





**دانشگاه بیر جند**

**دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی**

**پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی**

**گرایش برنامه‌ریزی درسی**

**عنوان:**

**نقش جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی معلمان بر کیفیت تدریس آنان و**

**سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر بیر جند**

**استاد راهنما:**

**دکتر محسن آیتی**

**دکتر محمد اکبری بورنگ**

**استاد مشاور:**

**دکتر اسدالله زنگویی**

**نگارش:**

**فاطمه غلام زاده**

**مهر ماه ۱۳۹۳**

تقدیم به:

ماحصل آموخته هایم را تقدیم می کنم به آنان که مهر آسمانی شان آرام بخش آلام زمینی ام است:

به استوارترین تکیه گاهم، دستان پر مهر پدرم

به سبزترین نگاه زندگیم، چشمان سبز مادرم

که هر چه آموختم در مکتب عشق شما آموختم

و هر چه بکوشم قطره ای از دریای بی کران مهربانیتان را سپاس نتوانم بگویم.

و به همسرم، اسطوره زندگیم، پناه خستگیم و امید بودنم، که سایه مهربانیش سایه سار زندگیم می

باشد، او که اسوه صبر و تحمل بوده و مشکلات مسیر را برایم تسهیل نمود.

و به برادران و خواهرانم:

که با هم آغاز کردیم، در کنار هم آموختیم و به امید هم به آینده چشم می دوزیم. قلبم لبریز از عشق

به شماست و خوشبختی تان منتهای آرزویم.

## تقدیر

سپاس یگانه‌ای را که مهربانیش جانشین نداشته‌هایم است، او که در هر لحظه‌ای که فراخواندمش پاسخ داد و هرگز در رنج‌ها تنهایم نگذاشت و یاریم کرد تا این راه را به پایان برسانم. سپاس او را که نعمت حیات را به ما ارزانی داشت و مسیری پیموده نمی‌شود، مگر به خواست و اراده او و اکنون که در این جا ایستاده‌ام همه عنایت و لطف اوست.

زیباترین مراتب تقدیر و تشکر خود را به حضور استادان محترم راهنما، جناب آقای دکتر آیتی و جناب آقای دکتر اکبری که با بردباری و ارائه پیشنهادهای اندیشمندانه و ارزنده در جهت تصحیح و تنظیم مطالب این پایان نامه مرا یاری نمودند، تقدیم می‌دارم.

خالصانه مراتب قدردانی و سپاس خویش را نسبت به استاد محترم مشاور، جناب آقای دکتر زنگویی که با روی گشاده و علاقه‌مندی وافر با ارائه نظرات اصلاحی، برای تکمیل و ارتقا کیفیت این پایان نامه مرا یاری نمودند، تقدیم می‌نمایم.

مراتب سپاس و قدردانی خود را از استادان فرزانه و دلسوز؛ جناب آقایان دکتر عسگری و دکتر پورشافعی که زحمت داوری این پایان نامه و خانم دکتر سینی که نماینده تحصیلات تکمیلی را متقبل شدند تقدیم می‌دارم.

در آخر نیز از پدر و مادر عزیزم که در تمام عرصه‌های زندگی یار و یاور بی‌چشم داشت برای من بوده‌اند، از همسر مهربانم که با صبرش در تمامی لحظات همراه و همگام من بوده‌است کمال تشکر و قدردانی را دارم.

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی کیفیت تدریس معلمان و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر حسب جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر بیرجند انجام شده‌است. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری مورد نظر در این پژوهش شامل کلیه معلمان شهر بیرجند و کلیه دانش‌آموزان معلمانی که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به کار تدریس و تحصیل بوده‌اند؛ که تعداد ۱۵۰ نفر از معلمان به روش نمونه‌گیری ساده و در ارتباط با هر معلم ۶ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی چانگ و وونگ (۲۰۰۲) که روایی محتوایی آن قبلاً توسط سازندگان آن تأیید شده بود و پایایی آن در این پژوهش ۰/۶۳ به دست آمد، پرسشنامه کیفیت تدریس سراج (۲۰۰۳) که ضریب پایایی آن ۰/۷۱ به دست آمد و همچنین پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) که ضریب پایایی آن ۰/۵۷ به دست آمد، استفاده شده‌است. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی معلمان با کیفیت تدریس آنان رابطه دارد. نتایج آزمون رگرسیون گام به گام نشان داد که سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر حسب جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی معلمان آنان، تنها رویکرد التقاطی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باشد. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که از مؤلفه‌های کیفیت تدریس تنها بعد ارزشیابی تدریس می‌تواند پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باشد. همچنین نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی معلمان بر حسب سابقه‌کاری و جنسیت آنان متفاوت نیست.

**واژگان کلیدی:** جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی، کیفیت تدریس، سرزندگی تحصیلی

## فهرست مطالب

عنوان	صفحه
<b>فصل اول: کلیات پژوهش</b>	<b>۱</b>
مقدمه	۲
۱-۱. بیان مسأله	۳
۲-۱. اهمیت و ضرورت تحقیق	۸
۳-۱. گزاره‌های پژوهش	۱۰
۱-۳-۱. اهداف اصلی پژوهش	۱۰
۲-۳-۱. اهداف فرعی پژوهش	۱۰
۴-۱. سؤالات پژوهش	۱۰
۱-۴-۱. سؤالات اصلی پژوهش	۱۰
۲-۴-۱. سؤالات فرعی پژوهش	۱۰
۵-۱. تعریف متغیرهای پژوهش	۱۰
۱-۵-۱. تعاریف نظری	۱۰
۲-۵-۱. تعاریف عملیاتی	۱۲
<b>فصل دوم: مبانی نظری و پیشینه پژوهش</b>	<b>۲</b>
مقدمه	۱۴
۱-۲. مبانی نظری سرزندگی تحصیلی	۱۵
۱-۱-۲. مفهوم سرزندگی	۱۶

۱۶	..... نظریه خودتعیینگری دسی و رایان ۲-۱-۲
۱۸	..... تفاوت سرزندگی و شادکامی ۳-۱-۲
۱۹	..... منابع سرزندگی ۴-۱-۲
۲۰	..... انواع سرزندگی ۵-۱-۲
۲۱	..... مفهوم سرزندگی تحصیلی ۶-۱-۲
۲۱	..... پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ۷-۱-۲
۲۴	..... سرزندگی تحصیلی و سازگاری تحصیلی ۸-۱-۲
۲۵	..... مبانی نظری کیفیت تدریس ۲-۲
۲۶	..... مفهوم تدریس ۱-۲-۲
۲۷	..... ماهیت تدریس ۲-۳-۲
۲۸	..... نظریه‌های تدریس ۳-۲-۲
۲۹	..... سبک‌های تدریس ۴-۲-۲
۳۱	..... کیفیت تدریس ۵-۲-۲
۳۴	..... عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس ۶-۲-۲
۳۷	..... تفاوت بین تدریس باکیفیت و تدریس موفق و تدریس خوب ۷-۲-۲
۳۸	..... الگوهای تدریس ۸-۲-۲
۴۰	..... مبانی نظری جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی ۳-۲
۴۰	..... مفهوم جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی ۱-۳-۲
۴۱	..... جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی معلمان ۲-۳-۲
۴۲	..... طبقه‌بندی‌های ارائه شده از جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی ۳-۳-۲
۴۲	..... جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی از دیدگاه آیزنر و والنس ۱-۳-۳-۲
۴۷	..... رویکرد به‌گزینی شوآب ۲-۳-۳-۲

۴۷	..... دیدگاه‌های برنامه درسی از منظر میلر
۵۰	..... دیدگاه‌های برنامه درسی از نظر مکنیل
۵۱	..... سنت‌های برنامه درسی از دیدگاه شوبرت
۵۳	..... نظریه‌های برنامه درسی از دیدگاه کلیبارد
۵۴	..... جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی از نظر الکساندر و لوئیس
۵۴	..... جهت‌گیری‌های برنامه درسی از نظر کلاین
۵۵	..... جهت‌گیری‌های برنامه درسی از نظر مک کرن
۵۶	..... جهت‌گیری‌های برنامه درسی از نظر رون میلر
۵۸	..... <b>پیشینه پژوهش</b>
۵۸	..... ۱-۴-۲. تحقیقات داخل کشور
۵۸	..... ۱-۱-۴-۲. تحقیقات مربوط به ارتباط سرزندگی تحصیلی با متغیرهای مختلف
۶۰	..... ۲-۱-۴-۲. تحقیقات مربوط به ارتباط کیفیت تدریس با متغیرهای مختلف
۶۳	..... ۳-۱-۴-۲. تحقیقات مربوط به جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی
۶۵	..... ۲-۴-۲. تحقیقات خارج کشور
۶۵	..... ۱-۲-۴-۲. تحقیقات انجام شده در زمینه سرزندگی تحصیلی
۶۶	..... ۲-۲-۴-۲. تحقیقات مربوط به ارتباط کیفیت تدریس با متغیرهای مختلف
۶۷	..... ۳-۲-۴-۲. تحقیقات مربوط به جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی با متغیرهای مختلف
۷۰	..... ۵-۲. جمع بندی
۱۴	..... <b>فصل سوم: روش شناسی پژوهش</b>
۷۲	..... مقدمه
۷۲	..... ۱-۳. روش پژوهش



۲۲	..... ۲-۳. جامعه آماری
۷۲	..... ۳-۳. نمونه و روش نمونه‌گیری
۷۲	..... ۴-۳. ابزار پژوهش
۷۲	..... ۱-۴-۳. پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی
۷۳	..... ۲-۴-۳. پرسشنامه کیفیت تدریس
۷۴	..... ۳-۴-۳. پرسشنامه سرزندگی تحصیلی
۷۴	..... ۵-۳. روش‌های تجزیه و تحلیل اطلاعات
۷۲	..... فصل چهارم: یافته‌های پژوهش
۷۷	..... مقدمه
۷۷	..... ۱-۴. اطلاعات توصیفی گروه نمونه
۷۷	..... ۱-۱-۴. فراوانی گروه نمونه برحسب جنسیت
۷۸	..... ۲-۲-۴. فراوانی گروه نمونه بر اساس سابقه کاری
۷۸	..... ۳-۲-۴. فراوانی گروه نمونه بر اساس مدرک تحصیلی
۷۹	..... ۴-۲-۴. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش
۷۹	..... ۳-۴. تحلیل استنباطی داده‌های پژوهش
۸۰	..... ۱-۳-۴. پاسخ به سؤال‌های اصلی پژوهش
۸۰	..... سؤال ۱
۸۵	..... سؤال ۲
۸۶	..... ۳-۳-۴. پاسخ به سؤالات فرعی پژوهش
۸۶	..... سؤال ۱
۸۷	..... سؤال ۲

۸۸	سؤال ۳
۷۷	فصل پنجم: بحث و نتیجه گیری
۹۱	مقدمه
۹۱	۱-۵. خلاصه نتایج سؤالات پژوهش
۹۱	۱-۱-۵. سؤال اول
۹۳	۲-۱-۵. سؤال دوم
۹۴	۳-۱-۵. سؤال سوم
۹۶	۴-۱-۵. سؤال چهارم
۹۶	۵-۱-۵. سؤال پنجم
۹۷	۲-۵. نتیجه گیری
۹۸	۳-۵. محدودیت های پژوهش
۹۹	۴-۵. پیشنهادها
۹۹	۱-۴-۵. پیشنهادهای کاربردی
۹۹	۲-۴-۵. پیشنهادهای پژوهشی
۹۱	فهرست منابع و مآخذ
۱۰۲	الف: منابع فارسی
۱۰۶	ب: منابع انگلیسی

## فهرست جداول

عنوان

صفحه

جدول ۱-۲. عوامل مؤثر در تدریس	۳۵
جدول ۲-۲. عوامل مؤثر بر تدریس به صورت مختصر از دیدگاه متخصصان	۳۶
جدول ۳-۲. الگوهای تدریس	۳۸
جدول ۴-۲. طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده درباره جهت‌گیری‌های برنامه درسی	۵۶
جدول ۱-۱-۴. فراوانی و درصد گروه نمونه (معلمان) بر اساس جنسیت	۷۷
جدول ۲-۱-۴. فراوانی و درصد گروه نمونه (دانش‌آموزان) بر اساس جنسیت	۷۷
جدول ۲-۴. فراوانی گروه نمونه بر اساس سابقه کاری	۷۸
جدول ۳-۴. نتایج توزیع فراوانی و درصد افراد نمونه پژوهش بر حسب مدرک تحصیلی	۷۸
جدول ۴-۴. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها	۷۹
جدول ۵-۴. پیش‌بینی طرح درس معلم بر اساس جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی	۸۰
جدول ۶-۴. نتایج تحلیل واریانس طرح درس بر حسب جهت‌گیری‌ها	۸۰
جدول ۷-۴. نتایج ضرایب رگرسیون طرح درس معلم بر حسب جهت‌گیری‌ها	۸۱
جدول ۸-۴. پیش‌بینی انجام تدریس بر اساس جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی	۸۱
جدول ۹-۴. نتایج تحلیل واریانس انجام تدریس بر حسب جهت‌گیری‌ها	۸۱
جدول ۱۰-۴. نتایج ضرایب رگرسیون انجام تدریس بر حسب جهت‌گیری‌ها	۸۲

- جدول ۴-۱۱. پیش‌بینی ارزشیابی تدریس معلم بر اساس جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی ..... ۸۲
- جدول ۴-۱۲. نتایج تحلیل واریانس ارزشیابی تدریس برحسب جهت‌گیری‌ها ..... ۸۳
- جدول ۴-۱۴. پیش‌بینی روابط بین فردی معلم بر اساس جهت‌گیری‌ها ..... ۸۴
- جدول ۴-۱۵. نتایج تحلیل واریانس روابط بین فردی برحسب جهت‌گیری‌ها ..... ۸۴
- جدول ۴-۱۶. نتایج ضرایب رگرسیون مربوط به روابط بین فردی برحسب جهت‌گیری‌ها ..... ۸۵
- جدول ۴-۱۷. پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس جهت‌گیری‌ها ..... ۸۵
- جدول ۴-۱۸. نتایج تحلیل واریانس سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر حسب جهت‌گیری‌ها ..... ۸۶
- جدول ۴-۱۹. نتایج ضریب رگرسیون مربوط به سرزندگی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری‌ها ..... ۸۶
- جدول ۴-۲۰. پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس کیفیت تدریس معلمان ..... ۸۶
- جدول ۴-۲۱. نتایج تحلیل واریانس سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس کیفیت تدریس معلمان ..... ۸۷
- جدول ۴-۲۲. نتایج ضریب رگرسیون مربوط به سرزندگی تحصیلی بر اساس کیفیت تدریس معلمان ..... ۸۷
- جدول ۴-۲۳. بررسی جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی معلمان برحسب سابقه‌کاری آنان ..... ۸۸
- جدول ۴-۲۴. بررسی جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی معلمان برحسب جنسیت آنان ..... ۸۸

## پیوست‌ها

۱۱۷.....	پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه‌درسی
۱۲۰.....	پرسشنامه کیفیت تدریس
۱۲۲.....	پرسشنامه سرزندگی تحصیلی
۱۲۳.....	Abstract

# فصل اول

## کلیات پژوهش

زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیرمی‌گذارد و در آنجا لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشینند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود؛ اما در زندگی روزانه‌ی تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله؛ نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتمادبه‌نفس در نتیجه‌ی عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و...) مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند. سرزندگی تحصیلی، توانایی برخورد با چالش‌ها و موانع زندگی روزانه تحصیلی است. یکی از عواملی که بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در فرآیند تحصیل می‌باشد (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱). معلمان بیشترین سهم را در سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارا می‌باشند. معلمی که مطالب خویش را به سبک پویا و با اشتیاق عرضه می‌دارد، فضای کلاس را متحول می‌سازد و دانش‌آموزان وی از انگیزش درونی نسبت به مطالب درسی و نیز انرژی بیشتری در کلاس درس دارند.

یادگیری دانش‌آموزان در مدارس، به عوامل بسیار زیادی از جمله سوابق خانوادگی، انگیزه دانش‌آموزان از تحصیل، برنامه‌ریزی درسی، زمان اختصاص‌یافته به آموزش تمرین، توانایی دبیران در اداره کلاس، موقعیت و تحصیلات دبیران و رفتار آنان در کلاس بستگی دارد؛ اما تا زمانی که کیفیت تدریس معلمان به‌طور رضایت‌بخش حل نشود، پرداختن به سایر مسائل آموزش و پرورش، نظیر تدوین برنامه‌ها و طراحی مراحل آموزش و پرورش و ... امر بیهوده‌ای است. معلمان نسبت به برنامه درسی و همه عناصر آن دیدگاه و رویکردی اتخاذ می‌کنند و هر برنامه درسی در نهایت به‌وسیله معلم، نگرش‌ها و باور او به اجرا درمی‌آید. معلمان باورهای قوی دارند که تأثیر زیادی بر انتخاب محتوا و روش‌های آموزشی آنان می‌گذارد و بین باورهای معلمان با رفتار تدریس آنان و هدف‌های یادگیری‌شان ارتباط نزدیکی وجود دارد (بریکویس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰؛ کرونین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱؛ و لامپ، هانی، و کزرنیاک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). مسأله اصلی، ذهن و تفکر معلمان است. از اینرو نظام آموزشی نیازمند معلمانی است که به باور و بینشی صحیح نسبت به برنامه درسی نائل آیند و تدریس باکیفیتی را در کلاس به اجرا بگذارند تا از این طریق سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد.

---

<sup>1</sup> Brickhouse

<sup>2</sup> Cronin

<sup>3</sup> Lumpe & Haney & Czerniak

## ۱-۱. بیان مسأله

سرزندگی<sup>۱</sup> به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی در بسیاری از نظام‌های پژوهشی بهزیستی ذهنی مطرح می‌باشد. اهمیت توجه به این مسأله تا حدی است که امروزه درمورد بهزیستی ذهنی شاخص‌های ملی تهیه می‌شود و آن قدر این مسأله اهمیت دارد که هر کشور یک شاخص بهزیستی ذهنی را برای جامعه خود ساخته است (مایرز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). سرزندگی به عنوان حسی آشنا معرفی شده است که تاریخچه آن مربوط به مکاتب سلامت روانی است. این حس در نتیجه خودشکوفایی و انگیزش درونی ایجاد می‌شود و هرگونه کنترل شدید یا اجبار به انجام کاری از میزان انرژی فرد می‌کاهد که همان اساس نظریه خود تعیینی و پایه‌ی تئوریک مفهوم سرزندگی می‌باشد. احساس سرزندگی از هر دو عامل جسمانی و روانی تأثیر می‌پذیرد و از نظر میزان فعالیت و تأثیر میزان انگیزش با شادمانی متفاوت است. به این معنی که شخص سرزنده یک حالت فعالانه دارد و سرشار از انرژی است. همچنین نوع انگیزش بسته به این که درونی باشد یا از محیط خارج کنترل شود بر آن تأثیر می‌گذارد (تقی‌زاده، ۱۳۸۵). رایان و فردریک<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) مقیاس سرزندگی را معرفی کردند که در آن توجه به عملیاتی کردن سازه انرژی انجام شده است. از طرف دیگر لوین<sup>۴</sup> (۱۹۷۹) سرزندگی را به عنوان تابعی از عوامل پویا در نظریه‌های روان‌درمانی و کار بالینی به کار گرفت، که گام مهم دیگر در مطرح کردن مجدد انرژی درونی در پژوهش‌های تجربی بود. تایر<sup>۵</sup> (۱۹۸۷) با استفاده از فهرست واریسی صفات گوناگون به بررسی بازنمایی ذهنی انرژی پرداخت و کاربرد آن را در ورزش و تغذیه نشان داد. تایر یکی از متغیرهای پژوهشی خود را انرژی نامیده است که شامل پنج صفت (سرزنده، پرتوان، فعال، نیرومند و سرشار از انرژی) می‌باشد. وی نشان داد که روابط نظام‌دار بین این متغیرها وجود دارد که دلیل آن توانمند بودن آن‌ها در فائق آمدن بر این مشکلات است

شخص سرزنده، فردی است که سرزنده بودنش نه تنها در فعالیت و بهره‌وری فردی ابراز می‌شود، بلکه این سرزندگی به‌طور مسری به افرادی که با این فرد در ارتباطند سرایت می‌کند و برای دیگران نیز موجب انرژی‌زایی می‌شود (پترسون و سلیگمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از دین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). مسأله مهمی که باید متذکر شد این است که سرزندگی چیزی بیش از برانگیختگی است و سرزندگی یک آمیختگی با انرژی مثبت دارد (دین،

<sup>1</sup> Vitality

<sup>2</sup> myers

<sup>3</sup> Ryan & Frederick

<sup>4</sup> Levine

<sup>5</sup> Tayer

<sup>6</sup> Peterson and Seligman

<sup>7</sup> Dean



۲۰۰۶). سرزندگی تحصیلی<sup>۱</sup>، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه‌ی روانشناسی مثبت منعکس می‌کند. سرزندگی تحصیلی به‌صورت توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه‌ی مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱). مارتین و مارش<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) تصریح کردند که سؤالات چالش برانگیزی وجود دارند که در زمینه‌ی تحصیلی نیاز به توجه دارند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام‌شده به‌طور واضح این امر را حمایت می‌کنند (فین و راک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷؛ گنزالز و پادیللا<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷؛ کترال<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸؛ و اوراستریت و براون<sup>۶</sup>، ۱۹۹۹). با توجه به این‌که اکثر کودکان و نوجوانان در محیط تحصیلی هستند، لازم است که ناملازمات تحصیلی و راه‌هایی را که با این مشکلات برخورد می‌کنند دانسته شود. بنابراین بهتر است که پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی را که موجب سرزندگی است، شناسایی کرد. یکی از این عوامل تأثیرگذار، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در فرآیند تحصیل است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

پژوهش‌ها حاکی از آن است که بین جو روانی اجتماعی حاکم بر کلاس و عملکردهای تحصیلی، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. گاهی ممکن است جو موجود در کلاس درس باعث شود دانش‌آموزان دچار تنش و چالش شوند. در مقابله با این مسائل، تنها دانش‌آموزانی موفق عمل می‌کنند که توانایی و قابلیت مواجه‌شدن با چالش‌ها را دارا هستند. سرزندگی تحصیلی، یکی از توانمندی‌های اثرگذار در تعلیم و تربیت شناخته شده است که دانش‌آموزان از آن به‌عنوان راهبرد مقابله با مسائل و چالش‌های تحصیلی استفاده می‌کنند. پس زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیرمی‌گذارد (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱).

پژوهش‌ها نشان داد که اشتیاق معلمان با انگیزش درونی دانش‌آموزان و سرزندگی آن‌ها بیش از بقیه رفتارهای معلم ارتباط دارد (گاتفرید<sup>۷</sup>، ۱۹۹۰؛ ویگ فیلد و گاتری<sup>۸</sup>، ۱۹۹۷؛ رینگر و وزیناک<sup>۹</sup>، ۱۹۸۵؛ رایان،

---

<sup>1</sup> Educational Vitality

<sup>2</sup> Martin & Marsh

<sup>3</sup> Finn & Rock

<sup>4</sup> Gonzalez & Padilla

<sup>5</sup> Catterall

<sup>6</sup> Overstreet & Braun

<sup>7</sup> Gottfried

<sup>8</sup> Wigfield & Guthrie

<sup>9</sup> Renninger & Wozniak

کونل و پلانت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰؛ پاتریک، اسکینر و کونل<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳؛ رایان و فردریک، ۱۹۹۷). شور و اشتیاق معلم در دانش‌آموزان انرژی و سرزندگی ایجاد می‌کند. معلمی که به سبک پویا، مطالب خویش را با اشتیاق عرضه می‌دارد، جو کلاس خویش را متحول ساخته و دانش‌آموزان وی گزارش بیشتری از انگیزش درونی نسبت به مطالب درسی داشته و نیز انرژی بالاتری در کلاس درس را گزارش می‌کنند. یکی از شاخص‌های تدریس باکیفیت، اشتیاق معلم به تدریس می‌باشد (عریضی، عابدی و تاجی، ۱۳۸۶).

کیفیت تدریس<sup>۳</sup> به‌عنوان روشی خاص توصیف نشده است ولی آن مستلزم استفاده از محتوا و تکنیک‌های آموزشی مناسب برای ارتقای ظرفیت یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد. کیفیت تدریس ایجاد شرایطی است که هم دانش‌آموزان و هم معلمان فعال هستند و به‌طور اساسی در ایجاد دانش مشارکت دارند و به‌عنوان افراد انسانی رشد می‌کنند. چنین فرآیندی بنابراین باعث تأمین نیازهای پیشرفته روحی، هیجانی، اجتماعی، روحانی و... در دانش‌آموزان خواهد شد (لووات و تامی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). فنسترمچر و ریچاردسون<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) کیفیت تدریس را به عنوان داشتن احساس وظیفه (هنر تدریس) و احساس موفقیت (یادگیری دانشجو) احساس وظیفه تدریس زمانی که به‌خوبی حاصل شود به عنوان تدریس خوب است و زمانی که احساس موفقیت تدریس ایجاد می‌شود تدریس موفق نامیده می‌شود، و زمانی که هر دو حس حاصل شود کیفیت تدریس اتفاق می‌افتد. کر<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) تأکید می‌کند که تدریس خوب و باکیفیت به توسعه بینش، درک، قضاوت و حساسیت بستگی دارد. تدریس باکیفیت باید موفقیت دانش‌آموزان را در تلاش‌ها تسهیل نماید (پالمر، استوگ، بردنسکی و گنزالس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵؛ ساندرز و ریورس<sup>۸</sup>، ۱۹۹۶). دانش‌آموزان را تحریک کند و آن‌ها را درگیر نماید (دارلینگ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰؛ دولزال، ولش، پرسلی و وینسنت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان را به چالش علمی بکشانند (بلاک، اکار و هارت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۲؛ و فستر، لويس و انافورا<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۵). استراتژی‌های متنوع تدریس را برای تأمین نیازهای دانش‌آموزان استفاده نماید (دارلینگ، ۱۹۹۷).

<sup>1</sup> Rayan & Connell & Plant

<sup>2</sup> Patrick & Skinner & Connell

<sup>3</sup> Quality of teaching

<sup>4</sup> lovat & tommy

<sup>5</sup> Fenstermacher & Richardson

<sup>6</sup> karr

<sup>7</sup> Palmer & Stough & Burdenski & Gonzales

<sup>8</sup> Sanders & Rivers

<sup>9</sup> Darling

<sup>10</sup> Doezal & Welsh & Pressley & Vincent

<sup>11</sup> Block & Oakar & Hurt

<sup>12</sup> Foster & Lewis & Onafowora

بنابراین کیفیت تدریس یکی از عوامل مهم تأثیرگذار در سرزندگی تحصیلی دانش آموزان می باشد که خود تحت تأثیر باورهای آموزشی معلم قرار دارد. پس بین باورهای معلمان با رفتار تدریس آنان و هدفهای یادگیری شان ارتباط نزدیکی وجود دارد (بریکویس، ۱۹۹۰؛ کرونین، ۱۹۹۱؛ و لامپ، هانی و کزرنیاک، ۱۹۹۸). مطالعات مختلفی تأییدکننده اهمیت باورهای معلم در تدوین و اجرای برنامه درسی است (انیس و زو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱؛ انیس، روس و چن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲؛ انیس و چن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳، انیس، ۱۹۹۴).

معلمان باورهای قوی دارند که تأثیر زیادی بر انتخاب محتوا و روشهای آموزشی آنان می گذارد. محققان زیادی همچون آیزنر و والنس، مک نیل، میلر، اسکابرت، طبقات مختلفی از طرحوارهها را برای جهت گیری های برنامه درسی<sup>۴</sup> ارائه کرده اند اما پیرو گفته جکسون<sup>۵</sup> تمام جهت گیری های برنامه درسی بین ۲ تا ۶ تا است. جهت گیری های برنامه درسی یکی از شیوه های تفکر فرد درباره محتوا، مقاصد و شکل برنامه درسی است. هر جهت گیری برنامه درسی ایدئولوژی و هدف متفاوتی دارد. تدوین برنامه درسی فرآیند تبدیل شیوه فکر کردن درباره محتوا و نیت آموزشی به برنامه درسی است (رای<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸).

بر اساس دیدگاه آیزنر و والنس<sup>۷</sup> (۱۹۷۴) درک ایدئولوژی های تعلیم و تربیت؛ یعنی مجموعه ای از باورها درباره اینکه چه باید یاد داد، هدف یادگیری چیست و به چه دلیل و چگونه باید یاد بدهیم، در درک رفتارهای آموزشی مفیدند (به نقل از اکبری بورنگ و همکاران، ۱۳۹۱). تقسیم بندی های متعدد و متفاوتی از جهت گیری های برنامه درسی شده است که تفاوت و تعارضات میان جهت گیری ها نه به دلیل شکل های تاب خورده و درهم ریخته تفکر در این رشته، بلکه بیشتر به تفاوت بسترهای اندیشه متفکران آن برمی گردد (رمرودی، ۱۳۹۲). میلر<sup>۸</sup> (۱۹۴۳) رویکردهای برنامه درسی را بر روی یک طیف قرار می دهد که در یک سو رویکرد رفتاری قرار دارد و در سوی دیگر رویکرد ماورای فردی، رویکردهای مدنظر میلر شامل رویکرد رفتاری، دیسیپلینی، اجتماعی، رویکرد رشدگرا، رویکرد فرآیند شناختی، رویکرد انسانگرایانه و رویکرد ماورای فردی می باشد. انیل (۱۹۸۳) این رویکردها را به شش دسته بنیادگرایی، تعقل گرایی، محافظه گرایی، آزادی خواهی، رهایی بخشی و هرج و مرج گرایی تقسیم می کند (مهر محمدی و امین خندقی، ۱۳۸۷). شوبرت<sup>۹</sup>

---

<sup>1</sup> Ennis & Zhu

<sup>2</sup> Ross & Chen

<sup>3</sup> Orientation Curriculum

<sup>35</sup> Jacson

<sup>5</sup> Ryu

<sup>6</sup> Eisner & Vallance

<sup>7</sup> Miller

<sup>8</sup> Schubert

(۱۹۸۶) نیز رویکردهای برنامه درسی را تحت عنوان سنت‌های برنامه درسی به چهار دسته: سنت‌گرایی عقلانی، رفتارگرایان اجتماعی، تجربه‌گرایی، بازسازی‌گرایی انتقادی تقسیم می‌کند  
ارنشتاین و هانکینز<sup>۱</sup> (۱۳۸۴) نیز رویکردهای برنامه درسی را در قالب رویکردهای فنی/علمی و غیر فنی / غیرعلمی بیان کرده‌اند. آیزنر و والنس معروف‌ترین پژوهش را در زمینه جهت‌گیری‌های برنامه درسی انجام داده‌اند که به‌قرار زیر است.

۱- دیدگاه رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی و عقلی<sup>۲</sup>: در این دیدگاه به برنامه‌درسی به عنوان پدیده‌ای در خدمت رشد و توسعه فرآیندهای ذهنی نگریده و برخلاف جهت‌گیری عقلگرای آکادمیک، بر فرآیند به‌جای محتوا تأکید می‌شود.

۲- عقل‌گرایی آکادمیک<sup>۳</sup>: طرفداران این دیدگاه معتقدند که برنامه درسی باید مبتنی بر مخزنی از دانش باشد تا باعث پیشرفت تمدن و انسانیت شود و بر این باورند که محتوی مهم‌تر از فرآیند است.

۳- دیدگاه خودشکوفایی یا ارتباط شخصی<sup>۴</sup>: این جهت‌گیری از برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی انسان‌گرایی است. در این جهت‌گیری فراگیران باید منبع اصلی تمام برنامه درسی باشند و آموزشگران نیز باید فرصت‌ها و تجاربی را فراهم سازند که در روند رشد و آزادی فرد سهیم باشند.

۴- دیدگاه بازسازی اجتماعی/تطابق اجتماعی<sup>۵</sup>: این دیدگاه بر تقدم نیازهای اجتماعی مبتنی است و در آن دو نظریه کلی حال نگر و آینده‌نگر وجود دارد. به‌طورکلی، در این دیدگاه محتوای تدریس اساساً مبتنی بر موضوعات مورد مناقشه در اجتماع است.

۵- جهت‌گیری فناورانه<sup>۶</sup>: جهت‌گیری فناورانه مربوط به مطالعات تیلور درباره زمان و حرکت و رویکردهای علمی به امور آموزشی است. برنامه درسی در این جهت‌گیری یک وظیفه فنی شامل تحلیل و خرد کردن اجزا به منظور تحقق اهداف یادگیری است.

۶- جهت‌گیری التقاطی: از نیاز به انسجام و ترکیب حوزه مطالعات برنامه درسی و ارائه یک الگوی عملی برای ارتباط دانشگاه رشته علمی محور و جامعه رسالت محور نشأت گرفته است. رویکرد التقاطی فاقد یک زیر بنای نظری یا فلسفی است. در عوض، رویکردی مبتنی بر حل مشکلات عملی در سطح محلی است.

<sup>1</sup> Arnshtayn and Hankynz

<sup>2</sup> Curriculum as cognitive development

<sup>3</sup> Academic Rationalism

<sup>4</sup> Personal relevance/self actualization

<sup>5</sup> Social reconstruction / social adaptation

<sup>6</sup> Technological orientation