

Investigating the Short-term and Long-term Effects of Task-based Language Teaching (TBLT) on Iranian Arabic Learners' Grammatical Competence

Article Type: Research

Razieh Rafiei¹, Mohammad Khaqani Isfahani*², Daryoosh Nejad.ansari³

1. PHD Candidate, Department of Arabic Language, University of Isfahan

2. Professor, Department of Arabic Language, University of Isfahan

3. Assistant Professor, Department of English Language, University of Isfahan

Abstract

The present study was aimed at investigating the short-term and long-term impact of teaching Arabic tenses to Iranian Arabic learners through TBLT. The research enjoyed a quasi-experimental design. Eighty eleventh-grade male (N=40) and female (N=40) high school students majoring in Persian Literature and Humanities in Felavarjan, Isfahan comprised the study sample. Eight Arabic tenses including simple past, present perfect, continuous past, past perfect, subjective past, simple present, subjective present, and simple future in addition to their negative forms were instructed to the students in the control and experimental groups. The tenses were taught by the grammar-translation method (GTM) to the control group. On the other hand, the experimental group received instruction in the tenses via TBLT. The grammar test devised by the researchers was administered ahead of, immediately after, and three weeks after the instruction. The scores of the students in both groups significantly increased in the post-test and delayed-post-test. However, the experimental group had significantly superior performance in both tests particularly in case of more complex structures. The results point to the statistically significant impact of TBLT in the short and long run which could be attributed to its communicative and real-life nature. The findings suggest that this recent method is effective in teaching Arabic.

Keywords: Task-based language teaching (TBLT), grammar-translation, grammatical competence, Arabic tenses.

*Corresponding Author

khaqani@fgn.ui.ac.ir

بررسی تأثیر کوتاه مدت و بلندمدت رویکرد تکلیف محور در

ارتقای توانش دستوری عربی آموزان ایرانی

نوع مقاله: پژوهشی

راضیه رفیعی^۱، محمد خاقانی اصفهانی^{۲*}، داریوش نژادانصاری^۳

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشکده زبان های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. استاد گروه زبان و ادبیات عربی، دانشکده زبان های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۳. استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشکده زبان های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

چکیده

هدف مطالعه حاضر بررسی تأثیر کوتاه مدت و بلندمدت رویکرد تکلیف محور در آموزش زبان های فعلی عربی به عربی آموزان ایرانی است. روش پژوهشی اتخاذ شده از نوع شبه تجربی است. شرکت کنندگان شامل ۴۰ دانش آموز دختر و ۴۰ دانش آموز پسر سال یازدهم رشته علوم انسانی در شهر فلاورجان، استان اصفهان است. هشت زمان فعلی شامل ماضی ساده، ماضی نقلی، ماضی استمراری، ماضی بعید، ماضی التزامی، مضارع اخباری، مضارع التزامی، و مستقبل به همراه شکل منفی آن ها به دانش آموزان در دو گروه آموزش داده شد. در گروه کنترل زمان ها با استفاده از روش دستور-ترجمه تدریس شد. در حالی که، گروه آزمایشی آموزش را با رویکرد آموزشی تکلیف محور دریافت کردند. آزمون دستور طراحی شده توسط محققان یک بار پیش از آموزش، بار دیگر پس از آموزش، و در آخر سه هفته بعد از آزمون دوم به دانش آموزان داده شد. نمرات زبان آموزان در هر دو گروه در پس آزمون و پس آزمون با تاخیر نسبت به پیش آزمون پیشرفت چشمگیری داشت. اما تأثیر استفاده از تکلیف بطور معناداری نسبت به بکارگیری شیوه دستور - ترجمه بیش تر و مانا تر بود. به علاوه، زبان آموزان در گروه آزمایشی (تکلیف - محور) عملکرد بهتری در ساختارهای فعلی پیچیده - تر داشتند. این امر می تواند به علت ماهیت ارتباطی و نزدیک به واقعیت فعالیت ها باشد. در واقع، نتایج بیانگر کارآمدی این رویکرد نوین در زمینه آموزش عربی هستند.

کلیدواژه ها: تکلیف محور، دستور، ترجمه، توانش دستوری، زمان فعل در عربی.

۱- مقدمه

امروزه یادگیری زبان های خارجی از پیش نیازهای ارتباط موثر با جهانیان است. آشنایی با اجزای سازنده ی زبان و داشتن تعریف روشنی از آن از اهمیت بسزایی برخوردار است و به مدرسان کمک می کند تدریس موفق تر و موثرتری داشته باشند. طبق مدل های ارائه شده برای تعریف زبان مانند مدل باکمن (۱۹۹۰) و لیتل وود (۲۰۱۳) ، زبان از چندین جزء اصلی تشکیل شده است و دستور از اجزای اصلی محسوب می شود. از این رو، نحوه ی آموزش آن همواره یکی از مسائل اصلی مورد بحث در رویکردهای مختلف آموزش زبان بوده است.

درواقع، دستور نیاز به آموزش دارد و آموزش دستور به زبان آموزان کمک می کند تا قواعدی را که به تنهایی قادر به آموختن آن نیستند، بیاموزند (ژانگ، ۲۰۰۹: ۱۸۵). در شیوه های قدیمی آموزش زبان مانند روش دستور-ترجمه^۱، تأکید بر آموزش دستور به صورت صریح و با کمک مثال و ترجمه بود ولی با پدیدار شدن رویکردها و روش های جدیدتر، یادگیری تعاملی و ارتباطی نقش پررنگ تری گرفته است. از نوین ترین رویکردهای آموزشی در تدریس زبان های خارجی رویکرد تکلیف محور است که مبتنی بر آموزش ارتباطی زبان می باشد. در این رویکرد، اعتقاد بر این است که یادگیری زبان به واسطه ی تعامل و استفاده ی نزدیک به واقعیت از زبان برای تکمیل تکلیف محقق می شود.

از نظر ویلیس (۱۹۹۶: ۲۳)، «تکالیف، فعالیت هایی هستند که فراگیران در آن ها زبان هدف را جهت ارتباط و برای انجام تکلیف به کار می گیرند». این رویکرد آموزشی زبان آموزان را به سوی استفاده از شکل های زبانی خاص سوق می دهد درحالی که تمرکز آنان بر انتقال معنا و رسیدن به اهداف غیرزبانی است. طبق تعریف نونان (۱۹۸۹: ۱۰)، در این رویکرد، «تکلیف ارتباطی، بخشی از کار کلاسی است که زبان آموزان را در درک، به کارگیری، تولید، یا تعامل به زبان مقصد درگیر می کند و در این حین توجه آنها با توجه به منطقه ی جغرافیایی ایران و ارتباط نزدیک فرهنگ و زبان مردم ایران با عرب زبان، یادگیری زبان عربی امری مهم برای فارسی زبانان به شمار می آید.

¹ -Bachman

² -Littlewood

³ -Zhang

⁴ -Grammar Translation Method (GTM)

ازسویی، پژوهش‌های پیشین تاثیر استفاده از رویکرد آموزشی تکلیف‌محور در آموزش زبان عربی در ایران را مورد بررسی قرار داده‌اند. بنابراین، تحقیق حاضر به بررسی تاثیر کوتاه‌مدت و بلندمدت اتخاذ این رویکرد در تدریس زمان افعال عربی به عنوان بخش مهمی از دستور این زبان پرداخته‌است. مسئله‌ی پژوهش در قالب سوالات و فرضیات زیر مورد بررسی قرار گرفت.

۱-۱- سوالات پژوهش

- تاثیر رویکرد تکلیف‌محور بر یادگیری زمان‌های فعلی عربی توسط دانش‌آموزان رشته‌ی علوم- انسانی ایرانی در کوتاه‌مدت چگونه است؟
- تاثیر رویکرد تکلیف‌محور بر یادگیری زمان‌های فعلی عربی توسط دانش‌آموزان رشته‌ی علوم- انسانی در بلندمدت چگونه است؟

۱-۲- فرضیات

- استفاده از رویکرد تکلیف‌محور تاثیر کوتاه‌مدت معناداری در یادگیری زمان‌های فعلی عربی توسط دانش‌آموزان رشته‌ی علوم‌انسانی ایرانی دارد.
- استفاده از رویکرد تکلیف‌محور تاثیر بلندمدت معناداری در یادگیری زمان‌های فعلی عربی توسط دانش‌آموزان رشته‌ی علوم‌انسانی ایرانی دارد.

۲- ضرورت پژوهش

یکی از موانع اصلی یادگیری زبان عربی برای دانش‌آموزان و دانشجویان در ایران، استفاده از رویکردها و شیوه‌های آموزشی ناکارآمد است (ایمان‌زاده و عبادی، ۲۰۲۰: ۱۴). بنابراین، یافتن رویکردهای آموزشی مؤثر و مناسب می‌تواند راهگشای آموزش سریع‌تر و کارآمدتر زبان عربی در ایران باشد. از نوین‌ترین رویکردهای آموزشی که بر مبنای آموزش ارتباطی زبان است، رویکرد تکلیف‌محور است. یافته‌های بسیاری از پژوهش‌های موجود در این حوزه نشان می‌دهد، استفاده از این رویکرد در آموزش زبان در پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان نسبت به روش‌های سنتی مانند روش دستور-ترجمه و روش‌های مبتنی بر ساختار مؤثرتر است (برای مثال، دبیرمقدم و صدیقی فر،

۲۰۱۳؛ صدیقی فر، حسینی، و علوی مقدم، ۲۰۱۵؛ حیدریان شهری، ۲۰۱۵؛ چاولین؛ ۲۰۲۰، مولیاتی ۲۰۲۲؛ و...).

این رویکرد آموزشی، زبان آموزان را در موقعیت های ارتباطی نزدیک به زندگی واقعی قرار می دهد و آن ها را تشویق به استفاده مؤثر از زبان و تعامل برای رسیدن به هدف تکلیف می کند. بنابراین، با توجه به اینکه در پژوهش های پیشین، تأثیر این رویکرد بر یادگیری زبان عربی توسط فارسی زبانان به کفایت بررسی نشده است، نتایج این تحقیق از اهمیت ویژه ای برخوردار است. از دیگر دلایلی که بر ضرورت این مطالعه می افزاید این است که اکثر پژوهش های موجود در این زمینه تأثیر کوتاه مدت این رویکرد را بررسی کرده اند. حال آنکه، به خاطر سپاری مطالب آموزشی در بلندمدت و یافتن رویکرد آموزشی که زبان آموزان را در این امر یاری کند، بسیار حائز اهمیت است.

۳- پیشینه ی پژوهش

با توجه به اینکه تحقیقات زیادی در رابطه با آموزش زبان عربی با رویکرد تکلیف محور انجام نشده است، در ابتدا، به چند مورد از پژوهش های صورت گرفته در زمینه ی تأثیر این رویکرد بر یادگیری زبان های خارجی در داخل و خارج از ایران و سپس به معدود مطالعات صورت گرفته در رابطه با به کارگیری آن در تدریس زبان عربی اشاره می شود.

۳-۱- مطالعات صورت گرفته در ایران و در سطح بین الملل در زمینه ی تأثیر

رویکرد تکلیف محور بر زبان آموزی

مطالعات انجام گرفته در ایران بیانگر این است که اتخاذ رویکرد تکلیف محور در مقایسه با دیگر رویکردهای آموزشی زبان تأثیر مثبت و چشمگیری بر ارتقای روانی و پیچیدگی گفتار (رحیم پور، ۲۰۰۸)، درک مطلب (رحیمی و آژغ، ۲۰۱۱؛ شبانی و قاسمی، ۲۰۱۴؛ نوروزی و محمدی، ۲۰۱۴؛ باقری مسعودزاده، رستمی ابوسعیدی، و افراز ۲۰۲۰؛ الاهی و مشهدی حیدر، ۲۰۲۱)، مهارت نوشتار (میرزایی، ۲۰۱۲؛ خجسته، ۲۰۱۸)، مهارت گفتاری و هوش هیجانی (اشرف گنجویی، قنسولی، و حسینی فاطمی، ۲۰۱۸)

¹- Chua and Lin

²- Muliati

زبان آموزان ایرانی دارد. مطالعه‌ی باقری مسعودزاده و همکاران (۲۰۲۰) نیز حاکی از نگرش مثبت مدرسان زبان ایرانی نسبت به این رویکرد است.

در زمینه‌ی آموزش دستور، ایران منش و مطلبی کیا (۲۰۱۵) در مقاله‌ی «آموزش افعال کمکی: رویکرد تکلیف‌محور در برابر رویکرد سستی»، به بررسی تأثیر دو رویکرد سستی و تکلیف‌محور در تدریس افعال کمکی به ۴۰ دانش‌آموز دبیرستانی پرداختند. نتایج حاکی از برتری چشمگیر رویکرد تکلیف‌محور نسبت به رویکرد سستی در این زمینه بود. مطالعه‌ی نمازیان دوست، بهلول زاده، و پاژخ (۲۰۱۷)، تحت عنوان «تأثیر رویکرد آموزشی تکلیف‌محور بر انگیزه و یادگیری دستور در انگلیسی‌آموزان دبیرستانی»، نیز بیانگر تأثیر بهتر رویکرد تکلیف‌محور بر انگیزه‌ی یادگیری دستور و عملکرد دستوری زبان‌آموزان است.

در پژوهشی دیگر در رابطه با آموزش دستور، مرعشی و زرگری (۲۰۱۷)، در مقاله‌ی «ترکیب تدریس صریح دستور و رویکرد آموزشی تکلیف‌محور برای ارتقاء استقلال و مهارت نوشتن»، مطالعه‌ای بر تأثیر آموزش صریح و ضمنی دستور در کلاس‌های زبانی داشتند که آموزش تکلیف‌محور در آن‌ها اتخاذ شده بود. آن‌ها ۶۰ زبان‌آموز آقا را مورد مطالعه قرار دادند. این پژوهش نشان داد هنگامی که آموزش زبان با رویکرد تکلیف‌محور با آموزش صریح دستور ادغام می‌شود، مهارت نوشتن و استقلال زبان‌آموزان ارتقا می‌یابد.

در سطح بین‌المللی، مطالعات صورت گرفته توسط پراتیوی^۱ (۲۰۰۹)، ییلدیز و سنل^۲ (۲۰۱۷)، البینو^۳ (۲۰۱۷)، ارلام و الیس^۴ (۲۰۱۸)، کوترون و به^۵ (۲۰۱۸)، چوا و لین^۵ (۲۰۲۰)، دوی، رتمینینگسی، و سانتوسا^۶ (۲۰۲۰)، عبدالحلیم و عبدالله (۲۰۲۰)، و مولیاتی (۲۰۲۱) مبین تأثیر مثبت رویکرد آموزشی تکلیف‌محور بر جنبه‌های مختلف زبانی همچون دانش دستوری، مهارت گفتاری، انگیزه‌ی زبان‌آموزی، و برقراری ارتباط به زبان مقصد هستند.

¹ Pratiwi

² Yildiz and Senel

³ Albino

⁴ Cutrone and Beh

⁵ Chua and Lin

⁶ Dewi, Ratminingsih, and Santosa

۲-۳- مطالعات صورت گرفته در ایران در زمینه‌ی به کارگیری رویکرد تکلیف-

محور در آموزش عربی

جلائی (۲۰۱۲)، در پایان نامه‌ای با عنوان «دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانيين»، تأثیر تدریس ادبیات معاصر با رویکرد ارتباطی را در آموزش مهارت‌های چهارگانه بررسی کرد. وی، گرچه، در مهارت شنیدن به نتایج چندان مثبتی دست نیافته است، این رویکرد را در ارتقای دیگر مهارت‌های زبانی مفید یافته است.

همچنین، محمدی رکعتی (۲۰۱۴)، در رساله‌ای تحت عنوان «طراحی الگوی برنامه درسی برای آموزش مهارت‌های زبانی در مقطع کارشناسی رشته‌ی زبان و ادبیات عرب بر اساس مبانی نوین آموزش زبان خارجی»، به این نتیجه می‌رسد که دو رویکرد ارتباطی و فعالیت محور می‌تواند زمینه‌ی لازم برای آموزش زبان عربی در ایران را فراهم نماید.

طهماسبی، همایونی، نیازی، و مقدسی‌نیا (۲۰۱۵)، در مطالعه‌ی خود تحت عنوان «اثربخشی الگوی ATN-D بر فرآیند یادگیری مکالمه‌ی زبان عربی»، با توجه به نیازها و مشکلات عربی‌آموزان، سعی در ارائه‌ی الگوی آموزشی مناسبی برای آموزش زبان عربی دارند. طبق پژوهش آنان، مکالمه محوری مناسب، استفاده‌ی به جا و متناسب از ساختارهای دستوری، توانایی به کارگیری عبارت‌های مناسب در هر موقعیت اجتماعی، و غیره [که در رویکرد تکلیف محور قابلیت تحقق دارند] اهمیت بسزایی در ارتقای دو مهارت شنیدن و صحبت کردن و همچنین تقویت توانش ارتباطی در زبان عربی دارند.

از سویی دیگر، حیدریان شهری (۲۰۱۵)، در مقاله‌ی «اثربخشی مدل آموزشی tblt در یادگیری زبان عربی»، تأثیر رویکرد آموزشی تکلیف محور در آموزش زبان عربی به عربی‌آموزان ایرانی را مورد بررسی قرار داده است. نتایج پژوهش او نشان دهنده‌ی تأثیر بسیار مثبت این رویکرد آموزشی بر ارتقای آموزشی عربی‌آموزان، آموزش هدفمندتر و منعطف تر زبان عربی به آنان، دید مثبت زبان‌آموزان به زبان عربی و یادگیری آن در این روش، افزایش سطح لغت و دستور آنان، و توانایی بیشتر عربی‌آموزان در تعامل و مکالمه است.

٤- روش تحقیق

٤-١. نمونه‌ی آماری

تعداد شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۸۰ نفر می‌باشد که در چهار دبیرستان (دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه) در شهر فلاورجان، استان اصفهان، و در رشته‌ی علوم انسانی در سال یازدهم مشغول به تحصیل بودند. هر یک از گروه‌های آزمایشی (تکلیف‌محور) و کنترل (دستور-ترجمه) شامل ۲۰ دانش‌آموز دختر و ۲۰ دانش‌آموز پسر بودند. به منظور همگن‌سازی دانش‌آموزان از لحاظ دانش عربی، انتخاب شرکت‌کنندگان از هر مدرسه بر اساس نمره‌ی عربی سال گذشته بود. تعداد شرکت‌کننده‌ها در هر گروه در جدول ۱ قابل مشاهده‌است.

جدول ۱- تعداد شرکت‌کننده‌ها در گروه‌های کنترل و آزمایشی

نام گروه	تعداد دختران	تعداد پسران	تعداد کل
گروه کنترل	۲۰	۲۰	۴۰
گروه آزمایشی	۲۰	۲۰	۴۰

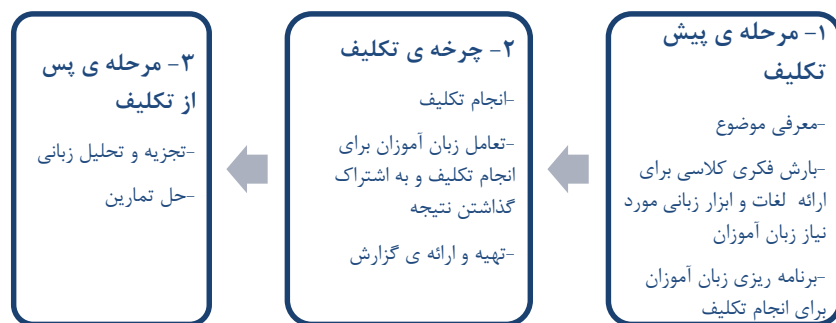
٤-٢. ابزار پژوهش

ابزار اصلی برای جمع‌آوری داده در این پژوهش، آزمون دستوری شامل ۲۴ سوال چهارگزینه‌ای بود که به عنوان پیش‌آزمون، پس‌آزمون، و پس‌آزمون باتاخیر استفاده شد. این آزمون توسط محققان طرح شده‌بود و سه سوال به هریک از زمان‌های فعلی ماضی ساده، ماضی نقلی، ماضی استمراری، ماضی بعید، ماضی التزامی، مضارع اخباری، مضارع التزامی، و مستقبل اختصاص داشت. سه متخصص آموزش زبان عربی در دانشگاه اصفهان تناسب محتوا و روایی صوری آزمون را بررسی کردند و آزمون را ابزاری مناسب برای ارزیابی دانش زمان‌های موردنظر یافتند. برای تایید پایایی آزمون از فرمول KR21 استفاده‌شد. پایایی به‌دست‌آمده برابر با ۰٫۸۳ بود که نشان می‌داد آزمون از پایایی مناسبی برخوردار است. علت تکرار آزمون بررسی تاثیر آموزش‌ها در کوتاه و بلندمدت بود.

۳-۴. روند جمع آموری داده

روش تحقیق اتخاذ شده در این پژوهش از نوع شبه تجربی بود. جمع آموری داده از اواخر مهر تا اواخر آذرماه سال ۱۴۰۰ هجری شمسی به صورت حضوری انجام شد. در مرحله ی اول، دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه در شهرستان فلاورجان، استان اصفهان انتخاب شدند. محتوای آموزشی هشت زمان ماضی ساده، ماضی نقلی، ماضی استمراری، ماضی بعید، ماضی التزامی، مضارع اخباری، مضارع التزامی، و مستقبل به همراه شکل منفی آنان بود. در هر دبیرستان، به کلیه دانش آموزان سال یازدهم رشته ی علوم انسانی پیش آزمون داده شد. سپس، به مدت یک ماه، یک کلاس از دختران و یک کلاس از پسران در هفته دو جلسه ی یک ساعته آموزش با رویکرد تکلیف محور دریافت کردند. در هر جلسه یک زمان فعلی با چهار تکلیف ارائه شد. محققان برای تدریس با رویکرد تکلیف محور از "چهارچوب تدریس تکلیف محور ویلیس (۱۹۹۶)" بهره برده اند که شامل سه مرحله ی پیش از تکلیف، چرخه ی تکلیف، و پس از تکلیف می باشد و راهنمایی برای مدرسان زبان های خارجی است. شکل ۱ مراحل تدریس در گروه آزمایشی را به تصویر می کشد.

شکل ۱- الگوی استفاده شده برای تدریس در گروه آزمایشی (تکلیف محور)



برای مثال، برای تدریس زمان گذشته نقلی، مدرس شروع به صحبت در مورد «فعالیت هایی که از صبح انجام داده/نداده است»، به زبان عربی و با استفاده از ساختار گذشته ی نقلی، می کند و جملات خود را بر روی تابلو می نویسد. سپس، موضوع تکلیف اول را مطرح می کند: «لیست کردن کارهای مهمی که از شروع سال تحصیلی انجام داده اید/نداده اید». در ابتدا، کل کلاس سعی در بیان ایده های خود در این رابطه می کنند. مدرس لغات مفید را بر روی تابلو می آورد. درواقع، این کار برای مجهز کردن آنان به ابزار زبانی مورد نیازشان است. زبان آموزان در گروه های دوفره

قرار می‌گیرند و خود را برای انجام تکلیف آماده می‌سازند بدین معنی که برای آن برنامه‌ریزی می‌کنند. آن‌ها ایده‌های خود را می‌نویسند و اگر سؤالی پیش آمد، از مدرس می‌پرسند. سپس شروع به انجام تکلیف و تهیه‌ی لیست و گزارش می‌کنند. در طول انجام تکلیف مشکلات خود را با مدرس، که در حال نظارت است، مطرح می‌کنند. در مرحله‌ی بعدی، مدرس از گروه‌ها می‌خواهد گزارش‌های خود را ارائه‌دهند. در آخر، مدرس با استفاده از جملات تولیدشده ساختار را تدریس می‌کند و زبان‌آموزان شروع به حل تمرین می‌کنند. تکالیف باقی‌مانده به همین منوال ارائه می‌شدند. تدریس کلیات درس به زبان فارسی و مثال‌ها به زبان عربی ارائه می‌شد. برای روشن‌تر شدن نحوه‌ی تدریس، نمونه‌ای در پیوست آورده شده است.

در کلاس‌های دیگر دختران و پسران، زمان‌ها به روش دستور-ترجمه، با ارائه‌ی قاعده‌ی دستوری موردنظر بر روی تابلو، توضیح آن، ترجمه‌ی متن حاوی زمان فعلی، ارائه‌ی مثال، و حل تمرین، یک جلسه در هفته تدریس شدند. در پایان، دانش‌آموزان در همه‌ی کلاس‌ها در پس‌آزمون شرکت کردند. سه هفته بعد از پس‌آزمون، دانش‌آموزان پس‌آزمون با تأخیر را گذراندند. مرحله‌ی پایانی تحلیل آماری داده‌های به‌دست‌آمده بود. داده‌هایی که تحلیل شدند مربوط به ۸۰ نفر از دانش‌آموزانی بود که نمره درس عربی سال گذشته آن‌ها بین ۲ انحراف معیار بالا و پایین میانگین نمرات کل دانش‌آموزان قرار داشت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی (آزمون تی تست و تحلیل واریانس) در نرم‌افزار SPSS انجام شد.

۵- نتایج

در ادامه نتایج به تفکیک فرضیات پژوهش ارائه شده است.

۵-۱. نتایج مربوط به فرضیه‌ی اول

اولین فرضیه‌ی پژوهش به‌قرار زیر است:

استفاده از رویکرد تکلیف‌محور تأثیر کوتاه‌مدت معناداری در یادگیری زمان‌های فعلی عربی توسط دانش‌آموزان رشته‌ی علوم/انسانی ایرانی دارد.

در ابتدا، برای آزمودن این فرضیه، میانگین نمرات گروه کنترل و آزمایشی در پیش آزمون و پس آزمون محاسبه شد. لازم به ذکر است که نمره کامل در آزمون دستور ۲۴ بوده است. جدول ۲ نتایج را نشان می دهد.

جدول ۲- آمار توصیفی مربوط به عملکرد گروه کنترل و آزمایشی در پیش آزمون و پس آزمون

تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
پیش آزمون	۴۰	۸,۳۵	۲,۳۹
پس آزمون	۴۰	۱۵,۲۷	۲,۵۸
پیش آزمون	۴۰	۸,۲۷	۲,۵۶
پس آزمون	۴۰	۱۸,۱۷	۳,۲۱

همان طور که در جدول ۲ قابل ملاحظه است، میانگین نمره ی دستور هر دو گروه در پس آزمون نسبت به پیش آزمون افزایش داشته است. برای بررسی معناداری این پیشرفت، از آزمون تی زوجی استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳- آزمون تی نمونه های زوجی برای مقایسه ی عملکرد هر گروه در پس آزمون نسبت به

پیش آزمون					
تفاوت های زوجی			ت		
میانگین	انحراف	میانگین خطای	درجه	سطح	معناداری
معیار	استاندارد	آزادی	(دوطرفه)		
پیش آزمون - پس آزمون (گروه کنترل)	-۶,۹۲	۰,۶۹۴	۰,۱۱۰	-۶۳,۱۲	۳۹
پیش آزمون - پس آزمون (گروه آزمایشی)	-۹,۹	۴,۰۴	۰,۶۴	-۱۵,۵۱	۳۹

با توجه به اینکه مقدار پی^۱ در جدول ۳ برای هر دو گروه کم تر از ۰,۰۵ است، می توان نتیجه گرفت که هم گروه کنترل و هم گروه آزمایشی پیشرفت قابل ملاحظه و معناداری داشته اند ولی گروه آزمایشی پیشرفت بیشتری نشان داده است. برای درک اینکه آیا بهبود نمره با آموزش تکلیف محور تفاوت معناداری نسبت به پیشرفت با آموزش سنتی داشته است یا خیر، از آزمون تی نمونه های مستقل استفاده شد. نتایج در جدول ۴ قابل ملاحظه است.

جدول ۴- آزمون تی نمونه های مستقل برای مقایسه ی عملکرد دو گروه قبل و بعد از آموزش

آزمون لوین		آزمون تی برای بررسی برابری میانگین ها					
F	سطح معناداری	t	درجه آزادی	سطح معناداری (دوطرفه)	تفاوت میانگین ها	تفاوت خطای استاندارد	
۰,۱۳۷	۰,۷۱۲	-۰,۱۳۵	۷۸	۰,۸۹۳	-۰,۷۵	۰,۵۵۴	واریانس برابر
							پیش آزمون
		-۰,۱۳۵	۷۷,۶۳	۰,۸۹۳	-۰,۷۵	۰,۵۵۴	واریانس نابرابر
۱,۹۹۸	۰,۱۶۱	۴,۴۵	۷۸	۰,۰۰۰	۲,۹	۰,۶۵۱	واریانس برابر
		۴,۴۵	۷۴,۵۸	۰,۰۰۰	۲,۹	۰,۶۵۱	پیش آزمون
							واریانس نابرابر

ارزش معناداری ۰,۸۹۳ در جدول ۴ نشان می دهد که دو گروه در پیش آزمون عملکرد متفاوت معناداری نداشته اند. این امر حاکی از همگن بودن دو گروه قبل از دریافت آموزش است. از طرف دیگر، سطح معناداری ۰,۰۰۰ بیانگر عملکرد متفاوت و چشمگیر گروه آزمایشی در پس آزمون می باشد. به عبارت دیگر، رویکرد آموزشی تکلیف محور تأثیر بیشتر و معنادارتری نسبت به روش سنتی دستور-ترجمه داشته است. بنابراین، فرضیه ی اول پژوهش تأیید می شود.

^۱ - p-value

۲-۵. نتایج مربوط به فرضیه‌ی دوم

دومین فرضیه‌ی پژوهش حاضر به شرح زیر است:

استفاده از رویکرد تکلیف محور تأثیر بلندمدت معناداری در یادگیری زمان‌های فعلی عربی توسط دانش‌آموزان رشته‌ی علوم/انسانی ایرانی دارد.

برای آزمودن فرضیه‌ی دوم، در ابتدا، آمار توصیفی مربوط به نمرات زبان‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر محاسبه شد. نتایج در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵- آمار توصیفی مربوط به عملکرد گروه کنترل و آزمایشی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با

تأخیر

تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
۴۰	۸,۳۵	۲,۳۹	۰,۳۸
۴۰	۱۱,۴۰	۲,۴۵	۰,۳۹
۴۰	۸,۲۷	۲,۵۶	۰,۴۰
۴۰	۱۵,۹۰	۳,۱۱	۰,۴۹

همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد، میانگین نمرات زبان‌آموزان در هر دو گروه در پس‌آزمون با تأخیر نسبت به پیش‌آزمون بهبود داشته است. برای بررسی معناداری این پیشرفت، از آزمون تی زوجی استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۶- آزمون تی نمونه‌های زوجی برای مقایسه‌ی عملکرد هر گروه در پس‌آزمون با تأخیر

نسبت به پیش‌آزمون

تفاوت‌های زوجی		t	درجه	سطح
میانگین	انحراف	میانگین خطای	آزادی	معناداری
معیار	استاندارد			(دوطرفه)

پیش‌آزمون-پس‌آزمون با تأخیر (گروه کنترل)	-۳,۰۵	۱,۶۶	۰,۲۶۳	-۱۱,۶	۳۹	۰,۰۰۰
پیش‌آزمون-پس‌آزمون با تأخیر (گروه آزمایشی)	-۷,۶۲	۴,۰۹	۰,۶۵	-۱۱,۸	۳۹	۰,۰۰۰

عدد پی یا همان سطح معناداری ۰,۰۰۰ در هر دو آزمون تی زوجی بیانگر این امر است که نمرات پس‌آزمون با تأخیر در هر دو گروه نسبت به پیش‌آزمون پیشرفت معناداری داشته است. برای مقایسه‌ی دو گروه از آزمون تی نمونه‌های مستقل استفاده شد. نتایج در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول ۷- آزمون تی نمونه‌های مستقل برای مقایسه‌ی عملکرد دو گروه قبل از آموزش و سه هفته

بعد از پس‌آزمون

آزمون لوین	آزمون تی برای بررسی برابری میانگین‌ها					F	سطح معناداری
	t	درجه آزادی	سطح معناداری (دوطرفه)	تفاوت میانگین‌ها	تفاوت خطای استاندارد		
پیش‌آزمون فرض واریانس برابر	-۰,۱۳۵	۷۸	۰,۸۹۳	-۰,۷۵	۰,۵۵۴	۰,۱۳۷	۰,۷۱۲
فرض واریانس نابرابر	-۰,۱۳۵	۷۷,۶۳	۰,۸۹۳	-۰,۷۵	۰,۵۵۴		
پس‌آزمون با فرض واریانس برابر	۷,۱۹	۷۸	۰,۰۰۰	۴,۵	۰,۶۲۶	۳,۴۸	۰,۶۶
تأخیر فرض واریانس نابرابر	۷,۱۹	۷۳,۹۰	۰,۰۰۰	۴,۵	۰,۶۲۶		

نتایج گزارش شده در جدول ۷ نشان می‌دهد که گروه آزمایشی و کنترل عملکرد بسیار متفاوتی در پس‌آزمون با تأخیر داشته‌اند. درواقع، رویکرد آموزشی تکلیف محور به‌صورت معناداری تأثیر بهتری بر نمرات دستور زبان‌آموزان داشته است.

آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر ترکیبی بین-درون گروهی با مقایسه‌ی عملکرد زبان آموزان دو گروه درگذر زمان نیز تأیید کرد که دو گروه درگذر زمان و در مقطع‌های زمانی مختلف عملکرد متفاوتی داشته‌اند. نتایج این آزمون ترکیبی در جدول ۸ قابل مشاهده است.

جدول ۸- آزمون تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر ترکیبی بین-درون گروهی (تأثیر نوع آموزش

در گذر زمان)

تأثیر درون گروهی						
مورد اندازه گیری شده: نمره آزمون دستور زبان آموزان						
منشأ	مجموع مربعات نوع ۳	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	میزان اثر
زمان	فرض کرویت	۲	۱۴۴۹,۵۲۹	۶۳۸,۷۷۶	۰,۰۰۰	۰,۸۹۱
	آزمون گریتهوس گبسر	۱,۴۹۷	۱۹۳۷,۸۹	۶۳۸,۷۷۶	۰,۰۰۰	۰,۸۹۱
	آزمون هیون-فلت	۱,۵۳۹	۱۸۸۳,۸۹۳	۶۳۸,۷۷۶	۰,۰۰۰	۰,۸۹۱
	حد پایین	۱	۲۸۹۹,۰۵۸	۶۳۸,۷۷۶	۰,۰۰۰	۰,۸۹۱
زمان*	فرض کرویت	۲	۱۰۷,۸۰۴	۴۷,۵۰۷	۰,۰۰۰	۰,۳۷۹
	آزمون گریتهوس گبسر	۱,۴۹۷	۱۴۴,۰۶۵	۴۷,۵۰۷	۰,۰۰۰	۰,۳۷۹
	آزمون هیون-فلت	۱,۵۳۹	۱۴۰,۱۰۹	۴۷,۵۰۷	۰,۰۰۰	۰,۳۷۹
	حد پایین	۱	۲۱۵,۶۰۸	۴۷,۵۰۷	۰,۰۰۰	۰,۳۷۹
خطا (زمان)	فرض کرویت	۱۵۶	۲,۲۶۹			
	آزمون گریتهوس گبسر	۱۱۶,۷۳	۳,۰۳۳			
	آزمون هیون-فلت	۱۲۰,۰۳	۲,۹۴۹			
	حد پایین	۷۸	۴,۵۳۸			
تأثیر بین گروهی						
مورد اندازه گیری شده: نمره آزمون دستور زبان آموزان						
متغیر تبدیل شده: میانگین						
منشأ	مجموع مربعات نوع ۳	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	میزان اثر
محل تقاطع	۳۹۹۱۲,۶	۱	۳۹۹۱۲,۶۰۴	۲۲۲۶,۸	۰,۰۰۰	۰,۹۹۶
نوع آموزش	۳۵۷,۷۰۴	۱	۳۵۷,۷۰۴	۱۹,۹۵۷	۰,۰۰۰	۰,۲۰۴
خطا	۱۳۹۸,۰۲	۷۸	۱۷,۹۲۳			

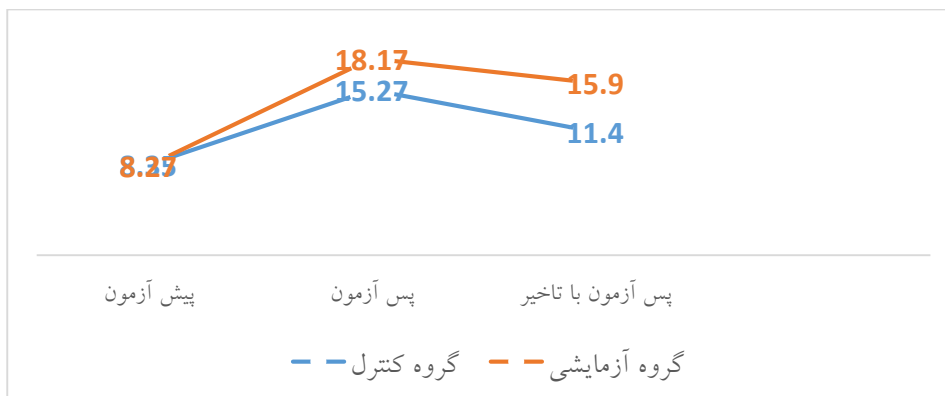
ارقام گزارش شده در جدول ۸ نشان می دهد، زمان آزمون و تعامل بین زمان آزمون و نوع آموزش نقش معناداری در نمرات دستور زبان آموزان داشته است. درواقع، عملکرد دو گروه در گذر زمان تفاوت چشمگیری داشته است. مقایسه های زوجی ارائه شده در جدول ۹ درک عمیق تری از این موضوع فراهم می آورد.

جدول ٩- مقایسه‌های زوجی عملکرد دو گروه در سه مقطع زمانی

نوع آموزش	زمان (الف)	زمان (ب)	تفاوت میانگین (الف-ب)	خطای استاندارد	سطح معناداری
کنترل	١	٢	-٦,٩٢٥*	٠,٣٦٤	٠,٠٠٠
		٣	-٣,٠٥٠*	٠,٣٩٨	٠,٠٠٠
	٢	١	٦,٩٢٥*	٠,٣٦٤	٠,٠٠٠
		٣	٣,٨٧٥*	٠,٢٢٢	٠,٠٠٠
	٣	١	٣,٠٥٠*	٠,٣٩٨	٠,٠٠٠
		٢	-٣,٨٧٥*	٠,٢٢٢	٠,٠٠٠
تکلیف محور	١	٢	-٩,٩٠٠*	٠,٣٦٤	٠,٠٠٠
		٣	-٧,٦٢٥*	٠,٣٩٨	٠,٠٠٠
	٢	١	٩,٩٠٠*	٠,٣٦٤	٠,٠٠٠
		٣	٢,٢٧٥*	٠,٢٢٢	٠,٠٠٠
	٣	١	٧,٦٢٥*	٠,٣٩٨	٠,٠٠٠
		٢	-٢,٢٧٥*	٠,٢٢٢	٠,٠٠٠

اعداد پی‌گزارش شده در جدول ٩ نشان می‌دهد، هر دو گروه بهبود چشمگیری در پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر داشته‌اند. درواقع، نمرات سه آزمون حاکی از تأثیر معنادار کوتاه و بلندمدت هر دو نوع آموزش دارد. درهرحال، پیشرفت گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل هم در پس‌آزمون و هم در پس‌آزمون با تأخیر به‌طور معناداری بیش‌تر بوده‌است. به‌علاوه، علی‌رغم کاهش نمرات آزمون سوم نسبت به آزمون دوم، افت نمرات در گروه آزمایشی به مراتب کم‌تر از گروه کنترل بوده‌است. این بدین معنی‌است که اتخاذ رویکرد تکلیف‌محور تأثیر بلندمدت بیش‌تری داشته‌است. آزمون‌های آماری در این بخش دومین فرضیه‌ی پژوهش را تأیید می‌کند. شکل ٢ عملکرد دو گروه را در سه مقطع زمانی به تصویر می‌کشد.

شکل ٢- مقایسه‌ی عملکرد گروه آزمایشی و کنترل در سه آزمون



۶- بحث و نتیجه گیری

در اولین سوال این پژوهش چگونگی تأثیر آموزش با رویکرد تکلیف محور بر یادگیری زمان های فعلی توسط عربی آموزان ایرانی در کوتاه مدت مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان دهنده تأثیر چشمگیر استفاده از تکلیف برای تدریس زمان های فعلی بود. با اتخاذ رویکرد تکلیف محور، زبان آموزان نمرات بهتری در آزمون دستور به دست آوردند. برای مثال، در سوالات مربوط به زمان ماضی بعید که ساختار پیچیده تری نسبت به دیگر زمان های مورد آزمون داشت، تعداد خطاها پس از دریافت آموزش با رویکرد تکلیف محور نسبت به گروه کنترل بسیار کمتر شد که نشان می دهد این رویکرد برای آموزش ساختارهای پیچیده موثرتر از شیوه دستور-ترجمه است.

در دومین سوال تأثیر آموزش تکلیف محور بر یادگیری زمان های فعلی توسط عربی آموزان ایرانی در بلندمدت مدنظر بود. در بلندمدت نیز اتخاذ رویکرد تکلیف محور باعث شد زبان آموزان عملکرد به مراتب بهتری نسبت به آموزش به روش دستور-ترجمه داشته باشند، بالاخص در یادآوری زمان هایی با ساختار پیچیده تر و شکل منفی افعال. در کل، نتایج این پژوهش از تأثیر بسیار مثبت رویکرد تکلیف محور بر یادگیری زمان افعال عربی چه در کوتاه مدت و چه در بلندمدت و برتری این رویکرد نسبت به استفاده از شیوه سستی دستور-ترجمه حکایت دارد.

گرچه شیوه سستی نیز تأثیر معناداری در یادگیری زبان آموزان داشته است، میزان اثر رویکرد آموزشی تکلیف محور به مراتب بیش تر از روش دستور-ترجمه بوده است. این امر می تواند به علت ماهیت این رویکرد نوین باشد. در واقع، این رویکرد، زبان آموز محور است و مدرس فقط نقش تسهیل کننده دارد. این موضوع خود می تواند باعث افزایش میزان یادگیری باشد زیرا

زبان آموز نقشی فعال و نه منفعل در فرآیند یادگیری خود دارد. استفاده از رویکرد تکلیف محور و سپس توضیح ساختارها در مراحل آخر تدریس، به زبان آموزان این فرصت را می دهد که بتوانند در یادگیری مستقل و مسئول عمل کنند (مرعشی و زرگری، ۲۰۱۷). همان طور که بنسون (۱۹۱:۲۰۰۱) عنوان می کند، استقلال در یادگیری زبان برابر است با بهبود یادگیری زبان.

یکی از مزایای رویکرد تکلیف محور نسبت به روش دستور-ترجمه وجود مراحل برنامه ریزی شده ی مؤثر در انجام تکلیف است. در اولین مرحله، ذهن زبان آموز فعال می شود و رابطه ای بین آنچه زبان آموز از قبل می داند و آنچه اکنون در حال یادگیری آن است، به وجود می آید. به علاوه، خلأ اطلاعاتی یا همان نیاز به یادگیری ساختار مورد نظر در او به وجود می آید. معلم زبان آموز را برای انجام تکلیف با ابزار زبانی مورد نیاز مجهز می کند و در حین انجام تکلیف همچون راهنما عمل می کند. این در حالی است که برای انجام تکلیف، تعامل با همسانان یا همان هم گروهی ها نیز کمک شایانی به زبان آموز می کند. در پایان نیز، فرصت تمرکز بر ساختار مورد نظر و تجزیه و تحلیل آن وجود دارد.

در راستای تکمیل تکالیف، زبان آموزان در حال تعامل هستند که به آن ها فرصت استفاده ی هرچه بیش تر از زبان مقصد را در محیطی طبیعی می دهد. تعامل و استفاده ی بیش تر از زبان خود باعث بهبود یادگیری و به خاطر سپردن ساختارهای زبانی می شود. از طرفی دیگر، این رویکرد می تواند اضطراب آن ها را در کلاس عربی کاهش دهد و محیطی آرام برای یادگیری زبان برای آنان فراهم سازد. به علاوه، در این رویکرد، معلم زبان آموزان را در حین صحبت و یا ارائه ی گزارش برای تصحیح اشتباهات متوقف نمی کند و همین امر می تواند باعث به وجود آمدن حس امنیت و اعتماد به نفس در زبان آموزان شود. این بدین معنی است که رویکرد تکلیف محور باعث کم رنگ تر شدن فیلتر عاطفی زبان آموزان می شود. طبق نظریه ی کراشن (۱۹۸۷ و ۱۹۸۸)، فیلتر عاطفی شامل احساساتی همچون اضطراب، عدم اعتماد به نفس، نداشتن انگیزه کافی، و غیره است که باعث ایجاد سدی برای یادگیری و درک ورودی قابل فهم می شود. بنابراین، دور از

¹ -Benson

² -Autonomy

³ -Information gap

⁴ - Krashen

انتظار نیست که این رویکرد ارتباطی برای آموزش زبان های خارجی تأثیری بیشتر و طولانی تر نسبت به شیوه ی دستور-ترجمه داشته باشد.

یافته های این پژوهش هماهنگ با نتایج تحقیقات پیشین مانند مطالعات صورت گرفته توسط پاراتیوی (۲۰۰۹)، ایران منش و مطلبی کیا (۲۰۱۵)، نمازیان دوست و همکاران (۲۰۱۷)، ییلدیز و سنل (۲۰۱۷)، ارلام و الیس (۲۰۱۸)، عبدالحلیم و عبدالله (۲۰۲۰)، و مولیاتی (۲۰۲۱) است که در آن ها تأثیر چشمگیر این رویکرد در آموزش دستور زبان نتیجه گیری شده است. نتایج پژوهش حاضر، همچنین، مهرتأییدی است بر مطالعه ی کلانتری و سعیدی (۲۰۰۹)، رحیمی و آژغ (۲۰۱۱)، شبانی و قاسمی (۲۰۱۴)، نوروزی و محمدی (۲۰۱۴)، باقری مسعودزاده و همکاران (۲۰۲۰)، الاهی و مشهدی حیدر (۲۰۲۱) بر درک مطلب، میرزایی (۲۰۱۲)، مرعشی و زرگری (۲۰۱۷)، کافی پور و همکاران (۲۰۱۸) بر مهارت نوشتن، رحیم پور (۲۰۰۸)، البینو (۲۰۱۷)، اشرف گنجویی و همکاران (۲۰۱۸) بر مهارت گفتاری، طهماسبی و همکاران (۲۰۱۵) بر مهارت شنیداری و گفتاری زبان عربی، جلائی بر مهارت های خواندن، نوشتن، و تکلم به زبان عربی، و حیدریان شهری (۲۰۱۵) بر دستور، لغت، تکلم، و تعامل در زبان عربی. درواقع، پژوهش کنونی به همراه مطالعات ذکر شده گواه براین هستند که این رویکرد آموزشی در تدریس بسیاری از حوزه ها و مهارت های زبانی مؤثر است.

۷- پیشنهادات

با توجه به اینکه تأثیر رویکرد تکلیف محور بیش تر و ماندگار تر از روش سنتی است، پیشنهاد محققان جایگزین کردن این رویکرد با رویکردها و روش های قدیمی تر در آموزش زبان عربی است، چراکه محیط و شرایط بهتری برای یادگیری و استفاده از زبان فراهم می سازد و همچنین برای تدریس ساختارهای پیچیده مناسب تر است. برای مثال، معلمان می توانند برای تدریس جملات شرطی در عربی موضوعات جذابی همچون «اگر من جای رئیس جمهور بودم ...» و «اگر می توانستم گذشته ام را اصلاح کنم ...» را انتخاب کنند و با استفاده از مراحل که در روش تحقیق ذکر شد، تدریس خود را انجام دهند. با انتخاب موضوعات مورد علاقه ی زبان آموزان، آنان انگیزه ی بیشتری برای یادگیری پیدا می کنند و مدرسان می توانند جوی زبان آموز محور برای عربی آموزان فراهم بیاورند. معلمان می توانند با استفاده از کار گروهی برای انجام تکلیف، فرصت تعامل با

همسانان را ایجادکنند که این خود باعث استفاده‌ی واقعی از زبان و افزایش میزان یادگیری می‌شود. معلمان همچنین می‌توانند، با استفاده از این رویکرد، محیطی برای آگاه‌سازی زبان‌آموزان از توانایی‌هایشان و کاهش اضطراب آنان ایجادکنند و حس مسئولیت، استقلال در یادگیری، اعتمادبه‌نفس، و انگیزه را در زبان‌آموزان تقویت کنند.

با نظر به اینکه اتخاذ این رویکرد در آموزش عربی نوین است، پیشنهاد دوم محققان برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای مدرسان عربی است تا بتوانند درمورد بهره‌بردن از این رویکرد آموزش ببینند. مدرسان زبان عربی باید تعریفی درست از تکلیف و مراحل انجام آن داشته باشند. دوره‌های تربیت مدرس نیز باید به گونه‌ای طراحی شوند که به معلمان زبان عربی دید واضحی از این رویکرد، مراحل پیاده‌سازی، و مزایا و اصول آن بدهد. درواقع، معلمان عربی باید درک درستی از نقش خود در کلاس‌های تکلیف‌محور و فرصت کافی برای به‌کارگیری این رویکرد داشته باشند.

در سطوح بالاتر، به نظر می‌رسد، سیستم آموزشی مربوط به آموزش زبان‌های خارجی بالاخص زبان عربی در ایران نیازبه بازنگری دارد. برنامه‌ریزان درسی و طراحان مطالب درسی می‌توانند از این رویکرد در طراحی و ارائه‌ی سرفصل‌های آموزشی، محتوا و مواد آموزشی، کتب درسی، و روش‌های تدریس با تحلیل نیازهای زبان‌آموزان بهره‌برند.

در پایان، باتوجه به اینکه نمرات دستور در آزمون باتاخیر در هر دو نوع آموزش کاهش داشته است (در رویکرد تکلیف‌محور این کاهش به‌طور معناداری کم‌تر بوده است)، پیشنهاد محققان به پژوهشگران علاقه‌مند بررسی چگونگی افزایش ماندگاری مطالب در ذهن زبان‌آموزان است. همچنین، بررسی نگرش و نظر زبان‌آموزان نسبت به رویکرد آموزشی تکلیف‌محور و اثرگذاری آن در مطالعات آینده ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

کتابها

- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Cambridge University Press.
- Benson, Phil. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Krashen, Stephen D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, Stephen D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Nunan, David. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Willis, Jane. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, UK: Longman.

پایان نامه ها

- جلائی، مریم. (۲۰۱۲). *دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانية* (رساله دکتري). دانشکده زبان های خارجی دانشگاه اصفهان، اصفهان.
- محمدي رکعتي، دانش. (۲۰۱۴). *تخطيط منهج لتعليم المهارات اللغوية في مرحلة البكالوريوس لأقسام اللغة العربية و آدابها في ضوء مبادئ تعليم اللغة الأجنبية* (رساله دکتري). دانشکده علوم انسانی دانشگاه مدرّس، تهران.
- Pratiwi, Dina. (2009). *The Teaching of Simple Past Tense for Junior High School Students through Task-Based Learning. (An action research conducted at year VIII of SMP N 1 Gubug in the academic Year of 2008/2009)*. [Doctoral dissertation, Universitas Negeri Semarang].

مجلات

- ایمان زاده، علی و زهرا عبادی (۲۰۲۰). «تجربیات زیسته‌ی دبیران عربی از دلایل ناکارآمدی آموزش زبان عربی: مطالعه‌ای پدیدارشناختی»، *پژوهش های برنامه درسی*، ۹(۲)، صص ۱-۲۶.
- باقری مسعودزاده، آذر و علی اصغر رستمی ابوسعیدی و شهرام افراز. (۲۰۲۰). «میزان اثربخشی روش آموزشی تکلیف محور بر بهبود مهارت خواندن زبان آموزان ایرانی: بررسی دیدگاه مدرّسان»، *پژوهش های زبان شناختی در زبان های خارجی*، ۹(۴)، صص ۱۱۰۵-۱۱۳۰.
- حیدریان شهری، احمد رضا. (اکتبر ۲۰۱۵). «اثربخشی مدل آموزشی tblt در یادگیری زبان عربی»، در *آموزش زبان، ادبیات و مطالعات ترجمه*.

دبیرمقدم، محمد و زهره صدیقی فر. (۲۰۱۳). «آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه‌ی دو روش تدریس ساختاری و تکلیف-محور»، *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱، صص ۳۱-۵۹.

رحیمی، مهرک و حوریه آذغ. (۲۰۱۰). «تأثیر آموزش تکلیف محور بر مهارت خواندن و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی در درس زبان تخصصی». *فناوری آموزش*، ۵(۱)، صص ۴۹-۵۷.

صدیقی فر، زهره و زهراسادات حسینی و سیدبهنام علوی مقدم. (۲۰۱۵). «بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر روش تکلیف محور بر خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه»، *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۴، صص ۷۹-۱۰۱.

طهماسبی، عدنان و سعدالله همایونی و شهریار نیازی و مهدی مقدسی نیا. (۲۰۱۵). «اثربخشی الگوی ATN-D بر فرآیند یادگیری مکالمه‌ی زبان عربی»، *جستارهای زبانی*، ۶(۱)، صص ۱۷۳-۲۰۳.

کلاتتری، رضا و مهناز سعیدی. (۲۰۰۹). «تأثیر روش تدریس «تکلیف-محور» بر درک مطلب زبان-آموزان»، *نشریه‌ی علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۲(۶)، صص ۱۷۵-۱۸۷.

Abd El-Hallim, Nadia Lotfy, & Mona Salah Abdallah. (2020). "Using Task-Based Language Instruction (TBLI) to Improve Preparatory Stage Pupils' Communicative Grammar Performance", *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*, 77(77), 37-78.

Albino, Gabriel. (2017). "Improving speaking fluency in a task-based language teaching approach: The case of EFL learners at PUNIV-Cazenga", *Sage Open*, 7(2), 2158244017691077.

Ashraf Ganjooee, Akram, Behzad Ghonsooly, & Azar Hosseini Fatemi. (2018). "The Impact of Task-based Instruction on the Enhancement of Iranian Intermediate EFL Learners' Speaking Skill and Emotional Intelligence", *Applied research on English language*, 7(2), 195-214.

Chua, Hui Wen, & Chia Ying Lin. (2020). "The Effect of Task-Based Language Teaching in Learning Motivation", *International Journal on Social and Education Sciences*, 2(1), 41-48.

Cutrone, Pino, & Siewkee Beh. (2018). "Investigating the Effects of Task-Based Language Teaching on Japanese EFL Learners' Willingness to Communicate", *Journal of Asia TEFL*, 15(3), 566.

Dewi, Adelina Kartika, Ni Made Ratminingsih, & Made Hery Santosa. (2020). "Mobile-Assisted Task-Based Language Learning, Writing Competency, and Motivation", *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(1), 119-130.

Elahi, Amirnader, & Davood Mashhadi Heidar. (2021). "The Impact of Integrating Blended Learning with Task-Based Language Learning on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners", *Journal of Language Horizons*, 5(1), 125-144.

Erlam, Rosemary, & Rod Ellis. (2018). "Task-based language teaching for beginner-level learners of L2 French: An exploratory study", *Canadian Modern Language Review*, 74(1), 1-26.

- Iranmanesh, Hakimeh, & Sayed Mojtaba Motalebikia. (2015). "Teaching Modal Verbs: Task-based vs. traditional approaches", *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 3(11), 39-46.
- Kafipour, Reza, Elaheh Mahmoudi, & Laleh Khojasteh. (2018). "The effect of task-based language teaching on analytic writing in EFL classrooms", *Cogent Education*, 5(1), 1496627.
- Littlewood, William. (2013). "Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching", *English Teaching*, 68(3), 3-25.
- Marashi, Hamid, & Mehdi Zargari. (2017). "Mixing explicit grammar instruction with TBLT to improve autonomy and writing", *Iranian EFL Journal*, 13(2), 78-100.
- Marzban, Amir, & Mehraein Mokhberi. (2012). "The effect of focus on form instruction on intermediate EFL learners' grammar learning in task-based language teaching", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5340-5344.
- Mirzaei, Mostafa. (2012). "The effect of oral conferencing and peer response on Iranian EFL learners' writing achievements", *Iranian EFL Journal*, 8(3), 285-300.
- Muliati, Muliati. (2021). "The effect of Task-Based Instruction on students' grammar competence", *Language-Edu*, 10(2).
- NamazianDost, Islam, Ghassem Bohloulzadeh, & Abdolreza Pazhakh. (2017). "The effect of task-based language teaching on motivation and grammatical achievement of EFL junior high school students", *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 243-259.
- Pyun, Danielle Ooyoung. (2013). "Attitudes toward task-based language learning: A study of college Korean language learners", *Foreign Language Annals*, 46(1), 108-121.
- Rahimpour, Massoud. (2008). "Implementation of task-based approaches to language teaching", *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 41 (Special Issue), 45-61.
- Shabani, Mohammad Bagher, & Arad Ghasemi. (2014). "The effect of task-based language teaching (TBLT) and content-based language teaching (CBLT) on the Iranian intermediate ESP learners' reading comprehension", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1713-1721.
- Yildiz, Mustafa, & Mufit Senel. (2017). "Teaching grammar through task-based language teaching to young EFL learners", *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(2), 196-209.
- Zhang, Jianyun. (2009). "Necessity of grammar teaching", *International Education Studies*, 2 (2), 84-2.

پیوست

نمونه‌ی تدریس با رویکرد تکلیف-محور

مدرس: می‌خواهم در مورد کارهایی که دیروز انجام دادم/ندادم صحبت کنم.

- ذهبنا إلى الحديقة مع أصدقائي (با دوستانم به پارک رفتیم).
- بعد ذلك ذهبنا إلى المطعم (بعد از آن به رستوران رفتیم).
- لم أذهب إلى منزل أُمي (به خانه‌ی مادرم نرفتم).
- لكنني اتصلت بوالدتي وتحدثت معي عن والدي (ولی با مادرم تماس گرفتم و او با من در مورد پدرم صحبت کرد).

- لم أذهب للتسوق أمس (دیروز به خرید نرفتم).
 - لم أتناول العشاء الليلة الماضية ولم أشاهد التلفاز (دیشب شام نخوردم و تلویزیون تماشا نکردم).
- مدرس تمامی جملات را بر روی تابلو می‌نویسد. و سپس موضوع اولین تکلیف را می‌نویسد: «صحبت در مورد به یادماندنی‌ترین روز مدرسه». زبان‌آموزان اولین روز مدرسه را انتخاب می‌کنند و با معلم شروع به صحبت در مورد آن می‌کنند. نمونه‌ای از جملات زبان‌آموزان:

- التقينا بأصدقائنا بعد بضعة أشهر (دوستانمان را بعد از چند ماه ملاقات کردیم).
- احتفلوا بإعادة فتح المدارس لنا (برایمان جشن بازگشایی مدارس گرفتند).
- كان جميع الطلاب سعداء (همه‌ی دانش‌آموزان شاد بودند).
- لم يكن لدينا دروس في اليوم الأول (در روز اول هیچ درسی نداشتیم).
- ...

آن‌ها می‌توانند از زبان مادری خود نیز استفاده کنند. معلم لغات مورد نیاز زبان‌آموزان را بر روی تابلو می‌نویسد. آنان در گروه‌های دوفره قرار می‌گیرند، خود را با مشورت هم آماده می‌کنند، شروع به تهیه‌ی گزارش از این روز به زبان عربی می‌کنند، و در صورت نیاز از مدرس کمک می‌گیرند. سپس مدرس از هر گروه می‌خواهد گزارش خود را برای کلاس بخواند و برخی از جملات درست را بر روی تابلو می‌آورد.

- التقينا بمعلمنا الجديد (با معلم جدیدمان آشنا شدیم).
- تحدثنا بمعلمنا عن العطلة في ذلك اليوم (آن روز با معلممان در مورد تعطیلات صحبت کردیم).
- عدنا إلى المنزل قبل ساعة (یک ساعت زودتر به خانه برگشتیم).
-

مدرس با استفاده از جملات تولیدشده ساختار زیر را تدریس می‌کند.

ماضي ساده: الف) ریشه ی فعل + ضمائر متصل فاعلی مانند: خَرَجْتُ خَرَجْتُمْ خَرَجْنَا.

ب) منفی) ۱- مای نفی + ماضی ساده ی مثبت: ما ذَهَبَ. نرفت ۲- لم + فعل مضارع مجزوم: لم يَذْهَبْ: نرفت.
در پایان تمرین‌هایی از قبیل پرکردن جاهای خالی با فعل مناسب و غیره انجام شدند.

دراسة الفاعلية القصيرة والطويلة المدى للمنهج القائم على المهام في تحسين

المقدرة النحوية للطلاب الإيرانيين

نوع المقالة: أصيلة

راضيه رفيعي^١، محمد خاقاني أصفهاني^{٢*}، داريوش نژادانصاري^٣

١. طالبة دكتوراه في اللغة العربية و آدابها، كلية اللغات الأجنبية بجامعة أصفهان، أصفهان، إيران

٢. أستاذ في قسم اللغة العربية و آدابها، كلية اللغات الأجنبية بجامعة أصفهان، أصفهان، إيران

٣. أستاذ مساعد في قسم اللغة الانجليزية، كلية اللغات الأجنبية بجامعة أصفهان، أصفهان، إيران

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معالجة فاعلية قصيرة المدى وطويلة الأجل للمنهج القائم على المهام في تدريس الأزمنة العربية الحالية لطلبة اللغة العربية الإيرانيين. تنتهج الدراسة منهج شبه التجريبي و تحتوى الدراسة على ٤٠ طالبة و ٤٠ طالباً من السنة الحادية عشرة للعلوم الإنسانية في فلاورجان، بمحافظة أصفهان. تم إعطاء ثمانية أزمنة للطلبة في المجموعتين «الضابطة والتجريبية»، بما في ذلك الماضي البسيط، والماضي المستمر، والماضي البعيد، والفعل الماضي التزامي، والفعل المضارع الإخباري، والفعل المضارع التزامي، وصيغة المستقبل، إلى جانب أشكالها المنفية. تم تدريس الأزمنة في المجموعة الضابطة حسب طريقة النحو والترجمة. من ناحية أخرى، تلقت المجموعة التجريبية تدريباً من خلال منهج تدريب القائم على المهام. تم اختبار القواعد المصممة مرة واحدة قبل عملية التعليم، ومرة ثانية بعد التعليم، وأخيراً ثلاثة أسابيع بعد الاختبار الثاني. كانت درجات الطلاب في كلتا المجموعتين في الاختبار البعدي الأول والبعدي المتأخر أفضل بكثير من الاختبار القبلي. إلا أن تأثير استخدام المهام كان له أثر ذو دلالة إحصائية مقارنة مع توظيف طريقة النحو والترجمة. فضلاً عن ذلك، كان أداء المتعلمين في المجموعة التجريبية أفضل في البنى الفعلية الأكثر تعقيداً. وهذا الأمر ينم عن الطبيعة التواصلية الوظيفية للأنشطة المطبقة في حجرة المحاضرة حيث تظهر النتائج، فاعلية هذا النهج الجديد في مجال تعليم اللغة العربية.

الكلمات الرئيسية: المنهج القائم على المهام، طريقة النحو والترجمة، المقدرة النحوية، أزمنة الأفعال العربية.

