اولین کنفرانس بین المللی
مطالعات تطبیقی دانش و نوآوری
در روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت، حقوق و آموزش و پرورش
با رویکرد علوم انسانی

MDOI:01-2026.0061
MNR--1-7B0E1A

شناسایی عوامل بازدارنده روانی-اجتماعی مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های درس و ارائه راهکارهای مداخله‌ای

مژگان بدوحی کرمانشاهی

کارشناسی، زبان انگلیسی، کارمند وابسته به آموزش و پرورش

چکیده

بسیاری از روش هایی که در آموزش مفاهیم درسی توسط معلمان مورد استفاده قرار می گیردند می توانند در آموزش مهارتهای اجتماعی نیز بکار روند، روش هایی نظیر ایفای نقش، الگو سازی، فرصت سئوال، تمرین، سخنرانی، توضیح، پرسش و پاسخ و غیره. اما همانطور که در بحث آموزش مهارتهای اجتماعی اشاره شد صرف آگاه کردن دانش آموزان از مهارتهای مورد نیاز آنها برای زندگی در دنیای واقعی کفایت نمی کند زیرا آگاهی بدون تمرین در موقعیت های واقعی زندگی، نتیجه مطلوب را به دنبال نخواهد داشت. بنابراین باید روی آن دسته از روش های آموزشی تأکید کرد که ضمن دادن آگاهی به دانش آموزان در خصوص اهمیت مهارتهای اجتماعی مورد نیاز زندگی، عملاً زمینه رشد مهارتهای مذکور را فراهم سازد (کرامتی، ۱۳۸۲). در روش‌های سنتی که امروزه از آنها به عنوان روش‌های غیرفعال یاد می‌شود. معلم نقش فعالی در جریان تدریس داشته، مطالب را بطور شفاهی در کلاس بیان نموده و دانش‌آموزان فقط باید به صحبت‌های او گوش داده، مطالب مورد نظر را حفظ نمایند. در چنین شرایطی زمینه‌های لازم برای رشد اجتماعی شخصیت شاگردان فراهم نمی‌شود و حتی پیشرفت تحصیلی و رشد فکری شاگردان نیز از تأثیرات نامطلوب این شرایط بی نصیب نمی‌ماند. به همین دلیل امروزه موضوع روش‌های آموزشی فعال و یادگیرندگان فعال جایگاه ویژه‌ای در مباحث تربیتی پیدا کرده است. البته عوامل متعددی مانع رشد اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود که روش‌های آموزشی غیرفعال یکی از این عوامل است (کرامتی ۱۳۸۱). از سویی مدارس امروز نیاز به آموزش مهارتهای اجتماعی را به دانش آموزان احساس می کنند در حالیکه تعدادی از دانش آموزان به صورت طبیعی در مهارتهای اجتماعی خوب و ماهر هستند، بسیاری از بچه ها نیاز به آموزش این مهارتها دارند (هیل[1]،۲۰۰۰). یکی از روش های آموزشی فعالی که امروزه مورد توجه صاحب نظران تعلیم و تربیت می باشد، یادگیری مشارکتی است.

به نظر بسیاری از محققان کارکردن گروهی همسالان برای کسب اهداف مشترک، تأثیر نسبتاً زیاد و معناداری روی خود پندارۀ و عزت نفس دانش آموزان در برابر تجارب فردی یا رقابتی دارد (زیسک[2]، ۱۹۹۸).

واژگان کلیدی: دانش آموزان، یادگیری، عزت نفس

---

1. Hill
2. Zisk

مقدمه

تحقیقات زیادی روی یادگیری مشارکتی انجام گرفته است، بطور مثال اسلاوین در سال ۱۹۹۰ با بررسی و تجزیه تحلیل دقیق ۲۵ تحقیق انجام شده در این زمینه گزارش نمود که اکثر تحقیقات مذکور تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی را بر روابط بین فردی، پذیرش همکلاسی‌های داری عقب ماندگی تحصیلی، افرایش دوستی بین دانش آموزان، افزایش عزت نفس، علاقه مندی به مدرسه و موضوعات مورد مطالعه، افزایش توجه به تکلیف و زمان اختصاص یافته به تکلیف و توانایی انجام کار موثر با دیگران را مورد حمایت و تأیید قرار داده‌اند (مشهدی، ۱۳۸۱).

بیشتر نظریه ها و تحقیقات انجام پذیرفته نقش یادگیری مشارکتی را در این زمینه موثر دانسته اند که در اینجا به بعضی از آنها اشاره می شود.

۱. روش های «مسابقه بازی های گروهی»، « تقسیم شاگردان بر اساس موفقیت تحصیلی»، و روش انفرادی با یاری گرفتن از گروه» به عنوان سه سبک شناخته شده یادگیری مشارکتی موجب می شوند که فراگیران نسبت به درس علاقه مند شوند و دوستان بیشتری پیدا کنند (کارتلج و میلبرن، ترجمه نظری نژاد، ۱۳۷۵).

۲. روش معمائی به عنوان یکی از سبکهای یادگیری مشارکتی موجب ایجاد تغییرات مثبتی دربرداشت دانش آموزان از خود، همکلاسی ها و مدرسه می شود (کارتلج و میلیرن، ترجمه نظری نژاد، ۱۳۷۵).

۳. روش های فعال آموزشی نظیر روش تحقیق گروهی (که یکی از سبکهای یادگیری مشارکتی است)، ضمن اینکه شاگردان را از انواع فعالیت های اجتماعی مطلوب آگاه می کند، عملاً موجب رشد مهارتهای اجتماعی آنان می شود (مرتز ، ترجمه کرامتی، ۱۳۸۲).

۴. یاوری در یادگیری زمینه مناسبی را برای رشد مهارتهای اجتماعی و همدلی با دیگران فراهم می سازد، رفتار مخل نظم را تا حدود زیادی کاهش می دهد، احساس مثبت شاگردان را نسبت به یکدیگر و نسبت به خود افزایش می دهد و مسئولیت فرد را در قبال یادگیری فرد بیشتر می کند (جویس و همکاران، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۱).

۵. در الگوی تخصص گروهی که جویس از آن به عنوان یکی از الگوهای اجتماعی تدریس یاد می کند، دانش آموزان به گروه های خود سالار در حل مسائل تحصیلی تبدیل می شوند و شیوه های مردم سالاری و روش های علمی کاوش گری را می آموزند (جویس و همکاران، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۱).

۶. محیط مبتنی بر مشارکت، احساس همدردی شاگردان نسبت به دیگران را افزایش، تنشهای میان گروهی و رفتار پرخاشگرانه و ضد اجتماعی را کاهش داده و تاثیر قابل ملاحظه ای بر کیفیت قضاوت اخلاقی آنان دارد (جویس و همکاران، ترجمه بهرنگی،۱۳۸۱)

۷. تعاملات رو در رو افراد را مجبور به گوش کردن می کند، آنها را وادار می کند که در زمینه ارزشیابی از عملکرد همکلاسان خود دقیق باشند، موجب می شود دانش آموزان بی توجه به درس، گوشه گیر و کم حرف فعال شوند، از یکدیگر سئوال کنند، مطالب درسی را توضیح دهند، مواردی را به یکدیگر پیشنهاد کنند، از یکدیگر انتقاد کنند و با عقاید یکدیگر مخالفت و یا موافقت کنند (کوهن، به نقل از کرامتی، ۱۳۸۲).

۸. زمانی که افراد در قالب گروه ها با یکدیگر کار می کنند دوستی و صمیمت در بین آنها افزایش می یابد، نسبت به یکدیگر اعتماد بیشتری پیدا می کنند، برای ایفای نقشهای دوره بزرگسالی آماده می شوند و قدرت تصمیم گیری شان تقویت می شود (کوهن، به نقل از کرامتی، ۱۳۸۲).

۹. یادگیری مشارکتی دانش آموزان را ترغیب می کند تا با یکدیگر گفتگو کنند، نظریات خود را مطرح کنند و به آموزش یکدیگر بپردازند. این گفتگوها در تقویت قدرت بیان موثر است. بعلاوه آنها یاد می گیرند که چگونه به بیان خواسته های خود بپردازند و با یکدیگر ارتباط موثر برقرار کنند (کرامتی به نقل از اسلاوین، ۱۳۸۰).

۱۰. از طریق همفکری، مشورت و گفتگو، دانش آموزان فرا می گیرند که چگونه به اندیشه های دیگران توجه نموده و آنها را مورد نقد و بررسی قرار دهند و از این طریق مهارتهای گوش دادن در آنها تقویت می شود (کرامتی، ۱۳۸۰).

۱۱. طبق پژوهش های انجام شده از میان روش های مختلف یادگیری مشارکتی، روش تقسیم شاگردان بر اساس موفقیت تحصیلی، یادگیری انفرادی با یاری گرفتن از تیم، تقسیم موضوع به بخش های مختلف، یادگیری با هم و پژوهش گروهی بیشترین تاثیر را در تقویت روابط میان گروهی داشته اند. به ویژه مطالعات انجام شده در خصوص روش پژوهش گروهی نشان می دهد که رفتارها و روابط دانش آموزان با همکلاسانی که از اقوام دیگر بوده اند، بهبود چشمگیری داشته و حتی دانش آموزانی را در برگرفته که هرگز با آنان در یک گروه نبوده اند. مطالعه دیگر در زمینه روش یادگیری انفرادی با یاری گرفتن از تیم، نشان دهنده تاثیر مثبت این روش برکنشهای متقابل نژادی در داخل و خارج از مدرسه بوده است. مطالعات همچنین حاکی از آن است که روش تقسیم شاگردان بر اساس موفقیت تحصیلی در تقویت حس وظیفه شناسی افراد تاثیر

بسزایی دارد. طبق نتایج یکی از تحقیقات انجام شده دانش آموزانی که در معرض بزهکاری و تخلف قرار داشتند با فعالیت در گروه های مشارکتی در پایه ششم حضور منظم تری در کلاس درس پیدا کردند، برخوردهای کمتری با پلیس داشتند و نمره انضباط آنها در پایه هفتم تا یازدهم بطور چشمگیری افزایش یافت. مطالعه دیگر نشان داد دانش آموزانی که به شیوه گروهی آموزش دیدند از حیث نوعدوستی، برخوردهای دوستانه و رفتارهای مطلوب اجتماعی نسبت به دانش آموزان گروه کنترل از وضعیت بهتری برخوردار بودند و تمایل بیشتری به احترام گذاشتن به ارزش ها و رعایت مقررات داشتند (فقیهی،۱۳۷۱).

تعریف مهارت های اجتماعی

در چند دهه اخیر تعاریف متعددی از مهارتهای اجتماعی ارائه شده است. بر طبق تعریف کومب و اسلابی (۱۹۷۷) مهارت اجتماعی، توانایی برقرار کردن ارتباط اجتماعی مقبول با سایرین به طریقی است که برای فرد و دیگران مفید باشد. رین و مارکل (۱۹۷۸) مهارتهای اجتماعی را در چهار طبقه معرفی می کنند.

۱. مهارت در ابراز عقیده، احساسات و پذیرش تعریف و تمجید. ۲. مهارت در تشویق و تمجید اطرافیان و رسیدن به توافق با آنها. ۳. قاطعیت برای بیان در خواست های ساده، رد تقاضای غیر مقول و مخالفت با عقاید سایرین. ۴. مهارت کلامی برای گفتگو و حل مشکلات فردی. الیوت و همکاران (۱۹۸۴) مهارت اجتماعی را چنین تعریف می کنند: رفتارهای انطباقی فرا گرفته شده که فرد را قادر می سازد با دیگران روابط متقابل داشته و واکنشهای مثبت بروز دهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارد اجتناب ورزد.

گات و سافران (به نقل از کرامتی، ۱۳۸۲)، مهارتهای اجتماعی را رفتارهای کلامی و غیر کلامی که موجب تعامل موثر فرد با دیگران می شود، نظیر مشارکت کردن، رعایت نوبت، سازگاری، پیش دستی در انجام فعالیت، انتخاب کردن، پذیرایی کردن و ارتباط برقرار کردن می دانند.

مهارت های اجتماعی از نظر واکر و همکاران

۱. مهارت های کلاس نظیر گوش دادن و ارائه مطلوب کار، پیروی از مقررات کلاس.

۲. مهارت های اصلی در ارتباط با دیگران نظیر نگاه کردن، استفاده درست از لحن صدا، پیدا کردن هم صحبت، گوش دادن، بیان مطالب خود پس از اتمام صحبت مخاطب. صحبت کردن پیرامون مسائل مشترک، رعایت نوبت در صحبت، سئوال کردن، قطع نکردن صحبت طرف مقابل.

۳. مهارتهای دوست یابی نظیر ظاهر آراسته، لبخند زدن، اظهار محبت کردن، پیشقدم شدن در دوستی و دعوت کردن (واکر و همکاران، ترجمه کرامتی، ۱۳۸۲).

مهارت های اجتماعی از دید الیس و والن

۱- مهارتهای گروهی پایه حداقل مهارتهای است که بدون آنها گروه هیچ کاری از دستش بر نمی آید:

- وارد شدن آرام و سریع در گروه.
- آوردن وسایل لازم با خود.
- همراه گروه ماندن تا زمانیکه کار تمام شود.
- آرام صحبت کردن.
- گوش کردن به حرف همراه یا همراهان.
- با نام صدا کردن همراه یا همراهان.
- دانستن وظیفه خود.

۲. مهارتهای نقش گرا، اعضای گروه را قادر می سازد به نحو موثری با یکدیگر کار کنند به نحوی که گروه بتواند وظیفه اش را انجام دهد و هر عضو مطلب را یاد بگیرد:

- نوبت گرفتن.
- از نظر خود با مدرک دفاع کردن.
- کمک خواستن هنگام نیاز.
- تشویق دیگران به مشارکت.
- قدردانی از مشارکت دیگران.
- وارسی فهمیدن.
- متمرکز نگه داشتن گروه بر روی وظیفه اش.

۳. مهارتهای پیچیده تفکر، درک اعضای گروه را از مطلب موضوع یادگیری و دیدگاه سایر دانش آموزان عمیق تر می کند:

- توضیح دادن.
- نظرات دیگری را پایه خود قرار دادن.
- تفسیر نظریه های دیگری برای نشان دادن این که آن را می فهمید.
- تحلیل روند کار گروه.
- به اتفاق نظر رسیدن.

- ترکیب چند نظر.
- ارزیابی کار گروه.
- انتقاد از نظر کسی که آن را مطرح کرده است. (الیس و والن ترجمه رستگار و ملکان، ۱۳۸۲).

ویژگی های مهارت های اجتماعی

هارجی ، در تعریف خود از مهارتهای اجتماعی جنبه های زیر را در نظر می گیرد:

مجموعه ای از رفتارهای هدفمند، بهم مرتبط و متناسب با وضعیت که آموختنی بوده و تحت کنترل فرد می باشد. نخست اینکه رفتارهای اجتماعی هدف مندند، ما از این رفتارها برای کسب نتایج مطلوب استفاده می کنیم و بنابراین برخلاف سایر رفتارها که اتفاقی یا غیر تعمدی هستند، مهارتهای اجتماعی هدف دارند. مثلاً وقتی شخص الف می خواهد شخص ب را به ادامه صحبت تشویق کند. به وی نگاه می کند. سرش را تکان می دهد و غیره، در اینجا رفتار با هدف تشویق طرف مقابل به صحبت انجام می شوند. دومین ویژگی رفتارهای اجتماعی به هم مرتبط بودن این توانائیهاست، یعنی آنها رفتارهای متفاوتی هستند که به منظور دستیابی به هدفی ویژه مورد استفاده قرار می گیرند. ما بطور همزمان از آنها استفاده می کنیم (هارجی وهمکاران، ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۳۸۲).

سومین ویژگی مهارتهای اجتماعی متناسب بودن آنها با وضعیت است. فردی از لحاظ اجتماعی ماهر است که بتواند رفتارهایش را متناسب با انتظارات دیگران تغییر دهد. به این ترتیب، داشتن ارتباط ماهرانه بستگی به استفاده صحیح (از لحاظ بافتی) و تسهیل کننده (از لحاظ رفتاری) از شیوه های برقراری ارتباط مناسب و کارآمد با دیگران دارد (اریکسون و همکاران، ۱۹۹۲ به نقل از هارجی و همکاران، ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۳۸۲).

چهارمین ویژگی آموختنی بودن مهارتهای اجتماعی است. در حال حاضر تمامی محققان اتفاق نظر دارند که اکثر رفتارهای اجتماعی آموختنی هستند، زیرا کودکانی که در بین انسانها بزرگ نشده اند از لحاظ اجتماعی رفتارهایی متفاوت و نامقبول دارند و قادر به تکلم نمی باشند. همچنین شواهد نشان می دهد کودکانی که محیط خانوادگی گرمی داشته اند، رفتار اجتماعی مقبولی دارند (اسلر وفردریکسون ، ۱۹۸۰ به نقل از هارجی وهمکاران، ترجمه بیگی و فیروزبخت، ۱۳۸۲).

آخرین بخش از ویژگی های مهارت اجتماعی این است که فرد بر این مهارتها کنترل شناختی دارد. بنابراین، کسی که از لحاظ اجتماعی کمبود مهارت دارد، ممکن است عناصر اصلی مهارت اجتماعی را فرا

گرفته باشد، امام از فرآیندهای فکری لازم برای استفاده از این عناصر در تعاملات خود بی بهره باشند. یکی از جنبه های مهم کنترل، زمانبندی رفتارهای اجتماعی است، در واقع یکی از نشانه های بی کفایتی اجتماعی، بیان بی موقع مطلب است. پس یادگیری زمان استفاده از رفتارهای اجتماعی به اندازه ماهیت این رفتارها اهمیت دارد (هارجی وهمکارن، ترجمه بیگی و فیروز بخت،۱۳۸۱).

با توجه به این تعاریف می توان گفت که مهارتهای اجتماعی، رفتارهایی هستد که رشد آنها می تواند به عملکرد موثر و مفید فرد در اجتماع کمک کند (ماتسون ، ۱۹۹۰). در اکثر کودکان رشد مهارتهای اجتماعی مناسب از طریق تعامل با والدین، خواهران و برداران، بستگان و همسالان و طی فرآیندی به نسبت آرام و خود به خود صورت می گیرد (پولیس و الیوت، به نقل از یوسفی و خیر، ۱۳۸۱).

اما برای آن دسته از کودکانی که این فرآیند، خود به خود و به نحوی صحیح انجام نپذیرد، می تواند مشکلاتی در زمینه های مختلف بوجود بیاورد. تحقیقات نشان داده اند، بسیاری از کودکانی که در روابط اجتماعی دارای مشکل هستند و یا توسط همسالان خود مورد پذیرش واقع نمی شوند، در معرض ابتلا به انواع ناهنجاری های رفتاری عاطفی قرار دارند (در وزیر و همکاران، به نقل از یوسفی و خیر،۱۳۸۱).

نتیجه گیری

روش های سنتی آموزشی، محیط کلاس را به عنوان جایی در نظر می گیرند که نقش معلم تنها ارائه اطلاعات به دانش آموزان است. دانش آموزان به صورت انفرادی یا رقابتی کار می کنند. در این روش دانش آموزان عموماً در تلاشند که نمره خود را بالا برند. در این کلاس ها اهداف، فردی است و این در تضاد با کلاس های مشارکتی است. یادگیری مشارکتی به یک روش آموزشی اشاره می کند که دانش آموزان در گروه هایی برای رسیدن به اهداف مشترک، کار می کنند.

دانش آموزان، در یادگیری مشارکتی، جابه‌جایی اینکه به تنهایی کار کنند، از سهیم شدن در عقاید یکدیگر سود می برند و به همدیگر کمک می کنند که همه به نسبتی از موفقیت دست یابند. در حالی که کلاس های سنتی معلم محور است و معلم به عنوان ارائه دهنده اطلاعات است، کلاس های مشارکتی دانش آموز محور بوده و معلم تسهیل کننده بوده و دانش آموزان جویندگان اطلاعات هستند (ماتینگ لیز و وان سیکل[3]، ۱۹۹۲).

[3]. Matingly & Van Sickle

جانسون و جانسون ۱۹۸۵، یادگیری مشارکتی را به عنوان یک راهبرد آموزشی تعریف نموده اند که دانش آموزان با همدیگر کار می کنند و مهارتهای خود را برای موفقیت هر یک از اعضای گروه به کار می گیرند. بیشتر محققان به این نتایج دست یافته اند که یادگیری مشارکتی عملکرد تحصیلی را در زمینه هایی از قبیل : درک مطلب و استفاده از تفکر انتقادی را افزایش می دهد و باعث بالا رفتن عزت نفس، انگیزش و نگرش های مثبت به مدرسه می شود (آرامسترانگ و ملسر[۴]، ۱۹۹۶، باندورا[۵]،۱۹۷۸، جانسون و جانسون و اسکات[۶] ،۲۰۰۱، اسلاوین، ۱۹۹۵و ۱۹۹۶، جانسون وجانسون و اسمیت، ۱۹۹۱، کیولی[۷] ،۱۹۹۸، آینوبازی[۸]،۲۰۰۱،اسپورلین[۹]، دانسریو، لارسون و بروکز[۱۰]،۱۹۸۴). همچنین دانش آموزان معتقدند که کار کردن به صورت جمعی یادگیری را افزایش می دهد (مک منوس و گتینگر[۱۱]،۱۹۹۶، سیگاناجوک وهوپر[۱۲]، به نقل از راما[۱۳]،۲۰۰۳).

هنگامی فرد عزت نفس بالاتری خواهد داشت که ارزیابی مثبتی از خود نه فقط از لحاظ تحصیلی، بلکه از لحاظ استعداد، ظاهر جسمانی، جاذبه، صلاحیت، شغلی و غیره داشته باشد (شکرایی به نقل از مددی ۱۳۸۳).

بعلت اینکه عزت نفس در سالهای اولیه زندگی فرد بنا نهاده می شود و والدین نقش بسیار مهمی در شکل گیری عزت نفس فرزندانشان دارند و نیز به این علت که دانش آموزان قبل از ورود به دبیرستان سالهای زیادی را در دوره ابتدایی و راهنمایی سپری کرده اند، امکان دارد که عزت نفسی که فرد در طول این سالها کسب می کند، در سالهای بعدی (سنین دبیرستان) کمتر تغییر کند و مخصوصاً دانش آموزانی که عزت نفس پایینی دارند نیاز به زمان طولانی داشته باشند که عزت نفسشان افزایش یابد.

یاوری در یادیگری زمینه مناسبی را برای رشد مهارتهای اجتماعی و همدلی با دیگران فراهم می‌سازد، رفتار مخل نظم را تا حدود زیادی کاهش می دهد. احساس مثبت شاگردان را نسبت به یکدیگر و نسبت به

---

4. Armstrong & Melser
5. Bandura
6. Scott
7. Kewley
8. Onwuegbuzie
9. Spurlin
10. Danseneau,Larson & Brooks
11. McManus & Gettinger
12. Singhanajok & Hooper
13. Rama

خود افزایش می‌دهد و مسئولیت فرد را در قبال یادگیری خود بیشتر می کند (جویس و همکاران، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۰).

محیط مبتنی بر مشارکت احساس همدردی شاگردان نسبت به دیگران را افزایش ، تنشهای میان گروهی و رفتار پرخاشگرانه و ضد اجتماعی را کاهش داده و تأثیر قابل ملاحظه‌ی بر کیفیت قضاوت اخلاقی آنان دارد (جویبس و همکاران، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۱). تعاملات رودررو افراد را مجبور به گوش کردن می‌کند، آنها را وادار می‌کند که در زمینه ارزشیابی از عملکرد همکلاسان خود دقیق باشند، موجب می‌شود دانش آموزان بی توجه به درس، گوشه گیر و کم حرف فعال شوند، از یکدیگر سؤال کند، مطالب درسی را توضیح دهند، مواردی را به یکدیگر پیشنهاد کنند، از یکدیگر انتقاد کنند و با عقاید یکدیگر مخالفت و یا موافقت کنند (کوهن، به نقل از کرامتی ۱۳۸۱) در داخل گروههای یادگیری مشارکتی دانش آموزان یاد می‌گیرند که چگونه با همسالان خود تعامل داشته باشند و چگونه مشارکت خود را در جامعه و مدرسه افزایش دهند. (گودوین[14] ۱۹۹۹)

یادگیری مشارکتی در همه سطوح تحصیلی (از پیش دبستان تا دورهٔ بعد از دبیرستان)، یک راهبرد آموزشی موفقیت آمیزی طلاقی می‌شود. یادگیری مشارکتی به دلیل خصوصیات رشدی دانش‌آموزان در دورهٔ نوجوانی یک روش آموزشی مناسبی می‌باشد. نوجوان نیاز به اجتماعی شدن، عضو یک گروه شدن، سهیم کردن احساسات و دریافت حمایت عاطفی دارند و نیاز به یادگیری این دارند که مسائل را از دیدگاه دیگران ببینند. گروههای یادگیری مشارکتی ، دانش‌آموزان را براساس پایگاه کلاسی ، نژاد یا جنسیت جدا نمی کند. یادگیری مشارکتی یک روش همسال محور است که عملکرد تحصیلی را بالا می برد و ارتباطات اجتماعی مثبت را پایه‌گذاری می کند (ساپون و شراین[15]، ۱۹۹۴).

در روش یادگیری مشارکتی دانش‌آموزان مهارتهای اجتماعی را از طریق مشارکت در فعالیت های گروهی کسب می‌نمایند، زیرا گروه جایی است که دانش‌آموزان در آن یاد می‌گیرند که چگونه به حرف دیگران گوش دهند، وسط حرف دیگران نپرند و کلام آنها را قطع نکنند، خویشتن داری را تمرین کنند و هر موقع نوبت آنها شد، شروع به صحبت کنند، به آرامی صحبت کنند، تماس‌های چشمی برقرار کنند، نظرات دیگران را بشنوند و به آنها احترام بگذارند، عقاید و نظرات را مورد انتقاد قرار دهند و نه فرد نظردهنده را. یاد

14. Goodwin
15. Supon & Shwrin

می گیرند که چگونه به مسائل از منظر دید دیگران بنگرند، چگونه انتقاد پذی باشند و تحمل عقیده مخالف را داشته باشند، دیگران را چگونه تشویق به صحبت کنند، چگونه از دیگران کمک بخواهند و چه هنگم این کار را انجام دهند، یاد می‌گیرند که چگونه تقسیم کار کنند، چگونه بصورت مشارکتی برای رسیدن به هدفی مشرکت کار کنند ، تمامی این مهارت‌ها آموخته شده و در گروه تمرین می‌شود و کم کم در فرد درونی می‌شود.

یکی از ویژگیهای یادگیری مشارکتی تشکیل گروه‌های یادگیری است. یادگیری مشارکتی با تشکیل گروه‌های آموزشی و یادگیری ، هم نیاز دانش آموزان را برای با هم بودن تأمین می‌کند و هم از این طریق به دانش آموزان که در فهم مطالب درسی دچار مشکل می‌شوند کمک می‌نماید. زیرا گروههای یادگیری در روش یادگیری مشارکتی موظفند از یادگیری مطالب توسط تمامی اعضای گروه اطمینان حاصل نمایند. (اسلاوین به نقل از فقیهی، ۱۳۷۱).

شاران (۱۹۸۰) علت پیشرفت تحصیلی در یادگیری مشارکتی را در این می‌داند که یادگیری مشارکتی انگیزۀ درونی دانش آموزان را بالا می‌برد. و از آنجا که انگیزش درونی بیش از انگیزش بیرونی دانش آموزان را به فعالیت وا می‌دارد. باعث پیشرفت و موفقیت آنان می‌شود.

اسلاوین (۱۹۹۵) مطرح می کند که روش‌های تدریس مشارکتی که در افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موثر هستند از اهداف گروهی استفاده می‌کنند که بر اساس مسئولیت پذیری فردی در گروه پایه‌ریزی شده است و در نتیجه رفتار همکاری را تقویت کرده و به آن نظم و یکپارچگی می بخشد. در این روش دانش‌آموزان به اندازه‌ای در مقابل پیشرفت یکدیگر احساس مسئولیت دارند که گویی برای پیشرفت خود تلاش می‌کنند، زیرا موفقیت گروه در دستیابی به هدف مستلزم اینست که هر یک از اعضا مطالب آموزشی را فرا گرفته باشند. این ساختار آموزشی به خودی خود موجب تقویت فراگیران می‌شود که در یادگیری مطالب و اطلاعات جدید به اعضای گروه همت می‌گمارند (استونس، ۱۹۹۱).

حاصل مطالعات پژوهشی بسیاری نشانگر این امر است که یادگیری از طریق همیاری نستب به یادگیری انفردی و یا رقابتی و افزایش موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان به همراه رشد ادراک آنها موثرتر بوده است (جانسون و جانسون، ۱۹۸۹)

برای این موضوع چندین دلیل وجود دارد . دلیل اول مفهومی شناختی است که روان پزشکان آن را تمرین شفاهی یا بلند فکر کردن می نامند. برای یادگیری، لازم است دربارۀ آنچه فکر می‌کنیم سخن بگوییم

و وقتی که می‌شنویم حرف‌هایی بی معنی ای می‌زنیم، فکر خود را اصلاح کنیم. از طریق سخن گفتن در می‌یابیم که چه می دانیم و چه چیزی را هنور نفهمیده ایم. دلیل دوم افزایش موفقیت تحصیلی بر اثر یادگیری از طریق همیاری افزایش مدت زمانی است که دانش آموز حواسش متوجه کار است. یادگیری از طریق همیاری همچنین باعث افزایش مباحثه می‌شود. وقتی دانش آموزان بطور مرتب با نظرات و عقاید مخالف نظر خود شان مواجه می شوند، یاد می گیرند که عقاید خودشان را بررسی و در صورت لزوم آنرا اصلاح کنند. اجبار به بیان کردن افکار فردی در برابر دیگر اعضای گروه، به دانش‌آموزان کمک می کند که عقاید خود را روشن‌تر کنند و آنها را وادار می کند که با استدلالهای ناسازگار و غیر منطقی مواجه شوند. گوش کردن به آنچه فرد دیگر در مورد افکارش بیان می کند، به دانش آموزان کمک می کند که به یک موضوع از دید فرد دیگری توجه کند(الیس و والن ، ترجمه رستگار و ملکان، ۱۳۸۲)

دلیل دیگر اینکه یادگیری از طریق همیاری محرک کسب موفقیت و رشد ادارک دانش آموزان می‌شود اینست که دانش‌آموزان در فعالیت‌های گروهی اغلب در سطوح بالاتر یادگیری درگیر می شوند(سطوح کاربرد، تجزیه و تحلیل و ارزیابی) اما در مباحثه کلی در کلاس که عمدتاً به سطح دانش و درک پرداخته می شود، چنین نیست (همان منبع).

یادگیری مشارکتی به جهت افزایش فرا شناخت دانش‌آموزان یادگیری آنها را بالا می‌برد، طبق تعریف فلاول [۱۶] (۱۹۷۸ ، ۱۹۷۷ ، ۱۱۷۶) فرا شناخت به دانش یک فرد در خصوص فرآیندها و تولیدات شناختی در مورد خود و مسائل مربوطه به آن اطلاق می‌شود. فراگیران موفق دارای دانش فراشناختی دربارهٔ خود، تکالیف یادگیری که با آن روبرو می شوند و راهبردهای انجام تکالیف می‌باشند. بحث کردن ، پرسیدن، توضیح دادن، خلاصه کردن، اصلاح کردن که از قسمت‌هایی از یادگیری مشارکتی می‌باشد، دانش‌آموزان را در موقعیتی قرار می‌دهد که همیشه در حال تجربه فرا شناخت باشند، دارا بودن تجارب مرا شناختی بدان معناست که فرد بطور فعال نسبت به آنچه می‌داند و آنچه نمی داند آگاه است و این امر برای دانش‌آموزان برای اینکه یادگیرندگان موثری گردند بسیار ضرروی می باشد.

منابع

[16]. flavell

سجادی، سید مهدی. (۱۳۷۹). رویکردها و روش های تربیت اخلاقی و ارزشی و بازنگری و نوع شناسی. پژوهشگاه علوم انسانی حوزه و دانشگاه.

شکوهی، غلامحسین .(۱۳۶۸) . تعلیم و تربیت و مراحل آن . آستان قدس رضوی .

کاردان، علی محمد. (۱۳۸۸) . سیر آراء تربیتی غرب . سمت .

کاظمی، محسن.(۱۳۸۱). چگونه فرزند نابغه داشته باشیم . تهران: میم.

علوی، سید حمید رضا. (۱۳۸۹) . تربیت در قرآن و نهج البلاغه. طرح پژوهشی چاپ نشده معاونت پژوهشی دانشگاه شهید باهنر کرمان.

علوی، سیدحمیدرضا . (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی نظریات تربیتی اسلام و ژان ژاک روسو . انتشارات دانشگاه شهید باهنر کرمان.

علوی، سیدحمیدرضا . (۱۳۸۶). نکات اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت و مکاتب فلسفی – تربیتی . انتشارات دانشگاه شهید باهنر کرمان .

علوی، سیدحمیدرضا . (۱۳۸۹). فرهنگ تفصیلی مفاهیم فلسفی و فلسفی– تربیتی «فارسی – انگلیسی». انتشارات دانشگاه شهید باهنر کرمان .

نصرآبادی، نصرت. (۱۳۷۹). تربیت اخلاقی از نظر شهید مطهری. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.

نقیب زاده، عبدالحسین (۱۳۷۹). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. انتشارات طهوری.

نهج البلاغه ، شرح وترجمه فیض الاسلام .ح ۳۷.

یالجن، مقداد، (۱۴۰۶ق). تربیت اخلاقی اسلامی. بیروت: موسسه دارالریحانی.

کدیور، پروین.(۱۳۷۷) . بررسی رشد وجدان اخلاقی در دانش آموزان و رابطه آن با جو مدرسه . فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴ .

گروه نویسندگان. (۱۳۶۴). روانشناسی رشد. ترجمه رحمانیان، نور الدین.. تهران: آگاه.

صالحی، اکبر، و تهامی، رحیم السادات. (۱۳۸۸). بررسی و تحلیل عوامل موثر در تربیت دینی بر مبنای سخنان حضرت علی (ع) در نهج البلاغه. تربیت اسلامی،۹ ، ۹۴-۶۵ .

صدیق ،عیسی . (۱۳۵۵) . تاریخ فرهنگ ایران . تهران: دانشگاه تهران.

صفایی مقدم، مسعود . (۱۳۶۶). اصول و اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه امام سجاد(ع). پایان نامه کارشناسی ارشد . دانشگاه شهیدتربیت مدرس .

صفریان، فیروزه . (۱۳۹۱). تربیت اخلاقی در نهج البلاغه . پایان نامه کارشناسی ارشد . دانشگاه شهید باهنر کرمان.

طوسی، خواجه نصبرالدین(۱۳۶۰). اخلاق ناصری. تصحیح مجتبی مینوی، و علیرضا حیدری. تهران: خوارزمی.

طوسی، خواجه نصبرالدین(۱۳۶۹). اخلاق ناصری. تصحیح و توضیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری.

باقری، خسرو.(۱۳۷۷). مبانی شیوه های تربیت اخلاقی معاصر. تهران: دفتر تبلیغات اسلامی.

باقری، خسرو.(۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.

بناری، علی همت. (۱۳۷۹). بررسی اولویت های اخلاقی از دیدگاه امام علی(ع)در نهج البلاغه. تهران: مرکز مطالعات تربیت اسلامی .

ثقفی، سید محمد. (۱۳۸۴). روش تربیتی در نهج البلاغه. مکتب اسلام.

موسوی راد لاهیجی، سید حسن . (۱۳۷۹) . پدر مادر معلّم مرا خوب تربیت کن. قم : امام شناسی و آثار الحجه (عج) . چ سوم .

موسوی نسب، سید محمد صادق. (۱۳۸۴). قرآن، تربیت، رویکرد سلامت. تربیت اسلامی.

میخبر، سیما .(۱۳۸۶ش) .ریحانه بهشتی یا فرزند صالح. نور الزهرا (س).

حر عاملی، محمد بن حسن . (۱۴۰۹ق) . وسائل الشیعه(۲۹ جلدی) . قم : آل بیت.

دبس، موریس(۱۳۶۸). مراحل تربیت . ترجمه علی محمد کاردان. تهران: دانشگاه تهران.

دراز، محمد عبدالله، (۱۳۸۹). آیین اخلاق در قرآن .(ترجمه محمد رضا عطایی). مشهد:آستان قدس رضوی.

دهخدا، علی اکبر .(۱۳۷۲) لغت نامه. زیر نظر محمد معین و جعفر شهیدی . تهران: انتشارات دانشگاه تهران .

مایر، فردریک. (۱۳۵۰). تاریخ اندیشه های تربیتی .ترجمه علی اصغر فیض. ج ۱. تهران: نشر کتاب.

مجلسی، محمد باقر. (۱۴۰۳ ق) . بحار الانوار. چ۳. بیروت : موسسه الوفا.

مطهری، مرتضی . (۱۳۷۵) . فطرت . چ ششم .تهران : صدرا .

مطهری، مرتضی . (۱۳۷۶) .فلسفه اخلاق . چ هفدهم . تهران : صدرا .

معین، خدیجه. (۱۳۸۸). راهکارهای تربیتی قرآن در شکوفایی انسان. آستان قدس رضوی، ۵، ۳۲-۱۳.

حسینی دهشیری، افضل السادات. (۱۳۷۰). نگرشی به تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام. تهران : سازمان تبلیغات اسلامی .