

Investigate the effect of cooperative education on the social development and communication skills of female first secondary school students in Kermanshah city

parisa Rizevandy^{*1}, mohamadreza Emamjomah²

¹ Master degree curriculum shahid rajaee university, Tehran, Iran.

² Associate professor shahid rajaee university, Tehran, Iran.

Date Received:

30 December 2022

Date of sent to Review:

31 December 2022

Date Revised:

14 February 2023

Date Accepted:

26 February 2023

Keywords:

Training based on cooperation, social development, communication skills

Abstract

The purpose of the current research was to investigate the effect of cooperative education on the social development and communication skills of female first secondary school students in Kermanshah city, a quasi-experimental research method and a pre-test-post-test design was used with a control group. The statistics of this research include all female students of the first secondary school in Kermanshah. The sample size consists of 60 female high school students, 30 of them were the experimental group and 30 were the control group, and they were selected by available sampling method. The measurement tools used in this research included Weitzman's standard social development questionnaire and Barton JA's standard communication skills questionnaire. At first, both experimental and control groups were pre-tested for social development and communication skills, then the experimental variable (learning based on cooperation) was conducted in 10 intervention sessions. In the control group, the same topics were taught in the usual way. Then the post-test was performed for both groups. Descriptive statistics methods (mean, standard deviation) and the inferential part of analysis of covariance (ANCOVA) were used to analyze the data. The results showed that training based on cooperation on social growth ($P=0.000$, $P<0.05$, $F=19.70$) and increasing communication skills ($P<0.05$, $P=0.000$, $F=22.66$) is effective

* **Corresponding Author:** parisa Rizevandy

Address: Shahid Rajaee Teacher Training University,
Iran

Email: Rizevandy.p@gmail.com

بررسی تأثیرآموزش به شیوه همیاری بر رشد اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر کرمانشاه

پریسا ریزوندی^{۱*}، محمد رضا امام جمعه^۲

^۱ کارشناس ارشد برنامه درسی دانشگاه شهید رجایی، تهران، ایران
^۲ دانشیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه شهید رجایی، تهران، ایران

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش به شیوه همیاری بر رشد اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول شهر کرمانشاه بوده است، روش پژوهش شبه آزمایشی و از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده گردید. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پ متوسطه اول شهر کرمانشاه می‌باشد. حجم نمونه متشکل از ۶۰ نفر دانش‌آموز دختر متوسطه است که ۳۰ نفر آن‌ها گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه گواه بوده است و با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری به کاررفته در این پژوهش شامل پرسشنامه استاندارد رشد اجتماعی و ایترمن و پرسشنامه استاندارد مهارت‌های ارتباطی بارتون جی ای بود. در ابتدا از هر دو گروه آزمایشی و گواه پیش‌آزمون رشد اجتماعی و مهارت ارتباطی به عمل آمد، سپس متغیر آزمایشی (آموزش مبتنی بر همیاری) در ۱۰ جلسه مداخله صورت گرفت. در گروه گواه نیز همان مباحث به شیوه معمول آموزش داده شد. سپس پس از آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و در بخش استنباطی از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده گردید. نتایج نشان داد که آموزش مبتنی بر همیاری بر رشد اجتماعی ($P < 0.05$)، $F=19/70$ ، $P=0/000$ و افزایش مهارت‌های ارتباطی ($P < 0.05$)، $F=22/66$ ، $P=0/000$ موثر است.

تاریخ دریافت:

۹ دی ۱۴۰۱

تاریخ ارسال به داوری:

۱۰ دی ۱۴۰۱

تاریخ اصلاح:

۲۵ بهمن ۱۴۰۱

تاریخ پذیرش:

۷ اسفند ۱۴۰۱

کلیدواژه‌ها:

آموزش مبتنی بر همیاری، رشد اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی

مقدمه

ضرورت همگامی با تغییرات سریعی که در دنیای امروز به وقوع می‌پیوندد، استفاده از روش‌های آموزشی مختلف و متنوع را اجتناب ناپذیر ساخته است. روش تدریس یکی از عناصر جدایی ناپذیر فرآیند آموزش و پرورش است. موفقیت معلم در نقش خود نیز به آگاهی داشتن از روش‌های مختلف تدریس بستگی دارد، زیرا معلم تلاش می‌کند که فراگیران خود را به بیشترین میزان یادگیری برساند تا از مطالب و موضوعات مطرح شده در کلاس درس، به درکی عمیق و همه‌جانبه دست یابند (الداغی، ۱۴۰۰). بنابراین، در هر نظام آموزشی، اتخاذ روش‌های تدریس مطلوب از مهم‌ترین عوامل رشد و پیشرفت شاگردان به شمار می‌رود. تسلط معلم بر درس و روش تدریس و ارتباط او با شاگردان از عوامل مهم پیشرفت یا افت تحصیلی در نظام آموزش و پرورش به شمار می‌روند که در تامین و تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص و به طور کلی در اعتلای فرهنگ و اقتصاد نقش اساسی دارند (کاربخش و همکاران، ۲۰۲۰). برونر یکی از صاحب‌نظران جهانی آموزش و پرورش به جای برنامه درسی خطی، برنامه درسی ماریچ را پیشنهاد می‌کند و دیدگاه خود را در قالب مثالی فلسفی بیان می‌کند. وی در بیان این که به هر کودکی در هر سنی به شکلی حیطه‌های دانش را باید ساخت (القانی^۱، ۲۰۲۱). هر حیطه از دانش را می‌توان در سطوح وسیعی از انتزاع و پیچیدگی به وجود آورد و راز و رمز ساخت حیطه‌های دانش و کشف انتزاع و پیچیدگی‌های آن، با نقادی و مشارکت فعال در فرآیند شکل‌گیری حل مساله است که بهترین الگوی آن در جریان یاددهی و یادگیری، روش تدریس همیاری است (ساموسا^۲، ۲۰۲۱).

* نویسنده مسئول: پریسا ریزوندی

آدرس: کرمانشاه بلوار معلم پلاک ۲۲

ایمیل: Rizevandy.p@gmail.com

¹ Algani

² Samosa

یادگیری همیاری یا روش تدریس به شیوه همیاری عبارت است از روشی که برای ساخت دادن به یادگیری کلاسی، دانش‌آموزان به گونه ای جهت رسیدن به اهداف مشترک با یکدیگر کار می‌کنند، در حالیکه به منظور سنجش دانش و مهارت آموزش دیده، پاسخگویی فردی تک تک اعضا گروه مورد نظر است (مهتا^۱، ۲۰۱۴). به عبارتی روش تدریس همیاری ایده جدیدی نیست و سابقه آن به قدمت تاریخ انسان بر می‌گردد، و آن عبارتست از توانایی کار کردن به صورت مشارکتی، که سهم عمده ای در بقای بشر داشته و در سراسر تاریخ بشر دیده شده است، به گونه ای که افرادی توانسته اند به منظور رسیدن به هدف مشترک تلاش‌هایشان را سازماندهی کنند و فعالیت‌هایشان را به صورت مؤثرهماهنگ نمایند (افضلی میر و همکاران، ۲۰۲۱).

در روش‌های سنتی و معمول تدریس، علی‌الخصوص در ریاضی، فرآیند و جریان تدریس و یادگیری به گونه‌ای است که مانع از فعالیت و درگیری دانش‌آموز در تجارب یادگیری می‌شود، زیرا معلم متکلم وحده بوده و بدون در نظر گرفتن توانایی‌ها، استعدادها و علایق شاگردان، به صورت یکنواختی محتوای کتاب را در قالب سخنرانی‌های طولانی مدت به آن‌ها انتقال می‌دهد (منتظری و همکاران، ۲۰۱۵). در این حالت می‌توان منشأ بسیاری از عدم موفقیت‌های سیستم آموزشی و همچنین شکست دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف تعیین شده آموزش را در عدم توانایی روش‌های تدریس سنتی، یعنی شرکت نکردن فعال دانش‌آموزان در جریان یادگیری جستجو کرد (مرعشی، ۲۰۱۷). از نتایج رویکرد سنتی در تدریس در سیستم‌های آموزشی، افت تحصیلی شدید در دانش‌آموزان و توجه آن‌ها فقط به حفظ و تکرار مطالب و محتوای دروس می‌باشد. همچنین عدم یادداری مطالب آموخته شده پس از زمان کم و نبود انگیزه و گرایش برای یادگیری عمیق و معنادار و خارج شدن فراگیران ضعیف از فرآیند یادگیری، از ثمرات آموزش سنتی می‌باشد. این مشکلات دامنگیر نظام آموزشی کشورمان نیز می‌باشد، به طوری که نظام آموزش و پرورش را دچار چالش جدی کرده است (سانی^۲، ۲۰۱۵).

به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت، دانش‌آموزانی که فعالانه به یادگیری می‌پردازند، نه تنها بهتر فرا می‌گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم می‌برند، زیرا آن‌ها به جای اینکه فقط شنونده باشند، خود در جریان یادگیری مشارکت دارند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند (ایلدیز و همکاران، ۲۰۲۱). به همین منظور رویکرد همیاری را معرفی می‌کنند. رویکرد همیاری که زیرساخت آن رویکرد سازنده‌گرایی به شمار می‌آید، تأکید عمده‌ای بر تعامل و جمع‌افزایی می‌کند، دانش‌آموزان در یادگیری به شیوه همیاری کاربرد و چگونگی بهره‌جویی از مهارت‌های اجتماعی، مهارت تفکر در سطح عالی و مهارت برقراری ارتباط را می‌آموزند (طالبی، ۱۳۸۴). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد بیشتر مسائلی که در روش سنتی و غیر فعال به چشم می‌خورد، در رویکرد مشارکتی به حداقل می‌رسد (یاسین و همکاران، ۲۰۲۱). برای مثال، اسلاوین در تحقیقات خود به شواهدی دست یافته است که نشان می‌دهند روش یادگیری مشارکتی، روابط میان دانش‌آموزان نژادهای مختلف را در کلاس‌های مختلف بهبود می‌بخشد و همچنین این روش موجب بالا رفتن عزت نفس و سایر ویژگی‌های عاطفی مثبت در دانش‌آموزان می‌شود (فلاح و همکاران، ۲۰۲۲).

یکی از هدف‌های یادگیری از طریق روش همیاری این است که دانش‌آموزان یاد بگیرند با هر کسی کار کنند تا از این طریق، موجب بالا رفتن پیشرفت تحصیلی فراگیران، ایجاد ارتباط مثبت و انتقال تجارب به آن‌ها شود که برای توسعه‌ی اجتماعی، روانی و شناختی سالم و سازگاری اجتماعی به آن نیاز دارند (وان ریزین و همکاران^۳، ۲۰۱۸). معیار اندازه‌گیری رشد اجتماعی هرکس، میزان سازگاری او با دیگران است (شیخ احمدی و همکاران، ۱۳۹۹). سازگاری اجتماعی، سازگاری شخص با محیط است، و این سازگاری ممکن است با تغییر دادن خود یا محیط به دست آید (ماناگا^۴ و همکاران، ۲۰۱۵). عدلی و همکاران (۱۳۹۲)، سازگاری اجتماعی را مترادف با مهارت اجتماعی می‌دانند. از نظر بیتس و گرا^۵ (۲۰۱۵)، سازگاری اجتماعی عبارت است از توانایی ایجاد ارتباط متقابل با دیگران در زمینه خاص اجتماعی، به طریق خاص که در عرف جامعه قابل قبول و ارزشمند باشد، به نظر وی سازگاری اجتماعی، فرآیندی است که افراد را قادر می‌سازد تا رفتار دیگران را درک و پیش‌بینی کرده، رفتار خود را کنترل کنند و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم نمایند. کسانی که در زمینه‌ی رشد اجتماعی به شکوفایی رسیده‌اند، به سطحی از مهارت در روابط اجتماعی دست یافته‌اند که می‌توانند به راحتی با دیگران زندگی سازگاران‌ه‌ای داشته باشند. رشد اجتماعی به مجموعه متوازی از مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای انطباقی فراگرفته شده مربوط است که فرد را قادر می‌سازد با افراد دیگر روابط متقابل مطلوب داشته باشد، واکنش‌های مثبت بروز بدهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارند، اجتناب ورزد. وجود مهارت‌هایی چون همکاری، مسئولیت‌پذیری، همدلی، خوب‌بستن‌داری و خوداتکایی از مولفه‌های رشد اجتماعی به شمار می‌روند (ایلدیریم^۶، ۲۰۱۷) با ارتباطات اجتماعی مؤثر، دانش‌آموزان می‌توانند همدیگر را شناخته و ارتباط بهتری برقرار سازند، این یک پدیده اجتماعی تام تلقی می‌شود. روش‌های تدریس مشارکتی، دانش‌آموزان را از نظر فضایی و مکانی به هم نزدیک می‌کند و راه‌ها و فرصت‌های

¹ Mehta

² Sani

³ Van Ryzin

⁴ Manage et al

⁵ Bits, S & Gera

⁶ Yildirim

بسیاری را برای ماهر شدن در اجتماع فراهم می‌آورد و به‌طور کلی یک جریان و نگرش آموزشی در ابعاد فرهنگی و اجتماعی برای دانش‌آموز ایجاد می‌کند (زاندنر و همکاران^۱، ۲۰۱۸).

عوامل متعددی در رشد شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان نقش دارند که نظریه‌ها و دیدگاه‌های مختلف تربیتی، روا شناختی و جامع شناختی بر آن‌ها تأکید کرده‌اند. مدارس بعد از خانواده بیشترین اثرگذاری را بر روی مهارت‌های ارتباطی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دارند (فیاسی^۲، ۲۰۱۶). برخی متخصصان برنامه‌ریزی درسی، رشد اجتماعی دانش‌آموزان را متأثر از نظام‌های غیررسمی در مدرسه می‌دانند، و برنامه درسی پنهان را برای توصیف نظام غیررسمی مدرسه به کار می‌برند (پاپالیا^۳، ۲۰۱۸). رضایی و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهشی با بررسی رابطه برنامه درسی با رشد اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر دهلران نشان دادند که تعامل معلم و دانش‌آموز در مرتبه اول، جو اجتماعی در مرتبه دوم، اهمیت و امکانات فیزیکی در مرتبه سوم و ساختار سازمانی در مرتبه آخر قرار دارد. نتایج نشان داد که بین تعامل معلم و دانش‌آموز کلاس و سازگاری اجتماعی و ساختار سازمانی و همچنین جو اجتماعی یا سازگاری دانش‌آموزان رابطه مثبت معناداری وجود دارد. اسکلتون^۴ (۲۰۱۹)، نیز یکی از مولفه‌های بسیار مهم در رشد اجتماعی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه را، برنامه درسی پنهان معرفی می‌کند. برنامه درسی پنهان نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را تدریس می‌کند؛ بلکه محیط آموزشی آن را آموزش می‌دهد. بدون توجه به این که معلمان تا چه اندازه در کار خود تبحر دارند و یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفته است، فراگیران در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچوقت حرفی از آن نبوده است. دانش‌آموزان در طول زمان در معرض برنامه درسی پنهان مدرسه قرار می‌گیرند و رویکردی خاص نسبت به درس و مدرسه و تحصیل و یادگیری اتخاذ می‌کنند (والانسی^۵، ۲۰۱۵). ترن^۶ (۲۰۱۴) در نتایج پژوهش خود گزارش می‌کند که استفاده از روش مشارکتی در درس روانشناسی موجب پیشرفت تحصیلی و یادداری بیشتر شده است. ون ویک و میشل^۷ (۲۰۱۳) هم در همین راستا در نتایج پژوهشی بیان می‌کنند، که دانشجویانی که در درس اقتصاد تحت روش مشارکتی آموزش دیده‌اند، پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به دانشجویانی که به روش سخنرانی آموزش دیده‌اند، داشتند؛ اما سطح یادداری آن‌ها، تفاوت معنی‌داری با هم نداشت. نتایج پژوهش چیانسون، کورامه و اوبیدا^۸ (۲۰۱۱) نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که به روش مشارکتی آموزش دریافت کرده‌اند، نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه سنتی آموزش دیده‌اند، زمان طولانی‌تری مطالب درس هندسه را به خاطر داشته‌اند. تولمی^۹ و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان اثر اجتماعی یادگیری مشارکتی در مدارس ابتدایی، یادگیری و آموزش، نشان داد مدل چند سطحی یادگیری مشارکتی، مهارت‌های گروهی دانش‌آموزان را پرورش می‌دهد و تنش‌های ایجاد شده از سوی گفتگوی تعاملی را تعدیل می‌کند. گتوندویسی (۱۳۹۳) در بررسی مقایسه اثربخشی روش تدریس همیاری با روش کاوشگری بر خلاقیت دانش‌آموزان دختر در درس علوم تجربی تحلیل نشان داد، تدریس به شیوه کاوشگری موثرتر از روش همیاری در پرورش خلاقیت (عامل انعطاف‌پذیری) درس علوم می‌باشد، ولی در مجموع نتایج نشان دهنده برتری روش تدریس به شیوه همیاری بر پرورش خلاقیت درس علوم نسبت به روش تدریس کاوشگری بود

امروزه به دلیل حاکمیت روش‌های سنتی در مدارس ایران، افت تحصیلی فاحش و ناکارآمدی درونی و بیرونی آموزش و پرورش در سطوح مختلف تحصیلی، یادگیری سطحی و غیر پایدار، وجود رقابت ناسالم تحصیلی در بین دانش‌آموزان قوی‌تر، ضرورت توسعه روحیه رفاقت و همکاری و رشد اجتماعی و آموزش روش‌های حل مسئله در فراگیران احساس می‌شود. بررسی مطالعات انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که توانایی دانش‌آموزان در سطوح بالای یادگیری به ویژه مهارت‌های عملکردی و فرآیندی در مقایسه با دانش‌آموزان کشورهای دیگر کمتر است. از آنجایی که محتوای برنامه‌های درسی در علوم ریاضی تا حدودی با دیگر کشورها یکسان است، این ضعف بیشتر از روش‌های نامناسب یاددهی و یادگیری ناشی می‌شود که در عمل، دانش‌آموزان را به سوی یادگیری حفظی سوق می‌دهد. از سوی دیگر با توجه به نقش اساسی سازگاری و رشد اجتماعی در روابط میان فردی و ویژگی اکتسابی بودن آن‌ها و ارتباط سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات روحی، ذهنی و کجروی‌های اخلاقی، ضرورت آموزش به شیوه همیاری بیش از پیش احساس می‌شود. با وجود پژوهش‌های انجام شده که اغلب به‌طور کلی برتری تأثیر روش‌های یادگیری همیاری را بر پیشرفت تحصیلی بیان نموده‌اند، این تحقیق در نظر دارد به بررسی تأثیر آموزش درس ریاضی همیاری بر رشد اجتماعی و ارتباطی دانش‌آموزان بپردازد تا کارایی روش‌های یادگیری همیاری علاوه بر پیشرفت تحصیلی بر رشد اجتماعی و ارتباطی دانش‌آموزان نیز مشخص شود. بنابراین، این تحقیق به دنبال آن است که با اجرای آموزش به شیوه همیاری تأثیر آن را در رشد اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان بررسی

¹ Zander

² Fiasse

³ Papalia

⁴ Skelton

⁵ Vallance

⁶ Tran

⁷ Van wyk & Micheal

⁸ Chianson , Kurameh & obida

⁹ Tolmie et al

نماید. بنابراین مسئله اساسی پژوهش حاضر این است که آموزش به شیوه همیاری چه تاثیری در رشد اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان دختر شهر کرمانشاه دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه می‌باشد. این طرح مشتمل است بر دو گروه که قبل و بعد از این که در معرض متغیر مستقل قرار بگیرند، مقایسه می‌شوند. جامعه‌ی آماری، مدارس راهنمایی دخترانه متوسطه اول منطقه سه کرمانشاه که فرآیند یاددهی - یادگیری درس ریاضی در آن اتفاق می‌افتد، تعریف شد. یک مدرسه راهنمایی به عنوان نمونه به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد و از آن، دو کلاس، یکی برای روش تدریس همیاری (گروه آزمایش) و دیگری برای روش تدریس سنتی (گروه گواه) تعیین شدند. پس از مشخص شدن دو گروه، پیش‌آزمونی از پرسشنامه رشد اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی به عمل آمد که دو گروه تقریباً "نتایج یکسانی داشتند. سپس متغیر آزمایشی تحقیق (روش تدریس همیاری) در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد. پس از اتمام جلسه‌های آموزشی و با گذشت یک هفته از آخرین جلسه آموزش، پس‌آزمون مهارت‌های ارتباطی و رشد اجتماعی اجرا گردید و نتایج پس‌آزمون دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و گواه با هم مقایسه شدند. در این پژوهش برای سنجش رشد اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی از دو پرسشنامه رشد اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی در درس ریاضی استفاده شد.

پرسشنامه رشد اجتماعی: برای سنجش رشد اجتماعی از پرسشنامه رشد اجتماعی وایتزمن (۱۹۹۰) که دارای ۳ بعد استقلال و مسئولیت‌پذیری (سوال ۱-۹)، آینده‌نگری و امیدواری (سوال ۱۸-۱۰)، میانه‌روی و شوخ‌طبعی (سوال ۲۷-۱۹) بود، استفاده شد. اکبر رهنما و حمید علین در پژوهشی با عنوان مقایسه رشد اجتماعی دانش‌آموز شاهد و غیر شاهد تهران پرسشنامه رشد اجتماعی وایتزمن را استفاده کرده است. برای به‌دست آوردن اعتبار ابزار تحقیق این پرسشنامه بر روی ۶۰ نفر از دانش‌آموزان اجرا گردید و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۶۹ بود که اعتبار قابل قبول است. جهت تعیین روایی محتوایی پرسشنامه مذکور توسط ۱۰ نفر از متخصصان صاحب نظر در حوزه روانشناسی و علوم تربیتی مورد بررسی قرار گرفت و در قالب مقیاس لیکرت افراد مذکور میزان روایی ابزار تحقیق را در حد قابل قبول ارزیابی کردند. روایی فرم اصلی پرسشنامه نیز توسط الیس وایتزمن بر روی دانش‌آموزان گروه سنی ۱۳-۱۸ اجرا و مورد تایید قرار گرفته بود.

پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی: پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی بارتون جی. ای (۱۹۹۰) و دارای ۱۸ گویه بر مبنای طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، مطمئن نیستم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم) تنظیم شده است و دارای ۳ شاخص مهارت کلامی، مهارت شنود و مهارت بازخور است. افراسیاب پور در پژوهشی با عنوان تعیین میزان رابطه بین مهارت‌های ارتباطی مدیران با رشد اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۴-۹۳، از پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی بارتون جی. ای استفاده کرده است. ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۳ گزارش کردند. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه نیز توسط ۱۰ تن از اساتید رشته روانشناسی تایید شده است. برای تعیین پایایی پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان، ابتدا در یک مطالعه مقدماتی پرسشنامه را بر روی نمونه ۳۷ نفری از دانش‌آموزان اجرا گردید و ضریب آلفای کرونباخ برای سوالات آن‌ها محاسبه گردید. در نمونه ۳۷ نفری پایایی پرسشنامه مخصوص دانش‌آموزان برابر با ۰/۷۲ است. که قابلیت اتکا خوب پرسشنامه می‌باشد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره، نمودار پراکنش) و روش‌های آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس) در بستر نرم افزارهای SPSS26 استفاده شد. لازم به ذکر است که خطای نوع اول برابر با ۰/۰۵ تعیین گردید.

یافته‌های پژوهش

پس از استخراج نمرات رشد اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی تمام دانش‌آموزان، میانگین و انحراف معیار نمرات محاسبه شد که به ترتیب جداول توصیفی، نمودارها هر یک از مولفه‌ها به همراه تحلیل نتیجه هر فرضیه بیان می‌شود.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های رشد اجتماعی روش تدریس همیاری و سنتی در گروه آزمایش و گواه

گروه	نوع آزمون	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	رشد اجتماعی	۶۸/۶۸	۳/۹۰	۷۶/۳۵	۴/۴۹
	خرده آزمون	۲۲/۸۰	۲/۲۱	۲۵/۷۰	۱/۱۳
مقیاس‌ها	آینده‌نگری و امیدواری	۲۱/۷۰	۱/۷۵	۲۴/۰	۲/۷۹

۲/۰۱	۲۶/۶۵	۲/۷۱	۲۴/۳۱	میان‌روی و شوخ طبعی		
۸/۰۲	۴۵/۶۹	۵/۵۶	۶۸/۸۳	رشد اجتماعی		
۳/۳۲	۲۳/۰۵	۲/۶۸	۲۳/۳۰	استقلال و مسئولیت‌پذیری		
۳/۸۰	۲۲/۰۵۰	۳/۲۲	۲۱/۶۷	آینده‌نگری	خرده مقیاس‌ها	گواه
۲/۷۸	۲۴/۳۵	۲/۷۹	۲۴/۷۵	میان‌روی و شوخ طبعی		

با توجه به داده‌ها و آماره‌های ارائه‌شده در جدول ۱- مشاهده می‌شود میانگین نمرات دو گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون روش تدریس همیاری و سنتی با هم تفاوت داشته و این تفاوت‌ها برای آزمودنی‌های دو گروه در پیش‌آزمون کمتر و برای پس‌آزمون قابل توجه است. مقایسه میانگین‌های پیش‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد که میانگین رشد اجتماعی دو گروه در قبل از اجرای دو متغیر آزمایشی از سطح تقریباً یکسانی برخوردار بوده، درحالی‌که میانگین‌های پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد که رشد اجتماعی دو گروه در بعد از اجرای متغیر آزمایشی از سطح یکسانی برخوردار نبوده‌اند.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار مولفه‌های مهارت‌های ارتباطی روش تدریس و سنتی در گروه آزمایش و گواه

نوع آزمون		پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
گروه	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
	مهارت‌های ارتباطی	۶۴/۷۸	۵/۶۲	۷۲/۴۵	۵/۹۶
	مهارت کلامی	۲۲/۵۵	۳/۱۲	۲۴/۵۵	۲/۱۹
آزمایش خرده مقیاس‌ها	مهارت شنودی	۱۹/۳۰	۴/۸۶	۲۵/۰۰	۱/۸۴
	مهارت بازخوردی	۲۲/۱۷	۳/۱۵	۲۲/۹۰	۳/۱۶
	مهارت‌های ارتباطی	۶۴/۱۸	۶/۷۶	۵۹/۷۰	۸/۳۲
	مهارت کلامی	۲۲/۸۹	۳/۲۱	۲۰/۹۰	۴/۲۳
گواه	مهارت شنودی	۱۷/۸۹	۳/۰۷	۱۸/۲۵	۳/۴۲
	مهارت بازخوردی	۲۲/۷۹	۳/۳۸	۲۰/۵۵	۴/۱۲

با توجه به داده‌ها و آماره‌های ارائه‌شده در جدول ۲. مشاهده می‌شود میانگین نمرات دو گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون روش تدریس همیاری و سنتی با هم تفاوت داشته و این تفاوت‌ها برای آزمودنی‌های دو گروه در پیش‌آزمون کمتر و برای پس‌آزمون قابل توجه است. مقایسه میانگین‌های پیش‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد که میانگین مهارت‌های ارتباطی دو گروه در قبل از اجرای دو متغیر آزمایشی از سطح تقریباً یکسانی برخوردار بوده، درحالی‌که میانگین‌های پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه نشان می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی دو گروه در بعد از اجرای متغیر آزمایشی از سطح یکسانی برخوردار نبوده‌اند.

به منظور بررسی نرمالیتی بودن داده‌های پژوهش از آزمون کلموگوروف-اسمیرنوف^۱ استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول ۴-۳ زیر نشان می‌دهد که با توجه به سطح معناداری به‌دست آمده، تمام متغیرها از مفروضه نرمال بودن تبعیت می‌نمایند ($p > 0.05$).

جدول ۳: آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف تک نمونه‌ای

تعداد	میانگین	انحراف معیار	Z کولموگوروف-اسمیرنوف	سطح معناداری P
۳۰	۶۸/۷۶	۴/۷۲	۰/۷۸	۰/۵۸

^۱ kolmogorov-smirno

تعداد	میانگین	انحراف معیار	Z کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری P
۳۰	۷۲/۹۰	۷/۲۹	۰/۷۱	۰/۸۴
۳۰	۶۴/۴۸	۶/۱۲	۰/۵۲	۰/۹۵
۳۰	۶۶/۰۷	۹/۶۳	۰/۶۷	۰/۷۶

نتایج کولموگروف - اسمیرنوف در جدول ۳ گزارش شده است. با توجه به سطح معناداری به دست آمده، تمام متغیرها از مفروضه نرمال بودن تبعیت می نمایند ($p > 0.05$).

به منظور برقراری فرض یکسانی واریانس‌ها نباید این آزمون معنادار باشد (سطح معناداری بزرگتر از ۰/۰۵). در واقع اگر سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ باشد، نشان می‌دهد که واریانس گروه‌ها یکسان نیست و مفروضه همگنی واریانس‌ها نقض شده است.

جدول ۴: آزمون F لون برای بررسی همگنی واریانس هادر گروه کنترل و آزمایش

سطح معناداری	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	آماره لوین	سطح معناداری
رشد اجتماعی	۱	۳۰	۱/۹۴	۰/۱۷
مهارت‌های ارتباطی	۱	۳۰	۱/۲۱	۰/۲۸

نتایج آزمون لون در جدول ۴ گزارش شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که سطح معناداری برای تمامی مولفه‌های رشد اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد، لذا مفروضه همگنی واریانس برقرار است.

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد پس از حذف اثرپیش آزمون با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری، یک اثر معنی دار برای روش همیاری «متغیر مستقل» وجود دارد. این اثر نشان می‌دهد که بین حداقل یکی از متغیرهای وابسته، در گروه آزمایش با گروه کنترل تفاوت معنادار وجود دارد (لامبدای ویلکس = $p < 0.01$). جهت تعیین میزان تاثیر متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک راه در متن تحلیل کوواریانس چند متغیری در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس رشد اجتماعی در گروه آزمایش و گواه

منابع تغییرات	مجموع مجذورات SS	درجه آزادی df	میانگین مجذورات MS	F	سطح معنی داری sig
مدل اصلاحی	۸۸۲/۹۳۶	۲	۴۴۱/۴۶۸	۱۴/۹۹۸	۰۰۰
عرض از مبدا	۱۴۱/۳۰۰	۱	۱۴۱/۳۰۰	۴/۸۰۰	۰۰۳۵
اثر پیش آزمون	۳۱۶/۶۰۷	۱	۳۱۶/۶۰۷	۱۰/۷۵۶	۰۰۰۲
گروه	۵۷۹/۸۳۱	۱	۵۷۹/۸۳۱	۱۹/۶۹۹	۰۰۰
خطا	۱۰۰۰/۷۹۴	۳۴	۲۹/۴۳۵		
کل	۱۹۵۲۷۹/۰۰۰	۳۷			

برای تعیین اثر روش تدریس بر میزان رشد اجتماعی دانش آموزان گروه آزمایش و گواه، تحلیل کوواریانس اجرا شد، جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر روش تدریس بر میزان رشد اجتماعی ($F = 19.70, P = 0.000, P < 0.05$) می‌باشد. پس فرضیه صفر یعنی تساوی بین میانگین نمرات رشد اجتماعی دانش آموزان گروه آزمایش و گواه رد می‌شود و گفته می‌شود میزان رشد اجتماعی دانش آموزانی که به روش تدریس همیاری آموزش می‌بینند، نسبت به دانش آموزانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند، بیشتر است.

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل کواریانس مهارت‌های ارتباطی در گروه آزمایش و گواه

منابع تغییرات	مجموع مجذورات SS	درجه آزادی df	میانگین مجذورات MS	F	سطح معنی‌داری sig
مدل اصلاحی	۱۲۴۰/۹۹	۲	۶۲۰/۵۰	۱۱/۴۰	.۰۰۰
عرض از مبدا	۱۶۷۸/۵۸	۱	۱۶۷۸/۵۸	۳۰/۸۴	.۰۰۰
اثر پیش‌آزمون	۲۰/۸۰	۱	۲۰/۸۰	/۳۸	.۵۴۱
گروه	۱۲۳۳/۰۸	۱	۵۷۹/۸۳۱	۲۲/۶۶	.۰۰۰
خطا	۱۷۴۱/۵۸	۳۲	۵۴/۴۲		
کل	۱۵۷۴۲۹/۰	۳۵			

برای تعیین اثربخشی تدریس بر میزان مهارت ارتباطی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه، تحلیل کواریانس اجرا شد، جدول ۶ نشان می‌دهد که اثر روش تدریس بر میزان مهارت‌های ارتباطی ($F=۲۲/۶۶, P=۰/۰۰۰, P<۰/۰۵$) می‌باشد، پس فرضیه صفر یعنی تساوی بین میانگین نمرات مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه رد می‌شود و گفته می‌شود میزان مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزانی که به روش تدریس همیاری آموزش می‌بینند، نسبت به دانش‌آموزانی که به روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند، بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد آموزش مبتنی بر همیاری نسبت به روش تدریس معمول در رشد اجتماعی دانش‌آموزان موثر بوده است و بین میانگین‌های دو گروه از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموزان در قالب گروه‌های همیاری کار می‌کنند به دلیل ارتباط نزدیکی که با یکدیگر دارند تشویق می‌شوند که به یکدیگر کمک نموده واز یکدیگر کمک بخواهند، دوستی و صمیمیت در بین آن‌ها افزایش می‌یابد، نسبت به یکدیگر اعتماد بیشتری پیدا می‌کنند و مهارت‌های ارتباطی و حس حمایت و احترام به یکدیگر برجسته می‌شود. یادگیری مشارکتی باعث افزایش رشد اجتماعی مناسب، کاهش پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، کاهش میزان غرور و کاهش حسادت و گوشه‌گیری در دانش‌آموزان می‌شود؛ بنابراین این پژوهش اثبات می‌کند که یادگیری مشارکتی باعث رشد اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. در این روش مشارکت، فعالیت و تعامل دانش‌آموزان در فرآیند تدریس افزایش می‌یابد. هرچه فعالیت و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس بیشتر باشد، یادگیری آنان بیشتر و به تبع از انگیزه بالاتری برخوردار خواهند بود. به نظر می‌رسد روش تدریس همیاری موجب افزایش رغبت، علاقه و انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری می‌شود، زیرا در این روش کلاس از حالت خشک و معمول خارج می‌شود و به یک صحنه تفریحی تبدیل می‌شود و طراوت ذهنی خاصی بین دانش‌آموزان ایجاد می‌شود که در یادگیری بسیار مهم و با اهمیت است. دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک فرصت می‌یابند که از طریق صحبت کردن، کارکردن با دانش‌آموز دیگر، توضیح دادن، ارزیابی کردن و ارزیابی شدن امکان بیشتری برای برقراری ارتباط با همکلاس‌های خود را پیدا کنند. در نتیجه دانش‌آموزانی که از طریق آموزش فعال به یادگیری می‌پردازند نه تنها بهتر یاد می‌گیرند، بلکه از تجربه یادگیری خود لذت بیشتری هم می‌برند. روش همیاری صمیمیت بین افراد گروه، تحمل اختلاف نظر، احساس پذیرش اندیشه‌های دیگران، روابط دوستانه، اعتماد به نفس و حتی حضور در مدرسه را افزایش می‌دهد. همچنین معلوم شده است که وقتی گروه برای کسب موفقیت تقویت می‌شود و فرد فرد اعضای گروه نیز به پیشرفت گروه قبول مسئولیت می‌کنند، آن‌گاه این روش یادگیری سطح پیشرفت یادگیرندگان را بالا می‌برد همسو با این نتایج اسکلتون^۱ (۲۰۱۹)، فیاسی^۲ (۲۰۱۶)، پاپالیا^۳ (۲۰۱۸) رضایی و همکاران (۱۳۹۴)، نشان دادند که بین تعامل معلم و دانش‌آموز کلاس و سازگاری اجتماعی و ساختار سازمانی و همچنین جو اجتماعی بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد آموزش مبتنی بر همیاری نسبت به روش تدریس معمول در مهارت ارتباطی دانش‌آموزان موثر بوده است و بین میانگین‌های دو گروه از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد به نظر می‌رسد به‌طور کلی کیفیت یادگیری در روش‌هایی که همراه با فعالیت بیشتر دانش‌آموزان باشد، به پیشرفت تحصیلی بالاتری می‌انجامد، شایان ذکر است یادگیری فعال در مقایسه با

¹ Skelton

² Fiasse

³ Papalia

یادگیری منفعل موجب می‌شود ارتباط‌های بیشتری برای یادگیرنده ایجاد شود. به‌طور کلی کلاس‌های غیر رسمی یا فعال تأثیر بیشتری در برقراری ارتباط و مهارت در آن می‌گذارند. ایلدیریم^۱ (۲۰۱۷) و زاندر و همکاران (۲۰۱۸) همسو با نتایج حاضر معتقدند که روش‌های تدریس مشارکتی، دانش‌آموزان را از نظر فضایی و مکانی به هم نزدیک می‌کند و راه‌ها و فرصت‌های بسیاری را برای ماهرشدن در اجتماع فراهم می‌آورد و به‌طور کلی یک جریان و نگرش آموزشی در ابعاد فرهنگی و اجتماعی برای دانش‌آموز ایجاد کند. یادگیری مشارکتی در تحریک شاگردان برای بحث و گفتگو پیرامون مسایل ریاضی نقش مهمی را ایفا می‌کند، البته به شرط این که هنگام اجرای این روش، معلم از آمادگی لازم برخوردار باشد و بتواند کیفیت تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر را بهبود بخشد. در روش یادگیری مشارکتی، وابستگی بین فردی، تعامل افزایشی صورت به صورت و مسئولیت فردی وجود دارد و اعضا را موظف می‌کند که نسبت به یادگیری همدیگر حساس باشند و مراقب یادگیری یکدیگر باشند تا گروه بتواند موفق شود. سیلوا و همکاران^۲ (۲۰۲۱) معتقدند که وقتی موفقیت دانش‌آموزان به کمک و مشارکت سایر اعضای گروه وابسته است، بیشتر به صورت مشارکتی فعالیت می‌کنند، این مشارکت در فعالیت‌ها می‌تواند منجر به رشد اجتماعی دانش‌آموزان شود، چر که یکی از مولفه‌های رشد اجتماعی، مدرسه و نحوه یادگیری دانش‌آموزان است. یادگیری ارتباطی دوطرفه و تعاملی است و بدیهی است که اگر یادگیرندگان منفعل باشند امکان یادگیری به وجود نخواهد آمد. در این روش همه افراد نقش دارند و به صورت فعال در جریان آموزش به فعالیت می‌پردازند. روش بازی یک تمرین مفید در غلبه بر بعضی از محدودیت‌های روش‌های سنتی است، درحالی‌که در روش‌های سنتی با وجود یک معلم آگاه اطلاعات به دانش‌آموزان کاملاً منفعل انتقال می‌یابد، بازی به هر دو روابط معلم - دانش‌آموز و درگیری هدفمند و فعال دانش‌آموز نیاز دارد. ایجاد انعطاف لازم در حین تدریس و تعامل و تماس شاگردان با هم که در روش‌های غیرفعال به حداقل می‌رسد، با استفاده از روش تدریس مشارکتی قابل وصول است. بنابراین به کارگیری این روش به منظور افزایش تعامل و تبادل اطلاعات و دانستنی‌های میان شاگردان، ضروری است. برای رسیدن به جامع‌ای مطلوب که افراد آن بر سرنوشت خود حاکم باشند و با هم زیستن، مشارکت، مسئولیت‌پذیری و توسعه همه‌جانبه جامعه هدف اصلی باشد، باید در نهاد آموزش و پرورش تحولی ایجاد شود و این تحول با به کارگیری روش‌هایی که متضمن فعالیت و مشارکت یادگیرنده در آموزش است، امکان‌پذیر و عملی است. باید در معلمان انگیزه کافی برای استفاده از این روش‌ها ایجاد شود. به نظر می‌رسد بسیاری از معلمان به جهت عدم آگاهی از فواید این روش، آن را به کار نمی‌گیرند، بنابراین باید معلمان آموزش‌های لازم را در این زمینه ببینند و تیم آموزش و پرورش استفاده از این روش (همیاری) را مورد حمایت قرار دهد. کاربرد این روش توسط معلم مستلزم صبر و بردباری و دقت است. زیرا ماهیت این روش به گونه‌ای است که سروصدا بین دانش‌آموزان ایجاد می‌شود؛ بنابراین توصیه می‌شود معلمان که قصد دارند از این روش استفاده کنند، صبورانه عمل کنند و با صبر و حوصله فعالیت‌های دانش‌آموزان را هدایت کنند، لذا پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی برای ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی‌های درسی خود استفاده از روش‌های فعال مخصوصاً همیاری را سرلوحه کار خود قرار دهند و معلمان نیز در آموزش ریاضی بر روش همیاری تأکید کنند.

منابع

منابع فارسی

- الداغی، آنیثا. (۱۴۰۰). تأثیر روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک مطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۳(۳۷). ۲۰-۱
- شیخ احمدی، جمال؛ زندی، فرزاد؛ اکبری، مریم؛ یاراحمدی، یحیی (۱۳۹۹). تدوین مدل ساختاری رشد اجتماعی براساس خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد خانواده با میانجیگری راهبردهای فراشناختی. فصلنامه روانشناسی تربیتی. ۱۶(۵۶). ۲۸۱-۳۰۵
- عدلی، مریم؛ حیدری، حمید؛ زارعی، اقبال؛ صادقی فرد، مریم (۱۳۹۲). رابطه سازگاری عاطفی و اجتماعی با رضایت زناشویی. مجله علوم زیستی و زیست پزشکی، ۳(۲): ۱۱۸-۱۲۲
- گتوند ویسی، علی محمد (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش به شیوه همیاری بر رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در س علوم تجربی دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی منطقه چهارده‌انگه ۱۳۹۳-۱۳۹۲، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

منابع لاتین

- Afzalimir. S. Ahmadi Safa. M. (2021) The Comparative Effects of Cooperative and Competitive Learning on Speaking Ability and Self-Confidence of EFL Learners. Journal of English language Teaching and Learning, 13(27). 1-33.

¹ Yildirim

² Silva

- Algani, Y. Alhaija, Y. (2021) The Effect Of The Cooperative Learning Method On Students' Academic Achievement In Mathematics. *Multicultural Education*, 7(3), 329-340.
- Bist, S & Gera, M (2015). Role of parental involvement in adjustment of children with learning disability. *International journal on recent trends in life science and mathematics*, 2(2), 7-10.
- Fallah . T, Hafezi F, Makvandi B, Bavi S. (2022) The Effectiveness of Flipped Classroom and Cooperative Teaching Methods on the Creativity of Students. *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci*. ۳۴-۴۲:(۱)۱۳; ۲۰۲۲ .doi: 10.30476/
- Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2016). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities, *Research in Developmental Disabilities*, 33(6): 1871-1880.
- Kagan , s.(2001). Kagan structures for Emotional Intelligence , kagan online magazine , 4(4) retrieve frome . <http://www.Kaganonline.com/free-articles/dr-spencer-kagan-structures-for-Emotional-Intelligence>
- Karbakhsh, R. & Ahmadi Safa, M. (2020). Basic psychological needs satisfaction, goal-orientation, willingness to communicate, self-efficacy, and learning strategy use as predictors of second language achievement: A structural equation modeling approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 803-822.
- Johnson, D , & Johnson, R.(2001). Learning together and learning alone. New York : Prentice-Hall.
- Marashi, H., & Khatami, H. (2017). Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation*, 7(13), 43-58.
- Mehta, S & Kulshrestha, A K. (2014). Implementation of Cooperative Learning in Science: A Developmental-cum-Experimental Study. *Education Research International*.
- Menaga, S., & Chandrasekaran, V. (2015). A study on adjustment of college students. *Scholarly research journal for interdisciplinary studies*, 3(16), 2622-2629
- Montasseri, Z., & Razmjoo, S. (2015). The effect of using competitive and cooperative teaching on the WTC of Iranian EFL learners. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 1(3), 54-61.
- Papalia, D., E. Wendkos-Olds, S., & Duskin-Feldman, R.A. (2018). *A child, a world: Infancy through adolescence (10th ed.)*. New York: McGraw-Hill, pp.110-115.
- Samosa. R. (2021). Cooperative Learning Approach as Innovation to Improve Students' Academic Achievement and Attitude in Teaching Biology. *Journal of World Englishes and Educational Practices (JWEEP)*. 3(1). 1-10
- Sani, U. T. (2015). Effects of cooperative learning strategy on senior secondary school students' performance in quantitative chemistry in Kebbi state, Nigeria. *Journal of Education and Social Sciences*, 1, 30-35
- Silva, R.; Farias, C.; Mesquita, I. (2021) Cooperative Learning Contribution to Student Social Learning and Active Role in the Class. *Sustainability* 2021, 13, 8644. <https://doi.org/10.3390/su13158644>

- Tran V. D.(2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention, *Int. J. of Higher Educ.* 3(2), 131-140.
- Tolmie .A.K,K.J Topping, D . Christie, c. Donaldson, c. Howe,E . Jessiman .K. Livingston, A. Thurston.(2010). Social effect of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction* 20(2010) 177 e 191. www.Elseier.Com/locate/learning.
- Skelton, A. (2019). Studying Hidden Curriculum: Developing a Perspective in the Light of Postmodern Insights. *Curriculum Studies*, 5(2):177-193.
- Van Ryzin MJ, Roseth CJ.(2018) Cooperative Learning in Middle School: A Means to Improve Peer Relations and Reduce Victimization, Bullying, and Related Outcomes. *J Educ Psychol.* 2018;110(8):1192-201. doi: 10.1037/edu0000265. PubMed PMID: 30911200
- Vallance, E. (2015). Hidden Curriculum. *The International Encyclopedia of Curriculum*. New York: Elsevier Science Pub Co.
- Yasin. B. Rasool . SH. Azim. M. (2021). Effect of Cooperative Learning Strategies on Students' Learning. *Pakistan Social Sciences Review.* 5(4). 499-510
- Yıldız. Akdağ. S. (2021) The Effects of Cooperative Learning and Writing to Learn Applications on Academic Achievement. *International Journal of Progressive Education.*17(1).1-14.
- Yildirim I. Depression, (2017). Test Anxiety and Social Support among Turkish Students Preparing for the University Entrance Examination. *Eurasian J Educ Res.* 1(3). 24-69
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107.