

The Effectiveness of Reverse Social Studies Teaching on Self-concept , Competence and Social Problem Solving Among Sixth Grade Male Students

Omid ghasemi^{1✉} | Ehsan khalili² | Matin Vashghani Farahani³

1. Ph.D. Student in Educational Psychology. Islamic Azad University. Qom Branch, Qom, Iran.
(Corresponding Author). Email: omid.ghasemi.psy@yahoo.com
2. Ph.D. Student in Educational Psychology. Islamic Azad University. Qom Branch, Qom: Iran.
Email: Ehsan.khalili@yahoo.com
3. M. A. in Educational Psychology , Qom University , Qom , Iran. Email: matin.vasheghani@yoo.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 26 June 2025 Received in revised form: 13 August 2025 Accepted: 25 August 2025 Published online: 30 August 2025 Keywords: flipped teaching ,social self-concept ,social problem solving ,social competence.	The present study aimed to determine the effectiveness of reverse social studies teaching on self-concept ,competence and social problem solving. The research method was a semi-experimental design with a two-group pre-test and post-test design with a two-month follow-up period. The statistical population included all sixth-grade male students in Delijan in the academic year 2024-2025 ,from which 30 people were selected and randomly assigned to two equal groups of 15 people. The Sarasota Social Self-Concept Questionnaire (SCQ ,Sarasota ,1999), Social Competence (C. R. SCQ ,Cohen & Rossman ,1972) and Social Problem Solving (SPSQ ,D'Zorilla et al. ,2002) were used to collect data. The experimental group received the reverse teaching method in the form of a social studies lesson in 7 sessions ,and the control group received traditional teacher training. Data analysis was performed with repeated-measures analysis of variance using SPSS 22 software. The results showed that in the variables of social self-concept and social problem solving ,the difference between the pre-test and post-test means was not significant ,but the difference with the follow-up period was significant. In the variable of social competencies ,the difference between the pre-test and post-test and follow-up means was significant. In general ,the flipped teaching method has a significant effect on the research variables and this effectiveness is significant over time. Therefore ,the flipped teaching method can be used for social studies courses in order to improve sociological variables in school.
Cite this article: Ghasemi, Omid., khalili, Ehsan., & Vashghani Farahani, Matin. (2025). The effectiveness of reverse social studies teaching on self-concept ,competence and social problem solving among sixth grade male students . <i>Journal of Creative and Effective Education</i>, 1 (2), 39-56. DOI: 10.22111/cee.2025.53925.1005 © The Author(s). Ghasemi, Omid., khalili, Ehsan.,&Vashghani Farahani, Matin. Publisher: University of Sistan and Baluchestan.	



اثربخشی آموزش مطالعات اجتماعی به شیوه معکوس بر خودپنداره؛ شایستگی و حل مساله اجتماعی در بین دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی

امید قاسمی^۱ | احسان خلیلی^۲ | متین واشقانی فراهانی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: omid.ghasemi.psy@yahoo.com
 ۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران. رایانامه: Ehsan.khalili@yahoo.com
 ۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران. رایانامه: matin.vasheghani@yoo.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۴/۵ تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۵/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۶/۳ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۶/۸ واژه‌های کلیدی: تدریس معکوس، خودپنداره اجتماعی، حل مساله اجتماعی، شایستگی اجتماعی	پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش به شیوه معکوس مطالعات اجتماعی بر خودپنداره؛ شایستگی و حل مساله اجتماعی انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون دوگروهی با دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری، شامل تمامی دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ شهرستان دلیجان بود، که از بین آن‌ها تعداد ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه مساوی ۱۵ نفری به صورت تصادفی جایگزین شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های خودپنداره اجتماعی ساراسوت (SCQ، ساراسوت، ۱۹۹۹)؛ شایستگی اجتماعی (C. R. SCQ، کوهن و رسمن، ۱۹۷۲) و حل مساله اجتماعی (SPSQ، دزوریل و همکاران، ۲۰۰۲) استفاده شد. گروه آزمایش روش تدریس معکوس را در قالب درس مطالعات اجتماعی در ۷ جلسه دریافت کردند و گروه کنترل آموزش سنتی معلم را دریافت کردند. تحلیل داده‌ها با تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و با نرم‌افزار SPSS 22 انجام شد. نتایج نشان داد، در متغیرهای خودپنداره اجتماعی و حل مساله اجتماعی تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون معنادار نبود، اما تفاوت با دوره پیگیری معنادار بود. در متغیر شایستگی‌های اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون و پیگیری معنادار بود. در مجموع روش تدریس معکوس تاثیر معناداری بر متغیرهای پژوهش دارد و این اثربخشی در طول زمان معنادار است. بنابراین می‌توان برای دروس مطالعات اجتماعی از روش تدریس معکوس در راستای ارتقای متغیرهای جامعه شناختی در مدرسه استفاده کرد.

استناد: قاسمی، امید؛ خلیلی، احسان؛ و واشقانی فراهانی، متین. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مطالعات اجتماعی به شیوه معکوس بر خودپنداره؛ شایستگی و حل مساله اجتماعی در بین دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی. آموزش خلاق و اثربخش، ۱ (۲)، ۵۶-۳۹.
 DOI: 10.22111/cee.2025.53925.1005



۱- مقدمه

ظهور عصر دیجیتال باعث ایجاد نوآوری در آموزش، تغییر انتظارات دانش آموزان (فیشر، تران و ورزوب^۱، ۲۰۲۴) و جایگزینی روش های سنتی با روش های مبتنی بر فناوری اطلاعات شده است (دکمن، کلون و استار^۲، ۲۰۲۵). در پاسخ، نظام آموزشی می بایست به دنبال ترکیب راهبردهای متمایزکننده، متفاوت و اثربخش برای پاسخ به نیازهای دانش آموزان باشد. یکی از این راهبردهای یادگیری، کلاس درس معکوس است (چالوسو همکاران و همکاران^۳، ۲۰۲۴). از طرفی دانش آموزان در طول دروان تحصیل، می بایست در تمامی ابعاد رشد داشته باشند. یکی از این متغیرها، خودپنداره اجتماعی است. خودپنداره اجتماعی بر بازخورد اجتماعی گروه مرجع متکی است (ژانگ و همکاران^۴، ۲۰۲۴). مرور مطالعات صورت گرفته در حوزه تاثیر روش های تدریس بر خودپنداره اجتماعی نشان می دهد که در ایران، مطالعه ای در زمینه تاثیر روش تدریس معکوس بر خودپنداره اجتماعی صورت نگرفته است و مطالعات این حوزه، بیشتر بر روی خودپنداره (برای مثال سپه وند و موسوی، ۱۴۰۲) و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان (پیری جورآبادی، ۱۴۰۲. برزگر بفروبی و همکاران، ۱۴۰۳) بوده است. از طرفی، دانش آموزان باید مهارت های لازم برای یک زندگی اجتماعی موفق را توسعه دهند. اگر دانش آموزان، چنین مهارت هایی را ایجاد نکنند، مشکلات رشدی ممکن است به صورت رفتارهای مشکل ساز بیرونی ظاهر شوند (ها^۵، ۲۰۲۴). ظهور این توانایی ها را می توان در متغیر شایستگی اجتماعی تعریف کرد. شایستگی اجتماعی به عنوان کیفیت کلی عملکرد کودک در یک موقعیت اجتماعی و توانایی تعامل موثر با دیگران تعریف می شود. شایستگی اجتماعی از سه بعد مهارتی (مهارت های ضروری برای یک وظیفه اجتماعی)، تعاملی (حفظ تعاملات بین فردی در قالب زندگی اجتماعی) و سازگاری (تنظیم رفتارهای اجتماعی) تشکیل شده است (چیانگ و همکاران^۶، ۲۰۲۴). استریگانا و همکاران^۷ (۲۰۱۹) بیان می کنند کلاس معکوس در کسب شایستگی تاثیر دارد و لوپز و همکاران^۸ (۲۰۲۳) تاثیر این روش را در دوران همه گیری کرونا تایید کردند. همچنین، خودپنداره اجتماعی و شایستگی های اجتماعی می بایست در نهایت به مهارت های حل مساله اجتماعی منجر شود (پولوبلانکو و همکاران^۹، ۲۰۲۴). حل مساله اجتماعی، به عنوان توانایی فرد در شناسایی راه حل برای یک وضعیت اجتماعی دشوار به شکلی آگاهانه، منطقی، مجدانه و هدفمند تعریف می شود (گرزین متاعی و رضایی، ۱۴۰۳). هوانگ و همکاران^{۱۰} (۲۰۲۱) اشاره می کنند، یادگیری معکوس بر استراتژی حل مساله تاثیر دارد، همچنین جاسریل و همکاران^{۱۱} (۲۰۲۴) به این نکته اشاره دارند که یادگیری مبتنی بر مساله را می توان در کلاس درس معکوس، طراحی کرد و نی و همکاران^{۱۲} (۲۰۲۴) به همراهی یادگیری یادگیری مبتنی بر حل مساله با کلاس درس معکوس تاکید دارند.

¹ Fisher, R., Tran, Q & Verezub, E

² Dečman, M., Klun, M., & Stare, J.

³ Sein-Echaluce et al

⁴ Zhang, Y

⁵ Ha, M. K.

⁶ Chiang F. M et al

⁷ Estriegana, R et al

⁸ López-Belmonte et al

⁹ Polo-Blanc, I.

¹⁰ Hwang, G. J et al

¹¹ Jasril, J et al

¹² Ni, Z. H et al

از طرفی با وجود گسترش فزاینده مطالعات در حوزه آموزش معکوس و تأثیرات آن بر متغیرهای شناختی و عاطفی، پژوهش‌های موجود عمدتاً بر دروسی مانند ریاضی، علوم یا زبان متمرکز بوده‌اند و کمتر به حوزه مطالعات اجتماعی به عنوان بستری برای تقویت مهارت‌های اجتماع پرداخته‌اند. همچنین، اگرچه تأثیر این روش بر خودپنداره و شایستگی تحصیلی در برخی پژوهش‌ها بررسی شده، ترکیب همزمان این متغیرها با حل مساله اجتماعی به ویژه در پایه ششم ابتدایی، که مرحله حساس شکل‌گیری هویت و مهارت‌های اجتماعی است، مغفول مانده است. از سوی دیگر، عمده مطالعات در نمونه‌های دانش آموزی دوره‌های متوسطه اول و دوم انجام شده و کمبود چشم‌گیری در بررسی دانش آموزان دوره ابتدایی، به ویژه پسران، مشاهده می‌شود. این در حالی است که تفاوت‌های جنسیتی در پاسخ به روش‌های آموزشی نوین و نقش محتوای درس مطالعات اجتماعی در تقویت مهارت‌های اجتماعی، لزوم بررسی این گروه خاص را پررنگ می‌کند. همچنین، پژوهش‌های پیشین غالباً بر یک یا دو متغیر روانشناختی متمرکز بوده‌اند، در حالی که تعامل پیچیده بین خودپنداره، شایستگی و حل مساله اجتماعی در چارچوب آموزش معکوس نیازمند مطالعه جامع‌تری است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلاء، نخستین مطالعه‌ای است که به طور همزمان تأثیر آموزش معکوس مطالعات اجتماعی را بر سه مؤلفه مذکور در دانش آموزان پسر پایه ششم بررسی می‌کند و بینشی نوین برای بهینه‌سازی روش‌های آموزشی در دوره حساس کودکی ارائه می‌دهد. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی، می‌تواند در ارتقای خودپنداره اجتماعی، شایستگی‌های اجتماعی و حل مساله اجتماعی در کودکان موثر باشد و این امر در درون بافت مدرسه شکل می‌گیرد. در بین مولفه‌هایی که در درون مدرسه قرار دارد؛ روش تدریس معلم، یکی از مهمترین مولفه‌های اثرگذار بر متغیرهای روانشناختی و جامعه شناختی در بین دانش آموزان است. روش تدریس معکوس با توجه به ویژگی‌های آن و داشتن عناصری مانند مشارکت، کارگروهی، تعاملات دو طرفه و حل مساله می‌تواند بر متغیرهای خودپنداره، شایستگی و حل مساله اجتماعی موثر باشد، لیکن این مساله هنوز در پژوهش‌های داخلی و در بین دانش آموزان دوره ابتدایی سنجش نشده است و خلا پژوهشی در زمینه تأثیر روش‌های نوین تدریس بر متغیرهای حوزه اجتماعی وجود دارد. به همین جهت پژوهش حاضر، به بررسی تأثیر آموزش مطالعات اجتماعی به روش معکوس بر خودپنداره؛ شایستگی و حل مساله اجتماعی در بین دانش آموزان پایه ششم ابتدایی می‌پردازد.

۲- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

آموزش معکوس به عنوان یک راهبرد نوین آموزشی، با انتقال آموزش مستقیم به خارج از کلاس و اختصاص زمان درون کلاس به فعالیت‌های تعاملی و کاربردی، شناخته می‌شود. این روش با ادغام فناوری، یادگیری خودمحور را تقویت (آگراوال و همکاران، ۲۰۲۴) و فضایی برای یادگیری فعال و تعاملات کلاسی فراهم می‌کند (کاتونا و جیانورو، ۲۰۲۵). چایو و لیاو (۲۰۲۵) نیز تأکید می‌کنند که این رویکرد، توانایی‌های مشارکت، ابتکار و تفکر یادگیرندگان را ارتقا می‌دهد. اثربخشی این روش به عواملی مانند منابع آموزشی (مانند ویدئوها)، فعالیت‌های کاربردی، تسهیل سازمانی، پشتیبانی آنلاین و ارزیابی تکوینی وابسته است (لو، کوان و چو، ۲۰۲۴).

در حوزه خودپنداره، مطالعات داخلی نشان داده‌اند که روش‌های تدریس فعال مانند روش جیگساو (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۴۰۳) و تدریس مشارکتی (سپه‌وند، ۱۴۰۳) بر خودپنداره تحصیلی تأثیر مثبت دارند. به طور خاص، پژوهش‌هایی به اثربخشی روش تدریس معکوس بر بهبود خودپنداره تحصیلی اشاره کرده‌اند (پیری جورآبادی، ۱۴۰۲؛

سپه وند و موسوی، ۱۴۰۲؛ قربانی و قهرمانی، ۱۴۰۲). در سطح بین‌المللی نیز آواکیان و تیلور (۲۰۲۴) ارتباط مثبت بین یادگیری معکوس و ارضای نیازهای روانشناختی پایه و خودپنداره را تأیید کرده‌اند. در مورد شایستگی اجتماعی، اگرچه پژوهش‌های مستقیم درباره آموزش معکوس محدود است، اما مطالعات گسترده‌ای اثربخشی سایر راهبردها مانند آموزش مهارت‌های زندگی (خسروی و همکاران، ۱۳۹۷)، خودتنظیمی هیجانی (ویسی و همکاران، ۱۴۰۱) و برنامه‌های تلفیقی (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۵) را بر شایستگی اجتماعی نشان داده‌اند. مطالعه‌ای نادر توسط لویز-بلمونته و همکاران (۲۰۲۳) به طور مستقیم تأثیر مثبت یادگیری معکوس را بر شایستگی اجتماعی در شرایط همه‌گیری گزارش کرده است که نشان‌دهنده ظرفیت این روش در این حوزه است. در ارتباط با حل مساله اجتماعی، تمرکز غالب پژوهش‌های داخلی بر تأثیر آموزش معکوس بر سبک‌های حل مساله یا مهارت حل مساله به طور کلی بوده است (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۱؛ خزایی و همکاران، ۱۴۰۱؛ مذبوحی و محمدی، ۱۴۰۳). با این حال، شکاف آشکاری در پژوهش‌هایی که به طور خاص حل مساله اجتماعی را در بستر آموزش معکوس مورد بررسی قرار داده‌باشند، مشاهده می‌شود. مطالعات بین‌المللی نیز عمدتاً بر حل مساله علمی متمرکز بوده‌اند (پیمدی و همکاران، ۲۰۲۴؛ جاسریل و همکاران، ۲۰۲۴).

در مجموع، با وجود شواهد کافی در مورد تأثیر آموزش معکوس بر خودپنداره، پژوهش در زمینه تأثیر آن بر شایستگی اجتماعی و به ویژه حل مساله اجتماعی بسیار محدود و پراکنده است. عمده پژوهش‌های مرتبط با شایستگی اجتماعی بر مداخلات غیرمرتبط با روش‌های تدریس فعال کلاس محور متمرکز بوده‌اند و حل مساله اجتماعی نیز عمدتاً به عنوان یک متغیر وابسته در مطالعات مربوط به آموزش مهارت حل مساله دیده شده است، نه به عنوان یک حاصل طبیعی از یک محیط یادگیری معکوس. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف و بررسی اثربخشی آموزش معکوس مطالعات اجتماعی بر هر سه متغیر خودپنداره، شایستگی اجتماعی و حل مساله اجتماعی در بین دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی، ضروری به نظر می‌رسد. این مطالعه می‌تواند نقش روش‌های نوین تدریس را در توسعه مهارت‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان بیش از پیش روشن سازد.

۳- روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل با دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهرستان دلیجان بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۳۰ نفر انتخاب و به صورت گمارش تصادفی در گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش ۷ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو بار) تحت آموزش به روش معکوس قرار گرفت و گروه کنترل به شیوه معمول کلاس درس آموزش دیدند. شرایط ورود به مطالعه شامل دانش‌آموز پایه ششم ابتدایی، دارای هوش طبیعی، وضعیت خانوادگی مناسب (به تشخیص معلم و در نظر گرفتن این امر که متغیرهای خارج از کلاس تأثیر زیادی بر عملکرد دانش‌آموزان نداشته باشد)، اطمینان در حاضر بودن در کلاس‌ها، تعهد به کلاس درس و موافقت اولیای دانش‌آموزان بود. شرایط خروج نیز شامل ایجاد مشکلات ناخواسته خانوادگی و غیبت‌های بیش از حد معمول در کلاس درس بود. برای رعایت موارد اخلاقی، والدین دانش‌آموزان در جلسه اولیا و مربیان برای انجام پژوهش توجیه شدند و فرم مرتبط با رضایت شرکت دانش‌آموز در کلاس‌های درس به شکل معکوس را امضا کردند، همچنین معلم متعهد شد تا

روش کار، تکالیف و سایر موارد مرتبط که می‌بایست اولیا در جریان باشند را به صورت هفتگی به اطلاع اولیا در گروه مرتبط در پیام رسان ای‌تا (گروه کلاس ششم ب مدرسه حافظ شهرستان دلیجان) برساند. ابزارگردآوری اطلاعات پرسشنامه بود. داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر با سطح معناداری ۰/۰۵ با استفاده از نرم‌افزار Spss22 تحلیل شدند. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش شامل موارد زیر بود:

خودپنداره اجتماعی^۱ (SCQ): برای اندازه‌گیری خودپنداره اجتماعی از مولفه خودپنداره اجتماعی پرسشنامه ساراسوت^۲ (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۸ گویه بود که ۶ مولفه خودپنداره جسمانی، اجتماعی، خلق و خو، آموزشی، اخلاقی و عقلانی را سنجش می‌کند. خودپنداره اجتماعی با گویه‌های ۴، ۱۰، ۱۴، ۱۶، ۱۹، ۲۳، ۲۴ و ۲۸ اندازه‌گیری می‌شود. گویه‌های پرسشنامه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (هزگر تا همیشه) طراحی شده‌اند. نمرات در این مولفه بین ۸ تا ۴۰ بود که نمرات پایین نشان دهنده خودپنداره اجتماعی پایین و نمرات بالا، نشان دهنده خودپنداره اجتماعی بالا است. روایی پرسشنامه در پژوهش اصلی مورد تایید قرار گرفته است و ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۱ و مولفه خودپنداره اجتماعی ۰/۸۷ گزارش شده است. در ایران روایی پرسشنامه مورد تایید قرار گرفته است و میزان پایایی پرسشنامه ۰/۷۸ گزارش شده است (عفافت جهرمی و همکاران، ۱۴۰۳). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه خودپنداره اجتماعی ۰/۸۷ بدست آمد.

شایستگی اجتماعی^۳ (C. R. SCQ): برای اندازه‌گیری شایستگی اجتماعی، از پرسشنامه شایستگی اجتماعی کوهن و رسمن^۴ (۱۹۷۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۴ گویه است، که بر اساس طیف لیکرت پنج تایی (هرگز نمره صفر تا همیشه نمره ۴) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای دو بعد اصلی «همکاری-تسلیم» و «خشم-مخالفت» است. نمرات بالا در این پرسشنامه که در هر مولفه دو طیف را مورد سنجش قرار می‌دهد، نشان دهنده شایستگی اجتماعی بالا است. کوهن و رسمن (۱۹۷۲) روایی ملاکی این پرسشنامه را تایید کرده است و پایایی آن را ۰/۹۴۰ گزارش کرده است. مروتی، بهرامیان و مکتبی (۱۳۹۲) در ایران، با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی، روایی این پرسشنامه را تایید کردند و پایایی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۹ بدست آمد.

حل مساله اجتماعی^۵ (SPSQ): برای اندازه‌گیری حل مساله اجتماعی، از فرم کوتاه تجدیدنظر شده سیاهه حل مساله اجتماعی (دزوریل و همکاران^۶، ۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۵ گویه است که روی یک مقیاس پنج درجه‌ای از به هیچ‌وجه در مورد من صدق نمی‌کند (یک)، تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند (پنج)، درجه‌بندی شده است. این سیاهه دارای پنج زیر مقیاس جهت‌گیری مثبت نسبت به مساله، جهت‌گیری منفی نسبت به مساله، حل منطقی مساله، سبک اجتنابی و سبک برانگیختگی/بی‌دقتی است. در پژوهش اصلی، پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است. در ایران مخبری و همکاران (۱۳۹۰)، ضریب آلفای ۰/۸۵ را برای پنج عامل سنجیده شده و ضریب پایایی باز آزمایی ۰/۸۸ را برای پرسشنامه حل

¹ Social self-concept questionnaire

² Sarwat, R. K.

³ Social Competence Questionnaire

⁴ Kohen, M., & Rosman, B. L.

⁵ Social Problem Solving Questionnaire

⁶ D'Zurilla, T. J et al

مساله اجتماعی کوتاه شده به دست آوردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۸۸ بدست آمد.

جلسات آموزشی: بر اساس هدف پژوهش، روش تدریس معکوس در گروه آزمایش و در گروه کنترل روش تدریس معمول کلاس درس در محتوای مطالعات اجتماعی اجرا شد. با توجه به اینکه مبنای نظری و مدل محتوایی مرتبط با پژوهش حاضر، برنامه درسی ملی است، بنابراین کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی که در تمامی کلاس های پایه ششم ابتدایی در سراسر کشور، تدریس می شود، به عنوان مبنای اصلی محتوایی و مدل اصلی مد نظر قرار گرفت. با توجه به اینکه معلم مربوطه برای ارائه این دروس، از پژوهشگران همین مقاله است (نویسنده دوم) و همچنین با توجه به جلسات اجتماع یادگیری (جلساتی شبیه به درس پژوهشی در سطح مدارس)، محتوای کتاب مطالعات اجتماعی مورد بررسی قرار گرفت و از مجموع ۱۲ فصل کتاب مطالعات اجتماعی، فصول «دوستان ما»؛ «تصمیم گیری»؛ «اوقات فراغت»؛ «ایستادگی در برابر بیگانگان» برای آموزش به صورت معکوس انتخاب شدند. مبنای اصلی انتخاب این فصول، زمان بندی مبتنی بر برنامه درسی ملی، ارتباط با متغیرهای وابسته، امکان تدریس به صورت روش معکوس و همچنین امکانات ساخت و تولید محتوا برای ارائه در فضای مجازی و پیگیری امور مربوط به روش تدریس معکوس بود. بر اساس برنامه درسی ملی در پایه ششم ابتدایی جلسات کلاسی به مدت ۴۵ دقیقه است و درس مطالعات اجتماعی در این پژوهش به صورت ۲ جلسه در هفته برگزار گردید. بنابراین مجموع ۷ عنوان در ۷ جلسه آموزشی، به روش معکوس تدریس شد. لازم به ذکر است که تمامی تدریس ها در کلاس ششم «ب» در مدرسه حافظ شهرستان دلیجان انجام شد. جدول زیر محتوای جلسات آموزشی را نشان می دهد:

جدول ۱. ساختار محتوای آموزشی بر اساس روش تدریس معکوس

جلسه	هدف	فعالیت های منزل (دانش آموزان)	فعالیت داخل کلاس درس
۱	۱.۱	-	انجام پیش آزمون. توضیح فرآیند روش تدریس به صورت معکوس، ارسال روش ویدیوها، فایل های صوتی و... ارائه توضیحات در زمینه روش مطالعه و انتظارات آموزشی
۲	۲.۱ ۲.۲ ۲.۳	معلم سوالی را تحت عنوان اینکه «به نظر شما تصمیم گیری چیست و چه مراحل دارد» مطرح می کند. دانش آموزان در این زمینه تفکر می کنند و با خانواده جلسه برگزار می کنند. دیدن انیمیشن دوستی و اهمیت آن برای دانش آموزان. دیدن فایل صوتی در زمینه پرسش و پاسخ جلسه قبل و جمع بندی آن به مدت ۵ دقیقه. گوش دادن فایل صوتی توضیحات معلم در زمینه دوستی به مدت ۶ دقیقه	مرو جلسه قبل. معلم در کلاس ابتدا از دانش آموزان می خواهد، سوالات خود را مطرح کنند. سپس از طریق بحث گروهی، سوالات جمع بندی می شود و پاسخ هر یک مشخص می شود. معلم از تجربه زیسته دانش آموزان در زمینه دوستی و دوست یابی سوال می کند و دانش آموزان از تجارب خود در این زمینه می گویند. معلم یک متن در زمینه دوستی می خواند (حکایت محبت در کتاب فارسی مطالعه می شود) و از کتاب گلستان باب هشتم دو حکایت در زمینه دوستی و اهمیت آن برای دانش آموزان می خواند. در نهایت مباحث درس دوستان ما جمع بندی می شود.
۳	۳.۱ ۳.۲ ۳.۳	دیدن فیلم در زمینه آداب دوستی. گوش دادن فایل صوتی به مدت ۵ دقیقه در زمینه توضیحات آداب دوستی. گوش دادن فایل صوتی جمع بندی آداب دوستی در جلسه اول. گوش دادن یک سخنرانی به مدت ۱۰ دقیقه در زمینه آداب دوستی و رعایت حد و مرز در دوستی	مرو جلسه قبل. پرسش و پاسخ کوتاه در زمینه دوستی و اهمیت آن (مبحث جلسه قبل). ایجاد بحث گروهی در زمینه اینکه هر گروه ۳ مورد از آداب دوستی که آن را می شناسند و رعایت می کنند را نام ببرند. توضیح در زمینه اینکه با دوستی که آداب دوستی را رعایت نمی کند، چگونه رفتار کنیم. ایجاد شبکه حد و مرز و دوستی با استفاده از روش بارش فکری و تدوین یک شبکه رفتاری حد و مرز دوستی

۴	موضوع	گوش دادن فایل صوتی در زمینه مفهوم تصمیم‌گیری با تاکید بر مفهوم انتخاب. حل کاربرگ‌های خانواده محور برای جلسه خانوادگی. دیدن فیلم در زمینه تصمیم‌گیری و ملاک‌های آن. گوش دادن به فایل‌های صوتی دانش آموزان در زمینه برخی از تصمیمات خود و تحلیل آن‌ها.	مرو جلسه قبل. معلم از دانش آموزان می‌خواهد مراحل تصمیم‌گیری را شرح دهند و یکی از تصمیمات خود را در قالب کاربرگ تحلیل تصمیم؛ بررسی کند. در نهایت یک انشا در زمینه تصمیم‌گیری به عنوان تکلیف ارائه شد. ملاک‌های ۵ گانه تصمیم‌گیری تشریح می‌شود و برخی تصمیمات معلم برای کلاس درس، بر این اساس تحلیل می‌شود. پرسش و پاسخ شفاهی از مباحث صورت می‌گیرد.
۵	اوقات فراغت	گوش دادن به فایل اهمیت اوقات فراغت به مدت ۷ دقیقه. پر کردن چک لیست اوقات فراغت. گوش دادن به فایل برنامه ریزی اوقات فراغت. تکمیل کاربرگ برنامه ریزی اوقات فراغت.	مرو جلسه قبل. گفتگو در زمینه اوقات فراغت و تفکیک آن از کار. اولویت بندی تنظیم وقت برای فعالیت‌های مختلف. گفتگو در مورد نحوه صرف وقت برای اوقات فراغت. بازدید کاربرگ اوقات فراغت. گفتگو در زمینه ضرورت داشتن اوقات فراغت و ارائه شفاهی گروه‌ها در زمینه اوقات فراغت
۶	مسئله‌ها	گوش دادن به فایل صوتی با محوریت وطن و وطن پرستی به مدت ۵ دقیقه. گوش دادن به سرود ملی. دیدن نقشه ایران و همسایگان در گروه کلاسی در قالب فرمت عکس. پر کردن کاربرگ ایران و همسایگان و کاربرگ ایران و جاذبه‌های آن. گوش دادن به فایل صوتی جایگاه ایران در خاورمیانه (از نظر جغرافیایی) به مدت ۴ دقیقه	مرو جلسه قبل. گفتگو گروهی در زمینه ایران. دیدن نقشه ایران در قالب فایل تصویری با استفاده دستگاه اوورهد. معرفی همسایه‌های ایران. ارائه دانش آموزان افغانستانی در کلاس به عنوان همسایه‌های ایران. معرفی فرهنگ استان مرکزی به عنوان بوم اجرای پژوهش. معرفی لباس‌های محلی ایران. گفتگو در زمینه شهرهای مرزی ایران و نقش مرزبانان در امنیت کشور.
۷	روایت	مرور جلسات قبل در قالب فایل پاورپورت. تکمیل برگه بازخورد دانش آموزان.	مرو جلسه‌های قبل در قالب پاورپورت. دیدن خلاصه جلسات در قالب فیلم. دیدن عکس کلاس‌ها و مرور خاطرات کلاس‌ها. اجرای پس آزمون.

۴- یافته ها

بر اساس هدف پژوهش، تمامی دانش آموزان مورد بررسی در این پژوهش، پسر بودند و در بازه سنی ۱۲ و ۱۳ سال قرار داشتند و در پایه ششم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند. آزمودنی‌های گروه آزمایش از کلاس ششم «ب» مدرسه حافظ شهرستان دلجان (استان مرکزی با تدریس پژوهشگر دوم) بودند و گروه گواه از دانش آموزان کلاس ششم «الف» بودند؛ بنابراین شرایط تحصیلی، ثبت نامی، فرهنگی و آموزشی تا حد زیادی کنترل شد. جدول زیر اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش را در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و دوره پیگیری را نشان می‌دهد:

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرها در مراحل اندازه‌گیری

متغیر	گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
خودپنداره	آزمایش	۲/۶۰	۰/۸۵۸	۳/۲۱	۰/۸۳۴	۳/۶۰
اجتماعی	گواه	۲/۵۷	۰/۷۹۳	۲/۲۱	۰/۶۹۰	۲/۷۹
حل مساله	آزمایش	۲/۴۰	۰/۶۹۹	۲/۶۳	۰/۶۳۷	۳/۷۶
اجتماعی	گواه	۲/۰۹	۰/۶۰۴	۲/۵۰	۰/۶۷۵	۲/۷۸
شایستگی	آزمایش	۲/۳۴	۰/۷۵۶	۲/۸۶	۰/۶۸۱	۳/۷۴
اجتماعی	گواه	۱/۸۶	۰/۵۰۲	۲/۳۶	۰/۵۳۲	۲/۴۸

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین نمرات حل مساله اجتماعی و شایستگی اجتماعی در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری افزایش داشته است. میانگین متغیر خودپنداره اجتماعی در گروه گواه در مرحله پس آزمون نسبت به مرحله پیش آزمون کاهش داشته است. برای بررسی اینکه تغییرات میانگین ناشی از اعمال متغیر مستقل (روش تدریس معکوس) بوده است یا ناشی از تصادف؛ از آزمون اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. برای این امر ابتدا پیش فرض‌های آزمون بررسی شد. نتایج بررسی نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون «کالماگروف اسمیرنوف» نشان داد، داده‌های خودپنداره اجتماعی (آماره آزمون $0/536$ و معناداری $0/936$)، حل مساله اجتماعی (آماره آزمون $0/700$ و معناداری $0/712$) و شایستگی اجتماعی (آماره آزمون $0/525$ و معناداری $0/945$) نرمال بود. پیش فرض همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون «کرویت ماچلی» برای متغیرهای خودپنداره اجتماعی ($P=0/135$)، حساله مساله اجتماعی ($P=0/129$) و شایستگی اجتماعی ($P=0/143$) مورد تایید واقع گردید. نتایج آماره «باکس» برای خودپنداره اجتماعی (آماره باکس $6/047$ ، آماره F برابر $0/890$ و معناداری $0/501$)؛ حل مساله اجتماعی (آماره باکس $3/680$ ، آماره F برابر $0/542$ و معناداری $0/777$) و شایستگی‌های اجتماعی (آماره باکس $4/549$ ، آماره F برابر $0/784$ و معناداری $0/409$) نشان داد که ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده بین گروه‌های مختلف با هم برابر هستند. همچنین در آزمون لوین با توجه به مقدار بدست آمده برای متغیرهای خودپنداره اجتماعی، حل مساله اجتماعی و شایستگی اجتماعی همسانی خطای واریانس نیز تایید شد.

نتایج آزمون چندمتغیره لاندای ویلکز برای خودپنداره اجتماعی (آماره برای اثر زمان $10/465$ و معناداری $0/001$ و برای زمانگروه $3/280$ و معناداری $0/048$)؛ حل مساله اجتماعی (آماره برای اثر زمان $27/258$ و معناداری $0/001$ و برای زمانگروه $04/550$ و معناداری $0/020$) و شایستگی اجتماعی (آماره برای اثر زمان $24/905$ و معناداری $0/001$ و برای زمانگروه $04/475$ و معناداری $0/021$) نشان داد که اثرات تعاملی زمان؛ و زمانگروه در سطح خطای $0/05$ معنادار است. بنابراین می‌توان از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده کرد. بنابراین به طور کلی، مفروضات تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، رعایت شده است. جدول زیر نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر را نشان می‌دهد:

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای پژوهش

متغیر	منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره	معناداری	ضریب اتای
خودپنداره اجتماعی	زمان	0/263	0/594	0/928	5/385	0/012	0/161
	زمانگروه	4/031	1/594	2/528	3/466	0/049	0/110
	خطا	0/566	44/643	0/729			
حل مساله اجتماعی	زمان	16/510	1/938	5/519	23/232	0/001	0/453
	زمانگروه	03/025	1/938	1/561	4/257	0/020	0/132
	خطا	19/899	54/263	0/367			
شایستگی اجتماعی	زمان	15/281	1/886	8/101	29/632	0/001	0/514
	زمانگروه	2/946	1/886	1/562	5/713	0/001	0/169
	خطا	14/439	52/814	0/273			

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تفاوت‌های مشاهده شده بین میزان خودپنداره اجتماعی؛ حل مساله اجتماعی و شایستگی اجتماعی، در زمان‌های مختلف، از لحاظ آماری معنادار است. تعامل زمان و گروه نیز معنادار است. به عبارتی

میانگین نمرات خودپنداره اجتماعی، حل مساله اجتماعی و شایستگی اجتماعی در سه مرحله (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) در گروه آزمایش و گواه با هم در سطح ۰/۰۵ تفاوت معناداری دارند. در واقع اعمال متغیر مستقل (تدریس معکوس) باعث افزایش نمرات متغیرهای پژوهش شده است. اندازه اثر (ضریب اتا) نشان می‌دهد که آموزش به روش معکوس توانسته است ۱۶/۱۰ درصد تغییرات واریانس خودپنداره اجتماعی، ۴۵/۳۰ درصد تغییرات واریانس حل مساله اجتماعی و ۵۱/۴۰ درصد تغییرات واریانس شایستگی‌های اجتماعی را تبیین کند؛ بنابراین می‌توان گفت آموزش به روش معکوس در افزایش نمرات خودپنداره اجتماعی، حل مساله اجتماعی و شایستگی اجتماعی موثر باشد. به منظور تشخیص تفاوت بین میانگین نمرات متغیرهای پژوهش بر اسا گروه (آزمایش و گواه) و زمان آزمون‌ها، از آزمون بونفرونی، استفاده شد. جدول زیر نتایج آزمون تعقیبی «بنفرونی» را برای مقایسه مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نشان می‌دهد:

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی «بنفرونی» برای مقایسه متغیرهای پژوهش

متغیر	مرحله پایه	مرحله مقایسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	معناداری	حد پایین	حد بالا
خودپنداره اجتماعی	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۱۲۹	۰/۲۳۹	۱/۰۰	-۰/۷۳۹	۰/۴۸۰
		پیگیری	-۰/۶۱۳	۰/۱۵۵	۰/۰۰۱	-۱/۰۰۹	-۰/۲۱۷
	پس آزمون	پیش آزمون	-۰/۱۲۹	۰/۲۳۹	۱/۰۰	-۰/۴۸۰	۰/۷۳۹
		پیگیری	-۰/۴۸۴	۰/۱۸۷	۰/۰۴۵	-۰/۹۵۹	-۰/۰۰۹
حل مساله اجتماعی	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۳۲۶	۰/۱۶۴	۰/۱۶۹	-۰/۷۴۳	۰/۰۹۱
		پیگیری	-۱/۰۲۷	۰/۱۴۰	۰/۰۰۱	-۱/۳۸۴	-۰/۶۷۰
	پس آزمون	پیش آزمون	-۰/۷۰۱	۰/۱۵۷	۰/۰۰۱	-۱/۱۰۰	-۰/۳۰۱
		پیگیری	۱/۰۲۷	۰/۱۴۰	۰/۰۰۱	۰/۶۷۰	۱/۳۸۴
شایستگی‌های اجتماعی	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۵۱۳	۰/۱۱۵	۰/۰۰۱	-۰/۸۰۵	-۰/۲۲۰
		پیگیری	-۱/۰۰۹	۰/۱۴۳	۰/۰۰۱	-۱/۳۷۳	-۰/۶۴۶
	پس آزمون	پیش آزمون	-۰/۵۱۳	۰/۱۱۵	۰/۰۰۱	-۰/۸۰۵	۰/۲۲۰
		پیگیری	-۰/۴۹۷	۰/۱۳۴	۰/۰۰۳	-۰/۸۳۸	-۰/۱۵۵
	پیگیری	پیش آزمون	۱/۰۰۹	۰/۱۴۳	۰/۰۰۱	۰/۶۴۶	۱/۳۷۳
		پس آزمون	۰/۴۹۷	۰/۱۳۴	۰/۰۰۳	۰/۱۵۵	۰/۸۳۸

بر اساس نتایج جدول ۵. در متغیر خودپنداره اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون (تفاوت میانگین -۰/۱۲۹ و معناداری ۱/۰۰) معنادار نیست، اما تفاوت بین پس آزمون و دوره پیگیری معنادار است؛ تفاوت میانگین بین دوره پیگیری با هر دو مرحله پیش آزمون (تفاوت میانگین -۰/۶۱۳ و معناداری ۰/۰۰۱) و پس آزمون (تفاوت میانگین ۰/۴۸۴ و معناداری ۰/۰۰۹) معنادار است. در متغیر حل مساله اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون (تفاوت میانگین -۰/۳۲۶ و معناداری ۰/۱۶۹) معنادار نیست، اما تفاوت بین پس آزمون و دوره پیگیری معنادار است؛ تفاوت میانگین بین دوره پیگیری با هر دو مرحله پیش آزمون (تفاوت میانگین ۱/۰۲۷ و معناداری

۰/۰۰۱ و پس آزمون (تفاوت میانگین ۰/۷۰۱ و معناداری ۰/۰۰۱) معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که با گذشت زمان، تفاوت بین میانگین‌ها بیشتر شده است و تفاوت اثر متغیر مستقل که کلاس درس معکوس مبتنی بر محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی بوده است؛ خود را نشان داده است. در مجموع روش تدریس معکوس بر خودپنداره اجتماعی و حل مساله اجتماعی دانش آموزان تاثیر داشت است. در متغیر شایستگی‌های اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون (تفاوت میانگین ۰/۵۱۳- و معناداری ۰/۰۰۱) معنادار است و این تفاوت با دوره پیگیری (تفاوت میانگین ۱/۰۰۹- و معناداری ۰/۰۰۱) نیز معنادار است. تفاوت بین پس آزمون و دوره پیگیری (تفاوت میانگین ۰/۴۹۷- و معناداری ۰/۰۰۳) معنادار است؛ تفاوت میانگین بین دوره پیگیری با هر دو مرحله پیش آزمون معنادار است. بنابراین می‌توان گفت که روش تدریس معکوس بر شایستگی‌های اجتماعی تاثیر داشته است.

۵- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به هدف تعیین اثربخشی آموزش مطالعات اجتماعی به روش معکوس بر خودپنداره اجتماعی؛ حل مساله اجتماعی و شایستگی‌های اجتماعی دانش آموزان پسر پایه ششم ابتدایی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش به روش معکوس درس مطالعات اجتماعی بر متغیرهای وابسته موثر است و نتایج مطالعه در مرحله پیگیری نیز ماندگار ماند.

اولین یافته پژوهش حاضر نشان داد که نتایج نشان داد که آموزش معکوس درس مطالعات اجتماعی بر خودپنداره اجتماعی دانش آموزان موثر است. در زمینه خودپنداره اجتماعی تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون معنادار نبود، اما تفاوت بین پس آزمون و دوره پیگیری معنادار بود. در واقع بعد از اتمام دوره آموزشی، خودپنداره اجتماعی تغییر معناداری نکرده است، اما بعد از گذشت دوره پیگیری، تفاوت بین دو گروه معنادار شده است. این یافته با بخشی از نتایج حاصل از پژوهش سپه‌وند و موسوی (۱۴۰۲)، مهری، (۱۴۰۳) همسو بود. این یافته را می‌توان بر اساس نتایج مطالعه همسو، این گونه تبیین کرد که خودپنداره اجتماعی برای بازتعریف و ایجاد تغییر، نیاز به زمان دارد و تغییرات مرتبط با آن در زمان‌های کوتاه نمایان نمی‌شود. به نظر می‌رسد، خودپنداره اجتماعی در روند کلاس‌ها نیاز به ترمیم داشته است و دانش آموزان در زمینه آن، آشنایی پیدا کرده‌اند و در طول مدتی که دوره پیگیری بوده است، به شکل دهی آن و سازماندهی پرداختند. در این بین، تعاملات بین فردی تاثیر فراوانی دارد. به همین جهت به نظر می‌رسد، مهمترین عاملی که توانسته است در طول یادگیری معکوس مطالعات اجتماعی، منجر به افزایش خودپنداره اجتماعی شود، ایجاد تعامل در کلاس درس بر اساس روش گروهی و یادگیری مشارکتی مبتنی بر مدل معکوس است. در واقع زمانی که دانش آموزان محتوای درس را قبل از حضور فیزیکی در کلاس درس مطالعه کرده باشند، معلم فرصت بیشتری دارد تا بر روی مهارت‌های تعاملی دانش آموزان تمرکز کند و دانش آموزان نیز، فرصت بیشتری برای تعامل محتوا محور دارند؛ به این علت که از محتوایی که قرار است تدریس شود، پیش سازماندهی مناسب دارند و می‌توانند بر اساس موضوع به بحث و تبادل نظر بپردازند. به همین جهت دانش آموزان با داشتن فرصت برای ابراز وجود و نشان دادن خود به عنوان فردی که دارای نقش موثر در گروه و کلاس است، خودپنداره و تصور خوبی از خود می‌سازد. در نهایت به نظر می‌رسد.

یافته بعدی پژوهش نشان داد که در متغیر حل مساله اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون معنادار نبود، اما تفاوت بین پس آزمون و دوره پیگیری معنادار بود. این یافته با بخشی از یافته‌های پژوهش‌های پیمدی و همکاران (۲۰۲۴)، جاسریل و همکاران (۲۰۲۴) و هوانگ و همکاران (۲۰۲۱) همسو بود. منابع آموزشی دیجیتالی و ابزارهای چندرسانه‌ای به یادگیرندگان این امکان را می‌دهند که قبل از کلاس، دانش پایه را به طور مستقل کسب کنند (چایو و لیاو، ۲۰۲۵)، مطالب آموخته شده قبلی را در تمرین‌های حل مساله گروهی به کار گیرند (دکمن، کلون و استار، ۲۰۲۵) و به معلمان این امکان را می‌دهد تا در کلاس درس، بر تجربه یادگیری فعال (مانند بحث گروهی، حل مساله و فعالیت‌های عملی) متمرکز شوند (کایو و همکاران، ۲۰۲۵). در واقع آمادگی پیشین دانش آموزان برای ورود به کلاس درس و شناخت مساله و از طرفی مساله سازی، می‌تواند به توانایی حل مساله دانش آموزان کمک کند. بخشی از طرح درس و مداخله طراحی شده در این پژوهش، به این امر اختصاص داشت که جلسه‌های مجازی و پیش جلسه‌ها و جلسه‌های حضوری؛ یا طرح پرسش شروع می‌شد و دانش آموزان با استفاده از روش‌های مختلف فردی و گروهی به تجزیه و تحلیل مشکل می‌پرداختند. از طرفی سعی شد تا دانش آموزان در کلاس درس فعال باشند، به این دلیل که مدل کلاس درس معکوس مبتنی بر یک رویکرد یادگیری فعال است که از طریق مشارکت مستقیم دانش آموزان در فعالیت‌های حضوری کلاس، مشارکت و درک عمیق‌تر مطالب درسی را تسهیل می‌کند (کاتونا و جیانورو، ۲۰۲۵). در این پژوهش، ۴ شرط اساسی در زمینه حل مساله اجتماعی شامل ایجاد پایگاه دانش با ساختار مناسب (از طریق جلسات مجازی در مدل یادگیری معکوس)، یادگیری فعال (از طریق کار گروهی و مطالعه پیش از کلاس)؛ ایجاد شبکه تعاملی در کلاس درس (از طریق کار گروهی و مساله محوری در کلاس درس) و ایجاد زمینه برای ارتقای انگیزه درونی از طریق ارائه اهداف عملی (استفاده از مثال‌های واقعی در قالب کاربرگ‌های آموزشی) رعایت شد. در این بین استفاده از کاربرگ‌های کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم که در رویکرد جدید برنامه درسی، مساله محور هستند و سوالات موقعیتی در آن مطرح شده است، کمک زیادی به ارتقای مهارت حل مساله اجتماعی دانش آموزان کرد. در مجموع مهمترین نکته‌ای که یادگیری معکوس را به حل مساله نزدیک می‌کند، مساله محوری است.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که در متغیر شایستگی‌های اجتماعی، تفاوت بین میانگین‌های پیش آزمون و پس آزمون معنادار بود و این تفاوت با دوره پیگیری نیز معنادار بود. نتایج بررسی این فرضیه با بخشی از نتایج پژوهش استریگانا و همکاران (۲۰۱۹) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت، به نظر می‌رسد که در پژوهش‌های حوزه شایستگی و روش‌های مختلف تدریس و اساسا پژوهش‌هایی که دارای نمونه‌های دانش آموزی هستند، می‌بایست ابتدا به ادراک شایستگی توجه کرد. زمانی که ادراک فرد از شایستگی‌های خود تحت تاثیر قرار بگیرد، به نظر می‌رسد می‌تواند، احساس شایستگی داشته باشد و در نهایت عملکرد اجتماعی خوبی را نشان دهد. بنابراین نقطه اتصال روش تدریس معکوس در این پژوهش و مفهوم و متغیر شایستگی‌های اجتماعی، ادراک شایستگی است. در نهایت به نظر می‌رسد که روش تدریس معکوس چنانچه به طرح درس مناسب و مبتنی بر زمینه کلاسی و مدرسه‌ای طراحی شود و سعی کند تا از ظرفیت محتوای مصوب در برنامه درسی ملی، تبعیت کند، می‌تواند بر متغیرهای روانشناختی و جامعه شناختی دانش آموزان تاثیر مثبتی داشته باشد. البته واضح است که اجرای صحیح روش‌های تدریس به داشتن طرح درس صحیح و دقیق و انعطاف پذیر، وابسته است، بنابراین داشتن طرح درس مناسب در این زمینه می‌تواند به اثربخشی بیشتر روش‌های تدریس کمک کند.

نتایج پژوهش حاضر را می‌توان بر اساس مولفه‌های اساسی روش تدریس معکوس، تبیین کرد. اولین مولفه روش تدریس معکوس، تعاملات اجتماعی هدفمند در کلاس درس می‌باشد. در روش معکوس، زمان کلاس به فعالیت‌های گروهی مانند بحث‌های انتقادی، پروژه‌های مشارکتی و شبیه‌سازی موقعیت‌های اجتماعی اختصاص می‌یابد. این تعاملات، دانش‌آموزان را در موقعیت‌های واقعی حل مساله اجتماعی قرار می‌دهد و بازخورد مستقیم همسالان و معلمان به آن‌ها کمک می‌کند تا درکی واقع بینانه از نقش خود در گروه به دست آورند. این فرآیند مستقیماً بر مولفه‌های اجتماعی تأثیر می‌گذارد، چرا که دانش‌آموز می‌آموزد چگونه رفتارهایش بر جمع تأثیر می‌گذارد و از این طریق، حس تأثیرگذاری اجتماعی را تقویت می‌کند. از طرفی دانش‌آموزان با مطالعه محتوای درسی پیش از کلاس، کنترل بیشتری بر روند یادگیری دارند. این استقلال عمل، مسئولیت‌پذیری و احساس شایستگی را افزایش می‌دهد. هنگامی که دانش‌آموزان به عنوان «کنشگران فعال» در فرآیند یادگیری مشارکت می‌کنند، باور آن‌ها به توانایی‌هایشان در حل مسائل پیچیده تقویت می‌شود. این امر به ویژه در درس مطالعات اجتماعی که محتوای آن مرتبط با هویت و نقش اجتماعی است، اهمیت دوچندانی می‌باشد و نمود بیشتری دارد. از طرفی بازخورد اصلاحی و تقویتی به نظر می‌رسد به عنوان مولفه کلیدی تدریس معکوس بر مولفه‌های اجتماعی تأثیرگذار است. ماهیت تعاملی کلاس معکوس، امکان ارائه بازخوردهای کیفی و مداوم را فراهم می‌کند. برای مثال، در تحلیل مسائلی مانند «حقوق شهروندی» یا «حل تعارض»، دانش‌آموزان نه تنها راه‌های خود را ارائه می‌دهند، بلکه بازخوردهای سازنده دریافت می‌کنند. این بازخوردها، به ویژه اگر بر جنبه‌های مثبت مشارکت اجتماعی تأکید کنند، مولفه‌های اجتماعی را از طریق تقویت باور به «شایستگی فردی» بهبود می‌بخشند. از طرفی درس مطالعات اجتماعی به طور ذاتی حاوی مفاهیمی مانند هویت ملی، مسئولیت‌پذیری و تعاملات فرهنگی است. در روش معکوس، این مفاهیم از طریق فعالیت‌های عملی مانند طراحی کمپین‌های اجتماعی یا شبیه‌سازی انتخابات آموزش داده می‌شوند. این تجربیات عینی، دانش‌آموزان را به «شهروندان کوچک» تبدیل می‌کند و درک آن‌ها از نقش اجتماعی خود را از سطح انتزاعی به عملی ارتقا می‌دهد. چنین رویکردی نه تنها حل مساله اجتماعی را تسهیل می‌کند، بلکه خودپنداره آن‌ها را با واقعیت‌های جامعه همسو می‌سازد. همچنین تفاوت رویکرد روش سنتی با روش معکوس بر مولفه‌های اجتماعی تأثیرگذار است. در روش سنتی، دانش‌آموزان کم‌تر ممکن است به دلیل ترس از قضاوت، کمتر مشارکت کنند. اما در روش معکوس، آشنایی قبلی با محتوا از طریق ویدیوها یا متون، سطح آمادگی ذهنی را افزایش می‌دهد. این آمادگی، جرات ورود به تعاملات اجتماعی را تقویت می‌کند و اضطراب ناشی از پاسخگویی آنی را کاهش می‌دهد. به نظر می‌رسد این کاهش اضطراب، به ویژه در پسران پایه ششم که در مرحله حساس شکل‌گیری هویت هستند، به بهبود مولفه‌های مورد بررسی در این پژوهش منجر شده است. در نهایت روش معکوس با تبدیل کلاس به «آزمایشگاه اجتماعی»، امکان تمرین نقش‌های مختلف، دریافت بازخورد و اصلاح خودارزیابی را فراهم می‌کند. این فرآیند، دانش‌آموزان را از حاشیه‌نشینی آموزشی به مرکز کنشگری اجتماعی منتقل می‌کند و سه مؤلفه خودپنداره، شایستگی و حل مساله اجتماعی را به طور همزمان تقویت می‌نماید. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اثربخشی این روش تصادفی نیست، بلکه محصول طراحی نظام‌مندی است که تعاملات هدفمند، عاملیت دانش‌آموز، محتوای زمینه‌محور و فناوری آموزشی را ترکیب می‌کند.

محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارت بود از تمرکز بر روی نمونه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی، به نظر می‌رسد که با توجه به شرایط جسمی، فرهنگی و رشدی دانش‌آموزان دختر، اجرای پژوهش‌های مشابه در دانش‌آموزان دختر،

دارای نتایج متفاوتی باشد و می‌بایست برای این گروه از دانش آموزان محتوای مناسب را تهیه کرد. محدودیت دیگر پژوهش حاضر، ماهیت خودگزارشی و دگر گزارشی ابزارهای اندازه‌گیری در پژوهش بود. در واقع در هر دو حالت احتمال خطا به دلایلی مانند درک متفاوت از مفهوم سوالات وجود داشت. محدودیت دیگر پژوهش حاضر، نمونه‌گیری در دسترس بود که با توجه به دسترسی نویسنده دوم صورت پذیرفت و امکان دارد که تعاملات بیرون از ساختار کلاس درس، تعاملات پیشین معلم و دانش‌آموز و ارتباط مستمر بین آن‌ها، منجر به تاثیرگذاری روش شده باشد و به نوعی شخصیت و تعاملات معلم از متغیرهای تاثیرگذار بر نتایج بوده باشد. بر اساس نتایج، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، با در نظر گیری نتایج تأخیری روش معکوس بر خودپنداره و حل مساله اجتماعی، مدل‌های نظری توسعه یابند که نقش «زمان» را به عنوان یک متغیر کلیدی در فرآیند تغییر نگرش‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان در نظر گیرند. همچنین، با توجه به تأثیر مستقیم و پایدار روش معکوس بر شایستگی اجتماعی، انجام پژوهش‌های ترکیبی (کمی-کیفی) برای شناسایی سازوکارهای دقیق تأثیرگذاری، از جمله تحلیل گفت‌وگوهای کلاسی و تعاملات غیر کلامی در محیط یادگیری معکوس، ضروری است. طراحی مطالعات طولی با دوره‌های پیگیری طولانی‌تر (مثلاً ۶ ماهه) برای بررسی پایداری و تحول این تأثیرات در گذر زمان نیز پیشنهاد می‌گردد. در سطح عملیاتی، طرح درسی استاندارد برای درس مطالعات اجتماعی پایه ششم مبتنی بر روش معکوس، با تأکید بر گنجاندن «موقعیت‌های مساله‌محور جامعه‌نگر» (مانند تحلیل چالش‌های محله دانش‌آموز) در محتوای ویدئویی پیش از کلاس و «فعالیت‌های شبیه‌سازی نقش اجتماعی» (مانند ایفای نقش شهردار در حل تعارض) در کلاس درس، تدوین و به معلمان ارائه شود. به آموزش معلمان در حوزه «مهارت‌های تسهیلگری گفت‌وگوهای اجتماعی» و «طراحی بازخورد سازنده برای تقویت خودپنداره» در چارچوب کلاس معکوس تأکید می‌شود. همچنین، ایجاد «بانک منابع دیجیتال» شامل ویدئوها، سناریوهای تعاملی و کاربرگ‌های مساله‌محور متناسب با اهداف درس مطالعات اجتماعی برای استفاده همگانی معلمان پیشنهاد می‌گردد. در نهایت، به مدیران آموزشی توصیه می‌شود با اختصاص زمان‌بندی منعطف در برنامه هفتگی و تجهیز کلاس‌ها به امکانات فناوری لازم، بستر اجرای مؤثر این روش را فراهم آورند.

در نهایت از همکاری صمیمانه مدیریت و کادر اجرایی مدرسه حافظ شهرستان دلیجان، در طول سال تحصیلی و انجام این پژوهش، کمال تشکر و قدردانی را دارم، یقیناً نبود پشتیبانی مدیران و عوامل اجرایی می‌توانست مانعی در اجرا باشد و نتایج را تحت تاثیر قرار دهد.

منابع

- امینیان، م. اصلی زاد، م. (۱۴۰۳). اثربخشی بازی درمانی مبتنی بر رویکرد شناختی-رفتاری بر کارکردهای اجرایی و شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان دختر دارای نشانه‌های اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی. دست‌آوردهای روانشناختی، ۳۱ (۱) پیاپی ۳۱، ۹۹-۱۲۰. <https://doi.org/10.22055/psy.2022.40864.2851>
- بدری گزگری، ر.، فتحی آذر، ا.، میرنسب، م. و احاراری، غ. (۱۳۹۵). تاثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی بر شایستگی‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان. پژوهشنامه تربیتی، ۱۱ (۴۸)، ۱-۲۰. https://journals.iau.ir/article_528690.html

- برزگر بفرویی، م.، مرآتی، ع.، احمدی، م. و ویسکرمی، ح. ع. (۱۴۰۳). اثربخشی روش تدریس جیگساو بر خودپنداره تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه در میان دانش آموزان دوره متوسطه اول. *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۴۰ (۱)، ۱۲۵-۱۴۴. <http://qjoe.ir/article-۸۳۶۱-fa.html>.
- پورقربان گورابی، ف.، باباخانی، ن. و لطفی کاشانی، ف. (۱۴۰۰). تاثیر آموزش مهارت حل مساله اجتماعی بر عملکرد تحصیلی و مشکلات عاطفی رفتاری درونی سازی شده و برونی سازی شده دانش آموزان ابتدایی. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۷ (۵۹)، ۲۵۱-۲۱۳. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.57638.3231>.
- پیری جورآبادی، ف. (۱۴۰۲). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری معکوس در بهبود خودپنداره تحصیلی در دانش آموزان. *دومین کنفرانس ملی تازه های روانشناسی تکاملی و تربیتی، بندرعباس*. <https://civilica.com/doc/2221041>.
- ترک شوند، م.، شاهمردادی، م.، شریفی رهنمو، م. و شریفی رهنمو، س. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تلفیقی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در درس عربی. ۱۳ (۳)، ۴۳۷-۴۲۳. 10.22059/jflr.2023.358805.1036.
- جانباز لیلی، ص.، گل پرور، ف. و صادقی، ع. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش مهارت های حل مساله و ارتباط در کلاس بر هیجانه های تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۷ (۵)، ۳۷۴-۳۵۳. <https://doi.org/10.22054/jep.2021.54360.3098>.
- خزائی آذر، ن. م.، زارعی زوارکی، ا. و دلاور، ع. (۱۴۰۱). تأثیر بسته آموزشی مبتنی بر الگوی یادگیری معکوس بر مهارت فراشناخت و حل مساله دانش آموزان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۱ (۱۲۰)، ۲۳۶۴-۲۳۴۷. <http://psychologicalscience.ir/article-۱۸۶۶۱-fa.html>.
- خسروی، م.، تیموری نژاد، م.، مردانی زاده، ا.، طاهری میرقائد، ف. و گله دار، ل. (۱۳۹۷). اثر آموزش مهارت های زندگی بر شایستگی اجتماعی دانش آموزان. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۳ (۲۸)، ۱۴-۱. <https://www.ensani.ir/file/download/article/1557216907-10089-28-1.pdf>.
- سپه وند، ع. (۱۴۰۳). اثربخشی روش تدریس مشارکتی بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان ابتدایی شهر خرم آباد. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۹ (۵۷)، ۹۳-۸۳. <http://ijndibs.com/article-۹۳۸۳-fa.html>.
- سپه وند، ع.، موسوی، س. خ. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی روش تدریس معکوس و روش تدریس مبتنی بر سکوسازی بر بهبود خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۸ (۵۶)، ۶۱۳-۶۰۳. <http://ijndibs.com/article-۹۰۴۱-fa.html>.
- سلیمانی، ش.، علی آبادی، خ.، زارعی زوارکی، ا. و دلاور، ع. (۱۴۰۱). تأثیر الگوی یادگیری معکوس مبتنی بر رویکرد تدریس مساله محور بر سبک های حل مساله یادگیری زبان انگلیسی دانشجویان. *پژوهش های زبانشناختی در زبان های خارجی*، ۱۲ (۳)، ۳۲۸-۳۴۲. 10.22059/jflr.2022.340224.943.
- عفات جهرمی، ا.، محمدی یوسف نژاد، س. ی. (۱۴۰۳). اثربخشی درمان یکپارچه حسی-حرکتی بر خودپنداره و احساس تنهایی در دانش آموزان دختر پایه ششم دارای اختلال یادگیری شهرستان جهرم. *نگاره های نو در تحقیقات آموزشی*، ۳ (۷)، ۵۰-۳۵. https://www.jopre.ir/article_195161.html.
- علیقلیزاده جهانی، ا. و بیرامی، م. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت حل مساله اجتماعی بر کاهش میزان مؤلفه های پرخاشگری دانش آموزان نوجوان شهر تبریز. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۲ (۲)، ۱۱۳-۱۰۱. 10.22098/jsp.2023.7657.4393.
- غریبی، ح. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت حل مساله بر مسئولیت پذیری دانش آموزان پسر سال سوم متوسطه دوره اول. *پژوهش های برنامه درسی*، ۷ (۲)، ۶۷-۸۷. 10.22099/jcr.2018.4744.

- قربانی، ز. قهرمانی، ف. (۱۴۰۲). اثربخشی روش کلاس معکوس بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر کرج. *فصلنامه راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی*، ۶(۲۰)، ۲۵۶-۲۶۴. file:///C:/Users/AvvalStock.Com
- گرزین متاعی، ز. رضایی، ف. ز. (۱۴۰۳). تاثیر داستان گویی دیجیتال بر بهبود مهارت حل مساله اجتماعی دانش آموزان ابتدایی. *دوفصلنامه پژوهش در آموزش ابتدایی*، ۶(۱۱)، ۱۸۹-۱۷۴. <https://doi.org/10.48310/reek.2024.16590.1325>
- مخبری، ع. درتاج، ف. و دره کردی، ع. (۱۳۹۰). بررسی شاخص‌های روانسنجی و هنجاریابی پرسشنامه توانایی حل مساله اجتماعی. *فصلنامه علمی پژوهشی اندازه‌گیری تربیتی*، ۲(۴پیاپی)، ۲۱-۱. https://jem.atu.ac.ir/article_2665.html
- مذبوحی، س. محمدی، ل. (۱۴۰۳). اثربخشی یادگیری معکوس بر اشتیاق تحصیلی و مهارت حل مساله دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی. *نواندیشی در آموزش و یادگیری*، ۱(۱)، ۸-۱۱. https://www.nteljournal.ir/article_209171.html
- مرادی، پ. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش شایستگی اجتماعی بر کنترل خشم و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان پرخاشگر دوره دوم ابتدایی. *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۵(۵۱)، ۵۲-۷۰. <https://jonapte.ir/fa/showart-21a70ec53f08d9cbae6768770208814a>
- مروتی، ذ. بهرامیان، ح. و مکتبی، غ. (۱۳۹۲). روایی، پایایی و ساختار عاملی مقیاس شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اهواز. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۹(۱۸)، ۱۲-۱. [10.22111/jeps.2014.2146.10.22111](https://jeps.2014.2146.10.22111)
- مکرم، ف.، کاظمی، ر. و تکلوی، س. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی بر شایستگی هیجانی/اجتماعی و بهزیستی روانشناختی دختران تک‌والد. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۱)، ۱۵۴-۱۴۵. <http://frooyesh.ir/article-1-2521-fa.html>
- مهری، س. (۱۴۰۳). تاثیر روش تدریس معلم بر ایجاد خودپنداره مثبت دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی شهر تهران. *دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین نظام آموزشی و علوم تربیتی*. <https://civilica.com/doc/222104>
- ویسانی، م. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه آموزش گروهی شایستگی اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب دانش‌آموزان دختر دارای اختلال اضطراب اجتماعی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۳(۹)، ۲۰-۱۱. <http://frooyesh.ir/article-1-5528-fa.html>
- ویسی نصرالله، ا. ن.، وکیلی، س. و غلامعلی لواسانی، م. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش خودنظم‌جویی هیجانی بر شایستگی اجتماعی، عملکرد تحصیلی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری با همبودی نارسایی توجه / بیش‌فعالی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۱(۱۱۶)، ۱۶۳۰-۱۶۱۳. <http://psychologicalscience.ir/article-1-1632-fa.html>
- یکانی زاد، ا. سلیمان نژاد، ا. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مساله بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و خودتنظیمی دانش‌آموزان. *مهارت‌های روانشناسی تربیتی*، ۴(۱۱پیاپی)، ۸۴-۷۰. https://journals.iau.ir/article_703848.html

References:

- Avakyan, E. I., Taylor, D. C. M (2024). The effect of flipped learning on students' basic psychological needs and its association with self-esteem. *BMC Med Educ* 24, 1127. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06113-7>.
- Cao, H., Wu, Y., Guo, M., Tang, C., Yang, K., Jiang, Q., & Yu, M. (2025). The application of the flipped classroom teaching method in periodontal medical education. *Learning and Instruction* 98, 102148. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102148>

- Chao ,W. Y. ,& Liao ,W. C. (2025). Long-term effects of flipped learning on nurses' self-efficacy and satisfaction in pressure injury management: A multi-center quasi-experimental study. *Nurse Education in Practice* ,104368. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2025.104368>
- Chiang ,F. M. ,Yu ,Y. T. ,Liu ,M. H. ,Kuo ,C. C. ,Hsieh ,C. L. ,& Chen ,K. L. (2024). A social-competence group intervention featuring didactic teaching and practice in play contexts for preschool children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* ,110 ,102286. DOI: 10.1016/j.rasd.2023.102286
- Dečman ,M. ,Klun ,M. ,& Stare ,J. (2025). Online flipped classroom in university social science courses: Impact on student experience and success. *Computers and Education Open* ,100261. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2025.100261>
- D'Zurilla ,T. J. ,Nezu ,A. M. ,& Maydeu-Olivares ,A. (2002). *Social problem-solving inventory--revised (SPSI-R)*. *Multi-Health Systems*. <https://doi.org/10.1037/t05068-000>.
- Estriegana ,R. ,Medina-Merodio ,J. A. ,& Barchino ,R. (2019). Analysis of competence acquisition in a flipped classroom approach. *Computer Applications in Engineering Education* ,27(1) ,49-64. <https://doi.org/10.1002/cae.22056>.
- Fisher ,R. ,Tran ,Q. ,& Verezub ,E. (2024). Teaching English as a Foreign Language in Higher Education using flipped learning/flipped classrooms: a literature review. *Innovation in Language Learning and Teaching* ,1-20. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2302984>.
- Flores-Piñero ,M. D. C. ,Valdivia-Moral ,P. ,Ramos-Mondejar ,L. ,& González-Hernández ,J. (2024). Motivational Climate ,Physical Self-Concept ,and Social Relationships in Adolescents in Physical Education Classes: A Systematic Review. *Education sciences* ,14(2) ,199. <https://doi.org/10.3390/educsci14020199>.
- Ha ,M. K. (2024). The mediating effects of the internalized problem behaviour and social competence of six-year-olds in the impact of family interaction of five-year-olds on the externalized problem behaviour of third graders in elementary school. *Children and Youth Services Review* ,158 ,107478. DOI: 10.1016/j.childyouth.2024.107478.
- Ho ,M. ,Agrawal ,R. ,Lam ,D. ,Hartman ,J. ,Sandstrom ,C. K. ,Chorath ,K. ,... Wu ,L. (2024). Flipping the script: A multiyear assessment and comparison of flipped classroom versus traditional didactic teaching at two academic institutions. *Current Problems in Diagnostic Radiology*. <https://doi.org/10.1067/j.cpradiol.2024.07.008>
- Hwang ,G. J. ,Chang ,S. C. ,Song ,Y. ,& Hsieh ,M. C. (2021). Powering up flipped learning: An online learning environment with a concept map-guided problem-posing strategy. *Journal of Computer Assisted Learning* ,37(2) ,429-445. <https://doi.org/10.1111/jcal.12499>.
- Jasril ,J. ,Sunendar ,D. ,Sumiyadi ,S. ,& Mulyati ,Y. (2024). Designing Problem-Based Learning With a Flipped Classroom Design in Appreciating Fiction Prose. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan* ,16(1) ,358-370. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i1.4686>.
- Katona ,J. ,& Gyonyoru ,K. I. K. (2025). Integrating AI-based adaptive learning into the flipped classroom model to enhance engagement and learning outcomes. *Computers and Education: Artificial Intelligence* ,8 ,100392. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100392>
- Kohen, M., & Rosman, B. L. (1972). A Social Competence Scale and Symptom Checklist for Preschool Child: factor dimension their crossinstrument generality, and longitudinal persistence. *Journal of Developmental Psychology* ,6, 430-444. <https://doi.org/10.1037/h0032583>.

- Lo ،C. K. M. ،Kwan ،C. ،& Cho ،Y. W. (2024). Impact of Online Flipped Classroom on Student Learning Experience: A Mixed-Methods Study. *Journal of Social Work Education* ،1-15. <https://doi.org/10.1080/10437797.2024.2338231>
- López-Belmonte ،J. ،Marín-Marín ،J. A. ،Segura-Robles ،A. ،& Moreno-Guerrero ،A. J. (2023). Flipped learning for promoting self-regulation ،social competence ،and decision-making in pandemic conditions. *SAGE Open* ،13(4) ،21582440231208772. <https://doi.org/10.1177/21582440231208772>.
- Ni ،Z. H. ،Huang ،J. ،Yang ،D. P. ،& Wang ،J. (2024). Nursing students' experience of flipped classroom combined with problem-based learning in a paediatric nursing course: a qualitative study. *BMC nursing* ،23(1) ،88. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-01744-z>.
- Pimdee ،P. ،Sukkamart ،A. ،Nantha ،C. ،Kantathanawat ،T. ،& Leekitchwatana ،P. (2024). Enhancing Thai student-teacher problem-solving skills and academic achievement through a blended problem-based learning approach in online flipped classrooms. *Heliyon* ،10(7). DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e29172.
- Polo-Blanco ،I. ،Suárez-Pinilla ،P. ،Goñi-Cervera ،J. ،Suárez-Pinilla ،M. ،& Payá ،B. (2024). Comparison of mathematics problem-solving abilities in autistic and non-autistic children: The influence of cognitive profile. *Journal of Autism and Developmental Disorders* ،54(1) ،353-365. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05802-w>.
- Sarswat ،R. K. (1999). Manual of self-concept questionnaire. Agra: National Psychological Corporation. <https://fr.scribd.com/document/568375104/Self-Concept-Manual-1>.
- Sein-Echaluze ،M. L. ،Fidalgo-Blanco ،Á. ،Balbín ،A. M. ،& García-Peñalvo ،F. J. (2024). Flipped Learning 4. 0. An extended flipped classroom model with Education 4. 0 and organisational learning processes. *Universal access in the information society* ،23(3) ،1001-1013. <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00945-0>.
- Zhang ،Y. ،Wu ،W. ،Gu ،S. ،Cui ،L. ،& Wang ،Y. (2024). Longitudinal relationships between perceived social support and social behaviors in preadolescence and early adolescence: the mediating role of social self-concept. *Current Psychology* ،43(35) ،28292-28305. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06448-w>.