

Comparison of the effectiveness of teaching methods of group discussion and lecture on learning and satisfaction of students in teaching of religion and life courses in the secondary school students

Hasan Eslamian, Mahmoud Saedi Rezvani, Younes

Fatehi

<sup>1</sup>MA in Curriculum Planning, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

<sup>2</sup>Associate Professor of Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

<sup>3</sup>MA in General Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس بحث گروهی و سخنرانی بر میزان یادگیری و رضایت دانش‌آموزان از تدریس، در درس دین و زندگی

حسن اسلامیان<sup>\*</sup>، محمود سعیدی رضوانی، یونس فاتحی

<sup>۱</sup>کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

<sup>۲</sup>دانشیار علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

<sup>۳</sup>کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده

Abstract

The purpose of this study was to compare the effectiveness of discussion and lecture teaching methods, on the level of student's learning and satisfaction in the religion and life lesson in the secondary school students. It was used intact groups and four classes of the third year of secondary school in one of Shiraz schools in 2010-2011 about religion and life courses in the second semester. Two classes were selected as control groups for applying lecture method, and two other classes as experimental groups for applying group discussion method. Furthermore, for assessing student's level of learning, researcher-structured learning measurement scale was applied and for assessing students' level of satisfaction, researcher-structured teaching satisfaction questionnaire was applied. The scale was included four dimensions. For analyzing the obtained data, descriptive and inferential statistics were used through SPSS software. The study suggested that the level of students learning at group discussion were significantly higher than lecture method. The level of students learning average at empirical sciences was significantly higher than the students of humanistic sciences average were. However, there was no existence of interaction effect between field and method. There was no difference between the level of students satisfaction of teaching in the students of the two fields and there was no existence of inter-action effect between the field and method.

**Keywords:** Teaching, Group discussion, Lecture, Learning, Satisfaction, Studentschool

هدف پژوهش حاضر، مقایسه میزان اثربخشی روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر میزان یادگیری و میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس بوده است. روش پژوهش، نیمه تجربی، با عنایت به استفاده از گروه‌های دست نخورده (intact) و از نوع دو گروهی (آزمایشی و گواه) جامعه آماری آن دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه یکی از دبیرستان‌های شهر شیراز بود که همه دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه (۴ کلاس) در نیمسال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ در درس دین و زندگی در طرح مشارکت داده شده‌اند و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. در کلاس‌های گروه آزمایش، روش تدریس بحث گروهی (در گروه‌های کوچک ۵ نفره) و در کلاس‌های گروه گواه، روش سخنرانی به کار گرفته شد. در پایان تدریس با هر دو روش، جهت ارزشیابی میزان یادگیری مطالب درسی، آزمون ۲۰ سؤالی به صورت چهارگزینه‌ای ناظر بر محتوای یکی از دروس کتاب به عمل آمد. همچنین در پایان هر روش تدریس و پس از انجام آزمون ارزشیابی یادگیری، پرسشنامه رضایت از تدریس نیز توسط دانش‌آموزان تکمیل شد. ابزار سنجش میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس، پرسشنامه محقق ساخته در مقیاس لیکرت بود که مشتمل بر ۲۰ سؤال در ۴ خرده مقیاس (ایجاد علاقمندی و تشویق به مشارکت در یادگیری، رعایت اصول و مقررات تدریس و یادگیری، مهارت و تسلط مدرس در تدریس و آزمون و ارزشیابی از مطالب درسی) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار در دو سطح توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون t مستقل و تحلیل واریانس) استفاده شده است. نتایج پژوهش حاکی از آن است که ۱ - میانگین نمرات آزمون ارزشیابی یادگیری از دانش‌آموزان در روش بحث گروهی به طور معناداری از روش سخنرانی بیشتر بوده است. ۲ - میانگین نمرات ارزشیابی میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس در روش بحث گروهی به طور معناداری از روش سخنرانی بیشتر بوده است. ۳ - میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته علوم تجربی در آزمون ارزشیابی از میزان یادگیری به طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته علوم انسانی بوده است؛ ولی اثر تعاملی معناداری بین رشته و روش وجود نداشته است. همچنین در آزمون ارزشیابی میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس، بین میانگین نمرات دانش‌آموزان دو رشته مذکور تفاوت معناداری وجود نداشته است و اثر تعاملی معناداری نیز در این رابطه میان رشته و روش مشاهده نشده است.

**واژگان کلیدی:** تدریس، سخنرانی، بحث گروهی، یادگیری، رضایت، دانش‌آموزان سال سوم متوسطه

## مقدمه

صاحب نظران بر این باورند که آموزش و پرورش مهمترین عاملی است که بر جامعه تأثیر می‌گذارد، آن را هدایت می‌کند و همراه با تغییرات و تحولات در سرتاسر جهان متأثر می‌شود. بر این اساس، ضروری است که برنامه‌های آموزش و پرورش به موازات این تحولات و با توجه به الزامات جامعه سازماندهی شوند (گل تکینا، Gultekina, 2010). بنابراین از رهگذر ایجاد تحول و تعالی در برنامه‌های درسی، نسل تحت تربیت توانمند می‌شود و همان طور که قائد محمدی (۱۳۸۵) می‌گوید، توانمند سازی و سرمایه گذاری جهت تجهیز نوجوانان به دانش و آگاهی‌های مورد نیاز، می‌تواند تأثیرات قابل توجهی در مراحل زندگی آنان داشته باشد و راهی مؤثر برای مقابله با تهدیداتی تلقی شود که آنان را به سوی خود می‌کشاند. لذا یکی از عمده‌ترین وظایف نظام‌های آموزشی، تجهیز دانش‌آموزان به دانش روز با استفاده از روش‌های مناسب و مؤثر تدریس است.

در دنیای پیچیده امروز تعلیم و تربیت نقش مهمی را ایفا می‌کند. در شرایطی که دولت‌ها و کشورهای بزرگ جهان، پیشرفت و توسعه خود را منوط به رشد نظام‌های آموزشی می‌دانند، نمی‌توان با توسل به روش‌های آموزش سنتی، این پیشرفت و تحول را حاصل نمود (محققان و همکاران، ۱۳۹۱).

در این میان، تعلیم و تربیت دینی همان طور که رهبری نژاد (۱۳۷۳) اشاره کرده است، امری خطیر، مقدس و در عین حال پیچیده است و از حساسیت ویژه‌ای برخوردار و مستلزم مهارت و آگاهی بیشتری نسبت به سایر موضوعات است. زیرا آموزش دینی بر خلاف آموزش‌های دیگر که به بُعد خاصی از ابعاد وجودی انسان سرو کار دارند، با کل زندگی انسان درگیر است و هدف نهایی آن ایجاد تغییر در بینش‌ها، نگرش‌ها، علایق، عادات و کلام و در یک کلام سازندگی شخصیت اوست. برای نیل به اهداف تربیت دینی، دارا بودن معلم دینی توانمند و ماهر، شرط لازم است. چنانچه دیکسون (Dixon, 2001) معتقد است: «اگر معلمان یک جامعه از مهارت کافی در روش‌های مناسب تدریس برخوردار باشند، با ایجاد انگیزه، کار و

فعالیت، خواهند توانست هدف‌های نظام آموزشی را با کیفیت بهتر تحقق بخشند و بهره‌وری آموزش را افزایش دهند».

تدریس یک فعل و انفعال دو جانبه میان معلم و فراگیران است تا فراگیران را با محتوای درسی درگیر کند و با علاقمندی و شور و شوق، مفاهیم جدید را از موضوعات ارائه شده استنباط نمایند و بدین وسیله زمینه تغییر در نگرش خود را فراهم نموده، ارزش‌های نوینی را خلق کند. در چنین حالتی، ویژگی‌ها و رفتار معلم بر فعالیت و اعمال فراگیران تأثیر می‌گذارد و بالعکس، معلم از ویژگی‌ها و رفتارهای فراگیران متأثر می‌شود. بر اساس این طراحی معلم ساخته، هدایت فعالیت‌های تدریس جهت درگیر شدن فراگیر با موضوع درسی، وظیفه اصلی معلم در فرایند تدریس است (شعبانی، ۱۳۸۵).

یکی از روش‌های متداول و رایج تدریس، روش تدریس سخنرانی یا آموزش مستقیم است. همان طور که سیف (۱۳۸۳) گفته است، روش تدریس سخنرانی یا روش آموزش مستقیم یکی از روش‌های بسیار معمول مورد استفاده معلمان در سرتاسر جهان است. تعاریف بسیاری در ادبیات تربیتی از روش تدریس مستقیم یا سخنرانی ارائه شده است. کاسوپ (Kassop, 2003) آموزش مستقیم را چنین تعریف کرده است: در آموزش مستقیم، معلم به شیوه چهره به چهره، مهارت‌هایی را که باید یاد گرفته شود، می‌گوید، نشان می‌دهد، سرمشق می‌دهد به نمایش می‌گذارد و می‌آموزد. در این روش، عنصر کلیدی معلم است. زیرا اوست که مسؤول موقعیت یادگیری است و درس را رهبری می‌کند. براندت (Brandt, 2002) آموزش مستقیم را یک آموزش چهره به چهره می‌داند که گروهی کوچک، توسط معلمی که از دروس دقیقاً مرحله بندی شده در خواندن حساب و زبان استفاده می‌کند، آموزش داده می‌شود.

بر خلاف روش تدریس سخنرانی که معلم مدار است، اکثر عوامل، تحت کنترل معلم هستند و دانش‌آموزان تا حدود زیادی غیر فعالند. در روش تدریس بحث گروهی - همان گونه که سیف (۱۳۸۳) و شعبانی (۱۳۸۵) معتقدند - دانش‌آموزان به طور فعال و پویا در کارهای کلاسی شرکت

زیرا برای مدرس ارائه یک بحث دارای پیچ و خم، به صورت مبهم و بی چالش و بحث جنبی، به مراتب بی دردسرت‌تر و آسان‌تر از بحث منسجم فراگیران همراه با تفکر، تعمق و سؤال کردن آنان است (براون و اتکینس، ۱۹۹۱، atkins, Brown).

تاکنون مطالعات متعددی در زمینه مقایسه روش تدریس به شیوه سخنرانی و روش تدریس بحث گروهی انجام شده است که به عنوان نمونه به چند مورد اشاره می‌شود. فتاحی بافقی و همکاران (۱۳۸۶) و صفری و همکاران (۱۳۸۵) در پژوهش‌هایی به مقایسه دو روش تدریس سخنرانی و بحث گروهی از نظر تأثیر بر میزان یادگیری پرداختند. نتایج این پژوهش‌ها نشان داد که میزان یادگیری به شیوه بحث گروهی به طور معناداری از روش تدریس سخنرانی بیشتر است. همچنین در پژوهش صفری و همکاران (۱۳۸۵) در میانگین نمره رضایت کلی فراگیران از دو روش تدریس سخنرانی و بحث گروهی، اختلاف آماری معناداری وجود نداشت.

بوتلهو و ادانل (Odonnell, Botelho, 2001)، گارساید (Garside, 1996)، جانسون و میقتن (Johnso, Mighten, 2005)، هانت، هایدت، کورال و ریچارد (Hunt, Haidet, 2005)، ریچارد (Richardson, 2003) به مقایسه روش‌های تدریس سخنرانی و بحث گروهی پرداختند که در همه آنها به رجحان و برتری روش تدریس بحث گروهی بر روش تدریس سخنرانی اشاره و آشکار شد که میانگین نمرات دانش‌آموزانی که با روش تدریس بحث گروهی آموزش دیدند، به طور معناداری از روش تدریس سخنرانی بیشتر بوده است. در واقع در کلیه پژوهش‌های مذکور مشخص شد که تدریس از نوع بحث گروهی که مستلزم مبادله دانش و اطلاعات به صورت دو طرفه است، برای فراگیران مفیدتر از روش‌های غیرفعال و سنتی تدریس (مانند سخنرانی) است. مرور پژوهش‌های یاد شده نشان می‌دهد که روش بحث گروهی در موقعیت‌های مختلف نسبت به روش‌های سنتی و غیر فعال تدریس از جمله سخنرانی، اثر گذاری بیشتری داشته است. حال سؤال اساسی پژوهش حاضر این است که در موقعیت تدریس درس دین و زندگی نیز روش بحث گروهی بر روش‌های سنتی برتری خواهد داشت یا خیر.

دارند، یادگیرندگان می‌توانند دیدگاه‌ها و ایده‌های خود را بیان کنند، از عقاید و اندیشه‌های خود دفاع کنند و با اندیشه‌ها و عقاید دیگر اعضای کلاس نیز آشنا شوند.

در واقع فراگیران در روش تدریس بحث گروهی با تجربه یک فضای توأم با همکاری و مشارکت در تفکر، بیان آزادانه دیدگاه‌های خود و ارزیابی بحث‌های ارائه شده، به فهم بیشتر موضوعات درسی دست می‌یابند. روش تدریس بحث گروهی به دلیل این که دانش‌آموز محور است و باعث درگیری و مشارکت فعال دانش‌آموز در فرآیند یاددهی - یادگیری می‌شود، در زمره روش‌های فعال تدریس قرار می‌گیرد و اکثر دیدگاه‌ها و مطالعات مرتبط با این روش، کارآمدی و اثربخشی این روش تدریس را در برابر روش‌های سنتی تدریس از جمله سخنرانی مورد تأیید قرار دادند.

دیدگاه منفعل و سنتی یادگیری، موقعیت‌هایی را در بر می‌گیرد که مواد آموزشی با استفاده از روش مبتنی بر سخنرانی به فراگیران انتقال داده می‌شود. در مقابل، دیدگاه‌های جدید و فعال یادگیری مانند ساختارگرایی وجود دارند که به فعال بودن فراگیران در فرآیند یاددهی - یادگیری از طریق شرکت کردن در بحث یا فعالیت‌هایی که نیازمند به همکاری است، تأکید دارند (جانسون، ۲۰۰۶، Jason). در واقع در عصر حاضر، حرفه تدریس از تأکید بر معلم محوری و آموزش مبتنی بر سخنرانی به فراگیر محوری و محیط‌های یادگیری تعاملی متحول شده است (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۰).

تدریس و یادگیری به شیوه بحث گروهی، در بهبود مهارت‌های ارتباطی، ایجاد اعتماد به نفس با بحث در مورد موضوع، بهبود توانایی در رساندن و شفاف سازی منظور، تقویت توانایی گوش کردن، مشاهده واکنش دیگران نسبت به آنچه که گفته می‌شود، مخالفت بدون ایجاد مقاومت و جبهه گیری، بیان آزاد نظرات و طرح سؤالات متقابل که گاهی آغازگر و نقطه شروع یک پژوهش خواهند بود، ارزشمند است. به طور کلی، گفتگو و مباحثه، به تفکر، درک، آموختن و به خاطر آوردن کمک می‌کند و همه افراد، علاقمندان از این شیوه بهره می‌برند (باراس، ۲۰۰۲، Barrass). به علاوه، این شیوه تدریس ضمن اثربخشی بهتر، وظیفه‌ای پر چالش و دشوارتر برای مدرس به شمار می‌رود.

در پایان، هر دو روش تدریس، جهت ارزشیابی میزان یادگیری از مطالب درسی (یا به عبارتی ارزیابی پیشرفت تحصیلی در حیطه شناختی)، آزمون ۲۰ سؤالی به صورت چهار گزینه‌ای به عمل آمد و به هر سؤال ۵ نمره تعلق گرفت. دامنه نمرات آزمون ارزشیابی از میزان یادگیری دانش‌آموزان، از ۰ تا ۱۰۰ بود. ابزار سنجش میزان رضایت دانش‌آموزان از روش تدریس نیز پرسشنامه‌ای محقق ساخته مشتمل بر ۲۰ سؤال در ۴ خرده مقیاس ایجاد علاقمندی و تشویق به مشارکت در یادگیری، رعایت اصول و مقررات تدریس و یادگیری، مهارت و تسلط مدرس در تدریس و آزمون و ارزشیابی از مطالب درسی بود (برای هر خرده مقیاس ۵ سؤال منظور شد) که بر اساس مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده بود. به هر سؤال نمراتی از ۰ تا ۵ تعلق گرفت که دامنه نمرات در هر خرده مقیاس از صفر تا ۲۵ بود و برای مجموع ۴ خرده مقیاس (رضایت کلی)، دامنه نمرات از ۰ تا ۱۰۰ در نظر گرفته شد. برای تهیه سؤالات پرسشنامه رضایت از تدریس، از منابع معتبر علمی در زمینه روش‌های تدریس و یادگیری استفاده شد. برای بررسی روایی این پرسشنامه نظرات تعدادی از استادان رشته علوم تربیتی (۱۰ نفر)، تعدادی از دبیران ممتاز شهر شیراز (۵ نفر) و کارشناسان ستاد اعتلای دروس دینی (۳ نفر) مورد استفاده قرار گرفت و برای تعیین پایایی پرسشنامه نیز از روش بازآزمایی استفاده شد که میزان همبستگی بسیار بالا ( $r=0/89$ ) به دست آمد. متغیرهای مزاحم در این پژوهش عبارت بودند از: الف) معلم، به گونه‌ای که تغییرات مشاهده شده مربوط به به معلم و نه روش تدریس باشد. ب) جنسیت، به این دلیل که ممکن است تأثیرات روش‌های تدریس در یک جنس با جنس دیگر همسان نباشد. ج) رشته تحصیلی، بدین جهت که احتمالاً تأثیر یک روش تدریس اثر تعاملی با متغیر رشته تحصیلی داشته باشد.

از این رو، با نظر به امکانات تیم پژوهشی برای کنترل موارد فوق بدین صورت عمل شد: الف) معلم؛ برای هر چهار کلاس از یک معلم استفاده شد. بنابراین عملاً تأثیر عامل معلم حذف شد. ب) کنترل متغیر جنسیت؛ پژوهش منحصرأ در یک دبیرستان پسرانه انجام پذیرفت. بنابراین

بدیهی است که به کارگیری روش‌های فعال و اثربخش تدریس - به ویژه در عرصه تعلیم و تربیت دینی که در نظام آموزشی ما دارای اهمیت فوق العاده‌ای است - مرهون رویکرد اساسی به امر پژوهش در حوزه تدریس است و امروزه نمی‌توان نظام آموزشی ما را، به ویژه در زمینه تدریس کتب دینی بی‌نیاز از پژوهش دانست. لذا انجام پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی تدریس به روش سخنرانی و بحث گروهی بر میزان یادگیری و رضایت دانش‌آموزان، گامی در این راستا است.

### روش پژوهش

روش پژوهش حاضر با عنایت به استفاده از گروه‌های دست نخورده (intact)، نیمه تجربی و از نوع دو گروهی (آزمایشی و گواه) بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر، با توجه به ماهیت نیمه آزمایشی طرح و اولویت یافتن کنترل و روایی درونی (internal validity)، بر تعمیم، شامل دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه در یکی از دبیرستان‌های شهر شیراز بود که تمام دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه (چهار کلاس) در نیمسال اول تحصیلی ۹۰ - ۱۳۸۹ در طرح، مشارکت داده شده‌اند. برای اجرای طرح، به صورت تصادفی دو کلاس به عنوان گروه گواه و دو کلاس به عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند. توضیح بیشتر آن که از دو کلاس رشته انسانی یک کلاس به عنوان آزمایشی و یک کلاس به عنوان گواه انتخاب و به همین شکل در مورد دو کلاس رشته تجربی عمل شد. در واقع با توجه به تقسیم دانش‌آموزان در کلاس‌ها به صورت حروف الفبا، به نوعی تقسیم تصادفی دانش‌آموزان مورد نظر بوده است که چهار کلاس از نظر رشته به حالت در بست و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی و گواه منتسب شدند. در کلاس‌های گروه آزمایش روش تدریس بحث گروهی (در گروه‌های کوچک ۵ نفره) و در کلاس‌های گروه گواه روش سخنرانی انتخاب شد. تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس ۲۵ نفر بود. به عبارت دیگر، ۵۰ نفر با شیوه تدریس سخنرانی و ۵۰ نفر دیگر با شیوه تدریس بحث گروهی مورد آموزش قرار گرفتند. عنوان درسی که در این پژوهش تدریس شد خورشید پنهان (در ارتباط با غیبت امام زمان (عج) و مطالب مربوط به دوران غیبت) بوده است.

به عبارتی، میانگین نمرات رضایت دانش‌آموزان از روش تدریس بحث گروهی به طور معناداری از روش تدریس سخنرانی بالاتر بوده است.

همچنین در هر ۴ خرده مقیاس مورد بررسی (ایجاد علاقمندی و تشویق به مشارکت در یادگیری، رعایت اصول تدریس و یادگیری، مهارت و تسلط مدرس و آزمون و ارزشیابی)، میانگین نمرات رضایت دانش‌آموزان از روش تدریس بحث گروهی به طور معناداری از روش تدریس سخنرانی بیشتر بوده است.

سؤال ۳: آیا رشته تحصیلی در تأثیر روش‌های تدریس نسبت به دو متغیر افزایش یادگیری و رضایت از تدریس مؤثر است؟

با توجه به یافته‌های جداول شماره ۳ و ۴ و با توجه به مقادیر  $f$ ، میانگین نمرات دانش‌آموزان در آزمون ارزشیابی میزان یادگیری، به نفع رشته علوم تجربی و روش بحث گروهی معنادار است. ولی اثر تعاملی معناداری بین رشته و روش با توجه به بیشتر بودن سطح معناداری از ۰/۰۵، مشاهده نمی‌شود. یعنی تفاوت مشاهده شده بین دو روش سخنرانی و بحث گروهی برای هر دو رشته صدق می‌کند.

با توجه به یافته‌های جداول شماره ۵ و ۶ و مقادیر  $f$ ، بین میانگین نمرات دانش‌آموزان در آزمون ارزشیابی میزان رضایت از روش تدریس، در دو رشته علوم انسانی و علوم تجربی تفاوت معناداری مشاهده نشده است. ولی میزان رضایت دانش‌آموزان دو رشته مذکور از روش بحث گروهی به طور معناداری از روش سخنرانی بیشتر بوده است. همچنین اثر تعاملی معناداری بین رشته و روش در این رابطه مشاهده نشده است.

#### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، ۳ سؤال اساسی مورد بررسی قرار گرفت که با توجه به نتایج به دست آمده، هر کدام از سؤالات به اختصار تحلیل می‌شود.

سؤال ۱: آیا میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی و روش سخنرانی در افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان از مطالب درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

متغیر جنسیت با حذف جنسیت دختر کنترل شد. به بیان دیگر، از «متغیر» تبدیل به «ثابت» شد. لازم به ذکر است که با لحاظ مسأله فوق می‌توان در تعمیم یافته‌های پژوهش به دختران، تأمل جدی داشت. ج) متغیر رشته تحصیلی؛ دو رشته علوم انسانی و تجربی در تحقیق حاضر مشارکت داده شدند و رشته ریاضی به طور کلی در تحقیق مشارکت داده نشد، به جای کنترل حذفی متغیر رشته تحصیلی، با به کارگیری این متغیر به عنوان متغیر تعدیل کننده، علاوه بر کنترل آن، اطلاعات لازم پیرامون اثر تعاملی دو متغیر روش تدریس و رشته تحصیلی ارائه شد و بر غنای پژوهش افزود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار در دو سطح توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در آمار توصیفی از فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در آمار استنباطی متناسب با سؤالات پژوهش از آزمون  $T$  مستقل و تحلیل واریانس استفاده شد.

#### یافته‌های پژوهش

سؤال ۱: آیا بین میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی و روش سخنرانی در افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان از مطالب درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

یافته‌های جدول شماره ۱ حاکی از آن است که میانگین نمرات آزمون ارزشیابی یادگیری از دانش‌آموزان در روش سخنرانی از ۱۰۰ نمره ۶۱/۷ و در روش بحث گروهی ۸۰/۱ بود که اختلاف میانگین‌ها از نظر آماری معنادار بوده است. به عبارتی، میانگین نمرات آزمون ارزشیابی یادگیری از دانش‌آموزان در روش بحث گروهی به طور معناداری از روش سخنرانی بیشتر بوده است.

سؤال ۲: آیا بین میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس در دو روش تدریس بحث گروهی و سخنرانی تفاوت معناداری وجود دارد؟

یافته‌های جدول شماره ۲ حاکی از آن است که به طور کلی در مجموع ۴ خرده مقیاس، میانگین نمره رضایت دانش‌آموزان از روش تدریس سخنرانی از ۱۰۰ نمره ۴۹/۴ و در روش بحث گروهی از ۱۰۰ نمره ۸۰/۷ بود. اختلاف میانگین از نظر آماری معنادار بوده است.

جدول ۱ - مقایسه میانگین نمرات دانش‌آموزان در آزمون ارزشیابی از یادگیری در دو روش سخنرانی و بحث گروهی

روش تدریس	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	df	P
سخنرانی	۵۰	۶۱/۵	۲۰/۶	-۴/۹	۹۸	۰/۰۰
بحث گروهی	۵۰	۸۰/۱	۱۵/۹			

جدول ۲ - مقایسه میانگین نمرات دانش‌آموزان در آزمون ارزشیابی میزان رضایت از دو روش سخنرانی و بحث گروهی

خرده مقیاس	سخنرانی			بحث گروهی			p	T	Df
	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین	انحراف معیار			
ایجاد علاقه‌مندی و تشویق به مشارکت در یادگیری	۵۰	۱۱/۷	۶/۱	۵۰	۱۹/۷	۴/۷	۰/۰۰	۷/۲	۹۸
رعایت اصول تدریس و یادگیری	۵۰	۱۱/۹	۵/۷	۵۰	۲۰/۴	۳/۴	۰/۰۰	۸/۹	۹۸
مهارت و تسلط مدرس	۵۰	۱۳	۶/۷	۵۰	۲۰	۴/۴	۰/۰۰	۶/۱	۹۸
آزمون و ارزشیابی	۵۰	۱۲/۷	۶/۶	۵۰	۲۱/۲	۳/۵	۰/۰۰	۷/۳	۹۸
مجموع ۴ خرده مقیاس (رضایت کلی)	۵۰	۴۹/۳	۶/۲	۵۰	۸۱/۳	۴	۰/۰۰	۷/۳	۹۸

جدول ۳ - میانگین میزان یادگیری دانش‌آموزان بر حسب رشته و روش

رشته	روش تدریس سخنرانی	روش تدریس بحث گروهی
رشته علوم انسانی	۵۵	۷۸
رشته علوم تجربی	۶۸	۸۲/۲

جدول ۴ - نتایج تحلیل واریانس دوعاملی (متغیر وابسته: یادگیری)

منبع	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	F	P
رشته	۶۱۹/۹۵۸	۱	۵۵۷۹/۶۲۳	۲۶/۶	۰/۰۰
روش	۶۱۸۵۹۲۹	۱	۶۱۸۵۹۲۹	۵/۸	۰/۰۱۸
رشته*روش	۹۲/۰۱۲	۱	۴۰۹۱۷۵/۵	۱/۵	۰/۲۲

جدول ۵ - میانگین رضایت دانش‌آموزان از تدریس بر حسب رشته و روش

رشته	روش تدریس سخنرانی	روش تدریس بحث گروهی
رشته علوم انسانی	۴۸/۸	۸۲/۲
رشته علوم تجربی	۴۹/۸	۸۰/۴

جدول ۶ - نتایج تحلیل واریانس دو عاملی (متغیر وابسته: رضایت از تدریس)

منبع	میانگین مجذورات	Df	مجموع مجذورات	F	P
رشته	۶۳۷/۳۳۲	۱	۱۹۱۱/۹۹۶	۱۴/۶	۰/۹۷۵
روش	۷۱۵۲۸۷۹	۱	۷۱۵۲۸۷۹	۹۷/۰۱	۰/۰۰
رشته*روش	۹۲/۷۱۱	۱	۴۱۲۸۴۳/۱	۰/۷۹	۰/۷۷

سؤال ۱: آیا میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی و روش سخنرانی در افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان از مطالب درسی تفاوت معناداری وجود دارد؟

بر اساس نتایج جدول شماره ۱، میانگین نمرات آزمون ارزشیابی یادگیری از دانش‌آموزان در دو کلاسی که به روش بحث گروهی تدریس می‌شد ۸۰/۱ با انحراف معیار ۱۵/۹ بود. اما میانگین مذکور در دو کلاسی که به روش سخنرانی تدریس می‌شد ۶۱/۵ با انحراف معیار ۲۰/۶ بود که اختلاف میانگین‌ها از نظر آماری معنادار بوده است.

به عبارت دیگر، میانگین نمره آزمون ارزشیابی یادگیری از دانش‌آموزان در روش بحث گروهی به طور معناداری از روش سخنرانی بیشتر بوده است. این نتیجه با یافته‌های پژوهشی فتاحی بافقی و همکاران (۱۳۸۶)، صفری و همکاران (۱۳۸۵)، جاسون (۲۰۰۶)، گارساید (۱۹۹۶)، جانسون و میقتن (۲۰۰۵)، هانت، هایدت، کورال و ریچارد (۲۰۰۳) و بوتلهو و ادانل (۲۰۰۱)، هماهنگی و همخوانی دارد.

به نظر می‌رسد که با توجه به فعال بودن دانش‌آموزان در روش تدریس بحث گروهی، یادگیری مطالب درسی توسط آنان بهتر صورت گرفته است. در نتیجه، آنان توانسته‌اند در آزمون ارزشیابی از یادگیری نمرات بیشتری کسب کنند. این درحالی است که دانش‌آموزان شرکت کننده در روش سخنرانی به دلیل تکیه برحافظه خود، گاهی مطالب را فراموش کرده‌اند، لذا احتمال یادآوری آن مطالب هنگام آزمون کم است. این نتیجه مؤید این حقیقت است که اجرای روش بحث گروهی در مقایسه با روش سخنرانی برای افزایش میزان یادگیری و فهم دانش‌آموزان، تأثیر شگرفی دارد. به عبارت دیگر، در روش بحث گروهی از طریق مشارکت جدی‌تر فراگیران و بالا رفتن سطح درگیری آنان زمینه مناسب تری برای درک روابط اجزا (فهم) صورت می‌پذیرد و این سبب خواهد شد که یادگیری پایدارتری برای آنان حاصل شود. بنابراین آنان با بهره‌گیری بهتر از قدرت تعقل و داوری خود در زمینه موضوعات مطرح شده در کلاس می‌توانند دریافت عمیق تری از مطالب آموزشی داشته باشند. لذا به نظر می‌رسد که تمام عوامل یاد شده

پیرامون تقویت میزان تأثیر این روش در مقایسه با روش سخنرانی دخالت داشته است.

سؤال ۲: آیا بین میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس در دو روش تدریس بحث گروهی و سخنرانی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

بر اساس نتایج جدول شماره ۲، میانگین کلی نمرات رضایت دانش‌آموزان از تدریس، در مجموع ۴ حیطة (ایجاد علاقمندی و تشویق به مشارکت در یادگیری، رعایت اصول تدریس و یادگیری، مهارت و تسلط مدرس و آزمون و ارزشیابی) در دو کلاسی که به روش بحث گروهی تدریس می‌شد از ۱۰۰ نمره ۸۱/۳ با انحراف معیار ۴ بود. اما میانگین مذکور در دو کلاسی که با روش سخنرانی تدریس می‌شد ۴۹/۳ با انحراف معیار ۶/۲ بود که اختلاف میانگین‌ها از نظر آماری معنادار بوده است. به عبارت دیگر، میانگین نمرات ارزشیابی میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس در روش بحث گروهی به طور معناداری از روش سخنرانی بیشتر بوده است. همچنین در هر یک از ۴ خرده مقیاس مورد بررسی (ایجاد علاقمندی و تشویق به مشارکت در یادگیری، رعایت اصول تدریس و یادگیری، مهارت و تسلط مدرس و آزمون و ارزشیابی) نیز میانگین کلی نمرات رضایت دانش‌آموزان از تدریس در دو کلاسی که به روش بحث گروهی تدریس می‌شد به طور معناداری از میانگین نمره رضایت دانش‌آموزانی در دو کلاس دیگری که به روش سخنرانی تدریس می‌شد، بیشتر بوده است. این نتیجه با یافته‌های پژوهشی صفری و همکاران (۱۳۸۵) که نشان داده بود بین میانگین نمره رضایت کلی فراگیران از روش سخنرانی و بحث گروهی اختلاف آماری معناداری نداشت، مطابقت ندارد.

مقایسه میانگین میزان رضایت دانش‌آموزان از دو روش تدریس نشان داد که هم در مجموع ۴ خرده مقیاس (ایجاد علاقمندی و تشویق به مشارکت در یادگیری، رعایت اصول تدریس و یادگیری، مهارت و تسلط مدرس و آزمون و ارزشیابی) یعنی رضایت کلی و هم در هر یک از این خرده مقیاس‌ها، میزان رضایت دانش‌آموزان در دو کلاسی که با استفاده از روش تدریس بحث گروهی آموزش دیدند، به



سخنرانی بیشتر بوده است. همچنین اثر تعاملی معناداری در این رابطه وجود نداشته است.

بنابراین آشکار است که روش تدریس آن قدر قدرت دارد که تفاوت میانگین نمرات دانش‌آموزان در هر دو آزمون ارزیابی از میزان یادگیری و ارزیابی میزان رضایت از تدریس، در روش‌های مورد استفاده است. همچنین مقایسه میانگین نمرات دانش‌آموزان در آزمون ارزشیابی از میزان یادگیری نشان داده است که میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته تجربی به طور معناداری بیشتر از میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته انسانی است. این امر بیانگر این است که دانش‌آموزان رشته تجربی در مقایسه با دانش‌آموزان رشته انسانی، با تلاش و کوشش بیشتر و به گونه بهتری به یادگیری می‌پردازند. در ضمن، در مقایسه نمرات دانش‌آموزان دو رشته مذکور در ارتباط با میزان رضایت از تدریس، تفاوت معناداری مشاهده نشده است. این امر نشان دهنده این است که دانش‌آموزان هر دو رشته انسانی و تجربی به میزان مشابهی روش تدریس بحث گروهی را بر روش تدریس سخنرانی ترجیح می‌دهند. شایان ذکر است که نتایج حاصل از پاسخ به سؤال سوم پژوهشی (با توجه به یافته‌های جداول شماره ۳، ۴، ۵ و ۶) به نوعی نمایانگر استحکام بیشتر پژوهش حاضر است و این امر باعث افزایش غنای پژوهش شده است.

در مجموع، با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و تأیید نتایج این پژوهش توسط یافته‌های تحقیقات دیگر می‌توان نتیجه گرفت که در روش تدریس بحث گروهی دانش‌آموزان از انگیزه‌ای قوی برای اجرای مطلوب تدریس برخوردارند. لذا کلاس‌های روش تدریس به روش بحث گروهی می‌تواند باعث اشتیاق و انگیزه بیشتر دانش‌آموزان برای حضور مؤثر و فعال در کلاس درس شود و در نتیجه به احتمال حصول به یادگیری مطلوب در کلاس‌هایی که به شیوه بحث گروهی اداره می‌شوند از روش‌های تدریس سنتی و به ویژه سخنرانی بیشتر است. میزان یادگیری بیشتر در شیوه بحث گروهی و میزان رضایت بیشتر دانش‌آموزان از روش تدریس بحث گروهی، نشان دهنده استقبال دانش‌آموزان از شیوه‌های نوین و فعال یادگیری در آموزش است. به کارگیری این روش در تدریس و انجام مطالعات مشابه در

طور معناداری از میزان رضایت دانش‌آموزان در دو کلاسی که به شیوه سخنرانی آموزش دیدند، بالاتر بوده است.

نتایج فوق نشان‌دهنده تأکیدی دوباره بر میزان یادگیری بیشتر در روش بحث گروهی است که یادگیری بیشتر و در نتیجه، افزایش نمره آزمون باعث افزایش میزان رضایت دانش‌آموزان از روش تدریس بحث گروهی شده است. دانش‌آموزانی که با استفاده روش تدریس بحث گروهی آموزش دیدند، با تجربه کردن روش بحث گروهی که شیوه جدیدی در تدریس آنان بوده است، رضایت چشمگیری از این شیوه تدریس ابراز کردند که این نکته مهم بیانگر مقبولیت بیشتر شیوه‌های فعال آموزشی نسبت به شیوه‌های رایج سنتی و غیر فعال در میان دانش‌آموزان است. در واقع در روش بحث گروهی دانش‌آموزان می‌توانند با بیان ایده‌ها و دیدگاه‌های خود ابراز وجود کنند و با مشارکت در بحث‌های گروهی از نگرش و ایده‌های دیگران نیز آگاهی یابند و در مجموع با تجربه یک فضای همراه با هیجان و آزادی بیان در ابراز اندیشه‌های خود، انگیزه و اشتیاق بیشتری برای یادگیری پیدا کنند که این امر منجر به افزایش رضایت چشمگیر آنها از شیوه تدریس بحث گروهی شده بود.

سؤال ۳: آیا رشته تحصیلی در تأثیر روش‌های تدریس نسبت به دو متغیر افزایش یادگیری و رضایت از تدریس مؤثر است؟

با توجه به یافته‌های جداول شماره ۳ و ۴ و با توجه به مقادیر  $f$  میانگین نمرات دانش‌آموزان در آزمون ارزشیابی میزان یادگیری، به نفع رشته تجربی و روش بحث گروهی معنادار است. ولی اثر تعاملی معناداری بین رشته و روش با توجه به بیشتر بودن سطح معناداری از ۰/۰۵، مشاهده نمی‌شود. یعنی تفاوت مشاهده شده بین دو روش سخنرانی و بحث گروهی برای هر دو رشته صدق می‌کند. همچنین با توجه به یافته‌های جداول شماره ۵ و ۶ و با توجه به مقادیر  $f$  بین میانگین نمرات دانش‌آموزان در آزمون ارزشیابی میزان رضایت از تدریس در دو رشته علوم انسانی و علوم تجربی تفاوت معناداری مشاهده نشده است. ولی میزان رضایت دانش‌آموزان هر دو رشته فوق از روش تدریس بحث گروهی به طور معناداری از روش تدریس

Shabani, H. (2006). Skills Education (Teaching Methods And Techniques). Third Edition, Tehran: Agah.

Saif, Aliakbar (2004) Psychology Of Learning And Instruction, Tehran: Agah.

Fattahi Bafghi, A., Karimi, H., Anwari, MH; Barzegar, K. (2007). Comparison Of Lecture And Group Discussion On Students' Learning Laboratory, Pace Of Development In Medical Education, Medical Education Development Center Journal, Volume IV: No. 1, pp. 56, 51.

Safari. M, Yazdanpanah, B.; Ghaffarian Shirazi, hr, Yazdanpanah, SH (2006). Effect Of Teaching Through Lecture and discussion On Student Learning and Satisfaction, Iranian Journal of Medical Education, 6 (1): 64 59.

Mohagheghian, Shanaz, Rahimi, Mohsen, Hama di, Gholamreza (2012) Recognition Aand Application Of New Teaching Models Among The Humanities Faculty Members, Research In Curriculum Planning, Vol 9. No 4 (Continus 35).

Hashemi, Seyedahmad, Fayazbakhsh, Hossein, N ekouie, Habib, Hemati, Abouzar (2011) Comparison Of Information Finding Behavior in Researcher And non-Researcher Teachers, Research In Curriculum Planning, Vol 8. No 4 (Continus 31).

Barrass R. (2002) Study! A guide to effective learning, revision and examination techniques. London: Rutledge Pub; 2002: 59-63.

Botelho, M. G. & D. Odonnell (2001); "Assessment of the use of Problem – Orientated, Small-group Discussion for Learning of a Fixed Prosthodontic", Simulation Laboratory Course, British Dental Journal (BDJ), 191(11), 630-663.

Brandt, R. (2002). The challenge to public Education. Journal of Educational. New York: Routledge.

Brown G, Atkins M. (1991) Effective teaching in higher education. London: Rutledge; 1991: 50.

زمینه سایر روش‌های دانش‌آموز محور و در دروس دیگر کمک می‌کند تا با به کارگیری روش‌های آموزشی فعال، دانش‌آموزان با موضوعات آموزشی بیشتر درگیر شوند و در نتیجه، حصول به یادگیری مطلوب به گونه بهتری اتفاق می‌افتد. نکته آخر آن که با توجه به این که این پژوهش در درس دین و زندگی مقطع متوسطه انجام شد و ثمربخشی اهداف تربیت دینی در نظام جمهوری اسلامی ایران بسیار با اهمیت و ارزشمند است، با عنایت به یافته‌های این پژوهش می‌توان به اهمیت استفاده از روش تدریس بحث گروهی در ارتباط با کتب دینی پی برد.

پیشنهادات

۱ - با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و تحقیقات مشابه در رابطه با اهمیت روش‌های تدریس فعال از جمله بحث گروهی، توصیه می‌شود که در مدارس از این روش در تدریس دروس مختلف به ویژه دروس دینی که در نظام ما ثمربخشی اهداف این درس و تحقق اهداف تربیت دینی بسیار با اهمیت است، استفاده گردد. این امر مستلزم تهیه فضای فیزیکی مورد نیاز در مدارس و نیز پیش بینی‌های لازم در برنامه ریزی درسی گروه‌های آموزشی است.

۲ - پیشنهاد می‌شود که معلمان آموزش لازم را در زمینه تدریس روش بحث گروهی، از طریق کارگاه‌های آموزشی خاص ببینند.

۳ - به معاونت آموزشی وزارت آموزش پرورش توصیه می‌شود که روش تدریس به شیوه بحث گروهی را در همه مدارس کشور در یک دوره معین به اجرا گذارد.

## منابع

Chaedi . MJ (2006). Effectiveness Of Two Teaching Methods (Lecture and Discussion) On Knowledge And attitude Towards Family Planning Lessons, New Ideas In Education, No. 5, pp. 97.

Rahbarinejad, Y. (1994). Methods Of Teaching Elementary Books Of Islamic Culture And Religious Teachings And Compare Them With Active Teaching Methods In Tehran, MSc Thesis, Curriculum, Teacher Training University, Tehran.

Dixon, L.(2001). Evidence- based practices for services to families of people with psychiatric disabilities. *Journal of social psychology*. Vol. 71. 302- 3012.

Garside. C .(1996). Look who's talking: A comparison of lecture and group discussion teaching strategies in developing critical thinking skills. *Communication Education*,Volume: 45, Issue: 3, Pages: 212-227.

Gultekina .m(2010),Teachers and students' views on the teaching and learning process of the social studies course. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2)2(:2744–2749 .

Hunt, D., Haidet, P., Coverdale, J., & Richards, B. (2003). The effect of using team learning in an evidence-based medicine course for medical students. *Teaching and Learning in Medicine*, 15(2), 131-139.

Jahnsen JP, Mighten A.(2005).A comparison of teaching strategies: lecture notes combined with structured group discussion versus lecture only. *State University of New York Downstate Medical Center, College of Nursing*. 44(7):319-22.

Jason, M.(2006) EFFECTIVE TEACHING METHODS FOR LARGE CLASSES, *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, Vol.24, No.104- 119.

Kassop, M. (2003). Ten ways online education matches or surpasses, face- to- face learning. *Book of Educational*.