۱۸۲ - ۱۶۳

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

◉ دکتر آنیتا الداغی[۱]

چکیده: هـــدف اصلی پژوهش حاضر، بررســـی تأثیر روش تدریس و یادگیری تعاملی بر پیشـــرفت مهارتهای درک‌مطلب (متون ادبی و اطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش وپرورش شـــهر تهران بوده است. شـــیوه 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 شـــهر تهران) با به‌کارگیری روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای دانش‌آموزان چهار کلاس(۲ گروه آزمایش و ۲ گروه کنترل) در مجموع صد نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شـــدند. برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش، از آزمون ســـوادخواندن استفاده شده است. ســـؤالات این آزمون براساس یک متن ادبی و یک متن اطلاعاتی اســـت و از آزمون پرلز ۲۰۱۱ انتخاب شده‌اند و در دو مرحلهٔ اجرای آزمون (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) مورد اســـتفاده قرارگرفته‌اند. برای آزمون فرضیات پژوهش برپایه اطلاعات گردآوری شده از آزمون t 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 همهٔ سطوح درک‌مطلب (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، درک‌مطلب، آزمون پرلز، پایه چهارم ابتدایی

☑ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۷/۱ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۵/۳۰

۱. استادیار دانشگاه پیام نور. a_aldaghi@pnu.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

مقدمه

مهارت خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان در زندگی امروز است. توانایی درک‌مطلب 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[1]، ۲۰۰۱). به‌عبارت دیگر، «سواد خواندن» به‌معنای 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 درک‌مطلب 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 «درک‌مطلب» است. درک‌مطلب، فرایند ساختن معنا و شامل تأثیر متقابل متن و خواننده است. بدون درک‌مطلب فرایند خواندن رخ نمی‌دهد. توانایی درک‌مطلب، 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 درک‌مطلب ارتباط مستقیم دارد (مورفی[2]، ۲۰۰۸).

انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی[3] درک‌مطلب 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 ورای سطح ظاهری متون دست می‌یابند.

تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات: در این سطح خوانندگان، با تفسیر و تلفیق عقاید و اطلاعات به‌دست 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)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

بررسی و ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی: در ایـــن سطـح 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[1]، ۲۰۰۳).

در همین زمینه انجمن بین‌المللی ارزیابی پیشرفت تحصیلی مطالعه ای تطبیقی با عنوان «مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن» (پرلز)[2] 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.

همان‌طورکه در چارچوب پرلز ۲۰۰۱ توصیف شده است، اهداف خواندن و فرایند درک‌مطلب 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 نشان‌دهندۀ عملکرد ضعیف کودکان ایران در مقایسه با سایر کشورها است به‌طوری که در مطالعه پرلز ۲۰۰۱ عملکرد دانش‌آموزان ایـران در پایه چهـارم و در درس خوانـدن ۴۱۴ (بـا میـانگین عملکرد بین‌المللی ۵۰۰) در میان ۳۵ کشور دنیا رتبه ۳۲ و در سال ۲۰۰۶ عملکرد دانش‌آموزان ایـران در پایه چهارم و در درس خواندن ۴۲۱ (با میانگین عملکرد بین‌المللی ۵۰۰) از میان ۴۵ کشـور دنیـا رتبه ۴۲ و در سال ۲۰۱۱ عملکرد دانش‌آموزان ایـران در پایـه چهـارم و در درس خوانـدن ۴۵۷ (بـا میانگین عملکرد بین‌المللی ۵۰۰) بوده که از میان ۴۵ کشور رتبه ۳۸ را کسب کرده است کـه از نظر آمـاری ایـران 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. به‌عبارت دیگر، دانش‌آموزان ایرانی در سطوح سوم و چهارم درک‌مطلب، 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)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

به گونه‌ای که دیگر نیازمند برنامه‌های تکمیلی بهبود 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 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 ـ 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 به‌سبب 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 گفتهٔ جانسون و جانسون[1] (۲۰۰۲)، 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 می‌پردازند نسبت به کسانی‌که به‌طور انفرادی یاد می‌گیرند پیشرفت تحصیلی و احساس مسئولیت بیشتری دارند. به نظر راس[2] (۱۹۹۵) یادگیری مشارکتی در تحریک دانش‌آموزان به بحث و گفت‌وگو پیرامون مسائل درسی نقشی مؤثر ایفا می‌کند (آنوبوزی[3]، 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. Onwuebuzie

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

به خواندن علاقه‌مند شـوند، درسـت سؤال کردن را عملاً تجـربه کننـد، اضـطراب 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[1] و همکاران، ۲۰۰۰).

مرتضوی، نعمت، سهیل ارشدی و آرمات (۱۳۸۴) اثربخشی روشهای تدریس و یادگیری تعاملی در فرایندهای آموزشـــی را مورد بررسی قرار داده و نتیجه گرفته‌اند که کاربرد روشهای تدریس و یادگیری تعاملی در فرایند تدریس و یادگیری، ســـبب شـــور و نشـــاط 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 دانـش‌آموزانی که به‌طور پـروژه‌ای مشـارکتی آمـوزش دیده بودند نسبت به گروهی که به‌طور سنتی آموزش دیده بودند از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار بودند.

میرزابیگی، فرزاد و کـولایی (۱۳۸۸) نـیز در پـژوهشی بـا عنوان «مقایسه اثر روشهـای یادگیری مشارکتی، یادگیری مشـارکتی توأم با آموزش اصول گـفتگو و روش سخـنرانی بر پیشرفت تحصیلی جغرافیای دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی» نـشان دادند کـه مانـدگاری آموخته‌ها در گروههای آزمایش نسبت به گروه کنترل بیشتر و تفاوت با همـان میـزان اطمینان معنادار است.

همچنین جانسون و جانسون (۲۰۰۲) صد و شـصت و هـشت مطالعـه را در زمینـه مقایـسه یادگیری مشارکتی و سبکهای سنتی آموزش با تمرکز بر پیـشرفت تحـصیلی دانش‌آموزان بررسـی کرده‌اند تا موارد استفاده از یادگیری مشارکتی را در ریاضیات تقویت کنند. آنهـا دریافتنـد کـه به‌کارگیری یادگیری مشارکتی، در شیوه‌های فعال، به جای شیوه‌های منفعل، یادگیری را آسان می‌کند.

1. Veenman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

شاکار و فیشر[1] (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[2] (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.

مک اینرنی، مک اینرنی و مارش[3] (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[4](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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

۴. 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 چهارم درک‌مطلب (ارزیابی کل محتوا و متن) تأثیر معنادار دارد.

چارچوب نظری پژوهش

خواندن

خواندن مهارتی است که با آن می‌توان از مطالب نوشتنی اطلاعات به‌دست آورد. تعریف کامل‌تر مهارت خواندن، چنین است: «خواندن فرایندی فعال است که خواننده، از طریق آن به پیامی که درون نوشته وجود دارد، پی می‌برد». 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 معنا را به خواننده انتقال دهند (سنگری و علیزاده، ۱۳۸۵: ۶).

یادگیری خواندن[1] دستاورد 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 به واژه و مشخصات متن نیاز دارد.

بسیاری از کودکان با یادگیری خواندن، از مرحله‌ای می‌گذرند که به نظر می‌رسد نخست بر نشانه‌های دیداری متن مانند شکل واژه‌ها تکیه دارد. در هر برنامه کارآمد آموزش خواندن، باید تأکید بر خواندن، همچون فرایندی بامعنا، رعایت شود. دانش‌آموزان پس از یادگیری خواندن وارد مرحله «خواندن برای یادگیری[2]» 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 به‌دست 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 انبوهی 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

روشهای تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی

روشهای تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی[1] به‌طور 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 ـ محور می‌پردازد. همچنین در سازنده‌گرایی، یادگیری فرایندی فعال است که در آن یادگیرنده از درون داده ای 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

1. Constructivism

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

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، درنوشته‌های 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. شناختهایی که فرد بدانها نایل می‌شود، حاصل درونی‌سازی فعال اشیا است» (عباسیان، ۱۳۷۶).

جروم برونر[1](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 به خودی خود خوب یا بد نیستند، بلکه نحوه و شرایط استفاده از آنها موجب قوت یا ضعفشان می‌شود.

بروس جویس[2] در این‌باره 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» (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. دانش‌آموزان در یادگیری به شیوهٔ مشارکتی، به جمع دل می‌سپارند و هرچه دارند در اختیار یاران گروه قرار می‌دهند تا خودشان هم از یاری دیگران بهره گیرند. 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

بر اطمینان یافتن از رخ دادن یادگیری است. نوع آموزشهای مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی، آموزش «یادگیرنده ـ محور»[1] 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 (نمونه۱)	+	آموزش به روش مشارکتی	+
گروه آزمایش دوم (نمونه ۳)	ـ	آموزش به روش مشارکتی	+
گروه کنترل اول (نمونه۲)	+	آموزش به روش سنتی	+
گروه کنترل دوم (نمونه ٤)	ـ	آموزش به روش سنتی	+

در این پژوهش جامعه آماری شامل همهٔ دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی در منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷ـ۱۳۹۶ 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

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 دومرحله اجرای آزمون (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) مورد استفاده قرار گرفتند. متنها را سرگروههای آموزش ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۱۸ و دو نفر از استادان رشتهٔ برنامه‌ریزی درسی بررسی و اظهارنظر 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 منزلهٔ 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 ضمن‌خدمت را در زمینهٔ 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

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

روش تدریـس مشارکـتی اجـرا شـده در ایـن پـژوهش تلـفیقی از دو نـوع روش تـفکر دوتایی ـ مشارکت[1] و روش شماره دهی به اعضا[2] 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 گـروههای نامتجـانس، تـوجه دارد تـا دانـش‌آموزان بـا یـکدیگر 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 ـ 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.

- **اجـــرای پس‌آزمون برای هر چهار گروه آزمایش و کنترل:** پس از پایان آخرین جلســـه 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 همتاسازی به‌طور کامل صورت گیرد.

1. Think-pair-share
2. Numbered heads

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

جدول۲. بررسی درصد نمرات کسب شده براساس چهار سطح درک‌مطلب در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش

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

● فرضیه اول پژوهش

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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

جدول ۳. خلاصهٔ تحلیل کوواریانس پیشرفت سطح اول درک‌مطلب 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 اندازهٔ اثر بسیار بزرگ محسوب می‌شود، مداخله بسیار مؤثر بوده است. به این معنا که آموزش خواندن به شیوهٔ مشارکتی بر پیشرفت سطح اول درک‌مطلب (بازیابی اطلاعاتی که به صراحت درمتن 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 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.

جدول ۴. خلاصهٔ تحلیل کوواریانس پیشرفت سطح دوم درک‌مطلب 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 اندازهٔ اثر بسیار بزرگ محسوب می‌شود، مداخله بسیار مؤثر بوده است. به این معنا که آموزش خواندن به شیوهٔ مشارکتی بر پیشرفت سطح دوم درک‌مطلب (استنباطهای روشن) 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 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

جدول ۵. خلاصه تحلیل پیشرفت سطح سوم درک‌مطلب در پس آزمون گروههای مورد مطالعه

منبع تغییرات	درجه آزادی	اتا	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات
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 اندازۀ اثر بسیار بزرگ محسوب می‌شود، مداخله بسیار مؤثر بوده است. به این معنا که آموزش خواندن به شیوۀ مشارکتی بر پیشرفت سطح سوم درک‌مطلب (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 ویادگیری تعاملی بر پیشرفت مهارتهای درک‌مطلب (متون ادبی واطلاعاتی) دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران در سطح چهارم درک‌مطلب (ارزیابی کل محتوا و متن) تأثیر معنادار دارد.

جدول ۶. خلاصۀ تحلیل کوواریانس پیشرفت سطح چهارم درک‌مطلب در پس آزمون گروههای مورد مطالعه

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

با توجه به نتایج جدول۶ و f مشاهده شده برابر ۸۹,۹۶۰ و اندازه اثر ۰,۶۱۸ که اندازۀ اثر بسیار بزرگ محسوب می‌شود، مداخله بسیار مؤثر بوده است. به این معنا که آموزش خواندن به شیوۀ مشارکتی بر پیشرفت سطح چهارم درک‌مطلب (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 درک‌مطلب) دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی با در نظر گرفتن رویکرد سازنده‌گرایی است که تأکید آن بر پردازش اطلاعات و همیاری گروهی فراگیران است. به این‌منظور روش تدریس

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

مشارکتی به آموزگاران گروههای آزمایش آموزش داده شد تا تأثیر آن را بر سواد خواندن فراگیران پایه چهارم ابتدایی در چهار فرایند درک‌مطلب (تمرکز بر اطلاعاتی که به‌طور 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 درک‌مطلب در هر چهار گروه مورد مطالعه نشان داد که دو گروه آزمایش در مقایسه با دو گروه کنترل نمرات بالاتری را در آزمون درک‌مطلب در هر چهار سطح (تمرکز بر اطلاعاتی که به‌طور صریح مطرح شده‌اند، دستیابی به استنباطهای روشن، ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر ساختاری متن و تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات) به‌دست 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 وجانسون (۲۰۰۲)، شاکار و فیشر (۲۰۰۴)، استیونز و اسلاوین (۱۹۹۵)، مک‌اینرنی و همکاران (۱۹۹۷) و نیتیو (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 درک‌مطلب 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 درک‌مطلب 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 سؤالات پاسخ دهند و در سطوح سوم و چهارم درک‌مطلب 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 وپرورش 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

تمرین دانش‌آموزان به انجام دادن کـار مشـارکتی و پـرورش روحیـه همکاری و گروه‌گرایی در آنان به‌شمار می آورند.

بسیـاری از پـژوهشگران کشورهـای پیشرفتـه در صدد پرورش روحیه گـروه‌گرایی و همکاری در دانش‌آموزان برآمده‌اند و روشهـای تدریس نوین و فعـال را ارائه کـرده‌اند. در واقع استفاده از روشهای متکی بر فراگیر، دانـش‌آموزان را بـرای موفـقیت در کارهای گـروهی 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 همـان سالـهای ابتدایی تحصیل با روشـهای مشـارکتی 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 درک‌مطلب در هر دو بخش متن ادبی و متن اطلاعاتی به‌طور معناداری بهبود یابد.

نتایج حاصل از تحقیق حـاضر پـس از اجـرای روش یـادگیری مشـارکتی نشان داد که باوجود کوتاه بودن طـول دورهٔ اجـرای روش، تأثیرپذیری معلمـان و دانـش‌آموزان از روشهـای سـنتی و محدودیتهای ناشی از متـمرکز بـودن نظام آمـوزشی، معلمـان گـروه آزمـایشی 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 درک‌مطلب 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 درک‌مطلب وجود ندارد و ارزشیابی درس فارسی تنها روخوانی از متن است، آن هم متنهای خود کتاب و دانش‌آموزان ایرانی با آزمون درک‌مطلب 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 درک‌مطلب دانش‌آموزان خود را بررسی کنند.

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

فرایند آموزش، برای معلمان انگیزه لازم ایجاد شود و مسئولان آموزش ضمن‌خدمت آموزش و پرورش در سطح وزارتخانه و استانها و مناطق آموزشی، به‌ویژه 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 به‌دست آید.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

منابع

REFERENCES

آقازاده، محرم. (۱۳۸۵). *راهنمای روشهای نوین تدریس (بر پایه پژوهشهای مغز محور، ساخت‌گرایی، یادگیری از طریق همیاری و فراشناخت)*. تهران: آییژ.

جویس، بروس؛ ویل، مارشا و کالهون، امیلی.(۲۰۱۵). *الگوهای تدریس*، ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.

سالاری‌پور، 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 وآموزش*. 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، ابوذر؛ 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 فرآیندهای آموزشی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۵ (۱۴)، ویژه‌نامه هفتمین همایش کشوری آموزش پزشکی، ۴۶.

معتمدی تلاوکی، محمدتقی و احمدی، محمدرضا. (۱۳۸۶). *الگوهای نوین تدریس*. تهران: رشد اندیشه.

میرزابیگی، 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، 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]

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.

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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.8.3]