

بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی با به کارگیری تقویت فردی و گروهی بر پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی^۱

رضوان حکیم زاده^۲ - استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران؛
کمال درانی - دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران
حسین قربانی - کارشناس ارشد آموزش بزرگسالان، دانشگاه تهران
سیمین منسوبی - کارشناس ارشد آموزش بزرگسالان، دانشگاه تهران
زهرا قاجارگیر - کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه تهران

چکیده

امروزه آموزش زبان انگلیسی با به پای علوم زیربنایی خود تغییر و تحول پیدا کرده است. این تغییرات تا جایی پیش رفته که با رد نظریات سنتی مسلط بر آموزش زبان، ویژگی‌هایی چون خودگردانی، فراگیرمحوری و اندیشه‌ورزی را به فرایند تدریس وارد کرده است؛ لذا اخیراً علاقه‌مندی به پژوهش درباره روش‌های تدریس فعال و مبتنی بر مشارکت بسیار مورد توجه قرار گرفته است، چراکه یادگیری مشارکتی معنای عمل‌گرایانه‌ای از محیط‌های هم‌یارانه و اجتماعی را خلق می‌کند و با تدارک یک محیط بافتی و معناگرایانه باعث می‌شود تا زبان‌آموزان عملاً پیچیدگی‌های زبانی و شناختی را درک کنند و به سطوح بالاتر شناختی برسند. بنابراین، هدف از انجام این پژوهش بررسی تأثیر روش یادگیری مشارکتی بر پیشرفت زبان انگلیسی است. روش پژوهش، شبه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با سه گروه و انتصاب تصادفی است. جامعه آماری دانش‌آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی منطقه اشتهارد در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ و حجم نمونه ۴۵ نفر است که از طریق همسان‌سازی، ۱۵ نفر در گروه آزمایش ۱، ۱۵ نفر در گروه آزمایش ۲ و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفته‌اند. ابزار تحقیق نیز پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته است که بر مبنای روایی محتوا و پایایی (۰/۸۷) که از طریق آلفای کرونباخ به دست آمده، مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد دانش‌آموزانی که با روش مشارکتی و پاداش گروهی آموزش داده شده‌اند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که تحت روش مشارکتی و پاداش فردی بودند، عملکرد یکسانی در آزمون پیشرفت تحصیلی داشته‌اند. همچنین نتایج تحلیل نشان داد در مقایسه بین دانش‌آموزانی که به روش یادگیری مشارکتی و سنتی آموزش دیده‌اند، ارتباط معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر یافته‌های تحقیق حاکی از تأثیر قابل توجه روش یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی در گروه آزمایشی، نسبت به گروه کنترل بود که به روش سنتی آموزش دیده بودند.

کلیدواژه‌ها: هم‌یاری، هم‌کوشی، مشارکت، روش تدریس زبان، ساخت‌گرایی.

۱. بررسی موردی: دانش‌آموزان دختر سوم راهنمایی منطقه اشتهارد در سال تحصیلی ۹۲-۹۱
۲. نویسنده مسئول مکاتبات: E-mail: hakimzadeh@ut.ac.ir

مقدمه

تدریس زبان در قرن بیستم به عنوان یک حرفه مطرح می‌شود و آنچه که ما امروزه به عنوان روش‌های تدریس زبان می‌شناسیم در اوایل این قرن پی‌ریزی شده است. بنابراین امروزه شاهد ارائه روش‌های متعدد تدریس زبان و رقابت این روش‌ها جهت اثبات کارآمدی بیشتر هستیم. پیش‌فرض اصلی هر روش این است که نسبت به روش‌های قبلی از نظر تئوری و عمل قوی‌تر و کارآمدتر باشد. از سوی دیگر تغییر در روش‌های تدریس زبان در طول زمان حاصل تغییراتی بوده است که در نوع مهارت مورد نیاز یادگیرندگان به وجود آمده است. برای مثال در طول زمان اکثریت یادگیرندگان از خواندن و درک مطلب فاصله گرفته و به مهارت‌های ارتباطی روی آورده‌اند (Jafari Kandoan, 1385)؛ لذا در قرن ۲۱ محیط‌های یادگیری دانش‌آموزان را به سمت یادگیری فعال و هم‌یارانه سوق داده است؛ از طرفی امروزه معلمان با هژمونی گسترده وسیعی از تکنولوژی‌های صمعی-بصری و محیط‌هایی مجازی مواجه‌اند که دانش‌آموزان را به انزوا و انفعال کشانده است (Slavin, 1995). بنابراین تحولات آموزش و یادگیری زبان خارجی باعث شده است تا محققان زبان‌آموزی، ضمن مدنظر قراردادن نیازهای آموزشی زبان‌آموزان به موارد گفتمان هم‌کنش، متغیرهای گوناگون فرهنگی-اجتماعی، یادگیری مشارکتی، گوناگونی بین‌دو زبانی و فرضیه‌های کنش متقابل در تدریس و فرایند آموزش زبان تمرکز کنند (Fahim, 1383). افزون بر این، کرشن (Krashen, 1985) به عنوان یکی از نظریه‌پردازان فراگیری زبان، با ارائه فرضیه درون‌داد^۱، معتقد است فراگیری زبان خارجی دوم فرایندی کاملاً مشارکتی و فعل و انفعالی است. کرشن معتقد است رویکرد یادگیری در گروه‌های کوچک در مقایسه با روش‌های حفظ‌کردن گرامر و لغت، باعث می‌شود تا فراگیران بهتر به صلاحیت‌های زبانی دست پیدا کنند. او همچنین ادعا می‌کند یادگیری مشارکتی با خلق یک محیط یادگیری سالم^۲ یادگیری زبان را معنادار می‌کند (Chen, 2005). یادگیری مشارکتی رویکردی است که در آن دانش‌آموزان با تعاملاتی که با دیگران دارند به کشف جنبه‌های متفاوت فرهنگی و یکپارچگی در تفکر می‌رسند. این روش با قرار دادن فراگیران در یک زمینه مباحثه‌ای^۳ کمک می‌کند تا دانش‌آموزان به ایده‌های زایشی^۴ دست پیدا کنند (Robertson & Smith, 2003). بنابراین مشخصه‌هایی چون گروه‌های کوچک ناهمگن، مشارکت همه اعضا در انجام تکالیف، یادگیری مهارت‌های اجتماعی از یکدیگر و از معلم، وابستگی درونی مثبت، احترام متقابل، احساس مسئولیت فردی و گروهی، ارزشیابی عملکرد فردی و گروهی به طور مستمر، خشنودی اعضای گروه از کار کردن با یکدیگر، ارتباط چهره‌به‌چهره، اعتماد، عشق و علاقه اعضا (Keramat, 2008)، روش یادگیری مشارکتی را به یکی از قدرتمندترین روش‌های تدریس تبدیل کرده است که در عین حال، محتمل‌ترین شرایط را از طریق تدارک یک محیط بافتی و معناگرایانه در یادگیری زبان خارجی به وجود می‌آورد (Liang, 2002).

اما امروزه به رغم تأیید پژوهشگران مبنی بر کارایی روش یادگیری مشارکتی در موفقیت دانش‌آموزان در بسیاری از موضوعات و سطوح مختلف تحصیلی و فراتر از این، بنیادهای نظری قابل توجهی پیامدهای یادگیری مشارکتی را مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند (Slavin, 1995). تحقیقات کمی در مورد تأثیر یادگیری مشارکتی در یادگیری زبان خارجی و به‌طور اخص در مدارس راهنمایی صورت گرفته است (Lyang, 2002). در این راستا از یک سو به دلیل تأکید صاحب‌نظران بر اهمیت روش تدریس مشارکتی در یادگیری بهتر و از سوی دیگر، به دلیل خلأ تحقیقاتی مرتبط با استفاده از این روش در آموزش زبان انگلیسی در کشور، محققین را بر آن داشته تا این موضوع را به‌طور دقیق مورد مطالعه قرار دهند. بنابراین پژوهش حاضر بر آن است تا تأثیر روش یادگیری مشارکتی را بر پیشرفت زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر سوم راهنمایی منطقه اشتهارد در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مورد بررسی قرار دهد.

1 Input Hypothesis
2 healthy learning environment
3 controversial
4 generate ideas

بررسی تحلیلی مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی

الف) ابعاد، گستره و پیشینه یادگیری مشارکتی

نظر همیاری، در یادگیری محتوای درسی نظری بسیار قدیمی است. می‌توان آن را در آثار ارسطو و افلاطون، فیلسوفان آموزشی رم همچون مارکوس لوریوس (Marcus Aurelius) و در آثار صاحب‌نظران مسیحی در آموزش و پرورش قرون وسطی مانند: توماس اکویناس (Thomas Aquinas) و سپس در آثار صاحب‌نظران دورهٔ رنسانس مانند جان آموس کمینوس (John Amos Comenius) یافت. هورایس من و هنری بارنارد در بحث‌های خود به شدت از مؤلفهٔ فعال اجتماعی در آموزش و پرورش جانب‌داری کرده‌اند. جان دیویی نیز از سرشناس‌ترین صاحب‌نظرانی است که مفهوم همیاری را در خلال نیمهٔ اول قرن بیستم به خوبی معرفی کرده است (Joyce et al., 2006). اما از منظری دقیق‌تر کاربرد و ریشهٔ استفاده از روش یادگیری مشارکتی در کلاس به دههٔ 1970 برمی‌گردد، یعنی زمانی که آمریکا و اسرائیل بر مبنای پروژه‌ای مطالعاتی، مدل‌های یادگیری مشارکتی را در بافت کلاس درس مورد بررسی قرار می‌دادند (L-y ang, 2002). از این‌رو در سی سال گذشته علاقه‌مندی به تحقیق دربارهٔ الگوهای یادگیری مبتنی بر همکاری دوباره زنده شده است. امروزه روش‌های متبحرانهٔ تحقیقاتی به آزمون فرض‌ها و تخمین دقیق‌تر اثرات این الگوها بر رفتار آموزشی، فردی و اجتماعی امکان بهتری داده است (Joyce et al., 2006). برای مثال شاران (Sharan, 1990)، کوهن (Kohn, 1994)، اسلاوین (Slavin, 1995) و جانسون (Johnson, 1990) از جمله سرشناس‌ترین صاحب‌نظرانی هستند که یادگیری مشارکتی را مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند.

از نظر اسلاوین یادگیری مشارکتی عبارت است از روشی که در آن دانش‌آموزان با قرار گرفتن در گروه‌های کوچک محتوای درسی را با کمک یکدیگر یاد می‌گیرند و از طریق مباحثه و گفتگو با یکدیگر، دانش جاری خود را مورد ارزیابی قرار می‌دهند (Slavin, 1995). در ادامه، اسلاوین در یک بررسی فراتحلیلی نظریات یادگیری مشارکتی را به چهار چشم‌انداز نظری تقسیم‌بندی کرده است که عبارت‌اند از: دیدگاه انگیزشی^۱، پیوستگی اجتماعی^۲، توسعهٔ شناختی^۳ و شرح شناختی^۴. از دیدگاه انگیزشی مهم‌ترین جزء فرایند یادگیری مشارکتی انگیزش^۵ است. این نظریه‌پردازان به سیستم پاداش‌های بین‌فردی^۶ و تقویت‌کننده‌های اجتماعی^۷ (مانند تحسین و تشویق در گروه) در تعاملات حین یادگیری و فعالیت‌های دانش‌آموزان تأکید دارند. بنابراین ساختار انگیزشی مشارکت، موقعیتی ایجاد می‌کند که موفقیت گروهی در گروه دست‌یابی اعضای گروه به اهداف شخصی باشد. به عبارت دیگر وقتی دانش‌آموزان از طریق رفتار هدف‌گرایانه^۸ به گروه کمک می‌کنند، هم به پاداش شخصی و هم به پاداش گروهی دست پیدا می‌کنند. در مقابل، طبق نظریهٔ پیوستگی اجتماعی، یادگیری مشارکتی عمیقاً به تعلقات و پیوستگی گروهی وابسته است. در این دیدگاه هر یک از فراگیران به عنوان عضوی از گروه با کمک به هم در فرایند یادگیری به خودآگاهی می‌رسند و کار تیمی و مشارکت، مبنایی برای رشد فردی و گروهی است. دانش‌آموزان همچنین در یک فرایند ساخت‌وساز گروهی به خودارزیابی^۹ می‌پردازند. نظریات توسعهٔ شناختی هم که بر مبنای نظری اندیشمندی چون پیاژه و ویگوتسکی استوار است، بر ساختارشناختی و بازسازی شناختی^{۱۰} فراگیران در محیط‌هایی منطبق بر یادگیری گروهی و تعاملات اجتماعی تأکید می‌کنند. بنیادی‌ترین فرضیهٔ این نظریات این است که یادگیری مشارکتی حاصل عمل متقابل

- 1 Motivational Perspective
- 2 Social Cohesion
- 3 Cognitive Development
- 4 Cognitive Elaboration
- 5 motivation
- 6 interpersonal rewards
- 7 social reinforces
- 8 goal-directed behaviors
- 9 Self-evaluation
- 10 cognitive restructuring

دانش آموزان حول تکالیف مقتضی و هدفمند جهت تسلط بر مفاهیم اصلی است. بنابراین با احترام به عناصری مانند مباحثه، گفتگو، ارائه و گوش دادن به نقطه نظرات دیگران در یادگیری مشارکتی، دانش آموزان می‌توانند به حداکثر رشد شناختی برسند. و در آخر مطابق نظریات شرح شناختی، دانش آموزان با پذیرش نقش‌های معلم، خود می‌توانند مطالب را به یکدیگر آموزش دهند. یکی از کاراترین معانی شرح^۱ عبارت است از توضیح مطالب به افراد دیگر. بنابراین در یادگیری مشارکتی مطابق رویکرد شرح شناختی، از هم‌آموزی و باهم‌آموزی مبنایی برای شناخت نقاط قوت و ضعف یکدیگر و تسلط بر مهارت‌های مورد نیاز را فراهم می‌آورد (Slavin, 1996).

از نظر جانسون و جانسون (Johnson & Johnson, 2000) یادگیری مشارکتی در آموزش و پرورش از قابل توجه‌ترین و غنی‌ترین زمینه‌های «نظری»، «تحقیقی» و «عملی» برخوردار است و همین ویژگی‌های سه‌گانه، یادگیری مشارکتی را به یکی از مفیدترین و پرکاربردترین روش‌های تدریس تبدیل کرده است. غنای بخش نظری این روش مدیون نظریات مختلفی مانند: انسان‌شناسی (Mead, 1936)، جامعه‌شناسی (Coleman, 1961)، اقتصاد (Von Mises, 1949)، علوم سیاسی (Smith, 1759)، روانشناسی (Piaget, 1950; Bandura, 1977; Vygotsky, 1978) و دیگر علوم اجتماعی است. بخش تحقیقی یادگیری مشارکتی که عامل عمومیت دادن و کاربست‌پذیری این روش را تدارک دیده است حاصل تلاش محققانی در کشورهای متفاوت و تحت موضوعاتی متفاوت بوده است، اما بیش از همه مدیون روش‌های آموزشی صاحب‌نظرانی چون کوهن (Kohn, 1994)، جانسون و جانسون (Johnson & Johnson, 1974) شرمن (Sherman, 1980) و اسلاوین (Slavin, 1991) است؛ و در نهایت بخش عملی این روش معرف تنوع و تکثر روش‌های یادگیری مشارکتی است. در واقع این روش اصطلاحی عمومی است که به روش‌های بی‌شماری از سازماندهی و هدایت دستورالعمل‌های کلاسی اشاره می‌کند. پژوهشگران بسیاری مبنای یادگیری مشارکتی را در قالب اصطلاحات و متغیرهای گوناگون مورد سنجش و ارزیابی قرار داده‌اند، از مهم‌ترین این نظریات می‌توان به مباحثه ساختاری^۲ (Johnson & Johnson, 1979)، آموزش پیچیده^۳ (Kohn, 1994)، ساخت‌های مشارکتی^۴ (Kigan 1985)، ترکیب و خوانش تلفیقی مشترک^۵ (Slavin et al., 1987)، تحقیق گروهی^۶ (Sherman, 1976)، روش جورچین^۷ (Arne-son et al., 1978)، گروه بازی مسابقه^۸ (Doris & Edward, 1974) اشاره کرد. بنابراین ترکیب بخش‌های سه‌گانه نظری، تحقیقی و عملی روش تدریس یادگیری مشارکتی را به یکی از قدرتمندترین روش‌ها تبدیل کرده است (Johnson & Johnson, 2000).

ب) بررسی ابعاد عملی و کارکردی کاربست یادگیری مشارکتی در تدریس زبان خارجی

امروزه مسئله تدریس در زبان خارجی به عنوان واکنشی به چالش‌ها و تغییرات آموزش و پرورش تبدیل شده است، لذا بر مبنای یک گذار تاریخی در روش‌های تدریس (جدول ۱)، اخیراً اصولی در تدریس زبان خارجی مورد توجه قرار گرفته است که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: فراگیرمحوری، توجه به مفهوم چندفرهنگی و چندزبانی، نقش همیارانه معلم در تدریس، خودهدایت‌گری یادگیرنده، برنامه‌دستی تلفیقی، پذیرش تنوع و تکثر، مداومت و مادام‌العمر بودن یادگیری زبان و در نهایت همیاری و یادگیری مشارکتی در تدریس (Klimova, 2013). بنابراین با توجه به روند تاریخی نظریات یادگیری زبان خارجی، در دهه گذشته، رویکرد ساخت‌گرایی به رویکردی مسلط در تدریس زبان خارجی تبدیل شده است (Lyang, 2002). از ویژگی‌های این رویکرد تلفیق پارادایم‌های زبان‌شناسی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی است (Safamawade et al., 2012).

1 Elaboration

2 Constructive Controversy

3 Complex Instruction

4 Cooperative Structures

5 Cooperative Integrated Reading and Composition

6 Group Investigation

7 Jigsaw

8 Teams – Games – Tournaments

محدوده زمانی	نظریات	موضوعات مرتبط
اوایل دهه های ۱۹۰۰، ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰	زبان شناسی ساختارگرا و روانشناسی رفتارگرا	توصیف، کنش قابل مشاهده، روش علمی، تجربه گرایی، ساخت، شرطی کردن و تثبیت
دهه های ۱۹۶۰، و ۱۹۷۰	زبان شناسی زایشی و روانشناسی شناختی	زبان شناسی زایشی، فراگیری، زبان، فطری بودن، بین دو زبانی، نظام مندی، دستور زبان جهانی، توانش و ژرف ساخت
دهه های ۱۹۸۰، ۱۹۹۰ و اوایل سال ۲۰۰۰	ساخت گرایی	گفتمان هم کنش، متغیرهای اجتماعی- فرهنگی، یادگیری از طریق کشف، ساخت معنا، گوناگونی بین زبانی و یادگیری مشارکتی

جدول ۱. نظریات یادگیری زبان خارجی / دوم (Brown, 2011)

از نظر جاکوبز و فارل (Jacobs and Farrell) رویکرد ساخت گرایی هشت تغییر را در پارادایم تدریس زبان خارجی به وجود آورده است که عبارت اند از: خودگردانی یادگیرنده، ماهیت اجتماعی یادگیری، برنامه درسی تلفیقی، معنامحوری، تنوع و تکرار، سنجش تناوبی، نقش همیارانه معلم و تأکید بر مهارت های اندیشه ورزانه (Richard, 2006). بنابراین یادگیری مشارکتی که از رویکردی ساخت گراییانه برخوردار است، معنا و مفاهیم جدیدی به آموزش زبان خارجی وارد کرده است.

اما برای ما این سؤال واجد اهمیت است که آیا یادگیری مشارکتی در حقیقت آن توانایی هایی را که منجر به یادگیری بهتر زبان خارجی شود به وجود می آورد یا خیر؟ شواهد و نتایج تحقیقات به طور گسترده ای مؤید این مطلب است. یادگیری مشارکتی، گستره ای از تأثیرات مثبت آموزشی و ارتباطی و کارایی های فردی و اجتماعی را در یادگیری دارد، از مهم ترین این موارد می توان به: تقویت مهارت های خودرهبی (Veenman, 2002)، تسلط بر محتوای کلاسی، (Kohn, 1994; Johnson & Johnson, 2000)، انتقال جهت گیری انگیزشی از بیرون به درون (اشقشدو ۱۹۹۰)، افزایش کارکردهای مردم سالار (دیویی، ۱۹۱۶)، افزایش گروه گرایی (Karami et al., 2012)، کاهش اضطراب (Duxbury, 2010; Ling &), بهبود نگرش (Chayarathee, 2006; Madrid, 1993; Jean, 2010)، افزایش عزت نفس (Slavin, 1983)، گسترش تعاملات فردی و اجتماعی (Slavin, 1995; Johnson & Johnson, 2000). افزایش نقش پذیری (Johnson, 1999) و ارتقاء و پیشرفت مهارت های چهارگانه خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن در یادگیری زبان خارجی (Lin, 1997; Chan & Kuo, 1995; Wei, 1997; McGroarty, 1993; Zhang, 2010; Chen, 2005; Yu, 1993) اشاره کرد.

اما به رغم تمام انتفاعاتی که یادگیری مشارکتی دارد، امروزه این رویکرد عناصر آموزشی تدریس و به طور ویژه مؤلفه های تدریس زبان خارجی را با تغییر و تحول مواجه کرده است. این رویکرد با ارائه تعریفی جدید از آموزش و یادگیری، مبانی روش های سنتی را در تدریس زبان دچار چالش کرده است. جزئیات بیشتر این جهت گیری های آموزشی و تغییرات، در جدول ۲ با مقایسه مؤلفه های روش های تدریس یادگیری مشارکتی و سنتی ارائه شده است.

روش تدریس سنتی	روش یادگیری مشارکتی	روش تدریس متغیرها
منفعل و پذیرنده	فعال و خودگردان	نقش دانش آموز
محور کلاس، کنترل کننده، هدایت کننده و ارزیاب	تسهیل گر و سازمان دهنده کار گروهی، مشاور و واسط یادگیری	نقش معلم
تدارکات مطابق اهداف هر درس	مجموعه‌ای از لوازم برای تمام دروس	امکانات
یادآوری و بازبینی، ایفای نقش، بکارگیری جملات و عبارات الگو و ترجمه	هر نوع فعالیت آموزشی، کار گروهی، به اشتراک گذاری و درگیر شدن در یادگیری، مذاکره و فعالیت‌های معناگرا	نوع فعالیت
گفتگو با برخی از دانش آموزان و تعاملاتی کاملاً معلم محور	گفتگو با همه دانش آموزان و تعاملات دانش آموز محور	نوع تعاملات
میز و صندلی‌های جداگانه	گروه‌های یادگیری کوچک	ترتیب کلاسی
عدم وجود استقلال	وجود استقلال	استقلال
تمام اعضا برای موفقیت گروه مشارکت دارند و فرایند پیشرفت در یادگیری، پاداش بخش است	ارزیابی انفرادی پیشرفت در یادگیری و تلاش برای موفقیت فردی، فرد یا موفق می شود یا نمی شود	انتظارات دانش آموزان
روابط نابرابر و مافوق و زیردست	تشریک مساعی و برابری	ارتباط دانش آموز-معلم

جدول ۲. مقایسه روش‌های تدریس یادگیری مشارکتی و سنتی در تدریس زبان خارجی (Zhang, 2010)

افزون بر این، با توجه به نتایج تحقیقات ارائه شده و انتفاعات عمومی یادگیری مشارکتی در تدریس زبان، سؤال دیگری که مطرح می‌شود این است که امتیازات ویژه روش یادگیری مشارکتی در ابعاد کارکردی و عملی تدریس زبان در مقایسه با روش‌های دیگر چیست؟ بدین منظور به برخی از مهم‌ترین ابعاد کارکردی روش مشارکتی در تدریس زبان اشاره می‌شود:

۱. ظرفیت‌سازی در بافت شناختی^۱: یادگیری مشارکتی ظرفیتی ایجاد می‌کند تا دانش آموزان در کلاس درس از زبان اول^۲ خود استفاده کنند. اگر چه تحقیقات کمی در این مورد انجام گرفته است، اما افراد با استفاده از زبان اول است که می‌توانند زبان دوم را بهتر یاد بگیرند، بنابراین یادگیری مشارکتی در کلاس، برای دوزبانی^۳ یا تک‌زبانی^۴ فرصت‌های مناسبی برای یادگیری ایجاد می‌کند. در حقیقت یادگیری مشارکتی محیطی فراهم می‌کند تا دانش آموزان با استفاده از قابلیت‌ها، مهارت‌ها و برآیندهای زبان اول، زبان دوم را توسعه دهند (McGroarty, 1993).

۲. تغییر در درون داده و برون داده‌های^۵ زبانی: یادگیری مشارکتی زبان از طریق فرصتی که با فرایند مذاکره و مفاهیم کلاسی ایجاد می‌کند باعث می‌شود تا فراگیران درون داده‌ها و برون داده‌ها را کاملاً بفهمند. از نظر جیا (2003) یادگیری مؤثر زبان به تعاملات اجتماعی که از طریق افزایش ارتباط با زبان هدف ایجاد می‌شود بستگی دارد. یادگیری مشارکتی با خلق زمینه‌های طبیعی و تعاملی، دانش آموزان را به گوش دادن به یکدیگر، پرسش‌گری و توضیح مسائل دعوت می‌کند. این تعاملات گروهی باعث می‌شود تا یادگیرندگان از

1 Cognitive Context
2 first language
3 bilinguals
4 monolingual
5 Input
6 Output

طریق گفتگو و مذاکره، درون داده‌ها را بیشتر بفهمند و با تغییر و اصلاحی که در برون داده‌ها ایجاد می‌کنند، یادگیری را برای دیگران قابل فهم‌تر کنند. در حقیقت وقتی که دانش‌آموزان موضوعی یکسان را به طرق گوناگون بیان می‌کنند، وجود این منابع متنوع، اطمینان و فهم بیشتری در یادگیری ایجاد می‌کند و باعث می‌شود تا دانش‌آموزان به واسطهٔ اعضای گروه، بازخورد بگیرند و مدل سازی کنند.

۳. ایجاد جو محرک و اثربخش در یادگیری: یادگیری مشارکتی با ایجاد یک فضای صمیمی، حمایت جمعی و پاداش بخش، انگیزش دانش‌آموزان را در فعالیت‌های کلاسی افزایش می‌دهد. در این محیط قبل از این که دانش‌آموزان مجبور باشند به سؤال دیگران جواب دهند، فرصت دارند تا اول به خود جواب دهند، و با فهم و آگاهی به گفتگو بپردازند. این موقعیت با کاهش اضطراب و ترس زبان‌آموزان، فرصتی برای تأمل فراهم می‌آورد تا دانش‌آموزان با گرفتن بازخورد با اطمینان و مشارکت فعال در مباحثات حضور یابند. بنابراین نتیجهٔ این کار تیمی و مشارکت فعال، افزایش عزت نفس^۱ و اعتماد به نفس^۲ دانش‌آموزان خواهد بود.

۴. تنوع بخشی به عملکردهای زبانی: یادگیری مشارکتی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا در جریان یادگیری بازده‌های زبانی را تغییر دهند. در روش‌های سنتی زبان کلاس با یک نظم‌بندی مصنوعی^۳، دستوری و معلم‌محور اداره می‌شود، اما در یادگیری مشارکتی ما با یک محیط اجتماعی بر محور یک زندگی واقعی^۴ مواجهیم. بنابراین نتیجهٔ انجام تکالیف گروهی رشد توانایی‌های اجتماعی، مذاکرات بدون ابهام، خلق راه‌حل‌های جایگزین، هم‌گرایی و معناگرایی است.

۵. مسئولیت‌پذیری و استقلال زبان‌آموزان: هدف نهایی در یادگیری مشارکتی، فعالیت بر مبنای تشریح مساعی است. اساس کار گروهی نیز به مسئول بودن کل اعضا در برابر گروه وابسته است. پیوند و وابستگی گروهی کمک می‌کند تا دانش‌آموزان به خودکنترلی و خودگردانی برسند و کمتر به مراجع بیرونی وابسته باشند، و در فرایند یادگیری به تدریج از اتکا متقابل به سمت استقلال حرکت کنند (Zhang, 2010).

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهش، شبه‌آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با سه گروه و انتصاب تصادفی است. جامعهٔ آماری دانش‌آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی منطقهٔ اشتهارد در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ می‌باشد که تعداد آن‌ها ۱۴۸ نفر و نمونهٔ تحقیق نیز ۴۵ نفر است که به صورت در دسترس انتخاب، و به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند. در این آزمون از روایی محتوایی استفاده شد، بدین صورت که ۲ تن از اساتید دانشگاه و ۳ تن از مدرسان زبان کمیت و کیفیت سؤالات را مورد تأیید قرار دادند، در بررسی پایایی ابزار نیز، آزمون روی ۳۰ نفر از اعضای جامعه که به تصادف انتخاب شده بودند اجرا شد، سپس با فرمول آلفای کرونباخ، ضریب پایایی ۰/۷۸ بدست آمد. در پژوهش حاضر سبک تدریس (با دو سطح آموزش سنتی و آموزش به شیوهٔ مشارکتی) و تقویت (با دو سطح فردی و گروهی) متغیر مستقل، و پیشرفت تحصیلی متغیر وابسته محسوب می‌شود. همچنین به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها، از تحلیل کوواریانس استفاده شد و سطح اطمینان مورد قبول برای پذیرش و رد فرضیه‌ها ۹۵٪ و احتمال خطا ۵٪ پیش‌بینی گردید.

ابزار

رپژوهش و فرایند اجرا

ابزارهای این پژوهش عبارت‌اند از:

- آزمون اصلی محقق ساخته، که ۶۰ سؤال را شامل می‌شود. سؤالات این آزمون‌ها در زمینهٔ خزانه لغات، درک مطلب، دستور زبان و تلفظ می‌باشند.

1 self-esteem
2 self-confidence
3 artificial
4 real-life

- پیش‌آزمون، که برای اطمینان از عدم تفاوت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، از کتاب زبان انگلیسی سال سوم راهنمایی طرح شده است.
- و آزمون‌های جهت همسان‌سازی گروه‌ها، از کتاب سال دوم راهنمایی طرح شده است.

فرایند بررسی به این صورت بود که پس از نمونه‌گیری و بعد از پاسخ‌گویی دانش‌آموزان به ابزار همسان‌سازی و بر مبنای نتایج این آزمون، دانش‌آموزان به گروه‌های خیلی قوی، قوی، متوسط، ضعیف و خیلی ضعیف تقسیم‌بندی، و به شکلی تصادفی در ۳ گروه زیر منتسب شدند:

۱. دانش‌آموزانی که یادگیری به روش سنتی در موردشان اعمال گردید (گروه کنترل).
۲. دانش‌آموزانی که یادگیری به شیوه مشارکتی با تقویت فردی^۱ دریافت کردند (گروه آزمایش ۱).
۳. و دانش‌آموزانی که یادگیری به شیوه مشارکتی با تقویت گروهی^۲ را دریافت کردند (گروه آزمایش ۲).

در ادامه، از روش گروه‌های دانش‌آموزی با سطوح مختلف پیشرفت^۳ استفاده شد. مطابق این روش دانش‌آموزان به ۳ گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند. بعد از تقسیم دانش‌آموزان در گروه‌ها و قبل از آغاز تدریس، به دانش‌آموزان هر گروه در مورد گروهی که در آن جایگزین شدند توضیحات لازم و کافی ارائه شد. آموزش هر درس برای گروه‌ها زمانی معادل ۸۰ دقیقه بود. بدین صورت که ۴۰ دقیقه ابتدای هر جلسه به تدریس معلم اختصاص داشت. در ادامه، دانش‌آموزان در یک فرصت زمانی مشخص (۲۰ دقیقه) به مطالعه و یادگیری مطالب می‌پرداختند. بدین صورت که دانش‌آموزان گروه کنترل بر مبنای روش تدریس سنتی و به صورت انفرادی به مطالعه مطالب می‌پرداختند. اما دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی به صورت مشارکتی و گروهی به یادگیری مطالب درسی می‌پرداختند. در ادامه، در طی فرایند تدریس در هر جلسه هر یک از دانش‌آموزان به صورت انفرادی به آزمون ۲۰ سؤالی به مدت ۲۰ دقیقه در پایان هر جلسه پاسخ دادند. بعد از پایان آزمون برگه‌ها تصحیح شد و نمرات دانش‌آموزان محاسبه و فوراً به دانش‌آموزان بازخورد داده شد. ضمناً معیار دریافت تقویت و پاداش کسب نمره ۱۷ و بالاتر از آن بود. در گروه (آزمایش ۱) چنانچه دانش‌آموزی در هر یک از امتحانات نمره‌ای برابر یا بیشتر از معیار کسب می‌کرد به او پاداش داده می‌شد. اما در گروه (آزمایش ۲) اگر میانگین نمرات کل افراد گروه بالاتر یا برابر نمره معیار بود به همگی اعضاء گروه پاداش داده می‌شد.

نتایج و یافته‌های پژوهش

در بررسی یافته‌های پژوهشی، ابتدا مفروضه همگنی ضرایب رگرسیون مورد بررسی قرار می‌گیرد و متعاقباً از روش تحلیل کواریانس جهت آزمون فرضیه پژوهش استفاده می‌شود.

فرضیه اول: «در روش تدریس مشارکتی پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی بیشتر از دانش‌آموزانی است که با روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند» جهت بررسی این مفروضه نخست از آزمون لوین^۴ برای بررسی همگنی ضرایب رگرسیون استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳، ارائه شده است.

۱. در تقویت انفرادی از لوازم التحریر، لوح تقدیر، نمره و تحسین و تمجید فردی استفاده شد.
 ۲. در تقویت گروهی از اعطای نمره به کل گروه، تمجید گروهی، قدردانی گروهی و اعطای پاداش به کل گروه استفاده شد.
 ۳. به تقسیم‌بندی دانش‌آموزان بر مبنای سطوح متفاوت پیشرفت تحصیلی در یک گروه را گویند.
 ۴. آمار لوین یک مقدار F است که بالا بودن p-value مربوط به آن در ستون سطح معناداری از مقدار بحرانی 05/0، بیانگر آن است که دلیلی برای ناهمگنی واریانس‌ها وجود ندارد.

منابع پراکندگی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه	۱/۱۳	۱	۱/۱۳	۱/۰۰	۰/۳۲۳
پیش آزمون	۱۸۶/۰۱	۱	۱۸۶/۰۱	۱۶۴/۰۴	۰/۰۰۰۱
گروه*پیش آزمون	۰/۲۵	۱	۰/۲۵	۰/۲۲	۰/۶۴۱
خطا	۴۶/۴۹	۴۱	۱/۱۳		

جدول ۳. نتایج آزمون بررسی همگنی ضرایب رگرسیون در فرضیه اول

بر اساس نتایج جدول فوق می‌توان ملاحظه نمود که سطح معناداری آزمون بزرگ است ($F_{(1,41)} = 0/22 > P 0/05$) . در نتیجه فرضیه همگنی ضرایب رگرسیون به خوبی تأیید می‌شود. بنابراین از روش تحلیل کواریانس جهت آزمون فرضیه پژوهش استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول شماره ۴ آمده است.

اندازه اثر	توان	تحلیل کواریانس	اصلاح شده با برداشتن اثرات پیش آزمون						گروه مشارکتی			گروه سنتی			بیشرفت تحصیلی		
			گروه سنتی			گروه مشارکتی			پس آزمون		پیش آزمون		پس آزمون			پیش آزمون	
			انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		میانگین	انحراف معیار
۰/۱۶	۰/۸۰	۰/۰۰۷	۸/۹۹	۰/۱۹	۱۶/۵۸	۰/۲۷	۱۵/۶۳	۲/۲۷	۱۶/۵۷	۲/۷۸	۱۵/۱۳	۲/۵۳	۱۵/۶۷	۳/۲۱	۱۵/۲۰		

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه سنتی و مشارکتی در پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی

بر اساس نتایج جدول فوق می‌توان ملاحظه نمود که پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، اثر معنادار عامل بین آزمودنی‌ها آموزش داده شده‌اند در مجموع در آزمون پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری داشته و آموزش گروهی باعث افزایش معنادار نمرات آن‌ها نسبت به افرادی که با روش سنتی آموزش دیده‌اند، گردیده است. در نتیجه فرضیه اول تحقیق تأیید می‌گردد. در ضمن مقدار توان آزمون برابر با ۰/۸۰ بوده که توان بالای آزمون را نشان داده و اندازه اثر نیز برابر با ۰/۱۶ می‌باشد که نشان می‌دهد حدود ۱۶ درصد از تغییرات نمرات پیشرفت تحصیلی را می‌توان به نوع آموزش نسبت داد.

فرضیه دوم: «در روش تدریس مشارکتی با به‌کارگیری تقویت گروهی، پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی بیشتر از دانش‌آموزانی است که با تقویت فردی آموزش می‌بینند» جهت بررسی این مفروضه نخست از آزمون لوین برای بررسی همگنی ضرایب رگرسیون استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۵، ارائه شده است.

منابع پراکندگی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه	۰/۱۳	۱	۰/۱۳	۰/۰۹	۰/۷۶۷
پیش‌آزمون	۱۱۰/۰۷	۱	۱۱۰/۰۷	۷۴/۲۷	۰/۰۰۰۱
گروه*	۰/۲۶	۱	۰/۲۶	۰/۱۸	۰/۶۷۶
خطا	۳۸/۵۳	۲۶	۱/۴۸		

جدول ۵: نتایج آزمون بررسی همگنی ضرایب رگرسیون در فرضیه دوم

بر اساس نتایج جدول فوق می‌توان ملاحظه نمود که سطح معناداری آزمون بزرگ است $(F_{(1,26)} = 0/18 > P 0/05)$. در نتیجه فرضیه همگنی ضرایب رگرسیون به خوبی تأیید می‌شود. بنابراین از روش تحلیل کواریانس جهت آزمون فرضیه پژوهش استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول شماره ۶ آمده است.

تحلیل کواریانس		اصلاح شده با برداشتن اثرات پیش‌آزمون				گروه مشارکتی فردی				گروه مشارکتی گروهی				گروه ها	
		مشارکتی		مشارکتی گروهی		پس آزمون		پیش آزمون		پس آزمون		پیش آزمون			
		مشارکتی فردی	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		انحراف معیار
سطح معناداری	$F_{(1,27)}$	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	پیشرفت تحصیلی

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس برای مقایسه دو گروه، مشارکتی گروهی و مشارکتی فردی در پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی

بر اساس نتایج جدول فوق می‌توان ملاحظه نمود که پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنادار عامل بین آزمودنی‌ها وجود نداشت. $(F_{(1,27)} = 0/45 > P 0/05)$ و نمرات میانگین تعدیل شده نشان می‌دهد که افرادی که با روش مشارکتی با پاداش گروهی آموزش داده شده‌اند در مجموع در آزمون پیشرفت تحصیلی عملکرد یکسانی با افرادی که با روش مشارکتی با پاداش فردی آموزش داده شده‌اند، به دست آورده‌اند، در نتیجه فرضیه دوم تحقیق رد می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

به تازگی تحقیقات و تجارب مرتبط با تدریس زبان نشان می‌دهد فعالیت در گروه‌های کوچک با گسترش دانش زبانی فراگیران، یک محیط عمل‌گرایانه و طبیعی برای یادگیری تدارک می‌بندد. مشارکت در این گروه‌های کوچک و باهم‌آموزی، با تسهیل در فراگیری دانش آموزان، به تسلط در یادگیری زبان می‌انجامد. در حقیقت یادگیری مشارکتی و فعالیت در گروه‌های کوچک روشی برای تسهیل فراگیری زبان دوم و تسلط بر موضوع درسی است (Grundman, 2002)؛ لذا در سال‌های اخیر یادگیری مشارکتی به شکلی عملی در تدریس زبان خارجی مورد استفاده قرار می‌گیرد (Wu,

201). این راهبرد معلم را در حسن استفاده از ظرفیت هم‌افزایی ناشی از تعامل گروهی در جریان انجام تکالیف یادگیری و در نتیجه دست‌یابی به مراتب اثربخشی بالاتر؛ و پیامدهای ممتاز اجتماعی توسط دانش‌آموزان یاری می‌رساند (Mehrmohamadi, 2011). در یادگیری به شیوه مشارکتی دانش‌آموزان دل به جمع می‌سپارند و هرچه دارند در اختیار یاران گروه قرار می‌دهند تا خود هم از یاری دیگران بهره بگیرند (Aghazadeh, 2009). این روش معنای عمل‌گرایانه‌ای از محیط‌های یادگیری هم‌یارانه و اجتماعی را خلق می‌کند و با کمک به دانش‌آموزان در تسلط به مهارت‌ها و دانش‌های کلاسی، مهارت‌های عملی تعاملی و خلاق مورد نیاز روز جامعه را در آن‌ها توسعه می‌دهد (Slavin, 1995). برای فراگیران زبان انگلیسی، یادگیری مشارکتی با خلق یک محیط عمل‌گرایانه، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با توسعه مهارت‌های ارتباطی با انگیزش و کارایی بالا به یادگیری بپردازند. این روش با بالا بردن تعاملات دانش‌آموزان باعث می‌شود تا عزت‌نفس آن‌ها افزایش یابد (Zhou, 2011). تحقیقات مرتبط با یادگیری مشارکتی نشان می‌دهد که این روش فرصتی ایجاد می‌کند تا زبان‌آموزان عملاً پیچیدگی‌های زبانی و شناختی را درک کنند، و با درک و آگاهی از درون‌دادهای متنوع و پیچیده زبانی به سطوح بالاتر شناختی برسند (Sachs et al., 2003). بنابراین یادگیری مشارکتی یکی از مهم‌ترین راهبردهای آموزشی است که با ارتقاء تعاملات اجتماعی مثبت میان دانش‌آموزان محیط یادگیری مناسبی برای یادگیری زبان خارجی ایجاد می‌کند (Grundman, 2009).

اما با توجه به سودمندی‌های روش تدریس مشارکتی، پژوهش حاضر بر آن بود تا به صورت دقیق تأثیر روش تدریس مشارکتی را بر پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی مورد بررسی قرار دهد. در بررسی فرضیه اول پژوهش، نتایج تحلیل کواریانس در زمینه مقایسه تأثیر روش تدریس مشارکتی و سنتی بر پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی در دو گروه مورد بررسی نشان داد که گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری داشته است. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که به شیوه یادگیری مشارکتی درس زبان انگلیسی را آموزش دیده بودند، نسبت به گروه آموزش دیده به روش سنتی عملکرد بهتری داشتند. این یافته با نتایج پژوهش‌های ژانگ (2010)، چن (2005)، لین (1997)، چان و کو (1995)، وی (1997)، مک‌گراتی (1993) و یو (1993) هم‌خوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت چون دانش‌آموزانی که تحت روش یادگیری مشارکتی بودند می‌توانستند در تمامی مباحث درسی همکاری و مشارکت داشته باشند، از خود انگیزه و رغبت بیشتری در یادگیری نشان می‌دادند. همچنین به دلیل وابستگی موفقیت گروهی به موفقیت تک‌تک اعضا، دانش‌آموزان خود را مسئول یادگیری یکدیگر می‌دانستند و سعی می‌کردند مشکلات و مسائل زبانی کل اعضای گروه را مرتفع کنند. در حقیقت وابستگی درونی مثبت قلب یادگیری مشارکتی محسوب می‌شود، و عبارت است از تعهد به موفقیت کل اعضای گروه. دانش‌آموزان باید باهم و از هم یاد بگیرند، و در طی این فرایند به پیش یادگیری خود بپردازند. بنابراین دانش‌آموزان اهداف مشترکی دارند و در قبال یادگیری یکدیگر احساس مسئولیت می‌کنند (Sachs et al., 2003). این مسئولیت نیز دو شکل به خود می‌گیرد: 1. یادگیری تکالیف درسی محول شده و 2. اطمینان از یادگیری کل اعضای گروه. بنابراین نتیجه وابستگی بین‌گروهی تلاش و همکاری اعضا برای موفقیت کل گروه است (Lyang, 2002). نمود خوب دیگر یادگیری مشارکتی سرعت بهره‌مندی دانش‌آموزان با پیشینه ضعیف‌تر تحصیلی از آن است. مشارکت در یآوری دست به کار زدن آن‌ها را افزایش می‌دهد. تمرکز بر همکاری دربردارنده اثر جانبی کاهش غرق شدن در خود و افزایش مسئولیت یادگیری شخصی است (Joyce et al., 2006). با این همه، بر مبنای یادگیری مشارکتی، دانش‌آموزان می‌توانند از کمک‌های تحصیلی بسیار مطلوب هم‌کلاسی‌هایشان بهره‌مند گردند؛ کمک‌هایی که معمولاً می‌توان آن‌ها را پس از هر سنجش تکوینی تدارک دید (Aghazadeh, 2009). در این تحقیق نیز دانش‌آموزان با توانایی‌های بالاتری می‌توانستند به دانش‌آموزان ضعیف‌تر در امر یادگیری کمک کنند، و در مورد مسائل و مشکلات خود به بحث و بررسی بنشینند. یکی دیگر از دلایل معناداری این نتیجه، به آزادی عمل دانش‌آموزان در عین مسئولیت متقابل آن‌ها در یادگیری زبان مربوط می‌شود. آن‌ها در فرایند یادگیری مشارکتی می‌توانستند به فراخور نیاز مباحث را مرور و بازساماندهی کنند و چون فضایی دوستانه در کلاس حاکم بود، دانش‌آموزان می‌توانستند مباحث را با زبان و سطح ادراکی خود مورد کاوش قرار دهند. آن‌ها در یک چرخه کنش-بازاندیشی-کنش عملاً مفاهیم زبانی

را مورد استفاده، ارزیابی و سنجش قرار می‌دادند و با توجه به تفاوت‌های ادراکی و شناختی می‌توانستند به صورت آزادانه محتوای کلاسی را به صورتی هدفمند مورد بحث و بررسی قرار دهند. بنابراین نتیجه این تعاملات که در فضایی پذیرنده و مثبت در جریان بود باعث شد تا دانش‌آموزانی که با روش یادگیری مشارکتی آموزش دیده بودند، عملکرد بهتری از خود نشان دهند.

نتیجه دیگر پژوهش این بود که دانش‌آموزانی که با روش مشارکتی با تقویت گروهی آموزش دیده بودند، در مجموع در آزمون پیشرفت تحصیلی زبان، عملکردی یکسان با افرادی داشتند که تقویت فردی دریافت کرده بودند. در تبیین این نتیجه باید گفت، بازده‌های مثبت و مطلوب گروه‌های یادگیری مشارکتی زمانی پدید می‌آید که همه گروه‌های کلاسی، یک فعالیت میان‌گروهی اثرگذار داشته باشند، به عبارت دیگر وجود پاداش و تقویت در یادگیری مشارکتی زمانی اثربخش خواهد بود، که جنبه بین‌گروهی داشته باشد، نه جنبه انفرادی یا درون‌گروهی. از طرفی، بازده یادگیری حاصل از فرایند یادگیری مشارکتی که در آن افراد به صورت انفرادی فعالیت کرده‌اند مورد قبول نیست؛ و آن نوع بازدهی مطلوب است که هم با بازده مورد نظر برابری کند و هم از طریق همیاری نزدیک اعضا حاصل شود (Aghazade, 2009). بنابراین در تدریس مشارکتی تقویت تنها زمانی می‌تواند تأثیرگذار باشد که حالت بین‌گروهی داشته باشد، چون این روند حالتی انگیزشی-رقابتی برای یادگیری در بین گروه‌ها ایجاد می‌کند، که این امر هم کاملاً با مبانی یادگیری مشارکتی همخوانی دارد. از طرفی، دانش‌آموزانی که در گروه‌های یادگیری مشارکتی فعالیت می‌کنند، پذیرفته‌اند که خود را منبع عمده یاری، بازخورد، تقویت و حمایت به حساب آورند (همان، ۷۵) بنابراین با توجه به ماهیت یادگیری مشارکتی، عدم تفاوت معنادار نمرات در آزمون پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی در بین دانش‌آموزانی که تقویت فردی گرفتند در مقایسه با دانش‌آموزانی که تقویت گروهی دریافت کردند، می‌تواند تا حدی طبیعی باشد. به عبارت دیگر ذات روش تدریس مشارکتی جنبه‌ای تقویتی و پاداش‌بخش دارد و فراگیران به یادگیری به‌خاطر خود یادگیری شوق و رغبت دارند، نه به خاطر عوامل تقویتی و پاداش‌بخش بیرونی که از طرف معلم ارائه می‌شود.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان نتیجه گرفت، تحقیقات به‌طور کلی یادگیری توأم با مشارکت را بسیار مثبت قلمداد می‌کنند تا آنجا که تقریباً هر کدام از آن‌ها نشانگر اثراتی کم تا بسیار زیاد هستند. علاوه بر آن، رهیافت‌های مبتنی بر همیاری بر حسب گستره‌ای از اندازه‌گیری‌های پیشرفت تحصیلی اثربخش هستند. این اثرات با افزایش مقدار همیاری در محیط بیشتر می‌شود و با پیچیده‌تر شدن نتایج، اثرات بیشتری را به همراه خواهد داشت (Joyce et al., 2006). افزون بر این، چون هر گونه فعالیت یادگیری واقعی را می‌توان با یادگیری مشارکتی تداعی کرد و هم‌خوان دانست (Aghazade, 2009)؛ باید در امر آموزش و پرورش به‌طور روزافزون از یادگیری مشارکتی استفاده شود. بنابراین با توجه به نتایج این پژوهش و با علم به نقش غیرقابل چشم‌پوشی روش تدریس مشارکتی در آموزش زبان، محیط‌های یادگیری مشارکتی باید به گونه‌ای سازماندهی شود تا فرصت کافی جهت همکاری و تبادل عقیده زبان‌آموزان با هم‌کلاسی‌ها و معلمان فراهم شود. کلاس‌های مشارکتی باید به گونه‌ای باشد تا زبان‌آموزان به راحتی و آزادانه با هم صحبت کرده، به پرسش و پاسخ پرداخته و درباره نقطه‌نظرها بحث کنند، چون این نوع تبادلات به غنی شدن، افزایش استحکام درک و فهم زبانی می‌انجامد و پیوسته زبان‌آموزان را در معرض دیدگاه‌های مختلف قرار می‌دهد. از سویی دیگر، اگر در استفاده از روش مشارکتی دقت بکار بسته نشود، ممکن است نتایج رضایت‌بخشی به بار نیاید. وولفلک (2004) در این باره می‌گوید اگر در استفاده از این روش برنامه‌ریزی دقیق و نظارت کافی صورت نگیرد، زبان آن از فایده‌اش بیشتر است، مثلاً دانش‌آموزان ممکن است فرایند یا شیوه کار را به یادگیری ترجیح دهند؛ ممکن است به جای اصلاح سوءتفاهم‌ها بر آن‌ها تأکید کنند؛ یا اینکه تفاوت موقعیت بین یادگیرندگان، به جای کاهش یافتن، ممکن است افزایش یابد. بنابراین استفاده موفقیت‌آمیز از این روش مستلزم این است که معلم در این کار مهارت کافی داشته باشد (Seif, 2008). در پایان باید گفت این تحقیق به دانش‌آموزان دختر مقطع سوم راهنمایی شهر اشتهارد محدود بود، از این‌رو امکان تعمیم یافته به موقعیت‌های دیگر را تا حدی محدود کرده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود از این روش در تدریس دروس دیگر و در مقاطع مختلف تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد تا هر چه بیشتر جنبه‌های بی‌همتای یادگیری

- Aqazadeh, M. (2010). *Guide of New Methods of teaching*. Tehran: Ayiej Publications. [In Persian.]
- Brown, H. D. (2009). *Principles of Learning and Teaching*. Translated by Fahim, M. Tehran: Rahnama Publications. [In Persian.]
- Chan, L. S., & Kuo, W. L. (1995). English drama performance: The application of cooperative learning in junior high school English teaching. *English Teaching Journal*, 20 (2).
- Chayarathee, S (2006). *Teaching English as a Foreign Language to Grade 6 Students in Thailand: Cooperative Learning versus Thai Communicative Method*. EDU-COM International Conference.
- Chen, Shu-Fen (2005). *Cooperative Learning, Multiple Intelligences and Proficiency: Application in College English Language Teaching and Learning*. Trescowthick School of Education. Faculty of Education. Australian Catholic University.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing group work: Strategies for the heterogeneous classroom (2nd Ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Duxbury, John G. and Ling-ling Tsai. (2010). the effects of Cooperative Learning on foreign language anxiety: a Cooperative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*. Vol.3, No.1.
- Fahim, M. (2005). An overview of the historical developments in language learning and teaching foreign or second language. *International Learning Journal*, Vol 19, No. 73. [In Persian.]
- Jack. C. Richards. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Jafari, Gh. (2007). *Interrupt the courage to explore the relationship between emotional intelligence and verbal difficulties in learning English as a foreign language*. Tehran: The Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University. [In Persian.]
- Johnson, W, David, Johnson. T. Roger., and Stanne. Beth Mary. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota.
- Johnson, D, W & Johnson, R. T. (1999). *Methods Cooperative learning: what can we prove works?* Edina, minn: Cooperative learning institute.
- Joyce, Bruce, Will, Marsha & Kalhvn, E. (2006). *Teaching models in 2004*. Translated by Behrangi, MR. Tehran: Publication of training excellence. [In Persian.]
- Judith, R. (2002). *Cooperative Learning in an English as d second language classroom*. Saint Paul, Minnesota. Hamline University.
- Karami, M., Zadeh, Ghamsar, & Afshari, M. (2013). The impact of participatory teaching methods in the group integration and the development of secondary school students in Mashhad. *Research on curriculum*, year 9, vol 2, No. 6. [In Persian.]
- Kaufman, D, Sutow, E, & ken, D. (1997). Three Approaches to Cooperative Learning in Higher Education. *The Canadian Journal of Higher Education*. Volume XXVII, Nos. 2.
- Keramati, MR. (2006). The effects of cooperative learning on the development of social skills and academic achievement in mathematics. *Journal of Psychology and Educational Sciences*. Thirty-Seven Years, No. [In Persian.]
- Klimova, F., B. (2013). *The teaching of foreign languages*. Procardia - Social and Behavioral Sciences 31.
- Liang, Tsailing (2002). *Implementing Cooperative Learning in EFL teaching: process and effect*. National Taiwan Normal University.
- Lin, H. C. (1997). *Project work: Cooperative learning in English reading*, WenTzao Journal.5.
- Madrid, C. (1993). *Using cooperative learning at the elementary level*. In D. D. Holt (Ed.), *Cooperative*

- learning: a response to linguistic and cultural diversity. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Inc.
- McGroarty, M. (1993). *Cooperative learning and second language acquisition*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Inc.
- Mehrmohamadi, M., Farasatkah, M., Bagheri, Kh., Fazeli, N., Mousapoor, N., Attaran, M & Hatami, J. (2012). Ooptimal strategies for teaching humanities at universities across the nation. *Journal of Association for Higher Education Policy*, Year IV, No. 1, pp. 108-118. [In Persian.]
- Robertson, Alice & S, B. (2003). *teaching in the 21st century adapting writing pedagogies to the college curriculum*. Published in the Taylor & Francis e-Library.
- Sachs, Gertrude Tinker; Candlin, Christophe N. & Rose, K., R. (2003). Developing Cooperative Learning in the Efl/Esl Secondary Classroom. *RELC Journal*, 34(3).
- Safarnvadeh, Kh, Askari, M, Musapoor, N, & Anani Sarab, M. (2013). Study of Factors Affecting Foreign Language Teacher Education. *Foreign Language and Literature Review*, Vol 4, No. 7. [In Persian.]
- saif, Ali. A. (2009). *Modern educational psychology*. Tehran: doran paplication. [In Persian.]
- Sharan, s.shaulov, a (1990). *Cooperative learning motivation to learn and academic achievement*. New York: praeger.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Zhou, Xiaoshuang. (2011). *applying Cooperative Learning to English teaching for English as a foreign language student*. University of Wisconsin-Platteville.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice* (2nd ed.). Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1996). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. Copyright by Academic Press, Inc.
- Veenman, S, et al. (2002). The effects of cooperative learning on students learning. *Educational Studies*, Vol. 26, Issue 3.
- Wei, C. L. (1997). *Union is strength: Application of cooperative learning to college EFL class in Taiwan*. Taipei, Taiwan: Crane.,
- Wu, Jinjing. (2010). *the application of Cooperative Learning in foreign language teaching*. University of Wisconsin-Platteville.
- Yu, G. K. H (1993). *The effects of textual coherences on EFL reading comprehension*. Taipei: Crane Publisher.
- Zhang, Yan (2010). Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 1.