

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال چهارم، شماره‌ی اول (پیاپی ۹)، بهار و تابستان ۱۳۹۴

بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر روش تکلیف محور بر خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه

زهره صدیقی‌فر

عضو هیأت علمی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۱)

زهراسادات حسینی

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی- دانشگاه فردوسی مشهد

سید بهنام علوی‌مقدم

عضو هیأت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

چکیده

خواندن و درک مطلب با اهداف ویژه یا خواندن و درک مطلب تخصصی یکی از زیر مجموعه‌های آموزش زبان دوم است که در دهه‌های اخیر مورد توجه فراوانی قرار گرفته است. در این روش، نیاز افراد به استفاده از زبان هدف در اولویت برنامه‌ریزی آموزشی قرار می‌گیرد و اهداف و محتوای آموزشی با در نظر گرفتن رشته‌ی تحصیلی یا حرفه‌ی فراگیران تعیین می‌شود تا از این رهگذر بتوان نیاز آنان را برای مطالعه‌ی منابع علمی به زبان اصلی بر طرف ساخت. از سوی دیگر، روش تکلیف محور یکی از روش‌های معنابنیاد در فراگیری زبان دوم به شمار می‌رود که از تعدادی تکلیف تشکیل شده است و هدف آن درگیر ساختن زبان‌آموز در یادگیری خود، پردازش زبانی بیشتر و دستیابی به عمق مطالب است. این پژوهش از نوع تجربی و به دنبال یافتن پاسخ به این پرسش بوده است که آموزش مبتنی بر روش تکلیف‌محور چه تأثیری بر ارتقای سطح مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرایرانی با اهداف ویژه دارد؟ به‌منظور پاسخگویی به این پرسش، ۲۲ نفر از فارسی‌آموزان عرب‌زبان از مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۲) که داوطلب ورود به تحصیل در رشته‌های فنی و مهندسی بودند، به‌صورت مساوی در دو گروه گواه و تجربی قرار گرفتند. در ابتدای پژوهش، یک پیش‌آزمون خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه برگزار گردید تا میزان اثرگذاری آموزش موردنظر در مقایسه با پس-آزمون مشخص شود. سپس، گروه تجربی بر مبنای روش تکلیف‌محور در یک دوره‌ی آموزشی دوازده ساعته، مداخله را دریافت کردند در حالی که آموزش گروه گواه به شیوه‌ی سنتی و با تمرکز بر انجام تمرین‌ها و یادگیری دستور زبان، واژگان و مطابق با برنامه‌ی درسی مرکز زبان فارسی انجام شد؛ در پایان از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. تجزیه و تحلیل آن‌ها داده‌ها با استفاده از تحلیل همپراش، نشان داد که آموزش تکلیف-محور، تأثیر معناداری بر تقویت مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرایرانی داشته و باعث پیشرفت این مهارت شده است.

کلیدواژه‌ها: خواندن و درک مطلب، فارسی با اهداف ویژه، روش تکلیف‌محور، فارسی‌آموزان غیرایرانی

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۴/۲۴

zohrehsedighifar@gmail.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱/۱۵

رایانشانی نویسنده‌ی مسئول (زهره صدیقی‌فر):

۱. مقدمه

خواندن به معنای جامع و علمی، وسیله‌ای است که می‌توان از طریق آن به گنجینه‌ی بی‌انتهای تجربه بشری دست یافت. آن‌گونه که از مبانی و چارچوب نظری خواندن برمی‌آید، خواندن معطوف به فهم مطلب و پیامی است که نویسنده با نشانه‌ها و رمزهای کلامی نگاشته است (الیس، ۲۰۰۸: ۱۸۲). از منظر نونان (۲۰۰۴)، تاکید بر مهارت خواندن زبان خارجی فراگیران، یکی از مهمترین موضوعات برنامه‌های آموزشی زبان دوم است. صحرایی (۱۳۹۱) مهارت خوانداری را فرآیندی چند منظوره تلقی می‌کند که نقش بسیار مهمی در زبان‌آموزی دارد زیرا در صورت شکل‌گیری ارتباط بین خواننده و متن و در پی آن فهم پیام مورد نظر، درک مطلب - که هدف اصلی این مهارت است - تحقق می‌یابد. در طی فرایند درک مطلب از سویی یک سری اطلاعات انتقال می‌یابد و واژه‌هایی نیز به دایره‌ی واژگان زبان‌آموز افزوده می‌شود و از سوی دیگر با یادگیری واژه‌های جدید، دانش نو و ساختارهای مختلف زبانی، زبان‌آموز می‌تواند مهارت نوشتن را در خود تقویت کند. آلن و هانکوک (۲۰۰۸) خواندن را فرآیندی پیچیده قلمداد می‌کنند که فعالیت‌های فهم واژه، مشاهده‌ی رابطه‌ی میان واژه‌ها و مفاهیمی که توسط آن‌ها منتقل می‌شوند، کشف ایده‌ی اصلی متن، مشخص نمودن هدف نویسنده، ارزیابی متن و قضاوت درباره‌ی آن را شامل می‌شود. به باور آن‌ها به دلیل همین پیچیدگی‌هاست که مهارت خوانداری و درک مطلب توجه علاقمندان فراوانی را به پژوهش در حوزه‌های مختلف آن به خود جلب کرده است.

در حوزه‌ی آموزش زبان دوم، چند دهه‌ای است که به آموزش خواندن و درک مطلب زبان به‌صورت خاص، بسیار توجه می‌شود؛ از این نوع خواندن به‌عنوان «خواندن و درک مطلب با اهداف ویژه» یاد می‌شود. ویدوسن (۱۹۸۳؛ نقل از رحیمی و آژغ، ۱۳۸۹) بیان می‌کند که آموزش زبان با اهداف ویژه یا آموزش زبان تخصصی، یکی از زیر مجموعه‌های آموزش زبان دوم است که از دهه‌ی شصت میلادی همراه با جهش‌های عظیم علمی در جهان مورد توجه محققان قرار گرفته است. اتکینسون و واترز (۲۰۰۲) به قرارگیری نیاز افراد به استفاده از زبان دوم در اولویت برنامه‌ریزی آموزشی اشاره می‌نمایند و بیان می‌کنند در این روش تعیین اهداف و تهیه‌ی محتوای آموزشی با در نظر گرفتن رشته‌ی تحصیلی یا حرفه‌ی فراگیران انجام گرفته تا از این طریق نیاز آنان برای مطالعه‌ی منابع علمی به زبان هدف بر طرف شود. در حقیقت دیگر تنها به جنبه‌ی آموزش زبان به‌صورت عمومی با هدف بکارگیری این زبان در مکالمات روزمره و رفع نیازهای معمول توجه نمی‌شود و زبان‌آموزان و هدف نهایی ایشان در فراگیری زبان دوم نیز بر اهمیت تلقی می‌گردند (همان).

برزآبادی فراهانی (۱۳۸۶) به ساخته شدن اصطلاح ای. اس. پی^۱ برای آموزش انگلیسی با اهداف ویژه اشاره می‌نماید و چنین بیان می‌کند که وجود اصطلاحی جداگانه از سایر اصطلاحات در حوزه‌ی آموزش زبان انگلیسی، در واقع به دلیل محوریت زبان انگلیسی به عنوان زبان علم در جهان است. تأکید ای. اس. پی بر هدف خاص زبان‌آموزان برای یادگیری زبان انگلیسی یا همان هدف کاربردی ویژه است. وی توانایی خواندن متون در حیطه‌ی علوم مختلف را برای فراگیران زبان انگلیسی با اهداف ویژه مهم تلقی می‌کند و برگزاری دوره‌های مختلف آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه در جوامع غیر بومی زبان انگلیسی را به عنوان شهادی برای این امر به حساب می‌آورد.

خواندن و درک مطلب با اهداف ویژه مورد تأکید پژوهشگران زیادی قرار گرفته است که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به لوین، فرنز و ریوز (۲۰۰۰)، هانگ (۲۰۰۶) و چنگ (۲۰۱۰) اشاره کرد. این پژوهشگران، کسب توانایی لازم در راستای خواندن متون ویژه در زبان دوم را یکی از اساسی‌ترین نیازهای زبان‌آموزان می‌دانند؛ آن‌ها همچنین بر این عقیده هستند که این توانمندی نه تنها آنان را در خواندن چنین متونی یاری داده، بلکه در صورت دستیابی درست و کامل به این توانمندی، موفقیت‌های دیگر حرفه‌ای یا شغلی را نیز به ارمغان خواهد آورد. بنابراین با توجه به جایگاه مهم مهارت خواندن و درک مطلب با اهداف ویژه‌ی فنی و مهندسی در دوره‌های آموزش زبان دوم، دور از انتظار نیست که تحقیقاتی نیز در زمینه‌ی چگونگی آموزش مهارت مذکور انجام گرفته باشد. یافته‌های حاصل از پژوهش‌های کلانتری و سعیدی (۱۳۸۸)، فغانی، مصباح، ادیب و سلامت (۱۳۹۳)، میردهقان، داوری اردکانی و عبدالهی پارسا (۱۳۹۲) و صالحی (۱۳۸۸) چنین بیان می‌کند که آموزش مبتنی بر روش تکلیف‌محور، یکی از مهم‌ترین روش‌های آموزش زبان می‌باشد. بنابراین، این پژوهش بر آن است تا تأثیر روش تکلیف‌محور را در خواندن فارسی با اهداف ویژه‌ی فنی و مهندسی بررسی کند.

در راستای نیل به این هدف، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این سوال است که «آموزش مبتنی بر روش تکلیف‌محور چه تأثیری بر ارتقای سطح مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرایرانی با اهداف ویژه دارد؟»

فرضیه‌ی این پژوهش این است که «آموزش مبتنی بر روش تکلیف‌محور، تأثیر معناداری بر تقویت مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرایرانی ندارد».

1. ESP

۲. مبانی نظری

۱.۲. روش تکلیف‌محور

آموزش زبان تکلیف‌محور، ابتدا در درون پروژه‌ای به نام بنگلور مورد استفاده قرار گرفت. برتا (۱۹۹۰:۳۲۱) در رابطه با چگونگی آغاز این پروژه این‌طور بیان می‌کند که «مبنای شکل‌گیری این پروژه توجه به این موضوع بوده‌است که با تمرکز بر معنا می‌توان امکان یادگیری صورت‌های زبانی را به‌طور کامل در کلاس فراهم نمود». پرابهو (۱۹۸۷:۱) دلیل به‌وجود آمدن این پروژه را عدم رضایتمندی از روش ساختاری^۱ در تدریس زبان انگلیسی می‌داند. در این پروژه، مجموعه‌ای از فعالیت‌های حل مسأله، در یک دوره‌ی آزمون و خطا به‌وجود آمدند و نتیجه‌ی آن نیز پیدایش طرح درس تکلیف‌محور بود که به منظور پرورش و تقویت تمرکز بر معنا در نظر گرفته شده بود. اساس کاری در این طرح درس که ویژگی‌ها و انواع آن را در بخش‌های بعدی بررسی خواهیم کرد، توجه به این اصل بود که انگلیسی نه با هدف برقراری ارتباط، بلکه از طریق برقراری ارتباط فراگرفته شود؛ همچنین، اهمیت یادگیری انگلیسی، نه برای انجام اهداف و بیان مقصود از طریق انگلیسی است، بلکه با انجام کارها و بیان مطالب باید بتوان انگلیسی را فراگرفت (پرابهو، ۱۹۸۰؛ نقل از برتا، ۱۹۸۹: ۲۸۴-۲۸۳). پروژه‌ی یادشده، که به پروژه‌ی تدریس ارتباطی^۲ نیز مشهور است، در هشت مدرسه‌ی مالزی پیاده شد که می‌توان آن را در حکم تلاش در جهت تدریس تکلیف‌محور در نظر گرفت (برتا، ۱۹۸۹). پس از بررسی پروژه‌ی مذکور، برتا و دیویس (۱۹۸۵) معتقد بودند که زبان‌آموزان پروژه‌ی بنگلور در مقایسه با هم سن و سالان خود که از طریق آن‌ها سنتی تدریس شده بود، موفق‌تر بوده‌اند.

ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱) نیز به برنامه‌ی درسی زبان انگلیسی در مدارس مالزی به‌عنوان کاربرد دیگری از روش تکلیف‌محور اشاره می‌کنند. در آن زمان اداره‌ی آموزش و پرورش مالزی در مدارس متوسطه، این هدف را سرلوحه‌ی کاری خود قرار داده بود که تمامی دانش‌آموختگان این دوره، قادر به برقراری ارتباط روان و مؤثر در اکثر فعالیت‌ها از طریق زبان انگلیسی و در موقعیت‌های مربوطه باشند. در نتیجه‌ی انتخاب چنین هدفی، گروه برنامه‌ریزی درسی، موقعیت‌های مختلف کاری را که در آن‌ها از زبان انگلیسی برای برقراری ارتباط استفاده می‌شد، مشخص کردند. سپس بیست و چهار هدف مشخص‌شده، چارچوبی را تشکیل می‌داد که براساس آن، فعالیت‌های مرتبط و گوناگونی پیشنهاد گردید. علاوه بر این دو پروژه، نونان (۲۰۰۴:۲۴)، پروژه‌ی دیگری را معرفی می‌کند که به پروژه‌ی سطوح زبان استرالیایی^۳ مشهور است. این

^۱. Structural approach

^۲. Australian Communicational Syllabus (= ACS)

^۳. Task

پروژه، مهارت‌های کلاسی هلیدی را به‌عنوان نقطه‌ی آغازینی برای برنامه‌ریزی درسی، به کار می‌برد. وی از پروژه‌ی زبانی استرالیایی به‌عنوان تنها نسخه‌ی اولیه در کار آموزش تکلیف‌محور یاد می‌کند.

از میان تعاریف زیادی که پژوهشگران برای تکلیف مطرح نموده‌اند، مناسب‌ترین آن‌ها تعاریف ویلیس (۱۹۹۶)، الیس (۲۰۰۳) و نونان (۲۰۰۴) است. هرچند محققان برای تکلیف، تعاریف مختلفی ارائه کرده‌اند اما این تعاریف از لحاظ صوری متنوع هستند و در اصل همگی بر سه ویژگی مهم یک تکلیف شامل (۱) معنا مداری، (۲) داشتن نتیجه یا هدف و (۳) معتبر و مبتنی بر واقعیت بودن تاکید می‌کنند (ویلیس، ۱۹۹۶: ۱۳). از نظر ویلیس (۱۹۹۶: ۲۳) «تکالیف، فعالیت‌هایی هستند که فراگیران در آن‌ها زبان هدف را جهت ارتباط و برای دستیابی به تکلیف به کار می‌گیرند». الیس (۲۰۰۳: ۱۶) بر این باور است که تکلیف، یک برنامه‌ی کاری است که فراگیران برای دستیابی به نتیجه، زبان را به‌صورت کاربردی پردازش می‌کنند؛ این امر را می‌توان با توجه به انتقال درست و مناسب محتوای تکلیف، مورد ارزیابی قرار داد. به همین منظور، ممکن است طراحی تکلیف، زمینه‌ی انتخاب صورت‌های خاصی را فراهم آورد که در آن‌ها کانون توجه فراگیران بر معنا قرار می‌گیرد و آن‌ها از منابع زبانی خودشان استفاده می‌کنند. تکلیف، معمولاً منجر به کاربرد گونه‌ای از زبان می‌شود که دارای تشابه مستقیم یا غیر مستقیم به شیوه‌ی کاربرد زبان در دنیای واقعی است. تکلیف هم مانند دیگر فعالیت‌های زبانی می‌تواند دارای مهارت‌های ادراکی یا تولیدی، شفاهی یا کتبی و یا شامل فرایندهای شناختی مختلف باشد. نونان (۱۹۸۹: ۱۰) تکلیف را چنین تعریف کرده‌است:

«تکلیف ارتباطی، بخشی از کار کلاسی درس است که زبان‌آموزان را در درک، به‌کارگیری، تولید، یا تعامل به زبان مقصد دخیل می‌سازد و در این حین توجه آنان عمدتاً متمرکز بر معناست و نه متمرکز بر صورت».

وی در ادامه چنین بیان می‌کند که تکلیف باید مفهوم کامل بودن را دربرداشته باشد؛ به عبارتی تکلیف باید بتواند به تنهایی به منزله‌ی یک کار ارتباطی مورد توجه قرار گیرد. مطابق نظر ویلیس (۲۰۰۴) و الیس (۲۰۰۰) می‌توان گفت که یکی از مسائل مهم در روش تکلیف‌محور، چگونگی انجام تکالیف توسط زبان‌آموز با کمک مدرس است. ایشان به کاربردی بودن روش تکلیف‌محور نیز اشاره نموده‌اند و آن را ویژگی مهمی برای تکلیف قلمداد کرده‌اند. از منظر این دو پژوهشگر، انجام فعالیت‌های کلاسی که شامل سه مرحله‌ی پیش‌تکلیف، درحین تکلیف و پس از تکلیف است می‌تواند در آموزش زبان تحول ایجاد کند، چون هدف از آن‌ها تمرکز بر عناصر زبانی است. در زیر این مراحل توضیح داده شده است:

۱- مرحله‌ی پیش‌تکلیف: مدرس به همراه زبان‌آموزان درباره‌ی موضوع تکلیف صحبت و تبادل نظر کرده و مفاهیم اساسی تکلیف مورد نظر را توضیح می‌دهد. همچنین معلم به آن‌ها کمک می‌کند تا از چگونگی اجرای تکلیف آگاهی یابند.

۲- مرحله‌ی درحین تکلیف: این مرحله شامل فرایندهای انجام تکلیف، آماده‌سازی گزارش و ارائه‌ی گزارش است. این مراحل را می‌توان به صورت زیر تشریح کرد:

الف- فرایند انجام تکلیف: ابتدا زبان‌آموزان به گروه‌هایی تقسیم می‌شوند. در حین انجام تکلیف، مدرس با حرکت در بین گروه‌ها از نحوه‌ی اجرای تکلیف باخبر می‌شود. در این جا، چنان‌چه گروهی نیاز به کمک داشته باشد، مدرس به آن‌ها کمک می‌کند و به پرسش‌های آن‌ها پاسخ می‌دهد. در این مرحله به خطاهای زبان‌آموزان اهمیتی داده نمی‌شود چرا که این خطاها مهم تلقی نمی‌شوند.

ب- آماده‌سازی گزارش: زبان‌آموزان در این مرحله، خود را برای ارائه‌ی یک گزارش کتبی یا شفاهی آماده می‌کنند. از آنجا که این گزارش قرار است در مقابل سایر گروه‌ها ارائه شود، بنابراین، بی‌نقص بودن گزارش برای ایشان از اهمیت خاصی برخوردار است که به وسیله‌ی نظارت مدرس نقص‌های موجود در گزارش رفع می‌گردد.

ج- ارائه‌ی گزارش نهایی: در این مرحله هریک از گروه‌ها می‌توانند در جلوی کلاس، گزارشی شفاهی از انجام تکلیف خود ارائه نمایند یا گزارش کتبی خود را در اختیار سایر گروه‌ها قرار داده تا نتایج را با یکدیگر مقایسه کنند. در این جا نیز مدرس می‌کوشد تا به یک جمع‌بندی در رابطه با مسائل مطرح شده در تکلیف مورد نظر برسد.

۳- مرحله‌ی تمرکز بر عناصر زبانی که در این مرحله با کمک مدرس توجه زبان‌آموزان به قواعد دستوری، واژگان و عبارات معطوف می‌گردد و درباره‌ی این موارد از سوی مدرس توضیحاتی ارائه می‌شود.

ریچاردزو و راجرز (۲۰۰۳، به نقل از کلانتری و سعیدی، ۱۳۸۸) بیان می‌کنند که به منظور بالا بردن سطح ارتباطی بین افراد باید بین آن‌ها یک فاصله و شکاف اطلاعاتی ایجاد نمود، به صورتی که هر یک از افراد تنها به بخشی از اطلاعات دسترسی داشته باشند. آن‌ها بر این عقیده هستند که بدون چنین فاصله‌ای، فعالیت‌ها و تمرین‌های کلاسی به شکلی مکانیک و ساختگی در می‌آید؛ یعنی همان حالتی که در شیوه‌ی آموزش سنتی وجود دارد. حل مساله از راهبردهای دیگر تدریس تکلیف‌محور می‌باشد که فراگیران از طریق پرسش و پاسخ یاد می‌گیرند. معمولاً حل مساله شامل فعالیت‌هایی است که غالباً برای اجرای کارهای گروهی و مشارکتی بین گروه‌های کوچک در کلاس‌های زبان دوم به کار می‌رود. چنین برنامه‌هایی نیازمند سطح بالایی از تفکر است که کمک می‌کند تا زبان‌آموزان حلی برای مسئله بیابند و نسبت به آن بازخورد نشان دهد. فعالیت حل مساله در تدریس زبان

نوعی فعالیت برای پر کردن خلا اطلاعاتی است. گروه‌های مختلف یادگیرنده، اطلاعات گوناگونی دارند که با هم یکی می‌شوند و راه حل تکلیف را به دست می‌آورند.

در فعالیت‌های خوانداری یا شنیداری مرتبط با حل مساله، گروه‌های مختلف کلاس، بخش‌های جداگانه اما مرتبط به هم یک متن را پردازش می‌کنند و سپس این اطلاعات را با هم ترکیب می‌کنند تا کل متن را بازسازی نمایند، البته شایان ذکر است که این کار از طریق بحث افراد کل کلاس یا بحث بین گروه‌ها صورت می‌گیرد.

کارشناسان امر آموزش زبان بر این باورند که تکلیف به نوعی کار در کلاس اطلاق می‌گردد که با تمرین^۱ - که در روش تدریس سنتی مطرح می‌شود - کاملاً متفاوت است. برین (۱۹۸۹؛ نقل از الیس، ۲۰۰۳: ۳) تعریف جامعی از تکلیف ارائه می‌کند که هر نوع فعالیت زبانی از جمله تمرین‌ها را نیز در بر می‌گیرد. در واقع وی اصطلاح تمرین و تکلیف را مترادف فرض نموده است. الیس (۲۰۰۳: ۳) تفاوت بین تکلیف و تمرین را چنین بیان می‌کند که «تکلیف‌ها فعالیت‌هایی هستند که تأکید بر کارکرد زبان معنابنیاد دارند اما برخلاف آن، تمرین، فعالیت‌هایی هستند که تأکید بر کارکرد زبان صورت‌بنیاد دارند». الیس تأکید می‌کند که هدف کلی تکلیف‌ها همان هدف تمرین‌ها، یعنی یادگیری زبان، است. نونان (۱۹۸۹: ۲۵) تفاوت اصلی میان تکلیف و تمرین را در «برخورداری تکلیف از نتیجه‌ی غیرزبانی و برخورداری تمرین از نتیجه‌ی زبانی» می‌داند. ویدوسن (۱۹۹۸) استدلال می‌کند که آنچه تکلیف را از تمرین جدا می‌سازد، تقابل صورت و معنا نیست، بلکه نوع معنای مورد نظر است که از هر دوی آن‌ها دریافت می‌شود. یک تکلیف، با معنای کاربردی خود - یعنی استفاده از زبان در بافت - سر و کار دارد ولی یک تمرین با معنای معناساختی - یعنی معنایی که صورت‌های زبانی خاص و بدون توجه به بافت می‌توانند داشته باشند، در ارتباط است. تفاوت دیگر بین تکلیف و تمرین، توسط لیتل وود (۲۰۰۴) مطرح شده است. وی تکلیف را معنابنیاد^۲ و تمرین را صورت‌بنیاد^۳ می‌داند. از نظر وی، تکلیف دارای نتیجه‌ی غیرزبانی و تمرین دارای نتیجه‌ی زبانی است. همچنین، تکلیف با معنای کاربردی خود ولی تمرین با معنای معناساختی خود مرتبط می‌باشد (نقل از زندمقدم، ۱۳۸۷: ۲۹).

۳. پیشینه‌ی پژوهش

با وجود آن‌که در زمینه‌ی خواندن و درک مطلب انگلیسی با اهداف ویژه‌ی فنی و مهندسی پژوهش‌های فراوانی صورت پذیرفته است، اما بررسی‌ها نشان می‌دهد که در آموزش زبان فارسی با اهداف ویژه‌ی فنی و

1. Exercise
2. Meaning-based
3. Form-based

مهندسی، پژوهشی انجام نشده است. بنابراین در این قسمت به پاره‌ای از مطالعات در مهارت خواندن و درک مطلب با اهداف ویژه در زبان انگلیسی و نیز پژوهش‌هایی که به مهارت خواندن و درک مطلب فارسی به‌عنوان زبان اول و نیز در آموزش به غیرفارسی‌زبانان (آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم) از منظر روش تکلیف‌محور پرداخته‌اند، اشاره می‌کنیم.

۱.۳. مطالعات انجام شده در زبان فارسی از منظر روش تکلیف‌محور

صالحی (۱۳۸۸) پژوهشی را بمنظور مقایسه‌ی تأثیر روش تکلیف‌محور با سنتی بر خواندن و درک مطلب فارسی به‌عنوان زبان اول، بر روی ۴۵ دانش‌آموز کرد زبان پسر پایه‌ی دوم مقطع راهنمایی در شهرستان بوکان انجام داده است. وی در پژوهش خود به تفاوت معنادار بین روش تکلیف‌محور و روش سنتی اذعان نموده که نشان‌دهنده‌ی برتری روش تکلیف‌محور نسبت به روش سنتی در پیشرفت مهارت خواندن و درک مطلب فارسی به‌عنوان زبان اول است.

میردهقان و همکاران (۱۳۹۲)، به بررسی تأثیر روش تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون بر درک متون اسلامی فارسی‌آموزان سطح متوسط پرداخته‌اند. نتایج و تحلیل‌های آماری این پژوهش حاکی از این بود که روش تکلیف‌محور و انگاره‌ی اندرسون در افزایش دانش خواندن تأثیر مثبت داشته است.

۴. روش پژوهش

۱.۴. جامعه‌ی آماری و نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع میدانی است و نتایج و پیامدهای کاربردی دارد. نمونه‌ی آماری این پژوهش را ۲۲ نفر از فارسی‌آموزانی تشکیل می‌دهد که در دوره‌ی پیشرفته‌ی زبان فارسی، در مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام‌خمینی (ره) مشغول به تحصیل بودند. این زبان‌آموزان همگی مرد بوده و از ملیت‌های یمنی، لبنانی و سوری در بازه‌ی سنی ۱۸ تا ۲۵ سال قرار داشتند.

شایان ذکر است، در ابتدا، سی زبان‌آموز، در دوره‌ی شانزده هفته‌ای سطح پیشرفته‌ی زبان فارسی با اهداف ویژه‌ی فنی و مهندسی به‌عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی به دو گروه ۱۵ نفری تجربی و گواه تقسیم شدند. از آنجا که این احتمال وجود داشت که دو گروه همگن نباشند، یک پیش‌آزمون به‌صورت هماهنگ در هر دو کلاس برگزار شد. برخی از نمرات آزمودنی‌ها که به اصطلاح نمراتی پرت محسوب می‌شدند، شناسایی شدند. در پایان، براساس میانگین (۱۱/۴۰)، به اضافه و منهای یک انحراف معیار (۳/۲۹)، ۸ نفر از مطالعه خارج و ۲۲ نفر برای شرکت در پژوهش باقی ماندند.

۲.۴. ابزار گردآوری داده‌ها

پژوهش حاضر دارای یک پیش‌آزمون و پس‌آزمون و نیز درس‌هایی منتخب از کتاب فارسی ویژه‌ی فنی و مهندسی نوشته‌ی وکیلی‌فرد و گله‌داری (۱۳۸۲) بود. این آزمون دارای ۲۰ پرسش به شرح زیر بود:

۱. درک معنی واژگان ۲. درک متن و ۳. درک جمله. با توجه به ۲۰ پرسش موجود در پیش‌آزمون، نمره‌ی خام پیش‌آزمون از ۲۰ محاسبه شد. همچنین در این پژوهش از پس‌آزمون نیز استفاده شده است که هدف از برگزاری آن، سنجش میزان کارایی روش‌های تدریس پس از فرآیند مداخله بوده است و از آنجایی که پیش‌آزمون دارای روایی خوبی بود، توانستیم از این آزمون به‌عنوان پس‌آزمون نیز استفاده کنیم. قابل ذکر است که فرآیند پس‌آزمون به فاصله‌ی دو هفته از اتمام جلسات آموزشی دوازده ساعتی در هر دو گروه گواه و تجربی برگزار شد.

به منظور سنجش روایی محتوایی پیش‌آزمون پرسشنامه‌ای تهیه شده بود که در آن اساتید مربوطه، نظر خود را در مورد آزمون فنی و مهندسی بیان کردند. طبق این نظرسنجی، آزمون مورد نظر از روایی محتوایی خوبی برخوردار بوده است. پایایی این پیش‌آزمون به روش آلفای کرونباخ محاسبه و عدد ۰/۸۶ حاصل شده بود.

۳.۴. شیوه‌ی اجرای پژوهش

مواد آموزشی پژوهش را فارسی ویژه‌ی فنی و مهندسی (وکیلی‌فرد و گله‌داری، ۱۳۸۲) بوده است که شش درس آن با عناوین انرژی، ماده، عصر الکترونیک، رایانه، اتم و رسانش - همرفت انتخاب به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و برای تدریس در گروه تجربی مورد استفاده قرار گرفت. در گروه تجربی تجربی، برای اجرایی ساختن روش تکلیف‌محور و مطابق با اصول این نوع روش، ابتدا پژوهشگران با توجه به سه نوع تکلیف مد نظر شامل شکاف اطلاعاتی، حل معما و حل مسئله و همچنین بر اساس مراحل تکالیف شامل پیش‌تکلیف، در حین تکلیف و تمرکز بر عناصر زبانی، اقدام به بازنویسی دروس گزینش شده کرده و مواد نهایی را به شکل جزوه‌ای مدون در اختیار فارسی‌آموزان قرار دادند. در حقیقت فارسی‌آموزان به جای کتاب، به خواندن جزوه بازنویسی شده به روش تکلیف‌محور و در قالب یک کار گروهی می‌پرداختند. این گروه‌ها شامل پنج گروه سه نفری بود که در هر گروه یک نفر با توجه به نمره‌ی کسب شده در پیش‌آزمون، به‌عنوان سرگروه انتخاب شده بود. در حقیقت وظیفه‌ی سرگروه کمک به اعضای ضعیف‌تر گروه بود. زبان‌آموزان، گروهی دور یکدیگر جمع می‌شدند و از سرگروه‌ها خواسته می‌شد تا تمام متن درس را بخوانند. این در حالی بود که دیگر اعضا فقط بخش مربوط به خود را مطالعه می‌کردند. در حقیقت نوعی شکاف اطلاعاتی بین سرگروه و اعضای دیگر به‌وجود می‌آمد که سرگروه می‌توانست با طرح پرسش‌هایی این شکاف اطلاعاتی را پر کند. زبان‌آموزان با

یکدیگر بحث و گفتگو می‌کردند و از این طریق می‌توانستند به سوالات مطرح‌شده پاسخ دهند. سرگروه‌ها سؤال می‌پرسیدند و اعضای گروه به آن‌ها پاسخ می‌دادند. سرگروه‌ها در هنگام پرسش به کمک زبان‌آموزان آمده و درک متن خواننداری را برای آن‌ها تسهیل می‌کردند. اگر سرگروه‌ها قادر به پاسخگویی به سوالات نبودند، مدرس به‌عنوان تسهیلگر^۱، به پرسش‌ها پاسخ می‌داد. پس از درک کامل متن در گروه‌ها، گروهی که در مدت زمان کم‌تر موفق به درک کامل متن شده بود، پای تابلو می‌آمد و در مورد بخش‌هایی از درس که مدرس انتخاب کرده بود، توضیح می‌داد. در این میان برای جلوگیری از منفعل بودن دیگر گروه‌ها از آنان خواسته می‌شد تا پرسش‌هایی را طراحی و از گروه متقاضی بپرسند یا بحثی را به‌منظور تبادل اطلاعات مطرح کنند. مدرس در کلاس به‌همه‌ی گروه‌ها سر می‌زد و فعالیت‌هایشان را مورد بررسی قرار می‌داد. فراگیرانی که خطای گفتاری داشتند، با تصحیح ضمنی مدرس روبرو می‌شدند.

در گروه دیگر یعنی گروه گواه، زبان‌آموزان از طریق آموزش سنتی، درس را فرا می‌گرفتند. گروه گواه نیز از متون منتخب کتاب فارسی ویژه‌ی فنی و مهندسی بهره می‌بردند اما با این تفاوت که تکالیف برای آن‌ها بازنویسی نشده بود. در این گروه زبان‌آموزان به‌صورت انفرادی کار می‌کردند. مدرس با این گروه درباره‌ی صورت‌های زبانی صحبت می‌کرد. در واقع در این نوع روش تدریس به جای تکلیف از تمرین استفاده می‌شد و همان‌گونه که در بخش‌های پیشین عنوان گردید، تمرین بر خلاف تکلیف، بر صورت‌های زبانی تمرکز دارد. در گروه گواه، مدرس توجه فراوانی به دستور زبان نشان می‌داد و با ارائه‌ی تمرین‌های مختلف، سعی در تقویت دایره‌ی واژگانی و عبارات و دستور زبان فارسی‌آموزان داشت.

۵. یافته‌های پژوهش

۱.۵. آماره‌های توصیفی

شاخص‌های توصیف آماری مربوط به نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه گواه و تجربی به‌طور جداگانه محاسبه گردید و داده‌های توصیفی مربوط به آن در جدول ۱ مشاهده می‌شود.

جدول ۱. توصیف‌های آماری نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های گواه و تجربی

گروه	متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
گواه	پیش‌آزمون	۱۱	۷	۱۲	۹/۵۲۲۷	۱/۵۹۴۷۴
	پس‌آزمون	۱۱	۹	۱۳	۱۰/۹۳۱۸	۱/۴۸۳۶۲
تجربی	پیش‌آزمون	۱۱	۷	۱۲	۱۱/۷۹۵۵	۳/۵۲۸۱۵
	پس‌آزمون	۱۱	۱۱/۷۵	۱۶/۲۵	۱۴/۲۵۰۰	۱/۴۹۱۶۴

^۱. Facilitator

یافته‌های آزمون مقایسه‌ی میانگین در گروه‌های گواه و تجربی نشان می‌دهد، میانگین نمرات پیش‌آزمون در گروه گواه ۹/۵۲ و میانگین نمرات پس‌آزمون این گروه ۱۰/۱۹۳ می‌باشد؛ این بدان معناست که نمرات افراد در پس‌آزمون تا حدودی افزایش داشته است. همچنین، بر اساس یافته‌های مندرج در جدول ۱ می‌توان چنین بیان کرد، میانگین نمره‌ی پیش‌آزمون گروه تجربی ۱۱/۷۹ و میانگین نمره‌ی پس‌آزمون افراد در این گروه ۱۴/۲۵ است و این موضوع نشان می‌دهد که تفاوت زیادی بین نمرات افراد گروه تجربی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود دارد.

۲.۵. بررسی فرضیه‌ی پژوهش

با توجه به این‌که طرح مورد استفاده در پژوهش حاضر طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بوده است، می‌توان چنین بیان کرد که متغیر وابسته همان نمره‌ی پس‌آزمون (نمره‌ی کل) گروه تجربی می‌باشد. همچنین، برای سنجش میزان مهارت خواندن و درک مطلب با اهداف ویژه، از نمره‌ی پیش‌آزمون یا همان نمره‌ی کل برای سنجش یادگیری مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان با اهداف ویژه استفاده شده است. در این تحقیق، تأثیر آموزش بر اساس روش تکلیف‌محور بر ارتقای سطح مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیر ایرانی بررسی شده است.

در ابتدا به منظور یافتن رابطه‌ی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است؛ نتایج این آزمون در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون: پیش‌آزمون و پس‌آزمون

پس آزمون		
۶۵۴/۰**	ضریب همبستگی پیرسون	پیش آزمون
۰۰۱/۰	احتمال (دو سویه)	
۲۲	تعداد	
** ضریب همبستگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است (آزمون دو سویه)		

نتایج آزمون همبستگی پیرسون ($p=0/000$ و $r=0/654$) نشان می‌دهد که ارتباط معناداری بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود دارد. بنابراین، داده‌های حاصل از این دو آزمون معتبر هستند.

برای تحلیل داده‌های حاضر از تحلیل آماری همپراش استفاده شده که هدف از آن بررسی میزان تأثیر روش تکلیف‌محور و روش سنتی بر ارتقای سطح مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیر ایرانی است. در این میان می‌توان به صورت هم‌زمان، دخالت احتمالی دانش ورودی افراد را که توسط پیش‌آزمون

اندازه‌گیری شده است، نیز گواه کرد. در این مدل همپراش سه نوع متغیر وجود دارد: ۱- پس‌آزمون (متغیر وابسته)، ۲- گروه (متغیر مستقل) و ۳- پیش‌آزمون (همپراش)

هدف تحلیل همپراش، بررسی میزان تاثیر متغیر مستقل بر روی متغیر وابسته هم‌زمان با حذف اثر احتمالی همپراش است. قبل از انجام محاسبات تحلیل همپراش باید پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع داده‌ها، خطی بودن ارتباط بین متغیر وابسته و همپراش، همگونی شیب رگرسیون و همگونی واریانس‌ها را بررسی کرد. داده‌های حاضر دارای توزیعی نرمال هستند. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف معنادار نیستند ($p > 0.05$).

جدول ۳. آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها

شاپیرو-ویلک			کلموگروف-اسمیرنوف			گروه	
سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آماره	سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آماره		
۰/۹۴	۱۱	۰/۹۷۶	۰/۲۰	۱۱	۰/۰۹۹	پیش‌آزمون	تجربی
۰/۰۷	۱۱	۰/۹۵۵	۰/۲۰	۱۱	۰/۱۴۷	پس‌آزمون	
۰/۷۹۶	۱۱	۰/۹۶۲	۰/۲۰	۱۱	۰/۱۳۰	پیش‌آزمون	گواه
۰/۹۴۶	۱۱	۰/۹۵۰	۰/۲۰	۱۱	۰/۱۶۶	پس‌آزمون	

نرم افزار اس. پی. اس. علاوه بر آزمون کلموگروف-اسمیرنوف، آزمون شاپیرو-ویلک را نیز گزارش داده است. نتایج آزمون در صورتی که حجم نمونه‌ی هر گروه کمتر از ۵۰ نفر باشد، قابل اعتمادتر از نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف است. این نتایج نیز موید نرمال بودن داده‌ها هستند ($p > 0.05$).

نتایج آزمون خطی بودن ارتباط بین متغیر وابسته و همپراش ($p = 0.13$ و $F(1, 13) = 9.97$) (جدول ۳) نشان می‌دهد که فرضیه‌ی صفر خطی نبودن ارتباط بین دو متغیر رد شده است. یعنی، پیش‌فرض خطی بودن ارتباط بین متغیر وابسته و همپراش رعایت شده است.

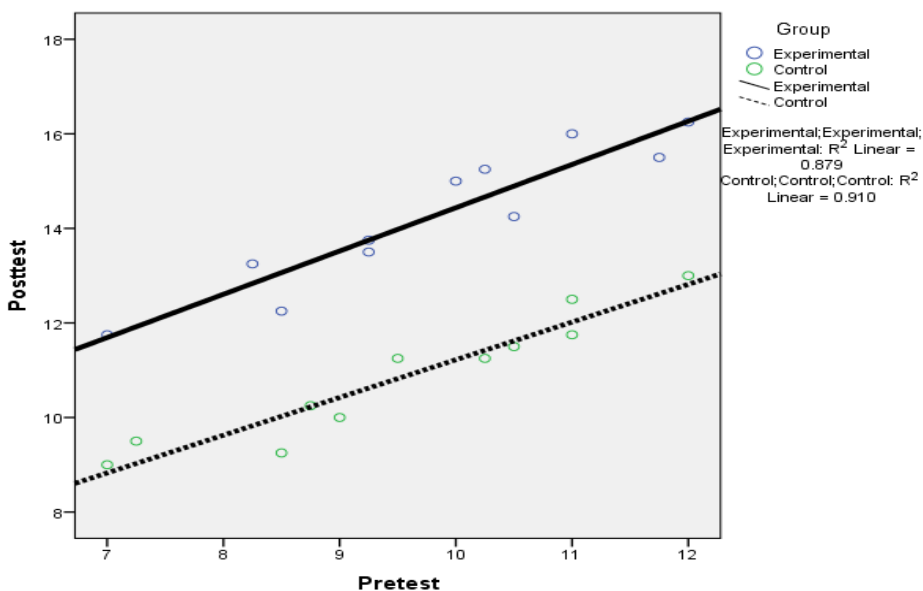
جدول ۴. آزمون خطی بودن ارتباط متغیر وابسته و همپراش

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات		
۰/۴۲۱	۱/۱۷۸	۵/۲۵۳	۱۳	۶۸/۲۸۸	جمع	پس‌آزمون* پیش‌آزمون
۰/۰۱۳	۹/۹۷۷	۴۴/۴۸۲	۱	۴۴/۴۸۲	آزمون خطی بودن	
۰/۰۹۰	۰/۴۴۵	۱/۹۸۴	۱۲	۲۳/۸۰۶	انحراف از خطی بودن	
		۴/۴۵۸	۸	۳۵/۶۶۷	درون گروه‌ها	
			۲۱	۱۰۳/۹۵۵	جمع	

۱. SPSS

نتایج آزمون انحراف از خطی بودن ارتباط بین متغیر وابسته و همپراش $p = 0/900$ و $F(1, 12) = 0/445$ (جدول ۳) نشان می دهد که فرضیه صفر مبتنی بر انحراف نداشتن ارتباط خطی متغیرهای وابسته و همپراش تایید شده است. این نتایج تاییدی است بر این که پیش فرض خطی بودن ارتباط بین متغیر وابسته و همپراش رعایت شده است.

پیش فرض همگونی شیب رگرسیون به دو روش رسم نمودار پراکندگی و محاسبه ی تعامل بین متغیر مستقل و همپراش ممکن است. در نمودار پراکندگی ۲، شیب رگرسیون پیش بینی متغیر وابسته با استفاده از همپراش برای گروه تجربی (خط پر بالا) و گروه گواه (خط نقطه چین پایین) موازی است که دال بر رعایت شدن پیش فرض همگونی شیب رگرسیون است. فاصله دو شیب رگرسیون از یکدیگر نشان می دهد که اختلافی میانگین دو گروه در پس آزمون، پس از حذف اثر احتمالی پیش آزمون، وجود دارد.



نمودار پراکندگی ۱: آزمون همگونی شیب رگرسیون

نتایج آزمون تعامل بین متغیر وابسته و همپراش $\text{Partial } \eta^2 = 0/038$ و $p = 0/412$ و $F(1, 12) = 0/707$ (جدول ۴) نشان می دهد که فرضیه صفر مبتنی بر نبودن تعامل معنادار بین دو متغیر تایید شده است. به عبارت دیگر، پیش فرض همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است.

جدول ۵: آزمون همگونی شیب رگرسیون

منشا واریانس	مجموع مجذورات (نوع سوم)	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	احتمال	مجذوراتای تفکیکی
گروه	۰/۵۳۰	۱	۰/۵۳۰	۲/۲۲۸	۰/۱۵۳	۰/۱۱۰
پیش آزمون	۳۵/۷۲۸	۱	۳۵/۷۲۸	۱۵۰/۲۰۵	۰/۰۰۰	۰/۸۹۳
پیش آزمون* گروه	۰/۱۶۸	۱	۰/۱۶۸	۰/۷۰۷	۰/۴۱۲	۰/۰۳۸
خطا	۴/۲۸۲	۱۸	۰/۲۳۸			
جمع	۵۰۰/۳۵۶۶	۲۲				

نتایج آزمون لوین $p=۰/۴۰۱$ و $F(۱ و ۲۰)=۰/۷۳۶$ (جدول ۵) نشان می‌دهد که پیش فرض همگونی واریانس‌ها رعایت شده است.

جدول ۶: آزمون همگونی واریانس

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	احتمال
۰/۷۳۶	۱	۲۰	۰/۴۰۱

نتایج آمار توصیفی (جدول ۶) نشان می‌دهد که پس از حذف اثر احتمالی پیش آزمون/ گروه تجربی (م $= ۱۴/۱۳$ ، $۹۵\% CI [۱۳/۸۲ و ۱۴/۴۴]$ میانگین بالاتری نسبت به گروه گواه (م $= ۱۰/۹۵$ ، $۹۵\% CI [۱۰/۶۵ و ۱۰/۱۲۶]$) داشته است.

جدول ۷: آمار توصیفی: پس آزمون با گروه‌ها (پس از حذف همپراش)

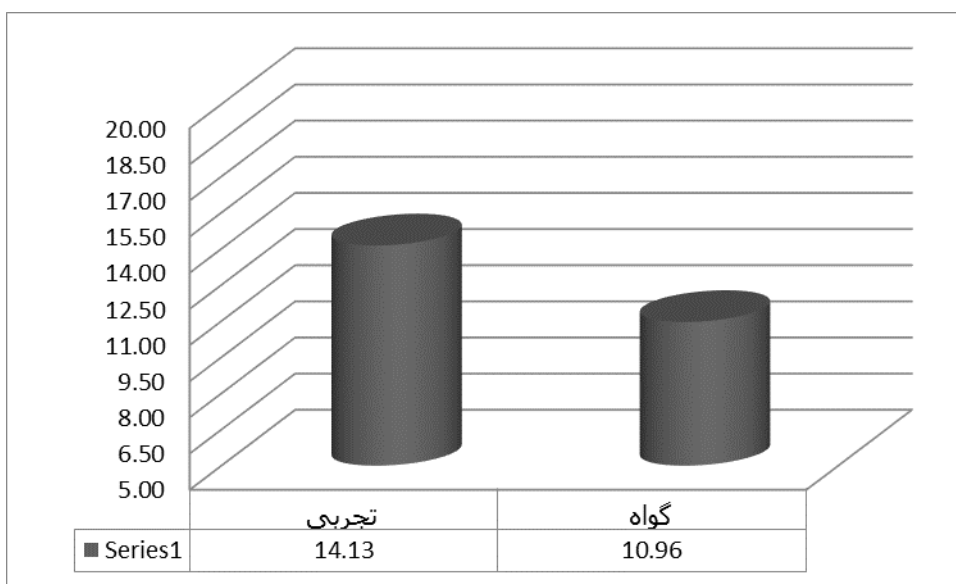
گروه	میانگین	خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪	
			دامنه بالا	دامنه پایین
تجربی	۱۴/۱۳۴	۰/۱۴۶	۱۴/۴۴۰	۱۳/۸۲۷
گواه	۱۰/۹۵۷	۰/۱۴۶	۱۱/۲۶۳	۱۰/۶۵۱

نتایج اصلی آزمون همپراش $\eta^2 = ۰/۹۲۵$ و $p = ۰/۰۰۰$ و $F(۱ و ۱۹) = ۲۳۴/۹۴$ (جدول ۷) نشان می‌دهد که اختلاف معناداری بین میانگین گروه تجربی و گواه در پس آزمون مهارت خواندن و درک مطلب پس از حذف اثر احتمالی پیش آزمون- وجود دارد. بنابراین، فرضیه‌ی صفر مبتنی بر معنادار نبودن تاثیر آموزش بر اساس روش تکلیف‌محور بر ارتقای سطح مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیر

ایرانی رد می‌شود. پس می‌توان گفت که گروه تجربی پیشرفت معناداری در پس آزمون خواندن و درک مطلب داشته است.

جدول ۸. آزمون تحلیل همپراش: پس آزمون با گروه‌ها (پس از حذف همپراش)

منشا واریانس	مجموع مجذورات (نوع سوم)	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذوراتی تفکیکی
پیش آزمون	۳۵/۵۸۴	۱	۳۵/۵۸۴	۱۵۱/۹۴۴	۰/۰۰۰	۰/۸۸۹
گروه	۵۵/۰۲۳	۱	۵۵/۰۲۳	۲۳۴/۹۴۵	۰/۰۰۰	۰/۹۵۲
خطا	۴/۴۵۰	۱۹	۰/۲۳۴			
جمع	۳۵۶۶/۵۰۰	۲۲				



نمودار ۲: میانگین گروه‌ها در پس آزمون (پس از حذف همپراش)

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر روش تکلیف‌محور بر خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه بر روی ۲۲ فارسی‌آموز مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) انجام گرفت. نتایج آماری و تحلیل‌های مرتبط با پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد که روش تکلیف‌محور در تقویت مهارت خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه فنی و مهندسی‌فارسی‌آموزان مؤثر عمل کرده است. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، اختلاف معنی‌داری بین میانگین نمرات کسب‌شده در زمینه‌ی مهارت خواندن و درک مطلب زبان فارسی دو گروه گواه و تجربی وجود دارد؛ این بدان معنی است که پس از به‌کارگیری روش آموزشی تکلیف‌محور، مهارت خواندن و درک مطلب در گروه تجربی بهتر از

گروه گواه بوده است. یافته‌های پژوهش حاضر با تحقیقات انجام شده توسط خواجه‌نوری (۱۳۸۸)، پاژخ (۲۰۰۶)، زند مقدم (۲۰۰۷)، سبزوئی (۲۰۰۵)، زارعی (۱۳۸۶)، نجفی (۱۹۹۶)، عبدالرحیم‌زاده (۱۹۹۸)، ایرانمهر و همکاران (۲۰۱۱)، خمیجانی‌فراهانی و خاقانی‌نژاد (۲۰۰۹) و شعبانی و قاسمی (۲۰۱۴) مطابقت دارد. مطالعات این پژوهشگران نشان داده است روش آموزش زبان تکلیف‌محور به دلیل برخورداری از سه مرحله‌ی پیش تکلیف، حین تکلیف و پس از تکلیف و همچنین معنامحور بودن می‌تواند به‌عنوان شیوه‌ای مناسب برای زبان‌آموزی به‌کار گرفته شود. در این روش با به‌کار بستن تکلیف متعدد، تأکید هم‌زمان بر معنا و ساختار زبان صورت می‌پذیرد. همچنین، از آنجا که تکلیف به‌عنوان عاملی برای افزایش انگیزه در زبان‌آموز مطرح شده است، می‌توان ادعا کرد که با افزایش انگیزه، یادگیری نیز افزایش پیدا می‌کند. در مقابل، در روش سنتی علاوه بر آموزش واژه، بر آموزش دستور نیز تأکید می‌شود. در این روش، تعامل بین مدرس و زبان‌آموز یا زبان‌آموزان با هم‌دیگر بسیار اندک است و کلاس، متن‌محور و آزمون‌محور است. از سوی دیگر «تمرین» فعالیتی است که هدف از آن مرور نکات مربوط به ساختار زبان همانند دستور است نه برقراری تعامل و ارتباط معنی‌دار بین زبان‌آموزان درحالی که «تکلیف» معنادار است و هدف از آن استفاده از زبان در محیطی طبیعی و واقعی، همانند دنیای بیرون از کلاس درس است (حسینی و عطایی ۲۰۰۵: ۱۶۷-۱۸۳). در عین حال، یافته‌های این پژوهش بر خلاف مطالعاتی است که در زمینه‌ی ارزیابی روش تکلیف‌محور در کشورهای شرق آسیا همانند ژاپن، کره‌ی جنوبی، مالزی و هنگ‌کنگ انجام پذیرفته است. کرلس (۲۰۰۷)، آدامز و نیوتن (۲۰۰۹) و رحیمی و آژغ (۲۰۱۰) بر این باورند که چون ساعات تدریس در کلاس محدود است، نمی‌توان به انجام تکلیف در قالب کارهای گروهی پرداخت. این دسته از پژوهشگران، عدم مهارت مدرسان را در ارائه‌ی روش تکلیف‌محور را نیز به‌عنوان دلیل دیگر ناکارآمدی این روش می‌دانند. به‌دلیل محدودیت‌های پژوهش، پژوهشگران نمی‌توانستند نقش متغیرهای جنسیت و ملیت را مورد بررسی قرار دهند؛ به‌همین خاطر پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، این متغیرها در آموزش مهارت خواندگان و درک مطلب زبان فارسی با اهداف ویژه‌ی فنی و مهندسی مورد توجه قرار گیرد. با توجه به در دسترس بودن فارسی‌آموزان چینی در مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، پیشنهاد می‌شود که کارآیی روش تکلیف‌محور در مهارت خواندگان و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه‌ی فنی و مهندسی مورد پژوهش قرار گیرد و نتایج آن با نتایج پژوهش‌های انجام شده در کشورهای شرق آسیا در مورد تأثیر روش تکلیف‌محور در آموزش مهارت خوانداری زبان انگلیسی مقایسه گردد.

منابع:

- برزآبادی فراهانی، د. (۱۳۸۶). انگلیسی برای اهداف ویژه از نگاه دانشجویان و آمار. فصلنامه‌ی پژوهش زبان‌های خارجی، شماره‌ی ۱۵. پاییز و زمستان سال ۱۳۸۲. صص: ۱۵۲-۱۴۷.
- خواجه نوری، م. (۱۳۸۸). تأثیر روش‌های آموزش زبان فعالیت محور، توانش محور و محتوا محور بر مهارت خواننداری فراگیران ایرانی زبان انگلیسی با اهداف ویژه. رساله‌ی کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- رحیمی، م. و آذغ، ح. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش تکلیف محور بر مهارت خواننداری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی در درس زبان تخصصی. مجله‌ی فناوری آموزش، سال ۱۳۸۹، شماره‌ی ۲، صص: ۱۳۵-۱۴۳.
- ریچاردز، ج. و راجرز، ت. (۲۰۰۱). روشها و روش‌ها در آموزش زبان (علی بهرامی، مترجم)، تهران: انتشارات رهنما. (۱۳۸۶).
- زارعی، ق. (۱۳۸۶). نگرش فراگیران و مدرسین ایرانی زبان انگلیسی نسبت به روش تکلیف محور. پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- صالحی، ا. (۱۳۸۸). مقایسه‌ی تأثیر روش تدریس تکلیف محور و روش سنتی بر درک مطلب خواننداری فارسی در دانش‌آموزان کُرد زبان پسر پایه‌ی دوم راهنمایی شهرستان بوکان در سال ۱۳۸۸. رساله‌ی کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- صحرايي، ر. (۱۳۹۱). انگاره‌ی زایشی فراگیری زبان (تأملی در ماهیت دستور کانونی و روند بازنمایی آن در زبان کودک). فصلنامه‌ی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء. سال چهارم، شماره‌ی ۷، صص: ۱۴۵-۱۷۶.
- فغانی، م.، مصباح، م.، ادیب، م. و سلامت، ف. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش تکلیف محور بر مهارت خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی دانشجویان مامایی. مجله‌ی پرستاری و مامایی جامع نگر، دوره‌ی ۲۴، شماره‌ی ۷۳، پاییز ۱۳۹۳. صص: ۷۲-۷۹.
- کلانتری، ر. و سعیدی، م. (۱۳۸۸). تأثیر روش تکلیف - محور بر درک مطلب زبان‌آموزان. مجله‌ی علوم تربیتی، سال دوم، شماره‌ی ۶، صص: ۱۸۷-۱۷۵.
- میردهقان، م.، داوری اردکانی، ن. و عبدالهی پارسا، ط. (۱۳۹۲). درک متون اسلامی، تأثیر رویکرد تکلیف محور و انگاره نیل اندرسون. مجله‌ی پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره‌ی دوم، شماره‌ی ۳.
- وکیلی‌فرد، ا. ر. و گله‌داری، م. (۱۳۸۲). فارسی ویژه‌ی فنی و مهندسی برای دانشجویان خارجی. تهران: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵).

Abdolrahimzadeh, J. A. (1998). *Communicative and task-based approach to teaching major courses at the BA level* (Unpublished Master's Thesis). The University of Shiraz.

Adams, R. & Newton, J. (2009). TBLT in Asia: Constraints and opportunities. *English Language Teaching*, 19(3): 1- 17.

Allen, K. D. & Hancock, T. E. (2008). Reading comprehension improvement with individualized cognitive profiles and metacognition. *Literacy Research and Instruction*, 47(2): 124-139.

- Bretta, A.** (1989). Implementation of the Bangalore Project. *Applied linguistics*, 11(4): 321-340.
- Bretta, A. & Davies, A.** (1985). Evaluation of Bangalore Project. *ELT Journal*, 39: 121-127.
- Cheng.** (2010). Readiness of college students in Taiwan to read to learn from texts in English. *Asian EFL Journal*, 41: 24–49. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/pta_January_2010_tyc.p
- Ellis, R.** (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4(3): 193-220.
- Ellis, R.** (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hossieni, M. & Atai, M.**(2005). An evaluation of writing courses for tourism in Iran. *Proceedings of the first National ESP/EAP conference/ SAMT Publications*,2: 167-183.
- Huang, S. C.** (2006). Reading English for academic purposes-what situational factors may motivate learners to read? *System*, 34(3): 371–383.
- Hutchinson, T. & Waters, A.** (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iranmehr, A. & Erfani, M. & Davari, H.** (2011). Integrating task-based instruction as an alternative approach in teaching reading comprehension in english for special purposes: An action research. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2):142-148.
- Khamijani Farahani, A. & Khaghani Nejad M. S.**(2009). *The survey of task-based approach: The effect of gender and different level of language knowledge on conversational improvement* (Unpublished Master's Thesis).The University of Tabriz.
- Levine, A. & Ferenz, o., & Reves, T.** (2000). EFL academic reading and modern technology: How can we turn our students into independent critical readers? *TESL-EJ*, 4(4): 1-9. Retrieved from: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej16/al.html>.
- Najafi, H.** (1996). *The role of task-based techniques on the acquisition of English language structures by the intermediate EFL students* (Master's Thesis). Allameh Tabatabaei University at Tehran.
- Nunan, D.** (1989). *Designing Tasks for The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D.** (2004). *Task-based Language Teaching: A comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pazhakh, A.** (2006). *Perspectives on the integration of reflective, contextually-task-based and strategically-oriented type of teaching in ESP reading comprehension and summary writing classes in iran: a case study of in nursing and medicine* (Unpublished Doctoral Dissertation). Islamic Azad University of Khorasgan Branch.
- Prabhu, N.S.** (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rahimi, M. & Azhegh, H.** (2010). *Integrating task-based language teaching in an ESP course: Mechanical engineering students' perceptions*. Paper Presented at the

Second National Conference on Modern Instructional Methods, SRTTU, Tehran, Iran.

Richards, J.C. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sabzavi, F. (2005). *The impact of carrying out language task on the vocabulary learning of iranian intermediate EFL learners* (Unpublished Master's Thesis). Islamic Azad University of Tehran.

Shabani, M. & Ghasemi, A. (2014). The effect of task-based language teaching (TBLT) and content-based language teaching (CBLT) on the Iranian Intermediate ESP Learners' Reading Comprehension, *Procedia ,Social and Behavioral Sciences*, 29: 111 – 115.

Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Essex: Longman.

ZandMoghadam/ A. (2007). *The Effect of Tasked Based Approach on the Iranian ESP Learners Reading Comprehension*. MA Thesis. Allametabatabaei University.

پیوست یک: نمونه‌ی طرح درس

شیوه‌ی اجرا: (ویژه‌ی مدرس) کلاس به پنج گروه سه نفری تقسیم می‌شود. در هر گروه یک نفر که نمره‌ی بهتری در پیش‌آزمون کسب کرده است، به‌عنوان سرگروه انتخاب می‌شود. سرگروه باید تمام متن درس را بخواند و دیگر افراد گروه بخش مخصوص به خود را مطالعه نمایند. هدف از انجام این کار، به‌وجود آمدن یک شکاف اطلاعاتی بین اعضای گروه است.

پدیده‌های رسانش و همرفت

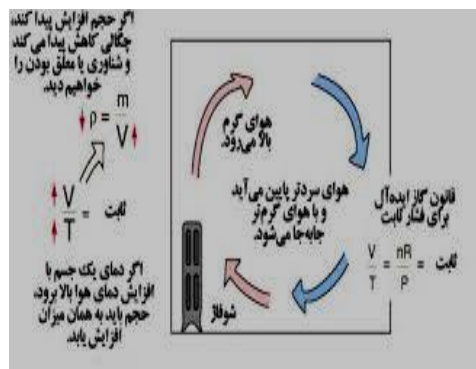
پیش تکلیف



ب



الف



ج

به تصاویر بالا با دقت نگاه کنید.

➤ در تصویر (الف)، شخصی میله‌ای فلزی را روی شعله آتش گرفته است. جهت پیکان که جهت انتقال گرما را از سوی شعله به طرف دست این شخص نشان می‌دهد، به پدیده‌ای علمی در فیزیک اشاره می‌کند. این پدیده چه نام دارد؟ توضیح دهید.

➤ تصویر (ب) به یک جریان همرفتی در مایع اشاره می‌کند. این جریان باعث گرم شدن آب درون ظرفی که روی شعله قرار دارد می‌شود. آیا می‌توانید از نظر علمی این تصویر را شرح دهید؟

➤ تصویر (ج) به فرآیند گرم شدن هوای خانه بوسیله‌ی دستگاه گرمایشی رادیاتور اشاره می‌کند. با کمک افراد گروه شرح این فرآیند را بنویسید.

نکته: چنانچه در هریک از بخش‌های بالا، موفق به نوشتن شرح آزمایش نشدید، بعد از پایان درس به این بخش مراجعه کنید.

➤ کارشناسان بر این باورند که بزرگ‌ترین مشکل بشر در جهان امروزی، بحران انرژی است. انرژی‌های فسیلی در حال تمام شدن هستند و چندین سال آینده به کلی پایان می‌پذیرند. اگر بخواهیم از خودمان صرفه‌جویی در مصرف انرژی‌های فسیلی و پیشگیری از به هدر رفتن آن‌ها را شروع نماییم، چه راه‌هایی برای بکارگیری در منزل پیشنهاد می‌کنید؟

تکلیف

متن زیر را در قالب گروه، با دقت بخوانید.

دسته‌ی یک قاشق فلزی که داخل سوپ داغ گذاشته شده است، به سرعت داغ می‌شود. گرما از طریق رسانش در قاشق انتشار می‌یابد. رسانش گرمایی عبارت است از شارش گرما در ماده از محلی که دمای آن بالاتر است به محل دیگری که دمای کمتری دارد، بدون اینکه ماده جابه‌جا شود. با کمک پارافین مذاب، چهار چوب کبریت را به چهار میله‌ی مسی، آلومینیومی، آهنی و برنجی می‌چسبانیم. سر دیگر میله‌ها را روی شعله می‌گیریم. وقتی دمای آن قسمت از میله‌ها که توسط پارافین به چوب کبریت متصل هستند به نقطه‌ی ذوب پارافین برسد، مشاهده می‌کنیم که یکی یکی چوب کبریت‌ها از یک سر میله‌های فلزی می‌افتند. مشاهده می‌کنید که ابتدا چوب کبریت از میله‌ی مسی می‌افتد، سپس از میله‌ی آهنی، بعد از میله‌ی آهنی چوب کبریت از میله‌ی آلومینیومی و در آخر از میله‌ی برنجی می‌افتد. در حقیقت این پدیده به ما می‌آموزد که در هر یک از میله‌ها گرما با یک سرعت خاصی از میله به پارافین و سپس به چوب کبریت منتقل گشته است و باعث افتادن چوب کبریت‌ها شده است. می‌توان نتیجه گرفت که:

آیا می‌توانید آزمایش بالا را با کمک شکل نمایش دهید؟

در زندگی از انواع رساناها برای کاربردهای گوناگون سود می‌جوییم. هرگاه بخواهیم گرما به سرعت از جسمی بگذرد از رساناهای خوب مانند آهن، آلومینیوم و غیره و هرگاه نخواهیم این اتفاق بیفتد از رساناهای بد مانند چوب و پلاستیک یا از هوا که بدترین نارسانا یا به عبارتی بهترین عایق است استفاده می‌کنیم. با توجه به این مطالبی که عنوان شد چرا برای جلوگیری از اتلاف انرژی در خانه‌ها از شیشه‌های دولایه که بین لایه‌های آن‌ها مقداری هوا وجود دارد، استفاده می‌شود؟

در فلزها و نافلزها دو فرآیند مختلف برای رسانش گرمایی اتفاق می‌افتد. از آنجا که فلزها تعدادی الکترون آزاد دارند که آزادانه به اطراف حرکت می‌کنند. وقتی بخشی از فلز گرم می‌شود، الکترون‌های آزاد آن بخش سرعت بیشتری می‌یابند و حین حرکت خود با الکترون‌های کناری خود برخورد می‌کنند و انرژی گرمایی خود را به آن‌ها منتقل می‌کنند و دمای آن بخش‌ها نیز بالا می‌رود. این فرآیند باعث رسانش گرمایی در فلزها می‌شود. اما در نافلزها از آنجا که الکترون آزاد وجود ندارد، هنگام افزایش دما، اتم‌ها شروع به لرزش بیشتر در جای خود می‌کنند و بدون آنکه حرکت کنند انرژی گرمایی خود را به اتم کنار خود منتقل می‌کنند. بدین ترتیب دمای کل ماده افزایش می‌یابد.

وقتی یک ماده‌ی سیال (شاره) مانند هوای اطراف ما که قابلیت جاری شدن و به حرکت درآمدن دارد، گرم می‌شود و حجم آن افزایش می‌یابد چگالی آن کم خواهد شد. بنابراین بر اثر کاهش چگالی، سبک می‌شود و به راحتی با فشار موج هوای سرد که سنگین است و چگالی زیادی دارد به طرف بالا به حرکت درمی‌آید. این فرآیند بطور پیوسته به وقوع می‌پیوندد. اکنون با توجه به این شرایط بگویید چرا رادیاتورها که در فضای اندکی از خانه قرار گرفته‌اند می‌توانند در زمستان‌ها هوای کل خانه را گرم کنند؟

با توجه به مطالبی که آموختید، به معمای زیر پاسخ دهید.

علی برای بیرون رفتن از خانه در یک روز سرد زمستانی پیراهن پشمی که حفره‌های بزرگی دارد می‌پوشد. او یقین دارد که با پوشیدن این نوع پیراهن پشمی سردش نخواهد شد. فکر می‌کنید دلیل علی برای انتخاب لباس پشمی چیست؟
