

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال دوم، شماره‌ی سوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۲

درک متون اسلامی: تأثیر رویکرد تکلیف محور و انگاره‌ی نیل اندرسون

مهین‌ناز میردهقان

دانشیار گروه زبان‌شناسی- دانشگاه شهید بهشتی

نگار داوری اردکانی

دانشیار گروه زبان‌شناسی- دانشگاه شهید بهشتی

طاهره عبداللهی پارسا

کارشناسی ارشد آموزش زبان و ادبیات فارسی به غیر فارسی‌زبانان

چکیده

به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران زبان فارسی به عنوان زبان دوم جهان اسلام، دریچه‌ای است برای شناخت و گسترش فرهنگ و تمدن ایرانی که تدوین مواد آموزشی تخصصی را می‌طلبد. هدف از پژوهش حاضر، ارزیابی مهارت خواندن در فارسی‌آموزان سطوح متوسط به بالای رشته علوم اسلامی بر مبنای رویکرد تکلیف‌محور و الگوی 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 آزمایشی و گروه گواه) گرفته شد و در ادامه ۱۰ درس بر مبنای رویکرد تکلیف‌محور و الگوی 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. سپس 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 را با استفاده از آزمون تی مستقل و وابسته تجزیه و تحلیل کردیم. نتایج تحلیل آمار توصیفی و استنباطی حاکی از تأثیر مثبت رویکرد تکلیف‌محور و الگوی اندرسون بر درک مطلب گروه آزمایشی و در نتیجه افزایش دانش خواندن گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل بوده است.

کلیدواژه‌ها: رویکرد تکلیف‌محور، 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 تام 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 اساتید و زبان‌آموزان از درجه مطلوب 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 به عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌ی درسی مورد توجه قرار گرفته اند. در این مقاله، ضمن توصیف رویکرد تکلیف‌محور و الگوی خواندن نیل اندرسون (۱۹۹۹)، متون خواندن براساس تلفیق این رویکرد و آن الگو طراحی شد و در نهایت تاثیر این متون در درک مطلب فارسی‌آموزان سطح متوسط به بالا توسط آزمون تی مورد بررسی قرار گرفت.

۲. اهداف

هدف از این پژوهش بررسی تاثیر و کارآیی 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 به عنوان زبان دوم/خارجی یاد بگیرند، کمک کرده باشد. در نهایت، براساس هدف این سوال مطرح می‌شود که:

- طرح درس تکلیف‌محور و مبتنی بر الگوی نیل اندرسون (۱۹۹۹) چه تاثیری بر ارتقای دانش زبانی

مهارت خواندن در فارسی‌آموزان سطح متوسط به بالا دارد؟

با توجه به سابقه رویکرد تکلیف‌محور و الگوی اندرسون نگارندگان پژوهش حاضر این فرضیه را در ذهن داشتند که:

- در تدوین مواد آموزشی، تلفیق رویکرد تکلیف‌محور و الگوی اندرسون (۱۹۹۹) تاثیر مثبتی بر

مهارت خواندن فارسی‌آموزان در سطح متوسط به بالا دارد.

۳. پیشینه تحقیق

۱.۳. رویکرد تکلیف‌محور

از نخستین کاربردهای رویکرد تکلیف‌محور در چارچوب رویکرد ارتباطی برای آموزش زبان، برنامه‌ی ارتباطی مالزی (۱۹۷۵) و پروژه‌ی بنگلور / مَدْرَس (۱۹۷۴) بودند. پروژه‌ی بنگلور براساس این نگرش بود که با تمرکز بر معنا، امکان یادگیری صورت زبانی به‌طور کامل در کلاس فراهم گردد و فرآیند ساخت دستوری توسط زبان‌آموز، فرآیند ناآگاهانه به حساب آید (برتا، ۱۹۹۰: ۳۲۱). در این پروژه که پروژه‌ی ارتباطی نیز نامیده می‌شد، مجموعه‌ای از تکالیف حل مساله پس از گذراندن دوره‌ی آزمون و خطا ایجاد شد؛ نتیجه‌ی آن، طرح درس تکلیف‌محور بود که اساس کارش اینگونه بیان می‌شد: «انگلیسی نه با هدف برقراری ارتباط بلکه انگلیسی از طریق برقراری ارتباط» (پرابو، ۱۹۸۰؛ نقل شده در برتا، ۱۹۸۹: ۲۸۴-۲۸۳)؛ یعنی اینکه برای یادگرفتن انگلیسی در حال حاضر کارهایی را انجام دهید، چیزهایی را بگویید و آنگاه در نتیجه این کار انگلیسی را یاد خواهید گرفت (همان). این پروژه که در نتیجه نارضایتی از روش‌های ساختاری شکل گرفته بود، در تدریس زبان انگلیسی عمر طولانی نداشت. همچنین می‌توان به برنامه‌ی درسی ارتباطی مالزیایی به عنوان کاربردی دیگر از رویکرد تکلیف‌محور در سال ۱۹۷۵ اشاره کرد.

اما فرض‌های اصلی آموزش تکلیف‌محور توسط فیز (۱۹۹۸: ۱۷، نقل شده در ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱) به این صورت خلاصه شده است:

- تاکید بر فرآیند است نه محصول؛
- عناصر اصلی همان فعالیت‌ها و تکالیف هدفمندی هستند که بر برقراری ارتباط و انتقال معنا تاکید 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 برنامه درسی تکلیف‌محور، بر حسب 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.

به‌علاوه نونان (۲۰۰۴: ۴۲) پروژه سطوح زبانی استرالیایی را معرفی می‌کند که «آبرمه‌ارت هلیدی»^۱ (میان فردی، تعاملی، هنری) را به عنوان نقطه عطف پیشرفت برنامه آموزشی به کار می‌گیرد. وی عنوان می‌کند که «سطوح زبان استرالیایی تنها نسخه اولیه برنامه آموزشی تکلیف‌محور است».

به‌طور کلی، بسیاری از صاحب‌نظران بر این باورند که اصول آموزش ارتباطی زبان را می‌توان از طریق تکالیف پیاده کرد. ریچاردز و اسمیت (۲۰۰۲) از این دسته هستند. «آموزش تکلیف‌محور زبان، مصداق اصول آموزش ارتباطی زبان و تلاشی است از سوی حامیان برای عملی‌کردن 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 تاکید می‌کند و منظور از تکالیف، فعالیت‌هایی هستند که با هدفی غیر از یادگیری زبان طراحی می‌شوند، اما باعث توانایی‌های زبانی می‌شوند؛ به عبارت دیگر، محتوا در برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور شامل مجموعه‌ای از تکالیف هدفمند فرآیند‌محور است که زبان‌آموزان برای انجام آن‌ها باید از زبان دوم و یا خارجی استفاده کنند. همچنین در رویکرد آموزشی تکلیف‌محور، مجموعه‌ای از تکالیف ارتباطی ارایه می‌شود که به‌طور مستقیم با هم در ارتباط هستند تا به اهداف زبان‌آموزان آموزشی دست یابند. تکلیف در این رویکرد بسیار حایز اهمیت است. در بیشتر کتب آموزشی تنها به یادگیری لغت اهمیت داده می‌شود اما در این رویکرد تاکید بر انجام فعالیت‌های تکلیف‌مدار و نیز اجرای نقش‌هایی است که به تجربه کردن شرایط واقعی کاربرد زبان می‌انجامد. بنابر دیدگاه ایلیس (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 فرآیند شناختی را نیز در بر می‌گیرد: تکالیف شناختی شامل درگیرکردن دانش زبان‌آموزان است که ویژگی طبیعی بودن و افزایش انگیزه افراد را دربر دارد و علت شناختی نامیدن آن‌ها این است که باعث کارکرد و به تکاپو انداختن ذهن زبان‌آموزان است و شامل فعالیت‌هایی چون فهرست کردن، چینش و دسته‌بندی، وصل کردن، مقایسه، تطبیق، حل مسأله و... می‌باشد.

^۱. Halliday's macro skill

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

ممکن است تکالیف تلفیقی از چند مهارت باشد 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 به کار بندد. حتی ممکن است تکلیف مستلزم کاربرد زبانی به صورت انفرادی یا دو نفره باشد.

تکلیف نتیجه ارتباطی تعریف شده دارد و این برنامه کاری نتیجه غیر زبانی تکلیف را تعیین می‌کند که برای زبان‌آموزان در حکم فعالیت است.

۲.۳. پیشینه‌ی پژوهش در مورد آموزش تکلیف‌محور مهارت خواندن و درک مطلب

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

صالحی (۱۳۸۸) به منظور مقایسه تأثیر دو «روش»^۱ تدریس تکلیف‌محور و «روش سنتی»^۲ بر درک مطلب خواندن، پژوهشی را بر روی ۴۵ دانش‌آموز گُردزبان پسر دوم راهنمایی در شهرستان بوکان انجام داد. نتایج به‌دست‌آمده بیانگر این است که «روش» تدریس تکلیف‌محور با ۹۵٪ اطمینان به پیشرفت درک مطلب کمک

^۱ . بر خلاف اعتقاد نگارندگان برای به کارگیری مفهوم رویکرد برای برنامه درسی تکلیف‌محور، اینجا برای رعایت امانت به متن صالحی واژه روش به کار برده شد

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

می‌کند و این نشان می‌دهد که بین «روش» تدریس تکلیف‌محور و «روش سنتی» تفاوت معناداری وجود دارد.

مهرداد اصغرپور (۱۳۸۸) در پایان‌نامه خود با عنوان «رابطه 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 رابطه معناداری با درک خواندن دارد و ۶۶٪ معیار درک مطلب بر پایه ترکیب انگیزش و دانش پیشین تعیین می‌شود و دانش پیشین نسبت به انگیزش خواندن رابطه 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 ادراک نشان داده است. در مجموع یافته‌های این رساله ارتباط قابل توجهی بین نوع شخصیت و جنس را نشان می‌دهد.

صحراپی و شهباز (۱۳۹۱) گزیده‌ای از منابع آموزش زبان فارسی را براساس الگوی خواندن نیل اندرسون مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که در میان اصل‌های تاثیرگذار انگاره نیل اندرسون، اصل راستی‌آزمایی راهبردها بیشتر مورد توجه قرار گرفته و اصل فعال کردن دانش پیشین با توجه به اهمیت فراوان در هیچ یک از منابع اجرا نشده است.

ویلیس (۲۰۰۸) در مجموعه چهار مقاله‌ی خود اختصاصاً به آموزش خواندن براساس رویکرد تکلیف‌محور می‌پردازد. وی در اولین مقاله‌اش موضوع ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان را مطرح می‌کند، در مقاله دوم خود به معرفی مرحله تمرکز بر صورت زبانی و مرحله بازیابی می‌پردازد و مقاله سوم و چهارم را به معرفی فنون مناسب برای آماده‌سازی، بازیابی و تمرکز بر صورت زبانی اختصاص می‌دهد.

تکالیف مورد نظر در مجموع دروس این مقاله به صورت تلفیقی از رویکرد تکلیف‌محور با تمرکز ویژه بر تقسیم‌بندی مطرح شده توسط نونان (۲۰۰۴) و الگوی نیل اندرسون (۱۹۹۹) در مورد خواندن طراحی شده است. بنابراین هر کدام به ترتیب شرح داده می‌شود.

۳.۳. الگوی خواندن اندرسون

یکی از الگوهای موفق خواندن، الگوی نیل اندرسون می‌باشد که بیشترین جنبه‌های خواندن را مد نظر قرار داد و تلاش کرد به یک چهارچوب برای آموزش خواندن دست یابد. وی چهارچوب خود را به اختصار ACTIVE نامید که این واژه معرف شش راهبرد اصلی در الگوی اندرسون است (اندرسون، ۱۹۹۹: ۴):

- فعال کردن دانش پیشین^۱ (A)
- پرورش واژگان^۲ (C)
- آموزش برای درک^۳ (T)
- افزایش سرعت خواندن^۴ (I)
- راستی‌آزمایی راهبردها^۵ (V)
- ارزیابی پیشرفت^۶ (E)

اندرسون با استفاده از چهارچوب مذکور استدلال می‌کند که آموزش خواندن باید ترکیبی از عملکرد لغات 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.

۱.۳.۳. 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 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 آموز می‌دهیم و سپس از آن‌ها می‌خواهیم که کلمات یا مفاهیم مرتبط با این کلمه کلیدی را تولید کنند. همچنین می‌توانیم از نمایش هندسی برای سازماندهی آن‌ها بر روی تخته استفاده کرد. نقشه‌های معنایی سبب می‌شود که

1. Activate prior knowledge
2. Cultivate vocabulary
3. Teach for comprehension
4. Increase reading rate
5. Verify strategies
6. Evaluate progress

زبان‌آموزان ایده‌ها 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).

۲.۳.۲. پرورش واژگان

اندرسون (۱۹۹۹: ۲۱) نقش واژه‌ها را به عنوان عامل تعیین‌کننده‌ی توانایی کلی خواندن مورد تاکید قرار می‌دهد که خوانندگان با تمرین زیاد کلمه‌ها، مطالعه منظم و پیوسته آن‌ها دانش واژگانی و چگونگی کاربرد آن‌ها را ارتقا می‌بخشند. در نهایت اندرسون به نقل از گریب می‌گوید «لغت سوختی است که آتش خواندن و درک مطلب را شعله‌ور می‌کند» (همان).

۳.۳.۲. آموزش برای درک مطلب

اندرسون (۱۹۹۹: ۳۹) معتقد است آموزش درک مطلب دقیقاً به آموزش راهبردها گره خورده است. درک مطلب همواره به‌وسیله اهداف و نیازهای افراد هدایت می‌شود و به‌شدت وابسته به اطلاعات پیشین افراد است. برای درک خواندن انگاره‌های نظری متعددی پیشنهاد شده است: انگاره صعودی، نزولی و تعاملی. اندرسون (۱۹۹۹: ۳۸-۳۹) بیان می‌کند که در انگاره 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 انگاره صعودی، انگاره 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) و انگاره تعاملی، شامل پردازش در هر دو سطح فوق است. بنابراین، بنابر گفته مرتاگ (۱۹۸۹: ۱۰۲) بهترین خوانندگان در زبان دوم کسانی هستند که هر دو پردازش را به‌طور موثر 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 خلاصه‌کردن یک متن یا بخشی از آن جهت تشخیص تفاوت سطوح مختلف متن براساس میزان اهمیتشان داشته باشیم (اندرسون، ۱۹۹۹).

۴.۳.۳. افزایش سرعت خواندن

اندرسون (۱۹۹۹: ۱۹۱) سرعت ۲۰۰ کلمه در دقیقه را حداقل سرعت برای درک کامل مطلب می‌داند. نوتال (۱۹۸۲: ۳۶) این سرعت را برای گویشور 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 (همان).

۵.۳.۳. راهبردهای راستی آزمایی

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

۴.۳. تقسیم بندی تکلیف از دیدگاه نونان

تکلیف متشکل از چند مولفه 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 دارند» (نونان ۲۰۰۴: ۴۷). این داده‌ها به منابعی مانند: معلم، زبان‌آموز، متن کتاب و غیره اشاره دارند. همچنین به محض صحبت درخصوص درون‌داد، ذهن متوجه بحث «واقعی بودن» می‌شود. واقعی بودن از نظر نونان، تولید زبان برای برقراری ارتباط است؛ چراکه متون و تکالیف واقعی از ضروریات کلاس است. اطلاعات زبانی یا غیر زبانی موجود در تکلیف، مثل تصاویر، نقشه و متن کتبی هستند (همان)

۳- روندها: روندها به شیوه انجام تکلیفی گفته می‌شود که مبتنی بر روش‌شناسی، موقع انجام تکلیف دنبال می‌شود (مثلاً کارگروهی در مقابل کار دو نفره، زمان‌بندی در مقابل عدم زمان‌بندی). اما از لحاظ تهیه و تدوین همه روندها دربرگیرنده سه مرحله مشترک اصلی یعنی پیش‌تکلیف، حین

تکلیف و پس‌تکلیف هستند؛ چراکه تدریس تکلیف‌محور تنها شامل یک تکلیف واحد نمی‌شود بلکه دربرگیرنده توالی تکالیفی است که به یکدیگر مرتبط هستند. این اجزاء زیر چتر حمایتی نقش‌ها (معلم و زبان‌آموز) و موقعیت‌ها قرار دارد.



موقعیت: جایی است که تکلیف در آنجا انجام می‌شود.

زبان‌آموزان: توانایی‌ها، نیازمندی‌ها و علایق آن‌ها از اهمیت برخوردار است. زبان‌آموزان در رویکرد ارتباطی خصوصاً رویکرد تکلیف‌محور، فردی منتقد، بازخورددهنده و مستقل هستند. معلم: در رویکرد ارتباطی به‌طور اخص رویکرد تکلیف‌محور، معلم در نقش‌های تسهیل‌گر روند ارتباطی، شرکت‌کننده و مشاهده‌گر ظاهر می‌شود.

۴. ویژگی‌های دروس طراحی شده

امروزه فلسفه آموزش به بیش از آنچه در گذشته بود، توسعه‌یافته 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 جست‌وجو شده است. بنابراین، در این پژوهش برآن شدیم تا رویکرد تکلیف‌محور را با یکی از الگوهای خواندن یعنی الگوی اندرسون (۱۹۹۹) تلفیق کنیم. حال، کاربرد عملی این الگو 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 الگوی نیل اندرسون نیز (ر.ک. ۲-۴-۴) در پژوهش خود به شرح ذیل استفاده کرده‌ایم:

- فعال کردن دانش پیشین که به عنوان یک محرک در پیش‌تکلیف استفاده شده است؛ مانند طرح سوالاتی پیش از ارایه 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 سوالات درک مطلب با توجه به بافت (متن) صورت گرفته است،

- آموزش درک مطلب که پس از خواندن متن با استفاده از سوالات درک مطلب و سوالاتی که پردازش تعاملی زبان آموز را می‌طلبد صوتر گرفته است

۱- 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 موثرتر 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- درون داد: اطلاعات زبانی یا غیر زبانی موجود در تکلیف، مثل تصاویر، نقشه و متن کتبی را

شامل می‌شود.

۳-روندها: روندها به شیوه انجام تکلیف گفته می‌شود که شامل کارگروهی در مقابل کار دو نفره 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 که تحت چتر حمایتی نقش‌ها و موقعیت‌ها قرار دارند) و نیز تعدادی از مولفه‌های الگوی خواندن نیل اندرسون (شامل فعال کردن دانش پیشین، پرورش واژگان، آموزش درک مطلب، ارزیابی پیشرفت) بود.

۵. روش‌شناسی

۱.۵. ابزار جمع آوری اطلاعات و روش گردآوری داده‌ها

در این بخش 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 جستند و با ساده‌سازی و تلفیق رویکرد تکلیف‌محور و الگوی نیل اندرسون درمورد متون خواندن سوالات مربوط به آزمون و طرح درس‌ها را طراحی نمودند. البته باید این نکته را متذکر شد که در آزمون مهارت خواندن، مسایل و نکاتی چون متون خواندن و ساختار این متون وجود دارد. کومن و همکاران (۲۰۰۷: ۵۱) در رابطه با متون خواندن ادعان داشتند که منابع زیادی برای تهیه این متون وجود دارد. این متون خواندن که به

منظور تهیه آزمون مورد استفاده قرار می‌گیرد، می‌تواند مستقیماً از مطالب موجود باشند یا این‌که حاصل جرح و تعدیل مطالب موجود باشند. در ضمن از متونی که دارای موضوعات مشاجره‌انگیز یا جانبدارانه هستند، باید پرهیز شود. همچنین برای آن‌که 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 جمله‌هستند. 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.

۱.۱.۵. پیش‌آزمون

پیش‌آزمون در این پژوهش بر اساس رویکرد تکلیف‌محور و الگوی خواندن نیل اندرسون طراحی شده است که دارای ۲۵ سوال بوده است. سوالات این آزمون از نوع تشریحی (از نوع محدود-پاسخ)، چهارگزینه‌ای، کوتاه‌پاسخ (کامل کردنی، پرسشی) و آزمون صحیح-غلط (نوع درست- نادرست) بوده است. بیشتر سوالات این آزمون از نوع کوتاه پاسخ و چهارگزینه‌ای بوده است؛ چراکه برای هر کدام از آن‌ها تنها یک پاسخ وجود دارد و در نتیجه تصحیح پاسخ‌های آن دقیق‌تر و عینی‌تر از تصحیح پاسخ‌های سوال‌های تشریحی است. البته باید توجه کرد که این سوال‌ها برای سنجش توانایی‌های سطح بالا از قبیل تحلیل، ترکیب و ارزشیابی کافی نیست و بهتر است از سوال‌های 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 پژوهش از ترکیبی از سوالات ذکر شده استفاده نمودند. پس از نگارش پیش‌آزمون، این ترکیب به چند تن از متخصصان در زمینه‌ی آزمون‌سازی ارایه شده و نقاط ضعف و قوت آن مشخص و در نهایت نیز اصلاح شد. در نهایت، این آزمون به هر دو گروه آزمایشی و گواه داده و از آنها خواسته شد که در مدت زمان تعیین شده یعنی در ۴۵ دقیقه به سوالات آزمون پاسخ گویند.

۲.۱.۵. پس‌آزمون

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

۳،۱،۵. مواد آموزشی

مواد آموزشی این پژوهش را همان دروس خواندن براساس رویکرد تکلیف‌محور و الگوی خواندن نیل اندرسون تشکیل داده است و در اختیار گروه آزمایشی قرار داده شد. درضمن، 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 زمینه لازم را برای درک مطلب زبان‌آموز مهیا می‌سازد و دانش قبلی را استخراج می‌کند و توجه به آن‌ها را جلب می‌کند. همچنین قبل از خواندن متن آن را به چیزهایی که زبان‌آموز به 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 جست‌وجوی 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 مرحله پیش از خواندن باقی مانده، رفع می‌شود.

در بخش سوم زبان‌آموز با توجه به ادراک 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/دو نفره مطرح شده است. به همه سوالات یا فعالیت‌هایی که معلم در آن‌ها نقش هدایت‌کننده 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 آنجایی که احتمال خستگی و بی‌حوصلگی زبان‌آموز در انجام تکالیف بیشتر است، تکالیف شخصی‌سازی تقریباً از آخرین تکالیف هر جلسه می‌باشد. پیاده‌کردن چنین فنی برای ترغیب و جذب زبان‌آموزان در انجام بهتر و موثرتر تکالیف و نیز توجه بیشتر به آن ضروری به نظر می‌رسد.

۲.۵. جامعه پژوهش

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 آزمایشی و گواه تقسیم کردیم، به طوری که در هر گروه ۲۵ نفر وجود داشت. سن این افراد بین ۱۲ تا ۲۵ سال بوده است.

۳.۵. تحلیل داده‌ها

برای بررسی تدوین مواد آموزشی به‌منظور ارتقای مهارت خواندن فارسی‌آموزان سطح متوسطه برای مقاصد خاص (گروه مخاطبین در رشته‌ی علوم اسلامی) براساس تلفیق رویکرد تکلیف‌محور و الگوی اندرسون، یافته‌های تحقیق در سه بخش تدوین شده است:

الف: یافته‌های گروه کنترل

ب: یافته‌های گروه آزمایش

ج: مقایسه عملکرد گروه کنترل و آزمایش بر حسب میانگین تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه، ابتدا عملکرد هر دو گروه جداگانه بررسی شده و سپس عملکرد دو گروه مقایسه شده است.

۱.۳.۵. 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	-۱/۲۰۰	۱/۰۹
	پس‌آزمون	۲۵	۱۰/۶۴	۲/۳۲		

مشاهده شد که بالاترین نمره در پیش آزمون گروه کنترل ۱۴ و پایین‌ترین نمره آن ۶ می‌باشد. بیشترین فراوانی مربوط به نمره ۱۱ بوده که ۶ نفر این نمره را کسب کرده‌اند. میانگین نمره پیش‌آزمون گروه کنترل ۱۰/۵۲ و انحراف استاندارد آن ۲/۱۴ است. در پس آزمون بیشترین فراوانی نمرات مربوط به نمره ۱۲ بوده که ۶ نفر این نمره را کسب کرده‌اند. میانگین نمره پس‌آزمون گروه کنترل ۱۰/۶۴ و انحراف استاندارد آن ۲/۳۲ است. در نهایت نتایج جدول شماره‌ی ۱ نشان می‌دهد که میانگین تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل ۱/۲۰۰- و میانگین تفاضل انحراف استاندارد آن ۱/۰۹ است.

جدول ۲. نتایج آزمون تی وابسته در رابطه با اختلاف نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه کنترل

گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	d.f	Sig
گروه کنترل	پیش آزمون	۲۵	۱۰/۵۲	۲/۱۴	-۱/۵۴۹	۲۴	۰/۵۸۸
	پس آزمون	۲۵	۱۰/۶۴	۲/۳۲			

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل با استفاده از آزمون T وابسته مورد مقایسه قرار گرفته است. مقدار T به‌دست‌آمده 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.

۲،۳،۵. یافته‌های گروه آزمایش

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش

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

مشاهده شد که بالاترین نمره در پیش‌آزمون گروه آزمایش ۱۳ و پایین‌ترین نمره آن ۷ می‌باشد. بیشترین فراوانی مربوط به نمره ۱۱ بوده که ۶ نفر این نمره را کسب کرده‌اند. میانگین نمره پیش‌آزمون گروه آزمایش ۹/۹۲ و انحراف استاندارد آن ۱/۶۰ است. در رابطه با نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش مشاهده شد که بالاترین نمره در پس‌آزمون گروه آزمایش ۱۸ و پایین‌ترین نمره آن ۱۰ می‌باشد. بیشترین فراوانی مربوط به نمره‌های ۱۳، ۱۴ و ۱۵ بوده که فراوانی هر کدام ۵ بود. میانگین نمره پس‌آزمون گروه آزمایش ۱۴/۲۴ و

انحراف استاندارد 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 در رابطه با 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 T وابسته مورد مقایسه قرار گرفته است. مقدار T به دست آمده و سطح معنا-داری آن نشان می‌دهد که تفاوت بین دو آزمون معنادار است. در نتیجه، می‌توان گفت که تدوین و اجرای طرح درس تکلیف‌محور و الگوی خواندن اندرسون بر ارتقای دانش زبانی مهارت خواندن در فارسی‌آموزان سطح متوسط به بالا تأثیر معناداری داشته است.

۳،۳،۵. مقایسه عملکرد گروه کنترل و آزمایش بر حسب میانگین تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه

جدول ۵: نتایج آزمون T مستقل در رابطه با مقایسه عملکرد گروه کنترل و آزمایش بر حسب میانگین تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه

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

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، میانگین تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش با استفاده از آزمون T مستقل مورد مقایسه قرار گرفته است. مقدار T 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 تاثیر تدوین و اجرای طرح درس براساس رویکرد تکلیف‌محور و الگوی خواندن نیل اندرسون بر گروه آزمایش بوده است.

۶. بحث

در هر نوع آموزش، از جمله آموزش زبان دوم، تدوین برنامه درسی و تولید مواد آموزشی فعالیت عمده‌ای است که در مقایسه با تدریس به هیچ‌وجه 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، اینکه آموزش باید طراحی و در قالب یک برنامه درسی تدوین شود و نباید برحسب اتفاق روی دهد (زندى، ۱۳۸۳). در این برنامه‌ها واقعیت‌ها و نیازهای دنیای جدید در فراسوی ساختار یک‌سویه‌نگر رشته‌ها جست‌وجو شده است. بنابراین، در این پژوهش برآن شدیم تا رویکرد تکلیف‌محور را با یکی از الگوهای خواندن یعنی الگوی اندرسون (۱۹۹۹) تلفیق کنیم. در مجموع، طرح درس‌های ارائه شده در این تحقیق دارای اجزای تکلیف نونان (یعنی هدف، درونداد و روندکه تحت چتر حمایتی نقش‌ها و موقعیت‌ها قرار دارند) و نیز تعدادی از مولفه‌های الگوی خواندن نیل اندرسون (شامل فعال کردن دانش پیشین، پرورش واژگان، آموزش درک‌مطلب، ارزیابی پیشرفت) بود. نگارندگان برای پی بردن به تاثیرگذاری تهیه و تدوین مواد آموزشی به‌منظور ارتقای مهارت خواندن فارسی‌آموزان سطح متوسطه در چهارچوب رویکرد تکلیف و الگوی نیل اندرسون، پیش‌آزمونی طراحی کردند و از هر دو گروه کنترل و آزمایش گرفته و بعد، نمرات آن‌ها جمع‌آوری شد تا میانگین و انحراف معیار آن‌ها محاسبه شود. مرحله‌ی بعد، اجرای عمل آزمایشی بوده است. در این مرحله، گروه آزمایشی به مدت ۱۰ هفته، ۱۰ طرح درس مبتنی بر رویکرد تکلیف‌محور را دریافت کردند. به آزمودنی‌های گروه آزمایشی 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 درک‌مطلب) است و این چهار مرحله وابسته به یکدیگرند و هر مرحله در مرحله‌ی دیگر همپوشانی دارد تا در نهایت هدف خواندن تحقق یابد. همانطور که گفتیم، گروه گواه نیز روال عادی خود در آموزش زبان فارسی (طبق متون کتاب‌های درسی موجود در موسسه) را دریافت کردند. در این تحقیق دو متغیر وجود داشت: متون خواندن براساس رویکرد تکلیف‌محور به عنوان متغیر مستقل، دانش زبانی خواندن متون زبان فارسی به عنوان متغیر وابسته. شایان ذکر است به‌منظور تضمین روایی پس‌آزمون، به چند متخصص داده شده و اصلاح شده است. همچنین به‌منظور تضمین پایایی آن، پس از اجرای آزمون، تمامی نمرات گردآوری شدند و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. پس از اینکه گروه‌های آزمایشی و گواه تدریس مورد نظر خود را دریافت کردند و با در نظر گرفتن یک فاصله، به گروه‌های آزمایشی و گواه پس‌آزمون ارائه

شد. ذکر این نکته ضروری است که پس‌آزمون در تمامی فاکتورها 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 T مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تحلیل داده‌ها نشان داد بین میانگین تفاضل نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایشی 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 تاثیر تدوین و اجرای طرح درس براساس رویکرد تکلیف‌محور و الگوی خواندن نیل اندرسون روی گروه آزمایش بوده است.

بنابراین همانطور که ویلیس (۲۰۰۷) بیان می‌کند در رویکرد تکلیف‌محور تمرکز فعالیت‌های کلاسی بر تکلیف است و زبان، ابزاری است که زبان‌آموز از آن برای تکمیل تکلیف استفاده می‌شود. به بیان دیگر، رویکرد تکلیف‌محور خوانشی از رویکرد ارتباطی است که بر اهداف آموزشی و نیز فعالیت‌های واقعی تاکید می‌کند و منظور از تکالیف، فعالیت‌هایی هستند که با هدفی غیر از یادگیری زبان طراحی می‌شوند اما باعث توانایی‌های زبانی می‌شوند؛ به عبارت دیگر، محتوا در برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور شامل مجموعه‌ای از تکالیف هدفمند فرآیند‌محور است که زبان‌آموزان برای انجام آن‌ها باید از زبان دوم و یا خارجی استفاده کند. بنابراین، تکلیف در این روش بسیار حایز اهمیت است. در بیشتر کتب آموزشی تنها به یادگیری لغت اهمیت داده می‌شود اما در این رویکرد تاکید 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، تاثیر استفاده از رویکرد تکلیف‌محور و الگوی نیل اندرسون در خواندن و به طور اخص، بر درک مطلب فارسی‌آموزان بررسی و با توجه به توضیحات داده شده، فرضیه این پژوهش تایید شد.

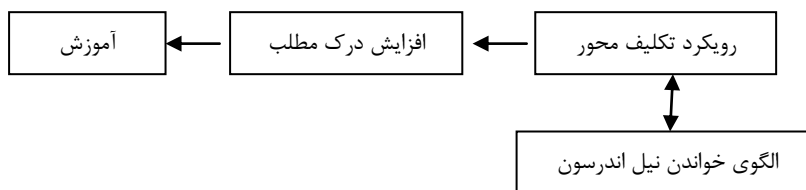
۷. جمع‌بندی

در این قسمت از پژوهش ابتدا به تشریح رویکرد تکلیف‌محور، ویژگی‌های تکالیف و الگوی نیل اندرسون پرداختیم و از ۵۰ نفر از فارسی‌آموزانی که در مدرسه بنت‌الهدی آموزش مشغول به تحصیل بودند، پیش‌آزمون گرفته شد. در ادامه این پژوهش، طی ۱۰ جلسه‌ی یک ساعته دروس تهیه شده به گروه آزمایشی 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 تاثیرگذاری مطالب تهیه شده، مورد بررسی قرار گیرد. سپس نمرات به‌دست‌آمده از آزمون‌ها به وسیله آزمون T بررسی شد که نتایج این آزمون نشان داد که بین میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایشی با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود

دارد که ناشی از تأثیر تدوین و اجرای طرح درس براساس رویکرد تکلیف‌محور و الگوی خواندن نیل اندرسون بر گروه آزمایش بوده است.

حال با توجه به تحقیقات انجام شده، می‌توان گفت یادگیری از دیدگاه روش تکلیف‌محور انجام مجموعه‌ای از تکالیف رویکرد ارتباطی است که به طور 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 بر اساس رویکرد تکلیف‌محور روشن‌تر شد و هدف محقق برای انجام این پژوهش بر روی فارسی‌آموزان رشته علوم اسلامی با توجه به بررسی‌های انجام شده توسط نگارندگان، شواهد و دلایل ذکر شده آشکارتر شد. از طرفی نگارندگان در این تحقیق الگوی خواندن نیل 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 بتواند به درک مطلب فارسی‌آموزان کمک کرده باشد. البته پژوهش‌های انجام شده در این تحقیق سندی بر ادعای پژوهشگر است.

شکل شماره ۱: مدل ارائه شده براساس پژوهش حاضر



منابع

- صالحی، ا. (۱۳۸۸). مقایسه تأثیر روش تدریس تکلیف‌محور و روش تدریس سنتی بر درک مطلب خوانداری فارسی در دانش‌آموزان گُرد زبان پسر پایه دوم راهنمایی شهرستان بوکان در سال ۱۳۸۸. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی. ۱۵۶.
- اصغرپور، م. (۱۳۸۸). رابطه ویژگی‌های فارسی‌آموز و درک مطلب خواندن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- 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 برپایه‌ی انگاره‌ی نیل اندرسون. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، سال ۱۳۹۱، شماره‌ی دوم، صص: ۱-۳۰.
- مهاجر، ح. ۱۳۸۸. ارتباط میان درک مطلب خواندن و نوع شخصیت و جنسیت. رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

- Anderson, N.** (1991). "Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing". *Modern Language Journal*. 25.
- Anderson, N.** (1999). "*Exploring Second Language Reading: Issues & Strategies*". Boston, M. A: Heinle & Heinle publishers. 4, 9, 11, 14- 15. 21. 38- 39. 59. 191.
- Beretta, A.** (1989). "Attention to Form or Meaning?: Error Treatment in The Bangalore Project" *TESOL Quarterly*, Vol. 23: 283-303.
- Beretta, A.** (1990). "Implementation of the Bangalore Project". *Applied Linguistics*, 321.
- Cohen, A. D.** (1990). "*Language Learning: Insights for Learners, Teachers, Researchers*". New York: Newbury House, 45.
- Levine, A. & T. Reves.** (1990). "Does The Method of Vocabulary Presentation Make a Difference?" *TESI Canada Journal*. 35 ,37 ,45.
- Murtagh, L.** (1989). "Reading in a Second or Foreign Language: Models Processes, and Pedagogy. Language, Culture and Curriculum", 2, pp .102. Retrieved from *proquest information company*. 102.
- Nation, I. S. P.** (1990). "*Teaching & Learning Vocabulary*". New York: New bury house.
- Nunan, D.** (2004). "Task-based Language Teaching: A Comprehensively", *Revised Edition of Teaching Tasks for The Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 41- 43. 47.
- Richards, J. C, Rodgers, Theodore. S.** (2001). "*Approaches and methods in language teaching*" (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 223.
- Richards, J. C. & Schmit. R.** (2002). "*Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*". (3rd ed). Edinburgh: Longman Publication. 54.
- Winograd, P. & Hare, V.C.** (1988). "Direct Instruction of Reading Comprehension Strategies: The Nature of Teacher Explanation". In Weinstein, C.E, Goetz, E. T. & Alexander, P.A. (eds). *Learning & study strategies: Issues in Assessment, Instruction, & Evaluation*, Sanpiego, CA: Academic press, Inc. 123.
- Willis, D.** (2008). "Reading for Information". Retrieved from: <http://www.bbc.co.uk/worldservice>. At 4/2/2012.
- Zand Moghadam, A.** (2007). "*The Effect of Task-based Approach on The Iranian ESP Learners' Reading Comprehension Improvement*", M. A. Thesis. Tehran: Allameh Tabataba' University.

پیوست: نمونه 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 فراتراز 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 هم چون سایر امور در باطن و روح او نهفته شده که این قالب و صورت را پذیرا شده است. هرگاه آن حقیقت بخوهد 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 سربزند، 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 /و/ 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- تاثیر 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 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.