



بررسی اثرات دو روش تدریس انتزاعی و تدریس در متن (روش جزء به کل و کل به جزء) بر میزان یادگیری برخی از دانش آموزان دبیرستان‌های شیراز در درس دستور زبان فارسی^۱

سید احمد پارسا^۲

دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان

تاریخ دریافت: ۸۹/۱۰/۱۷ * تاریخ پذیرش: ۸۹/۱۱/۲۱

چکیده

هدف از این پژوهش پاسخ به این پرسش بود که آیا بین دو روش تدریس در متن (کل به جزء) و تدریس انتزاعی (جزء به کل) در درس دستور زبان فارسی و میزان یادگیری آزمودنی‌های پژوهش، رابطه معنی‌داری وجود دارد یا نه؟ در این راستا تعداد ۵۱ نفر از دانش‌آموزان پسر نظام جدید، در دبیرستان شبانه‌ی ولی عصر شیراز، در دو کلاس اول به طور تصادفی انتخاب شدند.

موضوع درس «دستور زبان فارسی» بود که به مدت یک ترم تحصیلی در این دو کلاس تدریس شد. در پایان ترم آزمودنی‌های پژوهش به وسیله ۴۰ سوال معلم ساخته مورد ارزیابی قرار گرفتند. روش پژوهش نیمه تجربی است و داده‌های پژوهش با استفاده از

^۱ - این پژوهش در سال ۱۳۷۲ انجام گرفته است.

^۲ - E-mail: dr.ahmadparsa@gmail.com

«آزمون تی» و «ضریب همبستگی پیرسون» تجزیه و تحلیل داده شده است. نتایج پژوهش بیانگر این است که در تفهیم بخش‌هایی از کتاب که برای فراگیران تازگی دارد، روش تدریس در متن موفق‌تر است، اما در تفهیم بخش‌هایی که فراگیران از آن‌ها سابقه‌ی ذهنی دارند، بین دو روش تدریس، رابطه معنی‌داری مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی:

دستور زبان فارسی، روش تدریس در متن (کل به جزء)، روش تدریس انتزاعی (روش جزء به کل)، یادگیری، گروه شاهد، گروه تجربی.

۱- مقدمه

آموزش، فرایندی است که تحت تأثیر عوامل مختلفی شکل می‌گیرد. آموزش دهنده (معلم)، آموزش‌پذیر (فراگیر)، سازمان رسمی و قواعد حاکم بر آموزش و روش تدریس از مؤلفه‌های مهم و مؤثر در امر آموزش به شمار می‌روند. هر کدام از این مؤلفه‌ها به نوبه‌ی خود در کیفیت آموزش تأثیرگذار هستند اما مقایسه نتایج تدریس مفاهیم علمی نسبتاً ثابتی چون ریاضیات، فیزیک، شیمی و امثال آن در کشورهای پیشرفته با کشورهای در حال رشد، بیانگر اهمیت روش تدریس می‌باشد. از آن‌جا که مفاهیم علمی و ادبی در هر کشوری به زبان آن کشور آموزش داده می‌شود. نیاز به آموزش قواعد آن زبان امری کاملاً محسوس است، زیرا دستور زبان هر کشوری دربردارنده‌ی مجموعه قواعدی است که به تشریح ساختمان آن زبان می‌پردازد بنابراین آگاهی از این امر در به کارگیری اصولی و درست مفاهیم و دریافت ساده‌تر آن سودمند است. «کودکان هر کشوری زبان مادری خود را از محیط پیرامون خود می‌آموزند، بدون این‌که اطلاعی از دستور داشته باشند... اما با این همه دانستن دستور برای آشنا شدن با ساختمان و تغییرات زبان در طول زمان لازم است، زیرا بدون یادگیری آن، شناختن اجزای جمله و در نتیجه دریافتن مفهوم سخن دشوار و گاهی ناممکن می‌گردد». (سلطانی‌گرد فرامرزی ۱۳۶۸: ۳)

«آموختن دستور هر زبان، آگاهی علمی به آن زبان است. این آگاهی منشأ بسیاری از عملکردهای درست زبانی است؛ عملکردهایی از قبیل استفاده‌ی مناسب و منطقی از زبان به عنوان ابزار سازمان دهنده‌ی فکر و ذهن، آموزش درست زبان‌های بیگانه، توفیق در برقراری ارتباط گفتاری و نوشتاری؛ و مسلماً آن که زبان را بهتر می‌شناسد، بهتر می‌تواند از آن استفاده کند». (وحیدیان کامیار و عمرانی ۱۳۷۹: ۲). انوری و احمدی گیوی وجود دستور زبان را برای جلوگیری از نابسامانی و گزینش نا بجای واژه‌ها ضروری می‌دانند: برای شناخت درست و علمی زبان و برای جلوگیری از نابسامانی واژه‌ها و عملکرد درست در واژه‌شناسی در مقابل مفاهیم جدیدی که وارد جامعه می‌شوند یا در جامعه پدید می‌آیند و نیز در مدارس و سازمان‌های انتشاراتی برای توجیه و روشنگری تصحیحاتی که در نوشته‌ها و مقالات و کتاب‌ها به عمل می‌آید و نیز برای سهولت یادگیری زبان‌های بیگانه، آموختن دستور، اگر ضرورت نداشته باشد، سودمند است و سودمندی آن در حدی است که ما را وادار می‌کند دستور یاد بگیریم و درست یاد بگیریم. (انوری و احمد گیوی، ۱۳۷۰: پیشگفتار).

دستور زبان فارسی همواره از درس‌هایی است که بیش‌ترین مشکلات را برای دانش‌آموزان، دانشجویان، دبیران و مدرسان دانشگاهی در بر داشته است. تغییرات پی در پی مطالب دستوری و تعویض‌های مکرر کتاب‌های درسی دستور زبان فارسی دبیرستان‌ها در دو دهه‌ی اخیر مؤید این نظر است. همین امر موجب شده، پژوهش‌هایی در زمینه‌ی بررسی نارسایی‌های کتب درسی دستور زبان فارسی در مقاطع تحصیلی مختلف صورت گیرد. «یکی از این موارد، طرحی پژوهشی است که گروهی از استادان دانشگاه شیراز انجام داده‌اند. آنان بر این باورند که موضوع دستور زبان فارسی و آموزش آن از پایین‌ترین سطوح تا بالاترین آن در کشورها از مشکلاتی است که هر روز با ازدیاد دانش‌آموزان گسترده‌تر می‌شود. با وجود این که هر چند سالی کتاب در زمینه دستور زبان فارسی نوشته می‌شود اما این کتاب‌ها دارای تشتت و ناهماهنگی هستند». (یار محمدی و دیگران، ۱۳۷۰: پیشگفتار) گرچه پژوهش یاد شده، بیانگر تشتت و ناهماهنگی مطالب کتاب‌های درسی در نظام آموزشی ما می‌باشد، اما این ناهماهنگی یگانه عامل عدم پیشرفت دانش‌آموزان در این درس نیست و مؤلفه‌های بسیاری چون میزان اطلاعات آموزش‌دهنده، آمادگی یا عدم آمادگی آموزش‌پذیران، فضای آموزشی، روش تدریس و مسائلی از این دست از دیگر

عوامل تأثیرگذار در این زمینه محسوب می‌شوند. استادان نامبرده با توجه به اهمیت مؤلفه‌های روش تدریس، پرسشنامه‌ای بین دبیران درس دستور زبان فارسی در سطوح راهنمایی و دبیرستان در شهر شیراز توزیع کرده‌اند. آنان در تحلیل پرسشی درباره‌ی شیوه‌ی تدریس درس دستور زبان فارسی در سطوح یاد شده چنین نوشته‌اند: «به این پرسش ۳۳٪ با مختصر تفاوتی نوشته‌اند: دستور زبان فارسی در دوره‌ی راهنمایی آن‌طور که باید، قابل درک نیست؛ دانش‌آموزان یا به طور نسبی مطالب را فهمیده‌اند یا اصلاً نفهمیده‌اند.» (همان: ۲۹)

۲- روش تحقیق

۲-۱- روش تحقیق و جامعه‌ی آماری

این پژوهش به روش نیمه‌تجربی انجام گرفته و در این راستا تعداد پنجاه و یک نفر از دانش‌آموزان پسر نظام جدید دبیرستان شبانه‌ی ولی‌عصر شیراز در دو کلاس اول به طور تصادفی انتخاب شدند. نمونه‌گیری به شیوه‌ی تصادفی خوشه‌ای و موضوع یادگیری، درس دستور زبان فارسی بود که به مدت یک ترم تحصیلی در این دو کلاس تدریس شد.

۲-۲- روش تحلیل آماری

در تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده «از آزمون تی» و «ضریب همبستگی پیرسون» استفاده به عمل آمد.

۲-۳- فرضیات پژوهش

با توجه به این‌که هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر دو شیوه‌ی تدریس جزء به کل و کل به جزء بر میزان یادگیری دانش‌آموزان در درس دستور زبان فارسی بود، بنابراین فرضیات زیر مطرح شد:

فرضیه‌ی H_۱ (فرضیه‌ی پژوهش): بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس دستور زبان فارسی و تدریس کل به جزء رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد. یعنی این روش می‌تواند در پیشرفت فراگیران در درس دستور زبان فارسی مؤثر باشد.

فرضیه‌ی H_۲ (فرضیه‌ی پوچ آماری): بین پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در درس دستور زبان و تدریس کل به جزء رابطه‌ی معنی‌داری وجود ندارد. یعنی این روش نمی‌تواند در پیشرفت فراگیران در درس دستور زبان فارسی نقش مؤثری داشته باشد.

۳- پیشینه‌ی پژوهش

بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه‌ی دستور زبان فارسی مربوط به مباحث نظری دستور، به‌ویژه رویکردهای مختلف مؤلفان کتاب‌های دستور زبان فارسی به این درس بوده است. این امر از کهن‌ترین کتاب مستقل قواعد زبان فارسی یعنی منهای‌الطلب اثر محمدبن حکیم زینیمی الشندونی الصینی که در ۱۰۷۰ هجری قمری تألیف شده تا جدیدترین کتاب‌های تألیف شده را در این باره شامل می‌شود. فهرست ۵۷ کتاب دستور زبان فارسی که خانم صنیع در پایان کتاب خود ذکر کرده (صنیع ۱۳۷۱: ۳۳۶-۳۳۴) و ۲۶۱ کتاب و مقاله که آقای ایرج افشار در کتاب‌شناسی دستور به آن‌ها اشاره کرده است، تنها بیانگر نمونه‌ی کوچکی از پژوهش در این زمینه محسوب می‌شود. در کنار این آثار، پژوهش‌هایی نیز در زمینه‌ی آموزش زبان وجود دارد که به اختصار به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

۳-۱- **پژوهش در آموزش بزرگسالان:** مؤسسه‌های بین‌المللی روش‌های آموزش بزرگسالان در سال ۱۹۶۹ م. / ۱۳۴۸ هـ.ش پژوهشی انجام داد که هدف آن به دست آوردن اطلاعات دقیق‌تر و کامل‌تر در مورد روش‌های تدریس خواندن و نوشتن در کشورهای مختلف جهان بود. پرسش‌نامه‌ای برای این بررسی تهیه شده بود که در ۷۹۰ نسخه و به ۴ زبان عربی، انگلیسی، فرانسوی و اسپانیولی آماده شد و برای ۱۲۳ کشور مختلف که در زمینه‌ی سوادآموزی بزرگسالان فعالیت می‌کردند، ارسال شد. بر اساس نتایجی که از این پژوهش به دست آمده، روش‌های تدریس خواندن و نوشتن را به چهار گروه تقسیم کرده‌اند:

۱- روش‌های تحلیلی

۲- روش‌های کلی

۳- روش‌های ترکیبی

۴- روش‌های لوباخ

۳-۱-۱- **روش تحلیلی:** روش تحلیلی طرفدار آموزش از جزء به کل می‌باشد، یعنی آموختن بایستی از جزء شروع شود و به کل خاتمه یابد.

۳-۱-۲- **روش کلی:** در این روش آموزش از کل شروع و به جزء خاتمه پیدا می‌کند.

۳-۱-۳- **روش ترکیبی:** تلفیقی از هر دو روش جزء به کل و کل به جزء می‌باشد.

۴-۱-۳- روش لوباخ: این روش، نوعی روش ترکیبی است که از روش‌های تحلیل و کلی استفاده می‌کند. وجه تمایز این روش از روش ترکیبی این است که شکل هر حرف به نحوی با تصویر شیء خارجی که نامش با حرف موردنظر آغاز می‌شود، منطبق می‌گردد و بدین وسیله به حافظه‌ی فرد در یادگیری حروف و کلمات کمک می‌کند.

از میان روش‌های چهار گانه‌ی یاد شده، روش تحلیلی و روش کلی تا حدی با موضوع پژوهش ما سنخیت دارد با این تفاوت که فراگیران در پژوهش یاد شده، بزرگسالان فاقد سواد هستند و این روش‌ها جهت آموزش خواندن و نوشتن به آن‌ها صورت می‌گیرد در حالی که فراگیران این پژوهش دانش‌آموزان اول دبیرستان هستند.

در روش کلی بر خلاف روش تحلیلی، تدریس مطالب از کل شروع و به جزء ختم می‌شود، یعنی ابتدا متن کامل، عبارت یا جمله، سپس کلمه و پس از آن شکل حروف یا صدای هر یک مورد توجه قرار می‌گیرد. اصولاً روش‌های کلی بر این نظریه استوار است که عمل تدریس خواندن و نوشتن باید از واحدهای بزرگتر معنی‌دار زبان آغاز شود و به واحدهای بی‌معنا مانند حروف و صداها پایان پذیرد. روش‌های کلی بر پایه‌ی نظریه‌ی گشتالت پایه‌گذاری شده است. این مکتب در سایه‌ی همکاری و تحقیقات سه روانشناس آلمانی به نام‌های کافکا^۳، کهپلر^۴ و ورتایمر^۵ در سال ۱۹۱۲ به وجود آمد. «پیروان این مکتب عقیده داشتند که عمل پیچیده‌ی روانی به عنوان یک کل معنی‌دار. ما ابتدا کل را درک می‌کنیم و برای اینکه معنی اجزاء را روشن نماییم به تحلیل آن می‌پردازیم». (شریعتمداری، ۱۳۶۹: ۴۷)

مکتب گشتالت نه تنها مطالب یادگیری را در روان‌شناسی تغییر داد، بلکه اثر مهمی در افکار مریبان داشت به طوری که پس از روشن شدن مبانی این کتب، عده‌ای از مریبان در صدد تغییر شکل سازمان مدارس بر آمدند. آن‌ها به جای تدریس موضوعات مجزا از قبیل تاریخ، جغرافیا، اقتصاد و تعلیمات دینی، درس جامع‌تری به نام مطالعات اجتماعی در برنامه‌ی مدارس قرار دادند. آن‌ها بر این باور بودند که فرد، اول کل را می‌آموزد، سپس متوجه اجزاء خواهد شد. در همین راستا تدریس زبان ابتدا به وسیله‌ی تعلیم الفبا، کلمات مجزا و پاره

² Kurt Koffka

⁴ Max Wertheimer

⁵ Wolf Cong Kohler

جمله‌ها در بیشتر مدارس متروک شد. اهمیت دادن به فهم مطالب، رها کردن تمرینات بی‌معنی و جلب توجه فرد به تمام جنبه‌های درسی نتیجه‌ی نفوذ این مکتب در میان مربیان بود. باسول^۶ در زمینه‌ی مقایسه‌ی تحلیلی و کلی پژوهشی انجام داده و گزارش دقیقی از پیشرفت افراد را در جنبه‌های مختلف خواندن ارائه داده است. (صباغیان: ۱۳۶۴، ۱۰۹۰-۱۰۷)

نتایج به دست آمده از پژوهش «باسول» را می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد: هرگاه آموزشیار در آموزش خواندن و نوشتن، بیشتر روی شناسایی کلمه و اجزای آن تأکید کند و با روش تحلیلی تدریس کند نوآموز می‌تواند خطوط نوشته شده را به خوبی دنبال کند و کلمات را تلفظ کند ولی توجه چندانی به مفهوم نخواهد کرد. این امر با درست خواندن مغایرت دارد. بر عکس، هرگاه آموزشیار با روش کلی تدریس کند و تأکیدش بیشتر، روی درک مطلب باشد، نوآموز به محتوای مطلب علاقه‌مند می‌شود، ولی شناسایی کلمات و پیگیری خطوط کندتر انجام می‌گیرد. طبق نتایج این پژوهش، مشخص می‌شود که استفاده از روش تحلیلی توانایی سریع‌خوانی را در نوآموز به وجود می‌آورد، اما چون او تمام کوشش خود را صرف شناسایی واژه کرده است، در درک مطلب دچار نارسایی خواهد بود. در این‌جا مسئله، سرعت شناسایی درست‌خوانی نیست. بلکه مشکل عمده، عدم موفقیت روش آموزش در ایجاد علاقه به خواندن است. افرادی نیز که با روش کلی آموزش دیده بودند به خواندن علاقه‌مند شده بودند اما واژه‌ها را به خوبی نمی‌شناختند و قدرت دنبال کردن خطوط را نداشتند. در این‌جا مسئله سریع‌خوانی نیست، بلکه مسئله مهم، عدم موفقیت، در مهارت‌های مربوط به خواندن است. با توجه به مطالب مطرح شده در این مبحث، می‌توانیم چنین نتیجه بگیریم:

پژوهش‌های انجام گرفته در رابطه با آموزش زبان که حالتی عام دارد، طبیعتاً در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی نیز، مورد استفاده قرار گرفته‌اند. از آن‌جایی که دستور زبان به بررسی ساختمان زبان می‌پردازد، پژوهش انجام شده تفاوت‌ها و اشتراکاتی با موضوع پژوهش ما پیدا خواهد کرد که به اختصار آن را مورد بررسی قرار می‌دهیم:

الف- وجوه افتراق:

چون این روش براساس آموزش اولیه پایه‌ریزی شده، با نوع پژوهش ما تفاوت‌های اساسی زیر را دارد:

۱- پژوهش انجام شده، در زمینه‌ی آموزش زبان، روی سوادآموزی افراد انجام گرفته و میزان پیشرفت‌های آن‌ها را در این زمینه مورد بررسی قرار می‌دهد. در حالی که در پژوهش حاضر افراد، مراحل سوادآموزی (تحصیلات ابتدایی) و حتی تحصیلات راهنمایی را طی کرده‌اند و در مقطع متوسطه به تحصیل اشتغال دارند.

۲- در پژوهش «باسول» موضوع تدریس، مطالب ساده و ابتدایی است، در حالی که در پژوهش حاضر، موضوع مورد بحث، یک موضوع تخصصی است.

۳- آزمودنی‌های «باسول» هیچ‌گونه سابقه‌ی ذهنی از موضوع ندارند، در حالی که آزمودنی‌های این پژوهش، در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی مطالبی درباره‌ی دستور زبان فارسی خوانده‌اند و به صراحت می‌توان گفت تا حدود زیادی با مطالب دستوری آشنایی دارند، هر چند این آشنایی در برخی از موارد ممکن است سطحی نیز باشد.

ب- اشتراکات این دو پژوهش

- ۱- آزمودنی‌های هر دو پژوهش بزرگسالان هستند.
- ۲- در هر دو پژوهش روش تدریس «کل به جزء» به کار رفته است.
- ۳- برای اجرای هر دو پژوهش نیاز به افراد متخصص کاملاً محسوس است؛ یعنی، همان‌گونه که برای سوادآموزی، افراد ورزیده، به‌ویژه آشنا به «روش کلی» لازم است، در تدریس دستور زبان فارسی نیز، به دلیل تخصصی بودن مطالب و مشکلات تدریس در متن افراد ورزیده مورد نیاز می‌باشد.

۲-۳- بازشناسی و یادآوری در آموزش املا:

محمد علی کاسب موضوع پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود را پژوهشی درباره‌ی دو روش بازشناسی و یادآوری در زمینه‌ی درس املا فارسی بین دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی مدارس ناحیه‌ی ۳ اصفهان، قرار داده است. ایشان در سال ۱۳۶۶ در این زمینه به مدت چند

هفته در یک گروه درس املا را به صورت یادآوری آموزش داده است. یعنی که در هر بار که معلم قصد اجرای املا را داشته، موضوع را کلمه به کلمه برای فراگیران خوانده است و دانش‌آموزان با مراجعه به حافظه‌ی خود، به صورت نوشتاری آن را بر روی کاغذ می‌نوشتند. در گروه دیگر متنی به دانش‌آموزان داده می‌شد که در بردارنده‌ی چندین غلط املائی بود و دانش‌آموزان می‌بایست واژه‌های نادرست را با توجه به کل متن، جمله و عبارت تشخیص دهند و صورت درست آن را بنویسند. بعد موضوع واحدی به هر دو گروه با روشی که به آن عادت کرده بودند، به عنوان املا ارائه شد. نتیجه‌ی پژوهش بیانگر معنی‌دار بودن روش یادآوری در آن مقطع بوده است. در این پژوهش گرچه روش بازشناسی در واقع یک نوع تدریس در متن یا کل به جزء محسوب می‌شود اما نکات زیر را نباید از نظر دور داشت:

۱-۲-۳- این پژوهش درباره‌ی درس املائی فارسی است، بنابراین در تعمیم آن به دستور زبان فارسی بایستی بسیار محتاط بود.

۲-۲-۳- گرچه روش "بازشناسی" تقریباً با روش کل به جزء نزدیک است اما روش دوم (روش یادآوری) با روش جزء به کل تفاوت بسیار دارد.

۳-۲-۳- این پژوهش در سطح مدارس راهنمایی انجام گرفته، در حالی که در درس دستور، به دلیل مواجهه‌ی بیشتر دانش‌آموزان و معلمان با مشکلات دستوری در سطوح بالاتر، ضرورت ایجاب می‌کرد پژوهش در همان سطوح انجام پذیرد.

۳-۳- پژوهش درباره‌ی گرامر زبان:

فاطمه بنانخواه پژوهشی درباره‌ی تأثیر دو شیوه‌ی کشف و توضیح در تدریس گرامر انگلیسی و تعامل آن با پیشرفت تحصیلی بین هشتاد نفر از دانشجویان دختر و پسر سال اول دانشگاه (از دو رشته پزشکی و الکترونیک) انجام داده است. لازم به یادآوری است که این پژوهش به پژوهش ما بسیار نزدیک است. خانم بنانخواه در چکیده‌ی این پژوهش درباره‌ی نتیجه‌ی آن چنین می‌نویسد:

«نتایج پژوهش نشان داد که در تدریس قواعد نسبتاً مشکل گرامر انگلیسی، روش «قاعدۀ به مثال» به نتایج بهتری منجر می‌شود، این نتایج هم‌چنان نشان داد که میان روش تدریس و پیشرفت تحصیلی، تعاملی وجود دارد، به این معنا که بر خلاف یادگیرنده‌های با استعداد تحصیلی قوی که قادر به استفاده از هر دو شیوه‌ی تدریس می‌باشند، دانشجویانی

که از لحاظ پیشرفت تحصیل در مرتبه‌ی پایین‌تری قرار دارند. هنگامی که با شیوه‌ی قاعده به مثال مورد بررسی قرار می‌گیرند، یادگیری افزونتری خواهند داشت.» (بنانخواه، ۱۳۶۵: چکیده)

در این پژوهش علی‌رغم زحمات زیادی که پژوهشگر انجام داده، کاستی‌هایی به چشم می‌خورد، و لازم است موارد زیر مورد توجه قرار گیرد:

۱- این پژوهش مربوط به زبان انگلیسی بود، و در تعمیم آن به دستور زبان فارسی باید کاملاً محتاط بود.

۲- زمان این پژوهش تنها یک جلسه بوده است و یک جلسه برای چنین پژوهش بسیار کم به نظر می‌رسد.

۳- به روش تدریس قبلی کلاس‌ها اشاره‌ای نشده است. اگر یکی از روش‌ها قبلاً در کلاس معمول بوده و فراگیران با همان روش مورد آزمایش قرار گرفته باشند، احتمال دارد نسبت به کلاسی که یکباره و بدون آشنایی قبلی با یک روش جدید مواجه می‌شوند، دارای تفاوت بیشتری باشند.

پژوهشگر، دانشجویان پزشکی را به عنوان نماینده‌ی سطح پیشرفت تحصیلی قوی و دانشجویان الکترونیک را به عنوان سطح تحصیلی متوسط در نظر گرفته شده است، در حالی که پذیرش در رشته‌های تحصیلی و حتی نمرات قبلی ایشان، به تنهایی معیار قوی یا متوسط بودن یک دانشجو محسوب نمی‌شود، بلکه عوامل دیگری مانند محیط تحصیلی، مشکلات خانوادگی، چگونگی آموزش قبلی، علاقه یا عدم علاقه به دروس یا دروسی خاص و مواردی از این دست در این کار تأثیر دارند.

۴- تجزیه و تحلیل

مطالب کتاب دستور و نگارش سال اول علوم انسانی نظام جدید در هفت قسمت تنظیم شده است که بایستی در طول یک ترم تحصیلی تدریس می‌شد. فراگیران هر دو گروه (شاهد و تجربی) بر اساس چهل سوال عینی معلم‌ساخته مورد ارزیابی قرار گرفتند.

تعداد این فراگیران در گروه شاهد ۲۶ نفر و در گروه تجربی ۲۵ نفر بود. هر سوال یک نمره داشت و تعداد سوالات هر بخش به اهمیت مطالب آن بخش از لحاظ کمی و کیفی بستگی داشت. به منظور مطالعه‌ی معنی‌دار بودن تفاوت اندازه‌های میانگین بخش‌های هفت‌گانه در دو گروه دانش‌آموزان، از «آزمون تی» استفاده شد. با توجه به درجه‌ی آزادی ($df = n1 +$

$n-2 = 49$ و مراجعه به جدول آماری تی، سطح معنی‌داری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج مقایسه‌ی هر بخش از دو گروه به طور جداگانه در جدول‌های شماره‌ی یک تا هشت آورده شده است. منظور از میانگین در این جدول‌ها میانگین نمرات کسب شده فراگیران در آن بخش می‌باشد.

میزان همبستگی بین دو روش تدریس با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد مقایسه واقع شده است. به عبارت دیگر X بیانگر نمرات گروه شاهد و Y بیانگر نمرات گروه تجربی بوده است. در واقع $\sum XY$ بیان‌کننده‌ی مجموع نمرات خام گروه شاهد است که با روش جزء به کل آموزش دیده بودند و $\sum Y$ مجموع نمرات خام گروه تجربی است که با روش تدریس در متن مورد آموزش قرار گرفته‌اند. علاوه بر این مقایسه‌ای بین میزان دستیابی فراگیران به اهداف تعیین شده‌ی هر بخش از طریق مقایسه‌ی نسبت میانگین این بخش‌ها بر تعداد سؤالات انجام گرفته است که آن هم مورد تحلیل و ارزیابی قرار گرفته است.

از نتایج هر بخش بخش‌های مختلف هفتگانه تدریس شده در گروه شاهد و تجربی با استفاده از شیوه‌های تحلیل اطلاعات یاد شده مورد بررسی قرار می‌گیرند. جدول شماره‌ی ۱: مقایسه نتایج مربوط به سؤالات بخش اول کتاب در دو گروه شاهد و تجربی

گروه تجربی				گروه شاهد						
ضریب همبستگی	سطح معنی‌دار بودن	مقدار تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد آزمودنی	انحراف معیار	میانگین	تعداد سؤالات	مطالب بخش اول	تعداد آزمودنی
۴۶۲٪	۸۸٪	۱۵٪	۶۲٪	۱/۸۴	۲۵	۸۵٪	۱/۸۱	۳	جمله تعریف جمله یادآوری تعریف فعل ارتباط فعل با جمله	۲۶

نتایج این بخش، بیانگر این است که بین دو روش تدریس کل به جزء و جزء به کل در این بخش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. احتمالاً این امر، مربوط به یادآوری مطالب و داشتن سابقه‌ی ذهنی فراگیران از این مطلب از دوران ابتدایی و راهنمایی با موضوع باشد؛ یعنی، دانش‌آموزان قبلاً این مطالب را در مقاطع پیشین آموخته بودند و تدریس مطالب این بخش

برای آنها بیشتر حکم یادآوری داشته تا آموزش مفاهیم. از طرف دیگر می‌بینیم که بین دو روش تدریس یاد شده در همان بخش، میزان ضریب همبستگی برابر $۰/۴۶۲$ بوده است، به عبارت دیگر ضریب همبستگی مثبت اما نسبتاً قوی بین دو گروه وجود دارد. با توجه به این که اگر ضریب همبستگی بالای صفر باشد بیانگر آن است که نوع روش تدریس به میزان کمتری در یادگیری تأثیر داشته است و از آنجا که هر چه این ضریب، بیشتر باشد، میزان تأثیر نوع روش کمتر است، پس همبستگی مثبت در سطح نسبتاً قوی بیانگر مشابه بودن در روش تدریس می‌باشد که این مسئله هم به نوبه‌ی خود بیانگر آن است که نوع روش تدریس در آموزش این مطالب تأثیر چندانی نداشته است.

مقایسه‌ی نسبت میانگین‌های این بخش بر تعداد سؤالات، اعدادی بسیار نزدیک به هم را نشان می‌دهد و این هم نظر فوق را تأیید می‌کند. این نسبت در کلاس شاهد ۶۰ درصد $۱/۸۱=۶۰$ و در کلاس تجربی ۶۱ درصد $۱/۸۴=۶۱$ می‌باشد؛ یعنی، میزان دستیابی فراگیران به اهداف تعیین شده در هر دو بخش تقریباً یکسان بوده است و میان این دو روش تدریس، در این بخش تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

جدول شماره ۲: مقایسه‌ی نتایج مربوط به سؤالات بخش دوم کتاب در دو گروه شاهد و تجربی

گروه تجربی						گروه شاهد				
ضریب همبستگی	سطح معنی‌دار بودن	مقدار تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد آزمودنی‌ها	انحراف معیار	میانگین	تعداد سؤالات	مطالب بخش دوم	تعداد آزمودنی‌ها
$۰/۳۸$	$۰/۳$	$۲/۲۹$	$۱/۳۳$	$۳/۴۸$	۲۵	$۱/۱۲$	$۲/۶۹$	۵	انواع حذف - حذف به قرینه‌ی معنوی - حذف به قرینه‌ی لفظی	۲۶

در جدول بالا نتیجه داده‌ها بیانگر این مطلب است که بین دو روش تدریس در بخش دوم، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با توجه به سطح خطا $(۰/۳)$ در جدول شماره‌ی ۲ و با توجه به این که به صورت قراردادی، بین یک درصد و پنج درصد، تفاوت معنی‌داری خواهد بود، می‌توان گفت روش تدریس در متن با احتمال ۹۵ درصد در تدریس مطالب این بخش بر تدریس انتزاعی برتری داشته است. به عبارت دیگر، «تدریس در متن» در میزان یادگیری فراگیران در این بخش مؤثر از روش تدریس انتزاعی بوده است، وجود تفاوت در روش‌های

تدریس احتمالاً مربوط به تازگی مطالب برای فراگیران باشد، زیرا فراگیران در سال‌های گذشته، هیچ‌گونه سابقه‌ی ذهنی با مطلب مورد بحث نداشته‌اند.

میزان ضریب همبستگی برابر ۳۸ درصد است که مثبت ولی در سطح نسبتاً پایینی می‌باشد، به عبارت دیگر همبستگی ضعیفی بین دو گروه وجود دارد. از آن‌جا که هر چه میزان این همبستگی به صفر نزدیک‌تر باشد، میزان تأثیر تدریس بر یادگیری بیشتر است، می‌توان گفت ضریب همبستگی فوق‌تأییدی بر برتری روش در متن می‌باشد.

مقایسه‌ی محاسبه‌ی نسبت میانگین بخش دوم در این گروه‌ها بر تعداد سؤالات نیز موید فرضیه‌ی فوق می‌باشد. این نسبت در کلاس شاهد ۵۴ درصد و در کلاس تجربی ۷۰ درصد بوده است؛ یعنی، فراگیران به طور متوسط به ۵۴ درصد اهداف این بخش در روش تدریس انتزاعی دست یافته‌اند؛ در حالی که به ۷۰ درصد اهداف این بخش در روش تدریس در متن رسیده‌اند، بنابراین، فرضیه‌ی بالا، یعنی تأثیر روش تدریس در متن در یادگیری مطالبی که برای فراگیران تازگی دارد، تأیید می‌شود.

جدول شماره ۳: مقایسه نتایج مربوط به سؤالات بخش سوم کتاب در دو گروه شاهد و تجربی

گروه تجربی					گروه شاهد					
ضریب همبستگی	سطح معنی‌دار بودن	مقدار تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد آزمودنی‌ها	انحراف معیار	میانگین	تعداد سؤالات	مطالب بخش سوم	تعداد آزمودنی‌ها
.۲۶۴	.۷۲	.۳۶	.۱۶	۱/۴۸	۲۵	.۷۰	۱/۳۸	۳	انواع جمله از نظر موضوع و محتوا (۱) جمله اسمیه جمله فقلیه	۲۶

جدول بالا نشان دهنده‌ی این است که بین دو روش تدریس، در بخش سوم تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. به نظر می‌رسد، بودن تفاوت معنی‌دار، مربوط به داشتن سابقه‌ی ذهنی فراگیران از مطالب موجود در این بخش باشد؛ زیرا در دوره‌ی راهنمایی مطالبی در این زمینه آموخته‌اند.

مقایسه‌ی نسبت میانگین این بخش بر تعداد سؤالات در دو گروه نیز، مطلب بالا را تأیید می‌کند. این نسبت در گروه شاهد ۴۶ درصد ($۱/۳۸ = .۴۶$) و در گروه تجربی ۴۹

درصد $49\% = \frac{1/48}{3}$ بوده است. به عبارت دیگر میزان دستیابی فراگیران به طور متوسط

در دو گروه، تفاوت چندانی با هم نداشته است.

ضریب همبستگی مثبت اما پایین در جهت عکس فرضیه‌ی فوق می باشد، با توجه به این که آزمون تی، نشان داده است که بین دو روش تدریس در بخش سوم، رابطه‌ی معنی داری وجود ندارد، می توان گفت همبستگی نسبتاً ضعیف بین این دو گروه می تواند ناشی از عامل دیگری غیر از تأثیر روش تدریس باشد.

جدول شماره ۴: مقایسه نتایج مربوط به سؤالات بخش چهارم کتاب در دو گروه شاهد و تجربی

گروه تجربی						گروه شاهد				
ضریب همبستگی	سطح معنی دار بودن	مقدار تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد آزمودنی‌ها	انحراف معیار	میانگین	تعداد سؤالات	مطالب بخش سوم	تعداد آزمودنی‌ها
۰/۱۴۷	۰/۱۳	۰/۲۲	۱/۴۰	۳/۸۴	۲۵	۱/۲۹	۳/۹۲	۶	انواع جمله از نظر موضوع و محتوا (۲) - جمله خبری - جمله پرسشی - جمله عاطفی - جمله امری	۲۶

نتایج بالا بیانگر این است که بین دو روش تدریس انتزاعی و روش تدریس در متن در این بخش تفاوت معنی داری وجود ندارد. احتمالاً علت این امر، مربوط به یادآوری مطالب و داشتن سابقه‌ی ذهنی از دوران ابتدایی و راهنمایی با موضوع می باشد؛ یعنی، فراگیران قبلاً این مطالب را در مقاطع پیشین آموخته بودند و تدریس مطالب این بخش، بیشتر حکم یادآوری را داشته است تا آموزش مفاهیم. از طرف دیگر می بینیم که بین دو روش تدریس یاد شده در همان بخش، ضریب همبستگی مثبت ولی پایین وجود دارد. پایین بودن میزان ضریب همبستگی، بیانگر همبستگی مستقیم، ولی بسیار ضعیف می باشد. با توجه به این که نتایج در آزمون تی، عکس این مطلب را نشان می دهد احتمال دارد همبستگی فوق مربوط به عامل دیگری غیر از روش تدریس باشد.

مقایسه‌ی میانگین نمرات این بخش در دو گروه بر تعداد سؤالات نیز بیانگر این مطلب است. به عبارت دیگر این محاسبه در گروه شاهد ۶۵ درصد و در گروه تجربی ۶۴ درصد را نشان می دهد که بیانگر این است که میزان دستیابی فراگیران به اهداف تعیین شده‌ی

بخش دوم در گروه شاهد ۶۵ درصد و در گروه تجربی ۶۴ درصد بوده است. این مطلب نیز بیانگر نبودن تفاوت معنی دار بین دو روش تدریس می باشد و در جهت تأیید نتایج به دست آمده در آزمون تی می باشد.

جدول شماره ۵: مقایسه‌ی نتایج مربوط به سؤالات بخش پنجم کتاب در دو گروه شاهد و تجربی

گروه شاهد						گروه تجربی				
تعداد آزمودنی‌ها	مطالب بخش پنجم	تعداد سؤالات	میانگین	انحراف معیار	تعداد آزمودنی‌ها	میانگین	انحراف معیار	مقدار تی	سطح معنی‌دار بودن	ضریب همبستگی
۲۶	- جمله ساده و مرکب - حرف ربط - انواع جمله‌ی ساده - جمله پایه و پیرو - حرف ربط وابستگی - حرف ربط همپایگی	۹	۳/۳۱	۱/۸۱	۲۵	۵/۲۰	۲/۱۲	۳/۴۳	۰/۰۴	۰/۰۰۹

نتایج داده‌ها با توجه به جدول شماره‌ی پنج بیانگر وجود سطح خطای ۴ درصد می باشد. با توجه به این که به صورت قراردادی بین یک درصد و پنج درصد، تفاوت، معنی‌دار خواهد بود، می توان گفت روش تدریس در متن با احتمال ۹۵ درصد در تدریس مطالب این بخش بر تدریس انتزاعی برتری داشته است. به عبارت دیگر، تدریس در متن در میزان یادگیری فراگیران در این بخش مؤثرتر از روش تدریس انتزاعی بوده است. احتمالاً این تفاوت مربوط به مواد زیر باشد:

الف- تنوع مطالب و گستردگی آن از نظر کمی در این بخش، از بخش‌های یک تا چهار بیشتر است و هر چه مطالب، متنوع تر باشد، یا از نظر کمی گسترش بیشتری داشته باشد، مجال بررسی مطالب در آنها بیش تر است. تعداد سؤالات این بخش نسبت به بخش‌های دیگر مبین نظر ماست. به عبارت دیگر تعداد سؤالات در بخش‌های اول، دوم، سوم و چهارم به ترتیب ۳، ۵، ۳ و ۶ سؤال می باشد، در حالی که این تعداد در بخش پنجم ۹ سؤال می باشد.

ب- فراگیران هر دو گروه، جز در سال سوم راهنمایی، آن هم به صورت اشاراتی مختصر مطالبی در این زمینه به صورت آموزش کلاسی نخوانده‌اند، بنابراین به نظر می رسد، وجود همبستگی مثبت (۰/۰۰۹) که نزدیک به صفر است، فرضیه‌ی برتری روش تدریس در متن را در رابطه با مطالبی که فراگیران سابقه‌ی ذهنی کمتری از آنها دارند، تأیید می کند.

محاسبه‌ی نسبت میانگین هر بخش بر تعداد سؤالات و مقایسه‌ی آنها نیز، دلیل دیگری بر این مدعاست. این نسبت در گروه شاهد، ۳۷ درصد $\frac{3}{31} = 37\%$ و در گروه تجربی ۰/۵۸ درصد $\frac{5}{20} = 58\%$ می باشد. به عبارت دیگر فراگیران به طور متوسط به ۳۷ درصد اهداف بخش پنجم در گروه شاهد رسیده‌اند، در حالی که میزان این دستیابی در گروه تجربی ۵۸ درصد بوده است.

جدول شماره ۶: مقایسه نتایج مربوط به سؤالات بخش چهارم در دو گروه شاهد و تجربی

گروه تجربی					گروه شاهد					
ضریب همبستگی	سطح معنی دار بودن	مقدار تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد آزمودنی‌ها	انحراف معیار	میانگین	تعداد سؤالات	مطالب بخش ششم	تعداد آزمودنی‌ها
۰/۱۴۷	۰/۰۴	۲/۱۴	۲/۴۷	۵/۹۶	۲۵	۲/۳۹	۴/۵۰	۱۱	- شبه جمله - حرف ندا و منادا - منادا به تهایبی - صوت - اسم صوت	۲۶

با توجه به جدول شماره ۶، نتایج بیانگر این است که بین دو روش تدریس تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به عبارت دیگر با توجه به میزان خطای ۴ درصد و با توجه به این که به صورت قرار دادی اعداد بین یک درصد و پنج درصد بیانگر تفاوت معنی‌دار می باشد، روش تدریس در متن با احتمال ۹۵ درصد، بر روش تدریس انتزاعی برتری دارد. احتمال دارد تازگی مطالب و عدم آشنایی فراگیران در سال‌های قبل با مطالب موجود، در این بخش ارتباط داشته باشد؛ مقایسه‌ی محاسبه نسبت میانگین به تعداد سؤالات این دو بخش نیز در جهت تأیید فرضیه‌ی بالاست. زیرا میانگین گروه شاهد بر تعداد سؤالات ۴۱ درصد است ولی در گروه تجربی این میزان ۵۴ درصد بوده است؛ یعنی، فراگیران به طور متوسط در کلاس شاهد به ۴۱ درصد اهداف تعیین شده‌ی آن بخش رسیده‌اند، در حالی که در کلاس تجربی میزان این دستیابی ۵۴ درصد بوده است.

بین نمرات کسب شده در هر گروه دانش‌آموزان در بخش ششم همبستگی مثبت وجود دارد. اما میزان آن کم (۰/۱۴۷) می‌باشد که این مطلب نیز در جهت تأیید فرضیه‌ی فوق می‌باشد.

جدول شماره ۷: مقایسه نتایج مربوط به سؤالات بخش هفتم در دو گروه شاهد و تجربی

گروه تجربی						گروه شاهد				
ضریب همبستگی	سطح معنی دار بودن	مقدار تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد آزمودنی‌ها	انحراف معیار	میانگین	تعداد سؤالات	مطالب بخش هفتم	تعداد آزمودنی‌ها
۰/۱۱۹	۰/۶۹	۰/۴۰	۰/۶۹	۱/۶۸	۲۵	۱/۱۰	۱/۵۸	۳	کلمه - حروف - صامت - مصوت - اسم صوت	۲۶

داده‌های به دست آمده با توجه به جدول شماره‌ی ۷ بیانگر این مطلب است که بین دو روش تدریس، در بخش هفتم، تفاوت معنی داری وجود ندارد، به نظر می‌رسد علت نبودن تفاوت معنی دار بین دو روش تدریس در این بخش، مربوط به سابقه‌ی ذهنی فراگیران از مطالب باشد. علاوه بر این کمیت مطالب نیز، در این زمینه، بی‌تأثیر نیست، زیرا این مطالب تنها دو صفحه را به خود اختصاص داده است. تعداد سؤالات طرح شده در این بخش نیز (سه سؤال) بر کمیت مطالب فوق دلالت می‌کند.

وجود ضریب همبستگی مثبت ولی کم (۰/۱۱۹) با فرضیه‌ی مطرح شده تطابق ندارد. احتمالاً این همبستگی مربوط به عوامل دیگری غیر از روش‌های تدریس بر میزان یادگیری باشد.

مقایسه‌ی نسبت میانگین هر بخش بر تعداد سؤالات که عبارتند از: گروه شاهد ۵۳ درصد و گروه تجربی ۵۶ درصد، تأییدی است بر این مطلب که بین دو روش تدریس در این بخش تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول شماره ۸: مقایسه نتایج مربوط به سؤالات بخش‌های مختلف کتاب در دو گروه شاهد و تجربی

گروه تجربی						گروه شاهد				
ضریب همبستگی	سطح معنی دار بودن	مقدار تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد آزمودنی‌ها	انحراف معیار	میانگین	تعداد سؤالات	مطالب مندرج در همه کتاب	تعداد آزمودنی‌ها
۰/۱۹۵	۰/۰۵	۲/۰۴	۷/۱۰	۲۳/۲۸	۲۵	۶/۹۴	۱۹/۲۷	۴۰ سؤال	همه مطالب دستوری قسمت اول کتاب شامل هر هفت بخش یاد شده	۲۶

داده‌های بدست آمده با توجه به جدول شماره هشت، بیانگر این مطلب بود که در مقایسه‌ی همه‌ی مطالب کتاب نیز، بین دو روش تدریس، تفاوت معنی داری وجود دارد؛ با احتمال خطای ۵ درصد، یعنی با احتمال ۹۵ درصد اطمینان، روش تدریس در متن، در تفهیم مطالب دستوری، بر روش تدریس انتزاعی برتری داشته است. وجود ضریب همبستگی مثبت اما کم (۰/۱۹۵) بین دو گروه و مقایسه‌ی نسبت میا نگیین کل در هر دو گروه بر تعداد سؤالات نیز، برتری روش تدریس در متن، دلالت دارد. این نسبت در کلاس شاهد ۴۸ درصد و در کلاس تجربی ۵۸ درصد بوده است. البته این تفاوت، به منزله‌ی نفی کلی روش تدریس انتزاعی نیست، زیرا این برتری نتیجه‌ی تأثیر بخش‌هایی بوده که روش تدریس در متن، بر روش دیگر برتری داشته است.

۵- نتیجه‌گیری

نتایج بدست آمده از داده‌ها، نشان می‌دهد که «روش تدریس در متن» در یادگیری درس دستور زبان فارسی دانش‌آموزان بزرگسال نظام جدید، بر «روش تدریس انتزاعی» برتری داشته است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرض اول تحقیق تأیید می‌شود؛ به عبارت دیگر با رد شدن فرض دوم که همان «فرضیه صفر» می‌باشد، می‌توان فرض اول را تأیید شده به حساب آورد. البته این امر به منزله نفی کلی «روش تدریس انتزاعی» نیست زیرا، در بخش‌های «یک»، «سه»، «چهار» و «هفت» از بخش‌های هفتگانه تدریس شده بین دو روش تدریس تفاوت معنی داری وجود ندارد. موضوع‌های دستوری مطرح شده در این قسمت‌ها، مطالبی از کتاب را در بر می‌گیرند که فراگیران، آنها را در سال‌های گذشته در آموزش‌های رسمی (در دبستان و راهنمایی) خوانده و در واقع نوعی سابقه‌ی ذهنی با آن مطالب داشته‌اند.

در بخش‌های «دوم»، «پنجم» و «ششم»، «روش تدریس در متن» با احتمال ۹۵ درصد بر «روش تدریس انتزاعی» برتری داشته است. مطالب این قسمت‌ها، مطالبی هستند که فراگیران یا هیچ سابقه‌ی ذهنی از آنها نداشتند یا تنها آشنایی کمی با برخی از مطالب آنها داشته‌اند. به عنوان مثال فراگیران هیچ‌گونه آشنایی قبلی از مطالب قسمت دوم یعنی حذف و انواع حذف (حذف به قرینه لفظی یا معنوی) نداشتند. به عبارت دیگر در سال‌های قبل این مطالب جزو مطالب درسی آنها نبوده است. در حالی که با بخشی از مطالب

قسمت پنجم یعنی جمله ساده و مرکب آشنا بوده‌اند و در سال سوم راهنمایی به صورت اجمالی با این مطالب آشنا شده‌اند؛ اما مطالب قسمت پنجم کتاب تنها منحصر به جمله‌ی ساده و مرکب نیست، بلکه در بر دارنده‌ی حروف ربط همپایگی و وابستگی نیز می‌باشد و این مطالب، جزو آن دسته از مطالبی می‌باشند که فراگیران تنها در سال اول علوم انسانی با آن‌ها آشنا می‌شوند به عبارت دیگر در دوره‌های آموزشی قبلی (دبستان و راهنمایی) با این مطالب آشنایی نداشته‌اند.

در مقایسه کلی دو گروه نیز، «روش تدریس در متن» با احتمال ۹۵ درصد بر روش تدریس انتزاعی برتری داشته است که این برتری می‌تواند نتیجه‌ی تأثیر بخش‌هایی بوده باشد که روش تدریس در متن در آن‌ها برتری داشته است. مقادیر ضریب همبستگی به دست آمده نیز در جهت تأیید فرضیه‌ی بالا می‌باشد.

منابع:

- ۱- آریان پور، امیر حسین (۱۳۵۴)، پژوهش و پژوهش نامه‌نویسی، تهران: انجمن کتاب دانشجویان دانشکده هنرهای دنیا
- ۲- آلزی، ویمن، آشنایی با روش‌های آماری (از طریق آموزش مکاتبه‌ای) مترجم، عباس بازرگان، تهران: نشر دانشگاهی
- ۳- احمد گیوی، حسن و دیگران (۱۳۶۹)، زبان و نگارش فارسی، چاپ دوم، تهران: سمت.
- ۴- افشار، ایرج (بی تا) «کتاب‌شناسی» نشریه فرهنگ ایران زمین، جلد دوم
- ۵- بنا نخواه فاطمه (۱۳۶۵)، تأثیر دو شیوه‌ی کشف و توضیح در تدریس گرامر انگلیسی و تعامل آن با پیشرفت تحصیلی، (پایان نامه)، شیراز، چاپ نشده
- ۶- جویس، بروس و دیگران، (۱۳۷۲) الگوهای تدریس، چاپ دوم، جلد اول، ترجمه دکتر محمدرضا برنجی تهران ناشر: مترجم.
- ۷- حسینی سروری، سید علی اکبر، (۱۳۷۱). ارزش امتحانات تشریحی در پیش‌بینی موفقیت دانشگاهی، شیراز: مرکز نشر دانشگاه شیراز
- ۸- داعی، صفر، (۱۳۶۶) روش‌های تحقیق و آمار در روانشناسی و علوم انسانی، تهران: انتشارات پیوند
- ۹- دلاور، علی (۱۳۷۱)، روش‌های آماری در روان‌شناسی و علوم تربیتی، انتشارات پیام نور، چاپ چهارم

- ۱۰- زینیمی الشندونی الصینی، محمد بن الحکیم (۱۳۶۰)، *منهاج الطالب*، به کوشش محمد جواد شریعت، اصفهان: مشعل
- ۱۱- سلطانی گرد فرامرزی، علی (۱۳۶۸)، *از کلمه تا کلام*، تهران: ناشر مؤلف، چاپ چهارم
- ۱۲- سیف، علی اکبر (۱۳۷۲)، *اندازه‌گیری و پیشرفت تحصیلی*، چاپ هفتم، تهران: انتشارات آگاه.
- ۱۳- شریعت‌مداری، علی (۱۳۶۹)، *روان‌شناسی تربیتی*، چاپ چهارم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- ۱۴- شعاری‌نژاد، علی اکبر (۱۳۷۲)، *روانشناسی رشد*، چاپ نهم، تهران: انتشارات اطلاعات.
- ۱۵- صباغیان، زهرا (۱۳۶۴)، *روش‌های سواد آموزی بزرگسالان* (تعلیم مهارت‌های خواندن و نوشتن) تهران: مرکز نشر دانشگاهی
- ۱۶- صنیع، مهین بانو (۱۳۷۱)، *سیری در دستور زبان فارسی*، تهران: کتاب‌سرا.
- ۱۷- کاسب، علی محمد (۱۳۶۶)، *تحقیقی در باره‌ی مقایسه‌ی دو روش یادآوری و بازشناسی در درس املا بر روی دانش‌آموزان سال دوم دوره راهنمایی مدارس ناحیه ۳ اصفهان*، (پایان نامه)، دانشگاه شیراز.
- ۱۸- مشکوة الدینی، مهدی (۱۳۶۶)، *دستور زبان بر پایه‌ی زایا گشتاری*، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- ۱۹- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۵۱)، *دستور زبان فارسی*، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران.
- ۲۰- یار محمدی، لطف الله و دیگران (۱۳۷۰)، *بررسی نارسایی‌ها و ناهماهنگی‌های دستور زبان فارسی در کتاب‌های دوره راهنمایی و دبیرستان*، شیراز: مرکز نشر دانشگاه شیراز.
- ۲۱- یرویش، مانفردی (۱۳۶۳)، *زبان‌شناسی جدید*، چاپ دوم، ترجمه محمد رضا باطنی، تهران: انتشارات آگاه.
- ۲۲- وحیدیان کامیار، تقی و عمرانی، غلام‌رضا (۱۳۷۹)، *دستور زبان فارسی (۱)*، تهران: سمت.