



تاثیر یادگیری مشارکتی بر یادگیری درس کار و فناوری دانش آموزان پایه هشتم مدارس متوسطه اول شهر شیراز

فاطمه سوداگر شیرازی

چکیده

هدف از انجام مطالعه بررسی تاثیر یادگیری مشارکتی بر یادگیری درس کار و فناوری دانش آموزان پایه هشتم مدارس متوسطه اول شهر شیراز می باشد. جامعه آماری این پژوهش از میان دانش آموزان دختر شهر شیراز انتخاب شده است. نمونه پژوهش حاضر شامل دانش آموزان دختر شهر شیراز بود نمونه آماری این تحقیق شامل ۶۰ نفر از دانش آموزان پایه هشتم متوسطه اول است که در مدارس شیراز مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب این مدارس از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای استفاده شد. به این ترتیب که از میان مدارس ۲ مدرسه انتخاب شدند باز هم به صورت تصادفی، دو کلاس به عنوان گروه آزمایش و دو کلاس به عنوان گروه گواه انتخاب شدند. نتایج نشان داد که متوسط یادگیری یادگیری مشارکتی در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون پس از حذف تاثیر پیش آزمون تفاوت معنادار وجود دارد.

کلیده واژه: یادگیری - مشارکتی - دانش آموزان



۱-مقدمه

یادگیری مشارکتی یک رویکرد آموزشی است که در آن یادگیرندگان اطلاعات را به اشتراک می گذارند و در گروه های سازماندهی شده برای دستیابی به یک هدف متقابل با یکدیگر همکاری می کنند. این یک استراتژی مهم برای آموزش کار و فناوری است، یادگیری مشارکتی صرفاً کار گروهی نیست، بلکه نیازمند وابستگی متقابل دانش آموزان برای دستیابی به نتایج یادگیری است (جانسون و جانسون، ۲۰۱۷). چندین مطالعه کنترل شده در حوزه وسیع آموزش، ارتباط مثبتی را بین یادگیری مشارکتی و پیشرفت یادگیری، عاطفه و رفتار اجتماعی نشان داد (بارنایز-سانچز و همکاران، ۲۰۲۰؛ بارداخ و همکاران، ۲۰۱۹؛ ون رایزین و روزت، ۲۰۱۹). یک متاآنالیز توسط رزث و همکاران (۲۰۰۸) دریافت که یادگیری مشارکتی با موفقیت بالاتر، روابط مثبت با همسالان و همدلی همراه است (ون رایزین و روزت، ۲۰۱۹). همچنین مشخص شده است که یادگیری مشارکتی باعث کاهش مشکلات اجتماعی- آموزشی از جمله قلدری، قربانی شدن و استرس می شود (ون رایزین و روزت، ۲۰۱۸). مطالعات مشابهی، که گواه تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی است، در آموزش زبان انگلیسی می توان یافت (بچیروویچ و همکاران، ۲۰۲۲).

و لان و همکاران (۲۰۱۳) گزارش کرد که یک سیستم یادگیری مشارکتی با پشتیبانی تلفن همراه می تواند توانایی خواندن زبان آموزان EFL را بهبود بخشد. به همین ترتیب، با این حال، نتایج این مطالعات کنترل شده را نمی توان به راحتی به عنوان آزمون تورنسل عملکرد واقعی کلاس درس مشارکتی در نظر گرفت (کورنیک، ۲۰۱۶؛ ون لیوون و جانسن، ۲۰۱۹). زیرا وضعیت در مطالعات کنترل شده ممکن است نشان دهنده چگونگی یادگیری مشارکتی نباشد در کلاس های واقعی پیاده سازی شده است. از این رو، نگرانی ویژه این واقعیت است که معلمان ممکن است یادگیری مشارکتی را با وفاداری کافی اجرا نکنند. این در فراخوان دیویدسون^۹ (۲۰۲۱) برای تحقیقات بیشتر در مورد میزان و صحت استفاده از آن منعکس شده است. شواهد پراکنده ای در حوزه وسیع آموزش وجود دارد مبنی بر اینکه میزان و وفاداری استفاده تعامل پیچیده ای میان عواملی مانند باورهای معلم و آمادگی برای مدیریت همکاری، آمادگی دانش آموز برای همکاری، و چالش های اجرایی مانند سواری آزاد، خارج از کار بین دانش آموزان است. (آبرامچیک و ژورکوفسکی، ۲۰۲۰؛ بوچس و همکاران، ۲۰۱۷؛ گیلیز، ۲۰۰۳؛ گیلیز و بویل، ۲۰۱۰؛ هاو، ۲۰۱۴؛ لی

^۱Johnson and Johnson,

^۲Arnaiz Sanchez et al

^۳Bardach et al

^۴Van Ryzin & Roseth

^۵Becirovic

^۶Lan

^۷Kvernbekk

^۸van Leeuwen & Janssen

^۹Davidson's

^{۱۰}Abramczyk & Jurkowski,

^{۱۱}Buchs et al

^{۱۲}Gillies

^{۱۳}Gillies & Boyle

^{۱۴}Howe



و همکاران، ۲۰۱۸^۱؛ مولیسا^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). با این حال، میزانی که معلمان می‌توانند یادگیری مشارکتی را در کلاس‌های درس واقعی اجرا کنند، سطح وفاداری به اجرا که ممکن است در زمینه‌های کلاسی امکان‌پذیر باشد، و اینکه چگونه این عوامل ممکن است با چالش‌هایی که معلمان با آن روبرو هستند مرتبط باشند، به خوبی درک نشده است (آبرامچیک و جورکوفسکی، ۲۰۲۰؛ ون لیوون و جانسن، ۲۰۱۹).

بررسی نحوه استفاده معلمان در درس کار و فناوری از یادگیری مشارکتی مهم است زیرا نه تنها ستون فقرات یادگیری زبان مشارکتی، رویکردی متمایز به آموزش است (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱^۳). تدریس و آموزش مبتنی بر وظیفه (الیس، ۲۰۰۳^۴؛ لانگ، ۲۰۰۹^۵؛ ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱). در واقع، تئوری‌های تثبیت شده یادگیری کار و فناوری از جمله مدل تعامل و نظریه اجتماعی-فرهنگی نشان می‌دهد که تعامل هدفمند با همسالان از طریق کار گروهی مشارکتی می‌تواند به عنوان یک منطقه امن توسعه نزدیک برای توسعه کار و فناوری عمل کند با شناخت خلأهای پژوهشی کنونی، این مطالعه به بررسی نحوه اجرای یادگیری مشارکتی در کلاس‌های درس واقعی توسط معلمان می‌پردازد.

نظریه پایه به عنوان رویکردی برای تجزیه و تحلیل روابط متقابل، در صورت وجود، در میان میزان استفاده معلمان از یادگیری مشارکتی، وفاداری اجرای آنها، و چالش‌های اجرایی احتمالی که با آن مواجه بودند، استفاده شد. این مطالعه سعی دارد بینش‌هایی را در مورد عوامل مؤثر بر درک معلمان کار و فناوری و اجرای یادگیری مشارکتی ایجاد کند.

۲. بررسی ادبیات

۲.۱. دیدگاه‌های نظری یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی به طور کلی به عنوان استفاده آموزشی از کار گروهی شناخته می‌شود، اما هر کار گروهی معادل یادگیری مشارکتی نیست (بینز و همکاران، ۲۰۱۷^۶؛ قهرمان و تمیمی، ۲۰۱۷). چندین دیدگاه نظری زیربنایی دارد که مشخص می‌کند چه چیزی بر وفاداری اجرای آن تأثیر می‌گذارد (جانسون و جانسون، ۲۰۱۷). ایده‌های ویگوتسکی و پیازه در مورد سازه‌گرایی دیدگاهی شناختی-توسعه‌ای برای یادگیری مشارکتی ارائه می‌دهند که عملکرد ذهنی مرتبه بالاتر به صورت اجتماعی توسعه می‌یابد، که به موجب آن یادگیرندگان در یک موقعیت غیرتهدیدکننده میانجیگری را از یک همتای ماهرتر در تعامل، دریافت و درونی می‌کنند. اینس^۷ و اسلاوین^۸ (۲۰۱۸). از منظر رفتاری-اجتماعی، انگیزه نقش مهمی دارد و پاداش جمعی به عنوان انگیزه اصلی برای همکاری در نظر گرفته می‌شود (جانسون و جانسون، ۲۰۱۷). از منظر نظریه وابستگی متقابل اجتماعی، که قدرتمندترین نظریه همکاری است (جانسون و جانسون، ۲۰۱۷)، شیوه‌ای که در آن وابستگی متقابل ساختار می‌یابد، نحوه تعامل افراد را تعیین می‌کند.

^۱Le et al

^۲Mulisa

^۳Richards & Rodgers

^۴Ellis,

^۵Long

^۶Baines

^۷Inns

^۸Inns & Slavin's



کند و الگوی تعامل نتایج را تعیین می کند (جانسون و جانسون، ۲۰۱۷). باید تأکید کرد که این دیدگاه‌های مختلف مکمل یکدیگرند، نه متضاد (دیویدسون، ۲۰۲۱؛ اینس و اسلاوین، ۲۰۱۸) و در میان آنها، وابستگی متقابل اجتماعی را می توان «مهم ترین نظریه در ارتباط با همکاری» در نظر گرفت (جانسون و جانسون، ۲۰۱۷). به طور کلی حداقل عناصر اصلی دیدگاه‌های دیگر، از جمله مدل یکپارچه (اینس و اسلاوین، ۲۰۱۸) را شامل می شود.

جانسون و جانسون (۲۰۱۷) با تکیه بر نظریه وابستگی متقابل اجتماعی، برخی از ویژگی‌های یادگیری مشارکتی از جمله وابستگی متقابل مثبت (نتیجه، ابزار و مرز)، تعامل تشویقی، مسئولیت پذیری فردی، مهارت‌های اجتماعی و پردازش گروهی را پیشنهاد می کنند. وابستگی متقابل نتیجه مثبت مشخصه تعیین کننده یادگیری مشارکتی است که به موجب آن اعضای گروه با هم در جهت رسیدن به یک هدف متقابل تلاش می کنند به طوری که مشارکت هر یک از اعضا برای دستیابی به نتایج و تحقق یاداش ها حیاتی است (گیلیس و بویل، ۲۰۱۰؛ جانسون و همکاران، ۱۹۹۱). وابستگی متقابلی وجود دارد که در آن منابع، وظایف و نقش‌ها بین اعضا تقسیم بندی منحصر به فرد متقابل وجود دارد به طوری که آنها ملزم به همکاری هستند (جانسون و جانسون، ۲۰۰۹). همچنین وابستگی متقابل مرزی وجود دارد که در آن مرزهای بین گروهی توسط عوامل محیطی، نزدیکی، تاریخی، انتظاری یا جمعی مشخص می شود و اعضا را تشویق می کند تا بر ویژگی های گروه خود تمرکز کنند (جانسون و جانسون، ۲۰۰۹).

تعامل تشویقی که برای موفقیت بالاتر ضروری است، یکی دیگر از ویژگی های یادگیری فعال است که در آن اعضای گروه به یکدیگر کمک می کنند و منابع را با یکدیگر مبادله می کنند و ایده های یکدیگر را محترمانه زیر سوال می برند تا اهداف گروه به شیوه ای قابل اعتماد به دست آید (گیلیس، ۲۰۱۹؛ جانسون و جانسون، ۲۰۱۷). برای حفظ وابستگی متقابل مثبت و تعامل تشویقی در برابر تهدیدهایی مانند سواری آزاد و اثر مکنده، همچنین باید مسئولیت پذیری فردی وجود داشته باشد که در آن میزان مشارکت هر عضو در هدف گروه مشخص باشد (جانسون و جانسون، ۲۰۱۷).

مهارت های اجتماعی و پردازش گروهی برای حمایت از یادگیری مشارکتی مهم هستند. مهارت های اجتماعی، هر چند واضح نیست. اعتقاد بر این است که در ادبیات عملیاتی شده، مهارت هایی هستند که به اعضای گروه کمک می کند تا تلاش های فردی را هماهنگ کنند، اعتماد ایجاد کنند، "ارتباط دقیق و بدون ابهام برقرار کنند، یکدیگر را بپذیرند و از یکدیگر حمایت کنند، و تعارض ها را به طور سازنده حل کنند" (جانسون و جانسون، ۲۰۱۷). پردازش گروهی را می توان به عنوان یک رویه مکرر تعریف کرد که در آن گروه سهم هر یک از اعضا را در گروه، مثبت یا منفی منعکس می کند و پس از آن، اقدامات جبرانی آینده مانند تشخیص خطاها و کالیبراسیون مجدد تلاش برنامه ریزی می شود (جانسون و جانسون، ۲۰۱۷).

۲-۲. اجرای کلاس درس یادگیری مشارکتی

اگرچه یادگیری مشارکتی از نظر تئوری کاملاً پایه گذاری شده است، بررسی عملکرد آن در عمل نیز مهم است زیرا می تواند توانمندسازها و موانع استفاده از یادگیری مشارکتی را نشان دهد و یک نمای کلی از روش های تحقیق به کار گرفته شده ارائه دهد. برخی از مطالعات پیمایشی بینش هایی در مورد اجرای یادگیری مشارکتی در کلاس های درس واقعی ارائه می دهند. آبرامی و



همکاران^۱ (۲۰۰۴) در یک نظرسنجی از معلمان در K-12 و مدارس حرفه ای در مونترال، دریافتند که اگرچه یادگیری مشارکتی اغلب مورد استفاده قرار می گیرد، معلمان ممکن است به دلیل باورهایشان در مورد قابلیت استفاده و توانایی خود، آن را به طور صادقانه به وابستگی متقابل مثبت و مسئولیت پذیری فردی اجرا نکنند.

بینش های بیشتر در مورد اجرای یادگیری مشارکتی از طریق مطالعات مصاحبه آشکار شد. گیلیز و بویل (۲۰۱۰) ده معلم موضوعی مدرسه راهنمایی را در استرالیا مورد مطالعه قرار دادند و دریافتند که این معلمان در طول یادگیری مشارکتی با مشکلاتی در زمینه اجتماعی شدن خارج از وظیفه، زمان مصرف، ترکیب گروه و ارزیابی مواجه هستند. شایان ذکر است، گیلیز و بویل (۲۰۱۰) فقط در مورد چالش ها تحقیق کردند و میزان و وفاداری استفاده را در نظر نگرفتند. لی و همکاران (۲۰۱۸) یک مطالعه تئوری زمینه ای با ۱۹ معلم ویتنامی و ۲۳ دانش آموز معلم علوم طبیعی، ریاضیات و ادبیات انجام دادند و خاطرنشان کردند که موانع مهم شامل سواری آزاد، فرهنگ مدرسه و عدم مهارت های مشارکتی دانش آموزان است. این یافته ها نشان می دهد که وفاداری پیاده سازی یادگیری مشارکتی بر نحوه عملکرد آن در کلاس های درس تأثیر می گذارد. اگر وابستگی متقابل مثبت و مسئولیت پذیری فردی به اندازه کافی وجود داشت، دانش آموزان تشویق می شدند سهم خود را به اشتراک بگذارند و برخی از این چالش ها، از جمله سواری رایگان، عدم تمایل به برقراری ارتباط، صحبت خارج از وظیفه و آزار و اذیت رخ نمی داد.

در حوزه آموزش و پرورش و کمبود مطالعات در مورد استفاده از یادگیری مشارکتی در کلاس های کار و فناوری وجود دارد. علاوه بر این، در مطالعات فعلی محدودیت هایی وجود دارد. برخی از آنها (آبرامچیک و یورکوفسکی، ۲۰۲۰؛ آبرامی و همکاران، ۲۰۰۴) از نظرسنجی های یکبار استفاده کردند که ممکن است به اندازه کافی مطالعه عمیق وفاداری تمرین معلمان را تسهیل نکند (بورگ، ۲۰۱۸؛ ون لیوون و جانسن، ۲۰۱۹). علاوه بر این، وفاداری اجرا معمولاً با چند آیتم مقیاس لیکرت، گاهی اوقات موارد ساختگی (مانند آبرامچیک و ژورکوفسکی، ۲۰۲۰) سنجیده می شود، که می تواند بینش هایی درباره نگرش های معلمان ارائه دهد، اما محدودیت هایی را برای درک زمینه ای از دانش و دانش آنها ایجاد می کند.

با توجه به نیاز به تحقیقات بیشتر در مورد اجرای یادگیری مشارکتی، این مطالعه از یک رویکرد تئوری زمینه ای برای پایه ریزی چارچوب مفهومی عوامل زیربنایی معلمان کار و فناوری، مفاهیم و شیوه های یادگیری مشارکتی و روابط متقابل آنها استفاده می کند. این مطالعه با هدف نشان دادن تصویری متمرکز از یادگیری مشارکتی، به ویژه از نظر گستردگی و درستی اجرا، برای توضیح اینکه چرا ممکن است انجام دادن یا کم کار کردن، و بحث در مورد پیامدهای این یافته ها برای آماده سازی معلمان فراهم می کند.

۳- روش تحقیق

به طور کلی، تحقیق حاضر را بر اساس هدف می توان در زمره "تحقیقات کاربردی" به حساب آورد. پژوهش حاضر، پژوهشی نیمه تجربی است که در آن از دو گروه آزمایش و کنترل استفاده شده است در این طرح گروه آزمایش (پیش آزمون و پس آزمون) و گروه کنترل (پیش آزمون و پس آزمون) بررسی شدند. جامعه پژوهش حاضر، شامل دانش آموزان دختران متوسطه اول در دو



مدرسه از مدارس شهر شیراز می باشد شیوه نمونه گیری در این پژوهش، نمونه گیری تصادفی مرحله ای است. جامعه پژوهش حاضر، شامل تمامی دانش آموزان کلاس هشتم متوسطه اول که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در کلاس کلاس هشتم متوسطه اول در سطح شهر شیراز مشغول به تحصیل می باشند، راشامل می شود.

نمونه آماری این تحقیق شامل ۶۰ نفر از دانش آموزان کلاس هشتم متوسطه اول است که در مارش مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب این مدارس از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای استفاده شد. به این ترتیب که از میان مدارس ۲ مدرسه انتخاب شدند باز هم به صورت تصادفی، دو کلاس به عنوان گروه آزمایش و دو کلاس به عنوان گروه گواه انتخاب شدند. داده های جمع آوری شده در دو سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند.

۴- یافته ها

پیش از اجرای تحلیل باید شرط عدم تعامل میان متغیر مستقل (گروه) و کواریته (پیش آزمون) با متغیر وابسته (پس آزمون) بررسی شود. نتایج بدست آمده در جدول ۱ قابل مشاهده است.

۲

جدول ۱ آزمون تعامل میان گروه و پیش آزمون با پس آزمون متغیرهای تحقیق						
متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره آزمون	P
یادگیری مشارکتی	اثر تعامل پیش آزمون و گروه	۱۲/۴۵۴	۱	۱۲/۴۵۴	۳/۶۶	۰/۰۶۴

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود برای متغیر یادگیری مشارکتی مقدار آماره آزمون تعامل میان گروه و پیش آزمون با پس آزمون از لحاظ آماری معنی دار نیست ($p > 0/05$) و شرط توافقی شیب های رگرسیون برای تحلیل کواریانس برقرار است.

بنا به نتایج برای بررسی استفاده از روش تدریس فعال در یادگیری مشارکتی از آزمون تحلیل کواریانس استفاده می کنیم. نتایج بدست آمده در جدول ۲ قابل مشاهده است.



جدول ۲ تحلیل کواریانس اثربخشی استفاده از روش یادگیری مشارکتی در یادگیری در درس کار و فناوری						
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره آزمون	p	مجذور اتا
اثربخشی آزمون	۲۵۸/۶۸۲	۱	۲۵۸/۶۸۲	۲۶/۱۷۲	۰/۰۰۰	۰/۴۲
اثرمتغیرمستقل	۶۳۲/۷۷۱	۱	۶۳۲/۷۷۱	۶۴/۰۱	۰/۰۰۰	۰/۶۴
خطا	۳۵۵/۸۲۵	۳۶	۹/۸۸			
کل تصحیح شده	۱۱۵۵۵/۳۷۵	۳۹				

همان گونه که در جدول فوق مشاهده می‌گردد آماره آزمون اثرمتغیرمستقل یادگیری مشارکتی در مرحله پس آزمون ($p < 0/01$ و $F=64/01$) معنادار شده است. بنابراین بین متوسط یادگیری یادگیری مشارکتی در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون پس از حذف تاثیر پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد

۵- نتیجه گیری

یادگیری مشارکتی به دلیل مجموعه نمونه‌ای از تحقیقات تجربی که به اتفاق آرا بر اثربخشی آن گواهی می‌دهد، به خوبی دریافت می‌شود. با این حال، اجرای کلاسی آن مورد مطالعه قرار نگرفته است و مهمتر از آن، گزارش‌هایی از استفاده محدود و بی اثر آن وجود دارد. بنابراین، این مطالعه به استفاده کلاسی از یادگیری مشارکتی در کلاس‌های درس کار و فناوری پرداخت.

همان گونه که در جدول فوق مشاهده می‌گردد آماره آزمون اثرمتغیرمستقل یادگیری مشارکتی در مرحله پس آزمون ($p < 0/01$) و ($F=64/01$) معنادار شده است. بنابراین بین متوسط یادگیری یادگیری مشارکتی در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس آزمون پس از حذف تاثیر پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد

بنابراین، نمی‌تواند نقش بالقوه تکنیک‌های کاربردی مختلف یادگیری مشارکتی را کشف کند. شاغلان و مطالعات آینده ممکن است نیاز به توجه به تغییرات بالقوه ناشی از کاربرد تکنیک‌های مختلف داشته باشند. در نهایت، یافته‌های این مطالعه به دلیل طراحی آن نباید بی جهت به جمعیت‌های ایرانی و بین‌المللی تعمیم داده شود. با این وجود، تعمیم‌های تحلیلی می‌توانند قابل قبول باشند

این یافته‌ها می‌تواند حاکی از برخی مفاهیم باشد. اکنون مسلم است که وجود ساده وظایف با عنوان کار گروهی در کتاب‌های درسی منجر به کار گروهی مشارکتی نمی‌شود، بنابراین دانش پایه آموزش معلمان باید تقویت شود تا معلمان را قادر سازد تا به چالش‌های اجرایی رسیدگی کنند. رویه‌های ارزشیابی چه از طرف معلمان و چه از طرف فراگیران باید توسط دستگاه‌های اجرایی مؤسسات و سیاست‌گذاران آموزشی مورد توجه جدی قرار گیرد، در غیر این صورت معلمان انگیزه خود را برای سرمایه‌گذاری در



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



۲۹۸۰-۷۷۸۶ISSN

کار گروهی از دست خواهند داد و دانش آموزان به رفتار سنتی خود که از آنها به ارث رسیده است، بازگشت خواهند کرد. آموزش اجباری در نهایت، مطالعات آینده می‌توانند ابزارهای اندازه‌گیری معتبر و قابل اعتماد روان‌سنجی را برای تعیین کمیت نقش هر عامل در استفاده از یادگیری مشارکتی ایجاد کنند.

منابع



Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, ۴۶(۳), ۲۹۶-۳۰۸

Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201e216

Alamdari, E. F., & Ghani, F. (2022). Enhancing foreign language motivation through the magic of cooperative learning: Dream or reality? *Foreign Language Annals*, ۵۵(۱), ۲۳۷-۲۵۷.

Arnaiz-Sanchez, P., de Haro, R., Alcaraz, S., & Ruiz, A. B. M. (2020). Schools that promote the improvement of academic performance and the success of all students. *Frontiers in Psychology*, 10.

Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2017). *Promoting effective group work in the primary classroom* (2nd ed.). Routledge.

Bardach, L., Luftenegger, M., Yanagida, T., Schober, B., & Spiel, C. (2019). The role of within-class consensus on mastery goal structures in predicting socioemotional outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 239e258.

Becirovic, S., Dubravac, V., & Brdarevic-Celjo, A. (2022). Cooperative learning as a pathway to strengthening motivation and improving achievement in an EFL classroom. *Sage Open*, 12(1), 1e13.

Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpe, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, ۴۳(۳), ۲۹۶-۳۰۶

Davidson, N. (2021). Synthesis of CL approaches and a multifaceted rationale for CL: Past, present, and future. In N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (pp. 234e256). Routledge.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Gillies, R. M. (2019). Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 97, ۲۰۰-۲۰۹. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.014>

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2008). Teachers' discourse during cooperative learning and their perceptions of this pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1333e1348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.003>

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933e940.



Howe, C. (2014). Optimizing small group discourse in classrooms: Effective practices and theoretical constraints. *International Journal of Educational Research*, ۶۳, ۱۰۷-۱۱۵

Inns, A. J., & Slavin, R. E. (2018). Cooperative learning: Theoretical foundations and relevance across cultures. In G. A. D. Liem, & D. M. McInerney (Eds.), *Big theories revisited 2* (pp. 237-266). Information Age Publishing.

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2017a). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017b). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 284-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1328023>

Kvernbekk, T. (2016). *Evidence-based practice in education: Functions of evidence and causal presuppositions*. Routledge.

Lan, Y. J., Sung, Y. T., & Chang, K. E. (2013). From particular to popular: Facilitating EFL mobile-supported cooperative reading. *Language, Learning and Technology*, ۱۷(۳), ۲۳-۳۸.

van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, ۷۱-۸۹. <https://doi.org/10.1016/j.edres.2019.02.001>

Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: Teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, ۴۸(۱), ۱۰۳-۱۲۲. <https://doi.org/10.1080/03057648.2016.1259389>

Long, M. H. (2009). Methodological principles for language teaching. In M. H. Long, & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 373-394). WileyBlackwell.

Mulisa, F., & Mekonnen, S. K. (2019). The double-edged prospects of peer-to-peer cooperative learning in Ethiopian secondary schools. *Small Group Research*, ۵۰(۴), ۴۹۳-۵۰۶.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192-1201

Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45(6), ۶۴۳-۶۵۱.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



۲۹۸۰-۷۷۸۶ISSN