

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۰/۷

تاریخ پذیرش: ۹۷/۴/۹

صفحات: ۱-۲۲

تأثیر روش تدریس بحث‌گروهی بر مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی

مهدی برزگر بفرویی، حسنعلی ویسگر می و کاظم برزگر بفرویی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر روش تدریس بحث‌گروهی بر مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان ششم ابتدایی شهرستان میبد صورت گرفت. روش تحقیق نیمه-آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل بود. حجم نمونه متشکل از ۳۲ دانش‌آموز ششم ابتدایی بود که از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی و آزمون پیشرفت تحصیلی محقق‌ساخته استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل مانکوا نشان داد که بین میانگین‌های مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان روش بحث‌گروهی و سنتی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل آنکوا نشان داد که بین میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، روش بحث‌گروهی و روش سنتی، تفاوت معنادار وجود دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش به شیوه‌ی بحث‌گروهی نقش پررنگ و بااهمیتی در افزایش مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دارد.

واژه‌های کلیدی: روش تدریس بحث‌گروهی، مهارت‌های اجتماعی، مشکلات رفتاری، پیشرفت تحصیلی.

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، ایران (نویسنده مسئول).

mahdibarzegar69@gmail.com

* استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، ایران.

عضو هیأت علمی پردیس علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه یزد، ایران.

مقدمه

بهبود کیفیت آموزش و پرورش علاوه بر اینکه وابسته به اهداف و محتوای آن است، تحت تأثیر روش‌های وصول به آن اهداف و محتوا قرار دارد. بررسی تأثیر روش‌ها در بعضی از زمینه‌های آموزش و پرورش نسبت به زمینه‌های دیگر، پیچیده‌تر و دشوارتر است که بررسی تأثیر روش‌های تدریس بر یادگیری ارزش‌ها و تغییر نگرش‌ها از این جمله است (کازمی و سعیدی‌رضوانی، ۱۳۸۳).

از سوی دیگر، فقط توضیح‌دادن درس، تدریس^۱ محسوب نمی‌شود و فقط گوش کردن به معنای یادگیری نیست و هدف از یادگیری به یادآوردن و یادگیری انفعالی نیست؛ بلکه فعال و خلاق بارآوردن دانش‌آموزان و کار گروهی است. متأسفانه در کشور ایران معلمان بیشتر از روش‌های آموزش مستقیم به‌ویژه سخنرانی^۲ استفاده می‌کنند. اگرچه روش سخنرانی برای پاره‌ای از مطالب مفید است و می‌توان با استفاده از آن، اطلاعات جامعی را در مدت زمان کوتاه در اختیار گروه زیادی از دانش‌آموزان قرار داد؛ اما به دلیل نظم بیش از حد و انعطاف‌ناپذیر کردن کلاس، منفعل‌بودن دانش‌آموزان، عدم پرورش خلاقیت، توجه ناکافی به رشد اجتماعی- عاطفی، تمرکز زیاد بر تکالیف مداد- کاغذی، یادگیری طوطی‌وار، عدم تعامل، همکاری و بحث و گفتگوی معلم با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر مورد انتقاد قرار گرفته است (سیف، ۱۳۹۲). برخلاف آموزش معلم- محور^۳، در طراحی و آموزش دانش‌آموز- محور^۴ تمرکز از معلم برداشته شده و متوجه دانش‌آموز می‌شود؛ یعنی دانش‌آموزان به کمک معلم، مسئولیت درک و فهم یادگیری را بر عهده می‌گیرند و آن‌ها به جای رقابت، یار و حامی همدیگر هستند (بیابانگرد، ۱۳۹۰).

بنا به گفته اسلاوین (۲۰۱۱) یادگیری مشارکتی^۵ به عنوان روشی آموزشی است که در آن معلمان، دانش‌آموزان خود را به گروه‌های کوچکی سازمان‌دهی می‌کنند تا دانش‌آموزان به کمک یکدیگر و با همفکری هم محتوای علمی را یاد بگیرند. آموزش دانش‌آموز- محور، معلم‌ها را تشویق می‌کند که دانش‌آموزان را یاری دهند تا درک خود را فعال‌سازی کنند،

1. teaching

2. lecturing

3. teacher-centered instruction

4. learner - centered

5. cooperative learning

هدف‌های خود را تعیین و برای رسیدن به آن‌ها برنامه‌ریزی کنند، تفکر عمیق و خلاق داشته باشند، یادگیری خود را پی‌گیری کنند، برای مسائل زندگی روزمره راه‌حل‌هایی بیابند، اعتماد به نفس خود را افزایش دهند و هیجان‌اتشان را کنترل کنند، انگیزش درونی و تحمل دیدگاه‌های همکلاسی‌های خود را داشته باشند، با دیگران (از جمله با کسانی که از نظر فرهنگی و قومی با آنان تفاوت دارند) به‌طور مؤثر همکاری کنند (سانتراک^۱، ۲۰۰۸؛ ترجمه سعیدی، عراقچی و دانش‌فر، ۱۳۹۳). روش‌های دانش‌آموز - محور متنوع‌اند؛ یکی از روش‌های فعال یادگیری که توجه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده، آموزش به کمک «بحث گروهی»^۲ است. بحث گروهی گفتگویی سنجیده و منظم درباره موضوعی خاص است که مورد علاقه مشترک شرکت‌کنندگان در بحث است. در این روش معلم موضوع یا مسئله خاصی را مطرح می‌کند و دانش‌آموزان درباره آن به مطالعه، اندیشه، بحث و اظهارنظر پرداخته و نتیجه می‌گیرند. دانش‌آموزان در ضمن مباحثه، از اندیشه و نگرش‌های خود با دلایل متکی بر حقایق، مفاهیم و اصول علمی دفاع می‌کنند. آن‌ها در اجرای صحیح بحث گروهی، باید توانایی سازماندهی عقاید و دیدگاه‌های خود، تحمل انتقادات دیگران -چه درست و نادرست- و ارزیابی نظرهای مختلف را داشته باشند (شعبانی، ۱۳۹۱). بحث گروهی به دو شیوه می‌تواند انجام گیرد؛ یک شیوه آن به صورت بحث کل کلاس و شیوه دیگر آن بحث در گروه‌های کوچک است. در بحث کل کلاس، همه دانش‌آموزان کلاس در بحث شرکت می‌کنند و در بحث گروه‌های کوچک، معلم دانش‌آموزان را به گروه‌های سه یا چهار نفره تقسیم می‌کند و موضوعات بحث‌برانگیز را برای گروه‌ها مطرح کرده و دانش‌آموزان باید با همدیگر درباره موضوع مطرح‌شده به بحث و گفتگوی سنجیده بپردازند (کلارک^۳، ۲۰۱۵). صاحب‌نظران چندین ویژگی کلیدی برای این روش برشمرده‌اند که عبارت‌اند از: ۱- در یک کلاس درس گفتگو محور، روابط قدرت انعطاف‌پذیر است، اختیارات به اشتراک گذاشته می‌شود و همه دانش‌آموزان فرصت برابری برای شرکت‌کردن در بحث دارند و آن‌ها باید به حقوق دیگران احترام بگذارند (شارپ و اسلینگر^۴، ۱۹۹۵؛ به نقل از رزنسکی‌کایا و همکاران^۵، ۲۰۱۲). ۲-

1. Santrock

2. group discussion method

3. Clarke

4. Sharp & Splitter

5. Reznitskaya & et al.

تدریس گفتگومحور متکی بر سؤال‌های باز یا واگراست. هدف از طرح سؤالات واگرا، نه سنجش دانش‌آموزان و نه پاسخ‌های موردنظر معلم به این سؤالات است؛ بلکه هدف، بالابردن درک دانش‌آموزان و معنی‌دارکردن یادگیری و توجه به روحیه مساوات‌طلبی در دادن پاسخ است (رزنستیکایا و همکاران، ۲۰۱۲). ۳- در این روش قدرت بیان فراگیر تقویت می‌شود و در نهایت تحمل و سعه‌صدر او در شنیدن نظرهای متفاوت بیشتر می‌شود و از طریق همکاری با دیگران، مهارت‌های تعامل و تبادل‌نظر با دیگران را کسب می‌کند. همچنین، این روش باعث افزایش اعتماد به نفس و کاهش خجالت و کم‌رویی در فراگیران می‌شود. ۴- نقش اصلی معلم در روش بحث گروهی کمک به دانش‌آموزان در جهت تقویت استدلال است، برای رسیدن به این توانایی معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد که هنگام گفتگو درباره سؤالات به قضاوت بپردازند، نه صرفاً به سؤالات جواب دهند (گروگری^۱، ۲۰۰۷). ویگوتسکی^۲ (۱۹۶۸) به عنوان یکی از مدافعان روش گفتگومحور معتقد است، طرحواره‌های استدلالی و شیوه‌های تفکر با زبان در ارتباط‌اند که از طریق گفتگوی سنجیده تقویت می‌شود.

یکی از متغیرهای مربوط به حوزه تحصیلی، پیشرفت تحصیلی^۳ است که فرصت‌ها و بارآوری زندگی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (عرفانی، ۱۳۹۶). عوامل مختلف فردی و محیطی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند که شامل شیوه انتخاب و سازماندهی فعالیت و شیوه تدریس، تنظیم اهداف واقع‌بینانه و مناسب، انتخاب تکالیف مناسب برای یادگیری، چگونگی تعامل معلم و فراگیر، میزان مشارکت فراگیران و... است. بسیاری از این عوامل از طریق برنامه‌ریزی، سازماندهی مناسب فعالیت‌ها و مشارکت دادن فراگیران در تدریس و یادگیری، قابل تغییر و اصلاح است (مقرب، ناطقی و شریف‌زاده، ۱۳۹۲). بنابراین یکی از عوامل تولیدکننده انگیزش و افزایش یادگیری، نحوه تدریس است (اسلاوین، ۲۰۱۱). تحقیقات متعددی نشان داده‌اند روش تدریس بحث گروهی می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد (گیسون^۴، ۲۰۰۰؛ اسلاوین، ۲۰۰۶؛ پالوک، هامن و ویلسون^۵،

1. Gregory

2. Vygotsky

3. academic performance

4. Gibson

5. Pollock, Hamann & Wilson

۲۰۱۱؛ رحمان و همکاران^۱، ۲۰۱۱؛ وان بلانکنستین و همکاران^۲، ۲۰۱۳؛ فلاسن و همکاران^۳، ۲۰۱۵؛ مهram، مهram و موسوی نسب، ۱۳۸۷؛ نوبهار، ۱۳۹۰؛ رحیمی غیائی، ۱۳۹۱؛ تونی و یوسفی، ۱۳۹۲؛ حدادیان، ۱۳۹۴).

از جمله متغیر دیگری که به نظر می‌رسد تدریس می‌تواند بر آن اثر بگذارد، «مهارت‌های اجتماعی»^۴ یا «رفتارهای اجتماعی» است. مهارت‌های اجتماعی به عنوان یک مجموعه از رفتارهایی است که به دانش‌آموزان اجازه آغاز و حفظ ارتباطات بین فردی و رضایت‌بخش، مشارکت برای پذیرش و ارتباط با همسالان و مقابله مؤثر با مشکلات را می‌دهد (رادرفورد، کوین و مادور^۵، ۲۰۰۴).

همکاری، مشارکت با دیگران، کمک‌کردن، آغازگر رابطه‌بودن، تقاضای کمک‌کردن، تعریف و تمجید و قدردانی‌کردن، مثال‌هایی از رفتارها و مهارت‌های اجتماعی است. یادگیری رفتارهای فوق و ایجاد ارتباط اثربخش با دیگران یکی از مهم‌ترین دستاوردهای دوران نوجوانی و جوانی است (رشیدزاده، فتحی‌آذر و هاشمی، ۱۳۹۰).

وست‌وود^۶ (۲۰۰۷) معتقد است، مهارت‌های اجتماعی برای شروع و حفظ تعامل با دیگران بسیار مهم هستند. اربی، ایمل و آیسسل^۷ (۲۰۱۱) بر این باور هستند، هنگامی که دانش‌آموزان مهارت‌های اجتماعی خود را رشد می‌دهند، آن‌ها با دیگران روابط مناسب ایجاد می‌کنند، در کارهای گروهی شرکت می‌کنند، از زندگی خود احساس شادی و رضایت می‌کنند، به حقوق و احساسات دیگران احترام می‌گذارند، به دوستان خود کمک کرده و به درخواست‌های نامشروع دوستان با قاطعیت نه می‌گویند. در مقابل دانش‌آموزان با مهارت‌های اجتماعی پایین، عملکرد ضعیف تحصیلی را تجربه می‌کنند و ممکن است با مشکلات سازگاری اجتماعی یا چالش‌های روانی جدی در بزرگسالی؛ از جمله افسردگی، اضطراب و خودکشی دچار شوند (لنگولد، گاندرسون و اسوارتدیل^۸، ۲۰۱۲). پژوهش‌های اسلاوین

1. Rahman & et al

2. Van Blankenstein & et al

3. Flosason

4. social skills

5. Rutherford, Quinn & Mathur

6. Westwood

7. Erbay, Arslan & Cagdas

8. Langeveld, Gundersen & Svartdal

(۱۹۹۱، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶) نشان می‌دهد که روش‌های آموزش مشارکتی در مقایسه با روش سخنرانی، به پیشرفت تحصیلی بهتر، روابط میان‌گروهی بهتر (دوست‌داشتن همدیگر، پذیرش مثبت و...)، عزت‌نفس بیشتر، نوع‌دوستی و توجه به ارزش‌ها، افزایش نمره انضباط کلاسی منجر می‌شود. گیلدز^۱ (۲۰۰۴) در تحقیق خود درباره مقایسه روش‌های ساختاریافته یادگیری مشارکتی، با روش‌های ساختاریافته به این نتیجه رسید که شرکت‌دانش‌آموزان در روش‌های ساختاریافته باعث افزایش همبستگی گروهی و احساس مسئولیت اجتماعی در بین آن‌ها می‌شود. جانسون و جانسون^۲ (۲۰۰۶) معتقدند که وقتی موفقیت دانش‌آموزان به کمک و مشارکت سایر اعضای گروه وابسته است، بیشتر به صورت مشارکتی فعالیت می‌کنند، این مشارکت در فعالیت‌ها می‌تواند منجر به رشد اجتماعی دانش‌آموزان شود؛ چراکه یکی از مؤلفه‌های رشد اجتماعی، مدرسه و نحوه یادگیری دانش‌آموزان است. پریچارد، استرادفورد و بیزو^۳ (۲۰۰۶) و دینک^۴ (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان دادند که یادگیری مشارکتی (مبتنی بر کار گروهی) باعث افزایش روحیه همکاری و گروه‌گرایی که از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی است، می‌شود. جانسون، جانسون و روست^۵ (۲۰۱۰) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که استفاده از یادگیری مشارکتی ساختاریافته، به وابستگی متقابل مثبت، مسئولیت‌پذیری فردی، ارتقاء تعامل، استفاده از مهارت‌های اجتماعی مناسب و گروه‌گرایی منجر می‌شود. ابراهیم^۶ (۲۰۱۲) نیز نشان داده است که روش‌های یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت دارد. لواسانی و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیق خود به منظور بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که استفاده از یادگیری مشارکتی در مقایسه با یادگیری سنتی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. شکاری (۱۳۹۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که استفاده از یادگیری مشارکتی باعث بهبود روابط اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. نتایج پژوهش دیگری نشان داده است که استفاده از روش یادگیری

1. Gillies

2. Johnson & Johnson

3. Prichard, Stratford & Bizo

4. Dince

5. Roseth

6. Ebrahim

مشارکتی جیکساو (اعضای تیم) که یک مرحله از این روش نیاز است، دانش‌آموزان در گروه به بحث پردازند بر احساس تعلق به همسالان، مشارکت در مدرسه و مشارکت در جامعه تأثیر مثبت معنادار دارد (ابوالقاسمی نجف‌آبادی، میرالی‌رستمی، شیخی‌فینی، ۱۳۹۳). حدادیان (۱۳۹۴) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسید، استفاده از روش تدریس بحث‌گروهی در آموزش دانشجویان باعث بهبود مهارت‌های اجتماعی آن‌ها می‌شود. به‌طور کلی، بررسی پیشینه نظری و تجربی در زمینه تأثیر روش‌های تدریس فعال از قبیل بحث‌گروهی و یادگیری مشارکتی نشان می‌دهد که این روش‌ها می‌توانند بر رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشند؛ اما باید توجه داشت که در تحقیقات خیلی کمی، تأثیر روش بحث‌گروهی بر مهارت‌های اجتماعی مورد بررسی قرار گرفته است. از آنجایی که در جامعه مدرن امروز به دلیل چندوجهی و پیچیده‌بودن مسائل اجتماعی، دانش‌آموزان علاوه بر نیاز به توانایی عقلانی به مهارت‌های حل مشکلات اجتماعی نیازمندند؛ از این رو می‌طلبند که از طریق پژوهش، روش تدریس مؤثر بر رشد مهارت‌های حل مشکلات اجتماعی و به همراه آن موفقیت تحصیلی شناسایی شود. همچنین، بیشتر تحقیقات قبلی جامعه دانش‌آموزان متوسطه و دانشجویان را هدف قرار داده‌اند و توجه کمی به دانش‌آموزان ابتدایی شده است. در پژوهش حاضر، دانش‌آموزان کلاس ششم ابتدایی به دلیل رشد شناختی کافی که یکی از پیش‌نیازهای ورود به بحث‌گروهی است، به‌عنوان جامعه پژوهش حاضر در نظر گرفته شد و از آنجایی که یکی از ملزومات اجرای روش تدریس بحث‌گروهی وجود موضوعات بحث‌برانگیز به‌عنوان محتوای بحث در جلسات است، درس مطالعات اجتماعی در نظر گرفته شد. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی روش تدریس بحث‌گروهی بر مهارت‌های حل مشکلات اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بود و فرضیه‌های تحقیق عبارت بودند از:

۱. آموزش روش تدریس بحث‌گروهی بر مهارت حل مشکلات اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

۲. روش تدریس بحث‌گروهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد.

روش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانش‌آموزان پایه ششم پسر ابتدایی شهرستان میبد بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. به منظور دستیابی به نمونه موردنظر از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای استفاده شد، بدین صورت که مدارس ناحیه آموزش و پرورش شهرستان میبد دو مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند و از هر مدرسه یک کلاس ششم انتخاب شد. آنگاه به صورت تصادفی به گروه گواه و آزمایش تقسیم شدند. سپس از هر دو گروه آزمایش و گواه پیش‌آزمون به عمل آمد. بعد از آن گروه آزمایش توسط خود محقق به مدت ۱۱ جلسه با استفاده از روش تدریس بحث‌گروهی در درس مطالعات اجتماعی تحت آموزش قرار گرفتند و از معلم گروه کنترل نیز خواسته شد روش‌های قبلی خود را که عمدتاً روش معمول سخنرانی بود، بدون هیچ تغییری ادامه دهد. بعد از اتمام مدت آموزش، بلافاصله پس‌آزمون (پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی) در هر دو گروه به اجرا درآمد. لازم به ذکر است، در این پژوهش روش تدریس بحث‌گروهی پیشنهاد شده از کتاب مهارت‌های آموزشی (شعبانی، ۱۳۹۱) اقتباس شد. در این روش فرایند آموزش شامل دو مرحله، آمادگی، برنامه‌ریزی و روش اجرای بحث‌گروهی است. مرحله اول شامل انتخاب موضوع، فراهم کردن زمینه‌های مشترک، تعیین نحوه آرایش شبکه‌های ارتباطی، انتخاب افراد و تعیین نقش آن‌ها و مرحله دوم شامل وظایف معلم در روش بحث‌گروهی و وظایف دانش‌آموزان در جریان بحث‌گروهی بود (شعبانی، ۱۳۹۱).

در این پژوهش برای سنجش مهارت‌های اجتماعی از پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی گرشام و الیوت^۱ (۱۹۹۰) استفاده شد. این مقیاس برای سه مقطع پیش‌دبستان، دبستان و دبیرستان تهیه شده و دارای سه فرم ویژه دانش‌آموز، والدین و معلمان است. در این پژوهش از فرم دانش‌آموز استفاده شد. این آزمون از ۴۵ گویه ۳ درجه‌ای با پاسخ‌های هرگز، نمره (۱)؛ بعضی اوقات، نمره (۲) و بیشتر اوقات نمره (۳) تشکیل شده است. این پرسشنامه دارای ۲ بخش است؛ یک بخش مهارت‌های اجتماعی و بخش دیگر مشکلات رفتاری را می‌سنجد. «مهارت‌های اجتماعی» شامل خرده مقیاس‌های همکاری، قاطعیت و خویشن‌داری و

^۱. Gresham & Elliott

«مشکلات رفتاری» شامل خرده مقیاس‌های -رفتارهای برونزاد، رفتارهای درونزاد و پرتحرکی است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش گرشام و الیوت (۱۹۹۰) از طریق ضرایب آلفای کرونباخ برای مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۹۴ بود. کردی، کیان‌پور قهفرخی و شهنی ییلاق (۱۳۸۹) روایی این پرسشنامه را از طریق همبستگی بین نمره کل و خرده مقیاس‌های آن بررسی کرده و مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه از طریق ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های همکاری، قاطعیت، خویش‌داری، رفتارهای برونزاد، رفتارهای درونزاد و پرتحرکی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۶ به دست آمد. برای سنجش پیشرفت تحصیلی نیز، ابتدا با توجه به محتوای درس مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی، جدول مشخصات از دروسی که تدریس شده بود، تهیه شد و پس از آن با استفاده از جدول مشخصات، آزمونی تهیه شد و از دانش‌آموزان ششم امتحان به عمل آمد. نمره به دست آمده به عنوان نمره پیشرفت تحصیلی در درس مطالعات اجتماعی آن‌ها محاسبه شد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات جمعیت‌شناختی از آمار توصیفی (توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد و برای بررسی فرضیه‌های پژوهش با توجه به وجود نمرات پیش‌آزمون مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر کواریته از آزمون تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه کنترل و آزمایش بهره گرفته شد.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر یک از آزمون‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مهارت حل مشکلات اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه	تعداد	مرحله آزمون	میانگین	انحراف استاندارد	
مهارت‌های اجتماعی	همکاری	۱۶	پیش آزمون	۱۷/۳۱	۲/۵۰	
			پس آزمون	۲۴/۹۳	۲/۲۳	
	کنترل	۱۷	پیش آزمون	۱۷/۱۴	۲/۲۴	
			پس آزمون	۱۷/۴۴	۲/۳۷	
	قاطعیت	۱۶	پیش آزمون	۱۲	۲/۴۲	
			پس آزمون	۱۹/۳۱	۲/۴۲	
کنترل	۱۷	پیش آزمون	۱۲/۱۷	۲/۷۲		
		پس آزمون	۱۲/۴۷	۲/۹۸		
خویشتن داری	آزمایش	۱۶	پیش آزمون	۱۹/۱۹	۳/۴۴	
			پس آزمون	۲۸/۰۶	۲/۷۹	
	کنترل	۱۷	پیش آزمون	۱۹/۳۵	۲/۳۹	
			پس آزمون	۱۹/۱۷	۲/۴۸	
مشکلات رفتاری	آزمایش	۱۶	پیش آزمون	۱۴/۰۶	۱/۹۱	
			پس آزمون	۸/۸۱	۱/۴۲	
	کنترل	۱۷	پیش آزمون	۱۴/۱۱	۲/۲۰	
			پس آزمون	۱۳/۸۸	۲/۳۹	
	آزمایش	۱۶	پیش آزمون	۱۴/۵	۲/۰۲	
			پس آزمون	۸/۶۸	۱/۹۹	
	کنترل	۱۷	پیش آزمون	۱۴/۵۲	۲/۱۸	
			پس آزمون	۱۴/۳۵	۲/۲۶	
	پرتحرکی	آزمایش	۱۶	پیش آزمون	۹/۳۱	۱/۴
				پس آزمون	۵/۶۸	۱/۷۷
کنترل		۱۷	پیش آزمون	۹/۲۹	۱/۶۱	
			پس آزمون	۹/۳۵	۱/۵۸	
پیشرفت تحصیلی	آزمایش	۱۶	پیش آزمون	۱۵/۰۵	۱/۷۱	
			پس آزمون	۱۸/۰۶	۲/۲۲	
	کنترل	۱۷	پیش آزمون	۱۷/۴۸	۱/۹۷	
			پس آزمون	۱۷/۶۴	۲/۰۹	

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی - همکاری، قاطعیت و خویشتن‌داری - و پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه

کنترل در مرحله پس‌آزمون افزایش و میانگین مشکلات رفتاری برونزاد، درونزاد و پرتحرکی کاهش یافته است.

برای تحلیل داده‌ها و به منظور کنترل اثر پیش‌آزمون و پس‌آزمون از روش تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد و برای استفاده از این روش آماری، رعایت مفروضه‌های همسانی ماتریس‌های واریانس- کواریانس، همگنی واریانس و همگنی ضرایب رگرسیون در مراحل پس‌آزمون ضروری است. نتایج آزمون M باکس برای بررسی مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس و کواریانس در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. آزمون M باکس برای بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس- کواریانس

سطح معناداری	F	آزمون باکس
۰/۳۹۶	۱/۰۹	۳۰/۸۷

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که با توجه به معنادار نبودن نتایج این آزمون، از شرط همگنی ماتریس واریانس - کواریانس تخطی نشده است. برای مفروضه همگنی واریانس‌ها از آزمون لون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. برابری واریانس‌ها براساس آزمون لون

متغیرها	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معناداری
همکاری	۰/۴۱۶	۱	۳۱	۰/۵۲۴
قاطعیت	۰/۸۸	۱	۳۱	۰/۳۵۶
خوبشنداری	۲/۴۶	۱	۳۱	۰/۳۱
رفتارهای برونزاد	۲/۵۶	۱	۳۱	۰/۱۲۳
رفتارهای درونزاد	۰/۹۸	۱	۳۱	۰/۳۲۴
پرتحرکی	۱/۱۳	۱	۳۱	۰/۴۱۳
پیشرفت تحصیلی	۱/۸۸	۱	۳۱	۰/۰۸۹

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، هیچ‌کدام از متغیرها معنادار نبوده است؛ از این رو شرط یکسانی واریانس‌ها برقرار است. همچنین نتایج همگنی ضرایب رگرسیون در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. آزمون همگنی ضرایب رگرسیون

منبع تغییرات	F	سطح معناداری
گروه پیش‌آزمون همکاری	۱/۷۴	۰/۴۳۲
گروه پیش‌آزمون قاطعیت	۲/۱۶	۰/۰۹۵
گروه پیش‌آزمون خویشنداری	۱/۵۴	۰/۲۳۲
گروه پیش‌آزمون رفتارهای برونزاد	۰/۵۶	۰/۷۲
گروه پیش‌آزمون رفتارهای درونزاد	۰/۷۴	۰/۵۴
گروه پیش‌آزمون پرتحرکی	۱/۳۹	۰/۲۶۹
گروه پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی	۰/۹۳	۰/۳۴۷

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، هیچ‌کدام از متغیرها معنادار نبوده است؛ بنابراین شرط همگنی ضرایب رگرسیون برقرار است.

فرضیه اول: آموزش روش تدریس بحث گروهی بر مهارت حل مشکلات اجتماعی تأثیر دارد.

به منظور بررسی این فرضیه، از تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج به دست آمده از تحلیل مانکوا نمرات پس‌آزمون مهارت حل مشکلات اجتماعی در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نمرات پس‌آزمون مهارت حل مشکلات اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل

نام آزمون	ارزش	F	درجات آزادی فرضیه	درجات آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
اثر پیلایی	۰/۹۲۷	۴۲/۱۵	۶	۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۷
لامبای ویلکز	۰/۰۷۳	۴۲/۱۵	۶	۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۷
اثر هلینگ	۱۲/۶۴	۴۲/۱۵	۶	۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۷
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۲/۶۴	۴۲/۱۵	۶	۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۷

همان‌طوری که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، سطوح معناداری همه آزمون‌ها بیانگر آن هستند که بین دو گروه آزمایش و گواه از لحاظ مهارت حل مشکلات اجتماعی تفاوت معنادار مشاهده می‌شود ($F=42/15$, $p<0/05$)؛ به عبارت دیگر، آموزش روش تدریس بحث گروهی بر مهارت حل مشکلات اجتماعی در گروه آزمایش تأثیر داشته است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۹۲۷

است؛ به عبارت دیگر، ۹۲/۷۰ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات مهارت‌های حل مشکلات اجتماعی گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش بحث‌گروهی است.

جدول ۶ نتایج مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون خرده‌مقیاس‌های مهارت حل مشکلات اجتماعی، بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون به عنوان متغیر کواریته در دو گروه آزمایش و گواه را نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج تجزیه و تحلیل کواریانس به منظور مقایسه نمرات پس‌آزمون مهارت حل مشکلات

اجتماعی در گروه آزمایش و کنترل

مجدور اتا	سطح معناداری	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	منبع واریانس	زیرمقیاس
۰/۰۱۱	۰/۵۹۵	۰/۲۸	۱/۷۳	۱	۱/۷۳	پیش‌آزمون	همکاری
۰/۷۶۸	۰/۰۰۰۱	۸۲/۷۷	۴۹۵/۰۱	۱	۴۹۵/۰۱	گروه	
-	-	-	۵/۹۸	۲۵	۱۴۹/۵۱	خطا	
۰/۰۰۹	۰/۶۴۱	۰/۲۲۲	۱/۰۲	۱	۱/۰۲	پیش‌آزمون	قاطعیت
۰/۷۳۵	۰/۰۰۰۱	۶۹/۳۱	۳۸۵/۰۶	۱	۳۸۵/۰۶	گروه	
-	-	-	۵/۵۵	۲۵	۱۳۸/۸۷	خطا	
۰/۰۰۹	۰/۶۴۵	۰/۲۱۷	۱/۶۶	۱	۱/۶۶	پیش‌آزمون	خویش‌داری
۰/۷۷۳	۰/۰۰۰۱	۸۵/۲۰	۶۵۱/۲۷۵	۱	۶۵۱/۲۷۵	گروه	
-	-	-	۷/۶۴	۲۵	۱۹۱/۰۹	خطا	
۰/۱۰۳	۰/۱۰۳	۲/۸۶	۱۰/۷۲	۱	۱۰/۷۲	پیش‌آزمون	رفتار برونزاد
۰/۶۸۹	۰/۰۰۰۱	۵۵/۴۵	۲۰۷/۷۵	۱	۲۰۷/۷۵	گروه	
-	-	-	۳/۷۴	۲۵	۹۳/۶۳	خطا	
۰/۱۶۳	۰/۰۳۷	۴/۸۵	۱۷/۱۷	۱	۱۷/۱۷	پیش‌آزمون	رفتار درونزاد
۷۵۱	۰/۰۰۰۱	۷۵/۴۴	۲۶۶/۹۰	۱	۲۶۶/۹۰	گروه	
-	-	-	۳/۵۳	۲۵	۸۸/۴۴	خطا	
۰/۰۰۳	۰/۹۴۵	۰/۰۷	۰/۲	۱	۰/۲	پیش‌آزمون	پرتحرکی
۰/۵۹۷	۰/۰۰۰۱	۳۶/۹۶	۱۱/۱۶	۱	۱۱/۱۶	گروه	
-	-	-	۳/۰۸	۲۵	۷۵/۱۷	خطا	

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، بین میانگین تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و گواه در همه ابعاد مهارت‌های اجتماعی (همکاری، قاطعیت، خویش‌داری) تفاوت معنادار وجود دارد. این بدین معناست که روش تدریس بحث‌گروهی توانسته است میزان ابعاد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی را افزایش دهد. همچنین بین میانگین تعدیل‌شده نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و گواه در همه ابعاد مشکلات رفتاری

(برونزاد، درونزاد، پرتحرکی) تفاوت معنادار وجود دارد. این بدین معناست که روش تدریس بحث گروهی توانسته است میزان ابعاد مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی را کاهش دهد؛ از این رو فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود.

به منظور بررسی فرضیه دوم پژوهش نیز از تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل آنکوا نمرات پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۷ آورده شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کواریانس آنکوا متغیر پیشرفت تحصیلی

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
پیش‌آزمون	۸۲/۸۶	۱	۸۲/۸۶	۴۳/۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۵۹۵
گروه	۳۴/۳۶	۱	۳۴/۳۶	۱۸/۰۸	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷۶
خطا	۵۲/۰۲	۳۰	۱/۹۰			
کل	۱۰۶۱۸	۳۳				

با توجه به مندرجات جدول ۷، اثر پیش‌آزمون بر متغیر پیشرفت تحصیلی، پس از کنترل متغیر مستقل (گروه) معنادار است. این نشان می‌دهد که رابطه قوی بین نمره‌های پیشرفت تحصیلی پیش از مداخله و پس از مداخله وجود دارد که با مقدار مجذور اتای تفکیکی برابر با ۰/۵۹۵ نشان داده شده است.

همچنین با توجه به مندرجات جدول ۷، بین میانگین‌های تعدیل‌شده دو گروه پس از حذف اثر پیش‌آزمون از نظر آماری تفاوت معنادار وجود دارد و روش تدریس بحث گروهی توانسته است بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد؛ به عبارت دیگر، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی افزایش یافته است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۳۷۶ است، به عبارت دیگر، ۳۷/۶۰ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش بحث گروهی است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی روش تدریس بحث گروهی بر مهارت‌های حل مشکلات اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی انجام گرفت. نتایج این تحقیق حاکی از آن بود که این برنامه آموزشی منجر به افزایش خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی شامل همکاری، خویشتن‌داری و قاطعیت شده است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های پرچارد و

همکاران (۲۰۰۷)، دینک (۲۰۰۹) و جانسون و جانسون (۲۰۱۰) فهامی و عزتی (۱۳۸۸) و حدادیان (۱۳۹۴) همسوست. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در روش‌های تدریس فعال؛ از جمله روش بحث‌گروهی، هدف کسب حقایق علمی از طریق تحقیق، تفکر، مباحثه، استدلال منطقی، اصلاح، تقویت درک و فهم مهارت‌های تفکر است که موجب اصلاح و تقویت مهارت‌های همکاری، احترام به اندیشه دیگران، پرورش تفکر انتقادی و تحمل اندیشه‌های مختلف منتهی می‌شود و در پرورش اعتماد به نفس دانش‌آموزان مؤثر است؛ بنابراین روش تدریس بحث‌گروهی زمینه مناسبی را برای رشد مهارت‌های اجتماعی، همدلی و مهارت‌های ارتباطی دو طرفه و مثبت در محیط‌های اجتماعی فراهم می‌سازد. وقتی دانش‌آموزان در موقعیتی قرار می‌گیرند که می‌توانند محتوای دروس و تکالیف خود را با تعامل، مشارکت و بحث و گفتگو با دیگران انجام دهند، معمولاً یادگیری روابط بین فردی آنان تقویت می‌شود و روابط بین فردی خوب ایجاد شده می‌تواند موجب اعتماد و محبت شود که احساس تعلق دانش‌آموز، حرمت نفس و خویش‌داری او را افزایش می‌دهد و جو مثبتی برای کار گروهی و تحمل انتقادات ایجاد می‌شود.

نتایج این تحقیق همچنین نشان داد که روش تدریس بحث‌گروهی مشکلات رفتاری شامل مشکلات رفتاری دورنژاد، برونزاد و پرتحرکی را کاهش می‌دهد. اگرچه تحقیقات چندانی همسو با این نتیجه گزارش نشده است، ولی تحقیقات مرتبطی می‌توان یافت که می‌تواند همسو با این نتیجه مطرح شود. شکاری (۱۳۹۱) همسو با این نتیجه نشان داده است که روش یادگیری مشارکتی، رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی را کاهش می‌دهد. ابوالقاسمی نجف‌آبادی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که استفاده از یادگیری مشارکتی بر مؤلفه‌های احساس تعلق به مدرسه از جمله، احساس تعلق به همسالان، مشارکت در فعالیت جمعی و مشارکت در مدرسه، رعایت اعتدال و احترام تأثیر معنادار دارد. کویک^۱ (۲۰۰۸) بیان می‌کند که آموزش مشارکتی در کاهش سطح تنهایی و اضطراب اجتماعی و افزایش سطح شادی مؤثر است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، در اجرای روش تدریس بحث‌گروهی دانش‌آموزان در ضمن مباحثه، از اندیشه‌ها و نگرش‌های خود با ذکر دلایل متکی بر حقایق، مفاهیم و اصول علمی دفاع می‌کنند. در واقع

^۱. Kocak

دانش‌آموزان در جریان بحث و گفتگو یاد می‌گیرند که عقاید و دیدگاه‌های خود را سازماندهی کنند، تحمل انتقادات دیگر همکلاسی‌های خود -چه درست و چه غلط- و ارزیابی نظرهای مختلف را در ضمن بحث داشته باشند و به نظرهای اعضای گروه احترام بگذارند. با استناد به گفته آرونسون (۱۳۸۹) با توجه به یافته‌های روان‌شناسی اجتماعی که گفتن موجب باورکردن است، با واردشدن و درگیرشدن افراد در یک زمینه، تعهد آن‌ها نسبت به آن افزایش می‌یابد و روش بحث گروهی می‌تواند برای رسیدن به اهداف عاطفی و اهداف مربوط به عملکرد و تغییر نگرش‌ها مؤثر باشد. همچنین، مهارت‌های مهم زندگی نظیر صحبت‌کردن، گوش‌دادن، استدلال و حل مسئله از طریق تجارب تعاملی تقویت می‌شود؛ بنابراین، روش بحث گروهی رفتارهای مشکل‌آفرین از جمله پرخاشگری، زورگویی، رفتارهای مخمل نظم کلاس، مجادله، شکایت‌کردن و بی‌حوصلگی را در فرایند یادگیری کاهش می‌دهد.

فرضیه دوم پژوهش عبارت بود از اینکه بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آموزش‌دیده با روش تدریس بحث گروهی و دانش‌آموزان آموزش‌دیده با روش سنتی (سخنرانی)، تفاوت وجود دارد. با توجه به نتایج جدول ۴ می‌توان گفت، بین میانگین‌های دو گروه از نظر آماری تفاوت معنادار وجود دارد و میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که به روش تدریس بحث گروهی آموزش می‌بینند، نسبت به دانش‌آموزانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند، بیشتر است. نتیجه این تحقیق با نتایج تحقیقات گیبسون (۲۰۰۰)، اسلاوین (۲۰۰۶)، وان و همکاران (۲۰۱۳)، فلاسن و همکاران (۲۰۱۵)، پالوک و همکاران (۲۰۱۱)، رحمان (۲۰۱۱)، نوبهار (۱۳۹۰)، حدادیان (۱۳۹۴)، رحیمی غیائی (۱۳۹۱) و مهram، مهram و موسوی‌نسب (۱۳۸۷) همسو است. با توجه به نتایجی که از بررسی‌های به‌دست آمده، دلایلی را می‌توان برای بروز چنین نتایجی ذکر کرد که عبارت‌اند از:

روش‌های سنتی مانند سخنرانی امتحان‌محور است و امتحان عوارض منفی بسیاری دارد؛ از جمله ایجاد اضطراب، رقابت نامطلوب، نگرش منفی به دروس و مدرسه و... . وقتی که از دانش‌آموزان انتظار پاسخی خاص می‌رود یا پاسخ‌هایی از پیش تعیین‌شده و قالبی، روح جستجوگری و پرسش‌گری را در دانش‌آموزان سد می‌کند و او را از ادامه روند پویای اندیشیدن باز می‌دارد؛ زیرا می‌باید هرگونه اظهار نظر و بیان پاسخ به غیر از آنچه قبلاً مشخص شده (یعنی آنچه که در کتاب آمده است) به معنای از دست‌دادن نمره است و استمرار

این تلاش به معنای شکست و آفت تحصیلی است؛ در نتیجه یکی از اصول مهم در یادگیری، موضوع فعال‌بودن فراگیران است. یادگیری ارتباطی دوطرفه و تعاملی است و بدیهی است که اگر یادگیرندگان منفعل باشند، امکان یادگیری به وجود نخواهد آمد. روش بحث‌گروهی یکی از روش‌های فعال یادگیری به شمار می‌رود و از آنجایی که در این روش دانش‌آموزان مستقیماً درگیر یادگیری می‌شوند و فرصت شرکت در فعالیت‌های یادگیری را می‌یابند، می‌آموزند تا نظرات خودشان را به روشنی بیان کنند، اندیشه‌ها را توجیه کنند، نظرات مختلف را تحمل و در گروه قبول مسئولیت کنند. آن‌ها در قالب گروه‌های کوچک برای رسیدن به یک هدف مشترک با یکدیگر کار می‌کنند و علاوه بر اینکه مسئول یادگیری خویش هستند، در برابر دیگران نیز احساس مسئولیت می‌کنند.

همچنین باید افزود، دانش‌آموزانی که از طریق روش‌های فعال به یادگیری می‌پردازند، نه تنها بهتر یاد می‌گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری می‌برند؛ زیرا آن‌ها به جای اینکه فقط شنونده باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند.

بنابراین با توجه به نتایج پژوهش حاضر می‌توان گفت که روش تدریس بحث‌گروهی موجب افزایش رغبت، علاقه و انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری می‌شود؛ زیرا در این روش کلاس از حالت خشک و معمول خارج می‌شود و به یک صحنه فعال و چالش‌برانگیز تبدیل می‌شود و تبادل نظر و طراوت ذهنی خاصی بین دانش‌آموزان ایجاد می‌شود که در موفقیت و یادگیری آن‌ها بسیار مهم و بااهمیت است. همسو با این نتیجه، اسلاوین (۲۰۰۶) معتقد است که روش تدریس بحث‌گروهی می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد، به شرط آنکه دانش‌آموزان به‌خوبی آماده باشند و کار گروهی به‌درستی سازمان داده شده باشد. در زمینه محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدودکردن جامعه آماری به دانش‌آموزان پسر پایه ششم شهرستان میبد اشاره کرد که تعمیم یافته‌های فوق را به سایر حجم جامعه آماری با احتیاط همراه می‌سازد. همچنین پیشنهاد می‌شود به منظور تعمیم‌پذیر بودن نتایج، در سایر مناطق جغرافیایی و بر روی دیگر مقاطع تحصیلی چنین پژوهشی صورت بگیرد که می‌تواند زمینه‌ساز مقایسه و تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج شود.

در مجموع، با توجه به اینکه یکی از اساسی‌ترین نگرانی‌های دست‌اندرکاران و پژوهشگران چند دهه اخیر آموزش و پرورش، اصلاحات و نوآوری در شیوه تدریس معلم بوده است و از سوی دیگر، با توجه به اهمیت نقش مهارت‌های اجتماعی در سلامت دانش‌آموزان، بازنگری شیوه‌های تربیتی- فرهنگی و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پرورشی در کلاس‌های ابتدایی ضروری به نظر می‌رسد؛ از این رو نتایج این پژوهش، نقش تدریس به شیوه بحث‌گروهی فعال را در پرورش مهارت‌های اجتماعی و حل مشکلات رفتاری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأکید قرار داده است و به معلمان پیشنهاد می‌شود که در کلاس درس گفتگویی سنجیده و منظم درباره موضوعی خاص که مورد علاقه مشترک شرکت‌کنندگان در بحث است، تدارک ببینند تا زمینه لازم برای رشد مهارت‌های اجتماعی و موفقیت تحصیلی ایجاد شود.



منابع

۱. ابوالقاسمی نجف‌آبادی، مهدی؛ میرالی‌رستمی، ام‌کلثوم؛ شیخی‌فینی، علی‌اکبر. (۱۳۹۳). تأثیر روش تدریس یادگیری مشارکتی جیکساو بر احساس تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان نجف‌آباد. مجله علمی-پژوهشی پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۴(۱)، ۳۵-۲۳.
۲. سلاوین، رابرت. ای. (۲۰۰۶). روان‌شناسی تربیتی (نظریه و کاربرد). ویراست هشتم. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۹). تهران: نشر روان.
۳. آرونسون، الیوت. (۱۳۸۹). روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه حسین شکرکن. تهران: انتشارات رشد.
- بیابان‌گرد، اسماعیل. (۱۳۹۰). روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی آموزش و یادگیری). تهران: نشر ویرایش.
۴. تونی، نورعلی؛ یوسفی، رضا. (۱۳۹۲). مقایسه تأثیر روش تدریس مشارکتی مبتنی بر بحث گروهی و روش تدریس توضیحی بر مبنای کنترل مستقیم، در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۸(۴)، ۵۶-۶۴.
۵. حدادیان، کاووس. (۱۳۹۴). تأثیر روش تدریس بحث‌گروهی بر مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس دانش خانواده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد مرودشت.
۶. رحیمی غیائی، سمیرا. (۱۳۹۱). تأثیر روش تدریس بحث‌گروهی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم اجتماعی و خلاقیت دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی شهر داراب سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
۷. رشیدزاده، عبدالله؛ فتحی آذر، اسکندر؛ هاشمی، تورج. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش ابراز وجود بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۸(۱۳)، ۵۷-۷۲.
۸. ساتراک، جان. دلیو. (۲۰۰۸). روان‌شناسی تربیتی. ترجمه شاهدۀ سعیدی، مهشید عراقچی، حسین دانش‌فر. (۱۳۹۳). تهران: رسا.
۹. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). روان‌شناسی پرورشی نوین. ویرایش هفتم. تهران: نشر دوران.
۱۰. شعبانی، حسن. (۱۳۹۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). جلد اول. تهران: انتشارات سمت.

۱۱. شکاری، عباس. (۱۳۹۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵(۱)، ۳۱-۳۷.
۱۲. عرفانی، نصراله. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای انگیزش یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۴(۲۶)، ۱۶۷-۱۹۸.
۱۳. فهامی، ریحانه؛ عزتی، محسن. (۱۳۸۸). مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی ناحیه ۵ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷. فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۴)، ۶۳-۷۶.
۱۴. کاظمی، یحیی؛ سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۸۳). مقایسه تأثیر روش‌های تدریس سخنرانی، بحث گروهی و ایفای نقش بر تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به هدف‌های ارزشی درس دینی سال اول راهنمایی تحصیلی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱(۱)، ۲۹-۴۴.
۱۵. کردی، احسان؛ کیان‌پور قهفرخی، فاطمه؛ شهنی بیلاق، منیجه. (۱۳۸۹). مقایسه مهارت‌های اجتماعی، خودپنداره و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای مدارس راهنمایی عادی و استثنایی شهر اهواز. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، ۴(۱)، ۱۰۴-۱۰۵.
۱۶. مقرب، مرضیه؛ ناطقی، کبری؛ شریف‌زاده، غلامرضا. (۱۳۹۲). مقایسه تأثیر تدریس به شیوه طرح تدریس اعضای تیم و سخنرانی بر یادگیری و انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری. فصلنامه مراقب‌های نوین، ۱۰(۳)، ۱۸۲-۱۷۳.
۱۷. مهران، منوچهر؛ مهران، بهروز؛ موسوی‌نسب، سید نورالدین. (۱۳۸۷). مقایسه تأثیر تدریس به شیوه بحث گروهی دانشجویان محور با شیوه سخنرانی بر یادگیری دانشجویان پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۵(۲)، ۷۱-۷۹.
۱۸. نوبهار، فائزه. (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر دو روش تدریس بحث گروهی و حل مسأله بر میزان یادگیری و یادداری درس تعلیمات اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم شهرستان اسفراین سال ۱۳۹۰-۱۳۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

19. Clarke, S. N. (2015). The right to speak. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: American Educational Research Association.

20. Dinc, A. P. (2009). *Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten children's mathematics ability. International journal of educational research*, 48, 370 – 380.
21. Ebrahim, A. (2012). *The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in kuwait. International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, (2), 293-314.
22. Erbay, f., Arslan, E., & Çagdas, A. (2011). *An analysis of the effects of communication skills training provided to the mothers of Six-Year-Old Children on the social skills of Children. US-China Education Review*, 8, (9), 384 - 392.
23. Flosason, T. O., McGee, H. M., & Diener-Ludwig, L. (2015). *Evaluating Impact of Small-Group Discussion on Learning Utilizing a Classroom Response System. Journal of Behavioral Education*, 24, (3), 317-336.
24. Gibson, D. R., & Campbell, R. M. (2000). *The role of cooperative learning in the training of junior hospital doctors: A study of pediatric senior house officers. Medical Teacher*, 22, (3), 297-300.
25. Gillies, R. M. (2004). *The effect of cooperative learning in junior high school student during small group. Learning and Instruction*, 14, 197-213.
26. Gregory, M. (2007). *A framework for facilitating classroom dialogue. Teaching Philosophy*, 30(1), 59–84.
27. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system. San Antonio, TX: Pearson*
28. Johnson, D. W., & Johnson, F. (2006). *Joining Together: Group Theory and group skills (7thed). Boston: Allyn & Bacon.*
29. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. (2010). *Cooperative learning in middle schools: interrelationship of relationships and achievement. Middle Grades Research Journal*, 5, (1), 1-18.
30. Kocak, R. (2008). *The effect of cooperative learning on psychological and social traits among undergraduate students. Social Behavior and personality*, 36, (6), 771-782.
31. Langeveld, J. H., Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2012). *Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 381-399. 16. 17. 26.
32. Lavasani, M. G., Afzali, L., Borhanzadeh, S., Afzali, F., Davoodi, M. (2011). *The effect of cooperative learning on the social skills of first grade elementary school girls. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1802-1805.

33. Pollock, P. H., Hamann, K., & Wilson, B. M. (2011). *Learning through Discussions: Comparing the Benefits of Small-Group and Large-Class Settings*. *Journal of Political Science Education*, 7, (1), 48-64.
34. Prichard, J. S., Stratford, R. J., & Bizo, L. A. (2006). *The effects of team-skills training on collaborative learning in a controlled environment*. *Learning and Instruction*, 16, 256-265.
35. Rahman, F., Khalil, J. K., Jumani, N. B., Ajmal, M., Malik, S., & Sharif, M. (2011). *Impact of discussion method on students performance*. *International Journal of Business and Social Science*, 2, (7), 84-94.
36. Reznitskaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J., & Sequeira, L. (2012). *Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts*. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 288-306.
37. Rutherford, R. B., Quinn, M. M., & Mathur, S. R. (2004). *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*. New York: Guilford Publications.
38. Slavin, R. E. (2011). *Instruction based on cooperative learning*. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). New York: Taylor & Francis.
39. Slavin, R. E., (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice*, (4th ed), Allyn and Bacon.
40. Slavin, R. E., (1996). *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what Are Need to know*. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
41. Slavin, R., (1991). *Synthesis of research on cooperative learning*. *educational leadership*, 48, (5), 71-82.
42. Van Blankenstein, F. M., Dolmans, D. H. J. M., Van der Vleuten, C. P. M. & Schmidt, H. G. (2013). *Relevant Prior Knowledge Moderates the Effect of Elaboration during Small Group Discussion on Academic Achievement*. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 41(4), 729-744.42.
43. Vygotsky, L. S. (1968). *Thought and language* (newly revised, translated, and edited by Alex Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press.
44. Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for with special needs strategies for the regular classroom*. Newyork: Taylor & Francis e-Libry.