



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان چاپ: ۱۴۰۰/۵/۲۲

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

## مقایسه روش آموزش مساله محور و روش گروه محور در آموزش و پرورش

شبهنم نصیری ، زهرا عزتی ، زهرا مشهدالکوبه ، نسرين ظنونی ، شهلا بالکانلو نژاد

### مقدمه:

انتخاب روش تدریس یکی از مراحل مهم طراحی آموزشی است. معمولاً علم بعد از انتخاب محتوا و قبل از تعیین وسیله، باید خطمشی و روش مناسب تدریس خود را انتخاب کند؛ چون خطمشی معلم و روش تدریس او چگونگی فعالیت شاگردان را برای رسیدن به هدف‌های آموزشی مشخص می‌سازد.

در واقع، به مجموعه تدابیر منظمی که معلم برای رسیدن به هدف، با توجه به شرایط و امکانات، اتخاذ می‌کند روش تدریس می‌گویند.

معلم بدون شناخت روش‌های مختلف تدریس، هرگز به انتخاب صحیح آن نخواهد بود. او هر اندازه که با روش‌های تدریس آشنا باشد در موقعیت‌های مختلف برای رسیدن به مقاصد آموزشی، آزادی عمل بیشتری خواهد داشت.

### روش مسأله ای

روش مسأله ای، درحقیقت، نوعی آماده کردن فراگیران است برای زندگی؛ زیرا زندگی یعنی مواجه شدن با مسائل و کوشش برای حل آنها. دراین روش، فعالیت‌های آموزشی به گونه ای تنظیم می‌شود که در ذهن فراگیر مسأله ای ایجاد شود و او علاقه مند شود که با تلاش خود راه حلی برای آن مسأله پیدا کند. روش مسأله ای ممکن است به صورت فردی یا گروهی اجرا شود. البته باید توجه داشت که روش مسأله ای با روش‌های سنتی کاملاً فرق دارد. دراین روش، به هیچ وجه، به معنی پرسش و پاسخ یا حل تمرین نیست؛ مثلاً این سوال که: «برای مفروش کردن یک آپارتمان با زیربنای ۱۲۵ متر مربع و با فرش‌ی که هر متر مربع آن درحدود ۵۰ هزار ریال قیمت دارد، چقدر هزینه لازم است»، به هیچ وجه مسأله تلقی نمی‌شود؛ زیرا این سوالی است که تنها احتیاج به محاسبه دارد، ولی اینکه: «یک آپارتمان سه اتاق



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

خوابه را با ۵۰ هزار تومان مغروش کنید» یک مسأله است؛ زیرا حل آن احتیاج به انواع اطلاعات در باره وسایل، ابعاد و نوع اتاقها، قیمتها و سلیقه های فردی دارد. درمثال اول، پاسخ را می توان به وسیله اطلاعات داده شده به دست آورد، در حالیکه درمثال دوم پاسخ مشخص است و شاگرد باید راه حل کشف کند. مثال اول مسأله ای است ذهنی و چندان ارتباطی با زندگی ندارد، ولی دومی هدف دارد و کاملاً مرتبط با زندگی واقعی است.

## شرایط اجرای روش مسأله ای

در روش مسأله ای شاگرد با ید شرایط زیر را داشته باشد تابتواند مسأله را حل کند:

۱. با توجه به مسأله توجه اساسی هرنوع فعالیت آموزشی است. اگر خود شاگرد متوجه مسأله نشودو مسأله از طرف معلم به او ارائه گردد، حالت تحمیلی خواهد داشت و شاگرد قادر به حل آن نخواهد بود یا اینکه رغبت و تمایلی به حل آن نشان نخواهد داد؛
  ۲. قدرت شناخت و درک مسأله ؛
  ۳. تشخیص ویژگیهای مسأله ؛
  ۴. آمادگی برای حل مسأله؛
  ۵. قدرت تنظمی راه حلهای احتمالی؛
  ۶. قدرت انجام دادن آزمایش و گردآوری اطلاعات و تحلیل آنها؛
  ۷. قضاوت درمورد آزمایش انجام شده یا اطلاعات گردآوری شده و پذیرفتن راه حلهای معتبر و کنار گذاشتن فرضیه های غیرمعتبر؛
  ۸. تعمیم و کاربرد مسأله.
- محیط وشرایط آموزشی باید به گونه ای تنظیم گردد که شاگرد با مشکل مواجه شود و آن را درک کند. این امر زمانی امکان خواهد داشت که شاگرد قدرت تحلیل و استنتاج ونیز قدرت شناخت مسأله و ویژگی های آن را داشته باشد وبه این ترتیب بتواند راه حل های احتمالی را پیش بینی کند. تحقق چنین روندی وقتی ممکن است که شرایط ایجاد مسأله براساس استعداد، توانایی، سن و پایه های علمی شاگرد تنظیم شود.



## چگونگی اجرای روش مسأله ای

در اجرای روش مسأله ای معمولاً دو روش اصلی وجود دارد:

الف) روش قیاسی که از کلی به جزئی می رسد، مثل اینکه آیا جنگ علت اصلی تغییرات اجتماعی است؛

ب) روش استقرایی که از جزئی به کلی می رسد، مانند اینکه سوال کنیم آیا علل انقلابهای تاریخی یکسان است.

در روش قیاسی، مراحل زیر باید طی شود:

۱. شناسایی مسأله؛
۲. جستجو و کشف راه حل موقت؛
۳. تنظیم نظریه موقت؛
۴. سنجش اعتبار و صحبت نظریه به وسیله مقایسه با حقایق معلوم
۵. تنظیم راه حل نهایی

در روش استقرایی مراحل زیر باید مورد توجه واقع شود:

۱. شناسایی مسأله
۲. تشکیل فرضیه
۳. جستجوی اطلاعات یا انجام دادن آزمایش
۴. تحلیل اطلاعات یا نتیجه آزمایش
۵. پذیرش فرضیه درست و رد فرضیه های غیر معتبر براساس تحلیل نتایج
۶. تکرار آزمایش و تعمیم.

روش مسأله ای شباهت زیادی به پنج مرحله آموزش هر بارت یعنی آمادگی، عرضه، مقایسه، تعمیم و انطباق دارد.

در مدارس پیش دانشگاهی بهتر است روش استقرایی بیشتر از روش قیاسی به کار برده شود، اگر چه در روش استقرایی،

فعالیت و وظیفه معلم بسیار سنگین است و او باید به طور مرتب فعالیت شاگردان را سرپرستی و هدایت کند. از طرف

دیگر، شاگرد نیز باید پیوسته جدی باشد و روش مطالعه تحقیق و تکفر صحیح را بداند.



## محاسن و محدودیتهای روش مسأله ای

### الف) محاسن

۱. موجب ارتباط فعالیتهای مدرسه با زندگی واقعی شاگردان می شود.
۲. از نظر روانشناسی یکی از بهترین روشهای تربیتی برای ایجاد تفکر علمی در شاگردان است.
۳. چون ثابت و خشک و غیرقابل انعطاف نیست، باعث برانگیختن علاقه طبیعی شاگردان به درس می شود.
۴. تقریباً قابل انطباق با وضع کلاسهای متداول است.

### ب) محدودیتهای

۱. نسبت به فعالیتهای متداول مدارس احتیاج به زمان بیشتری دارد.
۲. احتیاج به معلمان باتجربه و آشنا با روش تحقیق دارد.
۳. وقتگیر است و ممکن است باتوجه به برنامه های جاری مدارس نتوان این روش را به طور مؤثر اجرا نمود.
۴. تعیین نحوه آرایش قرار گرفتن دانش آموزان در روش های گروهی.
۵. ترتیب قرار گرفتن و نشستن شرکت کنندگان بحث گروهی در نوع ارتباط مؤثر است. سامر (۱۹۶۷) در مقایسه ای که بین دو گروه مباحثاتی - یکی با آرایش حلقه ای و دیگری با آرایش ردیفی - انجام داد، نتیجه گرفت در گروهی که به شکل ردیف نشسته بودند فراگیران ردیف جلو و وسط بیش از شاگردان عقب و طرفین در بحث مشارکت داشتند. در این آزمایش، همبستگی مثبت و مستقیمی بین برخورد چشمی و ارتباط مستقیم دیداری بین افراد یک گروه و میزان دخالت آنان در بحث بدست آمده است.



۶. مطالعه خودهدایت شده و مستقل:
۷. محققان با توجه به مشاهده ۱۵۰ نمونه از شاگردان دریافته‌اند که هرگاه هدف‌های فعالیت‌های آموزشی برای شاگردان با ارزش باشد، یادگیری بارزتر می‌شود و شاگردان کار را منظم‌تر انجام می‌دهند.
۸. در یکی از تحقیقاتی که به وسیله پاستینگس در سال ۱۹۷۲ انجام گرفته است. دو گروه آزمایش و گواه با هم مقایسه شدند در این آزمایش، یک گروه نود نفره (گروه آزمایش) بدون استفاده از روش رسمی کلاسیک، آموزش دیدند و هروقت که آماده می‌شدند، به طور انفرادی امتحان می‌دادند. گروه دیگر (گروه گواه) همان واحد درسی را با آموزش رسمی، شامل سخنرانی، کنفرانس، نمایش، بحث‌های گروهی و طرح فراگرتند. هر واحد درسی شامل ۲۲۳ هدف رفتاری بود که اغلب در حیطه شناختی قرار داشتند. به دو گروه تا مدتی آموزش دادند، پس از آن به شاگردان گروه آزمایش، برنامه درسی (بخش اول) با هدف‌ها و عناوین مشخص برای تعقیب و ادامه آموزش دادند.
۹. افراد این گروه در هیچ کلاس رسمی دیگر حضور نیافتند و خودشان بر اساس هدف‌های رفتاری، با استفاده از مطالب اضافی و منابع داده شده، مطالعه می‌کردند و به انجام دادن آزمایش و حل تمرین می‌پرداختند و به محظ اینکه احساس می‌کردند در آن بخش به حد تسلط رسیده‌اند، آمادگی خود را برای امتحان دادن اعلام می‌کردند. به شاگردانی که نتیجه امتحان آنان به سطح معیار تعیین شده در ارزشیابی می‌رسید، برنامه درسی بخش بعد داده می‌شد و به شاگردانی که نتیجه ارزشیابی آنها به سطح معیار تعیین شده نمی‌رسید، براساس هدف‌های آموزش و برای تکمیل و تسلط بر درس، تکالیف اضافی داده می‌شد. اما شاگردان گروه شاهد آموزش خود را با همان شیوه قبلی ادامه دادند. در پایان آزمایش، از دو گروه ارزشیابی نهایی به عمل آمد. نتایج بدست‌آمده نشان داد که معدل امتیازات فراگیران گروه آزمایش، به طور قابل توجهی، از امتیازات شاگردانی که در گروه گواه آموزش می‌دیدند، بالاتر است. همچنین در پاسخ به سؤال پرسش‌نامه‌ای که بین شاگردان توزیع شد ۵۴ نفر از ۶۱ نفر گروه آزمایش اظهار کردند که می‌خواهند با این روش درس را ادامه دهند.
۱۰. **یادگیری تا حد تسلط:** نظریه یادگیری در حد تسلط، توسط بلرم در سال ۱۹۶۸ و بلاک در سال ۱۹۷۱ مطرح شد. براساس این نظریه، یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران به طور وسیعی به زمان یادگیری بستگی دارد (کارل،



۱۹۶۳). به عقیده کارل، شاخص اصلی استعداد تحصیلی شاگردان زمان است. براساس نظریه او، میزان یادگیری افراد طبق این فرمول محاسبه می‌شود:

$$\text{میزان یادگیری} = F \left( \frac{\text{زمان منظور شده برای یادگیری}}{\text{زمان مورد نیاز برای یادگیری}} \right)$$

۱۱.

## ۱۲. جامعه آماری و نمونه‌گیری انجام شده توسط محقق:

۱۳. همانطور که در فصل اول اشاره شد، جامعه مورد مطالعه دانش‌آموزان یک مدرسه هستند که روش‌های تدریس مختلف بر روی آنها بررسی شده و تأثیر استفاده هر یک از روش‌های مختلف تدریس بر روی آنان ارزش‌یابی شد.

۱۴. دانش‌آموزان مدرسه در سه پایه اول، دوم و سوم راهنمایی بودند. در هر یک از پایه‌ها سه کلاس وجود داشت، و در هر کلاس تقریباً ۳۳ دانش‌آموزان حضور داشتند که در واقع کل تعداد دانش‌آموزان در سه پایه ۳۰۰ نفر بود.

۱۵. در طی این تحقیق، به منظور بررسی روش‌های مختلف تدریس، تعدادی فرم ارزش‌یابی به معلمان مدرسه داده شد و از آنها خواسته شد که هر یک از روش‌های تدریس ذکر شده در فرم را بر روی دانش‌آموزان و تأثیر آنها در یادگیری دانش‌آموزان بررسی و سنجند، و به هر یک از روش‌های تدریس امتیازی بدهند.

۱۶. در این فرم به روش‌های تدریس به دو بخش تقسیم شده بود. بخش اول: (روش‌های تدریس سنتی و متداول) و بخش دوم: (روش‌های تدریس جدید) که در زیر هر کدام از این روش‌ها، زیر مجموعه و انواع روش‌های تدریس ذکر شده بود. در قسمت بالای صفحه، فرایند یادگیری دانش‌آموزان در شش مرحله ذکر شده و در نظر گرفته شده بود. مرحله (دانش - فهمیدن - کاربرد - تحلیل - ترکیب - ارزش‌یابی) که معلمان بایستی انواع روش‌های ذکر شده در فرم را بر روی دانش‌آموزان خود پیاده کرده و ارزش‌یابی می‌کردند که با استفاده هریک از انواع روش‌های تدریس، دانش‌آموزان تا چه مرحله‌ای از فرایند یادگیری پیش می‌روند و تأثیرات استفاده هر یک از روش‌های تدریس تا چه حدی در یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. که بدین منظور تأثیرات را با دادن امتیازی (۱ = کم ۱۰ = زیاد) به روش تدریس انتخابی نشان می‌دادند.



۱۷. این ارزش‌یابی و تحقیق به مدت سه ماه توسط معلمان بر روی دانش‌آموزان انجام گرفت و نتیجه‌گیری که از این ارزش‌یابی حاصل شد نشان داد که معلمان در مجموع به روش‌های تدریس سنتی و متداول ۳۵۴ امتیاز یعنی میانگین ۴۴/۲۵ درصد دادند و به روش‌های تدریس جدید ۴۲۹ امتیاز یعنی میانگین ۵۳/۶۲ درصد دادند.

۱۸. در آخر نیز به سؤالی که در فرم ارزش‌یابی مطرح شده بود اینگونه برداشت شد که  $\frac{2}{3}$  معلمان، گزینه سوم یعنی روش‌های تدریس سنتی و جدید را انتخاب کرده بودند.

۱. منابع و مأخذ:

۲. الف) فارسی:

۳. بازارگادی، علالدین (۱۳۵۶)؛ شاه‌راه تدریس؛ تهران: انتشارات مدرسه عالی شمیران

۴. پارسا، محمد (۱۳۵۸)؛ کاربرد روانشناسی در تدریس؛ چاپ پنجم: تهران

۵. گانیه، روبرت‌ام (۱۳۶۸)؛ شرایط یادگیری؛ ترجمه جعفر نجفی‌زند

۶. گروئلند، زمان‌ای (۱۳۶۳)؛ هدف‌های رفتاری برای تدریس و ارزش‌یابی: ترجمه عمان‌الله صفوی

۷. هیگیارد، ارنست و اروبارو (۱۳۶۷)؛ نظریه‌های یادگیری؛ ترجمه محمدنقی براهنی

۸.

۹. ب) لاتین

۱۰. Bloom, B.S. et al (۱۹۷۱); hand book on formative and summative evaluation of student learning: Mc Graw. Hill book co.

۱۱.

۱۲. Gage, N.L. and David Berliner (۱۹۷۹); educational psychology ۳<sup>rd</sup> Ed; Allyn and Bacon Inc.

۱۳.

۱۴. Gayer, R.S. (۱۹۶۶); a test to measure the ability to organize



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۱۵. ideas; Athens: Ohio university special report, no.۹.

۱۶.

۱۷. Rogers, E.M. and F.F. Shoemaker (۱۹۷۱); communication of innovations; New York:  
Macmillan publishing co.