

مقایسه کارهای هوشیارسازی دستوری و برونداد مدیریت شده بر مهارت گفتاری زبان آموزان

حمید مرعشی*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی،
تهران، ایران

نرگس خاوریان**

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۰۶/۱۸، تاریخ تصویب: ۹۷/۱۲/۰۵، تاریخ چاپ: فروردین ۱۳۹۸)

چکیده

اهمیت یافتن روش‌های کارآمد برای آموزش بهینه مهارت گفتاری در کلاس‌های آموزش زبان امری بدیهی است. در این راستا، هدف این مقاله، مطالعه آزمایشی مقایسه‌ای، مقایسه تأثیر کارهای هوشیارسازی دستوری^۱ و برونداد مدیریت شده^۲ بر مهارت گفتاری زبان آموزان است. بدین منظور، ۶۶ زبان‌آموز دختر سطح متوسط در یکی از آموزشگاه‌های تهران با برگزاری آزمون ابتدایی انگلیسی (پت)^۳ از میان ۹۱ زبان‌آموز گزینه شدند و در دو گروه آزمایشی قرار گرفتند. نخست، هر دو گروه در پیش آزمون گفتاری پت شرکت کردند و پس از همگن‌سازی، در یک دوره ۱۸ جلسه‌ای و زمان مساوی برای هر گروه آموزش داده شدند. در گروه آزمایشی اول، کارهای هوشیارسازی و در گروه دوم، کارهای برونداد مدیریت شده ارائه شد. در پایان دوره، هر دو گروه در پس آزمون گفتاری یکسانی شرکت کردند. برای آزمون فرضیه مطرح شده، از آزمون نمونه‌های مستقل تی استفاده گردید و نتیجه آن بود که مهارت گفتاری گروه کارهای هوشیارسازی، به شکل معناداری نسبت به گروه کارهای برونداد مدیریت شده برتری داشت. کاربرد این پژوهش برای معلمان انگلیسی و طراحان مطالب درسی در آخر مقاله به تفصیل بحث شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان انگلیسی؛ آموزش کارمحور زبان^۴؛ کارهای هوشیارسازی دستوری؛ کارهای برونداد مدیریت شده؛ مهارت گفتاری.

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

** E-mail: narges.khavian@gmail.com

1. consciousness-raising tasks
2. managed output tasks
3. Preliminary English Test (PET)
4. task-based language teaching

۱- مقدمه

مهارت گفتاری شاید به عنوان رایجترین روش ارتباط انسانی شناخته شود. این مهارت در واقع عبارت است از فرایندسازی و تبادل معنی از راه بکارگیری نمادهای کلامی و غیرکلامی در بسترهای مختلف (ورچولتی^۱، ۲۰۱۵؛ چینی و برک^۲، ۱۹۹۸). در میان چهار مهارت زبانی، گفتار شاید مهمترین باشد. از این رو، افرادی که بر زبانی تسلط دارند، به عنوان گویندگان آن زبان مطرح می‌شوند با فرض آن که مهارت گفتار همه مهارت‌های دیگر را دربرمی‌گیرد. بنابراین، شاید بیشتر زبان‌آموزان بیش از پیش علاقه‌مند به کسب این مهارت می‌باشند (ار^۳، ۲۰۰۶).

افراد در روند فرایند گفتار، تصمیماتی را در زمینه‌های چرایی، چگونگی و زمان برقراری ارتباط، با توجه به بستر فرهنگی و اجتماعی پیرامون خود اتخاذ می‌کنند (گیلابرت^۴، ۲۰۰۷). بنا به این جوانب تعیین‌کننده، ماهیت پیچیده و غامض کلام گفتاری، مجموعه روزافزونی از پژوهش‌ها که در چند دهه اخیر انجام شده‌اند، بر اهمیت گفتار به عنوان فرایند ارتباطی هم‌کنشی و اجتماعی مقید به شرایط تولید آن گفتار صحنه می‌گذارند (کواچی^۵، ۲۰۰۵؛ لطفی پورساعدی، ۲۰۱۵).

ریچاردز^۶ (۲۰۰۸) بر نکته‌ای اساسی در گفتار تأکید دارد و آن عبارت است از اینکه افراد تمایل دارند تا کاری را از طریق صحبت کردن، انجام دهند. این نکته به نوبه خود بنیاد آموزش کارمحور زبان است: کارها واحدهای اصلی برنامه ریزی و آموزش اند که طی آن‌ها فراگیران از زبان برای هدفی ارتباطی و دستیابی به نتیجه‌ای استفاده می‌کنند (الیس^۷، ۲۰۰۳؛ ویلیس و ویلیس^۸، ۱۹۹۶).

تعاریف بسیاری در زمینه آموزش کارمحور زبان ارائه شده‌اند. به عنوان مثال، یکی از پیشگامان این روش آموزش نونن^۹ (۱۹۸۹) تعریفی را مطرح کرده است که بارها توسط

1. Vercellotti
2. Chaney & Burk
3. Ur
4. Gilabert
5. Kawauchi
6. Richards
7. Ellis
8. Willis
9. Nunan

پژوهشگران استفاده شده است: مجموعه کارهایی که مشارکت زبان‌آموزان را در درک، تولید و هم‌کنشی در زبان هدف جلب می‌نمایند. ویلیس (۱۹۹۶) تعریف مشخصی ارائه می‌کند و معتقد است که اینگونه کارها در واقع فعالیت‌های معطوف به هدفند که زبان‌آموزان در طی آن‌ها زبان را برای تحقق دستاوردی خاص استفاده می‌کنند. وی همچنان تأکید دارد که کاربرد زبان در این کارهای کلاسی بیشتر انعکاس کاربرد زبان در دنیای خارج از کلاس می‌باشد. در میان انبوهی از کارهای مختلف در آموزش کارمحور زبان، می‌توان به کارهای هوشیارسازی دستوری و کارهای برونداد مدیریت شده اشاره کرد. بنا به تعریف الیس (۲۰۰۳)، کارهای هوشیارسازی شامل تلاش برای آشنایی زبان‌آموز با موارد خاص دستوری به منظور گسترش دانش اظهاری^۱ بجای دانش روندی^۲ است. چنین کارهایی را می‌توان به عنوان کار اصلی در درس بکار برد. البته متعاقباً به عنوان کارهای پیگیری و راهنمایی فراگیران و همچنین ترغیب آنان به سمت توجه آگاهانه به اشکال دستوری خاصی که اشتباه بکار برده‌اند، نیز استفاده می‌شوند (الیس، ۱۹۹۷).

از سوی دیگر، کارهای برونداد مدیریت شده نیز از انواع رایج آموزش کارمحور زبانند که برای اولین بار توسط سوئین^۳ (۱۹۸۵) در فرضیه برونداد^۴ وی مطرح شدند. سوئین بر این باور بود که برونداد زبانی می‌تواند توجه زبان‌آموزان را به اشکال دستوری زبان مقصد تشویق کند تا معنی مدنظر خود را بیان کنند. طبق این فرضیه، زبان‌آموزان ممکن است متوجه شکاف در دانش زبان مادری خود شوند و برای پر کردن این شکاف، به شکلی مناسب در بستر زبانی مدنظر تلاش کنند (ایزومی و ایزومی^۵، ۲۰۰۴).

۲- بیان مسئله

مهارت در گفتار، همواره یکی از چالش‌های اصلی زبان‌آموزان بوده است و طبیعی است که پژوهش‌های بسیاری در این زمینه انجام شده‌اند (به عنوان نمونه، از صدها مورد این گونه مطالعات در سال‌های اخیر فقط در ایران، می‌توان به این مطالعات اشاره کرد: خانی و قریشی،

1. declarative knowledge
2. procedural knowledge
3. Swain
4. output hypothesis
5. Izumi

۲۰۱۳؛ خبیری و لواسانی، ۲۰۱۲؛ کوشا، کتابی و کسائیان، ۲۰۱۱؛ مالمیر و شورچه، ۲۰۱۲؛ وحدانی و طریقت، ۲۰۱۴). همانطور که پیشتر نیز در این مقاله بحث شد، ماهیت چندبعدی گفتار به شدت با مؤلفه‌های مختلف روان‌شناختی، عصب‌شناختی و فیزیولوژیک فردی از یک طرف (زاگرن^۱، ۲۰۰۵) و متغیرهای ساختاری اجتماعی از سوی دیگر، در هم تنیده است (اسپالسکی^۲، ۲۰۱۸). این پیچیدگی، باعث دشواری‌های فراوان در یادگیری این مهارت است. بنابراین، مطالعات در زمینه روش‌های تسهیل یادگیری و تسلط بر گفتار همچنان ادامه‌دار است.

با توجه به آنکه آموزش کارمحور زبان، به طور کلی با اثرات مثبت بر یادگیری زبان توأم است (مانند پلوز و ژائو^۳، ۲۰۱۰؛ پوردانا، کریمی، بهبهانی و صفدری، ۲۰۱۱؛ چندلر^۴، ۲۰۰۳؛ لچم، لچم و یانگ^۵، ۲۰۱۰؛ مرعشی و حاتم، ۲۰۰۹؛ ون دن برندن^۶، ۲۰۰۶)، برخی تحقیقات به مطالعه، اثرات کارهای هوشیارسازی و کارهای برون‌داد مدیریت شده، اختصاص دارند. به عنوان مثال، ناکاتانی^۷ (۲۰۰۵) نشان داد که افزایش آگاهی زبان‌آموزان درباره ویژگی‌های متون گفتاری، باعث ارتقای مهارت گفتاری آنان می‌شود و مرعشی و زرگری (۲۰۱۷) هم، پیشتر در مطالعه‌ای نتیجه گرفتند که آموزش صریح دستور زبان با استفاده از آموزش کارمحور باعث پیشرفت مهارت نوشتار و افزایش خودمختاری زبان‌آموزان می‌شود. از طرف دیگر، ایزومی (۲۰۰۲)، ایزومی (۲۰۰۳)، ایزومی، بیگلوی، فوجیوارا و فیرنا^۸ (۱۹۹۹) و سانگ و سو^۹ (۲۰۰۸) نیز بر کارآمدی کارهای برون‌داد مدیریت شده صحنه گذاشته‌اند.

افزون بر اثرگذاری بر گفتار، بسیاری از پژوهش‌ها بر اثر مثبت کارهای برون‌داد مدیریت شده در یادگیری واژگان میان زبان‌آموزان تأکید داشته‌اند (مانند الیس و هی^{۱۰}، ۱۹۹۹؛

1. Zuckerman
2. Spolsky
3. Plews & Zhao
4. Chandler
5. Latchem, Latchem, & Jung
6. van den Branden
7. Nakatani
8. Izumi, Bigelowi, Fujiwara, & Fearnow
9. Song & Suh
10. Ellis & He

دولافونته^۱، ۲۰۰۲؛ سلیمانی، کتابی و طالبی نژاد، ۲۰۰۸؛ سارانی، موسی پور و قوی نیت، ۲۰۱۳؛ کیتینگ^۲، ۲۰۰۸؛ کیم^۳، ۲۰۱۱) در حالی که رسایی (۲۰۱۲) نتیجه گرفت که هم آموزش برونداد محور و هم آموزش درون‌داد محور به فراگیری زبان دوم کمک می‌کند. با در نظر گرفتن پژوهش‌های فوق و خلأ موجود در مقایسه اثرگذاری کارهای برونداد مدیریت شده و کارهای هوشیارسازی بر مهارت گفتاری، تحقیق حاضر با هدف فوق انجام شد و پرسش پژوهش زیر مطرح شد:

• آیا تفاوت معنی‌داری میان اثر آموزش کارهای هوشیارسازی و کارهای برونداد مدیریت شده بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان ایرانی سطح متوسط انگلیسی وجود دارد؟

۳- پیشینه تحقیق

در این بخش از مقاله، مرور مختصری بر مباحث تئوریک مربوط به مهارت گفتاری، کارهای هوشیارسازی و کارهای برونداد مدیریت شده که سه متغیر اصلی این پژوهش اند، ارائه داده می‌شود.

۳-۱- مهارت گفتاری

گفتار مهارتی فوق العاده پیچیده است که حاوی فرایندهای روانشناختی و اجتماعی است (برنز و ریچاردز^۴، ۲۰۰۹). گفتار، یعنی گزینش واژگان و جملات مناسب در بسترهای مختلف اجتماعی برای مخاطبان مربوطه، در چارچوب موضوعی خاص. این مهارت توأمان با فرایند هم کنشی ساختن معنی، شامل تولید، دریافت و پردازش اطلاعات است (بران^۵، ۲۰۰۸؛ برنز و جویس^۶، ۱۹۹۷). به گفته هج^۷ (۲۰۰۸)، تسلط بر فرایند هم کنشی اولویت اصلی بسیاری از زبان‌آموزان در نقاط مختلف دنیا است تا از آن طریق بتوانند روابط مناسب با دیگران را ایجاد

1. De la Fuente
2. Keating
3. Kim
4. Burns & Richards
5. Brown
6. Burns & Joyce
7. Hedge

کنند و البته برای آنکه بتوانند در وضعیت‌ها و شرایط مختلف وارد این فرایند هم‌کنشی شوند، باید از راهبردهای متعدد بهره‌گیرند (هارمر^۱، ۲۰۰۶).
به گفته بایگیت^۲ (۱۹۹۸)، برای نیل به هدف ارتباطی از طریق گفتار، باید به دو مسئله توجه نمود: دانش زبان و مهارت بکارگیری این دانش. بنابراین، یادگیری این مهارت فراتر از تسلط صرف بر قواعد ساختاری آوایی، واژگانی، نحوی و معنایی زبان بوده و باید به متغیرهای متعدد دیگری نیز از جمله جوانب اجتماعی-فرهنگی زبان توجه داشت (بیجانی و خبیری، ۲۰۱۷؛ گن^۳، ۲۰۰۸؛ نوویکا و ویلچینسکا^۴، ۲۰۱۱). از این رو، گفتار هم می‌تواند توأم با ایجاد حس دستیابی و انگیزش باشد و هم باعث ترس و اضطراب شود و به همین دلیل است که گفتار به مهارت بسیار پیچیده زبان‌شناختی، نورولوژیک و احساسی تبدیل می‌شود (هینکل^۵، ۲۰۰۶).

۳-۲- کارهای هوشیارسازی

کارهای هوشیارسازی، شامل فعالیت‌های آموزشی اند که برای نخستین بار در ابتدای دهه ۱۹۸۰ با این عنوان خاص، وارد گستره پژوهش آموزش زبان شدند (شاروود اسمیت^۶، ۱۹۸۱) با هدف توجه و ترغیب یادگیری خودآگاهانه و افزایش آگاهی در سطح فهم ساختارها طراحی شده‌اند (اشمیت^۷، ۱۹۹۵؛ نساجی و فوتوس^۸، ۲۰۰۲). در این روش، به زبان‌آموزان اطلاعات مربوط به زبان دوم داده می‌شود تا این زبان‌آموزان از برخی ویژگی‌های زبان دوم آگاهی بیابند (محمد، ۲۰۰۴). به گفته تاج‌الدین و حسین‌پور (۲۰۱۴)، ویژگی‌های مختلف موجود در این کارها عبارتند از تمرکز بر اشکال خاص زبانی، تأمین اطلاعات مربوطه از بستر بکارگیری آن اشکال خاص، استفاده از قواعد فرازبانی یا شناختی برای توضیح آن اشکال و حتی بیان صریح آن قواعد.

1. Harmer
2. Bygate
3. Gan
4. Nowicka & Wilczyn'ska
5. Hinkle
6. Sharwood Smith
7. Schmidt
8. Nassaji & Fotos

سوگیهارتو^۱ (۲۰۰۶) کارهای هوشیارسازی را از سایر فعالیتهای ساختارمحور زبانی متمایز می‌داند چراکه به اعتقاد وی، این کارها بر کاربرد دقیق ویژگی مدنظر توسط زبان‌آموزان در استفاده فی البداهه آنان پس از انجام آن کارها تأکید ندارند، بلکه هدف آنان، شکل دهی آگاهانه ویژگی مدنظر با کمترین میزان تولید آن ساختار است. افزون بر این، هیت، هرون و کول^۲ (۲۰۰۷) نوع استقرایی (از جزء به کل) کارهای هوشیارسازی را نیز عنوان کرد که طی آن‌ها، نمونه‌هایی به زبان‌آموزان ارائه می‌شوند و آن‌ها به استخراج قاعده خاص سازنده آن نمونه‌ها تشویق می‌شوند.

لارسن فریمن^۳ (۲۰۰۱) بر این باور است که یادگیری از طریق کارهای هوشیارسازی، نوعی یادگیری اکتشافی است که بجای درخواست تولید اشکال خاص زبانی از زبان‌آموزان، آن‌ها به ساختن قواعد از مثال‌های ارائه شده توسط معلم تشویق می‌کند. در واقع این کارها به عنوان فعالیتهای حل مشکل تلقی می‌شوند (ویلیس و ویلیس، ۱۹۹۶). کارهای هوشیارسازی فراگیرمحورند، چراکه یادگیری به هنگامی که معلم نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کند، از طریق اکتشاف انجام میشود و زبان‌آموزان نیازمند زمان برای یادگیری کامل نظام جدید زبانی می‌باشند (امیریان و عباسی، ۲۰۱۴).

۳-۳- کارهای برونداد مدیریت شده

کارهای برونداد مدیریت شده توسط سوئین (۱۹۸۵) با الهام از نظریه‌پردازی کرشن^۴ (۱۹۸۵) در زمینه ماهیت اکتساب زبان مطرح شدند. فلسفه این فعالیت‌ها، تلاش زبان‌آموزان در راستای تضمین انتقال پیام‌های مختلف است که به زبان‌آموزان این امکان را می‌دهد که خلأ میان موارد تولید شده توسط خود و افراد مسلط به زبان را پر کنند. از دیدگاه سوئین، کارهای برونداد مدیریت شده عبارتند از فعالیت‌هایی که نیازمند استفاده از اشکال خاص زبانی اند. به گفته ریچاردز (۲۰۱۲)، این کارها دانش زبانی زبان‌آموزان و بازسازی آن دانش را گسترش می‌دهند و دقت زبان‌آموزان را نیز تقویت می‌کنند.

1. Sugiharto
2. Haight, Herron, & Cole
3. Larsen Freeman
4. Krashen

یکی از مزیت‌های عمده کارهای برون‌داد مدیریت شده، فرصتی است که این فعالیت‌ها به زبان‌آموزان برای آزمایش فرضیات زبانی به هنگام تولید جملات ارائه می‌دهند و از این طریق، زبان‌آموزان توان استفاده از ساختارها و اشکال زبان دوم را پیدا می‌کنند و از منابع میان‌زبانی^۱ خود، خلاقانه استفاده می‌کنند (دولافوئنته، ۲۰۰۲). نکته حائز اهمیت در این میان آن است که در اجرای کارهای برون‌داد مدیریت شده، تعداد اصلاحات دستوری که زبان‌آموزان انجام می‌دهند، تقریباً معادل تعداد اصلاحات معنایی انجام شده توسط آنان است (لیسر^۲، ۲۰۰۴). در بدو طراحی کارهای برون‌داد مدیریت شده، سوئین سه کارکرد عمده را برای این فعالیت‌ها در عرصه زبان‌آموزی در نظر گرفت که عبارتند از: آزمایش فرضیات، کارکرد فرازبانی و کارکرد توجه (ایزومی، ۲۰۰۳)، اما پسین کارکرد پردازش نحوی نیز به این دسته از کارها اضافه شدند (شهاده^۳، ۲۰۰۳). افزون بر موارد فوق، مطالعات مؤید آن بودند که گفت و گویهای فرازبانی زبان‌آموزان به آنان در یادگیری اصلاحاتی که پس از اشتباهات فراگرفته‌اند کمک می‌کنند (مورانوی^۴، ۲۰۰۷؛ هاناوکا^۵، ۲۰۰۷).

۴- روش پژوهش

۴-۱- جامعه آماری

تعداد ۶۶ زبان‌آموز سطح متوسط خانم در گروه سنی ۱۵ الی ۲۵ ساله در یکی از آموزشگاه‌های زبان تهران در سال ۱۳۹۶ بر اساس نمونه برداری غیرتصادفی سهولتی^۶ در این مطالعه شرکت کردند. این تعداد بر اساس نمرات خود در آزمون پت میان ۹۱ زبان‌آموز به عنوان شرکت‌کنندگان این مطالعه انتخاب شدند: همه افرادی که نمرات آن‌ها میان یک انحراف معیار بالا و پایین میانگین قرار می‌گرفتند، گزینه شدند. کل ۶۶ نفر به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی قرار گرفتند (۳۳ نفر در هر گروه و هر گروه نیز متشکل از دو کلاس ۱۶ و ۱۷ نفره بودند). در ابتدا، هر دو گروه در پیش‌آزمون گفتاری نیز شرکت کردند و از نظر گفتار نیز همگن شدند.

1. interlanguage
2. Leaser
3. Shehadeh
4. Muranoi
5. Hanaoka
6. non-random convenience sampling

از آنجا که آزمون‌های موجود در بازار، نمونه‌های اصلی و استاندارد نیستند، کلیه قسمت‌های آزمون پت مذکور به استثنای بخش نوشتار آن، پیش‌تر میان ۳۰ زبان‌آموز سطح متوسط دیگر که در همان آموزشگاه مشغول بودند پایلوت شده بودند. در نتیجه این پایلوت، پایایی^۱ نمرات کسب شده ۰/۸۸ محاسبه شد و هشت پرسش چهارجوابی نیز بعلت آنکه بیش از ۶۳ درصد یا کمتر از ۳۷ درصد از شرکت‌کنندگان به آن‌ها پاسخ مثبت دادند، حذف شدند. همچنین، همبستگی میان دو تصحیح‌کننده^۲ بخش گفتاری آزمون، قابل قبول بود (ضریب همبستگی = ۰/۹۲۷، پی = ۰/۰۰۰۰۱ > ۰/۰۰۵).

۴-۲- ابزار پژوهش

دو آزمون و یک کتاب درسی در این مطالعه بکار رفتند که جزئیات آن‌ها در بخش‌های ذیل تشریح شده‌اند.

۴-۲-۱- پیش آزمون

همانطور که در بخش جامعه آماری توضیح داده شد، نمونه‌ای از آزمون پت، پس از پایلوت شدن به منظور همگن‌سازی شرکت‌کنندگان در مقیاس زبان عمومی مورد استفاده قرار گرفت و نمرات زبان‌آموزان در بخش گفتاری این آزمون نیز برای پیش آزمون بکار گرفته شدند. برای سنجش بخش گفتاری، مقیاس نمره دادن پیشنهادی طراحان آزمون پت^۳ متشکل از دستور زبان و واژگان، مدیریت گفتار، تلفظ و ارتباط هم‌کنشی بکار گرفته شد. پایایی^۴ این آزمون در مرحله پایلوت ۰/۹۱ و در مرحله آزمون ۹۱ نفر، ۰/۹۲ محاسبه شد. همانطور که در بخش پیشین یادآوری شد، پس از تحلیل سئوالات این آزمون^۵ که پس از انجام پایلوت آزمون، مشخص شد که هشت پرسش چهارجوابی از کل ۷۵ پرسش آزمون، عملکرد مناسبی نداشتند، بنابراین در مرحله آزمون ۹۱ نفر حذف شدند.

1. reliability
2. inter-rater consistency
3. Rating Scale for the PET Speaking Part
4. reliability
5. item analysis

۴-۲-۲- پس آزمون

در بخش مهارت گفتاری، نمونه دیگری از آزمون پت نیز در انتهای آموزش از کل ۶۶ نفر دو گروه آموزشی به عنوان پس آزمون گرفته شد و پژوهشگران از همان الگوی سنجش یاد شده نیز استفاده کردند.

۴-۲-۳- کتاب درسی

کتاب درسی آموزشگاه محل مطالعه، عبارت بود از امریکن هدوی ۳ (سورز، سورز و مریس^۱، ۲۰۱۰) که متشکل از پنج جلد است و هر جلد آن شامل ۱۲ درس است. در طول هر ترم آموزشگاه محل تحقیق، سه درس از هر جلد تدریس می‌شوند و در کل ۶۰ درس در ۲۰ ترم از مبتدی تا پیشرفته بکار می‌روند. برای اجرای این پژوهش، دروس ۴، ۵ و ۶ جلد ۳ که مربوط به دوره‌های متوسط است تدریس شدند. از جمله ویژگیهای عمده این کتاب درسی، می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- رویکرد یکپارچه نسبت به هر چهار مهارت زبانی.
- بخش‌های تمرین حاوی کارها و فعالیتهای متنوع.
- بخش زبان روزمره، از متون و مکالمات واقعی اقتباس شده‌اند و بر کاربرد زبان در بسترهای مختلف اجتماعی تمرکز دارند.

۴-۳- روند پژوهش

به منظور پاسخ به پرسش پژوهشی مطرح شده در این مطالعه، روند زیر اجرا شد. در ابتدا، پس از پایلوت پیش آزمون و اجرای آن که سرانجام به تشکیل دو گروه آزمایشی منجر شد، آموزش ۱۸ جلسه‌ای در هر دو گروه آزمایشی، توسط یکی از نویسندگان این مقاله با هماهنگی کامل نویسنده دیگر آغاز شد. بایسته یادآوری است که روش کار در هر دو گروه از الیس (۲۰۰۳) و هیچ (۲۰۰۸) استخراج شده است.

۴-۳-۱- آموزش در گروه کارهای هوشیارسازی

همانطور که پیش‌تر گفته شد، ۳۳ زبان‌آموز این گروه در دو کلاس ۱۷ و ۱۶ نفره حضور داشتند. هر جلسه این کلاس با معرفی موضوعی از کتاب توسط معلم آغاز می‌شد. نمونه‌ای از

1. American Headway 3 by Soars, Soars, and Maris

این موضوعات توفان بود که به اشکال مختلف از قبیل ارائه عکس توسط معلم، یا یک پرسش ساده و یا خاطره‌ای کوتاه توسط معلم ارائه می‌شد. سپس متنی درباره موضوع به زبان‌آموزان داده می‌شد و آن‌ها تشویق می‌شدند تا زیر واژه‌ها یا عبارات مرتبط با موضوع را (به عنوان نمونه، درباره توفان، مواردی مانند باران شدید و رعد و برق) خط بکشند. سپس معلم آن‌ها را روی تخته می‌نوشت و زبان‌آموزان را تشویق به گفتن یک جمله در یک زمان خاص (مانند گذشته ساده) با استفاده از آن‌ها می‌کرد.

در مرحله بعدی، زبان‌آموزان اول در گروه‌های دو نفره و سرانجام به صورت کل کلاس، تجارب خود را درباره توفان‌ها بیان کردند و سپس گفتگویی از پیش ضبط شده را درباره توفان شنیدند. آن‌ها نقطه نظرات گویندگان متن را درباره توفان با نظرات خود مقایسه کردند و برخی کارهای هوشیارسازی را بر اساس متن گفتگو انجام دادند. به عنوان نمونه، زبان‌آموزان یک بار دیگر به متن گوش دادند و عبارات استفاده شده درباره بیان احساسات درباره توفان را نوشتند. سپس کار خود را با یک همکلاسی مقایسه می‌کردند و بر سر مثبت یا منفی بودن آن احساسات با هم گفتگو می‌کردند. این فعالیت، ضمن ایجاد فرصت برای گفتار، امکان توجه به همنشینی کلمات مختلف را با کمک معلم فراهم می‌نمود.

نمونه دیگر کارهای هوشیارسازی، تشویق زبان‌آموزان به یافتن قیود در متن و شیوه تکیه بر آن‌ها در جملات بود. پسین، آن‌ها عبارات و جملاتی ساختند که حاوی آن قیود بود. این تمرین باعث تقویت دانش آن‌ها درباره قیود و شیوه استفاده از آن‌ها در جمله با توجه به انواع مختلف قیود و گوناگونی محل قرارگیری آن‌ها در جمله بود. مثال دیگر اینگونه فعالیت‌ها، تمرکز بر همنشینی افعال مختلف با فعل "بودن" در انگلیسی است که زبان‌آموزان باید با دقت به متن، اشکال متنوع این همنشینی را مشخص کنند. در تمرینی دیگر، زبان‌آموزان تشویق شدند تا همگی افعال پیرو کلمه "I" را پیدا کنند و مشخص کنند که گوینده چه منظوری را دنبال می‌کرده است. این تمرین همچنین به زبان‌آموزان فرصت آنرا می‌داد تا با اشکال مختلف بسیار رایج پیرو "I" در انگلیسی آشنا شوند و در صورت تمایل، آن‌ها را با اشکال رایج زبان فارسی مقایسه کنند.

نمونه دیگر، شناسایی حروف ربط رایج در انگلیسی محاوره‌ای (مانند *but*, *and*) و یافتن موارد اشتراک و افتراق آن‌ها بود. همچنین زبان‌آموزان تشویق شدند تا با نمونه‌های خودمانی این موارد در زبان محاوره (از قبیل *right*, *yeah*, *mhm*) و چگونگی کاربرد آن‌ها آشنا شوند. یکی از ویژگیهای این تمرین آن بود که زبان‌آموز با واژه‌های مرسوم بکار رفته برای آغاز

مکالمه و همچنین واژه‌های استفاده شده برای تأیید صحبت فرد مقابل و یا حتی تردید، تعجب و مخالفت با آن آشنا می‌شود. این قبیل واژگان در زبان گفتاری بسیار اهمیت دارند اما در روش‌های سنتی آموزش زبان توجه بسیار کمی به آن‌ها می‌شود.

نوع دیگر از مجموعه فعالیت‌های کارهای هوشیارسازی آن بود که زبان‌آموزان در گروه‌های دو یا چند نفره باید خود را آماده می‌کردند که سخن کوتاهی دربارهٔ مطلب تعیین شده انجام دهند و در طی این صحبت، نوع خاصی از ساخت جمله، مانند جملات شرطی را در موارد مربوطه استفاده کنند. پس از ارائهٔ سخن، معلم با بکارگیری روش‌های مختلف بازخورد، از جمله اصلاح مستقیم توسط خود، تشویق سایر زبان‌آموزان به اصلاح و راهنمایی غیرمستقیم به خود زبان‌آموز برای اصلاح خود، بازخورد ضروری را ارائه می‌کرد. در پایان این مجموعه کارهای هوشیارسازی، زبان‌آموزان نکاتی را که خود به آن‌ها توجه کرده بودند یادداشت می‌کردند و از معلم دربارهٔ تلفظ و بکارگیری درست آنان اطمینان حاصل می‌کردند.

۴-۳-۲- آموزش در گروه کارهای برونداد مدیریت شده

در این گروه، همانند گروه کارهای هوشیارسازی، موارد جدید زبانی برای زبان‌آموزان ارائه شدند و فرصت‌هایی برای تمرین و بازساختاردهی^۱ آن‌ها در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفتند. روش‌های افزایش فرصت‌های بازساختاردهی در سه مرحله پیش، حین و پس از تکمیل فعالیت انجام می‌شدند.

در مرحلهٔ پیش از کار، معلم از زبان‌آموزان خواست تا بر موضوعی مانند مکالمهٔ تلفنی خیالی با مالک یک آپارتمان به منظور اجارهٔ آن تمرکز کنند. برای این مکالمه، زبان‌آموزان تشویق می‌شدند که در ابتدا آگهی‌های اجاره آپارتمان را بخوانند و با عبارات مربوطه آشنا شوند. آن‌ها همچنین می‌توانستند که به یک گفتگو دربارهٔ اجارهٔ آپارتمان گوش کنند. پس از این مرحلهٔ مقدماتی، معلم به زبان‌آموزان فرصت داد تا کار را برنامه ریزی کنند و در طی آن واژه‌هایی را که نیاز داشتند انتخاب کرده و به منظور یافتن بهترین راهبردها برای گفتگوی موفق با یکدیگر رگبار^۲ داشته باشند. زبان‌آموزان در گروه‌های دو یا چندنفره کوچک با هم برای یافتن پاسخ پنج مسئلهٔ مختلف همکاری می‌کردند. این تمرین، فرصت مناسبی برای

1. restructuring
2. brainstorming

استفاده از جمله شرطی نوع دوم (به عنوان نمونه، "اگر در چنین شرایطی بودم ، ...")، افعال حالت و همچنین بیان نظرات خود و پرسش از سایرین بود.

معلم همچنین با پرسش از زبان‌آموزان ("نظر شما درباره اجاره آپارتمان چیست؟") آنان را تشویق به بحث پیرامون محاسن و مضرات موضوع می‌کرد و اظهارات زبان‌آموزان را به شکل خلاصه روی تخته می‌نوشت (هم محاسن و هم مضرات و حتی المقدور به تعداد برابر). سرانجام در این مرحله پیش از فعالیت، معلم زبان‌آموزان را به گروه‌های دو نفره تقسیم کرد و به هر گروه، یک نکته روی تخته را برای بحث بیشتر ارائه داد.

در حین فعالیت، معلم از زبان‌آموزانی که در گروه‌های دو یا چندنفره همکاری داشتند، درخواست کرد که گفتگو یا هر موضوعی را که به آنان داده شده بود (به عنوان نمونه، اجاره آپارتمان) انجام دهند. زبان‌آموزان همچنین تشویق می‌شدند که مشکلات زبانی را از تلفظ و انتخاب واژگان گرفته تا انسجام و موارد فرازبانی که در حین انجام فعالیت با آن‌ها مواجه می‌شدند، مطرح کنند. زبان‌آموزان با این مشکلات در جریان تلاش برای ساخت و بیان گفتگو یا موضوع مواجه می‌شدند. البته معلم در مواردی که زبان‌آموزان نیاز داشتند یا در هر یک از سطوح زبانی دچار اشتباه می‌شدند، مانند گروه کارهای هوشیارسازی، با بکارگیری روش‌های مختلف بازخورد، از جمله اصلاح مستقیم توسط خود، تشویق سایر زبان‌آموزان به اصلاح و راهنمایی غیرمستقیم به خود زبان‌آموز برای اصلاح خود، بازخورد ضروری را ارائه می‌کرد.

در مرحله پس از کار، زبان‌آموزان شکل اصلاح شده گفتگو یا موضوع را بار دیگر به منظور تقویت یادگیری درست مطلب، ارائه می‌دادند. در این مرحله، آن‌ها تشویق می‌شدند که از ساختارهای پیچیده‌تر زبانی و واژگان گسترده‌تر در صورت امکان استفاده کنند.

در پایان دوره آموزش در هر دو گروه، همگی زبان‌آموزان در پس آزمون این پژوهش شرکت کردند.

۵- نتایج

۵-۱- گزینش شرکت‌کنندگان

همانطور که پیش‌تر توضیح داده شد، نمونه پایلوت شده آزمون پت برای گزینش ۶۶ شرکت‌کننده این مطالعه استفاده شد. جدول ۱ حاوی آمار توصیفی اجرای این آزمون پس از مرحله پایلوت میان ۹۱ نفر از زبان‌آموزان است. همانطور که در جدول مشخص شده، میانگین ۴۸/۵۴ و انحراف معیار ۵/۴۹ می‌باشد.

جدول ۱- آمار توصیفی آزمون پت، برای همگن‌سازی

انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد	
۵/۴۹	۴۸/۵۴	۶۶/۰	۳۴/۰	۹۱	آزمون پت
				۹۱	تعداد معتبر

۵-۲- آمار توصیفی پیش آزمون و آزمون نمونه‌های مستقل تی

پس از آزمون فوق، ۶۶ نفری که نمرات آن‌ها در محدوده یک انحراف معیار بالا و پایین میانگین قرار می‌گرفت، انتخاب شدند. از آنجا که زبان‌آموزان در کلاس‌های از پیش ثبت نام شده بودند، پژوهشگران امکان تقسیم تصادفی این ۶۶ نفر را در دو گروه نداشتند، آن‌ها باید در ابتدا نسبت به عدم تفاوت معنادار میان دو گروه از لحاظ توان گفتار که متغیر وابسته این مطالعه است، اطمینان می‌یافتند. در این راستا، آن‌ها میانگین نمرات دو گروه را در بخش گفتاری آزمون پت، مورد سنجش آماری قرار دادند. در ابتدا، آمار توصیفی مربوط به این نمرات در جدول ۲ ارائه شده‌اند. میانگین و انحراف معیار گروه کارهای هوشیارسازی ۴/۱۸ و ۱/۴۸ بودند، در حالیکه این دو آماره در گروه برونداد مدیریت شده ۴/۰۳ و ۱/۲۲ می‌باشند.

جدول ۲- آمار توصیفی نمرات دو گروه در بخش گفتاری پیش آزمون

چولگی	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد	
۰/۷۸	۱/۴۸	۴/۱۸	۵/۰	۳/۰	۳۳	پیش آزمون گفتاری گروه کارهای هوشیارسازی
۱/۲۹	۱/۲۲	۴/۰۳	۵/۰	۳/۰	۳۳	پیش آزمون گفتاری گروه برونداد مدیریت شده
					۳۳	تعداد معتبر

با توجه به آنکه میزان چولگی^۱ در هر دو گروه میان محدوده قابل قبول $\pm ۱/۹۶$ قرار داشت، توزیع نمرات نرمال است و می‌توان از آزمون پارامتریک نمونه‌های مستقل تی استفاده کرد.

1. skewness

جدول ۳- آزمون مستقل تی میانگین نمرات هر دو گروه در پیش آزمون گفتاری

فاصله اطمینان تفاوت									
بالاتر	پایین تر	تفاوت خطای استاندارد	میانگین تفاوت	درجه معناداری (۲ طرفه)	درجه آزادی	t	درجه معناداری	F	
۱/۲۷	-۰/۰۶۱	۰/۳۳۴۴	۰/۶۰۶۱	۰/۰۷۵	۶۴	۱/۸۱۳	۰/۲۳۴	۱/۴۴۵	با فرض همگنی واریانس‌ها
۱/۲۷	-۰/۰۶۲	۰/۳۳۴۴	۰/۶۰۶۱	۰/۰۷۵	۶/۶۱	۱/۸۱۳			با فرض ناهمگنی واریانس‌ها

همانطور که از جدول ۳ پیداست، با توجه به ارزش بدست آمده، واریانس‌های میان دو گروه تفاوت معناداری نداشتند ($F = ۱/۴۵$ ، $۰/۲۳ > ۰/۰۵$). بنابراین، نتایج آزمون تی با فرض همگنی واریانس‌ها در اینجا مدنظر قرار می‌گیرند. نتایج مذکور مؤید آن بوده که تفاوت معناداری میان دو گروه در ابتدا نبوده است ($t = ۱/۸۱۳$ ، $۰/۰۷۵ > ۰/۰۵$). در نتیجه هرگونه تفاوت احتمالی در پایان آموزش را می‌توان به تأثیر آموزش نسبت داد.

۳-۵- آمار توصیفی پس آزمون

در پایان دوره آموزش، پس آزمون گفتاری میان شرکت‌کنندگان برگزار شد. آمار توصیفی نمرات کسب شده در این پس آزمون، در جدول ۴ گنجانده شده است. میانگین و انحراف معیار گروه کارهای هوشیارسازی ۴/۴۵ و ۱/۵۶ بودند در حالی که این دو آماره در گروه برونداد مدیریت شده ۴/۰۴ و ۱/۷۴ می‌باشند.

جدول ۴- آمار توصیفی نمرات دو گروه در بخش گفتاری پس آزمون

چولگی	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد	
۰/۶۱	۱/۵۶	۴/۴۵	۵/۰	۳/۵	۳۳	پس آزمون گفتاری گروه کارهای هوشیارسازی
۰/۹۹	۱/۷۴	۴/۰۴	۵/۰	۳/۰	۳۳	پس آزمون گفتاری گروه برونداد مدیریت شده
					۳۳	تعداد معتبر

۵-۴- آزمون فرضیه صفر

برای آزمون فرضیه صفر این پژوهش، یا آن که "تفاوت معناداری میان دو گروه کارهای هوشیارسازی و برونداد مدیریت شده در توان گفتاری وجود نداشت"، ناگزیر، پژوهشگران از آزمون نمونه‌های مستقل تی برای میانگین نمرات دو گروه در پس آزمون استفاده کردند. با توجه به آنکه طبق جدول ۴، میزان چولگی در هر دو گروه میان محدوده قابل قبول $\pm ۱/۹۶$ قرار داشت، توزیع نمرات نرمال است، بنابراین می‌توان از این آزمون پارامتریک استفاده کرد.

جدول ۵- آزمون مستقل تی میانگین نمرات هر دو گروه در پس آزمون گفتاری

فاصله اطمینان تفاوت		تفاوت خطای استاندارد	میانگین تفاوت	درجه معناداری (۲ طرفه)	درجه آزادی	t	درجه معناداری	F	
بالا تر	پایین تر								
۱/۴۸	۰/۰۰۰۴	۰/۳۷۱۴	۰/۷۴۲۴	۰/۰۲۰	۶۴	۱/۹۹۹	۰/۱۴۹	۲/۱۳۵	با فرض همگنی واریانس‌ها
۱/۴۸	۰/۰۰۰	۰/۳۷۱۴	۰/۷۴۲۴	۰/۰۲۰	۶۲/۳	۱/۹۹۹			با فرض ناهمگنی واریانس‌ها

همانطور که از جدول ۵ پیداست، با توجه به ارزش بدست آمده، واریانس‌های میان دو گروه تفاوت معناداری نداشتند ($F = ۲/۱۳۵, ۰/۱۴۹ > ۰/۰۵$). بنابراین، نتایج آزمون تی با فرض همگنی واریانس‌ها در اینجا مدنظر قرار می‌گیرند. نتایج مذکور مؤید آن بوده که تفاوت معناداری میان میانگین دو گروه در پس آزمون بوده است ($t = ۱/۹۹۹, ۰/۰۲۰ < ۰/۰۵$). در نتیجه، گروه کارهای هوشیارسازی که میانگین نمرات بالاتری نسبت به گروه کارهای برونداد مدیریت شده در پس آزمون کسب کرد، پیشرفت بیشتری در زمینه گفتار داشته است. پیرو رد فرضیه صفر در پس آزمون گفتاری، پژوهشگران در پی آن بودند تا میزان تأثیرگذاری متغیر مستقل این تحقیق را بر تفاوت میان دو گروه آزمایشی مشخص کنند. برای سنجش ثبات این یافته‌ها در نمونه‌های مختلف، اندازه تأثیر^۱ آن محاسبه شد و عدد $۰/۶۱$ بدست آمد که طبق نظر کوئن^۲ (۱۹۸۸)، این میزان تأثیر معتدل در نظر گرفته می‌شود.

۶- بحث

نتیجه این پژوهش مطابق با نتایج تعداد قابل ملاحظه‌ای از پژوهش‌های پیشین است که در آن‌ها کارآمدی آموزش با استفاده از کارهای هوشیارسازی اثبات عملی شده است. به عنوان مثال، ییپ^۳ (۱۹۹۴)، امیریان و عباسی (۲۰۱۲)، مرادخان و سهرابی (۲۰۰۹) و رضایی و حسین پور (۲۰۱۱) همگی نشان دادند که کارهای هوشیارسازی باعث پیشرفت زبان‌آموزان در یادگیری دستور زبان می‌شوند و مرعشی و کردبچه (۲۰۱۴) نیز در تحقیق پیشین خود در زمینه کارهای هوشیارسازی نتیجه گرفته بودند که هم آموزش استنتاجی^۴ و هم آموزش استقرایی^۵ کارهای هوشیارسازی بر یادگیری دستور زبان تأثیرگذار است.

جالب آنجاست که تأثیرگذاری و کارآمدی کارهای هوشیارسازی، محدود به آموزش دستور زبان نمی‌شود و در تحقیقی متفاوت، ناکاتانی (۲۰۰۵) مشخص کرد که اینگونه کارها، باعث بهبود بکارگیری راهبردهای گفتاری زبان‌آموزان نیز می‌شوند. نمونه دیگر این مطالعات توسط تاج الدین و حسین پور (۲۰۱۴) گزارش شده است که کارهای هوشیارسازی حتی در موارد فرازبانی نحوه درخواست مفید بوده است.

1. effect size
2. Cohen
3. Yip
4. deductive
5. inductive

از طرف دیگر، بسیاری از مطالعات پیشین انجام شده در زمینه کارهای برونداد مدیریت شده در آموزش زبان نیز بیانگر آن بودند که استفاده از این روش در آموزش زبان اثر مثبتی بر جای می‌گذارد. به عنوان نمونه، سارانی و دیگران (۲۰۱۳) در مطالعه خود نتیجه‌گیری کردند که کارهای برونداد مدیریت شده، در کل، باعث پیشرفت قابل ملاحظه زبان‌آموزان در یادگیری واژگان می‌شوند و دولافونته (۲۰۰۲) هم نشان داد که این مجموعه کارها بر توان تشخیص و تولید واژگان زبان‌آموزان به ویژه تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد. هاناکونا (۲۰۰۷) نیز نشان داد که این روش تدریس، بر مهارت نوشتاری اثر چشمگیری دارد.

همچنین پژوهش‌هایی درباره تأثیر کارهای برونداد مدیریت شده بر یادگیری بخش‌های جزئی‌تر زبان نیز انجام شده‌اند. از جمله این موارد می‌توان به مطالعه ایزومی و ایزومی (۲۰۰۴) اشاره کرد که در آن تأثیر مثبت این کارها بر یادگیری ضمائر موصولی گزارش داده شده است. سلیمانی و دیگران (۲۰۰۸) نیز نشان دادند که این روش آموزش بر یادگیری بکارگیری بدایع زبانی در پاراگراف‌های متناقض اثرگذار است.

همانطور که مشخص است، مطالعات انجام یافته مؤید آن است که هم کارهای هوشیارسازی و هم کارهای برونداد مدیریت شده، روش‌های دارای تأثیر قابل ملاحظه‌ای در یادگیری زبانند اما در مقام مقایسه، پژوهش حاضر (که بنا به اطلاع نویسندگان این مقاله، اولین مطالعه تطبیقی این دو روش بوده است) نشان داد که تأثیرگذاری کارهای هوشیارسازی بر مهارت گفتار، فراتر از کارهای برونداد مدیریت شده است.

شاید دلایل متفاوتی برای این نتیجه‌گیری مطرح شده باشند. در درجه اول و بنا بر ادعای الیس (۲۰۰۳)، کارهای هوشیارسازی، زبان‌آموزان را درگیر فکر کردن درباره زبان می‌کنند. بنابراین، نکته زبانی خود به مسئله مورد بحثی تبدیل می‌شود و در عمل، کارهای هوشیارسازی، کارهایی ارتباطی است که با کاربست آن‌ها، زبان‌آموزان زبان مقصد را به کار می‌برند. در مطالعه اخیر طی مدت آموزش، مشخص بود که هم کارهای هوشیارسازی و هم کارهای برونداد مدیریت شده بر توان گفتاری زبان‌آموزان تأثیرگذار بوده‌اند، گرچه تأثیر کارهای هوشیارسازی بیشتر بوده است چراکه این کارها، با هدف توجه و تقویت یادگیری صریح، طراحی شده‌اند. همچنین هدف از کارهای هوشیارسازی، افزایش آگاهی در سطح درک است و در نتیجه، پیامد کارهای هوشیارسازی، آشنایی با چگونگی کارکرد اجزای زبانی است (پن^۱، ۲۰۱۲؛ ادمز^۲، ۲۰۰۳).

1. Pan

2. Adams

کارهای برونداد مدیریت شده بر مبنای محتوایی که دارای ماهیتی مرسوم است (از جمله داستان، عکس اشیا، نقطه نظرات درباره مسائل مختلف و غیره) طراحی می‌شوند، در حالی که در کارهای هوشیارسازی، خود زبان به عنوان محتوا در نظر گرفته می‌شود. این تفاوت مبنایی، شاید دلیل دیگر برتری زبان‌آموزان در گروه کارهای هوشیارسازی نسبت به گروه کارهای برونداد مدیریت شده در زمینه توان گفتاری آن‌ها بوده است، علیرغم آنکه زبان‌آموزان در هر دو گروه به نظر خیلی مشتاق مشارکت در فعالیت‌های کلاسی بودند.

۷- نتیجه‌گیری

در زمینه تدریس مهارت گفتار، معلمان زبان شاید با مشکلاتی مانند عدم انگیزه و مشارکت زبان‌آموزان مواجه می‌شوند. بسیاری از زبان‌آموزان نمی‌دانند که گفتار خود را چگونه آغاز کنند، چراکه آن‌ها برونداد کافی برای ایجاد انگاره‌های نو و انگیزه کافی برای مشارکت فعال در فرایند یادگیری ندارند. در این راستا، بکارگیری کارهای هوشیارسازی و کارهای برونداد مدیریت شده می‌تواند این روند را با تقویت انگیزش و مشارکت زبان‌آموزان تسهیل کند.

طراحان برنامه و مواد درسی نیز می‌توانند از کارهای هوشیارسازی و کارهای برونداد مدیریت شده، به ویژه کارهای هوشیارسازی، به عنوان مبنای اصلی آموزش در کلاس و طراحی فعالیت‌های آموزشی در محصولات آموزشی خود بهره‌مند شوند. افزون بر این، طراحان برنامه و مواد درسی می‌توانند در تکمیل این دستاوردها برای معلمان زبان کتابچه راهنما تهیه کنند تا آن‌ها بتوانند به کارآمدترین شکل، این موارد را در کلاس تدریس کنند. چنین رویکردی نیز می‌تواند آزادی عمل بیشتری به معلمان در فرایند انتخاب کارها بر مبنای علایق زبان‌آموزان فراهم آورد.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که این پژوهش مانند همه پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. در این راستا، پیشنهادهای زیر برای تحقیقات بعدی در ارتباط با موضوع این مطالعه توسط نویسندگان این مقاله ارائه می‌شوند: نخست، در این مطالعه، جنسیت شرکت‌کنندگان خارج از کنترل پژوهشگران بوده است. بنابراین، مطالعه دیگری را با زبان‌آموزان مرد می‌توان به منظور رفع نقش احتمالی جنسیت به عنوان متغیر مداخله‌گر انجام داد. دودیکر، از آنجا که عوامل شخصیتی زبان‌آموزان را (مانند برونگرایی / درونگرایی، تأملگری / تکانشگری و غیره) می‌توان از زوایای مختلف بررسی کرد، اجرای

مطالعه‌ای برای مقایسه هم‌کنشی انواع کارهای هوشیارسازی و کارهای برونداد مدیریت شده با اشکال مختلف شخصیتی زبان‌آموزان نیز پیشنهاد می‌شود. افزون بر این، این تحقیق بر مهارت کلی گفتار زبان‌آموزان تمرکز داشته است. بنابراین، می‌توان تأثیر کارهای هوشیارسازی و کارهای برونداد مدیریت شده را بر جنبه‌های مختلف مهارت گفتاری (مانند پیچیدگی، صحت و روانی گفتار) بررسی کرد. در پایان، مطالعات دیگری برای بررسی تأثیر کارهای هوشیارسازی و کارهای برونداد مدیریت شده بر سایر مهارت‌های زبانی به محققان دیگر پیشنهاد می‌شوند.

۸- منابع

- Adams, R. (2003). L2 output, reformulation and noticing: Implications for IL development. *Language Teaching Research*, 7 (3), 347-376.
- Amirian, S. M. R. , & Abbasi, S. (2014). The effect of grammatical consciousness-raising tasks on Iranian EFL learners' knowledge of grammar. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 251-257.
- Bijani, H. , & Khabiri, M. (2017). Direct and semi-direct validation: Test takers' perceptions, evaluations, and anxiety towards speaking module of an English proficiency test. *Journal of Language and Translation*, 7 (1) , 25-41.
- Brown, H. D. (2008). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.
- Burns, A. , & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Burns, A. , & Richards, J. C. (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1998). Theoretical perspectives on speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18 (1) , 20-42.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Chaney, A. L. , & Burk, T. L. (1998). *Teaching oral communication in grades K-8*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: LEA.
- De la Fuente, M. J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (1) , 81-112.

- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2) , 223-236.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gan, Z. (2008). Extroversion and group oral performance: A mixed quantitative and discourse analysis approach. *The Hong Kong Institute of Education*, 23 (3) , 24-42.
- Gilbert, R. (2007). The simultaneous manipulation of task complexity along planning time and (+/-Here-and-Now): Effects on L2 oral production. In M. Del Pilar Garcia-Mayo (Ed.) , *Investigating tasks in formal language learning* (pp. 44-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Haight, C. , Herron, C. , & Cole, S. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Classroom Foreign Language Annals*, 40 (2) , 288-310.
- Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, 11, 459-480.
- Harmer, J. (2006). *The practice of English language teaching*. London: Pearson.
- Hedge, T. (2008). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinkle, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40 (1) , 63-94.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24 (2) , 168-196.
- Izumi, S. , Bigelow, M. , Fujiwara, M. , & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 421-452.
- Izumi, Y. , & Izumi, S. (2004). Investigating the effects of oral output on the learning of relative clauses in English: Issues in the psycholinguistic requirements for effective output tasks. *Canadian Modern Language Review*, 60 (5) , 587-609.
- Kawauchi, C. (2005). The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency. In R. Ellis (Ed.) , *Planning and task performance in a second language* (pp. 143-164). Amsterdam, PA: John Benjamins.

- Khabiri, M. , & Lavasani, M. (2012). A collaborative approach to autonomy: Does it improve EFL learners' oral proficiency? *World Applied Sciences Journal*, 20 (9) , 1293-1299.
- Khany, R. , & Ghoreyshi, M. (2013). The nexus between Iranian EFL students' big five personality traits and foreign language speaking confidence. *European Online Journal of Natural and Social Science (special Issue on teaching and learning)* , 2 (2) , 601-611.
- Kim, Y.) (2011). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, (61) 1, 100-140.
- Koosha, B. , Ketabi, S. , & Kassaian, Z. (2011). The effects of self-esteem, age, and gender on the speaking skill of intermediate university EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (10) , 1328-1337.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.) , *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 251-266). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Latchem, C. , Latchem, C. R. , & Jung, I. (2010). *Distance and blended learning in Asia*. New York: Taylor & Francis.
- Leeser, M. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8 (1) , 55-81.
- Lotfipour-Saedi, K. (2015). Suggestions toward some discourse-analytic approaches to text difficulty: with special reference to 'T-unit configuration' in the textual unfolding. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3 (1) , 1-18.
- Malmir, A. , & Shoorcheh, S. (2012). An investigation of the impact of teaching critical thinking on the Iranian EFL learners' speaking skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (4) , 608-617.
- Marashi, H. , & Hatam, G. (2009). Using tasks in a content-based program: Does it enhance vocabulary learning? *Iranian Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature*, 1 (4) , 73-91.
- Marashi, H. , & Kordbacheh, S. (2014). Using inductive and deductive consciousness raising tasks to improve field-dependent and field-independent EFL learners' grammar. *Iranian EFL Journal*, 10 (3) , 60-75.
- Marashi, H. , & Zargari, M. (2017). Mixing explicit grammar instruction with TBLT to improve autonomy and writing. *Iranian EFL Journal*, 13 (2) , 78-100.
- Mohamed, N. (2004). Consciousness-raising tasks: A learner perspective. *ELT Journal*, 58 (3) , 228-237.
- Moradkhan, D. , & Sohrabian, R. (2009). Grammatical consciousness-raising tasks and the improvement of Iranian students' knowledge of grammar. *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature*, 1 (4) , 57-70.

- Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. In R. M. DeKeyser, *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 51-84). New York: Cambridge University Press.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89 (1) , 76-91.
- Nassaji, H. , & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nowicka, A. , & Wilczyn'ska, W. (2011). Authenticity in oral communication of instructed L2 learners. In M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak, & J. Majer (Eds.) , *Speaking and instructed foreign language acquisition* (pp. 24-42). New York: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pan, W. (2012). Empirical study on the effects of noticing in EFL. *Journal of Language Teaching and Research*, 3 (6) , 1242-1249.
- Plews, J. , & Zhao, K. (2010). Tinkering with tasks knows no bounds: ESL teachers' adaptations of task-based language-teaching. *TESL Canada Journal*, 28 (1) , 41-59.
- Pourdana, N. , Karimi Behbahani, M. , & Safdari, M. (2011). The impact of task types on aspects of Iranian EFL learners' writing performance: Accuracy, fluency, and complexity. *IPEDR*, 20, 261-265.
- Rassaei, E. (2012). The effects of input-based and output-based instruction on L2 development. *TESL-EJ*, 16 (3) , 1-25.
- Rezaei, A. A. , & Hosseinpur, R. M. (2011). On the role of consciousness-raising tasks in learning grammar: A learner perspective. *Iranian EFL Journal*, 7 (4) , 239-240.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. , & Reppen, R. (2014). Towards a pedagogy of grammar instruction. *RELC Journal*, 45 (1) , 5-25.
- Sarani, A. , Mousapour Negari, G. , & Ghaviniat, M. (2013). The role of task type in L2 vocabulary acquisition: A case of involvement load hypothesis. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, 35 (4) , 377-386.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.) , *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Sharwood Smith, M. A. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2 (2) , 159-168.

- Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *System*, 31 (2) , 155-171.
- Soleimani, H. , Ketabi, S. , & Talebinejad, M. (2007). The effect of output fronted activities to enhance learners' noticing and acquisition of rhetorical structure of contrast paragraphs. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2) , 141-166.
- Song, M. J. , & Suh, B. R. (2008). The effects of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*, 36, 295-312.
- Spolsky, B. (2018). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sugiharto, S. (2006). Grammar consciousness-raising: Research, theory, and application. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 2 (2) , 140-148.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of managed and managed output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.) , *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). New York: Newbury House.
- Tajeddin, Z. , & Hosseinpour, R. M. (2014). The role of consciousness-raising tasks on EFL learners' microgenetic development of request pragmatic knowledge. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 17 (1) , 147-187.
- Ur, P. (2006). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vercellotti, M. L. (2015). The development of complexity, accuracy, and fluency in second language performance: A longitudinal study. *Applied Linguistics*, 36 (2) , 1-25.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Willis, J. , & Willis, D. (1996). *Challenge and change in language teaching*. London: Heinemann.
- Yip, V. (1994). Consciousness-raising and learn ability. In T. Odlin (Ed.) , *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 123-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (2005). *Psychology of personality*. Cambridge: Cambridge University Press.