مجله علمی پژوهش درعلوم انسانی ومطالعات اجتماعی، شماره ۱۴ ، زمستان ۱۳۹۷جلد۳، ص۴۱۱-۴۰۲

http://www.jhss.ir

اثر بخشی سبک تدریس معلم با ویژگی های شخصیتی دانش‌آموزان روی میزان اضطراب

مجله علمی پژوهش در علوم انسانی ومطالعات اجتماعی (سال چهارم)
شماره ۱۴ / زمستان ۱۳۹۷ / ص ۴۱۱-۴۰۲

مجتبی مرادزاده[۱]، دکترعلی شیرافکن کوپکن[۲]

[۱]دانشجوی رشته مشاوره مدرسه، دانشگاه پیام نور سمنان

نویسنده مسئول:
مجتبی مرادزاده

چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی رابطه اثر بخشی سبک تدریس معلم با ویژگی های شخصیتی دانش‌آموزان روی میزان اضطراب به روش همبستگی انجام رسیده است. به منظور دست یابی به هدف فوق تعداد ۹۰ نفر از معلمان متوسطه اول و ۳۰۰دانش‌آموزان شهرستان بردسکن با استفاده از نمونه گیری سرشماری به عنوان نمونه انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ی سبک تدریس‌هانی و مامفورد(۱۹۸۶)، ویژگی های شخصیتی کاستا و مک کری(۱۹۸۵) و مقیاس سنجش اضطراب کتل(۱۳۶۸) صورت گرفت.

از آزمون های آماری ضریب همبستگی پیرسون با استفاده از نرم افزار spss ورژن ۱۶برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد.
بر اساس نتایج به دست آمده، بین اثر بخشی تدریس معلم با ویژگی های شخصیتی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. بین اثر بخشی تدریس معلم با میزان اضطراب دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری وجود داشت.

کلید واژه‌ها: سبک تدریس ، ویژگی‌های شخصیتی، میزان اضطراب

مقدمه:

در طول بیست سال اخیر در زمینه‌ی تدریس نظریه‌های قابل توجهی طرح و ارائه شده است که تعداد زیادی از آنها توسط گانیه و دیک مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. در حال حاضر نظام‌های آموزشی با فقر تفکر در دانش‌آموزان مواجه هستند بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی علت این امر را نتیجه حاکمیت روش‌های سنتی و استفاده نکردن از روش‌های تدریس فعال در مدارس می‌دانند (شعبانی، ۱۳۸۱). زیرا تدریس فرآیندی گروهی و دوطرفه است که در طی آن فراگیر و آموزش‌دهنده هر دو از یکدیگر تأثیر پذیری دارند (جانسون و جانسون[۲]، ۲۰۰۹). دست‌یابی به تدریس ایده‌آل، مستلزم پیوندهایی محکم بین اهداف درس، روش‌های یاددهی و یادگیری دانش‌آموزان می باشد(ساک و زو[۳]، ۲۰۱۳). در فرآیند آموزش، تدریس و یادگیری دو بخش وابسته به هم هستند اگرچه تدریس، فعالیت معلم است ولی نتیجه آن یادگیری است که معطوف به فراگیر است، بنابراین اثربخشی باید از دیدگاه دانش‌آموز و معلم بررسی گردد تا بتوان از طریق نزدیک‌کردن دیدگاه‌ها به اثر بخشی بیشتری در آموزش دست یافت (مولا[۴]، ۲۰۱۴).

براساس نظریه‌ی یادگیری کلیه‌ی فراگیران روش‌های یادگیری خاصی را ترجیح می‌دهند به عبارت دیگر هر روش تدریس برای بعضی از فراگیران مطلوب و آسان، برای بسیاری نسبتا رضایت‌بخش و برای بقیه نامطلوب است. تدریس در گذشته براساس دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت به معنی انتقال معلومات بوده اما صاحب نظران جدید تعلیم وتربیت بر این باورند که معلم باید روش دانستن را به دانش‌آموز بیاموزد نه اینکه صرفاً به انتقال فرمول‌ها و معلومات اکتفا کند معلم باید دانش‌آموز را کمک کند تا خود تجربه کند و از طریق تجارب خود مطالب را فراگیرند، لذا توجه به کیفیت و شیوه‌ی تدریس معلمان باید امر بسیار ضروری و جدی تلقی شود (جویس و همکاران، ۲۰۰۰؛ به نقل از بهرنگی، ۱۳۸۰). زیرا معلمان به عنوان یکی از بهترین عوامل رشد و پیشرفت دانش‌آموزان ازجایگاه ویژ ه ای در نظام آموزشی برخوردارند. به همین جهت، نقش معلم مورد توجه محققان قرار گرفته است. اغلب این تحقیقات در محورهای شناخت معلمان از روش های نوین تدریس و تاثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده است(حسینی، ۱۳۸۶).

مطالعه شخصیت انسان یکی از مهمترین و پیچیده‌ترین مباحث روان شناسی است؛ مفهوم شخصیت از جمله مفاهیمی است که در طول تاریخ بشر تغییر و تحول عمده‌ای یافته است؛ زیرا مطالعه شخصیت برای درک ماهیت انسان اهمیت زیادی دارد (شولتز و شولتز[۵]، ۱۳۸۳، ترجمه یحیی سید محمدی، ۱۳۸۳).

علت اصلی مطالعه شخصیت در عصر کنونی، شناخت انسانی است که خود سبب تمامی مشکلات و بحران هایی است که گریبانگیرش شده است .آبراهام مازلو معتقد است که انسان عامل اصلی مشکلات جهان است به طوری که با اصلاح او، همه چیز اصلاح می گردد (مازلو[۶]، ۱۹۵۷ نقل از قراباغی، ۱۳۸۷).

شخصیت هر انسان می‌تواند به تعیین محدودیت‌ها، ویژگی‌ها، توانایی‌ها و بهداشت سلامت آن‌ها در زندگی کمک کند. این شخصیت است که به شکل‌گیری بسیاری از جنبه‌های زندگی انسان کمک می‌کند. به عنوان مثال، تمام امیال و آرزوهایی که می‌خواهیم در زندگی به دست آوریم، خواه تحصیلات عالی، همسر مناسب و حتی سلامت عمومی، می‌تواند تحت تأثیر شخصیت ما و شخصیت افرادی که به نحوی با آنها در تعامل هستیم قرار گیرد (شولتز و شولتز، ۱۳۸۳، ترجمه یحیی سید محمدی، ۱۳۸۳).

آثار درخور توجهی در خارج از کشور در رابطه با شخصیت و تفکر انجام گرفته است و برای مثال زانگ[۷] پژوهشگر هنگ‌کنگی در این زمینه کارهای متعددی انجام داده است: بازنگری سبک‌های تفکر و پنج عامل بزرگ رگه‌های شخصیتی (۲۰۰۵) ، بازنگری انواع سبک‌های تفکر و انواع شخصیت (۲۰۰۰) و اندازه‌گیری سبک‌های تفکر و رگه‌های شخصیت (۲۰۰۱) از جمله پژوهش‌هایی هستند که توسط زانگ در

---

[2] Johnson,
[3] Sak.& oz
[4] Muola
[5] Shultz
[6] Mazlo
[7] Zhang

سال‌های اخیر صورت پذیرفته است. پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با رگه‌های شخصیت و سبک‌های تفکر اساساً به این مسئله پرداخته‌اند که چگونه ابعاد شخصیت با شیوه‌های ترجیحی ۱ افراد در مدیریت توانایی‌هایشان ارتباط می‌یابند (زانگ و هانگ[8]، ۲۰۰۱).

اضطراب اساس همه هیجانات است. آیودن عصر حاضر را عصر اضطراب نامیده است. پیچیدگی‌های جاری تمدن سرعت تغییرات و بی‌توجهی به مذهب و ارزش‌های خانوادگی برای افراد و اجتماع، تعارض‌ها و اضطراب‌های تازه‌ای به وجود آورده است (کاپلان و سادوک، ترجمه پورافکاری، ۱۳۸۴). درحالی‌که ارائه یک تعریف از اضطراب که تمامی جنبه‌های آن را پوشش دهد بسیار مشکل است ولی هرکس می‌داند که این احساس چیست. اضطراب یک احساس بسیار ناخوشایند و اغلب مبهم است که با یک یا چند احساس جسمی همراه می‌گردد. درواقع اضطراب یک پاسخ به خطر یا تهدید است به‌منظور حمایت ارگانیزم (پورافکاری، ۱۳۷۳).

اضطراب از دیر باز به عنوان عکس العمل طبیعی در مقابل تنش قلمداد می‌شد به طوری که بررسی و درمان آن چندان مورد توجه نبوده است. تحقیقات انجام شده در این زمینه حاکی از آن است که عامل عمده‌ای در بروز مشکلات برای دانش‌آموزان است. به عبارت دیگر تنش‌های موجود در عصر تکنولوژی و فزونی تغییرات همه جانبه و بی‌توجهی نسبت به ارزش‌های حاکم بر خانواده، انسان امروزی را به سمت اضطراب می‌کشاند (دادجو، ۱۳۷۶). اضطرابی که در حین تحصیل دانش‌آموزان رخ می‌دهد مهمترین نوع اضطراب در سنین نوجوانی است. اضطراب سلامت روان دانش‌آموزان را تهدید کرده و بر کارآمدی و شکوفایی استعدادها، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنان تاثیر سوء می‌گذارد (ورلی[9]، ۱۹۹۷). اضطراب دانش‌آموزان با رقابت آنان با همکلاسی‌هایشان خصوصاً آنهایی که توانایی تحصیلی بیشتری دارند و نحوه کار معلم، تکالیف امتحان و سختگیری‌های نامناسب ارتباط دارد (کریمی کار، ۱۳۷۸). ایندربزون و همکاران[10] (۱۹۹۵) علت اضطراب دانش‌آموزان را مسائل مربوط به ناکامی و شکست رقابت با همکلاسی‌ها، روابط اجتماعی با همنوعان، معلمان و والدین، وضعیت درسی و نگرانی نسبت به آینده ذکر کرده‌اند . وجود اضطراب موجب پیامدهای گوناگونی نظیر اختلال در عملکرد تحصیلی، وقفه در یادگیری، تضعیف توانایی‌های ذهنی و عدم شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان می شود. در نتیجه نه تنها دستیابی به اهداف پیشرفت تحصیلی در آنان تحقق ناپذیر می گردد بلکه رشد روانی آنان نیز مختل خواهد شد(دادجو، ۱۳۷۶). اضطراب نه تنها سلامت روان دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازد بلکه آنان را از یک زندگی سالم و شکوفا باز داشته و به جای میل به رشد تعالی و پویایی شخصیت آنان را به سمت بیماری خواهد داد. همچنین با ایجاد معضلات اقتصادی آثار منفی زیانباری بر پیکر خانواده و اجتماع خواهد کرد (فاتحی زاده، ۱۳۷۵). تنش‌های ایجاد شده در دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی و حتی نگرانی نسبت به آینده بر شدت اضطراب آنان افزوده و در صورت عدم درمان به تدریج به سمت ناامیدی، بی ارزشی، دلسردی، انزوا و بالاخره افسردگی و خودکشی سوق داده می‌شوند که می‌تواند صدمات جبران ناپذیری برپیکر خانواده وارد سازد(تامسون و باندی[11]، ۱۹۹۶).

ویژگی‌های شخصیتی و میزان اضطراب دانش‌آموزان به سبک تدریس معلم بستگی دارد. و از آنجا که اضطراب در تمام فعالیت‌های دانش‌آموزان در محیط آموزشگاه تاثیر می گذارد. کلیه اعمال روان‌شناختی(ذهنی) بالا، تحت تاثیر اضطراب کنش مطلوب نخواهد داشت. و بر این اساس افراد مضطرب، عموماً کارایی بهینه در زندگی و امر تحصیل ندارند. و اکثر دانش‌آموزانی که افت تحصیلی دارند، استعداد و توانایی لازم را برای موفقیت دارا هستند اما متاسفانه اضطراب در فعالیت ذهنی آن‌ها اختلال ایجاد کرده و باعث افت تحصیلی می‌گردد. و در واقع وجود عامل منفی اضطراب از جمله عوامل مخل در یادگیری به شمار می‌آید. با توجه به مبانی نظری یاد شده در مورد سبک تدریس معلم و ارتباط آن با ویژگی‌های شخصیتی و میزان اضطراب دانش‌آموزان، همچنین جستجوی انجام شده مبنی بر عدم انجام مطالعه در مورد اثر بخشی سبک تدریس معلم با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان روی میزان اضطراب این پژوهش با هدف تعیین اثر بخشی سبک تدریس معلم با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان روی میزان اضطراب و سنجش دو فرضیه زیر انجام می شود:

بین اثر بخشی سبک تدریس معلم با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

[8] Zhang & Hung
[9] worley
[10] Inderbizen
[11] Thompson, Bundy

روش پژوهش:

پژوهش حاضر از نوع پژوهش های همبستگی است.

جامعه آماری در پژوهش حاضر کلیه‌ی معلمان متوسطه دوره اول و دانش‌آموزان شهرستان بردسکن که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ در شهرستان بردسکن مشغول به خدمت می‌باشند. که این تعداد شامل ۹۰ معلم و ۱۸۴۶ دانش‌آموز را در بر می‌گیرد.

حجم نمونه‌ی مورد نظر در این پژوهش، معلمان متوسطه دوره اول از طریق روش سرشماری مورد بررسی قرار گرفت که در نتیجه ۹۰ نفر از معلمان مرد و زن متوسطه اول به عنوان نمونه انتخاب شدند و حجم نمونه دانش‌آموزان با استفاده از جدول مورگان و کرجسی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به ازای هر معلم ۳ دانش آموز انتخاب شدند که در مجموع ۳۰۰ دانش‌آموز انتخاب شدند.

ابزار گردآوری اطلاعات :

سبک تدریس: این پرسشنامه شامل ۲۰ سوال بوده و توسط هانی و مامفورد در سال ۱۹۸۶ تدوین یافته و هر ۵ سوال آن یک سبک تدریس را مورد سنجش قرار می‌دهد. مولفه‌های این پرسشنامه شامل فعالیت‌گرا، عملگرا، اهل تامل و تفکر و نظریه پرداز می‌باشد. پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شده است.

ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان: برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان از فرم کوتاه و تجدید نظر شده پرسشنامه شخصیتیNEO کاستا و مک‌کری(۱۹۸۵) تهیه شده است (گروسی، ۱۳۸۰). این پرسشنامه حاوی ۲۴۰ سوال است و دارای دو فرم S(درجه بندی توسط خود فرد) و فرمR (درجه بندی توسط دیگران) است. این پرسشنامه پنج عامل اصلی شخصیت و شش خصومت در هر عامل را اندازه می‌گیرد. و به این ترتیب ارزیابی جامعی از شخصیت فرد ارائه می‌دهد. این پرسشنامه در ایران توسط گروسی (۱۳۸۰) ترجمه و هنجاریابی و اجرا شده است. در این پژوهش از فرم ۶۰ سوالی آن استفاده شده است. سوالات در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم) توسط فرد پاسخ داده می‌شوند. و برای هر عامل ۱۲ سوال اختصاص یافته است. کاستا و مک کری (۱۹۸۵) به نقل از گروسی و فرشی (۱۳۷۷) پایایی بازآزمایی با فاصله دو هفته‌ای برای پنج عامل بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ را گزارش کرده است. در ایران محققان چندی به هنجاریابی این آزمون پرداخته اند. برای هنجاریابی آزمونNEO (فرم فارسی) گروسی فرشی (۱۳۷۷) نمونه‌ای با حجم ۲۰۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های تبریز، شیراز و دانشگاه‌های علوم پزشکی این دو شهر انتخاب نموده و ضریب همبستگی پنج بعد اصلی را بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده است.

۱- **مقیاس سنجش اضطراب:** مقیاس سنجش اضطراب کتل(۱۳۶۸) شامل 40 سؤال است و شاید بتوان گفت که یکی از معتبرترین ابزاری است که به صورت یک پرسشنامه کوتاه ، برای سنجش اضطراب محسوب می‌شود. مقیاس کتل، پرسشنامه‌ای است که می‌تواند مکمل تشخیص بالینی باشد و در عین حال برای نیل به اهداف پژوهشی به دست دهد (کراژ، به نقل از دادستان، ۱۳۶۸). این مقیاس در سال 1368 توسط دادستان و دیگران در جمعیت دانشجویان ایرانی هنجاریابی شده است. دراین هنجاریابی 894 آزمودنی دانشجو مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند. اعتبار این آزمون، که از طریق اجرای مجدد آن و به دفعات متعدد صورت گرفته، همیشه بالاتر از ۰/۷۰ به دست آمده است. این ابزار قابلیت تمایز بین افراد مضطرب و طبیعی را دارد(گنجی، ۱۳۸۰).

یافته ها:

بین اثر بخشی سبک تدریس معلم با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۱- همبستگی بین اثر بخشی سبک های تدریس و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان

	سبک تدریس	سبک فعالیت‌گرا	عملگرا	اهل تامل و تفکر
	r	r	r	r
ویژگی شخصیتی دانش‌آموزان	۱۶۰/ **	۰۳۵/	۰۵۶/-	۱۷۱/**
شخصیتی روان نژادی	۲۱۱/ **	۲۶۵/**	۰۵۶/-	۱۱۹/*
شخصیتی برون‌گرایی	۱۰۲/-	۰۰۳/-	۲۵۵/ **	۰۲۵/-
شخصیتی انعطاف‌پذیری	۰۰۴/	۱۷۰/**	۰۳۷/	۰۹۱/-
شخصیتی دلپذیری	۰۳۱/	۲۵۱/**	۱۹۲/**	۱۴۹/**
شخصیتی مسئولیت‌پذیری	۰۵۶/-	۲۶۹/**	۰۲۳/	۱۶۳/**

باتوجه به جدول۱ ، مشاهده می‌شود که:

بین ویژگی شخصیتی دانش‌آموزان با سبک تدریس و سبک اهل تامل و تفکر همبستگی مثبت وجود دارد که این همبستگی در سطح (p <۰/۰۵). معنادار می باشد. یعنی هر چه از سبک تدریس و سبک اهل تامل و تفکر بیشتر استفاده شود ویژگی شخصیتی دانش‌آموزان بیشتر نمایان می شود. اما بین ویژگی شخصیتی دانش آموز با سبک فعالیت گرا و عملگرا در سطح (p >۰/۰۵) رابطه معناداری وجود ندارد.

بین شخصیتی روان نژادی دانش‌آموزان با سبک تدریس، سبک فعالیت گرا و سبک اهل تامل و تفکر همبستگی مثبت وجود دارد که این همبستگی در سطح (p <۰/۰۵). معنادار می باشد. اما بین شخصیتی روان نژادی دانش‌آموزان با سبک عملگرا در سطح (p >۰/۰۵) رابطه معناداری وجود ندارد.

بین شخصیتی برون گرایی دانش‌آموزان با سبک تدریس عملگرا همبستگی مثبت وجود دارد که این همبستگی در سطح (p <۰/۰۵) معنادار می‌باشد. اما بین شخصیتی برون‌گرایی دانش‌آموزان با سبک تدریس، سبک تدریس فعالیت گرا و سبک اهل تامل و تفکر در سطح (p >۰/۰۵) رابطه معناداری وجود ندارد.

بین شخصیتی انعطاف پذیری دانش‌آموزان با سبک تدریس فعالیت گرا همبستگی مثبت وجود دارد که این همبستگی در سطح (p <۰/۰۵) معنادار می باشد. اما بین شخصیتی برون گرایی دانش‌آموزان با سبک تدریس، سبک تدریس عملگرا و سبک اهل تامل و تفکر در سطح (p >۰/۰۵) رابطه معناداری وجود ندارد.

بین شخصیتی دلپذیری دانش‌آموزان با سبک تدریس فعالیت گرا، سبک تدریس عملگرا و سبک تدریس اهل تامل و تفکر همبستگی مثبت وجود دارد که این همبستگی در سطح (p <۰/۰۵) معنادار می باشد. اما بین شخصیتی دلپذیری دانش‌آموز با سبک تدریس در سطح (p >۰/۰۵) رابطه معناداری وجود ندارد.

بین شخصیتی مسئولیت پذیری دانش‌آموزان با سبک تدریس فعالیت گرا و سبک تدریس اهل تامل و تفکر همبستگی مثبت وجود دارد که این همبستگی در سطح (p <۰/۰۵). معنادار می باشد. اما بین شخصیتی مسئولیت پذیری دانش‌آموز با سبک تدریس و سبک تدریس عملگرا در سطح (p >۰/۰۵) رابطه معناداری وجود ندارد.

بین اثر بخشی سبک تدریس معلم با میزان اضطراب دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۲- همبستگی بین اثر بخشی سبک‌های تدریس و میزان اضطراب دانش‌آموزان

	سبک تدریس	سبک فعالیت‌گرا	عملگرا	اهل تامل و تفکر
	r	r	r	r
میزان اضطراب	-/۱۱۱*	-/۱۲۸*	۰/۰۵۶	-/۱۴۸**

باتوجه به جدول۲ ، مشاهده می‌شود که:

بین میزان اضطراب دانش‌آموزان با سبک تدریس، سبک تدریس فعالیت‌گرا و سبک تدریس اهل تامل و تفکر همبستگی منفی وجود دارد که این همبستگی‌ها از نظر آماری در سطح ($p <۰/۰۵$) معنادار می‌باشد. اما بین میزان اضطراب دانش‌آموزان با سبک تدریس عملگرا از نظر آماری در سطح ($p >۰/۰۵$) رابطه معنادار وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری:

روش تدریس یکی از مهمترین عناصری است که در تحقق هدف‌های آموزشی نقش موثری دارد. به نظر می‌رسد که در آموزش سنتی به یادگیری عمیق و معناداری که بتواند منجر به رشد شخصیت دانش‌آموزان شود، و او را در حل مشکل یاری دهد کمتر توجه می شد. و با آموزش سطحی هدف اصلی آموزش و پرورش که همان یادگیری عمیق و اثر بخش است تحقق نمی‌یافت (زمانی، ۱۳۸۶). امروزه شیوه‌های جدید و فعال در یادگیری نقش اساسی را بر عهده دارند، اما این شیوه‌ها باید به گونه‌ای به کار گرفته شوند که دانش‌آموزان به جای ذخیره‌سازی اصول و مطالب علمی، درگیری مسائل اصلی زندگی شوند و مشکلاتی را که با زندگی واقعی آنان مرتبط است یاد بگیرند. زیرا روش‌های ابتکاری و منطبق با زندگی، موقعیت آموزشی را جذاب‌تر و رغبت و تلاش فراگیران را در یادگیری افزون تر می کند (میرز، ۱۳۷۴). آیزنر[1](۱۹۸۳) در مقاله ای تحت عنوان نوع مدارسی که نیاز داریم. مشکلات مدارس امروز را یادآور شده، می نویسد: در مدارس امروز تنها بر مهارت های خواندن، نوشتن و حساب کردن تاکید می شود، در حالی که این مهارت ها، ذاتاً دارای ارزش نیستند. مساله این نیست که دانش‌آموز بخواند، بلکه مساله این است که او چه و چگونه بخواند؟ به نظر آیزنر(۱۹۸۳) مدارس باید توانایی تفکر منطقی و خلاق دانش‌آموزان را در آنچه می‌بینند، می‌شنوند و می‌خوانند پرورش دهند. دانش‌آموزان باید بیاموزند که معمار آموزش و پرورش خود باشند. متاسفانه نظام‌های آموزشی با روش‌های سنتی و محدود خود، دانش‌آموزان را از لذت اندیشیدن و کاوشگری و خلاقیت محروم می‌سازند و به جای پرورش اندیشه و خلاقیت، مشتی از حقایق و مفاهیم علمی را در ذهن آنان خیره می کنند (شعبانی، ۱۳۸۲). تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد ضریب همبستگی بین اثر بخشی سبک‌های تدریس و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان معنادار است. که با پژوهش‌های اکبری، میرحسنی و بحری (۱۳۸۳) ارتباط بین روش تدریس و نوع شخصیت معلمان زبان‌انگلیسی در ایران را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این مطالعه تایید کرد تناسب بین روش تدریس و تیپ شخصیتی معلمان می‌تواند به بهبود عملکرد ایشان منجر شود (به نقل از تابع بردبار، کاظمی و رنجبران، ۱۳۸۹). جنتری، ماندور و کاکس (۲۰۰۷) آن دسته از ویژگی‌ها و ترجیحات شخصیتی را که در کارهای مدیریتی اختلال ایجاد می‌کنند، بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند که مدیران برونگرا بسیار اجتماعی هستند و به محیط کار و کارکنان توجه بیشتری دارند. در مقابل، مدیرانی که درو نگرا هستند، ممکن است سرد، بی‌اعتنا و فاقد حساسیت به نظر برسند و توانایی هدایت کارکنان و سازمان را با دیگران نداشته باشند. مدیران شهودی خلاق‌تر و مبتکرترند و شیوه‌های تفکر انتزاعی‌تری دارند. درحالی‌که یکه مدیران حسی جزئی‌نگر، واقع‌بین و سازمان‌یافته عمل می‌کنند و به زمان حال توجه بیشتری دارند. مدیران احساسی به دلیل اینکه دلسوزند، می‌خواهند با دیگران هماهنگی داشته باشند و بر اساس ارزش‌های دیگران تصمیم‌گیری می‌کنند. اما مدیران عقلانی منطقی، تحلیل‌گر و معقول‌اند و با همه به‌طور یکسان برخورد می‌کنند. مدیران با ساختار بسیار منظم و سازمان‌یافته‌اند و میل دارند که کارها به‌سرعت انجام شوند. مدیران منعطف، خودانگیخته‌ترند و معمولاً کارها را در آخرین لحظات به اتمام می‌رسانند. (معینی کیا و بابلان ۲۰۱۰) پژوهشی به منظور بررسی نقش سبک یادگیری در یادگیری زبان دوم در دانشگاه پیام نور اردبیل انجام دادند یافته‌های این پژوهش نشان داد که میانگین نمرات فراگیرانی که از سبک‌های متفاوتی استفاده می‌کنند به طور معنی‌داری متفاوت از دیگر فراگیرانی است که خود را محدود به کاربرد یک نوع سبک می‌کنند. یافته‌های پژوهشی قلی‌زاده و احقر (۱۳۹۰) نشان داد که انواع سبک‌های یادگیری واگرا، همگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر داشته و میزان خودکارآمدی دانش‌آموزانی که از سبک واگرا استفاده می‌کنند به طور معنی‌داری بیشتر از سبک‌های همگرا و جذب کننده است. (علی بخشی۱۳۹۰) تاثیر جنسیت و تیپ شخصیتی بر کارآیی آموزشی و تمایل به فعالیت‌های آموزشی دبیران زبان انگلیسی ایران را بررسی نمود. نتایج نشان داد تیپ شخصیتی می‌تواند کارآیی آموزشی را تحت تاثیر قرار دهد. تابع بردبار، کاظمی و رنجبران (۱۳۸۹) رابطه سلامت روان و عملکرد شغلی بر اساس ویژگی شخصیتی معلمان در راستای پیشنهاد یک مدل علی را انجام داد. نتایج نشان داد افزایش سلامت روان به افزایش عملکرد شغلی منجر می‌شود. اسکندری و صالحی (۱۳۸۷) تاثیر انگیزه و علاقه بر رابطه سبک‌های تدریس- یادگیری و عملکرد درسی (مورد: دانشکده‌های کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه کردستان) را بررسی نمودند. نتایج تایید کننده رابطه سبک‌های تدریس و عملکرد درسی بود (به نقل از تابع بردبار، کاظمی و رنجبران، ۱۳۸۹). همخوانی دارد.

همچنین بین اثر بخشی سبک تدریس معلم با میزان اضطراب دانش‌آموزان رابطه منفی معناداری وجود دارد. که با پژوهش‌های تایموری و سناگوی مهارر (۲۰۱۴) ضمن پژوهشی درباره بررسی رابطه بین سبک‌های تفکر با اضطراب رایانه در دانشجویان که بر روی ۱۵۰۰ دانشجوی ۱۹ تا ۲۵ ساله انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که سبک‌های تفکر قضایی، اجرایی و قانون گذارانه با اضطراب رایانه رابطه معنادار داشتند و این سبک‌ها توانستند به طور معناداری اضطراب رایانه دانشجویان را پیش‌بینی کنند. تقوایی نیا (۱۳۸۱) با عنوان رابطه بین سبک‌های شناختی و اضطراب ریاضی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان، مهم‌ترین یافته پژوهش این است که دانش‌آموزان دارای سبک شناختی وابسته به زمینه در مقایسه با دانش‌آموزان مستقل از زمینه، به میزان کمتری از راهبردهای پردازش اطلاعات استفاده می‌کنند و این مورد از جمله عوامل عملکرد پایین دانش‌آموزان وابسته به زمینه در درس ریاضی است. هریسون و راینر (۲۰۱۰) در پژوهشی درباره رابطه انگیزه پیشرفت با اضطراب رایانه به این نتیجه رسیدند که انگیزه پیشرفت بهترین پیش‌بینی و بیشترین رابطه منفی و معنادار را با اضطراب رایانه دارد. کوکورادا (۲۰۱۴) ضمن پژوهشی درباره اضطراب کامپیوتر و انگیزش برای یادگیری که بر روی معلمان انجام داد، به این نتیجه رسید که اضطراب کامپیوتر با هدف تبحری گرایشی، هدف عملکردی گرایشی، خودکارآمدی و انگیزش درونی رابطه معکوس و معنادار و اضطراب کامپیوتر با هدف تبحری اجتنابی، هدف عملکردی اجتنابی و انگیزش بیرونی رابطه مستقیم و معنادار داشت. نتایج دیگر نشان داد که هدف‌های پیشرفت توانایی پیش‌بینی اضطراب کامپیوتر را داشتند. (احمدی‌ده‌قطب‌الدینی و همکاران ۱۳۸۹)، در پژوهشی که با عنوان تاثیر خود کارآمدی رایانه و اضطراب رایانه بر سازه های مدل پذیرش فناوری دیویس : چشم‌اندازهای جدید روان‌شناسی اجتماعی در سال ۱۳۸۹ انجام داده‌اند به این نتایج دست یافته‌اند که مدل دیویس ، برازندگی مناسبی با داده ها دارد و اثر مستقیم خودکارآمدی رایانه بر سهولت ادراک شده رایانه وکاربرد واقعی رایانه ، مثبت و معنادار است. همچنین ، اثر مستقیم اضطراب رایانه بر سودمندی ادراک شده رایانه منفی و معنادار و بر سهولت ادراک شده کاربر رایانه منفی و معنادار نیست. مدل مطرح شده مؤید نقش خود کارآمدی رایانه و اضطراب رایانه در کاربرد واقعی رایانه توسط کاربران بودند. سبحانی نژاد و همکاران(۱۳۸۹) ، در پژوهشی با عنوان تبیین نقش حمایت سازمانی،تجربه ، اضطراب و خود کارآمدی رایانه در پیش بینی کاربست رایانه در سال ۱۳۸۹ انجام شده یافته های پژوهش حاکی از آن است که تجربه استفاده از رایانه تاثیر مستقیم و منفی بر اضطراب رایانه دارد. و از طرف دیگر حمایت سازمانی اثر مستقیم و مثبتی بر خود کار آمدی رایانه دارد و در عین حال تاثیری بر اضطراب رایانه ندارد.خودکارآمدی رایانه نیز تاثیری بر اضطراب و استفاده از رایانه نداشته و اضطراب رایانه نیز اثر مستقیم و منفی بر استفاده از رایانه دارد. محمودی و سیادتی(۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان بررسی اضطراب کامپیوتر در اعضای هیات علمی و مدیران پرستاری که توسط در سال ۱۳۸۸ انجام شده است به این نتیجه رسیده که میان اضطراب کامپیوتر و برخی ویژگی‌های جمعیت شناختی نظیر جنسیت، تحصیلات و نوع شغل اعضای هیأت علمی و مدیران دانشکده‌های پرستاری و مامایی دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی مازندران، ارتباط معناداری وجود دارد همخوانی دارد.

فهرست منابع:

- احمدی، ع. (۱۳۸۶). ویژگی های آموزش جهانی. www .abas ۲۹۷blogfa .com.
- اطهری، امید؛ حق جوی جوانمردی، شقایق و حقانی، فریبا(۱۳۹۳). تأثیر استفاده از الگوی یادسپاری بر پیشرفت تحصیلی درس فیزیولوژی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴، ۱۵تا۲۲
- پور افکاری، نصرت الله(۱۳۷۳). فرهنگ جوامع روانشناسی روان‌پزشکی. انگلیسی به فارسی. تهران: فرهنگ معاصر.
- تابع بردبار، فریبا؛ کاظمی، سلطانعلی؛ و رنجبران، جبار (۱۳۸۹). رابطه سلامت روان و عملکرد شغلی بر اساس ویژگی شخصیتی معلمان در راستای پیشنهاد یک مدل علی. روشها و مدل های روان شناختی،۱، ۱۳-۲۳.
- تسویی و همکاران(۱۳۷۱). روان پزشکی بالینی، ترجمه محمدرضا نیکخواه. تهران: نشره اشاره.
- جویس، ب. و ویل، م. (۱۳۸۰). الگوهای جدید تدریس، (ترجمه بهرنگی). تهران: کمال تربیت.
- حسینی، افضل السادات (۱۳۸۶). بررسی تاثیر آموزش خلاقیت معلمان بر پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۷۸،۲۳- ۵۹.
- خواجه رشیدان، فاطمه(۱۳۷۵). بررسی مشکلات عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان استان سمنان. اداره آموزش و پرورش شهرستان سمنان، ۴۰-۵۰
- خورشیدی، ع. (۱۳۸۲). روشها و فنون تدریس. تهران : انتشارات یسطرون.
- دادجو، زهرا(۱۳۷۶). علل موثر بر پیدایش اضطراب مدرسه و اثر بخشی پسیکودرام در درمان آن. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی
- رضایی، اکبر(۱۳۸۵). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی دانش‌آموزان پایه ی سوم ابتدایی شهر تهران. رساله ی دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- زمانی، فاطمه(۱۳۸۶). مقایسه تاثیر آموزش های مبتنی بر کاوشگری و سخنرانی بر افزایش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در درس مبانی علم رایانه دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی، روانشناسی یادگیری و آموزش تهران: انتشارات آگاه.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۱). مهارتهای آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سمت.
- شعبانی، حسن(۱۳۸۲). الگوهای پیشرفته تدریس. تهران: انتشارات سمت.
- شولتز، د. شولتز، س .آ.(۱۳۸۳). نظریه های شخصیت،ترجمه ی .سید محمدی .تهران :ویرایش
- علی بخشی، گودرز (۱۳۹۰). تاثیر جنسیت و تیپ شخصیتی بر کارآیی آموزشی و تمایل به فعالیت های آموزشی دبیران زبان انگلیسی ایران. مجله زبانشناسی کاربردی اسفند ، ۱۴-۲۲.
- قراباغی، ح.(۱۳۸۷). بررسی رابطه رگه های شخصیتی و کیفیت دلبستگی با میزان وابستگی به اینترنت در دانش‌آموزان تیزهوش . پایان نامه کارشناسی ارشد .دانشگاه تهران.
- کاپلان، هارولد وسادوک، بنیامین(۱۳۸۴). خلاصه روان‌پزشکی: علوم رفتاری روان‌پزشکی، ترجمه نصرت الله پورافکاری. تهران: انتشارات شهرآب.
- کاکاوند، علیرضا و پارسامنش، فریبا(۱۳۹۰).اثربخشی آموزش مهار تهای مقابله ای براضطراب دختران دبیرستانی. فصلنامه علوم رفتاری، ۱۲، ۱۳۴-۱۴۵
- میرز، چت(۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ابیلی. تهران: سمت
- هروی کریموی، مجیده وجدید میلانی، مریم (۱۳۸۳). بررسی مقایسه تاثیر روش های آموزش سخنرانی و همیاری بر میزان یادگیری دانشجویان پرستاری در درس بهداشت جامعه (۱). مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ویژه نامه شماره ۱۰، ۴۵-۴۱.

- Adams VH. (2002). Snyder CR, Rand KL, King EA, Sigmon DR, Pulvers KM. Hope in the workplace. In: Giacolone RA, Jurkiewicz C, editors. Handbook of workplace spirituality and organizational performance. New York: Sharpe

- Avey, JB,. Wernsing, TS,. & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. J Appl Behav Sci. 44(1):48-70.

- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: the classification of educational gools. Hand book 1: Cognitive. Newyork Mckay.

- Harden, R.M,& Crosby ,J.(2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher. Med Teach. 2000; 22(4): 334-47.

- Inderbizen, H.M. (1995). Relation among adolescent reports of social anxiety and depressive syndrome . Journal of Anxiety Disorder, 5, 358-396

- James, B. Avey, B. L. & Susanne, J.P. (2009), psychological capital: APositive Resource for Combating Employee stress and Turnover, Human Resource Management, 48(5), 677-693.

- Siu OL, Spector PE, Cooper CJ, Lu CQ. (2005). Work stress, self-efficacy, Chinese work values, and work well-being in Hong Kong and Beijing. Int J Stress Manag. 12(3):274-88.

- Thompson, N.K, Bundy, K.A, Wolfe, W.R(1996). Sociall-traning for young adoleceitive and performance. Adolescence. 13, 504-552

- Wenar ،Charlen ؛Kerig ،Patricia. (2005).Developmental Psychopathology, Chapter Eight Middle Childhood: The Anxiety Disorders, Published: Mc Graw Hil

- Worley, N.K.(1997). Mental health nursing in the community. Mosby . co. 1997

- Youssef, C.M.(2004). Resiliency development of organizations, leaders and employees: Multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing. Doctoral Dissertation. The University of Nebraska, AAT3131572

- Zhang, L. F.,& Hung, J.F.(2001). Thinking styles and five- factor model of personality. European Journal of personality, 15, 465-476.

- Sak, U.& oz,. (2013). The Effectiveness of the Creative Reversal Act (CREACT) on Students Creative Thinking (EJ872590). Journal Articles; Reports – Research. Thinking Skills and Creativity , 5 (1) , 33- 39.

- Muola,J.M. (2014). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. Educational Research and Reviews, 5, pp: 213-217

- Johnson, D., & Johnson, R. (۲۰۰۹). Learning together and learning alone. New York: Prentice-Hall