

بررسی رابطه بین فرهنگ و ابعاد شناختی یادگیری گروهی

سید محمد علوی*

استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران،
تهران، ایران

محمد تمیمی**

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه البرز،
قزوین، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۴/۰۷/۰۹، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۳/۲۷، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۶)

چکیده

این پژوهش بر آن است تا در راستای نیل به الگوی بافت محور آموزش و پرورش، به عنوان ضرورتی برای توسعه پایدار، نقش فرهنگ را در یکی از مهمترین روش‌های تدریس یعنی یادگیری گروهی بررسی و واکاوی کند. بدین منظور شرکت کنندگان در پژوهش که با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بودند، به ترتیب به دو پرسشنامه پیرامون شاخص‌های فرهنگی و یادگیری گروهی پاسخ دادند. در این پژوهش برای پایایی از شاخص پایایی گویه راش، برای روایی از تحلیل عامل تأکیدی به همراه شاخص برازش راش، و برای تحلیل داده‌ها از رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج تحلیل از یک سو نشان داد که عدم تطابق فرهنگی می‌تواند ابعاد شناختی یادگیری گروهی را به‌طور معنی‌داری متاثر سازد و بدین جهت کارآمدی یادگیری گروهی را تحت الشعاع خود قرار دهد. از سوی دیگر دریافتیم که این تأثیر چندان بزرگ نیست که به‌بهانه‌ای برای عدم استفاده از یادگیری گروهی تبدیل شود. این یافته‌ها بر لزوم توجه به آموزش بافت‌محور معلمان برای اجرای کارآمد یادگیری گروهی صحنه می‌گذارند.

واژه‌های کلیدی: فرهنگ، یادگیری گروهی، ابعاد شناختی، آموزش و پرورش بافت‌محور، اثربخشی، خرد جمعی، ناسازگاری فرهنگی.

* smalavi@ut.ac.ir

** mohammad.tamimy@gmail.com

مقدمه

یادگیری گروهی^۱ را می‌توان به لحاظ فراوانی پژوهش و نیز اقبال عمومی، یکی از مهم‌ترین گستره‌های پژوهش در آموزش و پرورش، از جمله آموزش زبان دانست. در این باره، از یک سو باید یادآور شد که از سال ۱۹۷۰ تا ۲۰۱۳ میلادی حداقل ۷۸۱ مطالعه مبتنی بر داده پیرامون اثر بخشی کارگروهی انجام پذیرفته است (جانسون و جانسون، ۲۰۰۵؛ هیلک، ۲۰۱۳) و از سویی دیگر، این جستارها آنچنان مقبولیت خاصی را برای یادگیری گروهی فراهم آورده است که تقریباً همه کتاب‌های اصول و روش تدریس به گونه‌ای اهمیت یادگیری گروهی را به بحث و بررسی گزارده‌اند.

با این وجود، اسلوین (۲۰۱۰) در کنار دیگر صاحب‌نظران، از جمله گلیس (۲۰۱۵) و جولیف (۲۰۱۵) بر این باورند که یادگیری گروهی، برخلاف تمام مزایایی که جستارهای پرشمار برای آن بر شمرده‌اند، هم‌چنان جایگاه متزلزل و ناروایی را در بین سیاست‌های آموزشی داراست. گرچه ممکن است این دیدگاه در نگاه اول، منطقی به نظر نرسد، اما انتشار مقاله‌های علمی که دغدغه‌هایی پیرامون استفاده کارآمدتر از یادگیری گروهی دارند، می‌تواند گواهی بر درستی این مدعا باشد. از این جمله می‌توان به پژوهش‌های بیکر و کلارک (۲۰۱۰)، شیریاک و گرانستروم (۲۰۱۲)، کریستی، تولمی، ترستون، هو و تاپینگ (۲۰۰۹)، گلیس (۲۰۰۳)، گلیس و بویل (۲۰۱۰)، شاران (۲۰۱۰)، و شیمازو و الدریخ (۲۰۱۰) اشاره کرد.

مقبولیت نظری یادگیری گروهی از یک طرف و ناکارآمدی عملی آن در کلاس، پژوهشگران را بر آن داشت تا مطالعاتی را برای پی بردن به این نکته که چرا یادگیری گروهی، علیرغم حسن شهرتش، هنوز نتوانسته جایگاه شایسته‌ای را در کلاس‌های درس بیابد، انجام دهند. نتایج این مطالعات حاکی از آن است که تربیت معلم، محدودیت‌های زمانی، پیچیدگی سنجش و ارزشیابی، پویایی گروه و فرهنگ می‌توانند زمینه‌ساز عدم استفاده کارآمد از یادگیری و کار گروهی باشند. (بیکر و کلارک، ۲۰۱۰؛ تایلور و ویگلورس، ۲۰۰۹؛ شاران، ۲۰۱۰؛ شیمازو و آلدریخ، ۲۰۱۰؛ گالتن و هارگریوس، ۲۰۰۹؛ گلیس و بویل، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱؛ گودمن و دابیش، ۲۰۱۱؛ نگوین، البوت، ترلو و پایلوت، ۲۰۰۹؛ نگوین، ترلو و پایلوت، ۲۰۰۵، ۲۰۰۶؛ یاکوب، ۱۹۹۹؛ یاکوبز و راتمانیدا، ۱۹۹۶). لازم به یادآوری است که این مطالعات آسیب شناسانه، دشواری‌های موجود بر سر راه اجرای کارآمد یادگیری گروهی را بیشتر به ضعف

تربیت معلم مرتبط می‌دانند و عموماً نقش فرهنگ را نادیده گرفته‌اند (یاکوب، ۱۹۹۹؛ نیو، ۲۰۰۰؛ جانسون و جانسون، ۲۰۰۵؛ کیمل و ولت، ۲۰۱۰).

پیشینه پژوهش

عدم توجه به فرهنگ نشانگر بی‌اهمیت بودن تأثیر فرهنگ بر اجرای یادگیری گروهی نیست، چرا که پژوهش‌های گذشته که چندان هم پرشمار و جامع نیستند، بر نقش بسزای فرهنگ در چگونگی شکل‌گیری کار گروهی اذعان داشته‌اند. بیکر و کلارک (۲۰۱۰) در پژوهشی به بررسی نظرات دانشجویان دانشگاه‌های نیوزلند پرداخته و دریافتند که دانشجویان غیر بومی، به‌ویژه آسیایی‌ها، به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، نسبت به کار گروهی احساس مثبتی نداشتند. شاران (۲۰۱۰) تأثیر فرهنگ بر کار گروهی را بی‌بدیل توصیف می‌کند و اظهار می‌دارد زبان‌آموزانی که تصورشان از آموزش، محیط منفعل مکتبخانه‌ای سخنران-مخاطب است، نمی‌توانند با یادگیری فعال گروهی کنار بیایند. لیانگ (۲۰۰۴) در یک پژوهش ترکیبی^۱ باورها و رفتار زبان‌آموزان مهاجر چینی دبیرستانی در ونکوور کانادا را پیرامون یادگیری گروهی، مورد بررسی قرار داد و دریافت که (الف) این زبان‌آموزان نظرات ضد و نقیضی نسبت به یادگیری گروهی داشتند، (ب) آنچه در کلاس به عنوان کار گروهی انجام می‌دادند، مجموعه ناهمگونی از همکاری^۲، همکاری ناصحیح^۳ و رقابت فردی^۴ بود. لیانگ این نظرات و رفتارهای ضد و نقیض را ناشی از عدم تطابق فرهنگی در چین و کانادا می‌داند و بدین لحاظ یادگیری گروهی را پدیده‌ای «فرهنگی-اجتماعی» می‌نامد. براون (۲۰۰۱) وجود تفاوت‌های فرهنگی را یادآور می‌شود و ابراز می‌دارد که استفادهٔ معلمان از کار گروهی ممکن است برخی زبان‌آموزان را، به‌ویژه در مدارس بین‌المللی، در شرایط بغرنجی قرار دهد چرا که آنان به لحاظ پیشینه فرهنگی نمی‌توانند شرایط مشارکت فعال موجود در یادگیری گروهی را بپذیرند. فورسلاند فرایکدل و ساموئلسون (۲۰۱۶) دریافتند که ساختارهای فرهنگی-اجتماعی می‌تواند موجب مقاومت دانش‌آموزان در برابر کار گروهی شود. مارتینز فرناندز و ورمانت (۲۰۱۵) در یک مطالعهٔ میان فرهنگی بر روی سبک یادگیری در کشورهای مختلف دریافتند که دانشجویان

1. Mixed Methods Research
2. Cooperation
3. Mis-cooperation
4. Competition

ونزوئلایی در میان دیگر کشورهای اسپانیولی زبان، تمایل بیشتری به یادگیری گروهی دارند. ورمانت، برونخورست و مارتینز فرناندز (۲۰۱۴) ارزیابی دانشجویان کشورهای مختلف (هنگ کنگ، اندونزی، سریلانکا، هلند، اسپانیا، کلمبیا، مکزیک و ونزوئلا) را از یادگیری گروهی بررسی کردند و در نتیجه آن یادآور شدند که یادگیری گروهی از فرهنگ تأثیر می‌پذیرد. کیندت و همکاران (۲۰۱۳) در یک فراکاو^۱ بر روی ۶۵ تحقیق پیرامون تأثیرات یادگیری گروهی بر دستاوردها و روحیات یادگیرندگان، به نقش فرهنگ به عنوان یک متغیر میانجی بر اثربخشی یادگیری گروهی پی‌بردند. هاردی (۲۰۱۱) در یک مطالعه موردی کیفی از نظریه فعالیت^۲ برای بررسی تجربه‌های دانشجویان از یادگیری گروهی استفاده کرد و دریافت که عدم تطابق بین پیشینه فرهنگی زبان‌آموزان و روش تدریس، یعنی یادگیری گروهی، می‌تواند با ایجاد مشکلات جدی از جمله درگیری میان اعضای گروه، فرایند یادگیری را کاملاً مختل کند. کالینز (۲۰۱۲) نیز نظرات و تمایلات دانشجویان زبان‌آموز مهاجر آسیای شرقی را که در دانشگاهی در ایالات متحده تحصیل می‌کردند، پیرامون یادگیری گروهی بررسی کرد و همانند لیانگ (۲۰۰۴) با اظهارات ضد و نقیضی روبه‌رو شد و آن‌ها را به آموخته‌های فرهنگی متفاوت مرتبط دانست. در مجموع، این پژوهش‌ها همگی نشان می‌دهند که فرهنگ، علیرغم فقدان توجه کافی، نقش چشمگیری در یادگیری گروهی دارد.

بسیاری از پژوهش‌هایی که به نقش فرهنگ در یادگیری گروهی پرداخته‌اند، با مشکلی جدی دست به گریبانند. این پژوهش‌ها، پدیده پیچیده‌ای چون یادگیری گروهی با ابعاد شناختی - اجتماعی متفاوتش را بیشتر به عنوان یک محصول نهایی و نه مجموعه‌ای از فرایندها بررسی کرده و از توجه به ابعاد اجتماعی - شناختی آن غافل مانده‌اند (داکی، برگمانس، کیندت و بائن، ۲۰۱۱). به عنوان مثال، هاردی (۲۰۱۱) تنها رفتار نهایی زبان‌آموزان (محصول) را در گروه بررسی می‌کند و به این نتیجه می‌رسد که فرهنگ می‌تواند موجب رفتارهای متفاوت گردد. کالینز (۲۰۱۲) و لیانگ (۲۰۰۴) نیز نظرات دانش‌آموزان را پیرامون محصولی به نام یادگیری گروهی و نه فرایندهایی که یادگیری گروهی را شکل می‌دهند، بررسی می‌کنند. حال این پرسش پیش می‌آید که فرهنگ از مسیر چه فرایندهایی این تفاوت‌ها را رقم می‌زند. از این رو، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که این پژوهش‌ها از نوعی تقلیل‌گرایی ناصواب^۳ رنج می‌برند.

1. Meta-analysis
2. Activity theory
3. False reductionism

با توجه به کاستی‌های مطالعات پیشین، این پژوهش بر آن است تا نقش فرهنگ در یادگیری گروهی را نه تنها به‌عنوان یک محصول و برآمد بررسی کند، بلکه با نگاهی فرایندگرایانه، رابطه بین فرهنگ و ابعاد شناختی یادگیری گروهی از جمله رفتار ارتباطی و خرد جمعی را نیز مورد مطالعه قرار دهد تا بدینسان خلأ نگاه فرهنگی به یادگیری گروهی را مرتفع سازد (کیمل و ولت؛ ۲۰۱۰: ۴۶۲؛ فورسلاند فرایکدل و ساموئلسون، ۲۰۱۶: ۲). این پژوهش همچنین امیدوار است نگرانی به‌حق اسلیتر (۲۰۱۲) مبنی بر نگاه سطحی، سلیقه‌ای و غیر علمی به آموزش و پرورش پاسخگو به بافت فرهنگی^۱ را با تمسک به شواهد علمی^۲ برطرف کند.

ضرورت پژوهش

این پژوهش از چند نظر دارای اهمیت است. نخست آنکه سازمان ملل متحد در قطعنامه‌ای دهه منتهی به سال ۲۰۱۴ م را «دهه آموزش و پرورش برای نیل به توسعه پایدار» نام نهاد (مجمع عمومی سازمان ملل متحد، ۲۰۰۲) و آموزش و پرورش پاسخگو به بافت فرهنگی در مسیر دستیابی به توسعه پایدار ضرورت دارد (کارگروه سازمان ملل متحد برای تدوین چشم‌انداز توسعه پس از سال ۲۰۱۵، ۲۰۱۲). دوم، تأکید اسناد بالادستی ملی کشور بر ضرورت استفاده از نوآوری‌های آموزشی از جمله کار گروهی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) و ضرورت توجه به نقش فرهنگ در چگونگی پیاده‌سازی و استفاده از آن به منظور افزایش بهره‌وری؛ و سوم، تأکید صاحب‌نظران بر لزوم توجه بیشتر به فرهنگ در پژوهش‌های آموزشی و پرورشی (اتکینسون، ۱۹۹۹، ۲۰۰۳؛ انکینسون و سوهن، ۲۰۱۳؛ مارتینز فرناندز و ورمانت، ۲۰۱۵: ۲۷۸).

پرسش‌های پژوهش

همانطور که کیمل و ولت (۲۰۱۰: ۴۶۲) به درستی اشاره نموده‌اند، درک صحیح تجربه‌های دانش‌آموزان از یادگیری گروهی، بدون توجه به برهم‌کنش لایه‌های مختلف فرهنگ و ابعاد شناختی-اجتماعی یادگیری گروهی میسر نمی‌باشد. از این‌رو، این پژوهش برای شناخت رابطه بین فرهنگ و یادگیری گروهی، در پی پاسخ دادن به پرسش‌های زیر بر می‌آید.

1. Culturally Responsive Pedagogy
2. Empirical Evidence

- الف) آیا رابطه معناداری بین فرهنگ و مفهوم‌سازی وجود دارد؟
ب) آیا می‌توان بین فرهنگ و تعارض سازنده ارتباط معناداری یافت؟
ج) آیا ارتباط معناداری بین فرهنگ و مفهوم‌سازی تعاملی وجود دارد؟
د) آیا فرهنگ می‌تواند پیش‌بینی معناداری از خرد جمعی ارائه دهد؟
ه) آیا ارتباط معناداری بین فرهنگ و اثر بخشی یادگیری گروهی وجود دارد؟

مبانی نظری

فرهنگ

تعریف فرهنگ به دلیل پیچیدگی‌هایی که به همراه دارد، کاریست بسیار دشوار (بایرام و گراندی، ۲۰۰۳؛ گادیکانست، ۱۹۹۷) و بحث‌های گسترده‌ای را می‌طلبد. به همین دلیل، ما در اینجا تنها به ارائه توصیف کلی و مختصر از مفهوم فرهنگ بسنده می‌کنیم. پژوهشگران تقریباً پیرامون این موضوع اتفاق نظر دارند که فرهنگ از جنبه انسان‌شناسانه آن یک نظام انتزاعی یکپارچه، نمادین و آموختنی است که درک مشترک مفاهیم را رقم می‌زند (بلدو، ۲۰۱۰؛ هاویلند، پرینس، والراس و مکبراید، ۲۰۱۰؛ کوتاک، ۲۰۱۱؛ لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰). در اینجا بایسته است یادآوری کنیم که وجود تفاوت‌های فردی نمی‌تواند منکر وجود نظام مشترک فرهنگی بین اعضای گروه‌های اجتماعی باشد، و در واقع براساس اصل دوم تفسیر اتکینسون (۱۹۹۹: ۶۴۲) «فردیت خود نیز پدیده‌ای فرهنگی است». بنابراین نادیده گرفتن همانندی‌های فرهنگی به بهانه تفاوت‌های فردی، نوعی سر در برف فرو کردن را می‌ماند (امبر و امبر، ۲۰۰۹). برای تسهیل مطالعه اشتراکات فرهنگی، طبقه‌بندی‌های متفاوتی از جمله هافستد (۱۹۸۶) پدید آمده‌اند. از این میان، برنامه جهانی اثربخشی رهبری و رفتار سازمانی که از آن به‌عنوان گلوب یاد می‌شود، فرهنگ را در نه بعد مورد مطالعه قرار می‌دهد که شامل، آینده‌هراسی^۱، جرأت‌ورزی^۲، انسانیت^۳، ابهام‌گریزی^۴، فاصله قدرت^۵، جمع‌گرایی درونی^۶، جمع‌گرایی

1. Future Orientation
2. Assertiveness
3. Humane Orientation
4. Uncertainty Avoidance
5. Power Distance
6. In-group Collectivism

نهادی^۱، و شایستگی سالاری^۲ می‌شود^۳.

آینده‌هراسی، بیانگر آن است که مردم جامعه به‌چه میزان نگران آینده خویش‌اند و با این بیم لذت و خوشنودی زندگی حال حاضر را فدای بهره‌مندی و کامروایی آینده می‌کنند (چهوکار، برادبک و هاوس، ۲۰۰۷:۳). فرهنگ‌هایی که میزان آینده‌هراسی در آن‌ها بالا باشد، مدام به‌گذشته می‌اندیشند و یا همیشه نگران آینده‌اند (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰:۱۲۱) و به جهت همین نگرانی و بی‌اطمینانی است که مردم مدام مشغول به‌اصطلاح دو دو تا چهارتا کردن می‌باشند. در اینگونه فرهنگ‌ها ارزش‌های اقتصادی بر ارزش‌های معنوی برترند (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰).

جرأت‌ورزی، بیانگر میزان تمایل افراد برای اظهارنظر قاطعانه، خودگشودگی، جلب توجه و به‌رخ کشیدن خود و داشته‌هایشان است (چهوکار و همکاران، ۲۰۰۷:۳). فرهنگ‌هایی که جرات‌ورزی در آن‌ها بالا است، متکبر، رقابتی، نتیجه‌گرا و مادی می‌باشند. در حالی که جوامع با میزان کم جرات‌ورزی، تعامل‌گرا، فروتن، با ملاحظه و معنویت‌محورند (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰).

انسانیت، بیانگر میزان جوانمردی، انسان‌دوستی، بخشش، بزرگواری و فداکاری افراد است (چهوکار و همکاران، ۲۰۰۷:۳). در واقع «انسانیت» طیفی را تشکیل می‌دهد که در یک کران آن خودپسندی و در دیگر کران از خودگذشتگی قرار دارد (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰). در فرهنگ‌هایی که میزان انسانیت آن پایین است، افراد بیشتر به فکر منفعت خویش‌اند و باید به تنهایی مشکلاتشان را حل کنند. اما فرهنگ‌هایی که انسانیت بالایی دارند، نه تنها به‌لحاظ عاطفی، بلکه مالی و اقتصادی، نکوکار و مهربانند (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰). در این‌گونه فرهنگ‌ها افراد خالصانه به‌پرسش‌های یکدیگر پاسخ می‌دهند، برای یکدیگر وقت می‌گذارند و به‌یکدیگر عشق می‌ورزند (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰).

چهوکار و همکاران (۲۰۰۷) میزان تکیه افراد بر هنجارهای اجتماعی، شعائر، قوانین، کاغذبازی و دیوان‌سالاری با هدف گریز از شرایط نامعلوم و غیرقابل پیش‌بینی را ابهام‌گریزی

1. Institutional Collectivism

2. Performance Orientation

۳. طبقه‌بندی گلوب به‌جز هشت بعد مشروحه، یک بعد دیگر به‌نام «برابری جنسیتی» را نیز شامل می‌شود. از آنجایی که یادگیری گروهی در آموزش زبان ایران بیشتر تک جنسیتی است، بنابراین بررسی تأثیر این عامل بر یادگیری گروهی چندان ضروری به‌نظر نمی‌رسید. بدین جهت این پژوهش به شرح آن نپرداخته است.

می‌نامند. فرهنگ‌هایی که ابهام‌گریزی در آن‌ها بالاست، باور، نظر، و رفتار متفاوت را بر نمی‌تابند و بدین سبب در اینگونه فرهنگ‌ها قوانین و آیین‌نامه‌های بسیاری برای استانداردسازی رفتار یافت می‌شود (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰). در فرهنگ‌هایی که ابهام‌گریز نیستند، قوانین در سطح حداقلی وجود دارند و رفتار و اندیشه متفاوت، لزوماً به‌دشمنی تعبیر نمی‌شود (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰). در واقع، زیانزد «خواهی نشوی رسوا، همرنگ جماعت شو» می‌تواند نمودی از ابهام‌گریزی بالا باشد.

فاصله قدرت عبارتست از میزان تمایل و یا انزجار افراد نسبت به توزیع نابرابر قدرت و امکانات (چهوکار و همکاران، ۲۰۰۷؛ ۴؛ لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰). فرهنگ‌هایی که در آن‌ها فاصله قدرت بالاست، وجود سلسله مراتب قدرت را مقتضی دانسته و از همین رو بدون چون و چرا تصمیمات صاحبان قدرت را می‌پذیرند (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰). اما فرهنگ‌هایی که فاصله قدرت در آن‌ها کم است به‌شدت به‌دنبال آند تا با از بین بردن اختلافات طبقاتی به همه افراد جامعه فرصت یکسانی برای تعالی دهند. در چنین فرهنگ‌هایی افراد نقد و به‌چالش کشیدن تصمیمات صاحبان قدرت سیاسی و اجتماعی را نه تنها حق، بلکه وظیفه خود می‌دانند (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰؛ ۱۲۶).

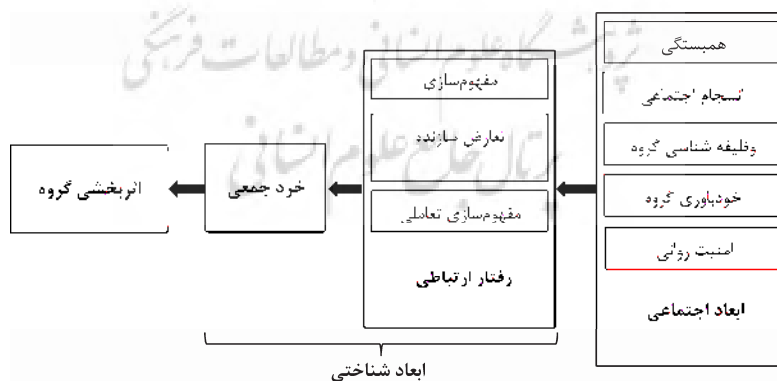
جمع‌گرایی درونی، عبارت است از میزان تعهد، وفاداری و همبستگی افراد به‌گروه، خانواده، دوستان و یا سازمان (چهوکار و همکاران، ۲۰۰۷؛ ۳). پیوندهای خانوادگی و گروهی در فرهنگ‌هایی که جمع‌گرایی درونی بالایی دارند، محکم است و مفاهیمی نظیر معرفت، تعلق، وفاداری و صمیمیت بی‌اندازه محترم و ارزشمند شناخته می‌شوند، تا جایی که سرپیچی از این مفاهیم، بسیار ناپسند قلمداد می‌شود (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰)؛ در اینگونه فرهنگ‌ها، کودکان به‌پول یا مقام والدینشان می‌بالند و رشد تحصیلی و کامیابی فرزندان به‌شدت مایه بالندگی و مباحث والدین می‌شود. از سوی دیگر، استقلال افراد به‌معنی شخص‌محوری در فرهنگ‌هایی که به‌لحاظ جمع‌گرایی درونی ضعیف‌اند پدیده مشهودی است. در اینگونه فرهنگ‌ها عضویت و تعلق به‌گروه‌ها، حتی خانواده اختیاری است (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰).

جمع‌گرایی نهادی، عبارت است از میزانی که سازمان‌ها و یا نهادهای اجتماعی جمع‌گرایی را تقویت و تشویق می‌کنند (چهوکار و همکاران، ۲۰۰۷؛ ۳). در فرهنگ‌هایی که میزان جمع‌گرایی نهادی بالاست، مسئولان بر انسجام و همبستگی تأکید می‌کنند، اما نقطه مقابل یعنی فرهنگ‌ها با جمع‌گرایی نهادی کم، بر افراد به‌عنوان واحدهای مستقل تأکید می‌کنند، چرا که بر خلاف فرهنگ‌های جمع‌گرا، استقلال افراد را سرچشمه اصلی انگیزش می‌دانند (لاستیگ و کوئستر، ۲۰۱۰).

چهوکار و همکاران (۲۰۰۷) شایستگی‌سالاری را به صورت میزان توجه به صلاحیت‌ها در قیاس با رابطه‌سالاری تعریف می‌کنند. در فرهنگ‌های شایستگی‌سالار افراد به نسبت ارزش‌هایشان نظیر کار، سخت‌کوشی، توانمندی و یا تحصیلات، موفقیت کسب می‌کنند. ولی افراد در فرهنگ‌هایی که به لحاظ شایستگی‌سالاری جایگاه مناسبی ندارند، بر پایه شبه ارزش‌هایی نظیر قومیت، پارتی‌بازی، مکان تحصیل، دین و یا سنت می‌توانند فرصت رشد و تعالی پیدا کنند (لاستینگ و کوئستر، ۲۰۱۰).

یادگیری گروهی

در حالی که بسیاری یادگیری گروهی را صرفاً با تشکیل گروه برابر می‌دانند، ون دن باخ، گیجسلرز، سگرز و کریشنر (۲۰۰۶) همصدا با دیگر صاحب‌نظران از جمله جلیف (۲۰۰۷) و اسلوین (۲۰۱۰) اظهار میدارند که یادگیری گروهی تنها به قرار گرفتن زبان‌آموزان در قالب گروه خلاصه نمی‌شود، بلکه شامل فرایندهای اجتماعی-شناختی می‌باشد که سرانجام به خرد جمعی منجر می‌شود. ون دن باخ و همکاران (۲۰۰۶) برای تبیین ابعاد متفاوت یادگیری گروهی، مدلی را به شرح زیر (شکل ۱) ارائه داده‌اند. از آنجایی که این مدل تنها مدل ارائه شده برای یادگیری گروهی نیست، ممکن است پیرامون چرایی استفاده از آن انتقاداتی مطرح باشد. در پاسخ به این انتقادات باید یادآور شویم که این مدل، علاوه بر آنکه تقریباً تمام ابعاد مدل‌های دیگر، نظیر اسلوین (۲۰۱۰: ۱۷۲) را در بر گرفته از معدود مدل‌هایی است که درستی آن به لحاظ آماری نیز مورد تأیید قرار گرفته است.



شکل ۱: مدل یادگیری گروهی ون دن باخ و همکاران (۲۰۰۶: ۵۰۳)

مدل ون دن باخ و همکاران (۲۰۰۶) ساختاری چهار بخشی دارد. ابعاد اجتماعی عبارتند از عوامل اجتماعی که بر احساسات و رویکردهای افراد به‌هنگام کار گروهی تأثیر می‌گذارند (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶). این ابعاد خود مواردی از جمله همبستگی، انسجام اجتماعی، وظیفه‌شناسی گروه، خودباوری گروه و امنیت روانی را شامل می‌شوند.^۱ از آنجایی که این نوشتار بر ابعاد شناختی و اثربخشی گروه متمرکز است، لازم است با تفصیل بیشتری به تبیین آن‌ها بپردازیم.

ابعاد شناختی

پژوهش‌های شناختی نشان داده‌اند که ساختارهای دانش می‌توانند پردازش اطلاعات را به‌شکل معینی تحت تأثیر قرار دهند (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶). بنابراین پردازش اطلاعات در یادگیری گروهی با ادراک فردی متفاوت است و از این‌رو، برای بررسی سازوکارهای روانی و شناختی یادگیری گروهی نیازمند مدلی هستیم که علاوه بر کنش گفتار انفرادی^۲، رفتار ارتباطی بین فردی^۳ را نیز مورد توجه قرار دهد (بارون، ۲۰۰۰).

با توجه به این موارد، مدل ون دن باخ و همکاران (۲۰۰۶) ابعاد شناختی یادگیری گروهی را به دو قسمت رفتار ارتباطی و خرد جمعی تقسیم می‌نماید. رفتار ارتباطی عبارتست از «تعاملات بین اعضای گروه و ویژگی‌های گفتمانی این تعاملات که درک مشترک و به تبع خرد جمعی را میسر می‌سازد» (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶: ۴۹۵). رفتار ارتباطی اعضای گروه را می‌توان با توجه به ویژگی‌های گفتمانی آن به سه دسته مفهوم‌سازی^۴، مفهوم‌سازی تعاملی^۵ و تعارض سازنده^۶ تقسیم کرد. به‌باور ون دن باخ و همکاران (۲۰۰۶) و دی‌کوپر، داکس و ون دن باخ (۲۰۱۰)، مفهوم‌سازی یا اشتراک‌گذاری اطلاعات، فرایندی است که در آن یکی از اعضای گروه اطلاعات خود را در اختیار دیگر اعضای گروه قرار می‌دهد و در این هنگام دیگران تنها به وی توجه کرده و اظهار نظر نمی‌کنند؛ بنابراین مفهومی که حاصل تفکر تنها یکی از اعضای

۱. برای کسب اطلاعات بیشتر درباره ابعاد اجتماعی به تیمیمی (۲۰۱۴) رجوع کنید.

2. Individual speech act
3. Interindividual communication
4. Construction
5. Co-construction
6. Constructive conflict

گروه است، در اختیار دیگران نیز قرار می‌گیرد. با توجه به تفاوت‌های احتمالی جهان‌بینی‌ها، تجربیات و تفکرات افراد، مفهوم‌سازی را می‌توان فرایندی دانست که طی آن دیدگاه‌های متفاوت پیرامون یک موضوع مجال مطرح شدن می‌یابند.

یادگیری گروهی و خرد جمعی تنها با مفهوم‌سازی حاصل نمی‌شود، بلکه رفتارهای ارتباطی دیگری نظیر مفهوم‌سازی تعاملی و تعارض سازنده نیز در ایجاد آن نقش دارند (دی‌کوپر و همکاران، ۲۰۱۰). پس از مفهوم‌سازی، افراد گروه می‌توانند با دیدگاه‌های مطرح شده، موافق یا مخالف باشند. در صورت موافقت، مفهوم‌سازی تعاملی به معنای تعامل اعضا برای اصلاح، تکمیل و تجمیع نظراتی که در ابتدا مطرح شده‌اند، می‌تواند به وقوع بپیوندد (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶). در حقیقت، مفهوم‌سازی تعاملی از چرخه‌های پیاپی، تایید، تکرار، تاویل، تفسیر، تشریح، تصریح و استفسار تشکیل می‌شود که در مجموع می‌توانند تصحیح و ارتقای الگوهای فکری و ادراکی اعضای گروه را موجب شوند و بدین سان زمینه برای خلق دانش و ادراکی نوین که پیشتر در گروه غایب بوده است، فراهم می‌آید (دی‌کوپر و همکاران، ۲۰۱۰). اما اگر اعضای گروه پس از مفهوم‌سازی، با نظرات مطرح شده مخالف باشند و این اختلاف به جای نادیده گرفته شدن، طرد متعصبانه و جبهه‌گیری، منجر به گفتگو، مذاکره و تضارب آراء شود، آنگاه تعارض سازنده به وقوع پیوسته است (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶). در واقع تعارض سازنده مجال است که در آن دیدگاه‌های متفاوت پس از بحث و بررسی، تجمیع و همساز می‌شوند و درک گروه را بیش از پیش صیقل می‌دهند (دی‌کوپر و همکاران، ۲۰۱۰). اگرچه مفهوم‌سازی تعاملی و تعارض سازنده در مدل ون دن باخ و همکاران (۲۰۰۶) با هدف ارائه تصویری قابل فهم‌تر از فرایندهای پیچیده شناختی به صورت مولفه‌های مستقل نشان داده شده‌اند، اما باید به خاطر داشته باشیم که مفهوم‌سازی تعاملی و تعارض سازنده در نمود واقعی یادگیری گروهی، چنان درهم تنیده و پیچیده‌اند که تفکیک آن‌ها ممکن نیست (دی‌کوپر و همکاران، ۲۰۱۰).

رفتارهای ارتباطی شامل مفهوم‌سازی، مفهوم‌سازی تعاملی و تعارض سازنده را می‌توان شاهره دستیابی به خرد جمعی دانست. خرد جمعی که وجه تمایز یادگیری گروهی و صرف قرار گرفتن در گروه یا به عبارتی گروه بندی است، را می‌توان به صورت تفکری مشترک که حاصل یکپارچه‌سازی و هماهنگی افکار مختلف می‌باشد تعبیر نمود (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶). به طریق مشابه، رایشر (۲۰۱۰) خرد جمعی را یک آگاهی جمعی می‌داند که مستقل از اعضای گروه است. در واقع، خرد جمعی ابتدا بواسطه فرایندهای یادگیری گروهی به صورت

نظام حافظه تعاملی^۱ بوجود می‌آید و سپس خود نقش فروگشای^۲ یادگیری گروهی نیز می‌یابد و به عبارت دیگر، خرد جمعی در یک زمان هم به‌عنوان خروجی و هم به‌عنوان ورودی یادگیری گروهی عمل می‌کند (دی‌کوپر و همکاران، ۲۰۱۰). سنج (۱۹۹۰) اجزای متفاوتی را برای خرد جمعی قائل است که از آن جمله می‌توان به موقعیت مشترک فعلی^۳ و آینده مشترک^۴ اشاره کرد. در واقع، چشم انداز مشترک در کنار درک مشترک از وضعیت فعلی است که می‌تواند انگیزه را برای یادگیری گروهی و نیل به خرد جمعی فراهم کند (دی‌کوپر و همکاران، ۲۰۱۰). در پایان باید یادآوری کرد که خرد جمعی نقش بسزایی در تعیین میزان اثربخشی گروه دارد، زیرا علاوه بر افزایش قدرت پردازش گروه، این امکان را نیز برای اعضای گروه فراهم می‌آورد تا با بررسی جوانب متفاوت امر اقدامات سازمان‌یافته را بکار ببندند (کلیموسکی و محمد، ۱۹۹۴ به نقل از ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶؛ دی‌کوپر و همکاران، ۲۰۱۰).

اثربخشی گروه^۵ محصول نهایی کارگروهی است که بر عملکرد^۶، دوام^۷، و یادگیری^۸ ناظر می‌باشد. عملکرد عبارت است از کیفیت کار گروهی که می‌تواند به‌صورت میزان رضایت اعضای گروه از فضای یادگیری گروهی ظهور نماید (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶). دوام به‌عنوان یکی دیگر از عوامل تعیین‌کننده اثربخشی عبارت است از میزان تمایل اعضای گروه برای ادامه همکاری در قالب کارگروهی برای پروژه‌ها و یا مباحث دیگر که در آینده مطرح می‌شوند (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶). یادگیری عبارت است از میزان تأثیر کارگروهی بر رشد فردی هریک از اعضای گروه که می‌تواند خود را به‌صورت میزان نمره (بالتر و یا پایینتر) نشان دهد (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶).

1. Transactive Memory System

2. Catalyst

3. The current reality

4. The shared future

5. Team effectiveness

6. Performance

7. Viability

8. Learning

روش شناسی

شرکت کنندگان

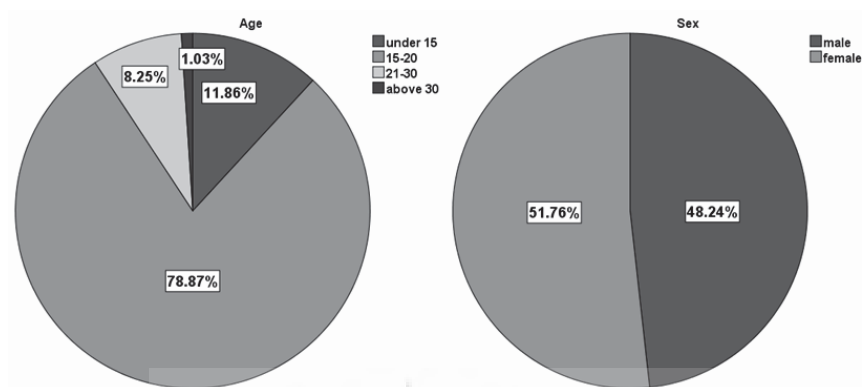
این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی پیمایشی است. داده‌های این پژوهش از شعبه‌های دخترانه و پسرانه سه مرکز آموزش زبان انگلیسی در شهرستان شهریار که از توابع استان تهران می‌باشد گردآوری شده است. بر اساس سرشماری نفوس و مسکن سال ۱۳۹۰، تقریباً یک چهارم^۱ جمعیت شهریار در پنج سال منتهی به سال ۱۳۹۰ به آن منطقه مهاجرت کرده‌اند. بنابراین شاید بتوان ادعا کرد که شهریار نمایانگر خرده فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف موجود در ایران است.

شرکت کنندگان این پژوهش، زبان‌آموزان بالای ۱۴ سالی بودند که حداقل سه سال تجربه زبان‌آموزی را در آموزشگاه‌ها داشتند. برای انجام این پژوهش، دو پرسشنامه، یکی درباره فرهنگ و دیگری یادگیری گروهی، در دو جلسه پیاپی میان ۳۳۹ نفر از زبان‌آموزان که براساس نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده بودند، توزیع شد. برای هر کدام از این پرسشنامه‌ها به ترتیب نرخ‌های برگشت ۷۱ و ۵۸/۹ درصد ثبت شد.^۲ به عبارت دیگر، به ترتیب ۲۴۱ و ۲۰۰ نفر از ۳۳۹ نفر نظر خود را درباره فرهنگ و یادگیری گروهی بیان کردند. شکل ۲ ترکیب جنسیتی و سنی شرکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد. بنابر نظر مایلز و شلوین (۲۰۰۱؛ به نقل از فیلد، ۲۰۰۹)، این نمونه آماری برای انجام رگرسیون چندگانه با هشت متغیر پیش‌بینی کننده کاملاً مناسب است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. ۱۳۲۰۷۸ نفر از مجموع ۶۲۴۴۴۰ نفر

۲. تفاوت نرخ‌های برگشت به این دلیل است که پرسشنامه‌ها در جلسات جداگانه میان شرکت کنندگان توزیع گردیدند.



شکل ۲: ترکیب جنسیتی و سنی شرکت کنندگان در پژوهش

ابزار گردآوری داده‌ها

همانگونه که پیشتر نیز اشاره شد، دو پرسشنامه فرهنگ گلوب^۱ (بنیاد گلوب، ۲۰۰۶) و یادگیری گروهی^۲ (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶) برای سنجش نظرات شرکت کنندگان پیرامون وضعیت فرهنگی جامعه و یادگیری گروهی مورد استفاده قرار گرفتند. پرسشنامه فرهنگ گلوب شامل ۳۹ گویه در مقیاس هفت‌گانه لیکرت است که سازه‌های آینده‌هراسی، جرأت‌ورزی، انسانیت، ابهام‌گریزی، فاصله قدرت، جمع‌گرایی درونی، جمع‌گرایی نهادی، و شایستگی‌سالاری را در دو سطح هنجارها و رفتارها مورد سنجش قرار می‌دهد. در حقیقت، تمایز قابل شدن بین رفتارها و هنجارهای فرهنگی یکی از مزایای مهم پرسشنامه گلوب نسبت به دیگر پرسشنامه‌های فرهنگ، نظیر هافستد می‌باشد (فرس، ۲۰۱۵). پرسشنامه یادگیری گروهی نیز شامل ۳۹ گویه در مقیاس هفت‌گانه لیکرت است که همبستگی، انسجام اجتماعی، وظیفه‌شناسی، خودباوری گروه، امنیت روانی، مفهوم‌سازی، مفهوم‌سازی تعاملی، تعارض سازنده، خرد جمعی، و اثربخشی را مورد سنجش قرار می‌دهد. البته از این میان تنها مفهوم‌سازی، مفهوم‌سازی تعاملی، تعارض سازنده و خرد جمعی را می‌توان ذیل ابعاد شناختی طبقه‌بندی کرد. اگرچه پایایی و روایی این پرسشنامه‌ها پیشتر توسط توسعه‌دهندگان مورد تایید

1. Section 1 of the Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Survey

2. Team Learning Beliefs and Behaviors Questionnaire

قرار گرفته است، اما این پژوهش برای اطمینان بیشتر بار دیگر این ویژگی‌های روان سنجی را مورد بررسی قرار داد.

روایی

برای بررسی روایی سازه از تحلیل عامل تأکیدی^۱ و تحلیل راش^۲ با کمک نرم‌افزارهای لیزرل^۳ و بیگ استپس^۴ استفاده شده است. جدول ۱ نتایج تحلیل عامل تأکیدی را برای هر کدام از پرسشنامه‌ها نشان می‌دهد^۵. اگرچه معنادار بودن مربع کای ممکن است در نگاه اول تصور عدم برازش مدل‌ها را به ذهن متبادر کند، اما باید اشاره کرد که مربع کای به دلیل تأثیرپذیری از حجم نمونه آماری شاخص مناسبی برای بررسی برازندگی نمونه‌های بزرگ نیست (تامسون، ۲۰۰۴) و بنابراین باید بر شاخص مناسب‌تری نظیر مجذور میانگین مربعات خطاهای تخمین^۶ تکیه کرد. با توجه به اینکه مقدار این شاخص برای هر دو پرسشنامه از آستانه «۰/۰۶» (تامسون، ۲۰۰۴: ۱۳۰) کمتر است، می‌توان گفت که دو مدل برازنده بوده و از روایی سازه قابل قبولی برخوردارند.

جدول ۲: نتایج تحلیل عامل تأکیدی

مجدور میانگین مربعات خطاهای تخمین RMSEA	سطح معناداری p	درجه آزادی df	مربع کای X^2	پرسشنامه
۰/۰۵۲	۰/۰۰	۶۶۶	۱۰۹۹/۷۰	فرهنگ
۰/۰۵۹	۰/۰۰	۶۵۷	۱۱۱۹/۴۳	یادگیری گروهی

1. Confirmatory Factor Analysis (CFA)

2. Rasch Analysis

3. Lisrel

4. Big Steps

۵. با توجه به محدودیت فضا، تنها به ارائه شاخص‌های برازندگی مدل بسنده گردیده و نمودارهای ساختاری ارائه نشده‌اند.

6. Root Mean Square of Error Approximation (RMSEA)

برای اطمینان بیشتر از روایی سازه، از تحلیل راش نیز بهره برده شد. تحلیل راش، شاخص‌های برازندگی نظیر برازش درونی^۱ را برای گویه‌های مرتبط با هر سازه در اختیار قرار می‌دهد که بوسیله آن می‌توان از تک بعدی^۲ بودن سوالات به‌عنوان ضرورتی برای روایی سازه آگاه شد (باند و فاکس، ۲۰۱۲). همانگونه که جدول‌های ۲ و ۳ نشان می‌دهند، شاخص برازش درونی تمامی گویه‌ها، به‌جز گویه ۳ و ۱۵ پرسشنامه فرهنگ، تقریباً در بازه قابل قبول «۱/۴-۰/۶» (باند و فاکس، ۲۰۱۲:۲۴۳) قرار داشت و بنابراین از شرط لازم برای تک بعدی بودن و روایی سازه برخوردارند. گویه‌های ۳ و ۱۵ که به‌ترتیب با آینده‌هراسی و شایستگی‌سالاری مرتبط می‌باشند، به‌دلیل عدم برازش کافی برای محاسبه نمره سازه‌ها از مقیاس حذف شدند. با توجه به حذف این دو گویه و نیز نتایج تحلیل عامل تأکیدی می‌توان بر روایی این دو پرسشنامه صحه نهاد.

جدول ۳: نتایج تحلیل راش برای پرسشنامه یادگیری گروهی

سازه		مفهوم‌سازی			مفهوم‌سازی تعاملی			تعارض سازنده		خرد جمعی	
گویه	۲۶	۲۷	۲۸	۲۹	۳۰	۳۱	۳۲	۳۳	۳۴	۳۵	۳۶
برازش درونی	۱/۱۰	۰/۸۹	۱/۱۳	۰/۹۳	۱/۲۹	۰/۸۱	۰/۹۰	۱/۰۳	۱/۰۸	۱/۰۲	۰/۹۷
سازه		اثر بخشی									
گویه	۳۷	۳۸	۳۹	۴۰							
برازش درونی	۰/۹۱	۱/۰۸	۱/۲۴	۰/۸۳							

1. Infit index

2. Unidimensionality

جدول ۴: نتایج تحلیل راش برای پرسشنامه فرهنگ

آینده‌هراسی					جرأت‌ورزی				ابهام‌گزیزی			سازه	
۳۱	۴	۸	۳۰	۳	۱۰	۱۴	۶	۲	۲۴	۱۶	۱۹	۱	گویه
۰/۸۱	۰/۹۲	۰/۹۴	۱/۰۲	<u>۱/۶۸*</u>	۰/۷۲	۰/۸۹	۱/۰	۱/۴۰	۰/۷۹	۰/۹۱	۰/۹۴	۱/۳۹	برازش درونی
فاصله قدرت					جمع‌گرایی درونی				جمع‌گرایی نهادی			سازه	
۲۶	۳۴	۲۷	۱۳	۵	۲۸	۳۹	۱۱	۲۳	۷	۱۲	۳۵	۲۹	گویه
۰/۵۹	۰/۹۳	۱/۰۶	۱/۱۴	۱/۳۹	۰/۹۰	۱/۰۲	۱/۱۴	۱/۴۴	۰/۹۳	۰/۹۶	۱/۰۱	۱/۱۰	برازش درونی
انسانیت									شایستگی‌سالاری			سازه	
۲۵	۲۱	۳۳	۹	۳۲					۱۵	۲۰	۱۸	گویه	
۰/۷۰	۰/۸۶	۰/۹۵	۱/۱۳	۱/۳۳					<u>۱/۵۹*</u>	۰/۷۷	۰/۷۶	برازش درونی	

* برازش درونی غیر قابل قبول

پایایی

پایایی سوال‌های پرسشنامه با مدل راش بررسی شد، زیرا بر اساس لیناکر (۱۹۹۷) ضریب پایایی راش دقیقتر از آلفای کرونباخ است. در تحلیل راش، پایایی به صورت یک بازه که حد پایین آن تخمین واقعی^۱ و حد بالایی آن تخمین مدل^۲ است، گزارش می‌شود. در واقع، پایایی حقیقی^۳ جایی در میان این دو حد قرار دارد. همانطور که در جدول ۴ مشخص است همگی سازه‌های موجود در دو پرسشنامه از پایایی لازم برخوردارند.

1. Real Estimate
2. Model Estimate
3. True Reliability

جدول ۵: ضرایب پایایی سازه‌های موجود در پرسشنامه‌ها

پرسشنامه	سازه	تخمین واقعی	تخمین مدل سازی شده
فرهنگ	ابهام‌گریزی	۰/۹۹	۰/۹۹
	جرأت‌ورزی	۰/۹۸	۰/۹۹
	آینده‌هراسی	۰/۹۹	۰/۹۹
	فاصله قدرت	۰/۹۹	۰/۹۹
	جمع‌گرایی نهادی	۰/۹۹	۰/۹۹
	انسانیت	۰/۹۸	۰/۹۸
	شایستگی سالاری	۰/۹۹	۱/۰۰
	جمع‌گرایی درونی	۰/۹۸	۰/۹۹
یادگیری گروهی	مفهوم‌سازی	۰/۹۷	۰/۹۷
	مفهوم‌سازی تعاملی	۰/۷۹	۰/۸۰
	تعارض سازنده	۰/۷۸	۰/۷۹
	خرد جمعی	۰/۷۹	۰/۸۰
	اثربخشی	۰/۷۱	۰/۷۴

یافته‌های پژوهش

این پژوهش، ارتباط فرهنگ با ابعاد شناختی و اثر بخشی یادگیری گروهی را بررسی می‌کند. برای دستیابی به این هدف با استفاده از هشت عامل فرهنگی و هر یک از اجزای یادگیری گروهی شامل مفهوم‌سازی، مفهوم‌سازی تعاملی، تعارض سازنده، خرد جمعی، و اثر بخشی یک رگرسیون چندگانه همزمان^۱ انجام شد، تا نقش هر کدام از عوامل فرهنگی، بدون حذف دیگر عوامل محرز شود. استفاده از رگرسیون از آن رو اهمیت دارد که می‌تواند رابطه بین هر یک از متغیرهای پیش‌بین و متغیر پاسخ را مستقل از تأثیرات دیگر متغیرهای پیش‌بین

1. Forced entry multiple regression analysis

همطراز بررسی کند و از این رو می توان تصویری واقعگرایانه تر از ابعاد مختلف پدیده های پیچیده اجتماعی فراهم آورد (لودیکو، اسپالدینگ و ونگل، ۲۰۱۰: ۲۸۸). لازم به یادآوری است که استفاده از رگرسیون همزمان در این مطالعه اهمیت ویژه ای دارد، زیرا ماهیت فرهنگ یکپارچه است و پژوهش ها تا کنون نقش هیچکدام از جنبه های مختلف فرهنگ را بر یکدیگر مقدم نمی دانند. جدول ۵ نتیجه تحلیل داده ها را نشان می دهد.

جدول ۶. نتایج رگرسیون

مفهوم سازی	مفهوم سازی تعاملی	تعارض سازنده	خرد جمعی	اثر بخشی
بتا	بتا	بتا	بتا	بتا
ابهام گیزی	۰/۰۶۴-	۰/۰۵۸	۰/۱۳-	۰/۱۰-
آینده راسی	۰/۰۰۱-	*۰/۱۶۹-	۰/۱۳	۰/۰۰
فاصله قدرت	۰/۰۴۳-	۰/۰۸۶-	*۰/۲۱-	۰/۰۴-
جمع گرایی نهادی	۰/۰۲۳-	۰/۰۰۲	۰/۱۵-	*۰/۲۷-
انسانیت	۰/۰۶۱	۰/۱۰۵	*۰/۱۷	۰/۱۴
شایستگی سالاری	۰/۰۳۲	۰/۱۲۸	۰/۰۴	۰/۱۰
جمع گرایی درونی	۰/۰۱۸-	۰/۰۱۴-	۰/۰۲-	۰/۰۲-
جرأت ورزی	۰/۱۲۲	*۰/۱۹۲	۰/۱۳	۰/۰۱-
ضریب تعیین (R^2)	۰/۰۱	۰/۱	۰/۱	۰/۰۸

* نقش معنی دار (سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵)

نتایج رگرسیون نشان داد که انسانیت، جمع گرایی درونی و جرأت ورزی توانستند به صورت معنی داری مفهوم سازی را پیش بینی کنند. حضور جرأت ورزی در میان عوامل مرتبط با مفهوم سازی و همبستگی مثبت آن ($\beta = ۰/۱۹$)، که بیشتر از ضریب همبستگی دیگر عوامل نیز بوده است، جالب توجه است، چرا که جرأت ورزی با توجه به روح فردیتی که دارد قاعدتا باید آفت کار گروهی باشد، اما می بینیم که برخلاف انتظار، جرأت ورزی می تواند بیشتر از انسانیت و جمع گرایی درونی در مفهوم سازی نقش مثبت ایفا کند. پس از جرأت ورزی، انسانیت

($\beta = 0/17$) و جمع‌گرایی درونی ($\beta = 0/16$) به لحاظ میزان ارتباط با مفهوم‌سازی در جایگاه دوم و سوم قرار دارند. این نتایج نه تنها یافته‌های آرپاکی و بالگلو (۲۰۱۶) و لیو، راثو و وندلر (۲۰۱۵) مبنی بر وجود رابطه مثبت بین جمع‌گرایی و مفهوم‌سازی را تایید می‌کند، بلکه با شناسایی دیگر عوامل فرهنگی تأثیر گذار بر مفهوم‌سازی، به ارائه تصویری واضح‌تر از تأثیرات فرهنگ بر مفهوم‌سازی نیز کمک می‌کند.

پس از انجام رگرسیون بین عوامل فرهنگی و مفهوم‌سازی تعاملی دریافتیم که هیچ رابطه معنی‌داری بین این دو وجود ندارد. اگرچه تحلیل داده نتوانست رابطه معنی‌داری را بین فرهنگ و مفهوم‌سازی تعاملی نشان دهد، این نباید بدان صورت تعبیر شود که فرهنگ نقشی بر مفهوم‌سازی تعاملی ندارد چرا که این پیشامد می‌تواند ناشی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، نظیر تفکیک مفهوم‌سازی تعاملی و تعارض سازنده باشد؛ بنابراین شایسته است که پژوهش‌های آینده، نخست ضرورت تفکیک این دو سازه را بررسی کرده و سپس با استفاده از جوامع آماری متفاوت به بررسی رابطه فرهنگ و مفهوم‌سازی تعاملی بپردازند.

نتایج تحلیل داده‌ها از نقش معنی‌دار آینده‌هراسی و جرأت‌ورزی، در شکل‌گیری تعارض سازنده خبر می‌دهند. رابطه منفی آینده‌هراسی و تعارض سازنده ($\beta = -0/17$) حاکی از آن است که افراد در فرهنگ‌های آینده‌هراس پیوسته به سود و زیان خود می‌اندیشند و به شدت محافظه‌کار هستند که مطلبی را بر زبان نیاورند و یا مخالفتی را ابراز نکنند که مبادا بعدها منافعی را به خطر بیاندازد. بدیهی است که این نگرانی به هنگام ابراز مخالفت بیشتر آشکار شود. با توجه به این یافته، می‌توان توجیهی فرهنگی و بسیار نوین برای پدیده‌ای به نام «انفعال گروه» یافت. انفعال گروه به عنوان یکی از آفت‌های کار گروهی شرایطی است که در آن اعضای گروه راه حل‌ها و نظرات ارائه شده را منفعلانه و بدون هیچ‌گونه چون و چرایی می‌پذیرند (ترنر و پراتکانیس، ۲۰۱۰). با توجه به رابطه مثبت بین آینده‌هراسی و انسجام گروه (تمیمی، ۲۰۱۴) و همچنین رابطه منفی آینده‌هراسی و تعارض سازنده می‌توان دریافت که آینده‌هراسی از یک سو، انسجام را در گروه تقویت می‌کند و از سوی دیگر، مانع تضارب آرا می‌شود و بدین سبب انفعال گروه می‌تواند پدیدار شود. این نتیجه، همچنین توجیهی کمی برای مشاهدات نلسون و کارسن (۱۹۹۸) پیرامون عدم تمایل زبان‌آموزان چینی برای اظهار نظر به دلیل نگرانی شدید از ایجاد تعارض در بین اعضای گروه فراهم می‌کند.

جرأت‌ورزی نیز توانست به طور معنی‌دار و مثبتی تعارض سازنده را پیش‌بینی کند ($\beta=0/19$). این یافته نشان می‌دهد که زبان‌آموزان در فرهنگ‌هایی که میزان جرأت‌ورزی در آن‌ها پایین است به‌دلایلی، از جمله ارزش فروتنی، احترام و آبرو تمایلی به ابراز مخالفت هرچند سازنده ندارند. ارتباط مثبت جرأت‌ورزی با مفهوم‌سازی و تعارض سازنده نشان می‌دهد که روح فردیت موجود در فرهنگ‌هایی با جرأت‌ورزی بالا، ضرورتاً نقشی منفی در کار گروهی ندارد و به‌عبارت دیگر، می‌توان جرأت‌ورزی را فردیتی سازنده دانست. ارتباط مثبت عوامل فرهنگی، نظیر آینده‌هراسی و جرأت‌ورزی با تعارض سازنده را شاید بتوان مهر تأییدی بر ماهیت فرهنگی - اجتماعی فرایند بازخورد هم‌تا^۱ در کار گروهی دانست (یو و لی، ۲۰۱۵).

فاصله قدرت و انسانیت توانستند به‌صورت معنی‌داری خرد جمعی را پیش‌بینی کنند. رابطه منفی فاصله قدرت و خرد جمعی ($\beta=-0/21$) به صورت کمی نتایج مطالعه پالوس، بیشلمیر، مالوپینسکی، پیرا و راستوگی (۲۰۰۵) را تأیید می‌کنند. آنان در یک مطالعه موردی تطبیقی دریافتند که گروه‌هایی که فاصله قدرت کمتری در بین اعضای آن وجود داشت راحت‌تر به خرد جمعی نایل می‌شدند. در توضیح این یافته‌ها باید یادآور شویم که نقد و به‌چالش کشیدن تصمیمات به عنوان یکی از مظاهر فاصله قدرت پایین، نقشی کلیدی در بروز خرد جمعی دارد؛ در شرایطی که اختلاف قدرت بالا باشد و به تبع آن افراد گروه مطیع محض باشند، چگونه می‌توان نتیجه کار گروهی را «خرد جمعی» نام نهاد؟ در حقیقت، فاصله قدرت بالا می‌تواند شرایطی را فراهم سازد که در آن قضاوت فردی، ناخواسته جایگزین خرد جمعی شود. همچنین باید خاطر نشان کرد که چشم‌انداز مشترک، یکی از مهمترین مولفه‌های خرد جمعی می‌باشد (سنج، ۱۹۹۰؛ کلین، ۲۰۱۷) و بنابراین عاملی نظیر فاصله قدرت زیاد که با ترویج نوعی جبرگرایی نهان، باور به آینده و چشم‌انداز مشترک را مخدوش می‌کند، می‌تواند موجب تضعیف خرد جمعی شود.

رابطه مثبت بین انسانیت و خرد جمعی ($\beta=0/17$) چندان دور از انتظار نیست، چرا که با توجه به تعریف، میزان انسانیت بالا کاهش منیت و توجه خالصانه به‌دیگران را همراه دارد. بدیهی است در چنین شرایطی، امکان بیشتری برای تعامل فراهم می‌آید و بدان سان احتمال بروز خرد جمعی تقویت می‌شود. البته باید توجه کرد که این پژوهش، روابط غیر مستقیم را

مورد بررسی قرار نداده است، بنابراین مطالعات آینده با استفاده از ابزارهای گوناگون نظیر مدل‌سازی معادلات ساختاری، باید در پی پاسخ به این پرسش‌ها برآیند که رابطه انسانیت و خرد جمعی به چه میزان متأثر از مفهوم‌سازی است.

نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که تنها جمع‌گرایی نهادی می‌تواند اثربخشی یادگیری گروهی را پیش‌بینی کند. این یافته به جهت تایید رابطه معنادار بین جمع‌گرایی و اثربخشی با مطالعات گذشته نظیر توماس (۱۹۹۹)، کرکمن و شاپیرو (۲۰۰۱) و کرکمن، شاپیرو، لو، و مک‌گورین (۲۰۱۶) هم‌نوا است، اما برخلاف آنان، جهت رابطه را منفی معرفی می‌کند. این تناقض می‌تواند به این دلیل باشد که مطالعات گذشته در سایه توجه به مدل‌ها فاستند از ضرورت تمایز جمع‌گرایی درونی با جمع‌گرایی نهادی غافل بوده‌اند و جمع‌گرایی را تنها به جمع‌گرایی درونی خلاصه کرده‌اند (اسمیت، ۲۰۰۵) و بدین سبب در شناسایی رابطه منفی جمع‌گرایی نهادی و اثربخشی گروه ناتوان مانده‌اند. رابطه منفی جمع‌گرایی نهادی و اثربخشی ($\beta = -0.27$) حاکی از آن است که جمع‌گرایی که از خارج بر گروه تحمیل شده باشد، نه تنها مفید نبوده، بلکه احتمالاً به جهت ایجاد احساس آزدگی، می‌تواند اثربخشی گروه را نیز به میزان قابل توجهی کاهش دهد. البته باید این نکته را نیز یادآور شویم که این پژوهش به دلیل محدودیت‌های پیش‌رویش، نتوانست به‌طور مستقل تأثیر فرهنگ را بر اجزای مختلف اثربخشی، از جمله عملکرد، دوام و یادگیری بررسی کند و همگی این اجزا را تحت لوای اثربخشی گروه مورد مطالعه قرار داد. شایسته است مطالعات آینده نه تنها به تک تک اجزای اثربخشی گروه توجه ویژه نمایند، بلکه با بکار بستن پژوهش‌های اکتشافی نظیر مطالعات موردی و پدیدارشناسانه، ماهیت و کیفیت رابطه منفی جمع‌گرایی نهادی و اثربخشی را بررسی و واکاوی کنند.

سازگاری یادگیری گروهی با فرهنگ ایرانیان^۱

با روشن شدن روابط بین فرهنگ و ابعادشناختی یادگیری گروهی، شاید بتوان به‌لحاظ فرهنگی درباره تناسب استفاده از یادگیری گروهی در ایران اظهار نظر کرد. بدین منظور معادله زیر پیشنهاد می‌شود.

۱. باید یادآور شویم که تجمیع تنوع‌های فرهنگی متفاوت تحت عنوان فرهنگ ایرانیان یا به‌عبارتی کلیشه‌سازی به‌ویژه در عرصه آموزش زبان چندان خالی از پرسش نیست (کوماروادیلو، ۲۰۰۳)، اما در اینجا تنها برای ارائه نمونه‌ای از شیوه محاسبه شاخص تناسب این تجمیع صورت پذیرفته است.

$$\begin{aligned} \text{جرأت‌ورزی (مفهوم ساززی)} + \beta_{\text{مفهوم ساززی}} (\text{جمع‌گرایی درونی}) + \beta_{\text{مفهوم ساززی}} (\text{انسانیت}) &= \text{تناسب فرهنگی} \\ + \beta_{\text{تعارض سازنده}} (\text{جرأت‌ورزی}) + \beta_{\text{تعارض سازنده}} (\text{آینده‌هراسی}) & \\ + \beta_{\text{خرد جمعی}} (\text{تسانیت}) + \beta_{\text{خرد جمعی}} (\text{فاصله قدرت}) & \end{aligned}$$

با جایگزینی مقادیر هر کدام از شاخص‌های فرهنگی، می‌توان از تناسب فرهنگی استفاده از کارگروهی در ایران حداقل به لحاظ شناختی آگاهی پیدا یافت. مقادیر شاخص‌های فرهنگی برای هر گروه یا خرده جامعه‌ای را می‌توان با استفاده از پرسشنامه گلوب محاسبه کرد و به صورت نمره استاندارد در معادله بالا به کار برد. با توجه به تأثیر مثبت همه عوامل شناختی بر یادگیری گروهی (ون دن باخ و همکاران، ۲۰۰۶) و در دست بودن ضریب‌های بتا، مقادیر پاسخ نهایی معادله بالا می‌تواند بیانگر میزان تناسب فرهنگی یادگیری گروهی باشد. جدول ۶ مقادیر شاخص‌های فرهنگی که هوس، هنگس، جاویدان و دورفمن (۲۰۰۶) در نتیجه پروژه گلوب برای ایران ذکر کرده‌اند را به همراه نتیجه نهایی معادله شاخص تناسب نشان می‌دهد.

جدول ۷. معادله شاخص تناسب

شاخص تناسب	مقادیر بتا			مقدار شاخص‌های فرهنگی	سازه
	خرد جمعی	تعارض سازنده	مفهوم‌سازی		
-۰/۱۴۶	۰/۱۷	—	۰/۱۷۲	۰/۲۹	انسانیت
	—	—	۰/۱۶۶	۱/۲	جمع‌گرایی درونی
	—	۰/۱۹۲	۰/۱۹۶	-۰/۳	جرأت‌ورزی
	—	-۰/۱۶۹	—	۱/۲۱	آینده‌هراسی
	-۰/۲۱	—	—	۰/۵۹	فاصله قدرت

شاخص تناسب منفی نشان می‌دهد که به لحاظ پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان، یادگیری گروهی را نمی‌توان به سادگی در ایران به کار بست. در این میان، شاید بتوان پایین بودن جرأت‌ورزی و آینده‌هراسی بالا را از بزرگترین مشکلات پیاده‌سازی کارآمد یادگیری گروهی دانست. این شاخص تناسب منفی از یک سو می‌تواند برای تجربه‌های بسیاری از معلمان

پیرامون ناکارآمدی یادگیری گروهی در ایران توجیهی علمی فراهم کند. از سوی دیگر، بزرگی مقدار آن می‌تواند بر جبران‌پذیر بودن این عدم تطابق توسط اقدامات درخور از جمله آموزش بافت‌محور معلمان^۱ دلالت نماید. در پایان، نباید فراموش کنیم که پرورش بافت‌محور معلمان، منوط به آگاهی از شرایط فرهنگی یادگیرندگان می‌باشد.

نتیجه‌گیری

با این که یادگیری گروهی یکی از پر اهمیت‌ترین حیطه‌های پژوهش در آموزش و پرورش است، به دلیل مشکلات پیشروی اجرای کارآمد آن در کلاس، هنوز نتوانسته جایگاه خود را به درستی در میان سیاست‌های آموزشی پیدا نماید. این پژوهش با توجه به اهمیت یادگیری گروهی و نیز مشکلاتی که بر سر راه اجرای آن در کلاس وجود دارد، نقش ناسازگاری فرهنگی را به عنوان یکی از عواملی که می‌تواند بر ایجاد مشکلات و اجرای ناکارآمد یادگیری گروهی تأثیر داشته باشد، مورد بررسی قرار داد.

یافته‌های این پژوهش نه تنها بر نتایج مطالعات جسته گریخته و عموماً کیفی گذشته مبنی بر وجود رابطه بین فرهنگ و یادگیری گروهی صحنه می‌گذارند، بلکه ماهیت رابطه بین عوامل فرهنگی مختلف و فرایندهای شناختی دخیل در یادگیری گروهی را محرز ساختند. به جهت کشف این ارتباط، شاید بتوان ادعای هرگز لازارویتز (۱۹۹۹) و رامیرز و جمینز سیلوا (۲۰۱۴) را که یادگیری گروهی را نوشداروی آموزش پاسخگو به فرهنگ می‌دانند، زیر سوال برد. زیرا روش تدریسی که خود به دلایلی از جمله ناسازگاری فرهنگی دست به‌گیریان مشکلاتی در عرصه اجراست، چگونه می‌تواند به این سادگی معجزه کرده و ما را به سوی آموزش پرورش پاسخگو به فرهنگ رهنمون شود.

اگرچه، نمی‌توان از نقش ناسازگاری فرهنگی چشم‌پوشی کرد، اما یافته‌های این پژوهش به‌ویژه مقادیر نه‌چندان بزرگ شاخص تناسب و ضریب تعیین (R^2) نشان دادند که با اقداماتی می‌توان از یادگیری گروهی استفاده بهینه کرد و نباید از سوی دیگر بام افتاد و بدین سادگی یادگیری گروهی را به‌بهانه ناسازگاری فرهنگی از مظاهر استعمار نوین و غربزدگی دانست، مزایای آن را در نظر نگرفت، و پیرامون حذف آن از نظام آموزشی اقدام کرد. در حقیقت، این سخن پیرامون برداشت‌های افراطی نظیر نگوین و همکاران (۲۰۰۹) که به بهانه غربزدگی و

حفظ انسجام ملی، در برابر یادگیری گروهی متعصبانه جبهه می‌گیرند، هشدار می‌دهد. این پژوهش همچنین نشان داد که در کنار جمع‌گرایی، ابعاد فرهنگی متفاوتی همانند انسانیت، فاصله قدرت و آینده‌هراسی نیز بر یادگیری گروهی تأثیر دارند و بدین‌سان به‌طور تجربی^۱ و عملی بر انتقاد ژو و شی (۲۰۱۱) از مطالعه‌های گذشته صحنه نهاد. آنان در مرور ادبیات مرتبط با سه‌دهه پژوهش پیرامون فرهنگ و کارگروهی اظهار داشتند که این مجموعه پژوهش‌ها عموماً تأثیرات فرهنگ را تنها به‌دو مقوله جمع‌گرایی و فردگرایی خلاصه کرده و بدین جهت به نوعی تقلیل‌گرایی مبتلایند (ژو و شی، ۲۰۱۱).

این پژوهش به هیچ وجه بر آن نیست تا مزایای یادگیری گروهی را نادیده گرفته و آن را تقبیح نماید بلکه تلاش می‌کند تا در پاسخ به دعوت جانسون و جانسون (۲۰۰۵:۳۲۹) برای شناسایی عوامل موثر بر کارآمدی یادگیری گروهی، نقش فرهنگ را مشخص ساخته و امکان استفاده هرچه بهینه‌تر از یادگیری گروهی را فراهم کند. این پژوهش با توجه به یافته‌هایش بر این باور است که درمان علامتی^۲ مشکلات اجرای یادگیری گروهی با تأکید بیش از حد بر تربیت معلم، فارغ از بررسی ریشه‌ای علل مشکلات راه به‌جایی نخواهد برد و یادگیری گروهی را با وجود مزایایش همچنان در حاشیه نگاه خواهد داشت. برای برونرفت از این بحران، نه تنها لازم است که تربیت معلم^۳ را به آموزش و توسعه معلم^۴ تبدیل نموده، بلکه همانطور که فریمن و جانسون (۱۹۹۸) بدرستی اشاره کرده‌اند، باید مبنایی بافت‌محور^۵ برای آن پدید آورد، تا بتوانیم معلمانی داشته باشیم که با درک درست از ساختارهای پیچیده اجتماعی و فرهنگی محیط کارشان بتوانند تصمیم‌های مقتضی را برای ارتقا آموزش اتخاذ کنند. همچنین باید یادآور شویم که شاخص تناسب مرزی به‌دست آمده نیز بر ضرورت پرورش معلم بافت‌محور تأکید می‌کند.

در پایان ذکر این نکته حائز اهمیت است که پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود. از آن جمله باید به این نکته اشاره کرد که پژوهش حاضر تنها بر رابطه بین فرهنگ و ابعاد شناختی یادگیری گروهی متمرکز بود و بدین جهت لازم است در پژوهش‌های آینده

1. Empirically
2. Symptomatic treatment
3. Teacher training
4. Teacher Development
5. Contextualized knowledge base

نقش فرهنگ را بر ابعاد اجتماعی یادگیری گروهی نیز واکاوی کنیم. همچنین این پژوهش با نگاهی ریزبینانه^۱ تنها یکی از عوامل موثر بر اجرای ناکارآمد یادگیری گروهی، یعنی فرهنگ را مورد بررسی قرار داد. بنابراین شایسته است پژوهش‌های آینده نقش عوامل دیگر نظیر تربیت معلم و پویایی گروه را نیز در کنار فرهنگ مورد کاوش قرار دهند تا بدانسان نقش حقیقی هر کدام از عوامل صرف نظر از همپوشانی تأثیرات محرز گردد.

منابع

- Arpaci, I., & Balolu, M. (2016). The impact of cultural collectivism on knowledge sharing among information technology majoring undergraduates. *Computers in Human Behavior*, 56, 65-71. doi: 10.1016/j.chb.2015.11.031
- Atkinson, D. (1999). TESOL and Culture*. *Tesol Quarterly*, 33(4), 625-654.
- Atkinson, D. (2003). Writing and culture in the post-process era. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 49-63. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00126-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00126-1)
- Atkinson, D., & Sohn, J. (2013). Culture from the bottom up. *Tesol Quarterly*, 47(4), 669-693.
- Baker, T., & Clark, J. (2010). Cooperative learning—a double edged sword: A cooperative learning model for use with diverse student groups. *Intercultural Education*, 21(3), 257-268.
- Barron, B. (2000). Achieving Coordination in Collaborative Problem-Solving Groups. *Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 403-436. doi: 10.1207/S15327809JLS0904_2
- Beldo, L. (2010). Concept of Culture. In J. H. Birx (Ed.), *21st century anthropology : A reference handbook* (Vol. 1, pp. 144-152). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model : Fundamental measurement in the human sciences* (2nd ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles : An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Byram, M., & Grundy, P. (2003). Introduction: Context and culture in language teaching and learning. In M. Byram & P. Grundy (Eds.), *Context and culture in language teaching and learning* (pp. 1-4). Clevedon ; Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.

1. Micro-level

- Chhokar, J. S., Brodbeck, F. C., & House, R. J. (2007). Introduction. In J. S. Chhokar, F. C. Brodbeck & R. J. House (Eds.), *Culture and leadership across the world : The GLOBE book of in-depth studies of 25 societies* (pp. 1-17). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chiriac, E. H., & Granström, K. (2012). Teachers' leadership and students' experience of group work. *Teachers and Teaching, 18*(3), 345-363.
- Christie, D., Tolmie, A., Thurston, A., Howe, C., & Topping, K. (2009). Supporting group work in Scottish primary classrooms: improving the quality of collaborative dialogue. *Cambridge Journal of Education, 39*(1), 141-156. doi: 10.1080/03057640802702000
- Collins, E. F. (2012). *Adult East Asian students' perceptions of cooperative learning activities employed in adult ESOL community college classrooms*. (Doctoral dissertation), George Mason University, Ann Arbor. ProQuest Dissertations & Theses (PQDT) database. (3521976)
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review, 5*(2), 111-133. doi: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002
- Dochy, F., Berghmans, I., Kyndt, E., & Baeten, M. (2011). Contributions to innovative learning and teaching? Effective research-based pedagogy – a response to TLRP's principles from a European perspective. *Research Papers in Education, 26*(3), 345-356. doi: 10.1080/02671522.2011.595545
- Ember, C. R., & Ember, M. (2009). *Cross-cultural research methods* (2nd ed.). Lanham: Altamira Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Forslund Frykedal, K., & Samuelsson, M. (2016). "What's in it for Me?" A Study on Students' Accommodation or Resistance during Group Work. *Scandinavian Journal of Educational Research, 60*(5), 500-514. doi: 10.1080/00313831.2015.1024735
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly, 32*(3), 397-417. doi: 10.2307/3588114
- Frese, M. (2015). Cultural practices, norms, and values. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 46*(10), 1327-1330. doi: 10.1177/0022022115600267
- Galton, M., & Hargreaves, L. (2009). Group work: Still a neglected art? *Cambridge Journal of Education, 39*(1), 1-6.
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research, 39*(1-2), 35-49. doi: http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00072-7

- Gillies, R. M. (2015). Small-Group Work: Developments in Research. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 261-279). New York: Routledge.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 933-940.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2011). Teachers' reflections of cooperative learning (cl): A two - year follow - up. *Teaching Education, 22*(1), 63-78.
- Goodman, P. S., & Dabbish, L. A. (2011). Methodological issues in measuring group learning. *Small group research, 42*(4), 379-404.
- Gudykunst, W. B. (1997). Cultural variability in communication: An introduction. *Communication Research, 24*(4), 327-348. doi: 10.1177/009365097024004001
- Hardy, J. W. J. (2011). *An activity theory interpretation of university ESL students' experiences of classroom group work*. (Doctoral dissertation), The University of Texas at Austin, Ann Arbor. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1095109335?accountid=42518> ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D., & McBride, B. (2010). *Anthropology : The human challenge* (13th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.
- Hertz Lazarowitz, R. (1999). Cooperative learning in Israel's Jewish and Arab schools: A community approach. *Theory into Practice, 38*(2), 105-113.
- Hilk, C.-L. (2013). *Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Structures on College Student Achievement and Peer Relationships: A Series of Meta-Analyses*. (Doctoral dissertation), University of Minnesota, Ann Arbor. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1429800486> ProQuest Dissertations & Theses Global database.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of intercultural relations, 10*(3), 301-320.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*: Sage publications.
- Jacob, E. (1999). *Cooperative learning in context: An educational innovation in everyday classrooms*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jacobs, G. M., & Ratmanida. (1996). The appropriacy of group activities: Views from some Southeast Asian Second Language educators. *RELC Journal, 27*(1), 103-120.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 131*(4), 285-358. doi: 10.3200/MONO.131.4.285-358
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom : Putting it into practice*. London: Paul Chapman.

- Jolliffe, W. (2015). Bridging the gap: teachers cooperating together to implement cooperative learning. *Education 3-13*, 43(1), 70-82. doi: 10.1080/03004279.2015.961719
- Kimmel, K., & Volet, S. (2010). Significance of context in university students' (meta)cognitions related to group work: A multi-layered, multi-dimensional and cultural approach. *Learning and Instruction*, 20(6), 449-464. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.05.004
- Kirkman, B. L., & Shapiro, D. L. (2001). The impact of team members' cultural values on productivity, cooperation, and empowerment in self-managing work teams. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 597-617.
- Kirkman, B. L., Shapiro, D. L., Lu, S., & McGurrin, D. P. (2016). Culture and teams. *Current Opinion in Psychology*, 8, 137-142. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.12.001
- Klein, C. (2017). Negotiating Cultural Boundaries Through Collaboration: The Roles of Motivation, Advocacy and Process. *Innovative Higher Education*, 42(3), 253-267. doi: 10.1007/s10755-016-9382-7
- Kottak, C. P. (2011). *Cultural anthropology : appreciating cultural diversity* (14th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Problematizing cultural stereotypes in TESOL. *Tesol Quarterly*, 37(4), 709-719.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning on performance, attitudes and perceptions. *Educational Research Review*.
- Liang, X. (2004). Cooperative learning as a sociocultural practice. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 60(5), 637-668.
- Linacre, J. M. (1997). KR-20 / Cronbach Alpha or Rasch Person Reliability: Which Tells the "Truth"? *Rasch Measurement Transactions*, 11(3), 580-581.
- Liu, J., Rau, P.-L. P., & Wendler, N. (2015). Trust and online information-sharing in close relationships: a cross-cultural perspective. *Behaviour & Information Technology*, 34(4), 363-374. doi: 10.1080/0144929X.2014.937458
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research : from theory to practice* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural competence : Interpersonal communication across cultures* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Martínez-Fernández, J. R., & Vermunt, J. D. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), 278-295. doi: 10.1080/03075079.2013.823934

- Ministry of Education. (2011/1391). *The Document of Fundamental Change in Education*. Mashhad, Iran: Retrieved from <http://www.medu.ir/portal/File/ShowFile.aspx?ID=d5b3d9bf-342c-4cc4-96d6-d735b45d2081>.
- Nelson, G. L., & Carson, J. G. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7(2), 113-131. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90010-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90010-8)
- New, W. (2000). Cooperative Learning in context: An educational innovation in everyday classrooms. [Review of the book *Cooperative Learning in Context: An Educational Innovation in Everyday Classrooms*, by E. Jacob]. *American Anthropologist*, 102(2), 393-394. doi: 10.1525/aa.2000.102.2.393
- Nguyen, P.-M., Elliott, J. G., Terlouw, C., & Pilot, A. (2009). Neocolonialism in education: Cooperative learning in an Asian context. *Comparative Education*, 45(1), 109-130.
- Nguyen, P.-M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2005). Cooperative learning vs Confucian heritage culture's collectivism: confrontation to reveal some cultural conflicts and mismatch. *Asia Europe Journal*, 3(3), 403-419.
- Nguyen, P.-M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2006). Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context. *Intercultural Education*, 17(1), 1-19.
- Paulus, T. M., Bichelmeyer, B., Malopinsky, L., Pereira, M., & Rastogi, P. (2005). Power distance and group dynamics of an international project team: A case study. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 43-55. doi: 10.1080/1356251052000305525
- Ramirez, P. C., & Jimenez-Silva, M. (2014). Secondary English learners: Strengthening their literacy skills through culturally responsive teaching. *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 65-69. doi: 10.1080/00228958.2014.900846
- Reicher, S. (2010). Group Mind. In J. M. Levine & M. A. Hogg (Eds.), *Encyclopedia of Group Processes & Intergroup Relations* (Vol. 1, pp. 349-351). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Senge, P. M. (1990). The leader's new work: building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32(1), 7-23.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313.
- Shimazoe, J., & Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding & overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58(2), 52-57.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice* (pp. 161-177): OECD Publishing.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the Marginalization of Culturally Responsive Pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562-584. doi: doi:10.1177/0042085911431472

- Smith, P. B. (2005). Culture, Leadership, and Organizations: The Globe Study of 62 Societies. [Review of the book *Culture, Leadership, and Organizations: The Globe Study of 62 Societies*, by R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P.W. Dorfman, & V. Gupta]. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(5), 628-630. doi: 10.1177/0022022105278546
- Tamimy, M. (2014). *An Investigation into the Role of Culture within Cooperative Learning*. (Master's thesis), Alborz University, Qazvin, Iran.
- Taylor, L., & Wigglesworth, G. (2009). Are two heads better than one? Pair work in L2 assessment contexts. *Language Testing*, 26(3), 325-339. doi: 10.1177/0265532209104665
- The GLOBE Foundation. (2006). *Form Beta of the Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Project*. [Measurement instrument]. Retrieved from http://www.hangeslab.umd.edu/index_files/GLOBE_Phase_2_Beta_Questionnaire.pdf.
- Thomas, D. C. (1999). Cultural Diversity and Work Group Effectiveness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(2), 242-263. doi: 10.1177/0022022199030002006
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis : Understanding concepts and applications* (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Turner, M. E., & Pratkanis, A. R. (2010). Groupthink. In J. M. Levine & M. A. Hogg (Eds.), *Encyclopedia of Group Processes & Intergroup Relations* (pp. 390-392). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- UN System Task Team on the Post-2015 UN Development Agenda. (2012). *Culture: a driver and an enabler of sustainable development*. Retrieved from <http://en.unesco.org/post2015/sites/post2015/files/Think%20Piece%20Culture.pdf>.
- United Nations, G. A. (2002). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*. (57/254). Retrieved from http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/57/254.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments team learning beliefs and behaviors. *Small group research*, 37(5), 490-521.
- Vermunt, J. D., Bronkhorst, L. H., & Martínez-Fernández, J. R. (2014). The dimensionality of student learning patterns in different cultures. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson & J. Vermunt, D. (Eds.), *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives* (pp. 33-55). New York: Routledge.
- Yu, S., & Lee, I. (2015). Understanding EFL students' participation in group peer feedback of L2 writing: A case study from an activity theory perspective. *Language Teaching Research*, 19(5), 572-593. doi: 10.1177/1362168814541714

Zhou, W., & Shi, X. (2011). Special Review Article: Culture in groups and teams: A review of three decades of research. *International Journal of Cross Cultural Management*, 11(1), 5-34. doi: 10.1177/1470595811398799

