



Research in Curriculum Planning

Vol 18, No 43 (continus 70)
fall 2021, Pages 135-151

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال هجدهم، دوره دوم، شماره ۴۳ (پیاپی ۷۰)
پاییز ۱۴۰۰، صفحات ۱۳۵-۱۵۱

Explain the dimensions and indicators of participatory learning culture in the high school curriculum

Mohsen dibaei saber, Davood tahmaseb zadeh sheghlar

¹ Assistant professor, Faculty of education, university of shahed tehran, Iran

² Associate Professor, Faculty of education, University of Tabriz, Tabriz, Iran

تبیین ابعاد و شاخص‌های فرهنگ یادگیری مشارکتی در برنامه‌ریزی درسی دوره متوسطه

محسن دیبایی صابر*، داود طهماسب زاده شیخدار

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، تهران، ایران

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

Abstract

The present study has been compiled with the aim of Explain the dimensions and indicators of participatory learning culture in the high school curriculum. In this research, in the first part of the research, the meta-combined qualitative research method was used. A meta-combination similar to the meta-analysis method is used to integrate several studies to create comprehensive and interpretive findings. In the second part of the research, the modified Delphi method is used. In this research, first, to collect qualitative data from related research, the meta-combined qualitative research method was used, and by reviewing related research in this field, it extracted characteristics and then to reach a consensus of experts on dimensions, characteristics. Indicators of Cooperative learning culture in secondary school A significant number of selected experts were identified and using the modified Delphi quantitative research method, 15 questionnaires were distributed among them and after sending and receiving in three consecutive rounds, the relevant information was collected and analyzed. By studying various sources and researches in this field, four types of culture of central interaction, process-oriented, self-directed and transformative and 31 indicators of Cooperative learning culture were identified as indicators of Cooperative learning culture.

Keywords: Culture, Cooperative Learning Culture, High School, Mixed Study

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین ابعاد و شاخص‌های فرهنگ یادگیری مشارکتی در دوره متوسطه انجام یافته است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و به لحاظ رویکرد، ترکیبی است که در بخش اول از روش تحلیل محتوای اسنادی و در بخش دوم از روش کمی دلفی تعدیل‌شده محدود استفاده شد. میدان پژوهش در بخش کیفی، شامل کلیه متون مرتبط با فرهنگ یادگیری مشارکتی و در بخش کمی شامل استادان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های شهر تهران بود. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، فهرست واری و در بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته بود. روایی ابزار از طریق نظرخواهی از استادان برنامه‌ریزی دانشگاه‌ها و پایایی ابزار چک‌لیست از طریق فرمول اسکات ۹۶/۴ و ابزار پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد. یافته‌های تحقیق بیانگر شناسایی فرهنگ یادگیری مشارکتی در چهار بعد تعامل‌محوری، فرایندمحوری، خودراهبری و تحول‌آفرینی و ۳۱ شاخص فرهنگ یادگیری مشارکتی بود که با گرفتن نظر خبرگان، این مؤلفه‌ها و شاخص‌ها در قالب الگوی جامع تبیین گردید. بر اساس نتایج تحقیق پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان آموزشی و درسی در تمام دوره تحصیل، اهتمام خود را در بهره‌گیری از الگوی فرهنگ یادگیری مشارکتی و شاخص‌های ارائه شده در این تحقیق به کار بندند.

کلیدواژه: فرهنگ یادگیری، فرهنگ یادگیری مشارکتی، برنامه‌ریزی درسی دوره متوسطه، رویکرد ترکیبی.

مقدمه

آموزش و یادگیری یکی از مهم‌ترین نیازهای جامعه بشری و موضوعاتی است که از گذشته تا به حال در حوزه روانشناسی تربیتی مورد تأکید بوده است. دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند؛ توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد (Jana & Abadi, 2016). برآوردن این نیاز، مستلزم گسترش آموزش و پرورش و به کارگیری شیوه‌هایی است که بر یافته‌های علمی، عقلی و اصولی مبتنی باشد تا افراد متخصص مورد نیاز جامعه را تربیت کند (Zeighamian, 2017). در عصر حاضر یادگیری سنتی که سالیان متمادی است نظام آموزش و پرورش ما را احاطه کرده است، دیگر جوابگوی نیازهای دانش‌آموزان و معلمان نیست (Yusuf, 2014)، (Olabiyi, 2019). یکی از روش‌های فعالی که امروزه توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت را متوجه خود کرده است، یادگیری مشارکتی است (Han, Shin, 2020)، (Tran, 2019).

«یادگیری مشارکتی» یکی از رویکردهای نوین یاددهی - یادگیری است که در نظام‌های آموزشی دنیا به عنوان جایگزینی برای پایان دادن به حاکمیت روش‌های سنتی شناخته شده است (Warfa, 2016). در این روش، دانش‌آموزان به صورت گروهی در انجام وظایف مشترک کار می‌کنند. گروه‌ها معمولاً ۲ یا ۵ نفره هستند و از رفتارهای اجتماعی و مشارکتی برای اجرای وظایف مشترک یا فعالیت‌های یادگیری استفاده می‌کنند، فراگیران به طور مثبت به هم وابسته‌اند و علاوه بر جنبه اجتماعی به طور انفرادی مسئول یا پاسخگوی کار خویشند (Han, Shin, 2020). با وجود آثار مثبت یادگیری مشارکتی از قبیل بهبود یادگیری انفرادی هان و شین (Han, Shin, 2020)، تران و لوییس (Tran & Lewis, 2012)، فهم عمیق‌تر برای دانشجویان فولیس (Foulis, 2018)، جوزف و چارنکی (Joseph, B.,

Charnecki, 2013) و افزایش مسئولیت دانش‌آموزان هان و شین (Han, Shin, 2020)، تران و لوییس (Tran & Lewis, 2012)، زکریا (Zakaria, 2010)، افزایش حس پاسخ‌گویی دانش‌آموزان کارتال (Kartal, 2020)، اوکوموس و همکاران (Okumus et al, 2019)، افزایش انگیزه دانش‌آموزان تران (Tran, 2019)، هانکوک (Hancock, 2004)، چیرگی و تسلط بیشتر بر مطالب درسی یوسوف (Yusuf, 2014)، اولاتوی و آنو (Olatoye. & Aanu, 2011)، بیکر و کینگ (Baker & King, 2013)، ایجاد حس مثبت نسبت به یادگیری و افراد درگیر در یادگیری و گوان (Vaughan, 2002)، هالورسون و همکاران (Halverson et al, 2016)، ایجاد و افزایش روابط بهتر بین گروهی دانش‌آموزان کارتال (Kartal, 2020)، هان و شین (Han, Shin, 2020)، ایجاد تصویری بهتر از خود در دانش‌آموزان ونگ و همکاران (Wang et al, 2017)، هویت و همکاران (Huitt et al, 2015)، بهبود درک مهارت‌های اجتماعی از راه یادگیری مشارکتی اوکوموس و همکاران (Okumus et al, 2019)، لی (Lee, 2010)، هنوز روش غالب در کلاس‌های درس، سخنرانی است (Okumus, 2015)، (Sahin & Dogantay, 2018). یکی از نخستین پاسخ‌ها برای چنین وضعیتی، نبود فرهنگ یادگیری مشارکتی است (Sahin & Dogantay, 2018)، (Halverson et al, 2016).

یکی از عواملی که باعث تمایز یک نظام آموزشی از نظام آموزشی دیگر می‌شود، «فرهنگ یادگیری» حاکم بر آن نظام آموزشی است. فرهنگ یادگیری، مفهوم تازه‌ای است که در دهه‌های اخیر وارد ادبیات آموزشی شده است. با توجه به این مفهوم، کلیه عناصر برنامه درسی، رفتارهای آموزشی معلم و یادگیرنده که در یک محیط یادگیری با یکدیگر تعامل دارند، از بستر فرهنگی آن محیط تأثیر می‌پذیرند (Seraji, 2013). فرهنگ یادگیری از سوی صاحب‌نظران عرصه آموزش مجموعه‌ای از باورها و ارزش‌های مشترک تعریف شده است که بر رفتار و اندیشه و نحوه یادگیری یادگیرندگان

هدف مقایسه‌ی فرهنگ یادگیری در ژاپن و ایران به این نتیجه رسید که آموزش ژاپن، فرایندمحور، مشارکتی، تحلیلی و نقادانه است؛ به گونه‌ای که در این فرهنگ، دانش‌آموزان به فعالیت‌های گروهی و مشارکتی سوق داده می‌شوند و طی کردن فرایند حل مسأله بیش از نتیجه آن مهم است در حالی که در فرهنگ یادگیری ایران، نتیجه بر فرایند و رقابت بر مشارکت ترجیح داده می‌شود و پاسخ مسأله بسیار مهم‌تر از راه‌حل آن تلقی می‌گردد. عطاران (attaran,2015) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسید که دانشجویان مجازی ایرانی ترجیح می‌دهند که درس را مستقیم از استاد یاد بگیرند، به تشکیل گروه‌های علمی و پژوهشی چندان توجهی ندارند و یادگیری از طریق گفتار را بر مطالعه‌ی مطالب متنی ترجیح می‌دهند.

به طور کلی، بر اساس مطالب فوق می‌توان گفت که فرهنگ یادگیری در ایران اغلب معلم‌محور است تا یادگیرنده‌محور، محتوا‌محور است تا فعالیت‌محور، نمره‌محور است تا یادگیری‌محور، حفظی و انتقالی است تا ساخت و تولید دانش و نتیجه‌محور است تا فرایندمحور؛ به عبارت دیگر فرهنگ حاکم بر برنامه‌های درسی به طور اعم و فرهنگ غالب بسیاری از مدارس ایران به طور اخص، نسخه‌برداری و سازگاری است؛ یعنی معلمان، دانش‌آموزان را کنترل کرده و نظم را افزایش می‌دهند، دانش‌آموزان نقش یادگیرنده غیرفعال و غیر پرسشگر را ایفا می‌کنند و الگوهای آموزش مورد استفاده در بسیاری از کلاس‌ها، الگویی غیر مشارکتی است (Khaleghkhah et al, 2015). بر این اساس مدت‌هاست که در نظام آموزشی ایران، معلمان با تکیه بر روش‌های سنتی، به‌ویژه سخنرانی، دانش‌آموزان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌کنند. (khalvandy & Bazr afshan,2015)؛ بنابراین در این فضا آسیبها و مشکلات زیادی در حوزه فرایند یاددهی - یادگیری وجود دارد که از این بین می‌توان به تأکید بر یادگیری‌های سطحی، حفظ و انتقال معلومات به جای تأکید بر معنادار بودن یادگیری، عدم توجه به ساخت

اثر می‌گذارد و می‌تواند نقطه‌ی شروعی برای حرکت و پویایی و یا مانعی در راه پیشرفت به شمار آید. (Mc Millan et al,2020). به اعتقاد آنها، یادگیری پدیده‌ای است که در بستر اجتماع و تحت تأثیر عوامل فرهنگی شکل می‌گیرد. باورها، ارزشها و جهان‌بینی هر جامعه، بر مفهوم یادگیری، نقش یادگیرنده، یاددهنده، موضوع یادگیری، شیوه تدریس و حتی شیوه‌های ارزشیابی تأثیر می‌گذارد و از تعامل بین مجموعه این اجزاء، بستر جدید یا فرهنگ یادگیری شکل می‌گیرد (Okumus,2019). برونر (۱۹۹۶) یکی از مبدعان اصطلاح فرهنگ یادگیری، با تأکید بر نقش فرهنگ در برنامه‌ی درسی و فرایند یادگیری آن را آینه‌ی توصیف، تحلیل و تفسیر برنامه‌های درسی آشکار و پنهان تلقی نمود. از نظر وی فرهنگ، بستری را برای شکل‌گیری تعاملات بین دانش‌آموزان، ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان، نحوه کلاس‌داری، نوع نگاه به محتوا، فرصت‌های یادگیری و شیوه ارزشیابی فراهم می‌سازد که مجموع آن را فرهنگ یادگیری می‌نامند (Seraji,2013).

با توجه به اینکه کلیه عناصر برنامه‌ی درسی با یکدیگر در تعاملند و انگیزه یادگیری افراد از بستر فرهنگی آن محیط تأثیرپذیری فراوان دارد؛ می‌توان از مفهوم فرهنگ یادگیری سخن گفت (Wang et al,2017). با وجود نقش و جایگاه فرهنگ یادگیری، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد، فرهنگ یادگیری در ایران از حیث انفعال یادگیرنده، ضعف تعامل بین یادگیرندگان، معلم‌محوری، عدم خودانگیختگی یادگیرندگان و پذیرش بدون تحلیل و نقد اطلاعات، با اهداف آموزش و پرورش جامعه اطلاعاتی مغایرت دارد؛ برای نمونه فاضلی (Fazeli,2012) در پژوهشی با هدف مقایسه فرهنگ یادگیری دانشگاهی در ایران و بریتانیا دریافت که آموزش در بریتانیا پژوهش‌محور، دانش‌جو‌محور، جامعه‌محور، مشارکتی، تحلیلی، نقادانه و فرایندی است. در مقابل فرهنگ آموزش دانشگاهی ایران آموزش‌محور، معلم‌محور، اقتدارگرایانه و انتقالی و دادنی است. سرکارآرانی (Sarkararani,2015) نیز در پژوهشی با

دانش و غیرفعال بودن یادگیرندگان، تأکید صرف بر کتاب‌های درسی به عنوان محتوای ثابت و غیرقابل انعطاف، محدود بودن فرصت اظهار نظر، پرسشگری و نقادی برای متریبیان، کم توجهی به علائق و نیازهای شاگردان، عدم ایجاد زمینه‌های مناسب برای کنجکاوی و تحرک دانش‌آموزان، کاربرد روشهای آزموده و یک‌سویه در فرایند یاددهی - یادگیری، پرهیز از ایجاد موقعیت‌های مبهم و رشد و بالندگی خلاق شاگردان، به کار نرفتن روش‌های متکی به هنر خلاق برای ایجاد موقعیت‌های یادگیری و تقویت انگیزه یادگیری در شاگردان اشاره نمود (Abdolahyar et al, 2021)

به اعتقاد بسیاری از پژوهشگران از قبیل فولیس (Foulis, 2018)، مارش و هاف (Marsh & Hoff, 2019) این وضعیت به این دلیل است که هنوز بسیاری از معلمان و دانش‌آموزان، درک درستی از فرهنگ یادگیری مشارکتی ندارند. بنا بر اعتقاد جانسون و جانسون (Jhonson & Jhonson, 1994) صرفاً گروه‌بندی فراگیران، یادگیری مشارکتی ایجاد نمی‌کند. آنها معتقدند اگر در کلاسی مشاهده کردید فراگیران گروه‌بندی می‌شوند و تکلیفی به گروه محول می‌شود که یک نفر به جای همه آن را انجام می‌دهد یا فراگیران در گروه نشسته و با هم صحبت می‌کنند؛ اما هریک کار انفرادی خود را انجام می‌دهند و یا فراگیران به تنهایی تکلیفی انجام می‌دهند و وقتی کارشان تمام شد، به دیگران در حل آن تکلیف کمک می‌کنند، نباید گفت یادگیری مشارکتی رخ داده است (Khakbaz, 2015). از سوی دیگر، ممکن است مدرسان برخی کلاس‌ها تصور کنند نشاندن دانش‌آموزان در گروه‌ها، استفاده از یادگیری مشارکتی را ایجاد کرده است (Tran, 2019). علت دیگر نبود فرهنگ مشارکتی این است که دانش‌آموزان معمولاً به فرهنگ معلم‌محور و انتقال دانش خو گرفته‌اند. یادگیری مشارکتی مستلزم تغییر نقش معلم و دانش‌آموز است (Halverson et al, 2016). برای دانش‌آموزان بسیار دشوار است که قبول کنند به جای معلم، از هم‌کلاسی‌های خود بیاموزند

(Thomas & Brown, 2011). همچنین بسیاری از آنان ممکن است دچار سردرگمی در فرایند شوند و یا حتی یادگیری مشارکتی را امری زائد تلقی کنند و از یاد گرفتن در کلاس دست بکشند. تران (Tran, 2019) معتقد است برخی دانش‌آموزان نیز عدم اطمینان را دوست ندارند و به یادگیری مشارکتی بدبینند. همچنین آنان می‌گویند فراگیران برتر معمولاً جو رقابتی را بر جو مشارکتی ترجیح می‌دهند. علاوه بر این، معلمان نیز به درگیری با پوشش محتوا در کلاس درس عادت کرده‌اند و حالا باید در تعیین حدود محتوا با دانش‌آموز، اقتدار خود را به مشارکت بگذارند. آنها اکنون باید علاوه بر پوشش محتوا به فکر بهبود یادگیری دانش‌آموزان و درگیری با فرایند یادگیری مشارکتی و آموزش مهارت‌های اجتماعی لازم برای یادگیری مشارکتی باشند (Heinimäki et al, 2020).

پژوهش‌هایی را که درباره یادگیری مشارکتی انجام شده‌اند می‌توان به دو دسته عمده تقسیم کرد: ۱. پژوهش‌هایی که به بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی و گروه‌بندی بر عوامل مختلفی از جمله نگرش، درک و فهم، خودکارآمدی و غیره پرداخته‌اند و ۲. پژوهش‌هایی که به مقایسه شیوه‌های یادگیری مشارکتی با دیگر شیوه‌های آموزشی پرداخته‌اند (Salehi & Kazempour, 2017). بر این اساس با توجه به بررسی‌های محقق تاکنون پژوهشی یادگیری مشارکتی را به عنوان یک فرهنگ یادگیری مورد مطالعه قرار نداده است. بر این اساس پژوهش حاضر یک کار تازه در این حوزه است. از طرف دیگر با توجه به اینکه دوره متوسطه از دوره‌های مهم، حساس و مؤثر در زندگی فردی و اجتماعی آدمی است، دوره‌ای است که به سبب وضع زیستی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان آن، با سایر دوره‌های تحصیلی مشترکات و ممیزاتی دارد، دارای طیف وسیعی است که دوران نوجوانی را در بر می‌گیرد و در انتهای طیف به دنیای جوانی می‌رسد به گونه‌ای که اندیشمندان این دوره را دوران طوفان، فشار و نقطه عطف زندگی نام نهاده‌اند و در گزارش نهایی اجلاس

تحلیل کمی و کیفی محتوای آشکار یا پنهان هر نوع شکل یک پیام (دیداری، نوشتاری، کلامی، غیرکلامی، نمادی، تصویری و ...) و تأثیر آن بر مخاطب می‌پردازد (Krippendorff, 2015) و مراحل آن آماده‌سازی و سازمان‌دهی، بررسی و پردازش پیام است؛ از این رو، در این مطالعه تمرکز بر پردازش داده‌های گردآوری شده، پس از رمزگذاری و مقوله‌بندی آنهاست. جامعه‌ی تحلیلی پژوهش در بخش کیفی تمام متون و منابع مرتبط با فرهنگ یادگیری مشارکتی طی سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۹ و در بخش کمی استادان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های شهر تهران بودند. حجم نمونه، متون و منابع مرتبط با فرهنگ یادگیری مشارکتی در دسترس بود که در این میان ۲۶ منبع خارجی شناسایی، تحلیل و بررسی شدند و در بخش کمی نیز ۱۵ نفر از استادان خبره‌ی مرتبط شناسایی و مورد پرسش قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی با توجه به تحلیل محتوای اسنادی، فهرست وارسی (چک‌لیست محقق‌ساخته) و در بخش کمی پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته بود. روایی هر دو ابزار از طریق نظرخواهی از استادان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها انجام شد. پایایی ابزار چک‌لیست از طریق فرمول اسکات ۹۶/۴ و ابزار پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه گردید. روش گردآوری داده‌ها در بخش کیفی بدین صورت بود که نخست با استقرای تمام آن دسته از عبارات، گزاره‌ها، مفاهیم، مؤلفه‌ها و نمادهایی که از سوی بیشتر مؤلفان، به عنوان ویژگی بارز و مهم فرهنگ یادگیری مشارکتی پذیرفته شده یا دارای بار معنایی در معرفی واژه‌ی برنامه‌ی درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی بودند، به عنوان واحد تحلیل انتخاب و سپس در چهار بعد تعامل‌محوری، فرایندمحوری، فرهنگ خودراهبری و فرهنگ تحول‌آفرینی طبقه‌بندی شدند. در ادامه فراوانی پیام‌ها برحسب ابعاد چهارگانه‌ی یادشده و به تناسب متون و منابع مرتبط با برنامه‌ی درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی شمارش شدند. پس از آن، مضمون‌ها و عبارات‌های متناسب با برنامه‌ی درسی با

منطقه‌ای یونسکو به عنوان یک دوره‌ی انتقالی میان آموزش عمومی غیرتخصصی و دوره آموزش عالی معرفی گردیده است (Dibaie saber, 2021)؛ بر این اساس از برنامه‌ی درسی دوره‌ی متوسطه انتظار می‌رود ضمن آنکه بتواند به سؤال‌ها و نیاز دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف پاسخ قابل قبولی ارائه دهد، شرایط ایجاد تحول کیفی در تحصیل و آمادگی برای احراز شغل مولد، بهبود و توسعه‌ی دانش و فناوری را در جامعه فراهم نماید. این در حالی است که با وجود این، نتایج تحقیقات مختلف مازندرانی (Mazandarani, 2008)، افضل خانی و نوه ابراهیم (Afzalkhani & nava Ebrahim, 2010) نشان داده است که برنامه‌ی درسی دوره‌ی متوسطه، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق علمی معطوف کرده و از لحاظ پرداختن به رویکردها و جهت‌گیری‌های خلاق از جمله فرایندهای دانش‌آموزمداری، یادگیری مشارکتی و پرورش انسان اجتماعی، در وضعیت نامطلوب و پایینی است.

با این مقدمات، پژوهش حاضر در پی آن است که روش یادگیری مشارکتی را به عنوان یک فرهنگ یادگیری مشارکتی در دوره‌ی متوسطه مطالعه و چارچوب کلی تحقیقات داخلی و خارجی مرتبط با این حوزه را مورد کنکاش و بررسی و در نهایت الگوی مطلوب بومی‌ای متناسب با شرایط فرهنگی کشورمان طراحی و تبیین نموده و ضمن شناسایی الگوی مطلوب فرهنگ یادگیری مشارکتی، مدارس را در شرایط واقعی قرار دهد و به این سؤال پاسخ دهد که الگوی مطلوب فرهنگ یادگیری مشارکتی دوره‌ی متوسطه چیست؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ ماهیت، توصیفی و به لحاظ رویکرد، ترکیبی (کیفی و کمی) است که در بخش اول از روش تحقیق تحلیل محتوای اسنادی و در بخش دوم از روش تحقیق کمی دلفی تعدیل شده‌ی محدود استفاده شده است. تحلیل محتوا یک روش علمی-پژوهشی است که به بررسی و

یافته‌های پژوهش

در بخش اول با استفاده از روش تحلیل محتوای اسنادی و از طریق جستجوی اینترنتی در سایت‌ها و مجلات معتبر، مقالات منتشر شده مرتبط با موضوع یادگیری مشارکتی طی سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۹ شناسایی شد. این شاخص‌ها در جدول شماره ۱ آمده است.

با عنایت به اهداف در نظر گرفته شده برای پژوهش؛ دسته‌بندی شاخص‌های فرهنگ یادگیری مشارکتی در جدول ۱ بیانگر این واقعیت است که مدل‌ها و الگوهای موجود نمی‌توانند به طور کامل و همه‌جانبه مدل فرهنگ یادگیری مشارکتی را طراحی کنند؛ از همین رو، تحقیق حاضر در صدد بررسی انواع فرهنگ‌ها و شاخص‌های موجود در پژوهش‌ها شد تا به الگویی برسد که علاوه بر عقبه فکری و تئوریک آن، جامعیت و پویایی لازم را داشته باشد پس به همین منظور، با استفاده از روش دلفی تعدیل شده، نسبت به احصای مؤلفه‌های اصلی فرهنگ یادگیری مشارکتی اقدام کرد و ابتدا پرسشنامه‌ای بی‌نام برای خبرگان و تعدادی از استادان دانشگاه ارسال شد که در نهایت ۱۵ پرسشنامه پاسخ داده شد که هر یک به تفکیک مورد بررسی قرار گرفت.

در دور اول دلفی، از افراد خواسته شد تا بر اساس اهمیت، به هر یک از شاخص‌ها امتیاز بدهند و همچنین اگر عوامل جدیدی را در نظر دارند به آن اضافه کنند. پس از ارسال پرسشنامه‌ها و اخذ نظر خبرگان، کدها و اطلاعات اولیه مورد بررسی قرار گرفت و سپس برای اخذ نظر در دور دوم، مجدداً برای خبرگان ارسال شد. در دور دوم، شاخص‌هایی که در دور اول امتیاز لازم را کسب نکرده بودند، حذف شد و برای دور سوم، یعنی عملیات غربالگری شاخص‌های دور دوم ارسال شدند. در نهایت، از ۸۰ شاخص مورد بررسی، تعداد ۳۲ شاخص مورد تأیید قرار گرفتند که این شاخص‌ها در تناظر با کدهای مستخرج از بخش اول تحقیق یعنی بخش فراترکیب بودند. سرانجام این ۳۲ شاخص به عنوان شاخص‌های اصلی مدل فرهنگ یادگیری مشارکتی تعیین شدند.

رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی در فهرست واریسی ثبت شد. در ادامه با شناسایی ابعاد و شاخص‌های برنامه‌درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی، فراوانی هر مؤلفه شمارش و به طور دقیق تعیین شد که در هر اثر تا چه حد به ابعاد و شاخص‌های برنامه‌درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی توجه شده است. ابزار گردآوری اطلاعات در دو مرحله تعیین ابعاد و شاخص‌های برنامه‌درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی و تدوین سیاهه واریسی محتوا تدوین شد که توضیحاتی درباره آنها داده می‌شود:

تدوین ابعاد برنامه‌درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی: در این مرحله، روش کار چنین بود که نخست بر اساس ادبیات برنامه‌درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی، ابعاد اصلی استخراج و در پی آن بر اساس ابعاد تعیین‌شده، شاخص‌های مرتبط با هر یک از ابعاد نیز تعیین شدند. برای اطمینان از شناسایی ابعاد برنامه‌درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی و شاخص‌های هر یک از ابعاد چهارگانه و همچنین آگاهی از روایی چارچوب مفهومی این ابعاد و شاخص‌ها، چارچوب تدوین شده در اختیار صاحب‌نظران آشنا (خبرگان منتخب) به ادبیات برنامه‌درسی با رویکرد یادگیری و تدریس قرار گرفته و از آنها خواسته شد که این چارچوب را با توجه به انطباق ابعاد با ادبیات برنامه‌درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی، ابعاد را بررسی کنند. استادان حوزه مربوط پس از مطالعه چارچوب مفهومی، دیدگاه‌های خود را درباره اصلاح و حذف بخشی از شاخص‌های هر یک از ابعاد در اختیار محقق گذاشتند. بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران اصلاحات پیشنهادی انجام و چارچوب اصلاحی دوباره در اختیار آنان قرار داده شد و آنها چهارچوب نهایی را با توجه به انطباق آن با ادبیات برنامه‌درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی، اهداف پژوهش و همچنین انطباق ابعاد و شاخص‌ها تأیید کردند؛ سرانجام ابعاد و شاخص‌های برنامه‌درسی با رویکرد فرهنگ یادگیری مشارکتی به شرح جدول شماره ۱ شناسایی و تعیین شد.

جدول ۱. انواع شاخص‌های فرهنگ یادگیری مشارکتی

شاخص‌ها	پژوهشگران
جلب اعتماد، همکاری و اشتراک‌گذاری، خودبازتابی، انتقادپذیری	(Henrik,2014), (Huitt et al ,2014)
نوآوری فردی، ریسک‌پذیری، هدایت و رهبری منسجم، یکپارچگی و یگانگی، حمایت مدیریت، کنترل و نظارت، خودیابی، الگوپذیری	(Olabiyi et al ,2019), (Yusuf ,2014)
شناسایی استانداردها، تدوین مسئولیت‌ها، تشویق و ترغیب، خطرپذیری، حمایت رفتار، صمیمیت و گرمی، ساختار، هویت	(Okumus et al,2019), (Warfa,2016)
مشارکت‌پذیری، انعطاف‌پذیری و تنوع، عملکرد بهینه، سلامتی و شادی کارکنان، انگیزه یادگیری، ایجاد فضای همکاری، توانایی ابراز بیان، مزیت رقابتی همگام با جذب افراد خبره، توانایی بیان خود	(Heinimäki,2020), (Tran & Lewis,2019)
توانمندسازی، جهت‌گیری گروه، قابلیت توسعه، مثبت‌نگری فرایند یادگیری، یادگیری مادام‌العمر، مدیریت زمان یادگیری، تلقی یادگیری به عنوان نیاز	(Halverson et al ,2016), (Virtanen,2014)
آینده‌نگری، فرایندمحوری یادگیری، ابتکار فردی، انگیزش	(Wang et al ,2017), (Hunt ,2015)
جمع‌گرایی، شاگردمحوری، محیط غنی، درگیری فعالانه، تعاملی بودن محتوا، توجه به فرایند یادگیری، مجاز شمردن روش‌های متنوع یادگیری	(Volet et al,2017)
افزایش مسئولیت‌پذیری، تشویق و قدردانی از سؤالات، قدردانی از دیدگاه‌های مختلف، عادی‌سازی شرایط و جو یادگیری، ایجاد فضای گفت‌وگو، تمرکز بر دانش-آموزان، به‌روزرسانی فعالیت‌ها، حمایت از همکاری در محیط کلاس.	(Marsh & Hoff ,2019), (zakaria et al ,2010)
ایجاد حلقه‌های بازخوردی، توسعه آزادی، تضمین شفافیت اطلاعات، به اشتراک-گذاری دانش	(Vauras ,2019), (Foulis ,2018)
وابستگی مثبت، پاسخگویی فردی، تعامل چهره به چهره، پردازش گروهی، مهارت اجتماعی بین فردی و گروه‌های کوچک	(Kartal,2020), (Vaughan,2002)
خودشکوفایی، خودراهبری، خودانضباطی، مسئولیت‌پذیری گروهی، ادغام محیطی	(Khosa et al,2010), (Hancock,2004)
تعلیم ترویجی، مهارت‌های بین فردی و اجتماعی، مسئولیت‌پذیری فردی، پردازش گروهی	(Han et al,2020), (DeWever et al,2010)
تدوین مسئولیت‌های فردی و بین‌فردی، یادگیری فرایندمحور، الگوپذیری، لذت‌محوری فرایند یادگیری،	Adu-Gyamfi et) (Driskell,2017),al,2020 (Le,2010)

جدول ۲: نتایج نهایی دور اول دلفی

N	۱۵
Kendalls W(a)	۰/۱۶
Chi-square	۴۵,۶۰
AsymSP.sig	

گفت که تفاوت میانگین رتبه‌ها به دلیل آنکه $P < 0/01$ است، معنادار است. با توجه به اینکه مقدار ضریب توافق به صفر بیشتر مایل است که نشان‌دهنده اتفاق نظر

چنان‌که داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد، با توجه به اینکه مقدار آزمون خی دو که در سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنادار است، با اطمینان ۹۹٪ می‌توان

بسیار ضعیف است، پس این آزمون باید مجدداً و با اصلاحاتی اجرا گردد. بر اساس نظرات متخصصان بعضی شاخص‌ها حذف و برخی ادغام و بدین ترتیب مرحله دوم فرایند دلفی اجرا گردید.

جدول ۳: نتایج نهایی دور دوم دلفی

N	۱۵
Kendalls W(a)	/۵۲
Chi-square	۱۳۸/۵۳
AsymSP.sig	.۳

تفاوت میانگین رتبه‌ها به دلیل آنکه $P < 0/01$ نیست، معنادار نیست و اتفاق نظر میان متخصصان وجود دارد. به‌علاوه چون ضریب کندال در این مرحله $0/81$ است، که نشان می‌دهد ضریب توافق در حد نسبتاً قوی‌ای وجود دارد؛ پس می‌توان نظرسنجی را متوقف نمود.

پس از جمع‌آوری و رتبه‌بندی شاخص‌ها در روش دلفی، برای یافتن میزان موافقت متخصصان با هر شاخص، ابتدا از ساده‌ترین روش یعنی حاصل جمع نمرات و میانگین آنها استفاده شد. در جدول ۵ حاصل جمع و معدل نمرات هر شاخص نشان داده شده است. در مرحله بعدی، شاخص‌ها در ۴ دسته موضوعی طبقه‌بندی شد که با توجه به نمرات تفکیکی در نمودار ۱ آمده‌اند.

چنان‌که داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، با توجه به اینکه مقدار آزمون خی دو در سطح خطای کوچک‌تر از $0/01$ معنادار نیست؛ بنابراین با اطمینان $99/0$ می‌توان گفت که تفاوت میانگین رتبه‌ها به دلیل آنکه $P < 0/01$ نیست، معنادار نیست و اتفاق نظر میان متخصصان وجود دارد.

به‌علاوه به دلیل آنکه ضریب کندال در این مرحله $0/51$ است، که نشان می‌دهد ضریب توافق در حد متوسط ارزیابی می‌شود؛ پس لازم است مرحله سوم دلفی انجام شود. بر اساس نظرات متخصصان بعضی شاخص‌ها حذف و برخی ادغام و بدین ترتیب مرحله سوم فرایند دلفی اجرا گردید.

چنان‌که داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد، با توجه به اینکه مقدار آزمون خی دو که در سطح خطای کوچک‌تر از $0/01$ معنادار نیست، با اطمینان $99/0$ می‌توان گفت

جدول ۴: نتایج نهایی دور سوم دلفی

N	۱۵
Kendalls W(a)	/۸۱
Chi-square	۱۳۱/۱۴
AsymSP.sig	۰/۰۰۷

آنها را در ۴ بعد "تعامل‌محوری جریان یادگیری، فرایندمحوری جریان یادگیری، فرهنگ خودراهبری و فرهنگ تحول‌آفرینی" طبقه‌بندی کرد که هر بعد شامل شاخص‌های ۳۲ گانه جدول ۲ است. چنان‌که ملاحظه می‌شود، اولویت‌های اول به شاخص‌های کلیدی مربوط می‌شوند که در الگوی مطلوب مورد توجه‌اند. در ادامه به توضیح هریک از فرهنگ‌های معرفی شده پرداخته می‌شود:

همانگونه که در جدول ۵ مشخص است، از منظر خبرگان شاخص‌های "سیال‌بودن محتوا، ایجاد فضای همکاری، یادگیری مداوم، استقلال در یادگیری، توانایی ابراز بیان، ایجاد فضای گفتمان، مشارکت‌پذیری و مشارکت‌جویی" دارای اهمیت بسیارند و در فرهنگ یادگیری مشارکتی، مهم‌ترین شاخص‌ها محسوب می‌شوند. با توجه به مفهوم و محتوای هریک از شاخص‌ها، می‌توان

و مثبت‌اندیشی تأکید می‌شود. امروزه آموزش متکی بر انتقال صرف محتوا و موضوعات ثابت، دیگر هدف برنامه‌ریزان آموزشی و درسی نیست. آنچه بیش از همه مورد نیاز است «یادگیری چگونه یادگرفتن» است. این موضوع که روح یادگیری مداوم را شکل می‌دهد و می‌تواند امکان سازگاری فرد را با دگرگونی‌های سریع آینده ممکن سازد، از طریق شکل‌گیری فرهنگ یادگیری خودراهبری تحقق می‌یابد. در این فرهنگ فراگیران با کمک یا بدون کمک دیگران برای تشخیص نیازهای یادگیری، تدوین اهداف، شناسایی منابع انسانی و غیرانسانی، انتخاب و اجرای راهبردهای یادگیری و ارزیابی پیامدهای یادگیری ابتکار عمل نشان می‌دهند. یادگیرندگان در این فرهنگ، افرادی خودانگیخته، ساعی، مستقل، خود منضبط، خودباور و هدف‌محورند که با هدف‌مندی و انگیزه بیشتری پای به قلمرو یادگیری می‌گذارند و همچنین در قیاس با یادگیرندگان منفعل از آموخته‌های خود بهتر و بیشتر بهره می‌گیرند.

۴. فرهنگ تحول‌آفرینی: در این فرهنگ بر انگیزه موفقیت‌محوری (میل به پیشرفت) انعطاف‌پذیری، انتقادپذیری، خطرپذیری و مسئولیت‌پذیری تأکید می‌شود. کمیسیون بین‌المللی تعلیم و تربیت برای قرن بیست و یکم ضرورت پیشروی به سوی یک جامعه یادگیرنده را پیشنهاد می‌کند؛ جامعه‌ای که همه افراد آن در حال یادگیری‌اند. در چنین جامعه‌ای افراد از هر فرصتی برای یادگیری و اصلاح خود استفاده می‌کنند. لازمه شکل‌گیری این جامعه این است که مردمان جامعه نسبت به دانش و اطلاعات دریافتی خود جمود ذهنی نداشته و از هر تغییر و تحولی برای تدوین و تکمیل دانش خود استفاده کند؛ پس لازم است فراگیران به سطوح عالی تفکر و خودشناسی دست یافته و در فرایندهای شناختی و حل مسأله، تبحر کافی داشته باشند. این امر می‌تواند از طریق توجه به پرورش «تفکر انتقادی» و رشد و بهبود «فوه قضاوت» افراد تحقق یابد. فرایند یادگیری باید به دانش‌آموزان کمک

۱. فرهنگ تعامل‌محوری: در این فرهنگ بر مشارکت‌پذیری و مشارکت‌جویی، ایجاد فضای گفت‌وگو، ایجاد فضای همکارانه، بازخوردمحوری و تعامل چهره به چهره تأکید می‌شود. ارتباط به عنوان فرایند انتقال و تبادل افکار، اندیشه‌ها، احساسات و عقاید دو نفر یا بیشتر با استفاده از علائم و نمادهای مناسب برای تحت تأثیر قرار دادن، کنترل و هدایت یکدیگر، یکی از شاخص‌های مهم در تدریس و یادگیری اثربخش است.

۲. فرهنگ فرایندمحوری: در این فرهنگ بر نیاز محوری محتوای مورد یادگیری، سیالی بودن محتوا، لذت‌محوری جریان یادگیری، شفافیت‌محوری دانش و محتوای یادگیری، تأکید می‌شود. فرهنگ فرایندمحوری بر این واقعیت تأکید دارد که یادگیری با نیازها، علائق، توانمندی‌ها و به طور کلی با شخصیت و احساساتی که مخاطب (فراگیر) از خود نشان می‌دهد ارتباط دارد. در این فرایند تجربه‌های یادگیری از تعامل فراگیر با محیط یادگیری به دست می‌آید و ساخت و ساز شخصی دانش‌هنگامی روی می‌دهد که تعامل بین دانش فعلی فرد و تجربه‌هایش با محیط روی می‌دهد. ویژگی عمده رویکرد فرایندمحور این است که در این رویکرد موضوعات آموختنی پراکنده نیستند و از یک انسجام درونی برخوردارند و زمانی که قرار است مفهومی به دانش‌آموزان آموزش داده شود تلاش می‌شود دانش‌آموزان بتوانند برای آنچه آموزش داده می‌شود، دلیل و معنایی در محیط اطراف بیابند. بر این اساس فرایند یادگیری در این فرهنگ برای دانش‌آموزان لذت‌بخش است. ویژگی دیگر رویکرد فرایندمحور این است که دانش‌آموزان را در «موقعیت یادگیری» قرار می‌دهد و بستر خوبی را برای پیشرفت تدریجی سواد علمی نوآموزان همراه با افزایش توانایی خواندن و نوشتن آنها ایجاد می‌کند و موجب می‌شود تا یادگیری برای فراگیر لذت‌بخش و نشاط‌آور شود.

۳. فرهنگ خودراهبری: در این فرهنگ بر یادگیری مداوم، خلاقیت‌محوری، خودانضباطی، توانایی ابراز بیان

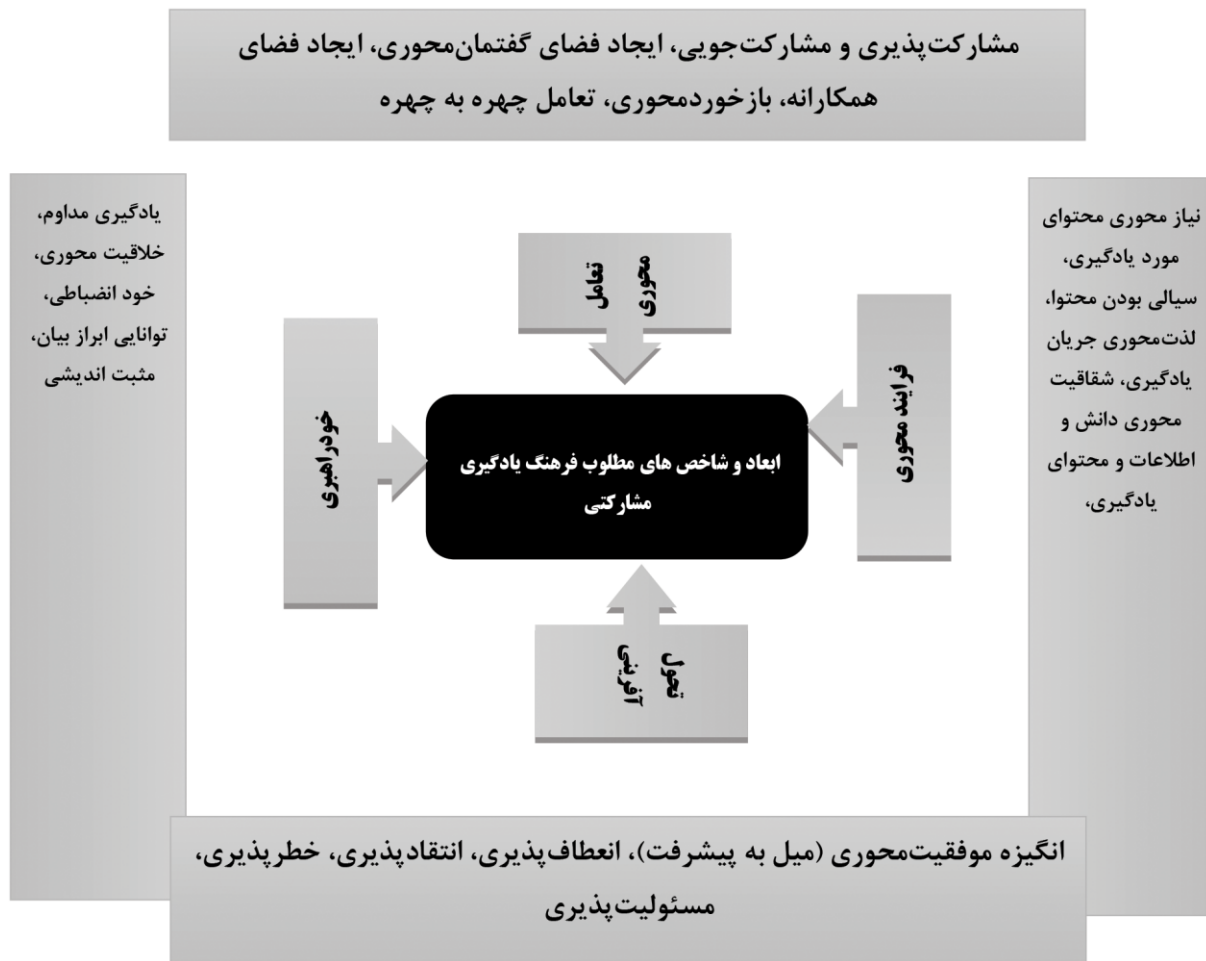
کند تا ضمن تسلط بر مباحث علمی مورد نظر از طریق شکل گرفته و خود مسئولیت یادگیری فرایند یادگیری درگیر کردن دانش‌آموزان و در معرض نقد قرار دادن خود را بر عهده گیرند. دانش و اطلاعات، توانایی استدلال و تحلیل در آنان

جدول ۵. عوامل (شاخص‌های) فرهنگ یادگیری مشارکت‌مدارانه

ترتیب اهمیت	شرح عامل	تعداد پاسخها	میانگین پاسخ‌ها
۱	سیال بودن محتوا	۱۵	۱۲/۸۱
۲	ایجاد فضای همکارانه	۱۵	۱۲/۷۸
۳	یادگیری مداوم	۱۵	۱۲/۷۳
۴	استقلال در یادگیری	۱۵	۱۲/۶۸
۵	توانایی ابراز بیان	۱۵	۱۲/۶۲
۶	ایجاد فضای گفتمان	۱۵	۱۲/۴۳
۷	مشارکت‌پذیری و مشارکت‌جویی	۱۵	۱۲/۲۱
۸	انگیزه موفقیت (میل به پیشرفت)	۱۵	۱۲/۰۵
۹	انعطاف‌پذیری و تنوع	۱۵	۱۱/۸۳
۱۰	بازخوردمحوری	۱۵	۱۱/۵۹
۱۱	خطرپذیری	۱۵	۱۱/۴۰
۱۲	انتقادپذیری	۱۵	۱۱/۳۸
۱۳	به اشتراک‌گذاری دانش	۱۵	۱۱/۲۷
۱۴	مثبت‌نگری فرایند یادگیری	۱۵	۱۱/۱۱
۱۵	نیازمحوری محتوا	۱۵	۱۱/۰۵
۱۶	محیط غنی	۱۵	۱۱/۰۳
۱۷	تعاملی بودن محتوا	۱۵	۱۰/۹۵
۱۸	درگیری فعالانه	۱۵	۱۰/۸۶
۱۹	تعامل چهره به چهره	۱۵	۱۰/۸۰
۲۰	مهارت اجتماعی بین‌فردی و گروه‌های کوچک	۱۵	۱۰/۷۵
۲۱	مسئولیت‌پذیری فردی و بین‌فردی	۱۵	۱۰/۷۱
۲۲	خلاقیت‌محوری	۱۵	۱۰/۶۸
۲۳	خودراهبری	۱۵	۱۰/۶۶
۲۴	خودانضباطی	۱۵	۱۰/۶۴
۲۵	لذت‌محوری فرایند یادگیری	۱۵	۱۰/۵۸
۲۶	جلب اعتماد	۱۵	۱۰/۴۳
۲۷	همکاری و اشتراک‌گذاری	۱۵	۱۰/۳۷
۲۸	شناسایی استانداردهای کار گروهی	۱۵	۱۰/۳۴
۲۹	تضمین شفافیت اطلاعات	۱۵	۱۰/۸۹
۳۰	تدوین مسئولیت‌های فردی و بین‌فردی	۱۵	۱۰/۸۰
۳۱	توسعه آزادی	۱۵	۱۰/۷۵
۳۲	حمایت مدیریت	۱۵	۱۰/۷۲

تشریح مدل نهایی پژوهش

در این پژوهش تلاش شد با توجه به موضوع تحقیق، مدلی طراحی شود تا بر اساس آن بتوان ابعاد، شاخص‌ها و ویژگی‌های فرهنگ یادگیری مشارکتی را طراحی کرد. بر این اساس با توجه به شاخص‌های احصا شده و نظر خبرگان و با توجه به رویکردهایی که در برشمردن و استخراج ویژگی‌ها و شاخص‌های فرهنگ یادگیری مشارکتی وجود دارند، چهار نوع فرهنگ و مؤلفه‌های الگوی تحقیق در نمودار ۱ ترسیم شده‌اند.



نمودار ۱. الگوی شاخص‌های مطلوب فرهنگ یادگیری مشارکتی

محتوای یادگیری تشکیل شده است. این شاخص‌ها و ابعاد در واقع جهت شکل‌گیری فرهنگ یادگیری مشارکتی را مشخص می‌کنند؛ به عبارت دیگر جهت مسیر حرکت برای شکل‌گیری فرهنگ یادگیری مشارکتی از ترتیب دادن مقدمات شکل‌گیری شاخص‌ها شروع، به ابعاد متصل و در نهایت به خود فرهنگ مشارکتی ختم می‌شود.

این مدل را می‌توان اینگونه تشریح نمود که مدل فرهنگ یادگیری مشارکتی را می‌توان در چهار بعد تدوین نمود که عبارتند از بعد فرایندمحوری، بعد تعامل‌محوری، بعد خودراهبری و بعد تحول‌آفرینی. هر از این ابعاد خود از شاخص‌های متعددی تشکیل شده‌اند برای مثال بعد فرایندمحوری از شاخص‌های نیازمحوری محتوای مورد یادگیری، سیالی بودن محتوا، لذت‌محوری جریان یادگیری، شفافیت‌محوری دانش و اطلاعات و

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین ابعاد و شاخص‌های فرهنگ یادگیری مشارکتی در برنامه‌ی درسی دوره‌ی متوسطه انجام شد. فرهنگ یادگیری مشارکتی، بستری ارزشی و همکارانه در فرایند یاددهی-یادگیری است که می‌تواند در رسیدن به اهداف یادگیری مفید بوده و اهداف و مأموریت‌های فرایند یاددهی-یادگیری را به نحو مطلوبی دست‌یافتنی کند. فرآیند کار این پژوهش بر اساس مطالعه‌ی پیشینه و مباحث مربوط به فرهنگ یادگیری مشارکتی و نظرسنجی از خبرگان بوده است که با توجه به مطالعه‌ی مبانی نظری پژوهش و استفاده از روش تحلیل محتوای اسنادی، در مجموع ۸۰ نوع شاخص شناسایی و پس از احصای نظر خبرگان منتخب از طریق روش دلفی، ۴ نوع فرهنگ و ۳۲ شاخص شناسایی شدند که با استفاده از روش کمی دلفی تعدیل شده، اولویت‌ها و رتبه‌های هریک از شاخص‌ها محاسبه گردید. در مقایسه‌ی یافته‌های این تحقیق با تحقیقات گذشته می‌توان گفت بر اساس بررسی‌های محقق تاکنون پژوهشی که در آن به طور مستقیم به شناسایی فرهنگ یادگیری مشارکتی پرداخته شده باشد یافته نشد و تحقیقات انجام شده با محوریت یادگیری مشارکتی بیشتر به دنبال شناسایی تأثیر یادگیری مشارکتی بر مقولاتی مانند پیشرفت تحصیلی، رشد مهارت‌های اجتماعی، سازگاری تحصیلی، محیط‌های الکترونیکی و ... بوده و بر این اساس، این پژوهش، پژوهشی تازه در این حوزه است که سعی نموده است از زاویه‌ی دیگری به بررسی مقوله‌ی یادگیری مشارکتی بپردازد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ابعاد فرهنگ یادگیری مشارکتی را می‌توان در چهار فرهنگ تعامل‌محوری، فرایند‌محوری، فرهنگ خودراهبری و فرهنگ تحول‌آفرینی تدوین نمود. این ابعاد را می‌توان بین نتایج این تحقیق و تحقیقات دیگر مقایسه کرد:

نتایج تحقیق نشان داد اولین بعد فرهنگ یادگیری مشارکتی، بعد فرهنگ تعامل‌محوری است. فرهنگ

تعامل‌محوری شامل شاخص‌های تعامل چهره به چهره، مشارکت‌پذیری و مشارکت‌جویی، ایجاد فضای گفتمان‌محوری، ایجاد فضای همکارانه و بازخورد‌محوری است. در مقایسه‌ی این یافته با تحقیقات گذشته می‌توان گفت (Vauras & Marsh et al, 2019)، (Zakaria, 2010)، (Nolen, 2019)، (Foulis, 2018) بر ایجاد گروه‌های بازخوردی به عنوان شاخص‌های یادگیری مشارکتی تأکید کرده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت هرگونه آموزش و یادگیری چه در شکل سنتی و مرسوم آن و چه در قالب شیوه‌های جدید یادگیری، مستلزم برقراری ارتباط است. جان دیویی تعامل را عنصر اصلی فرایند آموزش دانسته و اعتقاد دارد این تعامل هنگامی روی می‌دهد که دانش‌آموزان در اطلاعات دریافت شده از دیگران تغییراتی ایجاد و با استفاده از کارکردها و ارزش‌های شخصی، آنها را در ساخت دانش خود جای دهند. یادگیری و در سطوح بالاتر یادگیری معنادار از راه تعامل و ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر و با مواد آموزشی حاصل می‌شود. در نظام یادگیری تعاملی، قسمت عمده‌ی آموزش و یادگیری از طریق تعامل یاددهنده - یادگیرنده - محتوا صورت می‌گیرد و این تعامل به وسیله‌ی ارتباطات و احساسات شخصی یادگیرنده و یاددهنده، انگیزه‌ی بسیار ناشی از شرکت فعال در فرآیند یاددهی - یادگیری و روابط عاطفی میان یاددهنده - یادگیرنده مشخص می‌گردد.

علاوه بر این نتایج تحقیق نشان داد دومین بعد فرهنگ یادگیری مشارکتی، بعد فرایند‌محوری است. بعد فرایند‌محوری شامل شاخص‌های نیاز‌محوری محتوای مورد یادگیری، سیالی بودن محتوا، لذت‌محوری جریان یادگیری، شفافیت‌محوری دانش و اطلاعات و محتوای یادگیری است. در مقایسه‌ی این یافته با تحقیقات گذشته می‌توان گفت (Adu-Gyamfi et al, 2020)، (Driskell et al, 2017)، (Le, 2010)، بر لذت‌محوری فرایند یادگیری، (Vauras & Nolen, 2019)، (Foulis, 2018) بر شفافیت‌محوری دانش و اطلاعات و محتوای یادگیری (Halverson et al, 2016)، (Virtanen, 2014)، بر

تبیین این یافته می‌توان گفت روش تدریس سنتی به جای پرورش خلاقیت و استعداد‌های دانش‌آموزان، سبب حذف آن و به دلیل طرح نکردن موضوعات بحث‌برانگیز و ایجاد محیط آموزشی ملال‌آور، استعدادها و مهارت خودراهبری دانش‌آموزان را نادیده گرفته و آمادگی خودراهبری ایشان را از بین می‌برد؛ در حالی که در فرهنگ یادگیری خودراهبر، دانش‌آموزان به دلیل ایجاد محیط‌های تعامل فرآیندی بین دانش‌آموز - معلم و دانش‌آموزان با یکدیگر، به طور دائم در حال یادگیری بوده و در پرتو این یادگیری زمینه‌ی بروز خلاقیت آنها فراهم شده و به راحتی می‌توانند استعدادها و توانایی‌های مختلف خود را مطرح کرده و بدین ترتیب جهت‌دهنده‌ی فعالیت یاددهی - یادگیری خود شوند.

در نهایت نتایج تحقیق نشان داد چهارمین بعد فرهنگ یادگیری مشارکتی، بعد فرهنگ تحول‌آفرینی است. فرهنگ تحول‌آفرینی شامل شاخص‌های انگیزه موفقیت‌محوری (میل به پیشرفت)، انعطاف‌پذیری، انتقادپذیری، خطرپذیری و مسئولیت‌پذیری است. در مقایسه این یافته با تحقیقات گذشته می‌توان گفت (Sahin & Dognaty, 2018)، (Taylor et al, 2012) بر انتقادپذیری، (Nuhoglu & Akgül, 2012) بر انعطاف‌پذیری (Vauras et al, 2019) و (Khosha et al, 2010) بر خطرپذیری و (Adu-Gyamfi et al, 2020) و (Volet et al, 2017)، بر مسئولیت‌پذیری به عنوان شاخص‌های یادگیری مشارکتی تأکید کرده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت هنگامی که ما بنیاد یادگیری‌های خود را مورد ارزیابی و بازاندیشی قرار می‌دهیم و از این طریق در ساختارهای فکر و اندیشه خود با تشخیص و قضاوت پیش‌فرض‌های خود تغییر ایجاد می‌کنیم، یادگیری رخ داده است. فرهنگ یادگیری تحول‌آفرین برای ما توضیح می‌دهد که چگونه توقعات و انتظارات ما به طور مستقیم معانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند که از تجربیاتمان برداشت می‌کنیم. از طریق فرهنگ یادگیری تحول‌آفرین عادات ذهنی بازر، نفوذپذیرتر، مشخصتر و توجیه‌پذیرتر می‌شوند.

نیازمحوری فرایند یاددهی - یادگیری به عنوان شاخص - های یادگیری مشارکتی تأکید کرده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت برای تحقق یادگیری مشارکتی در وهله اول نیازمند آنیم که محتوای مورد نظر برای یادگیری، مورد علاقه شرکت‌کنندگان در فرایند یادگیری باشد. محتوا در صورتی می‌تواند مورد علاقه یادگیرندگان باشد که مبتنی بر نیازها، علائق، توانمندی‌ها و تجربه‌های گذشته دانش‌آموزان تدوین شده باشد. علاوه بر این نتایج پژوهش‌های مختلف مبین این نکته است که دانش‌آموزان نسبت به یادگیری مطالبی که منطبق بر نیازهای واقعی آنان باشد و آنان را در تغییر موقعیت به طور اخص و فرایند جامعه‌پذیری کمک کند، علاقه‌مندی بیشتری از خود نشان می‌دهند. با فرض پذیرش تدوین محتوا بر اساس نیازها، علائق و توانمندی‌های دانش‌آموزان باید اصل سیالی بودن محتوا را نیز پذیرفت و آن در فرایند یاددهی - یادگیری مورد توجه قرار داد؛ به عبارت دیگر ما نمی‌توانیم اصل نیازمحوری محتوای یادگیری را - به دلیل ماهیت تغییر نیازها - از اصل سیالی بودن محتوا جدا بدانیم. همراه شدن اصل اول (یادگیری مبتنی بر نیاز) با اصل دوم (سیالی بودن محتوا)، منجر به ظهور شاخص لذت‌بخش بودن فرایند یادگیری خواهد شد. اگر یادگیری مبتنی بر این سه شاخص شود می‌توانیم از عنوان فرایند یادگیری - فرایندی که طی آن یادگیری از جایی شروع شود و به جایی خاتمه پیدا نکند استفاده کنیم.

علاوه بر این نتایج تحقیق نشان داد سومین بعد فرهنگ یادگیری مشارکتی، بعد فرهنگ خودراهبری است. فرهنگ خودراهبری شامل شاخص‌های یادگیری مداوم، خلاقیت‌محوری، خودانضباطی، توانایی ابراز بیان، مثبت‌اندیشی و استقلال در یادگیری است. در مقایسه این یافته با تحقیقات گذشته می‌توان گفت (Heinimäki et al, 2020)، (Tran & Lewis, 2019) بر توانایی بیان خود، (Khosha et al, 2010)، (Hunt, 2015)، بر خودانضباطی، خودشکوفایی و خودراهبری به عنوان شاخص‌های یادگیری مشارکتی تأکید کرده‌اند. در

- epistemological components. Research in curriculum planning. Vol 18. No 41 (continus 68), pages 1-15. [Persian]
- Adu-Gyamfi, Kenneth; Ampiah, Joseph Ghartey; Agyei, Douglas Darko (2020). Participatory Teaching and Learning Approach: A Framework for Teaching Redox Reactions at High School Level. International Journal of Education and Practice, v8 n1 p106-120
- Afzalkhani Maryam& nava Ebrahim Abdulrahim(2010). How the high school curriculum in terms of dealing with individual and group components of students' creativity? Educational Sciences, Third Year, No. 10, pp. 110-83. [Persian]
- Attaran, Mohammad; Larkian, Maryam; Fazeli, Nematullah; Ali Asgari, Majid (2011). Identifying e-learning curriculum culture: A case study in Iran. Higher Education Curriculum Studies, Consecutive 3 .7-41. [Persian]
- Baumgartner, Lisa M. (2019). Fostering Transformative Learning in Educational Settings. Adult Literacy Education, v1 n1 p69-74.
- Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning. 4(7).
- DeWever, Bram., Keer, Hilde Van, Schellens, Tammy., & Valcke, Martin. (2010). Roles as a structuring tool in online discussion groups: The differential impact of different roles on social knowledge construction. Computers in Human Behavior, 26(4), 516-523. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.08.008>
- Dibaei saber, Mohsen (2021). Identifying and prioritizing informal learning methods of junior high school teachers (Case study: junior high school teachers in Tehran). Quarterly Journal of Training & Development of Human Resources Vol.7, No 26, 2020, 124-141. [Persian]
- Driskell, T., Driskell, J. E., Burke, C. S., & Salas, E. (2017). Team roles: A review and بازبینی و بازاندیشی ساختارهای معنایی شکل‌گرفته از تجربیاتمان همان چیزی است که این فرهنگ مورد توجه قرار می‌دهد؛ به عبارت دیگر مواجهه و قرار گرفتن در معرض دیدگاه‌های جایگزین در قلب بازاندیشی نقادانه و قلب فرهنگ یادگیری تحولی قرار دارد.
- بنابراین بر اساس یافته‌های فوق می‌توان پیشنهادهایی را در راستای عملیاتی شدن و اجرایی‌سازی فرهنگ یادگیری مشارکتی ارائه کرد:
- پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و دست‌اندرکاران تربیتی در تدوین اهداف، محتوا و انتخاب روش‌های آموزشی و شیوه ارزشیابی دانش‌آموزان، با امکانات و بستر لازم برای امکان مشارکت دانش‌آموزان، ایجاد فضای گفتمان و همکاری و تعامل چهره به چهره بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر را فراهم کنند.
 - به سازمان آموزش و پرورش توصیه می‌گردد شاخص‌های فرهنگ یادگیری مشارکتی مورد نظر خبرگان آموزش و پرورش که در این پژوهش مورد شناسایی قرار گرفتند، در قالب استند، بروشور یا بولتن به صورت نمایشی به آگاهی مدیران، معلمان و دانش‌آموزان برساند.
 - پیشنهاد می‌شود نظام آموزش و پرورش متناسب با فرهنگ تعریف شده ابعاد، از شاخص‌های معرفی شده برای هر بعد فرهنگ یادگیری مشارکتی استفاده و با برگزاری دوره‌های آموزش مجازی یا کارگاه‌های آموزش ضمن خدمت، معلمان و مجریان برنامه درسی را با این شاخص‌ها آشنا و بدین ترتیب زمینه تحقق فرهنگ یادگیری مشارکتی را مهیا سازد.
- منابع**
- Abdolahyar Ali, Sobhaninejad Mehdi, Sajadi seyed Mahdi, Farmahini Farahani Mohsen (2021). Designing creative teaching pattern based on Gilles Deleuze & Felix Guattri'se

- integration. *Small Group Research*, 48(4), 482-511.
<https://doi.org/10.1177/1046496417711529>
- Eger, Ludvik; Prášilová, Michaela (2020). The Relation between School Culture Sub-Categories and Expected Results of Learning Process. *Problems of Education in the 21st Century*, v78 n1 p48-60.
- Fazeli, Nematullah (1382). A Comparative Study of Iranian and British University Culture (Anthropological Study on the Causes and Inefficiencies of University Education in Iran). *Journal of Anthropology*.2 (3) 132-92. [Persian].
- Foulis, Elena (2018). Participatory Pedagogy: Oral History in the Service-Learning Classroom. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, v22 n3 p119-134
- Halverson, Rich., Kallio, Julie., Hackett, Sarah., & Halverson, Erica. (2016). Participatory Culture as a Model for How New Media Technologies Can Change Public Schools. *Emerging learning design journal*. Volume 3. page 1-6.
- Han, Shin-Il; Son, Hyesook(2020).effects of Cooperative Learning on the Improvement of Interpersonal Competence among Students in Classroom Environments. *International Online Journal of Education and Teaching*, v7 n1 p17-28.
- Heinimäki, Olli-Pekka; Volet, Simone; Vauras, Marja (2020). Core and Activity-Specific Functional Participatory Roles in Collaborative Science Learning. *Frontline Learning Research* Vol.8 No.2 (2020) 65 - 89 ISSN 2295-3159
- Henrik Vartiainen (2014). DESIGNING PARTICIPATORY LEARNING. *International Conferences on Educational Technologies 2014 and Sustainability, Technology and Education*
- Huitt, T. W., Killins, A., & Brooks, W. S. (2015). Team-based learning in the gross anatomy laboratory improves academic performance and students' attitudes toward teamwork. *Anatomical Sciences Education*, 8(2), 95-103
- Hunt, Antony; Tickner, Sue (2015). Cultural Dimensions of Learning in Online Teacher Education Courses. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 19(2)
- Jana Abadi Hussein (2016). Investigating the Relationship between Metacognitive Strategies and Creativity with Learning Style in Students with Siblings with External, Internal and Emotional Disorders. 4(6).
- Javid Mehr, Mahmoud; Maqool, Ali; Nodehi, Hassan; Insight, Morteza (2018). Presenting the organizational culture model in education of Khorasan Razavi using the data theory theoretical model of the foundation. *Research in educational systems. Special Issue*. [Persian]
- Kadivar, Parvin. (2018) *Educational Psychology, Fourteenth Edition*, Tehran: Samat Publications. [Persian]
- Kartal, Alpaslan (2020). Investigation of the Attitudes of University Students at Different Departments against Cooperative Learning. *World Journal of Education*. v10 n3 p142-147
- Khakbaz, Azima Sadat (2015). Challenges of applying participatory learning in university teaching. *Journal of Teaching Research*. 5. (2): [Persian]
- Khaleghkhan, Ali; Rezaei Sharif, Ali; Zahid Babalan, Adel; Hashemi, Zahra (2015). Evaluation of the effectiveness of participatory learning training of Jigsaw type on self-regulation and academic motivation of elementary students. *Journal of Education and Learning Study*, 1 (69): 182-154.[Persian]
- Khalvandy Fatemeh, Bazrafshan Maryam (2015). Effect of the cooperative learning on student educational performance and attitude on the basis of Jigsaw puzzle pattern. *Research in curriculum planning*. Vol 13. No 23(continus 50). pages113-125. [Persian]

- Khosa, D. K., Volet, S. E., & Bolton, J. R. (2010). An instructional intervention to encourage effective deep collaborative learning in undergraduate veterinary students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 37, 368–375.
<https://doi.org/10.3138/jvme.37.4.369>
- Kripendorff, Kloss. (2015). Content Analysis. translated by Houshang naeini. Tehran: Publishing (time of publication Original language work 1980). [Persian]
- Le, T. T. (2010). Infusing Cooperative Learning into an EFL Classroom. *English Language Teaching*, 3(2), 64-77.
<https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p64>
- Marsh, Valerie L.; Hoff, Martha (2019). New Literacies in Participatory Cultures: The Assumption of Trust.
- Nuhoglu, Hasret; Akgül, Savas (2019). Analysis of the Relation between Creativity Level and Problem Solving Skills of Gifted and Talented Students. *Educational Research and Reviews*, v14 n15 p518-532.
- Okumus, Seda; Koc, Yasemin; Doymus, Kemal (2019). Determining the Effect of Cooperative Learning and Models on the Conceptual Understanding of the Chemical Reactions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*. v14 n3 p154-177
- Olabiyyi, Oladiran S.; Awofala, Adeneye O. A (2019). Effect of Co-Operative Learning Strategy on Senior Secondary School Students' Achievement in Woodwork Technology. *Acta Didactica Napocensia*. v12 n2 p171-182
- Olatoye, R. A., Aderogba, A. A. & Aanu, E. M. (2011). Effect of co-operative and individualized teaching methods on senior secondary students' achievement in an aspect of Agricultural Science. *International Journal of Educational Research and Technology*, 1(1), 19-29.
- Sahin, Mehmet; Dogantay, Hidayet. (2018). Online Submission, *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics* v22 n1 p103-114.
- Salehi Mansour, Abdollahpour Kazem (2017). The effect of collaborative learning to handle the country (in the classroom) with teacher assistance in Second high school female students. *Research in curriculum planning*. Vol 15. No 30(continus 57). pages79-67. [Persian]
- Sarkararani, Mohammad Reza (2015) Education as culture. Tehran, Iran: Preacher of Education. [Persian]
- Seraji, Farhad (2013). Virtual learning environments. An opportunity to help improve the culture of learning. *Culture Strategy*, 5 (17 and 18). [Persian]
- Taylor, E. W., & Snyder, M. J. (2012). A critical review of research on transformative learning theory, 2006–2010. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 37–55). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tran, V. D. & Lewis, R. (2012). Effects of Cooperative Learning on Students at an Giang University in Vietnam. *International Education Studies*, 5(1), 86-99.
doi.org/10.5539/ies.v5n1p86
- Tran, Van Dat (2019). Does Cooperative Learning Increase Students' Motivation in Learning? v8 n5 p12-20
- Vartiainen, Henrik (2014). Designing Participatory Learning. international Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Conferences on Education Technologies (ICEduTech) and Sustainability, Technology and Education (STE) (New Taipei City, Taiwan, Dec 10-12.
- Vaughan, W. (2002). Effects of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Students of Color. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 359-364
<https://doi.org/10.1080/00220670209596610>

- Vauras, M., Volet, S., & Nolen, S. (2019). Supporting motivation in collaborative learning: Challenges in the face of an uncertain future. In E. Gonida & M. Lemos (Eds.), *Motivation in education at a time of global change: Theory, research, and implications for practice* (pp. 187–203). New York: Emerald
- Volet, S., Vauras, M., Salo, A. E., & Khosa, D. (2017). Individual contributions in student-led collaborative learning: Insights from two analytical approaches to explain the quality of group outcome. *Learning and Individual Differences*, 53, 79–92.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.006>
- Wang, M., Cheng, B., Chen, J., Mercer, N., & Kirschner, P. A. (2017). The use of web-based collaborative concept mapping to support group learning and interaction in an online environment. *The Internet and Higher Education*, 34, 28-40
- Warfa, A.R.M. (2016). Using cooperative learning to teach chemistry: A meta-analytic review. *Journal of Chemical Education*, 93, 248–255.
- Yousefzadeh Mohammad Reza, Hooshdar Javad (2015). Relationship between secondary forms and learning rate of second grade students in junior high school. [Persian]
- Yusuf, S.D. (2014). Effect of collaborative learning on chemistry student's academic achievement and anxiety level in balancing chemical equations in secondary schools in Kastina Metropolis. *Journal of Education and Vocational Research*, 5(2), 43-48
- Zakaria, E., Chin, L. C., & Daud, M. Y. (2010). The effects of cooperative learning on students' mathematics achievement and attitude towards mathematics. *Journal of social sciences*, 6(2), 272.
- Zeighamian Seyedeh Fatemeh (2017). Investigating the effect of teaching based on participatory learning of Jigsaw type on students' social adequacy. *Sociology of Education*, 9: 27-12. [Persian]