

طراحی، تدوین و اعتبارسنجی الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی برای برنامه‌درسی «فارسی بخوانیم و بنویسیم» دوره ابتدایی

سید محمدحسین حسینی*

معصومه مطور**

چکیده

هدف این پژوهش، طراحی، تدوین و اعتبارسنجی الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی برای «فارسی بخوانیم و بنویسیم» دوره ابتدایی است. برای تحقق هدف فوق از روش پژوهش کتابخانه‌ای، سنتزپژوهی (پژوهش تلفیقی) و اعتبارسنجی میدانی استفاده شد. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه کتاب‌های فارسی «بخوانیم و بنویسیم» پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی و کلیه متخصصان حوزه زبان‌آموزی، برنامه‌ریزی درسی و معلمان دوره ابتدایی بود که از آن میان کتب هر سه پایه و ۶ متخصص زبان‌آموزی و برنامه‌ریزی درسی و ۲۴ معلم دوره ابتدایی از منطقه ۶ شهر تهران به صورت هدفمند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها، از ابزارهای برگه‌های خلاصه اطلاعات و پرسش‌نامه (با روایی محتوایی و پایایی ۰/۷۱) استفاده شد و تحلیل داده‌ها نیز براساس تکنیک‌های آمار توصیفی (جدول توزیع فراوانی، نمودار و درصدگیری) و آزمون استنباطی کالموگروف و اسمیرنوف و با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS انجام شد. براساس نتایج پژوهش، ابتدا الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی فارسی بخوانیم و بنویسیم پایه‌های سوم تا

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۱۲/۱۳ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۱/۱۸ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۱۱/۲۳

* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی (تربیت معلم تهران)، Hosseini261@gmail.com

** کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی

پنجم ابتدایی طراحی و تدوین شد، سپس این الگو در اختیار متخصصان زبان‌آموزی و برنامه‌ریزی درسی و معلمان قرار گرفت و در پایان، الگوی اولیه براساس نظرات متخصصان اصلاح و الگوی راهنمای نهایی تدوین شد.

کلید واژه‌ها: طراحی، تدوین، اعتبارسنجی، یادگیری مشارکتی، فارسی بخوانیم و بنویسیم، دوره ابتدایی

مقدمه

مطالعه فرهنگ حاکم بر برنامه‌های درسی نظام‌های آموزشی جهان نشان می‌دهد که فرهنگ غالب اکثر مدارس نسخه‌برداری و سازگاری است؛ یعنی معلمان دانش‌آموزان را کنترل کرده و نظم را افزایش می‌دهند، دانش‌آموزان نقش یادگیرنده غیرفعال و غیرپرسشگر را ایفا می‌کنند و الگوهای آموزش مورداستفاده در بسیاری از کلاس‌ها، الگوهای غیرمنعطف با یادگیری محدود است (ژوزف و همکاران، ۱۳۸۷). محیط‌های یادگیری به مکانی برای به نمایش گذاشتن رویه‌های تکراری سخنرانی، پرسش و پاسخ، نظارت و آزمون‌های کوتاه تبدیل شده‌اند (گودلد، به نقل از ژوزف، براومن، ونیدشیتل، مایکل و گرین، ۲۰۱۱). اکثر معلمان بخش زیادی از وقت کلاس را به سخنرانی سپری می‌کنند، دانش‌آموزان می‌نشینند، گوش فرا می‌دهند، به انجام تکالیف می‌پردازند و امتحان می‌دهند و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی غالباً مبتنی بر آزمون‌های استاندارد (کلیشه‌ای) است. این روند تقریباً در ۷۵ درصد الی ۸۵ درصد از وقت آموزش کلاس‌های درسی جریان دارد. فرهنگ فعلی کلاس‌های درس همانند چنین فرهنگی در ابتدای قرن بیستم است (هکمن^۲، به نقل از ژوزف و همکاران، ۲۰۱۱، والدیولو و ویجایاراجو^۳، ۲۰۰۴). در ایران نیز، وضعیت فرهنگ حاکم بر برنامه‌ریزی درسی تشابه زیادی با وضعیت فوق دارد، به نحوی که نظام برنامه‌ریزی درسی ما موضوع‌محور، امتحان‌مدار، مقاوم در برابر نفوذ معلم، کاملاً متمرکز، همگانی، کم‌توجه به انعطاف در برنامه درسی، فاقد زمینه مناسب برای پرورش تفکر خلاق، نقاد، تحلیلی، حل مسئله و پژوهش‌مدار، در دانش‌آموزان است (سلسبیلی و دیگران، ۱۳۸۲). عدم تناسب محتوای دروس با نیازهای مهارتی بازارکار، برخورد نامناسب با اطلاعات و بی‌توجهی به یاددان یادگیری در محتوای برنامه‌های درسی (نفیسی، ۱۳۷۸)، تهیه و تدوین اهداف برنامه درسی با تأکید زیاد بر حیطه شناختی، آن هم سطوح پایین این حیطه، و عدم توجه به نیازها و ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان، و نیازها، امکانات و شرایط جامعه در تدوین محتوا (حسینی، ۱۳۸۲)، تأکید بر کمیت دانش محض به جای توجه به برآیند یادگیری

دانش و روش در تدوین محتوای دروس (خلخال، ۱۳۷۷)، تأکید بر انباشت اطلاعات و تقویت حافظه در اکثر کلاس‌های درسی و کم‌توجهی به تجزیه و تحلیل و نقد کردن مطالب (حیرانی، ۱۳۸۰)، شکل‌گیری ویژگی‌های غیرخلاق، پیروی از دیگران، اتکا، وابستگی به دیگران، عادت به امور موسوم، عدم ابداع و نوآوری و همنوایی، دلسردی و سستی در فعالیت‌ها، کم‌رویی و تسلیم ایده‌های جمع شدن در دانش‌آموزان در اثر آموزش‌های ارائه شده در دوره متوسطه (روح‌اللهی، ۱۳۷۲)، به‌کارگیری روش‌های معلم‌محور و سنتی تدریس در کلاس‌های درسی و پایین بودن دانش، نگرش و مهارت معلمان در روش‌های شاگرد محور و فعال تدریس (مطور، ۱۳۹۰، حسینی، ۱۳۸۶، ۱۳۸۵، وحدتی‌همت، ۱۳۸۲، اسدی، ۱۳۸۱، کوثری، ۱۳۸۰، حامدی‌خواه، ۱۳۷۷، موسی‌پور، ۱۳۷۶، رهبری‌نژاد، ۱۳۷۳) مصادیقی برای چنین وضعیتی هستند.

غلبه چنین فرهنگی بر برنامه‌های درسی اگرچه محاسنی چون ترغیب دانش‌آموزان به تلاش بیشتر، کوشش برای برآورده ساختن تقاضاهای سهام‌داران آموزش، شکوفایی اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و هماهنگی برنامه‌های درسی اکثر مدارس با هم دارد، لیکن معایب متعددی نیز بر آن وارد است، به نحوی که چنین فرهنگی تأثیر مستمر تجربیات آموزشی دانش‌آموزان را خراب کرده، فرصت‌ها و منابع آموزشی نابرابر را سبب شده و معلمی را تا حد مشاغل بی‌ارزش پایین می‌آورد، نگاهی از بالا به پایین را در برنامه درسی پیشنهاد می‌کند، بهترین روش برای ارتقا صلاحیت دانش‌آموزان را آزمون‌های استاندارد و روش‌هایی مانند یادسپاری، مشق‌گیری، آزمون و دیگر فعالیت‌های مرتبط می‌داند. سبب شکل‌گیری نتایجی مانند تدریس برای آزمون، فروپاشی برنامه درسی، برنامه درسی از قبل تعیین شده، بی‌توجهی به اهداف و محتوای غنی آموزش با کیفیت می‌شود. حکم به درجه دوم بودن آشکار و پنهان برخی از موضوعات درسی و روش‌های آموزشی مانند مشارکت، خلاقیت و تفکر انتقادی توسط آزمون‌ها می‌دهد و آموزش و پرورش برای دانش‌آموزان آسیب‌پذیر، (بچه‌های فقیر و بچه‌های رنگین‌پوست اقلیت‌های قومی در مدارس) که حداقل منابع را دارند سست می‌شود (ژوزف، گرین، مایکل و ویندشیتل، ۱۳۸۷). با چنین محیطی، معلمان نگران خود و خلاقیت دانش‌آموزان‌شان خواهند بود (هارگریوز و شرلی، ۲۰۰۹) و این برنامه درسی محدود معلمی را بی‌روح و تدریس را بی‌لذت می‌کند (کوزول، ۱۹۹۷).

غلبه معایب و آسیب‌های فرهنگ غالب برنامه‌های درسی مدارس سبب تلاش‌های فراوان و ارائه فرهنگ‌های متعددی چون ساخت فهم، پرورش خویشتن و معنویت، مردم سالاری در بستر اندیشه و عمل و ... برای مقابله با آن شده است. یکی از مهم‌ترین اقدامات انجام گرفته در این زمینه تغییر فضای رقابتی و معلم‌محور به فضایی مشارکتی و مبتنی بر ساخت فهم با تأکید

بر روش یادگیری مشارکتی است. روش یادگیری مشارکتی یکی از روش‌های آموزشی است که در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته و پژوهشگرانی چون جانسون و جانسون^۶ (۱۹۸۵)، ۱۹۸۸، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲، ۱۹۹۴، اسلاوین^۷ (۱۹۹۰، ۱۹۹۱، ۱۹۹۴)، اسلاوین و همکاران (۱۹۵۵)، کوهن^۸ (۱۹۹۴، ۱۹۹۸)، کیگان (۱۹۸۵، ۱۹۹۰)، اشمن^۹ (۲۰۰۳)، گیلیس، اشمان و ترول (۲۰۰۸)، کوهن، برودی و ساپون-شوین^{۱۰} (۲۰۰۴)، ژولیف^{۱۱} (۲۰۰۷)، بلوک‌باش، کسکین و پولات^{۱۲} (۲۰۱۱)، لو^{۱۳} (۲۰۱۱)، آیدین^{۱۴} (۲۰۱۱) و کیوستر و زنتال^{۱۵} (۲۰۱۲) در زمینه یادگیری مشارکتی مطالعات قابل توجهی انجام داده و نظرات بدیعی را ارائه نموده‌اند. موفقیت حاصل از اجرای این روش تا بدانجا بوده است که اسلاوین (۱۹۹۹) آن را به‌عنوان یکی از بزرگ‌ترین نوآوری‌های آموزشی سال‌های اخیر ذکر کرده است.

یادگیری مشارکتی یک شیوه آموزشی است که در آن دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک کار می‌کنند تا با کمک یکدیگر محتوای آموزشی را فرا گیرند، پروژه‌های گروهی را به انجام برسانند (اسلاوین، ۱۹۹۴، اسلاوین و همکاران (۱۹۹۵)، آنویوبازی، به نقل از کرامتی، ۱۳۸۱، جانسون و همکاران، ۱۹۹۴)، با همکاری و مشورت در زمینه موضوعات درسی به تسلط برسند، آموخته‌های خود را به سایرین منتقل نمایند (لیتون^{۱۶} و همکاران، ۱۹۹۴) و علاوه بر اینکه مسئول یادگیری خود هستند، در برابر یادگیری دیگران نیز احساس مسئولیت کنند (گوکال^{۱۷}، ۱۹۹۵، به نقل از کرامتی، ۱۳۸۱).

یادگیری مشارکتی انواع مختلفی دارد. کول و چان^{۱۸} (۱۹۹۰) روش‌های یادگیری مشارکتی را در قالب سبک‌های یادگیری مشارکتی شامل تقسیم‌بندی دانش‌آموزان براساس موفقیت تحصیلی^{۱۹} (STAD)، مسابقات گروهی دوره‌ای^{۲۰} (TGT)، تیم در یاری فردیت^{۲۱} (TAI)، جیگ‌ساو یک (Jigsaw I)، جیگ‌ساو دو (Jigsaw II)، سبک یادگیری با همدیگر^{۲۲} و سبک خواندن و نوشتن تلفیقی مشارکتی^{۲۳} (CIRC) عنوان می‌کنند. به‌زعم اسلاوین (۱۹۹۴) این روش‌ها به چهار دسته شامل یادگیری تیمی دانش‌آموزان، یادگیری با همدیگر، جیگ‌ساو و بررسی گروهی تقسیم می‌شود. ریان و کوپر (نقل شده در کرامتی، ۱۳۸۱) نیز روش‌های یادگیری مشارکتی را دربرگیرنده تقسیم‌بندی دانش‌آموزان به گروه‌ها براساس موفقیت تحصیلی، بازی‌های گروهی دوره‌ای، جیگ‌ساو یک و دو و یادگیری با هم و تحقیق گروهی عنوان می‌کنند.

از طرفی دیگر، زبان و توانایی‌های چهارگانه زبانی از ابزارهای کلیدی برقراری ارتباط تلقی می‌شوند و ارتباط نیز در خط مقدم هر فعالیتی قرار دارد (وایلند، مایوس و ادموندز^{۲۴}، ۲۰۰۸). بنابراین زیربنای فعالیت‌های آدمی و بخش قابل توجهی از فرایند تبادل افکار، اطلاعات و دانش بشری، کسب مهارت‌های اجتماعی چون مهارت تعامل با دیگران، تشکر و قدردانی، گوش دادن

به دیگران و قدرت انتقال فکر و حتی پیشرفت تحصیلی در دروس مدرسه‌ای به وسیله زبان انجام می‌گیرد. به نحوی که گیلفورد^{۲۵} (نقل شده در شریفی، ۱۳۷۶) دو مهارت زبانی یعنی خواندن و نوشتن را از اساسی‌ترین گام‌های یادگیری، تفکر و حل مسئله عنوان می‌کند. هیئت ملی خواندن^{۲۶} (۲۰۰۰) خواندن و درک مطلب را عاملی مهم در رشد مهارت‌های کودکان و توانایی تحصیلی آن‌ها می‌داند و از نظر نجفی پازکی (۱۳۹۱) خواندن یکی از نیازهای اساسی در یادگیری تمامی دروس است.

اهمیت زبان در زندگی سبب تدوین برنامه‌های درسی مختلف چون برنامه درسی زبان ملی و برنامه درسی زبان دوم شده است. یکی از برنامه‌های درسی طراحی، تدوین و اجرا شده در سال‌های اخیر در زمینه زبان آموزی دوره ابتدایی در ایران، برنامه درسی فارسی «بخوانیم و بنویسیم» بوده است که در آن برای ارتقا توانایی‌های زبانی، مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رویکردها، اهداف، اصول و شیوه‌های یاددهی - یادگیری متنوعی چون رویکردهای فعالیت محوری، اهداف نگرشی و مهارتی، اصول متوجه به مهارت‌های عملی زبان آموزی، مهارت‌های زندگی، ابراز وجود و بیان احساسات و شیوه‌های یادگیری از طریق همیاری، بدیعه‌پردازی، تفکر استقرایی و واحدکار در نظر گرفته شده است (راهنمای برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی، ۱۳۷۸).

یکی از شیوه‌های تدریس که در راهنمای برنامه درسی و کتاب‌های درسی فارسی «بخوانیم و بنویسیم» مورد تأکید قرار گرفته، یادگیری از طریق همیاری و بحث گروهی است. بررسی ادبیات پژوهشی مرتبط با برنامه درسی زبان فارسی «بخوانیم و بنویسیم» نشانگر آن است که در ارزشیابی‌های اولیه این برنامه درسی به نحوه یاددهی - یادگیری توجه چندانی نشده است و پژوهشی هم که به‌طور ویژه به بررسی نوع یادگیری‌ها در تدریس فارسی «بخوانیم و بنویسیم» پرداخته باشد، هنوز انجام نشده است. لذا اینکه در عمل تنظیم فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برنامه‌درسی فارسی «بخوانیم و بنویسیم» براساس شیوه همیاری و بحث گروهی (یادگیری مشارکتی) چه خصوصیتی خواهد داشت و تا چه حد عملی خواهد شد، مسئله‌ای درخور توجه است.

ابهام در چگونگی روش‌های یاددهی - یادگیری فارسی بخوانیم و بنویسیم، چندبعدی بودن تدریس زبان، چه به‌عنوان زبان اول و چه به‌عنوان زبان دوم، و نیاز به روش‌ها و تکنیک‌های متفاوت و تلفیق چهار مهارت اساسی خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن (بولوکباش، کسکین و پولات، ۲۰۱۱)، تأثیر معنادار و مثبت روش یادگیری مشارکتی در آموزش و یادگیری توانایی‌های چهارگانه زبانی از طریق مهیا کردن فرصت‌هایی برای ارتباط، گفت‌وگو با یکدیگر،

توضیح مطالب درسی، انتقاد از یکدیگر، موافقت یا مخالفت با عقاید یکدیگر، همفکری، مشورت و گفت‌وگو، تقویت رفتار خلاق و هوشمندانه، نشان دادن نحوه استفاده از دانش برای ابراز یا بیان افکار و ایده‌ها، نوشتن در گروه‌های کوچک، طرح ایده و ساختن جمله با یکدیگر، نگارش دقیق و خلاق، بهبود عملکرد نوشتن، درک پیچیدگی زبانی و ... (آدامز^{۲۷}، ۱۹۹۵، قیس^{۲۸}، ۲۰۰۳، گونگور و آچیکگوز^{۲۹}، ۲۰۰۵، استونس^{۳۰}، ۲۰۰۳، بولوکباش، کسکین و پولات، ۲۰۱۱، ژنگ^{۳۱}، ۲۰۱۰، لگنهاوزن و ولف^{۳۲}، ۱۹۹۰، کاگان و های^{۳۳}، ۲۰۰۲، بت‌اسماعیل و بت‌تنگکو محمد معصوم و تنگکونور^{۳۴}، ۲۰۰۳، بلوم، شاران و دیگران، به نقل از ساش و دیگران^{۳۵}، ۲۰۰۳، کوهن، ۱۹۹۴، اسلاوین، به نقل از کرامتی، ۱۳۸۰، فارل^{۳۷}، ۱۹۹۹) ایجاب می‌کند که در فرایند یاددهی - یادگیری این برنامه درسی از روش‌های یادگیری مشارکتی که تأثیر آن‌ها طی پژوهش‌های متعدد به تأیید رسیده است، بهره‌گیری شود.

با در نظر گرفتن روش‌های یاددهی - یادگیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر برنامه‌های درسی [۱] از یک بعد و در نظر گرفتن فرایند انتخاب یا ورود یک نوآوری یا تغییر در برنامه‌های درسی از منظر سابار (به نقل از سلسبیلی و حسینی، ۱۳۸۳) مبنی بر وجود بخش‌های پذیرش و فادارانه، انتخاب از بین مواد موجود، سازگارسازی مواد موجود یا تدوین و خلق مواد جدید از بعدی دیگر، در این پژوهش بر تدوین و ارائه الگویی راهنما برای یادگیری مشارکتی زبان فارسی زبان فارسی دوره ابتدایی (پایه سوم تا پنجم) توجه شده است. زیرا؛ اولاً، در روش‌های یاددهی - یادگیری به‌دلیل تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری یادگیرندگان، تفاوت‌های برنامه‌های درسی مختلف، تفاوت در فضاهای آموزشی و غیره همیشه مناسب‌ترین روش وجود دارد و نه بهترین روش. لذا نمی‌توان به پذیرش و فادارانه و انتخاب از بین روش‌های موجود بسنده نمود. ثانیاً، تعمق در روش‌های یادگیری مشارکتی حکایت از آن دارد که اکثر این روش‌ها (به غیر از روش تیم در یاری فردیت) با جرح و تعدیل در آموزش زبان کاربرد دارند. اما دو روش «خواندن و انشای تلفیقی مشارکتی (CIRC)» و «جیگ‌ساو» ارتباط مستقیمی با زبان‌آموزی دارند. روش خواندن و نوشتن تلفیقی مشارکتی خاص آموزش زبان است، لیکن در آن بیشتر بر خواندن و نوشتن توجه می‌شود و صحبت کردن و گوش دادن در خلال آن‌ها تقویت می‌شود. در روش جیگ‌ساو نیز صحبت کردن و گوش دادن بیشتر از روش‌های دیگر تقویت می‌شود و ثالثاً، ایده اساسی این پژوهش تقویت همزمان و هماهنگ هر چهار مهارت زبانی است. بنابراین سؤال اساسی این پژوهش این است که:

- با توجه به مطالعات انجام شده و دسته‌بندی‌های موجود در رویکرد یادگیری مشارکتی، الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی برای به‌کارگیری در برنامه آموزش زبان فارسی دوره ابتدایی (پایه سوم تا پنجم) چه ویژگی‌هایی دارد؟

روش پژوهش

برای پاسخ‌گویی به سؤال پژوهش از روش پژوهش سنتزپژوهی (پژوهش تلفیقی)^{۳۸} و اعتبارسنجی میدانی استفاده شد. سنتزپژوهی روشی است که در آن دانسته‌های مطالعات مختلف و شاید پراکنده که می‌توانند با نیازهای خاص میدان عمل مرتبط باشند، گردآوری می‌شوند. سپس این دانسته‌ها باهم پیوندیافته و کل مجموعه دانش حاصله در قالبی متناسب با نیازهای کنونی، مورد ارزیابی، سازماندهی مجدد و تفسیر قرار می‌گیرند. البته لازم به ذکر است که در سنتزپژوهی، کنارهم قرار دادن دانش‌های قبلی مدنظر نیست؛ بلکه بر تلفیق مطالب گوناگون در چارچوب ادراکی خاص که پیدایش دیدگاه‌ها یا روابطی جدید را در پی دارد، مورد تأکید است؛ بنابراین این روش پژوهش دارای مراحل مشخصی است و میزان کفایت دانش حاصل از آن نیز بایستی تعیین شود (شورت، ۱۳۸۷). مراحل روش سنتزپژوهی (پژوهش تلفیقی) از نظر روبرتس (به نقل از مارش، ۱۳۸۷) شامل ۱. شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز، ۲. اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات، ۳. گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات، ۴. تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل، ۵. پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌ای ملموس و ۶. ارائه نتایج ترکیب است. کفایت دانش حاصل از سنتزپژوهی بزعم «وارد^{۳۹}» (به نقل از مارش، ۱۳۸۷) براساس چهار ملاک الف) شمول: توجه به متغیرها و تعامل مهم، ب) دو پهلو نبودن: عدم بهره‌گیری از اصطلاحات دارای معانی مبهم، ج) عملی بودن: راهنمایی برعمل بودن و د) اجماع: معرف توافق جمعی بودن، قابل قبول بودن برای پژوهشگران و دست‌اندرکاران و مرتبط بودن با نیازهای آن‌ها تعیین می‌شود. متناسب با مطالب فوق، در این پژوهش برای تدوین الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی جهت پاسخ‌گویی به نیاز «تقویت توانایی‌های زبانی و رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان»، دانش نظری و پژوهشی موجود در زمینه یادگیری مشارکتی در سطح ملی و بین‌المللی از طریق مطالعات کتابخانه‌ای، جست‌وجو در سایت‌های اینترنتی، مطالعه کتاب‌ها، پژوهش‌ها و مقاله‌های مرتبط بررسی، تعیین و گردآوری و با تلفیق الگوها و روش‌های موجود یادگیری مشارکتی، الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی فارسی بخوانیم و بنویسیم تدوین شد. برای تعیین میزان کفایت الگوی راهنمای تدوین شده نیز بدینگونه عمل شد:

- **شمول:** در تدوین الگوی راهنما سعی شد تا به تمامی متغیرهای زبان‌آموزی و یادگیری مشارکتی توجه شود.
- **دو پهلو نبودن:** اصطلاحات و فرایندهای موجود درالگو به‌خوبی تشریح شده و از ابهام و دو پهلو بودن آن‌ها خودداری شد.

• **عملی بودن:** این الگو راهنمایی بر عمل است و هدف اصلی آن اجرای الگوی راهنما و بررسی تأثیر آن بر یادگیری توانایی‌های زبانی چهارگانه و رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان است.

• **اجماع:** در این زمینه نیز، الگوی راهنما از نظر متخصصین و معلمان و به روش میدانی و براساس مؤلفه‌های هماهنگی با اهداف و روش‌های پیشنهادی برنامه فارسی بخوانیم و بنویسیم، توجه توأمان به چهار مهارت زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن)، عملی و اجرایی بودن در کلاس درس، نقاط قوت و نقاط ضعف الگوی راهنما اعتبارسنجی شد. جامعه آماری شامل کلیه کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی «بخوانیم و بنویسیم» در پایه‌های سوم تا پنجم و کلیه متخصصان حوزه زبان‌آموزی و برنامه‌ریزی درسی و معلمان دوره ابتدایی بود که در بخش کتاب‌های درسی نمونه‌گیری صورت نگرفت و کتاب‌های درسی هر سه پایه بررسی شد و در بخش متخصصان، تعداد ۶ متخصص زبان‌آموزی و برنامه‌ریزی درسی و ۲۴ معلم مجرب دوره ابتدایی از منطقه ۶ شهر تهران به صورت نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های مورد نیاز از برگه‌های خلاصه اطلاعات در بخش طراحی و تدوین الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی و پرسش‌نامه نظرسنجی در بخش اعتبارسنجی الگوی راهنما استفاده شد. روایی پرسش‌نامه از طریق روایی محتوایی و تحلیلی سؤالات پرسش‌نامه توسط متخصصین و پایایی آن از طریق اجرای آن در ۶۰ درصد اعضای نمونه و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۱ برآورد شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه نیز از طریق تکنیک‌های آمار توصیفی (جداول توزیع فراوانی، نمودار و درصدگیری) و آزمون استنباطی کالموگروف-اسمیرنوف و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS انجام گرفت.

یافته پژوهش

متناسب با مراحل روش سنتزپژوهی (پژوهش تلفیقی) از نظر روبرتس (به نقل از مارش، ۱۳۸۷) مهم‌ترین یافته‌های مربوط به طراحی و تدوین الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی «فارسی بخوانیم و بنویسیم» و ویژگی‌های آن در دوره ابتدایی به شرح زیر است:

الف-۱. شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز

هدف این مرحله، شناسایی و تعیین نیازهای واقعی و مهم از بین مسائل مختلف برنامه درسی است. مسائل برنامه درسی همواره پیچیده بوده و از منابع و عناصر گوناگون سرچشمه می‌گیرند (همان). عناصری که به زعم شواب (به نقل از هریس، ۱۳۸۷)، در هر وضعیت تربیتی شامل دانش‌آموز، معلم، ماده درسی و محیط است. بنابراین در شناسایی نیازها و مسائل باید هم

به کلاس‌های درس و رفتار دانش‌آموزان و معلمان در وضعیت‌های رسمی و غیررسمی و هم به استفاده‌کنندگان از نتایج سنتز پژوهی (مدیران، کارکنان ارشد، معلمان) توجه نمود.

در این پژوهش نیاز به تدوین الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی از آنجا ادراک شد که تعمق در راهنمای کتب فارسی «بخوانیم و بنویسیم» نشان می‌داد روش‌های مشارکتی به‌طوری گذرا در این کتب مطمح نظر بوده است. به‌نحوی که تأکید بر رویکرد فعالیت‌محور در بخش رویکردهای حاکم بر برنامه درسی زبان فارسی و تأکید بر دو روش تدریس «طرح تدریس اعضای گروه» و «طرح کارایی گروه استنادی» در فرایند یاددهی - یادگیری آن شواهدی برای این ادعا هستند. ولی با این همه کاستی‌هایی نیز وجود داشت که عمده‌ترین آن‌ها با توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی فارسی بخوانیم و بنویسیم به شرح زیر بود:

- در بخش رویکردهای حاکم بر برنامه درسی زبان فارسی، مهم‌ترین کاستی، کلی‌گویی در زمینه فعالیت‌محوری است. بدین معنی که فعالیت دانش‌آموز را به‌دلیل ضروری بودن درگیری وی در فرایند یاددهی - یادگیری و مهارتی بودن فرایند زبان‌آموزی عنوان می‌کند، ولی اینکه دانش‌آموزان به چه نحوی فعالیت کنند و برای یادگیری هر مهارت چه فعالیت‌هایی لازم است، مطلبی آورده نشده است.

- در بخش اصول زبان‌آموزی اشاره‌ای گذرا به مهارت عملی و فعالیت شاگرد شده است، لیکن هیچ نشانه‌ای برای کاربرد روش‌های یادگیری مشارکتی وجود ندارد.

- در بخش اهداف و محتوای فارسی بخوانیم و بنویسیم مصداق خاصی برای کار گروهی و تیمی دانش‌آموزان و یادگیری مشارکتی نمی‌توان پیدا کرد.

- در بخش فرایند یاددهی - یادگیری فارسی بخوانیم و بنویسیم کاستی‌ها قابل تأمل است. اولین کاستی تناقض بین راهنمای برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی (دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، ۱۳۷۸) و کتب راهنمای تدریس مبنی بر عدم توجه به دو روش «طرح تدریس اعضای گروه» و «طرح کارایی گروه استنادی» در راهنمای برنامه درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی است. به‌نحوی که در راهنمای مذکور روش‌های یاددهی - یادگیری در برنامه زبان‌آموزی شامل بحث و گفت‌وگو، پرسش و پاسخ، ایفای نقش، قصه‌گویی و نمایش خلاق، روش گردش علمی و مشاهده محیط و طبیعت، تفکر استقرایی، بدیعه‌پردازی، اکتشافی و حل مسئله و واحد کار معرفی شده است. دومین کاستی نیز از تعمق در دو روش «طرح تدریس اعضای گروه» و «طرح کارایی گروه» آشکار می‌شود. بدین معنی که اولی شکل ناتمام روش جیگ‌ساو است و دومی نیز به گروه‌بندی مرسوم کلاس‌های درسی^۴ شباهت دارد. این در حالی است که اولاً، در نظر گرفتن هر روش تدریسی برای زبان آموزی چنان‌که در راهنمای برنامه درسی زبان‌آموزی دوره

ابتدایی مطرح شده، شایسته نیست و ثانیاً روش «طرح تدریس اعضای گروه» روشی است که در بخش‌هایی از برنامه درسی زبان‌آموزی قابل اجرا است. بنابراین کم‌توجهی به ساختار روش‌های یادگیری مشارکتی به‌طور اعم و عدم توجه به روش‌هایی چون «خواندن و نگارش تلفیقی مشارکتی» که مختص زبان‌آموزی است، سبب می‌شود تا توجه به روش‌های یادگیری مشارکتی برای آموزش زبان فارسی «بخوانیم و بنویسیم» به‌عنوان یک نیاز مهم همچنان احساس شود.

• در بخش ارزشیابی نیز هیچ توجهی به فعالیت‌های گروهی و مسئولیت افراد در قبال هم و ارزشیابی تیمی نشده است.

الف-۲. اجرای پژوهش به‌منظور بازیابی مطالعات

این مرحله به جست‌وجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد. در این پژوهش برای شناسایی مطالعات و پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه یادگیری مشارکتی از جست‌وجو در منابع کتابخانه‌ای، سایت‌های اینترنتی مختلف مانند:

www.google.com، www.eric.ed.gov، www.unesco.org، www.findarticlees.com،
www.Libgen.net، www.context.org، www.ascd.org

و غیره استفاده شد و کتاب‌ها، مطالعات، پژوهش‌ها و مقالات مرتبط با یادگیری مشارکتی و الگوهای آن استخراج گردید. مهم‌ترین مطالعات، پژوهش‌ها و مقالات مرتبط با موضوع در بخش‌های بعدی ذکر شده است.

الف-۳. گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات

در این مرحله به داوری درباره تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی مخاطبان خاص پرداخته می‌شود. داوری‌ای که نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات است (روبرتس، به نقل از مارش، ۱۳۸۷). بنابراین ملاک‌های انتخاب مطالعات و ادبیات نظری و پژوهشی مرتبط در این پژوهش به شرح زیر بود:

۱. دربرداشتن الگو(ها)ی یادگیری مشارکتی (تقسیم‌بندی الگوها، استفاده از یک الگوی خاص و...)

۲. مرتبط بودن با یکی از چهار «عنصر مشترک^۱» موقعیت آموزشی

۳. پرداختن به یادگیری مشارکتی در زبان‌آموزی

متناسب با ملاک‌های فوق، اهم مطالعات و پژوهش‌های انتخاب شده برای تدوین الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی عبارت بودند از:

۱. دربرداشتن الگو(ها)ی یادگیری مشارکتی (تقسیم‌بندی الگوها، استفاده از یک الگوی خاص و...)

بررسی و تعمق در مطالعات و پژوهش‌های جست‌وجو شده براساس معیار فوق نشان می‌داد که مطالعات جانسون، جانسون و استین (۲۰۰۰)، اسلاوین (۱۹۹۴) و کول و چان (۱۹۹۰) به تقسیم‌بندی و انواع یادگیری مشارکتی، مطالعات آدسوچی و ابراهیم (۲۰۰۹)، بلفکی (۲۰۰۳) به الگوی تقسیم‌بندی دانش‌آموزان براساس پیشرفت تیمی، مطالعات دوریس و دیگران (۱۹۷۵)، دوریس و اسلاوین (۱۹۷۶)، وودارسکی (۱۹۸۴)، وودارسکی (۱۹۸۷) و ونویک (۲۰۱۰) به الگوی مسابقات گروهی دوره‌ای، مطالعات سالند و واشین (۱۹۸۸)، اسلاوین، مادن و لیوی (۱۹۸۴) و اسلاوین (۱۹۸۳) به الگوی تیم در یاری فردیت، مطالعات فیتزستون و دیگران (۱۹۹۳) و هیوهتالا (۱۹۹۴) به بررسی گروهی، مطالعات اپستین (۱۹۹۱)، هالیدی (۲۰۰۰)، هالیدی (۲۰۰۲)، کلی (۲۰۰۲) و تاما (۲۰۰۷) به الگوی جیگ‌ساو، مطالعات رایزنر و دیگران (۱۹۹۴)، اسلاوین و همکاران (۱۹۹۵) و دوروکان (۲۰۱۱) به الگوی خواندن و نوشتن تلفیقی مشارکتی اختصاص داشت.

۲. مرتبط بودن با یکی از چهار «عنصر مشترک» موقعیت آموزشی در یادگیری مشارکتی
بررسی و تعمق در مطالعات و پژوهش‌های جست‌وجو شده براساس معیار فوق نشان می‌داد که کتاب جانسون و دیگران (۲۰۰۶) انواع گروه‌بندی در یادگیری مشارکتی، کتاب گیلیس، اشمن و ترول (۲۰۰۸) نقش معلمان در یادگیری مشارکتی، کوهن، برودی و ساپون-شوین (۲۰۰۴) به آماده‌سازی معلمان برای یادگیری مشارکتی، راطرح کرده است.

۳. مرتبط بودن به کاربرد یادگیری مشارکتی در زبان‌آموزی
مهم‌ترین مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با این ملاک شامل اپستین (۱۹۹۱)، پرادو-اواموس و دیگران (۱۹۹۱)، مک‌آردل، کلمنتس، هاتچینسون-لندی (۲۰۰۵)، کلیموین، استیتکویجین (۲۰۰۶)، هالینگورث، شرمن، زاگورا (۲۰۰۷)، چامبرلین (۲۰۰۸)، ناکامل، مونتا و آدیس (۲۰۱۰)، بولوکباش، کسکین و پولات (۲۰۱۱)، بت‌اسماعیل و بت‌تنگکو و تنگکونور (۲۰۰۳) و ساچس، کندلین و رز (۲۰۰۳) بود.

الف-۴. تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل چارچوب ادراکی، چارچوبی پیوند دهنده است که اطلاعات به‌دست آمده در پیرامون

آن ترکیب می‌شود (روبرتس، به نقل از مارش، ۱۳۸۷). در این پژوهش چارچوب ادراکی، چارچوبی شکل گرفته براساس (۱) مهارت‌های تدریس، (۲) انواع روش‌های یادگیری مشارکتی، (۳) مراحل تدریس براساس یادگیری مشارکتی، (۴) کاربرد روش‌های یادگیری مشارکتی در زبان‌آموزی، و (۵) امکانات و الزامات بکارگیری روش‌های یادگیری مشارکتی بود.

الف-۴-۱. مهارت‌های تدریس

از نظر صفوی (۱۳۹۰) فرایند تدریس مجموعه اعمالی است سنجیده، منطقی و پیوسته که به منظور ارائه درس از طرف معلم صورت می‌گیرد. توانایی که معلم برای اجرای این اعمال به دست می‌آورد، مهارت‌های تدریس نامیده می‌شود. مهارت‌هایی که به سه بخش مهارت‌های قبل از تدریس، مهارت‌های حین تدریس و مهارت‌های پس از تدریس تقسیم می‌شوند. مهارت‌های قبل از تدریس به مهارت‌هایی اطلاق می‌گردد که معلم قبل از آغاز درس جدید انجام می‌دهد. مهارت‌های حین تدریس مهارت‌هایی هستند که در زمان ارائه درس جدید مورد نیاز هستند و مهارت‌های پس از تدریس شامل کوشش‌هایی است که پس از ارائه درس جدید و با هدف کمک به تثبیت یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌گیرد و دربرگیرنده فعالیت‌های تکمیلی و ارزشیابی است.

الف-۴-۲. انواع روش‌های یادگیری مشارکتی

مشارکت عبارت است از اتحاد و هماهنگی منابع و تلاش مشترک برای نیل به نتایجی که توسط همگان جست‌وجو می‌شود و آن شکلی از کار دسته جمعی است که با رقابت و تضاد تباین دارد (نوروزی، ۱۳۸۳). متناسب با مفهوم مشارکت، یادگیری مشارکتی نیز نوعی یادگیری است که در آن دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف و نتایج معین با هم متحد شده و همکاری می‌کنند. درباره یادگیری مشارکتی تعاریف متعددی ارائه شده است. از نظر گوکال (۱۹۹۵)، به نقل از کرامتی، (۱۳۸۱) یادگیری مشارکتی یک شیوه آموزشی است که در آن دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک برای رسیدن به هدفی مشترک با یکدیگر کار می‌کنند و علاوه بر اینکه مسئول یادگیری خود هستند، در برابر یادگیری دیگران نیز احساس مسئولیت می‌کنند، بزعم اسلاوین (۱۹۹۵، ۱۹۹۴) روش‌های یادگیری مشارکتی فنون آموزشی‌ای هستند که در آن دانش‌آموزان در گروه‌هایی کوچک کار می‌کنند تا با کمک یکدیگر محتوای آموزشی را فرا گیرند یا پروژه‌های گروهی را به انجام رسانند. براساس تعریف جانسون و همکاران (۱۹۹۴) یادگیری مشارکتی عبارت است از استفاده از گروه‌های کوچک به نحوی که از طریق

آن گروه‌های دانش‌آموزان بتوانند با هم کار کنند و یادگیری خود و دیگران را به حداکثر برسانند و از نظر لیتون (۱۹۹۴) یادگیری مشارکتی رویکردی است که از طریق آن دانش‌آموزان تلاش می‌کنند تا با همکاری و مشورت در زمینه موضوعات درسی به تسلط برسند. در چنین شرایطی هر فردی از گروه در برابر یادگیری سایرین احساس مسئولیت کرده و می‌کوشد تا علاوه بر اینکه خود به یادگیری می‌رسد، آموخته‌های خود را به سایرین نیز منتقل نماید و در نتیجه نوعی احترام متقابل بین دانش‌آموزان به وجود آید.

براساس تقسیم‌بندی کول و چان (۱۹۹۰) اسلاوین (۱۹۹۴) و ریان و کوپر (نقل شده در کرامتی، ۱۳۸۱) از یادگیری مشارکتی و با در نظر گرفتن تقسیم‌بندی اسلاوین به‌عنوان اساس کار، انواع روش‌های یادگیری مشارکتی به شرح زیر است.

۱. یادگیری تیمی دانش‌آموزان

یادگیری تیمی دانش‌آموزان در دانشگاه جان‌هاپکینز^{۲۲} بررسی و تدوین و بیش از نیمی از مطالعات تجربی یادگیری مشارکتی را به خود اختصاص داده است. این روش خود از چهار روش الف) تقسیم‌بندی دانش‌آموزان براساس پیشرفت تیمی و ب) مسابقات گروهی دوره‌ای، ج) تیم در یاری فردیت و د) خواندن و نگارش تلفیقی مشارکتی تشکیل شده است. از چهار روش مذکور، دو روش اول عمومی بوده و برای تمامی موضوعات و پایه‌های تحصیلی کاربرد دارند. ولی روش سوم برای استفاده در موضوعات و پایه‌های خاص طراحی شده است و روش چهارم برای آموزش زبان استفاده می‌شود.

۱-۱. تقسیم‌بندی دانش‌آموزان براساس پیشرفت تیمی

در این روش دانش‌آموزان به گروه‌های یادگیری چهار نفری مختلط از نظر سطح عملکرد، جنسیت و قومیت تقسیم شده و معلم درس را ارائه می‌کند. سپس دانش‌آموزان در درون گروه فعالیت می‌کنند تا همه اعضای گروه درس را یاد بگیرند. در پایان درس دانش‌آموزان به‌طور انفرادی در آزمون‌های کوتاه و مرتبط با درس که در آن‌ها اعضای گروه نمی‌توانند به یکدیگر کمک کنند، شرکت می‌کنند (اسلاوین، ۱۹۹۴). نمرات آزمون هر دانش‌آموز با میانگین نمرات قبلی‌اش مقایسه و در صورت رسیدن وی به عملکرد قبلی خود یا پیشی گرفتن از آن، پاداش دریافت می‌کند. سپس نمرات دانش‌آموزان هر گروه باهم جمع و نمره گروه به دست می‌آید. گروه‌هایی که به ملاک‌های تعریف شده دست می‌یابند، گواه‌نامه یا پاداش‌های دیگر کسب می‌کنند. کل چرخه فعالیت‌ها، از ارائه درس به وسیله معلم تا کار گروه و آزمون کوتاه معمولاً

بین سه تا پنج ساعت کلاسی طول می‌کشد. این روش در تعداد زیادی از مواد درسی، از ریاضیات گرفته تا زبان و مطالعات اجتماعی و از پایه دوم ابتدایی تا کالج استفاده شده است.

۲-۱. مسابقات گروهی دوره‌ای

در این روش نیز، از همان بخش‌های ارائه معلم و کارگروهی استفاده می‌شود، اما آزمون‌ها با مسابقات هفتگی جایگزین می‌شوند که در آن دانش‌آموزان یک‌به‌یک با اعضای سایر گروه‌ها رقابت می‌کنند تا امتیازهایی را کسب و به نمرات گروهشان اضافه کنند. هر دانش‌آموز در یک میز مسابقه سه نفره در مقابل یک عضو از گروه دیگر با وضعیت مشابه در ریاضیات به رقابت می‌پردازد. تصادفی بودن فرایند مواجهه اعضای گروه‌ها، منصفانه بودن رقابت را تضمین می‌کند. برنده هر میز مسابقه، بدون توجه به اینکه از چه میزی بوده است، امتیازات یکسانی را برای گروه خودش کسب می‌کند، به این معنا که دانش‌آموزان ضعیف (که با دانش‌آموزان ضعیف گروه‌های دیگر رقابت می‌کنند) و دانش‌آموزان ممتاز (که با دانش‌آموزان ممتاز گروه‌های دیگر رقابت می‌کنند) از فرصت‌های برابر برای موفقیت برخوردارند. مانند طرح «تقسیم‌بندی دانش‌آموزان براساس پیشرفت تیمی»، گروه‌های عملکرد بالا گواهی‌نامه یا شکل‌های دیگری از تأیید را کسب می‌نمایند (دوریس^{۴۳} و اسلاوین، نقل شده در اسلاوین، ۱۹۹۴).

۳-۱. تیم در یاری فردیت

این روش همچون دو روش قبلی روشی است که از گروه‌های دارای چهار عضو یادگیری هم‌سطح تشکیل می‌شود و برای تشویق گروه‌ها از ارائه گواهی استفاده می‌کند؛ با این تفاوت که دو روش قبلی از سرعتی یکسان برای آموزش در کلاس استفاده می‌کنند و برای اکثر موضوعات در اکثر پایه‌ها کاربرد دارند. روش تیم در یاری فردیت، یادگیری مشارکتی را با آموزش انفرادی ترکیب می‌کند و فقط برای تدریس ریاضیات به دانش‌آموزان پایه‌های ۳ تا ۶ طراحی شده است. در این روش، دانش‌آموزان براساس یک آزمون، به صورت انفرادی طبقه‌بندی شده و با سرعت یادگیری خود به پیش می‌روند. در کل، اعضای تیم بر روی بخش‌های مختلفی کار می‌کنند. هم‌گروهی‌ها براساس پاسخ‌های اعضا، کار آن‌ها را بررسی و به همدیگر در مشکلات موجود کمک می‌کنند. سرانجام آزمون هر بخش بدون کمک هم‌گروهی‌ها برگزار و توسط معلم نمره داده می‌شود. هر هفته معلم نمره نهایی تمام اعضای تیم را در هر بخش با هم ترکیب و گواهی یا دیگر پاداش‌های تیمی را به تیمی می‌دهد که یک نمره معیار مبتنی بر الف. نمره آزمون نهایی و ب. موارد اضافی داده شده برای تکالیف مکمل و تکالیف منزل را به دست آورده باشد.

۱-۴. خواندن و نگارش تلفیقی مشارکتی (CIRC)

این روش، روشی جامع برای آموزش خواندن و نوشتن است که با هدف بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در خواندن، نوشتن و انشا از طریق تأکید بر فعالیت‌های گروهی و مشارکتی، اهداف یادگیری روشن و ارزیابی فردی تدوین شد (کمسیون آموزشی و پژوهشی ایالت دنور^{۴۴}، ۱۹۹۹). در این روش دانش‌آموزان یک گروه خواندن، به صورت جفت‌های دوفره با یکدیگر کار می‌کنند. وقتی معلم با یک گروه کار می‌کند، دانش‌آموزان گروه‌های دیگر در جفت‌های دوفره به مجموعه‌ای از فعالیت‌های شناختی شامل خواندن برای یکدیگر، پیش‌بینی پایان متن‌های داستانی، خلاصه کردن داستان‌ها، نوشتن پاسخ برای داستان‌ها و تمرین هجی کردن، نشانه‌خوانی و معنی لغت می‌پردازند. سه عنصر اساسی این روش شامل الف. فعالیت داستان‌محور^{۴۵}؛ ب. آموزش مستقیم درک خواندن^{۴۶} و ج. هنرهای زبانی / نوشتاری تلفیقی^{۴۷} است. در تمامی این فعالیت‌ها، دانش‌آموزان در تیم‌های یادگیری نامتجانس فعالیت می‌کنند. تمام فعالیت‌ها از یک سیکل با قاعده پیروی می‌کنند که ارائه معلم، تمرین تیمی، تمرین مستقل، ارزشیابی تشخیصی همسالان، تمرین‌های اضافی، آزمون و تشخیص تیمی را شامل می‌شود (اسلاوین و همکاران، ۱۹۹۵، کمسیون آموزشی و پژوهشی ایالت دنور، ۱۹۹۹) و تا زمانی که همه همگروهی‌ها اعلام آمادگی نکرده‌اند، دانش‌آموزان گروه در آزمون کوتاه شرکت نمی‌کنند. مشوق‌ها نیز براساس میانگین عملکرد همه اعضای گروه در همه فعالیت‌های خواندن و نوشتن به گروه داده می‌شود.

۲. یادگیری با همدیگر^{۴۸}

در این روش دانش‌آموزان در گروه‌های ناهمگن چهار تا پنج عضوی مشغول انجام تکالیف خود می‌شوند. نتایج کار گروهی روی یک ورقه منعکس می‌شود. ملاک دریافت نمره یا پاداش‌های فردی و گروهی در این روش همین کار مشترک است. محور اصلی موفقیت در این روش، فعالیت‌های درون گروهی مشترک و تشکیل جلسه‌های مباحثه منظم درباره چگونگی بهتر انجام دادن یک کار گروهی است.

۳. جیگ‌ساو^{۴۹}

جیگ‌ساو برای نخستین بار به وسیله الیوت آرونسون^{۵۰} و همکارانش طراحی و بعدها مدلی دیگر توسط اسلاوین بر آن افزوده شد. در روش آرونسون، ابتدا دانش‌آموزان به گروه‌های چهار الی شش نفره تقسیم شده، سپس مطالب علمی نیز به بخش‌های کوچک‌تر،

مانند تقسیم یک زندگی‌نامه به دوران کودکی، موفقیت‌های اولیه، شکست‌های عمده و ... شکسته می‌شود. در ادامه به هر دانش‌آموز بخش خاصی از مطلب علمی داده می‌شود. از آنجایی که همه دانش‌آموزان باید همه مطالب علمی را یاد بگیرند و این میسر نمی‌شود، مگر اینکه هر فرد بخش خود را به‌خوبی یاد گرفته و به دیگر اعضای گروهش یاد بدهد؛ لذا افرادی که موضوع مشابهی دارند، گردهم آمده و گروه تخصصی تشکیل می‌دهند. در گروه‌های تخصصی افراد به دقت درباره موضوع مطالعه، بررسی، بحث و تبادل نظر می‌کنند تا به تبحر برسند. پس از آن دانش‌آموزان به گروه‌های خود باز می‌گردند و برای آموزش بخش خود به سایر هم‌گروهی‌های خود نوبت می‌گیرند. از آنجا که تنها راه یادگیری بخش‌ها، غیر از مطالعه شخصی، گوش دادن دقیق به صحبت‌های هم‌گروهی‌ها است، آن‌ها تشویق می‌شوند که از کار یکدیگر حمایت و به آن توجه نمایند (آقاجانلو، ۸۳). دومین روش برای جیگ‌ساو (جیگ‌ساو II) توسط اسلاوین (۱۹۹۴) ارائه شد. در روش اسلاوین، به جای آنکه هر دانش‌آموز بخش خاصی را بخواند، همه دانش‌آموزان یک متن مشترک، مانند یک فصل کتاب، یک داستان کوتاه، یا یک زندگی‌نامه را می‌خوانند. با این وجود، هر دانش‌آموز یک عنوان دریافت می‌کند تا در آن متبحر شود. دانش‌آموزانی که عنوان مشابهی را دریافت کرده‌اند در گروه‌های تخصصی جمع می‌شوند تا آن را مورد بحث قرار دهند و سپس به گروه خود بازگردند و آنچه را که یاد گرفته‌اند به هم‌گروهی‌های خود بیاموزند. پس از آن دانش‌آموزان در آزمون‌های کوتاه فردی شرکت می‌کنند که به نمرات گروهی می‌انجامد. گروه‌هایی که به ملاک‌های از پیش تعیین شده برسند، تشویق می‌شوند.

۴. بررسی گروهی^{۵۱}

جست‌وجوی گروهی ارائه شده توسط شلومو شاران (شاران و شاران^{۵۲}، ۱۹۹۴)، طرحی است که در آن دانش‌آموزان در گروه‌هایی کوچک، با استفاده از جست‌وجوی مشارکتی، بحث گروهی و طرح‌ها و برنامه‌های مشارکتی کار می‌کنند. در این روش بر انتخاب و کنترل دانش‌آموزان تأکید شده و در حقیقت آن طرحی عمومی برای اداره کلاس درس است که در آن همه اعضای گروه در برنامه‌ریزی برای نحوه فعالیت در ارتباط با موضوع، تقسیم کار بین خودشان، انجام وظایف محوله، ترکیب کار و خلاصه کردن و عرضه نتایج و یافته‌های خود در کلاس درس مشارکت دارند (همان). معلم نیز مشاور، راهنما و منبع اطلاعاتی است که در موقع نیاز به ارائه توضیحات و راهنمایی‌های لازم و خلق محیط کاری مهیج می‌پردازد.

الف-۴-۳. مراحل تدریس براساس یادگیری مشارکتی

براساس توضیحات بند «ب»، مراحل تدریس براساس روش‌های یادگیری مشارکتی به شرح جدول زیر است:

جدول شماره ۱. مراحل تدریس براساس یادگیری مشارکتی

روش	مراحل تدریس	
تدریس مجموعه‌ای	تقسیم بندی دانش‌آموزان براساس پیشرفت تیمی	تقسیم دانش‌آموزان به گروه‌های ۴-۶ نفره، ارائه درس توسط معلم، کار تیمی دانش‌آموزان، برگزاری آزمون‌های کوتاه انفرادی بدون کمک افراد گروه به یکدیگر، بررسی نمره فرد و مقایسه آن با وضعیت گذشته‌اش، اعطای امتیاز به گروه‌هایی که پیشرفت داشته‌اند، جمع امتیازات گروه، اعطای گواهی به گروه‌های دارای حد معیار
	مسابقات گروهی دوره‌ای	تقسیم دانش‌آموزان به گروه‌های ۴-۶ نفره، ارائه درس توسط معلم، کار تیمی دانش‌آموزان، برگزاری آزمون‌های هفتگی و رقابت دانش‌آموزان یک‌به‌یک با اعضای سایر گروه‌ها، اعطای امتیاز به هر عضو برنده، جمع امتیازات گروه، اعطای گواهی به گروه‌های دارای حد معیار
	تیم در یاری فردیت	تقسیم دانش‌آموزان به گروه‌های ۴-۶ نفره، ارائه درس توسط معلم، کار هر عضو تیم براساس سرعت یادگیری‌اش بر روی بخش‌های مختلف، بررسی کار اعضای گروه براساس برگه‌های پاسخ توسط همگروهی‌ها و کمک به همدیگر در هر مشکل، برگزاری آزمون هر بخش بدون کمک همگروهی‌ها، نمره‌دهی به آزمون، جمع نمرات کل اعضای گروه در هر بخش در هر هفته، ارائه پاداش‌های تیمی به تیم‌ها براساس نمره آزمون، تکالیف مکمل و تکالیف منزل.
	خواندن و نگارش تلفیقی مشارکتی	تقسیم دانش‌آموزان به گروه‌های جفتی، آموزش به وسیله معلم، تمرین تیمی، تمرین مستقل، ارزشیابی تشخیصی همسالان، تمرین‌های اضافی، آزمون و تشخیص تیمی
	جیگ ساو	تقسیم مطلب علمی به بخش‌های کوچک‌تر، گروه‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های شش‌عضوی، دادن هر بخش مطلب به یک عضو گروه، گردهم‌آبی اعضای دارای بخشی یکسان، مذاکره گروه‌های تخصصی درباره بخش مربوط به خودشان، بازگشت دانش‌آموزان به گروه‌های اولیه خود و آموزش آن بخش به سایر هم‌گروهی‌های خود
	یادگیری با همدیگر	تشکیل گروه‌های نهمگن ۴-۵ نفری، کار بر روی برگه‌های تکلیف، ارائه یک برگه واحد توسط هر گروه، ارائه پاداش بر مبنای کارگروه
	بررسی گروهی	تشکیل گروه‌های ۲-۶ عضوی، انتخاب زیرعنوان‌ها از یک واحد درسی، تقسیم زیرعنوان به تکالیف فردی، تهیه گزارش گروه، ارائه یا نمایش مطالب گروه به همه کلاس

الف-۴-۴. کاربرد روش‌های یادگیری مشارکتی در زبان‌آموزی

براساس توضیحات بند «ب»، کاربرد روش‌های یادگیری مشارکتی در زبان‌آموزی به شرح جدول زیر است:

جدول شماره ۲. کاربرد روش‌های یادگیری مشارکتی در زبان‌آموزی

کاربرد		روش
پایه	نوع درس	
همه پایه‌ها	همه دروس	تقسیم‌بندی دانش‌آموزان براساس پیشرفت تیمی
همه پایه‌ها	همه دروس	مسابقات گروهی دوره‌ای
۳-۶	درس ریاضیات	تیم در یاری فردیت
مدارس ابتدایی	خواندن و نوشتن	خواندن و نگارش تلفیقی مشارکتی
همه پایه‌ها	اکثر دروس	جیگ ساو
//	//	یادگیری با همدیگر
//	//	بررسی گروهی

جدول شماره ۳. الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی فارسی سوم ابتدایی

فعالیت‌های مقدماتی		فعالیت‌های اصلی	فعالیت‌های میانی
تعیین درس جدید و بخش‌های آن • تدارک وسایل و امکانات موردنیاز • تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی (۴ نفره)			
کتاب بنویسیم	کتاب بخوانیم		
<ul style="list-style-type: none"> تهیه لیست لغات مهم درس جدید و یادگیری آن‌ها انجام فعالیت‌های «بنویسیم» درس جدید و اجرای فرایند نوشتن-بازنگری-ویرایش درباره فعالیت‌های «بنویسیم» 	<ul style="list-style-type: none"> تعیین اهداف خواندن درس جدید مانند مرور واژه‌های قدیمی، شناسایی واژه‌های جدید و یادگیری آن‌ها، تعیین ایده‌های مهم داستان، نتیجه‌گیری از داستان و... آموزش مستقیم درس جدید توسط معلم و خواندن شریکی آن توسط دانش‌آموزان تشکیل تیم‌های تخصصی بخوانیم بررسی هر بخش از درس بخوانیم توسط هر تیم تخصصی بازگویی نتایج تیم‌های تخصصی به اعضای گروه خود 		
<ul style="list-style-type: none"> تعیین لیست لغات جدید داستان و یادداشت‌برداری آن‌ها نوشتن پایانی متفاوت برای داستان 	<p>۳</p> <ul style="list-style-type: none"> انتخاب داستان مرتبط با درس تعیین اهداف خواندن داستان شامل معرفی واژه‌های جدید، مرور واژه‌های قدیمی، بحث درباره داستان بعد از خواندن آن توسط دانش‌آموزان خواندن داستان (شریکی و انفرادی) بحث درباره مسئله، پیش‌بینی راه‌حل‌های آن، دستور زبان، ایده‌های مهم، نتیجه‌گیری و تفسیر استعاره‌های زبانی داستان بازگویی داستان 		

ادامه جدول شماره ۳

• ارائه مسئله و تکلیف شب • برگزاری آزمون‌های هفتگی و اعطای امتیاز • برگزاری آزمون‌های روزانه (کوتاه و انفرادی) و اعطای امتیاز • جمع امتیازات گروه در آزمون‌های کوتاه و هفتگی و اعطای گواهی به گروه‌های حائز حد ملاک	فعالیت‌های پایانی
--	--------------------------

الف-۵- ملزومات به کارگیری روش‌های یادگیری مشارکتی

براساس تعبیر شواب از عناصر مشترک برنامه درسی یعنی معلم، دانش‌آموز، موضوع و محیط (به نقل از شورت، ۱۳۸۷)، ملزومات به کارگیری روش‌های یادگیری مشارکتی که متفاوت از روش‌های یاددهی-یادگیری مرسوم است، عبارت‌اند از:

۱. معلمان

نقش معلم در یادگیری مشارکتی موضوعی مهم و حساس است. از نظر مبینی (۱۳۷۷) معلم در یادگیری مشارکتی هم نقش کارشناس آموزش و هم نقش اداره کننده کلاس را برعهده دارد. در نقش کارشناس آموزش به سازماندهی گروه‌های یادگیری و تدریس مفاهیم آموزشی، اصول و راهبردهایی که شاگردان باید بر آن مسلط شده و به کار بندند و مهارت‌های همکاری و تشریک‌مساعی، احساس مسئولیت در قبال دیگران و تشویق یکدیگر در یادگیری می‌پردازد و در نقش اداره کننده و ناظر کلاس نیز عملکرد گروه‌های یادگیری را نظارت کرده و بازخورد می‌دهد (مبینی، ۱۳۷۷). به‌زعم جانسون و جانسون و روزت^{۵۳} (۲۰۱۰) مهم‌ترین نقش‌های معلمان در یادگیری مشارکتی عبارت‌اند از:

• اتخاذ تصمیمات قبل از آموزش

تصمیماتی در زمینه تعیین اهداف علمی و مهارت‌های اجتماعی، تصمیم‌گیری درباره اندازه گروه، انتخاب روشی برای قرار گرفتن افراد در گروه‌ها، تصمیم‌گیری درباره نقش اعضای گروه، سازمان دادن به کلاس، سازمان دادن به مواد آموزشی مورد نیاز دانش‌آموزان.

● تعیین هدف علمی گروه یعنی اینکه دانش‌آموزان چه محصولی باید تولید کنند یا چه رفتارهایی را باید کسب نمایند و اهداف مهارت‌های اجتماعی شامل مهارت‌های بین فردی و کار در گروه‌های کوچک می‌شود (همان).

● درباره اندازه گروه نظرات مختلفی وجود دارد؛ جاکوبز و همکاران^{۵۴} (۲۰۰۲) گروه‌های چهار عضوی را به دلایل امتیازات آن‌ها در مدیریت و یادگیری پیشنهاد می‌کنند، کیگان (نقل

شده در آقاجانلو، (۱۳۸۳) گروه‌های چهارعضوی را ایده‌آل می‌داند و معتقد است که گروه‌های سه‌عضوی به‌صورت یک جمع دو‌عضوی و یک عضو خارج از آن در می‌آیند، ضمن آنکه در این گروه‌ها، سه خط ارتباطی تشکیل می‌شود؛ ولی در گروه‌های چهارعضوی اولاً کسی خارج از گروه قرار نمی‌گیرد و ثانیاً شش خط ارتباطی شکل می‌گیرد، آلیس و والن (نقل شده در اسکات و همکاران، ۱۳۷۷) معتقدند که برای پایه‌های اول و دوم، گروه‌های دو نفره و برای پایه‌های سوم و چهارم گروه‌های سه نفره را مناسب می‌دانند، آن‌ها همچنین معتقدند که استفاده از گروه‌های چهار نفری باید زمانی آغاز شود که دانش‌آموزان در گروه‌های دو یا سه نفری کاملاً موفق باشند. با این همه توصیه می‌شود که در آغاز فعالیت گروهی و وقت محدود و در شرایطی که مواد آموزشی کمی در اختیار است، از گروه‌های دو تا سه نفره استفاده شود، زمانی که افراد تجربه و مهارت بیشتری در کار گروهی دارند، از گروه‌های چهار تا شش‌عضوی استفاده شود و در کل اندازه گروه بیشتر از هفت نفر توصیه نمی‌شود؛ بلکه توصیه می‌شود که اندازه گروه در حدی باشد که تمام دانش‌آموزان درگیر شوند (مبینی، ۱۳۷۷).

● درباره نحوه قرار گرفتن افراد در گروه‌ها، جانسون، (جانسون و هولوبک، ۲۰۰۸) بر گروه‌های ناهمگون با عضویت پایدار تأکید دارند، اسلاوین (۱۹۹۴) پیشنهاد می‌کند که ترکیب گروه‌ها باید نامتجانس باشد تا یادگیرندگان به یادگیری کمک کنند، برعکس کولیک (نقل شده در آقاجانلو، ۱۳۸۳) عقیده دارد که اعضای گروه از نظر پیشرفت تحصیلی باید سازگار باشند تا گروه بتواند با سرعت همانند و مشابه حرکت کند و لویو و ابرامی (نقل شده در آقاجانلو، ۱۳۸۳) خاطر نشان می‌سازند که مسئله اساسی در گروه‌های همیار، استفاده از ترکیب گروه‌ها بر اساس توانایی، علائق، تمایلات، جنس، اخلاق و غیره است.

● هر گروهی، مشارکتی نیست (جانسون و جانسون، ۲۰۰۹). قراردادن افراد در یک اتاق، کنار هم نشان دادن آن‌ها و گفتن اینکه یک گروه هستند به این معنی نیست که آن‌ها مشارکت مؤثری خواهند داشت. یادگیری مشارکتی نیازمند پنج عنصر اساسی وابستگی درونی مثبت، پاسخ‌گویی و مسئولیت فردی و گروهی، تعامل رشدیابنده، استفاده مناسب از مهارت‌های اجتماعی و پردازش گروهی است (جانسون و جانسون، ۱۹۸۹، ۲۰۰۵)

● تشریح تکالیف آموزشی و ساختار یادگیری مشارکتی

تشریح تکالیف علمی دانش‌آموزان، تشریح معیارهای موفقیت، ایجاد همبستگی مثبت، ایجاد پاسخگویی فردی، تشریح رفتارهای مورد نیاز دانش‌آموزان (مانند مهارت‌های اجتماعی) و تأکید بر مشارکت درون‌گروهی

● نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان و مداخله برای ارائه کمک در انجام موفقیت‌آمیز تکلیف

یا استفاده مؤثر از مهارت‌های گروهی و بین‌فردی مدنظر

• ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان و کمک به دانش‌آموزان برای تعیین عملکرد گروه‌ها

اتمام درس، سنجش و ارزشیابی کیفیت و کمیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، اطمینان از بحث دقیق دانش‌آموزان درباره آنچه که با یکدیگر کار کردند، برنامه داشتن دانش‌آموزان برای بهتر شدن و تجلیل دانش‌آموزان از کار سخت اعضای گروه از مهم‌ترین وظایف معلم در این زمینه است.

۲. نقش دانش‌آموزان

دانش‌آموز در کلاس درس مبتنی بر یادگیری مشارکتی دو نقش بسیار مهم دارد. اول، مسئولیت در قبال یادگیری شخصی‌اش است. یعنی هر فرد باید تلاش کند تا با خواندن متون درسی و غیردرسی و اهتمام در انجام فعالیت‌های آموزشی، یادگیری‌اش را ارتقا ببخشد و دوم، مسئولیت در قبال یادگیری هم‌گروهی‌هایش است، بدین معنی که هر فرد به دیگر اعضای گروهش کمک می‌کند تا مشکلات یادگیری‌شان را رفع کنند و یادگیری خود را بهبود ببخشند.

۳. موضوع

یادگیری مشارکتی در تمامی موضوعات درسی کاربرد دارد.

۴. محیط

محیط آموزشی در یادگیری مشارکتی از دو بعد آرایش کلاسی و وسایل آموزشی و کمک آموزشی مدنظر قرار می‌گیرد. آرایش کلاسی دربرگیرنده نحوه قرارگرفتن میز و صندلی‌ها در کلاس درس و وضعیت قرار گرفتن دانش‌آموزان است. این حالت در کلاس‌های سنتی به صورت میز و صندلی‌های پشت سرهم با حداقل جابه‌جایی و انعطاف‌پذیری است. در حالی که در روش‌های یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان به صورت گروهی درگیر فعالیت‌های یادگیری می‌شوند، لذا نیاز است که آرایش کلاسی به صورت U، میزگرد یا میز مستطیل باشد تا هم کار گروهی را تسهیل نماید و هم دانش‌آموزان بتوانند به آسانی در بین گروه‌ها رفت و آمد کنند. توجه به وسایل و امکانات کمک آموزشی در یادگیری مشارکتی از اهمیت فزاینده‌ای برخوردار است. به این دلیل که اولاً، یادگیری در این روش نیازمند فعالیت و بحث و بررسی و جست‌وجوی خود دانش‌آموزان است و ثانیاً، عدم استفاده از وسایل و امکانات کمک‌آموزشی یادگیری مشارکتی را مختل می‌کند. برای مثال در روش جیگ‌ساو و خواندن و نگارش تلفیقی

مشارکتی، نبود امکانات کمک‌آموزشی مانند کتاب داستان، منابع مربوط به بخش‌های مختلف یک موضوع مانند زندگی‌نامه و غیره سبب می‌شود تا معلم به محور فعالیت‌ها تبدیل شده و یادگیری مشارکتی به یادگیری توسط گروه‌های سنتی تبدیل شود.

الف-۵. پردازش ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌ای ملموس

با در نظر گرفتن مراحل فوق، فرایند و فرآورده سنتزپژوهی در قالب الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی به شرح زیر بود:

الف-۱-۱. فرایند تهیه الگو

برای تهیه و تدوین الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی به صورت زیر اقدام شد:

- در مرحله اول با تلفیق روش‌های مختلف یادگیری مشارکتی، الگوی راهنما تهیه شد.
- در مرحله دوم این الگوی راهنما در قالب مهارت‌های تدریس تنظیم شد. به این صورت که یک جلسه تدریس به سه بخش شامل فعالیت‌های مقدماتی (همخوان با مهارت‌های قبل از تدریس)، فعالیت‌های میانی (متناسب با مهارت‌های حین تدریس) و فعالیت‌های پایانی (مترادف با مهارت‌های پس از تدریس) تقسیم شد.

فعالیت‌های مقدماتی

این دسته از فعالیت‌های تدریس در الگوی یادگیری مشارکتی شامل تعیین درس جدید و بخش‌های آن، تدارک وسایل و امکانات مورد نیاز و تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی (۴ نفره) بود.

۱. تعیین درس جدید و ابعاد و جوانب آن

اولین مرحله از یادگیری مشارکتی عبارت بود از تعیین درسی که باید تدریس شود، تعیین بخش‌های آن و تبدیل این بخش‌ها به واحدهای کار دقیق. در تعیین ابعاد و جوانب درس جدید در زبان‌آموزی می‌توان از سه رویکرد الف. تعیین بخش‌های درس براساس مهارت‌های زبانی، ب. استفاده از بخش‌های خود کتاب درسی و ج. ترکیبی از آن‌ها، استفاده نمود. در این پژوهش برای تعیین ابعاد درس جدید از رویکرد ترکیبی به صورت زیر استفاده شد:

- ترکیب «متن اصلی کتاب بخوانیم» و «مهارت خواندن»
- ترکیب «فعالیت‌های درس مربوطه در کتاب بنویسیم» و «مهارت نوشتن»
- ترکیب «فعالیت‌های تکمیلی کتاب بخوانیم» و «مهارت نوشتن»

● ترکیب «فعالیت داستان - محور» و «مهارت‌های خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن»

۲. تدارک وسایل و امکانات موردنیاز

برای اجرای یادگیری مشارکتی، کلاس زبان فارسی «بخوانیم و بنویسیم» باید محلی غنی از کتب داستان و ضرب‌المثل‌ها و مطالب چاپی باشد تا در زمان لازم دانش‌آموزان به آن‌ها مراجعه نمایند. فضای فیزیکی کلاس انعطاف‌پذیر، آرایش میز و صندلی‌ها تسهیل‌کننده کار گروهی (مستطیل، مربع، L، دایره‌ای و...) و فضای روانی-اجتماعی کلاس نیز حمایتی، دوستانه، منعطف و به دور از رقابت باشد.

۳. تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی (۴ نفره)

به دلیل تفاوت گروه‌بندی در یادگیری مشارکتی با گروه‌بندی معمول و خصوصیات گروه‌بندی مشارکتی شامل وجود هدف مشترک، ارتباطات باز و صادقانه، وابستگی هدفمند اعضای گروه، مسئول بودن همه اعضای گروه در قبال خود و دیگران، تعیین دستور کار توسط اعضای تیم، تمرکز فعالیت گروه برکل موضوع و برنامه‌ریزی برای شناسایی و حل مشکل، ویژگی‌های گروه یادگیری مشارکتی عبارت بود از: اندازه گروه حداکثر ۴ نفر، ترکیب گروه تلفیقی از دانش‌آموزان قوی، متوسط و ضعیف، آزادی افراد در انتخاب گروه خود و توجه گروه‌های مختلف در این باره که خودشان عضوی از «گروهی بزرگ‌تر یعنی کلاس درس» هستند.

فعالیت‌های میانی

فعالیت‌هایی میانی برای یک جلسه تدریس زبان فارسی براساس الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی به دو بخش فعالیت‌های اصلی (کاملاً مرتبط با کتاب درسی) و فعالیت‌های تکمیلی (فعالیت‌های داستان‌محور) تقسیم شد.

ارائه درس جدید

ارائه درس جدید در الگوی یادگیری مشارکتی براساس تلفیق دو روش «خواندن و نگارش تلفیقی مشارکتی» و «جیگ‌ساو» با تأکید بیشتر بر روش «خواندن و انشا تلفیقی مشارکتی» انجام می‌شود. به این دلیل که روش مذکور مهارت‌های خواندن و نوشتن را به‌طور کامل و مهارت‌های صحبت کردن و گوش دادن را تا حد زیادی محقق می‌سازد و روش «جیگ‌ساو» بیشتر مهارت‌های صحبت کردن و گوش دادن را شامل می‌شود. ارائه درس جدید براساس تلفیق

دو روش فوق، در پایه سوم و پایه‌های چهارم و پنجم طی مراحل زیر انجام می‌گیرد:

الف. پایه سوم

- تعیین اهداف خواندن درس جدید مانند مرور واژه‌های قدیمی، شناسایی واژه‌های جدید و یادگیری آن‌ها، تعیین ایده‌های مهم داستان، نتیجه‌گیری از داستان و...
- آموزش مستقیم درس جدید [۲] توسط معلم و خواندن شریکی درس جدید توسط دانش‌آموزان
- تهیه لیست لغات مهم درس و جدید یادگیری آن‌ها
- انجام فعالیت‌های «بنویسیم» درس جدید و اجرای فرایند نوشتن - بازنگری - ویرایش درباره فعالیت‌های «بنویسیم»
- تشکیل تیم‌های تخصصی بخوانیم، بررسی هر بخش از درس بخوانیم توسط هر تیم تخصصی و بازگویی نتایج تیم‌های تخصصی به اعضای گروه خود
- انتخاب داستان مرتبط با درس، تعیین اهداف خواندن داستان شامل معرفی واژه‌های جدید، مرور واژه‌های قدیمی، بحث درباره داستان بعد از خواندن آن توسط دانش‌آموزان
- خواندن داستان (شریکی و انفرادی)
- بحث درباره مسئله داستان، پیش‌بینی راه‌حل‌های آن، دستور زبان، ایده‌های مهم، نتیجه‌گیری و تفسیر استعاره‌های زبانی داستان
- بازگویی داستان
- تعیین لیست لغات جدید داستان و یادداشت‌برداری آن‌ها
- نوشتن پایانی متفاوت برای داستان

ب. پایه‌های چهارم و پنجم

- انتخاب داستان و فعالیت مرتبط با درس
- تعیین اهداف خواندن داستان و انجام فعالیت شامل معرفی واژه‌های جدید، مرور واژه‌های قدیمی، بحث درباره داستان بعد از خواندن آن توسط دانش‌آموزان
- تشکیل تیم‌های تخصصی
- بررسی هر بخش از فعالیت‌ها توسط هر تیم تخصصی
- بازگویی نتایج تیم‌های تخصصی به اعضای گروه خود
- خواندن داستان (شریکی و انفرادی)

- بحث درباره مسئله، پیش‌بینی راه‌حل‌های آن، دستور زبان، ایده‌های مهم، نتیجه‌گیری و تفسیر استعاره‌های زبانی داستان توسط گروه‌ها
- بازگویی داستان
- تعیین اهداف خواندن درس جدید مانند مرور واژه‌های قدیمی، شناسایی واژه‌های جدید و یادگیری آن‌ها، تعیین ایده‌های مهم داستان و نتیجه‌گیری از داستان و...
- خواندن شریکی درس جدید
- انجام فعالیت‌های بنویسیم درس جدید

فعالیت‌های پایانی

فعالیت‌های پایانی پس از ارائه درس جدید و با هدف کمک به تثبیت یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌گیرد و دربرگیرنده فعالیت‌های تکمیلی و ارزشیابی است (صفوی، ۱۳۹۰). فعالیت‌های تکمیلی فعالیت‌هایی هستند که به یادگیری بهتر و ماندگارتر شاگردان کمک می‌کنند و در الگوی یادگیری مشارکتی به صورت‌های ارائه مسئله و تکلیف‌شب اجرا می‌شود. ارزشیابی در پایان تدریس نیز سبب سنجش میزان آموخته‌های شاگردان، شناخت کیفیت یادگیری و آگاهی از نقاط قوت و ضعف تدریس می‌شود و در الگوی یادگیری مشارکتی شامل انجام ارزیابی روزانه (کوتاه و انفرادی) و امتیازدهی، گرفتن آزمون‌های هفتگی و اعطای امتیاز و جمع امتیازات گروه در آزمون‌های روزانه و هفتگی و اعطای گواهی به گروه‌های حائز حد ملاک می‌شود.

الف-۵-۲. فراورده سنتز پژوهی (الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی)

فراورده اولیه این پژوهش، الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی به شرح زیر بود [۳]:

الف-۵-۲-۱. الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی برای فارسی سوم ابتدایی

جدول شماره ۲:

الف-۵-۲-۱. الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی فارسی چهارم و پنجم ابتدایی

جدول شماره ۴. الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی فارسی چهارم و پنجم ابتدایی

فعالیت‌های مقدماتی		فعالیت‌های اصلی		فعالیت‌های میانی		فعالیت‌های پایانی			
• تعیین درس جدید و بخش‌های آن • تدارک وسایل و امکانات مورد نیاز • تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی (۴ نفره)		کتاب بخوانیم	کتاب بنویسیم	فعالیت‌های اصلی	فعالیت‌های میانی	فعالیت‌های اصلی	فعالیت‌های میانی		
		<ul style="list-style-type: none"> انتخاب داستان و فعالیت مرتبط با درس تعیین اهداف خواندن داستان و انجام فعالیت شامل معرفی واژه‌های جدید، مرور واژه‌های قدیمی، بحث درباره داستان بعد از خواندن آن توسط دانش‌آموزان تشکیل تیم‌های تخصصی و بررسی هر بخش از فعالیت‌ها توسط هر تیم تخصصی بازگویی نتایج تیم‌های تخصصی به اعضای گروه خود خواندن داستان (شریکی و انفرادی) بحث درباره مسئله، پیش‌بینی راه‌حل‌های آن، دستور زبان، ایده‌های مهم، نتیجه‌گیری و تفسیر استعاره‌های زبانی داستان توسط گروه‌ها بازگویی داستان 		<ul style="list-style-type: none"> تعیین لیست لغات جدید داستان و یادداشت برداری آن‌ها نوشتن پایانی متفاوت برای داستان 					
		<ul style="list-style-type: none"> تعیین اهداف خواندن درس جدید مانند مرور واژه‌های قدیمی، شناسایی واژه‌های جدید و یادگیری آن‌ها، تعیین ایده‌های مهم داستان و نتیجه‌گیری از داستان و... خواندن شریکی درس جدید انجام فعالیت‌های کتاب بخوانیم به صورت جفتی، یعنی هر دو نفر روی بخش درک و دریافت و گفت‌و شنود و هر دو نفر روی بخش واژه‌آموزی و نکته‌ها و تبادل آموخته‌ها با جفت‌های دیگر گروه 		<ul style="list-style-type: none"> تهیه لیست لغات مهم درس جدید و یادگیری آن‌ها انجام فعالیت‌های «بنویسیم» درس جدید اجرای فرایند نوشتن - بازنگری - ویرایش درباره فعالیت‌های «بنویسیم» 		۳			
		<ul style="list-style-type: none"> ارائه مسئله و تکلیف شب برگزاری آزمون‌های هفتگی و اعطای امتیاز برگزاری آزمون‌های روزانه (کوتاه و انفرادی) و اعطای امتیاز جمع امتیازات گروه در آزمون‌های کوتاه و هفتگی و اعطای گواهی به گروه‌های حائز حدملاک 							

الف-۶. ارائه نتایج ترکیب

نتایج حاصل از سنتز پژوهی در دو مرحله الف: ارائه الگوی اولیه راهنمای یادگیری مشارکتی و اعتبارسنجی آن و ب: اصلاح الگوی اولیه و ارائه الگوی نهایی به شرح زیر انجام شد:

الف. ارائه اولیه الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی و اعتبارسنجی آن

الگوی اولیه راهنمای یادگیری مشارکتی (فراورده اولیه پژوهش) در گام اول به متخصصین برنامه ریزی درسی، زبان‌آموزی، مؤلفان، کارشناسان زبان‌آموزی و معلمان مجرب ارائه و اعتبار آن براساس پنج مؤلفه ۱. میزان هماهنگی الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی با اهداف و روشهای پیشنهادی برنامه فارسی، ۲. میزان توجه توأمان به هر چهار مهارت زبانی در الگوی

راهنما، ۳. میزان عملی و اجرایی بودن الگوی راهنما، ۴. نقاط قوت الگوی راهنما و ۵. نقاط ضعف آن مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این سؤال به شرح زیر است:

جدول شماره ۵. توصیف داده‌های مربوط به سؤال اول اعتبارسنجی الگوی راهنما

کل	گروه		گزینه		مؤلفه	
	معلمان	متخصصان				
۶	۴	۲	فراوانی	متوسط	میزان هماهنگی الگوی با اهداف و روش‌های پیشنهادی برنامه فارسی	
۲۰	۱۶/۷	۳۳/۳	درصد			
۲۱	۱۸	۳	فراوانی	زیاد		
۷۰	۷۵	۵۰	درصد			
۳	۲	۱	فراوانی	خیلی زیاد		
۱۰	۸/۳	۱۶/۷	درصد			
۳۰	۲۴	۶	فراوانی	کل		
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	درصد			
۲	۲	۰	فراوانی	متوسط		توجه توأمان به چهار مهارت زبانی در الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی
۶/۷	۸/۳	۰	درصد			
۲۰	۱۴	۶	فراوانی	زیاد		
۶۶/۷	۵۸/۳	۱۰۰	درصد			
۸	۸	۰	فراوانی	خیلی زیاد		
۲۶/۷	۳۳/۳	۰	درصد			
۳۰	۲۴	۶	فراوانی	کل		
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	درصد			
۴	۳	۱	فراوانی	کم	میزان عملی و اجرایی بودن الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی در کلاس درس	
%۱۳/۳	%۱۲/۵	%۱۶/۷	درصد			
۸	۶	۲	فراوانی	متوسط		
%۲۶/۷	%۲۵	%۳۳/۳	درصد			
۱۴	۱۱	۳	فراوانی	زیاد		
%۴۶/۷	%۴۵/۸	%۵۰	درصد			
۴	۴	۰	فراوانی	خیلی زیاد		
%۳۳/۳	%۱۶/۷	%۰	درصد			
۳۰	۲۴	۶	فراوانی	کل		
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	درصد			

بر اساس جدول شماره ۴:

۵۰ درصد متخصصان، ۷۵ درصد معلمان و ۷۰ درصد کل اعضای نمونه معتقدند که هماهنگی الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی با اهداف و روش‌های پیشنهادی برنامه فارسی بخوانیم و بنویسیم در حد زیاد است.

۱۰۰ درصد متخصصان، ۵۸/۳ درصد معلمان و ۶۶/۷ درصد کل اعضای نمونه معتقدند که توجه توأمان به چهار مهارت زبانی در الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی در حد زیاد است. ۵۰ درصد متخصصان، ۴۵/۸ درصد معلمان و ۴۶/۷ درصد کل اعضای نمونه معتقدند که میزان عملی و اجرایی بودن الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی در کلاس درس در حد زیاد است

جدول شماره ۶: تحلیل داده‌های مربوط به سؤال اول اعتبارسنجی الگوی راهنما (بررسی همخوانی گروه‌ها)

میزان هماهنگی الگوی با اهداف و روش‌های پیشنهادی برنامه فارسی	معناداری (دو دامنه)	کالموگروف - اسمیرنوف	قدر مطلق انحرافات
توجه توأمان به چهار مهارت زبانی در الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی	۰/۹۹	۰/۳۷	۰/۱۷
میزان عملی و اجرایی بودن الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی در کلاس	۰/۹۹	۰/۳۷	۰/۱۷

بر اساس نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف دو گروه مستقل (جدول شماره ۵) تفاوت فراوانی‌های مشاهده شده در سطوح متغیرهای گروه‌ها در هر سه مؤلفه اعتبارسنجی از نظر آماری معنادار نیست؛ بنابراین بین نظرات گروه‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول شماره ۷: تحلیل داده‌های مربوط به سؤال اول اعتبارسنجی الگوی راهنما (بررسی همخوانی گروه‌ها)

میزان هماهنگی الگوی با اهداف و روش‌های پیشنهادی برنامه فارسی	معنی داری (دو دامنه)	کالموگروف - اسمیرنوف	قدر مطلق انحرافات	تعداد
توجه توأمان به چهار مهارت زبانی در الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی	۰/۰۵	۲/۱۹	۰/۴	۳۰
میزان عملی و اجرایی بودن الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی در کلاس	۰/۰۲۸	۱/۴۶	۰/۲۷	۳۰

۷. براساس نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف تک‌گروهی (جدول شماره ۶) تفاوت‌های فراوانی مشاهده شده در سطوح مختلف هر سه مؤلفه اعتبارسنجی از لحاظ آماری معنادار است؛ بنابراین از نظر اعضای نمونه میزان هماهنگی الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی با اهداف و روش‌های پیشنهادی برنامه فارسی بخوانیم و بنویسیم، میزان توجه توأمان به چهار مهارت زبانی در الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی و عملی و اجرایی بودن الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی در کلاس در حد زیاد است.

نقاط قوت الگوی راهنما:

نقاط قوت این الگو براساس اطلاعات کیفی گردآوری شده از نظر اعضای نمونه به صورت زیر بود:

- دانش‌آموزان به صورتی فعالانه در مهارت‌های خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن درگیر می‌شوند.
- این الگو فعالیت و علاقه دانش‌آموزان را در کلاس درس افزایش می‌دهد.
- الگو در حد مناسبی به ضروریات کار پرداخته است.
- به عناصر برنامه درسی، مشارکت دانش‌آموزان و تعامل در فرایند یادگیری توجه شده است.
- همه اهداف آموزش زبان مورد توجه واقع شده‌اند.
- برای تدریس مهارت‌های زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن) بسیار گویاست.
- در الگوی مذکور در مراحل ۳ و ۴ الگوها مشارکت دانش‌آموزان مناسب بوده و آن‌ها را به چالش و می‌دارد.

نقاط ضعف الگوی راهنما

نقاط ضعف این الگو براساس اطلاعات کیفی گردآوری شده از نظر اعضای نمونه عبارت‌اند از:

- یادگیری چهار مهارت زبانی به صورت نقادانه و خلاقانه مدنظر قرار نگرفته و این ناشی از ضعف خود برنامه در توجه به این موضوع است.
- الگو قدری بلندپروازانه است و برای اجرای آن باید تمهیدات لازم از قبیل حمایت مدرسه و معلم و آموزش معلمان در نظر گرفته شود؛ به‌ویژه در مناطق محروم و دوزبانه که خزانه لغات دانش‌آموزان محدود بوده و والدین نمی‌توانند کمک چندانی به فرزندان خود بنمایند.
- در این الگوی راهنما بازخورد دانش‌آموزان ضعیف به نظر می‌رسد.
- فعالیت‌ها وقت‌گیر است؛ ضمن آنکه مطالب کتاب درسی سنگین بوده و دروس آن زیاد است.

- در صورت عدم نظارت ممکن است در اجرا با مشکل مواجه شود.
- تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌ها، و فضای فیزیکی کلاس اجرای الگو را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

تعمق در نقاط قوت و ضعف بیان شده نشانگر آن است که نقاط قوت الگوی راهنما به خود الگو و ساختار آن مربوط است، لیکن نقاط ضعف بیشتر با اجرای آن ارتباط دارد. از بین نقاط ضعف ذکر شده، به نظر محقق، مورد اول، سوم و پنجم وارد نیست، زیرا در الگوی راهنمای مشارکتی، نقادی در مهارت‌های چهارگانه زبانی در فرایند نوشتن - بازنگری - ویرایش فعالیت‌های «بنویسیم» و نتیجه‌گیری و تفسیر استعاره‌های زبانی درس و داستان تقویت می‌شود و خلاقیت در مهارت‌های چهارگانه زبانی نیز از طریق بخش‌های بحث درباره مسئله، پیش‌بینی راه‌حل‌های آن، ایده‌های مهم، نتیجه‌گیری، تفسیر استعاره‌های زبانی درس و داستان، بازگویی داستان، نوشتن پایانی متفاوت برای داستان و نتیجه‌گیری از داستان پرورش می‌یابد. ضمن آنکه در این الگو در تمامی فعالیت‌هایی که در بالا ذکر شد و همچنین از طریق فعالیت‌هایی چون بررسی هر بخش از فعالیت‌های درس و داستان توسط یک تیم تخصصی، بازگویی نتایج تیم‌های تخصصی به اعضای گروه، خواندن داستان (شریکی و انفرادی)، انجام فعالیت‌های کتاب‌بخوانیم به صورت جفتی و تبادل آموخته‌ها با جفت‌های دیگر، هر فرد دائماً در حال دادن بازخورد به دیگر همگروهی‌هایش و دریافت بازخورد آن‌هاست، ضمن آنکه از طریق نظارت و راهنمایی مستمر شاگردان توسط معلم و برگزاری آزمون‌های روزانه و هفتگی و اعطای امتیاز به دانش‌آموزان، دائماً بازخوردهایی از طرف معلم به دانش‌آموزان داده می‌شود. درباره ایراد پنجم و احتمال روبه‌رو شدن با مشکل در اجرا در صورت عدم نظارت نیز باید گفت که این امر درباره هر الگوی نوظهور و جدید اعم از تدوین، اجرا، ارزشیابی و مدیریت صدق می‌کند و خاص این الگو نیست، بنابراین برای جلوگیری از شکست الگو، رویکردهای نظارتی متمرکز حتماً نیاز است و در نظر گرفته خواهد شد. درباره دیگر نقاط ضعف نیز به شرح زیر اقدام می‌شود:

- **ایراد دوم:** درباره اینکه این الگو بلندپروازانه است، باید گفت که در الگوی راهنمای مذکور وضعیت مطلوب در نظر گرفته شده است، لیکن برای رسیدن به این وضعیت مطلوب، مقدماتی نیاز است و برای اجرای این الگو، اقدامات مهمی مانند آموزش معلمان، جلب حمایت‌های مدرسه و والدین، تدارک وسایل و امکانات آموزشی و کمک آموزشی و بهره‌گیری از سیستم انگیزشی برای معلمان مجری نیاز است که در فازهای بعدی پژوهش «یعنی اجرای الگوی راهنما» مدنظر بوده و تشریح خواهد شد.

• **ایراد چهارم:** درباره وقت‌گیر بودن فعالیت‌ها و سنگین و زیاد بودن دروس باید گفت که الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی در کوتاه مدت با کمبود وقت مواجه خواهد شد و این به دلیل زمان‌بر بودن فرایند نهادینه‌سازی قوانین و مقررات یادگیری مشارکتی است. به سخی دیگر در جلسات اول نیاز است تا دانش‌آموزان قوانین و مقررات یادگیری مشارکتی را یاد گرفته و تمرین کنند. لیکن در بلند مدت از طریق حذف زمان‌های تکراری برای بخش‌هایی از درس که برخی از دانش‌آموزان به‌خوبی یاد نگرفته‌اند (در رویکرد سنتی) و آزاد شدن معلم از آموزش مستقیم به شاگردان قوی و اختصاص زمان خود به دانش‌آموزان ضعیف و بهره‌گیری از معلم همسال در کلاس درس و تفویض اختیار آموزش از معلم به گروه‌ها، مسئله کمبود زمان مرتفع خواهد شد. ضمن آنکه در الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی، هر معلم متناسب با شرایط دانش‌آموزان و کلاس، جدول زمانی تدریس‌اش را تنظیم می‌کند و وفاداری صرف به جدول زمانی ارسال شده از مرکز مدنظر نیست و تنها به کلیات آن جدول توجه می‌شود. نکته دیگر اینکه در این الگو در جلسات پایانی سال دانش‌آموزان قادرند به‌صورت خود - راهبر به یادگیری مطالب درسی بپردازند. چنین امری سبب جبران کسری زمان خواهد شد.

• **ایراد ششم:** درباره تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌ها و فضای فیزیکی کلاس نیز باید گفت که، الگوی یادگیری مشارکتی به فضای روانی - اجتماعی معطف و مشوق کارگروهی و با فضای فیزیکی چون امکان جابه‌جایی میز و صندلی‌ها و دارای مواد و امکانات آموزشی و کمک آموزشی غنی نیاز دارد و در صورت نبود چنین فضایی، درباره موفقیت الگو باید تردید نمود. بنابراین نیاز است تا وضعیت موجود فضای آموزشی تغییری اساسی یابد و این با توجه به نتایج حاصل از الگو، منطقی و ضروری است و لذا در این زمینه برنامه‌هایی برای متقاعدسازی مسئولین و تغییر فضای آموزشی طراحی و اجرا خواهد شد. ولیکن جمعیت کلاس به تنهایی مانعی در برابر کاربرد الگو به‌نظر نمی‌رسد. زیرا برای مثال با تبدیل حجم کلاس ۳۲ نفره به ۸ گروه ۴ نفره امکان آموزش و هدایت آن‌ها آسان‌تر خواهد بود. جمعیت کلاس اگر متناسب با ابعاد و فضای آموزشی مشوق یادگیری مشارکتی باشد، مانع محسوب نمی‌شود.

ب. اصلاح الگوی اولیه و ارائه الگوی نهایی

ب-۱. اصلاح الگوی اولیه

متناسب با نتایج اعتبارسنجی و در نظر گرفتن نقاط قوت و ضعف آن، مهم‌ترین اصلاحات انجام گرفته در الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی به شرح زیر است:

ب-۱-۱. تغییر الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی پایه‌های چهارم و پنجم به الگوی پایه سوم

با توجه به نتیجه اعتبارسنجی الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم و توصیه‌های استاد ناظر و متخصصین، الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی در پایه‌های چهارم و پنجم به الگوی راهنمای پایه سوم تغییر یافت. به سخنی دقیق‌تر، در پایه‌های چهارم و پنجم و در بخش فعالیت‌های میانی ابتدا فعالیت‌های کمکی و سپس فعالیت‌های اصلی در نظر گرفته شده بود؛ که این وضعیت به وضعیت فعالیت‌های میانی پایه سوم (ابتدا فعالیت‌های اصلی و سپس فعالیت‌های کمکی) تغییر یافت.

ب-۱-۲. استفاده از وسیله آموزشی «صداسنج» و تکنیک یادگیری PQER متناسب با معایب مطرح شده برای الگو در زمان اجرا:

متناسب با معایب مطرح شده برای الگو در زمان اجرا نیز از وسیله آموزشی «تنظیم‌کننده صدا و فعالیت کلاسی» و تکنیک یادگیری PQER استفاده شد. تنظیم‌کننده صدا و فعالیت کلاسی وسیله‌ای است با چهار سطح مختلف صدا شامل سطح ۱: برای بی صدا و فعالیت‌هایی که یک نفر می‌تواند انجام دهد و هیچ صدایی تولید نشود، سطح ۲: برای صدای دونفری «پیچ‌پیچ» و انجام فعالیت‌های یادگیری دونفری مانند خواندن جفتی، بازنگری نوشته‌های هم‌یار، به اشتراک گذاشتن تعاریف و ایده‌ها با یکدیگر و...، سطح ۳: برای صدای گروهی (صدا در حد شنیدن دانش‌آموزان یک‌میز) و انجام فعالیت‌های یادگیری گروهی که در آن تمام افراد تیم، تکالیف و فعالیت‌های خواسته شده را با هم در میان گذاشته، نتیجه‌گیری کرده و در آن‌ها به حد تسلط می‌رسند و صدایی در حد میز یا گروه خود تولید می‌کنند و سطح ۴: برای صدای کل کلاس (صدایی که به راحتی در کلاس شنیده شود و در زمان تدریس کل کلاسی مفید است) و فعالیتی مانند ارائه یافته‌های هر گروه به کل کلاس به نحوی که برای کلاس‌های مجاور ایجاد مزاحمت نکند، با یک عقربه مغناطیسی که در هر زمان برای تعیین میزان صدای مورد نظر می‌توان آن را تغییر داد (وینسنت^{۵۵}، ۱۹۹۹). تکنیک PQER نیز برگرفته از حروف اول کلمات پیش‌خوان^{۵۶}، سؤال کردن^{۵۷}، خواندن^{۵۸}، تأمل کردن^{۵۹}، از برخوانی^{۶۰} و مرور کردن^{۶۱} است (رابینسون و توماس، به نقل از کدیور، ۱۳۸۶) که در مرحله اول فعالیت‌های گروه مشارکتی یا همان سطح ۱ اجرا می‌شود.

ب-۲) الگوی نهایی راهنمای یادگیری مشارکتی زبان فارسی دوره ابتدایی

الگوی نهایی راهنمای یادگیری مشارکتی برای فارسی بخوانیم و بنویسیم پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی به شرح زیر بود:

مهارت‌های مقدماتی

- تعیین درس جدید و بخش‌های آن، مهیا کردن وسایل و امکانات مورد نیاز و تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی (۴ نفره)

مهارت‌های میانی

- تعیین اهداف خواندن درس جدید مانند مرور واژه‌های قدیمی، شناسایی واژه‌های جدید و یادگیری آن‌ها، تعیین ایده‌های مهم داستان و نتیجه‌گیری از داستان و...
- آموزش مستقیم درس جدید توسط معلم و خواندن شریکی درس جدید توسط دانش‌آموزان
- تهیه لیست لغات مهم درس جدید و یادگیری آن‌ها
- انجام فعالیت‌های «بنویسیم» درس جدید و اجرای فرایند نوشتن - بازنگری - ویرایش درباره فعالیت‌های «بنویسیم»
- تشکیل تیم‌های تخصصی بخوانیم، بررسی هر بخش از درس بخوانیم توسط هر تیم تخصصی و بازگویی نتایج تیم‌های تخصصی به اعضای گروه خود
- انتخاب داستان مرتبط با درس، تعیین اهداف خواندن داستان شامل معرفی واژه‌های جدید، مرور واژه‌های قدیمی، بحث درباره داستان بعد از خواندن آن توسط دانش‌آموزان، خواندن داستان (شریکی و انفرادی)، بحث درباره مسئله داستان، پیش‌بینی راه‌حل‌های آن، دستور زبان، ایده‌های مهم، نتیجه‌گیری و تفسیر استعاره‌های زبانی داستان، بازگویی داستان، تعیین لیست لغات جدید داستان و یادداشت‌برداری آن‌ها و نوشتن پایانی متفاوت برای داستان

مهارت‌های پایانی

- ارائه مسئله و تکلیف شب، برگزاری آزمون‌های روزانه (کوتاه و انفرادی) و دادن امتیاز، برگزاری آزمون‌های هفتگی و امتیازدهی و جمع امتیازات گروه در آزمون‌های کوتاه و هفتگی و اعطای گواهی به گروه‌های حائز حد معیار

نتیجه‌گیری

تغییر و بهبود برنامه‌های درسی مدارس همواره مدنظر برنامه‌ریزان درسی و دست‌اندرکاران آموزشی بوده و تلاش‌های متعددی در این زمینه انجام گرفته است. یکی از محرک‌های اساسی این تلاش، فعال نمودن دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری و ایجاد فضای رفاقت و گروه‌محوری به جای رقابت و فردمحوری است. مصداق چنین تلاشی در سال‌های اخیر در

نظام آموزشی کشور، تغییر برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی و تدوین کتب درسی «فارسی بخوانیم و بنویسیم» دوره ابتدایی با رویکرد فعالیت محوری بوده است. اما اینکه این کتاب‌های درسی در مرحله اجرا آیا و چگونه می‌توانند به صورت فعال ارائه شوند، جای ابهام دارد، به نحوی که تحلیل و تعمق در راهنمای برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی و همچنین کتاب معلم (راهنمای تدریس) فارسی بخوانیم و بنویسیم نشان می‌دهد که اولاً، بین این دو سند مهم برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی در زمینه روش‌های یاددهی-یادگیری تناقضی مبنی بر عدم توجه به دو روش «طرح تدریس اعضای گروه» و «طرح کارآیی گروه استنادی» در راهنمای برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی وجود دارد و ثانیاً، روش‌های «طرح تدریس اعضای گروه» و «طرح کارآیی گروه» نیز مبهم هستند. بدین معنی که اولی شکل ناتمام روش جیگ‌ساو است و دومی نیز به گروه‌بندی مرسوم کلاس‌های درسی شباهت دارد.

بنابراین چالش‌های موجود روش‌های قصدشده برای فرایند یاددهی - یادگیری فارسی بخوانیم و بنویسیم از یک سوی و از سوی دیگر، یافته‌های علمی اخیر در زمینه فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری با روش‌های یادگیری مشارکتی مبنی بر تأثیرگذاری مثبت و مفید این روش‌ها هم در بعد پیشرفت تحصیلی و هم در بعد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سبب شد تا این پژوهش به بررسی چگونگی کاربرد روش‌های یادگیری مشارکتی در فرایند یاددهی - یادگیری فارسی بخوانیم و بنویسیم دوره ابتدایی بپردازد. روش‌های یادگیری مشارکتی متعدّدند، لذا تصمیم درباره کاربرد آن‌ها در فرایند آموزش شامل طیفی از انتخاب یک روش تا تلفیق و تدوین الگوهای راهنمای مشارکتی براساس برنامه‌های درسی خاص می‌شود. در این پژوهش با هدف تحت پوشش قرارگرفتن همزمان هر چهار توانایی زبانی خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن و همچنین سایر مهارت‌های اجتماعی مرتبط با توانایی‌های زبانی، تلفیق روش‌های یادگیری مشارکتی مدنظر قرار گرفت و الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی زبان فارسی در پایه سوم تا پنجم ابتدایی طراحی و تدوین شد. سپس الگوی راهنما از دیدگاه متخصصان بخش نظر (۶ متخصص زبان آموزی و برنامه‌ریزی درسی) و متخصصان بخش عمل (۲۴ معلم مجرب دوره ابتدایی) اعتبارسنجی و براساس نتایج اعتبارسنجی، تغییراتی در الگوهای راهنمای یادگیری مشارکتی به عمل آمد.

منابع

- آقاجانلو، جلیل. (۱۳۸۳). بررسی رابطه یادگیری مشارکتی و رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه زنجان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). مؤسسه آموزش عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه ریزی، زنجان.
- اسدی، شهرام. (۱۳۸۱). بررسی میزان آگاهی و استفاده معلمان دوره‌های ابتدایی و راهنمایی از الگوهای نوین تدریس در شهرستان شهرضا. اصفهان: شورای تحقیقات آموزش و پرورش.
- اسکات، جوهرانا و همکاران. (۱۳۷۷). یادگیری مشارکتی، (ترجمه محمد امینی و منصور مرعشی). تهران: مدرسه. (اثر اصلی در سال ۱۹۷۸ چاپ شده است).
- حامدی‌خواه، فضلعلی. (۱۳۷۷). بررسی میزان استفاده معلمان از روشهای فعال تدریس و مقایسه نتایج عملکرد آموزشی آنان در تدریس علوم دوره ابتدایی در شهرستان اراک (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد تهران مرکز.
- حسینی، سید محمد حسین. (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی تولید راهنمای برنامه درسی ریاضیات دوره ابتدایی (با تأکید بر سوم ابتدایی) در دو کشور ایران و ژاپن (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- حسینی، سید محمد حسین. (۱۳۸۵). میزان آشنایی معلمان ابتدایی، راهنمایی و متوسطه با اصول و روشهای فعال تدریس در استان ایلام در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۸۵. ایلام: شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش.
- حسینی، سید محمد حسین. (۱۳۸۶). بررسی موانع اجرای روشهای تدریس فعال در کلاسهای درسی دوره راهنمایی تحصیلی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵. اصفهان: شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش.
- حیرانی، شبنم. (۱۳۸۰). بررسی رابطه روش کلاسداری معلمین با خلاقیت دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر تهران، تهران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهراء، تهران.
- خلخالی، مرتضی. (۱۳۷۷). آسیب شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن. تهران: سوگند.
- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی (۱۳۷۸). راهنمای برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- روح‌اللهی، مهدی. (۱۳۷۲). بررسی تاثیر آموزش‌های ارائه شده در دوره متوسطه بر خلاقیت دانش‌آموزان پایه سوم (نخستین شهر، اصفهان) (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.
- رهبری نژاد، یدالله. (۱۳۷۳). بررسی میزان استفاده معلمان در درس تعلیمات دینی از روشهای فعال تدریس و مقایسه با روشهای سنتی در شهرستان های تهران. شهرستانهای تهران: شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش.
- ژوزف، پاملا بولوتین، و دیگران. (۱۳۸۷). فرهنگهای برنامه درسی (نظریه‌ها)، (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران). تهران: سمت (اثر اصلی در سال ۲۰۰۰ چاپ شده است).
- سلسبیلی، نادر و دیگران. (۱۳۸۲). سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلسبیلی، نادر، حسینی، سیدمحمدحسین. (۱۳۸۳). برنامه‌ریزی مبتنی برمدرسه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سیلور، جی. گالن، الکساندر، ویلیام ام، لوئیس. آرتور جی. (۱۳۷۶). برنامه ریزی درسی برای تدریس

- ویادگیری بهتر (ترجمه غلامرضا خوی نژاد). آستان قدس رضوی، مشهد.
- شرفی، هدیه. (۱۳۷۶). تعیین رویکردها و روشهای آموزش زبان فارسی در دوره آمادگی و پایه های اول و دوم. تهران: شورای پژوهش سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- شورت، ادموند سی. (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی و همکاران). تهران: سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ چاپ شده است).
- صفوی، امان الله. (۱۳۹۰). روشها و فنون تدریس. تهران: سمت.
- فنجی واجارگاه، کورش. (۱۳۷۷). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: ایران زمین.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۶). روانشناسی یادگیری. تهران: سمت.
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۰). رقابت یا رفاقت در کلاس درس. روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۵۶-۱۴۰(۲)۳۱.
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۱). مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارتهای اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر مشهد. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- کوثری، رضا. (۱۳۸۰). بررسی میزان آشنایی و بکارگیری روشهای تدریس فعال توسط دبیران دوره متوسطه در شهرستان قروه کردستان در سال تحصیلی ۱۳۷۹-۸۰. کردستان: شورای تحقیقات آموزش و پرورش.
- مارش، کالین جی. (۱۳۸۷). پژوهش تلفیقی: سنتز پژوهی، در: شورت، ادموند سی. (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران). تهران: سمت (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ چاپ شده است).
- مبینی، رضا. (۱۳۷۷). مقایسه یادگیری مشارکتی با یادگیری انفرادی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی سال سوم راهنمائی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- مظور، معصومه. (۱۳۹۰). بررسی میزان بکارگیری روشهای پرورش خلاقیت و روشهای تدریس فعال در کلاسهای دوره ابتدایی و عوامل مرتبط با آن در استان سمنان. سمنان: شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش.
- موسیپور، نعمت‌الله. (۱۳۷۶). طراحی الگویی برای ارزشیابی برنامه درسی و بکارگیری آن در ارزشیابی درس روشها و فنون تدریس دورههای تربیت دبیر دانشگاهها (پایان‌نامه دکتری). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۶۷). الگوهای طراحی برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴(۳-۴)، ۲۸-۱۰.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشماندازها. تهران: سمت.
- نقیسی، عبدالحسین. (۱۳۷۸). بررسی نارسایی‌های ارتباط نظام آموزش و پرورش و بازرکار و ارائه راه‌حل‌های اصلاحی. تهران: مدرسه.
- نوروزی، داریوش. (۱۳۸۳). مدل‌های روش تدریس مشارکتی. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- وحدتیهتم، شکوفه. (۱۳۸۲). بررسی عوامل مرتبط با بکارگیری روشهای فعال تدریس در دوره متوسطه همدان طی سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱. همدان: شورای تحقیقات آموزش و پرورش.
- هاواردنیکلس، ادی. (۱۳۶۸). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عملی) (ترجمه داریوش دهقان). تهران: قدیانی (اثر اصلی در سال ۱۹۹۸ چاپ شده است).

Adams, E. T. (1995). *The effects of cooperative learning on the achievement and self-esteem levels of students in the inclusive classroom* (Unpublished PhD thesis). United

States, Michigan: Wayne State University.

Adesoji, Francis A. & Ibraheem, Tunde L. (2009). Effects of student teams-achievement divisions strategy and mathematics knowledge on learning outcomes in chemical kinetics. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 15-25.

Aydin, Suleyman (2011) Effect of Cooperative Learning and Traditional Methods on Students' Achievements and Identifications of Laboratory Equipments in Science-Technology Laboratory Course. *Educational Research and Reviews*, 6 (9), 636-644.

Balfakih, Nagib M. A. (2003). The effectiveness of student team-achievement division (STAD) for teaching high school chemistry in the United Arab Emirates. *International Journal of Science Education*, 25(5), 605-624

Bolukbas, Fatma; Keskin, Funda; Polat, Mustafa. (2011). The Effectiveness of Cooperative Learning on the Reading Comprehension Skills in Turkish as a Foreign Language. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 10 (4), 330-335.

Bt Ismail, Syafini & Bt Tengku, Mohamad Maasum, Tengku Nor, Rizan. (2003). *The Effects of Cooperative Learning in Enhancing Writing Performance*. Malaysia: University Kebangsaan Malaysia.

Chamberlin, C. (2008) *Cooperative Learning As Method And Model In Second Language Teacher Education. Understanding Language Teaching: Reasoning In Action*. New York: Heinle & Heinl

Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Columbia University: Teachers College Press.

Cohen, E.G. (1998). Making cooperative learning equitable (Realizing a positive school climate.). *Association for Supervision and Curriculum Development*, 56(1), 18-21.

Cohen, E.G., Brody, Celeste M., Sapon-Shevin, Mara. (2004). *teaching cooperative learning: the challenge for teacher education*. Albany: State University of New York Press.

Cole, P & Chan, L. (1990). *Methods and strategies for special education*. New York: Prentice hall.

Denver Education Commission of the State. (1999). *Cooperative Integrated Reading and Comprehension (CIRC)*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>, ED447423.

DeVries, David L.; And Others. (1975). *Teams-Games-Tournament (TGT) Effects on Reading Skills in the Elementary Grades*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>, ED109662.

DeVries, David L.; Slavin, Robert E. (1976). *Teams-Games-Tournament: A Final Report on the Research*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>, ED133315.

Durukan, Erhan. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills. *Educational Research and Reviews*, 6 (1), 102-109.

Epstein, Ruth. (1991). *Literacy through Cooperative Learning: The Jigsaw Reading Technique*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>, ED343100.

Farrell, M. (1999). *Key issues for primary school*. New York: Rutledge.

Featherstone, Helen; And Others. (1993). *Could You Say More about That? A Conversation about the Development of a Group's Investigation of Mathematics Teaching*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>, ED364539.

Ghaith, G. (2003). Effects of the cooperative learning together model of cooperative learning on English a foreign language reading achievement, academic self esteem, and

feelings of school alienation. *System* 27, 459-462

Gillies, M. and Ashman, A. F. (2003). Peer support networks in school and community settings. In Robyn Gillies and Adrian Ashman (Ed.), *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning* (pp. 196-209) London: Routledge

Gillies, R. M. , Ashman, A. F. , Terwel, J. (2008). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. New York: Springer.

Goodlad, J. I. (1985). Curriculum as a Field of Study. In Husen, T. and Postlethwate, T.N.(Eds) *International Encyclopedia of Educational Research: Vol2*, (pp 1142-1143). Oxford: Pergamon,

Hargreaves & Shirley. (2009). the persistence of presentation. *Teacher College Record*, 111(11), 2505-2534.

Holliday, Dwight C. (2000). *The Development of Jigsaw IV in a Secondary Social Studies Classroom*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ED447045>.

Holliday, Dwight C. (2002). *Jigsaw IV: Using Student/Teacher Concerns to Improve Jigsaw III*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ED465687>.

Hollingsworth, Amanda, Sherman, Jennifer, Zaugra, Cynthia. (2007). *increasing reading comprehension in first and second graders through cooperative learning*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc.

Huhtala, Jack. (1994). *Group Investigation: Structuring an Inquiry-Based Curriculum*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ED373050>.

Jacobs, G et al. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning*. Great Britain: Corwin Pres., A SAGE Publications Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. J. (2010). Cooperative learning in middle schools: Interrelationship of relationships and achievement. *Middle Grades Research Journal*, 5, 1-18.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (2008). *Cooperation in the classroom* (8th Ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D.W, et al. (2006). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. & Johnson, R. (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. 131 (4), 285-358.

Johnson, D.W & Johnson, R.T and Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minnesota: University of Minnesota.

Johnson, D.W & Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (4th Ed). New Jersey: Allyn and Bacon.

Johnson, D.W & Johnson, R.T & Stanne, M & Holubec, J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D.W, Johnson, R.T. and Johnson Holubec, Edythe. (1994). *the New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. USA: Educational leadership, association for supervision & curriculum development.

Johnson, D.W & Johnson, R.T. (1992). *Encouraging thinking through constructive contrivers; encouraging thinking through cooperative learning*. New York. Teacher

College Press.

Johnson, D.W. and Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Minnesota: Interaction Book Company.

Johnson, R.T. and Johnson, D.W. (1988). *Cooperative Learning: Two heads learn better than one*. In *Context: A Quarterly of Humane Sustainable Culture*. Retrieved, December 9, 2005, from <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm>.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1985). The internal dynamics of cooperative learning in groups. In R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, Webb, C. & Schunk, R. (Eds.), *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (pp. 103-123). New York: Plenum Press.

Johnson, M. (1967). definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17(2), 127-140.

Joseph, P.B; Bravmann, S. L; Windschitl M.A.; Mikel, E.R. and Green, N.S. (2011) *Cultures of Curriculum*, (2th Ed). New York: Routledge.

Kagan, S. (1990). *Cooperative learning: Resources for teachers*. San Juan Capistrano California: Resources for Teachers.

Kagan, S. (1985). Dimensions of cooperative classroom structures. In Slavin, R.E. et al (Eds), *Learning to Cooperate, Cooperating to learn* (pp. 67-96). New York: Plenum Press.

Kagan, S. and High, J. (2002). Kagan Structures for English Language learners. *ESL Magazine*, 5(4), 10-12.

Kelly, Freda. (2002). *Reconstruction of the South Jigsaw Puzzle. Eighth Grade Activity*. Schools of California Online Resources for Education (SCORE): Connecting California's Classrooms to the World. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>, ED472014.

Klimovienė, Giedrė, Statkevičienė, Svetlana. (2006). Using Cooperative Learning to Develop Language Competence and Social Skills. *Kalbu Studijos, Studies about languages*, 8, 77-83. Retrieved from http://www.kalbos.lt/archyvas2_en.html

Kozol, J. (1997). *Race & Class in Public Education*. Retrieved from <http://www.alternativeradio.org/products/kozj002>

Kuester, Deitra A.; Zentall, Sydney S. (2012). Social Interaction Rules in Cooperative Learning Groups for Students at Risk for ADHD. *Journal of Experimental Education*, 80 (1), 69-95 2012.

Law, Yin-Kum. (2011). The Effects of Cooperative Learning on Enhancing Hong Kong Fifth Graders' Achievement Goals, Autonomous Motivation and Reading Proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34 (4), 402-425.

Legenhausen, L & Wolff, D. (1990). Text Production in the Foreign Language Classroom and the Word Processor. *System*, 18(3), 325-334

Leighton, M.S and others.(1994). *Classroom teaching skills*. United States: University of Virginia

McArdle, Geri, Clements, Kimberly D, Hutchinson-Lendi, Kim. (2005). *the Free Rider and Cooperative Learning Groups: Perspectives from Faculty Members*. United States, Florida: Nova Southeastern University

National Reading Panel. (2000). *teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Rockville, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

Prado-Olmos, Patricia; And Others. (1991). *Cooperative Learning for Bilingual*

Students: A Case Study of a CIRC Implementation. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ED332528>.

Risner, Gregory P., And Others. (1994). *Levels of Comprehension Promoted by the Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Program*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ED381751>.

Sachs, Gertrude Tinker; Candlin, Christophe N. & Rose, Kenneth R. (2003). Developing Cooperative Learning in the Efl/Esl Secondary Classroom. *RELC Journal*, 34(3), 338-369.

Salend, Spencer J.; Washin, Barbara. (1988). Team-Assisted Individualization with Handicapped Adjudicated Youth. *Exceptional Children*, 55 (2), 174-80.

Sharan, Y & Sharan, S. (1994). Group investigation in the cooperative classroom. In S. Sharan. (ed.), *Handbook of cooperative learnin methods* (p.374). Westport CT: Greenwood Press.

Slavin, R. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38, 74-79.

Slavin, R.E & Others. (1995). *Cooperative Integrated Reading and Comprehension (CIRC): A brief overview*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ED378569>.

Slavin, R.E. (1994). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon

Slavin, R.E. (1991). Group rewards make group work. *Educational Leadership*, 48(5). 89

Slavin, R. E. (1990). Comprehensive cooperative learning models: Embedding cooperative learning in curriculum and the school. In S. Sharan. (Ed.), *Cooperative Learning: Theory and Research* (pp 261-283) London: Praeger Publishers.

Slavin, Robert E.; Madden, Nancy A.; Leavey, Marshall. (1984). Effects of team assisted individualization on the mathematics achievement of academically handicapped and nonhandicapped student. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 813-819.

Slavin, Robert E. (1983). *Team-Assisted Individualization: A Cooperative Learning Solution for Adaptive Instruction in Mathematics*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ED232852>.

Stevens, J. R. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*. 9(2), 137-160.

Tamah, Siti Mina. (2007). *Jigsaw Technique in Reading Class of Young Learners: Revealing Students' Interaction*. Online Submission. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ED495487>.

Vadivelloo, J and Vijayarajoo, A.R. (2004). *Looking at some teaching strategies and skills found to be effective in today's classroom and how these can be made more effective*. Malaysia: UPM Press (Universiti Putra Malaysia).

Van Wyk, Micheal M. (2010). *The Effects of Teams-Games-Tournaments On Achievement, Retention, And Attitudes Of Economics Education Students*. Dublin, Ireland: EABR & ETLC Conference Proceedings

Vincent S(Ed). (1999). *the multigrade classroom: A Resource Handbook for Small, Rural schools*. Office of educational research and Improvement. New York: Washington DC.

Wendy, Jolliffe. (2007). *cooperative learning in the classroom, Putting it into Practice*. Great Britain: Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company.

Wild, M., Mayeaux, A., & Edmonds, K. (2008). *Team Work: Setting the stage for collaborative teaching, grades 5-9*. Portland, ME: Stenhouse.

Wodarski, John S. (1984). *Teams-Games-Tournaments: Teaching Adolescents about Alcohol and Driving*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>, ED255845.

Wodarski, John S. (1987). Teaching Adolescents about Alcohol and Driving: A Two Year Follow-Up. *Journal of Drug Education*, 17 (4), p327-44.

Zhang, Yan. (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 81-83.

1. Goodlad
 2. Heckman
 3. Vadivelloo, J and Vijayarajoo, A.R.
 4. Hargreaves & Shirley
 5. Kozol
 6. Johnson, D & Johnson R
 7. Slavin, R
 8. Cohen, E
 9. Gillies, R. M., Ashman, A. F., Terwel, J.
 10. Cohen, Elizabeth G., Brody, Celeste M., Sapon-Shevin, Mara
 11. Wendy Jolliffe
 12. Bolukbas, Fatma; Keskin, Funda; Polat, Mustafa
 13. Law, Yin-Kum
 14. Aydin, Suleyman
 15. Kuester, Deitra A.; Zentall, Sydney S.
 16. Leighton, M.S
 17. Gokal, A
 18. Cole, P. and Chan, L.
 19. Student Team-Achievement Divisions
 20. Teams-Games-Tournaments
 21. Team Assisted Individualization
 22. Learning Together
 23. Cooperative Integrated Reading and Composition
 24. Wild & Edmonds
 25. Guilford
 26. National Reading Panel
 27. Adams
 28. Ghaith
 29. Stevens
 30. Zhang
 31. Legenhausen, L & Wolff, D.
 32. Kagan, S. and High, J.
 33. Mariam Mohamed Nor and Napisah Kepol.
 34. Bt Ismail, Syafini & Bt Tengku Mohamad Maasum, Tengku Nor Rizan
 35. Sachs, G. T. et all
 36. Farrell, M
۳۷. دربارهٔ عناصر یا اجزاء برنامه درسی، بین صاحب‌نظران برنامه درسی اتفاق نظر چندانی وجود ندارد و دامنهٔ وسیعی را از یک تا نه عنصر دربرمی‌گیرد. تنها عنصر برنامه درسی از نظر جانسون (۱۹۶۷) شامل نتایج یادگیری است. بزعم کلاین (۱۹۸۰) نه عنصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی شامل هدفها، محتوا، فعالیتهای یادگیری، روشهای تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه‌بندی است (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۷). رایج‌ترین دیدگاه در زمینه عناصر برنامه درسی دربردارندهٔ چهار عنصر هدفها، محتوا، روش و ارزشیابی است (گودلد، ۱۹۸۵،

سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۶، هاوارد نیکلس،
۱۳۶۸، فتحی واجارگاه، ۱۳۷۷، مهر محمدی، ۱۳۶۷).

38. the research synthesis
39. Ward
40. Typical Classroom Groups
41. commonplaces
42. John Hopkins
43. De Veries
44. Denver Education Commission of the State
45. Story-related Activities
46. Direct instruction in reading comprehension
47. Integrated writing/language art
48. Learning Together
49. Jigsaw
50. Aronson Elliot
51. Group Investigation
52. Sharan & Sharan
53. Roseth, C. J.
54. Jacobs, G et all

۵۵. این فعالیت بیشتر روخوانی متن اصلی درس را دربر می‌گیرد و آن در آغاز کاربرد روشهای یادگیری مشارکتی توسط معلم انجام می‌شود؛ ولی به مراتب که دانش‌آموزان با روشهای یادگیری مشارکتی آشنا شدند، توسط خود دانش‌آموزان و گروه‌های آنها خوانده می‌شود و معلم ناظر خواهد بود.

۵۶. تفاوت بین الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی در پایه سوم و پایه‌های چهارم و پنجم به دلیل ساختار فعالیت‌های کتاب درسی و وضعیت رشد شناختی دانش‌آموزان بود. در فارسی سوم ابتدایی ساختار کتاب درسی در بخش بخوانیم شامل گوش کن و بگو، درست، نادرست، واژه‌آموزی، نکته، بگرد و پیدا کن، بین و بگو، به دوستان بگو، نمایش، بازی، بازی، بازی، کتابخوانی، با هم بخندیم و در بخش بنویسیم شامل رونویسی، آموزش نشانه‌ها،

جمله‌سازی، کامل کن است و لذا فعالیت‌های اصلی و مبتنی بر کتاب درسی نسبت به فعالیت‌های کمکی در اولویت قرار دارند. در حالیکه در پایه‌های چهارم و پنجم در بخش بخوانیم دربرگیرنده متن اصلی درس، درک و دریافت، واژه‌آموزی، نکته‌ها، گفت و شنود و فعالیت‌های ویژه و در بخش بنویسیم شامل رونویسی انتخابی، جمله‌سازی، کامل کن و نگارش خلاق است. تغییر در ساختار کتاب درسی به ویژه در کتاب بنویسیم به سمت فعالیت‌های خلاق و دادن استقلال عمل به یادگیرنده سبب شد تا در الگوی راهنمای یادگیری مشارکتی این پایهها درس از فعالیت‌های کمکی به سمت فعالیت‌های اصلی سوق یابد. علاوه بر آن دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم از نظر رشدی به تفکر انتزاعی نزدیکند و می‌توانند ارتباط بین منابع کمک آموزشی و فعالیت‌های کمکی را با یادگیری درس اصلی درک کنند و با فعالیت‌های مختلف، یادگیری خود را ارتقاء دهند.

57. Vincent S
58. Preview
59. Questioning
60. Reading
61. Reflecting
62. Reciting
63. Reviewing