

تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش آموزان رمضان حسن زاده^۱، محمدتقی معتمدی تلاوکی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش آموزان دوره متوسطه شهرستان ساری می‌باشد. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، با طرح گروه کنترل نابرابر با پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل از نوع تحقیق «شبه آزمایشی» است. جامعه‌ی آن شامل دانش آموزان دوره ی متوسطه شهرستان ساری به تعداد ۶۲۳۰ نفر است. بر اساس جدول کرجسی و مورگان و با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای تعداد ۳۶۴ نفر دانش آموز شامل ۱۸۰ نفر دختر و ۱۸۴ نفر پسر در ۱۶ کلاس درس و در دو گروه آزمایش (۸ کلاس) و گواه (۸ کلاس) انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل پرسش نامه‌ی محقق ساخته‌ی راهبردهای یادگیری و مطالعه با ۴۰ گویه است که روایی آن توسط اساتید رشته روانشناسی و کارشناسان گروه‌های آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مازندران مورد تأیید قرار گرفته و در اجرای آزمایشی و با استفاده از آزمون آلفای کرائباخ پایایی آن ۰/۸۵ محاسبه شده است. نتایج حاصل از اجرای آزمون‌های پارامتریک^۱ مستقل و وابسته نشان می‌دهد که؛ مهارت معلمان گروه آزمایش در به کارگیری الگوهای تدریس به طور معناداری بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه، راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی دانش آموزان مؤثر است، همچنین میزان این تأثیر در بین دانش آموزان دختر و پسر متفاوت نمی‌باشد اما بهبود راهبردهای فراشناختی به طور معناداری بیشتر از بهبود راهبردهای شناختی بوده است.

کلید واژه‌ها: الگوهای تدریس، راهبردهای یادگیری و مطالعه، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی.

دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۷/۲۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۳/۱۸

۱. دانشیار گروه روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی ساری. rhassanzadehd@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، عضو گروه‌های آموزشی اداره کل آموزش و پرورش استان مازندران.

m.t_motamed@yahoo.com

مقدمه

در طول تاریخ، همواره انسان کوشید تا تجارب و یافته‌های خود را به نسل آینده منتقل نماید. این نیاز به آموزش^۱ و یادگیری^۲، سبب بقای جوامع بشری شده و بدین سان، فرهنگ سازی و حفظ آن، جزء لاینفک آرمان‌های انسانی و شناسنامه انسان گردید. در جوامع نخستین، یاددادن و یادگرفتن به شیوه‌ی سنتی و از طریق بازسازی تجارب انجام می‌شد و به صورت اطلاعات مورد نیاز، در عرصه‌ی زندگی حفظ و گسترش می‌یافت. در نتیجه، مردم کمتر به فکر توسعه بودند این حالی ست که در دهه‌های گذشته، پیشرفت‌های مهمی صورت گرفته و تقریباً اکثر ابداعات، مربوط به قرن گذشته است. تولید و گسترش سرسام آور اطلاعات^۳، دانش و کسب مهارت^۴ در علوم، وظایف نسل امروز را در مقایسه با نسل گذشته افزون تر ساخته است (فضلی خانی، ۱۳۸۵: ۳۶).

امروزه، از آموزش به مثابه یک فرآیند منظم یاد می‌شود که به موجب آن، اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش آموزان تقویت می‌گردد و گسترش می‌یابد. در این فرآیند، انباشت اطلاعات مورد نظر نیست بلکه به تولید و گسترش اطلاعات و مهارت‌ها توجه می‌شود. به علاوه، هنر تدریس، یکی از مهارت‌های مهم فنی و حرفه‌ای معلمان است که لازمه‌ی آن، شناخت فراگیرندگان، توجه به تفاوت‌های فردی و شناخت روش‌های یاددهی - یادگیری کارآمد است (معمدی تلاوکی و احمدی، ۱۳۸۶: ۲۹). بیشتر کشورهای جهان در چند دهه‌ی گذشته نگرانی‌های فزاینده‌ای را در این خصوص که نظام‌های آموزشی، آمادگی کافی برای پرورش مهارت‌ها و دانش لازم برای کار و زندگی توأم با موفقیت را در جامعه‌ی پیچیده امروزی به شهروندان خود نمی‌دهد، شاهد بوده‌اند (هاموند^۵، ۱۹۹۳). در واکنش به این دغدغه‌ها، تلاش برای بهبود مدارس، افزایش یافته و تمام ابعاد سیستم آموزشی اعم از ساختار، سازمان، اداره و رهبری مدارس، مشارکت اولیاء و جامعه و نیز محتوای برنامه درسی، روش‌های آموزشی و ارزش‌یابی کل سیستم مورد هدف قرار گرفته است. در عین اهمیت تمام این ابتکار عمل‌ها، پاره‌ای از آن‌ها فرضیات زیر بنایی درباره‌ی تدریس و یادگیری ندارند، یعنی بطور کامل و بسنده از درک و فهم‌های حاصل از

-
- 1 - Instruction
 - 2 - Learning
 - 3 - Information
 - 4 - Skill
 - 5 - Darlink, Hamond

شیوه یادگیری کودکان برنیامده‌اند. بسیاری از شیوه‌های آموزشی مورد قبول، متأثر از روش‌های تدریس گذشته و مبتنی بر دیدگاه‌های سنتی رفتار گرایانه هستند که اساساً تدریس را عمل بیان و عرضه‌ی واقعیت‌ها و اطلاعات به دانش آموزان قلمداد می‌کنند. با این که روش‌های مزبور در ایجاد تبحر در مهارت‌های سطح پایین که در بسیاری از آزمون‌ها سنجیده می‌شوند موفق عمل کرده‌اند، اما عموماً در پرورش دانش و توانایی‌هایی که دانش‌آموزان برای زندگی روزانه خود نیاز دارند ناموفق بوده‌اند (آقازاده، ۱۳۸۵: ۸۶).

آموزش و یادگیری یک وظیفه‌ی راهبردی برای معلم است و همواره، این سؤال برای صاحب نظران تعلیم و تربیت مطرح بوده که:

- چه چیزی را می‌خواهیم بیاموزیم؟ و چگونه می‌خواهیم بیاموزیم؟
- دانش‌آموزان با چه راهبردهایی به درک بهتر و مؤثرتر دست می‌یابند؟
- برای یک آموزش اثربخش و مؤثر، استفاده از چه فنون و راهبردهای مطلوب و حایز اهمیت است؟ و ...

این سؤالات بخش کوچکی از مسایل و پرسش‌هایی را تشکیل می‌دهند که ذهن پژوهشگران عرضه تعلیم و تربیت و معلمان را همواره به خود مشغول داشته است.

مجموعه‌ی مهارت‌های معلمان در تلاشی خلاصه می‌شود که تدریس^۱ نام دارد. تدریس یکی از اساسی‌ترین مهارت‌های معلمان به شمار می‌آید و می‌تواند نقش تعیین کننده‌ای در یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. تدریس تلاشی دو جانبه است که از یک سو یاددهنده به یادگیرنده کمک می‌کند تا بیشتر، بهتر و زودتر بیاموزد و از سوی دیگر، یادگیرنده یاد می‌گیرد که چگونه خودشمی‌تواند یاد بگیرد و چگونه خودش باید یاد بگیرد. این خود یادگیری را «یادگیری یادگیری»^۲ می‌گویند (رئوف، ۱۳۸۰: ۸).

یادگیری یادگیری یکی از پیامدهای آموزش بر اساس رویکردهای فراشناختی^۳ است و کاربرد «روش‌های فعال تدریس»^۴ می‌تواند به طور مؤثری در ایجاد آن دخیل باشند. روش‌های فعال

1 - Teaching
 2 - Learning to Learn
 3 - Metacognition
 4 - Active Methods of Teaching

تدریس به گونه‌ای هستند که ذهن انسان در آن فعال است و معلم شرایط یادگیری را فراهم و مهارت‌های ذهنی و قابلیت‌های تفکر را تقویت می‌نماید. روابط میان گروهی و همکاری تقویت شده، حس اعتماد به نفس فردی، روحیه کاوشگری، مفهوم سازی، توضیح و تحلیل مسئله رشد کرده، شاگرد به ردیابی موضوع و تحمل ابهام رهنمون می‌شود و روح خلاقیت و استقلال فرد، تقویت می‌شود. ماهیت الگوهای تدریس به گونه‌ای است که کلاس را به منزله ادامه ی تفکر، مرکز تفکر و رهبری تربیتی جریان تفکر برمی‌شمارد (سلیمان‌پور، ۱۳۸۴: ۴). الگوی‌های تدریس برداشت‌های جدیدی درباره نحوه ی یادگیری افراد ارایه می‌دهند که بر پرورش دانش‌آموزان «فکور» تأکید می‌ورزد، دانش‌آموزانی که، قدرت شناخت و استفاده از آموخته‌های خود را دارند (پراون، ۱۳۸۵: ۱۵).

با نگاهی به رویکردهای حاکم بر نظام آموزشی کشورمان در می‌یابیم که در این نظام، معلم محور آموزش را تشکیل می‌دهد و در فرایند تدریس، هدف ما صرفاً انتقال دانش با استفاده از روش‌های سنتی است (صمدی، ۱۳۸۱: ۱۶). در این رویکرد معلم کم‌تر فرصت توجه به نیازهای فراگیران در ابعاد مختلف و رعایت تفاوت‌های فردی آن‌ها را پیدا می‌کند. در جریان این فرایند، بر همگونی بیش از حد، حفظ کردن طوطی وار و پس دادن دقیق آن چه معلم می‌گوید تأکید می‌شود (بیلر، ۱۳۷۹: ۶۳).

مطالعات تطبیقی که توسط «انجمن بین‌المللی ارزیابی پیشرفت تحصیلی» (IEA)^۱، با عنوان «مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز PIRLS)^۲ و ریاضیات و علوم (تیمز TIMSS)^۳» که طی سال‌های ۱۹۹۵ الی ۲۰۰۸ در میان کشورهای داوطلب دنیا انجام شده نشان می‌دهد: در آزمون‌های متعدد تیمز و پرلز جایگاه ایران در رتبه‌های آخر و عملکرد دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و راهنمایی ایرانی به طور معنی داری پایین‌تر از سطح میانگین کشورهای شرکت‌کننده در آزمون می‌باشد. این عملکرد در تیمز (۱۹۹۵، ۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) و پرلز (۲۰۰۱ و ۲۰۰۶) کاملاً مشابه و حاکی از عدم تغییر و نشانه‌ای از ضعف مفرط دانش‌آموزان ایرانی در درک مفاهیم دروس ریاضیات و علوم تجربی و سواد خواندن آنان است (کیامنش، ۱۳۷۷: ۱۲۹ و کریمی، ۱۳۸۶: ۱۷ و

1 - International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

2 - Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

3 - Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)

کریمی، ۱۳۸۸: ۳). یافته‌های این آزمون‌ها نشان می‌دهند که: «مهم‌ترین نکته در زمینه وضعیت نازل دانش‌آموزان ایرانی، نارسایی و ضعف برنامه‌ریزی آموزشی و شیوه‌های تدریس در مدارس ایران است که دانش‌آموزان را بیشتر بر اساس پاسخ‌های از پیش تعیین شده و اندوختن معلومات کتابی به جای تجزیه و تحلیل و تفسیر مطالب درسی عادت داده‌اند. دانش‌آموزان ایرانی با توجه به روش-های رایج یاددهی-یادگیری و نظام ارزشیابی در هنگام مطالعه یک متن و پاسخ‌دهی به سؤالات تنها در پی حفظ مطالب و یا استخراج مستقیم اطلاعات خواسته شده از متن هستند و بیشتر آن‌ها یاد نگرفته‌اند که چگونه می‌توانند در تفسیر و استنباط متن‌های، بر اساس خلاقیت شخصی و بازتولید فکری خود، عناصر یک متن را تلفیق، ارزیابی و ساماندهی کنند (معتمدی تلاوکی، ۱۳۸۷: ۶۵).

نتایج تحقیق حبیبی (۱۳۸۸) در خصوص بررسی عملکرد معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس نشان می‌دهد که آشنایی و به کارگیری این الگوها در فرایند یاددهی-یادگیری مدارس ما در سطح نازلی قرار دارد. حسینی (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی گزارش کرده که استفاده نکردن از الگوهای تدریس بزرگ‌ترین ضعف مدارس ماست و برای رفع این مشکل الگوهای جدید تدریس باید به مدارس آورده شود. یکی از مشکلات نظام آموزشی در کشور ما عدم استفاده از الگوهای تدریس در مدارس به دلیل عدم آموزش و تجربه کافی در معلمان است. نتایج تحقیق سلیمانپور (۱۳۸۴) نیز نشان می‌دهد که میزان آشنایی و مهارت معلمان در بکارگیری الگوهای تدریس پایین‌تر از سطح مطلوب قرار دارد و برای رسیدن به سطح مطلوب نیازمند برگزاری دوره‌ها و کلاس‌های آموزشی متعدد می‌باشیم.

حال با توجه به نتایج تحقیقات متعدد ملی و بین‌المللی که حاکی از وضعیت نامطلوب آموزشی و آشنایی ناکافی معلمان از الگوها و روش‌های فعال تدریس و پایین بودن سطح به کارگیری آن‌ها در فرایند یاددهی-یادگیری است و این که تدریس به عنوان یکی از کارآمدترین و اساسی‌ترین مهارت‌های معلمان، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد و توجه ویژه به اهمیت موضوع به کارگیری الگوهای فعال تدریس که می‌تواند به عنوان ابزاری سودمند جهت بهبود مهارت‌های دانش‌آموزان مطرح گردد، این سؤال مطرح می‌شود که: «آیا مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس می‌تواند بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان مؤثر باشند؟»

محقق در این پژوهش به دنبال «بررسی تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان ساری» است و مؤلفه‌های راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری و مطالعه را مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهد.

یادگیری و جریان آن، یکی از ارکان اصلی برنامه‌ی تربیتی است. یادگیری اساس رفتار افراد را تشکیل می‌دهد. از طریق یادگیری، فرد با محیط خود آشنا می‌شود، در گذشته، تدریس از دیدگاه عده‌ای از متخصصان تعلیم و تربیت به معنی انتقال معلومات بود. حال آن که صاحب‌نظران جدید تعلیم و تربیت بر این باورند که معلم باید راه و روش دانستن را به دانش‌آموزان بیاموزد و به انتقال فرمول‌ها و معلومات اکتفا نکند. امروزه نمی‌توان گفت روشی را که روز نخست معلم انتخاب می‌کند باید همواره ثابت بماند زیرا گذشت زمان ایجاد تغییراتی را در این روش الزام‌آور می‌سازد. هم‌چنین نمی‌توان گفت: «صرف مطالعه کتبی برای معلم خوب شدن کافی است، زیرا تجربه بزرگ‌ترین آموزگار و پشتیبان انسان است اما در هر صورت چون هدف معلم ارایه هرچه بهتر و بیش‌تر مطلب به شاگردان است لذا تقریباً همه معلمان تلاش می‌کنند فضایی در کلاس ایجاد کنند که برای تمام اعضای آن دوستانه و آموزنده باشد» (سرمد، ۱۳۷۳: ۱۴۹).

جان دیویی، تأکید بسیاری بر تجربه فراگیرنده در جریان یادگیری دارد و 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 (به نقل از سلیمان‌پور، ۱۳۸۴: ۱۹). ژان پیاژه، از جمله کسانی است که بیش از همه به اهمیت روش‌های فعال پی برد و به کارگیری آنها را توصیه کرد. او در نوشته‌های خود همواره بر فعالیت فراگیرنده در جریان یادگیری تأکید دارد و می‌گوید: «وقتی 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 درون‌سازی فعال اشیاء است» (به نقل از عباسیان، ۱۳۷۶: ۳۰). جروم برونر^۱ (۱۹۹۶) ابداع‌کننده روش «آموزش

اکتشافی» است 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 رضایت خاطر به دست نمی‌آورند و انگیزه‌های یادگیری در آن‌ها ضعیف می‌شود» (به نقل از فضلی‌خانی، ۱۳۸۵: ۶۹).

البته باید خاطر نشان کرد که هیچ یک از روش‌های تدریس به خودی خود خوب یا بد نیستند، بلکه نحوه و شرایط استفاده از آن‌ها موجب قوت یا ضعف‌شان می‌شود. بروس جویس (۲۰۰۴) در این باره می‌گوید: «دانش‌آموزان بخش مهمی 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 مختلف یادگیری می‌شود». این حقیقت را باید بپذیریم که تربیت و پرورش انسان که وظیفه‌ی 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، ۱۳۸۴: ۱۷).

الف) تحقیقات انجام شده در کشورهای اروپایی و آمریکایی درباره روش‌های تدریس فعال و غیر فعال نشان می‌دهد همواره روش‌های فعال کارا تر و مؤثرتر بوده‌اند که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

بررسی تحقیقات مربوط به تدریس و یادگیری سطوح بالای شناختی که به همت توپین (۱۹۸۸) انجام گرفت، نشان داد توانایی استدلال منطقی، ارضاء نیازهای شناختی دانش‌آموزان، انگیزش برای یادگیری، مدیریت صحیح کلاس و گروه‌بندی فعالیت‌های دانش‌آموزان، از راه تدریس فعال و اعمال اصول آن ممکن می‌شود (به نقل از سلیمان‌پور، ۱۳۸۰: ۳۵). رابرت اسلاوین (۱۹۹۱) در مطالعه‌ای با جمع‌بندی تحقیقات انجام شده، نشان داد یادگیری مشارکتی که اساس روش‌های تدریس فعال است، موجب تغییرات مطلوب در شخصیت دانش‌آموزان می‌شود و بر کیفیت آموزش اثر می‌گذارد. پژوهش‌های پالینسکار، براون و کمپیون (۱۹۹۱) و پالینسکار و کلنک^۱ (۱۹۹۲) نشان می‌دهد یک روش آموزشی وقتی مؤثر است که دانش‌آموزان در درک خواندن

خود و توانایی تلخیص، پرسشگری، روشن‌سازی و پیش‌بینی عبارات‌های متن پیشرفت کنند (به نقل از ایزدی، ۱۳۸۴: ۹۳). در یک مطالعه کیت کول^۱ (۱۹۹۲) به نقل از لفرانسو (۱۹۹۷) نشان داده مهم-ترین عاملی که مستقیماً با میزان یادگیری رابطه مثبت نشان داد سطح توانایی یادگیرندگان بوده و در نتیجه‌گیری از بررسی خود نوشتند دانش‌آموزانی که در یک مدرسه دارای کیفیت و برنامه‌های سطح بالا به تحصیل اشتغال دارند از انگیزش زیادی برخوردارند. همچنین در تحقیقی که توسط پلسیس^۲ در سال (۱۹۹۶) انجام شده، دانشجویانی که دارای معدل بالاتر از ۵۵٪ در امتحانات ترم اول بودند به طور معنی‌داری دارای نمرات بالاتری از حیطه‌های راهبردهای مطالعه و یادگیری - در مقایسه با کسانی که نمرات پایین‌تر از ۵۵٪ کسب کرده‌اند - بودند. طبق نظر ارات^۳ (۱۹۹۴) دانش معلم، در مقابل دانش علمی قرار نمی‌گیرد، در عوض، دانش کسب شده توسط معلم با دانش عملی ادغام و جذب می‌شود. او خاطر نشان کرده که ما نیازمند به یک تحقیق هستیم تا بتوانیم این ادغام را در منابع مختلف مورد بررسی قرار دهیم. البته، معلمان در جذب دانش تئوری و ادغام آن با دانش عملی متفاوتند. معلم یکی از عوامل اصلی و دارای نقش محوری در فرآیند یاددهی - یادگیری است و اهداف نظام آموزشی، با هدایت معلم محقق خواهد شد. روزنالد (۱۹۹۷) در تحقیقی درباره یادگیری مشارکتی نشان داد کاربرد این رویکرد در تدریس اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد و شاگردان از طریق بحث و مشورت در قالب گروه‌ها می‌توانند راه‌حل‌های گوناگونی را برای حل مسئله ارائه دهند (به نقل از کرامتی، ۱۳۸۴: ۱۰).

«فقیهی قزوینی»، به نقل از تحقیقاتی رابرت اسلاوین آورده است: «کلاس‌های معلمانی که با روش یادگیری مشارکتی اداره می‌شوند، موفق‌تر از کلاس‌هایی است که معلمان آن‌ها با روش سنتی آموزش می‌دهند و این تفاوت، قابل توجه و معنادار است» (عباسیان، ۱۳۷۶: ۳۰). هاولی و ولای^۴ (۱۹۹۹) مطرح کردند که بسط و گسترش دانش معلمان پایه ضروری برای پیشرفت حرفه‌ای‌شان است. مک ایوان و گلنبرگ^۵ (۱۹۹۹) به این نتیجه رسیده که اضطراب تنها پیش‌بینی

-
- 1 - Keith cool
 - 2 - Pavl du plessis
 - 3 - Erault
 - 4 - Hawley and valli
 - 5 - Mc Ewan,L & Gldenberg

کننده ای برای موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود. برمن، دسی مونی، پورتر و گریت^۱ (۲۰۰۰) در مورد رشد حرفه‌ای معلمان گزارش کردند که پیشرفت حرفه‌ای معلمان به دانش عمیق آنان بستگی داشته و به عبارتی باید به یادگیری معلمان و دادن تمرینات به آن‌ها پرداخت. نولن^۲ (۱۹۸۸) و پریسلی^۳ (۲۰۰۰) معتقدند هرگاه آموزش به جای هدف «برتر عمل کردن از دیگران» بر هدف «برتر بودن» تمرکز یابد احتمال بیشتری جود دارد که دانش‌آموزان به تلاش برای درک مطلب در سطحی عمیق پردازد (به نقل از ایزدی، ۱۳۸۴: ۹۱). تحقیق ورلوپ، وان دریل و میگر^۴ (۲۰۰۱) اشاره دارد، دانش معلم به شدت مربوط به تجربیات و مفاهیم خاص است. نتایج اصلی از این مطالعات درک دانش معلمان است که ممکن است در پیشرفت آموزش معلمین و ابداعات آموزشی که موفقیت زیادی دارد مفید باشد. برنیزما^۴ (۲۰۰۴) در تحقیق خود به ارتباط معنی‌دار بین انگیزش تحصیلی و فرایند پردازش اطلاعات از طریق به کارگیری فنون مطالعه دست یافت. محقق دیگری به نام تورمن می‌گوید: «تعجب‌آور است که ما غالباً از شاگردان توقع داریم بیاموزند، ولی به ندرت چگونه آموختن را به آن‌ها می‌آموزیم؛ ما از آن‌ها انتظار داریم به حل مسائل پردازند؛ ولی به ندرت چگونه حل مسائل را به آنان آموزش می‌دهیم» (عباسیان، ۱۳۷۶: ۳۱).

ب) درباره اثر بخشی روش‌های فعال تدریس تحقیقاتی در داخل کشور انجام شده که به مهم ترین آن‌ها اشاره می‌نماییم:

شعبانی^۱ (۱۳۷۴) نشان داد الگوهای تدریس در افزایش توانایی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان نظام جدید مؤثر هستند. عباسیان^۱ (۱۳۷۶) نیز در پژوهشی که درباره تأثیر الگوهای تدریس بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان انجام داد، به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان گروه آزمایش که بر اساس روش‌های فعال تدریس آموزش دیده بودند، به مراتب موفق‌تر از دانش‌آموزان گروه گواه بودند که با روش‌های معمولی آموزش می‌دیدند. خدیوزاده^۱ (۱۳۷۸) با توجه به نقش راهبردهای مطالعه و یادگیری در موفقیت تحصیلی و به منظور افزایش توان یادگیری دانشجویان و به ویژه افرادی که دارای مشکلات تحصیلی هستند، آموزش راهبردهای صحیح

1 - Birman, Desimone, Porter & Garet

2 - Nolen

3 - Nico Verloop, Jan Van Driel & Paulien Meijer

4 - Bruinsma

مطالعه و یادگیری توصیه می نماید. /سادی(۱۳۸۱) در تحقیقی نشان داد که میزان آگاهی معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی از الگوهای نوین تدریس کم تر از سطح متوسط بوده است. هم چنین بین میزان آگاهی معلمان مرد و زن در دوره ابتدایی و راهنمایی تفاوت وجود ندارد. نتایج پژوهش کویکی(۱۳۸۱) حاکی از آن است که راهبردهای یادگیری تا حد زیادی مدیون توجه روزافزون به الگوهای آموزشی دانش آموز محور در تدریس می باشد. فضلی و جوادی(۱۳۸۳) پژوهشی در مقایسه روش های تدریس فعال و غیر فعال انجام دادند و به این نتیجه دست یافتند که روش های تدریس فعال بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در سه حیطه شناختی، مهارتی و نگرشی درس اجتماعی مؤثر هستند. حاجی حسین نژاد و بالغی زاده(۱۳۸۳) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که متوسط عملکرد دانش آموزانی که با بهره گیری از نظریه گاردنر آموزش دیده بودند، در سؤال های سطح دانستن، به کارگیری مفاهیم، حل مسائل متداول و سطح استدلال ریاضی در مقایسه با دانش آموزانی که با شیوه سنتی آموزش دیده بودند، بیشتر است و مقدار این تفاوت از لحاظ آماری معنادار می باشد. ایزدی(۱۳۸۴) نیز در پژوهشی در باب اثربخشی راهبردهای یادگیری و مطالعه به این نتیجه دست یافت که آموزش دوجانبه و خواندن مشترک راهبردی بر درک خواندن و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان مؤثر هستند. حسینی شهیدی، عطاردی و مقیمیان(۱۳۸۴) به این نتیجه رسیدند که میانگین نمره انگیزش با میزان زمان مطالعه در کتابخانه، رابطه معنی داری دارد. پژوهش کرمی، بهرامی و دلاور(۱۳۸۴) نشان داده دختران بیش تر از پسران از راهبردها سود می جویند و دانش آموزان قوی بیش تر از دانش آموزان ضعیف از راهبردها استفاده می کنند. نتایج مطالعات جعفری ثانوی(۱۳۸۶) نشان داده اجرای طرح درس های مبتنی بر الگوی ترکیبی در گروه های مورد مطالعه در هر سه درس فارسی، عربی و انگلیسی حاکی از این است که به کارگیری طرح درس های مزبور تا حد زیادی بر پیشرفت نمره آزمون نهایی دانش آموزان گروه آزمایشی در درس فارسی، عربی و انگلیسی هر کدام به صورت مجزا مؤثر بوده. نتایج تحقیق زمانی و لیاقتدار(۱۳۸۷) نشان داده که هدف نهایی اکثر تغییر و تحولات انجام شده، افزایش یادگیری مخصوصاً در سطوح مهارت های پیشرفته و افزایش انگیزه دانش آموز است و اهم این تفاوت ها را می توان در روش های تدریس، ارتباط دروس با زندگی واقعی دانش آموزان، کتاب های درسی، تکالیف درسی، برنامه درسی و نحوه ارزشیابی ملاحظه کرد. صالحی، نیاز آذری و معتمدی تلاوکی(۱۳۸۸) در پژوهش خود گزارش نمودند که دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم ابتدایی که با

روش‌های فعال تدریس آموزش دیده بودند به نسبت دانش آموزانی که با روش‌های سنتی آموزش دیده بودند پیشرفت بیشتری در سواد خواندن کسب نمودند. این پیشرفت در هر دو بخش متون ادبی و اطلاعاتی معنادار بوده است.

با توجه به اهمیت مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس و نقش راهبردهای یادگیری و مطالعه در موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان و نیز عدم اطلاع از وضعیت این دو متغیر در مدارس، در پی آن هستیم تا تأثیر معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس را بر راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان بررسی نماییم تا از نتایج این تحقیق بتوان جهت بهبود عملکرد معلمان در تدریس و بهبود نحوه یادگیری دانش‌آموزان بهره‌گیری نماییم. همچنین ضرورت و کاربرد این تحقیق در این است که معلمان، مسئولان و دست‌اندرکاران امرتعلیم و تربیت از نتایج آن جهت بهبود وضعیت موجود فرایند یاددهی - یادگیری استفاده نمایند. در این پژوهش فرضیه‌های زیر مورد آزمون قرار گرفت:

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان موثر است.
- ۲- مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای شناختی یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان موثر است.
- ۳- مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای فراشناختی یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان موثر است.
- ۴- تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای مطالعه دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است.
- ۵- تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان متفاوت است.

روش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و با گروه کنترل نابرابر و با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، نشان‌دهنده طرح تحقیق «شبه آزمایشی» بوده و از دو گروه آزمودنی (گروه آزمایش و گروه کنترل) تشکیل شده است که هر دو گروه، دو بار مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. اندازه‌گیری اول با اجرای

یک پیش‌آزمون و اندازه‌گیری دوم با یک پس‌آزمون انجام گرفت. همچنین برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش‌های آمار توصیفی (جدول و نمودار فراوانی، میانگین، انحراف معیار، واریانس) و آمار استنباطی (آزمون‌های پارامتریک (t) مستقل و وابسته) استفاده شده است.

جدول ۱. دیاگرام تحقیق با گروه‌های آزمایشی

گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	
E	T1	X	T2
C	T1	-	T2

E = گروه آزمایش. C = گروه گواه.
 T1 = پیش‌آزمون. T2 = پس‌آزمون.
 X = متغیر مستقل (الگوهای تدریس).

جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهرستان ساری به تعداد ۶۲۳۰ نفر تشکیل می‌دهند که تعداد ۳۰۲۵ نفر دختر و تعداد ۳۲۰۵ نفر پسر می‌باشند. نمونه آماری به روش نمونه‌گیری «تصادفی طبقه‌ای» بدین شرح مشخص شد: ابتدا دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه شهرستان از هم تفکیک و سپس ۸ کلاس درس دخترانه و ۸ کلاس درس پسرانه و در مجموع ۱۶ کلاس درس به صورت تصادفی انتخاب شدند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان (به نقل از حسن زاده، ۱۳۸۲: ۱۴۵)، از مجموع ۶۲۳۰ نفر دانش‌آموز، ۱۸۰ نفر دختر و ۱۸۴ نفر پسر و در مجموع ۳۶۴ نفر دانش‌آموز به شرح جدول ۲ به عنوان نمونه آماری در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. لازم به ذکر است که چون همه ساله، سازماندهی کلاس‌ها در آغاز سال تحصیلی انجام می‌شود و بالطبع محقق اختیاری در کلاس‌بندی، سازماندهی و چینش دانش‌آموزان نداشته است، بنابراین گمارش فردی دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و گواه به صورت تصادفی انجام نشد و محقق به صورت تصادفی ۸ کلاس درس را به عنوان گروه آزمایش و ۸ کلاس درس را به عنوان گروه کنترل انتخاب کرد؛ در نتیجه نیمی از دانش‌آموزان نمونه آماری در گروه آزمایش و نیمی دیگر در گروه کنترل قرار گرفتند.

جدول ۲. حجم نمونه آماری به تفکیک جنسیت و گروه کنترل و آزمایش

جنسیت	گروه	آزمایش	کنترل	جمع
دختر	تعداد کلاس	۴	۴	۸
	تعداد دانش آموز	۹۰	۹۰	۱۸۰ نفر
پسر	تعداد کلاس	۴	۴	۸
	تعداد دانش آموز	۹۲	۹۲	۱۸۴
جمع کل	تعداد کلاس	۸	۸	۱۶
	تعداد دانش آموز	۱۸۲	۱۸۲	۳۶۴

گردآوری اطلاعات به صورت کتابخانه ای و میدانی انجام شده و از دو ابزار جهت گردآوری

اطلاعات استفاده شده است:

الف) مقیاس درجه‌بندی مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس: این مقیاس درجه بندی برای آگاهی از میزان اعمال متغیر مستقل (الگوهای تدریس) توسط «دبیران آموزش دیده - گروه آزمایش» در قیاس با «دبیران گروه کنترل» و بررسی سوابق تحصیلی و شغلی آنان مورد استفاده قرار گرفت. این ابزار که دارای ۲۰ مؤلفه و حداکثر نمره قابل احتساب برای هر مؤلفه ی مطرح شده ۵ است، برای تکمیل در اختیار مدیران مدارس مورد نظر که از پیش توجیه شده بودند، قرار داده شد تا عملکرد آموزشی دبیران را در ارایه ی الگوهای تدریس مشاهده و ثبت نمایند. مدیران باید رفتارهای مورد انتظار از دبیران را در صورت مشاهده، علامت می‌زدند؛ بنابراین در طول دوازده هفته اعمال متغیر مستقل، این ارزیابی در چهار نوبت انجام پذیرفت. روایی این ابزار توسط چند نفر از اساتید دانشگاه و سرگروه‌های آموزش استان مازندران مورد تأیید قرار گرفته و در اجرای آزمایشی و با استفاده از آزمون آلفای کراباخ، پایایی ابزار رقم ۰/۷۹ محاسبه شده است.

ب) پرسش نامه محقق ساخته ی راهبردهای یادگیری و مطالعه: جهت سنجش مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری و مطالعه - متغیر وابسته - یک پرسش نامه با ۴۰ سؤال در طیف ۵ گزینه ای تهیه و تنظیم گردید که سؤال‌های آن مؤلفه‌های راهبردهای شناختی شامل: (تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازماندهی) و راهبردهای فراشناختی شامل: (برنامه‌ریزی، نظارت و ارزش‌یابی و نظم‌دهی) را مورد سنجش قرار می‌دهند. روایی پرسش نامه توسط اساتید رشته روانشناسی و کارشناسان گروه‌های آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان مازندران مورد تأیید قرار گرفته و

در اجرای آزمایشی و با استفاده از آزمون آلفای کرانباخ پایایی ابزار رقم ۰/۸۵ محاسبه شده است. در این پژوهش جهت سنجش متغیر وابسته، در دو مرحله ی قبل و بعد از اعمال متغیر مستقل از پرسش نامه ی فوق استفاده شده و دانش آموزان گروه آزمایش و گواه در طول مدت ۶۵ دقیقه، به صورت حضوری به سؤالات آن پاسخ داده و پاسخ نامه‌ها را در اختیار محققین قرار دادند.

یافته‌ها

پس از اجرای پیش‌آزمون برای دو گروه آزمایش و گواه، تعداد ۲۵ نفر از دبیران گروه آزمایش در پایه‌های اول، دوم و سوم متوسطه در هشت جلسه کلاس کارگاهی متناوب در دفتر تحقیقات و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش استان مازندران و کارشناسی گروه‌های آموزشی شرکت کرده و با الگوهای خانواده‌های پردازش اطلاعات و اجتماعی تدریس آشنا شدند و تدریس بر اساس این الگوها را آموزش دیدند. سپس در طول مدت ۱۲ هفته از روش‌های مذکور جهت تدریس دروس در کلاس درس استفاده نمودند. برای آگاهی از میزان اعمال متغیر مستقل، از مقیاس درجه بندی که مدیران مدارس مجری تکمیل نمودند، بهره گرفته شد. داده‌های حاصل از این مقیاس درجه بندی نشان می‌دهد که به طور میانگین، مهارت معلمان گروه گواه با نمره (۴۷/۲۸) در سطح «در حال تلاش» و مهارت معلمان گروه آزمایش با نمره (۶۲/۳۹)، در سطح «در حد انتظار» قرار دارد. همچنین برای تحلیل آماری از آزمون (t مستقل) استفاده شده و نتیجه زیر به دست آمد:

جدول ۳. خلاصه محاسبات آزمون t برای مقایسه مهارت دبیران گروه آزمایش و گواه

گروه	حجم نمونه	میانگین	واریانس	df	(F)	(t)	(t)
					محاسبه شده	محاسبه شده	بحرانی
آزمایش	$n_1 = 25$	۶۲.۳۹	$s_1^2 = 73.46$	$df = 48$	$F_p = 1.814$	$t = 7.077$	$t = 2.000$
گواه	$n_2 = 25$	۴۷.۲۸	$s_2^2 = 40.49$				

مطابق جدول فوق؛ (F) محاسبه شده ($F_p = 1.814$) از (F) جدول بحرانی ($F_p = 1.98$) کوچک‌تر است، بنابراین فرض یکسان بودن واریانس‌ها تأیید می‌شود. با فرض یکسان بودن واریانس‌ها، چون (t) محاسبه شده ($t_p = ۷/۰۷۷$) در سطح اطمینان (۹۵٪)، خطای اندازه‌گیری (٪) $\alpha = ۵$ و با درجه آزادی ($df = ۴۸$) از مقدار (t) جدول بحرانی ($t_p = ۲/۰۰۰$) بزرگ‌تر است؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم بین میانگین مهارت دبیران گروه‌های آزمایش و گواه، تفاوت معناداری

وجود دارد؛ یعنی: «دبیران گروه آزمایش در مقایسه با دبیران گروه گواه، به طور معناداری مهارت بیشتری در بکارگیری الگوهای تدریس دارند».

برای بررسی معناداری تأثیر دانش و مهارت معلمان در بکارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش آموزان با هدف مقایسه میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر گروه، در سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای اندازه‌گیری ۵٪ از آزمون «پارامتریک (t) وابسته» بهره گرفته شد. همچنین برای بررسی معناداری تفاوت بهبود راهبردهای یادگیری، میان دو گروه آزمایش و گواه، با هدف مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون دو گروه مستقل، از آزمون «پارامتریک (t) مستقل» استفاده شده است. نتایج بررسی توصیفی داده‌ها در جدول شماره ۴، نتیجه آزمون (t) وابسته در جدول شماره ۵، نتیجه آزمون (t) مستقل در جدول شماره ۶ و نتیجه آزمون (t) مستقل جهت مقایسه تفاوت تأثیر در دو گروه دختران و پسران در جدول شماره ۷ آمده است. همچنین جدول شماره ۸ نتیجه آزمون (t) مستقل جهت مقایسه تفاوت تأثیر در دو نوع راهبرد شناختی و فراشناختی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج بررسی توصیفی داده‌های گروه آزمایش به تفکیک (نوع راهبرد، جنسیت و پیش‌آزمون و پس‌آزمون)

راهبرد	جنسیت	میانگین نمرات پیش‌آزمون	میانگین نمرات پس‌آزمون	اختلاف میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون	میانگین مجموع نمرات دختران و پسران	اختلاف پیش‌آزمون و پس‌آزمون
راهبردهای یادگیری و مطالعه (کلی)	دختران	۲/۳۱	۳/۶۶	+۱/۳۵	۲/۲۷	۳/۷۰
	پسران	۲/۳۵	۳/۶۰	+۱/۲۵	۲/۲۷	۳/۷۰
راهبرد شناختی	دختران	۲/۲۰	۳/۸۰	+۱/۶۰	۲/۲۳	۳/۶۳
	پسران	۲/۲۲	۳/۷۶	+۱/۵۴	۲/۲۱	۳/۸۷
راهبرد فراشناختی	دختران	۲/۲۶	۳/۷۳	+۱/۴۷	۲/۲۱	۳/۸۷
	پسران	۲/۲۹	۳/۶۸	+۱/۳۹	۲/۲۱	۳/۸۷

جدول ۵. خلاصه محاسبات آزمون (t) وابسته، مقایسه میانگین پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک (نوع متغیر

وابسته و گروه)

متغیر وابسته	گروه	حجم نمونه	میانگین پیش آزمون و پس آزمون	اختلاف میانگین	انحراف معیار	$df = n - 1$	سطح معناداری Sig	t_p محاسبه شده	t_b بحرانی	
راهبردهای یادگیری و مطالعه (کلی)	آزمایش	۱۸۲	$\bar{X}_1 = 2/27$	+ ۱/۴۳	۰.۵۴۳	۱۸۱	۰.۰۰۰	۲۴.۴۶۵	۱.۶۴۵	
			$\bar{X}_2 = 3/70$		۰.۴۹۹					
	گواه	۱۸۲	$\bar{Y}_1 = 2/24$	+ ۰/۰۲	۰.۳۹۷			۰.۶۱۸		
			$\bar{Y}_2 = 2/26$		۰.۳۸۲					
راهبردهای شناختی	آزمایش	۱۸۲	$\bar{X}_1 = 2/33$	+ ۱/۳	۰.۵۴۳		۰.۰۰۰	۲۲.۲۱۸		
			$\bar{X}_2 = 3/63$		۰.۴۹۹					
	گواه	۱۸۲	$\bar{Y}_1 = 2/23$	+ ۰/۰۳	۰.۴۳۷			۰.۵۷۱		
			$\bar{Y}_2 = 2/26$		۰.۷۲۶					
راهبردهای فراشناختی	آزمایش	۱۸۲	$\bar{X}_1 = 2/21$	+ ۱/۵۷	۰.۵۱۱		۰.۰۰۰	۲۷.۳۰۴		
			$\bar{X}_2 = 3/78$		۰.۳۸۴					
	گواه	۱۸۲	$\bar{Y}_1 = 2/25$	+ ۰/۰۱	۰.۴۸۵			۰.۱۸۱		
			$\bar{Y}_2 = 2/26$		۰.۵۰۹					

جدول ۶. خلاصه محاسبات آزمون (t) مستقل، مقایسه پس آزمون دو گروه آزمایش و گواه، به تفکیک (کلی، راهبرد شناختی و فراشناختی)

فرضیه	متغیر	گروه	حجم نمونه	میانگین هر گروه	اختلاف میانگین	انحراف معیار	$df = (n_1 + n_2) - 2$	سطح معناداری	t_m محاسبه شده	t_b بحرانی
شماره (۱)	راهبردهای یادگیری و مطالعه (کلی)	آزمایش	۱۸۲	۳/۷۰	+۱/۴۴	۰/۴۲۶	۳۶۲	۰/۰۰۰	۳۳/۳۳۸	۱/۶۴۵
	گواه	۱۸۲	۲/۲۶		۰/۳۸۲					
شماره (۲)	راهبرد شناختی	آزمایش	۱۸۲	۳/۶۳	+۱/۳۷	۰/۴۹۹		۰/۰۰۰	۲۱/۰۲۵	
	گواه	۱۸۲	۲/۲۶		۰/۷۲۶					
شماره (۳)	راهبرد فراشناختی	آزمایش	۱۸۲	۳/۷۸	+۱/۵۲	۰/۳۸۴		۰/۰۰۰	۳۲/۱۹۰	
	گواه	۱۸۲	۲/۲۶		۰/۵۰۹					

تجزیه و تحلیل فرضیه اول: مطابق جدول ۴؛ داده‌های پرسش نامه راهبردهای یادگیری و مطالعه به طور کلی نشان می‌دهد؛ در گروه آزمایش میانگین نمرات پیش آزمون ۲/۲۷ و میانگین نمرات پس آزمون ۳/۷۰ و اختلاف میانگین نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون در این گروه برابر ۱/۴۳+ و در گروه گواه برابر ۰/۰۲+ است؛ همچنین اختلاف میانگین نمره‌های پس آزمون دو گروه آزمایش و گواه برابر ۱/۴۴+ است.

مطابق جدول ۵، در گروه آزمایش چون $t_m = ۲۴/۴۶۵$ از مقدار $t_b = ۱/۶۴۵$ بزرگ‌تر است و سطح معناداری ۰/۰۰۰ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون در گروه آزمایش از لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند. اما در گروه گواه چون مقدار $t_m = ۰/۶۱۸$ از مقدار $t_b = ۱/۶۴۵$ کوچک‌تر است و سطح معناداری ۰/۶۱۸ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم که در گروه گواه میانگین نمرات پیش-آزمون و پس آزمون از لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند.

مطابق جدول ۶، چون مقدار $t_m = ۳۳/۳۳۸$ از مقدار $t_b = ۱/۶۴۵$ بزرگ‌تر است و سطح معناداری نیز ۰/۰۰۰ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم میانگین پس آزمون‌ها در گروه آزمایش و گواه، از لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند؛ بنابراین با مقایسه نتایج

آماري، در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرضیه ۱ تأیید می‌شود و می‌توان ادعا نمود که: «مهارت معلمان در به‌کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه‌ی دانش آموزان موثر است».

تجزیه و تحلیل فرضیه دوم: مطابق جدول ۴؛ داده‌های پرسش‌نامه راهبردهای شناختی نشان می‌دهد؛ در گروه آزمایش میانگین نمرات پیش‌آزمون ۲/۳۳ و میانگین نمرات پس‌آزمون ۳/۶۳ و اختلاف میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در این گروه برابر ۱/۳+ و در گروه گواه برابر ۰/۰۳+ است؛ همچنین اختلاف میانگین نمره‌های پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه برابر ۱/۳۷+ است.

مطابق جدول ۵، در گروه آزمایش چون $t_m = 22/218$ از مقدار $t_b = 1/645$ بزرگ‌تر است و سطح معناداری ۰/۰۰۰ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش از لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند. اما در گروه گواه چون مقدار $t_m = 0/571$ از مقدار $t_b = 1/645$ کوچک‌تر است و سطح معناداری ۰/۵۶۹ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم که در گروه گواه میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون از لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند.

مطابق جدول ۶، چون مقدار $t_m = 21/025$ از مقدار $t_b = 1/645$ بزرگ‌تر است و سطح معناداری نیز ۰/۰۰۰ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم میانگین پس‌آزمون‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه، از لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند؛ بنابراین با مقایسه نتایج آماری، در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرضیه ۲ تأیید می‌شود و می‌توان ادعا نمود که: «مهارت معلمان در به‌کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای شناختی یادگیری و مطالعه‌ی دانش آموزان موثر است».

تجزیه و تحلیل فرضیه سوم: مطابق جدول ۴؛ داده‌های پرسش‌نامه راهبردهای فراشناختی نشان می‌دهد؛ در گروه آزمایش میانگین نمرات پیش‌آزمون ۲/۲۱ و میانگین نمرات پس‌آزمون ۳/۷۸ و اختلاف میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در این گروه برابر ۱/۵۷+ و در گروه گواه برابر ۰/۰۱+ است؛ همچنین اختلاف میانگین نمره‌های پس‌آزمون دو گروه آزمایش و گواه برابر ۱/۵۲+ است.

مطابق جدول ۵، در گروه آزمایش چون $t_m = 27/304$ از مقدار $t_b = 1/645$ بزرگ‌تر است و

سطح معناداری ۰/۰۰۰ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش از لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند. اما در گروه گواه چون مقدار $t_p = ۰/۱۸۱$ از مقدار $t_m = ۱/۶۴۵$ کوچک‌تر است و سطح معناداری ۰/۸۵۷ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم که در گروه گواه میانگین نمرات پیش-آزمون و پس‌آزمون از لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند.

مطابق جدول ۶، چون مقدار $t_p = ۳۲/۱۹۰$ از مقدار $t_m = ۱/۶۴۵$ بزرگ‌تر است و سطح معناداری نیز ۰/۰۰۰ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم میانگین پس‌آزمون‌ها در گروه آزمایش و گروه گواه، از لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند؛ بنابراین با مقایسه نتایج آماری، در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرضیه ۳ تأیید می‌شود و می‌توان ادعا نمود که: «مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای فراشناختی یادگیری و مطالعه‌ی دانش‌آموزان موثر است».

جدول ۷. خلاصه محاسبات آزمون t مستقل، مقایسه تفاوت تأثیر در دختران و پسران در گروه آزمایش

متغیر	گروه	حجم نمونه	اختلاف میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون	تفاضل اختلاف میانگین	انحراف معیار	$df = (n_1 + n_2) - 2$	سطح معناداری Sig	t_p	t_m
مقایسه تأثیر در جنسیت	دختران	۹۰	۱/۴۷	+۰/۰۸	۰/۶۰۰	۱۸۰	۰/۵۱۱	۱/۶۴۵	۰/۶۲۹
	پسران	۹۲	۱/۳۹						
									۰/۸۵۶

تجزیه و تحلیل فرضیه چهارم: مطابق جدول ۴؛ داده‌های پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری و مطالعه نشان می‌دهد؛ اختلاف میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش دختران برابر ۱/۴۷+ و در گروه آزمایش پسران برابر ۱/۳۹+ است. همچنین تفاضل اختلاف میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه دختران و پسران برابر ۰/۰۸+ است.

مطابق جدول ۷، چون مقدار $t_p = ۰/۶۹۲$ از مقدار $t_m = ۱/۶۴۵$ کوچک‌تر است و سطح معناداری ۰/۵۱۱ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم تفاضل میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌ها در دو گروه دختران و پسران، از لحاظ آماری تفاوت معناداری ندارند؛ بنابراین با مقایسه نتایج آماری، در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرضیه ۴ رد می‌شود و می‌توان ادعا نمود که: «تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای

یادگیری و مطالعه دانش آموزان دختر و پسر متفاوت نمی باشد.»

جدول ۸. خلاصه محاسبات آزمون (t) مستقل، مقایسه تفاوت تأثیر در دو نوع راهبرد شناختی و فراشناختی در گروه آزمایش.

متغیر	گروه	حجم نمونه	اختلاف میانگین	تفاضل اختلاف معیار	انحراف معیار	$df = (n_1 + n_2) - 2$	سطح معناداری Sig	t_m محاسبه شده	t_b بحرانی
مقایسه فراشناختی	شناختی	۱۸۲	۱/۳۰	۰/۲۷+	۰/۷۹۲	۳۶۲	۰/۰۰۱	۳/۲۹۵	۱/۶۴۵
	فراشناختی	۱۸۲	۱/۵۷		۰/۷۷۸				

تجزیه و تحلیل فرضیه پنجم: مطابق جدول ۴؛ داده‌های پرسش نامه راهبردهای یادگیری و مطالعه در دو بخش شناختی و فراشناختی نشان می‌دهد؛ اختلاف میانگین نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش در راهبردهای شناختی برابر ۱/۳۰+ و در راهبردهای فراشناختی برابر ۱/۵۷+ است. همچنین تفاضل اختلاف میانگین نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون در دو نوع راهبرد برابر ۰/۲۷+ است.

مطابق جدول ۸، چون مقدار $t_m = ۳/۲۹۵$ از مقدار $t_b = ۱/۶۴۵$ بزرگ تر است و سطح معناداری نیز ۰/۰۰۱ محاسبه شده است، با ۹۵ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم تفاضل میانگین نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون‌ها گروه آزمایش در دو نوع راهبرد شناختی و فراشناختی، از لحاظ آماری تفاوت معناداری دارند؛ بنابراین با مقایسه نتایج آماری، در سطح اطمینان ۹۵ درصد فرضیه ۵ تأیید می‌شود و می‌توان ادعا نمود که: «تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش آموزان متفاوت می‌باشد.»

بررسی میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون مؤلفه‌های راهبردهای شناختی و فراشناختی به تفکیک در جدول شماره ۹ آمده است.

جدول ۹. خلاصه محاسبات میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش به تفکیک مؤلفه‌های

راهبرد شناختی و فراشناختی						
راهبرد	راهبرد شناختی		راهبرد فراشناختی			
مؤلفه	تکرار و مرور	بسط و گسترش معنایی	سازماندهی	برنامه ریزی	نظارت و ارزشیابی	نظم دهی
میانگین نمرات پیش‌آزمون	۲/۷۰	۲/۱۷	۲/۱۲	۲/۴۵	۲/۰۲	۲/۱۶
میانگین نمرات پس‌آزمون	۳/۴۹	۳/۶۹	۳/۷۱	۴/۳۷	۳/۷۴	۳/۲۳
اختلاف میانگین نمرات	+۰/۷۹	+۱/۵۲	+۱/۵۹	+۱/۹۲	+۱/۷۲	+۱/۰۷
میانگین کل اختلاف	+۱/۳		+۱/۵۷			

اطلاعات حاصل از جدول ۹ نشان می‌دهد:

- ۱- راهبرد فراشناختی $+۱/۵۷$ نمره و راهبرد شناختی $+۱/۳$ نمره بهبود را در مجموع نشان می‌دهند که راهبردهای شناختی به میزان $+۰/۲۷$ نمره بیشتر بهبود یافته‌اند.
- ۲- در مؤلفه‌های راهبردهای شناختی بیشترین بهبود مربوط به راهبرد سازماندهی و در مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی بیشترین بهبود مربوط به راهبرد برنامه ریزی می‌باشد.
- ۳- در مؤلفه‌های راهبردهای شناختی کم‌ترین بهبود مربوط به راهبرد تکرار و مرور و در مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی کم‌ترین بهبود مربوط به راهبرد نظم دهی می‌باشد.
- ۴- در مجموع بیشترین بهبود مربوط به مؤلفه ی برنامه ریزی در راهبرد فراشناختی و کم‌ترین رشد مربوط به مؤلفه ی تکرار و مرور از راهبرد شناختی می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

نظام آموزش و پرورش مانند بقیه ارکان تشکیل‌دهنده جوامع پیوسته در حال تغییر و تحول است. در دهه‌های اخیر متناسب با رشد دانش بشری، همه ی ابعاد نظام‌های تعلیم و تربیت نیز در آستانه دگرگونی سریع قرار گرفته‌اند. در سیر تغییر و تحول شتابان آموزش و پرورش، روش‌های تدریس هم از تغییراتی بهره‌مند گشته‌اند. ارمغان تحولات آموزشی در عرصه روش‌های تدریس،

پرهیز از اندیشه القاء دانش و نخبه پروری است. بدین جهت بستر نوین فعالیت‌های یاددهی - یادگیری گستره‌ی اطمینان بخشی را برای اندیشه ورزی بدیعه پردازان گشوده و حرکت بسوی دیدگاه‌های نوین در زمینه‌ی یاددهی - یادگیری را به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر تبدیل نموده است.

از آن جا که نتایج تحقیقات متعدّد از جمله تحقیقات انجام شده توسط توین (۱۹۸۸)، اسلاوین (۱۹۹۱)، لفرانسو (۱۹۹۷) در خارج کشور و تحقیقات فضلّی و جوادی (۱۳۸۳) و صالحی، نیازآذری و معتمدی تلاوکی (۱۳۸۸) و ... در داخل کشور نشان دادند که روش‌های فعال تدریس در پیشرفت تحصیلی و یادگیری‌های پایدار دانش‌آموزان مؤثر هستند، و نتایج تحقیق خدیوزاده و همکاران (۱۳۷۸) با توجه به نقش راهبردهای مطالعه و یادگیری در موفقیت تحصیلی و به منظور افزایش توان یادگیری دانشجویان و به ویژه افرادی که دارای مشکلات تحصیلی هستند، آموزش راهبردهای مطالعه و یادگیری را توصیه نمودند. بر این اساس محقق جهت بررسی تأثیر مهارت معلمان در بکارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان و با در نظر گرفتن رویکرد ساختگرایی (سازنده گرایی) که تأکید عمده‌ی آن بر پردازش اطلاعات و همیاری گروهی فراگیران است و همچنین تنوع و گوناگونی روش‌های تدریس و محدودیت‌های اجرایی آن‌ها در شرایط فعلی مدارس ما، روش‌های مطرح شده در خانواده‌ی الگوهای پردازش اطلاعات و الگوهای اجتماعی تدریس را مورد مذاقه و بررسی قرار داده و از این میان روش‌هایی را که کاربرد عملیاتی و گسترده تری دارند را به دبیران گروه آزمایش آموزش داده تا تأثیر آن‌ها بر بهبود راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان در دو بخش راهبردهای شناختی با مؤلفه‌های (تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی، سازماندهی) و فراشناختی با مؤلفه‌های (برنامه ریزی، نظارت و ارزش یابی و نظم دهی) مورد سنجش قرار دهند.

به طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس موجب نهادینه شدن اثرات آموزشی و پرورشی الگوها در دانش‌آموزان شده و نتایج ذیل به دست آمده است:

فرضیه‌ی شماره‌ی (۱) تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه‌ی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد؛ نتایج نشان می‌دهد بهره‌گیری معلمان از الگوهای تدریس و به کارگیری مؤلفه‌های آن‌ها، موجب بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه‌ی دانش‌آموزان در هر شش مؤلفه شده است. همچنین بیشترین بهبود به مؤلفه برنامه‌ریزی و

کم‌ترین بهبود به مؤلفه‌ی تکرار و مرور مربوط است. نتایج تحقیق کوکی (۱۳۸۱) نشان داده‌اند علاقه به راهبردهای یادگیری تا حد زیادی مدیون توجه روزافزون به الگوهای آموزشی دانش‌آموز محور تدریس می‌باشد و در تحقیق که توسط ریچارد^۱ (۲۰۰۰) انجام شد اشاره دارد به این که ارتباط بین مشکلات اصلی یادگیری و انتقال یادگیری موفقیت‌آمیز قابل تشخیص است. نتایج مطالعات جعفری ثانوی (۱۳۸۶) نیز نشان داده است که اجرای طرح درس‌های مبتنی بر الگوی ترکیبی (ترکیبی از الگوی نوین تدریس) در گروه‌های مورد مطالعه در هر سه درس فارسی، عربی و انگلیسی به تفکیک حاکی از این است که به کارگیری طرح درس‌های مزبور (بر اساس الگوی ترکیبی) تا حد زیادی بر پیشرفت نمره آزمون نهایی دانش‌آموزان گروه آزمایشی در دروس فارسی، عربی و انگلیسی هر کدام به صورت مجزا موثر بوده و به عبارت دیگر تأثیر معنی‌دار ایجاد کرده است. همچنین نتایج تحقیق زمانی و لیاقت‌دار (۱۳۸۷) نشان داده است که هدف نهایی اکثر تغییر و تحولات انجام شده، افزایش یادگیری مخصوصاً در سطوح مهارت‌های پیشرفته و افزایش انگیزه دانش‌آموز است و اهم این تفاوت‌ها را می‌توان در روش‌های تدریس، ارتباط دروس با زندگی واقعی دانش‌آموزان، کتاب‌های درسی، تکالیف درسی، برنامه درسی و نحوه ارزشیابی ملاحظه کرد.

فرضیه‌ی شماره (۲) تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای شناختی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد؛ نتایج نشان می‌دهد بهره‌گیری معلمان از الگوهای تدریس و به کارگیری مؤلفه‌های آنها، موجب بهبود راهبردهای شناختی دانش‌آموزان در هر سه مؤلفه شده است. همچنین بیشترین بهبود به مؤلفه سازماندهی و کم‌ترین بهبود به مؤلفه‌ی تکرار و مرور مربوط می‌باشد. در این راستا بریتزما (۲۰۰۴) نیز در تحقیق خود به ارتباط معنی‌دار بین انگیزش تحصیلی و فرایند پردازش اطلاعات از طریق به کارگیری فنون مطالعه دست یافت.

فرضیه‌ی شماره (۳) تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد؛ نتایج نشان می‌دهد بهره‌گیری معلمان از الگوهای تدریس و به کارگیری مؤلفه‌های آنها، موجب بهبود راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان در هر سه مؤلفه شده است. همچنین بیشترین بهبود به مؤلفه برنامه‌ریزی و کم‌ترین بهبود به مؤلفه‌ی نظم دهی مربوط می‌شود. در تحقیق ولمن (۲۰۰۵) نیز مشخص شد که انگیزش دانشجویان در پیش‌بینی

میزان یادگیری آن‌ها مؤثر است. نتیجه به‌دست آمده از تحقیق هنریخ (۲۰۰۰)، پلسیس (۱۹۹۶) و لومیس (۲۰۰۰) نیز نشان می‌دهد که بین نگرش و عملکرد کلاس دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد.

باتوجه به اینکه سلیمان‌پور (۱۳۸۴) در تحقیق خود نشان داد میزان مهارت معلمان در به کارگیری شیوه‌ها و الگوهای فعال تدریس در سطح «نسبتاً مطلوبی» قرار دارد و اسدی (۱۳۸۱) نیز به این نتیجه دست یافت که میزان آگاهی معلمان دوره ابتدایی و راهنمایی از الگوهای نوین تدریس کم‌تر از سطح متوسط بوده است. همچنین بین میزان آگاهی معلمان مرد و زن در دوره ابتدایی و راهنمایی تفاوت وجود ندارد. بدیهی است ارتقاء دانش و مهارت‌های حرفه‌ای دبیران در تدریس و رساندن وضع به «سطح مطلوب» می‌تواند در پیشرفت تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان مؤثر باشد. همچنان که نتایج حاصل از فرضیه‌های ۱ تا ۳ نشان داد ارتقاء دانش و مهارت‌های دبیران در به کارگیری الگوهای تدریس از سطح «در حال تلاش» به سطح «در حد انتظار» موجب تقویت مهارت پردازش، تجزیه و تحلیل و تفسیر اطلاعات در فراگیران شده و به میزان تقریبی $1/44+$ نمره بهبود در راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان را شامل شده است. بنابراین تدریس بر مبنای رویکرد ساخت‌گرایی که تأکید آن بر «تجربه‌های علمی، تأمل انفرادی، پردازش اطلاعات و همیاری گروهی» است، موجب می‌شود تا توانایی دانش‌آموزان در پاسخ به مؤلفه‌های تعیین شده، در چارچوب پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری و مطالعه شامل: «تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی، سازماندهی، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزش‌یابی و نظم‌دهی» در هر دو راهبردها شناختی و فراشناختی به طور معناداری بهبود یابد.

فرضیه ۴ شماره (۴) تفاوت تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان دختر و پسر را مورد بررسی قرار داد؛ نتایج نشان می‌دهد بهره‌گیری معلمان از الگوهای تدریس و به کارگیری مؤلفه‌های آن‌ها، تأثیر متفاوتی بر بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه دانش‌آموزان دختر و پسر ندارد. در واقع این گونه استنباط می‌شود که دانش‌آموزان دختر و پسر در برابر متغیر مستقل واکنش تقریباً یکسانی نشان داده‌اند. پس تفاوت در میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر به میزان $0/08$ امری کاملاً طبیعی و قابل پیش‌بینی بود، اما این تفاوت از لحاظ آماری معنادار نیست.

فرضیه ۵ شماره (۵) تفاوت تأثیر مهارت معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس بر بهبود

راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد؛ نتایج نشان می‌دهد، استفاده معلمان از الگوهای تدریس و به کارگیری مؤلفه‌های آن‌ها، تأثیر متفاوتی بر بهبود راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دارد. در واقع این گونه استنباط می‌شود که دانش‌آموزان در برابر تأثیر متغیر مستقل واکنش تقریباً متفاوتی نسبت به راهبردهای شناختی و فراشناختی نشان داده‌اند که این تفاوت به زیرسازهای اصلی الگوهای تدریس و مؤلفه‌های راهبردها مربوط می‌شود. از آنجایی که رویکردهای ساخت‌گرایی، بیش از آن که معلم‌گرا باشند، دانش‌آموز‌گرا هستند، از این رو می‌توان گفت که در این رویکرد یادگیری، بیش از آن که مبتنی بر معلم‌محوری باشد، یادگیرنده محور است. معلمان نقش مرئی و تسهیل‌کننده را ایفا می‌نمایند و این یادگیرنده است که نقش اساسی در یادگیری و ساخت دانش خویش بر عهده دارد (برنینگ و همکاران، ۱۹۹۱؛ ص ۲۱۵، به نقل از آقازاده، ۱۳۸۵؛ ص ۳۹). بر خلاف الگوها یا روش‌های رفتار‌گرایانه، رویکردهای ساخت‌گرایی برداشت‌های جدیدتر درباره‌ی نحوه‌ی یادگیری دانش‌آموزان، مفهومی از تدریس ارائه می‌دهند که بر پرورش دانش‌آموزان فکور تأکید می‌ورزند، دانش‌آموزانی که قدرت شناخت و استفاده از آموخته‌های خود را دارند. لذا انتظار اساسی از دانش‌آموزانی که بر اساس این رویکرد آموزش می‌بینند، تحرک، پویایی و تلاش در جهت شناخت محیط و بهبود ساخت شناخت خویش و درک روابط بین پدیده‌ها و اشیا است. دیدگاه‌های ساخت‌گرایانه یادگیرنده، بیشتر مبتنی بر دو دیدگاه یا دو نظریه‌ی «رشدنگر پیازه^۱ و ویگوتسکی^۲» است و منظور از رشد‌نگری، توجه به روند رشد یادگیرنده از جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی، روانی - حرکتی و ... است، پس وجود تفاوت در میانگین نمرات اخذ شده توسط دانش‌آموزان در دو راهبرد شناختی و فراشناختی امری قابل پیش‌بینی و طبیعی بوده و این تفاوت از لحاظ آماری نیز معنادار می‌باشد. نتایج این یافته با نتایج تحقیق صالحی، نیازآذری و معتمدی تلاوکی (۱۳۸۸) همسو می‌باشد. نتایج این تحقیق نشان داد که عملکرد دانش‌آموزان در دو مؤلفه‌ی سطوح بالای حیطه‌ی شناختی شامل مؤلفه تفسیر و تکمیل ایده‌ها و اطلاعات و مؤلفه‌ی بررسی و ارزشیابی محتوا، زبان و عناصر ساختاری متن بیشتر از سایر مؤلفه‌های رشد داشته‌اند.

1 - Jean Piaget

2 - Lev Semenovich Vygotsky

نتایج این پژوهش با نتایج تحقیقات «تأثیر مشارکت در دیدگاه دیگران» توپین (۱۹۸۸)، پالینسگار، براون و کمپیون (۱۹۹۱)، پالینسگار و کلنک (۱۹۹۲)، کیت کول (۱۹۹۲)، ارت (۱۹۹۴)، لفرانسو (۱۹۹۷)، پلیس (۱۹۹۶)، رونالد (۱۹۹۷)، هاولی و ولای (۱۹۹۹)، اوان و گلدنبرگ (۱۹۹۹)، برمن، دسی مونی، پورتر و گریت (۲۰۰۰) و پریسلی (۲۰۰۰) «در خارج از کشور و تحقیقات شعبانی (۱۳۷۴)، عباسیان (۱۳۷۶)، حاجی حسین نژاد و بالغی زاده (۱۳۸۳)، فضلی و جوادی (۱۳۸۳) و ایزدی (۱۳۸۴)، حسینی، عطاردی و مقیمیان (۱۳۸۴)، کرمی، بهرامی و دلاور (۱۳۸۴) و صالحی، نیازآذری و معتمدی تلاوکی (۱۳۸۸) در داخل کشور، همسو بود و از تأثیر روش‌های فعال و الگوهای تدریس بر راهبردهای یادگیری و مطالعه، پیشرفت درسی و تحصیلی، خلاقیت، درک مطلب خواندن، پنداره تحصیلی و مهارت‌های خواندن دانش‌آموزان حکایت دارد.

این طرح به طور کلی نشان داد افزایش مهارت معلمان در بهره‌گیری از الگوهای تدریس و به کارگیری مؤلفه‌های آن‌ها می‌تواند در بهبود راهبردهای یادگیری و مطالعه‌ی دانش‌آموزان مؤثر باشد و استفاده از آنها به عنوان ابزاری کارآمد و اثربخش برای بهبود مهارت یادگیری و مطالعه‌ی دانش‌آموزان - آموزان در مؤلفه‌های «تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی، سازماندهی و نظم دهی» و به طور چشم‌گیر در دو مؤلفه «برنامه ریزی و نظارت و ارزش‌یابی» و تحقق اهداف در دوره‌ی تحصیلی، و ایجاد تغییر و تحول در وضع موجود، امری لازم و ضروری است.

منابع

- آقازاده، محرم. (۱۳۸۵). **راهنمای روش‌های نوین تدریس** (بر پایه پژوهش‌های مغز محور، ساخت گرابی، یادگیری از طریق همیاری و فراشناخت)، تهران: آبیژ.
- اسدی، شهرام. (۱۳۸۱). **بررسی میزان آگاهی و استفاده معلمان دوره‌های ابتدائی و راهنمایی از الگوهای نوین تدریس در شهرستان شهرضا**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- اسلاوین، رابرت. (۱۳۷۱). **جمع‌بندی تحقیقات انجام شده پیرامون یادگیری مشارکتی**. ترجمه‌ی فاطمه فقیهی قزوینی، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، سال هشتم، شماره دو.
- ایزدی، مهشید. (۱۳۸۴). بررسی اثربخشی روش‌های آموزش دوجانبه و خواندن مشترک راهبردی بر درک خواندن و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر تهران. **فصلنامه تعلیم و تربیت**، سال بیست و یکم، شماره ۳، شماره مسلسل ۸۳: ۸۷-۱۱۷.
- براون، جورج. (۱۳۸۵). **تدریس خرد** (تمرین مهارت‌های تدریس در مقیاس کوچک)، ترجمه علی

رئوف. چاپ ششم، تهران: مدرسه.

بیلر، رابرت. (۱۳۷۹). **کاربرد روانشناسی در آموزش**. ترجمه پروین کدیور. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
جعفری ثانی، حسین. (۱۳۸۶). **مطالعه تأثیر به کارگیری یک الگوی تدریس ترکیب شده از الگوهای نوین تدریس بر یادگیری یک مبحث مشترک در دروس زبان فارسی، عربی و انگلیسی در پایه دوم راهنمایی**، دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۶-۱۱۵.

جویس، بروس، ویل، مارشا و کالهن، امیلی. (۱۳۸۴). **الگوهای تدریس**، ترجمه ی محمد رضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.

حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا و بالغی زاده، سوسن. (۱۳۸۳). مقایسه تأثیر روش تدریس مبتنی بر نظریه گاردنر و روش‌های سنتی بر عملکرد ریاضی دانش‌آموزان؛ فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱ و ۲، شماره ۱۹ و ۲۰ پایانی: ۱ تا ۲۶.

حبیبی، محمد. (۱۳۸۸) **بررسی عملکرد معلمان در به کارگیری الگوهای تدریس**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد ساری.

حسن‌زاده، رمضان. (۱۳۸۲). **روش‌های تحقیق در علوم رفتاری**. تهران: ساوالان.

حسینی، محمدحسن. (۱۳۸۶). **بررسی میزان استفاده از الگوهای تدریس در مدارس راهنمایی و متوسطه استان زنجان**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد رودهن.

حسینی شهیدی، لاله؛ عطاردی، علیرضا و مقیمیان، مریم. (۱۳۸۴). بررسی میزان به کارگیری راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان گناباد، دانشکده علوم پزشکی گناباد، **افق دانش**، دوره یازدهم، شماره ۱
خدیو زاده، طلعت و همکاران. (۱۳۷۸). **بررسی راهبردهای مطالعه و یادگیری و میزان موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد**. فصلنامه پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. ۱، ۱۳۸۱.

دیویی، جان. (۱۳۶۹). **تجربه و آموزش فعال**، ترجمه علی اکبر حسینی. تهران: مرکز ترجمه و نشر.
رؤوف، علی. (۱۳۸۰). **کارمایه ی معلمان در گذر از یاددهی به یادگیری**. چاپ سوم، تهران: انتشارات مدرسه.

زمانی، بی بی عشرت و لیاقتدار، محمد جواد. (۱۳۸۷). **بررسی نوآوری‌ها و راهبردهای جدید تدریس در مقطع ابتدایی چهار کشور پیشرفته جهان**، گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

سرمد، دکتر غلامعلی. (۱۳۷۳). **نگرش کاربردی پرورش‌های تدریس و هنر معلمی**. تهران: انتشارات آوای نور.

سلیمانپور، جواد. (۱۳۸۰). **کاربرد الگوهای تدریس در آموزش**. نشر دانشگاه آزاد اسلامی.

سلیمانپور، جواد. (۱۳۸۴). **مهارت‌های تدریس نوین**، نشر احسن.

سلیمانپور، جواد. (۱۳۸۴). **بررسی میزان مهارت معلمان در بکارگیری انواع شیوه‌ها و الگوهای**

فعال تدریس و موانع موجود آنها در مدارس دوره ابتدایی استان مازندران در سال

تحصیلی (۸۴-۱۳۸۳). طرح تحقیق، مرکز پژوهش و تحقیقات آموزش و پرورش استان مازندران.

شعبانی، زهرا. (۱۳۷۴). **تأثیر روش‌های تدریس در افزایش توانایی‌های شناختی و عاطفی و**

رفتاری دانش آموزان؛

پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

صالحی، محمد، نیازآذری کیومرث، معتمدی تلاوکی، محمدتقی. (۱۳۸۷). **تأثیر روش‌های فعال تدریس بر**

پیشرفت سواد خواندن دانش آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی استان مازندران، فصلنامه

نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۲، صص ۶۰-۹۷.

صمدی، معصومه. (۱۳۸۱). **بازنگری در رویکرد یاددهی - یادگیری: ضرورتی اجتناب‌ناپذیر در اصلاحات**

آموزشی. پژوهشنامه آموزش. فصلنامه تعلیم و تربیت. ویژه‌نامه شماره ۲۱.

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.

فضلی، رخساره و جوادی، محمدجعفر. (۱۳۸۳). **بررسی مقایسه‌ای تأثیر روش تدریس فعال و غیر فعال بر**

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس تعلیمات اجتماعی. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیستم،

شماره ۲، شماره مسلسل ۷۸: ۷ تا ۳۲.

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: فرنگیزش.

کریمی، ابوالفضل، و بهرامی دلاور، علی. (۱۳۸۴). **تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین**

رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، فصلنامه روانشناسی، ۱ و ۳۹۹، ۴۱۲-۳۹۹.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۸). **نگاهی به جایگاه و عملکرد دانش آموزان ایران در تیمز پیشرفته**

(TIMSS Advanced). تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۶). **نتایج پرلز ۲۰۰۶ مهم‌ترین یافته ملی و بین‌المللی پرلز ۲۰۰۶ در**

مقایسه با پرلز ۲۰۰۱. تهران: انتشارات پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

- کویچی، نسرين. (۱۳۸۱). **رابطه روش‌های تدریس و استفاده از راهبردهای یادگیری توسط فراگیران زبان دوم**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- کیامنش، علیرضا، نوری، رحمن. (۱۳۷۷). **یافته‌های سومین مطالعه ی بین المللی (TIMSS) ریاضیات دوره ی ابتدایی تک نگاشت ۲۲**. تهران: پژوهشکده ی تعلیم و تربیت.
- معمدی تلاوکی، محمدتقی. (۱۳۸۷). **تأثیر روش‌های فعال تدریس بر پیشرفت سواد خواندن دانش آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی استان مازندران**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری.
- معمدی تلاوکی، محمدتقی و احمدی، محمدرضا. (۱۳۸۶). **کاربست الگوهای نوین تدریس در دوره ابتدایی**، تهران: رشد اندیشه.
- معمدی تلاوکی، محمدتقی و احمدی، محمدرضا. (۱۳۸۴). **الگوهای نوین تدریس**، تهران: رشد اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). **بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم**، چاپ دوم. تهران: انتشارات مدرسه.
- Hendrich. U. G. (2000). **The power of locus of control and learning strategies as predictors of academic success**. www. Sscsa.org.za
- Loomis, K. D. (2000). **Learning styles and Asynchronous learning: Comparing the LASSI Model to class performance**. Jjaln.VOL4 .Issue 1.
- Plessis, P du. (1996). **Learning and study strategies inventory as a tool in academic support** .www. Herdsa.org. au/conf/ 1996/ duplessis .html
- Reichard. C.(2002). **Experiments with New Teaching Models and Methods**. **International Public Management**, Review electronic journal at http //www.ipmr.net
- Sullivan, E. J. (2004). **The Use of Role-Playing in the Teaching of Economics**. Lebanon Valley College - Department of Business and Economics.
- Slavin, R. E. (1991). **Group rewards make group Work: response to kohn**. Educational leadership.
- Slavin, R. E. (1991). **Students team learning. A Practical guide to cooperative learning**. Washington. D. C: National Educational association ED 336-518.
- Trueman, Mark; Hartley, James.(1996). **A comparison between the time – management skills and academic performance of mature and traditional – entry university students**. Higher Education Journal. VOL

32. No 2.

Verloop, N., and Meijer, P., and Jan, V. D.(2001). **Teacher knowledge and the knowledge base of teaching**. International Journal of Educational Research .www. Elsevier. com/ locate/ jedures