فصلنامه تحقیقات علوم تربیتی در نظام آموزشی

ISSN :2981-099X ((شماره دوم-پاییز ۱۴۰۲)) License Number :94221

تاثیر تدریس مشارکتی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم در درس علوم تجربی

(تاریخ دریافت ۱۴۰۲/۰۵/۰۲، تاریخ تصویب ۱۴۰۲/۰۸/۰۶)

اعظم ممیوند

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی اثر روش تدریس بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در درس علوم و در شهر خرم‌آباد انجام پذیرفت. پژوهش از نوع آزمایشی و بر پایه طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری آن شامل تمامی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی در شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰بود که از میان آنها دو کلاس درس پایه ششم از یک دبستان در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (N=۴۰) و گواه (N=۴۰) قرار گرفتند. برنامه آموزشی مبتنی‌بر یادگیری مشارکتی در۱۲ جلسه‌ی ۶۰ دقیقه ای برای گروه آزمایش اجرا شد و گروه گواه به روش سنتی آموزش دیدند. داده ها مطابق با طرح در دو مرحله پیش و پس از اجرای برنامه از طریق پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسنگ در درس علوم تجربی پایه ششم گردآوری شده و با روش تحلیل کواریانس پردازش گردید. نتایج تحلیل داده ها در بررسی تفاوت بین پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه نشان داد که روش تدریس مشارکتی نسبت‌به روش تدریس سنتی، بر درگیری تحصیلی و هر چهار وجه درگیری تحصیلی (شناختی، عاطفی، رفتاری ، عاملیت) اثر معناداری داشته است (P<۰/۰۵). بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که روش تدریس مشارکتی، منجربه بهبود و درگیری تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان شده است.

واژگان کلیدی: روش تدریس مشارکتی، درگیری تحصیلی، آموزش، پرسشنامه ریو و تسنگ

مقدمه

مفهوم یادگیری را می‌توان به صورتهای مختلف تعریف کرد کسب دانش و اطلاعات عادت‌های مختلف مهارت‌های متنوع و راه‌های گوناگون حل کردن مسائل حتی به عنوان کسب رفتارها و اعمال مضر و ناپسند پس یادگیری حوزه بسیار گسترده ای را شامل می‌شود(حسینی‌نسب و همکاران، ۱۳۸۷). امروزه در بیشتر مدارس ما تدریس به معنای انتقال معلومات از ذهن معلم به ذهن شاگرد می‌باشد. با این روش کم کم ذهن دانش آموزان از مطالبی انباشته می‌شود که نیاز و فکرشان متناسب نیست و این امر باعث می‌شود آنها آنچه را که آموخته‌اند طوطی وار تکرار کنند و بتدریج از یادگیری احساس کسالت نمایند و چنین یادگیری نه تنها در سازندگی آنها نقش موثری را ایجاد نمیکند، بلکه زمینه رکود علمی و دلزدگی از فعالیت‌های علمی را فراهم می‌کند.

مشاهدات و اندازه گیری‌های که در طی سال‌ها در کلاس‌های درس انجام گرفته نشان می‌دهد که در شیوه‌های آموزش سنتی یک معلم به تنهایی حدود یک دوم از وقت کلاس را صحبت می‌کند و به‌طور نسبی معلم ۵۰ درصد وقت کلاس را به حرف زدن اختصاص می‌دهد(گال، ۱۳۷۰)

هسته اصلی تدریس ترتیب محیطهای مناسب تعامل فرآیندی و نحوه یادگیری دانش‌آموزان است. الگوی تدریس، توصیف‌گر محیط یادگیری است و در چارچوب آن تحلیل محتوا طرح‌ریزی و تدوین برنامه تحصیلی آموزشی و درسی تا بازاندیشی و دوباره شکل‌دهی محتوای کتاب، تمرینات، برنامه‌های چندرسانه‌ای، برنامه‌های یادگیری به کمک رایانه و بالاخره ارزشیابی جای می‌گیرد(بهرنگی و کرردلو، ۱۳۹۶).

پیشرفت علوم تربیتی، فعالیت‌های یاددهی- یادگیری را از حالت سنتی و منفعل به یادگیری فعال و مشارکتی تغییر داده است. یادگیری مشارکتی رویکردی است که با کمک مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان و راهنمایی معلم به وجود آمده است(مرادی دولیسکانی و همکاران، ۱۴۰۰).

الگوی تدریس به شیوه مشارکتی مهمترین الگو از میان ساختارهای آموزش گروهی است. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در کلاس‌هایی با شیوه مشارکتی در گروه‌های دو نفری یا چندنفری کار می‌کنند، به یکدیگر آموزش می‌دهند و از پاداش‌های مشترک برخوردار می‌شوندف نسبت‌به دانش‌آموزانی که با روش بررسی فردی و معمول در طرح بازخوانی آموزش می‌بینند، از تبحر بیشتری بر مطالب درس برخوردارند(کریمی و همکاران، ۱۳۹۳).

دانش آموزان باید نقش فعالی در یادگیری داشته باشند، به چالش کشیده شوند تا عمیق تر فکر کنند و بین مفاهیم درسی پیوند ایجاد کنند و از جمله مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مختلف به کار برده شده است، مفهوم "درگیری تحصیلی " است(ثمره و خضری مقدم، ۱۳۹۴). پژوهش‌ها نشان داده است که اگر بتوان دانش‌آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت تحصیلی آنان امیدوار بود. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت. درگیری تحصیلی، سازه‌ای چند بعدی و متشکل از ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی است. این ابعاد فرآیندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آنها روابط درونی و پویا برقرار است(فخاریان و همکاران، ۱۳۹۸). با توجه به اینکه اصلی ترین هدف هر نظام آموزشی بهبود و اثر بخشی یادگیری می‌باشد، لذا اهمیت استفاده از روش های تدریس مشارکتی و فعال در آموزش بسیار زیاد است و از سوی این روش‌ها توانسته‌اند انگیزه و ارتباط قوی بین دانش‌آموز و یادگیری آموزش و مدرسه ایجاد کند و بر درگیری تحصیلی نیز موثر باشد.

بخش اول: بیان مسئله

عصر حاضر با چالش‌های پیچیده و بسیار در جامعه، نحوه‌ی انجام کار برقراری ارتباط با دیگران و نحوه یادگیری ما را تحت تأثیر قرار داده است. عامل اصلی در این تغییرات، افزایش نقش بنیادی اطلاعات و دانش است که جامعه‌ی اطلاعاتی، جامعه‌ی دانش و جامعه یادگیری، اصطلاحاتی برای معرفی این دوره هستند. در پیوند بین جامعه و دانش، یادگیری عامل اصلی است و این تغییرات باعث تغییر معلمان، دانش‌آموزان و ابزارها و وسایل مورد استفاده برای تدریس می‌شود(اسلامی و همکاران، ۱۳۹۸).

بهبود و افزایش کیفیت آموزش و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان از هدف‌های هر سازمان آموزشی است و این نظام آموزشی مانند هر نظام دیگری ممکن است درگیر مشکلاتی شود که آن را از برنامه ها و هدف‌های اصلی دور کند و شاید هم اساس و ماهیت آن را تهدید کند. از طرفی هر چه جوامع پیشرفته‌تر میشوند تخصص علمی و در نتیجه پیشرفت علمی اهمیت زیادی پیدا می‌کند و نهادهای آموزشی در پی عواملی می‌روند که در پیش برد این مسیر اثر گذارند و در حقیقت پیشرفت و موفقیت تحصیلی نسل جدید را ضمانت می‌کنند. این عوامل بسیار زیاد و متنوع هستند، ولی یکی

از آنها که اخیراً در این رابطه توجه پژوهشگران را به خود جلب نموده، متغیر درگیری تحصیلی است(صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹).

درگیری تحصیلی به عنوان یک متغیر به حوزه مطالعات تعلیم و تربیت اضافه شد که تاثیر زیاد بر عملکرد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و افت و یا ترک تحصیلی آنان دارد(عموئی و همکاران، ۱۳۷۹). افت و یا ترک تحصیل یکی از مشکلات اصلی نظام‌های آموزشی در جهان امروز می‌باشد و پیامد آن افزایش شمار افرادی است که از مشارکت سازنده و مؤثر در زندگی اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خود محروم می‌شوند و روز به روز از نظام آموزشی غربال می‌شوند و از جامعه به حاشیه می گریزند(فخاریان و همکاران، ۱۳۹۸).

میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاکهای کارایی نظام آموزشی است. کشف و مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی به شناخت بهتر و پیش بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می‌انجامد؛ بنابراین بررسی متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد، یکی از موضوعات اساسی پژوهش در نظام آموزش و پرورش است. متخصصان تعلیم و تربیت و سیاست گذاران به طور فزاینده‌ای بر درگیری تحصیلی دانش آموزان به عنوان کلیدی برای حل مشکلات پیشرفت تحصیلی پایین ، سطوح بالای خستگی، کناره گیری و افت بالای تحصیلی تمرکز داشته اند(سپهوندی و همکاران، ۱۳۹۵).

نتایج پژوهش‌ها از رابطه مثبت در گیری تحصیلی از جمله تلاش راهبردهای عمیق و فراشناختی با دستاوردهای تحصیلی دارند و دانش‌آموزانی که در سطوح بالای درگیری تحصیلی هستند، به دنبال یادگیری هستند و بیشترین بهره را از یادگیری می‌برند(قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۳). بر اساس پژوهش‌ها یادگیری بدون درگیری در فعالیت های آموزشی رخ نمی‌دهد و این مطلب اهمیت درگیری تحصیلی را در محیطهای آموزشی بیان می‌دارد. از طرفی نقطه مقابل درگیری تحصیلی، عدم درگیری یا بی‌تفاوتی است که بر تلاش نکردن و نداشتن مداومت اشاره دارد و به صورت عدم تلاش و رها کردن تکلیف بروز می‌نماید. عدم درگیری تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری لازم و کافی برای تکالیف درسی خود انجام ندهند و هیجانات منفی از قبیل خستگی، غمگینی و احساس کسالت را تجربه نمایند. بدین ترتیب می‌توان گفت هنگامی که دانش‌آموزان فعالانه از طریق افکار احساسات و اعمال خود در امور مدرسه درگیر می‌شوند ، این امر موفقیت آنها را افزایش داده و از ترک تحصیل آنان جلوگیری می‌کند. درگیری تحصیلی دارای هر

دو عنصر انگیزش و یادگیری فعال است و با متغیرهای مختلف از جمله اهداف پیشرفت و خودکارآمدی دانش آموزان رابطه دارد(ثمره و همکاران، ۱۳۹۴).

هدف از آموزش علوم به دانش آموزان اصول علمی و استفاده از آنان برای توسعه زندگی فردی و اجتماعی آنان است نه یادگیری ساده اطلاعات تحقق این امر به تجهیزات و امکاناتی نیاز دارد تا دانش آموزان مطالب آموزشی را کاملاً مشاهده لمس و تجربه کنند تا بتوانند در زندگی آیند و آتی خود به طور مستقل و در موقعیتهای لازم آنها را به کار گیرند(اسلامیو همکاران، ۱۳۹۸).

درس علوم تجربی علاوه بر کلاس تئوری باید در محیط آزمایشگاه و با استفاده از ابزار و امکانات آزمایشگاهی و با روش های متنوع تدریس فعال آموزش داده شود. در این صورت دانش‌آموزان عملاً آنچه که خوانده‌اند انجام داده و تجربه نمایند(آفتابی و همکاران، ۱۳۹۸). اهمیت فعالیت‌های آزمایشگاهی به اندازه ای است که از ۲۰ نمره‌ی درس علوم، ۵ نمره صرفاً به فعالیت آزمایشگاهی و توان انجام آزمایش توسط دانش‌آموز اختصاص دارد. فعالیت عملی به مجموعه‌ای از اعمال و فعالیت‌ها می‌شود که به منظور شناخت پدیده‌ها و در جهت سنجش فرضیه‌ای انجام گرفته و موجبات دست‌ورزی و کسب مهارت و تجربه را فراهم می‌سازد. در انجام فعالیت‌های عملی ممکن است از ابزار و وسایل خاصی استفاده شود. فعالیت‌های عملی فقط به انجام آزمایش در آزمایشگاه علوم تجربی ختم نمی‌شود و بسیاری از فعالیت‌ها مثل گردش علمی، بازدید از موزه‌ها و مراکز مختلف علمی صنعتی و حتی فعالیت‌های زندگی روزمره نیز می‌توانند فعالیت عملی محسوب شوند. بدون شک فعالیت‌های عملی و اجرای آزمایش نقش زیربنایی در درک عمیق مفاهیم دارد؛ اگر چنان چه دانش‌آموزان به هر علت توان انجام آزمایش‌های کتاب را نداشته باشند و در این زمینه مهارتی کسب نکنند، عملاً یادگیری درس علوم بی‌نتیجه بوده و به هیچ وجه اهداف آموزشی درس مذکور محقق نخواهد شد. از طرفی برای ایجاد یک فضای خلاقانه به طوری که دانش‌آموز به چالش فکری برسد و خود بیاندیشد و یادگیری در وی صورت گیرد چاره‌ای ندارد جز اینکه در محیط آزمایشگاهی و میدانی قرار گیرد تا با تلاش خود به نتیجه مورد نظر برسد. همچنین فعالیت‌های عملی و ایجاد فضای پرسش و پاسخ و جستجو گرانه یکی از عوامل انگیزش برای دانش‌آموزان است که تحرک جنب و جوش خودباوری را در آنان تقویت نموده و علاقمندیشان را به درس بیشتر می‌کند. برای رسیدن به چنین فضای مناسب و تحقق ایده‌های فوق که به نظر می‌رسد حداقل انتظار نظام آموزشی از کلاس‌های درس علوم است. البته در کنار فعالیت‌های آزمایشگاهی انواع مختلف روش‌هایی جذاب تدریس هم در یادگیری پایدار دانش آموزان تأثیر بسیار مثبتی خواهد گذاشت. همچنین هنگامی که دانش‌آموزان در فرایند تدریس مشارکت فعالی دارند و

درگیر آموزش میشوند اضطراب ناشی از کار گروهی و ارزشیابی به مرور زمان کاهش خواهد یافت. با توجه به مطالب ذکر شده هدف از این پژوهش پاسخگویی به این سوال است که استفاده از تدریس مشارکتی در کلاس درس علوم تجربی، در مقایسه با روش سنتی تا چه اندازه بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم تاثیر خواهد داشت ؟

بخش دوم: ضرورت و اهمیت انجام تحقیق

نظام‌های آموزشی و معلمان بیش از آنکه عمل کنند، حرف می‌زنند و با روش‌های خشک و دیکته کردن محتوای کتابهای درسی و برنامه‌های فشرده قدرت اندیشیدن را از دانش‌آموزان می‌گیرند و منفعل در مدرسه هستند. سطح پایین بازدهی روش‌های تدریس و افزایش دانش بشری و پیشرفت‌های علمی بدست آمده در اثر تکنولوژی باعث شد متخصصان تعلیم و تربیت در جستجوی راه حلی برآمدند که بازبینی و تغییراتی اساسی در روش‌های تدریس سنتی به وجود آورند تا عملکردهای نظام آموزشی را بهبود بخشند(شعبانی، ۱۳۹۹). در روش سنتی معلم فقط ارائه دهنده است و دانش‌آموز نقش پذیرنده غیرفعال را دارد. این روش برخواسته از نگاه تک بعدی به فرایند آموزش و یادگیری می‌باشد که صرفاً انتقال دانش را مد نظر دارد. وقتی در روش آموزش هدف صرفاً انتقال محتوای از پیش تعیین شده باشد، فرایند درگیری دانش‌آموز در یادگیری را با مشکل مواجه می‌کند. به عقیده کارشناسان تعلیم و تربیت دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری مشارکتی، یاد می‌گیرند، نه تنها بهتر یاد می‌گیرند، بلکه از فرایند یادگیری لذت بیشتری می‌برند؛ زیرا فعالانه در جریان یادگیری مشارکت فعال دارند و شنونده صرف نیستند و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند.

بنجامین بلوم نیز پس از تحقیقات متعدد در این حیطه به نتیجه رسید که میزان مشارکت فراگیران در کلاس مهمترین شاخص اثر بخشی در آموزش است (سیف، ۱۳۹۱). برنامه درسی به طور کلی در بردارنده چهار عنصر هدف ، محتوا راهبردهای تدریس و ارزشیابی است بررسیها نشان میدهد.از میان این عناصر، روش‌های تدریس و یادگیری، موثرترین و با نفوذترین عنصر می‌باشد (چو[۱] ، ۲۰۰۹). نظریه‌های پیشرفته و مدرن یادگیری مشارکتی بیان می‌دارد که یادگیری وقتی اثر بخش خواهد بود که دانش‌آموز نقش اصلی را داشته باشد و معلم راهنما و جهت دهنده باشد.

[۱] - Chiu

پژوهش حاضر که با هدف مقایسه اثر تدریس مشارکتی با تدریس سنتی انجام گرفته است می‌تواند به مخاطبان اصلی یعنی معلمان اطمینان بدهد که تدریس مشارکتی روشی موثر برای یادگیری فعالی و تقویت انگیزه‌های یادگیری در میان دانش آموزان خواهد بود.

بخش سوم: اهداف پژوهش

بند اول: هدف کلی

- بررسی میزان تاثیر روش تدریس مشارکتی بر حیطه های درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم در درس علوم تجربی در مقایسه با روش تدریس سنتی.

بند دوم: اهداف جزئی

- بررسی میزان تاثیر روش تدریس مشارکتی بر حیطه رفتاری درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم در درس علوم تجربی در مقایسه با روش تدریس سنتی.
- بررسی میزان تاثیر روش تدریس مشارکتی بر حیطه شناختی در گیری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم در درس علوم تجربی در مقایسه با روش تدریس سنتی.
- بررسی میزان تاثیر روش تدریس مشارکتی بر حیطه عاطفی درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم در درس علوم تجربی در مقایسه با روش تدریس سنتی.
- بررسی میزان تاثیر روش تدریس مشارکتی بر حیطه عاملی درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم در درس علوم تجربی در مقایسه با روش تدریس سنتی.

بخش چهارم: تعریف متغیرهای تحقیق

بند اول: تعاریف مفهومی

- **تدریس مشارکتی**

فرایندی که در آن دانش‌آموزان در گروه‌های متشکل از افراد با توانایی‌های مختلف از طریق همکاری به فعالیت می‌پردازند و بر پایه‌ی موفقیت گروهی به عنوان کل پاداش، فعالیت‌های یادگیری را می‌گیرند(شعبانی، ۱۳۹۹).

- **درگیری تحصیلی**

کاربرد آموزش به صورتی که فراگیران و یادگیرندگان برای به حداکثر رساندن یادگیری خود با دیگران همکاری کنند. پس در این رویکرد یادگیری یعنی درگیر کردن فراگیران در امر یادگیری، که این امر با نحوۀ تدریس در گذشته که فقط انتقال اطلاعات بود کاملا متفاوت است و یادگیرنده نقش فعال را اجرا می‌کند که منجر به یادگیری عمیق و ماندگار نیز می‌شود(شعبانی، ۱۳۹۹).

بند دوم: تعریف عملیاتی

- **تدریس مشارکتی**

با گروه بندی دانش‌آموزان و استفاده از ساختار مشارکتی در تدریس و ارائه و مشخص کردن فعالیت‌های یادگیری در گروه این روش انجام می‌شود.

- **درگیری تحصیلی**

از پرسشنامه ریو (۲۰۱۳) در چهار بعد شناختی، رفتاری عاطفی و عاملی استفاده می‌شود.

بند سوم: روش پژوهش

در این پژوهش پژوهشگر به دنبال بررسی تأثیر تدریس مشارکتی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان پایه ششم دختر در علوم تجربی است. روش به کار رفته در این پژوهش نیمه تجربی و استفاده از پیش آزمون و پس آزمون با دو گروه آزمودنی‌ها(گروهی که روش تدریس مشارکتی برای آنها اجرا شد) گروه گواه(گروه تحت آموزش با روش تدریس سنتی) برای پژوهش است. آزمون اول با اجرای یک پیش آزمون و آزمون دوم پس از اعمال متغیر مستقل برای گروه آزمایش با یک پس آزمون برای هر دو گروه آزمایش و گواه انجام می‌شود.

بخش پنجم: جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پایه ششم دبستان‌های دخترانه در شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می‌باشد.

بند اول: نمونه آماری و روش نمونه گیری

نمونه آماری این تحقیق ۸۰ نفر از دانش‌آموزان دختر کلاس ششم ابتدایی در شهر خرم‌آباد انتخاب بودند که به صورت نمونه در دسترس انتخاب شدند و این ۸۰ نفر به صورت تصادفی در دو کلاس

الف و ب تقسیم شدند.سپس یکی از گروهها به صورت تصادفی به عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر به عنوان گروه شاهد انتخاب شدند. ۴۰ نفر گروه آزمایش با روش تدریس مشارکتی آموزش دیدند و ۴۰ نفر گروه شاهد با روش سنتی آموزش دیده اند.

بند دوم: ابزار اندازه گیری

در این تحقیق از پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو(۲۰۱۳) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۱۷ سوال است که پاسخ‌دهندگان پاسخ‌های خود را بر روی یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاًموافقم درجه‌بندی می‌کنند. این پرسشنامه از چهار خرده مقیاس عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی تشکیل شده است. سوال‌های ۱ تا ۵ درگیری عاملی، ۶ تا ۹ درگیری رفتاری، ۱۰ تا ۱۳ درگیری شناختی و سوال‌های ۱۴ تا ۱۷ درگیری عاطفی را می‌سنجد. این پرسشنامه اولین بار توسط ریو و تسنگ در سال ۲۰۱۱ مطرح شد. ریو و تسنگ(۲۰۱۱) پرسشنامه‌ای ۲۲ سوالی، متشکل از چهار خرده مقیاس‌های درگیری عاملی(۵ سوال)، رفتاری(۵ سوال)، عاطفی (۴ سوال) و شناختی (۸ سوال) طراحی کردند که سوالات همه خرده‌مقیاس‌ها به جز خرده مقیاس درگیری عاملی بر اساس پژوهش‌های ولبورن[۱](۱۹۹۱)، اسکینر و بلمونت[۲](۲۰۰۹) و ولترز(۲۰۰۴) طراحی شده بود. ریو[۳](۲۰۱۳) تغییراتی در پرسشنامه ریو و تسنگ[۴](۲۰۱۱) اعمال کرد، به طوری که نسخه جدید(۲۰۱۳) تعداد سوالات کمتر و اعتبار بالاتری نسبت به نسخه ۲۰۱۱ داست(رمضانی و خامسان، ۱۳۹۶).

بند سوم: روایی و پایایی

پژوهش ریو و تسنگ(۲۰۱۱) بر روی ۳۶۹ (۰.۶۵ دختر و ۰.۳۵ پسر) دانش‌آموز(۰.۳۸ پایه دهم، ۰.۵۱ پایه یازدهم و ۰.۱۱ پایه دوازدهم) در تایوان اجرا شده است. آن‌ها روایی و پایایی پرسشنامه را با استفاده از تحیلی عامل اکتشافی و تاییدی و آلفای کرونباخ به دست آوردند. در تحلیل عاملی اکتشافی ۶۶.۶ درصد واریانس متغیرها را تبیین کرده بود.

بررسی پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ نشان از همسانی درونی پرسشنامه داشت و ضرایب آلفا را برای خرده مقیاس‌های عاملی ۰.۸۲٪، رفتاری ۰.۸۸٪ و عاطفی ۰.۷۸٪ به دست آورده شد. در این

---

۱ - Wellborn
۲ - Skinner & Belmont
۳ - Reeve
۴ - Reeve & Tseng

پژوهش، پرسشنامه بر روی ۴۰ نفر از دانش‌اموزان مقطع متوسطه شهر خرم‌آباد به صورت مقدماتی اجرا شد تا اگر ابهامی در عبارات وجود دارد، برطرف شود و سپس روایی محتوای و ظاهری توسط چند تن از اساتید روانشناسی تایید شد.

بند چهارم: روش گرداوری اطلاعات

برای گردآوری اطلاعات از از منابع کتابخانه ای مقالات داخلی و خارجی چاپ شده در مجلات معتبر استفاده شده است. برای بررسی گروه آزمایش و گواه نیز از روش میدانی استفاده شد. سپس دوره آموزش مشارکتی برای گروه آزمایش اجرا شد و همزمان برای گروه شاهد نیز، با استفاده از همان معلم تدریس سنتی اجرا گردید معلم رسمی با تخصص در رشته آموزش ابتدایی مسلط به اجرای هر دو روش در کلاس درس بوده است. در پایان دوره آموزش سنتی در گروه شاهد و آموزش مشارکتی در گروه آزمایش به شرحی که در جدول (۱) آمده است ، معلم دو گروه به طور همزمان پرسشنامه درگیری تحصیلی را ارائه میدهد تا دانش آموزان آن را تکمیل کنند.

جدول (۱): برنامه‌ریزی و اجرای روش تدریس به شیوه مشارکتی و سنتی

روش مشارکتی	گام اول: بیان موضوع و اهداف درس و ایجاد انگیزه گام دوم: برنامه‌ریزی و سازماندهی دانش‌آموزان در گروه‌ها و نحوه انجام فعالیت ام سوم: اجرا توسط گروه‌ها – ابتدا بخش‌هایی از درس که مشخص شده است را مطالعه یا مرور می‌کنند – بررسی یا انجام آزمایش‌های درس – تحلیل اطلاعات بدست آمده – توضیح نتایج و تحلیل‌ها به یکدیگر – تصمیم به نوشتن و ارائه گزارش با مشارکت یکدیگر – راهنمایی و بازدید معلم از گروه‌ها و رفع اشکال – ارائه گزارش توسط نمایندگان گروه‌ها به سایر گروه‌ها

	– ارزشیابی هر گروه توسط معلم و سایر گروه‌ها
	– جمع‌بندی مطالب توسط معلم
	گام اول: بیان موضوع و ایجاد انگیزه
	گام دوم: توضیح درس توسط معلم و انجام آزمایش‌ها و
تدریس سنتی	نوشتن نکات روی تخته
	گام سوم: پرسیدن سوالاتی از درس توسط معلم از بعضی دانش‌آموزان
	گام چهارم: نتیجه‌گیری و ارائه تکلیف

بند پنجم: روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تحلیل دادهها از دو قسمت آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. بخش آمار توصیفی به توصیف داده‌های مربوط به نمونه میپردازد که در این میان از شاخص‌های مرکزی (میانه نما و میانگین) و شاخص‌های پراکندگی انحراف استاندارد و واریانس استفاده شد. بخش آمار استنباطی نیز به دنبال آزمون فرضیه سؤالات و تعمیم داده‌های نمونه به جامعه میباشد. بخش استنباطی برای تجزیه و تحلیل فرضیات پژوهش از آزمون T برای گروههای پیوسته و آزمون T گروههای مستقل برای بررسی فرضیه ها استفاده شد به این صورت که نمرات بدست آمده از پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش را با آپیوسته مقایسه کرده و یکبار نمرات پس آزمون آزمایش و پس آزمون کنترل را با آگروه های مستقل باهم مقایسه شد. و با تحلیل کواریانس تک متغیره اثر پیش آزمون بر روی پس آزمون را بررسی شد. برای تجزیه و تحلیل دادهها از نرم افزار SPSS استفاده شد.

بخش ششم: نتایج و بحث

برای توصیف شاخص‌هاس پژوهش میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل، محاسبه شده است که نتایج در جدول زیر ارائه می‌گردد:

جدول (۲) میانگین و اتحراف معیار متغیرهای پژوهش در پیش آزمون و پس‌آزمون گروه‌ها

شاخص‌های آماری		پیش آزمون		پس آزمون	
متغیر	گروه	M	SD	M	SD
درگیری تحصیلی	آزمایش	۱۱.۹۲	۲.۹	۱۶.۶۵	۲.۱۵
	کنترل	۱۱.۶۱	۲.۵۷	۱۱.۹۷	۲.۹۱

مطابق با جدول (۲)، در مرحله پیش آزمون، میانگین گروه‌ها آزمایشی و گواه در متغیرهای ذکتر شده تفاوت چندانی نداشتند، اما د مرحله پس آزمون بین میانگین دو گروه تفاوت آشکاری نشان داده شد. جهت بررسی معنادای تفاوت مشاهده شده میان پیش آزمون و پس آزمون، پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس بررسی شد. نتایج چولگی و کشیدگی در بازه (۰.۲ تا ۰.۲-) نشان داد که نمرات در هر دو گروه دارای توزیع نرمال هستند و همگونی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین بررسی شد و نتایج نشان داد سطح معناداری آزمون لوین در گروه‌ها بیش از ۰.۵ است($p>۰.۰۵$). در نتیجه می‌توان گفت واریانس گروه‌های آزمایش و کنترل از تجانس برخوردار است..

جدول (۳): آماره‌های آزمون t مقایسه پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل و آزمایش متغیر درگیری تحصیلی

متغیر	موقعیت	t	df	Sig	Mean Difference	SD Difference
درگیری تحصیلی	پیش آزمون	۰.۳۰۶	۳۵	۰.۷۶۱	۱.۹۸۲۳	۱.۱۳۷۶۱
	پس آزمون	۱.۹۱۲	۳۵	۰.۰۰۱	۲۱.۹۰۲۹	۵.۱۱۱۹

با توجه به جدول بالا، سطح معناداری در پیش‌آزمون از (۰.۰۵) بزرگ‌تر است($p>0.05$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین نمرات پیش‌آزمون در گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین سطح معناداری در پس آزمون از (۰.۰۵) کوچک‌تر است($p<0.05$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین نمرات پس آزمون در گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. به‌عبارت دیگر آموزش مبتنی‌بر هوش موفق بر افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیرگذار بوده است و فرضیه پژوهش تایید می‌شود.

جدول (۳): میانگین خرده مقیاس‌های متغیر درگیری تحصیلی در پیش آزمون و پس آزمون

گروه	موقعیت	عاملیت	رفتاری	هیجانی	شناختی
آزمایش	پیش آزمون	۲۳	۲۲.۷۵	۱۸.۵	۳۷.۱
	پس آزمون	۲۹.۴۵	۲۸.۲۰	۲۲.۴۰	۴۵.۵
کنترل	پیش آزمون	۲۲.۳۵	۲۲.۴۵	۱۷.۲۹	۳۸
	پس آزمون	۲۲.۷۰	۲۳	۱۷.۵۸	۳۸.۳۵

با توجه به جدول بالا، میانگین دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، در همه مقیاس‌ها بسیار به هم نزدیک است و تفاوتی ندارد. ولی میانگین گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در پس آزمون، در همه خرده‌مقیاس‌ها افزایش یافته است.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی اثر تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان، انجام پذیرفت و تحلیل داده‌ها نشان داد روش تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی در متغیر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر بخش بوده است.

یافته‌ها نشان داد که تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی باعث تفاوت معنادار نمرات درگیری تحصیلی دانش آموزان در پس آزمون نسبت به پیش آزمون شده است و این تفاوت به ویژه در مقایسه با گروه دیگر که به روش سنتی تحت آموزش بودند حاکی از آن است که تدریس مبتنی بر

یادگیری مشارکتی می‌تواند دانش‌آموزان را در فرآیند تحصیلی خود بیشتر درگیر سازد. در تبیین آن باید گفت روشی تدریس مذکور توانسته است به واسطه تدارک چالش‌های فکری

هدفمند تلاش شاگردان را در جهت فعالیت هدفمند آموزشی خود بیشتر نموده و آنها را به سوی مشارکت فعال در فرآیند یادگیری خود هدایت کند. چراکه مطابق با نظر ریو و تسنگ (۲۰۱۱) درگیری تحصیلی به عنوان سازه شناختی عاطفی و رفتاری متکی برمیزان فعالیت شاگرد و مشارکت فعال او در تکالیف و فعالیت های درسی است و آن بسیار متأثر از نوع فعالیت آموزشی، تکالیف واگذار شده و انتظاراتی است که به واسطه آموزش فراهم می‌شود.

یافته‌ها در این پژوهش حاکی از اثرگذاری تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی بر هر چهار بعد درگیری تحصیلی شامل عاملیت، رفتاری، هیجانی و شناختی بوده است؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که این تجربه روش تدریس، به وسیله آموزش به شیوه های پویا در بعد عاطفی توجه و علاقه شاگردان را جلب نموده و آنها را برای درگیری فعال در آموزش خود برانگیخته است. این روش ها همچنین در بعد شناختی کارکردهای عالی شناختی را تحریک نموده و به واسطه تکنیک های پرورش تفکر تحلیلی دانش آموزان را به تمرین در راهبردهای شناختی و فراشناختی و اداشته است. همچنان که تنوع فعالیت‌های عملی و تأکید بر کاربست محتوای آموزشی در زندگی روزمره آموزش را به بافت واقعی نزدیک ساخته و به کمک ارزیابی آموخته‌ها از جهت امکان کاربرد در زندگی درگیری رفتاری را هدایت نموده است. ارزشیابی مداوم و بازخوردهای اطلاعاتی حاصل از آنها نیز امکان خودارزیابی بیشتر را برای شاگردان فراهم ساخته و از این طریق کنشگری آنها را در فرآیند یادگیری خود بهبود داده است.

افزون بر آن درگیری تحصیلی به ویژه متکی بر بعد عاملیت است و آن فقط زمانی بروز می کند که تکالیف و چالش ها در هنگام یادگیری بتواند موجب فعال ساختن مهارت‌های فکری سطح بالا، مانند مهارت های حل مسأله ارزشیابی، تفکر نقاد و تفکر خلاق شود (دیپرنا ولپ و الیوت (۲۰۰۳)؛ به نقل از اسکلکتی۲ (۲۰۰۵).

تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی در این پژوهش نیز توانسته است از طریق فراهم آوردن شیوه های مختلف آموزشی و روش‌های ارزشیابی دانش‌آموزان تحت آموزش را بیشتر به فعالیت واداشته و باعث درگیر شدن آنها در امر تحصیل ارزشیابی و نظارت بر خود گردد، که این خود می تواند منجر به بهسازی کارکردهای فکری سطح بالا شود.

پژوهش حاضر به تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی بر روی یک محتوای مشخص(درس علوم پایه ششم ابتدایی) پرداخته است و با توجه به نتیجه پژوهش و اثر بخشی آن به نظر می‌رسد این الگو می تواند فرصت‌های یادگیری فعال و درگیری واقعی شاگردان را فراهم کند. آموزش و پرورش می‌تواند با آموزش معلمان و بهبود ساختارهای ارزشیابی آموزشی از تدریس مبتنی بر یادگیری مشارکتی بهره ببرد به دلیل انعطاف زیاد این روش در طراحی همچنین خود معلمان نیز میتوانند این روش را در ساختار آموزشی خود استفاده کنند و در ارتقای درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یاری رسان آنها باشند.

منابع و مآخذ

۱. اسلامی، مریم؛ نوازشی، فرزانه؛ فهمی؛ سلطانی‌نیا، امینه،. (۱۳۹۸). تاثیر روش های تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش, ۱۸(۲), ۱۴۰-۱۵۰.

۲. آفتابی، پروین؛ عسگری، علی, قادری. (۱۳۹۸). طراحی الگوی دانش محتوایی، پداکوژیکی و فناوری معلمان علوم تجربی متوسطه ی اول استان کردستان. تدریس پژوهی, ۷(۲), ۱۶۱-۱۸۸.

۳. بهرنگی، محمدرضا؛ کردلو، محسن. (۱۳۹۶). تاثیر تدریس علوم‌تجربی بر یادگیری فراشناختی با الگوی مدیریت آموزش. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی, ۲۹(۸), ۸۹-۱۱۶.

۴. ثمره، سولماز؛ خضری مقدم, نوشیروان. (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی, ۸(۶), ۱۳-۲۰.

۵. حسینی نسب؛ سید داود, فلاّح، نوروز. (۱۳۸۷). تأثیر روش تدریس مشارکتی و روش تدریس سنّتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به درس معارف اسلامی در مراکز پیش دانشگاهی شهر تبریز در سالتحصیلی ۸۸-۸۷. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه), ۱(۳), ۴۱-۸۰.

۶. رمضانی، ملیحه؛ خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. فصلنامه اندازه گیری تربیتی, ۸(۲۹), ۱۸۵-۲۰۴.

۷. سپهوندی، محمدعلی؛ سبزیان، سعیده؛ گراوند، یاسر؛ بیرانوند، ساناز؛ پیر جاوید، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش تکنیک‌های فراشناختی بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی, ۱۱(۱), ۶۳-۸۰.

۸. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۱)، روانشناسی پرورشی، انتشارات دوران.

۹. شعبانی، عرفان. (۱۳۹۹)، تاثیر تدریس مشارکتی بر درگیری تحصیلی دانش‌اموزان پسر پایه ششم در در علوم تجربی منطقه ۱۴ شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی.

۱۰. صبوری خسروشاهی، حبیب. (۱۳۸۹). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش¬ها و راهبردهای مواجهه با آن. مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی, ۱(۱), ۱۵۳-۱۹۶.
۱۱. عموئی، نوشین؛ فرج اللهی، مهران؛ ضرابیان، فروزان. (۱۳۹۷). ارتباط ادراک از مولفه های برنامه درسی در پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی, ۱۰(۳), ۳-۱۲.
۱۲. فخاریان، جمیله؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ ضرغام حاجبی، مجید؛ محققی، حسین. (۱۳۹۸). تدوین مدل علّی سرزندگی تحصیلی بر اساس جوعاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده‌گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. تدریس پژوهی, ۷(۳), ۲۸-۱.
۱۳. فخاریان، جمیله؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ ضرغام حاجبی، مجید؛ محققی، حسین. (۱۳۹۸). تدوین مدل علّی سرزندگی تحصیلی بر اساس جوعاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده‌گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. تدریس پژوهی, ۷(۳), ۲۸-۱.
۱۴. قدم پور، عزت‌اله؛ میرزایی‌فر، داود؛ داود؛ سبزیان، سعیده. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان‌های شهر اصفهان (پیش‌بینی افت تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی). فصلنامه روان شناسی تربیتی, ۱۰(۳۴), ۲۳۳-۲۴۷.
۱۵. کریمی، فاطمه؛ نیلی، محمدرضا؛ میرشاه جعفری، ابراهیم؛ شرفی،عاطفه. (۱۳۹۳). بررسی مهمترین الزامات روش تدریس مشارکتی از دیدگاه استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی, ۹(۱), ۸۹-۱۰۶.
۱۶. گال، آ.ژ. (۱۳۷۰)، کار گروهی در مدرسه: ترجمه رضا فلاحی و محسن حاجیلو، تهران، انتشارات رویش.
۱۷. مرادی دولیسکانی، مرتضی؛ یونس پور، زینب؛ پویا، مهدی. (۱۴۰۰). اثربخشی تدریس به شیوۀ کلاس معکوس بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و مؤلفه های انگیزش یادگیری درس روش تحقیق بین کارکنان مرکز تحقیقاتی آجا. رویکردهای نوین آموزشی, ۱۶(۲), ۹۹-۱۱۶.

۱۸. Chiu, M. S. (۲۰۰۹). Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems. *International Journal of Science and mathematics education*, *۷*, ۵۵-۷۹.

۱۹. Reeve, J., & Tseng, M. (۲۰۱۱). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, ۳۶, ۲۵۷–۲۶۷. DOI: ۱۰.۱۰۱۶/j.cedpsych.۲۰۱۱.۰۵.۰۰۲

۲۰. Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (۲۰۰۹). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. Educational and Psychological Measurement, ۶۹, ۴۹۳–۵۲۵.

۲۱. Wellborn, J. G. (۱۹۹۱). Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester.

۲۲. Wolters, C. A. (۲۰۰۴). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. Journal of Educational Psychology, ۹۶, ۲۳۶– ۲۵۰. DOI: ۱۰.۱۰۳۷/۰۰۲۲-۰۶۶۳.۹۶.۲.۲۳۶.