

اثربخشی آموزش براساس تکنیک مبتنی بر سکوسازی بر ارتقاء سطح خودکارآمدی

دانش آموزان در دروس زبان انگلیسی و عربی

دکتریحیی صفری^۱، نسرین یوسف پور^۲، کیوان عزیزی^۳، اسلام محمدی گلینی^۴، مریم صفری^۵، سودابه رحمانی راد^۶

چکیده:

مطالعه حاضر با هدف ارزیابی اثربخشی آموزش بر اساس تکنیک مبتنی بر سکوسازی بر ارتقاء سطح خودکارآمدی دانش آموزان در دروس زبان انگلیسی و عربی صورت پذیرفت. مطالعه به روش شبه تجربی انجام شد. جامعه آماری، شامل کلیه دانش آموزان پسر سال سوم دوره متوسطه اول شهرستان سرپل ذهاب در سال تحصیلی ۱۳۹۵ بود. به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، تعداد ۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری، مقیاس استاندارد خودکارآمدی موریس (۲۰۰۱) می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل در قالب آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که کاربرد آموزش سکوسازی بر ارتقاء سطح مهارت خودکارآمدی و خرده‌مقیاس‌های آن در دانش آموزان مورد مطالعه مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد بین گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون، تفاوت معنی‌دار یافت شد ($p=0,001$). همچنین بین گروه‌ها از لحاظ خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی تفاوت معنی‌دار یافت شد ($p<0,05$). بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت ارائه مداخله مبتنی بر آموزش بر اساس تکنیک سکوسازی بر افزایش میزان خودکارآمدی مؤثر بوده است؛ بنابراین این پژوهش استفاده از آموزش بر اساس تکنیک سکوسازی را به منظور افزایش میزان خودکارآمدی دانش آموزان پیشنهاد می‌کند.

کلید واژه‌ها: آموزش سکوسازی، خودکارآمدی هیجانی، خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، دانش آموزان

- ۱- دانشیار گروه رادیولوژی و پزشکی هسته‌ای، دانشکده پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، ایران، نویسنده مسئول مقاله، : v.safary@kums.ac.ir
- ۲- دستیار پژوهشی گروه رادیولوژی و پزشکی هسته‌ای، دانشکده پیراپزشکی، دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، ایران : yousefpoor@yahoo.com
- ۳- دانشجوی دکتری زبان انگلیسی، مدرس دانشگاه، سرپل ذهاب، کرمانشاه، ایران. azizi_k1394@yahoo.com
- ۴- کارشناس ارشد ادبیات عرب، دبیر آموزش و پرورش، سرپل ذهاب، کرمانشاه، ایران. Eslam.mohamadi@yahoo.com
- ۵- دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد ایلام، ایران. vsafari@rose.shirazu.ac.ir
- ۶- کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، دبیر آموزش و پرورش، کرمانشاه، کرمانشاه، ایران. Maghale.elmi11@yahoo.com

مقدمه

در عصر حاضر، رویکردهای جدید انتقال دانش از طریق معلم و کتاب و یادگیری مبتنی برحافظه، جای خود را به ساختن دانش از طریق یادگیری معنادار داده است. این تحول با گذر از دیدگاه رفتارگرایی به دیدگاه شناخت‌گرایی صورت گرفته است و به عنوان بخشی از جنبش شناختی معاصر به علت عدم رضایت از تعلیم و تربیت سنتی شکل گرفته است (کرمی و عطاران، ۲۰۱۴). یکی از راهبردهایی که در این زمینه، مؤثر واقع شده، تدریس بر اساس تکنیک مبتنی بر آموزش سکوسازی است. سکوسازی^۱ ایده‌ای است که اولین بار توسط وود^۲، برنر^۳ و راس^۴ به کار برده شد و استعاره‌ای است که از حرفه ساختمان‌سازی به عاریت گرفته شده است (جوزایی، سعدی پور، ۱۳۹۲). چارچوب یا سکو در تعلیم و تربیت توسط معلم به منظور حمایت دانش آموز در فرایند یادگیری است که بر اساس مفهوم منطقه تقریبی رشد^۵ پدید آمده است (اسلاوین^۶، ۲۰۰۶). منظور از منطقه تقریبی رشد، تفاوت بین سطح کنونی یا سطح رشد واقعی کودک و سطح رشد بالقوه اوست. به عبارت ساده تر منطقه تقریبی رشد به دامنه‌ای از تکالیف گفته می‌شود که کودک به تنهایی از عهده انجام آنها بر نمی‌آید اما به کمک بزرگسالان یا دوستان بالغ‌تر از خود قادر است آنها را انجام دهد (سیف، ۱۳۹۰). منطقه تقریبی رشد نخستین بار توسط ویگوتسکی^۷ (۱۹۷۸) در دیدگاه عمل‌گرایی اجتماعی، تاریخی معرفی شد. فاصله بین $X+1$ و X منطقه تقریبی رشد کودک (ZPD) کودک است. ZPD در کودکان متفاوت است، کودکانی که ZPD بزرگتری دارند از کودکانی که ZPD کوچکتری دارند، توانایی بیشتری برای دریافت کمک از سوی بزرگسالان دارند (گروس^۸، ۲۰۰۵).

-
- ۱- Scaffolding
 - ۲- Wood
 - ۳- Bruner
 - ۴- Ross
 - ۵- Zone of proximal development
 - ۶- Slavin
 - ۷- Wigtoski
 - ۸- Groos

در روش مبتنی بر منطقه تقریبی رشد آموزش یک سویه و یا یک جهتی نیست، بلکه دانش آموزان فعالانه در امر یادگیری، با بزرگسالان همکاری و مشارکت دارند و به نحوی او را دعوت به همکاری می کنند. بزرگسالان نیز سطح راهنمایی و مشارکت هدایتگر خود را با پاسخ های دانش آموز، منطبق می سازد و در این روش معلمان تسهیل کننده یادگیری هستند. به عبارت دیگر حد پایین منطقه رشد سطحی است که دانش آموز تنها آن را انجام می دهد و حد بالای آن سطحی است که دانش آموز به کمک یک معلم یا همسال برتر می تواند انجام دهد. هدایت فرد توسط فردی با دانش و توانایی بالاتر در منطقه تقریبی رشد اتفاق می افتد که شکلی از ساختار حمایتی است که به عنوان سکوسازی نام گذارده شده است (عاشوری، صفاریان، ۱۳۹۳).

در سکوسازی ابتدا معلم سهم عمده ای از مسئولیت را به عهده می گیرد، اما به تدریج که یادگیری پیش می رود مسئولیت به دانش آموز واگذار می شود. در حقیقت سکوسازی روشی است که در آن دانش آموزان برای پاسخ به سئوالات خود با استفاده از سئوالات راهنما و راهنمایی های غیرمستقیم به جواب می رسند (اسنومن و همکاران^۱، ۲۰۰۹).

در این پژوهش وضعیت خودکارآمدی دانش آموزان مورد بررسی قرار می گیرد. مفهوم خودکارآمدی از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا مشتق شده و به باورها یا قضاوت های فرد درباره ی توانایی های خود در انجام وظایف و مسئولیت هایش اشاره دارد و در محیط های آموزشی از اهمیت ویژه ای برخوردار است، زیرا طبق نظر بندورا، این محیط ها برای رشد و شکل گیری کارآمدی مناسب هستند (چراغی و همکاران، ۱۳۹۰). تایرنی و فارمر^۲ (۲۰۰۲) معتقد است که خودکارآمدی یعنی باور فرد به توانایی اش در ایجاد پیامدهای خلاق، باورهای خودکارآمدی، عملکردهای انسانی را از طریق شناخت، انگیزش، فرایندهای فکری و تصمیم گیری تنظیم می کنند (بنایت، کارلس، بندورا، آلبرت^۳، ۲۰۰۴). افراد با خودکارآمدی کم، تفکرات بدبینانه درباره

۹-Snowman, McCawn & Biehler

۱۰- Tierney & Farmer

۱۱- Benight, Charles C & Bandura, Albert

۱۲- Bandura

۱۳-Minichi, Kim et al

۱۴- Beale, I. L

۱۵-Clark & Graves

توانایی‌های خود دارند، بنابراین، این افراد در هر موقعیتی که بر اساس نظر آنها از توانایی‌هایشان فراتر باشد دوری می‌کنند. در مقابل افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را به عنوان چالش‌هایی که می‌توانند بر آنها مسلط شوند، در نظر می‌گیرند. آنها تکالیف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند، سریع‌تر حس خودکارآمدیشان بهبود می‌یابد و در صورت وجود مشکلات، تلاششان حفظ می‌شود (فرم‌هینی فراهانی و همکاران، ۱۳۹۲). نوجوانان به دلیل دوره خاص رشد خود ناچارند با رویدادهای انتقالی بسیاری از نظر زیست‌شناختی، تحصیلی و اجتماعی روبرو شوند. آنان می‌بایست راه‌حلی برای حل مشکل و مقابله با آن‌ها بیابند. موفقیت آنان در چالش‌های بی‌شمار این دوره رشد، با خودکارآمدی آنان ارتباط دارد. نوجوانی که باور ضعیفی به خودکارآمدی خود دارد منفعلانه تحت تأثیر این فشارها قرار می‌گیرد (بندورا، ۲۰۰۶).

موریس با بررسی سه بعد خودکارآمد عمومی (هیجانی، تحصیلی و اجتماعی) در نوجوانان، هم‌خودکارآمد عمومی و هم‌زمینه خاصی از خودکارآمدی را مورد توجه قرار داد (توزنده و همکاران، ۱۳۹۰). خودکارآمدی اجتماعی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل تحصیلی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است و خودکارآمدی هیجانی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در کنترل و مدیریت هیجان‌ها و افکار منفی است و خودکارآمدی جسمانی به معنای ادراک فرد از توانایی جسمی، اطمینان در انجام فعالیت‌ها و مهارت‌های فیزیکی و همچنین اطمینان از تأثیر گذاری مثبت جسمانی بر افراد دیگر است (طهماسیان، اناری، ۱۳۸۸).

در ۱۰ سال گذشته تحقیقات اساسی در حمایت از تأثیر آموزش سکوسازی در رشد عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به دست آمده است (جوزایی، سعدی پور، ۱۳۹۲). پژوهش‌ها درباره اثربخشی روش سکوسازی به نتایج مثبتی رسیده‌اند (مینچی و همکاران^۲، ۲۰۰۱؛ بنال^۳، ۲۰۰۵؛ کلرک و گراوس^۴، ۲۰۰۵؛ کوری، کارتلدج و موستی راثو^۵، ۲۰۰۷؛ همکاران، ۲۰۰۹؛

۱۶- Kourea, L., Cartledge, G., & Musti-Rao, S

۱۷- Royanto

رویانتوا، ۲۰۱۲؛ اسداللهیان و همکاران ۲۰۱۲؛ رحیمی و قنبری، ۲۰۱۲؛ حاجی اربابی، ۱۳۸۴؛ زیبازاده، ۱۳۸۷؛ جوزایی و سعدی پور، ۱۳۹۲؛ عاشوری و صفاریان، ۱۳۹۳). زیبازاده (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان مقایسه اثربخشی آموزش بر اساس رویکرد سکوسازی و سنتی بر یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر گزارش کرد که دانش آموزانی که بر اساس روش سکوسازی آموزش می بینند، نسبت به دانش آموزانی که با روش سنتی و مرسوم آموزش می بینند، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. جاین، داوسون، مارتین^۲ (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی به این نتیجه رسیدند که خودپنداره تحصیلی پیش بینی کننده متغیرهای انگیزشی و عاطفی است در حالی که خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده موفقیت تحصیلی است.

نورمار و آنتونی^۳، (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان سکوسازی، حل مسأله در محیط های آموزش یادگیری مبتنی بر فناوری؛ به این نتیجه رسیدند که معلم با استفاده از سکوسازی می توانند در زمینه هایی که دانش آموزان فاقد دانش اولیه هستند به آنها یاری رسانند. در پژوهشی دیگر با عنوان مقایسه اثربخشی آموزش بر اساس روش سکوسازی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سال چهارم ابتدایی مشهد که بر روی نمونه ۴۴ نفری انجام شد، مشاهده شد که دانش آموزانی که بر اساس رویکرد سکوسازی آموزش می بینند نسبت به دانش آموزانی که بر اساس روش سنتی آموزش می بینند در آزمون پیشرفت تحصیلی نمرات بالاتری کسب می نمایند (حاجی اربابی، ۱۳۸۴).

در پژوهشی که توسط جوزایی و سعدی پور (۱۳۹۲) تحت عنوان مقایسه اثربخشی آموزش بر اساس رویکرد سکوسازی و روش سنتی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان سال دوم متوسطه در درس زبان انگلیسی صورت پذیرفت. جامعه آماری دانش آموزان پسر پایه دوم متوسطه شهر ویسیان را در بر داشت. نتایج نشان داد که بین دو گروه از جهت متغیر انگیزش تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که گروه آزمایش در متغیر انگیزش تحصیلی نسبت به گروه کنترل از روش تدریس سکوسازی تاثیر بیشتری پذیرفته است.

۱۸- Gain, † Dowson, Martin

۱۹- Normore, Anthony

۲۰- Korsunsky, B

در پژوهش دیگری نشان داده شد که دانش آموزانی که از روش تدریس فعال استفاده می کنند نسبت به دانش آموزانی که یادگیری آنان از طریق روش سنتی است، بهتر یاد می گیرند و هیجان و لذت بیشتری برای انجام فعالیت های کلاسی از خود نشان می دهند (کورسانسکی^۱، ۲۰۰۴). نتیجه تحقیق باندورا، آلبرت، لاک، ادوین^۲ (۲۰۰۳) درک خودکارآمدی ایجاد انگیزه و هیجان کرده و پیشرفت عملکرد را بالا برده است. کارول و همکاران^۳ (۲۰۰۹) در پژوهشی که با عنوان خودکارآمدی و نقش آن در پیش بینی موقعیت تحصیلی و آموزشی بر روی دانش آموزان انجام دادند به این نتایج دست یافتند که دانش آموزان دارای خودکارآمدی بالا، بهتر می توانند یادگیری شان را اداره کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تحمل کنند و در رفتارهایی مثل بزهکاری که می تواند پیشرفت تحصیلی شان را تحلیل ببرند درگیر شوند.

برتری و اثربخشی روش های تدریس فعال بر خودکارآمدی اجتماعی نسبت به روش های سنتی در پژوهش های (هاکت^۴، ۱۹۹۵؛ هولدون، مونچر، شینک وبارکر^۵، ۱۹۹۰؛ شانک^۶، ۱۹۹۰؛ زیمرمن^۷، ۱۹۹۰) مورد تأیید قرار گرفته است (دهقانی زاده و چاری، ۱۳۹۱). درس زبان انگلیسی و عربی در بیشتر نظام های آموزشی به عنوان درس اصلی آموزش داده می شود. اما واقعیت این است که با وجود آموزش مداوم و مستمر این دو زبان در دوره متوسطه اول و دوره متوسطه دوم کمتر کسی را می توان یافت که با تکیه بر آموخته های کتاب انگلیسی و عربی دوران مدرسه، بتواند این زبان ها را صحبت کند یا حتی به درستی بشنود و متوجه شود. با این حال، آنچه از آموزش این زبان در مدارس حاصل می شود، عمدتاً روش های پرسش به سئوالات امتحانی و تست زنی است و هر کس که بخواهد واقعاً این دو زبان را یاد بگیرد باید وقت و هزینه ای خارج از نظام آموزشی رسمی را به این مهم اختصاص دهد. با توجه به وجود چنین کمبودی در حوزه تعلیم و تربیت به نظر رسید که در قالب این پژوهش اثربخشی آموزش بر اساس تکنیک سکوسازی

۲۱- Bandura, Albert; Lock, Edwin A

۲۲- Carroll, A., et al

بر ارتقاء سطح خودکارآمدی در دانش آموزان مورد بررسی قرار گیرد. به این امید که یافته های این پژوهش بتواند در برنامه ریزی های آینده بر بهبود کیفیت آموزشی، افزایش آگاهی معلمان از مؤثر بودن استفاده از روش تدریس مبتنی بر تکنیک سکوسازی مؤثر واقع شود. با توجه به مطالب ارائه شده و با در نظر گرفتن نقش آموزش سکوسازی بر خودکارآمدی دانش آموزان و اهمیت و حساسیت دوران نوجوانی در مقطع متوسطه در شهرستان سرپل ذهاب در سال های اخیر، این مسأله مطرح می گردد: آیا آموزش بر اساس تکنیک سکوسازی بر ارتقاء سطح خودکارآمدی دانش آموزان مؤثر است یا خیر؟ بنابراین، جهت پاسخ به مسأله حاضر، فرضیه های پژوهشی به این شرح مطرح گردیده اند:

- به کارگیری روش تدریس از نوع تکنیک سکوسازی باعث افزایش سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان می شود.
- به کارگیری روش تدریس از نوع تکنیک سکوسازی باعث افزایش سطح خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان می شود.
- به کارگیری روش تدریس از نوع تکنیک سکوسازی باعث افزایش سطح خودکارآمدی هیجانی دانش آموزان می شود.

۲۳- Hackett, G

۲۴- Holden, G., Moncher, M. S., Schinke, S. P., & Barker, K. M

۲۵- Schunk, D. H

۲۶- Zimmerman, B. J

روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ ماهیت، شبه تجربی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه کنترل می باشد. جامعه پژوهش حاضر، کلیه دانش آموزان پسر سال سوم دوره متوسطه اول شهرستان سرپل ذهاب در سال تحصیلی ۱۳۹۵ می باشند. جامعه مذکور دارای ۲۱۰۰ عضو بود که از بین آنها ۶۰ نفر در قالب ۲ کلاس به صورت تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. انتخاب به این صورت بود که از فهرست مدارس متوسطه اول شهرستان، ۲ مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس پایه سوم به صورت تصادفی ساده انتخاب گردید. از این ۲ کلاس (۳۰) دانش آموز در گروه آزمایش و (۳۰) نفر در گروه کنترل به صورت تصادفی گمارش شدند. جهت تدریس به شیوه آموزش سکوسازی، معلمین مربوطه دروس کتاب زبان انگلیسی و عربی پایه مورد نظر را انتخاب نمود. در این مطالعه محتوای آموزشی یک کلاس را با روش سکوسازی و کلاس دیگر را با روش سنتی ارائه کردند. پس از مشخص شدن دو گروه، پیش آزمون خودکارآمدی برگزار گردید. محتوای آموزش درس زبان انگلیسی و عربی براساس روش تدریس سکوسازی طی ۱۰ جلسه آموزشی ۷۵ دقیقه ای کلاس درسی مختص به دروس مربوطه به گروه آزمایشی ارائه گردید. در پژوهش حاضر، برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی (SEQ-C) استفاده شده است. پرسشنامه SEQ-C توسط موریس (۲۰۰۱) برای کودکان و نوجوانان سنین مدرسه (۷-۱۸) طراحی شده و خودکارآمدی عمومی را در سه بعد (تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) همراه با یک نمره کل ارزیابی می کند (سلیمانی فرد و همکاران، ۱۳۹۴). پرسشنامه مذکور یک مقیاس خودگزارشی ۲۴ ماده ای است که برای هر بعد آن ۸ ماده وجود دارد که گویه های ۱ تا ۸ برای خودکارآمدی تحصیلی، گویه های ۹ تا ۱۶ خودکارآمدی اجتماعی و گویه های ۱۷ تا ۲۴ خودکارآمدی هیجانی است. پاسخ در این پرسشنامه بر مبنای طیف ۵ درجه ای از نوع لیکرت محاسبه شد. برای تعیین روایی پرسشنامه موریس (۲۰۰۱) علاوه بر همبستگی هر بعد با نمره کل از روش تحلیل عامل به شیوه تحلیل مؤلفه های اصلی با چرخش متعامد استفاده کرده است و همبستگی با بعد کل مورد تأیید قرار گرفت که برای بعد خودکارآمدی ۰/۳۰، بعد خودکارآمدی اجتماعی ۰/۱۰ و بعد خودکارآمدی

هیجانی ۰/۴۷ بودند. موريس پایایی این ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای خودکارآمدی کل، خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی، ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۸، ۰/۸۶ گزارش کرد (دهقانی زاد، چاری، ۱۳۹۱).

در پژوهش حاضر نیز به شیوه ی بازآزمایی با فاصله ی زمانی ۳ هفته بر روی تعداد ۳۰ نفر و با محاسبه ی ضریب همبستگی نتایج داده های دو آزمون معادل ۰/۸۱ محاسبه گردید. همچنین پایایی این ابزار برای خرده مقیاس های خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی، به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۲، ۰/۷۹ به دست آمد.

در گروه آزمایش مراحل اجرای این روش توسط معلمین عبارت بود از:

- در بخش کلمات جدید، ابتدا از دانش آموزان خواسته می شد تا با نگاه کردن به تصاویر هر شماره معانی کلماتی را که زیرشان خط کشیده شده است بنویسند. در پایان معانی کلمات داده شده توسط افراد در کلاس خوانده می شد و معانی مختلف مورد بررسی قرار گرفت. اگر معنی ارائه شده مطابق با واژه جدید نبود، معلم با راهنمایی و هدایت به بچه ها کمک می کرد تا معنی اصلی را به دست آورند.

- خواندن متن، بچه ها ابتدا به صورت انفرادی و بدون صدا متن را می خواندند. بار دوم متن را با دقت بیشتری می خواندند و زیر کلمات جدید خط می کشیدند. سپس هر کدام به سئوالات درک مطلب جواب می دادند و پاسخ های خود را روی یک برگه می نوشتند. در پایان بعد از جمع بندی، بچه ها جواب سئوالات را برای کلاس ارائه می دادند. سپس معلم پاسخ های درست را مورد تشویق قرار می داد.

- گرامر درس؛ معلم چند سئوال را روی تابلو می نوشت و به دانش آموزان کمک می کرد تا نکته گرامری درس را از طریق مثال ها کشف کنند. در ابتدا معلم از مثال های کتاب استفاده می کرد و به تدریج مثال های خارج از کتاب را هم ارائه می داد.

- دربخش مکالمه؛ ابتدا معلم از بچه ها خواست که به صورت نوشتن آزاد چند پرسش و پاسخ را در قالب یک مکالمه بر روی برگه هایی بنویسند و بعد آنها را با دوستان خود رد و بدل کنند. معلم یک نمونه ارائه داد سپس بچه ها شروع به ساختن مکالمات جدید کردند.

- آموزش صدای کلمات؛ ابتدا معلم چند واژه را تلفظ می کرد سپس از بچه ها خواسته شد تا به صورت آزاد و داوطلبانه کلماتی را که فکر می کنند دارای این صداها هستند و قبلاً خوانده اند بیان کنند. هر جا کلمه درست ارائه می شد معلم بازخوردش تشویق بود.
- مرور کلمات؛ در این جلسه، جملات ناقص که یک کلمه یا بیشتر از آنها حذف شده بود به بچه ها داده می شد و آنها باید آن را کامل می کردند. معلم در ابتدا با حل کردن یک مثال بچه ها را راهنمایی می کرد که چگونه از طریق نشانه ها، کلمات مترادف و متضاد پیشوندها، ریشه ها و پسوندهای کلمات را در جای مناسب به کار ببرند.
- استفاده از کلمات آخر درس برای ساختن جمله و پاراگراف؛ در این جلسه کلمات آخر درس با بچه ها مرور شدند. معلم با استفاده از یکی از این واژگان یک جمله جدید می ساخت و آن را روی تابلو می نوشت سپس بچه ها شروع به نوشتن جملات جدید می کردند.
- اجرای پس آزمون برای گروه های آزمایش و کنترل؛ بعد از پایان جلسه آخر تدریس به روش سکوسازی، پس آزمون خودکارآمدی به صورت همزمان و برابر برای دو گروه اجرا شد.
- نمره گذاری، مقایسه گروه ها و اندازه گیری تأثیر گذاری روش سکوسازی بر خودکارآمدی؛ در مرحله آخر پرسشنامه ها نمره گذاری شد و داده ها با استفاده از آماره های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آزمون های تحلیل کواریانس به کمک نرم افزار SPSS۲۱، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها:

فرضیه اول: به کارگیری روش تدریس از نوع تکنیک سکوسازی باعث افزایش سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان می شود

جدول ۱: آماره های توصیفی متغیر سطح خودکارآمدی تحصیلی آزمودنی ها در پیش آزمون و پس آزمون

آزمون	گروه	میانه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	ضریب کجی
پیش آزمون	آزمایش	۱۰۷/۵	۱۰۸/۰۶	۷/۳۵	۸۸	۱۲۰	-۰/۲۶۷
	کنترل	۱۲۳	۱۱۶/۹۱	۱۵/۱	۸۶	۱۴۱	-۰/۴۴۳
	مجموع	۱۱۰	۱۱۲/۴۸	۱۲/۵۹	۸۶	۱۴۱	۰/۱۹۸
پس آزمون	آزمایش	۱۳۴	۱۳۲/۰۶	۱۱/۳	۹۷	۱۴۹	-۱/۳۳
	کنترل	۱۲۶	۱۲۹/۳۱	۱۵/۳۷	۹۷	۱۵۶	-۰/۱۲۳
	مجموع	۱۳۳	۱۳۰/۶۹	۱۳/۴۵	۹۷	۱۵۶	-۰/۵۵۷

آماره های توصیفی مربوط به سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مورد مطالعه در پیش آزمون و پس آزمون در جدول (۱) ارائه گردیده است. با بررسی و مقایسه ی میانگین عملکرد گروه های آزمودنی در پیش آزمون مشاهده می شود که میانگین میزان سطح خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش (۱۰۷/۵) در پیش آزمون کمتر از میانگین گروه کنترل ۱۲/۳ است. در حالی که در پس آزمون با وجود رشد میانگین های در هر دو گروه، این مقدار رشد در گروه آزمایش بسیار مشهودتر است.

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری بررسی همگنی شیب های رگرسیونی در پس آزمون سطح خودکارآمدی تحصیلی دو گروه

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
پیش آزمون	۱۸۹۸/۶۳	۱	۱۸۹۸/۶۳	۱۵/۵۹	۰/۰۰۰
گروه × پیش آزمون	۸۰/۴۱	۱	۸۰/۴۱	۰/۶۶۰	۰/۴۲۰
خطا	۷۳۰۶/۱۹	۶۰	۱۲۱/۷۷		
مجموع	۱۱۰۴۴۶۸	۶۴			

همانطور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود تعامل بین گروه و پیش آزمون سطح تجزیه و تحلیل معنادار نیست. به عبارت دیگر داده‌ها از فرض همگنی شیب‌های رگرسیونی پشتیبانی می‌کند (Sig=۰/۴۲۰، F=۰/۶۶۰).

جدول ۳: نتایج آزمون لون بررسی فرض همگنی واریانس‌های خودکارآمدی تحصیلی دو گروه در پس آزمون

سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	مقدار F
۰/۶۶۴	۶۲	۱	۰/۱۹۱

بررسی فرض همگنی واریانس‌ها بر اساس آزمون لون (جدول ۳) نیز نشان دهنده آن است که فرض همگنی واریانس‌ها برای پس آزمون دو گروه برقرار است (Sig=۰/۶۶۴، F=۰/۱۹۱). لذا با برقراری پیش فرض‌های لازم، استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس مجاز می‌باشد.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری برای بررسی تفاوت پس آزمون سطح خودکارآمدی تحصیلی دو گروه

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
پیش آزمون	۳۸۹۰/۱۵	۱	۳۸۹۰/۱۵	۳۲/۱۳	۰/۰۰۰
گروه	۱۰۴۷/۰۹	۱	۱۰۴۷/۰۹	۸/۶۵	۰/۰۰۵
خطا	۷۳۸۶/۵۹	۶۱	۱۲۱/۰۹		
مجموع	۱۱۰۴۴۶۸	۶۴			

همانگونه که در جدول (۴) مشاهده می‌شود پس از تعدیل نمرات پیش آزمون سطح خودکارآمدی تحصیلی، بین عملکرد دو گروه در این متغیر تفاوت معنادار آماری وجود دارد (Sig=۰/۰۰۵، F=۸/۶۵). این بدان معناست که دانش آموزانی که با استفاده از تکنیک سکوسازی آموزش دیده‌اند، نسبت به دانش آموزان گروه کنترل که به روش مرسوم مدارس آموزش دیده‌اند، دارای عملکرد بهتری در سطح خودکارآمدی تحصیلی بوده‌اند و از میزان رشد بیشتری در نمرات برخوردار بوده‌اند. ضریب اتای محاسبه شده شدت این تأثیر را در حد ۰/۱۲۴ نشان می‌دهد. به عبارتی می‌توان گفت ۱۲ درصد تغییرات واریانس نمرات پس آزمون عملکرد

گروه آزمایش در قیاس با گروه کنترل و با تعدیل اثر پیش آزمون، توسط تکنیک سکوسازی تعیین گردیده است.

جدول ۵: میانگین و خطای انحراف معیار بعد از تعدیل سطح هیجانی دو گروه

متغیر	آزمایش		کنترل
	میانگین	خطای انحراف معیار	
سطح خودکارآمدی تحصیلی	۱۳۵/۰۱	۲/۰۱	۲/۰۱

همان طور که در جدول (۵) مشاهده می گردد میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون سطح خودکارآمدی تحصیلی در گروه آزمایش، بیشتر از گروه کنترل است. این موضوع نشان دهنده ی اثربخشی بیشتر آموزش بر اساس آموزش سکوسازی در قیاس با شیوه مرسوم است. فرضیه دوم: به کارگیری روش تدریس از نوع تکنیک سکوسازی باعث افزایش سطح خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان می شود.

جدول ۶: آماره های توصیفی متغیر سطح خودکارآمدی اجتماعی آزمودنی ها در پیش آزمون و پس آزمون

آزمون	گروه	میان	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	ضریب کجی
پس آزمون	آزمایش	۴۰	۴۰/۵	۷/۴۶	۲۴	۵۷	۰/۴۴۹
	کنترل	۴۷/۵	۴۸/۲۲	۸/۲۹	۲۹	۶۴	-۰/۰۴۹
	مجموع	۴۳/۵	۴۴/۳۶	۸/۷۴	۲۴	۶۴	۰/۲۲۹
پس آزمون	آزمایش	۶۰/۵	۵۹/۳۷	۶/۲۸	۴۸	۷۳	-۰/۰۳۱
	کنترل	۵۶/۵	۵۷/۶۶	۸/۷۴	۳۶	۷۵	-۰/۲۰۸
	مجموع	۵۸/۵	۵۸/۵۲	۷/۶	۳۶	۷۵	-۰/۲۶۹

آماره های توصیفی مربوط به سطح خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان مورد مطالعه در پیش آزمون و پس آزمون در جدول (۶) ارائه گردیده است. با بررسی و مقایسه ی میانگین عملکرد گروه های آزمودنی در پیش آزمون مشاهده می شود که میانگین میزان خودکارآمدی اجتماعی گروه آزمایش (۴۰/۵) در پیش آزمون کمتر از میانگین گروه کنترل (۴۸/۲۲) است. در حالی که در پس آزمون با وجود رشد میانگین های در هر دو گروه، این مقدار رشد در گروه آزمایش بسیار مشهودتر است.

جدول ۷: نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری بررسی همگنی شیب‌های رگرسیونی در پس آزمون خودکارآمدی اجتماعی دو گروه

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
پیش آزمون	۹۰۵/۵۱	۱	۹۰۵/۵۱	۲۰/۴۷	۰/۰۰۰
گروه × پیش آزمون	۵/۴۵	۱	۵/۴۵	۰/۱۲۳	۰/۷۲۷
خطا	۲۶۵۴/۴۴	۶۰	۴۴/۲۴		
مجموع	۲۲۲۷۷۹	۶۴			

همانطور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود تعامل بین گروه و پیش آزمون خودکارآمدی اجتماعی معنادار نیست. به عبارت دیگر داده‌ها از فرض همگنی شیب‌های رگرسیونی پشتیبانی می‌کند ($Sig=0/727$ ، $F=0/123$).

جدول ۸: نتایج آزمون لون بررسی فرض همگنی واریانس‌های خودکارآمدی اجتماعی دو گروه در پس آزمون

سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	مقدار F
۰/۱۹۱	۶۲	۱	۱/۷۵

بررسی فرض همگنی واریانس‌ها بر اساس آزمون لون جدول (۸) نیز نشان دهنده‌ی آن است که فرض همگنی واریانس‌ها برای پس آزمون دو گروه برقرار است ($Sig=0/191$ ، $F=1/75$). لذا با برقراری پیش فرض‌های لازم، استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس مجاز می‌باشد.

جدول ۹: نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری برای بررسی تفاوت پس آزمون خودکارآمدی اجتماعی دو گروه

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
پیش آزمون	۹۳۰/۸۳	۱	۹۳۰/۸۳	۲۱/۳۵	۰/۰۰۰
گروه	۳۸۹/۶۶	۱	۳۸۹/۶۶	۸/۹۴	۰/۰۰۴
خطا	۲۶۵۹/۸۹	۶۱	۴۳/۶		
مجموع	۲۲۲۷۷۹	۶۴			

همانگونه که در جدول (۹) مشاهده می شود پس از تعدیل نمرات پیش آزمون خودکارآمدی اجتماعی، بین عملکرد دو گروه در این متغیر تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($F=8/94$ ، $Sig=0/004$). این بدان معناست که دانش آموزانی که با استفاده از آموزش سکوسازی آموزش دیده اند، نسبت به دانش آموزان گروه کنترل که به روش مرسوم مدارس آموزش دیده اند، دارای عملکرد بهتری در سطح خودکارآمدی اجتماعی بوده اند و از میزان رشد بیشتری در نمرات برخوردار بوده اند. ضریب اتای محاسبه شده شدت این تأثیر را در حد $0/128$ نشان می دهد. به عبارتی می توان گفت ۱۳ درصد تغییرات واریانس نمرات پس آزمون عملکرد گروه آزمایش در قیاس با گروه کنترل و با تعدیل اثر پیش آزمون، توسط روش آموزشی سکوسازی تعیین گردیده است.

جدول ۱۰: میانگین و خطای انحراف معیار بعد از تعدیل سطح خودکارآمدی اجتماعی دو گروه

متغیر	آزمایش		کنترل	
	میانگین	خطای انحراف معیار	میانگین	خطای انحراف معیار
خودکارآمدی اجتماعی	۶۱/۲۷	۱/۲۴	۵۵/۷۶	۱/۲۴

همان طور که در جدول (۱۰) مشاهده می گردد میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون سطح خودکارآمدی اجتماعی در گروه آزمایش، بیشتر از گروه کنترل است. این موضوع نشان دهنده ی اثر بخشی بیشتر آموزش بر اساس آموزش سکوسازی در قیاس با شیوه مرسوم است. فرضیه سوم: به کارگیری روش تدریس از نوع تکنیک سکوسازی باعث افزایش سطح خودکارآمدی هیجانی دانش آموزان می شود.

جدول ۱۱: آماره های توصیفی متغیر سطح خودکارآمدی هیجانی آزمودنی ها در پیش آزمون و پس آزمون

آزمون	گروه	میان	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	ضریب کجی
پس آزمون	آزمایش	۱۴/۵	۱۵	۱/۱۸	۱۳/۵	۱۷/۵	۰/۶۱۶
	کنترل	۱۴/۷۵	۱۴/۷۵	۱/۴	۱۲	۱۷	-۰/۲۹
	مجموع	۱۴/۷۵	۱۴/۸۷	۱/۲۹	۱۲	۱۷/۵	-۰/۰۰۶
پس آزمون	آزمایش	۱۹	۱۸/۷۵	۱/۱۴	۱۶/۵	۲۰	-۰/۳۵۴
	کنترل	۱۷/۲۵	۱۷/۳۱	۱/۹۱	۱۳	۲۰	-۰/۳۵۷
	مجموع	۱۸	۱۸/۰۳	۱/۷۲	۱۳	۲۰	-۰/۷۸۴

آماره‌های توصیفی مربوط به سطح خودکارآمدی هیجانی دانش آموزان مورد مطالعه در پیش آزمون و پس آزمون در جدول (۱۱) ارائه گردیده است. با بررسی و مقایسه میانگین عملکرد گروه‌های آزمودنی در پیش آزمون مشاهده می‌شود که میانگین میزان سطح خودکارآمدی هیجانی در دو گروه به هم نزدیک است. با مقایسه میانگین‌های پیش آزمون هر یک از گروه‌های با عملکرد آنها در پس آزمون مشاهده می‌شود با وجودی که سطح عملکرد هر دو گروه ارتقاء یافته است، اما این رشد در گروه آزمایش مشهودتر است.

جدول ۱۲: نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری بررسی همگنی شیب‌های رگرسیونی در پس آزمون سطح خودکارآمدی هیجانی دو گروه

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
پیش آزمون	۱۵/۷۶	۱	۱۵/۷۶	۸/۱۹	۰/۰۰۶
گروه × پیش آزمون	۳/۰۷	۱	۳/۰۷	۱/۵۹	۰/۲۱۲
خطا	۱۱۵/۴۸	۶۰	۱/۹۲		
مجموع	۲۰۹۷/۵	۶۴			

همانطور که در جدول (۱۲) مشاهده می‌شود تعامل بین گروه و پیش آزمون سطح خودکارآمدی هیجانی معنادار نیست. به عبارت دیگر داده‌ها از فرض همگنی شیب‌های رگرسیونی پشتیبانی می‌کند ($F=1/59$ ، $Sig=0/212$).

جدول ۱۳: نتایج آزمون لون بررسی فرض همگنی واریانس‌های سطح خودکارآمدی هیجانی دو گروه در پس آزمون

سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	مقدار F
۰/۱۴۷	۶۲	۱	۲/۱۵۹

بررسی فرض همگنی واریانس‌ها بر اساس آزمون لون جدول (۱۳) نیز نشان دهنده آن است که فرض همگنی واریانس‌ها برای پس آزمون دو گروه برقرار است ($F=2/159$ ، $Sig=0/147$). لذا با برقراری پیش فرض‌های لازم، استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس مجاز می‌باشد.

جدول ۱۴: نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری برای بررسی تفاوت پس آزمون سطح خودکارآمدی هیجانی دو گروه

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig
پیش آزمون	۱۸/۸۳	۱	۱۸/۸۳	۹/۶۹	۰/۰۰۳
گروه	۲۸/۰۸	۱	۲۸/۰۸	۱۴/۴۵	۰/۰۰۰
خطا	۱۱۸/۵۵	۶۱	۱/۹۴		
مجموع	۲۰۹۷۸/۵	۶۴			

همانگونه که در جدول (۱۴) مشاهده می شود پس از تعدیل نمرات پیش آزمون سطح خودکارآمدی هیجانی، بین عملکرد دو گروه در این متغیر تفاوت معنادار آماری وجود دارد ($Sig=0/000$ ، $F=14/45$). این بدان معناست که دانش آموزانی که با استفاده از آموزش سکوسازی آموزش دیده‌اند، نسبت به دانش آموزان گروه کنترل که به روش مرسوم مدارس آموزش دیده‌اند، دارای عملکرد بهتری در سطح خودکارآمدی هیجانی بوده‌اند و از میزان رشد بیشتری در نمرات برخوردار بوده‌اند. ضریب اتای محاسبه شده شدت این تأثیر را در حد $0/192$ نشان می دهد. به عبارتی می توان گفت ۱۹ درصد تغییرات واریانس نمرات پس آزمون عملکرد گروه آزمایش در قیاس با گروه کنترل و با تعدیل اثر پیش آزمون، توسط روش آموزشی سکوسازی تعیین گردیده است.

جدول ۱۵: میانگین و خطای انحراف معیار بعد از تعدیل سطح خودکارآمدی هیجانی دو گروه

متغیر	آزمایش		کنترل	
	میانگین	خطای انحراف معیار	میانگین	خطای انحراف معیار
سطح خودکارآمدی هیجانی	۱۸/۷	۰/۲۴۷	۱۷/۳۷	۰/۲۴۷

همان طور که در جدول (۱۵) مشاهده می گردد میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون سطح خودکارآمدی هیجانی در گروه آزمایش، بیشتر از گروه کنترل است. این موضوع نشان دهنده اثر بخشی بیشتر آموزش بر اساس آموزش سکوسازی در قیاس با شیوهی مرسوم است.

بحث و نتیجه گیری :

پژوهش حاضر، با هدف ارزیابی اثربخشی آموزش بر اساس تکنیک سکوسازی بر ارتقاء سطح خودکارآمدی در دانش آموزان صورت پذیرفت. یکی از راهبردهای افزایش خودکارآمدی در این پژوهش، آموزش با استفاده از تکنیک مبتنی بر آموزش سکوسازی است. چارچوب یا سکو در تعلیم و تربیت توسط معلم به منظور حمایت دانش آموز در فرایند یادگیری است که بر اساس مفهوم منطقه تقریبی رشد پدید آمده است (اسلاوین، ۲۰۰۶). در حقیقت سکوسازی روشی است که در آن دانش آموزان برای پاسخ به سئوالات خود با استفاده از سئوالات راهنما و راهنمایی های غیرمستقیم به جواب می رسند (اسنومن و همکاران، ۲۰۰۹). مفهوم خودکارآمدی از نظریه شناختی-اجتماعی بندورا مشتق شده و به باورها یا قضاوت های فرد درباره ی توانایی های خود در انجام وظایف و مسئولیت هایش اشاره دارد و در محیط های آموزشی از اهمیت ویژه ای برخوردار است، زیرا طبق نظر بندورا، این محیط ها برای رشد و شکل گیری کارآمدی مناسب هستند (چراغی و همکاران، ۱۳۹۰). موریس با بررسی سه بعد خودکارآمد عمومی (هیجانی، تحصیلی و اجتماعی) در نوجوانان، هم خودکارآمد عمومی و هم زمینه خاصی از خودکارآمدی را مورد توجه قرار داد (توزنده و همکاران، ۱۳۹۰). با بررسی میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون و مقایسه نتایج آن مشخص گردید که میان نمرات دو گروه گواه و آزمایش در خودکارآمدی دانش آموزان تفاوت معنادار وجود دارد.

نتایج به دست آمده در رابطه با فرضیه اول پژوهش "به کارگیری روش تدریس از نوع تکنیک سکوسازی باعث افزایش سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان می شود." مشخص نمود که استفاده از تکنیک سکوسازی بر افزایش سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. نتایج پژوهش حاضر همسو و متناسب با یافته های (مینچی و همکاران، ۲۰۰۱؛ بیال، ۲۰۰۵؛ کلرک و گراوس، ۲۰۰۵؛ کوری، کارتلدج و موسی رانو، ۲۰۰۷؛ جان و داوسون، ۲۰۰۹؛ کارول و همکاران (۲۰۰۹)؛ نورمار و آنتونی، ۲۰۱۰؛ رویانتو، ۲۰۱۲؛ اسداللهیان و همکاران، ۲۰۱۲؛ رحیمی و قنبری، ۲۰۱۲؛ حاجی اربابی، ۱۳۸۴؛ زببازاده، ۱۳۸۷؛ جوزایی و سعدی پور، ۱۳۹۲؛ عاشوری و صفاریان، ۱۳۹۳) می باشد. جان و داوسون (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان خودکارآمدی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی به این نتیجه رسیدند که خودپنداره تحصیلی پیش بینی کننده متغیرهای انگیزشی و عاطفی است در حالی که خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده موفقیت

تحصیلی است. (نورمار و آنتونی، ۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان سکوسازی، حل مسأله در محیط های آموزش یادگیری مبتنی بر فناوری؛ به این نتیجه رسیدند که از طریق سکوسازی، معلم می تواند در مسائل و تجربیاتی که نیازمند نظام علی است به دانش آموزان کمک کند.

همچنین معلم و تکنولوژی با استفاده از سکوسازی می توانند در زمینه هایی که دانش آموزان فاقد دانش اولیه هستند به آنها یاری رسانند. در پژوهشی که با عنوان مقایسه اثربخشی آموزش بر اساس روش سکوسازی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سال چهارم ابتدایی مشهد که بر روی نمونه ۴۴ نفری انجام شد، مشاهده شد که دانش آموزانی که بر اساس رویکرد سکوسازی آموزش می بینند نسبت به دانش آموزانی که بر اساس روش سنتی آموزش می بینند در آزمون پیشرفت تحصیلی نمرات بالاتری کسب می نمایند (حاجی اربابی، ۱۳۸۴). نتایج به دست آمده در رابطه با فرضیه دوم پژوهش " به کارگیری روش تدریس از نوع تکنیک سکوسازی باعث افزایش سطح خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان می شود." مشخص نمود که استفاده از تکنیک سکوسازی بر افزایش سطح خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان مؤثر است. خودکارآمدی اجتماعی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل تحصیلی و دستیابی به موفقیت های تحصیلی و دستیابی به موفقیت های تحصیلی است (طهماسیان، اناری، ۱۳۸۸). نتایج یافته های این فرضیه همسو و متناسب با یافته های (هاکت، ۱۹۹۵؛ هولدون، مونچر، شینک و بارکر، ۱۹۹۰؛ شانک، ۱۹۹۰؛ زیمرمن، ۱۹۹۰؛ دهقانی زاده و چاری، ۱۳۹۱) می باشد. همچنین با نتایج یافته های کارول و همکاران (۲۰۰۹) با عنوان خودکارآمدی و نقش آن در پیش بینی موقعیت تحصیلی و آموزشی بر روی دانش آموزان انجام دادند به این نتایج دست یافتند که دانش آموزان دارای خودکارآمدی بالا، بهتر می توانند یادگیری شان را اداره کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تحمل کنند و در رفتارهایی مثل بزهکاری که می تواند پیشرفت تحصیلی شان را تحلیل ببرند درگیر شوند. همسو می باشد. نتایج به دست آمده در رابطه با فرضیه سوم پژوهش " به کارگیری روش تدریس از نوع تکنیک سکوسازی باعث افزایش سطح خودکارآمدی هیجانی دانش آموزان می شود." مشخص نمود که استفاده از تکنیک سکوسازی بر افزایش سطح خودکارآمدی هیجانی دانش آموزان مؤثر است. خودکارآمدی هیجانی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در کنترل و مدیریت هیجان ها

وافکار منفی است (طهماسیان، اناری، ۱۳۸۸). نتایج یافته های فرضیه حاضر همسو و متناسب با یافته های (جوزایی و سعدی پور، ۱۳۹۲؛ طهماسیان و اناری؛ باندورا و لاک، ۲۰۰۳؛ کورسانسکی، ۲۰۰۴) می باشد. نتایج مطالعه حاضر، به طور کلی تأثیر روش آموزش سکوسازی را بر خودکارآمدی دانش آموزان در دروس زبان انگلیسی و عربی اثبات کرد. لذا با توجه به نتایج پژوهش حاضر و هم سویی آن با پژوهش های صورت گرفته در این حوزه، می توان بر اجرای آموزش سکوسازی در این دروس تأکید کرد. و احتمالاً ضرورت کاربرد آن را در سایر دروس، با احتیاط مورد استفاده قرار داد. البته این نکته باید مورد توجه قرار گیرد که کیفیت اجرای این روش بسیار مهم تر از استفاده صرف، از آن خواهد بود، چه بسا که اجرای ناقص و یا نادرست، ممکن است نتیجه عکس و منفی به دنبال داشته باشد. همانگونه که شواهد نشان می دهد طی سال های اخیر نسبت به گذشته تغییراتی در روش های تدریس و محتوای برنامه های درسی صورت پذیرفته است و در بسیاری از تحقیقات، تدریس به شیوه سکوسازی مورد تأکید قرار گرفته است، اما هنوز فرهنگ استفاده از روش های جدید و فعالی مثل آموزش به تکنیک سکوسازی در مدارس به اجرا در نیامده است و یا حداقل در جهت رسیدن به وضعیت مطلوب تر، مسیری طولانی در پیش است. به علاوه در صورت عدم آگاهی کامل و درست معلم از نظریه های یادگیری و مبانی روانشناسی این روش، نیز احتمال می رود که معلم روشی به نام آموزش سکوسازی به کار ببرد که هیچ گونه قربانی با این روش نداشته باشد. لذا آگاهی معلم از نظریه های یادگیری مرتبط به این الگو و سایر مراحل آن، توصیه می شود. همچنین به دلیل اهمیتی که خودکارآمدی در زندگی روزانه تحصیلی افراد دارد، پیشنهاد می شود در پژوهش های آینده به مطالعه بیشتر عوامل پیش آیند اثرگذار بر آن و نیز پیامدهای این سازه در زندگی دانش آموزان و دیگر گروه های جامعه پرداخته شود. پژوهش حاضر، مانند دیگر پژوهش های علوم انسانی که مربوط به انسان می باشد. با محدودیت ها و مشکلاتی روبرو بوده که به طور خلاصه برخی از آنها می توان به محدود بودن جامعه و نمونه اشاره نمود که نسبت به تعمیم یافته ها به سایر شهرها و نمونه ها باید احتیاط به عمل آورد و کمبود پژوهش های انجام شده یا حداقل گزارش شده به خصوص در مورد آموزش سکوسازی از محدودیت های دیگر پژوهش بود. دیگر محدودیت اساسی این پژوهش، شیوه جمع آوری اطلاعات در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود، گرچه چنین شیوه ای

در بیشتر پژوهش‌ها غالب است، ولی پیشنهاد می‌شود اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع‌آوری گردد تا نتایج به دست آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم دهی قرار گیرد.

منابع:

۱. افروز، غلامعلی؛ ارجمندنیا، علی اکبر؛ تقی زاده، حسین؛ قاسم زاده، سوگند و اسدی، راضیه. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای باورهای خودکارآمدی و سلامت روان در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، مجله مطالعات ناتوانی، دوره ۳، صص: ۲۷-۳۸.
۲. تونزنده جافی، حسن، توکلی زاده، جهانشیر و لگزریان، زهرا (۱۳۹۰). اثربخشی شیوه‌های فرزند پروری بر خودکارآمدی و سلامت روان دانشجویان علوم انسانی دانشگاه پیام نور و آزاد نیشابور، افق دانش: فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد، دوره ۱۷، ش ۲، صص: ۶۵-۵۶.
۳. جوزایی، کریم و سعدی پور، اسماعیل (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش بر اساس روش تدریس سکوسازی و روش سنتی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال دوم متوسطه در درس زبان انگلیسی در شهر ویسان، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، ش ۹ (پیاپی ۳۶)، صص ۸۶-۷۹.
۴. چراغی، فاطمه، حسنی، پرخیده و ریاضی، هدیه (۱۳۹۰). بررسی همبستگی خودکارآمدی با عملکرد بالینی دانشجویان، مجله دانشکده پرستاری و مامایی همدان، دوره نوزدهم، ش ۱، شماره مسلسل ۳۵، صص ۴۰-۳۵.
۵. حاجی اربابی، فاطمه (۱۳۸۴). مقایسه اثربخشی آموزش بر اساس رویکرد سکوسازی و سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال چهارم ابتدایی شهر مشهد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۶. حقانی، فریبا؛ همدانی، زهره و لیاقت دار، محمد (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر روش یادگیری از طریق همیاری با روش تلفیقی سخنرانی کوتاه و پرسش و پاسخ بر پیشرفت تحصیلی درس زیست‌شناسی، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، شماره ۳۰، صص ۱۰-۳.

۷. دهقانی زاده، محمد حسین و چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه ای خودکارآمدی؛ مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره ۴، ش ۲، صص ۴۶-۲۱.
۸. زیبازاده، سهیلا (۱۳۸۷). مقایسه اثربخشی آموزش به روش سکوسازی و سنتی بر خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سال چهارم ابتدایی درس تعلیمات اجتماعی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۹. سلیمانی فرد، امید، شعبانی، فرزانه، رضایی، زهرا، رسولی، مهدی و رسولی، علی اصغر (۱۳۹۴). نقش واسطه ای باورهای خودکارآمدی (عمومی و اجتماعی) در رابطه بین خود انبازگری های منفی و اضطراب اجتماعی، مجله علوم رفتاری، دوره ۹، ش ۱، صص ۹۴-۸۵.
۱۰. سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش (ویراست ششم) انتشارات دوران روانشناسی تربیتی.
۱۱. طهماسیان، کارینه و اناری، آسیه (۱۳۸۸). رابطه بین ابعاد خودکارآمدی و افسردگی در نوجوانان، فصلنامه روانشناسی کاربردی، سال ۳، ش ۱، صص: ۸۹-۸۳.
۱۲. عاشوری، جمال و صفاریان، محمدرضا (۱۳۹۳). مقایسه تأثیر روش های تدریس سکوسازی، حل مسئله و سنتی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی، فصلنامه آموزش و ارزشیابی، سال هفتم، ش ۲۶، صص ۹۳-۸۰.
۱۳. فرمehنی فراهانی، مولود، ونکی، زهره، قربانی، مجتبی و پورفرزاد، زهرا (۱۳۹۲). بررسی خودکارآمدی مدیریتی پرستاران مسئول شیفت، فصلنامه مدیریت پرستاری، سال دوم، دوره دوم، ش ۴، صص ۱۶-۸.
۱۴. Asadollahian, H., Kuhi, D., Salimi, A., & Mirzaei, SH. (۲۰۱۲). The effect of incidental focus on form and scaffolding on SL learners' accuracy. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, ۴۶: ۶۶۳-۶۷۱.
۱۵. Bandura, Albert; Lock, Edwin A (۲۰۰۳). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited . *Journal of Applied Psychology*, Volume ۸۸, Issue ۱: ۸۷-۹۹.

۱۶. Bandura, A. (۲۰۰۶). Adolescent development from an agnatic perspective. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of Adolescent*, ۵, ۱۴۳-۱۴۳.
۱۷. Beale, I. L. (۲۰۰۵). Scaffolding and integrated assessment in computer assisted learning (CAL) for children with learning disabilities. *Australian Journal of Educational Technology*, ۲۱(۲): ۱۷۳-۱۹۱.
۱۸. Benight, Charles C; Bandura, Albert (۲۰۰۴). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, Volume ۴۲, Issue ۱۰: ۱۱۲۹-۱۱۴۸.
۱۹. Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Us worth, K., Hattie. J., Gordon, L., Bower, J. (۲۰۰۹). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, ۳۲, ۷۹۷-۸۱۷.
۲۰. Clark, K. F., & Graves, M. F. (۲۰۰۵). Scaffolding students' comprehension of text :classroom teachers looking to improve students' comprehension should consider three general types of scaffolding. *Journal of Reading Teacher*, ۵۸(۶): ۵۷۰-۵۸۱.
۲۱. Gain, Sachin ; Dowson, Martin (۲۰۰۹). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*. Volume ۳۴, Issue ۳: ۲۴۰-۲۴۹.
۲۲. Gross, Richard. (۲۰۰۵). *psychology. The science pf mind and beahavior* hodder&stoughtorn press.
۲۳. Hackett, G. (۱۹۹۵). Self-efficacy and career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. ۲۳۲-۲۵۸). New York: Cambridge University Press. *Family Therapy*, ۸, ۱۰۱-۱۰۶.
۲۴. Holden, G., Moncher, M. S., Schinke, S. P., & Barker, K. M. (۱۹۹۰). Selfefficacy of children and adolescents: A meta-analysis. *Psychological Reports*, ۶۶, ۱۰۴۴-۱۰۴۶.
۲۵. Karami, M & Ataran, M. (۲۰۱۴). Promoting student-teachers' Learning through teaching approaches based on Concept map from the viewpoint of individuals and groups, ۶۷, ۷۴-۸۹ .(in Persian).
۲۶. Korsunsky, B. (۲۰۰۴). Ready, Set, Go, *The Physics Teacher*, ۴۲, pp ۴۹۳-۴۹۶

۲۷. Kourea, L., Cartledge, G., & Musti-Rao, S. (۲۰۰۷). Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring. *Journal of Remedial and Special Education*, ۲۸(۲): ۹۵-۱۱۴.-
۲۸. Minichi, C., Kim, M., Hanna fin, J. (۲۰۰۱). Scaffolding problem solving in technology enhanced learning environments TELES. *Journal of Bridging Research and theory with practice*, ۲۲(۴): ۱۷۵-۱۹۸.
۲۹. Muris, P. (۲۰۰۱). Relationship between self-efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders and Depression in a Normal Adolescent Sample, *Personality and Individual Differences*, ۳۲, ۳۳۷-۳۴۸.
۳۰. Normore, Anthony H. (۲۰۱۰). *The Development and Preparation of Leaders of Learning and Learners of Leadership*, UK: Emerald Group Publishing
۳۱. Rahimi, A., Ghanbari, N. (۲۰۱۱). The Impact of Teachers' Scaffolding on Iranian High School Students' Reading Comprehension. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, ۲۸: ۱۰۷۲-۱۰۷۵.
۳۲. Royanto, L. R. (۲۰۱۲). The Effect of An Intervention Program Based on Scaffolding to Improve Metacognitive Strategies in Reading: A Study of Year ۳Elementary School Students in Jakarta. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, ۶۹: ۱۶۰۱-۱۶۰۹.
۳۳. Santrock, J. W. (۲۰۰۸). *Educational Psychology*. New York, McGraw Hill.
۳۴. Schunk, D. H. (۱۹۹۰). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychology*, ۲۵, ۷۱-۸۶.
۳۵. Slavin, R. E. (۲۰۰۶). *Educational psychology: Theory and practice* (۸th Ed.). New York: Pearson.
۳۶. Snowman, A., McCawn, F., & Biehler, S. (۲۰۰۹). *Psychology applied to teaching*. Wadsworth Cengage Learning Press.
۳۷. Tierney, Farmer, S.M(۲۰۰۲). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal* ۴۵: ۱۱۳۷-۱۱۴۸
۳۸. Zimmerman, B. J. (۱۹۹۰). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychology*, ۲۵ (۱), ۳-۱۷.