

میزان اثربخشی روش آموزشی تکلیف‌محور بر بهبود مهارت خواندن

زبان‌آموزان ایرانی: بررسی دیدگاه مدرسان

آذر باقری مسعودزاده**

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، بخش زبان انگلیسی، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران

علی اصغر رستمی ابوسعیدی*

پروفسور زبان و ادبیات انگلیسی، بخش زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران

شهرام افراز***

استادیار آموزش زبان انگلیسی، بخش زبان انگلیسی، واحد قشم، دانشگاه آزاد اسلامی، قشم، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۸/۰۲/۱۷، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۵/۱۴، تاریخ چاپ: دی ۱۳۹۸)

چکیده

مطالعه حاضر به بررسی تأثیر روش مشارکتی تکلیف‌محور بر مهارت درک مطلب زبان‌آموزان دانشگاه پرداخته است. همچنین در این پژوهش، دیدگاه معلمان درباره روش مذکور بررسی شده است. از این رو، دو کلاس کاملاً شامل ۸۰ نفر از دانشجویان سطح پیشرفته دانشگاه آزاد اسلامی که مان انتخاب و بطور تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. در یک ترم، محقق روش سنتی و قدیم آموزش را در گروه کنترل و روش تکلیف‌محور را در گروه آزمایش بکار گرفت، به طوری که او شگ‌دهای متفاوت این روش، تمرین‌ها، کار گروهی، و فعالیت‌های مشارکتی در کلاس درس را اعمال کرد. با گردآوری داده‌ها، نتایج مقایسه دو گروه نشان داد که اگرچه نمره‌های فراگیران در هر دو گروه در پیم‌آزمون افزایش یافت، اما تفاوت آماری قابل ملاحظه‌ای بین عملکرد کلی زبان‌آموزان در دو گروه به چشم خورد. در نتیجه میانگین نمرات بالاتر نشان می‌دهد که روش تکلیف‌محور و فعالیت‌های مشارکتی، توانایی در ارتقای یادگیری مهارت خواندن فراگیران دارد. افزون بر این، فعالیت‌های مشارکتی می‌توانند با هم‌کنش‌های بیشتر، زبان‌آموزان را در فعالیت‌های کلاس درس تشویق کنند و از این رو به بهبود مهارت خواندن زبان‌آموزان کمک می‌کند. افزون بر موارد گفته‌شده، تحلیل کیفی یافته‌های مصاحبه با استادان نشان داد که آن‌ها دیدگاه مثبتی درباره اجرای روش تکلیف‌محور و تمایز به‌استفاده از برخی فعالیت‌های این روش در دروس پیش‌رو دارند. در محیط‌های آموزشی مانند دانشگاه، برنامه‌ریزان و طراحان مطالب درسی، به جهت بسط مهارت خواندن زبان‌آموزان می‌توانند هنگام انتخاب و طراحی متون مربوطه، نتایج این تحقیق را مدنظر قرار دهند.

واژه‌های کلیدی: روش تکلیف‌محور، مهارت درک مطلب، پیشرفت تحصیلی، دیدگاه معلمان زبان انگلیسی، زبان‌آموزان ایرانی.

** E-mail: Azar.bagheri000@gmail.com

* نویسنده مسئول E-mail: Rostamiabu110@yahoo.com

*** E-mail: a.sh32@rocketmail.com

۱- مقدمه و ضرورت انجام پژوهش

در طول سه دهه گذشته، دیدگاه بسیاری از افراد در زمینه آموزش زبان از روش‌های سنتی به روش‌های آموزش مشارکتی تغییر کرده است. اکثریت معلمان جهت بکار گرفتن روش‌های نوین آموزشی، به آموختن و تمرین کردن چنین روش‌هایی روی آورده‌اند (نرلیکی^۱، ۲۰۱۱). هدف کلاسهای آموزش زبان، حمایت و درگیر کردن زبان‌آموزان در فرآیند آموزش است. از دیدگاه تورنبری^۲ (۲۰۱۰)، روش آموزشی تکلیف‌محور بعنوان یکی از موثرترین روش‌های آموزشی دانش‌آموز محور شناخته شده است. همانطور که الیس^۳ (۲۰۰۹) اشاره کرده است، روش برگرفته، تمرکز بر ارتباط جمعی و انتقال پیام دارد. تکالیف تعریف شده این روش آموزشی نقش مهمی را در یادگیری زبان ایفا می‌کنند که فرصت‌های متعددی را برای همکاری مشارکتی برای فراگیران ایجاد می‌کنند (الیس، ۲۰۰۳). نوع فعالیت آموزشی بکارگرفته شده می‌تواند بطور مثبت کارکرد زبان‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد. بنابراین، طراحان دروس آموزشی سعی بر این دارند که تکالیفی را در نظر بگیرند که فرایند آموزش زبان را تقویت کنند و بتوانند بطور موثر و کارآمد زبان‌آموزان را درگیر یادگیری در محیط‌های آموزشی کنند (ویلیس^۴، ۱۹۹۶ و الیس، ۲۰۰۳). آموزش تکلیف‌محور بعنوان یکی از روش‌های آموزش محور در بکار گرفتن واقعی و معنی‌دار زبان در جامعه و ایجاد فرصتی برای فراگیران در استفاده از زبان است. همچنین بر اساس دیدگاه نوریس^۵ (۲۰۰۹)، ریچاردز و اشمیت^۶ (۲۰۱۰)، روش تکلیف‌محور بعنوان یکی از موثرترین روش‌های آموزشی بجهت نظری و عملی در فعالیتهای کلاسی در نظر گرفته شده است. بنابراین، تکلیف بعنوان بخش اصلی و مهم برنامه‌ریزی در تدریس زبان محسوب می‌شود. همچنین برتری آموزش تکلیف‌محور امروزه از هرجهت در محیط‌های کلاسی آشکار شده است چرا که تالیفات زیادی در زمینه آموزش و یادگیری این روش در سراسر دنیا صورت گرفته است و بنوعی تمرکز این روش بر انتقال پیام است (الیس، ۲۰۰۹). تکلیف، فعالیتی است که با تاکید بر معنی و انتقال پیام،

۱- Nerlicki

۲- Thornbury

۳- Ellis

۴- Willis

۵- Norris

۶- Richards & Schmidt

زبان‌آموزان را برای دستیابی به هدف ممکن از طریق بکارگرفتن زبان یاری می‌کند (بیگت و همکاران^۱، ۲۰۰۱، نقل شده در الیس ۲۰۰۹). گفته می‌شود که فعالیت کلاسی فعالیتی است که همه زبان‌آموزان در کلاس مشارکت و تبادل نظر کنند که این امر به بعد شناختی اشاره دارد. هدف تکلیف این نیست که زبان‌آموزان را به یک نتیجه موفقیت آمیز برساند، بلکه هدف این است که آن‌ها زبان را در محیط‌های اجتماعی بکار گیرند و یادگیری زبان را بهبود ببخشند. فعالیت‌های روش تکلیف‌محور هدفشان روی کاربرد زبان با تمرکز روی بعد معنایی جملات است. بنابراین تکلیف، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند که به‌عنوان کاربر زبان از آن استفاده کنند نه به‌عنوان یادگیرنده زبان، تا بتوانند زبان را بصورت محاوره‌ای و بطور صحیح استفاده کنند (گانتا^۲، ۲۰۱۵).

به‌عنوان خواننده، ما متون متفاوتی را در طول روز مطالعه می‌کنیم، به‌این دلیل که این متون در اطراف و دسترس ما هستند (گریب^۳، ۲۰۰۹). توانایی خوب خواندن می‌تواند به پیشرفت و توسعه آموزش زبان کمک کند، چراکه خواندن به کسب دانش و یادگیری بهتر کمک می‌کند و زبان‌آموزان را با حجم عظیمی از مطالب روبرو می‌کند که به ارتقای سطح دانش زبان و واژگان آن‌ها کمک می‌کند (تانگ^۴، ۲۰۰۰). بواسطه در دسترس بودن رسانه‌های گروهی، مهارت خواندن یکی از فعالیت‌های مهم امروزی بشمار می‌رود که سرعتی رو به رشد دارد، بنابراین تاکید به اهمیت این مهارت در یادگیری زبان انگلیسی، یکی از جنبه‌های مهم آموختن زبان است. اگرچه از مهارت خواندن به‌عنوان یکی از مهارت‌های قابل توجه و مهم نام برده می‌شود، بیشتر زبان‌آموزان با مشکلات زیادی در خواندن متون درک مطلب مواجه‌اند. عموماً این مشکلات به دلیل عدم انگیزه دانش‌آموزان در یادگیری است (روسو^۵، ۲۰۰۷). چالش‌های اجرای روش تکلیف‌محور، نیازمند بررسی بیشتر است تا معلمان بدانند که چگونه می‌توانند از این روش برای تدریس زبان انگلیسی به‌بهترین نحو استفاده کنند و همچنین بتوان زمینه‌هایی را ایجاد کرد که زبان‌آموزان قادر به بهبود مهارت‌های زبانی خود باشند. پژوهش حاضر علاوه بر بررسی عملکرد زبان‌آموزان در مهارت خواندن از طریق این روش، از دیدگاه مدرسان نیز

۱- Bygate, Skehan, & Swain

۲- Ganta

۳- Grabe

۴- Tang

۵- Ruso

به این مسئله می‌پردازد که آموزش تکلیف‌محور تا چه اندازه می‌تواند درک مطلب دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد و بهبود ببخشد.

روش تکلیف‌محور روشی دانش‌آموز محور است، بنابراین در یک محیط آموزشی تکلیف‌محور دانش‌آموزان نقش مهمی را ایفا می‌کند. مشاهده شده است در کلاس‌هایی که معلم عمدتاً نقش شنونده را دارد تا سخنگو، زبان‌آموزان فرصت‌های بیشتری جهت تعامل و ارتباط با یکدیگر خواهند داشت. در کلاس از طریق آموزش تکلیف‌محور و با تمرکز بر مهارت خواندن، معلم تکالیفی را برای دانش‌آموزان طراحی می‌کند تا بتواند علایق آن‌ها را نسبت به خواندن متون درسی ارتقا ببخشد، تا زبان‌آموزان بتوانند متن‌ها را با کیفیت بهتری بخوانند (شهاده^۱، ۲۰۰۵ و هونگ کین^۲، ۲۰۰۷). آموزش تکلیف‌محور روشی است که تاکید بر اهمیت تکالیف دارد و در بسیاری از موارد، موقعیت‌های معدودی برای زبان‌آموزان ایجاد می‌شود تا بتوانند زبان را خارج از محیط آموزشی بکار ببرند. بنابراین بکارگرفتن زبان انگلیسی در محیط کلاس از اهمیت زیادی برخوردار است (نونان^۳، ۱۹۸۹). بیشتر دانش‌آموزان در کلاس فقط به معلم گوش فرا میدهند و صرفاً با یادداشت‌برداری، توجه به نکات دستوری و یا واژگان متون، از تبادل نظر و مشارکت در کلاس اجتناب می‌کنند. در نتیجه، دانش‌آموزان به تدریج علایق‌شان را به خواندن متون انگلیسی از دست می‌دهند و در پایان از دستاوردهای خود راضی نخواهند بود. به عقیده هونگ کین (۲۰۰۷)، آموزش صرفاً از طریق روش‌های معلم‌محور نمی‌تواند بطور قابل توجهی مهارت خواندن زبان‌آموزان را بهبود ببخشد و این انگیزه را در آن‌ها ایجاد کند که به مطالعه موثر و بیشتر زبان انگلیسی در داخل و خارج از محیط کلاس روی آورند.

آموزش مهارت خواندن به روش‌های قدیمی که تمرکز زیادی بر ساختار زبان دارند، بازده و راندمان اندکی در پی داشته‌اند. به نظر می‌رسد که روش تکلیف‌محور بتواند روش مناسبی در برطرف کردن مشکلات کنونی آموزش باشد. از طرفی کالیوگا و همکاران^۴ (۲۰۱۲) اعلام کردند که درگیر کردن زبان‌آموزان هنگام یادگیری، خلق محیطی برای کار گروهی و مشارکتی، و اجرای رویکردهایی درباره یادگیری از طریق فعالیت‌های حل مساله، کار آسانی در تدریس

۱- Shehadeh

۲- Hong-qin

۳- Nunan

۴- Kalyuga, Mantai & Marrone

زبان دوم نیست. روش‌های سنتی و قدیمی یادگیری زبان انگلیسی برای دانش‌آموزان مهارت‌هایی را که لازم است در آینده به‌عنوان معلم کارآمد داشته باشند، فراهم نمی‌کند. در نتیجه مدرسان دانش کافی را در اجرای کار گروهی، حل مشکلات عملی، ارتباط و محاوره با دیگران ندارند (ترنزینی و همکاران^۱، ۲۰۰۱). به‌سبب پیشرفت و محبوبیت بکارگیری روش تکلیف‌محور آموزش، توسط محققان و معلمان و برنامه‌ریزان و تاثیر این رویکرد، زمان آن رسیده است تا توجه ویژه‌ای به این موضوع شود. جالب است که معلمان و طراحان سرفصل‌های دروس به‌سمت آموزش تکلیف‌محور روی آورده‌اند تا محیط آموزشی موثر و کارآمدی را ایجاد کنند. چندین پژوهش در زمینه اجرای روش آموزش تکلیف‌محور و نقش آن در یادگیری انجام شده است که نشان می‌دهد این روش بنوعی تمرکز بر تقویت دانش و مهارت‌های زبان‌آموزان دارد. از آنجایی که پژوهش‌های اندکی بر موثر بودن روش تکلیف‌محور در زمینه پیشرفت مهارت تحصیلی زبان‌آموزان و بررسی دیدگاه معلمان ایرانی درباره این روش انجام شده، پژوهش حاضر به‌بررسی تاثیر آن در محیط تحصیلی زبان‌آموزان ایرانی دانشگاه آزاد کرمان پرداخته است. از این‌رو پژوهشگر، روش آموزش تکلیف‌محور را در مهارت خواندن فراگیران بکار گرفته است که با ایجاد موقعیت‌های بیشتر در کلاس برای زبان‌آموزان و درگیر کردن آن‌ها برای انجام فعالیت‌ها و تمرین‌ها با استفاده از روش مذکور، تاثیر این روش را در ارتقای توانایی درک مطلب آن‌ها بررسی و همچنین نگرش مدرسان را نسبت به اجرای این روش بسنجد.

۲- پیشینه پژوهش

همانطور که می‌دانیم آموزش از طریق روش تکلیف‌محور بعنوان جایگزینی برای روش‌های قدیمی در نظر گرفته شده است که هدف از آن ایجاد محیطی جهت استفاده کاربردی از زبان در محیط‌های آموزشی است (برومفیت^۲، ۱۹۸۴: ویلیس، ۱۹۹۶: الیس، ۲۰۰۳). همچنین آموزش تکلیف‌محور بعنوان روشی موثر در یادگیری زبان انگلیسی در نظر گرفته شده است و محیطی را خلق می‌کند که زبان‌آموزان در آن محیط احساس راحتی می‌کنند و می‌توانند آزادانه زبان را بکار گیرند و به‌هدفشان که ایجاد برقراری ارتباط است نائل شوند

۱- Terenzini, Cabrera, Colbeck, Parente & Bjorklund

۲- Brumfit

(الیس، ۲۰۰۳ و ویلیس، ۱۹۹۶). گفتنی است که پژوهش‌هایی در زمینه آموزش از طریق روش تکلیف‌محور انجام شده است که در اینجا به مواردی از آن‌ها اشاره شده است.

پانگاسک^۱ (۲۰۰۱) به بررسی اثر روش تکلیف‌محور بر روی مهارت نگارش و دستور زبان، ۲۰ زبان‌آموز در دانشگاه پرداخت. ابزار به‌کار رفته در این مطالعه؛ شامل تکلیف نگارش غیرمنتظره، نگارش نظارتی، و نگارش متقابل بود. نتایج نشان داد که فرآیند آموزش تکلیف‌محور در بهبود سطح نگارش زبان‌آموزان موثر بوده است. این روش آموزشی منجر به کاهش استفاده نادرست از موارد دستوری و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان نسبت به یادگیری نکات دستوری شده است. سانتادکاران^۲ (۲۰۰۶) به کاربرد فعالیت‌های روش آموزش‌محور را که کمک به یادگیری دستور زبان دانش‌آموزان می‌کند، پرداخت. بدین منظور ۳۶ نفر از دانش‌آموزان سال اول دانشگاه را انتخاب و از طریق روش تکلیف‌محور به آموزش نکات دستوری پرداخت. بعد از اجرای این روش، توانایی مهارت دستوری دانش‌آموزان به‌طور قابل ملاحظه‌ای پیشرفت کرد. نتایج نشان داد که فعالیت‌های تکلیف‌محور می‌تواند نقش مهمی در یادگیری نکات دستوری زبان‌آموزان ایفا کند. همچنین کریتاواتاناونگ^۳ (۲۰۰۸) به بررسی تاثیر روش تکلیف‌محور بر توانایی مهارت نگارش زبان‌آموزان و همچنین بررسی نگرش آن‌ها نسبت به این روش پرداخت. جامعه مورد بررسی ۳۵ نفر از زبان‌آموزان دانشگاه بودند. نتایج؛ تفاوت آشکاری را بین میانگین نمرات نگارش آن‌ها قبل و بعد از استفاده از این روش نشان داد. به عقیده بیشتر زبان‌آموزان، اگرچه این روش باعث تقویت اعتماد بنفس آن‌ها، پیشرفت مهارت نگارش، ایجاد انگیزه در یادگیری، و افزایش دامنه لغات و نکات دستوری شده است، اما فراگیران مشکلاتی در کاربرد زبان، استفاده از کلمات و زمان اختصاص داده شده به انجام تکلیف نگارش داشتند. عطار و چوپرا^۴ (۲۰۱۰) پژوهشی در زمینه آموزش تکلیف‌محور در هندوستان انجام دادند. هدف از انجام این پژوهش، مشخص نمودن میزان کارایی روش تکلیف‌محور در فراهم کردن فرصت‌های آموزشی برای زبان‌آموزان بود. این روش، به‌نظام‌مند ساختن ساختار زبانی دانش‌آموزان کمک کرد و این نوع آموزش به معلمان نیز کمک کرد که موقعیت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم آورند تا آن‌ها با حداقل مهارت خود بتوانند زبان را

۱- Puangusk

۲- Santadkarn

۳- Krittawattanawong

۴- Attar & Chopra

بطور صحیح بکار ببرند که در نهایت محیط یادگیری موثری را خلق نمایند. اقبال احمد و حسنین^۱ (۲۰۱۳) پژوهش انتقادی در این زمینه که "آیا روش تکلیف‌محور می‌تواند روش آموزشی موثری باشد یا خیر" انجام دادند. این دو، تلاش کردند تا به بررسی این روش آموزشی و چارچوب کلی و کاربرد عملی آن در محیط‌های آموزشی در شهر پاکستان پردازند. آن‌ها همچنین به این مسئله پرداختند که تکلیف چگونه می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا آن‌ها درگیر آموزش شده و در نهایت به مهارت زبانی دست یابند. همانطور که مشاهده می‌شود در این گونه پژوهش‌ها که تا اندازه ای به آن‌ها اشاره شد تاثیر روش تکلیف‌محور بر مهارت‌های دیگر بررسی شده است و همچنین دیدگاه زبان‌آموزان نسبت به این روش در برخی از پژوهش‌ها نشان داده شده است. افزون بر این در پژوهش‌های قبل تاثیر روش تکلیف‌محور عمدتاً در مدارس و موسسات بر زبان‌آموزان سطح ابتدایی یا متوسطه انجام شده است و تا جایی که پژوهشگران این پژوهش بررسی کرده‌اند، تاثیر این روش بر مهارت خواندن فراگیران سطح پیشرفته در دانشگاه و همزمان نگرش استادان نسبت به این روش بررسی نشده است. بنابراین این پژوهش سعی داشته ارتباطی بین پژوهش‌های گذشته و آینده برقرار کند و با بکارگیری این روش آموزشی نتایج پژوهش‌های پیشین را بازنگری کند.

همچنین بررسی کمی پیشرفت سایر مهارت‌های زبانی از طریق روش تکلیف‌محور، باعث نادیده‌گرفتن ارزیابی کارآمدی این روش از دید استادان می‌شود. بنابراین برای بررسی این روش آموزشی، سنجیدن دیدگاه استادان شایان توجه است. نتایج این مطالعه می‌تواند تاثیر جدی بر دیدگاه مدرسان دانشگاه در بکاربردن روش‌های دانش‌آموز محور بگذارد. پژوهش حاضر سعی در بررسی اثر کاربردی روش تکلیف‌محور و موثر بودن آن در بهبود مهارت درک مطلب دانشجویان دارد. پژوهنده، همچنین به بررسی دیدگاه استادان نسبت به کاربرد این روش می‌پردازد.

از اینرو، هدف از پژوهش کنونی بررسی تاثیر روش تکلیف‌محور بر بهبود مهارت خواندن زبان‌آموزان بوده است. همچنین این مطالعه سعی بر آن داشته که دیدگاه معلمین را درباره این روش آموزشی بسنجد. بنابراین بر اساس موارد ذکر شده، سوالات زیر جهت بررسی مطرح شده‌اند.

۱. تا چه اندازه روش تکلیف‌محور در ارتقای مهارت خواندن فراگیران سطح پیشرفته موثر است؟
۲. نگرش معلمان درباره روش تکلیف‌محور بر بهبود مهارت درک مطلب فراگیران چیست؟
۳. آیا روش تکلیف‌محور تاثیر مثبتی بر دیدگاه معلمان دارد؟

۳- روش پژوهش

همان‌طور که در بخش قبل گفته شد، هدف از انجام این پژوهش، بررسی تأثیر روش تکلیف‌محور بر تقویت مهارت خواندن و همچنین ارزیابی دیدگاه استادان نسبت به این روش بود. از اینرو، محققان روش ترکیبی پژوهش را برای انجام این پروژه بکار بردند. بدین معنی که این پژوهش شامل تلفیقی از روش کمی و کیفی با بکار بردن ابزار مختلف بود.

۳-۱- جامعه آماری

پژوهش حاضر شامل ۸۰ نفر از دانشجویان مرد و زن سال آخر دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان بوده است. شرکت کنندگان این پژوهش دانشجویان سطح پیشرفته با رده سنی ۲۱ تا ۲۴ بودند. این پژوهش طی یک نیمسال تحصیلی انجام شد. از آنجا که یکی از پژوهشگران این پژوهش مدرس دانشجویان شرکت کننده بود، امکان انجام پژوهش بطور کامل و به آسانی وجود داشت. در ابتدا دانشجویان دو کلاس انتخاب و با استفاده از آزمون استاندارد تافل به همگن سازی سطح دانش زبانی دانشجویان پرداخته شد. سپس افراد بطور تصادفی به دو گروه؛ کنترل (۴۰ نفر) و آزمایش (۴۰ نفر) تقسیم شدند.

۳-۲- ابزار پژوهش

در این پژوهش پنج ابزار مورد استفاده قرار گرفت. الف) آزمون استاندارد تعیین سطح تافل شامل ۴۰ سوال چهار گزینه ایی درک مطلب بود. ب) پیش آزمون و پس آزمون که هر کدام شامل ۴۰ سوال چهار گزینه ایی که از مهارت خواندن آزمون استاندارد آیلتس انتخاب شدند. بایسته یادآوری است که نمرات هر یک از آزمون‌های بکار رفته در این پژوهش، از ۲۰ محاسبه شده است، بدین گونه که برای هر سوال، نیم نمره در نظر گرفته شد. ج) سیاهه دو بخشی که بخش اول جزییات فعالیت‌های معلم و بخش دوم فعالیت‌های زبان‌آموزان را در سه مرحله

روش تکلیف‌محور (پیش‌تکلیف، حین‌تکلیف، پس‌تکلیف) ارزیابی کرده است. د) پرسشنامه تستی لیکرتی متشکل از دو بخش اصلی برای سنجیدن دیدگاه استادان به‌عنوان مشاهده‌گر ابزار دیگر این پژوهش بود. بخش اول شامل اطلاعات دموگرافیک و بخش دوم؛ سنجیدن دیدگاه معلمان نسبت به این روش است. بایسته یادآوری است که سیاهه و پرسشنامه هر دو توسط جیون و هان^۱ (۲۰۰۶) طراحی شدند. پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰,۸۵ گزارش شده است.

همچنین روایی پرسشنامه توسط پژوهشگران این پژوهش بررسی شد و دریافتند که سوالات پرسشنامه بسیار خوب طراحی و برای هدف مشخص شده این پژوهش کاملاً مناسب می‌باشند. ه) مصاحبه شامل شش سوال اصلی در راستای شفاف‌سازی نظر معلمان مشاهده‌گر در گروه آزمایش بکار رفت. به‌عبارت دیگر از راه مصاحبه، نگرش مدرسان در خصوص جنبه‌های مختلف پیاده‌سازی این روش آموزشی ارزیابی شده است.

۳-۳- مراحل انجام پژوهش

در آغاز آزمون استاندارد تافل به‌منظور بررسی همگن بودن زبان‌آموزان در مدت زمان تعیین شده اجرا شد و بعد از اطمینان از یکسان بودن سطح زبانی، آن‌ها بطور تصادفی اما مساوی در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند (۴۰ نفر در گروه کنترل و ۴۰ نفر در گروه آزمایش). در مرحله بعد پیش‌آزمون شامل ۴۰ سوال درک مطلب در هر دو گروه توزیع شد و با توجه به‌زمان تعیین‌شده دانشجویان به‌سوالات پاسخ دادند و پس از پایان آزمون، برگه‌ها جمع‌آوری و با دقت توسط محققان تصحیح و نمره‌ها ثبت شد. پس از اجرای پیش‌آزمون آموزش در هر دو گروه شروع شد. زبان‌آموزان در هر دو گروه با تعداد جلسات یکسان (۱۲ جلسه) آموزش دیدند. در پایان ترم، به‌هر دو گروه، پس‌آزمون شامل تعدادی متن با ۴۰ سوال چهارگزینه‌ای داده شد و نمره‌ها توسط پژوهشگران ثبت شدند.

آموزش در گروه کنترل کاملاً با روش سنتی انجام گرفت. به‌عبارت دیگر در گروه کنترل، شیوه آموزش معلم‌محور پیاده شد. بدین صورت که در هر جلسه معلم متن جدید را می‌خواند و سپس از چند زبان‌آموز خواسته می‌شد که هر کدام یک پاراگراف از متن را بار دیگر بخوانند و در پایان هر پاراگراف، معنی واژه‌های نو توسط معلم گفته شد و چنانچه زبان‌آموزان معنی

واژگان، عبارات یا نکات دستوری را متوجه نشدند، معلم بطور شفاف برای آن‌ها توضیح داده و آنان تمامی مطالب را یادداشت کردند. سپس در انجام تکالیف و تمرین‌های مربوط به متن زبان‌آموزان بصورت انفرادی در مدت زمان تعیین شده سعی به انجام دادن آن‌ها کردند. پس از انجام تمرینات از دانشجویان خواسته شد که هر سوال را با پاسخ آن برای کلاس بخوانند و در صورت نادرست بودن جواب، معلم پاسخ صحیح را به کلاس اعلام می‌کرد و زبان‌آموزان یادداشت برداری می‌کردند. همچنین در ابتدای تعدادی از جلسات، معلم بطور تصادفی از چند دانشجو موارد آموزش داده شده را می‌پرسید. در نهایت بعد از پایان دوازده جلسه کلاس، دانشجویان در آزمون مهارت خواندن شرکت کردند که این آزمون بعنوان پس‌آزمون در نظر گرفته شد و نمرات بطور دقیق توسط محققان ثبت شدند. بنابراین، فرض بر این بود که فراگیران در گروه کنترل، مهارت خواندن را به‌روشنی می‌آموزند.

گروه آزمایش با استفاده از روش تکلیف محور آموزش دیدند. بعبارت دیگر متون کتاب در گروه آزمایش با استفاده از روش تکلیف‌محور تدریس شدند. یکی از مسائل مهم در روش تکلیف محور، نحوه انجام تکلیف توسط زبان‌آموز و در صورت نیاز با کمک معلم است. اجرای این روش متشکل از سه مرحله می‌باشد که در انجام این پژوهش مراحل زیر به‌ترتیب انجام شد:

الف) مرحله پیش تکلیف

معلم در کلاس با زبان‌آموزان به‌تبادل نظر و بحث در مورد موضوع درس و بررسی مفاهیم کلمات و عبارات اساسی پرداخته و به‌نوعی به‌آن‌ها کمک می‌کند تا شیوه انجام تکلیف را درک کنند.

ب) مرحله حین تکلیف

معلم دانشجویان را به‌گروه‌های مساوی تقسیم کرد که به‌انجام تکلیف معین شده بپردازند و خود در کلاس حرکت کرده و ناظر فعالیت آن‌ها در حین انجام تکلیف بود و در صورت نیاز آن‌ها را راهنمایی می‌کرد. ضمن اینکه دانشجویان را به‌برقراری ارتباط باهم تشویق می‌کرد، اما از تصحیح مستقیم اشتباهات آنان خودداری می‌کرد. در این مرحله اشتباهات زبان‌آموزان چندان اهمیت نداشت. سپس به‌گروه‌ها فرصت داده شد که گزارش کتبی یا شفاهی خود را در مورد

چگونگی انجام تکلیف آماده کنند. در این مرحله آن‌ها سعی داشتند که گزارش‌های صحیحی را داشته باشند، به دلیل اینکه می‌بایست در کلاس گزارش‌ها را ارائه کنند. در این هنگام معلم به گروه‌ها سر می‌زد و مشاوره و کمک لازم را در انجام گزارش‌ها به دانشجویان می‌داد. پس از پایان کار به دلیل تعداد زیاد زبان‌آموزان، بعضی از گروه‌ها گزارش خود را به کلاس ارائه دادند، و بعضی دیگر گزارش‌های کتبی خود را با گروه‌های دیگر رد و بدل کردند و سپس نتایج را با یکدیگر مقایسه کردند. پس از آن، مدرس مسائل مطرح شده در گزارش‌ها را جمع‌بندی کرد.

ج) مرحله پساتکلیف

در این مرحله دانشجویان درباره نکات مهم و اساسی متن بحث و تبادل نظر کردند. معلم این موارد را با زبان‌آموزان مرور کرده و توجه آنان را به کلمات و عبارات و موارد دستوری مهم جلب کرده است. در پایان او برای افزایش تسلط دانشجویان، فعالیت‌های کلاسی متنوعی را به آن‌ها ارائه می‌دهد.

بایسته یادآوری است که از ۶ نفر از استادان، به عنوان مشاهده‌گران دعوت به عمل آمد که در جلسات کلاس گروه آزمایش شرکت کنند و یک سیاهه که از قبل تهیه شده بود، به آن‌ها داده شد که استادان در حین مشاهده فعالیت‌های زبان‌آموزان و معلم به موارد آن بر اساس مشاهداتشان پاسخ می‌دادند. این سیاهه شامل جزئیات دقیق اجرای ۳ مرحله روش آموزشی تکلیف‌محور بود. همچنین در پایان ترم از استادان خواسته شد که در پاسخگویی به سوالات پرسشنامه و مصاحبه پاسخ دهند. در آخر تمامی داده‌های جمع‌آوری شده کمی و کیفی بوسیله ابزارهای بکار رفته در این پژوهش تحلیل و بررسی شدند که نتایج در ادامه ذکر شده است.

۴- نتایج و یافته‌های پژوهش

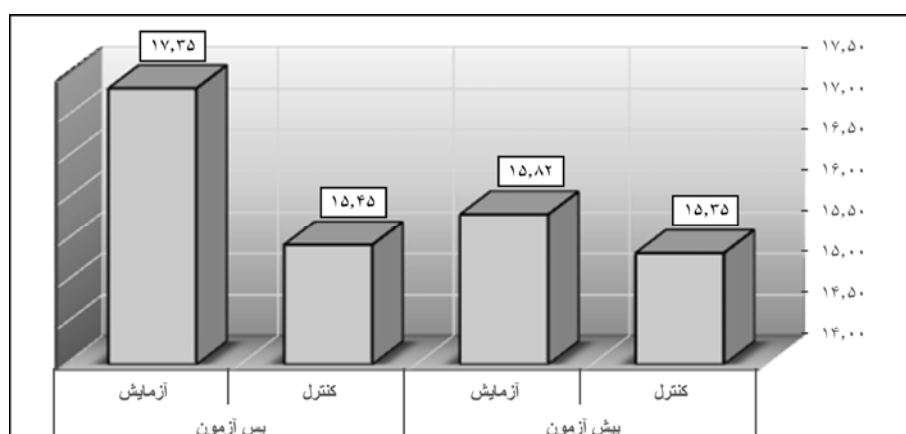
الف) یافته‌های مربوط به نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه

در این پژوهش درک مطلب زبان‌آموزان به عنوان متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفت. برای پاسخ سوال اول این پژوهش که به بررسی تاثیر روش آموزشی تکلیف‌محور بر بهبود مهارت خواندن زبان‌آموزان می‌پردازد، نتایج زیر بدست آمد.

جدول ۱: آمار توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش

آزمون‌ها	گروه	کنترل		آزمایش	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
پیش‌آزمون	مهارت درک مطلب زبان آموزان	۲,۴۰	۱۵,۳۵	۲,۶۰	۱۵,۸۲
پس‌آزمون	مهارت درک مطلب زبان آموزان	۲,۳۹	۱۵,۴۵	۲,۳۳	۱۷,۳۵

همانطور که جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین و انحراف معیار نمرات هر دو گروه در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون تغییر کرده‌اند. اگرچه این تغییر در گروه کنترل نامحسوس می‌باشد، اما در گروه آزمایش میانگین نمرات در پس‌آزمون (میانگین-۱۷,۳۵) تغییر قابل ملاحظه و چشمگیری داشته است. در زیر نمودار ستونی مربوط به جدول ۱ نمایش داده شده است. بر اساس نتایج بدست آمده، می‌توان گفت که تفاوت معنی‌داری در میانگین نمره‌های پس‌آزمون گروه کنترل (میانگین-۱۵,۴۵) مشاهده نشده است، اما تفاوت چشمگیری بین میانگین نمرات گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود داشته است.



شکل ۱: میانگین نمرات در دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

ب) یافته‌های مربوط به دیدگاه استادان نسبت به اجرای روش تکلیف‌محور

جهت بررسی دو سوال بعدی این پژوهش، دیدگاه استادان در قالب پرسشنامه و مصاحبه ارزیابی شد. انحراف معیار و میانگین دیدگاه معلمان درباره روش آموزشی تکلیف‌محور بررسی و نتایج در جدول ۲ نشان داده شده‌اند. بایسته یادآوری است که معلمان شرکت‌کننده بعنوان مشاهده‌کنندگان گروه آزمایش در این پژوهش یک‌سیاهه را بررسی، و بادقت کامل کردند که در آن باید نظرات خود را در باره تدریس معلم (محقق) در گروه آزمایش، و کارکرد زبان‌آموزان این گروه را در سه مرحله (مرحله پیش تکلیف، حین تکلیف و پساتکلیف) ارائه می‌کردند. همچنین معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، بعنوان مشاهده‌گران گروه آزمایش در طی یک ترم، پرسشنامه‌ای را در باره روش تکلیف‌محور کامل کردند که نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: آمار توصیفی دیدگاه معلمان درباره روش تکلیف‌محور

گروه	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
معلمان	۶	۶۹	۸۴	۷۶,۵۰	۶,۱۲	-۰,۱۴	-۱,۷۵

همانطور که گفته شد، جزئیات آموزش و فعالیت‌های مدرس در کلاس توسط استادان دیگر مشاهده و در قالب سیاهه سنجیده شد. در این بخش فراوانی پاسخ معلمان در باره فعالیت‌های مختلف مدرس (پژوهشگر) و افراد گروه آزمایش در سه مرحله روش تکلیف‌محور ارائه شده است.

جدول ۳: توزیع فراوانی دیدگاه معلمان نسبت به تدریس در سه مرحله روش تکلیف‌محور

مرحله	معلم...	نظرات
مرحله پیش تکلیف	۱. موضوع را با کلاس بررسی میکند.	بلی: ۶ (۱۰۰٪)
		خیر: *
		تاحدودی: *
	۲. کلمات و عبارات مفید را برجسته می‌کند.	بلی: ۶ (۱۰۰٪)
		خیر: *
		تاحدودی: *
	۳. زبان‌آموزان را در درک دستورالعمل‌های فعالیت کمک می‌کند.	بلی: ۵ (۸۳,۳٪)
		خیر: *
		تاحدودی: ۱ (۱۶,۷٪)
	۴. برای زبان‌آموزان فعالیت مشابهی را اعمال میکند.	بلی: ۶ (۱۰۰٪)
		خیر: *
		تاحدودی: *
۵. دستورالعمل‌ها را بطور واضح ارائه می‌دهد.	بلی: ۶ (۱۰۰٪)	
	خیر: *	
	تاحدودی: *	
مرحله حین تکلیف	۱. پیشرفت فعالیت را بررسی میکند.	بلی: ۵ (۸۳,۳٪)
		خیر: *
		تاحدودی: ۱ (۱۶,۷٪)
	۲. یادداشت‌هایی در مورد اجرای فعالیت، مشکلات، ویژگی‌های زبانی و غیره زبان‌آموزان را انجام می‌دهد.	بلی: ۶ (۱۰۰٪)
		خیر: *
		تاحدودی: *
	۳. در صورت نیاز زبان‌آموزان را کمک میکند.	بلی: ۶ (۱۰۰٪)
		خیر: *
		تاحدودی: *

مرحله	معلم...	نظرات	
	۴. تلاش زبان‌آموزان را به برقراری ارتباط، تشویق میکند.	بلی: ۵ (۸۳,۳٪) خیر: ۰ تاحدودی: ۱ (۱۶,۷٪)	
		۵. زبان‌آموزان را تشویق میکند.	بلی: ۵ (۸۳,۳٪) خیر: ۰ تاحدودی: ۱ (۱۶,۷٪)
			۶. کار گروهی را مشاهده میکند.
	۷. به‌عنوان مسئول کلاس مطالب را جمع‌بندی میکند.		
		مرحله پسا تکلیف	
			بلی: ۶ (۱۰۰٪) خیر: ۰ تاحدودی: ۰
	۲. توجه زبان‌آموزان را به کلمات و عبارات اساسی و مهم معطوف می‌کند.		بلی: ۶ (۱۰۰٪) خیر: ۰ تاحدودی: ۰
۳. بر اساس تمرین قبل گزینه مناسب را انتخاب می‌کنند.			بلی: ۶ (۱۰۰٪) خیر: ۰ تاحدودی: ۰
	۴. زبان‌آموزان را برای فعالیت‌های تمرینی کلاس شامل کلمات جدید، عبارات، و الگوها هدایت می‌کند.	بلی: ۶ (۱۰۰٪) خیر: ۰ تاحدودی: ۰	

۱) مرحله پیش تکلیف

با توجه به جدول ۳، در مرحله پیش تکلیف، همه معلمان به‌عنوان افراد مشاهده‌کننده آموزش روش تکلیف‌محور در گروه آزمایش، اعلام کردند که مدرس (پژوهشگر) ابتدا به‌تبادل نظر و بحث در باره موضوع درس و بررسی مفاهیم کلمات و عبارات اساسی پرداخته، سپس، کلمات و عبارات مفید را برجسته کرده و یک فعالیت مشابه را برای زبان‌آموزان اعمال نموده و راهکارهای واضح را ارائه داده است. سپس همگی معلمان، به‌استثنای یک نفر از آن‌ها، اعلام کردند که پژوهشگر به‌زبان‌آموزان در درک راهکارهای فعالیت کمک کرده است.

۲) مرحله حین تکلیف

همچنین در مرحله حین تکلیف، همه معلمان مشاهده‌گر در گروه آزمایش بیان کردند که مدرس یادداشت‌هایی در باره اجرای تکلیف، مشکلات، و ویژگی‌های زبانی دانش‌آموزان انجام داده است. همچنین آن‌ها بیان کردند که مدرس، دائماً بر کار گروهی زبان‌آموزان نظارت داشته و توصیه‌های لازم را اعمال می‌کرد. علاوه بر این، اکثریت معلمان خاطر نشان کردند که مدرس پیشرفت فعالیت زبان‌آموزان را بررسی و آن‌ها را به‌برقراری ارتباط تشویق می‌کرد و در پایان کلاس معلم نکات اصلی و موارد لازم را مرور و جمع‌بندی کرده است.

۳) مرحله پسا تکلیف

در نهایت در مرحله پسا تکلیف، همه معلمان اذعان داشتند که مدرس در هر جلسه نتایج را با کل کلاس مرور کرده و کلمات و عبارات مفید را برای توجه زبان‌آموزان آورده است. همچنین معلمان مشاهده‌گر اظهار داشتند که مدرس بر موارد مهم و اساسی از ابتدای چرخه فعالیت تمرکز داشته است و زبان‌آموزان را برای انجام فعالیت‌های تمرینی کلاس شامل کلمات جدید، عبارات، و الگوها هدایت کرده است (جدول ۳). همچنین دیدگاه معلمان درباره فعالیت دانش‌آموزان گروه آزمایش نیز توسط این سیاهه بررسی شده است و جزئیات نتایج در این قسمت نشان داده شده است.

جدول ۴: توزیع فراوانی دیدگاه معلمان نسبت به فعالیت‌های گروه آزمایش در سه مرحله روش تکلیف‌محور

مرحله	زبان آموزان...	نظرات
پیش تکلیف	۱. به نظر می‌رسد راهکار را درک می‌کنند.	بلی: ۴ (۶۶,۷٪)
		خیر: ۰
	۲. در کلاس پاسخگو هستند.	تا حدودی: ۲ (۳۳,۳٪)
		بلی: ۳ (۵۰٪)
		خیر: ۰
		تا حدودی: ۳ (۵۰٪)
۳. یادداشت برداری میکنند.	بلی: ۵ (۸۳,۳٪)	
	خیر: ۰	
حین تکلیف	۱. تعامل نشان می‌دهد.	تا حدودی: ۱ (۱۶,۷٪)
		بلی: ۶ (۱۰۰٪)
	۲. به بحث و گفتگوی معنی می‌پردازند.	خیر: ۰
		تا حدودی: ۰
		بلی: ۴ (۶۶,۷٪)
		تا حدودی: ۲ (۳۳,۳٪)
	۳. هنوز اشتباهاتی را تجربه میکنند.	بلی: ۱ (۱۶,۷٪)
		خیر: ۰
		تا حدودی: ۵ (۸۳,۳٪)
		بلی: ۳ (۵۰٪)
	۴. گزارشی برای کلاس تهیه میکنند.	خیر: ۰
		تا حدودی: ۳ (۵۰٪)
بلی: ۳ (۵۰٪)		
تا حدودی: ۳ (۵۰٪)		
مرحله پسا تکلیف	۱. در مورد ویژگی‌های خاص متن (فعالیت‌های افزایش آگاهی) صحبت میکنند.	بلی: ۳ (۵۰٪)
		خیر: ۰
	۲. در این مرحله نشانه‌هایی از یادگیری در زبان‌آموزان آشکار شده است.	تا حدودی: ۳ (۵۰٪)
		بلی: ۳ (۵۰٪)
		خیر: ۰
	۳. درخواست‌های واضح درباره ویژگی‌ها، کلمات یا عباراتی که درانجام فعالیت با آن‌ها روبرو شده‌اند، را جویا میشوند.	تا حدودی: ۳ (۵۰٪)
		بلی: ۳ (۵۰٪)
		خیر: ۰
		تا حدودی: ۳ (۵۰٪)

(۱) مرحله پیش تکلیف

با توجه به جدول ۴، در مرحله پیش‌فعالیت همه معلمان، به‌استثنای دو نفر، معتقد بودند که زبان‌آموزان راهکارها را درک کرده‌اند، و نیمی از معلمان گزارش کردند که زبان‌آموزان در کلاس کاملاً پاسخگو بوده‌اند و همه معلمان بجز یک نفر، ذکر کردند که در این مرحله دانش‌آموزان یادداشت برداری کرده‌اند.

(۲) مرحله حین تکلیف

همچنین در مرحله حین تکلیف، همه معلمان اظهار کردند که دانش‌آموزان در کلاس تعامل نشان داده‌اند و اکثریت آن‌ها بیان کردند که دانش‌آموزان به‌گفتگو و بحث درباره معانی پرداخته‌اند و اما در این مرحله دانش‌آموزان گاهی اوقات اشتباهاتی را تجربه کرده‌اند. همچنین نیمی از معلمان معتقد بودند که در این مرحله زبان‌آموزان گزارشی برای تمام کلاس تهیه کرده‌اند.

(۳) مرحله پسا تکلیف

نیمی از معلمان بیان کردند که در این مرحله زبان‌آموزان در باره ویژگی‌های خاص متن صحبت کرده‌اند و با توجه به مشارکت دانشجویان در کلاس، گزارش‌های ارائه داده شده در گروه‌ها و انجام صحیح تکلیف‌های مورد نظر توسط آن‌ها دلالت بر یادگیری و پیشرفت آن‌ها در مهارت خواندن بود. به‌عبارت دیگر، در این مرحله آن‌ها نشانه‌هایی از یادگیری را بروز دادند. همچنین معلمان مشاهده‌گر بیان کردند که زبان‌آموزان درخواست‌های واضح خود را در باره ویژگی‌ها، واژه‌ها، یا عباراتی را که در حین انجام تکلیف با آن روبرو شده‌اند، جویا بوده‌اند (جدول ۴).

(ج) بررسی سوالات پژوهش

۱. تا چه اندازه روش تکلیف‌محور در ارتقاء مهارت خواندن فراگیران سطح پیشرفته موثر

است؟

جدول ۵: آزمون تی مستقل برای مقایسه نمرات درک مطلب افراد دو گروه

سطح معناداری آزمون تی	درجه آزادی	آزمون تی	سطح معناداری لون	مهارت درک مطلب			گروه
				انحراف معیار	اختلاف میانگین آزمون‌ها	تعداد	
۰,۰۴	۶۶,۳۸۱	-۲,۰	۰,۰۰۰	۰,۶۴	۰,۹۵	۴۰	کنترل
				۰,۹۹	۱,۳۳	۴۰	آزمایش

برای بررسی سوال اول پژوهش، ابتدا اثر نمرات پیش‌آزمون این متغیر در افراد حذف گردید و سپس برای مقایسه‌ی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک مطلب زبان‌آموزان دو گروه، از آزمون تی مستقل با فرض عدم یکسانی واریانس (P-Value of Levene's Test = 0.000) استفاده شد (جدول ۵). با توجه به اینکه سطح معناداری ($p < 0.05$) کمتر از مقدار $\alpha = 0.05$ است، در نتیجه با بیش از ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت با حذف اثر نمرات پیش‌آزمون افراد، میانگین نمرات درک مطلب زبان‌آموزان در دو گروه کنترل و آزمایش، با یکدیگر تفاوت معنادار داشت. به عبارت دیگر مقایسه میانگین‌ها نشان داد نمرات درک مطلب افراد گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل شده است.

۲. نگرش معلمان درباره‌ی روش تکلیف‌محور بر بهبود مهارت درک مطلب فراگیران

چيست؟

برای بررسی سوال دوم پژوهش جمع‌آوری داده‌ها از طریق روش کمی (پرسشنامه) و همچنین کیفی (مصاحبه) انجام شد. از دیدگاه معلمان برخی از عوامل بیرونی و درونی می‌توانند بر اجرای روش تکلیف‌محور تاثیر گذارد که هر دو، تاثیرات مثبت و منفی خواهد داشت. با در نظر گرفتن عوامل بیرونی، معلمان بیان کردند که تعداد اعضای کلاس می‌تواند بر

اجرای این روش تاثیر گذارد. بدین صورت که تعداد افراد زیاد می‌تواند مانعی برای سازماندهی تکلیف‌ها و مدیریت کار گروهی شود. افزون بر این، برای ارائه گزارش لازم است که دانش‌آموزان با یکدیگر بحث و تبادل نظر کنند، بنابراین زمان قابل توجهی باید برای آن‌ها جهت انجام این فعالیت‌ها در نظر گرفته شود. همچنین، معلمان مشاهده‌گر ذکر کردند که مدرس مجبور به تدریس کامل کتاب یا سر فصل‌هاست، بنابراین زمان اختصاص داده شده به درس مورد نظر باید برای مدرس به جهت اجرای موفق این روش آموزشی کافی باشد. افزون بر موارد ذکر شده، معلمان بر این عقیده بودند که بعضی از کتاب‌های درسی شامل فعالیت‌ها و تکلیف‌های خسته کننده و نامرتبط می‌تواند منجر به خستگی یا بی‌حوصلگی زبان‌آموزان شود. در جای دیگر آن‌ها اعلام داشتند که انگیزه و مهارت زبان‌آموزان می‌تواند موفقیت آن‌ها را در انجام تکلیف‌ها تعیین کند. واضح است که فراگیران با دانش قبلی خوب زبانی می‌توانند تکلیف‌ها را بهتر انجام دهند. از اینرو، همه استادان مصاحبه شده، اذعان داشتند که زبان‌آموزان با سطح متفاوت زبانی باعث ایجاد مشکل در اجرای این روش خواهند شد. طبیعتاً انجام تکالیف برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر سخت‌تر خواهد بود. در نتیجه آن‌ها معمولاً در کلاس جهت مشارکت در انجام تکلیف‌ها بی‌انگیزه و بی‌میل خواهند شد و بالعکس دانش‌آموزان قوی‌تر، با انگیزه و بهتر از آن‌ها می‌توانند مطالب را بیاموزند.

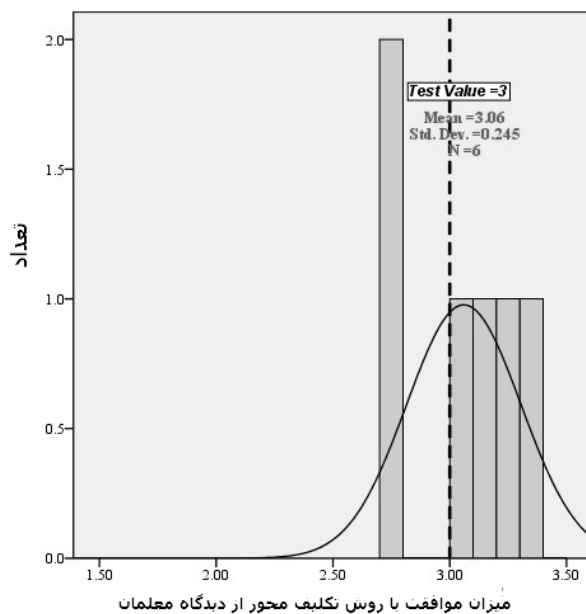
با اشاره به عوامل درونی، معلمان مصاحبه شده اظهار کردند که تجربه و دانش مدرس در روش آموزشی تکلیف‌محور از عوامل مهم بشمار می‌روند. عدم آگاهی از این روش، منجر به ناتوانی در طراحی و اجرای تکلیف‌ها بطور موثر خواهد شد. بعلاوه چنین مدرسانی قادر به انتخاب فعالیت‌های مناسب برای زبان‌آموزان با سطح متفاوت زبانی نخواهند بود. همچنین مهارت معلمان انگلیسی، آن‌ها را در ایفای ضروریات آموزشی روش تکلیف‌محور کمک می‌کند. در حالیکه مهارت کم و عدم آگاهی کافی مدرسان از این روش مشارکتی (روش تکلیف‌محور)، ممکن است آن‌ها را با مشکلات و چالش‌هایی در اجرای این روش آموزشی مواجه سازد. در نهایت، معلمان بمنظور حمایت از این روش در کلاس زبان انگلیسی، آموزش مدرس را به‌عنوان یک عامل مهم دانستند و اظهار کردند مدرسانی که با روش تکلیف‌محور در دانشگاه آموزش دیده‌اند نسبت به آن‌هایی که آموزش از طریق این روش نداشته‌اند، با مشکلات بسیار کمی در کلاس‌ها مواجه خواهند بود.

۲-۱. آیا روش تکلیف‌محور تاثیر مثبتی بر دیدگاه معلمان دارد؟

جدول ۶: آزمون تی تک نمونه‌ای برای میزان موافقت با روش تکلیف‌محور از دیدگاه معلمان

آزمون داده=۳					
سطح معناداری	تفاوت میانگین	درجه آزادی	تی	تعداد	میانگین متغیر
۰,۵۷	۰,۰۶	۵	۰,۶	۶	۳,۰۶

برای بررسی سوال حاضر، از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد (جدول ۶) و از آنجا که طیف مورد سنجش ۵ گزینه‌ای بوده، میانگین مبنا ۳ در نظر گرفته شد که با توجه به سطح معناداری این آزمون، با بیش از ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت بین میانگین مبنا و میانگین این متغیر تفاوت معنادار وجود نداشت ($\Delta M = 0.06$) (شکل ۲). به این معنا که موافقت معلمان زبان انگلیسی، با اجرای روش تکلیف‌محور در کلاس زبان انگلیسی، در حد نسبتاً خوبی بوده است.



شکل ۲: میزان موافقت با روش تکلیف‌محور از دیدگاه معلمان

۵- بحث و نتیجه‌گیری

بررسی کمی نمرات دانشجویان مشخص کرد که روش آموزش تکلیف‌محور نقش موثری در بهبود نمرات مهارت درک مطلب دانشجویان ایفا می‌کند. بدیهی است که گروه آزمایش پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در مهارت خواندن بعد از بکارگیری روش ذکر شده نسبت به عملکرد قبلشان نشان دادند. بنابراین، این نتایج کمی مثبت، موثر بودن روش مطرح شده را در بهبود مهارت زبان‌آموزان به اثبات رساند. افزون بر داده‌های گرد آوری شده از پرسشنامه و مصاحبه استادان نگرش مثبت آن‌ها را نسبت به روش بکار رفته نشان داد. داده‌های مستخرج شده از پرسشنامه نشان داد که تمرینات درک مطلب اگرچه تا حدودی چالش برانگیز بوده‌اند، اما جالب، مشوق، موثر، و کاربردی بودند.

دانشجویان اظهار داشتند که فعالیت‌های کلاسی نقش مهمی در تعامل آن‌ها با یکدیگر دارد که منجر به بهبود مهارت درک مطلب آن‌ها می‌شود. رویهم‌رفته دانشجویان و معلمان رضایتمندی خود را نسبت به فعالیت‌های انجام شده در این پژوهش بیان کردند. همگام با این یافته‌ها ویلیس (۱۹۹۶) بیان کرد که انتخاب صحیح تکالیف، منجر به تشویق دانشجویان به شرکت در فعالیت‌های کلاسی، تعامل با یکدیگر، و افزایش انگیزه در یادگیری می‌شود. او همچنین اضافه نمود که موقعیت‌های فراوانی براساس شرکت در انواع مختلفی از تکالیف کلاسی برای زبان‌آموزان ایجاد می‌شود که نه تنها آن‌ها به ساختار زبان تمرکز دارند، بلکه به فرایند یادگیری نیز می‌پردازند. در حقیقت، دانش‌آموزان دریافتند که تا چه میزان به تنهایی توانایی یادگیری دارند و با اندک حمایتی از سوی معلم بعنوان مشاور، می‌توانند به مقصد نهایی که همانا یادگیری زبان انگلیسی است نائل شوند. در جایگاه معلم خوشایند خواهد بود که دانش‌آموزان را از توانمندی‌هایشان آگاه سازیم تا خود مسئول و درگیر یادگیریشان شوند. لایت بون و سپادا^۱ (۱۹۹۳) معتقدند که فکر کردن به مهارت‌ها می‌تواند به‌طور موثری فراگیران را از توانمندی‌هایشان آگاه و منجر به مشارکت آن‌ها در فرایند یادگیری در کلاس گردد. شایان ذکر است که بدانیم زبان‌آموزانی که به میزان محدودی در معرض انجام تکالیف و آموزش تکلیف‌محور بوده‌اند، مشارکت کمتری در فعالیت‌های کلاسی از خود بروز دادند. فقدان مهارت کافی مدرسین در آموزش روش فوق، عامل دیگر است که می‌تواند زبان‌آموز را از شرکت در فعالیت کلاسی منع کند. از نظر زبان‌آموزان، معلمانی که مهارت و تجربه لازم در

۱- Lightbown & Spada

بکارگیری روش مورد نظر را ندارند، آنهایی هستند که به روش‌های سنتی و معلم‌محور عادت نموده‌اند (بردت^۱، ۲۰۰۳).

جای تعجب نیست که یادگیری این روش مشارکتی در نظام آموزشی ایران چندان بکار گرفته نشده است و زمانیکه نوبت به انجام تکلیف از طریق روش تکلیف‌محور می‌رسد، دانش‌آموزان اعتماد بنفس کافی را ندارند. این وظیفه معلمان است که دانش‌آموزان را تحسین و تشویق نموده، اعتماد بنفس آن‌ها را بالا برده، تا مهارت‌های مشارکتی لازم برای انجام موفقیت آمیز تکالیفشان را که بخشی از فرایند یادگیری زبان است، بیاموزند. بنابراین افزایش اعتماد بنفس زبان‌آموزان منجر به افزایش مشارکت فعال آن‌ها و در نتیجه حرکت بسمت محیط آموزشی دانش‌آموز محور می‌شود (بردت، ۲۰۰۳). در این پژوهش، محقق آشکارا مشاهده کرد که بکارگیری تکالیف متنوع، پیروی از چرخه تکلیف، ایجاد فضای آموزشی مشارکتی، و ارائه بازخوردهای متفاوت، فضای یادگیری مطلوبی را برای زبان‌آموزان ایجاد می‌کند. به عقیده گرینگر و همکاران^۲ (۲۰۰۵) فضای آموزشی بسمت خلاقیت پیش می‌رود که توانایی تعامل، مشارکت، و محاوره در کلاس را داشته باشد و در نتیجه با وجود دیگر عوامل مشخص، منجر به بهبود و پیشرفت مهارت زبانی دانش‌آموزان می‌شود. افزون بر این، رفتار زبان‌آموزان در انجام تکالیف از طریق مشارکت با همکلاسان و هم‌گروهی‌ها و بیان عقاید و نظرشان، باعث بالا رفتن انگیزه و علاقه در بکارگیری روش تکلیف‌محور در کلاس می‌گردد. مشابه به کار سانتادکاران (۲۰۰۶) که بیان کرد هم‌کنشی در کلاس به آزادی عمل فراگیران در بکارگیری زبان کمک خواهد کرد که در نهایت منجر به بیان خواسته‌های آن‌ها می‌شود. در نتیجه آن‌ها انگیزه لازم برای یادگیری زبان مقصد را پیدا خواهند کرد و در محیطی لذت بخش، خود مسئول یادگیریشان خواهند شد. از آنجاییکه بین عملکرد دو گروه تفاوت معناداری وجود داشت بنابراین روش آموزشی تکلیف‌محور در مقایسه با روش سنتی بر پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان بسیار مؤثرتر بوده است. بعبارت دیگر نتایج این پژوهش نشان داد گروهی که در کلاس تکلیف محور شرکت کرده بودند کارکرد بهتری در خواندن و درک مفاهیم داشته‌اند و نیز می‌توان نتیجه گرفت که به‌کارگیری این شیوه امکان ارتباط بین دانش‌آموزان را بیشتر کرد و سرعت و انگیزه فراگیران را برای خواندن متون درک مطلب افزایش داده است. همچنین

۱- Burdett

۲- Grainger, Gooch & Lambirth

یافته‌های این پژوهش نشان داد که استادان نظر کاملاً مثبتی نسبت به اجرای این روش دانش‌آموز محور داشتند. در پایان باید خاطر نشان کرد که یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌تواند به مسئولان امر تهیه و تدوین مطالب و مواد درسی در دانشگاه‌ها کمک کند و همچنین نتایج حاصل می‌تواند تأکیدی به اصلاح سرفصل‌های دوره‌های درسی زبان انگلیسی، مطالب آموزشی و روش تدریس استادان داشته باشد. امید می‌رود که این مطالعه اهمیت یادگیری روش‌های حمایتی را در محیط‌های آموزشی نشان دهد.

۶- منابع

- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Walker, D. (2014). *Introduction to research in education*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Attar, M. & Chopra, S. (2010). Task-Based Language Teaching in India. *MJAL* 2:4.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (Eds.). (2001) *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Harlow, UK: Pearson.
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burdett, J. (2003). Making groups work: University students' perceptions. *International Education Journal*, 4 (3), 177-191.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.
- Ganta, T.G. (2015). The strategies and weaknesses of Task Based Language Teaching (TBLT) approach. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*. ISSN 2278-8808.
- Grabe, W. (2009). *Reading in second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grainger, T., Gouch, K., & Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom*. New York: Routledge.
- Hong-qin, Y. (2007). Application of TBT in reading class. *US-China Education Review*, 4 (5), 39-42.
- Hui, F. (2009). *Research on Task-based Reading Teaching in Senior High School*. (Unpublished master's thesis), University of Wisconsin-Platteville.
- Iqbal Ahmed, M & Hussnain, S.R. (2013). "Is task-based language teaching 'the answer'?" *Language in India*. ISSN 1930-2940 Vol. 13:3 March 2013.

- Jeon I., and Hahn J. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal*, 8(1), 123-139 (2006).
- Kalyuga, M., Mantai, L., & Marrone, M. (2013). Efficient vocabulary learning through online activities. *Social and Behavioral Sciences*, 83 (2013) 35-38.
- Krittawattanawong, K. (2008). *Effects of Task-based Instruction on English Writing Ability of Upper Secondary School Students*. (Unpublished master's thesis), University of Chulalongkorn.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2001). Factors affecting second language learning. In C. Candlin, & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context* (pp. 28-43). New York: Routledge.
- Munn, P., & Drever, E. (1990). *Using questionnaires in small-scale research*. A teacher's guide. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Nerlicki, K. (2011). Foreign language speaking anxiety from the perspective of Polish students of German studies. In M. Pawlak, E. W. Klimeczak, & J. Majer (Eds.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition* (pp. 183-199). Bristol: Multilingual Matters.
- Norris, J. M. (2009). Task-based teaching and testing. In M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of Language Teaching* (pp. 578-594). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puangasuk, O. (2001). *The Use of a Task-based Writing Process to Enhance Students' Grammatical Accuracy*. (Unpublished master's thesis), University of Mahasarakham.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th Ed.). Harlow: Pearson.
- Ruso, N. (2007). The influence of task based learning on EFL classroom. *Asian EFL journal*, 18, 1-23.
- Santadkarn, N. (2006). *Learning Grammar Through Task-based Activities: The Case Study of First-year English Majors of Ubon Ratchathani Rajabhat University*. (Unpublished master's thesis), University of Ubon Ratchahani Rajabhat.
- Shehadeh, A. (2005). Task-based language learning and teaching: Theories and applications. In D. Edwards and J. Willis (ed.), *Teachers exploring tasks in English language teaching*, pp. 13-30. New York: Palgrave Macmillan.
- Tang, H. (2000). Using cooperative concept mapping skill to teach ESL reading. *PASAA*, 30, 77-92.
- Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., Parente, J. M., & Bjorklund, S. A. (2001). Collaborative learning vs. Lecture/discussion: Students' reported learning gains. *Journal of Engineering Education* 90 (1), 123-130.

Thornbury, S. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman Addison Wesley.