

- ▶ فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
- ▶ سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال چهارم شماره ۱۳ بهار ۱۳۸۸

## مقایسه‌ی اثر بخشی طراحی آموزشی ملهم از سه نظریه‌ی رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، و ساخت‌گرایی در تغییر نگرش‌های اجتماعی

دکتر سید محمود قاضی طباطبایی - دانشیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه تهران  
دکتر جواد حاتمی - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز  
دکتر هاشم فردانش - دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس  
آذر مجدانیان - کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی از دانشگاه علامه طباطبایی  
زهرا اسلامی - دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران

### چکیده

پژوهش حاضر، با توجه به اهمیت و تأثیر رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی در حوزه‌ی فعالیت‌های آموزشی و با هدف مقایسه‌ی تأثیر هر یک از رویکردهای مذکور بر شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزان شکل گرفته است. روش پژوهش، طرح آزمایشی دو گروهی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعه‌ی آماری پژوهش، تمام دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ بود. برای نمونه‌گیری از جامعه‌ی هدف از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد و در نهایت، ۱۲ کلاس (گروه) به صورت تصادفی انتخاب شدند که کلاس‌های مورد آزمون مجموعاً شامل ۳۰۶ نفر دانش‌آموز بودند. به منظور دستیابی به هدف پژوهش، یکی از درس‌های تعلیمات اجتماعی سال سوم راهنمایی براساس سه رویکرد رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی به صورت برنامه‌های آموزشی کامپیوتری طراحی و اجرا شده است. جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های نگرش‌سنج

انجام یافته و با استفاده از آزمون آماری تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون تبعی LSD مورد تحلیل قرار گرفته و در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ نتایج زیر حاصل شده است: ۱- تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی بر شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزان بیشتر از تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد شناخت‌گرایی است ( $P \leq 0/001$ ). ۲- تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی بر شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزان بیشتر از تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی است ( $P \leq 0/001$ ). ۳- تفاوت معنی‌داری در شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزانی که براساس رویکرد رفتارگرایی آموزش دیده‌اند با دانش‌آموزانی که براساس رویکرد شناخت‌گرایی آموزش دیده‌اند، وجود ندارد ( $P \leq 0/05$ ).

**واژگان کلیدی:** طراحی آموزشی، رویکردهای روانشناسی، تغییر نگرش، نگرش‌های اجتماعی.

تاریخ تعلیم و تربیت حکایت از آن دارد که توجه به عواطف انسانی و مهرورزی، اساس و نقطه‌ی اتکای نظام‌های آموزشی موفق و اثرگذار بوده است. به‌عبارت دیگر یکی از ابعاد بسیار مهم و قابل توجه وجود آدمی، بعد عاطفی و نگرش‌های او نسبت به امور پیرامون خویش است. در تعلیم و تربیت افراد هر چه بیشتر و جدی‌تر به این بعد توجه شود، نتیجه‌ی بهتر و ماندگارتری عاید خواهد شد. صحت و سقم این مدعا با تأمل در عملکرد و سلوک مریبان موفق و صاحب نام دنیا روشن‌تر می‌گردد. باوجود اینکه حیطه‌های آموزشی به سه بخش شناختی، عاطفی و مهارتی تقسیم شده است، به نظر می‌رسد تعیین میزان اهمیت هر یک از حیطه‌ها مورد غفلت قرار گرفته است. در این میان بیشترین تأکید و توجه به حیطه‌های شناختی (دیسپلین محوری) و مهارتی (حوزه‌های فنی و حرفه‌ای) معطوف گشته و حیطه‌ی عاطفی در حاشیه‌ی برنامه‌های درسی قرار گرفته است. پژوهش‌های انجام یافته در این بعد از آموزش و پرورش ایران نیز حاکی از ناکارآمدی نظام آموزشی در این زمینه است (رجایی، ۱۳۸۱؛ سعیدی رضوانی و پرتو عین‌الدین، ۱۳۷۹؛ اشرفی، ۱۳۷۷؛ قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۰). مقاله‌ی حاضر در صدد تبیین هرچه بیشتر اهمیت بعد عاطفی برنامه‌های درسی،

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز ▶

سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸ ▶

نحوه‌ی آموزش نگرش‌های اجتماعی و مقایسه‌ی میزان تأثیر هر یک از رویکردهای آموزشی رفتارگرا، شناخت‌گرا و ساخت‌گرا در قالب یک پژوهش تجربی است.

آموزش و پرورش یکی از قدیمی‌ترین فعالیت‌هایی است که بشر برای پاسخگویی به برخی از نیازهای خود بدان پرداخته است. در جهان امروز، آموزش و پرورش هم‌دوش خانواده به عنوان یک سازمان رسمی وظیفه‌ی آموزش و تربیت کودکان و انتقال ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی به آنان را بر عهده دارد. آموزش ارزش‌ها می‌تواند بخشی از پیشرفت کلی شخصیت یک فرد تلقی شود. باورها و هنجارها نقش مهمی در شکل‌گیری شخصیت فرد و در نتیجه جامعه بازی می‌کند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۱). نگرش‌های اجتماعی باتوجه به ارزش‌های حاکم در هر جامعه‌ای شکل می‌گیرد و به همین دلیل می‌تواند از اجتماعی به اجتماع دیگر متفاوت باشد. ایجاد و شکل‌دهی موفقیت‌آمیز نگرش‌ها یکی از دغدغه‌های اصلی برنامه‌ریزان آموزشی در جوامع مختلف است. با این وجود بررسی اسناد موجود برنامه‌ی درسی در نظام آموزشی ایران برنامه‌ریزی‌های جدی و بنیادی در این زمینه انجام نگرفته و الگوهای آموزشی ویژه‌ای برای محقق ساختن اهداف نگرشی برنامه‌های درسی تدوین نشده است. در برنامه‌ی درسی فعلی تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی اگرچه به روش‌های آموزشی مشخصی اشاره شده است ولی الگوی ویژه‌ای برای آموزش نگرش‌های اجتماعی مدنظر نبوده است. بدیهی است که ایجاد هرگونه تغییر در نظام آموزشی نیازمند انجام پژوهش‌های دقیق و جدی در این حوزه است. بنابراین باتوجه به این ضرورت و تأمل در نتایج پژوهش‌های صورت گرفته، در این پژوهش سعی بر آن است که تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر سه رویکرد رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، و ساخت‌گرایی را در شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مقایسه شود. بنابراین مسأله اصلی پژوهش حاضر این است که طراحی آموزشی مبتنی بر کدامیک از رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، و ساخت‌گرایی بیشترین تغییر را در نگرش

دانش‌آموزان نسبت به موضوع مورد آموزش پدید می‌آورد. باتوجه به مبانی ذکر شده در فوق در این پژوهش فرضیه‌های زیر تدوین و مورد بررسی قرار گرفتند.

۱- بین شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد شناخت‌گرایی آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

۲- بین شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

۳- بین شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد شناخت‌گرایی آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

### روش

باتوجه به اهداف تحقیق، پژوهش حاضر از نوع تحقیق کاربردی<sup>۱</sup> است و باتوجه به ماهیت پژوهش، از روش آزمایش برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شده است. طی این مرحله، آزمودنی‌ها به صورت تصادفی انتخاب شدند و از طریق برنامه‌های آموزشی رفتارگرا، شناخت‌گرا و ساخت‌گرا (مجموعاً ۳ برنامه‌ی آموزشی کامپیوتری بر مبنای ۳ مدل آموزشی) مورد آموزش قرار گرفتند. سپس در مرحله‌ی پایانی با استفاده از ابزار پرسشنامه<sup>۲</sup>، نگرش‌های آزمودنی‌ها در سه بُعد شناختی، عاطفی، و رفتاری مورد سنجش قرار گرفته و میزان تأثیر برنامه‌های آموزشی کامپیوتری ویژه‌ی تغییر نگرش ارزیابی شده است. البته برای تأمین اعتبار درونی پژوهش، تدابیری نظیر تعریف یک گروه کنترل و هم‌چنین پیش‌آزمون مورد توجه و اقدام بوده است. بدین منظور یکی از درس‌های تعلیمات اجتماعی سال سوم راهنمایی با عنوان «ما در حکومت چه نقشی داریم؟»

1- Applied Research

2- Questionnaire

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز  
 سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸

انتخاب شده و براساس سه رویکرد مذکور به صورت برنامه‌های آموزشی کامپیوتری طراحی و اجرا شدند و با مقایسه‌ی پاسخ‌های دانش‌آموزان هر گروه به سؤالات پرسشنامه و با استفاده از تحلیل‌های آماری در مورد میزان تأثیر هر الگو نتیجه‌گیری به‌عمل آمده است. هر یک از گروه‌های آزمایشی دختر و پسر یک بار با پیش‌آزمون و یک بار بدون پیش‌آزمون با هر یک از الگوهای مورد بحث (الگوی رفتارگرا X1، الگوی شناخت‌گرا X2 و الگوی ساخت‌گرا X3) آموزش دیدند. طرح پژوهشی به کار گرفته شده در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول شماره (۱) طرح پژوهشی به‌کار گرفته شده در تحقیق

گروه‌ها	گزینش تصادفی	پیش‌آزمون	اجرای متغیرهای مستقل	پس‌آزمون
گروه آزمایش ۱	(پسر) R	T1	X1	T2
گروه آزمایش ۲	(پسر) R	-	X1	T2
گروه آزمایش ۳	(دختر) R	T1	X1	T2
گروه آزمایش ۴	(دختر) R	-	X1	T2
گروه آزمایش ۵	(پسر) R	T1	X2	T2
گروه آزمایش ۶	(پسر) R	-	X2	T2
گروه آزمایش ۷	(دختر) R	T1	X2	T2
گروه آزمایش ۸	(دختر) R	-	X2	T2
گروه آزمایش ۹	(پسر) R	T1	X3	T2
گروه آزمایش ۱۰	(پسر) R	-	X3	T2
گروه آزمایش ۱۱	(دختر) R	T1	X3	T2
گروه آزمایش ۱۲	(دختر) R	-	X3	T2

### جامعه و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری این پژوهش، تمام دانش آموزان پایه‌ی سوم راهنمایی شهر تهران (۱۴۱۴۰۵ نفر) در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ بوده‌اند. در این بُعد از پژوهش، واحد نمونه‌برداری<sup>۱</sup>، کلاس (گروه) بود. برای نمونه‌گیری از جامعه‌ی هدف<sup>۲</sup> از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای<sup>۳</sup> استفاده شده است. بدین ترتیب که از نواحی نوزده‌گانه‌ی آموزش و پرورش شهر تهران، به‌مثابه‌ی خوشه‌های نمونه‌گیری، یک منطقه (منطقه‌ی ۴) به صورت تصادفی انتخاب شد و از آن منطقه، ۴ مدرسه (۲ مدرسه‌ی پسرانه و ۲ مدرسه‌ی دخترانه) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. مدارس منتخب عبارت بودند از: نبوت ۱ و ۲ (دخترانه)، باهنر ۱ و ۲ (پسرانه). هر چهار مدرسه از نوع دولتی عادی بودند. از مدارس مذکور ۱۲ کلاس (گروه) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و مورد آزمون قرار گرفتند. کلاس‌های مورد آزمون مجموعاً شامل ۳۰۶ نفر دانش‌آموز بودند. گروه‌های کنترل و آزمایش از همان مجموعه‌ی کلاس‌ها به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و برنامه‌های آموزشی کامپیوتری که براساس الگوهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، و ساخت‌گرایی طراحی شده بودند، در آنها به اجرا گذاشته شدند. ۱۶۱ نفر از آزمودنی‌ها دختر و ۱۴۵ نفر پسر بودند. بنابراین، همان‌طور که ملاحظه می‌شود، روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، سه مرحله‌ای بوده است. زیرا مدارس نیز دارای زیر خوشه‌هایی مانند کلاس‌ها بودند. جدول ۲ توزیع آزمودنی‌ها را برحسب جنسیت نشان می‌دهد.

جدول شماره (۲) توزیع فراوانی آزمودنی‌ها برحسب جنسیت

جنسیت	آماره		
	فراوانی	درصد	درصد تراکمی
دختر	۱۶۱	۵۲/۶	۵۲/۶
پسر	۱۴۵	۴۷/۴	۱۰۰
مجموع	۳۰۶	۱۰۰	-

1- Sampling Unit  
3- Cluster

2- Target Population

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز  
سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸

### ابزارهای اندازه‌گیری

پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته: از آنجایی که نگرش، یک مقوله‌ی سه بعدی (شناختی، احساسی و رفتاری) است، برای سنجش میزان تغییرات آن، پرسشنامه‌ای از سوی محقق طراحی شد تا تأثیر برنامه‌های آموزشی مختلف بر ابعاد سه‌گانه‌ی نگرش مورد اندازه‌گیری قرار گیرد. پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی مورد نظر، حاوی ۵۲ پرسش بسته پاسخ بود که ۱۵ سؤال آن برای اندازه‌گیری بعد شناختی نگرش، ۲۱ سؤال آن برای اندازه‌گیری بعد عاطفی یا احساسی نگرش، ۱۲ سؤال آن برای سنجش بعد رفتاری نگرش‌های آزمودنی‌ها و ۴ سؤال نیز در ارتباط با مشخصات فردی و طبقاتی دانش‌آموزان طراحی شده بود. سطح اندازه‌گیری متغیر در برخی موارد در مقیاس اسمی و در مواردی نیز در مقیاس رتبه‌ای بود.

برای اعتبارسنجی پرسشنامه‌ی نگرش‌سنج از اعتبار تجربی از نوع پیش‌بینی<sup>۱</sup> و اعتبار سازه‌ای<sup>۲</sup> استفاده شده است. قبل از اجرای نهایی آزمون، پرسشنامه‌ی مربوط به دانش‌آموزان در مدرسه‌ی نور نبوت منطقه‌ی ۱۱ بر روی ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی سوم راهنمایی اجرا شد و از دانش‌آموزان خواسته شد تا در مورد گویه‌هایی که قابل فهم نیستند، سؤال نمایند. طی این فرایند دو گویه‌ای که دانش‌آموزان بیشترین پرسش و ابهام را در مورد آنها داشتند مورد تجدیدنظر قرار گرفت. در دو سؤال مذکور واژه‌های «اقلیت‌های دینی» و «شبکه‌ی صدا» برای اکثر دانش‌آموزان قابل فهم نبود. ضریب روائی (آلفای کرونباخ) پرسشنامه‌ی مذکور در این مرحله ۰/۸۸ محاسبه شد. پس از اجرای آزمون و جمع‌آوری داده‌ها مجدداً به سنجش روایی ابزار جمع‌آوری داده‌ها اقدام گردید و علاوه بر اینکه ضرایب روایی و سایر مقادیر کمی نظیر میانگین، واریانس و انحراف معیار در مورد ابعاد سه‌گانه‌ی نگرش‌سنج، مورد محاسبه قرار گرفته است، این اطلاعات در مورد کل گویه‌های پرسشنامه‌ی نگرش‌سنج نیز استخراج شد که در جدول

1- Predictive Validity

2- Construct Validity

شماره ۴ ارائه شده است.

جدول (۳) ضریب روایی، واریانس و انحراف معیار نگرش سنج

ضریب روایی	میانگین	واریانس	انحراف معیار
۰/۹۰	۱۴۶/۹۶	۸۹۸/۱۳۴	۲۹/۹۷

علاوه بر محاسبه‌ی ضریب روایی نگرش سنج، تحلیل عاملی<sup>۱</sup> نیز صورت گرفته است. در این مرحله، روش انجام تحلیل عاملی روش «تجزیه به مؤلفه‌های اصلی»<sup>۱</sup> بوده و در میان روش‌های چرخش، از چرخش واریماکس<sup>۲</sup> استفاده شده است. پانزده سؤال از پرسشنامه مربوط به بعد شناختی، بیست و یک گویه مربوط به بعد عاطفی و دوازده گویه مربوط به بعد رفتاری می‌باشد. تحلیل عاملی این گویه‌ها تأییدکننده‌ی وجود ابعاد نهفته و زیربنایی در هر یک از بخش‌ها و ابعاد پرسشنامه است و این امر معرف اعتبار سازه‌ای این بررسی در مورد نگرش اجتماعی است.

جدول (۴) نتایج تحلیل عاملی سؤالات بخش شناختی پرسشنامه‌ی نگرش سنج

مقادیر ویژه	درصد	سؤالات	برچسب عامل	عامل
	۰/۶۵	بحث‌هایی که در مجلس مطرح می‌شود، از کدام شبکه به طور مستقیم پخش می‌شود؟		
	۰/۶۲	آیا مردم می‌توانند در جلسات مجلس شورای اسلامی شرکت کنند؟	آگاهی و ارتباطات اجتماعی	۱
۲/۵۹	۱۷/۳۰	۰/۶۱ مردم چه زمانی می‌توانند با نمایندگان شهر خود ملاقات نمایند؟		
	۰/۶۰	نمایندگان مجلس برای چند سال انتخاب می‌شوند.		
	۰/۵۰	برای رأی دادن باید چند سال داشته باشیم؟		
	۰/۵۰	آیا مردم می‌توانند با نمایندگان خود گفتگوی تلفنی داشته باشند؟		

1 Factor Analysis

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸

ادامه‌ی جدول (۴)

مقادیر ویژه	درصد واریانس تبیین شده	بار عاملی	سوالات	برچسب عامل	عامل
۱/۵۴	۱۰/۲۹	۰/۴۴	تعداد نمایندگان هر شهر در مجلس شورای به چه چیزی بستگی دارد؟	شناخت از نمایندگان مجلس	۲
		۰/۷۰	کدام یک از موارد زیر از وظایف نمایندگان مجلس شورای اسلامی است؟		
		۰/۵۹	مردم چگونه نمایندگان مورد نظر خود را انتخاب می‌کنند؟		
		۰/۵۳	اعضای مجلس شورای اسلامی در ایران چه کسانی هستند؟		
۱/۳۸	۹/۲۳	۰/۴۶	مردم چگونه می‌توانند با نمایندگان خود در مجلس ملاقات نمایند؟	رعایت حقوق دیگران در انتخابات	۳
		۰/۶۸	آیا در انتخابات کسی می‌تواند به جای کس دیگری رأی بدهد؟		
۱/۰۵	۷/۰۶	۰/۵۳	آیا اقلیت‌های مذهبی در مجلس شورای اسلامی نماینده دارند؟	آگاهی از حقوق خود در ارتباط با نمایندگان	۴
		۰/۷۲	آیا مردم در انتخاب نماینده‌ی مورد علاقه‌ی خود آزاد هستند؟		
		۰/۵۲	آیا مردم می‌توانند به نمایندگان خود نامه بنویسند؟		
-	۴۳/۸۹	-	۱۵	-	کل

KMO = 0/82D

Bartlett's Test = 1139/651

Sig = 0/000

جدول شماره (۴) نتایج تحلیل عاملی گویه‌های بخش عاطفی پرسشنامه‌ی نگرش‌سنج

مقادیر ویژه	درصد واریانس تبیین شده	بار عاملی	گویه‌ها	برچسب عامل	عامل
۴/۲۷	۲۰/۳۳	۰/۷۹	نمایندگان مجلس صددرصد به فکر مردم هستند.	اعتماد به نمایندگان مجلس	۱
		۰/۷۶	همه‌ی نمایندگان مجلس، آدم‌های مؤمن و لایقی هستند.		
		۰/۷۶	من فکر میکنم که نمایندگان مجلس به وظایف خود خوب عمل می‌کنند.		
		۰/۷۱	به نظر من نمایندگان مجلس در تصمیم‌گیری‌های خود، مصلحت مردم را کاملاً در نظر می‌گیرند.		
		۰/۷۱	به نظر من مجلس با مردم کاملاً روراست است.		
		۰/۷۰	من نمایندگان مجلس را دوست دارم.		
		۰/۳۷	من از انتخابات خوشم می‌آید.		
		۰/۶۳	به نظر من مردم در انتخابات اراده و قدرت خود را نشان می‌دهند.		
		۰/۵۳	نقش مجلس شورای اسلامی در اداره‌ی کشور بسیار زیاد است.		
		۳/۰۹	۱۴/۷۲		
۰/۵۲	مجلس شورای اسلامی برای اداره‌ی کشور، نهاد بسیار باارزشی است.				
۰/۵۱	من فکر می‌کنم که اگر کشور ما مجلس نداشته باشد، کشورهای بیگانه به ما حمله خواهند کرد.				

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز  
 ► سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸

ادامه‌ی جدول (۴)

مقادیر ویژه	درصد واریانس تبیین شده	بار عاملی	گویه‌ها	برچسب عامل	عامل
		۰/۵۰	من احساس می‌کنم که مردم در انتخاب افراد مورد نظر خود کاملاً آزاد هستند.		
		۰/۴۸	من احساس می‌کنم که رأی من در تعیین سرنوشت کشورم خیلی مؤثر است.		
		۰/۴۷	به نظر من ایران یک کشور کاملاً آزاد است.		
		۰/۶۲	من احساس می‌کنم که مجلس متعلق به مردم است.		
۱/۷۲	۸/۱۹	۰/۵۵	نمایندگان مجلس از اختیارات زیادی برخوردار هستند.	تعلق خاطر به مجلس	۳
		۰/۵۲	من احساس می‌کنم که مجلس به من نیز تعلق دارد.		
		۰/۴۴	من به شنیدن مباحث مجلس علاقه‌مند هستم.		
		۰/۷۴	به نظر من داشتن ارتباطات جناحی و شخصی، در انتخاب شدن نمایندگان هیچ تأثیری ندارد.	اعتماد به انتخابات	۴
۱/۲۳	۵/۸۸	۰/۵۹	به نظر من اگر مردم به کسی رأی ندهند، نمی‌تواند وارد مجلس بشود.		
-	۴۹/۱۳	-	۲۱	-	کل

KMO = 0/928

Bartlett's Test = 4015/731

Sig = 0/000

جدول شماره (۵) نتایج تحلیل عاملی گویه‌های بخش رفتاری پرسشنامه‌ی نگرش سنج

مقادیر ویژه	درصد واریانس تبیین شده	بار عاملی	گویه‌ها	عامل برچسب عامل
		۰/۷۴	من وقتی بزرگ شدم، می‌خواهم نماینده‌ی مجلس شوم.	
		۰/۶۹	اگر شبکه‌ی یک تلویزیون در حال پخش کردن یک برنامه‌ی آموزشی باشد و شبکه‌ی دو گزارش مجلس را پخش کند، من تماشای شبکه دو را ترجیح می‌دهم.	
		۰/۶۸	من به تماشای گزارش‌هایی که در مورد مجلس از تلویزیون پخش می‌شود، کاملاً علاقه‌مند هستم.	اقدام عملی برای ایجاد ارتباط به نمایندگان مجلس
۳/۳۰	۲۷/۵۲	۰/۶۶	من بسیار مشتاقم که در داخل مجلس حضور داشته باشم و بحث نمایندگان مجلس را از نزدیک تماشا کنم.	۱
		۰/۶۳	من اگر بتوانم، حتماً برای نامزدهای انتخاباتی تبلیغ می‌کنم.	
		۰/۵۵	اگر یکی از فامیل‌های من نماینده‌ی مجلس باشد، دوست دارم که با او صمیمی بشوم.	
		۰/۴۵	من اگر مشکلی داشته باشم حتماً به نماینده‌ی شهر خود نامه می‌نویسم.	
		۰/۳۵	اگر یکی از اعضای خانواده‌ام نتواند در محل رأی‌گیری حاضر شود، من به جای او رأی می‌دهم.	
		۰/۸۴	من اگر در سن رأی دادن باشم، رأی می‌دهم.	اقدام عملی برای مشارکت در انتخابات
۲/۷۴	۲۲/۸۸	۰/۸۳	من اگر در سن رأی دادن باشم، حتماً رأی می‌دهم.	۲
		۰/۷۸	من وقتی به سن قانونی رسیدم، با جان و دل در انتخابات شرکت خواهم کرد.	
		۰/۵۳	من اگر نماینده‌ی مجلس بشوم، فقط به فکر منافع مردم خواهم بود.	
-	۵۰	-	۱۲	کل

Bartlett's Test = 3103/674

KMO = 0/894

Sig = 0/000

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز  
 سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸

### یافته‌ها

به‌منظور حصول اطمینان از تأثیر واقعی هر یک از الگوهای آموزشی، اجرای پیش‌آزمون در نظر گرفته شده است. به این ترتیب که ۶ کلاس پس از اجرای پیش‌آزمون، در معرض آموزش قرار گرفتند و ۶ کلاس نیز بدون انجام پیش‌آزمون آموزش دیدند. تحلیل آماری دقیق‌تر در رابطه با میزان تأثیر واقعی هر یک از الگوها و تفاوت میانگین نمرات آزمودنی‌های گروه اول (گروهی که از آنها پیش‌آزمون گرفته شده است) و گروه دوم (گروهی که از آنها پیش‌آزمون گرفته نشده است) در سطور پسین ارائه خواهد شد. آماره‌های توصیفی مربوط به آزمودنی‌هایی که پیش‌آزمون دریافت کرده‌اند و آزمودنی‌هایی که بدون پیش‌آزمون در معرض آموزش قرار گرفته‌اند، در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول شماره (۶) توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر حسب نحوه‌ی آزمون

نحوه‌ی آزمون	آماره	فراوانی	درصد	درصد معتبر	درصد جمع‌ی
با پیش‌آزمون	۱۵۶	۱۵۶	۵۱	۵۱	۵۱
بدون پیش‌آزمون	۱۵۰	۱۵۰	۴۹	۴۹	۱۰۰
جمع کل	۳۰۶	۳۰۶	۱۰۰	۱۰۰	-

همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌گردد، ۱۵۶ نفر از دانش‌آموزان هم در پیش‌آزمون و هم در پس‌آزمون شرکت نموده‌اند و ۱۵۰ نفر فقط در پس‌آزمون شرکت نموده‌اند.

### مقایسه‌ی بین میانگین نمره‌ی کل نگرش آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

میانگین نمره‌ی کل نگرش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر است با ۱۴۳/۳۱ و ۱۵۰/۷۱. نتایج آزمون تفاوت میانگین (T-Test) مربوط به نمره‌ی کل نگرش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفصیل در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول (۷) آزمون تفاوت میانگین (T-Test) نمره‌ی کل نگرش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

نوع آزمون	آماره	تعداد آزمودنی‌ها	میانگین	انحراف معیار	اشتباه معیار	t محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
پیش آزمون	۱۵۵	۱۴۳/۳۱	۲۷/۳۹	۲/۱۶۵۴	۲/۴۷۶	۳۰۵	۰/۰۱۴	
پس آزمون	۱۵۱	۱۵۰/۷۱	۲۵/۶۸	۲/۰۵۶۳				

مطابق جدول ۷ از آنجایی که مقدار t محاسبه شده (۲/۴۷۶) در درجه‌ی آزادی ۳۰۵ از تی جدول (۱/۹۶) در سطح ۰/۰۵ بزرگتر است، نتیجه گرفته می‌شود اختلاف بین دو گروه (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) معنی‌دار است.

#### مقایسه‌ی بین میانگین نمره‌ی کل نگرش آزمودنی‌ها براساس نوع آزمون

ضرورت دارد که بین میانگین نمره کل نگرش براساس نوع آزمون (کلاس‌هایی که در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت نموده‌اند با کلاس‌هایی که فقط در پس آزمون شرکت نموده‌اند) مقایسه صورت گیرد. جدول ۸ اطلاعات دقیق‌تری را در این زمینه ارائه می‌دهد.

جدول شماره (۸) مقایسه‌ی بین میانگین نمره‌ی کل نگرش آزمودنی‌ها براساس نوع آزمون

نوع آزمون	آماره	تعداد آزمودنی‌ها	میانگین	انحراف معیار	اشتباه معیار	t محاسبه شده	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
پیش آزمون	۱۵۰	۱۵۰/۷۱	۲۵/۶۸	۲/۰۵۶۳	۰/۱۸۴	۳۰۵	۰/۱۸	
پس آزمون	۱۵۶	۱۴۶/۹۰	۲۴/۳۶	۱/۹۸۹۳				

باتوجه به جدول ۸ مقدار t محاسبه شده (۰/۱۸۴) در درجه‌ی آزادی ۳۰۴ از t جدول (۱/۹۶) در سطح معنی‌داری ۰/۰۵، کوچک‌تر است، بنابراین بین دانش‌آموزانی که هم در پیش‌آزمون و هم در پس‌آزمون شرکت نموده‌اند با دانش‌آموزانی که فقط در پس‌آزمون شرکت نموده‌اند، تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که تغییر در نمره‌های نگرش دانش‌آموزان، نتیجه‌ی آموزش بوده و

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸

ناشی از اجرای پیش آزمون نمی‌باشد. به عبارت دیگر، اجرای پیش‌آزمون در آزمودنی‌ها حساسیتی نسبت به متغیر مستقل ایجاد نکرده و بر آنها اثر آموزندگی نداشته است.

**مقایسه بین اثربخشی سه رویکرد رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی**

نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه در مورد رویکردهای به‌کار گرفته شده در این پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین میزان اثربخشی رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، و ساخت‌گرایی وجود دارد. میانگین اثربخشی آنها به ترتیب برابر است با ۱۴۴/۱۷، ۱۴۱/۸۵، ۱۵۰/۵۴. نتایج حاصل از این تحلیل در جدول‌های ۹ و ۱۰ ارائه شده است.

**جدول شماره (۹) نتایج توصیفی تحلیل واریانس یک‌طرفه در مورد میزان اثربخشی رویکردهای سه‌گانه بر نگرش**

الگو	آماره	تعداد آزمودنی	میانگین	انحراف معیار	اشتباه معیار	حداقل	حداکثر
رفتارگرایی	۱۰۶	۱۴۴/۱۷۷۴	۲۳/۲۹۳۰	۱/۸۵۸۹	۵۹/۰۰	۱۹۲/۰۰	
شناخت‌گرایی	۹۵	۱۴۱/۸۵۵۴	۲۷/۱۲۲۳	۲/۲۶۰۱	۵۸/۰۰	۱۹۴/۰۰	
ساخت‌گرایی	۱۰۵	۱۵۰/۵۴۷۷	۲۳/۸۴۸۴	۱/۸۵۶۶	۴۴/۰۰	۲۱۲/۰۰	
جمع کل	۳۰۶	-	-	-	-	-	

همان‌طور که در جدول ۹ ملاحظه می‌شود، الگوی ساخت‌گرایی بیشترین (۱۵۰/۵۴۷) و الگوی شناخت‌گرایی کمترین (۱۴۱/۸۵۵) میانگین را به خود اختصاص داده‌اند.

**جدول (۱۰) تحلیل واریانس یک طرفه میانگین اثربخشی الگوهای پنج‌گانه بر نگرش**

منبع تغییرات	درجه آزادی	مجموع مربعات	میانگین مربعات	کمیت F	سطح معنی‌داری
میان گروهی	۲	۶۳۶۹/۹۵۱	۳۱۸۴/۹۷۵	۵/۲۰۹	۰/۰۰۰
درون گروهی	۳۰۳	۲۸۳۱۱۱/۳۷۹	۶۱۱/۴۷۲	-	-
کل	۳۰۵	۲۸۹۴۸۱/۳۳۰	-	-	-

باتوجه به اینکه آزمون تحلیل واریانس میزان تفاوت تأثیر الگوهای سه‌گانه معنی‌دار می‌باشد، از این‌رو در جدول ۱۱ با استفاده از آزمون تبعی LSD نشان داده شده است که تفاوت مورد اشاره عمدتاً ناشی از تفاوت میانگین الگوی ساخت‌گرایی با شناخت‌گرایی می‌باشد.

جدول (۱۱) حداقل تفاوت معنی‌دار بین میانگین اثربخشی الگوها (LSD)

الگوها (I)	الگوها (J)	رفتارگرایی	شناخت‌گرایی	ساخت‌گرایی
رفتارگرایی	-	۲/۳۲۲	۶/۳۷۰**	
شناخت‌گرایی	-۲/۳۲۲	-	۸/۶۹۲***	
ساخت‌گرایی	۶/۳۷۰**	۸/۶۹۲***	-	
* معنی‌دار در سطح ۰/۰۵		Mean Difference (I-J)		
** معنی‌دار در سطح ۰/۰۱		*** معنی‌دار در سطح ۰/۰۰۱		

همان‌طور که در جدول ۱۱ ملاحظه می‌شود تفاوت بین میانگین اثربخشی رویکردهای شناخت‌گرایی و رفتارگرایی معنی‌دار نمی‌باشد. اما تفاوت بین میانگین اثربخشی رویکرد ساخت‌گرایی و رفتارگرایی، و همچنین بین میانگین اثربخشی رویکردهای ساخت‌گرایی و شناخت‌گرایی معنی‌دار بوده و این تفاوت بین رویکرد ساخت‌گرایی با رویکرد شناخت‌گرایی بیشتر از تفاوت بین رویکرد ساخت‌گرایی با رفتارگرایی است.

#### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه‌ی تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر سه رویکرد رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، و ساخت‌گرایی بر شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزان پایه‌ی سوّم راهنمایی انجام گرفت. پژوهش مجموعاً در بین ۳۰۶ دانش‌آموز انجام شد.

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز ▶

سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸ ▶

---

داده‌های جمع‌آوری شده با آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه و آزمون تبعی LSD تحلیل شده و نتایج زیر حاصل شد.

**فرضیه‌ی اول پژوهش:** بین شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد شناخت‌گرایی آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

آزمون آماری تحلیل واریانس یک‌طرفه تفاوت معنی‌دار بین تأثیر رویکرد ساخت‌گرایی و شناخت‌گرایی را نشان داد. همچنین، آزمون تبعی LSD نشان داد که تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر ساخت‌گرایی بر شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزان بیشتر از تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد شناخت‌گرایی است. بنابراین فرضیه‌ی اول پژوهش تأیید شد.

**فرضیه‌ی دوم پژوهش:** بین شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساخت‌گرایی آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

آزمون آماری تحلیل واریانس یک طرفه تفاوت معنی‌دار بین تأثیر رویکرد ساخت‌گرایی و رفتارگرایی را نشان داد و نیز آزمون تبعی LSD نشان داد که تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر ساخت‌گرایی بر شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزان بیشتر از تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی است. بنابراین فرضیه‌ی دوم پژوهش نیز تأیید شد.

**فرضیه‌ی سوم پژوهش:** بین شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد شناخت‌گرایی آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

تحلیل واریانس یک‌طرفه‌ی داده‌ها و آزمون LSD تفاوت معناداری بین میانگین اثربخشی طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد شناخت‌گرایی با رفتارگرایی را نشان ندادند. بنابراین فرضیه‌ی سوم پژوهش تأیید نشد.

نتایج پژوهش سوری (۱۳۷۸) نشان می‌دهد که تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر الگوی «گانیه و بریگز» بر یادگیری دانش‌آموزان (در درس علوم) بیشتر از تأثیر طراحی آموزشی برمبنای الگوی «مریل» و «روش سنتی» است. در حالی که نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد «شناخت‌گرایی» (الگوی گانیه و بریگز) بر شکل‌گیری و تغییر نگرش دانش‌آموزان کمتر از تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد «ساخت‌گرایی» (الگوی جاناسن) می‌باشد، بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که استفاده از الگوی طراحی «گانیه و بریگز» برای نیل به هدف‌های شناختی مناسب‌تر است، و برای هدف‌های مربوط به حیطه عاطفی به‌طور اعم و تغییر نگرش به‌طور اخص در مقایسه با رویکرد ساخت‌گرایی مناسب به نظر نمی‌رسد.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش کاظمی (۱۳۷۹) همسویی دارد. زیرا نتایج پژوهش کاظمی نشان می‌دهد که تأثیر روش تدریس «بحث گروهی» بر تغییر نگرش دانش‌آموزان بیشتر از تأثیر روش تدریس «سخنرانی» و «ایفای نقش» می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد «ساخت‌گرایی» بر تغییر نگرش دانش‌آموزان بیشتر از تأثیر طراحی آموزشی مبتنی بر رویکردهای «رفتارگرایی» و «شناخت‌گرایی» است و از آنجائی که یکی از عناصر اصلی طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد «ساخت‌گرایی» مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند آموزش و تغییر نگرش دانش‌آموزان با استفاده از بحث گروهی می‌باشد، لذا این نتایج با نتایج پژوهش کاظمی همسویی دارد.

هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر، این فرض ساخت‌گرایان را که یادگیری را با خلق معنا از تجربه معادل می‌دانند و معتقدند که فرد و عوامل محیطی و تعامل بین آنها بر

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸

---

شکل‌گیری دانش مؤثر هستند، را در مورد شکل‌گیری و تغییر نگرش مورد تأیید قرار داد. ساخت‌گرایان معتقدند که معرفت به صورت انفعالی انباشته نمی‌شود، نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که تغییر نگرش زمانی بهتر رخ می‌دهد که دانش‌آموز فعالانه در بحث‌های گروهی مشارکت داشته باشد.

تاریخ دریافت نسخه‌ی اولیه‌ی مقاله : ۸۶/۱۲/۱۲

تاریخ دریافت نسخه‌ی نهایی مقاله: ۸۷/۰۷/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۷/۹/۱۶

## References

## منابع

- اشرفی، ابوالفضل (۱۳۷۷). «بررسی عوامل مؤثر بر گرایش نوجوانان به الگوهای فرهنگ غربی در تهران»، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- رجایی، علیرضا (۱۳۸۱). «نقش خانواده، مدرسه، همسالان و رسانه‌های گروهی در رفتارهای انحرافی نوجوانان پسر»، فصلنامه دانش و پژوهش، شماره ۱۱ و ۱۲، صص ۴۵-۷۴.
- سعیدی رضوانی، محمود و پرتو عین‌الدین، مسلم (۱۳۷۹). «بررسی عوامل مؤثر بر جذب دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران به زندگانی و شخصیت امام علی(ع)»، مجموعه مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی(ع)، (صص ۶۷۲-۶۶۱)، تهران: نشر تربیت اسلامی.
- سوری، معصومه (۱۳۷۸). «مقایسه‌ی الگوهای مختلف طراحی آموزشی در یادگیری کتب علوم دبستان در منطقه ۳ کرج»، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- قاضی طباطبایی، محمود و ودادهیر، ابوعلی (۱۳۸۰). «سوگیری هنجاری در علم و تحقیقات ادانشگاهی ایران»، نشریه‌ی دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز.
- صلیبی، ژاسنت (۱۳۸۲). فرهنگ توصیفی روانشناسی اجتماعی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کاظمی، یحیی (۱۳۷۹). «مقایسه تأثیر روش‌های تدریس سخنرانی، بحث گروهی، و ایفای نقش بر تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم خود و هدف‌های ارزشی درس دینی سال اول راهنمایی تحصیلی»، (پروژه‌ی تحقیقاتی)، وزارت آموزش و پرورش: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال چهارم شماره ۱۳، بهار ۱۳۸۸

---

وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مرکز تحقیقات (تیر ۱۳۷۱). گزارش پایانی کارگاه منطقه‌ای یونسکو در خصوص اتخاذ راهبردهایی برای آموزش ارزش‌ها در غالب عناوین علوم و تکنولوژی.

وزارت آموزش و پرورش، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی (۱۳۸۰). *راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی [جزوه]*، تهران: مدرسه.

وزارت آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۱). *اهداف دوره راهنمایی تحصیلی [بروشور]*، تهران: مدرسه.

فردانش، هاشم (۱۳۸۲). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*، تهران: سمت.

Gropper, G.M. (1982). "A Behavioral Approach to Instructional Prescription". In C.M. Reigeluth (Eds.), *Instructional Design: Theories and Models Volume I* (PP. 101 – 161). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Jonassen, D. (1999). "Designing Constructivist Learning Viron Environments". In C.M. Reigeluth (Eds.), *Instructional Design: Theories and Models Volume II* (PP. 215-239). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.