

ادراکات معلمان دوره ابتدائی از کار گروهی در کلاس: موانع و مسائل

زهرا نیک نام^۱، فاطمه قاسم آبادی^۲

^۱ هیئت علمی دانشگاه خوارزمی

^۲ کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی

چکیده

هدف مقاله حاضر بررسی ادراکات معلمان دوره ابتدائی از کار گروهی در کلاس و شناسایی موانع و مسائل مرتبط با آن می باشد. جهت دستیابی به هدف تحقیق از روش داده بنیاد استفاده شده است. از نظر هدف تحقیق، این پژوهش در حیطه تحقیق کاربردی طبقه بندی می شود. همچنین، تحقیق حاضر از نظر رویکرد پژوهش در پارادایم تحقیق کیفی قرار دارد و برای تجزیه و تحلیل داده ها از سه مرحله ی کدگذاری نظریه داده بنیاد (گرندد تئوری) استفاده می شود. در تحقیق حاضر دو دسته معلمان با توجه به اجرای کار گروهی و عدم استفاده از کار گروهی انتخاب می شوند و نمونه گیری به صورت هدفمند و گلوله برفی و ملاک محور بود. اجرای کار گروهی در کلاس های درس دوره ی ابتدایی دارای ۵ مقوله است که شامل ۱۱ مفاهیم تشکیل دهنده آنها می باشد. برای بسط و توسعه هر یک از مولفه ها تعدادی از مفاهیم آنها را پشتیبانی می کنند. یافته های تحقیق حاکی از آن است که ادراکات معلمان دوره ابتدائی از کار گروهی در کلاس شامل دیدگاه ها، اهداف کلان نظام آموزشی، فرهنگ خانواده، نیروی انسانی، فضای فیزیکی، می شود.

واژه های کلیدی: ادراکات معلمان، دوره ابتدائی، کار گروهی، موانع، یادگیری مشارکتی

مقدمه

یادگیری دانش‌آموزان از مباحث مدرسه‌ای، موضوعی است که توجه بسیاری از محققان تربیتی را به خود جلب کرده است. در این راه محققان تعلیم و تربیت در تلاش هستند تا عوامل مؤثر و دخیل در یادگیری دانش‌آموزان را بشناسند. یکی از عوامل مؤثر در یادگیری دانش‌آموزان، کارگروهی دانش‌آموزان می‌باشد. ادراک معلمان از کارگروهی دانش‌آموزان موضوعی است که از سال‌ها پیش، به‌ویژه از دهه‌های ۵۰ و ۶۰ توجه بسیاری از محققان تربیتی را به خود جلب کرده است (بینس، بلچفرد^۱، کوتنک^۲، ۲۰۱۵).

برای دستیابی به اهداف مشترک در کلاس درس، کارگروهی می‌تواند گزینه مناسبی برای جایگزین کردن به‌جای رقابت در کلاس و مدرسه باشد. اگر در رقابت‌ها، چند دانش‌آموز از میان دانش‌آموزان زیادی به‌افتخار دریافت پاداش حاصل از رقابت دست می‌یابند، در کارگروهی همه‌ی دانش‌آموزان به‌افتخار دریافت پاداش ناشی از کارگروهی برای رسیدن به اهداف مشترک نائل می‌گردند. یکی از موانع اصلی بر سر راه استفاده از روش‌های فعال به‌ویژه روش مشارکتی، محدودیت فضای آموزشی و امکانات موجود در کلاس باشد. نحوه چیدمان میز و صندلی‌ها در کلاس در اجرای این روش مؤثر است. اصولاً ضرورت تحرک و تعامل یادگیرندگان با یکدیگر ایجاب می‌کند که اولاً کلاس از فضای کافی و متناسب با حجم دانش‌آموزان برخوردار باشد. دوم اینکه میز و صندلی‌ها در کلاس قابلیت انعطاف داشته و برحسب نیاز بتوان آن‌ها را به اشکال مختلف کنار هم قرارداد؛ بنابراین وجود میز و نیمکت‌های به هم چسبیده و یا صندلی‌های دسته‌دار که به‌طور ثابت به کف کلاس متصل شده‌اند مانع تحرک کافی و ارتباط مؤثر یادگیرندگان و نیز معلم باهم می‌باشد (عبداللهی، ۱۳۸۷، ص ۱۵۲).

تعامل نیز برای تمامی دانش‌آموزان به منظور کشف ایده‌ها و کمک به یادگیری دیگر افراد، ضروری است زیرا مشخصه اصلی گروه‌های مشارکتی داشتن تعامل میان اعضا است. تفسیر نیز هنگامی ایجاد می‌شود که گروه‌ها به شرح و تفصیل یافته‌های به دست آمده از هر عضو گروه، به منظور افزایش درک، می‌پردازند. انگیزه درونی هم‌زمانی در این روش تدریس ایجاد می‌شود که در فرایند تحقیق به دانش‌آموزان استقلال لازم در بررسی فردی اعطا می‌گردد. در ایران پژوهش‌های اندکی با موضوع کارگروهی در بین دانش‌آموزان انجام شده است. با جستجوی کامل از پایگاه‌های اطلاعاتی در زمینه موانع ادراکات معلمان از کارگروهی در بین دانش‌آموزان، که با فهم و برداشت معلمان از کارگروهی در کلاس درس را مد نظر داشته باشد با استفاده از کلیدواژه‌های متعدد پژوهش زیادی یافت نشد. هدف از تحقیق حاضر فهم ادراکات معلمان در این خصوص و شناخت موانع و مسائلی است که آنان در کارگروهی در کلاس دوره ابتدایی با آن مواجه می‌شوند. هدف ما در این مقاله شناخت ادراکات معلمان از مسائل و موانع مؤثر در اجرای کارگروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی است.

مبانی نظری**کارگروهی**

کارگروهی عبارت است از مجموعه تلاش‌های آگاهانه، منسجم و هماهنگ افرادی که برای دستیابی به هدف یا اهدافی مشترک صورت می‌گیرد و هم‌افزایی در محصول (نتیجه) را در پی دارد (ریاضی، ۱۳۹۱). در این تحقیق کارگروهی عبارت

-
1. Baines
 2. Blachford
 3. Kutnick
 4. Fung
 5. Leung 6. Peacock 7. Grande

است از فعالیت هایی که دانش آموزان در کلاس با هدایت و راهبری معلم به منظور افزایش یادگیری و بهبود عملکردهای مختلفشان استفاده می کنند.

یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی گونه ای از یادگیری است که در آن دانش آموزان با فرار گرفتن در گروه های کوچک محتوای درسی را با کمک یکدیگر یاد می گیرند و از طریق مباحثه و گفتگو با یکدیگر دانش جاری خود را مورد ارزیابی قرار می دهند (جانسون و جانسون، ۲۰۱۱). منظور از یادگیری مشارکتی در این پژوهش این است که دانش آموزان چگونه در کلاس درس در کنار همدیگر و با انجام فعالیت های گروهی یاد می گیرند و عنصرهای فعال کلاس درس محسوب می شوند.

فرایند یاددهی - یادگیری

فرایند یاددهی - یادگیری عبارت است از فرایندی که بین مربی و کارآموزان به منظور افزایش دانش و مهارت های فنی و حرفه ای جریان می یابد. کیفیت این فرایند وضعیت مطلوب آموزش است که در آن پدیده یادگیری در کارآموزان اتفاق می افتد و مربی خود را برای رعایت شرایط اثر بخش یاددهی موظف می داند (سالاری، ۱۳۸۹). در این پژوهش فرایندهای یاددهی - یادگیری شامل فعالیت های است که معلم و دانش آموزان در کلاس درس ببه منظور یادگیری هر چه بهتر فراگیر انجام می - دهند و کار گروهی یکی از این فعالیت ها است.

ادراک معلمان

ادراک عبارت است از فرایند پیچیده آگاهی یافتن از اطلاعات حسی و فهم آن است. همچنین، ادراک، فرایندی است که معلمان، به وسیله آن، پنداشت ها و برداشتهایی را که از محیط خود دارند، تنظیم و تفسیر می کنند و بدین وسیله، به آنها، معنی می دهند (بینس، بلچفرد، کوتنک، ۲۰۱۵). در این پژوهش منظور از ادراکات معلمان، در ک و برداشت معلمان ابتدایی است از یادگیری اثر بخش و کار گروهی در کلاس درس و موانعی که برای انجام کار گروهی در کلاس درس وجود دارد.

مفهوم شناسی آموزش

واژه ای آموزش واژه ای است که به نظر می رسد در مورد مفهوم آن ابهام چندانی وجود نداشته باشد. آموزش، فعالیت های هدفمند معلم برای ایجاد یادگیری در یادگیرنده است که به صورت کنشی متقابل بین او و یک یا چند یادگیرنده جریان می یابد. این تعریف از آموزش بیشتر آموزش کلاسی یا به کارگیری ارتباط رو - در - رو، در آموزش را در نظر مجسم می کند. در صورتی که آموزشی که در تعریف برآون مورد نظر است کلیه فعالیت های هدفمندی است که برای ایجاد یادگیری صورت می گیرد. این فعالیت ها می توانند از راه دور انجام گیرند و کنش متقابل از طریق ارتباط با مرکز به وسیله تلفن یا پست یا کانال تلویزیونی یا هر طریق دیگر صورت گیرد. مهم این است که فعالیت ها دارای هدف مشخص هستند و برای ایجاد تغییر در رفتار یادگیرنده انجام می گیرند.

تعریف یادگیری مشارکتی^۳

دیدگاه برخاسته از تئوری های جدید تربیتی این است که کارآموزان باید خودشان تصمیم بگیرند که چه چیز را و چگونه می خواهند یاد بگیرند؟ معلم جزئی از مرکز منابع یادگیری می شود که شامل تمام وسایل کمک آموزشی مناسبی است که می

² - Jansoon & Jansoon

³-Co-operative Learning

تواند به قدری که لازم است یا به نظر می‌رسد متناسب با فراگیران است، استفاده شود. این شیوه‌ی کار برای یادگیری، موجب یادگیری فراگیر مدار می‌شود. (میلز، ۱۳۸۵، ص ۲۹۰)

چیستی یادگیری از طریق کار گروهی

امروز، در مدارس به‌طور فزاینده‌ای از رقابت‌های بین دانش‌آموزی بهره‌گیری می‌شود. دانش‌آموزان در بیشتر موارد به دلیل پاداش‌هایی که برای مسابقه‌ها یا رقابت‌ها در نظر گرفته می‌شوند تن به رقابت می‌دهند. دانش‌آموزان روی هم‌رفته، دو دیدگاه کلی به رقابت‌ها یا مسابقات درون کلاسی و مدرسه‌ای دارند. برای برخی دانش‌آموزان رقابت‌ها، زمینه‌ای برای بروز توانایی‌هایشان است و برای برخی دیگر رقابت گسترده‌ای برای تماشای شکست رقبای خود است. شکلی که رقابت در کلاس‌های درس به خود می‌گیرد، نشان‌دهنده‌ی الگوی «برنده- بازنده» است. دانش‌آموزانی که در رقابت‌ها، پیروز میدان می‌شوند احساس سرافرازی می‌کنند و آنانی که از صحنه رقابت‌های شکست خود بیرون می‌آیند احساس سرافکنندگی می‌کنند. دانش‌آموزانی که دارای ضعف تحصیلی یا دشواری یادگیری هستند در بیشتر موارد در رقابت‌های طراحی‌شده، شکست می‌خورند. درحالی‌که اگر کوشش‌های دانش‌آموزان ضعیف را برای یادگیری بیشتر در نظر آوریم روشن می‌شود که آنان نسبت به تلاش‌هایی که از خود نشان داده‌اند شایسته تقدیرند. این ایده مبین آن است که حتماً راهی برای کمک به دانش‌آموزان وجود دارد که بدون وارد شدن به رقابت‌ها نتایج یادگیری مطلوبی را کسب کنند. سؤال این است، چه راه‌کار جایگزینی به جای روش رقابتی وجود دارد؟ پاسخ مطلوب به این سؤال، آن است که اهداف نظام آموزش و پرورش و اهداف یادگیری در کلاس‌های درس را در نظر آوریم. اهداف آموزش و پرورش و اهداف یادگیری در کلاس درس، دستیابی به دانش، مهارت و نگرش‌هاست بنابراین می‌توان گفت، دانش‌آموزان دارای اهداف مشترکی هستند.

نگاهی به پیشینه روش تدریس مبتنی بر کار گروهی

با نگاهی به پیشینه روش تدریس مبتنی بر کار گروهی درمی‌یابیم که این روش حاضر سال‌هاست مورد استفاده قرار گرفته است. اساس روش تدریس مبتنی بر کار گروهی، همیاری در یادگیری است. سرآغاز اندیشه همیاری در یادگیری، آثار و افکار جان دیویی در ابتدای قرن بیستم است. در آغازین سال‌های این قرن جان دیویی معلمان را به تشکیل گروه‌هایی برای ((بررسی و حل مسئله)) ترغیب می‌کرد. در دهه ۱۹۶۰ مورتون دوچ که مثل دیویی، استاد دانشگاه تربیت معلم در دانشگاه کلمبیا بود، نیز کار خود را با تحقیق و ترویج الگوهای همیاری در یادگیری شروع کرد. دوچ از الگوهایی که فراهم می‌آورد به‌مثابه راهبردهایی برای یاری به دانش‌آموزان استفاده می‌کرد. وی بر آن بود که با استفاده از الگوهای فراهم‌شده، به دانش‌آموزان یاری کند تا نحوه حل اختلافات خود را فراگیرند. پژوهش درباره‌ی همیاری از طریق یادگیری در دهه ۱۹۷۰ هم ادامه یافت و در دهه ۱۹۸۰ به تهیه الگوهایی که بهترین آموخته‌ها از پژوهش را عملی می‌کند، مورد توجه بسیاری از استادان دانشگاه واقع شد. پیازه نشان داده است که بیشتر آموخته‌های مهم ما حاصل تعامل با دیگران است. اگر دانش‌آموزان در مورد یک کتاب، یک تکلیف و یا یک مسئله فقط نظرات، واکنش‌ها و پرسش‌های خود را داشته باشند، یادگیری آنان به‌اندازه زمانی که به نظرات دیگران نیز دسترسی داشته باشند، پربار نخواهد بود. روش تدریس مبتنی بر کار گروهی، فرصت لازم برای تلاش اساسی به‌منظور رسیدن به اهداف گوناگون آموزشی را فراهم می‌آورد. با این‌همه عمده‌ترین هدف این روش تدریس کوشش برای دستیابی به فعالیت‌های عالی ذهنی است.

پیشینه تحقیق

رضایی تلابن (۱۳۹۱) نیز پژوهشی مقایسه میزان تأثیر روش تدریس کار گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان را بررسی شده است. روش پژوهش حاضر نیمه تجربی است. برای اجرای پژوهش چهار کلاس انتخاب شد، دو کلاس به‌عنوان گروه گواه و دو کلاس به‌عنوان گروه آزمایش، در یک‌ترم تحصیلی در دو کلاس روش کار گروهی و در دو کلاس روش سخنرانی اجرا شد. در نهایت، نمرات آزمون پیشرفت تحصیلی و آزمون مهارت‌های ارتباطی دانشجویان هر دو گروه باهم مقایسه شد. داده‌ها با آزمون تحلیل واریانس، آنوا و مستقل T تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد که در مجموع روش تدریس کار گروهی از نوع گروه‌های پنج‌نفره برافزایش پیشرفت تحصیلی و نیز مهارت‌های ارتباطی دانشجویان مؤثرتر از روش سخنرانی است. به‌علاوه فرضیه سوم پژوهش درباره پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأیید شد. به این صورت که روش کار گروهی برای پسران مؤثرتر از دختران بود. لکن این فرضیه در مورد مهارت‌های ارتباطی رد شد.

سعیدی (۱۳۹۶) در پژوهشی به «اثر بخشی روش های تدریس اعضای تیم و تفحص گروهی بر رشد مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ابتدایی ناحیه چهار شیراز» پرداخت. هدف از انجام این پژوهش مطالعه اثر بخشی روش های تدریس اعضای تیم و تفحص گروهی بر رشد مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ابتدایی ناحیه چهار شیراز بوده است. این پژوهش از نوع کاربردی و روش پژوهشی شبه تجربی همراه با پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه بوده است. جامعه آماری در این پژوهش دانش آموزان پایه پنجم ناحیه چهار شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ بودند که با استفاده از نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای ۱۳۸ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از دو پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی فوستر و عملکرد تحصیلی فام و تیلور استفاده شده است. در تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پرسشنامه، در سطح توصیفی، میانگین و انحراف معیار و در استنباطی از تحلیل کواریانس و کواریانس یک متغیره، استفاده شده است. نتایج نشان می دهد که به طور کلی روش های تدریس اعضای تیم و تفحص گروهی بر رشد مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر معناداری دارند اما روش تدریس اعضای تیم بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر معنادار و بر رفتارهای غیر اجتماعی دانش آموزان تأثیر معنادار ندارد. در بررسی ابعاد مهارت های اجتماعی، بر رفتارهای اجتماعی مطلوب دانش آموزان تأثیر معنادار و بر رفتارهای غیر اجتماعی دانش آموزان تأثیر معنادار ندارد. در ابعاد عملکرد تحصیلی، بر برنامه ریزی و انگیزش دانش آموزان تأثیر معنادار و بر خود کار آمدی و تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل پیامد تأثیر معناداری ندارد. در روش تدریس تفحص گروهی بر مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر معنادار ندارد. در ابعاد مهارت های اجتماعی بر رفتارهای غیر اجتماعی دانش آموزان تأثیر معنادار دارد.

کریسی و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی به «بررسی آموزش کارگروهی و تیمی در مدارس: شرایط برای توسعه حرفه ای معلمان» این تحقیق با تاکید بر اهمیت همکاری و ایجاد فرهنگ تیمی به منظور رشد شخصی و بهبود حرفه‌ای آموزگاران؛ به بررسی برداشت ۵۴۲ نفر از آموزگاران (مدارس مقدماتی- ابتدایی و پیش دانشگاهی) از یادگیریهای مشارکت جویانه که زبان اسلونی تدریس می‌کردند می‌پردازد. سؤال اساسی آن بود که چگونه آموزگاران به ارزیابی یادگیری‌های گروهی در مقایسه با شکل فردی آن پرداخته که از برداشتها و استنباطهای آموزگاران ما توانستیم به ایجاد کارگروهی در مباحث درسی و تشویق شاگردان به یادگیریهای همیارانه و غیره دست یابیم. یافته‌های تحقیق حاکی از آن بودند که آموزگاران مقاطع ابتدایی نسبت به

1. Anova

1. Elementary school & Grammar school

پیش دانشگاهی اهمیت بیشتری را بر روی یادگیری‌های مشارکت‌جویانه قائل بودند. همچنین گروه‌بندی آموزگاران بر اساس تجربه (نه صرفاً سالهای تجربه بلکه کیفیت تجربه) سبب گردید که در میزان اهمیت یادگیری‌های گروهی و نیز ارزیابی‌های انجام گرفته شده از یادگیری‌های مشارکتی توسط آنها، تفاوتی دیده شود.

کوتینک^۷ و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی به «بررسی عوامل موثر بر بهبود کار گروهی در کلاس‌های درس با دانش‌آموزان کم سن و سال: تسهیل دستیابی، تعامل و فعالیت در کلاس درس» پرداختند. این تحقیق بیان می‌کند که اگرچه در سطوح پایین-تر مقاطع تحصیلی (دبستان) دانش‌آموزان در چهارچوب گروه‌های چند نفره چیدمان می‌شوند. اما این گروه‌ها در یادگیری مطالب درسی و همکاری و مشارکت با یکدیگر چندان اثربخش نمی‌باشند. لذا با تقسیم بندی ۹۸۰ دانش‌آموز ۷-۵ ساله به دو گروه آزمایش و کنترل (۱۷ کلاس آزمایشی و ۲۱ کلاس کنترل شده) به بررسی اثرات رویکرد ارتباطی بر روی فعالیتهای کلاسی، انگیزه انجام کارگروهی و تعاملات رفتاری پرداختند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که دانش‌آموزان گروه‌های آزمایشی نسبت به گروه‌های کنترل شده پیشرفت تحصیلی بیشتری داشته، از انگیزه همکاری بالاتر با دیگران برخوردار بوده و سطح بالاتری از تعاملات ارتباطی را ما بین خودشان بوجود آوردند.

باینیس و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی «عوامل موثر بر بهبود و اثربخشی کار گروهی در کلاس درس و مدارس دوره ابتدایی» پرداختند. هدف از این تحقیق شناسایی عوامل موثر بر تقویت و بهبود روحیه کارگروهی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که عوامل بیرونی و درونی در بهبود کارگروهی دخیل هستند. عواملی مانند دانش و مهارتهای معلمان، ساختار سازمانی و فرهنگ سازمانی مدارس و بکارگیری تکنولوژی به عنوان عوامل بیرونی در نظر گرفته شدند و عواملی مانند همراهی والدین و حمایت نهادهای اجتماعی به عنوان عوامل بیرونی در نظر گرفته شدند.

روش تحقیق

از نظر هدف تحقیق، این پژوهش در حیطه تحقیق کاربردی طبقه‌بندی می‌شود. همچنین، تحقیق حاضر از نظر رویکرد پژوهش در پارادایم تحقیق کیفی قرار دارد و از سه مرحله ی کدگذاری نظریه داده بنیاد (گرنند تئوری) استفاده می‌شود.

روشهای تجزیه و تحلیل

برای تحلیل مصاحبه‌ها از سه مرحله کدگذاری نظریه‌زمینه‌ای استراوس و کوربین استفاده می‌شود که تحت عنوان "طرح نظام مند" شناخته می‌شود. طرح منسجم تر و نظام یافته تر استراوس و کوربین چگونگی ارتباط هر یک از مقوله‌ها، زمینه‌ها، راهبردها و شرایط مداخله گر مؤثر بر الگوی کدگذاری محوری/پدیده مرکزی مورد مطالعه را تعیین می‌کند (بهشتی و رضایت، ۱۳۹۴).

یافته‌های تحقیق

ادراکات معلمان از ماهیت یادگیری اثر بخش در دوره ابتدایی چیست؟

ماهیت یادگیری از دیدگاه معلمان دارای ابعاد مختلفی می‌باشد و در طی مصاحبه‌هایی که با معلمان انجام شد به دو مقوله قابل شناسایی بود و در این قسمت برای هر کدام از مقولات اظهار نظراتی را ارائه می‌گردد:

همانطور که در مورد ماهیت یادگیری دو دیدگاه در بین معلمان وجود داشت که مقوله اول دیدگاه رفتارگرا/شناخت‌گرا است. تعدادی از معلمان یادگیری را مجموعه‌ای از محرک‌ها و پاسخ‌ها می‌دانند که محرک‌ها از طرف معلم به دانش‌آموزان داده می‌شود و در صورت گرفتن پاسخ این تلقی را دارند که یادگیری اتفاق افتاده است. همچنین این معلمان پایبند به اصول

رفتارگرایی مطلق نیستند و به دلیل اعتقاد داشتن به انجام برخی فعالیت‌های گروهی و کلاسی، جایگاه آنها را میتوان بین این دو دیدگاه قرار داد. معلمانی که در این مقوله جای گرفته اند اظهارات این چنینی داشتند:

«زمانیکه بچه‌ها مفاهیمی را که ما در کلاس می‌گوییم را بتونن درک کنن و وقتی هم ازشون سوال میکنیم پاسخگو باشند در این موقع است که میگوییم یادگیری اتفاق افتاده و یا زمانی که ما ببینیم در عمل چیزی را که یاد گرفته اند به کار میبرند»
(معلم ۱).

«در دوره ابتدایی همین بعضی از مفاهیم را به دانش آموز بگوییم و در بعضی از کارها این را انجام دهد و پیاده کند، به نظر من همین حد از یادگیری برای دوره ابتدایی کفایت می‌کند.» (معلم ۵)

ادراکات معلمان از شرایط، عوامل و زمینه‌های موثر بر اجرای کار گروهی چیست؟

جهت بررسی ادراکات معلمان از شرایط، عوامل و زمینه‌های موثر بر اجرای کار گروهی با معلمان مصاحبه به عمل آمد که بر اساس گفته‌های مصاحبه شونده‌گان مورد بررسی قرار می‌گیرد. بر اساس یافته‌های مصاحبه شونده‌گان: شرایط، عوامل و زمینه‌های موثر بر اجرای کار گروهی به عواملی چون: هدف، نیروی انسانی، خانواده و فضای فیزیکی و زمان اشاره شد. اولین عامل مرتبط با پرسش دوم هدف است. در رابطه با این عامل دو نوع مقوله شناسایی شد که هر کدام از آنها از نظر مصاحبه شونده‌گان مهم تلقی می‌شد. مقوله اول در ارتباط با اهداف کلان نظام آموزشی است. در این اهداف تفکر گروهی و لزوم انجام کار گروهی برای دانش آموزان خصوصا در دوره‌ی ابتدایی توجه چندانی نشده است. اهداف کلانی که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ذکر شده است به این صورت می‌باشد:

۱- تربیت انسانی موحد و مؤمن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و عاقل، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، جهادگر، شجاع و ایثارگر و وطن‌دوست، مهرورز، جمع‌گرا و جهانی‌اندیش، ولایت‌مدار و منتظر و تلاشگر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، با اراده و امیدوار، خودباور و دارای عزت نفس، امانتدار، دانا و توانا، پاکدامن و با حیا، انتخابگر و آزادمنش، متعلق به اخلاق اسلامی، خلاق و کارآفرین و مقتصد و ماهر، سالم و بانشاط، قانون‌مدار و نظم‌پذیر و آماده ورود به زندگی شایسته فردی، خانوادگی و اجتماعی براساس نظام معیار اسلامی.

۲- ارتقای نقش نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و خانواده در رشد و تعالی کشور، بسط و اعتلای فرهنگ عمومی و زمینه‌سازی برای اقتدار و مرجعیت علمی و تکوین تمدن اسلامی - ایرانی در راستای تحقق جامعه جهانی عدل مهدوی با تأکید بر تعمیق معرفت و بصیرت دینی و سیاسی، التزام به ارزش‌های اخلاقی، وفاداری به نظام جمهوری اسلامی ایران، اعتقاد و التزام عملی به اصل ولایت مطلقه فقیه و مردم‌سالاری دینی، تحکیم وحدت ملی، تقویت روحیه علمی، رعایت حقوق و مسئولیت‌های اجتماعی، ارتقای آداب و آیین زندگی متعالی، بهداشتی و زیست‌محیطی.

۳- گسترش و تأمین همه‌جانبه عدالت آموزشی و تربیتی.

۴- برقراری نظام اثر بخش و کارآمد مدیریت و مدیریت منابع انسانی براساس نظام معیار اسلامی.

۵- افزایش مشارکت و اثربخشی همگانی به ویژه خانواده در تعالی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی.

۶- بهسازی و تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، مالی و اداری و زیرساخت‌های کالبدی.

۷- ارتقای اثربخشی و افزایش کارایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی.

۸- کسب موقعیت نخست تربیتی در منطقه و جهان اسلام و ارتقای فزاینده جایگاه تعلیم و تربیتی ایران در سطح جهانی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش).

مقوله دوم در این عامل اهداف برنامه درسی است. در این مقوله مصاحبه شوندگان به طور اختصاصی تر به کتاب‌های درسی اشاره کردند که از نظر برخی از معلمان محتوای کتاب‌ها بسیار زیاد و حجیم است و این مسئله باعث می‌شود که آن قسمتی که مربوط به انجام فعالیت‌های گروهی است را در کلاس حذف کنند و به تدریس بقیه قسمت‌های درس بپردازند. در ارتباط با این دو مقوله اظهار نظرهای معلمان شناسایی شده است:

«ساختار آموزش و پرورش ما، فرد محور است. زیرا فرهنگ تربیتی جامعه ما فرد محور است. زمینه‌ی تربیتی جامعه ما رویکرد گروهی ندارد بر همین مبنا هم محتوای کتب درسی ما به سختی قابل انطباق با فعالیت‌های گروهی است و اگر معلم بخواهد بخشی از مطالب را در غالب کار در گروه کار کند باید از خلاقیت خودش استفاده کند و خود او به سختی انطباق را انجام دهد. خوب است که محتوایی که قرار است وارد کتاب درسی بشود، مولفین این نکته را مد نظرشان قرار دهند که چند تا درس را بر مبنای فعالیت گروهی تالیف کنیم.» (معلم ۴)

«در ابتدا اینکه اندیشیدن به فعلیت‌ها و کار گروهی باید در سیستم آموزش و پرورش ما جای مناسبی پیدا کند و مطالب کتاب‌های درسی از انفرادی بودن به سمت گروهی سوق پیدا کند. در بین ساعات درسی، ساعاتی برای انجام فعالیت‌های گروهی در نظر گرفته شود.» (معلم ۸)

«مهمترین زمینه موثر خود انفرادی هستند که در آموزش و پرورش کار میکنند تا این افراد این دید را پیدا نکنند که باید کار تیمی و گروهی را جزو مطالب درسی و حتی زنگ‌های مدرسه باشد ما زمینه‌ی موثری نخواهیم داشت.» (معلم ۹)

«عامل مهم بعدی انفرادی هستند که در تالیف کتب و تقسیم‌بندی زمان آموزشی برای دوره ابتدایی نقش دارند این افراد باید با این مفهوم کار گروهی که امروزه در جهان به شدت مورد توجه است تسلط کافی داشته باشند.» (معلم ۱۲)

۱- مقوله محوری: طراحی آموزشی

با توجه به اینکه براساس الگوی طراحی شده، "طراحی آموزشی" را به عنوان مبنا و ستون اصلی تحقق طراحی کارگروهی در کلاس درس قلمداد کرده اند، پس از جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها در مرحله کدگذاری باز و بررسی ویژگی‌های ارائه شده، مقوله "طراحی آموزشی" به عنوان مقوله محوری انتخاب شد. طراحی آموزشی شامل دیدگاه‌ها، اهداف، نیروی انسانی، خانواده و فضای فیزیکی در حوزه کارگروهی در کلاس درس می‌باشد.

۲- شرایط علی: دیدگاه‌ها و اهداف

شرایط علی باعث ایجاد و توسعه پدیده یا مقوله محوری می‌شوند. از میان مقوله‌های موجود، سیاست‌های کلان نظام آموزشی و سیاست‌های برنامه درسی به عنوان عللی تلقی می‌شوند که نقش فعال در کارگروهی در کلاس درس داشته و تا این عوامل مهیا نشوند یادگیری مشارکتی محقق نمی‌شوند چرا که سیستم آموزشی ما متمرکز است و توجه به انجام کار گروهی در نظام فکری آموزش باید جای خود را پیدا کند و در محتوای کتاب‌های درسی که معلمان و دانش‌آموزان مستقیماً با آن سر و کار دارند کار گروهی جایگاه خود را به دست آورد. دیدگاهی که معلم نسبت به یادگیری دارد نیز تاثیر زیادی در انجام کار گروهی یا سایر فعالیت‌های کلاس دارد.

۳- عوامل مرتبط دیگر همچون نیروی انسانی، خانواده و فضای فیزیکی :

این عوامل رفتارها، فعالیتها و تعاملات هدف داری هستند که در پاسخ به مقوله محوری و تحت تاثیر شرایط مداخله گر، اتخاذ می شوند. به این مقوله ها راهبرد نیز گفته می شود.

۴- شرایط مداخله گر: عوامل تسهیل کننده و موانع:

شرایط مداخله گر عواملی هستند که در اجرای کارگروهی در کلاس درس تاثیر گذار است. عواملی که در تحقیق حاضر در کارگروهی در کلاس درس نقش عوامل تسهیل گر را ایفا می کنند عبارتند از: حمایت مدیران مدارس، ساختار مراکز آموزشی و معلمان آموزش دیده. همچنین موانع عملیاتی، موانع ارزشی و موانع روانشناختی موانع پیش روی کارگروهی در کلاس درس را ایفا می کنند. منظور از موانع عملیاتی آن دسته از موانعی هستند که مربوط به فضای کلاس می شوند. برای مثال به دلیل کوچک بودن فضای ملاس امکان جا به جایی چینش صندلی ها وجود ندارد. موانع ارزشی آن دسته از موانعی که از لحاظ ارزش مورد بررسی قرار می گیرند. برای مثال معلم به علت های مختلف ارزشی برای کار گروهی در کلاسش قائل نمی شود و موانع روانشناختی مربوط به عدم وجود روحیه مشارکتی در دانش آموزان است.

۵- پیامدها: کارگروهی در کلاس درس

برخی از مقوله ها بیانگر نتایج و پیامدهایی هستند که در اثر اتخاذ راهبردها به وجود می آیند. در پژوهش حاضر، رخدادهای نتایج تصمیم گیری شامل پیامدهای آموزشی و پرورشی، نتیجه کنشها و تعاملات ایجاد شده و تاثیر پذیر از شرایط علی، مقوله محوری و بستر حاکم می باشد، که عوامل متعددی را شامل می شود. پیامدهای آموزشی در خصوص پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است که با توجه به مصاحبه هایی که معلمان انجام دادند در صورتی که عوامل حمایت گر وجود داشت باشد و بتوانند کار گروهی را در کلاس اجرا کنند، یادگیری دانش آموزان تقویت خواهد و همچنین انجام کار گروهی پیامدهای پرورشی را نیز به همراه خواهد داشت از جمله افزایش توانایی برقراری ارتباط، تحمل شنیدن نظرات مخالف و کار کردن گروه.

کدگذاری انتخابی (مرحله نظریه پردازی)

کدگذاری انتخابی عبارتست از فرآیند انتخاب دسته بندی اصلی، مرتبط کردن نظام مند آن با دیگر دسته بندی ها، تأیید اعتبار این روابط، و تکمیل دسته بندی هایی که نیاز به اصلاح و توسعه بیشتری دارند. در این مرحله به تجزیه و تحلیل کلی و ادغام کردن شرایط مختلف پرداخته می شود که در کدگذاری محوری به آنها اشاره گردید. در کدگذاری انتخابی تلفیق داده ها اهمیت زیادی داشته و در رهیافت نظام مند برای آن رویه های مطرح می شود از جمله، بکارگیری یک روایت بر اساس روابط الگوی پارادایم.

به عبارت بهتر در کدگذاری انتخابی که مرحله اصلی نظریه پردازی به شمار می رود، مفاهیم بایستی به طور منظم به یکدیگر مربوط شوند. کدگذاری انتخابی بر اساس نتایج کدگذاری باز و کدگذاری محوری، مرحله اصلی نظریه پردازی است. به این ترتیب که مقوله محوری را به شکل نظام مند به دیگر مقوله ها ربط داده و آن روابط را در چارچوب یک روایت ارائه کرده و مقوله هایی را که به بهبود و توسعه بیشتری نیاز دارند، اصلاح می کند.

بحث و تفسیر نتایج

شناخت ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس های درس دوره ی ابتدایی دارای دو بخش مولفه های اصلی و مولفه های فرعی می باشد. این دسته از مدلها از شاخص هایی تشکیل شده است که هسته و قلب این مدلها می باشند و مبنای اجرای کار گروهی در کلاس های درس دوره ی ابتدایی قرار می گیرند که به آنها معیارهای

مدل می‌گویند. اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی دارای ۵ مقوله است. برای بسط و توسعه هر یک از مولفه‌ها تعدادی از مفاهیم آنها را پشتیبانی می‌کنند. مفاهیم در واقع تبیین‌کننده معنا و مفهوم هر مولفه بوده که می‌بایست در طول ارزیابی اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی مورد توجه قرار می‌گیرند. جدول (۱) مولفه‌های اصلی و تعداد مولفه‌های فرعی شناخت ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی را نمایش می‌دهد.

جدول ۱: مولفه‌های موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی

مولفه‌های اصلی	تعداد مفاهیم
مقوله ۱: دیدگاه	۲ مفهوم
مقوله ۲: اهداف	۲ مفهوم
مقوله ۳: نیروی انسانی	۲ مفهوم
مقوله ۴: خانواده	۲ مفهوم
مقوله ۵: محیط فیزیکی	۳ مفهوم

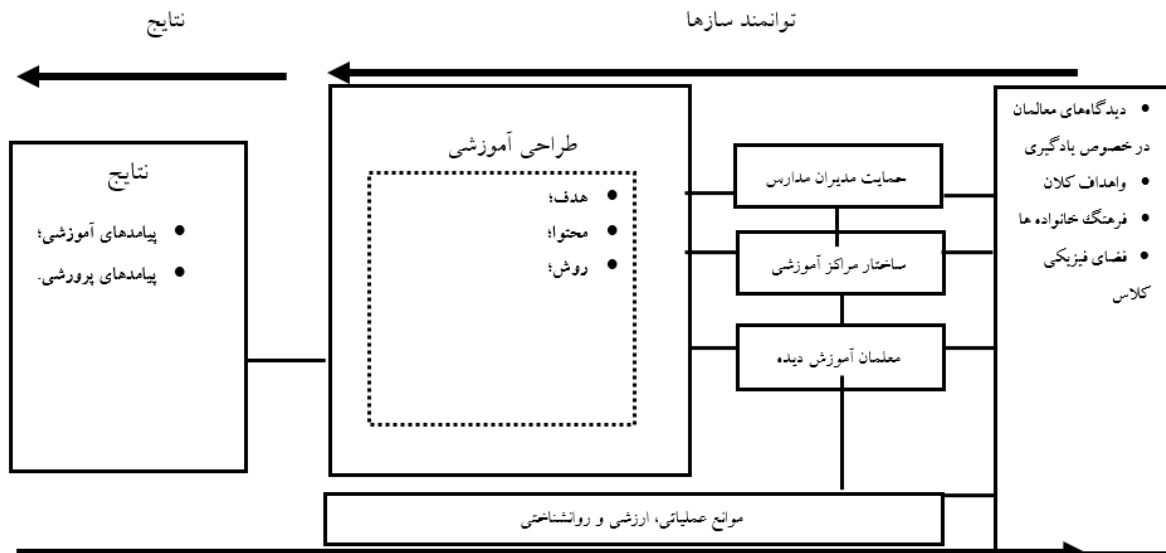
یافته‌های تحقیق در زمینه موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی با تحقیقات سعیدی (۱۳۹۶)، کریسی و همکاران (۲۰۰۸) و باینیس و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. سعیدی (۱۳۹۶) در پژوهشی به «اثر بخشی روش‌های تدریس اعضای تیم و تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی ناحیه چهار شیراز» پرداخت نتایج نشان می‌دهد که به طور کلی روش‌های تدریس اعضای تیم و تفحص گروهی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارند اما روش تدریس اعضای تیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنادار و بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معنادار ندارد. در بررسی ابعاد مهارت‌های اجتماعی، رفتارهای اجتماعی مطلوب دانش‌آموزان تأثیر معنادار و بر رفتارهای غیر اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معنادار ندارد. در ابعاد عملکرد تحصیلی، بر برنامه‌ریزی و انگیزش دانش‌آموزان تأثیر معنادار و بر خودکارآمدی و تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل پیامد تأثیر معناداری ندارد. همچنین کریسی و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی آموزش کارگروهی و تیمی در مدارس: شرایط برای توسعه حرفه‌ای معلمان» به این یافته‌ها دست پیدا کرد که آموزگاران مقاطع ابتدایی نسبت به پیش‌دانشگاهی اهمیت بیشتری را بر روی یادگیری‌های مشارکت‌جویانه قائل بودند. همچنین گروه‌بندی آموزگاران بر اساس تجربه (نه صرفاً سالهای تجربه بلکه کیفیت تجربه) سبب گردید که در میزان اهمیت یادگیری‌های گروهی و نیز ارزیابی‌های انجام گرفته شده از یادگیری‌های مشارکتی توسط آنها، تفاوت‌هایی دیده شود. باینیس و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی «عوامل موثر بر بهبود و اثربخشی کار گروهی در کلاس درس و مدارس دوره ابتدایی» پرداختند. یافته‌های آنها حاکی از آن است که عواملی مانند دانش و مهارت‌های معلمان، ساختار سازمانی و فرهنگ سازمانی مدارس و بکارگیری تکنولوژی به عنوان عوامل بیرونی در نظر گرفته شدند و عواملی مانند همراهی والدین و حمایت نهادهای اجتماعی به عنوان عوامل بیرونی در نظر گرفته شدند.

نتیجه گیری کلی و ارایه نظریه برخاسته از داده ها

مدل پیشنهادی پژوهش در زمینه شناخت ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی براساس رویکرد داده بنیاد مشتمل بر ۵ متغیر است. پیشینه در زمینه ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی براساس رویکرد داده بنیاد در کشور با توجه به نوپا بودن آن کم است. تحقیق حاضر با توجه به اهمیت موضوع ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی و حرکت موجود به سمت تخصصی کردن الگوهای عملکردی و با عنایت به فقدان مطالعات دانشگاهی در خصوص اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی صورت گرفت. بنابراین عمده ترین ویژگی های الگوی ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی عبارتند از:

- استفاده از رویکرد داده بنیاد در این تحقیق که در آن با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی و دگذاری نظری، الگوی ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی طراحی شده است.
- اختصاصی بودن این الگو برای نظام آموزش و پرورش؛
- تبیین نحوه ارتباط میان معیارها و زیر معیارهای الگوی ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی؛

در ادامه به مقایسه الگوی طراحی شده و ادبیات موضوع تحقیق می پردازیم. الگوی ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی با شرایط کشور ایران تهیه شده و تلاش دارد با نگاهی تخصصی و تفصیلی، خلا موجود در الگوهای عملکردی در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی را رفع نماید. شکل (۱) مدل نهایی ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی در کلاس‌های درس دوره‌ی ابتدایی و چگونگی ارتباط میان مولفه های اصلی و فرعی را نمایش می دهد.



شکل ۱: مدل ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی

یافته های تحقیق در زمینه ادراکات معلمان از مسائل و موانع موثر در اجرای کار گروهی با نتایج تحقیقات سهرابی (۱۳۹۰)، حسینی (۱۳۹۰)، رضایی تلابن (۱۳۹۱)، سعیدی (۱۳۹۶)، کریسی و همکاران (۲۰۰۸)، کوتینک و همکاران (۲۰۰۸) و باینیس و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

پیشنهادات تحقیق

۱. براساس یافته های تحقیق و تایید سیاستهای کلان به عنوان شرایط علی پیشنهاد می شود که سیاستهای نظام آموزشی در حوزه کار گروهی در کلاس درس به صورت شفاف سیاستگذاری شود و بوجه به فعالیتهای گروهی در کلاس درس اختصاص داده شود؛
۲. براساس یافته های تحقیق و تایید تعامل مستمر با مراکز علمی به عنوان شرایط علی پیشنهاد می شود که توان علمی معلمان با آموزشهای مستمر و حین خدمت در حوزه برنامه درسی ارتقا داده شود و فرصتهای علمی و پژوهشی لازم برای معلمان از سوی مدیران ایجاد شود؛
۳. براساس یافته های تحقیق و تایید ویژگیهای پذیرندگان به عنوان شرایط علی پیشنهاد می شود که انگیزش پذیرندگان به یادگیری مشارکتی ارتقا داده شود و نگرش صحیحی در پذیرندگان نسبت به کارگروهی از طریق برگزاری کارگاههای آموزشی ایجاد شود؛
۴. براساس یافته های تحقیق و تایید مشارکت معلمان در تولید برنامه درسی به عنوان شرایط علی پیشنهاد می شود که معلمان جهت مشارکت در تولید برنامه درسی ترغیب شوند؛
۵. براساس یافته های تحقیق و تایید حمایت مدیران ارشد به عنوان عوامل تسهیلگر پیشنهاد می شود که مدیران از طریق آموزشهای ضمن خدمت با مزایای کارگروهی آشنا شوند؛

منابع

۱. استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت ام. (۱۳۹۰)، *اصول و روش تحقیق کیفی، نظریه مبنایی، رویه ها و شیوه ها*، ترجمه: بیوک محمدی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲. استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت ام. (۱۳۹۱)، *مبانی پژوهش کیفی، فنون و مراحل تولید نظریه زمینه ای*، ترجمه: ابراهیم افشار، تهران: انتشارات نی.
۳. آزادی، احمد (۱۳۹۰). بررسی رابطه رضایت شغلی و عملکرد آموزشی معلمان منطقه گله دار در سال تحصیلی ۹۰-۸۹. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
۴. آقازاده، محرم (۱۳۸۵). راهنمایی روش های نوین تدریس (بر پایه پژوهش های مغز محور، ساخت گرای، یادگیری از طریق همیاری و فراشناخت). تهران: نشر آبیژ.
۵. بلوم، بنجامین (۱۳۶۳). ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشگاه. ترجمه: علی اکبر سیف. تهران: نشر مرکز دانشگاهی
۶. حسینی، افضل السادات (۱۳۸۹). یادگیری فعال کلاس خلاق. تهران: انتشارات مدرسه.
۷. حسینی، سیده سبا (۱۳۹۰). تاثیر یادگیری گروهی وازگان بر پیشرفت دانش لغات دانش آموزان ایرانی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
۸. رضایی تلابن، محمدرضا (۱۳۹۱)، مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد نور.

۹. رضمانی، سیده گل افروز؛ کاظمی، یحیی وعلایی، حبیبه (۱۳۹۱). رابطه‌ی منبع کنترل دانش‌آموزان با گرایش آنها به انواع سبک‌های انضباطی معلمان. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴ و ۲، ۹۸-۸۳.
۱۰. سعیدی، فاطمه (۱۳۹۶). اثر بخشی روش های تدریس اعضای تیم و تفحص گروهی بر رشد مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ابتدایی ناحیه چهار شیراز. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت*.
۱۱. سلیمانی، سیمین (۱۳۸۵). کلاس با انضباط با یازده روش، نشریه ماهانه آموزشی-تربیتی. *مجله پیوند*، شماره ۱۸، ۳۲-۱۳.
۱۲. سهرابی، طیبه (۱۳۹۰). بررسی تاثیر بازی‌های گروهی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی*.
۱۳. عبداللهی، حسین (۱۳۸۷). درآمدی بر روش‌ها، فنون و مهارت‌های تدریس، زیر نظر معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۴. عظیم پور، احسان (۱۳۹۳). *تبیین راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان بر اساس نظریه خودتعیین‌گری*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تبریز.
۱۵. علی آبادی، خدیجه (۱۳۸۸). *مقدمات تکنولوژی آموزشی (چاپ بیست و ششم)*. تهران: انتشارات پیام نور.
۱۶. غباری بناب، باقر و میراخواری، الهه (۱۳۸۷). *آموزش مفاهیم ریاضی با روش مستقیم*. تهران: نشر یسطرون.
۱۷. فردانش، هاشم (۱۳۸۴). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.
۱۸. فرضی، منوچهر (۱۳۸۹). *راهنمایی یادگیری فعال و مشارکتی*. تهران: انتشارات مدرسه.
۱۹. قناتش، عباس (۱۳۸۳). *تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم شهره کره ای*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران. منتشر نشده.
۲۰. قراملکی، فاطمه (۱۳۸۶). *سبک‌های یادگیری مشارکتی و فعال*. مجله رشد، شماره ۱۲، ص ۵۴.
۲۱. قهرمانی، بهپور (۱۳۹۰). *بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی با تأکید بر روش جیگ ساو بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر پایه دوم راهنمایی کوه سبز*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تربیتی واحد مرودشت، منتشر نشده.
۲۲. کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۱). *مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی در پیشرفت تحصیلی علوم دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر مشهد*. رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۲۳. کمالی، عبدالله (۱۳۸۳). *یادگیری با همکاری و همیاری*. تهران: انتشارات وصال.
۲۴. کنعانی، شهناز (۱۳۷۸). *مقایسه تأثیر روش تدریس مشارکتی با آموزش سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۲۵. کیامنش، علی (۱۳۸۴). *تأثیر یادگیری مشارکتی بر عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانشجویان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تربیتی شیراز، منتشر نشده.
۲۶. کیم، مکال (۲۰۰۰). *یادگیری فعال*. ترجمه: فروغ تن ساز. تهران: انتشارات مدرسه.
۲۷. کلدی، علیرضا و عسگری، گیتا (۱۳۸۲). *بررسی میزان رضایت شغلی معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهرتهران*. *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۳ (۱)، ص ۱۲۰-۱۰۳.

۲۸. مبین، رضا (۱۳۸۱). مقایسه یادگیری مشارکتی با یادگیری انفرادی بر پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی سال سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تربیتی واحد مرودشت. منتشر نشده.
۲۹. مبینی، رضا (۱۳۷۷). مقایسه یادگیری مشارکتی با یادگیری انفرادی بر پیشرفت تحصیلی زبان سال سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران. منتشر نشده.
۳۰. مقدم، بدری (۱۳۸۴). کاربرد روان‌شناسی در آموزشگاه (چاپ سوم). تهران: انتشارات سروش.
۳۱. نصرت، فاطمه؛ یوسفی، علیرضا و لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۹۰). تأثیر آموزش فعال فناورانه فیزیک بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره‌ی متوسطه. برنامه‌ریزی درسی دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۲۵، ۵۳-۶۴.
32. Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2016). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.
33. Baines, E., Blatchford, P., & Webster, R. (2015). The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs. *Education 3-13*, 43(1), 15-29.
34. Cooper, Judy., Smith, Cathy., Smith, Veralee. (2000). Enhancikg student social skills through the use of cooperative learning and conflict lersolution strategies.
35. Effandi, Zakaria., & Zanaton. Iksan. (2007). Promoting Cooperative Learning in science and Mathematics Education: A Malaysian Perspective. *Eurasia Journal of Mathmatics, Science & Technology Education*, 3(1), 35-39.
36. Emmer, E. T., Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
37. Fung, D. C. L., To, H., & Leung, K. (2016). The influence of collaborative group work on students' development of critical thinking: the teacher's role in facilitating group discussions. *Pedagogies: An International Journal*, 11(2), 146-166.
38. Gillies, R. (2003). The behaviors, interactions, and perceptions of junior high school students during small – group learning. *Journal of Educational psychology*, 95, 137147.
39. Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), 933-940.
40. Gorozidis, G., Papaioannou, A. G.(2013). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39: 1-11.
41. Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27(3), 505-536.
42. Krecic, M. J & Ivanus Grmek, M. (2008). "Cooperative Learning & team culture in schools: Conditions for teachers' professional development". *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, No. 1, pp. 59-68.
43. Kutinck, P; Ota, C & Berdondini, L. (2008). "Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity". *Learning and Instruction*, Vol. 18, No. 1, pp. 83-95.

44. Lam, S.f., Cheng, R. W., & William, Y. K. Ma.(2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37.565–578.
45. Lawrence A. (2001). Improving social skills through cooperative learning.
46. Peacock, J. G., & Grande, J. P. (2016). An online app platform enhances collaborative medical student group learning and classroom management. *Medical teacher*, 38(2), 174-180.
47. Pelmer, Guinevere, Rachel Peters and Rebecca Streetman. (2003). Cooperative learning.
48. Reed, Z.A.(2014). Collaborative Learning in the Classroom. *faculty professional development program conducted by the Center for Faculty Excellence, United States Military Academy, West Point, NY*.
49. Rober, S. (2007). The essential elements of cooperative learning in classroom. ERIC Digest. Education Bloomington IN.
50. Romi, Sh., Lewis. R., & Roache, J.(2013). Classroom management and teacher coping strategies: Inside classrooms in Australia, China and Israel. *Prospects* . 43:215–231.
51. Sapon-Shevin, M. (2004) Introduction. In: E. G. Cohen, C. M. Brody & M. Sapon – Shevin (Eds) *Teaching Cooperative Learning: The Challenge for teacher Education* (pp 1-10). Albany, NY State: University of New York Press.
52. Sueb, R.(2013). Pre-Service Teachers' Classroom Management in Secondary School: Managing for Success in Teaching and Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90 , 670 – 676.
53. Thurston, Allen, et al. (2010). Cooperative Learning in Science: Follow-up from Primary to High School. *International Journal of Science Education*, 32 (4), 501-522.
54. Zheng, B., Niiya, M., & Warschauer, M. (2015). Wikis and collaborative learning in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 357-374.