

تأثیر مدیریت کلاس درس بر اساس رویکرد مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۷/۱۳

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۱۳

کد مقاله: ۲۹۵۵۵

محمدرضا کرامتی^۱، فهیمه انصاری زاده^۲، محسن ایزان^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مدیریت کلاس درس بر اساس رویکرد مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در درس علوم تجربی انجام گرفت. روش پژوهش، شبه تجربی و از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر پیرانشهر در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ و حجم نمونه تحقیق ۱۲۰ نفر بود که ۶۰ نفر در گروه‌های آزمایش (۲،۱) و ۶۰ نفر در گروه‌های کنترل (۲،۱)، قرار گرفتند. در گروه‌های آزمایش، از مدیریت کلاس درس به شیوه همبازی استفاده شد و در گروه‌های کنترل، کلاس‌ها به شیوه سنتی (روش سخنرانی)، اداره شدند. ابزارهای تحقیق شامل آزمون‌های پیشرفت تحصیلی محقق ساخته بود که کلیه‌ی آزمون‌ها از لحاظ روایی و ضریب پایایی (۹۱٪)، مورد تأیید قرار گرفتند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، از روش آمار استنباطی (ANCOVA)، نیز استفاده شد. نتایج نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که با مدیریت کلاس به شیوه همبازی به یادگیری پرداخته بودند بیشتر از دانش‌آموزانی بود که بر اساس روش معمول (سخنرانی)، مشغول یادگیری بودند. در گروه‌های همبازی میان دو گروه تفاوت معنی‌داری دیده نشد.

واژگان کلیدی: مدیریت کلاس، مدیریت کلاس، پیشرفت تحصیلی، علوم تجربی، ششم ابتدایی

۱- دانشیار دانشگاه تهران

۲- کارشناسی ارشد آموزش و پرورش تطبیقی

۳- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

کلاس درس به عنوان یک گروه و سیستم اجتماعی، محلی برای آموزش و تعلیم و تربیت است. گروه‌های کلاسی به عنوان یک گروه ثانوی دارای باورها، هنجارها و ارزش‌های مشترکی هستند که اصطلاحاً یک اجتماع کوچک خوانده می‌شوند. کلاس درس کانون توجه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی و روانشناسان تربیتی برای ایجاد فرصت‌های یادگیری و تسهیل فرآیند یاددهی یادگیری و مورد علاقه‌ی مدیران آموزشی برای افزایش اثربخشی و کارایی معلمان است. صاحب‌نظران تربیتی به مجموعه مهارت‌هایی که معلمان برای رسیدن به محیط آموزشی جذاب و سازنده و اثربخش به آن‌ها نیازمندند، مدیریت کلاس درس^۱ می‌گویند.

مدیریت درس مانند دیگر موقعیت‌های اجتماعی و گروهی مستلزم انجام کارکردهای مدیریت؛ یعنی طراحی، سازماندهی، رهبری، نظارت، کنترل و ارزشیابی است. تحقق این کارکردها جو کلاس را برای یادگیری و آموزش فراهم می‌کند. موفقیت کلاس درس دارای ویژگی‌های خاصی است که تفکیک کارکردها از یکدیگر به سختی امکان‌پذیر است، ولی تحقق کلیه‌ی کارکردها در فرآیند اداره کلاس درس ضروری است. اداره کلاس درس همیشه یکی از عمده‌ترین مسائل معلمان بوده است، چون اداره و کنترل کلاس درس همواره پیش‌نیاز یک محیط یادگیری اثربخش برای دستیابی به اهداف آموزشی است. طراحی و سازماندهی کلاس درس اداره کلاس درس را آسان تر می‌کند. این فعالیت باید به گونه‌ای طراحی شود که از طریق آن فرصت‌های یادگیری بیشتری فراهم شود و مهارت‌های اجتماعی و همیاری دانش‌آموزان رشد و ارتقاء یابد. بررسی‌های مرتبط با طراحی و برنامه‌های کلاس درس نشان می‌دهد که نبود یک برنامه درسی و سازماندهی متناسب بروز بسیاری از مشکلات رفتاری در بین دانش‌آموزان را موجب می‌شود. به خصوص زمانی که با خصوصیات و ویژگی‌های روانی آن‌ها بی‌ارتباط باشد (اولیوا^۲، ۱۳۷۹).

نانسی مارتین^۳، در مقاله‌ی خود با عنوان «مدیریت کلاس دانش آموز- محور» به تشریح رابطه‌ی آموزش و مدیریت کلاس می‌پردازد. وی استدلال می‌کند که به دلیل وجود ارتباط تنگاتنگ و متقابل میان مدیریت کلاس و آموزش، نباید آن‌ها را جدا از هم بررسی کرد. این ادعا بر این دلیل استوار است که این دو متغیر تأثیر همزمان در ایجاد جو کلاس دارند. اما متأسفانه این ارتباط نادیده گرفته می‌شود و با وجود اینکه امروزه، کاربرد روش‌های نوین تدریس از جمله روش‌های دانش‌آموز- محور یا آموزش‌های مشارکتی و همیارانه پیوسته توصیه می‌شود؛ در مدیریت کلاس، رویکردهای سنتی، همچنان پابرجاست؛ این در حالی است که بدون مدیریت کلاس مشارکتی یا دانش‌آموز- محور، تدریس مشارکتی یا دانش‌آموز- محور واقعی نمی‌تواند وجود داشته باشد (مارتین، ۲۰۰۳). در این تحقیق منظور از مدیریت کلاس کلیه فعالیت‌های یاددهی- یادگیری است که در کلاس انجام می‌شود. مدیریت علمی و آموزشی معلم، هدایتگر او در انتخاب روش‌های تدریس است که نیازمند توجه به شرایط، وضعیت، خصوصیات و سطح فراگیران، امکانات و تجهیزات آموزشی است تا مربی بتواند مطابق شرایط و موضوع درسی، روش تدریس مناسب را اتخاذ و اجراء نماید (صمدی و همکاران، ۱۳۸۷). راگ^۴ (۱۹۹۹)، مدیریت کلاس درس را برنامه‌ریزی برای هرچه بیشتر درگیر کردن دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی- یادگیری می‌داند (راگ، ۱۹۹۹).

سبک غالب در اکثر آموزش‌های کلاسی، روش سنتی است. به این معنی که اکثر شاگردان در زمینه یادگیری مفاهیم درسی، کمتر با موقعیت‌های چالش آور مواجه می‌شوند، فرصت‌های کمتری برای تعامل، همفکری، همکاری و بحث و گفت‌وگوی معلم با شاگرد و شاگردان با یکدیگر فراهم می‌شود (کرامتی، ۱۳۸۶). به عبارت دیگر، در روش مدیریت کلاس مبتنی بر روش‌های سنتی، تأکید اصلی بر کتاب درسی و معلم است. در نتیجه، به خاطر سپردن مطالب (نه تحلیل و استدلال منطقی)، مترادف با یادگرفتن تلقی می‌شود. دانش‌آموزان در چنین شرایطی به محض برخورد با مسائل مفهومی، از حل کردن آن‌ها عاجز می‌مانند. به این ترتیب، زمینه ضعف بنیادی در بینش علمی آنان فراهم گشته و عملکرد تحصیلی آنان کاهش می‌یابد (کورسانسکی^۵، ۲۰۰۴).

یکی از جدیدترین رویکردهای آموزشی، روش آموزش یادگیری از طریق همیاری است که از نظر الگوی تدریس، در خانواده الگوهای تعامل اجتماعی طبقه‌بندی می‌شود، با توجه به معایب روش تدریس سنتی و سخنرانی از جمله فراموشی سریع مطالب، خستگی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان، روش همیاری می‌تواند جایگزین مناسبی برای روش سنتی و سخنرانی باشد (قریب و همکاران، ۱۳۸۳). برای اجرای صحیح این روش آگاهی معلمان از تعریف، ماهیت و مشخصه‌های یادگیری همیاری نظیر وابستگی درونی مثبت، احساس مسئولیت فردی، تعامل پیش‌رونده، ارتباطات بین فردی و پردازش گروهی، ضرورت دارد. زیرا در این صورت است که اجرای روش توسط معلمان می‌تواند اثرهای مثبتی را در پی داشته باشد (گیلیس و همکاران، ۲۰۰۸). همه‌ی معلمان در زمینه تأثیرات یادگیری همیاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توافق دارند، اما در مورد میزان تأثیر سبک‌های مختلف یادگیری همیاری بر پیشرفت تحصیلی توافق کمتری وجود دارد که به نظر می‌رسد علت اساسی این عدم توافق به کیفیت اجرای سبک‌های یادگیری همیاری مربوط است و به همین دلیل تخصص و آگاهی معلم و فراهم کردن سایر شرایط اجرا ضرورت می‌یابد. همان‌گونه که کوهن نیز می‌گوید: «رشد حرفه‌ای معلم پیش‌نیاز استفاده از روش یادگیری همیاری است و برای این که معلم در خصوص اجرای روش یادگیری همیاری به رشد حرفه‌ای برسد باید از مبانی نظری و فلسفی یادگیری همیاری آگاه باشد، روش‌های مختلف

یادگیری همیاری را بشناسد و از حمایت همکاران و اولیای مدرسه برخوردار باشد» (داماس و کوهن، به نقل از کرامتی، ۱۳۸۴، ص ۱۳۷).

یادگیری از طریق همیاری به عنوان استفاده از گروه‌های آموزشی کوچک برای به حداکثر رساندن یادگیری خود و دیگران تعریف شده است (بارکلی، ۲۰۰۵، جانسون و جانسون^{۲۰۱۳} گیت ۲۰۱۸). آن یک ابزار قوی (وان و ریزان و رزت ۲۰۱۸ جانسون و جانسون ۲۰۰۹) و یک شکل سازمان یافته از کار گروهی (ملیس، ۲۰۱۰) در همه سطوح آموزش (هرمان ۲۰۱۳) از کودکان گرفته تا دانشگاه (گیلیس ۲۰۱۶ و ۲۰۱۴) که می تواند موجب تقویت یادگیری (اکونور و همکاران ۲۰۱۳) و بهبود عملکرد تحصیلی (القدمی و گیلیس ۲۰۱۴) دانش آموزان شود و عزت نفس آنها را برای یادگیری بیشتر (گیلیس ۲۰۰۸) تقویت کند. تا از این طریق هم بهتر یاد بگیرند (فانگ و لیانگ ۲۰۱۹) و هم از یادگیری لذت ببرند (جاکوبز و راندگی ۲۰۱۹).
بیشتر مطالعات انجام شده در خصوص اصلاح آموزش علوم تجربی نقش معلم را محوری دانسته‌اند و راهنمایی‌های معلم را در شکل گیری مفاهیم علوم موثر قلمداد کرده‌اند. در مقابل مطالعات بسیار کمی به نقش ارتباط شاگرد با شاگرد در یادگیری مفاهیم علوم اشاره کرده‌اند. پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که عدم موفقیت شاگردان در درس علوم در پایه پنجم و ششم به دلیل منفعل بودن آنهاست و یکی از راه‌های فعال کردن شاگردان در کلاس درس علوم مشارکت آنها در جریان یادگیری در قالب گروه‌هاست. بررسی میزان اثرگذاری یادگیری همیاری بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی یکی از حوزه‌های ویژه تحقیق در زمینه تدریس و یادگیری است که کمتر مورد توجه پژوهشگران (در خارج و به ویژه داخل کشور)، قرار گرفته است.
با توجه به مطالب ذکر شده، این پژوهش به شیوه شبه تجربی به منظور تعیین نمودن تأثیر مدیریت کلاس درس بر اساس رویکرد همیاری (همیاری)، بر پیشرفت تحصیلی علوم تجربی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر پیرانشهر در جریان سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ انجام می‌گیرد.

۲- فرضیه های تحقیق

- ۱- آموزش مدیریت کلاس درس براساس رویکرد همیاری در مقایسه با رویکرد سنتی، منجر به پیشرفت تحصیلی بیشتری در دانش آموزان پایه ی ششم ابتدایی در درس علوم می شود.
- ۲- آموزش مدیریت کلاس درس براساس رویکرد همیاری، منجر به پیشرفت تحصیلی بیشتری در دختران در مقایسه با پسران می شود.

۳- مفهوم مدیریت کلاس به شیوه همیاری

کلاس درس، مکانی است که در آن روزانه تعدادی دانش آموز در کنار هم می‌نشینند تا ضمن تعامل با یکدیگر از معلم مطلب یاد بگیرند. معمولاً برخی از معلمان تازه کار نگران‌اند که چگونه قادر خواهند بود در عین اینکه که با شاگردان خود روابطی صمیمانه برقرار می‌کنند کلاس درس را هم کنترل کنند و این از عمده‌ترین مسائلی است که برای آنان وجود دارد. مدیریت کلاس به روش‌هایی مربوط می‌شود که معلمان با کمک آن رفتار دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند و راه را برای یادگیری مطلوب هموار می‌کنند. مدیریت کلاس، پیش‌نیاز آموزش و یادگیری اثربخش است و به عبارت بهتر سنگ بنای موفقیت در کلاس درس است (مرتضوی زاده، ۱۳۸۷).

مدیریت مؤثر کلاس، فرصت تدریس مؤثر و یادگیری را به حداکثر می‌رساند. طبق تعریف ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶)، مدیریت کلاس کلیه تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاسی است که شامل، تعاملات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان است (مارتین و یین^{۲۰۰۴}). به عقیده ولفگانگ معلمان بر اساس رشد و عقیده‌شان درباره رشد و یادگیری بچه‌ها، الگوی رفتاری خود را در مدیریت کلاس شکل می‌دهند که هر الگو یا سبک رفتاری می‌تواند اثرات متفاوتی بر رشد دانش‌آموزان به جای گذارد. وی با تکیه بر روانشناسی یادگیری و مدیریت کلاس، یک چارچوب مفهومی از سه رویکرد مدیریت کلاس بر روی پیوستاری از کنترل ترسیم کرده است که به ترتیب عبارتند از: مداخله گرایان، تعامل گرایان و غیرمداخله گرایان. در این پیوستار هرچه از مداخله گرایان به سمت غیرمداخله گرایان پیش‌رویم، میزان کنترل کم و در مقابل مشارکت و مسئولیت دانش‌آموز در کلاس افزایش می‌یابد (ولفگانگ، ۲۰۰۴).

در بین سبک‌های مدیریت کلاس، سبک تعاملی با تکیه بر اصول مکتب روانشناسی یادگیری و نظریه‌های مدیریت کلاس از جمله: انضباط همیاری آلبرت و دریکز^{۱۱} (۱۹۸۹)، واقعیت درمانی و مدرسه بدون شکست ویلیام گلاسر^{۱۲} (۱۹۷۵، ۱۹۸۶، ۱۹۹۲)، انضباط همراه با منزلت کورویین و مندلر^{۱۳} (۱۹۹۹)، روش‌هایی را برای مدیریت تعاملی کلاس مطرح کرده‌اند مانند: کاربرد روش‌های همیاری و گروهی در یادگیری، تشکیل جلسات کلاسی برای حل مسائل آموزشی و اجتماعی کلاس، تعیین قوانین کلاسی به صورت دموکرات و تسهیم مسئولیت در یادگیری و رفتار و ارزیابی از خود. در مجموع به اعتقاد این نظریه‌پردازان کاربرد صحیح این

روش‌ها می‌تواند منجر به رشد مسئولیت‌پذیری در یادگیری و کنترل رفتار خود، کسب نظام خود مثبت، خود ارزیابی و خود تنظیمی و... شود (همان).

در روش‌های همیاری، دانش‌آموزان از طریق همکاری و مشارکت در قالب گروه‌ها به یادگیری می‌رسند و در قبال یادگیری یکدیگر احساس مسئولیت می‌کنند. زمانی که همکلاسانشان نیاز به کمک داشته باشند به کمک می‌شتابند و موفقیت دیگران موفقیت آن‌ها و شکست دیگران شکست آن‌ها محسوب می‌شود. این رویکرد موجب یادگیری عمیق تر و خلاقیت و نوآوری بیشتر شاگردان می‌شود.

در مدیریت کلاس بر اساس رویکرد تعاملی (همیاری)، کنترل و انضباط در یک فرایند تعاملی بین معلم و دانش‌آموز به وجود می‌آید و دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس سهیم‌اند. معلم به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا بر عملکرد خود نظارت کنند و درباره رفتارشان قضاوت کنند. ارزیابی نیز در یک فرایند مذاکره دو طرفه صورت می‌گیرد. دستاوردهای چنین جوی عبارتند از: ایجاد فرصت بیشتر برای تعامل مفید و سازنده بین دانش‌آموزان کلاس، افزایش تعاملات منطقی بین معلم و دانش‌آموزان و ترغیب آن‌ها به استدلال منطقی و توجیه عقاید خود و پذیرش قوانین منطقی، پذیرش مسئولیت در یادگیری و رفتار در کلاس و در نهایت رشد یک نظام خود مثبت است (مارتین و وین، ۲۰۰۴). با نگاهی به مباحث مطرح‌شده در مورد سبک مدیریت کلاس تعاملی، می‌توان پی برد که معلم به عنوان یک مدیر، کلاس تعاملی را بر اساس رویکرد همیاری اداره می‌کند. در رویکرد همیاری، بر خلاف شیوه‌های سنتی یادگیری، همچون روش حفظ و تکرار، فرایند یاددهی و یادگیری بر محور دانش‌آموز بوده و معلم ضمن حفظ نقش مدیریتی خود در کلاس، در ایجاد و سازماندهی فعالیت‌ها و تجارب یادگیری برای فراگیران نقش اساسی بازی می‌کند. معلم موضوعات درسی مشخص شده را برای بحث و حل مسائل به گروه‌ها ارائه کرده و خود به طور مداوم، بر فعالیت‌های اعضای گروه نظارت می‌کند و این دانش‌آموزان هستند که با بیان نظرات و عقاید خود پیرامون مسائل طرح‌شده در گروه، ضمن برقراری رابطه‌ی درونی و چهره به چهره با هم‌تیمی‌های خود، در نهایت، به انجام دادن تکالیف مشترک بین همه‌ی اعضای گروه پرداخته و، در این میان، برای کسب امتیاز و نمرات قابل قبول، با هم تشریک مساعی می‌کنند. طرفداران رویکرد یادگیری همیاری اشاره می‌کنند که از طریق کار همیاری، دانش‌آموزان نقش فعالی را در فرایند یادگیری بر عهده می‌گیرند (کاتلین و همکاران^{۱۴}، ۲۰۰۳).

۴- پیشینه پژوهش

الف. کرامتی و همکاران (۱۳۹۱)، در پژوهش خود تحت عنوان «تاثیر یادگیری همیاری بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی و اضطراب امتحان» به این نتیجه دست یافتند که یادگیری همیاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس علوم تجربی و کاهش اضطراب امتحان در گروه آزمایشی تاثیر قابل توجهی دارد.

ب. رسولی و همکاران (۱۳۹۱)، در پژوهش خود تحت عنوان «مقایسه تاثیر یادگیری همیاری و سخنرانی بر تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی درس حرفه و فن دانش‌آموزان دختر سوم راهنمایی شهر یزد» نشان دادند که آموزش به شیوه همیاری بیشتر از آموزش به شیوه سخنرانی در افزایش تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است و این اثربخشی برای دانش‌آموزان ضعیف از نظر پیشرفت تحصیلی بیشتر است.

ج. فیشر و شچر^{۱۵} (۲۰۰۴)، در پژوهش خود تحت عنوان «تاثیر یادگیری همیاری بر پیشرفت تحصیلی، انگیزش و نگرش دانش‌آموزان در درس شیمی» نشان دادند که دانش‌آموزان آموزش دیده به این روش در مقایسه با گروه گواه، نمرات بهتری کسب کرده‌اند.

د. ترستون^{۱۶} و همکاران (۲۰۱۰)، در پژوهش خود تحت عنوان «یادگیری همیاری در علوم تجربی: پیگیری از ابتدایی تا دبیرستان» دریافتند که دانش‌آموزان مدارس ابتدایی که به روش همیاری درس علوم را آموزش دیده‌اند در فهم علوم موفقیت بیشتری را کسب می‌کنند.

م. عزیز^{۱۷} و همکاران (۲۰۱۰)، در پژوهشی به «مقایسه روش‌های تدریس سنتی و همیاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم ریاضی در کشور مالزی» اقدام کردند و نتایج نشان داد که تفاوت آماری معنی‌داری در رفتار گروه آزمایش بعد از تدریس همیاری به وجود آمده است. همچنین یافته‌ها نشان دادند که دانش‌آموزان گروه همیاری عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزان معمولی داشتند. بدین ترتیب، تدریس همیاری به طور مؤثری می‌تواند به منظور بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در ریاضیات متوسطه به کاربرده شود.

۵- طرح تحقیق

انتخاب یک طرح خاص بستگی دارد به هدف‌های آزمایش، نوع متغیرها و عوامل محدودکننده‌ای که تحقیق در آن شرایط انجام می‌گیرد. از آنجا که در تحقیق رفتاری انتخاب آزمودنی‌ها و قرار دادن آن‌ها در گروه‌ها بندرت امکان‌پذیر است و مداخله‌های

آزمایشی و گواه به طریق تصادفی انجام نمی‌گیرد، طرح این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی است که با دو گروه آزمایشی و کنترل از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در چهار کلاس اجرا می‌شود و علی‌رغم استفاده از روش تصادفی در انتخاب نمونه‌ها دانش‌آموزانی که در گروه آزمایشی و کنترل وضعیت تقریباً مشابهی دارند به عنوان نمونه‌های واقعی تحقیق در نظر گرفته شدند. همچنین، دو گروه از نظر ویژگی‌های معلمان مشابه بودند. متغیر مستقل در این پژوهش، مدیریت کلاس درس است که در قالب دو نوع روش معمول و روش همیاری اجرا شد و متغیر وابسته، نمره آزمون پیشرفت تحصیلی در پایان دوره آموزش بود که شامل یک ترم تحصیلی می‌باشد.

در گروه‌های آزمایش، کلاس درس علوم، بر اساس رویکرد همیاری و در گروه‌های گواه به شیوه معمول اداره می‌شود. علت انتخاب دو گروه آزمایش و کنترل دوم، کنترل سطح دشواری پیش آزمون و پس آزمون و همچنین، کنترل تعامل آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل اول است.

جدول ۱. طرح پیش آزمون و پس آزمون با دو گروه گواه و آزمایش

T ₂	X	T ₁	پسر	گروه آزمایش
T ₂	X	T ₁	دختر	
T ₂	-	T ₁	پسر	گروه گواه
T ₂	-	T ₁	دختر	

۶- جامعه آماری

جامعه‌ی آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم ابتدایی شهر پیرانشهر است که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل می‌باشند.

۷- نمونه و روش نمونه‌گیری

از آنجایی که تدوین چارچوب برای نمونه‌گیری از همه واحدهای شمارش برای تمام جامعه عملی و امکان‌پذیر نبود، انجام نمونه‌گیری تصادفی ساده ممکن نشد. در پژوهش آزمایشی به منظور افزایش دقت مطالعه، سعی بر کوچک نمودن جامعه آماری است تا تأثیر مداخله بر متغیرهای وابسته به صورت دقیق‌تر مورد مذاقه قرار گیرد. از این رو به منظور انتخاب چند مدرسه، جهت اجرای پژوهش، از نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شده است. بدین صورت که ابتدا دبستان‌های شهر بر اساس جنسیت به دو گروه دبستان‌های دخترانه و پسرانه تقسیم و سپس از هر گروه یک دبستان به صورت تصادفی گزینش شدند و نهایتاً از هر دبستان دو کلاس به شیوه تصادفی انتخاب گردید. لذا نمونه‌های تحقیق شامل چهار کلاس (۱۲۰ نفر)، یعنی دو کلاس گروه آزمایشی (۶۰ نفر)، و دو کلاس گروه کنترل (۶۰ نفر)، می‌باشند. گروه آزمایشی را یک کلاس دختران (۳۰ نفر)، و یک کلاس پسران (۳۰ نفر)، و گروه کنترل را نیز یک کلاس پسران (۳۰ نفر)، و یک کلاس دختران (۳۰ نفر)، تشکیل می‌دهند.

۸- ابزار گردآوری اطلاعات

در این پژوهش برای سنجش میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، دو آزمون به عنوان پیش آزمون و پس آزمون بر اساس محتوای آموزشی کتاب علوم پایه ششم دبستان از درس اول تا انتهای درس ششم ساخته شد. این آزمون‌ها با طرح جدول مشخصات و نظرات کارشناسان آموزش ابتدایی منطقه و ۳ نفر از معلمان مجرب در پایه ششم اصلاح و تدوین گردیده‌اند. لذا این آزمون‌ها از روایی لازم برخوردار هستند. همچنین، به منظور بررسی «پایایی» آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، دو فرم آزمون هم‌تا شده به فاصله‌ی دو هفته به یک گروه از دانش‌آموزان کلاس ششم ابتدایی در مدرسه‌ای دیگر و مستقل از گروه‌های آزمایش و کنترل شرکت‌کننده در تحقیق داده شد، بدین نحو که نخست فرم «الف» آزمون و پس از دو هفته فرم «ب» آزمون داده شد و سپس همبستگی میان نمرات به دست آمده از دو فرم محاسبه گردید، در این زمینه از «ضریب همبستگی پیرسون» یا همان «همبستگی گشتاوری پیرسون» استفاده شد. ضریب حاصل از این عبارت ۹۱٪ که در سطح $p < 0.001$ معنی‌دار بود به عبارتی:
 $P < 0.001, r = 91\%, N = 30$

۹- روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد)، و استنباطی (تحلیل واریانس)، استفاده شده است. برای بررسی فروضه برابری واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد.

فرضیه اول: آموزش مدیریت کلاس درس بر اساس رویکرد همیاری در مقایسه با رویکرد سنتی، منجر به پیشرفت تحصیلی بیشتری در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در درس علوم می‌شود.

جدول ۲. نمره پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
نمره پیش‌آزمون	آزمایش	۶۰	۱۳/۵۵	۰/۹۶۴
	کنترل	۶۰	۱۳/۴۸	۱/۱۳
نمره پس‌آزمون	آزمایش	۶۰	۱۵/۶۹	۱
	کنترل	۶۰	۱۴/۱۱	۰/۷۷۲

بر اساس نتایج به دست آمده از شاخص‌های توصیفی می‌توان چنین عنوان کرد که میانگین دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پیش‌آزمون تفاوت زیادی وجود ندارد، ولی در مرحله پس‌آزمون تفاوت نشان می‌دهد. از جمله پیش‌فرض‌هایی که برای انجام دادن تحلیل واریانس وجود دارد، همسانی واریانس نمرات است. برای تعیین همسانی نمرات از آزمون لوین استفاده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌های خطای نمره پیشرفت تحصیلی در بین گروه‌های

آزمایش و کنترل

سطح معناداری	df _۲	df _۱	F
۰/۰۶۴	۱۱۶	۳	۲/۴۸۲

با توجه به اینکه مقدار F لوین در سطح $\alpha=0/05$ معنادار نبود، بنابراین، مفروضه‌ی همگنی واریانس داده‌ها مورد استنباط قرار گرفت و استفاده از آزمون تحلیل واریانس برای بررسی فرضیه‌ها با پیش‌فرض همگنی واریانس بلامانع ارزیابی شد.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس برای بررسی تاثیر عمل آزمایشی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب تأثیر اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	۷۰/۱۹	۱	۷۰/۱۹	۳۳۹/۶۰	۰/۰۰۰	۰/۷۴	۱/۰۰۰
اثر مدیریت کلاس درس به شیوه مشارکتی	۷۰/۲۲	۳	۲۳/۴۰	۱۱۳/۲۵	۰/۰۰۰		
خطا	۳۳/۷۶	۱۱۵	۰/۲۷				
جمع کل	۲۶۸۲۴/۷۵	۱۲۰					

با توجه به داده‌های جدول فوق (۴)، چون مقدار $F=113/256$ با درجات آزادی (۳ و ۱۱۵)، در سطح معناداری $\alpha = 0/05$ معنادار است. بنابراین فرض پژوهش با ۹۵٪ اطمینان تأیید می‌شود. به عبارت دیگر با مقایسه‌ی میانگین نمرات پس‌آزمون دو گروه کنترل (مدیریت کلاس درس به شیوه سخنرانی)، و آزمایش (مدیریت کلاس درس به شیوه همیاری)، می‌توان چنین عنوان کرد که مدیریت کلاس مبتنی بر رویکرد همیاری در مقایسه با رویکرد سخنرانی در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی تأثیر بیشتری را نشان می‌دهد. بر اساس ضریب Eta $\eta^2=74\%$ از تغییرات و تفاوت‌های موجود در واریانس نمرات درس علوم در دو گروه آزمایش و کنترل ناشی از تأثیر روش یادگیری همیاری بوده است.

فرضیه دوم: آموزش مدیریت کلاس درس بر اساس رویکرد همیاری، منجر به پیشرفت تحصیلی بیشتری در دختران در مقایسه با پسران می‌شود.

جدول ۵. نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌های خطای نمره پیشرفت تحصیلی در بین گروه‌های

آزمایش

سطح معناداری	Df ₂	df ₁	F
۰/۴۷	۵۸	۱	۰/۵۱

با توجه به اینکه مقدار F لوین در سطح $\alpha = 0/05$ معنادار نبود، بنابراین، مفروضه‌ی همگنی واریانس داده‌ها مورد استنباط قرار گرفت و استفاده از آزمون تحلیل واریانس برای بررسی فرضیه‌ها با پیش فرض همگنی واریانس بلامانع ارزیابی شد.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس درباره‌ی فرضیه دوم

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
اثر پیش آزمون	۴۵/۱۱	۱	۴۵/۱۱	۱۸۷/۲۱	۰/۰۰۰
اثر جنس	۰/۳۲	۱	۰/۳۲	۱/۳۴	۰/۲۵
خطا	۱۳/۷۳	۵۷	۰/۲۴		
جمع کل	۱۴۸۳۲/۷۵۰	۶۰			

با توجه به داده‌های جدول فوق (۶)، چون مقدار $F = 1/343$ با درجات آزادی (۳ و ۱۱۵)، در سطح معناداری $\alpha = 0/05$ معنادار نیست. بنابراین فرض پژوهش با ۹۵٪ اطمینان تأیید نمی‌شود. به عبارت دیگر با مقایسه‌ی میانگین نمرات پس آزمون دو گروه آزمایش (مدیریت کلاس درس به شیوه همیاری)، دختران و پسران می‌توان چنین عنوان کرد که در اداره کلاس به شیوه همیاری، بین میانگین نمرات دانش‌آموزان در دو گروه پسران و دختران تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین تأثیر روش مدیریت کلاس درس به شیوه همیاری بر پیشرفت یادگیری درس علوم در دو گروه دختران و پسران یکسان می‌باشد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر مدیریت کلاس درس بر اساس رویکرد همیاری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در درس علوم تجربی بود. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان گروه آزمایش که درس علوم تجربی خود را با استفاده از روش مدیریت کلاس درس به شیوه همیاری یاد گرفته بودند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه‌های مرسوم آموزش دیده بودند، نمرات بالاتری در آزمون پیشرفت تحصیلی مربوط به آن درس کسب کردند. برای تجزیه و تحلیل این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتیجه‌ی حاصل از این تجزیه و تحلیل نشان داد که در گروه آزمایش و در متغیر علوم ($F = 256/113$, $p < 0/05$)، معنادار است. به طوری که میانگین تعدیل شده برای کلاس‌هایی که به شیوه همیاری اداره شده و آموزش دیده بودند، برابر ۱۵/۶۹ و برای کلاس‌هایی که به شیوه متداول آموزش دیده بودند، برابر ۱۴/۱۱ به دست آمد. این نتیجه، فرضیه اول پژوهش ما را مورد تأیید قرار می‌دهد و با نتایج پژوهش‌های ترستون و همکاران (۲۰۱۰)؛ فیشر و شچر (۲۰۰۴)؛ عزیز و همکاران (۲۰۱۱)؛ کرامتی (۱۳۸۶)؛ کرامتی و همکاران (۱۳۹۱)؛ رسولی و همکاران (۱۳۹۱)، همسو می‌باشد و نتایج پژوهش‌های آن‌ها را مورد تأیید قرار می‌دهد اما با نتایج مطالعه سعید خان و همکاران^{۱۸} (۲۰۱۱)؛ هانکوک و همکاران^{۱۹} (۲۰۰۴)؛ ورمتن و همکاران^{۲۰} (۲۰۰۲)؛ قریب و همکاران (۱۳۸۳)، مطابقت ندارد.

در سال‌های اخیر تحولات بسیاری در کاربرد یاددهی - یادگیری فعالانه و دانش‌آموز محور روی داده و توسعه راهبردهایی که به شاگردان در همکاری مؤثر با یکدیگر کمک می‌کند افزایش یافته است. روش‌های آموزشی سنتی که در آن‌ها معلم تنها ارائه‌دهنده اطلاعات و دانسته‌ها و دانش‌آموز پذیرنده غیرفعال آن‌هاست، برخاسته از نگاهی یک بعدی به آموزش است که وظیفه آموزش و پرورش را تنها انتقال دانش به دانش‌آموزان می‌داند، در روش‌های آموزشی نوین که به فعال بودن دانش‌آموزان و رشد همه ابعاد وجودی آنان تأکید می‌شود، آموزش‌دهنده فقط انتقال‌دهنده دانش، که آسان ساز فرآیند آموزش و رشد ویژگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان است. آموزش به روش دانش‌آموز - محور می‌تواند منجر به افزایش میزان رضایت‌مندی دانش‌آموزان، تسریع در امر یادگیری، ایجاد مهارت‌های حل مسئله، تداوم یادگیری و تفکر انتقادی گردد. یادگیری فعال و همیاری یک روش مؤثر آموزشی است که در مقایسه با روش سخنرانی موجب یادگیری بیشتر، حفظ طولانی تر اطلاعات و لذت بیشتر دانش‌آموز از کلاس می‌شود. از آنجایی که یادگیری مفاهیم درس علوم نیاز به محیطی توأم با تمرین و ممارست دارد، با توجه به نتایج این پژوهش به نظر می‌رسد یادگیری همیاری می‌تواند چنین محیطی را فراهم کند. به علاوه، برخی مفاهیم و موضوعات درس علوم به انجام کار در آزمایشگاه و در محیط خارج از کلاس نیاز دارد در چنین شرایطی دانش‌آموزان می‌توانند در گروه‌های همیاری باعث هم افزایی در یادگیری خود و دیگر اعضای گروه و گروه‌های دیگر شوند؛ چون در گروه‌های همیاری، هر دانش‌آموز موضوع مورد بحث را از دید خود مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد و وقتی که هر دانش‌آموز دیدگاه خود را در گروه مطرح می‌کند در نهایت یادگیری عمیق و معنادار در همه آن‌ها اتفاق می‌افتد.

همچنین نتایج نشان داد که بین میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه دختران و پسران که درس علوم تجربی خود را با استفاده از روش مدیریت کلاس درس به شیوه همیاری یاد گرفته بودند تفاوت معناداری وجود دارد. برای تجزیه و تحلیل این

فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتیجه‌ی حاصل از این تجزیه و تحلیل نشان داد که در هر دو گروه ($p < 0.05$ ، $F = 343/1$)، معنادار نیست. این نتیجه، فرضیه دوم پژوهش ما را مورد تایید قرار نمی‌دهد.

به عبارت دیگر، روش مدیریت کلاس درس به شیوه همیاری بر پیشرفت تحصیلی دختران و پسران یکسان موثر بوده و این تأثیر در خصوص دختران بیش از پسران بوده است. به طوری که میانگین تعدیل شده برای گروه پسران که بر اساس رویکرد همیاری آموزش دیده و اداره شده بودند، برابر $15/63$ و برای گروه دختران، برابر $15/75$ به دست آمد. نتیجه به دست آمده از این پژوهش با یافته‌های کرامتی (۱۳۸۶)؛ استوار (۱۳۸۷)، همسو می‌باشد. ولی با پژوهش دیگر کرامتی (۱۳۸۷)، که نشان داد دختران بیش از پسران از یادگیری همیاری سود می‌برند، همسو نمی‌باشد. همچنین، خدادادنژاد (۱۳۸۸)، در پژوهش خود گزارش کرد عملکرد دانش‌آموزان پسر در گروه‌های همیارانه نسبت به دانش‌آموزان دختر بالاتر است، اما این تفاوت معنادار نبوده است و در مجموع این یافته در راستای نتیجه این پژوهش است.

یافته‌های تحقیقات قبلی در این مورد نتایج مختلفی داشتند، از جمله در برخی تحقیقات (مولریان^{۲۱}، ۱۹۹۵؛ وب^{۲۲}، ۱۹۸۹؛ جانسون^{۲۳}، ۱۹۸۹)، گزارش شده است که دانش‌آموزان پسر در گروه‌های آموزشی همیار عملکرد بهتری داشتند، دسته‌ای از تحقیقات (پترسون و فن^{۲۴}، ۱۹۸۵)، برعکس نتیجه گرفتند که دختران در مقایسه با پسران عملکرد بهتر و کیفی‌تر دارند و در نهایت پاره‌ای از تحقیقات (کارل اسمیت^{۲۵}، ۱۹۸۲؛ وال مارت^{۲۶}، ۱۹۸۰؛ وب، ۱۹۸۹)، نشان داد: به طور کلی عملکرد دانش‌آموزان پسر در گروه‌های همیارانه نسبت به دانش‌آموزان دختر بالاتر است (نقل از خدادادنژاد، ۱۳۸۸). همچنین، نتیجه یافته‌های این پژوهش نشان داد که اگرچه میانگین نمرات دختران بیشتر از میانگین نمرات پسران است، اما این تفاوت معنادار نبوده است و در مجموع این نتایج در راستای کلی تحقیقات پیشین است.

نگاهی اجمالی به سه رویکرد حاکم یا موجود یاددهی- یادگیری در نظام‌های آموزشی می‌تواند در امر نتیجه‌گیری یاریگر شود. یکی از سه رویکرد، رویکرد رقابتی است که دانش‌آموزان تلاش می‌کنند تا در بین سایر دانش‌آموزان برنده باشند. در این رویکرد این نگرش در بین دانش‌آموزان حاکم است که اگر تو برنده باشی، پس من بازنده‌ام و اگر من برنده باشم، تو یا دیگران بازنده‌اید. این رویکرد با فضایی که ایجاد می‌کند، می‌تواند منشأ ترس و اضطراب و سرخوردگی در بین دانش‌آموزان شود. حتی آن‌هایی که برنده‌اند، ترس از دست دادن موقعیت را دارند. رویکرد دیگر، رویکرد یادگیری انفرادی است. در این رویکرد دانش‌آموزان به صورت فردی تلاش می‌کنند و پیشرفت یا شکست آن‌ها به خودشان مربوط است و در جمع معنا پیدا نمی‌کند. در این رویکرد نیز خستگی و نبود تنوع، کاهش انگیزه، انزوا و گوشه‌گیری می‌تواند ارمان فرایند آموزش و یادگیری باشد. رویکرد سوم که مطرح است، یادگیری همیاری است که در آن دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک به یادگیری می‌پردازند. در این رویکرد نتایج صدها مطالعه و پژوهش حاکی از این است که گروه‌هایی که در موقعیت‌های همیاری قرار گرفته‌اند، نه تنها نگرش‌های مثبت‌تری را داشته‌اند بلکه یادگیری مؤثرتر و عملکردهای بهتری را در مقایسه با اعضای گروه‌هایی که در موقعیت‌های رقابتی و انفرادی قرار داشته‌اند، از خود نشان داده‌اند. طی یادگیری همیاری و ساخت دانش، دانش‌آموزان دانسته‌های خود را با کمک دیگران می‌سازند و آن را به آموخته‌های پیشین خود پیوند می‌زنند، هر دم در حال ساماندهی و بهبود بخشیدن به دانش خود هستند و آن را بازنگری و بازسازی می‌کنند. این روند به آموزشی فعال، معنادار و عمیق تر منجر می‌شود.

محدودیت‌ها

این تحقیق نیز مانند سایر پژوهش‌ها، با محدودیت‌هایی مواجه بود که از آن جمله، موارد زیر می‌باشد:

- ۱- یکی از محدودیت‌های این پژوهش روش نمونه‌گیری است که به جای انتساب تصادفی آزمودنی‌ها به گروه‌ها، خود کلاس‌ها به عنوان واحد نمونه‌گیری انتخاب شده‌اند. به عبارت دیگر، چنین نمونه‌گیری تحقیق را به صورت نیمه تجربی در می‌آورد. چنانکه تحقیقات کاملاً تجربی صورت گیرد، کنترل اعمال شده نیز به صورت قابل ملاحظه‌ای افزایش خواهد یافت. همچنین، حجم نمونه، محدود به یک پایه تحصیلی و در مدت زمان محدود سه ماه است.
- ۲- اجرای آزمایشی طرح مدیریت کلاس درس به شیوه همیاری در پایه ششم ابتدایی تنها محدود به مدارس شهری بوده، بنابراین محقق نتوانسته از بخش‌ها و مناطق روستایی نمونه‌گیری به عمل آورد.
- ۳- چون این پژوهش درباره دانش‌آموزان مقطع ابتدایی صورت گرفته است، به مقاطع دیگر تحصیلی قابل تعمیم نیست.
- ۴- به دلیل محدودیت زمانی، این الگو فقط در درس علوم قابل اجرا شده و نتیجه‌بخش بوده است و قابل تعمیم به دروس دیگر نیست. یکی از راه‌های از میان برداشتن این محدودیت اجرای طرح‌های طولی در زمانهای بیشتر مثلاً یک ترم تحصیلی روی دروس گوناگون است.
- ۵- به دلیل اجرای این نوع روش در چند کلاس پایه ششم، افزایش حجم نمونه‌ی پژوهش امکان‌پذیر نبوده است.

پیشنهادها

- با توجه به اینکه نقش روش مدیریت کلاس درس بر اساس رویکرد همیاری در پیشبرد اهداف آموزشی در این پژوهش و تحقیقات پیشین مشخص گردیده توصیه‌های زیر در راستای استفاده‌ی هر چه بیشتر از این روش ارائه می‌گردد:
- ۱- معلمان با بکارگیری روش مدیریت کلاس درس به شیوه همیاری، اهتمام در رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان داشته باشند تا آن‌ها علاوه بر یادگیری عمیق، در زمینه مهارت اجتماعی و ارتباطی نیز رشد نمایند.
 - ۲- برگزاری همایش‌های منطقه‌ای و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت کارآمد و برگزاری کارگاه‌های علمی در زمینه روش‌های تدریس همیاری می‌تواند رهگشا باشد.
 - ۳- آموزش معلمان؛ اصلی‌ترین پیشنهاد مربوط به مسئولان و مدیران آموزش و پرورش است که امکان آموزش معلمان و آشنایی آنان را با این رویکرد فراهم می‌کند.
 - ۴- همکاری و مشارکت معلمان با یکدیگر؛ معلمان می‌توانند با مشارکت مسائل و سوالاتی را که در حین اجرای این رویکرد برای آنان پیش می‌آید، به بحث بگذارند و راه‌حل‌های مناسب برای آن‌ها بیابند. بنابراین آنان این حس را خواهند داشت که علاوه بر آموزش‌های رسمی که دریافت کرده‌اند، می‌توانند کمک‌های بیشتر از همکاران خود بگیرند. در اینجا وظیفه مدیران و مسئولان ستادی است که امکان تشکیل دادن چنین جلساتی را برای آنان تضمین کنند و حمایت‌های لازم را به عمل آورند.
 - ۵- به محققان بعدی پیشنهاد می‌گردد این رویکرد را در سایر دروس و مقاطع تحصیلی و همچنین در سایر محیط‌های آموزشی از جمله دانشگاه‌ها، مراکز تربیت معلم، گروه‌های آموزشی داخل مدارس، به صورت طرح آزمایشی اجرا نمایند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مراجع

- استوار، نگار (۱۳۸۷). اثربخشی یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تبریز. پیک نور، سال هشتم، شماره اول.
- اولیاء پیترا، اف، (۱۳۷۹). نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس امروز، ترجمه غلامرضا احمدی و سعیده شهبایی، اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- خدادادنژاد، علی (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس همیاری بر نگرش و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال پنجم، شماره اول.
- رسولی، رویا؛ زندونیان، احمد؛ آروین، فخرالسادات؛ دهقان، ساناز (۱۳۹۱). مقایسه تأثیر روش‌های یادگیری مشارکتی بر تفکر خلاق و پیشرفت تحصیلی در حرفه و فن دانش‌آموزان دختر سوم راهنمایی شهر یزد. اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۸، شماره ۴، صص ۸۲-۲۹.
- صمدی، پروین؛ رجایی پور، سعید؛ آقاحسینی، تقی؛ قلاوندی، حسن (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۴، شماره ۲ و ۱، صص ۱۷۶-۱۵۵.
- قریب، میترا؛ عارفانیا، حسین؛ خلخالی، حمیدرضا (۱۳۸۳). مقایسه تأثیر دو روش آموزش سنتی و همیاری بر میزان یادگیری دانشجویان. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، سال ۶۲، شماره ۱۲.
- کرامتی، محمدرضا؛ حیدری رفعت، ابودر؛ عنایتی نوین فر، علی؛ هدایتی، اکبر (۱۳۹۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی و اضطراب امتحان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۴، سال یازدهم.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۶). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و هفتم، شماره ۱.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۴). یادگیری مشارکتی (یادگیری از طریق همیاری). مشهد: انتشارات فرا انگیزش - انصار.
- مرتضوی زاده، حشمت‌الله (۱۳۸۷). مدیریت کلاس درس و روش‌های آن. مجله معلم، شماره نوزدهم.
- Alghamdi, Rashed & Gillies, Robyn. (2013). The impact of cooperative learning in comparison to traditional learning (small groups) on EFL learners' outcomes when Learning English as a Foreign Language, *Asian Social Science*, 9 (13), 19-27 .
- Aziz, Z., Hossain, A. (2010). A comparison of cooperative learning and conventional teaching on students' achievement in secondary mathematics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 53-62.
- Barkley, E. F, Cross, K. P. & Major, C. H. (2005). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for college faculty*. New York: Jossey-Bass. Fischer, S. & Shachar, H. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perception of student in 11th grade chemistry classes. *Journal of Learning and Instruction* 14(2004). 69-87. Available at: www.elsevier.com/locate/learninstruc .
- Fung, Dennis Chun-Lok & Liang, Tim Weijun. (2019). *Fostering critical thinking through collaborative group work: insights from Hong Kong*, Springer.
- Ghaith, G. M. (2018). Teacher perceptions of the challenges of implementing concrete and conceptual cooperative learning. *Issues in Educational Research*, 28 (2), 385-404.
- Gillies, Robyn M. et al. (2008). Teachers' discourse during collaborative learning and their perceptions of this pedagogical practice. University of Queensland, Australia ScienceDirect, *Teaching and Teacher Education Journal*, 24 (5), 1333-1348.
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3 (2), 125-140.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: a Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (3), 39-51.
- Gillies, R. M , Ashman, A. F & Terwel J (2008). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*: New York , Springer Science Business Media. LLC. Hancock, D. (2004). Cooperative learning and peer orientation effects on motivation and achievement. *The Journal of educational research*. Bloomington. 97(3):159-167.
- Herrmann KJ. (2013). Impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning in Higher Education*, 14 (3), 175-87.
- Jacobs, George M & Renandya, Willy A. (2019). *Student centred cooperative learning: linking concepts in education to promote student learning*, Springer.
- Johnson, David W, Johnson, Roger. (2016). *Cooperative learning and teaching citizenship in democracies*, *International Journal of Educational Research*, 76, 162-177. Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2013). *Cooperation in the classroom*, 8th ed. Edina, MN: Interaction Book Company

- Kathleen, J. K. & et al (2003). A comparison of cooperative learning and small group individualized instruction for math in a self contained classroom for elementary students with disabilities., Educational research Quarterly, Vol24-3.
- Keramati, Mohammad Reza. (2010). Effect of cooperative learning on academic achievement of physics course. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching 29 (2), 1-19.
- Keramati, Mohammad Reza. (2011). Effect of cooperative integrated reading and composition (CIRC) on reading achievement of female students. Paper presented at Global Conference on Learning and Technology, AACE, Melbourne, Australia.
- Korsunsky, B. (2004). Ready, Set, Go, The Physics Teacher, Vol 42, pp 493-496.
- Martin. K. N., Zening. Y. (2004). construct validation of the Attitude & Beliefs on classroom management control inventory. Journal of Classroom Interaction. 33 (2): 6-15.
- Martin, K. N., Shoho, A. & Yin, Z. (2003). Attitudes & Beliefs Regarding Classroom Management Styles: The Impact of Teacher Preparation vs. Experience. Research in the Schools, 10(2), 29-34.
- Millis, B. J. (2010). Cooperative learning in higher education. Published in Association with The National Teaching and Learning Forum.
- O'Connor, Catherine., Michaels, Sarah., Chapin, Suzanne., & Harbaugh, Allen G. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class Discussion, Learning and Instruction, 48, 5-13.
- Saeed Khan, M. , Shaukar, H. , Riasat. A. , Iqbal, M., ajoka, M. , Muhammad, Ramazan. (2011). Effect Of In Quirtry Method On Achievement To Students In Chemistry At the Secondary Level, International Journal of Academic Research. 3(1.)
- Thurston, Allen., et al. (2010). Cooperative Learning in Science: Follow-up from Primary to High School. International Journal of Science Education, 32(4) , 501-522.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. Journal of Educational Psychology, 110 (8), 1192-1201.
- Vermetten, Yj., Vermunt, S., Lodewijks, H. (2002). powerful learning environments? How University students differ in their response to instructional measures. Learning and Instruction. 12; 263-284.
- Wolfgang, C. H (2004). Solving discipline and classroom Management problems (6nd ed.). New York: John Wiley & sons, INC.
- Wragg, E, C, (1999). An Introduction to Classroom Observation, second edition New York , U. S. A Routledgefalmer.

پی نوشتها:

1. Classroom Management
2. Oliwa
3. Martin
4. wragg
5. Korsunsky
6. Gillies
7. Damas & Cohen 8. Berkeley
8. Barkley
9. Wolfgang & Glickman
10. Yin
11. Albert & Dreikurs
12. William Glaser
13. Curwin & Mendler
14. Kathleen et al.
15. Fischer & Shachar
16. Thurston et al.
17. Aziz et al.
18. Saeed Khan et al.
19. Hancock et al.
20. Wermetten et al.
21. Mulryan
22. Webb
23. Johnson
24. Peterson and Fnma
25. Smith
26. Wall Mark

The impact of classroom management based on cooperation approach on science academic achievement students of sixth grade in the city Piranshahr

Mohammad Reza Keramati¹, Masoud Gholamali Lavasani², Mohsen Izan³,
Fahime Ansari zade⁴

Abstract

The purpose of the present study has investigated the impact of classroom management approach based on collaboration on the academic achievement of primary sixth grade students in science. Method of this study was quasi-experimental and with pre-test - post-test with two control groups and two experimental groups. The statistics population was sixth grade students in Piranshahr primary school in schooling year 2015-2016. Sample volume was 120 patients, 60 person in experimental groups and 60 person in control groups. In the experimental groups, classroom management based on cooperative learning methods was used and in the control groups, classroom management based on traditional teaching methods (lecture). The study instruments was inclusive made-researcher academic achievement tests. All the tests were consistent in terms of validity and reliability coefficient (0/91). In order to analyze the data, both descriptive statistics (mean and standard deviation), and inferential statistics (ANCOVA) were used. The results showed that the academic achievement of students who with the classroom management based on cooperative learning methods were involved to learn more than students who based on the usual methods (lectures) were learning. In the collaborative groups between the two groups were not significantly different.

Keywords: classroom management, classroom management based on cooperative learning, academic achievement, science, sixth grade.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1 (Ph.D), University of Tehran

2 (Ph.D), University of Tehran

3 M.A in Educational Management

4 M.A in comparative education