

اثربخشی روش تدریس سکوسازی بر افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی

راحله شکوهی^{۱*}، ناهید کالجی^۲، زهرا جعفری^۳

۱. عضو هیئت علمی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، چالوس، ایران (نویسنده مسئول).

۲. کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، چالوس، ایران.

۳. کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، چالوس، ایران

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه و پنج، سال ۱۴۰۱، صفحات ۴۰۴-۳۹۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۲

تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۶/۲۶

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش تدریس سکوسازی بر افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی بود. روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. در مرحله اول با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۰ نفر انتخاب و سپس به شیوه تصادفی ساده در یک گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت ۴ جلسه روش تدریس سکوسازی قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای از روش تدریس سکوسازی دریافت نکرد و در لیست انتظار باقی ماند. از سیاهه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان چن و تامپسون (۲۰۰۴) به‌منظور گردآوری اطلاعات استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بن‌فرونی) انجام پذیرفت. نتایج نشان داد روش تدریس سکوسازی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان داشته است ($P < 0/05$). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که روش تدریس سکوسازی می‌تواند به‌عنوان یک شیوه آموزشی مناسب برای افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی به‌کاربرده شود.

کلیدواژه: روش تدریس سکوسازی، خودپنداره تحصیلی، دانش‌آموزان.

مقدمه

خودپنداره تحصیلی به عنوان بازنمایی های ذهنی از توانمندی های تحصیلی خود در محیط آموزشی و تحصیلی تعریف شده است و به اینکه یادگیرندگان چگونه خودشان را در حوزه های تحصیلی می بینند اشاره دارد (برونر^۱ و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از سیمونسمایر^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). خودپنداره تحصیلی جزء موضوعات اساسی در روانشناسی و نظام آموزشی می باشند. خودپنداره تحصیلی یکی از جنبه های مهم شخصیتی هر فرد و انگیزش یکی از عوامل اصلی دخیل در جریان فرآیند یاددهی و یادگیری است (خیری گلسفیدی و همکاران، ۱۳۹۵). خودپنداره تحصیلی عبارت است از تفکر و نگرش کلی فرد نسبت به توانایی های خویش در رابطه با یادگیری های آموزشی و یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی است (نظری و همکاران، ۱۳۹۲). خودپنداره تحصیلی دانش آموز تأثیر زیادی بر عملکرد او در مدرسه دارد. به خصوص اینکه دانش آموز، خود را وجود مدار و یا افزایشی ببیند تأثیرات ضمنی مستقیمی در انگیزش تحصیلی^۳ او دارد (خیری گلسفیدی و همکاران، ۱۳۹۵). خودپنداره تحصیلی به ادراک دانش آموز از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشی اشاره دارد و به معنی تلقی خود از قابلیت ها و محدودیت های تحصیلی خویش می باشد. خودپنداره تحصیلی باز نمود توانایی ذهنی افراد در حوزه های تحصیلی و ارزیابی از توانایی های تحصیلی خود می باشد که نقش مهمی در فهم یادگیری دانش آموزان و رشد و موفقیت آن ها در مدرسه دارد (پنکستن^۴ و همکاران، ۲۰۱۵). خودپنداره تحصیلی بالا پیامدهای آموزشی زیادی برای دانش آموزان دارد و به طور مثبت موفقیت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کند (مارش و امارا^۵، ۲۰۰۸). یکی از مواردی که می تواند بر روی خودپنداره تحصیلی تأثیر بگذارد، روش تدریس سکوسازی است. در نظریه تاریخی، اجتماعی و فرهنگی^۶ ویگوتسکی فرض بر این است که تمام قابلیت های فکری ابتدا تحت تأثیر رابطه با افراد با استعداد اطراف دانش آموز پدیدار می شود و پس از آن دانش آموز این توانایی ها را می آموزد و آن ها را نهادینه می کند (رقیبی و خان محمدزاده، ۱۳۹۸).

بهره مندی کودکان از افراد دیگر برای کسب مهارت ها، فرض اساسی نظریه ویگوتسکی در مورد تحول ذهنی است. بر اساس مفاهیم نظریه ویگوتسکی، کمک طلبی و پرس و جو از فرد توانمندتر به دانش آموز کمک می کند تا در منطقه تقریبی رشد^۷ پیشرفت کند. منطقه تقریبی رشد فاصله ای است میان سطح فعلی رشد که از طریق توانایی حل مسئله مستقل کودک تعیین می شود با پتانسیل رشد که از طریق حل مسئله با راهنمایی و همکاری یک بزرگسال یا کودک توانمندتر از خود مشخص می گردد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ به نقل از محمودیان و همکاران، ۱۳۹۱). منطقه تقریبی رشد به عنوان گامی مهم در درک مکانیزم های یادگیری و رشد، کسب بینش درباره نیازهای یادگیرندگان و ارائه مداخلات آموزشی مناسب به شمار می رود (چونتا^۸ و همکاران، ۲۰۱۷). بر اساس نظریه

1. Brunner

2. Simonsmeier

3. academic motivation

4. Pinxten

5. Marsh & O'Mara

6. historical, socio-cultural theory

7. the zone of proximal development

8. Chounta

ویکوتسکی دانش‌آموزانی که منطقه تقریبی رشد بزرگ‌تری دارند از دانش‌آموزانی که منطقه تقریبی رشد کوچک‌تری دارند، توانایی بیشتری برای دریافت کمک از سوی بزرگسالان یا به عبارتی کمک طلبی دارند؛ بنابراین رشد شناختی در نظریه ویگوتسکی بر اساس منطقه تقریبی رشد تبیین می‌شود و رشد شناختی زمانی به حداکثر می‌رسد که در منطقه تقریبی رشد بیشترین تعامل اجتماعی صورت گیرد (وولفلک^۱، ۲۰۰۸؛ به نقل از جوزانی و سعدی پور، ۱۳۹۲). بر اساس نظریه تاریخی، اجتماعی و فرهنگی ویگوتسکی هدایت فرد توسط فردی با دانش و توانایی بالاتر در منطقه تقریبی رشد اتفاق می‌افتد که شکلی از ساختار حمایتی است که به‌عنوان سکوسازی^۲ نام‌گذاری شده است. سکوسازی ایده‌ای است که توسط وود، برونر و راس^۳ به کار گرفته شده است. سکو، توسط معلم به‌منظور حمایت دانش‌آموز در فرایند یادگیری است که بر اساس مفهوم منطقه تقریبی رشد پدید آمده است (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷).

در سکوسازی، ابتدا معلم یا شخص دیگری که یادگیرنده را یاری می‌دهد سهم عمده‌ای از مسئولیت را به عهده می‌گیرد، اما به تدریج که یادگیری پیش می‌رود مسئولیت به یادگیرنده واگذار می‌شود. در روش مبتنی بر منطقه تقریبی رشد آموزش یعنی روش سکوسازی، یک‌سویه یا یک‌جهتی نیست؛ بلکه دانش‌آموزان فعالانه در امر یادگیری با بزرگسالان همکاری و مشارکت دارند و به نحوی آنان را به این همکاری دعوت می‌کنند. بزرگسالان یا افراد توانمندتر نیز سطح راهنمایی و مشارکت هدایت‌گر خود را با پاسخ‌های دانش‌آموز منطبق می‌سازند؛ در این روش معلمان تسهیل‌کننده یادگیری هستند. سکوسازی مشابه یک چتر برای توصیف راهی که معلم به‌منظور کمک به یادگیری برای دانش‌آموز فراهم می‌کند، می‌باشد. سکوسازی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مطالب پیچیده را درک کنند، راهبردهایی را برای خواندن و نوشتن و نیز برای ساخت اجتماعی دانش به دست آورند. بدین ترتیب فرایند سکوسازی از آن‌جهت که به دانش‌آموزان به‌منظور رسیدن به تسلط کمک می‌کند بسیار حائز اهمیت می‌باشد. اغلب پژوهشگران با اظهارات ویگوتسکی که دانش‌آموز به‌منظور رسیدن به منطقه تقریبی رشد به کمک نیاز دارد، موافق هستند. زمانی که معلم‌ها از سکوسازی به‌عنوان یک روش آموزشی استفاده می‌کند راهبردهای یادگیری موردنیاز را برای دانش‌آموزان الگودهی می‌کنند. این امر به طور تدریجی باعث تغییر مسئولیت یادگیری از معلم به دانش‌آموزان، افزایش توانایی دانش‌آموزان در یادگیری و افزایش تعامل معلم با دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر، فراهم کردن محیط یادگیری حمایت‌کننده، آزادی در سؤال کردن، دریافت بازخورد و حمایت همسالان در یادگیری مطالب جدید، پیشرفت در خواندن و درک مطلب، تحلیل و ارزیابی اطلاعات و انگیزش می‌گردد (واکا^۴، ۲۰۰۸؛ به نقل از صادقی و همکاران، ۱۳۹۷).

در سکوسازی، ابتدا معلم یا شخص دیگری که یادگیرنده را یاری می‌دهد سهم عمده‌ای از مسئولیت را به عهده می‌گیرد، اما به تدریج که یادگیری پیش می‌رود مسئولیت به یادگیرنده واگذار می‌شود. در روش مبتنی بر منطقه تقریبی رشد آموزش یعنی روش سکوسازی، یک‌سویه یا یک‌جهتی نیست؛ بلکه دانش‌آموزان فعالانه در امر یادگیری با بزرگسالان همکاری و مشارکت دارند و به نحوی آنان

1. Woolfolk

2. scaffolding

3. Wood, Bruner & Ross

4. Vacca

را به این همکاری دعوت می‌کنند. بزرگسالان یا افراد توانمندتر نیز سطح راهنمایی و مشارکت هدایت‌گر خود را با پاسخ‌های دانش‌آموز منطبق می‌سازند؛ در این روش معلمان تسهیل‌کننده یادگیری هستند (ویسی و همکاران، ۱۳۹۸). با توجه به آنچه گفته شد سؤال پژوهش آن است که آیا روش تدریس سکوسازی بر افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر است؟

روش پژوهش

روش پژوهش بر مبنای هدف کاربردی و از منظر گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات کمی و از نوع آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۲ ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. در مرحله اول تعداد ۳۰ نفر انتخاب شدند و این افراد به صورت تصادفی ساده در دو گروه ۲ گروه ۱۵ نفره جایگزین شدند (۱۵ نفر در گروه روش تدریس سکوسازی و ۱۵ نفر در گروه کنترل). رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و نداشتن بیماری‌های جسمی و روان‌شناختی خاص از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. غیبت بیش از ۲ جلسه آموزشی، شرکت همزمان در دیگر دوره‌ها و مداخلات آموزشی همزمان با پژوهش، عدم پاسخگویی به سؤالات پس‌آزمون و عدم شرکت در مرحله پیگیری از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. همچنین احترام به کرامت و حقوق، حریم خصوصی، اسرار و آزادی به افراد نمونه، توضیح اهداف پژوهش برای آن‌ها، کسب رضایت آگاهانه از آن‌ها، اختیاری بودن پژوهش، حق خروج از مطالعه، بدون ضرر بودن مداخله آموزشی، در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به افراد نمونه و ارائه جلسات مداخله به صورت فشرده به گروه کنترل بعد از مرحله پیگیری از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. این تحقیق از آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و از آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. همچنین برای بررسی مقایسه مراحل سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) «آزمون تعقیبی بن فرونی^۱» و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

جلسات روش تدریس سکوسازی

جدول ۱. جلسات روش تدریس سکوسازی اقتباس از وود و همکاران (۱۹۸۰؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۷)

جلسه	محتوای جلسات
۱	قبل از شروع پژوهش، روش تدریس سکوسازی، مفهوم سکوسازی، اهداف و اهمیت استفاده از آن، مراحل و روش اجرای این روش توسط پژوهشگر این پژوهش به معلم مربوطه آموزش داده خواهد شد.
۲	در این جلسه، معلم ابتدا مباحث مربوط را تدریس می‌کند و در پایان برای دانش‌آموزان یک مسئله را مطرح می‌کند و از آنان می‌خواهد تا مسائل را حل کنند. اگر دانش‌آموزان موفق شوند، معلم آن‌ها را تقویت و اگر موفق نشوند، معلم با هدایت و راهنمایی و گاهی با کمک گرفتن از دانش‌آموزان برتر و ماهرتر به دانش‌آموزان دیگر کمک می‌کند تا مسائل را حل کنند.
۳	در این جلسه یکی از دانش‌آموزان جواب مسئله را روی تابلو می‌نویسد. سپس معلم به آن‌ها مسئله دیگری می‌دهد و از آنان می‌خواهد که به صورت انفرادی مسئله را حل کنند. معلم پس از بررسی موفقیت و عدم موفقیت دانش‌آموزان و تشویق پاسخ‌های درست و کمک به دانش‌آموزانی که نیاز به کمک داشته باشند، یکی از دانش‌آموزان را فرامی‌خواند و از او می‌خواهد که جواب مسئله را روی تابلو بنویسد.
۴	در نهایت، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا مسائل آخر درس را حل کنند. پس از حل هر مسئله به صورت انفرادی، معلم یکی از دانش‌آموزان را فرامی‌خواند تا جواب را روی تابلو بنویسد و هر جا دانش‌آموزی با مشکل مواجه شود و لازم باشد، معلم با یک همکلاسی برتر و ماهرتر به دانش‌آموز مربوطه کمک خواهد کرد.

^۱. Bonferroni

ابزار پژوهش

سیاهه خودپنداره تحصیلی^۱ دانش آموزان (SSCI) چن و تامپسون^۲ (۲۰۰۴): این سیاهه شامل ۱۵ سؤال و نمره گذاری سیاهه در طیف لیکرت ۴ درجه ای می باشد به این صورت که کاملاً موافقم ۴ نمره، موافقم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می گیرد. سازندگان سیاهه خودپنداره تحصیلی همبستگی بین خرده مقیاس ها بررسی و ضرایب همبستگی بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۲ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آورده اند و روایی عاملی آن بررسی و مقادیر شاخص برازش مقایسه ای (CFI) و خطای ریشه ای مجذور میانگین تقریب^۳ (RMSEA) به ترتیب ۰/۹۶۰ و ۰/۰۵۶ گزارش کرده اند (چن و تامپسون، ۲۰۰۴). این سیاهه در ایران توسط افشاری نیا و همکاران (۱۳۹۱) ترجمه و ویژگی های روان سنجی آن بررسی شده است و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است و برای روایی همگرا نیز از مقیاس عزت نفس (RSEs) روزنبرگ^۴ (۱۹۸۹) استفاده شده است و ضرایب با عزت نفس مثبت در دامنه ۰/۲۱ تا ۰/۵۸ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (افشاری نیا و همکاران، ۱۳۹۱). در یک پژوهش دیگر برای بررسی پایایی سیاهه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کل سیاهه ۰/۷۵ به دست آمده است (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس محاسبه و به روش آلفای کرونباخ، ضریب کل سؤالات در مرحله پیش آزمون، ۰/۷۱، مرحله پس آزمون ۰/۷۳ و مرحله پیگیری ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته ها

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار خودپنداره تحصیلی گروه آزمایش و گروه کنترل

متغیر وابسته	مرحله	میانگین		انحراف معیار	
		روش تدریس سکوسازی	گروه کنترل	روش تدریس سکوسازی	گروه کنترل
خودپنداره تحصیلی	پیش آزمون	۱۵/۷۳	۱۵/۵۳	۱/۰۳۳	۰/۷۴۳
	پس آزمون	۱۸/۰۰	۱۵/۸۰	۱/۱۳۴	۱/۰۱۴
	پیگیری	۱۷/۸۷	۱۶/۰۷	۱/۰۶۰	۱/۲۲۳

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار خودپنداره تحصیلی به تفکیک مراحل سنجش (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) را نشان می دهد. برای دانستن این مطلب که این تغییرات حاصل شده در پس آزمون و پیگیری به لحاظ آماری معنادار می باشند یا خیر، از تحلیل واریانس آمیخته استفاده گردید. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت چند پیش فرض اولیه است، این پیش فرض ها شامل نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس ها می باشد که ابتدا پیش فرض ها بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد. از آنجایی که مقادیر آزمون شاپیرو-ویلکز در هیچ یک از مراحل معنی دار نبود ($P > 0/05$)، لذا می توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات نرمال می باشد. جهت بررسی همگنی واریانس ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. طبق نتایج، شاخص آماره آزمون لوین در سه مرحله ارزیابی به لحاظ آماری معنی دار نبود ($P > 0/05$) و بدین ترتیب پیش فرض برابری واریانس ها تأیید شد. داده های تحقیق فرض همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس (امباکس) را زیر سؤال نبرد؛ بنابراین این پیش فرض نیز رعایت شده است

1. School Self-Concept Inventory (SSCI)

2. Chen & Thompson

3. root mean square error of approximation (RMSEA)

4. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSEs)

($P > 0/05$). سطح معنی داری اثر تعامل گروه و پیش آزمون بزرگتر از $0/05$ بود و این نشان دهنده همگنی شیب خط رگرسیون^۱ بود. با توجه به اینکه پیش فرض های استفاده از تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است، می توان از این آزمون آماری استفاده نمود.

جدول ۳. نتیجه آزمون کرویت موچلی خودپنداره تحصیلی

متغیر وابسته	کرویت موچلی	آماره ی کای دو	درجه آزادی	معنی داری
خودپنداره تحصیلی	۰/۵۰۲	۱۲/۱۲۵	۲	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۳- آزمون کرویت موچلی مقدار سطح معناداری خودپنداره تحصیلی برابر $0/001$ به دست آمده است. لذا فرض کرویت رد می شود. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس ها و به گونه ای دقیق تر شرط همگنی ماتریس کوواریانس اطمینان حاصل نشد و لذا تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون های جایگزین بنابراین از آزمون محافظه کارانه گرین هاوس-گیرز برای بررسی اثرات درون آزمودنی درمان استفاده شد که نتایج در جدول ۴- آمده است.

جدول ۴. نتایج درون آزمودنی و بین آزمودنی واریانس آمیخته خودپنداره تحصیلی

متغیر وابسته	منابع تغییر	آماره F	معنی داری	ضریب تأثیر	توان آماری
خودپنداره تحصیلی	گروه	۱۵/۶۱۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵۸	۰/۹۹۹
	زمان	۷۴/۸۶۳	۰/۰۰۱	۰/۷۲۸	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۳۷/۱۳۷	۰/۰۰۱	۰/۵۷۰	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۴- نشان می دهد که اثر متغیر درون گروهی (عامل زمان) بر خودپنداره تحصیلی معنادار است ($P \leq 0/001$). به این ترتیب اثر متغیر بین گروهی (روش تدریس سکوسازی) در افزایش خودپنداره تحصیلی معنادار است. در ادامه مقایسه ی دوه دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) در جدول ۵- آمده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی خودپنداره تحصیلی برای بررسی ماندگاری نتایج

متغیر وابسته	مراحل	میانگین تعدیل شده	تفاوت مراحل	تفاوت میانگین	معناداری
خودپنداره تحصیلی	پیش آزمون	۱۵/۶۳۳	پیش آزمون-پس آزمون	-۱/۲۶۷	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۱۶/۹۰۰	پیش آزمون-پیگیری	-۱/۳۳۳	۰/۰۰۱
	پیگیری	۱۶/۹۶۷	پس آزمون-پیگیری	-۰/۰۶۷	۰/۹۹۹

همان طور که جدول ۵- نشان می دهد تفاوت میانگین پیش آزمون با پس آزمون (اثر مداخله) و تفاوت میانگین پیش آزمون با پیگیری (اثر زمان) بیشتر و معنادارتر از تفاوت میانگین پس آزمون و پیگیری (اثر ثبات مداخله) است که این نشان دهنده آن است که روش تدریس سکوسازی بر افزایش خودپنداره تحصیلی در مرحله پس آزمون تأثیر داشته است و تداوم این تأثیر در مرحله پیگیری را نیز در برداشته است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش تدریس سکوسازی بر افزایش خودپنداره تحصیلی دانش آموزان ابتدایی بود. نتایج نشان داد روش تدریس سکوسازی در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر افزایش خودپنداره تحصیلی دانش آموزان داشته است. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات محمودیان و همکاران (۱۳۹۱)، قدم پور و همکاران (۱۳۹۷) و صادقی و همکاران (۱۳۹۷) همسویی دارد که اثربخشی روش تدریس مبتنی بر سکوسازی را نشان داده اند. در تبیین این نتیجه

¹. homogeneity of regression

به دست آمده می توان گفت که 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 سؤالات خود با استفاده از سؤالات راهنما یا راهنمای های غیرمستقیم به جواب می رسند. از طریق سکوسازی معلم می تواند در بسیاری از مسائل و تجربیات دشوار به دانش آموزان کمک کند. همچنین، معلم با استفاده از سکوسازی می تواند در زمینه هایی که دانش آموزان فاقد دانش اولیه هستند، به آنها یاری رساند (رویانتو^۱، ۲۰۱۲؛ به نقل از قدم پور و همکاران، ۱۳۹۷). روش تدریس سکوسازی یکی از روش های دانش آموز محور، نوین و فعال تدریس است؛ در نتیجه با استفاده از آن می توان دانش آموزان را از حالت انفعالی خارج کرد. در این صورت مقدار زیادی از بار کاری معلم کاسته می شود و در مقابل زمان بیشتری در اختیار دانش آموزان قرار می گیرد. هنگامی که دانش آموزان احساس کنند نقش اصلی در یادگیری دارند و از سوی معلم بازخورد مناسب دریافت می کنند (این موارد از اصول روش تدریس سکوسازی است) با انگیزه و اعتماد به نفس بیشتری به کار ادامه می دهند و لذت حاصل از یادگیری می تواند میزان موفقیت آنها را ارتقا دهد و همین موفقیت به عنوان عاملی درمی آید که در آینده از کم تحملی و ناکامی آنها می کاهد. از دلایل دیگر برای تبیین این یافته این است که چون روش سکوسازی برگرفته از نظریه رشد شناختی و یگوتسکی است و در آن بر یادگیری از طریق اجتماع و همکاری تأکید زیادی شده است و زبان را به عنوان وسیله ای که می توان به یادگیری و رشد و توانمندی شناختی منجر شود، در نظر گرفت، می توان با این روش خودارزشیابی مثبت از موقعیت تحصیلی، احساس کنترل بر عملکرد تحصیلی و اعتماد به مهارت ها و توانمندی های شناختی را افزایش داد؛ بنابراین، افزایش خودارزشیابی مثبت عاملی است برای ارتقای سطح توانمندی های شناختی دانش آموزانی که با روش تدریس سکوسازی آموزش می بینند. لذا منطقی است که روش تدریس سکوسازی بر افزایش خودپنداره تحصیلی دانش آموزان ابتدایی مؤثر باشد.

از آنجایی که این پژوهش تنها بر روی دانش آموزان ابتدایی شهر تهران صورت گرفته است، در تعمیم نتایج این پژوهش به دانش آموزان در سایر شهرها به دلیل تفاوت های فرهنگی، قومی و اجتماعی اشاره باید احتیاط لازم توسط پژوهشگران و استفاده کنندگان از نتایج این پژوهش صورت گیرد. محدود بودن ابزار جمع آوری داده به پرسشنامه از دیگر محدودیت های این پژوهش است. پیشنهاد می شود پژوهش های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ های دیگر اجرا شود تا نتایج پژوهش های انجام شده با هم قابل مقایسه باشد و به بتوان رفع محدودیت این پژوهش کمک کرد. اقدام به پژوهش های کاربردی با موضوعاتی مشابه در زمینه اثربخشی روش تدریس سکوسازی بر افزایش سایر کارکردهای تحصیلی دانش آموزان صورت گیرد. همچنین مرحله پیگیری در این پژوهش ۲ ماهه بود، بر این اساس پیشنهاد می شود در پژوهش های بعد با لحاظ کردن مرحله پیگیری بلندمدت تر و طولانی تر (بیش از شش ماه یا حتی یک سال) به بررسی تداوم و ماندگاری روش تدریس سکوسازی پرداخته شود. از آنجایی که در این پژوهش تعداد هر گروه ۱۵ نفر بود در راستای رفع این محدودیت پژوهشی پیشنهاد می شود، پژوهشگران در آینده از حجم نمونه گسترده تری استفاده کنند. در سطح

1. Royanto

عملی و بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که روش تدریس سکوسازی می‌تواند به‌عنوان یک شیوه آموزشی مناسب برای افزایش خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی به‌کاربرده شود.

منابع

- افشاری‌زاده، سیداحسان؛ کارشکی، حسین؛ و ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۱)، ۵۳-۶۶.
- بارانی، حمید؛ درخشان، معراج؛ و اناری نژاد، عباس. (۱۳۹۸). جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۶(۶۱)، ۹۷-۱۰۸.
- جوزانی، کریم؛ و سعیدپور، اسماعیل. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی آموزش براساس روش تدریس سکوسازی و روش سنتی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال دوم متوسطه در درس زبان انگلیسی در شهر ویسیان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲(۹)، ۷۹-۸۶.
- خیری گلسفیدی، طاهره؛ قهاری، شهربانو؛ و نظریان، بلال. (۱۳۹۵). مطالعه تغییرات انگیزش پیشرفت و خودپنداره‌به‌واسطه یادگیری زبان دوم (زبان مورد مطالعه: انگلیسی). *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۴۱)، ۷۹-۸۹.
- رقیبی، مهوش؛ و خان‌محمدزاده، زهرا. (۱۳۹۸). پرورش خلاقیت کودکان ۶ ساله با استفاده از آموزش نقاشی خلاق. *فصلنامه علمی و پژوهشی/تکاور و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۴)، ۱۵۲-۱۲۹.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۷). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*، ویرایش هفتم، تهران: انتشارات دوران.
- صادقی، فرزانه؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ میرنسب، میرمحمود؛ و واحدی، شهرام. (۱۳۹۷). اثربخشی تلفیقی راهبردهای خودنظارتی و سکوسازی فراشناختی بر درک مطلب و انگیزش خواندن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۵)، ۹۱-۱۰۱.
- قدم‌پور، عزت‌الله؛ صادقی، مسعود؛ یوسف‌وند، مهدی؛ ملکی، سجان؛ و رجبی، هومن. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی آموزش به روش الگوی پیش سازمان دهنده، سکوسازی و سنتی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰(۲)، ۱۴۱-۱۲۳.
- محمودیان، حسن؛ صفری، هادی؛ آقایی، حدیث؛ رضوانی‌فر، شیرین؛ و میرمحمدتبار، سیدعبدالله. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی رفتارهای کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۱۰۷-۱۱۹.
- نظری، رضوان؛ موسوی‌پور، سعید؛ و سیفی، محمد. (۱۳۹۲). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵(۱)، ۱۲۴-۱۰۳.
- ویسی، سعید؛ ایمانی، صدف؛ و بواسحاقی، منیژه. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش روش تدریس سکوسازی بر توانمندی‌های شناختی دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری خاص: آزمون مفهوم منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی. *فصلنامه راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱(۱)، ۱-۲۲.
- Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. *Online Submission*.
- Chounta, I. A., McLaren, B. M., Albacete, P., Jordan, P., & Katz, S. (2017). Modeling the zone of proximal development with a computational approach. In *Proceedings of the 10th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2017)*.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Pinxten, M., Wouters, S., Preckel, F., Niepel, C., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2015). The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 124-132.
- Rosenberg, M. (1989). Determinants of self-esteem-a citation classic commentary on society and the adolescent self-image by Rosenberg, M. *Current Contents/Social & Behavioral Sciences*, 1(11), 16-16.
- Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer Feedback Improves Students' Academic Self-Concept in Higher Education. *Research in Higher Education*, 1-19.