

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۰۲/۱۰
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۹/۰۳/۱۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۰۹/۲۰

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۱، دوره‌ی ششم، سال ۱۹-۲
شماره‌ی ۲، صص: ۸۶-۶۷

مقایسه‌ی اثر روش‌های تدریس فارسی معلمان بر افزایش میزان سواد خواندن و درک مطالب درسی دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی شهر تهران

محمود قاسمی*
عزیز الله تاجیک اسماعیلی**
امیر مثنوی***

چکیده

این پژوهش بر آن است تا ضمن مقایسه‌ی روش‌های تدریس سنتی و فعال، بررسی نماید که کدامیک از الگوهای تدریس کارآیی گروهی، تدریس اعضای گروه، قضاوت عملکرد و الگوی روشن‌سازی طرز تلقی، تأثیر بیش‌تری بر افزایش میزان سواد خواندن و درک مطالب درسی دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی شهر تهران داشته‌اند. جامعه‌ی پژوهش کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی چهارم ابتدایی شهر تهران بوده است. نمونه شامل ۱۰ کلاس است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. روش پژوهش شبه آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل می‌باشد. هر یک از معلمان شرکت‌کننده در پژوهش در دو جلسه، آموزش‌های لازم را دیده‌اند و پس از اجرای پیش‌آزمون، سه درس انتخاب شده از کتاب «بخوانیم» فارسی سال چهارم دوره‌ی ابتدایی را تدریس نموده‌اند. داده‌های پژوهش با استفاده از روش تحلیل واریانس یک عاملی (ANOVA) و دو عاملی (طرح ۲×۵) و آزمون تعقیبی توکی تحلیل شده‌اند. نتایج حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری بین روش‌های تدریس سنتی و فعال در افزایش میزان سواد خواندن و درک مطالب درسی وجود ندارد. تأثیر تعامل میان الگوهای تدریس و جنسیت بر نمرات خواندن دانش‌آموزان معنی‌دار بوده است. به گونه‌ای که بدون در نظر گرفتن جنسیت تفاوت معنی‌داری بین روش‌های فعال تدریس و روش سنتی به دست نیامد. پسرانی که با روش تدریس سنتی آموزش دیدند بهترین عملکرد را در گروه پسران داشتند اما در مورد دختران عکس این اتفاق روی داد. دخترانی که با روش سنتی آموزش دیدند ضعیف‌ترین عملکرد را در بین گروه دختران داشتند. بیش‌ترین تأثیر از جنسیت مربوط به الگوی

ghasemi_m12@yahoo.com

* کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی (نویسنده‌ی مسؤول)

** استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران

masnaviamir@yahoo.com

*** مربی دانشگاه شهید چمران اهواز

قضاوت عملکرد می‌باشد، به گونه‌ای که در گروه دختران بهترین عملکرد را بعد از الگوی کارایی گروهی به خود اختصاص داده است ولی در گروه پسران پایین‌ترین میانگین مربوط به این الگو می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: روش تدریس سنتی، روش تدریس فعال، سواد خواندن، درک مطالب.

مقدمه

مهارت در خواندن^۱ یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان در زندگی امروز است. توانایی درک مطلب، تفسیر و استنتاج از متون درسی و غیردرسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدید آشنا می‌سازد و آنان را یاری می‌دهد تا «بهتر اندیشیدن» و «بهتر زیستن» را بیاموزند؛ به عبارت دیگر، «سواد خواندن»^۲ به معنای علمی و جامع آن، وسیله‌ای است که از طریق آن می‌توان به ذخایر بی‌انتهای تجربه‌ی بشری دست یافت (کریمی، ۱۳۸۴، ص ۴۸). پیشرفت در سواد خواندن نه تنها شالوده‌ی یادگیری زبان مادری یا دیگر موضوعات است، بلکه پیش‌نیازی برای حضور موفق در دوره‌های جوانی و بزرگسالی است (اسمیت و دیگران، ۲۰۰۰، نقل در لیناکیلا و مالین^۳، ۲۰۰۴). کمبل (۲۰۰۱) سواد خواندن را این‌گونه تعریف می‌کند: «توانایی درک و استفاده از فرم‌های نوشتاری زبان که جامعه آن را درخواست می‌کند و یا فرد آن را ارزش‌گذاری می‌نماید. نوآموزان با این توانایی می‌توانند معنای متون متفاوت را دریابند. آن‌ها برای یادگیری و شرکت در جامعه‌ی با سوادان یا برای سرگرمی و لذت می‌خوانند» (ترجمه‌ی کریمی، ۱۳۸۴، ص ۲۵).

مؤسسه‌ی بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی^۴ (IEA)، نقش مهارت‌های بنیادی سواد خواندن دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی را در سایر یادگیری‌ها تعیین‌کننده می‌داند؛ به‌طوری‌که دامنه و کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با کیفیت یادگیری خواندن و کسب مهارت‌های لازم در درک مطالب درسی آن‌ها ارتباط مستقیمی دارد. لذا فقدان این پیش‌نیاز می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات فراوانی در یادگیری سایر دروس باشد. با توجه به اهمیت مسأله،

1- Reading skill

2- Reading literacy

3- Linnakyala & Malin

4- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

پژوهش‌های بسیاری در این زمینه صورت گرفته است و عوامل مؤثر بر توانایی خواندن و درک مطلب از ابعاد مختلف مورد بررسی قرار گرفته‌اند. مولیس، مارتین، کنسلی و فای^۱ (۲۰۰۷) این عوامل را به چهار دسته تقسیم کرده‌اند: یکی از این عوامل تدریس می‌باشد. تدریس، «مجموعه‌ای از فعالیت‌ها است که با تدارک تعاملی اساسی بین معلم و یادگیرنده، زمینه را برای دستیابی به اهداف برنامه‌ی درسی آماده می‌سازد» (آقا زاده و احدیان، ۱۳۸۷، ص ۷۷).

در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان روش‌های تدریس را به دو دسته روش‌های تدریس سنتی و فعال تقسیم نمود. تدریس سنتی که معادل با روش سخنرانی در نظر گرفته شده است به ارائه‌ی مفاهیم به طور شفاهی از طرف معلم و یادگیری آن‌ها از طریق گوش کردن و یادداشت برداشتن از طرف شاگرد می‌پردازد. چون معلم متکلم وحده است شاگردان چندان فعال نیستند و به تفاوت‌های فردی توجه نمی‌شود (شعبانی، ۱۳۸۶، صص ۱۸۰-۱۷۷). تدریس فعال، تدریسی است که در آن رخدادهای آموزشی به صورت تعامل‌های علمی، عاطفی و اجتماعی اتفاق می‌افتد. در تدریس فعال و تعاملی علاوه بر توجه به کسب اطلاعات و مهارت‌ها، به فرایند تفکر و اهداف اجتماعی آموزش تأکید فراوان شده است. نظریه‌پردازان تدریس تعاملی بر این باورند که مهارت‌های مهم زندگی از طریق تجارب تعاملی تقویت می‌شود (جویس، ویل و کالهن، ۲۰۰۴، ترجمه‌ی بهرنگی، ۱۳۸۶). یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که عملکرد معلمان می‌تواند متغیرهای رضایت تحصیلی (آکامانا و موگان^۲، ۲۰۱۰) و پیشرفت تحصیلی (خالد^۳، ۲۰۱۰) دانش‌آموزان را تبیین کند.

با توجه به آنچه بیان گردید و تأکید و تأملی که پژوهش‌ها بر نقش معلم در سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان دارند (مرکز ملی پرلز، ۱۳۸۶)، این مطالعه بر آن است تا تأثیر روش‌های تدریس معلمان بر پیشرفت سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان سال چهارم ابتدایی شهر تهران را مورد بررسی قرار دهد. در ادامه روش‌های تدریسی که در این پژوهش استفاده شده‌اند به صورت خلاصه آورده شده‌اند.

1- Mullis, Martin, Kennedy, & Foy

2- Akmana & Mugaanb

3- Khalid

الگوی کارایی گروهی^۱: در این الگو دانش‌آموزان به گروه‌هایی تقسیم می‌شوند و هر یک از اعضای گروه تکلیف مشخص شده را به صورت انفرادی مطالعه می‌کنند. سپس به سؤال‌های آزمون که در اختیار او قرار می‌دهند، پاسخ می‌دهد. در گروه نیز درباره‌ی پاسخ‌های خود گفت‌وگو می‌کنند و دلایل انتخاب یا رد آن را ارزیابی می‌کنند. در مرحله‌ی بعد، کلید سؤال‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و اعضای گروه درک عمیقی از بهترین پاسخ به دست می‌آورند. سپس اعضای گروه پاسخ‌های فردی و گروهی را نمره‌گذاری نموده و نمره‌ی مؤثر بودن یادگیری را محاسبه می‌کنند (راهنمای برنامه‌ی درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی، ۱۳۷۸).

الگوی تدریس اعضای گروه^۲: این طرح این امکان را فراهم می‌آورد که مقدار زیادی از موضوع درسی طی یک دوره‌ی کوتاه زمانی با مطالعه‌ی گروه تحت پوشش قرار گیرد. در انتخاب متن مورد تدریس باید در نظر داشت که متن به بخش‌های مستقل از یکدیگر قابل تقسیم باشد. بخش‌ها نیز از نظر طول و دشواری تقریباً برابر باشند. دانش‌آموز یک بخش از موضوع تعیین شده را مطالعه می‌کند و سپس با همتای خود که مسؤول بخش مشترکی هستند، دور هم جمع می‌شوند و با رفع اشکال‌های خود تبادل نظر می‌کنند. سپس به گروه خود بر می‌گردند و به ترتیب از اول بخش تا آخر بخش به نوبت تدریس می‌کنند (راهنمای برنامه‌ی درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی، ۱۳۷۸).

الگوی قضاوت عملکرد^۳: در این طرح کسب درک روشنی از معیارها، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا کیفیت کار خویش را مورد قضاوت قرار دهند. در این صورت می‌توانند تا حدودی از ارزیابی کارشان توسط دیگران بی‌نیاز شوند و سپس هر شخص کار خویش را ارائه می‌دهد. اعضای گروه، کار هر فرد را با دیگری و با معیارهایی که فرا گرفته‌اند، مقایسه می‌کنند و هر فرد انتقادهایی را که به کارش شده است دریافت می‌کند (راهنمای برنامه‌ی درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی، ۱۳۷۸).

الگوی روشن‌سازی طرز تلقی^۴: طرز تلقی افراد، عمیقاً روی مؤثر بودن و رضایت شخصی‌شان اثر می‌گذارد. اولین مرحله‌ی روشن‌سازی طرز تلقی، به فراگیران کمک می‌کند تا

-
- 1- Team Effectiveness Design (TED)
 - 2- Team Member Teaching Design (TMTD)
 - 3- Performance Jading Design (PJD)
 - 4- Clarifying Attitudes Design (CAD)

با پاسخ دادن به یک سؤال و یا تکمیل یک جمله، طرز تلقی خود را ارزیابی کنند، سپس فراگیران دور هم جمع می‌شوند تا این طرز تلقی را مورد بررسی قرار دهند و به کمک شرایط شناخته‌شده و اطلاعاتی که در اختیار دارند، روی بهترین طرز تلقی به توافق برسند، سپس هر فرد پاسخ خود را ارائه می‌دهد تا مورد ارزیابی قرار گیرد. طرز تلقی افراد پس از بحث نیز مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا مشخص شود که آیا تغییری رخ داده است یا خیر؟ بنابراین، این طرح فراگیران را قادر می‌سازد که کشف کنند آیا طرز تلقی‌شان بر یک پایه‌ی محکم از حقایق، اطلاعات و منطق استوار است (راهنمای برنامه‌ی درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی، ۱۳۷۸، صص ۹۰-۹۱).

پیشینه‌ی تحقیق

صالحی، نیازآذری و معتمدی تلاوکی (۱۳۸۸) به بررسی تأثیر روش‌های فعال تدریس بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی استان مازندران پرداختند. نتایج نشان داد روش‌های فعال تدریس در پیشرفت سواد خواندن متن‌های ادبی و اطلاعاتی مؤثرند. همچنین میان پیشرفت سواد خواندن متن‌های ادبی و اطلاعاتی دانش‌آموزانی که بر اساس روش‌های فعال تدریس آموزش دیده‌اند، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. گزارش سنجش ملی پیشرفت تحصیلی زبان فارسی نقش عامل جنسیت را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در زبان فارسی تعیین‌کننده می‌داند. همچنین متوسط عملکرد تحصیلی دختران بالاتر از پسران گزارش شده است. در این گزارش بر ضرورت تغییر روش‌های تدریس و استفاده از روش‌های تدریس فعال تأکید شده است (نقل در جعفری ثانی، ۱۳۸۶). نتایج پژوهش پاکدل (۱۳۸۲) نشان می‌دهد روش تدریس فعال در مقایسه با روش سنتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثرتر است.

پیامی بوساری، فتحی‌آذر و موسوی نسب (۱۳۸۵) به مقایسه و اثربخشی روش‌های تدریس اعضای تیم (TMTD) با سخنرانی همراه با پرسش و پاسخ بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که روش سخنرانی با پرسش و پاسخ نسبت به روش TMTD بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان برتری داشت اما روش TMTD نیز، با فعال‌سازی دانشجویان در روند آموزش تأثیر مثبت بر آموزش داشته است. آن‌ها استفاده

از هر دو روش در آموزش را توصیه می‌کنند. عبد الله میرزایی، حاتمی و تقی زاده بروجنی (۱۳۸۸)، روش‌های تدریس سنتی و الگوی بدیهه‌پردازی را مقایسه کردند. نتایج نشان داد میانگین نمرات گروه آزمایش به صورت معنی‌داری بیش‌تر از گروه کنترل بود. همچنین این تفاوت، در سؤال‌های مربوط به سطوح بالا و پایین شناختی دیده می‌شود که در سطوح بالای شناختی بلوم، مشهودتر است.

بوتلهو و ادانل^۱ (۲۰۰۱) دریافتند استفاده از روش‌های فعال تدریس می‌تواند به ایجاد محیط یادگیری مناسب برای فراگیران، در هر سطح از هوش یا توانایی ذهنی، منجر شود. علی‌رغم مزایای تدریس فعال تفاوت معنی‌داری بین این دو روش مشاهده نشد و فراگیران روش‌های سنتی تدریس (روش سخنرانی) را ترجیح می‌دهند. نتایج پژوهش دیاکونا^۲ (۲۰۰۴) حاکی از آن بود که فعالیت‌های معلم در کلاس درس به خوبی توانست واریانس پیشرفت سواد خواندن را تبیین کند. استینرت (۲۰۰۴) ادراک دانش‌آموزان از کارایی روش تدریس گروهی را بررسی کرد. یافته‌ها نشان داد دانش‌آموزان معتقدند روش تدریس گروهی به ادراک آنان عمق می‌بخشد و گفت‌وگو درباره‌ی آموخته‌ها فراشناخت دانش‌آموزان را گسترش می‌دهد. جو حاصل از کار در گروه سبب ایجاد و گسترش مهارت‌های ارتباطی و بیان نظرات می‌شود. هوانگ، لی و تانگ^۳ (۲۰۰۵) به مقایسه‌ی رضایت‌مندی دانشجویان از بازده‌های یادگیری‌شان در محیط‌های آموزشی سنتی و محیط‌های یادگیری مبتنی بر روش‌های تدریس فعال پرداختند. یافته‌ها نشان داد دانشجویان در محیط‌های یادگیری فعال رضایت خاطر بیش‌تری داشتند و بازده‌های یادگیری بیش‌تری برای خود متصور بودند.

یولا، کایسا، پکا و اریک^۴ (۲۰۰۸) ضمن تأکید بر نقش معلم به عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار، نقش جنسیت در توانایی‌های خواندن را نیز مورد تأیید قرار می‌دهند. یولا و همکاران عنوان می‌کنند گروه دختران در دوران کودکی و اوایل نوجوانی عملکرد بهتری در خواندن دارند. یافته‌های برک^۵ (۲۰۰۷، ترجمه‌ی سیدمحمدی، ۱۳۸۹) نیز مؤید این مطلب

-
- 1- Botelho & Odonnel
 - 2- Diaconu
 - 3- Hwang, Lui, & Tong
 - 4- Ulla, Kaisa, Pekka, & Erik
 - 5- Berk

است. ریموند، شکام، جوزف و الیزابت^۱ (۲۰۰۹) با استناد به یافته‌های آزمون بین‌المللی پرلز عنوان می‌کند در کشورهای شرکت‌کننده در این آزمون عملکرد دختران در زمینه‌ی مهارت خواندن بهتر از پسرها گزارش شده است.

هدف تحقیق

هدف این تحقیق مقایسه‌ی اثر روش‌های تدریس فارسی معلمان در افزایش میزان سواد خواندن و درک مطالب درسی دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم شهر تهران است.

فرضیه‌های تحقیق

- برای رسیدن به هدف فوق، فرضیه‌های زیر مطرح و مورد آزمایش قرار می‌گیرد:
- ۱- دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی که با الگوی تدریس کارایی گروهی آموزش می‌بینند نسبت به دانش‌آموزانی که با روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند دارای سواد خواندن و درک مطلب بالاتری هستند.
 - ۲- دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی که با الگوی تدریس اعضای گروه، آموزش می‌بینند نسبت به دانش‌آموزانی که با روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند دارای سواد خواندن و درک مطلب بالاتری هستند.
 - ۳- دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی که با الگوی تدریس قضاوت عملکرد آموزش می‌بینند نسبت به دانش‌آموزانی که با روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند دارای سواد خواندن و درک مطلب بالاتری هستند.
 - ۴- دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی که با الگوی تدریس روشن‌سازی طرز تلقی آموزش می‌بینند نسبت به دانش‌آموزانی که با روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند دارای سواد خواندن و درک مطلب بالاتری هستند.
 - ۵- دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی که با روش‌های تدریس فعال آموزش می‌بینند نسبت به دانش‌آموزانی که با روش تدریس سنتی آموزش می‌بینند دارای سواد خواندن و درک مطلب بالاتری هستند.

1- Raymond Shek Kam Joseph, Elizabeth

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق

با توجه به متغیرهای موجود در پژوهش، روش تحقیق طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. ماتریس این طرح به صورت زیر است:

G ₁	T ₁	X ₁	T ₂
G ₂	T ₁	X ₂	T ₂
G ₃	T ₁	X ₃	T ₂
G ₄	T ₁	X ₄	T ₂
G ₅	T ₁	-	T ₂

G ₁ : گروه ۱ (کلاس ۱)	G ₂ : گروه ۲ (کلاس ۲)
G ₃ : گروه ۳ (کلاس ۳)	G ₄ : گروه ۴ (کلاس ۴)
G ₅ : گروه ۵ (کلاس ۵)	T ₁ : پیش‌آزمون برای تمام گروه‌ها
X ₁ : الگوی تدریس کارایی گروه	X ₂ : الگوی تدریس اعضای گروه
X ₃ : الگوی تدریس قضاوت عملکرد	X ₄ : الگوی تدریس روشن‌سازی طرز تلقی
-: روش سنتی تدریس	T ₂ : پس‌آزمون برای چهار گروه

بر اساس این طرح گروه‌ها یا کلاس‌ها از قبل تشکیل شده‌اند؛ اما کلاس‌های مورد مطالعه به صورت تصادفی انتخاب و دوباره به صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش جای‌گزین شده‌اند. ویژگی بارز این طرح استفاده از گروه‌های کامل و دست‌نخورده به عنوان گروه‌های آزمایش و کنترل است. پس از انتخاب گروه‌ها (کلاس‌ها)، پیش‌آزمون بر روی همه‌ی گروه‌ها انجام گرفت. سپس عمل آزمایشی شامل سه روش تدریس فعال و روش سنتی تدریس بر روی گروه‌ها اجرا می‌شود. در نهایت پس‌آزمون اجرا شده است. به منظور اجرای طرح با مشورت و هماهنگی با معلمان سه درس از کتاب «بخوانیم» فارسی سال چهارم ابتدایی انتخاب شده است که در جدول ۱ ارائه شده است.

مراحل انجام این تحقیق به شرح ذیل می‌باشد: جمع‌آوری ادبیات مطالب مربوط به موضوع، انتخاب دروس و تهیه‌ی طرح درس برای هر یک از روش‌های تدریس، انتخاب و

گزینش نمونه‌های مورد نظر، آموزش معلمان مجری هر یک از روش‌های تدریس، تدوین پیش‌آزمون و پس‌آزمون، تأمین روایی و پایایی آزمون‌ها، انجام پیش‌آزمون، اجرای هر یک از روش‌های تدریس و انجام پس‌آزمون، تجزیه و تحلیل نتایج، نتیجه‌گیری و ارائه‌ی پیشنهادها.

جدول ۱. دروس انتخابی از کتاب «بخوانیم» فارسی سال چهارم ابتدایی

شماره‌ی درس	نام درس	عنوان کتاب
۲۰	داستان‌ها	کتاب «بخوانیم» فارسی سال چهارم ابتدایی
۲۱	ناشنوا و بیمار	کتاب «بخوانیم» فارسی سال چهارم ابتدایی
۲۲	مثل‌ها	کتاب «بخوانیم» فارسی سال چهارم ابتدایی

جامعه و روش نمونه‌گیری

تعداد ۹۷۱۱۹ دانش‌آموز دختر و پسر مناطق نوزده‌گانه‌ی آموزش و پرورش شهر تهران که در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ در مقطع چهارم ابتدایی مشغول به تحصیل بوده‌اند جامعه‌ی آماری این پژوهش می‌باشند (مرکز آمار و برنامه‌ریزی سازمان آموزش و پرورش شهر تهران). از میان مناطق نوزده‌گانه‌ی آموزش و پرورش شهر تهران، مناطق میانی شناسایی شدند که عبارتند از مناطق ۶، ۷، ۱۱ و ۱۲. در مرحله‌ی بعد از مناطق میانی شناسایی شده، منطقه‌ی ۶ به تصادف انتخاب شده است. برای انتخاب معلمان دو ملاک در نظر گرفته شد: ۱- تحصیلات و سابقه‌ی معلمان، ۲- تمایل معلمان و مدیران مدارس برای همکاری. بدین ترتیب معلمان کلاس چهارم این منطقه که دارای مدرک لیسانس و سابقه‌ی کار تقریباً مشابه‌اند شناسایی شده در کلاس‌های آنان پیش‌آزمونی اجرا شد و کلاس‌های دارای میانگین نزدیک انتخاب شدند و از میان آن‌ها چهار کلاس دخترانه و چهار کلاس پسرانه به تصادف انتخاب گردید. در نهایت عمل آزمایش و پس‌آزمون بر روی این هشت کلاس انجام می‌گیرد. دو کلاس (یک کلاس دخترانه و یک کلاس پسرانه) نیز به عنوان گروه گواه انتخاب شدند. این دو کلاس با استفاده از روش معمول (روش سنتی) سه درس را گذراندند و تنها به سؤال‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون پاسخ دادند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

جهت تهیه‌ی آزمون‌های مورد نیاز، معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، سؤال‌هایی از محتوای

مورد آموزش (درس‌های ۲۰، ۲۱ و ۲۲ کتاب فارسی بخوانیم سال چهارم ابتدایی دوره‌ی ابتدایی) تهیه نمودند. بعد از تهیه‌ی آزمون، تعداد ۱۳ سؤال انتخاب شد و با توجه به فاصله‌ی زمانی دو هفته‌ای بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر یک از دروس از روش باز آزمایی استفاده شده است.

روایی و پایایی ابزار تحقیق

از میان انواع روایی، روایی محتوایی و روایی صوری برای ابزار اندازه‌گیری این مطالعه در نظر گرفته شده است. روایی صوری با بهره‌گیری از شورایی از معلمان مجرب و استادان مرتبط تأمین شده است. همچنین به وسیله‌ی اجرای مقدماتی بر روی گروهی از جامعه و بررسی نظرات دانش‌آموزان، روایی ظاهری تأمین شده است. برای برآورد کردن پایایی از روش دو نیمه کردن با استفاده از فرمول اسپیرمن- براون استفاده شده است. ضریب پایایی برآورد شده ۰/۸۳ می‌باشد که پایایی بالا و قابل قبولی است.

روش تحلیل داده‌ها

به منظور پاسخ‌گویی به فرضیات از یک طرح تحلیل واریانس دو عاملی 2×5 استفاده شده است که متغیر اول جنسیت دارای دو سطح و متغیر دوم روش‌های تدریس دارای پنج سطح و نیز متغیر وابسته حاصل تفریق نمره‌ی پیش‌آزمون هر شرکت‌کننده از نمره‌ی پس‌آزمون او بوده است. همچنین از آزمون تعقیبی توکی HSD برای تعیین معنی‌داری تفاوت میانگین روش‌های تدریس با یکدیگر و از آزمون تحلیل واریانس یک راهه به منظور تعیین معنی‌داری تفاوت میانگین گروه‌های آزمایشی با گروه کنترل استفاده شده است.

یافته‌های تحقیق

نتایج اجرای واریانس عاملی

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده می‌شود، تأثیر تعامل میان الگوهای تدریس و جنسیت بر نمرات خواندن دانش‌آموزان معنی‌دار بوده است ($P < 0/05$ و $F(4, 290) = 13/579$). همچنین اثر جنسیت دانش‌آموزان بر نمرات خواندن آنان معنی‌دار بوده است ($P < 0/05$) و

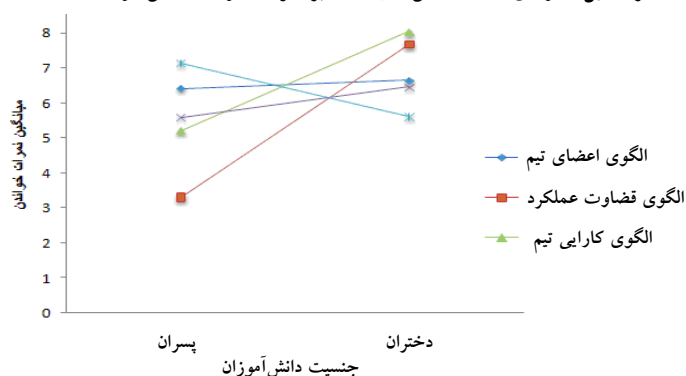
F= ۲۳/۵۸۰ (۱ و ۲۹۰) F. اما برای متغیر الگوهای تدریس مقدار F مشاهده شده از مقدار F بحرانی کوچک‌تر بوده است و رابطه‌ی مشاهده شده میان الگوهای مختلف تدریس با نمرات سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان معنی‌دار نبوده است (P=۰/۰۶۷ و P=۲/۲۱۸ و ۲۹۰) و (۴) F.

جدول ۲. خلاصه‌ی اطلاعات تحلیل واریانس مطالعه‌ی الگوهای فعال تدریس و جنسیت

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F مشاهده شده	سطح معنی داری
الگوهای تدریس	۵۱/۴۵	۴	۱۲/۸۶	۲/۲۱۸	۰/۰۶۷
جنسیت	۱۳۶/۷۳	۱	۱۳۶/۷۳	۲۳/۵۸۰*	۰/۰۰۰
تعامل الگوهای تدریس و جنسیت	۳۱۴/۹۴	۴	۷۸/۷۴	۱۳/۵۷۹*	۰/۰۰۰
پراکندگی خطا	۱۶۸۱/۵۸	۲۹۰	۵/۸		
جمع	۲۱۸۴/۷	۲۹۹			

(F ب (۱ و ۲۹۰) = ۳/۸۶) و (F ب (۴ و ۲۹۰) = ۲/۴۰) و (۴) F

نمودار ۱. اثر متقابل الگوهای فعال تدریس و جنسیت بر نمرات خواندن دانش‌آموزان



معنی‌داری رابطه‌ی تعاملی الگوهای تدریس فعال و جنسیت دانش‌آموزان به معنای این است که تأثیر به‌کارگیری الگوهای مختلف تدریس در موفقیت دانش‌آموزان در سواد خواندن و درک مطلب به جنسیت آنان بستگی دارد. بررسی داده‌ها نشان می‌دهد میانگین‌های سطوح

مختلف متغیر الگوهای فعال تدریس تفاوت معنی‌داری با یک‌دیگر ندارند و تأثیرگذاری آن تابع جنسیت دانش‌آموزان می‌باشد. از این رو به منظور بررسی و تحلیل دقیق‌تر داده‌ها، نمودار اثر متقابل الگوهای فعال تدریس و جنسیت دانش‌آموزان (نمودار ۱) رسم شده است. همان‌طور که در نمودار مشاهده می‌شود، گروه پسران در الگوی قضاوت عملکرد کم‌ترین مقدار میانگین و در روش سنتی تدریس بالاترین مقدار میانگین را دارا است و برخلاف آن‌ها گروه دختران در الگوی کارایی تیم و قضاوت عملکرد بالاترین مقدار میانگین و در روش تدریس سنتی کم‌ترین مقدار میانگین را دارا هستند.

همچنین از نمودار استنباط می‌شود که تأثیر الگوهای تدریس و جنسیت تابع یک‌دیگر هستند و الگوهای تدریس ارائه شده در تمام موارد برای پسران یا دختران مناسب نبوده‌اند. بدین معنی که یک الگوی تدریس همیشه بهترین نتیجه را در پی ندارد و تأثیر آن بر موفقیت دانش‌آموزان در سواد خواندن و درک مطلب تابع جنسیت دانش‌آموزان می‌باشد. به طوری که مثلاً با این‌که میانگین نمرات خواندن دختران در الگوی قضاوت عملکرد بالا بوده است، میانگین نمرات پسران در این الگو کم‌ترین مقدار بوده است.

بررسی نمودار نشان می‌دهد میانگین نمرات سواد خواندن و درک مطلب دختران در گروه‌هایی که با استفاده از روش‌های فعال تدریس آموزش داده شده‌اند بالاتر از پسران بوده است و در مقابل میانگین نمرات سواد خواندن و درک مطلب پسران در گروهی که با روش تدریس سنتی آموزش دیده‌اند بالاتر از دختران بوده است. به منظور بررسی صحت این موضوع لازم است داده‌ها از طریق روش‌های آماری مناسب مورد بررسی قرار گیرد تا مشخص شود تفاوت‌های مشاهده شده معنی‌دار است یا خیر. به این منظور از آزمون تعقیبی^۱ HSD توکی^۲ استفاده شد. نتایج حاصل از انجام این آزمون به طور خلاصه و با حذف مقایسه‌های تکراری و غیر معنی‌دار در جدول ۳ ارائه شده است.

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد با استفاده از نتایج آزمون تفاوت معنی‌دار حقیقی توکی، می‌توان گفت بین میانگین سواد خواندن و درک مطلب الگوی تدریس اعضای تیم و الگوی تدریس قضاوت عملکرد ($P < 0/0005$)، الگوی تدریس قضاوت عملکرد و الگوی

1- Follow-up Tests

2- Tukey

تدریس روشن‌سازی طرز تلقی ($P < 0/010$) و نیز الگوی تدریس قضاوت عملکرد و الگوی تدریس سنتی ($P < 0/0005$)، تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۳. تفاوت میانگین سواد خواندن و درک مطلب گروه‌ها با الگوهای مختلف تدریس

الگوهای تدریس	الگوهای تدریس	تفاوت میانگین‌ها	انحراف معیار	سطح معنی‌داری
اعضای تیم پسران	قضاوت عملکرد پسران	۳/۱۰۹۴	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۰۰
قضاوت عملکرد پسران	روشن‌سازی طرز تلقی پسران	-۲/۲۸۶۱	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۱۰
قضاوت عملکرد پسران	تدریس سنتی پسران	-۳/۸۱۹۴	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۰۰
قضاوت عملکرد پسران	اعضای تیم دختران	-۳/۳۳۶۱	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۰۰
قضاوت عملکرد پسران	قضاوت عملکرد دختران	-۴/۳۶۱۱	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۰۰
قضاوت عملکرد پسران	کارایی تیم دختران	-۴/۷۳۳۳	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۰۰
قضاوت عملکرد پسران	روشن‌سازی طرز تلقی دختران	-۳/۱۴۷۲	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۰۰
قضاوت عملکرد پسران	تدریس سنتی دختران	-۲/۲۹۶۷	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۱۰
کارایی تیم پسران	قضاوت عملکرد دختران	-۲/۴۵۲۸	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۰۴
کارایی تیم پسران	کارایی تیم دختران	-۲/۸۲۵۰	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۰۰
روشن‌سازی طرز تلقی پسران	قضاوت عملکرد دختران	-۲/۰۷۵۰	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۳۲
روشن‌سازی طرز تلقی پسران	کارایی تیم دختران	-۲/۴۴۷۲	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۰۴
قضاوت عملکرد دختران	تدریس سنتی دختران	۰/۰۶۴۴	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۳۲
کارایی تیم دختران	تدریس سنتی دختران	۲/۴۳۶۷	۰/۶۲۱۷۵	۰/۰۰۴

همچنین میان میانگین سواد خواندن و درک مطلب الگوی تدریس قضاوت عملکرد پسران و الگوی تدریس اعضای تیم دختران ($P < 0/0005$) و الگوی تدریس قضاوت عملکرد پسران و الگوی تدریس قضاوت عملکرد دختران ($P < 0/0005$) و نیز الگوی تدریس قضاوت عملکرد پسران و الگوی تدریس کارایی تیم دختران ($P < 0/0005$)، و الگوی تدریس قضاوت عملکرد پسران و الگوی تدریس روشن‌سازی طرز تلقی دختران ($P < 0/0005$) و الگوی تدریس قضاوت عملکرد پسران و الگوی تدریس سنتی دختران ($P < 0/010$) تفاوت معنی‌دار مشاهده شده است. به همین ترتیب، تفاوت میان میانگین سواد خواندن و درک مطلب الگوی

تدریس کارایی تیم پسران و الگوی تدریس قضاوت عملکرد دختران ($P < 0/004$) و الگوی تدریس کارایی تیم پسران و الگوی تدریس کارایی تیم دختران ($P < 0/0005$)، و نیز الگوی تدریس روشن‌سازی طرز تلقی پسران و الگوی تدریس قضاوت عملکرد دختران ($P < 0/032$) و الگوی تدریس روشن‌سازی طرز تلقی پسران و الگوی تدریس کارایی تیم دختران ($P < 0/004$)؛ معنی‌دار بوده است. و در نهایت، بین میانگین سواد خواندن و درک مطلب الگوی تدریس قضاوت عملکرد دختران و الگوی تدریس سنتی دختران ($P < 0/032$) و نیز الگوی تدریس کارایی تیم دختران و الگوی تدریس سنتی دختران ($P < 0/004$) تفاوت معنی‌دار وجود داشته است. بر این اساس سایر تفاوت‌های مشاهده شده بین میانگین سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان پسر و دختری که از طریق الگوهای مختلف تدریس آموزش دیده‌اند، معنی‌دار نبوده است.



بحث و نتیجه‌گیری

بررسی داده‌ها نشان می‌دهد با وجود تفاوت بین میانگین نمرات سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی که با الگوی تدریس کارایی گروهی آموزش دیده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که با روش تدریس سنتی آموزش دیده‌اند؛ این تفاوت معنی‌دار نبوده

است. نتایج با یافته‌های پیامی بوساری، فتحی آذر و موسوی نسب (۱۳۸۵) و بوتلهو و ادانل (۲۰۰۱) همخوانی دارد. اما موافق نتایج پژوهش پاکدل (۱۳۸۲)، میرزایی، حاتمی و بروجنی (۱۳۸۸)، صالحی، نیازآذری و معتمدی (۱۳۸۸)، استینرت (۲۰۰۴) و هوانگ و همکاران (۲۰۰۵) نیست. بررسی‌های بیش‌تر و توجه به کنش متقابل میان الگوهای تدریس و جنسیت نشان داد در گروه دختران، دانش‌آموزانی که با الگوی کارایی گروهی آموزش دیده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که به روش سنتی آموزش دیده‌اند عملکرد بهتری داشته‌اند.

در فرضیه‌ی دوم تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمرات سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزانی که با الگوی تدریس اعضای تیم آموزش دیده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که با روش تدریس سنتی آموزش دیده‌اند معنی‌دار نبوده است. یافته‌های پژوهش با نتایج گزارش شده توسط پیامی بوساری، فتحی آذر و موسوی نسب (۱۳۸۵) و بوتلهو و ادانل (۲۰۰۱) همخوانی دارد. اما با یافته‌های پاکدل (۱۳۸۲)، عبد الله میرزایی، حاتمی و بروجنی (۱۳۸۸)، صالحی، نیازآذری و معتمدی تلاوکی (۱۳۸۸)، استینرت (۲۰۰۴) و هوانگ و همکاران (۲۰۰۵) همخوانی نداشتند. توجه به کنش متقابل میان الگوهای تدریس و جنسیت و انجام آزمون‌های تعقیبی، نشان داد که این تفاوت در سطح جنسیت نیز معنی‌دار نبوده و میانگین نمرات سواد خواندن و درک مطلب گروه‌های دانش‌آموزان دختر و پسر نسبت به یک‌دیگر و نسبت به الگوی روش تدریس سنتی برتری خاصی نداشته است.

بین میانگین نمرات سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزانی که با الگوی تدریس قضاوت عملکرد آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با روش تدریس سنتی آموزش دیده تفاوت معنی‌دار نبوده است. یافته‌های پژوهش با نتایج گزارش شده توسط پیامی بوساری، فتحی آذر و موسوی نسب (۱۳۸۵) و بوتلهو و ادانل (۲۰۰۱) همخوانی دارد. اما با یافته‌های پاکدل (۱۳۸۲)، عبد الله میرزایی، حاتمی و بروجنی (۱۳۸۸)، صالحی، نیازآذری و معتمدی تلاوکی (۱۳۸۸)، استینرت (۲۰۰۴) و هوانگ و همکاران (۲۰۰۵) همخوانی نداشتند. کنش متقابل میان الگوهای تدریس و جنسیت نشان داد که این تفاوت برای پسران، معنی‌دار بوده است و میانگین نمرات سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان پسری که با الگوی تدریس قضاوت عملکرد آموزش دیده‌اند، نسبت به دانش‌آموزانی که با روش تدریس سنتی آموزش دیده‌اند بسیار بالاتر بوده است. همچنین تفاوت بین میانگین سواد خواندن و درک مطلب

دانش‌آموزان پسری که با الگوی تدریس قضاوت عملکرد آموزش دیده‌اند نسبت به دانش‌آموزان دختری که با روش تدریس سنتی آموزش دیده‌اند، معنی‌دار بوده و بالاتر از آن است. به نظر می‌رسد گروه پسران شرکت‌کننده در پژوهش توانسته‌اند ارتباط مناسبی با الگوی قضاوت عملکرد برقرار نمایند و میانگین مناسبی به جای بگذارند به گونه‌ای که نسبت به گروه دختران و پسرانی که به روش سنتی آموزش دیده‌اند، عملکرد بهتری داشته‌اند.

با وجود تفاوت مشاهده شده بین میانگین نمرات سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزانی که با الگوی روشن‌سازی طرز تلقی آموزش دیده‌اند نسبت به دانش‌آموزانی که با روش تدریس سنتی آموزش دیده‌اند این تفاوت معنی‌دار نیست. کنش متقابل میان الگوهای تدریس و جنسیت نشان می‌دهد این تفاوت در سطح جنسیت نیز معنی‌دار نبوده و میانگین نمرات سواد خواندن و درک مطلب گروه‌های دانش‌آموزان دختر و پسر نسبت به یکدیگر و نسبت به الگوی روش تدریس سنتی برتری خاصی ندارد. نتایج نشان می‌دهد استفاده از الگوهای فعال تدریس و استفاده از روش سنتی تفاوت معنی‌داری در میانگین سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان ایجاد نکرده است. یافته‌های پژوهش با نتایج گزارش شده توسط پیامی بوساری، فتحی آذر و موسوی نسب (۱۳۸۵) و بوتلهو و ادانل (۲۰۰۱) همخوانی دارد. اما با یافته‌های پاکدل (۱۳۸۲)، عبد الله میرزایی، حاتمی و بروجنی (۱۳۸۸)، صالحی، نیازآذری و معتمدی تلاوکی (۱۳۸۸)، استینرت (۲۰۰۴) و هوانگ و همکاران (۲۰۰۵) همخوانی نداشتند. کنش متقابل میان متغیرهای پژوهش نتایج جالب توجهی به همراه داشته است. برای دختران میانگین سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزانی که با استفاده از الگوهای فعال تدریس آموزش دیده‌اند به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزانی بوده است که با روش تدریس سنتی آموزش دیده‌اند. همچنین میانگین سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان پسری که با استفاده از روش تدریس سنتی آموزش دیده‌اند به طور معنی‌داری بالاتر از میانگین سواد خواندن و درک مطلب دانش‌آموزانی بوده است که با الگوهای فعال تدریس آموزش دیده‌اند. این نتایج با نتایج پژوهش‌هایی که استفاده از برخی روش‌های تدریس را برای آموزش گروه‌های ویژه‌ی سنی، جنسی و یا کلاسی دانش‌آموزان مناسب می‌دانند (کدیور، ۱۳۸۵) همخوانی دارد.

نتایج پژوهش‌های جعفری ثانی (۱۳۸۶)، یولا و همکاران (۲۰۰۸)، برک (۱۳۸۹)، ریموند

و همکاران (۲۰۰۹) بر عملکرد بهتر دختران در سواد خواندن و درک مطلب در دوره‌ی ابتدایی تأکید دارند.

پیشنهادهای کاربردی

- ۱- یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که تفاوت بین روش‌های تدریس فعال و سنتی با در نظر گرفتن جنسیت معنی‌دار است لذا پیشنهاد می‌شود بسترهای لازم برای استفاده از روش‌های تدریس فعال در بین معلمان با توجه به متغیر جنسیت فراهم شود.
- ۲- با توجه به نقش تعاملی جنسیت و روش تدریس به سازمان تدوین کتب درسی پیشنهاد می‌شود کتاب فارسی سال چهارم ابتدایی و کتاب راهنمای معلم را با توجه به مسأله‌ی جنسیت مورد بازبینی قرار دهد.
- ۳- لازم است معلمان مدارس دخترانه در زمینه‌ی چگونگی استفاده از روش‌های تدریس فعال، از طریق کارگاه‌های آموزشی خاص، آموزش‌های لازم را ببینند.
- ۴- مشوق‌های لازم برای معلمان مدارس دخترانه جهت استفاده از روش‌های تدریس فعال ارائه شود.
- ۵- با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر نقش جنسیت در عملکرد دانش‌آموزان در تقابل با روش‌های تدریس فعال پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی برای معلمان با توجه به مسأله‌ی جنسیت طراحی شود.
- ۶- به معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری پیشنهاد می‌شود آموزش روش‌های تدریس فعال را به صورت کاربردی در برنامه‌های دانشجویان دوره‌های تربیت معلم و تربیت دبیری در بین دانشجویان دختر در سراسر کشور قرار دهد.

پیشنهادهای تحقیقی

- ۱- بررسی علل عملکرد متفاوت گروه دختران و پسران در تقابل با روش‌های تدریس سنتی و فعال در مهارت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان.
- ۲- بررسی سایر متغیرهای تأثیرگذار بر مهارت‌های خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان.
- ۳- بررسی نقش متغیرهای خانواده و دانش‌آموز در کنار روش تدریس بر مهارت خواندن

و درک مطلب دانش‌آموزان.

محدودیت‌های تحقیق

- ۱- وسعت دامنه و حوزه: محقق با توجه به امکانات و مقصورات دامنه‌ی کار خود را انتخاب کرده است، لذا در تعمیم نتایج پژوهش باید با احتیاط عمل نمود.
- ۲- متغیرهای دیگری مثل جو مدرسه، توانایی‌های حرفه‌ای معلمان، نقش خانواده و غیره نیز بر نمره‌ی مهارت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان مؤثراند، لذا باید در تعمیم نتایج احتیاط کرد.

منابع

- آقا زاده، محرم و احدیان، محمد (۱۳۸۷). *راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی*. تهران: نوپردازان- پیوند.
- برک، ال (۱۳۸۹). *روان‌شناسی رشد*، ترجمه‌ی یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.
- پاکدل، مریم (۱۳۸۲). *نقش استفاده از روش‌های فعال تدریس در علوم تجربی در پژوهش روحیه‌ی پرسشگری، پژوهش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم ابتدایی*. پایان‌نامه‌ی کارشناس ارشد دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تربیت معلم تهران، چاپ نشده.
- پیامی بوساری، میترا؛ فتحی آذر، اسکندر و موسوی نسب، نورالدین (۱۳۸۵). مقایسه‌ی اثربخشی روش‌های طرح تدریس اعضای تیم با سخنرانی همراه با پرسش و پاسخ بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *مجله‌ی ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۶ (۲)، صص ۴۵-۵۱.
- جعفری ثانی، حسین (۱۳۸۶). مطالعه‌ی تأثیر به‌کارگیری یک الگوی تدریس ترکیب‌شده از الگوهای نوین تدریس بر یادگیری یک مبحث مشترک در دروس زبان فارسی، عربی و انگلیسی، پایه‌ی دوم راهنمایی. *مجله‌ی مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*. ش ۸، صص ۱۱۵-۱۳۶.

جوینس، ویل و کالهنون (۱۳۸۶). *الگوهای تدریس ۲۰۰۴*، ترجمه‌ی محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت.

راهنمای برنامه‌ی درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی (۱۳۷۸). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.

سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، مرکز آمار و برنامه‌ریزی (۱۳۸۷). قابل دسترس در سایت: www.tehran.medu.ir.

شعبانی، حسن (۱۳۸۶). *مهارت‌های آموزشی روش‌ها و فنون تدریس*. تهران: سمت.
صالحی، محمد؛ نیازآذری، کیومرث و معتمدی تلاوکی، محمدتقی (۱۳۸۸). تأثیر روش‌های فعال تدریس بر پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی استان مازندران. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*. ۳۲ (۸)، صص ۹۷-۶۰.

عبدالله میزرایبی، رسول؛ حاتمی، جواد و تقی زاده بروجنی، سوسن (۱۳۸۸). مقایسه‌ی تأثیر روش تدریس قیاسی و روش تدریس سنتی در یادگیری مفاهیم انتزاعی. *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*. شماره‌ی ۱۰۱، صص ۱۲۸-۱۱۱.

کدیور، پروین (۱۳۸۵). *روان‌شناسی تربیتی*، تهران: سمت.

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). بررسی نتایج مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱. *فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت*، سال بیست و یکم، شماره‌ی ۱، صص ۸۸-۳۹.

کلاتتری، محمدرضا (۱۳۸۱). *بررسی علل غیبت دختران دانش‌آموز در دوره‌ی دبیرستان*، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، چاپ نشده.

مرکز ملی مطالعات بین‌المللی پرلز (۱۳۸۶). *نگاهی به مهم‌ترین نتایج پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱*. قابل دسترسی در سایت www.ire.com.

Akmana, N. H., & Mugaanb, S. (2010). An assessment of the effects of teaching methods on academic performance of students in accounting courses. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (3), August 2010, 251-260.

Botelho, M. G., & Odonnell, D. (2001). Assessment of the use of Problem-Oriented, Small-group Discussion for Learning of a Fixed Prosthodontic", Simulation Laboratory Course, *British Dental Journal* (BDJ), 191 (11), 630-663.

- Diaconu, D. (2004). The Effects of Early Literacy Activities upon Reading Achievement in Grade Four in Eastern European Countries. *The 1st IEA International Research Conference Lefkosia, Cyprus*. Davidson, N (Ed) (1990) .Cooperative Learning in mathematics .N.Y. Addison– Wesley.
- Hwang, R. N., Lui, G., & Tong, M. Y. J. W. (2005). An empirical test of cooperative learning in a passive learning environment. *Issues in Accounting Education*, 20 (2), 151–165.
- Khalid, T. (2010). An Integrated Inquiry Activity in an Elementary Teaching Methods Classroom, *Science Activities journal*, ISSN: 0036-8121 / 1940-1302 online
- Linnakyala, M., & Malian, A. (2004). Factors behind Low Reading Literacy Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), 231-249.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., & Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report. *Boston College: TIMSS & PIRLS international study center*. Available on: prils.bc.edu
- Raymond, L., Shek Kam, T., Joseph, L., & Elizabeth, L. (2009). Does the gender of the teacher matter in the teaching of reading literacy? Teacher gender and pupil attainment in reading literacy in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 754–759.
- Steinert, Y. (2004). Student perceptions of effective small group teaching. *Medical Education*, 38 (3), 286–293.
- Ulla, L., Kaisa, A., Pekka, N., & Erik, J. (2008). Letter Knowledge Predicts Grade 4 Reading Fluency and Reading Comprehension, *Learning and Instruction*, 18 (6), 548-564.