



دو فصلنامه مدیریت و توسعه آموزش و یادگیری



تحلیل تطبیقی راهبردهای تدریس مؤثر در بهبود یادگیری دانش‌آموزان در دوره‌های ابتدایی و متوسطه شهرستان پارس آباد

وجیهه شاهی قره داغلو^۱، یلدا مکافات اصل^{۲*}، مهناز افشارنیا^۳

^۱ گروه آموزش متوسطه، وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، پارس آباد، ایران
^{۲*} گروه آموزش ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، پارس آباد، ایران (نویسنده مسئول) yalda13770423@gmail.com
^۳ گروه آموزش ابتدایی، وزارت آموزش و پرورش، اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، پارس آباد، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل تطبیقی راهبردهای تدریس مؤثر و نقش آن‌ها در بهبود یادگیری دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و متوسطه شهرستان پارس‌آباد انجام شد. رویکرد پژوهش، کمی و از نوع توصیفی-پیمایشی علی-مقایسه‌ای (پس‌رویدادی) بود. جامعه آماری شامل معلمان این دو مقطع در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان، ۲۸۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه رویکردهای تدریس تریگول و پراسر و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینترچ و همکاران گردآوری شد و روایی و پایایی آن‌ها (آلفای کرونباخ $0.70 <$) تأیید گردید. تحلیل داده‌ها با آزمون‌های t مستقل، همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه در نرم‌افزار SPSS انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بین به‌کارگیری راهبردهای مؤثر توسط معلمان ابتدایی و متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین آن در ابتدایی بالاتر است ($p < 0.001$). رابطه مثبت و معناداری بین راهبردهای تدریس مؤثر و یادگیری مشاهده شد ($r = 0.51$). تأثیر راهبردها بر یادگیری در ابتدایی بیشتر از متوسطه بود و راهبردهای فعال نسبت به سنتی، تأثیر بسیار قوی‌تری بر یادگیری داشتند. همچنین، بازخورد آموزشی و ارزشیابی تکوینی، اثربخشی راهبردها را تقویت کرده و توان تبیین مدل را از ۲۶٪ به ۴۱٪ افزایش دادند. نتیجه‌گیری بر ضرورت طراحی دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان متوسطه در زمینه روش‌های فعال، توجه به تفاوت‌های دو مقطع در برنامه‌ریزی درسی، و کاربرد نظام‌مند بازخورد تکوینی جهت ارتقای یادگیری تأکید دارد.

اطلاعات مقاله

دریافت: ۴ بهمن ۱۴۰۴

پذیرش نهایی: ۲۸ اسفند ۱۴۰۴

انتشار آنلاین: ۲۹ اسفند ۱۴۰۴

واژگان کلیدی:

راهبردهای تدریس،

یادگیری دانش‌آموزان،

راهبردهای یادگیری فعال،

ارزشیابی تکوینی.

۱-مقدمه

یادگیری دانش‌آموزان در نظام آموزشی، صرفاً نتیجه انتقال اطلاعات از سوی معلم نیست؛ بلکه حاصل تعامل پیچیده‌ای میان راهبردهای تدریس، ویژگی‌های فردی یادگیرنده، محیط کلاس و زمینه اجتماعی-فرهنگی مدرسه است. در دهه‌های اخیر، پژوهشگران تربیتی بر این نکته تأکید کرده‌اند که روش‌های سنتی و معلم‌محور، به‌تنهایی پاسخ‌گوی نیازهای متنوع دانش‌آموزان در دوره‌های ابتدایی و متوسطه نیستند و باید از رویکردهای فعال، مشارکتی و یادگیرنده‌محور بهره گرفت (محمودی و همکاران، ۱۳۸۸؛ فلاح و همکاران، ۱۳۹۹). در این میان، «راهبردهای تدریس مؤثر» به مجموعه‌ای از الگوها، فنون و شیوه‌های آموزشی

اشاره دارد که هدف آنها افزایش درک مفهومی، مشارکت فعال، انگیزش، خودتنظیمی و در نهایت بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

در دوره ابتدایی، اساس یادگیری بر شکل‌گیری مفاهیم پایه، ایجاد علاقه به تحصیل و توسعه مهارت‌های بنیادی مانند خواندن، نوشتن و حل مسئله قرار دارد. از این‌رو، انتخاب راهبردهای تدریس مناسب در این دوره اهمیت دوچندان دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که روش‌های فعال تدریس می‌توانند به‌طور معناداری پیشرفت سواد خواندن و یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا دهند (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین نتایج برخی مطالعات حاکی از آن است که مشارکت فعال دانش‌آموزان در جریان تدریس، رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد و هرچه دانش‌آموز در فرایند یاددهی-یادگیری مشارکت بیشتری داشته باشد، احتمال درگیری شناختی و یادگیری پایدار نیز افزایش می‌یابد (محمودی و همکاران، ۱۳۸۸).

در سطح متوسطه، پیچیدگی محتوای درسی، فشارهای امتحانی، تنوع نیازهای شناختی و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، ایجاب می‌کند که معلمان از راهبردهایی استفاده کنند که علاوه بر انتقال دانش، مهارت‌های تفکر، تحلیل، همکاری و خودتنظیمی را نیز تقویت کند. در این مقطع، پژوهش‌ها بر اثربخشی روش تدریس مشارکتی، یادگیری فعال و تلفیق فناوری آموزشی تأکید دارند. برای مثال، در یک مطالعه، اثر روش تدریس مشارکتی بر گروه‌گرایی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه بررسی شد و نتایج، نقش مثبت این روش در بهبود عملکرد تحصیلی را نشان داد (شیخ شعاعی و همکاران، ۱۳۹۸). این یافته‌ها با دیدگاه‌های نوین آموزش همسو است که تدریس را فرآیندی اجتماعی و تعاملی می‌دانند، نه صرفاً انتقال یک‌سویه اطلاعات.

یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌هایی که در سال‌های اخیر در ادبیات آموزشی برجسته شده، «یادگیری فعال» است. یادگیری فعال بر مشارکت مستقیم دانش‌آموز در فرایند یادگیری، پرسش‌گری، بحث، حل مسئله، کارگروهی و بازتاب تجربیات استوار است. مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که یادگیری فعال با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و در مقایسه با روش‌های سنتی، اثربخشی بیشتری از خود نشان می‌دهد (صیفی‌زاده دوره و همکاران، ۱۴۰۳). در واقع، دانش‌آموزی که در کلاس فقط شنونده نباشد و بتواند مفاهیم را با تجربه، تعامل و تمرین درونی‌سازی کند، از سطح یادگیری عمیق‌تری برخوردار خواهد شد. این موضوع به‌ویژه در دروس پایه‌ای مانند فارسی، علوم و ریاضی در دوره ابتدایی و دروس مفهومی‌تر در دوره متوسطه اهمیت بیشتری پیدا می‌کند.

از سوی دیگر، نقش خودتنظیمی یادگیری نیز در تبیین موفقیت تحصیلی بسیار مهم است. در برخی پژوهش‌ها، روش‌های تدریس فعال از طریق تقویت خودتنظیمی یادگیری، بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر گذاشته‌اند (پورمولود و همکاران، ۱۴۰۴). خودتنظیمی به توانایی دانش‌آموز در برنامه‌ریزی، پایش، کنترل و ارزیابی یادگیری خود اشاره دارد و این توانایی زمانی بهتر شکل می‌گیرد که معلم از شیوه‌های تدریسی استفاده کند که استقلال فکری و مسئولیت‌پذیری آموزشی را پرورش دهد. در دوره متوسطه، به‌ویژه، دانش‌آموزان بیش از گذشته نیازمند چنین مهارتی هستند، زیرا حجم تکالیف، پیچیدگی محتوای درسی و نیاز به آمادگی برای آزمون‌ها، مدیریت یادگیری فردی را ضروری می‌سازد.

همچنین، محیط یادگیری سازنده‌گرا و ارتباط آن با باورهای معلمان و نگرانی‌های تدریس، یکی دیگر از محورهای مهم در تحلیل راهبردهای تدریس است. پژوهش‌های موجود نشان داده‌اند که بین خودکارآمدی معلم، نگرانی‌های تدریس و کیفیت محیط یادگیری سازنده‌گرا رابطه معنادار وجود دارد (خسروی و کافی زاده، ۱۳۹۱). این یافته‌ها بیانگر آن است که موفقیت هر راهبرد تدریسی، تنها به طراحی روش وابسته نیست، بلکه به باورها، نگرش حرفه‌ای و آمادگی معلم نیز بستگی دارد. معلمی که به توانایی خود در مدیریت کلاس، طراحی فعالیت‌های یادگیرنده‌محور و ایجاد تعامل مؤثر باور دارد، بیشتر می‌تواند محیطی فراهم آورد که در آن یادگیری عمیق و پایدار رخ دهد.

در سطحی گسترده‌تر، رویکردهای تدریس نوین مانند آموزش معکوس، روش‌های مشارکتی، الگوهای حل مسئله و روش‌های اکتشافی، در پژوهش‌های مختلف با نتایج مثبت همراه بوده‌اند. برخی مطالعات نشان داده‌اند که استفاده از روش‌های نوین تدریس در مقطع ابتدایی می‌تواند یادگیری و پیشرفت تحصیلی را بهبود دهد (ولی زاده و همکاران، ۱۴۰۲). در آموزش معکوس نیز که بخشی از یادگیری خارج از کلاس و در قالب منابع دیجیتال انجام می‌شود، دانش‌آموز فرصت بیشتری برای تعامل، پرسش و

تمرین در کلاس پیدا می‌کند و این امر می‌تواند کارایی تدریس را افزایش دهد. از همین‌رو، ترکیب فناوری آموزشی با راهبردهای فعال، یکی از مسیرهای مهم تحول در مدرسه امروز محسوب می‌شود.

با توجه به ویژگی‌های جمعیتی، فرهنگی و آموزشی شهرستان پارس‌آباد، بررسی تطبیقی راهبردهای تدریس در دوره‌های ابتدایی و متوسطه می‌تواند به شناخت دقیق‌تری از نیازهای آموزشی دانش‌آموزان این منطقه کمک کند. به‌طور خاص، تفاوت‌های رشدی، شناختی و انگیزشی میان دانش‌آموزان دو دوره ایجاد می‌کند که راهبردهای تدریس به‌صورت متناسب طراحی و اجرا شوند. در دوره ابتدایی، تأکید بیشتر بر جذابیت، بازی‌محوری، مشارکت و آموزش عینی است؛ در حالی که در دوره متوسطه، راهبردهایی مانند بحث گروهی، حل مسئله، یادگیری مشارکتی، خودتنظیمی و تلفیق فناوری می‌توانند مؤثرتر باشند (محمودی و همکاران، ۱۳۸۸؛ صیفی‌زاده دوره و همکاران، ۱۴۰۳).

بنابراین، تحلیل تطبیقی راهبردهای تدریس مؤثر نه تنها از منظر نظری به غنای ادبیات آموزشی کمک می‌کند، بلکه از نظر عملی نیز برای معلمان، مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی شهرستان پارس‌آباد ارزشمند است. چنین پژوهشی می‌تواند نشان دهد که کدام شیوه‌های تدریس در هر یک از دوره‌های تحصیلی بیشترین تأثیر را بر یادگیری دارند و چگونه می‌توان با توجه به امکانات، ویژگی‌های مدرسه و نیازهای دانش‌آموزان، از روش‌های مناسب‌تر بهره گرفت. در نهایت، انتظار می‌رود که این نوع مطالعات به ارتقای کیفیت آموزشی، افزایش پیشرفت تحصیلی و بهبود تجربه یادگیری در مدارس ابتدایی و متوسطه منجر شود.

۲- ادبیات نظری

۲-۱- مفاهیم اساسی

راهبردهای تدریس مؤثر یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌های کیفیت نظام‌های آموزشی محسوب می‌شوند و نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای یادگیری، رشد شناختی، انگیزش تحصیلی و توسعه مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان دارند. پژوهش‌های چند دهه اخیر نشان داده‌اند که موفقیت فرایند آموزش بیش از آنکه به محتوای آموزشی وابسته باشد، به نحوه سازمان‌دهی، ارائه و مدیریت یادگیری توسط معلم وابسته است (Shulman, 1986; Hattie, 2009). از این‌رو، در نظام‌های آموزشی نوین، تمرکز از انتقال صرف دانش به سمت طراحی راهبردهای تدریسی سوق یافته است که مشارکت فعال فراگیران، یادگیری عمیق و توانایی انتقال آموخته‌ها به موقعیت‌های جدید را تسهیل کند (Biggs & Tang, 2011).

راهبرد تدریس به مجموعه‌ای از تصمیم‌ها، روش‌ها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده‌ای اطلاق می‌شود که معلم برای دستیابی به اهداف آموزشی از آن‌ها بهره می‌گیرد (Joyce et al., 2015). این راهبردها تنها شامل انتخاب یک روش تدریس نیستند، بلکه طراحی محیط یادگیری، سازمان‌دهی تعاملات کلاس، شیوه ارزشیابی و مدیریت فرایند یادگیری را نیز دربرمی‌گیرند (Marzano, 2007). در این چارچوب، اثربخشی تدریس زمانی محقق می‌شود که میان اهداف آموزشی، ویژگی‌های یادگیرندگان، محتوای درسی و شیوه تدریس هماهنگی برقرار شود (Biggs & Tang, 2011).

یکی از مهم‌ترین مبانی نظری راهبردهای تدریس مؤثر، نظریه رشد شناختی پیاژه است. پیاژه یادگیری را نتیجه تعامل فعال فرد با محیط می‌داند و معتقد است دانش‌آموزان از طریق فرایندهای همانندسازی و انطباق، ساختارهای شناختی خود را بازسازی می‌کنند (Piaget, 1972). بر این اساس، معلم باید شرایطی فراهم آورد که دانش‌آموزان به‌صورت فعال در کشف، حل مسئله و ساخت دانش مشارکت داشته باشند. این دیدگاه به‌ویژه در دوره ابتدایی اهمیت بیشتری دارد، زیرا کودکان در این مرحله به تجربه‌های عینی و فعالیت‌های عملی برای شکل‌گیری مفاهیم نیازمند هستند (Bruner, 1966).

در مقابل، ویگوتسکی یادگیری را پدیده‌ای اجتماعی می‌داند و بر نقش تعاملات اجتماعی، زبان و همکاری در رشد شناختی تأکید می‌کند (Vygotsky, 1978). مفهوم «منطقه مجاور رشد» بیان می‌کند که یادگیری زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که معلم یا همسالان توانمند، حمایت آموزشی مناسبی برای دانش‌آموز فراهم کنند تا بتواند وظایفی فراتر از توانایی مستقل خود را انجام

دهد (Vygotsky, 1978). بر همین اساس، راهبردهایی مانند یادگیری مشارکتی، تدریس همیارانه، بحث گروهی و یادگیری مبتنی بر پروژه از پشتوانه نظری محکمی برخوردارند (Slavin, 2018).

نظریه یادگیری معنادار آزوبل نیز جایگاه ویژه‌ای در تبیین اثربخشی راهبردهای تدریس دارد. از دیدگاه آزوبل، مهم‌ترین عامل مؤثر بر یادگیری، دانش قبلی فراگیر است و معلمان باید محتوای جدید را به ساختار شناختی موجود دانش‌آموز پیوند دهند تا یادگیری پایدار و معنادار شکل گیرد (Ausubel, 1968). استفاده از سازمان‌دهنده‌های پیشین، نقشه‌های مفهومی، مثال‌های کاربردی و مرور مطالب پیشین از جمله راهبردهایی هستند که بر اساس این نظریه توسعه یافته‌اند (Novak & Cañas, 2008). از سوی دیگر، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا نقش مشاهده، الگوگیری و خودکارآمدی را در یادگیری برجسته می‌سازد (Bandura, 1986). بر اساس این نظریه، دانش‌آموزان نه تنها از طریق تجربه مستقیم بلکه با مشاهده رفتار معلمان و همسالان نیز یاد می‌گیرند. بنابراین، معلم به عنوان الگوی رفتاری، نقش مهمی در ایجاد انگیزه، تقویت اعتمادبه‌نفس و توسعه مهارت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (Bandura, 1997).

در سال‌های اخیر، رویکرد سازنده‌گرایی به یکی از مهم‌ترین مبانی نظری تدریس مؤثر تبدیل شده است. در این رویکرد، یادگیری نتیجه ساخت فعال دانش توسط فراگیر است و نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به تسهیل‌کننده یادگیری تغییر می‌یابد (Brooks & Brooks, 1999). در چنین محیطی، دانش‌آموزان از طریق پرسشگری، حل مسئله، همکاری و بازانديشي، مفاهيم علمی را درک می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این رویکرد موجب افزایش تفکر انتقادی، خلاقیت، انگیزش و یادگیری عمیق می‌شود (Bransford et al., 2000).

با گسترش پژوهش‌های علوم شناختی، نظریه بار شناختی نیز جایگاه مهمی در طراحی راهبردهای تدریس پیدا کرده است. سوئلر بیان می‌کند که حافظه فعال ظرفیت محدودی دارد؛ بنابراین طراحی آموزشی باید به گونه‌ای باشد که از تحمیل بار شناختی غیرضروری جلوگیری کند و منابع شناختی دانش‌آموز را بر پردازش اطلاعات اساسی متمرکز سازد (Sweller, 1988). بر همین اساس، استفاده از مثال‌های حل‌شده، آموزش گام‌به‌گام، سازمان‌دهی مناسب محتوا و حذف اطلاعات غیرضروری، اثربخشی یادگیری را افزایش می‌دهد (Sweller et al., 2019).

همسو با نظریه بار شناختی، نظریه یادگیری چندرسانه‌ای مایر بیان می‌کند که افراد زمانی بهتر یاد می‌گیرند که اطلاعات به صورت هماهنگ از کانال‌های دیداری و شنیداری ارائه شوند و طراحی آموزشی بر اساس اصول شناختی انجام گیرد (Mayer, 2021). این نظریه، استفاده هدفمند از فناوری‌های آموزشی، تصاویر، نمودارها، انیمیشن‌ها و محتوای تعاملی را در تدریس به‌ویژه در دوره متوسطه مورد تأکید قرار می‌دهد.

در حوزه پژوهش‌های تجربی، فراتحلیل گسترده هتی بر روی بیش از ۸۰۰ فراتحلیل آموزشی نشان داد که کیفیت تدریس، بازخورد مؤثر، شفافیت اهداف آموزشی، ارزشیابی تکوینی و روابط مثبت معلم و دانش‌آموز از مهم‌ترین عوامل ارتقای یادگیری محسوب می‌شوند (Hattie, 2009). همچنین روزن‌شاین (Rosenshine, 2012) با مرور یافته‌های پژوهشی، ده اصل تدریس مؤثر را معرفی کرد که شامل مرور مطالب قبلی، ارائه گام‌به‌گام محتوا، پرسش‌های مستمر، تمرین هدایت‌شده، بازخورد فوری و تمرین مستقل است. این اصول امروزه در بسیاری از نظام‌های آموزشی دنیا به عنوان چارچوب تدریس اثربخش شناخته می‌شوند. اگرچه اصول کلی تدریس مؤثر در همه مقاطع تحصیلی مشترک است، اما ویژگی‌های رشد شناختی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان موجب می‌شود که نوع و میزان استفاده از راهبردهای تدریس در دوره ابتدایی و متوسطه متفاوت باشد. در دوره ابتدایی، تأکید بیشتر بر یادگیری فعال، بازی‌های آموزشی، فعالیت‌های عملی، آموزش مبتنی بر تجربه و تعامل نزدیک معلم با دانش‌آموز است، در حالی که در دوره متوسطه، راهبردهایی مانند یادگیری مبتنی بر مسئله، پژوهش محوری، بحث علمی، تفکر انتقادی، فناوری‌های آموزشی و یادگیری خودتنظیمی اثربخشی بیشتری دارند (Tomlinson, 2014؛ Darling-Hammond et al., 2020). از این رو، انتخاب راهبرد تدریس باید متناسب با ویژگی‌های رشدی، اهداف آموزشی و نیازهای یادگیرندگان در هر مقطع تحصیلی صورت گیرد تا بیشترین تأثیر را بر کیفیت یادگیری داشته باشد.

۲-۲- تحلیل تطبیقی راهبردهای تدریس مؤثر در دوره‌های ابتدایی و متوسطه

اگرچه هدف نهایی تدریس در تمامی مقاطع تحصیلی، تسهیل یادگیری، ارتقای عملکرد تحصیلی و پرورش توانایی‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان است، اما تفاوت‌های رشدی، شناختی، هیجانی و اجتماعی فراگیران در دوره‌های ابتدایی و متوسطه ایجاب می‌کند که راهبردهای تدریس متناسب با ویژگی‌های هر دوره طراحی و اجرا شوند. پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت بر این باورند که اثربخشی یک راهبرد تدریس، نه به برتری ذاتی آن، بلکه به میزان تناسب آن با ویژگی‌های یادگیرندگان، اهداف آموزشی و شرایط یادگیری وابسته است (Shulman, 1986; Biggs & Tang, 2011).

در دوره ابتدایی، دانش‌آموزان در مراحل اولیه رشد شناختی قرار دارند و یادگیری آنان عمدتاً بر تجربه‌های عینی، مشاهده، دست‌ورزی و تعامل مستقیم با محیط استوار است (Piaget, 1972). از این‌رو، راهبردهایی مانند آموزش مبتنی بر بازی، فعالیت‌های عملی، قصه‌گویی، نمایش، یادگیری اکتشافی و آموزش مبتنی بر تجربه، اثربخشی بیشتری نسبت به روش‌های سنتی سخنرانی دارند (Bruner, 1966). این راهبردها موجب افزایش انگیزش، تقویت کنجکاوی، بهبود مهارت‌های ارتباطی و تثبیت یادگیری می‌شوند. همچنین، بازخورد فوری و تشویق مستمر معلم در این دوره نقش مهمی در شکل‌گیری خودکارآمدی و نگرش مثبت نسبت به یادگیری دارد (Bandura, 1997).

در مقابل، دانش‌آموزان دوره متوسطه به دلیل رشد توانایی‌های تفکر انتزاعی، استدلال منطقی و مهارت‌های فراشناختی، آمادگی بیشتری برای بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری پیچیده‌تر دارند (Piaget, 1972). بنابراین، راهبردهایی مانند یادگیری مبتنی بر مسئله، یادگیری مبتنی بر پروژه، بحث‌های علمی، پژوهش‌محوری، مطالعه موردی و آموزش مبتنی بر فناوری می‌توانند زمینه توسعه تفکر انتقادی، خلاقیت و حل مسئله را فراهم سازند (Hmelo-Silver, 2004; Darling-Hammond et al., 2020).

این راهبردها دانش‌آموز را از دریافت‌کننده منفعل اطلاعات به یادگیرنده‌ای فعال و مسئول در فرایند یادگیری تبدیل می‌کنند. یکی از راهبردهایی که در هر دو مقطع از اثربخشی بالایی برخوردار است، یادگیری مشارکتی است. اسلاوین (Slavin, 2018) بیان می‌کند که تعامل میان دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری فردی و وابستگی متقابل مثبت، موجب بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش انگیزش و ارتقای مهارت‌های اجتماعی می‌شود. با این حال، نحوه اجرای این راهبرد در دو مقطع متفاوت است؛ در دوره ابتدایی فعالیت‌های گروهی باید کوتاه‌مدت، ساختاریافته و با هدایت مستقیم معلم باشد، در حالی که در دوره متوسطه می‌توان مسئولیت بیشتری به دانش‌آموزان واگذار کرد و فعالیت‌های پژوهشی و حل مسئله گروهی را توسعه داد.

بازخورد آموزشی نیز یکی از مؤثرترین مؤلفه‌های تدریس در هر دو مقطع تحصیلی محسوب می‌شود. هتی (Hattie, 2009) در فراتحلیل خود نشان داد که بازخورد هدفمند، شفاف و به‌موقع از بالاترین اندازه اثرها در بهبود یادگیری برخوردار است. همچنین بلک و ویلیام (Black & Wiliam, 1998) تأکید می‌کنند که ارزشیابی تکوینی، زمانی اثربخش خواهد بود که اطلاعات حاصل از آن برای اصلاح فرایند تدریس و یادگیری مورد استفاده قرار گیرد. در دوره ابتدایی، بازخورد بیشتر ماهیتی تشویقی و اصلاحی دارد، اما در دوره متوسطه باید به سمت تقویت خودارزیابی، خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان حرکت کند.

از منظر روان‌شناسی شناختی، مدیریت بار شناختی نیز در انتخاب راهبردهای تدریس اهمیت ویژه‌ای دارد. سوئلر و همکاران (Sweller et al., 2019) معتقدند که طراحی آموزشی باید متناسب با ظرفیت پردازش اطلاعات دانش‌آموزان باشد. در دوره ابتدایی، ساده‌سازی مفاهیم، استفاده از مثال‌های عینی، تصاویر و آموزش مرحله‌به‌مرحله موجب کاهش بار شناختی می‌شود، در حالی که در دوره متوسطه می‌توان با بهره‌گیری از فعالیت‌های تحلیلی، حل مسائل پیچیده و پروژه‌های پژوهشی، بار شناختی سودمند^۱ را افزایش داد و زمینه یادگیری عمیق را فراهم ساخت.

تحولات فناوری نیز ماهیت راهبردهای تدریس را در سال‌های اخیر دگرگون کرده است. پژوهش‌های مایر (Mayer, 2021) نشان می‌دهد که استفاده هدفمند از چندرسانه‌ای‌ها، زمانی اثربخش است که بر اساس اصول طراحی شناختی انجام گیرد. در دوره ابتدایی، محتوای تصویری، انیمیشن‌ها و بازی‌های آموزشی موجب افزایش توجه و انگیزش دانش‌آموزان می‌شوند، در حالی که در

^۱ Germane Cognitive Load

دوره متوسطه، محیط‌های یادگیری الکترونیکی، کلاس‌های معکوس، شبیه‌سازی‌های علمی و سامانه‌های مدیریت یادگیری، فرصت مناسبی برای یادگیری مستقل و تعاملی فراهم می‌کنند (Darling-Hammond et al., 2020). در کنار تفاوت‌های موجود، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برخی اصول تدریس در تمامی مقاطع تحصیلی مشترک هستند. روزن‌شاین (Rosenshine, 2012) با مرور ده‌ها پژوهش، اصولی نظیر تعیین اهداف روشن، ارائه تدریجی مطالب، مرور مستمر آموخته‌ها، پرسشگری هدفمند، تمرین هدایت‌شده، ارائه بازخورد و ارزشیابی مستمر را به‌عنوان عناصر مشترک تدریس اثربخش معرفی کرده است. همچنین مارزانو (Marzano, 2007) تأکید می‌کند که ایجاد روابط مثبت میان معلم و دانش‌آموز، مدیریت کارآمد کلاس و ایجاد محیط یادگیری حمایت‌کننده، پیش‌نیاز موفقیت هر راهبرد تدریس محسوب می‌شود. در مجموع، بررسی مبانی نظری و شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که هیچ راهبرد تدریسی را نمی‌توان به‌عنوان بهترین روش برای تمامی شرایط آموزشی معرفی کرد. اثربخشی راهبردهای تدریس تابعی از ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان، اهداف آموزشی، ماهیت محتوا، توانمندی‌های معلم و امکانات محیط آموزشی است (Slavin, 2018; Joyce et al., 2015). در نتیجه، در پژوهش حاضر، مقایسه راهبردهای تدریس مؤثر در دوره‌های ابتدایی و متوسطه شهرستان پارس‌آباد با این فرض انجام می‌شود که تفاوت‌های موجود میان این دو مقطع می‌تواند بر میزان اثربخشی راهبردهای آموزشی و در نهایت بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند مبنایی برای انتخاب و بومی‌سازی راهبردهای تدریس متناسب با ویژگی‌های هر مقطع تحصیلی و شرایط مدارس شهرستان پارس‌آباد فراهم آورد.

۳. اهداف پژوهش و فرضیه‌های تحقیق

۳-۱. هدف کلی پژوهش

هدف کلی این پژوهش، تحلیل تطبیقی راهبردهای تدریس مؤثر در بهبود یادگیری دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و متوسطه شهرستان پارس‌آباد است. این پژوهش درصدد است با شناسایی و مقایسه میزان اثربخشی راهبردهای مختلف تدریس در دو مقطع تحصیلی، تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود را تبیین کرده و مشخص سازد که چگونه انتخاب و به‌کارگیری راهبردهای متناسب با ویژگی‌های رشدی، شناختی و آموزشی دانش‌آموزان می‌تواند به ارتقای کیفیت یادگیری منجر شود. همچنین نتایج این پژوهش می‌تواند زمینه لازم را برای برنامه‌ریزی آموزشی، توانمندسازی معلمان، بازنگری شیوه‌های تدریس و اتخاذ تصمیم‌های مبتنی بر شواهد در مدارس شهرستان پارس‌آباد فراهم کند.

۳-۲. فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اول: بین میزان به‌کارگیری راهبردهای تدریس مؤثر توسط معلمان دوره ابتدایی و متوسطه شهرستان پارس‌آباد تفاوت معناداری وجود دارد.

یکی از مباحث اساسی در نظریه‌های یادگیری آن است که انتخاب راهبرد تدریس باید متناسب با ویژگی‌های رشدی و شناختی فراگیران باشد (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). دانش‌آموزان دوره ابتدایی به دلیل قرار داشتن در مراحل اولیه رشد شناختی، بیشتر از طریق فعالیت‌های عملی، مشاهده، بازی و تعامل مستقیم یاد می‌گیرند، در حالی که دانش‌آموزان دوره متوسطه از توانایی تفکر انتزاعی، تحلیل و استدلال بیشتری برخوردارند و آمادگی استفاده از روش‌های پژوهش‌محور، حل مسئله و یادگیری خودراهبر را دارند (Bruner, 1966; Slavin, 2018). بنابراین انتظار می‌رود معلمان این دو مقطع از راهبردهای تدریس متفاوتی استفاده کنند و این تفاوت از نظر آماری نیز معنادار باشد.

فرضیه دوم: راهبردهای تدریس مؤثر با بهبود یادگیری دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری دارند.

ادبیات پژوهش به طور گسترده نشان می‌دهد که کیفیت تدریس یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (Hattie, 2009). راهبردهایی مانند یادگیری فعال، آموزش مستقیم، بازخورد مؤثر، ارزشیابی تکوینی، یادگیری مشارکتی و تدریس مبتنی بر حل مسئله موجب افزایش درک مفاهیم، یادگیری عمیق، انگیزش تحصیلی و ماندگاری یادگیری می‌شوند (Rosenshine, 2012; Black & Wiliam, 1998). از این رو انتظار می‌رود هرچه معلمان بیشتر از راهبردهای تدریس اثربخش استفاده کنند، سطح یادگیری دانش‌آموزان نیز به طور معناداری افزایش یابد.

فرضیه سوم: تأثیر راهبردهای تدریس مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان در دوره ابتدایی و متوسطه متفاوت است. هرچند اصول اساسی تدریس اثربخش در تمام مقاطع آموزشی مشترک است، اما تفاوت‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان موجب می‌شود میزان اثربخشی هر راهبرد در مقاطع مختلف یکسان نباشد (Biggs & Tang, 2011). برای مثال، در دوره ابتدایی، راهبردهای مبتنی بر بازی، فعالیت‌های عملی و آموزش تجربه‌محور اثربخشی بیشتری دارند، در حالی که در دوره متوسطه، راهبردهایی نظیر یادگیری مبتنی بر پروژه، پژوهش‌محوری، کلاس معکوس و استفاده از فناوری‌های آموزشی نتایج مطلوب‌تری به همراه دارند (Darling-Hammond et al., 2020; Mayer, 2021). بنابراین انتظار می‌رود شدت تأثیر راهبردهای تدریس بر یادگیری در دو مقطع تحصیلی متفاوت باشد.

فرضیه چهارم: راهبردهای یادگیری فعال نسبت به راهبردهای سنتی، تأثیر بیشتری بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان دارند. رویکردهای نوین آموزش، یادگیری را فرایندی فعال و دانش‌آموز‌محور می‌دانند که در آن فراگیر با مشارکت در فعالیت‌های آموزشی، دانش را می‌سازد و بازسازمان‌دهی می‌کند (Brooks & Brooks, 1999). پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که راهبردهایی مانند یادگیری مشارکتی، حل مسئله، بحث گروهی، پروژه‌های آموزشی و تدریس مبتنی بر کاوش، نسبت به روش‌های سنتی مبتنی بر سخنرانی، موجب افزایش مشارکت، انگیزش، تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند (Slavin, 2018; Bransford et al., 2000). از این رو انتظار می‌رود راهبردهای یادگیری فعال در مقایسه با شیوه‌های سنتی، اثربخشی بیشتری در بهبود یادگیری دانش‌آموزان داشته باشند.

فرضیه پنجم: بازخورد آموزشی و ارزشیابی تکوینی، اثربخشی راهبردهای تدریس را در بهبود یادگیری دانش‌آموزان تقویت می‌کند. پژوهش‌های حوزه ارزشیابی آموزشی نشان می‌دهد که بازخورد هدفمند و ارزشیابی تکوینی، نقش مهمی در اصلاح فرایند تدریس، شناسایی نقاط ضعف یادگیرندگان و ارتقای عملکرد تحصیلی دارد (Black & Wiliam, 1998). همچنین هتی (Hattie, 2009) بازخورد را یکی از قوی‌ترین عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی معرفی کرده است. زمانی که معلمان به طور مستمر عملکرد دانش‌آموزان را ارزیابی کرده و بازخورد سازنده ارائه می‌کنند، دانش‌آموزان فرصت اصلاح خطاها، تنظیم راهبردهای یادگیری و افزایش خودکارآمدی را به دست می‌آورند. بر این اساس، انتظار می‌رود استفاده مؤثر از بازخورد و ارزشیابی تکوینی، تأثیر راهبردهای تدریس بر یادگیری دانش‌آموزان را تقویت کند.

۴-روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و شیوه اجرا، توصیفی-پیمایشی از نوع علی-مقایسه‌ای (پس‌رویدادی) است که با رویکرد کمی انجام می‌شود. هدف از اجرای این پژوهش، تحلیل تطبیقی راهبردهای تدریس مؤثر و بررسی نقش آن‌ها در بهبود یادگیری دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و متوسطه شهرستان پارس‌آباد است. جامعه آماری پژوهش را کلیه معلمان شاغل در مدارس ابتدایی و متوسطه شهرستان پارس‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل می‌دهند. با توجه به گستردگی جامعه آماری، حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (Krejcie & Morgan, 1970) به تعداد ۲۸۰ نفر تعیین شد و نمونه‌ها

از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انتخاب می‌شوند؛ به گونه‌ای که معلمان هر یک از دو مقطع ابتدایی و متوسطه به عنوان طبقات مستقل در نظر گرفته شده و سهم هر طبقه متناسب با حجم آن در جامعه تعیین می‌شود. این شیوه نمونه‌گیری، ضمن افزایش قابلیت تعمیم نتایج، نمایندگی مناسبی از هر دو مقطع تحصیلی را فراهم می‌کند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل دو پرسشنامه استاندارد است. برای سنجش راهبردهای تدریس مؤثر از پرسشنامه رویکردهای تدریس^۲ طراحی شده توسط تریگول و پراسر (Trigwell & Prosser, 2004) استفاده می‌شود که ابعاد مختلف تدریس معلم‌محور و دانش‌آموز‌محور را ارزیابی می‌کند. همچنین برای سنجش یادگیری دانش‌آموزان از پرسشنامه استاندارد راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۳ تدوین شده توسط پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک‌کیچی (Pintrich et al., 1991) با تمرکز بر مؤلفه‌های مرتبط با یادگیری و راهبردهای شناختی استفاده شد. روایی صوری و محتوایی ابزارها با نظر حداقل ۲ نفر از متخصصان علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی و روش تدریس بررسی و تأیید می‌شود. همچنین، پایایی ابزارها از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و مقادیر آن بالاتر از ۰/۷۰ به عنوان شاخص مطلوب پایایی در نظر گرفته شد (Hair et al., 2022). پس از جمع‌آوری داده‌ها، اطلاعات ابتدا با استفاده از آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار توصیف می‌شوند و سپس در بخش آمار استنباطی، پس از بررسی نرمال بودن داده‌ها، برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون t مستقل به منظور مقایسه دو گروه، ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی روابط بین متغیرها و رگرسیون چندگانه به منظور تبیین قدرت پیش‌بینی راهبردهای تدریس مؤثر در بهبود یادگیری استفاده خواهد شد. تمامی تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و در سطح معناداری $\alpha=0/05$ انجام شد.

۵- یافته‌های تحقیق

۱-۵- یافته‌های توصیفی

پس از گردآوری داده‌ها از ۲۸۰ معلم (۱۵۶ نفر از مقطع ابتدایی و ۱۲۴ نفر از مقطع متوسطه) بر اساس نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم، ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش شامل «راهبردهای تدریس مؤثر» (با ابعاد معلم‌محور و دانش‌آموز‌محور) و «یادگیری دانش‌آموزان» (شامل راهبردهای شناختی و انگیزشی) محاسبه شد. جدول ۱ توزیع فراوانی نمونه را بر اساس مقطع تحصیلی و جنسیت نشان می‌دهد. نتایج نشان داد که ۵۵٫۷ درصد نمونه را معلمان ابتدایی و ۴۴٫۳ درصد را معلمان متوسطه تشکیل می‌دهند؛ نسبت جنسیتی نیز در هر دو مقطع تقریباً متوازن بود (۵۲٪ زن در ابتدایی و ۴۸٪ زن در متوسطه). این توزیع، نمایندگی مناسبی از جامعه آماری را فراهم آورده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی نمونه بر اساس مقطع تحصیلی و جنسیت

مقطع تحصیلی	فراوانی	درصد	جنسیت (زن/مرد)
ابتدایی	۱۵۶	۵۵٫۷	۷۴ / ۸۲
متوسطه	۱۲۴	۴۴٫۳	۶۴ / ۶۰
مجموع	۲۸۰	۱۰۰	۱۳۸ / ۱۴۲

در جدول ۲، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی برای متغیرهای اصلی به تفکیک مقطع ارائه شده است. میانگین نمره راهبردهای تدریس مؤثر در کل نمونه برابر با ۳٫۵۲ (از دامنه ۱ تا ۵) با انحراف معیار ۰٫۷۸ بود که نشان‌دهنده سطح نسبتاً بالای به‌کارگیری این راهبردهاست. میانگین یادگیری دانش‌آموزان نیز ۳٫۴۱ با انحراف معیار ۰٫۸۵ به دست آمد. مقایسه دو مقطع نشان می‌دهد که معلمان ابتدایی میانگین بالاتری در راهبردهای تدریس مؤثر (۳٫۷۱ در مقابل ۳٫۲۸) و همچنین نمرات یادگیری بالاتری

^۲ Approaches to Teaching Inventory: ATI
^۳ Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ

(۳۰۶۰ در مقابل ۳۰۱۸) نسبت به معلمان متوسطه دارند. مقادیر چولگی و کشیدگی در محدوده قابل قبول (بین ۲- تا ۲+) قرار داشت که نشان از نرمال بودن توزیع داده‌ها دارد.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی بر اساس مقطع تحصیلی

متغیر	مقطع	تعداد	میانگین	انحراف معیار
راهنمایی‌های تدریس مؤثر	ابتدایی	۱۵۶	۳۰۷۱	۰۰۷۲
راهنمایی‌های تدریس مؤثر	متوسطه	۱۲۴	۳۰۲۸	۰۰۸۱
یادگیری دانش‌آموزان	ابتدایی	۱۵۶	۳۰۶۰	۰۰۷۹
یادگیری دانش‌آموزان	متوسطه	۱۲۴	۳۰۱۸	۰۰۸۸

توزیع نمونه نشان‌دهنده تناسب مناسب طبقات با جامعه آماری است و امکان تعمیم نتایج را فراهم می‌کند. شاخص‌های مرکزی حکایت از آن دارد که معلمان هر دو مقطع، به ویژه در دوره ابتدایی، میزان نسبتاً بالایی از راهنمایی‌های مؤثر را به کار می‌گیرند؛ با این حال، میانگین بالاتر در مقطع ابتدایی می‌تواند ناشی از ماهیت تعاملی‌تر آموزش در این دوره و همچنین حساسیت بیشتر معلمان به روش‌های فعال باشد. همچنین، یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی در سطح مطلوب‌تری ارزیابی شده که احتمالاً به دلیل انطباق بهتر راهنماها با ویژگی‌های رشدی این گروه سنی است. انحراف معیارهای نسبتاً نزدیک نشان از همگونی نسبتاً خوب پاسخ‌ها در هر گروه دارد و دامنه تغییرات نشان می‌دهد که در هر دو مقطع، طیف وسیعی از سطح به‌کارگیری راهنماها وجود دارد.

۲-۵- یافته‌های استنباطی

پیش از آزمون فرضیه‌ها، نرمال بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف تأیید شد (سطح معناداری < 0.05). همچنین مفروضات همگنی واریانس‌ها با آزمون لون بررسی و تأیید گردید ($p > 0.05$). در ادامه، فرضیه‌های پژوهش به تفکیک آزمون شدند.

فرضیه اول: تفاوت بین میزان به‌کارگیری راهنمایی‌های تدریس مؤثر در دو مقطع

برای مقایسه میانگین نمرات راهنمایی‌های تدریس مؤثر در دو گروه مستقل (ابتدایی و متوسطه)، از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه راهنمایی‌های تدریس مؤثر در دو مقطع

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	t محاسبه‌شده	درجه آزادی	سطح معناداری
ابتدایی	۱۵۶	۳۰۷۱	۰۰۷۲	۴۰۶۲	۲۷۸	۰۰۰۰۱
متوسطه	۱۲۴	۳۰۲۸	۰۰۸۱			

مقدار t محاسبه‌شده (۴۰۶۲) در سطح ۰۰۰۵ و حتی ۰۰۰۱ معنادار است ($p = 0.0001$)، بنابراین فرضیه اول تأیید می‌شود؛ به‌طوری که معلمان دوره ابتدایی به‌طور معناداری بیشتر از معلمان متوسطه از راهنمایی‌های تدریس مؤثر استفاده می‌کنند. اندازه اثر (د کوهن) برابر با ۰۰۵۶ محاسبه شد که نشان‌دهنده تأثیر متوسط تا زیاد این تفاوت است. این یافته می‌تواند به دلیل تفاوت در برنامه‌های درسی، ساعات آموزشی و رویکردهای تربیتی در این دو مقطع باشد.

فرضیه دوم: رابطه راهنمایی‌های تدریس مؤثر با بهبود یادگیری

برای بررسی رابطه بین متغیرهای اصلی، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه گردید. جدول ۴ ضرایب همبستگی را برای کل نمونه و تفکیک دو مقطع نشان می‌دهد.

جدول ۴: ضرایب همبستگی پیرسون بین راهبردهای تدریس مؤثر و یادگیری

گروه	ضریب همبستگی (r)	سطح معناداری	تعداد
کل نمونه	۰٫۵۱	۰٫۰۰۱	۲۸۰
ابتدایی	۰٫۵۴	۰٫۰۰۱	۱۵۶
متوسطه	۰٫۴۷	۰٫۰۰۱	۱۲۴

همبستگی مثبت و معناداری بین راهبردهای تدریس مؤثر و یادگیری دانش‌آموزان در کل نمونه و هر دو مقطع وجود دارد (۰٫۰۰۱). $p =$ ضریب همبستگی در مقطع ابتدایی (۰٫۵۴) نسبت به متوسطه (۰٫۴۷) کمی بالاتر است. با توجه به اینکه ضریب تبیین (R^2) برای کل نمونه برابر با ۰٫۲۶ است، می‌توان گفت حدود ۲۶ درصد از تغییرات یادگیری توسط راهبردهای تدریس مؤثر تبیین می‌شود که نشان‌دهنده رابطه متوسط تا قوی است. بنابراین فرضیه دوم تأیید می‌شود.

فرضیه سوم: تفاوت تأثیر راهبردهای تدریس مؤثر بر یادگیری در دو مقطع

برای آزمون این فرضیه، از تحلیل رگرسیون چندگانه با متغیر تعاملی (راهبرد $\times$ مقطع) استفاده شد. پس از مرکزیت‌سازی متغیرها، مدل رگرسیون شامل راهبردهای تدریس مؤثر، مقطع تحصیلی و اثر تعاملی آن‌ها بر یادگیری اجرا گردید. نتایج در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج رگرسیون چندگانه با اثر تعاملی مقطع بر تأثیر راهبردها بر یادگیری

متغیر پیش‌بین	ضریب استاندارد شده (Beta)	t	سطح معناداری	VIF
راهبردهای تدریس مؤثر	۰٫۴۲	۵٫۸۱	۰٫۰۰۱	۱٫۱
مقطع تحصیلی (ابتدایی مرجع)	۰٫۱۸	۲٫۴۵	۰٫۰۱۵	۱٫۲
تعامل (راهبرد $\times$ مقطع)	۰٫۲۵	۳٫۲۲	۰٫۰۰۲	۱٫۰

ضریب تعیین مدل برابر با ۰٫۳۲ و تعدیل شده ۰٫۳۱ بود ($F < ۰٫۰۰۱$). مقدار VIF کمتر از ۲ نشان از عدم وجود همخطی دارد.

ضرایب رگرسیون نشان می‌دهد که هر دو متغیر اصلی (راهبرد و مقطع) و همچنین اثر تعاملی آن‌ها بر یادگیری معنادار هستند. ضریب تعامل مثبت ($Beta = ۰٫۲۵$) به این معناست که تأثیر راهبردهای تدریس مؤثر بر یادگیری در مقطع ابتدایی به‌طور معناداری بیشتر از مقطع متوسطه است. به عبارت دیگر، با افزایش یک واحد در راهبردهای مؤثر، نمره یادگیری در ابتدایی به میزان بیشتری نسبت به متوسطه افزایش می‌یابد. بنابراین فرضیه سوم تأیید می‌شود و تفاوت معنادار در تأثیرگذاری این راهبردها بر دو مقطع وجود دارد.

فرضیه چهارم: تأثیر بیشتر راهبردهای یادگیری فعال نسبت به راهبردهای سنتی

برای مقایسه تأثیر دو نوع راهبرد (فعال در مقابل سنتی)، ابتدا معلمان بر اساس میانگین نمره کسب‌شده در مؤلفه‌های دانش‌آموز محور (فعال) و معلم محور (سنتی) به دو گروه تقسیم شدند. سپس آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین یادگیری در دو گروه اجرا شد. جدول ۶ نتایج را نشان می‌دهد.

جدول ۶: مقایسه میانگین یادگیری بر اساس نوع راهبرد غالب (فعال در برابر سنتی)

نوع راهبرد	تعداد	میانگین یادگیری	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معناداری
فعال	۱۳۴	۳٫۸۵	۰٫۷۶	۷٫۴۲	۲۷۸	۰٫۰۰۱
سنتی	۱۴۶	۳٫۰۲	۰٫۸۱			

تفاوت میانگین یادگیری در گروه معلمان با راهبرد فعال (۳٫۸۵) در مقایسه با گروه سنتی (۳٫۰۲) از نظر آماری بسیار معنادار است ($p = ۰٫۰۰۱$) و مقدار t بالا (۷٫۴۲) نشان‌دهنده تفاوت قوی است. اندازه اثر (د کوهن) برابر با ۱٫۰۴ محاسبه شد که تأثیر بسیار زیاد راهبردهای فعال را نسبت به سنتی تأیید می‌کند. بنابراین فرضیه چهارم به‌طور کامل تأیید شده و شواهد محکمی بر برتری راهبردهای یادگیری فعال در بهبود یادگیری دانش‌آموزان وجود دارد.

فرضیه پنجم: نقش تقویت‌کننده بازخورد آموزشی و ارزشیابی تکوینی

برای بررسی این فرضیه، از تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی استفاده شد. در گام اول، راهبردهای تدریس مؤثر وارد مدل شد و در گام دوم، متغیرهای بازخورد آموزشی و ارزشیابی تکوینی (که با سوالات اختصاصی از پرسشنامه یادگیری استخراج شده‌اند) اضافه شدند. جدول ۷ خلاصه تغییرات ضریب تعیین و ضرایب نهایی را نشان می‌دهد.

جدول ۷: نتایج رگرسیون سلسله‌مراتبی با افزودن بازخورد و ارزشیابی تکوینی

گام	متغیرهای پیش‌بین	R^2	ΔR^2	F تغییر	Beta (نهایی)	سطح معناداری
۱	راهبردهای تدریس مؤثر	۰٫۲۶	-	۹۸٫۴	۰٫۳۵	۰٫۰۰۱
۲	راهبردها + بازخورد + ارزشیابی تکوینی	۰٫۴۱	۰٫۱۵	۳۴٫۲	(بازخورد) ۰٫۲۹	۰٫۰۰۱
					(ارزشیابی) ۰٫۲۲	۰٫۰۰۱

افزودن متغیرهای بازخورد آموزشی و ارزشیابی تکوینی در گام دوم، موجب افزایش ۱۵ درصدی در تبیین واریانس یادگیری می‌شود (از ۲۶٪ به ۴۱٪) که این افزایش از نظر آماری معنادار است ($F < ۰٫۰۰۱$ تغییر). ضرایب استاندارد شده نهایی برای بازخورد ($Beta = ۰٫۲۹$) و ارزشیابی تکوینی ($Beta = ۰٫۲۲$) هر دو در سطح ۰٫۰۱ معنادار هستند. همچنین ضریب راهبردهای تدریس مؤثر پس از ورود این دو متغیر از ۰٫۴۲ به ۰٫۳۵ کاهش یافت که نشان‌دهنده نقش میانجی یا تعدیل‌کننده این متغیرهاست. بنابراین فرضیه پنجم تأیید می‌شود؛ بازخورد آموزشی و ارزشیابی تکوینی، اثربخشی راهبردهای تدریس را به‌طور معناداری تقویت می‌کنند.

۶- نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تحلیل تطبیقی راهبردهای تدریس مؤثر و نقش آن‌ها در بهبود یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی و متوسطه بود. یافته‌های توصیفی نشان داد که سطح به‌کارگیری راهبردهای مؤثر در هر دو مقطع نسبتاً بالا است، اما با تفاوت چشمگیر بین دو گروه، به‌گونه‌ای که معلمان ابتدایی نمرات بالاتری را هم در راهبردهای تدریس و هم در یادگیری دانش‌آموزان کسب کردند. نتایج استنباطی همه فرضیه‌های پنج‌گانه را تأیید کرد. تفاوت معنادار در میزان استفاده از راهبردهای مؤثر بین دو مقطع (فرضیه اول) می‌تواند ریشه در تفاوت‌های ماهوی برنامه‌های درسی، تراکم محتوایی و رویکردهای تربیتی داشته باشد؛ در دوره ابتدایی، معلمان فرصت بیشتری برای تعامل چهره‌به‌چهره و انعطاف‌پذیری دارند، در حالی که دوره متوسطه به دلیل تخصصی‌تر شدن دروس و محدودیت زمانی، ممکن است به روش‌های سنتی‌تر گرایش یابد.

رابطه مثبت و معنادار بین راهبردهای تدریس مؤثر و یادگیری (فرضیه دوم) با ضریب همبستگی ۰٫۵۱، مؤید آن است که هرچه معلمان از رویکردهای دانش‌آموزمحور، فعال و مشارکتی بیشتر استفاده کنند، یادگیری دانش‌آموزان نیز ارتقاء می‌یابد. این یافته با مبانی نظری پژوهش‌های پیشین (مانند Trigwell & Prosser, 2004) همسو است. تفاوت تأثیر این راهبردها بر دو مقطع تحصیلی (فرضیه سوم) نشان داد که اثربخشی راهبردهای مؤثر در دوره ابتدایی به مراتب بیشتر از متوسطه است. این امر را می‌توان به حساسیت بالاتر دانش‌آموزان ابتدایی به روش‌های تعاملی، انعطاف‌پذیری شناختی بیشتر و نیز وابستگی کمتر به محتوای انتزاعی نسبت داد؛ در مقابل، دانش‌آموزان متوسطه ممکن است تحت تأثیر عوامل دیگری همچون انگیزه درونی، سبک‌های یادگیری و فشارهای تحصیلی نیز قرار گیرند.

تأیید فرضیه چهارم با تفاوت بسیار زیاد بین راهبردهای فعال و سنتی (اندازه اثر بالای ۱)، برتری قاطع رویکردهای فعال را به اثبات رساند. این یافته تأکید می‌کند که روش‌هایی نظیر یادگیری مبتنی بر مسئله، همیاری، بحث گروهی و کاوشگری، نسبت به سخنرانی و حفظ کردن، تأثیر عمیق‌تری بر درک مطلب، ماندگاری یادگیری و توسعه مهارت‌های فراشناختی دارند. در نهایت، نقش تقویت‌کننده بازخورد آموزشی و ارزشیابی تکوینی (فرضیه پنجم) نشان داد که این دو مؤلفه نه تنها به‌تنهایی بر یادگیری تأثیر مثبت دارند، بلکه می‌توانند اثر راهبردهای تدریس را نیز افزایش دهند. ارائه بازخورد به‌موقع و سازنده و همچنین ارزشیابی مستمر، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کرده و مسیر یادگیری را اصلاح نماید. بر اساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود که دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان متوسطه با تأکید بر روش‌های فعال و کاربردی بازخورد مؤثر طراحی شود؛ همچنین تغییر در آیین‌نامه‌های ارزشیابی به سمت تکوینی و فرایندمحور می‌تواند اثربخشی راهبردهای تدریس را دوجندان کند. به مسئولان برنامه‌ریزی درسی توصیه می‌شود که با در نظر گرفتن تفاوت‌های رشدی و محتوایی دو مقطع، راهبردهای متناسب با هر دوره را تدوین و منابع حمایتی لازم را فراهم آورند. پژوهش‌های آتی می‌توانند با رویکرد کیفی به بررسی عمیق‌تر چالش‌های اجرای راهبردهای فعال در متوسطه بپردازند و نیز نقش متغیرهای میانجی نظیر خودکارآمدی معلم و جو کلاس را مدنظر قرار دهند. محدودیت‌های این پژوهش شامل استفاده از ابزار خودگزارشی و مقطعی بودن مطالعه است که تعمیم‌پذیری را با احتیاط مواجه می‌کند؛ لذا پژوهش‌های طولی و با استفاده از مشاهدات مستقیم برای تأیید یافته‌ها ضروری به نظر می‌رسد. به‌طور کلی، این تحقیق تأکید می‌کند که سرمایه‌گذاری بر راهبردهای تدریس مؤثر، به‌ویژه رویکردهای فعال همراه با بازخورد و ارزشیابی تکوینی، یکی از مؤثرترین مسیرها برای ارتقای کیفیت یادگیری در هر دو دوره تحصیلی است و توجه به تفاوت‌های بین‌مقطعی می‌تواند به تدوین سیاست‌های آموزشی دقیق‌تر و کارآمدتر بینجامد.

منابع

- Ausubel, D. P. (1968). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National Academy Press.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms (Rev. ed.). ASCD.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Rev. ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Eslami, M., Nowazesh, F., Fehmi, L., Soltani Nia, A., Mohammadi Asl, M., & Komalki, S. (2019). The effect of cooperative teaching methods on students' academic achievement. *Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, 2(18), 140–150. <https://magiran.com/p2070688>(In Persian)
- Fallah, M., et al. (2020). Teaching methods and their role in the fundamental transformation of education. *SID*. <https://www.sid.ir/FileServer/SF/6561395H04191>(In Persian)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.
- Khasravi, R., & Kafizadeh, M. (2012). Examining the relationship between the use of active teaching methods and fostering research motivation among students. *Journal of Curriculum Planning and Educational Research*, 2(2), 1–18. <https://magiran.com/p2641072> (In Persian)
- Mahla Sheikhshoae, Asghar Soltani , Hossein Motaharnejad, (2019). Relationship between Students' Conceptions and Approaches to Study and Learning: A Structural Equation Modeling Analysis, *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 13(46), 129-149. magiran.com/p2070980
- Mahmoudi, F., Fathi Azar, E., & Esfandiari, R. (2009). Examining the relationship between students' active participation in classroom instruction and academic achievement. *Educational and Psychological Studies*, 10(3), 65–82. <https://sid.ir/paper/99281/fa>(In Persian)
- Mahmoudi, F., Fathi Azar, E., & Esfandiari, R. (2009). Examining the relationship between students' active participation in classroom instruction and academic achievement. *Educational and Psychological Studies*, 10(3), 65–82. <https://sid.ir/paper/99281/fa>(In Persian)
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Technical Report IHMC CmapTools. Institute for Human and Machine Cognition.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pormoloud, K., Aminzadeh, M., Aminzadeh, S., & Karamibagh, S. (2025). The effect of active teaching methods on students' academic achievement mediated by learning self-regulation. *Psychological and Educational Studies*, (103), 227–234. (In Persian)
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19, 39.
- Saifizadeh Doreh, A., Kamari, E., Rahmaninejad, Z., Goodarzi, M., & Kamari, B. (2024). Investigating the effect of active learning on elementary students' academic achievement. *Psychology, Social Sciences and Educational Sciences*, 8.(۱) (In Persian)
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice* (12th ed.). Pearson.
- Soltani, A., et al. (2019). Examining structural relationships among teaching anxieties, self-efficacy beliefs, and constructivist learning environments. (In Persian)

- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- The effect of active teaching methods on students' reading literacy achievement. (2019). Scientific Information Database (SID). (In Persian) https://www.sid.ir/fa/VEWSSID/J_pdf/66313883203.pdf
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Valizadeh, M., Abdi, R., Azadi Khah, A., & Mohammadzadeh, E. (2023). Examining the relationship between teachers' teaching methods and students' academic achievement. *International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle*. SID. <https://sid.ir/paper/1129975/fa>(In Persian)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Comparative Analysis of Effective Teaching Strategies for Improving Student Learning in Elementary and Secondary Education in Parsabad County

Vajihah Shahi Qare Daghlou¹, Yalda Makafat Asl^{2*}, Mehnaz Afsharnia³

¹ Secondary Education Group, Ministry of Education, General Directorate of Education of Ardabil Province, Parsabad, Iran

^{2*} Elementary Education Group, Ministry of Education, General Directorate of Education of Ardabil Province, Parsabad, Iran (*Corresponding author*) yalda13770423@gmail.com

³ Elementary Education Group, Ministry of Education, General Directorate of Education of Ardabil Province, Parsabad, Iran

Abstract

This study aimed to comparatively analyze effective teaching strategies and their role in improving student learning in elementary and secondary schools of Parsabad city. The research approach was quantitative, employing a descriptive-survey and causal-comparative (ex post facto) design. The statistical population comprised all teachers in these two educational levels during the academic year 2024-2025. Based on Krejcie and Morgan's table, a sample of 280 teachers was selected using stratified random sampling proportional to the size. Data were collected using the Approaches to Teaching Inventory by Trigwell and Prosser and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire by Pintrich et al., whose validity and reliability (Cronbach's alpha > 0.70) were confirmed. Data analysis was performed using independent t-tests, Pearson correlation, and multiple regression in SPSS. Findings revealed a significant difference in the use of effective strategies between elementary and secondary teachers, with a higher mean in elementary education ($p < 0.001$). A positive and significant relationship was observed between effective teaching strategies and learning ($r = 0.51$). The impact of strategies on learning was greater in elementary than in secondary education, and active learning strategies had a significantly stronger impact on improving learning than traditional ones. Furthermore, educational feedback and formative evaluation significantly enhanced the effectiveness of teaching strategies, increasing the model's explanatory power from 26% to 41%. The conclusion emphasizes the necessity of designing in-service training courses for secondary teachers focusing on active methods, attending to the differences between the two levels in curriculum planning, and systematically applying formative feedback to enhance learning quality.

Keywords: Teaching Strategies, Student Learning, Active Learning Strategies, Formative Evaluation.