth

مدرسه تنبیه و اخراج شوند دارای احساس تعلق کمتری نسبت به دانش‌آموزانی هستند که، در مدارس آسان‌گیر می‌باشند.

رویکرد دیگری که در آن سعی شده است تا احساس تعلق با حاصل و بازده‌های آن تعریف شود (جیمرسون، کمپوس و گریف، ۲۰۰۳) با توجه به این رویکرد فردی دارای احساس تعلق به مدرسه می‌باشد که نمرات و معدل خوبی در مدرسه داشته باشد. در رویکرد دیگری نیز سعی به تعریف و اندازه‌گیری احساس تعلق به عنوان میزان شمول و فعالیت دانش‌آموزی در تکالیف مدرسه و فعالیت در امور فوق برنامه شده است (نلی و فیکلی، ۲۰۰۴). به طور کلی می‌توان به این نکته اشاره کرد که عنصر مشترک در همه‌ی این رویکردها ارتباط، احساس امنیت و استقلال می‌باشد.

اگرچه احساس ارتباط با مدرسه در همه‌ی مقاطع تحصیلی ضروری است اما در طول دوره‌ی نوجوانی افراد اهمیت بیشتری می‌یابد (بلوم، ۲۰۰۵). فقدان آن در دانش‌آموزان موجب ایجاد حجم وسیعی از مشکلات رفتاری عاطفی و تحصیلی می‌شود. به همین جهت مسئولین و دست‌اندرکاران مدارس در جهت رشد و ارتقای این نوع تعلق در دانش‌آموزان خود تلاش‌های زیادی به عمل آورده و تلاش می‌کنند که احساس تعلق به مدرسه را - این عقیده که معلمان و همسالانشان به آنها اهمیت داده و در جریان یادگیری حمایتشان می‌کنند، قواعد انضباطی در مدرسه عادلانه است و این که تعلیم و تربیت امری لازم و حیاتی برای زندگی می‌باشد - در دانش‌آموزان خود ایجاد کرده و آن را تقویت نمایند. اما در این راستا والدین، همسالان و معلمان نیز نقش قابل توجهی را ایفا می‌کنند (موناهان، اوسترل و لاوکینز، ۲۰۱۰).

بلوم (۲۰۰۵) معتقد است که سه ویژگی مهم در مدارس می‌تواند میزان تعلق به مدرسه را در دانش‌آموزان ارتقا دهد:

۱. سطح بالای علمی و نقش حمایت‌گری معلم؛
۲. فراهم کردن محیطی که در آن رفتار دانش‌آموزان و کادر آموزشی مدرسه با یکدیگر صمیمی و محترمانه باشد؛
۳. فراهم آوردن محیطی که در آن دانش‌آموزان از لحاظ جسمی و روانی احساس امنیت کنند.



معلمان مهمترین نقش را در جهت افزایش احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان ایفا می‌کند. آنها با خلق موقعیت‌ها و فرصت‌هایی به منظور کمک به دانش‌آموزان برای تجربه احساس تعلق بیشتر به مدرسه همکلاسی‌ها و دیگر معلمان وظیفه خطیری بر عهده دارند (ایتو^۱، ۲۰۱۱). برنامه‌های مشاوره‌ای مدارس نیز باعث افزایش تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود. روانشناسان و مشاوران مدارس از جمله افراد متخصصی هستند که می‌توانند باعث بهبود عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان شده و آنها را در جهت افزایش تعلق به مدرسه‌شان یاری رسانند (سالکو سکی^۲، دماری و لازاروس، ۲۰۱۲).

از دیگر عوامل تأثیرگذار می‌توان به محیط فیزیکی و جو روانی - عاطفی موجود در مدرسه اشاره کرد که باعث ایجاد فضای مثبت برای تشویق دانش‌آموزان به مشارکت می‌شود. تعلق به مدرسه توسط محیط سالم، امن و جو روانی حمایتی مدرسه رشد می‌یابد. ایجاد جو کلاس مثبت و مدیریت خوب آن توسط معلم، امکان شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه، قواعد انضباطی مطلوب، کوچک بودن محیط مدرسه و اندازه کلاس درس در امر ایجاد احساس تعلق به مدرسه ضروری هستند. هرچقدر جو کلاس درس خالی از استرس و اضطراب باشد و رابطه‌ی قوی انسانی و اجتماعی بین معلم و دانش‌آموزان و بین دانش‌آموزان باهم برقرار باشد آنها نگرش مطلوب‌تری نسبت به مدرسه و یادگیری پیدا می‌کنند. هنگامی که جو دوستی در کلاس پدید می‌آید، حس رقابت جویی شدید و زیان بار از کلاس رخت می‌بندد و فضای با نشاطی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود.

موقعیت یادگیری و محیط آن از عوامل بسیار مهم در یادگیری است. محیط ممکن است عاطفی باشد. رابطه معلم و شاگرد، رابطه شاگردان با هم، رابطه والدین با هم و نگرش والدین و مربیان در زمینه تربیت شاگردان همگی می‌توانند در میزان یادگیری شاگردان مؤثر باشد. امکانات آموزشی اعم از نیروی انسانی و تجهیزات، وضع اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی خانواده، نگرش والدین و مربیان نسبت به تحصیل و آموزشگاه و هزاران عامل محیطی دیگر می‌تواند در کیفیت و کمیت یادگیری شاگردان مؤثر باشد (شعبانی، ۱۳۹۲).

1. Ito
2. Salcosky

مینهار و همکاران (۲۰۱۰) ادراکات دانش‌آموزان از همسالان و نوع روابط موجود در یک کلاس را به عنوان جنبه اجتماعی جو مدرسه‌ی در نظر گرفته‌اند و آنرا جو اجتماعی تعریف کرده‌اند که به کیفیت روابط در کلاس و مدرسه اطلاق می‌شود (نقل از حسینچاری و خواجه، ۱۳۹۰). بنابراین نوع رابطه درون کلاسی و درون مدرسه‌ای می‌تواند بر کیفیت اجرای برنامه‌های درسی تأثیر گذار باشد.

در این راستا جبارنژاد (۱۳۹۴) طی پژوهشی با عنوان «مدل نقش کیفیت تجارب زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس بر نگرش نسبت به مدرسه» نشان داد که مؤلفه‌های کیفیت تجارب زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس با نگرش نسبت به مدرسه رابطه معناداری وجود دارد. نعیمی (۱۳۹۰) طی پژوهشی به بررسی رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با بی‌انگیزگی تحصیلی یادگیرندگان پرداخته است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که رابطه معنادار منفی بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری و منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری و رابطه استاد- دانشجو با ابعاد بی‌انگیزگی تحصیلی (باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی‌های تکالیف تحصیلی) وجود دارد. کوسترلیوگلو و کوسترلیوگلو^۱ (۲۰۱۵)، در پژوهشی به «مطالعه اثرات برداشت دانش‌آموزان دوره متوسطه از کیفیت تجارب یادگیری کلاس به سطوح انگیزه تحصیلی خود» پرداخته‌اند. با توجه به نتایج پژوهش، همه متغیرها کیفیت تجارب کلاسی، انگیزه تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن «اکتشاف، خودشکوفایی و کاربرد داده‌ها» را پیش‌بینی می‌کند. قدرتمندترین درصد متغیرها و کیفیت زندگی کلاس به اثرات منفی نسبت به مدرسه و معلمان اختصاص یافت و حداقل متغیر موثر فعالیت اجتماعی بود. گوکلر، گورگران و تاستان^۲ (۲۰۱۵) پژوهشی با عنوان «مطالعه اثر کیفیت زندگی کلاسی بر حس شادی» انجام داده‌اند. نتایج نشان داد که شادکامی در یادگیرندگان مستقل، حاصل کیفیت زندگی کلاسی بود.

داشتن دانش قبلی، راهبردهای یادگیری، ارتباط برقرار کردن با معلمان، تعامل با دوستان و سایر دانش‌آموزان بر یادگیری و کیفیت تجارب دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. بنابراین در این پژوهش یکی از متغیرهای مهم اثرگذار بر متغیرهای مذکور (نگرش به برنامه درسی و احساس

1. Kostere Lioglu & Kostereli Oglu

2. Gokler, Gurgan & Tastan

تعلق دانش‌آموزان به مدرسه) کیفیت تجارب یادگیری است که برای اولین بار توسط نیومن و نیومن در سال (۱۹۹۳) مطرح شده است که به ادراک‌های یادگیرندگان از درون داده‌های مستقیم و غیرمستقیم که دانش‌آموزان از مدرسه دریافت می‌کنند، اشاره دارد. کیفیت تجارب یادگیری مدرسه‌ای می‌تواند در رشد علمی و حرفه‌ای دانش‌آموزان تأثیر بسزایی داشته باشد. این امر از طریق غنی‌سازی تجارب یادگیری، چگونگی ایجاد فرصت‌های یادگیری و محتوای مناسب و همچنین توجه به یادگیری فعال میسر می‌شود. شایان ذکر است که این نوع تجارب از طریق یادگیری فعال، منجر به فراگرفتن نحوه یادگیری در یادگیرندگان و علاقه‌مندی آنها به یادگیری مداوم می‌شود (کینک^۱، اوکیومان^۲، ۲۰۰۸). کیفیت تجارب یادگیری دارای چهار حیطه مختلف است که یادگیرنده با آنها مواجه است: ۱. منابع؛ از جمله کیفیت کتابخانه و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری، ۲. محتوا؛ از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی دروس و موضوعات درسی ارائه شده ۳. انعطاف‌پذیری یادگیری شامل؛ وجود فرصت‌های یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس درس، ۴. کیفیت روابط رسمی و غیر رسمی یادگیرنده و یاددهنده (نعامی، ۱۳۹۰).

لینگ و چن^۳ (۲۰۱۵)، طی پژوهشی با عنوان «نگرش به مهارت‌های یادگیری، رضایت از برنامه درسی، خودپنداره حرفه‌ای دانش‌آموزان متوسطه از برنامه آموزش حرفه‌ای» به این نتیجه رسیدند که بسیاری از دانش‌آموزان از برنامه‌های آموزش فنی، از برنامه درسی رضایت داشتند. برنامه آموزش فنی باعث بالارفتن سطح خودپنداره در دانش‌آموزان شده بود، درنهایت نگرش به مهارت یادگیری و رضایت از برنامه درسی به طور قابل توجهی خودپنداره حرفه‌ای را پیش بینی می‌کرد. پتری^۴ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «هنجاریابی ویژگی‌های توان سنجی و نگرش نسبت به مدرسه» دریافتند که این هنجاریابی یک اقدام مفید برای شناسایی دانش‌آموزان در

-
1. King
 2. Okiomman
 3. Ling & Chen
 4. Petrie

دستیابی به موفقیت تحصیلی است و در این پژوهش از نتایج و پیامدهای آن برای آموزش نیز بحث شده است.

فعالیت‌ها و تجارب یادگیری معنادار در قلب و کانون برنامه‌های درسی قرار دارد و در شکل دادن به تجربه دانش‌آموزان و به تبع آن در آموزش و پرورش نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. کیفیت تجارب یادگیری مدرسه‌ای می‌تواند در رشد علمی و حرفه‌ای دانش‌آموزان تأثیر بسزایی داشته باشد و با توجه به نقش اساسی آن در سلامت، پیشرفت، خلاقیت و زندگی بهینه دانش‌آموزان، پژوهش حاضر قصد دارد تا با ارائه راه‌حلی سطح کیفیت این تجارب و همچنین تعیین مؤلفه‌های آن را بهبود بخشد. لذا نتایج پژوهش حاضر می‌تواند برای برنامه‌ریزان و مسئولان آموزش و پرورش در راستای بهبود مشکلات دانش‌آموزان در زمینه نگرش آنان نسبت به برنامه درسی مفید باشد و همچنین معلمان با استفاده از نتایج این پژوهش می‌توانند شرایط و موقعیت‌هایی برای برانگیختن تجارب یادگیری ایجاد نمایند. کیفیت تجارب یادگیری می‌تواند موجب رشد علمی دانش‌آموزان و در نتیجه تحقق هدف‌های آموزش و پرورش گردد. برای نیل به اهداف والای تعلیم و تربیت باید نگرش دانش‌آموزان به برنامه‌های درسی و همچنین احساس تعلق آنها به مدرسه مورد بررسی قرار گیرد. این پژوهش، با عنایت به مطالب ارائه شده سعی دارد به بررسی رابطه کیفیت تجارب یادگیری در احساس تعلق به مدرسه با نقش واسطه‌ای نگرش به برنامه درسی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بپردازد. بنابر آنچه گفته شده سؤال عمده پژوهش عبارت است از این که:

آیا بین کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان با احساس تعلق به مدرسه و نگرش به

برنامه درسی رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

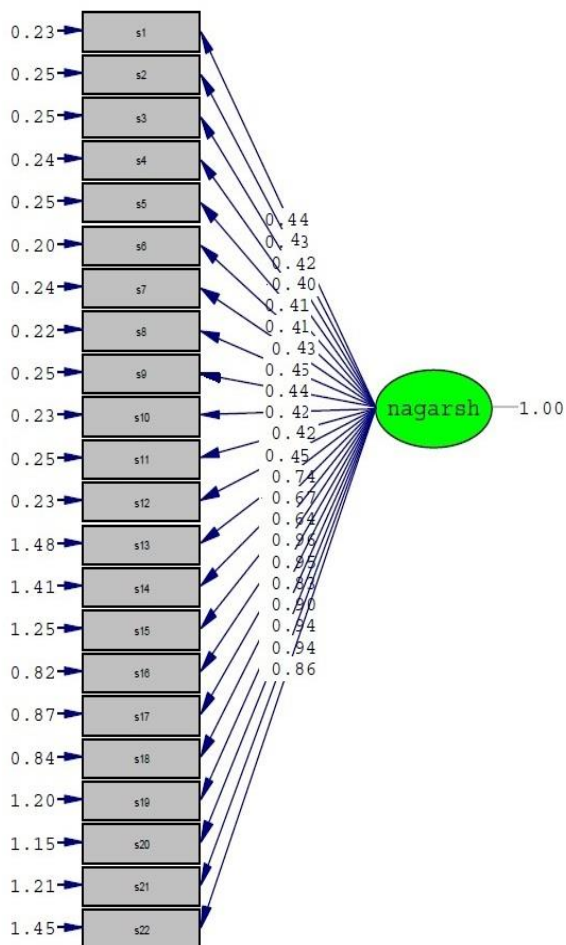
برای بررسی رابطه کیفیت تجارب یادگیری در احساس تعلق به مدرسه با نقش واسطه‌ای نگرش به برنامه درسی، از روش توصیفی از نوع همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل است که بر اساس آمار تعداد آنها ۵۳۰۴ نفر است. از این تعداد ۲۴۲۹ دانش‌آموز دختر و ۲۸۷۵ دانش‌آموز پسر بودند. حجم نمونه آماری براساس جدول مورگان و کرجسی برآورد

شد. در این پژوهش به دلیل وجود حجم وسیع جامعه از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده گردید. در ابتدا برای انتخاب نمونه از میان نواحی ۱ و ۲ آموزشی اردبیل به صورت خوشه‌ای شش مدرسه؛ سه مدرسه پسرانه از ناحیه ۱ و سه مدرسه دخترانه از ناحیه ۲ انتخاب شدند. در نهایت از بین دانش‌آموزان کلاس‌های اول و دوم این مدارس ۳۵۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردید.

برای جمع‌آوری اطلاعات پژوهش از سه ابزار اندازه‌گیری به شرح زیر استفاده شده است:

۱- پرسشنامه نگرش به برنامه درسی

این پرسشنامه توسط اسدیان (۱۳۹۵) ساخته شده و به بررسی نگرش دانش‌آموزان به عناصر برنامه درسی آن پایه از جمله اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی پرداخته است. در این پرسشنامه برای نمونه‌گیری سؤال‌ها از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده شده که گزینه‌ها در دامنه بین کاملاً مخالفم = ۱، مخالفم = ۲، نظری ندارم = ۳، موافقم = ۴، کاملاً موافقم = ۵ - نمره - گذاری شده است. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها و گویه‌های آن توسط اساتید، صاحب‌نظران و متخصصان موضوعی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه گردید. همچنین در پژوهش حاضر تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت که بار عاملی استاندارد تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش قدرت رابطه بین این متغیرها با متغیرهای قابل مشاهده آن‌ها (گویه‌های پرسشنامه) در تمامی موارد بزرگتر از ۰/۳ به دست آمده است. بنابراین ساختار عاملی پرسشنامه قابل تأیید است. همچنین پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۸ به دست آمد.



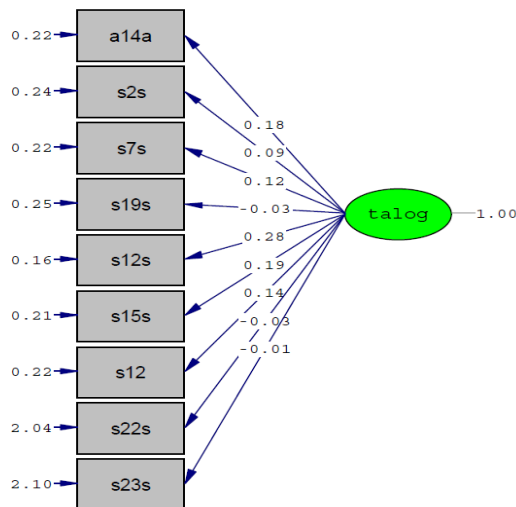
Chi-Square=448.88, df=209, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه نگرش به برنامه درسی

۲- پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه

این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط بری، بتی و وات (۲۰۰۴) به صورت جملات مثبت در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت، از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم، طراحی شده است. پرسشنامه مذکور در سال ۲۰۰۵ دوباره توسط بتی و بری مورد تجدید نظر قرار گرفته است که به طور کلی دارای شش خرده مقیاس شامل احساس تعلق به همسالان، حمایت معلم، احساس رعایت

احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی است. در این پژوهش دو خرده مقیاس احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه و مشارکت در فعالیت‌های جمعی مورد سنجش قرار گرفت. برای تعیین روایی پرسشنامه، علاوه بر بررسی روایی محتوایی و صوری، از تحلیل عاملی تأییدی نیز استفاده شد که بار عاملی استاندارد تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش قدرت رابطه بین این متغیرها با متغیرهای قابل مشاهده آن‌ها (گویه‌های پرسشنامه) در تمامی موارد بزرگتر از ۰/۳ بدست آمده است. بنابراین ساختار عاملی پرسشنامه قابل تأیید است. هم چنین پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد.

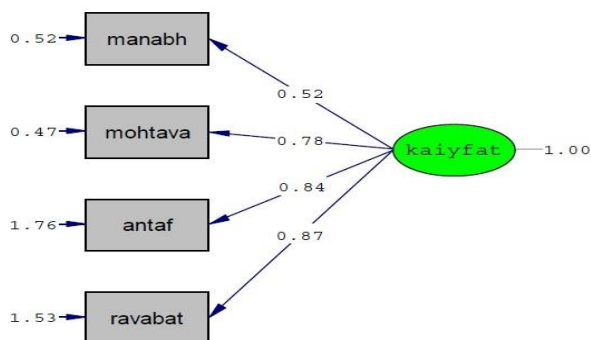


Chi-Square=38.31, df=27, P-value=0.07303, RMSEA=0.038

تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه

۳- پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری

این پرسشنامه را که نیومن و نیومن در سال (۱۹۹۳) ساخته و نعیمی در سال ۱۳۸۸ در ایران به کار برده است، پنج حیطه مختلف کیفیت تجارب یادگیری را تحت پوشش قرار می‌دهد (در ایران چهار حیطه کار شده است). این چهار حیطه شامل: ۱. منابع از جمله کیفیت کتابخانه (امکانات مربوط به سایت کامپیوتری)، ۲. محتوا از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده، ۳. انعطاف‌پذیری یادگیری شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس، ۴. کیفیت روابط رسمی و غیر رسمی معلم و فراگیر است. این پرسشنامه در یک مقیاس پنج درجه‌ای (خیلی ضعیف=۱، ضعیف=۲، متوسط=۳، قوی=۴، خیلی قوی=۵) درجه بندی شده است. نیومن ضرایب پایایی به دست آمده برای چهار حیطه را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۸۶، ۰/۹۱ گزارش کرده است. نعیمی (۱۳۸۸) ضرایب همسانی درونی حیطه‌های چهارگانه را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۲ محاسبه کرده است. در پژوهش حاضر نیز تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که بار عاملی استاندارد تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش قدرت رابطه بین این متغیرها با متغیرهای قابل مشاهده آن‌ها (گویه‌های پرسشنامه) در تمامی موارد بزرگتر از ۰/۳ به دست آمده است. بنابراین ساختار عاملی پرسشنامه قابل تأیید است. همچنین پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۶۷ به دست آمد.



Chi-Square=51.05, df=2.5 P-value=0.00000, RMSEA=0.091

تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه

در این پژوهش داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه با استفاده از نرم افزار SPSS و Lisrel مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال پژوهشی (۱): آیا بین کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان و مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه و نگرش به برنامه درسی رابطه وجود دارد؟
قبل از پاسخگویی به سؤال پژوهشی یک در جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول (۱): مقادیر شاخص‌های توصیفی در خصوص متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	کمینه	بیشینه
کیفیت تجارب یادگیری	۲۵/۹۲۱	۶/۶۱۳	-۰/۱۶۹	۰/۳۵۶	۳۸	۱۱۵
منابع	۴/۰۱۰	۱/۱۰۶	-۰/۷۰۸	۰/۵۸۶	۶	۱۱
محتوا	۶/۳۴۷	۱/۱۱۵	-۰/۹۶۸	۰/۳۹۰	۲	۱۲
انعطاف پذیری	۴/۹۳۸	۱/۱۱۷	-۰/۳۱۵	۰/۹۶۱	۲	۱۵
کیفیت روابط بین معلم و دانش‌آموز	۱۱/۰۹۲	۱/۳۹۵	-۰/۳۶۰	۰/۹۰۳	۶	۸
احساس تعلق به مدرسه	۹۲/۶۹۰	۱۶/۰۵۱	-/۶۹۰	۰/۴۷۹	۲۷	۱۳۳
مشارکت در فعالیت‌های جمعی	۷۲/۱۰۶	۱۴/۰۶۹	-۰/۱۸۳	۰/۴۰۳	۳۸	۱۱۵
رعایت عدالت در مدرسه	۸۹/۴۰۸	۱۲/۸۴۰	-۰/۱۴۳	۰/۹۰۳	۵۷	۱۱۷
نگرش به برنامه درسی	۷۱/۹۹۳	۱۳/۹۳۶	-۰/۱۳۲	۰/۴۲۶	۳۸	۱۱۵

با توجه به جدول (۱) میانگین کیفیت تجارب یادگیری برابر با «۲۵/۹۲۱» است که بیشترین مقدار برابر با «۱۱۵» و کمترین مقدار برابر با «۳۸» با انحراف معیار «۶/۶۱۳» است و میانگین احساس تعلق به مدرسه برابر با «۹۲/۶۹۰» است که بیشترین مقدار برابر با «۱۳۳» و کمترین مقدار برابر با «۲۷» با انحراف معیار «۱۶/۰۵۱» است. همچنین میانگین نگرش به برنامه درسی برابر با «۹۲/۶۹۰» است که بیشترین مقدار برابر با «۱۳۳» و کمترین مقدار برابر با «۲۷» با انحراف معیار «۱۶/۰۵۱» است.

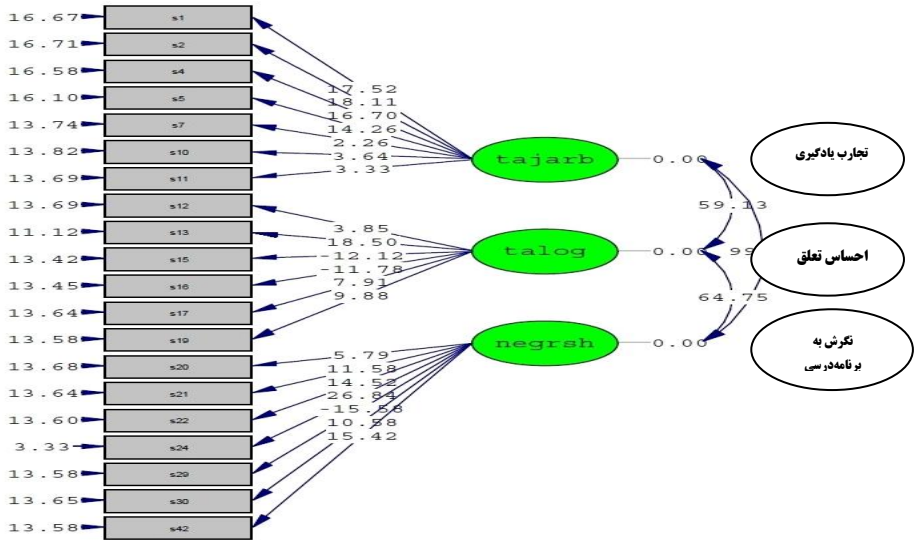
برای استفاده از روش ضریب همبستگی پیرسون، معادلات ساختاری پیش‌فرض‌های آن بررسی شدند. یکی از این پیش‌فرض‌ها نرمال بودن داده‌ها است که از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان داد چون سطح معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ است، لذا داده‌ها نرمال هستند و می‌توان از آزمون معادلات ساختاری استفاده کرد. همچنین برای بررسی خطی بودن از نمودار p-p استفاده شد که نتایج نشان داد نمرات به طور مرتب بر روی خط مورب قرار گرفته‌اند و پراکندگی خاصی ندارند. پس می‌توان گفت که منحنی نمرات پیش‌بینی کیفیت تجارب یادگیری براساس نمرات رعایت عدالت و احترام در مدرسه به صورت خطی است.

جدول (۲): ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

کیفیت تجارب یادگیری		متغیر
سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	
۰/۰۰۱	۰/۴۱۱	رعایت عدالت و احترام در مدرسه
۰/۰۰۱	۰/۲۲۹	مشارکت در فعالیت‌های جمعی
۰/۰۰۱	۰/۴۲۱	نگرش به برنامه درسی

مندرجات جدول (۲) نشان داد که بین رعایت عدالت و احترام در مدرسه، مشارکت در فعالیت‌های جمعی و نگرش به برنامه درسی با کیفیت تجارب یادگیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

سؤال پژوهشی (۲): آیا کیفیت تجارب یادگیری می‌تواند اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای احساس تعلق به مدرسه و نگرش به برنامه درسی را تعیین کند؟



Chi-Square=316.16, df=167, P-value=0.00000, RMSEA=0.019

شکل (۱): اعداد معنی‌داری مدل ساختاری پژوهش

بر اساس مدل نهایی، به وضوح دیده می‌شود که رابطه بین تمام متغیرهایی که در مدل ابتدایی تحقیق آمده بود، مثبت و معنادار است. بارعاملی آماره t شاخص‌های سنجش هر یک از ابعاد مورد مطالعه در سطح اطمینان ۵٪ مقداری بزرگتر از ۱/۹۶ است. بنابراین همبستگی‌های مشاهده شده معنادار است.

جدول (۳): نتایج حاصل از ارزیابی مدل ساختاری

سطح معنی داری	مسیر		برآورد	مسیر	پارامتر
	غیر مستقیم	مستقیم			
۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۰/۶۸	۰/۶۸	تجارب یادگیری احساس تعلق	بار عاملی
۰/۰۰۱	۰/۰۰۰	۰/۶۴	۰/۶۴	تجارب یادگیری نگرش به برنامه درسی	بار عاملی

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۳) در حالت کلی می‌توان چنین ادعان کرد که سطح معناداری بین متغیرهایی که بزرگتر از مقدار «+۱/۹۶ و -۱/۹۶» است، وجود دارد و نشان دهنده این است که بین متغیرهای کیفیت تجارب یادگیری با متغیرهای احساس تعلق به مدرسه و نگرش به برنامه درسی در سطح اطمینان ۹۵٪ ارتباط معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان در احساس تعلق به مدرسه با نقش واسطه‌ای نگرش به برنامه درسی است. یافته اول پژوهش نشان داد که بین کیفیت تجارب یادگیری با رعایت عدالت و احترام در مدرسه رابطه خطی معناداری وجود دارد. نتایج این سوال پژوهشی با یافته‌های پژوهش نعمی (۱۳۹۰)، کوستر لیوگلو و کوستر لیوگلو (۲۰۱۵)، گوکلر و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. گوکلر و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان دادند که کیفیت تجارب کلاسی بر حس شادکامی یادگیرندگان تأثیر مثبت می‌گذارد. گینگ (۲۰۰۸) نشان داد که تجارب یادگیری کلاسی در تکامل عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه و اجتماع تأثیر بسزایی دارد. موک (۲۰۰۲) در نتایج پژوهش خود بیان می‌کند که تجربه دانش‌آموزان از محیط کلاس، مهم‌ترین عامل در تصریح کیفیت تجارب یادگیری آنان به حساب می‌آید. با توجه به مبانی نظری، تحقیقات بسیاری در زمینه کیفیت تجارب یادگیری و ابعاد آن انجام گرفته که نشانگر آن است که تجارب یادگیری با انگیزه

تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین علاقه مندی به اکتشاف، یادگیری، رشد توانایی‌های دانش‌آموزان و کسب نمرات بالا در ارتباط است. در تبیین این سؤال پژوهشی می‌توان گفت که احساس عدالت و احترام در مدرسه می‌تواند بیشترین تأثیر را بر کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد و باعث افزایش علاقه به یادگیری و خودشکوفایی در بین دانش‌آموزان شود.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که یک رابطه خطی و مثبت بین کیفیت تجارب یادگیری با مشارکت در فعالیت‌های جمعی وجود دارد. یعنی با افزایش یکی، دیگری نیز تا حدودی افزایش می‌یابد و بالعکس. این یافته با نتایج پژوهش‌های جبارنژاد (۱۳۹۴)، حجازی، نقش و سنگری (۱۳۸۹)، پتری (۲۰۱۴)، میلینگ و همکاران (۲۰۱۲)، پوند و همکاران (۲۰۰۷)، همسو است. میلینگ، بوک، مونتوگومری، اسپرس و استاردلد (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که ارتباط در مدرسه و دلبستگی به همسالان و عزت نفس می‌تواند به عنوان پیش‌بینی کننده افسردگی نوجوانان باشد که می‌توان با برقراری رابطه دوستانه و مشارکتی در فعالیت‌های مدرسه احساس پیوند و تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان ایجاد کرد. پوند و همکاران (۲۰۰۷) طی پژوهشی نشان دادند که بین احساس تعلق به مدرسه به عنوان فاکتور حمایتی در جهت برون داده‌های آموزشی با کم شدن رفتارهای تنش‌زا در بین دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد و پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی و سلامت روان نوجوانان است. در تبیین این سؤال پژوهشی می‌توان گفت که بین کیفیت تجارب یادگیری رابطه مستقیمی با بهبود عملکرد تحصیلی و میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه وجود دارد و با تقویت تجارب یادگیری مثبت دانش‌آموزان می‌توان مشارکت آنها را در فعالیت‌های جمعی مدرسه افزایش داد.

بخش دیگری از یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که به طور کلی کیفیت تجارب یادگیری به وسیله نگرش به برنامه درسی پیش‌بینی می‌شود. نتایج مربوط به این سؤال را می‌توان با یافته‌های پژوهش جباری، مصرآبادی و زوار (۱۳۹۴)، زکی (۱۳۸۹)، لینگ و چن (۲۰۱۵)، و میجرنیکس (۲۰۰۲) همسو دانست. میجرنیکس (۲۰۰۲) در پژوهش خود نشان داد که چگونگی نگرش دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان ارتباط معناداری دارد و دانش‌آموزانی

که از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردارند، نسبت به مدرسه و برنامه درسی علاقه‌مند هستند. از یافته‌های به دست آمده این سؤال، چنین استنباط می‌شود که کیفیت تجاربی که دانش‌آموزان در مدرسه کسب می‌کنند بیشترین تأثیر را بر نگرش آنان نسبت به برنامه درسی آنان می‌گذارد و به طور کلی می‌توان با تقویت نگرش دانش‌آموزان به برنامه‌های درسی به طور کلی نگرش آنان را نسبت به کل محیط مدرسه افزایش داد.

یافته دیگر پژوهش نشان می‌دهد که یک رابطه مثبت بین کیفیت تجارب یادگیری با احساس تعلق به مدرسه و نگرش به برنامه درسی وجود دارد. در بررسی نتایج این سؤال با پژوهش‌های پیشین، پژوهشی یافته نشد که به صورت مستقیم به بررسی رابطه کیفیت تجارب یادگیری با احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های نگرش به برنامه درسی دانش‌آموزان پرداخته باشد. بنابراین تغییر و بهتر شدن نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و برنامه‌های درسی نیازمند تلاش، آموزش پیچیدگی و ظرافت خاص خود و همچنین نیازمند فراهم آوردن شرایطی از قبیل محتوای خوب، شیوه‌های تدریس مناسب و ارزشیابی مطلوب است. ایجاد روابط مناسب بین عوامل مدرسه و همچنین ایجاد جو صمیمی در کلاس و مدرسه برای افزایش احساس دلبستگی و تعلق فراگیران نسبت به مدرسه در فرآیند پرورش آنان باید مورد توجه جدی قرار گیرد.

یافته‌های این پژوهش علیرغم محدودیت روش شناختی، مانند عدم استفاده از روش‌های کمی و کیفی و محدود بودن زمان دانش‌آموزان در پاسخ به پرسشنامه‌ها به علت برنامه‌های کلاسی و محدود بودن تحقیقات انجام گرفته در زمینه نگرش دانش‌آموزان به برنامه درسی و احساس تعلق شان نسبت به مدرسه، می‌تواند تلویحات عملی و کاربردی برای آموزش و پرورش داشته باشد. لذا پیشنهاد می‌شود به منظور افزایش قابلیت تعمیم نتایج پژوهشی و بررسی روابط علی، مطلوب است از روش‌های نیمه آزمایشی و آزمایشی نیز استفاده گردد. داده‌های پژوهش به وسیله پرسشنامه جمع‌آوری شده، لذا در پژوهش‌های آتی از روش‌های دیگر اندازه‌گیری نظیر مصاحبه‌ها و مشاهدات مستقیم استفاده شود. میزان نگرش دانش‌آموزان نسبت به برنامه درسی از زوایای دیگری مثل عوامل فردی، خانوادگی، آموزشگاهی و محیطی نیز بررسی گردد. پژوهش در میان دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام شده است در مقاطع و

دوره‌های تحصیلی دیگر نیز با احتساب جنسیت و معدل نیز اجرا گردد. از طرفی نسبت به ایجاد احساس دلبستگی به مدرسه و ارتباط مؤثر با معلم به منظور افزایش تجارب مثبت دانش‌آموزان در مدرسه برنامه‌های عملی طراحی و پیاده شود. معلمان و اولیای مدرسه نسبت به افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی - پژوهشی مدرسه برای اجرای برنامه‌های تحصیلی مشارکت داشته باشند. در نهایت به منظور بهبود نگرش مثبت دانش‌آموزان مسئولان مدرسه امکاناتی نظیر؛ خدمات کامپیوتری و سایت، کتابخانه و ارتقاء کیفیت منابع موجود را فراهم نمایند.

منابع

- ابوالقاسمی، مهدی. (۱۳۸۹). مقایسه احساس تعلق به مدرسه، انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس هوشمند و عادی شهر اصفهان و بررسی رابطه احساس تعلق به مدرسه با انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- اسدیان، سیروس. (۱۳۹۵). حوزه عاطفی؛ عنصر مغفول برنامه درسی رشته پرستاری. نشریه آموزش پرستاری، ۵ (۲)، ۸۷-۹۷.
- پیری، موسی؛ اسدیان، سیروس و محمدزاده، مرتضی. (۱۳۹۶). ارزیابی وضعیت اجرای برنامه درسی کار و فناوری پایه هفتم دوره اول متوسطه. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۲ (۴۵)، ۱۴۲-۱۱۹.
- جبارنژاد، رقیه. (۱۳۹۴). مدل‌سازی نقش کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس بر نگرش مشکلات به مدرسه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی. دانشگاه محقق اردبیلی.
- جباری، ثریا؛ مصرآبادی، جواد و زوار، تقی. (۱۳۹۴). نقش مؤلفه‌های عاطفه بین مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی در تمایز گذاری بین دانش‌آموزان منضبط و دارای مشکل انضباطی. نشریه آموزش و ارزشیابی. سال هشتم، شماره ۲۹. ۱۰۸-۹۳.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنگری، علی‌اکبر. (۱۳۸۹). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی. مطالعات روان شناختی. دوره ۵، شماره ۴.

حسینچاری، مسعود، خواجه، لاله. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی -

اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. فصلنامه

روانشناسی تربیتی شماره ۲۰.

زکی، محمدعلی. (۱۳۸۹). نگرش دانش‌آموزان به درس مطالعات و روابط آن با اضطراب امتحان. علوم

اجتماعی، ۷ (۲)، ۸۴-۵۹.

زمان‌پور، عنایت‌اله؛ خانی، محمد حسین و مرادیانی، خدیجه. (۱۳۹۲). تأثیر اضطراب کامپیوتر بر

نگرش به یادگیری الکترونیکی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی. ۹ (۲۸)، ۷۸-۹۸.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۶). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.

شعبانی، حسن. (۱۳۹۲). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: نشر سمت.

محمدی، مهدو ملتجی، لیلا. (۱۳۹۲). ارائه مدل معادله ساختاری اثر بخشی برنامه درسی تجربه شده‌ی

دانشجویان و توسعه شایستگی رهبری آنان. مجله پژوهش‌های برنامه درسی. ۳ (۱)، ۱۶۲-

۱۴۱.

مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسش‌نامه، تجدید نظر شده نگرش

نسبت به مدرسه. علوم تربیتی. ۳ (۱۲۰)، ۱۰۷-۱۲.

ملکی، حسن؛ عباس پور، عباس؛ سلمانی، بابک؛ حکیم زاده، رضوان و امیرتیموری، محمدحسن.

(۱۳۹۶). الگوی برای رهبر برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه

درسی، ۱۳ (۴۸)، ۵۰-۳۸.

نعامی، عبدالزهره. (۱۳۹۰). رابطه کیفیت تجارب یادگیری و بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی

ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵ (۳)، ۱۳۴-۱۱۷.

یوسفی، مریم؛ عصاره، علیرضا و حسینی خواه، علی. (۱۳۹۵). ماهیت و دلالت یادگیری مبتنی بر پروژه

در گستره برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۱ (۴۲)، ۱۳۴-۹۵.

Blum, R.W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62 (7), 16-20.

Brew, C. Beatty, B. & Watt, A. (2004). *Measuring students' sense of connectedness with school*. Paper presented at the Australian association for Research in Education Annual Conference. Melbourne.

Gokler, R, Gurgan, U. , & Tastan, N. (2015). The effect of quality of school life on sense of happiness: A study on University students. *Educational research and Reviews*, 10 (7), 967- 974 .

- Ito, A. (2011). Enhancing school connectedness in Japan: The role of Homeroom teachers in establishing appositve classroom climate. *Asian journal of counseling*, 18 (1), 41-62.
- King, C.K. (2008). Classroom learning experiences and student's perceptions of quality of school life. *Learning Environments research*, 11 (2), 111-129 .
- Kostere Lioglu, M.A., & Kostereli oglu, I. (2015). Effects of high school student's perceptions of school life quality on their academic motivation levels. *Educational Research and reviews*, 10 (3), 274 .
- McNealy, C., nonnmakev, J., & Blim, R (2002). Promotiong school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health, *Journal of school health*, 72, (47), 138-146.
- Millings, A., Buck, R. Montgomery, A. Spears, M., Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self- esteem as predictors of adolescent depression, *Journal of adolescence*, 35, 1061-1067.
- Mok, M, M. C. (2002). Determinants of Student's quality of school life. A *path model learning environments research*, 5 (3), 275-300.
- Monahan, K.C. osterle, S. & Lawkins, J. D. (2010). Predictors and consequences of school connectedness. *The prevention Researcher*, 17 (3), 3-6.
- Neymann, Y, & Neumann, E, F. (1993). Quality of learning experience and student's college outcomes. *International journal of Educational management*, 7 (1), 67-78.
- Petrie, K. (2014). The Relationship between school climate and student bullying. *Teach journal of Christian Eduction*. 8 (1), 89-92.
- Salkowski, M. L. Demary. M. K. & Lazarus, P. J. (2012). Connecting students to schools to support their emotional well- Being and Academic success. *Communique*, 40 (7), 1-20.
- Shochet, M. LAN. Smyth, Tanya (2009). The Impact parental attachment on adolescent perception of the school connectedness, *Journal of Clinical child and adolescent Psychology*, car saline old,8(2 (,4034.