

تأثیر یادگیری مشارکتی بر رابطه معلم-شاگرد، آشفته‌گی روانشناختی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان *The effect of collaborative learning on teacher-student relationship, psychological disturbance and students' achievement goals*

Zahra Sadri (Corresponding author)
Master's degree, field of educational psychology, Faculty
of Humanities, Zanjan University, Zanjan, Iran
Gmail: zhrasdry77@gmail.com
Tahereh Elahi
Associate Professor, Department Of Psychology, Faculty
of Human Sciences Zanjan University, Zanjan, Iran
Zekrollah Morovati
Associate Professor, Department Of Psychology, Faculty
of Human Sciences Zanjan University, Zanjan, Iran

زهرا صدری کارشناس ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده انسانی،
دانشگاه زنجان، زنجان، ایران (نویسنده
مسئول: zhrasdry77@gmail.com
طاهره الهی دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان،
زنجان ایران
دکتراله مروتی دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه
زنجان، زنجان، ایران
چکیده

Abstract

Aim: The current research was conducted with the aim of investigating the effect of cooperative learning on the teacher-student relationship, psychological disturbance and students' progress goals. **Method:** The research method was quasi-experimental (pre-test-post-test with control group). The statistical population included all seventh grade male students of the first year of Isfahan schools in the academic year 2022-2023, from which 50 people (25 people in the experimental group and 25 people in the control group) were selected as a statistical sample. In order to collect data related to each of the variables, the research tools were the teacher-student relationship questionnaires of Murray and Zivach (2011), Kessler's psychological disturbance (2002), Middleton and Migley's (1997) progress goals, and also to hold cooperative learning sessions using the method A jigsaw was used. **Results:** The results showed that collaborative learning has a significant positive effect on improving the teacher-student relationship ($F=4.671$, $P=0.036$), but on psychological disturbance ($F=0.055$, $P=0.816$) and progress goals. ($F=1.414$, $P=0.240$) No significant difference was found. **Conclusion:** Based on the results, it can be said that by using the collaborative learning process, schools can provide the necessary ground to improve the teacher-student relationship and more research is needed on the other two variables.

Keyword: Psychological disturbance, Progress goals, students, Teacher-student relationship, group learning

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رابطه معلم-شاگرد، آشفته‌گی روانشناختی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان انجام گرفت. **روش:** روش پژوهش شبه آزمایشی (پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل) بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه هفتم دوره اول متوسطه مدارس شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از بین آنها به صورت نمونه‌گیری هدفمند ۵۰ نفر (۲۵ نفر در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه گواه) به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش به منظور جمع‌آوری داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها، پرسشنامه‌های رابطه معلم-شاگرد موری و زیواچ (۲۰۱۱)، آشفته‌گی روانشناختی کسسر (۲۰۰۲)، اهداف پیشرفت میدلتون و میگلی (۱۹۹۷) بودند و نیز برای برگزاری جلسات یادگیری مشارکتی از روش جیگساو استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد یادگیری به شیوه مشارکتی بر بهبود رابطه معلم-شاگرد ($P=0.036$, $F=4.671$) تأثیر مثبت معناداری دارد ولی در آشفته‌گی روانشناختی ($P=0.816$, $F=0.055$) و اهداف پیشرفت ($P=0.240$, $F=1.414$) تفاوت معناداری یافت نشد. **نتیجه‌گیری:** براساس نتایج حاصل می‌توان بیان نمود که مدارس با به کارگیری فرایند یادگیری مشارکتی می‌توانند زمینه لازم جهت بهبود رابطه معلم-شاگرد دانش‌آموزان را فراهم آورند و در مورد دو متغیر دیگر نیازمند پژوهش بیشتری است.
کلمات کلیدی: آشفته‌گی روانشناختی، اهداف پیشرفت، دانش‌آموزان، رابطه معلم-شاگرد، یادگیری مشارکتی

مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است و نظام آموزشی زمانی می‌تواند کارآمد و موفق باشد که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را در دوره‌های مختلف مورد توجه قرار دهد (علیپور کتیگری و همکاران، ۱۳۹۹). تربیت نیروی انسانی نیز ابتدا در مدارس شکل می‌گیرد، بنابراین شناسایی عواملی که در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اختلال ایجاد می‌کند و یا آن را بهبود می‌بخشد، در اولویت قرار دارد. پیشرفت علم و گسترش دامنه علوم مختلف ضرورت کسب معلومات بیشتر و با دوام‌تر در زمان کوتاه‌تر را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد. بنابراین یکی از وظایف متخصصین تعلیم و تربیت شناسایی شیوه‌های مناسب جهت یادگیری سریع‌تر و بهتر دانش‌آموزان و استفاده بهینه یادگیرندگان از زمان محدود آموزش می‌باشد (رحمانی ۱۳۹۶). معلم باید بر روش‌ها و شیوه‌های گوناگون تدریس مسلط بوده و با توجه به وضعیت و نوع کلاس، روش تدریس مناسب را ماهرانه برای آن کلاس اجرا نماید (کازمی و همکاران، ۱۴۰۱). معلم باید با توجه هدف‌های آموزشی، محتوای تدریس، نیازها و علایق دانش‌آموزان، امکانات موجود، زمان، فضا، وسایل، تراکم دانش‌آموزی و ... مناسب‌ترین شیوه را برای تدریسی مطلوب انتخاب کند (حسینی‌راد و همکاران، ۱۳۹۹). آرزوی هر جامعه‌ای تربیت افرادی متفکر، خلاق و منتقد است که با به‌کارگیری روش‌هایی که متضمن فعالیت و مشارکت یادگیرنده در آموزش است، امکان‌پذیر و عملی می‌شود (طاهر دباغ، امیدیان، پورسراج و دیارامیدی، ۱۳۹۶). امروزه شیوه‌های تدریس سنتی به دلیل قدیمی بودن دارای عدم هوشمندی بوده و در اجرای آن نوآوری وجود نداشته و به همین علت باعث ناامیدی در یادگیرنده می‌شود (ستیوان و همکاران، ۲۰۲۰). در روش‌های سنتی هدف اصلی انتقال دانستنی‌ها از ذهنیات آموزنده (معلم) به یادگیرندگان بوده و ارزشیابی از عملکرد فراگیران تنها به بررسی محفوظات آنان بر می‌گردد (ادیب‌نیا و همکاران، ۱۳۹۳).

یکی از مفاهیم اساسی که برگرفته از چگونگی تعامل و روش تدریس معلمان است، رابطه معلم-شاگرد^۱ است. بدون ایجاد یک رابطه خوب و اثرگذار، یادگیرندگان ممکن است در برابر قوانین و رویه‌ها مقاومت کنند و پیامدهای ناگوار انضباطی را متحمل شوند (حیدری لقب، امین بیدختی و طالع پسند، ۱۴۰۰). چنانچه رابطه مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل میان معلم و دانش‌آموز باشد، ضمن آنکه از وابستگی معلم و دانش‌آموز جلوگیری می‌شود، انگیزه تحصیلی را در دانش‌آموزان بالا می‌برد (کوئین^۲، ۲۰۱۷). کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز یک جنبه مهم در رشد و سلامت روان نوجوانان است (لیپارد و همکاران^۳، ۲۰۱۸). مطالعات قبلی نشان داده‌اند که رابطه مثبت و نزدیک معلم و دانش‌آموز ممکن است لذت یادگیری و سازگاری اجتماعی را افزایش دهد، و منجر به ارضای بیشتر نیازهای روان‌شناختی و افزایش روابط با همسالان در مدرسه شود، همچنین شاید استرس تحصیلی و فرسودگی مدرسه را در دانش‌آموزان کاهش دهد (لو، دنگ و ژانگ^۴، ۲۰۲۰؛ رومانو و همکاران^۵، ۲۰۲۰؛ دونگ و همکاران^۶، ۲۰۲۱). علاوه بر این، برخی از مطالعات فواید رابطه مثبت معلم و دانش‌آموز را در ارتقای رشد هوش هیجانی نوجوانان (وانگ و همکاران^۷، ۲۰۲۰)

^۱ teacher-student relationship

^۲ Quin

^۳ Lippard, et al

^۴ Luo, Deng & Zhang

^۵ Romano, et al

^۶ Dong, et al

^۷ Wang

و خنثی کردن پیامدهای منفی موقعیت استرس زا (به عنوان مثال، قربانی شدن) بر امنیت روانی نشان داده اند (جیا و همکاران^۱، ۲۰۱۸).

متغیر دیگری که بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد، آشفتگی روانشناختی^۲ است. آشفتگی روانشناختی یکی از مشکلات رایج سلامت روان در جهان محسوب می شود که در برگیرنده وضعیت عاطفی بوده و با علائمی همچون افسردگی و اضطراب مشخص می شود (گزی^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر، آشفتگی هیجانی مفهومی است که با طیف وسیعی از علائم شامل غم، اندوه، خشم، اضطراب، افسردگی و انواع دیگر حالت های خلق منفی خود را نشان داده و می تواند به صورت های گوناگون و در سطوح مختلفی از شدت آشکار شود (استوکبریج^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). در شرایط بسیار کلی، آشفتگی روانی، ناراحتی روانی است که افکار فردی، احساسات و رفتار را تحت تأثیر قرار می دهد (حیرت و شریف زاده، ۱۴۰۰؛ مزروعی، وفا و محب، ۱۴۰۱). مطالعات نشان دادند دانش آموزانی که پریشانی روان شناختی بالاتری را تجربه می کنند در معرض خطر افت تحصیلی و ترک تحصیل (ایشی و همکاران^۵، ۲۰۱۸)، افزایش شدت نشانه ها و احتمال ابتلای بیشتر به بیماری های روانی بوده (استاکبریج^۶ و همکاران، ۲۰۱۴) و دانش آموزانی که از آشفتگی روانشناختی کمتری برخوردارند میزان امیدواری و سلامت روان بیشتری را گزارش می کنند (امبویا و همکاران^۷، ۲۰۲۰؛ داگلبی^۸ و همکاران، ۲۰۱۴).

همچنین متغیر دیگری که برگرفته از شیوه تدریس معلمان است و بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد، اهداف پیشرفت^۹ است (برنز، مارتین و کولی^{۱۰}، ۲۰۱۸). به لحاظ نظری، این سازه مبتنی بر نظریه ی شناختی-اجتماعی است که شامل اهداف مرتبط با مهارت است و بر اساس آن شخص تلاش خود را در محیط، برای موفق شدن به کار می بندد (حجازی، ۱۳۹۹). اهداف پیشرفت به عنوان انگیزه های که یادگیرندگان برای کامل کردن تکالیف تحصیلی شان دارند تعریف شده است (چنگ و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۰). اهداف پیشرفت بازنمایی های ذهنی از یک هدف است که فرد در جهت آن گرایش یا اجتناب پیدا می کند که این اهداف پیشرفت دانش آموزان تابعی از تجارب گذشته و جنبه های محیطی یادگیری است. مطالعات نشان داده اند که ادراکات دانش آموزان از ساختار هدف پیشرفت کلاسی، گرایش آنان به کمک خواهی یا اجتناب از آن را تحت تأثیر قرار می دهد (حکمی و شکری، ۱۳۹۴). کاهش اهداف پیشرفت در دانش آموزان، موجب کاهش کارآمدی و احساس ناتوانی در فرد شده و انگیزه های مربوط به تحصیل را تحت تأثیر قرار داده و عملکرد تحصیلی را کاهش می دهد، در حالیکه داشتن اهداف پیشرفت به فرد کمک می کند تا بازنمایی های شناختی از چیزهایی که سعی دارد آنها را انجام دهد، داشته باشد و برای انجام یک تکلیف راهکاری را برگزیند (هاتف الحسینی، ۱۳۹۹).

¹ Jia, et al

² psychological disturbance

³ Qazi, et al

⁴ Ishii, et al

⁵ Stockbridge

⁶ Mboya, et al

⁷ Duggleby

⁸ Progress goals

⁹ Burns, Martin & Collie

¹⁰ Cheng, et al

عوامل متعددی رابطه معلم-شاگرد، آشفته‌گی روانشناختی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهند. در بین این عوامل، روش‌های آموزش معلمان نقش مهمی را ایفا می‌کند. از بین روش‌های آموزشی، روش یادگیری مشارکتی یکی از روش‌هایی است که به نظر می‌رسد بر این متغیرها می‌تواند تاثیر بگذارد. یادگیری مشارکتی یکی از شیوه‌های یادگیری است که مستلزم مشارکت فعال و مستقیم دانش‌آموزان بوده و به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت، دانش‌آموزانی که از این طریق یاد می‌گیرند نه تنها بهتر فرا می‌گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم می‌برند؛ زیرا آنها به جای این که شنونده صرف باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند (یکانی‌زاد و سلیمان‌نژاد، ۱۴۰۰). در این رویکرد یادگیری، افراد برای رسیدگی به اهداف مشترک باهم کار می‌کنند و برای یادگیری خود و یادگیری دیگران تلاش می‌کنند (حاق و همکاران^۱، ۲۰۲۱). در این گونه یادگیری، افراد هنگام کار با هم برای رسیدن به یک هدف مشترک، می‌توانند لذت بیشتری از یادگیری را تجربه کرده و با انواع مختلفی از چالش‌های اجتماعی-عاطفی روبه‌رو شوند (آنتیلا و همکاران^۲، ۲۰۱۸؛ تورمانن و همکاران^۳، ۲۰۲۱). یادگیری مشارکتی از نظریه یادگیری و الگوهای یادگیری اجتماعی نشأت می‌گیرد. این توانایی که دانش‌آموزان به طور مشارکتی با هم کار و فعالیت کنند یکی از عوامل مهم تقویت مهارت‌های اجتماعی، ایجاد دوستی‌های پایدار، ادراک دیدگاه دیگران است (رحیمی، قاسمی و رهگذر، ۱۴۰۱).

مرور مطالعات انجام گرفته (رومانو و همکاران، ۲۰۲۲؛ حسنعلی‌زاده روشن و همکاران، ۱۴۰۰؛ قریشی و همکاران، ۲۰۲۰ و صیادپور و صیادپور، ۱۳۹۶) نشان می‌دهند یادگیری مشارکتی یکی از رویکردهای نوین یاددهی و یادگیری است که در برخی نظام‌های آموزشی دنیا به عنوان جایگزینی برای پایان دادن به حاکمیت روش‌های سنتی شناخته شده است. راهبرد یادگیری مشارکتی در چند دهه اخیر به عنوان رویکرد یادگیری مؤثر در آموزش کلاسی مطرح می‌باشد (صادقی و گنجی، ۱۳۹۹). به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری فعال یاد می‌گیرند، نه تنها بهتر فرا می‌گیرند بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم می‌برند زیرا آنها به جای این که شنونده صرف باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت و همکاری می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند. در این رویکرد یادگیری، افراد برای رسیدگی به هدف مشترک باهم کار می‌کنند و برای یادگیری خود و یادگیری دیگران تلاش می‌کنند. افراد در گروه‌های کوچک کار می‌کنند و موفقیت‌های یکدیگر را جشن می‌گیرند. در قبال یکدیگر احساس مسئولیت می‌کنند به یکدیگر کمک می‌کنند و موفقیت دیگران، موفقیت آنها و شکست دیگران، شکست آنها محسوب می‌شود. به نظر می‌رسد یادگیری به شیوه مشارکتی فراگیران را قادر می‌کند بر دروس مختلف تسلط پیدا کرده و شاهد پیشرفت تحصیلی خود در محیط آموزشی باشند. هر چند پژوهشگران زیادی به صورت غیر مستقیم به کار آمد بودن یادگیری مشارکتی در اهداف پیشرفت دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند ولی معمولاً نتایج آنها در این زمینه متناقض به نظر می‌رسد، از طرفی پژوهشی یافت نشد که کارآمد بودن یادگیری مشارکتی در متغیرهای رابطه معلم-شاگرد، آشفته‌گی روانشناختی دانش‌آموزان را نشان دهد. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ دادن به این پرسش خواهد بود که آیا یادگیری مشارکتی می‌تواند بر رابطه معلم-شاگرد، آشفته‌گی روانشناختی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان اثربخش باشد؟

^۱ Haq^۲ Anttila, et al^۳ Törmänen, et al

روش

روش پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کاربردی و با روش شبه آزمایشی (طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل) بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر شاغل به تحصیل در پایه هفتم دوره اول متوسطه مدارس شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که از بین آنها از بین آنها به صورت نمونه‌گیری هدفمند ۵۰ نفر (۲۵ نفر در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه گواه) به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. روش اجرا بدین صورت بود که پس از انتخاب مدارس و کلاس‌های نمونه با معلم درس علوم اجتماعی هماهنگی لازم برای تدریس سرفصل‌های نوبت دوم به روش آموزش مشارکتی برای یکی از کلاس‌ها و سخنرانی برای کلاس دیگر به عمل آمد. از معلم که در دو مدرسه درس علوم اجتماعی پایه هفتم را تدریس می‌کرد، خواسته شد در یک مدرسه درس مورد نظر را با رویکرد مشارکتی و در مدرسه دیگری با روش تدریس سخنرانی (معلم مطالب درسی را در قالب سخنرانی ارائه می‌دهد) تدریس کند. لازم به ذکر است برای کنترل سایر متغیرها همچون عوامل شخصیتی معلم و غیره از یک معلم استفاده شد و از معلم مورد نظر خواسته شد که نحوه برخورد و رفتار با دانش‌آموزان هر دو کلاس همسان باشد و تنها تفاوت در روش تدریس و میزان مشارکت براساس نوع روش تدریس باشد. به عبارتی در گروه آزمایش معلم، دانش‌آموزان را به گروه‌هایی تقسیم‌بندی می‌کند که در هر گروه ترکیبی از دانش‌آموزان قوی، متوسط و ضعیف قرار می‌گیرند. دانش‌آموزان به صورت مشارکتی فعالیت‌ها را انجام می‌دهند و پاداش‌های کسب شده نیز به تمامی اعضای گروه تعلق دارد. ولی در روش سخنرانی معلم نقش مهمی ایفا می‌کند و برای اجرای این روش، معلم باید مقدمه‌ای را برای سخنرانی خود تهیه کند تا توجه دانش‌آموزان را جلب کرده و در آن‌ها ایجاد انگیزه کند. سپس محتوای مورد نظر خود را ارائه دهد. در نهایت با یک جمع‌بندی مناسب، سخنرانی خود را به پایان برساند. همچنین برای دقت در اجرای روش‌های تدریس خواسته شده، پژوهشگر در تمام جلسات در هر دو کلاس حاضر بود و بر اساس شاخص‌های تهیه شده از قبل در خصوص هر روش تدریس میزان پایبندی معلم به روش تدریس مورد نظر را ارزیابی می‌کرد. همچنین در این پژوهش کدهای اخلاقی مربوط به انجمن روانشناسی آمریکا به طور کامل رعایت شد. بدین ترتیب پیش از شروع کار هر شرکت‌کننده (داوطلب) از موضوع و روش اجرای پژوهش به آنها مطلع داده و به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات خصوصی آنها محفوظ می‌ماند و هر زمان که مایل باشند می‌توانند جلسه را ترک کنند. همچنین رضایت کتبی دانش‌آموزان و والدین آنها نیز قبل از اجرای پژوهش گرفته شد. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۶ استفاده شد.

ابزار

ابزارهای پژوهش عبارتند از:

الف) پرسشنامه رابطه معلم - شاگرد موری و زیواچ (۲۰۱۱): به منظور سنجش رابطه معلم - شاگرد از پرسشنامه موری و زیواچ (۲۰۱۱) استفاده شده که از ۱۷ گویه و سه بعد تشکیل شده است. گویه های ۴-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۵-۱۷ مؤلفه "ارتباط"، گویه‌های شماره ۱-۲-۳-۱۳-۷ مؤلفه "حمایت" و در نهایت گویه‌های شماره ۵-۶-۱۴-۱۶ مؤلفه "از خودبیگانگی" را می‌سنجند. دامنه نمره گذاری از ۱ (هیچوقت) تا ۴ (همیشه) است. برای به دست آوردن نمره هر

بعد، مجموع امتیازات مربوط به سؤالات آن بعد با هم جمع می‌شود. دامنه نمرات از ۱۷ تا ۶۸ است، هرچه نمره فرد در این پرسشنامه بالاتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر رابطه معلم - شاگرد است و بالعکس. موری و زیواچ (۲۰۱۱) برای این پرسشنامه ضریب پایایی ۰/۸۵ و برای هر کدام از مؤلفه‌های ارتباط، حمایت و از خودبیگانگی به ترتیب ضرایب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. دلیری و همکاران (به نقل از رادمنش و سعدی پور، ۱۳۹۴) نیز ضمن بررسی روایی محتوای این پرسشنامه ضریب پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ مناسب و بالای ۰/۷ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به کمک آلفای کرونباخ ۰/۷۰۹ بدست آمد.

ب) پرسشنامه آشفتگی روانشناختی کسلر (۲۰۰۲): مقیاس پریشانی روانشناختی کسلر ویژه شناسایی اختلالات روانی در جمعیت عمومی توسط کسلر و همکارانش (۲۰۰۲) به دو صورت ۱۰ سؤالی و ۶ سؤالی تدوین شده که در این پژوهش از پرسشنامه ۱۰ سؤالی استفاده شد. سؤالات این دو فرم به صورت لیکرتی از «هیچوقت» تا «همیشه» است و از ۰ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود. لذا حداکثر نمره برابر با ۴۰ می‌باشد. فرم ۱۰ سؤالی شامل ۱۰ سؤال است که اختلال روانشناختی خاصی را هدف قرار نمی‌دهد، اما در مجموع سطح اضطراب و علائم افسردگی را که فرد طی چند هفته اخیر تجربه کرده، مشخص می‌نماید. کسلر و همکاران (۲۰۰۲) برای ساختن این مقیاس ابتدا ۵ هزار سؤال را از منابع مختلف گردآوری نموده و طبقه‌بندی کردند و پس از طبقه‌بندی آنها بر اساس اختلالات روانی موجود، تعداد سؤال‌ها را به ۴۵ و سپس به ۳۲ سؤال کاهش دادند. با اجرای پرسشنامه به شکل تلفنی و انجام تحلیل‌های آماری توانستند نسخه‌های ۱۰ و ۶ سؤالی را استخراج نمایند. مطالعه فوروکا و همکاران (۲۰۰۳) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برآورد نمود. این پرسشنامه توسط یعقوبی (۱۳۹۴) هنجاریابی شد. نتایج تحلیل عاملی انجام شده تأییدکننده تک عاملی بودن پرسشنامه می‌باشد و مقادیر بار عاملی برای سنجش عامل اصلی بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۴ بدست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به کمک آلفای کرونباخ ۰/۸۶۷ بدست آمد.

ج) پرسشنامه اهداف پیشرفت: به منظور سنجش اهداف پیشرفت از پرسشنامه ۱۲ سؤالی اهداف پیشرفت میدلتون و میگلی (۱۹۹۷) استفاده شده است. در این پرسشنامه دانش آموزان با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت از خیلی زیاد (۱) تا خیلی کم (۵) نظر خود را در ارتباط با هر کدام از ماده‌ها ابراز می‌نمایند. دامنه تغییرات نمرات این پرسشنامه از ۱۲ تا ۶۰ است. این پرسشنامه شامل ۳ مؤلفه است: جهت‌گیری هدف تبحری، جهت‌گیری گرایش به عملکرد رویکردی و جهت‌گیری اجتناب از عملکرد. روایی و اعتبار آن توسط میدگلی و همکاران (۲۰۰۱) مورد تأیید قرار گرفته است. این پرسشنامه در ایران در پژوهش ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفت و روایی و پایایی آن تأیید شد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به کمک آلفای کرونباخ ۰/۷۵۵ بدست آمد.

د) پروتکل آموزشی یادگیری مشارکتی: جهت برگزاری جلسات یادگیری مشارکتی از روش جیگساو استفاده شد. جهت اجرای روش جیگساو با در نظر گرفتن عدم آشنایی دانش‌آموزان با این روش و خو گرفتن آنها با روش تدریس سنتی، در یک جلسه توسط معلم مربوطه و پژوهشگر، این روش برای دانش‌آموزان به تفصیل توضیح داده شد و پیش‌آزمون نیز در همان جلسه اجرا گردید. سپس در طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای از اواخر بهمن ۱۴۰۱ تا اواخر اردیبهشت ماه سال ۱۴۰۲ اجرا شد.

جدول ۱. خلاصه جلسه‌های آموزش یادگیری مشارکتی (با اقتباس از کاظمی و همکاران، ۱۴۰۱)

جلسه	شرح جلسه
اول	معارفه و آشنایی محقق و دانش‌آموزان با یکدیگر و توضیح درباره روش کار صحبت کردن درباره روش‌های یادگیری، معرفی یادگیری مشارکتی و اهمیت آن

دوم	تقسیم‌بندی دانش آموزان به گروه‌های دوفنری، آموزش مهارت‌های گوش دادن فعال، ارائه دادن توضیحات خوب، اجتناب ازحرف‌های تحقیرآمیز، احترام به یگدیگر و لزوم همکاری و مشارکت گروهی
سوم	از گروه های دو نفره دانش‌آموزان خواسته شد درسی را که قصد مطالعه آن را دارند - درس قبلی را که معلم ارائه داده بود- هریک بخش جداگانه‌ای از آن را مطالعه نمایند و برای خود خلاصه‌ای بنویسند
چهارم	هر گروه دو نفره دانش آموزان، به نوبت در قالب بحث و گفتگو، مطالبی را که مطالعه و خلاصه برداری کرده بودند برای نفر مقابل توضیح و آموزش دادند.
پنجم	در هر گروه دو نفره دانش آموزان به نوبت، گوش فرادهنده توضیحات و آموزش ارائه شده یاد دهنده را به زبان خود برای وی خلاصه و توضیح می دهند و یاددهنده نیز در صورت لزوم، اشکالات گوش فرادهنده را رفع اشکال می‌کند و در پایان این عمل برعکس تکرار شد.
ششم	در خصوص دروس دیگر نیز به نوبت یک نفر به نمایندگی از هر گروه، مطالبی را که در قالب تقسیم‌بندی دو نفره آموخته بودند، برای سایر گروه‌ها توضیح داده و به سوالات و ابهامات آنان پاسخ دادند.
هفتم	تکرار آموزش‌های قبلی: هر گروه، مطالب جدید - درس جدیدی را که معلم ارائه داده بود را بین خود تقسیم‌بندی، مطالعه و خلاصه برداری کرده و به نوبت برای هم گروهی خود توضیح دادند و در مقابل هم گروهی نیز درک خود را توضیح و در صورت اشکال یا ابهام و سؤال، نفر مقابل آن را توضیح می‌دهند.
هشتم	تکرار آموزش های قبلی : مطالب جدید- از دروس جدیدی را که معلمان ارائه داده بودند به نوبت یک نفر به نمایندگی از هر گروه، مطالب درسی جدیدی را که در گروه خود آموخته بودند، برای سایر گروه‌ها توضیح داده و به سوالات و ابهامات آنان پاسخ می‌دهند.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، برای دو گروه آزمایش و کنترل، در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی گروه آزمایش و گروه کنترل

متغیر	گروه	زمان آزمون	کمینه نمره	بیشینه نمره	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشدگی
آشفستگی روانشناختی	آزمایش	پیش‌آزمون	2	28	۱۳/96	8/14	۰/۳۲۹	-۱/۲۰۲
		پس‌آزمون	۰	۴۰	۱۱/۸۴	۱۰/۴۵	۰/۶۰۸	-۰/۱۰۵
	کنترل	پیش‌آزمون	۰	۳۲	۱۰/۷۲	۸/۸۶	۱/۱۵۰	۰/۵۸۹
		پس‌آزمون	۰	۳۵	۹/۶۰	۱۰/۵۸	۰/۷۹۹	-۰/۶۲۲
اهداف پیشرفت	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۴	۵۲	۳۵/۰۴	۷/۶۰	-۱/۰۱۶	۱/۲۵۹
		پس‌آزمون	۱۳	۶۰	۳۲/۲۸	۱۰/۹۶	-۱/۱۱۶	۲/۲۳۳
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۵۵	۳۵/۴۰	۶/۳۶	-۱/۱۴۷	۳/۱۷۴
		پس‌آزمون	12	۵۶	۳۰/۰۸	۹/۹۷	-۰/۶۰۷	-۰/۱۹۶
رابطه معلم و شاگرد	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۰	۵۸	۴۴/۴۴	۷/۶۶	-۰/۲۰۲	-۰/۲۷۲
		پس‌آزمون	۳۱	۵۶	۵۰/۶۸	۵/۹۸	۰/۲۸۲	-۱/۲۷۵
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۳	۵۸	۴۷/۵۲	۹/۴۸	-۰/۶۲۱	۱/۲۳۸
		پس‌آزمون	۲۲	۵۷	۵۳/۰۴	۴/۸۴	۰/۱۰۳	-۰/۳۵۲

بر اساس جدول (۲) میانگین و انحراف معیار نمرات آشفستگی روانشناختی و اهداف پیشرفت در دو گروه آزمایش و کنترل، در دو زمان پیش‌آزمون و پس‌آزمون، نشان می‌دهد که نمرات گروه‌های آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون هیچ تفاوتی نداشته است. برای متغیر رابطه معلم -شاگرد همانطوری که مشاهده می‌شود در پس‌آزمون، برای گروه آزمایش، نمره رابطه معلم شاگرد بالاتر از گروه کنترل است.

به منظور بررسی فرضیات تحقیق، از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. قبل از به‌کارگیری تحلیل کواریانس، مفروضه‌های آن بررسی گردید. بدین منظور برای اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد استفاده قرار گرفت که نتایج حاصل به شرح جدول زیر است.

جدول ۳. نتیجه آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف^۱

کولموگروف-اسمیرنوف			متغیر
معنی داری	درجه آزادی	آماره	
۰/۱۷۲	۲۵	۰/۱۴۷	پیش‌آزمون آشفستگی روانشناختی (آزمایش)

پیش آزمون آشفته‌گی روانشناختی (کنترل)	۰/۲۰۷	۲۵	۰/۰۰۷
پس آزمون آشفته‌گی روانشناختی (آزمایش)	۰/۱۰۴	۲۵	۰/۲۰۰
پس آزمون آشفته‌گی روانشناختی (کنترل)	۰/۱۹۷	۲۵	۰/۰۱۳
پیش آزمون اهداف پیشرفت (آزمایش)	۰/۱۵۴	۲۵	۰/۱۳۰
پیش آزمون اهداف پیشرفت (کنترل)	۰/۱۱۷	۲۵	۰/۲۰۰
پس آزمون اهداف پیشرفت (آزمایش)	۰/۲۲۲	۲۵	۰/۰۰۳
پس آزمون اهداف پیشرفت (کنترل)	۰/۱۱۱	۲۵	۰/۲۰۰
پیش آزمون رابطه معلم و شاگرد (آزمایش)	۰/۱۵۷	۲۵	۰/۱۱۳
پیش آزمون رابطه معلم و شاگرد (کنترل)	۰/۲۱۵	۲۵	۰/۰۰۴
پس آزمون رابطه معلم و شاگرد (آزمایش)	۰/۱۶۲	۲۵	۰/۰۹۰
پس آزمون رابطه معلم و شاگرد (کنترل)	۰/۱۰۷	۲۵	۰/۲۰۰

نتایج بدست آمده از آزمون k-s نشان می‌دهد که متغیرها در هر زمان (بجز ۵ حالت) نرمال هستند. لازم به ذکر است بر اساس قضیه حد مرکزی^۱ می‌توان گفت در نمونه‌های بزرگ، توزیع نمونه‌ها نرمال خواهد بود حتی اگر توزیع نمره‌های خام نرمال نباشد. با داشتن نمونه نسبتاً مساوی در هر گروه، با ۲۰ درجه آزادی، آزمون‌های آنوا و مانوا در برابر این موضوع مقاوم است (تباچنیک و فیدل، ۲۰۱۳: ۲۱۵). بنابراین در این خصوص مشکلی وجود ندارد.

۴. خروجی آزمون کوواریانس

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معنی داری	مجذور اتای تفکیکی
پیش‌آزمون رابطه معلم-شاگرد	۸۷۱/۵۶۷	۱	۸۷۱/۵۶۷	۱۶/۱۷۳	۰/۰۰۰۵	۰/۲۵۶
گروه	۲۵۱/۷۳۵	۱	۲۵۱/۷۳۵	۴/۶۷۱	۰/۰۳۶	۰/۰۹۰
خطا	۲۵۳۲/۸۳۳	۴۷	۵۳/۸۹۰			
کل	۸۴۹۳۸	۵۰				

در جدول (۴) با مشخص شدن ($F(۱,۴۷)=۴/۶۷۱$ ؛ $sig=۰/۰۳۶$ ؛ $sig=۰/۰۹۰$ ؛ مجذور اتای تفکیکی) نشان می‌دهد فرضیه اول ما با عنوان «روش یادگیری مشارکتی بر بهبود رابطه معلم-شاگرد موثر است» تایید می‌شود. به عبارتی اثربخشی آموزش‌ها در میزان رابطه معلم-شاگرد معنی‌دار است. بنابراین فرضیه تایید می‌شود. مجذور اتای تفکیکی نشان می‌دهد که ۹ درصد از تغییرات واریانس رابطه معلم-شاگرد توسط مداخله صورت گرفته است.

۵. خروجی آزمون کوواریانس

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معنی داری	مجذور اتای تفکیکی
پیش‌آزمون آشفته‌گی روانشناختی	۱۹۴۱/۴۵۶	۱	۱۹۴۱/۴۵۶	۲۷/۱۲۶	۰/۰۰۰۵	۰/۳۶۶
گروه	۳/۹۲۶	۱	۳/۹۲۶	۰/۰۵۵	۰/۸۱۶	۰/۰۰۱
خطا	۳۳۶۳/۹۰۴	۴۷	۷۱/۵۷۲			
کل	۱۴۷۸۰	۵۰				

براساس جدول (۵) یا مشخص شدن ($F(۱,۴۷)=۰/۰۵۵$ ؛ $sig=۰/۸۱۶$ ؛ $sig=۰/۰۰۱$ ؛ مجذور اتای تفکیکی) نشان می‌دهد فرضیه دوم ما با عنوان «روش یادگیری مشارکتی بر کاهش آشفته‌گی روانشناختی دانش‌آموزان موثر است» رد می‌شود. به عبارتی اثربخشی آموزش‌ها در میزان آشفته‌گی روانشناختی معنی‌دار نیست. بنابراین فرضیه رد می‌شود.

جدول ۶. خروجی آزمون کوواریانس

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	معنی داری	مجذور اتای تفکیکی
پیش‌آزمون اهداف پیشرفت	۲۵۱۵/۸۱۲	۱	۲۵۱۵/۸۱۲	۴۳/۰۱۲	۰/۰۰۰۵	۰/۴۷۸
گروه	۸۲/۶۷۹	۱	۸۲/۶۷۹	۱/۴۱۴	۰/۲۴۰	۰/۰۲۹
خطا	۲۷۴۹/۰۶۸	۴۷	۵۸/۴۹۱			

¹ Central limit theorem

در این جدول با مشخص شدن ($F(1,47)=1/414$ ؛ $sig=0/240$ ؛ $=0/29$ مجذور اتای تفکیکی) نشان می‌دهد فرضیه سوم ما با عنوان «روش یادگیری مشارکتی بر افزایش اهداف پیشرفت دانش‌آموزان موثر است» رد می‌شود. به عبارتی اثربخشی آموزش‌ها در میزان اهداف پیشرفت معنی‌دار نیست. بنابراین فرضیه رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تاثیر یادگیری مشارکتی بر رابطه معلم-شاگرد، آشفستگی روانشناختی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان انجام گرفت. نتایج فرضیه اول پژوهشی نشان داد یادگیری به شیوه مشارکتی باعث بهبود رابطه معلم شاگرد می‌شود و بدین سبب فرضیه پژوهشی تایید می‌شود. نتایج این یافته همسو با نتایج یافته‌های کاظمی و همکاران (۱۴۰۱)، صادقی و گنجی (۱۳۹۹)، کیملمن و لنگ (۲۰۱۹) است. تحقیقات نشان داده‌اند که روش‌های تدریس غیرفعال و سخنرانی در پیشرفت تحصیلی، ایجاد تغییرات عاطفی، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان ناموفق شناخته شده است (شکاری، ۱۳۹۱). به منظور افزایش توان یادگیری تحصیلی و آموزش برقراری ارتباط صحیح با دیگران و ارتقای دانش‌آموزان در تمام حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی استفاده از روش‌های فعال تدریس به ویژه تدریس مشارکتی به معلمان توصیه می‌شود (رحیمی و همکاران، ۱۴۰۱). تحولات پیچیده و سریع در نظام‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی دنیا، وظایف جدیدی را برای آموزش و پرورش به عنوان مهمترین نهاد ایجاد تغییر و تحول به وجود آورده است. ایجاد انعطاف لازم در حین تدریس و تعامل و تماس شاگردان و معلم با هم که در روش‌های غیرفعال به حداقل می‌رسد که با استفاده از روش تدریس مشارکتی قابل وصول است. در تبیین این یافته می‌توان گفت: در محیط مشارکتی چون افراد با هم دیگر به صورت شراکتی فعالیت می‌کنند، کنش و واکنش هر یک از افراد به یکدیگر تاثیر می‌گذارد و در انجام مسئولیت‌ها تقسیم وظایف صورت می‌گیرد، همه این عوامل به طور غیرارادی باعث تقویت ارتباطات گروه می‌شود و از آنجا که معلم در اینجا به عنوان رهبر گروه است از این مسئله مستثنی نیست و باعث رشد ارتباطات معلم-دانش‌آموز می‌شود. بنابراین به کارگیری این روش به منظور افزایش تعامل و تبادل اطلاعات و دانستنی‌های میان شاگردان، ضروری است. برای رسیدن به جامعه‌ای مطلوب که افراد آن بر سرنوشت خود حاکم باشند و با هم زیستن، مشارکت، مسئولیت‌پذیری و توسعه همه جانبه جامعه هدف اصلی باشد، باید در نهاد آموزش و پرورش تحولی ایجاد شود و این تحول با به کارگیری روش‌هایی که متضمن فعالیت و مشارکت یادگیرنده در آموزش است، امکان‌پذیر و عملی است.

نتایج فرضیه دوم نشان داد که روش یادگیری مشارکتی بر کاهش آشفستگی روانشناختی دانش‌آموزان موثر نیست و فرضیه پژوهشی تایید نگردید. نتایج این فرضیه ناهمسو با نتایج یافته‌های ستیوان و همکاران (۲۰۲۰)، صادقی و گنجی (۱۳۹۹)، حسین زاده و همکاران (۱۳۹۹)، جلیلی شیشوان و علیزاده (۱۳۹۸)، صیادپور و صیادپور (۱۳۹۶) است. نتایج مطالعات صیادپور و صیادپور (۱۳۹۶) نشان داد که یادگیری مشارکتی، اضطراب دانش‌آموزان را کاهش و انگیزش پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد که ناهمسو با یافته‌های پژوهشی است. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت از ویژگی‌های یادگیری مشارکتی این است که با ایجاد محیطی حمایت‌کننده کمک می‌کند تا دانش‌آموزان دچار احساس

تندگی نشوند و اضطراب آنها در کلاس درس کاهش یابد، ولی در یافته‌های این فرضیه به دلایلی همچون انتخاب تعداد کم آزمودنی‌ها (تعداد نمونه آماری)، محدودیت زمانی و تعداد کم جلسات در پیاده کردن آموزش یادگیری مشارکتی به دانش‌آموزان، اجرای این پروتکل آموزشی در نوبت دوم سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱، همچنین وجود متغیرهای مزاحم همچون عواملی شخصیتی، ارتباطی و ... که خارج از کنترل پژوهشگر بوده؛ از عواملی هستند که می‌تواند بر نتایج فرضیه تاثیر گذاشته باشد. اگر تعداد جلسات آموزش یادگیری مشارکتی به دانش‌آموزان بیشتر بود، با توجه به پیشینه پژوهشی، امکان تاثیرگذاری این نوع روش تدریس بر کاهش آشفتگی روانشناختی دانش‌آموزان بیشتر بود و یا از آنجا که اجرای این پژوهش از بهمن ماه ۱۴۰۱ (نیمه دوم سال تحصیلی) بوده، امکان دارد اگر از همان مهرماه (با توجه به کنترل متغیرهای مزاحم مختلف) این آموزش یادگیری مشارکتی صورت می‌گرفت، می‌توانست بر نتیجه فرضیه تاثیر معناداری بگذارد.

همچنین فرضیه سوم پژوهش نشان داد که روش یادگیری مشارکتی بر اهداف پیشرفت دانش‌آموزان موثر نیست و بنابراین این فرضیه پژوهشی هم تایید نمی‌گردد. نتایج این یافته ناهمسو با نتایج یافته‌های ووانگ و وو (۲۰۲۲)، بونیتاسیا و همکاران (۲۰۲۱)، کاظمی و همکاران (۱۴۰۱)، سروش و همکاران (۱۴۰۰)، حسنعلی روشن و همکاران (۱۴۰۰)، گرشاسبی و عارفی (۱۳۹۸)، المبرگ و همکاران (۲۰۱۷)، صیادپور و صیادپور (۱۳۹۶) و آفریده (۱۳۹۴) است. مثلاً نتایج مطالعات سروش و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند آموزش یادگیری مشارکتی در افزایش جهت‌گیری هدف تبحری و جهت‌گیری هدف عملکردی-رویکردی و کاهش جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی اثربخش بودند که ناهمسو با نتایج فرضیه است. از ویژگی یادگیری مشارکتی این است که دانش‌آموزان را نسبت به دانش مسئولیت‌پذیر کرده و شانس مشارکت در گفتگو و دریافت پسخوراند از یادگیری خود را فراهم می‌سازد و از این طریق دانش‌آموزان وارد فرایند خودراهبری شده و عقاید خود را تغییر داده یا افکار خود را از طریق کار گروهی مستقیم نسبت به اهداف مشترک هدایت می‌کنند و مشارکت فعال آنها در این فعالیت‌های مشترک همانند تعامل در فعالیت‌های اجتماعی بوده و از این طریق بر اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. اکثر مطالعات انجام شده تاثیرگذاری این نوع روش تدریس را در بهبود اهداف پیشرفت دانش‌آموزان نشان داده است ولی همانطور که در تبیین فرضیه دو گفته شود، عوامل‌های مطرح شده می‌تواند در عدم معناداری فرضیه دخیل باشند و به همین سبب باشد که تدریس مشارکتی نتوانسته است بر اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تاثیر بگذارد. البته لازم به ذکر است با آن که پژوهشگر زمان تکمیل پرسشنامه توضیحات لازم را به آزمودنی‌ها داده بود که اگر سوالی را متوجه نشدند اعلام کنند تا توضیحات لازم داده شود، ولی با این حال ممکن است عدم معناداری فرضیه به دلیل عدم دقت آزمودنی‌ها در تکمیل پرسشنامه هم باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌های روبه‌رو بود. مهمترین محدودیت پژوهش اجرای پژوهش و مداخله آموزشی در نیمه دوم سال تحصیلی بوده است که با توجه به شکل ارتباط صورت گرفته شده در نیمه اول سال تحصیلی و تاثیرپذیری اهداف پیشرفت و آشفتگی روانشناختی از آن، تاثیر روش مشارکتی نتوانست خود را نشان دهد. همچنین نتایج یافته‌های این پژوهش مربوط به جامعه آماری مشخصی است، بنابراین در تعمیم نتایج این پژوهش به سایر استان‌ها باید با احتیاط عمل کرد. همچنین محدودیت دیگر این پژوهش، تاثیرپذیری متغیرهای اهداف پیشرفت و آشفتگی روانشناختی از متغیرهای بسیار دیگر اعم از فردی، خانوادگی، درون مدرسه و اجتماع بیرون مدرسه است که امکان شناسایی و

کنترل آنها فراهم نشد. در نهایت پیشنهاد میشود آگاهی‌های لازم از چرایی و مفید بودن یادگیری مشارکتی بر دانش‌آموزان و تشویق و سوق دادن آنان بر بهره‌گیری از این روش ارائه شود. ارائه بسته‌ی پیشنهادی در این روش از سوی دانش‌آموزان میتواند منجر به افزایش فعالیت همه‌ی اعضای گروه شده و علاقه آنها به شرکت در بحث را افزایش دهد. همچنین دانش‌آموزان از طریق در اختیار گذاشتن بسته‌های پیشنهادی در پایان فعالیت، پیشنهادهای خود را برای دیگر گروه‌ها نیز بیان کرده و با آنها سهیم شوند و همچنین باید در معلمان انگیزه کافی برای استفاده از روش یادگیری مشارکتی ایجاد شود. به نظر می‌رسد بسیاری از معلمان به جهت عدم آگاهی از فواید این روش، آن را به کار نمی‌گیرند، بنابراین باید معلمان آموزش‌های لازم را در این زمینه ببینند و تیم آموزش و پرورش استفاده از این روش را مورد حمایت قرار دهد.

تشکر و قدردانی

مفتخر است در پایان مقاله از تمام مدیران، معلمان و دانش‌آموزانی که با صبر و شکیبایی خود ما را در رسیدن به اهداف پژوهشی یاری رساندند کمال تشکر را داشته باشیم.

منابع

- ادیب نیا، اسد و همکاران. (۱۳۹۳). مقایسه تاثیر روش تدریس حل مساله با روش تدریس کاوشگری بر مهارت های حل مساله اجتماعی دانش آموزان دختر در درس علوم اجتماعی پایه پنجم ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰(۹)، ۷۸-۶۳.
- جلیلی شیشوان، علی و غلیزاده، امیر. (۱۳۹۸). اثربخشی روش تدریس بحث گروهی بر سازگاری دانش آموزان دارای اضطراب اجتماعی منطقه گوگان. سومین همایش ملی روانشناسی، تعلیم و تربیت و سبک زندگی، قزوین.
- حجازی، الهه. (۱۳۹۹). روانشناسی تربیتی در هزاره‌ی سوم. زاهدان: دانشگاه زاهدان.
- حسنعلی زاده روشن، شیوا و همکاران. (۱۴۰۰). اثربخشی یادگیری مشارکتی بر انگیزه تحصیلی، اهمال کاری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول متوسطه شهر بابل. رویش روانشناسی، ۱۰(۶۷).
- حسین زاده، بابک و همکاران. (۱۳۹۹). تاثیر روش تدریس مشارکتی بر رشد روانی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان دوره دوم ابتدایی. هفتمین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی، روانشناسی و مشاوره ایران، تهران، <https://civilica.com/doc/1140766>
- حسینی راد، منیژه و همکاران. (۱۳۹۹). مقایسه تأثیر روش تدریس سخنرانی و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم ابتدایی در درس علوم تجربی. پژوهش در آموزش زیست شناسی، ۲(۳)، ۶۴-۵۳.
- حکمی، سارا؛ شکری، امید. (۱۳۹۴). رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجانات پیشرفت. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۱۱)، ۶۵-۳۱.
- حیدری لقب، طاهره؛ امین بیدختی، علی اکبر و طالع پسند، سیاوش. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر پیامدهای انگیزشی و هیجانی: رابطه معلم - شاگرد و هیجانات تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۷(۴)، ۱۶۶-۱۴۹.
- حیرت، عاطفه و شریف زاده، شهره. (۱۴۰۰). اثربخشی تحلیل رفتار متقابل بر آشفته‌گی روانشناختی و امید به زندگی مادران دارای کودکان اتیسم شهر اصفهان. روانشناسی افراد استثنایی، ۱۱(۴۱)، ۹۷-۷۷.
- رادمنش، عصمت و سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود رابطه معلم-شاگرد و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر تهران. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۱۱(۴۵)، ۵۶-۴۳.

- رحمانی، صادق. (۱۳۹۶). اثر یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های ارتباطی، انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور همدان.
- رحمانی، صادق. (۱۳۹۶). اثر یادگیری مشارکتی بر مهارت‌های ارتباطی، انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور همدان.
- رحیمی، فاطمه و همکاران. (۱۴۰۱). مقایسه تأثیر یادگیری مشارکتی و شیوه سنتی یادگیری (سخنرانی) بر مهارت‌های ارتباطی دانشجویان مقطع پایه رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز در سال ۱۳۹۸. *فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور/هواز*، ۱۳(۱)، ۱۱۸-۱۰۹.
- صادقی، الهه و گنجی، منصور. (۱۳۹۹). تأثیر بکارگیری یادگیری مشارکتی بر مشارکت کلاسی، عزت نفس و اعتماد به نفس دانشجویان ایرانی. *پژوهش‌های نوین در مطالعات زبان انگلیسی*، ۷(۴)، ۸۹-۱۰۹.
- صیادپور، زهره و صیادپور، مرجان. (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری مشارکتی بر اضطراب و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۹)، ۹۷-۱۱۲.
- ظاهر دباغ، مریم و همکاران. (۱۳۹۶). تأثیر روش تدریس جیگساو بر پیشرفت تحصیلی در زیست‌شناسی پایه دوم علوم تجربی با کنترل متغیر هوش. *مجله رشد/آموزش زیست‌شناسی*، ۳۰(۳)، ۵۰-۴۴.
- علیپور کتیگری، شیوا و همکاران. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی روش تدریس مشارکتی و روش تدریس سنتی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی در دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۴(۴۸)، ۳۹-۲۳.
- کاظمی، محمد حسین و همکاران. (۱۴۰۱). اثربخشی یادگیری مشارکتی بر انگیزه تحصیلی، اهمال کاری و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان دوره اول متوسطه شهر بابل. *نشریه توسعه حرفه ای معلم*، ۷(۲)، ۱-۱۵.
- مزروعی، نازیلا و همکاران. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، نظریه گشتالت و رویکرد معنوی - مذهبی اسلام‌محور بر آشفستگی روان‌شناختی و احساس گناه مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. *فصلنامه فرهنگی - تربیتی زنان و خانواده*، ۱۷(۵۹)، ۱۳۴-۱۰۵.
- موسوی، شادی؛ و سرداری، باقر. (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی الگوی یادگیری مشارکتی بر یادگیری خودراهبر (خودمدیریتی، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی) دانش‌آموزان دختر. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۲(۴۶)، ۶۵-۸۴.
- هاتف الحسینی، عاطفه السادات. (۱۳۹۹). بررسی رابطه هیجان تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شهر اصفهان. *مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی*، ۳(۳)، ۶۷-۷۷.
- یکانی زاد، امیر و سلیمان نژاد، اکبر. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی روش‌های یادگیری مشارکتی و بارش مغزی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی. *روانشناسی سلامت و رفتار اجتماعی*، ۱(۴)، ۶۱-۴۵.
- Anttila, H., Pyhältö, K., Piertarinen, J., & Soini, T. (2018). Socially Embedded Academic Emotions in School. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 87-101.
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 57-72.
- Cheng, L. T. W., Armatas, C. A., & Wang, J. W. (2020). The impact of diversity, prior academic achievement and goal orientation on learning performance in group capstone projects. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 913-925.
- Dong, Y., Wang, H., Luan, F., Li, Z., & Cheng, L. (2021). How children feel matters: teacher-student relationship as an indirect role between interpersonal trust and social adjustment. *Frontiers in Psychology*, 11, 581235.
- Duggleby WD, Williams A, Holstlander L, Thomas R, Cooper D, Hallstrom LK, et al. Hope of rural women caregivers of persons with advanced cancer: guilt, self-efficacy and mental health. *Rural Remote Health*. 2014; 14: 2561
- Furukawa, T. A., Kessler, R. C., Slade, T., & Andrews, G. (2003). The performance of the K6 and K10 screening scales for psychological distress in the Australian National Survey of Mental Health and Well-Being. *Psychological medicine*, 33(2), 357-362.
- Haq, I. U., Anwar, A., Rehman, I. U., Asif, W., Sobnath, D., Sherazi, H. H. R., & Nasralla, M. M. (2021). Dynamic group formation with intelligent tutor collaborative learning: A novel approach for next generation collaboration. *IEEE Access*, 9, 143406-143422.

- Ishii, T., Tachikawa, H., Shiratori, Y., Hori, T., Aiba, M., Kuga, K., & Arai, T. (2018). What kinds of factors affect the academic outcomes of university students with mental disorders? A retrospective study based on medical records. *Asian journal of psychiatry*, 32, 67-72.
- Jia, J., Li, D., Li, X., Zhou, Y., Wang, Y., Sun, W., et al. (2018). Peer victimization and adolescent internet addiction: the mediating role of psychological security and the moderating role of teacher-student relationships. *Comput. Hum. Behav.* 85, 116–124. doi: 10.1016/j.chb.2018.03.042
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., ... & Zaslavsky, A. M. (2002). Short screening scales to monitor population prevalences and trends in non-specific psychological distress. *Psychological medicine*, 32(6), 959-976.
- Kimmelmann, N., & Lang, J. (2019). Linkage within teacher education: cooperative learning of teachers and student teachers. *European journal of teacher education*, 42(1), 52-64.
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018, February). A closer look at teacher-child relationships and classroom emotional context in preschool. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 47, No. 1, pp. 1-21).
- Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher-student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, 114, 105014.
- Mboya, I. B., John, B., Kibopile, E. S., Mhando, L., George, J., & Ngocho, J. S. (2020). Factors associated with mental distress among undergraduate students in northern Tanzania. *BMC psychiatry*, 20(1), 1-7.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *The Journal of early adolescence*, 31(4), 493-525.
- Qazi, Z., Qazi, W., Raza, S. A., & Khan, K. A. (2021). Psychological distress among students of higher education due to e-learning crackup: moderating role of university support. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: the moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4771.
- Setiawan, A., Degeng, I., SA'DIJAH, C., & Praherdhiono, H. (2020). The Effect Of Collaborative Problem Solving Strategies And Cognitive Style On Students' Problem Solving Abilities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1618-1630.
- Stockbridge EL, Wilson FA, Pagán JA. Psychological distress and emergency department utilization in the United States: evidence from the medical expenditure panel survey. *Acad Emerg Med*. 2014; 21(5): 510– 519.
- Törmänen, T., Järvenoja, H., & Mänty, K. (2021). Exploring groups' affective states during collaborative learning: what triggers activating affect on a group level?. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2523-2545.
- Wang, X., Wang, L., Zhang, J., & Wang, J. (2022). A multilevel analysis on the evaluation and promotion of emotional intelligence among Chinese school adolescents. *Youth & Society*, 54(3), 481-500.
- Wang, Y. P., & Wu, T. J. (2022). Effects of Online Cooperative Learning on Students' Problem-Solving Ability and Learning Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 13.