

تأثیر روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک‌مطلوب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران

◎ دکتر آنیتا الداغی^۱

چکیده: هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی تأثیر روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک‌مطلوب (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 به کارگیری روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای دانش‌آموزان چهار کلاس (۲ گروه آزمایش و ۲ گروه کنترل) در مجموع صد نفر به عنوان 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 درک‌مطلوب (تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات، استنباط مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات، بررسی و ارزیابی محتوا) دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته است.

کلید واژگان: روش تدریس، یادگیری تعاملی، درک‌مطلوب، آزمون پرلز، پایه چهارم ابتدایی

□ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۷/۱

□ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۵/۳۰

a_aldaghi@pnu.ac.ir

۱. استادیار دانشگاه پیام نور.

مقدمه

مهارت خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش آموزان در زندگی امروز است. توانایی در کمطلب و تفسیر و استنتاج از متن درسی و غیر درسی، دانش آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌کند تا راه «بهتر اندیشیدن» و «بهتر زیستن» را بیاموزند (کمبل، کلی، مولیس، مارتین و سینزبری^۱، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر، «سواد خواندن» به معنای علمی و جامع آن، وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان به ذخایر یی انتهای تجربه بشری دست یافت. در واقع یادگیری مهارت خواندن، کلید یادگیری همه یادگیریهای است، زیرا بیشتر یادگیریهای درسی از آن طریق صورت می‌گیرد. برای یادگیری دروس دیگر مانند ریاضی، تاریخ و چهارگانه نیز باید به مهارت در کمطلب و توانایی خواندن مسلط بود (کریمی، ۱۳۸۴).

همیت بنیادی سواد خواندن هنگامی آشکارتر می‌شود که بدانیم در جهان امروز گستره موضوع خواندن و ابعاد پیچیده و متنوع آن، فقط به در کمطلب و توانایی خواندن مسلط نمی‌شود، بلکه فراتر از خواندن علائم بصری، «نشانه‌های الکترونیکی» و «منتنهای 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 «در کمطلب» است. در کمطلب، فرایند ساختن معنا و شامل تأثیر متقابل متن و خواننده است. بدون در کمطلب فرایند خواندن رخ نمی‌دهد. توانایی در کمطلب، تفسیر و استنتاج از متن درسی و غیر درسی، دانش آموزان را با افکار و اطلاعاتی جدید آشنا می‌سازد و موفقیت و پیشرفت تحصیلی هر دانش آموز با میزان توانمندی وی در در کمطلب ارتباط مستقیم دارد (مورفی^۲، ۲۰۰۸).

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی^۳ در کمطلب را به چهار سطح طبقه‌بندی کرده است. این چهار سطح از سطحی ترین تا عمیق‌ترین لایه‌های یادگیری را شامل می‌شوند:

تمرکز و بازیابی صريح اطلاعات: این سطح بازیابی موفقیت‌آمیز اطلاعات مستلزم در ک 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 متن در 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 تلویحی‌اند 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^۱، ۲۰۰۳).

در همین زمینه انجمان بین‌المللی ارزیابی پیشرفت تحصیلی مطالعه‌ای تطبیقی با عنوان «مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن» (پرلز)^۲ 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 بر می‌گیرد. مطالعه پرلز، یکی از مجموعه مطالعات گستره‌ده این انجمان است و از سال ۲۰۰۱ طی چرخه‌ای پنج ساله در سالهای ۲۰۰۱، ۲۰۰۶، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۶ در اکثر کشورهای جهان انجام گرفته است.

همان‌طورکه در چارچوب پرلز ۲۰۰۱ توصیف شده است، اهداف خواندن و فرایند در ک 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 انجمان بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی همکاری داشته است. در ایران تاکنون چهار دوره آزمون پرلز (۲۰۰۱، ۲۰۰۶، 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 ۵۰) 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 ۵۰) از میان ۴۵ کشور دنیا ۴۵۷ (با میانگین عملکرد بین‌المللی ۵۰) بوده که از میان ۴۵ کشور در پایه چهارم و در درس خواندن ۴۵۷ (با میانگین عملکرد بین‌المللی ۵۰) 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 در ک 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). همان‌طورکه 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 بھبود مهارت خواندن دانشآموزان نباشیم، بنابراین بررسی و تحلیل چیستی، 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 ادرارک در خواندن را به بهترین وجه در کودکان تقویت کنیم؟ و روشهای نوین و اثربخش در پژوهش 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. سازوکار این الگو به‌سبب وجود عوامل بارز و مؤثری چون روابط مثبت میان اعضاء، همکاری در گروههای یادگیری، مسئولیت‌پذیری فردی و پیامدهای رضایت‌بخش گروهی، موجب دستاوردهای مثبت و شاخص در آموزش و پژوهش 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 فرآگیران با سطوح توانایی علمی ناهمنگ در کلاس کمک می‌کند. این الگو برای موققیت تحصیلی دانشآموزان الگویی مناسب و شناخته شده است (کرامتی، ۱۳۸۴).

به اعتقاد کارشناسان تعلیم و تربیت، دانشآموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری می‌پردازنده 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 جانسون و جانسون^۱، در روش یادگیری تعاملی دانشآموزان و دانشجویان «یا با هم شنا می‌کنند یا با هم غرق می‌شوند». جانسون و جانسون (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 می‌پردازنده نسبت به کسانی که به‌طور انفرادی یاد می‌گیرند پیشرفت تحصیلی و احساس مسئولیت بیشتری دارند. به نظر راس^۲ (۱۹۹۵) یادگیری مشارکتی در تحریک دانشآموزان به بحث و گفت‌و‌گو پیرامون مسائل درسی نقشی مؤثر ایفا می‌کند (آنوبوزی، ۲۰۰۱).

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

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

2. Ross

3. Onwuegbuzie

به خواندن علاقه‌مند شوند، درست سؤال کردن را عملأً 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 چهره به چهره و بحث و گفت و گوی سازنده زمینه‌های گشوده شدن باب گنج پنهان خلاقیت آنها فراهم شود (وینمان^۱ و همکاران، ۲۰۰۰). مرتضوی، نعمت، سهیل ارشدی و آرمات (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 داشت آموز، 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.

میرزاگیگی، فرزاد و کولاوی (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) صدو شصت و هشت مطالعه را در زمینه مقایسه یادگیری مشارکتی و سبکهای سنتی آموزش با تمرکز بر پیشرفت تحصیلی دانشآموزان بررسی کردند تا موارد استفاده از یادگیری مشارکتی را در ریاضیات تقویت کنند. آنها دریافتند که به کارگیری یادگیری مشارکتی، در شیوه‌های فعال، به جای شیوه‌های منفعل، یادگیری را آسان می‌کند.

1. Veenman

شاکار و فیشر^۱ (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^۲ (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^۳ (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^۴ (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 درک‌مطلوب دانشآموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران پرداخته است.

■ فرضیات پژوهش

- روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک‌مطلوب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانشآموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح اول درک‌مطلوب (بازیابی اطلاعاتی) که به صراحت در متن بیان شده است) تأثیر معنادار دارد.
- روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک‌مطلوب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانشآموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح دوم درک‌مطلوب (استنباط‌های روش) تأثیر معنادار دارد.
- روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های درک‌مطلوب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانشآموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح سوم درک‌مطلوب (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) 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.

■ چارچوب نظری پژوهش

● خواندن

خواندن مهارتی است که با آن می‌توان از مطالعات نوشتی اطلاعات به دست آورد. تعریف کامل‌تر مهارت خواندن، چنین است: «خواندن فرایندی فعال است که خواننده، از طریق آن به پیامی که درون نوشته وجود دارد، پی‌می‌برد». خواننده بر اساس آنچه پیش از این یاد گرفته، مدام در پی کشف چیزهای تازه است. به این ترتیب با بهره‌گیری از تجربیات پیشین و آنچه قبلاً از زبان آموخته است، متن برای او معنا می‌یابد، البته قطعات نوشته بیش از کلمات مجزا می‌توانند جمعی از معنارا به خواننده انتقال دهند (سنگری و علیزاده، ۱۳۸۵: ۶).

یادگیری خواندن^۱ دستاوردهای حیرت‌آور شناختی و زبانی به‌شمار می‌آید. به نظر می‌رسد 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 واژه و مشخصات متن نیاز دارد.

سبیاری از کودکان با یادگیری خواندن، از مرحله‌ای می‌گذرند که به نظر می‌رسد نخست بر نشانه‌های دیداری متن مانند شکل و واژه‌ها تکیه دارد. در هر برنامه کارآمد آموزش خواندن، باید تأکید بر خواندن، همچون فرایندی بامعنای رعایت شود. دانشآموزان پس از یادگیری خواندن وارد مرحله «خواندن برای یادگیری»^۲ می‌شوند. تکالیف خواندنی از جمله مهم‌ترین راهبردهایی است که معلمان برای تحقق یادگیری‌های جدید به کار می‌برند.

با آغاز سال سوم ابتدایی، که بیشتر دانشآموزان نخستین مهارت‌های خواندن را به دست آورده‌اند، تأکید خواندن از «یادگیری خواندن» به «خواندن برای یادگیری» منتقل می‌شود. هر چه دانشآموزان بیشتر بالغ می‌شوند، تأکید آنان بر خواندن همچون روشی جدید برای یادگیری مطالب آشکارتر می‌شود. یادگیری از طریق خواندن مطالب، چنان حوزه مهمی در آموزش است که موجب آفرینش انسوهی از آثار تحقیقی شده است (سنگری و علیزاده، ۱۳۸۵).

یادگیری و جریان آن، یکی از ارکان اصلی برنامه تربیتی به‌شمار می‌آید. همچنین یادگیری اساس رفتار افراد را تشکیل می‌دهد. فرد از طریق یادگیری، با محیط خود آشنا می‌شود و گاهی در برابر محیط ایستادگی می‌کند.

1. Literacy learning
2. Reading for learning

روشهای تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی

روشهای تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی^۱ به طور مستقیم برمبنای باورها و فرضهایی 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 به خلاف الگوهای 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 فرآگیر تأکید می‌کند و در نوشتۀ‌های خود بسیار بدن 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: بر کردن ذهن کودکان از مطالبی که با فکرشنan متناسب نیست، موجب می‌شود آنها مطالب را طوطی‌وار تکرار کنند (یادگارزاده، ۱۳۷۸). جان دیوی، تأکید بسیاری بر تجربه فرآگیرنده 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 دیوی وظیفه معلم راهنمایی فکری است و معلم باید

1. Constructivism

عادت کند تفکر را در دانشآموzan پدید آورد (سلیمان‌بور، ۱۳۸۴: ۱۹).

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

جروم بروون^۱ (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 دانشآموzan، آنان را به کتاب و متن فعلی متکی می‌کند و موجب می‌شود از خود کوشش نشان ندهند. در نتیجه آنان از یادگیری رضایت‌خاطر به دست نمی‌آورند و انگیزه‌های یادگیری در آنها ضعیف می‌شود» (فصلی خانی، ۱۳۸۵: ۶۹). البته باید خاطر نشان کرد که هیچ‌یک از روش‌های تدریس به خودی خوب یا بد نیستند، بلکه نحوه و شرایط استفاده از آنها موجب قوت یا ضعف‌شان می‌شود.

بروس جویس^۲ در این باره می‌گوید: «دانشآموzan 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 دانشآموzan، 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 مدقbane است. در این راستا بهترین و سریع‌ترین راهی که ما را به هدف مطلوب می‌رساند، همانآموزش درست و اصولی معلمان و سرمایه‌گذاری بر نگرش، دانش و مهارت‌های آنهاست» (معتمدی تلاوکی و احمدی، ۱۳۸۶: ۱۷).

● یادگیری تعاملی

یادگیری تعاملی که زیرساز دیگر رویکرد سازنده‌گرایی بهشمار می‌آید، تأکید بسیار بر تعامل گروهی و جمع‌افزایی دارد. دانشآموzan در یادگیری به شیوه مشارکتی، به جمع دل می‌سپارند و هرچه دارند در اختیار یاران گروه قرار می‌دهند تا خودشان هم از یاری دیگران بهره گیرند. دانشآموzan 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»^۱ 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 راحل، 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 مادا‌العمر 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 خواهد کرد و گروه آزمایشی دوم پیش‌آزمون مداخله آزمایشی و پس‌آزمون دریافت خواهد کرد و در گروه گواه یک گروه پس‌آزمون و گروه دوم پیش‌آزمون و پس‌آزمون دریافت خواهد 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 ۱۳۹۶-۹۷ 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. به منظور همگن‌تر کردن گروهها با به کار گیری روش همتاسازی چند نفر از دانش آموزان بر اساس نمره درس فارسی سال قبل و ترم اول در گروهها جایه‌جا شدند و از این طریق شرایط اولیه همگنی در دو کلاس فراهم شد. بنابراین در مجموع با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای دانش آموزان ۴ کلاس (۲ گروه آزمایش و ۲ گروه کنترل) از دو مدرسه متفاوت انتخاب شدند که در نهایت پژوهش روی صد دانش آموز (به دلیل 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 پیاده روی روزانه را در باید» تنظیم شده است که هر کدام از متنها ۱۵ سؤال (شامل پرسش‌های چند‌گزینه‌ای، پاسخ کوتاه و پاسخ‌ساز) داشتند و با توجه به اهداف پرلز ۱۱۰ تهیه شدند و در دوره حله اجرای آزمون (پیش آزمون و پس آزمون) مورد استفاده قرار گرفتند. متنها را سرگروههای آموزش ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۱۸ و دو نفر از استادان رشتۀ 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:** با وجود استفاده از روش تصادفی در انتخاب نمونه‌ها دانش آموزانی که در گروه آزمایشی و کنترل وضعیت تقریباً مشابهی داشتند (بر اساس نمره درس فارسی سال قبل و ترم اول) به عنوان نمونه‌های واقعی تحقیق در نظر گرفته شدند و از این طریق همتاسازی به منزله یکی از مشخصه‌های اساسی تحقیق نیمه تجربی 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، قبل از دو گروههای آموزش ضمن خدمت را در زمینه روش‌های تدریس فعل گذرانده و تا حد مناسبی بر آن مسلط بودند و علاقه بسیار به روش‌های تدریس فعل داشتند.

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

اجرای روش تدریس تعاملی برای دانش آموزان گروههای آزمایش: پس از دادن آموزش‌های لازم به معلمان گروه آزمایشی و اجرای پیش‌آزمون، دانش آموزان 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^۱ و روش شماره دهی به اعضا^۲ است به این صورت که ابتدا معلم باید دانش آموزان را به دو گروه دو نفری تقسیم کند. در این تقسیم‌بندی، معلم علاوه بر انتخاب داوطلبانه دانش آموزان، به شکل‌دهی گروههای نامتجانس، توجه دارد تا دانش آموزان 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 بهرنگی، 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 دانش آموزان مروی 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 خوانده شده می‌پردازن. پس از آن معلم شماره‌ای را صدا می‌زند و آن دانش آموز به عنوان 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 به صورت همزمان اجرا شد.

نمره‌گذاری پاسخهای آزمونیها، 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 دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی در منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران انجام شده است که میانگین سن دانش آموزان 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 دانش آموزان 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 همتاسازی به طور 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	دستینانی به استنباط‌های روش	تموکر ب اطلاعاتی که به‌طور صریح مطرح شده‌اند	بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر ساختاری متن	تموکر ب اطلاعاتی که به‌طور صریح مطرح شده‌اند
۷	۱۰	۲۰	۱۳	۵	۱۵
۱۵	۲۰	۱۰	۱۰	درصد نمره	درصد نمره
۲	۳	۱۱/۵	۸	۱/۵	۵/۵
۵/۵	۱۵	۷/۵	۷/۵	درصد نمره پیش‌آزمون برای هر مؤلفه	درصد نمره پس‌آزمون برای هر مؤلفه
۳/۵	۳/۵	۱۲	۸/۵	۲/۵	۷/۵
۱۶	۸	۱۶	۸	درصد نمره پس‌آزمون برای هر مؤلفه	درصد نمره پس‌آزمون برای هر مؤلفه
+۱/۵	+۰/۵	+۰/۵	+۰/۵	+۱	+۲
+۰/۵	+۰/۵	+۰/۵	+۰/۵	+۱	+۰/۵
درصد رشد یا افت 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 در کمطلب 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 محاسبه شود، مداخله بسیار مؤثر بوده است. به این معنا که آموزش خواندن به شیوه مشارکتی بر پیشرفت سطح اول در کمطلب (بازیابی اطلاعاتی) که به صراحت در متن بیان شده است) دانشآموزان تأثیر معنادار داشته است. بنابراین فرض صفر رد و فرض محقق مورد تأیید قرار می‌گیرد.

● فرضیه دوم پژوهش

روش تدریس ویادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های در کمطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانشآموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح دوم در کمطلب (استنباطهای روشی) تأثیر معنادار دارد.

جدول ۴. خلاصه تحلیل کوواریانس پیشرفت سطح دوم در کمطلب 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 محاسبه شود، مداخله بسیار مؤثر بوده است. به این معنا که آموزش خواندن به شیوه مشارکتی بر پیشرفت سطح دوم در کمطلب (استنباطهای روشی) دانشآموزان تأثیر معنادار داشته است. بنابراین فرض صفر رد و فرض محقق مورد تأیید قرار می‌گیرد.

● فرضیه سوم پژوهش

روش تدریس ویادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارت‌های در کمطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانشآموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح سوم در کمطلب (تفسیر و تلفیق ایده‌ها) 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 مجدورات
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 مجدورات
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 فraigiran 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 روش، ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر ساختاری متن و تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات) بسنجد.

نتایج تحلیل کوواریانس در زمینه مقایسه روش تدریس و یادگیری 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 روش، 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)، سالاری‌پور (۱۳۹۶)، میرزابیگی و همکاران (۱۳۸۸)، وینمان و همکاران (۲۰۰۰)، راس (۱۹۹۵)، جانسون و جانسون (۲۰۰۲)، شاکار و فیشر (۲۰۰۴)، استیونز و اسلاوین (۱۹۹۵)، مک‌ایرنی و همکاران (۱۹۹۷) و نیتیو (۱۹۹۴) همسو است 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 پنداهه تحقیلی 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 سوالات 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، به خلاف 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 این‌گونه سوالات پاسخ دهند و در سطوح سوم و چهارم درک مطلب که به تفسیر و ارزیابی محتوا و متن می‌پردازند نیز توانمند شوند.

یافته‌های تحقیق حاضر توجه ما را به این نکته جلب می‌کند که دنیای امروز دارای ویژگیهایی است که با گذشته نزدیک تفاوت‌های 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 متغیران 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 به شمار می‌آورند.

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 متنکی بر فراغیر، 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، تعاوون 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 برمبنای 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 درک‌مطلوب 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 با وجود کوتاه بودن طول دوره اجرای روش، تأثیرپذیری معلمان و دانشآموزان از روش‌های سنتی و محدودیتهای ناشی از مرکز بودن نظام آموزشی، معلمان گروه آزمایشی توانستند گروههای مشارکتی را تا حدودی در کلاس درس بی‌ریزی 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 نویبخش 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 درک‌مطلوب 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 درک‌مطلوب وجود ندارد و ارزشیابی درس فارسی تنها روخوانی از متن است، آن هم منتهای خود کتاب و دانشآموزان ایرانی با آزمون درک‌مطلوب تنها در مطالعات بین‌المللی پرلز رو به رو 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 درک‌مطلوب دانشآموزان خود را بررسی کنند.

همچنین با توجه به رابطه مستقیم به کارگیری شیوه تدریس تعاملی با یادگیری بهتر دانشآموزان در خواندن در تمام سطوح درک‌مطلوب، پیشنهاد می‌شود برای به کارگیری 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 دوره‌های آموزشی، آنها را با رویکرد یادگیری مشارکتی آشنا کنند. همچنین لازم است در فاصله‌های زمانی مشخص، پژوهش‌هایی مانند تحقیق حاضر برای ارزیابی سطح مهارت معلمان در بهکارگیری شیوه‌های نوین تدریس صورت گیرد تا همواره ارزیابی دقیقی از وضعیت موجود به دست آید.

منابع

REFERENCES

- آفازاده، محرم. (۱۳۸۵). راهنمای روشهای نوین تدریس (بر پایه پژوهش‌های مغز محور، ساختگرایی، یادگیری از طریق همیاری و فراشناخت). تهران: آبیز.
- جویس، بروس؛ ویل، مارشا و کالهون، امیلی. (۲۰۱۵). الگوهای تدریس، ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
- سالاری‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۶). تأثیر روش تدریس پیش‌سازمان‌دهنده 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 صفری. (۱۳۸۵). آموزش خواندن (روشهای مطالعه) به همراه راهبردهای نوین آموزشی و خلاصه‌ای از برگزاری آزمون پرلز. تهران: ابوعطای.
- 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 ۶۴، ۲۸.
- فضلی خانی، 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 فرانگیزش.
- کرامتی، محمدرضا؛ حیدری رفعت، ابودڑ؛ 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 ۱. تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کریمی، عبدالعظیم؛ بخشعلی‌زاده، شهرناز و بکری، مسعود. (۱۳۹۱). نتایج تیمز و پرلز ۱۱-۲۰ 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 فرآیندهای آموزشی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۵(۱۴)، ویژه‌نامه هفتمین همایش کشوری آموزش پزشکی، ۴۶.
- معتمدی تاروکی، محمدتقی و احمدی، محمدرضا. (۱۳۸۶). الگوهای نوین تدریس. تهران: رشد اندیشه.
- میرزا‌بیگی، محمدعلی؛ فرزاد، ولی‌الله و کولاوی، قدرت‌الله. (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، عبدالکاظم؛ 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 ۵-۳، ۱۱۸.

بزدیان‌پور، ندا؛ بوسفی، علیرضا و حقانی، فربا. (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 خوارسگان (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.

Onwuebuzie, 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.