

## تأثیر شیوه تدریس دانش آموز محور بر شخصیت اجتماعی دانش آموزان

سید احمد هاشمی<sup>۱</sup> نهضت صفائی<sup>۲</sup> و ابراهیم صحرانشین<sup>۳</sup>

<sup>۱</sup> دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی لامرد، لامرد، ایران.  
<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران.  
<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران.  
 safaeinehzat@gmail.com

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناسایی تأثیر شیوه تدریس دانش آموز محور بر شخصیت اجتماعی دانش آموزان دبیرستان در شهرستان بندر لنگه در استان هرمزگان می باشد. روش پژوهش حاضر از نوع آزمایشی می باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش آموزان دبیرستانی شهرستان بندر لنگه ۲۰۰۰ به تعداد نفر می باشند. حجم نمونه این پژوهش ۴۰ نفری باشد که ۲۰ نفر آن را گروه کنترل و ۲۰ نفر هم گروه آزمایش تشکیل می دهند که از طریق نمونه گیری خوشه ای بدست آمده است. ابزار جمع آوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه محقق ساخته عوامل موثر بر توانمندسازی منابع انسانی با ضریب پایایی ۰/۸۱ می باشد. جهت بررسی رابطه بین متغیرهای فرضیه های ۱ تا ۳ پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده که نتایج حاصل از فرضیه اول نشان می دهد که تفاوت معنی داری بین میانگین نمرات سازگاری عاطفی در گروه های آزمایش و کنترل وجود دارد. به طوری که سازگاری عاطفی در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل نشان داده شده است. به عبارت دیگر روش های تدریس دانش آموز محور بر سازگاری عاطفی دانش آموزان مؤثر است. همچنین در فرضیه دوم از لحاظ آماری تفاوت معنی داری بین میانگین نمرات سازگاری اجتماعی در گروه های آزمایش و کنترل وجود دارد. به طوری که سازگاری اجتماعی در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل نشان داده شده است. به عبارت دیگر روش های تدریس دانش آموز محور بر سازگاری آموزشی دانش آموزان مؤثر است.

**واژه های کلیدی:** شیوه تدریس دانش آموز محور، شخصیت اجتماعی، دانش آموزان دبیرستان، شهرستان بندر لنگه.

## مقدمه

انسان دوست دارد در جمع شرکت کند و مورد پذیرش دیگران قرار گیرد. کودکانی که مورد پذیرش قرار نگیرند با استفاده از مکانیسم‌های دفاعی متعددی احساس نامطلوب خود را بروز می‌دهند. طرد شدن و مورد قبول دیگران قرار نگرفتن نه تنها کودکان، بلکه بزرگسالان را نیز ناراحت و نگران می‌سازد (فضلی خانی، ۱۳۹۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که با ترتیب دادن همکاری یادگیرندگان به شکل دو نفری یا در گروه‌های کوچک به هنگام کارکردن روی فعالیت‌ها یا تکالیف، غالباً نتایج بسیار مثبتی به دست می‌آید. یادگیری همکارانه، مزایای عاطفی و اجتماعی، مانند علاقه‌ی فزونتر به موضوع درس و ارزش گذاری بیشتر بدان را ترویج می‌کند و نگرش‌های مثبت و تعاملات اجتماعی در بین آنان را که از نظر جنسیت، نژاد، قومیت، سطوح موفقیت و سایر خصوصیات متفاوت هستند، افزایش می‌دهد. یادگیری همکارانه ضمناً با درگیر کردن محصلان در بحث و گفتگو ظرفیتی برای تحصیل امتیازات شخصی و فراشناختی به وجود می‌آورد که مستلزم آن است تا پردازش اطلاعات مرتبط با تکالیف و راهبردهای حل مسئله را وضوح ببخشند. محصلان وقتی که در بعضی اشکال یادگیری همکارانه، به عنوان جایگزین تکمیل انفرادی تکالیف محوله، درگیر می‌شوند، به احتمال قوی نتایج بهتری بروز می‌دهند (بیابانگرد، ۱۳۹۲). یادگیری همکارانه می‌تواند در فعالیت‌هایی به کار رود که دامنه‌ی آنها از تمرین و مشق تا یادگیری داده‌ها و مفاهیم، و بحث و حل مسئله وسعت دارد. شاید بالاترین ارزش یادگیری همکارانه این باشد که راهی است برای متعهد کردن محصلان به یادگیری سودمند و جدی که با وظایف و تکالیف اصیل در یک محیط اجتماعی همراه است (شعاری نژاد، ۱۳۹۰).

محصلان در حالت دو به دو یا در گروه‌های کوچک، شانس بیشتری برای حرف زدن دارند تا در فعالیت‌هایی که به کل کلاس مربوط می‌شوند. ضمناً احتمال بیشتری هست که محصلان کمرو و خجالتی خود را در بیان آراء و نظریات در این محیط‌های خودمانی تر، راحت‌تر احساس کنند. برخی از شکل‌های یادگیری همکارانه ایجاب می‌کنند که شاگردان یکدیگر را در دستیابی فردی به اهداف یادگیری یاری دهند و برای مثال این مهم را با بحث درباره‌ی نحوه‌ی پاسخ‌گویی به تکالیف محوله، واریسی تکالیف انجام شده، یا ارائه‌ی پس‌خور یا کمک مری به انجام رسانند. سایر اشکال یادگیری همکارانه مستلزم آنند که شاگردان با یکدیگر برای محقق کردن یک هدف گروهی، با روی هم گذاشتن توان‌ها و امکانات خود و سهیم شدن در کار همکاری کنند (داودی، ۱۳۹۳). الگوهای یادگیری همکارانه که مستلزم کارکردن شاگردان با یکدیگر برای تولید یک محصول گروهی هستند غالباً این ویژگی را دارند که نوعی تقسیم‌کار در بین افراد مشارکت‌کننده در گروه را عملی می‌کنند (شعاری نژاد، ۱۳۹۲).

روش‌های یادگیری همکارانه بنا بر بیشترین احتمال، باعث تقویت نتایج یادگیری می‌شوند، البته به شرط آن که اهداف جمعی را با مسئولیت فردی درهم آمیزند. این بدان معنی است که هر عضو گروه به سهم خود در قبال تحقق اهداف یادگیری، جوابگو و مسئول باشد. محصلان می‌دانند که از هر عضو گروه ممکن است خواسته شود که به هریک از پرسش‌های گروه پاسخ دهد، یا ممکن است از فرد فرد آنها در مورد آنچه یاد می‌گیرند امتحان شود. فعالیت‌هایی که در اشکال و شیوه‌های یادگیری همکارانه مورد استفاده قرار می‌گیرند باید با خود این شیوه‌ها تناسب داشته باشند. بعضی فعالیت‌ها در طبیعی‌ترین شکل خود به وسیله‌ی افراد و به تنهایی انجام می‌شوند. فعالیت‌های دیگری هستند که شاگردان دو به دو روی آنها کار می‌کنند و بالاخره باز هم فعالیت‌های دیگری وجود دارند که به وسیله‌ی گروه‌های کوچک سه تا شش نفری محصلان به انجام می‌رسند. در زمان‌هایی که محصلان دارند دو به دو و یا در گروه‌های کوچک کار می‌کنند وظیفه‌ی معلم این است که بچرخد و بر پیشرفت کارها نظارت کند، اطمینان یابد گروه‌ها دارند کار خود را به شکل ثمربخشی انجام می‌دهند و هرگونه کمک لازم را در اختیار شاگردان قرار دهد (شعاری نژاد، ۱۳۹۰).

## ضرورت و اهمیت مساله

ما در برخوردها و ارتباطاتمان با دیگران، هر گونه انسان را تلقی کنیم، همانگونه با او برخورد می‌کنیم. اگر انسان را موجودی با شخصیت و با عزت بدانیم تلاش می‌کنیم که این کرامت را در او تقویت کنیم و اگر او را فاقد کرامت نفس بدانیم سعی در تحقیر او داریم. از دیدگاه اسلام ارتباطی سالم است که بر پایه تکریم شخصیت و عزت و احترام متقابل افراد انسانی استوار باشد

(داودی، ۱۳۹۳). آموزگار که بیش از هر شخص دیگری در ایجاد روابط انسانی نیکو مؤثر است باید از لحاظ تعادل احساساتی چنان باشد که مسایل شخصی وی در روابط او با شاگردان اختلال ایجاد نکنند. وی با شاگردان تفاهم پیدا می کند و نسبت به آنها محبت صمیمانه ای دارد و خود را نسبت به آنها منصف و بی غرض نشان می دهد و می تواند جانب شخصیت و مزاج را حفظ کند و همراه شاگردان و نه به خود آنها بخندد. شخصیت خاص آنها را محترم می دارد و در کلاس محیط گذشت و مسالمت به وجود می آورد روابط حسنه ی مابین معلم و شاگردان در آهنگ صدای او در نحوه ی نامیدن هر شاگرد و در روش اظهار علاقه ی او به حوادث زندگی شاگرد آشکار می شود. وی با شاگردان از مطالبی که به آنها مربوط است گفتگو می دارد و برخی از تجارب شخصی خود را برای آنها حکایت می کند. این احساسات دوستی هر قدر که معلم و شاگرد بیشتر با هم کار و تفریح و بازی کنند مستحکم تر می شود. معلم احتیاجات عاطفی هر شاگرد را مطالعه می کند و در رفع آنها کوشش می نماید. و علامات هر نوع اختلال روانی و احساساتی را در آنها مورد توجه قرار می دهد (بیابانگرد، ۱۳۹۲). در سالهای اخیر تحقیقاتی انجام شده است که تأثیر برخی ابعاد غیر درسی را بر رشد جنبه های آموزشی و شخصیتی دانش آموزان اثبات کرده است. اموری همچون رابطه بین فردی دانش آموزان، رابطه میان آنها و معلمان و مدیران، وضعیت اقتصادی- اجتماعی و بسیاری مسائل دیگر در تحصیل و موفقیت دانش آموزان بسیار مؤثرند. بدون تردید مدیران و معلمان بیش از هر عامل دیگر در به وجود آوردن جو مناسب در مدرسه و کلاس مؤثرند و رشد همه جانبه شخصیت دانش آموزان وابسته به جو سازمانی مدرسه است (شعاری نژاد، ۱۳۹۰). تربیت اجتماعی از جمله خود کفایتی، ابراز وجود، استقلال، خودپنداری، خود رهبری، رقابت، همکاری، نوع دوستی، هویت جویی، تشخیص طلبی و ده ها مولفه تربیتی دیگر که به نوعی شخصیت اجتماعی دانش آموزان را شکل می دهد. در همین دوران آموزشگاهی تحقق می پذیرد. در مکتب یکی از کارکردهای عمومی آموزشی و پرورشی، اجتماعی کردن کودکان و نوجوانان است و مفاهیم عمده اسلام، همه افراد در همه زمان ها و اعصار به اجتماعی بودن و اجتماعی شدن فرا خوانده می شوند و روح همیاری در قالب اعمال و احکام دینی مورد تأکید قرار گرفته است (داودی، ۱۳۹۳). خانواده اولین و مهمترین عامل جامعه پذیری فرد محسوب می شود و مدرسه دومین نهادی است که این مهم را بر عهده می گیرد. البته مفهوم تربیت اجتماعی از قلمرو نهادهای رسمی مثل خانواده و مدرسه فراتر می رود و مطبوعات، رادیو و تلویزیون و تجارب شخصی را نیز شامل می شود و میدان گسترده تری می یابد. یک واقعیت روانی و تربیتی این است که انسان ها، چه به صورت فردی و چه به صورت جمعی، با داشتن آرمان های عالی و اهداف بزرگی که از محدوده مسایل عادی و روزمره فراتر می رود، در سایه میل و کششی درونی به سوی کمال، همه نیروهای خود را به کار می اندازند و از همه امکانات خویش استفاده می کنند (شعاری نژاد، ۱۳۹۲). روش های یادگیری به دو دسته کلی قابل تقسیم است. در یک دسته معلم در کانون یادگیری قرار داشته و عمده فعالیت های آموزشی حول محور او گردش می کند. و در دسته دوم، شاگرد محوریت یادگیری را تشکیل می دهد و معلم به عنوان زمینه ساز و تشکیل دهنده و تسهیل کننده فعالیت او عمل می کند. روش های نوع اول را روش های معلم محور<sup>۱</sup> یا (آموزش مستقیم) می نامند. و نوع دوم دانش آموز محور<sup>۲</sup> (آموزش غیر مستقیم) گروه دوم روش ها که نام دارد، به آن دسته از موقعیت های یادگیری اطلاق می شود که مشارکت دانش آموزان را درگیر تعیین اهداف می کند و امور زیر را مورد تأکید قرار می دهد: اهداف مؤثر، تعامل با دانش آموزان، توانایی معلم در پذیرش عبارات نادرست، به هم پیوستگی و خود پیروی گروه، و بخشی از زمان اختصاص یافته به مسائل و تجارب شخصی.

۱) در روش تدریس دانش آموز محور (فعال)، دانش آموزان نقش اساسی دارند. پس، این روش، روشی دانش آموز محور است و فعالیت یادگیرنده از اصول مهم آن به شمار می رود (آقازاده، ۱۳۹۰).

۲) معلم در این روش به عنوان راهنما و هدایت کننده عمل می کند و وظیفه دارد شرایط یادگیری را فراهم آورد. در سیستم آموزشی دانش آموز محور بیشترین تمرکز روی نیازهای تک تک دانش آموزان است. در این مدل آموزشی معلم باید نخست زمینه آموزشی منحصر به فرد هر یک از دانش آموزان را درک کرده و پیشرفت دانش آموز را در جهت اهداف آموزشی خاص ارزیابی کند. هدف مدل آموزشی دانش آموز محور ایجاد محیطی انعطاف پذیر و فردی برای دانش آموزان است (آقازاده، ۱۳۹۲).

تدریسی که در آن بر فعالیت شاگرد تأکید گردد تدریس دانش آموز محور (فعال) نامیده می شود. این روش روشی است که در آن دانش آموزان در جریان یاددهی - یادگیری نقش فعالی بر عهده دارند. به بحث می پردازند، مسایل را حل و تمرین می کنند و با استفاده از راهنمایی های معلم به کسب تجربه می پردازند و به عبارتی تعاملی دو طرفه بین معلم و شاگرد وجود دارد و شاگرد در جریان یادگیری نقش موثری خواهد داشت و در واقع مطالب مورد بحث را یاد خواهد گرفت. چرا که شاگرد خود تجربه می کند و در نتیجه تجربه در کار، تمایلات و اعمال او منجر به تغییر می گردد. روح روش های فعال تدریس با این نوع فعالیت از ناحیه شاگرد سازگار می باشد (آقازاده، ۱۳۹۳). در روش های دانش آموزمحوری (فعال) مهارت های ذهنی سطح بالا نظیر فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و قضاوت و ارزشیابی تقویت می گردد. در این روش ها معمولاً روابط گروهی تقویت می گردد (فضلی خانی، ۱۳۹۰). دانش آموزان در گروه های گوناگون فعالیت می نمایند و از طریق بحث و گفتگو و تصمیم گیری در خصوص مباحث با الگوهای رفتاری مناسب و مطلوب آشنا می گردند. علاوه بر مواردی که ذکر گردید معلم در این روش نقش تشنه کننده دارد نه نقش سیراب کننده. او ذهن را از تعادل و سکون و ارضای موجود خارج می کند تا خود فرد از طریق قانون طبیعی و اصل تعادل جویی به تعادل دست یابد. (آقازاده، ۱۳۹۱).

در روش تدریس معلم محور (غیر فعال یا سنتی) وظیفه اصلی برعهده ی معلم است و دانش آموز برای یادگیری، باید از او اطاعت کند. در این نظام، همکاری و روابط بین گروهی وجود ندارد، به تفاوت های فردی توجه نمی شود، معلم خود فعال است، صرفاً بر مطالب و مفاهیم کتاب تکیه می کند و به تکرار دقیق مطالب توسط شاگردان بها می دهد؛ خلاصه این که کار وی تنها انتقال دانش است و به عنوان منبع و مخزن اطلاعات، موظف است اطلاعات رابه ذهن دانش آموزان انتقال دهد (پیازده، ۲۰۱۲). در روش های معلم محور (غیر فعال یا سنتی) وظیفه اساسی بر دوش و عهده معلم می باشد... و یادگیری عبارت است از تغییرات رفتار یاد گیرنده بر اثر تجربه معلم و معلم منبع اصلی تحول یاد گیرنده است و یادگیری هم بر پایه انتقال است. معلم تکالیف یادگیری را به تبع تکالیف و انتظارات بزرگسال برمی گزیند و یادگیری فعالیتی است که از معلم سر می زند و دائماً در حال متراکم کردن در ذهن شاگرد است (آقازاده، ۱۳۹۲). در کلاسهای شلوغ معلم مجبور است از شیوه های سنتی استفاده کند در حالی که شیوه تدریسی که همه مجبورند به صحبت های معلم گوش داده و همه آنچه را که او می گوید پذیرفته و قبول کنند، اثر بخشی خود را از دست داده و دانش آموزان از چنین شیوه کلاس داری خسته می شوند (فضلی خانی، ۱۳۹۰). تعلیم و تربیت در دنیای کنونی بر این مهم تأکید دارد که دانستنی ها، توانایی ها و نگرش ها اهمیت یکسانی دارند. با توجه به چهار ستون یادگیری مورد تأکید و توافق بین المللی، شامل یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای زیستن و برای با هم زیستن می توان اذعان داشت که هیچ یک از ابعاد یادگیری بر دیگری ارجح نیست و تعلیم و تربیت باید در صد پرورش افرادی باشد که می دانند، می توانند از آموخته های خود در عمل استفاده کنند و می خواهند از اطلاعات، دانسته ها و توانایی های خود برای حل مسائل واقعی زندگی خود و دیگران استفاده کنند؛ بنابراین، نقش و رسالت معلمان علاوه بر انتقال دانش و اطلاعات، زمینه سازی برای تربیت انسان هایی خودشکوفاست که برای زندگی بهتر خود و دیگران، پس از شناسایی و انتخاب اطلاعات می توانند، آن ها را سازماندهی کنند و با دخل و تصرف در اطلاعات و مواد، به تولید دانش بپردازند؛ دانشی که به آنان توانایی می دهد برای یادگیری بیشتر و مؤثرتر تلاش کنند (نفیسی، ۱۳۹۱). اکنون سؤال این است که چگونه می توان چنین دانش آموزانی را پرورش داد. بررسی ها نشان می دهد برای انتقال دانش و اطلاعات، روش سخنرانی کارایی بیشتری دارد اما یادآوری و تفکر سطح بالا و ایجاد نگرش بیشتر با فعالیت های گروهی امکان پذیر است؛ بنابراین، نظام های آموزشی با این مسئله مواجه اند که به کجا خواهند بروند و در آینده به چه نوع انسان های تربیت شده ای نیاز دارند (برونر، ۲۰۱۴). با توجه به این که معلمان به عنوان یکی از عوامل مهم و تعیین کننده در فرایند یاددهی - یادگیری، مسؤل هدایت دانش آموزان

<sup>1</sup> Piaget, J (1986-1980)

و تلاش در جهت درونی ساختن آموخته ها و پرورش توانایی استفاده از آموخته ها و پرورش توانایی استفاده از آموخته ها در عمل و تقویت نگرش مثبت به یادگیری و آموختن راه یادگیری و استفاده از روش های فعال یا غیر فعال اند، مورد توجه خاص نظام های آموزشی واقع شده اند. معلمان ایران نسبت به روش تدریس فعال نگرش مثبت دارند. اما در عمل، از روش فعال استفاده نمی کنند (شعبانی، ۱۳۹۲). پژوهش نشان می دهد که با ترتیب دادن همکاری محصلان به شکل دو نفری یادگروه های کوچک که همان دانش آموز محوری می باشد به هنگام کارکردن روی فعالیت ها یا تکالیف، غالباً نتایج بسیار مثبتی به دست می آید. یادگیری همکارانه (دانش آموز محوری)، مزایای عاطفی و اجتماعی، مانند علاقه ی فزونتر به موضوع درس و ارزش گذاری بیشتر بدان را ترویج می کند و نگرش های مثبت و تعاملات اجتماعی در بین آنان را که از نظر جنسیت، نژاد، قومیت، سطوح موفقیت و سایر خصوصیات متفاوت هستند، افزایش می دهد. یادگیری همکارانه ضمناً با درگیر کردن محصلان در بحث و گفتگو ظرفیتی برای تحصیل امتیازات شخصی و فراشناختی به وجود می آورد که مستلزم آن است تا پردازش اطلاعات مرتبط با تکالیف و راهبردهای حل مسئله را وضوح ببخشند. محصلان وقتی که در بعضی اشکال یادگیری همکارانه، به عنوان جایگزین تکمیل انفرادی تکالیف محوله، درگیری شوند، به احتمال قوی نتایج بهتری بروز می دهند (فتحی آذر، ۱۳۹۰).

#### اهداف تحقیق:

اثربخش بودن روش تدریس دانش آموز محور بر سازگاری عاطفی دانش آموز  
 اثربخش بودن روش تدریس دانش آموز محور بر سازگاری آموزشی دانش آموز  
 اثربخش بودن روش تدریس دانش آموز محور بر سازگاری اجتماعی دانش آموز  
 سازگاری عاطفی دانش آموزان دختر و پسر  
 سازگاری آموزشی دانش آموزان دختر و پسر  
 سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر و پسر

#### فرضیات تحقیق:

- ۱- روش های تدریس دانش آموز محور بر سازگاری عاطفی دانش آموزان مؤثر است.
- ۲- روش های تدریس دانش آموز محور بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان مؤثر است.
- ۳- روش های تدریس دانش آموز محور بر سازگاری آموزشی دانش آموزان مؤثر است.
- ۴- بین دانش آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی تفاوت معنی داری وجود دارد.

#### تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

الف: تعریف مفهومی

تدریس دانش آموز محور (فعال) این روش روشی است که در آن دانش آموزان در جریان یاددهی- یادگیری نقش فعالی بر عهده دارند. به بحث می پردازند، مسایل را حل و تمرین می کنند و با استفاده از راهنمایی های معلم به کسب تجربه می پردازند و به عبارتی تعاملی دو طرفه بین معلم و شاگرد وجود دارد شاگرد در جریان یادگیری نقش موثری خواهد داشت و در واقع مطالب مورد بحث را یاد خواهد گرفت (آقازاده، ۱۳۹۲).

شخصیت اجتماعی: شخصیت اجتماعی هر کس شامل حرکات و اطوار ظاهری (مثل طرز سخن گفتن و نحوه راه رفتن)، خلق و خوی کلی (یعنی روی هم رفته خوش خلق یا بدخلق بودن) و نحوه واکنش در برابر شرایط تهدید کننده و همچنین نگرش های مشاهده شده و بسیاری از واکنش های دیگری است.

سازگاری اجتماعی، جریانی است که به وسیله آن روابط میان افراد، گروهها و عناصر فرهنگی در وضع رضایت بخش برقرار باشد. به عبارت دیگر، روابط میان افراد و گروهها به گونه ای برقرار شده باشد که رضایت متقابل آنها را فراهم سازد

سازگاری عاطفی: سازگاری عاطفی را مکانیسمی که بوسیله آنها یک فرد ثبات عاطفی پیدا می‌کند، بیان نموده‌اند (سینها و سینگ، ۲۰۱۳).

سازگاری آموزشی: همچنین سینها و سینگ (۲۰۱۳) سازگاری تحصیلی یا آموزشی را به عنوان داشتن نگرش‌های مثبت نسبت به اهداف تحصیلی وضع شده، مؤثر بودن تلاش برای رسیدن به اهداف تحصیلی و نگرش مثبت به محیط تحصیلی تعریف کرده‌اند.

ب: تعریف عملیاتی

تدریس دانش آموز محور: مجموع نمره هر آزمودنی از پرسشنامه مربوط به تدریس دانش آموز محور مفهوم عملیاتی این متغیر در نظر گرفته شده است.

شخصیت اجتماعی: مجموع نمره هر آزمودنی از پرسشنامه مربوط به شخصیت اجتماعی مفهوم عملیاتی این متغیر در نظر گرفته شده است.

سازگاری عاطفی: مجموع نمره هر آزمودنی از پرسشنامه مربوط به شخصیت اجتماعی مفهوم عملیاتی این متغیر در نظر گرفته شده است.

سازگاری آموزشی: مجموع نمره هر آزمودنی از پرسشنامه مربوط به شخصیت اجتماعی مفهوم عملیاتی این متغیر در نظر گرفته شده است.

سازگاری اجتماعی: مجموع نمره هر آزمودنی از پرسشنامه مربوط به شخصیت اجتماعی مفهوم عملیاتی این متغیر در نظر گرفته شده است.

### روش تحقیق

تحقیق حاضر یک تحقیق میدانی است که در آن از دو روش تحقیق آزمایشی و غیر آزمایشی استفاده شده است. تحقیق غیر آزمایشی شامل مجموعه‌ی روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. تحقیق غیر آزمایشی برای شناخت بیشتر شرایط موجود یا کمک به فرایند تصمیم‌گیری می‌باشد. به منظور برقراری رابطه‌ی علت-معلولی میان دو یا چند متغیر از طرح‌های آزمایشی استفاده می‌شود که در آن متغیرهای مستقل دستکاری می‌شود، سایر متغیرها به جز متغیر وابسته، ثابت نگه داشته می‌شود و کنترل می‌شود، تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته مشاهده می‌شود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان بندرلنگه می‌باشد. که یکی از این مدارس انتخاب شد.

### جامعه آماری، نمونه، روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان بندرلنگه می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول تحصیل بودند که تعداد ۴۰ نفر (۲۰ نفر گروه کنترل، ۲۰ نفر گروه آزمایش) به عنوان نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند.

### ابزار گردآوری داده‌ها (اطلاعات)

#### پرسشنامه

یکی از ابزارهای مهم در جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه می‌باشد وظیفه پرسشنامه طرح اهداف پژوهشی به صورت صریح و مشخص می‌باشد. پاسخ‌های ارائه شده به این پرسش‌ها، داده‌هایی را برای آزمون فرضیه‌ها (سؤال‌های تحقیق) فراهم می‌آورد.

این پرسشنامه توسط (سینها و سینگ، ۲۰۱۳) تدوین شده است و دانش‌آموزان را از نظر میزان سازگاری در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

<sup>3</sup> Sins and Singh

### روش تحلیل داده ها

برای تحلیل داده ها از روش توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر) و آمار استنباطی (تحلیل گورایارنس و تحلیل واریانس چند متغییری) استفاده شد.

### یافته‌های تحقیق

در بخش آمار توصیفی، با توجه به ویژگی‌های مورد مطالعه که عبارت‌اند از نمره پرسشنامه‌ی سازگاری اجتماعی سینها و سینگ با سه خرده مقیاس سازگاری عاطفی، سازگاری اجتماعی و سازگاری آموزشی با توجه به دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک سن دانش آموزان جدولی رسم شده است. به همین منظور شاخص‌های آماری، فراوانی، میانگین، درصد و انحراف معیار ارائه می‌گردد.

جدول ۱. توزیع فراوانی بر حسب گروه آزمودنی‌ها

گروه	شاخص‌ها	فراوانی	درصد
کنترل		۴۰	50%
آزمایش		۴۰	50%
کل		۸۰	100%

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که ۵۰ درصد از کل آزمودنی‌ها در گروه کنترل، و ۵۰ درصد در گروه آزمایش قرار داشته‌اند.

جدول ۲. توزیع فراوانی بر حسب سن آزمودنی‌ها

سن	شاخص‌ها	فراوانی	درصد
۱۳ سال		4	5%
۱۴ سال		44	55%
۱۵ سال		32	40%
کل		80	100%

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که ۵ درصد از کل آزمودنی‌ها در گروه سنی ۱۳ سال، ۵۵ درصد در گروه سنی ۱۴ سال، و ۴۰ درصد از آنان در گروه سنی ۱۵ سال قرار داشته‌اند.

جدول ۳. مقایسه شاخص‌های آماری هر یک از ابعاد سازگاری اجتماعی

خرده مقیاس	میانگین	انحراف معیار
سازگاری عاطفی	7.10	2.91
سازگاری اجتماعی	7.02	2.39
سازگاری آموزشی	7.57	3.27

جدول ۳ نتایج مربوط به میانگین، و انحراف معیار در هر یک از ابعاد سازگاری اجتماعی را نشان می‌دهد. طبق این داده‌ها، بالاترین میانگین و بیشترین پراکندگی مربوط به خرده مقیاس سازگاری آموزشی بوده است.

جدول ۴. مقایسه شاخص‌های آماری خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی به تفکیک گروه

خرده مقیاس	گروه	شاخص			
		میانگین	انحراف معیار	تعداد	
سازگاری عاطفی	کنترل	پیش‌آزمون	7.50	3.17	20
		پس‌آزمون	7.30	3.48	20
	آزمایش	پیش‌آزمون	5.95	2.08	20
		پس‌آزمون	7.65	2.64	20
سازگاری اجتماعی	کنترل	پیش‌آزمون	6.05	2.37	20
		پس‌آزمون	6.95	2.43	20
	آزمایش	پیش‌آزمون	7.50	1.96	20
		پس‌آزمون	7.60	2.60	20
سازگاری آموزشی	کنترل	پیش‌آزمون	6.55	3.05	20
		پس‌آزمون	7.10	3.53	20
	آزمایش	پیش‌آزمون	8	3.40	20
		پس‌آزمون	8.65	2.88	20

جدول ۴ نتایج مربوط به میانگین و انحراف استاندارد خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی به تفکیک گروه را نشان می‌دهد. طبق این داده‌ها، بالاترین میانگین مربوط به خرده مقیاس‌های سازگاری عاطفی، سازگاری اجتماعی، سازگاری آموزشی در گروه آزمایش (پس‌آزمون) مشاهده شده است؛ و این در حالی است که بیشترین پراکندگی مربوط به خرده مقیاس‌های سازگاری عاطفی، سازگاری اجتماعی، سازگاری آموزشی در گروه کنترل (پس‌آزمون) بوده است.

جدول ۵. مقایسه شاخص‌های آماری خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک سن

سن	شاخص	سازگاری عاطفی	سازگاری اجتماعی	سازگاری آموزشی	گروه کنترل	گروه آزمایش
۱۳ سال	میانگین	8.50	9.25	8.75	50.25	50.25
	انحراف استاندارد	3.10	3.30	3.40	56.29	56.29
	تعداد	4	4	4	4	4
۱۴ سال	میانگین	7	6.68	7.86	45.82	54.68
	انحراف استاندارد	2.94	2.63	3.42	49.11	49.11
	تعداد	44	44	44	44	44
۱۵ سال	میانگین	7.06	7.21	7.03	56.34	44.16
	انحراف استاندارد	2.90	1.75	3.05	49.14	49.14
	تعداد	32	32	32	32	32
کل	میانگین	7.10	7.02	7.57	50.25	50.25
	انحراف استاندارد	2.91	2.39	3.27	49.05	49.05
	تعداد	80	80	80	80	80



جدول ۵ نتایج مربوط به میانگین و انحراف استاندارد خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک سن را نشان می‌دهد. طبق این داده‌ها، بالاترین میانگین مربوط به خرده مقیاس‌های سازگاری عاطفی، سازگاری اجتماعی، و سازگاری آموزشی در گروه سنی ۱۳ سال (گروه آزمایش و گروه کنترل) مشاهده شده است.

جدول ۶. مقایسه شاخص‌های آماری خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک جنسیت

جنسیت	شاخص	سازگاری عاطفی	سازگاری اجتماعی	سازگاری آموزشی	گروه کنترل	گروه آزمایش
پسر	میانگین	6.94	7.09	7.78	76.38	24
	انحراف استاندارد	2.56	2.28	3.24	41.69	41.48
	تعداد	52	52	52	52	52
دختر	میانگین	7.39	6.89	7.17	1.71	99
	انحراف استاندارد	3.51	2.61	3.34	.46	0
	تعداد	28	28	28	28	28
کل	میانگین	7.10	7.02	7.57	50.25	50.25
	انحراف استاندارد	2.91	2.39	3.27	49.05	49.05
	تعداد	80	80	80	80	80

جدول ۶ نتایج مربوط به میانگین و انحراف استاندارد خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل به تفکیک جنسیت را نشان می‌دهد. طبق این داده‌ها، بالاترین میانگین مربوط به خرده مقیاس سازگاری عاطفی در دانش‌آموزان دختر (گروه آزمایش)، بالاترین میانگین مربوط به خرده مقیاس‌های سازگاری اجتماعی و سازگاری آموزشی در دانش‌آموزان پسر (گروه کنترل) مشاهده شده است.

#### آماره‌های استنباطی

یافته‌های استنباطی بر اساس فرضیه‌های تحقیق به شرح زیر مورد بحث قرار گرفته‌اند:

#### فرضیه‌ی اول:

- روش‌های تدریس دانش‌آموز محور بر سازگاری عاطفی دانش‌آموزان مؤثر است.

جدول ۷. نتایج تحلیل کواریانس بین متغیر پاسخ پس‌آزمون سازگاری عاطفی و فاکتور ثابت گروه (گروه آزمایش و گروه گواه) با کنترل متغیر پیش‌آزمون سازگاری عاطفی

آماره متغیر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
مدل تصحیح شده	36.50 <sup>a</sup>	3	12.16	1.45	2000.
عرض از مبدأ	.93	1	.93	.11	700.
پیش‌آزمون	.40	1	.40	.04	800.
گروه	29.27	2	14.63	1.74	100.
خطا	636.70	76	8.37		
کل	4706	80			
کل تصحیح شده	673.20	79			

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش و گواه برای متغیر پاسخ سازگاری عاطفی در سطح  $0/05$  معنی‌داری است و متغیر پیش‌آزمون سازگاری عاطفی تأثیر معنی‌داری بر روی متغیر پاسخ پس‌آزمون سازگاری عاطفی دارد ( $p=0/001$ ). بنابراین این فرضیه تأیید می‌گردد و روش‌های تدریس دانش آموزمحور، پس از کنترل متغیر پیش‌آزمون سازگاری عاطفی، موجب افزایش سازگاری عاطفی در دانش‌آموزان می‌گردد.

#### فرضیه‌ی دوم:

- روش‌های تدریس دانش آموزمحور بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است.

جدول ۸. نتایج تحلیل کواریانس بین متغیر پاسخ پس‌آزمون سازگاری اجتماعی و فاکتور ثابت گروه (گروه آزمایش و گروه گواه) با کنترل متغیر پیش‌آزمون سازگاری اجتماعی

آماره متغیر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
مدل تصحیح‌شده	30.25 <sup>a</sup>	3	10.08	1.81	1000.
عرض از مبدأ	6.26	1	6.26	1.13	200.
پیش‌آزمون	8.10	1	8.10	1.46	200.
گروه	8.007	2	4.003	.72	400.
خطا	421.70	76	5.54		
کل	4400	80			
کل تصحیح‌شده	451.95	79			

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش و گواه برای متغیر پاسخ سازگاری اجتماعی در سطح  $0/05$  معنی‌داری است و متغیر پیش‌آزمون سازگاری اجتماعی تأثیر معنی‌داری بر روی متغیر پاسخ پس‌آزمون سازگاری اجتماعی دارد ( $p=0/004$ ). بنابراین این فرضیه تأیید می‌گردد و روش‌های تدریس دانش آموزمحور، پس از کنترل متغیر پیش‌آزمون سازگاری اجتماعی، موجب افزایش سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان می‌گردد.

#### فرضیه‌ی سوم:

- روش‌های تدریس دانش آموزمحور بر سازگاری آموزشی دانش‌آموزان مؤثر است.

جدول ۹. نتایج تحلیل کواریانس بین متغیر پاسخ پس‌آزمون سازگاری آموزشی و فاکتور ثابت گروه (گروه آزمایش و گروه گواه) با کنترل متغیر پیش‌آزمون سازگاری آموزشی

آماره متغیر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
مدل تصحیح‌شده	52.25 <sup>a</sup>	3	17.41	1.66	1000.
عرض از مبدأ	1.86	1	1.86	.17	600.
پیش‌آزمون	3.02	1	3.02	.29	500.
گروه	7.08	2	3.54	.33	700.
خطا	793.30	76	10.43		
کل	5436	80			
کل تصحیح‌شده	845.55	79			

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش و گواه برای متغیر پاسخ سازگاری آموزشی در سطح ۰/۰۵ معنی‌داری است و متغیر پیش‌آزمون سازگاری آموزشی تأثیر معنی‌داری بر روی متغیر پاسخ پس‌آزمون سازگاری آموزشی دارد ( $P=0/007$ ). بنابراین این فرضیه تأیید می‌گردد و حلقه‌های درس پژوهی، پس از کنترل متغیر پیش‌آزمون سازگاری آموزشی، موجب افزایش سازگاری آموزشی در دانش‌آموزان می‌گردد.

#### فرضیه‌ی چهارم:

- بین دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

#### جدول ۱۰: شاخص‌های تحلیل واریانس چند متغیری در آزمودنی‌های دختر و پسر از لحاظ انواع متغیرهای تحقیق

متغیر	آزمون‌ها	ارزش	F	فرضیه Df	خطا Df	p
جنسیت	اثر پیلای	.02	1.93 <sup>a</sup>	3	238	.12
	لامبدای ویلکز	.97	1.93 <sup>a</sup>	3	238	.12
	اثر هتلینگ	.02	1.93 <sup>a</sup>	3	238	.12
	ریشه بزرگترین روی	.02		3	238	.12

با توجه به شاخص‌های موجود در جدول و مقادیر F بین جنسیت از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته تحقیق (سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی) تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $P=0/12$ ). بنابراین، از لحاظ متغیرهای وابسته بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. جهت مشخص شدن نقطه تفاوت به تحلیل واریانس یک راهه در متن تحلیل واریانس چندمتغیری مبادرت شد.

#### جدول ۱۱. تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه متغیرهای وابسته در دانش‌آموزان دختر و پسر

منبع	آماره متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
جنسیت	سازگاری عاطفی	3.69	1	3.69	.43	.51
	سازگاری اجتماعی	.75	1	.75	.13	.71
	سازگاری آموزشی	6.77	1	6.77	.63	.43
خطا	سازگاری عاطفی	669.50	78	8.58		
	سازگاری اجتماعی	451.19	78	5.78		
	سازگاری آموزشی	838.78	78	10.75		
	سازگاری عاطفی	4706	80			
کل	سازگاری اجتماعی	4400	80			
	سازگاری آموزشی	5436	80			

نتایج تحلیل واریانس نشان داد که:

- بین دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری عاطفی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $P=0/51$ ).
  - بین دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $P=0/71$ ).
  - بین دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $P=0/43$ ).
- با توجه به اطلاعات جمع‌آوری‌شده، می‌توان نتیجه گرفت بین دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و در نتیجه فرضیه تحقیق رد می‌شود.

جدول 12. تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه متغیرهای وابسته در دانش آموزان دختر و پسر

منبع	آماره متغیر وابسته	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
جنسیت	سازگاری عاطفی	3.69	1	3.69	.43	.51
	سازگاری اجتماعی	.75	1	.75	.13	.71
	سازگاری آموزشی	6.77	1	6.77	.63	.43
خطا	سازگاری عاطفی	669.50	78	8.58		
	سازگاری اجتماعی	451.19	78	5.78		
	سازگاری آموزشی	838.78	78	10.75		
کل	سازگاری عاطفی	4706	80			
	سازگاری اجتماعی	4400	80			
	سازگاری آموزشی	5436	80			

نتایج تحلیل واریانس نشان داد که: بین دانش آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری عاطفی تفاوت معنی داری وجود ندارد ( $P=0/51$ ). بین دانش آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری اجتماعی تفاوت معنی داری وجود ندارد ( $P=0/71$ ). بین دانش آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری آموزشی تفاوت معنی داری وجود ندارد ( $P=0/43$ ). با توجه به اطلاعات جمع آوری شده، می توان نتیجه گرفت بین دانش آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی تفاوت معنی داری وجود ندارد و در نتیجه فرضیه تحقیق رد می شود.

#### بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر که به منظور بررسی شیوه تدریس دانش آموز محور بر شخصیت اجتماعی دانش آموزان دبیرستانی شهرستان بندر لنگه انجام شده است،

#### فرضیه ی اول: روش های تدریس دانش آموز محور بر سازگاری عاطفی دانش آموزان مؤثر است.

جهت پاسخگویی به این فرضیه تحلیل کواریانس محاسبه شد که نتیجه حاصل از آن نشان می دهد که تفاوت معنی داری بین میانگین نمرات گروه آزمایش و گواه برای متغیر پاسخ سازگاری عاطفی در سطح  $0/05$  معنی داری است و متغیر پیش آزمون سازگاری عاطفی تأثیر معنی داری بر روی متغیر پاسخ پس آزمون سازگاری عاطفی دارد ( $P=0/001$ ). بنابراین این فرضیه تأیید می گردد و روش های تدریس دانش آموز محور، پس از کنترل متغیر پیش آزمون سازگاری عاطفی، موجب افزایش سازگاری عاطفی در دانش آموزان می گردد.

#### فرضیه ی دوم: روش های تدریس دانش آموز محور بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان مؤثر است.

جهت پاسخگویی به این فرضیه تحلیل کواریانس محاسبه شد که نتیجه حاصل از آن نشان می دهد که از لحاظ آماری تفاوت معنی داری بین میانگین نمرات گروه آزمایش و گواه برای متغیر پاسخ سازگاری اجتماعی در سطح  $0/05$  معنی داری است و متغیر پیش آزمون سازگاری اجتماعی تأثیر معنی داری بر روی متغیر پاسخ پس آزمون سازگاری اجتماعی دارد ( $P=0/004$ ). بنابراین این فرضیه تأیید می گردد و روش های تدریس دانش آموز محور، پس از کنترل متغیر پیش آزمون سازگاری اجتماعی، موجب افزایش سازگاری اجتماعی در دانش آموزان می گردد.

#### فرضیه ی سوم: روش های تدریس دانش آموز محور بر سازگاری آموزشی دانش آموزان مؤثر است.

جهت پاسخگویی به این فرضیه تحلیل کواریانس محاسبه شد که نتیجه حاصل از آن نشان می دهد که از لحاظ آماری تفاوت معنی داری بین میانگین نمرات گروه آزمایش و گواه برای متغیر پاسخ سازگاری آموزشی در سطح  $0/05$  معنی داری است و

متغیر پیش‌آزمون سازگاری آموزشی تأثیر معنی‌داری بر روی متغیر پاسخ پس‌آزمون سازگاری آموزشی دارد ( $P=0/007$ ). بنابراین این فرضیه تأیید می‌گردد و حلقه‌های درس پژوهی، پس از کنترل متغیر پیش‌آزمون سازگاری آموزشی، موجب افزایش سازگاری آموزشی در دانش‌آموزان می‌گردد.

**فرضیه چهارم:** بین دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. جهت پاسخگویی به این فرضیه از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شده است که نتایج حاکی از آن است که با توجه به شاخص‌های موجود در جدول و مقادیر F بین جنسیت از لحاظ حداقل یکی از متغیرهای وابسته تحقیق (سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی) تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $P=0/12$ ). بنابراین، از لحاظ متغیرهای وابسته بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. جهت مشخص شدن نقطه تفاوت به تحلیل واریانس یک راهه در متن تحلیل واریانس چندمتغیری مبادرت شد. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری عاطفی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $P=0/51$ ). بین دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $P=0/71$ ). بین دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ( $P=0/43$ ). با توجه به اطلاعات جمع‌آوری‌شده، می‌توان نتیجه گرفت بین دانش‌آموزان دختر و پسر با توجه به سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و در نتیجه فرضیه تحقیق رد می‌شود.

#### منابع

- آقازاده، محرم. (۱۳۹۰). راهنمای روش‌های نوین تدریس، تهران: انتشارات آبیژ.
  - آقازاده، محرم. (۱۳۹۲). راهنمای روش‌های نوین تدریس بر پایه پژوهش‌های مغزمحوری، ساختگرایی، یادگیری از طریق همیاری، فراشناخت، تهران: انتشارات آبیژ.
  - آقازاده، محرم. (۱۳۹۳). راهنمای روش‌های نوین تدریس بر پایه پژوهش‌های مغزپروری، ساختگرایی، یادگیری از طریق همیاری و فراشناخت، تهران: انتشارات آبیژ.
  - آقازاده، محرم. (۱۳۹۱). راهنمای روش‌های نوین تدریس، تهران: انتشارات آبیژ.
  - برونر. (۲۰۱۴). روان‌شناسی مرضی کودک، ترجمه، دکتر فرح لطفی کاشانی - دکتر شهرام وزیری، تهران: انتشارات ارسباران.
  - بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۲). روان‌شناسی نوجوانان، تهران: انتشارات فرهنگ اسلامی.
  - داودی، محمد (۱۳۹۳). نقش معلم در تربیت دینی، جلد ۱، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
  - سینها، ای. کی. بی و سینگ، آر. بی (۲۰۱۳). راهنمای پرسشنامه‌ی سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی. ترجمه ابوالفضل کرمی تهران: مؤسسه روان‌تجهیز سینا.
  - شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۹۰). مبانی روان‌شناختی تربیت، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
  - شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۹۲). روان‌شناسی رشد، تهران: انتشارات پیام نور.
  - شعبانی، حسن (۱۳۹۲). مهارت‌های آموزشی روش‌ها و فنون تدریس. تهران: انتشارات سمت.
  - فتحی آذر، اسکندر (۱۳۹۰). رشد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در نوجوانان و نقش آن در یادگیری. مجموعه مقالات سمپوزیوم جایگاه تربیت نوجوانان و جوانان، تهران: وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورشی.
  - فضلی خانی، منوچهر (۱۳۹۳). راهنمای علمی روش‌های مشارکتی و فعال در فرآیند تدریس، تهران: انتشارات منادی تربیت.
  - فضلی خانی، منوچهر (۱۳۹۰). راهنمای علمی روش‌های فعال و اکتشافی در آموزش، تهران: انتشارات آزمون نوین.
  - نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۹۱). آموزش و پرورش ایران ۱۴۰۰ (مجموعه اول)، تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- Piaget, Jean, (2012), La psychologie de l'intelligence, Paris Armond Colin.