

## تأثیر یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر کلاس‌های چندپایه

خدیدجه علیپور مقدم<sup>۱</sup>، خدیجه اعراب شیبانی<sup>۲\*</sup>، امیرحسین غلامی بیناباج<sup>۳</sup>

۱. استادیار، روانشناسی، پیام نور، تهران، ایران.

shakiba.a.sheibani@gmail.com

۲. استادیار، روانشناسی، پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

shakibasheibani@pnu.ac.ir

۳. کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، پیام نور، تهران، ایران.

Keyvan.bedollahi@gmail.com

تاریخ دریافت: [۱۴۰۲/۲/۹]

تاریخ پذیرش: [۱۴۰۲/۵/۸]

### چکیده

پژوهش حاضر تأثیر یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر در درس قرآن کلاس‌های چندپایه را مورد بررسی قرار داد. روش پژوهش، نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. برای اندازه‌گیری متغیرها از پرسش‌نامه خودکارآمدی اجتماعی لد و ویلر و آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده شد. به‌منظور اجرای طرح پژوهش از میان مدارس چند پایه، دو کلاس به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به عنوان گروه آزمایش (n=15) و گروه گواه (n=15) در نظر گرفته شد. آزمون پیشرفت تحصیلی و پرسش‌نامه خودکارآمدی اجتماعی به‌منزله پیش‌آزمون برای هر دو گروه انجام شد. گروه آزمایش در ۱۵ جلسه (۴۵ دقیقه) درس قرآن را به‌صورت مشارکتی، آموزش دیدند، اما گروه گواه در طول مدت اجرا، به روش رایج آموزش دیدند. بعد از پایان دوره آموزش، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج، برتری معنادار گروه آزمایش را در پیشرفت تحصیلی درس قرآن نشان داد، ولی در زمینه خودکارآمدی اجتماعی، تفاوت معناداری بین گروه‌ها مشاهده نشد.

**واژگان کلیدی:** یادگیری مشارکتی، خودکارآمدی اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، کلاس‌های چندپایه.

## ۱- مقدمه

آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین نیازها و حق طبیعی هر فردی محسوب می‌شود. انسان بدون آموزش و پرورش قادر به ادامه حیات اجتماعی نخواهد بود. آموزش و پرورش نه تنها یک ضرورت برای کمک به استقلال فرد و زندگی اجتماعی او است، بلکه وسیله‌ای برای توسعه عدالت در جامعه محسوب می‌شود. در همین راستا کارنیرو<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) اذعان می‌دارند که هیچ جامعه‌ای بدون آموزش و پرورش استوار نمی‌تواند سودای برابری و عدالت را در سر بپروراند (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۹). عملیات مربوط به حوزه آموزش و پرورش در زمره مسئولیت‌های جامعه در کلیت آن و در قلمرو سیاست‌های عمومی و دولتی به‌طور خاص قرار می‌گیرد که می‌تواند به‌عنوان عاملی برای عدالت مورد توجه قرار گیرد (بشیری حدادان، محمودی، رضاپور و ادیب، ۱۳۹۴)؛ اما از طرف دیگر محدودیت‌هایی از قبیل شرایط اقلیمی، مشکلات مالی، تأمین معلم و غیره تشکیل کلاس برای تمام افراد واجب‌التعلیم را با مشکلاتی مواجه ساخته است. از این رو در بسیاری از نقاط کشور ما، مانند سایر نقاط دنیا امکان جذب تمام کودکان واجب‌التعلیم وجود ندارد. یکی از دلایل این عدم جذب تعداد اندک کودکان هم‌سن در یک منطقه جغرافیایی است که امکان تشکیل کلاس مستقل را برای هر گروه سنی در یک پایه تحصیلی، به آموزش و پرورش نمی‌دهد. یکی از رایج‌ترین شیوه‌های عمل در چنین شرایطی، ادغام کودکان در سنین و پایه‌های مختلف در یک گروه و آموزش به آن‌ها توسط یک معلم است.

مدت‌هاست که در نظام آموزشی ایران معلمان با تکیه بر روش‌های سنتی، به‌ویژه سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند و علی‌رغم اینکه در محافل علمی و تربیتی و حتی اجرایی، صحبت از فعال بودن یادگیرنده، رشد فکری، آزاداندیشی، تقویت روحیه همکاری و رفاقت در بین دانش‌آموزان و رشد اجتماعی آنان می‌شود، اما عملاً چنین نظرگاه‌هایی جنبه عملی نیافته و در عمل گام مؤثری در این راستا برداشته نشده است (کرامتی، ۱۳۸۶).

این موضوع در شرایط و موقعیت‌های خاص مانند کلاس‌های چندپایه که معلمان باید فرایند یاددهی و یادگیری را پیش ببرند، نمود بیشتری پیدا کرده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد آموزش چندپایه در بیشتر کشورها از جمله ایران از قدمت طولانی برخوردار است؛ به‌عبارتی دیگر. طبق آمار سال تحصیلی ۱۴۰۰ - ۱۴۰۱، پنجاه و دو هزار و پانصد و نود و شش کلاس چندپایه در سطح کشور دایر است. توسعه مدارس با کلاس‌های چندپایه دو دلیل اساسی، فلسفی و ملاحظات اداری دارد. از نظر فلسفی، کلاس‌های چندپایه به‌منظور بهبود رشد شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان و کاهش رفتارهای ضداجتماعی به وجود می‌آید. از طرفی بنا به دلایل اداری همچون کاهش جمعیت دانش‌آموزی، نیازهای اداری - مالی، موقعیت جغرافیایی... این کلاس‌ها تشکیل می‌شود (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۹).

در کلاس‌های چندپایه، معلم موظف است پایه‌های مختلف را در یک مدت‌زمان محدود تدریس و مدیریت کند که این امر موجب بروز مشکلاتی در آموزش و مدیریت کلاس می‌شود؛ به‌عبارتی دیگر زمان آموزشی یک دوره کلاسی ۴۵ دقیقه‌ای به ۲۰، ۱۵ یا ۱۰ دقیقه برای هر پایه کاهش می‌یابد و معلم نمی‌تواند همه دانش‌آموزان را در این زمان همراهی کند. حال این موضوع در ایران نادیده گرفته شده و برای تدریس در این کلاس‌ها، حتی معلمان فارغ‌التحصیل مراکز تربیت معلم آمادگی، اطلاعات و تجربه مناسب را ندارند و از آموزش خاصی پیش از خدمت که زمینه‌ساز تجربه عملی و تفکر جدی درباره تدریس چندپایه باشد، برخوردار نیستند؛ لذا ناچارند از طریق آزمایش و تجربه، روش‌هایی را مورد استفاده قرار دهند (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۴). اسدی (۱۳۸۰) در تحقیقی، ضمن بررسی مشکلات روش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه دریافت که می‌توان با ایجاد تحول در شیوه تدریس معلمان این کلاس‌ها و تقویت امکانات فیزیکی و آموزشی این مدارس، به بهبود عملکرد آموزشی و تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه کمک کرد.

میسون و برنز<sup>۱</sup> (۱۹۹۴) نیز تأثیرات منفی کلاس‌های چندپایه را بر پیشرفت تحصیلی بررسی کرده‌اند و بیان داشته‌اند که شاید روش تدریس در این کلاس‌ها با مشکلاتی مواجه است.

از طرفی در کنار رشد مهارت‌های تحصیلی، پرداختن به جنبه‌های اجتماعی زندگی و کسب آمادگی‌های لازم برای برقراری رابطه‌ای سالم با دیگران، یکی از چالش‌های فراروی کودکان در حال پرورش و از جمله وظایف دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است (حسین-چاری و ختیر، ۱۳۸۱). از جمله عواملی که می‌تواند در ایجاد این ارتباط مؤثر واقع شود خودکارآمدی اجتماعی است. خودکارآمدی اجتماعی اشاره به باور افراد دارد که آن‌ها را قادر به شروع ارتباط اجتماعی و توسعه دوستی‌های جدید می‌کند (Wei, Russell & Zakalik, 2005). بندورا<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) معتقد خودکارآمدی اجتماعی برای انجام تعاملات اجتماعی ضروری است و در نهایت به فرد اجازه برقراری تعامل را می‌دهد یا از آن جلوگیری می‌کند؛ در واقع در موقعیت‌های اجتماعی افراد برداشت‌های متفاوتی از توانایی‌هایشان برای تعامل موفق با دیگران دارند که در ایجاد این ارتباط مؤثر است (Erozkan & Deniz, 2012). ممکن است فرد توانایی‌های زیادی برای انجام رفتارهای مناسب را داشته باشد؛ ولی از جام آن ناتوان باشد؛ چون می‌اندیشد که این توانایی را ندارد. اگر در دانش‌آموزان احساس اعتماد به توانایی‌هایشان در تعاملات اجتماعی به‌خصوص با همسالان ایجاد شود، در این صورت قادرند مشکلات مطرح‌شده در کلاس‌های چندپایه که از مهم‌ترین آن‌ها عدم همراهی دائم معلم است را با کمک گرفتن از همسالان خود جبران نمایند، تلاش و فعالیت خود را متمرکز بر یادگیری مطالب کرده و در انجام وظایف و تکالیف خود، موفق‌تر باشند؛ با توجه به مسائل بیان‌شده انتظار می‌رود که و معلمان کلاس‌های چندپایه نگاه تازه‌ای به روش‌های آموزشی و یادگیری بیندازند و با استفاده از انواع روش‌های فعال زمینه لازم برای افزایش اعتمادبه‌نفس فرد در مورد توانایی شرکت در تعاملات خودکارآمدی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را ایجاد کنند. معلم کلاس‌های چندپایه باید روش‌های متعدد تدریس و یادگیری را بشناسد و به کار گیرد. این روش‌ها باید متناسب با نیازها، علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان باشد و دانش‌آموزان فرصت‌های زیادی برای مشارکت و یادگیری جدید داشته باشند. از نکات اساسی موفقیت معلم در این کلاس‌ها، همیاری و مشارکت دانش‌آموزان در انجام تکالیف و فعالیت‌های کلاسی، احساس مسئولیت در برابر یادگیری و تنظیم ارتباطات مؤثر بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان هر پایه با یکدیگر است (فضلی، ۱۳۸۹). این مسئله در مورد درس قرآن که در بین دروس از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند و همه افراد جامعه برای شناسایی هویت انسانی - الهی خویش و شکوفایی آن به سواد قرآنی نیاز دارند؛ از این رو به دلیل چندپایه بودن کلاس‌ها و کمبود زمان، آموزش صحیح این درس با اختلال مواجه شده و انتظار می‌رود معلم آن را به‌گونه‌ای آموزش دهد که تمام یا حداکثر دانش‌آموزان آن را فراگیرند (سلیمانی، حدادیان و شهرابی، ۱۳۸۹).

میلر<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) نیز از جمله متغیرهای کلیدی مؤثر بر آموزش موفق در کلاس‌های چندپایه را گروه‌بندی دانش‌آموزان در تمام پایه‌ها و استفاده از روش‌های آموزشی که به دانش‌آموزان امکان حداکثر همکاری و مشارکت را می‌دهد، می‌داند؛ لذا برای بازدهی بیشتر و ارتقای سطح آموزشی در این کلاس‌ها از جمله راهبردهایی که پیشنهاد می‌شود، استفاده از روش یادگیری مشارکتی است. یادگیری مشارکتی رویکردی است که در آن دانش‌آموزان در قالب گروه‌هایی برای رسیدن به هدف مشترک همکاری می‌کنند (Brent & Felder, 2000; Johnson, Johnson & Smith, 2014). محیط‌های یادگیری مشارکتی معلمان را به‌ندرت به‌منابه منابعی برای پاسخ‌دهی به سؤالات دانش‌آموزان و ارائه راه‌حل‌ها در نظر می‌گیرند. به‌جای آن معلمان کارکرد گروه‌های یادگیری را بازنگری می‌کنند و مهارت‌های همکاری را می‌آموزند و هر زمان که نیاز باشد برای ارتباط بیشتر یادگیرندگان با موضوع کمک می‌کنند. از طرف دیگر دانش‌آموزان با توجه به نقشی که دارند با سایر دانش‌آموزان به تعامل می‌پردازند، اشتراک فکر و مواد آموزشی دارند، به پیشرفت و اشتیاق تحصیلی یکدیگر کمک می‌کنند و یکدیگر را در برابر یادگیری سایرین، مسئول می‌دانند (آقازاده و فضلی، ۱۳۸۹). همچنین این

1 Mason & Burns

2 Bandura

3 Miller

رویکرد زمینه‌ای را به وجود می‌آورد که در آن دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌های لازم برای برقراری روابط اجتماعی مؤثر و متقابل را کسب کنند و با دیگران روابط سالمی برقرار کنند و میزان آموخته‌های خود را نیز بالا ببرند (ربیعی و شهبازی، ۱۳۹۳). از طرفی دیگر یادگیری مشارکتی، به فراگیران امکان می‌دهد تا با گروه وسیعی از افراد کلاس یا در خارج از کلاس به راحتی کار یا مطالعه کنند. مهارت‌های گروهی پایه (گوش کردن به حرف دیگران، آرام صحبت کردن، همراه گروه ماندن تا زمانی که کار تمام شود و...)، مهارت‌های نقش‌گرا (نوبت گرفتن، نظر خود را بیان کردن، کمک خواستن به هنگام نیاز...) و مهارت‌های پیچیده تفکر (توضیح دادن، ترکیب چند نظر، انتقاد از نظرات و...) از جمله مهارت‌های است که در گروه شکل می‌گیرد (فتیحی آشتیانی و ایوبی، ۱۳۷۸).

پژوهش جانسون و جانسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) نیز در زمینه یادگیری مشارکتی نشان داده است که فنون یادگیری مشارکتی باعث ارتقا یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان می‌گردد. مطالعه اونویوز<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) نشان داد دانش‌آموزانی که در گروه‌های مشارکتی به یادگیری می‌پردازند نسبت به کسانی که انفرادی یاد می‌گیرند، پیشرفت تحصیلی و احساس مسئولیت بیشتری دارند و نسبت به مدرسه نگرش مثبتی پیدا می‌کنند. کرامتی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی پایه پنجم ابتدایی، به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی در مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم دارد. به طور کلی نتایج مثبت یادگیری مشارکتی عبارت‌اند از: دستاوردهای علمی، بهبود روابط دانش‌آموزان، افزایش رشد فردی و اجتماعی. یادگیری مشارکتی رویکردی است که در آن دانش‌آموزان برای به حداکثر رساندن یادگیری خود و دیگران در قالب گروه‌های کوچک همکاری می‌کنند (Johnson et al., 2014). باتوجه به اهمیت مطالب بیان شده و حمایت‌های بالای تحقیقاتی یادگیری مشارکتی این فرضیه‌ها پیش می‌آید که آیا آموزش از طریق یادگیری مشارکتی باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه می‌شود؟ آیا آموزش از طریق یادگیری مشارکتی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی درس قرآن دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه می‌شود؟ لذا در این پژوهش تأثیر این رویکرد را بر خودکارآمدی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه مورد بررسی قرار می‌دهیم.

## ۲- مرور مبانی نظری و پیشینه

در گذشته به روش یادگیری مشارکتی، روش فعال گفته می‌شد و منظور از روش فعال روشی بود که در آن معلم و دانش‌آموز به صورت فعال به بیان اندیشه و نقد مسائل در کلاس درس بپردازند؛ اما اکنون این روش یکی از روش‌های تدریس تعاملی است و تدریس تعاملی تدریسی است که فراتر از کمک به دانش‌آموزان به کسب محتوای علمی و مهارت‌ها می‌اندیشد. در این روش علاوه بر توجه به کسب اطلاعات و مهارت‌ها به فرایند تفکر و اهداف اجتماعی آموزش تأکید فراوان شده است. ایده‌ی کلی روش مشارکتی سابقه‌ای طولانی دارد اما توسعه برنامه‌های آموزش و پژوهش مداری که روش مشارکتی را برنامه‌ریزی کرده تقریباً از اوایل سال ۱۹۷۰ آغاز شده است. این رویکرد حاصل اندیشه‌ی نظریه‌پردازانی است که قصد داشتند به نحوه‌ی یادگیری کودکان از تجربه پی ببرند آنان با منفعل قرار دادن دانش‌آموز در کلاس درس شدیداً مخالف بودند زیرا که معتقد بودند «تجربه» بیشترین سهم را در فرایند یادگیری دارد به شرط این‌که همراه با تجزیه و تحلیل منظم و منطقی باشد.

کودکان با مشاهده و تقلید از رفتار دیگران و در جریان مشاهده و تقلید کشف می‌کنند که چگونه به طور هدمند حرکت و به طور قابل فهم صحبت کنند تا به سطحی برسند که خودشان اهدافشان را تعیین کنند، از خود و دیگران می‌آموزند، آن‌ها در خلال بازی‌هایشان با خود صحبت می‌کنند و یاد کی گیرند که چگونه فکر کنند و چه انجام دهند و یادگیری‌شان با تکیه بر بیان به صورت اکتشافی، تسلط یابی و تصورات استمرار می‌یابد.

1 Johnson & Johnson

2 Onwuegbuzie

در این روش دانش آموزان با شنیدن انتقادات همسالان خود، بینش بیشتری نسبت به خود کسب می‌کنند و درک و فهم خود را از طریق شنیدن انتقادات و پیشنهادات دیگران گسترش می‌دهند.

کاپار و تاریم<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت ریاضی و نگرشی که دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی دارند، ۲۶ مطالعه‌ای که در ارتباط با یادگیری مشارکتی بود را مورد بررسی و مطالعه قرار دادند و دریافتند که یادگیری مشارکتی در مقایسه با روش‌های سنتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی تأثیر مثبت دارد.

تران<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در پژوهش خود تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگهداری دانش را در دانش‌آموزان دبیرستانی مورد بررسی قرارداد. در این پژوهش حجم نمونه، شامل ۱۱۰ نفر دانش‌آموز بود که در دو گروه ۵۵ نفره در گروه‌های کنترل و آزمایش قرار گرفتند. بعد از اجرای روش یادگیری مشارکتی که هشت هفته به طول انجامید، به این نتیجه رسید که روش یادگیری مشارکتی نسبت به روش سنتی، بر پیشرفت تحصیلی و نگهداری اطلاعات برای مدت طولانی‌تر تأثیر مثبتی دارد.

طبق پژوهش آیر<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) که در آن اثرات یادگیری مشارکتی بر یادگیری دانش‌آموزان و همچنین عناصر یادگیری مشارکتی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت این نتیجه به دست آمد که یادگیری مشارکتی منجر به آموزش همراه با کیفیتی می‌شود که در آن می‌توان به نهایت بازدهی در امر آموزش رسید. لیر همچنین گروه‌بندی مناسب دانش‌آموزان، تعامل و هماهنگی بین معلم و دانش‌آموز را از جمله عناصر مورد نیاز برای این روش را می‌داند.

گوککورت، دوندار، سویلو و آکگون<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی تأثیر یادگیری مشارکتی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی دوره متوسطه مورد بررسی قرار دادند. حجم نمونه شامل ۵۰ دانش‌آموز بود که ۲۵ نفر در گروه آزمایش و ۲۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش با استفاده از یادگیری مشارکتی و گروه گواه با روش تدریس سنتی آموزش دیدند. نتایج این پژوهش نشان داد که یادگیری مشارکتی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و موجب پیشرفت تحصیلی آن‌ها در درس ریاضی می‌شود.

فلدر و برنت<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) ضمن تحقیقی پیرامون یادگیری مشارکتی اشاره می‌کنند که تحقیقات متعددی اثربخشی یادگیری مشارکتی را نسبت به آموزش سنتی تأیید می‌کنند و اگر این شیوه تدریس به‌درستی اجرا شود، باعث پیشرفت تحصیلی بیشتر، افزایش قدرت استدلال، دستیابی به سطوح بالای تفکر، درک عمیق‌تر مطالب، زمان بیشتر برای یادگیری، سطوح پایین‌تری از اضطراب و استرس، انگیزه درونی بیشتر برای یادگیری، روابط بیشتر با همسالان، توانایی بیشتر برای دیدن شرایط از دیدگاه دیگران، عزت‌نفس بالاتر، یادگیری بیشتر و توسعه مهارت‌های ارتباطی و کارگروهی می‌شود.

کرامتی (۱۳۸۶) در پژوهشی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی را مورد بررسی قرارداد. نتایج پژوهش وی نشان داد که یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی دارد.

کرمی، محمدزاده قصر و افشاری (۱۳۹۱) در پژوهشی تأثیر یادگیری مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد یادگیری مشارکتی بر گروه‌گرایی دانش‌آموزان تأثیر قابل توجهی دارد ولی بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر نداشته است.

1 Capar & Tarim

2 Tran

3 Iyer

4 Gokkurt, Dundar, Soyulu & Akgun

5 Felder & Brent

یاریاری، کدیور و میرزاخانانی (۱۳۸۷) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی یادگیری مشارکتی بر عزت نفس، مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان، به این نتیجه رسیدند که یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی تأثیر مثبت داشته ولی بر عزت نفس آن‌ها تأثیر نداشته است.

استوار (۱۳۸۷) در تحلیلی که بر اثربخشی یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تبریز داشت، دریافت که دانش‌آموزان ابتدایی که درس‌های ریاضی و علوم تجربی خود را با استفاده از یادگیری مشارکتی یادگرفتند بودند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه‌های مرسوم آموزش دیده بودند، نمرات بالاتری در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی مربوط به آن دروس کسب کردند.

نصرآبادی و نوروزی (۱۳۸۳) در پژوهشی تحت عنوان یادگیری مشارکتی، وابستگی مثبت و تعاملات تقویت‌کننده، دریافتند که این روش شرایط را برای رشد بهتر و اثربخش فراگیران فراهم می‌کند. کنار هم قرارگرفتن افراد، زمینه را برای تعامل تقویت‌کننده و وابستگی مثبت مهیا می‌سازد و از این طریق علاوه بر رشد علمی، شخصیتی، تلاش مضاعف و ایجاد سلامت روان، روحیه وفاق اجتماعی را افزایش می‌دهد. بعلاوه می‌تواند به صورت هم‌زمان بسیاری از نتایج آموزش را تحت تأثیر قرار دهد و رشد همه‌جانبه فراگیران را فراهم کند و به عنوان روشی مؤثر و نوین در اصلاح آموزش و پرورش به کار رود.

غلامعلی لوسانی، حجازی و خندان (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان اثربخشی یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک‌طلبی دانش‌آموزان دریافتند که روش یادگیری مشارکتی در مقایسه با روش سنتی به طور معناداری استفاده از راهبردهای کمک‌طلبی را در دانش‌آموزان افزایش و اضطراب ریاضی و اجتناب از کمک‌طلبی را در آن‌ها کاهش می‌دهد.

پاولوک<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) در پژوهشی به مقایسه پیشرفت تحصیلی ۲۸۸ دانش‌آموز پایه پنجم تا هشتم که در کلاس‌های چندپایه یا کلاس‌های تک‌پایه آموزش دیده بودند پرداخت. بررسی داده‌ها نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه تفاوت معنی‌داری ندارد.

نواب و بیگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) در تحقیقی تحت عنوان چالش‌های کلاس‌های چندپایه در مناطق روستایی پاکستان به این نتیجه رسیدند که از جمله چالش‌های این کلاس‌ها عدم آموزش معلمین برای تدریس و مدیریت در این کلاس‌ها است و آموزش در این زمینه تأثیر مثبتی بر روند تدریس و آموزش در این کلاس‌ها دارد.

کدیور، نژاد و امامزاده (۲۰۰۵) در پژوهشی به مقایسه مهارت‌های اجتماعی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی بین دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و تک‌پایه پرداختند. نمونه تحقیق شامل ۲۶۱ دانش‌آموز بود که ۱۳۰ نفر در کلاس تک‌پایه و ۱۳۱ نفر در کلاس چندپایه مشغول تحصیل بودند. نتایج یافته‌ها حاکی از آن بود که دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان کلاس‌های تک‌پایه داشتند، ولی در زمینه عزت نفس تفاوت معناداری مشاهده نشد.

عزیزی و حسین‌پناهی (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی کلاس‌های چندپایه با دانش‌آموزان مدارس عادی در مهارت‌های زبان فارسی به این نتیجه رسیدند که عملکرد دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه در زمینه انشا با دانش‌آموزان مدارس عادی تفاوت معنی‌داری نداشت، اما عملکرد آن‌ها در مهارت‌های خواندن، گوش دادن، صحبت کردن و املا بهتر از دانش‌آموزان مدارس عادی بود.

1 Pawluk

2 Nawab & Baig

سلیمانی، حدادیان و شهبابی (۱۳۸۹) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه و عادی در مدارس ابتدایی، دریافتند که بین پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان مدارس عادی و چندپایه تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این تفاوت در زمینه پیشرفت تحصیلی به نفع دانش‌آموزان عادی است. ولی در زمینه مهارت‌های اجتماعی این تفاوت به نفع دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه است.

### ۳- روش‌شناسی

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر، شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون همراه با گروه کنترل و آزمایش است، چون هدف از این پژوهش (بررسی اثربخشی یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی) است و به منظور برقراری رابطه علت - معلولی میان دو یا چند متغیر از طرح‌های آزمایشی استفاده می‌شود (حجازی، سرمد و بازرگان، ۱۳۸۴).

جدول ۱- طرح آزمون مقدماتی و نهایی با گروه شاهد و بدون استفاده از گزینش تصادفی

گروه	آزمون مقدماتی	متغیر مستقل	آزمون نهایی
آزمایش	T1	X	T2
کنترل	T1	----	T2

همان‌گونه که از نمودار این طرح پیداست، در هر گروه آزمایش و کنترل، آزمون مقدماتی و نهایی اجرا می‌گردد، اما تنها گروه آزمایشی است که در معرض نفوذ اثر متغیر مستقل موردنظر تحقیق قرار می‌گیرد و گروه کنترل از نفوذ این اثر مصون می‌ماند (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۲).

جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر کلاس‌های چند پایه شهرستان قائنات که در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد. از بین مدارس شهرستان که به صورت چندپایه اداره می‌شود، دو کلاس به شیوه در دسترس انتخاب شده، یک کلاس به‌عنوان گروه گواه و کلاس دیگر به‌عنوان گروه آزمایش در نظر گرفته شد. تعداد افراد حاضر در هر کلاس ۱۵ نفر بودند، یعنی در مجموع نمونه آماری شامل ۳۰ دانش‌آموز بود.

برای جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش از:

**الف) آزمون پیشرفت تحصیلی:** برای سنجش پیشرفت تحصیلی درس قرآن از آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده می‌شود که مطابق با نحوه ارزشیابی در کتب راهنمای معلم است. برای این منظور متناسب با هر پایه آیات و متون قرآنی و همچنین سؤالاتی پیرامون پیام‌های قرآنی فراهم شد که دو سؤال آن در رابطه با روخوانی و دو سؤال در رابطه با پیام‌های قرآنی است. در قسمت‌های مربوط به روخوانی به ازای هر کلمه غلط خوانده‌شده نیم (۰/۵) نمره کسر می‌شود. در صورتی که دانش‌آموز غلط خود را بدون تذکر معلم، تصحیح کند، نمره‌ای کسر نمی‌شود؛ و در صورت اصلاح با تذکر معلم (۰/۲۵) نمره کسر می‌شود. در صورتی که دانش‌آموز نمی‌تواند عبارت‌های قرآنی را به صورت شمرده بخواند، یا مکث و برگشت‌های زیاد دارد، با توجه به میزان نقص، حداکثر دو نمره کسر می‌شود. به ازای هر مکث (۰/۲۵) نمره کسر می‌شود. در زمینه پیام‌های قرآنی نیز اگر دانش‌آموز پس از خواندن متن و ترجمه پیام،

تواند درباره آن توضیح دهد یا مصداقی را بیان کند نمره آن پیام را کسب نمی‌کند. برای بررسی روایی آزمون از معلمین کلاس‌های چندپایه خواسته شد نظر خود را در این مورد بیان کنند.

(ب) **مقیاس خودکارآمدی:** این مقیاس توسط ویلر و لد<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) به منظور بررسی خودکارآمدی دانش‌آموزان کلاس‌های سوم تا پنجم ابتدایی در روابط اجتماعی که با همسالان خود دارند طراحی گردیده است. این مقیاس شامل ۲۲ گویه است هر گویه این مقیاس، بیانگر یک موقعیت اجتماعی است که به صورت جمله ناقص نوشته شده و بعد از آن چهار گزینه مشتمل بر خیلی آسان، آسان، سخت و خیلی سخت ارائه شده است. از دانش‌آموز خواسته می‌شود تا جای خالی گویه را با انتخاب یکی از گزینه‌ها تکمیل نماید. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت بوده که امتیاز مربوط به هر گزینه از خیلی آسان (۴) تا خیلی سخت (۱) می‌باشد.

در پژوهش حسین چاری (۱۳۸۶) علاوه بر روایی محتوا که از طریق نظرخواهی از متخصصان امر به دست آمد، روایی سازه مقیاس خودکارآمدی ادراک شده نیز مورد بررسی قرار گرفت. برای تعیین روایی سازه مقیاس، از تحلیل عوامل با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۹۰ و مقدار عددی شاخص  $\chi^2$  در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲/۲۴۲۱ بود که در سطح  $P = ۰/۰۰۰۱$  معنادار بود. برای محاسبه پایایی مقیاس خودکارآمدی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای کل مقیاس برابر ۰/۸۷ بود.

در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی برای نشان دادن میانگین نمرات و انحراف معیار استاندارد و از روش آمار استنباطی برای آزمون فرضیه‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره استفاده شد و در هر دو مورد (پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی) پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات، همگنی ضرایب رگرسیون، خطی بودن رابطه پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همگنی واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار spss استفاده شده است.

قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات متغیرها، رابطه خطی بین نمرات متغیر کمکی (پیش‌آزمون) و متغیر وابسته (پس‌آزمون)، همگنی ضرایب رگرسیون و همگنی واریانس‌ها و در نهایت جهت تجزیه و تحلیل این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

#### ۴- یافته‌ها

فرضیه اول: آموزش از طریق یادگیری مشارکتی باعث افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه می‌شود.

نرمال بودن توزیع نمرات: این پیش‌فرض از طریق آزمون کالموگروف اسمیرنوف یک نمونه بررسی شد که نتایج آن در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۲- نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن نمرات خودکارآمدی اجتماعی گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه کنترل		گروه آزمایش	
	Sig	Z	sig	Z
پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی	۰/۷۱	۰/۶۹۴	۰/۵۸	۰/۸۹۲
پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی	۰/۵۸	۰/۸۹۳	۰/۶۸	۰/۷۴۶

نتایج جدول فوق مؤید آن است که:



توزیع نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی در گروه کنترل با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $z=0/71$   $p>0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی در گروه کنترل با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $z=0/58$   $p>0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی در گروه آزمایش با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $z=0/58$   $p>0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی در گروه آزمایش با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $z=0/68$   $p>0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

همگنی ضرایب رگرسیون: این پیش‌فرض از طریق محاسبه شاخص  $F$  برای تعامل نمرات پیش‌آزمون و عامل گروهی بررسی شد.

جدول ۳- آزمون پیش‌فرض همگنی ضرایب رگرسیون در فرضیه خودکارآمدی اجتماعی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معناداری
گروه	۲/۵۲	۱	۲/۵۲	۰/۶۶	۰/۴۲۴
پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی	۱۰۹۲/۵۰	۱	۱۰۹۲/۵۰	۲۸۶/۵۴	۰/۰۰۰۱
پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی	۱/۹۵	۱	۱/۹۵	۰/۵۱	۰/۴۸۰
خطا	۹۹/۱۳	۲۶	۳/۸۱		

نتایج مندرج در جدول فوق مؤید آن است که تعامل گروه آزمودنی‌ها (آزمایش و کنترل) با نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی آن‌ها معنادار نمی‌باشد ( $P>0/05$ ). به عبارت دیگر ضریب رگرسیونی پیش‌بینی نمرات پس‌آزمون از طریق نمرات پیش‌آزمون در دو گروه تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته و در نتیجه برقرار بودن این پیش‌فرض نیز تأیید می‌شود. همگنی واریانس: این پیش‌فرض از طریق آزمون لوین که نتایج آن در جدول ذیل آورده شده بررسی شد.

جدول ۴- نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس در فرضیه خودکارآمدی اجتماعی

Sig.	df2	df1	F
۰/۲۵۶	۲۸	۱	۱/۳۴

نتایج جدول شماره ۴ مؤید آن است که واریانس نمرات پس‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی پس از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون از آن، در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته ( $F(1, 28)=0/58$   $p>0/05$ ) و در نتیجه پیش‌فرض همگنی واریانس برقرار است.

آزمون تحلیل کوواریانس: پس از اطمینان از برقرار بودن پیش‌فرض‌ها، نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس در جدول ۴-۶ منعکس گردید.

جدول ۵ - نتایج آزمون تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه میانگین نمرات اصلاح شده خودکارآمدی اجتماعی دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه کنترل		گروه آزمایش		توان
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
خودکارآمدی اجتماعی	۶۲/۳۹	۰/۵۰	۶۳/۱۳	۰/۵۰	۰/۱۷
					۰/۰۴
					۰/۳۰۶
					۱/۰۹
					۰/۰۴
					۰/۱۷

نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که میانگین نمرات اصلاح شده پس از آزمون خودکارآمدی اجتماعی بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معنادار نداشته ( $F_{(1, 27)} = 1/09$   $p > 0/05$ ) و میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش تفاوت معناداری با میانگین نمرات گروه کنترل ندارد و این امر حاکی از عدم تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی بوده و در نتیجه فرضیه تحقیق در مورد این متغیر رد می‌شود. در ضمن مقدار اندازه اثر برابر با ۰/۰۴ بوده که بسیار پایین بوده و گواه دیگری برای تأیید فرضیه صفر است. همچنین توان آزمون ۰/۱۷ بوده که مقدار بسیار پایینی را نشان داده و مؤید احتمال زیاد وقوع خطای نوع دوم است.

فرضیه دوم: آموزش از طریق یادگیری مشارکتی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی درس قرآن دانش آموزان کلاس‌های چندپایه می‌شود نرمال بودن توزیع نمرات: این پیش‌فرض از طریق آزمون کالموگروف اسمیرنوف یک نمونه بررسی شد که نتایج آن در جدول ذیل آورده شده است.

جدول ۶ - نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن نمرات معدل گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه کنترل		گروه آزمایش	
	Sig	Z	sig	Z
پیش‌آزمون معدل	۰/۹۶۹	۰/۴۹	۰/۹۳۸	۰/۵۳
پس‌آزمون معدل	۰/۸۷۷	۰/۵۹	۰/۶۴۵	۰/۷۴

نتایج جدول فوق مؤید آن است که:

توزیع نمرات پیش‌آزمون معدل در گروه کنترل با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $Z=0/71$   $p > 0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پس‌آزمون معدل در گروه کنترل با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $Z=0/58$   $p > 0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پیش‌آزمون معدل در گروه آزمایش با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $Z=0/58$   $p > 0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

توزیع نمرات پس‌آزمون معدل در گروه آزمایش با توزیع نرمال تفاوت معناداری نداشته ( $Z=0/68$   $p > 0/05$ ) و توزیع این متغیر در مرحله پیش‌آزمون در گروه کنترل نرمال است.

همگنی ضرایب رگرسیون: این پیش‌فرض از طریق محاسبه شاخص  $F$  برای تعامل نمرات پیش‌آزمون و عامل گروهی بررسی شد.

جدول ۷- آزمون پیش‌فرض همگنی ضرایب رگرسیون در فرضیه معدل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
گروه	۲/۳۱	۱	۲/۳۱	۱/۴۳	۰/۲۴۲
پیش‌آزمون معدل	۷۳/۵۷	۱	۵۶/۷۳	۴۵/۵۸	۰/۰۰۰۱
پیش‌آزمون معدل	۰/۸۹	۱	۰/۸۹	۰/۵۵	۰/۴۶۴
خطا	۴۱/۹۷	۲۶	۱/۶۱		

نتایج مندرج در جدول فوق مؤید آن است که تعامل گروه آزمودنی‌ها (آزمایش و کنترل) با نمرات پیش‌آزمون معدل آن‌ها معنادار نیست ( $P > 0/05$ ). به عبارت دیگر ضریب رگرسیونی پیش‌بینی نمرات پس‌آزمون معدل از طریق نمرات پیش‌آزمون معدل در دو گروه تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته و در نتیجه برقرار بودن این پیش‌فرض نیز تأیید می‌شود. همگنی واریانس: این پیش‌فرض از طریق آزمون لوین که نتایج آن در جدول ذیل آورده شده بررسی شد.

جدول ۸ - نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس در فرضیه معدل

F	df1	df2	Sig.
۳/۱۸	۱	۲۸	۰/۰۸۵

نتایج جدول شماره ۸ مؤید آن است که واریانس نمرات پس‌آزمون معدل پس از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون از آن، در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری با یکدیگر نداشته ( $F(1, 28) = 3/18, p > 0/05$ ) و در نتیجه پیش‌فرض همگنی واریانس برقرار می‌باشد.

آزمون تحلیل کوواریانس: پس از اطمینان از برقرار بودن پیش‌فرض‌ها، نتیجه آزمون تحلیل کوواریانس در جدول ۹ منعکس گردید.

جدول ۹- نتایج آزمون تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه میانگین نمرات اصلاح‌شده معدل دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	گروه کنترل		گروه آزمایش		توان
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
معدل	۱۶/۱۱	۰/۳۳	۱۷/۶۲	۰/۳۳	آزمون
					اندازه اثر
					۰/۸۸
					۰/۲۸
					۰/۰۰۳
					۱۰/۷۷
					F(1, 27)
					سطح معناداری

نتایج جدول شماره ۹ نشان می‌دهد که میانگین نمرات اصلاح‌شده پس‌آزمون معدل بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معنادار داشته ( $F(1, 27) = 10/77, p < 0/05$ ) و میانگین نمرات معدل گروه آزمایش به صورت معناداری بیشتر از گروه کنترل بوده که این امر حاکی از تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر معدل است و در نتیجه فرضیه تحقیق در مورد این متغیر (معدل) تأیید می‌شود. در ضمن مقدار اندازه اثر برابر با ۰/۲۸ بوده که گویای آن است که ۲۸ درصد از تفاوت مشاهده‌شده بین نمرات پس‌آزمون معدل دو گروه آزمایش و کنترل در نتیجه اعمال کاربردی آزمایشی (یادگیری مشارکتی) است. همچنین توان آزمون ۰/۸۸ بوده که مقدار بالایی را نشان داده و مؤید درستی فرض تحقیق و احتمال پایین وقوع خطای نوع دوم است.

## ۵- بحث و نتیجه گیری

هدف کلی تحقیق حاضر، تعیین تأثیر یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس قرآن کلاس های چندپایه بود. ضرورت انجام پژوهش، کاربرد روش یادگیری مشارکتی با توجه به مزایایی که دارد در کلاس های چندپایه است.

نتایج تحقیق حاضر نشان می دهد که میانگین نمرات پس از آزمون خودکارآمدی اجتماعی بعد از برداشتن اثر نمرات پیش آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معنادار نداشته و میانگین نمرات پس از آزمون گروه آزمایش تفاوت معناداری با میانگین نمرات گروه کنترل ندارد و این امر حاکی از عدم تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی است. همچنین نتایج نشان می دهد که میانگین نمرات پس از آزمون معدل بعد از برداشتن اثر نمرات پیش آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل با یکدیگر تفاوت معنادار داشته و میانگین نمرات معدل گروه آزمایش به صورت معناداری بیشتر از گروه کنترل بوده که این امر حاکی از تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر معدل می باشد و در نتیجه فرضیه تحقیق در مورد این متغیر (معدل) تأیید می شود.

نتایج این تحقیق در زمینه پیشرفت تحصیلی با نتایج به دست آمده از محققانی چون: اسمعیلی و حسنی (۱۳۹۱)، استوار (۱۳۸۷)، یاریاری و همکاران (۱۳۸۷)، کرامتی (۱۳۸۶)، کدیور و همکاران (۲۰۰۵)، گوکورت و همکاران (۲۰۱۲)، فلدر و برنت (۲۰۰۷)، تران (۲۰۱۴) و کاپار و تاریم (۲۰۱۵) همخوانی دارد؛ اما در زمینه تأثیر یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی پژوهشی همخوان با این پژوهش یافت نشد.

عدم معناداری تأثیر روش یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی اجتماعی را می توان این گونه توجیه نمود: با توجه به اینکه دامنه نمره کل از ۲۲ تا ۸۸ در نوسان است و دانش آموزان در مرحله پیش آزمون حداقل نمره ای که کسب کرده بودند ۵۲ بود و با توجه به این که معمولاً مشارکت اجتماعی در کلاس های چندپایه بالا است و فرصتی را فراهم می کند که فراگیران گروه های سنی مختلف می توانند با هم همکاری کنند احتمالاً دانش آموزان این کلاس ها از سطح بالایی از خودکارآمدی اجتماعی برخوردار هستند. هم چنین احتمال می رود که اگر جلسات آموزش در طی یک نیم سال تحصیلی و برای همه دروس اجرایی شود میزان خودکارآمدی آن ها نیز افزایش پیدا کند.

دیدگاه های هزاره سوم در زمینه تعلیم و تربیت، دستخوش تغییرات اساسی گردیده و باورهای قبلی دست اندرکاران را تا حدودی تکان داده اند که روش های آموزشی نیز از این تغییرات بی نصیب نمانده اند. یکی از روش های آموزشی که کارآمدی آن توسط پژوهش های متعددی ثابت شده است یادگیری مشارکتی است. در این شیوه آموزشی یادگیرندگان با توانایی های مختلف در گروه های کوچک برای به حداکثر رساندن یادگیری خود و دیگران با هم کار می کنند و علاوه بر احساس مسئولیت در قبال یادگیری خود در برابر یادگیری دیگران نیز احساس مسئولیت می کنند. وابستگی مثبت، افزایش تعامل چهره به چهره، مسئولیت فردی، وابسته بودن اعضا به یکدیگر، پردازش گروهی، وجود احترام متقابل بین اعضا آموزش مهارت های اجتماعی و... از جمله مشخصه های این شیوه آموزشی است.

در نظام آموزشی کشور ما، به منظور برخورداری از حق عمومی آموزش و پرورش برای تمامی دانش آموزان وجود کلاس های چندپایه به دلایل فلسفی و اداری امری اجتناب ناپذیر است؛ اما عملاً اقدامات مؤثر در این زمینه انجام نگرفته است. این کلاس ها با چالش هایی از جمله عدم وجود آموزش معلمان برای تدریس در این کلاس ها روبه رو است و این مسئله می تواند پیشرفت تحصیلی و رشد مهارت های اجتماعی که از اهداف مهم آموزش و پرورش هستند را تحت تأثیر قرار دهد. در این تحقیق سعی شد از روش تدریس مشارکتی جهت ارتقا سطح پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان در این کلاس ها استفاده شود.

آنچه مهم و واضح است این‌که کلاس‌های چند پایه نه یک محدودیت بلکه یک فرصت است که می‌تواند برای مناطق کم‌جمعیت به‌صورت برنامه‌ریزی شده و هدفمند مورد استفاده قرار گیرد. کلاس‌های چند پایه به مراتب اثربخشی بیشتری نسبت به کلاس‌های تک پایه خصوصاً در توسعه مهارت‌های اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی خواهد داشت. پذیرش ضرورت وجود کلاس‌های چند پایه به‌عنوان واقعیتهای اجتناب‌ناپذیر توسط مدیران آموزشی و توجه ویژه به این کلاس‌ها باعث پیشرفت تحصیلی و اثربخشی آموزش خواهد شد.

## ۵-۱- محدودیت‌ها

کمبود منابع و تحقیقات انجام‌شده در زمینه کلاس‌های چند پایه و دشواری مدیریت جلسات از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش محسوب می‌شود.

## ۵-۲- پیشنهادات

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش، پیشنهادهای زیر به شرح ذیل ارائه می‌شود:

- استفاده معلمان کلاس‌های چندپایه از روش‌های تدریس فعال علی‌الخصوص یادگیری مشارکتی.

- ایجاد موقعیت برای تعامل و همکاری بین دانش‌آموزان.

- تفهیم روش یادگیری مشارکتی برای دانش‌آموزان.

- تدوین برنامه درسی بر اساس یادگیری مشارکتی

- عدم ایجاد فضای رقابتی در بین دانش‌آموزان

- استفاده از روش‌های مشارکتی متناسب با شرایط و محتوا

## ۶- منابع

- ۱- استوار، نگار (۱۳۸۷). اثربخشی یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تبریز. بیک نور، ۸ (۱)، ۱۰۰-۱۱۰.
- ۲- اسدی، پری (۱۳۸۰). بررسی مشکلات روش‌های موجود تدریس کلاس‌های چندپایه و ارائه روش‌های مناسب‌تر تدریس در کلاس‌های چندپایه شهرستان گلپایگان، گزارش طرح تحقیقی: سازمان آموزش و پرورش.
- ۳- اسمعیلی، رسول؛ و حسنی، فریبا (۱۳۹۱). تأثیر روش یادگیری مشارکتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. فصل‌نامه تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۰۹، ۱۴-۵.
- ۴- آقازاده، محرم؛ و فضلی، رخساره (۱۳۸۹). راهنمای آموزش در کلاس‌های چندپایه. تهران: نشر آبیژ.
- ۵- بشیری حدادان، گلنوم؛ محمودی، فیروز؛ رضاپور، یوسف؛ و ادیب، یوسف (۱۳۹۴). توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چند پایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیر. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲ (۷)، ۱۲۰-۱۰۷.
- ۶- حجازی، الهه؛ سرمد، زهره؛ و بازرگان، عباس (۱۳۸۴). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.

- ۷- حسین چاری، مسعود (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. *مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء*، ۳(۴)، ۸۷-۱۰۴. doi:10.22051/PSY.2007.1711
- ۸- حسین چاری، مسعود؛ و خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی کارایی یک مقیاس برای سنجش احساس تنهایی در دانش آموزان دوره راهنمایی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۹(۱)، ۴۶-۵۹.
- ۹- ربیعی، مهدی؛ و شهبازی، محمدرضا (۱۳۹۳). یادگیری مشارکتی و تربیت اجتماعی دانش آموزان. تهران: انتشارات تایماز.
- ۱۰- سلیمانی، نادر؛ حدادیان، احمد؛ و شهرابی، کاظم (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان کلاس های چند پایه و عادی در مدارس ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد گرمسار*، ۴(۴)، ۱۲۹-۱۴۴.
- ۱۱- عزیزی، نعمت الله؛ و حسین پناهی، خلیل (۱۳۹۲). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه دوم ابتدایی کلاس های چند پایه با دانش آموزان مدارس عادی در مهارت های زبان فارسی. *فصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری دانشگاه شاهد*، ۲۰(۳)، ۱۹۴-۱۷۹.
- ۱۲- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ و خندان، فرح (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی بر اضطراب ریاضی و رفتار کمک طلبی. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۱۵(۴)، ۳۹۷-۴۱۱.
- ۱۳- فتحی آشتیانی، علی؛ و ایوبی، منیژه (۱۳۷۸). مقایسه یادگیری مشارکتی و یادگیری سنتی بر پیشرفت تحصیلی. *مجله روان شناسی*، ۳(۳)، ۲۲۱-۲۲۹.
- ۱۴- فضلی، رخساره (۱۳۸۹). تأملی درباره ارتقای کیفیت فرایندهای یاددهی - یادگیری در کلاس درس با استفاده از جلب مشارکت یادگیرندگان. *مجله رشد آموزش ابتدایی*، ۱۳(۸)، ۲۰-۲۳.
- ۱۵- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۶). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۳۷(۱)، ۳۹-۵۵.
- ۱۶- کرمی، مرتضی؛ محمدزاده قصر، اعظم؛ و افشاری، معصومه (۱۳۹۱). تأثیر روش تدریس مشارکتی بر گروه گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه در شهر مشهد. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۹(۳۳)، ۹۳-۱۰۵.
- ۱۷- نادری، عزت الله؛ و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۲). روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. تهران: ارسباران.
- ۱۸- نصرآبادی، حسنعلی؛ و نوروزی، رضاعلی (۱۳۸۳). یادگیری مشارکتی، وابستگی مثبت و تعاملات تقویت کننده. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۲، ۱۰۲-۸۷.
- ۱۹- یاریاری، فریدون؛ کدیور، پروین؛ و میرزاخانی، محمد (۱۳۸۷). بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی بر عزت نفس، مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز*، ۳(۱۰)، ۱۴۵-۱۶۶.
- 20- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986*(23-28), 2.
- 21- Brent, R., & Felder, R. M. (2000, June). Helping new faculty get off to a good start. In *2000 ASEE Annual Meeting Proceedings*.
- 22- Capar, G., & Tarim, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: A meta-analysis research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 553-559.
- 23- Carneiro, M. J. (1998). Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos sociedade e agricultura*.
- 24- Erozkan, A., & Deniz, S. (2012). The influence of social self-efficacy and learned resourcefulness on loneliness. *Journal of Counseling and Education*, 1(2), 57-74.
- 25- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active learning: Models from the analytical sciences*, 970, 34-53.
- 26- Gokkurt, B., Dunder, S., Soyulu, Y., & Akgun, L. (2012). The Effects of Learning Together Technique Which is based on Cooperative Learning on Students' Achievement in Mathematics Class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3431-3434. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.079

- 27- Iyer, R. B. (2013). Relation between cooperative learning and student achievement. *International Journal of Education and Information Studies*, 3(1), 21-25.
- 28- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2001). Peer mediation in an inner-city elementary school. *Urban Education*, 36(2), 165-178. doi:10.1177/0042085901362002
- 29- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.
- 30- Kadivar, P., Nejad, S. N., & Emamzade, Z. M. (2005). Effectiveness of multi-grade classes: Cooperative learning as a key element of success. In *Proceedings of world academy of science, engineering and technology* (Vol. 8, pp. 169-172).
- 31- Mason, D. A., & Burns, R. B. (1994). *A review of the literature on combination classes*. California Educational Research Cooperative, School of Education, University of California, Riverside.
- 32- Miller, B. A. (1991). *A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction*.
- 33- Nawab, A., & Baig, S. R. (2011). The possibilities and challenges of multigrade teaching in rural Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 166-172.
- 34- Onwuegbuzie, A. J. (2003). Effect sizes in qualitative research: A prolegomenon. *Quality and Quantity*, 37, 393-409. doi:10.1023/A:1027379223537
- 35- Pawluk, S. T. (1992). *A comparison of the academic achievement of students in multigrade elementary classrooms and students in self-contained single-grade elementary classrooms*. Montana State University.
- 36- Tran, V. D. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International journal of higher education*, 3(2), 131-140.
- 37- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of counseling psychology*, 52(4), 602.
- 38- Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, 18(6), 795.

## The Impact of Collaborative Learning on Social Self-Efficacy and Academic Achievement of Female Students in Multi-Grade Classes

Khadijeh alipor moghadam<sup>1</sup>, khadijeh aerabsheibani<sup>2\*</sup>, amirhossein gholami binabaj<sup>3</sup>

1. Assistant professor, psychology, payam noor, Tehran. Iran.

shakiba.a.sheibani@gmail.com

2. Assistant professor, psychology, payam noor, Tehran. Iran. (Corresponding author)

shakibasheibani@pnu.ac.ir

3. M D, psychology, payam noor, Tehran. Iran.

Keyvan.bedollahi@gmail.com

### Abstract

The present study examined the impact of collaborative learning on social self-efficacy and academic achievement of female students in the Qur'an lesson of multi-grade classes. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design and a control group. To measure the variables, Ladd and Wheeler's social self-efficacy questionnaire and the academic achievement test in the Qur'an lesson were used. Two classes were selected through convenient sampling, one was as the experimental group (n=15) and the other as the control group (n=15). Pre-tests were administered to both groups using the academic achievement test and the social self-efficacy questionnaire. The experimental group received Qur'an lessons through collaborative learning in 15 sessions (45 minutes), while the control group was taught using traditional methods. Post-tests were administered to both groups after the intervention period. The data was analyzed using covariance analysis. The results showed the significant superiority of the experimental group in the academic improvement in academic achievement for the experimental group in the Qur'an course, but no significant difference was observed between the groups in terms of social self-efficacy.

**Keywords:** Collaborative learning, Social self-efficacy, Academic achievement, Multi- grade classes.



This Journal is an open access Journal Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(CC BY 4.0)