

# مطالعات علوم اسلامی انسانی

مقاله پژوهشی، سال دهم، شماره ۳۸، تابستان ۱۴۰۳ (ص ۱ - ۱۱)  
دریافت: فروردین ماه ۱۴۰۳ پذیرش: خرداد ماه ۱۴۰۳

## تحلیل تمیزی خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای معلمان سبک تدریس اقتدار رسمی و تسهیل‌کننده شهرستان بروجن

### Analyzing the purity of Social Self-Efficacy and Social Adaptation of Second-Year High School Female Students with Formal Authority and Facilitator Teaching Style Teachers in Borujen City

راضیه رفیعی بلداجی / کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران.  
طیبه شریفی / دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران.

Raziyeh Rafiee Boldaji/ Master of general psychology, Islamic Azad University, Shahrekord branch, Shahrekord, Iran.

[raziyherafiee@gmail.com](mailto:raziyherafiee@gmail.com)

Tayebeh Sharifi/ Associate professor of psychology, Islamic Azad University, Shahrekord branch, Shahrekord, Iran.

#### Abstract

This research was carried out with the aim of analyzing the purity of social self-efficacy and social adaptation of female students of the second year of high school with teachers who have formal authority teaching style and facilitator in Borujen city. The statistical population of the research included all secondary school girls of Borujen city in the academic year of 1402-1401, from which 227 students and 227 teachers were selected as available. Then the teachers completed the questionnaire of the components of the formal and facilitating authority teaching style (Grasha and Richman, 1996) and the students completed the questionnaires of social self-efficacy (Kenley, 1989) and social adjustment (Sinha and Sig, 1993). Data were analyzed by using discriminant analysis. the results showed that the average scores of self-efficacy components can be distinguished based on

#### چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل تمیزی خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دارای معلمان سبک تدریس اقتدار رسمی و تسهیل‌کننده شهرستان بروجن انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم دختر شهرستان بروجن در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از بین آنها تعداد ۲۲۷ نفر دانش‌آموز و ۲۲۷ نفر معلم به صورت در دسترس انتخاب شدند. سپس معلمان پرسشنامه مولفه‌های سبک تدریس اقتدار رسمی و تسهیل‌کننده (گراشا و ریچمن، ۱۹۹۶) و دانش‌آموزان پرسشنامه‌های خودکارآمدی اجتماعی (کنلی، ۱۹۸۹) و سازگاری اجتماعی (سینها و سینگ، ۱۹۹۳) را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از تحلیل تمایزات تحلیل شدند. نتایج نشان داد که میانگین نمرات مولفه‌های خودکارآمدی اجتماعی بر اساس سبک تدریس اقتدار رسمی و سبک تدریس تسهیل‌کننده قابل تمیز است ( $P < /0.001$ ). نتیجه‌گیری شد که سبک‌های تدریس معلم می‌تواند باعث تمایز در ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان مانند خودکارآمدی اجتماعی شود.

formal authority teaching style and facilitator teaching style ( $P > 0.01$ ). It was concluded that teacher's teaching styles can differentiate some psychological characteristics of students such as social self-efficacy.

**Keyword:** Social Self-Efficacy, Social Adaptation, Formal Authority Teaching, Facilitating Teaching.

**کلیدواژه‌ها:** خودکارآمدی اجتماعی، سازگاری اجتماعی، تدریس اقتدار رسمی، تدریس تسهیل کننده.

## مقدمه

نوجوانی زمانی است که فرد با یک سری موانع و مشکلات از قبیل تکالیف بهنجار (مانند رشد هویت) و انتقال از کودکی به بزرگسالی است که واجد ویژگی‌هایی چون تغییرات فیزیولوژی و تحولات شناختی است مواجه می‌شود. از این رو می‌توان بیان نمود، نوجوانی مرحله‌ای از تحول است که با نشانه‌های برنامه‌ریزی برای آینده، تلاش برای یافتن نقش‌ها، کسب هویت و حرکت به سوی بزرگسالی مشخص می‌شود و توانایی‌های شناختی و کفایت رفتاری در فرد ظاهر می‌گردد، تغییرات متعدد در تمامی زمینه‌ها مانند: رفتاری، روانشناختی، اجتماعی و فیزیکی به همراه دارد و بدین ترتیب نوجوان قادر می‌شود، برنامه‌ریزی‌های لازم برای اهداف بلند مدت خود را انجام دهد (اسدی و آقایی، ۱۴۰۱). یکی از مسائل و مشکلات اجتماعی امروز در جوامع گوناگون ناهنجاری‌های رفتاری و روانی و روش‌های مقابله با آن‌ها است. تردیدی نیست که مسئله بهداشت روانی، پیشگیری و درمان ناهنجاری‌های رفتاری روزبه‌روز اهمیت بیشتری می‌یابد. براساس مطالعات، مشکلی جزئی که رفع آن مستلزم آگاهی‌ها مقدماتی و کوشش‌های خانواده و مدرسه است، براساس مرور زمان به مشکلی حاد تبدیل می‌شود (سیگارچی و همکاران، ۱۴۰۰).

ما در دنیایی پیچیده و دشواری زندگی می‌کنیم که برای موفقیت و پیشرفت و مقابله موثر با مشکلاتی که در پیش روی ماست باید مجموعه‌ای مهارت‌ها را به دست آوریم و این مهارت‌ها اکتسابی‌اند. هدف آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها رهنمون کردن دانش‌آموزان و دانشجویان به تعامل اجتماعی و برقراری ارتباط موثر با دیگران است (باقریان، نادری و اصغری گنجی، ۱۳۹۸). سلامت روان در این دوره متأثر از فرایندهای متعدد شناختی و عاطفی می‌باشد (اسدی و آقایی، ۱۴۰۱). سازگاری مهم‌ترین نشانه سلامت روان شناختی است و با حوزه‌های عاطفی، اجتماعی و آموزشی مرتبط است. عامل دیگری که در پیشرفت فردی و اجتماعی اهمیت دارد خودکارآمدی اجتماعی است (باقریان، نادری و اصغری گنجی، ۱۳۹۸). در عصر حاضر به علت فراگیری تعاملات اجتماعی، نظام آموزش و پرورش علاوه بر تربیت انسان‌های سرآمد از نظر علمی، اخلاقی و فرهنگی، موظف به رشد و نمو آنها در زمینه اجتماعی نیز هست (بخشی و صدیقی ارفعی، ۱۴۰۰).

خودکارآمدی با مولفه تحصیلی نیز ارتباط دارد. در این زمینه پژوهش‌ها نشان می‌دهند خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی (براینت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷؛ دوگان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵)، عملکرد تحصیلی (چمرز<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ وونگ<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ سینان<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۶) تلاش و موفقیت تحصیلی (لی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲) رابطه مثبت دارد (خسروی و جهانگیری، ۱۳۹۸). بندورا معتقد است خودکارآمدی عاملی مهم در احساس کفایت و شایستگی انسان است. انجام وظایف از سوی افراد مختلف با مهارت‌های مشابه در موقعیت‌های گوناگون به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به باورهای خودکارآمدی آنان بستگی دارد (زارع و قربانی، ۱۴۰۰).

خودکارآمدی، اعتقاد فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است. این اعتقاد عامل تعیین‌کننده چگونگی تفکر، رفتار و احساس افراد است. افرادی که از خودکارآمدی کمتری برای انجام یک کار برخوردارند، ممکن است از انجام آن خودداری

<sup>1</sup> Bryant

<sup>2</sup> Dogan

<sup>3</sup> Chemers

<sup>4</sup> Vuong

<sup>5</sup> Sinan

<sup>6</sup> Li

کنند. افرادی که توانایی‌های خود را در آن فعالیت‌ها شرکت خواهند کرد. افراد خودکارآمد به ویژه هنگام مواجهه با مشکلات بیشتر از افرادی که قابلیت‌های خود تردید دارند، از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند (ایری و باقرپور، ۱۳۹۹).

خودکارآمدی یعنی باور فرد در مورد توانایی مقابله او در موقعیت‌های خاص و یا برداشت‌هایی که فرد از توانایی‌های خود در انجام یک تکلیف دارد. خودکارآمدی بالا باعث افزایش تلاش، پشتکار و انگیزش فرد می‌شود. خودکارآمدی با باورهای فرد در مورد انجام اعمالی خاص برای دست یافتن به اهداف در ارتباط است (استاینبرگ، ۲۰۱۳؛ به نقل از باقریان، نادری، اصغری گنجی، ۱۳۹۸).

سازگاری اجتماعی به عنوان مهم‌ترین نشانه سلامت روان، از مباحثی است که جامعه‌شناسان، روانشناسان، و به ویژه مربیان در دهه‌های اخیر توجه خاصی به آن مبذول داشته‌اند. بنابراین دستیابی به یک حد مطلوب از سازگاری اجتماعی، امکان رشد و تحول، رفع نیازها و خواسته‌های فرد را امکان‌پذیر یا تسهیل می‌نماید. در شکل‌گیری سازگاری اجتماعی چون شیوه‌های تربیتی، ارزش‌ها و اعتقادات حاکم بر فرد و جامعه، همسالان، خانواده و آموزش و پرورش موثر هستند (شمیمی، ۱۳۹۴).

امروزه در دنیایی زندگی می‌کنیم که بیش از هر زمان دیگری نیازمند انعطاف‌پذیری و یا به عبارتی سازگاری اجتماعی هستیم. سازگاری مفهومی پیچیده و چندوجهی و فرایندی مداوم و پویاست و به رابطه متعادل بین شخص و محیط، به این طریق که فرد نیازهای خاص خود را مطابق با خواسته‌های اجتماعی ارضا کند اشاره دارد (منانگا و چاندرسکاران، ۲۰۱۵؛ به نقل از میررستمی، ۱۳۹۹).

سازگاری اجتماعی به توانایی فرد در تطابق با محیط اطرافش اشاره دارد (پونیا و سانکوا، ۲۰۱۱). به عبارتی دیگر سازگاری اجتماعی مجموعه کنش‌ها و رفتارهایی است که فرد در موقعیت‌ها و شرایط جدید به منظور ارائه پاسخ‌های مناسب به محرک‌های موجود بروز می‌دهد (صبری و همکاران، ۱۳۹۳؛ به نقل از حلاجی و صدیقی تهرانی، ۱۳۹۹).

نظام آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای یکی از ارکان اساسی ایجاد تحول است. یکی از کنشگران اصلی این نظام (شاید اصلی‌ترین کنشگران) معلمان هستند (عابدی، ۱۳۸۲؛ به نقل از جعفریان و محمودی، ۱۳۹۸). آموزگاران کسانی هستند که دانش را در سال‌های تاثیرپذیر و حساس زندگی افراد به آنها منتقل می‌کنند؛ آنچه بچه‌ها در کلاس‌های درس از دبیران خود فرا می‌گیرند، به احتمال زیاد در مابقی زندگیشان با آنها خواهد ماند. بنابراین معلمان، اثر چشمگیری بر رشد و پرورش فرزندان ما خواهند داشت (صالحی مبارکه، ۱۳۹۷). علاوه بر اهمیت و نقش سبک تدریس مدرسین در راستای آموزش و انتقال دانش و مهارت در سطح پیشرفته و حرفه‌ای، وظایف دیگری که دارای ارزش اجتماعی هستند نیز جز وظایف مراکز تعلیم و تربیت ذکر شده است. انتقال و ترویج ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی، شکوفا کردن توانایی‌های فردی و اجتماعی و کمک به رشد شخصیتی، عاطفی، رفتاری و فکری را میتوان از جمله سایر وظایف مهم مراکز تعلیم و تربیت دانست (اسلامیان و زارع، ۱۳۹۸).

روش تدریس، مجموعه تدابیر منظمی است که معلم برای هدایت فعالیت‌ها به منظور دستیابی به اهداف آموزشی با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می‌کند. انتخاب صحیح روش تدریس از عناصر مهم تحقق اهداف آموزشی به شمار می‌رود (شعبانی، ۱۳۹۸).

مدرسین در فرایند یاددهی - یادگیری از سبک تدریس‌های متنوعی استفاده می‌کنند. همچنین طبقه‌بندی‌های متنوعی از انواع سبک تدریس توسط صاحب نظران بیان شده است که مهم‌ترین آنها طبقه‌بندی کراشا و ریچمن<sup>۷</sup> از سبک تدریس می‌باشد. در این طبقه‌بندی پنج سبک تدریس ارائه می‌شود که شامل ۱. سبک خبره<sup>۸</sup>، ۲. سبک اقتدار رسمی (آمرانه)<sup>۹</sup>، ۳. سبک فردی<sup>۱۰</sup>، ۴. تسهیل‌کننده<sup>۱۱</sup>، ۵. وکالتی یا محول‌کننده<sup>۱۲</sup> می‌شود. در پژوهش حاضر دو سبک تدریس آمرانه و تسهیل‌کننده مورد توجه قرار گرفته است: سبک اقتدار رسمی (آمرانه): این روش به طور استاندارد غیرقابل انعطاف و سرسخت است و برای دانش‌آموزان ایجاد انگیزش نمی‌کند. بنابراین دانش‌آموزان در برابر چنین سبک تدریسی در کلاس آزادی زیادی نداشته و انگیزه خود را برای فعالیت و بحث از دست می‌دهند.

<sup>7</sup> Stainberg

<sup>8</sup> Menaga S & Chandraskaran

<sup>9</sup> Pania & Sanqua

<sup>10</sup> Richman & Crasha

<sup>11</sup> expert style

<sup>12</sup> formal authority

<sup>13</sup> personal model

<sup>14</sup> facilitator

<sup>15</sup> delegator

سبک تسهیل کننده: این روش تاکید بر تعاملات دانش آموز و معلم است و به دانش آموزان اجازه می دهد تا ایده های خود را ارائه دهند و آزادانه در کلاس به بحث و گفت و گو بپردازند (شکورنیا و همکاران، ۱۴۰۱).

با توجه به تاثیر خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی در سلامت روان دانش آموزان و آینده آنان موضوع مهم و درخور توجهی است. با شناسایی عوامل تاثیر گذار بر دانش آموزان می توان به افزایش این رفتارها در دوران حساس نوجوانی کمک کرد. یکی از این عوامل تاثیر گذار سبک تدریس معلمان است که در پژوهش حاضر به دو سبک تدریس اقتدار رسمی و تسهیل کننده پرداخته است. با توجه به مطالعات انجام شده تحقیق و پژوهشی در این زمینه انجام نشده است که ما را بر آن داشته تا در این پژوهش به این سوال پاسخ دهیم که آیا بین خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه ی دارای معلمان سبک تدریس اقتدار رسمی و تسهیل کننده تمایز وجود دارد؟

### پیشینه پژوهش

با مرور بر پژوهش های انجام یافته در زمینه سازگاری اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی و سبک تدریس اقتدار رسمی و تسهیل کننده می توان دریافت در حال حاضر هیچ تحقیقی را نمی توان یافت که این متغیرها را به صورت همزمان مورد بررسی قرار داده باشد. در پیشینه پژوهش های انجام یافته فقط میتوان مواردی را یافت که حداقل یک یا دو مورد از این متغیرها بررسی شده است.

جنگ خواه حبشی (۱۴۰۱) در پژوهشی بیان کرد بین سبک تدریس آمرانه با هوش اجتماعی دانش آموزان رابطه وجود دارد. بین سبک تدریس آمرانه با خودکارآمدی دانش آموزان رابطه وجود ندارد. ایوبی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند که سبک تدریس معلمان نقش اساسی در وضعیت تحصیلی دانش آموزان داشته و قادر است بر پیشرفت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و خودکارآمدی آنها تاثیر بگذارد. رزم آرا و مومنی مهموئی (۱۳۹۴) در پژوهشی بیان کردند که بین خودکارآمدی و استفاده از سبکهای مختلف تدریس معلمان رابطه معناداری وجود دارد. قلعه سری (۱۳۹۳) در پژوهشی بیان کرد که بعد مدیریتی آموزشی و سپس سابقه کاری معلم ارتباط معناداری با یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارد و پیش بین قدرتمندی برای این دو سبک است. سبک مدیریت تعاملی و مداخله گر، به ترتیب ارتباط مثبت و معکوسی با یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارند. عزیزی نژاد و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که سبک تدریس تخصص گرا، اقتدارگرا، مدل گرا و تسهیل کننده با سازگاری اجتماعی دانشجویان رابطه مشاهده نمی شود. آندرس<sup>۱۶</sup> (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان داد که تدریس فعال و خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده مثبت نمره درسی است. تداوم دوره به طور مثبت تحت تاثیر خودکارآمدی تحصیلی قرار گرفت و با رفتارهای اجتناب از کار کاهش یافت. خدری خان آبادی و پورشافعی (۱۳۹۲) در پژوهشی نشان داد رابطه میان مدیریت کلاس مدرسه محور معلمان و خودکارآمدی دانش آموزان معنادار نیست. میان مدیریت کلاس دانش آموز محور و خودکارآمدی رابطه معنادار وجود ندارد. شوکایلو<sup>۱۷</sup> و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که بین سه نوع تکلیف تفاوتی در لذت، علاقه، ارزش و خودکارآمدی دانش آموزان وجود ندارد. با این حال، آموزش معطوف به مسائل مدل سازی تاثیرات مثبتی بر برخی از متغیرهای دانش آموزان داشت و روش تدریس دانش آموز محور بیشترین تاثیر را داشت.

### روش<sup>۱۸</sup>

در پژوهش حاضر روش تحقیق پس رویدادی و از نوع علی-مقایسه ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر معلمان و دانش آموزان دبیرستان های دخترانه دوره دوم متوسطه می باشد. نمونه آماری شامل ۳۰۰ نفر از معلمان دبیرستان های دخترانه دوره دوم متوسطه شهرستان بروجن (پایه یازدهم و دوازدهم) بود. همچنین ۳۰۰ نفر از دانش آموزان که معادل هر معلم یک دانش آموز از دبیرستان های دخترانه دوره دوم متوسطه شهرستان بروجن است. روش نمونه گیری در پژوهش حاضر نمونه گیری در دسترس می باشد. لازم به ذکر است که صرفاً دانش آموزانی در پژوهش شرکت داده شدند که حداقل یک سال از زمان آشنایی و رابطه معلم - شاگردی آنها می گذشت (به همین دلیل دانش آموزان پایه یازدهم و دوازدهم و معلمانی انتخاب شدند که از سال تحصیلی گذشته تا اواسط سال تحصیلی

<sup>16</sup> Andres

<sup>17</sup> Schukajlow

<sup>18</sup> method

۱۴۰۲-۱۴۰۱ نسبت به سبک تدریس یکدیگر آشنایی داشتند). بدین ترتیب پرسشنامه‌ها روی تعداد ۳۰۰ نفر دانش‌آموز و معلم اجرا شد، تعداد ۲۲۷ پرسشنامه سبک‌های تدریس که حداقل یک انحراف معیار بالاتر از سبک تدریس مقابل بود انتخاب شدند. میانگین و انحراف استاندارد سبک تدریس اقدار رسمی ( $4/12 \pm 16/02$ ) و برای سبک تدریس تسهیل‌کننده ( $4/78 \pm 16/34$ ) بود. بدین ترتیب پرسشنامه‌های که نمره سبک تدریس اقدار رسمی آنها حداقل ۵ نمره بالاتر از نمره سبک تدریس تسهیل‌کننده بود (یعنی نمره ۲۱ و بیشتر) در گروه سبک تدریس اقدار رسمی و پرسشنامه‌هایی که نمره سبک تدریس تسهیل‌کننده حداقل ۵ نمره بالاتر از سبک تدریس اقدار رسمی بود در گروه سبک تدریس تسهیل‌کننده قرار گرفتند و سایر پرسشنامه‌ها از جریان پژوهش کنار گذاشته شدند.

پرسشنامه‌هایی که جهت جمع‌آوری اطلاعات از گروه نمونه مورد استفاده قرار گرفته شده است به شرح زیر است:

**پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی کنلی (۱۹۸۹):** پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوان در سال ۱۹۸۹ توسط کنلی به منظور سنجش میزان خودکارآمدی نوجوانان ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۲۵ گویه است که زیر مقیاس‌هایی همچون قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن را می‌سنجد. مولفه‌ها و سئوالات مربوط به هر مولفه به صورت زیر است: قاطعیت اجتماعی سئوالات ۲، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۱۷، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی سئوالات ۶، ۷، ۸، ۱۵، ۲۳، شرکت در گروه‌های اجتماعی سئوالات ۳، ۱۱، ۱۳، ۱۹، جنبه‌های دوستی و صمیمیت سئوالات ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۱، ۴، ۱۴، کمک کردن یا کمک گرفتن سئوالات ۵، ۱۸، ۲۴، می‌باشد. رضائی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی ضمن سنجش روایی صوری و محتوایی این ابزار، پایایی پرسشنامه خودکارآمدی نوجوانان را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند که مقدار آن برای ۸۲ بوده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه‌های قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن به ترتیب برابر  $0/80$ ،  $0/75$ ،  $0/88$ ،  $0/72$ ،  $0/86$  و برای کل آزمون  $0/84$  به دست آمد.

**پرسشنامه سازگاری اجتماعی سینها و سینگ (۱۹۹۳):** پرسشنامه سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان در سال ۱۹۹۳ توسط سینها و سینگ به منظور تعیین سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده است. در ایران قدسی احقر فرم ۵۵ سوالی این مقیاس را در نمونه ۳۰۰ نفری از دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی مورد بررسی قرار داده است. پرسشنامه حاضر ۵۵ گویه دارد و نمره گذاری آن به صورت صفر و یک می‌باشد. مولفه‌های پرسشنامه: ۱. سازگاری اجتماعی ۲. سازگاری هیجانی ۳. سازگاری تحصیلی می‌باشد. البته در پژوهش حاضر صرفاً مولفه سازگاری اجتماعی مورد استفاده قرار گرفت. سازندگان آزمون ضریب پایایی این آزمون را با روش‌های دو نیمه کردن، بازآزمایی و کودریچاردسون به ترتیب  $0/95$  و  $0/93$  و  $0/94$  به دست آورده‌اند. همچنین روایی محتوایی این آزمون را ۲۰ نفر از متخصصان روانشناسی تایید کرده‌اند. در پژوهش خانجانی زاده و باقری (۱۳۹۱) پایایی خرده مقیاس سازگاری اجتماعی با روش آلفای کرونباخ  $0/75$  به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای سازگاری اجتماعی  $0/79$  به دست آمد.

**پرسشنامه سبک تدریس گراشا و ریچمن (۱۹۹۶):** پرسشنامه روش‌های نوین تدریس کراشا و ریچمن ابزار کیفی است که شامل ۴۰ سوال و دارای مولفه‌های سبک تخصصی، سبک اقدار رسمی، سبک تعاملی، سبک مدل شخصی و سبک تسهیل‌گری می‌باشد. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر صرفاً سئوالات مربوط به دو سبک تدریس اقدار رسمی و تسهیل‌کننده مورد بررسی قرار گرفتند. در پژوهشی گراشا در سال ۲۰۰۲ پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ  $0/78$  به دست آورد و روایی پرسشنامه نیز مورد تایید قرار گرفته است. پایایی این پرسشنامه نیز در پژوهش حسن زاده و همکاران (۱۳۹۲)،  $0/81$  به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای سبک تدریس اقدار رسمی برابر با  $0/80$  و برای سبک تدریس تسهیل‌گری برابر با  $0/83$  به دست آمد.

پس از تنظیم مطالب و بررسی پیشینه پژوهش، هماهنگی لازم با مدیریت آموزش و پرورش شهرستان بروجن صورت گرفت و لیست مدارس متوسطه دوم دخترانه شهرستان بروجن همراه با مشخصات مربوطه اخذ گردید و پس از انتخاب معلمان و دانش‌آموزان مورد نظر، پرسشنامه‌های پژوهش بین آنها توزیع شد. در ادامه ضمن بررسی میانگین و انحراف استاندارد نمرات پرسشنامه سبک‌های تدریس، پرسشنامه‌هایی که بین میانگین نمرات سبک تدریس اقدار رسمی و تسهیل‌گر آنها یک انحراف معیار (۵ نمره) اختلاف وجود داشت، در یکی از دو دسته سبک تدریس اقدار رسمی و تسهیل‌گر گمارده شدند و سایر پرسشنامه‌هایی که چنین اختلافی بین

میانگین آنها وجود نداشت از جریان پژوهش کنار گذاشته شدند. در نهایت اطلاعات مربوط به ۲۲۷ دانش آموز و معلم وارد نرم افزار SPSS شد و تجزیه و تحلیل نهایی روی آنها انجام شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از نرم افزار SPSS ویرایش ۲۵ استفاده شد که این تجزیه و تحلیل اطلاعات در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح توصیفی میانگین و انحراف معیار مورد بررسی قرار گرفت. در سطح استنباطی نیز برای آزمون فرضیه های پژوهش از تحلیل تمیز استفاده شد.

## یافته ها

### جدول (۱). میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای پژوهش به تفکیک سبک تدریس

شاخص	سبک تدریس تسهیل کننده		سبک تدریس اقتدار رسمی	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی اجتماعی	۱۱۳/۳۱	۱۸/۲۵	۹۲/۰۷	۱۸/۲۸
سازگاری اجتماعی	۱۶/۲۷	۴/۴۱	۱۵/۴۱	۳/۳۹

در جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد نمرات مربوط به متغیر پژوهش شامل خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی ارائه شده است. نتایج جدول بیانگر آن است که بین میانگین نمرات در دو گروه سبک های تدریس تفاوت وجود دارد که مقایسه این تفاوت ها در ادامه مورد بررسی قرار گرفته است.

### جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد مولفه های خودکارآمدی اجتماعی به تفکیک سبک تدریس

شاخص	سبک تدریس تسهیل کننده		سبک تدریس اقتدار رسمی	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
قاطعیت اجتماعی	۲۳/۶۰	۶/۳۵	۱۸/۴۵	۷/۴۸
عملکرد در موقعیت های اجتماعی	۲۴/۴۷	۷/۰۲	۱۹/۲۶	۷/۵۷
شرکت در گروه های اجتماعی	۱۹/۹۶	۶/۷۸	۱۸/۲۸	۸/۰۸
جنبه های دوستی و صمیمیت	۳۱/۶۴	۹/۲۶	۲۵/۴۵	۸/۵۴
کمک کردن یا کمک گرفتن	۱۳/۶۴	۸/۳۰	۱۰/۶۳	۷/۴۱

در جدول (۲) میانگین و انحراف استاندارد مولفه های خودکارآمدی اجتماعی شامل قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت های اجتماعی، شرکت در گروه های اجتماعی، جنبه های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن به تفکیک دو گروه با سبک های تدریس مختلف ارائه شده است.

### جدول (۳). نتایج آزمون برابری میانگین گروه ها

متغیر	لامبدای ویلکز	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
خودکارآمدی اجتماعی	۰/۷۴۷	۷۶/۳۱	۱	۲۲۵	۰/۰۰۱
سازگاری اجتماعی	۰/۹۸۴	۵/۲۶	۱	۲۲۵	۰/۱۱۸

نتایج جدول (۳) نشان می دهد بین دانش آموزان دارای معلم سبک تدریس اقتدار رسمی و تسهیل کننده در متغیرهای وابسته پژوهش با یکدیگر تفاوت معنی دار وجود داشته است ( $P < ۰/۰۱$ ). بدین ترتیب مشخص شد خودکارآمدی اجتماعی ( $P = ۰/۰۰۱$ ) در بین دو گروه تمیز ایجاد کرده است. در عین حال مشخص شد که سازگاری اجتماعی ( $P = ۰/۱۱۸$ ) از توانایی لازم برای تفکیک دو گروه برخوردار نبوده است. بر اساس سطح معنی داری و ضریب لامبدای ویلکز به دست آمده، خودکارآمدی اجتماعی  $۰/۷۴۷$  بیشترین تفاوت را بین دو گروه ایجاد کرده اند.

## جدول (۴). نتایج آزمون برابری میانگین گروه‌های مولفه‌های خودکارآمدی اجتماعی

متغیر	لامبدای ویلکز	مقدار F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
قاطعیت اجتماعی	۰/۸۰۲	۵۰/۳۱	۱	۲۲۵	۰/۰۰۱
عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی	۰/۸۵۰	۳۹/۹۶	۱	۲۲۵	۰/۰۰۱
شرکت در گروه‌های اجتماعی	۹۸۷	۳/۲۵	۱	۲۲۵	۰/۰۵۸
جنبه‌های دوستی و صمیمیت	۰/۷۷۷	۶۲/۴۵	۱	۲۲۵	۰/۰۰۱
کمک کردن یا کمک گرفتن	۰/۹۴۵	۷/۸۸	۱	۲۲۵	۰/۰۱۲

در جدول (۴) ملاحظه می‌شود میانگین نمرات مولفه قاطعیت اجتماعی در گروه سبک تدریس تسهیل‌کننده بیشتر از سبک تدریس اقتدار رسمی بوده است ( $P = 0/001$ ,  $F = 50/31$ )، برای مولفه عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی نیز تفاوت به نفع گروه سبک تدریس تسهیل‌کننده بوده است ( $P = 0/001$ ,  $F = 39/96$ )، در مولفه شرکت در گروه‌های اجتماعی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد ( $F = 3/25$ )، در مولفه جنبه‌های دوستی و صمیمیت نیز تفاوت به نفع گروه سبک تدریس تسهیل‌کننده است ( $P = 0/058$ ,  $F = 62/45$ )، در مولفه کمک کردن یا کمک گرفتن نیز تفاوت معنی‌داری به نفع گروه سبک تدریس تسهیل‌کننده وجود دارد ( $F = 7/88$ )، بنابراین مشخص شد بین دانش‌آموزان دارای معلم سبک تدریس اقتدار رسمی و تسهیل‌کننده در مولفه‌های خودکارآمدی اجتماعی با یکدیگر تفاوت معنی‌دار وجود داشته است ( $P < 0/01$ ).

## جدول (۵). اوزان استاندارد مربوط به متغیرهای پیش‌بین

متغیر	تابع
خودکارآمدی اجتماعی	۰/۹۷۹
سازگاری اجتماعی	-۰/۲۱۵

در جدول (۵) اوزان استاندارد متغیرهای پیش‌بین که در واقع همان وزن اختصاصی هر یک از متغیرها در جداسازی گروهی را نشان می‌دهد ارائه شده است. وزن‌های استاندارد رگرسیون در تحلیل تمیز از لحاظ تفسیری با اوزان استاندارد در رگرسیون خطی تشابه دارند. ضریب استاندارد خودکارآمدی اجتماعی ۰/۹۷۹ و سازگاری اجتماعی -۰/۲۱۵ به دست آمد که بیانگر آن است که دانش‌آموزان دارای معلم سبک تدریس تسهیل‌کننده با احتمال بیشتری در متغیرهای خودکارآمدی اجتماعی نمرات بالاتر و در سازگاری اجتماعی نمرات پایین‌تری را به دست آوردند.

## جدول (۶). اوزان استاندارد مربوط به متغیرهای پیش‌بین مولفه‌های خودکارآمدی اجتماعی

متغیر	تابع
قاطعیت اجتماعی	۰/۹۵۲
عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی	۰/۴۶۵
شرکت در گروه‌های اجتماعی	۰/۰۵۶
جنبه‌های دوستی و صمیمیت	۰/۹۷۹
کمک کردن یا کمک گرفتن	۰/۳۷۹

در جدول (۶) اوزان استاندارد متغیرهای پیش‌بین که در واقع همان وزن اختصاصی هر یک از متغیرها در جداسازی گروهی را نشان می‌دهد ارائه شده است. ضریب استاندارد قاطعیت اجتماعی ۰/۹۵۲، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی ۰/۴۶۵، شرکت در گروه‌های اجتماعی ۰/۰۵۶، جنبه‌های دوستی و صمیمیت ۰/۹۷۹ و کمک کردن یا کمک گرفتن ۰/۳۷۹ به دست آمد که بیانگر آن است که دانش‌آموزان دارای معلم سبک تدریس تسهیل‌کننده با احتمال بیشتری در مولفه‌های خودکارآمدی اجتماعی نمرات بالاتری به دست آوردند.

## بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان داد بین دانش‌آموزان دارای معلم سبک تدریس اقتدار رسمی و تسهیل‌کننده در متغیرهای وابسته پژوهش با یکدیگر تفاوت معنی‌دار وجود داشته است ( $P < 0/01$ ). بدین ترتیب مشخص شد خودکارآمدی اجتماعی ( $P = 0/001$ ) در بین دو گروه تمیز ایجاد کرده است. در عین حال مشخص شد سازگاری اجتماعی ( $P = 0/118$ ) از توانایی لازم برای تفکیک دو گروه برخوردار نبوده است. مولفه‌های رفتارهای خودکارآمدی اجتماعی در بین دو گروه تمیز ایجاد کردند. نتایج نشان داد که بیشترین ضریب ساختاری به ترتیب به جنبه‌های دوستی و صمیمیت  $0/978$ ، قاطعیت اجتماعی  $0/955$ ، کمک کردن یا کمک گرفتن  $0/912$ ، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی  $0/789$  و کمترین ضریب مربوط به شرکت در گروه‌های اجتماعی  $0/154$  اختصاص داشت. همچنین نتایج پژوهش بیانگر آن بود که ۸۵ نفر دانش‌آموزان دارای معلم اقتدار رسمی معادل  $70/2$  درصد به درستی طبقه‌بندی شده‌اند و ۳۶ نفر معادل  $29/8$  درصد به اشتباه در گروه سبک تدریس تسهیل‌کننده طبقه‌بندی شده‌اند. از سوی دیگر در دانش‌آموزان دارای معلم سبک تدریس تسهیل‌کننده نیز ۸۰ نفر معادل  $75/5$  درصد به درستی طبقه‌بندی شده‌اند و ۲۶ نفر معادل  $24/5$  درصد به اشتباه در گروه دانش‌آموزان دارای معلم سبک تدریس اقتدار رسمی طبقه‌بندی شده‌اند. بنابراین، نتیجه‌گیری شد که دقت طبقه‌بندی گروه تدریس تسهیل‌کننده ( $75/5$  درصد) بیشتر از دقت در طبقه‌بندی گروه تدریس اقتدار رسمی ( $70/2$  درصد) بوده است.

این یافته با نتایج پژوهش‌های جنگ‌خواه حبشی (۱۴۰۱)، ناصری و آرمنند (۱۴۰۱)، ایوبی و همکاران (۱۳۹۵)، رزم‌آرا و همکاران (۱۳۹۴)، قلعه‌سری (۱۳۹۳)، خدیری خان‌آبادی و پورشافعی (۱۳۹۲) و پوراسد (۱۳۹۱) همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که معلمان دارای سبک تدریس تعاملی چون به فکر ایجاد تعامل حداکثری با دانش‌آموزان خود هستند، زمینه استقلال و مسئولیت‌پذیری آنها را فراهم می‌کنند و از این طریق به آنها امکان می‌دهند که چنین مسائلی را در موقعیت‌های غیر درسی و آموزشی نیز به کار گیرند (شوکیلو و همکاران، ۲۰۱۲). این در حالی است که معلمان سبک تدریس اقتدار رسمی را انتخاب می‌کنند، رابطه بسیار رسمی با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند، و این موضوع باعث می‌شود که صرفاً مبحث آموزش - آن هم به صورت نسبی - در کلاس صورت گیرد، ولی امر پرورش که بخش جدایی‌ناپذیر آموزش به حساب می‌آید، به خوبی شکل نگیرد (کیخا و همکاران، ۱۳۹۷).

به هر حال، استفاده از سبک تدریس تسهیل‌کننده در مقایسه با سبک تدریس اقتدار رسمی باعث شد که مولفه‌های خودکارآمدی دانش‌آموزان قابل تفکیک باشد. از جمله اینکه سبک تدریس تسهیل‌کننده باعث بهبود قاطعیت اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. به این ترتیب که دادن فرصت به دانش‌آموزان برای اظهار نظر، مخالفت، نقد و اداره جلسه کلاس، آن گونه که در سبک تدریس تسهیل‌کننده وجود دارد (آندرس، ۲۰۲۰)، موجب بهبود قاطعیت اجتماعی، بهبود عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی و به خصوص در زمینه‌های دوستی و صمیمیت و رفتارهای کمک کردن و کمک خواستن شد (ناصری و آرمنند، ۱۴۰۰). در واقع، سبک تدریس تسهیل‌کننده این پیام را به دانش‌آموزان می‌رساند که من در کنار شما هستم و می‌توانید روی من حساب کنید. به خودتان ایمان و اعتماد داشته باشید (کراشا و ریچمن، ۱۹۹۶). ضمن اینکه استفاده از این سبک تدریس، دانش‌آموزان را برای نقش‌های تعاملی و همکارانه آماده می‌سازد (رزم‌آرا و همکاران، ۱۳۹۴).

در این پژوهش محدودیت‌هایی وجود داشته است که تعمیم نتایج را با احتیاط مواجه می‌سازد. از جمله:

- ۱) پژوهش حاضر صرفاً روی دانش‌آموزان پایه یازدهم و دوازدهم شهرستان بروجن انجام شد، بنابراین تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان سایر شهرستان‌ها و سایر مقاطع تحصیلی بایستی با احتیاط صورت گیرد.
- ۲) پژوهش حاضر صرفاً روی دانش‌آموزان دختر انجام شد، بنابراین تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان پسر بایستی با احتیاط صورت گیرد.
- ۳) این پژوهش صرفاً سبک تدریس یک معلم در مقابل یک دانش‌آموز را مورد بررسی قرار داد، بنابراین در تعمیم نتایج به رابطه کلی معلم - شاگرد بایستی با احتیاط کامل صورت گیرد.
- ۴) پژوهش حاضر صرفاً بر اساس دو سبک تدریس تسهیل‌کننده و اقتدار رسمی انجام شد، لذا تعمیم نتایج تحت عنوان سبک‌های تدریس بایستی با احتیاط کامل صورت گیرد.

با توجه به محدودیت‌های حاضر پیشنهادهایی می‌شود تا در تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش کمک شود. از جمله:

- ۱) پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان سایر مقاطع و در نمونه‌های بزرگ‌تر انجام و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شود.
- ۲) پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان پسر انجام و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شود.



- ۳) در پژوهش‌های آتی، امکان مطالعه رابطه بین سبک تدریس چند معلم با دانش‌آموز بررسی و نتایج با پژوهش حاضر مقایسه شود.
- ۴) در پژوهش‌های آتی، از سایر سبک‌ها و طبقه‌بندی‌های مرتبط با تدریس استفاده و نتایج با پژوهش حاضر مقایسه شود.

## منابع

- [۱] اسدی، انیتا؛ آقایی، اصغر. (۱۴۰۱). تاثیر بسته ی آموزشی نظریه ی انسان سالم بر خودکارآمدی و سلامت روان دانش آموزان دختر دوره متوسطه. دوماهنامه علمی پژوهشی طلوع بهداشت یزد، سال ۲۱، شماره ۴.
- [۲] ایری، صفیه؛ باقرپور، معصومه. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش حل مساله مبتنی بر معنویت بر کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی اجتماعی معلمان. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۸، شماره ۴۸، ص ۱۲۵-۱۴۵.
- [۳] اسلامیان، حسن؛ زارع، یحیی. (۱۳۹۸). رابطه بین سطح هوش اخلاقی و سبک های تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی. مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، سال ۶، شماره ۲، ص ۱۰-۲۴.
- [۴] ایوبی، مجید؛ پناهی شهری، محمود. (۱۳۹۵). ارتباط سبک تدریس معلمان با فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ششم ابتدایی. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، شماره ۱۱، ص ۱۲۱-۱۳۶.
- [۵] باقریان، شعبانعلی؛ نادری، حبیب اله؛ اصغری گنجی، عسگری. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش سبک های شناختی و فراشناختی بر یادگیری، خودکارآمدی اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانشجویان. نشریه راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی. دوره ۱۲، شماره ۵.
- [۶] بخشی، رقیه؛ صدیقی ارفعی، فریبرز. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش هوش هیجانی با میانجی گری خودکارآمدی اجتماعی بر اضطراب اجتماعی و کمال گرایی دانش آموزان دختر. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، دوره ۱۸، شماره ۴۳، ص ۱۷-۳۵.
- [۷] پوراسد، زهرا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه سبک های مدیریتی (وظیفه مدار و رابطه مدار) مدیران با خلاقیت و خودکارآمدی معلمان زن مدارس ابتدایی شهرستان رشت از دیدگاه معلمان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
- [۸] جنگ خواه حبشی، فریبا. (۱۴۰۱). بررسی ارتباط سبک تدریس معلمان با هوش اجتماعی و خودکارآمدی دانش آموزان مدارس دولتی مقطع ابتدایی شهر سلماس. هفتمین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران.
- [۹] جعفریان، وحیده؛ محمودی، فیروز. (۱۳۹۸). پدیدار شناسی تجارب معلمان راهنمایی کارروزی از طرح جدید کارروزی در دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی. فصلنامه علمی پژوهش تدریس پژوهی، سال ۷، شماره ۲، ص ۵۴-۶۹.
- [۱۰] حلاجی، محسن؛ صدیقی تهرانی، ژابیز. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش مهارت خودآگاهی بر سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی تیم ملی رزمی کاران زن. فصلنامه پژوهش در آموزش علوم ورزشی، شماره ۱.
- [۱۱] حسن زاده، حبیب الله؛ بهرامی رضایی، مژده؛ پولادی، آرش؛ حسن زاده، عبدالله. (۱۳۹۲). بررسی وضعیت سبک های تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان در دروس تئوری در سال تحصیلی ۸۹-۹۰، فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی کردستان، (۱۸)، ۷۷-۷۱.
- [۱۲] خانخانی زاده، هنگامه؛ باقری، سحر. (۱۳۹۱). اثربخشی خودآموزی کلامی بر بهبود سازگاری اجتماعی دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری، مجله ناتوانی های یادگیری، (۱)۲.
- [۱۳] خسروی، رحمت اله؛ جهانگیری، محمد. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر خودکارآمدی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۱۰، شماره ۱۹، ص ۶۵-۸۷.
- [۱۴] خدری خان آبادی، عبدالرضا؛ پورشافعی، هادی. (۱۳۹۲). رابطه مدیریت کلاس معلمان با خودکارآمدی دانش آموزان مقطع ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۱۹.
- [۱۵] رزم آرا، علی؛ مومنی مهموئی، حسین. (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی و هوش هیجانی با سبک تدریس معلمان دوره ابتدایی. دومین کنفرانس بین المللی پژوهش در علوم رفتاری و اجتماعی.
- [۱۶] رضائی، لیلیا؛ مصطفایی، علی؛ خانجانی، زینب. (۱۳۹۳) بررسی مقایسه ای تحول اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی در دانش آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان های شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۰-۹۱، مجله آموزش و ارزشیابی، (۲۵)۷، ۲۹-۴۱.
- [۱۷] زارع، حسین؛ قربانی، سارا. (۱۴۰۰). بررسی تاثیر ادراک خطر، خودکارآمدی و حل مسئله اجتماعی بر رفتارهای یاری رسان با توجه به نقش میانجی گر هوش اجتماعی. پژوهش های روانشناسی اجتماعی، شماره ۴۳.
- [۱۸] سیگارچی، ریحانه؛ ابوالقاسمی، شهنام؛ تیزدست، طاهر؛ رحمانی، محمد علی. (۱۴۰۰). ارائه مدل پرخاشگری براساس هوش هیجانی، تنظیم هیجان، مهارتهای ارتباطی، خودکارآمدی و عملکرد والدین با میانجیگری سبک دلبستگی نایمن دوسوگرا در نوجوانان دختر دوره متوسطه دوم. مجله مطالعات ناتوانی، دوره ۱۱، شماره ۱.

- [۱۹] شعبانی، حسن. (۱۳۹۸). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). جلد اول، چاپ سی و سوم، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- [۲۰] شکورنیا، عبدالحسین؛ الهام پور، حسین؛ اورکی کوه شور، مجتبی؛ ایزدپناه، شبنم. (۱۴۰۱). بررسی رابطه سطح گرایش به تفکر انتقادی با سبک تدریس اعضای هیات علمی در دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، دوره ۱۴، شماره ۱.
- [۲۱] صالحی مبارکه، زهرا. (۱۳۹۷). بررسی عوامل موثر در بهبود اداره کلاس درس. مجله نخبگان علوم و مهندسی، جلد ۳، شماره ۴.
- [۲۲] عزیزی نژاد، بهاره، غفار شجاع، نازیلا، حیدری بی صفر، حقیقت، جناآبادی، حسین. (۱۳۹۴). رابطه بین سبک‌های تدریس اعضای هیات علمی و سازگاری اجتماعی دانشجویان علوم پزشکی، دو ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی، ۸(۱)، ۱۷-۲۲.
- [۲۳] قلعه سری، بیبا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه شیوه‌های مدیریت کلاس با یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر گلوگاه در سال تحصیلی ۹۲-۹۳. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- [۲۴] کیخا، اسماء؛ مرزیه، افسانه؛ جناآبادی، حسین. (۱۳۹۷). رابطه سبک تدریس معلم با انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، سال ۱۵، شماره ۲، ص ۳۷-۴۸.
- [۲۵] میر رستمی، سید عاطفه. (۱۳۹۹). رابطه سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی با میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان ابتدایی مقطع چهارم شهرستان بهشهر. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، دوره ۶، شماره ۹۰.
- [۲۶] ناصری، فاطمه؛ آرمنند، محمد. (۱۴۰۱). تاثیر الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر خودکارآمدی تحصیلی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر ابتدایی. دو فصلنامه علمی روانشناسی فرهنگی، شماره ۲، ص ۲۲۵-۲۴۴.
- [27] Schukajlow, S., Leiss, D., Pekrun, R., Blum, W., Muller, M., Messner, R (2012). Teaching methods for modelling problems and students' task specific enjoyment, value, interest and self-efficacy expectations. *Educational studies in mathematics*, 79, 215-237.
- [28] Andres, H. (2020). The role of active teaching, academic self-efficacy, and learning behaviors in student performance. *Journal of International Education in Business*, 13(2), 221-238.
- [29] Grasha, A. F. (1996). Teaching with style: The integration of teaching and learning style in the classroom. *Essays on Teaching Excellence*, 7(5), 1995-96.