

بررسی تأثیر روش تدریس تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان

Study of Effect of Group Investigation Method on the Development of Students' Social Skill

حسین جعفری ثانی^۱، زهرا حجازی^۲ و زهرا وقاری زمهریر^۳

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۶/۱۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۷/۰۷

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش روش تدریس تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان انجام شد.

روش: در این پژوهش از روش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و آزمایش استفاده شد. گروه آزمایش با روش تدریس تفحص گروهی، آموزش داده شد و گروه کنترل متغیری را دریافت نکردند. جامعه آماری، دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول متوسطه‌ی ناحیه ۶ آموزش و پرورش مشهد بود. از میان آنان ۵۱ نفر به روش تصادفی خوشه‌ای به‌عنوان شرکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شدند و سپس ۲۶ نفر به روش تصادفی در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند و به پرسشنامه‌ی سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون، راتاتوری و هلسل پاسخ دادند. ضریب پایایی این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ در پیش‌آزمون ۰/۷۹ و در پس‌آزمون ۰/۹۵ به‌دست آمد.

یافته‌ها: داده‌های جمع‌آوری‌شده با کمک آمار توصیفی و آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه و چند متغیره تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد میانگین گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون تفاوت چندانی ندارد، اما در پس‌آزمون، میانگین گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر بود و با کنترل نمره پیش‌آزمون، تفاوت مشاهده‌شده بین نمرات رشد مهارت‌های اجتماعی دو گروه آزمایش و کنترل معنادار بود ($P < 0/001$).

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش با استفاده از روش تدریس تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان به‌طور کلی و مؤلفه‌ی مهارت اجتماعی مناسب، رفتار غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتار تکانشی، برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن و رابطه با همسالان تأثیر داشته و سبب بهبود این مؤلفه‌ها شده است. لذا این پژوهش استفاده از الگوهای اجتماعی همچون روش تدریس تفحص گروهی را به‌منظور بهبود مهارت‌های اجتماعی پیشنهاد می‌کند.

کلیدواژه‌ها: روش تدریس، تفحص گروهی، مهارت‌های اجتماعی.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

انسان موجودی اجتماعی است که از همان لحظه‌ی تولد، فرایند اجتماعی شدن را آغاز می‌کند و آن را پرورش می‌دهد. امروزه رشد شخصیت همه جانبه‌ی فرد یکی از اهداف اساسی و اولییه‌ی نظام‌های آموزشی شده است و یکی از جنبه‌های وجودی و شخصیت انسان، رشد اجتماعی^۱ است؛ چرا که شخص بدون این رشد و داشتن مهارت‌های آن نمی‌تواند به‌درستی با اطرافیان خود به تعامل بپردازد. مطالعات مربوط به یادگیری مشارکتی و همیاری از دهه ۱۹۷۰ به بعد شروع شد و در دهه ۱۹۸۰ تهیه‌ی مدل‌هایی که قابلیت اجرا داشته باشند، مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران قرار گرفت (کرامتی، ۱۳۸۵: ۱۷۰).

راجر جانسون و دیوید جانسون^۲، رابرت اسلاوین^۳، نیل دیویدسن^۴ و اسپنسر کاگان^۵، از نامدارترین چهره‌های این گروه هستند (جویس، ویل، کالهن، ۱۳۹۱: ۲۷۷). جانسون و جانسون (۱۹۹۹) و اسلاوین (۱۳۷۱) اذعان می‌نمایند که وقتی موفقیت دانش‌آموزان به کمک و مشارکت سایر اعضای گروه وابسته است، بیشتر به‌صورت مشارکتی فعالیت می‌کنند، این مشارکت در فعالیت‌ها می‌تواند منجر به رشد اجتماعی دانش‌آموزان شود، چرا که یکی از مؤلفه‌های رشد اجتماعی، مدرسه و نحوه یادگیری دانش‌آموزان است. یکی از روش‌های تدریس اصلی در خانواده‌ی الگوی اجتماعی، تفحص گروهی^۶ است که دیدگاه‌های جان دیویی موجب پیدایش این الگوی تدریس کارساز با کاربرد گسترده، شده است. در این روش تدریس شاگردانی که به بررسی مسایل علمی می‌پردازند، در گروه‌های حل مسئله‌ی مردم‌سالار سازماندهی می‌شوند و در حین پیشرفت، فرایندهای مردم‌سالار و روش‌های علمی، پژوهش و تفحص را فرامی‌گیرند. نهضت اجرای مردم‌سالاری در کلاس درس، نخستین تلاش اصلاحی مهم در تعلیم و تربیت امریکا بوده است و واکنش‌های انتقادی فراوانی را به همراه داشته است و این امر مدافعان را بر آن داشت تا پاسخی قانع‌کننده برای سؤال "آیا تأکید بیش از حد بر اهداف اجتماعی، پیشرفت علمی دانش‌آموزان را به تأخیر نمی‌اندازد؟" بیابند (جویس و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۷۵). پاسخ مدافعان آن بود که این روش بر آن است تا شکل و پویایی‌های فرایند مردم‌سالار و فرایند کاوشگری علمی را با هم در یک راهبرد تدریس ترکیب کند (همان)؛ بنابراین آشکار می‌گردد که روش تدریس تفحص گروهی، اهداف روش تدریس کاوشگری علمی که شامل ایجاد نظم عقلی و مهارت‌های لازم برای طرح سؤال و تحقیق برای پاسخ به آن‌ها (فرایند تحقیق)، تفکر منطقی و تحمل پیچیدگی است

-
1. Social development
 2. Roger and David Johnson
 3. Robert Slavin
 4. Nil Davidson
 5. Spencer Kagan
 6. group Investigation

را، با اهداف اجتماعی و مردم‌سالارانه که شامل همیاری، مدیریت گروهی و ارتقا روابط بین فردی است، ترکیب کند.

این روش از گروه‌هایی تشکیل شده است که به برنامه‌ریزی، اجرای تحقیق و جست‌وجو می‌پردازند و یافته‌هایشان را با یکدیگر ترکیب می‌کنند و در کلاس ارائه می‌دهند (تان، شاران، لی^۱، ۲۰۰۸: ۳۷۳). نقش اصلی معلم این است تا دانش‌آموزان را نسبت به منابعی که می‌تواند در تحقیق مفید باشد، آگاه کند. زینگارو^۲ (۲۰۰۸: ۱) بیان می‌دارد که این روش شامل چهار جز مهم (چهار آی^۳) است: تفحص و جست‌وجوگری^۴، تعامل^۵، تفسیر^۶ و انگیزه‌ی درونی^۷. تفحص، اشاره به این امر دارد که گروه‌ها بر روی فرایند جست‌وجوگری در مورد موضوع، تمرکز می‌کنند و درحالی‌که به جمع‌آوری اطلاعات می‌پردازند، آن‌ها را بررسی و در میان آن‌ها جست‌وجو می‌کنند. تعامل نیز برای تمامی دانش‌آموزان به‌منظور کشف ایده‌ها و کمک به یادگیری دیگر افراد، ضروری است زیرا مشخصه‌ی اصلی گروه‌های مشارکتی از جمله روش تدریس تفحص گروهی داشتن تعامل میان اعضا است. تفسیر نیز هنگامی ایجاد می‌شود که گروه‌ها به شرح و تفصیل یافته‌های به‌دست‌آمده از هر عضو گروه، به‌منظور افزایش درک، می‌پردازند. انگیزه‌ی درونی هم‌زمانی در این روش تدریس ایجاد می‌شود که در فرایند تحقیق به دانش‌آموزان استقلال لازم در بررسی فردی اعطا می‌گردد.

مطابق با شاران^۸ (۱۹۸۰: ۲۵۰)، تان و همکاران (۲۰۰۸: ۳۷۲) و شاران و شاران (۱۹۹۴: ۳۷۴)، اجرای تفحص گروهی دارای ۶ مرحله است که اولین مرحله‌ی آن از طریق مواجهه‌ی دانش‌آموزان با یک مسئله‌ی مهیج آغاز می‌شود که این مواجهه می‌تواند به‌صورت شفاهی یا یک تجربه‌ی واقعی باشد؛ ممکن است به‌طور طبیعی رخ دهد، یا به‌وسیله‌ی معلم مطرح شود. در مرحله بعد، معلم دانش‌آموزان را نسبت به واکنش‌شان به موضوع جلب می‌کند، این‌که چه موضعی اتخاذ می‌شود؟ چه درک می‌کنند؟ و چه احساسی دارند؟ بعد از این مرحله، معلم دانش‌آموزان را به سمت تدوین و بیان مسأله هدایت می‌کند. آن‌گاه دانش‌آموزان نقش‌های مورد نیاز را تحلیل و خود را سازماندهی می‌کنند و دست به اقدام می‌زنند و نتایج اقدامات خود را گزارش می‌کنند. در مرحله‌ی آخر هم راه‌حل‌های خود را در پرتو اهداف اولیه، مورد ارزیابی قرار می‌دهند.

-
1. Tan, Sharan, Lee
 2. Zingaro
 3. 4 I
 4. investigation
 5. interaction
 6. interpretation
 7. intrinsic motivation
 8. Sharan

این فرایند، یا از طریق روبه‌رو شدن با مسئله‌ای جدید، یا مسئله‌ای که برخاسته از خود پژوهش است، تکرار می‌شود. روابط در کلاس درس، مردم‌سالارانه است؛ به صورتی که از حداقل ساخت‌دهی بیرونی توسط معلم برخوردار است و معلم و دانش‌آموزان به جز تفاوت در نقش، دارای وضع برابری هستند (میتچل، مونتگمری، هولدر و استوارت^۱، ۲۰۰۸: ۳۹۰). در حالی که معلم در روش تدریس تفحص گروهی نقش تسهیل‌گر فرایند گروهی را دارد، وسایل مورد نیاز برای کاوشگری را فراهم می‌کند، دانش‌آموزان را در روش‌های گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات یاری می‌دهد و به آن‌ها در ساختن فرضیه‌های قابل آزمون کمک می‌نماید. این روش مستلزم استفاده از منابع اطلاعاتی چندگانه است؛ به طوری که مدارس باید به کتابخانه‌ای مجهز باشند که اطلاعات و دیدگاه‌ها را از طریق رسانه‌های مختلف در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد و نیز امکان دسترسی به منابع بیرونی را فراهم آورد. همچنین این الگو، قابل کاربرد در طیف گسترده‌ای از موضوعات است (میتچل و همکاران، ۲۰۰۸: ۳۹۰؛ جویس و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۹۴).

ماتسون، ماتسون و ریوت^۲ (۲۰۰۷) مهارت‌های استفاده از شیوه‌های ارتباطی مناسب به‌منظور برخورد با تعارض‌های احتمالی و انطباق با محیط اجتماعی را تحت عنوان مهارت‌های اجتماعی بیان می‌کنند. این مهارت‌های اجتماعی مجموعه‌ای از رفتارهای هدفمند، به هم مرتبط و متناسب با وضعیت هستند که آموختنی بوده و تحت کنترل فرد هستند (هارجی، ساندرز، دیکسون^۳، ۱۳۸۴) و تأثیر عمیقی بر ماهیت تعاملات با دیگران دارند (سگرین و تیلور^۴، ۲۰۰۷). همکاری و مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر رابطه بودن، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران، تشکر و قدردانی نمونه‌هایی از مهارت‌های اجتماعی هستند (گرشام و الیوت^۵، ۱۹۹۰).

با توجه به اهمیت رشد اجتماعی و کسب مهارت‌های مرتبط با آن بررسی زمینه‌ها و عوامل مؤثر بر آن ارزشمند است و این موضوع دغدغه‌ی محققان، والدین، معلمان و روانشناسان مختلف بوده است. عوامل متعددی از جمله خانواده، مدرسه، دوستان، وضعیت اجتماعی، رسانه‌ها و جنسیت بر مهارت‌های اجتماعی تأثیر دارند که نوع و چگونگی وضعیت آن ممکن است سبب تسریع و یا کندی رشد اجتماعی شوند (پاین^۶ به نقل از آقاپور و همکاران، ۱۳۸۵). مدرسه و فرایند یاددهی یادگیری بعد از خانواده یکی از مؤثرترین عوامل رشد مهارت‌های اجتماعی افراد در سنین نوجوانی است. در صدسال گذشته پژوهشگران بر دستاوردهای ناشی از یادگیری مشارکتی چون سطح بالای استدلال و خردورزی،

-
1. Mitchell, Montgomery, Holder, Stuart
 2. Matson, Matson & Rivert
 3. Hargie
 4. Segrin & Taylor
 5. Gresham & Elliot
 6. Payne

یادداری، انتقال یادگیری، دستاوردهای انگیزشی، رشد اجتماعی- شناختی، استدلال اخلاقی، اتخاذ دیدگاه، حمایت اجتماعی، دوستی، سلامت روان، عزت نفس، دوری از تفکر کلیشه‌ای و تعصب، احترام به تفاوت‌ها، درونی کردن ارزش‌ها و امثال این موارد، اطمینان به دست آورده‌اند(جانسون، جانسون و استان^۱، ۲۰۰۰: ۲). جنبه اجتماعی رشد و آماده کردن کودکان و دانش‌آموزان برای به سر بردن با دیگران و همکاری با ایشان مدت‌ها است که نظر مربیان را جلب کرده است. پژوهش‌های جامعه‌شناسان و توسعه‌ی جامعه‌شناسی تربیتی در کار مدرسه و توجه معلمان به جنبه‌ی اجتماعی تعلیم و تربیت در این زمینه اثری ویژه داشته است. به‌طوری‌که عده‌ای معتقد هستند، یکی از میزان‌های مهم در انتخاب مطالب درسی، سازمان دادن این مطالب، تعیین اهداف تربیتی، اتخاذ روش‌های مناسب در تدریس، ارزش‌سنجی پیشرفت شاگردان و جنبه‌ی رشد اجتماعی آنان است(شریعتمداری، ۱۳۷۹: ۱۴۴-۱۴۳). خانواده‌ی الگوی اجتماعی روش تدریس، آنچه که جویس، ویل و کالهن^۲ (۱۳۹۱) از آن صحبت می‌کنند، دربردارنده‌ی این مطلب است که کلاس‌های درس جاده‌ی یک‌طرفه نیست که صرفاً معلم در حال حرکت باشد و فراگیران ثابت بمانند، بلکه در کلاس‌های مبتنی بر رویکرد همیاری و مردم‌سالاری، روابط بین فردی، همزیستی مسالمت‌آمیز، توان مدیریت، خود رهبری، مسئولیت‌پذیری، توانایی کار در گروه، افزایش یادگیری و احساس مثبت نسبت به یکدیگر پرورش می‌یابد(ویلیامز، ۱۳۸۸: ۵).

با وجود آشکار شدن ضرورت داشتن مهارت‌های اجتماعی به‌ویژه برای سنین نوجوانی و جوانی که افراد را در رویارویی با موقعیت‌های متعدد قرار می‌دهد؛ نقش مدرسه و معلمان بیشتر از پیش هویدا می‌گردد. فردی که به تحصیل می‌پردازد نه تنها باید بتواند از آموخته‌های علمی خود بهره‌بردار، بلکه باید به‌عنوان یک شهروند، به وظایف اجتماعی خود نیز عمل کند و بداند که در روابط اجتماعی و بده بستان‌های روانی و عاطفی، در شرایط خاص چه عملی مناسب و چه عملی نامناسب است (لیوارجانی، گل‌محمدنژاد و شهانقی، ۱۳۸۸: ۱۸۹).

برای معلمان، ضرورت آگاهی و به‌کارگیری روش‌های تدریسی که این مهم (مهارت‌های اجتماعی) را محقق می‌سازد، پدیدار می‌شود. در نظام آموزشی ایران، معلمان با تکیه بر روش‌های سنتی به‌ویژه سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند و علی‌رغم این که در محافل علمی، تربیتی و حتی اجرایی، صحبت از فعال بودن شاگردان، رشد فکری و آزاداندیشی می‌شود، اما به واقع، چنین نظرگاه‌هایی جنبه‌ی شعارگونه به خود گرفته و در مقام عمل، نه تنها گام مؤثری در این راستا برداشته نمی‌شود، بلکه اغلب اوقات همکاری و رفاقت به نوعی رقابت تبدیل شده که نتیجه‌ی آن افزایش حس حسادت، کینه‌توزی و دشمنی در بین دانش‌آموزان است و این سبک غالب در اکثر

1. Johnson, Johnson, Stanne
2. Joyce, Weil, Calhoun

آموزش‌های کلاسی سنتی است؛ به این معنا که شاگردان در زمینه‌ی یادگیری مفاهیم درسی کمتر با موقعیت‌های چالش‌آور مواجه می‌شوند، فرصت‌های کمتری برای تعامل، هم‌فکری، همکاری و بحث و گفتگوی معلم با شاگردان و شاگردان با یکدیگر فراهم می‌شود، دانش‌آموزان به یادگیری طوطی‌وار ترغیب می‌شوند، رقابت جایگزین همکاری می‌شود و احتمال خطر جمع‌گریزی در بین شاگردان افزایش می‌یابد (پاتویو، والیو، سارویج ساوندی^۱، ۲۰۱۴).

در روش‌های سنتی، معلمان اغلب گوینده هستند و از دانش‌آموزان انتظار دارند که به صحبت‌های آنان گوش دهند. تفحص گروهی جایگاه چندانی در کلاس درس ندارد و اگر سؤالی پرسیده شود، موجب وادار کردن دانش‌آموزان به تفکر مطالب درسی نمی‌شود، بلکه بیشتر هدف این است که دانش‌آموزان از این طریق برای امتحان آماده شوند (شکاری، ۱۳۹۱: ۳۲).

در زمینه یادگیری‌های اجتماعی و مشارکتی پیشینه‌ی چشم‌گیری وجود دارد. به‌طور نمونه نتایج مطالعه‌ای که در خصوص مقایسه‌ی روش یادگیری مشارکتی و سنتی انجام شد، نشان داد که یادگیری مشارکتی، عزت نفس، میزان تمرکز روی تکالیف، لذت بردن از کلاس و مدرسه و عشق به یادگیری را افزایش و وابستگی به معلم را کاهش می‌دهد. جانسون و همکاران (۲۰۰۰) در یک بررسی گسترده، به ۱۶۴ مطالعه در زمینه یادگیری‌های اجتماعی و مشارکتی اشاره می‌کنند که از کل این پژوهش‌ها حدود ۲۸ درصد از سال ۱۹۹۰ انجام گرفته است و مابقی آن‌ها از دهه‌ی ۱۹۷۰ به بعد و در همه سطوح آموزشی و تحصیلی انجام شده است (۴۶ درصد در سطح ابتدایی، ۲۰ درصد در سطح متوسطه، ۱۱ درصد در سطح آموزش عالی، ۲۴ درصد در سطح بزرگسالان). این پژوهش‌ها در آمریکای شمالی، اروپا، خاورمیانه، آسیا و آفریقا صورت گرفته است. در ارتباط با سنجش اثربخشی روش‌های یادگیری اجتماعی و مشارکتی، برخی از پژوهشگران روش‌هایی را طرح کرده‌اند. ده مورد از آن‌هایی که قابل توجه هستند به این شرح است: آموزش پیچیده^۲ (کوهن^۳، ۱۹۹۴)؛ مباحثه‌ی ساختارمند^۴ (جانسون و جانسون، ۱۹۷۹)؛ خواندن و نوشتن تلفیقی مشارکتی^۵ (استیونس، مدن، اسلاوین و فرنیش^۶، ۱۹۸۶)، یادگیری مشارکتی سازمان‌یافته^۷ (کاگان، ۱۹۸۵)، تفحص گروهی (شاران و شاران، ۱۹۹۲)، جیکساو^۸ (آرنسون^۹ و همکاران، ۱۹۷۸)، یادگیری همراه با هم^{۱۰} (جانسون و جانسون، ۱۹۷۴ و ۱۹۹۹)، گروه‌های

1. Pitoyo, Waluyo, Sarwiji Suwandi
2. complex instruction
3. Cohen
4. constructive controversy
5. cooperative integrated reading and composition
6. Stevens, Madden, Slavin, Farnish
7. cooperative learning structures
8. jigsaw
9. Aronson
10. learning together

پیشرفته‌ی دانش‌آموزان^۱ (اسلاوین، ۱۹۷۸)، رقابت و مسابقه‌ی تیمی^۲ (ادوارد و دوریس^۳، ۱۹۷۴) و یادگیری انفرادی با یاری گرفتن از تیم^۴ (اسلاوین، مادن و لیوی^۵، ۱۹۸۶؛ جانسون و جانسون، ۲۰۰۰: ۳۶۵). در مطالعه‌ی تیلستون^۶ (۲۰۰۰) با عنوان «تأثیر سه رویکرد یادگیری مشارکتی سازمان‌یافته، یادگیری مشارکتی غیرسازمان‌یافته و یادگیری انفرادی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی، مشخص شد که در شرایط مشارکتی سازمان‌یافته، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پنجاه درصد بیشتر از شرایط انفرادی است.

در ایران پژوهش‌های اندکی با موضوع تفحص گروهی انجام شده است. با جستجوی کامل از پایگاه‌های اطلاعاتی در زمینه تأثیر الگوی تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی، با استفاده از کلیدواژه‌های متعدد پژوهش زیادی یافت نشد؛ اما اشاره به مطالعات چندی که در حوزه‌ی گسترده‌تر همچون یادگیری از طریق مشارکت و همکاری صورت گرفته است، خالی از حسن نیست. هروی کریموی، جدید میلانی و رژه (۱۳۸۳) در پژوهشی با عنوان «تأثیر روش‌های آموزش سخنرانی و تفحص گروهی بر میزان یادگیری دانشجویان پرستاری در درس بهداشت جامعه یک که در سال ۱۳۸۱-۱۳۸۰ به روش شبه آزمایشی به صورت سرشماری بر روی ۴۹ دانشجوی پرستاری که ۲۴ نفر به شیوه تفحص گروهی و ۲۵ نفر به شیوه سخنرانی، در طی ۱۶ جلسه ۱۰۵ دقیقه‌ای، انجام شده بود، نتایج حاکی از آن بود که میزان یادگیری در هر دو گروه تدریس یعنی تفحص گروهی و سخنرانی افزایش معناداری یافته است، اما میزان یادگیری در گروه تفحص گروهی از گروه تدریس به شیوه سخنرانی به طور معناداری بیشتر بوده است.

فهامی و عزتی (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «مطالعه‌ی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی پنجم ابتدایی، به بررسی مؤلفه‌هایی از قبیل احترام گذاشتن به دیگران، مسئولیت‌پذیری، دوست‌یابی و مشارکت در فعالیت‌های گروهی به روش شبه آزمایشی بر روی نمونه ۳۲۰ نفری پرداختند. نتایج این پژوهش بیانگر تأثیر معنادار متغیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی بوده است.

در پژوهش دیگری که بر تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی و اضطراب امتحان (کرامتی، حیدری رفعت، عنایتی نوین‌فر، هدایتی، ۱۳۹۱) با روش شبه آزمایشی، بر روی نمونه ۱۰۶ نفری (۵۴ نفر آزمایش و ۵۲ نفر گواه) در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ انجام شده بود،

1. student teams achievement divisions
2. teams- games tournaments
3. DeVries, Edwards
4. team accelerated instruction
5. Slavin, Leavey, Maddey
6. Tileston

نتایج بیانگر تأثیر قابل توجه یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی و کاهش اضطراب امتحان بوده است.

شکاری (۱۳۹۱)، در پژوهشی با عنوان تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، ۵۰ دانش‌آموز پسر از دو کلاس یک مدرسه را با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب کرده است و در یک گروه روش یادگیری مشارکتی و در گروه دیگر روش سنتی را به کار گرفت. وی برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون رشد مهارت‌های اجتماعی ماتسون استفاده کرد. نتایج نشان داد که تفاوت میان دو گروه در رشد مهارت‌های اجتماعی مناسب، معنادار بوده است.

نوروزی، محسنی‌زاده، جعفری‌ثانی و ابراهیم‌زاده (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان تأثیر تدریس با تلفیق دو الگوی آموزشی همیاری و یادگیری در حد تسلط بر یادگیری مبحث علائم حیاتی بر روی دانشجویان پرستاری و اتاق عمل دانشگاه علوم پزشکی مشهد که به صورت تصادفی به دو گروه تقسیم شده بودند، با روش شبه‌آزمایشی انجام شد. در این پژوهش گروه آزمایش با روش تلفیقی از الگوهای همیاری و یادگیری در حد تسلط و گروه گواه به روش سنتی آموزش داده شده بود. نتایج حاکی از ارتقای یادگیری دانشجویان در سطوح دانش، فهم و کاربرد در هر دو روش آموزشی همیاری و یادگیری در حد تسلط بود.

بنابراین با توجه به آنچه پیش از این درباره‌ی اهمیت همکاری در مقابل رقابت و ضرورت ترغیب دانش‌آموزان در انجام کارهای مشارکتی به منظور کوشگری در مسائل، بیان شد، مطالعه‌ی حاضر با هدف تعیین نقش روش تدریس تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان انجام پذیرفت تا بر اساس نتایج حاصل به این سؤالات پاسخ داده شود: آیا استفاده از روش تدریس تفحص گروهی در درس مطالعات اجتماعی پایه‌ی اول متوسطه می‌تواند منجر به رشد مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان گردد؟ آیا سهم کاربرد روش تدریس تفحص گروهی در هر ۵ عامل مهارت اجتماعی در پیش‌بینی واریانس معنادار است؟

۲. روش پژوهش

این پژوهش، از نظر هدف کاربردی و از نظر روش تحقیق یک طرح شبه‌آزمایشی، به شیوه پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بوده است.

۱-۲. جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: تمامی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول متوسطه‌ی ناحیه ۶ آموزش و پرورش مشهد که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بوده‌اند، جامعه‌ی آماری پژوهش را تشکیل می‌دهند. از میان آنان ۵۱ نفر به روش تصادفی خوشه‌ای به‌عنوان شرکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شدند، از این تعداد ۲۶ نفر به روش تصادفی در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه کنترل جایگزین شدند.

۲-۲. ابزار جمع‌آوری داده‌ها: از آنجا که گردآوری سریع داده‌ها از راه مشاهده امکان‌پذیر نبود در این پژوهش، از پرسشنامه‌ی رشد مهارت‌های اجتماعی ماتسون استفاده شد. این مقیاس را ماتسون، راتتوری و هلسل^۱ در سال ۱۹۸۳ برای افراد ۴ تا ۱۸ سال ساخته‌اند. فرم اولیه‌ی این مقیاس شامل ۶۲ عبارت بوده است که توسط خیر و یوسفی (۱۳۸۱) پایایی و روایی آن در فرهنگ ایرانی بررسی شد و به ۵۶ عبارت کاهش یافت. پاسخ‌گویی بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت با دامنه‌ای از نمره‌ی ۱ (هرگز/هیچ‌وقت) تا ۵ (همیشه) است. برای این مقیاس ۵ عامل جداگانه به شرح زیر تعریف شده است:

عامل اول: مهارت‌های اجتماعی مناسب که شامل ۱۸ گویه است. به‌عنوان مثال «من هنگام صحبت کردن با دیگران به آنها نگاه می‌کنم».

عامل دوم: رفتارهای غیراجتماعی شامل ۱۱ گویه است به‌عنوان مثال «من هنگامی که یک نفر صحبت می‌کند وسط حرف او می‌پریم و صحبتش را قطع می‌کنم».

عامل سوم: پرخاشگری و رفتار تکانشی دارای ۱۲ گویه می‌باشد به‌عنوان مثال «من دیگران را تهدید می‌کنم و مثل آدم‌های قلدر رفتار می‌کنم»

عامل چهارم: برتری‌طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن شامل ۶ گویه است به‌عنوان مثال «من همیشه دوست دارم در هر کاری نفر اول باشم».

عامل پنجم: رابطه با همسالان که ۹ گویه دارد به‌عنوان مثال «من دوستان زیادی دارم». نکته قابل‌توجه در این ابزار این است که در واقع افزایش نمره در دو مؤلفه‌ی مثبت مهارت‌های اجتماعی یعنی مهارت اجتماعی مناسب و رابطه با همسالان، نشان‌دهنده‌ی افزایش در رشد این دو مؤلفه است. درحالی‌که افزایش در نمره‌ی سه مؤلفه‌ی منفی رشد مهارت‌های اجتماعی یعنی رفتار غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتار تکانشی، برتری‌طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن، نشان‌دهنده‌ی افزایش در کاهش میزان این مؤلفه‌های منفی است.

این پرسشنامه بعد از ترجمه‌ی مجدد به‌منظور بررسی روایی محتوایی در اختیار متخصصان مربوطه قرار گرفت و روایی محتوایی آن تأیید شد. برای تعیین روایی سازه از تحلیل عوامل استفاده شد که پیش از این نیز، خیر و یوسفی (۱۳۸۱) روایی آن را قابل‌قبول ارزیابی کردند. برای بررسی پایایی این مقیاس نیز، از آلفای کرونباخ و دونیمه کردن استفاده شد که برای کل مقیاس یکسان و برابر ۰/۸۶ بود. علاوه بر این در خرده مقیاس‌ها دامنه‌ی ضرایب پایایی بین (۰/۳۴ و ۰/۸۱) و ضرایب دونیمه کردن بین (۰/۷۸ و ۰/۴۹) بود. نتایج بیانگر پایایی و روایی مطلوب و قابل‌قبول این مقیاس برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی نوجوانان ایرانی است (خیر و یوسفی، ۱۳۸۱). در این پژوهش نیز ضریب پایایی با آلفای کرونباخ در پیش‌آزمون ۰/۷۹ و در پس‌آزمون ۰/۹۵ به‌دست آمد.

۳. شیوه و مراحل گردآوری داده‌ها

اجرای پیش‌آزمون برای گروه آزمایش و گروه گواه: پس از انتخاب نمونه، سعی بر آن شد تا علت انتخاب و هدف از انجام پژوهش برای آزمودنی‌ها توضیح داده شود و پس از آن به‌منظور پاسخ‌گویی دانش‌آموزان پرسشنامه‌ها میان آنان توزیع شد.

۳-۱. آموزش روش تدریس تفحص گروهی به معلم در گروه آزمایش: پیش از اجرای روش تدریس تفحص گروهی، معلم گروه آزمایش بر اساس یک برنامه‌ی تنظیم‌شده در طی چهار جلسه‌ی یک‌ساعته، آموزش‌های لازم جهت تدریس به شیوه‌ی تفحص گروهی را توسط متخصص علوم تربیتی و آشنا به روش‌ها و فنون تدریس دریافت نمود. در این راستا منابعی در زمینه‌ی روش تدریس تفحص گروهی در اختیار وی قرار گرفت. همچنین لازم به ذکر است که معلم پیش از این تجربیاتی در چگونگی به‌کارگیری این روش تدریس کسب کرده بود و علاقه‌مندی بسیاری در به اجرا درآوردن این روش تدریس در کلاس خود داشت. نحوه‌ی نوشتن طرح درس به شیوه‌ی تفحص گروهی آموزش داده شد و طرح درس‌های مربوط به هر جلسه، پس از نگارش توسط معلم مربوط به تأیید استاد راهنما رسید.

۳-۲. اجرای روش تدریس تفحص گروهی برای دانش‌آموزان گروه آزمایش: پس از آموزش‌های لازم به معلم گروه آزمایش و اجرای پیش‌آزمون، دانش‌آموزان گروه آزمایش از بهمن‌ماه سال تحصیلی ۹۳-۹۴ به مدت چهار جلسه‌ی درسی یک ساعت و نیم، روش تفحص گروهی را دریافت نمودند. در طی این دوره، معلم مسائل مختلف درس مطالعات اجتماعی را به شیوه‌ی تفحص گروهی برای دانش‌آموزان مطرح می‌ساخت. مراحل اجرای این الگو عبارت بود از:

الف) مواجهه ساختن فراگیران با موقعیت مبهم: به این صورت که در این مرحله، معلم مسئله‌ای را در زمینه‌ی مرتبط با درس مطرح می‌ساخت و با پخش یک ویدئو، با ایجاد انگیزه، جرقه‌ی شروع تحقیق را می‌زد. دانش‌آموزان با دیدن این فیلم دچار نوعی عدم تعادل ذهنی شدند.

ب) کشف واکنش‌ها نسبت به آن موقعیت: معلم از طریق مشاهده عکس‌العمل دانش‌آموزان، نظرات آن‌ها را نسبت به موضوع جویا می‌شد و ایشان را نسبت به واکنش‌های خود و تفاوت آن‌ها با یکدیگر آگاه می‌ساخت.

پ) تدوین تکلیف برای بررسی و سازمان‌دهی بررسی‌ها: در این مرحله معلم برای پیشبرد بهتر کار، دانش‌آموزان را به دو گروه مخالف و موافق با مسئله‌ی مورد بررسی، تقسیم می‌کرد و هر یک از گروه‌ها متعهد می‌شدند تا علل پذیرش یا عدم پذیرش موضوع را فهرست و توصیف کنند.

ت) بررسی مستقل و گروهی: در این مرحله معلم با همکاری دانش‌آموزان زمانی را برای بررسی مستقل و سپس بررسی گروهی، معین می‌کرد. برای مثال در جلسه‌ی نخست، ۳ روز در نظر گرفته شد. (به این صورت که برگزاری کلاس در روز چهارشنبه بود و دانش‌آموزان برای روز شنبه که کلاس به‌صورت تک‌زنگ برگزار می‌شد، اطلاعات به دست آورده را ارائه می‌کردند) معلم آن‌ها را راهنمایی می‌کرد تا

به صورت سازمان یافته به بررسی بخش‌هایی که به آن‌ها واگذار شده است بپردازند. معلم در جهت استفاده از منابع لازم، همچون کتابخانه، والدین و دیگر معلمان دانش‌آموزان را کمک می‌کند. دانش‌آموزان نیز، به منظور تقویت مبانی نظری که از طریق کتاب میسر است، از منابع متعدد داخل و خارج مدرسه استفاده می‌کنند.

ث) تحلیل پیشرفت: این مرحله بعد از زمان تعیین شده توسط کلاس، (پس از بررسی‌های مستقل و گروهی) انجام می‌شود. گروه‌ها ضمن گزارش نتایج کار خود، به تحلیل کار انجام شده و پیشرفت‌های حاصل از آن می‌پردازند. گروه‌ها از کار یکدیگر ارزیابی به عمل می‌آورند و نتیجه را در کلاس به اطلاع یکدیگر می‌رسانند. معلم نیز در این مرحله، ارزشیابی تکوینی از نحوه پیشرفت کار گروه را مدنظر قرار می‌داد. لازم به ذکر است که در این مرحله امکان استفاده‌ی معلم از دیگر روش‌ها وجود دارد. برای نمونه، معلم در جلسه‌ی نخست، روش PMI (پرسش از نقاط قوت، ضعف و جالب موضوع) را به کار برد. با به کارگیری این روش، گروه‌ها با مشورت یکدیگر ابتدا نقاط برتر مسئله را عنوان و از آن دفاع کردند. سپس کاستی‌های آن را بیان و از آن دفاع کردند و در نهایت با مشورت یکدیگر، نکات جالب توجه مسأله را اظهار و نسبت به آن استدلال کردند.

ج) فعالیت مجدد با برخورداری از نتایج: در این قسمت معلم با ظرافت و نکته‌سنجی، سؤالی را از نتایج به دست آمده توسط گروه‌ها، بیرون می‌کشد و مطرح می‌ساخت؛ به گونه‌ای که دور جدیدی جهت ورود به مراحل اولیه‌ی کار آغاز و کار گروه‌ها استمرار می‌یافت.

۳-۳. اجرای پس‌آزمون برای گروه آزمایش و گروه گواه: در این قسمت ذکر این نکته حائز اهمیت است که افراد حاضر در گروه گواه با روشی که به طور معمول در مدارس استفاده می‌شود، روش توضیحی، آموزش دیده‌اند. بعد از اتمام آخرین جلسه‌ی تدریس به شیوه‌ی تفحص گروهی، پس‌آزمون مؤلفه‌های مهارت اجتماعی به صورت همزمان و به شیوه یکسان برای هر دو گروه اجرا گردید.

۴. روش تحلیل داده‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها که شامل نمرات کلی و نمرات پنج مؤلفه‌ی مهارت‌های اجتماعی مناسب؛ رفتارهای نامناسب؛ تکانشی عمل کردن و سرکش بودن؛ خود برتری و اطمینان زیاد به خود داشتن و حسادت و گوشه‌گیری بودند و با توجه به طرح "پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه" از روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و روش‌های آمار استنباطی، شامل تحلیل کوواریانس یک‌راهه^۱ و تحلیل کوواریانس چندمتغیره^۲ استفاده شد.

1. ANCOVA
2. MANCOVA

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و تفاوت پس آزمون نسبت به پیش آزمون نمره‌های ابعاد رشد اجتماعی

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	تعداد
رشد اجتماعی	آزمایش	پیش آزمون	۱۹۹/۵	۱۸/۹۴	۲۶
		پس آزمون	۲۴۴/۰۴	۱۰/۰۵	۲۶
	کنترل	پیش آزمون	۱۹۴/۵۲	۱۵/۹۱	۲۵
		پس آزمون	۱۸۷/۴۴	۱۶/۴۴	۲۵
مهارت اجتماعی مناسب	آزمایش	پیش آزمون	۶۷/۱۱	۷/۸۱	۲۶
		پس آزمون	۸۱/۱۵	۴/۴۴	۲۶
	کنترل	پیش آزمون	۶۷	۶/۳۰	۲۵
		پس آزمون	۶۳/۶۸	۷/۱۸	۲۵
رفتار غیر اجتماعی	آزمایش	پیش آزمون	۴۲/۵	۵/۸۱	۲۶
		پس آزمون	۵۰/۸۱	۳/۱۴	۲۶
	کنترل	پیش آزمون	۴۰/۲۸	۵/۹۰	۲۵
		پس آزمون	۳۹	۶/۴۴	۲۵
پرخاشگری و رفتار تکانشی	آزمایش	پیش آزمون	۴۲/۸۸	۶/۴۷	۲۶
		پس آزمون	۵۱/۸۸	۳/۵۱	۲۶
	کنترل	پیش آزمون	۴۱/۷۲	۶/۵۰	۲۵
		پس آزمون	۴۰/۶۸	۶/۴۵	۲۵
برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن	آزمایش	پیش آزمون	۱۵/۱۱	۴/۰۵	۲۶
		پس آزمون	۲۱/۷۷	۲/۷۰	۲۶
	کنترل	پیش آزمون	۱۴/۰۴	۴/۳۹	۲۵
		پس آزمون	۱۳/۰۸	۴/۳۱	۲۵
رابطه با همسالان	آزمایش	پیش آزمون	۳۱/۸۸	۵/۶۶	۲۶
		پس آزمون	۳۸/۴۲	۲/۷۵	۲۶
	کنترل	پیش آزمون	۳۱/۴۸	۴/۹	۲۵
		پس آزمون	۳۱	۴/۷۶	۲۵

جدول شماره ۱ میانگین، انحراف معیار و تفاوت پس آزمون نسبت به پیش آزمون نمره‌های رشد اجتماعی، مهارت اجتماعی مناسب، رفتار غیر اجتماعی، پرخاشگری و رفتار تکانشی، برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن و رابطه با همسالان مربوط به گروه‌های آزمایش و گواه را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، نمره‌های مربوط به ابعاد مثبت رشد مهارت‌های اجتماعی یعنی مهارت مناسب و رابطه با همسالان در مرحله پس آزمون گروه آزمایش افزایش داشته است این افزایش نمره حاکی از رشد این ابعاد در مرحله پس آزمون گروه آزمایش است. علاوه بر این نمره‌ی مربوط به ابعاد منفی مهارت‌های اجتماعی یعنی رفتار غیر اجتماعی، پرخاشگری و رفتار تکانشی، برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن در گروه آزمایش افزایش داشته است این افزایش در میانگین حاکی از بهبود این ابعاد در پس آزمون گروه آزمایش است. در حقیقت این افزایش نمره ناشی از کاهش مهارت‌های اجتماعی منفی و نامناسب است. در حالی که در گروه گواه یعنی گروهی که هیچ‌گونه

آموزشی دریافت نکرده است؛ مؤلفه‌های مهارت اجتماعی مناسب و رابطه با همسالان، نه تنها در مرحله‌ی پس‌آزمون بهبود نیافته است، بلکه مقداری کاهش داشته است. همچنین در مؤلفه‌های رفتار غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتار تکانشی، برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن در گروه کنترل، در مرحله‌ی پس‌آزمون نمرات کاهش یافته است که نشان‌دهنده عدم بهبود این ابعاد می‌باشد.

سؤال اول پژوهش: آیا استفاده از روش تدریس تفحص گروهی می‌تواند منجر به رشد نمره‌ی کلی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی شود؟

به‌منظور مقایسه نمرات مهارت اجتماعی در دو گروه آزمایش و گواه از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه استفاده شد و نمرات پیش‌آزمون کنترل شد. بررسی مفروضه‌ی همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لوین^۱ نشان داد که از این مفروضه تخطی صورت نگرفته است و فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است ($F_{۴۹,۱} = ۱/۰۳, P = ۰/۷۳۴$). پیش‌فرض رابطه‌ی خطی میان متغیر همپراش با متغیر وابسته، بیانگر وجود این رابطه‌ی خطی بود ($F = ۴۴/۲۸, P < ۰/۰۰۱$). همچنین نتایج اجرای آزمون نرمال‌سازی^۲ نشان داد که میزان کجی نمره‌ها در دو گروه آزمایش و گواه معنادار نشده و لذا این پیش‌فرض نیز رعایت شده است ($Shapiro-Wilk > ۰/۰۵$). بر اساس رعایت پیش‌فرض‌های مربوط به آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه، استفاده از این آزمون مجاز می‌باشد. نتایج مربوط به این آزمون در جدول ۲ ذکر شده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس یک‌راهه مقایسه‌ی میانگین مهارت اجتماعی در گروه آزمایش و گواه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجدور سهمی اتا
نمره‌ی پیش‌آزمون	۴۳۲۴/۷۹۸	۱	۴۳۲۴۹/۷۹۸	۴۴/۲۷	۰/۰۰۰۱**	۰/۴۸۰
گروه	۳۶۳۰۳/۱۶۸	۱	۳۶۳۰۳/۱۶۸	۳۷۱/۶۷۹	۰/۰۰۰۱**	۰/۸۸۶
خطا	۴۶۸۸/۳۲۴	۴۸	۹۷/۶۷۳			

نتایج مربوط به آزمون تحلیل کوواریانس یک‌راهه نشان می‌دهد که با کنترل نمره‌ی پیش‌آزمون، بین نمرات مهارت اجتماعی دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($F = ۳۷۱/۶۷۹, P < ۰/۰۰۱, \eta^2 = ۰/۸۸۶$)؛ بنابراین روش تدریس تفحص گروهی در رشد مهارت اجتماعی دانش‌آموزان اثربخش بوده است.

1. levene

2. shapiro-wilk

سؤال دوم پژوهش: آیا سهم کاربرد روش تدریس تفحص گروهی در هر ۵ عامل، در پیش‌بینی واریانس مهارت‌های اجتماعی معنادار است؟

با توجه به این که ۵ عامل اساسی در رشد مهارت اجتماعی مشارکت دارند، برای بررسی میزان تأثیر روش تدریس تفحص گروهی بر افزایش یا کاهش این ۵ عامل از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. در این نوع تحلیل باید شرط همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس رعایت گردد تا بتوان نسبت به نتایج به دست آمده از آزمون، اطمینان حاصل کرد. با توجه به این امر از آزمون باکس^۱ استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که ماتریس کوواریانس مشاهده شده‌ی متغیرهای وابسته برابر بوده است ($F: 1/95, P > 0/05$). همچنین نتایج مربوط به آزمون پیلای تریس^۲ حاکی از معنادار بودن تفاوت ترکیب خطی متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل است ($P < 0/001, F: 88/04$). نتایج مربوط به آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره در مورد هر یک از عامل‌های مهارت اجتماعی در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره مقایسه میانگین عامل‌های رشد مهارت اجتماعی در گروه آزمایش و گواه

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور سهمی اتا
مهارت اجتماعی مناسب	پیش‌آزمون گروه	۲۷۲/۴۵	۱	۲۷۲/۴۵	۹/۰۱	۰/۰۰۴**	۰/۱۶
رفتارهای غیراجتماعی	پیش‌آزمون گروه	۳۵۲۴/۱۶	۱	۳۵۲۴/۱۶	۱۱۶/۰۷	۰/۰۰۰۱**	۰/۷۱
پرخاشگری و رفتارهای تکانشی	پیش‌آزمون گروه	۱۷۰/۰۷	۱	۱۷۰/۰۷	۷/۶۲	۰/۰۰۸**	۰/۱۳
برتری‌طلبی و اطمینان	پیش‌آزمون گروه	۱۵۸۷/۷۸	۱	۱۵۸۷/۷۸	۷۱/۰۹	۰/۰۰۰۱**	۰/۵۹
زیاد به خود داشتن	پیش‌آزمون گروه	۶۱۲/۲۰	۱	۶۱۲/۲۰	۴۰/۱۵	۰/۰۰۰۱**	۰/۴۵
رابطه با همسالان	پیش‌آزمون گروه	۱۲۹۸/۷۰	۱	۱۲۹۸/۷۰	۸۵/۱۷	۰/۰۰۰۱**	۰/۶۴
	پیش‌آزمون گروه	۱۲۰/۹۷	۱	۱۲۰/۹۷	۱۱/۳۹	۰/۰۰۱**	۰/۱۹
	پیش‌آزمون گروه	۸۴۸/۰۹	۱	۸۴۸/۰۹	۷۹/۹۰	۰/۰۰۰۱**	۰/۶۲
	پیش‌آزمون گروه	۰/۱۹۷	۱	۰/۱۹۷	۰/۰۱۳	۰/۹۱۰	۰/۰۰
	پیش‌آزمون گروه	۶۸۴/۴۹	۱	۶۸۴/۴۹	۴۴/۷۵	۰/۰۰۰۱**	۰/۴۸

همان‌طور که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد با کنترل نمره‌ی پیش‌آزمون، نمرات عامل‌های رفتار اجتماعی مناسب ($\eta^2: 0/71, P < 0/001, F: 116/07$)، رفتارهای غیراجتماعی ($\eta^2: 0/59$ ،

1. box
2. Pillai's Trace

برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن ($F: ۷۱/۰۹, P < ۰/۰۰۱, \eta^2: ۰/۶۴$)، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی ($F: ۸۵/۱۷, P < ۰/۰۰۱$)، همسالان ($F: ۴۴/۷۵, P < ۰/۰۰۱, \eta^2: ۰/۴۸$) در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معنی داری مشاهده شد. به بیان ساده تر، روش تدریس تفحص گروهی بر رشد مهارت اجتماعی دانش آموزان در هر ۵ عامل اثربخش بوده است. همچنین آماره‌ی مجذور سهمی اتا حاکی از اثربخش بودن بیشتر عامل رفتارهای اجتماعی مناسب نسبت به دیگر عامل‌ها است ($\eta^2: ۰/۷۱$). بنابراین ۷۱٪ تغییرات نمره‌ی پس‌آزمون ناشی از شرکت دانش آموزان در روش تدریس تفحص گروهی بوده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

امروزه رشد شخصیت همه جانبه‌ی فرد یکی از اهداف اساسی و اولیه‌ی نظام‌های آموزشی شده است و یکی از جنبه‌های رشد و شخصیت انسان، جنبه اجتماعی است. مشارکت در فعالیت‌های یادگیری می‌تواند منجر به رشد اجتماعی دانش آموزان شود، چرا که یکی از مؤلفه‌های رشد اجتماعی، مدرسه و نحوه یادگیری دانش آموزان است. یکی از روش‌های تدریس اصلی در خانواده‌ی الگوی اجتماعی، روش تفحص گروهی است، روش تدریس تفحص گروهی، اهداف روش تدریس کاوشگری علمی را که شامل ایجاد نظم عقلی و مهارت‌های لازم برای طرح سؤال و تحقیق برای پاسخ به آن‌ها (فرایند تحقیق)، تفکر منطقی و تحمل پیچیدگی است، با اهداف اجتماعی و مردم‌سالارانه، که شامل همیاری، مدیریت گروهی و ارتقا روابط بین فردی است، ترکیب می‌کند. در تدریس به روش تفحص گروهی، فراگیران در داخل گروه و بین گروه با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند و همکاری و اعتماد به نفس آنها افزایش می‌یابد.

با عنایت به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر روش تدریس تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان صورت پذیرفت. نتایج حاصل از بررسی سؤال اول پژوهش نشان داد که با کنترل نمره‌ی پیش‌آزمون، بین نمرات مهارت اجتماعی دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). به طوری که نمره‌ی کلی رشد مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایش افزایش یافته است؛ بنابراین روش تدریس تفحص گروهی در رشد مهارت اجتماعی دانش آموزان اثربخش بوده است. این یافته با نتایج پژوهش قلتاش (۱۳۸۳)؛ جانسون و جانسون (۲۰۰۰)؛ حسینی‌نسب و سلطانی (۱۳۸۸) و کرامتی (۱۳۸۶) هم‌سویی دارد.

دانش آموزان گروه آزمایش که تحت آموزش با روش تدریس تفحص گروهی قرار گرفتند با مواجه شدن با موقعیت مبهم و کشف واکنش نسبت به آن موقعیت و سپس بررسی مستقل و گروهی و تحلیل میزان پیشرفت، رشد مهارت‌های اجتماعی را به همراه داشتند و میانگین نمره‌ی مهارت‌های اجتماعی این گروه به گونه‌ی شایان توجهی افزایش یافت.

همچنین نتایج حاصل از بررسی سؤال دوم پژوهش نشان داد که تدریس به شیوه‌ی تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در هر ۵ مؤلفه تأثیر مثبت داشته است. در واقع افزایش نمره در پس‌آزمون دو مؤلفه‌ی مثبت مهارت‌های اجتماعی یعنی مهارت اجتماعی مناسب و رابطه با همسالان، نشان‌دهنده‌ی افزایش در رشد این دو مؤلفه است. درحالی‌که افزایش در نمره‌ی سه مؤلفه‌ی منفی رشد مهارت‌های اجتماعی یعنی رفتار غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتار تکانشی، برتری طلبی و اطمینان زیاد به خود داشتن، نشان‌دهنده‌ی افزایش در کاهش میزان این مؤلفه‌های منفی است. به‌طور کلی می‌توان گفت روش تدریس تفحص گروهی سبب بهبود چشمگیر تمام مؤلفه‌های رشد مهارت‌های اجتماعی شده است. همچنین آماره‌ی مجذور سهمی اتا نشان داد که ۸۸٪ تغییرات نمره‌ی پس‌آزمون ناشی از شرکت در روش تدریس تفحص گروهی بوده است. نتایج این مطالعه با نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش محققانی چون گیلز (۲۰۰۳)؛ جانسون (۲۰۰۱)؛ اسلاوین (۱۳۷۱)؛ قدرتی (۱۳۸۰)؛ قربانی (۱۳۸۰)؛ کرامتی (۱۳۸۱)؛ قلتاش (۱۳۸۳)؛ تاجیک (۱۳۸۳)؛ فهامی و عزتی (۱۳۸۸) و شکاری (۱۳۹۱) همخوانی دارد و همگی تصدیق می‌نمایند که روش‌های مشارکتی همچون تفحص گروهی زمینه‌ی مناسبی را برای رشد مهارت‌های اجتماعی و همدلی با دیگران به‌ویژه در محیط‌های آموزشی فراهم می‌سازد؛ رفتار مخل نظم را تا حدود زیادی کاهش می‌دهد؛ احساس مثبت شاگردان را نسبت به یکدیگر و نسبت به خود افزایش می‌دهد و نیز مسئولیت فرد را در قبال یادگیری خود بیشتر می‌کند. به‌طور کلی پژوهشی که تأثیر منفی روش یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی را نشان دهد یافت نشد.

اجرای روش‌های سنتی و معمول در کلاس‌های درس به‌احتمال زیاد نه تنها تأثیر مثبت بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر ندارد بلکه باعث کاهش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌گردد.

این پژوهش همانند سایر پژوهش‌های شبه آزمایشی دارای محدودیت‌هایی بود که از آن جمله می‌توان به عدم آشنایی معلمان و شاگردان با روش‌های یادگیری مشارکتی، عدم وجود زمینه و بستر مناسب جهت اجرای این روش در نظام آموزشی، قابل تعمیم نبودن نتایج این پژوهش به سایر دوره‌های تحصیلی و دانش‌آموزان پسر اشاره کرد. با توجه به اثربخشی این روش که در این پژوهش و دیگر پژوهش‌های صورت گرفته، تأیید شده است، پیشنهاد می‌شود، معلمان و مربیان آموزشی، روش‌های تدریس فعال و همکارانه را به‌عنوان یک راه حل جهت بهبود و تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان به کار گیرند. ایجاد انعطاف لازم در حین تدریس و تعامل و تماس شاگردان با هم که زمینه‌ای جهت افزایش و ارتقا مهارت‌های اجتماعی است، در روش‌های غیرفعال به حداقل می‌رسد درحالی‌که با استفاده از روش‌های تدریسی نظیر روش تفحص گروهی قابل حصول است.

منابع

- اسلاوین، رابرت. (۱۳۷۱). «جمع‌بندی تحقیقات انجام‌شده پیرامون یادگیری مشارکتی (ترجمه‌ی فاطمه فقیه‌ی)». *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، (۸): ۱۶-۱۴.
- آقاپور، مهدی؛ جمشیدی‌ها، غلام‌رضا و فرخی، احمد. (۱۳۸۵). «بررسی فراتحلیل تعامل رشد حرکتی و اجتماعی». *نشریه‌ی حرکت*، (۲۷): ۱۷۱-۱۵۳.
- تاجیک، افسانه. (۱۳۸۳). مقایسه تأثیر یادگیری مشارکتی و یادگیری انفرادی در یادسپاری اطلاعات علمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم مناطق ۱۲، ۱۴، ۱۳ آموزش و پرورش تهران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران.
- جویس، برویس؛ ویل، مارشا و کالهن، امیلی. (۱۳۹۱). *الگوهای تدریس ۲۰۰۴* (محمدرضا بهرنگی، مترجم)، چاپ هشتم، تهران: کمال تربیت.
- حسینی‌نسب، داوود و سلطانی، اکبر. (۱۳۸۸). «تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، (۳): ۲۹-۹.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۹). *جامعه و تعلیم و تربیت*، تهران: امیرکبیر.
- شکاری، عباس. (۱۳۹۱). «تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان»، *فصلنامه‌ی راهبردهای آموزش*، (۱): ۳۷-۳۱.
- فهامی، ریحانه و عزتی، محسن. (۱۳۸۸). «مطالعه‌ی تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی پنجم ابتدایی ناحیه‌ی ۵ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷»، *فصلنامه‌ی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، (۴): ۷۶-۶۳.
- قدرتی، معصومه. (۱۳۸۰). مقایسه تأثیر یادگیری مشارکتی با یادگیری انفرادی در میزان یادسپاری، درک و فهم و تجزیه و تحلیل و قضاوت اطلاعات علمی درس علوم تجربی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم شهر قم، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- قربانی، لطیف. (۱۳۸۰). مقایسه تأثیر یادگیری مشارکتی با یادگیری سنتی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی پایه سوم راهنمایی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- قلتاش، عباس. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی در مشهد، پایان‌نامه‌ی دکتری، دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۵). *از تدریس لذت ببریم*، سبزوار: دانشگاه تربیت‌معلم سبزوار.
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۶). «تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی»، *روانشناسی و علوم تربیتی*، (۱): ۳۹-۵۵.

- کرامتی، محمدرضا؛ حیدری رفعت، ابوذر؛ عنایتی نوین فر، علی و هدایتی، اکبر. (۱۳۹۱). «تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی و اضطراب امتحان»، *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۴): ۸۳-۹۸.
- لیوارجانی، شعله؛ گل محمدنژاد، غلامرضا و شهانقی، قاسم. (۱۳۸۸). «بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دبیرستانی تیزهوش و عادی شهرستان خوی در سال تحصیلی ۸۹-۸۸»، *نشریه علوم تربیتی*، ۲(۵): ۲۱۰-۱۸۵.
- نوروزی، حجتی محمد؛ محسنی‌زاده، مصطفی؛ جعفری‌ثانی، حسین و ابراهیم‌زاده، سعید. (۱۳۹۰). «تأثیر تدریس با تلفیق دو الگوی آموزشی همیاری و یادگیری در حد تسلط بر یادگیری مبحث علایم حیاتی: تجربه‌ای از دانشجویان پرستاری و اتاق عمل دانشگاه علوم پزشکی مشهد». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۵): ۵۴۱-۵۵۳.
- ویلیامز، آر. بروس. (۱۳۸۸). *یادگیری همکارانه: معیاری برای موفقیت بیشتر* (محمدرضا یوسف‌زاده و عیسی بختیار مترجمان)، همدان: سپهر دانش.
- هارجی، اون؛ ساندرز، کریستین و دیکسون، دیوید. (۱۳۹۰). *مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان‌فردی* (مهرداد فیروزبخت و خشایار بیگی مترجمان)، تهران: رشد.
- هروی کریموی، مجید؛ جدیدمیلانی، مریم و رژه، ناهید. (۱۳۸۳). «تأثیر روش‌های آموزش سخنرانی و تفحص گروهی بر میزان یادگیری دانشجویان پرستاری در درس بهداشت جامعه (۱)»، *مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۱): ۵۲-۵۶.
- یوسفی، فریده؛ خیر، محمد. (۱۳۸۱). «بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس»، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۸(۲): ۱۴۷-۱۵۸.
- Gilles, M. (2003). "The effective of cooperative learning on junior high school students during small group learning". *Learning and Instruction*, 14: 197-213.
- Gresgam, F. M. and Elliott, S. (1990). *The social skills rating system*. Circle pines: American Guidance Service.
- Johnson, D.; Johnson, R. and Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A meta-analysis*. University of Minnesota, Minneapolis: Cooperative Learning Center, <http://www.cooperation.org/pages/clmethods.html>, (accessed May 5, 2015).
- Johnson, D. and Johnson, R. (1999). *Making Cooperative Learning Theory into Practice* (Vol. 38). Lawrence Erlbaum Associates (Taylor & Francis Group).
- Jonson D. and Jonson R. (2001). *Cooperative learning*. Washington: College of Education and Human Development.
- Matson, J. L.; Matson, M. L. and Rivet, T. T. (2007). "Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview". *Behavior Modification*, 31(5): 682-707.

- Mitchell, M. G.; Montgomery, H.; Holder, M. and Stuart, D. (2008). "Group investigation as a Cooperative Learning Strategy: An Integrated Analysis of the Literature". *The Alberta Journal of Educational Research*, 54(4): 388-395.
- Pitoyo, A.; Waluyo, H. J.; Sarwiji Suwandi, A. (2014). "The Effect of Group Investigation Learning Model, Accelerated Learning Team and Role Playing on Elementary School Students' Writing Skills Viewed from Cognitive Style". *Journal of Education and Practice*. 5(1): 21-29.
- Segrin, C. and Taylor, M. (2007). "Positive Interpersonal Relations mediate the association between social skills and psychological well being". *Journal of Personality and individual Differences*, 43: 637-646.
- Sharan, Sh. (1980). "Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations". *Review of Educational Research*, 50(2): 241-271.
- Sharan, Y. and Sharan, S. (1994). Group investigation in the cooperative classroom. In S. Sharan, (Ed.). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Greenwood press.
- Tan, Ivy Geok-Chin, Shlomo, Sh. and Christine Kim-Eng, L. (2006). *Group Investigation and Student Learning: An Experiment in Singapore Schools*. Singapore: Marshall Cavendish Academic.
- Tileston, D.W. (2000). *Ten Best teaching practices. How brain research, learning styles and standards define teaching standards*. thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zingaro, D. (2008). *Group investigation: theory and practice*. Toronto: Ontario institute for studies in education.