

# 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

© دکتر آنتینا الداگی<sup>۱</sup>

## چکیده:

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی 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 بوده است. شیوه تحقیق از نوع شبه آزمایشی به روش طرح چهارگروهی سولومون است. برای این منظور با توجه به حجم جامعه (۲۸۸۷ نفر دانش‌آموز پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران) با به‌کارگیری روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای دانش‌آموزان چهار کلاس (۲ گروه آزمایش و ۲ گروه کنترل) در مجموع صد نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش، از آزمون سوادخواندن استفاده شده است. سؤالات این آزمون براساس یک متن ادبی و یک متن اطلاعاتی است و از آزمون پرلز ۲۰۱۱ انتخاب شده‌اند و در دو مرحله اجرای آزمون (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) مورد استفاده قرار گرفته‌اند. برای آزمون فرضیات پژوهش برپایه اطلاعات گردآوری شده از آزمون ۴ برای مقایسه میانگینها، آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس نمرات و تحلیل کوواریانس برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شده است. نتایج تجزیه و تحلیل نشان داده که آموزش خواندن به روش مشارکتی بر همه سطوح درک مطلب (تمرکز و بازبایی صریح اطلاعات، استنباط مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات، بررسی و ارزیابی محتوا) دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته است.

کلیدواژگان: روش تدریس، یادگیری تعاملی، درک مطلب، آزمون پرلز، پایه چهارم ابتدایی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۵/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۷/۱

a\_aldaghi@pnu.ac.ir

۱. استادیار دانشگاه پیام نور.

## مقدمه

مهارت خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان در زندگی امروز است. توانایی درک مطلب و تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیر درسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌کند تا راه «بهتر اندیشیدن» و «بهتر زیستن» را بیاموزند (کمبل، کلی، مولیس، مارتین و سینزبری<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر، «سواد خواندن» به معنای علمی و جامع آن، وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان به ذخایر بی‌انتهای تجربه بشری دست یافت. در واقع یادگیری مهارت خواندن، کلید یادگیری همه یادگیری‌هاست، زیرا بیشتر یادگیری‌های درسی از آن طریق صورت می‌گیرد. برای یادگیری دروس دیگر مانند ریاضی، تاریخ و جغرافیا نیز باید به مهارت درک مطلب و توانایی خواندن مسلط بود (کریمی، ۱۳۸۴). اهمیت بنیادی سواد خواندن هنگامی آشکارتر می‌شود که بدانیم در جهان امروز گستره موضوع خواندن و ابعاد پیچیده و متنوع آن، فقط به درک نشانه‌های نوشتاری و رمزهای کلامی محدود نمی‌شود، بلکه فراتر از خواندن علائم بصری، «نشانه‌های الکترونیکی» و «متنهای دیجیتالی»، از جمله تحولاتی است که در قلمرو سواد خواندن به شکل بسیار جدی و فراگیر مطرح است.

مهم‌ترین مسئله‌ای که در فرایند خواندن اتفاق می‌افتد «درک مطلب» است. درک مطلب، فرایند ساختن معنا و شامل تأثیر متقابل متن و خواننده است. بدون درک مطلب فرایند خواندن رخ نمی‌دهد. توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیردرسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعاتی جدید آشنا می‌سازد و موفقیت و پیشرفت تحصیلی هر دانش‌آموز با میزان توانمندی وی در درک مطلب ارتباط مستقیم دارد (مورفی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی<sup>۳</sup> درک مطلب را به چهار سطح طبقه‌بندی کرده است. این چهار سطح از سطحی‌ترین تا عمیق‌ترین لایه‌های یادگیری را شامل می‌شوند:

**تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات:** این سطح بازیابی موفقیت‌آمیز اطلاعات مستلزم درک نسبتاً فوری یا خودکار متن است. این فرایند به استنباط و تعبیر و تفسیر چندانی نیاز ندارد و معنا در متن به روشنی بیان شده است.

**استنباط مستقیم:** در این سطح خوانندگان ضمن ساختن معنا از متن، در مورد ایده‌ها یا اطلاعاتی که به صراحت در متن بیان شده است، به استنباطهایی و رای سطح ظاهری متون دست می‌یابند.

**تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات:** در این سطح خوانندگان، با تفسیر و تلفیق عقاید و اطلاعات به دست آمده از متن، ارتباطهایی را ایجاد می‌کنند که نه تنها تلویحی اند بلکه ممکن است برپایه دیدگاه شخصی آنها تعبیر شده باشند.

1. Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury

2. Murphy

3. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

**بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی:** در این سطح ضمن ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی، توجه خواننده از ایجاد معنا به بررسی موشکافانه، رد یا پذیرش متن معطوف می‌شود (مارتین، مولیس و کندی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

در همین زمینه انجمن بین‌المللی ارزیابی پیشرفت تحصیلی مطالعه ای تطبیقی با عنوان «مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن» (پرلز)<sup>۲</sup> را در زمینه سواد خواندن کودکان ۹ ساله در میان کشورهای دنیا انجام داده است. این سن در بیشتر کشورها، دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی را در برمی‌گیرد. مطالعه پرلز، یکی از مجموعه مطالعات گسترده این انجمن است و از سال ۲۰۰۱ طی چرخه‌ای پنج ساله در سالهای ۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶ در اکثر کشورهای جهان انجام گرفته است. همان‌طور که در چارچوب پرلز ۲۰۰۱ توصیف شده است، اهداف خواندن و فرایند درک مطلب دانش‌آموزان پایه و اساس این مطالعه بوده است (مارتین و همکاران، ۲۰۰۳).

با توجه به اینکه مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)، یکی از مطالعات مهمی است که نتایج آن می‌تواند در شناخت مشکلات و کاستیها و بهبود کیفیت نظام آموزشی کشورها و کشف راهکارهای ارتقای سواد خواندن در دانش‌آموزان تعیین کننده باشد، کشور ایران از سال ۱۹۹۲ رسماً با انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی همکاری داشته است. در ایران تاکنون چهار دوره آزمون پرلز (۲۰۰۶، ۲۰۰۱، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶) اجرا شده است. نتایج آزمونها نشان‌دهنده عملکرد ضعیف کودکان ایران در مقایسه با سایر کشورها است به‌طوری که در مطالعه پرلز ۲۰۰۱ عملکرد دانش‌آموزان ایران در پایه چهارم و در درس خواندن ۴۱۴ (با میانگین عملکرد بین‌المللی ۵۰۰) در میان ۳۵ کشور دنیا رتبه ۳۲ و در سال ۲۰۰۶ عملکرد دانش‌آموزان ایران در پایه چهارم و در درس خواندن ۴۲۱ (با میانگین عملکرد بین‌المللی ۵۰۰) از میان ۴۵ کشور دنیا رتبه ۴۲ و در سال ۲۰۱۱ عملکرد دانش‌آموزان ایران در پایه چهارم و در درس خواندن ۴۵۷ (با میانگین عملکرد بین‌المللی ۵۰۰) بوده که از میان ۴۵ کشور رتبه ۳۸ را کسب کرده است که از نظر آماری ایران پیشرفتی معنادار نداشته و همچنان زیر میانگین جهانی است.

نتایج پرلز ۲۰۰۱ نشان می‌دهد که دانش‌آموزان ایرانی از میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده، بالاترین اختلاف را میان پاسخهای حفظی و استنتاجی داشته‌اند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان ایرانی در سطوح سوم و چهارم درک مطلب، عملکرد بسیار ضعیفی نسبت به سطوح اول و دوم داشته‌اند. نتایج پرلز ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ نیز با کمی بهبود باز نشان‌دهنده همین اختلاف است (کریمی، بخشعلی‌زاده و کبیری، ۱۳۹۱). همان‌طور که می‌دانیم، بهبود و پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان از وظایف اصلی نظام آموزشی کشورهاست و ارتقای این مهارت باید یکی از نتایج و پیامدهای قطعی تعلیم و تربیت رسمی باشد،

1. Kennedy
2. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

به گونه‌ای که دیگر نیازمند برنامه‌های تکمیلی بهبود مهارت خواندن دانش‌آموزان نباشیم، بنابراین بررسی و تحلیل چستی، چرایی و عوامل مؤثر در ضعف دانش‌آموزان به‌عهده متولیان تعلیم و تربیت است.

زیرسازهای اصلی سواد خواندن ارتباطی بنیادین با یادگیری خواندن دارد؛ باید دانست، حال که دانش‌آموزان ما در زمینه سواد خواندن ضعف دارند، پس چگونه می‌توانیم توانایی ادراک در خواندن را به بهترین وجه در کودکان تقویت کنیم؟ و روشهای نوین و اثربخش در پرورش مهارت‌های خواندن کدام‌اند؟ در همین راستا در دهه‌های اخیر نظام آموزشی، لزوم تجدیدنظر در روشهای سنتی تدریس و استفاده از روشهای نوین و فعال یادگیری و دانش‌آموز-محور را احساس کرده است. از میان الگوهای بسیار گوناگون تدریس می‌توان به یادگیری مشارکتی اشاره کرد. این الگو از نظر ساختاری زیرمجموعه خانواده الگوهای اجتماعی و برای آموزش همکاری است. ساز و کار این الگو به سبب وجود عوامل بارز و مؤثری چون روابط مثبت میان اعضا، همکاری در گروههای یادگیری، مسئولیت‌پذیری فردی و پیامدهای رضایت‌بخش گروهی، موجب دستاوردهای مثبت و شاخص در آموزش و پرورش دانش‌آموزان شده است. یادگیری مشارکتی با ایجاد شرایط مناسب برای آموختن استراتژیهای یادگیری، به انتقال یادگیری از طریق گروه به فرد و واکنش متقابل میان فراگیران با سطوح توانایی علمی ناهمگن در کلاس کمک می‌کند. این الگو برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان الگویی مناسب و شناخته شده است (کرامتی، ۱۳۸۴).

به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت، دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می‌پردازند نه تنها بهتر فرا می‌گیرند بلکه از یادگیری لذت بیشتری می‌برند، زیرا به جای اینکه شنونده صرف باشند فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می‌کنند و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند (کرامتی، حیدری‌رفعت، عنایتی نوین‌فر و هدایتی، ۱۳۹۱). بنا به گفته جونسون و جونسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، در روش یادگیری تعاملی دانش‌آموزان و دانشجویان «یا با هم شنا می‌کنند یا با هم غرق می‌شوند». جونسون و جونسون (۲۰۰۲) پنج عنصر مهم و ضروری برای یادگیری مؤثر بیان کرده‌اند که عبارت‌اند از: وابستگی مثبت، مسئولیت‌پذیری فردی، تعامل چهره‌به‌چهره، مهارت‌های بین فردی و ارزیابی گروه.

دانش‌آموزانی که در گروههای یادگیری مشارکتی به یادگیری می‌پردازند نسبت به کسانی که به‌طور انفرادی یاد می‌گیرند پیشرفت تحصیلی و احساس مسئولیت بیشتری دارند. به نظر راس<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) یادگیری مشارکتی در تحریک دانش‌آموزان به بحث و گفت‌وگو پیرامون مسائل درسی نقشی مؤثر ایفا می‌کند (آنوبوزی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

رویکرد یادگیری مشارکتی موجب می‌شود که دانش‌آموزان مفاهیم پیچیده ادبی را به‌سادگی یاد بگیرند،

1. Johnson, D. W., & Johnson, R. T.

2. Ross

3. Onwueabuzie

به خواندن علاقه‌مند شوند، درست سؤال کردن را عملاً تجربه کنند، اضطراب کمتر و حس همکاری بیشتری در کلاس درس خواندن داشته باشند، با فرا گرفتن مهارت‌های علمی بیاموزند که چگونه یاد بگیرند، به تناسب ظرفیت خود رشد کنند، از آموخته‌های خود در زندگی واقعی بهره بگیرند، احساس خودکفایی بیشتری داشته باشند و از طریق تعامل و برقراری ارتباط چهره‌به‌چهره و بحث و گفت‌وگوی سازنده زمینه‌های گشوده شدن باب گنج پنهان خلاقیت آنها فراهم شود (وینمان<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). مرتضوی، نعمت، سهیل ارشدی و آرمان (۱۳۸۴) اثربخشی روشهای تدریس و یادگیری تعاملی در فرایندهای آموزشی را مورد بررسی قرار داده و نتیجه گرفته‌اند که کاربرد روشهای تدریس و یادگیری تعاملی در فرایند تدریس و یادگیری، سبب شور و نشاط در کلاس، افزایش باور و توقع دانش‌آموز، مشارکت در اداره کردن کلاس، مراجعه بیشتر به سایر متون، افزایش ماندگاری و کاهش غیبت از کلاس درس می‌شود.

سالاری‌پور (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان «تأثیر روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی مطالعات اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر بندرعباس» نشان داد که نمرات دانش‌آموزان در پیش‌آزمون تفاوتی معنادار با یکدیگر نداشته است اما در پس‌آزمون افزایش نمرات در گروه آزمایش ملاحظه شده و گروهی که تدریس مشارکتی را دریافت کرده بودند در مقایسه با گروه کنترل از یادگیری بهتری برخوردار بودند. بنابراین تدریس مشارکتی می‌تواند نقشی مؤثر در یادگیری مهارت اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

یزدان‌پور، یوسفی و حقانی (۱۳۸۸) نیز در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم تجربی فولاد شهر در درس آمار و مدل‌سازی» نتیجه گرفتند که دانش‌آموزانی که به‌طور پروژه‌ای مشارکتی آموزش دیده بودند نسبت به گروهی که به‌طور سنتی آموزش دیده بودند از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار بودند.

میرزایی، فرزاد و کولایی (۱۳۸۸) نیز در پژوهشی با عنوان «مقایسه اثر روشهای یادگیری مشارکتی، یادگیری مشارکتی توأم با آموزش اصول گفتگو و روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی جغرافیای دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی» نشان دادند که ماندگاری آموخته‌ها در گروههای آزمایش نسبت به گروه کنترل بیشتر و تفاوت با همان میزان اطمینان معنادار است.

همچنین جانسون و جانسون (۲۰۰۲) صد و شصت و هشت مطالعه را در زمینه مقایسه یادگیری مشارکتی و سبکهای سنتی آموزش با تمرکز بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند تا موارد استفاده از یادگیری مشارکتی را در ریاضیات تقویت کنند. آنها دریافتند که به‌کارگیری یادگیری مشارکتی، در شیوه‌های فعال، به جای شیوه‌های منفعل، یادگیری را آسان می‌کند.

1. Veenman

شاکار و فیشر<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) نیز در پژوهشی تأثیر یادگیری مشارکتی را در پیشرفت تحصیلی، انگیزش و نگرش دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند. نتیجه این پژوهش نشان داده که دانش‌آموزان آموزش دیده به این روش در مقایسه با گروه گواه نمراتی بهتر کسب کرده‌اند.

استیونز و اسلاوین<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) در مطالعه‌ای تأثیر دراز مدت روشهای یادگیری مشارکتی بر میزان عملکرد تحصیلی و آگاهیهای فراشناختی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج بیانگر تأثیر مثبت و معنادار یادگیری مشارکتی در مقایسه با آموزش سنتی بر متغیرهای وابسته بود.

مک‌اینرنی، مک‌اینرنی و مارش<sup>۳</sup> (۱۹۹۷)، در مطالعه‌ای دریافتند که یادگیری مشارکتی در مقایسه با آموزش سنتی منجر به عملکرد تحصیلی بهتری در دانش‌آموزان می‌شود (نقل از نیسی، نجاریان و شیخیانی، ۱۳۸۳).

نیتیو<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) در پژوهشی به بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی در مقایسه با آموزش سنتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است. نتایج بیانگر تأثیر مثبت و معنادار یادگیری مشارکتی در مقایسه با آموزش سنتی بوده است.

با توجه به نتایج پژوهشها که همه مؤید تأثیر روش تدریس مشارکتی بر یادگیری دانش‌آموزان است و همچنین از آنجایی که کیفیت تدریس معلمان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده، پژوهشگر در این پژوهش به بررسی تأثیر روش مشارکتی بر پیشرفت مهارت‌های درک‌مطلب دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران پرداخته است.

## ■ فرضیات پژوهش

۱. روش تدریس ویادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک‌مطلب (متون ادبی واطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح اول درک‌مطلب (بازیابی اطلاعاتی که به صراحت در متن بیان شده است) تأثیر معنادار دارد.
۲. روش تدریس ویادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک‌مطلب (متون ادبی واطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح دوم درک‌مطلب (استنباطهای روشن) تأثیر معنادار دارد.
۳. روش تدریس ویادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک‌مطلب (متون ادبی واطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح سوم درک‌مطلب (تفسیر و تلفیق ایده‌ها) تأثیر معنادار دارد.

1. Shachar & Fischer

2. Stevens & Slavin

3. McInerney, V., McInerney, D. M. & Marsh

4. Nattiv

۴. روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارتهای درک مطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح چهارم درک مطلب (ارزیابی کل محتوا و متن) تأثیر معنادار دارد.

## چارچوب نظری پژوهش

### خواندن

خواندن مهارتی است که با آن می توان از مطالب نوشتنی اطلاعات به دست آورد. تعریف کامل تر مهارت خواندن، چنین است: «خواندن فرایندی فعال است که خواننده، از طریق آن به پیامی که درون نوشته وجود دارد، پی می برد». خواننده بر اساس آنچه پیش از این یاد گرفته، مدام در پی کشف چیزهای تازه است. به این ترتیب با بهره گیری از تجربیات پیشین و آنچه قبلاً از زبان آموخته است، متن برای او معنا می یابد، البته قطعات نوشته بیش از کلمات مجزا می توانند جمعی از معنا را به خواننده انتقال دهند (سنگری و علیزاده، ۱۳۸۵: ۶).

یادگیری خواندن<sup>۱</sup> دستاورد حیرت آور شناختی و زبانی به شمار می آید. به نظر می رسد خواندن رمزگشایی واژه به واژه باشد، اما در واقع فرایندی چندوجهی است که در آن باید همه ابعاد شناخت و زبان هماهنگ شوند (آر. سی. اندرسون، ۲۰۱۰؛ به نقل از سنگری و علیزاده، ۱۳۸۵). خواندن واقعی به توجه به واژه و مشخصات متن نیاز دارد.

بسیاری از کودکان با یادگیری خواندن، از مرحله ای می گذرند که به نظر می رسد نخست بر نشانه های دیداری متن مانند شکل واژه ها تکیه دارد. در هر برنامه کارآمد آموزش خواندن، باید تأکید بر خواندن، همچون فرایندی بامعنا، رعایت شود. دانش آموزان پس از یادگیری خواندن وارد مرحله «خواندن برای یادگیری»<sup>۲</sup> می شوند. تکالیف خواندنی از جمله مهم ترین راهبردهایی است که معلمان برای تحقق یادگیریهای جدید به کار می برند.

با آغاز سال سوم ابتدایی، که بیشتر دانش آموزان نخستین مهارتهای خواندن را به دست آورده اند، تأکید خواندن از «یادگیری خواندن» به «خواندن برای یادگیری» منتقل می شود. هر چه دانش آموزان بیشتر بالغ می شوند، تأکید آنان بر خواندن همچون روشی جدید برای یادگیری مطالب آشکارتر می شود. یادگیری از طریق خواندن مطالب، چنان حوزه مهمی در آموزش است که موجب آفرینش انبوهی از آثار تحقیقی شده است (سنگری و علیزاده، ۱۳۸۵).

یادگیری و جریان آن، یکی از ارکان اصلی برنامه تربیتی به شمار می آید. همچنین یادگیری اساس رفتار افراد را تشکیل می دهد. فرد از طریق یادگیری، با محیط خود آشنا می شود و گاهی در برابر محیط ایستادگی می کند.

1. Literacy learning
2. Reading for learning

## ● روشهای تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی

روشهای تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی<sup>۱</sup> به‌طور مستقیم بر مبنای باورها و فرضیهایی هستند که بسیاری از نظریه‌های یادگیری و رشد شناختی بر آنها استوارند مانند یادگیری جدید بر مبنای یادگیری پیشین است، یادگیری در برگیرنده پردازش اطلاعات است، معنا وابسته به روابط است و در تدریس و یادگیری باید بر روابط و راهبردها تأکید شود. تأکید کلاسهای درس سازنده‌گرایی بر تجربه‌های علمی، تأمل انفرادی، پردازش اطلاعات و همیاری گروهی است. در این رویکرد دانش‌آموز پذیرنده منفعل دانش و اطلاعات نیست، بلکه با دانش، مهارت و نگرش از پیش‌آموخته، به کسب دانش جدید، پردازش آن و بسط روابط درونی و برقراری ارتباط با پیش‌دانسته‌ها با رویکردی جمع-محور می‌پردازد. همچنین در سازنده‌گرایی، یادگیری فرایندی فعال است که در آن یادگیرنده از درون داده‌ای حسی بهره می‌گیرد و به اطلاعات دریافتی معنا می‌دهد (آقازاده، ۱۳۸۵).

رویکرد سازنده‌گرایی در اصل بر آن است که «ما از طریق فرایند پیوسته بازنمایی واقعیت بر مبنای تجربه‌های خود از واقعیتها می‌آموزیم؛ یادگیری شامل عناصر اجتماعی است و رشد مفهومی حاصل تسهیم نظرگاهها و اصلاح تجسم درونی در برابر تسهیم است» (همان).

رویکردهای سازنده‌گرایی، بیش از آنکه معلم‌گرا باشند، دانش‌آموزگرا هستند. معلمان نقش مربی و تسهیل‌کننده را دارند و یادگیرنده، نقش اساسی در یادگیری و ساخت دانش خویش را دارد. همچنین به‌خلاف الگوها یا روشهای رفتارگرایانه، با برداشتهای جدیدتر درباره نحوه یادگیری دانش‌آموزان، مفهومی از تدریس ارائه می‌دهند که بر پرورش دانش‌آموزان فکور تأکید می‌ورزند؛ دانش‌آموزانی که قدرت شناخت و بهره‌گیری از آموخته‌های خود را دارند. بنابراین از دانش‌آموزانی که بر اساس این رویکرد آموزش می‌بینند، انتظار می‌رود که در جهت شناخت محیط و بهبود ساخت شناخت خویش تحرک، پویایی و تلاش داشته باشند و روابط میان پدیده‌ها و اشیا را درک کنند (آقازاده، ۱۳۸۵).

ژان ژاک روسو، فیلسوف بزرگ فرانسوی از کسانی است که در آموزش و یادگیری بر فعالیت فراگیر تأکید می‌کند و در نوشته‌های خود بسیار بدان اشاره کرده است. روسو می‌گوید: «در امر آموزش، خود دانش‌آموز باید فعالیت کند و کمک دیگران به او، به گونه‌ای نباشد که همه چیز را در اختیار او بگذارند و خودش هیچ تلاشی برای یافتن پاسخ نداشته باشد». او می‌گوید: پر کردن ذهن کودکان از مطالبی که با فکرشان متناسب نیست، موجب می‌شود آنها مطالب را طوطی‌وار تکرار کنند (یادگارزاده، ۱۳۷۸). جان دیویی، تأکید بسیاری بر تجربه فراگیرنده در جریان یادگیری دارد. او در کتاب تجربه و آموزش و پرورش، می‌گوید: «دانش‌آموز موجودی فعال و کنشگر است که در محیط خود دخالت می‌کند و با آن عمل متقابل انجام می‌دهد. دانش‌آموز از طریق فعالیتهای خود می‌آموزد و ذهن خود را از طریق رفتاری که در آن مشارکت دارد می‌سازد». به نظر دیویی وظیفه معلم راهنمایی فکری است و معلم باید



عادت کند تفکر را در دانش‌آموزان پدید آورد (سلیمان‌پور، ۱۳۸۴: ۱۹).

ژان پیاژه، دانشمند سوئیسی، از کسانی است که بیش از همه به اهمیت روشهای فعال پی برده و به‌کارگیری آنها را توصیه کرده است. پیاژه که یکی از طرفداران رویکرد شناختی در تعلیم و تربیت است، در نوشته‌های خود همواره بر فعالیت فراگیرنده در جریان یادگیری تأکید دارد. او می‌گوید: «وقتی که دانش‌آموز فعال نباشد، یعنی در وضعیت کنش‌پذیر قرار داشته باشد، به صرف شنیدن سخن دیگران چیزی یاد نمی‌گیرد. شناخته‌هایی که فرد بدانها نایل می‌شود، حاصل درونی‌سازی فعال اشیا است» (عباسیان، ۱۳۷۶).

جروم برونر<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) یکی دیگر از طرفداران روشهای فعال تدریس و ابداع‌کننده روش اکتشافی است. بیشتر نظریه‌های او در این زمینه، در کتاب «به‌سوی یک نظریه آموزشی» آمده است. او معتقد است: «قرار دادن پاسخ مستقیم در اختیار دانش‌آموزان، آنان را به کتاب و متن فعلی متکی می‌کند و موجب می‌شود از خود کوشش نشان ندهند. در نتیجه آنان از یادگیری رضایت‌خاطر به‌دست نمی‌آورند و انگیزه‌های یادگیری در آنها ضعیف می‌شود» (فضلی‌خانی، ۱۳۸۵: ۶۹). البته باید خاطر نشان کرد که هیچ‌یک از روشهای تدریس به‌خودی‌خود خوب یا بد نیستند، بلکه نحوه و شرایط استفاده از آنها موجب قوت یا ضعفشان می‌شود.

بروس جویس<sup>۲</sup> در این باره می‌گوید: «دانش‌آموزان بخشی مهم از محیط یادگیری را شامل می‌شوند و واکنشهای متفاوت نسبت به مدل‌های گوناگون از خود نشان می‌دهند. ساختار شخصیت، استعداد، تواناییهای ذاتی و آموخته‌های پیشین دانش‌آموزان، موجب شکل‌گیری سبکهای گوناگون یادگیری می‌شود. این حقیقت را باید بپذیریم که تربیت و پرورش انسان که وظیفه اصلی آموزش و پرورش است، مستلزم تنظیم و اجرای برنامه‌های آموزشی دقیق و مدبرانه است. در این راستا بهترین و سریع‌ترین راهی که ما را به هدف مطلوب می‌رساند، همانا آموزش درست و اصولی معلمان و سرمایه‌گذاری بر نگرش، دانش و مهارتهای آنهاست» (معمدی تلاوکی و احمدی، ۱۳۸۶: ۱۷).

## ● یادگیری تعاملی

یادگیری تعاملی که زیرساز دیگر رویکرد سازنده‌گرایی به‌شمار می‌آید، تأکید بسیار بر تعامل گروهی و جمع‌افزایی دارد. دانش‌آموزان در یادگیری به شیوه مشارکتی، به جمع دل می‌سپارند و هرچه دارند در اختیار یاران گروه قرار می‌دهند تا خودشان هم از یاری دیگران بهره‌گیرند. دانش‌آموزان از طریق مشارکت، کاربرد و چگونگی بهره‌جویی از مهارتهای اجتماعی، مهارت تفکر در سطح عالی و مهارت برقراری ارتباط را می‌آموزند. یادگیری از طریق مشارکت نظم و ساختار دارد و تمرکز اساسی آن،

1. Jerome Bruner

2. Bruce Joyce

بر اطمینان یافتن از رخ دادن یادگیری است. نوع آموزشهای مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی، آموزش «یادگیرنده-محور»<sup>۱</sup> است، یعنی یادگیرنده مسئولیت یادگیری و درک و فهم مطالب را خود به‌عهده می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۶). مزیت این رویکرد آن است که هرگاه دانش‌آموز راهی علمی برای حل مسئله‌اش بیابد، آن راه‌حل، بخشی از خود او می‌شود و این همان یادگیری پایدار است و ما از این طریق یادگیرندگانی را پرورش داده‌ایم که تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری مادام‌العمر خواندن دارند.

## ■ روش پژوهش

پژوهش حاضر، پژوهشی نیمه‌تجربی است که در آن برای حذف تأثیر پیش‌آزمون در حساس کردن فراگیران و ممانعت از ایجاد خدشه در روایی بیرونی پژوهش، از طرح چهار گروهی سولومون استفاده شده است. نگاره طرح در جدول ۱ نمایش داده شده است.

در طرح چهار گروهی سولومون دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل وجود دارند. یکی از گروههای آزمایشی مداخله آزمایشی و پس‌آزمون دریافت خواهند کرد و گروه آزمایشی دوم پیش‌آزمون مداخله آزمایشی و پس‌آزمون دریافت خواهند کرد و در گروه گواه یک گروه پس‌آزمون و گروه دوم پیش‌آزمون و پس‌آزمون دریافت خواهند کرد.

جدول ۱. نگاره طرح پژوهش

| گروهها                    | پیش‌آزمون | شیوه تدریس           | پس‌آزمون |
|---------------------------|-----------|----------------------|----------|
| گروه آزمایش اول (نمونه ۱) | +         | آموزش به روش مشارکتی | +        |
| گروه آزمایش دوم (نمونه ۳) | -         | آموزش به روش مشارکتی | +        |
| گروه کنترل اول (نمونه ۲)  | +         | آموزش به روش سنتی    | +        |
| گروه کنترل دوم (نمونه ۴)  | -         | آموزش به روش سنتی    | +        |

در این پژوهش جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی در منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بوده است (جامعه پژوهش شامل مدارس غیرانتفاعی ابتدایی نبودند). براساس آمار رسمی آموزش و پرورش منطقه ۱۸ تعداد کل دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی ۲۸۸۷ نفر بود. نمونه آماری با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای تعیین شده است. طی این روش نمونه‌گیری، چهار کلاس از دو مدرسه متشکل از ۱۰۴ دانش‌آموز انتخاب شدند که

1. Learner - centered

از این میان، دو کلاس به گروه آزمایشی (۵۱ نفر) و دو کلاس به گروه کنترل (۵۳ نفر) اختصاص یافتند. به‌منظور همگن‌تر کردن گروه‌ها با به‌کارگیری روش هم‌تاسازی چند نفر از دانش‌آموزان بر اساس نمره درس فارسی سال قبل و ترم اول در گروه‌ها جابه‌جا شدند و از این طریق شرایط اولیه نسبتاً همگنی در دو کلاس فراهم شد. بنابراین در مجموع با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای دانش‌آموزان ۴ کلاس (۲ گروه آزمایش و ۲ گروه کنترل) از دو مدرسه متفاوت انتخاب شدند که در نهایت پژوهش روی صد دانش‌آموز (به‌دلیل ریزش نمونه در طول انجام پژوهش) انجام شد.

برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش از آزمون سواد خواندن استفاده شده است. سؤالات این آزمون بر اساس یک متن ادبی با عنوان «عقاب پرواز کن» و یک متن اطلاعاتی با عنوان «لذت پیاده‌روی روزانه را دریابید» تنظیم شده است که هر کدام از متنها ۱۵ سؤال (شامل پرسشهای چندگزینه‌ای، پاسخ کوتاه و پاسخ‌ساز) داشتند و با توجه به اهداف پرلز ۲۰۱۱ تهیه شدند و در دو مرحله اجرای آزمون (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) مورد استفاده قرار گرفتند. متنها را سرگروه‌های آموزش ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۱۸ و دو نفر از استادان رشته برنامه‌ریزی درسی بررسی و اظهار نظر کردند که پس از اعمال نظرات آنان، تغییرات ضروری در برخی قسمتها صورت گرفت و برای اجرای آزمون از دو دفترچه ادبی و اطلاعاتی استفاده شد.

## ■ مراحل اجرای طرح

● **انتخاب گروه‌های آزمایش و کنترل:** باوجود استفاده از روش تصادفی در انتخاب نمونه‌ها دانش‌آموزانی که در گروه آزمایشی و کنترل وضعیت تقریباً مشابهی داشتند (بر اساس نمره درس فارسی سال قبل و ترم اول) به‌عنوان نمونه‌های واقعی تحقیق در نظر گرفته شدند و از این طریق هم‌تاسازی به منزله یکی از مشخصه‌های اساسی تحقیق نیمه‌تجربی رعایت شده است.

● **آموزش روش تدریس تعاملی به معلمان گروه‌های آزمایش:** پیش از اجرای مداخله، برای دستیابی به نتایج قابل اعتماد، یک متخصص علوم تربیتی معلمان گروه آزمایش را برای تدریس به شیوه مشارکتی آموزش داد. در این جلسات در مورد مفهوم روش تدریس مشارکتی، تفاوت آن با روشهای معمول، هدف و اهمیت استفاده از این روش، مراحل و اجرای این روش، با معلمان به تفصیل صحبت شد. شایان ذکر است که معلمان مذکور، قبلاً دوره‌های آموزش ضمن خدمت را در زمینه روشهای تدریس فعال گذرانده و تاحد مناسبی بر آن مسلط بودند و علاقه بسیار به روشهای تدریس فعال داشتند.

● **اجرای پیش‌آزمون برای گروه آزمایش (۱) و گروه کنترل (۱):** پس از انتخاب نمونه، آزمون برای هر دو گروه در شرایط یکسان و به‌صورت همزمان اجرا شد.

➤ **اجرای روش تدریس تعاملی برای دانش‌آموزان گروههای آزمایش:** پس از دادن آموزشهای لازم به معلمان گروه آزمایشی و اجرای پیش‌آزمون، دانش‌آموزان گروه آزمایشی به مدت ۳ ماه و طی ۱۶ جلسه درسی، به روش مشارکتی آموزش دیدند.

روش تدریس مشارکتی اجرا شده در این پژوهش تلفیقی از دو نوع روش تفکر دوتایی - مشارکت<sup>۱</sup> و روش شماره‌دهی به اعضا<sup>۲</sup> است به این صورت که ابتدا معلم باید دانش‌آموزان را به دو گروه دو نفری تقسیم کند. در این تقسیم‌بندی، معلم علاوه بر انتخاب داوطلبانه دانش‌آموزان، به شکل‌دهی گروههای نامتجانس، توجه دارد تا دانش‌آموزان با یکدیگر تعامل داشته، به اندیشه‌ها و احساسات یکدیگر دقت و توجه داشته باشند و در نهایت بتوانند به هم کمک کنند (جویس بروس و همکاران، ترجمه بهرنکی، ۱۳۹۹). سپس برای هر گروه نامی انتخاب می‌شود و به اعضای هر گروه شماره‌ای (۱ یا ۲) داده می‌شود. در مرحله اول از روش تفکر دوتایی - مشارکت، برای زمانبر نبودن این مرحله پیش از کلاس دانش‌آموزان مروری بر درس دارند، سپس در هر گروه دو به دو، متن مورد نظر را می‌خوانند و در نهایت کل گروه به تبادل نظر در مورد درک خود از متن خوانده‌شده می‌پردازند. پس از آن معلم شماره‌ای را صدا می‌زند و آن دانش‌آموز به‌عنوان نماینده گروه متن را با صدای بلند می‌خواند و درک گروه خود را در مورد آن متن بیان می‌کند.

➤ **اجرای پس‌آزمون برای هر چهار گروه آزمایش و کنترل:** پس از پایان آخرین جلسه تدریس به شیوه مشارکتی، پس‌آزمون برای هر چهار گروه، در شرایط یکسان و به‌صورت همزمان اجرا شد.

➤ **نمره‌گذاری پاسخهای آزمودنیها، مقایسه گروهها و اندازه‌گیری تأثیر روش تدریس مشارکتی:** در مرحله نهایی، آزمونها نمره‌گذاری شدند و داده‌های حاصل در سطح آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و در سطح استنباطی (آزمون t برای مقایسه میانگینها، آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس نمرات و تحلیل کوواریانس) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

## ■ یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر روی دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی در منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران انجام شده است که میانگین سن دانش‌آموزان گروه نمونه ده سال بوده است و همچنین نمونه‌ها از دو مدرسه پسرانه دولتی آزادگان و سلمان فارسی انتخاب شدند و هر دو در یک منطقه آموزش و پرورش (یافت‌آباد) قرار داشتند. هر دو مدرسه از نظر شمار دانش‌آموزان هر کلاس، امکانات و تجهیزات، سطح تحصیلات پدر و مادر و میزان درآمد آنها و... شبیه هم بودند. به همین دلیل این دو مدرسه انتخاب شدند تا هم‌سازی به‌طور کامل صورت گیرد.

1. Think-pair-share

2. Numbered heads

## جدول ۲. بررسی درصد نمرات کسب شده براساس چهار سطح درک مطلب در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش

| پایه چهارم ابتدایی                               |                                 |                            |                                               |                                                  |                                 |                            |                                               |                                         |
|--------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------|
| اطلاعاتی (۵۰ درصد)                               |                                 |                            |                                               | ادبی (۵۰ درصد)                                   |                                 |                            |                                               | نوع متن و درصد نمره                     |
| بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر ساختاری متن | تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات | دستیابی به استنباطهای روشن | تمرکز بر اطلاعاتی که به‌طور صریح مطرح شده‌اند | بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر ساختاری متن | تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات | دستیابی به استنباطهای روشن | تمرکز بر اطلاعاتی که به‌طور صریح مطرح شده‌اند | فرایندهای درک مطلب                      |
| ۷                                                | ۱۰                              | ۲۰                         | ۱۳                                            | ۵                                                | ۱۵                              | ۲۰                         | ۱۰                                            | درصد نمره                               |
| ۲                                                | ۳                               | ۱۱/۵                       | ۸                                             | ۱/۵                                              | ۵/۵                             | ۱۵                         | ۷/۵                                           | درصد نمره<br>پیش‌آزمون<br>برای هر مؤلفه |
| ۳/۵                                              | ۳/۵                             | ۱۲                         | ۸/۵                                           | ۲/۵                                              | ۷/۵                             | ۱۶                         | ۸                                             | درصد نمره<br>پس‌آزمون<br>برای هر مؤلفه  |
| +۱/۵                                             | +۰/۵                            | +۰/۵                       | +۰/۵                                          | +۱                                               | +۲                              | +۱                         | +۰/۵                                          | درصد رشد یا افت<br>برای هر مؤلفه        |

### ● فرضیه اول پژوهش

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 در سطح اول درک مطلب (بازیابی اطلاعاتی که به صراحت در متن بیان شده است) تأثیر معنادار دارد.

**جدول ۳.** خلاصه تحلیل کوواریانس پیشرفت سطح اول درک مطلب در پس آزمون گروههای مورد مطالعه

| منبع تغییرات | درجه آزادی | اتا   | سطح معناداری | F      | میانگین مجذورات |
|--------------|------------|-------|--------------|--------|-----------------|
| گروهها       | ۳          | ۰,۶۷۲ | ۰,۰۰۰        | ۹۶,۲۳۱ | ۴۰۲,۴۵۳         |

با توجه به نتایج جدول ۳ و f مشاهده شده برابر ۹۶,۲۳۱ و اندازه اثر ۰,۶۷۲ که اندازه اثر بسیار بزرگ محسوب می شود، مداخله بسیار مؤثر بوده است. به این معنا که آموزش خواندن به شیوه مشارکتی بر پیشرفت سطح اول درک مطلب (بازیابی اطلاعاتی که به صراحت در متن بیان شده است) دانش آموزان تأثیر معنادار داشته است. بنابراین فرض صفر رد و فرض محقق مورد تأیید قرار می گیرد.

### ● فرضیه دوم پژوهش

روش تدریس ویادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارتهای درک مطلب (متون ادبی واطلاعاتی) دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح دوم درک مطلب (استنباطهای روشن) تأثیر معنادار دارد.

**جدول ۴.** خلاصه تحلیل کوواریانس پیشرفت سطح دوم درک مطلب در پس آزمون گروههای مورد مطالعه

| منبع تغییرات | درجه آزادی | اتا   | سطح معناداری | F      | میانگین مجذورات |
|--------------|------------|-------|--------------|--------|-----------------|
| گروهها       | ۳          | ۰,۷۷۳ | ۰,۰۰۱        | ۸۸,۴۲۱ | ۳۱۲,۲۵۳         |

با توجه به نتایج جدول ۴ و f مشاهده شده برابر ۸۸,۴۲۱ و اندازه اثر ۰,۷۷۳ که اندازه اثر بسیار بزرگ محسوب می شود، مداخله بسیار مؤثر بوده است. به این معنا که آموزش خواندن به شیوه مشارکتی بر پیشرفت سطح دوم درک مطلب (استنباطهای روشن) دانش آموزان تأثیر معنادار داشته است. بنابراین فرض صفر رد و فرض محقق مورد تأیید قرار می گیرد.

### ● فرضیه سوم پژوهش

روش تدریس ویادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارتهای درک مطلب (متون ادبی واطلاعاتی) دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح سوم درک مطلب (تفسیر و تلفیق ایده ها) تأثیر معنادار دارد.

**جدول ۵.** خلاصه تحلیل پیشرفت سطح سوم درک مطلب در پس آزمون گروه‌های مورد مطالعه

| منبع تغییرات | درجه آزادی | اتا   | سطح معناداری | F      | میانگین مجزورات |
|--------------|------------|-------|--------------|--------|-----------------|
| گروه‌ها      | ۳          | ۰,۶۹۵ | ۰,۰۱۳        | ۹۰,۱۱۱ | ۴۱۸,۱۲۱         |

با توجه به نتایج جدول ۵ و  $f$  مشاهده شده برابر ۹۰,۱۱۱ و اندازه اثر ۰,۶۹۵ که اندازه اثر بسیار بزرگ محسوب می‌شود، مداخله بسیار مؤثر بوده است. به این معنا که آموزش خواندن به شیوه مشارکتی بر پیشرفت سطح سوم درک مطلب (تفسیر و تلفیق ایده‌ها) دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته است. بنابراین فرض صفر رد و فرض محقق مورد تأیید قرار می‌گیرد.

### ● فرضیه چهارم پژوهش

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 در سطح چهارم درک مطلب (ارزیابی کل محتوا و متن) تأثیر معنادار دارد.

**جدول ۶.** خلاصه تحلیل کوواریانس پیشرفت سطح چهارم درک مطلب در پس آزمون گروه‌های مورد مطالعه

| منبع تغییرات | درجه آزادی | اتا   | سطح معناداری | F      | میانگین مجزورات |
|--------------|------------|-------|--------------|--------|-----------------|
| گروه‌ها      | ۳          | ۰,۶۱۸ | ۰,۰۲۳        | ۸۹,۹۶۰ | ۳۲۲,۸۵۰         |

با توجه به نتایج جدول ۶ و  $f$  مشاهده شده برابر ۸۹,۹۶۰ و اندازه اثر ۰,۶۱۸ که اندازه اثر بسیار بزرگ محسوب می‌شود، مداخله بسیار مؤثر بوده است. به این معنا که آموزش خواندن به شیوه مشارکتی بر پیشرفت سطح چهارم درک مطلب (ارزیابی کل محتوا و متن) دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته است. بنابراین فرض صفر رد و فرض محقق مورد تأیید قرار می‌گیرد.

### ■ بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی بر ارتقای سواد خواندن (مهارت‌های درک مطلب) دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی با در نظر گرفتن رویکرد سازنده‌گرایی است که تأکید آن بر پردازش اطلاعات و همیاری گروهی فراگیران است. به این منظور روش تدریس

مشارکتی به آموزگاران گروههای آزمایش آموزش داده شد تا تأثیر آن را بر سواد خواندن فراگیران پایه چهارم ابتدایی در چهار فرایند درک مطلب (تمرکز بر اطلاعاتی که به طور صریح مطرح شده‌اند، دستیابی به استنباطهای روشن، ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر ساختاری متن و تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات) بسنجد.

نتایج تحلیل کوواریانس در زمینه مقایسه روش تدریس ویادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارتهای درک مطلب در هر چهار گروه مورد مطالعه نشان داد که دو گروه آزمایش در مقایسه با دو گروه کنترل نمرات بالاتری را در آزمون درک مطلب در هر چهار سطح (تمرکز بر اطلاعاتی که به طور صریح مطرح شده‌اند، دستیابی به استنباطهای روشن، ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر ساختاری متن و تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات) به دست آوردند.

نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات پژوهشگرانی مانند مرتضوی و همکاران (۱۳۸۴)، کرامتی و همکاران (۱۳۹۱)، سالاری پور (۱۳۹۶)، میرزابیگی و همکاران (۱۳۸۸)، وینمان و همکاران (۲۰۰۰)، راس (۱۹۹۵)، جانسون و جانسون (۲۰۰۲)، شاکار و فیشر (۲۰۰۴)، استیونز و اسلاوین (۱۹۹۵)، مک اینرنی و همکاران (۱۹۹۷) و نیتو (۱۹۹۴) همسوست و نتایج پژوهشهای آنها نیز مؤید تأثیر روشهای فعال تدریس و راهبردهای یادگیری مشارکتی و گروهی، در پیشرفت درسی و تحصیلی، ارتقای خلاقیت، بهبود درک مطلب خواندن، افزایش پنداره تحصیلی و مهارتهای خواندن دانش‌آموزان است.

نتایج پژوهش حاضر مؤید این مطلب است که دانش‌آموزان گروههای کنترل با توجه به روشهای رایج آموزش و نظام ارزشیابی به هنگام مطالعه یک متن و پاسخدهی به سؤالات مطرح شده، فقط در پی حفظ کردن مطالب یا استخراج مستقیم اطلاعات از متن اند و بیشتر آنها یاد نگرفته‌اند چگونه در تفسیر و استنباط متنها بر اساس خلاقیت شخصی و بازتولید فکری خود، عناصر متن را تلفیق، ارزیابی و ساماندهی کنند، به‌خلاف دانش‌آموزان گروههای آزمایش که در چهار سطح درک مطلب با استفاده از روش تدریس تعاملی و مشارکتی پیشرفتی قابل توجه داشتند. بنابراین تدریس بر اساس روش مشارکتی موجب می‌شود آنان بتوانند آسان‌تر به این گونه سؤالات پاسخ دهند و در سطوح سوم و چهارم درک مطلب که به تفسیر و ارزیابی محتوا و متن می‌پردازد نیز توانمند شوند.

یافته‌های تحقیق حاضر توجه ما را به این نکته جلب می‌کند که دنیای امروز دارای ویژگیهایی است که با گذشته نزدیک تفاوت‌هایی اساسی دارد. بنابراین ادامه فعالیت نظام آموزش و پرورش امروز با روشهای تدریس سنتی که دانش‌آموز را منفعل و مطیع بار می‌آورد امکان‌پذیر نیست. اکثر متفکران و جامعه‌شناسان یکی از علت‌های اصلی عدم موفقیت کشورهای جهان سوم را چند صدایی بودن جوامع کاری و نظایر آن می‌دانند و در مقابل، یکی از دلایل موفقیت اساسی کشورهای پیشرفته را ترغیب و



تمرین دانش‌آموزان به انجام دادن کار مشارکتی و پرورش روحیه همکاری و گروه‌گرایی در آنان به‌شمار می‌آوردند.

بسیاری از پژوهشگران کشورهای پیشرفته در صدد پرورش روحیه گروه‌گرایی و همکاری در دانش‌آموزان برآمده‌اند و روشهای تدریس نوین و فعال را ارائه کرده‌اند. در واقع استفاده از روشهای متکی بر فراگیر، دانش‌آموزان را برای موفقیت در کارهای گروهی برای داشتن آینده مطلوب آماده می‌سازد، زیرا لازمه حضور در محیطهای کاری جمعی آینده و کسب موفقیت و پیشرفت برای کشور، داشتن روحیه همکاری، تعاون و روحیه گروه‌گرایی بالا در تمام فعالیتهاست و این امر محقق نمی‌شود، مگر اینکه دانش‌آموزان را از همان سالهای ابتدایی تحصیل با روشهای مشارکتی و کارهای گروهی آشنا سازیم و زمینه‌هایی را فراهم آوریم تا تجربه‌هایی مفید از این روشها کسب کنند.

تدریس بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی که تأکید آن بر تجربه‌های علمی، تأمل انفرادی، پردازش اطلاعات و همیاری گروهی است، موجب می‌شود تا توانایی دانش‌آموزان در پاسخ به مؤلفه‌های فرایند تعیین شده، در چارچوب سؤالات آزمون سواد خواندن در تمام سطوح درک مطلب در هر دو بخش متن ادبی و متن اطلاعاتی به‌طور معناداری بهبود یابد.

نتایج حاصل از تحقیق حاضر پس از اجرای روش یادگیری مشارکتی نشان داد که باوجود کوتاه بودن طول دوره اجرای روش، تأثیرپذیری معلمان و دانش‌آموزان از روشهای سنتی و محدودیتهای ناشی از متمرکز بودن نظام آموزشی، معلمان گروه آزمایشی توانستند گروههای مشارکتی را تا حدودی در کلاس درس پی‌ریزی کنند که مهم‌ترین عامل آن همکاری مؤثر معلمان، مدیران و مسئولان نواحی مورد مطالعه و اجرای دقیق برنامه محتوای آموزشی معلمان بود. این موضوع حاوی این پیام نویدبخش است که در صورت رفع محدودیتهای مذکور شاهد اثربخشی بسیار بالای این روش در مدارس کشورمان خواهیم بود. امید است با بهره‌گیری از این شیوه نوین تدریس، زمینه رشد هر چه بیشتر سواد خواندن و مهارتهای درک مطلب دانش‌آموزان سرزمینمان فراهم شود و رتبه ایران در آزمون پرلز در سالهای آتی ارتقا یابد. به همین منظور با توجه به اینکه در کشور ما در هیچیک از پایه‌های دبستان، آزمون درک مطلب وجود ندارد و ارزشیابی درس فارسی تنها روخوانی از متن است، آن هم متنهای خود کتاب و دانش‌آموزان ایرانی با آزمون درک مطلب تنها در مطالعات بین‌المللی پرلز رو به‌رو می‌شوند پیشنهاد می‌شود که همه نواحی آموزش و پرورش به‌ویژه منطقه ۱۸ که پژوهش روی دانش‌آموزان این منطقه انجام شده است، با برگزاری آزمون خواندن، وضعیت درک مطلب دانش‌آموزان خود را بررسی کنند.

همچنین با توجه به رابطه مستقیم به‌کارگیری شیوه تدریس تعاملی با یادگیری بهتر دانش‌آموزان در خواندن در تمام سطوح درک مطلب، پیشنهاد می‌شود برای به‌کارگیری این شیوه تدریس در

فرایند آموزش، برای معلمان انگیزه لازم ایجاد شود و مسئولان آموزش ضمن خدمت آموزش و پرورش در سطح وزارتخانه و استانها و مناطق آموزشی، به ویژه منطقه ۱۸ شهر تهران که پژوهش روی آنها انجام شده است از طریق برگزاری سمینارها، همایشهای علمی و دوره های آموزشی، آنها را با رویکرد یادگیری مشارکتی آشنا کنند. همچنین لازم است در فاصله های زمانی مشخص، پژوهشهایی مانند تحقیق حاضر برای ارزیابی سطح مهارت معلمان در به کارگیری شیوه های نوین تدریس صورت گیرد تا همواره ارزیابی دقیقی از وضعیت موجود به دست آید.

- آقازاده، محرم. (۱۳۸۵). راهنمای روش‌های نوین تدریس (بر پایه پژوهش‌های مغز محور، ساخت‌گرایی، یادگیری از طریق همیاری و فراشناخت). تهران: آبیژ.
- جویس، بروس؛ ویل، مارشا و کالهن، امیلی. (۲۰۱۵). الگوهای تدریس، ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
- سالاری پور، اسماعیل. (۱۳۹۶). تأثیر روش تدریس پیش سازمان‌دهنده بر پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- سلیمان‌پور، جواد. (۱۳۸۴). بررسی میزان مهارت معلمین در به کارگیری انواع شیوه‌ها و الگوهای فعال تدریس و موانع موجود آنها در مدارس دوره ابتدایی استان مازندران. مرکز پژوهش و تحقیقات آموزش و پرورش استان مازندران.
- سنگری، محمدرضا و علیزاده، فاطمه صغری. (۱۳۸۵). آموزش خواندن (روش‌های مطالعه) به همراه راهبردهای نوین آموزشی و خلاصه‌ای از برگزاری آزمون پرلز. تهران: ابوعطا.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
- عباسیان، شهناز. (۱۳۷۶). بررسی رابطه بین روش تدریس فعال و پیشرفت درسی دانش‌آموزان سال چهارم ابتدایی در درس ریاضی. مجله رشد آموزش ابتدایی، شماره ۶، ۲۸.
- فضلی‌خانی، منوچهر. (۱۳۸۵). راهنمای عملی روش‌های مشارکتی و فعال در فرایند تدریس. تهران: آزمون نوین.
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۴). یادگیری مشارکتی (یادگیری از طریق همیاری). مشهد: انتشارات فرا انگیزش.
- کرامتی، محمدرضا؛ حیدری رفعت، ابودر؛ عنایتی نوین‌فر، علی و هدایتی، اکبر. (۱۳۹۱). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی و اضطراب امتحان. فصلنامه علمی نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۴)، ۸۳-۹۸.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۴). بررسی اجمالی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱. تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کریمی، عبدالعظیم؛ بخش‌علی‌زاده، شهرناز و کبیری، مسعود. (۱۳۹۱). نتایج تیمز و پرلز ۲۰۱۱ و مقایسه آن با عملکرد دانش‌آموزان ایران در دوره‌های قبل. تهران: مرکز ملی مطالعات تیمز و پرلز، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- مرتضوی، حامد؛ نعمت، رحیم؛ سهیل ارشدی، سهیل و آرمات، محمدرضا. (۱۳۸۴). اثربخشی کاربرد روش‌های تدریس و یادگیری تعاملی در فرایندهای آموزشی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۵ (۱۴)، ویژه‌نامه هفتمین همایش کشوری آموزش پزشکی، ۴۶.
- معمودی تالوکی، محمدتقی و احمدی، محمدرضا. (۱۳۸۶). الگوهای نوین تدریس. تهران: رشد اندیشه.
- میرزاییگی، محمدعلی؛ فرزاد، ولی‌الله و کولایی، قدرت‌اله. (۱۳۸۸). مقایسه اثر روش‌های یادگیری مشارکتی، یادگیری مشارکتی توأم با آموزش اصول گفتگو و روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی جغرافیای دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۵ (۴)، ۶۹-۸۶.
- نیسی، عبدالکازم؛ نجاریان، بهمن و شیخیانی، محمد. (۱۳۸۳). مقایسه اثرات یادگیری مشارکتی و آموزش سنتی بر عملکرد تحصیلی، یادگیری مطالب، انگیزه پیشرفت و خودپنداره دانش‌آموزان سال دوم متوسطه نظری شهر بوشهر. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۱ (۳)، ۲۵-۴۴.

یادگارزاده، غلامرضا. (۱۳۷۸). روشهای فعال تدریس، ضرورتها، دیدگاهها و پژوهشها. رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۱۱۸، ۳-۵.

یزدیانپور، ندا؛ یوسفی، علیرضا و حقانی، فریبا. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم تجربی فولادشهر در درس آمار و مدل‌سازی. دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ۲۳ (۲۲)، ۸۵-۹۸.

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., & Kennedy, A.M. (Eds.) (2003). *PIRLS 2001 technical report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- McInerney, V., McInerney, D. M., & Marsh, H. W. (1997). Effects of metacognitive strategy training within a cooperative group learning context on computer achievement and anxiety: An aptitude-treatment interaction study. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 686-695.
- Nattiv, A. (1994). Helping behaviors and math achievement gain of students using cooperative learning. *The Elementary School Journal*, 94(3), 285-297.
- Onwueabuzie, A. J. (2001). Relationship between peer orientation and achievement cooperative learning-based research methodology courses. *Journal of Educational Research*, 94(3), 164-170.
- Ross, J. A. (1995). Effects of feedback on student behavior in cooperative learning groups in a grade 7 math class. *The Elementary School Journal*, 96(2), 125-143.
- Shachar, H., & Fischer, S. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of student in 11th grade chemistry classes. *Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 69-87.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students. *The Elementary School Journal*, 95(3), 241-262.
- Veenman, S., Kenter, B., & Post, K. (2000). Cooperative learning in Dutch primary classrooms. *Educational Studies*, 26(3), 281-302.