

بررسی اثربخشی روش‌های آموزش دو جانبه و خواندن مشترک راهبردی بر درک خواندن و خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر تهران

مهشید ایزدی*

چکیده

این پژوهش تأثیر دو روش آموزش راهبردهای یادگیری، یعنی «آموزش دو جانبه» و «خواندن مشترک راهبردی» را بر درک خواندن و خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول دبیرستان بررسی می‌کند. به این منظور پنجاه دانش‌آموز را به صورت تصادفی در سه گروه، دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل قرار دادند. هر یک از گروه‌ها از سه سطح پیشرفت تحصیلی بالا، متوسط و پایین تشکیل شده بود. پیش و پس از ارائه‌ی آموزش به گروه‌های آموزشی، هر سه گروه در درک خواندن و خودپنداره‌ی تحصیلی آزمایش شدند. تحلیل نتایج به دست آمده نشانگر اثربخشی روش‌های «آموزش دو جانبه» و «خواندن مشترک

راهبردی» در درک خواندن دانش‌آموزان، و تأثیر «روش خواندن مشترک راهبردی» بر خودپنداره‌ی تحصیلی یادگیرندگان بود. همچنین یافته‌ها نشانگر برتری روش «آموزش خواندن مشترک راهبردی» در هر دو زمینه درک خواندن و خودپنداره‌ی تحصیلی نسبت به «آموزش دو جانبه» بود.

کلید واژه‌ها: خواندن مشترک راهبردی، آموزش دو جانبه، خودپنداره تحصیلی، درک خواندن



مقدمه

دقت دانش روانشناسی تربیتی، مرهون پژوهش‌های گوناگون است. آنچه مهم است نیاز دانش امروز به دقت و مقایسه‌ی مواردی است که بسیار نزدیک به هم هستند. شاید مقایسه‌ی روش‌هایی که با یکدیگر تفاوت‌هایی ظریف دارند و همه از رویکردی واحد منشعب شده‌اند مهم‌تر از مقایسه‌ی روش‌های برخاسته از رویکردهای اساسی باشد.

رویکرد شناختی یکی از رویکردهایی است که به تبیین یادگیری انسان می‌پردازد نظریه‌های متعددی دارد. نظریه‌ی سازندگی یادگیری^۱ یکی از این نظریه‌ها است که روش‌های برخاسته از آن را در دو طیف اساسی مطرح می‌کند.

طیفی به سازندگی شناختی و طیفی به سازندگی اجتماعی نظر دارند. میزان تأکید هر طیف می‌تواند به تحول روش‌های آموزشی متفاوت، با هدف کمک به فرایند ساختن معنا در یادگیرنده منتهی شود.

هر یک از روش‌ها براساس تأثیر خود بر بعد شناختی و بعد عاطفی ارزیابی می‌شود. پژوهش‌ها در بسیاری از موارد، ادعای راهبردهای آموزشی شناختی و فراشناختی را برای یادگیری موفق‌تر و بهبود خودپنداره‌ی تحصیلی افراد مورد تأیید قرار داده‌اند. اما باید تفاوت روش‌های گوناگون فراشناختی را در این زمینه بررسی کرد.

مطالعه‌ی منابع مربوط به موضوع مورد تحقیق

از نظر یاگر^۲ (۱۹۹۱) طبق نظریه‌ی سازندگی، هر دانش‌آموز نقشی فعال در ایجاد معنا از طریق تجارب خود دارد. طریقه‌ی تفسیر این تجارب تا حد بسیاری به عقاید پیشین دانش‌آموزان و تعامل آنان با همسالان، ارتباط دارد. از

1. Constructivism

2. Yager

آنجا که طبیعت ذهن انسان فعالانه در جستجوی تعادل ذهنی است (شریگلی، ۱۹۸۷)، یادگیرندگان باید ناهماهنگی شناختی را که معلم ایجاد کرده است، تجربه کنند. معلمان موفق، ضمن یاری رساندن به دانش‌آموزان در بازسازی معنا، با تقریب‌های عملی‌تر، عامل تغییر مفهومی هستند. (گلین^۱، بینی^۲، بریتون^۳، ۱۹۹۱).

نخست هیچ شکل قانونمند^۴ از نظریه‌ی سازندگی وجود نداشت. کب^۵ (۱۹۹۴) در این زمینه دو حیطه را مشخص کرد. این دو حیطه عبارتند از: سازندگی شناختی و سازندگی اجتماعی. معتقدین به سازندگی شناختی با گرایش به استفاده از دیدگاه پیازه، بر ساختن فردی دانش کشف شده در مقابله با محیط تأکید دارند. در حالی که گروه دوم با تمرکز بر دیدگاه ویگوتسکی (۱۹۷۸) یادگیری را امری مرتبط با زمینه‌ی فرهنگی - اجتماعی می‌دانند.

در حالی که سازندگی شناختی گرایان به یادگیری مناسب با توجه به دانش پیشین، مطرح کردن نظرات مخالف و مفهوم سازی نادرست تأکید دارند (بروکز^۶، ۱۹۹۰). سازندگی اجتماعی گرایان بر گفتگو، تعامل، مذاکره و مشارکت متمرکز هستند (بنک^۷، ایه^۸، مدوری^۹، ۱۹۹۵).

در مدارس دانشی که به دانش‌آموزان ارائه می‌شود عمدتاً از طریق متن‌های نوشتاری انتقال می‌یابد و با افزایش سطح کلاسی، نقش معلم در انتقال مستقیم دانش کاهش می‌یابد. سوئیت^{۱۰} و اسنو^{۱۱} (۲۰۰۲) معتقدند خواندن به معنای

1. Glynn
2. Yeany
3. Briton
4. Cannonical
5. Cobb
6. Brooks
7. Bonk
8. Oye
9. Medury
10. Sweet
11. Snow

دریافت معنا از طریق نوشتار است و هدف اصلی آموزش خواندن، درک مطلب است.

خواندن مانند هر فعالیت تحصیلی دیگر نیاز به انگیزش دارد. دانش‌آموزان بدون داشتن مهارت خواندن قادر به دستیابی به دانش موجود در کتاب‌ها نخواهند بود و عدم وجود انگیزش شاید بیش از عدم کفایت در آن اهمیت داشته باشد. گاتری (۲۰۰۱) معتقد است که انگیزش بالا بدون کفایت، شرایطی را ایجاد می‌کند که در آن دانش‌آموزان مایل به خواندن هستند، اما توانایی آن را ندارند. همچنین کفایت بالا بدون انگیزش، شرایطی را پدید می‌آورد که در آن دانش‌آموزان می‌توانند بخوانند اما این کار را انجام نمی‌دهند.

پژوهشگران دریافته‌اند که رقابت کلاسی به جای افزایش انگیزش، آن را کاهش می‌دهد. بنابراین شیوه‌های آموزشی که در آن دانش‌آموزان به جای مشارکت به رقابت می‌پردازند، محیطی مناسب برای کاهش انگیزش است. رقابت برای هر دو گروه دانش‌آموزان «پراموز» و «کم‌آموز» اثری منفی بر انگیزش دارد.

نولن^۱ (۱۹۸۸) و پریسلی (۲۰۰۰) معتقدند هرگاه آموزش به جای هدف «برتر عمل کردن از دیگران» بر هدف «برتر بودن» تمرکز یابد احتمال بیشتری وجود دارد که دانش‌آموزان به تلاش برای درک مطلب در سطحی عمیق بپردازند.

بسیاری از پژوهشگران نقش‌های انگیزش و درگیری را پیوندی میان آموزش و پیشرفت در نظر گرفته‌اند. آن‌ها نشان داده‌اند که درگیری واسطه‌ای برای تأثیر آموزش و پیشرفت در خواندن است. اگر آموزش، درگیری را در دانش‌آموزان افزایش دهد، پیشرفت خواندن در آن‌ها افزایش خواهد یافت.

درگیری به ترکیبی از موارد زیر اطلاق می‌شود: ۱. بهره‌گیری دانش‌آموز از راهبردهای شناختی ۲. وجود انگیزش درونی برای خواندن ۳. استفاده از دانش زمینه برای ادراک متن ۴. تعامل اجتماعی در خواندن، مانند مباحثه درباره‌ی معنای یک پاراگراف (گاتری و ویگفیلد، ۲۰۰۰).

الدفادر^۱ و دال^۲ (۱۹۹۴) معتقدند، دانش‌آموزان درگیر، در محیط‌های حمایتی که در آن اظهارنظر، ارزشمند است و معنا به صورت اجتماعی ساخته می‌شود، مشارکت دارند.

کوهن^۳ (۲۰۰۰)، بیرد^۴ و وایت (۱۹۹۶) مطرح می‌کنند که بهبود خواندن همان اندازه که در تغییر فکر مؤثر است در تغییر احساس نیز تأثیر دارد.

خودپنداره تحصیلی با ادراکاتی که دانش‌آموز درباره‌ی مهارت‌های تحصیلی خود دارد بر انواع فعالیت‌هایی که انتخاب می‌کند، میزان چالش در فعالیت‌ها و پایداری هنگام انجام دادن فعالیت‌ها تأثیر می‌گذارد. (ایمز، ۱۹۹۰؛ بندورا، ۱۹۹۷، ۱۹۸۶؛ شانک، ۱۹۸۱، ۱۹۸۴).

برن^۶ (۱۹۹۶) اعتقاد دارد خودپنداره تحصیلی، توصیف و ارزیابی توانایی‌های تحصیلی ادراک شده‌ی فرد است. می‌توان گفت خودپنداره تحصیلی باورهای کلی «خود ارزش‌گذاری»^۷ همبسته با کفایت ادراک شده‌ی تحصیلی فرد است. خودپنداره تحصیلی سازنده‌ای چند بعدی است و شامل مقایسه‌های درونی و بیرونی می‌شود. مقایسه‌ی درونی به معنای مقایسه‌ی

-
1. Old Father
 2. Dahl
 3. Kohn
 4. Baird
 5. Ames
 6. Byrne
 7. Self-Worth

عملکرد در حیطه‌های متفاوت است و مقایسه‌ی بیرونی به معنای مقایسه‌ی عملکرد خود با همکلاسان است.

کرافورد و همکاران (۱۹۷۸) معتقدند تدریس موفق، می‌تواند به ایجاد خودپنداره تحصیلی مثبت در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند.

نمونه‌ای مناسب از نظریه‌ی سازندگی، که روشی برای کسب مهارت‌های فرا شناختی مربوط به خواندن و فهمیدن است، «آموزش دو جانبه^۱» است پرسلی^۲ و آن، جی^۳ (۱۹۹۰) معتقدند در این روش باید از شیوه‌ی «تفکر بلند» استفاده کرد آموزش دو جانبه معمولاً در گروه‌های کوچک خواندن انجام می‌شود. یکی از عناصر مهم آن «داریست^۴» است (پالینکسار و براون، ۱۹۸۴)، که به معنای حمایت یک متخصص از فردی تازه کار با استفاده از گفتار، جهت الگوسازی و توصیف فرایندهای شناختی است. این روش نخست، معلم - مدار است و به تدریج خود - آغاز می‌شود تا پردازش شناختی درونی را مورد بازیابی و پیش‌بینی قرار دهد، یعنی گفتار آشکار چون تفکر درونی می‌شود و واسطه‌ای میان متن و رمزگشایی خواننده از فضایای متن می‌گردد (کله و چان، ترجمه‌ی ماهر، ۱۳۷۲).

پژوهش درباره‌ی این روش آموزشی نشان می‌دهد که یک روش آموزشی وقتی مؤثر است که دانش‌آموزان در درک خواندن خود و توانایی تلخیص، پرسشگری، روشن‌سازی و پیش‌بینی عبارت‌های متن پیشرفت حاصل کنند (پالینکسار، کلنک^۶، ۱۹۹۲؛ پالینکسار، براون، کمپون، ۱۹۹۱).

-
1. Recieprocal Teaching
 2. Pressly
 3. NJ
 4. Saffolding
 5. Self - initiated
 6. Klenk

روش خواندن مشترک راهبردی^۱ نیز نمونه‌ای دیگر از رویکرد سازندگی به آموزش درک مطلب خواندن است. کلینگر^۲ و وان^۳ (۱۹۹۹) این روش را برای کمک به رفع مشکلات خواندن مطرح کردند. در این روش بسیاری از فنون یادگیری را که بیش از همه مؤثر بوده‌اند در هم ادغام می‌کند و آن‌ها را برای آموزش به کار می‌برد.

این روش را می‌توان تلفیقی از آموزش دو جانبه‌ی ابداعی پالینکسار و براون و یادگیری مشارکتی ابداعی جانسون و جانسون دانست. در این روش نخست دانش‌آموزان چهار راهبرد پیش دید، یافتن دشواری‌ها و تأکید بر آن‌ها، یافتن نکته‌ی مهم^۴ و خلاصه کردن را یاد می‌گیرند. راهبرد اول تنها پیش از خواندن کامل متن؛ و راهبرد آخر فقط پس از خواندن کامل متن استفاده می‌شود. دو راهبرد دیگر یعنی یافتن دشواری‌ها و تأکید بر آن‌ها و یافتن نکته‌ی مهم در حین خواندن متن، پس از هر پاراگراف به کار می‌رود.

پس از یادگیری و تمرین کافی درباره این راهبردها، گروه‌های مشارکتی تشکیل می‌شود. هر گروه از یک دانش‌آموز کم پیشرفت و دو تا سه دانش‌آموز دارای پیشرفت متوسط تشکیل می‌شود. هر دانش‌آموز در گروه نقش ویژه دارد. نقش‌های اعضای گروه عبارتند از:

۱. رهبر: در زمینه‌ی اجرای روش خواندن مشترک راهبردی گروه را هدایت می‌کند و در صورت لزوم از معلم کمک می‌خواهد.

۲. متخصص تأکید بر دشواری: دشواری‌های گروه را در دریافت معنای متن مشخص می‌کند.

-
1. Collaborative strategic reading
 2. Klinger
 3. Vaughn
 4. Get the Gist

۳. گوینده: از اعضای گروه می‌خواهد که به خواندن یا صحبت کردن درباره‌ی یک ایده بپردازد. او از مشارکت هر یک از افراد با رعایت قواعد اظهارنظر گروهی، اطمینان حاصل می‌کند.

۴. امتیازدهنده: اعضا را برای مشارکت و کمک به یکدیگر تشویق می‌کند. او به ارزیابی کار گروه می‌پردازد و پیشنهادهایی را برای بهبود عملکرد گروه مطرح می‌کند.

۵. گزارشگر: ایده‌های اصلی گروه و پرمش‌های مناسب آن را بیان می‌کند.

۶. محاسبه‌گر زمان: زمان هر بخش از کار آموزشی را تنظیم می‌کند و به گروه درباره‌ی تغییر زمان فعالیت آگاهی می‌دهد (این نقش را معلم می‌تواند ایفا کند).

در این روش از برگه‌های راهنما که به دانش‌آموزان وظایف و نقش آن‌ها را توضیح می‌دهد و برگه‌های گزارش یادگیری، استفاده می‌شود.

پژوهش‌های بسیاری در ایران و جهان اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی را بر زمینه‌های شناختی و عاطفی یادگیری نشان داده‌اند. از میان این پژوهش‌ها، می‌توان به تأثیر آموزشی مهارت‌های مطالعه بر درک خواندن و نگارش دانش‌آموزان (مقناتی، ۱۳۷۵)، به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتر از سوی یادگیرندگان موفق (عباباف، ۱۳۷۵)، رابطه اجزای دانش شناختی و فراشناختی یا حل مسأله و پیشرفت تحصیلی (سالاری‌فر، ۱۳۷۵)، تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی در آموزش دو جانبه بر خواندن و درک مطلب (متولی، ۱۳۷۶)، رابطه‌ی میان راهبردهای یادگیری و خلاقیت (بازرگان، ۱۳۷۶)، اثربخشی آموزشی راهبردهای یادگیری بر حافظه کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی خفیف (با عزت، ۱۳۷۶)، اثربخشی آموزش راهبردهای یسادیگیری در آموزش دو جانبه بر خود پنداره‌ی تحصیلی یادگیرندگان (ابراهیمی قوام، ۱۳۷۷)، تأثیر آموزش راهبرد فراشناختی پس

ختام^۱ (SQ4R) و پس‌خبا^۲ (PQRST) بر درک مطلب دانش‌آموزان (لک‌زاده، ۱۳۷۸؛ و غلامی، ۱۳۷۹)، تأثیر بر حل مسأله دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی (بشاورد، ۱۳۷۹)، تأثیر بر پیشرفت تحصیلی (قلمبر، ۱۳۸۰) اشاره کرد. همچنین از آنجا که روش خواندن مشترک راهبردی شیوه‌ای جدید در آموزش درک خواندن است، در این روش گذشته از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی از گروه‌های مشارکتی نیز استفاده می‌شود و می‌توان انتظار داشت که تأثیر مشارکت را در زمینه‌ی یادگیری نشان دهد. پژوهش‌هایی نیز اثر یادگیری مشارکتی را بررسی کرده‌اند.

برخی از آن‌ها بهره‌گیری از آموزش مشارکتی را در پیشرفت تحصیلی دانشجویان (صیرفی، ۱۳۷۴؛ و پاکیزه، ۱۳۷۶)؛ تأثیر بر حرمت خود دانش‌آموزان پایه‌ی سوم متوسطه (ایوبی، ۱۳۷۷)، تأثیر بر یادگیری زبان انگلیسی (مینی، ۱۳۷۷)، و یاد سپاری و درک و فهم از درس علوم دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم را نشان داده‌اند.

پژوهش‌های انجام شده در سطح جهان نیز تأثیر آموزشی راهبردهای فراشناختی را در درک خواندن (پاریس و اسکات، ۱۹۸۳)، یادآوری اطلاعات در آزمون‌های با فاصله و بلافاصله (آدامز^۳، کارنین^۴، جرستن^۵، ۱۹۸۲) و انگیزش (پاریس و اکا^۶، ۱۹۸۶) نشان داده‌اند.

۱. روش "پس‌ختام" عبارت است از یکی از روش‌های آموزش مطالعه که شامل مراحل: پیش‌خوانی، سؤال کردن، خواندن، تفکر، از حفظ گفتن و مرور کردن.
۲. "پس‌خبا" یکی از روش‌های آموزش مهارت‌های مطالعه شامل: پیش‌خوانی، سؤال کردن، خواندن، به خود پس دادن و آزمون کردن است.

همچنین بررسی‌ها ارتباط میان توانایی تحصیلی و خودپنداره‌ی تحصیلی را نشان می‌دهند (کلی^۱ و کالانجلو^۲، ۱۹۸۴؛ چاولان، ۱۹۸۴). یادگیری مشارکتی نیز طی بررسی‌هایی مورد پژوهش قرار گرفته است که از میان این پژوهش‌ها می‌توان، به تأثیر مشارکت در دیدگاه دیگران (جانسون، ۱۹۷۵)، خودپنداره، تعامل خانوادگی و اجتماعی (جنفر^۳، ۱۹۷۸)، عزت نفس (بلنی^۴ و همکاران، ۱۹۷۷)، پیشرفت ریاضی (پترسون و جنیکی^۵، ۱۹۷۹)، نگرش نسبت به درس فیزیک (بارن^۶ و همکاران، ۱۹۹۳)، علوم و مهارت‌های زبان (رومن^۷ و مکیور^۸، ۱۹۹۴) و آگاهی فراشناختی و درک مطلب (استونس^۹ و اسلاوین، ۱۹۹۵) اشاره کرد.

در بررسی‌ها، تأثیر روش‌های متضاد مانند بهره‌گیری از ساختار رقابتی در برابر ساختار مشارکتی راهبردهای یادگیری در برابر آموزش سنتی و مانند آن به متغیرهای وابسته‌ی شناختی و عاطفی به کار گرفته شده است. در حالی که لازمی رشد علمی، تنگ‌تر کردن دایره‌ی بررسی و پذیرش چالش جویی برای دستیابی به نتایج دقیق‌تر است.

از این گذشته ساختار مشارکتی ساده که طی پژوهش‌های گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است، در این پژوهش به شکلی پیچیده مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این ساختار ویژه، هر یک از افراد دارای نقشی خاص هستند و در عین حال از راهبردهای یادگیری نیز استفاده می‌کنند.

-
1. Kelly
 2. Collangelo
 3. Geffner
 4. Blancy
 5. Janicki
 6. Burron
 7. Rouman
 8. Maciever
 9. Stevens

بیان مسأله

توجه پژوهشگران همواره به این امر جلب شده است که چگونه می‌توان برای دستیابی به یادگیری بهتر به دانش‌آموزان کمک کرد. در عین حال درک خواندن به عنوان وسیله‌ای برای یادگیری آموزشگاهی جنبه‌ی اساسی دارد و ضرورت دارد که یادگیرنده برای درک مطلب، راهبردهای شناختی و فراشناختی لازم را یاد گرفته باشد. اما گذشته از بعد شناختی، یک بعد انگیزشی قوی نیز وجود دارد که ضمن مؤثر بودن آن بر بعد شناختی از آن نیز اثر می‌پذیرد. این بعد انگیزشی، ادراک فرد از توانایی‌ها و ناتوانی‌های تحصیلی اوست که حاصل مقایسه‌های درون فردی و میان فردی است. وجود جایگاه قابل پذیرش تحصیلی در موقعیت کلاس درس و برقراری ارتباط متناسب با همسالان می‌تواند بر احساس خود ارزشمندی مؤثر باشد. اگر همان‌گونه که بلوم می‌گوید، شیوه‌ی آموزشی موفق قادر است بر بعد عاطفی مؤثر افتد (به نقل از سیف، ۱۳۸۰) و اگر بعد شناختی و عاطفی بر هم تأثیر متقابل دارند و یادگیری بهتر سبب درک بالاتری از توانایی‌های تحصیلی می‌شود، کدام روش آموزشی می‌تواند به بازده شناختی و عاطفی بهتری دست یابد؟ آیا مذاکره‌ی اجتماعی و ایفای نقش در گروه، در یادگیری و خودپنداره تحصیلی تأثیر خواهد داشت؟ کدام روش آموزشی منشعب از نظریه‌ی سازندگی به بازده بالاتری منتهی خواهد شد؟

در اینجا مسأله‌ی مورد بررسی تعیین میزان اثربخشی شناختی و عاطفی دو روش آموزش و راهبردهای یادگیری، یعنی «آموزش دو جانبه» با بهره‌گیری از سازندگی شناختی و «آموزش خواندن مشترک راهبردی» با بهره‌گیری از سازندگی اجتماعی دانش است.

هدف

هدف علمی این پژوهش پاسخگویی به نیاز انسان برای یافتن روابط میان متغیرها و افزایش دانش موجود درباره‌ی روش‌های برتر آموزشی مؤثر در ابعاد

شناختی و عاطفی است. هدف کاربردی آن به کارگیری نتایج حاصل از بررسی اثربخشی آموزش دو جانبه و خواندن مشترک راهبردی در درک خواندن و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان در برنامه‌ریزی‌های آینده آموزشی است. همچنین افزایش توفیق دانش‌آموزان در دریافت مطلب خواندنی و بهبود ادراک آن‌ها در زمینه‌ی توانایی‌های تحصیلی خود است.

بیان فرضیه

این پژوهش تلاش می‌کند فرضیه‌های زیر را بیازماید:

۱. درک خواندن دانش‌آموزانی که تحت آموزش دو جانبه قرار گرفته‌اند از دانش‌آموزانی که تحت تدابیر آزمایشی قرار نگرفته‌اند، بالاتر است.
۲. خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزانی که تحت آموزش دو جانبه قرار گرفته‌اند از دانش‌آموزانی که تحت تدابیر آزمایشی قرار نگرفته‌اند، بالاتر است.
۳. درک خواندن دانش‌آموزانی که تحت آموزش خواندن مشترک راهبردی قرار گرفته‌اند از دانش‌آموزانی که تحت تدابیر آزمایشی قرار نگرفته‌اند، بالاتر است.
۴. خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزانی که تحت آموزش خواندن مشترک راهبردی قرار گرفته‌اند از دانش‌آموزانی که تحت تدابیر آزمایشی قرار نگرفته‌اند، بالاتر است.
۵. درک خواندن دانش‌آموزانی که تحت آموزش خواندن مشترک راهبردی قرار گرفته‌اند از دانش‌آموزانی که تحت آموزش دو جانبه قرار گرفته‌اند بالاتر است.
۶. خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزانی که تحت آموزش خواندن مشترک راهبردی قرار گرفته‌اند از دانش‌آموزانی که تحت آموزش دو جانبه قرار گرفته‌اند بالاتر است.

تعریف مفاهیم به شکلی عملی

۱. روش آموزش دو جانبه^۱:

در این روش به دانش‌آموز شیوه‌های خلاصه کردن^۲، طراحی سؤال^۳، توضیح دادن^۴ و پیش‌بینی کردن متن نوشتاری، آموزش داده می‌شود. نخست دانش‌آموز برای یادگیری از معلم کمک می‌گیرد اما به تدریج این کمک کاهش می‌یابد و شخص به تنهایی راهبردها را به کار می‌گیرد. در این روش یادگیری و هم‌ارزیابی به صورت انفرادی انجام می‌شوند.

۲. روش خواندن مشترک راهبردی^۵:

در این روش از آموزش راهبردهای یادگیری و گروه‌های مشارکتی برای طی مراحل پیش از خواندن، طی خواندن و پس از خواندن استفاده می‌شود. در گروه‌های مشارکتی هر دانش‌آموز نقشی ویژه دارد و برای درک متن نوشتاری به تبادل نظر با اعضای گروه می‌پردازد. در این روش، یادگیری گروهی است و ارزیابی انفرادی انجام می‌شود.

۳. درک خواندن^۶:

در این روش، درک معنا از طریق میزان پاسخگویی یادگیرنده به سؤالات درک خواندن محقق ساخته که پس از خواندن متن نوشتاری در اختیار او قرار می‌گیرد، بررسی می‌شود.

-
1. Reciprocal teaching
 2. Summarizing
 3. Questioning
 4. Clarifying
 5. Collaborative strategic reading
 6. Comprehension

۴. خودپنداره‌ی تحصیلی^۱:

در این پژوهش خودپنداره‌ی تحصیلی از طریق پاسخ‌های فرد به سؤالات پرسشنامه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی که دلاور در سال ۱۳۷۲ ساخته است تعیین می‌شود.

۵. دانش‌آموزان دارای پیشرفت بالا:

در این پژوهش، دانش‌آموزانی که معدل سال قبل آن‌ها از ۱۸ به بالا باشد، دارای پیشرفت بالا محسوب می‌شوند.

۶. دانش‌آموزان دارای پیشرفت متوسط:

در این پژوهش دانش‌آموزانی که معدل سال قبل آن‌ها میان ۱۵/۵ تا ۱۷/۵ باشد دارای پیشرفت متوسط محسوب می‌شوند.

۷. دانش‌آموزان دارای پیشرفت پایین:

در این پژوهش، دانش‌آموزانی که معدل سال قبل آن‌ها، کمتر از ۱۵ باشد، دارای پیشرفت پایین محسوب می‌شوند.

روش‌شناسی تحقیق

آزمودنی‌ها

در این پژوهش، پنجاه دانش‌آموز دختر پایه‌ی اول دبیرستان شرکت داشتند. گروه‌های آزمایشی اول و دوم هر یک از پانزده دانش‌آموز و گروه کنترل از بیست دانش‌آموز تشکیل شده بود. هر یک از گروه‌ها به سه زیر گروه، افراد دارای پیشرفت بالا، پیشرفت متوسط و پیشرفت پایین تقسیم‌بندی شدند. این تقسیم‌بندی براساس معدل سال گذشته انجام شده بود. علت این تقسیم‌بندی اولاً بررسی آثار آموزشی بر هر زیر گروه و ثانیاً لزوم وجود افراد سطوح

گوناگون پیشرفت برای تشکیل گروه‌های مشارکتی در گروه آزمایشی خواندن مشترک راهبردی بود. به منظور مقایسه‌ی دقیق‌تر سه گروه، از ترکیب مشابه در هر سه سطح پیشرفت استفاده شد.

نحوه‌ی انتخاب آزمودنی‌ها نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. علت استفاده از این روش عدم امکان دستیابی به فهرست کامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول دبیرستان و در نتیجه بهره‌گیری از روش تصادفی ساده بود. گذشته از آن حتی در صورت انتخاب تصادفی، همکاری همه‌ی دانش‌آموزان و مدارس گوناگون منطقه و تشکیل کلاس‌ها با هماهنگی کامل مقدور نبود. بنابراین به شکلی تصادفی، از میان مناطق گوناگون شهر تهران منطقه پنج انتخاب شد.

از میان دبیرستان‌های دخترانه‌ی این منطقه نیز دو دبیرستان تصادفی انتخاب شدند. سپس از میان دانش‌آموزان پایه‌ی اول هر دبیرستان، سطوح گوناگون پیشرفت، مشخص و از میان آن‌ها افراد نمونه تصادفی انتخاب شدند و در هر گروه قرار گرفتند.

طرح پژوهشی

در این بررسی از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. دیاگرام این طرح عبارت است از:

انتخاب تصادفی	پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون
R	T_1	X_1	T_2
R	T_1	X_2	T_2
R	T_1	X_2	T_2

به منظور بررسی آماری داده‌های به دست آمده، نمرات با دو روش کلی توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفتند. تحلیل توصیفی شامل تعیین میانگین، میانه، نما، انحراف استاندارد، چارک اول و سوم و نمودار چند ضلعی بود.

برای تحلیل استنباطی داده‌ها از طریق طرح عاملی با روش تحلیل میانگین‌های بدون وزن استفاده شد. برای مقایسه‌ی میانگین‌های گروه‌ها نیز از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد.

ابزار اندازه‌گیری

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

۱. آزمون‌های درک مطلب با نام‌های «کوررنگی»، «خواب و مغز»، «حس برتر» و «مفهوم‌ها» که میزان یادگیری هر متن با سؤالات چهار گزینه‌ای مورد ارزیابی قرار گرفت. تعداد سؤالات سه متن اول بیست مورد و تعداد سؤالات متن چهارم ده مورد بود.

۲. آزمون خودپنداره‌ی تحصیلی شامل چهار پرسش.

گروه بررسی پایایی آزمون درک خواندن، سی دانش‌آموز دختر همان منطقه‌ی آموزشی بودند و پایایی با استفاده از روش دو نیمه کردن انجام گرفت. پایایی به دست آمده برای سه متن اول ۰/۹۹ و برای متن چهارم برابر با ۰/۹۵ بود که ضریب پایایی کل متون برابر با ۰/۹۷ بود. به منظور محاسبه‌ی پایایی آزمون خودپنداره‌ی تحصیلی نیز عده‌ی سی دانش‌آموز همان پایه تحصیلی مورد آزمون قرار گرفتند و برای محاسبه پایایی از شیوه‌ی ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب پایایی به دست آمده برابر با ۰/۷۹ بود.

همچنین برای تعیین روایی آزمون‌های درک خواندن از روش روایی محتوا با قضاوت دبیران روانشناسی استفاده شد که میانگین درجه‌بندی داوران برابر با ۴/۴۴ بود.

روش گردآوری اطلاعات

نخست سه متن اول درک خواندن در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. پس از مطالعه، جمع‌آوری شد و سؤالات به آن‌ها ارائه گردید و پس از پاسخگویی،

متن چهارم ارائه شد. یادگیری این متن نیز پس از مطالعه و برگرداندن به آزمونگر از طریق سؤالات درک مطلب، ارزیابی شد. در متون مربوط به درک مطلب، سؤالاتی درباره‌ی متن مطالعه شده مطرح گردید که دانش‌آموز می‌بایست از میان ۴ گزینه، گزینه درست را انتخاب می‌کرد و در پاسخ‌نامه علامت می‌زد و در صورت انتخاب گزینه صحیح یک نمره به او تعلق می‌گرفت. سپس با آزمون خودپنداره‌ی تحصیلی با چهل جمله اجرا شد. در این آزمون دانش‌آموز می‌بایست، نظر خود را درباره هر یک از جمله‌ها با انتخاب یکی از گزینه‌های «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «مخالقم»، «کاملاً مخالفم» مشخص می‌کرد و هر یک از جملات، با توجه به اینکه آزمودنی کدام گزینه را برای پاسخ دادن انتخاب کند، به طور متفاوتی نمره‌گذاری می‌شد. نمره هر گزینه براساس راهنمای آزمون تنظیم می‌شد. سؤالاتی که پاسخ‌دهی مثبت به آن‌ها خودپنداره تحصیلی بالا را نشان می‌داد حداکثر سه نمره و سؤالاتی که پاسخ‌دهی منفی به آن‌ها خودپنداره تحصیلی بالا را نشان می‌داد نیز حداکثر سه نمره دریافت می‌کردند. حداقل نمره در هر سؤالات برابر با صفر بود. آزمون‌های مذکور در طی پیش‌آزمون و پس‌آزمون یکسان بودند. سپس هر یک از گروه‌های آموزشی با توجه به روش ویژه‌ی خود طی ده جلسه‌ی ۱/۵ ساعته آموزش داده می‌شدند. گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکرد. پس از طی دوره، آزمودنی‌ها با آزمون‌های درک مطلب و خودپنداره‌ی تحصیلی ارزیابی شد.

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش

پژوهش نشان داد که:

● دانش‌آموزانی که تحت آموزش دو جانبه قرار گرفته‌اند درک خواندن بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی که تحت تدابیر آزمایشی قرار نگرفته‌اند، دارند. تفاوت میان دو گروه از نظر آماری معنادار است، اما این دانش‌آموزان بهبود معناداری را در زمینه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی نسبت به گروه کنترل نشان ندادند.

● دانش‌آموزانی که تحت آموزش خواندن مشترک راهبردی قرار گرفته‌اند درک خواندن بالاتری را نسبت به دانش‌آموزانی که تحت تدابیر آزمایشی قرار نگرفته‌اند نشان می‌دهند. نتایج نشانگر آن است که آموزش خواندن مشترک راهبردی سبب بهبود معنادار در زمینه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی یادگیرندگان نیز می‌شود.

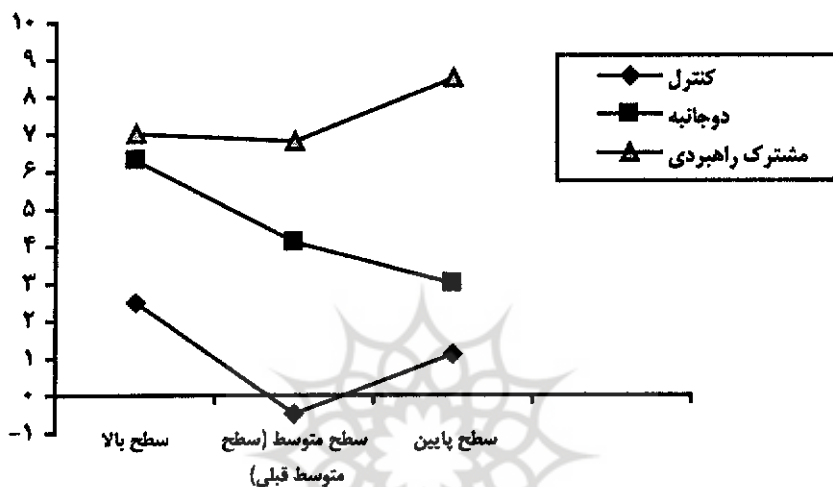
● درک خواندن دانش‌آموزانی که تحت آموزش خواندن مشترک راهبردی قرار گرفته‌اند از درک خواندن دانش‌آموزانی که تحت آموزش دو جانبه قرار گرفته‌اند به طور معناداری بالاتر است و نتایج نشانگر همین برتری در زمینه‌ی بهبود خودپنداره‌ی تحصیلی است.

جدول زیر میانگین، میانه، نما، نقاط ۲۵ درصدی و ۷۵ درصدی و انحراف استاندارد هر گروه را در زمینه درک خواندن (T1-T2) نشان می‌دهد.

جدول ۱

گروه	میانگین	میانه	نما	نقطه ۲۵ درصدی	نقطه ۷۵ درصدی	انحراف استاندارد
آموزش دو جانبه	-۳	-۳	-۳	-۶	-۲	۴/۵
خواندن مشترک راهبردی	-۷/۲۷	-۶	-۵	-۸	-۵	۳/۹۴
کنترل	۰/۷۵	-۰/۵	۰	-۳	۰	۲/۴۵

نمودار میانگین نمرات تفاضل سطوح گروه‌ها در متغیر درک خواندن

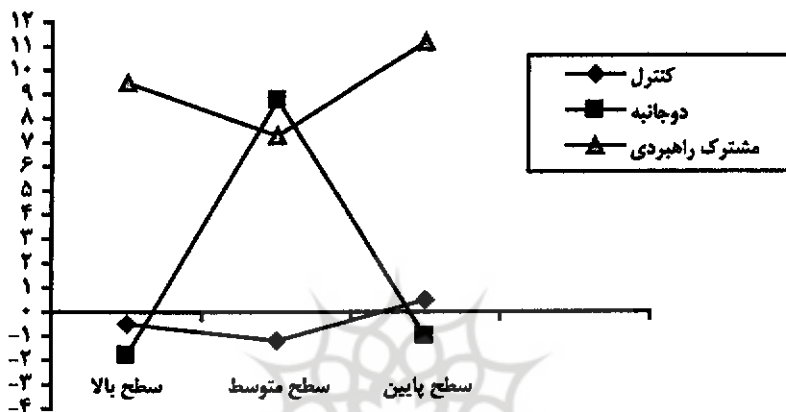


جدول زیر میانگین، میانه، نما، نقطه ۲۵ درصدی و ۷۵ درصدی و انحراف استاندارد هر گروه را در زمینه خودپنداره تحصیلی (T1-T2) نشان می‌دهد.

جدول ۲

گروه	میانگین	میانه	نما	نقطه ۲۵ درصدی	نقطه ۷۵ درصدی	انحراف استاندارد
آموزش دوجانبه	-۲	-۴	-۶	-۷	۷	۱۳/۳۸
خواندن مشترک راهبردی	-۸/۴۷	-۶	۰	-۱۶	۰	۸/۵۳
کنترل	۰/۱۶	۰/۱۵	۰/۱۵	-۴/۲۵	۷	۸/۲۵

نمودار میانگین نمرات تفاضل سطوح گروه‌ها در متغیر خودپنداره تحصیلی



جدول زیر نتایج تحلیل میانگین‌های بدون وزن را درباره‌ی درک خواندن نشان می‌دهد:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

جدول ۵

منابع تغییر	درجات آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	نسبت F
روش آزمون	۲	۶۲/۶۵۵	۳۱/۳۲۷	**۲۰/۲۳۶
سطح پیشرفت	۲	۴/۳۷۶	۲/۱۸۸	۱/۴۱۳
تعامل میان روش و سطح	۴	۷/۱۶۸	۱/۷۹۲	۱/۱۵۷
خطا	۴۱	۳۱۶/۸۸	۱/۵۴۸	
کل	۴۹	۳۹۱/۰۷۹		

همچنین نتایج حاصل از به کارگیری آزمون تعقیبی نشانگر تفاوت میان گروه‌ها در سطح ۰/۰۱ است.

جدول زیر نتایج تحلیل میانگین‌های بدون وزن را درباره‌ی متغیر خودپنداره‌ی تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۶

منابع تغییر	درجات آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	نسبت F
روش آموزش	۲	۱۴۹/۷۷	۷۴/۸۸۷	۰۲/۴۴
سطح پیشرفت	۲	۷/۶۱۹	۳/۸۱	۰/۱۷۵
تعامل میان روش و سطح	۴	۶۷/۵۸۸	۱۶/۸۹۷	۰/۷۷۶
خطا	۴۱	۴۴۵۵/۵	۲۱/۷۶۷	
کل	۴۹	۴۶۸۰/۴۷۷	۹۵/۵۱۹	

همچنین به کارگیری آزمون تعقیبی شفه درباره‌ی تفاوت میانگین‌های گروه در این متغیر نشان می‌دهد که تفاوت میان دو گروه آزمایشی، و تفاوت میان گروه آزمایشی خواندن مشترک راهبردی و گروه کنترل در سطح ۰/۰۱ معنادار؛ و تفاوت میان گروه آموزش دو جانبه و گروه کنترل، غیر معنادار است.

بحث درباره‌ی یافته‌ها

نتایج نشانگر اثربخشی هر دو روش آموزشی برخاسته از نظریه سازندگی درک مطلب دانش‌آموزان است. با وجود اینکه روش آموزش دو جانبه با انشعاب از سازندگی شناختی فردی و روش آموزش خواندن مشترک راهبردی، با نشأت از سازندگی اجتماعی هر دو از راهبردهای یادگیری، بهره برده‌اند در شیوه‌ی ساختن دانش و میزان تبادل اطلاعات با همسالان با یکدیگر متفاوت بوده‌اند. اما تشابه موجود میان دو روش هر دو را برای ایجاد یادگیری مؤثر کرده است. در آموزش دو جانبه فنون کارآمدی مانند تلخیص، طراحی سؤال، تصحیح، و پیش‌بینی راهبردهایی بوده‌اند که به دریافت بهترین متن کمک کرده‌اند.

در روش آموزش خواندن مشترک راهبردی نیز راهبردهای یادگیری مؤثری به کار رفته‌اند. راهبردهایی مانند پیش دید که در خدمت فعال‌سازی دانش زمینه و پیش‌گویی و درگیرسازی فعال در خواندن و بالا بردن انگیزش یادگیری است؛ تشخیص دشواری‌ها و تأکید بر آن‌ها با هدف بازبینی درک مطلب و تعیین انقطاع دریافت و کمک به رفع موانع یادگیری، تعیین نکته‌ی مهم در متن به منظور افزایش تمرکز و دریافت مطلب، تلخیص با هدف بهبود بخشی به دریافت و یادآوری از طریق تنظیم سؤالات درگیرکننده‌ی مهارت‌های سطح بالاتر تفکر، همگی از پژوهش‌های بسیار در زمینه‌ی یادگیری شناختی و فراشناختی بهره می‌برند.

این یافته با نتایج به دست آمده از پژوهش‌های گذشته در زمینه‌ی راهبردهای شناختی و فراشناختی (مانند متولی، ۱۳۷۶؛ آوانسیان، ۱۳۷۷؛ پالینکسار و براون ۱۹۸۴، پاریس و اسکات، ۱۹۸۳، گارنر، ۱۹۹۰، پاریس و اکا، ۱۹۸۶) همخوانی دارد. همچنین این شیوه که برخاسته از نظریه سازندگی اجتماعی است، فرد را نه تنها با دیدگاه خود بلکه با دیدگاه انتقادی دیگران روبه‌رو می‌کند. استدلال فردی مورد نقد و ارزیابی مداوم از سوی خود و دیگران قرار می‌گیرد و مرتباً تصحیح می‌شود. فعالیت گروهی به افراد کمک می‌کند تا با مسؤولیت جداگانه، به گروه و خود در دریافت بهتر از متن یاری کنند.

اما نتیجه به دست آمده دیگر حاکی از تفاوت معنادار میان این دو روش آموزشی در بهبود درک مطلب یادگیرندگان است. به بیان دیگر پژوهش نشان می‌دهد که روش آموزش خواندن مشترک راهبردی نسبت به روش آموزش دو جانبه سبب درک مطلب بالاتری می‌شود.

برای تبیین این نتیجه باید به مقایسه‌ی بنیادهای این دو روش پرداخت. رویکرد سازندگی شناختی فردی، یادگیری را امری شخصی و معنادار می‌داند که تأکید بر

ساختن فردی دانش کشف شده در تعامل با محیط دارد در حالی که سازندگی اجتماعی تأکید بر گفتگوها و تعامل انسانی و مذاکره متمرکز است (تارپ و گالینور، ۱۹۸۸). در سازندگی اجتماعی معلم فضایی را در کلاس به وجود می‌آورد که در آن دانش‌آموزان دارای مسئولیت فردی‌اند و به یادگیری فردی می‌پردازند و در عین حال معنا را مورد مذاکره قرار می‌دهند و ایده‌ها را در میان می‌گذارند (بنک و دیگران، ۱۹۹۵؛ ساوری و دلفی، ۱۹۹۶). در رویکرد سازندگی شناختی فردی، آنچه مطرح است پردازش فردی است و ساختن معنا فقط از طریق همین پردازش ممکن است، در حالی که در رویکرد سازندگی اجتماعی، فرد پردازش و دریافت خود را در چالش با پردازش‌ها و معناهای دیگران می‌یابد و همین امر به بهبود نظرات و استحکام بخشی به دیدگاههای درست و رد دیدگاههای ناستوار از طریق استدلال کمک می‌کند و سبب درک بهتری متن نوشتاری ممکن می‌شود.

نتیجه‌ی دیگر به دست آمده از تحقیق نشانگر عدم وجود بهبود معنادار در زمینه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی گروه برخوردار از آموزش دو جانبه است. همچنین نشان‌دهنده‌ی افزایش معنادار در خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزانی است که تحت آموزش خواندن مشترک راهبردی قرار گرفته‌اند.

انتظار می‌رود یک روش آموزشی موفق در ادراک خواندن سبب بهبود در خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان شود زیرا درک خواندن عنصری کلیدی در موفقیت تحصیلی است. براساس دیدگاه صاحب‌نظرانی چون بلوم (۱۹۸۲) پیشرفت آموزشی دانش‌آموز بر عاطفه‌ی مربوط به یادگیری آموزشی گامی اثر می‌گذارد و روند کسب تجربه‌ی موفق می‌تواند تدریجاً دیدگاه فرد را نسبت به توانایی‌های یادگیری خود بهبود بخشد.

کرافورد و همکاران (۱۹۸۲) نیز معتقدند تدریس موفق، می‌تواند خودپنداره‌ی تحصیلی مثبتی را در افراد ایجاد کند. اما باید توجه کرد که چرا آموزش دو جانبه به عنوان روشی موفق در درک خواندن منتهی به افزایش

خودپنداره‌ی تحصیلی یادگیرندگان نشده است. در تبیین این یافته می‌توان ویژگی‌های خاص این روش را مورد توجه قرار داد. در این روش هر دانش‌آموز به تدریج به استفاده از راهبردهای یادگیری به گونه‌ای مستقل و بدون مقایسه‌ی با دیگران و همکاران با آن‌ها می‌پردازد براساس نظر برن (۱۹۹۶) خودپنداره‌ی تحصیلی در حکم باورهای کلی ارزش‌گذاری همبسته با کفایت ادراک شده‌ی تحصیلی فرد، سازه‌ای چند بعدی و شامل مقایسه‌های درونی و بیرونی است. در روش آموزش دو جانبه مقایسه‌ی بیرونی صورت نمی‌پذیرد و افراد به گونه‌ای انفرادی از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند و ممکن است این امر، بهبود خودپنداره‌ی تحصیلی را در زمان محدود انجام پژوهش (۱۰ جلسه ۱/۵ ساعته) با دشواری مواجه سازد. همچنین باید در نظر گرفت که تغییر در جنبه‌های انفعالی یادگیرنده بسیار کندتر از جنبه‌های شناختی او صورت می‌پذیرد.

بر همین مبنا افزایش معنادار خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزانی که تحت آموزش خواندن مشترک راهبردی قرار گرفته‌اند به خوبی تبیین‌پذیر است. همان‌گونه که گانستون و بیرد (۱۹۸۸) و کریون و مارش (۲۰۰۰) اظهار می‌کنند یادگیرندگان برای تغییر باورهای خود درباره‌ی یادگیری به مشاهده‌ی اثربخشی تلاش‌هایشان نیاز دارند. در واقع تغییر در رفتارهای یادگیری همان اندازه که در تغییر فکر مؤثر است در تغییر احساس نیز تأثیر دارد و بهبود در فراشناخت دارای مزایای تحصیلی منطبق با مزایای عاطفی است. این مزایای عاطفی شامل احساس رضامندی و خود ارزش‌گذاری است.

بنابر نظریه برن (۱۹۹۶) خودپنداره‌ی تحصیلی در حکم سازه‌ای چند بعدی حاصل مقایسه‌های درونی و بیرونی است. در روش آموزش خواندن مشترک راهبردی فرد از راهبردهای مؤثر یادگیری استفاده می‌کند و نقش ویژه‌ای نیز در گروه ایفا می‌کند. فرد هم به خود ارزیابی و هم ارزیابی دیگران براساس قواعد

مشخص دست می‌زند و در عین برخورداری از حمایت گروهی و احساس تعلق به گروه، به مسؤلیت فردی هم در زمینه یادگیری خود و هم زمینه یادگیری دیگر اعضای گروه می‌رسد. همین امر در عین تأثیر بر بعد شناختی و سازندگی معنا، بر دیدگاه فرد درباره‌ی خویشتن به عنوان یک یادگیرنده اثر می‌گذارد.

پیشنهاد می‌شود که:

۱. در مواردی از روش‌های مشارکتی راهبردی که علاوه بر به کارگیری مشارکت گروهی، از آموزش راهبردی نیز استفاده می‌کنند بهره گرفته شود.
۲. به معلمان درس‌های گوناگون شیوه‌ی بهره‌گیری از روش‌های آموزشی‌ای که راهبردهای شناختی و فراشناختی را به کار می‌گیرند، آموزش داده شود.
۳. ساختار فیزیکی کلاس‌های درس برای استفاده از مذاکره‌ی اجتماعی جهت یادگیری بالاتر تنظیم شود.
۴. مقایسه‌ی هر دانش‌آموز با خود، یکی از ملاک‌های اساسی ارزشیابی مطرح گردد.

خلاصه و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور پاسخگویی به مسأله تعیین میزان اثربخشی دو روش آموزش راهبردهای یادگیری برخاسته از رویکرد سازندگی، یعنی آموزش دو جانبه و خواندن مشترک راهبردی بر درک خواندن و خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان، انجام شد.

برای اجرای تحقیق پنجاه تن از دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول دبیرستان براساس معدل سال گذشته به تصادف انتخاب و به سه سطح افراد دارای پیشرفت بالا - متوسط و پایین تقسیم شدند. سپس به شکلی تصادفی در سه گروه مورد بررسی قرار داده شدند. هر یک از افراد گروه آزمایشی شامل پانزده نفر و گروه کنترل شامل بیست دانش‌آموز بود.

گروه‌های آزمایشی و کنترل را پیش از آغاز دوره، چهار آزمون درک مطلب و یک آزمون خودپنداره‌ی تحصیلی ارزیابی شدند.

سپس هر یک از گروه‌های آزمایشی براساس روش مربوط به خود آموزش دیدند. در گروه آزمایشی اول یعنی آموزش دو جانبه راهبردهای یادگیری به طریق داربست شناختی به دانش‌آموزان آموخته شد. سپس هر دانش‌آموز طی جلسات آموزشی (ده جلسه نود دقیقه‌ای) راهبردها را درباره متون گوناگون به کار برد.

در گروه آزمایشی دوم یعنی خواندن مشترک راهبردی. نخست راهبردهای یادگیری به شکلی انفرادی آموخته شد. اما پس از آن شکل خاصی از مشارکت با تقسیم کار گروهی و مسؤولیت فردی به اجرا در آمد و یادگیرندگان هر متن را از طریق مذاکره‌ی اجتماعی مورد مطالعه و یادگیری قرار دادند. در اینجا فعالیت‌های یادگیری متن گروهی بود، اما پس از یادگیری متن، هر دانش‌آموز می‌بایست به تنهایی به سؤالات مربوط به متن پاسخ می‌داد.

به گروه کنترل هیچ آموزشی ارائه نشد. پس از اتمام دوره هر سه گروه با آزمون‌های درک مطلب و خودپنداره‌ی تحصیلی ارزیابی شدند و نمرات تفاضل با یکدیگر مقایسه شد و نتایج براساس روش تحلیل میانگین‌های بدون وزن مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشانگر برتری آموزش دو جانبه بر گروه کنترل در افزایش درک مطلب دانش‌آموزان بود. اما اعمال این روش بهبود معناداری را در زمینه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان نسبت به گروه کنترل نشان نداد.

درباره‌ی گروه آزمایش دوم یعنی آموزش خواندن مشترک راهبردی نتایج نمایانگر برتری این روش در زمینه‌ی بهبود درک مطلب و خودپنداره‌ی تحصیلی هم نسبت به گروه کنترل و هم نسبت به گروه آزمایشی اول یعنی آموزش دو جانبه است.

منابع فارسی

- اتکینسون، ر، هیلگارد، ا. (۱۳۷۸). *زمینه‌ی روانشناسی*. (محمد تقی براهنی و دیگران، مترجمان). چاپ سیزدهم. تهران: انتشارات رشد.
- ابراهیمی قوام، صفری. (۱۳۷۷). *اثربخشی سه روش آموزش راهبردهای یادگیری (آموزش دو جانبه، توضیح مستقیم و چرخه‌ی افکار) بر درک مطلب، حل مسأله، دانش فراشناختی، خودپنداره‌ی تحصیلی و سرعت یادگیری در دانش‌آموزان دختر دوم راهنمایی معدل پایین‌تر از ۱۵ شهر تهران*. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
- آوانسیان، اما. (۱۳۷۷). *نقش آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب و سرعت یادگیری دانش‌آموزان دختر مدارس دو زبانه مقطع راهنمایی شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- بازرگان، عباس. (۱۳۷۶). *بررسی رابطه راهبردهای یادگیری با خلاقیت دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- باعزت، فرشته. (۱۳۷۶). *بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری در حافظه‌ی کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی خفیف*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- سالاری‌فر، محمدحسین. (۱۳۷۵). *بررسی نقش اجزای دانش فراشناختی در حل مسأله و پیشرفت تحصیلی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۵). *روش تهیه‌ی پژوهش‌نامه*. تهران: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۸). *روش‌های یادگیری و مطالعه*. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۰). *روانشناسی پرورشی*. تهران: انتشارات آگاه.

دلاور، علی. (۱۳۷۸). احتمالات و آمار کاربردی در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: انتشارات رشد.

دلاور، علی. (۱۳۸۰). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. ویرایش سوم. چاپ نهم، تهران: نشر ویرایش.

دلاور، علی. (۱۳۸۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.

عبابف، زهره. (۱۳۷۵). مقایسه راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان قوی و ضعیف دوره دبیرستان مناطق ۲، ۴ و ۱۱ تهران در سال تحصیلی ۷۵-۷۴. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

غلامی، آمنه. (۱۳۷۹). تأثیر آموزش راهبرد فراشناختی پس‌خبا (PQRST) بر درک مطلب، سرعت یادگیری و عملکرد در خواندن دانش‌آموزان دختر پایه‌ی دوم دبیرستان‌های شهر شیراز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

قلمبر، رضوان. (۱۳۷۹). تأثیر راهبردهای پس‌ختمام (SQ4R) بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.

کله، پ، و چان، ل. (۱۳۷۲). روش‌ها و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی. (فرهاد ماهر، مترجم). تهران: انتشارات قومس.

گلاس، ج، و استانلی، ج، (۱۳۶۸). روش‌های آساری در تعلیم و تربیت و روانشناسی. (مهتاش اسفندیاری و جمال عابدی، مترجمان). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

لک‌زاده، کبری. (۱۳۷۸). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی پس‌ختمام (SQ4R) بر درک مطلب، سرعت یادگیری و عملکرد خواندن

دانش‌آموزان دختر پایه‌ی اول دبیرستان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

متولی، سید محمد. (۱۳۷۶). بررسی تأثیر راهبردهای فراشناختی بر خواندن و درک مطلب و سرعت یادگیری دانش‌آموزان کلاس‌های اول دبیرستان‌های دخترانه شهر فردوس. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

مشهدی میقاتی، فریده. (۱۳۷۵). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مطالعه بر درک مطلب و سرعت خواندن دانش‌آموزان دختر مقاطع راهنمایی و متوسطه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

منابع انگلیسی

- Ams, C.A., (1990). **Motivation: what teachers need to know? Teachers college Record, 91,409-421.**
- Bandura, A. (1977). **Self-efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 19L215.**
- Bonk, C.J., Oyer, E, J., & Medury, P.V. (1995, April). **Is this the S.C.A.L.E.? : Social constructivism and active learning environment.** Paper presental at the annual convention of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Brown, A. L., A Sh.D., Ru ther ford. M., Nakagawa, K., Gorden, A., & Compion, J. C. (1993). **Distributed expertise in the classroom.** In Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and educational Considerations* (pp.188-228) New York: Cambridge University Press.
- Byrne, B. M., Worth Gavin, D. A. (1996). **The Shavelson Model Revisited.** Testing for the structure of academic self-concept across pre-early, and the late adolescents. **Journal of educational psychology. 84(215-228).**
- Byrne, B. M. (1996). **Measuring self concept across the life span: Issues and instrumentation.** Washington D. C.: American physiological Association.
- Glynn, S. M., yeany. R. H., & Britton, B. K. (1991). **The psychology of learning science.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associations publishers.
- Guthrie. J. T., & wig field, A. (2000). **Engagement and Motivation in reading.** In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal reading research (Vol. 3,pp-403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Klinger, J. K., Vaughn, S., & Shunk, J. (1998). **Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth grade classroom.** *The Elementary school Journal*, sept.
- Klinger, J. K., Vaughn, S., (1998). **Using collaborative strategic reading.** *Journal of teaching exceptional children*. July/Aug 1998.
- Old father, D., & Dahl, K. (1994). **Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning.** *Journal of reading Behavior*, 26(2), 139-158.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1996). **Problem – based learning : an instructional model and its constructivist frame work.** In B. G. Wilson (Ed.) *Constructivist learning environments: case studies in instructional design.* (pp. 135-148). Englewood cliffs, Nd: Educational technology publications.
- Schunk, D. H. (1981). **Modeling and attributional effects on children achievement: A self-efficacy analysis.** *Journal of educational psychology*, 73-93-105.
- Schunk, D. H. (1995). **Inherent details of Self-regulated learning include student perceptions.** *Educational psychologist*. V. 30.P.(213-16).
- Slavin, R.E. (1987). **Cooperative learning and the cooperative school.** *Educational Leadership*, 43, 7-13
- 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 Education association ED 336-518.
- Slavin, R. E. (1991). **Synthesis of research of cooperative learning** *Educational leadership*, 48, 71-82.
- Sweet, P. A., Snow, C., (2001). **Reconceptualizing reading comprehension.**
- Sweet, P. A. Snow, c., (2002). **Improving comprehension instruction.**
- Tharp, & Gallimore, R. (1988) **Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in an social context.** Cambridge. Ma: Cambridge University press.
- Vaughn, S., & Klinger, j. k. (1999). **Teaching reading comprehensions through collaborative strategic reading.** *Intervention in school and clinic*. 34.284-292
- Vygotsky L. S. (1978). **Mind in Society.** Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yager. R. E. (1991). **The constructivist learning model.** *The science teacher*. 58(6):52-57



ثرويشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگي
پرتال جامع علوم انسانی