

تأثیر الگوی تدریس ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر زابل

رضا ایمانخواه^{۱*}، مهدیه عرب‌زاده^۲، اعظم مؤمن کهخا^۳

زابل

(رضا ایمانخواه: imankhahreza@gmail.com)

چکیده

امروزه روش تدریس معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یکی از روش‌های تدریس که به نظر می‌رسد می‌تواند در مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد، الگوی تدریس ایفای نقش است. هدف پژوهش حاضر، تعیین تأثیر الگوی تدریس ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر زابل بود. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه مورد نظر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر زابل می‌باشد. برای انتخاب نمونه ۳۰ نفر به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. این تعداد افراد به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. دانش‌آموزان گروه آزمایش ۸ جلسه آموزشی ایفای نقش را هفته‌ای یک بار، توسط محقق دریافت کردند. ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش شامل: مسئولیت‌پذیری اجتماعی کارول (۲۰۰۹)، پرسشنامه خودکارآمدی موریس (۲۰۰۱) و پکیج برگرفته از پژوهش هلاجیان و سعدی پور (۱۳۹۶) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کوواریانس تک متغیره و چند متغیره استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، الگوی تدریس ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد. پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی با محوریت نقش تدریس بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان برگزار شود.

واژه‌های کلیدی: الگوی تدریس ایفای نقش - خودکارآمدی - مسئولیت‌پذیری

۱- مقدمه و بیان مسئله

شانک^۴، ۱۹۹۹، بیان می‌کند که دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی خود را از طریق عملکرد واقعی، تجارب جانشینی یا مشاهده‌ای، واکنش‌های جسمانی و اشکال متقاعدسازی به دست می‌آورند. بندورا^۵ (۱۹۹۸) معتقد است؛ تجارب عملکردی گذشته، قوی‌ترین منبع خودکارآمدی هستند و عملکرد موفقیت‌آمیز در آن‌ها، سطح انتظار خودکارآمدی را بالا می‌برد و شکست در عملکرد این سطح را پایین می‌آورد. وی بیان می‌کند، زمان‌هایی وجود دارد که مشاهده موفقیت و شکست دیگران نیز می‌تواند انتظار خودکارآمدی را در مشاهده‌گرانی که معتقدند توانایی‌هایی مشابه با آن‌ها دارند، تغییر دهد.

^۱-دکتری روانشناسی، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی زابل

^۲-لیسانس آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی زابل

^۳-لیسانس علوم تربیتی، دانشگاه زاهدان

^۴- Schunk

^۵- Bandura

بنا بر نظریه بندورا [۲] خودکارآمدی تحت تأثیر عوامل زیر قرار می‌گیرد:

۱- تجربه شخصی که منجر به موفقیت و عدم موفقیت می‌گردد.

۲- مشاهده رفتار الگوها و یا جانشین

۳- ترغیب کلامی (اظهار نظر و تشویق دیگران)

۴- توجه به شرایط فیزیولوژیکی

بندورا [۱۹] معتقد است که خودکارآمدی اساس عاملیت انسانی است. وی خودکارآمدی را مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده فعالیت‌هایی می‌داند که برگزیده می‌شوند. همین خودکارآمدی است که موجب می‌شود تا پس از سرخوردگی یا روبرویی با تجربه ناکامی، هنوز هم به فعالیت ادامه داده شود. بندورا، ۱۹۹۱، از میان مهم‌ترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد انسانی، هیچ کدام را مؤثرتر از خودکارآمدی نمی‌داند. از دیدگاه بندورا، پاسترلی، باربانلی و کاپرارا^۱ [۲۰] خودکارآمدی یک متغیر چند بعدی است و باید در حیطه‌های متفاوت مورد ارزیابی قرار گیرد. بر این اساس آنان سه حوزه اصلی خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی را در نظر گرفتند. خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط با احساس توانایی فرد در اداره فعالیت‌های یادگیری، احاطه بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی است. خودکارآمدی اجتماعی، به معنای ظرفیت‌های فرد در مواجهه با چالش‌های اجتماعی، احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی مدیریت ناسازگاری‌های بین فردی است [۲۵]. موریس^۲ [۲۵] خودکارآمدی هیجانی را توانایی ادراک شده چیرگی بر هیجانات منفی توسط فرد تعریف می‌کند. به عبارتی؛ باورهای خودکارآمدی هیجانی، به عنوان توانایی شخص برای تنظیم و تعدیل هیجان‌های مناسب و دوری از شرایط هیجانی منفی در شرایط خاص تعریف می‌شود یا بازگشت به حالت طبیعی، در حالات تجربه هیجانات منفی تلقی کرد.

خودکارآمدی به عنوان یک متغیر شخصیتی، نقش بسزایی در برخورد فرد با مسائل زندگی دارد و به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش بینی کننده، قادر است در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی، عاملی تأثیرگذار باشد [۲۷]. دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی خودتنظیم و تحصیلی قوی را رشد می‌دهند، بهتر می‌توانند یادگیری خود را اداره کنند و موانع و فشارهای اجتماعی را تحمل کنند و در رفتارهایی مثل بزهکاری که می‌تواند پیشرفت تحصیلی‌شان را تحلیل ببرد، درگیر شوند [۲۱]. باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌های‌شان، بر روی انجام فعالیت‌های اصلی تحصیلی، آرمان‌های تحصیلی، سطح علاقه در فعالیت‌های عقلانی، و دستاوردهای تحصیلی تأثیر می‌گذارد (شانک^۳، ۱۹۹۰؛ زیمرمن^۴، ۱۹۹۰؛ به نقل از [۳]). از طرف دیگر؛ پارگامنت و ساندرز [۲۶] معتقدند که خودکارآمدی نیز به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم تنظیم رفتار، قضاوت‌های کارآمد و ناکارآمد را در مواجهه به وقایع به همراه خواهد داشت که هر یک از این نگرش‌ها در جایگاه خود می‌توانند مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند.

بررسی مسئولیت‌پذیری اجتماعی^۵ در سه سطح خرد، میانی و کلان قابل مطالعه می‌باشد. در سطح خرد؛ مسئولیت‌پذیری اجتماعی به عنوان احساس تعهد و کنشی، که تک تک افراد در قالب نقش‌های خود نسبت به یکدیگر دارند، در نظر گرفته می‌شود. در سطح میانی؛ مسئولیت اجتماعی در ارتباط با گروه، سازمان و مانند آن مطرح می‌گردد. مسئولیت‌پذیری شرکت‌ها و سازمان‌های تولیدی در قبال مشتریان و ارباب رجوع، در این سطح قرار می‌گیرد. در سطح کلان نیز مسئولیت‌پذیری اجتماعی دولت - ملت‌ها در نظام جهانی مطرح می‌شود [۲۸].

¹ - Pastorelli, Barbananelli & Caprara

² - Muris

³ - Schunk

⁴ - Zimmerman

⁵ - Social Responsibility

مسئولیت‌پذیری یک مهارت اجتماعی است و دامنه وسیعی از رفتارهای نوجوانان را از جمله میزان فعالیت‌های مشارکتی، احترام گذاشتن به مقررات و حقوق دیگران، رعایت ادب، وظیفه‌شناسی، امانت‌داری، نظم‌پذیری، تصمیم‌گیری آگاهانه و تعهد را در برمی‌گیرد. بدلی و گلن^۱ (۲۰۰۵) مسئولیت‌پذیری اجتماعی را نوعی احساس تعهد و پایبندی به سایرین، تبعیت از قواعد و معیارهای اجتماعی و درک قوانین گروهی می‌داند [۹]. براندن^۲ [۶] مسئولیت‌پذیری شخصی را به معنای پاسخگو بودن در مورد انتخاب‌ها و تصمیم‌ها و رفتار خود می‌داند. در مورد لزوم مسئولیت‌پذیری شخصی، فرانکل می‌گوید مسئولیت شخصی مانند آزادی معنوی یکی از ابعاد هستی انسان است و می‌تواند استعدادها را از قوه به فعل درآورد [۱۰]. با توجه به این‌که احساس مسئولیت بیاتر نوین‌نگر و مهارت است مانند هر نوع نگرش و مهارتی، آموختنی و اکتسابی است (برونر^۳؛ به نقل از [۱۲]). این مهارت به تدریج و از ابتدای زندگی ایجاد می‌شود. در واقع یک شخص دشوار است رفتاری مسئولانه از خود نشان دهد، مگر آن‌که آن را در طول زندگی آموخته باشد [۱۴].

هر شخصی یک رسم خاصی در ارتباط با افراد و موقعیت‌ها دارد. فردی ممکن است اکثر مردم را متقلب و غیرقابل اعتماد بداند. کسی دیگر ممکن است احساس کند که همه مردم جالبند و با آغوش باز به استقبال ملاقات با افراد جدید برود. افراد به همین‌سان به ارزشیابی رفتار دیگران نسبت به خود، ملاحظه خود به عنوان فردی قوی و زیرک یا شاید ترسو و کودن عمل می‌کنند. این‌گونه احساسات درباره مردم، موقعیت‌ها و درباره خود، بر رفتار افراد تأثیر می‌گذارد و نحوه تصمیم‌گیری آنان در موقعیت‌های گوناگون را تعیین می‌کند. بعضی از افراد با رفتاری پرخاشگر و خصومت‌آمیز برخورد می‌کنند و حالتی از قلدری نشان می‌دهند. برخی دیگر خود را کنار می‌کشند، در گوشه عزلت به سر می‌برند و حالتی از آدمی خجالتی و رنجور را نشان می‌دهند. افراد نقش‌های خود را به شکل‌های مختلفی ایفا می‌کنند. نقش، نوعی طراحی از ثبات و تداوم احساسات، کلمات، اقدامات و رفتار خاص و عادت‌یافته در ارتباط با دیگران است. ممکن است افراد از نقشی که پذیرفته‌اند، خوشحال نباشند و ممکن است سوء تفاهم آنان نسبت به نگرش‌ها و احساسات دیگران به دلیل نشناختن نقش خود و نداشتن دلیل ایفای آن باشد. دو نفر می‌توانند با احساسات همسان به روش‌های بسیار مختلفی رفتار کنند. آنان می‌توانند هدف‌های مشابهی را مطلوب بدانند، ولی به دلیل کج فهمی از رفتار دیگری نتوانند به هدف خود برسند. بنابراین، برای درک روشن فرد از خود و دیگران آگاهی او از نقش‌ها و نحوه ایفای آن بسیار مهم است [۷].

ایفای نقش به مثابه یک روش تدریس ریشه در دو بعد شخصی و اجتماعی فرد که مورد تأکید آموزش و پرورش است دارد. در قالب روش آموزش حاضر تلاش می‌شود به یادگیرندگان کمک شود تا معنا و مفهوم خویش را در درون فضای اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند، بیابند و نکات مبهم تصورات خود را درباره وجود خویش با یاری گرفتن در گروه‌های اجتماعی روشن سازند. روش حاضر ایجاب می‌کند که در آن یادگیرندگان در تحلیل موقعیت‌های اجتماعی به صورت همیار و مشترک فعالیت کنند، به ویژه یادگیرندگان راه حل مسائل بین شخصی را در این روش می‌یابند و شیوه آزادمنشانه برای پرداختن به انواعی از موقعیت‌های اجتماعی را به وجود می‌آورند. این نوع یادگیری‌ها سبب می‌شود تا یادگیرندگان خود را همراه و همگام با موضوعات درسی، و در متن زندگی فردی و اجتماعی خویش ببینند و آن‌چه را در تفکر و پندار دارند به طرقی عینیت ببخشند و با سازگاری‌هایی که از عهده‌شان برمی‌آید توانمندی‌های خویش را درک کنند، در تقویت آن‌ها بکوشند یا تصمیم بگیرند تلاش‌های بیشتر و بیشتری را به ثمر برسانند [۱].

با توجه به آن‌چه بیان شد و اهمیت ایفای نقش در دنیای امروز که می‌تواند زمینه مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی در آینده افراد را فراهم سازد، پژوهش حاضر فرضیه‌های ذیل را مورد بررسی قرار داده است:

¹ - Badli & glen

² -Branden

³ -Bruner

- ۱- الگوی تدریس ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر پایه دهم تأثیر دارد.
- ۲- الگوی تدریس ایفای نقش بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر پایه دهم تأثیر دارد.

۲- روش پژوهش

جامعه مورد نظر در پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر زابل می‌باشد، بر اساس آمار ۸۰۰ نفر اعلام شد. آزمودنی‌ها به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. بدین ترتیب که ۳۰ نفر به صورت نمونه‌گیری تصادفی، و به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) قرار گرفتند. دانش‌آموزان گروه آزمایش ۸ جلسه آموزشی را به مدت ۹۰ دقیقه و هفته‌ای یک بار دریافت کردند. بعد پایان جلسات از دو گروه آزمایش و گواه پس از آزمون به عمل آمد. در پژوهش حاضر از دو پرسشنامه و پکیج آموزشی برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است که در ادامه ارائه شده است.

الف) پرسشنامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی توسط کارول^۱ (۲۰۰۹) ساخته شد. این پرسشنامه ۳۴ سؤالی چهار خرده مقیاس؛ قانونی، اقتصادی، اخلاقی و نوع‌دوستانه را مورد بررسی قرار می‌دهد. پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای و از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) می‌باشد. پایایی این پرسشنامه توسط کارول (۲۰۰۴) با استفاده از آزمون آلفای کرانباخ ۰/۸۳ به دست آمد. هم‌چنین روایی پرسشنامه تأیید شد.

ب) خودکارآمدی عمومی

پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان توسط موریس در سال (۲۰۰۱) برای سنجش خودکارآمدی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۳ سوال است و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (چقدر خوب می‌توانی عقیده‌ات را زمانی که سایر همکلاسی‌ها مخالف تو هستند بیان کنی؟) به سنجش خودکارآمدی می‌پردازد. این پرسشنامه شامل سه مؤلفه خودکارآمدی اجتماعی (سؤالات ۱ تا ۸) خودکارآمدی تحصیلی (سؤالات ۹ تا ۱۶) و خودکارآمدی هیجانی (سؤالات ۱۷ تا ۲۳) است. شیوه نمره‌گذاری بر اساس شیوه لیکرت می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش طهماسیان و اناری (۱۳۹۱) برای پرسشنامه خودکارآمدی ۰/۸۹ به دست آمد. هم‌چنین موریس (۲۰۰۱) ضریب آلفای کلی پرسشنامه را بین ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ به دست آورد و روایی پرسشنامه را قابل قبول گزارش کرد.

ج) پکیج آموزشی

پکیج حاضر در این پژوهش برگرفته از پژوهش هلاجیان و سعدی پور (۱۳۹۶) می‌باشد. جلسه اول، دانش‌آموزان با استفاده طرح سؤال‌ها و مثال‌های گوناگون با مسئله آشنا شدند و پیش‌آزمون‌ها توسط افراد شرکت‌کننده کامل شد. در جلسه دوم به بررسی و توصیف ویژگی‌های مختلف شخصیت‌های داستان پرداخته شد و به کمک دانش‌آموزان نمایشنامه طراحی شد. جلسه سوم از آن‌ها خواسته شد تا داوطلب ایفای نقش شوند و فرصت تمرین داده شد. در جلسه چهارم وسایل و امکانات لازم

^۱ -Kalul

فراهم شد و صحنه نمایش به طور ساده طراحی شده، هم‌چنین وظایف مشاهده‌گران مانند ارزیابی نقش‌ها و نزدیکی آن‌ها با واقعیت موجود، پیامدهای رفتار ایفاگران نقش تعیین شد. جلسه پنجم، بازیگران به ایفای نقش خود پرداختند و از بازیگران و ایفاگران خواسته شد که با توجه به ملاک و معیارهای تعیین شده ارزیابی خود را مطرح کنند و نظرات آن‌ها با طرح سؤالاتی به چالش کشیده شد. در جلسه ششم بحث و نظرات ارائه شده در جلسه قبل جمع‌بندی شده و نقش‌ها اصلاح شد و مجدداً دانش‌آموزان به ایفای نقش پرداختند. جلسه هفتم ایفای نقش مجدد به بحث و ارزشیابی گذاشته شده و سؤالاتی از این قبیل که چند درصد از انتقادات و پیشنهادات اعمال شد؟ اشتباهات تکرار شده کدامند؟ پرسیده شد. در جلسه هشتم در مورد تجارب و موقعیت‌های واقعی زندگی که مشابه با نمایشنامه اجرا شده بود بحث شد و پس از آن توسط افراد شرکت‌کننده کامل شد.

۳- یافته‌های پژوهشی

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد نمرات مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی در دو مرحله اندازه‌گیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	مسئولیت‌پذیری	۵۲/۵۳	۴/۳۷	۷۴/۲۶	۷/۶۶
کنترل	مسئولیت‌پذیری	۵۰/۴۶	۴/۱۲	۵۳/۸۷	۴/۳۸
آزمایش	خودکارآمدی	۴۲/۷۳	۴/۳۵	۶۵/۸۰	۷/۰۷
کنترل	خودکارآمدی	۴۵/۶۰	۴/۵۷	۴۵/۲۶	۳/۷

در جدول فوق آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی به تفکیک برای گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله سنجش (پیش آزمون و پس آزمون) نشان داده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد، میانگین نمرات گروه کنترل در پس آزمون نسبت به پیش آزمون تفاوت زیادی را نشان نمی‌دهد. اما نمرات مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی در گروه آزمایش در پس آزمون افزایش بیشتری نسبت به پیش آزمون داشته‌اند. قبل از تحلیل داده‌های پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل موردبررسی قرار گرفت. از مهم‌ترین این مفروضه‌ها، مفروضه نرمال بودن است. برای بررسی مفروضه نرمال بودن داده‌های توزیع آزمون کلموگروف-اسمیرنف استفاده شد. آماره کلموگروف-اسمیرنف برای پیش و پس آزمون محاسبه شد که مقدار آن غیر معنی‌دار بود، به عبارتی متغیر نرمال بود. جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار آماره کلموگروف-اسمیرنف برای متغیرها غیر معنی‌دار بود که این حاکی از برقراری مفروضه نرمال بودن متغیرها است.

جدول ۲- بررسی مفروضه نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	آزمون کلموگروف-اسمیرنف برای نرمال بودن	
	آماره	سطح معنی‌داری
مسئولیت‌پذیری	پیش آزمون	۱/۳۴
	پس آزمون	۰/۹۵
خودکارآمدی	پیش آزمون	۰/۷۱
	پس آزمون	۰/۱۴

پهارمین همایش ملی روانشناسی و علوم رفتاری

۱۴۰۱/۱۰/۳۰

4TH NATIONAL CONFERENCE ON PSYCHOLOGY AND BEHAVIORAL SCIENCES

فرضیه اول: تدریس ایفای نقش بر مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر پایه دهم تاثیر دارد.

نتایج بررسی پیش فرض‌های آماری نشان داد که آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون و پیش شرط تساوی واریانس‌ها (با استفاده از آزمون لوین) برای گروه‌های آزمایش و کنترل یکسان است (تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش معنی دار نیست) و استفاده از تحلیل کواریانس بلا مانع است ($P > 0/05$).

جدول ۳- آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون برای گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	F	سطح معنی داری
گروه-پیش آزمون	۲۴۱۹/۷۳	۲	۳/۰۱	۰/۰۷

جدول ۴- پیش شرط تساوی واریانس‌ها (با استفاده از آزمون لوین)

F	df1	df2	سطح معنی داری
۴/۱۱	۱	۲۸	۰/۰۵۲

در جدول بعدی نتایج ANCOVA شامل مجموع مجذورات (SS)، میانگین مجذورات (MS)، مقدار F درجات آزادی (df)، سطح معنی داری (p) و مجذور اتای سهمی η^2 جهت تعیین اثر تدریس ایفای نقش بر مسئولیت پذیری ارائه شده است.

جدول ۵- خلاصه ANCOVA برای تعیین اثربخشی تدریس ایفای نقش بر مسئولیت پذیری

منابع تغییرات	SS	Df	MS	F	p	η^2
مسئولیت پذیری پیش آزمون	۱۶۹/۶۰	۱	۱۶۹/۶۰	۴/۹۶	۰/۰۳	۰/۱۵
اثر اصلی (آموزش)	۲۶۰۰/۷۹	۱	۲۶۰۰/۷۹	۷۶/۰۷	۰/۰۰۰	۰/۷۳
خطای باقی مانده	۹۲۳/۰۵	۲۷	۳۴/۱۸			

نتایج ANCOVA نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های مسئولیت پذیری پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی درمان بر نمره‌های مسئولیت پذیری در پس آزمون معنی دار است. به عبارت دیگر، جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات مسئولیت پذیری شرکت کنندگان گروه آزمایش - کنترل بر حسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار می‌باشد ($P < 0/05$). میزان تأثیر این مداخله ۰/۷۳ بوده است. در جدول ۶ میانگین‌های تعدیل شده ارائه شده است، یعنی اثر متغیر پیش آزمون به صورت آماری حذف شده است.

جدول ۶- جدول میانگین‌های تعدیل شده مسئولیت پذیری

گروه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۷۳/۶۶	۱/۵۳
کنترل	۵۴/۴۶	۱/۵۳

میانگین‌های تعدیل شده نشان می‌دهد که میانگین نمره مسئولیت پذیری گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل افزایش بیشتری دارد. بنابراین تدریس ایفای نقش بر مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر پایه دهم تأثیر دارد.

فرضیه دوم: تدریس ایفای نقش بر خودکارآمدی دانش آموزان دختر پایه دهم تاثیر دارد.

نتایج بررسی پیش فرض‌های آماری نشان داد که آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون و پیش شرط تساوی واریانس‌ها (با استفاده از آزمون لوین) برای گروه‌های آزمایش و کنترل یکسان است (تعامل بین شرایط آزمایشی و متغیر همپراش معنی‌دار نیست) و استفاده از تحلیل کواریانس بلا مانع است ($P > 0/05$).

جدول ۷- آزمون یکسانی شیب خط رگرسیون برای گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	F	سطح معنی‌داری
گروه-پیش آزمون	۳۴۱۶/۲۷	۲	۲/۹۳	۰/۰۹

جدول ۸- پیش شرط تساوی واریانس‌ها (با استفاده از آزمون لوین)

F	df1	df2	سطح معنی‌داری
۳/۸۴	۱	۲۸	۰/۰۶

در جدول ۹ نتایج ANCOVA شامل مجموع مجذورات (SS)، میانگین مجذورات (MS)، مقدار F درجات آزادی (df)، سطح معنی‌داری (P) و مجذور اتای سهمی D^2 جهت تعیین اثر تدریس ایفای نقش بر خودکارآمدی ارائه شده است.

جدول ۹- خلاصه ANCOVA برای تعیین اثربخشی تدریس ایفای نقش بر خودکارآمدی

منابع تغییرات	SS	Df	MS	F	P	D^2
خودکارآمدی پیش آزمون	۲۴۴/۸۴	۱	۲۴۴/۸۴	۱۱/۰۸	۰/۰۰۳	۰/۲۹
اثر اصلی (آموزش)	۳۳۹۸/۶۹	۱	۳۳۹۸/۶۹	۱۵۳/۸۴	۰/۰۰۰	۰/۸۵
خطای باقی مانده	۵۹۶/۴۹	۲۷	۲۲/۰۹			

نتایج ANCOVA نشان می‌دهد که با حذف اثر نمره‌های خودکارآمدی پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش اثر اصلی درمان بر نمره‌های خودکارآمدی در پس آزمون معنی‌دار است. به عبارت دیگر جدول نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌های نمرات خودکارآمدی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش - کنترل برحسب عضویت گروهی در مرحله پس آزمون با ۹۵ درصد اطمینان معنی‌دار می‌باشد ($P < 0/05$). میزان تأثیر این مداخله ۰/۸۵ بوده است. در جدول ۱۰ میانگین‌های تعدیل شده ارائه شده است یعنی اثر متغیر پیش آزمون به صورت آماری حذف شده است.

جدول ۱۰- جدول میانگین‌های تعدیل شده خودکارآمدی

گروه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۶۶/۷۴	۱/۲۴
کنترل	۴۴/۳۱	۱/۲۴

میانگین‌های تعدیل شده نشان می‌دهد که میانگین نمره خودکارآمدی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل افزایش بیشتری دارد. بنابراین تدریس ایفای نقش بر خودکارآمدی دانش آموزان دختر پایه دهم تأثیر دارد.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول: تدریس ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر پایه دهم تاثیر دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد تدریس ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر پایه دهم تاثیر دارد. از جمله پژوهش‌های همسو با پژوهش حاضر می‌توان به نتایج [۱۵]، [۸]، [۱۷] و [۱۳] اشاره کرد که نتایج پژوهش‌های فوق‌الذکر با نتیجه فرضیه حاضر همسو است.

در تبیین فرضیه فوق می‌توان گفت؛ در روش ایفای نقش فراگیران با عملیات نمایش و ایفاگران نقش ارتباط عاطفی برقرار می‌کنند با هیجان، نمایش را پی می‌گیرند و خود را در صحنه احساس می‌کنند. چون در روش مذکور مجموعه قوای حسی فراگیران فعال می‌شود، یادگیری تسریع شده و به تبع آن انگیزه آنان برای مسئولیت‌پذیری افزایش خواهد یافت. بنا به گفته ابور^۱ و همکاران [۱۶] فعالیت ایفای نقش به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا در یادگیری عمیق درگیر شوند که نتیجه آن درک معنادار مواد درسی و محتواست. بر اساس نظریه مانورم و زو^۲ [۲۴] نقش دانش‌آموزان با شخصیت‌ها، باورها، نظام‌های ارزشی، توانایی و تجارب پس‌زمینه‌ای متفاوت مواجه می‌شوند و در این روش تلاش می‌شود بهیادگیرندگان یاری شود تا معنا و مفهوم خویش را در درون فضای اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند بیابند و نکات مبهم تصورات خود را درباره وجود خویش با یاری گرفتن در گروه‌های اجتماعی روشن سازند و در تحلیل موقعیت‌های اجتماعی به صورت همیار و مشترک فعالیت کنند و شیوه‌ای آزادمنشانه برای پرداختن به انواعی از موقعیت‌های اجتماعی را به وجود می‌آورند. هم‌چنین از نظر آرگایل^۳ [۱۸] ایفای نقش، فرد علاوه بر آگاهی نسبت به مسئولیت‌های فردی از خود میان‌بینی خارج می‌شود و می‌تواند به دنیای اطراف و انسان‌هایش از دید دیگران نیز نگاه کند و مسئولیت‌های اجتماعی خویش را به بهترین نحو انجام دهد. ایفای نقش به طور ضمنی طرفدار موقعیت یادگیری مبتنی بر تجربه است که محتوای آموزشی آن «اکنون و همین جا» تهیه می‌شود و بنا به فرض این الگو می‌توان قیاس‌های درستی از موقعیت‌های دارای مسئله در زندگی واقعی خلق کرد و دانش‌آموزان می‌توانند از طریق نمونه‌گیری از زندگی واقعی و خلق مجدد آن به ایفای نقش بپردازند [۱۱].

در تبیین فرضیه فوق می‌توان گفت؛ ایفای نقش در ساده‌ترین سطح خود از طریق عمل به مسائل می‌پردازد و با موقعیت‌های دارای مسئله در زندگی شاگردان آغاز می‌شود؛ مسئله‌ای طرح می‌شود، نقش آن ایفا می‌شود و مورد بحث قرار می‌گیرد. بعضی از دانش‌آموزان ایفاگر نقش و بقیه تماشاچی می‌شوند. فردی خود را به جای فرد دیگر می‌گذارد و سعی می‌کند با دیگران که خود مشغول ایفای نقش می‌باشند به تعامل بپردازد. از آن‌جا که همدلی، همدردی، خشم و محبت همه در خلال تعامل به وجود می‌آیند، ایفای نقش اگر به خوبی انجام پذیرد بخشی از زندگی می‌شود [۲۲]. در پایان، در برون‌ریزی با ایفای نقش، حتی تماشاچیان به اندازه کافی دست به کار بوده‌اند که دلیل تصمیم هر کس و منشأ مقاومت و راه‌های دیگر نزدیک شدن به موقعیت را بدانند [۲۹]. بدون شک با توجه به موارد بالا و هم‌چنین این که این روش به صورت عملی به مسائل می‌پردازد و در ارتباط نزدیک با زندگی شاگردان است، سبب افزایش انگیزه در آنان برای یادگیری می‌شود. مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد، زیرا یادگیری دانش‌آموزان مستلزم دادن مسئولیت به آن‌هاست [۱۵].

به نظر می‌رسد با وجود الگوی تدریس ایفای نقش، افراد با همکاری و کار گروهی بیشتر آشنا می‌شوند، تعاون و همفکری در آنان تقویت شده و سطح آگاهی آنان در مورد شرح حال وظایف، همدلی، ارتباط مؤثر، سازگاری و مسئولیت‌پذیری افزایش می‌یابد.

¹ - Abour

² - Manorm & Zoe

³ -Argyle

فرضیه دوم: تدریس ایفای نقش بر خودکارآمدی دانش آموزان دختر پایه دهم تاثیر دارد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد تدریس ایفای نقش بر خودکارآمدی دانش آموزان دختر پایه دهم تأثیر دارد. از جمله پژوهش‌های همسو با پژوهش حاضر می‌توان به پژوهش‌های بادله و پورقاز [۵]، بگلنتون^۱ (۲۰۰۶؛ به نقل از [۴]) و لیوت و ادلمان^۲ (۲۰۱۲؛ به نقل از [۴]) اشاره کرد که نتایج پژوهش‌های فوق‌الذکر با نتیجه فرضیه حاضر همسو است. در تبیین فرضیه فوق می‌توان گفت؛ روش تدریس ایفای نقش با ایجاد مشارکت فعال در کلاس باعث کاهش استرس و افزایش تلاش و کوشش در دانش‌آموزان می‌شود که اتخاذ تصمیم‌های دشوار را نیز با قرار گرفتن در موقعیت‌های مختلف و مشکل‌دار به همراه دارد. هم‌چنین باعث کاهش کمرویی و خجالت افراد شده که منجر به رسیدن به آرامش روانی می‌شود. از این‌رو سبب افزایش اطمینان بر توانایی‌های خود می‌شود که از ویژگی‌های خودکارآمدی در دوران تحصیل می‌باشد. روش ایفای نقش هم‌چنین باعث تقویت قدرت مدیریت و سازماندهی می‌شود که با افزایش استقامت سبب پیشرفت در تحصیل می‌شود. این روش با ایجاد شور و شوق در کلاس درس و افزایش انگیزه می‌تواند در پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی نقش داشته باشد [۱].

از آن‌جا که در الگوی تدریس ایفای نقش، دانش‌آموزان هم مشارکت دارند؛ لذا با ویژگی‌ها و استعداد‌های خود بیشتر آشنا می‌شوند و می‌توانند با برنامه‌ریزی، کسب آگاهی و کنترل هیجانات مختلف به موفقیت‌های تحصیلی، فردی و اجتماعی دست پیدا کنند. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی با محوریت نقش تدریس بر مسئولیت‌پذیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان برگزار شود.

منابع

۱. احدیان، محمد؛ آقا زاده، محرم (۱۳۹۰). *راهنمای روش‌های تدریس برای آموزش و کارآموزی*. تهران: آییژ.
۲. اعرابیان، اقدس؛ خداپناهی، محمدکریم؛ حیدری، محمود و صدق پور، بهرام (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی بر سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*، ۴، ۳۶۰-۳۷۱.
۳. آذریان، آلم؛ عاملی‌پور، نازنین (۱۳۹۳). رابطه دلبستگی به والدین و هم‌سالان با خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان دختر. *اولین کنفرانس ملی روانشناسی خانواده گامی در ترسیم الگوی مطلوب خانواده*.
۴. بابایی، سهیل؛ حسینی، زهرا و بابایی، پیمان (۱۳۹۵). اثر الگوی تدریس ایفای نقش بر خودکارآمدی دانش‌آموزان. *کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی*.
۵. بادله، علیرضا؛ پورقاز، شیرین (۱۳۹۸). تاثیر آموزش به شیوه ایفای نقش و جیگ ساو بر خودکارآمدی دانش‌آموزان. *اولین همایش ملی مدرسه فردا*.
۶. براندن، ناتانیل (۱۹۹۶). *مسئولیت‌پذیری: اتکای به خود و زندگی پاسخگو*. ترجمه مهدی قرچه-داغی (۱۳۸۵). تهران: شباهنگ.
۷. بهرنگی، محمدرضا (۱۳۹۲). *الگوهای تدریس*. تهران: کمال تربیت.
۸. حسینی‌نژاد، مریم (۱۳۹۳). جوانان، مسئولیت‌پذیری و نقش جامعه. *نشریه فرهنگ و اجتماع*، ۵، ۶۸-۸۷.
۹. سبحانی‌نژاد، مهدی (۱۳۹۰). *مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه‌ریزی درسی کنونی دوره ابتدایی ایران و طراحی برای آینده*. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
۱۰. شولتس، دوآن (۱۹۹۷). *روانشناسی کمال، الگوهای شخصیت سالم*. ترجمه: گیتی خوشدل (۱۳۸۹). تهران: پیکان.
۱۱. فضلی‌خانی، منوچهر (۱۳۹۳). *راهنمای عملی روش مشارکتی و فعال در فرآیند تدریس*. تهران: سمت.

¹ -Biglinton

² -Livt & edlman

همایش ملی روانشناسی و علوم رفتاری

۱۴۰۱/۱۰/۳۰

4TH NATIONAL CONFERENCE ON PSYCHOLOGY AND BEHAVIORAL SCIENCES

۱۲. فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۵). بررسی باورهای خودکارآمدی دختران دانش‌آموز استان فارس و ارائه راهکارهای مناسب. مجموعه مقالات هفته پژوهش سازمان آموزش و پرورش استان فارس.
۱۳. لطف‌آبادی، حسین (۱۳۹۳). جریان اجتماعی شدن و آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. نشریه دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ۳۱، ۱۷-۲۳.
۱۴. ماسن، کیگان، کانجر، هوستون (۱۳۹۰). رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی، ناشر: کتاب ماد
۱۵. هلاجیان، مهدیه؛ سعدی‌پور، اسماعیل (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش روش ایفای نقش بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر اول دبیرستان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۵، ۱۶۶-۱۵۱.

16. Abour, H., cherif, D. Dianne; Al- Arabi, Ateegh; Aron R, A. & Verma, S. (2011). Effective Understanding of the Human Body Organs: A Role Playing Activity for Deep Learning. National Association of Biology Teachers, 7, 447-450
17. Argyle, M. (1987). Interaction Skills and Social Competence. Ln: P. Feldman and j. oxford. (Eds). The social psychology of psychological publishers. Chichester: wiley.
18. Argyle, M. (1989). Social interaction. London: Methven.
19. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
20. Bandura, A., Pastorelli, C., Barbananelli, C., & Caprara, G. V. (2000). Self- Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social psychology*, 76, 258-269.
21. Carroll, A. (2010). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 797-817.
22. Deneve, K., Hepner, M. (2003). Role Play Simulation: The assessment of the active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative Higher Education*. 21, 231-246.
23. Lotfabadi, H. (2017). Socialization and teaching social skills to children. Mashhad University. (Persian)
24. Manorm, k., Zoe, P. (2007). Rol play as a teaching method: a practical guide produced with support from the centre factualy of liberal art, Ubon Ratchathani University.
25. Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
26. Pargament, K. I., & Saunders, S. M. (2007). Introduction to the special issue on spirituality and psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 63(10), 903-907
27. Salami, S. O., & Ogundokun, M. O. (2009). Emotional intelligence and selfefficacy as predictors of academic performance. *Perspectives in Education*, 25(3), 175-185.
28. Sklair. L and Miller .D. (2011). Capitalist globalization, corporate social responsibility and social policy Critical Social Policy.
29. Sutcliffe, M. (2002). Using role-play to teach undergraduate business students challenging the teacher, supporting the learner.