مقایسه اثربخشی روشهای آموزشی سخنرانی و بحث گروهی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموز

دکتر رسول کرد نوقابی[1]
فائزه جهان[2]
ایرج بختیاری[3]

چکیده

پژوهش حاضر به منظور مقایسهٔ اثربخشی روشهای آموزشی سخنرانی و بحث گروهی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان پسر دورهٔ راهنمایی شهر تویسرکان در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ صورت گرفته است. برای این منظور ۵۱ دانش‌آموز سال دوّم راهنمایی از یک مدرسهٔ راهنمایی به طور تصادفی انتخاب شدند و در سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) قرار گرفتند. برای آزمودن فرضیه‌های پژوهش از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. دو گروه آزمایش سخنرانی و بحث گروهی به مدت یک ماه و نیم (شش جلسه) تحت تأثیر متغیر مستقل یعنی اجرای دو روش آموزشی سخنرانی و بحث گروهی قرار گرفتند، اما گروه کنترل تحت هیچ نوع آموزشی قرار نگرفت. در پایان (جلسه هفتم) برای هر سه گروه پس‌آزمون اجرا شد. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامهٔ خودآگاهی استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون T مستقل، تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) و آزمون تعقیبی شفه، نشان داد که آموزش با دو روش سخنرانی و بحث گروهی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان تأثیر مثبت می گذارد، اما یادگیری دانش‌آموزان با روش بحث گروهی بیشتر از روش سخنرانی بوده است.

کلید واژگان: آموزش، یادگیری، مهارت خودآگاهی، روش سخنرانی، روش بحث گروهی

تاریخ دریافت: ۹۲/۱۲/۴ تاریخ پذیرش: ۹۳/۸/۴

۱. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه بوعلی سینا همدان nogha5@yahoo.com
۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا (نویسنده مسئول) Faeze.jahan@gmail.com
۳. کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اراک Fv1015@yahoo.com

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

مقدمه و بیان مسئله

با توجه به ماشینی و پیچیده شدن دنیای امروز، روابط انسانی نیز تحت تاثیر فناوری قرار گرفته است و مسائل حساس انسان که در واقع محور اصلی زندگی است، به حاشیه رانده شده است. در جهان امروز انسان ناگزیر است مهارت زیستن را یاد بگیرد تا بتواند با تواناییهای خویش به رفاه اجتماعی و فردی دست یابد. همچنین با توجه به ایجاد تغییرات فرهنگی و تأثیر عوامل مختلف در زندگی و تغییر در شیوه زندگی، بسیاری از افراد در رویارویی با مسائل زندگی فاقد تواناییهای لازم و اساسی هستند و همین امر آنان را در مواجهه با مشکلات روزمره و مقتضیات آن آسیب پذیر نموده است(سازمان بهداشت جهانی، ترجمه نوری، قاسم آبادی و محمدخانی، ۱۳۷۹). بسیاری از مشکلات روانی-اجتماعی با وجود ضعف در مهارتهای زندگی و برقراری ارتباط اجتماعی رابطه دارند (نجفی و همکاران، ۱۳۹۱). مهارتهای زندگی به مجموعه‌ای از تواناییهای افراد گفته می‌شود که زمینه سازگاری و رفتار مثبت و مفید افراد را فراهم می‌آورد و به فرد کمک می‌کند تا مسئولیتها و نقش اجتماعی خود را بپذیرد و به طور موثر عمل نماید(بوت‌وین و گریفین[1]، ۲۰۰۴). سازمان بهداشت جهانی در سال ۱۹۹۶، ده مهارت اصلی شامل مهارتهای خود آگاهی[2]، همدلی[3]، ارتباط مؤثر با دیگران[4]، روابط میان- فردی[5]، تصمیم گیری[6]، حل مسئله[7]، تفکر خلاق[8]، تفکر انتقادی[9]، مهار هیجانات[10] و مقابله با استرس[11] را به عنوان مهارتهای زندگی معرفی کرده است (نجفی و همکاران، ۱۳۹۱). از میان این ده مهارت، تعیین اولویت فرآیند مداومی از تصمیم‌گیری است که در کلیه مراحل برنامه‌ریزی شامل توصیف نیازها، تعیین اهداف، شناسایی مخاطبان هدف، تعریف منابع موجود و تعیین عملیات ضروری صورت می گیرد. اولویتها چیزهای مهم یا ارزشمند زمان حال هستند. پس لازم است که تصمیم بگیریم کدام اولویتها، مهمتر هستند (صحراییان و همکاران، ۱۳۹۰). مطالعات مشابهی در زمینه اولویت‌یابی مهارتهای زندگی صورت گرفته است مانند پژوهش کردنوقابی و شریفی (۱۳۸۴) که مهارتهای زندگی را از دیدگاه دانش‌آموزان، دبیران و کارشناسان تعلیم و تربیت جهت تدوین برنامه درسی مهارتهای زندگی اولویت بندی کرده است. نتایج این

1. Botvin & Griffin
2. Self-awareness skill
3. Sympathizing skill
4. Effective communication skill
5. Inter-personal relation skill
6. Decision-making skill
7. Problem solving skill
8. Creative thinking skill
9. Critical thinking skill
10. Emotional control skill
11. Opposition to stress skill

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

تحقیق نشان داده است که مهارتهای خودآگاهی، ارتباط موثر، روابط میان- فردی، مقابله با استرس، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تفکر انتقادی و تفکر خلاق از نظر مخاطبان متفاوت از اولویتهایی بالاتر برخوردارند.

در این پژوهش به مهارت خودآگاهی به منزلهٔ مهمترین و نخستین مهارت زندگی که باید آموخته شود، پرداخته شده است؛ اما خودآگاهی به چه معناست؟ در طول تاریخ، بشر همواره با پرسشهای هویت یابی مواجه بوده است مانند من چه کسی هستم؟ چگونه می‌فهمم که چه کسی هستم؟ آیا دیگران همانطور مرا می بینند و درک می کنند که خودم درک می کنم؟ و بسیاری پرسشهای دیگر. با وجود علاقهٔ بسیاری که به مسائلی از این دست وجود دارد، خود هنوز یک مفهوم پیچیده با تعاریف متعدد باقی مانده است (چیکتی و بیگلی[۱]، ۱۹۹۰؛ اپستاین[۲]، ۱۹۷۳؛ لوئیس[۳]، ۱۹۹۴؛ نیسر[۴]، ۱۹۹۳؛ پارکر، میچل و بوسیا[۵]، ۱۹۹۴؛ روچات[۶]، ۱۹۹۵؛ اسنادگراس و تامپسون[۷]، ۱۹۹۷؛ استیپک، گرالینسکی و کپ[۸]، ۱۹۹۰). خودآگاهی را می توان یک دانش‌تخصصی از خویشتن به مثابه یک نهاد تعریف شده، مستقل از دیگر افراد، منسجم و دارای اتحاد و دارای ثبات در طول زمان و مکان تعریف نمود (لگرین، کلیرمانس و دستربکز[۹]، ۲۰۱۱). همچنین خود آگاهی را ظرفیتی برای خود انعکاسی افکار تعریف کرده اند (کارور و شایر[۱۰]، ۱۹۸۱؛ دوال و ویکلاند[۱۱]، ۱۹۷۲). ظرفیت خودآگاهی یکی از عوامل مهم برای سلامت روانی است. خود آگاهی این امکان را به شخص می دهد که به حس تداوم در طول زمان دست یابد. این حس یکی از پایه‌های اساسی هویت است(مورین[۱۲]، ۲۰۱۱). خودآگاهی نباید به مثابه یک پدیده همه یا هیچ در نظر گرفته شود بلکه باید آن را به منزلهٔ یک توانایی پیچیده که شامل چندین سطح است درک و تعریف نمود، همان‌طور که جیمز[۱۳] (۱۸۹۰) معتقد است خود حداقل دارای دو سطح مستقل و پایه-ای است. سطح اول"I"[۱۴]، سطح ضمنی که در آن خود تنها یک موضوع از تجربه است. سطح دوم

1. Cicchetti & Beeghly
2. Epstein
3. Lewis
4. Neisser
5. Parker, Mitchell & Boccia
6. Rochat
7. Snodgrass & Thompson
8. Stipek, Gralinski & Kopp
9. Legrain, Cleeremans & Destrebecqz
10. Carver & Scheier
11. Duval & Wicklund
12. Morin
13. James

۱۴. اول شخص مفرد، من

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

"me"[1] سطح صریح و روشن، که در آن خود تبدیل به یک هدف برای دستیابی به دانش‌درباره خویشتن می شود. در این مدل، خود آگاهی مدت زمان زیادی قبل از به رسمیت شناختن خود آغاز می شود و بعد از آن در "I" که همان خود ضمنی است، وارد عمل می شود. این نوع خود بسیار متفاوت از "me"است که در اواسط سال دوم زندگی پدیدار می شود. "me" یک ایده روشن و آگاهانه از خود است و اجازه می دهد که خود به هدف توجه شخصی تبدیل شود. خودآگاهی برای برنامه ریزی و اجرای فعالیتها و به طور کلی برای خود- تنظیمی ضروری است (لیری[2]، ۲۰۰۴؛ سیلویا و اوبرایان[3]، ۲۰۰۴). در حقیقت، اگر ما قادر نباشیم به پردازش فاصله‌ای که میان ما و رسیدن به هدفهایمان وجود دارد بپردازیم، فرآیندی که از طریق خود آگاهی انجام می شود، قادر نخواهیم بود رفتارهایمان را به شیوه‌ای که ما را به مقصودمان می‌رساند تنظیم نماییم. خود آگاهی همچنین ما را قادر به درک احساسات ثانویه می نماید، احساساتی که برخی از آنها مثبت هستند مانند غرور و افتخار و در نتیجه به حفظ و افزایش عزت نفس کمک می نمایند(سیلویا و او برایان، ۲۰۰۴). خودآگاهی دستیابی به فرآیند های خلاقانه و بدیع را نیز از طریق خود- ارزیابی و انتقاد از خود تسهیل می نماید(سیکزنت میهالی[4]، ۱۹۹۶). در معارف و اندیشه‌های دینی نیز خودآگاهی از اهمیت بسیار برخوردار است، تا آنجا که مفهومی به‌نام خودآگاهی دینی چندی است وارد حوزه انسان شناسی شده است (علوی گنابادی، ۱۳۸۹). خود آگاهی دینی به معنای بازیابی حقیقت خویش به واسطه پرورش و زنده کردن استعدادهای فطری و درونی است که در وجود او نهاده شده و سپس درک قلبی هستی و اسما و صفات الهی، پس، ذات و جوهره ذاتی انسان، بازیابی و خودآگاهی اوست (مطهری، ۱۳۷۴). این تعریف از خودآگاهی این زمینه را به وجود می آورد که، خودآگاهی دارای مراتب و شعبه های مختلفی بوده که مرتبه کمال آن بازیابی و خودآگاهی عرفانی است که با رابطه انسان با واقعیت و اصالت حقیقی او که همان خلیفه اللهی است، پیوند خورده است(علوی گنابادی، ۱۳۸۹). در نهایت با اتخاذ منظری دینی یا غیر دینی به این مفهوم، خودآگاهی علاوه بر آنکه سبب می‌شود تمرکز فرد روی احساسات و افکار خویش متمرکز شود، این توانایی را به انسان می دهد که خود را جای دیگران بگذارد که در حقیقت همان توانایی اتخاذ چشم انداز است که نقشی بسیار پررنگ در تسهیل روابط میان- فردی دارد(سیلویا و او برایان، ۲۰۰۴). با

۱. حالت مفعولی من، به من

2. Leary
3. Silvia & O'Brian
4. Csikszentmihalyi

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

وجود آگاهی از اثرات خودآگاهی و با وجود ضروری بودن خود آگاهی برای عملکرد انطباقی، شاهد سیر نزولی توجه به خود آگاهی در افراد هستیم. شواهد نشان داده است که خود آگاهی ضعیف با تعدادی از اختلالات روانی، به ویژه با افسردگی همراه است(ولز و متیوز[1]، ۱۹۹۴؛ پیزینسکی و گرینبرگ[2]، ۱۹۸۷). همین امر لزوم توجه بیشتر به آموزش خود آگاهی را دوچندان می‌نماید، اما امر آموزش به خصوص آموزش موضوعی مانند خود آگاهی که موضوعی چند بعدی و پیچیده است نیاز به بررسی و انتخاب الگو، راهبرد، روش و فنون آموزشی خاصی دارد که بتواند به بهترین نحو ابعاد مختلف این مهارت را رشد دهد. بر اساس مبانی نظری الگوی آموزشی یک چارچوب نظری است که به مبانی فلسفی و روانشناختی آموزش و یادگیری می پردازد (کردنوقابی، ۱۳۸۵). در این پژوهش از الگوهای اجتماعی و همچنین نظامهای رفتاری استفاده شده است. الگوهای اجتماعی بر روابط میان فرد و جامعه تاکید دارند. تمرکز این الگوها بر بهبود توانایی دانش‌آموزان در برقراری ارتباط با دیگران، درگیر شدن در فعالیتهای آزاد منشانه و کارکردن در جامعه به طور کارآمد است. مشارکت و همیاری کلیدهای اصلی الگوهای اجتماعی هستند و ارائه مطالب درسی عمیقاً در درون تعاملهای اجتماعی مشارکت کنندگان پنهان است. در این الگو یادگیری تنها از طریق همیاری، تعامل و مشارکت در فعالیتهای گروهی انجام می پذیرد (الیوت[3]، ۲۰۰۵). نظامهای رفتاری مبتنی بر تغییرات آشکار در رفتار یادگیرنده است. مفاهیم موجود در نظریه‌های رفتارگرایی مانند کنترل محرکی، تعمیم و تمیز، خزانه‌های پاسخ، جانشین سازی، تقویت کننده و برنامه‌های تقویت، مشاهده، الگودهی و تمرین عناصر مشترک الگوهای رفتاری هستند (الیوت، ۲۰۰۵). مرحله بعد از انتخاب الگو، انتخاب راهبرد است. راهبرد آموزشی شیوه‌ای است که معلم قصد دارد به وسیله آن هدفهای درس را محقق نماید. آموزش مستقیم[4] و آموزش تعاملی[5] دو راهبردی هستند که در این پژوهش از آن استفاده شده است. راهبرد آموزش مستقیم یک راهبرد معلم-محور است که در سراسر دنیا بیشترین مورد استفاده را دارد (رابرتسون و لانگ[6]، ۱۹۹۱؛ رنسا[7]، ۲۰۱۴). در این راهبرد، معلم هدفهای آموزشی و مطالب درس را مستقیماً به دانش‌آموزان تدریس می کند و فعال ترین عضو کلاس است. معلم سخنرانی می کند، راه می رود و از حرکات

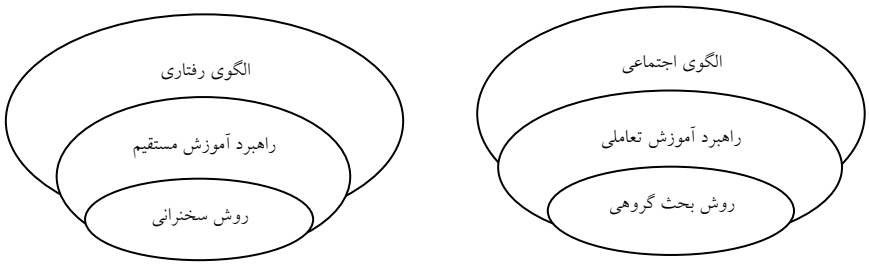
1. Wells & Matthews
2. Pyszczynski & Greenberg
3. Elliott
4. Direct instruction
5. Interactive instruction
6. Robertson & Lang
7. Rensaa

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

سر و دست استفاده می کند، سوال می پرسد، مطالبی روی تخته می نویسد، شکل یا نمودار می-کشد و فعالانه تلاش می کند اطلاعات را به یادگیرندگان منتقل کند. اما راهبرد آموزش تعاملی تا حد زیاد متکی به بحث و یادگیری اشتراکی میان یادگیرندگان است.

چارچوب نظری

پژوهشهای انجام شده در زمینهٔ انواع آموزش و اثر این آموزشها بر خود آگاهی نتایج متنوعی را منعکس کرده اند، سیمن و فلنز[1] (۱۹۸۹) معتقدند که بحث و یادگیری اشتراکی فرصتهایی را برای یادگیرندگان فراهم می آورد که به اندیشه ها، تجارب، بینشها و دانش‌معلم یا سایر یادگیرندگان واکنش نشان دهند و روشهای متفاوتی برای اندیشیدن و احساس کردن ایجاد کنند. وظیفه معلم در این راهبرد ارائه طرح کلی درس، کنترل زمان بحثها، تنظیم اندازه و ترکیب گروهها و آموزش فنون گزارش دهی و مشارکت است. سپس با توجه به این دو راهبرد، روش آموزشی سخنرانی[2] و روش بحث گروهی[3] انتخاب می شوند که هر کدام از این روشها نیز دارای فن آموزشی مخصوص به خود هستند. در شکل زیر دو الگو، راهبرد، روش و همچنین فنون آموزشی که سعی در مقایسه آنها داریم نشان داده شده است.



شکل شماره ۱. الگو، راهبرد و روش بحث گروهی و روش سخنرانی

آموزش به شیوه تدریس سخنرانی و بحث گروهی دو نوع مهم و رایج از شیوه‌های تدریس هستند. روش سخنرانی عبارت است از ارائه شفاهی مفاهیم از سوی معلم و یادگیری آنها از طریق گوش کردن و یادداشت برداشتن از سوی یادگیرندگان. در این روش نوعی انتقال یادگیری و رابطه ذهنی میان معلم و شاگرد ایجاد می شود. در فرآیند تدریس، تمام عوامل تحت کنترل معلم است (شعبانی، ۱۳۸۶). پژوهشهای رنسا (۲۰۱۴) نشان داده است که در آموزش ریاضی نیز هنوز مرسوم ترین روش آموزش سخنرانی همراه با یادداشت برداری از سوی دانش‌آموزان است. امروزه همراه

1. Seaman & Fellenz
2. Lecture
3. Group discussion

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

شدن روش سخنرانی با فناوریهای جدید مانند ویدیو کنفرانس و فراهم آمدن شرایط امکان ضبط سخنرانی و مرور مجدد آن بر اثربخش بودن روش سخنرانی افزوده است (بروکس، اریکسون، گریر و گاتوین[1]، ۲۰۱۴؛ وی، وانگ و فاس[2]، ۲۰۱۴). آموزش همراه با بحث گروهی به فراهم آوردن موقعیتی گفته می شود که در آن یادگیرندگان (دانش‌آموزان و دانشجویان) با همدیگر، یا یادگیرندگان با معلم، به گفتگو می پردازند تا اطلاعات، اندیشه‌ها و عقاید را با هم مبادله کنند یا به کمک هم به حل مسائل بپردازند. بنابراین، بحث گروهی روشی است برای تحریک اندیشیدن، به چالش کشیدن نگرشها و باورها و پرورش مهارتهای میان- فردی (سیف، ۱۳۸۸). آموزش از طریق بحث گروهی، مبتنی بر همیاری و متکی بر مفروضه‌هایی است که انگیزش ناشی از همکوشی و غلبه همیاری بر رقابت و فردگرایی، فراگیری اعضای گروه از همدیگر، دستیابی به سطوح بالاتر فرآیندهای ذهنی، افزایش احساسات مثبت نسبت به دیگر فراگیران، تقویت عزت نفس و افزایش مهارتهای کلی اجتماعی از آن جمله هستند (جویس و ویل،[3] ۲۰۰۴). هم روش سخنرانی و هم روش بحث گروهی طرفداران خاص خود را دارند، اما تعدادی از پژوهشگران معتقدند یک سخنرانی ساختارمند می تواند بهترین آموزش برای بسیاری از افراد و بسیاری از موضوعات باشد و به بهترین شیوه دانش‌ساختارمند و مفهومی را به یادگیرندگان منتقل کند (چارلتون[4]، ۲۰۰۶؛ بروکز و همکاران، ۲۰۱۴) بعضی از پژوهشگران نیز معتقدند که سخنرانی منفعل کردن یادگیرنده و تحویل دادن دانش‌آماده به یادگیرنده است. در ضمن یادگیرنده باید برای کسب دانش‌خود فعالانه درگیر باشد و سخت کار کند تا به پیشرفت برسد. این پژوهشگران روشهای یادگیری فعال مانند بحث گروهی را پیشنهاد می‌کنند (چارلتون، ۲۰۰۶). در حالی که بیشتر پژوهشها نشان داده است که با توجه به موضوع مورد تدریس، ویژگیهای یادگیرندگان و تسلط معلم بر هر یک از این شیوه ها، روش سخنرانی یا بحث گروهی کارایی متفاوتی در یادگیری خواهند داشت (جویس و ویل، ۲۰۰۴). در پژوهشی که مهرام و همکاران (۱۳۸۷) انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که روش تدریس بحث گروهی در گروههای کوچک می‌تواند به ایجاد محیط فعال یادگیری برای همهٔ دانشجویان، در هر سطح از هوش یا توانایی ذهنی، منجر شود. گرچه در پژوهش مذکور تأکید شده است که دانشجویان علی رغم مزایای تدریس از نوع بحث گروهی، ترجیح می دهند تا تدریس به صورت سخنرانی فعال و توسط استاد متخصص و مسلط بر محتوای آموزشی صورت گیرد (لیاقت

1. Brooks, Erickson, Greer & Gutwin
2. Wei, Wang & Fass
3. Joyce & Weil
4. Charlton

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

دار، عابدی، جعفری و بهرامی، ۱۳۸۱). با توجه به مبانی نظری مطرح شده، در این پژوهش به این موضوع پرداخته می شود که آیا دو الگوی اجتماعی و رفتاری در امر آموزش مهارت خود آگاهی تفاوت معنادار دارند و اگر اثربخشی آنها در آموزش مهارت خودآگاهی متفاوت است، کدام الگو اثربخشی بیشتری دارد.

پرسشهای پژوهش

آیا میان میزان اثربخشی آموزش به روش بحث گروهی و سخنرانی در یادگیری مهارت خودآگاهی تفاوت وجود دارد؟

آیا آموزش به روش بحث گروهی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

آیا آموزش به روش سخنرانی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی است و از طرحهای آزمایش از نوع طرح پیش‌آزمون و پس-آزمون با گروه کنترل محسوب می‌شود. جامعهٔ آماری پژوهش حاضر همه دانش‌آموزان پسر مقطع راهنمایی شهرستان تویسرکان بودند که در سال تحصیلی۹۲–۹۱ مشغول به تحصیل بودند. ۵۱ دانش‌آموز پسر پایه دوم راهنمایی با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا فهرستی از کلیه مدارس راهنمایی پسر شهرستان تویسرکان تهیه شد، سپس از میان آنها یک مدرسه به طور تصادفی انتخاب شد و از میان سه پایه مدرسه یک پایه (شامل سه کلاس) به صورت تصادفی انتخاب شد. پس از آن با اجرای پیش‌آزمون از هر کلاس ۱۷ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند که در مجموع ۵۱ نفر بودند و از این عده ۱۷ نفر یک کلاس به صورت تصادفی در قالب گروه آزمایش برای آموزش به روش سخنرانی، ۱۷ نفر کلاس دیگر در قالب گروه آزمایش برای آموزش به روش بحث گروهی و ۱۷ نفر کلاس دیگر جهت گروه کنترل انتخاب شدند و پیش‌آزمون، پس‌آزمون و شش جلسه آموزشی در مورد آنها اجرا شد.

جدول شماره ۱. طرح پژوهش

گروهها	انتخاب تصادفی	پیش آزمون	متغیر مستقل	پس آزمون
گروه آزمایشی روش سخنرانی(L-E)	R	T1	X	T2
گروه آزمایشی روش بحث گروهی(D-E)	R	T1	X	T2
گروه کنترل (C)	R	T1	-	T2

با توجه به جدول شماره ۱، مراحل اجرای طرح حاضر عبارت است از :

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

۱. اجرای پرسشنامه خودآگاهی به عنوان پیش‌آزمون روی گروههایی که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند .

۲. قرار دادن آزمودنیهای دو گروه آزمایشی در معرض متغیر مستقل، در حالی که گروه کنترل تحت تأثیر هیچ متغیری قرار نگرفت.

۳. اجرای مجدد پرسشنامه خودآگاهی به عنوان پس‌آزمون روی دو گروه آزمایشی و گروه کنترل .

ابزار پژوهش

پرسشنامه خود آگاهی: پرسشنامه خودآگاهی را کوپر در سال ۱۹۹۷ تهیه کرده است. این پرسشنامه دارای ۲۵ ماده است که در مقیاس لیکرتی صفر تا ۳ قابل نمره گذاری است. کوپر (۱۹۹۷) اعتبار پرسشنامه را با استفاده از اعتبار سازه مناسب گزارش نموده و پایایی آن را با روش آلفای کرانباخ ۰/۸۴ گزارش کرده است. در این پژوهش نیز پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرانباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

شیوه اجرای پژوهش

هدف و محتوای آموزشی در دو گروه سخنرانی و بحث گروهی یکسان است ولی در گروه سخنرانی شیوهٔ اجرا، معلم- محور است و در کلاسهای بحث گروهی شیوهٔ اجرا به صورت بحث گروهی در قالب گروههای ۴ و ۵ نفری با توجه به موضوعات مطرح شده در کلاس بود. در پایان هر جلسه آموزشی تکالیفی برای تمرین به دانش‌آموزان داده می‌شد.

جلسه مقدماتی ۱: پیش آزمون. *۲:* معارفه (مربی و دانش‌آموز با صدای بلند) – بیان تعداد و موضوع جلسات آموزشی – بیان اینکه انتخاب آنها به شکل تصادفی بوده و مربوط به یک کار پژوهشی است – بیان فواید شرکت در جلسات آموزشی – بررسی انتظارات و توقعات دانش‌آموزان از دورهٔ آموزشی – لزوم انجام تعهدات در ادامهٔ بهتر دورهٔ آموزشی، گروهبندی دانش‌آموزان، تعیین زمان تشکیل کلاسها در هفته.

جلسه اول آموزش بحث گروهی: اهداف آموزشی: آشنایی دانش‌آموزان با چالشها و تغییرات زندگی. آشنایی دانش‌آموزان با پیشگیری از آسیبهای اجتماعی و ارتقای سطح بهداشت روان با یادگیری مهارتهای زندگی. محتوای آموزشی : بحث درباره چالشهای زندگی، بحث درباره تغییرات، بحث در مورد پیشگیری و ارتقا، بحث دربارهٔ مهارتهای زندگی، مقدمه‌ای در مورد مهارت خودآگاهی.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

جلسه دوم آموزش بحث گروهی: اهداف آموزشی: آشنایی دانش‌آموزان با ویژگیهای جسمانی، هیجانی و رفتاری (نقاط قوّت و نقاط ضعف). آشنایی با ویژگیهای قابل تغییر و غیرقابل تغییر، تا حدودی قابل تغییر. محتوای آموزشی : بحث دربارهٔ ویژگیهای جسمانی ، هیجانی و رفتاری (نقاط قوّت و نقاط ضعف)، ویژگیهای قابل تغییر، غیر قابل تغییر و تا حدودی قابل تغییر.

جلسه سوم آموزش بحث گروهی: اهداف آموزشی : آشنایی دانش‌آموزان با استعدادها و علایق خود و ارزشها و اهمیت آنها، شناخت راههای پی بردن به ارزشها و توجه به ارزشهایی که از خانواده کسب می کنند، شناخت دربارهٔ تغییرپذیری ارزشها و ضرورت آن . شناخت افکار (مثبت و منفی) و راههای مقابله با افکار منفی. محتوای آموزشی : بحث دربارهٔ ارزشها ، افکار ، استعدادها و علایق.

جلسه چهارم آموزش بحث گروهی: اهداف آموزشی: آشنایی دانش‌آموزان با پیشرفتها و تجربیات منفی، دیدگاه دیگران در مورد خود و فشارگروه. توانایی ذکر احساسات خود دربارهٔ موفقیتها و شکستها، آگاهی از رفتارهای خود به سبب فشار گروه یا دیدگاه دیگران. عبرت از شکستها و افتخار به پیروزیها و چگونگی هدفمند کردن رفتارهای خود. محتوای آموزشی: بحث دربارهٔ پیشرفتها و تجربیات منفی ، دیدگاه دیگران در مورد افراد ، فشار گروه و شکل گیری رفتار به صورت مثبت یا منفی.

جلسه پنجم آموزش بحث گروهی: اهداف آموزشی : آشنایی دانش‌آموزان با اهداف واقع بینانه و غیر واقع بینانه ، خود ایده آل و خود واقعی. دانش‌آموزان توانایی تنظیم اهداف واقعی خود را پیدا می کنند و به اصلاح اهداف غیرواقعی خود می پردازند. محتوای آموزشی : اهداف واقع بینانه و غیرواقع بینانه، خودواقعی و خود ایده آل.

جلسه ششم آموزش بحث گروهی: آشنایی دانش‌آموزان با چگونگی ارزیابی صحیح از خود. دانش‌آموزان توانایی ارزیابی بر اساس مطالب گفته شده را پیدا می کنند و می‌توانند خود را بشناسند و معرفی کنند. محتوای آموزشی: ارزیابی صحیح از خود.

جلسه هفتم: برگزاری پس‌آزمون (پرسشنامه خودآگاهی).

یافته‌ها

جدول شماره ۲. میانگینهای تعدیل شده سه گروه

گروهها	میانگینهای تعدیل شده
گروه سخنرانی	۵/۰۵
گروه کنترل	۰/۲۳
گروه بحث گروهی	۱۰/۱۷

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

جدول شماره ۳. مقایسه میانگین نمرات پس آزمون و افتراقی گروه سخنرانی و بحث گروهی آماره گروهها

	گروه	حجم	میانگین	خطای استاندارد	خطای استاندارد میانگین
پس آزمون	بحث گروهی	۱۷	۴۴/۲۳۵۳	۶/۱۳۹۳۱	۱/۴۸۹۰۰
	سخنرانی	۱۷	۳۹/۱۷۶۵	۵/۹۰۸۰۰	۱/۴۳۲۹۰
نمرات افتراقی	بحث گروهی	۱۷	۱۰/۱۷۶۵	۴/۳۴۷۹۲	۱/۰۵۴۵۳
	سخنرانی	۱۷	۵/۰۵۸۸	۴/۷۴۹۶۱	۱/۱۵۱۹۵

جدول شماره ۴. مقایسه میانگین نمرات پس آزمون و افتراقی بحث گروهی و گروه کنترل

	گروه	حجم	میانگین	خطای استاندارد	خطای استاندارد میانگین
نمرات پس آزمون	بحث گروهی	۱۷	۴۴/۲۳۵۳	۶/۱۳۹۳۱	۱/۴۸۹۰۰
	کنترل	۱۷	۳۴/۲۳۵۳	۴/۳۸۰۷۷	۱/۰۶۲۴۹
نمرات افتراقی	بحث گروهی	۱۷	۱۰/۱۷۶۵	۴/۳۴۷۹۲	۱/۰۵۴۵۳
	کنترل	۱۷	۰/۲۳۵۳	۳/۱۳۳۰۸	۰/۷۵۹۸۸

جدول شماره ۵. مقایسه میانگین نمرات پس آزمون و افتراقی گروه سخنرانی و گروه کنترل

	گروه	حجم	میانگین	انحراف معیار	انحراف معیار میانگین
نمرات پس آزمون	سخنرانی	۱۷	۳۹/۱۷۶۵	۵/۹۰۸۰۰	۱/۴۳۲۹۰
	کنترل	۱۷	۳۴/۲۳۵۳	۴/۳۸۰۷۷	۱/۰۶۲۴۹
نمرات افتراقی	سخنرانی	۱۷	۵/۰۵۸۸	۴/۷۴۹۶۱	۱/۱۵۱۹۵
	کنترل	۱۷	۰/۲۳۵۳	۳/۱۳۳۰۸	۰/۷۵۹۸۸

جداول۲، ۳، ۴ و ۵ میانگین و انحراف استاندارد خود آگاهی را در پیش آزمون و پس آزمون دو گروه آموزشی و در گروه کنترل نشان می دهند.

آزمون فرضیه اول

"میان میزان اثربخشی آموزش به روش بحث گروهی و سخنرانی در یادگیری مهارت خودآگاهی تفاوت وجود دارد. " . از روشهای آماری تحلیل واریانس یک راهه و آزمون شفه جهت از بین بردن تفاوتهای فردی و اثرات پیش آزمونها استفاده شده است که جداول زیر یافته‌ها را گزارش می کند.

جدول شماره ۶. جدول تحلیل واریانس یک راهه(ANOVA)

مراحل	منابع تغییر	S . S	df	M .S	F	Sig.
پیش آزمون	میان- گروهها	۰/۱۱۸	۲	۰/۰۵۹	۰/۰۰۵	۰/۹۹۵
	درون -گروهها	۵۸۰/۷۰۶	۴۸	۱۲/۰۹۸		
	مجموع	۵۸۰/۸۲۴	۵۰			
پس آزمون	میان- گروهها	۸۵۰/۰۳۹	۲	۴۲۵/۰۲۰	۱۳/۸۹۲	۰/۰۰۰
	درون -گروهها	۱۴۶۸/۵۸۸	۴۸	۳۰/۵۹۶۴		
	مجموع	۲۳۱۸/۶۲۷	۵۰			
نمرات افتراقی	میان- گروهها	۸۴۰/۲۷۵	۲	۴۲۰/۱۳۷	۲۴/۵۷۹	۰/۰۰۰
	درون -گروهها	۸۲۰/۴۷۱	۴۸	۱۷/۰۹۳		
	مجموع	۱۶۶۰/۷۴۵	۵۰			

همانگونه که در جدول شماره ۶ مشاهده می شود F به دست آمده در مرحله پیش‌آزمون کمتر از F جدول است، اما در مرحلهٔ پس‌آزمون و میانگین افتراقی، F به‌دست آمده از F جدول بیشتر

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

است. پس فرضیهٔ پژوهش تایید می شود. برای اطلاع از اینکه میان کدام گروهها تفاوت معنادار وجود دارد از آزمون تعقیبی شفه استفاده شده که نتایج در جدول شماره ۷ نشان داده شده است.

جدول شماره ۷. مقایسه ترکیبی سه گروه از طریق آزمون شفه

متغیرهای وابسته	گروه (I)	گروه (J)	اختلاف میانگین (I-J)	انحراف معیار	معناداری
پیش آزمون	سخنرانی	کنترل	۰/۱۱۷۶۵	۱/۱۹۳۰۲	۰/۹۹۵
		بحث گروهی	۰/۰۵۸۸۲	۱/۱۹۳۰۲	۰/۹۹۹
	کنترل	سخنرانی	-۰/۱۱۷۶۵	۱/۱۹۳۰۲	۰/۹۹۵
		بحث گروهی	-۰/۰۵۸۸۵	۱/۱۹۳۰۲	۰/۹۹۹
	بحث گروهی	سخنرانی	-۰/۰۵۸۸۵	۱/۱۹۳۰۲	۰/۹۹۹
		کنترل	-۰/۰۵۸۸۵	۱/۱۹۳۰۲	۰/۹۹۹
پس آزمون	سخنرانی	کنترل	۴/۹۴۱۱۸ *	۱/۸۹۷۲۳	۰/۰۴۲
		بحث گروهی	-۵/۰۵۸۸۲ *	۱/۸۹۷۲۳	۰/۰۳۶
	کنترل	سخنرانی	-۴/۹۴۱۱۸ *	۱/۸۹۷۲۳	۰/۰۴۲
		بحث گروهی	-۱۰/۰۰۰۰۰ *	۱/۸۹۷۲۳	۰/۰۰۰
	بحث گروهی	سخنرانی	۵/۰۵۸۸۲ *	۱/۸۹۷۲۳	۰/۰۳۶
		کنترل	۱۰/۰۰۰۰۰ *	۱/۸۹۷۲۳	۰/۰۰۰
نمرات افتراقی	سخنرانی	کنترل	۴/۸۲۳۵۳ *	۱/۴۱۸۰۸	۰/۰۰۶
		بحث گروهی	-۵/۱۱۷۶۵ *	۱/۴۱۸۰۸	۰/۰۰۳
	کنترل	سخنرانی	-۴/۴۲۳۵۳ *	۱/۴۱۸۰۸	۰/۰۰۶
		بحث گروهی	-۹/۹۴۱۱۸ *	۱/۴۱۸۰۸	۰/۰۰۰
	بحث گروهی	سخنرانی	۵/۱۱۷۶۵ *	۱/۴۱۸۰۸	۰/۰۰۳
		کنترل	۹/۹۴۱۱۸ *	۱/۴۱۸۰۸	۰/۰۰۰

* در سطح ۰/۰۵ اختلاف میانگین ها معنادار است.

جدول شماره ۸ مقایسه ترکیبی شفه براساس سطح اطمینان بالا و پایین

متغیرهای وابسته	گروه (I)	گروه (J)	سطح اطمینان ۹۵٪	
			سطح پایین	سطح بالا
پیش آزمون	سخنرانی	کنترل	-۲/۸۹۶۱	۳/۱۳۱۴
		بحث گروهی	-۲/۹۵۴۹	۳/۰۷۲۶
	کنترل	سخنرانی	-۳/۱۳۱۴	۲/۸۹۶۱
		بحث گروهی	-۳/۰۷۲۶	۲/۹۵۴۹
	بحث گروهی	سخنرانی	-۳/۰۷۲۶	۲/۹۵۴۹
		کنترل	-۲/۹۵۴۹	۳/۰۷۲۶
پس آزمون	سخنرانی	کنترل	۰/۱۴۸۵	۹/۷۳۳۹
		بحث گروهی	-۹/۸۵۵۱	-۰/۲۶۶۱
	کنترل	سخنرانی	-۹/۷۳۳۹	-۰/۱۴۸۵
		بحث گروهی	-۱۴/۷۹۲۷	-۵/۲۰۷۳
	بحث گروهی	سخنرانی	۰/۲۶۶۱	۹/۸۵۱۵
		کنترل	۵/۲۰۷۳	۱۴/۷۹۲۷
نمرات افتراقی	سخنرانی	کنترل	۱/۲۴۱۲	۸/۴۰۵۸
		بحث گروهی	-۸/۶۹۹۹	-۱/۵۳۵۴
	کنترل	سخنرانی	-۸/۴۰۵۸	-۱/۲۴۱۲
		بحث گروهی	-۱۳/۵۲۳۵	-۶/۳۵۸۹
	بحث گروهی	سخنرانی	۱/۵۳۵۴	۸/۶۹۹۹
		کنترل	۶/۳۵۸۹	۱۳/۵۲۳۵

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

نتیجه اینکه با توجه به یافته های پژوهش براساس جدول تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی شفه فرضیهٔ "بین میزان اثربخشی آموزش به روش بحث گروهی و سخنرانی در یادگیری مهارت خودآگاهی تفاوت وجود دارد" تأیید می شود. همچنین یافته‌ها به ما نشان دادند که اختلاف معنادار میان گروه سخنرانی و بحث گروهی وجود دارد و گروه بحث گروهی در مقایسه با گروه سخنرانی در میانگین نمرات پس آزمون و افتراقی رشد داشته است، یعنی در این گروه یادگیری مهارت خودآگاهی افزایش داشته و روش آموزشی بحث گروهی بیشتر از روش سخنرانی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان تأثیر داشته است.

آزمون فرضیهٔ دوم

"آموزش به روش بحث گروهی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان تأثیر دارد". برای آزمون این فرضیه از آزمون آماری T مستقل استفاده شده است.

جدول شماره ۹. آزمون T مستقل برای مقایسه میانگین گروه کنترل و بحث گروهی

مراحل	گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	df	T	P
پس آزمون	بحث گروهی	۱۷	۴۴/۲۳	۶/۱۳	۳۲	۵/۴۶	۰/۰۰۰
	کنترل	۱۷	۳۴/۲۳	۴/۳۸			
مراحل	بحث گروهی	۱۷	۱۰/۱۷	۴/۳۴	۳۲	۷/۶۴	۰/۰۰۰
	کنترل	۱۷	۰/۲۳	۳/۱۳			

T به‌دست آمده در مرحلهٔ پس‌آزمون ۵/۴۶ و ۷/۶۴ است که از T جدول بیشتر است. در نتیجه اختلاف معنادار میان میانگین نمرات گروه کنترل و بحث گروهی وجود دارد و گروه بحث گروهی در مقایسه با گروه کنترل در میانگین نمرات پس‌آزمون و افتراقی رشد داشته است؛ یعنی در این گروه یادگیری مهارت خودآگاهی، افزایش داشته است.

آزمون فرضیهٔ سوم

"آموزش به روش سخنرانی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان تأثیر دارد." برای آزمون این فرضیه از آزمون آماری T مستقل استفاده شده است.

جدول شماره ۱۰. آزمون T مستقل برای مقایسه میانگین گروه کنترل و سخنرانی

مراحل	گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	df	T	P
پس آزمون	سخنرانی	۱۷	۳۹/۳۱۷	۵/۹	۳۲	۲/۷۷	۰/۰۰۹
	کنترل	۱۷	۳۴/۲۳	۴/۳۸			
افتراقی	سخنرانی	۱۷	۵/۰۵	۴/۷۴	۳۲	۳/۴۹	۰/۰۰۱
	کنترل	۱۷	۰/۲۳	۳/۱۳			

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

T به‌دست آمده با استفاده از آزمون مستقل در مرحلهٔ پس‌آزمون ۲/۷۷ و در نمرات افتراقی ۳/۴۹ است که ازT جدول بزرگتر است و گروه سخنرانی در مقایسه با گروه کنترل در میانگین نمرات پس آزمون و افتراقی رشد داشته است. یعنی در این گروه یادگیری مهارت خودآگاهی افزایش داشته است.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به بررسی سه فرضیه اساسی پرداخته شده است که با توجه به نتایج به دست آمده، هر یک از این فرضیه ها تبیین می‌شود. آزمون فرضیهٔ اول نشان داده که روش آموزشی بحث گروهی بیشتر از روش سخنرانی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته است.

این یافته با پژوهشهای مهرام، مهرام و موسوی نصب (۱۳۸۷)، کریمی، توکل و علوی (۱۳۸۷)، رحمتی (۱۳۸۳)، سیف (۱۳۷۹)، بوتلو و ادانل[1] (۲۰۰۱)، جویس و ویل (۲۰۰۴)، سلاوین[2] (۱۹۹۵)، اندرسون و ریدر[3] (۱۹۷۹)، ایواسیو و گلدنبرگ[4](۱۹۹۳) و ایمز و موری[5] (۱۹۸۲)، پرز[6] (۲۰۱۱)، لامبراپولوس[7] و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت، هر کدام از روشهای بحث گروهی و سخنرانی دارای ویژگیهایی هستند که بخشی از مهارت خودآگاهی را پوشش می دهند. روش بحث گروهی با برقراری ارتباط یادگیرنده با افراد دیگر و آشنا کردن او از نقاط ضعف و قوت خود از دیدگاه دیگر افراد نقش مهمی در ارتقای خودآگاهی فرد دارد و روش سخنرانی با ارائه اطلاعاتی وسیع در زمانی محدود و آموزش شیوه‌های متفاوت کسب مهارت خودآگاهی اطلاعات پایه‌ای را در اختیار افراد قرار می دهد که برای یادگیری مهارت خودآگاهی ضروری هستند. همین ویژگیها نیز موجب اثربخش بودن این دو روش در یادگیری مهارت خودآگاهی بوده است. اما از آنجایی که فضای یادگیری در روش بحث گروهی تعاملی است و دانش‌آموزان دربارهٔ ویژگیهای خود از یکدیگر بازخورد دریافت می‌کنند و از این مسیر اطلاعات و بینش بیشتری در مورد خود کسب می کنند روش آموزشی بحث گروهی مؤثرتر است.

فرضیه دوم پژوهش نشان داد که آموزش به روش بحث گروهی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان تأثیر معنادار داشته است. این یافته با پژوهشهای مشکی، غفرانی پور و الهیاری

1. Botelho & Odonnell
2. Slavin
3. Anderson & Reder
4. Iwasiw & Goldenberg
5. Ames & Murray
6. Perez
7. Lambropoulos

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

(۱۳۸۰)، فتاحی بافقی و همکاران (۱۳۸۶)، اسلامیان، رضوانی و فاتحی (۱۳۹۲) همچنین با پژوهشهای وو[1] و همکاران (۲۰۱۴)، کیم[2] (۲۰۱۳)، پریسیلین[3] (۱۹۹۶)، کرافورد[4] و همکاران (۲۰۱۳)، پرز (۲۰۱۱)، لامبراپولوس و همکاران (۲۰۱۲) همخوانی دارد. در توجیه این یافته پژوهش می توان چنین استدلال کرد که در روش بحث گروهی معلم با پرسیدن سؤالات گوناگون دربارهٔ موضوع مورد بحث، ضمن دقت و توجه و تمرکز بیشتر بر موضوع به پردازش عمیق‌تر مطلب و ارتباط آن با پیش دانسته‌های دانش‌آموزان می‌پردازد، که این کار موجب استحکام ساخت شناختی می‌گردد. آزوبل[5] (۱۹۶۳)در زمینهٔ تأثیر ساخت شناختی معتقد است اندیشه هایی که دربارهٔ مطالب قبلاً آموخته شده یادگرفته شوند، در مقایسه با مطالبی که به صورت پراکنده و بدون ارتباط با یکدیگر آموخته شده اند، مدت زمان زیادتری نگهداری می شوند. در روش بحث گروهی از طریق مشارکت جدی‌تر فراگیران و بالا رفتن سطح درگیری آنان، زمینه‌ای مناسب‌تر برای درک خود و آگاهی بیشتر نسبت به ابعادی از خود فرد که برایش ناشناخته مانده است اما دیگران از آنها آگاه‌اند صورت می پذیرد و این سبب می شود که خودآگاهی ارتقا یابد.

فرضیهٔ سوم نشان داد که آموزش به روش سخنرانی بر یادگیری مهارت خودآگاهی دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته است. نتایج فوق الذکر با پژوهشهای هزاوه ای، تقدیسی، محدث حکاک و حسن زاده(۱۳۸۳)، هروی کریمی، جدید میلانی و رژه (۱۳۸۰)، وارسته مقدم (۱۳۸۵)، دانیلسون[6] و همکاران (۲۰۱۴) همخوانی دارد. هر چند خودآگاهی در روش بحث گروهی افزایش بیشتری نسبت به سخنرانی نشان داد، اما سخنرانی هم موجب ارتقای نمرات خودآگاهی دانش‌آموزان شد. دلیل این امر را می توان در ویژگیهای این روش جستجو کرد. در روش سخنرانی معلم برآموزش موضوعهای درسی تاکید زیاد می‌کند و از وقت آموزشی موجود برای سهولت بخشیدن به فعالیتهای یادگیری دانش‌آموزان به‌طور کامل استفاده می‌نماید. این امر یادگیری را تسهیل می‌بخشد. همچنین در روش سخنرانی مدیریت کلاسی معلم اثر بخش‌تر و میزان رفتارهای مخرب یادگیرندگان کمتر است و میزان یادگیری را افزایش می دهد. معلم در روش سخنرانی تضمین می-کند تا آنجا که ممکن است دانش‌آموزان بیشتری به پیشرفت یادگیری دست یابند. او این کار را از راه انتخاب دقیق تکالیف مناسب، ارائه روشن اطلاعات مربوط به درس و روشهای حل مسئله، تشخیص

1. Wu
2. Kim
3. Prisilin
4. Crawford
5. Ausubel
6. Danielson

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

مستمر پیشرفت یادگیری و مشکلات یادگیری فرد فرد دانش‌آموزان و ارائه کمکهای مؤثر از راه آموزش جبرانی انجام می‌دهد. همچنین در سخنرانی مطالب به صورت سازماندهی شده ارائه می-شوند. این گونه ارائه مطلب برای یادگیری افرادی که در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی ضعیف هستند کمک بزرگی محسوب می‌شود. یکی دیگر از دلایل اثربخش بودن روش سخنرانی در این پژوهش استفاده از تکالیف منزل یعنی روش یادگیری از طریق تجربه است. دانش‌آموزان می‌توانند با به کارگیری این فنون حداقل در آن بخش از خودآگاهی که نیاز کمتری به حضور دیگران دارد فرصتی برای خود فراهم کنند تا دربارهٔ خود بیندیشند یا از تکنیکهای خودشناسی که مستلزم کار کردن به تنهایی است بهره برده خودآگاهیشان را افزایش دهند.

براساس نتایج پژوهش پیشنهاد می شود معلمان برای آموزش خودآگاهی به دانش‌آموزان از هر دو روش بحث گروهی و سخنرانی استفاده کنند. البته بحث گروهی مؤثرتر است اما به زعم مؤلفان این مقاله این دو روش جای یکدیگر را نمی گیرند، یعنی هر یک از این دو روش به دلیل تفاوتهای ماهیتی که با یکدیگر دارند بر ابعادی متفاوت از خودآگاهی تمرکز دارند. بحث گروهی آن بُعد از خودآگاهی را افزایش می دهد که اصطلاحاً خود اجتماعی نام دارد و سخنرانی می‌تواند موجب تقویت ابعاد شخصی و حتی پنهان فرد شود. بنابراین در کلاسها و کارگاههای خودآگاهی بهتر است از ترکیب روشهای بحث گروهی و سخنرانی استفاده شود و در جلسات آموزشی از راه سخنرانی برای افزایش بهره‌وری از تمرین و تکالیف منزل استفاده شود.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

منابع

اسلامیان، حسن؛ سعیدی رضوانی، محمود و فاتحی، یونس. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی روش های تدریس بحث گروهی و سخنرانی بر میزان یادگیری و رضایت دانش‌آموزان از تدریس درس دین و زندگی. *پژوهش در برنامه-ریزی درسی*، ۱۰(۲)، ۱۳-۲۳.

رحمتی، عباس. (۱۳۸۳). *تأثیر آموزش مهارتهای مقابله ای به شیوهٔ بحث گروهی بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به سوء مصرف مواد مخدر*. پایان نامه دکتری. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

سازمان جهانی بهداشت. (۱۳۷۹). *برنامه آموزش مهارت های زندگی*، (ترجمه ربابه نوری قاسم آبادی و پروانه محمد خانی). تهران: سازمان بهزیستی کشور، معاونت امور فرهنگی و پیشگیری.

سیف ، علی اکبر. (۱۳۷۹). *روان شناسی پرورشی (روان شناسی یادگیری و آموزش)* (ویراست سوم). تهران :آگاه.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). *روان شناسی پرورشی نوین (روان شناسی یادگیری و آموزش)* (ویراست ششم). تهران: دوران.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۶). *مهارتهای آموزشی (روش ها و فنون تدریس)* (جلد دوم). تهران: انتشارات سمت.

صحراییان، مریم؛ صلحی، مهناز؛ حقانی، حمید و بیگی زاده، شیوا. (۱۳۹۰). بررسی آگاهی، نگرش و عملکرد دختران سوم دبیرستان جهرم در زمینه مهارتهای خودآگاهی، ارتباط با دیگران و تصمیم گیری. *مجله تخصصی پژوهش و سلامت*، ۱(۱)، ۱۷-۲۴.

علوی گنابادی، سیدجعفر. (۱۳۸۹). *مهارتهای زندگی با نگاه دینی(مهارتهای خودآگاهی، همدلی و حل مسئله)*. مشهد: نشر دانشگاه علوم اسلامی رضوی.

فتاحی بافقی، علی؛ کریمی، حسین؛ انوری، محمدحسین و برزگر، کاظم. (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر روشهای آموزش سخنرانی و بحث گروهی بر میزان یادگیری دانشجویان کارشناسی علوم آزمایشگاهی. *گام های توسعه در آموزش پزشکی*، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۴(۱)، ۵۱-۵۶.

کردنوقابی، رسول. (۱۳۸۵). *آموزش نظریه ها، مراحل، فنون*. همدان: روز اندیش.

کردنوقابی، رسول و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۴). تهیه و تدوین برنامه درسی مهارتهای زندگی برای دانش‌آموزان دوره تحصیلی متوسطه. *فصلنامه نوآوری های سال، شماره ۱۲، ۱۱-۳۴.*

کریمی، محبوبه؛ توکل، خسرو و علوی، موسی. (۱۳۸۷). بررسی مقایسه ای دو روش آموزش براساس سخنرانی و بحث گروهی بر میزان یادگیری و یاددهی دانشجویان پرستاری. *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامائی همدان*، سال سیزدهم ، شماره ۲۴، ۱۵ – ۱۹ .

لیاقت دار، محمدجواد؛ عابدی، محمدرضا؛ جعفری، سیّدابراهیم و بهرامی، فاطمه. (۱۳۸۱). *مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانشجویان*. دانشکده روان-شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.

مشکی، مهدی؛ غفرانی پور، فضل ا ... و الهیاری، عباسعلی. (۱۳۸۰). اثربخشی بحث گروهی بر خودپنداشت نوجوانان پسر دبیرستانهای گناباد. *مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی–درمانی قزوین*، شماره ۱۹، ۱۶-۲۱.

مطهری، مرتضی. (۱۳۷۴). *مجموعه آثار*. تهران: انتشارات صدرا.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

مهرام، منوچهر؛ مهرام، بهروز و موسوی نسب، سیدنورالدین.(۱۳۸۷). مقایسه تأثیر تدریس به شیوه بحث گروهی دانشجو–محور با شیوه سخنرانی بر یادگیری دانشجویان پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، دوره پنجم، شماره دوم، ۷۱ – ۷۹.

نجفی، محمود ؛ بیگدلی، ایمان اله؛ دهشیری، غلامرضا؛ رحیمیان بوگر، اسحق و طباطبایی، موسی. (۱۳۹۱). نقش مهارتهای زندگی در پیش بینی سلامت روان دانش‌آموزان. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۳(۱۱)، ۱۰۱–۱۱۵.

وارسته مقدم ، یوسف. (۱۳۸۵). *بررسی مقایسه ای دو روش آموزشی سخنرانی و بحث گروهی بر سطح یادگیری مراقبین بهداشتی در خصوص شناخت استرس های کودکان سن مدرسه منطقه ۶ شهر تهران در سال ۱۳۸۵*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی تهران.

هروی کریمی، مجید؛ جدیدمیلانی، مریم و رژه، ناهید. (۱۳۸۰). مقایسه تأثیر روش های آموزشی سخنرانی و تفحصّ گروهی بر میزان یادگیری دانشجویان پرستاری در درس بهداشت جامعه در دانشگاه شاهد سال ۸۱ – ۱۳۸۰. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۱۱، ۵۲ – ۵۶.

هزاوه ای، سید محمدمهدی؛ تقدیسی، محمدحسین؛ محدث حکاک، حمیدرضا و حسن زاده ، اکبر. (۱۳۸۳). تأثیر سه روش آموزشی سخنرانی، بازی و ایفای نقش بر آگاهی و عملکرد دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی در مورد تغذیه دوران بلوغ. *مجله گام های توسعه در آموزش پزشکی*، دوره سوم شماره دوم، ۱۲۶–۱۳۳.

Ames, G. J., & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a right: Promoting cognitive change by social conflict. *Development Psychology*, 18, 894-897.

Anderson, J. R., & Reder, L. M. (1979). An elaborative processing explanation of depth of processing. In L.S. Cermak, & F. M. Craik (Ed), *Levels of processing in human memory*, (pp. 385-403). Hillsdale, NY: Erlbaum.

Ausubel, D. P. (1963). Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. *Journal of Teacher Education*, 14, 217-222.

Botelho, M. G., & Odonnell, D. (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.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention, 25*(2), 211-232.

Brooks, C., Erickson, G., Greer, J., & Gutwin, C. (2014). Modelling and quantifying the behaviours of students in lecture capture environments. *Computers & Education*, 75, 282-292.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.

Charlton, B. (2006). Science school and culture school: Improving the efficiency of high school science teaching in a system of mass science education. *Medical Hypotheses*, *67*(1), 1–5.

Cicchetti, D. & Beeghly, M. (1990). *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.

Copper, R.K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, *51*(12), 31-38.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

Crawford, T., Robles, A., Booth, B., & Popovich, N. (2013). Assessment of student preferences for small versus large group discussions and access to learning materials, *5*(2), 103-109.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.

Danielson, J., Preast, V., Bender, H., & Hassall, L. (2014). Is the effectiveness of lecture capture related to teaching approach or content type? *Computers & Education*, 72, 121–131.

Duval, T. S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. Oxford, England: Academic Press.

Elliott, D. (2005). *Teaching on target: Models, strategies and methods that work.* California: Corwin Press.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404–416.

Iwasiw, C.L., & Goldenberg, D. (1993). Peer teaching among nursing students in the clinical area: Effects on student learning. *Journal of Advanced Nursing*, *18*(4), 659-668.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt & Co.

Joyce, B., & Weil, M. (2004). *Model of teaching*. Hemel Hempstead: Allyn & Bacon.

Kim, J. (2013). Influence of group size on students' participation in online discussion forums. *Computers & Education*, 62, 123-129.

Lambropoulos, N., Faulkner, X., & Culwin, F. (2012). Supporting social awareness in collaborative e-learning. *British Journal of Educational Technology*, *43*(2), 295–306.

Leary, M. R. (2004). *The curse of the self: Self-awareness, egotism, and the quality of human life.* New York: Oxford University Press.

Legrain, L., Cleeremans, A., & Destrebecqz, A. (2011). Distinguishing three levels in explicit self-awareness. *Consciousness and Cognition*, *20*(3), 578–585.

Lewis, M. (1994). Myself and me. In S. Parker, R. Mitchell, & M. Boccia (Eds.), *Self-awareness in animals and humans: Developmental perspectives* (pp. 20–34). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Morin, A. (2011). Self-awareness Part 1: Definitions, measures, effects, function, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(10), 807–823. http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x.

Neisser, U. (Ed.). (1993). *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self- knowledge.* New York: Cambridge University Press.

Parker, S. T., Mitchell, R. W., & Boccia, M. L. (1994). *Self-awareness in animals and humans: Developmental perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Perez, L. M. (2011). Teaching emotional self-awareness through inquiry-based education. *Early Childhood Research & Practice*, *13*(2), 1-15.

Prisilin, R. (1996). Effects of group discussion on acquisition of complex skills. *Ergonomic Abstracts; Human Factors*, *38*(3), 404 – 416.

Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1987). Self-regulatory perseveration and the depressive self- focusing style: A self-awareness theory of the development and maintenance of reactive depression. *Psychological Bulletin*, *102*(1), 122–138. http://dx.doi.org/10.1037/0033- 2909.102.1.122.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]

Rensaa, R. (2014). The impact of lecture notes on an engineering students' understanding of mathematical concepts. *Journal of Mathematical Behavior*, 34, 33–57.

Robertson, G., & Lang, H. (1991). *Instructional approaches: A framework for professional practice*. Regina, SK: Saskatchewan Education.

Rochat, P. (1995). Early objectification of the self. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research* (pp. 53–71). Amsterdam: Elsevier Science.

Seaman, D., & Fellenz, R. (1989). *Effective strategies for teaching adults.* Columbus: Merrill.

Silvia, P. J., & O'Brian, M. E. (2004). Self-awareness and constructive functioning: Revisiting ''the human dilemma''. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 475–489. http://dx.doi.org/10.1521/jscp.23.4.475.40307.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2nd ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.

Snodgrass, J. G., & Thompson, R. L. (1997). The self across psychology: Self-recognition, self- awareness, and the self-concept. *Annals of the New York Academy of Sciences* (Vol. 818). New York: New York Academy of Sciences.

Stipek, D. J., Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, *26*(6), 972–977.

Wei, F., Wang, Y. K., & Fass, W. (2014). An experimental study of online chatting and note taking techniques on college students' cognitive learning from a lecture. *Computers in Human Behavior*, 34,148–156.

Wells, A., & Matthews, G. (1994). *Attentions and emotion: A clinical perspective.* Hove, UK: Erlbaum.

Wu, C., Lin, Y., Yeh, M.C., Huang, L.H., Chen, S., Liao, S., & Lee, M. (2014). Effectiveness of interactive discussion group in suicide risk assessment among general nurses in Taiwan: A randomized controlled trial. *Nurse Education Today*, *34*(11), 1388-1394.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-02-03]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1392.10.4.6.5]