



## ارزیابی روش‌های تدریس با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر مدارس دوره متوسطه شهر یاسوج

احمدعلی صمدی<sup>1\*</sup>، روحانه مشفق نیا<sup>2</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف ارزیابی روش‌های تدریس با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر مدارس دوره متوسطه شهر یاسوج انجام گردیده است. روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر ابتدایی متوسطه مدارس شهر یاسوج در سال تحصیلی 1400-1401 بود. برای انتخاب نمونه موردنظر از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شده است. نمونه شامل 100 نفر دانش‌آموزان می‌باشد. ابزارهای مورداستفاده مقیاس انگیزش هرمنس و روش نوین تدریس که به‌وسیله محقق طراحی و اعتبار یابی گردید می‌باشد. به‌منظور تحلیل داده‌ها در این پژوهش از روش تحلیل رگرسیون چند متغیری و همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که با توجه به ضرایب به‌دست‌آمده با 95 درصد اطمینان می‌توان گفت بین روش تدریس اکتشافی همبستگی مثبت معنادار و بین روش تدریس سنتی (نمایشی) با انگیزش دانش‌آموزان همبستگی منفی معنادار وجود دارد. نتایج رگرسیون نیز نشان داد که روش تدریس اکتشافی و نمایشی 8/26 درصد از تغییرات انگیزش را پیش‌بینی می‌کنند. به‌عبارت‌دیگر، 26/12 درصد از پراکندگی مشاهده‌شده در متغیر انگیزش دانش‌آموزان توسط این متغیرها توجیه می‌شود. علاوه بر این، نسبت F محاسبه‌شده در سطح اطمینان حداقل 98 درصد معنادار است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بین روش‌های تدریس با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان همبستگی معنادار وجود دارد.

کلید واژه‌ها: دانش‌آموزان، روش‌های تدریس، انگیزه

<sup>1</sup> نویسنده مسئول: لیسانس، رشته ادبیات فارسی، دانشگاه شهید رجایی شیراز، AhmadAli.Samadi1400@gmail.com

<sup>2</sup> لیسانس، رشته ادبیات فارسی، دانشگاه شهید باهنر شیراز، Rouhana.MushfaqNia1400@gmail.com

## 1\_ مقدمه

در حال حاضر قدرت عظیم اطلاعات، مدیران به‌ویژه مدیران مراکز آموزشی را ملزم به ایجاد تغییرات زیادی در بخش‌های مختلفی از فعالیت‌های خود کرده است، به‌نحوی که مدیران پیشرو همواره در تلاش برای یافتن زمینه‌هایی نو از کاربری اطلاعات هستند. ورود به صحنه رقابت در مراکز آموزشی انگیزش‌مند دارا بودن سیستم‌های پهنه اطلاعاتی - ارتباطی است که به مراکز آموزشی و مدیران آن‌ها کمک می‌کند تا بتواند امکان ترکیب منابع مختلف را فراهم آورد و تغییرات استراتژیک عمده‌ای را درون مراکز آموزشی خود به وجود آورد. از میان عناصر برنامه‌ی‌های درسی (اهداف، محتوا، تکنولوژی، الگو تدریس<sup>۲</sup>، ارزشیابی و...) الگوهای تدریس یکی از عناصر کلیدی و تعیین‌کننده تلقی می‌شود و اگر برنامه‌ریزی درسی را در سه مرحله، برنامه‌های قصده شده، اجرا شده و کسب شده، در نظر بگیریم، نقش معلم و نحوه‌ی تدریس او در فرایند اجرا و چگونگی کسب آن از سوی دانش‌آموزان به‌عنوان مهم‌ترین عامل تأثیرگذار مطرح است. با توجه به اهمیت تدریس و نقش ممتاز آن در تربیت عاطفی، اجتماعی، ذهنی، اعتقادی و اطلاعاتی دانش‌آموزان و زمینه‌سازی برای کسب دانش و مهارت‌های زندگی، نیازمند بازشناسی فرهنگ تدریس و استفاده الگوهای نوین تدریس هستیم. ویژگی الگوهای نوین تدریس، فعال‌سازی فراگیران در یادگیری و پشتیبانی از فرایندهای درونی می‌باشد.

از جمله الگوهای نوین تدریس روش تدریس فعال مبتنی بر سازه گرای می‌باشد. از نظر طبقه‌بندی، الگوهای تدریس مبتنی بر نظریه سازه گرای جزو الگوهای فعال و اکتشافی است که بر تولید، کنترل و تعمیم دانش تأکید می‌کند. در فرایند تدریس نظریه سازه گرای معلم و هم‌هی امکانات تسهیل‌کننده هستند و جزو خدمات آموزشی به‌حساب می‌آیند. بنابراین، در این الگو، دانش‌آموز نقش اساسی را ایفا می‌کند. هدف این الگو جستجوی فعالانه فراگیرندگان از طریق فعالیت‌های گوناگون برای کشف راه‌حل‌ها، مفاهیم، اصول و قوانین، یکی از اهداف مهم در این الگو است. داشتن روحیه‌ی کاوشگری برای ایجاد سؤال، طراحی، اجراء، ابداع و به دست آوردن جواب، یکی از ویژگی‌های نظریه سازه گرای است (موسوی، ۱۳۹۰).

انگیزش پیشرفت عبارت است از نیروی انجام دادن خوب کارها نسبت به استانداردهای عالی (مک‌کلند<sup>۱</sup> و اتکسنیون<sup>۲</sup>، ۱۹۶۸ نقل از سیف، ۱۳۸۸) این مؤلفان با مطالعه ماهیت انگیزش پیشرفت در چهل سال اخیر، انگیزش پیشرفت را اینگونه تعریف می‌کنند: جستجو کردن موفقیت در رقابت با استانداردهای عالی. شخص دارای انگیزه نیرومند می‌خواهد تا در برخی از تکالیف چالش‌انگیز موفق شود (سیف، ۱۳۸۸). در واقع، ایجاد انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان بر میزان یادگیری آنان تأثیر عمده‌ای دارد و از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود (جو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

انگیزش پیشرفت دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل به آن‌ها مراجعه می‌کنند. که دربرگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد جهت انتخاب الگوهای انجام تکلیف بوده و تحت تأثیر عوامل مختلف قرار می‌گیرد (قدم پور و سرمد، ۱۳۸۷).

از آنجاکه نتایج تحقیقات پیشین خارج کشور (فینچام، ۲۰۱۱، کسیدی، ۲۰۰۸) بر تفوق کلاس معلمان که با الگو یادگیری مشارکتی و فعال تدریس اداره می‌شوند، بر کلاس‌هایی که معلمان، دانش‌آموزان را با الگو سنتی آموزش می‌دهند و همچنین مطالعات زیادی (هاوت<sup>۴</sup> و سیدنی، ۲۰۰۶) به ارتباط قابل‌ملاحظه بین انگیزه و پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند و همچنین این موضوع که هزینه‌های دریافتی مدارس از والدین چه تأثیری در بهبود الگوهای آموزشی برای دانش‌آموزان داشته است لذا پژوهشگر را بر آن داشت که این مساله را در ایران نیز مورد واکاوی قرار داده و بدین منظور سوال پژوهش حاضر بدین‌صورت تدوین گردیده است که **ارزیابی روش‌های تدریس با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر مدارس دوره متوسطه شهر یاسوج چگونه است؟**

## 2\_ عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

کشف اثرات متغیرها بر انگیزش پیشرفت تحصیلی موضوع ساده‌ای نیست. نتایج پژوهش‌ها بر روی روابط و همبستگی‌ها باید در عمل مورد آزمایش قرار گیرند. هر یک از نتایج باید به‌دفعات متعدد به وقوع پیوندد تا بتوان نسبت به صحت آن‌ها اطمینان حاصل کرد. مطالعات کیفی که بر پایه الگوهای مشاهده‌ای و تکنیک‌های مصاحبه انجام می‌گیرد، این امکان را به پژوهشگر می‌دهد که به نکات

ظرفی که در کلاس نقش دارند و برانگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرند که تشخیص آن‌ها جز با به‌کارگیری این الگوها ممکن نیست (منصوری، ۱۳۸۵).

۱. برنامه درسی: برنامه درسی را می‌توان به سه گروه "برنامه درسی مورد انتظار" (آنچه در فهرست دروس و یا هدف‌های یادگیری مندرج است)، "برنامه درسی اجراشده" (آنچه معلمین عملاً تدریس می‌کنند در زبان پژوهش به آن اغلب فرصت یادگیری می‌گویند) و "برنامه درسی فراگرفته" (آنچه کودکان واقعاً یاد می‌گیرند) تقسیم نمود. شواهد زیادی وجود دارد مبنی بر اینکه تقاضای برنامه درسی در انگیزش پیشرفت تحصیلی مؤثر است. به‌طور خلاصه می‌توان اظهار داشت که اگر دانش‌آموزان فرصت یادگیری چیزی را داشته باشند، معمولاً "آن را فرامی‌گیرند و اگر این فرصت برای آن‌ها فراهم نباشد، از یادگیری آن محروم خواهند شد. به‌عبارت‌دیگر، هر چه میزان تقاضا در "برنامه درسی مورد انتظار" با ثابت فرض کردن بقیه عوامل بیشتر باشد، کودکان بیشتر یاد خواهند گرفت. لوی (۲۰۱۱) معتقد است دو مقوله باید مورد توجه قرارگیرد یکی تکنولوژی برنامه‌ریزی درسی و دیگری عوامل تعیین‌کننده برنامه درسی، بسیاری از عوامل مطالعات اندکی نیاز دارند که مراکز برنامه‌ریزی درسی باید به انجام آن توجه داشته باشند. تمایل به افزودن مطالب بیشتری به برنامه‌های درسی مشاهده می‌شود بدون آنکه هرگز چیزی از آن کاسته شود. اخیراً حرکت‌هایی برای پیراسته کردن برنامه‌های درسی دیده می‌شود زیرا وضعیت کنونی و انباشتگی مطالب از جمله عوامل استاندارد پایین آموزشی به شمار می‌رود.

## 2\_1\_ نظریه‌های انگیزش پیشرفت:

یکی از مهم‌ترین نظریه‌های مورد استفاده پژوهشگران روان‌شناسی پرورش در انگیزش تحصیلی نظریه نیاز به پیشرفت<sup>۳</sup> است که علاوه بر اختصاص پژوهش‌های زیادی به خود، زمینه شکل‌گیری نظریه‌های دیگر را نیز ایجاد کرده است. عمل انگیزش و فعالیت جانداران نیازهای آن‌هاست. نیاز انواع گوناگون دارد، یکی از این نیازهای روان‌شناختی و مخصوص نوع انسان نیاز به پیشرفت یا انگیزه پیشرفت است (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

## الف. نظری هنری موری:

پدر نظریه نیاز نوین هنری موری<sup>۴</sup> است وی نخستین فردی بود که در کتاب شخص‌شناسی خود موضوع نیاز به پیشرفت را مطرح کرد. وی اگرچه اولین نفری نبود که معتقد بود نیازهای بنیادی نقش تعیین‌کننده‌ای در شخصیت بر جای می‌گذارند ولی به علت تلاش‌های وی او را به‌عنوان بانی نظریه نیاز نوین مطرح می‌کنند. موری به‌عنوان یک روان‌کاو نتیجه‌گیری نمود که عقاید فروید در تأکید بر روی نیروهای انگیزشی ناخودآگاه کاملاً صحیح و مهمترین نیروهای شخصیت از نظر او عبارتند از: نیازها (انگیزه‌های درونی) و فشارها (محرک‌های بیرونی). موری (۱۹۵۰) در کتاب خود از نیازهای بیست‌گانه انسان نام می‌برد. او یکی از مهمترین نیازها را نیاز برای پیشرفت می‌داند. موری برای سنجش این نیاز و همین‌طور سایر نیازهای خود از مجموعه تصاویر مبهمی استفاده می‌کرد که موقعیت‌های معمولی گوناگونی را مجسم می‌کنند که آزمون اندر یافت موضوع یا TAT نام داشت. موری فهرستی از بیست نیاز که به نظر او عمده‌ترین نیازهایی هستند که جنبه انگیزشی دارند، تنظیم کرد. یکی از این نیازها که مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته و پژوهش‌های متنوعی را به دنبال داشته است، نیاز به پیشرفت است که به اعتقاد واینر (۲۰۱۱) نشانه‌های رفتاری زیر را به همراه دارد: برای به انجام رساندن کاری دشوار به‌گونه‌ای پردوام، سخت، پیگیر و بی‌امان تلاش کردن. در راستای هدفی دوردست و بزرگ همه مساعی خویش را به کارگرفتن و باهمه وجودتان خود را وقف آن هدف کردن، در برنده شدن مصمم بودن، برای به انجام رساندن هرکاری به بهترین شیوه تلاش کردن، از رقابت جدی لذت بردن. به‌واسطه حضور دیگران بر پیشگام بودن برانگیخته شدن. نیروی اراده خویش را به کار بستن و برمالالت و خستگی چیره شدن. موری نیازهای انسانی را شناسایی کرد و آن‌ها را به دو گروه کلی تحت عنوان

<sup>3</sup>Development

<sup>4</sup>Murray

نیازهای اولیه و ثانویه طبقه‌بندی نمود. نیازهای اولیه مبنای بیولوژیکی دارند و به تقاضاهای جسمانی شخص مربوط می‌باشند. نیاز به تنفس، آب، غذا، مسایل جنسی و از این قبیل را دربر می‌گیرد. به‌راحتی می‌توانیم برای شناسایی نیازهای جسمانی یا نیازهای اولیه به وضعیت‌های جسمانی و حالات زیستی شخص تأکید کنیم. در تقسیم‌بندی موری نیز نسبت به نیازهای اولیه اتفاق نظر وجود دارد ولی توافق اندکی برای نیازهای ثانویه وجود دارد. زیرا که موری نیازهای ثانویه را اکتسابی دانسته و تأثیرات اجتماع را در شکل‌گیری این نیازها حائز اهمیت می‌داند. از مهمترین نیازهای ثانویه موری می‌توان به نیاز پیشرفت اشاره کرد. این نیاز را موری به‌عنوان یکی از معیارهای شناسایی وضعیت روانی فرد مطرح می‌کند و اعتقاد دارد که از طریق شناسایی نیاز به پیشرفت، حصول به وضعیت روانی سهل‌تر می‌شود و به‌راحتی می‌توانیم دیگر نیازهای روانی را مورد شناسایی قرارداد (بیابانگرد، ۱۳۸۴) یک فهرست جامع از نیازهای انسان که موری و دیگران مطرح نمودند توسط واینر در سال ۲۰۰۱ موردبررسی قرار گرفته است. وی مطرح می‌کند که سه نیاز از اهمیت بالاتری برخوردار است: نیاز به پیشرفت، نیاز به پیوند جویی، نیاز به عادت. رویکرد موری تحقیقات فراوانی را به وجود آورد و همواره پژوهشگران به دنبال آزمون نظریه‌های او در زمینه نیازها بودند. یکی از اولین افرادی که در زمینه نیازهای موری تحقیقات فراوانی را صورت داد، دیوید مک‌کلند بود. (حسینی، ۱۳۹۰).

### ب. نظریه مک‌کلند:

به دنبال موری، مک‌کلند (۱۹۶۵) به بیان این انگیزه پرداخت، اهمیت کارهای مک‌کلند عمدتاً به خاطر مطالعات نظری و الگوشناسی او در باب این انگیزه است. مک‌کلند از همان ابتدا متوجه اینگونه پرسش‌های گسترده بود که چگونه می‌توان انگیزه پیشرفت را در فرد و جامعه نشان داد؟ چگونه انگیزه افراد جامعه در ارزش‌های اجتماعی پیره آن جامعه منعکس شده و چگونه این ارزش‌ها به سازه‌هایی مانند رشد اقتصادی و ساختار سیاسی و الگوهای فرهنگی مربوط شده‌اند. به پیشنهاد او تفاوت در سطح انگیزه برای پیشرفت تا حدود زیادی مسئول الگوهای رشد و سقوط اقتصادی بوده است و در مجموع مطالعه منحصربه‌فردی برای اثبات پیشنهاد خود تلاش کرد. از آنجاکه مک‌کلند در بیان مفاهیم خودش پیرو الگوی یادگیری (بیشتر رفتارگرایانه) است، مفاهیم وی بسیار قرین و نزدیک به رفتارگرایان است، هال<sup>۵</sup> (۱۹۶۵) که یکی از نظریه‌پردازان رفتاری است، یادگیری را به معنای کاهش نیاز می‌دانست، مک‌کلند هم موجود زنده را یک موجود در جهت کاهش نیاز معرفی می‌کند. انگیزه پیشرفت را بر این اساس می‌توان انگیزه‌ای گرایشی دانست و با توجه به مفاهیم بالا اینگونه توضیح داد که لذت‌بخشی یا تقویت مثبت از موقعیت پیش‌آمده باعث می‌شود گرایش افراد در انجام سایر امور مشابه گسترش یابد یا به عبارتی فرد از موقعیت پیش‌آمده لذت (تقویت مثبت) ببرد. سپس در جستجوی تکرار این تقویت‌ها گرایش به موقعیت‌های دیگری پیدا خواهد کرد که او را به آن هدف برساند. مک‌کلند مطالعات گسترده‌ای را در زمینه نیاز به پیشرفت انجام داد، او معتقد بود نیاز به پیشرفت سایقی است که می‌تواند رفتار را تقریباً در همه موقعیت‌ها نیرومند ساخته و هدایت کند و با پژوهش‌های خود، ویژگی‌های افراد دارای نیاز به پیشرفت زیاد و کم را توصیف کرد (منصوری، ۱۳۸۵).

### ج. نظریه اتکینسون:

بعد از اینکه مک‌کلند به ایجاد نظریه خود در باب انگیزه پیشرفت پرداخت، اتکینسون (۱۹۷۸) نیز شروع به تکوینی دیگر از نظریه انگیزش کرد. به نظر او تفاوت در شدت نیاز به پیشرفت در افراد مختلف را می‌توان با فرض یک نیاز مخالف یعنی پرهیز از شکست ترجیح داد. چنانچه بعضی از مردم موفقیت دارند، ولی بعضی از مردم از شکست دچار اضطراب می‌شوند. اتکینسون (۱۹۸۷) با انجام آزمایش‌هایی نشان داد که فرد موفقیت‌مدار احتمالاً هدف‌هایی را برای خود تعیین می‌کند که از نظر دشواری متوسط است (یعنی امکان موفقیتش ۵۰ درصد است). حال آنکه فرد مضطرب هدف‌هایی را انتخاب می‌کند که یا خیلی بالا یا خیلی پایین است (اگر در انجام کار سخت موفق نشود کسی نمی‌تواند او را سرزنش کند و او تقریباً مطمئن است که در انجام کار آسان موفق خواهد شد).

<sup>5</sup>Hall

## 2\_2\_2 ارتباط انگیزه پیشرفت با سایر جنبه‌های زندگی:

### 2\_2\_2\_1 ارتباط انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی:

به طوری که روان‌شناسان در پژوهش‌های خود دریافته‌اند که نقش انگیزش در مسایل یادگیری پیشرفت تحصیلی خیلی مؤثرتر از درجه هوش و نمره‌های درسی به‌طور شگفت‌انگیزی کمتر از میزان انتظار بوده است. از سوی دیگر مشاهده شده بود که بسیاری از شاگردان با استعداد متوسط و انگیزش بالا دارای پیشرفت تحصیلی قابل ملاحظه بوده‌اند. (ابراهیمی قوام، ۱۳۸۷).

## 2\_2\_2\_2 ارتباط انگیزه پیشرفت با یادگیری و عملکرد:

درباره تأثیر انگیزش بر یادگیری پژوهش‌های زیادی انجام گرفته است. اگورولو و البرگ<sup>6</sup> (۲۰۰۷ نقل از قوام، ۱۳۸۷) با بررسی ۲۳۲ ضریب همبستگی بین انگیزه و پیشرفت تحصیلی حاصل از ۴۰ پژوهش انجام شده با حجم نمونه ۶۳۷۰۰۰ دانش‌آموز از کلاس اول تا دوازدهم گزارش دادند که ۹۸ درصد از ۲۳۲ ضریب همبستگی بین این دو متغیر مثبت و میانگین ضرایب همبستگی در حدود ۳۳۸ درصد بود، این نشان می‌دهد که انگیزش تا حدود زیادی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. اما این مقدار تنها ۱۱ درصد واریانس پیشرفت را تبیین می‌نماید.

پرورش یا تربیت «جربانی است منظم و مستمر که هدف آن هدایت رشد جسمانی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی یا به‌طور کلی رشد همه‌جانبه شخصیت دانش‌آموزان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای موردپذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعداد آنان است» (سیف، ۱۳۸۸). بر اساس چنین تعریفی پرورش یک نظام است، نظامی که کارکرد اساسی‌اش شکوفا کردن استعداد و تربیت شهروندانی است که هنجارهای موردپذیرش جامعه را کسب کنند و متعهد به ارزش‌های آن باشند. حتی بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی کارکردی فراتر از کارکرد ذکر شده برای پرورش قائلند و معتقدند که القای ارزش‌ها و سنت‌ها و اخلاقیات پذیرفته شده جامعه به افراد یکی از قدیمی‌ترین دیدگاه پرورشی است، به‌جای چنین کارکردی، نظام تربیتی باید رشد مهارت‌های شناختی از قبیل تفکر انتقادی، تحلیل ارزش‌ها و مهارت‌های گروهی را در کانون کارکردهای خود قرار دهد تا زمینه‌ی مردم‌سالاری در جامعه فراهم شود. (میلر، ۲۰۱۰) گروهی دیگر نیز بر این باورند که نظام تربیتی باید عامل تغییر و تحول اجتماعی باشد. (فریره، ۲۰۰۳).

## 3\_ رویکردهای مطالعاتی الگوهای تدریس :

رویکرد شناخت محور، فعالیت (آموزش) محور و شخصیت محور:

در این تقسیم‌بندی رایدیگ و رینر (۱۹۹۷؛ کاسیدی، ۲۰۰۹، به نقل از صادقی، ۱۳۹۲) با استفاده از نظریه مبتنی بر الگو استرنبرگ (۲۰۰۵، به نقل از صادقی، ۱۳۹۲) الگوهای شناختی را به‌عنوان رویکرد شناخت محور و الگوهای مربوط به الگوی تدریس را به‌عنوان رویکردهای فعالیت محور دسته بندی می‌کند.

رویکردهای شناخت محور: اشاره بر الگوهای مرتبط با عملکردهای شناختی و ادراکی و رویکردهای یادگیری محور تمایل بیشتری به شناسایی اثر الگو بر یادگیری در یک نظام آموزشی و توسعه سازه‌های جدید مرتبط با یادگیری دارد. رایدینگ و رینر در ادامه بحث خود به تمایز بین رویکردهای یادگیری محور تحت عنوان رویکردهای فرایند مدار، رجحان مدار و مهارت‌های شناختی مدار می‌پردازند. الگوهای فرایندی همان پردازش‌های اطلاعاتی و ادراکی هستند. الگوهای رجحانی بر تمایلات فردی در موقعیت یادگیری تمرکز دارند و شامل زمان ترجیح داده شده برای یادگیری، روز مطالعه، دما، نور و مطالعه گروهی یا فردی می‌شود. در انتها مشخصه رویکردهای مهارت‌های شناختی مدار تمایل به استفاده از الگوهای شناختی به محیط یادگیری مانند وابسته به زمینه، حافظه و کانال‌های حسی دارد. بیشتر

<sup>6</sup> Agoroglu and Elberg

کارهایی که در این زمینه به انجام رسیده است متکی بر توصیف الگوهای شناختی به‌عنوان ویژگی‌های اختصاصی و الگوهای اتکا به خود در فعالیت‌هایی است که افراد در عملیات عقلی و ادراکی خویش نشان می‌دهند (ویت کین، اولتمن، راس کین و کارپ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱) الگوهایی که در این طبقه قرار می‌گیرند. مشابه توانایی هستند و به‌مانند توانایی نیز به‌وسیله آزمون‌های که در حداکثر عملکرد صحیح و غلط را مورداندازه‌گیری قرار می‌دهند، موردسنجش قرار می‌گیرند. بیشتر فعالیت‌هایی که در این حیطه به انجام رسیده است، در نتیجه احساس نیاز برای فهم الگوهای کیفی عملکردهای شناختی بوده است. این الگوها در ارزیابی‌های کمی تاکنون موردحمایت زیاد قرار نگرفته است. الگو تاملی - تکانشی و وابسته به میدان و مستقل از میدان در رویکرد شناخت محور طبقه‌بندی می‌شوند. رویکرد فعالیت محور: دومین رویکرد در الگوهای شناختی بر نگاه به الگوها به‌عنوان واسطه‌گری‌های شکل‌های مختلف فعالیت تأکید دارد که ممکن است از نمودهای مختلف شخصیت و شناخت به وجود آید. رویکرد فعالیت محور می‌کوشد که الگوهای شناختی را در شکل مفهوم پویاتری از الگو موردتوجه قرار دهد. نظریه‌های مبتنی بر این رویکرد معمولاً به‌صورت کوتاه مورد توصیف قرار گرفته است. چون پژوهش‌های اعتبار یابی کمتری در نظریه‌های مرتبط با این رویکرد نسبت به نظریه‌های دو رویکرد دیگر به‌عمل آمده است. الگوهای یادگیری در زمره الگوهای شناختی فعالیت محور قرار می‌گیرد.

بررسی ادبیات الگوهای یادگیری محققین را متوجه این نکته خواهد کرد که این الگوها به‌صورت‌های مختلفی مطرح شده است. الگوهای یادگیری گاه به‌عنوان یک راهبرد کلی موردتوجه قرار گرفته است. برای مثال پردازش سطحی<sup>۸</sup> و پردازش عمقی<sup>۹</sup> که توسط مارتون و سالجو<sup>۱۰</sup> مطرح شده است. الگو کل‌گرا در مقابل الگو چندبخشی<sup>۱۱</sup> که به‌وسیله پاسک<sup>۱۲</sup> مطرح شده است. پردازش عمیق، پردازش بسط دهی، یادسپاری حقایق و الگوهای مطالعه که به‌وسیله شمک<sup>۱۳</sup> مطرح شده است. هالند<sup>۱۴</sup> نیز بیان می‌کند که علائق شغلی می‌تواند به‌وسیله الگو جستجوی افراد برای اکتساب و کاربرد دانش معینی مورد پیش‌بینی قرار گیرد. وی این الگوها را با عناوین واقع‌نگری<sup>۱۴</sup>، جستجو گرایانه<sup>۱۵</sup>، هنرمندانه<sup>۱۶</sup>، اجتماعی، پریشکار<sup>۱۷</sup> و متعارف<sup>۱۸</sup> معرفی می‌کند گاهی نیز الگوهای یادگیری به‌صورت نوعی تمایل یادگیری مطرح شده است. برای مثال تجربه عینی، مشاهده تاملی، مفهوم‌سازی انتزاعی آزمایشگری فعال که به‌وسیله کلب مطرح شده است. سایر رویکردهای شناختی بر روی ابعاد تکانشی یا محرک و تفکر، تمایل یادگیرندگان برای موردتوجه قراردادن راه‌حل‌های یک مسأله و ابعاد وابستگی و عدم وابستگی زمینه‌ای، تأثیر چارچوب بصری پیرامونی بر روی درک آنان از موارد گنجانده شده در آن، متمرکز بوده‌اند (کلاکستون و مورن، ۲۰۰۷، به نقل از صادقی، ۱۳۹۲).

### 3\_1\_ الگوهای نوین تدریس

در دهه‌های اخیر، تدریس فعال موضوع بحثی داغ در آموزش و پرورش شده است و معلمان در حال تجربه‌کردن الگوهای تدریس فعال هستند تا سطح آموزش را در کلاس‌های خود از لحاظ کمی و کیفی ارتقا دهند. در کلاس‌های فعال استفاده قاعده‌مند و مکرر از گروه‌های کوچک، تأثیر عمیقی بر فضای کلاس داشته است و کلاس تبدیل به جامعه‌ای از یادگیرندگان شده است که به‌صورت فعال باهم کار می‌کنند تا دانش و صلاحیت و لذت دانش‌آموزان را بالا ببرند. نکته مهم در تدریس فعال این است که دانش‌آموزان و معلمان هر دو از کاربرد آن بهره‌مند می‌شوند؛ کلاسی که با ایده مشارکت در تدریس تشکیل می‌شود برای همه مفیدتر و بانشاطتر است. تدریس فعال دستورالعملی بر تدریس است که طبق آن گروه‌های کوچک باهم دیگر کار می‌کنند تا تدریس خود را به حداکثر برسانند. اولین مشخصه

<sup>7</sup> Whit Cain, Oltman, Ross Cain, and Karp

<sup>8</sup> Surface processing

<sup>9</sup> Deep processing

<sup>10</sup> Marton and Saljo

<sup>11</sup> Multipart pattern

<sup>12</sup> Pasak

<sup>13</sup> Holland

<sup>14</sup> realism

<sup>15</sup> exploratory

<sup>16</sup> artistically

<sup>17</sup> persistent

<sup>18</sup> Conventional



اساسی تدریس فعال، وابستگی مثبت است. معلمان باید فعالیتهای تدریس فعال را به گونه‌ای سازمان دهند که دانش‌آموزان حقیقتاً به یکدیگر وابسته باشند (سیف، ۱۳۸۸).

برای ایجاد وابستگی مثبت، دانش‌آموزان باید باور کنند که اولاً؛ تلاش‌های هر یک از اعضا برای موفقیت گروه ضروری است؛ دوماً هر کدام از اعضا سهم منحصر به فردی متناسب با استعدادش در گروه به عهده می‌گیرد. دومین مشخصه اساسی تدریس فعال پاسخگویی فردی است. هر دانش‌آموز باید بداند که مسئول تدریس مواد درسی است و هیچ‌کس اجازه ندارد مستمع آزاد باشد، یا از زیر بار وظایف گروه، شانه خالی کند (موسوی، ۱۳۸۸).

با توجه به تغییرات و پیشرفت‌های سریعی که در علوم روی می‌دهد، دانش‌آموزان نیازمند الگوهایی هستند که از طریق آن‌ها به مهارت‌های یادگیری دست یابند تا خود بتوانند علوم را بهتر و سریع‌تر و همگام با پیشرفت‌ها بیاموزند. الگو "یادگیری مشارکتی" یا "آموزش از طریق همیاری" دانش‌آموزان را در این امر یاری می‌دهد. یادگیری مشارکتی خود شامل ۵ الگو است که عبارتند از: ۱. کارایی تیمی ۲. تدریس اعضای تیم. ۳. قضاوت عملکرد. ۴. قضاوت طرز تلقی. ۵. حل مسأله. از میان این الگوها، الگو کارایی تیمی کاربرد بیشتری پیدا کرده است.

الگو کارایی تیمی ۱۰ مرحله دارد که عبارتند از:

۱. مشخص کردن هدف‌های آموزشی توسط معلم؛
۲. ارزشیابی تشخیصی توسط معلم؛
۳. ارائه محتوای درس توسط معلم؛
۴. مطالعه انفرادی دانش‌آموزان؛
۵. ارائه سؤال‌ها به دانش‌آموزان توسط معلم و پاسخ دادن به آن‌ها؛ از سوی فراگیران؛
۶. تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی توسط معلم، برای بحث روی جواب‌ها و رسیدن دانش‌آموزان به یک جواب مشترک؛ تشکیل گروه‌ها (معلم) و بحث روی جواب‌ها و رسیدن به یک جواب مشترک (دانش‌آموزان) معلم کلاس را به چند گروه مساوی تقسیم می‌کند (حداقل تعداد افراد گروه ۲ نفر و حداکثر ۶ نفر است). باید توجه داشت که ترکیب کلی گروه‌ها تا حد امکان متجانس باشد. بهترین الگو برای کار، الگو قرعه‌کشی تیم‌های فوتبال جام جهانی است. یعنی دانش‌آموزان قوی و ضعیف باید بین تمام گروه‌ها پخش شوند. نکته دوم این‌که این گروه‌ها در طول سال تحصیلی نباید ثابت بمانند و برای مباحث جدید گروه‌های جدیدی تشکیل شوند. این کار باعث آشنایی و صمیمیت هر چه بیشتر دانش‌آموزان کلاس با یکدیگر می‌شود. بعد از تعیین گروه‌ها، معلم یک نفر از هر گروه را به‌عنوان رئیس و یک نفر دیگر را به‌عنوان منشی گروه انتخاب می‌کند. رئیس گروه وظیفه ایجاد هماهنگی، رفع نهایه اختلافات، انجام رأی‌گیری در موارد اختلاف، ارتباط با معلم و درگیر کردن همه اعضای گروه خود را با تکلیف داده‌شده به عهده دارد. منشی رأی اکثریت اعضای گروه را می‌نویسد. توضیح این‌که اعضای گروه حق دارند برای گروه خود اسم تعیین کنند. اگر در هر جلسه، متناسب با موضوع جلسه اسم‌گذاری صورت گیرد، بهتر است مثلاً در یک جلسه از اسامی گل‌ها، در جلسه‌های بعد از اسامی حیوانات، شهرها، کوه‌ها، رنگ‌ها و مانند آن‌ها استفاده شود. این کار باعث تنوع، جذابیت و جالب تر شدن رقابت گروه‌ها می‌شود؛ ضمن این‌که خود اسامی انتخاب‌شده ممکن است نکات قابل تفسیری داشته باشند. لازم است رؤسا و منشیان گروه‌ها در جلسات بعد عوض شوند (موسوی، ۱۳۸۸).

#### 4\_ توصیف‌کننده الگوی تدریس فعال

چندین مزیت نسبت به دیگر دستورالعمل‌های الگو تدریس دارد. برخی از این مزایا توسط گراشا ذکر شده و به این شرح است: این برنامه روی این متمرکز است که چگونه فراگیران با معلمان و دیگر یادگیرندگان به‌طور کل تعامل داشته باشند. این برنامه محیط آموزش یادگیری بهینه را با کمک دوره‌های طراحی پیشرفت داد. و حساسیت به نیازهای دانشجویان را توسعه یادگیرندگان است این به لذت بردن از یادگیری شان کمک می‌کند و همزمان آن‌ها را تشویق به یادگیری دیگر جنبه‌های الگوهای یادگیری نیز می‌کند (صادقی، ۱۳۹۲).

معلم‌ان باید متوجه اهمیت تئوری‌های الگوی تدریس باشند چراکه این تئوری‌ها برای پیشرفت آموزش و فرایند یادگیری راهنمایی می‌کند. در همین حال از طریق درک الگو تدریس این تئوری‌ها معلم‌ان را قادر به کاهش ناکامی در آموزش می‌کند. همچنین این درک برای یادگیرندگان نیز مهم است چراکه به دانشجویان و دانش‌آموزان در دستیابی به کارایی بهتر در مطالعه و یادگیری خود کمک می‌کند.

مدل شخصی: در این مدل، آموزش با ارائه مثال‌های شخصی انجام می‌شود. این معلم، یک نمونه اصلی برای تفکر و رفتار ارائه می‌دهد و با نشان دادن چگونگی انجام کارها، بعضی مسائل را نادیده می‌گیرد، راهنمایی‌ها و رهنمون‌های لازم را ارائه می‌دهد. یک معلم با مدل شخصی، یادگیرندگان را تشویق می‌کند تا مشاهده کنند، و سپس با رویکرد آموزش‌دهنده رقابت کنند. مزین این سبک تأکید بر مشاهده مستقیم و رقابت با یک مدل نقشمند است. نقش آن این است که ممکن است برخی از معلمین اعتقاد داشته باشند که رویکرد آن‌ها بهترین شیوه است و این سبب شود تا برخی یادگیرندگان در صورتی که نتوانند با انتظارات و استانداردهای متدی که می‌بینند، **live up** نمایند، احساس عدم‌کفایت کنند.

تسهیل‌کننده: بر ماهیت شخصی تعاملات معلم- فراگیر تأکید می‌کند. معلم با پرسیدن سؤالات، کشف گزینه‌ها و پیشنهاد دادن جایگزین‌ها، یادگیرندگان را راهنمایی و هدایت می‌کند. معلم فراگیران را تشویق می‌کند تا معیارهایی را برای انتخاب‌هایی آگاهانه گسترش دهد. معلم بر روی هدف کلی کلاس درس یعنی پیشرفت دادن ظرفیت عمل مستقل، ابتکار عمل و احساس مسئولیت تأکید می‌کند درحالی‌که برای فراگیران تا حد ممکن حمایت‌ها و تشویق‌های لازم را فراهم می‌کند. مزیت این سبک انعطاف‌پذیری شخصی فراهم‌شده به علت توجه یک معلم به نیازها و اهداف یادگیرندگان می‌باشد. این حالت به فراگیر امکان می‌دهد تا به کشف و بررسی گزینه‌ها و دوره‌های عملی جایگزین بپردازد. عیب این سبک این است که وقت‌گیر است و نیاز به صرف زمان زیادی دارد. واگذارکننده: این ظرفیت یادگیرندگان را افزایش می‌دهد تا به شیوه‌ای خودمختارانه عمل کنند. این آموزش‌دهنده فراگیران را تشویق می‌کند تا به صورت مستقل و یا به‌عنوان قسمتی از تیم‌های خودمختار عمل کنند. از او می‌توان به‌عنوان یک شخص مرجع، در هر زمانی استفاده کرد. این رویکرد این مزیت را دارد که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا خود را به‌عنوان یادگیرندگانی مستقل ببینند. اما ممکن است سبب شود تا معلمین آمادگی فراگیران را برای کار مستقل، نادرست تعبیر کنند. برخی یادگیرندگان ممکن است در زمانی که اختیار امور به آن‌ها داده می‌شود احساس نگرانی کنند (یارمحمدی، ۱۳۸۶).

#### 4\_1\_ اصول شش‌گانه مرتب بر تدریس فعال

۱- معلم برای رفتاری که از دانش‌آموزان خود انتظار دارد الگو و سرمشق باشد. اگر معلم رفتاری را از دانش‌آموزان بخواهد که خود خلاف آن عمل می‌کند قاعداً آنان نیز به انتظار و خواسته وی توجهی نخواهند کرد. برای مثال اگر از دانش‌آموزان بخواهد که به‌دقت به سخنان یکی از اعضای گروه گوش فرا دهند رفتار وی نیز باید نشان‌دهنده دقت و توجه به سخنان او باشد.

۲- نحوه برخورد و رفتار با دانش‌آموزان باید متعادل و به‌دوراز هرگونه تبعیض و تمایزی باشد. زیرا آنان به‌سرعت متوجه رفتار غیرمنصفانه می‌شوند و این نکته را نیز به‌خوبی می‌فهمند که اصولاً انتظارات رفتاری معلم از برخی دانش‌آموزان فرق می‌کند.

۳- هنگام تلاش برای افزایش رفتار فعال، تشویق و تمجید الگوهای رفتاری پسندیده و قابل قبولی را در نظر داشته باشد و به رفتارهای ناشایست و غیرقابل قبول پاداش ندهید و التفات بی‌مورد نداشته باشد.

۴- همه دانش‌آموزان می‌خواهند مورد مهر قرار گیرند بنابراین باید به همه آنان نشان بدهد که به آن‌ها و آنچه برایشان اتفاق می‌افتد توجه کامل دارد. زمانی که مرتکب خطایی شدند نشان دهد که بآنکه عملشان غلط و غیرقابل قبول است خودشان موردپذیرش و توجه هستند.

۵- هدایت بعضی دانش‌آموزان برای مشارکت با دیگران کاری دشوار است. بعضی اوقات چنین دانش‌آموزانی همه طرح‌های تنظیمی شمارا خنثی کرده و از بین می‌برند اما لازم است که معلم در این زمینه کاملاً صبور و شکیبا باشد.

۶- داشتن پشتکار و ثبات قدم برای برانگیختن علاقه و توجه بعضی دانش‌آموزان به امر مشارکت فعالیتی ارزشمند است. اگر چنین



فعالیتی را انجام ندهد معلمی که سال بعد به جای معلم قبلی می آید با مشکل مواجه خواهد شد (موسوی، ۱۳۸۸).

#### 4\_2\_ مقایسه الگوهای تدریس فعال و مبتنی بر همیاری با تدریس سنتی و انفرادی

به نظر دیوید جانسون و راجر جانسون<sup>۱۹</sup> (۲۰۰۹ به نقل از هاشمی، ۱۳۸۸) در رویکردهای رقابتی ممکن است تنها یک یا چند نفر سود ببرند چون نوعی وابستگی درونی منفی در بین دانش آموزان برای رسیدن به هدف به وجود می آید. دانش آموزانی که بر اساس این رویکرد آموزش می بینند فکر می کنند در صورتی می توانند به اهداف خود برسند که سایر دانش آموزان در رسیدن به هدف هایشان شکست بخورند. در نتیجه دانش آموزان یا سخت کار می کنند که بهتر از همکلاسان خود باشند و یا اینکه بی تفاوت و ناامید می شوند و برای رسیدن به هدف تلاش نمی کنند چون شانس برای برنده شدن خود نمی بینند. در رویکرد انفرادی هر فردی به تنهایی تلاش می کند تا به هدف های خود برسد و موفقیت همکلاسان خود را مانع موفقیت فردی خود نمی داند. هدف هر دانش آموز مستقل از هدف سایرین است و در نتیجه موفقیت فردی ارزشمند تلقی می شود (جانسون و جانسون ۲۰۰۹). برای ما سؤال واجد اهمیت این است که آیا گروه های مبتنی بر همیاری در حقیقت آن توانایی را که منجر به یادگیری بهتر شود به وجود می آورد. شواهد به طور گسترده ای مؤید این مطلب است. دانش آموزان در کلاس های با چنین سازمانی در گروه های دو نفره یا گروه های با اعضای بیشتر کار می کنند - به یکدیگر آموزش می دهند و از پاداش های مشترک برخوردار می شوند برخی دیگر از برتری های رویکرد فعال و مشارکتی بر رویکردهای سنتی و انفرادی عبارتند از:

- ۱ - در رویکرد یاران در یادگیری دانش آموزان هم از یکدیگر و هم از معلم می آموزند.
- ۲ - مشارکت فعال موجب افزایش یادگیری در دانش آموزان می شود.
- ۳ - دو فکر بهتر از یکی است. بر این اساس یاددهی - یادگیری فعال می تواند به نظرگاه های بهتر و بیشتر - چشم اندازها تازه تر و راه حل های پخته تر منجر شود (بهرنگی، ۱۳۸۰).
- ۴ - یادگیری فعال و مشارکتی در مقایسه با یادگیری انفرادی و رقابتی معلومات بیشتر و عمیق تری را در اختیار دانش آموزان قرار می دهد.
- ۵ - در یادگیری مبتنی بر همیاری یادگیری به صورت طبیعی اتفاق می افتد. بیش از ۱۲۰۰ تحقیق انجام شده برتری یادگیری مشارکتی را بر الگوهای سنتی نظیر الگو رقابتی و انفرادی مورد تأیید قرار داده اند (کرامتی، ۱۳۸۲)
- ۶ - انگیزش ناشی از هم کوشی به وجود آمده در محیط های مبتنی بر همیاری برای رفتار بیش از محیط های مبتنی بر رقابت و فردگرایی است.
- ۷ - همیاری به تقویت عزت نفس از طریق افزایش یادگیری و احساس شخص از اینکه مورد احترام و توجه افراد دیگر قرار گرفته منجر می شود. (بهرنگی، ۱۳۸۰)
- ۸ - در محیط مشارکتی افراد با خودشان رقابت می کنند نه با یکدیگر و کارها به صورت گروهی پیش می رود
- ۹ - یادگیری فعال فرصت های مناسبی را برای کسب مهارت های خواندن و کمک از طریق مشاهده رفتار دیگران فراهم می سازد.
- ۱۰ - در محیط یادگیری مشارکتی فرآیند یادگیری از نتیجه آن مهم تر است.
- ۱۱ - در یادگیری به صورت رقابتی تنها تعداد معدودی از شاگردان می توانند موفقیت را تجربه کنند و تمایل به امنیت جای رشد و شکوفایی و حرکت را خواهد گرفت (کرامتی، ۱۳۹۰)
- ۱۲ - میزان غیبت در کلاس های درسی که به شیوه مشارکتی اداره می شود نسبت به کلاس هایی با شیوه های سنتی و انفرادی کمتر است (همان منبع).

<sup>19</sup> David Johnson and Roger Johnson

#### 4\_3\_ محاسن الگوی تدریس فعال

۱- پیشرفت تحصیلی: هدف تدریس فعال ارتقای عملکرد دانش‌آموزان در وظایف مهم علمی و آموزشی است. اعتقاد بر این است که ساختار انگیزش الگو فعال، جایگاه تدریس و هنجارهای پیشرفت تحصیلی را بالا می‌برد طبق نظر اسلاوین پژوهش‌های انجام‌شده درباره‌ی الگوی تدریس فعال دال بر این ادعا هستند که این الگو در بالا بردن سطح پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در موضوعات مختلف و در سطوح مختلف تحصیلی مفید است.

۲- ارتقای روابط اجتماعی: دومین اثر مهم الگوی تدریس فعال، گسترش روابط اجتماعی فراتر از سطوح تحصیلی محلی یا خانوادگی است. این الگو در خلال استفاده از ساختارهای پاداش فعال، شرایطی را برای همکاری گروهی در وظایف عمومی فراهم می‌کند دانش‌آموزان از این طریق می‌آموزند که همدیگر احترام بگذارند و به‌دقت به نظرات هم گوش بدهند حتی اگر مخالف نظرات خودشان باشد. درواقع در این الگو دانش‌آموزان الگوهای نقد و بررسی افکار دیگران را نیز تا حدودی می‌آموزند اسلاوین در تحقیقات خود به شواهدی دست‌یافته است که الگوی تدریس فعال روابط میان دانش‌آموزان نژادهای مختلف را در کلاس مختلف بهبود می‌بخشد.

۳- مهارت‌های حل مساله‌های فعال: یکی از آثار مهم و نهایی الگو فعال این است که دانش‌آموزان مهارت‌های مشارکت و همکاری را می‌آموزند. دانش‌آموزان با قرار گرفتن در یک گروه احساس اعتمادبه‌نفس می‌کنند و با مواجه‌شدن با مسائل مختلف از طریق هم‌فکری و هم‌یاری مشکل را حل می‌نمایند و در صورت لزوم از معلم هم کمک می‌گیرند. محدودیت‌های الگوی تدریس فعال. بزرگترین محدودیت این الگو مشکل رهبری و هدایت آن است این الگو اگر خوب هدایت و سازماندهی نشود هیچ‌یک از اهداف موردنظر تحقق نمی‌یابد پس ضروری است قبل از اجرای این الگو معلمان در زمینه مراحل مختلف آن اطلاعات لازم را کسب نمایند و بعد درصدد اجرای این الگو برآیند. چراکه بدون آگاهی از این الگو اجرای آن مطمئناً با شکست مواجه خواهد شد علاوه بر این که خود معلم دچار یاس و ناامیدی می‌شود ضربه‌ی بسیار سختی بر پیکر دانش‌آموزان وارد نموده است. شاید یکی از دلایلی که اینگونه الگو را در نظام آموزش جایگاه خود را پیدا نکرده است عدم آشنایی معلمان با اجرای آن و ترس از شکست باشد (موسوی، ۱۳۸۸).

#### 5- پیشینه پژوهش

اسمیت<sup>۲۰</sup> (۲۰۱۰) رابطه سبک تدریس مشارکتی با انگیزش پیشرفت در دانشجویان را مورد بررسی قرار داده است. نتیجه پژوهش حاکی از این است بین تدریس مشارکتی با انگیزش پیشرفت در پسران و پسران رابطه معنادار وجود دارد. دانشجویان دارای تدریس مشارکتی و اگر از راهبردهای بسطدهی و نظارت بر درک مطلب بیشتر استفاده می‌کنند. دانشجویان دارای تدریس مشارکتی نسبت به دانشجویان و اگر از پیشرفت بیشتری برخوردار بودند و راهبردهای نظارت بر درک مطلب، سازماندهی و بسطدهی به ترتیب پیش‌بینی‌کننده انگیزش پیشرفت بالا بود.

مک کنزی (۲۰۰۸ به نقل از صادقی، ۱۳۹۲) رابطه بین حل مساله و خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان را با توجه به امکانات خانوادگی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داد. آزمودنی‌ها شامل ۳۱ دانش‌آموز پایه هفتم (۱۵ پسر و ۱۶ پسر) که بین ۱۲ تا ۱۳ سال سن داشتند. نتایج این تحقیق همبستگی معناداری را بین حل مساله و انگیزش پیشرفت نشان داد. همچنین نتایج نشان از همبستگی معنادار خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت داشت.

گیست<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۱۲ به نقل از صادقی، ۱۳۹۲) ارتباط مثبتی را میان خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تأیید کردند. آبنیکی (۱۳۹۰) به بررسی رابطه بین سبک تدریس مشارکتی و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پسر دانشگاه پرداخت که نتایج حاکی از آن بود بین سبک تدریس مشارکتی و خودکارآمدی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. همچنین رابطه معناداری بین خودکارآمدی دانشجویان با پیشرفتشان دیده شد.

<sup>20</sup> Smith

## 6\_ روش پژوهش

تحقیق حاضر به روش همبستگی انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهر یاسوج در سال تحصیلی 1400 است. برای انتخاب نمونه موردنظر از بین دانش آموزان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که ابتدا به منظور کنترل متغیرهای اقتصادی و اجتماعی از مدارس شهر یاسوج انتخاب شد. در گام بعدی، از هر یک از منطقه‌های ذکر شده یک مدرسه‌ی (جمعاً 5 مدرسه) انتخاب و از هر مدرسه نیز چهار کلاس انتخاب گردید و سپس از روی لیست دانش آموزان هر مدرسه تعداد 40 نفر از هر مدرسه و جمعاً 200 نفر نمونه موردنظر از این 5 مدرسه موردبررسی قرار گرفته‌اند. با توجه به اینکه در مطالعات همبستگی، رگرسیون و پیش‌بینی حجم نمونه می‌تواند به ازای هر متغیر 40 نفر در نظر گرفته شود لذا حجم نمونه 200 نفر و با بیش برآورد 240 نفر انتخاب شده است.

### 6\_1 ابزار جمع‌آوری داده‌ها

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس (1982)

مقیاس به‌کارگیری فناوری اطلاعات

مقیاس روش تدریس

### 6\_2 شیوه اجرا:

در پژوهش حاضر از پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس و استفاده از فناوری اطلاعات و الگوی تدریس محقق ساخته استفاده گردید و به‌منظور اجرای آزمون پس از اخذ مجوز از مسئولین آموزش و پرورش، 5 مدرسه موردنظر به‌صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد و با مراجعه به مدارس از هر مدرسه 4 کلاس انتخاب و به‌صورت تصادفی هر سه پرسشنامه انگیزش پیشرفت، استفاده از فناوری اطلاعات و الگوی تدریس معلم پرسشنامه‌ها در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. اجرای آزمون به‌صورت انفرادی و در صورت امکان به‌صورت گروهی بود به‌این ترتیب که پس از جلب رضایت آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌ها توزیع گردید و از آن‌ها خواسته شد که پرسشنامه‌ها را با دقت و صادقانه پاسخ دهند. در مواردی که بعضی از پرسش‌ها نامفهوم و دارای ابهام باشد بی‌آنکه پاسخی به آن‌ها القاء شود، برای الگو شدن مفهوم پرسشنامه توضیحات لازم به آنان داده شد. برای ایجاد انگیزه و همکاری بیشتر آزمودنی‌ها، از آن‌ها خواسته شد چنانچه به کسب اطلاع از نتیجه آزمون خود هستند می‌توانند با نوشتن شماره تلفن یا نشانی پست الکترونیک خود در برگه آزمون، امکان تماس بعدی را فراهم کنند تا از این طریق پژوهشگر آن‌ها را از نتیجه آزمون آگاه کند، پیش‌تر گفته شد که نوشتن مشخصات فردی ضرورت ندارد. در پژوهش حاضر، جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از طریق پاسخ‌های آزمودنی‌ها از آمار توصیفی برای نشان دادن فراوانی و میانگین پاسخ‌ها و نیز، به‌منظور تعیین سهم استفاده از فناوری اطلاعات و روش‌ها تدریس در انگیزش پیشرفت دانش آموزان، از روش تحلیل رگرسیون چند متغیری استفاده شده است.

### 6\_3 تحلیل داده‌ها

فرضیه: انگیزش دانش آموزان و الگوهای تدریس قابل پیش‌بینی است.

برای آزمون فرضیه اصلی تحقیق، با توجه به تعداد و نوع متغیرهای پیش‌بین یعنی، متغیرهای الگوهای تدریس (الگو نمایشی و الگو مشارکتی) و متغیر ملاک یعنی، انگیزش دانش آموزان از الگو تحلیل رگرسیون همزمان استفاده شد. بر اساس مدل رگرسیون، به‌منظور شناسایی و تعیین سهم هر کدام از متغیرهای پیش‌بین (مستقل) در پیش‌بینی متغیر ملاک (وابسته)، همراه با کنترل سهم سایر متغیرها، ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین برای پیش‌بینی متغیر وابسته به کار می‌رود. در ابتدا جدول ضریب همبستگی ارائه می‌شود:

جدول 1: خلاصه نتایج آزمون همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	
انگیزش پیشرفت	
( N = ۲۰۰ )	
روش اکتشافی	۰/۵۳۳**
روش نمایشی	-۰/۳۸۶**

\*\*معنادار در سطح ۰/۰۱؛ \* معنادار در سطح ۰/۰۵

در ادامه به بیان نتایج آن به صورت جداگانه برای هر یک از فرضیه پرداخته شده است. باید عنوان کرد استقلال خطاها یعنی تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش‌بینی شده توسط معادله رگرسیون از یکدیگر از جمله مفروضات اساسی است که در رگرسیون مدنظر قرار می‌گیرد. بدین منظور به منظور بررسی استقلال خطاها از یکدیگر از آزمون دوربین واتسون<sup>۲۱</sup> استفاده می‌شود. با توجه به آماره دوربین واتسون در جدول رگرسیون برابر ۲/۰۱۳ است و در فاصله مجاز ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد، که نشان از استقلال خطاها است و این بدان معنی است که فرض وجود همبستگی بین خطاها رد شده و خطاها دارای همبستگی نیستند و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. از جمله مفروضات ثانویه در رگرسیون بررسی عدم وجود هم خطی بین متغیرهای مستقل است. هم خطی وضعیتی است که نشان می‌دهد یک متغیر مستقل تابعی خطی از سایر متغیرهای مستقل است. نتایج آزمون هم خطی در جدول 2 در قالب دو شاخص تولرانس و عامل افزایش تولرانس (VIF) درج شده است. تولرانس، درصد واریانس در یک پیشگو است که نمی‌توان با پیشگوهای دیگر آن را توضیح داد. وقتی تولرانس به صفر نزدیک می‌شود، هم خطی چندگانه بزرگی وجود دارد و خطای استاندارد ضرایب رگرسیون بزرگ خواهد شد. مقادیر تولرانس در جدول 2 نشان می‌دهد هیچ‌یک از تولرانس‌ها نزدیک به صفر نیستند و در نتیجه می‌توان از تحلیل رگرسیون استفاده نمود. عامل افزایش تولرانس (VIF) نیز معکوس تولرانس بوده و هرچه قدر افزایش یابد (بزرگتر از ۲) باعث می‌شود ضرایب رگرسیون افزایش یافته و رگرسیون برای پیش‌بینی نامناسب می‌سازد. داده‌های به دست آمده برای عامل (VIF) نشان می‌دهد که هیچ‌کدام از شاخص‌ها بزرگتر از ۲ نیستند و نزدیک به آن می‌باشند در نتیجه می‌توان از رگرسیون خطی استفاده نمود.

جدول 2: الف. مدل رگرسیون، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری رگرسیون انگیزش بر الگوهای تدریس

شاخص	SS	df	Ms	F	P	R	R <sup>2</sup>	SE
مدل								
رگرسیون	۷۰۹۱/۳۱۲	۲	۸۸۶/۴۱۴	۱۷/۲۳۴	۰/۰۱۲	۰/۵۱۸	۰/۲۶۸	۱۱/۴۲۱
باقیمانده	۴۲۲۸۷/۹۴۴	۱۹۷	۳۴۱/۰۰۶					
کل	۴۹۳۷۹/۲۵۶	۱۹۹						

<sup>21</sup> Watson

همان طور که در جدول 2 مشاهده می شود، مقدار  $R^2$  به دست آمده (۰/۴۵۹) بدین معنی است که ۲۶/۸ درصد از واریانس متغیر انگیزش و الگوی تدریس اکتشافی و نمایشی تبیین می شود. به عبارت دیگر، ۲۶/۸ درصد از پراکندگی مشاهده شده در متغیر انگیزش دانش آموزان توسط این متغیرها توجیه می شود. مقدار R مشاهده شده (۰/۵۱۸) نیز نشان دهنده آن است که مدل رگرسیون خطی حاضر می تواند برای پیش بینی استفاده شود. علاوه بر این، نسبت F محاسبه شده (۱۷/۲۳۴) در سطح اطمینان حداقل ۹۹ درصد معنادار است.

## 7\_ نتیجه گیری:

امروزه شناخت، درک و آگاهی دانش آموز از خود انگیزش مند دانش و الگو است، چون انسان هزاره ی سوم بیش از هر دوره ای در ارتباطات و تکنولوژی و فناوری اطلاعات گره خورده است، شناخت او از خود مستلزم بررسی و ارزیابی صحیح از خود می باشد. انگیزش تحصیلی یعنی تمایل و رغبت دانش آموز از شناخت خود و آگاهی و نقاط ضعف و قوت در حوزه یادگیری، خواسته ها، رغبت ها و تمایلات خود در دانش اندوزی. این توانایی به دانش آموز کمک می کند تا تصویر واقع بینانه ای از وضعیت تحصیلی خود داشته باشد و مسئولیت هایش را بهتر بشناسد. انگیزش بالا را شاید بتوان زیربنایی ترین توانایی برای ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر به شمار آورد. انگیزش تحصیلی به مجموعه ای از یک سیستم پویا، سازماندهی شده و پیچیده درباره تمایلات رغبت ها، نگرش ها و دیدگاه هایی گفته می شود که هر فرد به منظور دست یابی به یک قالب حقیقی در رابطه با موجودیت تحصیلی خویش ارایه می دهد. از طرف دیگر همچنین معنی دیگر انگیزش تحصیلی ایده های عمومی دانش آموز درباره پشتکار تحصیلی اش اطلاق می شود. تحقیقات بسیاری وجود دارند که نشان می دهد انگیزش تحصیلی به عنوان اساس همه رفتارهای تحصیلی برانگیخته شده می باشد. این انگیزش تحصیلی است که بر یادگیری مطالعه، تحصیل و.. نقشی اساسی و پررنگ دارد. دانش آموز از طریق عمل کردن در حوزه تحصیلی و سپس با مشاهده آنچه انجام داده و با مشاهده دیدگاه های دیگران درباره عملکرد تحصیلی خود انگیزش تحصیلی خویش را گسترش داده و تثبیت می نماید. دانش آموز آنچه را که انجام داده و می تواند انجام دهد را در مقایسه با انتظارات خود و انتظارات دیگران و مشخصات و کارایی های دیگران مشاهده می کند (جیمز، ۱۸۹۰). و فرد در صورتی که انتظارات برآورده نشده داشته باشد و همچنان برخوردار از انگیزش تحصیلی بالایی باشد الگو یادگیری خود را تغییر خواهد داد. معنی این حرف این است که انگیزش تحصیلی امری تجریدی نمی باشد. بلکه در واکنش و تعامل با محیط و با مشاهده پیامدهای یادگیری این واکنش پایه ریزی می شود. این جنبه پویایی انگیزش تحصیلی امری بسیار مهم است، چراکه می گوید من می توانم تغییر یافته و تطابق پیدا نمایم. و این تغییر یافتگی و تطابق تحت تأثیر تغییر الگو (الگوی تدریس سنتی به الگو فعال) معلمان انجام شدنی است. و نهایتاً با توجه به ملموس بودن امکانات که مدارس (در زمان اجرای پژوهش) حاضر بکار گرفته بوده اند باید گفت درست است که مدارس هزینه هایی بالایی بر خانواده ها تحمیل کرده اند اما در زمینه ارایه خدمات مبتنی بر فناوری اطلاعات به کارگیری الگوهای نوین تدریس که تحقیق حاضر نشان داد سهم قابل توجهی در انگیزش پیشرفت دانش آموزان و فرزندان والدین مذکور داشته است پیشگام بوده اند. یافته ها نشان داد که ۲۶/۸ درصد از واریانس متغیر انگیزش دانش آموزان و الگو نوین تدریس تبیین می شود به عبارتی هر دو متغیر روش تدریس اکتشافی و روش نمایشی قدرت پیش بینی انگیزش را دارند. از جمله تحقیقات همسو می توان به پژوهش های وایس (۲۰۰۳، به نقل از مساوات، ۱۳۸۸) اشاره کرد. همچنین نتیجه تحقیق همسو با تحقیقات ولجکی (۱۳۹۲)، ساکو<sup>۱</sup> (۲۰۰۸ نقل از عزیزخانی ۱۳۹۰)، سینارکور<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) به نقل از شعرباف (۱۳۹۱) که نشان داده اند دانش آموزانی که الگو اکتشافی را دنبال می کنند دارای انگیزش بالاتری هستند همسو است. این افراد دارای باورها و یا برداشت های باثباتی از خود نسبت به توانایی خویش در انجام یک تکلیف هستند به گونه ای که تکلیف و یادگیری مورد نظر به صورت مفید و مؤثر انجام شود. این افراد به فرایند تفکر و تنظیم خود نظارت دارند و در زمینه الگو حل مساله و الگو اکتشافی هدایت شده که از جمله الگوهای تدریس اکتشافی است قابلیت و تمایل بالایی از خود نشان می دهند. از سویی دیگر، افراد با انگیزش بالا تعهدات و مشکلات را کنترل می کنند و با موقعیت های تهدیدآمیز و چالش برانگیز بیشتر درگیر می شوند و آن ها مشکلات را چالش می بینند نه تهدید و فعالانه موقعیت جدید را جستجو می کنند این امر در زمینه الگو کشف مساله که یکی از متدهای الگو اکتشافی تدریس است قابل تبیین است. یکی از موقعیت های چالش برانگیز برای نوجوانان، حوزه تحصیل است. افراد با انگیزش بالا می توانند با موقعیت های چالش برانگیز بیشتر درگیر شوند.

## 8\_ منابع

- ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۸۲). عوامل مؤثری بر یادگیری. تهران. انتشارات سمت
- اتکینسون، ریال. اتکینسون، ریچارد. هیلگارد، ارنست. (۱۳۷۵). زمینه روانشناسی. محمدتقی براهنی، سعید شاملو، نیرسان گاهان، یوسف کریمی. (انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۳). جلد دوم. تهران: انتشارات رشد.
- بیابان‌گرد، علی (۱۳۸۴) اصول و مبانی راهبردهای پرورشی، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۵) الگوی های یادگیری و مطالعه، تهران: نشر دوران
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۸) روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش) تهران: انتشارات آگاه
- شعرباف، ح (۱۳۹۱). بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسشنامه‌های مدرسه محور در بین پایان‌نامه‌های دانشجویان دانشگاه‌های تهران، مجله اندیشه و رفتار، سال پنجم. شماره ۱ و ۲. صص ۶۵\_۵۵
- صادقی، زهرا (۱۳۹۲). بررسی رابطه عزت‌نفس و انگیزه پیشرفت با راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- منصوری، رضا (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین انگیزش و تفکرات منطقی دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه شهر بابل در سال تحصیلی ۸۶\_۸۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی. تهران
- منصوری، رضا، (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین سبک‌های هویت و راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت‌بدنی
- موسوی، مرتضی (۱۳۸۸). بررسی رابطه انگیزه پیشرفت تحصیلی و روش‌های تدریس در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- Miller B. Beygi. A. (2003) Development of an instrument to assess learning strategies. Psychol Rep. 71. 1001-2
- Weinastain. P & Mayer. R (2011). Learning strategies, And Academic performance: A study of the college finance classroom, financial practice & Education. Vol 5 p.p 78-90.
- Wayli. W (2007). Learning strategy instruction: Eypioring the potential of meta cognition. Reading improvement. 30. p.p 130-133.
- Betsoon. J. (2013) Cognitive Styles Analysis (Birmingham, Learning and Training Technology). journal of psychology. 33 (9): pp5-27



## **Evaluation of teaching methods with the motivation of progress of male students in secondary schools of Yasouj city**

### **Abstract**

The present study was conducted with the aim of evaluating the teaching methods with the motivation of the progress of male students of secondary schools in Yasouj city. The method of the current research is of the correlation type and the statistical population of the research included all male primary and secondary school students in the schools of Yasouj city in the academic year of 1400-1401. A random cluster sampling method was used to select the desired sample. The sample includes 100 students. The tools used are the Hermans motivation scale and the new teaching method designed and validated by the researcher. In order to analyze the data in this research, multivariate regression analysis and Pearson correlation were used. The results show that according to the coefficients obtained with 95% confidence, it can be said that there is a significant positive correlation between the exploratory teaching method and a significant negative correlation between the traditional (demonstration) teaching method and student motivation. The regression results also showed that exploratory and demonstration teaching methods predict 26.8% of motivational changes. In other words, 26.12% of the dispersion observed in the students' motivation variable is explained by these variables. In addition, the calculated F ratio is significant at the confidence level of at least 98%. Therefore, it can be concluded that there is a significant correlation between the motivational teaching methods and students' progress.

**Keywords:** students, teaching methods, motivation