

تأثیر تدریس گروهی بر پیشرفت مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ایرانی انگلیسی با اهداف ویژه

فاطمه همتی^۱

علی اصغر احمدی شکوه^۲

روح الله ترکی^۳

چکیده

ادبیات کنونی تدریس گروهی را این چنین تعریف می کند: «یک تدریس راهبردی که دانش اساتید مختلف و مهارت های تدریس را به سمت تقویت یادگیری سوق می دهد.» بطور ساده تدریس گروهی یعنی آموزش به یک کلاس یا گروهی از شاگردان توسط چند استاد. بعبارت دیگر، تدریس گروهی دو یا چند استاد را درگیر آموزش به گروهی از یادگیرندگان می کند البته با یک طرح درس یکسان و یک مواد آموزشی. اساتید این نوع روش تدریس می توانند در یک زمان مشترک یا مختلف نسبت به تقسیم مسئولیت های خود اقدام کنند. این مقاله، تدریس گروهی به عنوان ابزار تقویت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ایرانی انگلیسی با اهداف ویژه را مورد بررسی قرار داده است. بدین منظور، تعداد ۵۰ نفر یادگیرنده انگلیسی با اهداف ویژه در دو گروه در این مطالعه شرکت کردند. تدریس گروهی یا تدریس مشترک برای گروه آزمایشی و برای گروه شاهد نیز از روش تدریس غیرمشترک یا انفرادی استفاده گردیده است. پس از ارائه داده های جمع آوری شده به نرم افزار تجزیه و تحلیل آماری SPSS، روش تجزیه و تحلیل کوواریانس مورد استفاده

۱ دانشجویار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور

۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور

۳ کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه خاتم الانبیاء (ص)

قرار گرفت. نتایج تحقیق نشان می‌داد که در مقایسه با تدریس انفرادی یا غیر گروهی، روش تدریس گروهی یا مشترک، تاثیراتی بهتر و مثبت تر بر پیشرفت مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان انگلیسی با اهداف ویژه ایرانی داشته است. همچنین این نتیجه نیز عاید شد که کلاس چندسطحی تاثیری مثبت بر یادگیری مهارت‌های زبانی دارد.

کلید واژه‌ها: تدریس گروهی، تدریس غیر مشترک، یادگیرندگان انگلیسی با اهداف ویژه

مقدمه

خواندن و درک مطلب یک مهارت مهم در میان دوره‌های آموزشی انگلیسی با اهداف ویژه موجود در چهارچوب یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی محسوب می‌شود، زیرا "مهارت خواندن و درک مطلب ماهرانه به متخصصین کمک می‌کند تا با پیشرفت‌های موجود در تخصص خود همگام و همراه شوند" (طباطبایی و عساری، ص ۲۰۵، ذکر شده در طباطبایی، ۲۰۰۷). بنابراین به نظر می‌رسد که راهکارهای تدریس مهارت خواندن و درک مطلب به یادگیرندگان انگلیسی با اهداف ویژه با راهکارهای تدریس به یادگیرندگان انگلیسی با اهداف عمومی متفاوت باشد.

این گونه فرض شده است که با ارائه یک آموزش موثر در کلاس درس، یادگیرندگان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در فرایند یادگیری درگیر شده و در نتیجه، یادگیری مواد آموزشی برای آنها ساده تر خواهد شد (ضیایی مهر، ۲۰۱۲). بر اساس تحقیق سرابی (۲۰۱۲) ارائه یک راهکار یا روش تدریس تاثیرگذار به یادگیرندگان EFL امری بسیار باارزش به شمار می‌رود، زیرا سبب ارتقاء مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان می‌شود. به عبارت دیگر، انتخاب یک آموزش یا تکنیک مناسب "بستر لازم برای تعامل بین خواننده و متن را فراهم می‌سازد" (ص. ۱۶).

یکی از تکنیک‌های آموزنده موثر را می‌توان روش مشترک و گروهی دانست که در آن، تجارب آموزشی و یادگیری توسط اساتید و شاگردان، تقسیم می‌شود. علاوه بر این،

اساتید نقش تسهیل کننده را ایفا می کنند و به یادگیرندگان کمک می کنند تا به سطوح بالاتر مهارت های شناخت دست یابند (اندرسون، ۱۹۷۶). بنابراین، هدف تحقیق حاضر یافتن پاسخ این پرسش است که آیا آموزش گروهی یا مشترک بر مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ایرانی که انگلیسی را با اهداف ویژه یاد می گیرند در سطوح مختلف آموزشی تأثیری دارد؟

طرح مسئله و اهمیت تحقیق

شایسته است که یادگیرندگان انگلیسی با اهداف ویژه بیشتر زمان خود را صرف متون تخصصی موجود کنند. این امر حتی بدون در اختیار داشتن راهکارها و یا روشهای خاص جهت درک این نوع متون، امکان پذیر خواهد بود. متاسفانه، اگرچه روش های سنتی تدریس و یادگیری از نقاط ضعف بسیاری برخوردار هستند اما برخی از اساتید ایرانی از آنها در دوره های آموزشی و کلاس های درسی خود استفاده می کنند. برای مثال، آنها از شاگردان خود می خواهند که متن را خوانده و معنی آن را توضیح داده و تنها به سوالات مرتبط با متن پاسخ دهند. به عبارت دیگر، روش های سنتی پاسخگویی نیازهای شاگردان نیست زیرا این روش ها بیشتر بر نتیجه نهایی فعالیت آموزشی تأکید دارند تا بر فرایند آموزش مهارت خواندن و درک مطلب. با این وجود، هدف یادگیرندگان انگلیسی با اهداف ویژه فراتر رفتن از این موضوعات و خواندن متون تخصصی است تا دانش تخصصی خود را ارتقاء دهند (موید، ۲۰۱۱). بر اساس نظریات ابوت (۱۹۷۸)، دانش اکثر یادگیرندگان انگلیسی با اهداف ویژه از اساتید خود بیشتر است زیرا بیشتر از اساتید در خواندن متون تخصصی و بحث و بررسی آنها درگیر هستند.

متون تخصصی انگلیسی با اهداف ویژه دوبردی هستند. یک بعد آن، دانش محتوایی یا دانش تخصصی متون است و بعد دیگر آن، نوشته نشدن متون تخصصی به زبانی غیر از زبان مادری یادگیرندگان می باشد. در چنین شرایطی، همکاری و مشارکت دو استاد تخصصی و عمومی در تدریس این نوع متون، مثرتر و نتیجه بخش خواهد بود. بنابراین،

آموزش گروهی کمک می کند تا یادگیرندگان بر موانع موجود در مهارت خواندن و درک مطلب خود فائق آیند زیرا مدرس زبان عمومی مشکلات زبانی آنها را برطرف می سازد و مدرس زبان تخصصی، مشکلات محتوایی تخصصی آنها را رفع می نماید. (نوروهمکاران، ۲۰۱۲)

در سیستم آموزش ایران، تدریس گروهی و مشترک در کلاس های درس انگلیسی با اهداف ویژه رایج و معمول نیست. در این میان روش تدریس سنتی و ترجمه نکات دستوری کماکان مورد استفاده قرار می گیرد. در حال حاضر بهتر است که سیستم آموزشی و اساتید ما تدریس گروهی را بپذیرند و از آن استفاده کنند. در این نوع از تدریس هر استاد نقش خود را ایفا می کند و اعتبار و منزلت خود را نیز حفظ می کند. علاوه بر این، تدریس گروهی سبب ایجاد نوعی تغییر در کلاس و محیط درسی می شود که این امر به نوبه خود برای فرایند یادگیری شاگردان نیز مفید و موثر خواهد بود. این تحقیق از این منظر می تواند حائز اهمیت باشد زیرا ممکن است به نتایجی نوآورانه در سیستم آموزشی ما دست یابد. همچنین ممکن است که روحیه مشارکت و کار گروهی را در سایر زمینه ها میان اساتید تقویت کند.

سؤال تحقیق

هدف از اجرای تحقیق حاضر یافتن پاسخ مناسبی برای پرسش های زیر بوده است:

- ۱- آیا تدریس گروهی تاثیر مثبت و معناداری بر پیشرفت توانمندی خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ایرانی انگلیسی با اهداف ویژه دارد؟
 - ۲- آیا وجود دانشجویانی در سه سطح زبانی (مقدماتی، متوسط و پیشرفته) تاثیر مثبتی بر پیشرفت توانمندی خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ایرانی انگلیسی با اهداف ویژه دارد؟
- پیش فرض های تحقیق حاضر نیز به شرح زیر مطرح شده اند:

- ۱- آموزش گروهی و مشترک تاثیر مثبت و معناداری بر پیشرفت توانمندی خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ایرانی انگلیسی با اهداف ویژه ندارد.
- ۲- وجود دانشجویانی در سه سطح زبانی (مقدماتی، متوسط و پیشرفته) تاثیر مثبتی بر ارتقاء مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ایرانی انگلیسی با اهداف ویژه ندارد.

ادبیات تحقیق

تعریف آموزش یا تدریس گروهی

تدریس گروهی فرایندی است که در آن دو استاد با توانایی‌های مختلف، جنسیت و سطوح مختلف مهارت‌های اجتماعی روند تدریس خود را انجام می‌دهند و به همدیگر نیز کمک می‌کنند. این نوع روش تدریس در حقیقت استفاده آموزشی از دو استاد است که به دانش آموزان کمک می‌کند تا میزان یادگیری خود را به حد اعلا برسانند (بلوک باس، کسکین، پولات، ۲۰۱۱).^۱

طبق تحقیق ساروجانی (۲۰۰۱)، آموزش‌های گروهی و مشترک کاملاً توسعه یافته اند، تاثیرگذار بوده اند و تداخلی ظریف با تدریس داشته اند که سبب بهبود و ارتقاء سطح مهارت خواندن و درک مطلب خوانندگانی بوده که همواره سعی در پیشرفت خود داشته و همچنین برای شاگردانی که ناتوانی خواندن و درک مطلب دارند، بسیار مفید بوده است. این آموزش‌ها از سه مزیت اصلی برخوردارند: اول اینکه آنها خواندن و درک مطلب شاگردان را بهبود می‌بخشند، دوم اینکه به درستی از متون سطح بندی شده استفاده می‌کنند تا خوانندگان را همواره درگیر مهارت خواندن و درک مطلب کنند، و سوم اینکه فرصت‌هایی را برای یادگیرندگان زبان انگلیسی فراهم می‌کنند تا بطور موثر با دیگر شاگردان تعامل داشته و دست یافته‌های آنها را تقویت کنند.

^۱ Bolukbas, F., Keskin, F., & Polat, M. (۲۰۱۱)

انواع تدریس و آموزش گروهی و مشترک

روش تدریس گروهی به پنج طریق در کلاس های درسی و آموزشی قابل اجرا می باشد که این روشها عبارتند از: تدریس هدایتگر و حامی، تدریس ایستگاهی، تدریس موازی، تدریس جایگزین، و تدریس گروهی و تیمی (برمر، واگن، کلپر، و کیم، ۲۰۰۲).^۱

تدریس هدایتگر و حامی^۲

در این روش تدریس، یکی از اساتید کلاس را هدایت می کند و استاد دیگر نقش حامی استاد اول را دارد و به یادگیرندگان در امر آموزش کمک می کند. در اینجا برنامه ریزی آموزشی بایستی توسط هر دو استاد صورت گیرد، اما معمولاً یکی از اساتید برنامه ریزی محتوایی درسی را انجام می دهد و استاد دیگر مسئول برنامه ریزی خاص آموزشی جهت یادگیری فردی و نیازهای رفتاری شاگردان می باشد (برمر و سایرین، ۲۰۰۲).

تدریس ایستگاهی^۳

در تدریس ایستگاهی و در مرحله اول، شرکت کنندگان به دو گروه غیرهمگن تقسیم بندی می شوند که در آنها همکاری متقابل دارند. سپس، محتویات آموزشی نیز متناسب با هر گروه غیرهمگن، تقسیم بندی می شود. هر کدام از اساتید بخشی از این محتویات تقسیم بنده شده را به این گروه های کوچک غیرهمگن تدریس می کنند. در این مدل، هر دو استاد به صورت مجزا محتوای هر مرحله را طراحی کرده و توسعه می دهند (برمر و سایرین، ۲۰۰۲).

تدریس موازی^۴

در این روش تدریس، اساتید مشترکاً برنامه ریزی آموزشی را انجام می دهند اما این امکان وجود دارد که هر استاد به نیمی از کلاس یا گروه های کوچک تدریس کند. این روش

^۱ Bremer, C., Vaughn, Sh., Clapper, A., and Kim, A. (۲۰۰۲)

^۲ Lead and Support

^۳ Station teaching

^۴ Parallel teaching

مستلزم زمانبندی مشترک است تا این اطمینان حاصل شود که هنگامی که اساتید در گروه‌های مجزا در حال تدریس هستند به همان میزان نیز در امر انتقال محتوای آموزشی نقش داشته باشند (برمر و سایرین، ۲۰۰۲).

تدریس جایگزین^۱

در تدریس جایگزین، یک استاد به یک گروه کوچک از شاگردان به‌عنوان مرحله قبل از تدریس، مطالبی را آموزش می‌دهد، و استاد دیگر برخی موارد آموزشی را برای گروه بزرگتری از شاگردان ارائه می‌کند. در حقیقت، زمان برنامه ریزی بیشتری نیاز است تا از انجام و تکمیل امور قبل از تدریس و امور مربوط به تدریس مجدد، اطمینان حاصل شود. علاوه بر این، اساتید باید از میزان دانش محتوایی یکسانی برخوردار باشند زیرا هر کدام از اساتید بایستی توانایی انجام مراحل قبل از تدریس و تدریس مجدد به هر نوع گروهی از شاگردان داشته باشند (برمر و سایرین، ۲۰۰۲).

تدریس گروهی و مشترک^۲

زمانی که یک مدرس زبان عمومی و یک مدرس آموزش‌های تخصصی در یک کلاس با همدیگر حاضر شده و بطور مشترک فعالیتی آموزشی برای زبان آموزان انجام می‌دهند، تدریس مشترک نامیده می‌شود (جانگ، ۲۰۰۶). در تدریس مشترک هر دو استاد برنامه ریزی و آموزش شاگردان را با همدیگر تقسیم کرده و مشترکاً انجام می‌دهند. بدین معنی که زمانبندی، دانش محتوایی برابر، و فلسفه تدریس از جمله متغیرهای اساسی محسوب می‌شوند (برمر و سایرین، ۲۰۰۲).

اجرای تدریس گروهی و مشترک

راهبرد تدریس گروهی در دو مرحله قابل اجراست: تدریس راهبردها و کار دو نفره دانشجویان. در مرحله اول، دانشجویان چهار راهبرد را فرا می‌گیرند که عبارتند از بازبینی،

^۱ Alternative teaching

^۲ Team teaching

پذیرش ضمنی، جان کلام را گرفتن، و اتمام تدریس. در مرحله دوم، شاگردان آماده بکارگیری راهبرد گروهی در گروه‌های یادگیری مشترک و شاگردمحور خود هستند (برمر و سایرین، ۲۰۰۲).

خواندن و درک مطلب

تعریف خواندن و درک مطلب

خواندن یک مهارت ادراکی و اکتشافی است که در آن خواننده متن پیام نویسنده را دریافت و رمزگشایی می‌کند. در مقابل نویسنده نیز دانش خود را به فعالیت وا می‌دارد تا یک متن را بنویسد، از طرفی خواننده نیز سعی می‌کند حتی المقدور پیام نویسنده را دوباره خلق کند (بستانفر و هاشمی، ۲۰۱۰). خواندن یک مهارت کنش پذیر نیز محسوب می‌شود زیرا فرایند تولید پیام توسط خواننده، صورت نمی‌گیرد. در حقیقت، مهارت خواندن نیازمند یک فرایند ذهنی فعال است تا ارتباط برقرار شود. یقیناً، هدف از خواندن یک متن یا خواندن آن متن برای دریافت پیام موجود در آن است یا خلق مجدد منظور نویسنده (ایروین و بیکر، ۱۹۸۹)^۱. بنابراین، خواندن یک متن بمنظور بهبود تلفظ لغات، نکات گرامری، و یا ارتقاء دایره لغات را نمی‌توان مهارت خواندن نامید زیرا برابر تعریف، خواندن متن همراه و همگام با درک مطلب است. در حقیقت، یک متن خوانده می‌شود تا پیام موجود در آن درک شود نه دایره لغات خواننده گسترش یابد.

طبق نظریات سینگهال (۲۰۰۱)^۲، خواندن و درک مطلب یک فرایند معناساز است که شامل تعامل بین خواننده و متن است. لازم به ذکر است که اگرچه درک مطلب جزو اهداف اصلی خواندن متن است، اما هدف نهایی تلقی نمی‌شود. هدف نهایی یافتن ایده‌های پنهان نویسنده است. یعنی اینکه، خواننده معنای تحت اللفظی آنچه که می‌خواند

۱ Irwin & Baker (۱۹۸۹)

۲. Singhal (۲۰۱۰)

را با تجربه، اطلاعات، و دانش پیش زمینه ی خود می‌سنجد (پاریس و یعقوب، ۱۹۸۴)^۱. عبارت دیگر، خواندن و درک مطلب همان تجزیه و تحلیل و ارزیابی آن چیزی است که می‌خوانید و به آن می‌اندیشید. خواندن و درک مطلب، همان ارزیابی کردن متن، برداشت کردن مفاهیم آن و نتیجه گیری از آن بر اساس شواهد و قرائن موجود در متن است (پیترچ، ۱۹۹۹)^۲.

گونه‌های مختلف خواندن و درک مطلب

سه نوع خواندن و درک مطلب وجود دارد که عبارتند از: پردازش بالا به پایین، پردازش پایین به بالا، و پردازش تعاملی.

پردازش بالا به پایین

در این نوع از پردازش، خوانندگان هوش و تجربه خود را به سمت درک مطلب موجود در متن سوق می‌دهند زیرا آنها نقرات فعال در زمینه پیش بینی اطلاعات و پردازش آن محسوب می‌شوند. به همین دلیل، دانش زمینه خواننده و تجربه اولیه او، نقشی مهم در پردازش متن ایفا می‌کند. در حقیقت، دانش یا الگوی زبان شناسی خواننده، دانش پیش زمینه مرتبط با محتوای متن، و دانش مربوط به معانی بیانی ساختاری یا الگوی رسمی خواننده بمنظور تفسیر و یا یافتن معانی مندرج در متن، فعال می‌شوند (شانگ، ۲۰۰۷)^۳.

پردازش پایین به بالا

این نوع از پردازش در واقع رمزگشایی سمبل‌ها و نمادهای نوشتاری محسوب می‌شود. یعنی این که خوانندگان روابط میان نمادهای آوایی را ایجاد کرده و برای مجموعه ای از آواها که تشکیل دهنده ی واژگان هستند، معنا تعیین می‌کنند. بدین ترتیب، زمانیکه خوانندگان بر روابط میان نمادهای آوایی تسلط یافتند و معانی واژگان را درک کردند، در

۳. Paris & Jackobs (۱۹۸۴)

۱. Pintrich (۱۹۹۹)

۲. Shang (۲۰۰۷)

آنصورت قادر خواهند بود تا متن ها را خوانده و آنها را نیز درک کنند. البته، خوانندگان متن ها را بصورت خطی و طولی پردازش می کنند و به عناصر ازهم گسسته زبانی نیز توجه و دقت دارند. برای روشنتر شدن موضوع، خوانندگان باید ابتدا سیگنال ها و نمادهای زبانی از قبیل حروف، واژک ها، و واژگان را شناسایی کرده و سپس از دانش زبانی خود برای القاء نظم بر این نمادها استفاده کنند (وینشتین و مایر، ۱۹۸۶).^۱

پردازش تعاملی^۲

بر اساس نظریات ناترال (۱۹۹۶)^۳، این نوع از پردازش در حقیقت ترکیبی از پردازش های بالا به پایین و پایین به بالاست، زیرا "یک خواننده از یک کانون تمرکز به مرکز توجه دیگری تغییر مکان می دهد، یعنی با اتخاذ رویکرد پردازش بالا به پایین، معانی احتمالی را پیش بینی کرده و سپس به رویکرد پایین به بالا روی می آورد تا به ایده اصلی و مدنظر نویسنده دست یابد (ص ۸۶). بنابراین، معنا زمانی شکل می گیرد که خوانندگان دانش معنایی و زبانی موجود و داده های فراهم شده در متون نوشتاری، را بکار می گیرند. البته، تعاملی پیوسته بین هر دو فرایند به چشم می خورد.

طبق نظریات گریفین (۲۰۱۰)^۴، زمانی که اطلاعات متنی با دانش زمینه خوانندگان ترکیب می شود، همان فرایند بالا به پایین اتفاق می افتد، و زمانی که خوانندگان از زبان خود براساس مهارت ها و بمنظور استنباط اطلاعات از متن استفاده می کنند، فرایند پایین به بالا رخ می دهد. ایده فرایند خواندن تعاملی پیشنهاد می دهد که خوانندگان برای رسیدن به درک مطلب موفقیت آمیز نیاز به بکارگیری راهبردهای متعددی دارند.

انواع خواندن

۱ Weinstein & Mayer (۱۹۸۶)

۲ Interactive processing

۳ Natrall (۱۹۹۶)

۴ Griffin (۲۰۱۰)

خواندن را نه تنها صرفاً به عنوان منبع اطلاعات بلکه به عنوان ابزار توسعه دانش زبانی، باید مورد استفاده قرار داد. با تغییر هدف خواندن توسط خوانندگان، روش خواندن آنها نیز تغییر خواهد کرد (ژانگ، ۱۹۹۳)^۱. برای مثال، روش خواندن شعر با روش خواندن سخن منثور با همدیگر فرق دارند. افراد دستورالعمل استفاده از یک وسیله آشپزخانه را با دقت بیشتری نسبت به یک رمان مشهور، مطالعه می کنند. زمانیکه هدف از خواندن، کسب اطلاعات باشد، نحوه خواندن افراد متفاوت از زمانی خواهد بود که برای علاقه های فردی و لذت شخصی مطالعه می کنند.

خوانندگان در دنیای واقعی، آنچه را که نیاز داشته باشند و آنچه را که بخواهند، می خوانند. برای انتخاب این گزینه های فردی، زمان بسیار زیادی را برای اسکن کردن متون مورد نظر، صرف می کنند. این امکان وجود دارد که جلد روی یک کتاب داستان، برگه ای از یک مجله، و نگاهی گذرا بر تیتراهای خبری روزنامه ها جزء مواردی باشند که حتماً توسط خوانندگان قبل از خرید آنها، چک می شوند. اما با این وجود، چهار هدف وجود دارد که بر اساس آنها، خوانندگان دست به خواندن متون مختلف می زنند. خواندن سطحی، مرور اجمالی، خواندن متمرکز، خواندن بسیط. خواندن سطحی، زمانی رخ می دهد که خوانندگان، بمنظور شناسایی ایده های اصلی متن، آن متن را می خوانند. مرور اجمالی نیز بمنظور یافتن اطلاعات خاص در متن مورد استفاده خوانندگان قرار می گیرد. زمانی هم که یافتن جزئیات و درک کامل متن از جمله اهداف اصلی خواندن باشد، خواندن متمرکز رخ می دهد. استخراج معنی کلی متن نیز از جمله اهداف خواندن بسیط محسوب می شود (بلانتون و وود، ۱۹۸۴)^۲. در ادامه توصیف هر کدام از موارد فوق، ذکر می شود.

خواندن سطحی

۵ Zhang (۱۹۹۳)

۱ Blanton & Wood (۱۹۸۴)

خواندن سطحی، فرایند انتخاب اطلاعات از متن است که در آن خواننده ی متن قادر خواهد بود تا هدف خواندن متن، موضوع اصلی و ایده‌های موجود در متن را پیش بینی کند. این امر از طریق حرکت سریع چشم خوانندگان در کل متن برای یافتن اطلاعات مذکور انجام می‌شود (کاورلی، ۱۹۹۷).^۱

البته آندسته از خوانندگانی که علاقه مند به خواندن متن هستند معمولاً تمایل به خواندن بیشتر دارند تا محتویات متن را بیشتر بررسی کنند که این موضوع را به روش‌های متعددی انجام می‌دهند. اگر متقاعد شوند که کلاً محتویات متن برایشان جذاب نیست، صفحات ابتدایی داستان را اسکیم می‌کنند تا به درجه از اطمینان برسند که واکنش اولیه شان درست بوده است و واقعا متن، مطالب جذابی برای آنها ندارد. همچنین اگر از نظر زمانی در مضیقه باشند باز هم دست به اسکیم کردن متون می‌زنند. حتی این امکان وجود دارد که فرایند خواندن را قطع کنند یا تکنیک اسکیم کردن برای هر متنی کاربرد ندارد و باید کل متن مطالعه شود تا به هدف اصلی آن دست یافت.

مرور اجمالی

هدف اصلی مرور اجمالی یک متن، بازبینی محتوایی متن به شمار می‌رود. مرور اجمالی در واقع نوعی تند خوانی است که در آن اطلاعات خاص موجود در متن، مکانیابی می‌شوند. در این تکنیک، خوانندگان به دنبال یافتن اسامی افراد و مکانها، تاریخ‌های ذکر شده در متن، تعاریف مفاهیم اصلی و سایر موارد اینچینی هستند. در حقیقت، یافتن اطلاعات ویژه بدون خواندن کل متن از جمله اهداف مرور اجمالی محسوب می‌شود زیرا از خوانندگان انتظار نمی‌رود که اطلاعاتی غیر از آنچه که به دنبال آن هستند را بدست آورند (چنگ، ۲۰۰۰).^۲

خواندن متمرکز^۳

^۲ Caverly (۱۹۹۷)

^۱ Cheng (۲۰۰۰)

^۳ Intensive reading

خواندن متمرکز زمانی اتفاق می‌افتد که خوانندگان، یک متن را بمنظور یافتن جزئیات مندرج در آن و درک مطلب کلی آن می‌خوانند البته این فرایند تحت نظارت و کنترل استاد اتفاق می‌افتد. در واقع، این تکنیک به معنای استخراج اطلاعات دقیق از متن با سرعت پائین محسوب می‌شود (چنگ، ۲۰۰۰).

خواندن متمرکز شامل خواندن متون کوتاه است که در یک جلسه درسی کلاسی قابل بحث و تکمیل شدن می‌باشد. هدف از این تکنیک خواندن، تمرین و توسعه مهارت خواندن مطلب می‌باشد، لازم به ذکر است که این امر همزمان با یافتن ایده‌های اصلی، تعیین معانی واژگان موجود در متن البته با کمک محتویات، و بحث و بررسی ساختارهای دستوری اتفاق می‌افتد که ممکن است در فرایند درک مطلب متن برای خوانندگان مشکلاتی را بوجود بیاورد (استوارت، ۲۰۰۵).^۱

خواندن بسیط^۲

خواندن بسیط خواندن تفننی متن است البته با هدف استخراج معنای کلی متن. در حقیقت، خوانندگان متن‌ها را با سرعت می‌خوانند (آکسفورد، ۱۹۹۹).^۲ علاوه بر این، خواندن بسیط معمولاً در خارج از فضای کلاسی درسی اتفاق می‌افتد و به خوانندگان کمک می‌کند تا با استفاده از کلمات کلیدی مندرج در متن ایده‌های اصلی آن را پیدا کرده، در خواندن متون استقلال داشته باشند، و حس اعتماد به نفس را در خود تقویت کنند.

بعد از اتمام خواندن بسیط، لازم است که سوالات کلی مرتبط با متن توسط اساتید در اختیار خوانندگان قرار گیرد تا فهم کلی متن خوانندگان، مورد ارزیابی قرار گیرد (چانگ و هوانگ، ۲۰۰۱).^۴

۱ Stewart, T. (۲۰۰۵)

۲ Extensive reading

۳ Oxford (۱۹۹۹)

۴ Chang & Huang (۲۰۰۱)

مطالعات انجام شده قبلی در خصوص آموزش و تدریس گروهی

با توجه به اهمیت مهارت خواندن و درک مطلب، بسیاری از محققین در خصوص تاثیر تدریس گروهی بر توانایی خواندن و درک مطلب یادگیرندگان، تحقیقات فراوانی انجام داده اند. برای مثال، بلوکباس، کسکین، و پولات (۲۰۱۱)، تاثیر تکنیک‌های تدریس گروهی را بر مهارت‌های خواندن تعداد ۴۰ نفر یادگیرندگان زبان ترکی به‌عنوان زبان خارجی را مورد بررسی قرار دادند. نتیجه تحقیق آنها نشان داد که تدریس گروهی تاثیر مثبتی بر پیشرفت مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان زبان ترکی به‌عنوان زبان خارجی در مقایسه با روش‌های تدریس سنتی دارد.

در مطالعه دیگری که توسط کلینگنر، واگن، و اسچوم (۱۹۹۸)^۱ انجام شد، تاثیر تدریس گروهی بر یادگیرندگان سطح مبتدی با ناتوانی‌های یادگیری، مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، تعداد ۵۵ نفر از شاگردان سطح چهارم در این تحقیق شرکت کردند. نتایج تحقیق حاکی از آن بود که شاگردانی که روش تدریس گروهی را دریافت کرده بودند، عملکرد بهتری نسبت به سایر شاگردان داشته اند.

در راستای تحقیق قبلی، کلینگنر و واگن (۲۰۰۰) در خصوص تاثیر تدریس گروهی بر شاگردان سطح پنجم نیز تحقیق انجام داده اند. نتایج نشان دهنده ی پیشرفت مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان سطح مبتدی بود که البته ناتوانی یادگیری نیز داشته‌اند.

همچنین راوول (۲۰۰۲)^۲، تلاش‌های مشترک شاگردانی را مورد بررسی قرار داد که در فرایند ساختن روایات با همدیگر فعالیت می‌کردند. نتایج تحقیق وی نشان داد که "جریان مشارکت، راهبردهای پردازش فردی و گروهی، و همچنین نظارت همکلاسی بر همکلاسی سبب حمایت و تقویت یادگیری در ZPD می‌شود. از طرفی، اهداف مورد نظر حتی در صورت عدم وجود الگوی مرتبط، قابل دسترسی خواهند بود" (صفحه ۳۷).

^۱ Klingner, Vaughn, and Schumm (۱۹۹۸)

^۲ Rowell (۲۰۰۲)

نتایج مطالعه مک گراوتی (۱۹۸۹)^۱ در راستای تحقیق قبلی بوده است، زیرا این تحقیق "از استفاده خلاقانه زبان اول بمنظور تقویت توسعه مهارت‌های ارتباطی فعلی زبان دوم و داده‌های خروجی قابل فهم، حمایت می‌کند. همچنین کمک می‌کند تا معنای کلام مشخص شود. و در نهایت ضمن ایجاد دانش محتوایی برای یادگیرنده از فرایندهای فعال یادگیری، حمایت و پشتیبانی می‌کند" (صفحه ۵۱۱). علاوه بر این، وی اذعان دارد که اگرچه شاگردان زبان اول خود را با استفاده از تدریس گروهی، بکار می‌برند اما این تداوم مکالمه میان شاگردان می‌تواند به تقویت درک زبان دوم آنها منجر شود.

تأثیر تدریس مشترک بر مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) توسط تحقیق یانو، لانگ، و راس (۱۹۹۴)^۲ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج و یافته‌های تحقیق آنها نشان می‌داد که تدریس مشترک به یادگیرندگان کمک می‌کند تا توانایی و مهارت خواندن و درک مطلب خود را افزایش دهند.

در تحقیقی دیگر، تأثیر یادگیری مشترک در میان یادگیرندگان اسپانیایی توسط زوستک (۱۹۹۴)^۳ مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت که در آن ذکر شده است که بکارگیری تدریس و آموزش گروهی به افزایش و تقویت داده‌های قابل درک منجر خواهد شد که در نتیجه این امر درک و فهم بهتر شاگردان از موارد آموزشی، بدست خواهد آمد.

بارنز و تاد (۱۹۷۷)^۴، مکالمه میان شاگردانی که در گروه‌های کوچک با همدیگر کار می‌کردند را مورد بررسی قرار دادند. در این تحقیق، این نتیجه بدست آمد که مکالمات گیج کننده و مکالمات همراه با درنگ، سبب برانگیخته شدن تغییرات ناگهانی در ادامه

۳ McGroarty (۱۹۸۹)

۱ Long & Ross (۱۹۹۴)

۲ Szostek (۱۹۹۴)

۳ Barnes & Todd (۱۹۷۷)

روند مکالمات می شود. در نهایت شکل دهی مجدد مکالمات به توسعه ایده های جدید و درک بهتر محتوا منجر گردید. شاران (۱۹۹۰) و بچارانو (۱۹۸۷)^۱ نیز تاثیر کار گروهی در فرایند یادگیری کل کلاس را بررسی کرده و گزارش کردند که یادگیری گروهی سبب افزایش انگیزه شاگردان، دستیابی به موفقیت های بیشتر آنها، یادگیری بیشتر نکات دستوری و دایره لغات گسترده تر، و ایجاد روابط اجتماعی مثبت تر بین شاگردان می شود. در سالهای اخیر، محققین بیشماری مانند عبدی (۲۰۱۰)، روملهارت و مک کلنلند (۱۹۸۲)^۲ در زمینه ی تاثیر آموزش گروهی بر مهارت خواندن و درک مطلب شاگردان، فعالیت داشته اند و اکثر آنان اثربخشی این روش تدریس بر یادگیری شاگردان را تایید کرده اند. اما تا کنون هیچ تحقیقی در خصوص تاثیر تدریس گروهی و مشترک بر پیشرفت مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان زبان انگلیسی با اهداف ویژه صورت نگرفته است. بنابراین، هدف تحقیق حاضر بر کردن این خلاء و شکاف موجود در این زمینه است.

روش شناسی

جامعه آماری

تعداد ۵۰ شاگرد زبان انگلیسی با اهداف ویژه که در رشته مهندسی رایانه تحصیل می کردند از دانشگاه آزاد تهران شمال (به عنوان شرکت کنندگان این تحقیق، در دو گروه ۲۵ نفره انتخاب شدند. میانگین سنی این شاگردان که همگی پسر بودند، ۲۱ سال بود که هر کدام از آنها به مدت دو سال پیش زمینه آموزش زبان انگلیسی داشتند.

ابزار و روش جمع آوری داده

پس از اخذ یک آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) (۲۰۱۵) حاوی موضوعات مرتبط با ارزیابی مهارت های چهارگانه زبان آموزان با هدف همگن شدن آنها، شرکت کنندگان تحقیق به دو گروه مساوی تقسیم بندی شدند. این شرکت کنندگان، به شکل زیر تقسیم بندی شدند:

۴ Sharan (۱۹۹۰) and Bejarano (۱۹۸۷)

۱ Rumelhart & McClelland (۱۹۸۲)

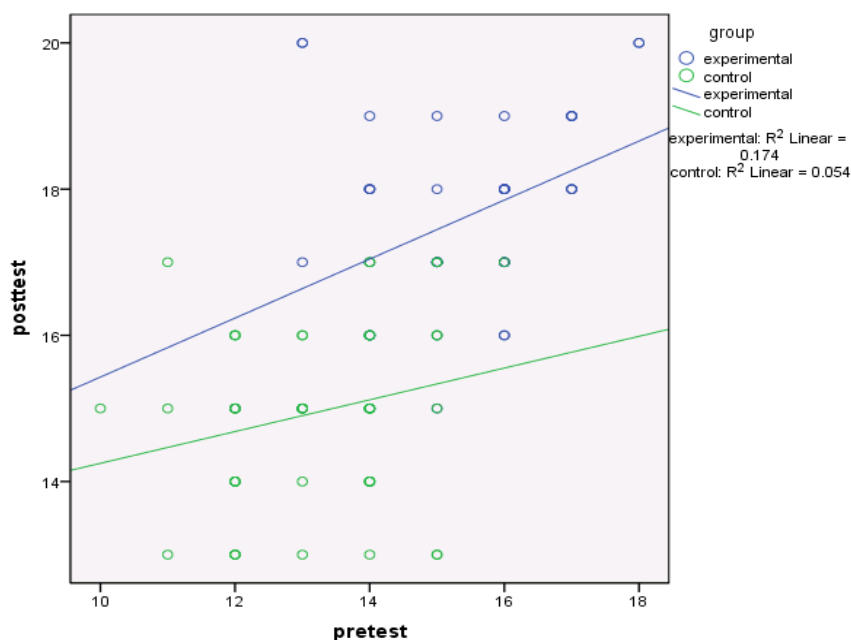
دانشجویانی که بالاترین نمره آزمون تعیین سطح را کسب کرده بودند، گروه اول و دانشجویانی که نمرات پایتتر را بدست آورده بودند گروه دوم را تشکیل دادند. از گروه اول به عنوان گروه متوسط به بالا و از گروه دوم به عنوان گروه متوسط به پایین، یاد می‌شد.

پس از جانمایی شرکت کنندگان در دو گروه درسی مختلف، یک پیش آزمون که متشکل از سه متن تخصصی رایانه بود از آنها اخذ گردید تا میزان دانش آنها در خصوص واژگان تخصصی و تعیین سطح مهارت خواندن و درک مطلب آنان، مشخص گردد. در مرحله بعدی، کل شرکت کنندگان بدون در نظر گرفتن سطح مهارت آنها به مدت چهار هفته و هر هفته سه جلسه ۹۰ دقیقه ای مورد آموزش قرار گرفتند. بدین صورت که در گروه اول، روش تدریس مشترک و در گروه دوم، روش تدریس غیرمشترک مورد استفاده قرار گرفت. در روش تدریس مشترک، یک استاد مطالب آموزش زبان عمومی از قبیل نکات دستوری مندرج در متن، تلفظ واژگان تخصصی و عمومی، ارائه معانی و تعاریف لغات عمومی به روش های مترادف/متضاد و جمله سازی را به زبان آموزان آموزش می‌داد و یک استاد نیز موارد تخصصی متون از قبیل واژگان تخصصی و مفاهیم تخصصی متن ها را در اختیار زبان آموزان قرار می‌داد. تاکید استاد زبان عمومی بر آموزش و فراگیری نکات دستور زبان با رویکردی استادمحور بود که روش تدریس مبتنی بر ساختار و دستور زبان داشتند و در عین حال نیز جدی بودند در طرف مقابل، استاد زبان تخصصی رویکرد شاگردمحور را در پیش گرفته بود که در آن زبان آموزان به کمک همدیگر مشکلات زبانی خود را برطرف کرده و در حقیقت، تکنیک‌های یادگیری مشترک را به خوبی اجرا می‌کردند. پس از اتمام مدت آموزش مذکور، یک پس آزمون که مجددا شامل سه متن تخصصی رایانه برگرفته از کتاب انگلیسی برای دانشجویان رشته کامپیوتر (حقانی، ۱۳۹۵) بود از شاگردان گرفته شد تا اطلاعات لازم بمنظور ارائه پاسخ مناسب به پرسش‌های تحقیق، جمع آوری شود.

نتایج

بمنظور انجام بررسی‌های لازم در خصوص فرضیه‌های تحقیق و همچنین بمنظور کنترل تاثیر پیش آزمون بر توانمندی خواندن و درک مطلب دانشجویان شرکت کننده، محققین تصمیم گرفتند که از پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی استفاده کنند. بنابراین، بهترین رویه آماری، تحلیل کوواریانس (ANCOVA) بوده است.

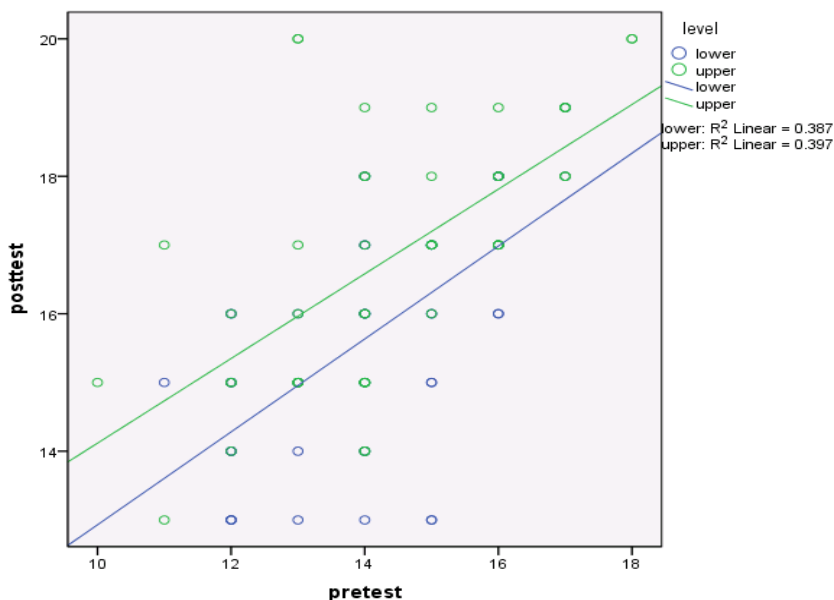
تصویر شماره ۱



در این تصویر، همسان بودن شیب خطوط پسرفت نشان داده شده است که بوسیله نقاط پراکنده به خوبی قابل مشاهده هستند. از آنجاییکه این خطوط موازی هم هستند، بنابراین شیب آنها برای تمامی گروه‌های شرکت کننده در پیش آزمون و پس آزمون، همسان

می باشد که این امر نشان می دهد روش تجزیه و تحلیل ANCOVA به درستی انتخاب و انجام شده است.

تصویر شماره ۲



تصویر شماره ۲ نشان دهنده همسان بودن شیب خطوط پسرفت می باشد که بوسیله نقاط پراکنده به نمایش درآمده اند. به دلیل موازی بودن این خطوط، شیب آنها برای تمامی سطوح و گروه های شرکت کننده در پیش آزمون و پس آزمون، یکسان بوده که این امر دلالت بر درستی انتخاب و انجام روش تجزیه و تحلیل ANCOVA دارد.

زمانی که تمام ملزومات ANCOVA از قبیل توزیع نرمال داده ها، رابطه خطی بین نمرات گروه ها و زیرگروه ها در پیش آزمون و پس آزمون، همسان بودن شیب خطوط پسرفت تمام گروه ها و زیرگروه ها، مساوی بودن واریانس های میان گروه ها و سطوح مختلف، بدست آمده باشند، در آنصورت محقق می تواند از روش ANCOVA استفاده کند که نتایج آن در زیر عنوان شده است:

جدول شماره ۱: نتایج روش ANCOVA حاصل از داده‌های آزمون تأثیرات بین گروهی

منبع	شکل سوم مجموع مجذورات	تفاوت	مربع میانگین	درجه آزادی	سطح معناداری	ضریب اثر
مدل اصلاح شده	a218,95	۴	۵۴,۷۳	۴۵,۶۹	۰,۰۰	۰,۶۵
ثابت	۱۳۶,۳۹	۱	۱۳۶,۳۹	۱۱۳,۸۶	۰,۰۰	۰,۵۴
پیش آزمون	۱۰,۸۴	۱	۱۰,۸۴	۹,۰۵	۰,۰۰	۰,۰۸
گروه	۶۶,۹۷	۱	۶۶,۹۷	۵۵,۹۱	۰,۰۰	۰,۳۷
سطح	۲۸,۸۲	۱	۲۸,۸۲	۲۴,۰۶	۰,۰۰	۰,۲۰
گروه + سطح	۱,۱۵	۱	۱,۱۵	۰,۹۶	۰,۳۳	۰,۱۰
خطا	۱۱۳,۷۹	۹۵	۱,۱۹			
جمع	۲۶۷۳۹	۱۰۰				
جمع اصلاح شده	۳۳۲,۷۵	۹۹				

بر اساس نتایج ANCOVA بدست آمده مندرج در جدول فوق، تأثیر اصلی آموزش، معنادار بوده است.

($F(1,95) = 55,91, P = 0,00, P < 0,001, Eta = 0,371$) این موضوع بدین معناست که متغیر مستقل یا همان تدریس گروهی و مشترک تأثیر مثبت و معناداری بر مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ESP داشته است. ۰,۳۷٪ تغییرات بوجود آمده در متغیر وابسته به دلیل تأثیر روش تدریس گروهی و مشترک بوده است. این یافته‌ها نیز توسط میانگین تخمینی نمرات حاشیه ای گروه‌ها تایید شده است. نمره میانگین ۱۷,۲۹ برای گروه آزمایشی و نمره میانگین ۱۵,۲۰۳ برای گروه کنترل ثبت شده است (مندرج در جدول شماره ۲). بنابراین، می‌توان اینگونه بیان کرد که با بررسی نمرات پیش آزمون، تفاوت معناداری بین این دو گروه وجود دارد. بنابراین می‌توان اذعان داشت که تدریس

گروهی و مشترک تاثیر مثبتی بر مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ایرانی انگلیسی با اهداف ویژه دارد.

از طرف دیگر، تاثیر ثانویه روش تدریس گروهی و مشترک نیز معنادار بوده است. زیرا بر اساس آمار بدست آمده $F(1,95) = 24,062$, $P < 0,001$, $\text{Eta} = 0,202$ امر به معنای این است که روش آموزش انجام شده در تحقیق بر سطح مهارت کلی شرکت کنندگان نیز تاثیر مثبت داشته است. همانطور که در جدول شماره یک بخوبی قابل مشاهده است، میانگین تخمینی نمرات حاشیه ای شرکت کنندگان گروه متوسط به بالا ۱۶,۷۹۲ و میانگین نمرات گروه متوسط به پایین ۱۵,۷۰۸ می باشد. بنابراین، می توان اظهار داشت که سطوح مختلف مهارت کلی از تاثیر مثبت و معناداری بر مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ایرانی انگلیسی با اهداف ویژه، برخوردار است.

بحث و بررسی

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که روش تدریس گروهی تاثیر مثبت و معناداری بر مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان ایرانی انگلیسی با اهداف ویژه دارد. علاوه بر این، تحقیق حاضر نشان داد که تفاوت معناداری بین تاثیر تدریس گروهی یا مشترک و تدریس انفرادی بر مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان وجود دارد، البته تا زمانیکه پیش آزمون به عنوان یک متغیر کمکی محسوب شود. همچنین این نتیجه حاصل شد که کلاس درس چندسطحی شرایط مناسبی را برای تدریس مهارت های زبانی فراهم می کند و تاثیرات مثبتی بر دستاوردهای زبانی شاگردان دارد.

یافته های فوق با یافته های تحقیق ساروجانی (۲۰۱۰) همخوانی داشته و در یک راستا قرار دارند. ساروجانی بیان می کرد که آموزش های گروهی و مشترک، کاملاً توسعه یافته و تاثیرگذار هستند و در راستای بهبود مهارت خواندن و درک مطلب شاگردانی که مشکلات یادگیری دارند، طراحی شده اند. یانو، لانگ، و راس (۱۹۹۴)^۱ نیز در تحقیق

^۱ Yano, Long, and Ross (1994)

دیگری تأثیر یادگیری گروهی و مشترک بر مهارت خواندن و درک مطلب یادگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق آنها نشان داد که آموزش‌های گروهی و مشترک به یادگیرندگان کمک می‌کند تا مهارت خواندن و درک مطلب خود را تقویت کنند. علاوه بر این، آهسا (۲۰۰۹)^۱ در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت که تدریس مشترک از جمله ابزارهای موثر در دست‌یابی به موفقیت در کلاس‌های درسی بزرگ محسوب می‌شود. زیرا باعث می‌شود که ایده‌های اساتید مختلف و مهارت‌های تدریس آنها را به همدیگر نزدیک کرده و سبب موفقیت گروه‌های بزرگ یادگیرندگان می‌شود.

کاربردهای آموزشی

نتایج تحقیق حاضر در سطح دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی تخصصی بطور اعم و در سطح دانشگاه‌های نیروهای مسلح می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. همچنین، اساتید زبان انگلیسی با اهداف ویژه، طراحان مواد آموزشی زبان تخصصی، فراگیران دوره‌های معلمی زبان تخصصی و عمومی، و یادگیرندگان زبان انگلیسی ESP می‌توانند از نتایج این تحقیق، در راستای پیشرفت و بهبود امور آموزشی خود، بهره‌برداری کنند. آموزشگاه‌های زبان انگلیسی باید از این حقیقت آگاه باشند که تدریس گروهی گزینه‌ی مناسبی برای آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه به یادگیرندگان خود به شمار می‌رود. بنابراین، مواد آموزشی طراحی شده بایستی بقدری انعطاف‌پذیر باشند که اولاً توسط تمامی اساتید زبان مورد استفاده قرار گیرد و ثانیاً این اختیار را به اساتید بدهد که در صورت لزوم هرگونه تغییری که امکان داشت را در آن مواد آموزشی اعمال کنند. اساتید دوره‌های روش تدریس معلمی نیز باید اهمیت روش تدریس گروهی را به خوبی درک کرده و برخی برنامه‌های آموزشی مربوط به تدریس گروهی و مشترک را در سیلابس درسی خود بگنجانند.

اساتید زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و زبان انگلیسی با اهداف ویژه باید از یافته‌های تحقیق حاضر باخبر بوده و خود را با آن همگام سازند. همچنین لازم است که از مزایا و نکات

^۱ Ahsa (۲۰۰۹)

مثبت این روش تدریس (تدریس گروهی و مشترک) اطلاع داشته و به بهترین شکل ممکن نقش خود به عنوان اساتید تدریس گروهی را ایفا کنند. در نهایت، یادگیرندگان زبان انگلیسی با اهداف ویژه باید از برجستگی های این روش تدریس باخبر شوند و سعی کنند تا در چنین کلاس هایی شرکت کرده تا هرچه موثرتر موضوعات آموزشی را فرا بگیرند.

توصیه های مطالعاتی آتی

شرکت کنندگان حاضر در این تحقیق، شاگردان و یادگیرندگان سطح متوسط زبان انگلیسی بودند. از آنجاییکه امکان دارد سطوح مختلف مهارت زبان انگلیسی تعاملی معنادار با اجرای آموزش داشته باشند، بنابراین به سایر محققین توصیه می شود که با بکارگیری یادگیرندگان زبان انگلیسی با سطوح مختلف از نتایج این تحقیق در راستای فعالیت های خود استفاده کنند. همچنین، تدریس گروهی و مشترک از تاثیرات مختلفی بر مهارت های زبانی از قبیل درک مطلب شنیداری و مهارت نوشتاری برخوردار است، بنابراین، توصیه می شود که محققین تاثیرات این روش تدریس بر سایر مهارت های زبانی را مورد بررسی و مطالعه قرار دهند.

جنسیت شرکت کنندگان و محتوای مفاد آموزشی نیز ممکن است که جزو متغیرهای تاثیرگذار باشد، بنابراین، به سایر محققین توصیه می شود که دست یافته های یادگیرندگان مذکور و مونث را پس از اجرای روش تدریس گروهی و مشترک به ایشان، با یکدیگر مقایسه کنند. همچنین توصیه می شود که تاثیر روش تدریس گروهی و مشترک بر یادگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی با پیش زمینه های مختلف فرهنگی را مورد بررسی قرار دهند. علاوه بر این، در این تحقیق، تاثیر روش تدریس انفرادی و گروهی بر دستاوردهای یادگیرندگان را مقایسه کرده است. از اینرو به سایر محققین توصیه می شود که با مقایسه مواد آموزشی و سیلابس های درسی مختلف، اهداف روش های تدریس انفرادی و گروهی را مورد بررسی قرار دهند.

منابع

حقانی، منوچهر. ۱۳۹۵. انگلیسی برای دانشجویان رشته کامپیوتر. انتشارات سمت

Abbott, G. (۱۹۷۸). *Motivation, materials, manpowered methods: some fundamental problems in ESP, ELT document ۱۰۳; individualization in language learning*. London: The British Council.

Abdi, A. (۲۰۱۰). The effect of collaborative instruction on reading comprehension ability of elementary level students. *Journal of Education*, ۴(۲), ۳۰۵-۳۷۴.

Anderson, N. J. (۱۹۷۶). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, ۷۵(۷), ۴۶۰-۴۷۲.

Bastanfar, A., & Hashemi, T. (۲۰۱۰). An investigation of Iranian university students' reading problems in general english courses. In A. Shafaei (Ed.), *Frontiers of language and teaching: proceedings of the ۲۰۱۰ international online language conference (IOLC ۲۰۱۰)* (pp. ۹۳-۱۲۳). Boca Raton, Florida, USA: Universal-Publishers.

Barnes, D., & Todd, F. (۱۹۷۷). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge and KeganPaul.

Bejarano, Y. (۱۹۸۷). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *TESOL Quarterly*, ۲۱(۳), ۴۸۳-۵۰۱.

Blanton, W. E., & Wood, K. D. (۱۹۸۴). Direct instruction in reading comprehension, test-taking skill. *Reading World*, ۲۴(۱), ۱۰-۱۹.

Bolukbas, F., Keskin, F., & Polat, M. (۲۰۱۱). The effectiveness of cooperative learning on the reading comprehension skills in Turkish

as a foreign language. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, ۱۰(۴), ۳۳۰-۳۳۵.

Bremer, C. D., Vaughn, Sh., Clapper, A. T., & Kim, A. H. (۲۰۰۲). Collaborative strategic reading (CSR): Improving secondary students' reading comprehension skills. *Journal of Secondary Education and Transition*, ۱(۲), ۳۵-۹۴.

Caverly, D. (۱۹۹۷). Teaching Reading in a Learning assistance center. *ERIC Document Reproduction Services*, No. ED ۴۷۸-۳۷۳.

Chang, B., & Huang, C. (۲۰۰۱). Language Learning Strategies and English proficiency in Taiwanese university of technology Students: A case study. *The ۱۳th National Congress of Technological and Vocational Education*, ۱۶. The Common technological and Vocational as well as general education (pp. ۸۵(۹۲). Hualien: Tzu Chi College of Technology.

Cheng, C. K. (۲۰۰۰). The Relationship between Four metacognitive factors and Reading Ability. Proceedings of the ۱۷th International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China (ROC-TEFL), Soochow University, ۲۷۷-۲۹۳.

Griffin, A. L. (۲۰۱۰). Improving reading comprehension instruction: A case study of a professional development initiative. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI ۳۴۳۴۸۲۲)

Irwin, J. W., & Baker, I. (۱۹۸۹). Promoting active reading comprehension strategies: *A resource book for teachers*. N.J.: Englewood Cliffs.

Jang, S. (۲۰۰۶). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. *Educational Research*, ۴۸(۲), ۱۷۷-۱۹۴.

- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (۲۰۰۰). The helping behaviors of fifth-graders while using collaborative strategic reading (CSR) during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, ۳۴, ۶۹-۹۸.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (۱۹۹۸). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, ۹۹, ۳-۲۱.
- McGroarty, M. (۱۹۸۹). The benefits of cooperative learning arrangements in second language instruction. *Journal of the National Association for Bilingual Education*, ۱۳(۲), ۱۲۷-۱۴۳.
- Muayyad, M. S. (۲۰۱۱). The effectiveness of brainstorming on teaching ESP reading at University Level Asst. *Psychology of Education*, ۴۹(۳), ۹۱-۱۰۱.
- Natrall, C. (۱۹۹۶). *Teaching reading skills in a foreign language. Second edition*. Oxford: Heinemann.
- Nor, M. M., Jin, N. Y., Ibrahim, A. H., Tong, Ch. S., Ling, L. Y., & Tarmizi, M. A. A. (۲۰۱۲). Team teaching in higher education: The relationship between team norms and effectiveness. *International Journal of Arts and Commerce*, ۱(۱), ۱-۱۶.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (۱۹۸۴). The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills. *Child Development*, ۵۵, ۲۰۸۳-۲۰۹۳.
- Pintrich, P. R. (۱۹۹۹). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, ۳۱, ۴۵۹-۴۷۰.
- Rowell, P. M. (۲۰۰۲). Peer interactions in shared technological activity: A study of participation. *International Journal of Technology and Design Education*, ۱۲(۱), ۱-۲۲.

- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (۱۹۸۲). An interactive activation model of context effects in letter perception: part ۲. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Journal of American psychological association*, ۸۹(۱), ۶۰-۹۴.
- Sarabi, Z. R. (۲۰۱۲). The effect of graphic organizer and marginal L۲ glossing training on the reading comprehension of ESP students. *Journal of Researcher*, ۴(۴), ۱۶-۲۳.
- Sarojani, S. M. (۲۰۱۰). The Effects of Collaborative Strategic Reading Instruction on the Reading Comprehension of Middle School Students: Year ۱. *Journal of education*, ۲(۱), ۹۳-۱۰۴.
- Shang, H. F. (۲۰۰۷). Reading Strategy Training for the Development of EFL Reading Comprehension. Proceedings of the ۲۴th International Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China (ROC-TEFL) ۴۲۴-۴۴۲, National Cheng chi University, Taipei, Taiwan.
- Singhal, M. (۲۰۰۱). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L۲ readers. *The Reading Matrix*, ۱(۱).
- Sharan, S. (۱۹۹۰). *Cooperative learning: Theory and practice*. New York: Praeger.
- Szostek, C. (۱۹۹۴). Assessing the effects of cooperative learning in an honor foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, ۲۷(۳), ۲۵۲-۲۶۱.
- Tabatabaei, O. (۲۰۰۷). Who qualifies to monitor an ESP course: a content teacher or a language teacher? *Indian Journal of Linguistics*. Retrieved from [http:// www.eltworld.net](http://www.eltworld.net).

- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (۱۹۸۶). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. ۳۱۵-۳۲۷). New York: Macmillan.
- Yano, Y., Long, M., & Ross, S. (۱۹۹۴). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, ۴۴, ۱۸۹-۲۱۹.
- Zhang, Z. (۱۹۹۳). Literature Review on Reading Strategy Research. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, Mississippi, USA*.
- Ziyaeemehr, Z. (۲۰۱۲). The efficacy of collaborative strategic reading on the reading comprehension of ESP learners. *Journal of Education of Social Science*, ۲(۱), ۳۸-۴۲.
- Stewart, T. (۲۰۰۵). Interdisciplinary team teaching as a model for teacher development. *TESL-EJ Top*, ۹, ۱۷-۳۴.

