

اثربخشی آموزش به شیوه مشارکتی بر تاب‌آوری و تدریس تحول‌آفرین شغل معلمی

The Effectiveness of Collaborative Teaching on Resiliency and Transformational Teaching for teacher's profession

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۱۲، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۶/۴/۱۸، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۶/۸

S. ghasemzadeh., (Ph.D) & L. afzali., (Ph.D Student)

سوگند قاسم‌زاده^۱ و لیلا افضل^۲

Abstract: The purpose of this study was to determine the effectiveness of cooperative teaching on the teachers' resilience and transformational teaching. The research method is quasi-experimental using pre-test and post-test. The statistical population of this study included all third grade elementary teachers in district 2 of Tehran and their students, to this end, ten volunteer teachers who were willing to attend training courses were selected and participated in 6 cooperative teaching sessions and 10 other teachers were selected as a control group and did not receive any training. The research tools were Conner and Davidson Resilience Scale (2003) and Transformational Teaching Questionnaire (Beauchamp et al., 2010). For analyzing the data, factor analysis variance on repeated measures was used. The results of the data analysis showed that cooperative learning leads to increase of teacher's resiliency and transformational teaching ($p < 0.05$). Cooperative learning approach, as compared to other teaching approaches, can have very beneficial effects on teachers, in particular to increase motivation and reduce their burnout, and can be introduced as one of the most advanced teaching approaches.

Keywords: Cooperative Learning, Resiliency, Transformational Teaching

چکیده: هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش به شیوه مشارکتی بر تاب‌آوری و تدریس تحول‌آفرین معلمان بود. روش پژوهش شبه‌آزمایشی با مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. جامعه آماری، شامل کلیه معلمان پایه سوم ابتدایی منطقه ۲ شهر تهران و دانش‌آموزان آنان بودند که از میان آنان، ۱۰ معلم به صورت داوطلبانه که تمایل به شرکت در دوره‌های آموزشی داشتند، انتخاب شدند و طی ۶ جلسه تحت آموزش به شیوه مشارکتی قرار گرفتند و ۱۰ معلم به عنوان گروه گواه انتخاب شدند و هیچ آموزشی دریافت نکردند. ابزارهای پژوهش پرسشنامه تاب‌آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) و پرسشنامه تدریس تحول‌آفرین (بوچامپ و همکاران، ۲۰۱۰) بودند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس عاملی با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. نتایج داده‌ها نشان داد که در سطح معناداری ۰,۰۵ آموزش به شیوه مشارکتی منجر به افزایش تاب‌آوری و تدریس تحول‌آفرین معلم می‌گردد. نتایج نشان داد رویکرد یادگیری مشارکتی در مقایسه با رویکردهای دیگر آموزشی می‌تواند تبعات بسیار مفیدی برای معلمان، علی‌الخصوص در جهت افزایش انگیزه و کاهش فرسودگی شغلی آن‌ها داشته باشد و می‌تواند به عنوان یکی از رویکردهای برتر آموزشی معرفی و اجرا گردد.

کلید واژه‌ها: یادگیری مشارکتی، تاب‌آوری، تدریس تحول-

آفرین

۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تهران، ایران

s.ghasemzadeh@ut.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

همگام با تحولات روزافزون علم و تکنولوژی، نظام‌های آموزشی نیز تغییرات را به‌طور سریع پذیرفته و شاید بیشتر از سایر سازمان‌ها و نظام‌ها عرصه تغییر و تحول گردیده‌اند و خود زمینه‌ساز و سرعت‌دهنده بسیاری از تغییر و تحولات به‌پشتوانه گسترش و توسعه علم و رونق بخشیدن به اندیشه و تفکر بوده‌اند. بنابراین تغییر اهداف برنامه‌های درسی، مواد و محتوای آموزشی، روش‌ها و وسائل آموزشی و به‌طور کلی تغییر در فرایند یاددهی و یادگیری و همگام شدن با نوآوری‌ها امری مسلم و انکارناپذیر است. می‌توان گفت الگوهای تدریس در واقع الگوهای یادگیری هستند. ما با استفاده از الگوها در حالی که به یادگیرندگان در کسب اطلاعات، نظرات، مهارت‌ها، راه‌های تفکر و ابراز نظر خود کمک می‌کنیم، نحوه یادگیری را نیز به آنان می‌آموزیم. در واقع، افزایش استعداد یادگیرندگان برای یادگیری آسان‌تر و مؤثرتر آینده از دانش و مهارتی که کسب می‌کنند و چیرگی که بر فرایندهای یادگیری است، می‌تواند مهم‌ترین نتیجه درازمدت آموزش باشد (جویس^۱ و همکاران، ترجمه به‌رنگی، ۱۳۸۶).

تئوری رهبری تحول‌آفرین الگوی بالقوه مفیدی است که تاکنون به‌طور منظم به‌منظور ارتقای زمینه‌های آموزشی به‌کارگرفته شده است (باس و ریگیو^۲، ۲۰۰۶). رهبری تحول‌آفرین شامل نمایش تجربی رفتارهایی است که فراتر از منافع شخصی خود مستلزم قدرت و الهام بخشیدن به دیگران است و به‌دیگران برای رسیدن به سطوح بالاتری از عملکرد اطمینان می‌دهد. رهبری تحول‌آفرین به‌طور گسترده در طیف متنوعی از زمینه‌های کاری مورد مطالعه قرار گرفته است (بوچامپ^۳، بارلینگ^۴، مورتون^۵، کیت^۶ و زامبو^۷، ۲۰۱۰). اگرچه نظریه رهبری تحول‌آفرین در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی به‌کار رفته است، تحقیق اندکی در این زمینه بر اثرات عمده مدرسه بر رفتار معلمان متمرکز است. به سه دلیل عمده تئوری رهبری تحول‌آفرین در رفتارهای مرتبط با تدریس می‌تواند مؤثر باشد. اولاً اغلب تعاریف معاصر رهبری نشان می‌دهد که رهبری نشان‌دهنده نفوذ یک فرد بر مجموعه‌ای از افراد دیگر در درون یک گروه به‌منظور دستیابی به مجموعه‌ای از اهداف موردنظر است (نورسوس^۸، ۲۰۰۱). در بسیاری از جهات، رهبری مؤثر مترادف با آموزش مؤثر و برعکس است. دوماً، شواهد تجربی گسترده‌ای وجود دارد که همواره

1. Joyce
2. Bass & Riggio
3. Beachump
4. Barling
5. Morton
6. Keith
7. Zumbo
8. Northouse

رهبری تحول‌آفرین با افزایش اعتماد به نفس و خودانگیزی در میان پیروان همراه است و بر رشد و بهبود تأثیر می‌گذارد. در نهایت در مطالعات تجربی نشان داده شده است که رهبری تحول‌آفرین می‌تواند از طریق مداخله گسترش پیدا کند (بارلینگ^۱، ۱۹۹۶). در این نوع تدریس معلمان به‌گونه‌ای رفتار می‌کنند که به دانش‌آموزان از طریق فراهم‌آوری چالش‌ها و مسائل خاص انگیزه بخشند و روحیه‌گروهی و فردی آن‌ها را افزایش دهند (باس^۲، آولیو^۳، جانگ^۴، برسون^۵، ۲۰۰۳). از جمله رویکردهای آموزشی که می‌تواند در این زمینه مؤثر واقع گردد، رویکرد یادگیری مشارکتی^۶ به‌عنوان یکی از روش‌های فعال تدریس است.

ایده کلی روش مشارکتی سابقه‌ای طولانی دارد، اما توسعه برنامه‌های آموزشی و پژوهش مداری که روش مشارکتی را برنامه‌ریزی و مورد آزمون قرار داده است، تقریباً از اوایل سال ۱۹۷۰ آغاز شده است. این رویکرد حاصل اندیشه نظریه‌پردازان و محققانی است که می‌خواستند به‌نحوه یادگیری کودکان از تجربه پی ببرند. آن‌ها با این اندیشه که دانش‌آموزان باید منفعل و تحت تسلط معلم باشند، شدیداً مخالف بودند. این دسته از صاحب‌نظران معتقدند که تجربه بیشترین نقش را در فرایند یادگیری دارد، به‌شرطی که همراه با تجزیه و تحلیل منظم و منطقی باشد (شعبانی، ۱۳۸۶). یادگیری مشارکتی به‌عنوان فرایندی تعریف می‌شود که از طریق آن دانش‌آموزان با توانایی‌ها، جنسیت‌ها و ملیت‌های مختلف با سطوح متفاوت مهارت‌های اجتماعی، فرایند یادگیری را با فعالیت در گروه‌های کوچک و کمک به یکدیگر انجام می‌دهند (بولوکباس^۷، کسکین^۸، پولات^۹، ۲۰۱۲). ویکادی^{۱۰} (۲۰۱۲) هم یادگیری مشارکتی را به‌عنوان راهبردی برای آموزش گروهی تحت‌عنوان یادگیری دانش‌آموزمحور معرفی می‌کند. براون و مک رولی^{۱۱} (۲۰۱۱) بیان می‌کنند که یکی از تفاوت‌های میان رویکرد یادگیری مشارکتی و رویکردهای سنتی نقش رقابتی برای ایجاد انگیزه دانش‌آموزان است. آن‌ها مطرح می‌کنند که تنظیم اهداف رقابتی دانش‌آموزان را برای رقابت آماده می‌سازد. بنابراین در تلاش برای شکست هم‌کلاسی خود مجبور هستند که سخت تلاش کنند. در حالی که در رویکرد مشارکتی هیچ‌گونه رقابتی وجود

-
1. Barling
 2. Bass
 3. Avolio
 4. Jung
 5. Berson
 6. Cooperative learning
 7. Bolukbas
 8. Keskin
 9. Polat
 10. Wichadee
 11. Brown & Macrolly

اثر بخشی آموزش به شیوه مشارکتی بر تاب‌آوری و تدریس تحول‌آفرین شغل معلمی

ندارد. تفاوت دیگر بین یادگیری مشارکتی و یادگیری سنتی این است که در حالی که یادگیری انفرادی فرد را برای در جهت رسیدن به اهداف شخصی هدایت می‌کند، هیچ هدف شخصی در یادگیری مشارکتی وجود ندارد. در یادگیری مشارکتی وابستگی مثبت وجود دارد، دانش‌آموزان برای عملکرد تحصیلی بهتر به یکدیگر کمک می‌کنند. هم‌چنین در مقایسه با رویکرد سنتی دانش‌آموزان را قادر به درک عمیق‌تر از موضوعات درسی (مالی^۱، دینگل^۲، هاگ^۳، ۲۰۱۳) می‌کند و افزایش تعاملات گروهی، افزایش مسئولیت فردی و افزایش آگاهی فراشناختی (دالمر^۴، ۲۰۰۷) دارد. از دیدگاه رفتارگرایان تلاش برای بهبود عملکرد گروه از موارد مثبت این روش است و از دیدگاه نظریه شناختی- اجتماعی بندورا وقتی کودکان کاری را که دوستان خود انجام می‌دهند، مشاهده می‌کنند، بهتر یاد می‌گیرند و زمانی که در گروه در کنار هم موفقیت را مشاهده می‌کنند، علاقه آنان به یادگیری بیشتر می‌شود. هم‌چنین از دیدگاه ویگوستکی نیز می‌توان استدلال کرد، وقتی کودکی از انجام تکلیفی باز می‌ماند و به راهنمایی دوستان و معلم خود مطلب را یاد می‌گیرد، یادگیری به‌طور کامل صورت می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۱). نقش معلم در یادگیری مشارکتی بسیار مهم و حائز اهمیت است. برخی از نقش‌هایی که برعهده دارد عبارت است از: تعیین اهداف آموزشی، تصمیم‌گیری در مورد اندازه گروه، ایجاد وابستگی مثبت، راهنمای رفتار دانش‌آموزان، تعیین رفتارهای موردنیاز برای نیل به موفقیت (از سوی و ییلدیز^۵، ۲۰۰۴)، سازمان‌دهنده، یاری‌رسان و بر این اساس باید توانایی‌های حرفه‌ای خود را برای نیل به هدف ارتقاء دهد (بارگیک^۶، اومرویک^۷ و کامبر^۸، ۲۰۱۷). در این میان سطح تاب‌آوری بر توانایی معلمان در مدیریت پاسخ‌ها و عکس‌العمل که فرایندی دشوار و پیچیده است، تأثیر می‌گذارد و از این جنبه به‌عنوان عاملی یاد می‌شود که می‌توان موجب ارتقای کیفیت و استانداردهای حرفه‌ای می‌شود (گو و دی^۹، ۲۰۰۶).

تاب‌آوری به سه دلیل در آموزش بسیار اهمیت است. اول این که بر انتظارات معلم از دانش‌آموز تأثیرگذار است، چرا که خود معلم الگویی برای نشان دادن رفتار تاب‌آورانه است (هندرسون

1. Molly
2. Dingel
3. Hug
4. Dallmer
5. Ozsoy & Yildiz
6. Burgic
7. Omerovic
8. Kamber
9. Gu & Day

و میلستون^۱، ۲۰۰۳). دوم این‌که تدریس حرفه‌ای سخت و پیچیده است و مستلزم آن است که معلم با ابهامات، سختی‌ها و دشواری‌هایی که در کلاس درس آموزشی مواجه می‌شود، برخورد درست و منطقی داشته باشد و این نیاز به سبک رفتاری تاب‌آورانه دارد. معلم از یک سو باید استرس خود را مدیریت کند و از سوی دیگر، باید به وظایف حرفه‌ای خود به‌نحو درست عمل نماید تا بدین شیوه در گذر زمان انگیزه و تعهد خود را نسبت به حرفه معلمی حفظ کند (هارگریوز و فینک^۲، ۲۰۰۶). سوم این‌که تاب‌آوری در معنی توانایی حل مسأله، بازیابی سریع راه‌حل‌های ممکن و عمل جسارت‌آمیز در رویارویی با مسائل گوناگون به‌صورت کارآمد تعریف می‌شود و دقیقاً با حس تعهد به‌کار، مدیریت بر خود و داشتن انگیزه در تدریس برای دستیابی همه‌جانبه دانش‌آموزان ارتباط دارد (ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۰). پژوهش‌هایی که در خصوص اثرات یادگیری مشارکتی انجام شده گویای آن است که یادگیری مشارکتی موجب افزایش شوق یادگیری و کاهش اضطراب، پرورش روحیه انتقادگری و انتقادپذیری، بهبود روابط عاطفی و حس وظیفه‌شناسی، افزایش اعتماد و احترام متقابل و تقویت مهارت‌های کلامی و خودرهبی در دانش‌آموزان می‌شود (کوهن^۳، ۲۰۰۴، هانگ^۴، ۲۰۰۰، به‌نقل از کرامتی و حسینی، ۱۳۸۷). کواک^۵ (۲۰۰۸) در زمینه اثرات یادگیری مشارکتی بر ویژگی‌های روان‌شناختی و اجتماعی دانشجویان کارشناسی در درس ریاضیات مقدماتی، دریافت که یادگیری مشارکتی باعث کاهش سطوح تنهایی (دلتنگی) و اضطراب اجتماعی می‌شود و در عین حال میزان شادکامی را در میان دانشجویان افزایش می‌دهد. تولمی^۶، تاپینگ^۷، کریستیک^۸، دونالدسون^۹، هاو^{۱۰}، جسیمن^{۱۱}، لیوینگستون^{۱۲} و تارستون^{۱۳} (۲۰۰۹) در پژوهش خود تحت اثرات اجتماعی یادگیری مشارکتی در مدارس ابتدایی، پیشرفت‌های قابل‌توجهی را در روابط مشاهده کردند و دریافتند که روابط بهتر، حاصل بهبود مهارت‌های گروهی بودند که اضطراب ایجاد شده در تعاملات را متعادل نموده و این

-
1. Handerson & Milstein
 2. Hargreaves & Fink
 3. Kohen
 4. Hunge
 5. Kocak
 6. Tolmie
 7. Topping
 8. Christic
 9. Jessiman
 10. Haw
 11. Jessiman
 12. Livingston
 13. Tharston

اثر بخشی آموزش به شیوه مشارکتی بر تاب‌آوری و تدریس تحول‌آفرین شغل معلمی

امر به‌نوبه خود منجر به غنی شدن روابط می‌گردد. نتایج پژوهش‌های دیگر نیز حاکی از آن است که یادگیری مشارکتی در افزایش مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان سفت و احمد (۲۰۱۴)، بهلول (۲۰۱۳)، پیشرفت تحصیلی (کاراکوپ^۱، ۲۰۱۳)، افزایش نگرش مثبت و یادگیری و درگیری بیشتر در دانش‌آموزان (دیسون و کاسی^۲، ۲۰۱۲)، بهبود مهارت‌های شناختی (کومار^۳ و همکاران، ۲۰۱۷) نقش دارد.

براساس آنچه گفته شد، در تمام تحقیقاتی که در حوزه یادگیری مشارکتی صورت پذیرفته است، تبعات این روش در دانش‌آموزان یا دانشجویان بررسی شده است و هیچ تحقیقی در زمینه اثرات یادگیری مشارکتی بر معلمان انجام نشده، بنابراین خلأ پژوهشی کاملاً مشهود است. هم‌چنین در همین راستا توجه به تدریس تحول‌آفرین می‌تواند بسیار حائز اهمیت باشد و انجام تحقیقاتی که بتواند مؤلفه‌های این نوع رهبری در تدریس آشکار سازد، ضروری به‌نظر می‌رسد (بوچامپ و همکاران، ۲۰۱۰). هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی رویکرد مشارکتی بر تاب‌آوری و تدریس تحول‌آفرین معلم است، بنابراین سؤالات پژوهش حاضر عبارتند از:

۱- آیا آموزش یادگیری مشارکتی بر تاب‌آوری معلم مؤثر است؟

۲- آیا آموزش یادگیری مشارکتی بر شکل‌گیری رهبری تحول‌آفرین معلم مؤثر است؟

روش پژوهش

طرح پژوهش، طرح شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. در پژوهش حاضر طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل از دو گروه آزمودنی تشکیل شده است که هر دو گروه دوبار مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرند.

جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه معلمان پایه سوم ابتدایی منطقه ۲ شهر تهران و دانش‌آموزان آنان بودند. از میان معلمان ۱۰ معلم به‌صورت داوطلبانه که تمایل به شرکت در دوره‌های آموزشی داشتند، انتخاب شدند و تحت آموزش به شیوه مشارکتی قرار گرفتند. ۱۰ معلم دیگر نیز به‌عنوان گروه گواه انتخاب شدند و هیچ آموزشی دریافت نکردند. ملاک ورود به پژوهش حاضر پایه تحصیلی و تجربه نکردن شیوه آموزشی مشارکتی بوده است. پرسش‌نامه تاب‌آوری توسط خود معلمان تکمیل شده است. ارزیابی تدریس تحول‌آفرین توسط دانش‌آوزان مربوط به هر معلم صورت گرفته است. به‌همین منظور از میان دانش‌آموزان هریک از معلمان منتخب، ۱۰ دانش‌آموز

1. Karacop
2. Casey
3. Kumar
۳۱

به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و میانگین نمره رهبری تحول‌آفرین این ۱۰ دانش‌آموز به‌عنوان نمره این متغیر معلم مربوطه در نظر گرفته شد.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش کدهای اخلاق حرفه‌ای روان‌شناسان و مشاوران (حسینیان، ۱۳۹۰)، مورد توجه قرار گرفته و اجرا شده است. برای اجرای ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر، مؤلفه‌های زیر در پژوهش رعایت شد:

- شرکت افراد در این طرح به صورت داوطلبانه و با کسب رضایت بود.

ارائه اطلاعات کافی در مورد چگونگی پژوهش به تمامی شرکت‌کنندگان: در ابتدای پژوهش ضمن ارائه توضیحات کافی به تمام داوطلبین شرکت‌کننده در پژوهش (معلمان و دانش‌آموزان و والدینشان) در مورد اهمیت، شیوه، مدت و شرایط اجرای مداخله پژوهشی و ارزیابی‌ها، توضیح داده شد.

پیگیری اثربخشی آموزشی در صورت لزوم حتی پس از پایان پژوهش یا خروج شرکت‌کنندگان از پژوهش

اجرای جلسات آموزشی برای گروه کنترل یا کنترل بعد از پایان پژوهش

ابزارهای پژوهش

مقیاس تاب‌آوری کونور و دیویدسون

این پرسشنامه را کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) با مرور منابع پژوهشی ۱۹۹۱-۱۹۷۹ حوزه تاب‌آوری تهیه کردند، ۲۵ عبارت دارد که در یک مقیاس لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست) تا پنج (همیشه درست) نمره‌گذاری می‌شود. این آزمون دارای ۵ عامل: تصور شایستگی فردی، اعتماد به غرایز فردی، تحمل عاطفه منفی، پذیرش مثبت تغییر و روابط ایمن، کنترل و تأثیرات معنوی است. در پژوهش بشارت و همکاران (۱۳۸۶) روایی و پایایی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است (به نقل از حق رنجبر و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش حق رنجبر و همکاران (۱۳۹۰) نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ مورد آزمون قرار گرفت که آلفای ۰/۸۴ برای این پرسشنامه به‌دست آمد. در پژوهش حاضر نیز برای مقیاس مذکور آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به‌دست آمد.

پرسشنامه تدریس تحول‌آفرین (TTQ¹)

پرسشنامه تدریس تحول‌آفرین در سال ۲۰۱۰ توسط بوچامپ و همکاران طراحی شد. این پرسشنامه متشکل از ۱۶ سؤال است که چهار زیر مقیاس تحریک ذهنی، انگیزه الهام بخش، ملاحظات فردی و تأثیر آرمانی را مورد سنجش قرار می‌دهد. بوچامپ و همکاران (۲۰۱۰) همسانی درونی کلی این پرسشنامه را ۰/۹۶ گزارش نمودند. هم‌چنین روایی سازه که توسط آن‌ها بر روی این پرسشنامه انجام گرفت وجود چهار عامل فوق را مورد تأیید قرار داد. شریف (۱۳۹۳) اعتبار این پرسشنامه را با دو شیوه همسانی درونی و ثبات زمانی مورد بررسی قرار دادند که اعتبار آن براساس آلفای کرونباخ ۰/۹۵ و با استفاده از روش بازآزمایی، ۰/۹۴ است. در پژوهش حاضر نیز برای پرسشنامه مذکور آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمد.

شیوه اجرای پژوهش

در ابتدا آزمودنی‌های پژوهش حاضر به روش انتساب تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند و ابزارهای پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایشی تحت آموزش به شیوه مشارکتی قرار گرفتند، درحالی‌که گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکردند. ۶ جلسه آموزشی برای معلمان گروه آزمایش در نظر گرفته شد و معلمان این گروه آموزش به شیوه یادگیری مشارکتی را به مدت ۳ ماه در کلاس برای دانش‌آموزان خود اجرا کردند. پس از پایان دوره آموزشی پس‌آزمون برای گروه آزمایش اجرا گردید. در تمام این مدت سعی تلاش معلم و محقق بر آن بوده است که اصول، ضرورت‌ها، مشخصه‌ها و ویژگی‌های یادگیری مشارکتی در گروه‌ها به اجرا درآید، احتیاط‌های لازم و انتقادات وارد بر این رویکرد در اجرا مورد دقت قرار گیرد و لحاظ گردد. مشارکت و نظارت محقق در طول اجرای این رویکرد انجام گرفت و از همکاری مدیر و معاون دبستان در این امر استفاده گردید. وظایف اساسی معلم در این فرایند، علاوه بر تهیه طرح درس برای هر جلسه، راهنمایی و هدایت گروه‌ها، تدارک امکانات لازم تا حد امکان، ارزیابی و نظارت بر کارگروه‌ها، ارائه بازخوردهای لازم بود. انگیزه و اشتیاق معلم و همکاری خوب او همواره باعث اطمینان خاطر محقق در اجرای مطلوب رویکرد بود. این رویکرد به شرح زیر به اجرا درآمد:

- ۱- تعیین اهداف و فعالیت‌های یادگیری: در این مرحله معلم اطلاعات لازم را در زمینه اهداف یادگیری به دانش‌آموزان داده و مهارت مورد نیاز برای کار کردن با یکدیگر را مشخص می‌کند. مانند اینکه چگونه فعالیت‌ها را بین خود تقسیم کنند.

- ۲- مشخص کردن ترکیب گروهی: معلم در این مرحله اعضاء هر گروه را انتخاب می نماید. اعضا گروه از نظر پیشرفت تحصیلی ناهمگون انتخاب می‌شوند. معلم باید دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا حتی الامکان با افراد شبیه به خود هم گروه نشوند.
 - ۳- مرتب کردن کلاس، تدارک دیدن مواد و وسایل آموزشی.
 - ۴- تشریح وظایف شاگردان و توضیح نحوه همکاری مؤثر آن‌ها با یکدیگر: در این مرحله معلم نحوه کار کردن و همکاری دانش‌آموزان با یکدیگر را توضیح می‌دهد. نظیر نحوه دادوستد کردن، رعایت نوبت، سهمیم شدن در ایده‌های یکدیگر، گوش دادن به پیشنهادها، چگونگی بحث کردن پیرامون حل مسائل، نحوه حل کردن اختلاف. دانش‌آموزان هم یاد می‌گیرند که کار کردن به صورت گروهی مستلزم رفتارهای حمایتی و صبورانه است.
 - ۵- تعیین معیارهای موفقیت برای دانش‌آموزان و تعریف رفتار قابل قبول و تعیین قوانین مناسب برای گروه‌ها. قوانینی نظیر این که در آن واحد فقط یک نفر صحبت کند. هنگام صحبت کردن یک فرد، دیگران دقیقاً به صحبت‌های او گوش دهند. این نوع فعالیت‌ها به رشد مهارت‌های فراشناختی به‌ویژه در دانش‌آموزانی که مشکل یادگیری دارند، کمک می‌کند.
 - ۶- دادن فرصت آزمایش و خطا به دانش‌آموزان: بازخورد اولیه برای دانش‌آموزان فوق‌العاده مهم است. معلم شرایط روحی و فیزیکی کلاس را طوری طراحی می‌کند که شاگردان بتوانند به راحتی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند.
 - ۷- راهنمایی شاگردان: معلم در مواقع لازم کمک‌های اضافی را به دانش‌آموزانی که مشکل یادگیری دارند ارائه می نماید. دانش‌آموزان نیز از نحوه دریافت این کمک‌ها و زمان دریافت کمک مطلع هستند.
 - ۸- ارزشیابی رویکرد یادگیری مشارکتی: در نهایت معلم شیوه اجرای رویکرد را براساس تغییرات دانش‌آموزان ارزیابی می‌کند (کرامتی، ۱۳۹۵).
- پس از جمع‌آوری اطلاعات به منظور تحلیل داده‌ها، افزون بر روش‌های آمار توصیفی، از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب شاخص‌های توصیفی و آزمونهای استنباطی گزارش شده است. در توصیف داده‌ها، میانگین نمرات هریک از متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها و آزمون‌ها گزارش شده است.

اثربخشی آموزش به شیوه مشارکتی بر تاب‌آوری و تدریس تحول‌آفرین شغل معلمی

همه معلمان گروه‌های آزمایش و گواه زن هستند. از میان ۱۰ معلم گروه آزمایش، ۳ نفر سابقه خدمت کمتر از ده سال دارند، ۵ نفر بین ۱۱ تا ۲۰ سال و ۲ نفر سابقه خدمت بالاتر از ۲۰ سال دارند. از میان ۱۰ معلم گروه گواه، ۴ نفر سابقه خدمت کمتر از ده سال دارند، ۴ نفر بین ۱۱ تا ۲۰ سال و ۲ نفر سابقه خدمت بالاتر از ۲۰ سال دارند.

۴ نفر از معلمان گروه آزمایش دارای تحصیلات کارشناسی و ۶ نفر دارای تحصیلات کارشناسی ارشد هستند. ۱ نفر از معلمان گروه گواه دارای تحصیلات کاردانی، ۵ نفر کارشناسی و ۴ نفر کارشناسی ارشد هستند.

در آزمون‌های آمار استنباطی، از آن‌جا که طرح تحقیق حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با گروه‌های ناهمسان با پیش‌آزمون و آزمون پیگیری است، لذا بهترین روش آماری برای بررسی داده‌ها طرح آمیخته عاملی با اندازه‌گیری مکرر است.

به‌علاوه جهت بررسی پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر از آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف، تحلیل واریانس یک‌راهه و کروویت ماحلی استفاده شده است.

جدول ۱. میانگین‌های تاب‌آوری و رهبری تحول‌آفرین به تفکیک گروه و آزمون

مولفه‌ها	گروه‌ها آزمون‌ها	آزمایش	کنترل
تاب‌آوری	پیش‌آزمون	۴۱,۰۴	۴۳,۵۹
	پس‌آزمون	۶۷,۳۰	۴۵,۸۳
	پیگیری	۶۲,۶۳	۴۳,۸۳
رهبری تحول‌آفرین	پیش‌آزمون	۳۳,۷۹	۳۴,۶۷
	پس‌آزمون	۵۳,۳۷	۳۵,۸۵
	پیگیری	۴۹,۹۲	۳۶,۹۰

در هر دو متغیر، میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش بالاتر از پیش‌آزمون است و در آزمون پیگیری، شاهد مقداری افت نمره در هر دو متغیر هستیم.

به‌منظور بررسی پیش‌فرض‌های موردنیاز جهت اجرای آزمون‌های آماری به بررسی نرمال بودن توزیع با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف و هم‌چنین مقایسه نمرات پیش‌آزمون در دو گروه (آزمایش و کنترل) پرداخته شده است.

نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف نشان داد که تمامی مقادیر به‌دست آمده در خصوص توزیع متغیرها در همه متغیرها به تفکیک آزمون‌ها در سطح $p \leq 0,05$ معنی‌دار نیست. بنابراین توزیع

متغیرها با توزیع نرمال تفاوت معناداری ندارد و توزیع متغیرها نرمال است. سؤال اول: آیا آموزش به‌روش مشارکتی بر تاب‌آوری معلمان موثر است؟ با توجه به این که در پژوهش حاضر آزمون پیگیری، اجرا شده است، از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر به‌منظور بررسی اثر آموزش به شیوه مشارکتی عامل زمان بر تاب‌آوری استفاده شده است. به‌منظور بررسی پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر از آزمون کرویت ماخلی برای بررسی واریانس تفاوت بین همه ترکیب‌های ماتریس واریانس، کوواریانس در گروه‌های مورد بررسی، اجرا شده است.

جدول ۲. آزمون کرویت ماخلی

درجه آزادی	مقدار خی دو	سطح معناداری
۲	۰,۵۷	۰,۷۵

مقدار خی دو به‌دست آمده در آزمون کرویت ماخلی برابر ۰,۵۷ است که در سطح $p \leq 0,05$ معنی‌دار نیست. بنابراین، واریانس تفاوت بین همه ترکیب‌های ماتریس واریانس، کوواریانس مربوط به تاب‌آوری در گروه‌های مورد بررسی یکسان است. بنابراین، از آزمون اسفیریتی (Sphericity assumed) می‌توان استفاده نمود.

جدول ۳. شاخص‌های اعتباری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر

مشخصه آماری منبع تغییرات	مقدار شاخص	F مقدار	سطح معناداری
لامبدا ویلکز	۰,۴۵	۵,۷۱	۰,۰۰۰۱

جدول ۴- تحلیل واریانس عاملی با اندازه‌گیری مکرر در بررسی تاثیر متغیر مستقل بر تاب‌آوری

مشخصه آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار	سطح معناداری	اندازه اثر
آزمون	۳۰۱,۶۳	۲	۱۵۰,۸۱	۴,۲۹	۰,۰۱	۰,۷۳
متغیر مستقل	۲۲۰,۲۷	۱	۲۲۰,۲۷	۳,۸۳	۰,۰۴	۰,۷۲
آزمون * متغیر مستقل	۳۸۱,۲۲	۲	۱۹۰,۶۱	۳,۳۵	۰,۰۵	۰,۶۸

مقدار لامبدا ویلکز برابر ۰,۴۵ است که در سطح $P \leq 0,01$ معنادار هستند. بنابراین، متغیر وابسته دو گروه آزمایش و گواه با یکدیگر تفاوت معنادار دارد.

مقدار به‌دست آمده در خصوص تفاوت میانگین‌ها در آزمون‌های مختلف (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری) برابر ۴,۲۹ است که این رقم در سطح $P \leq 0,01$ معنی‌دار است. بنابراین، بین نمرات تاب‌آوری در سه آزمون تفاوت معناداری وجود دارد.

مقدار به‌دست آمده در خصوص تفاوت میانگین‌ها در دو گروه آزمایش و گواه برابر ۳,۸۳ است که این رقم در سطح $P \leq 0,01$ معنی‌دار است. بنابراین، بین نمرات تاب‌آوری در دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد.

مقایسه‌های دو به دو در خصوص تفاوت درون‌گروهی، در این آزمون نشان می‌دهد که تفاوت نمرات پیش‌آزمون با هر دو آزمون پس‌آزمون و پیگیری در سطح $P \leq 0,01$ معنادار است. همچنین، تفاوت پس‌آزمون و آزمون پیگیری (در سطح $P \leq 0,05$) معنادار نیست. با توجه به افزایش نمره در پس‌آزمون و اختلاف نمره آزمون پیگیری با پیش‌آزمون، می‌توان گفت اثر عمل‌آزمایی در آزمون پیگیری در هر دو گروه حفظ شده است.

سؤال دوم: آیا آموزش به شیوه مشارکتی بر رهبری تحول‌آفرین معلمان مؤثر است؟

جدول ۵. آزمون کرویت ماخلی

درجه آزادی	مقدار خی دو	سطح معناداری
۲	۵,۱۲	۰,۰۴

مقدار خی دو به‌دست آمده در آزمون کرویت ماخلی معنی‌دار است. بنابراین، واریانس تفاوت بین همه ترکیب‌های ماتریس واریانس، کوواریانس مربوط به این مقیاس‌ها در گروه‌های مورد بررسی یکسان نیست. بنابراین، از تصحیح گیسر و هیون، فلت می‌توان استفاده نمود که در پژوهش حاضر از تصحیح هیون فلت استفاده شده است.

جدول ۶. تحلیل واریانس عاملی با اندازه‌گیری مکرر در بررسی تاثیر متغیر مستقل بر تدریس تحول آفرین

مشخصه آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
آزمون	۸۵۸,۵۵	۱,۳۵	۶۳۵,۹۶	۷,۸۰	۰,۰۰۰۱	۰,۸۱
متغیر مستقل	۲۷۰,۴۱	۱	۲۷۰,۴۱	۶,۷۷	۰,۰۰۰۱	۰,۵۳
آزمون * متغیر مستقل	۵۹۴,۴۷	۱,۳۵	۴۴۰,۳۴	۶,۹۶	۰,۰۰۰۱	۰,۷۰

مقدار به‌دست آمده درخصوص تفاوت میانگین‌ها در آزمون‌های مختلف (پیش‌آزمون، پس-آزمون و آزمون پیگیری) در سطح $p \leq 0,01$ معنی‌دار است. بنابراین، بین نمرات مربوط به رهبری تحول‌آفرین در سه آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. مقدار به‌دست آمده درخصوص تفاوت میانگین‌ها در دو گروه آزمایش و گواه در سطح $p \leq 0,01$ معنی‌دار است. بنابراین، بین نمرات رهبری تحول‌آفرین در دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد.

مقایسه‌های دو به دو درخصوص تفاوت درون‌گروهی، در این آزمون نشان می‌دهد که تفاوت نمرات پیش‌آزمون با هر دو آزمون پس‌آزمون و پیگیری در سطح $p \leq 0,01$ معنادار است. هم-چنین، تفاوت پس‌آزمون و آزمون پیگیری (در سطح $p \leq 0,01$) معنادار نیست. با توجه به بهبود نمره در پس‌آزمون و اختلاف نمره آزمون پیگیری با پیش‌آزمون، می‌توان گفت اثر عمل آزمایشی در آزمون پیگیری در هر دو گروه حفظ شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش به شیوه مشارکتی بر تاب‌آوری و تدریس تحول-آفرین معلم انجام شد. بررسی داده‌های جمع‌آوری شده نشان داد با توجه به افزایش نمرات در پس‌آزمون گروه آزمایش می‌توان گفت آموزش به‌شیوه مشارکتی بر تاب‌آوری و تدریس تحول-آفرین معلم تأثیر مثبت داشته و یا به‌عبارتی در پس‌آموزش گروه آزمایش افزایش قابل‌توجهی مشاهده می‌شود، در حالی‌که در پس‌آزمون گروه کنترل تفاوت چندانی در نمرات ملاحظه نمی‌شود.

در تبیین نتایج پژوهش برای پاسخ به سؤال اول می‌توان به تحقیق نیتو^۱ (۲۰۰۳) اشاره کرد که در بررسی تاب‌آوری معلمان استدلال می‌کند در شرایط کنونی تدریس برخوردار از روابط

1. Nieto

اثربخشی آموزش به شیوه مشارکتی بر تاب‌آوری و تدریس تحول‌آفرین شغل معلمی

اثربخش انگیزه مهمی در ادامه کار معلمان محسوب می‌شود. افزایش انگیزه معلم منجر به درگیری بیشتر در فرایند تدریس می‌شود. در واقع معلمان با حس تعلق و مسئولیت‌پذیری، روابط خود را تحکیم بخشیده و دلگرم به‌کار می‌شوند. آنان تأثیرگذاری خود را درک کرده و ظرفیت تاب‌آوری خود را گسترش می‌دهند و به لحاظ اجتماعی و حرفه‌ای پیشرفت می‌نمایند. علاوه بر آن، آن‌ها در مقابل تأثیرات منفی محیطی و محدودیت‌ها به‌نحو اثربخشی عمل می‌کنند و توانمندتر می‌شوند (هندرسون و میلستین، ۲۰۰۳) و به‌طور هدفمند تاب‌آوری خود را برای عملکرد هرچه بهتر و تأثیرگذاری بیشتر افزایش می‌دهد. به این معنا زمانی که معلم اهمیت حضور خود را درک کرده و شیوه‌های ارتباطی خود را با دانش‌آموزان متناسب با هدف تغییر می‌دهد، ظرفیت تاب‌آوری خود را نیز افزایش داده و اثربخشی کار خود را بیشتر ملاحظه می‌نماید. بنابراین نقش معلم در اجرای رویکرد مشارکتی بسیار مهم و حیاتی است و می‌تواند در نقش سازمان‌دهنده (بارگیگ و همکاران، ۲۰۱۷)، ایجادکننده وابستگی مثبت، و راهنمای رفتار دانش‌آموزان (ازسوی و ییلدیز، ۲۰۰۴) با خودسنجی سطح تاب‌آوری خود به‌سمت عملکرد بهینه حرکت کند.

از سوی دیگر، در تئوری شناختی اجتماعی نیز، افراد به‌عنوان عامل‌هایی که از طریق اقدامات خود بر عملکرد و حوادث زندگی خود تأثیر دارند، شناخته می‌شوند (بندورا^۱، ۲۰۱۲). این اثر به صورت تصادفی رخ نمی‌دهد، بلکه براساس باورهای خودکارآمدی فرد تعریف می‌شود (بندورا، ۲۰۱۲). باورهای خودکارآمدی بر عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد تا حدی که نگرش خوش‌بینی در مقابل بدبینی، تاب‌آوری در مقابل نگرش‌های مخرب را برای موفقیت ایجاد می‌کند و منجر به استفاده از راهبردهای مقابله‌ای مناسب برای رویارویی با موقعیت‌های مشکل‌زا و مقاومت پایدار در برابر چالش‌ها می‌گردد (بندورا، ۲۰۱۲). در جریان اجرای رویکرد مشارکتی هم‌چنین معلم ضمن خودسنجی دایمی از عملکرد خود، خودکارآمدی بالای خود را درک کرده و به‌دنبال آن انگیزه عملکرد مؤثر و در نهایت تاب‌آوری وی افزایش پیدا می‌کند. در سطحی دیگر، دانش‌آموز از این امر مستثنی نیست، چرا که تئوری باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان تعیین‌کننده بسیار مهم در موفقیت آن‌ها است، اما باورهای دیگران نیز از جمله همسالان، والدین و معلمان نیز وجود دارد (بندورا، ۱۹۹۷؛ به نقل از اسلاویچ و زیمباردو^۲، ۲۰۱۲). موفقیت دانش‌آموزان متأثر از باورهایی است که معلمان نسبت به توانایی خود دارند (کاپرارا^۳، باربرانلی^۴، استکاش^۵، مالون^۱،

1. Bandura
2. Slavich & Zimbardo
3. Caprara
4. Barbranelli
5. Steca

۲۰۰۶)، معلمانی که دارای اثربخشی بالاتری آموزشی هستند در مقایسه با معلمانی که اثربخشی آموزشی پایینی دارند مدیریت زمان بهتر و در مقابله با چالش‌ها پایداری بیشتری دارند (اسکالویک و اسکالویک^۲، ۲۰۱۰)، تعهد بیشتری بر کار، رضایت شغلی بیشتر و فرسودگی شغلی کمتری را نشان می‌دهند. و در نهایت با توجه به آن‌چه مطرح شد افزایش خودکارآمدی، افزایش رضایت شغلی و کاهش فرسودگی شغلی می‌تواند منجر به افزایش ظرفیت تاب‌آوری معلم گردد.

برای تبیین نتایج پژوهش در پاسخ به سوال دوم، می‌توان گفت تدریس تحول‌آفرین شامل ایجاد روابطی پویا میان معلمان و دانش‌آموزان و یک دانش به اشتراک گذارده شده میان آن‌ها به منظور ترویج یادگیری دانش‌آموزان و رشد شخصی آن‌ها است. از این منظر، مدرسان مربیان روشنفکری هستند که شرایط را برای دانش‌آموزان هموار می‌کنند تا با یکدیگر و نیز با معلم خود در مورد اطلاعاتشان همکاری نمایند. معلمان به نقش سنتی خود یعنی تسهیل یادگیری دانش‌آموزان عمل می‌کنند، اما این کار را در حین بهبود تحول شخصی دانش‌آموزان و وضعیت یادگیری آن‌ها انجام می‌دهند. آن‌ها این کار را با برقراری یک تصور مشترک برای یک خط سیر، مهیا کردن سرمشوق‌دهی و تجربه‌ها، به چالش کشیدن و تشویق دانش‌آموزان، شخصی‌سازی توجه و بازخورد آن‌ها و پیشبرد فرصت‌های وسیع بازتاب آن‌ها انجام می‌دهند (رضایی شریف، ۱۳۹۳). از آنجایی‌که در رویکرد مشارکتی معلم فرصت‌های درگیری و تعامل سازنده برای دانش‌آموزان، و به دنبال آن فرصت برخورداری از افزایش کارایی دانش‌آموزان و کنترل موقعیت‌های یادگیری را فراهم می‌کند، بنابراین منجر به شکل‌گیری تدریس تحول‌آفرین نیز می‌گردد. به این ترتیب که دانش‌آموزان در خلال تعامل و همکاری، تجارب خود را سازماندهی می‌کنند و اندیشه‌های منطقی و مهارت‌های سطح بالای ارتباط کلامی خود را افزایش می‌دهند. به عبارت دیگر معلمان به جای کار کردن با کل دانش‌آموزان در زمان و مکان معین، و ایجاد موقعیتی که در آن دانش‌آموزان به‌طور انفرادی برای تسلط بر محتوا یا کسب مهارت‌های شناختی کار کنند، با گروه‌هایی کار خواهند کرد که با همکاری و همیاری به مطالعه و تحلیل محتوای آموزشی می‌پردازند (شعبانی، ۱۳۹۰). بنابراین در رویکرد مشارکتی همواره دو هدف عمده دنبال می‌گردد که می‌تواند به شکل‌گیری تدریس تحول‌آفرین شود: ۱- بهبود درک و فهم مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان در موضوعاتی که تدریس می‌شود. ۲- افزایش مهارت در تعامل اجتماعی.

در تبیین نتایج حاصل از پژوهش فوق می‌توان اذعان داشت که رویکرد مشارکتی، یکی از رویکردهای بسیار مهم و کارآمد و به عنوان یک روش جدید و فعال کار کلاسی منجر به پیشرفت

1. Malone

2. Skaalvik & Skaalvik

اثر بخشی آموزش به شیوه مشارکتی بر تاب‌آوری و تدریس تحول‌آفرین شغل معلمی

بیشتر دانش‌آموزان، انگیزش بالاتر، رشد مهارت‌های اجتماعی و شکل‌گیری روابط مثبت بین دانش‌آموزان و معلمان می‌گردد (بارگیک و همکاران، ۲۰۱۷) و علاوه آن در صورتی که با اصول علمی اجرا گردد، برای معلمان نیز مفید و کارآمد خواهد بود و از آنجاییکه شغل معلمی به‌عنوان یکی از مشاغل استرس‌زا در جهان شناخته شده است (یانگ^۱، جی^۲، هو^۳، چای^۴ و وانگ^۵، ۲۰۰۹). برنامه‌ریزی برای تدریس دروس متنوع، حجم زیاد کار و فشار زمان، ارزشیابی، ساختار فضای آموزشی، آینده مبهم شغلی، برقراری انضباط در کلاس، وجود فراگیران دشوار، منجر به ایجاد مشکلاتی نظیر اضطراب و افسردگی در آنان می‌شود (کرباسی، ۱۳۸۷) و می‌توان روش تدریس مشارکتی با توجه به این‌که می‌تواند تا حدی بر عوامل فوق تأثیرگذار باشد، بنابراین می‌تواند منابع استرس را نیز کمتر کند. از سوی دیگر سازمان‌ها برای حفظ منابع انسانی درصد کسب بیشترین اثر با استفاده از کمترین تغییر در مداخله هستند که صرفاً استفاده از این روش در سطح سازمانی می‌تواند مؤثر واقع شود، به این ترتیب که با تغییر مثبت معلم و دانش‌آموز بازدهی سازمان افزایش می‌یابد.

با توجه به این‌که نمونه انتخاب شده مربوط به شهر تهران است، تعمیم نتایج به سایر نقاط کشور با احتیاط عمل نمود و این جزء محدودیت‌های پژوهش است و پیشنهاد می‌شود با توجه به خلأ پژوهشی در زمینه موضوع تحقیق، به‌ویژه در حیطه تدریس تحول‌آفرین این پژوهش در سایر مناطق نیز اجرا و نتایج آن‌ها با یکدیگر مقایسه شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

-
1. Yang
 2. Ge
 3. Hu
 4. Chi
 5. Wang

منابع

- ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۰). رابطه تاب آوری و رضایت مندی شغلی در میان معلمان مدارس عادی و استثنایی شهر تهران. روانشناسی افراد استثنایی، سال اول، شماره ۱، ۸۲-۶۷.
- جویس بروس و همکاران. (۱۳۸۰). الگوهای تدریس (۲۰۰۰). ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
- حق رنجبر، فرخ، کاکاوند، علیرضا، برجعلی، احمد، برماس، حامد. (۱۳۹۰). تاب آوری و کیفیت مادران دارای فرزندان کم توان ذهنی، نشریه علوم رفتاری، ۱ (۱)،
- حسینیان، سیمین (۱۳۹۰). اخلاق در مشاوره و روانشناسی (مبانی و اصول). تهران: انتشارات کمال تربیت.
- رضایی شریف، علیرضا. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی های روانسنجی پرسشنامه تدریس تحول آفرین. مجله تدریس پژوهشی. ۲ (۱)، ۵۳-۶۳.
- شعبانی، حسن. (۱۳۹۵). مهارتهای آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس)، تهران: سمت.
- کرامتی، محمد رضا. (۱۳۹۵). طراحی و اجرای یادگیری مشارکتی. تهران: انتشارات فروغ فلق. چاپ اول.
- کرامتی، محمدرضا؛ حسینی، بی بی مریم. (۱۳۸۷). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی فیزیک، مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۳۸ (۲)، ۱۲۷-۱۶۵.
- کریاسی، منیژه. (۱۳۸۷). شیوع منابع و علائم استرس در استادان دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان. فصلنامه اصول بهداشت روانی، ۱۰ (۳۷)، ۲۵-۳۲.

- Atman, K. (2017). The Effects of Jigsaw Method Based on Cooperative learning Model in Undergraduate Science Laboratory Practices. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 420-434.
- Bandura A. Social cognitive theory. (2012). Handbook of theories of social psychology. Sage; Thousand Oaks: pp.349-374.
- Kocak, R. (2008). The effect of cooperative learning on psychological and social traits among undergraduate students. *Social Behavior and personality*, 36(6), 771-782.
- Barling, J., Weber, T., & Kelloway, E. K. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 81, 827-832.
- Bass, B. M & Riggio, R.E. (2006). Transformational leadership. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Bass, B.M., Avolio, J.B., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 207-218
- Beauchamp, M. R., Barling, J., Li, Z., Morton, K. L., Keith, S. E & Zumbo, B. D. (2010). Development and Psychometric Properties of the Transformational Teaching Questionnaire. *Journal of Health Psychology*. 15(8) 1123-1134.
- Bhlood, A. (2013). The Effect of Differentiated Instruction Strategy on Developing Ninth Graders'. Unpublished thesis, University of Gaza-Faculty of Education.
- Bolukbas, & et al. (2012). The effectiveness of cooperative learning on the reading comprehension skills in turkish as a foreign language. *Turkish online Journal of educational technology*, 10 (4), 330-335.

- Brown, C. A., & McIlroy, K. (2011). Group work in healthcare students' education: What do we think we are doing? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6), 687–699.
- Burgic, D; Omerovic, M; Kamber, D. (2017). Application of cooperative learning early mathematics teaching- teachers' attitudes. *Human*, 7 (1), 25-33.
- Caprara, GV; Barbraneli, C; Steca, P; Malone PS. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*. 44:473–490.
- Connor, K, M; Davidson, J. R. T (2003). Development of a New Resilience Scale: The Connor- Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Journal of Depression and Anxiety* 18: 76- 82.
- Dallmer, D. (2007). Collaborative test taking with adult learners. Kentucky- USA: Krieger Publishing Company.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative Learning in Physical Education: A Research-based Approach: Routledge studies in physical education and youth sport*. Routledge.
- Gu, Qing, and Day, Christopher (2007). Teacher's resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*. Volume 23, Issue 8, Pages 1302-1316.
- Hargreaves, A and Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Henderson, N & Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- Karacop & et al. (2013). Effects of Jigsaw Cooperative Learning and Animation Techniques on Students' Understanding of Chemical Bonding and Their Conceptions of the Particulate Nature of Matter. *Journal of Science Education and Technology*, 22 (2), 186-203.
- Kumar, C.S & et.al. (2017). Effect of jigsaw Cooperative learning method in improving cognitive skills among medical students. *International Journal of Current Microbiology and Applied Science*, 6 (3), 164-173.
- Molly J. Dingel, w., Aminul Huq. (2013). Cooperative learning and peer evaluation: The effect of free riders on team performance and the relationship between course performance and peer evaluation. *Journal of the Scholarship of teaching and learning*, 13, 45 – 56.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* Teachers College Press, New York.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership theory and practice*, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership theory and practice*, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ÖZSOY, N; & YILDIZ, N. (2004). The Effect of Learning Together Technique of Cooperative Learning Method on Student Achievement in Mathematics Teaching 7th Class of Primary School. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (3), 1303-6521.
- Shafqat, K. and Ahmed R. (2014). Evaluation of the Effectiveness of Cooperative Learning Method versus Traditional Learning Method on the Reading Comprehension of the Students. *Journal of Research and Reflections in Education*, 8 (1), 55 -64.
- Skaalvik EM, Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of

- relations. *Teaching and Teacher Education*. 26:1059–1069.
- Slavich, M.G; Zimbardo, G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinning, Basic Principle, and Core Method. *Educ Psychol Rev*, 24 (4). 569-608.
- Tolmie A.K, Topping, K.J, christic, D, Donaldson,C, Howe, c, Jessiman, E, Livingston,K, Tharston, A. (2009). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and instruction* xx 1-15.
- Wachyunni, S. (2015).Scaffolding and Cooperative Learning Effects on Reading Comprehension and Vocabulary Knowledge in English as a Foreign Language. Unpublished PhD Thesis University of Groningen.
- Wichadee, Saovapa; orawiwatnakul, Wiwat. (2012). Cooperative language learning: Increasing Opportunities for Learning in Teams. *Journal of college Teaching & Learning*, 9 (2), 93-100.
- Wichadee, Saovapa; Orawiwatnakul, Wiwat. (2012).Cooperative Language Learning: Increasing Opportunities for Learning in Teams.*Journal of College Teaching & Learning*, 9 (2), 93-100.
- Yang X., Ge C, Hu B, Chi T, Wang L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health* 123: 750- 755.

