



مقایسه تأثیر روش تدریس تکلیف محور و شیوه شنیداری-گفتاری در پیشبرد دانش دستوری فراگیران زبان انگلیسی

ماهان عطار^{۱*}

Comparing the Impact of Task- Based Method with that of Audio - Lingual Method on Developing English Language Learners' Grammatical Knowledge

Mahan Attar^{1*}

Abstract

The purpose of this research was to comparatively study the impacts of Task- Based method and Audio-Lingual method on developing English language learners' grammatical knowledge. This quasi-experimental research followed an control group design. The statistical population included female English Language students studying experiential sciences, mathematics and humanities in grade four of high school in Hamedan, district 1. Forty subjects were randomly chosen and, accordingly, assigned to two groups of 20: a control group and an experimental group. Audio-Lingual and Task-Based methods were performed for the control and experimental groups, respectively. After the administration and scoring of standard English language test for the both groups, the data analysis on the basis of covariance indicated that there was a significant difference between the performances of two groups. Therefore, it can be suggested that teachers should employ task-based method to develop their learners' grammatical knowledge.

Keywords: Grammatical Knowledge, Teaching Method, Task-Based Method, Audio-Lingual Method

چکیده

هدف این پژوهش، مقایسه تأثیر روش تدریس تکلیف محور و شیوه شنیداری-گفتاری در پیشبرد دانش دستوری فراگیران زبان انگلیسی بود. پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های نیمه تجربی با طرح مقایسه گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل فراگیران زبان انگلیسی سال چهارم دبیرستان‌های دخترانه آموزش و پرورش ناحیه یک شهر همدان در رشته‌های تجربی، ریاضی و انسانی بود که از بین آن‌ها ۴۰ نفر به عنوان نمونه، در دو گروه ۲۰ نفره انتخاب شدند و به صورت تصادفی در گروه‌های کنترل و آزمایش جایگزین شدند. گروه کنترل با روش شنیداری-گفتاری، و گروه آزمایش با روش تدریس تکلیف محور آموزش دیدند. تحلیل نتایج با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس نشان داد که بین عملکرد گروه‌ها، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر این اساس، می‌توان پیشنهاد نمود که معلمان، روش تدریس تکلیف محور را جهت پیشبرد دانش دستوری فراگیران زبان انگلیسی مورد استفاده قرار دهند.

واژه‌های کلیدی: دانش دستوری، روش تدریس، روش تکلیف محور، روش شنیداری-گفتاری

1. Assistant Professor, TEFL, Farhangian University, Tehran, Iran

Email: mahan.attar@gmail.com

۱. استادیار، رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

به منظور استفاده مؤثر از زبان، لازم است فراگیران، دانش ارتباطی خود را بهبود بخشند. توانایی به کارگیری قوانین گرامری یک زبان و تولید جملات صحیح دستوری، عامل مهمی در ایجاد ارتباط می‌باشد. ریچاردز^۱ (۱۹۹۲) معتقد است که دستور زبان، توصیف ساختار یک زبان و روشی است که در آن، واحدهای زبانی مانند کلمات و عبارات باهم ترکیب می‌شوند تا جملاتی را در یک زبان ایجاد نمایند که معانی و نقش جملات در سیستم زبان را مدنظر قرار دهند. در طی قرون، مریبان آموزش زبان در طرفداری از رویکردهای آموزشی که دانش‌آموزان را به تجزیه و تحلیل زبانی و استفاده کردن از زبان، وادار می‌کنند، دچار چالش شده‌اند. در رویکرد شناختی چامسکی، تجزیه و تحلیل و ساختار زبان و به کارگیری قوانین و تمرینات رایج زبان‌آموزی در نظر گرفته می‌شد؛ اما در بسیاری از رویکردهای ارتباطی در خصوص یادگیری زبان، کاربرد زبان، فراتر از قوانین استفاده از زبان، مورد تأکید قرار می‌گرفت. اسکی^۲ (۱۹۸۳) متذکر شد که ما قبلاً بر این باور بودیم که اگر دانش‌آموزان، قوانین و ساختار زبانی را بیاموزند، ارتباط زبانی خودبه‌خود حاصل می‌شود؛ حال بر این باوریم که اگر دانش‌آموزان، برقراری ارتباط را یاد بگیرند، تسلط بر قوانین و ساختار زبان، خودبه‌خود حاصل می‌شود.

اما مسئله این است که حداقل برای بسیاری از فراگیران، قوانین و ساختار، به‌تنهایی و خودبه‌خود حاصل نمی‌شود. اگرچه درک قوانین و ساختار ممکن است شرط لازم و کافی برای یادگیری زبان باشد، این مسئله، الزاماً بیانگر این نیست که آموزش باید به آنچه ضروری و کافی است، محدود شود. آموزش زبان به معنی به کارگیری حداقل آنچه که برای وقوع یادگیری ضروری است، نیست. یادگیری مؤثر زبان، ترجیحاً به ایجاد شرایط مطلوب برای تعلیم زبان نیز مرتبط است (فریمن و لانگ^۳، ۱۹۹۰). پس آموزش دستور زبان به معنی توانا ساختن فراگیران در استفاده از اشکال زبانی درست، بامعنا و مناسب می‌باشد. تحقیقات بسیاری در مورد چگونگی آموزش دستور زبان انجام گرفته است که بر اساس یافته‌ها، یکی از مهم‌ترین روش‌ها، آموزش تکلیف محور می‌باشد. پرابو^۴ (۱۹۸۷) آموزشی را که در آن، دانش‌آموزان به‌طور کامل به انجام تکالیف زبانی مشغول می‌شوند را مورد تأکید قرار داده است. طبق نظر پرابو، تکلیف، کاری است که مستلزم سوق دادن فراگیران با توجه به اطلاعات داده‌شده و طی نمودن مراحل فکری توسط آن‌ها است که به معلمان اجازه می‌دهد تا مراحل را کنترل نموده و تنظیم نمایند. در این روش، فراگیران فعالیت‌های تکلیف محور را بدون استرس، هیجان و نگرانی انجام می‌دهند (ویدوسون^۵، ۱۹۹۰).

1. Richards
2. Eskey
3. Freeman & Long
4. Prabhu
5. Widdoson

مفهوم تکلیف در روش تدریس تکلیف محور، از درون تدریس به شیوه ارتباطی و تولید محتوای آموزشی به دست آمده است. هدف کلی و اساسی در کلاس‌های تکلیف محور، واداشتن دانش‌آموزان به استفاده کردن از زبان است (مور^۱ ۲۰۱۸). در ابتدا دانش‌آموزان باید زبان را درک نموده، سپس برخی واکنش‌های کلامی یا غیرکلامی را با توجه به فهم خود تولید نمایند. در کلاس‌های تکلیف محور، سرفصل دروس، محتوا و فرآیندهای آموزشی، بر اساس نیازهای زبانی فراگیران در خارج از کلاس درس، انتخاب و پایه‌گذاری شده است. در آموزش زبان انگلیسی، نظریه‌ای وجود دارد که بیان می‌کند فراگیری موفقیت‌آمیز زبان، تحت تأثیر روش‌های مناسب آموزش قرار دارد و روش آموزش تکلیف محور می‌تواند یکی از آن‌ها باشد. تأکید بر روی فراگیری و آموزش تکلیف محور به مطالعه بر روی ویژگی‌های انواع مختلف فعالیت‌ها و تکالیف نیز می‌پردازد. مفهوم تکلیف به سادگی آنچه ممکن است به نظر برسد، نیست. تعاریف و جنبه‌های بسیاری در رابطه با تکلیف موجود می‌باشد. اگر تعریف ابتدایی تکلیف را در نظر بگیریم، به معنای وظیفه یا کاری است که بر کسی به عنوان وظیفه تحمیل می‌شود (بارنهارت^۲، ۱۹۹۵).

نونان^۳ (۱۹۸۹) تکلیف را به عنوان بخشی از فعالیت کلاسی می‌داند که فراگیران را از طریق ادراک، تولید یا تعامل در زبان هدف، درحالی‌که کاملاً توجهشان از قالب بر روی معنا تمرکز یافته است، درگیر می‌کند. نونان بر این باور است که تکلیف، نوعی کار کلاسی می‌باشد که موجب درک بیشتر مطالب و تعامل فراگیران می‌شود. از نظر ویلیس^۴ (۱۹۹۶) تکلیف، فعالیتی هدف‌گرا است که در آن، فراگیران، زبان را برای کسب یک پیامد واقعی استفاده می‌کنند. ویلیس، تکلیف را فعالیتی برای اهداف ارتباطی جهت حصول نتیجه می‌داند. اسکهان^۵ (۱۹۹۸) ویژگی تکلیف را این‌چنین فهرست می‌کند: معنا محور است؛ به فعالیت‌ها در دنیای واقعی مربوط می‌شود؛ تکمیل مراحل تکلیف، مهم است؛ و ارزشیابی، جهت حصول نتیجه است. از دیگر تعاریفی که برای تکلیف ارائه شده، تعریف الیس^۶ (۲۰۰۴) می‌باشد. ایشان تکلیف را فعالیت‌هایی می‌داند که بر معنا تأکید دارند.

طبق نظر جانسون^۷ (۲۰۱۸) دانش دستوری، پایه و اساس ارتباط مؤثر است. همان‌گونه که خرابی سیم تلفن می‌تواند مکالمه تلفنی را متوقف سازد، عدم تسلط بر دستور زبان نیز می‌تواند مانع انتقال پیام شود. اشتباهات دستور زبان می‌تواند به اشکال مختلف ظاهر شده و به آسانی معنای مورد نظر را نامفهوم و معشوش انتقال دهد؛ اشتباهات دستور زبان می‌تواند چه به هنگام صحبت کردن و چه موقع خواندن، روند انتقال مفهوم را با مشکل مواجه سازد و یا درک آن را به طور کامل، مختل نمایند. مهارت در دستور زبان در هر جنبه از زندگی می‌تواند مفید باشد. اگر در خانه، جایی

1. Moore
2. Barnhart
3. Nunan
4. Willis
5. Skehan
6. Ellis
7. Johnson

که کودکان، الگوهای دستور زبان را از والدین و خانواده یاد می‌گیرند، الگوی یادگیری درست نباشد، بلافاصله نسل بعد در وضع نامساعد یادگیری نادرست قرار خواهد گرفت. دانش دستور زبان در بالا بردن مهارت‌های ارتباطی و نگارش تحقیقات علمی نیز بسیار مؤثر است؛ دانش دستوری، متن را خواندنی‌تر و جالب‌تر می‌کند؛ تسلط بر دستور زبان، یادگیری زبان دوم و درک لهجه‌ها را تسهیل می‌کند، به این دلیل که یادگیری تمام زبان‌ها مطابق الگوهای دستوری می‌باشد و عدم تسلط بر دستور زبان، توان موردنظر برای رسیدن به هدف را از بین برده و موجب کم‌تأثیر شدن واژه‌ها و کم‌رنگ شدن اثر آن‌ها خواهد شد (جانسون، ۲۰۱۸). پس همان‌طور که قوانین در هر موقعیتی ضروری است، دانش دستوری نیز در زندگی روزانه برای روشن شدن معنا و مفهوم موردنظر، ضروری می‌باشد.

به دلیل توسعه و محبوبیت استفاده از روش تدریس تکلیف محور توسط برنامه‌ریزان، معلمان و محققان و اثربخش بودن این روش، وقت آن رسیده است که به این موضوع، توجه شود. فراگیران زبان باید دانش دستوری خود را توسعه دهند تا بتوانند در بحث‌های علمی و شغلی مربوط به خود، توانایی لازم را داشته باشند. تسلط بر دستور زبان، کمک شایانی به یادگیری زبان در دانش‌آموزان نموده و توانش زبانی آن‌ها را در ارتباط با دنیای بیرون تقویت می‌کند. روش تکلیف محور در آموزش زبان، روشی بر مبنای استفاده از تکالیف تعاملی و ارتباطی در تدریس است که مستلزم ارتباط معنادار، مبادله، مذاکره و تعامل به‌عنوان مبنای یادگیری زبان می‌باشد. تدریس تکلیف محور، بسط اصول تدریس ارتباطی زبان و تلاشی در جهت کاربرد اصول یادگیری زبان می‌باشد (بارت^۱، ۲۰۱۷). در این پژوهش، از بین تکالیف پیشنهادی الیس (۲۰۰۴)، سه نوع تکلیف ترمیمی^۲، حل مسئله^۳ و تشخیص ایده‌ها^۴ استفاده شد. بر اساس اصول، در تکلیف ترمیمی، کلمات و عبارت‌هایی از متن حذف می‌شوند و دانش‌آموزان جهت تکمیل آن باهم همکاری می‌کنند. دانش‌آموزان، متن را به‌دقت می‌خوانند و برای تکمیل آن از لحاظ دستور زبان با یکدیگر به بحث و گفتگو می‌پردازند و نظراتشان را نوشته و با گروه‌های دیگر مقایسه می‌کنند. در تکلیف حل مسئله، فراگیران از طریق پرسش و پاسخ و استفاده از دانش قبلی، جهت حل مسئله و برای کشف راه‌حل، به تبادل نظر می‌پردازند. فراگیران می‌توانند از راهنمایی‌ها و بازخوردهای معلم نیز استفاده نمایند. تکلیف بیان ایده در تدریس زبان، نیز نوعی فعالیت برای بیان استنباط، احساس و نگرش شخصی در برخورد با یک موقعیت و وضعیت تعریف شده می‌باشد. تکلیف بیان ایده موجب می‌شود فعالیت و تمرین‌های کلاس از شکل مکانیکی و ساختگی خارج شود. این فعالیت، فراگیران را وادار می‌کند تا در بیان جملاتشان

1. Barrot
2. restoration
3. problem solving
4. identifying opinions

برای وضعیت تعریف شده و استفاده از راهنمایی‌های معلم، از جملات دستوری مناسب استفاده نمایند.

به‌زعم فریمن و اندرسون^۱ (۲۰۱۴)، روش شنیداری-گفتاری بر دیدگاه رفتارگراها مبتنی شده است. آن‌ها یادگیری زبان را نوعی عادت می‌دانند و به همین دلیل، معتقدند که هرچه امری تکرار شود، آن عادت، قوی‌تر و یادگیری عمیق‌تر می‌شود؛ لذا معلم تلاش می‌کند تا با ایجاد یک الگوی مناسب برای یادگیری، زبان‌آموزان را به تکرار و یادگیری وادار نماید. در این روش، باور بر این است که اشتباهات، منجر به شکل‌گیری عادت‌های بد می‌شود و در صورت وقوع خطا، باید توسط معلم اصلاح شود. برای همین به محض بروز اشتباه، معلم سریع همان موقع، آن اشتباه را اصلاح می‌کند و چندین بار تکرار می‌شود تا مطمئن شود که همه فراگیران، خوب یادگرفته‌اند و از تکرارهای زنجیره‌ای و ساخت از اول به آخر استفاده می‌کند. از نظر عالمی و توکلی (۲۰۱۶) روش شنیداری-گفتاری بر به‌دست آوردن الگوی جملات با تکرار و حفظ کردن جمله‌ها تأکید دارد. زبان‌آموزان باید یاد بگیرند که بدون مکث برای تفکر و به نحوی خودکار پاسخ گویند؛ برای همین، معلم بعد از آموزش و ارائه الگوهای درست توسط خودش و تکرار و تمرین، به مرحله بعد که سرعت است، وارد می‌شود. وقتی معلم مطمئن شد که همه یاد گرفته‌اند، سؤال‌هایی را خیلی سریع، مطرح می‌کند و دانش‌آموزان باید سریع جواب دهند. در این روش، معلم، رفتار زبان‌آموزان در یادگیری زبان مقصد را هدایت، رهبری و کنترل می‌نماید و با بررسی مقابله‌ای زبان مقصد و زبان مادری سعی می‌کند نقاط و مسائل مشکل‌ساز برای زبان‌آموزان را پیش‌بینی نماید تا به محض شناخت مشکل زبان‌آموزان در بخش‌های مختلف، از بروز آن‌ها جلوگیری کند؛ بدین منظور از قبل، مثال‌ها و تمرین‌هایی را آماده می‌کند تا احتمال خطا از طرف دانش‌آموزان به حداقل برسد.

از جمله تکنیک‌های معرفی شده در روش شنیداری-گفتاری توسط فریمن و اندرسون، تکنیک از آخر به اول، بسط و گسترش^۲ می‌باشد. هنگامی که یک جمله طولانی برای زبان‌آموزان مشکل‌ساز گردد، این تمرین، ارائه می‌شود. مدرس، جمله‌های طولانی را به چند بخش تقسیم می‌کند. زبان‌آموزان، قسمتی از جمله را که معمولاً بخش انتهایی جمله است، تکرار می‌کنند؛ سپس زبان‌آموزان با کمک معلم، بخش‌های جمله را به یکدیگر (از اول به آخر) وصل می‌کنند تا درنهایت، قادر به تکرار تمامی جمله موردنظر باشند. چون معمولاً بخش انتهایی جمله، حاوی اطلاعات جدید است، این تمرین از اول به آخر انجام می‌شود. دیگر تکنیک معرفی شده، تمرین و تکرار^۳ است که زبان‌آموز باید الگوی ارائه شده توسط معلم را تا حد امکان، سریع و دقیق تکرار نماید. تکنیک دیگر، تمرین زنجیره‌ای^۴ است که این زنجیره توسط خود معلم با پرسیدن سؤال از زبان‌آموز شروع می‌شود.

1 . Freeman & Anderson

2 . backward build-up expansion drill

3 . repetition drill

4 . chain drill

زبان آموز بعد از پاسخ‌گویی به سؤال، از زبان آموز کناری سؤالاتی می‌پرسد و زنجیره به همین منوال، پیش می‌رود. این نوع تمرین، باعث به وجود آمدن یک ارتباط و محاوره کنترل‌شده می‌گردد و تا حدودی به معلم فرصت می‌دهد گفتار زبان آموزان را کنترل کند. جایگزینی چندگانه^۱ نیز تکنیک دیگری است که در آن، معلم نشانه‌های کمکی را که به شکل عبارت هستند و هرکدام در جاهای گوناگونی از جمله قابل جایگزین کردن می‌باشد، تک‌به‌تک ارائه می‌کند و زبان آموز موظف است که آن را در جمله جایگزین نماید و تغییرات لازم را بدهد. با توجه آنچه بحث شد این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال می‌باشد که آیا روش تدریس تکلیف محور در مقایسه با شیوه شنیداری-گفتاری، بر دانش دستوری فراگیران زبان انگلیسی، تأثیر معناداری دارد؟

روش‌شناسی

این پژوهش با روش نیمه تجربی و طرح مقایسه گروه کنترل نابرابر انجام شد. جامعه آماری پژوهش، شامل فراگیران زبان انگلیسی سال چهارم دبیرستان‌های آموزش و پرورش ناحیه یک همدان بود که از بین آن‌ها ۴۰ نفر به‌عنوان نمونه در دو گروه ۲۰ نفره انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در گروه‌های کنترل و آزمایش جایگزین شدند. یک گروه با روش سنتی شنیداری-گفتاری و گروه دیگر با استفاده از روش تکلیف محور آموزش دیدند.

شیوه انتخاب ۴۰ نفر به این صورت بود که ابتدا از همه فراگیران جامعه آماری، آزمون دانش دستوری به عمل آمد؛ پس از تصحیح و مشخص شدن نمرات، تعداد ۴۰ نفر از فراگیرانی که در حد متوسط جامعه بودند، انتخاب شدند (درواقع دانش آموزان خیلی قوی و خیلی ضعیف، کنار گذاشته شدند). بعد از گرفتن پیش‌آزمون، گروه آزمایش با روش تکلیف محور و گروه کنترل به روش سنتی شنیداری-گفتاری در طی ۸ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای و در طول ۴ هفته، آموزش دیدند. روش تکلیف محور در گروه آزمایش توسط محقق و طبق مراحل ذیل، اجرا شد:

۱- در اولین مرحله، معلم دانش‌آموزان را به چهار گروه، ۵ نفره تقسیم کرد؛ هر گروه، متشکل از یک دانش‌آموز زرنگ، سه دانش‌آموز متوسط و یک دانش‌آموز ضعیف بود که این تقسیم‌بندی با توجه به نمرات آن‌ها در آزمون پیش‌انجام گرفت. مقرر شد اعضای گروه‌ها بر اساس سه فعالیت ترمیمی، حل مسئله و بیان ایده در جهت نیل به اهداف تحقیق، فعالیت خود را انجام دهند.

۲- هشت متن، حاوی نکات گرامری موردنظر از کتاب درسی انتخاب شد، بخش‌های هدف در متن، مشخص و برجسته شدند. در هر جلسه، معلم ابتدا جملات و عبارات مرتبط با موضوع و تکلیف را روی تابلو نوشته و در مورد آن‌ها صحبت می‌کرد. هدف از این کار، طی نمودن مرحله پیش‌تکلیف، در معرض قرار دادن نکته مورد تدریس برای دانش‌آموزان، کمک به کشف موضوع توسط فراگیران و اجرای تکلیف بود.

1. multiple -slot substitution

۳- در مرحله انجام تکلیف، دانش‌آموزان، تکلیف را در گروه‌هایشان انجام داده و گزارشی را برای بقیه گروه‌ها آماده می‌کردند. گروه‌ها گزارش‌هایشان را ارائه داده و معلم، نکته‌ها و توصیه‌های زبانی در خصوص گزارش‌ها را ارائه می‌نمود.

۴- در مرحله تمرکز زبانی، معلم از دانش‌آموزان می‌خواست تا نکته دستوری موردنظر را تجزیه و تحلیل کنند و نکات جدید را در دفترهایشان یادداشت نمایند. هر فعالیت، نتیجه، مراحل و نقطه شروع خاصی داشت. دستور زبان در روش تکلیف محور، ارائه و تمرین بخش‌های زبانی به‌طور مجزا نبود. فراگیران، موارد دستوری موردنیاز در حین چرخه فعالیت را مطالعه می‌کردند، در سطح خودشان کار نموده و به کشفیاتی دست می‌یافتند که برای آن‌ها معنادار بود. سپس آن‌ها مواردی را در خصوص دستور زبان، آزمون نموده و ویژگی خاصی از متن را امتحان می‌کردند یا به نمونه مثال‌های بیشتری توجه کرده و کشف می‌کردند که زبان چگونه کار می‌کند. دانش‌آموزان می‌توانستند سؤالاتشان را از معلم بپرسند و در مورد دستوری که موردتوجه آن‌ها قرار گرفته، تحقیق کنند. معلم به‌منظور هدایت نمودن فعالیت‌های تحلیلی، به گروه‌ها سر می‌زد و روند کار دانش‌آموزان را بررسی می‌نمود. از گروه‌ها می‌خواست تا مثال‌هایشان را بیان نموده، روی تابلو بنویسند و از بقیه گروه‌ها بپرسند که چه‌طور و چرا ممکن است جملات را دسته بندی نمایند.

روش شنیداری-گفتاری در گروه کنترل نیز توسط محقق و طبق مراحل زیر اجرا شد:

۱- در اولین مرحله، معلم با معرفی نکات گرامری در قالب جملات دستوری، تدریس را شروع کرد.

۲- دانش‌آموزان، موارد معرفی شده را به‌صورت گروهی، دونفره و یا انفرادی با استفاده از تکنیک‌های از آخر به اول، بسط و گسترش، تکرار، تمرین زنجیره‌ای، و جایگزینی چندگانه دنبال کردند.

۳- در مرحله تولید زبانی، از دانش‌آموزان خواسته شد تا نکاتی را که آموخته‌اند، در موقعیت‌های زبانی به کار برند.

موضوعات مورد آموزش در دو روش به تفکیک جلسه در جدول (۱)، ارائه می‌شوند:

جدول (۱) موضوعات مورد آموزش در دو روش، به تفکیک جلسه

جلسه	موضوعات مورد آموزش
اول	conjunctions of time, reason and condition: (when / as / because / since / whether... or) A: Verb + object + bare infinitive (let / make / help)
دوم	B: Expressing manner by + ing form (gerund)
سوم	Adjective clauses / Adjective phrases
چهارم	Modification of adjectives (so, such , too....to)

ادامه جدول (۱) موضوعات مورد آموزش در دو روش، به تفکیک جلسه

جلسه	موضوعات مورد آموزش
پنجم	Expressing contrast (1) (while / whereas)
ششم	Expressing purpose (so that / in order to / so as to / so as not to)
هفتم	Expressing contrast (2) (although / even though / though)
هشتم	Expressing possibility, deduction and advisability in the past may / might + have + p.p. must + have + p.p. should+ have + p.p.

ابزار: دانش گرامری در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون از طریق آزمون استاندارد زبان انگلیسی کنکور سراسری اندازه‌گیری شد. این آزمون دارای ۲۰ سؤال چهارگزینه‌ای بود که باید فراگیران در ۱۵ دقیقه به سؤالات پاسخ می‌دادند. از آنجایی که سؤالات مورد استفاده در این پژوهش، سؤالات استاندارد کنکور سراسری است؛ بنابراین از نظر روایی و پایایی مناسب می‌باشند، اما جهت اطمینان از این موضوع، پایایی سؤالات با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و مقدار آن ۰/۹۸ به‌دست آمد که قابل قبولی می‌باشد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: داده‌های جمع‌آوری شده حاصل از دو گروه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از طریق نرم‌افزار SPSS و با استفاده از روش تحلیل کوواریانس، تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

در جدول (۲)، آماره‌های توصیفی دانش دستوری به تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همچنین آماره کولمونگروف-اسمیرنف جهت بررسی نرمال بودن ارائه شده است.

جدول (۲) میانگین و انحراف معیار متغیر دانش دستوری به تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	زمان	گروه کنترل		گروه آزمایش		کل
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
دانش دستوری	پیش‌آزمون	۰/۹۰	۱۰/۷۵	۰/۹۹	۱۰/۷۵	۰/۲۰
	پس‌آزمون	۱۱/۳۵	۱۳/۰۰	۲/۳۹	۱۳/۰۰	۰/۱۹

مندرجات جدول (۲)، نشان می‌دهد که میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه کنترل و آزمایش، چندان تفاوتی ندارند؛ ولی میانگین نمرات پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش، تفاوت دارند؛ نمرات

پس آزمون گروه آزمایش نسبت به پیش آزمون آن‌ها افزایش یافته است. همچنین نتایج آماره کولمونگروف-اسمیرنف نشان داد متغیر دانش دستوری دارای توزیع نرمال است.

فرضیه پژوهش: روش تدریس تکلیف محور در مقایسه با شیوه شنیداری-گفتاری در پیشبرد دانش دستوری فراگیران زبان انگلیسی، تأثیر معناداری دارد.

به دلیل رعایت پیش فرض‌های اساسی تحلیل کوواریانس از جمله همگنی شیب‌های رگرسیون و همگنی اثرات تعاملی، از تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد. نتایج آزمون لون نیز در متغیر دانش دستوری حاکی از این مطلب بود که واریانس خطا در گروه‌های مورد مطالعه، همگن هست ($P > 0.05$). نتایج بررسی خطی بودن با استفاده از نمودار هم‌پراکنش نیز نشان‌دهنده برقراری این مفروضه بود.

جدول (۳) نتایج تحلیل کوواریانس جهت مقایسه نمرات متغیر دانش دستوری در دو گروه «کنترل و آزمایش»

متغیر	منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
دانش دستوری	گروه	۲۵/۸۹	۱	۲۵/۸۹	۵/۵۶	۰/۰۲۴	۰/۱۳	۰/۶۳
	خطا	۱۷۲/۲۰	۳۷	۴/۶۵				

نتایج مندرج در جدول (۳)، نشان می‌دهد که روش تدریس تکلیف محور بر نمرات دانش دستوری فراگیران زبان انگلیسی تأثیر دارد. زیرا مقدار f در سطح $p < 0.05$ معنادار است. همچنین نتایج نشان می‌دهد روش تدریس تکلیف محور قادر است ۱۳٪ درصد از تغییرات دانش دستوری را تعیین نماید.

جدول (۴) میانگین‌های اصلاح شده نمرات دستوری در دو گروه «کنترل و آزمایش»

متغیر	گروه	میانگین	خطای معیار
دانش دستوری	کنترل	۱۱/۳۷	۰/۴۸
	آزمایش	۱۲/۹۸	۰/۴۸

همان‌طور که در جدول (۴)، نشان داده شده، با توجه به میانگین‌های اصلاح شده دو گروه در نمرات دانش دستوری می‌توان استنباط نمود که نمرات دانش دستوری فراگیران زبان انگلیسی در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

تأکید بر دانش دستوری فراگیران زبان‌های خارجی، یکی از مهم‌ترین موضوعات روش‌شناسی در زمینه آموزش زبان است. در سال‌های اخیر، تعداد زیادی از معلمان به دنبال راه‌هایی در جهت کمک

به دانش‌آموزان برای کشف و پردازش دانش بوده‌اند. در این راستا معلمان، تکالیفی را طراحی نموده و دانش‌آموزان را به انجام دادن آن‌ها ترغیب می‌نمایند (بارالت و مرسیلو^۱، ۲۰۱۸). در این پژوهش، تکالیف به‌عنوان فعالیت‌هایی در نظر گرفته شده که نیازمند فراگیری است تا از طریق اطلاعات داده شده، طی چندین مرحله فرایند فکری، به نتیجه برسند و به معلمان اجازه دهند تا آن مراحل را کنترل و تنظیم نمایند. معلم برای تولید زبان از سوی فراگیر یا درک صحیح وی، نقش مهمی ایفا می‌کند. دانش نمی‌تواند منتقل شود، دانش‌آموزان خودشان باید فعالیت‌هایی انجام دهند تا آن را به دست آورند. دانش‌آموزان می‌توانند با انجام دادن تکالیف، فعالیت‌های ذهنی خود را پیش برده و به نتایج مطلوبی در یادگیری دستور زبان نائل شوند. این تحقیق تلاش کرد تا با استفاده از راهبردهای گوناگون، دانش دستوری فراگیران را با استفاده از روش تدریس تکلیف محور و تکنیک‌های مربوط به آن بهبود بخشد. یافته‌ها نشان می‌دهد که روش تدریس تکلیف محور نسبت به روش شنیداری دیداری موفق‌تر است. یکی از مهم‌ترین نقش‌هایی که یک آموزش فعالیت محور می‌تواند داشته باشد، فراهم کردن داده‌های قابل فهم و تعامل در بین یادگیرنده‌ها است. نقش اساسی تعامل در یادگیری زبان از جانب رویکردهای تعاملی برای اکتساب زبان، تأکید شده است؛ رویکردهای تعاملی، تعامل را راه بسیار مؤثری به‌منظور کسب اطلاعات برای یادگیری زبان به فراگیران پیشنهاد می‌دهند (گس^۲، ۱۹۹۹). لانگ^۳ (۱۹۹۶) در فرضیه تعاملی خود اعلام می‌کند که آموزش تکلیف محور تعاملی که مذاکره یادگیرنده را از لحاظ معنایی توسعه دهد، باعث تسهیل در روند پیشرفت و توسعه در یادگیری زبان می‌شود. اکتساب زبان می‌تواند با داده‌های قابل فهم و تعامل، ارتقا پیدا کرده و پیشرفت نماید. این همان بیان اصلی فرضیه کرشن و فرضیه تعاملی سوائن^۴ (۱۹۸۵) می‌باشد.

نتایج این پژوهش با یافته‌های ویلیس (۱۹۹۶) نونان^۵ (۲۰۰۶) و الیس (۲۰۰۴) انطباق دارد. آموزش تکلیف محور، رویکرد خیلی ساده‌شده‌ای را در یادگیری زبان ارائه می‌دهد. این روش باعث می‌شود که فراگیر، بیشتر در معرض زبان قرار گیرد و بهترین راه فراگیری زبان به‌صورت مؤثر خواهد بود. در این روش، دانش‌آموزان، بهتر می‌توانند زبان را تجزیه و تحلیل نمایند. آن‌ها به جنبه‌های مختلف زبان توجه می‌کنند و آن را به کار می‌گیرند. در یادگیری تکلیف محور، هر چهار مهارت گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن به‌طور طبیعی جمع می‌شوند؛ اما در مدل شنیداری-گفتاری، تولید زبان، طبیعی نیست و دانش‌آموزان حتی پس از گذراندن چند درس، قادر به تولید زبان مقصد به‌طور صحیح نمی‌باشند. یادگیری طوطی‌وارانه براساس نظر رفتارگراهاست و نشان می‌دهد که کار درست در گرو تمرین زیاد است. یادگیری زبان به سبک افزایشی با تکه‌هایی از زبان که به‌طور جداگانه یکی پس از دیگری اتفاق بیافتند، انجام نمی‌گیرد. متأسفانه مدل طوطی‌وارانه با تمرکز بر

1. Baralt & Morcillo

2. Gass

3. Long

4. Swain

5. Nunan

یک بخش منفرد، تجربه فراگیر در تولید زبان را محدود کرده و با تکیه بر تمریناتی طوطی‌وار، ممکن است باعث ناامید شدن فراگیران از تفکر در مورد زبان و کار برای خودشان شود. در روش طوطی‌وارانه، اغلب، تولید آزاد زبان حاصل نمی‌شود؛ زیرا دانش‌آموزان بیان‌کننده آن دسته از اشکال زبانی هستند که از قبل، مشخص شده‌اند.

پیشنهاد می‌شود معلمان با تغییر در روش‌های تدریسشان، فعالانه‌تر در مراحل یادگیری دانش‌آموزان شرکت داشته باشند؛ روش تدریس تکلیف محور، علاوه بر مؤثر بودن در تدریس دستور زبان، برای تقویت واژگان، مهارت خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن نیز مورد استفاده قرار گیرد. همچنین بررسی تأثیر این روش در فراگیری زبان در مقاطع تحصیلی بالاتر و یا پایین‌تر؛ مقایسه روش تکلیف محور با دیگر روش‌ها؛ بررسی رابطه روش تکلیف محور و وسایل آموزشی در پیشرفت تحصیلی فراگیران؛ بررسی محتوای کتاب‌های درسی در ارائه تکالیف جهت استفاده در روش تکلیف محور می‌توانند از موضوعات پژوهش بیشتر باشند.

منابع

- Alami, M. & Tavakoli, E (2016). "Audio Lingual Method". Conference Paper, *3rd International conference on Applied Research in Language Studies*. Tehran. Iran.
- Baralt, M & José Morcillo, G (2017). "Task-based language teaching online: A guide for teachers", *Language Learning & Technology*. 21(3), 28-43
- Barnhart, R.K (1995). *dictionary of etymology*. New York: HarperCollins Publishers.
- Barrot, J (2017). "Implementing Task-based Language Teaching in ESL Classrooms". *Advanced Science Letters*, 23(2), 944-947
- Ellis R (2004). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Eskey, D (1983). "Meanwhile, back in the real world...: Accuracy and fluency in second language learning". *TESOL Quarterly*, 17(2), 315-323.
- Freeman, D. & Anderson, M (2014). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 3rd Edition. Oxford University Press.
- Freeman, D., & Long, M (1990). *An introduction to second language acquisition research*, London: Longman.
- Gass, S. M (1999). "Discussion: Incidental vocabulary learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 319-333.
- Johnson, J (2018). "How is grammar useful in the real world?". <http://ask.dailygrammar.com>
- Long, M (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, pp. 413- 468.
- Moore, Paul (2018). "Task-based language teaching". In John I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). Hoboken, NJ, United States: John Wiley & Sons.
- Nunan, D (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press .
- Nunan, D (2006). "Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining Task". *The Asian EFL Quarterly*. 8(3):12-18.

- Prabhu, N.S (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C; Platt, J; & Platt, H (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Skehan, P (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University.
- Swain, M. (1985). "Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Widdowson, H. G (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press .
- Willis, J (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman