

اثربخشی تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی، تاب آوری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان

مریم بنی طالبی دهکردی

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی؛ دانشگاه پیام نور مبارکه؛ اصفهان؛ ایران.

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی اثربخشی تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی، تاب آوری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرستان شهرکرد که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ در مدارس دولتی مشغول به تحصیل بودند می باشد. روش نمونه گیری به صورت نمونه گیری در دسترس می باشد، که دانش آموزان دو کلاس در دو مدرسه از مدارس دخترانه متوسطه اول شهرکرد انتخاب شده و ۴۸ نفر مورد بررسی قرار گرفتند و به دو گروه ۲۴ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند. سپس به مدت هشت جلسه در گروه آزمایشی روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان اجرا شد و به گروه کنترل به روش متداول تدریس شد. ابزارهای اندازه گیری که در این پژوهش استفاده شدند پرسشنامه های سیاهه تاب آوری تحصیلی ARI، مقیاس پایستگی تحصیلی مارتین و مارش و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز بودند که در دو مرحله قبل و بعد از جلسات استفاده شدند. داده ها به روش آماری تحلیل کواریانس، تحلیل شدند. یافته های این تحقیق نشان داد تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی بر هر سه عامل مورد بررسی پایستگی تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی تاثیر مثبت و معنادار دارد.

واژه های کلیدی: یادگیری مشارکتی، گروه های پیشرفت تیمی، پایستگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، تاب آوری.

مقدمه

موفقیت دانش آموزان موضوعی است که علاوه بر اینکه والدین و دست اندرکاران نظام های آموزشی به آن توجه دارند یکی از عوامل مهم در رشد و شکوفایی جامعه نیز محسوب می شود. عوامل شخصی و محیطی بسیاری وجود دارند که در موفقیت دانش آموزان مؤثر هستند. یکی از این عوامل روش تدریسی است که معلمان از آن استفاده می کنند. تدریس جزئی از آموزش می باشد و شامل یک رشته فعالیت های برنامه ریزی شده ای است که هدفش بوجود آوردن شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم می باشد. پژوهش در رابطه با تدریس، یکی از موضوعاتی است که بیشترین ادبیات را در حوزه تعلیم و تربیت دارد (فتحی آذر، ۱۳۸۷). بنابراین یکی از مهم ترین اهداف نظام آموزش و پرورش، تدوین و توسعه روش های تدریسی است که در این روش ها به جای اینکه معلمان دانش را منتقل نمایند خود فراگیران به دانش و معلومات دست پیدا کنند (بایراکتار، ۲۰۱۱).

بیان مسئله

با توجه به اینکه رشد افراد و جوامع به کیفیت آموزش و یادگیری وابسته است، لازم است که به منظور استفاده بهینه از زمان آموزش و یادگیری سریع تر دانش آموزان روش های مناسب تدریس شناسایی و به کار گرفته شوند. با اینکه مدتی است در محافل علمی و تربیتی ایران بر تعامل و فعال بودن دانش آموزان در فرایند تدریس تأکید می شود اما این دیدگاه بیشتر جنبه شعارگونه پیدا کرده است (کرامتی، ۱۳۷۶). هم چنان که هنوز هم معلمان با استفاده از روش های سنتی و انتقال مطالب به دانش آموزان آنها را به حفظ و تکرار مفاهیم تشویق می کنند. در روش های متداول اینگونه است که معلم به عنوان آموزش دهنده، به توضیح و آموزش می پردازد و از دانش آموزان می خواهد که شنونده باشند و فراگیری کنند. حس همکاری و هم فکری در بین دانش آموزان به هیچ وجه ایجاد نمی شود که نتیجه این، خود کاهش انگیزه و به دنبال آن کاهش فراگیری را منجر می شود. چنین شرایطی زمینه های لازم برای رشد اجتماعی شخصیت شاگردان را بوجود نمی آورد و حتی بر پیشرفت تحصیلی و رشد فکری شاگردان نیز تأثیرات نامطلوب می گذارد البته عوامل متعددی از رشد اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان جلوگیری می کند که روش های آموزشی غیرفعال یکی از این عوامل می باشد (کرامتی ۱۳۸۱). با توجه به آنچه گفته شد ضروری است که در روش های تدریس سنتی تجدید نظر شود و مدارس و مراکز آموزشی به روش های فعال تدریس توجه بیشتری داشته باشند. یکی از روش های نوین یاددهی و یادگیری که می تواند به عنوان جایگزین روش های سنتی مورد استفاده قرار گیرد، یادگیری مشارکتی می باشد. در این روش گروه های ۴ تا ۶ نفری تشکیل می شود که دانش آموزان در آنها به کمک هم مطالب را یاد می گیرند. در روش مشارکتی پویایی، تعامل و وابستگی وجود دارد و افراد در عین اینکه به هم وابسته هستند مسئولیت کارهای خود را هم به عهده می گیرند (نصرآبادی و نوروزی، ۱۳۸۴). تیواری بر این باور است که ، افرادی که از روش یادگیری گروهی و یادگیری مشارکتی به فراگیری دروس می پردازند، علاوه بر یادگیری بیشتر، علاقه و شوق بیشتری نسبت به آموزش و یادگیری درس پیدا می کنند. دلیل آن واضح است که شرکت در جریان یادگیری و افزایش حس مسئولیت در یادگیری، بازدهی و انگیزه دانش آموزان را افزایش می دهد (تیواری، ۲۰۰۸). دانش آموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می پردازند نه تنها بهتر می آموزند بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم می برند زیرا آنها به جای اینکه شنونده صرف باشند فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می دانند (کرامتی، ۱۳۹۴). در یادگیری مشارکتی دانش آموزان مفاهیم را در بالاترین سطح یادگیری یاد می گیرند و آموخته هایشان را به سایر همتایانشان منتقل می کنند(هرمان، ۲۰۱۳). همکاری زمانی در گروه ها معنا پیدا می کند که

افراد گروه، هم یادگیری شخصی شان را ارتقا بخشند و هم نتایج یادگیری همتایانشان را در نظر بگیرند. از نظر مفهومی یادگیری مشارکتی ریشه در نظریه وابستگی متقابل اجتماعی دارد. بر اساس این نظریه، همکاری زمانی بیشترین تأثیر را دارد که دانش آموزان بفهمند که اهداف مشترکی دارند و رسیدن به اهداف فردی نیز وابسته به اقدامات گروه است در چنین شرایطی دانش آموزان با استفاده از نتیجه گیری های یکدیگر و در نظر گرفتن استدلال ها و دیدگاه های دیگران و با به چالش کشیدن آن ها موفق به کشف دیدگاه های بهتری می شوند (بساک و ییلدیز، ۲۰۱۳). افزایش مشارکت دانش آموزان در مراحل مختلف آموزش باعث افزایش بازدهی دانش آموزان، افزایش انگیزه برای یادگیری و در نتیجه افزایش سطح یادگیری کلاس درس می شود. روش های مختلفی برای مشارکت دانش آموزان در آموزش وجود دارد که با توجه به نوع روش، میزان تاثیر و دخالت دانش آموزان در آموزش متفاوت است. در این زمینه معلم باید بهترین روش را برای افزایش هرچه بیشتر مشارکت دانش آموزان انتخاب کرده تا نتیجه بهتر و موفق تری حاصل شود (شکاری، ۱۳۹۱). یکی از روش های یادگیری مشارکتی، روش گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان می باشد. در این روش گروه های چهار تا شش نفری که از هر جهت نامتجانس هستند تشکیل می شوند در این گروه ها ابتدا معلم تدریس می کند سپس دانش آموزان در گروه ها به مطالعه و بررسی در مورد موضوع می پردازند. در آخر از دانش آموزان آزمون های انفرادی گرفته می شود بعد نمره های آنها با میانگین نمرات قبلی مقایسه و نمره نهایی گروه تعیین می شود.

گروه هایی هم که پیشرفت کنند پاداش دریافت می کنند (اسلاوین، ۱۹۹۱، ترجمه فقیهی، ۱۳۷۱). یکی از ملاک های کارایی نظام آموزشی، پیشرفت و افت تحصیلی است بنابراین لازم است متغیر های تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی کشف و بررسی شوند (سیف، ۱۳۹۵). یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی پایستگی تحصیلی می باشد. واژه ی پایستگی تحصیلی توسط مارتین (۲۰۰۸) به منظور توصیف توانایی دانش آموز در مقابله با مشکلات و شکست های تحصیلی وضع گردید. هم چنین یکی از پارامترهای مؤثر در سازگارشدهن دانش آموزان با مشکلات و موانع تحصیلی، پایسته شدن آن ها می باشد. در همین پژوهش پایستگی تحصیلی به این صورت شرح داده می شود که پایستگی تحصیلی کلمه ای برای شرح قابلیت های فردی یک دانش آموز در رویارویی با مشکلات و شکست تحصیلی که با استفاده از ویژگی هایی مانند خودکارآمدی، تعهد بهتر می شود. از سوی دیگر متغیر تاب آوری در علم روانشناسی به عنوان یک فرآیند پویا معرفی شده که در آن وقتی افراد هنگام مواجهه با مشکلات و ناراحتی های روحی، برخوردهای سازگار با محیط اطراف خود دارند. تاب آوری یک رویکرد دوسویه می باشد. ابتدا در ارتباط با مشکلات و سپس نتایج سازگارانه مثبت در برابر آنها. مشکلات و موانع روحی اشاره به مخاطرات مرتبط با شرایط سخت مانند عدم موفقیت، فقر و بحران های زندگی دارد (سیچیتی و لوتار، ۲۰۰۰). تاب آوری تحصیلی عبارت است از توانایی دانش آموزان در کنار آمدن مؤثر با موانع، استرس، فشار و در مجموع عوامل تهدید کننده ای که در بافت تحصیلی وجود دارد (ماستن، ۲۰۱۱) که همه ی دانش آموزان آن را در فرایند تحصیلی خود تجربه می کنند. معلم باید تا حد امکان شرایطی را بوجود آورد و از روشی استفاده کند که تاب آوری دانش آموزان افزایش یابد. یکی از موضوعات مهم در فرایند آموزش، انگیزه و علاقه یادگیرنده است و اگر معلمان به این امر بی توجه باشند هرچه هم برای رسیدن دانش آموزان به یادگیری بهتر تلاش کنند مؤثر واقع نخواهد شد (بیابانگرد، ۱۳۹۱). باور خودکارآمدی تحصیلی باعث می شود دانش آموزان بفهمند که با دانش و مهارت های خود قادر به انجام چه کارهایی هستند بنابراین ادراکات دانش آموز در مورد توانایی اش پیشرفت تحصیلی او را تحت تأثیر قرار می دهد و آن را پیش بینی می کند (لويس، ۲۰۰۶). هم چنین این ادراکات پایستگی تحصیلی را نیز پیش بینی می کنند. پژوهش حاضر به منظور بررسی اثربخشی تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های

پیشرفت تیمی دانش آموزان برپایستگی تحصیلی، تاب آوری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم انجام گرفت. سؤالات مطرح در این پژوهش عبارتند از:

- ۱- آیا تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم تاثیرگذار است؟
- ۲- تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر تاب آوری دانش آموزان دختر پایه نهم تاثیرگذار است؟
- ۳- تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم تاثیرگذار است؟

اهمیت و ضرورت تحقیق

یکی از مهم ترین وظایف آموزش و پرورش، آماده سازی دانش آموزان برای درک تحولات علمی آینده می باشد؛ همچنین مهمترین هدف آن، شکوفایی شخصیت افراد و توسعه و رشد ارزش های انسانی است (کدیور، ۱۳۹۰). در هر جامعه ای، مدارس نهادهایی هستند که توسط آن ها کودکان آماده می شوند تا به بزرگ سالانی موفق تبدیل شوند (موریسون و همکاران، ۱۳۸۷). ابتدایی ترین نهاد اجتماعی تاثیرگذار بر زندگی نوجوانان و همچنین ایجادکننده فرصت ها، کیفیت زندگی و رفتارهای نوجوانان، مدرسه می باشد. مدرسه اثرگذارترین بخش بر زندگی دانش آموزان می باشد و نقش بسیار اثرگذار در حس کلی فرد از اجتماع آینده خود دارد. تحقیقات انجام گرفته در این زمینه مدرسه را در راستای تحقق مولفه هایی مانند عضویت، احساس رضایت از زندگی، پذیرش مسئولیت، برقراری ارتباط به عنوان پیش نیاز در موفقیت تحصیلی، روانشناختی، رفتاری واجتماعی دانش آموزان به حساب می آورد. تحقیقات بر نتایج آموزشی همچون اهتمام به تحصیل، رفتارهای غلط در مدرسه، پیشرفت تحصیلی، ترک تحصیل تأکید کرده اند. (پناغی و همکاران، ۱۳۸۹).

نظام تعلیم و تربیت هر جامعه زیربنای توسعه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آن جامعه به شمار می آید. با بررسی عوامل تأثیرگذار در رشد کشورهای پیشرفته می توان فهمید که یکی از عوامل رشد و توسعه جوامع مذکور برخورداری از نظام های آموزشی توانمند، مؤثر مبتنی بر یافته های علمی و آکادمیک می باشد. در سالهای اخیر مک کومبز (۱۹۹۵) متغیرهای مختلفی را که می توانند رشد و پیشرفت دانش آموزان را به لحاظ جسمانی، اجتماعی، عاطفی و شناختی فراهم کنند معرفی نمود که در بین آنها راهبردهای یاددهی-یادگیری ابزار مهمی برای تحقق هدف های فوق به شمار می آید. مهمترین ابزار و فرایندی که می تواند مدارس را قادر به انجام فعالیت های فوق کند استفاده از شیوه های تدریس فعال است. یکی از اولین قدم های رسیدن به تعلیم و تربیت خلاق و فعال، پرهیز از روش های سنتی و به کارگیری روش های فعال آموزش مبتنی بر مهارت های تفکر و کاربرد اصول دموکراتیک در فرایند یاددهی-یادگیری است. به زعم جانسون و همکاران (۲۰۰۰) سه نوع یادگیری عمده وجود دارد که در کلاس درس شکل می گیرند: یادگیری رقابتی، یادگیری انفرادی و یادگیری مشارکتی. روش های رقابتی و انفرادی معایب فراوانی دارند. مثلاً در رویکرد رقابتی به دلیل اینکه دانش آموزان فقط در فکر پیروز شدن بر دیگران هستند و در مورد برنده یا بازنده شدن دچار اضطراب می شوند، فرصت فکر کردن و خلاقیت پیدا نمی کنند. هم چنین در این رویکرد فرصت یکسان برای پیشرفت همه ی دانش آموزان وجود ندارد و تعدادی شکست می خورند و سرخورده می شوند. در رویکرد انفرادی نیز به این علت که هر دانش آموز به تنهایی به یادگیری می پردازد و داشتن این اندیشه که تنها منبع اطلاعات و کمک، معلم است فرایند آموزش بسیار خسته کننده می شود. امروزه استفاده از این دو رویکرد

کاهش یافته است. در رویکرد مشارکتی دانش آموزان به کمک یکدیگر به یادگیری می پردازند و همه ی آنها دارای فرصت برابر برای پیشرفت هستند و بین اعضای گروه جو دوستی و همکاری وجود دارد. عناصر اساسی یادگیری مشارکتی می تواند برای تمام روش های تعاملی ضروری به نظر آید. گروه های دانش آموزی معمولاً کوچک هستند و شامل دو تا شش نفر عضو می باشند که اصولاً باید ناهمگن باشند که دارای ویژگی هایی هستند: تشکیل گروه های کوچک نامتجانس، داشتن هدف های روشن، وابسته بودن اعضای گروه به یکدیگر، مشارکت برابر، تعامل متقابل، تعامل چهره به چهره، وابستگی درونی مثبت، پاسخگویی فردی، پدید آوردن و رشد مهارت های اجتماعی، ارزشیابی گروهی (مهجور، ۱۳۷۹؛ عالی، ۱۳۸۴)

به منظور ایجاد آمادگی در فراگیران برای تبدیل شدن به نیروی کارآمد آینده باید از کلاس درس شروع کرد زیرا تنها با همکاری و همیاری است که این اهداف محقق می شوند (جانسون و جانسون، ۱۹۸۷). بنابراین یکی از مسائل بسیار مهمی که باد به آن توجه شود شناخت و بهره گیری از روش های نوین تدریس است. باید به درک درستی از این روش ها دست یافت و آنها را درست و به جا به کار گرفت. یکی از این روش ها، یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان است. به همین دلیل در این پژوهش اثربخشی تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی، تاب آوری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم بررسی شده است.

اهداف تحقیق

هدف اصلی:

بررسی اثربخشی تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی، تاب آوری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم

اهداف فرعی:

۱. بررسی اثربخشی تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم

۲. بررسی اثربخشی تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم

۳. بررسی اثربخشی تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر تاب آوری دانش آموزان دختر پایه نهم

فرضیات تحقیق

فرضیه اصلی

تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی، تاب آوری و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم تاثیرگذار است

فرضیه های فرعی

۱. تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم تاثیرگذار است.

۲. تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر تاب آوری دانش آموزان دختر پایه نهم تاثیرگذار است.

۳. تدریس به روش یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم تاثیرگذار است.

پیشینه پژوهشی

پژوهش های انجام شده در ایران

سلطانی (۱۳۸۵) در پژوهشی به بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر رشد مهارت های اجتماعی پایه اول راهنمایی پرداخت. نتایج تحقیق حاکی از این بوده که مهارت های اجتماعی گروه آزمایش که با روش گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان به آنها آموزش داده شده بود، نسبت به گروه کنترل که به روش سنتی آموزش دیده بودند بیشتر بوده و تفاوت معنادار بین میانگین های آنها وجود دارد.

سلیمی (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی اثربخشی روش تدریس یادگیریمشارکتی بر پایستگی تحصیلی و زورگویی دانش آموزان پسر دوره دوم مقطع ابتدایی شهرستان شهریارپرداخت. نتایج نشان داد که میزان پایستگی تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش داشته است.

صدالی (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر خودکارآمدی تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش آموزان دوره متوسطه اول شهرستان لردگان پرداخته است. و با توجه به وجود تفاوت معنادار بین میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی و کفایت اجتماعی گروه آزمایش با گروه کنترل، نتیجه گرفت یادگیری مشارکتی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و کفایت اجتماعی دانش آموزان مؤثر است.

عباسی اصل (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی و مقایسه ی سه روش یادگیری مشارکتی (گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان، جیگ ساو، با هم آموختن) بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان دختر پایه دوم راهنمایی در منطقه سه شهر تبریز پرداختند، نتایج حاصله نشان داد، اختلاف میانگین های حاصل شده بین گروه های آزمایشی معنی دار نیستند؛ ولی در مقایسه ی میانگین نمره های گروه های آزمایشی با گروه کنترل، تفاوت میانگین های گروه های آزمایشی الف (گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان) و ب (جیگ ساو) با گروه کنترل، معنا دارند.

کرامتی (۱۳۸۶) در پژوهشی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی را بررسی نمود. نتایج این تحقیق نشان داد روش یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی تأثیر قابل توجهی داشته است.

حسن پور (۱۳۹۵) در پژوهشی تأثیر روش تدریس ایفای نقش را بر اعتماد به نفس (مؤلفه پایستگی) و خودآگاهی دانش آموزان بررسی نمود و به تأثیر معنادار روش تدریس ایفای نقش بر اعتماد به نفس و خودآگاهی دانش آموزان پی برد.

درویشی (۱۳۹۴) در پژوهشی تأثیر روش تدریس مشارکتی را بر اعتماد به نفس، مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بررسی کرد و دریافت که از نظر متغیرهای اعتماد به نفس، مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد.

صائمی (۱۳۹۲) در پژوهشی تأثیر روش تدریس ایفای نقش را بر اعتماد به نفس و خودراهبری دانش آموزان بررسی کرد و به این نتیجه رسید که از نظر متغیرهای اعتماد به نفس و خودراهبری بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. خادم (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان اثربخشی روش تدریس بحث گروهی بر پایستگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان به این نتیجه رسید که از نظر متغیرهای پایستگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد.

مشهدی (۱۳۸۲) در پژوهشی تأثیر روش آموزش همیاری (مشارکتی) را با روش سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مراکز تربیت معلم مقایسه کرده است و رابطه ی آن را با سبک های یادگیری بررسی نموده است. و به این نتیجه رسید دانشجویانی که به روش مشارکتی آموزش دیده اند نسبت به دانشجویانی که با روش سنتی مورد آموزش قرار گرفته اند پیشرفت تحصیلی بالاتری داشتند. هم چنین دریافت که یادگیری مشارکتی با سبک یادگیری مستقل از زمینه رابطه مثبت و معنادار دارد. شکاری (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی تاثیرات مختلف یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی دانش آموزان شهر کاشان پرداخته است. نتایج این تحقیق نشان داد که میانگین نمرات گروه آزمایش تفاوت معناداری بین پس آزمون و پیگیری با پیش آزمون و همچنین با گروه گواه نشان داد.

زورآبادی (۱۳۸۲) در پژوهشی به بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی پرداخته است. نتایج نشان می دهد که فرضیه های کلی تحقیق تأیید شدند و یادگیری مشارکتی بر رشد اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان تأثیر مثبت دارد.

اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی تاثیر روش های یادگیری مشارکتی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان ذهنی پرداختند. ، نتایج نشان داد که یادگیری مشارکتی تاثیر مثبت و معنادار بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان ذهنی داشته است.

پاکیزه (۱۳۷۶) نیز تأثیر یادگیری مشارکتی بر عملکرد تحصیلی و خودپنداره دانشجویان دانشگاه شیراز بررسی کرد و به این نتیجه رسید که آزمودنی های گروه مشارکت نسبت به گروه آموزش سنتی در همه ی آزمون ها نمرات بالاتری کسب کردند.

پژوهش های انجام شده در خارج از ایران

لازارویتز و اسلاوین (۱۹۹۵) در پژوهشی به بررسی اثربخشی روش تدریس مشارکتی بر اعتماد به نفس، روابط بین گروهی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداختند. نتایج این پژوهش تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی را بر اعتماد به نفس، روابط بین گروهی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را نشان می دهد.

جانسون و جانسون (۲۰۰۲) طبق پژوهش هایی که انجام دادند نتایج مثبت آموزش مشارکتی را اینطور عنوان می کنند: یادگیرندگان برای رسیدن به موفقیت، بیشتر تلاش می کنند و سخت تر کار می کنند. مطالب در ذهنشان ماندگاری بیشتری دارد، از کارکردهای شناختی بالا مانند استدلال بیشتر استفاده می کنند و علاوه بر انگیزه بیرونی، انگیزه درونی بالاتری تجربه می کنند.

رابرت اسلاوین (۱۹۹۰) بعد از بررسی ۲۵ تحقیق انجام شده در مورد یادگیری مشارکتی، عنوان کرد که بیشتر این تحقیقات بر اثربخشی یادگیری مشارکتی بر افزایش روابط دوستانه، کنار آمدن با همکلاسی های دارای عقب ماندگی تحصیلی، افزایش علاقه مندی به مدرسه و موضوعات درسی و تکالیف، افزایش اعتماد به نفس و توانایی کار کردن با دیگران تأکید کرده اند (نقل از قربانی، ۱۳۸۱).

رابرت اسلاوین (۱۹۹۱) بعد از یک بررسی کلی در مورد اثربخشی روش های مختلف یادگیری مشارکتی بر روابط میان فردی یا بین گروهی دانش آموزان بیان کرد که در دو تحقیق تأثیر روش گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان و یادگیری انفرادی با یاری گرفتن از تیم بررسی شده است. در هر دو تحقیق، نتایج حاکی از آن است که روش های ذکر شده بر روابط بین گروهی تأثیر مثبت و معنادار دارند.

هولیسکوی (۲۰۱۱) بر اساس دو دسته از مشاهداتش از کلاس خود (داخل کلاس، خارج از کلاس) به این نتیجه رسید که دانش آموزانش در دروسی که به روش مشارکتی آموزش دیده اند بهترین نتایج را به دست آورده اند و دانش آموزان مختلف به مقدار متفاوت، مهارت هایی را که در گروه های مشارکتی یاد می گیرند به دنیای خارج تعمیم می دهند.

گیلیس (۲۰۰۶) وب و فاریوار (۱۹۹۹) در پژوهشی نشان دادند زمانی که دانش آموزان به صورت مشارکتی به کار کردن می پردازند، در بحث های گروهی فعالیت های بیشتری می کنند و در سطوح بالای مباحثه با هم بحث می نمایند و به خوبی گوش فرا می دهند و به طور عقلانی مشارکت ارزشمندتری را ایجاد می کنند.

در این فصل اطلاعات و گزارشی از چگونگی مراحل انجام روش تحقیق، ارائه می شود. این مراحل شامل نوع تحقیق، جامعه آماری پژوهش، نمونه آماری، روش نمونه گیری، حجم نمونه، اطلاعات کلی از خصوصیات نمونه آماری، ابزارهای گردآوری داده های تحقیق، پرسشنامه و روش های آماری بکار گرفته شده جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات و داده های آماری می باشند.

روش های تجزیه و تحلیل داده ها

در پژوهش حاضر، براساس فرضیه های پژوهش از شاخص های آمار توصیفی مانند فراوانی، درصد، میانگین و ... استفاده می شود. به منظور تحلیل استنباطی داده های بدست آمده از نرم افزار اس پی اس و از آزمونهای مناسب آماری همچون آزمون های همبستگی پیرسون، رگرسیون خطی و ... استفاده می شود. پس از آن با استفاده از روشهای آماری به بهره گیری از نرم افزار SPSS نتایج بدست آمده از سنجش میدانی مورد تحلیل و ارزیابی نهایی قرار می گیرد.

شاخص های توصیفی نمره های پیش آزمون - پس آزمون تاب آوری تحصیلی و زیر مقیاس های آن، پایستگی تحصیلی،

خودکارآمدی تحصیلی و زیر مقیاس های آن در گروه آزمایش

کشیدگی		کجی		انحراف معیار	میانگین	بیشترین	کمترین	وضعیت	تعداد	متغیر
p		p								
۱/۱۲۱	۰/۳۷۶	۰/۵۸۰	۰/۹۰۴	۳/۶۹	۶۵/۴	۷۵	۶۰	پیش آزمون	۲۴	تاب آوری تحصیلی
۱/۱۲۱	-۰/۳۷	۰/۵۸۰	۰/۱۸۲	۵/۸۴	۷۸/۸	۹۰	۶۸	پس آزمون	۲۴	
۱/۱۲۱	-۰/۴۱۸	۰/۵۸۰	۰/۳۹۱	۴/۰۳	۱۷/۰	۲۳	۱۲	پیش آزمون	۲۴	پایستگی تحصیلی
۱/۱۲۱	۰/۴۴	۰/۵۸۰	۱/۰۲۳	۲/۴۴	۲۲/۸۶	۲۹	۲۰	پس آزمون	۲۴	
۱/۱۲۱	-۰/۵۰۷	۰/۵۸۰	۰/۳۴۰	۶/۹۳	۷۴/۰	۸۷	۶۲	پیش آزمون	۲۴	خودکارآمدی تحصیلی
۱/۱۲۱	-۰/۸۲۵	۰/۵۸۰	-۰/۰۵۳	۷/۱۱	۸۲/۸	۹۵	۷۱	پس آزمون	۲۴	
زیر مقیاس های تاب آوری تحصیلی										
۱/۱۲۱	۰/۰۱۲	۰/۵۸۰	-۰/۰۸	۲/۶۳	۲۷/۹۳	۳۳	۲۳	پیش آزمون	۲۴	عامل های ارتباطی
۱/۱۲۱	۰/۰۴۱	۰/۵۸۰	-۰/۲۱۹	۳/۳۱	۳۳/۶	۳۹	۲۷	پس آزمون	۲۴	
۱/۱۲۱	-۰/۴۱۳	۰/۵۸۰	-۰/۲۱۸	۲/۳۸	۲۴/۱۳	۲۸	۲۰	پیش آزمون	۲۴	جهت گیری آینده
۱/۱۲۱	-۰/۲۲۵	۰/۵۸۰	۰/۴۱۰	۴/۶۸	۲۹/۹۳	۳۸	۲۳	پس آزمون	۲۴	
۱/۱۲۱	۰/۰۸	۰/۵۸۰	-۰/۸۵	۱/۶۳	۱۳/۳۳	۱۶	۱۰	پیش آزمون	۲۴	مسئله محور مثبت نگر
۱/۱۲۱	۰/۱۶	۰/۵۸۰	۰/۴۷۹	۱/۸۳	۱۵/۲۶	۲۰	۱۳	پس آزمون	۲۴	
زیر مقیاس های خودکارآمدی تحصیلی										
۱/۱۲۱	۰/۱۰۷	۰/۵۸۰	۰/۸۳	۲/۹۲	۳۱/۴۶	۳۸	۲۸	پیش آزمون	۲۴	استعداد
۱/۱۲۱	-۰/۰۴۸	۰/۵۸۰	۰/۲۸۲	۴/۰۱	۳۴/۰	۴۱	۲۹	پس آزمون	۲۴	
۱/۱۲۱	-۰/۵۵۳	۰/۵۸۰	۰/۱۳۲	۴/۱۰۳	۲۸/۸۶	۳۶	۲۱	پیش آزمون	۲۴	بافت
۱/۱۲۱	-۰/۰۷۲	۰/۵۸۰	-۰/۴۴۸	۳/۶۲	۳۳/۵۳	۳۸	۲۷	پس آزمون	۲۴	
۱/۱۲۱	-۰/۰۳۲	۰/۵۸۰	-۰/۳۷۵	۱/۷۱	۱۳/۶۶	۱۶	۱۰	پیش آزمون	۲۴	کوشش
۱/۱۲۱	-۰/۱۱۴	۰/۵۸۰	-۱/۲۲۸	۱/۱۶	۱۵/۲۶	۱۶	۱۳	پس آزمون	۲۴	

شاخص های توصیفی نمره های پیش آزمون - پس آزمون تاب آوری تحصیلی و زیر مقیاس های آن، پایستگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و زیر مقیاس های آن در گروه کنترل

متغیر	تعداد	وضعیت	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار	کجی		کشیدگی	
							p		p	
تاب آوری تحصیلی	۲۴	پیش آزمون	۵۴	۸۳	۶۶/۴۶	۷/۹۶	۰/۲۰۶	۰/۵۸۰	-۰/۲۱۱	۱/۱۲۱
	۲۴	پس آزمون	۵۴	۸۳	۶۷/۶۰	۷/۷۹	-۰/۰۶۳	۰/۵۸۰	-۰/۰۹۵	۱/۱۲۱
پایستگی تحصیلی	۲۴	پیش آزمون	۱۳	۳۲	۱۸/۶۶	۵/۳۵	۱/۲۴	۰/۵۸۰	-۰/۰۵۹	۱/۱۲۱
	۲۴	پس آزمون	۱۲	۲۹	۱۸/۸۶	۵/۲۳	۰/۵۰۱	۰/۵۸۰	-۰/۶۴۳	۱/۱۲۱
خودکارآمدی تحصیلی	۲۴	پیش آزمون	۶۵	۸۳	۷۴/۰۶	۵/۸۸	۰/۰۶۱	۰/۵۸۰	-۰/۲۷۳	۱/۱۲۱
	۲۴	پس آزمون	۶۶	۹۱	۷۷/۱۳	۷/۱۳	۰/۵۴۱	۰/۵۸۰	۰/۰۳	۱/۱۲۱
زیر مقیاس های تاب آوری تحصیلی										
عامل های ارتباطی	۲۴	پیش آزمون	۲۰	۳۳	۲۸/۰	۴/۰۸	-۰/۷۵۳	۰/۵۸۰	-۰/۴۴۹	۱/۱۲۱
	۲۴	پس آزمون	۲۱	۳۳	۲۸/۰۶	۳/۷۵	-۰/۳۶۰	۰/۵۸۰	-۱/۱۰۹	۱/۱۲۱
جهت گیری آینده	۲۴	پیش آزمون	۲۰	۳۲	۲۵/۴۶	۳/۲۲	۰/۶۴۷	۰/۵۸۰	۰/۱۵۶	۱/۱۲۱
	۲۴	پس آزمون	۱۷	۳۳	۲۵/۷۳	۳/۹۳	-۰/۱۰۳	۰/۵۸۰	-۰/۱۵۶	۱/۱۲۱
مسئله محور مثبت نگر	۲۴	پیش آزمون	۸	۱۸	۱۳/۰	۳/۲۷	-۰/۱۵۵	۰/۵۸۰	-۰/۱۵۶	۱/۱۲۱
	۲۴	پس آزمون	۸	۲۰	۱۳/۸	۳/۶۴	-۰/۳۱۴	۰/۵۸۰	-۰/۷۰۱	۱/۱۲۱
زیر مقیاس های خودکارآمدی تحصیلی										
استعداد	۲۴	پیش آزمون	۲۰	۴۱	۲۹/۷۳	۴/۹۴	۰/۴۴۱	۰/۵۸۰	۰/۳۰۱	۱/۱۲۱
	۲۴	پس آزمون	۲۰	۴۰	۳۰/۴۶	۴/۹۴	-۰/۱۱۴	۰/۵۸۰	۰/۴۵۹	۱/۱۲۱
بافت	۲۴	پیش آزمون	۲۶	۳۵	۳۰/۴۶	۲/۸۷	-۰/۰۲	۰/۵۸۰	-۰/۲۷۳	۱/۱۲۱
	۲۴	پس آزمون	۲۷	۳۸	۳۲/۲۶	۳/۲۸	-۰/۲۱۷	۰/۵۸۰	-۰/۶۴۳	۱/۱۲۱
کوشش	۲۴	پیش آزمون	۱۲	۱۶	۱۳/۸۶	۱/۵۹	۰/۰۷	۰/۵۸۰	-۰/۶۰۴	۱/۱۲۱
	۲۴	پس آزمون	۱۲	۱۷	۱۷/۴	۱/۲۹	-۰/۱۹۹	۰/۵۸۰	۰/۸۴۸	۱/۱۲۱

همانطور که در جدول ۴-۱ و ۴-۲ مشاهده می شود جزئیات شاخص های آماری مربوط به متغیر تاب آوری تحصیلی و زیر مقیاس های آن، پایستگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و زیر مقیاس های آن ارائه شده است. مقدار چولگی (کجی) مشاهده شده در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب برای متغیر تاب آوری تحصیلی (۰/۹۰۴ و ۰/۱۸۲) و (۰/۲۰۶ و -۰/۰۶۳) است و در بازه (۲، -۲) قرار دارد. یعنی از لحاظ کجی متغیر تاب آوری تحصیلی نرمال بوده و توزیع آن متقارن است. مقدار کشیدگی آن (۰/۳۷۶ و -۰/۳۷) و (۰/۲۱۱ و -۰/۰۹۵) است و در بازه (۲، -۲) قرار دارد این نشان می دهد توزیع متغیر از کشیدگی نرمال برخوردار است.

همچنین مقدار چولگی (کجی) مشاهده شده در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب برای متغیر پایستگی تحصیلی (۰/۳۹۱ و ۱/۰۲۳) و (۱/۲۴ و ۰/۵۰۱) است و در بازه (۲، -۲) قرار دارد. یعنی از لحاظ کجی متغیر پایستگی تحصیلی نرمال بوده و توزیع

آن متقارن است. مقدار کشیدگی آن (۰/۴۱۸ و ۰/۴۴-) و (۰/۵۹- و ۰/۶۴۳-) است و در بازه (۲، ۲-) قرار دارد این نشان می دهد توزیع متغیر از کشیدگی نرمال برخوردار است. همچنین مقدار چولگی (کجی) مشاهده شده در گروه آزمایش و کنترل به ترتیب برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۳۴۰ و ۰/۰۵۳-) و (۰/۰۶۱ و ۰/۵۴۱) است و در بازه (۲، ۲-) قرار دارد. یعنی از لحاظ کجی متغیر خودکارآمدی تحصیلی نرمال بوده و توزیع آن متقارن است. مقدار کشیدگی آن (۰/۵۰۷- و ۰/۸۲۵-) و (۰/۲۷۳- و ۰/۳-) است و در بازه (۲، ۲-) قرار دارد این نشان می دهد توزیع متغیر از کشیدگی نرمال برخوردار است.

تحلیل استنباطی داده ها

برای بررسی فرضیه ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده می شود. قبل از انجام تحلیل های استنباطی لازم است که پیش فرض های آزمون تحلیل کوواریانس رعایت گردد. تخطی از این پیش فرض ها می تواند استفاده از روش آماری مورد نظر را با اشکال مواجه سازد. در واقع استفاده از روش آماری که پیش فرض های آن رعایت نشده است نتایج به دست آمده را نامعتبر می سازد. لذا قبل از تحلیل استنباطی پیش فرض های ضروری را بررسی می نماییم.

بررسی مفروضه ها

آزمون نرمال بودن داده ها

جهت انجام آزمون های پارامتریک ابتدا نرمال بودن داده ها بررسی گردید. بررسی نرمال بودن توزیع داده های متغیرها ضروری است. جهت این کار از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده گردید که نرمال بودن داده ها بر اساس جدول ۳-۴ و ۴-۴ در کلیه ی داده ها مورد تایید قرار گرفت. همانطوری که در این جدول مشاهده می شود سطح معنی داری برای توزیع داده های مربوط به تمام متغیرها در مقاطع مختلف اندازه گیری بالاتر از ۰/۰۵ می باشد ($P \geq 0/05$) که نشان از نرمال بودن توزیع داده های مربوطه می باشد.

1 - One-Sample Kolmogrov-Smirnov Test

نتایج تحلیل آزمون کلموگرف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده های گروه آزمایش مورد بررسی قبل از مطالعه

گروه	متغیرها	پیش آزمون		پس آزمون	
		کلموگروف اسمیرنوف - Z	معناداری	کلموگروف اسمیرنوف - Z	معناداری
آزمایش	تاب آوری تحصیلی	۰/۱۷۴	۰/۲	۰/۱۵۴	۰/۲
	پایستگی تحصیلی	۰/۱۹۸	۰/۱۱۸	۰/۱۷۲	۰/۲
	خود کارآمدی تحصیلی	۰/۱۳۴	۰/۲	۰/۱۲۲	۰/۲
	زیر مقیاس های تاب آوری تحصیلی				
	عامل های ارتباطی	۰/۱۲۴	۰/۲	۰/۲۰۳	۰/۰۹۷
	جهت گیری آینده	۰/۱۸۹	۰/۱۵۶	۰/۲۰۱	۰/۱۰۴
	مسئله محور مثبت نگر	۰/۱۸۶	۰/۲	۰/۱۹۱	۰/۱
	زیر مقیاس های خودکارآمدی تحصیلی				
	استعداد	۰/۱۶۳	۰/۲	۰/۱۰۷	۰/۲
	بافت	۰/۲۰۹	۰/۰۷۸	۰/۲۱۸	۰/۰۶۴
	کوشش	۰/۱۷۷	۰/۲	۰/۱۰۳	۰/۲

نتایج تحلیل آزمون کلموگرف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده های گروه کنترل مورد بررسی قبل از مطالعه

گروه	متغیرها	پیش آزمون		پس آزمون	
		کلموگروف اسمیرنوف - Z	معناداری	کلموگروف اسمیرنوف - Z	معناداری
کنترل	تاب آوری تحصیلی	۰/۱۱۵	۰/۲	۰/۱۳۶	۰/۲
	پایستگی تحصیلی	۰/۱۴۵	۰/۲	۰/۱۰۸	۰/۲
	خود کارآمدی تحصیلی	۰/۱۳۹	۰/۲	۰/۱۱۸	۰/۲
	زیر مقیاس های تاب آوری تحصیلی				
	عامل های ارتباطی	۰/۱۹۷	۰/۱۲۳	۰/۱۹۸	۰/۱۱۶
	جهت گیری آینده	۰/۲۰۹	۰/۰۷۸	۰/۱۴۰	۰/۲
	مسئله محور مثبت نگر	۰/۱۵۴	۰/۲	۰/۱۶۲	۰/۲
	زیر مقیاس های خودکارآمدی تحصیلی				
	استعداد	۰/۱۵۹	۰/۲	۰/۱۱۶	۰/۲
	بافت	۰/۱۳۸	۰/۲	۰/۱۲۲	۰/۲
	کوشش	۰/۲۱۲	۰/۰۶۸	۰/۲۴۶	۰/۰۶۵

نتایج تحلیل یافته های فوق نشان می دهد که مقدار P در آزمون فوق الذکر از ۰/۰۵ بزرگتر است. طبق نتایج جدول (۴-۳) و (۴-۴) و با توجه به اینکه سطح معنی داری خطای آزمون برای سطح اطمینان ۰/۹۵ بیش از ۰/۰۵ است، توزیع متغیر تاب آوری تحصیلی و زیر مقیاس های آن، پایستگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و زیر مقیاس های آن نرمال است و وضعیت داده های برخی متغیرهای مورد مطالعه از توزیع طبیعی برخوردار هستند. بنابراین می توان گفت که جهت تحلیل فرضیات باید از آزمون های پارامتریک (کوواریانس) استفاده کرد.

آزمون یکسانی پراکندگی

جهت آزمودنی یکسانی واریانس می توان از آزمون لوین استفاده کرد. آزمون لوین، فرضیه آماری یکسانی پراکندگی واریانس ها را در تمام سطوح متغیر مستقل مورد سنجش قرار می دهد. رد فرضیه صفر ($P < 0/05$) نشان دهنده تخطی از پیش فرض نابرابری پراکندگی واریانس است. زمانی که پیش فرض نرمال بودن چند متغیره برقرار باشد، روابط بین متغیرها از یکسانی پراکندگی ارتباط قدرتمندی با پیش فرض توزیع نرمال دارد. جدول زیر نتایج مربوط به آزمون لوین جهت سنجش برابری واریانس متغیر تاب آوری تحصیلی، پایستگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در جدول ۴-۵ ارائه شده است.

جدول (۴-۵) نتایج آزمون لوین به منظور بررسی یکسانی واریانس های دو گروه

مقیاس	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
تاب آوری تحصیلی	۰/۵۶۵	۱	۴۶	۰/۴۵۸
پایستگی تحصیلی	۰/۱۸۹	۱	۴۶	۰/۶۶۷
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۲۹	۱	۴۶	۰/۵۷۱

با توجه به سطح معناداری به دست آمده ($P \text{ value} = 0.45, 0.66, 0.57$) در سطح ۰/۰۵ شواهد کافی برای رد فرض آزمون (تساوی واریانس بین گروه ها) به دست نیامد. پس می پذیریم که واریانس در دو گروه همگن است. چنانچه در جدول (۴-۵) مشاهده می شود سطح معنی داری خطای آزمون برابری واریانس ها ($P < 0/05$) نشان می دهد که واریانس ها برابر هستند. نتیجه آزمون لوین جهت سنجش برابری واریانس هاست که نشان از یکسانی واریانس دارد. بییدن معنا که مفروضه واریانس های مشابه در دو گروه آزمایش و کنترل رعایت شده است.

آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون

برای انجام تحلیل کوواریانس باید شیب خط رگرسیون بین همپراش و وابسته در سطوح مختلف متغیر مستقل (گروه کنترل و گواه) یکسان باشد. در واقع در اینجا از این طریق بررسی می شود که متغیرهای همپراش با متغیرهای مستقل رابطه نداشته باشند.

جدول ۴-۶ آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون تاب آوری تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
مدل اصلاح شده	۱۰۱۶/۰۷۲	۳	۳۳۸/۶۹	۷/۰۲۹	۰/۰۰۱
عرض از مبدا	۳۷۷/۳۱۶	۱	۳۷۷/۳۱۶	۷/۸۳۱	۰/۰۱
گروه* پیش آزمون تاب آوری تحصیلی	۱۸/۷۴۷	۱	۱۸/۷۴۷	۰/۳۸۹	۰/۵۳۸
خطا	۱۲۵۲/۷۲	۴۴	۴۸/۱۸۲		
کل	۱۳۳۰/۱۶/۰	۴۸			
کل اصلاح شده	۲۲۶۸/۸	۴۷			

R Squared = .448 (Adjusted R Squared = .384)_a

با توجه به سطح معناداری به دست آمده (P value = 0.538) در سطح ۰/۰۵ شواهد کافی برای رد فرض آزمون (وجود اثر متقابل) به دست آمد. پس می پذیریم که اثر متقابل وجود دارد و خطوط رگرسیونی یکدیگر را قطع نمی کنند و شیب آنها همگن است.

آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون پایستگی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
مدل اصلاح شده	۱۸۸/۴۱۸	۳	۶۲/۸۰۶	۴/۰۹۲	۰/۰۱۷
عرض از مبدا	۱۷/۴۱	۱	۱۷/۴۱	۱/۱۳۵	۰/۲۹۷
گروه* پیش آزمون پایستگی تحصیلی	۱/۴۲۴	۱	۱/۴۲۴	۰/۰۹۳	۰/۷۶۳
خطا	۳۹۹/۰۴۸	۴۴	۱۵/۳۴۸		
کل	۱۳۶۵/۰/۰	۴۸			
کل اصلاح شده	۵۸۷/۴۶۷	۴۷			

R Squared = .321 (Adjusted R Squared = .242)_a

با توجه به سطح معناداری به دست آمده ($P \text{ value} = 0.763$) در سطح 0.05 شواهد کافی برای رد فرض آزمون (وجود اثر متقابل) به دست آمد. پس می پذیریم که اثر متقابل وجود دارد و خطوط رگرسیونی یکدیگر را قطع نمی کنند و شیب آنها همگن است.

جدول ۴-۸ آزمون بررسی همگنی شیب رگرسیون خودکارآمدی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
مدل اصلاح شده	۵۹۶/۷۷	۳	۱۹۸/۹۲۵	۴/۸۶	۰/۰۰۸
عرض از مبدا	۱۲۷۹/۶۱	۱	۱۲۷۹/۶۱	۳۱/۲۶	۰/۰۰۱
گروه* پیش آزمون خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۵۲	۱	۰/۱۵۲	۰/۰۰۴	۰/۹۵۲
خطا	۱۰۶۴/۱۹۲	۴۴	۴۰/۹۳		
کل	۱۹۳۵۰/۱۰	۴۸			
کل اصلاح شده	۱۶۶۰/۹۶	۴۷			

$R \text{ Squared} = .359$ (Adjusted $R \text{ Squared} = .285$)_a

با توجه به سطح معناداری به دست آمده ($P \text{ value} = 0.952$) در سطح 0.05 شواهد کافی برای رد فرض آزمون (وجود اثر متقابل) به دست آمد. پس می پذیریم که اثر متقابل وجود دارد و خطوط رگرسیونی یکدیگر را قطع نمی کنند و شیب آنها همگن است.

به طور کلی نتایج نشان می دهد مفروضه یکسانی شیب رگرسیون برای متغیرهای برقرار است. بنابراین از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد.

آزمون فرضیه ها

الف) فرضیه اول

فرضیه صفر: تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد تاثیر ندارد.

فرضیه خلاف: تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد تاثیر دارد.

به منظور بررسی اثر روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. در اینجا نمره های پیش آزمون پایستگی تحصیلی به

عنوان متغیر تصادفی کمکی (کووریت)، نمره های پس آزمون پایستگی تحصیلی به عنوان متغیر وابسته و روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان نیز به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شد. قبل از اجرای تحلیل کوواریانس، فرضیه همگنی شیب های رگرسیون و ارتباط خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته تایید شد. با توجه به برقراری پیش فرض های آزمون کوواریانس، خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس برای نمره های پایستگی تحصیلی در جدول (۹-۴) گزارش شده است.

جدول (۹-۴) خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس مربوط بر روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
مدل اصلاح شده	۱۸۶/۹۹	۲	۹۳/۴۹	۶/۳۰۴	۰/۰۰۶	۰/۳۱۸
عرض از مبدا	۴۲۰/۳۷	۱	۴۲۰/۳۷	۲۸/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۵۱۲
پیش آزمون پایستگی تحصیلی	۶۶/۹۹۴	۱	۶۶/۹۹۴	۴/۵۱۷	۰/۰۴۳	۰/۱۴۳
گروه	۱۴۹/۸۸۳	۱	۱۴۹/۸۸۳	۱۰/۱۰۵	۰/۰۰۴	۰/۲۷۲
خطا	۴۰۰/۴۷۲	۴۴	۱۴/۸۳۲			
کل	۱۳۶۵۰/۰	۴۸				
کل اصلاح شده	۵۸۷/۴۶۷	۴۷				

R Squared = .318 (Adjusted R Squared = .268)_a

مندرجات جدول ۹-۴ نشان می دهد که تاثیر تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم ($F=10/105$, $p<0/05$) معنی دار است و همانگونه که با مجذور اتا ارزیابی شده تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان موجب ۲۷ درصد تغییرات درافزایش پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم در گروه آزمایش شده است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت که فرض صفر رد می شود و فرضیه تحقیق تایید می شود و تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد تاثیر دارد.

جدول ۴-۱۰ شاخص های توصیفی نمره ها پیش آزمون- پس آزمون پایستگی تحصیلی

تعداد	انحراف استاندارد		میانگین		گروه
	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	
۲۴	۲/۴۴	۴/۰۳	۲۲/۸۶	۱۷/۰	آزمایش
۲۴	۵/۲۳	۵/۳۵	۱۸/۸۶	۱۸/۶۶	کنترل
۴۸	۴/۵	۴/۷۳	۲۰/۸۶	۱۷/۸۳	کل

جدول (۴-۱۱) نتایج تحلیل اثر بین گروهی بر پایستگی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
تفاوت بین گروه ها	۶۶/۹۹۴	۱	۶۶/۹۹۴	۴/۵۱۷	۰/۰۴۳	۰/۱۴۳
خطا	۴۰۰/۴۷۲	۴۴	۱۴/۸۳۲			

نتایج جدول ۴-۱۰ و ۴-۱۱ نشان می دهد پس از تعدیل نمره های پیش آزمون، تاثیر تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر پایستگی تحصیلی در مرحله پس آزمون معنی دار است ($F(1,44)=4/517, p<0/043$) بدین معنی که میزان پایستگی تحصیلی در گروه ها تفاوت معنی داری وجود دارد. بنابراین نیاز است آزمون تعقیبی بن فرونی جهت تعیین منبع تفاوت ها انجام شود.

جدول (۴-۱۲) نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی برای انجام مقایسه بین گروهی پایستگی تحصیلی در مرحله پس آزمون

گروه های مورد مقایسه	میانگین اختلاف ها (I-J)	خطای استاندارد	معناداری	۹۸٪ فاصله اطمینان برای تفاوت ها	
				حد پایین	حد بالا
گروه آزمایش	۴/۵۴۴	۱/۴۲۹	۰/۰۰۴	۱/۶۱۱	۷/۷۷
گروه کنترل	۴/۵۴۴	۱/۴۲۹	۰/۰۰۴	-۷/۴۷۷	-۱/۶۱۱

* تفاوت در سطح $P \leq 0/05$ معنی دار است.

بر اساس آماره های جدول ۴-۱۲، میانگین پایستگی تحصیلی تعدیل شده در مرحله پس آزمون پیشنهاد می کند مقایسه بین گروهی در هر دو گروه تفاوت معنی دار بود.

ب) فرضیه دوم

فرضیه صفر: تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد تاثیر ندارد.

فرضیه خلاف: تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد تاثیر دارد.

به منظور بررسی اثر روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. در اینجا نمره های پیش آزمون خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر تصادفی کمکی (کووریت)، نمره های پس آزمون خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر وابسته و روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان نیز به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شد. قبل از اجرای تحلیل کوواریانس، فرضیه همگنی شیب های رگرسیون و ارتباط خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته

تایید شد. با توجه به برقراری پیش فرض های آزمون کوواریانس، خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس برای نمره های خودکارآمدی تحصیلی در جدول (۴-۱۳) گزارش شده است.

جدول (۴-۱۳) خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس مربوط بر روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
مدل اصلاح شده	۲۵۲/۸۲	۲	۱۲۶/۴۱	۲/۴۲۴	۰/۱۰۸	۰/۱۵۲
عرض از مبدا	۱۱۰/۱/۷۳	۱	۱۱۰/۱/۷۳	۲۱/۱۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳۹
پیش آزمون خودکارآمدی تحصیلی	۱۱/۹۸	۱	۱۱/۹۸	۰/۲۳۰	۰/۶۳۵	۰/۰۰۸
گروه	۲۱۴/۴۰۳	۱	۲۴۱/۴۰۳	۴/۶۲۹	۰/۰۴۱	۰/۱۴۶
خطا	۱۴۰۸/۱۴	۴۴	۵۲/۱۵۴			
کل	۱۹۳۵۰/۱۰	۴۸				
کل اصلاح شده	۱۶۶۰/۹۶	۴۷				

R Squared = .152 (Adjusted R Squared = .089)_a

مندرجات جدول ۴-۱۳ نشان می دهد که تاثیر تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم ($F=4/629$, $p<0/05$) معنی دار است و همانگونه که با مجذور اتا ارزیابی شده تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان موجب ۱۴ درصد تغییرات درافزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم در گروه آزمایش شده است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت که فرض صفر رد می شود و فرضیه تحقیق تایید می شود و تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد تاثیر دارد. شاخص های توصیفی نمره ها پیش آزمون - پس آزمون خودکارآمدی تحصیلی

تعداد	انحراف استاندارد		میانگین		گروه
	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	
۲۴	۷/۱۱	۶/۹۳	۸۲/۸	۷۴/۰	آزمایش
۲۴	۷/۱۳	۵/۸۸	۷۷/۱۳	۷۴/۰۶	کنترل
۴۸	۷/۵۶	۶/۳۲	۷۹/۹۶	۷۴/۰۳	کل

نتایج تحلیل اثر بین گروهی بر خودکارآمدی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
تفاوت بین گروه ها	۱۱/۹۸	۱	۱۱/۹۸	۰/۲۳۰	۰/۶۳۵	۰/۰۰۸
خطا	۱۴۰۸/۱۴	۴۴	۵۲/۱۵۴			

نتایج جدول ۴-۱۴ و ۴-۱۵ نشان می دهد پس از تعدیل نمره های پیش آزمون، تاثیر تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پس آزمون معنی دار است ($F(1,44)=230, p>0/635$) بدین معنی که میزان خودکارآمدی تحصیلی در گروه ها تفاوت معنی داری وجود ندارد. بنابراین نیازی نیست آزمون تعقیبی بن فرونی جهت تعیین منبع تفاوت ها انجام شود.

نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی برای انجام مقایسه بین گروهی خودکارآمدی تحصیلی در مرحله پس آزمون

گروه های مورد مقایسه	میانگین اختلاف ها (I-J)	خطای استاندارد	معناداری	۹۸٪ فاصله اطمینان برای تفاوت ها	
				حد پایین	حد بالا
گروه آزمایش کنترل	۵/۶۷۳	۲/۶۳۷	۰/۰۴۱	۰/۲۶۳	۱۱/۰۸
گروه کنترل آزمایش	۵/۶۷۳	۲/۶۳۷	۰/۰۴۱	-۱۱/۰۸۴	-۰/۲۶۳

* تفاوت در سطح $P \leq 0/05$ معنی دار است.

بر اساس آماره های جدول ۴-۱۶، میانگین خودکارآمدی تحصیلی تعدیل شده در مرحله پس آزمون پیشنهاد می کند مقایسه بین گروهی در هر دو گروه تفاوت ها معنی دار بود.

ج) فرضیه سوم

فرضیه صفر: تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد تاثیر ندارد.

فرضیه خلاف: تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد تاثیر دارد.

به منظور بررسی اثر روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. در اینجا نمره های پیش آزمون تاب آوری تحصیلی به عنوان متغیر تصادفی کمکی (کووریت)، نمره های پس آزمون تاب آوری تحصیلی به عنوان متغیر وابسته و روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان نیز به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شد. قبل از اجرای تحلیل کوواریانس، فرضیه همگنی شیب های رگرسیون و ارتباط خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته تایید

شد. با توجه به برقراری پیش فرض های آزمون کوواریانس، خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس برای نمره های تاب آوری تحصیلی در جدول (۴-۸) گزارش شده است.

جدول (۴-۱۷) خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس مربوط بر روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر تاب آوری تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
مدل اصلاح شده	۹۹۷/۳۲۵	۲	۴۹۸/۶۶۲	۱۰/۵۸۹	۰/۰۰۱	۰/۴۴
عرض از مبدا	۸۳۱/۵۵۳	۱	۸۳۱/۵۵۳	۱۷/۶۵۸	۰/۰۰۱	۰/۳۹۵
پیش آزمون تاب آوری تحصیلی	۵۶/۵۲۵	۱	۵۶/۲۵۲	۱/۲	۰/۲۸۳	۰/۰۴۳
گروه	۹۷۴/۵۵۱	۱	۹۷۴/۵۵۱	۲۰/۶۹۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳۴
خطا	۱۲۷۱/۴۷۵	۴۴	۴۷/۰۹۲			
کل	۱۶۳۰۱۶/۰	۴۸				
کل اصلاح شده	۲۲۶۸/۸	۴۷				

R Squared = .440 (Adjusted R Squared = .398)_a

مندرجات جدول ۴-۱۷ نشان می دهد که تاثیر تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم ($F=20/695$, $p<0/05$) معنی دار است و همانگونه که با مجذور اتا ارزیابی شده تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان موجب ۴۳ درصد تغییرات درافزایش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم در گروه آزمایش شده است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت که فرض صفر رد می شود و فرضیه تحقیق تایید می شود و تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرکرد تاثیر دارد.

جدول ۴-۱۸ شاخص های توصیفی نمره ها پیش آزمون- پس آزمون تاب آوری تحصیلی

تعداد	انحراف استاندارد		میانگین		گروه
	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	
۲۴	۵/۸۴	۳/۶۹	۷۸/۸	۶۵/۴	آزمایش
۲۴	۷/۷۹	۷/۹۶	۶۷/۶	۶۶/۴۶	کنترل
۴۸	۵/۸۴	۶/۱۲	۷۳/۲	۶۵/۹۳	کل

جدول (۴-۱۹) نتایج تحلیل اثر بین گروهی بر تاب آوری تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	ضریب اتا
تفاوت بین گروه ها	۹۷۴/۵۵۱	۱	۹۷۴/۵۵۱	۲۰/۶۹۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳۴
خطا	۱۲۷۱/۴۷۵	۴۴	۴۷/۰۹۲			

نتایج جدول ۴-۱۸ و ۴-۱۹ نشان می دهد پس از تعدیل نمره های پیش آزمون، تاثیر تدریس به روش یادگیری مشارکتی (کار گروهی) گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان بر تاب آوری تحصیلی در مرحله پس آزمون معنی دار است ($F(1,44)=20/695, p<0/001$) بدین معنی که میزان تاب آوری تحصیلی در گروه ها تفاوت معنی داری وجود دارد. بنابراین نیاز است آزمون تعقیبی بن فرونی جهت تعیین منبع تفاوت ها انجام شود.

جدول (۴-۲۰) نتایج آزمون تعقیبی بن فرونی برای انجام مقایسه بین گروهی تاب آوری تحصیلی در مرحله پس آزمون

گروه های مورد مقایسه		میانگین اختلاف ها (I-J)	خطای استاندارد	معناداری	۹۸٪ فاصله اطمینان برای تفاوت ها	
گروه (I)	گروه (J)				حد پایین	حد بالا
گروه آزمایش	گروه کنترل	۱۱/۴۴	۲/۵۱۶	۰/۰۰۱	۶/۲۸۲	۱۶/۶۰۶
گروه کنترل	گروه آزمایش	۱۱/۴۴	۲/۵۱۶	۰/۰۰۱	-۱۶/۶۰۶	-۶/۲۸۲

* تفاوت در سطح $P \leq 0/05$ معنی دار است.

بر اساس آماره های جدول ۴-۱۱، میانگین تاب آوری تحصیلی تعدیل شده در مرحله پس آزمون پیشنهاد می کند مقایسه بین گروهی در هر دو گروه تفاوت ها معنی دار بود.

فهرست منابع

۱. اسلوین، رابرت. (۱۳۷۱). جمع بندی تحقیقات انجام شده پیرامون یادگیری مشارکتی. ترجمه ی فاطمه فقیه‌ی قزوینی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۰، ص ۱۲۹-۱۱۴
۲. اسماعیلی، رسول. حسنی، فریبا. (۱۳۹۵). تأثیر روش یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم توان دهنی، مجله تعلیم و تربیت، شماره ۱۰۹، ص ۱
۳. بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۹۴). الگوهای تدریس. تهران: انتشارات کمال تربیت.
۴. بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). مقایسه ی مهارت های اجتماعی دانش آموزان نابینا، ناشنوا و عادی، پژوهش در حیطه ی کودکان استثنایی. شماره یکم. سال پنجم
۵. بیرامی، منصور. و مرادی، علیرضا. (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش آموزان (مدل فلنر)، فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، شماره ۴، فصل اول
۶. پاکیزه، علی. (۱۳۷۶). بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر عملکرد تحصیلی و خودپنداره دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
۷. حاجی حسینلو، خدیجه. (۱۳۹۵). تأثیر یادگیری مشارکتی با گروه های پیشرفت بر خودکارآمدی و خودپنداره ی ریاضی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی
۸. حسن پور، محمدعلی. (۱۳۹۵). تأثیر روش تدریس ایفای نقش بر اعتماد به نفس (مؤلفه پایستگی) و خودآگاهی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
۹. درویشی، عبدالواحد. (۱۳۹۴). تأثیر روش تدریس مشارکتی بر مسئولیت پذیری، پیشرفت تحصیلی و اعتماد به نفس دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت
۱۰. خادم، خدیجه (۱۳۹۶). اثربخشی روش تدریس بحث گروهی بر پایستگی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی.
۱۱. روحی، قنبر. آسایش، حمید. بطحایی، سید احمد. شعوری بیدگلی، علیرضا. تقی بادله، محمد. رحمانی، حسین. (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. مجله ی مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، جلد ۸، شماره ۱، ص ۵۱-۴۵
۱۲. زورآبادی، عباسعلی. (۱۳۸۲). بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی بر رشد اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی منطقه ی جوین سبزوار. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه علامه طباطبایی
۱۳. سلطانی، اکبر. (۱۳۸۵). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی دانش آموزان اول راهنمایی در درس علوم تجربی شهر هشتروند. پایان نامه کارشناسی ارشد. تبریز. دانشگاه تبریز
۱۴. سلیمی، اسامه. (۱۳۹۴). اثربخشی روش تدریس مشارکتی بر پایستگی تحصیلی و زور گویی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
۱۵. سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی (روانشناسی آموزش و یادگیری) چاپ سوم، تهران، انتشارات آگاه
۱۶. شعبانی، زهرا. (۱۳۷۴). تأثیر روش های تدریس در افزایش توانایی های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

۱۷. شکاری، عباس. (۱۳۹۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی دانش آموزان، فصل نامه راهبرد های آموزش، دوره ۵، شماره ۱، ص ۳۱-۳۷
۱۸. صائمی، طیبه. (۱۳۹۲). تأثیر روش تدریس ایفای نقش بر اعتماد به نفس و خودراهبری دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.
۱۹. صیدالی، حسین. (۱۳۹۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر کفایت اجتماعی و خودکارآمدی دانش آموزان مقطع متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی.
۲۰. عباسی اصل، رویا. (۱۳۹۱). مقایسه ی اثربخشی سه روش یادگیری مشارکتی (گروه های پیشرفت تیمی دانش آموزان- جیگ ساو- با هم آموختن) بر مهارت های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دردرس تعلیمات اجتماعی دانش آموزان دختر پایه ی دوم راهنمایی مدارس دولتی منطقه سه تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

21. -Ames, C. (1992). Cllsrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. Journal of Educational Psychology. ۸۰ (۳), ۲۶۰-۶ ۲۶۷. -Andaman, E. M & Midgley, E, (۱۹۹۷).Changes in achievement goalorientations, perceived academic competence, and grade access thetransition to middle-level schools, Cotemporary Educational Psychology۲۲, ۲۶۹-۷ ۲۹۸.
22. Bandura, A.(1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational psychologist, 28, 117-148.
23. Bandura, A.(1997). Self-efficacy: The exercise of control, New York: Freeman.
24. Bandura, A.(1997). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change psychological Review, 84, 191-215.
25. Barnett,P.A,(2012). High school sudents academic buoyancy: longitadinal change in mitiration,cognitive engagement and affect in english and math Dissertation,submitted in partial fulfillment of the Requirments for the Degree of philosophy in the Gradure school of Education of fordham university
26. Doymus, k. (2008). Teaching chemical bonding through Jigsaw cooperative learning. Research in Science and Technological Education, 2(1), PP 47-57
27. Doymos, Semsek, Karacop & Ada. (2009). Effect of two cooperative learning strategies on teaching and learning topics of thermochemistry.
28. Felder, R. &Brent, R.(1999) cooperative leaningin Thechnical courses: procedures, pitfalls,and payoffs, Carolina university, work supported by National Science foundation Division of und ergraduate Education Grant DUE
29. Gillies, M. (2003). The effective of cooperative learning on junior high school students during small group learning
30. Gillies,R.M,& Ashman, A.(2003). The social andhtellectual outcomes of Leaning Gropsoby Rouledge falmer, London EC 49433
31. Hanze, M & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes.

32. Hill, K. T.(1984). Debilitation motivation and testing. New York: Academic Press.
33. Holisky, E & Leavitt, R. (2011).Cooperative Learning,The john Wesley powel student research conference. Educational Studies Department, Illinois Wesleyan University. April
34. Hunge, Chin-Yun.(2000). The Effects of Cooperative Learning and Model Demonstration Strategies on Motor Skill Performance During Video Instruction. Office of Physical Education. National Chung Cheng University, 10(2).

The effectiveness of teaching cooperative learning method of student team improvement groups on academic persistence, resilience and academic self-efficacy of students

Maryam Bani Talebi Dehkordi

master's degree in educational psychology; Payam Noor Mubarekeh University; Esfahan; Iran.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of teaching through participatory learning in student team development groups on academic retention, resilience and academic self-efficacy of ninth grade female students in Shahrekord. By random cluster sampling method, two schools were selected from among the girls' schools of Shahrekord junior high school and 48 students were selected and divided into two groups of 24 experimental and control. Then, for eight sessions in the experimental group, the participatory learning method of the students' team development groups was implemented and the control group was taught in the usual way. The measurement tools used in this study were ARI Academic Resilience Inventory, Martin and Marsh Academic Retention Scale and Morgan and Jenks Academic Self-Efficacy Questionnaire which were used in two stages before and after the sessions. Data were analyzed by analysis of covariance.

The findings of this study showed that teaching by participatory learning in team development groups has a positive and significant effect on all three factors of academic retention, academic resilience and academic self-efficacy.

Keywords: Collaborative learning, Team development groups, Academic retention, Academic self-efficacy, Resilience.
