



## تأثیر اجرای روش‌های یادگیری مشارکتی جوریار و پژوهش گروهی بر

### خودکارآمدی هنرجویان

دکتر قربان کیانی<sup>۱\*</sup>

دکتر منیژه شهینی بیلاق<sup>۲</sup>

ذکر اله مروتی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۳/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۱

**چکیده:** هدف این پژوهش مقایسه اثر بخشی هر یک از الگوهای یادگیری مشارکتی (پژوهش گروهی و جوریار با یادگیری سنتی) بر میزان خودکارآمدی فراگیران در درس دین و زندگی می‌باشد. این پژوهش با طرح شبه تجربی با اجرای (پیش آزمون - پس آزمون) و گروه گواه انجام شده است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه هنرجویان هنرستان‌های ناحیه ۲ اردبیل می‌باشد. شیوه نمونه‌گیری پژوهش تصادفی چندمرحله‌ای بوده و در مجموع ۷۶ نفر در ۳ کلاس به عنوان افراد نمونه انتخاب شده‌اند (تعداد پژوهش گروهی، ۲۷ نفر؛ گروه جوریار، ۲۶ نفر و گروه یادگیری سنتی، ۲۳ نفر). مدت اجرای کاربردی‌های پژوهش ۶ هفته (۴۲) روز است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر بوده است. داده‌های این پژوهش با آزمون MONOVA مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج اجرای آن حاکی از اثر بخشی روش پژوهش گروهی و جوریار، نسبت به روش آموزش سنتی در افزایش میزان خودکارآمدی هنرجویان می‌باشد. نتایج این پژوهش با بسیاری از پژوهش‌های انجام یافته پیشین در زمینه اثربخشی یادگیری مشارکتی همسویی دارد.

**کلیدواژه‌ها:** یادگیری مشارکتی، خودکارآمدی، جوریار، پژوهش گروهی، درس دین و زندگی

## مقدمه

از مفاهیم عمده‌ای که در سال‌های اخیر نظر صاحبان اندیشه را در عرصه تعلیم و تربیت متوجه خود کرده است، مفهوم خودکارآمدی و شیوه‌های ارتقای آن در بین فراگیران است؛ عمده علت غور در آن، این است که این مقوله مبنای مؤلفه‌هایی چون تفکر، انگیزش، عملکرد و... محسوب می‌گردد. تأثیر انگیزشی خودکارآمدی می‌تواند چشمگیر باشد؛ وقتی که افراد احساس کارآمدی بالایی داشته باشند، در فعالیت‌هایی شرکت خواهند نمود که به توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های آنان بینجامد، در مقابل افراد واجد خودکارآمدی پایین از مواجهه با فعالیت‌های چالش‌زا خودداری خواهند کرد. خودکارآمدی ادراک شده، به معنای باور مردم به توانایی‌هایشان در تولید و طراحی سطوح عملکرد در تعامل با رخدادهای محیطی تعبیر می‌شود (بندورا<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴: ۷۳). در تعریفی دیگر خودکارآمدی عبارت از ارزیابی فرد از توانایی یا قابلیت خود در انجام تکالیف جهت رسیدن به هدف یا غالب آمدن بر مانع می‌باشد (بندورا، ۱۹۹۶: ۱۲۱۴). خودکارآمدی تأثیرات مثبت زیادی بر یادگیری فراگیران دارد ایمام<sup>۲</sup> (۲۰۰۷: ۱۳۶)، هم‌چنین خودکارآمدی عمومی به طور فزاینده‌ای با انگیزش مرتبط است (ایمام، ۲۰۰۷: ۱۳۷). در زندگی پر از مشکلات و چالش‌های معاصر، خودکارآمدی عمومی بالا می‌تواند از اهمیت به‌سزایی برخوردار باشد ایمام (۲۰۰۷). در ارتباط با منابع خودکارآمدی، بندورا (۱۹۹۴: ۷۶) به چهار مؤلفه اشاره نموده است؛ مهم‌ترین آن تجارب واقعی فرد در محیط زندگی است. تجارب موفق قبلی فرد نشانه‌های مستقیمی برای ادراک شایستگی او فراهم می‌آورند، کسانی که در زمینه‌هایی قابلیت‌های خود را به طور موفقیت‌آمیز نشان داده‌اند، احساس خودکارآمدی بالایی در آن زمینه می‌کنند. تجارب جانیشینی افراد نیز تحت تأثیر مشاهده افراد دیگر که نقش الگو را برای آنان بازی می‌کنند؛ می‌تواند تحت تأثیر قرار گیرد.

از دیگر منابع خودکارآمدی متقاعد سازی کلامی است. سخنان تحسین‌آمیز، یا تنبیه کننده دیگران نقش عمده‌ای در زندگی فرد دارد که خودکارآمدی آنان را متأثر می‌سازند. منشأ دیگر خودکارآمدی حالت‌های فیزیولوژیک افراد است، که در شرایط استرس و تنش، میزان

1. Bandura  
2. Imam

برانگیختگی افراد افزایش می‌یابد. در نتیجه سطح عملکرد آنان کاهش یافته و میزان خودکارآمدی آنها پایین می‌آید؛ فرآیندی که در شرایط آرامش عکس آن حالت رخ می‌دهد (بندورا، ۱۹۹۴: ۷۵). اعمال فرد و بازتاب‌هایی که از محیط پیرامون خود دریافت می‌کند، عامل شکل‌گیری خودکارآمدی اوست. از مؤثرترین محیط‌هایی که به این فرآیند کمک می‌کند، مدرسه است. در این زمینه معلم نقش عمده‌ای را عهده‌دار است. یکی از متغیرهایی که معلم از طریق اعمال آن می‌تواند بر میزان خودکارآمدی فراگیران تأثیر بگذارد، به کارگیری روش‌های متنوع تدریس است (بندورا، ۱۹۹۶: ۱۲۱۵). مدل مشارکتی با تمرکز بر تعامل فراگیران در فائق آمدن بر تکالیف یادگیری خودکارآمدی آنان را افزایش می‌دهد بندورا، جفری و گجداس<sup>۱</sup> (۱۹۹۷)، به نقل از گراوند، (۱۳۸۳: ۴۳). مارلین و براین<sup>۲</sup> (۱۹۹۸: ۳۰۶) نشان دادند که تأثیرات روش آموزش متقابل همیاران بر خودکارآمدی تحصیلی، اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی مثبت بوده است. پینتریچ و گروت<sup>۳</sup> (۲۰۰۱)، به نقل از محی‌الدین<sup>۴</sup>، (۲۰۰۶: ۶۶) به این دستاورد رسیده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی در آزمون‌ها همبستگی مثبت دارد. محی‌الدین (۲۰۰۶: ۶۷) نشان داد که بین خودکارآمدی بالا و پیشرفت تحصیلی در آزمون‌های زبان انگلیسی همبستگی مثبت وجود دارد. هم‌چنین آدیمی<sup>۵</sup> (۲۰۰۸: ۶۹۷) معتقد است که یادگیری مشارکتی بر توانایی حل مسأله اثربخش است. روش‌های فعال تدریس از این جهت به افزایش خودکارآمدی فراگیران یاری می‌رساند و فراگیران می‌توانند ادراک بیشتری بر تکالیف داشته باشند و نیز محتوای حاصل شده نتیجه فعالیت‌های خود فراگیران است. یادگیری مشارکتی از جمله روش‌های فعال در عرصه یادگیری و تدریس به شمار می‌آید. روش‌های تدریس فعال به مجموعه روش‌هایی اشاره دارد که فعالیت کودک را در رابطه با نیازهای عمومی وی بر می‌انگیزاند و شیوه‌هایی که در این روش به کار گرفته می‌شود از طرز تحول ذهنی فرد و اجتماعی شدن او پیروی می‌کند (معرفت نیا، ۱۳۸۵: ۶۳). انسان‌ها ماهیت اجتماعی دارند و یادگیری یک فرآیند اجتماعی است. وقتی افراد ایده‌های خود را بیان می‌کنند یا در مورد آنها

1. Jefry & Gejdas
2. Marlyn & Bryan
3. Pintrich & Groot
4. Mohyuddin
5. Adeyemi

بحث می‌نمایند، بسیار بهتر از زمانی که به تنهایی درس می‌خوانند درک و فهم خود را پرورش می‌دهند (کرامتی، ۱۳۸۶: ۴۱).

یادگیری مشارکتی بر مبنای نظریه‌های رشد شناختی، رفتارگرایی و وابستگی اجتماعی تبیین می‌شود (آتله و بکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷: ۷۸). رشد شناختی بر مبنای نظریه‌های پیاژه و ویگوتسکی می‌باشد. هم‌چنین نظریه رفتارگرایی بر این باور است که دانش‌آموزان به این دلیل در کار گروهی شرکت می‌کنند که این فعالیت پاداش گروهی به دنبال دارد و اگر پاداش گروهی وجود نداشته باشد از مشارکت در آن اجتناب خواهند نمود (آتله و بکر، ۲۰۰۷: ۷۹). چشم‌انداز انگیزشی بر روی پاداش یا ساختار هدف متمرکز است (اسلاوین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵: ۱۶۸) ساختار انگیزشی موقعیتی ایجاد می‌کند که هر یک از اعضای گروه اهداف شخصی خود را در موفقیت گروه می‌جویند. از منظر انسجام اجتماعی در یادگیری مشارکتی اعضای گروه از طریق کمک به یکدیگر به موفقیت گروهی دست می‌یابند و این امر با انسجام گروهی همبستگی دارد، اگر تکلیف چالش‌آور و مورد علاقه باشد و اگر دانش‌آموزان به اندازه کافی آمادگی و مهارت در کار گروهی داشته باشند، پیشرفتشان به مقدار زیادی برای آن‌ها تشویق کننده خواهد بود. کوهن<sup>۳</sup> (۱۹۸۹)، به نقل از کرامتی، (۱۳۸۶). در دیدگاه شناختی، نگهداری اطلاعات در حافظه از طریق ایجاد ارتباط بین اطلاعات جدید و قبلی به مدت طولانی امکان می‌یابد. فراگیران از طریق شرح دادن مطالب درسی به یکدیگر زمینه این ارتباط را فراهم می‌کنند (اسلاوین، ۱۹۹۵: ۱۷۶). از منظر نظریه‌پردازان رشدی نظیر ویگوتسکی که منطقه مجاور رشد را فاصله بین سطح واقعی رشد که به وسیله حل مسأله به صورت مستقل کسب شده و رشد بالقوه که به وسیله حل مسأله تحت نظر و یاری بزرگسالان یا همکاری همتایان توانمند امکان پذیر می‌شود، به یادگیری مشارکتی توجه شده است. بر مبنای یافته‌های پیاژین‌هایی نظیر دامون، ماری و وودورث<sup>۴</sup> (۱۹۹۲)، به نقل از اسلاوین، (۱۹۹۵: ۱۸۴) برای بهبود روند یادگیری مشارکتی در مدارس، تعامل فراگیران با یکدیگر و با محتوا به پیشرفت یادگیری آن‌ها منجر می‌شود. استدلال معارض یادگیری عمیق را

- 
1. Attle & Baker
  2. Slavin
  3. Cohen
  4. Damon, Murray & Wadworth

موجب شده و عدم تعادل شناختی مبنایی برای بحث بر روی محتوا و دریافت بازخورد از هم‌دیگر می‌شود که آن‌ها را از تصورات غلط رهایی بخشیده و ترغیب به یادگیری عمیق‌تر می‌کند. رسیدن به شناخت در رویکرد مشارکتی، با به حداکثر رساندن نرخ پیشرفت از طریق کشف، تشخیص و تصحیح ناهم‌خوانی‌های شناختی افراد ممکن می‌شود (کیتج<sup>۱</sup>، ۵: ۲۰۰۱: ۶۴۱). یادگرفتن از طریق مشاهده اشتباهات دیگران و اصلاح آن‌ها در کار خود، یکی از بهترین روش‌های یادگیری است (هیلس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱: ۱۱۲).

مطابق نظر پاراناس و پاراناس<sup>۳</sup> (۲۰۰۲، به نقل آتله و بکر، ۲۰۰۷: ۸۱) یادگیری مشارکتی پیشرفت تحصیلی فراگیران را تسهیل می‌نماید و کاربرد این راهبرد در اجتماعی کردن فراگیران و آماده کردن آن‌ها برای دنیای حرفه‌ای آینده‌شان اهمیت دارد. هم‌چنین حضور دموکراتیک در تیم‌ها فرصتی در اختیار رهبران گروه قرار خواهد داد که در آینده مدیران خوبی بشوند. در گروه‌های مشارکتی هر یک از اعضای گروه با دیدن پیشرفت عضو دیگر احساس رضایت می‌کند. شخص از طریق تعامل با گروه، درست یا غلط بودن عملکرد خود را درک می‌کند و از طریق بازخوردهایی که از اعضای گروه دریافت می‌نماید، استراتژی و شیوه یادگیری خود را اصلاح می‌کند، این امر به بهبود سطح انگیزش پیشرفت و مهارت او می‌انجامد (هیلس، ۲۰۰۱: ۱۱۳). از دیگر تأثیرات یادگیری مشارکتی رشد خودتنظیمی، فراشناخت، عزت نفس، انگیزه پیشرفت و تفکر انتزاعی می‌باشد. تغییر دادن راهبردهای سطحی یادگیری به راهبردهای عمیق و رسیدن از دانش مبهم به دانش روندی و سرعت بخشیدن به تفکر پویا از دیگر نتایجی است که در تعاملات بین فردی هم برای یاد دهنده و هم برای یادگیرنده ممکن می‌شود (کیتج، ۲۰۰۵: ۶۴۳). روش یادگیری مشارکتی فرصتی برای فراگیران فراهم می‌کند که به ابراز عقیده بپردازند و هر قدر اندازه گروه کوچک باشد، این عقاید بیشتر در نتایج فعالیت گروه منعکس می‌شود (جانسون و شیرر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱: ۳۹۱). وقتی فراگیران در کلاس تحت نظارت معلم با هم‌دیگر در گروه فعالیت می‌کنند، نحوه زندگی و مهارت‌های لازم برای زندگی در جهان را یاد می‌گیرند (نیومن<sup>۵</sup>، ۱۹۷۴:

1. Keithj
2. Hills
3. Parrenas
4. Sherer
5. Newman

۱۰۶). در کار گروهی افراد به افزایش توانایی خود در دست یافتن به اهداف مشترک بها می‌دهند، همکاری اعضای گروه باعث می‌شود که مهارت‌های افراد با تجربه گروه به افراد کم تجربه انتقال یابد (هیلس، ۲۰۰۱: ۴۷). این راهبرد یادگیری از طریق تمرین و مرور، سازماندهی اطلاعات، افزایش ارتباطات بین فردی، مدیریت یادگیری و فراهم سازی بازخورد، موجبات رشد تفکر را فراهم می‌آورد (کیتج، ۲۰۰۵: ۶۴۳).

در این روش دانش‌آموزان از طریق بحث با یکدیگر سعی می‌کنند یادگیری خود را به حداکثر برسانند جانسون و همکاران (۲۰۰۱). در مطالعه‌ای که به وسیله موریاوتی<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، به نقل از مینگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) در مورد بررسی تأثیر راهبرد یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی فراگیران صورت گرفت، نشان داده شد که فراگیران در محیط‌های مشارکتی نسبت به محیط‌های یادگیری رقابتی و انفرادی به خودکارآمدی بالاتری دست می‌یابند. علاوه براین، پیشرفت تحصیلی بیشتری نیز دارند. این پژوهش مبین آن است که خودکارآمدی به عنوان یک متغیر میانجی بین محیط‌های یادگیری و پیشرفت عمل می‌کند. دو روش به کار بسته شده در این پژوهش روش جوریار و پژوهش گروهی می‌باشند. در روش جوریار دانش‌آموزان مسئول تدریس مطالب درسی به یکدیگر هستند؛ تکالیف درسی بین متخصصان گروه‌ها تقسیم می‌شود، متخصصان گروه‌های مختلف در مورد تکالیف خاص خود بحث می‌کنند و سپس به گروه‌های خود باز گشته و مطالب بحث شده را به اعضای گروه‌های خود تدریس می‌نمایند (افندی و زناتان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶: ۱۲۱). در مقابل در روش پژوهش گروهی شاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۱)، به نقل از مینگ، (۲۰۰۵) دانش‌آموزان به گروه‌های ۲ تا ۶ نفره تقسیم شده و پس از انتخاب موضوع مورد مطالعه، هر گروه آن را به بخش‌های کوچک‌تر تقسیم می‌کند و هر بخش را یکی از اعضا مطالعه می‌کند (کرامتی، ۱۳۸۶: ۴۶). در آخرین مرحله هریک از گروه‌ها مجموعه یافته‌های خود را به صورت گروهی به بقیه اعضای کلاس ارائه می‌دهند (اسلاوین، ۱۹۹۵: ۱۸۷). مطالعات زیادی این مسأله را که روش جوریار می‌تواند به طرز مؤثری در کلاس‌ها و سطوح متفاوت مورد استفاده قرار گیرد، تأیید

- 
1. Moriavty
  2. Meng
  3. Effandi & Zanaton
  4. Sharan

کرده‌اند. هنز و برگر<sup>۱</sup> (۲۰۰۷: ۴۰) نشان دادند که روش «جوریار» نتایج تحصیلی، احترام به خود و درگیری در فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. این روش نه تنها انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد بلکه در رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان نیز مفید است (وینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴: ۵۴).

جانسون و شیدر<sup>۳</sup> (۲۰۰۱: ۳۹۱) تأثیر پردازش گروهی بر پیشرفت تحصیلی گروه‌های یادگیری مشارکتی را مطالعه کرده‌اند. نتایج نشان داد که در هر سه گروه دانش‌آموزان با سطح تحصیلی بالا، متوسط و پایین در محیط یادگیری مشارکتی توأم با پردازش گروهی پیشرفت بهتری داشتند. هدف پژوهش حاضر این است که به مقایسه تأثیر روش پژوهش گروهی، روش جوریار و روش آموزش سنتی بر میزان خودکارآمدی و خرده مقیاس‌های اعتماد و اطمینان به خود، هدف جویی و استقامت و تمرکز فراگیران بپردازد.

## روش

این پژوهش شبه آزمایشی با (پیش آزمون - پس آزمون) و گروه کنترل است. هم‌چنین با توجه به این‌که از دو کاربردی آزمایشی برای اجرای مداخله آموزشی استفاده می‌شود، روش گسترش یافته نیز نامیده می‌شود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها با توجه به تعدد متغیرهای وابسته از روش تحلیل واریانس چندمتغیری MONOVA استفاده گردید. جامعه آماری پژوهش کلیه هنرجویان سال دوم فنی و حرفه‌ای هنرستان‌های ناحیه ۲ شهرستان اردبیل است. روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای است. تعداد افراد جامعه، مجموعاً ۵۷۰ نفر و حجم افراد نمونه در کل ۷۶ نفر است، که از تعداد فوق ۲۷ نفر در گروه «پژوهش گروهی»، ۲۶ نفر در گروه «جوریار» و ۲۳ نفر در گروه گواه «سخنرانی» جای داده شدند.

روش اجرای آزمایش: مداخله آزمایشی در هر دو گروه آزمایش و گروه گواه در ۸ جلسه آموزشی با استفاده از موضوعات درسی کتاب دین و زندگی سال دوم متوسطه انجام یافت. در گروه (پژوهش گروهی) مطابق الگوی شاران (۲۰۰۱؛ به نقل از مینگ، ۲۰۰۵) فراگیران گروه‌بندی

1. Henze & Berger
2. Wing
3. Johnson & Shider



شده و از آن‌ها خواسته شد، بخشی از مطالب کلاس را که تمایل دارند انتخاب کرده و در مورد آن پژوهش کنند. با توجه به این‌که کلاس پژوهش‌گروهی ۲۷ نفر دانش‌آموز داشت، بنابراین ۶ گروه ۴ نفره و یک گروه ۳ نفره تشکیل شد. قسمت اول تکلیف، به وسیله رهبر گروه اول، بخش دوم به وسیله سخنگوی آن‌ها و به این ترتیب قسمت سوم به وسیله ناظر و بخش بعدی به وسیله ثبت‌کننده انجام یافت. پس از تخصیص تکلیف، هر یک از اعضای گروه‌ها در مورد بخش ویژه خود به انجام تکالیف تعیین شده پرداختند، منابع تحقیق آن‌ها معمولاً از کتاب‌ها، مجلات، پرسش از افراد مطلع، اینترنت و... بود. پس از گردآوری مطالب به ترتیبی که گفته شد، هر یک از اعضا، در جلسه بعد به ارائه تکلیف خود در گروه پرداختند. این فرایند طی ۸ جلسه آموزشی در درس‌های مختلف کتاب دین و زندگی اجرا شد.

در روش جوریار، ابتدا کلاس به (۵ گروه ۴ نفره و ۲ گروه ۳ نفره) تقسیم گردید. سپس به هر یک از اعضای گروه‌ها نقشی محول گردید. در این روش کل موضوعات درس به وسیله اعضا مطالعه شد؛ اما هر یک از اعضای گروه در مورد بخش ویژه‌ای مطالعه بیشتری انجام داد و متخصصان یا رهبران گروه قبل از آغاز فعالیت گروهی در مورد مطالب مطروحه بحث کردند. سپس به گروه‌های خود برگشتند و مطالب خود را به اعضای گروه، آموزش دادند. موضوعات تعیین شده برای هر یک از اعضا قبل از ورود به کلاس مورد مطالعه قرار گرفته بود و هنگام شروع کلاس گروه‌های ویژه تشکیل شدند و در مورد موضوعات تعیین شده بحث کردند. در گروه گواه نیز به روش سنتی (سخنرانی) تدریس صورت گرفت.

**ابزار گردآوری اطلاعات:** ابزار گردآوری اطلاعات برای این تحقیق، پرسش‌نامه است. پرسش‌نامه در نظر گرفته شده برای جمع‌آوری اطلاعات، مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر<sup>۲۳</sup> (۲۰۰۲)، به نقل از شاهماری سوها، (۱۳۸۵) است. این پرسش‌نامه، ۱۷ سؤال دارد که در مقابل هر سؤال، ۵ گزینه از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم، منطبق بر مقیاس لیکرت وجود دارد. از طریق روش تحلیل عاملی، وجود سه عامل در این پرسش‌نامه مشخص شده است. اعتماد به توانایی خویش با ۷ گویه عامل اول، استقامت و تمرکز در انجام عمل با ۷ گویه عامل دوم و هدف‌گذاری با ۳ گویه عامل سوم این پرسش‌نامه شناخته شده است. جهت بررسی روایی این پرسش‌نامه از روش تحلیل



عاملی تأییدی استفاده شده است، نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود ۳ عامل در این مقیاس را مطابق با پرسشنامه اصلی مورد تأیید قرارداد، همچنین شاخص‌های برازش مقیاس نیز مطلوب می‌باشند. پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ برآورد گردید، همچنین پایایی مؤلفه‌های اعتماد به توانایی خود با ۰/۸۷، استقامت و تمرکز ۰/۷۶ و هدف‌گذاری ۰/۸۴، برآورد شدند.

## یافته‌ها

جدول ۱. توصیف میانگین و انحراف معیار نمرات خودکارآمدی و مؤلفه‌های مرتبط

موقعیت	پیش آزمون		پس آزمون		گروه
	SD	M	SD	M	
خودکارآمدی	۶۶/۸۰	۷/۷۴	۶۶/۲۷	۸/۹۷	پژوهش گروهی جواریار سخنرانی
اعتماد و اطمینان	۳۰/۲۶	۳/۱۴	۲۷/۵۷	۳/۸۳	پژوهش گروهی جواریار سخنرانی
هدف جویی	۱۱/۴۱	۱/۷۶	۱۰/۷۳	۱/۹۷	پژوهش گروهی جواریار سخنرانی
استقامت و تمرکز	۲۸/۱۴	۳/۳۲	۲۷/۹۲	۴/۸۲	پژوهش گروهی جواریار سخنرانی

چنانچه در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های آزمودنی‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در متغیر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در گروه‌های آزمایش نسبت به گروه کنترل به شکل معناداری افزایش یافت.

جدول ۲. مقایسه تأثیر متفاوت روش پژوهش گروهی، روش جوربار و روش آموزش سنتی بر میزان خودکارآمدی و

مؤلفه‌های آن

اثر	ارزش	f	df	df	خطا	p	R <sup>2</sup>
اثر پیلایی	۰/۲۶۷	۲/۷۵۷	۸	۱۳۴	۰/۰۱۲	۰/۱۳۳	
لامبدای ویلکز	۰/۷۴۲	۲/۵۳	۸	۱۳۲	۰/۰۱	۰/۱۳۸	
هلتینگ لاولی	۰/۳۳۵	۲/۷۲۳	۸	۱۳۰	۰/۰۰۸	۰/۱۴۴	
بزرگترین ریشه روی	۰/۲۹۳	۴/۹۱۶	۴	۶۷	۰/۰۰۲	۰/۲۷۷	

با توجه به جدول ۲. شاخص لامبدای ویلکز با  $F = ۲/۶۵۳$  و  $df = ۸$ ، اندازه‌ی اثر  $۰/۱۳۸$  و  $P$  محاسبه شده برابر با  $۰/۰۱$  بوده و معنادار است.

جدول ۳. تحلیل واریانس چندمتغیره متغیرهای خودکارآمدی و خرده مقیاس‌های اعتماد و اطمینان به خود، هدف

جویی و استقامت و تمرکز

منبع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجذور تغییرات	df	میانگین مجذورات	F	P	R <sup>2</sup>
مدل خود کارآمدی		۲۳/۷۱	۶	۳۹۵/۱۸	۲۳/۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۶۶
اعتماد و اطمینان به خود		۴۶۶/۸۶	۶	۷۷/۸۱	۱۴/۵۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵
هدف جویی		۱۰۸/۲۴	۶	۱۸/۰۴	۴/۸۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰
استقامت و تمرکز		۸۶/۵۱	۶	۷۶/۱۴	۱۱/۲۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹
Intercept خود کارآمدی		۴۱۹/۷۲	۱	۴۱۹/۷۲	۲۳/۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۲۵
اعتماد و اطمینان به خود		۶۰/۶۶	۱	۶۰/۶۶	۱۱/۳۳	۰/۰۰۰۱	۰/۱۴
هدف جویی		۲۸/۳۰	۱	۲۸/۳۰	۷/۶۳	۰/۰۰۰۷	۰/۱۰
استقامت و تمرکز		۶۰/۹۲	۱	۶۰/۹۲	۸/۹۹	۰/۰۰۰۴	۰/۱۱
گروه خود کارآمدی		۲۳/۹۷	۲	۱۰۸/۹۸	۹/۰۷	۰/۰۰۰۱	۰/۲۰
اعتماد و اطمینان به خود		۳۷/۱۷	۲	۱۸/۵۸	۲/۹۰	۰/۰۶۱	۰/۰۷
هدف جویی		۱۹/۲۷	۲	۹/۶۳	۲/۷۹	۰/۰۶۸	۰/۰۷
استقامت و تمرکز		۸۶/۵۱	۲	۴۳/۲۵	۵/۳۷	۰/۰۰۷	۰/۴۹

با توجه به جدول ۳. در متغیر خودکارآمدی میزان  $F=9/07$  بوده، اندازه اثر  $0/20$  بوده و  $P$  در سطح  $0/001$  معنادار است. در متغیر اعتماد و اطمینان به خود میزان  $F=2/90$  بوده، اندازه اثر  $0/07$  بوده و  $P$  در سطح  $0/061$  معنادار نیست. در متغیر هدف‌جویی میزان  $F=2/79$  بوده، اندازه اثر  $0/07$  بوده و  $P$  در سطح  $0/068$  معنادار نیست. در متغیر استقامت و تمرکز میزان  $F=5/37$  بوده، اندازه اثر  $0/13$  بوده و  $P$  در سطح  $0/007$  معنادار است.

جدول ۴. آزمون تعقیبی (LSD) مقایسه‌های متناظر بین میانگین نمره‌های متغیر خودکارآمدی بین گروه‌ها

متغیر وابسته	گروه ۱	گروه ۲	Sd	DM	p
<b>خودکارآمدی</b>					
پژوهش گروهی	جواریار	جواریار	۱/۸۳۹	۱/۲۱۳	۰/۴۰۲
		سخنرانی	۵/۱۱۹	۱/۲۲۷	۰/۰۰۱
جواریار	پژوهش گروهی	پژوهش گروهی	۱/۸۳۹	۱/۲۱۳	۰/۴۰۲
		سخنرانی	۳/۲۸۰	۱/۱۷۳	۰/۰۲۰
سخنرانی	پژوهش گروهی	پژوهش گروهی	۵/۱۱۹	۱/۲۲۷	۰/۰۰۱
		جواریار	۳/۲۸۰	۱/۱۷۳	۰/۰۲۰
<b>اعتماد و اطمینان به خود</b>					
پژوهش گروهی	جواریار	جواریار	۱/۲۴۴	۰/۷۲۸	۰/۰۹
		سخنرانی	۱/۷۲۳	۰/۷۳۷	۰/۰۲۱
جواریار	پژوهش گروهی	پژوهش گروهی	۱/۲۴۴	۰/۷۲۸	۰/۰۹
		سخنرانی	۰/۴۸۹	۰/۷۰۴	۰/۴۹
سخنرانی	پژوهش گروهی	پژوهش گروهی	۱/۷۲۳	۰/۷۳۷	۰/۰۲
		جواریار	۰/۴۸۹	۰/۷۰۴	۰/۴۹
<b>هدف‌جویی</b>					
پژوهش گروهی	جواریار	جواریار	۰/۷۲۵	۰/۵۳۶	۰/۱۸

سخنرانی	۱/۲۷۸	۰/۵۴۱	۰/۰۲
جوریار	۰/۷۲۵	۰/۵۳۶	۰/۱۸
سخنرانی	-۰/۵۵۳	۰/۵۱۷	۰/۲۹
سخنرانی	۲/۲۸۷	۰/۵۴۱	۰/۰۲
جوریار	-۰/۵۵۳	۰/۵۱۷	۰/۲۹
استقامت و تمرکز			
پژوهش گروهی	۰/۲۱۲	۰/۸۱۷	۰/۸۰
جوریار	۲/۳۹۱	۰/۸۲۶	۰/۰۱
سخنرانی			
پژوهش گروهی	۰/۲۱۲	۰/۸۱۷	۰/۸۰
جوریار	۲/۱۸۰	۰/۷۹۰	۰/۰۱
سخنرانی			
پژوهش گروهی	۲/۳۹۱	۰/۸۲۶	۰/۰۱
جوریار	۲/۱۸۰	۰/۷۹۰	۰/۰۱

جدول شماره ۴ که مقایسه‌های جفتی بین میانگین‌های گروه‌ها را برآورد می‌کند، نشان می‌دهد که در متغیر خودکارآمدی و مؤلفه استقامت و تمرکز، در آزمون LSD تفاوت معنادار بوده و این تفاوت بین گروه یادگیری مشارکتی پژوهش گروهی و روش آموزش سخنرانی، روش جوریار با سخنرانی است. در مؤلفه اعتماد و اطمینان به خود و هدف جویی، تفاوت بین گروه‌های پژوهش گروهی و سخنرانی معنادار است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه، کاربست روش‌های مختلف یادگیری مشارکتی (پژوهش گروهی و جوریار) نسبت به روش سخنرانی بر خودکارآمدی هنرجویان اثر بیشتری داشت. یافته‌های به دست آمده از تحقیق با یافته‌های اکثر پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه یادگیری مشارکتی آدیمی (۲۰۰۸)، مارلین و براین<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) و محی‌الدین (۲۰۰۶) هم‌سویی دارد. از آن‌جا که یکی از مبانی

1. Marlyn & Bryan

خودکارآمدی نتایج پیشرفت قبلی است، اگر دانش‌آموزان موفقیت در زمینه‌ای را تجربه کرده باشند، خودکارآمدی بالایی را در آن زمینه نشان خواهند داد. فعالیت‌های تمرینی آموزشی همیاران می‌تواند به خودکارآمدی بالا منجر شود. از این رو وقتی فردی راهبردی را به کار می‌برد، که قبلاً به پیشرفت او کمک کرده، احساس خودکارآمدی نموده، در نتیجه به کاهش سطح اضطراب وی در انجام فعالیت‌های مشابه می‌انجامد (مارلین و براین، ۱۹۹۸). رهبران حمایت‌کننده ممکن است خودکارآمدی اعضای خود را به وسیله ارائه دادن بازخوردهای مثبت به آنان افزایش دهند. به این علت که یادگیری مشارکتی در موقعیت تک به تک صورت می‌گیرد، با افزایش خودکارآمدی فراگیران فعال‌تر می‌شوند و این امر به بهبود برآیندهای یادگیری کمک می‌کند (بندورا، ۱۹۹۶: ۱۲۱۵). تشویق‌های متقاعدکننده دیگران افراد را به تلاش بیشتر بر می‌انگیزد و مهارت‌های شخصی آنها را ارتقا می‌بخشد (بندورا، ۱۹۹۶: ۱۲۱۴). مدل‌های مشابه با افراد موفق آنها را تشویق می‌کند که رفتار الگو را انجام دهند. گرچه مدل‌های تقلید شده بزرگسال هم می‌توانند در این مقوله مؤثر باشند، اما مدل تقلید شده هم‌تا مؤثرتر است (بندورا، ۱۹۹۴: ۷۶). هم‌تای فرد شبیه خود اوست و هر آنچه او می‌تواند انجام دهد فرد هم خود را قادر به انجام آن می‌داند؛ که همین امر خودکارآمدی‌اش را افزایش می‌دهد. علاوه بر این که حالت‌های فیزیولوژیک در باورهای خودکارآمدی فرد نقش دارد، تفسیر فرد از این حالت‌ها نیز خودکارآمدی وی را متأثر می‌سازد. یکی از دلایلی که می‌توان برای مؤثر بودن روش پژوهش گروهی نسبت به روش سخنرانی عنوان نمود، این است که در روش اخیر دانش‌آموزان برای این که بتوانند به ارائه مطالب در گروه بپردازند، باید مدتی را صرف انجام پژوهش نمایند، این عمل خود نیازمند تلاش است. این روش علاوه بر واجد بودن محاسن روش یادگیری مشارکتی، مزایای روش‌های حل مسأله و یادگیری اکتشافی را نیز در بردارد؛ چرا که وقتی فراگیران، از طریق انجام پژوهش، مطالبی را پیرامون موضوع مورد نظر یافتند، به نوعی احساس موفقیت می‌کنند، این تجربه موفقیت باعث افزایش میزان خودکارآمدی آنها می‌شود، هم‌چنین موفقیت آنها به وسیله سایر اعضای گروه و هم‌کلاسی‌ها مورد تشویق‌های کلامی قرار می‌گیرد و معلم نیز از همین طریق باعث می‌شود خودکارآمدی آنها فزون‌تر گردد. علاوه بر این آنها در گروه از طریق مشاهده

موفقیت سایر اعضای گروه نیز احساس موفقیت مضاعفی می‌نمایند و برانگیختگی فیزیولوژیک ناشی از این سه عامل، خود باعث ایجاد این تأثیر می‌گردد.

بر حسب این مطالعه روش جواریار نیز، بر میزان خودکارآمدی فراگیران مؤثر است، آزمون تعقیبی LSD نشان داد این روش در مقایسه با روش سخنرانی تأثیر معناداری بر افزایش خودکارآمدی و مؤلفه‌های مرتبط با آن دارد. این تفاوت معنادار در نمرات خودکارآمدی و مؤلفه استقامت و تمرکز فراگیران مشاهده شد. در این روش دانش‌آموزان برای تبحر یافتن در موضوع، گروه‌های ویژه تشکیل می‌دهند. پس از بحث و تسلط بر تکلیف، به گروه‌های اصلی خود بر می‌گردند و آن را به اعضای گروه خود، آموزش می‌دهند. در آموزش به گروه خود آن‌ها در حقیقت نقش معلم را در گروه خود بازی می‌کنند و این امر باعث افزایش خودکارآمدی آنان می‌شود. یافته‌های به دست آمده از این فرضیه با یافته‌های هنز و برگر (۲۰۰۷) و وینگ (۲۰۰۴) همسویی دارد. محدودیت‌های این مطالعه، اجرای آن در بین هنرجویان هنرستان پسرانه است، که پیشنهاد می‌شود در مورد سایر فراگیران و مدارس دخترانه نیز این روش‌ها مورد مطالعه قرار گیرد؛ همچنین پیشنهاد می‌شود که تأثیر این روش‌ها و سایر روش‌های یادگیری مشارکتی بر روی متغیرهایی چون عزت نفس، رشد مهارت‌های اجتماعی و ... نیز انجام گیرد. به مسئولان آموزش و پرورش و مدیران مدارس نیز توصیه می‌شود، زمینه کاربست این روش‌ها را در بین فراگیران فراهم نمایند.

## منابع

- شاهماری سوها، فضایل. (۱۳۸۶). «مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پایین دوره پیش دانشگاهی ناحیه ۲ شهر اردبیل»، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
- کرامتی، محمد رضا. (۱۳۸۶). «مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر مشهد»، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال ۳۷، شماره ۱، صص: ۳۹-۵۵.

گراوند، پرویش. (۱۳۸۳). «تأثیر یادگیری مشارکتی با به کارگیری تقویت گروهی و فردی در پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی شهرستان کرج»، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

معرفت‌نیا، قربان. (۱۳۸۴). تأثیر روش‌های یادگیری فعال و سنتی تدریس بر نوع یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم هنرستان مبنای برق با تأکید بر بازده‌های یادگیری گانه در شهرستان ارومیه، سال‌تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

Adeyemi, A. B. (2008). Effects of cooperative learning and Problem-solving strategies on junior secondary school students achievement in social studies, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, No16, Vol6, (3), PP: 691-708.

Attle, S. & Baker, B. (2007). Cooperative learning in a competitive envirement: classroom applications, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 19. No. 1. 77-83.

Bandura, A. (1994). Self efficacy, *Encyclopedia of Human Behavior*, Stanford University, Vol. 4, PP. 71-81.

Bandura, A. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning, *Stanford University*, Vol. 67, N. 3, 1206-1222.

Effandi, Z. & Zanaton, I. (2006). Promoting cooperative learning in science and mathematics education: A malaysian perspective, *Universiti Kebangsan*, Selangor, MALASIA.

Hanze, M. & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational, effects, and student characteristics, an expermental study compearing cooperative learning and direct instruction in 12 grade physics classes, *University of Kassel Germany*, 17, 29 - 41.

Hills, H. (2001). Team -Based Learning, England Published by: Gower Publishing Company.

Imam. S. S. (2007). General self- efficacy: Scale dimensionality, internal consistency and pedagogy, culture, knowledge and anderstanding conference, Singapore, PP: 131-145.



- Johnson, T. R, Johnson, W. D. & Shider, B (2001). The impact on achievement in cooperative learning groups, University of Minesota and Iowa, *the Journal of Social Psychology*. 129 (3), 389-397.
- Keithj, T. (2005). Trends in peer learning, University of Dundee, Scotland, *Educational Psychology*, Vol. 25, No. 6. PP: 631-645
- Marlyn. M. G & Bryan, W. G. (1998). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring on achievement, self- efficacy and test anxiety, georgia southern university, *Contemporary Education Psychology*, No 23, pp. 298-318.
- Marlyn. M. G & Bryan, W. G. (1998). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring on achievement, self- efficacy and test anxiety, georgia southern university, *Contemporary Education Psychology*, No 23, pp. 298-318.
- Meng, R. (2005). Cooperative learning, US - China foreign language: *Shenzhen University*, Vol. 3, N. 10.
- Mohyuddin, R. (2006). The relationship between student's self- efficacy and their english language achievement. *Jurnal Pendidik and Pendidikan*, Jil, 21, 61-71.
- Newman G. R. (1974). Groups in schools, publish ed by Simon and Schuster Rockefeller center. New York, *Manufactured In United States of America*.
- Slavin. R. E. (1995). Research on cooperative learning and ahievement what we know, what we need to know, center for research on the education on students placed at risk, *Johns Hopkins Univercity*.
- Wing, C. (2004). Using jigsaw II in teacher education programmes, *Hong Kong Teacher Journal*, Vol. 3: 47-59.