

# SID



سرویس های ویژه



سرویس ترجمه تخصصی



کارگاه های آموزشی



بلاگ مرکز اطلاعات علمی



عضویت در خبرنامه



فیلم های آموزشی

## کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی



مباحث پیشرفته یادگیری عمیق؛  
شبکه های توجه گرافی  
(Graph Attention Networks)



کارگاه آنلاین آموزش استفاده از  
وب آو ساینس



کارگاه آنلاین مقاله روزمره انگلیسی

«فصلنامه علوم تربیتی»

سال چهارم - شماره ۱۶ - زمستان ۱۳۹۰

ص. ص. ۱۲۰ - ۱۰۷

## مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش تدریس سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پسر.

دکتر رحیم بدری گرگری<sup>۱</sup>

دکتر اکبر رضایی<sup>۲</sup>

جواد جدی گرگری<sup>۳</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر تفکر فعال (روش مشارکتی) و روش تدریس سنتی در یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان پسر نواحی پنجگانه تبریز انجام شد. روش این پژوهش از نوع طرح‌های نیمه تجربی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و از نظر هدف کاربردی بوده است. جامعه آماری این تحقیق، کلیه دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه نواحی پنجگانه تبریز به تعداد ۱۰۶۶۵ نفر در سال ۹۱-۹۰ بود. نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. بنابراین حجم نمونه آماری پژوهش عبارت است از دانش‌آموزان دو کلاس اول متوسطه که از هر کدام از کلاس‌ها پس از موازنه‌سازی آزمودنی‌ها یکی به شکل یادگیری سنتی به تعداد ۳۰ نفر و دیگری به شیوه تدریس مشارکتی (فعال) به تعداد ۳۲ نفر در درس مطالعات اجتماعی مورد بررسی قرار گرفتند. برای اندازه‌گیری میزان یادگیری گروه‌ها از آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده گردید. برای تعیین روایی محتوایی پرسشنامه از نظر متخصصان و معلمان استفاده شد. برای تحلیل داده‌های آماری در مورد هر یک از فرضیه‌های پژوهشی به علت تعیین تفاوت و محاسبه و مقایسه نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه از آزمون ANCOVA (تحلیل کوواریانس) استفاده گردید. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد: که بین نمرات یادگیری کلی، عمیق و سطحی هر دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر روش تدریس مشارکتی در افزایش یادگیری کلی، عمیق و سطحی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته و نسبت به روش سنتی تدریس اثربخش بوده است.

**واژگان کلیدی:** روش تدریس مشارکتی، روش تدریس سنتی، انواع یادگیری (کلی، عمیق و سطحی).

۱. استاد مدعو دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران.

۲. استادیار دانشگاه پیام نور تبریز، تبریز، ایران.

۳. کارشناس ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، تبریز، ایران.

## مقدمه

هدف اصلی امرآموزش ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان است و این امر با عمل تدریس اتفاق می‌افتد. عمل تدریس سلسله فعالیت‌های مرتب، منظم، هدف دار و از پیش طراحی شده است؛ فعالیتی که هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است. فعالیتی که به صورت تعامل و رفتار متقابل بین معلم و فراگیر جریان دارد یعنی ویژگی‌ها و رفتار معلم در فعالیت‌ها و اعمال شاگردان تأثیر می‌گذارد و بالعکس. از ویژگی‌ها و رفتارهای آنان متأثر می‌شود، این تأثیر ممکن است به صورت مستقل یا غیرمستقل به وقوع بپیوندد. به عبارت دیگر، تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، براساس طراحی منظم و هدفدار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد (سیف، ۱۳۸۵).

هدف از تدریس افزایش توانایی یادگیری است و تدریس خوب نتیجه‌اش خوب یادگرفتن است. دانش‌آموزانی خوب یاد می‌گیرند که راهبردهای خوب یادگرفتن و کسب آموزش و پرورش را در خود توسعه می‌دهند. الگوی تدریس به دانش‌آموزان کمک می‌کند که ذخایر این راهبردها در آنان توسعه یابد، این الگوها به رشد دانش‌آموزان به مثابه فردی با توانایی افزایش تفکر و رفتار عاقلانه و ساختن مهارت‌ها و تعهدات اجتماعی یاری می‌رساند، متأسفانه در مدارس موجود چندان توجهی به این اصل نمی‌شود. نظام‌های آموزشی و معلمان بیش از آنکه عمل کنند حرف می‌زنند آنان با روش‌های خشک قالبی، دیکته کردن کتاب‌های درسی و برنامه‌های فشرده خود، قدرت اندیشیدن را از شاگردان گرفته‌اند. مدارس به جای انتقال و انباشتن حقایق علمی به ذهن شاگردان، بایستی به روش‌های فعال که باعث افزایش قدرت تفکر انتقادی و اندیشیدن در دانش‌آموزان می‌شود تأکید کنند (بهرنگی و آقایاری، ۱۳۸۳).

روش‌های فعلی ما بیشتر برای انباشتن ذهن دانش‌آموزان به مطالب تکراری و همچنین تقویت "حافظه" تلاش می‌کنند و از هدف اصلی خود که «تفکر» می‌باشد دور افتاده است. در آموزش و پرورش متکی به حافظه که بحث کمتری در کلاس به منظور بالا رفتن شناخت و قدرت درک دانش‌آموزان صورت می‌گیرد، ممکن است فراگیران به آزمون‌ها پاسخ صحیح بدهند ولی استعدادهای ذاتی آنها شکوفا نشود. راجرز<sup>۱</sup> می‌گوید: آن نوع یادگیری تسهیل می‌شود که خودانگیخته باشد و شاگرد در فرایند یادگیری مشارکت مسئولانه داشته باشد، زیرا در این راستا خودانگیختگی کل شخصیت شاگرد، یعنی عقل و احساس او را شامل می‌شود و فراگیرترین و پایدارترین نوع یادگیری را به وجود می‌آورد (پارسا، ۱۳۸۷).

نتایج تحقیقات و همچنین نظریه‌های جدید و پیشرفته یادگیری تأکید زیادی بر مشارکت دانش‌آموزان در حین تدریس و فعال بودن آنها دارد. در این صورت است که یادگیری در همه ابعاد ذهنی، عاطفی و روانی - حرکتی فرد اتفاق می‌افتد و دانش‌آموزان مسأله را در گروه کشف می‌کنند و از کشف آن لذت می‌برند و اصولاً یادگیری در اثر تعامل و در گروه حاصل می‌شود. در این روش، انگیزه دانش‌آموزان زیاد است، زیرا خود شریک و بنیانگذار فعالیت‌ها می‌شوند. پس از تحلیل دقیق موضوع به یادگیری عمیق‌تری دست می‌یابند و این روش می‌تواند قوه تفکر، قدرت حل مسئله و خلاقیت آنها را توسعه دهد. آنها در عین اینکه هویت علمی خود را باز می‌یابند، در زمینه‌های اجتماعی و ارتباطی مهارت پیدا می‌کنند و با مشارکت آنها، انرژی ذهنی - روانی‌شان بکار گرفته شده و احساس مؤثرتری خواهند داشت (کیوانفر، ۱۳۸۲).

مشاهدات و اندازه‌گیری‌هایی که در طی سالها در کلاس‌های درس انجام گرفته نشان می‌دهد که در شیوه‌های آموزش سنتی یک معلم به تنهایی حدود یک دوم از وقت کلاس را صحبت می‌کند و بطور سنتی معلم ۵۰ درصد وقت کلاس را به حرف زدن اختصاص می‌دهد (گال؛ به نقل از فلاح، ۱۳۸۸).

روش‌های سنتی بطور کلی روش‌های کهنه و منسوخ نیستند و از طرفی روش‌های جدید نیز کاملاً مطلوب و معمول نمی‌باشند و اصولاً روش‌های قدیمی را در آموزش‌های امروز، از لحاظ روش اجرا نمی‌توان به کلی مطرود دانست (مجیدیانی، ۱۳۸۸).

با توجه به موارد فوق، لزوم تجدید نظر در روش‌های تدریس سنتی و توجه بیشتر به روش‌های فعال تدریس از سوی مدارس و مراکز آموزشی ضرورت پیدا می‌کند و از بین الگوهای نوین و پیشرفته تدریس که یادگیری معنی دار را در فراگیران شکل می‌دهد، تدریس مشارکتی یا مبتنی بر تفکر انتقادی است. این روش به عنوان استراتژی مفیدی می‌تواند در یادگیری متون درسی کمک فزون‌تری به فراگیران بکند. نظریه‌های تدریس - یادگیری در جهت دادن به فعالیت‌های آموزشی تأثیر بسیاری دارند. بسیاری از معلمان از فضای غیر فعال و شرایط خشک و غیر واقعی کلاس‌های خویش ناراضی هستند، آنان به دنبال روشی هستند که بتوانند در دانش‌آموزان انگیزه کافی برای کسب دانش و انجام فعالیت‌های آموزشی ایجاد کنند (همان منبع).

فیشر و همکاران (۲۰۰۴) در تحقیقی، یادگیری مشارکتی را در پیشرفت تحصیلی، انگیزش و نگرش دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان آموزش دیده به این روش در مقایسه با گروه گواه نمرات بهتری کسب کرده‌اند.

گابلیز<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) تأثیر یادگیری مشارکتی را روی ۲۲۶ دانش‌آموز سال سوم دبیرستان، که در گروه‌هایی با ساختاریابی مشارکتی کار می‌کردند، مورد مطالعه قرارداد. نتایج نشان داد که در گروه با ساختار، دانش‌آموزان همبستگی گروهی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی قوی‌تری در آموزش همدیگر نسبت به همسالان خود در گروه‌های بی‌ساختار نشان دادند.

وینستون<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) در پژوهشی که با عنوان تأثیرات یادگیری مشارکتی روی پیشرفت و نگرش دانش‌آموزان پایه پنجم در فرهنگ‌های مختلف ایالات متحده آمریکا انجام داد، به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی روی نگرش‌های دانش‌آموزان نسبت به درس ریاضی و پیشرفت تحصیلی آنان در این درس می‌گذارد.

الخاطب و جمعه<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) نیز تأثیر یادگیری مشارکتی را روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس جبر مورد بررسی قراردادند. نتایج بدست آمده تفاوت معناداری بین عملکرد دانش‌آموزان در گروه یادگیری مشارکتی و سنتی نشان داد.

نیکولز<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای تأثیرات آموزش مشارکتی بر روی انگیزش و پیشرفت تحصیلی ۸۰ دانش‌آموز در درس هندسه دوم دبیرستان را بررسی کرد. یافته‌ها بیانگر این بود دانش‌آموزانی که در گروه یادگیری مشارکتی بودند، نسبت به دانش‌آموزانی که در گروه کنترل بودند، کارآمدی بیشتری داشته و یادگیری هدف‌گرایانه‌ای داشتند و نیز برای درس هندسه ارزش بیشتری قائل بودند و پیشرفت تحصیلی بیشتری را نشان دادند.

زيسک<sup>۵</sup> (۱۹۹۸) در پژوهشی در مورد تأثیر یادگیری مشارکتی بر روی خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی درس شیمی دانش‌آموزان دبیرستانی، نتیجه گرفت که یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی روی مفهوم خود تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در درس شیمی دانش‌آموزان دبیرستانی دارد (به نقل از رستمی، ۱۳۸۸).

چگرینگ و گامسون<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) با بررسی تحقیقات انجام شده به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان، زمانی بیشتر یاد می‌گیرند که بطور فعال با موادی که مطالعه می‌کنند، درگیر باشند. سیلبرمن<sup>۷</sup> (۱۹۹۶) در تحقیق خود نشان داد که میزان یادگیری دانش‌آموزانی که با استفاده از روش‌های فعال تدریس آموزش دیده اند در

1. Gillies
2. Winston
3. Alkhateb & Jumaa
4. Nichols
5. Zisk
6. chkering & Gamson
7. Silberman

مقایسه با سایر روش‌هایی که در آنها ذهن دانش‌آموزان به مثابه ظرف‌های خالی که باید پر شوند، تلقی می‌شود، بطور قابل توجهی متفاوت است.

الگوی تدریس به شیوه مشارکتی مهمترین الگو از میان ساختارهای آموزش گروهی است. نتایج تحقیقات شاران (۱۹۸۰) نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در کلاس‌هایی با چنان سازمانی درگروه‌های دو نفری یا چند نفری کار می‌کنند، به یکدیگر آموزش می‌دهند و از پاداش‌های مشترک برخوردار می‌شوند، نسبت به دانش‌آموزانی که با روش بررسی فردی و معمول در طرح بازخوانی آموزش می‌بینند، از چیرگی بیشتری بر مطالب درس برخوردارند. این الگو همچنین، مسئولیت مشترک، تعامل و احساسات مثبت تر نسبت به تکالیف و افراد دیگر ایجاد می‌کند، روابط بهتر میان گروهی به وجود می‌آورد و منجر به تصویر بهتری از خویشتن برای دانش‌آموزانی با پیشینه پیشرفت تحصیلی ضعیف می‌شود. به طور کلی نتایج، فرضیه‌هایی را تأیید می‌کند که در آنها از روش‌های یادگیری مشارکتی استفاده شده است (جویس و دیگران، ترجمه بهرنگی، ۱۳۸۶).

کولایی (۱۳۸۸) در پژوهش خود به مقایسه اثر روش‌های یادگیری مشارکتی، یادگیری مشارکتی توأم با آموزش اصول گفتگو و روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی جغرافیای دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدائی پرداخته و نتایج بدست آمده تفاوت معناداری میان نمره پیشرفت تحصیلی درس جغرافی و ماندگاری آموخته‌های دانش‌آموزانی که به روش یادگیری مشارکتی (مشارکت توأم با آموزش اصول گفتگو) آموزش دیده بودند و دانش‌آموزانی که به روش سخنرانی آموزش دیده بودند، نشان داد.

در تحقیقی که علی آبادی و کریمی (۱۳۸۷) انجام دادند به این نتیجه رسیدند که در میان عوامل و عناصر سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی از همه مهم‌تر یادگیری مشارکتی و پیشرفت تحصیلی رابطه مطلوبی باهم داشته و این نوع یادگیری موجب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌گردد (نقل از همان منبع). کارجواری (۱۳۸۷) در بررسی میزان افزایش همیاری و همکاری دانش‌آموزان در برنامه درسی مشارکتی به این نتیجه رسید که این روش موجب افزایش همکاری و یادگیری بیشتر در درس ریاضی شده و باعث پیشرفت تحصیلی می‌شود.

لک دیزجی (۱۳۸۴) در پژوهشی افزایش یادگیری کلی با روش بحث گروهی را نسبت به روش سخنرانی در دانشجویمان پرستاری نشان داد (به نقل از ملک محمدی، ۱۳۸۷).

مرتضوی (۱۳۸۳) اثربخشی روش‌های تدریس و یادگیری تعاملی در فرآیندهای آموزشی را مورد بررسی قرار داده و نتیجه گرفته‌اند که کاربرد روش‌های تدریس و یادگیری تعاملی در فرآیند تدریس و یادگیری سبب شور

و نشاط جدید در کلاس، افزایش باور و توقع دانشجو، مشارکت دانشجو در اداره کلاس، مراجعه بیشتر به سایر متون درسی، افزایش ماندگاری و کاهش غیبت از کلاس درس می‌شود (به نقل از فلاح، ۱۳۸۸).

همچنین در پژوهش دیگری که توسط طالبی (۱۳۸۳) در خصوص تأثیر آموزش به روش مشارکتی، انفرادی و سخنرانی بر یادگیری و یادآوری آزاد مورد مقایسه قرار گرفت نشان داد که آزمودنی‌های گروه مشارکتی نسبت به دو گروه دیگر (انفرادی و سخنرانی) افزایش معناداری در یادگیری نشان دادند، همچنین آزمودنی‌های گروه مشارکتی نسبت به دو گروه دیگر افزایش معناداری در یادآوری نشان دادند.

پاکدل (۱۳۸۲) در نتیجه تحقیق خود بیان می‌کند که عدم توجه و عدم بکارگیری روش‌های فعال تدریس تا جایی پیش می‌رود که وضعیت برنامه‌های درسی با روش‌های تدریس، عملکرد و نحوه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کشور ما را در سطح ابتدایی و راهنمایی در دروس علوم و ریاضی در وضعیت نامطلوبی قرار داده است. کیوانفر (۱۳۸۲) در پژوهشی که انجام داد به این نتیجه رسید دانش‌آموزانی که درس علوم پایه چهارم را به شیوه فعال آزمایشگاهی آموزش دیده‌اند، در این درس پیشرفت بهتری نسبت به دانش‌آموزانی که به سایر روش‌ها آموزش دیده‌اند، داشته‌اند، ولی تفاوتی در میزان نگرش دانش‌آموزان گروه‌های مورد مطالعه نسبت به این درس مشاهده نکرد.

در یک بررسی مشخص شد که دانشجویان گروه یادگیری مشارکتی نسبت به گروه آموزش سنتی، پیشرفت تحصیلی بهتری دارند. همین طور مشخص شد که یادگیری مشارکتی، رابطه مثبت و معناداری با سبک یادگیری مستقل از زمینه دارد (مشهدی، ۱۳۸۱).

حامدی خواه (۱۳۷۷) براساس نتایج تحقیق خود مشخص نمود که معلمان، به میزان کم و متمایل به متوسط در درجه مقیاس لیکرت، از روش‌های تدریس فعال استفاده می‌نمایند. همچنین بیان نمود که بین نمرات درس علوم تجربی دانش‌آموزان که این درس را به شیوه فعال آموزش دیده‌اند با سایر دانش‌آموزانی که با شیوه غیر فعال آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

ایوبی (۱۳۷۷) در مطالعه‌ای بر روی ۴۶ دانش‌آموز سال سوم دبیرستان با عنوان یادگیری مشارکتی و یادگیری سنتی (متداول) بر پیشرفت درس عربی و حرمت خود دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه رشته علوم انسانی منطقه ۱۰ تهران به این نتیجه رسید که یادگیری مشارکتی، بیشتر از یادگیری سنتی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود. به علاوه، یادگیری مشارکتی در مقایسه با یادگیری سنتی، موجب افزایش حرمت خود دانش‌آموزان گردیده است. افزون بر آن مطالعات پیگیری نشان داد که پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان گروه آزمایش، که مطالب را از طریق یادگیری مشارکتی آموخته بودند، بیشتر از گروه کنترل بود.

بنابراین در فعالیت‌های آموزشی، با توجه به پیشرفت علوم و فنون باید به این باور برسیم که وظیفه ما در فرایند آموزش، تنها انتقال واقعیت‌های علمی نیست بلکه باید موقعیت مطلوب یادگیری معنادار را فراهم کنیم

که به دلیل نیاز جامعه امروز به افراد خلاق، نقاد و متفکر، ضرورت تغییر روش‌های تدریس و استفاده از روش تدریس مشارکتی بیش از پیش احساس می‌شود. با توجه به پژوهش‌های انجام یافته قبلی، تحقیق حاضر با هدف مقایسه تأثیر روش تدریس فعال (مشارکتی) با روش تدریس سنتی از نوع سخنرانی بر میزان یادگیری دانش‌آموزان سال اول متوسطه در درس مطالعات اجتماعی انجام شده است.

### روش تحقیق

در این پژوهش از روش شبه آزمایشی (نیمه تجربی) پیش‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است زیرا امکان کنترل و دستکاری متغیرها بطور کامل وجود ندارد.

### جامعه آماری و نمونه آماری

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان سال اول متوسطه پسرانه نواحی پنجگانه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ است. طبق گزارش کارشناس آمار دانش‌آموزی استان، این تعداد 10665 نفر است. نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای است، بدین ترتیب که از بین نواحی پنجگانه آموزش و پرورش، ناحیه چهار به شکل تصادفی انتخاب، سپس از ناحیه مزبور دو دبیرستان پسرانه به شکل تصادفی انتخاب گردیده و در نهایت از هر کدام یک کلاس به شکل تصادفی انتخاب شد. بنابراین حجم نمونه آماری پژوهش عبارتست از دانش‌آموزان دو کلاس اول متوسطه که از هر کدام از کلاس‌ها یکی به شکل یادگیری سنتی به تعداد ۳۰ نفر و دیگری به شیوه تدریس مشارکتی (فعال) به تعداد ۳۲ نفر در درس مطالعات اجتماعی که جمعاً ۶۲ نفر تحت آموزش قرار گرفت و اختصاص کلاس برای هر یک از روش‌های اجرا بصورت تصادفی بوده است.

### ابزارهای تحقیق

برای اندازه‌گیری میزان یادگیری گروه‌ها از آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده گردید. آزمون‌های پیشرفت تحصیلی بصورت پس‌آزمون و پیش‌آزمون توسط محقق با همکاری مدرسین علوم اجتماعی از محتوای کتاب درسی تهیه و استانداردسازی شد. برای بدست آوردن ضریب پایایی آزمون (ضریب همبستگی) از روش بازآزمایی (آزمون مجدد) با فاصله ۷ روز روی ۳۰ نفر اجرا شد و همچنین ضریب دشواری و ضریب تمیز هر



یک از سؤالات محاسبه شده و سؤالاتی که دارای ضریب دشواری خیلی پایین (۲۰٪ به پایین) یا خیلی بالا (۸۰٪ به بالا) بودند حذف یا تجدید نظر گردیدند. برای تعیین پایایی آزمون قبل از اجرای اصلی، روی یک گروه نمونه دو بار با فاصله زمانی یک هفته اجرا شد که پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ<sup>۱</sup>  $\alpha = 0/826$  بود. هر کدام از این آزمون‌ها دارای چهل پرسش تستی بودند که سؤالات زوج پیش آزمون و پس آزمون در سطح دانش طراحی شده است که یادگیری سطحی و طوطی وار دانش‌آموزان را می‌سنجد و سؤالات فرد موارد بالاتر از سطح دانش (درک و فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل و ...) را اندازه می‌گیرد و ضریب پایایی ملاکی آنها که از طریق محاسبه ضرایب همبستگی نمرات آزمودنی‌ها و معدل نیمسال قبلی آنها انجام شد، به ترتیب برای پیش آزمون و پس آزمون برابر با  $0/82$  و  $0/87$  بود. سؤالاتی که در سطح یادگیری حفظی و معنی‌دار مطرح شد و برای تأیید روایی محتوایی پرسشنامه از نظر و قضاوت اساتید علوم تربیتی و متخصصان امور و معلمان استفاده گردید.

### روش اجرای تحقیق

برای اجرای تحقیق از دانش‌آموزان دو کلاس استفاده شد، بدین صورت که یک کلاس به شکل یادگیری سنتی به عنوان گروه گواه و کلاس دیگر به شکل یادگیری مشارکتی به عنوان گروه آزمایش به شکل زیر در معرض متغیر مستقل قرار گرفت. ابتدا دانش‌آموزان گروه آزمایش در گروه‌های ۴ نفره که به صورت تصادفی با سطوح مختلف پیشرفت تقسیم شدند و پس از تدریس توسط دبیر مربوطه که قبلاً محقق وی را بطور کامل توجیه نموده در هر جلسه گروه‌های یادگیری تشکیل شده و با همدیگر تشریح مساعی در امر مطالعه پس از هر درس جدید نموده و از طریق همیاری و بحث گروهی مطالب به هم آموزش دادند. یعنی در جلسه اول موضوع نقش اجتماعی و در جلسه دوم موضوع وابستگی متقابل نقش‌ها، در جلسه سوم موضوع نظام اجتماعی، در جلسه چهارم موضوع ارتباط نظام‌های اجتماعی با یکدیگر، در جلسه پنجم موضوع نظام اجتماعی و فرد، در نهایت جلسه ششم موضوع بررسی کلی موضوعات فصل و نقد و بررسی و ارتباط مطالب تدریس شده قبلی آموزش داده شد و در پایان جلسات هر هفته آزمونی از دانش‌آموزان به عمل آمد. نتایج حاصل با نمرات آنها در درس مذکور که قبلاً اخذ نموده‌اند مقایسه و در صورت موفقیت امتیازات لازم اعمال و مدت دوره اعمال متغیر مستقل ۶ هفته بوده است و گروه آزمودنی‌های دیگر نیز به عنوان گروه شاهد با روش یادگیری سنتی

1. Cronbach Alpha Test

آموزش داده شدند. در پایان نتایج حاصله از پیش آزمون و پس آزمون گروه‌ها با هم مقایسه و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌های تحقیق

در این قسمت به ارائه داده‌های مربوط به فرضیه‌های تحقیق پرداخته می‌شود.

جدول ۱. نتایج تحلیل کوواریانس دو گروه آزمایش و کنترل در نمرات یادگیری عمیق

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار واریانس	سطح معنی داری	مجذورات
گروه‌ها	۱	۱۳۵/۵۷	۲۰/۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶
پیش آزمون	۱	۱۷/۳۵	۲/۶۶	۰/۱	۰/۰۴
خطا	۵۹	۶/۵			
		۳۸۳/۹۹			

جدول ۲. میانگین و خطای استاندارد نمره یادگیری عمیق در دو گروه آزمایش و کنترل پس از کنترل نمره های پیش آزمون

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	سطح اطمینان ۹۵٪	
			حد پایین	حد بالا
آزمایش	۱۲/۷۶	۰/۴۶	۱۱/۸۴	۱۳/۶۹
کنترل	۹/۶۴	۰/۴۷	۸/۶۹	۱۰/۶

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول (۱) نشان می‌دهد بین نمره یادگیری عمیق گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ( $p < ۰/۰۱$ ,  $F= ۲۰/۸۳$ ). مجذور اتا ۰/۲۶ است، یعنی ۲۶ درصد از واریانس نمره یادگیری عمیق مربوط به عضویت گروهی است. مطابق با جدول (۲) میانگین و خطای استاندارد نمره یادگیری عمیق در دو گروه آزمایش و کنترل پس از مهار متغیر همانند، برای گروه آزمایش ۱۲/۷۶ و برای گروه کنترل ۹/۶۴ می‌باشد که تفاوت معنی‌داری با یکدیگر دارند ( $p < ۰/۰۱$ ,  $F= ۲۰/۸۳$ ). به عبارتی آموزش روش تدریس مشارکتی در افزایش یادگیری عمیق دانش‌آموزان اثربخش بوده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس دو گروه آزمایش و کنترل در نمرات یادگیری سطحی

مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار واریانس	سطح معنی داری	مجذور اتا
گروه ها	۱	۵۱/۹۷	۱۳/۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۱۸
پیش آزمون	۱	۱۱۰/۵۸	۲۹/۲۹	۰/۰۰۰۱	۰/۱۸
خطا	۵۹	۲۲۲/۷۴	۳/۷۷		

جدول ۴. میانگین و خطای استاندارد نمره یادگیری سطحی در دو گروه آزمایش و کنترل پس از کنترل نمره های پیش آزمون

گروه	میانگین	انحراف استاندارد	سطح اطمینان ۹۵٪ حد پایین حد بالا
آزمایش	۱۲/۴۷	۰/۳۴	۱۱/۷۷ ۱۳/۱۷
کنترل	۱۰/۵۹	۰/۳۶	۹/۸۷ ۱۱/۳۱

نتایج تحلیل کواریانس در جدول (۳) نشان می دهد بین نمره یادگیری سطحی گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری مشاهده می شود ( $F = ۱۳/۷۶$ ,  $p < ۰/۰۱$ ). مجذور اتا ۰/۱۸ است، یعنی ۱۸ درصد از واریانس نمره یادگیری سطحی، مربوط به عضویت گروهی است. مطابق با جدول (۴) میانگین و خطای استاندارد نمره یادگیری سطحی در دو گروه آزمایش و کنترل پس از مهار متغیر همانند، برای گروه آزمایش ۱۲/۴۷ و برای گروه کنترل ۱۰/۵۹ می باشد که تفاوت معنی داری با یکدیگر دارند ( $F = ۱۳/۷۶$ ,  $p < ۰/۰۱$ ). به عبارتی آموزش روش تدریس مشارکتی در یادگیری سطحی دانش آموزان نسبت به روش سنتی اثربخش بوده است.

### بحث و نتیجه گیری

یکی از نتایج این تحقیق نشان داد بین میانگین های دو گروه از نظر آماری تفاوت معناداری وجود داشته و آزمودنی های گروه آزمایش که با شیوه مشارکتی مورد آموزش قرار گرفته اند یادگیری کلی و مفهومی بیشتری داشتند. بنابراین می توان گفت شیوه های یادگیری مشارکتی بیشتر از سنتی در یادگیری کلی و معنی دار مطالب درسی تأثیر دارد بدین صورت که طرفداران مکتب گشتالت معتقدند در یادگیری کلی همه اجزاء در یک طرح و زمینه قرار می گیرند و ارتباط آنها با یکدیگر مشخص می شوند و معلم نیز در جریان تدریس ابتدا مطالب درسی را بصورت کلی مطرح کرده و ارتباط اجزاء را با هم مشخص می سازد که این روند موجب یادگیری بهتر و فهم آسانتر مطالب خواهد بود. همچنین در دیدگاه یادگیری معنی دار آزوبل برای اینکه یادگیری صورت پذیرد یادگیرنده باید از پیش مفاهیم و اطلاعات زمینه ای برای ربط دادن یادگیری جدید به آموخته های قبلی را داشته باشد. وقتی که مطالب تازه وارد ساخت شناختی می شوند هر یک از آنها در جای مناسب خود و در

زیر مطالب جامع و کلی قرار می‌گیرند. اگر این امر میسر باشد یادگیری معنی دار صورت می‌گیرد، اما چنانچه مطلبی تازه نتواند در هیچ یک از هرم‌های ساخت شناختی جای مناسبی پیدا کند، یعنی به هیچ وجه قابل ربط دادن به مطالب قبلاً آموخته شده نباشد، یادگیری معنی دار نمی‌تواند صورت پذیرد. یافته‌ی این تحقیق با نتایج تحقیق الخاطب و جمعه (۲۰۰۲)، نیکولز (۲۰۰۲)، وینستون (۲۰۰۲)، زیسک (۱۹۹۸)، مشهدی (۱۳۸۱)، پاکدل (۱۳۸۲)، کیوانفر (۱۳۸۲)، طالبی (۱۳۸۳)، کارجوراوری (۱۳۸۷)، کولایی (۱۳۸۸)، همسویی و مطابقت دارد. با توجه به اینکه دانش‌آموزان در یادگیری مشارکتی با همکاری معلم، مفاهیم مهم درس و روابط بین این مفاهیم را با فعالیت گروهی خوب درک می‌کنند، همچنین هر دانش‌آموزی احساس مسئولیتی را در قبال یادگیری اعضای گروه می‌بیند این امر منجر به درکی عمیق، دقیق و انتزاعی از یک مفهوم و روابط آن مفهوم با سایر مفاهیم می‌شود. بدین وسیله می‌توان یادگیری معنی دار و عمیق را بهبود بخشید.

یکی دیگر از نتایج تحقیق نشان داد آزمودنی‌های گروه آزمایش که با شیوه مشارکتی مورد آموزش قرار گرفته‌اند، از پیشرفت تحصیلی بالایی نسبت به آزمودنی‌های گروه سنتی که تحت شیوه سنتی (سخنرانی) آموزش دیده‌اند، برخوردار می‌باشند. طبق نظریه یادگیری اکتشافی، برونر معتقد است که اکتشاف شامل همه شکل‌های دستیابی به دانش به وسیله کاربرد ذهن خود است. بنابراین توصیه می‌گردد در مواردی که نیاز به یادگیری حفظی مطالب درسی وجود دارد از روش آموزشی مشارکتی استفاده شود. یافته‌ی این تحقیق با نتایج تحقیق وینستون (۲۰۰۲)، فیشر و همکاران (۲۰۰۴)، ایوبی (۱۳۷۷)، پاکدل (۱۳۸۲)، مرتضوی (۱۳۸۳)، طالبی (۱۳۸۳)، کارجوراوری (۱۳۸۷)، کولایی (۱۳۸۸)، همسویی و مطابقت دارد. پس می‌توان گفت شیوه یادگیری مشارکتی در مقایسه با روش یادگیری سنتی تأثیرات مثبتی در یادگیری حفظی مطالب آموزشی مطالعات اجتماعی داشته است در این شیوه یادگیری احساس یکپارچگی و رقابت زیاد منجر به تمرین و تکرار بیشتر شده و یادگیری سطحی را بهبود می‌بخشد یعنی اگر بر یادگیری از طریق تمرین و تکرار اصرار شود، آن مطلب به صورت طوطی‌وار آموخته خواهد شد. یافته‌های پژوهش نشان داد روش تدریس مشارکتی بر یادگیری سطحی و عمیق دانش‌آموزان مؤثرتر از روش تدریس سنتی است. لذا پیشنهاد می‌شود از این روش در پرورش سطوح عالی یادگیری در مقطع متوسطه بویژه در درس پیچیده و انتزاعی مانند ریاضی، فیزیک، شیمی،... مورد استفاده واقع شود.

منابع

- ایوبی، حسن. (۱۳۷۷). مقایسه یادگیری مشارکتی، یادگیری سنتی (متداول) بر پیشرفت تحصیلی و حرمت خود دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه رشته علوم انسانی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی .
- بهرنگی، محمد رضا، و آقایی، طیبه. (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساوزد وضعیت سنتی تدریس.
- پارسا، محمد. (۱۳۸۷). کاربرد روانشناسی در تدریس. تهران: انتشارات سخن.
- پاکدل، لطیف. (۱۳۸۲). مقایسه اثربخشی روش تدریس فعال و سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی آموزش و پرورش فریدن در سال تحصیلی ۸۱-۸۲. پایان نامه کارشناسی ارشد .
- جویس، پ. و ویل، م. (۱۳۸۶). الگوهای تدریس، ترجمه بهرنگی، محمدرضا. تهران: نشرکمال تربیت، چاپ پنجم.
- حامدی خواه، فضلعلی. (۱۳۷۷). بررسی میزان استفاده معلمان از روش‌های تدریس فعال و مقایسه نتایج عملکرد آموزشی آنان در تدریس علوم تجربی دوره ابتدایی شهرستان اراک. شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی.
- رستمی، مریم. (۱۳۸۸). بررسی میزان استفاده از روش تدریس یادگیری مشارکتی در بین آموزگاران دبستان‌های شهرستان میاندوآب و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز .
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: انتشارات دوران.
- طالبی، مهدی. (۱۳۸۳). مقایسه تأثیر روش‌های یادگیری مشارکتی و سنتی در پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس ریاضی دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی مدارس ارومیه در سال تحصیلی ۸۳-۸۴. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز.
- فلاح، حمیدرضا. (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس سنتی و روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس معارف اسلامی دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۸ - ۸۷ دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.

کارجو راوری، مینا. (۱۳۸۷). تأثیر برنامه درسی مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستان های شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز.

کولایی، قدرت اله. (۱۳۸۸). مقایسه اثر روش های یادگیری مشارکتی، یادگیری مشارکتی توأم با آموزش اصول گفتگو و روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی جغرافیای دانش آموزان پایه پنجم ابتدائی درسال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷. پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران.

کیوانفر، محمدرضا. (۱۳۸۲). بررسی میزان تأثیر روش های فعال تدریس در موفقیت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در درس علوم تجربی. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.

مجیدیان، مریم. (۱۳۸۸). مقایسه کارایی روش های تدریس در پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی منطقه زیویه استان کردستان. درسال تحصیلی ۸۸-۸۷ دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی.

مشهدی، حمیدرضا (۱۳۸۱). مقایسه مشکلات روانی، رشد اجتماعی و عزت نفس دانش آموزان با اختلالات خواندن و نوشتن و دانش آموزان عادی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.

ملک محمدی، فریبا. (۱۳۸۷). مقایسه روش تدریس فعال و سنتی پیشرفت درس علوم و میزان خلاقیت دانش آموزان دختر سوم راهنمایی شهرستان کرج. دانشکده علوم انسانی تربیتی دانشگاه آزاد واحد تبریز.

Alkhateb, H. M & Jemaah, M. (2002). Cooperative learning and Algebra Performance of Eight Grade Students in united Arab Emirates. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, v.6, pp. 245-257

Chickening, Arthur. W. and Gam son. (1987). Seven principles for Good practice. *AAHE Bulletin* 39:3-7ED 282491. 6ppMF-0-1

Fischer, S. & Shachar, H (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and Perception of Student in the grade Chemistry Classes.

- 
- Gillis, R.M. (2004). **The Effect of cooperative learning on Junior High school student During small Group.** *Journal of learning and Instruction*, v.14 , pp.197-213.
- Nichols, J.D. (2002). **the Effect of cooperative learning on student Achievement and Motivation in a High school Geometry class.** *Contemporary Educational psychology*, V.21, pp.467-476.
- Silber man. Mel. (1996). **Active learning. |o|, strategies to Teach Any subject.** *Massachusetts: Simon. And Schuster.*
- Winston, V.(2002). **Effect of Cooperative learning on Achievement and Attitude Among student color.** *Journal of Educational Research*, V.95, PP.220-229.

# SID



سرویس های  
ویژه



سرویس ترجمه  
تخصصی



کارگاه های  
آموزشی



بلاگ  
مرکز اطلاعات علمی



عضویت در  
خبرنامه



فیلم های  
آموزشی

## کارگاه های آموزشی مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی



مباحث پیشرفته یادگیری عمیق؛  
شبکه های توجه گرافی  
(Graph Attention Networks)



کارگاه آنلاین آموزش استفاده از  
وب آوساینس



کارگاه آنلاین مقاله روزمره انگلیسی