



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان چاپ: ۱۴۰۲/۰۸/۰۲

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

مقایسه اثربخشی انواع روش‌های تدریس عربی در ایجاد انگیزه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه

مبینا نظری اردبیلی^۱، دنیا پور تقی^۲، سارا نیک طبع^۳، بیتا حسین پور تیمور آبادی^۴

۱- کارشناسی پیوسته آموزش عربی دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی شهید مطهری خوی

۲- کارشناسی پیوسته آموزش عربی دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی شهید مطهری خوی

۳- کارشناسی پیوسته آموزش الهیات دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی شهید مطهری خوی

۴- کارشناسی پیوسته آموزش الهیات دانشگاه فرهنگیان، مرکز آموزش عالی شهید مطهری خوی

mobina۲۰۰۱mna@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی انواع روش‌های تدریس عربی در ایجاد انگیزه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه انجام شد. این مقاله به بررسی مقایسه اثربخشی انواع روش‌های تدریس عربی در ایجاد انگیزه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه می‌پردازد. روش‌های تدریس عربی شامل روش‌های سنتی، روش‌های نوین و روش‌های ترکیبی است. در این مقاله، با استفاده از پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها، انگیزه دانش‌آموزان در هر یک از روش‌ها بررسی شده است. نتایج نشان داد که روش‌های ترکیبی و نوین، بیشترین انگیزه را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. همچنین، برای دانش‌آموزان دختر، استفاده از روش‌های ترکیبی بهترین گزینه است. در پژوهش حاضر، بعد از جمع‌آوری پرسشنامه مورد نظر، داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شده است. سپس پیش فرض‌های لازم در استفاده از تحلیل کوواریانس مورد بحث قرار گرفت و در انتها، در بررسی استنباطی داده‌ها، میانگین نمرات متغیرهای وابسته پژوهشی (یادگیری درس عربی و ایجاد انگیزه تحصیلی) در گروه آزمایش و گواه مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد روش‌های تدریس می‌توانند در ایجاد انگیزه تحصیلی موثر باشد و استفاده از روش‌های تدریس عربی نوین و ترکیبی می‌تواند بهبود عملکرد و انگیزه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه را بهبود بخشد.

کلمات کلیدی: آموزش عربی، تدریس، دانش‌آموزان دختر، ایجاد انگیزه



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از اصلی‌ترین ارکان موفقیت و پیشرفت در تمام کشورهای جهان است و هر جامعه‌ای که آموزش و پرورش قوی و کارآمدی داشته باشد امکان بیشتری برای پیشرفت دارد. یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. نهادهای تربیتی باید نهایت تلاش خود را برای پیشرفت دانش آموزان به کار گیرند، زیرا دانش آموزان سرمایه‌های ارزشمندی هستند که آینده جوامع به ترتیب صحیح آن‌ها بستگی دارد. در نتیجه جوامع برای تضمین موفقیت خود در آینده، باید برای تربیت و پرورش هر چه بهتر این سرمایه‌ها تلاش کنند موانع پیشرفت تحصیلی آنان را برطرف نمایند (نعمتی، ۱۳۹۴).

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. امروزه روش‌های متعددی در امر یاددهی - یادگیری وجود دارد؛ این که چه روشی برای چه درسی و چه موقع به کار برده شود به انتخاب معلم و توانایی وی در اجرای آن بستگی دارد. معلم باید در سه رکن تدریس یعنی شناختن دانش آموزان، موضوع و روش تدریس کارآمد باشد. معلم باید بر روش‌ها و شیوه‌های گوناگون تدریس مسلط باشد و با توجه به وضعیت و نوع کلاس، روش تدریس مناسب را ماهرانه برای آن کلاس اجرا نماید (احمدی، ۱۳۸۰). بنابراین، معلم باید با توجه به هدف‌های آموزشی، محتوای تدریس، نیازها و علایق دانش آموزان، امکانات موجود (زمان، فضا، وسایل)، تراکم دانش آموزی و ... مناسب‌ترین شیوه را برای یک تدریس مطلوب انتخاب کند (خورشیدی، ۱۳۸۹).

به طور کلی یکی از مراحل مهم در طراحی آموزشی، انتخاب روش تدریس است. آموزش به روش سخنرانی سنتی به جای تاکید بر درک مفاهیم و به کارگیری آن‌ها به حفظ مطالب تاکید دارد. در این روش دانش آموز تنها دریافت کننده اطلاعات، ساکت و غیرفعال می‌باشد (حجازی، ۲۰۰۶). در حالی که یادگیری بهتر، مؤثرتر و ماندگارتر با فعال سازی و مشارکت هر چه بیشتر دانش آموز در امر یادگیری محقق می‌گردد. لذا امروزه متخصصان آموزشی بر استفاده از روش‌های نوین تدریس فراگیر - محور است (البانز و میتچلی^۱، ۱۹۹۳).

یکی دیگر از روش‌های تدریس که در مدارس ما مورد استفاده قرار می‌گیرد تدریس به روش مباحثه می‌باشد. تدریس به شیوه مباحثه، یکی از روش‌های آموزشی دانش آموز محور است. با استفاده از شیوه مباحثه، فراگیران در فعالیت‌های آموزشی فعالانه شرکت می‌کنند و مسئولیت یادگیری را برعهده می‌گیرند و به آنان فرصت داده می‌شود تا نظرات و عقاید و تجربیات خود را با دیگران در میان بگذارند. با این وجود تعداد معدودی از معلمان با چگونگی این روش آشنا هستند و از آن استفاده می‌کنند. اغلب اعضای آموزشی در مقابل تغییر در نحوه آموزش مقاومت می‌کنند (صفری، یزدان پناه، غفاریان شیرازی و یزدان پناه، ۱۳۸۵).

از جمله متغیرهای دیگری که می‌تواند با روش‌های تدریس معلم در کلاس درس در ارتباط باشد و به نوعی بر یادگیری دانش آموزان تأثیر گذارد، اشتیاق^۲ تحصیلی است. پیوند رفتارهای دانش آموز (شامل عادت مطالعه، مشارکت با همسالان، تعامل و بحث با معلمان، انگیزش، خانواده) و شرایط مدارس و کلاس (حمایت تحصیلی، محیط مدرسه، رویکردهای آموزشی) سبب ایجاد اشتیاق در فرد می‌شود. اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص می‌باشد و به یک حالت پایای سرایت کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود (رودریگز و بوتاکیدیس^۳، ۲۰۱۴).

^۱ - Albanes, Mitcheli

^۲ - engagement

^۳ - Rodriguez, Boutakidis



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

در واقع، اشتیاق از سه مؤلفه تشکیل شده است: اشتیاق رفتاری که به فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، دقت و توجه، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد. اشتیاق عاطفی مرتبط با نگرش‌های اثربخش در جهت تشخیص احساس تعلق به محل تحصیل است و اشتیاق شناختی به انعطاف پذیری در حل مساله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست (بارزو^۱، ۲۰۱۰). و به رویکرد خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناخت دلالت دارد (وانگ، ویلت و اکسل^۲، ۲۰۱۱). اشتیاق را می‌توان به عنوان یک میانجی مهم عملکرد تحصیلی، رفتار اجتماعی و تداوم آموزشی برشمرد (پیتارینن، سویینی و پیهالتو^۳، ۲۰۱۴). برخی مطالعات نشانگر آن است دانشجویانی که از لحاظ شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند، رغبت بیشتری برای صرف وقت، تلاش کافی در تکالیف و مطالعات از خود نشان داده و کارآمدی و اصرار بیش‌تری در مواجهه با مشکلات و مسائل نسبت به دانش‌آموزانی دارند که سطوح پایین‌تری از اشتیاق شناختی و عاطفی را دارند (وانگ، ویلت و اکسل، ۲۰۱۱). علاوه بر این پژوهش پارسونز، آدلر و کاجالا^۴ (۱۹۸۲)، در مورد کودکان کلاس سومی که عملکرد و اشتیاق خوبی داشتند ولی خود را دست کم می‌گرفتند نشان داد که این خودپنداره در آنان به این علت بود که والدینشان، توانایی‌های آنان را دست کم می‌گرفتند (بیرامی و بهادری خسروشاهی، ۱۳۸۹). بنابراین با توجه به اهمیت این موضوع در امر تعلیم و تربیت، محقق در این تحقیق به دنبال دستیابی به پاسخ این سؤالات می‌باشد.

۱. آیا بین تدریس به روش سخنرانی و مباحثه بر میزان یادگیری درس عربی میان دانش‌آموزان دختر رابطه وجود دارد؟

۲. آیا بین روش سخنرانی و مباحثه به اشتیاق تحصیلی رابطه وجود دارد؟

روش شناسی پژوهشی

پژوهش حاضر، از لحاظ هدف کاربردی است و از لحاظ گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه را شامل شد که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل هستند. نمونه پژوهش در این تحقیق، تعداد ۳۲ نفر از دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم بود که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند.

در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و جهت‌سنجش میزان یادگیری دانش‌آموزان در درس عربی استفاده گردید.

مقیاس انگیزه تحصیلی توسط فردریکز، بلومنفیلد، پاریس^۵ (۲۰۰۴) ساخته شده که دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها؛ سه خرده‌مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان اندازه‌گیری می‌کند.

این پرسشنامه ابتدا به زبان فارسی برگردانده شد و پرسشنامه فارسی مجدداً در اختیار یک مترجم دیگر قرار داده شد و به زبان انگلیسی برگردانده شد و با متن اصلی مقایسه شد که تناقضی بین متن ترجمه شده و اصلی وجود نداشت. سپس برای روایی صوری به ۵ نفر از اساتید گروه روان‌شناسی داده شد. آن‌ها در پاسخ به این سؤالات که تا چه حد این آزمون مناسب است به یک مقیاس ۵ درجه‌ای از اصلاً مناسب نیست (۱) تا بسیار زیاد مناسب است (۵) به مقیاس‌ها رتبه داده‌اند؛ دوران پرسش نامه اشتیاق تحصیلی را در حد «زیاد مناسب» و مؤلفه‌های آن را نیز در حد «بسیار زیاد مناسب» ارزیابی کردند.

^۱ - Burrows

^۲ - Wang, Willet JB, Eccles

^۳ - Pietarinen, Soini, Pyhalto

^۴ - Parsons & Adler & Kaczala

^۵ - Fredericks, Blumenfeld, Paris



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

پایایی پرسشنامه در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد. هم چنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر، بعد از جمع آوری پرسشنامه موردنظر، داده‌ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شده است. سپس پیش فرض‌های لازم در استفاده از تحلیل کوواریانس مورد بحث قرار گرفت و در انتها، در بررسی استنباطی داده‌ها، میانگین نمرات متغیرهای وابسته پژوهشی (یادگیری درس عربی و اشتیاق تحصیلی) در گروه آزمایش و گواه مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۱- نتایج آزمون لوین جهت بررسی تساوی واریانس نمرات گروه آزمایش و گواه در مرحله پس آزمون

متغیر	F	df۱	df۲	معناداری
یادگیری درس عربی	۲/۲۲	۱	۳۰	۰/۲۶
اشتیاق تحصیلی	۲/۹۷	۱	۳۰	۰/۲۱

همان طور که از نتایج جدول ۱ مشاهده شد، پیش فرض تساوی واریانس‌ها برای نمرات پس آزمون هر دو متغیر یادگیری درس عربی ($F = ۲/۲۲$) و اشتیاق تحصیلی ($F = ۲/۹۷$) پژوهش در گروه آزمایش و گواه به دلیل معنادار نبودن از نظر آماری تأیید می‌شود. بنابراین جهت بررسی همگنی شیب رگرسیون تک تک متغیرهای وابسته جداگانه مورد بررسی قرار گرفتند.

جدول ۲- نتایج پیش فرض تحلیل کوواریانس در متغیرهای پژوهش برای همگنی شیب رگرسیون یادگیری درس عربی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	P
یادگیری درس عربی	گروه	۰/۱۵	۱	۰/۱۵	۰/۰۷	۰/۷۹
	پیش آزمون	۰/۹۲	۱	۰/۹۲	۰/۴۲	۰/۵۱
	اثر تقابلی	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۹۲
	خطا	۶۰/۴۵	۲۸	۲/۱۵		
	کل	۹۱۰۷/۰۰	۳۲			

نتایج جدول ۲ مربوط به بررسی پیش فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس متغیر یادگیری درس عربی می‌باشد. نتایج این جدول نشان داد که اثر تقابلی پیش آزمون و گروه بر متغیرهای وابسته با مقدار $F = ۰/۰۱$ در سطح ۰/۹۲ معنادار نیست. بنابراین، عدم معناداری این تعامل در این داده‌ها از فرضیه همگنی شیب رگرسیون حمایت می‌کند.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

جدول ۳- نتایج پیش فرض تحلیل کواریانس در متغیرهای پژوهش برای همگنی شیب رگرسیون اشتیاق تحصیلی

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	P
اشتیاق تحصیلی	گروه	۶۶/۴۸	۱	۶۶/۴۸	۶/۹۲	۰/۰۱
	پیش آزمون	۱۲/۶۳	۱	۱۲/۶۳	۱/۳۱	۰/۲۶
	اثر تقابلی	۴۷/۴۰	۱	۴۷/۴۰	۴/۹۳	۰/۱۱
	خطا	۲۶۸/۷۳	۲۸	۹/۵۹		
	کل	۹۷۹۵/۰۰	۳۲			

نتایج جدول ۳ مربوط به بررسی پیش فرض‌های آزمون تحلیل کواریانس متغیر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان می‌باشد. نتایج این جدول نشان داد که اثر تقابلی پیش آزمون و گروه بر متغیرهای وابسته با مقدار $F = ۴/۹۳$ در سطح $۰/۱۱$ معنادار نیست. بنابراین، عدم معناداری این تعامل در این داده‌ها از فرضیه همگنی شیب رگرسیون حمایت می‌کند.

جدول ۴- جدول یافته‌های توصیفی گروه‌های کنترل و آزمایش در متغیر یادگیری درس عربی

متغیر	گروه‌ها	آزمون	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد
یادگیری درس عربی	تدریس به شیوه سخنرانی (کنترل)	پیش آزمون	۱۴/۶۸	۱۶	۱/۳۰
	تدریس به شیوه بحث گروهی (آزمایش)	پس آزمون	۱۵/۷۵	۱۶	۱/۷۷
عربی	تدریس به شیوه بحث گروهی (کنترل)	پیش آزمون	۱۴/۵۶	۱۶	۱/۷۷
	تدریس به شیوه بحث گروهی (آزمایش)	پس آزمون	۱۷/۸۹	۱۶	۰/۹۸

نتایج جدول ۴ نشان داد که تفاوت معنی داری در مرحله پیش آزمون تدریس به شیوه سخنرانی ($\bar{x} = ۱۴/۶۸$) و پیش آزمون تدریس به شیوه مباحثه ($\bar{x} = ۱۴/۵۶$) در مقدار میانگین‌های به دست آمده مشاهده نگردید. اما تفاوت میانگین بین پس آزمون گروه تدریس به شیوه سخنرانی ($\bar{x} = ۱۵/۷۵$) و پس آزمون گروه تدریس به شیوه بحث گروهی ($\bar{x} = ۱۷/۷۹$) مشاهده شد. بنابراین، جهت تعیین معنادار بودن این تفاوت در سطح پس آزمون دو گروه از تحلیل کواریانس به دلیل کاهش اثر پیش آزمون مورد استفاده قرار گرفت. داده‌های حاصل از تحصیل کواریانس نمرات پس آزمون یادگیری درس عربی در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر روش تدریس مباحثه بر میزان یادگیری درس عربی دانش آموزان نسبت به روش تدریس سنتی (سخنرانی) در سطح پس آزمون

متغیر وابسته	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
یادگیری درس عربی	پیش آزمون	۰/۹۶	۱	۰/۹۶	۰/۴۶	۰/۴۶	۰/۱۶	۰/۱۰
	گروه	۳۴/۴۹	۱	۳۴/۴۹	۳۴/۵۴	۱۶/۵۴	۰/۳۶	۰/۹۷



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

در بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج جدول ۵ نشان داد که بین میانگین نمرات پس آزمون گروه گواه (تدریس به شیوه سخنرانی) و آزمایش (تدریس به شیوه مباحثه) در متغیر وابسته یادگیری درس عربی تفاوت معناداری وجود دارد ($F = ۱۶/۵۴, P < ۰/۰۰۱$). یعنی اثر متغیر مستقل گروه (روش تدریس مباحثه) نسبت به روش تدریس سخنرانی بر متغیر وابسته یادگیری درس عربی مؤثر بوده است و تفاوت معنی داری بین گروه گواه (تدریس به شیوه سخنرانی) و آزمایش (تدریس به شیوه مباحثه) وجود دارد. توان آماری $۰/۹۹$ و معنی داری $۰/۰۰۱$ ، حاکی از دقت آماری بسیاری بالای این آزمون و کفایت حجم نمونه است. نتیجه بسیار مهم این است که با توجه به جدول ۵ می‌توان چنین بیان نمود که با توجه به بالاتر بودن معدل نمرات یادگیری درس عربی در گروه تدریس به شیوه مباحثه، این روش تدریس اثربخش‌تر بوده و تفاوت بین این دو شیوه تدریس مشخص می‌شود.

جدول ۶- جدول یافته‌های توصیفی متغیر وابسته انگیزش تحصیلی در دو گروه گواه و آزمایش

متغیر	گروه‌ها	آزمون	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد
اشتیاق	تدریس به شیوه سخنرانی	پیش آزمون	۴۸/۷۵	۱۶	۱/۴۸
	(کنترل)	پس آزمون	۵۱/۸۸	۱۶	۲/۰۶
تحصیلی	تدریس به شیوه بحث گروهی	پیش آزمون	۴۷/۹۳	۱۶	۲/۹۷
	(آزمایش)	پس آزمون	۶۰/۹۳	۱۶	۳/۱۰

نتایج جدول ۶ نشان داد که تفاوت معنی داری در مرحله پیش آزمون تدریس به شیوه سخنرانی ($\bar{x} = ۴۸/۷۵$) و پیش آزمون تدریس به شیوه مباحثه ($\bar{x} = ۴۷/۹۳$) در مقدار میانگین‌های به دست آمده برای اشتیاق تحصیلی مشاهده نگردید. اما تفاوت میانگین بین پس آزمون گروه تدریس به شیوه سخنرانی ($\bar{x} = ۵۱/۸۸$) و پس آزمون گروه تدریس به شیوه بحث گروهی ($\bar{x} = ۶۰/۹۳$) مشاهده شد. بنابراین، جهت تعیین معنادار بودن این تفاوت در سطح پس آزمون دو گروه از تحلیل کواریانس به دلیل کاهش اثر پیش آزمون مورد استفاده قرار گرفت. داده‌های حاصل از تحلیل کواریانس نمرات پس آزمون اشتیاق تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۷- نتایج تحلیل کواریانس تأثیر روش تدریس مباحثه بر میزان اشتیاق تحصیلی دانش آموزان نسبت به روش تدریس سخنرانی در سطح پس آزمون

متغیر وابسته	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	میزان تأثیر	توان آماری
اشتیاق	پیش آزمون	۰/۵۵	۱	۰/۵۵	۰/۰۵	۰/۸۲	۰/۰۰۲	۰/۰۵
تحصیلی	گروه	۱۱۱۹/۳۸	۱	۱۱۱۹/۳۸	۱۰۲/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۰/۹۹

در بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج جدول ۷ نشان داد که بین میانگین نمرات پس آزمون گروه گواه (تدریس به شیوه سخنرانی) و آزمایش (تدریس به شیوه مباحثه) در متغیر وابسته اشتیاق تحصیلی تفاوت معناداری وجود



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

دارد ($F = ۱۰۲/۶۸$, $P < ۰/۰۰۱$). یعنی اثر متغیر مستقل گروه (روش تدریس مباحثه) نسبت به روش تدریس سخنرانی بر متغیر وابسته اشتیاق تحصیلی موثرتر بوده است و تفاوت معنی داری بین گروه گواه (تدریس به شیوه سخنرانی) و آزمایش (تدریس به شیوه مباحثه) به وجود آمده است. توان آماری $۰/۹۹$ و معنی داری $۰/۰۰۱$ ، حاکی از دقت آماری بسیار بالای این آزمون و کفایت حجم نمونه است. نتیجه بسیار مهم این است که براساس جدول ۵ می‌توان چنین بیان نمود که با توجه به بالاتر بودن میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در گروه تدریس به شیوه مباحثه، این روش تدریس اثربخشی تر بوده و توانسته اشتیاق تحصیلی دانش آموزان را بیشتر افزایش دهد.

بحث و تفسیر نتایج:

نتایج تجزیه و تحلیل مربوط به آزمون تحلیل کواریانس نشان داد که بین میانگین نمرات پس آزمون گروه تدریس به روش سخنرانی و گروه تدریس به روش مباحثه در متغیر وابسته یادگیری در درس عربی دانش آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. یعنی اثر متغیر مستقل گروه (روش تدریس به شیوه مباحثه) بر متغیر وابسته یادگیری در درس عربی دانش آموزان مؤثر بوده است و تفاوت معنی داری بین گروه گواه و آزمایش به وجود آمده است. بدین معنا که روش تدریس مبتنی بر مباحثه باعث افزایش یادگیری دانش آموزان در درس عربی شده است.

لیک^۱ (۲۰۰۱)، تحقیقی را در یکی از دانشگاه‌های آمریکا انجام داد، این مطالعه نشان داد که نمرات درسی و ارزشیابی دانشجویان در بحث گروهی بیشتر و بالاتر از روش سخنرانی بود و احساس و ادراک دانشجویان در روش بحث گروهی بیشتر از روش سخنرانی بوده است.

جانسون و میگن^۲ (۲۰۰۵)، نشان دادند که گرچه روش مباحثه بر میزان قبولی در امتحانات دانش آموزان و دانشجویان تأثیر نداشته، اما میانگین نمره امتحان دانشجویان در روش مباحثه بیش از سخنرانی بوده است.

میریافر و رنجبر (۲۰۰۸)، درخصوص مقایسه میزان تأثیر روش بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان انجام دادند مشخص گردید که روش تدریس بحث گروهی بر افزایش پیشرفت تحصیلی و نیز مهارت‌های ارتباطی دانشجویان موثرتر از روش سخنرانی است.

لک دیزجی و همکاران (۱۳۸۴)، نیز در مقایسه تأثیر روش‌های آموزش سخنرانی و بحثی بر میزان یادگیری دانشجویان پرستاری نیز با اختلاف معنی دار، افزایش یادگیری با روش بحث گروهی را نسبت به روش سخنرانی در دانشجویان پرستاری نشان دادند.

با توجه به این که جامعه آماری این پژوهش صرفاً محدود به دانش آموزان کشور می‌باشد لذا تصمیم نتایج جامعه به سایر جوامع بهتر است با احتیاط صورت گیرد.

^۱ - Lake

^۲ - Johnson & Mighten



منابع

۱. بیرامی، منصور و بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۳۸۹). ارتباط شیوه تربیتی والدین با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان راهنمایی مدارس شهر ایلخچی، مجله علوم تربیتی، ۳ (۱۰)، ۷-۲۱.
۲. خورشیدی، عباس. (۱۳۸۹). راهبردهای یادگیری و یاددهی در کلاس. تهران: کیا.
۳. صفری، میترا؛ یزدان پناه، بهروز؛ غفاریان شیرازی، حمیدرضا؛ یزدان پناه، شهرزاد. (۱۳۸۵). مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۶ (۱)، ۶۴-۵۹.
۴. نعمتی، محمد. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر خودکارآمدی، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم پیشرفت دختر مدارس متوسط شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.
۵. Albanese MA, Mitcheli S. (۱۹۹۳). Problembased learning: a review of literature on it's outcomes and implementation issue. Acad Med; ۶۸(۱):۵۲-۸۱.
۶. Burrows PL. (۲۰۱۰) An examination of the relationship among affective, cognitive, behavioral, and academic. Factors of student engagement of ۹th grade students. [dissertation]. Eugene, Oregon: University of Oregon.
۷. Pietarinen J, Soini T, Pyhalto K. (۲۰۱۴) Student's emotional and cognitive engagement as the determinants of well – being and achievement in school International Journal of Educational Research; ۶۷:۴۰-۵۱.
۸. Rodriguez JI, Boutakidis IP. (۲۰۱۴). The association between school engagement and achievement across three generations of Mexican American students. Assoc Mex Am Educ J.; ۷(۱): ۱-۱۲.
۹. Reynolds M, (۱۹۹۴). Groupwork in Education and Training – Ideas in Practice; London: Kogan Page Limited: ۱۲۴.
۱۰. Wang VC. (۲۰۱۱). Encyclopedia of information communication technologies and adult education integration (Volume ۳). Hershey, PA: IGI Global