

تأثیر روش آموزش تلفیقی یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط بر خودکارآمدی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی

منیر کلانتر قریشی*

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی چگونگی تأثیرگذاری روش آموزش تلفیقی یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط به عنوان یک روش کارآمد و مفید برای کمک به تحصیل جهشی دانش‌آموزان، به منظور کاهش هزینه‌های مادی، معنوی و زمانی دوران تحصیل بود. بدین منظور در یک پژوهش شبه آزمایشی تعداد ۲۵ نفر از دانش‌آموزان یکی از مدارس راهنمایی داوطلب شهر تهران، که معیارهای مورد نظر سازمان آموزش و پرورش در خصوص شرکت در دوره جهشی را داشتند، به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌های خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) و عزت نفس کوپراسمیت (۱۹۶۷)، را تکمیل کردند سپس دوره آموزشی به مدت ۴۵ روز متوالی و ۱۱ ساعت در هر روز، اجرا شد. پس از اتمام جلسات آموزشی، در مرحله پس‌آزمون، پرسشنامه‌های به کار رفته در پیش‌آزمون، اجرا گردید. تحلیل آماری تحلیل واریانس یک طرفه با اندازه‌گیری مکرر افزایش معنادار در خودکارآمدی، و عزت نفس در سطح $P < 0/01$ را نشان داد.

واژگان کلیدی: یادگیری مشارکتی، یادگیری در حد تسلط، خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

امروزه به علت رشد روز افزون تکنولوژی و مشاغل دانش‌محور، کیفیت آموزش و تجهیز دانش‌آموزان دوران متوسطه، بیش از پیش دارای اهمیت شده است. کمبودهای آموزشی و پایین بودن سطوح همه جانبه اطلاعات دریافتی از سوی دانش‌آموزان، می‌تواند آسیب بزرگی را هم در بعد فردی و هم در بعد اجتماعی وارد نماید. به رغم اهمیت بحرانی تحصیل در سطح متوسطه، متأسفانه مشکلات عدیده و چشمگیری در این خصوص وجود دارد که نیاز به چاره‌اندیشی دارند. این آسیب‌ها نه تنها در زمینه آموزشی و تحصیلی، بلکه در رابطه با مسائل روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز به وضوح قابل مشاهده است. بدین منظور، ایجاد تحول در سیستم آموزشی برای دستیابی به موفقیت‌های بیشتر در این زمینه مورد توجه قرار گرفته و به کارگیری روش‌های آموزشی نوین دانش‌آموزمحور و مبتنی بر یادگیری فعال و همه‌جانبه به جای آموزش سنتی معلم محور و مبتنی بر سخنرانی، یکی از راهبردهای مؤثر و کارآمد در جهت ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری، حفظ و ارتقاء سلامت روانی، و غلبه بر مشکلات و چالش‌های اجتناب‌ناپذیر عصر تکنولوژی محسوب می‌شود. یکی از روش‌های نوین که به نظر می‌رسد در ارتقاء یادگیری و سطح سلامت روانی دانش‌آموزان نقش بسزایی را ایفا می‌کند، روش تلفیقی یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط است که این پژوهش سعی دارد تا تأثیرگذاری آن را از جنبه‌های مختلف بررسی کند.

یادگیری مشارکتی از جمله روش‌های آموزشی نوین است که در دهه‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است. درکی از غیرشخصی بودن هدف گروه و نیاز به کمک و حمایت برای یادگیری یکدیگر را رشد می‌دهند (گیلیز و اشمن^۱، ۱۹۹۸؛ گیلیز، ۲۰۰۳؛ گیلیز و بویل^۲، ۲۰۱۰). به طور کلی، تحقیقات صورت گرفته در رابطه با تأثیر یادگیری مشارکتی نشان می‌دهد که این روش در مقایسه با روش‌های سنتی، دانش‌آموزان برتری تربیت می‌کند (کوهن^۳، ۱۹۹۴؛ شاپار و شاران^۱، ۱۹۹۴؛ شاران،

-
1. Ashman
 2. Boyle
 3. Cohen

۱۹۸۰، ۱۹۹۰؛ شاران و شاران، ۱۹۹۲؛ اسلاوین، ۱۹۸۳؛ جانسون و جانسون، ۲۰۰۲). در مقایسه با آموزش دانش‌آموزان به صورت سنتی (مثل آموزش‌های مبتنی بر سخنرانی، ارزیابی‌های فردی و رتبه‌بندی‌های رقابت‌آمیز)، آموزش دانش‌آموزان به صورت مشارکتی، پیشرفت تحصیلی بیشتر (به ویژه در ریاضی و علوم)، ماندن بیشتر در تحصیل، مهارت‌های تفکر انتقادی و استدلال سطح بالای بهتر، درک عمیق‌تر مواد یادگرفته شده، رفتارهای مخرب کمتر در کلاس و تمرکز بیشتر بر تکلیف، سطوح پایین‌تر اضطراب و استرس، انگیزش درونی بیشتر برای یادگیری و پیشرفت، توانایی بیشتر در دیدن موقعیت‌ها از دیدگاه دیگران، ارتباطات مثبت‌تر و حمایت‌کننده‌تر با همسالان، نگرش‌های مثبت‌تر به حیطه‌های موضوعات و عزت نفس بالاتر را به دنبال داشته است (اردم، ۲۰۰۹؛ فولی و او دانل^۲، ۲۰۰۲؛ نیکولز و میلر^۳، ۱۹۹۴؛ شرمن^۴، ۱۹۹۴؛ یاگر و تامیر^۵، ۱۹۹۳).

در روش یادگیری در حد تسلط که توسط کارول (۱۹۸۹) پیشنهاد شد، همه یادگیرندگان قابلیت یادگیری و پیشرفت در هر موضوع خاص را در دوره‌های زمانی متفاوت دارند. این روش برای دانش‌آموزان با سطوح متفاوت استعداد سودمند واقع می‌شود به ویژه آنانی که تجارب شکست پیشین، انگیزش آنان را در یادگیری کاهش داده است (آیرون اسمیت و اپلر^۶، ۲۰۰۷). عوامل اساسی در این روش بازخورد لازم در مورد پیشرفت و متناسب با سطح یادگیری، تصحیح خطاها و غلبه بر مشکلات یادگیری، و تقویت است (گاسکی^۷، ۲۰۰۳). بلوم (۱۹۷۶) تأکید می‌کند که این روش بر این باور است که اگر دانش‌آموزان فرصت یادگیری مناسب داشته باشند و کیفیت آموزش متناسب با نیازهای شخصی افراد باشد، حدود ۹۵ درصد آنان به سطح یادگیری در حد تسلط خواهند رسید. این روش در مقایسه با روش آموزش سنتی که در مراکز

-
1. Shachar & Sharan
 2. Foley & O'Donnell
 3. Nichols & Miller
 4. Sherman
 5. Yager & Tamir
 6. Ironsmith & Eppler
 7. Guskey

آموزشی انجام می‌شود، در رشته‌های علمی مختلف از جمله آموزش علمی و کاربردی (اوزدن^۱، ۲۰۰۸)، آموزش تربیت‌بدنی (شلهیس^۲، ۲۰۰۸)، فیزیک (وامبوگو و چانجیو^۳، ۲۰۰۸) و زیست‌شناسی (پینگ^۴، ۱۹۷۹)، شیمی (دماوندی و کاشانی، ۲۰۱۰)، ریاضیات ریاضیات (آندرمن^۵ و همکاران، ۲۰۰۱؛ شفیع، شهدان و لیو^۶، ۲۰۱۰)، و عملکرد کلی در کلاس (سنکو و مایلز^۷، ۲۰۰۸) موفق‌تر بوده است.

به کارگیری روش در حد تسلط دریافت یادگیری مشارکتی تأثیرات هر یک از این دو روش را بیشتر کرده است و نتیجه، مطلوب و رضایت‌بخشی را به دنبال خواهد داشت. یادگیری در حد تسلط چارچوب مشخصی در اختیار معلمان می‌گذارد که بر اساس آن بتوانند توازنی معنادار بین فعالیت‌های آموزشی هدایت‌شده و فعالیت دانش‌آموزان در گروه‌های مشارکتی به وجود آورند. آزمون تکوینی که در این روش پس از پایان جلسات آموزشی به عمل می‌آید، تعیین می‌کند که چند نفر از دانش‌آموزان مطالب را به خوبی فراگرفته‌اند و چند نفر با مشکلات یادگیری مواجه بوده‌اند و پس از آن، آنان می‌توانند برای رفع ابهام و تصحیح خطاهای خود در گروه‌های مشارکتی به فعالیت بپردازند. در داخل هر یک از گروه‌های مشارکتی، دانش‌آموزانی که مطالب درسی را به خوبی آموخته‌اند، به عنوان راهبر گروه تعیین‌شده و از طریق آموزش به هم‌گروهی‌های خود، آموخته‌های خود را نیز تقویت و غنی می‌سازند. علاوه بر این، در روش یادگیری مشارکتی غالباً فعالیت‌های یادگیری، بازخورد و روش‌های تصحیحی نظام‌مند نیست و این امر دستیابی به اطلاعات دقیق در مورد پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان را برای معلمان مشکل می‌سازد. ویژگی مثبت تأمین بازخورد و برخورداری از روش‌های تصحیحی نظام‌مند موجود در روش یادگیری در حد تسلط، این مشکل را در یادگیری مشارکتی رفع و فرصت بیان افکار و بررسی دیدگاه‌های دیگران را برای دانش‌آموزان در گروه‌های

-
1. Ozden
 2. Schellhase
 3. Wambu & Changeiywo
 4. Ping
 5. Anderman
 6. Shafie, Shahdan & Liew
 7. Senko & Miles

مشارکتی و امکان تأمین بازخورد و استفاده از روش‌های تصحیحی نظام‌مند برای معلمان را فراهم و از این طریق انسجام و تمرکز هر چه بیشتر را در کار گروهی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند (عالی، ۱۳۸۲). بنابراین، می‌توان گفت که یادگیری در حد تسلط راهبردهای یادگیری در گروه‌های مشارکتی را تسهیل می‌کند و یادگیری در گروه‌های مشارکتی، امکان یادگیری در حد تسلط را فراهم می‌آورد. هنگام استفاده مشترک از این دو نوع یادگیری، هر دو روش با ارائه روش‌های تصحیحی برای مسائل و مشکلات مشترک، مکمل یکدیگر تلقی می‌شوند (گاسکی، ۱۹۷۸).

پژوهش‌های بسیاری در رابطه با تلفیق این دو روش صورت گرفته که تأثیرگذاری مثبت آن را نسبت به روش آموزش سنتی نشان داده‌اند. از جمله پروژه بزرگ تحقیقاتی بیکر، کینگ و ولف^۱ (۱۹۸۹) که نشان‌دهنده نتایج قابل توجهی در رابطه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه در پایه‌های ابتدایی با استفاده از تلفیق این دو روش بود. همچنین مطالعات میوارش^۲ (۱۹۸۶) که تأثیر مثبت تلفیق این دو روش بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌های سوم و پنجم دبستان را نشان داد. علاوه بر این تحقیق عالی (۱۳۸۱، الف و ب، ۱۳۸۲) تأثیر مثبت روش مشارکتی بر پیشرفت در درس شیمی و جغرافیا، ریاضی و آمار را مشخص ساخت.

انتظار می‌رود، تلفیق این دو روش یادگیری، علاوه بر پیشرفت تحصیلی، متغیرهای شناختی و روان‌شناختی را نیز تحت تأثیر قرار دهد. به عنوان مثال، کرانک و مون^۳ (۲۰۰۱) نشان دادند که استفاده از این روش ترکیبی در مقایسه با به کارگیری هر یک از این دو روش به تنهایی می‌تواند علاوه بر بالا بردن سطح پیشرفت، در مفهوم خودپنداره دانش‌آموزان نیز تغییرات مثبت زیادی ایجاد کند. از جمله متغیرهای روان‌شناختی که به نظر می‌رسد از این روش تأثیرپذیرند خودکارآمدی و عزت نفس هستند.

خودکارآمدی یکی از عوامل روان‌شناختی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که برخاسته از نظریه یادگیری اجتماعی و عبارت است از قضاوت‌های شخص در

1. Baker, King & Wulf

2. Mevareach

3. Krank & Moon

باره اینکه تا چه حد قادر است تا در شرایط موجود خوب عمل کند (بندورا^۱، ۱۹۸۲). خودکارآمدی مهم‌ترین مفهوم در مفاهیم خودباوری‌ها است که در حوزه‌های مختلف از جمله خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی تعریف می‌شود. باور خودکارآمدی تحصیلی یعنی این که شخص تا چه حد در انجام تکالیف درسی احساس موفقیت می‌کند و اهداف، سطوح انگیزشی و پیشرفت‌های تحصیلی دانش‌آموزان، باورهای شایستگی آنان در یادگیری و دستیابی به پیشرفت‌های بزرگ‌تر تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (شانک^۲، ۲۰۰۹).

بسیاری از تحقیقات ارتباط مستقیم و مثبت بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را گزارش کرده‌اند (از جمله بندورا و همکاران، ۱۹۹۶؛ کاپرارا، باربارانلیو، پاستوریل، ۱۹۹۸؛ چمرز، هو و گارسیا^۳، ۲۰۰۱؛ گرینی، میلر کراسون، داکی و آکی^۴، ۲۰۰۴؛ شارما و سیلبریسن^۵، ۲۰۰۷؛ به نقل از کارول و همکاران، ۲۰۰۹). در واقع، مفهوم خودکارآمدی به عنوان بهترین پیشگوی رفتار واقعی در نظر گرفته می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷؛ مداکس^۶، ۱۹۹۵؛ والتاین، دابویس و کوپر^۷، ۲۰۰۴) و نه تنها باعث کنترل اعمال می‌شود، بلکه روی فاکتورهای تعیین‌کننده یادگیری از جمله فرایند تفکر و انگیزه نیز اثر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۷).

عزت نفس یکی از شاخص‌های چندگانه‌ای است که چگونگی موفقیت در زندگی و سلامت روانی فرد را مشخص می‌سازد^۸ و به عنوان شکلی از پذیرش خود^۹، قدردانی شخصی و احترام ذهنی فرد نسبت به خود تعریف می‌شود. (براس و گای^{۱۰}، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین یک دوم تا یک سوم از نوجوانان به ویژه در اوایل دوره

-
1. Bandura
 2. Schunk
 3. Chemers, Hu & Garcia
 4. Greene , Miller ,Crowson ,Duke &Akey
 5. Sharma & Silbereisen
 6. Maddux
 7. Valentine, Dubois &cooper
 - 8 . self-esteem
 - 9 . self-acceptance
 10. Brase & Guy

نوجوانی با مشکل عزت نفس رو به رو هستند (هارتر^۱، ۱۹۹۰، هیرش و دوبویس^۲، ۱۹۹۱؛ به نقل از پوپ^۳، ۱۹۸۹). همچنین عزت نفس پایین با پیامدهای منفی زندگی از قبیل سوء مصرف مواد، تخلف، ناخشنودی، افسردگی، اختلالات خوردن، تأخیر در بهبود بیماری‌ها (هوئل^۴ و همکاران، ۱۹۹۹؛ لیری و مک دونالد^۵، ۲۰۰۳؛ به نقل از پرواسنر و همکاران، ۲۰۰۵)، اعتیاد به اینترنت (آرمسترانگ، فیلیپز و سالینگ^۶، ۲۰۰۰)، شکست تحصیلی و اضطراب و عزت نفس بالا با پیشرفت تحصیلی و موفقیت شغلی (توکینان و بیلن^۷، ۲۰۱۰؛ اورت، ترزینسکی و رایینز^۸، ۲۰۱۰)، ابتکار، مهارت‌های مقابله‌ای قوی، استواری در برابر چالش‌ها، خشنودی، روش تفکر و حل مسائل به شیوه منطقی، و طول عمر مرتبط است (بامیستر^۹ و همکاران، ۲۰۰۳؛ ماتلو، بالباگ و کمرک^{۱۰}، ۲۰۱۰).

با توجه به آنچه که گذشت، پژوهش حاضر به منظور بررسی و نشان دادن تأثیرات مثبت و کارآمد تلفیق دو روش یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط در یک بافت آموزشی ویژه صورت گرفته است. بدین منظور، تلاش می‌شود که تأثیر این دو روش علاوه بر پیشرفت تحصیلی، بر متغیرهای روان‌شناختی خودکارامدی و عزت نفس به علت اهمیت‌شان در سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نیز مورد بررسی قرار گرفته و به این سؤال پاسخ داده شود که:

استفاده از روش آموزشی ترکیبی یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط چه تأثیری بر خودکارامدی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد؟

-
1. Harter
 2. Hirsch & Dubios
 3. Pope
 4. Hoyle
 5. Leary & McDonald
 6. Armstrong, Phillips & Saling
 7. Tokinan, & Bilen
 8. Orth, Trzasniewski & Robins
 9. Baumeister
 10. Mutlu, Balbag & Cemerik

روش پژوهش

جامعه مورد مطالعه این تحقیق را کلیه دختران پایه اول راهنمایی شهر تهران تشکیل دادند. در یک پژوهش شبه آزمایشی با طرح اندازه‌گیری مکرر (در سه زمان) با یک گروه، تعداد ۲۵ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه اول یکی از مدارس راهنمایی داوطلب شهر تهران که با توجه به آیین‌نامه آموزش و پرورش شرایط شرکت در آزمون ارتقاء پایه (حداقل معدل ۱۸ و حداقل نمره ۱۵) را دارا بودند، به صورت تصادفی انتخاب شدند. درپیش آزمون، پرسشنامه خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) و عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷)، برای دانش‌آموزان اجرا شد. پس از آن، دوره آموزشی به مدت ۴۵ روز متوالی و ۱۱ ساعت در هر روز اجرا شد. پس از اتمام جلسات آموزشی، در مرحله پس‌آزمون، پرسشنامه‌های به کار رفته در پیش آزمون اجرا شد. یک سال بعد نیز مجدداً همان پرسشنامه‌ها تکمیل شد. برای متغیر پیشرفت تحصیلی، معدل نمرات سال اول راهنمایی برای پیش‌آزمون، معدل مربوط به امتحان ارتقاء پایه (جهشی) برای پس‌آزمون، و معدل سال سوم راهنمایی برای مرحله پی‌گیری مورد استفاده قرار گرفت. داده‌ها با آزمون آماری تحلیل واریانس یک طرفه با اندازه‌گیری مکرر در سطح معناداری ۰/۰۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

پرسشنامه خودکارآمدی شرر (GSE) : این پرسشنامه از سوی شرر در سال ۱۹۸۲ ساخته شد. این آزمون ۲۳ ماده دارد که ۱۷ ماده خودکارآمدی عمومی را می‌سنجد و میانگین آن ۵۷/۹۹ و انحراف معیار آن ۱۲/۰۸ است. شیوه پاسخ‌گویی به این پرسشنامه بر حسب مقیاس لیکرت (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) بوده و در نمره‌گذاری ماده‌های شماره‌های ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵، از راست به چپ و بقیه از چپ به راست امتیازشان افزایش می‌یابد. برای سنجش روایی سازه، نمره‌های این پرسشنامه با اندازه‌های ویژگی‌های شخصیتی مکان مهار درونی، صلاحیت بین شخصی، نیرومندی من، حرمت خود، جرئت ورزی، خصیصه‌های شخصیتی نرینه و همسازی هیجانی همبسته شد. برای اعتبار سازه، این آزمون را به همراه آزمون مقیاس عزت نفس [که شرر و همکاران (۱۹۸۲) آن را به عنوان یکی از متغیرهای همبسته با خودکارآمدی

معرفی کرده‌اند] روی یک گروه ۱۰۰ نفری اجرا و همبستگی ۰/۶۱ گزارش شد. برای بررسی پایایی این پرسشنامه از روش دو نیمه کردن استفاده شد. ضریب اعتبار آزمون از طریق روش اسپیرمن - براون که با طول ۰/۷۶ و یک طول نابرابر ۰/۷۶ و از روش دو نیمه کردن گاتمن ۰/۷۶ به دست آمد که رضایت‌بخش می‌باشد. به منظور برآورد اعتبار، آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد.

آزمون عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷): این مقیاس دارای ۵۸ ماده است که ۸ ماده آن دروغ‌سنج است. در مجموع ۵۰ ماده آن بر ۴ خرده مقیاس عزت نفس کلی، عزت نفس اجتماعی (همسالان)، عزت نفس خانوادگی (والدین) و عزت نفس تحصیلی (آموزشگاه) تقسیم شده است؛ البته در آزمون حاضر تنها عزت نفس کلی بررسی می‌شود. شیوه نمره‌گذاری این آزمون به صورت صفر و یک است و در برخی از سؤال‌ها به صورت معکوس انجام می‌شود. حداقل نمره آن صفر و حداکثر ۵۰ خواهد بود. چنانکه پاسخ‌دهنده از ۸ ماده دروغ‌سنج بیش از ۴ نمره بیاورد، بدان معنی است که اعتبار آزمون پایین است و آزمودنی سعی کرده است، خود را بهتر از آن چیزی که هست جلوه دهد. در تحقیقی که بر روی ۲۳۰ نفر در سال (۱۳۷۰) بر روی تعدادی از دانش‌آموزان انجام شد، میانگین ۲۵/۴ به دست آمد. بدین ترتیب، افرادی که در این آزمون بیشتر از میانگین نمره بیاورند، دارای عزت نفس بالا و افرادی که کمتر از آن نمره بگیرند، دارای عزت نفس پایین هستند. میزان روایی این آزمون از طریق همبستگی میان نمره آزمون با معدل سال آخر دانش‌آموزان برای پسران ۰/۹۶ و برای دختران ۰/۷۱ به دست آمده است. میزان پایایی نیز با روش بازآزمایی برای پسران ۰/۹۰ و برای دختران ۰/۹۲ به دست آمد. ضریب پایایی روش آلفای کرونباخ، این مقیاس ۰/۵۲ به دست آمد که از لحاظ روان‌سنجی قابل قبول است. همچنین ضریب اعتبار آن از طریق همبسته کردن نمره‌های آن با نمره‌های پرسشنامه حمایت اجتماعی ۰/۳۹ بوده است که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است.

یافته‌ها

در جدول (۱) مشخصه‌های توصیفی مربوط به متغیرهای تحت بررسی آورده شده است.

جدول (۱) مشخصه‌های توصیفی متغیرهای تحت بررسی

متغیر	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
	SD	M	SD	M	SD	M
خودکارآمدی	۱۰/۱۷	۵۵/۸۸	۶/۵۲	۶۶/۰۸	۶/۳۳	۶۶/۷۲
عزت نفس	۶/۶۲	۳۸/۰۴	۲/۶۰	۴۴/۶۰	۲/۷۰	۴۴/۷۲
پیشرفت تحصیلی	۰/۷۰	۱۹/۱۲	۰/۵۴	۱۹/۰۰	۰/۹۰	۱۸/۹۴

انحراف استاندارد = SS ، میانگین = M ، $n=25$

همان طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، میانگین خودکارآمدی و عزت نفس و در پس آزمون و پی‌گیری افزایش نشان داده‌اند. در جدول (۲) نتایج تحلیل واریانس یک طرفه با اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای تحت بررسی نمایش داده شده است.

جدول (۲) تحلیل واریانس یک طرفه با اندازه‌گیری مکرر برای متغیرهای تحت بررسی

متغیر	مقدار	F(۲ و ۲۳)	سطح معناداری	اندازه اثر
خودکارآمدی	۰/۲۴۸	۳۸/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۷۵۲
عزت نفس	۰/۴۳۲	۱۵/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۵۶۸
پیشرفت تحصیلی	۰/۷۹۳	۴/۷۳	۰/۰۷	۰/۲۰۷

توجه: نسبت‌های F از مشخصه آماری لامبدای ویلکز به دست آمده است.

همان طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، تحلیل واریانس یک طرفه با اندازه‌گیری‌های مکرر برای مقایسه نمره‌های خودکارآمدی و عزت نفس در زمان ۱ (قبل از مداخله)، زمان ۲ (بعد از مداخله) و زمان ۳ (یک سال بعد)، تأثیر معناداری را برای زمان در سطح $P < 0/01$ در متغیرهای فوق نشان داد. مراجعه به میانگین‌ها نشان می‌دهد که این تأثیر در جهت افزایش متغیرهای فوق بوده است. تأثیر زمان برای پیشرفت تحصیلی معنادار نبود. اندازه اثر برای خودکارآمدی و عزت نفس به ترتیب ۰/۷۵۲ و ۰/۵۶۸

۰/ است. با استفاده از رهنمون‌های کوهن^۱ (۱۹۸۸)؛ به نقل از پلنت، ۲۰۰۷؛ ترجمه کاکاوند: (۲۷۱) که ۰/۰۱ = اندازه اثر کوچک، ۰/۰۶ را اندازه اثر متوسط و ۰/۱۴ را اندازه اثر بزرگ معرفی می‌کند، اندازه اثرهای ذکرشده خیلی بزرگ بوده است و نشان از تأثیرگذاری زیاد زمان بر متغیرها دارند.

به منظور بررسی تفاوت‌های موجود در هر یک از مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری از میانگین‌های مراحل دو به دو مقایسه شد. نتایج در جدول (۳) آمده است:

جدول (۳) مقایسه میانگین‌های مراحل مختلف پژوهش

متغیر	میانگین افتراقی مراحل ۲ و ۱	سطح معناداری	میانگین افتراقی مراحل ۳ و ۲	سطح معناداری	میانگین افتراقی مراحل ۳ و ۱	سطح معناداری
خودکارآمدی	۱۰/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۰/۵۰۵	۱۰/۸۴	۰/۰۰۱
عزت نفس	۹/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۱۶	۱/۰۰	۶/۶۸	۰/۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	۰/۳۶	۰/۳۱۷	۰/۰۴۴	۱/۰۰	۰/۱۸۰	۰/۱۵۳

همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، تفاوت میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در متغیرهای خودکارآمدی و عزت نفس معنادار است. مراجعه به جدول (۱) مشخص می‌سازد که این معناداری در جهت افزایش میانگین نمرات در پس‌آزمون‌ها است. تفاوت میانگین‌های مراحل پس‌آزمون و پی‌گیری در هیچ یک از متغیرهای پژوهش معنادار نیست، این موضوع نشان‌دهنده ثبات نتایج به دست آمده پس از گذشت یک سال است.

نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی تأثیرگذاری ترکیب دو روش آموزشی یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط بر خودکارآمدی، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در ارتقاء پایه دانش‌آموزان اول راهنمایی به سوم راهنمایی بود. با مراجعه به نتایج به دست آمده

مشخص می‌شود که خودکارآمدی و عزت نفس بر اثر این روش آموزشی افزایش معنادار پیدا کرده اند اما تغییر معناداری در پیشرفت تحصیلی مشاهده نشد.

نتایج حاصل از این پژوهش با تحقیقات مرتبط با تأثیرگذاری مثبت یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط بر پیشرفت تحصیلی و متغیرهای روان‌شناختی، همخوانی دارد که از این میان می‌توان به پژوهش‌های بیکر، کینگ و ولف^۱ (۱۹۸۹)، میوارش^۲ (۱۹۸۶، a & b)، کرانک و مون^۳ (۲۰۰۱)، عالی (۱۳۸۱، الف و ب؛ ۱۳۸۲)؛ کوهن (۱۹۹۴)؛ شاچار و شاران (۱۹۹۴)؛ شاران (۱۹۸۰، ۱۹۹۰)؛ شاران و شاران (۱۹۹۲)؛ اسلاوین (۱۹۸۳)؛ جانسون و جانسون (۲۰۰۲)؛ فولی و او دانل (۲۰۰۲)؛ نیکولز و میلر (۱۹۹۴)؛ شرمین (۱۹۹۴)؛ یاگر و تامیر (۱۹۹۳)؛ اردم (۲۰۰۹)؛ اوزدن (۲۰۰۸)؛ شلهیس (۲۰۰۸)؛ وامبوگو و چانجیو (۲۰۰۸)؛ پینگ (۱۹۷۹)؛ آندرمن (۲۰۰۱)؛ دماوندی و کاشانی (۲۰۱۰)؛ شفیع، شهدان و لیو (۲۰۱۰)؛ سنکو و مایلز (۲۰۰۸)؛ کارول و همکاران (۲۰۰۹) اشاره کرد. این تحقیقات نشان می‌دهند که یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط بر پیشرفت تحصیلی و بسیاری از متغیرهای روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و عمده‌ای دارند.

پژوهش حاضر، به بررسی، مطالعه و تحقیق در خصوص این روش آموزشی مرکب از دو روش یادگیری مشارکتی و یادگیری در حد تسلط و تأثیرگذاری آن بر پیشرفت تحصیلی و همچنین متغیرهای روان‌شناختی متضمن سلامت روانی دانش‌آموزان و مؤثر بر کارکرد تحصیلی آنان، یعنی خودکارآمدی و عزت نفس در یک بافت جدید تحصیلی پرداخت. به منظور ارائه یک پژوهش کاملاً جدید، این کار در یک بافت آموزشی کاملاً متفاوت یعنی آموزش برای تحصیل جهشی و ارتقاء پایه دانش‌آموزان دوره راهنمایی انجام شد. انتخاب این بافت آموزشی به دلایل زیر صورت گرفت:

دستیابی به اهدافی از قبیل: کاهش سنوات تحصیل در دوره حساس و پر خطر راهنمایی برای کاهش مواجهه با مشکلات و مسائل تحصیلی، اخلاقی و روانی موجود

-
1. Baker, King & Wulf
 2. Mevareach
 3. Krank & Moon

در این دوره، کاهش دوره کل تحصیل به منظور صرفه جویی اقتصادی و کاهش هزینه‌های تحمیلی هم به خانواده‌ها و هم به آموزش و پرورش و در نهایت به جامعه، صرفه‌جویی در زمان برای دستیابی به اهداف پیشرفت و سلامتی روانی، افزایش حس توانمندی، قدرت و اعتماد به نفس، خودکارآمدی و عزت نفس در دانش‌آموزان پس از گذر از این مرحله با موفقیت، افزایش مهارت‌های فردی همچون مدیریت زمان، برنامه‌ریزی، مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان، و مزیت‌های آشکار و نهان دیگری که از اجرای این طرح عاید دانش‌آموزان، خانواده‌ها، سازمان آموزش و پرورش، دولت و جامعه می‌شود. به دلیل بحرانی بودن موارد فوق‌الذکر در مناطق محروم و اهمیت بیشتر ارائه راهکارهای مناسب برای معضلات نامبرده در این بافت شهری به دلیل پایین بودن منابع شناختی، انگیزشی، خانوادگی، حمایتی و اجتماعی برای نوجوانان این مناطق، مطالعه و تحقیق حاضر در یکی از مدارس موجود در این مناطق صورت گرفت و به نتایج رضایت‌بخشی دست یافت.

در واقع، می‌توان گفت، مفهومی‌تر شدن تکالیف، نیاز بیشتر به حل مسئله و تصمیم‌گیری و احتیاج به پاسخ‌های خلاقانه‌تر، این روش تدریس ترکیبی را بر یادگیری فردگرایانه و رقابت‌آمیز ارجح می‌سازد. در موقعیت‌های رقابتی دانش‌آموزان برای رسیدن به هدفی که فقط یک یا چند نفر می‌توانند به آن دست یابند، در مقابل یکدیگر کار می‌کنند. در رقابت یک تصور منفی در مورد پیشرفت و رسیدن به هدف وجود دارد و آن این است که دانش‌آموزان فکر می‌کنند که آنان می‌توانند به هدف‌هایشان دست یابند اگر و فقط اگر دانش‌آموزان دیگر کلاس در دستیابی به اهدافشان شکست بخورند؛ این در حالی است که استفاده از روش تلفیقی مشارکتی و در حد تسلط این ویژگی منفی را نداشته و دقیقاً در جهت عکس عمل می‌کند و امکان موفقیت در یک محیط گروهی بدون نیاز به شکست دیگران را فراهم می‌آورد که این موضوع می‌تواند توانمندی‌های فرد را به او نشان داده و خودکارآمدی او را افزایش دهد. همچنین در روش آموزشی فوق، با جاری ساختن نظم و ترتیب، رعایت عدالت در کلاس، احترام به حق تک تک دانش‌آموزان، یکسان نگرستن آنان، دادن مسئولیت فردی و گروهی به آنان، توجه به جنبه‌های مثبت، توانایی‌ها و موفقیت‌ها و تشویق و تائید آنان، ارائه

بازخوردهای اصلاحی مناسب، در نظر گرفتن شایستگی‌ها و مهارت‌های در خور هر یک از دانش‌آموزان به تنهایی و مقایسه کردن هر فرد با خودش و...، موجبات رشد عزت نفس در تمام مراحل آموزشی و یادگیری به وجود می‌آید.

در این پژوهش، از لحاظ آماری تغییر معناداری در پیشرفت تحصیلی در طول زمان مشاهده نشد. این موضوع به منزلهٔ عدم تأثیرگذاری این روش بر این متغیر نیست، بلکه نشان‌دهندهٔ عدم افت تحصیلی ناشی از تغییر پایه، بر اثر استفاده از این روش است؛ چرا که انتقال به پایه بالاتر تحصیلی معمولاً به دلیل مشکل‌تر شدن مطالب درسی و و اضطراب ناشی از ایجاد تغییر، با افت تحصیلی همراه است. به خصوص زمانی که ارتقاء به دو پایه بالاتر صورت گیرد اما آزمودنی‌های این پژوهش نه تنها هیچ‌گونه کاهش عملکرد و افت نمره نشان ندادند بلکه سطح بهینه و مطلوب تحصیلی پیش از شروع دوره همچنان حفظ شد که این مسئله خود نشانگر موفقیت این روش در حفظ نتیجهٔ مورد انتظار در یادگیری و موفقیت تحصیلی این دانش‌آموزان است.

نتیجه آنکه اهمیت این روش آموزشی تنها محدود به موفقیت تحصیلی نیست، بلکه بهزیستی افراد را نیز از طریق شکل‌گیری یک وابستگی مثبت، همکاری، و اتحاد میان اعضاء گروه پوشش می‌دهد و موجب رشد شخصیت‌های سالم‌تر می‌شود. همچنین امکان ارتقاء پایهٔ تحصیلی در جهت کاهش مدت زمان تحصیل و مشکلات روانی و اقتصادی موجود، از طریق این روش آموزشی به بهترین نحو ممکن امکان‌پذیر است.

از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به محدود بودن جامعهٔ آماری به دختران، مقطع راهنمایی منطقهٔ ۱۹ آموزش و پرورش و شهر تهران، کوچک بودن حجم نمونه و تصادفی نبودن آن و نداشتن گروه کنترل اشاره کرد که پیشنهاد می‌شود، پژوهش‌های بعدی در این زمینه، به آنها توجه کنند.

منابع

- عالی، مریم. (۱۳۸۱ الف). یادگیری از طریق همیاری در ریاضیات. ششمین کنفرانس آموزش ریاضی، شیراز.
- عالی، مریم. (۱۳۸۱ ب). ارزشیابی اجرای آموزش از طریق همیاری در دبیرستانهای دخترانه شهر کرمان در سال تحصیلی ۸۱-۸۰. پایان نامه کارشناسی ارشد، کرمان، مرکز مدیریت دولتی.
- عالی، مریم. (۱۳۸۲). مقایسه تأثیر چهار روش آموزش بر عملکرد دانش‌آموزان در دروس ریاضی و آمار. نوآوری های آموزشی، ۶ (۲)، ۱۳۲-۱۰۹.

- Anderman, M.E., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Roser, R., Wigfield, A. & Blumenfeld, Ph. (2001). Learning to Value Mathematics and Reading: Relations to Mastery and Performance- Oriented Instructional Practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 76-95.
- Armstrong, L., Phillips, J., & Saling, L. (2000). Potential determinants of heavier internet usage. *International Journal of Human-Computer Studies*, 53, 537-550.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Baumeister, R.F., Campbell, J.K., Krueger, J.I., Vohs, K.D., (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychology Science Public Interest* 4: 1-44.
- Baker, O., King, R. & Wolf, D.M. (1989). The *Missouri comprehensive statewide project for improving student achievement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Bloome, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw- Hill.

- Brase, G.L. & Guy, E. (2004). The demographics of mate value and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 36 (2): 471-782.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. (1998). *Comparative test of longitudinal predictiveness of perceived self-efficacy and big five factors*. Paper presented at the Ninth Conference on Personality, University of Surrey, UK.
- Carroll, J.B. (1989). The Carroll model: A 25 years retrospective and prospective view. *The Educational Researcher*, 18(1), 26-31.
- Carroll, A. Houghton, S., Wood, R. et al.(2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817.
- Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64
- Cohen, E. (1994). *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Damavandi, M. & Shekari Kashani, Z. (2010). Effect of mastery learning method on performance and attitude of the weak students in chemistry. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5: 1574- 1579.
- Edrem Aliye (2009). Perspecyive teachers`attitudes towards cooperative learning in mathematics course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1668-1672.
- Foley, K., & O'Donnell, A. (2002). Cooperative learning and visual organizers: Effects on solving mole problems in high school chemistry. *Asia-Pacific Journal of Education*, 22(1), 38-50.
- Gauskey, T. R. (1990). Cooperative Mastery learning. *The Elementary School Journal*, 91(1): 33-42.
- Gauskey, T. R. (2005). *Formative classroom assessment and Benjamin bloom: Recearch, theory, and implications*. Paper presented at the annual meeting of the American Educatuinal research Association, Montreal, Canada.

- Gillies, R. & Ashman, A. (1998). Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of educational Psychology*, 90, 746-757.
- Gillies, R. (2003). Structuring cooperative group work in classroom. *International Journal of Educational Research*, 39,35-49.
- Gillies, Robyn M. & Boyle Michael (2010). Teacher`s reflections on cooperative learning: Issues of Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933- 940.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, M., Duke, B.L. & Akey, K.L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482.
- Ironsmith, M. & Eppler, M.A. (2007). Mastery Learning Benefits Low-Aptitude Students. *Teaching of Psychology*, 34 (1).
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T.(2002). Learning together and alone: overview and meta analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children`s talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal* ,25, 95-111.
- Mevarech, Z.R. (1986 a). The effect of cooperative mastery learning Strategies on mathematical achievement. *Journal of Educational Research*.
- Mevarech, Z.R. (1986 a). The role of a feedback corrective Procedure in developing mathematics achievement and self- concept in desegregated classrooms. *Studies in Educational Evaluation*.
- Maddux, J. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
- Mutlu, T., Balbag, Z., Cemerik, F. (2010). The role of self-esteem, locus of control and big five personality traits in predicting hopelessness. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9 :1788–1792.
- Nichols, J., & Miller, R. (1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167–178.

- Orth, Ulrich, Trzasniewski, Kali H. & Robins, Richard W. (2010). Self-Esteem Development From Young Adulthood to Old Age: A Cohort-Sequential Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology* .98 (4): 645-658.
- Ozden, M. (2008). Improving science and technology education achievement using mastery learning model. *World Applied Sciences Journal*, 5(1): 62- 67.
- Ping, C.Y. (1979). The application of Mastery Learning Strategy in the teaching of secondary school biology. *Educational Journal*, 7.
- Pope, W.A., Mchale, M. S. and Edward, W. (1989). Self- esteem enhancement with children and adolescents. New York: Pergamon press.
- Pruessner, J.c., Baldwin, M.W., Dedovic, K., Renwick,R., Najmeh Khalili Mahani, N., Lord, C., Meaney,M. and Lupien ,S. (2005). Self-esteem, locus of control, hippocampal volume, and cortisol regulation in young and old adulthood. *NeuroImage* 28 : 815 – 826.
- Schellhase, K.C. (2008). Applying mastery learning to athletic training education. *Athletic Training Education Journal*, 3(4): 130-134.
- Schunk, D.H. (2009). *Theories of learning: An Educational Perspective*, (5th ed.). Boston: Pearson.
- Senko, C. & Miles. K.M. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery- Oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, 33: 561-583.
- Shachar, H., & Sharan, S. (1994). Talking, relating and achieving: effects of cooperative learning and whole-class instruction. *Cognition and Instruction*, 12, 313–353.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241–271.
- Sharan, S. (Ed.) (1990), *Cooperative learning: theory and research*. New York: Praeger.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.

- Sharma, D. & Silbereisen, R.K. (2007). Revisiting an era in Germany from the perspective of adolescents in mother-headed single-parent families, *International Journal of Psychology*, 42 (1), 46–58.
- Sherman, S. (1994). Cooperative learning and science. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Slavin, R. (1983). Cooperative learning. New York: Longman.
- Yager, R., & Tamir, P. (1993). STS approach: reasons, intention, accomplishments and outcomes. *Science Education*, 77, 637–658.
- Tokinan, B.O. & Bilen, S. (2010). Self- esteem assessment form development study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* . 2(2): 4366-4369.
- Valentine, J.C., DuBois, D.L & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39 (2),111–133.
- Wambugu, P.W. & Chageiywo, J.M. (2008). Effect of mastery learning approach on secondary school students` Physics Achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology*, 4 (3): 293-302.
- Webb, N. & Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39,73-97.