

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال دوم، شماره‌ی سوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۲

تأثیر رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون بر درک متون اسلامی

مهین‌ناز میردهقان

دانشیار گروه زبان‌شناسی - دانشگاه شهید بهشتی

نگار داوری اردکانی

دانشیار گروه زبان‌شناسی - دانشگاه شهید بهشتی

طاهره عبداللهی پارسا

کارشناس ارشد آموزش زبان و ادبیات فارسی به غیر فارسی‌زبانان

چکیده

به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، آموزش زبان فارسی که به عنوان زبان دوم جهان اسلام، دریچه‌ای است برای شناخت و گسترش فرهنگ و تمدن ایرانی، تدوین مواد آموزشی تخصصی را طلب می‌کند. هدف از پژوهش حاضر، ارائه‌ی مهارت خواندن در فارسی‌آموزان سطوح متوسط به بالای رشته علوم اسلامی بر مبنای رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۹) و بررسی تأثیر این رویکرد در درک مطلب فارسی‌آموزان است. به این منظور، در ابتدای این پژوهش پیش‌آزمونی توسط نگارندگان طراحی و از دو گروه از فارسی‌آموزان (گروه آزمایش و گروه گواه) گرفته شد و در ادامه ۱۰ درس بر مبنای رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون تهیه و در مدت ۱۰ هفته به گروه آزمایش، آموزش داده شد و گروه کنترل نیز روال عادی خود را در آموزش زبان فارسی طبق برنامه‌ی درسی جامعه‌المصطفی گذراندند. در پایان کار، پس‌آزمونی از هر دو گروه گرفته شد تا میزان تأثیرگذاری متون خواندن بر مبنای رویکرد تکلیف‌محور در درک مطلب فارسی‌آموزان سنجیده شود. در نهایت، نمرات به دست آمده از آزمون‌ها با استفاده از آزمون تی مستقل و وابسته تجزیه و تحلیل شد. نتایج تحلیل آمار توصیفی و استنباطی حاکی از تأثیر مثبت رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون بر درک مطلب گروه آزمایشی و در نتیجه، افزایش دانش خواندن گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بوده است.

کلیدواژه‌ها: رویکرد تکلیف‌محور، انگاره‌ی اندرسون، مهارت خواندن، درک مطلب

۱. مقدمه

در هر نوع آموزش، از جمله آموزش زبان دوم، تدوین برنامه‌ی درسی و تولید مواد آموزشی فعالیت عمده‌ای است که در مقایسه با تدریس، نه تنها از اهمیت کمتری برخوردار نیست، بلکه اثربخشی و افزایش کیفیت عمل تدریس بستگی زیادی به برنامه‌ریزی دقیق و علمی آن دارد. طبیعی است اگر مرحله‌ی برنامه‌ریزی دست کم گرفته شود یا به آن اهمیت کافی داده نشود، فعالیت‌های آموزشی و تلاش‌های مدرسان و زبان‌آموزان از مطلوبیت بالایی برخوردار نخواهند بود (زندى، ۱۳۸۳). خلاصه این که آموزش باید طراحی و در قالب یک برنامه‌ی درسی تدوین شود و نباید برحسب اتفاق روی دهد. در سال‌های اخیر نظریه‌پردازی و تحقیقات زیادی درباره‌ی رویکردهای آموزشی صورت گرفته و در این میان، تکالیف به‌عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌ی درسی مورد توجه قرار گرفته‌اند. در این مقاله، ضمن توصیف رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی خواندنِ اندرسون (۱۹۹۹)، متون خواندن براساس تلفیق این رویکرد و آن انگاره طراحی شد و در نهایت تأثیر این متون بر درک مطلب فارسی‌آموزان سطح متوسط به بالا توسط آزمون تی مورد بررسی قرار گرفت.

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر و کارایی رویکرد تکلیف‌محور در ارتقای دانش مهارت خواندن به فارسی‌آموزان رشته‌ی علوم اسلامی بوده است. بر همین اساس، در ابتدا با طرح درس مهارت خواندن در سطح متوسط به بالا تلاش کردیم تا مهارت خواندن را به فارسی‌آموزان آموزش دهیم. نگارندگان در این پژوهش سعی دارند تا با به‌کارگیری هدف مذکور به زبان‌آموزانی که قصد دارند زبان فارسی را به‌عنوان زبان دوم/خارجی یاد بگیرند، کمک کرده باشند. در نهایت، براساس هدف این سوال مطرح می‌شود که:

- طرح درس تکلیف‌محور و مبتنی بر انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۹) چه تأثیری بر ارتقای دانش زبانی مهارت خواندن در فارسی‌آموزان سطح متوسط به بالا دارد؟

با توجه به سابقه‌ی رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون، نگارندگان پژوهش حاضر این فرضیه را در ذهن داشتند که:

- در تدوین مواد آموزشی، تلفیق رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۹) تأثیر مثبتی بر مهارت خواندن فارسی‌آموزان در سطح متوسط به بالا دارد.

از آن‌جا که تکالیف مورد نظر در دروس طراحی شده توسط نگارندگان این پژوهش، به صورت تلفیقی از رویکرد تکلیف‌محور با تمرکز ویژه بر تقسیم‌بندی مطرح شده توسط نونان (۲۰۰۴) و انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۹) در مورد خواندن طراحی شده است، پس از بیان پیشینه‌ی پژوهش، به شرح این موارد پرداخته می‌شود.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

زند مقدم (۲۰۰۷)، تأثیر رویکرد تکلیف‌محور را در پیشرفت مهارت خواندن انگلیسی دانشجویان (مقطع کارشناسی رشته‌های شنوایی‌سنجی و فیزیوتراپی دانشکده‌ی توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی تهران) برای اهداف خاص سنجد و آن را با روش‌های مبتنی بر تدریس ساختار زبان مقایسه کرد. همچنین به مقایسه‌ی توانایی یادآوری مطالب در رویکرد تکلیف‌محور و روش‌های مبتنی بر تدریس ساختار زبان پرداخت تا از این طریق بفهمد کدام یک مؤثرتر است. پس از تدریس به روش مذکور و اعمال آزمون، نتیجه‌گیری می‌شود که رویکرد تکلیف‌محور می‌تواند جایگزین خوبی برای روش‌های ساختاری در آموزش خواندن برای اهداف خاص باشد؛ زیرا همه‌ی فعالیت‌ها در رویکرد تکلیف‌محور، هدفمند و معنادار هستند. از این رو، می‌توان این نتیجه را به کل دانشجویان ایرانی که با مهارت خواندن در حوزه‌ی تخصصی خود سر و کار دارند، تعمیم داد.

صالحی (۱۳۸۸) به منظور مقایسه‌ی تأثیر دو «روش»^۱ تدریس تکلیف‌محور و «روش سنتی»^۲ بر درک مطلب خوانداری، پژوهشی را بر روی ۴۵ دانش‌آموز گُردزبان پسر دوم راهنمایی در شهرستان بوکان انجام داد. نتایج به دست آمده بیانگر این است که «روش» تدریس تکلیف‌محور با ۹۵٪ اطمینان به پیشرفت درک مطلب کمک می‌کند و این نشان می‌دهد که بین «روش» تدریس تکلیف‌محور و «روش سنتی» تفاوت معناداری وجود دارد.

مهرداد اصغرپور (۱۳۸۸) خود با عنوان «رابطه‌ی ویژگی زبان‌آموز و درک مطلب خواندن» به بررسی متغیرهای دانش پیشین و انگیزش خواندن پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان داد که هر دو متغیر انگیزش خواندن و دانش پیشین رابطه‌ی معناداری با درک خواندن دارد و ۶۶٪ معیار درک مطلب بر پایه‌ی ترکیب انگیزش و دانش پیشین تعیین می‌شود و دانش پیشین نسبت به انگیزش خواندن رابطه‌ی قوی‌تری با درک مطلب دارد.

مهاجر (۱۳۸۸) به اثبات ارتباط میان درک مطلب خواندن و نوع شخصیت و جنسیت پرداخت. نتایج پژوهش او نشان داد که مردان عقل‌گرا، عملکرد بهتری در آزمون‌های درک مطلب خواندن نسبت به زنان عقل‌گرا دارند و از طرف دیگر، زنان احساسی در مقایسه با مردان احساسی نمرات بالاتری در سوالات درک مطلب خواندن کسب کردند. همچنین نتایج نشانگر این است که نوع شخصیت برون‌گرا، حسی، عقل‌گرا، اهل قضاوتی عملکرد بسیار بهتری نسبت به قطب مخالف خود یعنی شخصیت درون‌گرا، شمی، احساسی، اهل

^۱ برخلاف اعتقاد نگارندگان برای به‌کارگیری واژه‌ی «رویکرد» برای برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور، این جا برای امانت‌دار بودن به متن صالحی (۱۳۸۸)، واژه‌ی روش به‌کار برده شد.

^۲ در روش‌شناسی تدریس زبان واژه‌ی «سنتی» مرجع مشخصی ندارد و منظور صالحی از روش سنتی، هر نوع روش مبتنی بر تدریس ساختار زبان است.

ادراک نشان داده است. در مجموع، یافته‌های مهاجر (۱۳۸۸) ارتباط قابل توجهی بین نوع شخصیت و جنس را نشان می‌دهد.

صحرايي و شهباز (۱۳۹۱) گزيده‌اي از منابع آموزش زبان فارسي را براساس انگاره‌ي خواندن نيلى اندرسون مورد بررسي قرار دادند و به اين نتيجه رسيدند که در ميان اصل‌هاي تأثيرگذار انگاره‌ي اندرسون، اصل راستي‌آزمائي راهبردها بيشتر مورد توجه قرار گرفته و اصل فعال کردن دانش پيشين، با توجه به اهميت فراوانش، در هيچ يک از منابع اجرا نشده است.

ويليس (۲۰۰۸) در مجموعه‌ي چهار مقاله‌ي خود اختصاصاً به آموزش خواندن براساس رويکرد تکليف‌محور مي‌پردازد. وي در اولين مقاله‌اش موضوع ايجاد انگيزه در زبان‌آموزان را مطرح مي‌کند، در مقاله‌ي دوم به معرفي مرحله‌ي تمرکز بر صورت زباني و مرحله‌ي بازيابي مي‌پردازد و مقاله‌هاي سوم و چهارم را به معرفي فنون مناسب براي آماده‌سازي، بازيابي و تمرکز بر صورت زباني اختصاص مي‌دهد.

۳. رويکرد تکليف‌محور

از نخستين کاربردهاي رويکرد تکليف‌محور در چارچوب رويکرد ارتباطي براي آموزش زبان، برنامه‌ي ارتباطي مالزي (۱۹۷۵) و پروژه‌ي بنگلور/مدرّس (۱۹۷۴) بودند. پروژه‌ي بنگلور براساس اين نگرش بود که با تمرکز بر معنا، امکان يادگيري صورت زباني به‌طور کامل در کلاس فراهم گردد و فرايند ساخت دستوري توسط زبان-آموز، فرايند ناآگاهانه به حساب آيد (برتا، ۱۹۹۰: ۳۲۱). در اين پروژه که پروژه‌ي ارتباطي نيز ناميده مي‌شد، مجموعه‌اي از تکاليف حل مسأله پس از گذراندن دوره‌ي آزمون و خطا ايجاد شد؛ نتيجه‌ي آن، طرح درس تکليف‌محور بود که اساس کارش اين‌گونه بيان مي‌شد: «انگليسي، نه با هدف برقراري ارتباط، بلکه انگليسي از طريق برقراري ارتباط» (پرابو، ۱۹۸۰؛ نقل از برتا، ۱۹۸۹: ۲۸۴-۲۸۳)؛ يعني اين که براي ياد گرفتن انگليسي، کارهايي را انجام دهيد، چيزهايي را بگويد و آن‌گاه در نتيجه‌ي اين کار انگليسي را ياد خواهيد گرفت (همان‌جا). اين پروژه که در نتيجه‌ي نارضايتي از روش‌هاي ساختاري شکل گرفته بود، در تدريس زبان انگليسي عمري طولاني نداشت.

همچنين، مي‌توان به برنامه‌ي درسي ارتباطي مالزيابي به‌عنوان کاربردي ديگر از رويکرد تکليف‌محور در سال ۱۹۷۵ اشاره کرد.

اما فرض‌هاي اصلي آموزش تکليف‌محور توسط فيز (۱۹۹۸؛ نقل از ريچاردز و راجرز، ۲۰۰۱) به اين صورت خلاصه شده است:

- تأکيد بر فرايند است، نه محصول

- عناصر اصلی، همان فعالیت‌ها و تکالیف هدفمندی هستند که بر برقراری ارتباط و انتقال معنا تأکید دارند.

- زبان‌آموزان توسط تعامل ارتباطی و هدفمند حین شرکت در فعالیت‌ها و تکالیف است که زبان را می‌آموزند.

- تکالیف و فعالیت‌ها می‌تواند به این صورت باشد:

- آنهایی که زبان‌آموز در زندگی واقعی باید به آنها دست یابد.

- آنهایی که هدف آموزش خاص در کلاس دارند.

- فعالیت‌ها و تکالیف یک برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور، برحسب دشواری و سختی آنها منظم شده است.

- دشواری یک تکلیف به گستره‌ای از عوامل از قبیل تجربه‌ی قبلی و مورد نیاز زبان‌آموز برای انجام آن تکلیف و میزان پشتیبانی در دسترس بستگی دارد.

علاوه بر این، نونان (۲۰۰۴: ۴۲) پروژه‌ی سطوح زبانی استرالیایی را معرفی می‌کند که «آبرمه‌ارت هلیدی»^۱ (میان‌فردی، تعاملی، هنری) را به‌عنوان نقطه‌ی عطف پیشرفت برنامه‌ی آموزشی به‌کار می‌گیرد. وی عنوان می‌کند که «سطوح زبان استرالیایی تنها نسخه‌ی اولیه‌ی برنامه‌ی آموزشی تکلیف‌محور است».

به‌طور کلی، بسیاری از صاحب‌نظران بر این باور هستند که اصول آموزش ارتباطی زبان را می‌توان از طریق تکالیف پیاده کرد. ریچاردز و اسمیت (۲۰۰۲) از این دسته هستند که اعتقاد دارند «آموزش تکلیف‌محور زبان، مصداق اصول آموزش ارتباطی زبان و تلاشی است که از سوی حامیان برای عملی ساختن اصول یادگیری زبان دوم در حوزه‌ی آموزش صورت می‌گیرد» (ریچاردز و اسمیت، ۲۰۰۲: ۵۴).

بنابراین، رویکرد تکلیف‌محور، خوانشی از رویکرد ارتباطی است که بر اهداف آموزشی و نیز فعالیت‌های واقعی تأکید می‌کند و منظور از تکالیف، فعالیت‌هایی هستند که با هدفی غیر از یادگیری زبان طراحی می‌شوند، اما باعث توانایی‌های زبانی می‌شوند؛ به عبارتی دیگر، محتوا در برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور شامل مجموعه‌ای از تکالیف هدفمند فرایندمحور است که زبان‌آموزان برای انجام آنها باید از زبان دوم یا خارجی استفاده کنند.

همچنین، در رویکرد آموزشی تکلیف‌محور، مجموعه‌ای از تکالیف ارتباطی ارائه می‌شوند که به‌طور مستقیم با هم در ارتباط هستند تا زبان‌آموزان به اهداف آموزشی دست یابند. تکلیف در این رویکرد بسیار حائز اهمیت است. در بیشتر کتاب‌های آموزشی تنها به یادگیری واژه اهمیت داده می‌شود، اما در این رویکرد تأکید بر

^۱. Halliday's macro skill

انجام فعالیت‌های تکلیف‌مدار و نیز اجرای نقش‌هایی است که به تجربه کردن شرایط واقعی کاربرد زبان می‌انجامد.

بنابر دیدگاه الیس (۲۰۰۳) تکلیف را می‌توان مشتمل بر ویژگی‌های زیر دانست:

تکلیف برنامه‌ای کاری برای فعالیت زبان‌آموزان در قالب مطالب آموزشی یا غیرآموزشی جهت انجام فعالیت‌هایی در بخش آموزش است. این فعالیت‌ها ممکن است با آنچه مورد نظر برنامه بوده مطابقت داشته یا نداشته باشند. بنابراین، تکلیف الزاماً منجر به بروز رفتاری ارتباطی نمی‌شود.

تکلیف شامل فرایندهای به‌کارگیری زبان در جهان واقعی است که ممکن است در برنامه‌ی کاری لازم باشد و به این منظور، زبان‌آموز در فعالیتی مشابه آنچه که در جهان واقعی ارتباطات خود حادث می‌شود مانند کامل کردن فرم، رزرو بلیط و... درگیر شود.

تکلیف، فرایند شناختی را نیز در برمی‌گیرد؛ تکالیف شناختی شامل درگیر کردن دانش زبان‌آموزان است که ویژگی طبیعی بودن و افزایش انگیزه‌ی افراد را در بردارد و علت شناختی نامیدن آنها این است که باعث کارکرد و به تکاپو انداختن ذهن زبان‌آموزان می‌شوند و شامل فعالیت‌هایی چون فهرست کردن، چینش و دسته‌بندی، وصل کردن، مقایسه، تطبیق، حل مسأله و... می‌باشند.

تمرکز اصلی تکلیف بر معنا است تا از این طریق زبان‌آموزان را به‌طور کاربردی درگیر استفاده از زبان کند و به این ترتیب، برقراری ارتباط زبان دوم را ارتقا بخشد. بنابراین، باید تمرکز اصلی‌اش بر معنا باشد. برنامه‌ی کار، صورت‌های زبانی خاصی را که شرکت‌کنندگان در تکلیف باید به‌کار ببرند، تعیین نمی‌کند، بلکه برای این شرکت‌کنندگان امکان انتخاب و دستیابی به نتیجه‌ی تکلیف را با به‌کارگیری هر صورت زبانی ممکن فراهم می‌کند.

ممکن است تکالیف، تلفیقی از چند مهارت باشند یا برای هر مهارت تکلیفی داشته باشیم؛ مثلاً زبان‌آموز به متنی گوش کند یا آن را بخواند و میزان درک خود را بیازماید یا متنی شفاهی/کتبی را تولید کند یا ترکیبی از مهارت‌های ادراکی و تولیدی را به‌کار بندد. حتی ممکن است تکلیف مستلزم کاربرد زبان به صورت انفرادی یا دوفره باشد.

تکلیف، برونداد ارتباطی تعریف شده‌ای دارد و این برنامه‌ی کاری، نتیجه‌ی غیرزبانی تکلیف را تعیین می‌کند که برای زبان‌آموزان در حکم فعالیت است.

۱.۳. تقسیم‌بندی تکلیف از دیدگاه نونان

تکلیف متشکل از چند مؤلفه است و طبیعتاً نظرات و طبقه‌بندی‌هایی هم براساس این اجزا وجود دارد:

- ۱- هدف: به معنای بسیط کلمه، تکلیف است و به جنبه‌هایی از توانش ارتباطی اشاره دارد که قرار است تکلیف موجب تقویت آنها گردد. هدف کلی تکلیف با تمرین‌هایی مثل توصیف دقیق اشیاء، فراهم‌سازی فرصت برای به‌کارگیری عبارتهای ربطی و... محقق می‌شود.
- ۲- درون‌داد: درون‌داد به داده‌هایی اشاره می‌کند که به زبان‌آموزان ارائه می‌شود تا روی آنها کار کنند. «درون‌داد به داده‌های گفتاری، نوشتاری و دیداری اشاره می‌کند که زبان‌آموز حین تکمیل تکلیف با آن سر و کار دارد» (نونان ۲۰۰۴: ۴۷). این داده‌ها به منابعی مانند: معلم، زبان‌آموز، متن کتاب و... اشاره دارند. همچنین به محض صحبت در خصوص درون‌داد، ذهن متوجه بحث «واقعی بودن» می‌شود. واقعی بودن از نظر نونان، تولید زبان برای برقراری ارتباط است؛ زیرا متون و تکالیف واقعی از ضروریات کلاس هستند. اطلاعات زبانی یا غیرزبانی موجود در تکلیف، چیزهایی مثل تصاویر، نقشه و متن نوشتاری هستند (همان‌جا).
- ۳- روندها: روندها به شیوه‌ی انجام تکلیفی گفته می‌شود که مبتنی بر روش‌شناسی، موقع انجام تکلیف دنبال می‌شود (مثلاً کار گروهی در مقابل کار دوفره، زمان‌بندی در مقابل عدم زمان‌بندی). اما از لحاظ تهیه و تدوین، همه‌ی روندها دربرگیرنده‌ی سه مرحله‌ی مشترک اصلی یعنی پیش‌تکلیف، حین تکلیف و پس‌تکلیف هستند؛ زیرا تدریس تکلیف‌محور تنها شامل یک تکلیف واحد نمی‌شود، بلکه دربرگیرنده‌ی توالی تکالیفی است که به یکدیگر مرتبط هستند.

این اجزا زیر چتر حمایتی نقش‌ها (معلم و زبان‌آموز) و موقعیت‌ها قرار دارند.



موقعیت: جایی است که تکلیف در آن جا انجام می‌شود.

زبان‌آموزان: توانایی‌ها، نیازمندی‌ها و علایق آنها از اهمیت برخوردار است. زبان‌آموزان در رویکرد ارتباطی خصوصاً در رویکرد تکلیف‌محور، فردی منتقد، بازخورددهنده و مستقل هستند.

معلم: در رویکرد ارتباطی و به‌طور خاص در رویکرد تکلیف‌محور، معلم در نقش‌های تسهیل‌گر روند ارتباطی، شرکت‌کننده و مشاهده‌گر ظاهر می‌شود.

۴. انگاره‌ی خواندن اندرسون

یکی از انگاره‌های موفق خواندن، انگاره‌ی اندرسون می‌باشد که بیشترین جنبه‌های خواندن را مد نظر قرار داده و تلاش کرده به یک چارچوب برای آموزش خواندن دست یابد. وی چارچوب خود را به اختصار «آکتیو»^۱ نامید که طبق اندرسون (۱۹۹۹: ۴) این واژه معرف شش راهبرد اصلی است:

- فعال کردن دانش پیشین^۲ (A)
- پرورش واژگان^۳ (C)
- آموزش برای درک^۴ (T)
- افزایش سرعت خواندن^۵ (I)
- راستی‌آزمایی راهبردها^۶ (V)
- ارزیابی پیشرفت^۷ (E)

اندرسون با استفاده از چارچوب مذکور استدلال می‌کند که آموزش خواندن باید ترکیبی از عملکرد واژه‌ها و درک مطلب باشد که با دانش پیشین پیوند می‌خورد. وی به راهبردها، سرعت خواندن و انگیزه نیز توجه دارد که در ذیل به شرح آن‌ها خواهیم پرداخت.

۱.۴. فعال کردن دانش پیشین

چندین فعالیت در کلاس می‌تواند برای تسهیل فعال‌سازی دانش پیشین انجام شود. بحث‌های قبل از خواندن، فرصتی را برای خوانندگان فراهم می‌کند تا در مورد موضوع و آنچه که دیگران در مورد موضوع می‌دانند آگاهی یابند و در نتیجه، درک مطلب را تسهیل می‌کند. این بحث توسط معلم با پرسیدن سوال در مورد موضوع می‌تواند به خوبی هدایت شود (اندرسون، ۱۹۹۹: ۱۴). فعالیت دیگری که می‌تواند برای ایجاد دانش پیشین مورد استفاده قرار گیرد، استفاده از نقشه‌های معنایی است که بسیار شبیه بارش فکری است. طی این فعالیت، یک کلمه یا مفهوم کلیدی را که قسمتی از متن خواندنی است، به زبان آموزان می‌دهیم و سپس از آنها می‌خواهیم که کلمات یا مفاهیم مرتبط با این کلمه‌ی کلیدی را تولید کنند. همچنین می‌توان از نمایش هندسی برای سازماندهی آنها بر روی تخته استفاده کرد. نقشه‌های معنایی سبب می‌شود که زبان‌آموزان ایده-

1. ACTIVE

1. Activate prior knowledge

2. Cultivate vocabulary

3. Teach for comprehension

4. Increase reading rate

5. Verify strategies

6. Evaluate progress

ها و مفاهیمی را که از قبل می‌دانستند به مفاهیم جدیدی که یاد خواهند گرفت، مرتبط سازند و در نتیجه، قبل از خواندن، دانش پیشین شکل می‌گیرد (همان: ۱۵-۱۴).

۲.۴. پرورش واژگان

اندرسون (۱۹۹۹: ۲) نقش واژه‌ها را به‌عنوان عامل تعیین‌کننده‌ی توانایی کلی خواندن مورد تأکید قرار می‌دهد که خوانندگان با تمرین زیاد کلمه‌ها، مطالعه‌ی منظم و پیوسته‌ی آنها، دانش واژگانی و چگونگی کاربرد آنها را ارتقا می‌بخشند. در نهایت، گریب به نقل از اندرسون (همان‌جا) می‌گوید: «لغت سوختی است که آتش خواندن و درک مطلب را شعله‌ور می‌کند».

۳.۴. آموزش برای درک مطلب

اندرسون (۱۹۹۹: ۳۹) معتقد است آموزش درک مطلب دقیقاً به آموزش راهبردها گره خورده است. درک مطلب همواره به وسیله‌ی اهداف و نیازهای افراد هدایت می‌شود و به شدت وابسته به اطلاعات پیشین افراد است. برای درک خواندن، انگاره‌های نظری متعددی پیشنهاد شده است: انگاره‌ی صعودی، نزولی و تعاملی. اندرسون (۱۹۹۹: ۳۸-۳۹) بیان می‌کند که در انگاره‌ی صعودی، چشمان خواننده ابتدا از حروف حرکت می‌کند و سپس از ترکیب حروف، کلمات شکل می‌گیرند و بعد از آن، از ترکیب کلمات، عبارات، بندها و جملات متن شکل می‌گیرند (از واحدهای کوچک‌تر به واحدهای بزرگ‌تر). در مقابل انگاره‌ی صعودی، انگاره‌ی نزولی قرار دارد. در این انگاره، خواننده بیشتر به انتخاب و نمونه‌گیری آن دسته از عناصر زبانی که در بازسازی معنا مهم هستند، می‌پردازد (اسمیت، ۱۹۷۷؛ نقل از صالحی ۱۳۸۸: ۱۵۶).

انگاره‌ی تعاملی، شامل پردازش در هر دو سطح فوق است. بنابراین، بنابر گفته‌ی مرتاگ (۱۹۸۹: ۱۰۲) بهترین خوانندگان در زبان دوم کسانی هستند که هر دو پردازش را به‌طور مؤثر با هم ترکیب می‌کنند. همچنین برای آموزش درک مطلب می‌توانیم فعالیت‌های متنوع و متفاوتی از جمله تنظیم سوالات توسط خوانندگان و پرسیدن آنها از معلم و دیگر دانش‌آموزان جهت دریافت پاسخ و افزایش درک مطلب، همچنین خلاصه کردن یک متن یا بخشی از آن جهت تشخیص تفاوت سطوح مختلف متن براساس میزان اهمیت‌شان داشته باشیم (اندرسون، ۱۹۹۹).

۴.۴. افزایش سرعت خواندن

اندرسون (۱۹۹۹: ۱۹۱) سرعت ۲۰۰ کلمه در دقیقه را حداقل سرعت برای درک کامل مطلب می‌داند. نوتال (۱۹۸۲) این سرعت را برای گویشوران زبان اول که دارای سطح تحصیلات و هوش متوسط هستند، حدوداً ۳۰۰ کلمه در دقیقه می‌داند. البته سرعت خواندن در میان گویشوران بومی نیز متفاوت است و بین ۱۸۰ تا ۸۰۰ کلمه در دقیقه است (همان‌جا).

۵.۴. راهبردهای راستی‌آزمایی

راهبردها، کارها و اعمالی ارادی هستند که برای رسیدن یادگیرندگان به اهداف مطلوب انتخاب می‌شوند و تحت کنترل قرار می‌گیرند (وینوگراد و هیر، ۱۹۸۸: ۱۲۳). محققان توصیه می‌کنند در آموزش خواندن، باید چگونگی به‌کارگیری راهبردها مد نظر قرار گیرد و هنگام آموزش، چگونگی کاربرد یک راهبرد خاص آموزش داده شود تا زبان‌آموزان بتوانند در مورد به‌کارگیری موفق راهبردها تصمیم بگیرند و کاربرد آنها را با دیگر راهبردها هماهنگ سازند.

۵. ویژگی‌های دروس طراحی شده

امروزه فلسفه‌ی آموزش به بیش از آنچه در گذشته بود، توسعه یافته و رویکردهای جدیدی مورد استفاده قرار گرفته است که در آنها اهمیت اصلی به شخص انسان و نه به مسیری که وی طی می‌کند، داده می‌شود. در این برنامه‌ها، واقعیت‌ها و نیازهای دنیای جدید در فراسوی ساختار یک‌سویه‌نگر رشته‌ها جستجو شده است. بنابراین، این پژوهش در پی آن است که رویکرد تکلیف‌محور را با یکی از انگاره‌های خواندن یعنی انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۹) تلفیق کند. کاربرد عملی این انگاره در طرح درس‌های این پژوهش، طبق دیدگاه اندرسون برای آموزش درک مطلب خواندن در چهار بخش پیش از خواندن، حین خواندن، سوالات درک مطلب و پس از خواندن در نظر گرفته شده است که ما نیز در پژوهش خود تکالیف را به این شکل مرتب ساخته‌ایم و از دیگر ویژگی‌های انگاره‌ی اندرسون نیز در پژوهش خود به شرح ذیل استفاده کرده‌ایم:

- فعال کردن دانش پیشین که به‌عنوان یک محرک در پیش‌تکلیف استفاده شده است؛ مانند طرح سؤالاتی پیش از ارائه‌ی متن (با توجه به اطلاعات قبلی زبان‌آموزان با استفاده از تصاویر و واژگان کلیدی و ناآشنای درس)
- پرورش واژگان که در قسمت پیش از تکلیف و نیز در سؤالات درک مطلب با توجه به بافت (متن) صورت گرفته است.

- آموزش درک مطلب که پس از خواندن متن با استفاده از سؤالات درک مطلب و سؤالاتی که پردازش تعاملی زبان‌آموز را طلب می‌کند، صورت گرفته است.

- افزایش سرعت خواندن که در هنگام تدریس این دروس توسط نگارندگان، این مهارت لحاظ شده است؛ زیرا همان‌طور که اندرسون (۱۹۹۹) گفته است، هدف افزایش سرعت خواندن در سطح رضایت‌بخش برای انجام موفق تکالیف خواندنی است.

- راستی‌آزمایی راهبردها که هدف آن رسیدن یادگیرندگان به هدف مطلوب و مؤثرتر و ایجاد انگیزه می‌باشد که در این تحقیق با توضیح دقیق دستورالعمل‌های تکالیف در قسمت‌های مختلف محقق شده است.

- ارزیابی پیشرفت که در این پژوهش از طریق پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته شده از فارسی‌آموزان و تحلیل نمرات به دست آمده از آنها محقق شده است.

همچنین، طبق دیدگاه نونان (۲۰۰۴) تکالیف این دروس شامل سه بخش است:

۱- هدف: منظور کلی تکلیف است و به جنبه‌هایی از توانش ارتباطی اشاره دارد.

۲- درون‌داد: اطلاعات زبانی یا غیرزبانی موجود در تکلیف (مثل تصاویر، نقشه و متن نوشتاری)

۳- روندها: روندها به شیوه‌ی انجام تکلیف گفته می‌شود که شامل کار گروهی در مقابل کار دونفره و زمان‌بندی در مقابل عدم زمان‌بندی است.

در مجموع، طرح درس‌های ارائه شده در این تحقیق دارای اجزای تکلیف نونان یعنی هدف، درون‌داد و روند است که زیر چتر حمایتی نقش‌ها و موقعیت‌ها قرار دارند و نیز تعدادی از مؤلفه‌های انگاره‌ی خواندن اندرسون است که شامل فعال کردن دانش پیشین، پرورش واژگان، آموزش درک مطلب، و ارزیابی پیشرفت می‌باشد.

۶. روش پژوهش

در این بخش، به توضیح کامل موارد ضروری و اساسی‌ای پرداخته می‌شود که برای آشنایی با روش تحقیق در پژوهش حاضر، اهمیت دارند.

۱.۶. ابزار جمع‌آوری اطلاعات و روش گردآوری داده‌ها

برای انجام این پژوهش، از دو آزمون، یعنی یک پیش‌آزمون و یک پس‌آزمون استفاده کردیم. برای این کار پژوهشگران خود اقدام به طرح و تنظیم این آزمون نمودند و در انجام آن از برخی متون اسلامی نیز بهره بردند و با ساده‌سازی و تلفیق رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون در مورد متون خواندن، سؤالات مربوط به آزمون و طرح درس‌ها را طراحی نمودند. البته باید این نکته را متذکر شد که در آزمون مهارت خواندن، مسائل

و نکاتی چون متون خواندن و ساختار این متون وجود دارد. کومب و همکاران (۲۰۰۷: ۵۱) درباره‌ی متون خواندن اذعان داشته‌اند که منابع زیادی برای تهیه‌ی این متون وجود دارد. این متون خواندن که به منظور تهیه‌ی آزمون مورد استفاده قرار می‌گیرند، می‌توانند مستقیماً از مطالب موجود باشند یا این که حاصل جرح و تعدیل مطالب موجود باشند. در ضمن، از متونی که دارای موضوعات مشاخره‌انگیز یا جانب‌دارانه هستند نیز باید پرهیز شود. همچنین برای آن که بتوان مهارت خواندن را از طریق متون خواندن سنجید، می‌توان از انواع سؤال‌های رایج در آزمون‌های زبانی بهره برد. انواع سؤال‌ها مانند چندگزینه‌ای، درست-نادرست، تطبیق دادن و پر کردن جای خالی از این جمله هستند. بنابراین، نگارندگان سعی کرده‌اند در طراحی و نگارش پیش‌آزمون و پس‌آزمون از این مطالب و نکات استفاده کنند تا هر دو آزمون، موازی یکدیگر باشد.

۱.۱.۶. پیش‌آزمون

پیش‌آزمون در این پژوهش براساس رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی خواندن اندرسون طراحی شده است که دارای ۲۵ سؤال بوده است. سؤالات این آزمون از نوع تشریحی (از نوع محدود-پاسخ)، چهارگزینه‌ای، کوتاه‌پاسخ (کامل کردنی، پرسشی) و آزمون صحیح-غلط (نوع درست-نادرست) بوده است. بیشتر سؤالات این آزمون از نوع کوتاه‌پاسخ و چهارگزینه‌ای بوده است؛ زیرا برای هر کدام از آنها تنها یک پاسخ وجود دارد و در نتیجه، تصحیح پاسخ‌ها دقیق‌تر و عینی‌تر از تصحیح پاسخ‌های سؤال‌های تشریحی است. البته باید توجه کرد که این سؤال‌ها برای سنجش توانایی‌های سطح بالا از قبیل تحلیل، ترکیب و ارزشیابی، کافی نیست و بهتر است از سؤال‌های تشریحی برای سنجش این توانایی‌ها استفاده کرد. پس، با توجه به دلایل ذکر شده و هدف پژوهش که سنجش توانایی فارسی‌آموزان در سطح متوسط به بالا است، نگارندگان از ترکیبی از سؤالات ذکر شده استفاده نمودند. پس از نگارش پیش‌آزمون، این ترکیب به چند تن از متخصصان در زمینه‌ی آزمون‌سازی ارائه شد و نقاط ضعف و قوت آن مشخص و در نهایت نیز اصلاح شد. سپس، این آزمون به هر دو گروه آزمایش و گواه داده و از آنها خواسته شد که در زمان تعیین شده یعنی در ۴۵ دقیقه به سؤالات آزمون پاسخ گویند.

۲.۱.۶. پس‌آزمون

پس‌آزمون با این هدف طراحی شده که میزان تأثیرگذاری دروس طراحی شده براساس رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون و تدریس آن بر روی گروه آزمایش مورد ارزیابی و سنجش قرار گیرد. از آن‌جا که پیش‌آزمون به گروهی از متخصصان طراحی آزمون داده و اشکالات آن برطرف شده بود، پس‌آزمون هم، موازی و هم‌راستا با آن طرح شده و جهت تأیید نهایی، مجدداً در اختیار متخصصان قرار گرفت.

۳.۱.۶. مواد آموزشی

مواد آموزشی این پژوهش که در اختیار گروه آزمایش قرار داده شد، از همان دروس خواندن براساس رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی خواندن اندرسون تشکیل شده است. در ضمن، قابل ذکر است که در این پژوهش سعی شده موضوع دروس از موضوعات ارزشمند علوم اسلامی برای خواندن باشد تا مفهوم اسلام را در بافتی طبیعی برای فارسی‌آموزان آموزش دهد.

دروس این تحقیق شامل فعالیت‌های خواندن است که از چهار بخش تشکیل شده است: پیش از خواندن، متن خواندن، سوالات درک مطلب و پس از خواندن. به این ترتیب که ابتدا درس با فعالیت‌های پیش از خواندن آغاز می‌شود. این فعالیت‌ها طوری طراحی شده است که زمینه‌ی لازم را برای درک مطلب زبان‌آموز مهیا می‌سازد و دانش قبلی را فعال می‌کند و توجه زبان‌آموز را به آنها جلب می‌کند. همچنین قبل از خواندن متن آن را به چیزهایی که زبان‌آموز با آن آشنایی دارد مرتبط می‌سازد؛ به این ترتیب که با سوال و جواب‌های کوتاه، زبان‌آموز را با موضوع، درگیر و قبل از خواندن متن، برداشتی کلی از آن برای زبان‌آموز ایجاد و زبان‌آموز را تشویق به خواندن متن برای جستجوی اطلاعات خاصی می‌کند. در نهایت، فعالیت‌های پیش از خواندن، روشی برای فعال‌سازی دانش زبانی و اطلاعات پیشین زبان‌آموزان، معرفی موضوع و واژگان مربوط و ایجاد انگیزه در آنها برای خواندن است که این مهم از طریق سوالات چهارگزینه‌ای و سوالات باز محقق شده است.

در بخش دوم، خود متن وجود دارد که با توجه به اهداف متون خواندن، دارای محتوای علوم اسلامی است. همچنین متون طوری طراحی شده‌اند که شامل فعالیت‌هایی مفیدی است که متن را با دنیای بیرون ارتباط می‌دهد. در این مرحله، جنبه‌های نامشخص و مبهمی که در ذهن زبان‌آموزان در مرحله‌ی پیش از خواندن باقی مانده، رفع می‌شود.

در بخش سوم، زبان‌آموز با توجه به درک متن، قادر به پاسخگویی به سوالات درک مطلب خواهد بود که شامل تکلیف و تمرین می‌باشد و بیشتر بر روی فعالیت تمرکز می‌کند. به عبارت دیگر، این سوالات به اطلاعات موجود در متن (مانند ارتباط معنایی جمله‌های متن و نیز تمرین‌های ارجاع، ارتباط و معنای واژگانی در متن و مانند اینها) مربوط می‌شود.

در بخش نهایی که شامل تکالیف پس از خواندن است، سوالات یا فعالیت‌های گروهی یا دونفره مطرح شده است. به همه‌ی سوالات یا فعالیت‌هایی که معلم در آنها نقش هدایت‌کننده‌ی کلاس را ایفا می‌کند و زبان‌آموزان روی آنها کار می‌کنند، سوال یا کار گروهی گفته می‌شود. مزیت این گونه فعالیت‌ها این است که این اطمینان را ایجاد می‌کند که زبانی که قرار است در متن مورد نظر به کار گرفته شود، در بحث‌های گروهی پوشش داده شده است و به کاربرد زبان کمک می‌کند. همچنین در این نوع سوالات، زبان‌آموزان مختلف،

احتمالات مختلفی را ارائه می‌کنند. این امر زبان‌آموزان را به فکر کردن در مورد مطالب وامی‌دارد. کار گروهی فرصت‌های زیادی را در جهت به‌کارگیری زبان برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند.

از دیگر تکالیف پس از خواندن در این پژوهش، تکالیف شخصی‌سازی است؛ یعنی موضوع درس را به خود زبان‌آموز و تجربه‌های شخصی وی نسبت می‌دهیم و به این ترتیب، در زبان‌آموز، انگیزه و اشتیاق بیشتری برای انجام تکالیف و درگیر شدن با آن ایجاد می‌کنیم. از آن‌جا که احتمال خستگی و بی‌حوصلگی زبان‌آموز در انجام تکالیف بیشتر است، تکالیف شخصی‌سازی تقریباً از آخرین تکالیف هر جلسه می‌باشد. پیاده کردن چنین فنی برای ترغیب و جذب زبان‌آموزان در انجام بهتر و مؤثرتر تکالیف و نیز توجه بیشتر به آن ضروری به نظر می‌رسد.

۲.۶. جامعه‌ی آماری

برای این پژوهش ۵۰ نفر از فارسی‌آموزان سطح متوسط به بالای مدرسه بنت‌الهدی که از دانش فارسی لازم جهت خواندن و درک متون در سطح پیشرفته بهره‌مند بودند، به صورت تصادفی انتخاب شدند. این فارسی‌آموزان را به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم کردیم که در هر گروه ۲۵ نفر وجود داشت. سن این افراد بین ۱۲ تا ۲۵ سال بود.

۷. یافته‌های پژوهش

برای بررسی تأثیر تدوین مواد آموزشی بر اساس تلفیق رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون، به منظور ارتقای مهارت خواندن فارسی‌آموزان سطح متوسطه برای مقاصد خاص (در رشته‌ی علوم اسلامی)، یافته‌های تحقیق در سه بخش تدوین شده است:

الف: یافته‌های گروه کنترل

ب: یافته‌های گروه آزمایش

ج: مقایسه‌ی عملکرد گروه کنترل و آزمایش برحسب میانگین اختلاف پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه؛ ابتدا عملکرد هر دو گروه جداگانه بررسی شده و سپس عملکردشان مقایسه شده است.

۱.۷. یافته‌های گروه کنترل

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل

| گروه | آزمون | تعداد | میانگین | انحراف معیار | میانگین تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون | میانگین تفاضل انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون |
|------------|-----------|-------|---------|--------------|------------------------------------|---|
| گروه کنترل | پیش‌آزمون | ۲۵ | ۱۰/۵۲ | ۲/۱۴ | -۱۲۰۰ | ۱/۰۹ |
| | پس‌آزمون | ۲۵ | ۱۰/۶۴ | ۲/۳۲ | | |

بالاترین نمره در پیش‌آزمون گروه کنترل، ۱۴ و پایین‌ترین نمره‌ی آن، ۶ می‌باشد. بیشترین فراوانی مربوط به نمره‌ی ۱۱ بوده که ۶ نفر این نمره را کسب کرده‌اند. میانگین نمره‌ی پیش‌آزمون گروه کنترل ۱۰/۵۲ و انحراف معیار آن ۲/۱۴ است. در پس‌آزمون، بیشترین فراوانی نمرات مربوط به نمره‌ی ۱۲ بوده که ۶ نفر این نمره را کسب کرده‌اند. میانگین نمره‌ی پس‌آزمون گروه کنترل، ۱۰/۶۴ و انحراف معیار آن ۲/۳۲ است. در نهایت، نتایج جدول شماره‌ی (۱) نشان می‌دهد که میانگین تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل ۱۲۰۰- و میانگین تفاضل انحراف استاندارد آن ۱/۰۹ است.

جدول ۲. نتایج آزمون تی وابسته (اختلاف نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل)

| گروه | آزمون | تعداد | میانگین | انحراف معیار | T | d.f | Sig |
|------------|-----------|-------|---------|--------------|------|-----|-------|
| گروه کنترل | پیش‌آزمون | ۲۵ | ۱۰/۵۲ | ۲/۱۴ | -۵۴۹ | ۲۴ | ۰/۵۸۸ |
| | پس‌آزمون | ۲۵ | ۱۰/۶۴ | ۲/۳۲ | | | |

همان‌گونه که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل با استفاده از آزمون تی وابسته^۱ مورد مقایسه قرار گرفته است. مقدار «تی» به دست آمده و سطح معناداری آن نشان می‌دهد که تفاوت بین دو آزمون، معنادار نیست. در نتیجه، می‌توان گفت که اجرای طرح درس ساختارگرا بر ارتقای دانش زبانی مهارت خواندن در فارسی‌آموزان سطح متوسط، تأثیر معناداری نداشته است.

^۱. independent t-test

۲.۷. یافته‌های گروه آزمایش

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش

| گروه | آزمون | تعداد | میانگین | انحراف معیار | میانگین تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون | میانگین تفاضل انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون |
|-------------|-----------|-------|---------|--------------|------------------------------------|---|
| گروه آزمایش | پیش‌آزمون | ۲۵ | ۹/۹۲ | ۱/۶۰ | ۴/۳۲۰۰ | ۱/۵۱ |
| | پس‌آزمون | ۲۵ | ۱۴/۲۴ | ۱/۹۴ | | |

بالاترین نمره در پیش‌آزمون گروه آزمایش ۱۳ و پایین‌ترین نمره‌ی آن ۷ می‌باشد. بیشترین فراوانی مربوط به نمره‌ی ۱۱ بوده که ۶ نفر این نمره را کسب کرده‌اند. میانگین نمره‌ی پیش‌آزمون گروه آزمایش ۹/۹۲ و انحراف معیار آن ۱/۶۰ است. در خصوص نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش مشاهده شد که بالاترین نمره در پس‌آزمون گروه آزمایش، ۱۸ و پایین‌ترین نمره‌ی آن ۱۰ می‌باشد. بیشترین فراوانی مربوط به نمره‌های ۱۳، ۱۴ و ۱۵ بوده که فراوانی هر کدام ۵ بود. میانگین نمره‌ی پس‌آزمون گروه آزمایش ۱۴/۲۴ و انحراف معیار آن ۱/۹۴ است. در نهایت، نتایج جدول شماره‌ی (۳) نشان می‌دهد که میانگین تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش ۴/۳۲۰۰ و میانگین تفاضل انحراف استاندارد آن ۱/۵۱ است.

جدول ۴. نتایج آزمون تی وابسته (اختلاف نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش)

| گروه | آزمون | تعداد | میانگین | انحراف معیار | T | d.f | Sig |
|-------------|-----------|-------|---------|--------------|--------|-----|------|
| گروه آزمایش | پیش‌آزمون | ۲۵ | ۹/۹۲ | ۱/۶۰ | -۱۴/۲۱ | ۲۴ | /۰۰۰ |
| | پس‌آزمون | ۲۵ | ۱۴/۲۴ | ۱/۹۴ | | | |

همان‌گونه که در جدول شماره‌ی ۴ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش با استفاده از آزمون تی وابسته مورد مقایسه قرار گرفته است. مقدار تی به دست آمده و سطح معناداری آن نشان می‌دهد که تفاوت بین دو آزمون معنادار است. در نتیجه، می‌توان گفت که تدوین و اجرای طرح درس تکلیف‌محور و انگاره‌ی خواندن اندرسون بر ارتقای دانش زبانی مهارت خواندن در فارسی‌آموزان سطح متوسط به بالا تأثیر معناداری داشته است.

۳.۷. مقایسه‌ی عملکرد گروه‌های کنترل و آزمایش

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، میانگین تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش با استفاده از آزمون «تی مستقل» مورد مقایسه قرار گرفته است. مقدار تی محاسبه شده برای دو گروه کنترل و آزمایش نشان می‌دهد که بین میانگین تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه تفاوت

معنادار وجود دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که اختلاف نمرات این دو گروه در ارتقای دانش زبانی مهارت خواندن در فارسی‌آموزان سطح متوسط به بالا، ناشی از تأثیر تدوین و اجرای طرح درس براساس رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی خواندن اندرسون بر گروه آزمایش بوده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تی مستقل (مقایسه‌ی عملکرد گروه کنترل و آزمایش بر حسب میانگین تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه)

| Sig | d.f | T | میانگین | | تعداد | شاخص‌ها |
|------|-----|--------|--------------|--------|-------|---------|
| | | | انحراف معیار | تفاضل | | گروه |
| .۰۰۰ | ۴۸ | -۱۱/۲۲ | ۱/۰۹ | -۱/۲۰۰ | ۲۵ | کنترل |
| | | | ۱/۵۱ | ۴/۳۲۰۰ | ۲۵ | آزمایش |

۸. بحث

در هر نوع آموزش، از جمله آموزش زبان دوم، تدوین برنامه‌ی درسی و تولید مواد آموزشی فعالیت عمده‌ای است که در مقایسه با تدریس به هیچ وجه از اهمیت کمتری برخوردار نیست، بلکه باید گفت اثربخشی و افزایش کیفیت عمل تدریس بستگی تام به برنامه‌ریزی دقیق و علمی آن دارد. به عبارت دیگر، یعنی آموزش باید طراحی و در قالب یک برنامه‌ی درسی تدوین شود و نباید برحسب اتفاق روی دهد (زندى، ۱۳۸۳). در این برنامه‌ها، واقعیت‌ها و نیازهای دنیای جدید در فراسوی ساختار یک‌سویه‌نگر رشته‌ها جستجو شده است. بنابراین، در این پژوهش بر آن شدیم تا رویکرد تکلیف‌محور را با یکی از انگاره‌های خواندن یعنی انگاره‌ی اندرسون (۱۹۹۹) تلفیق کنیم. در مجموع، طرح درس‌های ارائه شده در این تحقیق دارای اجزای تکلیف نونان (یعنی هدف، درونداد و روند که تحت چتر حمایتی نقش‌ها و موقعیت‌ها قرار دارند) و نیز تعدادی از مؤلفه‌های انگاره‌ی خواندن اندرسون (شامل فعال کردن دانش پیشین، پرورش واژگان، آموزش درک مطلب، ارزیابی پیشرفت) بود.

نگارندگان برای پی بردن به تأثیرگذاری تهیه و تدوین مواد آموزشی به منظور ارتقای مهارت خواندن فارسی‌آموزان سطح متوسطه در چارچوب رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون، پیش‌آزمونی طراحی کردند و از هر دو گروه کنترل و آزمایش گرفتند. سپس، نمرات آنها جمع‌آوری شد تا میانگین و انحراف معیار آنها محاسبه شود. مرحله‌ی بعد، اجرای عمل آزمایشی بوده است. در این مرحله، گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته، ۱۰ طرح درس مبتنی بر رویکرد تکلیف‌محور را دریافت کردند. به آزمودنی‌های گروه آزمایش هفته‌ای دو

جلسه‌ی یک ساعته و در کل، به مدت ۲۰ ساعت در کل دوره دروس مذکور تدریس شد. ساختار آزمون و طرح درس‌ها شامل چهار مرحله (پیش از خواندن، حین خواندن، پس از خواندن و سوالات درک مطلب) است و این چهار مرحله وابسته به یکدیگر هستند و هر مرحله با مرحله‌ی دیگر همپوشانی دارد تا در نهایت، هدف خواندن تحقق یابد.

همان‌طور که گفتیم، گروه کنترل نیز روال عادی خود را در آموزش زبان فارسی (طبق متون کتاب‌های درسی موجود در مؤسسه) دریافت کردند. در این تحقیق دو متغیر وجود داشت: متون خواندن براساس رویکرد تکلیف‌محور به‌عنوان متغیر مستقل، و دانش زبانی خواندن متون زبان فارسی به‌عنوان متغیر وابسته. شایان ذکر است به منظور تضمین روایی پس‌آزمون، پس‌آزمون به چند متخصص داده شده و اصلاح شده است. همچنین به منظور تضمین پایایی آن، پس از اجرای آزمون، تمامی نمرات گردآوری شدند و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. پس از این که گروه‌های آزمایش و کنترل تدریس مورد نظر خود را دریافت کردند و با در نظر گرفتن یک فاصله، به گروه‌های آزمایش و کنترل پس‌آزمون ارائه شد. ذکر این نکته ضروری است که پس‌آزمون در تمامی عوامل (از نظر محتوا، تعداد سوال، چینش آنها) مانند پیش‌آزمون بود و در اجرای آن نیز شرایط آزمون و اصول مرتبط با آزمون‌سازی را در نظر گرفتیم.

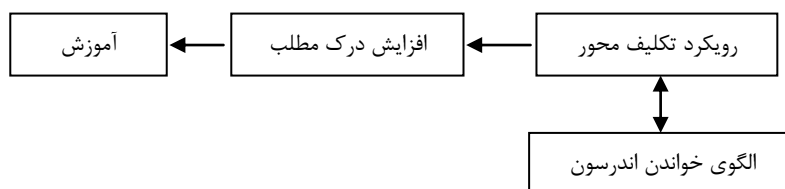
در نهایت، تمامی نمرات کسب شده از پیش و پس‌آزمون با استفاده از آزمون تی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تحلیل داده‌ها نشان داد بین میانگین تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد که اختلاف نمرات این دو گروه در ارتقای دانش زبانی مهارت خواندن در فارسی‌آموزان سطح متوسط به بالا ناشی از تأثیر تدوین و اجرای طرح درس براساس رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی خواندن اندرسون روی گروه آزمایش بوده است.

بنابراین همان‌طور که ویلیس و ویلیس (۲۰۰۷) بیان می‌کنند، در رویکرد تکلیف‌محور، تمرکز فعالیت‌های کلاسی بر تکلیف است و زبان، ابزاری است که زبان‌آموز از آن برای تکمیل تکلیف استفاده می‌کند. به بیان دیگر، رویکرد تکلیف‌محور خوانشی از رویکرد ارتباطی است که بر اهداف آموزشی و نیز فعالیت‌های واقعی تأکید می‌کند و منظور از تکلیف، فعالیت‌هایی هستند که با هدفی غیر از یادگیری زبان طراحی می‌شوند اما باعث توانایی‌های زبانی می‌شوند؛ به عبارتی دیگر، محتوا در برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور شامل مجموعه‌ای از تکلیف هدفمند فرایندمحور است که زبان‌آموزان برای انجام آنها باید از زبان دوم و/یا خارجی استفاده کند. بنابراین، تکلیف در این روش بسیار حائز اهمیت است. در بیشتر کتب آموزشی تنها به یادگیری واژه اهمیت داده می‌شود، اما در این رویکرد تأکید بر انجام فعالیت‌های تکلیف‌مدار و نیز اجرای نقش‌هایی است که به تجربه کردن شرایط واقعی کاربرد زبان می‌انجامد. پس، در مجموع، براساس هدف اصلی پژوهش حاضر، تأثیر

استفاده از رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون بر خواندن و به‌طور خاص، بر درک مطلب فارسی‌آموزان، بررسی و با توجه به توضیحات داده شده، فرضیه‌ی این پژوهش تأیید شد.

۹. جمع‌بندی

در این پژوهش ابتدا به تشریح رویکرد تکلیف‌محور، ویژگی‌های تکالیف و انگاره‌ی اندرسون پرداختیم و از ۵۰ فارسی‌آموز که در مدرسه‌ی بنت‌الهدی مشغول به تحصیل بودند، پیش‌آزمون گرفته شد. در ادامه‌ی این پژوهش، طی ۱۰ جلسه‌ی یک ساعته، دروس تهیه شده به گروه آزمایش آموزش داده شد و در نهایت، جهت ارزیابی متون طراحی شده، پس‌آزمونی از فارسی‌آموزان (گروه کنترل و گروه آزمایش) گرفته شد تا میزان پیشرفت و تأثیرگذاری مطالب تهیه شده، مورد بررسی قرار گیرد. سپس نمرات به دست آمده از آزمون‌ها به وسیله آزمون تی بررسی شد که نتایج این آزمون نشان داد که بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد که ناشی از تأثیر تدوین و اجرای طرح درس براساس رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌ی خواندن اندرسون بر گروه آزمایش بوده است.



شکل ۱. انگاره‌ی ارائه شده براساس پژوهش حاضر

اکنون با توجه به تحقیقات انجام شده، می‌توان گفت که یادگیری از دیدگاه روش تکلیف‌محور، انجام مجموعه‌ای از تکالیف با رویکرد ارتباطی است که به‌طور مستقیم با هم در ارتباط هستند تا معلمان و زبان‌آموزان به اهداف آموزشی دست یابند. بنابراین، تأثیر رویکرد تکلیف‌محور در آموزش زبان فارسی به‌ویژه یادگیری زبان برای اهداف خاص براساس رویکرد تکلیف‌محور روشن‌تر شد و هدف محققان برای انجام این پژوهش بر روی فارسی‌آموزان رشته‌ی علوم اسلامی با توجه به بررسی‌های انجام شده توسط نگارندگان و شواهد و دلایل ذکر شده آشکارتر شد. از طرفی نگارندگان این تحقیق انگاره‌ی خواندن اندرسون (۱۹۹۹) را انتخاب کردند که فصل مشترک بین مهارت خواندن و رویکرد تکلیف‌محور و نیز پوشش‌دهنده‌ی دو مورد مذکور بود تا هر چه بیشتر بتوانند به درک مطلب فارسی‌آموزان کمک کرده باشند.

منابع:

- صالحی، ا. (۱۳۸۸). مقایسه‌ی تأثیر روش تدریس تکلیف‌محور و روش تدریس سنتی بر درک مطلب خواننداری فارسی در دانش‌آموزان گُردزبان پسر پایه‌ی دوم راهنمایی شهرستان بوکان در سال ۱۳۸۸. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- اصغریور، م. (۱۳۸۸). رابطه‌ی ویژگی‌های فارسی‌آموز و درک مطلب خواندن. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- زندى، ب. (۱۳۸۳). اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان فارسی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- صحرايي، ر. و شهباز، م. (۱۳۹۱). تحلیل محتوایی منابع آموزش زبان فارسی بر پایه‌ی انگاره‌ی نیل اندرسون. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، سال ۱۳۹۱، شماره‌ی ۲، صص: ۳۰-۱.
- مهاجر، ح. (۱۳۸۸). ارتباط میان درک مطلب خواندن و نوع شخصیت و جنسیت. رساله‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

- Anderson, N. J.** (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Beretta, A.** (1989). Attention to Form or Meaning?: Error Treatment in The Bangalore Project. *TESOL Quarterly*, 23: 283-303.
- Beretta, A.** (1990). Implementation of the Bangalore Project. *Applied Linguistics*, 11(4): 321-337.
- Coombe, C. K. et al.** (2007). *A Practical Guide to Assessing English Language Learners*. US: The University of Michigan Press.
- Ellis, R.** (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Murtagh, L.** (1989). Reading in a Second or Foreign Language: Models, Processes, and Pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 2(2): 91-105.
- Nunan, D.** (2004). *Task-Based Language Teaching: A Comprehensively: Revised Edition of Teaching Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S.** (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Schmit. R.** (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd edition). Edinburgh: Longman Publication.
- Winograd, P. & Hare, V. C.** (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds). *Learning & Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. Sanpiego, CA: Academic Press Inc.
- Willis, D.** (2008). *Reading for Information*. Retrieved 2012/2/4 from: <http://www.bbc.co.uk/world service>.
- Willis, D. & Willis, J.** (2007). *Doing Task-Based Teaching*. New York: Oxford University Press.

Zand Moghadam, A. (2007). *The Effect of Task-Based Approach on The Iranian ESP Learners' Reading Comprehension Improvement*. M. A. Thesis. Tehran: Allame Tabatabaei University.

پیوست: نمونه‌ی طرح درس

نماز

• پیش از خواندن



الف. کدام یک از واژه‌های زیر را می‌دانید؟ در مورد آنها توضیح دهید.

نماز خواندن دعا کردن سجده کردن سپاسگزاری آرامش

ب. در مورد آداب و ترتیبات نماز توضیح دهید.

ج. کدام یک از مکان‌های زیر را از نزدیک دیده‌اید؟ هر کدام از این مکان‌ها مخصوص پیروان چه دینی است.

مسجد کلیسا معبد

• متن خواندن

یاد و ذکر خدا؛ مایه آرامش دل‌ها

انسان موجودی است که در زندگی خود خواه ناخواه با اضطراب و نگرانی‌هایی روبه‌رو است. گاهی این نگرانی‌ها برای برخی محدود به مسائل مادی است، گاهی از این حد گذشته و جنبه غیره مادی و معنوی هم پیدا می‌کند.

این حالت گاهی برخی از انسان‌ها را چنان به خود مشغول می‌دارد که تمام عمرشان را در بر می‌گیرد و با همان حالت از دنیا می‌روند و در برخی دیگر، مدتی از حیاتشان را اشغال می‌کند و زمانی سر بلند می‌کنند که

مدت زیادی از عمرشان سپری شده است. اما عده‌ای از افراد آگاه با تدبیر خاص جلوی این حالات درونی خود را گرفته و ناآرامی درونی خود را آرامش می‌بخشند.

برای همه ما این نکته حایز اهمیت بسیاری است که بدانیم عامل این آرامش چیست و چگونه آن اضطراب به آرامش تبدیل می‌گردد؟ خداوند با یک جمله کوتاه و مختصر پاسخ این سؤال را داده که «بدانید که همانا با یاد خدا دل‌ها آرام می‌گیرد.»



• روح و حقیقت نماز

نماز واژه‌ای است که در متون دینی ما به عنوان «صلاه» از آن یاد می‌شود و دارای معانی متعددی است که یکی از آن معانی، همین عمل مخصوصی است که به نام نماز در دین اسلام تشریح شده است. خداوند در قرآن می‌فرماید: «همانا نماز آدمی را از هر کار زشت و منکر باز می‌دارد و یاد خدا بزرگتر است.» نماز یعنی اینکه بنده در برابر خداوند بایستد و اظهار بندگی کند و دست نیاز به سوی او داشته باشد. کسی که به نماز می‌ایستد باید محضر خدا را درک کند و بداند در برابر چه مقامی ایستاده و در نتیجه وظیفه‌ی بندگی را با نهایت خضوع و خشوع بجا آورد. حقیقت نماز فراتر از معنای ظاهر و باطن است؛ چرا که محدود و محصور نمودن آن به ظاهر، چون محدود نمودن حقیقت انسان و انسانیت به جسم مادی است. حقیقت نماز هم‌چون سایر امور در باطن و روح او نهفته شده که این قالب و صورت را پذیرا شده است. هرگاه آن حقیقت بخواهد در عالم خارج تحقق یابد، قطعاً باید در همین صورت و قالب خاص باشد در غیر این صورت نماز نیست، بلکه پدیده‌ی دیگری است. پس در نتیجه هم کسانی که به ظاهر آن توجه می‌کنند و از روح آن بی‌خبرند از حقیقت نماز غافلند و هم آنان که نماز نمی‌خوانند و ادعا دارند که ما به معنا و حقیقت آن رسیده‌ایم معرفتی از نماز ندارند، چون نماز در هر دو صورت فاقد حقیقت است.

نماز تشکر از خدا و یاد اوست و هرگاه لغزشی از انسان سربرزد، می‌تواند فوراً با نماز آن را اصلاح کند. در حقیقت نماز اهرم کمک‌کننده در غم‌ها و مشکلات است. انسان در نماز خدایی را ستایش می‌کند که تمام هستی را آفریده است. حضرت علی(ع) در این باره چنین می‌فرماید: «خدا را، خدا را در نظر گیرید در توجه به نماز، که پایداری دین‌تان به نماز باشد.»

پیامبر اسلام نیز درباره نماز می‌فرماید: «نماز مثل ستون خیمه است، اگر ستون خیمه برپا باشد طناب‌ها و میخ‌ها و پوشش خیمه نیز سودمند است. آنگاه که ستون خیمه بشکند میخ‌ها و طناب‌ها و پوشش خیمه سودی نخواهد داشت.»

• فلسفه نماز

بحث درباره‌ی فلسفه و حکمت نماز در واقع آشنایی با اسراری است که در این عمل نهفته است. تمام پدیده‌های نظام هستی مخلوق ذات حق بوده و منشأ آفرینش آنها خالق قادری است که هستی از او نشأت گرفته است. همه موجودات از جمله انسان از فیض حق وجود یافته‌اند و نه تنها در زمان خلق شدن بلکه در زمان بقا نیازمند و محتاج اویند. یعنی خداوند نه تنها نعمت وجود را به موجودات اعطا نموده است بلکه ربوبیت و سرپرستی آنها را عهددار گشته است، پس خدا هم خالق است و هم رب، و همه موجودات به خالقیت و عبودیت او اقرار می‌کنند. پس ربوبیت پروردگار و جاودانگی آن موجب می‌شود بنده در پی اصلاح و سعادت خویش برآید و به کمال انسانی خود دست یابد. انسان در حال نماز در محضر خدا و به یاد خداست و همین حالت او را از معاصی باز داشته و از همه تباهی‌ها و تاریکی‌ها او را مانع می‌شود.

• درک مطلب

الف: درستی (د) و نادرستی (ن) جمله‌های زیر را با توجه به متن تعیین کنید و علامت (√) بزنید.

- از لفظ و واژه نماز در متون دینی ما به عنوان «صلاه» یاد شده است. د ن
- حقیقت نماز محدود و محصور نمودن آن به ظاهر یا باطن است. د ن
- نماز تنها نعمت وجود را به موجودات اعطا نموده است. د ن
- نماز انسان را از ارتکاب به کارهای زشت بازمی‌دارد. د ن

ب. با توجه به متن بالا معنای واژه‌های زیر چیست؟

نهفته: ربوبیت: باطن: معاصی:

ج. در پاراگراف دوم / او به چه کسی برمی‌گردد؟

د. متن زیر را با استفاده از واژه‌های داخل جدول کامل کنید و برای آن عنوان مناسب انتخاب کنید (یک واژه اضافی است).

ظلمت - نعمت - نمایان - دستورات - اطراف - نماز - اعمال دینی

نماز در مکتب انسان ساز اسلام از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بوده و هیچ عملی از و افعال عبادی با آن قابل مقایسه نیست و اگر خواسته باشیم تعالیم و دین را درجه بندی نموده و مراتبشان را مشخص نمائیم نماز در بالاترین درجه و مرتبه تعالیم دینی قرار دارد و از چنان ارزشی برخوردار است که سایر ارزش‌های دینی در عرض آن قرار نمی‌گیرند. اگر درک و معرفت به ارزش برای کسی حاصل گردد هرگز در آن کوتاهی نکرده و یا آن را ترک نخواهد نمود.

خداوند در شب معراج به نبی مکرم اسلام (صلی الله علیه وآله وسلم) حقایق بسیاری را و متجلی ساخت که یکی از آن حقایق که بر پیامبر (صلی الله علیه وآله وسلم) آشکار گردید نماز بوده است که بصورت محملی از نور که چهل نوع از انواع نور در آن بود و عرش خدا را احاطه کرده بود ظاهر گردید و به همین جهت آن سفیر الهی فرموده‌اند الصلاة نور «نماز نور و روشنایی است». پس کسی که با نماز مأنوس است در قلمرو نور و روشنایی قرار دارد و آنکه با نماز فاصله دارد از نور و روشنایی دور افتاده و خود را در محیط تاریکی و انداخته است.

ر. به پرسش‌های زیر با توجه به متن پاسخ دهید.

۱- تأثیر نماز در انسان چگونه است؟

۲- حقیقت نماز چیست؟

۳- پیامبر اسلام اهمیت نماز را چگونه تشبیه کرده است؟

۴- فلسفه نماز چیست؟

• بحث آزاد (پس از خواندن)

۱- آیا تا به حال احساس تنهایی کرده‌اید؟ در آن زمان چه کار کرده‌اید؟

۲- اسلام نماز را برای سخن گفتن با خدا سفارش کرده است. در مورد برقراری ارتباط با معبود در ادیان دیگر چه می‌دانید؟

۳- به نظر شما نتایج روحی و اجتماعی نماز بر انسان چیست؟ (کار گروهی)

تکلیف در خانه

- ۱- واژه‌های دیگری که در متن آمده است و معنایشان را نمی‌دانید بنویسید و معنای آنها را از فرهنگ لغت بیابید. (کارگروهی)
۲. آن‌چه در مورد تاثیرات نماز می‌دانید و در متن نیامده است را در یک بند بنویسید. (کار دو نفره)
۳. در مورد «نماز» در متون دینی مختلف تحقیق کرده و در یک‌صد کلمه درباره‌ی آن بنویسید.