

The Effect of Cooperative Learning on Group tendency and Academic Achievement of High School Students in Mashhad

Morteza Karami, Azam Mohamadzadeh Ghasr, Masoumeh Afshari

¹Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Ferdousi University, Mashhad, Iran

²Undergraduate, Department of Educational Sciences, Ferdousi University, Mashhad, Iran

³Student, Department of Educational Research, Ferdousi University, Mashhad, Iran

Abstract

This quasi-experimental study with pretest – posttest and two control groups investigated the impact of cooperative learning on group tendency and academic achievement of high school students in Mashhad, Iran. The study population was high school first-grade female students of Mashhad in academic year 2010-2011. The sample size was 77, in which 24 were in the experimental group, 26 in control group 1 and 27 in control group 2. In the experimental group cooperative teaching method was used and in control groups the traditional teaching method. The tools were Evans and Jarvis' group tendency questionnaire (1986) and researcher-made academic achievement tests. All the tests were consistent in terms of validity and reliability coefficient (0.86). To analyse data, both descriptive and inferential statistics (MANCOVA) were used. MANCOVA test showed significant differences among the tendencies of the three groups ($P=0.001$). Benfroni's post hoc test results showed that the experimental group was affected more by cooperative teaching method compared with the other two groups (control group 1 with ($P= 0.004$) and control group 2 with ($P=0.005$)). But there wasn't any significant difference among the three groups considering academic achievement ($P=0.646$). Although this difference is not statistically significant, comparison of the averages of academic achievement in three groups showed better performance of experimental group. Teachers should learn active teaching methods and apply them in their classes. Also they should take measures to change students' attitudes toward group work.

Key Words: Cooperative learning, Group attitude, Academic achievement, High school education, Curriculum

تأثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در شهر مشهد

مرتضی کرمی، اعظم محمدزاده قصر*، معصومه افشاری

^۱استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
^۲دانشجوی گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
^۳دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه صورت پذیرفت. روش پژوهش، شبه آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با دو گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره متوسطه شهر مشهد در سال تحصیلی ۹۰ - ۸۹ و حجم نمونه تحقیق ۷۷ نفر بود که ۲۴ نفر در گروه آزمایش، ۲۶ نفر در گروه کنترل ۱ و ۲۷ نفر در گروه کنترل ۲ قرار گرفتند. در گروه آزمایش، تدریس به روش مشارکتی انجام شد و در گروه‌های کنترل از روش تدریس سنتی (روش سخنرانی) استفاده شد. ابزارهای مورد استفاده پرسشنامه گروه‌گرایی ایوانز و جارویس (۱۹۸۶) و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی محقق ساخته بود که کلیه آزمون‌ها از لحاظ روایی و ضریب پایایی (۰/۸۶) مورد تأیید قرار گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، از روش آمار استنباطی (MANCOVA) نیز استفاده شد. نتایج آزمون مانکووا نشان داد که بین سه گروه از جهت متغیر گروه‌گرایی تفاوت معناداری وجود دارد ($P= 0/001$) و نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی نمایانگر این بود که گروه آزمایش در متغیر گروه‌گرایی نسبت به هر دو گروه (گروه کنترل یک $P= 0/004$ و گروه کنترل دو $P= 0/005$) از شیوه تدریس کار مشارکتی، تأثیر بیشتری پذیرفته است. ولی بین سه گروه از جهت متغیر پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت ($P= 0/646$) با وجود اینکه این تفاوت از لحاظ آماری معنادار نیست اما مقایسه میانگین‌ها در پیشرفت تحصیلی سه گروه، عملکرد بهتر گروه آزمایشی نسبت به دو گروه کنترل را نشان داد که معلمان باید روش‌های فعال تدریس را به خوبی فرا گرفته و این روش‌ها را در کلاس‌های درس اجرا کنند و همچنین در جهت تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به کار گروهی نیز گام بردارند.

واژگان کلیدی: روش تدریس مشارکتی، گروه‌گرایی، پیشرفت تحصیلی، آموزش متوسطه، برنامه درسی

مقدمه

یکی از محاسنی که همواره برای کار گروهی ذکر شده ایجاد هم‌افزایی و افزایش بهره‌وری بوده؛ به ویژه امروزه که کار گروهی و تیمی به دلیل میان‌رشته‌ای بودن، پیچیدگی امور و پرهزینه بودن علم مدرن بیش از پیش ضرورت یافته است. از این روست که توانایی در انجام کار گروهی به یکی از شایستگی‌های اساسی مورد نیاز جوامع تبدیل شده است. صاحب نظران بسیاری مانند کالارجیروس و وودز (Kalargyrou, & woods, 2011)؛ کالهن و همکاران (Calhoun, 2008)، ادواردز (Edwards, 2009) و اکاترینی (Ekaterini, 2011) و سازمان‌های مختلفی اعم از تولیدی مانند فورد، دل و تاتا (ابوالعلایی و غفاری، ۱۳۸۵) و خدماتی مانند یونیدو (UNIDO, 2002)؛ فدراسیون حسابداران (۲۰۰۲) و های‌گروپ (Hay group, 2010) برای منابع انسانی داشتن مهارت کار مشارکتی را ضروری دانسته‌اند. از سویی کشورهای مختلفی مانند انگلیس، ایالات متحده، کانادا (صالحی عمران، ۱۳۸۶) و استرالیا (کرمی و مومنی، ۱۳۹۰)، در تدوین مدل شایستگی‌های اشتغال‌زای کشور خود، به مهارت‌های کار گروهی به عنوان یکی از توانایی‌های اساسی اشاره نموده‌اند. بی‌تفاوتی نسبت به فواید کار جمعی می‌تواند موقعیت کشورها را در جهان تضعیف کند. علاوه بر این، بدون فعالیت‌های گروهی آگاهانه و هماهنگ، ممکن است کار دیگران خنثی، تخریب یا تکرار شود (قهار، و همکاران، ۱۳۸۸).

از سوی دیگر، همواره از آماده‌سازی نیروی انسانی مورد نیاز جامعه به عنوان یکی از کارکردهای اصلی آموزش و پرورش یاد شده (صافی، ۱۳۸۸) که به ویژه در آموزش دوره متوسطه از اهمیت خاصی برخوردار بوده است (موسی پور، ۱۳۸۷). برای آماده کردن نیروی کار آینده، باید درک درستی از روش‌های آموزشی نوین داشت؛ آنها را با امکانات و نیازهای خویش متناسب‌سازی کرد و از آن بهره‌مند شد (خداد نژاد، ۱۳۸۸). در این میان نقش برنامه‌های درسی در نظام‌های آموزشی بر هیچ کس پوشیده نیست. مارش (Marsh, 2009) بیان می‌دارد که برنامه درسی به طور کلی، در بردارنده چهار عنصر هدف، محتوا، راهبردهای تدریس و یادگیری و روش‌های ارزشیابی است. بررسی مبانی نظری

نشان می‌دهد که از میان این عناصر چهارگانه، روش‌های تدریس و یادگیری مؤثرترین و با نفوذترین عنصر در برنامه‌های تدریس قلمداد می‌شوند (چیو، Chiu, 2009). به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت دانش‌آموزانی که از طریق همکاری به یادگیری می‌پردازند نه تنها بهتر فرا می‌گیرند و به پیشرفت تحصیلی دست می‌یابند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری نیز می‌برند. زیرا به جای اینکه تنها شنونده باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسؤول یادگیری خویش می‌دانند. از جمله روش‌های فعالی که امروزه مورد توجه بسیاری از صاحب نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته یادگیری مشارکتی (cooperative learning) است (یزیدیان پور، یوسفی و حقانی، ۱۳۸۸). منشأ نخست شکل‌گیری و توسعه یادگیری مشارکتی، تعریف دس (Deutsch) از مشارکت است. وی موقعیت مشارکتی را موقعیتی می‌داند که در آن هر فرد تنها در صورتی می‌تواند به هدف برسد که همه افراد به اهدافشان برسند و اعتقاد داشت که تعاملات مشارکتی باعث می‌شود که مشارکت‌کنندگان تجربه روشنی از علایق و کوشش‌های مشترک، توزیع یکسان قدرت، اعتماد و صداقت داشته باشند (رحیمی و سامانی، ۱۳۸۵). بحث در گروه‌های کوچک باعث پایش یادگیری دانش‌آموزان می‌شود و در نتیجه استقلال در یادگیری و مطالعه‌ی آنها را در بر دارد. در شرایط مطلوب، گفتگو به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا نظرات خود را در مورد مفاهیم و موضوعات مورد بحث بیان کنند (جاکوز، Jaques, 2003). به هر حال امروز عملکردها و افکار تربیتی تغییر یافته‌اند و اکنون یادگیری مشارکتی یک روش تربیتی مقبول به شمار می‌رود که در همه سطوح آموزشی پذیرفته شده است (گیلیز، اشمن، و ترول، Gillies, Ashman, Terwel, 2008). روش تدریس مشارکتی روشی است که در آن دانش‌آموزان به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند و در درون هر گروه، مطلبی مورد بحث و تبادل نظر قرار می‌گیرد، سپس گروه‌های کوچک جمع بندی خود را از مباحث تبادل نظر شده به کلاس ارائه می‌دهند. در پایان درس، معلم با طرح سؤالات غنی‌سازی و ترغیب دانش‌آموزان به تفکر و پاسخ‌گویی، تلاش می‌کند تا یادگیری آنان را عمیق‌تر سازد (کیامنش، ۱۳۸۳). یادگیری

(فیشر و شاجار، Fischer, Shachar, 2004؛ کلینتون و جامس، ۲۰۰۵)، افزایش خلاقیت (مجیدی، کهبازی و قبله، ۱۳۸۵)، روحیه انتقاد پذیری بالا (صولتی، جوادی، حسینی، تشنیزی و اصغری، ۱۳۸۹)، و نگرش مثبت نسبت به محیط آموزشی (ترابی زاده، فتحی آذر، رحمانی، ۱۳۸۸) می‌شود. در واقع، موفقیت تحصیلی یکی از متغیرهای اصلی نظام‌های آموزشی است و می‌توان از آن به عنوان شاخص عمده سنجش کیفیت آموزش و پرورش یاد کرد که معمولاً بر اساس نتایج آزمون‌های نهایی و استاندارد مورد سنجش قرار می‌گیرد. امروزه، اغلب نظام‌های آموزشی نمراتی را که دانش‌آموزان در دوره‌های تحصیلی و در دروس مختلف کسب می‌کنند، نشانی از میزان پیشرفت تحصیلی آنها می‌دانند (کورسانسکی، Koursunsky, 2004). در واقع، پیشرفت تحصیلی علاوه بر اینکه خود به تنهایی یک هدف به شمار می‌آید، در فراگیران ایجاد انگیزه می‌کند و این انگیزه منجر به کسب بسیاری از اهداف و ویژگی‌های روان‌شناختی دیگر می‌گردد (گرنالیک، فارکاس، سامر، میشلز و والزینر، Grolnick, Farkas, Sohmer, Michaels & Valsiner, 2007). پیشرفت تحصیلی، انجام دادن کاری است برای به دست آوردن نتیجه مطلوب و برتری و تفوق در یک مهارت یا گروهی از معلومات (شعاری نژاد، ۱۳۶۴).

موفقیت و پیشرفت تحصیلی در هر جامعه نشان دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. بنابراین نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد و موفق دانست که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آن در دوره‌های مختلف دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد (تمنایی فر، گندمی، ۱۳۹۰). بنابراین تلاش در جهت دخالت دادن هر چه بیشتر فراگیران در فرایند یاددهی - یادگیری از طریق روش تدریس مشارکتی می‌تواند در پیشرفت تحصیلی مؤثر بوده و تا حدی آنها را برای حضور مؤثر در دنیای امروز آماده نماید. از این رو با توجه به اهمیت استفاده از روش‌های تدریس غیر سنتی، این پژوهش بر روی گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. با جستجویی در متون علمی، آشکارا در می‌یابیم که مسأله تحقیق حاضر یعنی روش‌های تدریس مشارکتی، سال‌هاست دغدغه بسیاری از پژوهشگران و متولیان امر

مشارکتی زمانی موجب بهبود پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود که معلم آنها را در گروه‌های کوچک قرار دهد و هدفی مشخص برای آنان تعیین کند و زمانی به این هدف می‌رسند که همه اعضای گروه با هم به محتوای آموزشی تسلط یابند. به عبارت دیگر، اگر این امکان وجود داشته باشد که یک یا چند نفر در گروه پاسخ را به دست آورند و در اختیار دیگران قرار دهند یا بخش فکری تکلیف گروهی را انجام دهند و دیگران تنها تماشاگر باشند، در این صورت یادگیری مشارکتی رخ نداده است (اسلاوین، Slavin, 2004).

در تحقیق اسلاوین (۱۹۹۱) - که به طور کلی از ۶۷ مورد که آثار موفقیت روش‌های یادگیری مشارکتی را مورد بررسی قرار داد - ۴۱ مورد (۶۱٪) نشان‌دهنده موفقیت بالای این روش‌ها در مقایسه با روش‌های سنتی بود؛ و در ۲۵ مورد (۳۷٪) تفاوت عمده‌ای میان دو روش مذکور دیده نشد و تنها در یک مورد گروه کنترل که آموزش‌های سنتی می‌دیدند نسبت به گروه آزمایش موفقیت بالاتری کسب کردند (رحیمی و سامانی، ۱۳۸۵). روش تدریس مشارکتی مزایای بی‌شماری دارد که از مهمترین آنها ایجاد انگیزه و مسؤلیت پذیری در فراگیران است که این ویژگی‌ها در آینده و در محیط‌های کاری به عنوان مهمترین ویژگی‌های کار گروهی به شمار می‌رود. زیرا وقتی دانش‌آموزان در اهداف کوتاه مدت مانند آزمون‌های میان ترم با استفاده از روش‌های یادگیری مشارکتی نمرات بهتری را کسب می‌کنند و به موفقیت تحصیلی بالاتری دست می‌یابند، در نتیجه انگیزه آنها برای یادگیری تقویت می‌شود و از آنجا که از کار گروهی تجربه خوبی داشته‌اند، این تجربه می‌تواند در آینده و در محیط کاری اثربخش باشد.

روش‌های یادگیری مشارکتی برای انواع مختلف فعالیت‌های آموزشی و اجتماعی قابل استفاده است. این روش‌ها، منجر به ارتقای عزت نفس (لازاروویتز، Lazarowitz, 1994)، افزایش پیشرفت تحصیلی (میرزا بیگی، فرزاد و کولایی، ۱۳۸۸؛ کوام، Kvam, 1999؛ بهرنگی و آقایی، ۱۳۸۳؛ اسماعیلی، ۱۳۸۵؛ کرامتی، ۱۳۸۸)، افزایش روحیه همکاری (پریچارد، استرادفورد و بیزو، Prichard, Stratford, 2006؛ دینک، Bizo, 2006؛ دینک، Dinc, 2009؛ هویدا، مقدم و نیک بخت، ۱۳۸۸)، نگرش مثبت به کار گروهی یا گروه‌گرایی

محققان با توجه به رویکر خود به مسائل و معضلاتی که گریبان‌گیر آموزش است، اشاره و تأکید کرده‌اند و روش تدریس مشارکتی را به عنوان عامل کلیدی در حل مشکلات پیشنهاد کرده‌اند. با مرور پیشینه تجربی، در حد مطالعات و بررسی‌های انجام شده، پژوهشی که به طور مستقیم تأثیر روش تدریس مشارکتی را بر گروه‌گرایی فراگیران مورد بررسی قرار داده باشد، یافت نشد. بنابراین انجام پژوهشی که در آن بتوان تأثیر روش تدریس مشارکتی را بر گروه‌گرایی دانش‌آموزان به عنوان عاملی مهم و اثرگذار بر نگرش مثبت به کار گروهی بررسی کرد، ضروری به نظر می‌رسد. در واقع این پژوهش در پی دستیابی به این هدف است که با توجه به اهمیت روش‌های تدریس فعال به بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بپردازد. با توجه به هدف پژوهش حاضر، فرضیه اصلی این است که به کارگیری روش تدریس مشارکتی موجب افزایش نگرش دانش‌آموزان به کار مشارکتی و همچنین پیشرفت تحصیلی می‌شود.

روش پژوهش

نوع تحقیق مطرح شده بر اساس اهداف از نوع تحقیقات کاربردی است و با توجه به اینکه انتساب نمونه‌ها کاملاً تصادفی نبوده و پایش همه متغیرها در اختیار پژوهشگر نیست، این پژوهش شبه تجربی (quasi - experimental design) از نوع طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با دو گروه کنترل (Pre test - post test randomized group design) است که با نمادهای زیر بیان می‌شود:

آموزش بوده است این مسأله به ویژه در کشورهای در حال توسعه که بیشتر گریبان‌گیر معضلات و تنگناهای آموزشی هستند، بیشتر مورد مطالعه قرار گرفته است. وجود این مسأله برای ایران که درصدد دستیابی به یک جهش علمی است، بسیار حساس‌تر می‌نماید. کشور ما برای دستیابی به اهداف خود در راستای رسیدن به پیشرفت نیاز به اجرای روش‌های تدریس مشارکتی دارد، بنابراین در این راستا باید شیوه‌های نوین تدریس در نظام آموزش و پرورش ما اجرا شود (نورالدینی، ۱۳۸۹). به همین دلیل، اهمیت مسأله برای جامعه و همه نهادها و مؤسسات که دستی در آموزش دارند، دو چندان می‌گردد. خوشبختانه مرور متون نشان می‌دهد که در مجموع تلاش‌های بسیاری برای شناسایی و رفع مشکلات آموزش صورت گرفته است. مطالعات و پژوهش‌های متعددی درباره روش‌های تدریس مشارکتی از دیدگاه‌های گوناگون در ایران و خارج از ایران انجام شده است، که از این میان می‌توان به پژوهش‌های (اسلاوین، ۱۹۹۱؛ لازارویتز، ۱۹۹۴؛ میرزا بیگی، فرزاد و کولایی، ۱۳۸۸؛ کوام، ۱۹۹۹؛ بهرنگی و آقایاری، ۱۳۸۳؛ اسماعیلی، ۱۳۸۵؛ کرامتی، ۱۳۸۸؛ پریچارد، استرادفورد و بیزو، ۲۰۰۶؛ دینک، ۲۰۰۹؛ هویدا، مقدم و نیک بخت، ۱۳۸۸؛ فیشر و شاپار، ۲۰۰۴؛ کلینتون و جامس، ۲۰۰۵؛ مجیدی، کهبازی و قبله، ۱۳۸۵؛ صولتی، جوادی، حسینی، تشنیزی و اصغری، ۱۳۸۹؛ ترابی زاده، فتحی اذر، رحمانی، ۱۳۸۸) اشاره کرد. در واقع هریک از صاحب نظران و

جدول ۱ - طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با دو گروه گواه

گروه	انتخاب و جایگزینی	پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون
آزمایش	R	T ₁	X	T ₂
گواه ۱	R	T ₁	-	T ₂
گواه ۲	R	T ₁	-	T ₂

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه گروه‌گرایی ایوانز و جارویس (۱۹۸۶) است. این پرسشنامه شامل ۲۰ سؤال ۹ گزینه‌ای بود که در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است. علاوه بر این، یک سؤال باز پاسخ جهت اخذ نظر دانش‌آموزان پیرامون روش تدریس مشارکتی گنجانده شد. حداکثر و حداقل نمره کسب شده در این آزمون به ترتیب ۱۸۰ و ۲۰ امتیاز بود که گروه‌گرایی اعضا را اندازه‌گیری می‌کرد. در مطالعه ایوانز و جارویس (۱۹۸۶) ضریب آلفای کرونباخ با اجرا در ۲۶ گروه بین ۹۰ تا ۹۷ گزارش شده است و در مطالعه رحیم پور و سجادی (۱۳۹۰)، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴/گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ در پیش‌آزمون ۰/۸۶ و در پس‌آزمون ۰/۸۹ به دست آمد. برای سنجش متغیر پیشرفت تحصیلی از پرسشنامه‌های محقق ساخته استفاده می‌شود، معلمان نیز در ساخت این آزمون‌ها مشارکت داشتند، شایان ذکر است که در این تحقیق یک سؤال باز پاسخ نیز طراحی شد که از دانش‌آموزان گروه آزمایش که روش تدریس جدید مشارکتی را تجربه کرده بودند خواسته شد تا نظرات خود را در مورد این روش تدریس بیان کنند.

داده‌های جمع‌آوری شده مربوط به متغیرهای مورد بررسی در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش توصیفی از تعداد، میانگین و انحراف معیار و در آمار استنباطی از آزمون MANCOVA برای آزمون فرضیه استفاده شد. کلیه تحلیل‌ها با نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ انجام شد. برای تحلیل سؤال باز پاسخ، از روش آمار توصیفی (فراوانی) استفاده شد.

مراحل اجرای طرح

- انتخاب گروه‌های آزمایش، کنترل (۱) و (۲)
- آموزش روش کاوشگری به معلم گروه آزمایش: پیش از اجرای مداخله، برای دستیابی به نتایج قابل اعتماد، معلم گروه آزمایش، آموزش‌های لازم را در جهت تدریس به شیوه مشارکتی توسط یک متخصص علوم تربیتی، دریافت نمود. در این جلسات در مورد مفهوم روش تدریس مشارکتی، تفاوت آن با روش‌های معمول، هدف و اهمیت استفاده از این روش، مراحل و اجرای این روش، با معلم به تفصیل

جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دختر پایه اول مقطع متوسطه شهرستان مشهد در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ تشکیل می‌دهند. در پژوهش آزمایشی به منظور افزایش دقت مطالعه سعی بر کوچک نمودن جامعه آماری است تا تأثیر مداخله بر متغیرهای وابسته به صورت دقیق‌تر مورد مذاقه قرار گیرد. از این رو پیش‌بینی شده بود که کلاسی به عنوان گروه آزمایش و کلاسی دیگر به عنوان گروه کنترل انتخاب شوند. به منظور انتخاب مدرسه‌ای جهت اجرای تحقیق از نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که از میان هفت ناحیه شهرستان مشهد یک ناحیه به تصادف و از بین مدارس متوسطه دو دبیرستان نیز به تصادف انتخاب شد. در مدرسه اول، دو کلاس به تصادف انتخاب و به صورت تصادفی به گروه‌های آزمایش (۲۴ نفر) و کنترل (۲۶ نفر) انتساب یافتند. سپس، از مدرسه دوم نیز، به صورت تصادفی یکی از پایه‌های اول به عنوان گروه کنترل دوم (۲۷ نفر) انتخاب گردید. نکته قابل ذکر آن که هدف پژوهشگران در استفاده از این روش جهت انتخاب نمونه‌های تحقیق، افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها تا جامعه اصلی (مدارس متوسطه دخترانه شهر مشهد) نبوده است. زیرا مشخص است که این مدارس منتخب از جنبه‌های مختلف معرف کلیه مدارس جامعه آماری نیستند. اما از آنجا که انتخاب مدارس به صورت تصادفی می‌توانست هر گونه سوگیری پژوهشگر را از بین ببرد از این روش استفاده شد.

دانش‌آموزان در گروه آزمایشی از روش تدریس مشارکتی و در گروه گواه با روش سنتی (سخنرانی) آموزش دیدند. علت انتخاب گروه کنترل دوم، کنترل سطح دشواری پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین، کنترل تعامل آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل اول است. بدین معنی که اگر مطالب و روش تدریس اجرا شده در گروه آزمایشی، در اختیار و یا مورد استفاده گروه کنترل اول قرار بگیرد، به وسیله گروه کنترل دوم کنترل شود. علاوه بر این، در زمینه گروه بندی و هم‌تاسازی گروه آزمایشی و گروه‌های کنترل، شایان ذکر است که این کار قبلاً توسط دست‌اندرکاران آموزشی صورت گرفته بود و دانش‌آموزان از نظر پیشرفت تحصیلی، و بر حسب معدل همگن شده بودند.

- اجرای پس‌آزمون برای گروه آزمایش، گروه کنترل (۱) و (۲): بعد از پایان آخرین جلسه تدریس به شیوه مشارکتی، پس‌آزمون گروه‌گرایی برای هر سه گروه، در شرایط یکسان و به صورت همزمان اجرا شد. همچنین از مباحثی که در این مدت به دانش‌آموزان تدریس شده بود، امتحان کتبی به عنوان پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی، آزمونی به عمل آمد.

- نمره‌گذاری پاسخ‌های آزمودنی‌ها، مقایسه گروه‌ها و اندازه‌گیری تأثیر روش تدریس مشارکتی: در مرحله نهایی، پرسشنامه‌ها نمره‌گذاری شد و داده‌های حاصل در سطح آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و در سطح استنباطی (MANCOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۱ شاخص‌های آمار توصیفی برای گروه آزمایش و دو گروه کنترل در گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی ارائه شده است. همان‌گونه که در جدول نمایان است، در پیش‌آزمون، میانگین گروه آزمایشی با گروه کنترل ۱ و ۲ تفاوت چندانی ندارد و در پس‌آزمون به طور کلی تفاوت بارزی میان گروه آزمایش و کنترل وجود دارد، به طوری که گروه آزمایش نسبت به دو گروه کنترل از میانگین نمره بالاتری در پس‌آزمون گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی برخوردار است.

فرضیه: به کارگیری روش تدریس مشارکتی موجب افزایش نگرش دانش‌آموزان به کار مشارکتی و پیشرفت تحصیلی می‌شود.

به منظور بررسی معنادار بودن تفاوت میان میانگین‌ها با توجه به اینکه قبل از ارائه روش تدریس مشارکتی، آزمونی تحت عنوان گروه‌گرایی و آزمون علوم اجتماعی، به عنوان پیش‌آزمون از فراگیران به عمل آمد، تحلیل کواریانس چند متغیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و از پیش‌آزمون‌ها به عنوان متغیرهای Covariate جهت حذف اثر متغیر تصادفی استفاده می‌شود. نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری (MANCOVA) به منظور مقایسه تأثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی برای هر سه گروه در جدول شماره ۲ مندرج است. قبل از آزمون فرضیه‌ها، مفروضه‌های آماری این آزمون

صحبت شد. شایان ذکر است که معلم مذکور، قبلاً دوره‌های آموزش ضمن خدمت را در رابطه با روش‌های تدریس فعال گذرانده و تاحد مناسبی بر آن مسلط بود و علاقه‌مندی زیادی به روش‌های تدریس فعال داشت.

- اجرای پیش‌آزمون برای گروه آزمایش و گروه‌های کنترل (۱) و (۲): پس از انتخاب نمونه، پرسشنامه گروه‌گرایی برای هر سه گروه در شرایط یکسان و به صورت هم‌زمان اجرا گردید و هر یک از آزمودنی‌ها پرسشنامه را طی مدت زمان ۳۰ دقیقه تکمیل نمودند. همچنین یک آزمون پیشرفت تحصیلی راجع به درس علوم اجتماعی به عنوان پیش‌آزمون از هر سه گروه به عمل آمد.

- اجرای الگوی کاوشگری برای دانش‌آموزان گروه آزمایش: پس از آموزش‌های لازم به معلم علوم اجتماعی گروه آزمایشی و اجرای پیش‌آزمون، دانش‌آموزان گروه آزمایشی به مدت ۳ ماه و در طی ۱۲ جلسه درسی، به روش مشارکتی آموزش دیدند.

مراحل اجرای این الگو توسط معلم به دانش‌آموزان عبارت بود از:

روش تدریس مشارکتی اجرا شده در این پژوهش تلفیقی از دو نوع روش تفکر دوتایی - مشارکت (Think-pair-share) و روش شماره دهی به اعضا (Numbered heads) است به این صورت که در ابتدا معلم باید دانش‌آموزان را به ۶ گروه ۴ نفری تقسیم کند. در این تقسیم بندی، معلم علاوه بر انتخاب داوطلبانه دانش‌آموزان، به شکل دهی گروه‌های نامتجانس، توجه دارد تا دانش‌آموزان با یکدیگر تعامل داشته، به اندیشه‌ها و احساسات یکدیگر دقت و توجه داشته باشند و در نهایت بتوانند به هم کمک کنند (جوینس بروس و دیگران، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۰). سپس برای هر گروه نامی انتخاب می‌شود و به اعضای هر گروه از ۱ تا ۴ شماره‌ای داده می‌شود. در مرحله اول از روش تفکر دوتایی - مشارکت، برای زمان بر نبودن این مرحله قبل از کلاس دانش‌آموزان مروری بر درس دارند و سپس در هر گروه دو به دو، به تبادل نظر در مورد مبحث مطرح شده و در نهایت کل گروه به تبادل نظر می‌پردازند. سپس معلم شماره‌ای را صدا می‌زند و آن دانش‌آموز به عنوان نماینده گروه پاسخ می‌دهد.

را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهیم، آنها را با عمق بیشتر و درک بهتر می‌آموزیم» (هفت نفر)، «چون در گروه‌ها رقابت سازنده وجود دارد باعث افزایش انگیزه و عدم خستگی می‌شود» (یک نفر)، «این روش باعث مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در کلاس می‌شود» (چهار نفر)، «روش کار مشارکتی خیلی خوب بود چون جو کلاس صمیمی‌تر شده بود» (سه نفر)، «این روش باعث می‌شد هنگام مرور مجدد برای امتحان مطالب برایمان کاملاً آشنا باشد و نیاز به صرف وقت زیادی نداشته باشد» (سه نفر)، ترجیح خود را مشخص نموده‌اند، که به طور کلی پاسخ‌های این دسته از دانش‌آموزان را می‌توان در سه مقوله کلی‌تر یعنی ۱) درک و فهم عمیق، ۲) مشارکت و صمیمیت بیشتر در کلاس، ۳) خلاقیت و انگیزه بیشتر در نظر گرفت. دسته دوم را دانش‌آموزانی تشکیل می‌دادند که با روش تدریس مشارکتی مخالف بودند، نمونه‌هایی از پاسخ‌های ارائه شده در این دسته عبارت است از: «روش سختی بود چون با روش معلم خودمان عادت کرده بودم» (یک نفر)، و «ممکن است در گروه افرادی همیشه فعال باشند و افرادی با کمک فعالیت‌های آنها نمره بگیرند» (دو نفر)، و دسته سوم با عباراتی مانند «روش خوبی بود و اگر برای درس‌های دیگری مثل دینی هم کار شود خیلی خوب است» (یک نفر)، و «کار مشارکتی برای درس‌های آزمایشگاهی مانند فیزیک و شیمی عالی است اما برای تدریس مطالعات نباید از کار مشارکتی استفاده شود چون مطالب حفظی است» (یک نفر)، این نوع روش تدریس را برای دروسی غیر از علوم اجتماعی پیشنهاد داده‌اند. با توجه به فراوانی پاسخ‌ها، دانش‌آموزان این نوع روش تدریس را مناسب ارزیابی می‌کنند.

مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌ها بررسی می‌شود. همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لوین (Levene's) (05/0P) (<Test) برای هر یک از متغیرهای وابسته نشان داد هیچ گونه تخطی از این مفروضه‌ها صورت نگرفته است. در ادامه نتایج آزمون مانکوا نشان می‌دهد که بین سه گروه از جهت متغیر گروه‌گرایی تفاوت معناداری وجود دارد ($F(2, 72) = 14.7, P = 0.002$) و میان سه گروه از جهت متغیر پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ($F(2, 72) = 16.2, P = 0.002$) و لاندای ویلکز، $W(2, 72) = 0.646, P = 0.002$ اما با توجه به جدول توصیفی، نمرات دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون بیشتر است در حالیکه نمرات گروه‌های کنترل در پس‌آزمون کمتر از پیش‌آزمون است. پس می‌توان چنین نتیجه گرفت که روش تدریس مشارکتی می‌تواند باعث پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان شود. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی (Bonferroni) نشان می‌دهد که گروه آزمایش در متغیر گروه‌گرایی نسبت به هر دو گروه (گروه کنترل یک) $(P = 0.004)$ و گروه کنترل دو $(P = 0.005)$ میانگین بالاتری دارد. اما در متغیر پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود ندارد ($P > 0.05$).

یافته‌های سؤال باز پاسخ:

پاسخ‌های ارائه شده توسط دانش‌آموزان را می‌توان به سه گروه تقسیم کرد. دانش‌آموزانی که با روش تدریس کار مشارکتی موافقت و با عباراتی مانند «کار مشارکتی خیلی خوب است چون با طرز فکرهای مختلف آشنا می‌شویم و شاید اگر طرز فکر بدی داشته باشیم در گروه رفع شود و در گروه چون رابطه اجتماعی زیادی برقرار است تمام عیوب یکدیگر را (البته اگر انتقاد پذیر باشیم) رفع می‌کنیم. و همیشه می‌گویند که چند ذهن بهتر از یک ذهن کار می‌کند و اگر برای نظرات دلیل آورده شود فرضیه‌های زیادی تولید می‌شود» (یک نفر)، «یکی از روش‌های بروز خلاقیت و شکوفایی استعدادها شیوه کار مشارکتی است که درباره مسائل مختلف و جدیدی که قبلاً به آن فکر نمی‌کردیم صحبت کنیم» (دو نفر)، «در یادگیری به روش مشارکتی چون با هم روی مباحث بحث می‌کنیم و مطالب

جدول ۱ - شاخص‌های آمار توصیفی گروه‌گرای و پیشرفت تحصیلی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون سه گروه مورد بررسی

گروه‌ها	متغیر	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
n=۷۷	انحراف	میانگین	۱۲۱,۰۸	میانگین	۱۴۱,۰۸
		معیار	۲۲,۵۲	معیار	۱۱,۲۸
آزمایش n=۲۴	نگرش به کار مشارکتی	پیشرفت تحصیلی	۱۹/۵۸	پیشرفت تحصیلی	۱۹/۸۹
		پیشرفت تحصیلی	۱۲۲,۴۲	پیشرفت تحصیلی	۲۶,۸۲
کنترل ۱ n=۲۶	نگرش به کار مشارکتی	پیشرفت تحصیلی	۱۹/۲۶	پیشرفت تحصیلی	۱۴/۱
		پیشرفت تحصیلی	۱۲۳,۶۲	پیشرفت تحصیلی	۲۸,۸۴
کنترل ۲ n=۲۷	نگرش به کار مشارکتی	پیشرفت تحصیلی	۱۹/۲۹	پیشرفت تحصیلی	۱۹/۱۱
		پیشرفت تحصیلی	۰/۶۰	پیشرفت تحصیلی	۰/۸۴

جدول ۲ - نتایج تحلیل کواریانس چند گانه به جهت مقایسه تأثیر روش تدریس مشارکتی بر میزان پیشرفت تحصیلی و گروه‌گرای

مؤلفه	منبع تغییرات	میانگین	df	مجموع	F	p
گروه‌گرای	گروه	۲۱۸۱,۸۲	۲	۴۳۶۳,۶۴	۷/۱۴	۰/۰۰۱**
	خطا	۳۰۵,۵	۷۲	۲۱۹۹۸,۷۲		
پیشرفت تحصیلی	گروه	۲,۱۰	۲	۴,۲۱	۲/۱۶	۰/۱۲۲
	خطا	۰,۹۷	۷۲	۷۰,۲۲		

** معناداری در سطح ۰/۰۰۱

مشارکتی بر گروه‌گرایی دانش‌آموزان دوره متوسطه مورد بررسی قرار نگرفته است.

نتایج تحلیل کواریانس در زمینه مقایسه تأثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه‌گرایی در سه گروه مورد بررسی نشان داد که گروه آزمایش نسبت به گروه‌های کنترل در گروه‌گرایی نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند و این تفاوت به لحاظ آماری معنادار است. در واقع، دانش‌آموزانی که به روش تدریس مشارکتی، آموزش داده می‌شدند، از گروه‌گرایی بالاتری برخوردار بودند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پریچارد، و همکاران (۲۰۰۶)، دینک (۲۰۰۹)، باغچگی، و همکاران (۲۰۱۱)، صولتی، و همکاران (۱۳۸۹) مجیدی و همکاران (۱۳۸۵) هم‌خوانی دارد؛ در تبیین این یافته می‌توان گفت که چون دانش‌آموزان گروه آزمایش از روش تدریس مشارکتی تجربه خوبی داشته‌اند (با توجه به اظهارات خودشان که بیان داشتند: این روش تدریس باعث صمیمیت و مشارکت بیشتر، یادگیری عمیق‌تر و بهتر و همچنین ایجاد انگیزه و خلاقیت بالاتر می‌شود) بنابراین نسبت به گروه‌های گواه علاقه‌مندی و گرایش بیشتری به گروه‌گرایی در آنها ایجاد شده است؛ از آنجا که استفاده از روش‌های تدریس مشارکتی می‌تواند باعث گروه‌گرایی بیشتر در دانش‌آموزان گردد، در نتیجه در بزرگسالی و در محیط‌های کاری نیز از بودن در گروه و انجام کارهای گروهی، که یک عامل مهم و تعیین‌کننده موفقیت در هر کشور به شمار می‌رود، لذت و سود بیشتری می‌برند.

یافته دیگر این تحقیق نشان داد که بین سه گروه از جهت متغیر پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد، این یافته بر خلاف مطالعات متعددی است که تأثیر روش‌های تدریس متکی بر فراگیر را در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نشان داده‌اند، و با نتایج پژوهش‌های سلیمی و همکاران (۱۳۸۶)، فیشر و همکاران (۲۰۰۴)، کلینتون و جامس (۲۰۰۵)، بهرنگی و آفایاری (۱۳۸۳)، اسماعیلی (۱۳۸۵)، ازارویتز (۱۹۹۴)، کرامتی (۱۳۸۸)، میرزا بیگی و همکاران (۱۳۸۸)، کوام (۱۹۹۹) هم‌خوانی ندارد. اما با نتایج مطالعه سعید خان (Saeed Khan) و همکاران (۲۰۱۱) هم‌خوان است. هر چند که از لحاظ آماری تفاوت بین گروه‌ها در پیشرفت تحصیلی معنادار نیست اما با توجه به

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه در پی تحقیق و بررسی در این مطالعه به چشم می‌خورد، توجه به این نکته است که دنیای امروز دارای ویژگی‌هایی است که با گذشته نزدیک تفاوت‌هایی اساسی دارد. بنابراین ادامه فعالیت نظام آموزش و پرورش امروز با روش‌های تدریس سنتی که دانش‌آموز را منفعل و مطیع بار می‌آورد امکان‌پذیر نیست. اکثر متفکران و جامعه‌شناسان یکی از علت‌های اصلی عدم موفقیت کشورهای جهان سوم را چند صدایی بودن جوامع کاری و نظایر آن می‌دانند و در مقابل، یکی از دلایل اساسی کشورهای پیشرفته را ترغیب و تمرین دانش‌آموزان به انجام کار مشارکتی و پرورش روحیه همکاری و گروه‌گرایی در آنان به شمار می‌آورند (قهار و همکاران، ۱۳۸۸).

بسیاری از محققان در کشورهای پیشرفته در صد پرورش روحیه گروه‌گرایی و همکاری در دانش‌آموزان برآمده‌اند و روش‌های تدریس نوین و فعال را ارائه کرده‌اند. در واقع استفاده از روش‌های متکی بر فراگیر، دانش‌آموزان را برای موفقیت در کارهای گروهی برای داشتن آینده مطلوب آماده می‌سازد، زیرا لازمه حضور در محیط‌های کاری جمعی آینده و کسب موفقیت و پیشرفت برای کشور، داشتن روحیه همکاری، تعاون و روحیه گروه‌گرایی بالا در تمام فعالیت‌هاست و این امر محقق نمی‌گردد، مگر اینکه دانش‌آموزان را از همان سال‌های ابتدایی تحصیل با روش‌های مشارکتی و کارهای گروهی آشنا سازیم و زمینه‌هایی را فراهم آوریم تا تجربه‌های مفید از این روش‌ها را کسب نمایند. یکی از تجربه‌های مفید و مهم برای دانش‌آموزان، کسب موفقیت تحصیلی بالا در دوران تحصیل است، زیرا این تجربه باعث انگیزه بیشتر برای ادامه تحصیل و رسیدن به اهداف بلندمدت می‌گردد.

با توجه به سودمندی روش تدریس مشارکتی در گرایش بیشتر دانش‌آموزان به کارهای گروهی و مشارکتی و همچنین پیشرفت تحصیلی بیشتر، مطالعه حاضر با هدف بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه صورت گرفت. شایان ذکر است که نتایج جستجوی محققان نشان داد که تا کنون در هیچ مطالعه تجربی تأثیر مستقیم روش تدریس

پایان بر اساس یافته‌های پژوهش موارد زیر پیشنهاد می‌گردد:

- از آنجا که یافته‌های پژوهش حاکی از تأثیر یادگیری مشارکتی بر گرایش مثبت دانش‌آموزان نسبت به کار گروهی است و از آنجا انسان به طبع موجودی اجتماعی است، استفاده بیشتر از یادگیری مشارکتی توسط معلمان در دروس مختلف که از سویی با طبیعت دانش‌آموزان هم‌خوان است و از سوی دیگر موجب تقویت گروه‌گرایی می‌شود توصیه می‌گردد.

- یکی از محدودیت‌های برنامه درسی فعلی نظام آموزشی کشور ما، عدم استفاده شایسته از رویکرد تلفیقی و ارائه دروس به صورت مجزا است. یکی از انواع برنامه درسی تلفیقی که مورد تأیید صاحب نظران این عرصه بوده، محور قرار دادن مهارت‌هایی مانند یادگیری مشارکتی در دروس مختلف است که هانتر و شیرر (۱۹۸۸) از آن با عنوان تلفیق از طریق فرایندها و نیپ (۱۹۹۵) با تعبیر تلفیق حول مهارت‌ها و فوگارتی (۱۹۹۱) برنامه درسی رشته‌ای یاد کرده‌اند. با استفاده از این رویکرد برنامه درسی می‌توان ضمن فائق آمدن بر یکی از اصلی‌ترین چالش‌های برنامه درسی کنونی، به تقویت گروه‌گرایی و سایر مزایای یادگیری مشارکتی پرداخت.

- بی‌شک بخشی از موفقیت یادگیری مشارکتی مرهون آمادگی دانش‌آموزان و معلمان جهت اجرا این نوع یادگیری است. لذا ارائه آموزش‌های لازم در این زمینه می‌تواند زمینه ساز مناسبی برای یادگیری مشارکتی باشد.

- نتایج پژوهش حاضر حاکی از عدم تفاوت معنادار در متغیر یادگیری بود در حالیکه همواره یادگیری معنادارتر، عمیق‌تر و پایدارتر به عنوان محاسن یادگیری مشارکتی در ادبیات مورد تأکید بوده است. با توجه به تبیین صورت گرفته پیرامون این یافته، پیشنهاد می‌شود که نظام ارزشیابی نیز متناسب با این نوع یادگیری هم از جهت نوع آزمون‌ها و هم از منظر افراد درگیر در فرایند ارزشیابی مورد بازنگری قرار گیرد.

جدول توصیفی، نمرات دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون بیشتر است و همچنین با نظر به اظهارات دانش‌آموزان در سؤال باز پاسخ می‌توان چنین نتیجه گرفت که روش تدریس مشارکتی می‌تواند باعث یادگیری بهتر و عمیق‌تر دانش‌آموزان گردد. اما به زمان و پیش شرط‌های بیشتری از جمله آماده بودن محیط یادگیری، معلم، و فراگیر در استقبال از روش‌های متکی بر فراگیر نیازمند است تا در نهایت تفاوت میان گروه آزمایش و کنترل معنادار شود. به طور کلی و با توجه به معنادار نبودن این تفاوت، توجه این نتیجه را نیز می‌توان از روش‌های ارزشیابی نظام متمرکز کشور استنباط نمود. زیرا در نظام ارزشیابی فعلی که یک نظام ارزشیابی از پیش تعیین شده است و فراگیران هیچ نقشی در آن ندارند، فرصتی برای خود ارزیابی، بر خلاف روش‌های فعال تدریس، وجود ندارد، و ارزشیابی‌ها توسط خود معلم و بدون دخالت فراگیران انجام می‌گیرد. علاوه بر ارزشیابی توجه به این نکته نیز می‌تواند این یافته را توجیه کند، و آن اینکه دانش‌آموزان از همان بدو ورود می‌آموزند که معلم منبع اطلاعات است، و بهترین و کاملترین یادگیری را از معلم خواهند داشت و کمتر بحث‌های گروهی و یادگیری‌های عمیق در روش‌های فعال را مد نظر قرار می‌دهند و با توجه به مؤثر بودن این روش، باز هم برای امتحان به مطالب حفظی کتاب‌ها روی آورده‌اند و به آزمون آن گونه که در گروه به بحث و استدلال می‌پردازند، اهمیت نمی‌دهند.

با توجه به تأثیر بسیار زیاد روش تدریس معلم در یادگیری بهتر دانش‌آموزان و لزوم تحول در امر آموزش و پرورش، و داشتن جوانانی با روحیه کار گروهی بالا، لازم است که به سمت روش‌های تدریس فعال و متکی بر فراگیر حرکت نماییم و در کنار آن به یادگیری معنادار دست یابیم. بنابراین معلمان باید روش‌های فعال تدریس را به خوبی فرا گرفته و این روش‌ها را در کلاس‌های درس اجرا کنند و همچنین در جهت تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به گروه‌گرایی نیز گام بردارند زیرا اگر دانش‌آموزان نسبت به این روش‌ها نگرش مثبتی نداشته باشند، قطعاً پذیرای آنها نیستند و این روش‌ها هرچند مفید بی‌اثر خواهند بود. در

منابع

- سلیمی، طاهره؛ شهبازی، لیلی؛ مجاهد، شهناز؛ احمدیه، محمدحسین؛ دهقان پور، محمدحسن (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر سخنرانی و کار در گروه کوچک بر میزان مهارت محاسبات داریبی در دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۷: ۸۴ - ۷۹.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۶۴). فرهنگ علوم رفتاری. تهران: انتشارات امیرکبیر، ص ۸.
- صافی، احمد (۱۳۸۸). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی و متوسطه. تهران: سمت.
- صالحی عمران (۱۳۸۶). جامعه، کار و مشاغل. تهران: سمت.
- صولتی، مهرداد؛ جوادی، رفعت؛ حسینی تشنیزی، سعید؛ اصغری، نسرين (۱۳۸۹). میزان مطلوبیت دو روش تدریس مشارکتی از دیدگاه دانشجویان. مجله پزشکی هرمزگان، ۴: ۱۹۷ - ۱۹۱.
- قهار، هادی؛ بوسلیکی، حسن؛ عالم زاده نوری، محمد (۱۳۸۸). کارگروهی: ضرورت‌ها و مزیت‌ها. هفته نامه پگاه حوزه، شماره ۲۷۴.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۸). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در موضوع انرژی در درس فیزیک. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۴۹: ۳۹ - ۳۱.
- کریمی، مرتضی و مؤمنی مهمویی، حسین (۱۳۹۰). بازار کار جهانی و تأثیر آن بر طراحی برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۰۰: ۲۱ - ۶۷.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۳). آموزش همه جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی دستاوردها و چشم اندازها. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۴: ۱۰ - ۱۳.
- مجیدی، زهره؛ کهبازی، منیژه؛ قبله، فریبا (۱۳۸۵). بررسی نگرش اعضا پایگاه تحقیقات جمعیتی دانشگاه علوم پزشکی اراک نسبت به کارگاه‌های مهارت‌های ارتباطی، کار گروهی و پرورش خلاقیت. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اراک، ۶۰ - ۵۴.
- موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۷). مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.
- میرزاییگی، محمدعلی؛ فرزاد، ولی الله؛ کولایی، قدرت الله (۱۳۸۸). مقایسه اثر روش‌های یادگیری مشارکتی، ابوالعلائی، بهزاد و غفاری، عباس (۱۳۸۵). مدیران آینده (مبانی نظری و تجارب عملی برنامه‌های استعدادیابی و جانشین پروری مدیران). تهران: سازمان مدیریت صنعتی.
- اسماعیلی، عبدالله علی (۱۳۸۵). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس سنتی و مشارکتی درس انشای دوره راهنمایی. فصلنامه علوم تربیتی و زمینه‌های وابسته، ۱: ۷۱ - ۵۷.
- بهرنگی، محمدرضا؛ آقایی، طیبه (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش‌آموزان پایه پنجم. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰: ۵۶ - ۳۵.
- ترابی زاده، کاملیا؛ فتحی آذر، اسکندر؛ رحمانی، آزاد (۱۳۸۸). مقایسه تأثیر پازل و سخنرانی برنامه ریزی شده بر ادراک دانشجویان پرستاری از فضای روانی - اجتماعی کلاس‌های درس. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹: ۳۰۱ - ۲۹۰.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ گندمی، زینب (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۴: ۱۹ - ۱۵.
- جویس، بروس؛ مارشال، ویل؛ امیلی کالهنون (۱۳۸۰)، الگوهای تدریس ۲۰۰۰، ترجمه محمدرضا بهرنگی، نشر کمال تربیت، چاپ اول.
- خداد نژاد، علی (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس همیاری بر نگرش تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان گچساران. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۱: ۹۳ - ۷۳.
- رحیم پور، افسانه؛ سجادی، سید نصرالله (۱۳۹۰)، رابطه رفتار مربیان با گروه‌گرایی اعضای تیم‌های دراگون بوت بانوان ایران. انجمن دراگون بوت جمهوری اسلامی ایران. <http://www.irandba.ir>
- رحیمی، مهدی؛ سامانی، سیامک (۱۳۸۵). مزایای به کارگیری روش یادگیری مشارکتی در آموزش ابتدایی. همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی ۷۱۱ - ۶۸۹.

- Ekaterini, G. (2011). A qualitative approach to middle managers competencies. *Management Research Review*, Vol.34 (4).
- Fischer, S. & Shachar, H. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of student in 11th grade chemistry classes. *Journal of Learning and Instruction* 14(2004) 69-87
- Fogarty, R (1991). "Ten Ways to Integrate Curriculum," *Educational Leadership*, v49 n2 p61-65
- Gillies, R. M , Ashman, A. F & Terwel J (2008). The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom. New York: Springer science business Media. LLC.
- Grolnick, W. S., Farkas, M. S., Sohmer, R., Michaels, J., & Valsiner, J. (2007). Facilitating motivation in young adolescents: Effects of an After-School Program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 332-334.
- Hunter, R & Scheirer, E (1988). *The Organic Curriculum*. New York: Falmer Press
- Hay group (2010). *The Manager Competency Model*. <http://www.haygroup.com>.
- Jaques, D(2003). ABC of learning and teaching in medicine. *Teaching small groups*. *BMJ*, 326: 492-4.
- Kalargyrou, V. & woods, R.H. (2011). "Wanted, Training competencies for the twenty-first century". *International journal of contemporary Hospitality management*. Vol.23 No.3 pp.361-376.
- Korsunsky, B. (2004). Ready, Set, Go, *The Physics Teacher*, Vol 42, pp493-496.
- Kvam, P. H (1999). The relationship between active learning and long term retention in an introductory statistics course. *International statistical institute*, 52nd session.
- Lazarowitz, R. (1994). Setting academic achievement and affective outcomes. *Journal of research in Science Teaching*, 31(10), 1121-1131.
- یادگیری مشارکتی توأم با آموزش اصول گفتگو، و روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی جغرافیای دانش‌آموزان پایه پنجم/ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۰۰: ۸۶ - ۶۹.
- نورالدینی، عبدالرحمان (۱۳۸۹). *حلقه مفقوده و کار گروهی*. فصلنامه نماد گلستان، ۹۰ - ۸۸.
- هویدا، رضا؛ مقدم، اعظم؛ نیک بخت، اکرم (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین رهبری مشترک و کار گروهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه اصفهان. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۵: ۱۵۲ - ۱۳۷.
- یزدیان پور، ندا؛ یوسفی، علیرضا؛ حقانی، فریبا (۱۳۸۸). تأثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم تجربی فولاد شهر در درس آمار و مدل سازی. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۲۲: ۹۸ - ۸۵.
- Baghcheghi, N, Koohestani, H. R, Rezaei, K(2011). A comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. *Nurse Education Today*, 6-1.
- Calhoun, J.G., & et al. (2008). Development of an interprofessional competency model for Healthcare leadership. *Journal of Healthcare management*. 53 (6) 375-390.
- Chiu, M, -S. (2009). Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 55-79.
- Clinton, B.D., Kohlmeyer, J.M(2005). The effects of group quizzes on performance and motivation to learn: Two experiments in cooperative learning. *Journal of Accounting Education*, 23:116-96.
- Dinc A. P (2009). Experimental evaluation of the effects of Cooperative learning on kindergarten children's mathematics ability. *International Journal of Educational Research*, 48:370-380.
- Edwards, A. (2009). "Competency modeling as an antecedent for effective Leadership development and succession planning within the public social services environment". pp.1346.

Marsh, C. J. (2009). Key Concepts for Understanding Curriculum Teachers' Library (London, England); 4th Ed .

Martin-Kniep, G.O., with Feige, D. & Soodak, L. (1995, Spring). Curriculum integration: An expanded view of an abused idea. Journal of Curriculum and Supervision, 10 (3), 227-249.

Prichard, J., Stratford, R, J. & Bizo L. A (2006). Team-skills training enhance. . Learning and Instruction, 16, 256-265 . collaborative learning.

Saeed Khan, M., Shaukat, H., Riasat. A., Iqbal, M., ajoka, M., Muhammad, Ramzan (2011). Effect Of In Quitry Method On Achievement To Students In Chemistry At Secondary Level, International Journal of Academic Research. 3(1.(

Slavin, Robert, E (2004). Translating Research into widespread practice: The case of success for all. ERIC.

UNIDO, (2002). Competencies guidelines for developing competency based system. <http://www.UNIDO.vacompreform.org>.