

بررسی اثربخشی روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر کرمان

سید رضا کارآموزیان^۱

صص ۱۴۰-۱۲۶

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی اثربخشی روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر کرمان در سال ۱۳۹۹ انجام شد. روش تحقیق نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پسر ابتدایی شهر کرمان در سال ۱۳۹۹ می باشد که تعداد آنها ۵۳۵۳ نفر است. نمونه پژوهش حاضر حدود ۲۰۰ نفر از دانش آموزان که براساس ملاک های ورودی به مداخله به صورت تصادفی به چهار گروه آزمایش (سه گروه آزمایش) و (یک گروه کنترل تقسیم شدند) هر گروه ۵۰ نفر). گروه آزمایش تحت مداخله روش های تدریس (بارش مغزی، نقش مفهومی و مشارکتی) در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای (هفته ای دوبار) قرار گرفتند و گروه کنترل مداخله را دریافت نکردند. ابزار پژوهش پرسش نامه سلامت روان گلدنبرگ و میلر (۱۹۷۹)، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و سالانوا و اسپجلی (۱۹۹۷) بودند. یافته ها با استفاده از تحلیل کوواریانس نشان داد که در هر سه گروه آزمایش شاهد افزایش میانگین نمرات سلامت روانی و کاهش میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی در مقایسه با گروه کنترل پس از اجرای هر یک از روش های آموزشی هستیم و با توجه به اینکه در متغیر سلامت روانی نمرات بالاتر نشان دهنده سطح بهتر سلامت روانی افراد است؛ بنابراین می توان گفت روش های تدریس بر سلامت روان و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان ابتدایی اثرات مثبتی داشته است. با توجه به میزان افزایش رخ داده در هر روش تدریس می توان گفت در روش تدریس نقشه مفهومی نسبت به سایر روش های مورد تدریس، پیشرفت بیشتری در دانش آموزان ابتدایی بود.

کلیدواژه ها: روش تدریس بارش مغزی، روش تدریس نقش مفهومی، روش تدریس مشارکتی، سلامت روان، فرسودگی

تحصیلی

بیان مساله

سلامت روان و مسایل مربوط به آن یکی از دغدغه های اصلی نظام آموزش و پرورش است. چرا که مسئولین و تصمیم گیرندگان سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی در سراسر دنیا توسعه و پیشرفت جامعه شناسان را در آرامش و سلامت روان دانش آموزان و نظام آموزشی می دانند و این توسعه و پیشرفت از طریق دانش آموزان در مدرسه و کلاس درس عملیاتی می گردد (کاویانی، ۱۳۹۸).

لذا شناسایی عوامل موثر بر سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و توجه به آنها، گامی به سوی موفقیت است. صاحب نظران بر این باورند که یکی از دلایل مهم توسعه کشوری پیشرفته توجه و اهتمام آن کشور به ترتیب نیروهای خلاق و مؤثر است. دانش آموزان نیروی انسانی برگزیده و سازندگان فردای کشور هستند و با موفقیت در تحصیل می توانند به موفقیتی دست یابند که از حداکثر نیروی درونی و بیرونی خود برای دستیابی به اهداف آموزش عالی استفاده نموده و شرایط لازم برای زندگی اجتماعی موفق را کسب کنند، برعکس عدم موفقیت در تحصیل زمینه ساز مشکلات فردی و اجتماعی زیاد و انحراف از دستیابی به اهداف سیستم آموزشی است (ضیغمی و پور بهالدینی، ۱۳۹۷).

از طرفی تحقیقات در حوزه آموزش و پرورش نشان می دهد که فراهم ساختن جو روانی اجتماعی مناسب و مطلوب رابطه مثبت و معناداری با سلامت روان دانش آموزان دارد. کلاس به عنوان جامعه کوچک و فرعی از افراد متفاوت تشکیل شده است که از نظر تجارب، فرهنگ، شخصیت و ... با هم متفاوتند. این افراد خصوصیات خود را به درون کلاس می آورند و به همین دلیل جو روانی - اجتماعی متفاوتی در کلاسها حاکم است. بنابراین تشکیل دهندگان جو روانی - اجتماعی کلاس، معلم و دانش آموزانند که هدف عمده آنها آموزش و فراگیر است (بالاک^۲ و همکارانش، ۲۰۱۸)

معمولاً سه نوع جو در کلاسها حاکم است. ۱- جو روانی - اجتماعی مطلوب که دارای ویژگی زیر است: مشارکت دانش آموزان در کلاس در امور تدریس، یادگیری، برنامه ریزی و ... ، رابطه صمیمی معلم و دانش آموز و برخورداری از حمایت معلم در مواقع مشکل، رابطه صمیمی دانش آموزان با هم، برخورداری مقررات و ایجاد نظم در کلاس، سازماندهی مطالب آموزش در کلاس، اهمیت دادن به تلاش و انجام تکالیف دانش آموزان، ارائه مطالب جدید و تازه و رغبت انگیز، همچنین در این نوع جو فراوانی روابط انسانی وجود دارد و بین ادراک و انتظار تفاوتی نیست و یا قربت و نزدیکی وجود دارد و پیشرفت تحصیلی بالا است. ۲- جو روانی - اجتماعی نامطلوب که برعکس ویژگی های جو روانی - اجتماعی بالا است. ۳- جو روانی - اجتماعی متوسط که مابین دو جو مذکور قرار دارد، تحقیقات بیشماری نشان داده شده است که بسیاری از مشکلات اخلاقی و اجتماعی نوجوانان ما حاکی از جذاب نبودن محیط مدرسه و کشمکش های اینگونه ی دانش آموزان با معلمان و افت تحصیلی آنان بوده است. و لذا وجود مدیریت کار آمد معلمان و ایجاد شرایط لازم برای تسهیل در امر یادگیری در کلاس که مطابق نیازها و ویژگی های فراگیران باشد لازمه جامعه امروزی و راه گشای بسیاری از مشکلات نوجوانان می باشد. اینکه در فضای آموزش فعلی به جای اینکه به دانش آموزان توصیه ی نظم و انضباط شود باید به معلمان یادآوری گردد که در اداره کلاسشان از روش های مدیریتی نوین استفاده گردد، و معلمان با توانمندی مدیریتی خود می توانند پایگاه و منزلت واقعی خود را حفظ کنند. مهم ترین مؤلف در آموزش و پرورش «فرایند یاددهی و یادگیری» می باشد (مهر محمدی، ۱۳۹۶). از دوران قدیم مسئله یادگیری انسان به ویژه یادگیری دانش آموزان از مباحث مدرسه ای از موضوعات پیچیده ای بود که نظر محققان

فصلنامه پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی، سال اول شماره ۳، بهار ۱۴۰۰، پیاپی ۳

بررسی اثربخشی روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی | ۱۲۸

تربیتی را به خود جلب کرده است. در فرایند یاددهی و یادگیری، گفتگو و میزان مشارکت نقش اساسی دارد. به گفته کازدن^۳ (۲۰۱۲) بیشتر کار مدرسه به وسیله گفتگو انجام می گیرد. اندرسون^۴ (۲۰۱۶) نیز می نویسد: «گفتگو چنان در کلاس های درس متداول و معمول است که بلاک، کلیبارد، هایمن و اسمیت تقریباً در یک ربع قرن پیش می توانستند ادعا بکنند که فعالیت های کلاسی را کمتر می توان بدون به کار گیری زبان انجام داد. بنابراین، بخش عمده فعالیت های کلاسی به وسیله تعامل های این ابزار زبانی بین معلمان و شاگردان انجام می گیرد».

در زمینه گفتار کلاسی، مشکل اساسی توزیع نامناسب میزان گفتار بین معلم و دانش آموزان است. فلندرز^۴ (۲۰۱۶) اظهار داشته است که تقریباً بیش از دو سوم وقت کلاس های درسی با سخنرانی سپری می شود و در این مدت نیز معلم به طور یک طرفه و خطی سخنرانی می کند. در این رابطه والکر^۵ (۲۰۱۹) معتقد است که اگر زمانی دانش آموزان گفتاری را آغاز کنند، در چهارچوب و محدوده خاصی صحبت می کنند؛ یا به سوالات معلم پاسخ می دهند یا نظر خود را در چند کلمه مطرح می کنند. بلاک و همکارانش^۶ (۲۰۱۹) در تحقیقی «مبادله کلامی بین معلم و دانش آموز» را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که به طور متوسط کمی بیش از نسبت ۳ به ۱ به نفع معلم بوده است. این نسبت در تمام دروس تقریباً ثابت بوده و محتوای کلام معلم بیشتر در توضیح و ارایه مطالب و مباحث بود. پونتکروف^۶ (۲۰۱۹) نیز معتقد است که در طول تدریس معلم، تبادلات کلامی خیلی کمی صورت می گیرد. معلمان در کلاس های درس به طور متوسط ۷۰ درصد زمان کلاسی صحبت می کنند. بنابراین، باید این رویه تغییر یابد و به مشارکت دانش آموزان در فرایند تدریس توجه گردد. بنابراین، نقش امروزی معلم در آموزش و پرورش با نقش گذشته او تفاوت دارد. این تفاوت به خاطر آن است که اهداف آموزشی امروزه با گذشته متفاوت است. در این زمان هدف آموزش تنها حفظ مطالب و بازگو کردن آن ها نیست، بلکه تمام جنبه های شخصیت دانش آموز را در بر می گیرد (مقدم، ۹۱۳، ۶). در گذشته تدریس را انتقال معلومات می دانستند؛ ولی امروزه همه صاحب نظران با مفهوم سنتی تدریس یعنی انتقال دانش معلومات مخالف هستند. امروزه معلم باید دانش آموزان را با مطالب یاد گرفتنی درگیر نماید و راه و روش دانستن را به آنها بیاموزد نه این که تنها به انتقال اطلاعات و معلومات و حقایق اکتفا نماید (نصر اصفهانی، ۱۳۹۰؛ فتحی آذر، ۱۳۹۲). پیاژه^۷ (۲۰۰۰) معتقد است وقتی دانش آموز فعال نباشد به صرف شنیدن سخن دیگران یاد نمی گیرد. بلوم^۸ (۲۰۰۹) نیز معتقد است که یادگیری ضمن رفتار فعال دانش آموز رخ می دهد؛ آنچه که دانش آموز انجام می دهد سبب یادگیری می شود، نه آنچه که معلم انجام می دهد. همچنین دیوئی می گوید: هسته اصلی جریان تدریس ترتیب شرایط و محیطی است که دانش آموز بتواند در آن به تعامل بپردازد (جویس^۸ و همکاران، ۲۰۱۷) بررونر نیز معتقد است آنچه امروزه در کلاس های درس آموزش داده می شود، مطالب بی معنی و مفاهیم منفصل است و یادگیرنده به طور منفعل و طولی وار آنها را یاد می گیرد و حفظ می کند؛ به این ترتیب یادگیری فعالیتی بی هدف، کسالت آور و بدون استفاده می شود (کدیور، ۱۳۸۰).

امروزه معلمان بیشترین استفاده را از مواد و منابع آموزشی می کنند؛ به دانش آموز که مسئول یادگیری خویش است کمتر توجه می کنند و خواه ناخواه تدریس را به صورت یک طرفه و خطی انجام می دهند. در صورتی که فعال بودن دانش آموزان یکی شرایط لازم در یادگیری است. یوزوک بونام^۹ (۲۰۱۲) اظهار می دارد که روش و میزان کنش و واکنش بین معلم و دانش آموزان، مواد درسی و محیط یادگیری، میزان یادگیری را در

^۳ Kazden

^۴ Felenderz

^۵ Valker

^۶ Pontkeroof

^۷ Beloom

^۸ Joice

فصلنامه پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی، سال اول شماره ۳، بهار ۱۴۰۰، پیاپی ۳

بررسی اثربخشی روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی | ۱۲۹

کلاس های درسی مشخص می نماید. بنابراین، اگر شرایط یادگیری فراهم شود، دانش آموزان خود به یادگیری خواهند پرداخت (شعبانی، ۱۳۹۰) بنابراین، اگر در تدریس باید شرایط فراهم نگردد که دانش آموز با محتوا درگیر شود دچار فرسودگی تحصیلی می شود.

فرسودگی تحصیلی در میان یادگیرندگان، احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی علاقه‌گی) و احساس عدم شایستگی به عنوان یک یادگیرنده (با کارآمدی پایین) اشاره دارد (شائوفلی و همکاران به نقل از حیاتی، عجبی، حسینی و عزیزی، ۱۳۹۴). بر این اساس می توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیتهای آموزشی با ویژگیهایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در افرادی که فرسودگی، امور درسی و تحصیلی مشخص می شود (سالمالا-آرور، ۲۰۰۸). پیک و میلر (۲۰۱۳) نیز معتقدند که هرچه فراگیران از روشهای تدریس بهتر بهره مند شوند در اجرای وظیفه خود بهتر عمل می کنند و فرسودگی تحصیلی کمتری دارند

در این پژوهش، میزان گفتار دانش آموز در فرایند تدریس که از اهمیت زیادی برخوردار است مورد توجه قرار گرفته است. چون نحوه و میزان گفتار دانش آموزان تأثیری مثبت بر پیشرفت تحصیلی دارد (فلندرز، ۲۰۰۲، هجویک^۹، ۲۰۱۳؛ برنسون^{۱۰}، ۲۰۱۸). کالاهان و کلارک^{۱۱} (۲۰۱۸) معتقدند با اطمینان باید گفت کلاسی وضعیت مطلوب را دارا است که در آن، دانش آموزان نیمی از وقت را در فعالیت های کلاسی شرکت کنند. مالکوا^{۱۲} (۲۰۱۷) هم معتقد است که کارایی آموزش مدرسه تا حدود زیادی به گسترش ارتباطات بین معلم و دانش آموزان بستگی دارد. ارتباط هایی که موجب می شوند دانش آموزان هر چه بیشتر در فرایند تدریس مشارکت کنند (نصر اصفهانی، ۱۳۹۳). بر اساس نتایج تحقیقات، معلمان کمتر با دانش آموزان کلاس ارتباط برقرار می نمایند و اگر هم در کلاسی ارتباط کلامی معلم با دانش آموزان بیشتر باشد به ارتباط معلم با تعداد محدودی از دانش آموزان که در ردیف هایی جلو کلاس نشسته اند، یا از لحاظ طبقه اجتماعی بالا بوده و یا نمرات بالاتری دارند مربوط می شوند (ایروین^{۱۳}، ۲۰۱۴) البته عوامل بسیاری در ارتباط کلامی دخالت دارند، از جمله این عوامل طبقه اجتماعی دانش آموز، ویژگی ها و خصوصیات شخصیتی (بروفی و اورتسون^{۱۴}، ۲۰۱۸) پیشرفت تحصیلی (گود و بروفی^{۱۵}، ۲۰۱۷)؛ جذابیت های فیزیکی (دیون، برشید و والت^{۱۶}، ۲۰۱۸)؛ زبان (ویلیامز، وایت هد و میلر^{۱۷}، ۲۰۱۶)

امروزه معلمان بیشترین استفاده را از مواد و منابع آموزشی می کنند؛ به دانش آموز که مسئول یادگیری خویش است کمتر توجه می کنند و خواه ناخواه تدریس را به صورت یک طرفه و خطی انجام می دهند. در صورتی که فعال بودن دانش آموزان یکی شرایط لازم در یادگیری است. یوزوک بونام (۲۰۰۹) اظهار می دارد که روش و میزان کنش و واکنش بین معلم و دانش آموزان، مواد درسی و محیط یادگیری، میزان یادگیری را در کلاس های درسی مشخص می نماید. بنابراین، اگر شرایط یادگیری فراهم شود، دانش آموزان خود به یادگیری خواهند پرداخت (شعبانی، ۱۳۹۰). در

^۹ Hejvik

^{۱۰} Berenson

^{۱۱} Kalahan, Kelarc

^{۱۲} Malkva

^{۱۳} Irvin

^{۱۴} Beroofi, Ortesoon

^{۱۵} Good, Beroofi

^{۱۶} Diuon, Bershid, Valter

^{۱۷} Vilamze, viteded, Miler

فصلنامه پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی، سال اول شماره ۳، بهار ۱۴۰۰، پیاپی ۳

بررسی اثربخشی روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی | ۱۳۰

این پژوهش، میزان گفتار دانش آموز در فرایند تدریس که از اهمیت زیادی برخوردار است مورد توجه قرار گرفته است. چون نحوه و میزان گفتار دانش آموزان تأثیری مثبت بر پیشرفت تحصیلی دارد (فلندرز، ۲۰۱۵).

کالاها و کلارک (۲۰۱۸) معتقدند با اطمینان باید گفت کلاسی وضعیت مطلوب را دارا است که در آن، دانش آموزان نیمی از وقت را در فعالیت های کلاسی شرکت کنند. مالکوا هم معتقد است که کارایی آموزش مدرسه تا حدود زیادی به گسترش ارتباطات بین معلم و دانش آموزان بستگی دارد. ارتباط هایی که موجب می شوند دانش آموزان هر چه بیشتر در فرایند تدریس مشارکت کنند (به نقل از نصر اصفهانی، ۱۳۹۱). بر اساس نتایج تحقیقات، معلمان کمتر با دانش آموزان کلاس ارتباط برقرار می نمایند و اگر هم در کلاسی ارتباط کلامی معلم با دانش آموزان بیشتر باشد به ارتباط معلم با تعداد محدودی از دانش آموزان که در ردیف هایی جلو کلاس نشسته اند، یا از لحاظ طبقه اجتماعی بالا بوده و یا نمرات بالاتری دارند مربوط می شوند (ایروین، ۲۰۱۷). اگر معلمان با تمام دانش آموزان ارتباط کلامی مناسب داشته و تمام دانش آموزان را در امر یادگیری و تدریس شریک نمایند قطعاً پیشرفت دانش آموزان بیشتر و یادگیری آنان افزونتر است و دانش آموزان فرسودگی تحصیلی کمتری پیدا می کنند.

بنابراین وجود مدیریت کار آمد معلمان و ایجاد شرایط لازم برای تسهیل در امر یادگیری در کلاس که مطابق نیازها و ویژگی های فراگیران باشد لازمه جامعه امروزی و راه گشای بسیاری از مشکلات تحصیلی و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می باشد. با توجه به اهمیت سلامت روان دانش آموزان، این تحقیق به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا، روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی تأثیری دارد؟

روش شناسی تحقیق

تحقیق از نوع نیمه تجربی پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل می باشد

روش های تدریس (سه روش تدریس نقشه مفهومی و یادگیری مشارکتی و بارش مغزی) است

متغیر وابسته در این پژوهش عبارتند از سلامت روان و فرسودگی تحصیلی

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان پسر ابتدایی شهر کرمان در سال ۱۳۹۹ می باشد که تعداد آنها ۵۳۵۳ نفر است. نمونه پژوهش حاضر حدود ۲۰۰ نفر از دانش آموزان که براساس ملاک های ورودی به مداخله به صورت تصادفی به چهار گروه آزمایش (سه گروه آزمایش) و (یک گروه کنترل تقسیم شدند) (هر گروه ۵۰ نفر)

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه سلامت روان

این پرسشنامه توسط گلدبرگ و میلر (۱۹۷۹) ترجمه ابراهیمی و همکاران (۱۳۸۶) تهیه گردیده که شامل ۲۸ گویه و ۴ مولفه است. هر یک از مولفه ها هفت سوال دارد که چهار دسته از اختلالات شامل نشانه های بدنی (جسمانی)، اضطراب و بی خوابی، علائم اختلال در کارکرد اجتماعی

فصلنامه پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی، سال اول شماره ۳، بهار ۱۴۰۰، پیاپی ۳

بررسی اثربخشی روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی | ۱۳۱

و افسردگی را ارزیابی می کند. در همه گزینه ها درجات پایین نشان دهنده سلامتی و درجات بالا حاکی از نبود سلامت و وجود ناراحتی در فرد است. نجف و همکاران (۱۳۸۹) پایایی آزمون سلامت عموم را با روش بازآزمایی ۰/۸۹ گزارش کرده اند. احیا کننده و دیگران (۱۳۸۷) ضریب پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آورده اند (ابراهیم پور، ۱۳۹۰).

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی

این پرسشنامه را برسو و سالانوا و اسپجلی (۱۹۹۷) ساخته اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را میسنجد. پرسشنامه مذکور پانزده ماده دارد؛ که با روش ۵ درجه ای لیکرت کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنیها درجه بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده، بی علاقه‌گی تحصیلی ۶ ماده و ناکارآمدی تحصیلی ۴ ماده دارند. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۰، ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده اند. روایی سازه پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت. کفایت نمونه برداری با آزمون KMO بررسی شد (۰/۷۸۱) و برای بررسی امکان کاربرد تحلیل عاملی از آزمون کرویت بارتلست استفاده شد که میزان آن ۵۹۸۴۴۸ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ به دست آمد در نهایت دامنه بارعاملی سوالات پرسشنامه از ۰/۴۹ تا ۰/۸۵ به دست آمد و سه عامل خستگی تحصیلی، بی علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی مطرح شده در پرسشنامه استخراج گردید.

یافته ها و تجزیه و تحلیل داده ها

جدول ۱: جدول تحلیل چندمتغیره

متغیر	نوع آزمون	ارزش	آماره F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	p- مقدار ^{۱۸}
فرسودگی تحصیلی	اثر پیلائی ^{۱۹}	۰/۱۱۴	۲/۱۷۶	۲/۰۰۰	۱۹۸/۰۰۰	۰/۰۳۰
	لامبدای ویلکز ^{۲۰}	۰/۹۸۶	۲/۱۷۶	۲/۰۰۰	۱۹۸/۰۰۰	۰/۰۳۰
	اثر هتلینگ ^{۲۱}	۰/۱۱۴	۲/۱۷۶	۲/۰۰۰	۱۹۸/۰۰۰	۰/۰۳۰
	بزرگترین ریشه روی ^{۲۲}	۰/۱۱۴	۲/۱۷۶	۲/۰۰۰	۱۹۸/۰۰۰	۰/۰۳۰
اثر پیلائی		۰/۱۲۳	۲/۱۰۸	۲/۰۰۰	۱۹۸/۰۰۰	۰/۰۲۲

^{۱۸}. P-Value

^{۱۹}. Pillai's Trace

^{۲۰}. Wilks' Lambda

^{۲۱}. Hotelling's Trace

^{۲۲}. Roy's Largest Root

فصلنامه پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی، سال اول شماره ۳، بهار ۱۴۰۰، پیاپی ۳

بررسی اثربخشی روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی | ۱۳۲

۰/۰۲۲	۱۹۸/۰۰۰	۲/۰۰۰	۲/۱۰۸	۰/۱۴۵	لامبدای ویلکز	
۰/۰۲۲	۱۹۸/۰۰۰	۲/۰۰۰	۲/۱۰۸	۰/۱۳۱	آزمون هتلینگ	سلامت روان
۰/۰۲۲	۱۹۸/۰۰۰	۲/۰۰۰	۲/۱۰۸	۰/۱۲۵	بزرگترین ریشه روی	

جدول ۲. تحلیل کوواریانس آموزش مجازی بر فرسودگی تحصیلی و خلاقیت

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	p- مقدار
فرسودگی تحصیلی	۸۸۱/۶۲۹	۱	۸۸۱/۶۲۹	۵۸/۲۳۳	۰/۰۰۱
سلامت روان	۷۶۳/۴۹	۱	۷۶۳/۴۹	۱۳/۱۱۵	۰/۰۰۱
خطا	۳۹۶۵/۴۶۴	۱۹۶	۱۵۲/۵۱۸	-	-
فرسودگی تحصیلی	۲۳۴/۳۸	۱۹۶	۱۲/۲۳۴	-	-
سلامت روان	۱۴۶۱۱/۸۶۷	۱۹۹	-	-	-
کل	۱۹۹	۱۹۹	-	-	-
سلامت روان					

نتیجه گیری و پیشنهادات

فرضیه اصلی با عنوان « روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی اثر بخش است» داده های آماری بیانگر این است در هر سه گروه آزمایش شاهد کاهش میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی و افزایش میانگین نمرات سلامت روان در مقایسه با گروه کنترل پس از اجرای هر یک از روش های آموزشی هستیم و با توجه به اینکه در متغیر فرسودگی تحصیلی نمرات پایین تر نشان دهنده سطح بهتر تحصیلات دانش آموزان است؛ بنابراین می توان گفت روش های تدریس بر دانش آموزان ابتدایی اثرات مثبتی داشته است. با توجه به میزان افزایش رخ داده در هر روش تدریس می توان گفت در روش تدریس نقشه مفهومی نسبت به سایر روش های مورد تدریس، شاهد پیشرفت بیشتری در دانش آموزان ابتدایی هستیم

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش های دیپ (۲۰۰۹)، رامسی و پترسون (۲۰۱۴)، احمدزاده و همکاران (۱۳۹۴)، پور سلیم و همکاران (۱۳۹۳)، طاهرزاده و جوکار (۱۳۹۳)، شکاری (۱۳۹۱)، شیخی و همکاران (۱۳۹۷)، شافر (۲۰۱۸)، گیلیس (۲۰۱۶)، خدابخشی و همکاران (۱۳۹۲)، تونی و یوسفی (۱۳۹۶)، عاشوری و همکاران (۱۳۹۳)، صادقی و گندمانی و همکاران (۱۳۹۵)، مهرابی زاده، تقوی و عطاری (۲۰۱۱)، میرزایی و زحمت کش (۱۳۹۷) همسو و همخوان می باشد.

در تبیین این فرضیه می توان گفت یادگیری مشارکتی عبارت است از روشی که در آن دانش آموزان با قرار گرفتن در گروه های کوچک محتوای درسی را با کمک یکدیگر یاد می گیرند و از طریق مباحثه و گفتگو با یکدیگر، دانش جاری خود را مورد ارزیابی قرار میدهند (اسلاوین، ۲۰۰۵) در ادامه، اسلاوین در یک بررسی فراتحلیلی نظریات یادگیری مشارکتی را به چهار چشم انداز نظری تقسیم بندی کرده است که عبارتند از: دیدگاه انگیزشی، پیوستگی اجتماعی، توسعه شناختی و شرح شناختی. از دیدگاه انگیزشی مهمترین جزء فرایند یادگیری مشارکتی انگیزش است. این نظریه پردازان به سیستم پاداش های بین فردی و تقویت کننده های اجتماعی (مانند تحسین و تشویق در گروه) در تعاملات حین یادگیری و فعالیت های دانش آموزان تأکید دارند. بنابراین ساختار انگیزشی مشارکت، موقعیتی ایجاد می کند که موفقیت گروهی در گرو دست یابی اعضای گروه به اهداف شخصی باشد. به عبارت دیگر وقتی دانش آموزان از طریق رفتار هدف گرایانه به گروه کمک می کنند، هم به پاداش شخصی و هم به پاداش گروهی دست پیدا می کنند. درمقابل، طبق نظریه پیوستگی اجتماعی، یادگیری مشارکتی عمیقاً به تعلقات و پیوستگی گروهی وابسته است. در این دیدگاه هر یک از فراگیران به عنوان عضوی از گروه با کمک به هم در فرایند یادگیری به خوداگاهی می رسند و کار تیمی و مشارکت، مبنایی برای رشد فردی و گروهی است. دانش آموزان همچنین در یک فرایند ساخت و ساز گروهی به خودارزیابی می پردازند. نظریات توسعه شناختی هم که بر مبنای نظری اندیشمندی چون پیاژه و ویگوتسکی استوار است، بر ساختار شناختی و بازسازی شناختی فراگیران در محیط هایی منطبق بر یادگیری گروهی و تعاملات اجتماعی تأکید می کنند. بنیادی ترین فرضیه این نظریات این است که یادگیری مشارکتی حاصل عمل متقابل دانش آموزان حول تکالیف مقتضی و هدفمند جهت تسلط بر مفاهیم اصلی است. بنابراین با احترام به عناصری مانند مباحثه، گفتگو، ارائه و گوش دادن به نقطه نظرات دیگران در یادگیری مشارکتی، دانش آموزان می توانند به حداکثر رشد شناختی برسند و در آخر مطابق نظریات شرح شناختی، دانش آموزان با پذیرش نقشهای معلم، خود می توانند مطالب را به یکدیگر آموزش دهند. یکی از کاراترین معانی شرح عبارت است از توضیح مطالب به افراد دیگر. بنابراین در یادگیری مشارکتی مطابق رویکرد شرح شناختی، از هم آموزی و باهم آموزی مبنایی برای شناخت نقاط قوت و ضعف مشارکت در این گروه های کوچک و باهم آموزی، با تسهیل در فراگیری دانش آموزان، به تسلط در یادگیری زبان می انجامد. در حقیقت یادگیری مشارکتی یکدیگر و تسلط بر مهارت های مورد نیاز را فراهم می آورد. این راهبرد معلم را در حسن استفاده از ظرفیت هم افزایی ناشی از تعامل گروهی در جریان انجام تکالیف یادگیری و در نتیجه دستیابی به مراتب اثربخشی بالاتر و پیامدهای ممتاز اجتماعی توسط دانش

فصلنامه پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی، سال اول شماره ۳، بهار ۱۴۰۰، پیاپی ۳

بررسی اثربخشی روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی | ۱۳۴

آموزان یاری می رساند در یادگیری به شیوه مشارکتی دانش آموزان دل به جمع می سپارند و هرچه دارند در اختیار یاران گروه قرار می دهند تا خود هم از یاری دیگران بهره بگیرند (میرمحمدی، ۱۳۹۶). این روش معنای عمل گرایانه ای از محیطهای یادگیری همیارانه و اجتماعی را خلق می کند و با کمک به دانش آموزان در تسلط به مهارت ها و دانش های کلاسی، مهارتهای عملی تعاملی و خلاق مورد نیاز روز جامعه را در آن ها توسعه می دهد برای فراگیران زبان انگلیسی، یادگیری مشارکتی با خلق یک محیط عمل گرایانه، به دانش آموزان کمک می کند تا با توسعه مهارتهای ارتباطی با انگیزش و کارایی بالا به یادگیری بپردازند. این روش با بالا بردن تعاملات دانش آموزان باعث می شود تا عزت نفس آنها افزایش یابد. تحقیقات مرتبط با یادگیری مشارکتی نشان می دهد که این روش فرصتی ایجاد می کند تا زبان آموزان عملاً پیچیدگی های زبانی و شناختی را درک کنند، و با درک و آگاهی از درون دادهای متنوع و پیچیده زبانی به سطوح بالاتر شناختی برسند.

که تحت روش یادگیری مشارکتی بودند می توانستند در تمامی مباحث درسی همکاری و مشارکت داشته باشند، از خود انگیزه و رغبت بیشتری در یادگیری نشان می دادند. همچنین به دلیل وابستگی موفقیت گروهی به موفقیت تک تک اعضا، دانش آموزان خود را مسئول یادگیری یکدیگر می دانستند و سعی می کردند مشکلات و مسائل زبانی کل اعضای گروه را مرتفع کنند. در حقیقت وابستگی درونی مثبت قلب یادگیری مشارکتی محسوب می شود، و عبارت است از تعهد به موفقیت کل اعضای گروه. دانش آموزان باید باهم و از هم یاد بگیرند، و در طی این فرایند به پایش یادگیری خود بپردازند. بنابراین دانش آموزان اهداف مشترکی دارند و در قبال یادگیری یکدیگر احساس مسئولیت می کنند. این مسئولیت نیز دو شکل به خود می گیرد: ۱) یادگیری تکالیف درسی محول شده و اطمینان از یادگیری کل اعضای گروه. بنابراین نتیجه وابستگی بین گروهی تلاش و همکاری اعضا برای موفقیت کل است. نمود خوب دیگر یادگیری مشارکتی سرعت بهره مندی دانش آموزان با پیشینه ضعیف تر گروه تحصیلی از آن است. مشارکت در یآوری دست به کار زدن آنها را افزایش می دهد. تمرکز بر همکاری در بردارنده اثر جانبی کاهش غرق شدن در خود و افزایش مسئولیت یادگیری شخصی است.

با اینهمه، بر مبنای یادگیری مشارکتی، دانش آموزان می توانند از کمک های تصحیحی بسیار مطلوب هم کلاسی هایشان بهره مند گردند؛ کمکهایی که معمولاً می توان آن ها را پس از هر سنجش تکوینی تدارک دید در این تحقیق نیز دانش آموزان با تواناییهای بالاتر می توانستند به دانش آموزان ضعیف تر در امر یادگیری کمک کنند، و در مورد مسائل و مشکلات خود به بحث و بررسی بنشینند. یکی دیگر از دلایل معناداری این نتیجه، به آزادی عمل دانش آموزان در عین مسئولیت متقابل آن ها در یادگیری مربوط می شود. آنها در فرایند یادگیری مشارکتی می توانستند به فراخور نیاز مباحث را مرور و بازسازماندهی کنند و چون فضایی دوستانه در کلاس حاکم بود، دانش آموزان می توانستند مباحث را با زبان و سطح ادراکی خود مورد کاوش قرار دهند. آنها در یک چرخه کنش - بازاندیشی - کنش عملاً مفاهیم زبانی را مورد استفاده، ارزیابی و سنجش قرار می دادند و با توجه به تفاوت های ادراکی و شناختی می توانستند به صورت آزادانه محتوای کلاسی را به صورتی هدفمند مورد بحث و بررسی قرار دهند. بنابراین نتیجه این تعاملات که در فضایی پذیرنده و مثبت در جریان بود باعث شد تا دانش آموزانی که با روش یادگیری مشارکتی آموزش دیده بودند، عملکرد بهتری از خود نشان دهند.

نتیجه دیگر پژوهش این بود که دانش آموزانی که با روش مشارکتی با تقویت گروهی آموزش دیده بودند، در مجموع در یادگیری، عملکردی یکسان با افرادی داشتند که تقویت فردی دریافت کرده بودند. در تبیین این نتیجه باید گفت، بازده های مثبت و مطلوب گروه های یادگیری مشارکتی زمانی پدید می آید که همه گروه های کلاسی، یک فعالیت میان گروهی اثرگذار داشته باشند، به عبارت دیگر وجود پاداش و تقویت در

یادگیری مشارکتی زمانی اثربخش خواهد بود، که جنبه بین گروهی داشته باشد، نه جنبه انفرادی یا درون گروهی. از طرفی، بازده یادگیری حاصل از فرایند یادگیری مشارکتی که در آن افراد به صورت انفرادی فعالیت کرده اند مورد قبول نیست و آن نوع بازدهی مطلوب است که هم با بازده مورد نظر برابری کند و هم از طریق همیاری نزدیک اعضا حاصل شود بنابراین در تدریس مشارکتی تقویت تنها زمانی می تواند تأثیرگذار باشد که حالت بین گروهی داشته باشد، چون این روند حالتی انگیزشی- رقابتی برای یادگیری در بین گروه ها ایجاد می کند، که این امر هم کاملاً با مبانی یادگیری مشارکتی همخوانی دارد. از طرفی، دانش آموزانی که در گروه های یادگیری مشارکتی فعالیت می کنند، پذیرفته اند که خود را منبع عمده یاری، بازخورد، تقویت و حمایت به حساب آورند و همین مساله سلامت روانی آنان را تامین می کند و فرسودگی تحصیلی را کمتر می کند

در طراحی و رسم نقشه مفهومی، فراگیر سعی در قرار دادن اطلاعات کسب شده خود در چهارچوبی از مفاهیم و در قالب نقشه مفهومی نموده که این موضوع منجر به افزایش توانایی فراگیر در طبقه بندی اطلاعات جدید خود و برقراری ارتباط بین مفاهیم جدید و مفاهیم قبلی آموخته می شود که در نهایت منجر به درک و یادگیری بهتر فراگیر از مفاهیم جدید می شود. در آموزش به روش نقشه مفهومی فراگیران نقش فعالی در یادگیری دارد. این روش آموزشی به فراگیر اجازه می دهد تا برای برقراری بهترین ارتباط بین مفاهیم متوجه اشتباهات موجود در درک و فهمشان شده و انگیزه آنان را برای یادگیری بالاتر برده و منجر به قبول مسئولیت یادگیر توسط فراگیر می شود. این مسئله همچنین نقش مؤثری در حفظ طولانی مدت مطالب فراگرفته می شود. در واقع کاربست نقشه های مفهومی در دستیابی فراگیران به سطوح بالای تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی بسیار مؤثر است و کاربست نقشه های مفهومی راه حلی مناسب برای ایجاد شناختی کردن یادگیری معنادار و پایدار است که با ایجاد ارتباط های منطقی میان مفاهیم، سبب ماندگاری دانش فراگیران می شود. اگرچه برای استناد به این یافته، انجام مطالعات بیشتر و در سطوح وسیعی تر ضرورت دارد. از مشکلات این روش آموزشی می توان به صرف وقت زیاد جهت آموزش در مقایسه با رویکرد های آموزشی سنتی و نیز نارضایتی دانش آموزان از بار کاری اضافی و نیز عدم امکان استفاده از آن برای آموزش کلیه مفاهیم اشاره کرد، لیکن این روش آموزشی می تواند منجر به ارتقای مهارت های تفکر خلاق، مسئله گزایی، تجزیه و تحلیل و و قدرت ارتباط و مداخلات در فراگیران شود. لذا بسیاری از محققین پیشنهاد استفاده از این روش آموزشی در تدریس دروس پایه و اساسی که در آن کسب یادگیری سطح بالا در آموزش آن ها مدنظر است، را نموده اند. نتایج به دست آمده مؤید این است که روش نقشه مفهومی توانسته که یادگیری شناختی فراگیران را در حیطه دانش و آگاهی ارتقا دهند اما مؤثر بودن روش نقشه مفهومی می تواند در ماهیت رسم نقشه مفهومی نهفته باشد. برای رسم نقشه مفهومی فراگیر باید ابتدا در مورد موضوعی که می خواهد برای آن نقشه رسم نماید اطلاعات لازم را کسب کند و سپس، با استفاده از اطلاعات کسب شده، یک نقشه مفهومی رسم نماید. در رسم نقشه مفهومی، فراگیر اطلاعات کسب شده را در چهارچوب مفاهیم مدنظر و آشنای خود قرار می دهد و در قالب نقشه مفهومی می ریزد و این دو عامل باعث می شوند که فراگیر به راحتی اطلاعات جدید را طبقه بندی و در زیر هم قرار دهد که احتمال ارتباط مفاهیم جدید با مفاهیم قبلی نیز افزایش می یابد و در کل، درک فراگیر از ارتباطات ایجاد شده بیشتر می شود. به طور کلی می توان گفت ارتقای درک و یادگیری در جریان تدریس، آموزش را به فرآیندی مؤثر و دو طرفه تبدیل می کنند و علاقه و انگیزه دانش آموزان را به فراگیری بهتر سوق میدهند. در نتیجه، هر چه رضایت دانش آموز در یک روش آموزشی بیشتر باشد سلامت روانی دانش آموز نیز بیشتر و فرسودگی تحصیلی آنان کمتر می شود.

فصلنامه پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی، سال اول شماره ۳، بهار ۱۴۰۰، پیاپی ۳

بررسی اثربخشی روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی | ۱۳۶

منابع

- احدیان محمد آقازاده، م. ۱۳۹۰. راهنمای روش های نوین تدریس انتشارات آبیژ.
- باتلر روبرت تی. ۱۳۹۰. الفبای مدیریت کلاس درس ترجمه محمد رضا سرکار آرائی نشر مدرسه تهران
- بهرنگی، م. ر. ۱۳۹۸. الگوهای جدید تدریس انتشارات تابان تهران .
- بیرامی، م. ۱۳۹۰. تاثیر آموزش جرات ورزی بر سلامت عمومی دانشجویان سال اول دانشگاه تبریز. پژوهش های روان شناختی. دوره ۱. شماره ۱.
- پاور، ترورجی، و انزایت سیمون. ۱۳۸۷. فشار روانی، اضطراب و راه های مقابله با آن. ترجمه عباس بخشی پور رودسری، حسن صبوری مقدم، مشهد. انتشارات آستان قدس رضوی.
- پورسلیم، ع.، زمانی، ا و منافی، ک. ۱۳۹۷. تاثیر یادگیری مشارکتی در تفکر خلاق دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان کوهدشت در درس علوم تجربی. تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. سال ۵. شماره ۵
- توزنده جانی، ح، جات، ح و کمال پور، ن. ۱۳۹۶. مقایسه اثربخشی تکنیک های حساسیت زدایی منظم، جرات آموزی و ترکیب آنها در درمان بیماران مبتلا به اختلال هراس اجتماعی، مجله اندیشه و رفتار. دوره دوم. شماره ۶.
- حوری زاد ب. ۱۳۹۹. غنی سازی فرهنگ آموزش نشر لوح زرین تهران .
- خدابخشی، آ، مهرآرا، م، نویدیان، ع و مصلی نژاد، ل. ۱۳۹۷. بررسی اثربخشی آموزش گروهی مهارت های جرات ورزی بر فاکتورهای مرتبط با بهداشت روان دانش آموزان. روان پرستاری، دوره ۱. شماره ۴.
- رضانی، ع. ر. ۱۳۸۹. بررسی ویژگی های شخصیتی دانش آموزان جرات ورز، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی اناز.
- سرمد، غ. ع. ۱۳۹۶. روش های تدریس و هنر معلمی انتشارات اشراق تهران
- شعبانی، ح. ۱۳۹۵. مهارت های آموزشی روش ها و فنون تدریس انتشارات سمت تهران

فصلنامه پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی، سال اول شماره ۳، بهار ۱۴۰۰، پیاپی ۳

بررسی اثربخشی روش های تدریس بر سلامت روان و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی | ۱۳۷

- شیخی فینی، ع.ا، زارعی، ا و سعادت زاده، س. ۱۳۹۷. بررسی تاثیر روش تدریس مشارکتی با تأکید بر جرئت آموزی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس دین و زندگی. پژوهش های آموزش و یادگیری. سال بیستم. شماره ۳.
- صفوی، ا. ۱۳۸۹. کلیات روش تدریس مرکز تربیت معلم کد ۱۰۰۲.
- صفوی، ا. ۱۳۹۲. روشها و فنون و لگوهای تدریس، تهران. انتشارات سمت.
- طاهر زاده، ش و جوکار، ا. ۱۳۹۳. تاثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و رشد خلاقیت دانش آموزان پایه دوم دوره راهنمایی. دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- عاشوری، ج.، کجباف، م.ب.، منشی، غ.ر و طالبی، ه. ۱۳۹۶. تاثیر روش ها آموزش نقشه مفهومی، یادگیری مشارکتی و سنتی بر انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی درس زیست شناسی. پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال یازدهم. دوره دوم. شماره ۱۴.
- فضلی خانی، م. ۱۳۹۶. راهنمای علمی یادگیری مشارکتی و فعال. تهران. انتشارات مدرسه.
- قورچیان، ن.ق. ۱۳۹۵. الگوی تدریس حرفه ای انتشارات فراشناختی اندیشه تهران
- ملکی، ح. ۱۳۸۵. مهارت های اساسی تدریس نشر نیکان کتاب زنجان
- موبرگ، ر. ۱۳۹۸. روش های انفجاری تدریس ترجمه پرویز امینی تهران.
- میرکمالی، م. ۱۳۹۳. بهداشت روانی، تهران. انتشارات قدس.
- میلانی، ر. ب. ۱۳۹۸. بهداشت روانی، تهران. نشر قومس.
- نجفی، م.، حقیقی، ح و حاجی زاده، ح. ۱۳۹۴. بررسی رابطه هوش هیجانی و جرات ورزی با سلامت روان دانش آموزان متوسطه شهرستان رودان. اولین همایش ملی اسلام و سلامت روان.
- یغما، ع. ۱۳۹۰. کاربرد روشها و الگو های تدریس انتشارات مدرسه تهران

Abreena, T.(۲۰۱۸). Brain –based learning theory: An onlion corsdesign model.Doctoral Dissertation , Liberty university

August Brady MM.۲۰۱۸. The Effect of a Metacognitive Intervention on Approach to and Self- Regulation of Learning in Baccalaureate Nursing Students. J Nurs Educ; ۴۴(۷):۲۹۷-۳۰۴.

Bremner, W. & Topping, k.(۲۰۱۸). Promoting Social Competence. Ddundee ; The Scottish Office.[online], Available ; www.dundee.ac.uk/psychology/prosc.

Burchinal,M.R. Roberts,j.E. Zeisel, S. A. & Rowely, S. J.(۲۰۱۵). Social risk and protection factor for African American childrens academic achievement and adjust during the transition to middle school. Journal of development psychology, ۴۴ ۳۲-۲۸۶.

Butts, M. J. & Cruzeiro, P. A.(۲۰۱۵). Student Perception Factors Leading To An Effective Transition From Eight To Night Grade . American Secondary Education, ۳۴ ۷-۸۰.

Caine ,N.R.and Caine ,J. (۲۰۱۷).۱۲ Brain / mind learning principle inaction.Crowin Press.california.

Chururut P, Debacker T.۲۰۱۹. The Influence of Concept Mapping on chievement, Self-Regulation, and Self-Efficacy in Students of English as a Second Language. Contemporary Educational Psychology; ۲۹(۳):۲۴۸-۶۳.

Doris ,B. (۲۰۱۶). The effect of brain – based learning with teachertraining in division and fractions in fifth grade students of a private school.Doctoral Dissertation , capella university.

Duman , P.B. (۲۰۱۵).The effect of Brain –based instruction to improveon students academic achievement in social studies instruction.muglauniversity.Turkey. san Juan. ۲۳ - ۲۳.

Elliot, TR, Gramling, SE.۲۰۱۹. Personal assertiveness and the effects of social support among female high school students. Journal of counseling Psychology. ۳۷(۴):۴۲۷- ۴۳۶.

Elliot,S.N., Malecki,Ch. K., & Demaray,M, K.(۲۰۱۵). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. Exceptionality, ۹(۱&۲), ۱۹-۳۲.

Fellows, N.J. (۲۰۱۱). A window into thinking : using student writing to understand conceptual change in science learning. *Journal of research in science teaching*, ۳۱, ۹۸۵-۱۰۰۱.

from <http://scholar.lib.vt.edu./journal/JTE/jtev%20n1/>. www.wcer.wisc.edu/nise/.

Geake, J.G. (۲۰۱۴). Adapting middle level educational practices to current research on brain functioning. *Journal of the New England League of Middle School*, ۱۱ (۲), ۱۲-۱۱.

Ghasemzadeh D, S. (۲۰۱۸). Brainstorming and association mathematic education. *Social & Behavioral science*, ۲۷۴-۲۷۷.

Gillies, R.M. (۲۰۱۸). Teacher reflections on cooperative learning: issues implementation, journal homepage, available online at sciencedirect.com.

Gilmartin, J. (۲۰۱۹). Psychodynamic Source Of Resistance Among Student Nurse .

Gokhal, A. (۲۰۱۸). collaborative learning enhances critical thinking. retrieved

Green, V. A. & Rechis, A. (۲۰۱۶). Children's Cooperative And Competitive Interaction In Limited Resource Situation. *Applied Development Psychology*, ۲۷ ۴۵-۵۹.

Halpern, D. F. (nd) (۲۰۱۸). "Creating Cooperative Learning Environments", *American Psychological Society*, Retrieved December ۵, from <http://www.psychologicalscience.org/teachingtips/tops۰۳۰۰.html>.

Journal Of Advanced Nursing ۳۲, ۱۵۳۳- ۱۵۴۱.

Kendall, P. C., & Braswell, L. (۲۰۱۸). Cognitive – behavior oral therapy for impulsive children. New York: Guilford press.

Kocak, R. (۲۰۱۸). The effects of cooperative learning on psychological and social traits among undergraduate students. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, ۳۶ (۶), p۷۷۱.

Lee, T. & Cheung, C. (۲۰۱۷). Improving Social Competence Through Character Education. *Evaluation And Program Planning*, ۳۳ ۶۵- ۲۶۳.

Masao, M. (۲۰۱۸) Cooperative Learning for Fostering Knowledge Construction in Japanese High School, In: *Comparative Education in Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion, History of Education*. ۹, ۱۱۹-۱۲۴.

Mehrabizadeh Honarmand M, Taghavi F, Attrai YA. ۲۰۱۹. The effect of training assertiveness on social skills, social anxiety and educational performance among females' students. *Journal of Behavioral Science*; ۳(۱): ۵۹-۶۴.

Mellow, M. (۲۰۱۶). Can creativity be nurtured in young children. *Early Child development and care*. ۱۳(۲), ۱۴۹-۱۵۷.

Muijs, D., & Renolds. D. ۲۰۱۸. *Effective education: effective teaching methods*. Translated by: Mohammad ali besharat & hamid shamsi pur. Tehran. Roshd publications.

Novak, J.D. ۲۰۱۵. Clarify with concept maps. *The science teacher*, ۵۸(۷), ۴۵-۴۹.

Potelle H, Rouet JF. ۲۰۱۹. Effects of Content Representation and Readers' Prior Knowledge on the Comprehension of Hypertext. *International Journal of Human-Computer Studies*; ۵۸(۳): ۳۲۷-۳۴۵.

Ramsey E, Patterson G. ۲۰۱۸. The effect of an assertiveness training on the self-efficacy level of ۵th grade children. *Journal of child Psychology*; ۱۴(۵): ۲۵-۶۱.

Shafer, I. (۲۰۱۸). *Team Teaching*, University of Science and Arts of Oklahoma, Web-edition.

Sun Y. ۲۰۱۸. Methods for Automated Concept Mapping between Medical Databases. *Journal of Biomedical Informatic*; ۳۷(۳): ۱۶۲-۱۷۸.

Wang WM, Cheung CF, Lee WB, Kwok SK. ۲۰۱۸. Self-associated Concept Mapping for Representation, Elicitation and Inference of Knowledge. *Knowledge-based Systems*; ۲۱(۱): ۵۲-۶۱.

Wena ML, Tsai C, Linc H, Chuang S. ۲۰۱۸. Cognitive- Metacognitive and Content- Technical Aspect of Constructivism Internet-based Learning Environments: A LISREL analysis. *Computer & Education*.; ۴۳(۳): ۲۳۷-۲۴۸.