

بررسی رابطه اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان سرباز

محمد مسلم دهانی^۱

^۱ کارشناسی ریاضی محض دانشگاه سیستان و بلوچستان و آموزش و پرورش شهرستان سرباز

چکیده

اختلالات خلقی و روانی در برهه خاصی از عمر می توانند بر همه ابعاد زندگی فرد تاثیر بگذارند، صرف نشر از شدت و میزان شیوع آن، شناسایی و اقدام به موقع می تواند در استفاده از ابزار های مشاوره ای در مدارس مفید باشد تا نسبت به بهبود شرایط گام بردارد از این رو در این پژوهش به بررسی رابطه اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان سرباز می پردازیم. جامعه آماری را دانش آموزان پسر متوسطه دوم آموزش و پرورش شهرستان سرباز تشکیل داد که با استفاده از فرمول مورگان و کریشی تعداد ۱۲۰ نفر از آنان با نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. داده های میدانی اختلالات روانی به وسیله پرسشنامه نشانه های اختلالات روانی SCL-25 (فرم کوتاه شده SCL-90) جمع آوری و مورد مقایسه قرار گرفتند. نتایج به دست آمده، نشان داد رابطه معنی دار و معکوسی بین نمرات پایانی درس ریاضی دانش آموزان و نمرات پرسشنامه و مولفه های آن وجود دارد و دانش آموزانی که سطح اختلالات خلقی بیشتری رنج می بردند نمرات ریاضی به نسبت پایین تری دارند.

واژه های کلیدی: اختلالات خلقی، پیشرفت تحصیلی، درس ریاضی، متوسطه دوم

۱. مقدمه

خلق بر طبق تعریف عبارت است از احساس هیجانی نافذی که درک و نگرش فرد نسبت به خود، دیگران، و در کل نسبت به محیط را عمیقاً تحت تأثیر قرار می‌دهد (کاپلان و سادوک، ۱۳۸۵).

خلق ممکن است طبیعی، بالا یا پایین باشد. شخص طبیعی طیف وسیعی از خلق‌ها را تجربه می‌کند و به همان نسبت مجموعه‌ای از تجلیات عاطفی نیز دارد. شخص عادی قادر به کنترل اخلاق و عواطف خود است. اختلالات خلقی حالات بالینی هستند که با اختلال خلق، فقدان احساس کنترل بر خلق، و تجربه ذهنی ناراحتی شدید همراه هستند. (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۹).

اختلالات خلقی به دلیل این که یکی از خصوصیات اساسی آنها غیر عادی بودن خلق است به این نام مشهور شده‌اند. امروزه این اصطلاح محدود به اختلالاتی است که به شکل افسردگی یا نشئه ظاهر می‌شوند (گلدر و همکاران، ۱۳۸۲).

کسانی که خلق بالا دارند (مانیا)، حالت انبساط خاطر، پرش افکار، کاهش خواب، افزایش احترام به نفس و افکار بزرگ منشانه نشان می‌دهند. افرادی که خلق پایین دارند (افسردگی)، با کاهش انرژی و علاقه، احساس گناه، اشکال در تمرکز، بی‌اشتهایی و افکار مرگ و خودکشی مشخص هستند. این اختلالات عملاً همیشه منجر به اختلال در عملکرد شغلی، روابط اجتماعی و بین فردی می‌گردد (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۹).

تاریخچه:

مردم موارد افسردگی را از زمان‌های بسیار دور ثبت کرده‌اند، و توصیف‌هایی از آنچه امروزه اختلالات خلقی می‌خوانیم، در بسیاری از منابع طبی قدیم وجود دارد. حدود ۴۵۰ سال قبل از میلاد، بقراط اصطلاح مانی و ملانکولی را برای توصیف اختلالات روانی به کار برد (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۹).

حدود پانصد سال پس از بقراط، اوائل قرن دوم بعد از میلاد، آرتائوس کاپادوچیا رابطه بین مانی و ملانکولی را کشف کرد (پورافکاری، ۱۳۶۹).

در حدود ۱۰۰ سال قبل از میلاد، کورنلیوس سلسوس افسردگی را ناشی از صفرای سیاه معرفی نمود. این اصطلاح را پزشکان دیگر از جمله ارسطو (۱۲۰ تا ۱۸۰ بعد از میلاد) و جالینوس (۱۲۹ تا ۱۹۹ بعد از میلاد) نیز به کار بردند. همین طور الکساندر ترالز در قرن ششم (کاپلان و سالوک، ۱۳۷۹).

در قرون وسطی، طبابت در ممالک اسلامی رونق داشت و دانشمندان نظیر رازی و ابن‌سینا و میموند (پزشک یهودی) ملانکولی را بیماری مشخصی تلقی کردند و هنرمندان آن زمان نیز این بیماری را به تصویر کشاندن مثل ملانکولی اثر آلبرت دورر (بهرامی و نیکیار، ۱۳۸۴).

در سال ۱۸۵۴ ژول فالره حالتی را توصیف نمود و آن را جنون ادواری نامید. چنین بیمارانی متناوباً حالات خلقی مانی و افسردگی را تجربه می‌کنند. ژول بایارژه جنون دو شکلی را شرح داد که در آن بیمار دچار افسردگی عمیقی می‌شود که به حالت بهت افتاده و بالاخره از آن بهبود می‌یابد. در سال ۱۸۸۲، کارل کالبام روانپزشک آلمانی، با استفاده از اصطلاح «سایکلوتامی» مانی و افسردگی را مراحل مختلف یک بیماری توصیف نمود. در سال ۱۸۹۹، امیل کرپلین، بر اساس معلومات روانپزشکان فرانسوی و آلمانی، مفهوم بیماری منیک-دپرسیو را شرح داد (همان منبع).

همه‌گیر شناسی اختلال‌های خلقی

شیوع اختلالات خلقی در طول عمر ۲ تا ۲۵ درصد گزارش شده است (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۹). اختلال افسردگی اساس اختلالی شایع است، با میزان شیوع حدود ۱۵ درصد برای طول عمر، شاید در زن‌ها تا ۲۵ درصد. شیوع اختلال دو قطبی I کمتر از اختلال افسردگی اساسی است، با میان شیوع حدود ۱ درصد در طول عمر، تقریباً مشابه شیوع اسکیزوفرنی و شیوع اختلال دو قطبی II حدود ۰/۵ درصد است (همان منبع).

نتایج مطالعات زمینه یابی وایزمن و همکاران (۱۹۹۶) و کسلر و همکاران (۱۹۹۷)؛ به نقل از گلدر و همکاران، (۱۳۸۲) در جوامع صنعتی، حاکی از آن است که خطر ابتلا به اختلال دو قطبی در طول عمر بین ۰/۳ تا ۱/۵٪ است. همچنین میزان شیوع ۶ ماهه اختلال دو قطبی پایین‌تر از شیوع آن در طول عمر نیست، که حاکی از ماهیت مزمن اختلال است.

جدول: میزان شیوع بعضی از اختلالات خلقی DSM- TV-TR در تمام طول زندگی

اختلال خلقی	میزان شیوع مادام العمر
اختلالات افسردگی	
اختلالات افسردگی اساسی (MDD)	۱۰ تا ۲۵٪ در زنان؛ ۵ تا ۱۲٪ در مردان
• عود کننده با بهبود کامل بین دوره ها که بر اختلال افسرده خویی اضافه می شود	حدود ۳٪ افراد مبتلا به MDD
• عود کننده بدون بهبود کامل بین دوره ها که بر اختلال افسرده خویی اضافه می شود (افسردگی دوگانه)	حدود ۲۵٪ مبتلایان به MDD
اختلال افسرده خویی	حدود ۶٪
اختلالات دو قطبی	
اختلال دو قطبی I	۴٪ تا ۱/۶٪
اختلال دو قطبی II	حدود ۰/۵٪
• اختلال دو قطبی I یا دو قطبی II با چرخه سریع	۵ تا ۱۵٪ مبتلایان به اختلال دو قطبی
اختلال خلق ادواری	۰/۴ تا ۱/۰٪

جدول از کاپلان - سادوک، ۱۳۸۵

جنس:

مشاهدات بین المللی، بدون ارتباط با کشور تحت مطالعه، افسردگی یک قطبی را در زن ها دو بار شایع تر از مرد ها نشان داده است. علت این تفاوت می تواند به دلیل تفاوت های هورمونی، تأثیر زایمان، تفاوت در استرسورهای روحی اجتماعی و الگوهای رفتاری درماندگی آموخته شده باشد (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۹).

اختلال دو قطبی تقریباً بطور برابر در مردان و زنان شایع است (کسلر و همکاران، ۱۹۹۴؛ به نقل از هالجین، ۱۳۸۴). با این حال در نحوه ای که این اختلال برای اولین بار ظاهر می شود، تفاوت های جنسیتی وجود دارد. اولین دوره در مردان به احتمال زیاد منیک است، اما در زنان به احتمال بیشتری دوره افسردگی اساسی است. زنان مبتلا به اخلاق دو قطبی، در مدت پس زایمانی بیشتر از مواقع دیگر در زندگی شان در معرض خطر ابتلا به دوره منیک هستند (لیبن لوفت ۲۰۰۰؛ به نقل از هالجین، ۱۳۸۴).

سن:

بطور کلی، شروع اختلال دو قطبی I زودتر از اختلال افسردگی اساسی است. حدود سن شروع اختلال دو قطبی I از کودکی (حتی ۵ یا ۶ سالگی) تا ۵۰ سالگی حتی ندرتاً بالاتر، با میانگین ۳۰ سالگی، گسترده است (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۹). در افراد بالای ۶۵ سال، میزان شیوع ۰/۱ درصد برآورد شده است. با این حال، به علت همزیستی بیماری جسمانی، امکان تشخیص غلط وجود دارد (کینگ و مارکوس، ۲۰۰۰؛ به نقل از هالجین، ۱۳۸۴).

سن متوسط شروع اختلال افسردگی اساسی حدود ۴۰ سالگی است؛ در ۵۰ درصد بیماران سن شیوع بین ۲۰ تا ۵۰ سالگی است. اختلال افسردگی اساسی هم ممکن است در کودکی یا سالمندی شروع شود، هر چند ندرتاً چنین است. بعضی از داده های همه گیر شناسی جدید حاکی است که میزان بروز اختلال افسردگی اساسی احتمالاً در افراد زیر ۲۰ سال در حال فزونی است. اگر این موضوع واقعیت داشته باشد، ممکن است به افزایش مصرف الکل یا سایر مواد در این گروه سنی مربوط باشد (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۹).

نژاد:

نژاد برای اختلال افسردگی و دو قطبی I به عنوان عامل خطر مورد تأیید قرار نگرفته است. معهذا، متخصصین ظاهراً میل دارند اختلال های خلقی را در کسانی که زمینه فرهنگی و نژادی متفاوتی با خود دارند، کمتر از معمول و اسکیزوفرنی را بیشتر از معمول تشخیص بدهند. مثلاً روانپزشکان سفیدپوست در تشخیص اختلال های خلقی در سیاهپوشان و اسپانیایی تبارها، تردید بیشتری به خرج داده و آن را کمتر از معمول تشخیص می دهند. به هر حال، وقتی عوامل دیگر مثل وضعیت اقتصادی - اجتماعی، سن و سایر عوامل کنترل می شوند، عامل نژاد خودش را نشان نمی دهد (کاپلان، ۲۰۰۰؛ به نقل از بهرامی و نیکیار، ۱۳۸۴).

عوامل اقتصادی - اجتماعی و فرهنگی

رابطه ای بین طبقه اجتماعی و افسردگی یک قطبی وجود ندارد (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۹). معهذا بیکاری، سطح درآمد و تحصیلات پایین تر به عنوان عوامل خطر برای افسردگی مطرح شده است (کاپلان، ۲۰۰۰؛ به نقل از بهرامی و نیکیار، ۱۳۸۴). اختلال دوقطبی ظاهراً میزان بروز بالاتری در طبقات اجتماعی دوقطبی I در افرادی که تحصیلات دانشگاهی ندارند شایعتر از کسانی است که از دانشگاه فارغ التحصیل شده اند، که احتمالاً نشان دهنده شروع نسبتاً زودتر اختلال است (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۹).

در گذشته رابطه ای بین اختلال خلقی دو قطبی و موقعیت شغلی و تحصیل بالاتر از معمول گزارش شده است (وودراف و همکاران، ۱۹۷۱). بعضی از پژوهشگران معتقدند که این اختلال در افراد پرتلاش از نظر اجتماعی که فشار زیادی برای مطرح و مقبول بودن در خود احساس می کنند ظاهر می گردد (پورافکاری، ۱۳۶۹).

وضع تأهل

افسردگی یک قطبی در افرادی که فاقد رابطه بین فردی نزدیک هستند یا از همسر خود طلاق گرفته و یا جدا شده اند بیشتر دیده می شود. اختلال دوقطبی I ممکن است در افراد طلاق گرفته یا مجرد بیشتر از افراد متأهل دیده شود. اما این اختلاف نشان دهنده شروع زودرس و ناهماهنگی زناشویی حاصل از آن است، که از خصوصیات این اختلال شمرده می شود (کاپلان و سادوک، ۱۳۷۹).

تاریخچه خانوادگی:

در بیشتر مطالعات همه گیر شناسی نمونه های درمانی، یک تاریخچه خانوادگی از اختلال های خلقی مخصوصاً در وابستگان درجه اول مشاهده شده است. همچنین در آزمودنی هایی که دچار اختلال افسردگی بودند، تاریخچه فAMILIی بیشتر بوده است. اساس ژنتیکی در بیماری دو قطبی I بیشتر از افسردگی اساسی است. در بین اعضای خانواده آزمودنی های دو قطبی، هم اختلال دو قطبی و هم افسردگی اساسی شایع است (کاپلان، ۲۰۰۰؛ به نقل از بهرامی و نیکیار، ۱۳۸۴).

تجارب دوران کودکی

همراهی تجربیات دوران کودکی، با شروع اختلال های خلقی در مراحل بعدی زندگی مورد توجه زیادی قرار گرفته است. برخی وقایع مثل طلاق یا جدایی والدین و یا والدین غفلت کننده و طرد کننده می توانند موجب ابتلا به اختلال های خلقی در فرزندان خود شوند. محرومیت و محیط خانوادگی آشفته نیز یک عامل خطر می باشد (همان منبع).

جدول: عوامل خطر برای اختلال دو قطبی I و اختلال افسردگی اساسی

عامل خطر	اختلال دو قطبی I	اختلال افسردگی اساسی
جنس	اثری ندارد	زنان نسبت به مردان در خطر بیشتری هستند.
نژاد	اثری ندارد	اثری ندارد
سن	جوانان در خطر بیشتر هستند	جوانان در خطر بیشتری هستند
وضعیت اقتصادی اجتماعی (SES)	(SES) بالاتر تا حدودی در خطر بیشتر هستند	(SES) پایین تر در خطر بیشتری هستند

وضعیت تأهل	اشخاص جدا شده و طلاق گرفته در خطر بیشتری هستند	اشخاص جدا شده و طلاق گرفته در خطر بیشتری هستند
تاریخچه خانوایی	افراد با تاریخچه خانوادگی در خطر بیشتری هستند	افراد با تاریخچه خانوادگی در خطر بیشتری هستند
وقایع استرس آور زندگی	وقایع استرس آور منفی با خطر بیشتری برای ابتلا همراه هستند.	وقایع استرس آور منفی با خطر بیشتری برای ابتلا همراه هستند
استرس مزمن	اثر آن شناخته نشده است	استرس های مزمن همراه با ریسک زیاد برای ابتلا به افسردگی هستند
عدم وجود اعتماد	اثر آن شناخته نشده است	عدم وجود اعتماد موجب افزایش احتمال ابتلا به افسردگی به خصوص در زنان می شود
مسکن و محل زندگی	خطر حومه نشیان بیشتر از شهرنشیان است.	در شهرنشیان، خطر ابتلا بیشتر از روستانشیان است.

جدول از کاپلان ۲۰۰۰، ص ۱۳۰۴؛ به نقل از بهرامی و نیکیار، ۱۳۸۴

پیشرفت تحصیلی

بی شک مهم ترین پدیده اجتماعی عصر حاضر که عوامل بی شماری در شکل گیری آن نقش دارند، آموزش می باشد. همه ارکان یک جامعه دست در دست هم هر یک به تناسب نقش اجتماعی خود در این فرایند پیچیده همکاری می کنند. در این میان سهم تاثیر گذاری معلمان، دست اندرکاران تعلیم و تربیت، محققان و پژوهشگران آموزشی و خانواده ها از همه بیشتر است. تنوع علوم و پیشرفت فناوری و ظهور روش های متعدد و متنوع یادگیری از سویی و پیچیدگی های خاص نوع بشر (انسان) از سوی دیگر باعث تفاوت در سطوح و کیفیت یادگیری (محصول آموزش) شده است.

محققان عوامل تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی را به دو گروه عوامل فردی و محیطی تقسیم می کنند. به حسب این طبقه بندی در این پژوهش از عوامل زمینه ای و فردی متغیرهای محیط خانه و پیشینه دانش آموز و از عوامل مدرسه ای اثرگذار بر پیشرفت ریاضی جو مدرسه و فرایند تدریس انتخاب وبا توجه به پیشینه پژوهشی موجود در قالب یک مدل علی چینش داده شده، لذا در این فصل به معرفی متغیرهای موجود در پژوهش پرداخته و سعی می شود تصویر روشنی از هر متغیر و ارتباط آن با سایر متغیرهای تحقیق ارائه گردد. لازم به توضیح است از آن جایی که تحقیق حاضر بر اساس داده های تیمز (۲۰۰۷) انجام گرفته است، لذا قبل از پرداختن به مبانی نظری و تجربی پژوهش به طور اجمالی به معرفی انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و مطالعات تیمز پرداخته می شود.

انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

بری (۲۰۰۸) بیان نمود که بعد از انتشار مقاله "ملتی در خطر" توسط گوردون در سال ۱۹۸۳ مقایسه ملت ها و نظام های آموزشی با ملاک یکسان به طور منظم برای همه ملت ها ضرورت یافت و مطالعات بین المللی نیروی تازه ای گرفت. با کمک "دانش آموزش و پرورش تطبیقی" مطالعات تطبیقی نوینی در حوزه ارزشیابی پی ریزی شد. انجام مطالعات تطبیقی در حوزه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درباره نقاط قوت و ضعف نظام های آموزش و پرورش، برنامه درسی قصد شده، اجرا شده، کسب شده اطلاعات مناسبی را در قیاس با نظام های متنوع فراهم آورده است.

انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، یک مرکز مستقل بین المللی است که مطالعات وسیعی را برای موسسات پژوهشی در سطح ملی و بین المللی انجام می دهد. این انجمن در ۵۰ سال گذشته در سنجش بین المللی و اجرای مطالعات تطبیقی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی پیشرو بوده است. انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به منظور ارزشیابی پیشرفت

تحصیلی در سال ۱۹۵۹ تاسیس شد و بیش از ۴۵ سال است که به مطالعات تطبیقی متمرکز شده است. این انجمن در حوزه سیاست های آموزشی، اجرا و پیامد های آن در بیش از ۶۰ کشور به مطالعه می پردازد.

انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، پروژه های متعددی را اجرا نموده و نتایج آن را در دامنه وسیع و یا عناوین و موضوعات مورد نظر گزارش نموده است. این انجمن بر روی برنامه درسی، میزان یادگیری، پیامدهای آن و درک و فهم دانش آموزان در مطالب ارایه شده در چارچوب زمانی رسمی مدارس به بررسی پرداخته است (ولف، ۱۹۹۸). این انجمن از سال ۱۹۵۹ تا کنون بیش از ۲۰ مطالعه در حوزه علوم، ریاضی، مطالعات اجتماعی، زبان دوم، کامپیوتر، آموزش قبل از دبستان انجام داده و بیش از ۶۰ کشور در آن مطالعه شرکت نموده اند (کریمی، ۱۳۸۷). مطالعات انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی این فرصت را فراهم می آورد که کشورهای شرکت کننده در عرصه بین المللی حول مباحث یادگیری و آموزش به بحث و تبادل نظر پرداخته و شرایط منحصر به فرد نظام های آموزشی خود را در پهنه نظام بین المللی مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند و بر سیاست ها و عملکرد های آموزشی خود و نظام های آموزشی موفق متمرکز شوند.

دیدگاه نظری که انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به کار گرفته است، شامل نظریه اجرای برنامه درسی، مدل یادگیری مدرسه ای کارول، مدل علی برای یادگیری مدرسه ای، مدل فراملی برای پیشرفت تحصیلی در چارچوب اقتصاد ملی می باشد.

در زمینه ریاضی و علوم، انجمن در سال ۱۹۶۴ اولین مطالعه بین المللی ریاضی با حضور ۱۲ کشور، در سال های ۱۹۷۱-۱۹۷۰ اولین مطالعه بین المللی علوم با حضور ۱۹ کشور، در سال های ۱۹۸۲-۱۹۸۱ دومین مطالعه بین المللی ریاضی با حضور ۲۰ کشور در سال های ۱۹۸۴-۱۹۸۳ دومین مطالعه علوم با حضور ۲۴ کشور را طراحی و اجرا نموده است (مولیس و همکاران، ۲۰۰۸).

سومین مطالعه بین المللی ریاضی و علوم (تیمز) مهم ترین و بزرگترین مطالعه ای است که تا سال ۱۹۹۵ انجمن بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی طراحی و اجرا نموده است (کیامنش و خیریه، ۱۳۸۰). این چرخه تیمز در سال ۱۹۹۵ با مشارکت ۴۱ کشور اجرا شد. دومین چرخه تیمز در سال ۱۹۹۹ تحت عنوان "اجرای مجدد سومین مطالعه بین المللی ریاضیات و علوم" با حضور ۳۸ کشور تکرار شد (اولسن و همکاران، ۲۰۰۸). در سال ۲۰۰۳ نیز سومین چرخه تیمز با تغییراتی با عنوان "مطالعه بین المللی روند آموزش ریاضیات و علوم" با حضور ۵۰ کشور و در سال ۲۰۰۷ چهارمین چرخه تیمز با عنوان "مطالعه بین المللی روند آموزش ریاضیات و علوم" با حضور ۶۰ کشور اجرا شده است (کریمی، ۱۳۸۷).

اهمیت خانواده

صاحب نظران روانشناسی و علوم تربیتی یکی از مهم ترین نهادهای موثر در تربیت آدمی را سازمان خانواده می دانند. زیرا محیط خانواده اولین و با دوام ترین عامل در تکوین شخصیت کودکان و نوجوانان و زمینه ساز رشد جسمانی، اخلاقی، عقلانی و عاطفی آنان است. علاوه بر آن اهمیت و نقش آن در تربیت کودکان در تمامی کتاب های روانشناسی، تعلیم و تربیت به طور مستقیم و غیر مستقیم مورد بحث و بررسی قرار گرفته است و طبعاً در هر نوشته ای این موضوع از بعد یا ابعاد خاصی مطرح شده است. پیشرفت تحصیلی دانش آموزان قبل از هر چیز مستلزم برخورداری از یک فضای متعادل و هماهنگ در خانه و مدرسه است. محیط خانواده، الگوهای رفتاری، احساس و تفکر صحیح را به کودکان می آموزد و در آنان انگیزه و رغبت برای تحصیل و کسب علم را فراهم می سازد. تحقیقات و مطالعات فراوانی که در کشور ما و سایر کشورها انجام گرفته، نشان دهنده این نکته است که اگر خانواده در گیر و علاقه مند به مسائل تحصیلی فرزندان خود گردد، کودکان نیز با ذوق و شوق بیشتری تحصیل خواهند کرد (پهلوان صادق، ۱۳۸۴).

هم چنین نحوه ارتباط والدین با یکدیگر و با دیگر اعضای خانواده و امنیت و عدم امنیت در خانه اثر مستقیم بر روی کودکان دارد. چنانچه والدین نتوانند محیطی آکنده از صفا و صمیمیت به وجود آورند، محیط خانواده به کانون تنش، اختلافات ریشه دار و درگیری مکرر تبدیل می گردد و فرزندان شدیداً احساس عدم امنیت کرده، سعی در فرار از خانه و خانواده خواهند داشت و به دنبال آن دانش آموز دچار افت تحصیلی خواهد شد.

هایت (۱۹۹۲) در تحقیق خود متغیرهای مربوط به محیط خانواده را در سه بعد مورد شناسایی قرار داده است.

۱. ساختار خانواده (به عنوان مثال تعداد خواهران و برادران، ترتیب تولد)

۲. موقعیت اجتماعی (به عنوان مثال شغل والدین، درآمد و سطح تحصیل آن ها)

۳. فرایند روان شناختی خانواده (به عنوان مثال جو مطالعه و علاقه به تحصیل) (اسمیت، ۲۰۰۰).

وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده

سومین فرهنگ لغت بین المللی جدید وبستر (۱۹۹۳) صفت "اقتصادی- اجتماعی" را به عنوان ترکیباتی مرتبط با عامل های اقتصادی- اجتماعی تعریف می کند. به عبارت دیگر این صفت اطلاعاتی را در مورد وضعیت اقتصادی- اجتماعی افراد ارایه می دهد به این معنی که موقعیت افراد و گروه ها را می توان در سلسله مراتب اقتصادی- اجتماعی جامعه معین کرد (می، ۲۰۰۳). نخستین کسی که از واژه اقتصادی- اجتماعی استفاده کرد آلبا ادوارد از اداره آمار آمریکا بود وی مقاله ای در سال ۱۹۱۷ به نام گروه های اقتصادی- اجتماعی آمریکا نوشت و فرایندی (پیوستاری) را توصیف کرد که در آن ها شغل مطابق با نوع کار (کار دستی در مقابل مهارت های ذهنی) و سطوح مهارت طبقه بندی شده بودند. ادوارد افراد را در ۹ گروه متمایز که دارای موقعیت های اقتصادی- اجتماعی متفاوتی بودند دسته بندی کرده بود، اما افراد به سادگی درون طبقه خاصی، به عنوان مثال طبقه متوسط یا کارگر توصیف نمی شدند. او این شاخص ها را در سال ۱۹۳۳ تصحیح کرد و ۶ طبقه از آن را به عنوان طبقه اصلی قرار داد (می، ۲۰۰۳).

وضعیت اقتصادی- اجتماعی احتمالاً پر کاربردترین متغیر در تحقیقات آموزشی است. به طور روز افزون محققان فرایند های آموزشی مرتبط با وضعیت اقتصادی اجتماعی که شامل پیشرفت تحصیلی نیز می شود را آزمون می کنند. هم چنین اعتقاد گسترده ای وجود دارد که وضعیت اقتصادی اجتماعی در سطح فردی قویاً با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (سیرین، ۲۰۰۵). وایت (۱۹۸۲) اولین فراتحلیل را انجام داد که پیشینه یا ادبیات مربوط به وضعیت اقتصادی- اجتماعی را با تمرکز بر مطالعات منتشر شده بیش از سال ۱۹۸۰ را بررسی می کرد؛ این مطالعات رابطه بین وضعیت اقتصادی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی را آزمون کرده بودند. نتایج نشان داد که این رابطه با تعدادی از عوامل نظیر انواع وضعیت اقتصادی اجتماعی (بالا، پایین، اقلیت، اکثریت) مقیاس اندازه گیری پیشرفت تحصیلی و نوع واحد تحلیل (فرد، مدرسه) به طور معنا داری متفاوت است (سنگری، ۱۳۸۵).

پس از انتشار فراتحلیل وایت در سال ۱۹۸۲ تعداد زیادی از مطالعات تجربی جدید نیز همین رابطه را کشف کردند. اما نتایج متضاد است این نتایج محدوده ای از یک رابطه قوی به عنوان مثال (ساتن و سادر استروم، ۱۹۹۹؛ لامدین، ۱۹۹۶) تا عدم رابطه معنی دار به طور کل، (به عنوان مثال رابیل و لوتار، ۲۰۰۰؛ سیفراید، ۱۹۹۸) را در بر می گیرد. جدای از تعداد کمی مطالعات توصیفی که به یک حوزه خاص مربوطند (پهلوان صادقی، ۱۳۸۴).

آینلی، گراتز، لانگ و باتن (۱۹۹۵) موقعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده را به عنوان یک مفهوم گسترده تعریف کرده اند که شامل سه بعد اصلی می باشد: شغل و حرفه، تعلیم و تربیت، درآمد/ ثروت. هرکدام از این ابعاد می تواند به وسیله راه های متعددی در کسب اطلاعات آموزشی توسط کودک نفوذ داشته باشد. برای مثال سطح آموزشی والدین یا موقعیت حرفه ای یا شغلی آن ها، ممکن است با نگرش و انتظارات کودکان درباره تعلیم و تربیت از سال های اولیه کودکی به بعد رابطه داشته باشد، در حالیکه درآمد ممکن است با قابلیت آن ها در مورد وسایل آموزشی، منابع و دسترسی به منابع خاص رابطه داشته باشد (فولارتن، ۲۰۰۳).

موقعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده در مطالعات تیمز از طریق مولفه هایی چون ۱. سطح تحصیلات پدر و مادر ۲. تعداد کتاب های غیر درسی موجود در منزل ۳. دسترسی به فرهنگ لغت در منزل ۴. امکان استفاده از میز تحریر در منزل ۵. داشتن ماشین حساب در منزل ۶. در اختیار داشتن رایانه شخصی در منزل اندازه گیری می شود (کریمی، ۱۳۸۸).

رابطه وضعیت اقتصادی- اجتماعی و پیشرفت تحصیلی

در ادبیات تحقیق، تعدادی از متغیرها ذکر شده، که پیش بینی کننده سطوح پیشرفت می باشند. مطالعات متعددی روشن ساخته که سطح تحصیل والدین برای پیش بینی سطوح پیشرفت فرزندان مهم می باشد (دکرز ۲۰۰۳؛ برونک، دامه، اپدناکر، ۲۰۰۳؛ کلمن، ۱۹۹۶؛ مهدوی هزاوه‌ای، ۱۳۸۶؛ پهلوان صادق، ۱۳۸۴). هم چنین اشاره شده که وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده یک ویژگی پیشینه‌ای مهم در پیش بینی وضعیت تحصیلی دانش آموزان می باشد (ماجاری بانکس، ۲۰۰۲). یافته های گزارش کلمن (۱۹۹۶) حاکی از آن است که بخش عمده واریانس پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از طریق عوامل خانوادگی به خصوص وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده قابل تبیین می باشد. هم چنین مطالعات فولر و همینمن (۱۹۸۹) بیانگر آن است که در کشورهای در حال توسعه عوامل درون مدرسه ای نقش بیشتری در تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی دارند در حالیکه در کشورهای توسعه یافته عوامل برون مدرسه ای نقش بیشتری در این تبیین به عهده دارند (کیامنش، ۱۳۸۵).

در تحقیقی که توسط برکو (۲۰۰۴) بر روی دانش آموزان پایه سوم و چهارم مدارس ابتدایی و سال آخر مدارس متوسطه در اسلوونی و در خصوص درس ریاضی آن ها صورت گرفت پیشینه خانوادگی قویترین رابطه را با موفقیت ریاضی دانش آموزان پایه هشتم نشان داده است. در این مطالعه متغیری که از میان ویژگی های مربوط به پیشینه خانواده به عنوان یک متغیر با اهمیت تشخیص داده شده سطح تحصیلات والدین می باشد. همبستگی این متغیر با پیشرفت ریاضی دانش آموزان ۰/۲۱ گزارش شده است. به دنبال یافته های به دست آمده از این تحقیق معلوم گردید که استفاده از امکاناتی چون فرهنگ لغت - میز تحریر - ماشین حساب - رایانه در منزل می تواند اثری منفی بر پیشرفت دانش آموزان در رابطه با امور تحصیلی داشته باشد. ضرایب به دست آمده از رابطه بین این امکانات و پیشرفت به ترتیب بدین قرار می باشد (۰/۱۹، -۰/۰۹، -۰/۰۴، -۰/۰۲). همچنین تعداد کتاب های غیر درسی در منزل همبستگی مثبت و معنا داری را با پیشرفت ریاضی (۰/۳۸) نشان می دهد (برکو، ۲۰۰۴).

امروزه بخش عمده مطالعات تحقیقی رابطه میان استفاده از رایانه و پیشرفت دانش آموز را مورد بررسی قرار داده است. به نظر می رسد که رابطه ای مثبت میان این متغیرها نتایج حاصل از تحقیقات می باشد. مدارک فراوانی وجود دارد که نشان می دهد رابطه مثبتی بین استفاده از تکنولوژی و پیشرفت دانش آموز وجود دارد (یتکین، ۲۰۰۶؛ پاپاناستازیو و همکاران، ۲۰۰۳؛ کاتسولیس و کمبل ۲۰۰۱؛ استیگلر ۲۰۰۰؛ کیامنش، ۱۳۸۶؛ پهلوان صادق، ۱۳۸۴). اخیراً بسیاری از مطالعات عکس این حالت را نشان می دهند وجود رابطه ای منفی بین استفاده از رایانه و پیشرفت دانش آموز نتایج حاصله از مطالعات جدید می باشد (سیلویز، ۲۰۰۷؛ شن و پدولا، ۲۰۰۴). این نتایج متضاد نشان می دهد که رابطه استفاده از رایانه و پیشرفت دانش آموز نه فقط پیچیده می باشد، بلکه همچنین همیشه در حال تحول است. این نتایج نمی تواند کامل شود مگر این که روش ها و طرق استفاده از رایانه به طور دقیق مورد بررسی قرار گیرد (پاپاناستازیو، ۲۰۰۲).

وجود امکانات آموزشی در منزل چون کتاب های غیر درسی، رایانه، میز تحریر، فرهنگ لغت، ماشین حساب همگی نشان دهنده سطح فرهنگی - اجتماعی والدین می باشد و این شاخص ها در ارتباط با قدرت یادگیری فرزندان نقشی ویژه از خود نشان می دهند (آرورا و رامیرز، ۲۰۰۳).

مطالعه ای دیگر در کشورهای استرالیا، شیلی، چین تایپه، اسرائیل، فیلیپین در ارتباط با رابطه بین منابع آموزشی خانه و پیشرفت ریاضی دانش آموزان انجام شده که شرح آن به این قرار می باشد. منابع آموزشی خانه در این مطالعه شامل سطح تحصیلات پدر و مادر، تعداد کتاب های غیر درسی در منزل، رایانه شخصی، میز تحریر، فرهنگ لغت، ماشین حساب می باشد. بر اساس نتایج به دست آمده از این تحقیق معلوم گردید که سطوح بالای دسترسی به منابع آموزشی در منزل با نمره های پیشرفت ریاضی بالاتری در ارتباط می باشد. به این معنا که چنانچه سطح تحصیلات پدر و مادر در حد بالا و در سطح تحصیلات دانشگاهی باشد و در منزل کتاب های غیر درسی به میزان زیاد (بیش از ۱۰۰ کتاب) وجود داشته باشد، هم چنین دانش آموز در منزل به ماشین حساب، رایانه، میز تحریر، فرهنگ لغت دسترسی داشته باشد این عوامل همگی بر پیشرفت بالا در زمینه درس ریاضی وی موثر می باشند. در درون این پنج کشور شاخص قدرت تشخیص متفاوت می باشد. این شاخص برای چین تایپه بزرگ تر و برای استرالیا کوچک تر می باشد (پهلوان صادق، ۱۳۸۴).

مطالعات مختلف از جمله مطالعه تیمز در زمینه رابطه بین وضعیت اقتصادی- اجتماعی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان در درس ریاضی نشان داده است که در کشورهای مختلف دانش آموزانی که در خانه خود سه منبع کمک آموزشی یعنی فرهنگ لغت، میز تحریر و رایانه در اختیار دارند، در مقایسه با کسانی که این امکانات را در اختیار ندارند، از عملکرد ریاضی بهتری برخوردار هستند. تعداد کتاب های غیر درسی در منزل شاخصی است از توجه خانواده به سواد و یادگیری. در بیشتر کشورهای شرکت کننده در تیمز از جمله ایران بین کتاب های غیر درسی موجود در خانه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت مشاهده شده است. به علاوه مقایسه عملکرد دانش آموزان شرکت کننده در آزمون ریاضی تیمز و سطح دانش و تحصیلات والدین آن ها نشان می دهد که در تمامی کشورها بین این دو متغیر رابطه مثبت وجود دارد (مهدوی هزاوه ای، ۱۳۸۶).

بررسی های اولیه بر روی داده های تیمز در ایران نشان می دهد که رابطه مثبتی بین پیشرفت دانش آموزان در ریاضیات و متغیرهای پیشینه ای از قبیل سطح تحصیلات والدین، تعداد کتاب های غیر درسی در منزل، وجود فرهنگ لغت در منزل، میز تحریر و رایانه وجود دارد. از واریانس نمره ریاضی دختران در این مطالعه توسط متغیر پیشینه خانوادگی واریانس نمره ریاضی پسران توسط همین متغیر در این مطالعه تبیین شده است. با وجود این دانش آموزان ایرانی که متعلق به خانواده هایی می باشند که والدین آن ها بالاترین سطح تحصیلات را دارند، کلیه وسایل کمک آموزشی در منزل آن ها یافت می شود و بیش از ۲۰۰ کتاب غیر درسی در منزل دارند، باز هم نمره پیشرفت ریاضی آن ها پایین تر از نمره معیار بین المللی می باشد (کیامنش، ۲۰۰۳).

کاتسولیس و کمبل (۲۰۰۱) اظهار می دارند که خانواده بستر و جایگاه اولیه را برای پرورش شخصیت کودکان فراهم می آورد. علاوه بر این خانواده اولین تماس با اجتماع را برای اعضایش فراهم می کند. اعضای خانواده به واسطه نوع ارتباطی که با یکدیگر برقرار می کنند بر شخصیت کودکان تاثیر می گذارند. سال های اولیه زندگی کودک یک دوره بسیار مهم برای پرورش ((تصور از خود)) می باشد. تصورات از خود کودک، احساسات و باورهای او قبل از ورودش به مدرسه در محیط خانه خوب شکل گرفته می شود. رشد و پرورش تصویری مثبت از خود در کودکان وابسته به نوع محیط خانه یا جو فراهم شده توسط والدین می باشد (کدیور، ۱۳۸۳). محققان ارتباط آشکار بین جو خانواده سالم و عزت نفس بالا را ارائه داده اند. علاوه بر این روان شناسان به این باور رسیده اند که تمایل به خود استواری یا پایدار بودن بر خود هنگامی اتفاق می افتد که شخصیت فرد قبلاً تثبیت شده باشد. و این استواری و استقامت از طریق نفوذ خانواده ایجاد می شود که عامل بسیار مهم در این رابطه می باشد (کبیری، ۱۳۸۱).

مک لوید (۱۹۹۸) در مطالعه اخیر خود در مورد وضعیت اقتصادی- اجتماعی و رشد کودک در مطالعه اش بر روی مقیاس وضعیت اقتصادی- اجتماعی، تعدادی از متغیرهای مهمی را شناسایی کرد که مطالعات منتشر شده از دهه ۶۰ تا ۷۰ را از مطالعات جدید (دهه ۷۰ به بعد) متفاوت می سازد. اکنون به بررسی تفاوت های بین مطالعات دهه هفتاد به بعد با مطالعات پیش از این دهه می پردازیم.

اولین تفاوت تغییر در روش عملیاتی کردن متغیر وضعیت اقتصادی اجتماعی توسط محققان جدید است. در تحقیقات جدید از تعدادی متغیر به عنوان نشانگرهای وضعیت اقتصادی اجتماعی استفاده شده است. مانند درآمد خانواده، سطح تحصیلات مادر و تعداد اعضاء خانواده در حالیکه در مطالعات پیش از دهه ۷۰ فقط از شغل یا سواد پدر به عنوان تنها مولفه وضعیت اقتصادی اجتماعی استفاده می شد.

دومین تفاوت تغییرات اجتماعی است که در آمریکا روی داده است به ویژه در مورد سطح تحصیلات والدین و تعداد اعضای خانواده. در خلال دهه ۹۰ تحصیلات والدین به طور چشمگیری جهت گیری های مورد نظر دانش آموزان را تغییر داد. دانش آموزان سال ۲۰۰۰ با والدین با سوادتری نسبت به دانش آموزان سال ۱۹۸۰ زندگی می کردند. به همین ترتیب کاهش اندازه خانواده (تعداد فرزندان) نیز تاثیر گذار بود. حدود ۴۸ درصد از دانش آموزان در سال ۱۹۷۰ فقط یک برادر یا خواهر داشتند در حالیکه این رقم در سال ۱۹۹۰ به ۷۰ درصد رسیده بود (گرایمر، کربی، برنندزو و ویلیامسون؛ ۱۹۹۴ به نقل از سیرین، ۲۰۰۵). این مسائل در مورد سایر کشورها از جمله ایران نیز صدق می کند.

تفاوت سوم تمرکز محققان بر عامل های تعدیل کننده ای بود که می توانستند بر رابطه بالای بین وضعیت اقتصادی- اجتماعی و پیشرفت تحصیلی تاثیر بگذارند. این متغیرها، متغیرهای مفهومی نظیر نژاد یا قومیت، ویژگی های همسایگان و پایه تحصیلی دانش آموزان، موقعیت مدرسه، ویژگی های دانش آموزان و موقعیت پایین خانواده می باشند (مک لوید، ۱۹۹۸). وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده به وسیله ترکیبات متنوعی از متغیرها ارزیابی می شود و همین عامل موجب ابهام در تفسیر یافته های تحقیقات مختلف شده است (سیرین، ۲۰۰۵). در حالیکه درباره معنی مفهومی وضعیت اقتصادی- اجتماعی عدم توافق کامل وجود دارد، به نظر می رسد درباره تعریف سه جانبه دانکن، فدرمن و دانکن (۱۹۷۲) از وضعیت اقتصادی اجتماعی توافق وجود داشته باشد. این تعریف شامل درآمد، سواد و شغل والدین به عنوان سه نشانگر اصلی وضعیت اقتصادی اجتماعی می باشد (مولر و پارسل، ۱۹۹۱). بسیاری از مطالعات تجربی که رابطه بین این مولفه ها (نشانگرها) را آزمون کرده اند، همبستگی متوسط اما بسیار مهمی را (بین سواد، درآمد و شغل) یافتند که نشان می دهد این مولفه ها با این که در واقع یکی هستند، هر یک از این نشانگرها اساسا برای سنجش یکی از جنبه های متفاوت وضعیت اقتصادی- اجتماعی باید لحاظ شود تا فرد از دیگران متمایز شود، به کار برده می شود (هاسر و هانگ، ۲۰۰۴).

مؤلفه اول: درآمد والدین

درآمد والدین یکی از نشانگرهای وضعیت اقتصادی- اجتماعی نشان دهنده امکانات و منابع اجتماعی- اقتصادی است که در دسترس دانش آموزان قرار دارد (پهلوان صادق، ۱۳۸۴). درآمد خانواده نقش مهمی در رابطه بین وضعیت اقتصادی- اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ایفا می کند. توان مالی به عنوان منابع مالی خانواده معرفی شده است که برای برآوردن نیازهای اساسی دانش آموز مورد استفاده قرار می گیرد و به طور معنی داری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموز تاثیر می گذارد (کلمن، ۱۹۹۶). خانواده های دارای توان مالی بالاتر می توانند فرزندان خود را به وسیله منابع آموزشی نظیر کتاب و کامپیوتر تجهیز کنند که این منابع، تجارب آموزشی آن ها را غنی تر می سازد. با توجه به زمینه انگیزشی دانش آموزان برای موفقیت، دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی- اجتماعی متوسط و بالا، احتمال بیشتری دارد که سطح بالای انگیزش برای موفقیت در مدرسه را داشته باشند. همچنین دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی- اجتماعی متوسط معمولاً انتظار دارند که پیشرفت تحصیلی منجر به یافتن شغل مناسب و درآمد بالا شود. آن ها والدین و همسایگانی دارند که در امر تحصیل موفق بوده اند در حال حاضر از این موفقیت در امور زندگی- شغل مناسب و درآمد بالا- بهترین استفاده را می برند. به عبارت دیگر آن ها در خاطرات روزانه خود هم در محیط خانه و هم در سایر محیط ها، باور دارند که موفقیت در مدرسه پاداش ها و بازده های اقتصادی و اجتماعی را در پی خواهد داشت (اوکانر، ۲۰۰۳).

مشکل درآمد ناکافی خانواده می تواند به موضوع تجمع فقر در سطح جامعه تبدیل شود. تجمع فقر به عنوان مشکل بزرگی برای محله های متوسط (از نظر دارایی) در شهرهای بزرگ دیده می شود. آمارها در آمریکا نشان می دهد تجمع فقر همچنان ادامه دارد یا حتی مسئله ای در حال رشد است به عنوان مثال اگر چه شمار دانش آموزان مدارس شهری همان ۱۱ میلیون بین سال های ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰ بود، اما درصد دانش آموزانی که در فقر زندگی می کردند در طول دهه افزایش یافته بود. اطلاعات مدرسه ای و آمارهای رسمی (آمریکا) که در سال تحصیلی ۱۹۸۷-۱۹۸۸ جمع آوری شده نشان می دهد که ۴۰ درصد دانش آموزان مدارس شهری به مدارس دارای فقر بالا رفته اند. این مدارس، مدارس هستند که بیش از ۴۰ درصد دانش آموزان ناهار مجانی یا کم بها دریافت می کنند. این در حالی است که تنها ۱۰ درصد از مدارس حومه شهر و ۲۵ درصد از مدارس روستایی چنین وضعی داشتند. مدارس دارای فقر بالا لیست بالایی از مشکلات دارند که تاثیر بیش از حد منفی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد از جمله این مشکلات مهارت محدود زبان انگلیسی، خشونت و فقر بهداشتی هستند. در حالی که دانش آموزان دارای درآمد سطح بالا در خاطرات روزانه خود این مطلب را دارند که موفقیت در مدرسه پاداش ها یا بازده های زندگی واقعی در اشکال شغل مناسب و درآمد بالا را در پی دارد. بسیاری از دانش آموزان خانواده های کم درآمد در شهرهای بزرگ تجربه ای کمی در این زمینه دارند که از چنین تجربه یا عقیده ای حمایت کند. این دانش آموزان ممکن است تعداد کمی بزرگسال که در مدرسه موفق بوده اند یا کسانی که موفقیت در مدرسه را به درآمدهای اقتصادی تبدیل کرده اند را بشناسند. کمبود موسسات اجتماعی

در اجتماعات فقیر که می بایست دانش آموزان را با ارتباطات و با شکل های مثبت نقش آماده کنند، به عنوان مشکل دیگری باید به مشکلات قبلی اضافه شود (آزتورک، ۲۰۰۵).

مؤلفه دوم: سواد والدین

دومین مؤلفه وضعیت اقتصادی- اجتماعی، سواد والدین به عنوان یکی از جنبه های با ثبات تر وضعیت اقتصادی- اجتماعی لحاظ می شود (می، ۲۰۰۳). به علاوه سواد والدین نشانگری است از درآمد خانواده، به دلیل این در ایالات متحده درآمد و سواد به میزان زیادی باهم همبستگی دارند (هاسر و هانگ، ۲۰۰۴). تحقیقات بسیار زیادی در مورد رابطه بین سواد والدین و پیشرفت تحصیلی دانش آموز وجود دارد. سواد والدین تاثیر خود را بر پیشرفت تحصیلی به راه های گوناگونی اعمال می کند؛ والدین دارای سواد بالا محیط های غنی تری را برای فرزندان خود آماده می کنند که این محیط ها یادگیری آن ها را ارتقا می دهد. تعریف چنین محیط هایی نه تنها در بر گیرنده مادیاتی است که گنجینه ای از محرک های آموزشی نظیر کتب و فرهنگ های لغت ارائه می دهد، بلکه از این گذشته خود والدین نیز دارای انبوهی از اطلاعات هستند. در نتیجه سواد والدین تاثیر فزاینده ای بر پیشرفت دانش آموز دارد که این تاثیر از سال های اولیه زندگی کودک شروع شده است (برکو، ۲۰۰۴).

والدین با سواد محیط خانه را به وسیله کتاب و استفاده از وسایلی که به نحوی با تحصیل در ارتباط است و نیز با اطلاعات و معلوماتی که حاصل تلاش و کوشش علمی آن هاست، غنی می سازند. به طور متوسط والدین دارای سطوح بالاتر سواد، از اهمیت کیفیت مدرسه ای که فرزندان شان دریافت می کنند آگاه ترند، آن ها زندگی فرزندان شان را اداره می کنند و هر فعالیتی را که بر پیشرفت آن ها (فرزندان شان) تاثیر منفی خواهد گذاشت- مانند تماشای تلویزیون یا کارهای پاره وقت- را تنظیم یا محدود می کنند (مولرو پارسل، ۱۹۹۱).

مؤلفه سوم: شغل والدین

سومین مؤلفه متداول وضعیت اقتصادی- اجتماعی، شغل، بر اساس درآمد و سواد که نیازمند داشتن شغلی ویژه است، طبقه بندی می شود (هاسر، ۱۹۹۴). مقیاس اندازه گیری شغلی نظیر شاخص وضعیت اقتصادی- اجتماعی دانکن (۱۹۶۱) اطلاعاتی پیرامون وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده ایجاد می کند به طوریکه نه تنها این اطلاعات درباره سواد و درآمد آگاهی می دهند بلکه درباره منزلت شغلی و فرهنگ لایه های وضعیت اقتصادی- اجتماعی داده شده نیز، اطلاعات ارائه می دهند (می، ۲۰۰۳).

دارایی های موجود در منزل

دارایی های موجود در منزل به طور معمول به اندازه سه مؤلفه اصلی از آن استفاده نمی شود. اما در سال های اخیر پژوهشگران بر اهمیت دارایی های متعدد خانه به عنوان یکی از نشانگر های وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده تاکید فراوان داشته اند (سیرین، ۲۰۰۵؛ کلمن، ۱۹۹۶). این منابع شامل دارایی هایی نظیر کتاب ها، کامپیوتر، اطاق مطالعه و نیز دسترسی به خدمات آموزشی پس از مدرسه و در طول تابستان می باشد (مک لوید، ۱۹۹۸). با توجه به مطالب ارائه شده نشانگرهای مقیاس وضعیت اقتصادی- اجتماعی به ۳ مؤلفه تقسیم می شوند: شغل، سواد و درآمد والدین در مطالعات تیمز به علت این که شغل والدین و درآمد آن ها دارای بالاترین میزان داده های گمشده می باشد از تعداد کتاب های موجود در منزل و نیز امکانات آموزشی (داشتن کامپیوتر، ماشین حساب، فرهنگ لغت و نیز داشتن میز تحریر برای استفاده دانش آموز در منزل) به عنوان نشانگرهایی که به طور غیر مستقیم این مؤلفه ها را اندازه می گیرند استفاده می شود (کیامنش، ۱۳۸۵).

سیرین (۲۰۰۵) در فراتحلیل خود از رابطه بین وضعیت اقتصادی- اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در مقالات منتشر شده در مجلات تخصصی طی سال های ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۰ چنین نتیجه می گیرد که نتایج رابطه ای متوسط تا قوی را بین این دو متغیر نشان می دهند. این رابطه به واسطه واحد تحلیل (مدرسه/ فرد)، منبع و حدود متغیر وضعیت اقتصادی- اجتماعی و نیز نوع مقیاس اندازه گیری وضعیت اقتصادی- اجتماعی و نیز پیشرفت تحصیلی تعدیل می شود. به عنوان مثال در صورتی که واحد تحلیل مدرسه باشد این مقدار کاهش می یابد؛ علاوه بر عوامل بالا چند ویژگی دانش آموزان نیز بر مقدار عددی این رابطه تاثیر می گذارند که عبارتند از سطح پایه دانش آموز، موقعیت مدرسه و وضعیت دانش آموزان اقلیت.

هانگ (۲۰۰۶) و هاسر (۲۰۰۴) معتقدند که تاثیر وضعیت اقتصادی- اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی می تواند از طریق سطح پایه دانش آموزان تغییر کند. مطالعات کلمن و همکارانش در سال ۱۹۹۶ و فراتحلیل وایت ۱۹۸۲ نشان داد که همچنان که سن دانش آموزان بزرگتر می شود و آن ها به پایه های بالاتر می رسند مقدار عددی رابطه بین وضعیت اقتصادی - اجتماعی و پیشرفت تحصیلی تقلیل می یابد. وایت (۱۹۸۲) دو دلیل برای تقلیل تاثیر وضعیت اقتصادی- اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی ارائه می کند. مدارس تجارب یکسانی فراهم می آورند و زمانی که پایه تحصیلی دانش آموز بالاتر می رود تاثیر وضعیت اقتصادی- اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی به مراتب کمتر می شود. همچنین بیشتر دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی- اجتماعی پایین از تحصیل باز می مانند و بازهم میزان بزرگی رابطه بین این دو متغیر کاهش می یابد. موقعیت مدرسه نیز ارتباط نزدیکی با وضعیت اقتصادی- اجتماعی دانش آموزان دارد. بررسی اجمالی تحقیقات نشان می دهند که پس از احتساب وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده به نظر می رسد که تفاوت های معنی داری بین مدارس شهری، حومه شهر و روستا وجود دارد (سیرین، ۲۰۰۵).

پهلوان صادق (۱۳۸۴) در مطالعه اش در مورد بررسی رابطه بین متغیرهای وضعیت اقتصادی- اجتماعی و متغیرهای فردی با پیشرفت ریاضی بر اساس داده های تیمز ۲۰۰۳ چنین نتیجه می گیرد که اثر وضعیت اقتصادی- اجتماعی بر پیشرفت ریاضی یک اثر معنادار می باشد. یافته های وی با نتایج تحقیقات برونک و همکارانش (۲۰۰۳)، برکو (۲۰۰۴) و کیامنش (۲۰۰۳) همخوانی دارد. سنگری (۱۳۸۵) بین متغیر ساختار اجتماعی تحصیلی دانش آموز (شامل نشانگرهای ۷ گانه تیمز برای وضعیت اقتصادی- اجتماعی) و پیشرفت تحصیلی به رابطه معنی داری دست یافت.

بررسی داده های تیمز (۱۹۹۹) در ایران نشان می دهد که رابطه نسبی بین پیشرفت دانش آموزان در ریاضی و متغیرهای زمینه ای از قبیل سطح تحصیلات والدین، تعداد کتاب های غیر درسی در منزل، وجود فرهنگ لغت در منزل و میز تحریر و رایانه وجود دارد. به هر جهت دانش آموزان ایرانی که از خانواده های با بالا ترین سطح سواد بودند (۸ درصد دانش آموزان) و بیش از ۲۰۰ جلد کتاب در خانه داشتند (۹ درصد دانش آموزان) نمره های پیشرفت تحصیلی آن ها باز هم از متوسط بین المللی پایین تر بوده است (کیامنش، ۲۰۰۳).

تعیین حجم پژوهش

مقادیری جدول نمونه گیری مورگان و کریشی توسط فرمولی با همین نام بدست آمده است. مقادیری که در جدول بعنوان حجم نمونه قرار داده شده است با در نظر گرفتن نسبت ویژگی مورد نظر (P) در جامعه برابر با ۰۵/۰ به دست آمده است و اگر نسبت صفت مورد نظر فرمول مورگان و کریشی برای تعیین حجم نمونه در جوامع محدود باشد. در این صورت :

$$n = \frac{232 (1.96)^2 (0.25)}{232 (0.05)^2 + (1.96)^2 (0.25)} = 120$$

بنابراین حجم بهینه نمونه مساوی با ۱۲۰ نفر خواهد بود.

بیان مساله

بررسی رابطه اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان متوسطه دوم

فرضیات فرعی

اختلالات خلقی و مولفه های آن با پیشرفت تحصیلی درس ریاضی رابطه معنی داری دارند.

روش های تحقیق:

در این پژوهش پرسشنامه نشانه های اختلالات روانی SCL-25 (فرم کوتاه شده SCL-90) بین ۱۲۰ نفر دانش آموز متوسطه دوم پسرانه شهر سرباز توزیع شد و نتایج پرسشنامه استخراج گردید. نتایج بدست آمده در نرم افزار تحلیلی spss 26 مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

۱- پرسشنامه نشانه های اختلالات روانی SCL-25 (فرم کوتاه شده SCL-90)

پرسشنامه نشانه های اختلالات روانی (SCL-25) توسط نجاریان و داوودی (۱۳۸۰) ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۵ ماده دارد که روی یک طیف ۵ درجه ای از نمره ۰ تا ۴ ثبت می گردد. پرسش نامه (SCL-25) به عنوان پرسشنامه سلامت روانی شناخته شده است. در واقع این پرسشنامه به اندازه گیری آسیب شناختی روانی فرد می پردازد. تفسیر نمرات پرسش نامه به این صورت است که هرچه نمره های فرد پایین تر باشد نشانه سلامت روانی و نمرات بالاتر نشانه عدم سلامت روانی فرد می باشد.

تعریف مفهومی متغیر پرسشنامه :

موسسه ملی سلامت روانی تخمین می زند که از هر پنج بزرگ سال یک نفر در ایالات متحده در هر سال یک بیماری روانی را تجربه می کند. این به این معنی است که تقریباً ۲۰ درصد از مردم دارای یک بیماری روانی هستند. این ها به دو دسته تقسیم می شوند: هر بیماری روانی (AMI) و بیماری جدی روانی (SMI)، یک گروه کوچک تر و جدی تر.

تعریف عملیاتی متغیر پرسشنامه

در این پژوهش منظور نشانه های اختلالات روانی نمره ای است که کارکنان به سوالات ۲۵ سوال پرسشنامه نشانه های اختلالات روانی می دهند

مولفه های پرسشنامه :

پرسشنامه فوق دارای نه خرده مقیاس بوده که سوالات مربوط به هر بعد در جدول زیر ارائه گردیده است:

سوالات مربوطه	بعد
۲، ۶، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۲۵	SOM (شکایات جسمانی)
۱۱، ۲۱، ۲۲	O-C (وسواس-اجباری)
۴، ۱۳	DEP (افسردگی)
۳، ۷، ۸	ANX (اضطراب)

دو طریق می توان از تحلیل این پرسشنامه استفاده کرد.

A. تحلیل بر اساس مولفه های پرسشنامه

B. تحلیل بر اساس میزان نمره به دست آمده

تحلیل بر اساس مولفه های پرسشنامه

به این ترتیب که ابتدا پرسشنامه ها را بین جامعه خود تقسیم و پس از تکمیل پرسشنامه ها داده ها را وارد نرم افزار اس پی اس کنید. البته قبل از وارد کردن داده ها شما باید پرسشنامه را در نرم افزار اس پی اس تعریف کنید و سپس شروع به وارد کردن داده ها

چگونگی کار را برای شفافیت بیشتر به صورت مرحله به مرحله توضیح می دهیم

مرحله اول. وارد کردن اطلاعات تمامی سوالات پرسشنامه (دقت کنید که شما باید بر اساس طیف لیکرت عمل کنید).

مرحله دوم. پس از وارد کردن داده های همه سوالات، سوالات مربوط به هر مولفه را کمپیوت (compute) کنید. مثلاً اگر مولفه اول X و سوالات آن ۱ تا ۷ است شما باید سوالات ۱ تا ۷ را compute کنید تا مولفه X ایجاد شود.

به همین ترتیب همه مولفه ها را ایجاد کنید و پس از این کار در نهایت شما باید همه مولفه ها که ایجاد کردید را با هم compute کنید تا این بار متغیر اصلی تحقیق به وجود بیاید که به طور مثال متغیر مدیریت دانش یا ... است.

مرحله سوم. حالا شما هم مولفه ها را به وجود آورده اید و هم متغیر اصلی تحقیق را؛ حالا می توانید از گزینه آنالیز هر آزمونی که می خواهید برای این پرسشنامه (متغیر) بگیرید.

مثلا می توانید آزمون توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، واریانس) یا می توانید آزمون همبستگی را با یک متغیر دیگر بگیرید.

• نمره گذاری پرسشنامه:

بر اساس طیف لیکرت نمره گذاری شده است

گزینه	هیچ	کمی	تا حدی	زیاد	به شدت
امتیاز	۱	۲	۳	۴	۵

تحلیل بر اساس میزان نمره پرسشنامه

بر اساس این روش از تحلیل شما نمره های به دست آمده را جمع کرده و سپس بر اساس جدول زیر قضاوت کنید. توجه داشته باشید میزان امتیاز های زیر برای یک پرسشنامه است در صورتی که به طور مثال شما ۱۰ پرسشنامه داشته باشید باید امتیاز های زیر را ضربدر ۱۰ کنید

مثال: حد پایین نمرات پرسشنامه به طریق زیر بدست آمده است

تعداد سوالات پرسشنامه * ۱ = حد پایین نمره

حد پایین نمره	حد متوسط نمرات	حد بالای نمرات
۲۵	۷۵	۱۲۵

- امتیازات خود را از ۲۵ عبارت فوق با یکدیگر جمع نمایید. حداقل امتیاز ممکن ۲۵ و حداکثر ۱۲۵ خواهد بود.
- نمره بین ۲۵ تا ۵۰ : نشانه های اختلالات روانی در فرد، کم است.
- نمره بین ۵۰ تا ۷۵ : نشانه های اختلالات روانی در فرد، متوسط است.
- نمره بالاتر از ۷۵ : نشانه های اختلالات روانی در فرد، زیاد است .

روایی و پایایی پرسشنامه

روایی ابزار سنجش: مقصود از روایی آن است که وسیله اندازه گیری، بتواند خصیصه و ویژگی مورد نظر را اندازه بگیرد. اهمیت روایی از آن جهت است که اندازه گیری های نامناسب و ناکافی می تواند هر پژوهش علمی را بی ارزش و ناروا سازد (خاکی، ۱۳۹۰).

منظور از اعتبار (پایایی)، میزان دقت شاخص ها و معیارهایی است که در راه سنجش پدیده مورد نظر تهیه شده اند (ساروخانی، ۱۳۹۰). برای بررسی همسانی درونی آزمون روش های مختلفی وجود دارد. روش آلفای کرونباخ، روش گوتلن، روش دو نیمه کردن، روش موازی محدود، روش کودر- ریچادسون از جمله این روش ها هستند.

در پژوهش نجاریان (۱۳۸۰) مشاهده شد که این پرسشنامه با فرم اصلی آن (SCL-90) همبستگی کاملاً معنی دار دارد و در نتیجه یک ابزار روا برای سنجش نشانه های اختلالات روانی می باشد.

همچنین پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه گیری آلفای کرونباخ محاسبه شد. معمولاً دامنه ضریب اعتماد آلفای کرونباخ از صفر (۰) به معنای عدم پایداری، تا مثبت یک (۱+) به معنای پایایی کامل قرار می گیرد و هر چه مقدار بدست آمده به عدد مثبت یک نزدیکتر باشد قابلیت اعتماد پرسشنامه بیشتر می شود. آلفای کرونباخ برای پرسشنامه کوتاه شده /اختلالات روانی برابر با ۰/۹۷ بدست آمد که نشانگر پایایی عالی این پرسشنامه است.


متغیر	تعداد سوال ها	آلفای قابل قبول	آلفای کرونباخ
نشانه های اختلالات روانی	۲۵	۰/۷	۰/۹۷

۲- نمرات نوبت پایانی درس ریاضی پایه دهم متوسطه

نتیجه گیری

فرضیه - بین اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان

پیشرفت تحصیلی درس ریاضی			متغیر مستقل	
سطح معناداری	همبستگی	تعداد		
۰.۰۰۱	-۰.۴۱	۱۲۰		
				اختلالات خلقی

برای آزمون وجود رابطه بین اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/41$ و سطح معنی داری $0/001$)، می توان اظهار داشت که بین اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه (شکایات جسمانی) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی بین مولفه (شکایات جسمانی) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان

پیشرفت تحصیلی درس ریاضی			متغیر مستقل	متغیر وابسته
تعداد	همبستگی	سطح معناداری	مولفه (شکایات جسمانی) اختلالات خلقی	
۱۲۰	-۰٫۳۸	۰٫۰۳		

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه (شکایات جسمانی) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=-0/38$ و سطح معنی داری $0/03$)، می توان اظهار داشت که بین مولفه (شکایات جسمانی) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه (وسواس-اجباری) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول همبستگی بین مولفه (وسواس-اجباری) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان

پیشرفت تحصیلی درس ریاضی			متغیر مستقل	متغیر وابسته
تعداد	همبستگی	سطح معناداری	مولفه (وسواس-اجباری) اختلالات خلقی	
۱۲۰	-۰٫۴۶	۰٫۰۰۱		

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه (وسواس-اجباری) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/46$ و سطح معنی داری $0/001$)، می توان اظهار داشت که بین مولفه (وسواس-اجباری) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه (افسردگی) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی بین مولفه (افسردگی) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان

پیشرفت تحصیلی درس ریاضی			متغیر مستقل
تعداد	همبستگی	سطح معناداری	مؤلفه (افسردگی) اختلالات خلقی
۱۲۰	-۰٫۳۹	۰٫۰۰۲	

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه (افسردگی) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/39$ و سطح معنی داری $=0/02$)، می توان اظهار داشت که بین (افسردگی) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

فرضیه - بین مولفه (اضطراب) اختلالات خلقی پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول-همبستگی بین مولفه (اضطراب) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان

پیشرفت تحصیلی درس ریاضی			متغیر وابسته
تعداد	همبستگی	سطح معناداری	مؤلفه (اضطراب) اختلالات خلقی
۱۲۰	-۰٫۵۱	۰٫۰۰۱	

برای آزمون وجود رابطه بین مولفه (اضطراب) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی از همبستگی استفاده گردید، با توجه به نتایج این آزمون (مقدار $r=0/51$ و سطح معنی داری $=0/001$)، می توان اظهار داشت که بین (اضطراب) اختلالات خلقی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه مورد نظر تایید می شود.

منابع

ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۸۴). ساخت و اعتبار یابی مقدماتی پرسشنامه اضطراب امتحان و بررسی رابطه اضطراب امتحان با اضطراب عمومی، عزت نفس، پایگاه اجتماعی و اقتصادی، عملکرد تحصیلی و انتظارات معلم در دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

احمدی، محمود. (۱۳۸۵). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر توانایی حل مسائل ریاضی دانش آموزان دختر و پسر منطقه الگوران استان زنجان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

آقازاده، احمد. (۱۳۸۲). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: سمت.

بلوم، بنجامین. (۱۳۸۱). ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشی (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: مرکز نشر دانشگاهی (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۲).

بهئین آیین، نورالدین. (۱۳۸۲). ماهیت ریاضیات و چگونگی آموزش و نقش آن در فرایند ذهنی. مجله پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۵، ۷۵-۷۰.

بیکر، ترز. ال. (۱۳۸۵). روش تحقیق نظری در علوم اجتماعی (ترجمه هو شنگ ناییبی). تهران: انتشارات پیام نور. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۰).

بیلر، رابرت. (۱۳۸۰). کاربرد روان شناسی در آموزش (ترجمه پروین کدیور). تهران: نشر دانشگاهی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).

پارسا، محمد. (۱۳۸۰). روان شناسی یادگیری. انتشارات پیام نور.

پور اصغر، نصیبه. (۱۳۸۳). نقش خودپنداره و انگیزش یادگیری ریاضی بر پیشرفت ریاضی دانش آموزان سال اول دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.

پور حسین، رضا. (۱۳۸۱). بررسی تحولی خود پنداشت در کودکان ۶ تا ۱۲ ساله ایرانی و رابطه آن با جنس و طبقه اجتماعی - اقتصادی. رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس.

پور شافعی، هادی. (۱۳۸۵). بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم دوره متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.

پولیا، جورج. (۱۳۸۰). خلاقیت ریاضی (ترجمه پرویز شهریاری). تهران: فاطمی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۶۲).

پهلوان صادق، اعظم. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین متغیرهای وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده، متغیرهای فردی با پیشرفت ریاضی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.

جزایری، اسماعیل. (۱۳۸۱). بررسی تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر عملکرد حل مسئله. مجله توانبخشی، شماره ۱۱، ۴۰ - ۵۵

جلیلی، میزرا. (۱۳۸۷). آموزش ریاضی برای دنیای فردا. رشد آموزش ریاضی. سال ششم، شماره ۲۴، ۱۴-۲۲.

حجازی، الهه. (۱۳۸۷). رابطه خودکارآمدی ریاضی، سودمندی ادراک شده ریاضی و راهبردهای خود تنظیمی با پیشرفت ریاضی در دانش آموزان. مجله علمی و پژوهشی مطالعات زنان، سال اول، شماره ۲. ۱۹-۳۰

حسام، عبدالله. (۱۳۸۴). نقش طرحواره ها در شکل گیری بدفهمی های ریاضی دانش آموزان. مجله رشد آموزش ریاضی، شماره ۸۲، ۱۲-۲۳.

حکمت، علی رضا. (۱۳۸۰). آموزش و پرورش در ایران باستان. تهران: کیهان.

دلاور، علی. (۱۳۸۹). بررسی عوامل انگیزشی و نگرشی موثر در پیش بینی پیشرفت ریاضیات، به منظور تدوین یک مدل ساختاری برای دانش آموزان پایه دوم دبیرستان. مجله پژوهش در نظام های آموزشی، شماره ۸۰، ۳۵-۴۵

رفیع پور، ابوالفضل. (۱۳۸۳). چرا عملکرد دانش آموزان ایرانی در تیمز منحصر به فرد بود؟. مجله رشد آموزش ریاضی، شماره ۷۵، ۲۲-۹.

روزدار، علی. (۱۳۸۳). نقش رهیافت ها در آموزش ریاضیات متوسطه از طریق حل مسئله. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده ریاضی.

رئیس دانا، فرخ لقا. (۱۳۷۴). محتوای برنامه درسی دوره راهنمایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲۰، ۴۲-۴۱.

سرمد، زهره، بازرگان، عباس، حجازی، الهه. (۱۳۷۹). روش های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.

سعید زاده، حمزه. (۱۳۸۶). ارتباط منابع خود کارآمدی ریاضی با سطح باورهای خودکارآمدی ریاضی و عملکرد ریاضی دانش آموزان راهنمایی و دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۵). ادراک دانش آموزان از فرهنگ مدرسه و پیشرفت تحصیلی (بررسی عملکرد دانش آموزان/ ایرانی شرکت کننده در مطالعه تیمز ۲۰۰۳، در پایه سوم راهنمایی). پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۱). روان شناسی پرورشی. تهران: آگاه.

شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۴). اصول روان سنجی و روان آزمایی. تهران: رشد.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۰). مهارت های آموزشی و پرورشی. تهران: سمت.

شکوهی، غلامحسین. (۱۳۸۰). تعلیم و تربیت و مراحل آن. مشهد: آستان قدس رضوی.

صادقی، مرزیه. (۱۳۸۹). بررسی نقش مولفه های وابسته به معلم و کتاب در سبک عملکرد ضعیف دانش آموزان پایه سوم راهنمایی در پاسخ به سوالات ریاضی (بر اساس مطالعات تیمز ۲۰۰۷). پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

صحرا نورد، مریم. (۱۳۸۳). نقش استفاده از روش های فعال تدریس علوم تجربی در پرورش روحیه پرسشگری، پژوهش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

عاشقی، حسن. (۱۳۸۴). بررسی روند عملکرد ریاضیات و علوم دانش آموزان ایرانی پایه چهارم دبستان در تیمز ۲۰۰۳. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

عبدوس، میترا. (۱۳۸۱). بررسی عوامل موثر در فرصت های آموزشی نابرابر بین دختران و پسران. تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت.

علم الهدایی، حسن. (۱۳۸۰). اضطراب ریاضی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال پنجم، شماره ۵۰، ۳۵-۱.

عماری، حسن. (۱۳۸۰). تاثیر آموزش راهبردهای حل مسئله در بهبود نگرش نسبت به ریاضیات پایه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری های آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۰، ۶۵-۴۸.

قاضی طباطبائی، سید محمود. (۱۳۸۱). فرایند تدوین، اجرا و تفسیر ستاده های یک مدل لیزرل. سالنامه پژوهش و ارزشیابی در علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه علامه طباطبائی، شماره ۱۸، ۷۰-۵۰.

قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۷۴). مدل های ساختاری کویاریانس یا مدل های لیزرل در علوم اجتماعی. نشریه دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی، شماره ۱۹، ۲۵-۱۰.

قنبرزاده علمداری، ناهید. (۱۳۸۰). بررسی ارتباط خودپنداره با رفتارهای اجتماعی در دانش آموزان دختر و پسر اول دبیرستان شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

کبیری، مسعود. (۱۳۸۱). نقش خود کارآمدی ریاضی بر پیشرفت ریاضی با توجه به متغیرهای درونی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

کدیور، پروین. (۱۳۸۳). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش آموزان به منظور ارائه الگو برای یادگیری بهینه. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری های آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۵، ۵۵-۳۸.

کرامتی، هادی. (۱۳۸۰). بررسی رابطه خودکارآمدی ادراک شده، نگرش به ریاضی و پیشرفت ریاضی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

کرلینجر، پدهازر. (۱۳۸۴). رگرسیون چند متغیری در پژوهش رفتاری (ترجمه حسن سرایی). تهران: سمت.

کریم زاده، منصور. (۱۳۸۰). بررسی رابطه مفهوم خود (تحصیلی و غیر تحصیلی) و خودکارآمدی با پیشرفت ریاضی در دانش آموزان دختر شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۶). ویژه نامه نتایج تیمز ۲۰۰۷ مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز ایران. تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۷). مهمترین یافته های پژوهشی مطالعات تیمز و پرلز. تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۸). مجموعه سوال های علوم و ریاضیات تیمز پایه سوم راهنمایی به همراه چکیده نتایج ملی و بین المللی تیمز ۲۰۰۷. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

کیامنش، علی رضا؛ خیریه، مریم. (۱۳۸۰). روند تغییرات در درونداها و برونداها در تیمز ۱۹۹۹. تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت.

کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۵). مطالعات ارزشیابی. روند فعالیت ها و بازده های آموزشی مدارس: یافته ها و چشم اندازها. فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه تربیت معلم تهران، شماره ۲، ۵۱-۲۹.

کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۶). روند تغییرات در درون داده ها و برون داده های آموزش ریاضی بر اساس یافته های تیمز. تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت.

گویا، زهرا. (۱۳۸۳). ماهیت ریاضی. مجله رشد آموزش ریاضی، شماره ۷۶، ۵۹-۳۵.

گیج، نیت وبرلاینر، دیوید، سی. (۱۳۸۴). روان شناسی تربیتی (ترجمه غلامرضا خوئی نژاد، جواد مهوریان، حسین لطف آبادی، محمدتقی منشی طوسی و محمد حسین نظری نژاد). مشهد: حکیم فردوسی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد).

گیدنز، آ. (۱۳۸۰). جامعه شناسی (ترجمه منوچهر صبوری). تهران: نی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۹).

نادری، عزت الله، سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۸). روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. تهران: ارسباران.

نامداری، مهدی. (۱۳۸۹). نقش متغیرهای شناختی و فرا شناختی در عملکرد ریاضی دانش آموزان پایه سوم راهنمایی شرکت کننده در مطالعه تیمز ۲۰۰۷. خلاصه مقالات اولین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور تبریز.

نایی، حسین (۱۳۸۳). بررسی چگونگی استفاده معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی درس علوم ریاضی از طراحی درسی با هدف فعال کردن روش های تدریس در مدارس شهرستان آذر شهر. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.

نجفی، مشتاق. (۱۳۸۰). بررسی خودکارآمدی ادراک شده و بازخورد بر عملکرد ریاضی دانش آموزان سال دوم رشته ریاضی فیزیک دبیرستان های پسرانه ناحیه ۲ شهر زنجان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

نصر اصفهانی، زهرا. (۱۳۸۲). نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی، سودمندی ادراک شده ریاضی و اضطراب ریاضی در پیشرفت ریاضی دانش آموزان سال اول دبیرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

هومن، حیدر علی. (۱۳۸۴). تحلیل داده های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران: پارسا.