

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۴

تأثیر انگیزه و برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار

گروهی بین زبان آموزان بر روی درک مطلب زبان آموزان ایرانی

نعیمه خرقانی (دانشجوی دکتری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران)

[naemehkharaghani@gmail.com](mailto:naemehkharaghani@gmail.com)

بهزاد قنسولی (استاد زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

[ghonsooly@um.ac.ir](mailto:ghonsooly@um.ac.ir)

پرویز بیرجندی (استاد زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران)

[pbirjand@yahoo.com](mailto:pbirjand@yahoo.com)

#### چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر و ارتباط سطح انگیزه بر روی درک مطلب زبان آموزان ایرانی می پردازد که برنامه آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان دریافت می کنند. در ابتدا زبان آموزان به چهار گروه تقسیم می شوند. زبان آموزان همگی دانشجویان ترم سوم رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند و در پیش آزمون تافل و اجرای اولیه پرسش نامه شرکت کردند و تفاوت معناداری بین سطح انگیزه و توانایی درک مطلب آنان وجود نداشت. سپس آنان در دو گروه آزمایشی و دو گروه کنترل قرار گرفتند. دو گروه کنترل (گروه الف و ب) به ترتیب ۲۸ و ۱۲ نفر زبان آموز داشتند و شیوه آموزش مهارت درک مطلب متداول را دریافت کردند. گروه های آموزشی (الف و ب) به ترتیب ۲۸ و ۱۲ نفر زبان آموز داشتند و شیوه آموزش مهارت درک مطلب مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان را دریافت کردند. در انتها همگی در پس آزمون تافل و اجرای دوم پرسش نامه شرکت کردند. نتایج با استفاده از تحلیل واریانس دوطرفه و تحلیل واریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که گروه های آموزشی از گروه های کنترل بهتر عمل کردند و برنامه کمک آموزشی بر روی انگیزه برای خودکارآمدی، چالش، کنجکاوی، رقابت، شناخته شدن، نمرات، دلایل اجتماعی و اطاعت در درک مطلب تأثیر می گذارد.

کلیدواژه ها: برنامه مداخله ای آموزشی، درک مطلب، سطح انگیزه.

## ۱. مقدمه

برای اکثر زبان‌آموزان مهارت درک مطلب یکی از مهم‌ترین مهارت‌ها به شمار می‌آید. اگر یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی یا زبان دوم بررسی شود، یکی از دلایل اصلی که زبان‌آموزان، زبان انگلیسی را یاد می‌گیرند درک مطلب آن است (ریچاردز و رناندیا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). نگاهی به مطالعات انجام‌شده در زمینه مهارت درک مطلب، عوامل تأثیرگذاری را نشان می‌دهد. براون<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) عوامل اساسی زیر را به‌اختصار بیان می‌کند:

۱. پردازش‌های جزء به کل و کل به جزء؛

۲. اطلاعات زمینه‌ای؛

۳. نقش فرهنگ و عاطفه؛

۴. نقش مطالعه خارج از کلاس؛

۵. آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن.

یکی از عواملی که در بالا ذکر شد نقش آموزش و تعلیم است. برای رسیدن به این منظور برنامه‌های کمک‌آموزشی مختلفی طراحی شده تا فرآیند آموزش درک مطلب را تسهیل کند. این برنامه‌های کمک‌آموزشی به فراگیرانی که سخت تلاش می‌کنند مهارت درک مطلب خود را بالا ببرند، کمک می‌کند (کرل و وایز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). سه نوع برنامه‌ریزی کمک‌آموزشی شناخته شده است: آموزش مستقیم، آموزش یادمانی (مبتنی بر حافظه) و آموزش مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان (سوانزا-سانچز و ماهر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

اما افراد از این برنامه‌های کمک‌آموزشی به‌شیوه یکسانی سود نخواهند برد. این امر ناشی از وجود تفاوت‌های فردی بین زبان‌آموزان است. تفاوت‌های فردی شامل توانایی‌های شناختی (مثل توجه و درک معنی)، انگیزه (مانند علاقه و خودکارآمدی) و انواع متفاوت دانش (مانند دامنه‌ها و واژگان و راهکارهای زبانشناختی و تجزیه و تحلیل کلام) است (اوربی و ویلابیتی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰).

1 Richards & Renandya

2 Brown

3 Carrell & Wise

4 Cuenca-Sanchez & Maher

5 Orbea, & Villabeitia

مطالعات مختلفی به بررسی تعامل بین برنامه‌های کمک آموزشی مختلف با خصوصیات فردی پرداخته‌اند. اما مطالعه این تعامل در حوزه اکتساب زبان دوم موضوعی جدید است که نیاز به مطالعه و بررسی بیشتر دارد (آرداشووا و ترتر، ۲۰۱۳).

## ۲. بیان مسئله

از آنجایی که مهارت درک مطلب از مهم‌ترین نیازهای زبان‌آموزان ایرانی به‌خصوص در سطح دانشگاه محسوب می‌شود، پی‌بردن به عوامل تأثیرگذار در این راستا مثل عوامل محیطی و خصوصیت‌های فردی و نیز بررسی تأثیر شیوه‌های آموزشی مختلف می‌تواند به میزان زیادی بر نحوه تدریس و محتوای آموزشی تأثیر بگذارد. در این راستا، مطالعات زیادی درباره نقش تفاوت‌های فردی انجام شده است، اما بررسی تقابل خصوصیات فردی با شیوه آموزشی خاصی در یک کلاس صورت نگرفته است؛ لذا این پژوهش به بررسی تأثیر و ارتباط تفاوت‌های فردی (انگیزه) در درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی می‌پردازد که برنامه آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان دریافت می‌کنند. دلیل این پژوهش آن است که علی‌رغم اینکه کتاب‌های دبیرستانی در دبیرستان‌های ایران مبتنی بر متون خواندنی انگلیسی است، زبان‌آموزان ایرانی همچنان در مهارت درک مطلب مشکل دارند. در نتیجه اهداف پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. پیدا کردن شواهد تجربی مبنی بر اینکه آیا سطح انگیزه زبان‌آموزان در یک برنامه

کمک آموزشی خاص بر توانایی درک مطلب آن‌ها تأثیرگذار است یا خیر؛

۲. بررسی تأثیر برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار

گروهی بین زبان‌آموزان بر توانایی درک مطلب آن‌ها.

بنابراین سؤال‌های زیر، به‌عنوان پرسش‌های اصلی این پژوهش در نظر گرفته

شده‌اند:

۱. چه رابطه‌ای بین سطح انگیزه زبان‌آموزان و توانایی درک مطلب آن‌ها وجود دارد؟

۲. برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان چه تأثیری بر توانایی درک مطلب آن‌ها می‌گذارد؟
۳. بین سطح انگیزه زبان آموزان و برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان در فرآیند درک مطلب چه رابطه‌ای وجود دارد؟

### ۳. پیشینه پژوهش

مهارت درک مطلب به‌عنوان یکی از مهارت‌های اصلی در فرآیند یادگیری زبان دوم به حساب می‌آید، تعاریف متعددی برای این مهارت ارائه شده و نیز رویکردهای متفاوتی نسبت به آن وجود دارد. اسمیت<sup>۱</sup> (۱۹۷۱) در این راستا سه فاکتور تعیین‌کننده را معرفی می‌کند: خواننده متن، متن و فعالیتی که فرد بعد از خواندن متن درگیر آن می‌شود. خواننده متن و خصوصیات او یکی از ارکان تأثیرگذار در فرآیند درک مطلب است. توجه به تفاوت‌های فردی مانند انگیزه، دیدگاه و ... می‌تواند بر درک مطلب زبان آموزان تأثیر بگذارد (دورنیه<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). در این راستا مطالعات زیادی صورت گرفته اما تأثیر و ارتباط متقابل بین خصوصیات فردی در فرآیند درک مطلب با برنامه‌های کمک آموزشی خاص که مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان است، به بررسی بیشتر نیاز دارد.

پالینکسرو بران<sup>۳</sup> (۱۹۸۴) شیوه‌ای برای آموزش مهارت خواندن معرفی کردند که مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان آموز و معلم و کار گروهی بین زبان آموزان بود. این شیوه براساس دیدگاه‌های ویگوتسکی<sup>۴</sup> (۱۹۷۸) و ایجاد نقش حمایتی معلم در فرآیند یادگیری شکل گرفت. در این روش، مکالمه روزمره بین معلم و شاگرد نقش آموزشی پیدا می‌کند تا به تجربه یادگیری منجر شود. در این فرآیند زبان آموزان کنترل یادگیری خود را به دست می‌گیرند و دیدگاه‌ها و نظراتشان را بیان می‌کنند. این روش براساس آموزش مهارت‌های خواندن پایه‌گذاری شده است و زبان آموزان افکار خود را بعد از استفاده از هر مهارت شرح می‌دهند. این مهارت‌ها به ترتیب، پرسش، تبیین،

1 Smith

2 Dornyei

3 Palincsar & Brown

4 Vygotsky

خلاصه‌سازی و پیش‌بینی است. آموزگار ابتدا مهارت‌ها را اجرا می‌کند و بعد توسط زبان‌آموزان در مورد بخش‌های مختلف متن پیاده می‌شود. زبان‌آموزان به گروه‌های چهارنفره تقسیم می‌شوند و نوبتی، هرکدام نقش پرسشگر، تبیین‌کننده، خلاصه‌کننده و پیشگو را ایفا می‌کنند. این کار باعث می‌شود زبان‌آموزانی که به‌طور معمول از شرکت در فعالیت‌های گروهی اجتناب می‌کنند، در فعالیت‌های کلاسی نیز شرکت کنند. در این زمان معلم به نقش نظارتی و حمایتی خود ادامه می‌دهد و با سر زدن به گروه‌ها، هرکجا که زبان‌آموزان نیاز به کمک و حمایت داشته باشند، وارد می‌شود.

عامل دیگری که نقش و تعامل آن بررسی خواهد شد، انگیزه است. انگیزه از دیدگاه‌های مختلفی توصیف شده است. اما ویگفیلد و گوتتری<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) انگیزه را با در بر گرفتن چندین زیرمجموعه در حوزه درک مطلب زبان اول تعریف کرده‌اند. این زیرمجموعه‌ها عبارت‌اند از:

۱. عواملی که با خودکارآمدی فرد سروکار دارند؛

۲. عواملی که به اهداف افراد برای انجام امور می‌پردازد. این عوامل انگیزه بیرونی، درونی و

اهداف فرد برای دستیابی را شامل می‌شود؛

۳. عواملی که به ابعاد اجتماعی انگیزه می‌پردازند.

تأثیر و ارتباط متقابل بین سطح انگیزه زبان‌آموزان و فرآیند درک مطلب با برنامه‌های کمک‌آموزشی خاص که مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان است، می‌تواند این امکان را فراهم آورد که تأثیر این برنامه آموزشی مورد مطالعه قرار گیرد و مشخص شود که این برنامه بر چه فراگیرانی و با چه سطح انگیزه‌ای کارآمدتر است. توجه به این امر می‌تواند در حوزه‌های مختلف به‌ویژه در حوزه زبان دوم مد نظر قرار بگیرد؛ زیرا پژوهش‌اندکی در این خصوص انجام شده است (آرداشوارا و ترتر، ۲۰۱۳).

#### ۴. شیوه پژوهش

این پژوهش به شیوه نیمه‌تجربی انجام شده است. شرکت‌کنندگان به‌صورت غیرتصادفی در گروه‌ها قرار گرفتند. چهار گروه شرکت‌کننده وجود داشت. گروه کنترل شیوه معمول آموزش و

گروه آزمایشی شیوه کمک آموزشی مداخله‌ای را دریافت کردند. در واقع شیوه انجام این پژوهش شیوه‌ای مداخله‌ای است که نمونه بارز پژوهشی نیمه تجربی به حساب می‌آید. چون در بیشتر محیط‌های آموزشی امکان تقسیم تصادفی شرکت کنندگان وجود ندارد، انجام پژوهش تجربی محض امکان‌پذیر نیست و به جای آن استفاده از شیوه نیمه تجربی متداول است (دورنیه<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

#### ۴.۱. جامعه آماری

شرکت کنندگان این پژوهش ۸۰ دانشجوی دوره کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در دو دانشگاه آزاد قوچان و مؤسسه آموزش عالی تابران بودند. این افراد بین ۲۰ تا ۳۰ سال سن داشتند. اعضای گروه شرکت کنندگان را هم زنان و هم مردان تشکیل می‌دادند و همگی دانشجوی ترم سوم رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند. سابقه یادگیری زبان انگلیسی آن‌ها شامل ۳ سال دوره راهنمایی و ۴ سال دوره دبیرستان بود و نیز سه ترمی که در دانشگاه تحصیل کرده بودند.

شرکت کنندگان به چهار گروه تقسیم می‌شدند: آزمایشی «الف» و «ب» و کنترل «الف» و «ب». گروه آزمایشی «الف» را ۱۲ نفر و گروه آزمایشی «ب» را ۲۸ نفر تشکیل می‌دادند و همگی برنامه کمک آموزشی را دریافت کردند. گروه کنترل «الف» و «ب» به ترتیب از ۱۲ و ۲۸ نفر تشکیل شده که برنامه آموزشی متداول برای آنان به کار برده شد.

#### ۴.۲. ابزار

۱. داده‌ها از طریق دو آزمون تافل به عنوان آزمون پیشینی و پسینی جمع‌آوری شد که از مجموعه نمونه‌ای آزمایشی آزمون تافل از سال ۱۹۹۰ تا ۱۹۹۳ انتخاب شده بودند (ای‌تی‌اس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳). دلیل استفاده از این آزمون‌ها ساده‌تر بودن آن‌ها نسبت به نسخه‌های جدیدتر آزمون تافل بود تا متناسب با سطح شرکت کنندگان این پژوهش باشند. هرکدام از آزمون‌ها شامل ۵ متن بودند. پایایی آزمون تافل پیشین ۰/۸۸ و آزمون پسین ۰/۸۷ بود.

۲. پرسش‌نامه انگیزه و یگفیلد و گوتتری<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۵۳ ماده بود که هرکدام به ۱۱ جنبه مفهوم انگیزه می‌پرداختند. برای پاسخ به این پرسش‌نامه به زبان‌آموزان

1 Dornyei

2 ETS

3 Wigfield & Guthrie

۲۰ تا ۱۵ دقیقه زمان داده شد. این پرسش‌نامه دوبار در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت: یک بار در ابتدای ترم و یک بار در پایان ترم. پایایی برای اجرای اول ۰/۹۳ و برای اجرای دوم ۰/۹۶ بود.

#### ۴.۳. مراحل انجام کار

در گروه‌های آزمایشی ابتدا زبان‌آموزان به چهارگروه تقسیم شدند. زبان‌آموزان همگی دانشجویان ترم سوم رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند. دو گروه، آزمایشی و دو گروه دیگر، گروه کنترل را تشکیل می‌دادند. همگی زبان‌آموزان در پیش‌آزمون تافل شرکت کردند. دو گروه کنترل (گروه الف و ب) به ترتیب ۲۰ و ۸ نفر عضو داشت و شیوه آموزش مهارت درک مطلب متداول را دریافت کردند. گروه‌های آزمایشی (الف و ب) به ترتیب ۲۰ و ۸ نفر عضو داشت و شیوه آموزش مهارت درک مطلب مبتنی بر رابطه متقابل بین زبان‌آموز و معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان بود. شیوه‌ای که در گروه آزمایشی اجرا شد به صورت زیر است: در ابتدا، مدرس مهارت‌ها را اجرا می‌کند. این مهارت‌ها به ترتیب، پرسش، تبیین، خلاصه‌سازی و پیش‌بینی هستند و بعد همین فرآیند توسط زبان‌آموزان در بخش‌های مختلف متن پیاده می‌شود. زبان‌آموزان به گروه‌های چهارنفره با سطح توانایی متفاوت تقسیم می‌شوند و به صورت نوبتی هر کدام نقش پرسشگر، تبیین‌کننده، خلاصه‌کننده و پیش‌بینی‌کننده را ایفا می‌کند. این کار باعث می‌شود زبان‌آموزانی که معمولاً از شرکت در فعالیت‌های گروهی اجتناب می‌کنند، در فعالیت‌های گروهی شرکت کنند. در این زمان، مدرس به نقش نظارتی و حمایتی خود ادامه می‌دهد و با سر زدن به گروه‌ها هر کجا که زبان‌آموزان نیاز به کمک و حمایت داشته باشند، مداخله می‌کند.

۱. پرسشگری: در ابتدا زبان‌آموزان مهارت پرسشگری را تمرین می‌کنند. آن‌ها درک مطلب خود را با پرسش‌هایی که از متن مطرح می‌کنند، می‌آزمایند. در این مرحله اطلاعات مهم متن که در درک مطلب نقش مستقیم دارند، پرسیده می‌شوند.
۲. تبیین: در این مرحله زبان‌آموزان مهارت‌هایی را همچون شکستن کلمات، توجه به نگارش و مهارت استفاده از فرهنگ لغت تمرین می‌کنند.
۳. خلاصه‌سازی: در این مرحله زبان‌آموز باید فرق بین اطلاعات اساسی برای درک مطلب و اطلاعات حاشیه‌ای را تشخیص دهد و به جمع‌بندی واحدی درباره ایده اصلی متن برسد.

خلاصه‌سازی می‌تواند شامل قسمتی از یک پاراگراف، کل پاراگراف یا کل متن باشد. زبان‌آموزان این امر را با تشخیص ایده کلی پاراگراف و ایده‌های اصلی که برای تأیید ایده اصلی پاراگراف می‌آیند، انجام می‌دهند.

۴. پیش‌بینی: در این قسمت خواننده پیش‌بینی می‌کند که در قسمت دیگر متن چه مطالبی عرضه خواهد شد. این پیش‌بینی‌ها لزوماً درست نخواهند بود. زبان‌آموزان در گروه‌های ۴ نفره و نوبتی هرکدام نقش پرسشگر، تبیین‌کننده، خلاصه‌کننده و پیش‌بینی‌کننده را برای بخش‌های مختلف متن ایفا می‌کنند.

در سوی دیگر، گروه کنترل الف و ب شیوه معمول تدریس را دریافت کردند. شیوه معمول به شکل زیر اجرا شد. مدرس جلسه تدریس را با پرسیدن سؤالی کلی درباره متن و موضوع آن شروع کرده و سپس متن را می‌خواند. بعد از خواندن متن، مدرس تعداد محدودی از کلمات جدید موجود در متن را که دانستن آن‌ها برای درک مطلب لازم است، توضیح می‌دهد. سپس از زبان‌آموزان خواسته می‌شود که متن را به آرامی یا با صدای بلند بخوانند و زیر کلمات و ساختارهای دشواری را که متوجه نشده‌اند، علامت‌گذاری کنند. در این مرحله مدرس با توضیح و ارائه تعاریف ساده‌تر، زبان‌آموزان را در درک مطلب این ساختارها و کلمات یاری می‌رساند. مدرس برای توضیح کلمات از مترادف، تعریف کلمات یا عکس استفاده کرده و برای شفاف‌سازی ساختارها از ساختارها و جملات کوتاه‌تر و هم‌معنی استفاده می‌کند. در انتها از زبان‌آموزان خواسته می‌شود که به سؤال‌های درک مطلب به‌عنوان تکلیف در منزل پاسخ داده و برای پاسخ دادن به سؤال‌های مدرس برای جلسه بعد آماده باشند.

در پایان دوره، تمامی زبان‌آموزان در آزمون پسین تافل شرکت کردند و سپس پرسش‌نامه انگیزه به آن‌ها داده شد. این پژوهش ۱۴ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در یک ترم به طول انجامید.

#### ۴.۴. شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از طریق اجرای اولیه و ثانویه پرسش‌نامه ابتدا از طیف لیکرت<sup>۱</sup> استفاده نموده و سپس با تبدیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده



است. سپس برای بررسی تفاوت بین گروهها در پیش آزمون و پس آزمون تافل مجموعه‌ای از آزمونهای t به کار برده شده است.

### ۵. تحلیل نتایج

برای بررسی سازه‌های زیرین پیش آزمون، پس آزمون و اجزای انگیزه در درک مطلب زبان آموزان، تحلیل عاملی از طریق چرخش واریماکس<sup>۱</sup> استفاده شد. نتایج نشان داد (جدول ۱) که تمامی عوامل دارای بار ارزش کافی هستند. از آنجایی که براساس سانگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) تمامی عواملی را که بالای ۰/۴ بار ارزشی دارند می‌توان در نظر گرفت، تمام عوامل در نظر گرفته شدند؛ زیرا تمامی عوامل در این پژوهش ارزش بالای ۰/۴ داشتند که باعث افزایش یکنواختی و تفسیرپذیری نتایج می‌شوند.

جدول ۱. ماتریکس عوامل دخیل در پژوهش

اجزا	بار اجزا
	۱
پس آزمون تافل	۰/۹۰۱
پیش آزمون تافل	۰/۸۷۱
پس آزمون پرسش‌نامه	۰/۶۸۶
پیش آزمون پرسش‌نامه	۰/۴۵۲

### ۵.۱. پیش آزمون پرسش‌نامه

قبل از بررسی نتایج پس آزمون باید به بررسی یکنواختی شرکت‌کنندگان در آزمون‌های اولیه (پیش آزمون) بپردازیم. برای این منظور از تحلیل‌های واریانس چندمتغیره بین میانگین گروه‌های آزمایشی و کنترل با در نظر گرفتن ۱۱ زیرمجموعه انگیزه در درک مطلب استفاده شد. این امر از این جهت اهمیت دارد که نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین شرکت‌کنندگان، از لحاظ سطح انگیزه، قبل از اجرای برنامه کمک آموزشی وجود نداشته است. براساس نتایج به دست آمده در

1 varimax rotation  
2 Song

جدول ۲ می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین شرکت‌کنندگان در سطح انگیزه درک مطلب وجود نداشته و در نتیجه ۴ گروه از لحاظ سطح انگیزه یک‌دست بوده‌اند.

جدول ۲. تحلیل‌های واریانس چندمتغیره

	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.999	4840.004	11	68	.000	.999
	Wilks' Lambda	.001	4840.004	11	68	.000	.999
	Hotelling's Trace	782.942	4840.004	11	68	.000	.999
	Roy's Largest Root	782.942	4840.004	11	68	.000	.999
Group	Pillai's Trace	.119	.836	11	68	.605	.119
	Wilks' Lambda	.881	.836	11	68	.605	.119
	Hotelling's Trace	.135	.836	11	68	.605	.119
	Roy's Largest Root	.135	.836	11	68	.605	.119

#### ۲.۵. پیش‌آزمون تافل (درک مطلب)

آزمون t مستقل مورد استفاده قرار گرفت تا میانگین نمرات گروه‌های کنترل و آزمایشی را در پیش‌آزمون تافل (درک مطلب) بررسی کند. استفاده از این آزمون این امکان را فراهم آورد تا ثابت شود که تمامی گروه‌ها از یک سطح توانایی در مهارت درک مطلب قبل از اجرای برنامه کمک آموزشی برخوردارند.

جدول ۳. آزمون t مستقل برای پیش‌آزمون تافل

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	1.314	.255	1.446	78	.152	2.225	1.538	-.837	5.287
Equal variances not assumed			1.446	77.124	.152	2.225	1.538	-.838	5.288

نتایج آزمون t مستقل (جدول ۳) نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات گروه‌ها وجود ندارد. از آنجایی که سطح معناداری آزمون t  $0/255$  است که بیشتر از  $0/5$  می‌باشد. بنابراین

می‌توان نتیجه گرفت که شرکت‌کنندگان از سطح مهارت درک مطلب یکسانی قبل از اجرای برنامه کمک آموزشی برخوردار بودند.

### ۳.۵. پس‌آزمون تافل

در انتهای پژوهش، از تحلیل واریانس دوطرفه برای مقایسه میانگین نمرات درک مطلب گروه کنترل و آزمایشی با سطح بالا و پایین انگیزه استفاده شد (جدول ۴). نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه کنترل و آزمایشی در پس‌آزمون وجود دارد (سطح معنادار بودن ۰/۰۰۳ است که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد). بنابراین با توجه به پرسش اول مبنی بر تأثیرگذار بودن برنامه کمک آموزشی می‌توان نتیجه گرفت که برنامه آموزشی مؤثر بوده است.

جدول ۴. آزمون‌های تأثیر بین فردی

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Group	363.862	1	363.862	9.238	.003	.108
LevenMot	50.212	1	50.212	1.275	.262	.016
Group * LevenMot	20.555	1	20.555	.522	.472	.007
Error	2993.534	76	39.389			
Total	32704.000	80				

همان‌طور که در جدول ۵ نشان شده است، گروه‌ها هم با سطح پایین انگیزه (میانگین ۱۸/۳۵ و انحراف معیار ۰/۹۹) و هم با سطح بالای انگیزه (میانگین ۱۹/۹۴ و انحراف معیار ۰/۹۹) تقریباً میانگین‌های یکسانی را در پس‌آزمون تافل نشان می‌دهند.

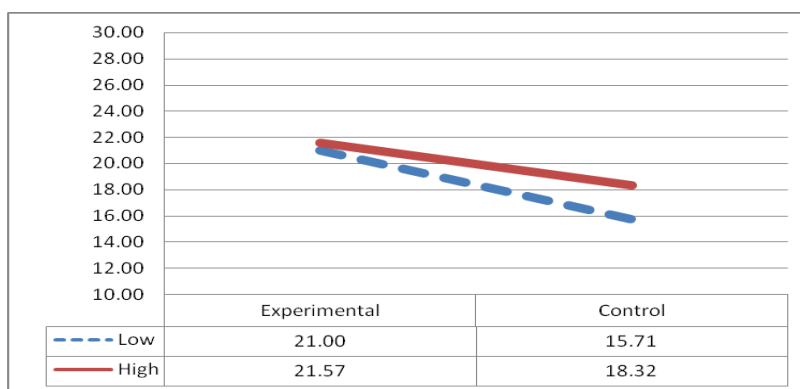
جدول ۵. آمار توصیفی، پس‌آزمون درک مطلب براساس سطح انگیزه

سطح انگیزه	میانگین	انحراف معیار	۹۵٪ دامنه اطمینان	
			دامنه پایین	دامنه بالا
پایین	۳۵۷.۱۸	۹۹۴.	۳۷۸.۱۶	۳۳۶.۲۰
بالا	۹۴۴.۱۹	۹۹۴.	۹۶۵.۱۷	۹۲۲.۲۱

نتایج تحلیل واریانس دوطرفه همچنین نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین پس‌آزمون‌های گروه‌ها با سطح بالا و پایین انگیزه وجود ندارد؛ در نتیجه بین نوع برنامه کمک‌آموزشی و سطح انگیزه زبان‌آموزان رابطه معناداری وجود ندارد. همان‌طور که در جدول ۶ و نمودار ۱ نشان داده شده است، گروه‌های آزمایشی در هر صورت چه با سطح پایین انگیزه و چه با سطح انگیزه بالا، میانگین بالاتری نسبت به گروه‌های کنترل دارند.

جدول ۶. آمار توصیفی پس‌آزمون درک مطلب براساس سطح انگیزه و نوع برنامه کمک‌آموزشی

گروه	سطح انگیزه	میانگین	انحراف معیار	۹۵٪ دامنه اطمینان	
				دامنه پایین	دامنه بالا
آزمایشی	پایین	۰۰۰.۲۱	۴۴۰.۱	۱۳۲.۱۸	۸۶۸.۲۳
	بالا	۵۷۱.۲۱	۳۷۰.۱	۸۴۴.۱۸	۲۹۹.۲۴
کنترل	پایین	۷۱۴.۱۵	۳۷۰.۱	۹۸۷.۱۲	۴۴۲.۱۸
	بالا	۳۱۶.۱۸	۴۴۰.۱	۴۴۸.۱۵	۱۸۳.۲۱



نمودار ۱. ارتباط بین انواع برنامه آموزشی و سطح انگیزه

برای پاسخ‌دادن به سومین سؤال این پژوهش، تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد تا میانگین گروه‌های آزمایشی و کنترل را در یازده زیرمجموعه انگیزه درک مطلب مورد بررسی قرار دهد. براساس نتایج به‌دست‌آمده که در جدول ۷ آمده است، تفاوت معناداری بین میانگین کلی دو گروه در اجرای پرسش‌نامه انگیزه درک مطلب وجود دارد.

جدول ۷. تحلیل واریانس چندمتغیره براساس پرسش نامه انگیزه گروهها

	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.998	2903.943	11	68	.000	.998
	Wilks' Lambda	.002	2903.943	11	68	.000	.998
	Hotelling's Trace	469.755	2903.943	11	68	.000	.998
	Roy's Largest Root	469.755	2903.943	11	68	.000	.998
Group	Pillai's Trace	.989	549.168	11	68	.000	.989
	Wilks' Lambda	.011	549.168	11	68	.000	.989
	Hotelling's Trace	88.836	549.168	11	68	.000	.989
	Roy's Largest Root	88.836	549.168	11	68	.000	.989

جدول ۸ به بررسی گروه‌های آزمایشی و کنترل براساس یازده زیرمجموعه انگیزه درک مطلب می‌پردازد.

جدول ۸. آزمون بین فردی

منبع	متغیر وابسته	نوع III مجموع مربعا	دامنه آزادی	مربع میانگین	F	Sig.	نسبی Eta مربع
گروه	خودکارآمدی	۱۳۹/۱۷۰	۱	۱۳۹/۱۷۰	۵۹۶/۴	۰۳۵/۰	۰۵۶/۰
	چالش	۸۰۰/۶۴۹	۱	۸۰۰/۶۴۹	۷۵۲/۱۹	۰۰۰/۰	۲۰۲/۰
	کنجکاوی	۸۸۹/۹۳	۱	۸۸۹/۹۳	۹۴۹/۵	۰۱۷/۰	۰۷۱/۰
	درگیر شدن	۸۰۶/۱۶	۱	۸۰۶/۱۶	۴۳۸/۰	۵۱۰/۰	۰۰۶/۰
	اهمیت	۲۵۰/۱۰۱	۱	۲۵۰/۱۰۱	۸۷۴/۲	۰۹۴/۰	۰۳۶/۰
	اجتناب کاری	۰۰۰/۰	۱	۰۰۰/۰	۰۰۰/۰	۰۰۰/۱	۰۰۰/۰
	رقابت	۲۵۰/۱۵۳۱	۱	۲۵۰/۱۵۳۱	۲۷۰/۴۹	۰۰۰/۰	۳۸۷/۰
	شناخته شدن	۲۰۰/۱۱۵۵	۱	۲۰۰/۱۱۵۵	۱۹۸/۳۵	۰۰۰/۰	۳۱۱/۰
	نمره	۳۱۳/۵۲۰	۱	۳۱۳/۵۲۰	۵۰۹/۱۳۱	۰۰۰/۰	۶۲۸/۰
	جنبه اجتماعی	۰۶۶/۲۹۲	۱	۰۶۶/۲۹۲	۰۵۴/۸	۰۰۶/۰	۰۹۴/۰
	پذیرفته شدن	۰۵۰/۱۲۶۴	۱	۰۵۰/۱۲۶۴	۳۵۶/۵۳	۰۰۰/۰	۴۰۶/۰
	خطا	خودکارآمدی	۵۰۰/۲۸۸۷	۷۸	۰۱۹/۳۷		
چالش		۰۰۰/۲۵۶۶	۷۸	۸۹۷/۳۲			
کنجکاوی		۱۱۱/۱۲۳۱	۷۸	۷۸۳/۱۵			
اهمیت		۵۰۰/۲۷۴۷	۷۸	۲۲۴/۳۵			
اجتناب کاری		۰۰۰/۱۰۳۰	۷۸	۲۰۵/۱۳			
رقابت		۱۶۷/۲۴۲۴	۷۸	۰۷۹/۳۱			
شناخته شدن		۰۰۰/۲۵۶۰	۷۸	۸۲۱/۳۲			
نمره		۳۷۵/۳۰۸۴	۷۸	۵۴۳/۳۹			
جنبه اجتماعی		۷۲۴/۲۸۲۸	۷۸	۲۶۶/۳۶			
پذیرفته شدن		۹۰۰/۱۸۴۷	۷۸	۹۶۱/۲۳			
خودکارآمدی		۷۷۸/۶۴۴۷۷	۸۰				
کنجکاوی		۰۰۰/۷۰۷۲۸	۸۰				
درگیر شدن	۵۵۶/۸۸۰۰۵	۸۰					
اهمیت	۰۰۰/۷۱۶۵۰	۸۰					
اجتناب کاری	۰۰۰/۸۶۷۰۰۰	۸۰					
رقابت	۰۰۰/۶۴۸۷۵	۸۰					
شناخته شدن	۵۵۶/۷۵۷۵۵	۸۰					
نمره	۰۰۰/۶۰۳۲۰	۸۰					
جنبه اجتماعی	۰۰۰/۸۲۴۰۰	۸۰					
پذیرفته شدن	۱۰۲/۵۲۰۵۵	۸۰					
پذیرفته شدن	۰۰۰/۵۳۲۱۲	۸۰					

با توجه به جدول بالا می‌توان نتیجه گرفت بین گروه کنترل و آزمایشی از لحاظ چالش، کنجکاوی، رقابت، شناخته‌شدن، نمره، جنبه اجتماعی و پذیرفته‌شدن به‌عنوان زیرمجموعه‌های انگیزه در درک مطلب، تفاوت معناداری وجود دارد.

## ۶. نتیجه‌گیری

با در نظر گرفتن نتایج پژوهش و اینکه تفاوت معناداری بین نتایج پس‌آزمون گروه کنترل و گروه آزمایشی وجود دارد می‌توان نتیجه گرفت که نوع برنامه کمک‌آموزشی بر درک مطلب زبان‌آموزان تأثیر داشته است. بنابراین، خصوصیات اصلی برنامه کمک‌آموزشی را که این برنامه آموزشی بر مبنای آن طراحی شده و شامل مدل‌سازی راهبردها توسط مدرس می‌باشد، می‌توان به‌عنوان نکته اساسی در فرآیند آموزش در نظر گرفت. علاوه بر این نتایج، نقش برجسته مذاکره و نقش حمایتی مدرس را که جزء لاینفک این برنامه کمک‌آموزشی است به تصویر می‌کشد. این نتایج همسو با نتایج ازکوس<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) است که بیان می‌کند نقش حمایتی برجسته مدرس در این شیوه آموزشی نقش بسزایی در تسهیل فرآیند درک مطلب دارد.

یافته‌ها با مدل فرکلانف<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) درباره درک مطلب مطابقت دارد. فرکلانف بر این باور است که هر نمونه از زبان دارای سه بعد است: بعد گفتاری و نوشتاری، ارتباط بین افراد که شامل فرآیند تولید و درک مطلب متن است و همچنین فعالیت اجتماعی که در آن این فرآیند اتفاق می‌افتد.

همچنین یکی از جنبه‌های اصلی تعامل اجتماعی در محیط، نقش حمایتی مدرس است. وقتی آموزش با نقش حمایتی مدرس همراه باشد، برای فراگیران این امکان فراهم می‌شود که دانش زبان دوم خود را ارتقا بخشیده و به استقلال برسند (الیس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). در همین راستا والکیو<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) شش نوع نقش حمایتی و راهکار برای مدرس مشخص می‌کند که یکی از راهکارهایی که معلم می‌تواند استفاده کند، الگو بودن مدرس است که در برنامه کمک‌آموزشی استفاده‌شده در این پژوهش به‌کار برده شد. بنابراین با توجه به نتایج پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که زبان‌آموزان نیاز

1 Oczkus

2 Fairclough

3 Ellis

4 Walqui

دارند با نمونه‌های قابل درکی که برای عملکرد آن‌ها مورد نیاز است، مواجهه شوند و این برنامه کمک آموزشی این امکان را برای آنان فراهم می‌آورد.

در این راستا نتایج پژوهش نشان می‌دهد که این برنامه کمک آموزشی شرایط را برای مذاکره و تعامل فراهم می‌آورد. مذاکره به معنای فعالیتی است که زبان‌آموزان در آن درگیر شده و با مشارکت با یکدیگر مشکل ارتباطی‌ای را در طی فرآیند درک مطلب برطرف می‌کنند. مذاکره، فرآیندهایی چون تکرار، تغییر عبارات و تغییر ساختارهای زبانی مورد استفاده بین فراگیران را در بر می‌گیرد (دوتی و پیکا<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶). مذاکره مهارتی است که می‌توان از طریق برنامه کمک آموزشی مبتنی بر رابطه متقابل و فرآیند مشارکتی بین زبان‌آموزان، به فراگیران زبان آموخت.

علاوه بر موارد ذکر شده می‌توان نتیجه گرفت که تدریس مهارت‌های درک مطلب براساس این برنامه مداخله‌ای که مبتنی بر رابطه متقابل بین معلم و کار گروهی بین زبان‌آموزان است می‌تواند بر روی درک مطلب زبان‌آموزان تأثیرگذار باشد و نتایج این پژوهش همسو با نتایج قربانی، گنجراج و علوی<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) است که به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های خواندن براساس این شیوه کمک آموزشی می‌تواند بر روی توانایی نوشتاری انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی هم تأثیرگذار باشد.

در انتها این مطالعه نقش مهم انگیزه را یادآوری می‌کند. برنامه کمک آموزشی بر روی انگیزه در جهت خودکارآمدی، چالش، کنجکاوی، رقابت، شناخته‌شدن، نمرات، دلایل اجتماعی و اطاعت در درک مطلب تأثیر می‌گذارد. بنابراین همان‌گونه که گوتری، کاکس، نوولز، بول، مازونی و فسکولو<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) خاطر نشان می‌کنند زبان‌آموزان با انگیزه درونی بالا و خودکارآمدی علاوه بر چالش و رقابت تقریباً در مهارت درک مطلب فعال هستند. برای رسیدن به این هدف، معلمان می‌توانند از پرسش‌نامه علاقه‌مندی برای پی‌بردن به حوزه‌های مورد علاقه فراگیران استفاده کنند. همچنین نتایج به معلمان و طراحان کتب آموزشی کمک می‌کند که متونی را با موضوعات مختلف و فعالیت‌هایی که متناسب با سطح انگیزه زبان‌آموزان باشد، برای مشارکت بیشتر زبان‌آموزان در فرآیند درک مطلب فراهم آورند.

1 Doughty & Pica

2 Ghorbani, Gangeraj and Alavi

3 Guthrie, Cox, Knowles, Buehl, Mazzoni and Fasculo

### ۷. کارکردهای آموزشی

پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه درک مطلب و استفاده از مهارت‌های درک مطلب نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین این دو وجود دارد (تاپینگ، ترستون، تاملی، کریستی، مورای و کاراگیانیدو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). مدرسان و طراحان مطالب آموزشی باید ابعاد جدیدی را در نظر بگیرند که شرایط یادگیری و آموزشی مشارکتی واقعی و زبان‌آموزمحور را فراهم آورد که تا فراگیران با درگیر شدن در تفکر انتقادی به حل مسئله پردازند. فراگیران دارای خصوصیات متفاوت با شیوه‌ای مختلف یاد می‌گیرند و بازخوردهای متفاوتی نسبت به فرآیند آموزش دارند. در همین راستا مدرس با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی می‌تواند محیط یادگیری را فراهم آورد که نیازهای زبان‌آموزان را مرتفع می‌کند. فراگیران دارای خصوصیات خاص باید اهداف دوره آموزشی و انتظارات مدرس را بدانند. در نتیجه، داشتن طرح درسی دقیق همراه با تمامی توضیحات و جزئیات می‌تواند سطح انگیزه زبان‌آموزان را بالا برده و به انجام فعالیت‌های کلاسی آنان کمک کند. همچنین، از دست دادن انگیزه فراگیران نسبت به فرآیند آموزش می‌تواند نتیجه شیوه آموزشی کلاس باشد؛ بنابراین، آموزش باید شامل فعالیت‌های مختلف درگیرکننده، محتوای مرتبط و متناسب با پیشینه تحصیلی زبان‌آموزان و سطح انگیزه آن‌ها باشد تا انگیزه و رغبت کافی را در فرآیند یادگیری داشته باشند (تاملینسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). در همین راستا، دستورالعملی مبتنی بر راهبردها می‌تواند مفید باشد. در این برنامه کمک آموزشی، مدرس راهبردها را با مدل‌سازی به فراگیران آموزش داده و آن‌ها را قادر می‌سازد بتوانند راهبردها را تمرین کنند و آن‌ها را ترغیب خواهد کرد که با استفاده از راهبردها در فرآیند درک مطلب، کارآمدتر شده و در نهایت مستقل عمل کنند. این نتایج با یافته‌های گرین و آکسفورد<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) همسو است؛ زیرا آنان نیز به مدرسان پیشنهاد می‌کنند فراگیران خود را به استفاده از راهبردها در داخل و خارج کلاس ترغیب کنند. بنابراین با یادگیری راهبردها، فراگیران قادر خواهند بود فرآیند یادگیری خود را کنترل و مدیریت کنند.

1 Topping, Thurston, Tomlie, Christie, Murray and Karagiannidou

2 Tomlinson

3 Green & Oxford



## کتابنامه

- Ardasheva, Y., & Tretter, T. R. (2013). Contribution of individual differences and contextual variables on reading achievement of English language learners: An empirical investigation using hierarchical linear modeling. *TESOL Quarterly*, 47, 322-361.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles*. Longman: Pearson Education.
- Carrell, P. L., & Wise, T. E. (1998). The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 285-309.
- Cuenca-Sanchez, Y., & Maher, M. K. (2006). *Reading interventions for English language learners with learning disabilities or at risk for reading difficulties*. Unpublished manuscripts, Department of Education, George Mason University, Virginia, USA.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). 'Information-gap' tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-326.
- Educational Testing Service .(1993). A collection of TOEFL reading comprehension tests. Retrieved from <http://www.cvauni.edu.vn>.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awarness*. New York, NY: Routledge.
- Ghorbani, M. R., Gangeraj, A., & Alavi, S. Z. (2013). Reciprocal teaching of comprehension strategies improves EFL learners' writing ability. *Current Issues in Education*, 19, 1-9.
- Green, J. H., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Guthrie, J. T. (2010). Children's motivation for reading questionnaire (MRQ). Retrieved from <http://www.cori.umd.edu/measures/MRQ.pdf>.
- Guthrie, J. T., Cox, K. E., Knowles, K. T., Buehl, M., Mazzoni, S., & Fasculo, L. (2000). Building toward coherent instruction. In L. Baker, J. Dreher, & J.T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 209-237). New York, NY: Guilford.

- Oczkus, L. (2003). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Orbea, J. M., & Villabeitia, E. M. (2010). The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales De Psicología*, 26, 112-122.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension: Fostering and comprehension monitoring activity. *Cognition and instruction*, 1, 117-171.
- Richards, J. C. & Renandy, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York, NY: Holt Rinehart and Winston.
- Song, X. (2005). Language learner strategy use and language proficiency on the Michigan English language assessment battery. *Span Fellow Working Papers in Second and Foreign Language Assessment*, 3, 1-26.
- Tomlinson, C. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Topping, K. J., Thurston, A., Tomlie, A., Christie, D., Murray, P., & Karagiannidou, E. (2011). Cooperative learning in science: Intervention in the secondary school. *Research in Science & Technological Education*, 29, 91-106.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.