

اثربخشی آموزش جیگ ساو بر بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی دانش آموزان در درس

زیست‌شناسی

سید سعید حسینی^۱

^۱ کارشناسی ارشد زیست‌شناسی، دانشگاه آزاد گرگان، گلستان، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش جیگ ساو بر بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی دانش‌آموزان است. روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه گواه و آزمایش است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم استان گلستان است که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین شهرستان‌های استان گلستان به طور تصادفی شهر آق قلا انتخاب شد و به قید قرعه یکی از مدارس متوسطه دوم شهرستان انتخاب شد سپس از بین پایه‌های تحصیلی پایه یازدهم به طور تصادفی انتخاب شد و از بین دانش‌آموزان آن، آن دسته از دانش‌آموزانی که دارای نمره ۱۸ تا ۲۰ در درس زیست‌شناسی بودند به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند که در نهایت ۳۶ دانش‌آموز به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های بهزیستی ذهنی (D) و خودکارآمدی آلبرت بندورا بود که روایی پرسشنامه‌ها با کمک اساتید روان‌شناسی و متخصصین حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی مورد بررسی قرار گرفت و پس از بررسی‌های لازم مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن‌ها با استفاده از آلفای کرنباخ به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۷۵ بدست آمد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه دارد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش جیگ ساو تاثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش جیگ ساو موجب ارتقای بهزیستی ذهنی و افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: جیگ ساو، بهزیستی ذهنی، خودکارآمدی، دانش‌آموزان، زیست‌شناسی

مقدمه

در جهان امروزی اگر معلمان از فرایند علمی و منطقی آموزش مطلع نباشند و از آگاهی و دانش لازم برخوردار نباشند و برای تحقق اهداف از شیوه‌هایی نامتناسب بهره بگیرند، همه فعالیت‌های تعلیم و تربیت بی‌ثمر خواهد بود (ملکی‌آوراسین و مصطفی‌پور، ۱۳۹۴). به همین دلیل استفاده از شیوه‌های آموزشی متناسب با ویژگی‌های فراگیران امری ضروری است. در دهه‌های اخیر، لزوم تجدیدنظر در روش‌های سنتی تدریس و استفاده از روش‌های نوین و فعال یادگیری دانش‌آموز محور، از سوی سیستم‌های آموزشی احساس شده است (زنگنه، ۱۳۹۴).

روش آموزش جیگ ساو یا همان یادگیری مشارکتی یکی از شیوه‌های نوین آموزش است. یادگیری مشارکتی الگویی از آموزش است که دانش‌آموزان به منظور دستیابی به هدفی مشخص و برای اجرای کامل یک وظیفه‌ی محوله با یکدیگر، در آن همکاری می‌کنند. به عبارت دیگر روش یادگیری مشارکتی مبتنی بر یک محیط یادگیری پویا و فعال است که در آن همکاری در فعالیت‌های یادگیری منجر به یادگیری موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان می‌شود و فراگیر در این روش به یادگیرنده فعال، یادگیرنده اجتماعی و یادگیرنده خلاق تبدیل می‌شود (مونافو، ۲۰۱۶). یکی از اشکال یادگیری مشارکتی که توجه بسیاری را در سال‌های اخیر به سوی خود جلب کرده است و مبتنی بر تحلیل‌های روانشناسی اجتماعی آرنسرون^۲ (۲۰۰۲ - ۱۹۷۸) می‌باشد، روش جیگ ساو است. جیگ ساو، نوعی راهبرد یا استراتژی همکاری است که خود را از بسیاری از مشکلاتی که ممکن است گریبان‌گیر گروه‌ها باشد دور نگه می‌دارد (هانزه و برگر، ۲۰۱۷). در این الگو، دانش‌آموزان برای مطالعه یک فصل از یک کتاب درسی گروه‌بندی می‌شوند. سپس از آن هر کدام از اعضای گروه قسمتی از یک فصل را مطالعه می‌کنند و مسئول آموزش آن قسمت به سایر اعضای گروه خود می‌شود. یعنی موظف هستند یادگیری‌های خود را به سایر اعضای گروه بیاموزند (تقی‌زاده و عبدلی‌سلطان‌احمدی، ۱۳۹۶). شاران (۱۹۸۰) معتقد است روش یادگیری مشارکتی منجر به رفتارهای مثبت در ارتباط با مدرسه می‌شود و علاقه‌مندی به مدرسه و موضوعات مورد مطالعه را افزایش می‌دهد و باعث بالا رفتن استقلال دانش‌آموزان می‌گردد. علاوه بر این یادگیری مشارکتی موجب افزایش اعتماد و احترام متقابل، سازگاری اجتماعی (دایسون و کیسی، ۲۰۱۲)، افزایش انگیزه‌ی یادگیری، توجه و دقت بیشتر، افزایش میزان یادسپاری (غلامعلی لوسانی، ۱۳۹۰)، افزایش دانش فراشناختی و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان می‌شود (قودیر و کیسی، ۲۰۱۵).

بهزیستی ذهنی سازه‌ای چندبعدی است که تجارب عاطفی مثبت و رضایت از زندگی و فقدان حالت‌های عاطفی منفی را نشان می‌دهد؛ عاطفه مثبت نشان دهنده این است که شخص تا چه حدی احساس خرسندی و رضایت دارد در مقابل عاطفه منفی نشان‌گر ناراحتی و احساس‌های ناخوشایند و نامطلوب می‌باشد (عالی‌پور، عباسی میردربکوند، ۱۳۹۷). احساس بهزیستی بیش از هر عامل دیگری بهداشت روانی افراد را تحت تاثیر قرار می‌دهد افراد با بهزیستی ذهنی بالا، هیجان‌ات مثبت بیشتری را تجربه کرده و از رویدادها و حوادث پیرامون خود ارزیابی مثبتی دارند. در نتیجه این ارزیابی مثبت، افراد احساس مهار و کنترل بالاتری داشته و موفقیت و رضایت از زندگی بیشتری را تجربه می‌کنند (سوادجان و همکاران، ۱۳۹۷). دینر، سو، لوکاس و اسمیت^۵ (۲۰۱۰) برای مفهوم نظری بهزیستی ذهنی سه بعد پیشنهاد کردند: الف) رضایت، ب) تجربه عاطفه خوشایند، ج)

^۱Munafò^۲Arnseron^۳Hanze & Berger^۴Dyson & Casey^۵Diener, Suh, Lucas & Smith

سطوح پایین عاطفه ناخوشایند. به اعتقاد نیکلا و جاج^۱ (۲۰۱۴) مولفه اول (جنبه شناختی سلامت ذهن) در رابطه با این است که افراد چه ارزیابی از حیطه های مختلف زندگی دارند. پژوهش ها نشان می دهند که رضایت از زندگی انعکاس شرایط و حوادث واقعی نیست بلکه وضعیت خلق و ارزیابی شناختی افراد از رویدادها و شرایط را نیز نشان می دهد (بردلی و کرون، ۲۰۱۴). بهزیستی ذهنی هنگامی حاصل می شود که افراد احساسات خوشایند داشته باشند و با کمترین میزان از وقایع و احساسات منفی روبه رو شوند و از زندگی لذت ببرند (محمدی، طلعتی و محمدی، ۱۳۹۶). محققان علاوه بر سنجش بهزیستی ذهنی در حوزه عمومی بررسی بهزیستی ذهنی خاص مدرسه را هدف خود قرار داده اند بهزیستی ذهنی مربوط به مدرسه از نظر پیش بینی مسائل مرتبط با دانش آموزان نسبت به بهزیستی در حوزه عمومی آن از اهمیت بیشتری برخوردار است بدین صورت که در کلاس درس دانش آموزانی که جهت گیری بدبینانه ای داشته باشند بیشتر دچار افسردگی می شوند موفقیت های خود را به حساب نمی آورند و زمانی که با شکست مواجه می شوند زودتر ناامید می شوند (عالی پور، عباسی و میردریکوند، ۱۳۹۷).

با توجه به اینکه آموزش جیگ ساو در طریق تعامل، ارتباط و کنشی که بین دانش آموزان به وجود می آورد موجب پویایی و خودکارآمدی دانش آموزان می گردد. خودکارآمدی یعنی اعتقاد شخص به اینکه می تواند رفتاری را انجام دهد که نتیجه دلخواه حاصل شود (محمدی و دفتری اکباتان، ۱۳۹۶). باورهای خودکارآمدی مشخص می کنند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند و انگیزه های لازم را برای انجام رفتار پیدا کنند (بلند، انتظاری و سعادت، ۱۳۹۶). در محیط تحصیلی، خودکارآمدی اشاره به باورهای دانش آموزان در ارتباط با توانایی انجام وظایف درسی تعیین شده دارد (تیرگری و همکاران، ۱۳۹۶). اهمیت خودکارآمدی در تبیین و پیش بینی عملکردها، تاثیر بر عواطف و هیجان ها، سلامت جسمی و روانی، تلاش و پشتکار، انتخاب راهکارهای مناسب و انتخاب اهداف چالش برانگیز است (باعزت، افلاکی فرد و شهیدی، ۱۳۹۴). دانش آموزانی که خودکارآمدی بیشتری دارند تمایل، تلاش و استقامت بیشتری دارند و در انجام وظایف درسی به کار می گیرند و به توانایی های خود اطمینان دارند همچنین افراد دارای خودکارآمدی ضعیف، تکالیف و کارها را دشوارتر می بینند و این باعث افزایش استرس در آنان می شود (اردلان و حسین چاری، ۱۳۸۹). به طور کلی افراد با خودکارآمدی کم، درباره توانایی های خود تفکرات بدبینانه ای دارند و از هر موقعیتی که بر اساس نظر آن ها از توانایی هایشان فراتر باشد دوری می کنند. در مقابل افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را چالش هایی قلمداد می کنند که می توانند بر آن ها مسلط شوند (سروقد، رضایی و معصومی، ۱۳۸۹). یکی از عوامل موثر بر خودکارآمدی، مشاوره است زیرا که مشاوران از طریق شناخت توانایی ها و استعداد دانش آموزان، آنان را در جهت شکوفایی استعدادها و توانایی هایشان سوق داده و از طریق حس رضایت مندی سبب افزایش خودکارآمدی آنان می گردند.

در پژوهشی که مهدی پور و کرد (۱۳۹۷) با هدف بررسی رابطه ذهن آگاهی و خودکارآمدی ادراک شده با بهزیستی ذهنی در بین بیماران سرطانی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که متغیر اثرگذار ذهن آگاهی و خودکارآمدی ادراک شده در تبیین بهزیستی ذهنی بیماران سرطانی نقش مهمی دارند. در پژوهشی که عالی پور، عباسی و میردریکوند (۱۳۹۷) تاثیر راهبردهای وسعت بخشی تفکر بر بهزیستی ذهنی و تحمل ابهام دانش آموزان را مورد بررسی قرار دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای وسعت بخشی تفکر باعث بهبود بهزیستی و تحمل ابهام در دانش آموزان می شود بنابراین می توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای وسعت بخشی تفکر به دانش آموزان منجر به افزایش سطح بهزیستی ذهنی و افزایش تحمل ابهام در آنان می شود.

^۱Nikolaou & Judge^۲Bradley & Corwn

در پژوهشی که تیرگری و همکارانش (۱۳۹۶) با هدف بررسی رابطه‌ی بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی با سازگاری تحصیلی مرتبط بوده است و با تقویت این دو می‌توان به دانشجویان کمک کرد تا بر مسائل و مشکلات تحصیلی خود غلبه کرده و سازگاری تحصیلی بهتری بدست آورند. در پژوهش دیگری که قریشی و بهبودی (۱۳۹۶) با هدف بررسی تاثیر آموزش واقعیت‌درمانی گروهی بر تنظیم هیجان و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام دادند به این نتیجه رسیدند که می‌توان از آموزش واقعیت‌درمانی گروهی، به عنوان روشی مناسب و موثر در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان دانش‌آموزان در مداخلات درمانی و بالینی استفاده کرد. در پژوهشی که فقیه‌آرام (۱۳۹۶) به منظور بررسی رهبری معنوی با خودکارآمدی مدیران و کارکنان مدارس متوسطه انجام داد به این نتیجه رسید که رهبران معنوی با ایجاد جو حمایتی درصدد افزایش بهره‌وری و اثر بخشی سازمان و کارکنان گام برمی‌دارند و زمینه پرورش خودکارآمدی را در آنان فراهم می‌کنند

پژوهشی که هانزه و برگر^۱ (۲۰۱۷) با هدف بررسی تاثیر روش مشارکتی جیگ‌ساو و سخنرانی بر نیازهای روان‌شناختی اساسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس دوازدهم در درس فیزیک پرداختند به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان در روش جیگ‌ساو خودمختاری، شایستگی و ارتباط بیشتری را نسبت به روش سخنرانی تجربه می‌کنند. در پژوهش دیگری که بینگ و هورنبی (۲۰۱۰)، گوملکسیز^۲ (۲۰۰۷) و قیث^۳ (۲۰۱۳) انجام دادند به این نتیجه رسیدند که تدریس به روش جیگ‌ساو تاثیر مثبتی بر پیشرفت خواندن دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی دارد. همچنین در پژوهشی که فیث و عبدالمالک (۲۰۰۴) انجام دادند به این نتیجه رسیدند که روش جیگ‌ساو تاثیر مثبتی بر افزایش درک مطلب دانش‌آموزان دارد.

با توجه به مطالب بیان شده می‌توان دریافت که روش تدریس جیگ‌ساو بر تفکر انتقادی، پرورش مهارت‌های تفکر، هوش هیجانی و بهبود وضعیت روانشناختی دانش‌آموزان موثر می‌باشد زیرا که این الگو سبب ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان به جستجو و کاوش و تجزیه و تحلیل اطلاعات می‌گردد که می‌تواند بر تفکر و افزایش فعالیت دانش‌آموزان موثر باشد. از طرفی برخورداری دانش‌آموزان از بهزیستی ذهنی بالا سبب خودشناسی توانایی‌ها و بهبود فرایند عملکرد ذهنی و در نتیجه افزایش عزت نفس، بهبود فرایندهای شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز می‌گردد. خودکارآمدی یکی از عواملی است که در کیفیت و زمان اجرای فعالیت‌ها تاثیرگذار است زیرا هر چه افراد از خودکارآمدی بالایی برخوردار باشند سبب انجام فعالیت‌ها با بهترین کیفیت و در کمترین زمان گشته و رسیدن به اهداف تعیین شده را تسهیل می‌سازد. لذا با توجه به اهمیت شیوه آموزش و تاثیر بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی بر ادراک و بهره‌وری یادگیری دانش‌آموزان، هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش جیگ‌ساو بر بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی دانش‌آموزان است

فرضیه‌ها:

فرضیه اول: آموزش جیگ‌ساو بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی تاثیر معناداری دارد

فرضیه دوم: آموزش جیگ‌ساو بر خودکارآمدی دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی تاثیر معناداری دارد

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه گواه و آزمایش است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی استان گلستان است که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین شهرستان‌های استان گلستان به

^۱Hanze & berger

^۲Gömlüksiz

^۳Ghath

طور تصادفی شهر آق قلا انتخاب شد و به قید قرعه یکی از مدارس متوسط دوم شهرستان انتخاب شد سپس از بین پایه های تحصیلی پایه یازدهم به طور تصادفی انتخاب شد و از بین دانش آموزان آن، آن دسته از دانش آموزانی که دارای ۱۸ تا ۲۰ در درس زیست شناسی بودند به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند که در نهایت ۳۶ دانش آموز به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار پژوهش به شرح ذیل است:

۱- پرسشنامه بهزیستی ذهنی دانش آموزان (SSWQ): این پرسشنامه به منظور تکمیل پرسشنامه بهزیستی

ذهنی دانش آموزان بر مبنای اصول پایه ای کلارک و واتسون توسط رنشاو و همکاران در سال ۲۰۱۴ ساخته و توسعه داده شد. پرسشنامه دارای ۱۶ آیتم می باشد که بهزیستی ذهنی را به صورت سازهای چهار بعدی اندازه گیری می کند. عامل ها عبارت بودند از ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی. این ابزار بر روی یک طیف لیکرت چهار گزینه ای از (۱=تقریباً هرگز تا ۴=تقریباً همیشه) قرار دارد. ضریب اعتبار این ابزار توسط سازندگان با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۶ و هر کدام از خرده مقیاس ها شامل ارتباط با مدرسه ۰/۷۲، لذت از یادگیری ۰/۷۴، اهداف آموزشی ۰/۷۲ و کارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ بدست آمد (رنشاو و همکاران، ۲۰۱۴). در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با کمک اساتید روان شناسی و متخصصین حوزه علوم تربیتی و روان شناسی مورد بررسی قرار گرفت و پس از بررسی های لازم مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۱ بدست آمد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه دارد و

۲- پرسشنامه خودکارآمدی: این پرسشنامه توسط آلبرت بندورا (۱۹۹۲) ساخته شد که دارای ۲۵ گویه بوده و برای

سنجش میزان خودکارآمدی افراد تهیه شده استنمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۷ نقطه ای می باشد که برای گزینه های «غیرممکن»، «بسیار سخت»، «سخت»، «کمی سخت»، «ساده»، «بسیار ساده»، «بیش از حد ساده» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷ در نظر گرفته می شود. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با کمک اساتید روان شناسی و متخصصین حوزه علوم تربیتی و روان شناسی مورد بررسی قرار گرفت و پس از بررسی های لازم مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۵ بدست آمد که نشان از پایایی خوب پرسشنامه دارد و

روش اجرای پژوهش بدین صورت است که تعداد ۳۶ دانش آموز را به دو گروه مساوی و همسان تقسیم شدند و از آن ها پیش آزمون گرفته شد سپس به هریک از گروه ها با یکی از روش های جیگ ساو و معمولی درس زیست شناسی پایه یازدهم فصل ۲ حواس از صفحه ۲۰ تا ۳۲ طی ۸ جلسه آموزش داده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار تحلیل آماری SPSS ورژن ۲۶ در بخش تحلیل توصیفی (واریانس، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) و استنباطی (تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شد).

یافته های پژوهش

جدول زیر شاخص های توصیفی دانش آموزان را نشان می دهد.

جدول ۱: شاخص های توصیفی دانش آموزان

شاخص	فراوانی	درصد فراوانی
نمره درس زیست شناسی	۱۸ تا ۱۹	۵۸/۳۴
	۱۹ تا ۲۰	۴۱/۶۶
سن	۱۶ تا ۱۷ ساله	۳۰/۵۵
	۱۷ تا ۱۸ ساله	۶۹/۴۵

با توجه به جدول ۱ می توان بیان کرد که تعداد دانش آموزانی که در درس زیست شناسی نمره ۱۸ تا ۱۹ گرفتند و دارای سن ۱۷ تا ۱۸ ساله بودند بیشتر از سایر دانش آموزان است.

شاخص های توصیفی متغیرها شامل واریانس، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی ارائه شده اند که برای بررسی نرمال بودن متغیرها استفاده می شود.

جدول ۲: شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

کشیدگی	چولگی	متغیر		
		پیش آزمون	گواه	شادکامی
-۱/۷۶	۰/۲۱	پیش آزمون	گواه	شادکامی
-۱/۲۱	۰/۴۳	پس آزمون	گواه	
-۱/۵۵	۰/۳۲	پیش آزمون	آزمایش	
-۱/۰۳	-۰/۵۵	پس آزمون	آزمایش	
-۱/۸۴	۰/۱۴	پیش آزمون	گواه	سازگاری اجتماعی
-۱/۵۱	۰/۳۴	پس آزمون	گواه	
-۱/۸۰	۰/۱۷	پیش آزمون	آزمایش	
-۱/۴۶	۰/۳۷	پس آزمون	آزمایش	

در صورتی که قدر مطلق چولگی و کشیدگی به ترتیب از ۳ و ۱۰ کمتر باشد داده ها نرمال می باشند. بنابراین با توجه به جدول ۲ قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به ترتیب کمتر از ۱ و ۳ می باشد که نشان از نرمال بودن متغیرها دارد. فرضیه اول: آموزش به روش جیگ ساو تاثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان دارد.

جدول ۳: آزمون لون جهت برابری واریانس های خطا

سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	F
۰/۰۳	۷۰	۱	۳/۴۷

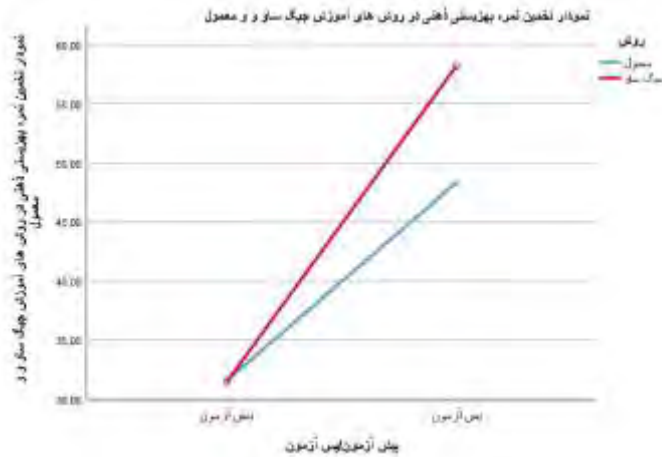
با توجه به جدول ۳ از آنجایی که سطح معناداری آماره F کوچکتر از ۰/۰۵ است بنابراین باید گفت که واریانس خطای گروهها برابر نبوده و بین آنها تفاوت وجود دارد.

جدول زیر معنی داری یا عدم معناداری کل مدل و همچنین تاثیر جداگانه هر متغیر مستقل بر متغیر وابسته را نشان می دهد.

جدول ۴: آزمون اثرات بین روش های تدریس

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
مدل اصلاح شده	۹۴۲۹/۹۱	۳	۳۱۴۳/۳۰	۲۷۷۵/۸۱	۰/۰۰
رهگیری	۱۲۹۲۲۸/۸۴	۱	۱۲۹۲۲۸/۸۴	۱۱۴۱۲۰/۴۰	۰/۰۰
روش های آموزش	۴۳۰/۵۹	۱	۴۳۰/۵۹	۳۸۰/۲۵	۰/۰۰
پیش آزمون/پس آزمون	۸۵۴۸/۰۴	۱	۸۵۴۸/۰۴	۷۵۴۸/۶۷	۰/۰۰
پیش آزمون/پس آزمون روش های آموزش	۴۵۱/۲۸	۱	۴۵۱/۲۸	۳۹۸/۵۲	۰/۰۰
خطا	۷۷/۰۰	۶۸	۱/۱۳		
جمع	۱۳۸۷۳۵/۷۶	۷۲			
کل صحیح	۹۵۰۶/۹۲	۷۱			

با توجه به جدول ۴ تاثیر جداگانه روش های آموزش ($F=۳۹۸/۵۲$, $Sig=۰/۰۰$) بر نمره بهزیستی ذهنی دانش آموزان معنی داری می باشد یعنی به لحاظ آماری، میانگین نمره بهزیستی ذهنی در بین روش های آموزش متفاوت می باشد



نمودار ۱: تخمین میانگین نمرات بهزیستی ذهنی در روش های آموزش جیگ ساو و معمول

با توجه به نمودار ۱ نمره بهزیستی ذهنی پس از آزمون و طول پاره خط روش آموزش جیگ ساو بیشتر و بلندتر از روش آموزش معمول است بنابراین می توان بیان کرد که روش آموزش جیگ ساو نسبت به روش آموزش معمول تاثیر بیشتری بر بهزیستی ذهنی دانش آموزان دارد.

فرضیه دوم: آموزش به روش جیگ ساو تاثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی دانش آموزان دارد.

جدول ۵: آزمون لون جهت برابری واریانس های خطا

سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	F
۰/۰۲	۷۰	۱	۵/۴۲

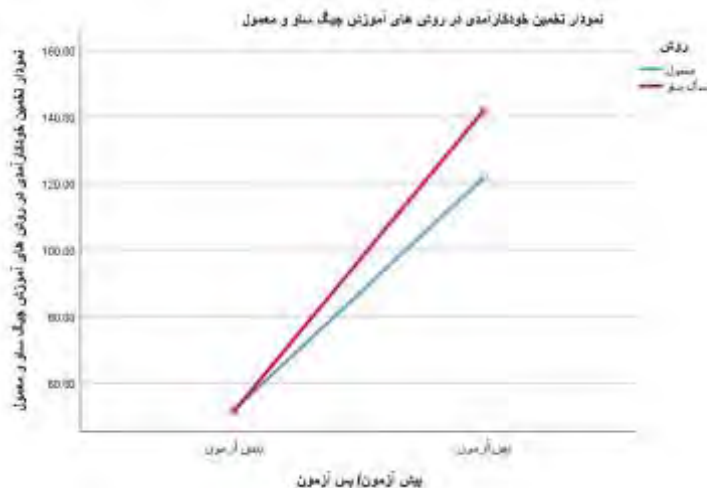
با توجه به جدول ۵ از آنجایی که سطح معناداری آماره F کوچکتر از ۰/۰۵ است بنابراین باید گفت که واریانس خطای گروه ها برابر نبوده و بین آنها تفاوت وجود دارد.

جدول زیر معنی داری یا عدم معناداری کل مدل و همچنین تاثیر جداگانه هر متغیر مستقل بر متغیر وابسته را نشان می دهد.

جدول ۶: آزمون اثرات بین روش های تدریس

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
مدل اصلاح شده	۱۲۰۰۸۶/۰۰	۳	۴۰۰۲۸/۶۶	۶۰۲۵۹/۵۴	۰/۰۰
رهگیری	۶۰۴۶۰۶/۷۴	۱	۶۰۴۶۰۶/۷۴	۹۱۰۱۸۰/۷۷	۰/۰۰
روش های آموزش	۱۷۵۷/۱۰	۱	۱۷۵۷/۱۰	۲۶۴۵/۱۵	۰/۰۰
پیش آزمون/پس آزمون	۱۱۶۴۳۱/۵۴	۱	۱۱۶۴۳۱/۵۴	۱۷۵۲۷۷/۱۶	۰/۰۰
پیش آزمون/پس آزمون روش های آموزش	۱۸۹۷/۳۶	۱	۱۸۹۷/۳۶	۲۸۵/۳۰	۰/۰۰
خطا	۴۵/۱۷	۶۸	۰/۶۶		
جمع	۷۲۴۷۳۷/۹۱	۷۲			
کل صحیح	۱۲۰۱۳۱/۱۷	۷۱			

با توجه به جدول ۶ تاثیر جداگانه روش های آموزش ($F=۲۸۵/۳۰$, $Sig=۰/۰۰$) بر نمره خودکارآمدی دانش آموزان معنی داری می باشد یعنی به لحاظ آماری، میانگین نمره خودکارآمدی در بین روش های آموزش متفاوت می باشد



نمودار ۲: تخمین میانگین نمرات خودکارآمدی در روش های آموزش جیگ ساو و معمول

با توجه به نمودار ۲ نمره خودکارآمدی پس آزمون و طول پاره خط روش آموزش جیگ ساو بیشتر و بلندتر از روش آموزش معمول است بنابراین می‌توان بیان کرد که روش آموزش جیگ ساو نسبت به روش آموزش معمول تاثیر بیشتری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که آموزش جیگ ساو تاثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان دارد بدین معنا که آموزش جیگ ساو موجب افزایش شادکامی دانش‌آموزان می‌گردد یافته‌ی حاصل با نتایج پژوهش‌های یانگ و لیو (۲۰۱۵) و گوکورت، دوندار و آکگون^۲ (۲۰۱۲) همسو می‌باشد. در تبیین نتیجه‌ی پژوهش می‌توان بیان کرد که آموزش یادگیری مشارکتی جیگ ساو باعث افزایش بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان شده است. هنگامی که دانش‌آموزان از طریق یادگیری مشارکتی جیگ ساو آموزش می‌بینند، بهزیستی ذهنی در آن‌ها رشد می‌کند و از نظر ارتباط با مدرسه، لذت از یادگیری، اهداف آموزشی و کارآمدی تحصیلی پیشرفت می‌کنند. دانش‌آموزانی که با یادگیری مشارکتی از نوع جیگ ساو آموزش می‌بینند، به مسائلی از قبیل کنترل زمان، بررسی اهداف، ایجاد ارتباط بین مطالب جدید و قبلی و درک مطالب درس توجه می‌کنند و پیشرفت تحصیلی بالاتری کسب می‌کنند و به افرادی توانایی تبدیل می‌شوند که با برنامه ریزی در جهت چگونه درس خواندن، چگونه درک کردن و یاد گرفتن را از خود به نمایش می‌گذارند. دانش‌آموزان با به کارگیری این روش، سطح یادگیری خود را ارتقا داده و در عین حال به یادگیری همکلاسی‌های خود نیز کمک می‌کنند. دانش‌آموزانی که با یادگیری مشارکتی از نوع جیگ ساو آموزش می‌بینند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند با کنترل زمان، بررسی اهداف، ایجاد ارتباط بین مطالب جدید و قبلی و درک مطالب درس را یاد بگیرند و این گونه درک بیشتری از مفاهیم درسی نصیب آنان می‌شود. این دانش‌آموزان با استقلالی که در کلاس بدست آورده‌اند قادرند بر تکالیف خود نظارت کنند و در کنار این مشارکت ناظر خوبی برای تکالیف همکلاسی‌های خود باشند. مشارکت در حل تکالیف درسی فرصتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند که بتوانند از دانش یکدیگر بهره ببرند و با نظارت بر یکدیگر، پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته باشند. یادگیری

^۱Yang & Liu

^۲Gokkurt, Dundar & Akgun

جیگ ساو با فراهم کردن چنین محیطی به نوعی استقلال و موفقیت را برای همه‌ی دانش‌آموزان در محیط آموزشی تضمین می‌کند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که آموزش جیگ ساو تاثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دارد بدین معنا که آموزش جیگ ساو موجب افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌گردد یافته‌ی حاصل با نتایج پژوهش‌های جانسون و جانسون^۱ (۲۰۱۰) که بیان می‌کند یادگیری مشارکتی نسبت به آموزش انفرادی هم در بعد شناختی و هم در بعد عاطفی، تأثیر بهتر و مثبت‌تری بر عزت نفس دانش‌آموزان داشته است و حالت فرتر و حالت فرتر^۲ (۲۰۱۴) که بیان می‌کند تأثیر کلاس‌های یادگیری مشارکتی در برابر کلاس‌های یادگیری معمول بر روی عزت نفس دانش‌آموزان مثبت بود و یادگیری مشارکتی عزت نفس دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد همسو می‌باشد. در تبیین نتیجه‌ی پژوهش می‌توان بیان کرد که روش‌های معمول آموزشی، محیط کلاس را به عنوان جایی در نظر می‌گیرند که نقش معلم تنها ارائه اطلاعات به دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان به صورت انفرادی یا رقابتی کار می‌کنند. در این روش دانش‌آموزان عموماً در تلاشند که نمره خود را بالا ببرند. در این کلاس‌ها اهداف، فردی است و این در تضاد با کلاس‌های مشارکتی است. یادگیری مشارکتی به یک روش آموزشی اشاره می‌کند که دانش‌آموزان در گروه‌هایی برای رسیدن به اهداف مشترک، کار می‌کنند. دانش‌آموزان، در یادگیری مشارکتی، به جای اینکه به تنهایی کار کنند، از سهیم شدن در عقاید یکدیگر سود می‌برند و به همدیگر کمک می‌کنند که همه به نسبتی از موفقیت دست یابند. در یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان با همدیگر کار می‌کنند و مهارت‌های خود را برای موفقیت هر یک از اعضای گروه به کار می‌گیرند. یادگیری مشارکتی یک روش همسال محور است که عملکرد تحصیلی را بالا می‌برد، که به نوبه خود در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان نقش به‌سزایی دارد.

پژوهش حاضر همانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی همانند استفاده تنها از یکی از ابزارهای پژوهش، پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزارها، محدودیت‌هایی جغرافیایی و دوره تحصیلی مواجه بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر در سایر مناطق جغرافیایی و در دوره‌های تحصیلی مختلف و عملیاتی گردد تا قدرت تعمیم یافته‌ها افزایش یابد.

همانطور که در این تحقیق مشاهده شد تاثیر یادگیری مشارکتی در افزایش بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی دانش‌آموزان نسبت به روش‌های سنتی بیشتر است. بنابراین لازم است مدارس در جهت ایجاد روش‌های یادگیری مشارکتی قدم بردارند تا ضعف بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزانی که در مناطق محروم زندگی می‌کنند با اجرای روش‌های یادگیری مشارکتی تا حدودی جبران شود. لذا پیشنهاد می‌شود برای معلمان دوره‌های مستمر آموزش روش‌های یادگیری مشارکتی برگزار شود و آگاهی آنان در مورد مزایای روش‌های یادگیری مشارکتی افزایش داده شود. در ضمن، نویسندگان کتب درسی، محتوی کتاب‌ها را طوری تنظیم نمایند که با روش یادگیری مشارکتی متناسب باشد.

^۱Johnson & Johnson
^۲Holtfreter & Holtfreter

منابع

۱. اردلان، الهام؛ حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۹). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. نشریه روان‌شناسی تربیتی، وره ۶، شماره ۱۷، ص ۲۸-۱.
۲. باعزت، سارا؛ افلاکی‌فرد، حسین؛ شهیدی، نیما. (۱۳۹۴). رابطه بین مدیریت دانش با خودکارآمدی خلاقیت معلمان مراکز پیش‌دبستانی. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال ۷، شماره ۴، ص ۱۸۴-۱۶۹.
۳. بلند، حسن؛ انتظاری، مرجان؛ سعادت، سجاد. (۱۳۹۶). رابطه حمایت‌های ادراک‌شده از سوی خانواده و تاب‌آوری روان‌شناختی با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان. دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۰، شماره ۲، ص ۱۲۲-۱۱۵.
۴. تقی‌زاده، رقیه؛ عبدلی سلطان احمدی، جواد. (۱۳۹۶). اثربخشی روش تدریس جیگ ساو بر خودکارآمدی ریاضی و اضطراب ریاضی در درس آمار و مدل سازی در بین دانش‌آموزان علوم انسانی دوره دوم متوسطه. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۶(۲)، ۷-۲۵.
۵. تیرگری؛ بتول؛ عزیز زاده‌فروزی، منصوره؛ حیدرزاده، اعظم؛ عباس‌زاده، حسن. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه علوم پزشکی کرمان در سال ۱۳۹۴. دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۰، شماره ۳، ص ۱۶۴-۱۵۷.
۶. زنگنه، معصومه. (۱۳۹۴). بررسی اثر بخشی دو روش تدریس اکتشافی و نمایشی بر روی هوش هیجانی. پایان‌نامه ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
۷. سروقد، سیروس؛ رضایی، آذرمیدخت؛ معصومی، فائزه. (۱۳۸۹). رابطه‌ی بین سبک‌های تفکر با خودکارآمدی جوانان دختر و پسر پیش‌دانشگاهی شیراز، فصلنامه زن و جامعه، سال اول، شماره ۴، ص ۱۵۴-۱۳۳.
۸. سوادجان، سودابه؛ محقق‌کی‌کمال، سیدحسین؛ حسن مرادی، نرگس؛ قائد امینی‌هارونی، غلامرضا. (۱۳۹۷). رابطه بهزیستی ذهنی با کیفیت زندگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و توانبخشی تهران. فصلنامه رفاه اجتماعی، ۱۸(۶۹)، ۲۲۹-۲۴۷.
۹. عالی‌پور، کبری؛ عباسی، محمد؛ میردربکوند، فضل‌اله. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش راهبردهای وسعت‌بخشی تفکر بر بهزیستی ذهنی و تحمل ابهام دانش‌آموزان. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۱)، ۱-۷.
۱۰. غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۹۹۰). بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک طلبی. مجله روانشناسی، ۱۵(۴)، ۳۹۷-۴۱۱.
- ۱۱- فقیه‌آرام، بتول. (۱۳۹۶). رابطه معنوی با خودکارآمدی مدیران و کارکنان مدارس متوسطه شهر ری. فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، سال ۵، شماره ۸، ص ۱۵۰-۱۳۹.
۱۲. قریشی، منصوره؛ بهبودی، معصومه. (۱۳۹۶). اثر بخشی آموزش واقعیت‌درمانی بر تنظیم هیجان و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. مجله سلامت اجتماعی، دوره ۴، شماره ۳، ص ۲۴۹-.
۱۳. محمدی، سعدی؛ طلعتی، مرضیه؛ محمدی، ارکان. (۱۳۹۶). سنجش رابطه مشارکت در فعالیت‌های گردشگری با بهزیستی ذهنی زنان روستایی (مطالعه موردی: منطقه اورامان). زن در توسعه سیاست، ۱۵(۴)، ۵۶۹-۵۹۵.

- a. ملکی آوارسین، صادق؛ مصطفی پور، روزیتا. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر روش تدریس کاوشگری بر میزان پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. نشریه علمی و پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۸(۲۹)، ۴۳-۵۹.
۱۴. مهدی پور، حمیده؛ کرد، بهمن. (۱۳۹۷). رابطه ذهن آگاهی و خودکارآمدی ادراک شده با بهزیستی ذهنی در بیماران سرطانی بیمارستان های شهر تبریز. فصلنامه پژوهش پرستاری ایران، ۱۳(۱)، ۱۱-۱۶.
۱۵. Bradley, R.H., Corwn, R.F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 385-400.
۱۶. Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (2010). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(3), 276-302.
۱۷. Dyson, B. & Casey, A (2012) *Cooperative learning in physical education: A research based approach*. 166-175: London, UK: Routledge
۱۸. Gokkurt, B. Dundar, S. Y., & Akgun, L. (2012). The effects of learning together technique which is based on cooperative learning on students achievement in mathematics class. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(2), 3431 – 3434.
۱۹. Hanze, M. & berger, R. (2017). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics, An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12 grade physics classes. *University of Kassel Germany*, 12, 29-41.
۲۰. Holtfreter, R. E. & Holtfreter K. L. (1997). *Traditional Lcture Vrsus a Coperative Larning Cassroom: An Empirical Study to Determine the Differences in Self Esteem of Student*. Htm://www.teach-nology.com.
۲۱. Johnson, D. W., & Jonhson, R. T. (1994). *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. 5th ed, boston: allyn and bacon.
۲۲. Munafò, C. (2016). Cooperative Learning as Formative Approach in Physical Education for All. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4(2), 195 – 205.
۲۳. Nikolaou, I., Judge, T.A. (2007). Fairness Reactions to Personnel Selection Techniques in Greece: The role of core self-evaluations. *International Journal of Selection and Assessment*, ۱۵(۲)، ۲۰۶-۲۱۹.
۲۴. Yang, S. C, & Liu, S. F. (2005). The study of interactions and attitudes of third-grade students. learning information technology via a cooperative approach. *Computers in Human Behavior*, 21 (7), 45-72