

بررسی تاثیر تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی از نوع جیگ‌ساو بر کفایت اجتماعی دانش آموزان

سیده فاطمه ضیغمیان^{۱*}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی از نوع جیگ‌ساو بر کفایت اجتماعی دانش آموزان انجام گرفت. این پژوهش از نظر راهبرد اصلی؛ کمی و از نظر تکنیک تحلیلی؛ تمام آزمایشی از نوع طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان پایه ششم (دوره دوم ابتدایی) مدارس شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ تشکیل می‌داد. روش نمونه‌گیری از نوع هدفمند بود و دانش آموزان انتخاب شده به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شدند. حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن (۱۹۸۶) با در نظر گرفتن $\alpha = 0/50$ ، تعیین گردید و تعداد افراد نمونه در هر گروه برابر با ۱۹ نفر و در مجموع ۳۸ نفر انتخاب شد. کتاب تفکر و پژوهش در گروه آزمایش با روش یادگیری مشارکتی از نوع جیگ‌ساو و در گروه کنترل با روش تدریس سنتی در مدارس، مورد آموزش قرار گرفت. جهت سنجش کفایت اجتماعی دانش آموزان، از پرسشنامه کفایت اجتماعی ادراک شده (PSCS) اندرسون بوچر و همکاران (۲۰۰۷) با پایایی $\alpha = 0/79$ استفاده گردید. داده‌های جمع‌آوری شده با نرم افزار spss.v.22 و آزمون تحلیل کواریانس (ANCOVA) تحلیل شد. نتیجه تحلیل نشان داد پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، اثر عامل بین آزمودنی‌ها (عضویت در گروه آزمایش و بکارگیری روش جیگ‌ساو، عضویت در گروه کنترل و عدم بکارگیری روش جیگ‌ساو) بر متغیر وابسته کفایت اجتماعی ($\eta^2 = 0/689$ Partial $\eta^2 = 0/05$ ، $P < 0/05$) معنی‌دار است و باعث تفاوت بین سطح کفایت اجتماعی در دو گروه کنترل و گروه آزمایش می‌شود. یافته تحقیق حاضر ضرورت توجه به تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی و اثرات مثبت آن در مدارس را آشکار می‌نماید.

واژه‌های کلیدی: یادگیری مشارکتی، روش جیگ‌ساو، کفایت اجتماعی، دانش آموزان، تفکر و پژوهش

۱. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

*نویسنده مسئول مکاتبات: اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی Email: fzaegamean@gmail.com

مقدمه

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. بدون تردید، یکی از اهداف و وظایف آموزش و پرورش، آماده کردن دانش آموزان برای پذیرفتن و درک تحولات علمی دنیای آینده است. با وجود این، مهم‌ترین هدف آن، شکوفاکردن کامل شخصیت دانش‌آموزان و پرورش ارزش‌های متعالی است (کدیور، ۱۳۹۰). برآوردن این نیاز که چندان آسان نیست، مستلزم گسترش آموزش و پرورش و به کارگیری شیوه‌هایی است که بر یافته‌های علمی، عقلی و اصولی مبتنی باشد تا افراد متخصص مورد نیاز جامعه را تربیت کند. آینده هر جامعه‌ای به کیفیت و کارایی آموزش و پرورش آن جامعه بستگی دارد و بازدهی نظام آموزش و پرورش هر کشور به شناخت عوامل مؤثر در کیفیت تدریس و استفاده از شیوه‌های نوین تدریس وابسته است (عباسی اصل، سعدی پور، اسدزاده، ۱۳۹۵). علاوه بر این تعامل با خانواده، همسالان و دیگر افراد، از بخش‌های اصلی و مهم رشد انسان بخصوص در دوران نوجوانی است. کفایت اجتماعی در دوران کودکی و نوجوانی یکی از موضوعات بحث‌انگیز است که متخصصان علم روان‌شناسی و علوم اجتماعی اخیراً به آن پرداخته‌اند. پژوهشگران کفایت اجتماعی را به عنوان بخش مهمی از سازگاری روان‌شناختی و حتی در برخی موارد مترادف با سازگاری روان‌شناختی در نظر می‌گیرند (لیانوس، ۲۰۱۵). کفایت اجتماعی پایه‌ای برای رشد مجموعه‌ای پیامدهای مطلوب از قبیل اعتماد به نفس، رفاه اجتماعی، کیفیت دوستی، مسئولیت‌پذیری جنسی و پذیرش توسط همسالان است (چنگ، لی، ۲۰۱۰).

بر اساس تعریف کفایت اجتماعی، عموماً به عنوان توانایی دستیابی به موفقیت در روابط اجتماعی و تعاملات بین فردی اطلاق می‌شود (چن، فرنچ، ۲۰۰۸). طبق نظر بارت، اوبرادوویک، لانگ و ماستن^۴ (۲۰۰۸) کفایت اجتماعی به عنوان یک مؤلفه‌ی اصلی عملکرد مربوط به سلامت و رشد اجتماعی از روابط اولیه با مراقبان، تا بازی‌ها و تعاملات اجتماعی با همسالان در سنین مدرسه، ساخت شبکه اجتماعی، روابط دوستانه صمیمی و رابطه عاشقانه است. مهارت‌های اجتماعی فرد بر توانایی او در بازی کردن، یادگیری، کار و مشارکت در فعالیت‌های تفریحی در طول زندگی تاثیر می‌گذارد. کفایت اجتماعی موجب تقویت و پذیرش اجتماعی و اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی آزار دهنده می‌شود (زاهدی کیا، درتاج، باقری و ایرانمنش، ۱۳۹۲). رشد مهارت‌های مربوط به کفایت اجتماعی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های اصلی

^۱Lianos

^۲Cheung, Lee

^۳Chen, french

^۴Burt, Obradovic, Long, Masten

موفقیت تحصیلی و اجتماعی نوجوانان و رفتار موثر اجتماعی در زمان حال و آینده در نظر گرفته می‌شود (رانتانن، اریکسون و نمینن؛ ۲۰۱۲).

پژوهشگران و متخصصینی هم‌چون گرشمن، سوگای و هورنر^۲ (۲۰۰۱) و ریدل، هاگکول و بوهلین^۳ (۱۹۹۷)، کفایت اجتماعی را به شیوه‌های مختلفی تعریف کرده‌اند. می‌توان گفت مؤلفه اصلی این سازه این است که کودک یا نوجوان درگیر رفتار جامعه شود و در ایجاد و نگهداری روابط اجتماعی سازنده با افراد دیگر موفق باشد. کفایت اجتماعی اصطلاحی است که به مجموعه‌ای از رفتارهایی اطلاق می‌شود که موجب افزایش میزان و کیفیت روابط اجتماعی فرد می‌شود. کفایت اجتماعی می‌تواند باز نمود خلق و خوی اجتماعی و توانایی فرد از لذت بردن و رضایت از روابط اجتماعی باشد (میسال، هوجونسکی؛ ۲۰۰۸). هالبرستاد، دنهام و دانسمور^۴ (۲۰۰۱) کفایت اجتماعی را تعاملات و ارتباطات موفق و موثر فرد، پاسخگویی مناسب به ارتباطات دیگران و مدیریت هیجان‌ها در تعاملات اجتماعی تعریف می‌کنند. از نظر آن‌ها مهارت تجربه کردن و بیان کردن هیجان‌ها و تشخیص هیجان دیگران نقش محوری در کفایت اجتماعی ایجاد می‌کند. ریچادسون^۵ (۲۰۰۶) بیان می‌کند که کفایت اجتماعی پدیده‌ای پویا و مهارتی دارای ساختار است که در تعاملات فردی و مقایسه‌های اجتماعی تحقق پیدا می‌کند. در این فرایند پویا، افراد با همانند سازی توانایی‌های خود با گروه همسالان زمینه رشد رفتارها و روابط اجتماعی خویش با دیگران را ایجاد می‌کنند.

مروری بر سیر رشد کفایت اجتماعی و گسترش آن در سنین کودکی و نوجوانی به درک بهتر این سازه کمک خواهد کرد. رشد سازه کفایت اجتماعی به برخی فرایندها و ساخت‌های درونی شناختی فرد بر می‌گردد. یعنی تصور فرد از توانایی‌هایش در تعامل موفقیت آمیز با دیگران و تشکیل دادن روابط اجتماعی پایدار و محکم، یکی از فرایندهای رشد کفایت اجتماعی است. در طول دوره کودکی میانه، توانایی خود-ارزیابی کودکان دچار تغییر اساسی می‌شود. افزایش توانش شناختی و ظهور ساختارهای پیچیده شناختی به دو تغییر عمده می‌انجامد که منجر به شکل‌گیری تصویر شخص از خود از طریق دسترسی به منابع جدید اطلاعاتی می‌شود (کول، جاکز و ماشمن؛ ۲۰۰۱). تغییر اول اینکه کودک ظرفیت مقایسه‌های اجتماعی را پیدا می‌کند و نسبت به قضاوت رفتار خود در مقایسه با دیگران مشتاق می‌شود. دوم اینکه کودک می‌تواند خودش را همانگونه که دیگران او را می‌بینند در نظر بگیرد، به عبارتی به یک خودپنداره-ی اجتماعی نائل می‌آید. این تغییرات در نهایت منجر به شکل‌گیری ادراک فرد از کفایت اجتماعی می‌شود (نیکولز، میلر؛ ۱۹۹۸).

^۱Rantanen, Eriksson, Nieminen

^۲Gresham, Sugai, Horner

^۳Rydell, Hagekull, Bohlin

^۴Missall, Hojnoski

^۵Halberstadt, Denham, Dunsmore

^۶Richardson

^۷Cole, jacuez, maschman

^۸Nicolls, miller

در طول عبور از مرحله کودکی به نوجوانی، ادراک فرد از توانایی های اجتماعی خود، واقع بینانه تر می شود و بیشتر بر اساس ادراک ارزیابی دیگران از توانایی های فرد است (کول و همکاران، ۲۰۰۱). در مورد کفایت اجتماعی، کودک خود را براساس ملاک هایی چون موفقیت در دوست یابی، میزان دوستان و یکی از افراد مهم در گروه همسالان یا در کلاس بودن، ارزیابی می کنند (هارتر، ویتسل، ۱۹۹۶). در نوجوانی، عوامل دیگری همچون خودآگاهی، مقایسه های اجتماعی و اشتغال ذهنی با خودپنداره افزایش می یابد، و این در حالی است که عزت نفس آسیب پذیر و شکننده می شود. ساخت و استحکام نسبی ادراکات فردی از کفایت اجتماعی در این دوره رشدی شکل می گیرد (همان منبع). رشد مهارت های مربوط به کفایت اجتماعی که حاصل از خود ارزیابی های اجتماعی است، موجب ارتقای آگاهی افراد از خود و رشد نوعی خود انگاره اجتماعی می شود. کفایت های حاصل از خود ارزیابی های اجتماعی تاثیرات بعدی مهمی در هویت یابی، خودآگاهی و مهارت های موثر اجتماعی دارد (جانکوسکی، فیفر، ۲۰۱۵).

در سبب شناسی مسائل نوجوانان نقش مهمی برای کفایت اجتماعی قائل شده اند، نقص در کفایت اجتماعی در نوجوانان موجب آسیب پذیری آنان نسبت به فشارهای بیرونی و درونی شده و مشکلات روانی، اجتماعی و رفتاری را در پی خواهد داشت (لیانوس، ۲۰۱۵). به طور مثال رحیمیان بوگر و بیانی (۱۳۹۱) در پژوهشی بر روی فراوانی اختلالات رفتاری در نوجوانان مشغول به تحصیل در مقطع راهنمایی و دبیرستان گزارش کردند که درصد فراوانی اختلالات رفتاری در نوجوانان دانش آموز بیش از ۵ درصد می باشد که از جمله این مشکلات رفتاری می توان به اختلال جسمانی (۵/۸ درصد)، رفتار مقابله ای (۵/۶ درصد)، اختلال سلوک (۵/۲ درصد)، اختلال عاطفی (۵/۲ درصد) بیش فعالی و نقص توجه (۵ درصد) و اختلالات اضطرابی (۴/۲ درصد) اشاره کرد. آمار ذکر شده مربوط به موارد مورد توجه بالینی است، در حالی که برخی متخصصین بهداشت روانی اظهار نمودند که ۲۰ تا ۳۰ درصد نوجوانان مشکلات روانی اجتماعی دارند و ۳ تا ۱۲ درصد آنان دچار اختلال روانی و رفتاری شدید می شوند. پژوهش ها نشان می دهد که اکثر این نوجوانان مهارت های کافی شناختی، هیجانی، انگیزشی و رفتاری ندارند و همین امر موجب نقص در کفایت اجتماعی شده و منجر به تجربه طرد از سوی همسالان، مشکلات تحصیلی، اجتماعی و رفتاری می شود (یاراحمدیان، ۱۳۹۱).

یکی از روش های فعالی که امروزه توجه صاحب نظران تعلیم و تربیت را متوجه خود کرده است، یادگیری مشارکتی است. در عصر حاضر یادگیری سنتی که سالیان متمادی است نظام آموزش و پرورش ما را احاطه کرده است دیگر جوابگوی نیازهای دانش آموزان و معلمان نیست. به باور کارشناسان دلیل بسیاری از آفت های تحصیلی دانش آموزان، کاربرد نامناسب روش های یادگیری است که هر ساله خسارت های زیادی از این حیث متوجه فرد و جامعه می شود. اگر به طور منظم کار کردن به دانش آموزان آموزش داده شود، آن دسته از مهارت های اجتماعی را که به آنها امکان می دهد با گروه وسیعی از افراد کلاس یا خارج از کلاس به راحتی کار یا بازی کنند، کسب می کنند. مطالعه فرهنگ حاکم بر برنامه های درسی نظام های حاکم بر جهان نشان

^۱Harter, Whitesell

^۲Jankowski, Pfeifer

می‌دهد که فرهنگ غالب بسیاری از مدارس، نسخه‌برداری و سازگاری است؛ یعنی معلمان، دانش‌آموزان را کنترل کرده و نظم را افزایش می‌دهند، دانش‌آموزان نقش یادگیرنده غیرفعال و غیر پرسشگر را ایفا می‌کنند و الگوهای آموزش مورد استفاده در بسیاری از کلاس‌ها، الگویی غیر منعطف با یادگیری محدود است (خالق خواه، رضایی شریف، زاهدبابلان، هاشمی، ۱۳۹۴).

مطالعات انجام شده توسط شاران و اسلاوین^۱ (۱۹۸۰) در زمینه یادگیری مشارکتی نشان می‌دهد که اثربخشی این رویکرد از رویکردهای سنتی بیشتر است. شاران (۱۹۸۰) معتقد است روش یادگیری مشارکتی منجر به رفتارهای مثبت در ارتباط با مدرسه می‌شود و علاقه مندی به مدرسه و موضوعات مورد مطالعه را افزایش می‌دهد و باعث بالا رفتن استقلال دانش‌آموزان می‌گردد. نتایج پژوهش‌های میلیس^۲ (۲۰۱۰) بیانگر آن است که یادگیری مشارکتی موجب افزایش اعتماد و احترام متقابل، کاهش اضطراب، افزایش دانش فراشناختی و افزایش حرمت خود و انگیزه یادگیری شده است. نتایج دیگر اجرای روش یادگیری مشارکتی توسط خالق خواه و همکاران (۱۳۹۴) و لواسانی (۱۳۹۰) نشان دهنده افزایش توجه و دقت، افزایش میزان یادسپاری، درک و فهم، تجزیه و تحلیل و قضاوت در اطلاعات علمی در اثر کاربست روش یادگیری مشارکتی است. الگوی یادگیری مشارکتی در اوایل دهه ۱۹۷۰ میلادی مورد استفاده کلاس‌های مدارس شهر آستین تگزاس در ایالات متحد آمریکا قرار گرفت (ترستون^۳، ۲۰۱۰).

یادگیری مشارکتی الگویی از آموزش است که دانش‌آموزان به منظور دستیابی به هدفی مشخص و برای اجرای کامل یک وظیفه محوله با یکدیگر، در آن همکاری می‌کنند (آقایاری، ۱۳۸۳). در یادگیری مشارکتی، همه افراد مشارکت دارند و به دیگران در تکمیل یادگیری خود اعتماد می‌کنند (دایسون^۴ و همکاران، ۲۰۰۴). یادگیری مشارکتی انواعی دارد که در این پژوهش از یادگیری مشارکتی جیگ‌ساو به دلیل مشارکت دانش‌آموزان در گروه‌های بزرگ‌تر استفاده شده است. الگوی جیگ‌ساو توسط الیوت آرنسون ابداع شده است. با این الگو دانش‌آموزان در بخشی از موضوعات درسی که موظف به یادگیری آن هستند، مهارت کامل به دست می‌آورند و سپس آموخته‌های خود را به سایر اعضای گروه خود می‌آموزند. در الگوی جیگ‌ساو به طور معمول، دانش‌آموزان برای مطالعه یک فصل از کتاب درسی گروه بندی می‌شوند. پس از آن هر کدام از اعضای گروه‌ها یک قسمت از این فصل را مطالعه می‌کند و مسئول آموزش آن قسمت به سایر اعضای گروه خود می‌شود.

هارمان^۵ (۲۰۰۲) بر اساس تحقیقاتی که در ایالت تگزاس آمریکا در سه مدرسه پسرانه انجام شد، اعلام کرد که استفاده از الگوی جیگ‌ساو در کلاس‌های پایه سوم و چهارم و پنجم مدارس به گونه‌ای معنادار سبب ایجاد حس صمیمیت و همکاری بیشتر در میان کودکان شده و از رفتارهای خشونت بار آن‌ها کاسته است. همچنین میزان یادگیری در این کلاس‌ها تا ۱۵ درصد نسبت به کلاس‌های دیگر افزایش نشان داده

^۱Sharan & Esilavin

^۲Milis

^۳Thurston

^۴Dayson

^۵Harman

است. از تحقیقاتی که اروین^۱ (۲۰۱۱) در مدارس ابتدایی ایالت پنسیلوانیای آمریکا انجام داد، نتیجه گرفت که کاربرد الگوی جیگساو در این مدارس صرف نظر از تفاوت‌های نژادی و وضعیت اقتصادی خانواده‌ها، تأثیر معنادار در افزایش قوای خلاقه و میزان یادگیری دانش‌آموزان دارد (به نقل از آقایی، ۱۳۸۳). رابرت^۲ (۲۰۰۷) بیان می‌کند که روش جیگساو نزدیک به سه دهه است که پیشین‌های موفق در ابعاد مختلف تعلیم و تربیت، ایجاد انگیزش، استقلال و افزایش یادگیری در دانش‌آموزان دارد و به استقلال دانش‌آموزان برای انجام درست تکالیفشان کمک می‌کند. نتایج تحقیق سفیری و صادقی (۱۳۸۸) نشان داد که مشارکت با خودپنداره‌ی دانش‌آموزان ارتباط معنادار دارد.

نتایج پژوهش عباسی اصل و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که روش‌های یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد. نتایج پژوهش استوار، غلام آزاد و مصرآبادی (۱۳۹۱) نشان داد که آموزش به روش مشارکتی از نوع STAD در مقایسه با آموزش مرسوم تأثیر بیشتری بر پیشرفت شاخص‌های شناختی و انگیزشی دارد و کاربست این شیوه می‌تواند بر رشد مهارت‌های شناختی و انگیزشی و زبانی نسبت به شیوه‌های آموزش انفرادی تأثیرگذار باشد. نتایج تحقیق نیسی، تجاریان و شیخیانی (۱۳۸۳) نشان داد که عملکرد تحصیلی، انگیزه پیشرفت و خودپنداره گروه آزمایش که با شیوه یادگیری مشارکتی آموزش دیده بودند نسبت به گروه گواه که با شیوه سنتی آموزش دیده بودند بیشتر است و تفاوت بین آنها از لحاظ آماری معنی‌دار است. با توجه به نتایج پژوهش‌های مذکور می‌توان گفت که جو کلاس درس و شرایط درونی مدرسه به میزان قابل توجهی می‌تواند برای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تعیین کننده باشد (کاوسیان و همکاران، ۱۳۸۶).

نتایج تحقیق حبیبی (۱۳۹۲) نشان داد که معلم برای افزایش سطح علاقه و انگیزش دانش‌آموزان خود نسبت به یادگیری موضوع‌های درسی، باید سعی کند شرایط آموزشگاهی را بهبود ببخشد و کیفیت روش آموزشی خود را افزایش دهد تا به موفقیت دست یابد و این امر با روش مشارکتی در آموزش میسر خواهد بود. نتایج تحقیق فلاحی، فرهادی و قاضی (۱۳۹۱) نشان داد که استفاده از روش مشارکتی می‌تواند باعث افزایش انگیزه درونی دانشجویان شود و فرصتی برای افزایش کیفیت آموزش به دست آورد. با نظر به موارد مذکور و همچنین با توجه به اینکه بخش قابل توجهی از مشکلات انگیزشی و استقلال در کلاس درس دانش‌آموزان مربوط به اکتساب و کاربرد راهبردهای مشارکتی است و از سوی دیگر مطالعات و بررسی‌هایی در رابطه با اثربخشی آموزش مشارکتی جیگساو بر میزان کفایت اجتماعی دانش‌آموزان صورت نگرفته است، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال اساسی است که آیا یادگیری مشارکتی جیگساو بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است یا نه؟ از اینرو فرضیه زیر مطرح و بررسی گردید.

"کفایت اجتماعی دانش‌آموزانی که درس تفکر و پژوهش را با روش یادگیری مشارکتی از نوع جیگساو یاد می‌گیرند، متفاوت از دانش‌آموزانی است که این درس را با شیوه‌های تدریس مرسوم در مدارس می‌آموزند."

¹Ervin

²Robert

روش‌شناسی

این تحقیق از نظر هدف: کاربردی؛ از نظر راهبرد اصلی: کمی؛ از نظر پارادایم و فلسفه‌ی زیربنایی: تصمیم‌گرا و آینده‌نگر؛ از نظر گردآوری داده‌ها: تمام‌آزمایشی با گروه کنترل و انتساب تصادفی؛ از نظر تکنیک تحلیلی: تمام‌آزمایشی از نوع طرح پیش-آزمون و پس-آزمون با گروه کنترل است. جامعه‌ی آماری تحقیق حاضر را دانش‌آموزان پایه ششم (دوره دوم ابتدایی) مدارس ناحیه یک شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ تشکیل می‌داد. روش نمونه‌گیری از نوع هدفمند بود و دانش‌آموزان انتخاب شده به دو گروه تقسیم شده و به صورت تصادفی یک گروه به عنوان گروه آزمایشی و گروه دیگر به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن (۱۹۸۶) با در نظر گرفتن $\alpha = 0/50$ ، تعیین گردید و تعداد افراد نمونه در هر گروه برابر با ۱۹ نفر و در مجموع ۳۸ نفر انتخاب شد. لازم به ذکر است کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم دوره دوم ابتدایی برای مطالعه حاضر در نظر گرفته شد.

برای اجرای آموزش، به مدت ۱۴ ساعت در طول ۷ جلسه، در گروه آزمایش با روش یادگیری مشارکتی از نوع جیگ‌ساو و در گروه کنترل با روش تدریس سنتی و مرسوم به ارائه آموزش درس مطالعات اجتماعی اقدام گردید. قبل از ارائه آموزش، در هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد و پس از اجرای دوره آموزشی، پس از آزمون در بین دو گروه اجرا گردید. اگر نمادهای R برای انتساب تصادفی و O_1 و O_2 به ترتیب برای نمایش پس-آزمون دو گروه آزمایشی و کنترل مورد استفاده قرار گیرد و O'_1 و O'_2 به ترتیب برای پیش-آزمون دو گروه آزمایشی و کنترل و X^* برای نمایش مداخله‌ی عمل آزمایشی (ارائه آموزش به یادگیری مشارکتی از نوع جیگ‌ساو) و X برای نمایش عمل انجام شده در گروه کنترل (ارائه آموزش به صورت معمول و مرسوم) به کار رود.

در این تحقیق منظور محقق روش جیگ‌ساو، تدریسی است؛ که با استفاده از الگوی تدریس مشارکتی به آموزش پرداخته شده است. روش جیگ‌ساو به طور خلاصه به این صورت است که: گروه آزمایش که مشتمل بر ۱۸ نفر بودند به گروه‌های ۶ نفره تقسیم شدند. در هر گروه هر یک از افراد بخشی از کار یا موضوع را برای مطالعه برعهده گرفت. سپس گروه متشکل از افراد به بحث در فهم و یادگیری مطلب تلاش می‌نمودند و ماحصل یادگیری را به بقیه افراد ارائه می‌دادند. برای اندازه‌گیری سطح کفایت اجتماعی دانش‌آموزان از پرسشنامه استاندارد کفایت اجتماعی ادراک شده (PSCS) اندرسون بوچر و همکاران (۲۰۰۷) استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۶ گویه است و در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای تنظیم شده است. این پرسشنامه در یک نمونه ۹۲۷ نفری از دانش‌آموزان ۶ تا ۱۸ ساله منطقه جغرافیایی میدوسترن ایالات متحده توسط اندرسون بوچر، لاپینی و آموروس (۲۰۰۷) هنجاریابی شده است و تحلیل عاملی یک عامل کلی کفایت اجتماعی را نشان داد که ۶۱/۳۶ درصد واریانس گویه‌ها را پیش‌بینی کرد. در داخل کشور نیز در مطالعه رنجبر و حاجلو (۱۳۹۴) روایی محتوایی و سازه ابزار تایید شده و پایایی آن برابر با ۰/۹۰ به دست آمده است. در تحقیق حاضر نیز پایایی کلی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $\alpha = 0/79$ به دست آمد. در نهایت داده‌های جمع‌آوری شده با نرم افزار SPSS.V.22 و با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس (ANCOVA) تجزیه و تحلیل شد. لازم به ذکر است جهت رعایت ملاحظات اخلاقی، اقداماتی از جمله

اخذ رضایت از مدیریت مدرسه و شرکت کنندگان جهت شرکت در تحقیق، محرمانه ماندن اسامی دانش آموزان و در دسترس بودن محقق جهت پاسخگویی به سؤالات، انجام شد.

یافته‌ها

دانش آموزان نمونه گیری شده به نسبت برابر در دو گروه آزمایشی و گواه و به صورت تصادفی قرار داده شدند. به این معنی که گروه آزمایش از ۵۰ درصد (۱۹ نفر) و گروه گواه نیز از ۵۰ درصد (۱۹ نفر) تشکیل شده بود. با استفاده از پرسشنامه کفایت اجتماعی ادراک شده (PSCS) به سنجش کفایت اجتماعی دانش آموزان دو گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون اقدام گردید که اطلاعات مربوط به آن در جدول ۱ و شکل‌های ۱ و ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: مقایسه میانگین کفایت اجتماعی دانش آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از به کار گیری روش جیگساو

متغیر	گروه	قبل از مداخله	بعد از مداخله
کفایت اجتماعی دانش آموزان	گروه آزمایش	۶/۳۴±۱۷/۶۴	۷/۳۸±۷۸/۹۱
	گروه کنترل	۶/۳۰±۵۹/۹۰	۹/۲۹±۱۱/۸۱

طبق جدول ۱ ملاحظه می گردد که میانگین متغیر کفایت اجتماعی در پیش آزمون در گروه کنترل ۳۰/۹۰ (±۶/۵۹) و در گروه آزمایش ۳۴/۶۴ (±۱۷/۶۴) است. همچنین میانگین متغیر کفایت اجتماعی در پس آزمون در گروه کنترل ۲۹/۸۱ (±۱۱/۹) و در گروه آزمایش ۳۸/۹۱ (±۷۸/۷) می باشد. به طور کلی میانگین کفایت اجتماعی در گروه آزمایش در پس آزمون بیشتر از میانگین این مولفه در گروه کنترل می باشد و افزایش چشم گیرتری نسبت به گروه کنترل داشته است.

فرضیه: کفایت اجتماعی دانش آموزانی که درس تفکر و پژوهش را با روش تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی از نوع جیگساو یاد می گیرند، متفاوت از دانش آموزانی است که این درس را با شیوه‌های تدریس سنتی در مدارس می آموزند.

برای تجزیه و تحلیل فرضیه مذکور، در ابتدا نرمال بودن توزیع متغیر کفایت اجتماعی با استفاده از آزمون آماری کولموگروف اسمیرنوف تک نمونه‌ای بررسی گردید که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: وضعیت نرمال بودن توزیع متغیر کفایت اجتماعی در مراحل مختلف

تعداد	کفایت اولیه گروه آزمایش	کفایت اولیه گروه کنترل	کفایت اولیه گروه نهایی کنترل	کفایت اولیه گروه نهایی	کفایت نهایی گروه نهایی
۱۹	۱۹	۱۹	۱۹	۳۸	۳۸
۳۴/۶۴	۳۸/۹۱	۳۰/۹۰	۲۹/۸۱	۳۲/۷۷	۳۴/۳۶
۶/۱۷	۷/۷۸	۶/۵۹	۹/۱۱	۶/۵۷	۸/۱۲

					استاندارد
۰/۲۴۳	۰/۱۴۴	۰/۲۴۴	۰/۲۴۱	۰/۲۳۱	t
۰/۱۲	۰/۱۸	۰/۰۶	۰/۱۱	۰/۰۹	معنی‌داری (sig)

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد نرمال بودن توزیع متغیر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان ($P > 0/05$) در گروه‌های مختلف معنی‌دار است. با توجه به نرمال بودن توزیع متغیر و همچنین با توجه به این که روش تحلیل کواریانس (ANCOVA) روشی آماری است که اجازه می‌دهد اثر دو یا چند متغیر مستقل بر متغیر وابسته مورد بررسی قرار گیرد، در حالی که اثر متغیر دیگری را حذف کرده یا از بین می‌برد؛ جهت تحلیل آماری فرضیه از آزمون تحلیل کواریانس (ANCOVA) استفاده گردیده است. یکی از پیش‌نیازهای انجام تحلیل کواریانس، همگنی شیب‌های رگرسیون می‌باشد. نتیجه بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: وضعیت همگنی شیب‌های رگرسیون

منبع	مجموع مجذورها	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	معنی‌داری (sig)
مقدار ثابت	۱۸۶۵/۷۶	۱۵	۱۲۸/۹۹	۱/۶۷	۰/۰۰
گروه	۳۴۳/۲۱	۱	۳۴۳/۲۱	۶/۱۲	۰/۰۲
عملکرد اولیه	۹۲۴/۱۲	۸	۱۲۱/۲۳	۱/۸۶	۰/۱۱
گروه * عملکرد اولیه	۵۹/۰۴	۵	۱۱/۳۱	۰/۱۹۷	۰/۹۶۶

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد تعامل بین متغیر تصادفی کمکی (سطح کفایت اجتماعی دانش‌آموزان قبل از اجرای متغیر مستقل) و متغیر گروه (آزمایشی یا کنترل) بررسی شده است. اگر این تعامل از نظر آماری معنادار باشد، همگنی شیب‌های رگرسیون داده وجود ندارد. در اینجا نتیجه تحلیل نشان داده است که تعامل معنادار نیست ($\text{Sig} = 0/966 > 0/05$) و بنابراین شرایط انجام آزمون تحلیل کواریانس مهیا است. شرط دیگر دیگر انجام تحلیل کواریانس برابری واریانس خطاست. برای پی بردن به رعایت این مفروضه از آزمون لون استفاده گردید که نتیجه آن در جدول ۴ گزارش گردیده است.

جدول ۴: وضعیت برابری واریانس خطا در آزمون لون

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معنی‌داری (sig)
۲۹/۴۶۷	۱۵	۲۲	۰/۰۶۹

همان‌طور که ملاحظه می‌گردد، در مورد متغیر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان ($\text{Sig} = 0/069 > 0/05$)، سطح خطای آماری F بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. بنابراین واریانس خطای این متغیر در بین هر دو گروه آزمایشی و کنترل باهم برابر بوده و از این حیث تفاوت معنی‌دار بین آن‌ها وجود ندارد. با توجه به رعایت برابری واریانس خطای مشاهده شده کفایت اجتماعی به بررسی تحلیل پرداخته شده است.

جدول ۵: تحلیل کوواریانس جهت بررسی عملکرد تحصیلی دانش آموزان

منبع	SS	df	MS	F	sig	η^2
همپراش	۲۶۰۴۹/۴۳	۱	۲۶۰۴۵/۲۳	۳۸۶/۳۹	۰/۰۰	۰/۹۵۱
عملکرد اولیه	۹۲۴/۱۲	۸	۱۲۱/۲۳	۱/۸۶	۰/۱۱	۰/۳۸۷
گروه	۳۴۳/۲۱	۱	۳۴۳/۶۰	۶/۱۲	۰/۰۲	۰/۶۸۹
خطا	۱۳۸۷/۴۲	۲۲	۶۷/۳۹	-	-	-
کل	۳۴۲۱/۰۰	۳۸	-	-	-	-

"معنی داری در سطح ۰/۰۵"

طبق جدول ۵ ملاحظه می گردد، نتیجه تحلیل نشان می دهد که متغیر تصادفی کمکی (پیش آزمون) با متغیر وابسته رابطه معنی دار ندارد ($\eta^2 = 0/387$ Partial $\eta^2 = 0/387$ ، $P > 0/05$ ، $F_{(8,38)} = 1/86$). علاوه بر این پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، اثر معنی دار عامل بین آزمودنی ها (عضویت در گروه آزمایش و استفاده از روش جیگساو، عضویت در گروه کنترل و عدم استفاده از روش جیگساو) بر متغیر وابسته سطح کفایت اجتماعی معنی دار است و باعث تفاوت بین سطح کفایت اجتماعی دانش آموزان گروه کنترل و گروه آزمایش می شود ($\eta^2 = 0/689$ Partial $\eta^2 = 0/689$ ، $P < 0/05$ ، $F_{(1,38)} = 6/12$). به بیان ساده این که فرض صفر مبنی بر این که کفایت اجتماعی دانش آموزانی که دروس کتاب تفکر و پژوهش را با روش جیگساو یاد می گیرند، متفاوت از دانش آموزانی نیست که این درس را با شیوه های تدریس مرسوم در مدارس می آموزند، رد می شود و فرض پژوهشی تایید می گردد.

جدول ۶: میانگین تعدیل شده کفایت اجتماعی گروه آزمایش و گروه کنترل

گروه	میانگین	خطای استاندارد	سطح اطمینان ۹۵ درصد	
			حد بالا	حد پایین
گروه آزمایش	۳۸/۹۱	۷/۷۸	۴۳/۰۰	۸/۰۰
گروه کنترل	۲۹/۸۱	۹/۱۱	۳۴/۰۰	۷/۰۰

همچنین با توجه به جدول ۶ می توان بیان کرد که نمرات میانگین تعدیل شده نشان می دهد گروه آزمایش که با روش تدریس جیگساو آموزش دریافت کرده اند (۳۸/۹۱) در مقایسه با گروه کنترل که با روش تدریس عادی آموزش دریافت کرده اند (۲۹/۸۱)، در کفایت اجتماعی دارای میانگین بالاتری می باشند. به طور خلاصه نتیجه تجزیه و تحلیل آماری، نشان داد آموزش با متد مشارکتی از نوع جیگساو بر کفایت اجتماعی دانش آموزان موثر است و باعث افزایش کفایت اجتماعی آنان می شود.

بحث و نتیجه گیری

نتیجه ی تجزیه و تحلیل فرضیه ی پژوهش حاضر مبنی بر این که بین کفایت اجتماعی دانش آموزانی که کتاب تفکر و پژوهش پایه ی ششم را با روش یادگیری مشارکتی از نوع جیگساو یاد می گیرند، متفاوت از دانش آموزانی است که این درس را با شیوه های تدریس مرسوم در مدارس می آموزند، نشان داد؛ دانش آموزان گروه آزمایش که با جیگساو آموزش دریافت کرده اند در مقایسه با دانش آموزان گروه کنترل که با روش

تدریس عادی آموزش دریافت کرده‌اند، در کفایت اجتماعی دارای میانگین بالاتری می‌باشند. این یافته با نتایج پژوهش‌های رضوان (۱۳۸۵)، عباسی اصل و همکاران (۱۳۹۵)، پریشانی، میرشاه جعفری و عابدی (۱۳۹۰)، فلاحی، فرهادی و قاضی (۱۳۹۱)، میدگلی و اردن^۱ (۲۰۰۱)، فیشر و شاجر (۲۰۰۴)، میلیس (۲۰۱۰)، رابرت (۲۰۰۷)، سفیری و صادقی (۱۳۸۸)، استوار و همکاران (۱۳۹۱) و خالق خواه و همکاران (۱۳۹۴) همخوان و همسو است. تمامی تحقیقات مذکور نشان داده‌اند که کارآمدی روش‌های تدریس مشارکتی و فعال بیشتر از روش‌های غیرفعال است؛ بنابراین، نتیجه این پژوهش‌ها با نتیجه پژوهش حاضر کاملاً همسو است. زیرا نتایج به دست آمده از این پژوهش نیز نشان داد دانش‌آموزانی که با روش مشارکتی جیگ‌ساو، آموزش می‌بینند، نسبت به گروه کنترل که با روش سنتی آموزش دیده‌اند، در کفایت اجتماعی وضعیت بهتری دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان گروه مشارکتی جیگ‌ساو، به جای توجه به خوشایند کردن معلم، روی کنجکاوی خود تمرکز می‌کنند و به حل مسائلی می‌پردازند که چالش‌انگیز باشد و کمتر سراغ تکالیف آسان می‌روند چون در یادگیری مشارکتی جیگ‌ساو به دلیل همکاری بین دانش‌آموزان، مسائل درسی دشوار به آسانی حل خواهند شد و دانش‌آموز تمایل بیشتری برای تمرکز روی این مسائل خواهد داشت.

هرگاه بیشتر فعالیت‌های یادگیری از طریق مشارکت ترغیب می‌شود، زمینه دانشی و عاطفی و اجتماعی به هم پیوند می‌خورند و جنبه‌های گوناگون شخصیت فراگیرندگان مورد تأیید قرار می‌گیرند. روش‌های آموزشی فردی و رقابتی در برنامه آموزشی جایگاه خاصی دارند ولی باید به وسیله یادگیری مشارکتی متعادل گردند. هر یک از اعضای گروه، نه تنها مسئول یادگیری آن چیزی است که تدریس شده است، بلکه مسئول کمک به یادگیری سایر اعضای گروه خود نیز هست تا بدین ترتیب فضای پیشرفت تحصیلی ایجاد شود. موفقیت این روش مورد تحقیق و بررسی قرار گرفته و تأثیر در زمینه‌هایی از قبیل بهتر شدن رفتار دانش‌آموزان و حضور آن‌ها در مدرسه، افزایش اعتماد به نفس و انگیزه، دوست داشتن مدرسه، استقلال و خودتنظیمی نشان می‌دهد که وقتی دو عنصر کلیدی یعنی اهداف گروهی و مسئولیت فردی با هم مورد استفاده قرار گیرند، نتایج پیشرفت تحصیلی کاملاً مثبت و محرز می‌شود؛ و دانش‌آموزانی که با هم کار می‌کنند یکدیگر را دوست خواهند داشت و بیشتر دانش‌آموزان کلاس که دارای ناتوانایی‌های یادگیری هستند، در اثر استفاده از این راهبرد با سایر همکلاسی‌های خود در کلاس روابط بهتری پیدا می‌کنند. معلمان باید به دانش‌آموزان فرصت دهند تا به صورت گروهی و از طریق مشارکت به یادگیری اقدام کنند.

درواقع یادگیری از طریق مشارکت، یک قالب یا چهارچوب آموزشی را فراهم می‌کند که در آن گروه‌های دانش‌آموزی ناهمگن از سوی معلم شکل داده می‌شوند و به فعالیت می‌پردازند. هدف نهایی از کاربردی الگوی تدریس یادگیری مشارکتی جیگ‌ساو، دست‌یابی به فعالیت‌های عالی ذهنی است. عناصری مانند همبستگی مثبت، مسئولیت فردی، تعامل چهره به چهره، مهارت‌های اجتماعی، استقلال در انجام تکالیف، ترجیح مسائل چالش‌انگیز، انگیزه بیشتر برای یادگیری و پردازش گروهی، معلم را از سخنرانی صرف و دانش‌آموز را از تکرار بی‌مورد آموخته‌هایش رها می‌سازد. افزون بر این، یادگیری از طریق مشارکت فرصت‌هایی را

پدید می‌آورد که یادگیرندگان بتوانند در موقعیت‌هایی چون کارگروهی، ارتباطات، ایجاد هماهنگی اثرگذار و تقسیم کار موفق شوند.

به طور کلی می‌توان گفت زندگی انسان بدون همکاری و همیاری بسیار بی معنی است. انسان از تنهایی می‌گریزد و خود را در جمع می‌یابد. مشارکت، به دانش آموزان راه و رسم دوستی کردن و کار با افراد گوناگون را می‌آموزد. مشارکت، یادگیری را بسیار خوشایندتر می‌کند. در واقع یادگیری مشارکتی یک روش تدریس موفق در گروه‌های کوچک است. در این روش، در هر یک از گروه‌ها، دانش آموزان با توانایی‌های متفاوت و با استفاده از فعالیت‌های یادگیری گوناگون درک خود را نسبت به موضوع درسی بالا می‌برند. در فعالیت‌های گروهی بر استقلال، تشویق، تقویت و یاری همه افراد گروه اهمیت زیادی داده می‌شود. چنین باور و اعتمادی، عامل محرک فعالیت گروه و مشوق فعالیت فردی در گروه است. دانش آموزان با یکدیگر به تعامل می‌پردازند، به تشریک مساعی اقدام می‌کنند، پیشرفت تحصیلی را حمایت و پشتیبانی کرده و مسئولیت یادگیری یکدیگر را به عهده می‌گیرند.

آرزوی دیرینه هر جامعه‌ای پیشرفت و تعالی افراد آن جامعه و داشتن شهروندانی فرهیخته و اندیشمند است و بدیهی است هر پیشرفتی در زمینه‌های مختلف از جمله فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی مستلزم داشتن افرادی متفکر و خلاق است که بتوانند تصمیمات صحیح اتخاذ نمایند و برنامه‌ریزی صحیحی داشته باشند و این منوط به وجود نظام‌های آموزش و پرورش فعال و پویاست. پس به جرأت می‌توان گفت هر پیشرفتی از نظام کارآمد و صحیح آموزش و پرورش جوامع نشأت می‌گیرد و این مهم به عوامل متعددی از جمله تغییر شیوه‌ها و الگوهای تدریس و در جهت استفاده از روش‌های نوین و فعال بستگی دارد. به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت دانش آموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می‌پردازند نه تنها بهتر فرا می‌گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم م‌برند، زیرا آن‌ها به جای اینکه فقط شنونده باشند فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند (لواسانی، ۱۳۹۰). نگاهی اجمالی به رویکرد سنتی حاکم بر نظام آموزشی می‌تواند در امر نتیجه‌گیری یاری رسان باشد. در رویکرد سنتی دانش آموزان به دلیل یک‌طرفه بودن آموزش از طرف معلم، میزان انگیزش پایینی برای فعال بودن در کلاس درس و مشارکت با همکلاسی‌های خود دارند و به تبع آن در کفایت اجتماعی نمره پایین‌تری را به سدت می‌آورند. در طی سال‌های متمادی و پژوهش‌های تجربی معلمان به طور قاطع پذیرفته‌اند که متد مبتنی بر مشارکت فعالانه نتیجه‌ای مثبت در پرورش و پیشرفت و یادگیری مفاهیم و رشد شخصیت دانش آموزان داشته است. یادگیری مشارکتی پذیرش اجتماعی افراد را بهبود بخشیده و در حین اجرا احساس عدم قابلیت را اصلاح و به فرد اعتماد به نفس می‌دهد.

به نظر می‌رسد همیاری در یادگیری مشارکتی زمینه مناسبی را برای رشد مهارت‌های اجتماعی و همدلی با دیگران فراهم می‌سازد و رفتار مخلّ نظم را تا حدود زیادی کاهش و نیز احساس مثبت دانش‌آموزان را نسبت به یکدیگر و نسبت به خود افزایش می‌دهد و مسؤولیت فرد را در قبال یادگیری بیشتر می‌کند. بنابراین ارائه روش‌های فعال تدریس و آموزش آن به معلمان و روشن نمودن فواید فضاهای آموزشی مبتنی بر مشارکت می‌تواند راهگشای آموزش فعال کتاب تفکر و پژوهش بوده و دانش آموز را در جهت کسب علم

برای دانستن و کاربرد آن در زندگی روزمره و احساس زیبای بودن و باهم زیستن تقویت نموده و از او انسانی مفید و همواره کوشا در به رشد رساندن و بالندگی اجتماع بسازد. در نهایت با توجه به نتایج تحقیق، به معلمان پایه ششم پیشنهاد می‌شود که به‌جای استفاده از روش‌های تدریس سنتی و غیرفعال از روش‌های یادگیری مشارکتی از جمله جیگ‌ساو جهت بهبود کفایت اجتماعی دانش‌آموزان در دروس مختلف از جمله دروس کتاب تفکر و پژوهش بهره‌گیرند.



منابع

- استوار، نگار؛ غلام آزاد، سهیلا؛ و مصرآبادی، جواد (۱۳۹۱). تأثیرگذاری آموزش به روش تقسیم بندی دانش آموزان به گروه‌های پیشرفت بر شاخص‌های شناختی، فراشناختی و عاطفی در یادگیری درس ریاضی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴۱(۳): ۲۹-۵۰.
- آقایاری، طیبه (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگساو در وضعیت سنتی تدریس دانش آموزان پایه پنجم. فصلنامه ی نوآوری‌های آموزشی، ۳(۱۰): ۳۵-۵۳.
- پرشانی، ندا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ و عابدی، احمد (۱۳۹۰). تأثیر آموزش فعال فناورانه در درس زیست شناسی بر انگیزه تحصیلی دانش آموزان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۳(۱): ۱۶-۱.
- حبیبی، ملوک (۱۳۹۲). نقش روش تدریس فعال معلمان در هندسه (با مدل ونهیلی) در افزایش انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۵(۱۴): ۱۰۵-۸۰۴.
- خالق خواه، علی؛ رضایی شریف، علی؛ زاهد بابلان، عادل؛ هاشمی، زهرا (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی از نوع جیگساو بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان ابتدایی. مجله مطالعه آموزش و یادگیری، ۱۱(۶۹): ۱۸۲-۱۵۴.
- رحیمیان بوگر، اسحق، بیانی، علی اصغر (۱۳۹۱). فراوانی اختلالات رفتاری مبتنی بر DSM IV - دانش آموزان دوره راهنمایی و متوسطه استان گلستان (۸۹-۱۳۸۸). مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی گرگان، ۱۱(۴۱): ۹۹-۹۰.
- رضوان، شیوا (۱۳۸۵). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگیهای آموزشی آنان. مجله روانشناختی و تربیتی پژوهش‌های اصفهان، ۲(۶): ۷۲-۶۱.
- رنجبر، محمد جواد؛ حاجلو، نادر (۱۳۹۴). ویژگیهای روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه کفایت اجتماعی ادراک شده در نوجوانان. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۸(۴): ۹۹-۱۱۲.
- زاهدی کیا، حمیده، باقری، مسعود، درتاج، فریبرز، ایرانمنش، رضا (۱۳۹۲). تاثیر آموزش غیرکلامی بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان دبستانی. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۳(۱۱): ۴۵-۳۳.
- سفیری، خدیجه؛ صادقی، مریم (۱۳۸۸). مشارکت دانشجویان دختر دانشکده های علوم اجتماعی دانشگاه های شهر تهران و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن. جامعه شناسی کاربردی، ۲۰(۲): ۳۴-۱.
- عباسی اصل، رویا؛ سعدی پور، اسماعیل؛ اسدزاده، حسن (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی سه روش یادگیری مشارکتی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان دختر پایه دوم راهنمایی، ۱۱(۱): ۱۲۴-۱۰۵.
- فلاحی، ابراهیم؛ فرهادی، علی؛ و قاضی، شیرین (۱۳۹۱). اثر روش تدریس تغییر یافته طرح کارایی تیم (TED) و سخنرانی بر رضایتمندی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. فصلنامه آموزش پزشکی، ۱(۱): ۷-۱۲.
- کاوسیان، جواد؛ فراهانی، محمدتقی؛ کدیور، پروین؛ هومن، عباس؛ شهرآرای، مهرناز؛ و فرزاد، ولی اله (۱۳۸۶). مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانهای سراسر کشور در سال تحصیلی ۸۳-۸۴. فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۲(۸): ۸۵-۱۰۸.

- کدیور، پروین. (۱۳۹۰). روانشناسی تربیتی، چاپ سیزدهم، تهران: انتشارات سمت.
- لواسانی، مسعود (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک طلبی. مجله روانشناسی، ۱۵(۴): ۳۹۷-۴۱۱.
- نیسی، عبدالکاسم؛ تجاریان، بهمن؛ و شیخیانی، محمد (۱۳۸۳). اثرات یادگیری مشارکتی و آموزش سنتی بر عملکرد تحصیلی، یادگیری مطالب، انگیزه پیشرفت و خودپنداره دانش آموزان سال دوم متوسطه نظری شهر بوشهر. مجله علمی علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۱(۴): ۲۵-۴۴.
- یاراحمدیان، نسرین (۱۳۹۱). ارتقای توانمندی‌های فردی-اجتماعی و سلامت عمومی نوجوانان از طریق افزایش کفایت اجتماعی آنان. مجله علوم رفتاری، ۳(۶): ۲۷۹-۲۸۸.

- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child development*, 79(2), 359-374.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 591-616.
- Cheung, C.-k., & Lee, T.-y. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and program planning*, 33(3), 255-263.
- Cole, D. A., Jacquez, F. M., & Maschman, T. L. (2001). Social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived competence in children. *Cognitive Therapy and Research*, 25(4), 377-395.
- Dyson, B. Linda, L. Griffin & Hastie, P. A. (2004). *Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theatrical and Pedagogical considerations*.
- Fischer, S., & Shachar, H. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of student in 11th grade chemistry classes. *Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 69-87.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 67(3), 331-344.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social development*, 10(1), 79-119.
- Harman, A. (2002). *How to find the better way for learning*: New York; Longman.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (1996). Multiple pathways to self-reported depression and psychological adjustment among adolescents. *Development and psychopathology*, 8(04), 761-777.
- Jankowski, K. F., & Pfeifer, J. H. (2015). Puberty, Peers, and Perspective Taking: Examining Adolescent Self-Concept Development through the Lens of Social Cognitive Neuroscience. In A. W. Toga (Ed.), *Brain Mapping* (pp. 45- 51). Waltham: Academic Press.

- Lianos, P. G. (2015). Parenting and social competence in school: The role of preadolescents' personality traits. *Journal of adolescence*, 41, 109-120.
- Milis, j. (2010). Exploring the value of cooperative learning in enhancing teaching in integrated school environments of the Northern Cape Province. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47(2), 1945 – 1949.
- Missall, K.M., & Hojnoski, R.L. (2008). The critical nature of young children's emerging peer-related social competence for transition to school. In W.H. Brown, S.L. Odom, & S.R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 117-137). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child development*, 951-959.
- Rantanen, K., Eriksson, K., & Nieminen, P. (2012). Social competence in children with epilepsy—a review. *Epilepsy & Behavior*, 24(3), 295-303.
- Richardson, K. (2006). Education Sets Toward Progressing Social Ability, *Journal of Educational Psychology*, 43, 117-126.
- Robert, S. (2007). The essential elements of cooperative learning in classroom. ERIC Digest. Education Bloomington IN.
- Rydell, A.-M., Hagekull, B., & Bohlin, G. (1997). Measurement of two social competence aspects in middle childhood. *Developmental psychology*, 33(5), 824.
- Thurston, A. (2010). Cooperative learning in Science: Follow-up from Primary to high School. *International Journal of Science Education*, 32(4), 501-522

Investigating the Effect of Teaching based on participatory learning of Jigsaw type on Students' Social Competitiveness

Seyedeh Fatemeh Zeigamian*¹

Abstract

The purpose of this study was to investigate the Effect of Teaching based on participatory learning of Jigsaw type on Students' Social Competitiveness. This research based on the main strategy; is quantitative, based on analytical technique; is whole experiment type of pre-test and post-test design with the control group. The statistical population of this study was students of the sixth grade of Kermanshah schools in the academic year of 96-97. The sampling method was purposeful and the students were divided into two experimental and control groups. The sample size was determined using Cohen table (1986), taking into account $\alpha = 0.50$, and the number of subjects in each group was 19 and a total of 38 people were selected. The book of thinking and research in the experimental group was taught using a participatory learning method of Jigsaw type and in the control group with traditional teaching methods in schools. To assess the social adequacy of students, the questionnaire of perceived social adequacy questionnaire (PSCS) was used by Anderson Boucher et al. (2007) with $\alpha = 0.79$. The data were analyzed by using the Univariate covariance analysis (ANCOVA) with spss.v.22 software. The result of the analysis showed that after modifying the pre-test scores, the effect of the factor between the subjects (membership in the experimental group and using the Jigsaw method, membership in the control group and the lack of use of the Jigsaw method) on the dependent variables of Social adequacy ($F_{(38,1)}=6/12$, $p < 0/05$, Partial $\eta^2 = 0/689$), was significant and caused a difference between the level of social adequacy in the control and experimental groups. The findings of the present study reveal the need for attention to the teaching of participatory learning and its positive effects in schools.

Key Words: Participatory learning, Jigsaw method, social adequacy, students, thinking and research

*Corresponding author: Ardabil, University of Mohaghegh Ardabili, Faculty of Educational Sciences & Psychology. Ardabil, Iran. Email: fzaegamean@gmail.com