

# اثربخشی روش تدریس مشارکتی بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش

## آموزان ابتدایی شهر خرم آباد

علی سپه وند<sup>۱</sup>

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خرم آباد، خرم آباد، ایران. (نویسنده مسئول).

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره نهم، شماره پنجاه و هفتم، سال ۱۴۰۳، صفحات ۸۳-۹۳

تاریخ وصول: ۱۴۰۲/۰۲/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۱۴

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش تدریس مشارکتی بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان ابتدایی شهر خرم آباد بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری کلیه دانش آموزان دوره ابتدایی دبستان پسرانه شهدای ماسور ناحیه ۲ شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. در مرحله اول با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۲۰ نفر انتخاب و سپس به شیوه تصادفی ساده در ۱ گروه آزمایش (هر گروه ۱۰ نفر) و یک گروه کنترل (۱۰ نفر) جایگزین شدند. سپس دانش آموزان گروه آزمایش تحت روش تدریس مشارکتی قرار گرفت؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد و در لیست انتظار باقی ماند. از سیاهه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی (SSCI) چن و تامپسون (۲۰۰۴) و مقیاس اشتیاق به مدرسه (SESS) وانگ و همکاران (۲۰۱۱) به‌منظور گردآوری اطلاعات استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بن فرونی) انجام پذیرفت. نتایج نشان داد روش تدریس مشارکتی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر بهبود خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان داشته است ( $P < 0/05$ ). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که روش تدریس مشارکتی می‌تواند به‌عنوان شیوه‌ای آموزشی مناسب برای بهبود خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه دانش آموزان به‌کاربرده شوند.

کلیدواژه: روش تدریس مشارکتی، خودپنداره تحصیلی، اشتیاق به مدرسه.

## مقدمه

خودپنداره تحصیلی به عنوان بازنمایی های ذهنی از توانمندی های تحصیلی خود در محیط آموزشگاهی و تحصیلی تعریف شده است و به اینکه یادگیرندگان چگونه خودشان را در حوزه های تحصیلی می بینند اشاره دارد (برونر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از سیمونسمایر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). خودپنداره تحصیلی جزء موضوعات اساسی در روانشناسی و نظام آموزشی می باشند. خودپنداره تحصیلی یکی از جنبه های مهم شخصیتی هر فرد و انگیزش یکی از عوامل اصلی دخیل در جریان فرآیند یاددهی و یادگیری است (خیری گلسفیدی و همکاران، ۱۳۹۵). خودپنداره تحصیلی عبارت است از تفکر و نگرش کلی فرد نسبت به توانایی های خویش در رابطه با یادگیری های آموزشگاهی و یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی است (زراعت و غفوریان، ۱۳۸۸؛ به نقل از نظری و همکاران، ۱۳۹۲). خودپنداره تحصیلی دانش آموز تأثیر زیادی بر عملکرد او در مدرسه دارد. به خصوص اینکه دانش آموز، خود را وجود مدار و یا افزایشی ببیند تأثیرات ضمنی مستقیمی در انگیزش تحصیلی<sup>۳</sup> او دارد (شعاری نژاد، ۱۳۸۳؛ به نقل از خیری گلسفیدی و همکاران، ۱۳۹۵). خودپنداره تحصیلی به ادراک دانش آموز از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشگاهی اشاره دارد و به معنی تلقی خود از قابلیت ها و محدودیت های تحصیلی خویش می باشد. خودپنداره تحصیلی بازنمود توانایی ذهنی افراد در حوزه های تحصیلی و ارزیابی از توانایی های تحصیلی خود می باشد که نقش مهمی در فهم یادگیری دانش آموزان و رشد و موفقیت آن ها در مدرسه دارد (پنکستن<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). خودپنداره تحصیلی بالا پیامدهای آموزشی زیادی برای دانش آموزان دارد و به طور مثبت موفقیت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کند (مارش و امارا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸).

از سوی دیگر اشتیاق به مدرسه به میزان انرژی یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می گردد که شامل ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی است که در بعد رفتاری اشاره به شرکت فعال دانش آموز در کلاس درس، بعد شناختی آن اشاره به سرمایه گذاری شناختی در فعالیت های یادگیری و بعد هیجانی آن به علاقه و سرزنده بودن دانش آموز در جریان تدریس و یادگیری اشاره دارد (چو و چو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴؛ به نقل از جوادی علمی و همکاران، ۱۳۹۹). اشتیاق به مدرسه به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود، صرف می کند و نیز به میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده، اطلاق می شود (روشتون<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). اشتیاق به مدرسه معمولاً به عنوان ساختار انگیزشی (هوانگ<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰) به کار برده می شود که منعکس کننده تعهد یادگیرنده نسبت به تحصیل می باشد (لی و شوت<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰). اشتیاق به مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می شود (چن<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

1. Brunner

2. Simonsmeier

3. academic motivation

4. Pinxten

5. Marsh & O'Mara

6. Cho & Cho

7. Rushton

8. Hwang

9. Lee & Shute

10. Chen

توماس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به صورت مستقیم در دستیابی و رسیدن به نتایج مطلوب نقش داشته باشد (موریرا و لی<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰).

یکی دیگر از روش‌های تدریس کارآمد بر روی دانش‌آموزان، روش تدریس به شیوه مشارکتی است. روش تدریس مشارکتی نوعی روش تدریس و یادگیری است که در آن در دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک ۴ تا ۶ نفره به کمک هم به یادگیری مطالب درسی می‌پردازند و در آن ترکیب ناهمگونی از دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک وجود دارد که برای رسیدن به یک هدف مشترک با هم دیگر کار می‌کنند (حیرانی و همکاران، ۱۳۹۹). یادگیری مشارکتی که استفاده آموزشی از گروه‌های کوچک، که در آن یادگیرندگان با هم کار می‌کنند تا یادگیری خود و یکدیگر را به حداکثر برسانند، هم نتایج اجتماعی و هم تحصیلی را بهینه می‌کنند. با این حال، واضح است که کار کردن در گروه‌های کوچک به منزله یادگیری مشارکتی نیست. آنچه یادگیری مشارکتی را از سایر انواع کار گروهی متمایز می‌کند، دو عنصر اساسی است، وابستگی متقابل مثبت<sup>۳</sup> و مسئولیت‌پذیری فردی<sup>۴</sup>. این عناصر به دلیل اهمیتشان به عنوان مؤلفه‌های حیاتی تعاملات مشارکتی مؤثر توصیف می‌شوند (هورنبی و گریاوس<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر در راستای پاسخ به این سؤال بوده است که آیا روش تدریس مشارکتی بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان ابتدایی شهر خرم‌آباد مؤثر است؟

### روش پژوهش

روش پژوهش بر مبنای هدف، کاربردی و از منظر گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات کمی و از نوع نیمه کارآزمایی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۲ ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دوره ابتدایی دبستان پسرانه شهدای ماسور ناحیه ۲ شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. به روش نمونه‌گیری در دسترس از بین دانش‌آموزان تعداد ۲۰ که نمره خودپنداره تحصیلی پایین‌تری نسبت به بقیه کسب کردند انتخاب شد و سپس این ۲۰ در ۲ گروه ۱۰ نفره قرار داده شد. به این صورت که در گروه آزمایش ۱۰ نفر و گروه کنترل ۱۰ نفر جایگزین شد. رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و دامنه سال ۹ تا ۱۲ سال از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. همچنین انجام ندادن تکالیف خانگی، غیبت بیش از ۲ جلسه در جلسات آموزشی، شرکت همزمان در دیگر دوره‌ها و مداخلات آموزشی همزمان با پژوهش از ملاک‌های خروج از پژوهش بود.

### ابزار پژوهش

سیاهه خودپنداره تحصیلی<sup>۶</sup> دانش‌آموزان ابتدایی (SSCI) چن و تامپسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۴): این سیاهه شامل ۱۵ سؤال و سه خرده مقیاس شامل خودعمومی با سوالات ۱، ۳، ۵، ۱۲ و ۱۳؛ خودآموزشگاهی با سوالات ۲، ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴ و ۱۵؛ خود

<sup>۱</sup>. Tomás

<sup>۲</sup>. Moreira & Lee

<sup>۳</sup>. positive interdependence

<sup>۴</sup>. individual accountability

<sup>۵</sup>. Hornby & Greaves

<sup>۶</sup>. School Self-Concept Inventory (SSCI)

غیرآموزشگاهی با سوالات ۶ و ۷ را اندازه‌گیری می‌کند (افشاری و همکاران، ۱۳۹۲). نمره‌گذاری سیاهه در طیف لیکرت ۴ درجه-ای می‌باشد به این صورت که کاملاً موافقم ۴ نمره، موافقم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می‌گیرد (چن و تامپسون، ۲۰۰۴). این سیاهه در ایران توسط افشاری‌نیا و همکاران (۱۳۹۱) ترجمه و ویژگی‌های روان‌سنجی آن بررسی شده است و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است و برای روایی همگرا نیز از مقیاس عزت نفس (RSEs) روزنبرگ<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) استفاده شده است و ضرایب با عزت نفس مثبت در دامنه ۰/۲۱ تا ۰/۵۸ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (افشاری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۱). در یک پژوهش دیگر برای بررسی پایایی سیاهه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای خود عمومی ۰/۵۳، خودآموزشگاهی ۰/۵۰، خودغیرآموزشگاهی ۰/۳۴ و کل سیاهه ۰/۷۵ به دست آمده است (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ در مرحله پیش‌آزمون ۰/۷۲، پس‌آزمون ۰/۸۳ و پیگیری ۰/۹۲ محاسبه و به دست آمده است.

مقیاس اشتیاق به مدرسه<sup>۳</sup> (SESS) وانگ<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۱): این مقیاس ۲۳ سؤال دارد و بر اساس نظریه فردریکز<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۴) تهیه شده است که سه خرده مقیاس رفتاری (توجه یا دقت<sup>۶</sup> با سوالات ۱، ۲ و ۳؛ تمکین یا مطوبیت مدرسه<sup>۷</sup> با سوالات ۴، ۵، ۶ و ۷)، هیجانی (تعلق به مدرسه<sup>۸</sup> با سوالات ۸، ۹ و ۱۰؛ ارزش گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای<sup>۹</sup> با سوالات ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵) و شناختی (خودتنظیمی با سوالات ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹؛ کاربرد راهبرد شناختی با سوالات ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۳) را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری مقیاس در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای صورت می‌گیرد به این ترتیب که تقریباً هرگز ۱ نمره، به ندرت ۲ نمره، گهگاهی ۳ نمره، خیلی اوقات ۴ نمره و تقریباً همیشه ۵ نمره تعلق می‌گیرد. سوالات ۱۲ و ۱۳ معکوس نمره‌گذاری می‌شوند به این ترتیب که تقریباً هرگز ۵ نمره، به ندرت ۴ نمره، گهگاهی ۳ نمره، خیلی اوقات ۲ نمره و تقریباً همیشه ۱ نمره تعلق می‌گیرد. در داخل ایران برای بررسی همسانی درونی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب در دامنه بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۱ گزارش شده است (زاهد و همکاران، ۱۳۹۲) و یک پژوهش دیگر برای مؤلفه‌ها بین ۰/۸۲ تا ۰/۸۶ و کل مقیاس به دست آمده است (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۶). سازندگان مقیاس ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ محاسبه کرده‌اند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ در مرحله پیش-آزمون ۰/۸۰، پس‌آزمون ۰/۹۲ و پیگیری ۰/۸۰ محاسبه و به دست آمده است.

1. Chen & Thompson

2. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSEs)

3. Student Engagement in School Scale (SESS)

4. Wang

5. Frederick

6. attentiveness

7. compliance

8. school belonging

9. valuing of school education

## جلسه آموزشی

تدریس با استفاده از روش مشارکتی: منظور از تدریس با استفاده از روش مشارکتی در این پژوهش نوعی روش تدریس فعال بر اساس نظریه جیگساو است که دانش‌آموزان گروه آزمایش بر اساس آن آموزش می‌بینند. کارایی و روایی این روش تدریس در تحقیقاتی همچون علیپور کتیکری و همکاران (۱۳۹۹) و حیرانی و همکاران (۱۳۹۹) تأیید شده است. در این روش دانش‌آموزان برای کار روی موضوع درسی که به بخش‌های مختلف تقسیم شده است، گروه‌های شش نفره تشکیل می‌دهند. هر یک از اعضا به مطالعه بخش ویژه خود می‌پردازد. سپس اعضای گروه‌های مختلف که بخش‌های مشترک را مطالعه کرده‌اند، به منظور بحث و بررسی پیرامون مطالب مذکور، یک گروه تخصصی تشکیل می‌دهند. پس از آن، هر یک به تیم خود بازمی‌گردند و به منظور آموزش بخش خود به اعضای دیگر تیم در نوبت قرار می‌گیرند. در این روش معلم اغلب به عنوان راهنما ایفای نقش می‌کند.

## روش تحلیل داده‌ها

این تحقیق از آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و از آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. همچنین برای بررسی مقایسه مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری از آزمون تعقیبی بن فرونی<sup>۱</sup> و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

## یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در گروه‌های آزمایش و گروه کنترل

| متغیرهای وابسته | مرحله     | گروه آزمایش |              | گروه کنترل |              |
|-----------------|-----------|-------------|--------------|------------|--------------|
|                 |           | میانگین     | انحراف معیار | میانگین    | انحراف معیار |
| خودعمومی        | پیش‌آزمون | ۱۰/۶۰       | ۰/۶۹۹        | ۱۰/۵۰      | ۰/۷۰۷        |
|                 | پس‌آزمون  | ۱۲/۶۰       | ۰/۶۹۹        | ۱۰/۷۰      | ۰/۹۲۹        |
|                 | پیگیری    | ۱۲/۴۰       | ۱/۰۷۵        | ۱۰/۸۰      | ۱/۱۳۵        |
| خودآموزشگاهی    | پیش‌آزمون | ۱۵/۳۰       | ۰/۷۸۹        | ۱۴/۸۰      | ۰/۶۳۲        |
|                 | پس‌آزمون  | ۲۰/۸۰       | ۰/۶۳۲        | ۱۵/۰۰      | ۰/۶۶۷        |
|                 | پیگیری    | ۲۰/۵۰       | ۱/۰۸۰        | ۱۵/۱۰      | ۰/۸۷۶        |
| خودغیرآموزشگاهی | پیش‌آزمون | ۴/۶۰        | ۰/۶۹۹        | ۴/۸۰       | ۰/۶۳۲        |
|                 | پس‌آزمون  | ۷/۷۰        | ۰/۶۷۵        | ۴/۹۰       | ۰/۷۳۸        |
|                 | پیگیری    | ۷/۴۰        | ۰/۶۹۹        | ۵/۰۰       | ۰/۶۶۷        |
| اشتیاق رفتاری   | پیش‌آزمون | ۱۴/۵۰       | ۰/۷۰۷        | ۱۴/۳۰      | ۰/۸۲۳        |
|                 | پس‌آزمون  | ۲۰/۵۰       | ۰/۸۵۰        | ۱۴/۴۰      | ۰/۸۲۳        |
|                 | پیگیری    | ۲۰/۰۰       | ۰/۴۱۴        | ۱۴/۵۰      | ۰/۹۷۴        |
| اشتیاق عاطفی    | پیش‌آزمون | ۱۷/۶۰       | ۱/۱۷۲        | ۱۷/۵۰      | ۰/۹۷۲        |
|                 | پس‌آزمون  | ۲۱/۳۰       | ۰/۹۴۹        | ۱۷/۷۰      | ۰/۹۲۹        |
|                 | پیگیری    | ۲۱/۱۰       | ۰/۷۳۸        | ۱۷/۸۰      | ۱/۰۳۳        |
| اشتیاق شناختی   | پیش‌آزمون | ۲۱/۱۰       | ۰/۷۳۸        | ۲۱/۰۰      | ۰/۹۲۳        |
|                 | پس‌آزمون  | ۲۴/۱۰       | ۰/۸۷۶        | ۲۱/۲۰      | ۱/۱۳۵        |
|                 | پیگیری    | ۲۳/۷۰       | ۰/۹۴۹        | ۲۱/۳۰      | ۱/۳۳۷        |

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه گروه آزمایش (روش تدریس مشارکتی) به تفکیک مراحل اندازه‌گیری و سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) را نشان می‌دهد. برای دانستن این مطلب که این تغییرات حاصل شده در پس‌آزمون و پیگیری به لحاظ آماری معنادار می‌باشند یا خیر، از تحلیل واریانس آمیخته استفاده گردید. استفاده از

<sup>1</sup>. Bonferroni

این آزمون مستلزم رعایت چند پیش فرض اولیه است، این پیش فرض ها شامل نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس ها می باشد که ابتدا پیش فرض ها بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد. از آنجایی که مقادیر آزمون شاپیرو-ویلکز در هیچ یک از مراحل معنی دار نبود ( $P > 0/05$ )، لذا می توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات نرمال می باشد. جهت بررسی همگنی واریانس ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. طبق نتایج، شاخص آماره آزمون لوین در سه مرحله ارزیابی به لحاظ آماری معنی دار نبود ( $P > 0/05$ ) و بدین ترتیب پیش فرض برابری واریانس ها تأیید شد. داده های تحقیق فرض همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس (امباکس) را زیر سؤال نبرد؛ بنابراین این پیش فرض نیز رعایت شده است ( $P > 0/05$ ). سطح معنی داری اثر تعامل گروه و پیش آزمون بزرگ تر از  $0/05$  بود و این نشان دهنده همگنی شیب خط رگرسیون<sup>۱</sup> بود. با توجه به اینکه پیش فرض های استفاده از تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است، می توان از این آزمون آماری استفاده نمود. از آنجایی که مقدار سطح معناداری آزمون کرویت موچلی برای خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه برابر  $0/001$  به دست آمده است. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس ها حاصل نشد و تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون گرین هاوس-گیرز برای بررسی اثرات درون آزمودنی و بین آزمودنی روش تدریس استفاده شد که نتایج در جدول ۲- آمده است.

جدول ۲. نتایج اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه

| متغیرهای وابسته | منابع تغییر | آماره F | معنی داری | ضریب تأثیر | توان آماری |
|-----------------|-------------|---------|-----------|------------|------------|
| خودعمومی        | گروه        | ۱۱/۱۷۲  | ۰/۰۰۴     | ۰/۳۸۳      | ۰/۸۸۵      |
|                 | زمان        | ۳۳/۳۰۲  | ۰/۰۰۱     | ۰/۶۴۲      | ۰/۹۹۹      |
|                 | گروه و زمان | ۱۹/۴۶۵  | ۰/۰۰۱     | ۰/۵۲۰      | ۰/۹۹۹      |
| خودآموزشگاهی    | گروه        | ۲۴۵/۱۵۰ | ۰/۰۰۱     | ۰/۹۳۲      | ۰/۹۹۹      |
|                 | زمان        | ۱۱۰/۰۳۰ | ۰/۰۰۱     | ۰/۸۵۹      | ۰/۹۹۹      |
|                 | گروه و زمان | ۹۱/۸۹۵  | ۰/۰۰۱     | ۰/۸۳۶      | ۰/۹۹۹      |
| خودغیرآموزشگاهی | گروه        | ۴۴/۸۳۱  | ۰/۰۰۱     | ۰/۷۱۳      | ۰/۹۹۹      |
|                 | زمان        | ۶۶/۷۳۸  | ۰/۰۰۱     | ۰/۷۸۸      | ۰/۹۹۹      |
|                 | گروه و زمان | ۵۵/۱۰۸  | ۰/۰۰۱     | ۰/۷۵۴      | ۰/۹۹۹      |
| اشتیاق رفتاری   | گروه        | ۱۲۸/۳۹۸ | ۰/۰۰۱     | ۰/۸۷۷      | ۰/۹۹۹      |
|                 | زمان        | ۱۱۹/۹۸۹ | ۰/۰۰۱     | ۰/۸۷۰      | ۰/۹۹۹      |
|                 | گروه و زمان | ۱۰۸/۶۵۳ | ۰/۰۰۱     | ۰/۸۵۸      | ۰/۹۹۹      |
| اشتیاق عاطفی    | گروه        | ۴۰/۸۳۳  | ۰/۰۰۱     | ۰/۶۹۴      | ۰/۹۹۹      |
|                 | زمان        | ۵۷/۰۳۸  | ۰/۰۰۱     | ۰/۷۶۰      | ۰/۹۹۹      |
|                 | گروه و زمان | ۴۳/۴۲۳  | ۰/۰۰۱     | ۰/۷۰۷      | ۰/۹۹۹      |
| اشتیاق شناختی   | گروه        | ۱۹/۹۷۳  | ۰/۰۰۱     | ۰/۵۲۶      | ۰/۹۸۸      |
|                 | زمان        | ۴۷/۶۴۴  | ۰/۰۰۱     | ۰/۷۲۶      | ۰/۹۹۹      |
|                 | گروه و زمان | ۳۴/۰۱۷  | ۰/۰۰۱     | ۰/۶۵۴      | ۰/۹۹۹      |

نتایج جدول ۲- نشان داد که روش تدریس مشارکتی بر بهبود خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه اثربخشی معنادار دارد. در ادامه مقایسه ی دوه دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه برای بررسی ماندگاری نتایج در مرحله پیگیری در جدول ۳- آمده است.

<sup>1</sup>. homogeneity of regression

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه برای بررسی پایداری نتایج

| متغیرهای وابسته | مراحل     | میانگین تعدیل شده | تفاوت مراحل        | تفاوت میانگین | معناداری |
|-----------------|-----------|-------------------|--------------------|---------------|----------|
| خودعمومی        | پیش آزمون | ۱۰/۵۵۰            | پیش آزمون-پس آزمون | -۱/۱۰۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پس آزمون  | ۱۱/۶۵۰            | پیش آزمون-پیگیری   | -۱/۰۵۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پیگیری    | ۱۱/۶۰۰            | پس آزمون-پیگیری    | ۰/۰۵۰         | ۰/۹۹۹    |
| خودآموزشگاهی    | پیش آزمون | ۱۵/۰۰۰            | پیش آزمون-پس آزمون | -۲/۹۰۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پس آزمون  | ۱۷/۹۰۰            | پیش آزمون-پیگیری   | -۲/۸۰۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پیگیری    | ۱۷/۸۰۰            | پس آزمون-پیگیری    | ۰/۱۰۰         | ۰/۹۹۹    |
| خودغیرآموزشگاهی | پیش آزمون | ۴/۷۰۰             | پیش آزمون-پس آزمون | -۱/۶۰۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پس آزمون  | ۶/۳۰۰             | پیش آزمون-پیگیری   | -۱/۵۰۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پیگیری    | ۶/۲۰۰             | پس آزمون-پیگیری    | ۰/۱۰۰         | ۰/۹۹۹    |
| اشتیاق رفتاری   | پیش آزمون | ۱۴/۴۰۰            | پیش آزمون-پس آزمون | ۳/۰۵۰         | ۰/۰۰۱    |
|                 | پس آزمون  | ۱۷/۴۵۰            | پیش آزمون-پیگیری   | -۲/۸۵۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پیگیری    | ۱۷/۲۵۰            | پس آزمون-پیگیری    | ۰/۲۰۰         | ۰/۹۹۹    |
| اشتیاق عاطفی    | پیش آزمون | ۱۷/۵۵۰            | پیش آزمون-پس آزمون | -۱/۹۵۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پس آزمون  | ۱۹/۵۰۰            | پیش آزمون-پیگیری   | -۱/۹۰۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پیگیری    | ۱۹/۴۵۰            | پس آزمون-پیگیری    | ۰/۰۵۰         | ۰/۹۹۹    |
| اشتیاق شناختی   | پیش آزمون | ۲۱/۰۵۰            | پیش آزمون-پس آزمون | -۱/۶۰۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پس آزمون  | ۲۲/۶۵۰            | پیش آزمون-پیگیری   | -۱/۴۵۰        | ۰/۰۰۱    |
|                 | پیگیری    | ۲۲/۵۰۰            | پس آزمون-پیگیری    | ۰/۱۵۰         | ۰/۹۹۹    |

به منظور مشخص نمودن اینکه نمرات خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در کدام مرحله با هم تفاوت معنی داری دارند از آزمون تعقیبی بن فرونی استفاده شد که به مقایسه دویه دو میانگین پرداخته شده است. همان طور که جدول ۳- نشان می دهد تفاوت میانگین پیش آزمون با پس آزمون (اثر مداخله) و تفاوت میانگین پیش آزمون با پیگیری (اثر زمان) بیشتر و معنادارتر از تفاوت میانگین پس آزمون و پیگیری (اثر ثبات مداخله) است که این نشان دهنده آن است که روش تدریس مشارکتی بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در مرحله پس آزمون تأثیر داشته است و تداوم این تأثیر در مرحله پیگیری را نیز در برداشته است.

### بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش تدریس مشارکتی بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان ابتدایی شهر خرم آباد بود. نتایج نشان داد روش تدریس مشارکتی در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر بهبود خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان داشته است. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات هورنبی و گریاوس (۲۰۲۲) همسویی دارد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می توان گفت که یادگیری مشارکتی یک رویکرد آموزشی است که در آن یادگیرندگان در گروه های کوچک و ناهمگون کار می کنند تا به یکدیگر کمک کنند تا یاد بگیرند (جانسون و جانسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). برخلاف کار گروهی سنتی، که در آن یادگیرندگان به سادگی در کنار یکدیگر قرار می گیرند تا با هم کار کنند، یادگیری مشارکتی تنها زمانی مؤثر است که یادگیرندگان برای دستیابی به اهداف مشترک با یکدیگر تعامل داشته باشند (جانسون و جانسون، ۲۰۰۹؛ تاپینگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). اجماع گسترده ای در ادبیات در مورد نیاز به استفاده از پنج عنصر اساسی یادگیری

<sup>1</sup>. Johnson & Johnson

<sup>2</sup>. Topping

مشارکتی برای مؤثر بودن وجود دارد: (۱) وابستگی متقابل مثبت<sup>۱</sup>، (۲) تعامل چهره به چهره<sup>۲</sup>، (۳) مسئولیت فردی<sup>۳</sup>، (۴) پردازش گروهی<sup>۴</sup> و (۵) مهارت‌های اجتماعی<sup>۵</sup> (سابوریت<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۶؛ اسلاوین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲).

وابستگی متقابل مثبت به این معنی است که یادگیرندگان برای موفقیت در کار به یکدیگر وابسته هستند و یادگیری تنها در صورتی امکان پذیر است که همه اعضای گروه مشارکت داشته باشند. تعامل چهره به چهره به معنای یک محیط یادگیری فعال با تماس مستقیم است که در آن یادگیرندگان یکدیگر را تشویق و حمایت می‌کنند. مسئولیت فردی به این معناست که هیچ عضوی از گروه نمی‌تواند بدون موفقیت دیگران موفق باشد. یادگیرندگان باید بدانند که بدون مشارکت آن‌ها، گروه به اهداف خود دست نخواهد یافت. پردازش گروهی به بحث، بحث و بازتاب گروهی اشاره دارد (سابوریت و همکاران، ۲۰۲۲). یک گروه تعاونی زمانی خوب کار می‌کند که به درستی روی عملکرد خود منعکس شود. در نهایت، توسعه مهارت‌های اجتماعی مدیریت گروه را آسان‌تر می‌کند و راه را برای رسیدن به یک هدف مشترک باز می‌کند. این در مورد ارتقاء مهارت‌های مناسب برای ایجاد اعتماد، حل تعارضات و تصمیم‌گیری گروهی است (جانسون و جانسون، ۲۰۰۹؛ جانسون و جانسون، ۲۰۱۰).

با به‌کارگیری این پنج عنصر، یادگیرندگان قدرت می‌یابند تا شیوه تفکر و کار بر روی مشکلات خود را با سایر همکلاسی‌ها تغییر دهند و در عین حال همکاری نیز تشویق می‌شود. نحوه همکاری و پیشرفت یادگیرندگان به معنای نیاز مداوم به ارزیابی مجدد آموخته‌های عملی است که عنصر اساسی فرآیند آموزشی است. به‌طور خلاصه، ترکیب موفقیت‌آمیز این پنج عنصر به نفع همه اعضای گروه است. علیرغم سابقه طولانی یادگیری مشارکتی، تنها در سال‌های اخیر است که مورد توجه جامعه علمی قرار گرفته است، احتمالاً به این دلیل که یکی از رویکردهای خلاقانه‌تر و انگیزشی در پانورامای آموزشی در نظر گرفته می‌شود (سچینی استرادا<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۹؛ سوریان و دامینی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). علاوه بر این، این واقعیت که در تمام مراحل آموزشی قابل استفاده است، به آن ارزش افزوده می‌دهد. به همین دلیل، درخواست‌های مستمری برای اجرای روش یادگیری مشارکتی در محیط‌های آموزشی همراه با پیشنهاد استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری برای ارزیابی نحوه اعمال آن وجود دارد (سابوریت و همکاران، ۲۰۱۶). لذا منطقی است که آموزش روش تدریس مشارکتی بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مؤثر است.

در انجام پژوهش حاضر محدودیت‌هایی وجود داشت، انتخاب نمونه در دسترس ایجاب می‌کند که در تعمیم یافته‌ها جانب احتیاط را در نظر داشت. انتخاب نمونه از بین دانش‌آموزان پسر شهر خرم‌آباد از دیگر محدودیت‌های پژوهش است که می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج به دانش‌آموزان دیگر شهرها را با محدودیت مواجه سازد. محدود بودن ابزار جمع‌آوری داده به پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزار اندازه‌گیری از دیگر محدودیت‌ها و مشکلات این پژوهش است. چرا که این احتمال وجود دارد که در پاسخ

1. positive interdependency

2. face-to-face interaction

3. individual responsibility

4. group processing

5. social skills

6. Saborit

7. Slavin

8. Cecchini Estrada

9. Surian & Damini

دانش‌آموزان سوگیری وجود داشته باشد. به روشی مشابه، دانش‌آموزان به صورت در دسترس انتخاب شدند و از نظر نوع مدرسه، دانش‌آموزان، شرایط اجتماعی-اقتصادی آنان و محیط‌های اجتماعی/فرهنگی، بخش قابل‌تعمیمی از دانش‌آموزان ابتدایی نیستند که مطالعه در آن انجام شده است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر بر روی دانش‌آموزان اجرا شود تا نتایج پژوهش‌های انجام شده با هم قابل‌مقایسه باشد و به بتوان رفع محدودیت این پژوهش کمک کرد. پژوهش‌های دیگر در زمینه اثربخشی روش مشارکتی بر افزایش سایر کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان انجام شود. پیشنهاد می‌شود مطالعات بیشتری انجام شود تا چنین مطالعاتی را در نمونه‌های دیگر از جمله دانش‌آموزان دختر تکرار شود. مرحله پیگیری در این پژوهش ۲ ماهه بود، بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعد با لحاظ کردن مرحله پیگیری بلندمدت‌تر و طولانی‌تر (بیش از شش ماه یا حتی یک سال) به بررسی تداوم و ماندگاری روش تدریس مشارکتی بر روی دانش‌آموزان پرداخته شود. در سطح عملی، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند برای تدوین برنامه‌های آموزشی در مدارس مورد استفاده قرار گیرد. به این صورت که، نتایج به دست آمده نشان داد روش آموزشی مشارکتی مؤثر بوده است. در این راستا پیشنهاد می‌شود که در مدارس معلمان با اجرای روش تدریس مشارکتی به توانمندی تحصیلی به‌ویژه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان کمک شود.

#### منابع

- افشاری‌زاده، سیداحسان؛ کارشکی، حسین؛ و ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۳(۱۱)، ۵۳-۶۶.
- بارانی، حمید؛ درخشان، معراج؛ و اناری نژاد، عباس. (۱۳۹۸). جو عاطفی خانواده و بی صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۶(۶۱)، ۹۷-۱۰۸.
- جوادی علمی، لیلا؛ اسدزاده، حسن؛ دلاور، علی؛ و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۹). مدل‌یابی روابط ساختاری اشتیاق تحصیلی دانشجویان براساس تدریس تحول‌آفرین، خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری نقش سرزندگی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱(۱۴)، ۱-۱۹.
- حیرانی، فروغ؛ شاهمرادی، نسیم؛ تاک، فاطمه؛ و پیمان‌فر، مهرسا. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی روش تدریس ترکیبی - مشارکتی فعال با سخنرانی در درس تهیه صورت‌های مالی رشته حسابداری. *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۶(۲۴)، ۱-۱۶.
- خیری گلسفیدی، طاهره؛ قهاری، شهربانو؛ و نظریان، بلال. (۱۳۹۵). مطالعه تغییرات انگیزش پیشرفت و خودپنداره به واسطه یادگیری زبان دوم (زبان مورد مطالعه: انگلیسی). *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۴۱)، ۷۹-۸۹.
- زاهد بابلان، عادل؛ کریمیان، غفار؛ و دشتی، ادریس. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۱)، ۷۵-۹۱.
- زاهد، عادل؛ کریمی یوسفی، سیده هاید؛ و معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۲). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس اشتیاق به مدرسه. *فصلنامه علمی و پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۲(۷)، ۵۵-۷۱.

- علیپور کتیگری، شیوا؛ حیدری، حسن؛ نریمانی، محمد؛ و داودی، حسین. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی روش تدریس مشارکتی و روش تدریس سنتی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی در دانش‌آموزان. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴(۴۸)، ۳-۲۳.
- محمودیان، حسن؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ و شاه علی کبورانی، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۰)، ۱۹۷-۲۰۶.
- نظری، رضوان؛ موسوی پور، سعید؛ و سیفی، محمد. (۱۳۹۲). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر خودپنداره تحصیلی، خالقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵(۱)، ۱۰۳-۱۲۴.
- Cecchini Estrada, J. A., González González-Mesa, C., Llamado, R., Sánchez Martínez, B., & Rodríguez Pérez, C. (2019). The impact of cooperative learning on peer relationships, intrinsic motivation and future intentions to do sport. *Psicothema*, 31.
- Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101824.
- Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. *Online Submission*.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Hornby, G., & Greaves, D. (2022). Cooperative Learning. In *Essential Evidence-Based Teaching Strategies* (pp. 63-81). Springer, Cham.
- Hwang, S., Waller, R., Hawes, D. J., & Allen, J. L. (2020). Callous-Unemotional Traits and Antisocial Behavior in South Korean Children: Links with Academic Motivation, School Engagement, and Teachers' Use of Reward and Discipline. *Journal of abnormal child psychology*, 1-13.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). Cooperative learning and conflict resolution: Essential 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 201-219.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K-12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185-202.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Moreira, P. A., & Lee, V. E. (2020). School social organization influences adolescents' cognitive engagement with school: The role of school support for learning and of autonomy support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101885.
- Pinxten, M., Wouters, S., Preckel, F., Niepel, C., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2015). The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 124-132.

- Rosenberg, M. (1989). Determinants of self-esteem-a citation classic commentary on society and the adolescent self-image by Rosenberg, M. *Current Contents/Social & Behavioral Sciences*, 1(11), 16-16.
- Rushton, S., Giallo, R., & Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 193-209.
- Saborit, J. A. P., Fernández-Río, J., Estrada, J. A. C., Méndez-Giménez, A., & Alonso, D. M. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. *Teaching and teacher education*, 59, 438-445.
- Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M., & Schneider, M. (2020). Peer Feedback Improves Students' Academic Self-Concept in Higher Education. *Research in Higher Education*, 1-19.
- Slavin, R. E. (2012). Classroom applications of cooperative learning. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major & H. L. Swanson (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 3. Application to learning and teaching* (pp. 359-378). American Psychological Association.
- Surian, A., & Damini, M. (2014). "Becoming" a cooperative learnerteacher. *Anales de Psicología*, 30(3), 808-817.
- Thomas, J. S., & Philpot, T. A. (2012). An inverted teaching model for a mechanics of materials course. In *2012 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 25-176).
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57(2), 191-203.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Keer, H. van. (2017). *Effective Peer Learning: From Principles to Practical Implementation*. Taylor & Francis.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.