

جایگاه و تاثیر روشهای تدریس فعال و مشارکتی بر یادگیری مادام العمر دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان ثلاث

مینو طباطبایی^۱، فرید رضوی^۲

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، ایران

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه پیام نور، ایران

چکیده

روش تدریس یکی از مهم ترین نیازهای جوامع بشری و از محورهای توسعه می باشد این تحقیق با هدف جایگاه و تاثیر روشهای تدریس فعال بر یادگیری مادام العمر دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان ثلاث در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ انجام گرفت، روش این پژوهش از نوع طرحهای نیمه تجربی با پیش آزمون و پس آزمون و از نظر هدف کاربردی بوده است. جامعه آماری این تحقیق، کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه مدارس شهرستان ثلاث که ۹۸۷ نفر در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود. نمونه گیری به صورت تصادفی خوشه ای چند مرحله ای است. بنابراین حجم نمونه آماری پژوهش عبارت است از دانش آموزان دو کلاس از هر کدام از مدارس پس از موازنه سازی آزمودنی ها به شیوه تدریس مشارکتی به تعداد ۳۲ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. برای اندازه گیری میزان یادگیری گروه ها از آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده گردید. برای تعیین روایی محتوایی پرسشنامه از نظر صاحب نظران و متخصصان تعلیم و تربیت استفاده شد. برای تحلیل داده های آماری در مورد هر یک از فرضیه های پژوهشی به علت تعیین تفاوت و محاسبه و مقایسه نمره های پیش آزمون و پس آزمون در گروه های آزمایش و گواه از آزمون ANCOVA (تحلیل کوواریانس) استفاده گردید. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که بین نمرات یادگیری هر دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر روشهای تدریس فعال و مشارکتی بر یادگیری مادام العمر دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان ثلاث تأثیر مثبتی داشته است.

واژه های کلیدی: یادگیری مادام العمر، روش تدریس فعال و مشارکتی، شهرستان ثلاث

مقدمه

در نظام آموزشی ایران، معلمان با تکیه بر روش‌های سنتی به‌ویژه سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند و علی‌رغم این‌که در محافل علمی و تربیتی و حتی اجرایی، صحبت از فعال بودن شاگردان، رشد فکری و آزاداندیشی می‌شود، اما عملاً چنین نظرگاه‌هایی جنبه شعارگونه به خود گرفته، از تقویت روحیه همکاری و رفاقت در بین شاگردان و رشد اجتماعی آنان صحبت می‌شود. اما در عمل نه‌تنها گام مؤثری در این راستا برداشته نمی‌شود، بلکه اغلب اوقات همکاری و رفاقت به‌نوعی رقابت تبدیل‌شده که نتیجه آن افزایش حس حسادت، کینه‌توزی و دشمنی در بین دانش‌آموزان است. سبک غالب در اکثر آموزش‌های کلاس سنتی است به این معنا که شاگردان درزمینه‌ی یادگیری مفاهیم درسی کمتر با موقعیت‌های چالش‌آور مواجه می‌شوند، فرصت‌های کمتری برای تعامل، همفکری، همکاری و بحث و گفتگوی معلم با شاگردان و شاگردان با یکدیگر فراهم می‌شود، دانش‌آموزان به یادگیری طوطی‌وار ترغیب می‌شوند، رقابت جایگزین همکاری می‌شود و احتمال خطر جمع‌گریزی در بین شاگردان افزایش می‌یابد (پارسا، محمد ۱۳۸۷).

درروش‌های سنتی معلمان اغلب گوینده بوده و از دانش‌آموزان انتظار دارند که به صحبت‌های آنان گوش دهند. بحث گروهی جایگاه چندانی در کلاس درس ندارد و اگر سؤال پرسیده شود، موجب وادار کردن دانش‌آموزان به تفکر مطالب درسی نمی‌شود، بلکه بیشتر هدف این است که دانش‌آموزان از این طریق برای امتحان آماده شوند. تیواری معتقد است از دید کارشناسان تعلیم و تربیت، دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می‌پردازند، نه‌تنها بهتر فرامی‌گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم می‌برند. زیرا آنها به‌جای این‌که شنونده صرف باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند [۱]. شفر می‌گوید، ازجمله روش‌های فعالی که امروزی توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است، یادگیری مشارکتی است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد بیشتر مسائلی که درروش سنتی و غیرفعال به چشم می‌خورد، در رویکرد مشارکتی به حداقل می‌رسد (پاکدل، لطیف ۱۳۸۲).

به‌طور نمونه نتایج مطالعه‌ای که در خصوص مقایسه روش یادگیری مشارکتی و سنتی انجام شد نشان داد که یادگیری مشارکتی، عزت نفس، میزان تمرکز روی تکالیف، لذت بردن از کلاس و مدرسه و عشق به یادگیری را افزایش و وابستگی به معلم را کاهش می‌دهد. در مطالعه تیلاستون تحت عنوان تأثیر سه رویکرد یادگیری مشارکتی سازمان‌یافته، یادگیری مشارکتی غیرسازمان‌یافته و یادگیری انفرادی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، مشخص شد که در شرایط مشارکتی سازمان‌یافته، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ۵۰٪ بیشتر از شرایط انفرادی است.

مطالعه آنویوبازی نیز نشان داد دانش‌آموزانی که در گروه‌های یادگیری مشارکتی به یادگیری می‌پردازند، نسبت به کسانی که به‌طور انفرادی یاد می‌گیرند، پیشرفت تحصیلی و احساس مسئولیت بیشتری دارند و نسبت به مدرسه نگرش مثبتی پیدا می‌کنند و به نظر فضلی خوانی منفعل بودن شاگردان را می‌توان با استفاده از روش‌های آموزشی موثر کاهش داد. یافته‌های پژوهش او نشان داد که یادگیری مشارکتی در تحریک شاگردان برای بحث و گفتگو پیرامون مسائل ریاضی نقش مهمی را ایفا می‌کند، البته به‌شرط این‌که هنگام اجرای این روش معلم از آمادگی لازم برخوردار باشد و بتواند کیفیت تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر را بهبود بخشد. درروش یادگیری مشارکتی، وابستگی بین فردی، تعامل افزایشی صورت به‌صورت و مسئولیت فردی وجود دارد و اعضا را موظف می‌کند که نسبت به یادگیری همدیگر حساس باشند و مراقب یادگیری یکدیگر باشند تا گروه بتواند موفق شود. و نیز جانسون و جانسون و اسلاوین می‌گویند که وقتی موفقیت دانش‌آموزان به کمک و مشارکت سایر

اعضای گروه وابسته است، بیشتر به صورت مشارکتی فعالیت می کنند، این مشارکت در فعالیت ها می تواند منجر به رشد اجتماعی دانش آموزان شود، چراکه یکی از مؤلفه های رشد اجتماعی، مدرسه و نحوه یادگیری دانش آموزان است (جوینس، پ. وویل، م ۱۳۸۶).

در مورد رشد اجتماعی و نسبت آن با سن فرد می توان گفت که بلوغ اجتماعی یک پدیده مربوط به رشد است و با افزایش سن فزونی می یابد، به طوری که می توان گفت همچنان که کودکان بزرگ می شوند در تنظیم رفتار خود به نحوی هماهنگ با انتظارات جامعه ای که زندگی می کنند، توانایی بیشتری می یابند. کودکان می آموزند که معیارهای جامعه خود را بپذیرند، ساقی های خود را از راه هایی که از لحاظ اجتماعی قابل قبول است، بیان یا سرکوب نمایند. نیازهای دیگران را در نظر داشته باشند، اظهار همدردی نمایند، به خاطر دیگران از منافع شخصی خود چشم پوشی کنند و برای به دست آوردن هدفی مهم تر، از لذت فوری چشم پوشی کنند، تاجیک (۱۳۸۷) اسلاوین (۲۰۱۰) به شواهدی اشاره کرده است که نشان می دهد روش یادگیری مشارکتی روابط میان دانش آموزان نژادهای مختلف را در کلاس های مختلف بهبود می بخشد. در خصوص تاریخچه یادگیری مشارکتی از طریق آموختن باهم باید اذعان داشت، ایده کلی روش یادگیری مشارکتی سابقه ای طولانی دارد، اما توسعه برنامه های آموزشی و پژوهش مداری که یادگیری مشارکتی از طریق آموختن باهم را در برنامه ریزی، مورد آزمون قرار داده است، تقریباً از اوایل ۱۹۷۰ شروع شده است.

این رویکرد حاصل اندیشه نظریه پردازان و محققانی مانند زارعی، شکاری و علمی علاقه مند بودند بدانند که چگونه دانش آموزان از تجربه یاد می گیرند. آنها با این اندیشه که دانش آموزان باید منفعل و تحت تسلط معلم باشند، شدیداً مخالف بودند. یکی از مهم ترین اصل معرفی شده از طرف این دسته از صاحب نظران این است که تجربه بیشترین نقش را در فرآیند یادگیری دارد، به شرطی که همراه با تجزیه و تحلیل منظم و منطقی باشد. از نظر گیلز روش یادگیری مشارکتی روشی است که در آن دانش آموزان به منظور تسلط بر محتوا مواد آموزشی به صورت گروهی کار می کنند. به علاوه اعضای هر گروه از دانش آموزان با موفقیت تحصیلی بالا و متوسط و پایین تشکیل شده است و اعضای هر گروه از نژادها، فرهنگ ها و جنسیت های مختلف دانش آموزی است و نظام پاداش به جای فردمدار، گروه مدار است.

مجموعه شرایط و امکانات زمانی و مکانی معین برای تسهیل در فرآیند یاددهی - یادگیری را محیط یادگیری می نامیم (شکاری، ۱۳۹۰).

قبل از آن که بحث محیط یادگیری مشارکتی ارائه شود، لازم است محیط های دیگر یادگیری مانند محیط یادگیری مثبت کارتج و میلبرن که در مدارس به چشم می خورد، توضیح و تبیین شود تا تفاوت بین این رویکردها و رویکرد یادگیری مشارکتی مشخص شود که این خود به درک و فهم محیط یادگیری مشارکتی از طریق آموختن باهم کمک می کند. با توجه به نگرش معلمان و دانش آموزان، انواع محیط های یادگیری به چشم می خورد که در هر کدام از این رویکردها، نگرش های متفاوتی از نقش معلم و دانش آموز وجود دارد.

به اعتقاد الیس و والن (۱۹۸۷) آشناترین و متداول ترین محیط، محیط رقابتی است که در این محیط سؤالات زیر برای شاگردان مطرح می شود: "امسال چه کسی شاگرد اول خواهد شد؟" یا "اگر بخواهم شاگرد اول بشوم، چه کسی را باید زمین بزنم؟" شعار یک کلاس رقابتی این است: "اگر تو ببری، من می بازم یا اگر من ببرم تو می بازی." در این رویکرد دانش آموزان برای یافتن بهترین فرد باهم رقابت می کنند. دانش آموزان در این کلاس به خاطر نمره، تحسین، مورد توجه معلم قرار گرفتن، دریافت جایزه و غیره با یکدیگر به رقابت می پردازند. در چنین محیطی شاگردان یکدیگر را در سد راه خود می دانند. بسیاری از

دانش آموزان به کلاس می‌آیند تا خود را بازنده ببینند و در بازی آموزشی شرکت نمی‌کنند. در چنین محیطی حتی برنده‌ها هم آسیب می‌بینند (حامدی خواه، فضلعلی ۱۳۷۷).

در محیط انفرادی هریک از دانش آموزان با بقیه تفاوت دارند و موفقیت یا شکست آنها ارتباطی با دیگران ندارد. در نتیجه دانش آموز، خود مسئول یادگیری خویش است. این‌گونه دانش آموزان مشکل ارتباطی پیدا می‌کنند و با هنجارهای حاکم بر جامعه همسان نخواهند بود.

اغلب آنها گوشه‌گیر و کمر و هستند و گاه به افسردگی دچار می‌شوند. در این کلاس، روش‌های تدریس غیرفعال و سنتی، امکان هم‌اندیشی برای دانش آموزان به وجود نمی‌آورد. این رویکرد، رویکردی است که در آن تأکید روی فرد دانش آموز است که تا رسیدن به هدف تلاش بکند، بدون آن‌که توجهی به دانش آموزان دیگر داشته باشد، جانسون و جانسون (۱۹۹۲) همان‌طور که پیازه نشان داده است، بیشتر آموخته‌های مهم حاصل تعامل با دیگران است. اگر دانش آموزان در مورد یک کتاب، یک تکلیف و یا یک مسئله فقط نظرات، واکنش‌ها و پرسش‌های خود را داشته باشند، یادگیری آنان به اندازه زمانی که به نظرات دیگران دسترسی داشته باشند، پربار نخواهد بود. به علاوه کار انفرادی اغلب در تنهایی انجام می‌شود و نهایتاً خسته‌کننده است.

به اعتقاد جانسون و همکاران (۲۰۰۳) یادگیری چیزی است که شاگردان انجام می‌دهند، نه چیزی که برای شاگردان انجام می‌شود. بنابراین یادگیری مشارکتی مستلزم مشارکت فعال و مستقیم دانش آموزان است. همانند کوهنوردان، دانش آموزان زمانی به قله می‌رسند که جزیی از تیم مشارکتی باشند. در این محیط دانش آموزان از طریق همکاری و مشارکت و در قالب گروه‌ها به یادگیری می‌رسند و در قبال یادگیری دیگران احساس مسئولیت می‌نمایند. زمانی که همکلاسانشان نیاز به کمک داشته باشند، به کمک آنها می‌شتابند و موفقیت دیگران موفقیت آنها و شکست دیگران شکست آنها محسوب می‌شود. این رویکرد موجب یادگیری عمیق‌تر و خلاقیت و نوآوری بیشتر شاگردان می‌شود. شعار یک کلاس همیاری این است:

"یا همه نجات می‌یابیم، یا همه غرق می‌شویم" در کلاس همیاری دانش آموزان به جای این‌که معلم را محور اصلی بدانند، به همکلاسی‌های خود به عنوان مرجع باارزش و مهم نگاه می‌کنند. هیرست و اسلاویک (۲۰۰۴) معتقدند در موقعیت‌های رقابتی و انفرادی، معلم سعی می‌کند که دانش آموزان را از همدیگر دور کند: "کپی نکنید، در مورد همکلاسانتان نگران نباشید، تکالیف خودتان را انجام دهید، میز خودتان را انتقال دهید" این‌ها اصطلاحاتی هستند که به‌طور معمول به گوش می‌رسند. درحالی‌که یادگیری مشارکتی به دانش آموزان اجازه می‌دهد که اهداف مشترکشان را توسعه دهند. همچنین به نقل از جانسون و جانسون (۲۰۰۷) در خصوص تفاوت گروه‌های مشارکتی با گروه‌های معمولی کلاس بیان می‌کنند که یک گروه مشارکتی، ۲ تا ۵ نفر عضو دارد که برای رسیدن به یک هدف مشترک با یکدیگر کار می‌کنند.

نادری در بحث مربوط به مزایای به کارگیری مدل یادگیری مشارکتی به مواردی چون رشد عزت نفس دانش آموزان، تجارب یادگیری بیشتر، بهبود رضایت خاطر دانش آموزان، نگرش مثبت به مواد آموزشی، چالش برانگیزی بیشتر بدون نامعقول سازی میزان کار در مدت معین، فراهم سازی درک عمیق تر دانش آموزان و تولید بیشتر و بهتر سؤالات اشاره می‌کند. از سوی دیگر قلتاش (۱۳۸۰) معتقد است به دانش آموزان در دور شدن از این عادت که تنها معلم را به عنوان منبع دانش و فهمیدن کمک می‌نمایند.

در خصوص تکنیک‌های یادگیری مشارکتی از طریق آموختن می‌توان گفت که در جمع‌بندی از پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه یادگیری مشارکتی، هشت شیوه یادگیری مشارکتی مطرح است که در تازه‌ترین پژوهش‌ها به کار گرفته شده و اثربخشی خود را در دستاوردها نشان داده و مورد تأیید قرار گرفته‌اند.

۱- گروه‌های پیشرفت تیمی دانش آموزان (STAD): در این شیوه دانش آموزان به گروه‌های که از ۴ تا ۵ تشکیل می‌شود، تقسیم می‌شوند. در این گروه‌ها دانش آموزان از لحاظ جنسیت، نژاد، زمینه‌های خانوادگی و فرهنگی و تجربیات قبلی و غیره متفاوت هستند. معلم ابتدا درس را ارائه می‌کند و بعد دانش آموزان در گروه‌ها به بررسی و مطالعه پیرامون موضوع می‌پردازند. در پایان دانش آموزان در آزمون‌های انفرادی شرکت نموده و سپس نمره‌های آزمون دانش آموزان با میانگین نمره‌های گذشته آن‌ها مقایسه می‌شود و نمره نهایی براساس پیشرفت آن نسبت به عملکردهای گذشته آن‌ها تعیین می‌شود. سپس نمره‌های فوق جمع‌بندی شده و نمره نهایی گروه را تشکیل می‌دهند. گروه‌هایی که تا سطح خاصی از معیارهای پیشرفت تعیین‌شده ارتقا یابند، به دریافت پاداش یا گواهینامه و غیره نایل می‌آیند. همه فرآیند فوق، از زمان ارائه درس توسط معلم تا کارهای گروهی و شرکت در آزمون، معمولاً در سه الی پنج جلسه درس انجام می‌شود (سیف، علی‌اکبر، ۱۳۸۵).

۲- روش مسابقه تیمی یا رقابت و مسابقه تیمی (TGT): در این روش، روش تدریس معلم و کارگروهی کاملاً شبیه روش قبلی است، ولی تفاوت آن‌ها در این است که دانش آموزان به جای شرکت در آزمون، در مسابقات هفتگی شرکت می‌کنند. در این مسابقات دانش آموزان هر تیم، به منظور کسب امتیاز برای تیم خود، با دانش آموزان تیم‌های دیگر که دارای سوابق تحصیلی مشابه هستند، در گروه‌های سه نفره به رقابت می‌پردازند. به منظور عادلانه بودن رقابت‌ها، ترکیب گروه‌های سه نفره ای که در مقابل یکدیگر قرار می‌گیرند، به تناوب تغییر می‌کند. نمره‌هایی که هر برنده برای تیم خود کسب می‌کند، بدون توجه به سطحی که در آن به رقابت پرداخته است، محاسبه می‌شود.

۳- یادگیری انفرادی با یاری گرفتن از تیم (TAT): در این روش نیز تیم‌های چهارنفره از دانش آموزان که در سطوح کار آیی متفاوت هستند، تشکیل می‌شود و به تیم‌هایی که عملکرد مطلوب داشته باشند، گواهینامه اعطا می‌شود. با این حال تفاوت‌هایی میان این روش با روش‌های قبل به چشم می‌خورد. برای نمونه در دو روش پیشین، آموزش دانش آموزان به صورت جمعی و یکسان ارائه می‌شود، ولی در این روش، یادگیری مشارکتی با آموزش فردی درمی‌آمیزد. به علاوه دو روش قبلی برای تدریس بسیاری از موضوع‌ها و در اغلب پایه‌ها مناسب هستند، در صورتی که روش فوق مختص آموزش ریاضیات در پایه‌های سوم تا ششم (یا دانش آموزان پایه‌های بالاتر) طراحی شده است.

۴- قرائت و نگارش تلفیقی مشارکتی (CRC): این روش که در حقیقت برنامه‌های جامع برای آموزش قرائت و نگارش در سال‌های آخر دوره ابتدایی است، جدیدترین شیوه یادگیری مشارکتی به شمار می‌رود. در این روش، معلمان به شیوه برنامه‌های سنتی، از تشکیل گروه‌های قرائت استفاده می‌کنند و دانش آموزان را به تیم‌های مختلف که از دو جفت دانش آموز تشکیل شده است، تقسیم می‌کنند. هنگامی که معلم به آموزش یکی از تیم‌ها اشتغال دارد، تیم‌های دیگر به یک سلسله فعالیت‌های شناختی، نظیر قرائت در حضور همدیگر، بحث در مورد چگونگی نگارش یک داستان، خلاصه کردن داستان، املایکلم‌ها و لغت معنی مشغول می‌شوند، در صورتی که تقسیم کلاس به گروه‌های قرائت همگن نباشد، همه دانش آموزان کلاس به منزله یکتیم واحد در جریان یادگیری با یکدیگر مشارکت می‌کنند. در طول ساعت‌های تدریس زبان، دانش آموزان به فعالیت‌هایی از قبیل نگارش، اصلاح و ویراستاری آثار یکدیگر و تهیه مقدمات انتشار کتاب از سوی تیم مشغول می‌شوند.

در اکثر فعالیت‌های روش مذکور، دانش آموزان درس را که معلم ارائه کرده است و به صورت تیمی مطالعه کرده و تمرین‌ها و آزمون‌های مربوط به آن را نیز به صورت تیمی انجام می‌دهند (طالبی، مهدی ۱۳۸۳).

۵- **تقسیم موضوع به بخش‌های مختلف (روش یادگیری مشارکتی جیگ ساو):** این روش ابتدا به وسیله آرونسن و همکاران در سال ۱۹۷۸ میلادی طراحی شد. در این روش دانش آموزان برای کارکردن روی موضوع درسی که به بخش‌های مختلف تقسیم شده است، تیم‌های ۶ نفره تشکیل می‌دهند. برای مثال یک زندگینامه را می‌توان به بخش‌های گوناگون از قبیل سال‌های نخست زندگی، نخستین موفقیت‌ها، مسائل مهم، باقیمانده سال‌های عمر و نقش شخص موردنظر در تاریخ زندگی وی را تقسیم کرد. در این روش هریک از اعضا به مطالعه بخش ویژه خود می‌پردازد، سپس اعضای تیم‌های مختلف که بخش‌های مشترکی را مطالعه کرده‌اند، به منظور بحث و بررسی پیرامون مطالب مذکور یک گروه تخصصی تشکیل می‌دهند. پس از آن هریک به تیم خود بازمی‌گردند و به منظور آموزش بخش خود به اعضای تیم در نوبت قرار می‌گیرند (فلاح، حمیدرضا ۱۳۸۸).

۶- **تقسیم موضوع به بخش‌های مشترک (روش یادگیری مشارکتی جیگ ساو):** این روش طرح اصلاح‌شده‌ی روش قبلی جیگ ساو است که اسلاوین در سال ۱۹۸۶ آن را ارائه کرد و در برنامه یادگیری دانش آموزان گنجانید. در این شیوه دانش آموزان به شیوه گروه‌های پیشرفته تیمی و رقابت و مسابقه تیمی در گروه‌های ۴ الی ۵ نفره به کار مشغول می‌شوند. در این روش به جای تقسیم موضوع به بخش‌های مختلف، کلیه دانش آموزان یک مطالب مشترک نظیر یک فصل از کتاب یا یک داستان کوتاه یا یک زندگینامه را مطالعه می‌کنند. در عین حال از هر دانش آموز خواسته می‌شود تا در مورد یکی از عناوین مطلب موردنظر مطالعه عمیق به عمل آورد. آن دسته از دانش آموزانی که در مورد یک عنوان مشترک مطالعه کرده‌اند، به منظور بحث و بررسی پیرامون آن گرد هم جمع می‌شوند و گروه‌های تخصصی تشکیل می‌دهند و سپس به منظور تدریس آموخته‌های خود به اعضای دیگر، به تیم‌های خود بازمی‌گردند، در آخرین مرحله هریک از دانش آموزان در آزمون‌های انفرادی شرکت می‌کنند، نمره‌های این آزمون‌ها، بر اساس سیستم محاسبه نمره‌ها در روش گروه‌های پیشرفت تیمی تعیین می‌شود. گروه‌هایی که حدنصاب نمره را کسب کرده باشند موفق به اخذ گواهینامه می‌شوند (کارجوراوری، مینا، ۱۳۸۷).

روش آموختن باهم، این شیوه را جانسون و جانسون در سال ۱۹۸۷ ابداع نموده‌اند، در این روش دانش آموزان از طریق آموختن باهم در گروه‌های ناهمگن ۴ تا ۵ نفر مشغول انجام تکالیف خود می‌شوند. نتایج کار گروهی روی یک ورقه منعکس می‌شود و مبنای دریافت نمره یا پاداش گروهی، همین کار مشترک است. محور اصلی موفقیت در این روش، یادگیری مشارکتی، فعالیت‌های درون گروهی مشترک و تشکیل جلسه‌های مباحثه منظم درباره چگونگی بهتر انجام دادن یک کار گروهی است. شکاری و همکاران تحقیقی پیرامون روش آموختن باهم، روی فراگیران زبان انگلیسی با روش نیمه تجربی انجام داده‌اند، نشان می‌دهد روش از طریق آموختن باهم یا آموختن باهم نسبت به روش‌های حفظی، سخنرانی و غیره بر یادگیری و آموزش زبان خارجی تأثیر عمیق‌تری دارد (کولایی، قدرت الله، ۱۳۸۸).

۸- **روش پژوهش گروهی:** این روش به وسیله شلوموشاران و بیل شاران در دانشگاه تل‌آویو طراحی شد. این روش در اصل یک طرح عمومی اداره کلاس درس است که بر طبق آن دانش آموزان در گروه‌های کوچک، با استفاده از روش‌های پژوهش مشارکتی، بحث‌های گروهی و برنامه‌ریزی مشارکت فعالیت می‌کنند. در این روش دانش آموزان به گروه‌های ۲ تا ۶ نفر تقسیم می‌شوند. پس از انتخاب عنوان مورد مطالعه، هر گروه آن را به بخش‌های کوچک‌تر تقسیم می‌کند و هر بخش را یکی

از اعضا مطالعه می‌کند، در آخرین مرحله هریک از گروه‌ها مجموع آموخته‌ها و یافته‌های خود را به صورت یک کار گروهی به بقیه کلاس ارائه می‌دهند. پژوهش حاضر به منظور بررسی دقیق تر تأثیر یادگیری مشارکتی از طریق آموختن باهم بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان، طراحی و اجرا شد.

فرضیه های تحقیق

روشهای تدریس فعال و مشارکتی بر یادگیری معنی دار و عمیق دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان ثلاث تائیر معناداری دارد .

روشهای تدریس فعال و مشارکتی بر یادگیری مادام العمر دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان ثلاث تائیر معناداری دارد.

روش تحقیق

در این پژوهش از روش نیمه تجربی (شبه آزمایشی) پیش‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است زیرا امکان کنترل و دستکاری متغیرها بطور کامل وجود ندارد و از نظر هدف کاربردی می باشد، جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه مدارس شهرستان ثلاث در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بوده است. نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای است، بنابراین حجم نمونه آماری پژوهش عبارت است از دانش آموزان چند کلاس از هرکدام از مدارس پس از موازنه سازی آزمودنی‌ها به شیوه تدریس مشارکتی به تعداد ۳۲ نفر مورد بررسی قرار گرفتند. برای اندازه‌گیری میزان یادگیری گروه‌ها از آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده گردید.

آزمون پیشرفت تحصیلی به صورت پس‌آزمون و پیش‌آزمون توسط پژوهشگر و با کمک مدرسین معلمان از محتوای کتاب درسی تهیه و استانداردسازی شد. برای بدست آوردن ضریب پایایی آزمون (ضریب همبستگی) از روش باز آزمایی (آزمون مجدد) بافاصله ۱۵ روز روی ۳۰ نفر اجرا شد و همچنین ضریب دشواری و ضریب تمیز هر یک از سؤالات محاسبه شده و سؤالاتی که دارای ضریب دشواری خیلی پایین (۲۰٪ به پایین) یا خیلی بالا (۸۰٪ به بالا) بودند حذف یا تجدیدنظر گردیدند. برای تعیین پایایی آزمون قبل از اجرای اصلی، روی یک گروه نمونه دو بار بافاصله زمانی یک هفته اجرا شد که پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ $\alpha = 0.826$ بود. هرکدام از این آزمون‌ها دارای بیست و چهار پرسش تستی بودند که دوازده سوال پیش‌آزمون و پس‌آزمون در سطح دانش طراحی شده است که یادگیری سطحی دانش آموزان را می‌سنجد و سؤالات فرد موارد بالاتر از سطح دانش (درک و فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل و ...) را اندازه می‌گیرد و ضریب پایایی ملاکی آنها که از طریق محاسبه ضرایب همبستگی نمرات آزمودنی‌ها و معدل نیمسال قبلی آنها انجام شد، به ترتیب برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون برابر با ۰/۸۲ و ۰/۸۷ بود. سؤالات آزمون‌ها در سطح یادگیری سطحی و قابل فهم طراحی شد و برای تأیید روایی محتوایی پرسشنامه از نظر اساتید دانشگاه و صاحب نظران استفاده گردید، برای تحلیل داده‌های آماری در مورد هر یک از فرضیه‌های پژوهشی به علت تعیین تفاوت و محاسبه و مقایسه نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه از آزمون ANCOVA (تحلیل کوواریانس) استفاده گردید.

^۱ . Cronbach Alpha Test

یافته ها

جدول (۱): نتایج تحلیل کوواریانس دو گروه آزمایش و کنترل در نمرات یادگیری عمیق

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار واریانس	سطح معنی داری	مجذور اتا
گروه‌ها	۱	۱۳/۵۷	۲۰/۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶
پیش‌آزمون	۱	۱۷/۳۵	۲/۶۶	۰/۱	۰/۰۴
خطا	۵۹	۳۸۳/۹۹	۶/۵		

جدول ۲. میانگین و خطای استاندارد نمره یادگیری عمیق در دو گروه آزمایش و کنترل پس از کنترل نمره‌های پیش‌آزمون

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	سطح اطمینان ۹۵٪	حد پایین	حد بالا
آزمایش	۱۲/۷۶	۰/۴۶	۱۱/۸۴	۱۳/۶۹	
کنترل	۹/۶۴	۰/۴۷	۸/۶۹	۱۰/۶	

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول (۱) نشان می‌دهد بین نمره یادگیری عمیق گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($F=20/83$, $p < 0/01$). مجذور اتا ۰/۲۶ است، یعنی ۲۶ درصد از واریانس نمره یادگیری عمیق مربوط به عضویت گروهی است. مطابق با جدول (۲) میانگین و خطای استاندارد نمره یادگیری عمیق در دو گروه آزمایش و کنترل پس از مهار متغیر همانند برای گروه آزمایش ۱۲/۷۶ و برای گروه کنترل ۹/۶۴ هست که تفاوت معنی داری با یکدیگر دارند ($F=20/83$, $p < 0/01$). به عبارتی روش تدریس مشارکتی در افزایش سطح یادگیری معنی دار دانش آموزان اثربخش بوده است.

جدول (۳): نتایج تحلیل کوواریانس دو گروه آزمایش و کنترل در نمرات یادگیری سطحی

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار واریانس	سطح معنی داری	مجذور اتا
گروه‌ها	۱	۵۱/۹۷	۱۳/۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۱۸
پیش‌آزمون	۱	۱۱۰/۵۸	۲۹/۲۹	۰/۰۰۰۱	۰/۱۸
خطا	۵۹	۲۲۲/۷۴	۳/۷۷		

جدول (۴) میانگین و خطای استاندارد نمره یادگیری سطحی در دو گروه آزمایش و کنترل پس از کنترل نمره‌های پیش‌آزمون

گروه میانگین انحراف استاندارد سطح اطمینان ۰/۹۵

حد بالا	حد پایین		
آزمایش	۱۲/۴۷	۰/۳۴	۱۱/۷۷
کنترل	۱۰/۵۹	۰/۳۶	۹/۸۷

نتایج تحلیل کواریانس در جدول (۳) نشان می‌دهد بین نمره یادگیری سطحی گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($F=13/76$, $p < 0/01$). مجذور اتا ۰/۱۸ است، یعنی ۱۸ درصد از واریانس نمره یادگیری سطحی، مربوط به عضویت گروهی است. مطابق با جدول (۴) میانگین و خطای استاندارد نمره یادگیری سطحی در دو گروه آزمایش و کنترل پس از مهار متغیر همانند، برای گروه آزمایش ۱۲/۴۷ و برای گروه کنترل ۱۰/۵۹ هست که تفاوت معنی‌داری با یکدیگر دارند ($F=13/76$, $p < 0/01$). به عبارتی روش تدریس مشارکتی در یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان ثلاث اثربخش بوده است.

نتیجه‌گیری

یکی از نتایج این پژوهش نشان داد در میان میانگین نمره‌های دو گروه از نظر آماری تفاوت معناداری وجود داشته و آزمودنی‌های گروه آزمایش که با روش فعال مورد آموزش و یادگیری قرار گرفته‌اند، یادگیری معنی‌دار و مفهومی بیشتری داشتند. بنابراین می‌توان گفت که یادگیری مشارکتی در یادگیری کلی و معنی‌دار مطالب درسی تأثیر دارد بدین‌صورت که طرفداران مکتب گشتالت معتقدند در یادگیری کلی همه اجزاء در یک طرح زمینه قرار می‌گیرند و ارتباط آنها با یکدیگر مشخص می‌شوند و آموزش دهنده نیز در جریان فرایند و روال تدریس ابتدا مطالب درسی را بصورت کلی بیان کرده و ارتباط اجزاء را باهم مشخص می‌سازد که این روند موجب یادگیری بهتر و فهم آسانتر مطالب خواهد بود. همچنین در دیدگاه یادگیری معنی‌دار آزوبل برای اینکه یادگیری اتفاق بیفتد، یادگیرنده باید از اطلاعات و مطالب زمینه‌ای برای ربط دادن یادگیری جدید به آموخته‌های قبلی را داشته باشد. وقتی که مطالب تازه‌وارد ساخت شناختی می‌شوند هر یک از آنها در جای مناسب خود و در زیر مطالب جامع و کلی قرار می‌گیرند. اگر این امر میسر باشد یادگیری معنی‌دار صورت می‌گیرد، اما چنانچه مطلبی تازه نتواند در هیچ‌یک از هرم‌های ساخت شناختی جای مناسبی پیدا کند، یعنی به‌هیچ‌وجه قابل ربط دادن به مطالب قبلاً آموخته‌شده نباشد،

یادگیری معنی‌دار نمی‌تواند صورت پذیرد. با توجه به اینکه فراگیران در یادگیری فعال مشارکتی با همکاری آموزش دهنده، مفاهیم مهم درس و روابط بین این مفاهیم را با فعالیت گروهی خوب درک می‌کنند، همچنین هر دانش‌آموزی احساس مسئولیتی را در برابر یادگیری اعضای گروه می‌بیند این امر منجر به درکی عمیق، دقیق و انتزاعی از یک مفهوم و روابط آن مفهوم با سایر مفاهیم می‌شود. بدین‌وسیله می‌توان یادگیری معنی‌دار و عمیق را بهبود بخشید، یکی دیگر از نتایج تحقیق نشان داد آزمودنی‌های گروه آزمایش که با شیوه فعال مورد آموزش قرار گرفته‌اند، از رشد یادگیری بالایی برخوردار هستند.

یکی از نتایج این تحقیق نشان داد بین میانگین‌های دو گروه از نظر آماری تفاوت معناداری وجود داشته و آزمودنی‌های گروه آزمایش که با شیوه مشارکتی مورد آموزش قرار گرفته‌اند یادگیری کلی و مفهومی بیشتری داشتند. بنابراین می‌توان گفت شیوه‌های یادگیری مشارکتی بیشتر از سنتی در یادگیری کلی و معنی‌دار مطالب درسی تأثیر دارد بدین‌صورت که طرفداران مکتب گشتالت معتقدند در یادگیری کلی همه اجزاء در یک طرح زمینه قرار می‌گیرند و ارتباط آنها با یکدیگر مشخص می‌شوند و معلم نیز در جریان تدریس ابتدا مطالب درسی را بصورت کلی مطرح کرده و ارتباط اجزاء را باهم مشخص می‌سازد که این روند موجب یادگیری بهتر و فهم آسانتر مطالب خواهد بود. همچنین در دیدگاه یادگیری معنی‌دار آزوبل برای

اینکه یادگیری صورت پذیرد یادگیرنده باید از پیش مفاهیم و اطلاعات زمینه‌ای برای ربط دادن یادگیری جدید به آموخته‌های قبلی را داشته باشد. وقتی که مطالب تازه‌وارد ساخت شناختی می‌شوند هر یک از آنها در جای مناسب خود و در زیر مطالب جامع و کلی قرار می‌گیرند. اگر این امر میسر باشد یادگیری معنی‌دار صورت می‌گیرد، اما چنانچه مطلبی تازه نتواند در هیچ‌یک از هرم‌های ساخت شناختی جای مناسبی پیدا کند، یعنی به‌هیچ‌وجه قابل ربط دادن به مطالب قبلاً آموخته‌شده نباشد، یادگیری معنی‌دار نمی‌تواند صورت پذیرد. با توجه به اینکه دانش آموزان در یادگیری مشارکتی با همکاری معلم، مفاهیم مهم درس و روابط بین این مفاهیم را با فعالیت گروهی خوب درک می‌کنند، همچنین هر دانش‌آموزی احساس مسئولیتی را در قبال یادگیری اعضای گروه می‌بیند این امر منجر به درکی عمیق، دقیق و انتزاعی از یک مفهوم و روابط آن مفهوم با سایر مفاهیم می‌شود. بدین‌وسیله می‌توان یادگیری معنی‌دار و عمیق را بهبود بخشید.

یکی دیگر از نتایج تحقیق نشان داد آزمودنی‌های گروه آزمایش که با شیوه مشارکتی مورد آموزش قرار گرفته‌اند، از پیشرفت تحصیلی بالایی نسبت به آزمودنی‌های گروه سنتی که تحت شیوه سنتی (سخنرانی) آموزش دیده‌اند، برخوردار می‌باشند. طبق نظریه یادگیری اکتشافی، برونر معتقد است که اکتشاف شامل همه شکل‌های دستیابی به دانش به‌وسیله کاربرد ذهن خود است. بنابراین توصیه می‌گردد در مواردی که نیاز به یادگیری حفظی مطالب درسی وجود دارد از روش آموزشی مشارکتی استفاده شود. پس می‌توان گفت شیوه یادگیری مشارکتی در مقایسه با روش یادگیری سنتی تأثیرات مثبتی در یادگیری حفظی مطالب آموزشی مطالعات اجتماعی داشته است در این شیوه یادگیری احساس یکپارچگی و رقابت زیاد منجر به تمرین و تکرار بیشتر شده و یادگیری سطحی را بهبود می‌بخشد یعنی اگر بر یادگیری از طریق تمرین و تکرار اصرار شود، آن مطلب به‌صورت طولی‌وار آموخته خواهد شد. یافته‌های پژوهش نشان داد روش تدریس مشارکتی بر یادگیری سطحی و عمیق دانش آموزان مؤثرتر از روش تدریس سنتی است. لذا پیشنهاد می‌شود از این روش در پرورش سطوح عالی یادگیری در مقطع متوسطه به‌ویژه در دروس پیچیده و انتزاعی مانند ریاضی، فیزیک، شیمی،... مورد استفاده واقع شود.

منابع

- ایوبی، حسن. (۱۳۷۷). مقایسه یادگیری مشارکتی، یادگیری سنتی (متداول) بر پیشرفت تحصیلی و حرمت خود دانش آموزان دختر پایه سوم متوسطه رشته علوم انسانی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.
- بهرنگی، محمدرضا، وآقایی، طیبه. (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساوزد وضعیت سنتی تدریس.
- پارسا، محمد. (۱۳۸۷). کاربرد روانشناسی در تدریس. تهران: انتشارات سخن.
- پاکدل، لطیف. (۱۳۸۲). مقایسه اثربخشی روش تدریس فعال و سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع راهنمایی آموزش و پرورش فریدن در سال تحصیلی ۸۱-۸۲.
- جویس، پ. وویل، م. (۱۳۸۶). الگوهای تدریس، ترجمه بهرنگی، محمدرضا. تهران: نشر کمال تربیت، چاپ پنجم.
- حامدی خواه، فضلعلی. (۱۳۷۷). بررسی میزان استفاده معلمان از روشهای تدریس فعال و مقایسه نتایج عملکرد آموزشی آنان در تدریس علوم تجربی دوره ابتدایی شهرستان اراک. شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی.
- رستمی، مریم. (۱۳۸۸). بررسی میزان استفاده از روش تدریس یادگیری مشارکتی در بین آموزگاران دبستانهای شهرستان میاندوآب و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: انتشارات دوران.
- طالبی، مهدی. (۱۳۸۳). مقایسه تأثیر روشهای یادگیری مشارکتی و سنتی در پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس ریاضی دانش آموزان سال دوم راهنمایی مدارس ارومیه در سال تحصیلی ۸۳-۸۴. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز.
- فلاح، حمیدرضا. (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس سنتی و روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس معارف اسلامی دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۸ - ۸۷ دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- کارجورآوری، مینا. (۱۳۸۷). تأثیر برنامه درسی مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستانهای شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز.
- کولایی، قدرت اله. (۱۳۸۸). مقایسه اثر روشهای یادگیری مشارکتی، یادگیری مشارکتی توأم با آموزش اصول گفتگو و روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی جغرافیای دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷. پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کیوانفر، محمدرضا. (۱۳۸۲). بررسی میزان تأثیر روشهای فعال تدریس در موفقیت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.

-مجیدیانی، مریم. (۱۳۸۸). مقایسه کارایی روش‌های تدریس در پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی منطقه زیویه استان کردستان . در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی.

-مشهدی، حمیدرضا (۱۳۸۱). مقایسه مشکلات روانی، رشد اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان با اختلالات خواندن و نوشتن و دانش آموزان عادی ، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی ، دانشگاه تربیت معلم .
-ملک محمدی، فریبا. (۱۳۸۷). مقایسه روش تدریس فعال و سنتی پیشرفت درس علوم و میزان خلاقیت دانش آموزان دختر سوم راهنمایی شهرستان کرج. دانشکده علوم انسانی تربیتی دانشگاه آزاد واحد تبریز.

Alkhateb, H. M & Jemaah,M. (۲۰۰۲). Cooperative learning and Algebra Performance of Eight Grade Students in united Arab Emirates . Journal of Contemporary

Educational Psychology, v.۶ , pp. ۲۴۵-۲۵۷

Chickening. Arthur. W..and Gam son. (۱۹۸۷). Seven principles for Good practice . AAHE Bulletin ۳۹:۳-۷ED ۲۸۲۴۹۱. ۶ppMf-۰-۱ Fischer, S . & Shachar , H (۲۰۰۴). Cooperative learning and the achievement of motivation and Perception of Student in the grade Chemistry Classes .

Gillis, R.M. (۲۰۰۴). The Effect of cooperative learning on Junior High school student During small Group. Journal of learning and Instruction, v.۱۴ , pp.۱۹۷-۲۱۳.

Nichols, J.D. (۲۰۰۲). the Effect of cooperative learning on student Achievement and Motivation in a High school Geometry class. Contemporary Educational psychology, V.۲۱, pp.۴۶۷-۴۷۶.

Silber man. Mel. (۱۹۹۶). Active learning. |o|, strategies to Teach Any subject. Massachusetts: Simon. And Schuster.

Winston, V.(۲۰۰۲). Effect of Cooperative learning on Achievement and Attitude Among student color. Journal of Educational Research, V.۹۵, PP.۲۲۰-۲۲۹.