




بررسی تأثیر بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی کودکان

استادیار و عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران

نیره شاه محمدی* 

nsh_edu@yahoo.com

ایمیل نویسنده مسئول:

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۸

دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۶

فصلنامه علمی پژوهشی
خانواده درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۴۳۰-۲۷۱۷
<http://Aftj.ir>

دوره ۳ | شماره ۲ پیاپی ۱۱ | ۶۳۰-۶۱۱
تابستان ۱۴۰۱

نوع مقاله: پژوهشی

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:
درون متن:

(شاه محمدی، ۱۴۰۱)

در فهرست منابع:

شاه محمدی، نیره. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی کودکان. فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی، ۳(۲) پیاپی ۱۱: ۶۳۰-۶۱۱.

چکیده

هدف: این مطالعه به بررسی تعیین تأثیر بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی کودکان پرداخته است. **روش پژوهش:** این پژوهش نیمه آزمایشی با بهره گیری از طرح دو گروهی با گروه گواه و پیش‌آزمون و پس‌آزمون و مرحله پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی کودکان تحصیل در پایه ششم ابتدایی منطقه ۲ شهر قزوین در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۲۰۴۵۰ نفر بودند، که از این تعداد ۳۰ نفر به صورت هدفمند انتخاب و به دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه به صورت تصادفی تقسیم شدند. برای گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه یادگیری همیارانه جانسون و همکاران (۱۹۹۹) و رشد اجتماعی الیوت (۱۹۹۰) استفاده شد. برای گروه آزمایش به روش بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا اجرا شد و گروه گواه در حالت انتظار قرار داشت. داده‌ها با استفاده از واریانس‌های مکرر تحلیل شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر یادگیری همیارانه ($F=32/20$)، $(P=0/001)$ و بر رشد اجتماعی کودک ($F=4/49$)، $(P=0/001)$ در مرحله پس‌آزمون موثر است و این تأثیر در مرحله پیگیری پایدار گزارش شد ($P=0/05$). نتیجه گیری: نقش بازی آموزشی گروهی در روند رشد جسمانی و روحی-روانی کودکان انکارناپذیر است؛ آموزش لذت بخش، رویکردی است که در آن کودکان بازی می‌کنند و یادگیری با فعالیت‌های لذت بخش صورت می‌گیرد. این پژوهش نیز نشان داد که آموزش به سبک مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا می‌تواند با روندی خوشایند و لذت بخش یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی کودکان را افزایش دهد.

واژگان کلیدی: بازی، محیط یادگیری سازنده گرا، رشد اجتماعی، یادگیری همیارانه

مقدمه

امروزه جهت گیری رویکردهای آموزشی به سمت نوآوری، خلاقیت و تولید دانش است و این یکی از ویژگی‌های روش تدریس مناسب می‌باشد تا جریان تدریس بر اصل همیاری یادگیرندگان با محیط و کشف حقایق بنا شود، از این رو رویکرد ساختن گرایی تناسب ویژه‌ای با همین موضوع دارد (محمدزاده، صفرنواده و قدسی، ۱۴۰۱). از آنجایی که یادگیری همیارانه رویکردی است که به دانش‌آموزان در درگیر شدن بیشتر با مطالب و ماندگاری بیشتر آن‌ها کمک می‌کند، با استفاده از یک متد آموزشی نوین همچون ساختن گرایی، و بهره‌گیری از یادگیری تعاملی می‌توان به رشد مهارت‌های تفکر و رشد اجتماعی^۱ دانش‌آموزان کمک کرد (حیدری کمرودی، خوارزمی رحیم آبادی و باباپور واجاری، ۱۳۹۸). بنابراین در عصر امروز و با توجه به پیچیدگی جوامع و بروز نابهنجاری‌های روانی و رفتاری در بین کودکان و نوجوانان، لزوم پرداختن به فرایند اجتماعی شدن آن‌ها و مطرح کردن راهبردهای صحیح برای تقویت و شکوفایی این پدیده بیش از پیش احساس می‌شود (صنعتگر و اسماعیلی، ۱۳۹۹)، و در این راستا آموزش و پرورش در هر کشوری باید این مقوله را مد نظر قرار دهد و هدف رشد، شکوفایی و همچنین سازگاری نهایی کودکان در جامعه و رشد اجتماعی آنان باشد (رن، هو و سانگ، ۲۰۱۹).

رشد اجتماعی در کودکان را می‌توان از عواملی دانست که می‌تواند پیش‌بینی کننده سلامت روان، عملکرد مطلوب در حوزه تحصیلی، شغلی و روابط بین فردی باشد (بوییت و گرشوف، ۲۰۱۶). رشد اجتماعی اغلب به‌عنوان مجموعه پیچیده‌ای از مهارت‌ها در نظر گرفته شده است که شامل ارتباط، حل مسئله و تصمیم‌گیری، جرأت‌ورزی، تعاملات با همسالان و گروه و خودمدیریتی می‌شود (صنعتگر و اسماعیلی، ۱۳۹۹). با توجه به فرایند اجتماعی شدن و مراحل آن، دوره کودکی و مدرسه را فشرده‌ترین دوره اجتماعی شدن و مهم‌ترین سنین برای کسب رشد و مهارت اجتماعی می‌دانند. برخی از کودکان با رشد و مهارت اجتماعی بیشتر، تعامل مثبت بیشتری با همسالان خود دارند. بعضی از کودکان نیز رشد و مهارت اجتماعی پایین‌تری نسبت به همسالان خود دارند که با وارد شدن به اجتماع و به خصوص مدرسه، کمبود سازگاری و مهارت اجتماعی آنان بارزتر می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۹۰). مهارت سازگاری و رشد اجتماعی از طریق کانال‌های مختلفی مانند خانواده، همسالان، محیط مدرسه و اجتماع شکل می‌گیرد، لذا می‌توان بیان نمود که روابط بین فردی و مشارکت کودک در محیط و با همسالان و اطرافیان نقش مهمی در رشد مهارت‌های اجتماعی دارد، از همین رو می‌توان یادگیری همیارانه^۲ را از عوامل مرتبط با مهارت‌های اجتماعی و همچنین سازگاری مطلوب کودک دانست (پارک، جانگ و یو، ۲۰۱۵). مطالعات اسلاوین (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که یادگیری در گروه‌های کوچک تحت شرایط مشخصی در بیشتر موارد پیشرفت تحصیلی را در بیشتر موضوعات و پایه‌های مختلف بهبود بخشیده است. در یادگیری به شیوه همیارانه کودکان دل به جمع می‌سپارند و هر چه دارند در اختیار یاران گروه قرار می‌دهند تا خود هم از یاری دیگران بهره بگیرند. در فعالیت‌های یادگیری همیارانه همه اعضای گروه از هدف تا ابزار و وسایل سهیم‌اند. یادگیری از طریق همیاری کودکان را بر می‌انگیزد تا به‌صورت همیاری باهم کار کنند و به هدف مشترکی دست یابند. دانش‌آموزان برای یادگیری

1. Social development

2. Collaborative learning

باید همراه هم مانند یک تیم مستقل عمل کنند و شعارشان این باشد که "همه برای یکی، یکی برای همه". وقتی کودکان به صورت همیار یک عمل واقعی را در می‌یابند، آنان از طریق همیاری، کاربرد و بهره جویی از مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های تفکر در سطح عالی و مهارت‌های برقراری ارتباط را می‌آموزند (آقازاده، ۱۳۸۸). از طریق یادگیری همیارانه و ارتباط با دیگران فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود تا از طریق مشارکت در خلق ادراکی جمعی، درک خود را ارزیابی و تصحیح کنند. به این ترتیب تجربه در زمینه‌های اجتماعی امری مهم برای رشد فکری دانش‌آموزان است (مایر و هریس، ۲۰۱۰). پس انتخاب روش تدریسی مناسب توسط معلم برای القای یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی مساله‌ای مهم است و لازم است از روش‌های تدریس مناسب به منظور آموزش آن به دانش‌آموزان بهره جست (محمدی نائینی، رنجدوست و طهماسب زاده شیخ‌لار، ۱۴۰۰).

امروزه روش‌های قدیمی تدریس که بیشتر بر محصول نهایی (نمره) تأکید می‌کنند تا بر فرایند آموزش، نمی‌توانند پاسخگوی نیازهای جامعه باشند؛ بنابراین نیاز به نوآوری و شگردهای جدید آموزشی در این باره بیش از پیش احساس می‌شود. یکی از رویکردهای جدیدی که به آموزش و تدریس یادگیرنده محور مطرح شده‌اند رویکرد ساختن گرایی است (نسیم و ضرابیان، ۱۳۹۹). رویکرد ساختن گرا معلمان را آزاد می‌گذارد تا تصمیم بگیرند که پیشرفت دانش‌آموزان را در این حوزه‌ها بالا ببرند و غنی کنند. یادگیرندگان در دیدگاه ساختن گرایی می‌توانند به جای اینکه حقایق، مهارت‌ها و فرایندها را طوطی وار یاد بگیرند، بر اساس آنچه قبلاً می‌دانند تجزیه و تحلیل کنند، تحقیق نمایند، همکاری داشته باشند، بسازند و تولید کنند. لذا، توجه به روش‌های تدریس فعال، جهت طراحی آموزشی در برنامه‌های درسی امری ضروری بوده است (وفایی فر، قادری و ملکی آوارسین، ۱۴۰۱).

معلم با به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال مبتنی بر تعامل (همیارانه) می‌تواند دانش‌آموزانی را تربیت کند که موفق به کسب شایستگی‌های لازم در دنیای کنونی شوند، زیرا آنان در فعالیت‌های روزمره و زندگی خود با مشکلات زیادی رو به رو خواهند شد و استفاده از روش‌های فعال تدریس مانند بازی یادگیری دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند؛ گویی در روش‌های تدریس فعال مانند بازی رازی نهفته است که آن را اینقدر دلچسب و دلپذیر کرده، و به صورت فعالیتی خودانگیخته درآورده است، در بازی آموختن به صورت فعال امکان پذیر می‌شود و هزینه یادگیری کاهش می‌یابد، بازی از نیازهای اساسی کودکان است و کارکردهای آن باعث رشد همه‌جانبه فرد می‌شود (نویدی و شیخیان، ۱۳۹۳).

بازی آموزش است و کودک از طریق بازی‌ها مهارت‌های گوناگونی کسب می‌کند. بازی، بهترین وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان بسیاری از مفاهیم را آموزش داد (مقدم و ترکمان، ۱۳۹۰). گرین و بولیر (۲۰۰۳) انجام بازی را عاملی برای بهبود بخشی، توجه و فعالیت‌های بصری در یادگیری ذکر می‌کنند. بازی آموزشی خوب، تفکر و برنامه‌ریزی را در دانش‌آموزان تشویق می‌کند (رینی و واتلی، ۲۰۱۹) براساس نظریات پیاژه و ویگوتسکی، بازی اصلی‌ترین عامل رشد شناختی کودک و یکی از روش‌های فکری قابل دسترس برای کودکان است. کودکان در قالب بازی با درک واقعیت‌ها و کنترل مهارت‌های شخصی به تعادل دست می‌یابند (عسکری و انگجی، ۱۳۹۰). همچنین کودک از طریق بازی به یادگیری مفاهیم می‌پردازد، چیزهای تازه‌ای کشف می‌کند، با ویژگی‌های اشیا آشنا می‌شود، رفتار بزرگترها را تقلید می‌کند، دنیای پیرامون خود را

می‌شناسد و به کارها نظم می‌بخشد. کودکان ضمن بازی تجربه‌های زیادی به دست می‌آورند، با بسیاری از مسائل و پدیده‌های طبیعی آشنا می‌شوند و با بر عهده گرفتن نقش‌های تمثیلی در بازی، خود را برای ایفای هر چه مناسب‌تر نقش‌های واقعی در اجتماع مهیا می‌کنند (نوآمی و ماکسیمو، ۲۰۱۴). آن‌ها با استفاده از بازی‌ها در یک موضوع درسی خاص مهارتی را کسب می‌کنند و با کمک بازی‌های آموزشی توانایی‌های روحیشان به‌صورت آگاهانه تمرین شده و رشد می‌کند و موجب تقویت حواس و رشد قوای ذهنی و اجتماعی کودکان می‌شود (رینی و واتلی، ۲۰۱۹).

پژوهش‌های مختلفی نشان داده است که مشارکت کودکان در فعالیت‌های گروهی و بازی با همسالان موجب رشد اجتماعی آن‌ها می‌شود و حرکات موزون در بازی بر رشد اجتماعی و هوش کودکان پیش‌دبستانی تأثیر دارد (رحیمی، پیرخضرائیان و فاضل، ۱۳۹۵). برخی مطالعات نشان داده‌اند که حرکات موزون در بازی بر رشد اجتماعی و هوش کودکان پیش‌دبستانی مؤثر است و کودکان از طریق بازی با جهان اطراف آشنایی پیدا می‌کنند و بین واقعیت و تخیل تفاوت قائل می‌شوند و توانایی‌های خود را به‌خوبی درک می‌کنند (غنایی چمن آباد و کارشکی، ۱۳۹۱). مطالعات مختلفی (اسمعیلی گوجار و پورروستائی اردکانی، ۱۳۹۸؛ رحیمی، پیرخضرائیان و فاضل، ۱۳۹۵؛ اشکور کیایی، ۱۳۹۵؛ محمد زاده و خادمی اشکذری، ۱۳۹۶) گزارش داده‌اند که استفاده از بازی‌های رایانه‌ای آموزشی چندکاربره برخط بر مهارت‌های اجتماعی و توانایی شناختی دانش‌آموزان به‌طور معنی‌داری توانایی شناختی و مهارت‌های اجتماعی نسبت به روش معمول مؤثرتر است و آموزش مهارت‌های اجتماعی از راه بازی‌های گروهی در کودکان پیش‌دبستانی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی آن‌ها مؤثر است. واسالو و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که بازی مبتنی بر اصول سازنده‌گرایی مانند ایجاد مسئله و انگیزه برای یادگیری، ایجاد شرایط مشارکت معنادار و گفتگو و توجه به موقعیت و زمینه ویژه‌ای را در برمی‌گیرد که یادگیرندگان می‌توانند براساس فهم خودشان و با تعامل با محیط به مسئله بپردازند. زملینسکی و ویلکاکس (۲۰۱۰) در پژوهش خود گزارش کردند که به‌کارگیری سازنده‌گرایی و دیدگاه‌های یادگیری سازنده‌گرا در طراحی بازی، یادگیرندگان را قادر می‌سازد به‌طور کامل درگیر فعالیتهای یادگیری شوند و فرصت برای حل مشکل، بیان خود و یادگیری تجربی به دست آورند. در واقع کودک از طریق بازی مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی به یادگیری مفاهیم می‌پردازد، چیزهای تازه‌ای کشف می‌کند، با ویژگی‌های اشیا آشنا می‌شود، رفتار بزرگترها را تقلید می‌کند، دنیای پیرامون خود را می‌شناسد و به کارها نظم می‌بخشد (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۵). کودکان ضمن بازی تجربه‌های زیادی به دست می‌آورند، با بسیاری از مسائل و پدیده‌های طبیعی آشنا می‌شوند، و با بر عهده گرفتن نقش‌های تمثیلی در بازی، خود را برای ایفای هر چه مناسب‌تر نقش‌های واقعی در اجتماع مهیا می‌کنند (نوآمی و ماکسیمو، ۲۰۱۴)؛ از نظر قاسمی و لاشانی (۱۳۹۵) از تأثیرات مثبت بازی، افزایش میزان سازگاری اجتماعی، خودکنترلی، همدلی، مهارت اجتماعی و کاهش انزوای اجتماعی است. بنابراین از مهم‌ترین کارهایی که می‌توان در امر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان انجام داد زمینه‌سازی برای به‌کارگیری بازی است. موضوعات یاد شده و تجربیات تحقیق در این زمینه بیانگر آن است که بازی‌های آموزشی گروهی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده‌گرا بر پرورش مهارت تفکر خلاق، انگیزه، اضطراب در برابر یادگیری و عزت نفس داشته است و در رشد اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. (عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۵) بنابراین از

مهم‌ترین کارهایی که می‌توان در امر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان انجام داد به‌کارگیری بازی خصوصاً بازی‌های مبتنی بر اصول ساختن‌گرایی در فرایند آموزش است. (قاسمی و لاشانی، ۱۳۹۵) این بازی‌ها می‌توانند به‌صورت فردی و یا گروهی انجام شوند. لازم به ذکر است بازی مبتنی بر اصول سازنده‌گرایی باید مؤلفه‌هایی مانند ایجاد مسئله و انگیزه برای یادگیری، ایجاد شرایط مشارکت معنادار و گفتگو و توجه به موقعیت و زمینه خاص را در برگیرد تا یادگیرندگان بتوانند براساس فهم خودشان و با تعامل با محیط به حل مسئله بپردازند. توجه به این مهم منجر می‌شود با فراهم آوردن امکان ارزیابی کمیت و کیفیت مشارکت فرد، بحث و بازبینی عملکرد هر دانش‌آموز توسط گروه همسالان برای موفقیت در نوبت‌های بازی، کمک و تشویق یکدیگر برای ارائه پاسخ‌های بهتر، و پاسخ مشترک، اصول یادگیری همیارانه رعایت شود. (هسیائو، چنگ و دیگران، ۲۰۱۴)

با توجه به آنچه که ذکر شد، متخصصین و معلمان آموزش و پرورش لازم است روش‌های تدریسی را به کار گیرند که منجر به ایجاد و ارتقای چنین دانش و مهارت‌هایی در دانش‌آموزان شود. بسیاری از معلمان از فضای غیرفعال و شرایط خشک و غیرواقعی کلاس‌های خویش ناراضی هستند، آنان به دنبال روشی هستند که بتوانند در دانش‌آموزان انگیزه‌ی کافی برای کسب دانش و انجام فعالیت‌های آموزشی ایجاد کنند. در این میان پیروی و بهره‌مندی از اصول یادگیری رویکرد سازنده‌گرایی بیش از پیش مفید به نظر می‌رسد به این دلیل که یکی از اصلی‌ترین محورهای این رویکرد، فعالیت‌های اجتماعی و سینرژی حاصل از یادگیری همیارانه می‌باشد (اسلاوین، ۲۰۱۴)؛ با توجه به آنچه که در زمینه نقش و اهمیت بازی در رشد اجتماعی و یادگیری جمعی عنوان شد، انجام پژوهش در حوزه بررسی اثربخشی بازی مبتنی بر محیط سازنده‌گرایی، از آن نظر حائز اهمیت است که آن چه را که در کلاس اتفاق می‌افتد؛ شفاف‌تر و بهتر از سایر رویکردها تبیین می‌نماید (واسالو، خالد و همکاران، ۲۰۱۷). روش‌های مبتنی بر یادگیری سازنده‌گرا، بر یادگیری فراگیر محور تمرکز دارند (سلیمانی، احمدی و احقر، ۱۳۹۹). طراحی محیط یادگیری سازنده‌گرا عناصر مهمی را که عبارتند از: موقعیت، گروه بندی، پل (پیوند)، سؤالات، نمایش و تأمل در بر دارد. این عناصر برای برانگیختن و وادار نمودن معلم به برنامه‌ریزی و تأمل درباره فرآیند یادگیری دانش‌آموزان طراحی شده است. معلم، موقعیتی را برای دانش‌آموزان به‌منظور تبیین ایجاد می‌کند، فرآیندی برای گروه بندی دانش‌آموزان به کار می‌برد، پلی بین آن چه دانش‌آموزان تاکنون می‌دانند و آنچه که آن‌ها می‌خواهند بدانند؛ بر قرار می‌کند، پرسش‌هایی را برای پرسیدن پیش‌بینی می‌نماید و دانش‌آموزان، به نمایش بازتابی از تفکرشان می‌پردازند؛ و معلم، از دانش‌آموزان می‌خواهد که در مورد یادگیریشان تأمل کنند و با تمرکز بر افکار دانش‌آموزان، به جای تمرکز بر جوابهای صحیح، معلم‌ها قادر خواهند بود فرآیندهای تفکر را تشویق و تقویت کنند؛ فرآیندهایی که در غیر این صورت نادیده گرفته می‌شوند (پولین، ۲۰۱۷)؛ استفاده از روش بازی مبتنی بر ساختن‌گرایی به دانش‌آموزان فرصتی برای بیان احساسات مثبت و منفی خود می‌دهد با بهره‌گیری معلمان از این روش در کلاس درس کیفیت تفکر و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان از طریق بازی مبتنی بر ساختن‌گرایی بهبود پیدا می‌کند و آنان به حدس زدن ترغیب می‌شوند. (واسالو، خالد و همکاران، ۲۰۱۷). بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد تاکنون پژوهشی که به بررسی تأثیر بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده‌گرا بر یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی کودکان دوره ابتدایی بپردازد، انجام نشده است بنابراین انجام

پژوهش حاضر ضرورت پیدا می‌کند. همچنین از فواید و نکات مهم دیگر این پژوهش می‌توان به مواردی چون: ترغیب و آماده نمودن معلمان برای استفاده از بازی ساختن گرا در تدریس، توجه مسئولان آموزش و پرورش به نقش تعیین کننده بازی مبتنی بر ساختن گرای در یادگیری دانش‌آموزان و رشد همه‌جانبه آنان و ایجاد فضایی برای به کار گیری این روش‌ها اشاره نمود. بنابراین این پژوهش درصدد آزمودن فرضیه‌های زیر است:

۱. بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی کودکان در مرحله پس آزمون تأثیر دارد.
۲. بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی کودکان در مرحله پیگیری پایدار است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی است و از طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون همراه با گروه گواه و مرحله پیگیری استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی منطقه ۲ شهر قزوین در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ به تعداد ۲۰۴۵۰ نفر می‌باشد و لازم به ذکر است که در تحقیقات نیمه آزمایشی به دلیل مداخله آموزشی و بررسی اثر بخشی مطالعه حجم نمونه محدود می‌باشد. در این پژوهش نیز تعداد ۳۰ دانش‌آموز انتخاب شدند که دلیل انتخاب این تعداد اولاً، قابل اتکا بودن حجم نمونه (سهرابی و همکاران، ۱۳۹۳) و حداقل نمونه مورد قبول در تحقیقات نیمه آزمایشی ۱۵ نفر در هر گروه است (گورساچ و همکاران، ۱۹۸۹؛ سیکاران و همکاران، ۲۰۱۶)؛ ثانیاً: امکان دسترسی محقق به دانش‌آموزان و اداره امور مربوط به جلسات مداخله آموزش در شرایط حضور ویروس کرونا بود. لازم به تذکر است که این ۳۰ نفر به دو گروه ۱۵ نفره تقسیم شده و در گروه‌های کنترل و آزمایش قرار گرفتند. همچنین با در نظر گرفتن پیشرفت تحصیلی و انتخاب دانش‌آموزان دارای عملکرد بالاتر از حد انتظار آن‌ها، دانش‌آموزان هر دو گروه از نظر پیشرفت تحصیلی هم‌تا گردیدند. ملاک‌های ورود به مداخله آموزشی، مؤنث بودن، ساکن قزوین بودن، عدم ابتلا به بیماری و ناراحتی‌های بالینی روانشناختی مانند کرونا، افسردگی و ... و داشتن تمایل به همکاری، اعلام رضایت حضور در تحقیق توسط اولیا و شرکت در تمامی آزمون‌ها و جلسات آموزشی، ملاک‌های خروج، ابتلا به بیماری‌های شدید جسمانی از جمله کرونا، ناراحتی‌های قلبی، کلیه و ...، ابتلا به ناراحتی‌های روانشناختی مانند افسردگی و ...، پاسخگویی نامناسب به سؤالات پرسشنامه‌ها، نداشتن تمایل به همکاری، غیبت در جلسات آموزشی بود.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه رشد اجتماعی. پرسشنامه رشد اجتماعی دانش‌آموزان گرشام و الیوت (۱۹۹۰) ۴ بعد به نام‌های همکاری و تعاون، رفتار قاطع (ابراز وجود)، خویش‌داری (کنترل خشم) و همدلی را در قالب ۱۶ گویه مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه قبلاً توسط سبزواری، لیاقتدار و عابدی (۱۳۹۴) و همچنین آقاجانی و همکاران (۱۳۹۳) مورد استفاده قرار گرفت و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۳ به دست آمد. ابزاری که آلفای کرونباخ آن بالاتر از سطح مقدار مینیمم ۰/۷ باشد که از پایایی مناسبی برخوردار است؛

در این تحقیق برای تعیین پایایی ابزار اندازه گیری، ابتدا پرسشنامه به ۳۰ دانش آموز برای پاسخگویی داده شد و بعد از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای مهارت اجتماعی ۰/۷۸۱ به دست آمد.

۲. پرسشنامه یادگیری همیارانه. پرسشنامه یادگیری همیارانه جانسون و همکاران (۱۹۹۹) پنج خرده مقیاس: همبستگی متقابل مثبت، مسئولیت پذیری فردی، پردازش گروهی، مهارت بین فردی، تعامل را می‌سنجد. این پرسشنامه توسط مهدوی نسب و علی آبادی (۱۳۹۳) استفاده شد و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۳۳ برآورد شد. در پژوهش حاضر، پرسشنامه بر روی ۳۰ دانش آموز، مقدار پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ برای یادگیری همیارانه ۰/۸۱۱ به دست آمد.

۳. آموزش بازی مبتنی بر محیط سازنده گرا: به منظور تهیه بسته آموزشی بازی مبتنی بر محیط سازنده گرا، ابتدا به بررسی پژوهش‌ها و منابع موجود در زمینه بازی‌های آموزشی پرداخت شد و ویژگی‌های بازی‌های آموزشی مطلوب تعیین گردید. همچنین مؤلفه‌های محیط یادگیری مبتنی بر نظریه سازنده گرایی بررسی گردید و بر مبنای آن بازی‌های آموزشی برای محتوای آموزشی درس مطالعات اجتماعی پایه ششم دو درس همسایگان ایران و دریاهای اطراف ما تدوین شد. بازی‌های طراحی شده برای اجرا در آموزش گروه آزمایش در هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تهیه شدند. به منظور اثر بخشی بهتر بسته آموزشی، دانش آموزان در هر جلسه در قالب بازی‌های مختلف به گروه‌های سه نفره تقسیم می‌شدند، سپس موضوعات مورد نظر بیان شده و از کودکان درخواست می‌شد تا در قالب گروه‌ها و با استفاده از وسایل مورد نظر در مدت ۴۵ دقیقه به بررسی و حل مسئله بپردازند. معلم در زمان فعالیت دانش آموزان بر روی مسئله، به عنوان تسهیل کننده و راهنما به گروه‌ها کمک می‌کرد و همواره به دنبال برانگیختن علاقه فراگیران و ساده سازی موضوع بود. جزئیات طراحی آموزشی و محتوای جلسات مداخله آموزشی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. جلسات مداخله آموزشی بازی مبتنی بر بازی ساختن گرایانه

| درس | همسایگان ایران |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اهداف آموزشی | شناخت همسایگان خاکی و آبی ایران، درک مفاهیم مرز و خط مرزی، گذرنامه، روایت، نوع رابطه ایران با کشورهای همسایه، فهم مسائل ایران و کشورهای همسایه، واکاوی مسائل مرزی |
| تعداد بازیکنان | ۱۵ نفر |
| وسایل | کارت‌های امتیاز، کارت‌هایی که روی آن نوشته شده روایت، جورچین همسایگان ایران، یک عدد توپ و سبد، مکانی نسبتاً باز و وسیع چون سالن تلویزیون یا نمازخانه برای بازی |
| تعداد جلسات | ۴ |
| شماره جلسه | چگونگی اجرای بازی |
| جلسه اول | - در معرض دید قرار دادن نقشه و توضیح مراحل بازی - تشکیل گروه‌های ۳ تا ۵ نفره و اجرای بازی - مطالعه و بررسی نقشه‌ها و جزوه آموزشی به صورت گروهی - پاسخگویی به سؤالات دانش آموزان |
| جلسه دوم | - ارائه جورچین همسایگان ایران به اعضای گروه و تکمیل جورچین در گروه به صورت مسابقه - پرسش سوال‌هایی در مورد موقعیت کشورهای همسایه و دادن کارت امتیاز به پاسخ‌های درست |

| | |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| جلسه سوم | <p>- پرسش درزمینه کشورهای همسایه و مفاهیم درس - اجرای بازی ورود و خروج از کشور با روایت و گذرنامه - طرح سوالهایی در باره نوع روابط ما با کشورهای همسایه - ترسیم مرزهای ایران با کشورهای همسایه روی برگه - دریافت روایت هر کشور که تصویر آن را به درستی رسم شده است، دریافت حدنصاب امتیازها و گذرنامه‌ها و روایدها توسط اعضای گروه</p> |
| جلسه چهارم | <p>- ذکر مسایل مرزی ایران و کشورهای همسایه، دلایل وجود آن‌ها به همراه ارائه پیشنهاد - انجام پژوهش در زمینه در زمینه مسائل میان ایران و کشورهای همسایه و ارائه نتایج آن در کلاس درس - ارزشیابی عملکرد گروه توسط اعضای گروههای دیگر به همراه ارائه نظرات خود، اگر میران امتیازهای گروهی به حد نصاب برسد، آن گروه صلاحیت رفتن به دور بعد بازی را دارد - قراردادن سبدهایی که روی آن‌ها نوشته شده، بازرگانی، زیارتی، فرهنگی و رسم نوروزی مربوط به آن کشور. دانش‌آموزان به تعداد گذرنامه و روایدهایی که دریافت کرده‌اند توپ و اجازه پرتاب دارند. پرتاب به سبد اشتباه امتیاز منفی دارد - امتیاز هر گروه که بیشتر شد کلید طلایی نصیب او می‌شود و گروه دوم نیز کلید نقره‌ای می‌گیرد.</p> |
| درس | دریاهای اطراف ما |
| اهداف | <p>شناخت دریای عمان، خلیج فارس. آشنایی با اقیانوس و مفهوم تنگه و خلیج. آشنایی با جزایر خلیج فارس. آشنایی با انواع ماهی‌های دریای عمان و خلیج فارس. آشنایی با اهمیت حفاظت از دریا، و انواع شغل‌هایی که با دریا سرو کار دارند، و مفاهیمی چون دریا و بازرگانی، دریا و گردشگری.</p> |
| تعداد بازیکنان | ۱۵ نفر |
| وسایل | <p>کره جغرافیایی، نقشه جغرافیایی ایران، جورچین، قلاب ماهیگیری، ماهی‌های کاغذی، آهنربا، گیره، گچ یا چوب و مقوا و کاغذ</p> |
| تعداد جلسات | ۴ |
| شماره جلسه | چگونگی اجرای بازی |
| جلسه پنجم | <p>- قراردادن یک کره جغرافیایی و راهنمای بازی در معرض دید دانش‌آموزان و تشکیل گروه‌های ۳ تا ۵ نفره و اجرای بازی - ارائه مطالبی درباره خلیج فارس و تنگه هرمز، کشورهای مهم نفت خیز، منابع غذایی موجود در دریا، صادرات و واردات و حفاظت از دریا ارائه - مطالعه و بررسی کره جغرافیایی و جزوه آموزشی بصورت مشارکتی</p> |
| جلسه ششم | <p>- ارائه و تکمیل جورچین کشور ایران و دریاهای اطراف به اعضای گروه‌ها و اجرای بازی مشخص کردن محل دریای عمان _ خلیج فارس، تنگه هرمز و کشورهای اطراف خلیج فارس به صورت بازی رقابتی - جمع آوری جورچین‌ها و پرسش سوالاتی در مورد دریاهای اطراف ایران و اعطای کارت امتیاز به پاسخ‌های درست.</p> |

جلسه هفتم

-درست کردن آهنربا و ربان قلاب ماهیگیری و ماهی‌های کوچکی که در قسمت دهان آن‌ها از گیره استفاده شده و پشت آن‌ها اعداد ۱ تا ۱۵ نوشته شده است. ماهی‌ها روی نقشه درجای درست خود قرار می‌گیرند و دانش‌آموزان با استفاده از قلاب ماهیگیری می‌کنند.

-پرسش از مفاهیم درس مانند: چگونگی حفاظت از دریا، موجودات با ارزش دریایی، شغل مردمان ساکن بنادر، دریا و گردشگری به همراه لیست کردن اسامی شغل‌هایی که با دریا سرو کار دارد تا بصورت پانتومیم به نمایش درآوردند. ارائه یک کارت امتیاز به گروهی که پاسخ درست دهد. پژوهش درباره اینکه چرا خلیج فارس از دیرباز مورد توجه کشورهای قدرتمند بود.

جلسه هشتم

-ارائه نتایج پژوهش جلسه قبلی در کلاس و ارزشیابی گروهها از یکدیگر (دقیق بودن پاسخها، نوع مشارکت و تقسیم کار و هماهنگی گروه معیارهای امتیاز دهی به دانش‌آموزان است)

-ساخت یک مدل خلیج فارس و دریای عمان با استفاده از چوب، مقوا، کاغذ، و مانند آن‌ها، هر گروه که مدت زمان کمتری کار با خلاقیت و کیفیت بهتری را بسازد، برنده می‌شود و کارت امتیاز را دریافت می‌کند. در پایان تعداد کارهای امتیاز هر گروه شمرده می‌شود و در نهایت گروه برنده اعلام خواهد شد در صورتی که دو گروه امتیاز برابر داشتند از گروه‌ها سوالاتی درباره مفاهیم درس پرسیده می‌شود و هر گروه که عملکرد بهتری داشته باشد برنده نهایی خواهد شد.

روش اجرا. برای انجام پژوهش به دلیل حساسیت موضوع در یک جلسه توجیهی با مشارکت مدیر مدرسه (مدرسه انتخابی غیر انتفاعی بوده است) هماهنگی‌های لازم با والدین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه به‌منظور رعایت پروتوکل‌های بهداشتی در زمان کرونا و شرح شیوه کار در جلسات آموزشی به عمل آمد. پس از توضیحات کافی در خصوص هدف انجام مطالعه و تبیین مراحل انجام کار و تأکید بر رعایت پروتوکل‌های بهداشتی، رضایت اولیا نسبت به انجام تحقیق جلب شد. پس از توجیه و جلب رضایت اولیا، درخواست شد که همه اولیای دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش قرار داشتند تلگرام یا واتس‌آپ را در گوشی‌ها و در کامپیوتر و یا لپ‌تاب شخصی خود نصب کنند و از این طریق ضمن نظارت بر فعالیت‌های دانش‌آموزان و فرزندان خود، نظرات خود را نیز درباره جریان آموزش از طریق همین شبکه با آموزگار در ارتباط بگذارند. سپس کلاس بندی مورد نظر بصورت کاملاً تصادفی انجام شد. قبل از اجرای تدریس به شیوه بازی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایانه، پیش‌آزمون (پرسشنامه‌های مهارت‌های اجتماعی و یادگیری همیارانه) از هر دو گروه آزمایش و کنترل گرفته شد و سپس کودکان تحت گروه آزمایش در یک محیط یادگیری سازنده گرا به‌صورت گروهی مشغول بازی و فعالیت شدند. گروه کنترل نیز به روش سنتی آموزش دیدند. پس از اتمام دوره مجدداً از هر دو گروه آزمایش و کنترل، پس‌آزمون (پرسشنامه‌های مهارت‌های اجتماعی و یادگیری همیارانه) گرفته شد. این دوره شامل ۸ جلسه‌ی ۴۵ دقیقه‌ای بود. لازم به توضیح است که گروه کنترل در این مدت تحت آموزش به شیوه سنتی قرار گرفت. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده، ابتدا اطلاعات حاصل از پرسشنامه‌ها استخراج و در جدول اطلاعات کلی تنظیم شد، سپس کلیه اطلاعات با استفاده از کامپیوتر و از طریق نرم‌افزار آماری SPSS در دو بخش آمار توصیفی (شاخص‌های آماری متغیرهای اساسی تحقیق) و استنباطی (تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

در این بخش یافته‌های توصیفی مربوط به هریک از متغیرهای تحقیق یعنی یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی در گروه‌های آزمایش و کنترل به ترتیب در جداول ۴، ۵، ۶، ۷ ارائه شده است.

جدول ۲. مقایسه شاخص‌های توصیفی نمرات یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی گروه آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

| مراحل متغیر | گروه | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | | پیگیری | |
|------------------|--------|-----------|--------------|----------|--------------|---------|--------------|
| | | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| یادگیری همیارانه | آزمایش | ۳۰/۳۴ | ۲/۰۶ | ۴۲/۰۰ | ۲/۷۴ | ۴۱/۳ | ۲/۴ |
| | گواه | ۲۵/۲ | ۱/۴ | ۲۵/۹ | ۱/۵ | ۲۵/۴ | ۱/۲ |
| رشد اجتماعی | آزمایش | ۴۴/۴ | ۲/۹۵ | ۶۴/۴ | ۴/۲ | ۶۴/۶ | ۳/۹ |
| | گواه | ۳۸/۶ | ۱/۵ | ۳۹/۱ | ۱/۷ | ۳۹/۲ | ۱/۶ |

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد نمرات یادگیری همیارانه گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است به نحوی که میانگین نمره یادگیری همیارانه افراد گروه آزمایش برابر با ۳/۳۰ بوده است و در مرحله پس‌آزمون به ۴۲ رسیده است، که حاکی از افزایش نمره یادگیری همیارانه در بین افراد گروه آزمایش است و در مرحله پیگیری نیز این افزایش حفظ شده است ولی در گروه گواه تغییراتی مشاهده نمی‌شود. همچنین نمرات رشد اجتماعی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته است به نحوی که میانگین نمره رشد اجتماعی افراد گروه آزمایش برابر با ۴/۴۴ بوده است و در مرحله پس‌آزمون به ۶۴/۴ رسیده است، بنابراین حاکی از افزایش نمره رشد اجتماعی در بین افراد گروه آزمایش است و در مرحله پیگیری نیز این افزایش حفظ شده است ولی در گروه گواه تغییراتی حاصل نشده است.

جدول ۳. نتایج آزمون مفروضه‌های آماری برای متغیرهای پژوهش

| متغیر | گروه | کلموگراف - اسمیرف | | آزمون لوین | | موخلی | |
|------------------|--------|-------------------|----------|------------|----------|-------|--------------------|
| | | Z | معناداری | F | معناداری | W | سطح موخلی معناداری |
| یادگیری همیارانه | آزمایش | ۰/۱۸ | ۰/۰۷۸ | ۱/۴۱ | ۰/۲۱ | ۲/۳۳ | ۰/۰۹ |
| | گواه | ۰/۴۲ | ۰/۱۲ | | | | |
| رشد اجتماعی | آزمایش | ۰/۱۴ | ۰/۳۹ | ۱/۸۶ | ۰/۱۸ | ۱/۴۴ | ۰/۸۶ |
| | گواه | ۰/۷۴ | ۰/۱۴ | | | | |

نتایج جدول ۳، نشان می‌دهد آزمون کولموگراف-اسمیرف حاکی از برقراری شرط توزیع طبیعی نمره‌ها و

نتیجه آزمون لوین نیز نشان دهنده برقراری شرط همسانی واریانس‌ها در متغیرهای پژوهش (یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی) است. نتایج آزمون موچلی در جدول ۱۰ نشان می‌دهد که آماره موچلی (۰/۹) با مجذور خی (۲/۳۳) برای یادگیری همیارانه و همچنین آماره موچلی (۰/۸۶) با مجذور خی (۱/۴۴) برای رشد اجتماعی در سطح ۰/۰۵ معنادار نمی‌باشد و پیش فرض تساوی واریانس‌ها رعایت شده است بنابراین به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر استفاده شد.

جدول ۴. تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در سه مرحله

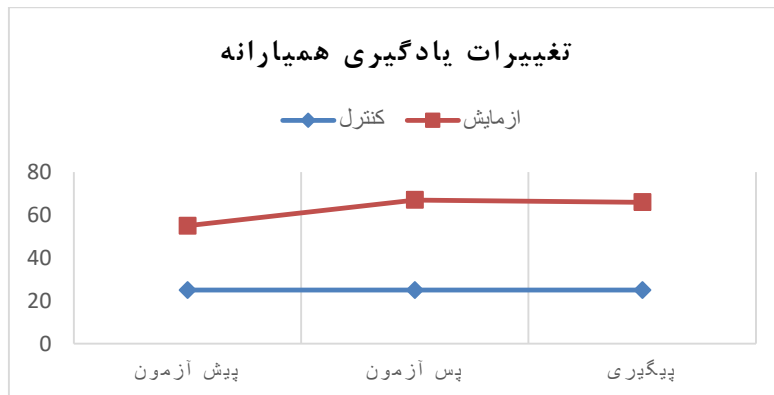
| منابع تغییرات | اجزاء | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجموع مجذورات | نسبت F | سطح معناداری | اندازه اثر |
|---------------|--------------|---------------|------------|-----------------------|---------|--------------|------------|
| یادگیری | مراحل مداخله | ۷۷۸۵۱/۲ | ۱ | ۷۷۸۵۱/۲ | ۱۳۶۸/۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۸ |
| همیارانه | مراحل × گروه | ۸۷۷۴/۶۰ | ۱ | ۸۷۷۴/۶۰ | ۲۳۰/۲۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۳ |
| | گروه | ۱۳۲۲/۵ | ۱ | ۱۳۲۲/۵ | ۲۳/۲۰ | ۰/۰۰۱ | ۰/۴۵ |
| رشد | مراحل مداخله | ۲۰۹۱۸۸/۱ | ۱ | ۲۰۹۱۸۸/۱ | ۱۱۳۷/۰۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۷ |
| اجتماعی | مراحل × گروه | ۸۸۷۷/۷۰ | ۱ | ۸۸۷۷/۷۰ | ۱۳۳/۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۱ |
| | گروه | ۹۱۰۰/۲ | ۱ | ۹۱۰۰/۲ | ۴/۴۹ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۳ |

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تعامل مراحل با گروه آزمایش در سه مرحله اندازه‌گیری در نمره یادگیری همیارانه ($P=0/001, F=230/21$) با اندازه اثر ۰/۴۳ و بر نمره رشد اجتماعی ($P=0/001, F=4/49$) با اندازه اثر ۰/۶۳ مؤثر بوده است.

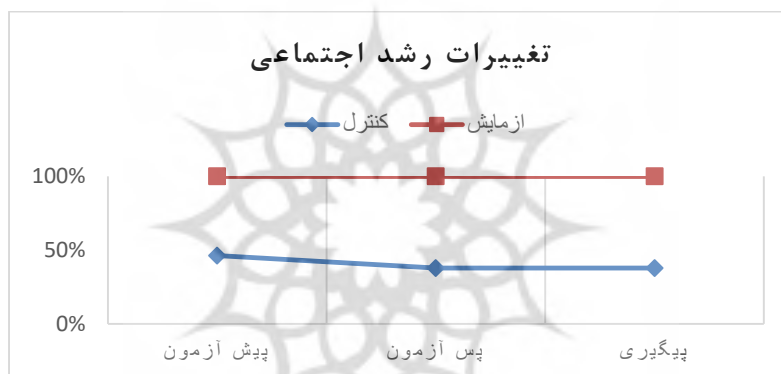
جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

| شاخص‌های آماری | پیش‌آزمون - پس‌آزمون | | | پیش‌آزمون - پیگیری | | | پس‌آزمون - پیگیری | | |
|------------------|----------------------|--------------|--------------|--------------------|--------------|--------------|-------------------|--------------|--------------|
| | تفاوت | انحراف معیار | سطح معناداری | تفاوت | انحراف معیار | سطح معناداری | تفاوت | انحراف معیار | سطح معناداری |
| یادگیری همیارانه | ۹/۷ | ۳/۸۷ | ۰/۰۰۱ | ۹/۰۰ | ۳/۱۰ | ۰/۰۰۱ | ۱/۳ | ۰/۴۱ | ۰/۲۳ |
| رشد اجتماعی | ۲۰/۰۰ | ۵/۹۳ | ۰/۰۰۱ | ۲۰/۲ | ۵/۹۷ | ۰/۰۰۱ | ۰/۲۰ | ۰/۱۸ | ۰/۳۹ |

در جدول ۴ نتایج آزمون بنفرونی نشان می‌دهد تفاوت میانگین نمرات یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی ($P=0/001$) بین مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری معنادار است؛ اما تفاوت میانگین بین پس‌آزمون و پیگیری در هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش معنادار نیست که بیانگر آن است که نتایج حاصل در مرحله پیگیری بازگشت نداشته و اثر مداخله پایدار بوده است.



نمودار ۱. نتایج میانگین نمرات یادگیری همیارانه گروه آزمایش و کنترل در دوره‌های اجرای آزمون



نمودار ۲. نتایج میانگین نمرات رشد اجتماعی گروه آزمایش و کنترل در دوره‌های اجرای آزمون

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین تأثیر بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی کودکان بود. یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه‌ها نشان داد بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر یادگیری همیارانه و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی تأثیر دارد. در مقایسه تطبیقی نتایج با یافته‌ها و نتایج پیشین، می‌توان اذعان نمود این یافته‌ها در بعد متغیر رشد اجتماعی با نتایج و یافته‌های محققانی مانند اسمعیلی گوجار و پورروستائی اردکانی (۱۳۹۸) رحیمی، پیرخضریان و فاضل (۱۳۹۵) اشکور کیایی (۱۳۹۵) و در بعد یادگیری همیارانه با پژوهش‌های گلزر (۲۰۱۵) و مهدوی نسب و همکاران (۱۳۹۵) همراستا است. در تبیین این نتایج می‌توان اذعان داشت عوامل بسیاری چه به‌صورت مستقیم و چه به‌طور غیرمستقیم بر متغیرهای مهمی مانند رشد اجتماعی و یادگیری همیارانه در بین دانش‌آموزان تأثیرگذار است یکی از این عوامل بهره‌گیری از بازی‌های آموزشی است. نقش بازی‌های آموزشی گروهی در روند رشد جسمانی و روحی- روانی و اجتماعی کودکان و زمینه‌سازی یادگیری مشارکتی و همیارانه انکارناپذیر است. از دیدگاه روان‌شناسی، بازی کار کودک است و بر همه جنبه‌های رشد کودک از جمله جنبه‌های بهداشتی، روانی،

افزایش مهارت در برنامه‌ریزی، رشد و ارتقای مهارت‌های اجتماعی و ایجاد تعامل و مشارکت در یادگیری در بین دانش‌آموزان تأثیر دارد (احمدوند، ۱۳۹۲). از طریق بازی‌های آموزشی توانایی‌های روحی فردی دانش‌آموزان به‌صورت آگاهانه تمرین شده و رشد می‌کنند. در این نمونه از بازی‌ها، معمولاً مفاهیم جدید به‌صورت آزادانه به کودک ارائه شده و به دلیل ساختار مفرح آن‌ها در حین آموزش مورد استقبال کودکان نیز قرار می‌گیرند. از طرفی این نوع بازی‌ها موجب تقویت حواس و رشد قوای ذهنی و اجتماعی می‌شوند به‌شرط آنکه سعی شود کنترل اصلی بازی در اختیار کودک باشد و جهت مسیر آن را او تعیین کند. از جمله بازی‌های آموزشی کودک می‌توان از بازی‌های دستی مثل جورچین نام برد (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۵). در این راستا و با توجه به نقش و اهمیت بازی، بهبود و ارتقاء مؤلفه‌هایی مانند همکاری و تعاون، خویش‌داری و همدلی به‌عنوان زیر مؤلفه‌های مهارت اجتماعی موردنیاز عصر ارتباطات (اسمعیلی، گوچار و همکاران، ۱۳۹۸) مستلزم تناسب و به‌کارگیری الگوها و روش‌های طراحی آموزشی نوین است لذا طراحی آموزشی بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده‌گرا می‌تواند مهارت‌های اجتماعی مانند مسئولیت‌پذیری فردی، مهارت‌های بین فردی و همچنین قدرت تعامل با دیگران را در بین دانش‌آموزان را ارتقا دهد (فردانش، ۱۳۹۲). انسان فطرتاً اجتماعی است و در جهت آسایش و آرامش و امنیت خود و اطرافیانش نیازمند به دیگران است (سیف و همکاران، ۱۳۹۸) و عوامل اجتماعی مختلفی همچون خانواده، مدرسه، گروه دوستان و همسالان، رسانه و کل جامعه در امر اجتماعی شدن او مؤثر است. این عوامل باید باهم پیوند داشته باشند تا موضوع در درون جامعه نیز درونی شود و فرهنگ کار جمعی ترویج شود و لذا اولین راهکار آموزش دقیق و همه‌جانبه مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان است و این آموزش نباید سطحی، بلکه باید کاربردی باشد. (اشکور کیایی، ۱۳۹۵) کسب مهارت‌های اجتماعی توسط کودکان بخشی از فرایند اجتماعی شدن آنان است و اجتماعی شدن فرایندی است که در آن هنجارها، مهارت‌ها، ارزش‌ها، گزینش‌ها و رفتار فرد شکل می‌گیرد. بدون تردید کودکان و نوجوانانی که قواعد و مهارت‌های اجتماعی را به‌خوبی یاد می‌گیرند و نیز روابط قوی و مستحکمی را با اعضای خانواده و اجتماع برقرار می‌کنند به‌احتمال زیاد سطح بالایی را از سازگاری اجتماعی از خود بروز خواهند داد (صنعتگر و اسماعیلی، ۱۳۹۹)؛ در فعالیت‌های اجتماعی شرکت کرده و درک بهتری از مشارکت اجتماعی کسب می‌کنند (یزدانی، عباسی و همکاران، ۱۳۹۷)؛ بنابراین به‌کارگیری بازی آموزشی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده‌گرا نه‌تنها به رشد اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کند بلکه همبستگی متقابل، درگیری دوجانبه، مشارکتی، همیارانه و جمعی دانش‌آموزان را تسهیل می‌نماید (مهدوی نسب و همکاران، ۱۳۹۵)، فعالیت‌های سازنده‌گرا در کلاس درس نه‌تنها بر صحبت کردن و گوش دادن متمرکز است بلکه ارتباط بین معلم و شاگرد نیز حائز اهمیت است. در حقیقت دادن اختیار به دانش‌آموزان، اساس فلسفه سازنده‌گرایی است. برای اینکه دانش‌آموزان، یادگیرندگان تعامل‌گر شوند باید فرصت پرسیدن به آن داده شود تا فعالانه جستجو نمایند. طرح سؤال بخش چالش‌برانگیز و مهم یادگیری و تفکر است. به‌ویژه اگر دانش‌آموزان دائماً تشویق به طرح سؤال بیشتر شوند و مورد تقدیر قرار گیرند، سؤالات اثربخش‌تر مطرح خواهد شد. با طرح سؤال از خود، دانش‌آموزان نسبت به تفکر خود هشیارتر می‌شوند و کنترل بیشتری بر آن پیدا می‌کنند و همچنین بر تفکر و عقاید دیگران نیز نائل می‌آید که بزرگ‌ترین قدم برای یادگیری همیارانه است (عمادی و همکاران، ۱۳۹۵)

گفتگوهای واقعی شاگرد به شاگرد و شاگرد با معلم در کلاس سازنده گرا بسیار مهم است. وقتی طرفین به‌دقت به حرف‌های هم گوش دهند، محیطی به وجود می‌آید که در آن نظرات و عقاید تعاملی و همیارانه رشد می‌یابند (واسالو و همکاران، ۲۰۱۷)؛ کلاس درس سازنده‌گرایی دانش‌آموز مدار است جایی که همیاری معنادار پرمحتوا صورت می‌گیرد. ساختن‌گرایی به دانش‌آموزان و معلم‌ها کمک می‌کند تا اطلاعات را به‌راحتی به اشتراک بگذارند و ارائه دهند بلکه حتی باعث می‌شود که باهم همکاری کنند و از این همکاری لذت ببرند. دانش‌آموزان به‌راحتی می‌توانند در درس مشارکت کنند. یادگیری تعاملی حاصل از بازی مبتنی بر محیط سازنده‌گرا، جذاب و لذت‌بخش است. یادگیری تعاملی یک سبک یادگیری قابل‌انعطاف و وفق‌پذیر است که باعث می‌شود دانش‌آموزان مستقل‌تر شوند (پولین، ۲۰۱۸)؛ در این رویکرد دانش‌آموزان می‌توانند با تعامل با یکدیگر و اطمینان از این‌که همه درک می‌کنند، بیشتر یاد بگیرند. دانش‌آموزان اطلاعات بیشتری را از طریق پردازش گروهی و بحث‌های متفکرانه به دست می‌آورند، و با همکاری با یکدیگر در مورد یادگیری، رفتار مثبت‌تری خواهند داشت (نوآمی و همکاران، ۲۰۱۴). در یادگیری همیارانه دو یا چند نفر تلاش می‌کنند تا مفهومی را با یکدیگر یاد بگیرند، برخلاف یادگیری فردی، در یادگیری همیارانه افراد بر منابع و مهارت‌های یکدیگر و همکاری و تعاون سرمایه‌گذاری می‌کنند. به‌نحوی که از یکدیگر برای اطلاعات، ارزیابی عقاید یکدیگر، نظارت بر کار یکدیگر و غیره استفاده می‌کنند. پس به‌طور کلی، یادگیری همیارانه زمانی اتفاق می‌افتد که گروهی از دانش‌آموزان برای درک یک مفهوم یا پیدا کردن راه‌حلی برای ساخت یک محصول از یادگیری خود باهم کار می‌کنند. علاوه بر این، یادگیری همیارانه رابطه سنتی دانش‌آموز و معلم را در کلاس درس دوباره تعریف می‌کند. و به دانش‌آموزان خویشتن‌داری در مقابل انتقادات و مشکلات، داشتن رفتار صمیمانه و قاطع را آموزش می‌دهد. فعالیت‌های یادگیری همیارانه می‌تواند شامل نوشتن مشارکتی، پروژه‌های گروهی، حل مسائل مشترک، مناظره، گروه‌های مطالعه و فعالیت‌های دیگر باشد. این رویکرد نزدیک به یادگیری مشارکتی است و بدون تردید در مقابل یادگیری فردی مزیت‌های بسیاری دارد و می‌تواند در یادگیری دانش‌آموزان تحول‌آفرین بوده و ثمرات مفید و اثربخش‌مندی به همراه داشته باشد (تنگ و مای، ۲۰۱۴)

در جمع بندی کلی و نتیجه‌گیری از این بخش از تحقیق می‌توان بدرستی به این نکته مهم اشاره نمود رشد اجتماعی دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین فرایندهای رشد است که بر جنبه‌های دیگر پرورش کودکان تاثیرگذار است. مرحله رشد اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی اگر به درستی طی شود، استقلال، همکاری و تعاون، مسئولیت‌پذیری، مهارت بین فردی، شیوه‌های تعامل با دیگران، اعتمادبه‌نفس و مهارت‌های نیازمند برای بزرگسالی را به دانش‌آموزان می‌آموزد. به نظر می‌رسد رشد اجتماعی روی بسیاری از انواع دیگر رشد کودکان تاثیرگذار است. توانایی یک کودک برای تعامل با دیگران به شیوه‌ای سالم، روی بخش‌های مختلف زندگی او تاثیرگذار است. از یاد گرفتن کلمات جدید در دوران نوپایی گرفته تا پیدا کردن دوست در مدرسه و حتی کنار آمدن با چالش‌های زندگی در بزرگسالی. والدین و معلمان که با دانش‌آموزان سرو کار دارند نقش مؤثری در رشد عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دارند. این افراد به دلیل ارتباط سازگاری که با دانش‌آموزان دارند می‌توانند این تأثیر را داشته باشند (قاسمی و لاشانی، ۱۳۹۵). به نظر می‌رسد معلمان برای رشد عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان لازم است که با تلفیق بازی مبتنی بر محیط ساختن‌گرایانه در طراحی آموزشی

روزانه خود و به کارگیری فعالیت‌های یادگیری همیارانه و مشارکتی، دانش‌آموزان را همراهی کنند و فعالیت‌هایی که مناسب سن آن‌ها می‌باشد، را انتخاب کنند و شرایطی را فراهم نمایند تا با همراهی والدین، دانش‌آموزان در تعامل با یکدیگر و از طریق یادگیری همیارانه و مشارکتی، فعالیت بیشتری را انجام دهند و مهارت برقراری ارتباط با دیگران و پردازش اقدامات و کارهای خود را نیز کسب می‌کنند؛ با توجه به نتایج این مطالعه و نکات ذکر شده، لازم است در نهاد آموزش و پرورش تحولی در به کارگیری روش‌هایی که متضمن فعالیت و مشارکت یادگیرنده در آموزش گروهی و همیارانه است، ایجاد شود و این تحول با تلاش همه دست‌اندرکاران و بخصوص معلمان امکان‌پذیر و عملی است. به کارگیری روش بازی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا، به افزایش تعامل و تبادل اطلاعات و دانستنی‌های میان دانش‌آموزان و باهم زیستن، مشارکت، مسئولیت‌پذیری و رشد همه‌جانبه آن‌ها کمک می‌کند. همچنین شایسته است بستر مناسب برای اجرای روش‌های نوین خصوصاً روش‌های فعال مانند بازی‌های مبتنی بر رویکرد ساختن گرابانه در مدارس بیش از گذشته شکل بگیرند و این امر مستلزم ارتقا شیوه‌های مدیریتی از سنتی به سبک مدرن در آموزش است.

موازن اخلاقی

در این پژوهش موازن اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. با توجه به شرایط و زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال‌ها، شرکت‌کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند. پس از اتمام پژوهش گروه گواه نیز تحت مداخله قرار گرفتند.

سپاسگزاری

از مدیر مدرسه، معلمان، اولیا و همه کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند؛ تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- احمدوند، محمدعلی (۱۳۹۲). روانشناسی بازی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- اسمعیلی گوجار، صلاح، و پورروستائی اردکانی، سعید (۱۳۹۸). تأثیر بازیهای رایانه ای آموزشی چندکاربره برخط بر مهارت‌های اجتماعی و توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۵(۵۱): ۲۳۰-۲۱۱
- اشکور کیایی، علیرضا (۱۳۹۵). اثربخشی بازیهای رایانه ای بر بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان درخودمانده با عملکرد بالا. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- آقازاده، محرم، (۱۳۸۸)، روش‌های نوین تدریس، تهران: انتشارات آییژ.

- حیدری کمرودی، صوفیا، خوارزمی رحیم آبادی، رحمت اله، و باباپور واجاری، مریم. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مهارت حل مسأله بر میزان رشد اجتماعی نوآموزان پیش دبستانی. *رویش روان شناسی*، ۸ (۶): ۶۹-۷۸.
- سبزواری، مریم، لیاقتدار، محمدجواد، و عابدی، احمد. (۱۳۹۴). مقایسه ابعاد مهارت های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی مدارس غیردولتی بدون کیف و دولتی شهر اصفهان، *رویکردهای نوین آموزشی*، ۲۱ (۱۰): ۸۸-۱۰۰.
- سهرابی، فرامرز، سلطانی، طیبه، و خلیلی، عفت (۱۳۹۳). مقایسه سرسختی روان شناختی و نوع مکانیسم دفاعی در افراد تحت درمان با همودیالیز و افراد عادی. *روانشناسی کاربردی*، ۸ (۲۹): ۱۰۲-۱۲۰.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۶). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: انتشارات دوران.
- سلیمانی، شهناز، احمدی، امینه، و احقر، قدسی (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش با رویکرد ساختن گرایی شناختی بر یادگیری، یادداری دانش آموزان پایه ی ششم ابتدایی در درس ریاضی، *پژوهش در یادگیری/آموزشگاهی و مجازی*، ۷ (۱): ۵۳-۷۱.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۰). *جامعه و تعلیم و تربیت*، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- رحیمی، قدوس، پیرخضریان، مریم، و فاضل، فهیمه (۱۳۹۵). بررسی نقش بازی در رشد مهارت های اجتماعی دانش آموزان. *هفتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی و علوم اجتماعی*. مرکز همایش های بین المللی رازی. عبداللهی، راشن، اخلاقی یزدی نژاد، فاطمه، و بنی اسدی موسی آبادی، مژگان (۱۳۹۵). رابطه کار با بازی های رایانه ای و سازگاری (آموزشی، عاطفی و اجتماعی) در نوجوانان. *مجله علوم خبری*، ۴ (۲۰): ۱۴ - ۲۹.
- سگری، عزیزه، و انگجی، لیلی (۱۳۹۰). بازی و تأثیر آن در رشد کودک، تهران: انتشارات طراحان ایماژ.
- عمادی، سید رسول، و عروتی موفق، مهین (۱۳۹۵). تأثیر بازی های آموزشی گروهی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر پرورش مهارت تفکر خلاق. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶ (۱): ۱۴۴ - ۱۹.
- غناپی چمن آباد، علی، و کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش حرکات موزون ورزشی بر هوش و رشد اجتماعی کودکان پیش دبستانی. *افق دانش*، ۱۸ (۴): ۲۰۷-۲۰۳.
- صنعتگر، رایحه، و اسماعیلی، مریم. (۱۳۹۹). اثر بخشی بازی درمانی گروهی بر پذیرش اجتماعی و امید در کودکان مبتلا به سرطان. *خانواده درمانی کاربردی*، ۱ (۲): ۱۲۵-۱۴۰.
- فردانش، هاشم (۱۳۹۲). *طراحی آموزشی؛ مبانی، رویکردها و کاربردها*، تهران: انتشارات سمت.
- قاسمی ولاشانی، هادی (۱۳۹۵). فراتحلیل تأثیر بازی های رایانه ای بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان. *دومین کنفرانس ملی بازی های رایانه ای/فرصت ها و چالش ها، اصفهان، دانشگاه اصفهان*.
- محمدزاده، منیره، صفرنواده، مریم، و قدسی، احقر. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی بر یادگیری مشارکتی دانش آموزان در درس علوم و پایداری آن در طول زمان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۱): ۹۰-۷۹.
- محمدزاده، زهرا، و خادمی اشکذری، ملوک (۱۳۹۶). آموزش مهارت های اجتماعی از راه بازی های گروهی با کنترل هوش هیجانی مادران، ۱۳ (۴۳): ۷۵-۹۹.
- محمدی نائینی، مسعود، رنج دوست، شهرام، و طهماسب زاده شیخلار، داود. (۱۴۰۰). شناسایی مولفه های موثر در اجرای روش های تدریس و ارزشیابی برنامه درسی ریاضی دوره ابتدایی. *دوفصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۲ (۲): ۳۷۶-۳۶۵.
- مقدم، مصطفی، و ترکمان، منوچهر (۱۳۹۰). بازی های آموزشی. تهران: انتشارات مدرسه.

مهدوی نسب، یوسف، فردانش، هاشم، طلایی، ابراهیم، و حاتمی، جواد. (۱۳۹۵). طراحی و اجرای بازی آموزشی درس همسایگان ایران بر اساس اصول سازنده گرایی و ارائه چارچوبی برای طراحی بازی آموزشی. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۹:۱۲۸ - ۴۰.

نسیم، سعید، و ضرابیان، فرزانه (۱۳۹۹). نظریه های یادگیری و الگوهای تدریس، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور

نویدی، احد، و شیخیان، محمود (۱۳۹۳). بازی های تیم ساز، رشد مدیریت مدرسه، ۱۰ (۲).
یزدانی، فتنه، عباسی، عفت، حسنی، محمد، و علی عسگری، مجید (۱۳۹۷) طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی تربیت اجتماعی در دوره متوسطه اول با تاکید بر اسناد بالادستی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۶ (۲): ۱۸-۳۰

وفایی فر، گلاویژ، قادری، مصطفی، و ملکی آوارسین، صادق. (۱۴۰۱). مطالعه ابعاد و مؤلفه های ارزشیابی کیفی توصیفی در کلاس های چندپایه دوره ابتدایی. دوفصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان، ۳ (۱): ۲۹۲-۳۰۲

References

- Bobbitt, K. C., & Gershoff, E. T. (2016). Chaotic experiences and low-income children's social-emotional development. *Children and youth services review, 70*, 19-29.
- Isaacs, S. (Susan) (2013). *Social development in young children* (Vol. 20). Routledge.
- Glazer, K. (2015). *Imagining a constructionist game-based pedagogical model: Using tabletop role-playing game creation to enhance literature education in high school English classes*. Pepperdine University.
- Gorsuch, R. L., & McPherson, S. E. (1989). Intrinsic/extrinsic measurement: I/E-revised and single-item scales. *Journal for the Scientific study of Religion, 28*(3) 348-354.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. American guidance service.
- Hsiao, H. S., Chang, C. S., Lin, C. Y., Chang, C. C., & Chen, J. C. (2014). The influence of collaborative learning games within different devices on student's learning performance and behaviors. *Australasian Journal of Educational Technology, 30*(6).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and along: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Mayer, B., & Harris, C. (2010). *Libraries got game: Aligned learning through modern board games*. American Library Association.
- Noemí, P. M., & Máximo, S. H. (2014). Educational games for learning. *Universal Journal of Educational Research, 2*(3), 230-238.
- Park, S. B., Jung, J. J., & You, E. (2015). Storytelling of collaborative learning system on augmented reality. In *New Trends in Computational Collective Intelligence* (pp. 139-147). Springer, Cham.
- Polin, L. G. (2018). A constructivist perspective on games in education. In *Constructivist education in an age of accountability* (pp. 163-188). Palgrave Macmillan, Cham.
- Reaney, M. J., & Whateley, A. (2019). *The place of play in education*. Routledge.
- Ren, L., Hu, B. Y., & Song, Z. (2019). Child routines mediate the relationship between parenting and social-emotional development in Chinese children. *Children and Youth Services Review, 98*, 1-9.
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2019). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & Sons.

- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? [Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico: ¿por qué funciona el trabajo en grupo?]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 785-791.
- Theng, L. F., & Mai, N. (2013). Students' perceptions of a constructivist classroom: A collaborative learning approach. In *2013 IEEE 63rd Annual Conference International Council for Education Media (ICEM)* (pp. 1-11). IEEE.
- Vasalou, A., Khaled, R., Holmes, W., & Gooch, D. (2017). Digital games-based learning for children with dyslexia: A social constructivist perspective on engagement and learning during group game-play. *Computers & Education*, 114, 175-192
- Zemliansky, P., & Wilcox, D. (Eds.). (2010). *Design and Implementation of Educational Games: Theoretical and Practical Perspectives: Theoretical and Practical Perspectives*. IGI Global

پرسشنامه رشد اجتماعی

| ردیف | سئوالات | هرگز | بعضی وقت | اغلب |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----------------|---------------|
| | | اتفاق نیفتاده | ها اتفاق افتاده | اتفاق می افتد |
| مولفه ۱ | خودکنترلی (۸ گویه و دامنه نمره بین ۰ تا ۱۶) | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱ | برای والدینم کارهای خوبی انجام می دهم، مثل کمک کردن در کارهای خانه بدون اینکه از من بخواهند. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۲ | به راحتی برای خودم دوست پیدا می کنم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۳ | به راهنمایی های معلم گوش می دهم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۴ | با آرامش به دعوای که با والدینم دارم پایان می دهم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۵ | وقتی که با معلم یا والدینم اختلاف نظر داشته باشم، با آنها کنار می آیم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۶ | من با بزرگترها بدون دعوا و بحث مخالفت می کنم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۷ | من خلق و خوی خود را وقتی که دیگران مرا عصبانی می کنند، کنترل می کنم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۸ | من انتقادهای را که والدینم از من می کنند بدون عصبانیت می پذیریم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| مولفه ۲ | همدلی (۷ گویه و دامنه نمره بین ۰ تا ۱۴) | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۹ | من مقابل دوستانم وقتی که به طور ناعادلانه از من انتقاد می کنند، می ایستم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱۰ | من برای دیگران وقتی که چیزهای بدی برای آنها اتفاق می افتد، احساس تأسف می کنم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱۱ | من به دوستانم وقتی که در مورد مشکلاتی که دارند صحبت می کنند، گوش میدهم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱۲ | وقتی که دیگران کار خوبی را انجام می دهند، به آنها می گویم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱۳ | به دوستانم اجازه می دهم که بدانند آنها را دوست دارم با گفتن یا نشان دادن به آنها. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱۴ | من به دیگران وقتی که آنها کار خوبی را انجام می دهند، چیزهای خوبی می گویم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱۵ | من سعی می کنی که بفهمم دوستانم چه حسی دارند وقتی که آنها عصبانی، ناراحت یا غمگین هستند | ۰ | ۱ | ۲ |
| مولفه ۳ | ابراز وجود (۶ گویه و دامنه نمره بین ۰ تا ۱۲) | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱۶ | با هم کلاسی هایم شروع به صحبت می کنم | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱۷ | من با جنس مخالفم بدون احساس ناراحتی یا دستپاچگی صحبت می کنم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱۸ | از دوستانم برای حل مشکلاتم کمک می خواهم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۱۹ | من با دوستانم قرار می گذارم. | ۰ | ۱ | ۲ |
| ۲۰ | من به جنس مخالفم احترام می گذارم | ۰ | ۱ | ۲ |

| | | | | |
|---|---|---|------------------------------------------------------------------------|---------|
| ۲ | ۱ | ۰ | وقتی که یک مشکلی یا بحثی وجود دارد با همکلاسی هایم صحبت می کنم. | ۲۱ |
| ۲ | ۱ | ۰ | همکاری (۶ گویه و دامنه نمره بین ۰-۱۲) | مؤلفه ۴ |
| ۲ | ۱ | ۰ | از دوستانم می خواهم که به من کمک کنند. | ۲۲ |
| ۲ | ۱ | ۰ | قبل از استفاده از وسایل دیگران از آنها اجازه می گیرم. | ۲۳ |
| ۲ | ۱ | ۰ | من میز کارم را تمیز و مرتب نگه می دارم. | ۲۴ |
| ۲ | ۱ | ۰ | من تکالیف کلاسی ام را سر وقت انجام می دهم. | ۲۵ |
| ۲ | ۱ | ۰ | من به بزرگتر ها وقتی که با من حرف می زنند گوش میدهم. | ۲۶ |
| ۲ | ۱ | ۰ | از انجام کارهای با دیگران که باعث دردسر برای من می شود، اجتناب می کنم. | ۲۷ |



Effect of play based on constructivism learning environment on collaborative learning and social development of children

Nayereh. Shahmohammad^{1*}

Abstract

Aim: This study aimed to investigate the effect of a game program based on a constructivist learning environment on collaborative learning and social development of children. **Method:** The current study was a quasi-experimental research using a two-group design with a control group, pre-test, post-test, and follow-up phase. The statistical population of the research included all the children studying in the sixth grade of the elementary school in the 2nd district of Qazvin city in the academic year of 2018-2019 number of 20,450 people, of which 30 people were selected purposefully and randomly divided into two groups of 15 people, experimental and control. Two cooperative learning questionnaires by Johnson et al. (1999) and Elliott's social growth (1990) were used to collect data. For the experimental group, a game based on a constructivist learning environment was implemented, and the control group was waiting. The data were analyzed using the variance of repeated measures. **Results:** The results showed that the game program based on a constructivist learning environment is effective in cooperative learning ($F=32.20$, $p=0.001$) and on the child's social development ($F=4.49$, $P=0.001$) in the post-test phase, and this effect was reported in the stable follow-up phase ($P = 0.05$). **Conclusion:** The role of group educational games in the process of physical and mental-psychological development of children is undeniable; enjoyable education is an approach in which children play and learning takes place with enjoyable activities. This research also showed that education based on a constructivist learning environment can increase cooperative learning and social development of children with a pleasant and enjoyable process.

Keywords: play, Constructive learning environment, Children's social development, Collaborative learning

1. *Corresponding Author: Assistant Professor, Faculty Member of Educational Research and Planning Organization, Tehran, Iran
Email: nsh_edu@yahoo.com