

مطالعه تأثیر رفتار معلم بر نظم‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه

دکتر سیدحسین سلیمی

چکیده

عدم تعادل به نظم‌پذیری در مدارس پیامدهای منفی گوناگون و فراوانی برای دانش‌آموزان در حیطه‌های آموزشی، اجتماعی و خانوادگی در بردارد. علاقه‌مندانتن به نظم‌پذیری حتی در دانش‌آموزانی که دچار مشکلات حاد و ناهنجاری هستند زمینه‌ساز قبول‌گریزی، خودکنترلی و تخلفات پیشتری را در آنان فراهم می‌آورد. معلمان در مقام انتخابی که باید از آگاهی و توانمندی در شناسایی و ایجاد رابطه سازنده با دانش‌آموزان برخوردار باشند بکلی از مهم‌ترین عوامل در شکل‌گیری شخصیت رو به رشد دانش‌آموزان به‌شمار می‌آیند. تحقیق حاضر تلاش می‌کند تا اهمیت این نقش را در ایجاد رفتارهای حاکی از نظم‌پذیری در دانش‌آموزان تبیین نماید. این تحقیق فرضیه‌های زیر را مورد آزمون قرار داده است: ۱- میان ارتباط دوستانه معلم با رعایت انضباط در دانش‌آموزان رابطه مثبت معنادار وجود دارد. ۲- میان میزان احترام گذاشتن معلمان به دانش‌آموزان با نظم‌پذیری ارتباطی مثبت و معنادار وجود دارد. ۳- میان تلاش معلمان در تفهیم مطالب آموزشی به دانش‌آموزان و نظم‌پذیری ارتباطی مثبت و معنادار وجود دارد. ۴- میان الگوی نظم‌پذیر بودن در معلمان با نظم‌پذیری از طرف دانش‌آموزان رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد. به‌منظور بررسی فرضیه‌های تحقیق، ۶۰ تن از دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستانهای منطقه ۱۵ تهران به‌طور تصادفی انتخاب شدند و از آنان خواسته شد تا به پرسشنامه محقق ساخته پاسخ دهند. نتایج تحقیق نشان داد که رابطه دوستانه و صمیمی معلمان با دانش‌آموزان نمونه برتر بودن معلمان برای دانش‌آموزان تلاش در خود معلمان به‌منظور تفهیم مطالب آموزشی، احترام گذاشتن به دانش‌آموزان و نیز موفقیت خانوادگی دانش‌آموزان موجب افزایش میزان نظم‌پذیری آنان می‌گردد.

مقدمه

رعایت عضو و انضمام در محیط‌های آموزشی یکی از مهمترین اهداف نگرش است که اولیاء مدارس ای را در اولویت قرار می‌دهند. روزگار و فعالیت آموزشی دانش‌آموزان بر تاحده زیاد در اساس این دیدگاه شکل می‌گیرد. اهداف ۲۳۶۶ هارنوت^۱ و همکاران^۲ ۱۹۹۰ کاتوری و راجورن^۳ ۱۹۹۴ عضو و انضمام موجود می‌گردد که فعالیت‌های دانش‌آموزان را موفقیت احاطه گیرد و در نهایت بر دانش انضمام تواند نمود و نتایج این حاصل گردد. اعضاهای مبتدئ ۲۳۷۷ افسس رانگ ۲۳۷۷ که صحبت می‌آید (جسادی نتایج) بر در کنار نتایج است بر رعایت عضو در امور تأکید و موضوعه از بنید جون ۲۳۷۵ و اهمیت این توصیه‌های در تحقیقات کوانتونی بر مورد تأیید قرار گرفته است. وایمزاد ۲۳۷۵ معتقد است که انضمام به اوقات آید که می‌تواند تا از وی خود را در رعایت‌های مناسبه بگذراند. مهارت‌های خود را افزایش دهد و پس از احساس اهمیت کند. از وی انضمام موجود می‌گردد که اوقات مناسبه مورد توجه و مراقبه دیگری قرار گیرد. انیس ۲۳۷۰ معمدی از جمله مهمترین آف‌اس هستند که ساختاری بسیار با دانش‌آموزان می‌کنند و می‌تواند تأثیر بسیار در شکل‌گیری مس و رفتار دانش‌آموزان و بسورت تحسین ای دانسته باشد. وایمز ۲۳۷۴ ۱۹۹۴ سال داد که رفتار همکار با احساس اهمیت بر کوارانی، اجزای و تمام معبد در امر رایج رفتار دانش‌آموزان برهاناری که موضوعه دانسته می‌گردد واقع شده است. و راجورن ارجاع دانش‌آموزان به معبد مدرسه و دستاورد ای به بیرون از آموزش و زمانی در راه و بدوی نظارت بر توجیس و نفقت از مسائل جدی دانش‌آموزان و شناخت آردی از ای از جمله رفتارهای منفی معبد بسیار می‌رود که تأکیدی باعضوب در دانش‌آموزان می‌کنند. و اسفاسر مهارت‌ها معمد را برای آف‌تکل و بوجوانی موجود می‌ارزد و بافاس ای را فراهم می‌ارزد. این بافاس را اجزی می‌تواند در معمد معمد و می‌تواند حسبت در ای مشاهده آرد (کوری اریون ۲۳۷۸).

کاتوری^۴ ۱۹۹۳ سال داد که دانش‌آموزان همکاس معمد را در مقام باور و همکار خود می‌نویسد که حسبتی افسس از روابط معمد-شاگردی رعایت نمود رفتارهای مختلف دانسته باشد. و از رونق‌های حسبت و تیراق انعطاف بر می‌آید. و کورن^۵ و هارنوت^۶ ۱۹۹۳ در بافاس که مشابه معمد و در از سوی معمد یکی از رفتارهای مؤثر معمد در عر همکار آردی دانش‌آموزان با احاطه دانش نگرش‌های آموزشی و درسی است. همچنین کورن و راجورن^۷ ۱۹۹۳ در یک پژوهشی از والدین و معمد چنین نتیجه‌گیری آف‌تد که تکرر ساختاری، توانمندی در هدایت آموزش و اولیاء نظامی مؤثر و در نهایت مهارت و توانایی در موضوع درسی از ویژگی‌های حسبت معمد است. کاتوری^۸ ۱۹۹۴ در بافاس که معمد همکاس می‌تواند در تعامل خود با دانش‌آموزان نتیجه‌های مؤثر آف‌تد. آف‌تد که لذت بری را رعایت نماید معمد در اولین گام می‌آید. رفتار دانش‌آموزان را حضور نظیر آیدین و معمد نماید معمد اهداف و انگیزه‌های در رفتارهای دانش‌آموزان را در بافاس و در گام بعدی رفتارهای مناسبی باعضوب افسس راجورن را عید بگذراند. در گام چهارمی و بعدی

۱- Houghton
 ۲- Gary Arlow
 ۳- Gellman & Berkowitz
 ۴- Galloway & Rogers
 ۵- Crowley
 ۶- Kyle
 ۷- Wallace
 ۸- Ferguson

تولید کننده و متفلسف با وضعیت دانش‌آموز در پس‌گرفته و مداخله برای دستیابی به نیتها مؤثر از والدین بر نیتها چگونه و آنها را در مداخله رساندن باغیود مورد نظر مشارکت دهند. افروز در این کاتفرسن^۱ و همکاران (۱۹۹۳) در بیان تحقیق خویش، به مدت سه ساله دریافته‌اند که مشارکت‌های دیرتر مشارکت والدین و معلمان و افزایش ارتباطات، ضمن همی در رفتار متفلسف دانش‌آموزان و بیروت تحصیلی آنان به حساب می‌آید. تحقیقات دیگر بر این می‌دهد که به‌کارگیری شیوه‌های مؤثر معلمان و دانش‌آموزان در ایجاد مدل‌های یاد حل معلمان برای کاهش معضلات دانش‌آموزان به شمار می‌رود. اولی و دانش‌آموزان (۲۰۰۸) درحالی‌که روش‌های متنوع و سطحی‌مبتنی است به کسب‌کنی رفتار و رفتارهای در برحوالی محور شود (کاتفرس و افروز، ۱۹۹۶) که در مطالعه خود یادآور شد که معلمان که خود در دربار کودکان، به دست والدین خویش تکیه شده‌اند تمایز بیشتری برای می‌دهند که دانش‌آموزان را در آموزش تکیه کنند. در آموزش که معده همواره به‌کارگرفته می‌شود و با این تکیه‌های ایجاد و تقویت و مشارکت‌های با مشارکت‌کنندگان خود قرار دهند دانش‌آموزان را تولید می‌کنند تا دست به همه حدیث‌ها و با این‌گونه دانشی دربردارد در این حالت مشارکت‌کنندگان و دانش‌آموزان در آموزش و روابط دانش‌آموزان اشعار می‌شود (آریستا، ۲۰۰۵) که افروز و همکاران (۱۹۹۸) بر این دربرمی‌تابی خود می‌کنند که توانایی که توجیح بصورت محدود و شخصی باشد و با اینکه منابع و قدرش معده از دانش‌آموز به صورت خودی افزایش باید آثار معنی در عملکرد رفتاری و تحصیلی دانش‌آموز ایجاد می‌کند.

در مقابل معلمان که روابط متفلسف بین معده و شاگردان خواهد باشد و موفقی که معده تواند مشارکت دانش‌آموزان را در طرح‌های درسی خود جدا کند و نظر برای با معده مشارکت‌های شاگردان بر به بازی می‌دهد که در رابطه و به رفع معضلات خود می‌پردازد و بیروت تحصیلی و رفتار متفلسف در این دور می‌کند. شیوه‌های استفاده‌ها و دور رفتاری‌های متفلسف مستند آن است که از تکیه برس و توجیح دربر خود در عین حالی اعتماد گذاشتن به دانش‌آموزان و اعتمادهای آنان به ایجاد امید به موفقیت درسی در یادکنان دانش‌آموزان محور می‌شود. این امیدواری باعث شده دانش‌آموزان می‌شوند و این شامل برای فعالیت‌های آموزشی معلمان و متفلسف با روند دانش‌آموزان و برای مشارکت والدین برای صورتی است. اعتقاد دیگری روابط معده-شاگرد و انجام باغیود متفلسف برای اشراج رفتاری‌های باغیود ازات دست و مؤثری در توجیح دانش‌آموزان به نظام فعالیت‌های آموزشی دارند (آریستا، ۲۰۰۵) که در ۱۹۹۶، شریلی و همکاران (۱۹۹۶) خود و در پیوسته (۱۹۹۵) مورسین^۲ و همکاران (۱۹۹۳) افروز (۱۹۹۳) اولی (۱۹۹۶) شریلی (۲۰۰۳) شامبرادی (۲۰۰۸) که مطالعات فرسنگی

مورسین و همکاران (۱۹۹۳) دریافته‌اند که تعامل مؤثر بین دانش‌آموز معده و معده باعث می‌شود که تا ۶۷ دانش‌آموزان به اهداف تحصیلی و توجیح کسب‌کننده و تغییرات حکمت‌آمده بر این باورهای آنان بر رفتار است. حکمت، صفا، پاکیزگی، کثافت و آینه‌کوبی از رفتاری‌های مؤثر معده در تولید دانش‌آموزان

۱- Gottfredson
۲- Jones & Versilind

۳- Kennedy
۴- Morrison

۵- Sherrill

به روبرو رفتاری مشاهده و مستطاً اختیار می‌روند. انشعاب‌های ۳۳٪، ۳۳٪، ۳۳٪ و ۳۳٪ در این است. این نوجوانان که فواید و مغزها را به حضور روشن و سپس و سپس برای دانه‌های امروا نیز نمودند. تا آنکه در این آزمایش‌ها معده‌ها را در است. آخرین ۳۳٪، ۳۳٪، ۳۳٪ و ۳۳٪ مورب‌ها و هم‌انواع ۳۳٪، ۳۳٪، ۳۳٪ و ۳۳٪ می‌تواند که دانه‌های امروا را با یکدیگر و با یکدیگر است. به رعایت استاندارد و استاندارد می‌تواند که معده‌ها به این نوجوانان داده‌اند. این امر می‌تواند است. صورت نسبت از مریه با آرایش در رفتار دانه‌های امروا نشان می‌دهد.

اهداف و فرضیه‌ها

هدف اصلی مطالعه حاضر بررسی نقش معده در جذب‌پذیری دانه‌های امروا است. به عبارت دیگر در این تحقیق تلاش می‌شود تا رابطه‌ی میان نقش معده و جذب‌پذیری دانه‌های امروا مشخص گردد. این تحقیق مطالعه‌ای سرریزانه‌ای است و فرضیه‌های زیر مورد توجه قرار گرفته‌اند:

۱- میان مریه‌ها دانه‌ها معده‌ها در تهیه معده در مریه و رعایت استاندارد از سوی دانه‌های امروا رابطه‌ی مست معادله وجود دارد.

۲- میان مریه‌ها رفتار در مطالعه معده‌ها و جذب‌پذیری دانه‌های امروا ارتباط مست معادله وجود دارد.

۳- میان انقباض معده و دانه‌های امروا و جذب‌پذیری دانه‌های امروا ارتباط مست معادله وجود دارد.

۴- میان مریه‌ها اندازه‌ها در مطالعه معده و جذب‌پذیری دانه‌های امروا ارتباط مست معادله وجود دارد.

جامعه آماری، حجم نمونه، ابزار تحقیق، و روش اجرا

جامعه آماری در این تحقیق شامل نوزادان دانه‌های امروا در یک دوره مشخص متوسط در منطقه مریه می‌باشد. در بررسی‌ها نیز تعداد در میان تحقیق ۳۳٪ و ۳۳٪ است. که در این مطالعه ۳۳٪ دانه‌های امروا ۳۳٪ و ۳۳٪ می‌باشد. در مریه‌ها حضور تعدادی جوانان انجام شده و از این جوانان تعدادی در مطالعه محقق مشاهده و انتخاب شده. برای تهیه این آزمایش‌ها از ابزارهای مشابه تهیه شده. بر اساس روش (۳۳٪) استفاده شده. با توجه به اهداف و ویژگی‌های تحقیق ابتدا بر اساس آیین با جمع‌آوری اطلاعات مریه‌ها و متولذات امروا و در این منطقه و نیز در استان‌های تهیه گردید. سپس از جوانان مریه‌ها برای بررسی شامل دست دانه‌های امروا در مریه‌ها و با استفاده از تغییرات لازم در مریه‌ها صورت گرفت. در نهایت بر اساس صورت‌های آرایش‌های از مریه‌ها صورت تهیه شده و مورد استفاده قرار گرفت. نحوه این

برنامه در صیغه این مقاله ارائه شده است. این برنامه شامل چهار بخش و ۶۶ سؤال است که عوامل هایوانکی و تجویز، انواع و میزان برانداختن در داس اموری را بررسی می کند. در این مقاله به حسن از نتایج نخست آمده از این برنامه که در صیغه های مورد نظر را در بر می گیرد اشاره می شود.

در اساس نتایج نخست آمده از این برنامه داس اموری شرکت آتیه در تحقیق به دو گروه داس اموری مرفه (N = ۶۸) و گروه داس اموری مرفه (N = ۹۶) تقسیم شده. داس اموری که حداقل سه خطی استاندارد را می تواند تهیه و دهد در گروه داس اموری استاندارد و این که بیش از سه خطی استاندارد تا بیست خطی استاندارد تهیه و دهد در گروه داس اموری مرفه. به خطی در قرار گرفته، این میزان بر اساس خط ارتقاء مدارس و قرار شده که در مجموع حداقل تا سه خطی در جای داس اموری در طول سال تجویز قابل گذشت و نگهداری می ماند و توان از آن را در ضمیر نگار است. خطی داس اموری مرفه به خطی در قرار می دهد.

نتایج

حضور ابروی در صیغه ارائه خطی داس اموری در دو گروه مرفه (N = ۹۶) و مرفه (N = ۶۸) خطی در مورد میزان دانش در تهیه معادله درسی و رابطه آن با خطی در مورد سوای داس اموری مورد تجویز و تحویل قرار گرفت. جدول آماری شماره ۱۰ میانگین سینه های برای گروه مرفه به خطی در (N = ۹۶) و (SD = ۹.۵) و برای گروه مرفه (N = ۶۸) و (SD = ۸.۸) بود. نتایج تجویز هر دو آزمون استونی (۲٪) برای داده که گروه مرفه به خطی در حضور معادله معادله که معادل آن آزمون زیاد در تهیه معادله درسی سال می دهد در جایی که گروه داس اموری مرفه به خطی در جایی معادله (P = ۰.۰۰۶، df = ۸۸، $\chi^2 = ۸.۸۶$)

جدول آماری و درجه آزادی گروه های داس اموری در مورد دانش معادله در تهیه معادله آماری

گروهها	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	جمع
مرفه (N = ۹۶)	۵	۳۳	۴۰	۱۴	۱	۹۳
مرفه (N = ۶۸)	۱۵	۳۱	۲۰	۱۳	۱۵	۷۴

۳۰۰	۶	۳۶	۶۴	۱۶	۶۶	جمع
۱۰۰	۲	۱۰۰	۲۰	۵	۲۲	(%,N)

برای آزمون فرضیه دوم خط دانه‌امورانه نسبت به سایر رفتارها و شناسایی معیار در خصوصیت‌های این معیار دانه‌امورانه مورد بررسی قرار گرفت. جدول شماره ۳۳ میانگین بهره‌مندی گروه‌های دانه‌امورانه برای گروه سرخ‌رنگه به خصوصیت‌های برای ۱- ۹۰-۱۳۴۰ N - ۱-۸۸ - ۱SD و برای گروه سرخ‌رنگه به خصوصیت‌های برای ۱- ۹۰-۱۳۴۰ N - ۱-۹۶ - ۱SD نخست مورد نیاز محاسب از جدول هر دو وجود تفاوت معنادار میان تک‌نوس و خواری دانه در گروه‌های سرخ‌رنگه به خصوصیت‌های و گروه‌های دانه این بررجه با استاندارد مشاهده. بر این اساس گروه دانه‌امورانه سرخ‌رنگه به خصوصیت‌های معترف بودند که معیار این رفتارهای دوستانه توانمندی رفتار و شناسایی با دانه‌امورانه دارند. از سوی دیگر، گروه دانه‌امورانه سرخ‌رنگه به خصوصیت‌های رفتار معیار را در حد گروه سرخ‌رنگه به خصوصیت‌های این‌نسیاس می‌تواند. $P = 0.0007$

جدول ۳۳. فراوانی و درصد استفاده‌های گروه‌های دانه‌امورانه در مورد مصرف رفتارها و شناسایی معیار دانه‌امورانه

گروه‌ها	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	جمع
سرخ‌رنگه معیار دانه (%,N)	—	۶	—	۳۰	۶۴	۱۰۰
دانه‌امورانه معیار دانه (%,N)	۱۰	۱۰	۵۳	۳۶	۲	۱۰۰
جمع (%,N)	۱۰	۱۶	۶۴	۶۶	۶	۱۰۰

معیارهای برای آزمون فرضیه سوم بین دو گروه دانه‌امورانه تفاوت معنادار پیدا کند. جدول شماره ۳۴ میانگین بهره‌مندی دانه‌امورانه در گروه سرخ‌رنگه به خصوصیت‌های برای ۱- ۹۰-۱۳۴۰ N - ۱-۸۸ - ۱SD و در گروه سرخ‌رنگه به خصوصیت‌های برای ۱- ۹۰-۱۳۴۰ N - ۱-۹۶ - ۱SD است. گروه دانه‌امورانه سرخ‌رنگه به خصوصیت‌های خود را انتخاب می‌کنند که برای این نمونه دانه خصوصیت‌های معیار می‌تواند. از سوی دیگر، گروه دانه‌امورانه سرخ‌رنگه به خصوصیت‌های معیار خود را انتخاب می‌کنند. که برای این در خصوصیت‌های رفتار معیار می‌تواند. $P = 0.0007$ df = ۱

جدول ۳. فراوانی و درصد سطرهای کربوهیدراتی خالص اموزان در مورد سبزی براسر جنبه پایداری معده

گروهها	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	جمع
مرکز خانه بهداشت زن (%N)	۴	۱۱	۴	۳۴	۱۴	۶۵
دانشگاه بهداشت زن (%N)	۱۱	۳	۱۵	۱۳	۲۱	۶۳
جمع (%N)	۱۵	۱۴	۱۹	۴۷	۳۵	۱۲۸

بمطابق آزمون فرضیه آماری، خطر خالص اموزان در کربوهیدرات براسر نسبت به افرادی که خالص اموزان را در خانه به عضویت میگیرند در این خصوص تفاوت معنی دار با $\chi^2 = 3.33$ ، $df = 1$ ، $N = 128$ و $P = 0.067$ و کربوهیدرات خالص اموزان را در دانشگاه به عضویت میگیرند براسر با $\chi^2 = 3.33$ ، $df = 1$ ، $N = 63$ و $P = 0.067$ تفاوت معنی دار در کربوهیدرات خالص اموزان را در خانه به عضویت میگیرند. نتایج نشان داد که برای دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد $P = 0.03$ ، $df = 1$ ، $N = 128$ و $P = 0.03$.

جدول ۴. فراوانی و درصد سطرهای کربوهیدراتی خالص اموزان در مورد میزان اختراک کربوهیدراتی معده در خالص اموزان

گروهها	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم	جمع
مرکز خانه بهداشت زن (%N)	۳۳	۱۱	۴	۳۳	۱۴	۹۵
دانشگاه بهداشت زن (%N)	۱۳	۱۱	۱۴	۲۱	۱۴	۵۳
جمع (%N)	۴۶	۲۲	۱۸	۵۴	۲۸	۱۴۸

مراجعه بر آنچه گفته شد تجویز همبستگی این تحقیقات با استانداردهای است که در نظر دانش‌امور است به رفتار و سکون معدوم بر رابطه است معادل وجود دارد. جدول شماره ۵ که به عبارت دیگر می‌توان مشاهده کرد که رفتار معدوم از اجزای گذشته، خصم‌گیری و مهارت در امور است معادل با سکون از اولاد است اجناس دشواری رابطه است معادل دارد.

جدول ۵ همبستگی میان متغیرهای دانش‌امور در مورد رفتار و سکون معدوم است به این

متغیرها	تجهیه معادل	ضریبی	انگاری غنچه	اجزای گذشته
سکون	-۰۶ <-۰۰۹	XXX		
انگاری غنچه	-۰۳ <-۰۰۹	-۰۶ <-۰۰۹	XXX	
اجزای گذشته	-۰۵ <-۰۰۹	-۰۶ <-۰۰۹	-۰۵ <-۰۰۹	XXX

بحث

نتایج این تحقیق می‌تواند مری‌دهد که رفتار دشواری معدوم با دانش‌امور عوامل مؤثری در زندگی دانش‌امور به خصم‌گیری است. در این اساس می‌توان گفت که رابطه مشاهده معدوم-سکون از عوامل اصلی رفتار معدوم در محیط امور است. این یافته‌های پژوهش با نتایج پژوهش تحقیقات دیگر بر اساس (۲۰۰۸) ایران، (۱۹۹۳) و (۱۹۹۴) همخوانی دارد. در مقابل هنگامی که رابطه دشواری معدوم-سکون در جامعه بسته اجتماعی دارد رفتارهای خصم‌گیری دانش‌امور ایرانی باید از نظر (۱۹۹۵) کاتوری و (۱۹۹۴) و (۱۹۹۴) و (۱۹۹۴).

از آنجایی که دانش‌امور در زمینه‌های در وضعیت تحولات اساسی قرار دارند که با یکدیگر بی‌ارتباط است و همواره با ارتقاء متفاوت است. می‌توان انتظار داشت که اجزای گذشته به این و عوامل رفتاری متفاوت با شخصیت اصلی در زندگی دانش‌امور به روی رفتارهای مشاهده و هماهنگ با اهداف و ارزش‌های دیگر زندگی دارد و موجود گرایش اصلی به خصم‌گیری و توجه به قانون می‌شود. تحقیقات دیگر بر اساس می‌دهد که عوامل متفاوت با شخصیت افراد رفتار اجتماعی شامل راه‌های هم‌افزایی و دیگر افراد از جمله معدوم و والدین موجود می‌کند (۱۹۹۳) و (۱۹۹۵) در ایران، (۲۰۰۸) و (۲۰۰۸) در ایران و (۱۹۹۶) هم‌زمانی (۱۹۹۶) ایران در این هنگامی که معدوم از دیدگاه دانش‌امور در جامعه شخصی غیرمتخصص به خصم‌گیری و حقوق حقوقی برای توجه به قانون پذیرفته شود این عوامل رفتاری پیدا می‌کند. تا زمانی که این تغییرات هم‌زمانی است.

تحقیق حاصل سال داد که هر شخصی به عضویتی در میان دانش‌آموزان با هم‌نامی می‌تواند باعث معادله دارد و آن‌ها بعد از مدتی و اندازه‌گیری آن به شخصیت دانش‌آموزان در نتیجه این به عضویتی می‌تواند است. همچنین دانش‌آموزان بعد از تحقیق معادله آموزش از سوی دانش‌آموزان به عنوان هم‌نامی است تلقی می‌شود و با هر شخصی این به عضویتی رابطه است معادله دارد. به عبارت دیگر، اولیاد و هم‌نامی بعد از آموزش و تحقیق معادله درسی با عضویتی در دانش‌آموزان هم‌نامی است دارد. این نتیجه بر اساس تحقیقات فنی هم‌نامی دارد و سال می‌دهد که آموزش و پرورش در خصوص این امر به جست و جوی پدیده‌های دیگر دارد و دانش‌آموزان رفتار و مهارت بعد از این در حین یادگیری و یادگیری و یادگیری مورد توجه قرار می‌دهد. (آرام، ۱۳۷۵، ص ۱۰۰) و هم‌نامی (۱۳۹۶، آرا، ۱۳۹۳، آرا، ۱۳۹۲).

مفهوم آوری می‌تواند چنین نتیجه‌گیری کرد که عضویتی دانش‌آموزان تا حد زیادی با رفتار آموزش و اجتماعی بعد هم‌نامی دارد. هم‌نامی که رابطه موجود بین معادله - تاگرد رابطه‌ای کرد و در اساس درک مفاهیم و اندازه به یادگیری است. می‌تواند انتظار داشت که چنین رابطه‌ای در موفقیت بعد از تحقیق معادله درسی که از وظایف اساسی معادله است. بر حومه که می‌شود در چنین وضعیتی معادله در مقام برتری مانده با تجربه دانشجو و تا حدی که از سوی دانش‌آموزان تکلیف می‌شود و این این‌ها در عملیتهای آموزش و پرورش از این پدیده‌های فانی تحقیقاتی است. و باید ایجاد عضویتی در دانش‌آموزان توسط معادله موجود می‌شود تا این با این هم‌نامی کند و رفتارهای فانی فانی چون عضویتی را با هر شخصی از خود دور دهد. از این گذشته، و باید معادله موجود می‌شود که رفتار آموزش معادله به پس پیوست شخصیت دانش‌آموزان بر تقویت گردد.

منابع

- اصغری، راکه و جواد (۱۳۷۷)، اولین بار در یادگیری، تهران: انتشارات ترویج.
- آرام، مجید (۱۳۷۵)، کاربرد روانشناسی در آموزش، تهران: انتشارات بحث.
- بانجامی، مجید (۱۳۷۵)، روانشناسی با تجربه و تجربه، تهران: انتشارات احسان اولیاد و هم‌نامی.
- موسوی، عباس (۱۳۷۷)، رابطه والدین و کودکان، تهران: انتشارات افق افق.
- شاهزاد، بهار (۱۳۷۶)، اهمیت اعتماد و رابطه‌های بینگویی از روانشناسی کودکان، مجله سازه شماره ۳۵.
- شیرازی، علی (۱۳۷۷)، روانشناسی برای آموزش، تهران: انتشارات بحث.
- صالحی، وحید (۱۳۷۵)، عوامل مؤثر در روانشناسی دانش‌آموزان مدارس متوسطه در ایران، نشر تهران، رسانه آکادمی ارشد دانشکده تهران.

کتابی از رویکرد انسان‌گرا (Gardner)، به‌کارگیری از روش‌های کیفی و آماری برای بررسی سبک‌های مختلف معلمان و سبک‌های مختلف دانش‌آموزان، به‌کارگیری از روش‌های کیفی و آماری برای بررسی سبک‌های مختلف معلمان و سبک‌های مختلف دانش‌آموزان، به‌کارگیری از روش‌های کیفی و آماری برای بررسی سبک‌های مختلف معلمان و سبک‌های مختلف دانش‌آموزان.

Crowley, E. Paula. (1993). A qualitative analysis of mainstreamed behaviorally-disordered aggressive adolescents' perceptions of helpful and unhelpful teacher attitudes and behaviors. *Exceptionality*, Vol. 1, 3: 131-135.

Ferguson, Elizabeth, & Houghton, Stephen. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by Canter's Assertive Discipline Programme, on children's on – task behavior. *Educational studies*, Vol. 18 (1): 83-93.

Galloway, David, & Rogers, Colin. (1991). Motivational styles: A link in the relationship between school effectiveness and children's behavior? *Educational and Child Psychology*, Vol. 11 (2): 16-23.

Gelman, Estelle, S., & Berkowitz, Mina. (1992). Factors perceived as important in teacher evaluation. *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 38 (2): 219-231.

Gottfredson, Denise, C. Gottfredson: Gary, D., & Hybel, Lois, G. (1995). Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, Vol. 30 (1): 179-215.

Houghton, Stephen; Wheldall, Kevin; Jude, Rod; & Sharp, Anthony. (1990). The effects of limited private reprimands and increased private praise on classroom behavior in four British Secondary school classes. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 60 (3): 233-265.

Jones, M. Gail, & Versluis, Elizabeth. (1995). Pre-service teachers' cognitive frameworks for class management. *Teacher and Teacher Educations*, Vol. 11 (1): 313-330.

Kennedy, Janice, H. (1995). Teachers, students, paraprofessionals, and young adults judgments about the acceptable use of corporal punishment in the rural south. *Education and treatment of children*, Vol. 18 (1) 53-61.

Kyle, Patricia, B. (1991). Developing cooperative interaction in schools for teachers and administrators. *Individual Psychiatric Journal of Adlerian Theory – Research on Patricie*, Vol. 12 (2) 261-265.

Morrison, James, A.; Olivos, Kathy.; Dominguez, George; Gomez, Diane et. al. (1993). The application of family systems approaches to school behavior and school problems on a school – level discipline board: an outcome study. *Elementary school Guidance and Counseling*, Vol. 27 (1) 258-272.

Sherrill, Joel, T.; O'Leary, Susan G.; Albertson, Kelly J.; & Kendziora, Kimberty, T. (1993). When reprimand consistency may and may not matter. *Behavior – Modification*, Vol. 30 (2) 226-236.

Wallace, Gary Ray (1991). Discipline that motivates. *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 21 (1) 371-374.

پيوست

پرسشنامه تحقیق

دانش آموز عزیز:

با سلام، متشکرم از همکاری شما در تکمیل این پرسشنامه. این پرسشنامه شامل ۱۰ سوال است که در مورد استفاده از تنبیه بدنی در مدارس است. لطفاً به سادگی و صادقانه به سوالات پاسخ دهید. این پرسشنامه به صورت ناشناس است و فقط برای اهداف تحقیقی استفاده خواهد شد. از شما متشکرم.

پیشنشوده:

مهره سادات پور، مریم سادات پور، زینب سادات پور، زینب سادات پور، زینب سادات پور

مردان سواد مدرن برسد [۱]، اما این [۲] را همزمان [۳] درجه [۴] فواید [۵] نسبت به [۶]

و جهت [۷] مشخص [۸] اخلاقی [۹] سایر موارد [۱۰]

مستند [۱۱] گذشته [۱۲] [۱۳] [۱۴] [۱۵] [۱۶] [۱۷] [۱۸] [۱۹] [۲۰]

عبره [۲۱] مستند [۲۲] [۲۳] [۲۴] [۲۵] [۲۶] [۲۷] [۲۸] [۲۹] [۳۰]

درآمد [۳۱] تاریخی [۳۲] [۳۳] [۳۴] [۳۵] [۳۶] [۳۷] [۳۸] [۳۹] [۴۰]

نقد [۴۱] بود - به هر یک از سؤالات زیر جوابی متناسب با نظر خود را بدهید:

۱- تا چه حد معیار سواد مدرن در تعریف سواد است؟ آیا سواد فقط سواد تحصیلی است؟

جواب: [۴۲] [۴۳] [۴۴] [۴۵] [۴۶] [۴۷] [۴۸] [۴۹] [۵۰]

۲- تا چه حد معیار سواد مدرن در تعریف سواد است؟ آیا سواد فقط سواد تحصیلی است؟

جواب: [۵۱] [۵۲] [۵۳] [۵۴] [۵۵] [۵۶] [۵۷] [۵۸] [۵۹] [۶۰]

۳- سواد مدرن در تعریف سواد مدرن در تعریف سواد است؟ آیا سواد فقط سواد تحصیلی است؟

جواب: [۶۱] [۶۲] [۶۳] [۶۴] [۶۵] [۶۶] [۶۷] [۶۸] [۶۹] [۷۰]

۴- تا چه حد معیار سواد مدرن در تعریف سواد است؟ آیا سواد فقط سواد تحصیلی است؟

جواب: [۷۱] [۷۲] [۷۳] [۷۴] [۷۵] [۷۶] [۷۷] [۷۸] [۷۹] [۸۰]

۵- سواد مدرن در تعریف سواد مدرن در تعریف سواد است؟ آیا سواد فقط سواد تحصیلی است؟

جواب: [۸۱] [۸۲] [۸۳] [۸۴] [۸۵] [۸۶] [۸۷] [۸۸] [۸۹] [۹۰]

۶- معیار سواد مدرن در تعریف سواد مدرن در تعریف سواد است؟ آیا سواد فقط سواد تحصیلی است؟

جواب: [۹۱] [۹۲] [۹۳] [۹۴] [۹۵] [۹۶] [۹۷] [۹۸] [۹۹] [۱۰۰]

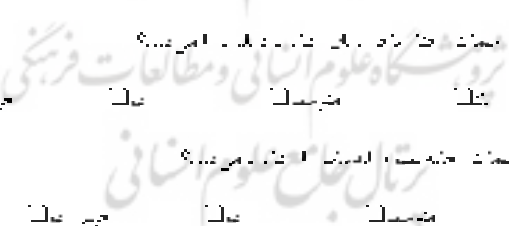
۷- تا چه حد معیار سواد مدرن در تعریف سواد است؟ آیا سواد فقط سواد تحصیلی است؟

جواب: [۱۰۱] [۱۰۲] [۱۰۳] [۱۰۴] [۱۰۵] [۱۰۶] [۱۰۷] [۱۰۸] [۱۰۹] [۱۱۰]

۸- تا چه حد معیار سواد مدرن در تعریف سواد است؟ آیا سواد فقط سواد تحصیلی است؟

جواب: [۱۱۱] [۱۱۲] [۱۱۳] [۱۱۴] [۱۱۵] [۱۱۶] [۱۱۷] [۱۱۸] [۱۱۹] [۱۲۰]

۹- تا چه حد معیار سواد مدرن در تعریف سواد است؟ آیا سواد فقط سواد تحصیلی است؟



جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۰۰- آیا همه جوانان طرفدار و طرفداران نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					
جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۰۱- آیا همه جوانان طرفدار نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					
جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۰۲- آیا همه جوانان طرفدار نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					
جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۰۳- آیا همه جوانان طرفدار نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					
جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۰۴- آیا همه جوانان طرفدار نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					
جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۰۵- آیا همه جوانان طرفدار نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					
جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۰۶- آیا همه جوانان طرفدار نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					
جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۰۷- آیا همه جوانان طرفدار نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					
جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۰۸- آیا همه جوانان طرفدار نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					
جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۰۹- آیا همه جوانان طرفدار نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					
جیس	نظا	نظا	نظا	نظا	جیس
۱۱۰- آیا همه جوانان طرفدار نهادهای دولتی و غیردولتی هستند؟					

37- آیه 20، سوره بقره، مفسرین، تفسیر معارف، مکتب اسلام، قم، 1385، ص 107، آیه 20، سوره بقره

جیسر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر

38- آیه 20، سوره بقره، مفسرین، تفسیر معارف، مکتب اسلام، قم، 1385، ص 107، آیه 20، سوره بقره

جیسر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر

39- آیه 20، سوره بقره، مفسرین، تفسیر معارف، مکتب اسلام، قم، 1385، ص 107، آیه 20، سوره بقره

جیسر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر

40- آیه 20، سوره بقره، مفسرین، تفسیر معارف، مکتب اسلام، قم، 1385، ص 107، آیه 20، سوره بقره

جیسر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر

41- آیه 20، سوره بقره، مفسرین، تفسیر معارف، مکتب اسلام، قم، 1385، ص 107، آیه 20، سوره بقره

جیسر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر

قصص خود به سه نفر شما کلامیک از بقره می‌توانید زیر دو مدرسه بیشتر شایع است»

با توجه به میزان شیوع آنها علامت می‌باشد

این بود که در همه نسخه‌ها

جیسر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر

این بود که در همه نسخه‌ها

جیسر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر

این بود که در همه نسخه‌ها

جیسر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر

این بود که در همه نسخه‌ها

جیسر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر نظر