

تحلیل میزان تأثیر کارکردهای فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران متوسطه اول شهر اصفهان

رضا جعفری هرندی^۱

سید ابراهیم میرشاه جعفری^۲

سمیه کریمی هرندی^۳

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۲/۲۱

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۵/۱۸

چکیده

هدف تحقیق حاضر، بررسی میزان تأثیر کارکردهای فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران متوسطه اول شهر اصفهان می‌باشد. روش تحقیق، توصیفی- پیمایشی بوده است. جامعه آماری شامل ۴۴۳ نفر از دبیران علوم اجتماعی، علوم تجربی و کار و فناوری مشغول به تدریس در نواحی شش گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. حجم نمونه، بر اساس جدول مورگان ۲۰۵ نفر تعیین گردید. افراد نمونه با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده، پرسشنامه محقق ساخته حاوی ۳۰ گویه بسته پاسخ بود. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه به کمک نظر متخصصان تایید شد. پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب پرسشنامه بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS در سطح آمار توصیفی و سطح آمار استنباطی (آزمون‌های t تک نمونه‌ای و تحلیل واریانس) و پس از اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها محاسبه شد. نتایج پژوهش نشان داد: کارکردهای شناختی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری به میزان زیاد تأثیر دارند. کارکردهای عاطفی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری به میزان زیاد تأثیر دارند. کارکردهای مهارتی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری به میزان زیاد تأثیر دارند. همچنین بین دیدگاه‌های دبیران در زمینه میزان تأثیر کارکردهای شناختی، عاطفی و مهارتی با توجه به جنس پاسخگویان و سنوات خدمت پاسخگویان تفاوت معنادار وجود نداشت. اما با توجه به مدرک تحصیلی پاسخگویان و همچنین ناحیه محل خدمت پاسخگویان بین دیدگاه‌های دبیران در زمینه میزان تأثیر کارکردهای شناختی، عاطفی و مهارتی تفاوت معنادار وجود دارد.

کلید واژه‌ها: کارکردهای فعالیت گروهی، فرایند یاددهی- یادگیری، دبیران متوسطه اول، شهر اصفهان.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران rjafarh@gmail.com

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۳. کارشناس ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

مقدمه

مدتهاست که در نظام آموزشی ایران معلمان با به‌کارگیری روش‌های سنتی به‌ویژه سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند و با وجود این‌که در محافل علمی و تربیتی و حتی اجرایی صحبت از فعال بودن شاگرد، رشد فکری و آزاداندیشی می‌شود اما عملاً چنین نظرگاه‌هایی جنبه شعارگونه به خود گرفته‌اند. از سوی دیگر صحبت از تقویت روحیه همکاری و رفاقت در بین شاگردان و رشد اجتماعی آنان می‌شود. اما در عمل نه تنها گام مؤثری در این راستا برداشته نمی‌شود بلکه اغلب اوقات همکاری و رفاقت به نوعی رقابت تبدیل می‌شود که نتیجه آن افزایش حس حسادت، کینه و دشمنی در بین شاگردان است. شاگردان در زمینه یادگیری مفاهیم درسی، کمتر با موقعیت‌های چالش‌آور مواجه می‌شوند، فرصت‌های کمتری برای تعامل، همفکری، همکاری و بحث و گفت‌وگوی معلم با شاگرد و شاگردان با یکدیگر فراهم می‌شود، دانش آموزان به یادگیری طولی وار ترغیب می‌شوند، رقابت جایگزین همکاری می‌شود و احتمال خطر جمع‌گریزی و گوشه‌گیری در بین شاگردان افزایش می‌یابد (کرامتی، ۱۳۷۶). محیط بسیار فردگرا و رقابتی ممکن است به عدم توانایی فرد منجر شود (مک فرسون^۱، ۲۰۰۷). معلمی که با سخنرانی بر کلاس حکمروایی می‌کند، تنها یک نظر ارائه می‌دهد و به دانش آموزان اجازه فعالیت ذهنی، بدنی و انتخاب را کمتر می‌دهد (گال^۲، ۱۳۷۰). در چنین شرایطی زمینه‌های لازم برای رشد اجتماعی شخصیت شاگردان فراهم نمی‌شود و حتی پیشرفت تحصیلی و رشد فکری شاگردان نیز از تأثیرات نامطلوب این شرایط بی‌نصیب نمی‌ماند (کرامتی، ۱۳۸۴). شاگردان نمی‌توانند صرفاً مانند اسفنج‌هایی باشند که خرد و دانش سخنرانی استاد را جذب کنند. برعکس، باید به طور واقع بینانه ای به موضوع درسی معطوف شوند و فعالانه هنر تفکر انتقادی را پیشه خود سازند. با وجود این، بسیاری از محافل آموزشی به جای اینکه برای پرورش استعدادهای فکری نوجوانان اهمیت قائل شوند، بر یادگیری اطلاعات و محتویات تأکید می‌کنند که باعث ترویج سبک انفعالی تعلیم و تربیت می‌شود که در آن تفکر انتقادی یا فقط به طور ضمنی آموزش داده می‌شود و یا هرگز یاد داده نمی‌شود (مایرز^۳، ۱۳۷۴).

¹ Macpherson

² Gall

³ Meyers

در روش سنتی، ذهن دانش آموزان انباشته از مطالبی می‌شود که با نیاز و فکر او متناسب نیست و ارزشیابی نیز از محفوظات دانش آموزان به عمل می‌آید. در نتیجه خلاقیت و ابتکار، رشد احساسات و عواطف و پرورش نگرش‌ها و ارزش‌ها در دانش آموزان مورد توجه قرار نمی‌گیرد (صمدی، به نقل از عبیری و دیگران، ۱۳۹۳). در بسیاری از کلاس‌ها دانش‌آموزانی هستند که عزت نفس پایینی دارند. برخی مواقع ملاحظه می‌کنیم که فراگیران بدون دلیل فیزیولوژیکی و ناتوانایی‌های ذهنی دارای افت تحصیلی هستند. عوامل مهمی در ایجاد و حفظ عزت نفس فراگیران مؤثر است که در این میان، نقش آموزشگاه و معلمان مهمتر است. معلمان می‌بایست شیوه‌هایی را به کار گیرند تا رشد همه جانبه فراگیران فراهم شود (حسینی نسب و وجدان پرست، ۱۳۸۱).

بشر امروز با حجم عظیمی از دانش و اطلاعات مواجه است. از آنجایی که نمی‌توان افراد را تا آخر عمر در کلاس‌ها نگاه داشت باید آنها را به مهارت‌هایی تجهیز کرد که بتوانند در هر جایی دانش روز را کسب کرده و در حرفه خود به کار گیرند. روش سخنرانی از ایجاد چنین مهارت‌هایی عاجز است. روش سخنرانی با وجود فواید و مزایایی که دارد از نقاط ضعف بسیاری رنج می‌برد (مرتضوی و وحدانی، ۱۳۹۰). دانش آموزان باید یادگیرندگانی خودهدایتگر، خودنظم بخش و خودانگیخته در نظر گرفته شوند که از لحاظ اشتیاق و توانایی متفاوت هستند و معلم نقش مهمی در پرورش دادن و افزایش انگیزه طبیعی بر یادگیری و بهره‌وری بیشتر از ظرفیت طبیعی توانمندی دارد. او نیاز به شیوه‌ای دارد که افکار و احساسات و رفتار منفی دانش‌آموزان را کاهش دهد تا آنها بتوانند به سلامتی و انگیزش ذاتی خود دست یابند (مک کومبز و پاپ، ۱۳۸۴). بنابراین اهمیت موضوعات عاطفی و انگیزشی مساوی یا حتی بیشتر از موضوعات شناختی صرف می‌باشد (چیکسنت میهالی و همکاران، ۱۳۷۴). متأسفانه این ابعاد در مدارس کمتر مورد توجه معلمان قرار می‌گیرد و معلمان اغلب تلاش اندکی در برانگیختن انگیزه دانش‌آموزان انجام می‌دهند. با افزایش پیچیدگی جوامع بشری و ارتباط گسترده میان فرهنگ‌ها و جوامع مختلف به واسطه وجود رسانه‌های مختلف ارتباط جمعی و شبکه جهانی اطلاعات نیاز به مهارت‌های اجتماعی مختلف برای مواجهه موفق با این فرصت و چالش پیش رو بیشتر احساس می‌شود (مرتضوی و وحدانی، ۱۳۹۰). نتایج تحقیق شوماکر^۱ و همکاران (به نقل از کرامتی، ۱۳۸۴) در زمینه ارتباط بین مهارت‌های اجتماعی و نارسایی یادگیری نشان می‌دهد که کودکانی که مشکل یادگیری دارند در فعالیتهای اجتماعی رسمی مشارکت کمتری دارند، نسبت

¹ Schumaker

به همسالان خود از رشد اجتماعی کمتری برخوردارند و در گروه‌های کلاسی منفعل‌تر از سایرین عمل می‌کنند. بسیاری از روان‌شناسان بر این باورند که رشد ناکافی مهارت‌های اجتماعی نقش به‌سزایی در ناکامی و شکست آتی کودکان دارد. پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که آمادگی عاطفی و اجتماعی در یادگیری عمیق مفاهیم درسی مدرسه مؤثر است. مهارت‌های اجتماعی موجب شروع و تداوم روابط متقابل و مثبت با دیگران گردیده، عزت نفس افراد را افزایش داده و پذیرش اجتماعی آنان را تسهیل می‌نماید.

بدون انکار اهمیت سخنرانی سنتی و صحبت‌های معلم در کلاس، بسیاری از معلمان ارزش اختصاص همکاری و کارگروهی به دانش‌آموزان خود را دریافته‌اند (گراس^۱، ۱۹۹۹). با این وجود در کشورهای جهان سوم کمتر به این تعامل توجه می‌شود و آموزش به صورت دستوری و یک طرفه و نهایتاً معلم محور ارائه می‌شود و برعکس در کشورهای پیشرفته صنعتی روش آموزش بر پایه شاگرد محوری است. به هر حال توجه به روش‌های تدریس و کاربرد درست آن بخشی از مشکلات آموزشی را حل نموده و در تکمیل فرایند یادگیری مؤثر است (حبیبی، ۱۳۹۰). تحقیقات زیادی در زمینه بحث گروهی، فعالیت گروهی، حل مسئله گروهی و یادگیری مشارکتی صورت گرفته که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. کرمی، محمدزاده و افشاری (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «تأثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر مشهد» به این نتایج دست یافتند که شیوه تدریس مشارکتی از نظر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی تأثیر بیشتری داشته و معلمان باید روش‌های تدریس فعال 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. رسولی و همکاران (۱۳۹۰) تحقیقی را با عنوان «تأثیر روش‌های یادگیری مشارکتی و سخنرانی بر تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی درس حرفه و فن دانش‌آموزان دختر سوم راهنمایی شهر یزد» انجام دادند. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش به شیوه مشارکتی بیشتر از آموزش به شیوه سخنرانی در افزایش تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است و این اثر بخشی برای دانش‌آموزان ضعیف از نظر پیشرفت تحصیلی بیشتر است. بدری و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی به مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال و روش تدریس سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی پرداخته و به این نتیجه رسیدند که روش تدریس مشارکتی در افزایش یادگیری کلی، عمیق و

¹ gross

سطحی دانش آموزان تأثیر گذاشته و نسبت به روش سنتی اثربخش بوده است. توفیقی (۱۳۸۹) تحقیقی را با عنوان "تأثیر فعالیت های گروهی بر رشد اجتماعی دانش آموزان مدرسه نور ناحیه ۲ ارومیه" انجام داد و به این نتیجه رسید که با شرکت دادن دانش آموزان در فعالیت های گروهی و تقویت اعتماد به نفس آنان می توان رشد اجتماعی را ارتقا داد. حسینی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر افزایش تفکر انتقادی پرداخت. نتایج تحقیق این گونه نشان داد که مهارت های تفکر انتقادی در گروه آزمایش بیش از گروه گواه است. فهامی و عزتی (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان "مطالعه تأثیر تفحص گروهی بر رشد مؤلفه های مهارت اجتماعی دانش آموزان دخترشهر اصفهان" به این نتیجه رسیدند که یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی از قبیل احترام گذاشتن به دیگران، مسئولیت پذیری، دوست یابی و مشارکت در کارهای گروهی تأثیر معناداری دارد. خوشکام، ملک پور و مولوی (۱۳۸۷) در تحقیقی با عنوان "اثربخشی آموزش حل مسئله گروهی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان با آسیب بینایی" به این نتیجه رسیدند که آموزش به شیوه حل مسئله گروهی، مهارت های اجتماعی دانش آموزان با آسیب بینایی را به طور معناداری افزایش می دهد و باعث کاهش مشکلات رفتاری آنان می شود. فروغی و مشکالانی (۱۳۸۴) پژوهشی را با موضوع "تأثیر روش تدریس بحث گروهی بر خلاقیت دانش آموزان سال دوم مدارس راهنمایی ناحیه ۳ اصفهان در درس علوم اجتماعی" انجام دادند. نتیجه این بود که روش بحث گروهی تأثیر معناداری بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته است. علاوه بر این روش بحث گروهی بر روی یادگیری دانش آموزان نسبت به روش سخنرانی برتری داشته است. لک دیزجی (۱۳۸۴) در پژوهشی، افزایش یادگیری کلی با روش بحث گروهی را نسبت به روش سخنرانی در دانشجویان پرستاری نشان داد (به نقل از بدری و همکاران، ۱۳۹۰). مرتضوی (۱۳۸۳) اثربخشی روش های تدریس و یادگیری تعاملی در فرآیندهای آموزشی را مورد بررسی قرار داده و نتیجه گرفته اند که کاربرد روش های تدریس و یادگیری تعاملی در فرآیند تدریس و یادگیری سبب شور و نشاط جدید در کلاس، افزایش باور و توقع دانشجو در اداره کلاس، مراجعه بیشتر به سایر متون درسی، افزایش ماندگاری و کاهش غیبت از کلاس درس می شود (بدری و همکاران، ۱۳۹۰). مشهدی (۱۳۸۱) در پژوهشی به بررسی تأثیر روش آموزش همیاری با روش سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مراکز تربیت معلم و رابطه آن با سبک های یادگیری پرداخت و این نتایج را به دست آورد: دانشجویان گروه یادگیری مشارکتی، نسبت به گروه آموزش سنتی، پیشرفت تحصیلی بهتری

دارند. همین‌طور مشخص شد که یادگیری مشارکتی، رابطه مثبت و معناداری با سبک یادگیری مستقل از زمینه دارد (باریاری و همکاران، ۱۳۸۷). کرامتی (۱۳۸۱) در تحقیقی با عنوان تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت در درس ریاضی پایه پنجم ابتدایی، با این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی در مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی دارد.

بالانتین و بیکر^۱ (۲۰۱۳) در تحقیقی با عنوان یادگیری با یکدیگر (با هم) بیان می‌کند که درک دانش‌آموزان از ساخت دانش خود از طریق تعامل با دیگران امکان‌پذیر می‌باشد. به اعتقاد او پیوند جهان یادگیری با جهان عمل از طریق یک فرایند کار در گروه‌های یادگیری کوچک می‌باشد. وایت و داینز^۲ (۲۰۱۰) تحقیقی را با عنوان «تأثیر تجارب یادگیری بر ارتباط اعضای گروه در طول کار گروهی» انجام دادند. این مطالعه به بررسی چگونگی سازمان یافتن تجارب یادگیری در تمرین حل مسئله از طریق ارتباط بین افراد در یک گروه پرداخته است. تجارب یادگیری با واسطه، بر ایجاد اعتماد، ارتباط موثر و رفتار اجتماعی تأکید می‌کند. بر طبق یافته‌های آنها، گروه مشارکتی به طور مؤثری تحت تأثیر ارتباطات قرار می‌گیرد و موفقیت در کار گروهی به چگونگی همکاری بین افراد گروه بستگی دارد. هیلارد، گیلسپای و لیتیگ^۳ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی نگرش دانش‌آموزان در مورد یادگیری در گروه‌های کوچک پس از همکاری مشترک» به این نتیجه رسیدند که روابط قوی بین تجربیات گذشته و حال دانش‌آموزان، همسالان و وضوح اهداف مربی از کار گروهی وجود دارد. از طرفی یافته‌ها نشان داد که کار موفق در گروه موضوعی نیست که فقط به تلاش مربی بستگی داشته باشد، بلکه به نیاز به هماهنگی گروهی و درک دانش‌آموزان از مزایای کار در گروه‌های کوچک نیز بستگی دارد.

کوتنیک، اوتا و بردوندینی^۴ (۲۰۰۸) مطالعه‌ای را با عنوان بهبود اثرات کار گروهی در کلاس‌ها انجام دادند. این مطالعه بر روی کودکان ۵ تا ۷ ساله متمرکز شده بود. دانش‌آموزان در کلاس‌های آزمایش، فعالیت‌های مرتبط را برای بهبود تأثیر کار گروهی در طول یک سال بر عهده گرفتند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان کلاس‌های آزمایش در مقایسه با دانش‌آموزان کلاس‌های کنترل از نظر

¹ Ballantyn & Baker

² White & Dinos

³ Hillyard & Gillespie & Littig

⁴ Kutnick, Ota & Berdondini

پیشرفت تحصیلی، انگیزه کار با دیگران، گروه و تمرکز بر روی کار بهبود پیدا کردند و سطح بالای تعامل با هم گروهی‌ها (شرکا) نشان داده شد. از این مطالعه نتیجه گیری شد که کودکان، قابلیت درگیر شدن در کارگروهی مؤثر را برای بهبود پیشرفت تحصیلی دارند. لوئیتز^۱ (۲۰۰۷) با آموزش تفکر انتقادی به دانشجویان دریافت که به رغم آموزش، یک سوم دانشجویان به این مهارت دست نیافتند. به منظور حل این مشکل، در گروه‌های کوچک بحث و پرسش، روش‌هایی برای تنظیم یادگیری و نحوه ایجاد انگیزه در اعضای گروه شکل گرفتند. نتایج نشان داد که محیط آموزشی و تعامل فراگیران یا فعالیت گروهی به ایجاد تفکر انتقادی در تدریس کمک می‌کنند (حسینی، ۱۳۸۸). فیشر^۲ و همکاران (۲۰۰۴) در تحقیقی، فعالیت گروهی را در پیشرفت تحصیلی، انگیزش و نگرش دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان آموزش دیده به این روش در مقایسه با گروه گواه نمرات بهتری کسب کرده‌اند.

وینستون^۳ (۲۰۰۲) در پژوهش "تأثیرات یادگیری مشارکتی روی پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان پایه پنجم در فرهنگ‌های مختلف ایالات متحده آمریکا، به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی، تأثیر مثبتی روی نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی و پیشرفت تحصیلی آنان در این درس می‌گذارد. هیل^۴ (۲۰۰۰) در پژوهشی با عنوان، کارگروهی وسیله‌ای برای بهبود مهارت‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان راهنمایی، به این نتیجه رسید که کارگروهی، مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. زیسک^۵ (۱۹۹۸) در پژوهشی درباره تأثیر کارگروهی بر روی خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی درس شیمی دانش‌آموزان دبیرستانی، نتیجه گرفت که کارگروهی تأثیر مثبتی روی مفهوم خودپنداره و پیشرفت تحصیلی در درس شیمی دانش‌آموزان دبیرستانی دارد (بدری و همکاران، ۱۳۹۰).

طبق آنچه گفته شد، فعالیتهای گروهی کارکردهای مختلفی را در فرایند یاددهی یادگیری به دنبال دارد. بر اساس نظر پژوهشگر و طبقه‌بندی بیان شده از سوی دکتر بختیار نصرآبادی و نوروزی (۱۳۸۴) کارکردهای فعالیتهای گروهی شامل کارکردهای شناختی، عاطفی و مهارتی می‌باشد.

¹ Lewittes

² Fischer

³ Winston

⁴ Hill

⁵ Zisk

منظور از کارکردهای شناختی، کارکردهای مرتبط با عناصر ذهنی است و عناصری از قبیل رشد فراشناخت، تفکر انتقادی، پیشرفت تحصیلی را در بر می‌گیرد. کارکرد عاطفی حوزه مرتبط با احساس‌ها و هیجان‌های فرد می‌باشد و شامل عزت نفس، سلامت روانی، مسئولیت‌پذیری و کارکرد مهارتی حوزه مرتبط با مهارت‌هاست و شامل مهارت‌های ارتباطی، برنامه‌ریزی و تفکر و از این قبیل می‌باشد. مسئله این پژوهش در مجموع آن است که کارکردهای شناختی، عاطفی و مهارتی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه اول شهر اصفهان بررسی و تفاوت دیدگاه‌های آن‌ها با توجه به عوامل جمعیت شناختی بررسی شود و با تجزیه و تحلیل داده‌ها به یک جمع‌بندی و نتیجه‌گیری مطلوب دست یافته و نتایج آن در اختیار صاحب‌نظران علاقمند برای بهبود این فرایند قرار گیرد.

روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل دبیران علوم اجتماعی، علوم تجربی و کارو فناوری مشغول به تدریس در مدارس متوسطه اول شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ می‌باشد که براساس اطلاعات بخش آمار اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان ۴۴۳ نفر هستند و اطلاعات آن در جدول شماره ۱ آمده است. در این پژوهش حجم نمونه بر اساس جدول مورگان، کرجسی و کهن^۱ برابر ۲۰۵ نفر می‌باشد که از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شد. به این صورت که تعداد مورد نیاز از هر ناحیه (طبقه) از روی لیست اسامی دبیران به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند.

جدول ۱: جامعه و نمونه آماری پژوهش

ناحیه	تعداد معلمان متوسطه اول	نمونه معلمان متوسطه اول
ناحیه ۱	۳۹	۱۸
ناحیه ۲	۴۹	۲۳
ناحیه ۳	۸۵	۴۰
ناحیه ۴	۱۱۵	۵۳
ناحیه ۵	۱۰۳	۴۸
ناحیه ۶	۵۲	۲۳
جمع	۴۴۳	۲۰۵

^۱ Morgan, Kerjcie, Cohen

در این پژوهش با توجه به این که پرسش نامه‌ای تدوین نشده بود از پرسش نامه محقق ساخته با مقیاس درجه بندی لیکرت استفاده شد. سؤالات این پرسش نامه ۳۰ سؤال است که در سه محور، سؤالات پژوهش را پاسخ می‌دهد. برای سؤال اول پژوهش ۹ پرسش (پرسش‌های ۱ تا ۹)، برای سؤال دوم پژوهش ۱۱ پرسش (پرسش‌های ۱۰ تا ۲۰) و برای سؤال سوم ۱۰ پرسش (پرسش‌های ۲۱ تا ۳۰) وجود داشت. برای سنجش روایی سؤالات پرسشنامه، از روش وابسته به محتوا استفاده شده است. پرسشنامه در چندین نوبت توسط اساتید محترم راهنما و مشاور و محقق مورد بررسی قرار گرفت تا این که در نهایت انطباق سؤالات پرسشنامه با موضوع و اهداف پژوهش به تأیید رسید. به منظور تعیین پایایی پرسش نامه در یک مطالعه مقدماتی پرسشنامه مذکور روی ۳۰ نفر از دبیران اجرا گردید و با استفاده از نرم افزار Spss ضریب پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضریب پایایی ۰/۹۰ برای سؤالات پرسشنامه برآورد گردید که حاکی از پایایی مناسب ابزار است. قابل ذکر است پایایی سؤال اول (کارکرد شناختی) برابر ۰/۷۵، سؤال دوم (کارکرد عاطفی) برابر ۰/۸۷ و سؤال سوم (کارکرد مهارتی) برابر ۰/۸۷ است که باز نشان دهنده پایایی مناسب ابزار در تمام سؤال‌های پژوهش می‌باشد. در تحلیل توصیفی، پس از ارائه فراوانی از آماره‌های توصیفی مناسب همچون فراوانی، درصد، میانگین، جدول برای توصیف مقدماتی نتایج استفاده شد. اما در تحلیل استنباطی، با توجه به توزیع نرمال نمرات از آزمون‌های t تک نمونه‌ای و تحلیل واریانس (ANOVA) و آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید.

یافته‌ها

در این بخش نتایج به ترتیب سؤال‌های پژوهش بیان می‌گردد.

سؤال اول پژوهش: تأثیر کارکردهای شناختی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی

یادگیری از دیدگاه دبیران دوره متوسطه اول چه میزان است؟

به منظور دستیابی به پاسخ این سؤال، ۹ پرسش در پرسش نامه قرار دارد. در ادامه نتایج توصیفی و استنباطی بیان می‌گردد.

جدول ۲، ارزیابی پاسخ‌گویان نسبت به سؤال‌های پژوهش

میانگین	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	ارزیابی	سوال‌ها
۴/۲۱	۸۹	۷۸	۳۲	۵	۱	فراوانی	سؤال اول (کارکردهای شناختی)
	۴۳/۴	۳۸	۱۵/۶	۲/۴	۰/۵	درصد	
۴/۱۶	۸۲	۸۲	۳۴	۶	۱	فراوانی	سؤال دوم (کارکردهای عاطفی)
	۴۰	۴۰	۱۶/۶	۲/۹	۰/۵	درصد	
۴/۱۹	۸۷	۷۸	۳۲	۷	۱	فراوانی	سؤال سوم (کارکردهای مهارتی)
	۴۲/۴	۳۸	۱۵/۶	۳/۴	۰/۵	درصد	

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد؛ ۲/۹ درصد از پاسخ‌گویان معتقدند، کارکردهای شناختی فعالیت‌های گروهی به میزان کم و خیلی کم در فرایند یاددهی یادگیری تأثیر دارد، ۱۵/۶ درصد در حد متوسط و ۸۱/۴ درصد در حد زیاد و خیلی زیاد می‌باشد.

جدول شماره ۳، نتایج آزمون t تک نمونه ای، مقایسه میانگین با میانگین فرضی

سوال‌های پژوهش	میانگین فرضی	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
سؤال اول (کارکردهای شناختی)	۳	۴/۲۱	۰/۵۴۷	۳۱/۷۲۸	۲۰۴	<۰/۰۰۰۵
سؤال دوم (کارکردهای عاطفی)	۳	۴/۱۶	۰/۵۶۳	۲۹/۵۳۷	۲۰۴	<۰/۰۰۰۵
سؤال سوم (کارکردهای مهارتی)	۳	۴/۱۹	۰/۵۶۳	۳۰/۳۲۷	۲۰۴	<۰/۰۰۰۵

مطابق نتایج جدول شماره ۳، مقدار سطح معناداری برابر $< 0/0005$ است و چون این مقدار کم‌تر از $0/01$ است، لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. به عبارت دیگر، پاسخ‌گویان معتقدند، تأثیر کارکردهای شناختی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران دوره متوسطه اول به میزان بیشتر از متوسط (زیاد) است.

سؤال دوم پژوهش: تأثیر کارکردهای عاطفی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران دوره متوسطه اول چه میزان است؟

به منظور دستیابی به پاسخ این سؤال، ۱۱ پرسش در پرسش‌نامه قرار دارد. در ادامه نتایج توصیفی و استنباطی بیان می‌گردد.

مطابق نتایج جدول شماره ۲، ۳/۴ درصد از پاسخ‌گویان معتقدند، کارکردهای عاطفی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری به میزان کم و خیلی کم، ۱۶/۶ درصد در حد متوسط و ۸۰ درصد در حد زیاد و خیلی زیاد می‌باشد.

مطابق نتایج جدول شماره ۳، مقدار سطح معناداری برابر $0/0005 <$ است و چون این مقدار کم تر از $0/01$ است، لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. به عبارت دیگر، پاسخ‌گویان معتقدند، تأثیر کارکردهای عاطفی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران دوره متوسطه اول به میزان بیشتر از متوسط (زیاد) است.

سؤال سوم پژوهش: تأثیر کارکردهای مهارتی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران دوره متوسطه اول چه میزان است؟

به منظور دستیابی به پاسخ این سؤال، ۱۰ پرسش در پرسش‌نامه قرار دارد. در ادامه نتایج توصیفی و استنباطی بیان می‌گردد.

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد $3/9$ درصد از پاسخ‌گویان معتقدند، کارکردهای مهارتی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری به میزان کم و خیلی کم، $15/6$ درصد در حد متوسط و $80/4$ درصد در حد زیاد و خیلی زیاد می‌باشد.

مطابق نتایج جدول شماره ۳، مقدار سطح معناداری برابر $0/0005 <$ است و چون این مقدار کم تر از $0/01$ است، لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. به عبارت دیگر، پاسخ‌گویان معتقدند، تأثیر کارکردهای مهارتی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران دوره متوسطه اول به میزان بیشتر از متوسط (زیاد) است.

سؤال چهارم پژوهش: آیا بین دیدگاه‌های دبیران در زمینه میزان تأثیر کارکردهای سه گانه با توجه به عوامل جمعیت شناختی (سابقه خدمت، مدرک تحصیلی، جنسیت) تفاوت وجود دارد؟

به منظور دستیابی به پاسخ این سؤال و با توجه به ماهیت سؤال، فقط به ارائه مطالب مربوط به استنباط و تعمیم پرداخته می‌شود. قابل ذکر است که برای تحلیل استنباطی داده‌های پژوهش، ابتدا با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف نرمال بودن توزیع نمرات حاصله مورد تأیید قرار گرفت. در ادامه برای متغیر؛ جنس که دو ارزشی است از آزمون تی مستقل و برای متغیرهای؛ مدرک تحصیلی، سنوات خدمت و ناحیه محل خدمت، که چند ارزشی است از آزمون تحلیل واریانس استفاده می‌کنیم.

جدول ۴، نتایج آزمون t مستقل برای متغیر جنس

سؤال	جنس	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
۱- کارکردهای شناختی	زن	۹۵	۴/۲۱	۰/۵۶۱	۰/۰۰۸	۲۰۳	۰/۹۹۴
	مرد	۱۱۰	۴/۲۱	۰/۵۳۷			
۲- کارکردهای عاطفی	زن	۹۵	۴/۱۳	۰/۶۰۱	-۰/۶۹۳	۲۰۳	۰/۴۸۹
	مرد	۱۱۰	۴/۱۹	۰/۵۲۹			
۳- کارکردهای مهارتی	زن	۹۵	۴/۲۰	۰/۵۸۳	۰/۲۷۲	۲۰۳	۰/۷۸۶
	مرد	۱۱۰	۴/۱۸	۰/۵۴۸			

مطابق نتایج جدول شماره ۴، در تمام سوال‌ها؛ اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخگویان مرد با زن، معنادار نیست. زیرا مقدار سطح معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ است. یعنی نظرات پاسخگویان زن و مرد یکسان است.

جدول ۵- نتایج تحلیل واریانس برای متغیر مدرک تحصیلی

سؤال	منبع تغییرات		مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
	بین گروهی	درون گروهی					
۱- کارکردهای شناختی	بین گروهی	۴/۴۱۳	۲	۲/۲۰۷	۷/۸۸۲	۰/۰۰۱	
	درون گروهی	۵۶/۵۵۰	۲۰۲	۰/۲۸۰			
	کل	۶۰/۹۶۴	۲۰۴				
۲- کارکردهای عاطفی	بین گروهی	۱/۹۱۴	۲	۰/۹۵۷	۳/۰۸۱	۰/۰۴۸	
	درون گروهی	۶۲/۷۴۴	۲۰۲	۰/۳۱۱			
	کل	۶۴/۶۵۸	۲۰۴				
۳- کارکردهای مهارتی	بین گروهی	۲/۴۶۷	۲	۱/۲۳۴	۴/۰۰۶	۰/۰۲۰	
	درون گروهی	۶۲/۲۱۲	۲۰۲	۰/۳۰۸			
	کل	۶۴/۶۷۹	۲۰۴				

براساس نتایج جدول شماره ۵، در تمام سؤال‌ها اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخگویان با مدرک تحصیلی مختلف، معنادار است. زیرا مقدار سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ است. یعنی پاسخگویان با مدرک تحصیلی مختلف، در سؤال‌ها نظرات یکسانی ارائه ننموده‌اند. قابل ذکر است برای این که بدانیم تفاوت در بین کدام گروه‌ها معنادار است، لازم است از آزمون‌های استفاده کنیم.

در اینجا با توجه به عدم تساوی نمونه ها از آزمون تعقیبی شفه (Scheffe) استفاده شد. در ادامه نتایج آزمون تعقیبی شفه (پس از تجربه) برای سؤال ها آورده می شود. جدول ۶، نتایج آزمون تعقیبی شفه در مورد سؤال های پژوهش بر حسب مدرک تحصیلی

سوال	مدرک ۱	مدرک ۲	میانگین اختلاف	خطای انحراف معیار	سطح معناداری
۱- کارکردهای شناختی	فوق دیپلم	لیسانس	* ۰/۳۳۷	۰/۱۰۵	۰/۰۰۶
	فوق دیپلم	فوق لیسانس	* ۰/۵۳۲	۰/۱۳۹	۰/۰۰۱
۲- کارکردهای عاطفی	فوق دیپلم	لیسانس	* ۰/۲۶۷	۰/۱۱۰	۰/۰۴۵
۳- کارکردهای مهارتی	فوق دیپلم	لیسانس	* ۰/۲۷۳	۰/۱۱۰	۰/۰۴۷
	فوق دیپلم	فوق لیسانس	* ۰/۳۷۹	۰/۱۴۶	۰/۰۳۶

بر اساس نتایج جدول شماره ۶، در سؤال اول (کارکردهای شناختی) و سؤال سوم (کارکردهای مهارتی) تفاوت معناداری بین پاسخ گویان فوق دیپلم با لیسانس و فوق دیپلم با فوق لیسانس وجود دارد. همچنین در سؤال دوم (کارکردهای عاطفی) تفاوت معناداری بین پاسخ گویان فوق دیپلم با لیسانس وجود دارد. زیرا مقدار سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ و با علامت * نیز مشخص شده است. در عین حال در بقیه موارد بین نظرات پاسخ گویان بر حسب مدرک تحصیلی اختلاف معناداری دیده نمی شود.

جدول ۷- نتایج تحلیل واریانس برای متغیر سنوات خدمت

سوال	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
۱- کارکردهای شناختی	بین گروهی	۰/۵۵۱	۲	۰/۲۷۵	۰/۹۲۰	۰/۴۰۰
	درون گروهی	۶۰/۴۱۳	۲۰۲	۰/۲۹۹		
	کل	۶۰/۹۶۴	۲۰۴			
۲- کارکردهای عاطفی	بین گروهی	۰/۰۶۶	۲	۰/۰۳۳	۰/۱۰۳	۰/۹۰۲
	درون گروهی	۶۴/۵۹۲	۲۰۲	۰/۳۲۰		
	کل	۶۴/۶۵۸	۲۰۴			
۳- کارکردهای مهارتی	بین گروهی	۰/۱۹۶	۲	۰/۰۹۸	۰/۳۰۷	۰/۷۳۶
	درون گروهی	۶۴/۴۸۳	۲۰۲	۰/۳۱۹		
	کل	۶۴/۶۷۹	۲۰۴			

بر اساس نتایج جدول شماره ۷، در تمام سؤال ها اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخ گویان با سنوات مختلف خدمت، معنادار نیست. زیرا مقدار سطح معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ است. یعنی پاسخ گویان با سنوات خدمت مختلف، نظرات یکسانی ارائه نموده اند.

جدول ۸، نتایج تحلیل واریانس برای متغیر ناحیه محل خدمت

سوال	منبع تغییرات		مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
	بین گروهی	درون گروهی					
۱- کارکردهای شناختی	بین گروهی		۳/۹۸۰	۵	۰/۷۹۶	۲/۷۸۰	۰/۰۱۹
	درون گروهی		۵۶/۹۸۳	۱۹۹	۰/۲۸۶		
	کل		۶۰/۹۶۴	۲۰۴			
۲- کارکردهای عاطفی	بین گروهی		۲/۶۲۳	۵	۰/۵۲۵	۱/۶۸۳	۰/۱۴۰
	درون گروهی		۶۲/۰۳۶	۱۹۹	۰/۳۱۲		
	کل		۶۴/۶۵۸	۲۰۴			
۳- کارکردهای مهارتی	بین گروهی		۱/۷۸۲	۵	۰/۳۵۶	۱/۱۲۸	۰/۳۴۷
	درون گروهی		۶۲/۸۹۷	۱۹۹	۰/۳۱۶		
	کل		۶۴/۶۷۹	۲۰۴			

براساس نتایج جدول شماره ۸، در سؤال دوم (کارکردهای عاطفی) و سؤال سوم (کارکردهای مهارتی)، اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخ‌گویان با ناحیه محل خدمت مختلف، معنادار نیست. زیرا مقدار سطح معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ است. یعنی پاسخ‌گویان با ناحیه محل خدمت مختلف، نظرات یکسانی ارائه نموده‌اند. در عین حال در سؤال اول (کارکردهای شناختی) اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخ‌گویان با ناحیه محل خدمت مختلف، معنادار است. زیرا مقدار سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ است. یعنی پاسخ‌گویان با ناحیه محل خدمت مختلف، در سوال اول (کارکردهای شناختی) نظرات یکسانی ارائه نموده‌اند. قابل ذکر است برای این که بدانیم تفاوت در بین کدام گروه‌ها معنادار است، لازم است از آزمون‌های استفاده کنیم. در اینجا با توجه به عدم تساوی نمونه‌ها از آزمون تعقیبی شفه (Scheffe) استفاده شد. در ادامه نتایج آزمون تعقیبی شفه (پس از تجربه) برای سؤال چهارم آورده می‌شود.

جدول ۹- نتایج آزمون تعقیبی شفه در مورد سؤال چهارم پژوهش بر حسب ناحیه محل خدمت

سطح معناداری	خطای انحراف معیار	میانگین اختلاف	ناحیه دوم	ناحیه اول	سوال
۰/۰۳۶	۰/۱۴۰	* -۰/۴۸۸	۶	۳	۱- کارکردهای شناختی

بر اساس نتایج جدول شماره ۹، تفاوت معناداری بین پاسخ‌گویان ناحیه ۳ با ناحیه ۶ وجود دارد. زیرا مقدار سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ و با علامت * نیز مشخص شده است. در عین حال در بقیه موارد بین نظرات پاسخ‌گویان بر حسب ناحیه محل خدمت اختلاف معناداری دیده نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

فعالیت‌های گروهی از جمله روش‌هایی می‌باشد که در کشور ما به دلایل مختلفی همچون وقت-گیر بودن، عدم ارزشیابی آسان و غیره کمتر مورد استفاده دبیران قرار می‌گیرد. بر همین اساس و همچنین به دلیل حاکمیت روش‌های سنتی در مدارس ایران، ضرورت توسعه روحیه رفاقت و همکاری، رشد مهارت‌های اجتماعی، اهمیت یادگیری عمیق مفاهیم درسی، ضرورت ایجاد انگیزه به تحصیل، توسعه روحیه خودباوری جهت یادگیری، کاربرد این رویکرد در کلاس درس در همه مقاطع تحصیلی بیش از پیش ضرورت دارد. به همین منظور پژوهش حاضر به بررسی میزان تأثیر کارکردهای فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران متوسطه اول شهر اصفهان می‌پردازد.

در خصوص میزان تأثیر کارکردهای شناختی فعالیت‌های گروهی (سؤال اول)، بیشترین میانگین به رشد ارتباط کلامی و کمترین میانگین به افزایش تمرکز و دقت فراگیر اختصاص دارد. در مجموع ۸۱/۴ درصد از پاسخ‌گویان معتقدند که کارکردهای شناختی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری به میزان زیاد و خیلی زیاد است. میانگین وزنی ۴/۲۱ از ۵ نشان می‌دهد که تأثیر کارکردهای شناختی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران متوسطه اول به میزان زیاد است. بنابر نتایج این تحقیق فعالیت‌های گروهی در افزایش تفکر انتقادی، قدرت بازشناسی، پیشرفت کیفی فراگیر، قدرت استدلال، ارتباط کلامی، قوه قضاوت، شناخت، تمرکز و دقت و خلاقیت فراگیر تأثیر زیادی دارد. نتایج به دست آمده از این سؤال با نتایج پژوهش‌های انجام شده کوتنیک، اوتا و بردوندینی (۲۰۰۸)، لوئیتز (۲۰۰۷)، فیشر و همکاران (۲۰۰۴)، کرمی، محمدزاده و افشاری (۱۳۹۱)، بدری و همکاران (۱۳۹۰)، رسولی و همکاران (۱۳۹۰)، حسینی (۱۳۸۸)، فروغی و مشکالانی (۱۳۸۴) مطابقت دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که فعالیت گروهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که نظرات خود را از طریق مباحثات روشن و واضح بیان کنند، قدرت درک و تحلیل آن‌ها بالا رفته و در نتیجه

رشد قوه شناخت فرد را در پی دارد. وقتی دانش آموزان متن را می‌خوانند و اجزای آن را برای همدیگر توضیح می‌دهند و نظرات یکدیگر را ارزیابی می‌کنند، فراگیران را در سطح تفکر انتقادی بالاتری فعال می‌کند و مفاهیم جدید را با استفاده از واژه‌های خودشان یاد می‌گیرند که به درک عمیق‌تر و بیشتر رشد ارتباط کلامی آن‌ها منجر می‌شود. همچنین می‌تواند به نظرگاه‌های بهتر و بیشتر، چشم-اندازهای تازه‌تر و راه‌حل‌های پخته‌تر دست یافته و در نتیجه به رشد استدلال و خلاقیت بیشتر منجر شود. معلومات بیشتر و عمیق‌تری را در اختیار شاگردان قرار می‌دهد که باعث می‌شود در برابر مسائل واکنش بهتری نشان داده و قوه قضاوت بالاتری را کسب کرده و برخوردهای خود را اصلاح و بهبود بخشند. تعامل با یکدیگر به افزایش شناخت ناشی از ترکیبات بیشتر ذهنی و خلق فعالیت بیشتر عقلی منجر شده که خود سبب افزایش یادگیری می‌شود.

در تحلیل آماری کارکردهای عاطفی (سؤال دوم)، بیشترین میانگین به تنوع فعالیت و لذت ناشی از آن و کمترین میانگین به ایجاد روحیه کمال‌گرایی اختصاص دارد. ۸۰ درصد از پاسخ‌گویان معتقدند که کارکردهای عاطفی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری به میزان زیاد و خیلی زیاد است. میانگین وزنی ۴/۱۶ از ۵ نشان می‌دهد که تأثیر کارکردهای عاطفی فعالیت‌های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران متوسطه اول به میزان زیاد است. این نتایج با تحقیقات قلتاش (۱۳۸۳)، مرتضوی (۱۳۸۳)، توفیقی (۱۳۸۹)، کرمی، محمدزاده و افشاری (۱۳۹۱)، زیسک (۱۹۹۸)، نیکولز (۲۰۰۲)، وینستون (۲۰۰۲)، فیشر و همکاران (۲۰۰۴)، هیلارد، گیلسپای و لیتیگ (۲۰۱۰) هم‌خوانی دارد.

در تفسیر نتایج می‌توان بیان داشت که انگیزش ناشی از هم‌کوشی به وجود آمده در محیط‌های مبتنی بر همیاری برای رفتار، بیش از محیط‌های مبتنی بر رقابت و فرد‌گرایی است. محیط‌های تیمی باعث افزایش شوق یادگیری می‌شود. به دلیل این‌که شاگردان خود در تنظیم قوانین و برنامه کلاس مشارکت می‌کنند، تعهد بیشتری در اجرای برنامه از خود نشان داده و مسئولیت‌پذیر می‌شوند. همیاری منجر به افزایش احساسات مثبت نسبت به یکدیگر، کاهش جدایی و تنهایی، ایجاد روابط و نگرش‌های مثبت نسبت به افراد دیگر شده و عزت نفس را از طریق افزایش یادگیری و احساس شخص از این‌که مورد توجه و احترام سایرین قرار گرفته افزایش می‌دهد که خود منجر به افزایش رضایت فرد می‌شود.

در تحلیل آماری کارکردهای مهارتی فعالیت های گروهی (سؤال سوم)، بیشترین میانگین به افزایش مهارت ارتباطی و کمترین میانگین به افزایش مهارت حل تضاد اختصاص دارد. ۸۰/۴ درصد از پاسخ‌گویان معتقدند که کارکردهای مهارتی فعالیت های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری به میزان زیاد و خیلی زیاد است. میانگین وزنی ۴/۱۹ از ۵ نشان می‌دهد که تأثیر کارکردهای مهارتی فعالیت های گروهی در فرایند یاددهی یادگیری از دیدگاه دبیران متوسطه اول به میزان زیاد است. این نتایج با پژوهش‌های بالانتین و بیکر (۲۰۱۳)، وایت و دابنز (۲۰۱۰)، هیل (۲۰۰۰)، توفیقی (۱۳۸۹)، فهامی و عزتی (۱۳۸۸)، خوشکام، ملک پور و مولوی (۱۳۸۷) و کرامتی (۱۳۸۱) تطابق دارد.

در اینجا می‌توان این‌گونه تفسیر نمود که در گروه افراد مهارت‌های کلی اجتماعی را می‌آموزند و از طریق مهارت آموزی در کار جمعی توان خود را برای کار کردن با یکدیگر افزایش می‌دهند. در گروه افراد تمرین می‌کنند تا مشکلات موردی و تضادهای داخل گروه را حل کنند. مشارکت در گروه مهارت‌های آموزشی را افزایش می‌دهد چرا که کارگروهی به شیوه‌های متنوعی می‌تواند اجرا شود و دانش‌آموزان می‌توانند آن را به شیوه‌های متنوعی فعالیت‌های مطالعه‌ای، آزمون‌های گروه، اجرای پروژه و غیره اجرا کنند. علاوه بر این موارد دانش‌آموزان راهبردهای حل مسئله را مورد بحث قرار می‌دهند و روش‌های دیگر دانش‌آموزان را می‌سنجند که در نهایت باعث افزایش مهارت حل مسئله و انجام بهتر تکالیف درسی می‌شود.

مقایسه نظرات دبیران حاکی از آن است که بین میانگین پاسخگویان مرد با زن تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و نظرات دبیران صرفنظر از جنس یکسان است. اما از نظر مدرک تحصیلی تفاوت معنی‌داری میان نظرات دبیران با مدرک تحصیلی فوق دیپلم با لیسانس و فوق دیپلم با فوق لیسانس، در سؤال اول (کارکرد شناختی) و سؤال سوم (کارکرد مهارتی) وجود دارد. همچنین در سؤال دوم (کارکرد عاطفی) تفاوت معنی‌داری بین پاسخگویان فوق دیپلم با لیسانس و فوق دیپلم با لیسانس وجود دارد. از نظر سنوات خدمت نیز اختلاف معناداری میان پاسخگویان مشاهده نشد. یعنی پاسخگویان با سنوات مختلف خدمت نظرات یکسانی ارائه نموده‌اند. در ادامه چند پیشنهاد کاربردی ارائه می‌گردد.

- دبیران با مطرح کردن سؤالاتی در حین فعالیت‌های گروهی تمرکز و دقت فراگیران به مطالب درسی را افزایش دهند (کارکرد شناختی).

- دبیران با بکارگیری فنون مختلف و استفاده از رسانه‌های متفاوت دانش‌آموزان را به خلاقیت تشویق نمایند (کارکرد شناختی).
 - دبیران روحیه کمال‌گرایی در دانش‌آموزان را تقویت نمایند (کارکرد عاطفی).
 - دبیران در مورد نحوه کار در گروه از دانش‌آموزان سؤال نموده تا افزایش رضایت دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشد (کارکرد عاطفی).
 - دبیران مهارت‌های حل تضاد و چگونگی نحوه برخورد با تضادهای درون‌گروهی را به دانش‌آموزان یاد دهند (کارکرد مهارتی).
 - دبیران با آموزش نحوه برنامه‌ریزی به دانش‌آموزان این مهارت را در آن‌ها افزایش دهند (کارکرد مهارتی).
- مهم‌ترین ویژگی تحقیق حاضر این است که سعی شده است با توجه به ویژگی‌های ذکر شده برای فعالیت‌های گروهی، دیدگاه دبیران را نسبت به روش‌های سنتی تغییر داده و به جای وادار کردن شاگردان به رقابت با یکدیگر، آن‌ها را به رفاقت با یکدیگر و رقابت با خود ترغیب کنند و از طریق تقویت تعاملات مثبت ضمن تقویت مهارت‌های اجتماعی گام‌های بلندی را در زمینه رشد فکری و افزایش موفقیت تحصیلی آن‌ها بردارند. شایان ذکر است این پژوهش با روش کمی به موضوع کارکردهای فعالیت‌های گروهی پرداخته و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی با روش کیفی نیز این پدیده مورد پژوهش قرار گیرد.

کتابنامه

- بدری گرگری، رحیم؛ رضایی، اکبر و جدی گرگری، جواد (۱۳۹۰). مقایسه تأثیر تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش تدریس سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان پسر، فصلنامه علوم تربیتی، ۴، ۱۶، ۱۲۰-۱۰۷.
- توفیقی، طاهره (۱۳۸۹). تاثیر فعالیت های گروهی بر رشد اجتماعی دانش آموزان مدرسه نور ناحیه ۲ ارومیه، مجله مدارس کارآمد، ۱۱۰-۱۰۸.
- چیکسنت می هالی، می هالی؛ راتوند، کون و ویلن، ساموئل (۱۳۷۴). نوجوانان با استعداد: ریشه های موفقیت و شکست. ترجمه: ن پارسا. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- حبیبی، شراره (۱۳۹۰). روش های تدریس پیشرفته. تهران: آوای نور.
- حسینی، زهرا (۱۳۸۸). یادگیری مشارکتی و تفکر انتقادی، فصلنامه روان شناسان ایرانی، ۵، ۲۰۸، ۱۹۹-۱۹۹.
- حسینی نسب، سید داود؛ وجدان پرست، حسین (۱۳۸۱). بررسی رابطه عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی مراکز تربیت معلم. مجله: دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز، ۱۸۳ و ۱۸۴، ۱۲۶-۱۰۱.
- خوشکام، زهرا؛ ملک پور، مختار؛ مولوی، حسین (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش حل مسئله گروهی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان با آسیب بینایی. مجله کودکان استثنایی، ۲۸، ۱۵۶-۱۴۱.
- رسولی، رویا؛ زندوانیان، احمد؛ آروین، فخرالسادات؛ دهقان، ساناز (۱۳۹۰). مقایسه تاثیر روش های یادگیری مشارکتی و سخنرانی بر تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی درس حرفه و فن دانش آموزان دختر سوم راهنمایی شهر یزد. اندیشه های نوین تربیتی، ۸، ۴، ۵۲-۲۹.
- فروغی، احمد علی؛ مشکلانی، پروانه (۱۳۸۴). تاثیر روش تدریس بحث گروهی بر خلاقیت دانش آموزان سال دوم مدارس راهنمایی ناحیه ۳ اصفهان در درس علوم اجتماعی. مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۵ و ۶، ۴۵-۵۸.
- فهامی، ریحانه؛ عزتی، محسن (۱۳۸۸). مطالعه ی تأثیر یادگیری مشارکتی (تفحص گروهی) بر رشد مولفه های مهارت های اجتماعی دانش آموزان دختر پایه ی پنجم ابتدایی ناحیه ی ۵ شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷. مجله: رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲، ۷۶-۶۳.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۷۶). هنر معلمی، تهران: نشر مرندیز.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و یادگیری درس ریاضی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۴). یادگیری مشارکتی، مشهد: فرانگیزش - انصار.

کرمی، مرتضی؛ محمدزاده قصر، اعظم و افشاری، معصومه (۱۳۹۰). تاثیر روش تدریس مشارکتی بر گروهگرایی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه در شهر مشهد. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۹، ۲، (۶)، ۹۳-۱۰۵.

گال، آ.ژ. (۱۳۷۰). کارگروهی در مدرسه. ترجمه رضا فلاحی و محسن حاجیلو، تهران: رویش.

مایرز، چت (۱۳۷۴). آموزش تفکر انتقادی، ترجمه: خدایار ایلی، تهران: انتشارات سمت.

مک کومبز، باربارا؛ پاپ، جیمز (۱۳۸۴). پرورش انگیزش در دانش آموزان: توصیه های عملی برای معلمان، ترجمه صغری ابراهیمی قوام، تهران: رشد.

یارباری، فریدون؛ کدیور، پروین و میرزاخانی، محمد (۱۳۸۷). بررسی تأثیر تدریس مشارکتی بر عزت نفس، مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، ۳، ۱۰، ۱۶۶-۱۴۵.

Ballantyne, J. Baker, F (2013). Leading together, learning together: Music education and music therapy students' perceptions of a shared practicum, *Research Studies in Music Education*, 35(1), 67-82.

Fischer, S. & Shachar, H (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and Perception of Student in the grade Chemistry Class.

Gross Davis.B (1999). Cooperative Learning : Students Working in Small Groups. *Stanford university Newsletter on teaching*, 10(2), 1-4.

Hill, K.A (2000). Cooperative Learning as a Mean of Improving Social Skill among Middle Grade Student. <http://www. Use. K12.ut.U.s>.

Hillyard, C, Gillespie, D, Littig, P (2010). University students' attitudes about learning in small groups after frequent participation, *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 9-20.

Kutnic, P.Ota, C. Berdondini, L (2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity, *Learning and Instruction*, 18, 83-95.

Macpherson, A (2007). Cooperative learning groupactivities for college courses a guide for instructors, *Kwantlen University College*.

White, R .Dinos , S (2010). Investigating the Impact of Mediated Learning Experiences on Cooperative Peer Communication during Group Initiatives. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 226-238.

Winston, V (2002). Effect of Cooperative Learning on Achievement and Attitude among Student of color. *Journal of Educational Research*, V. 95, 220-229.