



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال یازدهم - شماره ۴۱ - بهار ۱۳۹۷

ص. ۳۵-۵۴

مقایسه اثر بخشی یادگیری مشارکتی و سنتی بر مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه^۱

غلامرضا گل محمدنژاد بهرامی^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۱۲

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۰۶/۲۸

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثر بخشی یادگیری مشارکتی و سنتی بر افزایش مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی دانش‌آموزان انجام گرفته است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره دوم متوسطه رشته علوم انسانی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ می‌باشد که ۶۰ نفر از آنان با استفاده از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای انتخاب شدند. ۳۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شده به شیوه یادگیری سنتی و ۳۰ نفر نیز با یادگیری مشارکتی تحت آموزش قرار گرفتند. پژوهش حاضر، یک پژوهش نیمه‌آزمایشی است که در آن، از پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی جرابک و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر استفاده شده است. برای بررسی سؤالات پژوهش از تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج بدست آمده نشان داد اثر بخشی یادگیری مشارکتی و سنتی بر افزایش مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی دانش‌آموزان به صورت معنی‌دار متفاوت است.

واژگان کلیدی: یادگیری مشارکتی، یادگیری سنتی، خودکارآمدی، مهارت‌های ارتباطی

^۱- این مقاله مستخرج از یک طرح پژوهشی است

^۲- استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان dr.golmohammadnadjad@azaruniv.edu

The Comparison the Effectiveness of Cooperative and Traditional Learning on the Student Communication Skills and Self-Efficacy

Gholamreza Golmohammad Nazhad Bahrami

Data of receipt: 2016.11.02
Data of acceptance: 2017.09.19

Abstract

The present study set out to compare the effectiveness of cooperative and traditional learning on the student communication skills and self-efficacy. Third year female students of high school in Bukan city in the 94-95 educational year were the population of the study. 60 students were selected by using multi-stage cluster method. The 30 students were educated by traditional learning and 30 students were educated by cooperative learning methods. This Study was semi-experimental research. For data collection Jerabek communication skills and Scherer's general self-efficacy questionnaires were used. Collected data were analyzed by analysis of covariance (ANCOVA). The results showed the effectiveness of cooperative and traditional learning on the student's communication skills and self-efficacy is significantly different.

Keywords: cooperative learning, traditional learning, self efficacy, communication skills

مقدمه

در نظام آموزشی ایران، معلمان با تکیه بر روش‌های سنتی به ویژه سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند و علی‌رغم این که در محافل علمی و تربیتی و حتی اجرایی، صحبت از فعال بودن شاگردان، رشد فکری و آزاد اندیشی می‌شود، اما عملاً چنین نظر گاه‌هایی جنبه شعار گونه به خود گرفته، از تقویت روحیه همکاری و رفاقت در بین شاگردان و رشد مهارت‌های ارتباطی آنان صحبت می‌شود. اما در عمل نه تنها گام موثری در این راستا برداشته نمی‌شود، بلکه اغلب اوقات همکاری و رفاقت به نوعی رقابت تبدیل شده که نتیجه آن افزایش حس حسادت، کینه تودزی و دشمنی در بین دانش‌آموزان است.

سبک غالب در اکثر آموزش‌های کلاس سنتی است به این معنا که شاگردان در زمینه یادگیری مفاهیم درسی کمتر با موفقیت چالش‌آور مواجه می‌شوند، فرصت‌های کمتری برای تعامل، همفکری، همکاری و بحث و گفتگوی معلم با شاگردان و شاگردان با یکدیگر فراهم می‌شود.

پیشرفت علم و گسترش دامنه‌ی علوم مختلف ضرورت کسب معلومات بیشتر و با دوام تر در زمان کوتاه تر را اجتناب ناپذیر می‌سازد. بنابراین یکی از وظایف متخصصین تعلیم و تربیت شناسایی شیوه‌های مناسب جهت یادگیری سریع تر و بهتر دانش‌آموزان و استفاده بهینه یادگیرندگان از زمان محدود آموزش می‌باشد. همچنین یادگیرندگان علاوه بر یادگیری مطالب و معلوماتی که به صورت رسمی به آنها تدریس می‌شود، در محیط مدرسه به یادگیری شیوه‌ی برقراری ارتباط با دیگران و ادراک دیدگاه‌های آنها می‌پردازند. آرنسون^۱ (۱۹۹۷) می‌گوید؛ البته بسیار مفید است که فراگیران علاوه بر کسب مهارت‌ها و اطلاعاتی که به صورت رسمی به آنها ارائه می‌شود برای یادگیری و تجربه نمودن روش‌های ارتباطی با دیگران و همچنین ایجاد یک دیدگاه مثبت نیز از مدرسه استفاده نمایند (به نقل از شعاری نژاد، ۱۳۸۲). متخصصین تعلیم و تربیت در تلاش برای ارائه روش‌های مناسب و مفید جهت استفاده بهینه از فرصت‌ها و امکانات آموزشی در راستای یادگیری بهتر، عمیق تر و وسیعتر، ضمن مخالفت با تعاریف قبلی تدریس که آن را انتقال معلومات می‌دانستند تدریس را کمک به فراگیر برای تفهیم و درک مطالب می‌دانند. مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری آن قدر مهم است که بعضی از متخصصین تعلیم و تربیت میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت های یادگیری را بعنوان ملاکی برای ارزیابی معلمین مطرح نموده‌اند. اگر بخواهیم معلم یا کلاس خوب را با یک عبارت معرفی و توصیف کنیم، باید گفت؛ معلمی خوب است که دانش‌آموزان را به کنجکاوی و پرسش بیشتر برانگیزد (شعاری نژاد، ۱۳۸۲).

کسب مهارت‌های ارتباطی یکی از عناصر اساسی اجتماعی شدن فرد در کلیه‌ی فرهنگ‌ها است. مهارت‌های ارتباطی شامل مهارت در برقراری ارتباط با دیگران، مهارت گوش کردن، همدردی، ارتباط

غیرکلامی، تشخیص احساسات خویش، نوبت‌گیری، حفظ موضوع و از این قبیل مهارت‌ها است، حال شخصی که دارای مهارت‌های ارتباطی است می‌تواند در زمان‌ها و مکان‌های مختلف، انتخاب‌های درست و رفتارهای شایسته‌ای داشته باشد. در این راستا باید گفت که مهارت‌های ارتباطی به منزله آن دسته از مهارت‌هایی هستند که به واسطه آنها افراد می‌توانند درگیر تعامل‌های بین فردی و فرایند ارتباط شوند، یعنی فرایندی که افراد در طی آن، اطلاعات، افکار و احساس‌های خود را از طریق مبادله پیام‌های کلامی و غیرکلامی با یکدیگر در میان می‌گذارند (کاندریل^۱، ۱۳۸۸).

مهارت‌های ارتباطی یعنی برخورداری از دانش و توانایی زندگی یا کار و تحصیل در یک مکان بر مبنای قوانین ویژه به وسیله‌ی برقراری ارتباط صمیمی در نتیجه رفع نیازهای طبیعی و رسیدن به تعامل اجتماعی است که شامل مهارت‌های کلامی و غیرکلامی، مهارت‌های فرازبانی، مهارت‌های برقراری ارتباط، مهارت‌های ارتباط با غریبه‌ها، مهارت‌های برقراری دوستی، مهارت‌های ارتباط با جنس مخالف و مهارت‌های گسترش تعاملات اجتماعی است (فاتحی زاده، فتحی، ۱۳۹۰).

ارتباط، حلقه‌ی اتصال فرد با خود، با جمع و بالعکس است. تقریباً همه‌ی اندیشمندان بر این عقیده‌اند که سنگ زیرین تمدن و فرهنگ بشری ارتباطات بوده است و بدون وجود ارتباطات، فرهنگ شکل نمی‌گیرد که انتقال یابد و عناصر اجتماعی پدید آید (جولیا^۲، ۲۰۱۰).

از مفاهیم عمده‌ای که در سالهای اخیر نظر صاحبان اندیشه در عرصه‌ی تعلیم و تربیت و پژوهشگران را متوجه خود کرده است، مفهوم خودکارآمدی^۳ و شیوه‌های ارتقای آن در بین فراگیران می‌باشد. علت عمده تأمل در آن، این است که این مقوله محور ابتدای مؤلفه‌هایی چون، تفکر، انگیزش، عملکرد و ... محسوب می‌شود. تأثیر انگیزشی خودکارآمدی می‌تواند چشمگیر باشد، وقتی که افراد احساس کارآمدی بالایی داشته باشند، در فعالیتهایی شرکت خواهند کرد که به تسریع توسعه‌ی مهارت‌ها و قابلیت‌های آنان بیانجامد. در مقابل، افراد واجد خودکارآمدی پایین، از فعالیت‌های چالش‌زا خودداری خواهند کرد. خودکارآمدی ادراک شده به معنای باور مردم به توانایی‌هایشان در تولید و طراحی سطوح عملکرد در تعامل با رخدادهای محیطی تعبیر می‌شود (بندورا^۴، ۱۹۹۴). تحقیقات نشان داده، خودکارآمدی تأثیر زیادی بر میزان یادگیری فراگیران دارد. همچنین نتایج برخی از پژوهش‌ها حاکی از ارتباط خودکارآمدی عمومی با انگیزش است. (مجیدیان، ۱۳۸۶).

اعمال فرد و بازتاب‌هایی که از محیط پیرامون خود دریافت می‌کند، عامل تشکل خودکارآمدی است. از مؤثرترین محیط‌هایی که به این فرایند کمک می‌کند مدرسه بوده و معلم نیز نقش عمده‌ای در این

۱- Condril

۲- Julia

۳- self-efficacy

۴- Bandura

زمینه دارد. یکی از کارهایی که معلم از طریق آن می‌تواند بر میزان خودکارآمدی فراگیران تأثیر بگذارد، کاربست روش‌های متنوع تدریس است. یادگیری مشارکتی به جهت تشویق تعاملات اجتماعی بین فراگیران و ارتقای مهارت‌های مرتبط با آن و نیز فراهم سازی شرایط ارزیابی فرد توسط همکلاسی‌های خود، می‌تواند به شکل‌گیری تجارب موفقیت آمیز و ارتقای خودکارآمدی آنها کمک کند (بندورا، ۲۰۰۰).

خودکارآمدی عاملی مهم در نظام سازماندهی شایستگی انسان است. انجام وظایف از سوی افراد مختلف با مهارت‌های مشابه در موقعیت‌های متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای خودکارآمدی آنان وابسته است. به همین دلیل، احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می‌کند تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع کارهای فوق العاده‌ای انجام دهند. عملکرد مؤثر، هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت‌ها نیازمند است. اداره کردن موقعیت‌های دائم‌التغییر، مبهم، غیرقابل پیش بینی و استرس‌زا، مستلزم داشتن مهارت‌های چندگانه است (رمزدن، ۲۰۱۰).

رشد و توسعه هر جامعه در گرو توان آموزشی آن جامعه است و کارایی هر نظام آموزشی را با سنجش میزان دستیابی دانش‌آموختگان آن نظام به هدف‌های آموزشی می‌توان برآورد نمود. هدف‌های آموزشی، هم‌چنین تعیین کننده روش‌ها و برنامه‌های آموزشی هستند. روش‌های آموزشی سنتی که در آنها معلم تنها ارائه دهنده‌ی اطلاعات و دانسته‌ها و دانش‌آموز پذیرنده‌ی غیرفعال آنهاست، برخاسته از نگاهی یک بعدی به آموزش است که وظیفه آموزش و پرورش را تنها انتقال دانش به دانش‌آموزان می‌داند، در روش‌های آموزشی نوین که به فعال بودن دانش‌آموزان و رشد همه‌ی ابعاد وجودی آنان تأکید می‌شود، آموزش‌یار نه فقط انتقال دهنده‌ی دانش، که آسان ساز فرآیند آموزش و رشد ویژگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان است. نظریه‌های آموزشی متفاوت که بر بنیادهای نظری و معرفت‌شناختی گوناگون استوارند، روش‌های آموزشی متفاوتی را پیشنهاد می‌کنند. روش‌های آموزشی سنتی و معلم محور برخاسته از این اصل اثبات‌گری هستند که دانش عینی در حکم واقعیتی مستقل از انسان وجود دارد و معلم می‌تواند آن را به کمک زبان به دانش‌آموزان انتقال دهد (سیف، ۱۳۹۳). در این دیدگاه معلم در ارتباطی یک جانبه با دانش‌آموزان، انتقال دهنده‌ی دانش و دانش‌آموز دریافت کننده‌ی آن است. مشخص کردن موضوع آموزش، انتقال اطلاعات، ارزشیابی از میزان یادگیری دانش‌آموزان و تقویت رفتارهای مطلوب به عهده‌ی آموزگار است (مهر محمدی، ۱۳۹۲). از ویژگی‌های این روش‌ها می‌توان به کاهش نگرانی، یک سویه نگرانی و تأکید بر پردازش پایین به بالا اشاره کرد (حمیدی، ۱۳۸۳). هر چند این روش‌ها در رشد کارکردهای پایین شناختی سودمند بوده‌اند، اما در آنها رشد کارکردهای شناختی بالا و نیز ابعاد عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان نادیده گرفته می‌شود (کرامتی، حسینی، ۱۳۸۷).

یادگیری مشارکتی^۱ یکی از شیوه‌های یادگیری است که مستلزم مشارکت فعال و مستقیم دانش‌آموزان است. همانند کوهنوردان، دانش‌آموزان زمانی به قله می‌رسند که جزئی از تیم مشارکتی باشند. یادگیری مشارکتی تا سال ۱۹۶۰ ناشناخته بود. در این زمان با آنکه یادگیری رقابتی بر تفکرات تربیتی غلبه داشت، اما یادگیری انفرادی تا حد زیادی مبتنی بر کارهای اسکینر درباره‌ی یادگیری برنامه‌ای و تغییرات رفتاری بود، آن را به چالش کشید. به هر حال امروزه عملکردها و افکار تربیتی تغییر یافته‌اند و اکنون یادگیری مشارکتی یک روش تربیتی مقبول محسوب می‌شود و در مدارس و دانشگاه‌های جهان در زمینه‌ی موضوعات گوناگون و در همه‌ی گروه‌های سنی استفاده شده است (کرامتی، ۱۳۸۸).

به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می‌پردازند، نه تنها بهتر فرا می‌گیرند بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم می‌برند. زیرا آنها به جای این که شنونده‌ی صرف باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند (گاردنر^۲، ۲۰۱۰). از جمله روش‌های فعالی که امروزه توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است، یادگیری مشارکتی است. شواهد و تحقیقات نشان می‌دهد بیشتر مسائلی که در روش سنتی و غیر فعال به چشم می‌خورد، در رویکرد مشارکتی به حداقل می‌رسد (شکاری، ۱۳۹۱). اما برخی معتقدند برای نظام‌هایی که به روش رقابتی خو گرفته‌اند، همکاری همیشه نمی‌تواند مؤثر باشد و بر این باورند که یادگیری مشارکتی احساس مسئولیت شاگردان را در زمینه‌ی یادگیری خودشان کاهش می‌دهد (کول^۳، ۲۰۱۱).

کرامتی (۱۳۸۲) در پژوهشی به مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان، به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی باعث رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. پاکیزه (۱۳۷۶) به بررسی تأثیر روش یادگیری مشارکتی بر عملکرد تحصیلی و خود پنداره دانشجویان پرداخت. نتایج به دست آمده حاکی از تأثیر بیشتر روش مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان نسبت به روش سنتی بود اما در متغیر خود پنداره تفاوت معناداری بین روش مشارکتی و سنتی مشاهده نشد. قناتاش (۱۳۸۳) تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی را مورد بررسی قرار داد و به این نتیجه رسید که روش یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان می‌گذارد. رینولدز^۱ (۱۹۹۴) در پژوهشی که با عنوان تأثیر یادگیری گروهی بر مهارت‌های زندگی دانشجویان مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد یادگیری مهارت‌های زندگی مثل همکاری با دیگران، کسب

۱ - cooperative learning

۲- Gardner

۳- Cole

مهارت‌های تعامل با دیگران از طریق روش گروهی افزایش می‌یابد. کیم انگ لی و کینگ لیم وان جی^۲ (۱۹۹۷) تأثیرات یادگیری مشارکتی را روی عزت نفس دانش‌آموزان دبیرستانی در جو کلاسی در درس مطالعات اجتماعی، را مورد مطالعه قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که یادگیری مشارکتی جو کلاسی را بهبود می‌بخشد و ولی در عزت نفس دانش‌آموزان تأثیری ندارد.

هالت فرتز و هالت فرتز^۳ (۱۹۹۷) در پژوهشی با عنوان تأثیر کلاس‌های یادگیری مشارکتی در برابر کلاس‌های یادگیری سنتی بر روی عزت نفس دانش‌آموزان، به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی عزت نفس دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. زیسک^۴ (۱۹۹۸) در پژوهشی با عنوان تأثیر یادگیری مشارکتی روی مفهوم خود تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در درس شیمی دانش‌آموزان دبیرستانی، نتیجه گرفت که یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی روی مفهوم خود تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی دارد.

هیل^۵ (۲۰۰۰) در تحقیقی با عنوان یادگیری مشارکتی به عنوان وسیله‌ای برای بهبود مهارت‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان مدارس راهنمایی به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

نیکولز^۶ (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای، تأثیرات یک شکل از آموزش گروهی مشارکتی را روی انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در یک کلاس هندسه دبیرستانی مورد آزمایش قرار داد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که در گروه یادگیری مشارکتی بودند، نسبت به دانش‌آموزانی که در گروه کنترل بودند، بیشتر کارآمد بوده، یادگیری هدف‌گرایانه‌ای داشتند، نسبت به درس جغرافیا ارزش بیشتری قائل بودند و پیشرفت تحصیلی بیشتری را نشان دادند.

گایلینز^۷ (۲۰۰۴) تأثیر یادگیری مشارکتی بر همبستگی گروهی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی مورد بررسی قرار داد. نتایج به دست آمده نشان داد یادگیری مشارکتی در مقایسه با روش سنتی بر همبستگی گروهی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر بیشتری دارد.

همانگونه که در بالا به چند مورد از تحقیقات مرتبط با موضوع این پژوهش اشاره شد تحقیقات زیادی هستند که تأثیر روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی، روابط اجتماعی، عزت نفس و مانند آن را مورد مطالعه قرار داده‌اند. اما تأثیر آن بر خودکارآمدی و یا مهارت‌های ارتباطی در جامعه آماری مشابه

۱ Reynolds

۲ Kim – Eng lee, Keng lim & Ng

۳ Holtferter & Holtferter

۴ Zisk

۵ Hill

۶ Nichols

۷ Gillies

تحقیق حاضر (دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر بوکان) مطالعه نشده است. با توجه به اینکه محقق تجربه تدریس در مدارس شهر بوکان را دارد و از نزدیک با مشکلات ارتباطی و خودکارآمدی دانش‌آموزان آشناست لذا در صدد است اثربخشی یادگیری مشارکتی و سنتی بر مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره دوم متوسطه رشته علوم انسانی شهرستان بوکان را مورد مطالعه قرار داده و در این راستا به سؤالات زیر پاسخ دهد:

۱- آیا اثربخشی یادگیری مشارکتی و سنتی بر افزایش مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر متفاوت است؟

۲- آیا اثربخشی یادگیری مشارکتی و سنتی بر افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر متفاوت است؟

روش شناسی

جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر سال سوم دوره دوم متوسطه رشته علوم انسانی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ می‌باشد. برای انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای استفاده شده است. بدین صورت که از بین دبیرستان‌های دخترانه شهرستان بوکان دو دبیرستان به شکل تصادفی انتخاب شده و در نهایت از هر کدام یک کلاس به شکل تصادفی انتخاب شد. یکی از کلاس‌های انتخاب شده به شیوه یادگیری سنتی و دیگری با روش یادگیری مشارکتی تحت آموزش قرار گرفتند. هر کدام از کلاس‌ها شامل ۳۰ دانش‌آموز بود که در مجموع ۶۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه در این تحقیق شرکت داشتند.

این پژوهش نیمه آزمایشی بوده و از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروهی استفاده شده است. در این پژوهش از دو پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی جرابک و پرسشنامه خودکارآمدی عمومی استفاده شده است.

به منظور سنجش مهارت‌های ارتباطی دانشجویان، از نسخه‌ی تجدید نظر شده پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی که توسط جرابک (۲۰۰۴) ابداع شده استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۳۴ ماده است که پاسخگویی به آنها مستلزم استفاده از مقیاس ۵ درجه ای لیکرت (۱=هرگز تا ۵=همیشه) است. اعتبار این پرسشنامه در پژوهش حسین چاری و فداکار (۱۳۸۴) با استفاده از روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن برای کل آزمون به ترتیب برابر ۰/۷۱ و ۰/۶۹ گزارش شده است. علاوه بر آن، حسین چاری و فداکار (۱۳۸۴) با به کارگیری روش آماری تحلیل عاملی، روایی سازه پرسشنامه را نیز در پژوهش خود بررسی کرده‌اند و به ۵ عامل «مهارت‌های درک پیام‌های کلامی و غیر کلامی»، «مهارت‌های نظم دهی به هیجان‌ها»، «مهارت گوش دادن»، «مهارت بینش نسبت به فرایند ارتباط» و «قاطعیت در ارتباط» دست یافته‌اند (حسین چاری، فداکار، ۱۳۸۴). در پژوهش حاضر ضریب پایایی کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمده است.

برای سنجش خودکارآمدی افراد از پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر استفاده شد. این پرسشنامه توسط شرر و همکارانش در سال ۱۹۸۲ ساخته شد و دارای ۲۳ ماده است که ۱۷ ماده آن مربوط به خودکارآمدی عمومی و ۶ ماده دیگر مربوط به تجارب خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی است (نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر از مقیاس ۱۷ ماده‌ای استفاده شد. پرسشنامه خودکارآمدی عقاید فرد مربوط به توانایی‌اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه بر پایه مقیاس پنج رتبه‌ای لیکرت تنظیم شده است، بدین صورت که پاسخ کاملاً مخالف نمره ۱، و پاسخ کاملاً موافق نمره ۵ می‌گیرد. نمرات بالا نشان دهنده احساس خودکارآمدی بالا در فرد است. در نمره‌گذاری این پرسشنامه سؤال‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ در جهت موافق و مابقی سؤال‌ها به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. بختیاری براتی (۱۳۷۶) برای سنجش روایی سازه‌ای مقیاس خودکارآمدی عمومی، نمرات بدست آمده از این مقیاس را با اندازه‌های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی و بیرونی راتر، خرده مقیاس کنترل شخصی، مقیاس درجه اجتماعی مارلو و کران^۲ و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ^۳) همبسته کرد که همبستگی پیش‌بینی شده بین مقیاس خودکارآمدی و اندازه‌های خصوصیات شخصیتی متوسط (۰/۶۱ و در سطح ۰/۵۰ معنادار) و در جهت تایید سازه مورد نظر بود (کرامتی و شهرآرای، ۱۳۹۳). همچنین ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن برابر ۰/۷۶ و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است (شماعی زاده و عابدی، ۱۳۸۴). در این پژوهش ضریب پایایی کل آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمده است.

در این تحقیق روش یادگیری مشارکتی بر اساس دیدگاه الیس و والن (۱۳۸۷) طرح‌ریزی شد. بدین صورت که دانش‌آموزان به گروه‌های متعدد تقسیم شدند و اعضای هر گروه وظایف خاص و تکالیف ویژه‌ای را عهده‌دار شد. هر گروه پس از انجام تکالیف خود، بایستی در کلاس آنرا ارایه می‌کرد و در مورد انجام وظایف تک تک اعضای گروه نیز گزارش می‌داد. بدین‌وسیله علاوه بر ارزشیابی گروهی میزان انجام تکالیف بشکل فردی نیز مورد توجه و ارزشیابی بود. در روش یادگیری سنتی نیز روش سخنرانی اعمال گردید.

در زمینه مراقبت و ارزشیابی دانش‌آموز بر اساس الگوی الیس و والن لازم نیست پرونده تحصیلی تهیه شود بلکه با جمع‌آوری اطلاعات از هر گروه، وادار کردن دانش‌آموزان به ارزشیابی از رفتار خودشان و استفاده از خود دانش‌آموز به عنوان مشاهده‌گر می‌توان از کیفیت عملکرد فردی و گروهی مطلع شد (الیس، والن، ۱۳۸۷).

۱- Rutter

۲- Marlow & Cran

۳- Rosenberg

جدول شماره (۱) مشخصات یادگیری مشارکتی ایس و والن

Table (1)

Alice & Vallen Cooperative Learning Indexes

| تعامل پیش رونده Progressive Interaction | مهارت‌های اجتماعی Social Skills | مسئولیت فردی Individual Responsibility | وابستگی مثبت درونی Internal Positive Dependence |
|--|--|--|--|
| چگونگی فکر کردن، صحبت کردن، فعالیت نسبت به هم - گروهها، در انجام کار موثر است. How to think, speak and act as compared with co-groups is effective at doing a work. | کار کردن موثر به صورت گروهی در یک تیم به معنی نیاز به بهبود مهارت‌های بین فردی است. Effective attempt grouply in a team mean that it needs to improve skills among individuals. | اگر چه اعضای گروه می‌توانند تکلیف مشخصه شده را انجام دهند اما عملکرد فردی، امتیاز فرد را مشخص می‌کند. Although group members can do certain assignment, but individual action identify his/her advantage. | اگر گروه می‌خواهد موفق شود بنا بر این به کمک همدیگر نیاز دارند. If the group want to succeed, thus they need to help eachother. |

قبل از شروع دوره آموزشی ابتدا پرسشنامه‌های مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی بر روی هر دو گروه اجرا شد. سپس درس روانشناسی سال سوم متوسطه برای یکی از گروهها با روش سنتی و برای گروه دیگر با روش مشارکتی به مدت ۶ ماه تدریس شد. بعد از دوره آموزشی پرسشنامه‌های مذکور مجدداً اجرا شده و نمرات هر دو نوبت بعنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون وارد تحلیل شدند. بدلیل اینکه معلمان روانشناسی آشنایی بیشتری با روش‌های یادگیری مشارکتی داشتند تصمیم بر انتخاب درس روانشناسی گرفته شد.

یافته‌ها

برای بررسی آماری سؤالات پژوهشی از تحلیل کوواریانس یکراهه استفاده شده است. قبل از تحلیل کوواریانس، آزمون کالموگروف اسمیرنف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها و آزمون همگنی شیب رگرسیون به عنوان پیش فرض اجرا شد که نتایج به دست آمده حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی شیب رگرسیون می‌باشد.

جدول (۲) شاخص های آماری مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را به تفکیک گروه‌های مشارکتی و سنتی همچنین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود میانگین خام نمرات پس آزمون گروه مشارکتی در هر دو متغیر مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی نسبت به گروه سنتی بیشتر است.

جدول (۲) توصیف آماری داده‌های مربوط به متغیرهای مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی

Table (2)

Description of Communication Skills and Self-Efficacy Variables

| انحراف معیار | میانگین | حداکثر | حداقل | تعداد | متغیر | گروه |
|--------------|---------|--------|-------|-------|--------------------------------|-------------------------------|
| Sd | Mean | Maxi | Mini | N | Variable | Group |
| 12.39 | 112.10 | 128 | 87 | 30 | پیش آزمون مهارت‌های ارتباطی | مشارکتی Cooperative Method |
| | | | | | Pretest communication skills | |
| 10.91 | 115.36 | 128 | 84 | 30 | پس آزمون مهارت‌های ارتباطی | |
| | | | | | Post test communication skills | |
| 17.70 | 66.16 | 85 | 21 | 30 | پیش آزمون خودکارآمدی | سنتی Traditional Method |
| | | | | | Pretest self-efficacy | |
| 16.06 | 70.93 | 85 | 26 | 30 | پس آزمون خودکارآمدی | |
| | | | | | Post test self-efficacy | |
| 10.85 | 94.90 | 116 | 75 | 30 | پیش آزمون مهارت‌های ارتباطی | مشارکتی Cooperative Method |
| | | | | | Pretest communication skills | |
| 14.47 | 99.83 | 127 | 75 | 30 | پس آزمون مهارت‌های ارتباطی | |
| | | | | | Post test communication skills | |
| 20.46 | 52.13 | 85 | 22 | 30 | پیش آزمون خودکارآمدی | سنتی Traditional Method |
| | | | | | Pretest self-efficacy | |
| 21.25 | 56.33 | 85 | 22 | 30 | پس آزمون خودکارآمدی | |
| | | | | | Post test self-efficacy | |

سؤال اول: آیا اثربخشی یادگیری مشارکتی و سنتی بر افزایش مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر متفاوت است؟

برای بررسی سؤال پژوهشی مذکور از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. پس از حصول اطمینان از نرمال بودن داده‌ها و همگنی شیبها، تحلیل کوواریانس به مورد اجرا گذاشته شد. نتایج به دست آمده

نشان می‌دهد بین میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون مهارت‌های ارتباطی گروه‌های مشارکتی و سنتی با کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به عبارت دیگر تأثیر یادگیری مشارکتی بر افزایش مهارت‌های ارتباطی بصورت معنی‌دار بیشتر از یادگیری سنتی است ($F=17/562, P=0/000$). شدت تغییرات فوق که با مجذور اتا نشان داده شده $0/236$ است. این بدان معنی است که روش مشارکتی $23/6$ درصد بیشتر از یادگیری سنتی بر مهارت‌های ارتباطی تأثیر گذار است. نتایج تحلیل فوق در جدول (۳) آمده است.

جدول (۳) نتایج تحلیل کوواریانس متغیر مهارت‌های ارتباطی

| Table (3) ANCOVA (Communication skills) | | | | | | |
|--|---------------------------------|------------------|------------------------------------|--------|----------------------|--------------------------|
| منبع تغییرات Source | مجموع مجذورات Sum of Squares | درجه آزادی df | میانگین مجذورات Mean of Squares | F | سطح معنی داری Sig | مجذور اتا Eta Squares |
| پیش آزمون Pre test | 93.437 | 1 | 93.437 | 0.565 | 0.456 | 0.010 |
| گروه Group | 2906.586 | 1 | 2906.586 | 17.562 | 0.000 | 0.236 |
| خطا Error | 9433.697 | 57 | 165.503 | | | |

سؤال دوم: آیا اثربخشی یادگیری مشارکتی و سنتی بر افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر متفاوت است؟

برای بررسی فرضیه دوم نیز از تحلیل کوواریانس استفاده شده است. پس از حصول اطمینان از نرمال بودن داده‌ها و همگنی شیبها، تحلیل کوواریانس به مورد اجرا گذاشته شد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد بین میانگین‌های تعدیل شده پس‌آزمون خودکارآمدی گروه‌های مشارکتی و سنتی با کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به عبارت دیگر تأثیر یادگیری مشارکتی بر افزایش خودکارآمدی بصورت معنی‌دار بیشتر از یادگیری سنتی است ($F=11/739, P=0/001$). شدت تغییرات که با مجذور اتا نشان داده شده $0/171$ است. این بدان معنی است که روش مشارکتی $17/1$ درصد بیشتر از یادگیری سنتی بر خودکارآمدی تأثیر گذار است. نتایج تحلیل مذکور در جدول (۴) آمده است.

جدول (۴) نتایج تحلیل کوواریانس متغیر خودکارآمدی

Table 4
ANCOVA (Self-efficacy)

| منبع تغییرات Source | مجموع مجذورات Sum of Squares | درجه آزادی df | میانگین مجذورات Mean of Squares | F | سطح معنی داری Sig | مجذورات انا Eta Squares |
|------------------------|---------------------------------|------------------|------------------------------------|--------|----------------------|----------------------------|
| پیش آزمون Pre test | 930.175 | 1 | 930.175 | 2.696 | 0.106 | 0.045 |
| گروه Group | 4049.892 | 1 | 4049.892 | 11.739 | 0.001 | 0.171 |
| خطا Error | 19664.385 | 57 | 344.989 | | | |

بحث و نتیجه گیری

با توجه به گسترده بودن عوامل، در این تحقیق فقط به دو عامل مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفتند و نتایج حاصل نشان داد یادگیری مشارکتی بیشتر از سنتی در ایجاد مهارت‌های ارتباطی موثر است. این نتیجه همسو با یافته‌های لیاقت‌دار، عابدی، جعفری، بهرامی (۱۳۸۳)، اندرسون و ریدر (۱۹۷۹)، رویندز (۱۹۹۴) و اسلاوین (۱۹۹۱) است. لیاقت‌دار و همکارانش (۱۳۸۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده بود که روش تدریس بحث گروهی از انواع گروه‌های پنج نفره بر افزایش مهارت‌های ارتباطی دانشجویان موثرتر از روش سخنرانی است. اندرسون و ریدر (۱۹۷۹) دریافتند تأثیر روش یادگیری گروهی بر اجتماعی شدن دانشجویان، تعامل با یکدیگر، قدرت بیان، روحیه همکاری، توان شنیدن نظرهای دیگران، و نقد پذیری موثر است. رینولدز (۱۹۹۴) در پژوهش خود نشان داد یادگیری مهارت‌های زندگی مثل همکاری با دیگران، کسب مهارت‌های تعامل با دیگران از طریق روش گروهی افزایش می‌یابد. اسلاوین (۱۹۹۱) در پژوهش خودشان به این نتیجه رسیدند که تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان کلاس‌های دوم تا ششم در مدارس آموزش مقدماتی مشارکتی بیشتر از مدارس سنتی بوده است. همچنین دانش‌آموزان عقب مانده از نظر تحصیلی در مدارس مشارکتی نسبت به هم‌تایان خود در مدارس سنتی، توسط همسالان خود بیشتر مورد پذیرش قرار گرفتند.

به نظر می‌رسد که با توجه به لزوم فعال بودن دانش‌آموزان در روش یادگیری مشارکتی و با توجه به اینکه از لوازم اجرای مناسب روش یادگیری مشارکتی، فعالیت مستمر اعضای گروه و تبادل نظر آنان با یکدیگر و نیز تعیین یک نفر به عنوان سخنگوی گروه است، چنین رویه‌ای باعث افزایش مهارت‌های ارتباطی در میان دانش‌آموزان می‌شود. این در حالی است که در کلاس‌های که به روش سنتی اداره می‌شود، دانش‌آموزان عمدتاً ساکت و غیرفعال و صرفاً شنونده گفته‌های معلم درس خود هستند. به عبارت دیگر، از آنجا که دانش‌آموزان در روش یادگیری مشارکتی از یک طرف ناگزیر به اعمال دقت در دریافت روشن نظرهای سایر اعضا و از سوی دیگر، موظف به ارائه پاسخهای منطقی و مستدل به منظور پذیرش یا رد نظرهای آنان هستند و هر دو اینها مستلزم رعایت چهارچوب‌های ویژه برای برقراری یک ارتباط

منطقی و اصولی بین تمام اعضای گروه است، لذا به نظر می‌رسد این اقدامات و ممارست آنان در پرتو زمینه‌هایی که معلم درس فراهم می‌کند، در مجموع شرایط مناسبی برای تقویت مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان از قبیل شنیدن، دقت کردن، رعایت حقوق دیگران، احترام به نظرهای دیگران، پذیرش نظرهای مخالف، رعایت آداب محاوره و گفتگو، سکوت به هنگام لزوم و ... را که همه از مهارت‌های ارتباطی است، فراهم می‌آورد.

نتیجه دیگری که از تحقیق حاضر به دست آمد حاکی از تاثیر بیشتر یادگیری مشارکتی در افزایش خودکارآمدی نسبت به روش سنتی است. این نتیجه همسو با یافته‌های ایوبی (۱۳۷۷)، جانسون و جانسون (۱۹۹۴)، هالت فرتر و هالت فرتر (۱۹۹۷)، زیسک (۱۹۹۸)، است و با یافته‌های پاکیزه (۱۳۷۶)، کیم انگ لی و کینگ لیم و ان جی (۱۹۹۷) همسو نیست.

ایوبی (۱۳۷۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی بیشتر از یادگیری سنتی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود. یافته‌های جانسون و جانسون (۱۹۹۴) موید این نکته بود که یادگیری مشارکتی نسبت به آموزش انفرادی هم در بعد شناختی و هم در بعد عاطفی، تأثیر بهتر و مثبت‌تری بر عزت نفس دانش‌آموزان داشته است. هالت فرتر و هالت فرتر (۱۹۹۷) در پژوهشی خود به این نتیجه رسید که تأثیر کلاس‌های یادگیری مشارکتی در برابر کلاس‌های یادگیری سنتی بر روی عزت نفس دانش‌آموزان مثبت بود و یادگیری مشارکتی عزت نفس دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. زیسک (۱۹۹۸) به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی روی مفهوم خود تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی دارد. پاکیزه در بررسی خود به این نتیجه رسید که دانشجویان در یادگیری مشارکتی نسبت به آموزش سنتی در عملکرد تحصیلی آنها تفاوت معنی‌داری مشاهده شد ولی نتایج آزمون خود پنداره تفاوت معنی‌داری را بین آزمودنی‌های گروه‌های یادگیری مشارکتی و آموزش سنتی نشان نداد. نتایج پژوهش کیم انگ لی و همکاران (۱۹۹۷) نشان داد دانش‌آموزانی که با روش یادگیری مشارکتی در درس مطالعات اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفته بودند، یادگیری مشارکتی جو کلاسی را بهبود بخشید ولی در عزت نفس دانش‌آموزان تأثیری نداشت.

با توجه به نتایج به دست آمده به نظر می‌رسد روش‌های سنتی آموزشی، محیط کلاس را به عنوان جایی در نظر می‌گیرند که نقش معلم تنها ارائه اطلاعات به دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان به صورت انفرادی یا رقابتی کار می‌کنند. در این روش دانش‌آموزان عموماً در تلاشند که نمره خود را بالا ببرند. در این کلاس‌ها اهداف، فردی است و این در تضاد با کلاس‌های مشارکتی است. یادگیری مشارکتی به یک روش آموزشی اشاره می‌کند که دانش‌آموزان در گروه‌هایی برای رسیدن به اهداف مشترک، کار می‌کنند. دانش‌آموزان، در یادگیری مشارکتی، به جای اینکه به تنهایی کار کنند، از سهمیم شدن در عقاید یکدیگر سود می‌برند و به همدیگر کمک می‌کنند که همه به نسبتی از موفقیت دست یابند. در یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان با همدیگر کار می‌کنند و مهارت‌های خود را برای موفقیت هر یک از اعضای گروه به کار

می‌گیرند. یادگیری مشارکتی یک روش همسال محور است که عملکرد تحصیلی را بالا می‌برد، که به نوبه خود در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان نقش به‌سزایی دارد.

این تحقیق دارای محدودیت‌هایی بود از جمله عدم کنترل متغیرهای فردی و خانودگی مانند ویژگی‌های شخصیتی، سطح فرهنگ و سطح رفاه خانواده و نیز محدود بودن تدریس تنها به درس روانشناسی که باید در تعمیم نتایج احتیاط لازم بعمل آید.

همانطور که در این تحقیق مشاهده شد تاثیر یادگیری مشارکتی در افزایش مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی دانش‌آموزان نسبت به روش‌های سنتی بیشتر است. بنابراین لازم است مدارس در جهت ایجاد روش‌های یادگیری مشارکتی قدم بردارند تا ضعف مهارت‌های ارتباطی و خودکارآمدی دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزانی که در مناطق محروم زندگی می‌کنند با اجرای روش‌های یادگیری مشارکتی تا حدودی جبران شود. لذا پیشنهاد می‌شود برای معلمان دوره‌های مستمر آموزش روش‌های یادگیری مشارکتی برگزار شود و آگاهی آنان در مورد مزایای روش‌های یادگیری مشارکتی افزایش داده شود. در ضمن، نویسندگان کتب درسی، محتوی کتاب‌ها را طوری تنظیم نمایند که با روش یادگیری مشارکتی متناسب باشد.

Reference:

منابع:

الیس، سوزان و والن، سوزان (۱۳۸۷). آشنایی با یادگیری از طریق همیاری. چاپ یازدهم، ترجمه طاهره رستگار، مجید ملکان، تهران: نشر نی.

ایوبی، حسن (۱۳۷۷). مقایسه تأثیر یادگیری مشارکتی و یادگیری سنتی (متداول) بر پیشرفت تحصیلی و حرمت به خود دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه رشته علوم انسانی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

پاکیزه، علی (۱۳۷۶). بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر عملکرد تحصیلی و خودپنداری دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روانشناسی، دانشگاه شیراز.

حسین چاری، مسعود و فداکار، محمدمهدی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی براساس مقایسه دانش‌آموزان و دانشجویان. ماهنامه علمی- پژوهشی دانش‌ور رفتار، ۱۵، ۳۲-۲۱.

حسینی، زهرا (۱۳۸۰). نقش ارتباط غیرکلامی در آموزش. رشد تکنولوژی آموزشی، ۳، ۳۶-۳۸.
حمیدی، منصورعلی (۱۳۸۳). یگانگی روش در پژوهش و آموزش. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی، ۱۱(۳۹)، ۷۰-۴۷.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۳). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). چاپ پنجم، تهران: نشر دوران.

- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۲). اندیشیدن به جای حفظ کردن. **رشد تکنولوژی آموزشی**، ۵، ۱۵۷-۳.
- شکاری، عباس (۱۳۹۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان. **فصلنامه راهبردهای آموزش**، ۱، ۳۷-۳۱.
- شماعی زاده، مرضیه و عابدی، محمدرضا (۱۳۸۴). بررسی تأثیر مشاوره شغلی بر افزایش خودکارآمدی کارآفرینی دانشجویان دانشگاه اصفهان. **مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی**، ۲۳، ۲۹-۳۸.
- فتحی زاده، مریم و فتحی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی عملکرد مدرسه در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان دختر دوره متوسطه، آموزش و پرورش استان اصفهان. **طرح تحقیقاتی آموزش و پرورش استان اصفهان**.
- قلتاش، عباس (۱۳۸۳). **بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان پایه پنجم شهر کرمان**. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کاندریل، جو (۱۳۸۸). **۱۰۱ راه بهبود آنی مهارت‌های ارتباطی**. ترجمه شمس‌الدین حسینی، الهام آرام‌نیا، تهران: انتشارات نسل نو اندیش.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۲). **یادگیری مشارکتی**، تهران: انتشارات آیین تربیت.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۸). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در موضوع انرژی در درس فیزیک. **مجله روان شناسی و علوم تربیتی**، ۲، ۴۹-۳۱.
- کرامتی، محمدرضا و حسینی، بی بی مریم (۱۳۸۷). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس فیزیک. **مجله روان شناسی و علوم تربیتی**، ۲، ۱۶۵-۱۲۷.
- کرامتی، هادی و شهرآزای، مهرناز (۱۳۹۳). بررسی نقش خودکارآمدی ادراک شده در عملکرد ریاضی. **مجله علوم انسانی**، ۴، ۱۱۵-۱۱۳.
- مجیدیان، فرزاد (۱۳۸۶). **بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی و سخت رویی با استرس شغلی مدیران مقطع متوسطه شهر سنندج**. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- لیاقت دار، محمدجواد؛ عابدی، محمد؛ جعفری، سیدابراهیم و بهرامی، فاطمه (۱۳۸۳). مقایسه تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. **پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، ۱۰ (۳۳)، ۵۶-۲۹.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). **بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری**. چاپ چهارم، تهران: انتشارات مدرسه.
- نجفی، محمود و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش آموزان دبیرستانی. **مجله روانشناسی بالینی و شخصیت**، ۱، ۸۳-۶۹.

- Alice, S., & Vallen, S. (2008). *Familiarity with learning through cooperation*. 11th edition, Tahereh Rastgar and Majid Malekan, Translation. Tehran; Ney Issue [In Persian].
- Anderson, J. R., & Reder, L. M. (1979). *Levels of processing in human memory. Aelaborative processing explanation of depth of processing: in craik*. F. M. (ed). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Ayyubi, H. (1998). *The comparison of the effect of cooperative learning and traditional learning on educational achievement and self-respect of high school third grade girl students of social sciences course*. M.A thesis, Allameh TabaTabaei university [In Persian].
- Bandura, A. (1994). Self - efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*. 37(2),122-136.
- Bandura, A. (2000). *Cultivate self–efficacy for personal and organizational effectiveness*. Handbook of principles of organization behavior. Oxford, uk: Blachwell.
- Cole, P. G. (2011). *Method and strategies for special education*. Chicago Illinois: Rand McNally.
- Fatehizadeh, M., & Fathi, F. (2011). *The investigation of the school performance in creating and training social skills of the Isfahan high school girl students*. Researching project of Isfahan education organization [In Persian].
- Galtash, A. (2004). *The investigation of the effect of cooperative learning on the social skills progression of the fifth grade students of Kerman*. M. A. thesis, Tehran Tarbiyat Moallem university [In Persian].
- Gardner G., Gardner A., Middleton S., Gibb M., Della P. & Duffield C. (2010) Development and validation of a novel approach to work sampling: a study of nurse practitioner work patterns. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 27(4), 4–12
- Gillis, R. M. (2004). The Effect of cooperative learning on Junior High school student during small Group. *Journal of learning and Instruction*, 14,197-213.
- Hamidi, M. A. (2004). Method unity in research and education. *Journal of Social Sciences Scientific-researching*, (39)11, 47-70 [In Persian].
- Hill, K. A. (2000). *Cooperative learning as a mean of improving social skill among middle grade student*. Retrieved from <http://www.Usoe. K12.ut.US/oals 2000/Kathy–hill–cooperative Learning.htm>
- Holtfreter, R. E. & Holtfreter K. L. (1997). *Traditional Lcture Vrsus a Cooperative Larning Cassroom: An Empirical Study to Determine the Differences in Self Esteem of Student*. Htm://www.teach-nology.com.
- Hossein Chari, M., & Fadakar, M. M. (2005). The investigation of the effect of university on communication skills on the basis of comparison of the students and university students. *Journal Of Behavior scholar scientific-researching*, 15, 21-32 [In Persian].

- Hosseini, Z. (2001). The role of non-verbal communication in the education. *Educational technology progression*, 3, 36-38 [In Persian].
- Jerabek, I. (2004). *Communication skills inventory revised*. Body-Mind QueenDom, <http://www.queendom/communic.html>. (23/3/2004).
- Johnson, D. W., & Jonhson, R. T. (1994). *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. 5th ed, boston: allyn and bacon.
- Julia, E. (2010). *1001 children's books you must read before you grow up*. Aelaborative processing explanation of depth of processing: in craik, F. M. (ed). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Kandril, J. (2009). *101 ways of instantly improvement of communication skills*. Shamseddin Hosseini, Elham Aramnia, Translation. Tehran: Nasle Noo Andish Issue [In Persian].
- Keramati, H., Shahr Aray, M. (2014). The investigation of the role of comprehensible self-efficacy in mathematical performance. *Journal of Educational sciences*, 4, 113-115 [In Persian].
- Keramati, M. (2003). *Cooperational learning*. Tehran: Ayeen Tarbiat Issue [In Persian].
- Keramati, M. (2009). The effect of cooperative learning on student's educational achievement at Energy topic in physics. *Journal of Psychology and educational sciences*, 2, 31-49 [In Persian].
- Keramati, M., & Hosseini, B. M. (2008). The effect of cooperative learning on the student's educational achievement in physics. *Journal of Psychology and educational sciences*, 2, 127-165. [In Persian]
- Kim-Eng Lee, C., & Kenglim, T., Ng, M. (1997). Affective Outcomes of Cooperative Learning in Social Studies. *Asia Pacific Journal of Education*, 17(1),67-75.
- Liaghat dar, M., Abedi, M., Jaafari, S. E., & Bahrami, F. (2004). The comparison of the effect of group discussion teaching with lecture teaching on the students' educational achievement and communication skills improvement. *Journal of Researching and Planning in high education*, 10(33),29-56 [In Persian].
- Majidian, F. (2007). *The investigation of relationship between self-efficacy and harshness believes with occupational stress of Sanandaj high school managers*. M. A. thesis, Tehran Allameh Taba Tabaei university [In Persian].
- Mehrmohammadi, M. (2013). *Rethinking of training-learning process*. 4th edition. Tehran: Madrased Issues [In Persian].
- Najafi, M., & Fouladchang, M. (2007). The relationship of self-efficacy and mental health in high school students. *Journal of Clinical and personality psychology*, 1, 69-89 [In Persian].
- Nichols, J. D. (2002). The Effects of Cooperative Learning on Students' achievement and Motivation in High School Geometry Class. (*ERIC Document Reproduction Service NO ED 387341*).

- Pakizeh, A. (1997). *The investigation of the effect of cooperative learning on the students` educational performance and self-imagination. Psychology*. M. A. Thesis, Shiraz University [In Persian].
- Ramsden, P. (2010). *Learning to lead in higher education*. Curriculum for schools and Programme of Teacher Development, PARIS: UNESCO.
- Reynolds, M. (1994). *Group work in education and training – ideas in practice*. London: kogan page limited.
- Seif, A. (2014). *New Educational psychology (Learning and Educational Psychology)*. Fifth edition, Tehran; Doran Issue [In Persian].
- Shamaeizadeh, M., Abedi, M. (2005). The investigation of the effect of occupational advice on self-efficacy of creativity increase of the Isfahan University Students. *Journal of Science and research at Applied Psychology*, 23, 29-38 [In Persian].
- Shekari, Abbass (2012). The effect of cooperative learning on the students` social skills progression. *Journal of Education Strategies*, 1, 31-37 [In Persian].
- Shoarinzhad, A. (2003). Thinking instead of memorizing. *Journal of Educational technology progression*, 157, 3-5 [In Persian].
- Slavin, R. E. (1983). *Student team learning: An overview and practical guide*. Washington, D. C.: National education association.
- Slavin, R. E. (1991). *Using student team learning*. Rev. ed. Baltimore: The Johns Hopkins university, Center for social organization of schools.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership Journal*, 48(5),71-82.
- Smith, B. O., & Ennis, R. H. (1998). *Language and concepts in Education*; Chicago Illinois: Rand McNally.
- Webb, N. (1988). Small group problem-solving: Peer interaction and learning. Paper presented at: *Annual meeting of the American educational research association*, New Orleans.
- Zisk, K. M. (1998) *Weapons, Culture, and Self-Interest: Soviet Defense Managers in the New Russia*. N. Y.: Columbia University Press.

ضمیمه

نمونه‌ای از تدریس مشارکتی بر اساس الگوی الیس و والن
عنوان درس: فرایندهای شناختی (فصل سوم کتاب روانشناسی سال سوم دوره دوم متوسطه انسانی)

برای تدریس ابتدا موضوع، اهداف و سؤالات درسی که در زیر آمده است توسط معلم ارایه شد.
سؤالات درسی:

- ۱- مفهوم شناخت چیست و فرایندهای مرتبط به هم که موجب شناخت می‌شود کدامها هستند؟
- ۲- ادراک بینایی چیست و مراحل آن کدام است؟
- ۳- توجه و انواع آن را بیان کنید.
- ۴- عوامل مؤثر در توجه پراکنده را توضیح دهید
- ۵- حافظه و مراحل سه‌گانه پردازش اطلاعات در حافظه را شرح دهید.
- ۶- اصول مهم حافظه چیست؟ توضیح دهید.
- ۷- انواع حافظه و نحوه پردازش در هر کدام را بیان کنید.
- ۸- ساختارهای مغزی حافظه را بیان کنید.
- ۹- سیستم‌های چندگانه و اشکال مختلف زبان را توضیح دهید.
- ۱۰- شباهتها و اختلاف‌های بین دو پدیده و یا اشیا را با استفاده از دیاگرام نشان دهید.
- ۱۱- ساختارهای مغزی زبان را توضیح دهید.

دانش‌آموزان به گروه‌های شش نفری تقسیم شدند. مسئولیت پیدا کردن پاسخ سؤالات داخل هر گروه در بین اعضا تقسیم بندی گردید و یک نفر نیز مسئول هماهنگی و تهیه گزارش شد. از گروه‌ها خواسته شد پس از تهیه پاسخ‌ها آنها در کلاس ارایه نمایند. دانش‌آموزانی که در گروه‌های مختلف مسئول پاسخ به سؤال مشترکی بودند باهم به تبادل نظر و اطلاعات پرداختند و سپس به گروه‌های خود باز گشته و به اعضای گروه خود آنها منتقل کرده و پاسخ سؤال را به آنها یاد دادند. در این فرایند معلم نیز به رفع ابهامات کمک کرده و آنها را راهنمایی نمود.

پس از تهیه گزارش و ارایه آن در کلاس توسط نماینده، از اعضای هر گروه بصورت انفرادی نیز در مورد وظیفه خود سؤال شد. در نهایت پس از مقایسه گزارش‌ها امتیاز داده و گروه برتر معرفی گردید. علاوه بر آن بصورت انفرادی نیز به هر کدام از دانش‌آموزان بر حسب کیفیت انجام مسئولیت نمره‌ای تعلق گرفت.