

بررسی روش های تدریس سنتی و مدرن و تاثیر آن در یادگیری دانشجویان پیام نور اصفهان

فروزان ضرابیان^۱، حشمت الله شمگانی^۲

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه پیام نور

چکیده

یادگیری با سطح بهره وری بالا یکی از اهداف مهم آموزش عالی می باشد. روشهای سنتی به روش هایی گفته می شود که اکثر مراکز آموزشی دنیا، در طول تاریخ آموزش و پرورش از آن استفاده کرده اند و امروزه نیز یکی از متداول ترین روشهای حاکم بر مراکز آموزشی هستند. مهمترین این روشها، روش حفظ و تکرار، سخنرانی، پرسش و پاسخ، نمایشی، ایفای نقش، گردش علمی، بحث گروهی و روش آزمایشگاهی است. تحقیق در پی بررسی و تبیین روش های تدریس سنتی و مدرن و تاثیر آن در یادگیری دانشجویان پیام نور اصفهان می باشد. بر این اساس پژوهشی در رابطه با دروس علوم انسانی مقطع کارشناسی ارشد دانشجویان دانشگاه پیام نور اصفهان با استفاده از شیوه طبقه ای متناسب انجام شده است. آزمودنی ها شامل ۲۵۰ نفر در دو گروه گواه آزمایشی می باشند. این پژوهش با استفاده از پیش آزمون و پس آزمون در گروه های آزمایش و گواه صورت گرفت. گروه آزمایش به مدت ۳ ماه هر هفته ۵۰ دقیقه تحت آموزش به شیوه مدرن در درس های علوم انسانی قرار گرفتند و گروه گواه نیز به شیوه معمول و سنتی به یادگیری پرداختند. داده ها و اطلاعات جمع آوری شده با استفاده از آزمون T و استفاده از نرم افزار SPSS تحلیل گردید. نتایج و یافته های پژوهش حاضر حاکی از تأیید فرض کلی تحقیق می باشد. اما باید خاطر نشان کرد که وقتی داده ها و اطلاعات بصورت خرد مورد مطالعه قرار می گیرند احتمال ریزش تحلیل های آماری زیاد تر می شود. و احتمال معنا داری نتایج را کاهش می دهد.

واژه های کلیدی: روش تدریس، تدریس مدرن، تدریس سنتی، یادگیری، دانشجویان پیام نور اصفهان

مقدمه

در طول تاریخ، انسان همواره کوشیده است تجارب و یافته های خود را به فرزندان و نسل آینده منتقل کند. این نیاز به آموزش و یادگیری، سبب بقای جوامع بشری شده و بدین سان، فرهنگ سازی و حفظ آن، جزء لاینفک آرمانهای انسانی و شناسنامه انسان گردیده است. آموزش و یادگیری یک وظیفه ی راهبردی است و همواره این سؤال برای صاحب نظران تعلیم و تربیت مطرح بوده است که می خواهیم چه چیزی را یاد بدهیم و چگونه می خواهیم آن را یاد بدهیم. (فضلی خانی، ۱۳۸۰، ص ۹-۱۰) از زمانی که آموزش و یاد دادن شروع شد، روشهای تدریس مورد توجه دست اندرکاران قرار گرفت.

هنر معلم در کیفیت انتخاب و اجرای آن است. از آنجا که اطلاعات و توانایی های افراد متفاوت است، نحوه یادگیری و چگونگی آموزش نیز متفاوت خواهد بود به این سبب نیاز است که معلمان با روشهای گوناگون تدریس آشنا باشند تا بتوانند براساس توانایی فراگیرندگان خود، تدریس مطلوبی ارائه دهند. امروزه روشهای فعال و نوین تدریس که بتواند فعالیتهای دانش آموزان را تقویت، و یادگیری را به یک جریان دو سویه تبدیل کند، از اهمیت ویژه ای برخوردار می باشد در مدارس کوئی دیگر نمی توان با روشهای سنتی جامعه و افراد را به سوی یک تحول پیچیده و پیشرفته سوق داد، در آموزش و پرورش باید طراحی آموزشی و نحوه ارائه مطالب، بر اساس علاقه و انگیزه دانش آموزان صورت بگیرد. به نیازهای دانش آموزان باید مانند یک مجموعه با ارزش نگاه شود. (ضوابطی ۱۳۷۹ ص ۱۷۹).

با توجه به این مسایل و مشکلات، انتظار میرود مربیان و معلمان نگاه تازه ای به آموزش ببینازند و به رخدادهای آموزشی، رویکردهای نو توجه داشته باشند تا موجب تحولی عظیم در عرصه آموزش و پرورش شوند.

در زمانی که علم یا جهش و سرعتی باورنکردنی در حال پیشرفت است و ما را به عصراعجاب انگیز دستاوردهای تکنولوژی سوق می دهد احتمالاً یکی از اساسی ترین راههای پیشرفت همگام جوامع داشتن آموزش و پرورش پویا، کار آمد و سازنده می باشد. برای دست یابی به این مهم باید تسهیلات آموزشی و علمی مناسب و انتخاب روشهای تدریس فعال و نوین برای دانش آموزان الزامی است (شریعتمداری علی ۱۳۷۱).

در نظام آموزشی غیر فعال (سنتی) تمام کوشش و فعالیت معلمان و استادان تنها در انباشتن ذهن متعلمان از مشتی محفوظات و اطلاعات خشک و بی حاصل خلاصه می گردد. پژوهش ها نشان می دهد که ۸۰ درصد از اطلاعات و یا فراگرفته های معلمان در فاصله دو ماه از پایان درس به فراموشی سپرده می شوند این فراموشی نه در مورد فراگیران ضعیف یا متوسط است بلکه کسانی که در کلاس بهترین شاگرد بوده اند نیز صدق می کند. (حسینی سید علی اکبر، ۱۳۶۲) در روش تدریس رسمی که در آموزش و پرورش مرسوم است معلم با استاد کنترل کننده و سخنگو می باشد، و همچنین سالانه هزینه بسیار زیادی جهت تحصیل دانش آموزان صرف می شود. و نتیجه مناسبی هم گرفته نمی شود افت تحصیلی و عدم بکار گیری معلومات در جامعه نمونه عینی این ادعاست در صورتی که روش های آموزش فعال و نوین برای شاگردان جذابیت بیشتری دارد و رابطه نزدیکتر بین معلم و دانش آموز بوجود می آورد و دانش آموزان بدون ترس ابراز عقیده می کنند و مطالب درسی را بهتر می فهمند (سپهری منش محمد مهدی ۱۳۸۱ ص ۸).

با توجه به مطالب گفته شده به دنبال پاسخ این پرسش هستیم که: چه رابطه ای میان روش های تدریس سنتی و مدرن و تاثیر آن در یادگیری دانشجویان پیام نور اصفهان وجود دارد؟

اهمیت و ضرورت تحقیق

در مراکز آموزش عالی باید علاوه بر رشد ذهنی به ابعاد دیگر رشد فراگیران، توجه شود. تجربه کشورهای گوناگون نشان داده است که کیفیت در مراکز آموزش عالی فراگیران مهمتر از کمیت است. زیرا کیفیت برتر آموزش قادر است منشاء تحولاتی باشد که منجر به توانایی بیشتر فردی می گردد. امروز رشد فرهنگی و اقتصادی هر جامعه مستلزم تربیت افرادی توانا و نیرومند است. به عبارت دیگر این کیفیت بالای آموزش است که می تواند چنین افراد توانمندی را تربیت و به جامعه تحویل نماید (عمادزاده مصطفی ۱۳۷۳).

و در روشهای سنتی رویکردهای رقابتی و انفرادی ضعف و کاستی های زیادی دارند. فرصت کردن و خلاقیت و ... را از او می گیرد و تمام تلاش خود را در جهت برنده شدن وفائق آمدن بر دیگری با دیگران متمرکز می سازد. ولی در یادگیری مشارکتی و فعال و نوین، که در آن دانشجویان با کمک و یاری یکدیگر باعث پیشرفت و یادگیری بهتر آنها می شود. و در واقع یادگیری مستلزم مشارکت فعال و سازنده یادگیرنده است (آقازاده ۱۳۸۸ م ۳) در این رویکرد، رنگ و نژاد و موقعیت اجتماعی و اقتصادی، زمینه های قبلی هیچ امتیازی را در موقعیت یادگیری برای پیشرفت فردی نمی دهد، بلکه فرصت برابر برای پیشرفت همه ی اعضای گروه وجود دارد و جو همکاری و دوستی یادگیری را سرشار از لذت و انگیزه می سازد، در این رویکرد دانشجو این اندیشه را دارد که من و تو، ما می شویم، می اندیشیم و از زیبایی و فواید همکاری و تلاش و دوستی و مهر بهره می بریم و از نگرش و مهارتهایی برخوردار می شویم که در خانواده و جامعه یاریگر ما می باشند. برای پیشرفت جامعه کاربردی کردن علوم ایجاد جو نشاط و لذت و مفهومی کردن معلومات و جلوگیری از افت تحصیلی و تربیت نیروی کارآمد و متخصص همگام با کشورهای پیشرفته به سوی آیندهای روشن حرکت کنیم. (قلتش عباس ۱۳۸۳ ص ۵).

اهداف تحقیق

هدف کلی

بررسی رابطه ای میان روش های تدریس سنتی و مدرن و تاثیر آن در یادگیری دانشجویان پیام نور اصفهان

اهداف جزئی:

- ۱- ذکر محسنات و معایب برخی از روشهای تدریس مدرن و سنتی
- ۲- ترغیب اساتید به استفاده از روشهای مدرن تدریس و فعال در دروس علوم انسانی دوره کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور
- ۳- اندازه گیری میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان در دروس علوم انسانی با استفاده از روشهای تدریس و فعال

ماهیت تدریس

قبل از هر چیز پاسخ به این سؤال اساسی است که آیا تدریس علم است یا هنر؟ بعضی می گویند تدریس علم است. یعنی همان گونه که در علوم با اصول و قوانین ثابت و فراتر از زمان و مکان سرو کار داریم در تدریس نیز وظیفه داریم از اصول و قوانین علوم رفتاری مانند روانشناسی رشد، روانشناسی یادگیری، تکنولوژی آموزشی، جامعه شناسی و غیره استفاده کنیم. در

مقابل این تفکر، اندیشه و باور هنر تلقی کردن تدریس قرار دارد. مطابق این تفکر تدریس علم نیست بلکه یک هنر است. یعنی یک امر ذوقی است و با توجه به شرایط آموزش دهنده می تواند روش و فعالیتهای خاصی را به اجرا بگذارد واقعیت این است که و تدریس نه با علم مساوی است و نه صرفاً یک هنر است بلکه باید گفت تدریس از یک جهت علم است یعنی باید در تدریس به اصول و قوانین علمی متعهد بود و از جهت دیگر هنر است. یعنی یک سری امور ذوقی و باطنی در وقوع آن تأثیر دارد.

تدریس در هر شرایطی ویژگی های خاص خود را دارد و هر موضوع تدریس شرایطی را اقتضا می کند. اساتید باید با توجه مجموعه شرایط مشخص کند که هدف از تدریس چیست؟ چه قابلیت هایی باید در دانشجویان پرورش باید تا بر اساس آنها محتوای آموزشی انتخاب و فعالیتهای متناسب با آن طراحی شود. (شعبانی حسن ۱۳۹۰ ص ۶۲). اساتید با توجه به شرایط زمانی و مکانی و خصوصیات دانش آموزان همچنین بنا به ماهیت موضوع تدریس باید تصمیمات منطقی و متناسب با شرایط اتخاذ کند. بنابراین توجه و شناخت اساتید نسبت به ماهیت تدریس بسیار تعیین کننده است. مسأله دیگر در خصوص تدریس روشهای تدریس است. برای تدریس روشهای گوناگونی مطرح شده است. علت تعدد روشها تعدد هدفهاست. با هر روشی نمی توان به هر هدفی رسید، معلم باید روشهای مختلف را بشناسد و در موقعیت های مختلف روشهای متناسب با هدفها و شرایط انتخاب نماید. ملکی حسن ۱۳۸۴ ص ۸۵)

تقسیم بندیهای مختلف از روشهای تدریس

برای انتخاب فعالیتهای تدریس جهت یادگیری در یک برنامه آموزشی نخست باید مؤثرترین و کارآمدترین روشهای آموزشی را مشخص کنیم و آنگاه برای تدارک فعالیتهای یادگیری، مواد آموزشی را به گونه ای انتخاب کنیم که در عمل، تحقق هر یک از هدفهای آموزشی میسر و ممکن شود. قابل توجه است که در اصطلاح کارآمدترین و مؤثرترین» به تعبیر بهترین روش»، اغلب در آموزش و پرورش، برای تصمیم گیری درباره آنچه که باید انجام گیرد، بکار می رود. با اینکه این دو اصطلاح به ظاهر مفهوم بسیار خوش آیندی دارند، در واقع جزیک بیان ارزشی بدون مرجع عملی، چیزی را نشان نمی دهند؛ بویژه، کسانی که این اصطلاحات را به کار میگیرند، کمتر به توجیه و بیان مفهوم واقعی آنها می پردازند و بیشتر پیدا کردن بهترین روش را به عهده مجریان برنامه (معلمان) می گذارند. اینک نکاتی را که در تصمیم گیری های مربوط به موارد زیر، کمک مؤثری هستند معرفی می کنیم. این موارد عبارت اند از: ۱- انتخاب فعالیتهای تدریس ۲- فعالیت های یادگیری باید اذعان کرد که قاعده خاصی برای مطابقت فعالیت های تدریس - یادگیری باهدفهای آموزشی در دست نیست؛ زیرا آنچه که برای یک آموزش دهنده و گروه دانشجویان او مناسب است، ممکن است در یک موقعیت دیگر آموزشی، جوابگوی نیازها نباشد. از این رو، هر یک از اساتید باید به تدریج از نکات قوت و ضعف سایر روشها و مواد آموزشی نیز آگاه شوند. با داشتن چنین پشتوانه تجربی است که می توان مواد و روشهای آموزشی را براساس هدفها، ویژگی ها و نیاز دانش آموزان انتخاب کرد و به آزمایش اولیه و اجرای کامل برنامه آموزشی پرداخت. پس از این مرحله، اساتید قادر خواهند بود درباره عملی بودن برنامه و میزان موفقیت طرح آموزشی خود اظهار نظر کنند و در مورد کارایی و تأثیر روشها و مواد آموزشی انتخاب شده، تصمیم بگیرند. (یغما عادل ۱۳۸۵ ص ۵۵). ولی به طور کلی می توان روشهای تدریس را به دو دسته زیر تقسیم کرد امروزه روش های تدریس تحت دو عنوان «روش هاس تدریس سنتی» و «روش های تدریس جدید مدرن و فعال» مطرح شده است. روش های تدریس سنتی که شاید بیشترین حاکمیت را بر فعالیت های مدارس دارد روش های تدریس سنتی همچون روش حفظ و تکرار، روش سخنرانی، روش پرسش و پاسخ، روش نمایش نامه ای، روش گردش علمی، روش گروهی، و روش آزمایشگاهی معرفی شده و روش های تدریس جدید همچون روش آموزش انفرادی، از قبیل آموزش تا حد تسلط، تدریس خصوصی، آموزش رایانه های، آموزش برنامه ای، آموزش انفرادی تجویز شده، آموزش انفرادی هدایت شده،

مقایسه بین روشهای تدریس سنتی و فعال

۱- در روشهای فعال تدریس ذهن انسان فعال در نظر گرفته می شود. به این معنا که هر مفهومی که با نظام مفاهیم ذهن تناسب داشته باشد جذب ذهن می شود و اگر متناسب نباشد جذب نمی گردد. همچنین کسب مفهوم نیز در یک فرایند فعال حاصل می گردد. باید تفکر آدمی مفهوم را درک کند در مقابل این برداشت از ذهن، در تدریس غیر فعال ذهن یک چیز منفعل محسوب می گردد. مانند یک جعبه عکاسی فرض می شود که اجسام، اشیاء و امور مختلف در آن انعکاس پیدا می کنند و تصویرشان در ذهن می ماند. بدیهی است که برداشت اول درست است و یافته های علمی نیز آن را تأیید می نماید.

۲- در یادگیری فعال اساتید شرایط را مساعد می کند و یادگیرنده با مشارکت خود یاد می گیرد به عنوان مثال یادگیری مؤثر از طریق گروه بندی و روابط گروهی شکل می گیرد. آموزش دهنده با شناخت فراگیران به گروه بندی آنان اقدام می نماید و با هدایت فعالیت دانشجویان امکان حصول هدفهای آموزشی را فراهم می سازد.

۳- در یادگیری فعال مهارتهای ذهنی از قبیل فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل و غیره تقویت می گردد. مهارتهای ذهنی محصول فعالیتهای ذهنی است. چون در تدریس فعال یادگیرنده فعالیت ذهنی و عملی می نماید، مهارتهای ذهنی تقویت می گردد. در تدریس غیر فعال دانشجویان فعالیتی ندارند و صرفاً شنونده است. حتی باید گفت شنونده خوب نیز نیست، زیرا که زمانی یادگیرنده به شنیده علاقه نشان می دهد که در جریان تدریس مشارکت داشته باشد، در غیر اینصورت کسالت و سستی به کلاس حاکم می شود و علاقه ها از بین می روند.

۴- در تدریس فعال روابط بین گروهی تقویت می شود. دانشجویان در گروههای مختلف فعالیت می کنند و از طریق بحث و گفتگو و تصمیم گیری در خصوص مباحث با استانداردهای گروهی و الگوهای رفتاری گروه آشنا می شوند و در بروز رفتارهای مطلوب مهارت به دست می آورند. این ارتباط گروهی هم موجب افزایش علاقه و گرایش افراد به یادگیری می شود و هم مهارتهای اجتماعی را تقویت می نماید. در تدریس غیر فعال عمدتاً فرد محور است. یعنی هر کسی به تنهایی فعالیت می کند و گاهی رقابت، ستیز و تضاد بین افراد به وجود می آید. چون هر کسی می خواهد اثبات کند بیش از دیگران مطالب معلم را حفظ کرده است. بر خلاف تدریس فعال که گرایش به گروه و جمع را تقویت می کند تدریس غیر فعال و فرد گرایی را تشدید می نماید. ۵- از طریق تدریس فعال اعتماد به نفس افراد تقویت می گردد. بالا رفتن اعتماد به نفس محصول پذیرش خود و باور به توانایی خود است. در تدریس فعال یادگیرنده خود را می آزمايد و در موقعیتهای مختلف ابراز وجود می کند. همین ابراز وجود و شناخت تواناییها اعتماد به نفس را تقویت می کند. در تدریس غیر فعال چنین نیست. چون فرد به ندرت مورد توجه قرار می گیرد و در جریان تدریس مشارکتی ندارد. عدم مشارکت موجب مدفون ماندن تواناییها در وجود یادگیرنده می شود.

۶- در تدریس فعال دانشجویان مفهوم را با فعالیت ذهنی خود به دست می آورد. به تدریج با ویژگی های ذاتی مفهوم آشنا می شود و در نهایت مفهوم را کسب می کند. علاوه بر کسب توانایی ذهنی نسبت به جریان تکوین مفهوم نیز آگاهی می یابد.

۷- پرورش توانایی کاوشگری و تحقیق یکی دیگر از آثار و نتایج روشهای تدریس فعال است. چون که در تدریس فعال فراگیر در مقابل سؤال قرار می گیرد و برای پیدا کردن پاسخ به فعالیت می پردازد. گردآوری اطلاعات، تنظیم و طبقه بندی آنها و بررسی فرضیه های مورد نظر و در نهایت دست یابی به تعمیم از جمله مهارتهایی هستند که در روش های تدریس فعال تقویت می گردند.

۸- روش تدریس فعال موجب افزایش توانایی تحمل ابهام می شود. تحمل ابهام به این معناست که اگر فرد در یک وضع نامعلوم قرار گرفت و با مسئله ای مواجه شد تعادل و روانی و عاطفی او به هم نخورد و با صبر و حوصله به شناخت وضع مبهم و

پیدا کردن راه حل بپردازد. تحمل ابهام به مقدار زیادی به داشتن روحیه تحقیق بستگی دارد. کسی که روحیه تحقیق دارد آگاه است که در جریان کسب دانش وجود سئوالات گوناگون و داشتن افق های فکری میهم امر طبیعی است. همین آگاهی موجب تقویت تحمل ابهام می شود

۹- روح خلاقیت از طریق روشهای تدریس فعال تقویت می شود. منظور از روح خلاقیت، گرایش به تفکر و گشودن راههای نو در بررسی مسایل است. یکی از مشکلات نگری که گریبانگیر بعضی افراد می شود این است که در برخورد با مسایل آسان طلب می شوند و بیشتر علاقه دارند از یافته های مطالعات دیگران و از حاصل اندیشه آنان استفاده کنند. خودشان تمایل به اندیشیدن و ارائه طرحهای نو ندارند. از طریق روش فعال انگیزه و زمینه نو آوری برای افراد فراهم می گردد.

۱۰- کسب روحیه استقلال نتیجه دیگر اجرای روشهای تدریس فعال است. فرد باید بتواند در مواجهه با مسائل با خود کفایی فردی عمل کند. با این که تقویت روحیه فردگرایی مورد نظر نیست، ولی به هر حال هر کسی توانایی خاصی دارد و در موقعیت های مختلف قرار می گیرد. طوری نباشد که اگر افراد به کار گروهی مشغول هستند بارغبت و توانایی به فعالیت بپردازند ولی زمانی که فردی عمل می کند توانایی لازم را نداشته باشد. (ملکی حسن ۱۳۸۴ ص ۸۷)

بررسی نظریات

دیر زمانی است که موضوع روش های تدریس فعال، ونوین مطرح شده است و افراد متعددی، دیدگاه هایی در مورد آن ارائه داده اند. شاید بتوان سقراط راجزو کسانی دانست که در عرصه ی تعلیم و تربیت، به روش های فعال و تنوین توجه کرده است. جمله ی معروف او مبنی بر همان طور که مادرم ماماست، من هم مامان دانش هستم و سعی می کنم دانش را از درون افراد بیرون بکشم، حاکی از تلاش دوجانبه معلم و دانش آموز برای اکتشاف است. از جمله کسانی که نظریات ارزنده ای در زمینه رویکردهای فعال تدریس ابراز داشته اند، می توان از ژان ژاک روسو، جان دیویی، ژان پیاژه و بروئراست. (فضلی خانی منوچهر ۱۳۸۳ ص ۶۶).

ژان ژاک روسو

بگذارید یادگیرنده خود مسائل را حل کند. مسائل را در دسترس او قرار دهید. ولی بگذارید خودش آن را حل کند هنر آموزش دهنده در این است که کاری کند یادگیرنده از درس لذت ببرند اگر فراگیر اشتباه کرد، بگذارید بکند و خطای او را بلافاصله تصحیح نکنید. در آموزش باید ویژگی ها و تفاوت های فردی در نظر گرفته شود. نقش معلم، هدایت و راهنمایی است، نه اعمال قدرت و تحمیل عقاید و نظریات.

جان دیویی

فراگیر موجودی فعال و کنش گرا ست وظیفه معلم راهنمایی فکری است؛ او باید عادت به تفکر منطقی را در دانش آموزان ایجاد کند. وظیفه معلم این است که ذهن یادگیرنده را با مسائل در گیر کند و راه کشف و حل آنها را بیاموزد آموزش دهنده باید در آموزش، بر عامل تجربه تأکید زیادی داشته باشد.

ژان پیاژه

یادگیرنده باید شخصاً قواعد را کشف کند. او باید بتواند در طول زندگی، به یادگیری ادامه دهد استقلال فکری فراگیر با به کار گیری روش های تدریس حاصل می شود.

برونر

هدف دستگاه های تربیتی باید خود راهبری باشد و یکی از روش های آموزش دهنده در حوزه ی یادگیری فعال، روش اکتشافی است یادگیری اکتشافی بر قدرت هوش می افزاید و یادگیری اکتشافی فنون کشف را به فراگیر می آموزد، حل کردن مسائل و مشکلات درضمن رشد، باعث رشد و تکامل شیوه ی حل مسئله می شود. و آموزش دهنده تسهیل کننده و فراهم آورنده ی امکانات است.

چارچوب نظری

در این تحقیق بیشتر با تأکید بر استفاده از روش های تدریس فعال و توین نسبت به روش های تدریس سنتی از نظریات چند تن از صاحب نظران عرصه تعلیم و تربیت که شامل روسو، دیویی، پیازه و برونر بیشتر استفاده می شود که برخی از فرضیه ها نیز با توجه به نظریات همین افراد طرح شده است.

روسو: بیشتر بر این تأکید دارد که بگذارید فراگیر خود مسائلش را حل کند و دانش را بیاموزد وی معتقد به این است که آموزش باید برای دانش آموز لذت بخش باشد و آموزش دهنده نقش یک هادی و راهنما را دارد.

جان دیویی: نیز با تأکید بر این که روش های سنتی به انفعال و تأثیر پذیری فراگیران کمک می کند و متذکر می شود که یادگیرنده باید موجودی فعال و کنشگر باشد در نتیجه با روش های فعال و نوین رشد کافی می یابد.

پیاژه: نیز درباره تدریس نوین و فعال مانند دیویی و روسو در این است که یادگیرنده باید استقلال فکری داشته و خود به جواب مسأله دست پیدا کند. و در نهایت برونر: نباید تمام معلومات را در اختیار یادگیرنده قرار داد و یادگیری او بالاتر از حد دانش و کتاب باشد و در اینجا معلم یک تسهیل کننده و فراهم کننده امکانات است.

فرضیات تحقیق

به نظر می رسد میزان یادگیری در روشهای تدریس مدرن و نوین در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد بیشتر از روشهای تدریس سنتی است. (دیویی پیازه و برونر)

روش کلی تحقیق

روش مورد استفاده در این تحقیق روش تحقیق نیمه تجربی است متغیر مستقل در این تحقیق روش تدریس و متغیر وابسته یادگیری دانشجویان است. در این تحقیق دو گروه تجربی و گروه مشاهده یا گواه شرکت دارند. سعی شد تا حد امکان از نظر ویژگی هایی همچون سن، طبقه اجتماعی، میزان سواد برابر انتخاب شوند. این تحقیق در کلاس دروس علوم انسانی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور اصفهان انجام گرفته است و قطعاً محقق نتوانسته است تمام متغیرها را برای همانند کردن نمونه ها کنترل کند به همین دلیل روش این تحقیق نیمه تجربی می باشد. در این تحقیق اثر روش تدریس نوین با سنتی بر یادگیری دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت. متغیر مستقل در این تحقیق روش تدریس و متغیر وابسته یادگیری دانشجویان است. در اولین مرحله این پژوهش از هر دو گروه آزمون مقدماتی (میان نوبت به عمل آمده و در خاتمه بعد از اجرای روش تدریس نوین و فعال آزمون نهایی یکسانی از هر دو گروه گرفته شد. (طبق جدول شماره ۱) این طرح در مواردی که گروههای تحقیق از قبل تعیین شده باشند به کار می رود.

گروه	آزمون مقدماتی	متغیر مستقل	آزمون های نهایی
آزمایش	T ₁	X	T ₂
کنترل	T ₁	-	T ₂

روش جمع آوری داده ها

در این تحقیق بعد از مشخص شدن گروه آزمایش و گواه آزمون مقدماتی و پیش آزمون و در نهایت آزمون نهایی اجرا گردید. برای اجرای آزمون مقدماتی بعد از تعیین گروه کنترل و گروه آزمایش به طور همزمان آزمون مقدماتی اجرا گردید. اگر نمرات آزمون مقدماتی دو گروه هماهنگ نبود از گروه دیگری که نظر وضعیت تحصیلی به گروه آزمایش نزدیک بود به عنوان گروه کنترل استفاده می شد و در پایان تدریس نیز که در مدت مشخص انجام گرفت آزمون نهایی به عمل آمده است.

۱۳. نمونه گیری تحقیق

جامعه آماری:

در این تحقیق جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور اصفهان بوده است. که مجموعاً ۶۴۸ نفر بودند.

نمونه آماری:

حجم نمونه در این تحقیق ۲۵۰ نفر بودند که با استفاده از فرمول کوکران تعداد دانشجویان انتخاب شدند. روش نمونه گیری این تحقیق نمونه طبقه ای متناسب است.

ویژگی های آماری افراد مورد مطالعه

جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور اصفهان در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند.

نمونه آماری نیز متشکل از ۲۵۰ نفر دانشجویان بودند که در دو گروه آزمایش و گواه بطور مساوی تقسیم شدند که در جدول شماره ۲_ نمایش داده شده است.

مقطع کارشناسی ارشد	گروه گواه	گروه آزمایش	مجموع
کلاس اول	۴۱	۴۱	۸۲
کلاس دوم	۴۵	۴۵	۹۰
کلاس سوم	۳۵	۳۴	۶۹

اعتبار و پایایی ابزار تحقیق

اعتبار سنجی معتبر است که همان چیزی را بسنجد که مورد نظر ماست، سنجشی دارای پایایی است که در صورت تکرار آن در مواقع دیگر نتایج یکسان برسد (دواس ۱۳۸ ص ۶۱).

آزمون های برگزار شده توسط اساتید مختلف دانشگاه پیام نور اصفهان بررسی شد و مورد تایید قرار گرفت. البته این آزمونها بیشتر از آزمونهای دانشگاه های پیام نور که در سطح استان و یا کشور و کتابهای کمک آموزشی معتبر در سالهای پیش تهیه شده بود گلچین شده بود و پس از مشورت و تایید اساتید راهنما و مشاور انتخاب شد.

برای تعیین پایایی شاخص و گویه ها در این پژوهش از آزمون آلفای کرونباخ استفاده گردید که در جدول پایین (۳) نتایج آن قابل مشاهده است و این نتایج گویای آن است که هر کدام از شاخص ها پایایی لازم را برای سنجش متغیرهای مورد نظر دارند و قابلیت پایایی آنها در سطح بسیار خوبی است. چنانکه در جدول مشاهده می کنیم میزان پایایی سؤالات پس از حذف گویه ۷ به ۹۲۶/ رسیده است.

اما هیچ یک از و گویه های کلاس دوم حذف نگردیده و میزان پایایی آن برابر است با ۸۵۶/ و پایایی سؤالات کلاس سوم پس از حذف دو گویه ۶ و ۱۵ برابر با ۹۴۲/ شده است. بنابراین می توان گفت که سؤالات در حد بسیار بالایی گویا بوده اند.

پایایی داده ها جدول (۳)

متغیر	میزان پایایی	تعداد گویه	گویه های حذف شده	میزان پایایی استاندارد شده داده ها پس از حذف گویه ها
کلاس اول	۹۱۵/	۱۹	گویه ۷	۹۲۶/
کلاس دوم	۸۴۶/	۲۰	-	۸۵۶/
کلاس سوم	۹۳۹/	۱۸	گویه های ۱۶، ۱۵	۹۴۲/

مدل عملیاتی تحقیق

در این تحقیق ۳ متغیر وجود دارد که شامل (۱) متغیر مستقل روش تدریس (۲) متغیر کنترل انتخاب نوع روش تدریس (۳) متغیر وابسته یادگیری دانشجویان است اما هر کدام مولفه ها و ویژگی های خاص خودش را دارد که بدین شرح است متغیر مستقل		
روش تدریس سنتی	روش نوین و فعال	
۱	۱	استاد کلاس را کنترل می کند. استاد بر کلاس نظارت دارد.
۲	۲	استاد در صحنه ی کلاس کاملا فعال است . دانشجو در صحنه ی کلاس فعال است .
۳	۳	استاد تمرین می دهد و تمرین حل می کند. دانشجو در کلاس درس بحث و استاد او را راهنمایی می کند.
۴	۴	بیشتر تکالیف از نوع رو نویسی است . تکالیف به صورت جمع آوری اطلاعات بسازید ، آزمایش کنید و....است
۵	۵	در این روش هدف یاددادن است . در این روش هدف یادگیری است
متغیر وابسته یادگیری دانشجویان :		
(۱) تغییری که در اثر تجربه ، آموزش بدست می آید ۲-افزایش دانسته ها ۳-کسب توانایی های جدید از طریق آموزش ۴-شکوفای شدن استعدادها ۵-کسب نمره بهتر و بیشتر در آزمون		
متغیر کنترل : انتخاب نوع روش تدریس		

روش تجزیه و تحلیل داده ها

پس از جمع آوری پاسخنامه های آزمون و تصحیح و نمره گذاری های لازم با استفاده از نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل مقدماتی صورت گرفت و نمرات گروه کنترل و گروه آزمایش مشخص گردید. داده ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در قسمت آمار توصیفی از میانگین، واریانس، درصد و طبقه بندی داده ها استفاده شده است، و در قسمت آمار استنباطی از آزمون تی استفاده شده است در میانگین سن پاسخگویان تقریباً ۲۵ سال، میانه یعنی سنی که در بین بیشترین و کمترین سنین قرار دارد ۲۷ سال و نما یعنی بیشترین فراوانی سن نیز ۲۸ است. انحراف معیار برابر

۹۵۳/ و واریانس ۹۰۹/ است. چولگی ۰/۹۶۶، کشیدگی نیز ۱۵۲۵/ است. کمترین سن ۲۴ و بیشترین آن ۳۹ سال می باشد. میانگین تعداد اعضای خانواده برابر است با تقریباً ۵ نفر، میانه و شما نیز ۵ نفر است. انحراف معیار ۱۷۰ و واریانس آن ۱۹۰ به دست آمده مینیمم تعداد اعضای خانواده ۱ و ماکزیمم آن برابر ۱۰ بوده است.

آزمون فرضیات

در این بخش به تجزیه و تحلیل فرضیات تحقیق از طریق آزمون آنها می پردازیم و برای هر کلاس درس دانشجویان فرضیات را جداگانه سنجیده ایم. فرضیه اول: به نظر می رسد میزان یادگیری دانشجویان در روش های تدریس مدرن و نوین بیشتر است

آزمون t دو گروه مستقل بین یادگیری در روش های تدریس سنتی و مدرن

sig	آزمون T	منحرف
۰/۰۷۷	-۱/۷۸۹	روش تدریس

میانگین و انحراف معیار یادگیری در روش های تدریس سنتی و نوین

انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنسیت	یادگیری در روش های تدریس سنتی و نوین
۴/۷۲۶	۱۱/۳۶۵	۴۱	سنتی	
۴/۲۷۵	۱۳/۱۴۶	۴۱	مدرن	

با توجه به آزمون t دو گروه مستقل بین یادگیری در روش های تدریس سنتی و نوین $t = -1/789$ و سطح معناداری برابر با ۰/۰۷۷ است که نشان می دهد t به دست آمده در این سطح معنی دار نیست زیرا Sig بیشتر از ۰/۰۵ است و مقدار t محاسبه شده بزرگتر از t جدول است، جدول میانگین ها نیز این عدم معناداری را نشان می دهد.

خلاصه و نتیجه گیری

این پژوهش به مدت ۲ ماه به مدت ۴۵ دقیقه در هفته در دروس رشته های علوم انسانی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور اصفهان در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ انجام شد. نحوه انجام این تحقیق بدین صورت بوده که آزمودنیها به دو گروه مساوی کنترل و آزمایش تقسیم شدند. گروه کنترل با روش تدریس سنتی آموزش دیدند و به گروه آموزش با روش های نوین و فعال تدریس شد. به طور کلی ملاحظه می شود که میان گروه کنترل که با روش سنتی درس را فرا گرفته اند و گروه آزمایش

که تحت تدریس با روش های نوین و فعال بوده اند تفاوت معنی دار در سطح ۰/۰۵ وجود دارد. این قضیه بیانگر این مسئله است که تفاوت میان دو گروه ناشی از تصادف نبوده است. لذا می توان پیشنهاد کرد که روش نوین و فعال روش مناسب تری از روش های سنتی رایج جهت تدریس است. البته با اخذ این نتایج نمی توان به جرات اظهار داشت که روش های نوین و فعال برای بعضی از دانشجویان مناسب نیست.

منابع

- ✓ ۱-افضلی خانی، منوچهر، (۱۳۸۰) راهنمای یادگیرهای فعال و مشارکتی، تهران: انتشارات مدرسه
- ✓ ۲-ضوابعلی، مهدی، (۱۳۷۹) پژوهشی در نظام طلبگی، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب
- ✓ ۳-شریعتمداری، علی، (۷۸-۱۳۶۶) روان شناسی تربیتی، تهران: انتشارات امیر کبیر
- ✓ ۴-حسینی، سید علی اکبر، (۱۳۶۲)، مباحثی چند پیرامون میانی تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: دفتر نشر و فرهنگ اسلامی
- ✓ ۵-سپهری منش، محمد مهدی. (۱۳۸۱) بررسی میزان کارایی روش تدریس همیاری در دروس فیزیک و شیمی سال اول دبیرستان نواحی آموزش و پرورش شیراز، شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش فارس. ۶-عمادزاده، مصطفی، (۱۳۷۱) اقتصاد آموزش و پرورش، اصفهان انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان
- ✓ ۷-آقازاده، محرم. (۱۳۸۸). روشهای نوین تدریس، تهران: انتشارات اییز
- ✓ ۸-قلتاش، عباس. (۱۳۸۳) بررسی تاثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارتهای اجتماعی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر کره ای در سال (۸۳۱۳۸۲)، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- ✓ ۹-شعبانی، حسن، (۱۳۹۰) مهارتهای آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس)، تهران: انتشارات سمت،
- ✓ ۱۰-ملکی، حسن. (۱۳۸۴) صلاحیت های حرفه معلمی، تهران انتشارات معلم ..
- ✓ ۱۱- یغما، عادل. (۱۳۸۵) طراحی آموزشی، تهران: انتشارات مدرسه.
- ✓ کاکابرایی، کیوان، حبیبی عسگرآبادی، مجتبی و فدایی، زهرا. (۱۳۸۶). هنجاریابی مقیاس مشکلات رفتاری آخنباخ (YSR): فرم خودگزارشگری ۱۸-۱۱ سال کودک و نوجوان روی دانش آموزان مقطع متوسطه. فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی، ۱۱(۴): ۵۰-۶۶.
- ✓ محمدی، داوود و غرای، بنفشه. (۱۳۸۶). ارتباط اختلالهای رفتاری با هوش هیجانی در دانش آموزان. مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان، ۱۴(۴): ۲۹۹-۲۸۹.
- ✓ مختار پور، حسن. (۱۳۸۹)، بررسی و مقایسه شیوع انواع اختلالهای رفتاری دانش آموزان نارساخوان مقطع ابتدایی با دانش آموزان عادی مقطع ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ✓ مینایی، اصغر (۱۳۸۴). کتابچه راهنمای فرمهای سن مدرسه نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ (ASEBA): انطباق و هنجاریابی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- ✓ هاردمن، مایکل ام، درو، کلیفورد جی و وینستون اگن، ام. (۱۳۸۸). روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی در جامعه، مدرسه و خانواده.. ترجمه حمید علیزاده، کامران گنجی، مجید یوسفی لویه و فریبا یادگاری. تهران. نشر دانژه. تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۴۸).

- ✓ Bastin, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (۲۰۰۵). emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities.
- ✓ *Personality and individual differences* ; ۳۹(۶): ۱۱۳۵-۵۴۱۱
- ✓ Bloom, E., & Health, N. (۲۰۱۰). Recognition, expression, and understanding facial expressions of emotion in adolescents with nonverbal general learning disabilities. *Journal of learning disabilities*)۲(۳۴:۱۸۰-۲۹۱
- ✓ Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (۲۰۰۲). emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual difference*, ۳۲(۲): ۱۹۷ – ۲۰۹.
- ✓ Dawda, D., & Hart, SD. (۲۰۰۰). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of bar- on emotional quotient inventory (EQ-i) in university students. *Journal of personality and individual differences*; ۲۸(۴): ۷۹۷-۸۱۲.
- ✓ Liau, A.K., Liau, A.W., Teoh, G.B., & Liau, M.T. (۲۰۰۳). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviors in Malaysian secondary school students. *Journal of moral education*; ۳۲(۱): ۵۱-۶۶.
- ✓ Mayer, J., & Salovey, P. (۱۹۹۷). *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
- ✓ Nelis, D., Quoid bach, J., Mikolajezak, M., & Hanenne, M. (۲۰۰۹). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?.*Personality and individual differences*, ۴۷(۱): ۳۶ – ۴۱.
- ✓ Reiff, H. B. (۲۰۰۱). The relation of LD and general with emotional intelligence in college students. *Journal of learning disabilities*, ۳۴(۱): ۶۶ – ۷۸.
- ✓ Schutte, N. S., Malouff, J. M ., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, n., & Rooke, S. E. (۲۰۰۷). The Meta – analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health .*Personality and individual differences*, ۴۲(۶):۹۲۱ – ۹۳۳.
- ✓ Shaywitz, S., & Shaywitz, B.A. (۲۰۰۵). Dyslexia (specific reading disability), *society of biological psychiatry*, ۵۷(۱۱): ۱۳۰۱-۱۳۰۹.
- ✓ Siu, A.F.Y. (۲۰۰۹). Trait emotional intelligence and relationships with problem in Hong Kong adolescents. *personality and individual differences*, ۴۷(۶):۵۵۳ – ۷۵۵
- ✓ Terras, M.M., Thompson, L.C., & Minnis, H. (۲۰۱۰). Dyslexia and psycho- social functioning: An exploratory study of the role of self- esteem and understanding. *Dyslexia*,)۴(۵۱: ۳۰۴- .۷۲۳
- ✓ Wilson, M., & Alexander, M. (۲۰۰۹). The mental health of Canadian with self – reported learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, ۴۲(۱): ۲۴ – .۰۴