مجله علمی پژوهش در علوم انسانی و تحقیقات میان رشته ای ، شماره ۲۸ ، تابستان ۱۴۰۱، جلد اول، ص ۷-۱
http://www.jase.ir

مجله علمی پژوهش در علوم انسانی و تحقیقات میان رشته ای (سال نهم)
شماره ۲۸ / تابستان ۱۴۰۱ / ص ۷-۱

بررسی میزان استفاده معلمان از روش های تدریس فعال در مدارس ابتدایی شهر تهران

دکتر سپیده قطنیان[۱]، سیده مهری کلانتری[۲]

[۱]عضو هیات علمی گروه مدیریت ورزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلام شهر

[۲]کارشناس آموزش ابتدایی

نام نویسنده مسئول:
سپیده قطنیان

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان استفاده معلمان از روش های تدریس فعال در مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱- ۱۴۰۰ انجام شده است. این پژوهش از لحاظ هدف، یک تحقیق کاربردی و برحسب روش گردآوری داده ها، یک پژوهش زمینه یابی از نوع توصیفی است. از جامعه آماری کل مدارس ابتدایی دولتی دخترانه در شهر تهران با استفاده از دو نوع نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای و تصادفی طبقه ای متناسب با حجم جامعه، پس از تقسیم بندی شهر تهران به چهار ناحیه شمال، جنوب، شرق و غرب از هر ناحیه دو منطقه و از هر منطقه دو مدرسه به تعداد ۱۴۰ دبیر و ۹۰۰دانش آموز انتخاب شدند و با استفاده از دو پرسش نامه ۵۰ گویه ای که براساس طیف چند درجه ای لیکرت و به صورت محقق ساخته تنظیم شده بود، داده های لازم جمع آوری گردید. پس از انجام مراحل آماری با استفاده از نرم افزار spssو pls یافته های پژوهش نشان داد که معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران به میزان مطلوبی از روش های تدریس فعال استفاده کرده اند.

واژگان کلیدی: معلم، روش تدریس، مدرسه

مقدمه

نظام های آموزش و پرورش به تدریج به سمت نوگرایی و در جهت تغییرات فرهنگی و اجتماعی جامعه حرکت می کنند، لذا این حرکت، نیازمند تدوین برنامه جدید و یا تغییر در نوع برنامه های درسی و پرورشی مدارس می باشد (کلی[1]، ۲۰۰۴). که یکی از این اصلاحات مربوط به روش تدریس معلمان است. در میان مجموعه فعالیت هایی که برای تعلیم و تربیت دانش آموزان انجام می شود، بیشترین سهم به تدریس معلم درکلاس درس اختصاص می یابد. تدریس را می توان فعالیت دوجانبه ای که بین معلم و شاگردان جریان دارد و هدفش یادگیری است، تعریف کرد. این فعالیت چنانچه منجر به یادگیری شود برای شاگردان موثر و مفید خواهد بود. قصد معلم در تدریس این است که شاگردان چیزی یاد بگیرند، در واقع تدریس یک کنش متقابل بین شاگردان و معلم است. کنش متقابل یعنی اینکه معلم بر شاگردان اثرمی گذارد و برعکس، شاگردان نیز فعالیت او را تحت تاثیر قرار می دهند. البته این اثر متقابل می تواند به صورت غیر مستقیم باشد. یکی از مراحل مهم طراحی آموزشی است که معمولاً معلم پس ازانتخاب محتوا و قبل از تعیین وسیله، باید خط مشی وروش تدریس خود را انتخاب کند. زیرا روش تدریس معلم، چگونگی فعالیت دانش آموزان را برای رسیدن به اهداف آموزشی مشخص می سازد. در واقع، به مجموع تدابیر منظمی که معلم برای رسیدن به اهداف، باتوجه به شرایط و امکانات اتخاذ می کند، روش تدریس گفته می شود. لذا معلم بدون آشنایی و شناخت روش ها و فنون تدریس هرگز قادر به انتخاب درست آن نخواهد بود (شعبانی، ۱۳۸۵). تسلط معلم بر روش های تدریس، یکی از ملاک های شایستگی او به حساب می آید. در واقع بسیاری از صاحب نظران این ملاک را بر دیگرملاک های شایستگی معلم ترجیح می دهند. پیروان این ملاک، معلم را مانند فرد صاحب فنی می دانند که هرچه بر فوت و فن کارش مسلط باشد، درکارش موفق تر خواهد بود (ملکی، ۱۳۸۵). روش های تدریس به دو دسته، روش های تدریس غیرفعال (معلم- محور) و روش های تدریس فعال (شاگرد- محور) تقسیم می شوند. تدریس غیر فعال: تدریسی ساختارمدار و مهارتی است که درآن معلم بیشترین نقش را در سازماندهی و هماهنگ کردن فعالیت های آموزشی دارد. فعالیت هایی چون تعیین و تحلیل مهارت ها، تعیین اهداف، محتوا، چگونگی نمایش مهارت ها و ارائه اطلاعات و تمرین هایی که برای کسب مهارت ها لازم هستند. روش تدریس فعال که در آن مشارکت دانش آموز و معلم را می طلبد و به جای انتقال مطالب به دانش آموز، به افزایش توانایی یادگیرنده در فرآیند یادگیری عنایت دارد (اندرسون[2]، ۲۰۱۰). به دلایل متعدد از جمله تأکید براصولی از کلیات نظام آموزش و پرورش کشور و اهداف دوره های تحصیلی، نگرش های جهانی، رشد روز افزون تحقیقات، سرعت فن آوری و تکنولوژی، ضرورت کار بحث تدریس فعال را می طلبد. ادیان و رهبران مصلح اجتماعی نیز تأکید بر نوعی فعال سازی ذهن و جلوگیری از تقلید کورکورانه در اصول و روش های زندگی دارند، لذا آموزش و تدریس های متکی بر روش های فعال خود گامی است در اشاعه و ترویج علم و پرورش انسان های آزاد و آگاه که می تواند در توسعه و فناوری مثمر ثمر باشد. در روش تدریس فعال سعی بر این است که فراگیر خود در کسب مفهوم سهیم باشد و از طریق مختلف به فعالیت های ذهنی، علمی، فردی و گروهی وادار گردد، به عبارت دیگر، محتوا روی درگیر شدن دانش آموزان در کسب تجارب یادگیری تأکید داشته و آنان را فعال می سازد[3]. اساساً تدریس غیر فعال، تدریس معلم محور است و سابقه طولانی دارد، ولی در حال حاضر مانند گذشته مورد توجه نیست. چنین رویکردی اکنون به طور ویژه برای ارتقای یادگیری دانش روشی در مهارت های ساده و پیچیده و دانش بیانی که خوب ساختاری شده و منظم باشد و بتوان آن را گام به گام تدریس کرد، طراحی شده است (عرفانی زاده، ۱۳۹۴). تدریس غیرفعال ابتدا برای کسب دانش توضیحی طراحی شده بود، اما اینک سهم به سزایی در آموزش مهارت های عملی دارد. تدریس فعال، تدریسی دانش آموز محور است که درآن فعالیت اصلی در فرایند تدریس و یادگیری بر عهده دانش آموزان است. معلم برای دستیابی فراگیران به اهداف آموزشی، به هیچ وجه شخصاً به دادن اطلاعات نمی پردازد، بلکه وی برنامه های درسی و فعالیت های آموزشی را به گونه ای سازمان دهی و طراحی می کند که دانش آموزان به صورت خودگردان، به مطالعه و یادگیری بپردازند (شریعتمداری، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر هدف تدریس فعال، فراهم کردن موقعیتی است که دانش آموزان با توجه به توانایی و علایق خود در فرایند یادگیری گام بردارند و فعالیت های خود را شخصاً نظارت و ارزشیابی کنند (صفوی، ۱۳۹۴). بر این اساس مسأله اصلی محقق در این پژوهش این است که میزان بکارگیری روش های تدریس فعال، از جمله روش پرسش و پاسخ، روش حل مسأله، روش پروژه یا واحدکار، روش مشارکتی و روش اکتشافی توسط معلمان در مدارس ابتدایی دولتی در شهر تهران به چه میزان است و اینکه متغیرهایی مانند سن، سابقه تدریس و رشته درسی به چه میزان می تواند با استفاده معلمان از روش های تدریس فعال مرتبط باشد. بنابراین در این زمینه سوالاتی به صورت دو پرسشنامه محقق ساخته از دانش آموزان و معلمان دروس

[1] . Kelly
[2] . Anderson
[3] . Vosniadou

پرسیده شد. بنابراین محقق به دنبال پاسخ به این سوأل است که استفاده معلمان از روش های تدریس فعال در مدارس ابتدایی دخترانه شهر تهران، به چه میزان است؟

روش شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، یک تحقیق کاربردی و بر حسب روش گردآوری داده ها، از نوع پژوهش زمینه یابی است. تحقیق زمینه یابی یک روش جمع آوری داده هاست که از یک گروه خاص از افرادخواسته می شود تا به تعدادی از پرسش های خاص پاسخ دهند. تحقیق زمینه یابی جزء تحقیقات توصیفی است و تا حدی شبیه سرشماری می باشد. در این تحقیق هدف محقق این است که در مورد شرایط موجود، دیدگاه ها و نگرش های افراد در مورد یک فرایند را مطالعه کند و بدون هیچ گونه دخالت و استنتاج ذهنی، وضعیت موجود را گزارش کند. در تحقیق زمینه یابی معمولاً برای جمع آوری داده ها از پرسش نامه و مصاحبه استفاده می شود. محقق در این تحقیق از روش زمینه یابی استفاده می کند، زیرا این روش امکان جمع آوری اطلاعات در گروه های بزرگ را با استفاده از پرسش نامه در حداقل زمان برای ما ممکن می سازد و همچنین به منظور کشف واقعیت موجود و توصیف کردن یک جامعه تحقیق در زمینه یک پدیده معین می باشد. در این پژوهش، جامعه آماری شامل دو گروه می باشند؛ اول کلیه معلمان مدارس دولتی (دخترانه) ابتدایی شهر تهران، و دوم کلیه دانش آموزان دختر مدارس ابتدایی در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱ -۱۴۰۰ دارای ۳۰۰ مدرسه ابتدایی بود. پژوهش حاضر، نمونه گیری به این صورت است که ابتدا پس از تقسیم بندی شهر تهران به چهار منطقه شمال، جنوب، شرق و غرب، از هر قطب دو منطقه و از هر منطقه دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند و بعد از مشخص شدن مدارس، معلمان و دانش آموزان آن با استفاده از جدول نمونه گیری کوکران به تعداد ۱۴۰ دبیر و ۹۰۰ دانش آموز انتخاب شدند. قابل ذکر است که در نمونه گیری معلمان، از روش تصادفی چند مرحله ای و برای نمونه گیری دانش آموزان در از روش تصادفی طبقه ای استفاده می شود. ابزار پژوهش حاضر، شامل دو پرسشنامه محقق ساخته برای معلمان مدارس ابتدایی و دانش آموزان آن، با مقیاس لیکرت می باشد که به صورت ۵۰ سوال بسته پاسخ براساس طیف ۶ درجه ای لیکرت (هیچ وقت، بسیار کم، کم، معمولاً، زیاد، همیشه) بوده است. یکی از رایج ترین مقیاس های اندازه گیری نگرش، مقیاس لیکرت است. پاسخ دهنده میزان موافقت خود را با هر یک از عبارات در یک مقیاس درجه بندی شده که معمولاً از یک تا پنج یا هفت درجه است، نشان می دهد. سپس پاسخ آزمودنی به هر یک از گویه ها از نظر عددی ارزش گذاری می شود. حاصل جمع عددی این ارزش ها، نمره آزمودنی را در این مقیاس به دست می دهد. در این پژوهش برای محاسبه ضریب پایایی از ضریب آلفای کرونباخ و طبقه بندی شده استفاده شده است.

جدول ۱ : ضرایب روایی همگرا، آلفای کرانباخ و پایایی ترکیبی مقیاس ها

متغیرهای مکنون	روایی همگرا	آلفا کرانباخ	پایایی ترکیبی
پرسش و پاسخ	۰,۲۴	۰,۶۸	۰,۷۶
حل مساله	۰,۳۳	۰,۷۳	۰,۸۰
اکتشافی	۰,۳۴	۰,۷۲	۰,۷۹
مشارکتی	۰,۴۸	۰,۹۰	۰,۹۱
پروژه	۰,۴۲	۰,۸۰	۰,۸۴
عمومی	۰,۳۶	۰,۷۹	۰,۸۴
روشهای تدریس	۰,۶۹	۰,۹۰	۰,۹۲

طبق نتایج حاصل در جدول روایی همگرا همه متغیر ها بالای ۰,۴ می باشد و ضریب آلفای کرونباخ همه متغیر ها بالای ۰,۷۱ می باشد و همچنین ضریب پایایی ترکیبی همه متغیر ها بالای ۰,۸ می باشد. بنابراین ضریب همه متغیرهای پنهان مطلوب و قابل قبول است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی و روایی همگرا و واگرا فورنلولارکر

	روایی همگرا	پرسش و پاسخ	حل مسأله	اکتشافی	مشارکتی	پروژه	عمومی	روش های تدریس
پرسش و پاسخ	۰,۳۸	۰,۶۱						
حل مسأله	۰,۴۰	۰,۷۰	۰,۶۳					
اکتشافی	۰,۴۲	۰,۶۵	۰,۷۴	۰,۶۵				
مشارکتی	۰,۴۸	۰,۳۹	۰,۵۳	۰,۵۰	۰,۶۹			
پروژه	۰,۴۴	۰,۶۴	۰,۶۷	۰,۷۶	۰,۷۱	۰,۶۶		
عمومی	۰,۴۰	۰,۸۱	۰,۷۳	۰,۷۷	۰,۵۰	۰,۷۰	۰,۶۳	
روش های تدریس	۰,۶۹	۰,۷۸	۰,۸۵	۰,۸۶	۰,۷۲	۰,۸۷	۰,۸۸	۰,۸۳

طبق مندرجات جدول برای بررسی روایی واگرا به وسیله ماتریس صورت می پذیرد به اعتقاد فورنل و لارکر (۱۹۸۱) یک مؤلفه در مقایسه با سایر مؤلفه ها، باید تمایز و تفکیک بیشتری را در بین مشاهده سؤالات خودش داشته باشد تا بتوان گفت مؤلفه مدنظر روایی واگرا بالایی دارد. در روایی واگرا به دنبال پاسخگویی به این سؤال هستیم که تا چه حد یک عامل در رقابت با عامل های خارجی، نامرتبط و محاسبه نشده می تواند واریانس مجموعه ای سؤالات را تبیین کند؟ اگر عاملی بیشترین مقدار از واریانس درون مجموعه ای سؤالات را برآورد کند و در واقع، با عامل های نامرتبط همبستگی کمتری نشان دهد، دارای روایی واگرا است به عبارت دیگر، جذر روایی همگرا هر مؤلفه بیشتر از حداکثر همبستگی آن مؤلفه با مؤلفه های دیگر باشد که اعداد مندرج نشان از روایی واگرای مناسبی در روش فورنل و لارکر می باشد. از ۱۴۰ نفر معلمی که در این تحقیق شرکت داشته اند. تعداد ۶۰ نفر در سن کمتر از ۳۰ سال (کمترین تعداد) وتعداد ۷۵ نفر نیز در سن بین ۳۰ تا ۴۰ سال (بیشترین تعداد نمونه) مشارکت داشتند. از میان معلمانی که در این تحقیق شرکت داشته اند. تعداد ۸۰ نفر با سابقه تدریس ۱۰ تا ۲۰ سال (بیشترین) و تعداد ۱۷ نفر با سابقه تدریس کمتر از ۵ سال (کمترین) مشارکت داشتند. قبل از اقدام به بررسی و تجزیه سوالات تحقیق، ابتدا اقدام به بررسی نرمال بودن یا نبودن داده های گرد آوری شده در تحقیق می نماییم. به همین منظور از آزمون کالموگروف – اسمیرنوف و شاپیرو ویلک استفاده می کنیم. چنانچه

سطح معنی داری آزمون کالموگروف اسمیرنوف و شاپیرو ویلک بیش از ۰,۰۵ باشد، نشان دهنده نرمال بودن توزیع داده. در این تحقیق سطح معنی داری بزرگتر ۰,۰۵ است که نشان دهندۀ نرمال بودن توزیع داده هاست.

جدول ۳ : تحلیل t تک عاملی مربوط به سوال کلی پژوهش

مقدار t	میانگین	مقدار معناداری	فاصله اطمینان ۹۵	
			حد پایین	حد بالا
	۳,۷۵	۰,۰۰۲	۰,۳۲۵	۰,۰۶۴

جهت پاسخ به سوال کلی تحقیق مبنی بر اینکه نحوه استفاده معلمان از روش های تدریس فعال در مدارس ابتدایی شهر تهران به چه میزان است؛ بر اساس نتایج مندرج در جدول مقدار میانگین عددی بزرگتر از ۳ آمده است که حد وسط طیف لیکرت است. اما استثنا به میانگین یک رویکرد قابل اتکاری آماری نیست. بنابراین از آزمون میانگین جامعه استفاده شده است. برای این منظور به مقدار معنا داری و فاصله ی اطمینان استناد شده است. در زمینه میزان استفاده معلمان از روش های تدریس فعال مقدار معناداری بدست آمده ۰,۰۰۲ که کوچکتر از ۰,۰۵ است و چون میانگین به دست آمده از ۳,۷۵ بوده است و همچنین حد بالا و پایین فاصله اطمینان مقداری بزرگتر از صفر بوده و مثبت می باشد ادعای آزمون تایید می شود و می توان با اطمینان ۰,۹۵ گفت که میزان استفاده معلمان از روش های تدریس فعال مطلوب است.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام هر پژوهشی پاسخ دادن به مسایل و پرسش هایی است که در ذهن انسان ایجاد می شود ویا نتیجه عملی پرسش هایی است که محقق بر پایه دانش اطلاعات گذشته خود برای مساله یا مشکل ارائه راه حل بیان کرده است. بر اساس نتایج به دست آمده از این سؤال می توان به این نتیجه دست یافت که میزان استفاده معلمان شهر تهران از روش های تدریس فعال مطلوب است و آنان به این روش اعتقاد دارند، زیرا روش های تدریس فعال به نقش دانش آموزان مربوط می شود و دانش آموز در این روش تدریس نقش اساسی بر عهده دارند و در فعالیت های مختلف مشارکت می کنند و مسئولیت یادگیری را بر عهده دارند و معلم نیز در این روش به عنوان راهنما عمل می نماید. با توجه به نتیجهٔ حاصل از این فرضیه تحقیق می توان گفت که معلمان به این علت به روش های تدریس فعال توجه دارند و از آن استفاده می کنند که دانش آموزان در این روش تدریس آزادی عمل دارند و از شیوه های یادگیری متفاوتی استفاده می کنند و از حواس پنجگانه خود استفاده می کنند و با هم یاد می گیرند. همچنین با استناد به نتایج حاصل از این سؤال تحقیق میتوان استنباط نمود که معلمان شهر تهران روش های تدریس فعال را به خاطر این که موجب پرورش قدرت خلاقیت و نوآوری می گردد، در کلاس های درس شان مورد توجه قرار می دهند. نتایج حاصل از یافته های این تحقیق با نتایج تحقیق فضلی و جوادی (۱۳۹۱) و نتایج تحقیق قاسم پور مقدم (۱۳۹۵) که به اهمیت روش های تدریس فعال از دیدگاه معلمان پرداخته بودند، مطابقت و همخوانی دارد. با توجه به نتایج تحقیق پیشنهاد می شود معلمان به جای اعمال حضور و غیاب، با ایجاد انگیزه دانش آموز را به یادگیری سوق دهند. پیشنهاد می شود که مسئولین آموزش و پرورش، روش های تدریس فعال را در تمام مراکز آموزشی کشور به اجرا گذارند. پیشنهاد می شود که کتاب های راهنمای معلمان را با معرفی روش های تدریس فعال طراحی و تولید کنند. احمدی (۱۳۸۴) نشان داد که روش های تدریس فعال تأثیر مثبت و معنی داری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با اندازه اثر بالا دارد، و طبق معیار کوهن این تأثیر در حد زیاد ارزیابی می شود. همچنین فراتحلیل نشان داد که میانگین اندازه اثر در دانش آموزان دختر و پسر معنی دار است و بر اساس مقیاس کوهن، در حد زیاد می باشد. به طور کلی، استفاده از شیوه های تدریس فعال باعث پیشرفت تحصیلی و یادگیری معنی دار می شود و در نتیجه آن انتقال یادگیری به جهان خارج افزایش می یابد. بنابراین آموزش یکی از مهمترین و جنجالی ترین فعالیت های بشری است و به دلیل اهمیت تربیت، نظرگاه ها و دیدگاه های متعددی در مورد آن ارایه شده و روز به روز در حال ارایه است. در همه نظریات به سه رکن اساسی فرایند آموزش یاددهنده، یادگیرنده، محتوا و مواد آموزشی در قالب فرایند یاددهی- یادگیری یا همان تدریس پرداخته شده است. هر نظریه یا دیدگاه براساس معرفت- شناسی حاکم برآن نگاهی متفاوتی نسبت به تدریس دارد. اما نکته مهم این است که امروز برخالف گذشته تدریس به معنای انتقال دانش نیست، بلکه نقش یاددهنده و یادگیرنده تغییر یافته است (محمودی، ۱۳۹۱) و آنچه مورد توجه جدی قرار گرفته یادگیری فعال است. یادگیری فعال از دهه ۱۹۸۰ مطرح شده و در دهه ۱۹۹۰ مورد توجه جدی قرار گرفته است، و آن نوع یادگیری است که دانش آموزان را از طرق فعالیت ها و بحث های کلاسی در فرایند یادگیری درگیر می سازد و نقطه مقابل گوش دادن منفعالنه به متخصص قرار دارد (بانوول و آیسون[1]، ۱۹۹۱). بر این اساس مشخص می شود که در تعیین اهداف و انتخاب و سازماندهی محتوای آموزشی سعی بر این است که فراگیر خود در کسب مفهوم سهیم باشد و از طرق مختلف به فعالیت های ذهنی، علمی، فردی، و گروهی تشویق شود؛ به همین دلیل در برنامهٔ آموزش، بیشتر بر مجموعه ای از اطلاعات و دانستنی ها تأکید می شود که برای آموختن در نظر گرفته شده است.

[1] . Bonwell & Eison

منابع

۱. شریعتمداری، علی. (۱۳۸۷). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیر کبیر.

۲. شعبانی، حسن. (۱۳۸۵). روش ها و فنون تدریس، تهران: انتشارات سمت.

۳. صفوی، امان الله. (۱۳۹۴). روش ها و فنون تدریس، تهران: انتشارات نشر معاصر، چاپ.

۴. عرفانی زاده، فریبرز. (۱۳۹۴). روش ها و فنون تدریس، تهران: انتشارات پوران پژوهش.

۵. محمودی، فیروز. (۱۳۹۱). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر مساله در دوره کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی و امکان سنجی آن در آموزش عالی ایران. رساله دکتری دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

۶. ملکی، حسن. (۱۳۸۵). مهارت های اساسی تدریس، زنجان: انتشارات نیکان کتاب.

7. Anderson, C.W. (2010). Learning Progressions for Environmental Science Literacy. Paper prepared for the National Research Council Committee to Develop a Conceptual Framework to Guide K-12 Science Education Standards. Available: http://www7.nationalacademies.org/bose /Anderson _Framework_Paper. pdf.

8. Bonwell, C., C.; Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Washington, DC: George Washington University Press.

9. Kelly, A.(2004). The intellectual capital of schools: Analysing government policy statements on school

10. improvement in light of a new theorization. Journal of education policy, 5(91), 609.926.

11. Vosniadou, S., Skopeliti, I., and Ikospentaki, K. (2005). Reconsidering the role of artifacts in reasoning: Children's understanding of the globe as a model of the Earth. Learning and Instruction, 15, 333-351.