

## The Effect of Cooperative Teaching on Student's Group Cohesion: The Mediator Role of Cooperation Approaches

Mehdi Mohammadi. Ph.D.

Associate Professor at School of Educational and Psychology,  
University of Shiraz

Rahmatollah Marzoghi. Ph.D.

Associate Professor at School of Educational and Psychology,  
University of Shiraz

Reza Naseri Jahromi. Ph.D student

Curriculum Development, University of Shiraz

Maryam Dorfeshan. Ph.D student

Educational Psychology, University of Shiraz

Zeinab Mokhtari. M.A Student

Human Resource Development, University of Shahid Beheshti

## تأثیر تدریس مشارکتی بر انسجام گروهی دانشجویان: بررسی نقش واسطه‌ای رویکردهای مشارکت

مهدی محمدی\*

عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز

رحمت‌اله مرزوقی

عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز

رضا ناصری جهرمی

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز

مریم درفشان

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

زینب مختاری

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی دانشگاه

شهید بهشتی

### Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of cooperative teaching on students' group cohesion mediating the role of cooperation approaches in teaching-learning processes. The research method was correlational and the population was all undergraduates majoring in English translation as a foreign language in Bandar Abbas and Marvdasht Azad Islamic University in 2004 the academic year 2013-14. Research instruments were Group Environment Questionnaire (Carron, et al., 1985) and Cooperation Approaches Questionnaire (Triandis et al., 1994). Data were analyzed using path analysis technique and multivariable regression analysis. The results showed that cooperative teaching is a significant positive predictor of students' group cohesion ( $R^2=0.49$ ,  $P<0.001$ ). Also, it was a significantly positive predictor of students' individualism and collectivism approaches, as well ( $R^2=0.33$ ,  $P<0.001$ ). The students' individualism and collectivism approaches were significantly positive predictors of students' group cohesion ( $R^2=0.51$ ,  $P<0.001$ ).

**Keywords:** cooperative teaching, group cohesion, cooperation approaches, students.

### چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی تأثیر تدریس مشارکتی بر انسجام گروهی دانشجویان با واسطه نحوه مشارکت آنان در فرایند یاددهی - یادگیری بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس و دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳ بود. ابزار پژوهش پرسشنامه محیط گروهی (کارون و همکاران، ۱۹۸۵) و پرسشنامه رویکردهای مشارکت (تریاندیس و همکاران، ۱۹۹۴) بود. نتایج نشان داد که تدریس مشارکتی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار انسجام گروهی دانشجویان ( $R^2=0.49$ ،  $P<0.001$ ) و پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار رویکردهای جمع‌گرایی و فردگرایی دانشجویان ( $R^2=0.33$ ،  $P<0.001$ ) است. همچنین رویکردهای جمع‌گرایی و فردگرایی دانشجویان پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار انسجام گروهی در آنان ( $R^2=0.51$ ،  $P<0.001$ ) است.

**واژه‌های کلیدی:** تدریس مشارکتی، انسجام گروهی، رویکردهای مشارکت، دانشجویان.

## مقدمه

هر پیشرفتی در زمینه‌های مختلف فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، مستلزم وجود افرادی متفکر، خلاق و منتقد است که بتوانند با برنامه‌ریزی صحیح، تصمیمات درست بگیرند. این امر، منوط به وجود نظام‌های آموزش و پرورش فعال و پویایی است که بتواند چنین افرادی را تربیت نماید. از این رو می‌توان گفت که هر پیشرفتی در جامعه از نظام کارآمد آموزش و پرورش نشأت می‌گیرد (یزیدیان‌پور، یوسفی و حقانی، ۱۳۸۸). از آنجا که عملکرد و ویژگی‌های استادان باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو می‌گردد (براون و اتکینز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ جانسن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲) بنابراین از عمده‌ترین عواملی که ممکن است از یک فرد استاد خوبی ساخته و در ارتقای کیفیت آموزش عالی مؤثر باشد، شوق و علاقه به تدریس، پژوهش و داشتن ارتباط نزدیک با دانشجو است (سنتر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳). نتیجه تدریس مؤثر، یادگیری کارآمد فراگیران است. فراگیرانی که خوب یاد می‌گیرند، راهبردهای خوب یاد گرفتن و کسب آموزش و پرورش را در خود توسعه می‌دهند. الگوهای تدریس به رشد فراگیران، به مثابه فردی با توانایی افزایش تفکر و رفتار عاقلانه و ساختن مهارت‌ها و تعهدات اجتماعی یاری می‌رساند (بهرنگی و آقایاری، ۱۳۸۳).

از تدریس تعاریف زیادی ارائه شده است. ساده‌ترین تعریف تدریس؛ تحریک یا برانگیختن و راهنمایی کردن فرایند یادگیری در فراگیران است (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۷). موسی‌پور (۱۳۷۶) تدریس را یک فعالیت تعاملی که مبتنی بر ارتباط کلامی و معطوف به یادگیری یا تغییر روش‌های رفتار یک یا چند شاگرد است، تعریف کرده است. برخی از پژوهشگران تدریس را به‌عنوان فعالیتی که از جانب یک فرد به‌منظور تسهیل یادگیری فرد دیگری انجام می‌پذیرد، تعریف کرده‌اند (چی‌او، آبیر، الیوت و ویرن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ جولین، اپل، اوسیلوان، موریسون و وامسلی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). بکلار، لوینس و بوکر<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) تدریس را تلاشی عمدی و چندجانبه می‌دانند که شامل اطلاع‌رسانی، پرسش و پاسخ، گوش دادن، تشویق و ترغیب و مجموعه‌ای از فعالیت‌های دیگر می‌شود. مسؤلیت استاد آن است که عملاً به رشد فکری و شخصیتی و مهارت‌های

حرفه‌ای دانشجویان کمک کند (اتو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲). تدریس به روش سخنرانی، از جمله روش‌هایی است که سابقه زیادی در نظام‌های آموزشی دارد. سخنرانی معمول‌ترین روش آموزشی است که همه فراگیران را با وجود تفاوت‌های فردی در شرایط یکسان، تحت آموزش قرار می‌دهد. در این روش از بیان شفاهی برای توضیح و تفهیم موضوع استفاده می‌شود. پایه و اساس این‌گونه آموزش، ارائه اطلاعات یکسویه از طرف استاد به فراگیران است، بنابراین نوعی انتقال یادگیری و رابطه ذهنی بین مدرس و فراگیرنده ایجاد می‌شود (فتاحی بافقی، کریمی، انوری و برزگر، ۱۳۸۶). در واقع ارائه مفاهیم، اصول و حقایق به‌طور شفاهی از طرف مدرس و یادگیری آنها از طریق گوش دادن و یادداشت‌برداری از سوی فراگیرنده، اساس کار این روش را تشکیل می‌دهد. فعال و متکلم وحده بودن مدرس و پذیرنده و غیرفعال بودن فراگیرنده، از خصوصیات برجسته این روش است (بهرنگی و آقایاری، ۱۳۸۳). این در حالی است که به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت فراگیرانی که از طریق یادگیری فعال<sup>۸</sup> به یادگیری می‌پردازند نه تنها بهتر فرا می‌گیرند، بلکه از یادگیری نیز لذت بیشتری می‌برند (فیشر و شاجر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴). یادگیری فعال و مشارکتی یک روش مؤثر آموزشی است که موجب یادگیری بیشتر، حفظ طولانی‌تر اطلاعات و لذت بیشتر فراگیرنده از کلاس می‌شود (آلتون لی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲). بنابراین تلاش در جهت دخالت دادن هرچه بیشتر فراگیران در فرایند یاددهی - یادگیری و درگیر نمودن آنها در ارتقای درک، فهم و دانش خود مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران بوده است (یزیدیان‌پور، یوسفی و حقانی، ۱۳۸۸؛ صولتی، جوادی، حسینی تشنیزی و اصغری، ۱۳۸۹؛ جانسون و جانسون<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۹؛ هسیونگ<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۲).

یکی از این روش‌ها تدریس مشارکتی<sup>۱۳</sup> است. تدریس مشارکتی؛ نوعی رابطه بین فردی است که نه تنها با همکاری، بلکه با حساسیت نسبت به نیازهای دیگران مشخص می‌شود (هسیونگ، ۲۰۱۲). از نظر گارنر<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۵) تدریس مشارکتی، الگویی است که همه اعضای گروه تدریس، نقش همدیگر را درک می‌کنند و برای ایجاد و پیگیری اهداف کلی آموزش با هم کار می‌کنند. از سوی دیگر، کارپنتر<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۷) معتقد است

1. Brown &amp; Atkinz

3. Centra

5. Julian, Appelle, O'Sullivan, Morrison &amp; Wamsley

7. Otto

9. Fischer &amp; Shachar

11. Johnson &amp; Johnson

13. co- teaching

15. Carpenter

2. Janssen

4. Chiu, Abber, Elliott &amp; Viren

6. Beuckelaer, Lievens &amp; Bucker

8. active learning

10. Alton Lee

12. Hsiung

14. Garner

ارتباط به شیوه مستقیم تمایل دارند (فینکلشتین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). در بینش فردگرایانه همه قوانین و احکام جمعی برحسب احکام فردی (انگیزه، قدرت، اعتقاد، قابلیت‌های فردی و...) توصیف می‌شوند و فرد در مقابل تمام جبرها، موجودی آزاد، صاحب اختیار و مسؤول اعمال خویش است و این اعمال را آزادانه، آگاهانه و بنا به تصمیم شخصی انجام می‌دهد (کوئن<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲). فرهنگ‌ها و افرادی که به «ما» توجه دارند، به‌عنوان جمع‌گرا شناخته می‌شوند. این افراد همیشه می‌خواهند دوستان بیشتری داشته باشند. به‌عبارت دیگر، منظور از جمع‌گرایی، وجود مجموعه‌ای از مفاهیم و رفتارهاست که بر رابطه فرد با گروه و جامعه خویش تأکید دارند (اسکیوتا، ۲۰۰۱). فرهنگ‌های جمع‌گرا بر هویت جمعی، جامعه‌پذیری، امنیت، وابستگی، انسجام گروهی، سهیم کردن، فرمانبری، وظیفه‌شناسی و تعهدات تأکید می‌کنند (هافستد و مک‌کرا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴؛ اویشی، شیماک، دینر و سو<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۸). در بینش جمع‌گرایانه، پدیده‌های اجتماعی محصول جامعه‌اند نه محصول فکر و اراده فرد. اندیشه و شیوه‌های عمل جمعی، هستی مخصوص به خود را دارند. فرد به‌صورت ساخته و پرداخته با آنها روبه‌رو می‌شود و نمی‌تواند کاری بکند که نباشد و یا جزء آنچه هست باشد، بنابراین ناگزیر است به آنها توجه کند (کوئن، ۱۹۹۲).

در امر آموزش و یادگیری و به‌ویژه یادگیری گروهی، شرط لازم برای تحقق هدف مشترک، داشتن وحدت و انسجام گروهی<sup>۱۱</sup> است (تراس، جوردن و لارنس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۲). انسجام گروهی در بردارنده نگرش و رفتار اعضا در مورد گروهی است که عضو آن هستند. نگرش‌های حاصل از انسجام گروهی خوب موجب تمایل شدید فرد برای ماندن به‌عنوان عضوی از گروه، وفاداری به گروه و ابراز هویت با گروه می‌شود (فریدکین<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۴). کارون، کلمن، ویلار و استیونس<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۲) انسجام گروهی را فرایند پویایی می‌دانند که گروه تمایل دارد تا صمیمت، وفاداری به یکدیگر و اتحاد و یکپارچگی در تعقیب اهداف گروه را تداوم بخشد. بنابراین انسجام گروهی به معنی درجه یا میزانی است که افراد جذب یکدیگر شده، در اهداف گروه سهیم می‌شوند بنابراین هر قدر اعضای گروه بیشتر به یکدیگر جذب شوند و همچنین هر قدر

که تدریس مشارکتی، به دو یا تعداد بیشتری از مدرسان اشاره می‌کند که به‌طور مشترک درسی را تدریس می‌نمایند. روش بحث گروهی<sup>۱</sup>، یکی از روش‌های متداول تدریس مشارکتی است. در واقع بحث گروهی گفت‌وگویی سنجیده و منظم درباره موضوعی خاص است که مورد علاقه مشترک شرکت‌کنندگان در بحث است. این روش برای کلاس‌های ۶ تا ۲۰ نفره قابل اجراست. در صورت بالا بودن جمعیت کلاس، باید آنها را به گروه‌های کوچکتر تقسیم نمود یا از روش‌های دیگر استفاده کرد. در این روش، معمولاً مدرس موضوع یا مسأله خاصی را مطرح می‌کند و فراگیران درباره آن به مطالعه، اندیشه، بحث و اظهار نظر می‌پردازند و نتیجه می‌گیرند؛ بنابراین فراگیران در فعالیت‌های آموزشی فعالانه شرکت می‌کنند و مسؤولیت یادگیری را به عهده می‌گیرند (شعبانی، ۱۳۹۰؛ جویس، کالهوم و هایپکینز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰).

بینش افراد، تعیین‌کننده شیوه‌ها و خط‌مشی‌های زندگی خواهد بود. بینش‌ها، روش‌ها را می‌آفرینند و تنظیم‌کننده روابط با جهان درون و بیرون هستند. بنابراین می‌توان گفت که افراد با بینش‌ها و نگاه‌های متفاوت، برخوردهای گوناگونی با روش‌های مختلف تدریس خواهند داشت. دو رویکرد فردگرایی<sup>۳</sup> - جمع‌گرایی<sup>۴</sup> چارچوبی تبیینی برای درک شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی رفتار فرد را در گروه فراهم می‌آورند. مفاهیمی که در هر فرهنگ مطرح می‌شوند، متأثر از مفروضات قبلی فرد و جامعه است. افراد با توجه به مفروضات زمینه‌ای (هستی‌شناسی) و حوزه‌ای خاص (انسان‌شناسی و...) به ایفای نقش می‌پردازند. مفاهیم فردگرایی و جمع‌گرایی با توجه به مفروضات قبلی فرد و جامعه نیز متفاوت خواهد بود (نقادان، ۱۳۷۶). فرهنگ‌ها و افرادی که به «من» توجه دارند و فرد را بر جمع مقدم می‌دانند، در اصطلاح فردگرا نامیده می‌شوند. در فرهنگ‌های فردگرا بر اهداف فرد بیش از اهداف گروه تأکید به عمل می‌آید و تصور بر این است که افراد فقط دغدغه خود و خانواده خود را دارند (هافستد و باند<sup>۵</sup>، ۱۹۸۴). در فردگرایی، مجموعه‌ای از مفاهیم و رفتارها وجود دارد که فرد را مستقل، یگانه و محدود می‌شمارد (اسکیوتا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱). اعضای فرهنگ‌های فردگرا، به استفاده از ارتباطات کم‌بافت و برقراری

1. group discussion
3. individualism
5. Hofstede & Bond
7. Finkelstein
9. Hofstede & McCrae
11. group cohesion
13. Friedkin

2. Joyce, Callhom & Hopkins
4. collectivism
6. Esquita
8. Coen
10. Oishi, Schimmack, Diener & Suh
12. Troth, Jordan & Lawrence
14. Carron, Colman, Wheelar & Stenvense

از ارکان اساسی هر نظام آموزشی معلمان، استادان و اعضای هیأت علمی هستند. اعضای هیأت علمی در دانشگاهها چهار وظیفه مهم آموزش، پژوهش، مدیریت و مشاوره و راهنمایی دانشجویان را بر عهده دارند. همچنین آموزش مؤثر، ضرورتی عقلانی و کاری دشوار محسوب می‌شود بنابراین لازم است تا اعضای هیأت علمی درباره موضوعی که تدریس می‌کنند، شناخت و آگاهی دقیق داشته باشند. از سوی دیگر روش بحث گروهی به فراگیران فرصت می‌دهد تا نظرها، عقاید و تجربیات خود را با دیگران در میان بگذارند و اندیشه‌های خود را با دلایل مستند بیان کنند. بنابراین با توجه به اینکه انجام موفقیت‌آمیز هر کار گروهی مستلزم وجود همبستگی در بین اعضای گروه است، بررسی همبستگی سه متغیر تدریس مشارکتی، رویکردهای مشارکت و انسجام گروهی فراگیران اهمیت و ضرورت می‌یابد. با توجه به مطالب ذکر شده، هدف کلی از انجام این پژوهش بررسی همبستگی تدریس مشارکتی و انسجام گروهی دانشجویان به واسطه رویکردهای مشارکت آنان بود. این پژوهش با ارائه مدل علی متشکل از تدریس مشارکتی به‌عنوان متغیر برون‌زاد اولیه، رویکردهای مشارکت به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و انسجام گروهی به‌عنوان متغیر درون‌زاد نهایی در نظر دارد همبستگی تدریس مشارکتی و انسجام گروهی دانشجویان به واسطه رویکردهای مشارکت آنان را مورد بررسی قرار دهد.

### فرضیه‌های پژوهش

فرضیه ۱: تدریس مشارکتی بر انسجام اجتماعی دانشجویان تأثیر دارد.  
فرضیه ۲: تدریس مشارکتی بر انسجام تکلیف دانشجویان تأثیر دارد.  
فرضیه ۳: تدریس مشارکتی بر جمع‌گرایی دانشجویان تأثیر دارد.  
فرضیه ۴: تدریس مشارکتی بر فردگرایی دانشجویان تأثیر دارد.  
فرضیه ۵: جمع‌گرایی دانشجویان بر انسجام اجتماعی دانشجویان تأثیر دارد.  
فرضیه ۶: جمع‌گرایی دانشجویان بر انسجام تکلیف دانشجویان تأثیر دارد.

اهداف گروه با اهداف فردی اعضای گروه هماهنگ‌تر باشد، انسجام گروه بیشتر خواهد بود (رایینز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). برخی از پژوهشگران، فعالیت‌های مشارکتی را در ایجاد انسجام گروهی مؤثر دانسته‌اند (هالبروک، هارلی، بل و هولدن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ تراس و همکاران، ۲۰۱۲؛ کارون و همکاران، ۲۰۰۲). دو گونه متفاوت از انسجام گروهی مشخص شده است:

۱- انسجام اجتماعی<sup>۳</sup>: میزان جذابیت بین فردی در بین اعضای گروه یا میزانی که گروه اجازه می‌دهد شخص به هدف دلخواه خود برسد (میلر، گرانیر، هارتنت و کازین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲) به‌عبارت دیگر ویژگی است که در آن نیروی اعمال شده بر اعضا برای ماندن در گروه بیش از کل نیروهایی است که ممکن است آنان را به ترک گروه وادار سازد (ناوی، اسویاتک و مولارت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). انسجام اجتماعی در بردارنده رفتارهای مرتبط با مشارکت اجتماعی است و ارتباط و تعامل دانشجو را با سایر دانشجویان، استادان و کارکنان بخش اداری و همچنین حضور در فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی دانشگاه را در برمی‌گیرد (محمدی، ۱۳۸۵) همچنین می‌توان انسجام اجتماعی را به‌عنوان تجارب دانشجویان به‌طور رسمی و غیررسمی که از تعامل با همکلاس‌ها و تناسب و تجانس بین افراد و مؤسسه ایجاد می‌گردد، نیز در نظر گرفت (آوندانو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳؛ فیلکینز و دویل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲؛ کزار و کینزی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶؛ کووه، کنزی، شوه و ویت<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵؛ شرودر<sup>۱۰</sup> و کووه، ۲۰۰۳).

۲- انسجام تکلیف<sup>۱۱</sup>: ارزیابی عینی فراگیران از سطح تلاش هماهنگ یا کار گروهی فراگیران یا میزانی که نشان می‌دهد اعضای گروه به اهداف خود می‌رسند (هالبروک، هارلی، بل و هولدن<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳). انسجام تکلیف، میزان همکاری اعضای گروه با یکدیگر برای رسیدن به تکلیف ویژه و مشخصی است که با هدف گروه همخوانی دارد (آرتور، هاردی، کالو و ویلیامز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۲). وودز<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۸) انسجام تکلیف را میزان همکاری میان اعضا و تعهد آنها برای دستیابی به هدف‌های مشترک می‌داند. این دو جنبه از انسجام، مستقل از یکدیگرند؛ یعنی ممکن است فردی به اهداف گروه متعهد باشد، ولی با سایر همگروهی‌های خود احساس همبستگی نداشته باشد (وانگ و هوآنگ<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۳).

1. Robbins  
3. social cohesion  
5. Novy, Swiatek & Moulart  
7. Filkins & Doyle  
9. Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt  
11 tasks cohesion  
13. Arthur, Hardy, Callow & Williams  
15. Wang & Hwang

2. Halbrook, Hurley, Bell & Holden  
4. Miller, Garnier, Hartnett & Couzin  
6. Avendano  
8. Kezar & Kinzie  
10. Schroeder  
12. Halbrook, Hurley, Bell & Holden  
14. Woods

روش همسانی درونی ۰/۷۴ و پایایی آن نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و به روش تصنیف ۰/۸۰ محاسبه گردید. «استاد با روبه‌رو کردن دانشجو در جمع همکلاس‌ها، انگیزه شرکت در بحث گروهی را ایجاد می‌کند» و «استاد به دانشجو اجازه می‌دهد در انتخاب عناوینی که قرار است در کلاس مطرح گردد مشارکت نماید»، نمونه‌ای از گویه‌های این پرسشنامه هستند.

### روش اجرا و تحلیل داده‌ها

درس «درک مفاهیم ۲» به دانشجویان در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس با استفاده از روش تدریس مشارکتی به مدت دو ساعت و به دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت نیز با استفاده از روش سنتی به همین مدت ارائه شد و به مدت ۱۶ جلسه و تا پایان نیمسال تحصیلی، هر هفته تکرار گردید. در انتخاب استاد تلاش شد تا هر دو از مدرک تحصیلی، مرتبه علمی و سنوات خدمتی مشابه و همچنین نمره ارزیابی عملکرد یکسانی برخوردار باشند. در پایان جلسه شانزدهم پرسشنامه‌ها بین دانشجویان توزیع گردید. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر و روش آماری تحلیل رگرسیون چند متغیره تحلیل شدند. برازش مدل نیز با استفاده از نرم‌افزار Lizrel8.5 محاسبه گردید.

### یافته‌ها

بر اساس مدل بارون و کنی<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) و برای بررسی مسیرهای موجود در مدل، مراحل زیر اجرا شد:

مرحله اول - بررسی تأثیر متغیر برون‌زاد اولیه بر متغیر درون‌زاد نهایی: در این مرحله، روش تدریس مشارکتی به‌عنوان متغیر برون‌زاد اولیه و متغیر انسجام گروهی دانشجویان به‌عنوان متغیر درون‌زاد نهایی در نظر گرفته شدند. بر این اساس روش تدریس مشارکتی بر انسجام اجتماعی دانشجویان  $\beta=0/83$ ،  $P<0/003$  تأثیر دارد. یافته‌ها نشان دادند که ضریب همبستگی چندگانه برابر با  $R=0/63$  و ضریب تعیین برابر با  $R^2=0/40$  بود. به عبارت دیگر روش تدریس مشارکتی ۴۰ درصد از واریانس کل انسجام اجتماعی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین مشخص گردید روش تدریس مشارکتی بر انسجام تکلیف دانشجویان  $\beta=0/69$ ،  $P<0/001$  نیز تأثیر دارد. یافته‌ها نشان دادند که ضریب همبستگی چندگانه برابر با  $R=0/47$  و ضریب تعیین برابر با  $R^2=0/22$  بود. به عبارت دیگر روش تدریس مشارکتی ۲۲ درصد از واریانس کل انسجام تکلیف دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.

فرضیه ۷: فردگرایی دانشجویان بر انسجام اجتماعی دانشجویان تأثیر دارد.

فرضیه ۸: فردگرایی دانشجویان بر انسجام تکلیف دانشجویان تأثیر دارد.

### روش پژوهش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش پژوهش از نوع همبستگی است. جامعه آماری آن شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های آزاد اسلامی واحد بندرعباس و مرودشت، در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳ بوده است. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، از میان دانشجویان سال دوم و بالاتر کارشناسی دانشگاه آزاد بندرعباس، دو کلاس به‌عنوان گروه آزمایش و از دانشگاه آزاد مرودشت، دو کلاس به‌عنوان گروه گواه انتخاب گردید. تعداد نفرات در هر کلاس ۴۰ نفر بود و در مجموع ۱۶۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب گردیدند. علت این انتخاب، اجتناب از انتقال اطلاعات مربوط به روش آموزش کلاسی خود از دانشجویان گروه آزمایش و گواه با یکدیگر و به تبع آن بالا بردن اعتبار درونی طرح پژوهش بود.

### ابزار سنجش

۱- پرسشنامه محیط گروهی<sup>۱</sup> کارون، ویدمایر و براولی<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) بود که برای سنجش انسجام گروهی تهیه شده است. این پرسشنامه ۱۸ گویه دارد که ۸ گویه، انسجام اجتماعی و ۱۰ گویه دیگر انسجام تکلیف را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و دارای پاسخ‌هایی با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است. روایی همگرایی این پرسشنامه با استفاده از روش همسانی درونی ۰/۷۸ و پایایی آن نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و به روش تصنیف ۰/۷۹ محاسبه گردید. «در این کلاس به من فرصت کافی برای پیشرفت عملکرد فردی داده می‌شود» و «اعضای کلاس ما ترجیح می‌دهند پس از پایان امتحانات ترم وقت بیشتری را با هم سپری کنند»، نمونه‌ای از گویه‌های این پرسشنامه هستند.

۲- پرسشنامه رویکردهای مشارکت‌تریان‌دیس، کوروسکی و گلفند<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) که رویکردهای مشارکت دانشجویان را مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه ۲۴ گویه دارد که ۱۲ گویه، جمع‌گرایی و ۱۲ گویه، فردگرایی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و پاسخ‌هایی با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵

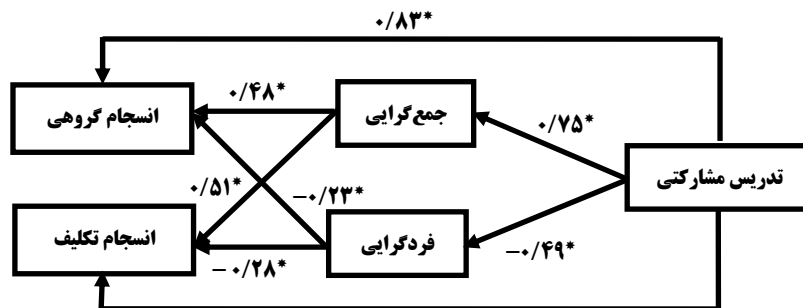
1. Group Environment Questioner (GEQ)  
3. Triandis, Kurowski & Gelfand

2. Carron, Widmeyer & Brawley  
4. Baron & Keni

مرحله دوم - بررسی تأثیر بین متغیر برون‌زاد اولیه و متغیر واسطه‌ای: در این مرحله، روش تدریس مشارکتی به‌عنوان متغیر برون‌زاد اولیه و رویکردهای مشارکت دانشجویان به‌عنوان متغیر واسطه‌ای در نظر گرفته شدند. بر این اساس روش تدریس مشارکتی بر جمع‌گرایی ( $\beta=0/75$ ,  $P<0/0001$ ) تأثیر مثبت و معنی‌دار دارد، اما بر فردگرایی ( $\beta=-0/49$ ,  $P<0/0002$ ) تأثیر منفی و معنی‌دار دارد. یافته‌ها نشان داد که ضریب همبستگی چندگانه برابر با  $R^2=0/53$  و ضریب تعیین برابر با  $R^2=0/29$  بود. به عبارت دیگر روش تدریس مشارکتی و رویکردهای مشارکت ۱۲ درصد از واریانس کل انسجام گروهی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. نتیجه بررسی و مقایسه میزان ضرایب رگرسیون از مرحله اول تا مرحله سوم نشان داد که:

- ۱- ضریب رگرسیون اثر روش تدریس مشارکتی بر انسجام اجتماعی دانشجویان در حالت تأثیر مستقیم  $0/83$  بوده که در حالت تأثیر غیرمستقیم به  $0/57$  کاهش یافته است.
- ۲- ضریب رگرسیون اثر روش تدریس مشارکتی بر انسجام تکلیف دانشجویان در حالت تأثیر مستقیم  $0/69$  بوده که در حالت تأثیر غیرمستقیم به  $0/31$  کاهش یافته است، که نشان‌دهنده نقش واسطه‌گری معنی‌دار متغیرهای رویکردهای مشارکت دانشجویان در اثر متغیر برون‌زاد روش تدریس مشارکتی بر متغیر درون‌زاد انسجام گروهی است. با حذف مسیرهای غیرمعنی‌دار مدل نهایی به صورت نمودار ۱ به دست آمده است.

مرحله سوم - بررسی تأثیر متغیر برون‌زاد اولیه بر متغیر درون‌زاد نهایی با واسطه متغیر واسطه‌ای: در این مرحله، متغیر برون‌زاد اولیه روش تدریس مشارکتی و متغیر واسطه‌ای رویکردهای مشارکت به‌عنوان متغیر برون‌زاد و متغیر انسجام گروهی دانشجویان به‌عنوان درون‌زاد نهایی در نظر گرفته شدند، تا تأثیر مستقیم متغیر واسطه و همچنین برون‌زاد اولیه بر متغیرهای انسجام گروهی دانشجویان به دست آید. بر این اساس روش تدریس مشارکتی بر انسجام اجتماعی ( $\beta=0/57$ ,  $P<0/0001$ ) و بر انسجام تکلیف ( $\beta=0/31$ ,  $P<0/0001$ ) دانشجویان تأثیر مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین بررسی متغیرهای برون‌زاد نشان داد که رویکرد جمع‌گرایی تأثیر مثبت و معنی‌دار بر انسجام اجتماعی



Chi-Square = 199/2, df = 78, P-value = 0/00001, RMSEA = 0/065

### نمودار ۱- معادله نهایی انسجام گروهی دانشجویان

توافق کمتری دارند. سه گروه از شاخص‌های برازش مدل عبارت‌اند از:

- ۱- شاخص‌های برازش مطلق<sup>۱</sup> شامل شاخص‌های  $GFI^2$ ،  $AGFI^3$  و  $RMR^4$

برای برازش مدل بیش از ۳۰ شاخص معرفی شده‌اند که اغلب در خروجی لیزرل گزارش می‌شوند. با وجود تعداد زیاد این شاخص‌ها اغلب نویسندگان در این‌باره که می‌توان شاخص‌های مذکور را در سه گروه کلی تقسیم‌بندی کرد

1. absolute fit index

2. Goodness of Fit Index

3. Adjusted Goodness of Fit Index

4 Root Mean Residual

۲- شاخص‌های برازش تطبیقی<sup>۱</sup> شامل شاخص‌های (NNFI)<sup>۲</sup>، (NFI)<sup>۳</sup>، (CFI)<sup>۴</sup>، (RFI)<sup>۵</sup> و (IFF)<sup>۶</sup> به‌عنوان شاخص‌های برازش انتخاب شده‌اند (رامین مهر و چارستاد، ۱۳۹۲) که نتایج انطباق الگو با داده‌های مشاهده شده بسیار مطلوب است و در جدول ۱ گزارش شده است.

۳- شاخص برازش مقتصد<sup>۷</sup> نظیر شاخص (RMSEA)<sup>۸</sup>

جدول ۱- شاخص‌های نیکویی برازش مدل

شاخص	مقدار به‌دست آمده	شاخص	مقدار به‌دست آمده
RMSEA	۰/۰۶۵	NNFI	۰/۹۰
RMR	۰/۰۴۲	IFF	۰/۸۸
GFI	۰/۹۱	RFI	۰/۸۳
AGFI	۰/۸۸	CFI	۰/۹۳
NFI	۰/۹۵		

جدول ۲- ضرایب بتای معنی دار

ضریب بتا	سطح معنی داری	فرضیه تأیید شده
۰/۸۳	۰/۰۰۳	فرضیه ۱: تدریس مشارکتی بر انسجام اجتماعی دانشجویان تأثیر دارد.
۰/۶۹	۰/۰۰۱	فرضیه ۲: تدریس مشارکتی بر انسجام تکلیف دانشجویان تأثیر دارد.
۰/۷۵	۰/۰۰۰۱	فرضیه ۳: تدریس مشارکتی بر جمع‌گرایی دانشجویان تأثیر دارد.
-۰/۴۹	۰/۰۰۲	فرضیه ۴: تدریس مشارکتی بر فردگرایی دانشجویان تأثیر دارد.
۰/۴۸	۰/۰۰۰۱	فرضیه ۵: جمع‌گرایی دانشجویان با کنترل روش تدریس مشارکتی بر انسجام اجتماعی دانشجویان تأثیر دارد.
۰/۵۱	۰/۰۰۰۱	فرضیه ۶: جمع‌گرایی دانشجویان با کنترل روش تدریس مشارکتی بر انسجام تکلیف دانشجویان تأثیر دارد.
-۰/۲۳	۰/۰۰۰۱	فرضیه ۷: فردگرایی دانشجویان با کنترل روش تدریس مشارکتی بر انسجام اجتماعی دانشجویان تأثیر دارد.
-۰/۲۸	۰/۰۰۰۱	فرضیه ۸: فردگرایی دانشجویان با کنترل روش تدریس مشارکتی بر انسجام تکلیف دانشجویان تأثیر دارد.

1. comparative fit index  
3 Normed Fit Index  
5. Relative Fit Index  
7. parsimonious fit index

2. Non Normed of Fit Index  
4. Comprative Fit Index  
6. Incremental Fit Index  
8. Root Mean Square Error of Approximation

در نهایت ضرایب بتا به منظور تأیید فرضیه‌های پژوهش در جدول ۲ نشان داده شده است: بر این اساس، تمامی فرضیات پژوهش تأیید شده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف کلی از انجام این پژوهش بررسی اثر تدریس مشارکتی بر انسجام گروهی دانشجویان با بررسی نقش واسطه‌ای نحوه مشارکت آنان در فرایند یاددهی - یادگیری است.

بررسی تأثیر متغیر برون‌زاد اولیه روش تدریس مشارکتی و متغیر درون‌زاد نهایی انسجام گروهی دانشجویان نشان داد که روش تدریس مشارکتی تأثیر مثبت و معناداری با انسجام اجتماعی و انسجام تکلیف دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کارون، کلمن، ویلار و استیونس (۲۰۰۲)، فیلکینز و دوویل (۲۰۰۲)، آوندانو (۲۰۰۳)، شرودر و کووه (۲۰۰۳)، کووه و همکاران (۲۰۰۵)، کزار و کنیزی (۲۰۰۶)، هالبورک و همکاران (۲۰۱۳) و تراس و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. در توجیه نتیجه به دست آمده می‌توان گفت زمانی که استادان، با تدریس مشارکتی به دانشجویان اجازه می‌دهند که در مورد نحوه ارزشیابی‌شان اظهار نظر نمایند، آنان را تشویق کنند که نظر اکثریت افراد را بپذیرند، به آنان کمک کنند که فاصله بین اهداف و سطح عملکرد خود را تشخیص دهند و با آنان مشاوره غیررسمی داشته باشند، بیشتر دانشجویان به میزان زیادی در کارهایشان درگیر و فعال می‌گردند، تصمیمات کلاسی به‌طور معمول در سطحی که بهترین اطلاعات موجود است گرفته می‌شود، هر دانشجویی احساس می‌کند که می‌تواند اثرات مثبتی داشته باشد، همکاری در بخش‌های مختلف کلاس و تدریس به نحو شایسته‌ای مورد تشویق قرار می‌گیرد و کار دانشجویان به نحوی خواهد بود که گویی آنها عضوی از یک گروه هستند.

بررسی تأثیر بین متغیر برون‌زاد اولیه روش تدریس مشارکتی و متغیر واسطه‌ای رویکردهای مشارکت دانشجویان نشان داد که روش تدریس مشارکتی تأثیر مثبت و معناداری با جمع‌گرایی و تأثیر منفی و معناداری با فردگرایی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های جانسون و جانسون (۲۰۰۹) و هسیونگ (۲۰۱۲) همسو است. همچنین مشخص گردید که تدریس مشارکتی رابطه منفی و معناداری با رویکرد فردگرایی دانشجویان دارد که این یافته نیز با نتایج پژوهش‌های اسکویوتا (۲۰۰۱) و فینکلشتین (۲۰۱۲) همسو است. براساس نتیجه به دست آمده می‌توان چنین استدلال کرد که اگر استاد در حین تدریس در خصوص مشکلات روزمره (مرتبط با موضوع

تدریس)، مطالبی را تدریس کند، به دانشجویان کمک کند، آموخته‌های جدید را به تجارب گذشته ارتباط دهند، برای دانشجویان مختلف از مواد درسی مختلفی استفاده کند و اهداف آموزشی را مطابق با توانایی‌های فردی و نیازهای دانشجویان تهیه کند، گرایش آنان را به رویکردهای جمع‌گرایی مانند تمایل به تشکیل گروه‌های منسجم، متحد و یکپارچه، تمایل به حضور در جمع دوستان، کوشش برای بازیابی روحیه جمعی با دوستان و به‌خصوص تلاش برای رسیدن به اهداف اجرایی و گروهی خود به صورتی متحد، افزایش می‌یابد.

بررسی تأثیر بین متغیر برون‌زاد اولیه روش تدریس مشارکتی با متغیر درون‌زاد انسجام گروهی دانشجویان با واسطه متغیر واسطه‌ای رویکردهای مشارکت دانشجویان نشان داد که رویکرد جمع‌گرایی تأثیر مثبت و معنی‌دار، اما رویکرد فردگرایی تأثیر منفی و معنی‌داری بر انسجام اجتماعی و انسجام تکلیف دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کلمن، ویلار و استیونس (۲۰۰۲)، فیلکینز و دوویل (۲۰۰۲)، آوندانو (۲۰۰۳)، اسکویوتا (۲۰۰۱)، جانسون و جانسون (۲۰۰۹) و هسیونگ (۲۰۱۲) همسو است. بر این اساس زمانی که هر یک از استادان با به‌کارگیری تدریس مشارکتی در کلاس زمینه را برای اظهار نظر دانشجویان در مورد روش‌های تدریس، تکالیف و نحوه ارزشیابی‌شان فراهم می‌نمایند، به دانشجویان کمک می‌کنند تا علاوه بر اهداف بلندمدت، اهداف کوتاه‌مدت را هم توسعه دهد، از موادی استفاده می‌کنند که اساساً برای دانشجویان طراحی گردیده است، خطاها را به‌عنوان یک بخش طبیعی در فرایند یادگیری می‌پذیرد، موقعیت‌های یادگیری را با توجه به تجارب قبلی دانشجویان طراحی می‌کند، براساس زمینه‌های اجتماعی - اقتصادی دانشجویان، تا آنجا که ممکن باشد، دوره‌های متفاوتی را طراحی می‌کند و از این اصل اثبات شده که دانشجویان به یادگیری نیاز دارند به‌عنوان یک معیار اصلی برای طراحی موقعیت‌های یادگیری استفاده می‌کنند، تمایل دانشجویان را به سمت استفاده از رویکردهای جمع‌گرایی مانند لذت از شرکت در فعالیت‌های گروهی، مشارکت و همکاری با دوستان در همه مراحل درسی و مطالعه، دوستیابی و تمایل به پیشرفت گروهی، احساس تعلق به جمع دوستان و برگزاری جمع‌های دوستانه را افزایش می‌دهد و از تمایلات فردگرایی آنها مانند پذیرش شیوه خاص تدریس هر دانشجوی، پذیرش مسئولیت عملکرد ضعیف او و تمایل به انجام تکالیف فردی می‌کاهد. با این احساس جمع‌گرایی در بین گروه دانشجویان کلاس، طبیعی است که کلاسی با انسجام گروهی بالا تشکیل خواهد شد.



### منابع

- براون، ج و اتکینز، م. (۲۰۰۲). آموزش مؤثر در آموزش عالی. ترجمه حمیدرضا آراسته (۱۳۸۵)، تهران: انتشارات چاپار.
- بهرنگی، م.ر. و آقایاری، ط. (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش‌آموزان پایه پنجم. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال سوم، شماره ۱۰، ص ۳۵-۵۳.
- جویس، ب.، کالهوم، ا. و هاپکینز، د. (۲۰۱۰). الگوهای یادگیری، ابزارهایی برای تدریس. ترجمه محمود مهرمحمدی و لطفعلی عابدی (۱۳۹۰). چاپ پنجم. تهران: سمت.
- رابینز، الف. (۲۰۰۷). مبانی رفتار سازمانی. ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعراب (۱۳۹۱). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رامین مهر، ح. و چارستان، پ. (۱۳۹۲). روش تحقیق کمی یا کاربردی مدل‌سازی معادلات ساختاری (نرم‌افزار لیزرل). تهران: انتشارات ترمه.
- شعاری‌نژاد، ع. ا. (۱۳۸۷). روان‌شناسی تربیت و تدریس (آموزش-پرورش). چاپ اول، تهران: انتشارات فروزش.
- شعبانی، ح. (۱۳۹۰). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). جلد اول، چاپ چهارم. تهران: سمت.
- صولتی، س.م.، جوادی، ر.، حسینی تشنیزی، س.، و اصغری، ن. (۱۳۸۹). میزان مطلوبیت دو روش تدریس مشارکتی از دیدگاه دانشجویان. مجله پزشکی هرمزگان، سال چهاردهم، شماره ۲، ص ۱۹۷-۱۹۱.
- فتاحی‌بافقی، ع.، کریمی، ح.، انوری، م.ح.، و برزگر، ک. (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر روش‌های آموزش سخنرانی و بحث گروهی بر میزان یادگیری دانشجویان کارشناسی علوم آزمایشگاهی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، سال چهارم، شماره ۲، ص ۵۱-۵۶.
- کوئن، ب. (۱۹۹۲). مبانی جامعه‌شناسی. ترجمه غلامعباس توسلی (۱۳۷۲)، تهران: انتشارات سمت.
- محمّدی، م. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر برنامه درسی تجربه شده بر رضایت و موفقیت دانشجویان رشته‌های مهندسی و علوم پایه - ارائه مدل‌های توضیحی. رساله دکتری، بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.
- موسی‌پور، ن. ا. (۱۳۷۶). طراحی الگویی برای ارزشیابی برنامه درسی و به‌کارگیری آن در ارزشیابی درسی و روش‌ها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر دانشگاهها. رساله دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- نقادان، م. (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی، مفاهیم کلیدی. تهران: انتشارات آوای نور.
- وودز، ب. (۱۹۹۸). روان‌شناسی ورزشی. ترجمه فتح‌الله مسیبی (۱۳۸۵). تهران: بامداد کتاب.
- یزیدیان پور، ن.، یوسفی، ع.ر.، و حقانی، ف. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم تجربی فولادشهر در درس آمار و مدل‌سازی. فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی، شماره ۲۲، ص ۸۵-۹۸.

در نهایت مشخص گردید رویکردهای مشارکت دانشجویان نقش واسطه‌گری معنی‌دار در تأثیر روش تدریس مشارکتی بر انسجام گروهی دانشجویان دارد. به این صورت که جمع‌گرایی تأثیر مثبت و فردگرایی تأثیر منفی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های آوندانو (۲۰۰۳)، شرودر و کووه (۲۰۰۳)، اسکیوتا (۲۰۰۱)، جانسون و جانسون (۲۰۰۹)، فینکلشتین (۲۰۱۲) و هسیونگ (۲۰۱۲) همسو است. در چنین کلاسی، بیشتر دانشجویان به میزان زیادی در کارهایشان درگیر و فعال هستند. تصمیمات کلاسی به‌طور معمول در سطحی که بهترین اطلاعات موجود است گرفته می‌شود. طرح درس، به‌طور گسترده در اختیار همه دانشجویان قرار دارد، بنابراین هر کس در موقع نیاز می‌تواند به آن دست یابد. برنامه‌ریزی کلاسی کاری مداوم است و هر کس تا اندازه‌ای در این فرایند درگیر است و همکاری در بخش‌های مختلف کلاس و تدریس به نحو شایسته‌ای مورد تشویق قرار می‌گیرد. از سوی دیگر گروه‌های دانشجویی، اولین سنگ بنا و شالوده این کلاس هستند. مهارت‌ها و قابلیت‌های کاری دانشجویان به‌طور مداوم در حال توسعه است. دانشجویان با روحیات و ویژگی‌های فرهنگی متفاوت، با هم همکاری می‌کنند همچنین نوآوری در ارائه مطالب مورد تشویق قرار می‌گیرد. شیوه‌ای که فعالیت‌های کلاسی انجام می‌گیرد بسیار انعطاف‌پذیر است، به‌سادگی قابل تغییر و اختیارات به‌گونه‌ای تفویض شده است که دانشجویان می‌توانند با استقلال تصمیم‌گیری و اقدام کنند.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌گردد، با آموزش‌های لازم شرایطی فراهم گردد تا استادان با آخرین فنون تدریس مشارکتی آشنا شده و این روش‌ها را در کلاس به‌کار ببرند، دانشجویان را به شیوه‌ها و رویکردهای جمع‌گرایانه تشویق کنند و بر این اساس بتوانند فضایی از انسجام گروهی در کلاس‌های درسی خود ایجاد نمایند و از رقابت‌های فردی منفی، همکاری نکردن و اطلاع‌رسانی‌های منفی دانشجویان از یکدیگر بکاهند.

در این پژوهش محدودیت‌هایی از قبیل محدود بودن آزمودنی‌ها به دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی و همچنین استفاده از پرسشنامه وجود داشت. استفاده از پرسشنامه اغلب جنبه‌هایی از اطلاعات را که روش‌هایی چون مصاحبه و مشاهده به‌دست می‌دهند، نشان نمی‌دهد. با توجه به این محدودیت‌ها در مطالعات آتی مشارکت دانشجویان سایر دانشگاهها نظیر دولتی، پیام نور و غیرانتفاعی و استفاده از مصاحبه ساختمند در کنار پرسشنامه پیشنهاد می‌گردد.

- Alton Lee, A. (2012). Cooperative learning in physical education: A research based approach [Book review]. *Qualitative Research in Education*, 1(2), 228- 232. doi: 10.4471/qre.2012.11.
- Arthur, C.A., Hardy, J., Callow, N., & Williams, D. (2012). Transformational leadership and task cohesion in sport: The mediating role of intra team communication. *Journal of Psychology of Sport and Exercise*, 14 (2): 249- 257.
- Avendano, J. (2003). *Student involvement: assessing student satisfaction, gains, and quality of effort*. Doctoral dissertation. University of Illinois state, School of education.
- Beuckelaer, A.D., Lievens, F., & Bucker, J. (2012). The Role of faculty members' cross-cultural competencies in their perceived teaching quality: evidence from culturally-diverse classes in four European countries. *The Journal of Higher Education*, 83 (2): 217, - 248.
- Carpenter, M. D. (2007). Testing the efficacy of team teaming. *Learning Environment*, 10: 53-56.
- Carron, A.V., Widmeyer, W.N., & Brawley, L.R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The group environment questionnaire. *Journal of sport psychology*, 7: 244-266.
- Carron, A.V., Colman, M.M., Wheelar, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 24: 168-188.
- Centra, J.A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chiu, M., Abeer, A., Elliott, R., & Viren, N.N. (2013). an experiential teaching session on the anesthesia machine check improves resident performance. *Canadian Journal of Anesthesia*, 59(3): 280- 287.
- Esquita, B. (2001). Emotions in collectivist and individualist contexts. *Journal of personality and Social Psychology*. (1): 68-74.
- Filkins, J.W., & Doyle, S.K. (2002). First generation and low income students: using the NSSE data to study effective educational practices and students. Self-reported gains. *Paper presented at the annual forum of the Association for Institutional Research*, Toronto.
- Finkelstein, M.A. (2013). Individualism/collectivism and organizational citizenship behavior: An integrative framework. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40 (10): 1633-1643.
- Fischer, S., & Shachar, H. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of student in 11<sup>th</sup> grade chemistry classes. *Journal of Learning and Instruction*, 12(4): 69-87.
- Friedkin, N.E. (2004). Social cohesion. *Annual Review of Sociology*, 30: 409-425.
- Garner, H.G. (1995). *Team work models and experience in education*. Sydney: Allan and Bacon.
- Halbrook, M., Hurley, C., Bell, K., & Holden, J.E. (2013). Remove from marked Records Relationships among motivation, gender, and cohesion in a sample of collegiate athletes. *Journal of Sport Behavior*, 35 (1): 61- 77.
- Hofstede, G., & Bond, M. (1984). Hofstadter's culture dimensions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15: 417-433.
- Hofstede, G., & McCrae, R.R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38 (1): 52- 88.
- Hsiung, C.H. (2012). The effectiveness of cooperative learning. *Journal of Engineering Education*, 101(1): 119- 137.
- Janssen, B.W. (2012). *A qualitative exploration of the relationships between graduate teaching assistants and contingent faculty members*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*. 38(5): 365-379.
- Julian, K., Appelle, N., O'Sullivan, P., Morrison, E. H., & Wamsley, M. (2012). The impact of an objective structured teaching evaluation on faculty teaching skills. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 24 (1): 134- 150.
- Kezar, A. & Kinzie, J. (2006). Examining the ways institutions can create student engagement: the role of mission. *Journal of college student development*, 47(2): 149-172.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whitt, E.J. (2005). *Student Success in College: creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, N., Garnier, S., Hartnett, A.T., & Couzin, I.D. (2012). Both information and social cohesion determine collective decisions in animal group. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 25: 165- 173.
- Novy, A., Swiatek, D.C., & Moulart, F. (2013). Social Cohesion: A Conceptual and Political Elucidation. *Urban Studies*, 49 (9): 1873-1889.
- Oishi, S., Schimmack, U., Diener, E., & Suh, E.M. (1998). The measurement of values and individualism and collectivism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24: 1177-89.

- Otto, J.J. (2012). University faculty describe their use of moving images in teaching and learning and their perceptions of the library's role in that use. *College & Research Libraries*, 74(1): 131- 160.
- Schroeder, C.C., & Kuh, G.D. (2003). How are we doing at engaging students? Charles Schroeder talks to George Kuh. *About campus*, 8 (2): 9-16.
- Triandis, H.C., Kurowski, L.L., & Gelfand, M.J. (1994). *Workplace diversity: Handbook of Industrial and organizational psychology*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Troth, A.C., Jordan, P.J., & Lawrence, S.A. (2012). Emotional intelligence, communication competence, and student perceptions of team's cohesion. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 30: 315- 319.
- Wang, S., & Hwang, G. (2013). The role of collective efficacy, cognitive quality, and task cohesion in computer-supported collaborative learning (CSCL). *Journal of Computers & Education*. 58 (2): 679-687.