

تأثیر الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر خودکارآمدی تحصیلی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر ابتدایی

فاطمه ناصری^۱، محمد آرمنند^۲

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر خودکارآمدی تحصیلی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان دختر ابتدایی صورت گرفته است. روش تحقیق نیمه‌آزمایشی است. در تحقیق حاضر به علت گستردگی جامعه آماری نمونه‌گیری به روش تصادفی-مرحله‌ای انجام شد و ۳۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شده و پرسش‌نامه مهارت اجتماعی و پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی بر روی آن‌ها انجام شده است. سپس به‌طور تصادفی ساده این تعداد در دو گروه ۱۵ نفری یکی گروه آزمایش و دیگری گروه کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش در یک ماه و طی ۴ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای مفید در کلاس به شیوه تدریس تعاملی آموزش الکترونیک آموزش دیدند، درحالی که گروه کنترل در طی این مدت برنامه روزانه معمول خود را دنبال می‌کردند و هیچ‌گونه مداخله آموزشی دریافت نکردند. پس از اجرای برنامه آموزشی، مجدداً پرسش‌نامه بر روی هر دو گروه اجرا شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس نشان داد که شرکت در کلاس‌های مبتنی بر الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی به‌طور معناداری مؤثر بوده است. این نتایج نشان می‌دهد که الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر مهارت اجتماعی در ابعاد همکاری، ابراز وجود، خویش‌داری و همدلی، تأثیر مثبت و معنادار داشته است.

واژه‌های کلیدی: الگوی تدریس تعاملی، آموزش الکترونیک، خودکارآمدی تحصیلی، مهارت اجتماعی.

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (behrokh.nasari@gmail.com) نویسنده مسئول.

۲. دانشیار، برنامه‌ریزی درسی، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»، تهران، ایران.

The Effect of Interactive Teaching Model of E-learning on Academic Self-Efficacy and Social Skills of Female Elementary students

Fatemeh Nasser¹
Mohammad Armand²

Abstract

The aim of this study was to determine the effect of interactive teaching model of e-learning on academic self-efficacy and social skills of female elementary students. The research method is quasi-experimental. In the present study, due to the large statistical population, random sampling was performed and 30 people were selected as the sample and Garsham and Elliott (1999) social skills questionnaire and researcher-made academic self-efficacy questionnaire were performed on them. Then, by simple random number, this number was replaced in two groups of 15 people, one in the experimental group and the other in the control group. The experimental group was trained in interactive e-learning in one month and in 4 useful 45-minute sessions in the classroom, while the control group followed their usual daily schedule during this period and did not receive any educational intervention. After the training program, the questionnaire was administered to both groups again. Data analysis using analysis of covariance showed that attending classes based on the interactive teaching model of e-learning had a significant effect on the academic self-efficacy of female elementary school students. These results show that the interactive teaching model of e-learning has a positive and significant effect on social skills in the dimensions of: cooperation, assertiveness, self-control and empathy.

Keywords: interactive teaching model, e-learning, academic self-efficacy, social skills.

-
1. Master of Curriculum Planning, Research Science Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran, behrokh.naseri@gmail.com.(Corresponding Author).
 2. Associate professor, the Institute for Research and Development in the Humanities (SAMT), Tehran, Iran.

مقدمه

آموزش حقی حیاتی و از امور مهم در هر کشوری است. اهمیت آن باعث شده سرمایه گذاری‌های قابل توجهی در بخش آموزش در سراسر جهان صورت گیرد. با توجه به ادغام روزافزون اینترنت در زندگی روزمره افراد، آموزش الکترونیکی به ابزاری اساسی در بخش آموزش تبدیل شده است. یکی از روش‌های تدریس که امروزه به‌طور جدی مورد توجه اندیشمندان عرصه تعلیم و تربیت قرار گرفته است، روش تدریس تعاملی است. از ویژگی‌های بارز چنین تدریسی، فعال بودن معلم و دانش‌آموزان در فضایی کاملاً اجتماعی و آزاد از نظر بیان اندیشه، نقد سازنده و بازسازی تجارب گذشته شخصی است. تدریس بخشی از آموزش است و به آن قسمت از فعالیت‌های آموزشی که با حضور معلم در کلاس درس اتفاق می‌افتد گفته می‌شود. تدریس تعاملی روشی است که فراتر از کمک به دانش‌آموزان به کسب محتوای علمی و مهارت‌ها می‌اندیشد. در این رویکرد علاوه بر توجه به کسب اطلاعات و مهارت‌ها، به فرآیند تفکر و اهداف اجتماعی آموزش تأکید فراوان شده است. این مطالعه چگونگی تأثیر استفاده از یادگیری الکترونیکی تعاملی در محیط‌های آموزشی را به ترتیب بر خودکارآمدی تحصیلی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان ارزیابی می‌کند.

در یک تقسیم‌بندی کلی الگوهای تدریس را به دو دسته الگوی مکانیستیک و الگوی ارگانیستیک تقسیم کرده‌اند. الگوی مکانیستیک یک الگوی بسیار قدیمی است. در این الگو معلم مرکز و نقطه اتکای شاگردان است و همیشه به‌عنوان دریایی از معلومات در برابر آنان ظاهر می‌شود. به همین دلیل عده‌ای این الگو را «الگوی معلم‌مداری» نامیده‌اند. در الگوی ارگانیستیک، توجه به شاگردان و توانایی‌های او از اهمیت خاصی برخوردار است. مطابق این الگو، آدمی به‌عنوان موجود زنده‌ای در نظر گرفته می‌شود که ذاتاً فعال است، به همین دلیل عده‌ای این الگو را «الگوی شاگردمداری» نامیده‌اند. کلاس‌های درس تعاملی، اساس «کلاس من» را به «کلاس ما» تبدیل می‌کنند و یادگیری از طریق هم‌یاری برای دانش‌آموزان فرصتی ایجاد می‌کند تا با یکدیگر در قالب گروه‌های کوچک، و گروه‌هایی متشکل از افراد با توانایی‌های متفاوت کار کنند. نقش معلم از اشاعه‌دهنده و انتقال‌دهنده اطلاعات به تسهیل‌کننده روند یادگیری تغییر می‌یابد. مسئولیت یادگیری از دوش معلم برداشته و به دانش‌آموز محول می‌شود. افزون بر این، دانش‌آموزان با کار در گروه‌های همیار، بیش از پیش با روند یادگیری درمی‌آمیزند. آنان نه فقط مسئول‌اند محتوا و

مهارت ارائه‌شده را یاد بگیرند، بلکه در برابر یادگیری اعضای گروه خود هم مسئولیت دارند. الگوی تدریس تعاملی در فرآیند آموزش براساس محتوا، هدف و امکانات ممکن است به روش‌های مختلفی اجرا شود. از رایج‌ترین روش‌های تدریس الگوی تعاملی می‌توان به یادگیری از طریق هم‌یاری یا یادگیری مشارکتی، بحث گروهی، پرسش و پاسخ، ایفای نقش، بدیعه‌پردازی، بارش مغزی یا طوفان ذهنی و سفر درونی اشاره کرد (سالاری و همکاران، ۱۳۹۵).

رواج آموزش الکترونیکی در نهادها یا نظام‌های آموزشی علت‌های متفاوتی دارد. از مهم‌ترین علل گرایش به این نوع آموزش را می‌توان امکان دسترسی غیرحضوری داوطلبان به مطالب درسی، رفع محدودیت‌های زمانی-مکانی و مشکلات مربوط به حضور اجباری در دانشگاه، دسترسی به موقع و سریع به حجم بالایی از اطلاعات و دانش موجود، کاهش برخی هزینه‌های آموزشی، تسهیل آموزش و یادگیری مادام‌العمر میسر کردن کار و تحصیل توأمان برای افراد، امکان برقراری ارتباط با ادارات و منازل و آموزش طیف وسیعی از مخاطبان دانست (کریم‌نژاد لالمی و کریم‌نژاد لالمی، ۱۴۰۰). از سوی دیگر به‌خصوص در کشورهای در حال توسعه چالش‌هایی فراروی نظام‌های آموزشی قرار گرفته است که آموزش الکترونیکی را به‌عنوان گزینه‌ای مناسب مطرح می‌کند. از جمله این چالش‌ها افزایش تعداد دانشجویان، افزایش مشارکت زنان، افزایش تنوع و تقاضا برای آموزش و کمبود فضا و تدارکات فرسوده و از تاریخ گذشته برای اداره نظام‌های آموزشی است (دومپیت و فرناندز^۱، ۲۰۱۷).

طبق نظریه هلمبرگ^۲ آموزش الکترونیکی مبتنی بر هفت اصل اساسی است: اول، برقراری ارتباط دائم میان معلم و فراگیران؛ دوم، اینکه ارتباطات مذکور باید از طریق مواد آموزشی مناسب و تعامل از طریق فناوری‌های ارتباطی حمایت شود؛ سوم، اینکه انگیزش لازم برای مطالعه و تحقیق صمیمانه در راستای نیل به اهداف دوره ایجاد شود؛ چهارم، ایجاد جو و مبتنی بر صداقت در بحث‌ها و گفت‌وگوها؛ پنجم، این اصل که ارتباط‌های دوستانه فهم و یادگیری را تسهیل می‌کند و عامل مهمی برای انگیزاندن فراگیرندگان است؛ ششم، اصل مربوط به استفاده صحیح و اثربخش از رسانه‌هاست؛ هفتم، برنامه‌ریزی درسی برای هدایت و سازماندهی کل دوره به‌عنوان هفتمین اصل مطرح است (کی. کلسی^۳، ۲۰۱۴).

1. Dumpit & Fernandez
2. Holmberg
3. K Kelsey

مفهوم خودکارآمدی حول نظریه شناختی اجتماع متعلق به یک روان‌شناس به نام آلبرت باندورا^۱ شکل گرفته است که در آن بر نقش یادگیری دیداری، تجربه اجتماعی و جبرگرایی متقابل در رشد شخصیت تأکید می‌شود. نظریه شناخت اجتماعی مبتنی بر یک مدل جبر متقابل است که در آن رفتارهای انسانی توسط ورودی محیطی و عاملیت شخصی تعیین می‌شود (بندورا، ۱۹۹۴). در این نظریه، خودکارآمدی به باور و اعتماد فرد به ظرفیت خود برای سازماندهی یک دوره از اقدامات، و همچنین مشارکت در تلاش لازم برای دستیابی به یک هدف مشخص اشاره دارد. از دیدگاه بندورا^۲، خودکارآمدی باوری است که شخص به قابلیت‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای اقدامات لازم در موقعیت‌های پیش‌رو دارد. به عبارت دیگر، خودکارآمدی ایمان شخص به توانایی‌های خود برای موفقیت در یک موقعیت مشخص است. باندورا چنین ایمانی را عامل تعیین‌کننده طرز فکر، نحوه رفتار و احساسات مردم می‌داند (کیت تالسمآ^۳ و همکاران، ۲۰۱۸).

خودکارآمدی تحصیلی به عنوان بخشی از باور خودکارآمدی عمومی است که به طور خاص به عنوان قابلیت درک فرد از توانایی‌های خود در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است؛ و به معنی اطمینان در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سؤالات درک و آمادگی جهت آزمون است. سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود. به نظر بندورا خودکارآمدی، به نقش اعتماد، اطمینان و عزت نفس فرد نسبت به توانایی‌هایش در انجام رفتار تا خواسته شده از وی تأکید دارد. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که افراد تا چه اندازه برای فعالیت‌های خود انرژی صرف و تا چه میزان در برابر موانع مقاومت می‌کنند (درفشان و یوسفی، ۱۳۹۶).

نقش معلم کلاس تأثیر زیادی بر روند یادگیری دانش آموزان دارد. اصولاً معلمان برای موفقیت یا شکست یک سیستم آموزشی حیاتی هستند. آن‌ها سیاست‌های یک نظام آموزشی را در محل اجرا می‌کنند. بنابراین هرچه معلمان شایستگی بیشتری داشته باشند، نظام آموزشی مؤثرتر است. اگر معلمان شایستگی داشته باشند، بر عملکرد دانش آموزان تأثیر خواهند گذاشت. شایستگی معلم مبتنی بر خودکارآمدی (باور به توانایی‌های خود) است و عدم خودکارآمدی باعث بروز مشکلات روانی بسیاری از جمله سطح اعتماد به نفس پایین و

1. Albert Bandura
2. Bandura
3. Kate Talsmaa

عزت نفس پایین است. بندورا (۱۹۹۵) خودکارآمدی را سازماندهی مهارت‌های اجتماعی، فنی و رفتاری برای دستیابی به اهداف تعریف می‌کند. خودکارآمدی در زمینه تدریس به توانایی تعیین نتایج کار دانش‌آموزان اشاره دارد. محققان خودکارآمدی را با پتانسیل و اقدامات مرتبط می‌دانند. خودکارآمدی به شدت بر عملکرد، تلاش و نحوه انجام وظایف فرد تأثیر می‌گذارد که منجر به افزایش توانایی‌ها می‌شود و فرد را نسبت به نتایج موردنظر مطمئن‌تر می‌کند (کیت تالسم^۱ و همکاران، ۲۰۱۹).

بندورا بیان می‌کند معلمان با سطح بالای خودکارآمدی نسبت به همه چیز نگرش مثبت دارند. آن‌ها همیشه بر احساسات خود کنترل دارند، در نتیجه به ندرت خشم خود را در مقابل آن‌ها نشان می‌دهند و این نگرش موفقیت بالا را تضمین می‌کند. معلمان با سطح بالایی از خودکارآمدی پذیرای روش‌های جدید هستند و توانایی اتخاذ تکنیک‌های جدید را دارند. این قرن، قرن اختراعات و ابداعات است. ما نمی‌توانیم با تکنیک‌های قدیمی تدریس جلو برویم. برای تأثیر خودکارآمدی معلم، ایجاد خلاقیت در روش‌های تدریس ضروری است و همچنین نیاز به زمان برای واداشتن دانش‌آموزان به تفکر تحلیلی است. در گذشته، مسئولیت معلم فقط تدریس بود (گل^۲، ۲۰۱۴). اما امروزه باید مهارت‌های خاصی مانند تصمیم‌گیری، تحلیل انتقادی و ذهنیت متعادل به دانش‌آموزان آموزش داده شود که هم در زندگی حرفه‌ای و هم در زندگی شخصی به دانش‌آموزان کمک می‌کند. اما برای این کار معلم باید در میان بسیاری از ویژگی‌های دیگر یک ویژگی داشته باشد که آن خودکارآمدی معلم است که مهارت‌های خودکارآمدی پنهان در معلمان را برجسته کند، زیرا اکثر آن‌ها از این مهارت‌ها استفاده نمی‌کنند و معلمان باید به اهمیت باورهای خودکارآمدی پی ببرند و آن را به صورت عملی در کلاس‌های درس خود به کار گیرند تا در دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی ایجاد شود (شاهزاد و نارون^۳، ۲۰۱۷).

نقش معلمان در ایجاد خودکارآمدی دانش‌آموزان بسیار مهم است. مهارت و برنامه‌ریزی معلم برای ایجاد خودکارآمدی دانش‌آموز موردنیاز است. معلمان می‌توانند رویکردها یا روش‌های مختلفی را در ایجاد خودکارآمدی دانش‌آموز طراحی و استفاده کنند که برای این منظور به معلمی شایسته نیاز است. علاوه بر دانش‌آموزان، معلمان نیز باید از خودکارآمدی خوبی در یادگیری برخوردار باشند و روابط متقابل خوبی با دانش‌آموزان

1. Kate Talsmaa
2. Gul
3. Shahzad & Naureen

برقرار کنند. ایجاد خودکارآمدی دانش آموز می تواند توسط معلم با رویکرد نقشه برداری مفهومی انجام شود که برای کمک به پیشرفت یادگیری مفید است (لورنسله و اسکلان^۱، ۲۰۱۸). خودکارآمدی را می توان با خودآموزی ایجاد کرد، می توان از وب، کامپیوتر یا نرم افزارهای دیگر استفاده کرد. براساس برخی از نظرات می توان نتیجه گرفت که خودکارآمدی باوری است که هر دانش آموز در فرایند یادگیری دارد، به طوری که دانش آموزی که سطح خودکارآمدی بالایی دارد، سطح استرس، بار پایین در او دارد و دانش آموزانی که سطح خودکارآمدی پایینی دارند، سطح استرس، بار زیادی برای قرار دادن خود در فرایند یادگیری و انجام یک کار در آن ها دارد (ژنگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۸).

آموزش و پرورش در این زمان باید تلاش برای ایجاد خودکارآمدی و خودتنظیمی در دانش آموزان را در اولویت قرار دهد. تأثیر زیاد محیط مسلماً در شخصیت دانش آموز تأثیر خواهد داشت. امروزه خودکارآمدی خوب و خودتنظیمی برای دانش آموزان مهم است. خودکارآمدی دانش آموزان به انجام وظایف به خوبی کمک می کند. دانش آموزانی که خودکارآمدی خوبی دارند، تمایل دارند فعال، رقابتی و خلاق باشند (فولر^۳ و همکاران، ۲۰۱۸) تا بتوانند در بهبود نتایج یادگیری تأثیر داشته باشد. خودکارآمدی سازه ای سلسله مراتبی است که می تواند تأثیر مثبتی بر دانش آموزان بگذارد و خودکارآمدی متعلق به دانش آموزان باشد. با افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان، تصمیم گیری و انتخاب برای دانش آموزان آسان تر است. دانش آموزانی که از خودکارآمدی خوبی برخوردارند، تمایل دارند با پشتکار و به خوبی کار کنند، در حالی که دانش آموزان با خودکارآمدی پایین تمایل دارند از کارهای دشوار اجتناب کنند. بندورا توضیح می دهد که خودکارآمدی باوری است که دارای توانایی پردازش و انجام اقداماتی برای دستیابی به اهدافی است که ارتباط نزدیکی با خودپنداره دارد و دستیابی به خودسازگاری جنبه زندگی خودکارآمدی است که نقش مهمی در تحصیلات دارد (شی^۴ و همکاران، ۲۰۱۸).

بندورا (۱۹۹۷) اظهار داشت که موفقیت هر دانش آموز در انجام یک وظیفه به شدت تحت تأثیر باور به توانایی خود برای انجام وظیفه است. مطابق با بندورا (۱۹۹۴) خودکارآمدی از طریق چهار منبع اصلی توسعه می یابد.

1. Laurencelle & Scanlan
2. Zheng L
3. Fuller
4. Shi

۱. تجارب تسلط: افراد به کارایی شخصی خود باور قوی پیدا می‌کنند، زمانی که آن‌ها موفق هستند، درحالی که شکست این باور را تضعیف می‌کند.
 ۲. تجربه نیابتی: تجربیات نیابتی ارائه‌شده توسط مدل‌های اجتماعی، تقویت خودباوری از کارآمدی است. وقتی افراد فردی مشابه را مشاهده می‌کنند، با موفقیت از طریق تلاش مداوم، باورهای آن‌ها افزایش می‌یابد که آن‌ها نیز می‌توانند موفق شوند. به‌طور مشابه، شکست دیگران، خودکارآمدی ناظران را کاهش می‌دهد.
 ۳. اقتناع اجتماعی: زمانی که افراد به‌صورت شفاهی متقاعد شوند که می‌توانند در دستیابی به اهداف داده‌شده احتمالاً تلاش مستمری انجام دهند. از سوی دیگر، شک به خود و تفکر درمورد کمبودهای شخصی، سطح تلاش را کاهش می‌دهد.
 ۴. خلق و خوی: حالات عاطفی افراد بر تخمین پتانسیل آن‌ها تأثیر می‌گذارد. خلق خوش‌بینانه، خودکارآمدی درک‌شده را افزایش می‌دهد، خلق بدبینانه آن را کاهش می‌دهد (ساتیک و کن، ۲۰۱۶).
- یکی از مراحل دوران کودکی توانایی کسب مهارت‌های اجتماعی محیط پیرامون کودک است. اصول اخلاقی، که از بخش‌های مهارت‌های اجتماعی است، وجدآورنده اشخاص برای اجرایی کردن اعمال خیر و تضمین‌کننده درستکاری و تمیزدهنده اعمال خوب از بد است. انسان موجودی اجتماعی است، که ادامه حیات به‌صورت انفرادی برای او تقریباً ناممکن است. بنابراین، رشد اجتماعی برجسته‌ترین جنبه رشد وجودی هر فرد را تشکیل می‌دهد. معیار اندازه‌گیری رشد اجتماعی هر فرد میزان سازگاری او با دیگران است (همایی و همکاران، ۱۳۹۰) ورود به دبستان یکی از خاص‌ترین و حساس‌ترین مراحل رشد و سازگاری کودک را تشکیل می‌دهد. در این مرحله کودک بایستی علاوه‌بر شروع رسمی آموزش خواندن و نوشتن و ریاضی، روابط اجتماعی با گروه همسن را بیاموزد و این موضوع در سازگاری کلی وی تأثیر دارد. سازگاری به پذیرش و انجام رفتار و کردار مناسب و موافق محیط و تغییرات محیطی اشاره دارد و مفهوم متضاد آن ناسازگاری است؛ یعنی، نشان دادن واکنش نامناسب به محرک‌های محیط و موقعیت‌ها، به‌نحوی که برای خود فرد یا دیگران یا هر دو زیان‌بخش باشد و فرد نتواند انتظارات خود و دیگران را برآورده سازد (دورودیان، ۱۳۹۲).

تاریخ مطالعات مربوط به مهارت‌های اجتماعی و رشد آن، به‌عنوان حوزه‌ای علمی مورد علاقه متخصصان، نخست با اجرای پژوهش روی بزرگسالان آغاز شد. پژوهش درباره مهارت‌های اجتماعی کودکان بلافاصله بعد از آن پی گرفته شد و به‌طور فزاینده‌ای مورد توجه واقع شد. مزیت عمده پژوهش‌های مربوط به مهارت‌های اجتماعی این است که میان متخصصان گوناگون ارتباط برقرار می‌کند و میان پژوهشگران، متخصصان بالینی و معلمان زبان مشترک ایجاد می‌کند. از زمانی که این حوزه به مشکلات هیجانی و سازگاری کودکان پرداخته، کاربرد گسترده‌ای یافته است. کودکان و نوجوانان از طریق کسب مهارت‌های اجتماعی نظیر همکاری، سازشی، ارتباط و دوست‌یابی به درون گروه هم‌سالان خود، راه یافته و پایه و اساس زندگی اجتماعی را تشکیل می‌دهند (کیخای، ۱۳۹۰).

آموزش و پرورش وظیفه آماده کردن نسل جدید را برای جامعه امروز برعهده دارد. این امر در سطح آموزش و پرورش عمومی، شامل سلسله‌مهارت‌هایی برای زندگی و جنبه‌های حرفه‌ای آن است و هدفش این است که افرادی را که می‌خواهند در جامعه زندگی کنند با اصول، قواعد، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی آشنا کند و بتواند شهروندان خوبی را تحویل جامعه دهد. با آنکه رشد شناخت و ارتقای دانش نظری دانش‌آموزان یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش و آموزش مدرسه است (پن و لنت^۱، ۲۰۱۸).

لین^۲ و همکارانش (۱۹۹۸) معتقدند که دانش‌آموزان، دوستان و هم‌سالان خود را ارزنده‌ترین منبع تجربه و رشد اجتماعی خود می‌دانند. تحقیقات دیگر نیز نشان داده است که کودکانی که شاهد فعالیت‌های اجتماعی هم‌سالان خود هستند، اجتماعی‌ترند و در فعالیت‌های اجتماعی بیشتری شرکت می‌کنند. همچنین مهارت‌های اجتماعی نظیر تقویت رفتارهای دیگران و توانایی در برقراری کنش متقابل مؤثر و ارتباط مفید، در پذیرش اجتماعی، نقش مهمی دارد، که یکی از عوامل مؤثر در پذیرش هم‌سالان است. گروه هم‌سالان مهارت‌های اجتماعی مهمی را به یکدیگر یاد می‌دهند که در توان بزرگسالان نیست و در اثر ارتباط با یکدیگر است که بر مهارت‌های اجتماعی آنان افزوده می‌شود. بیلر^۳ (۱۹۸۰) معتقد است که دختران در دوره نوجوانی از پسرهای هم‌سن خود

1. Penn & Lent
2. Lein
3. Biller

اجتماعی‌ترند و لذا مهارت‌های اجتماعی را سریع‌تر و بهتر از یکدیگر کسب می‌کنند (سگرین و فلورا، ۲۰۱۵).

باتوجه به مطالب مذکور این پژوهش کوششی است در پاسخ‌گویی به این سؤال که آیا الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر خودکارآمدی تحصیلی و مهارت اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است؟

مهم‌ترین پژوهش‌های خارجی انجام‌شده درباره موضوع به شرح زیر است:

امان عبدالوهاب محمود (۲۰۲۱)، در تحقیق خود با عنوان «تأثیر شیوه‌های یادگیری الکترونیکی در طول همه‌گیری کووید-۱۹ بر افزایش مهارت‌های یادگیری خودکارآمدی که توسط دانشجویان درک می‌شود» تأثیر شیوه‌های یادگیری الکترونیکی در طول همه‌گیری کووید-۱۹ بر افزایش مهارت‌های یادگیری خودکارآمدی را بررسی کردند که توسط دانشجویان دانشگاه درک می‌شود. نتایج این مطالعه نقش مثبت قابل‌توجهی را برای یادگیری الکترونیکی در افزایش مهارت‌های یادگیری خودکارآمدی نشان داد. اینکه شتاب بزرگ در استفاده از این شیوه‌ها اخیراً به وجود آمده است، علی‌رغم اینکه به سبب شرایط اجباری ایجادشده در اثر همه‌گیری کرونا در ارتباط با فاصله‌گذاری اجتماعی و تعطیلی دانشگاه‌ها، قدیمی بودند که به عنوان مترادف آموزش چهره‌شناخته می‌شدند. سطح مقبولیت، کیفیت و اثربخشی این شیوه‌ها توسط دانشجویان و اعضای هیئت علمی متفاوت است.

آک ترک و سوکا اُزترک (۲۰۱۹) در تحقیق خود با عنوان «دانش‌محتوایی آموزشی فناوری معلمان و خودکارآمدی دانش‌آموزان به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، با هدف تحلیل رابطه بین معلمان و تعیین اینکه آیا تفاوت معناداری در دانش‌محتوایی آموزشی فناوری معلمان براساس جنسیت و تجربه حرفه‌ای آن‌ها وجود دارد یا خیر است. در این تحقیق از مدل پیمایش منفرد و مدل پیمایش رابطه‌ای استفاده شد. این مطالعه نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان با دانش‌محتوایی آموزشی فناوری معلمان ۱۲ درصد از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. خودکارآمدی تحصیلی است مهم‌ترین متغیری که بر پیشرفت تحصیلی عمومی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این، تأثیر دانش‌محتوایی آموزشی فناوری معلمان بر پیشرفت تحصیلی بیشتر از خودکارآمدی اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان است.

روش

هدف از انجام این تحقیق بررسی تأثیر الگو تدریس تعاملی آموزش الکترونیک دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی است. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش شبه‌آزمایشی با دو گروه آزمایش و کنترل است. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان منطقه ۲۰ شهر تهران بودند. در تحقیق حاضر به دلیل گستردگی جامعه آماری نمونه‌گیری به روش تصادفی-مرحله‌ای به شرح زیر صورت گرفت.

مرحله اول: از بین ۲۲ دبستان دوره دوم دخترانه منطقه ۲۰ تهران یک مدرسه به صورت تصادفی از مدارس غیردولتی انتخاب شد.

مرحله دوم: از بین ۱۵۰۰ نفر از دانش آموزان پایه ششم، ۳۰ نفر به صورت تصادفی از دانش آموزان پایه ششم انتخاب شدند.

مرحله سوم: از بین ۳۰ نفر از دانش آموزان دو گروه، ۱۵ نفره کنترل و آزمایش انتخاب شدند. در این پژوهش در این پژوهش از پرسش‌نامه مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۹) و پرسش‌نامه محقق ساخته خودکارآمدی تحصیلی شام ۳۰ سؤال استفاده شد. جهت تحلیل یافته‌ها از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. استفاده شد.

یافته‌ها

در این پژوهش از آزمون معتبر کلموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای اصلی استفاده شد. این آزمون در حالت تک‌نمونه‌ای به مقایسه تابع توزیع تجمعی مشاهده شده با تابع توزیع تجمعی موردانتظار در یک متغیر در سطح سنجش فاصله‌ای می‌پردازد. در تفسیر نتایج آزمون، چنانچه مقدار سطح خطای مشاهده شده از ۰/۰۵ بیشتر باشد، در آن صورت توزیع مشاهده شده با توزیع نظری یکسان است و تفاوتی بین این دو وجود ندارد. یعنی توزیع به دست آمده توزیع نرمال است. اما چنانچه مقدار معنی داری از ۰/۰۵ کوچک‌تر باشد آنگاه توزیع مشاهده شده با توزیع موردانتظار متفاوت است و توزیع فوق نرمال نخواهد بود. این آزمون با توجه به فرضیات زیر به بررسی نرمال بودن داده می‌پردازد. نکته قابل ذکر این است که با توجه اینکه متغیر خودکارآمدی تحصیلی در مقطع ابتدایی ایران به صورت کیفی است. از این رو، جهت بررسی روابط بین متغیرها و فرضیات، هر مقدار کیفی را به صورت بازه‌ای عددی در نظر گرفتیم که بتوان به ادامه پژوهش پرداخت.

ذکر این نکته ضروری است که تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده به‌تنهایی برای یافتن پاسخ پرسش‌های پژوهش کافی نیست، تعبیر و تفسیر این داده‌ها نیز لازم است. ابتدا باید داده‌ها را تجزیه و تحلیل کرد و سپس نتایج این تجزیه و تحلیل را مورد تعبیر و تفسیر قرار داد. این اطلاعات لازم برای تحقیق حاضر از پرسش‌نامه‌ای که اعتبار آن مورد آزمون توسط روش آلفای کرونباخ مورد آزمون قرار گرفته بود، جمع‌آوری شد. این اطلاعات در محیط نرم‌افزاری نسخه ۲۲ اس.بی.اس. با اعمال آزمون‌های آماری مناسب با توجه به فرضیات تحقیق، تجزیه و تحلیل شد و در اینجا نتایج گردآوری شده و تجزیه و تحلیل‌های صورت گرفته داده‌ها بر مبنای استنباط آماری و به کمک فنون آماری مناسب، به‌منظور تأیید یا رد فرضیه ارائه می‌شود.

جدول ۱ خلاصه کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

| متغیرها | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | |
|---------------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | گروه آزمایش | گروه کنترل | گروه آزمایش | گروه کنترل |
| خودکارآمدی | کجی ۰/۱۲۱ | کشیدگی ۰/۵۰۹ | کجی ۰/۱۲۹ | کشیدگی ۰/۸۹۸ |
| تحصیلی | کجی ۰/۱۶۳ | کشیدگی ۰/۷۰۳ | کجی ۰/۰۶۴ | کشیدگی ۰/۷۷۰ |
| مهارت اجتماعی بعد همکاری | کجی ۰/۱۴۰ | کشیدگی ۰/۸۵۲ | کجی ۰/۱۸۴ | کشیدگی ۰/۶۹۵ |
| مهارت اجتماعی بعد از ابراز وجود | کجی ۰/۰۶۹ | کشیدگی ۰/۶۹۷ | کجی ۰/۰۵۷ | کشیدگی ۰/۷۰۷ |
| مهارت اجتماعی خویشتن‌داری | کجی ۰/۱۹۰ | کشیدگی ۰/۳۱۸ | کجی ۰/۰۱۴ | کشیدگی ۰/۴۵۴ |
| مهارت اجتماعی بعد همدلی | کجی ۰/۱۹۰ | کشیدگی ۰/۳۱۸ | کجی ۰/۰۱۴ | کشیدگی ۰/۴۵۴ |

تحلیل استنباطی آزمون فرضیات

فرضیه اول: الگوی تدریس تعاملی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

جدول ۲ مقایسه میانگین‌های خودکارآمدی تحصیلی

| گروه | سطح معناداری | T | میانگین خطای استاندارد | انحراف معیار | اختلاف میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون |
|--------|--------------|------|------------------------|--------------|-------------------------------------|
| آزمایش | ۰,۰۰۰ | ۸,۸۶ | ۰,۵۲ | ۱,۹۷ | ۴ |
| کنترل | ۰,۰۸۷ | ۲,۸۹ | ۰,۳۵ | ۱,۰۸ | ۱ |

همان‌طور که مشاهده می‌شود در متغیر خودکارآمدی تحصیلی مقدار اختلاف میانگین در گروه آزمایش ۴ است که نشان می‌دهد خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در این گروه افزایش یافته است. سطح معناداری نشان می‌دهد که بین حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش پایین‌تر از ۰,۰۵ بوده و نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار بین این دو حالت و به عبارت دیگر اثرگذاری الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر گروه آزمایش است. به‌طور کلی می‌توان گفت با مشاهده اختلافات معنادار در گروه آزمایش می‌توان دریافت که الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده و سطح خودکارآمدی تحصیلی را افزایش می‌دهد.

جدول ۳ آزمون‌های اثرات بین شرکت‌کنندگان

| متغیر وابسته | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معناداری |
|--------------|--------------|------------|----------------|--------|--------------|
| بین گروهی | ۱۰۹/۷۶ | ۱ | ۱۰۹/۷۶ | ۳۲/۰۸۳ | ۰/۰۰۳ |
| درون گروهی | ۹۸/۵۹۱ | ۳۷۸ | ۳/۸۶۲ | - | - |
| کل | ۲۰۸/۳۵ | ۳۷۹ | - | - | - |

با توجه به نتایج حاصل از جدول فوق و سطح معنی‌داری متغیر خودکارآمدی تحصیلی نتیجه می‌گیریم بین دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌دار وجود دارد، چون سطح معنی‌داری متغیر کم‌تر از ۰,۰۵ است که بیان می‌کند در این متغیر بین دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

فرضیه دوم: الگوی تدریس تعاملی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

مؤلفه اول از مهارت اجتماعی: الگوی تدریس تعاملی بر همکاری دانش‌آموزان دختر ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

جدول ۴ مقایسه میانگین‌های همکاری

| متغیر وابسته | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معناداری |
|--------------|--------------|------------|----------------|--------|--------------|
| بین گروهی | ۱۰۹,۷۶ | ۱ | ۱۰۹,۷۶ | ۳۲,۰۸۳ | ۰,۰۰۳ |
| درون گروهی | ۹۸,۵۹۱ | ۳۷۸ | ۳,۸۶۲ | - | - |
| کل | ۲۰۸,۳۵ | ۳۷۹ | - | - | - |

همان‌طور که مشاهده می‌شود در متغیر همکاری مقدار اختلاف میانگین در گروه آزمایش ۹,۶۶ است که نشان می‌دهد همکاری دانش‌آموزان در این گروه افزایش یافته است. به‌طور کلی می‌توان گفت با مشاهده اختلافات معنادار در گروه آزمایش می‌توان دریافت که الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر همکاری دانش‌آموزان مؤثر است و سطح همکاری را افزایش می‌دهد.

جدول ۵ آزمون‌های اثرات بین شرکت‌کنندگان

| متغیر وابسته | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معناداری |
|--------------|--------------|------------|----------------|--------|--------------|
| بین گروهی | ۱۷۷/۶۳۳ | ۱ | ۱۷۷/۶۳۳ | ۳۰/۴۵۱ | ۰,۰۰۰ |
| درون گروهی | ۱۶۳/۳۳۳ | ۳۷۸ | ۵/۸۳۳ | - | - |
| کل | ۳۴۰/۹۶۷ | ۳۷۹ | - | - | - |

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۵ و سطح معنی‌داری متغیر همکاری نتیجه می‌گیریم بین دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌دار وجود دارد، چون سطح معنی‌داری متغیر کم‌تر از ۰,۰۵ است که بیان می‌کند در این متغیر بین دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

مؤلفه دوم از مهارت اجتماعی: الگوی تدریس تعاملی بر ابراز وجود دانش‌آموزان دختر ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

جدول ۶ مقایسه اختلاف میانگین‌های ابراز وجود

| گروه | سطح معناداری | T | میانگین خطای استاندارد | انحراف معیار | اختلاف میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون |
|--------|--------------|--------|------------------------|--------------|-------------------------------------|
| آزمایش | ۰,۰۰۰ | ۲۰,۱۶۴ | ۰,۲۶۴ | ۳,۵۴ | ۵,۳۳ |
| کنترل | ۰,۰۵۸ | ۷,۹۸۷ | ۰,۱۹۲ | ۲,۵۷ | ۱,۴۶ |

همان‌طور که مشاهده می‌شود در متغیر ابراز وجود مقدار اختلاف میانگین در گروه آزمایش ۵,۳۳ است که نشان می‌دهد ابراز وجود در این گروه افزایش یافته است. سطح معناداری نشان می‌دهد که بین حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش پایین‌تر از ۰,۰۵ بوده و نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار بین این دو حالت و به عبارت دیگر اثرگذاری الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر گروه آزمایش است. به‌طور کلی می‌توان گفت با مشاهده اختلافات معنادار در گروه آزمایش می‌توان دریافت که الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر خویشتن‌داری مؤثر است و سطح ابراز وجود را افزایش می‌دهد.

جدول ۷ آزمون‌های اثرات بین شرکت‌کنندگان

| متغیر وابسته | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معناداری |
|--------------|--------------|------------|----------------|---------|--------------|
| بین گروهی | ۲۰۸/۰۳۳ | ۱ | ۲۰۸/۰۳۳ | ۲۳۶/۱۴۶ | ۰/۰۰۰ |
| درون گروهی | ۲۴/۶۶۷ | ۳۷۸ | ۰/۸۸۱ | - | - |
| کل | ۲۳۲/۷۰۰ | ۳۷۹ | - | - | - |

با توجه به نتایج حاصل از جدول فوق و سطح معنی‌داری متغیر ابراز وجود نتیجه می‌گیریم بین دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌دار وجود دارد، چون سطح معنی‌داری متغیر کم‌تر از ۰,۰۵ است که بیان می‌کند در این متغیر بین دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

مؤلفه سوم از مهارت اجتماعی: الگوی تدریس تعاملی بر خویشتن‌داری دانش‌آموزان دختر ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

جدول ۸ مقایسه اختلاف میانگین‌های خویشتن‌داری

| گروه | سطح معناداری | T | میانگین خطای استاندارد | انحراف معیار | اختلاف میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون |
|--------|--------------|-------|------------------------|--------------|-------------------------------------|
| آزمایش | ۰,۰۰۰ | ۱۸,۴۲ | ۰,۳۳۹۱ | ۴,۵۵ | ۶,۲۵ |
| کنترل | ۰,۰۴۵ | ۷,۹۱ | ۰,۱۰۶۴ | ۱,۴۲ | ۰,۸۵ |

همان‌طور که مشاهده می‌شود در متغیر خویشتن‌داری مقدار اختلاف میانگین در گروه آزمایش ۶,۲۵ است که نشان می‌دهد خویشتن‌داری در این گروه افزایش یافته است.

سطح معناداری نشان می‌دهد که بین حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش پایین‌تر از ۰,۰۵ بوده و نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار بین این دو حالت و به عبارت دیگر اثرگذاری الگو تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر گروه آزمایش است. به طور کلی می‌توان گفت با مشاهده اختلافات معنادار در گروه آزمایش می‌توان دریافت که الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر خویشتن‌داری مؤثر است و سطح خویشتن‌داری را افزایش می‌دهد.

جدول ۹ آزمون‌های اثرات بین شرکت‌کنندگان

| متغیر وابسته | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معناداری |
|--------------|--------------|------------|----------------|---------|--------------|
| بین گروهی | ۲۰۲/۸۰۰ | ۱ | ۲۰۲/۸۰۰ | ۱۰۵/۱۵۶ | ۰,۰۰۰ |
| درون گروهی | ۲۴ | ۲۷۸ | ۱/۲۹۲ | - | - |
| کل | ۲۵۶/۸۰۰ | ۲۷۹ | - | - | - |

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۹ و سطح معنی‌داری متغیر خویشتن‌داری نتیجه می‌گیریم در دو گروه کنترل و آزمایش بین سطوح پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌دار وجود دارد، چون سطح معنی‌داری متغیر کم‌تر از ۰,۰۵ است که بیان می‌کند در این متغیر بین دو سطح تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

مؤلفه چهارم از مهارت اجتماعی: الگوی تدریس تعاملی بر همدلی دانش‌آموزان دختر ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

جدول ۱۰ مقایسه اختلاف میانگین‌های همدلی

| گروه | سطح معناداری | T | میانگین خطای استاندارد | انحراف معیار | اختلاف میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون |
|--------|--------------|-------|------------------------|--------------|-------------------------------------|
| آزمایش | ۰,۰۰۰ | ۱۸,۱۹ | ۰,۳۰ | ۴,۰۵ | ۵,۵ |
| کنترل | ۰/۳۰ | ۶,۰۲ | ۰,۱۰ | ۱,۳۶ | ۰,۶۳ |

همان‌طور که مشاهده می‌شود در متغیر همدلی مقدار اختلاف میانگین در گروه آزمایش ۵,۵ است که نشان می‌دهد همدلی در این گروه افزایش یافته است. سطح معناداری نشان می‌دهد که بین حالت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش پایین‌تر از ۰,۰۵ بوده و نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار بین این دو حالت و به عبارت دیگر

اثرگذاری الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر گروه آزمایش است. به طور کلی می توان گفت با مشاهده اختلافات معنادار در گروه آزمایش می توان دریافت که الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر همدلی موثر است و همدلی را افزایش می دهد.

جدول ۱۱ آزمون های اثرات بین شرکت کنندگان

| متغیر وابسته | مجموع مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | سطح معناداری |
|--------------|--------------|------------|----------------|--------|--------------|
| بین گروهی | ۴۰۱/۷ | ۱ | ۴۱۰/۷ | ۸۸/۷۳۱ | ۰/۰۰۰ |
| درون گروهی | ۱۲۹/۶ | ۲۷۸ | ۴/۶۲۹ | - | - |
| کل | ۵۴۰/۳ | ۲۷۹ | - | - | - |

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۱۱ و سطح معنی داری متغیر همدلی نتیجه می گیریم بین دو سطح پیش آزمون و پس آزمون دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی دار وجود دارد، چون سطح معنی داری متغیر کم تر از ۰,۰۵ است که بیان می کند در این متغیر بین دو سطح پیش آزمون و پس آزمون دو گروه کنترل و آزمایش تفاوت معنی دار وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

اصولاً در هر جامعه ای از معلمان انتظار می رود که هم گام با تغییر و تحولات تکنولوژی در زمینه کار و رشته خود پیش روند، زیرا در دنیای معاصر آموزش و تدریس از جمله مسائل و فرآیندهای پیچیده ای هستند که ادامه آن ها به شیوه سنتی دیگر مؤثر و کارا نخواهد بود، ارائه یک جانبه مطالب از سوی معلمان، رونویسی مطالب از روی تخته سیاه بدون اینکه دانش آموز فرصتی برای مشارکت و یادگیری داشته باشد، حفظ طوطی وار و کورکورانه مطالب بدون آنکه شاگردان تأمل و تعمقی در آن داشته باشند و تماشاگر بودن دانش آموزان، در واقع آن ها را به ماشین از بر کردن و پس دادن مطالب کلیشه ای تبدیل می کند و فرصت اندیشیدن و خلاقیت را از آن ها می گیرد. تلاش برای حفظ و ادامه روش ها و شیوه های سنتی تدریس، تلاش در جهت ثابت نگه داشتن حرکت و جریان زمان است. گروه هایی که در موقعیت های مشارکتی قرار گرفته اند، علاوه بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری مؤثرتر، نگرش های مثبت تر و مهارت های ارتباطی میان فردی مؤثرتری از خود

بروز داده‌اند. ذکر این نکته ضروری به نظر می‌رسد که این مهارت‌ها اکتسابی هستند و خانواده و مدرسه در رشد این مهارت‌ها نقش اساسی دارند.

نتایج در گروه پس‌آزمون نشان داد که الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است و سطح خودکارآمدی تحصیلی را افزایش می‌دهد. همچنین الگوی تدریس تعاملی آموزش الکترونیک بر ابعاد مهارت‌های اجتماعی (شامل همدلی، خویش‌داری، همکاری و ابراز وجود) در گروه آزمایش تأثیر معناداری داشت.

نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که در الگوی تدریس تعاملی شرکت کرده‌اند دارای خودکارآمدی تحصیلی بهتر و مهارت‌های اجتماعی بهتری نسبت به دانش‌آموزانی که شرکت نکرده‌اند، بوده‌اند. خودکارآمدی تحصیلی بسیار حائز اهمیت است و به‌عنوان بخشی از باور خودکارآمدی عمومی است که به‌طور خاص به‌عنوان قابلیت درک فرد از توانایی‌های خود در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی است؛ و به معنی اطمینان در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سؤالات درک و آمادگی جهت آزمون است. سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف منجر می‌شود. همچنین کسب مهارت‌های اجتماعی امروزه بسیار دارای اهمیت است. مهارت‌های اجتماعی به رفتارهای آموخته‌شده و مقبول جامعه گفته می‌شود، رفتارهایی که شخص می‌تواند با دیگران به نحوی ارتباط متقابل برقرار کند که به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی بینجامد. اجتماعی کردن صحیح کودکان و آموزش مهارت‌های اجتماعی لازم به آنان همواره به‌منزله یکی از اهداف مهم نظام آموزش و پرورش مطرح بوده و هست، زیرا رشد و پیشرفت اجتماعی در سایه اجتماعی شدن حاصل می‌شود که نتیجه آن سازگاری و برقراری ارتباط سالم و صحیح کودکان و نوجوانان با اطرافیان است. کودکان و نوجوانان از طریق کسب مهارت‌های اجتماعی نظیر همکاری، سازش، ارتباط و دوست‌یابی به درون گروه هم‌سالان خود، راه یافته و پایه و اساس زندگی اجتماعی را تشکیل می‌دهند.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های امان عبدالوهاب محمود (۲۰۲۱)، و آک ترک و سوکا‌آزترک (۲۰۱۹) همسویی داشت. امان عبدالوهاب محمود نشان داد که شیوه‌های یادگیری الکترونیکی در طول همه‌گیری کووید-۱۹ بر افزایش مهارت‌های یادگیری خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد. آک ترک و سوکا‌آزترک (۲۰۱۹)، نشان داد که

خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و عاطفی دانش آموزان با دانش محتوایی آموزشی فناوری معلمان ۱۲ درصد از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تبیین می کند. خودکارآمدی تحصیلی است بر پیشرفت تحصیلی عمومی دانش آموزان تأثیر می گذارد. نتایج این پژوهش نشان می دهد استفاده از الگوی تدریس تعاملی می تواند موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی و افزایش مهارت های اجتماعی شود. بنابراین این شیوه آموزشی علاوه بر امتیازات گوناگون در این زمینه می تواند مؤثر واقع شود و ضروری است هرچه بیشتر مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

درفشان، م.، و یوسفی، ف. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین ابعاد خودکارآمدی فرزندان با سرمایه های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خانواده. *جامعه شناسی کاربردی*، ۲ (۲۸)، ۹۱-۱۱۴.

دورودیان، ز. (۱۳۹۲). تأثیر روش ایفای نقش بر سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان حساب نارسای دبستانی در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ استان تهران. *روان شناسی افراد استثنایی*، ۲، ۸۵-۱۰۲.

سالاری، ص.، و سالاری، ا. (۱۳۹۵). روش تدریس فعال، اولین کنفرانس بین المللی مدیریت، حسابداری، علوم تربیتی و اقتصاد مقاومتی؛ اقدام و عمل، ساری، <https://civilica.com/doc/598356>.

کریم نژاد لالمی، ز.، و کریم نژاد لالمی، ف. (۱۴۰۰). روش های تدریس کارآمد در آموزش مجازی. ششمین کنفرانس علمی پژوهشی ره یافت های نوین در علوم انسانی ایران.

کیخای فرزانه، م. (۱۳۹۰). اثربخشی گروهی ابراز وجود بر اضطراب اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان. *روان شناسی تربیتی*، ۵، ۱۰۳-۱۱۶.

همایی، ر.، کجیاف، م. ب.، و سیادت، س. ع. (۱۳۹۰). تأثیر قصه گویی بر سازگاری کودکان. *مطالعات روان شناختی*، ۵ (۲)، ۱۳۳-۱۴۹.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Dumpit, D. Z., & Fernandez, C. J. (2017). Analysis of the use of social media in Higher Education Institutions (HEIs) using the Technology Acceptance Model. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 5.
- Fuller, B., Liu, Y., Bajaba, S., Marler, L. E., & Pratt, J. (2018). Examining how the personality, self-efficacy, and anticipatory cognitions of potential entrepreneurs shape their entrepreneurial intentions. *Personality and Individual Differences*, 125, 120-125.
- Gul, E. (2014). Efficacy of skill development techniques: Empirical evidence. *Journal of Education and Educational Development*, 1(2), 134-144.
- Kelsey, K. (2014). 7 Online? Matter Interaction Does: Distance a Administration Learning Distance of Journal, Internet[.westga.www://http: from Available. 52.kelsey72/summer72/ojdl/7Edistance/%edu.html.
- Kate, T., Benjamin, S., & Kimberley, N., (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic

- performance: Self-efficacy \neq self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195.
- Laurencelle, F., & Scanlan, J. (2018). Graduate Students' Experiences: Developing Self-efficacy. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 15(1), 1-10.
- Penn, L. T., & Lent, R. W. (2018). The Joint Roles of Career Decision Self-Efficacy and Personality Traits in the Prediction of Career Decidedness and Decisional Difficulty. *Journal of Career Assessment*, 27(3), 457-470.
- Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating academic self-efficacy of university students in terms of socio-demographic variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874-1880.
- Segrin, C., & Flora, J. (2015). Poo-social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26, 489-514.
- Shahzad, Kh., & Naureen, S. (2017). Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1), 48-72.
- Shi, Y., Peng, C., Yang, H. H., & MacLeod, J. (CZJ2018). Examining interactive whiteboard-based instruction on the academic self-efficacy, academic press and achievement of college students. *Open Learning*, 33(2), 115-130.
- Stuart, G. W., & Sundeen, S. J. (1995). *Principles and Practice of Psychiatric Nursing*. Fifth Edition. St. Louis: Mosby.
- Zheng, L., Dong, Y., Huang, R., Chang, C. Y., & Bhagat, K. K. (2018). Investigating the interrelationships among conceptions of, approaches to, and self-efficacy in learning science. *International Journal of Science Education*, 40(2), 139-158.