



میزان اثربخشی روش آموزشی فعالیت-محور در یادگیری

مهارت شنیداری زبان عربی^۱

مریم فولادی^۲، سعداله همایونی^۳

مسعود فکری^۴، عدنان طهماسبی^۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۶

چکیده

مهارت شنیداری، به عنوان مهارتی اساسی در یادگیری زبان عربی، نیازمند روشی کاربردی و مؤثر در یاددهی و یادگیری است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف ساده‌سازی فرایند یادگیری و افزایش توانش فهم شنیداری زبان آموزان بر آن است تا با روش تجربی، میزان اثربخشی رویکرد فعالیت-محور را در تقویت فهم و درک شنیداری زبان آموزان مورد سنجش قرار دهد. به این منظور، پس از تدوین جزوه آموزشی مطابق با اصول و اهداف رویکرد فعالیت-محور، ۳۰ نفر از دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران به صورت تصادفی انتخاب شدند و به دو گروه ۱۵ نفره کنترل و آزمایش دسته‌بندی شدند. پس از گرفتن پیش‌آزمون از این دو گروه در شرایط کاملاً برابر و به وسیله فرد سومی، گروه آزمایش طی ۱۶ جلسه ۲ ساعته که معادل یک نیم‌سال تحصیلی به شمار می‌آید با استفاده از بسته آموزشی تهیه شده و بر مبنای رویکرد فعالیت-محور، مورد آموزش قرار گرفتند. پس از پایان یافتن جلسه‌ها، پس‌آزمونی مشابه با پیش‌آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. داده‌های به‌دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه با نسخه ۲۶ نرم

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2022.37217.2072

^۲ دانشجوی دکتری، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛

maryamfouladi@ut.ac.ir

^۳ استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ Homayooni84@ut.ac.ir

^۴ دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ mfekri@ut.ac.ir

^۵ دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ adnant@ut.ac.ir

افزار اس.پی.اس.اس مورد تحلیل آماری قرار گرفت. یافته‌های به دست آمده نمایانگر آن است که میانگین نمره‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون بالاتر است، در حالی که در میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل تغییر معناداری رخ نداده است. همچنین یافته‌های آزمون تی نشان می‌دهد؛ مقدار P در گروه کنترل بالای (۰/۰۵) بوده و تفاوت معنادار نیست ولی مقدار P در گروه آزمایش کمتر از (۰/۰۵) است. این امر نشان می‌دهد تفاوت عملکرد آزمودنی‌ها در این گروه معنادار و واقعی است. به این ترتیب می‌توان گفت که رویکرد فعالیت-محور در افزایش شنیداری زبان‌آموزان تأثیر قابل توجهی داشته و می‌تواند به عنوان یک روش آموزشی مؤثر و کاربردی به کار رود.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان، زبان عربی، رویکرد فعالیت-محور، مهارت شنیداری.

۱. مقدمه

یادگیری زبان خارجی فرایندی بسیار پیچیده است که به عناصر مختلفی چون شاگرد، معلم، روش آموزشی و موارد مشابه بستگی دارد. ولی در میان این موارد، عنصر روش آموزشی، نقش تعیین کننده‌ای در وضعیت آموزش دارد، به گونه‌ای که عناصر دیگر را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. از این رو، بهره‌گیری از یک روش آموزشی کاربردی و مؤثر بسیار اهمیت دارد.

احساس نیاز به روش آموزشی کاربردی و مؤثر در آموزش زبان، همواره زبان‌شناسان را بر آن داشته تا به دنبال عرضه روش آموزشی مطلوبی برای یادگیری و یاددهی زبان باشند. چراکه آموزش یک زبان اگر با روشی نامناسب انجام گیرد نه تنها به پیشبرد روند آموزش و یادگیری کمک نمی‌کند؛ بلکه ممکن است با ایجاد حسی ناخوشایند نسبت به آموزش زبان، آسیب‌های جدی در یادگیری ایجاد کرده و زبان‌آموزان را از ادامه روند آموزش و یادگیری زبان مورد نظر، باز دارد. بنابراین لازم است با آزمون روش‌های مختلف آموزشی، به روشی کاربردی‌تر در امر آموزش زبان دست یابیم. هدف این بود که افزون بر افزایش بازدهی در امر یادگیری و یاددهی، شور و شوق بیشتری را در دانشجویان نسبت به آموزش زبان عربی به عنوان یک زبان خارجی ایجاد کنیم؛ به گونه‌ای که زبان‌آموزان پس از دوره‌های آموزشی قادر به برقراری ارتباط و تعامل با اهل زبان باشند.

در این راستا، طی دهه‌های مختلف شاهد شکل‌گیری رویکردها و روش‌های آموزشی متفاوتی چون روش دستور- ترجمه، روش آموزشی مستقیم و روش شنیداری- گفتاری و موارد مشابه بوده‌ایم. هر یک از این روش‌ها دارای مزایا و معایب ویژه خود هستند. ولی یکی از روش‌هایی که

در دهه‌های اخیر مطرح شده و در آموزش زبان خارجی بسیار مورد توجه قرار گرفته‌است، رویکرد آموزشی فعالیت-محور^۱ است. اساس این رویکرد به عنوان یک رویکرد نوین و برگرفته از رویکرد ارتباطی در آموزش زبان، بر پایه فعالیت قرار گرفته‌است. هدف اصلی رویکرد فعالیت-محور افزایش توانش ارتباطی زبان‌آموزان از طریق فعالیت‌هایی با محوریت معنا و مبتنی بر واقعیت در مرحله‌های اجرایی مختلف است.

هر چند که این رویکرد به عنوان یک رویکرد مؤثر و کاربردی در آموزش زبان خارجی بسیار مورد توجه قرار گرفته‌است، ولی تاکنون اثر بخشی آن در گستره آموزش مهارت شنیداری زبان عربی به فارسی زبان‌ها مورد بررسی قرار نگرفته‌است. بنابراین، پژوهش حاضر بر آن است تا نخست با روش توصیفی-تحلیلی به بررسی و تحلیل نظری موضوع بپردازد؛ سپس با کاربست آن در تدوین دروس مربوط به مهارت شنیداری، ارائه تمرین‌های کاربردی لازم، و نیز اجرای آن در یک دوره آموزشی-تجربی، به پرسش‌های پژوهش پاسخ دهد. نخست اینکه، مهم‌ترین شاخص یا شاخص‌هایی که می‌تواند در بهبود روند آموزش و تقویت مهارت شنیداری، تاثیر معناداری داشته باشد، چیست؟ دوم آنکه، میزان اثر بخشی رویکرد فعالیت-محور بر افزایش توانش شنیداری و درک مطلب زبان‌آموزان چگونه است؟

فرضیه‌هایی که در پیوند با این پرسش‌ها مطرح می‌شود، از این قرارند: نخست اینکه، با توجه به رویکرد فعالیت-محور از جمله مهم‌ترین شاخص‌هایی که می‌تواند در روند آموزش و تقویت مهارت شنیداری تأثیر به‌سزایی داشته باشد، توجه به جنبه‌های واقعی زبان و فعالیت‌های معنا محور و سازگار با واقعیات اجتماعی زبان مقصد است. دوم آنکه، رویکرد فعالیت-محور تأثیر مثبت و معناداری بر رشد فهم شنیداری زبان‌آموزان دارد و این روش می‌تواند یکی از روش‌های اساسی و مهم در تدریس دروس شنیداری و آزمایشگاه دانشجویان زبان عربی قرار گیرد.

۲. پیشینه پژوهش

تاکنون تلاش‌های گوناگونی در راستای آموزش زبان عربی به فارسی زبانان انجام شده‌است. ولی از آن جایی که موضوع مورد بررسی مقاله حاضر، آموزش مهارت شنیداری، بر مبنای رویکرد فعالیت-محور، و میزان اثر گذاری آن در تقویت این مهارت است، پیشینه این بحث را به بررسی آثار انجام شده در این دو حوزه محدود می‌کنیم. از جمله پژوهش‌هایی که مهارت شنیداری را مورد بحث قرار داده‌اند مشتمل بر پژوهش‌های رضایی چوشلی (Rezai Choushli, 2019)،

^۱ TBLT

قضاوی (Ghadavi, 2019)، مرتضایی (Mortezaei, 2018) و فوزی فرد (Fouzifard, 2018) اشاره کرد.

رضائی چوشلی (Rezai Choushli, 2019) در پایان نامه خود با عنوان «بررسی مهارت شنیداری و گفتاری دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی بر اساس استانداردهای^۱ (ACTFL)» بر آن بوده تا براساس رهنمودهای مهارت‌سنجی آکتفل، سطح مهارت‌های شنیداری و گفتاری دانشجویان را مورد سنجش قرار دهد. این پژوهش به این نتیجه دست یافت که دانشجویان در دانشگاه‌های مورد بررسی، پس از گذراندن درس گفت و شنود و درس آزمایشگاه در سطح مطلوبی از مهارت‌های زبانی قرار ندارند. وی به بررسی علل ضعف دانشجویان در مهارت‌های زبانی از طریق مصاحبه استادها و سنجش میزان رضایت دانشجویان از کلاس‌های گفت و شنود و آزمایشگاه پرداخت. در نهایت او به این نتیجه رسید که کم بودن واحدهای درسی و ساعت‌های تدریس، کمبود کتاب آموزشی استاندارد و بی‌انگیزگی دانشجویان مهمترین عامل ضعف هستند و عوامل ترس، استرس و خجالت مانع حرف زدن زبان‌آموزان به زبان عربی می‌شود.

قضاوی (Ghadavi, 2019)، در پایان‌نامه‌ای با نام «بررسی همبستگی آگاهی نحوی با درک شنیداری در دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان (مطالعه موردی: معرفه و نکره)». به بررسی ارتباط تسلط دانشجویان در مبحث معرفه و نکره و توانایی شنیداری آن‌ها و اجرای آزمون پرداخته‌است. این پژوهش، به همبستگی مثبت و ضعیفی بین دو متغیر دست یافته و به طور کلی به این نتیجه رسیده‌است که عدم ارتباط بسیار بالای میان متغیر آگاهی نحوی و درک شنیداری نشان از آن دارد که دانش دستوری فقط بخش کوچکی از توانایی‌های لازم در شنیدار است.

مرتضایی (Mortezaei, 2018) در پایان‌نامه خود با عنوان «بررسی میزان انطباق فرآیند آموزشی درس آزمایشگاه زبان عربی با الگوی آموزشی گانیه و بریگز در گروه‌های زبان و ادبیات عربی» به بررسی میزان انطباق فرآیند آموزشی درس آزمایشگاه زبان عربی چند دانشگاه با الگوی گانیه و بریگز پرداخت. وی کوشید راهکار مناسبی بر اساس الگوی گانیه و بریگز برای از بین بردن بخشی از مشکلات آموزشی این درس ارائه کند.

فوزی فرد (Fouzifard, 2018) در پایان‌نامه «دراسة إشکالية لاستخدام تقنية بث الأفلام في تدریس مهارتي الاستماع والمحادثة في أقسام اللغة العربية وآدابها في إيران» به آسیب‌شناسی

^۱ انجمن آمریکایی آموزش زبان‌های خارجی (American Council On The Teaching of Foreign Languages)

بهره‌گیری از تکنیک پخش فیلم در آموزش مهارت شنیداری و گفت‌وگو پرداخت. وی کوشید تا راهبردی برای اجرای تکنیک آموزش مهارت‌های شنیداری و گفت‌و شنود از طریق پخش فیلم، طراحی کند.

در این میان، از جمله پژوهش‌هایی که رویکرد فعالیت-محور را در آموزش زبان عربی مورد بررسی قرار داده‌اند، می‌توان به پژوهش‌های همایونی (Homayooni, 2015)، الهاشمی (AL-Hashimi, 2011) و التنقاری (Al-tanqari, 2014) (۲۰۱۴) اشاره کرد:

همایونی (Homayooni, 2015) در رساله خود با عنوان «میزان اثربخشی الگوی ترکیبی ATN-D^۱ بر فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی» رویکرد فعالیت-محور را در کنار سه رویکرد آموزشی دیگر به صورت یک الگوی ترکیبی برای آموزش مکالمه عربی به کار گرفت. وی پس از اجرای الگوی مورد نظر به صورت تجربی به این نتیجه رسید که این الگوی ترکیبی تأثیر مثبت و معناداری در فرایند آموزش مکالمه زبان عربی داشته‌است.

الهاشمی (AL-Hashimi, 2011) در مقاله‌ای با نام «مدخل تعلم اللغة و تعليمها القائم على المهمة أسسه النظرية و التطبيقية» به دنبال معرفی روش آموزشی فعالیت-محور به عنوان یکی از شیوه‌های کاربردی و مناسب در آموزش زبان خارجی بود. وی به تعریف این رویکرد، ویژگی‌های آن پرداخته و دو نمونه تکلیف در این زمینه ارائه نموده‌است.

التنقاری (Al-tanqari, 2014) در مقاله «دور مدخل التعليم بالمهمات في تعليم اللغة العربية وتعلمها بوصفها لغة أجنبية أو ثانية» کوشید تا با استفاده از پرسشنامه‌هایی، میزان آشنایی و دیدگاه مدرسان زبان عربی دانشگاه بین‌المللی اسلامی مالزی را نسبت به این روش مورد ارزیابی قرار دهد. وی با تحلیل آرای آن‌ها به این نتیجه دست یافت که بیشتر این آموزگاران با روش آموزشی فعالیت‌محور آشنایی داشته و موافق تطبیق آن در مواد آموزشی و کتاب‌های زبان‌آموزان هستند.

با توجه به این پژوهش‌ها و همچنین با بررسی همه آثاری که به آموزش زبان عربی در این دو حوزه پرداخته‌اند - که اشاره به آن‌ها خارج از حوصله این بحث است - چنین بر می‌آید که تاکنون هیچ پژوهشی آموزش مهارت شنیداری زبان عربی را از دیدگاه رویکرد فعالیت-محور مورد بررسی و اجرا قرار نداده‌است. بنابراین، نبود پژوهشی که مهارت شنیداری را به وسیله یکی از رویکردهای نوین و تأثیرگذار مورد پژوهش و بررسی قرار دهد، به روشنی احساس می‌شود. از این رو، پژوهش حاضر بر آن است تا ضمن توجه به آثار پیشین، اثربخشی رویکرد فعالیت-محور بر

^۱ الگوی ترکیبی ATN-D، متشکل از چهار روش آموزشی شنیداری-گفتاری (Audio Lingual Method)، روش فعالیت-محور (Task based Approach)، روش مفهومی-کاربردی (Notional Syllabus) و روش تلقین‌زدایی (Desuggestopedia) است.

تقویت و رشد مهارت شنیداری عربی آموزان را به دقت مورد بررسی قرار دهد.

۳. چارچوب نظری پژوهش

۳.۱. رویکرد فعالیت-محور، اصول و مبانی نظری آن

برنامه‌های آموزشی زبان معمولاً یا به شیوه ترکیبی^۱ هستند یا به شیوه تحلیلی^۲. «استراتژی آموزش زبان ترکیبی، به گونه‌ای است که در آن بخش‌های گوناگون زبان به صورت جداگانه و گام‌به‌گام آموزش داده می‌شود و فرایند یادگیری از انباشت تدریجی این بخش‌ها به دست می‌آید تا کل ساختار زبان ایجاد شود.» (Wilkins, 1977, p. 2). به این صورت که فهرستی از ساختارهای دستوری و واژگانی و موارد مشابه ترتیب داده می‌شوند و زبان‌آموز می‌بایست این ساختارهای مختلف را با یک‌دیگر ترکیب کرده تا بتواند از طریق آن به هدف تعامل برسد. بنابراین مشخصه اصلی این شیوه تمرکز بر دستور است نه برقراری ارتباط و معنا. ولی در شیوه تحلیلی، «برنامه درسی با توجه به اهدافی که زبان‌آموزان دارند و همچنین انواع عملکرد زبانی‌ای که برای دستیابی به آن اهداف نیاز دارند، سازماندهی می‌شوند.» (Wilkins, 1977, p. 13). به گونه‌ای که تمرکز اصلی نه بر دستور، بلکه بر معنا و نقش ارتباطی زبان است.

ریشه شیوه تحلیلی در آموزش زبان را می‌توان در فرضیه کرشن (Krashen, 1981) جستجو کرد. او با ارائه فرضیه درون‌داد قابل فهم بیان داشت که «درون‌داد قابل فهم^۳، عنصر اصلی و ضروری برای دستیابی به زبان است.» (Krashen, 1981, p. 9). بنابراین به باور وی، چیزی که در فراگیری زبان دوم مهم است، درون‌دادی بر اساس برقراری ارتباط معنادار است نه درون‌دادهایی که تأکید آن‌ها بر دستور و صورت زبانی است.

همسو با فرضیه درون‌داد کرشن (Krashen, 1981)، فرضیه تعاملی^۴ لانگ نیز بر اهمیت ورودی قابل قبول تأکید کرده و افزون بر آن ادعا کرد که «اگر این درون‌داد با تعامل معنا همراه باشد، اثر ورودی قابل فهم افزایش می‌یابد.» (Ellis, 1997, p. 47). به این معنا که زبان با تجربه از طریق تعامل، مؤثرتر از بررسی صرف زبان است.

آموزش فعالیت-محور که در گروه برنامه درسی تحلیلی می‌گنجد، شکل تعدیل یافته این فرضیه‌ها است. به گونه‌ای که نه تأکید مطلق بر روی دستور دارد و نه به طور مطلق تمرکز بر معنا را بدون دستور می‌پذیرد. بنابراین، آموزش فعالیت-محور، مشتمل بر مجموعه‌ای از مقوله‌های زبانی

¹ synthetic

² analytic

³ comprehensible input

⁴ the interaction hypothesis

نبوده، بلکه از کارهای گوناگونی تشکیل شده است. کارها معنی دار بوده و زبان آموزان به هنگام انجام دادن آن‌ها می‌بایست با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. کارها اهداف روشنی را در بر دارند تا آنکه معلم و زبان آموزان بفهمند آیا برقراری ارتباط موفقیت آمیز بوده است یا خیر. (Larsen-Freeman et al., 2011, p. 193-194) همچنین، بی‌گمان در این رویکرد، جایی برای تمرکز بر صورت‌های مشخص وجود دارد، ولی صورت باید تابع معنا باشد و به همین سبب، باید پس از، و نه پیش از، یک فعالیت بیاید (Willis et al., 2007, p. 18).

تعریف‌های گوناگونی از «فعالیت»^۱، به وسیله پژوهشگران مختلف (Long, 1985; Nunan, 1998; Skehan, 1998 & 2004) ارائه شده است. هر یک از این تعاریف جنبه‌هایی از فعالیت را برجسته ساخته‌اند و گویا متفاوت از یکدیگر به نظر می‌رسند. هر چند، بیشتر تعریف‌هایی که از فعالیت ارائه شده است، شباهت‌هایی با یکدیگر دارند و نقطه اشتراک آن‌ها تأکید بر معنا، واقعیت - محور بودن فعالیت‌ها و برون‌داد توسعه ارتباطی زبان آموزان است.

در میان این تعریف‌ها شاید بتوان گفت تعریف الیس (Ellis, 2004, p. 9-10) نسبت به تعاریفی که پیش از آن مطرح بوده کامل تر است. وی در تعریف فعالیت به مجموعه‌ای از ویژگی‌های ضروری اشاره می‌کند و معتقدست فعالیت، یک برنامه کاری^۲ است؛ تمرکز اصلی فعالیت بر معنا است؛ دارای فرایندهای واقعی در استفاده از زبان است؛ می‌تواند شامل هر یک از مهارت‌های چهارگانه زبانی باشد؛ یک فعالیت فرایندهای شناختی را درگیر می‌کند، نتیجه ارتباطی کاملاً مشخص دارد.

سامودا و بایگیت (Samuda et al., 2008, p. 69) با توجه به عناصر کلی فعالیت، اصلاح‌هایی را در اصولی که الیس (Ellis, 2004) مطرح کرده، ارائه می‌دهند و می‌گویند یک تعریف عملی از فعالیت در آموزش زبان خارجی ارائه کنند. به این ترتیب، آن‌ها فعالیت را «یک کنش و فعالیت جامعی می‌دانند برای دستیابی به برخی از یافته‌های غیر زبانی و عملی، با هدف رشد یادگیری زبان از طریق فرایند یا نتیجه یا هر دو. این فعالیت‌ها باید به گونه‌ای به کار گرفته شوند تا سبب ایجاد چالش‌هایی برای توسعه زبان شود.» (Samuda et al., 2008, p. 69). آن‌ها با این تعریف، «فعالیت» را، نه همچون برخی از تعریف‌های پیش از خود، محدود کرده و نه خیلی دامنه آن را گسترده می‌سازند. بلکه با این تعریف هدف اصلی رویکرد تکلیف - محور را تبیین می‌کنند.

¹ task

² work plan

۳.۱.۱. مراحل اجرایی رویکردی فعالیت - محور

در رابطه با اینکه این فعالیت‌ها باید طبق چه فرایندی در کلاس درس اجرا شوند تا بتوانند به هدف اساسی این رویکرد که همان تقویت توانش ارتباطی زبان‌آموزان در موقعیت‌های واقعی است، برسند طرح‌هایی تقریباً مشابه ارائه شده‌است. برای نمونه، پرابهو (Prabhu, 1987) به دو مرحله؛ پیش از فعالیت^۱ و فعالیت اشاره می‌کند. ویلیس (Willis, 1996, p. 53) سه مرحله پیش از فعالیت، چرخه فعالیت و تمرکز بر صورت را مطرح می‌کند. هر چند، به طور کلی و با توجه به طرح‌هایی که الیس (Ellis, 2004)، ویلیس و ویلیس (Willis et al., 2007)، اسکهان (Skehan, 1996) و افراد مشابه ارائه کرده‌اند می‌توان به سه مرحله اصلی در روند اجرای فعالیت‌ها در آموزش فعالیت-محور اشاره کرد. این مراحل اصلی شامل (مرحله پیش از فعالیت، مرحله حین فعالیت^۲ و مرحله پس از فعالیت^۳) هستند که البته این مراحل می‌توانند در درون خود مراحل فرعی مختلفی را نیز در بر بگیرند.

الف. مرحله پیش از فعالیت: گونه‌ای از آماده‌سازی زبان‌آموز برای ورود به انجام فعالیت است. در حقیقت، هنگامی که زبان‌آموز برای انجام فعالیت از قبل آمادگی یابد، در جریان موضوع فعالیت و روند انجام آن قرار گیرد. وی می‌تواند در این راستا دایره واژگانی خود را تقویت نماید و یا حتی یادداشت‌هایی را تهیه کند. او با انگیزه و اعتماد به نفس بیشتر و همچنین به صورت فعالانه در روند انجام فعالیت‌ها شرکت خواهد کرد. همین امر منجر به این می‌شود که زبان‌آموز نسبت به زمانی که بدون آگاهی پیشین و با اضطراب ناشی از عدم آگاهی نسبت موضوع و نوع فعالیت در کلاس حاضر می‌شود، عملکرد بهتری داشته باشد. در این مرحله توجه اصلی معطوف به فکر کردن درباره یک موضوع، تولید واژگان و زبان مرتبط و ایجاد توقعات درباره آن موضوع است (Richards et al., 2005, p. 348).

ب. مرحله حین فعالیت: مرحله اصلی رویکرد فعالیت-محور به شمار می‌رود و از عوامل اصلی و مؤثر بر عملکرد در مرحله انجام فعالیت، انتخاب خود فعالیت است. فعالیت‌ها باید از نظر دشواری مناسب باشند. به گونه‌ای که این فعالیت‌ها نه آن قدر سخت باشند که نیازمند پردازش ذهنی زیادی برای برقراری ارتباط باشند. در این صورت، فعالیت‌های دشوار، ارزش آموزشی رویکرد مبتنی بر فعالیت را کاهش می‌دهد. همچنین این فعالیت‌ها می‌بایست نه آن قدر آسان باشد که منجر به بی‌حوصلگی در زبان‌آموزان شده و آن‌ها را به طور جدی درگیر انجام فعالیت نکند

¹ PRE-TASK

² during task

³ post- task

(Skehan, 1996, p. 55).

ج. مرحله پس از فعالیت: برای تثبیت یادگیری زبان آموزان یا رسیدگی به مشکلاتی که ممکن است ایجاد شود، انجام می‌شود (Larsen-Freeman et al., 2011, p. 204). الیس (Ellis, 2004, p. 258) به سه هدف اصلی این مرحله اشاره می‌کند. او معتقد است که این مرحله فرصتی را برای زبان آموزان برای تکرار انجام فعالیت، تأمل بر عملکرد خود و تمرکز بر صورت زبانی، به ویژه آن فرم‌هایی که برای یادگیرندگان هنگام انجام فعالیت مشکل ساز است، فراهم می‌آورد.

در پایان، لازم به گفتن است که رویکرد فعالیت-محور، در آموزش زبان به عنوان یک رویکرد زبان آموز-محور^۱ توصیف می‌شود. بنابراین از این جهت با رویکردهای سنتی تر که معلم-محور هستند، متفاوت است. همچنین، نقش اصلی معلم در رویکرد زبان آموز-محور، انتخاب محتوا و تعیین محور فعالیت‌های کلاسی از طریق تحلیل نیازهای زبان آموزان در یادگیری زبان خارجی است (Van Den Branden, 2016, p. 167-164).

۳.۲. مهارت شنیداری از منظر رویکرد فعالیت-محور

توجه آموزش مهارت شنیدن که در حوزه آموزش زبان به معنای «ایجاد، تمایز آوایی و تعمیق توانایی زبان آموز در درک معنا و مفهوم گفتار است.» (Haqqani, 2011, p. 85-86) در طول دهه ۱۹۹۰، به طور چشمگیری افزایش یافت و درک شنیداری در آموزش زبان‌های خارجی به یک زمینه مهم پژوهشی تبدیل شد. «زبان‌شناسان کاربردی نیز در طی این دهه شروع به وام‌گیری مدل‌های نظری جدیدی نسبت به درک، از حوزه روان‌شناسی شناختی کردند که همین سبب تمایز بین پردازش از پائین به بالا و پردازش از بالا به پائین شد؛ تمایزی که منجر به آگاهی از اهمیت دانش زمینه‌ای و طرحواره در درک مطلب گردید.» (Flowerdew et al., 2005, p. ix). در این دوره، برخی از زبان‌شناسان کاربردی حتی تا آنجا پیش رفته که ادعا می‌کنند درک شنیداری، محور اصلی یادگیری زبان دوم است. از این رو، خواستار توجه ویژه‌ای به آن در آموزش زبان شدند (Richards et al., 2002, p. 235).

به این ترتیب، مهارت شنیداری دیگر یک فعالیت منفعل نبوده، بلکه یک فرایند پیچیده و فعال است که در آن شنونده باید بین صداها تفاوت در نظر گیرد؛ واژگان و ساختارهای دستوری را درک کند؛ به تکیه و آهنگ متن توجه کند؛ و با حفظ تمام این موارد بتواند آن را در چارچوب

¹ learner-centred approach

فرهنگی و اجتماعی بزرگ‌تر تفسیر کند. هماهنگی همه این‌ها فعالیت ذهنی زیادی را به شنونده تحمیل می‌کند. بنابراین گوش دادن کار دشواری است و تحلیل و حمایت بیشتری را می‌طلبد. (Vandergrift, 1999, p. 168) ولی متأسفانه به گفته باک (Buck, 2001) به دلیل پیچیده‌گی‌های آماده‌سازی و ارائه محتوای شنیداری، این مهارت در بسیاری از موقعیت‌ها نادیده گرفته می‌شود (Buck, 2001; quoted in Taheri et al., 2019, p. 880) یا اینکه بیشتر به نتیجه آن پرداخته می‌شود تا فرایند کسب آن (Sotoude Nama & Taghipour, 2010, p. 26). از این رو، به فراخور اهمیت ویژه‌ای که این مهارت در آموزش زبان دارد؛ نیازمند یک روش کاربردی و موثر در روند یاددهی و یادگیری است. روشی که پردازش شنیداری در آن با اهداف کاربردی انجام شود و بتواند در تقویت توانش ارتباطی زبان‌آموزان با اهل زبان موفق عمل کند. با توجه به آن‌چه در شرح اصول و اهداف رویکرد فعالیت - محور گذشت؛ می‌توان این رویکرد را یک روش آموزشی مؤثری پنداشت چرا که یکی از ویژگی‌های اساسی در رویکرد فعالیت - محور، کسب مهارت‌های زبانی، با هدف ایجاد توانش‌های لازم در زبان‌آموز، جهت برقراری تعامل و ارتباط در محیط واقعی، است.

افزون بر اینکه ایده اصلی رویکرد مبتنی بر فعالیت برای پرورش مهارت شنیداری این است که «فراگیران تبدیل به یک شنونده فعال شوند به گونه‌ای که از آن‌ها خواسته می‌شود، به آن‌چه به عنوان موقعیت‌های «واقعی» توصیف می‌شود، گوش دهند و با اطلاعاتی که از متن شنیداری به دست می‌آورند، «کاری انجام دهند.» (Flowerdew et al., 2005, p. 14). برای نمونه، یک عکس یا یک نمودار را با توجه به مجموعه‌ای از اقدامات شفاهی علامت‌گذاری کنند؛ یا به پرسش‌ها پاسخ دهند؛ نکته‌برداری کنند؛ معمای شنیداری حل کنند؛ توضیحاتی را بیان کنند؛ یا آن‌چه را که شنیده‌اند یادداشت کنند. همچنین می‌توان از آن‌ها خواست که مفاهیم یا ایده‌های اصلی را بشنوند؛ دستورالعمل‌های شفاهی را دنبال کنند؛ و یا هدف و لحن گوینده و پیام را مشخص کنند (Dunkel, 1986, p. 103-104). البته باید دقت نمود که «در آموزش مبتنی بر فعالیت، فرایندی که زبان‌آموزان برای کسب یک نتیجه موفقیت‌آمیز برای آن فعالیت طی می‌کنند، مهم‌تر از توانایی درک همه متن شنیداری است که به آن‌ها ارائه می‌شود.» (Flowerdew et al., 2005, p. 14).

بنابراین رویکرد فعالیت - محور می‌تواند در بالا بردن توانش شنیداری بسیار راهگشا باشد. چراکه طبق این رویکرد، استراتژی‌های درک شنیداری نیز به گونه‌ای تدوین می‌شود که سعی دارد با رویکرد معنا محوری و بازتاب تجارب آن‌ها در موقعیت‌های شنیداری واقعی، به

زبان‌آموزان کمک کند. به این منظور که از ورودی زبانی که دریافت می‌کنند، به طور معناداری در موقعیت‌های واقعی بهره گیرند. از این رو، برخی همچون فیلد (Field, 2002, p. 242) بر این اساس، قالب استاندارد برای آموزش مهارت شنیداری را شامل سه مرحله پیش- شنیداری، شنیداری و پس- شنیداری می‌دانند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

۴.۱. روش، جامعه و نمونه آماری

برای سنجش نظریه مطرح شده و تأیید یا رد فرضیه‌ها، نخست یک جزوه آموزشی مطابق با اصول و مبانی اصلی رویکرد فعالیت-محور در ۱۰ درس تدوین گشته تا در مرحله اجرای این روش آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. موضوع درس‌ها از میان موضوعات عمومی و پرکاربردی چون شبکه‌های اجتماعی، دانشگاه، کار و اقتصاد، ازدواج و موارد مشابه انتخاب شدند. سپس، فایل‌های شنیداری آن از میان اخبار، گزارش‌ها، برنامه‌های تلویزیونی، کارتون و مواردی از این دست گزینش شدند تا زبان‌آموزان با فایل‌های شنیداری واقعی که بدون هدف آموزشی ضبط شده‌اند، روبه‌رو بوده و به توانش ارتباطی در محیط واقعی خارج از کلاس دست یابند. هر یک از درس‌ها تقریباً در ۲۵ صفحه و مطابق با مراحل اجرایی رویکرد فعالیت-محور در سه مرحله پیش از شنیدن، شنیدن و بعد از شنیدن، طراحی و اجرا شد. البته هر کدام این مراحل اصلی شامل قسمت‌های فرعی متفاوتی بودند. به طور کلی، می‌توان نمای کلی طرح درس پیشنهادی خود را که بر اساس رویکرد فعالیت-محور طراحی شده را با نموداری به این صورت ارائه داد:



شکل ۱: نمای کلی طرح درس پیشنهادی بر اساس رویکرد فعالیت-محور

در گام بعدی، ۳۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر در بازه سنی تقریباً ۲۰-۲۴ سال، به صورت تصادفی از میان کل دانشجویان کارشناسی عربی دانشگاه تهران، با روش نمونه‌گیری تصادفی با استفاده از نرم افزار اکسل^۱ انتخاب شدند. سپس، ۱۵ نفر از آن‌ها به صورت تصادفی در گروه کنترل و ۱۵ نفر دیگر در گروه آزمایش قرار گرفتند. هر چند، به سبب غایب بودن برخی از دانشجویان در پس آزمون، جامعه آماری پژوهش حاضر به ۱۳ نفر در هر گروه کاهش یافت.

پیش از اجرای طرح، برای اطمینان از همگن بودن گروه‌ها، از هر دو گروه پیش‌آزمونی مشترک، در شرایط یکسان و به وسیله شخص سومی به عمل آمد که نتایج آن در جدول (۳) قابل مشاهده است. پس از اطمینان از هم‌تا بودن گروه‌ها، گروه آزمایش به مدت ۱۶ جلسه ۲ ساعته که معادل یک نیم‌سال آموزشی به شمار می‌آید؛ بر مبنای این رویکرد و با بهره‌گیری از بسته آموزشی تدوین شده، مورد آموزش قرار گرفتند. پس از پایان جلسه‌های آموزشی، دوباره از هر دو گروه پس‌آزمونی مشترک، در شرایط یکسان و به وسیله شخص سوم به عمل آمد. در نهایت، یافته‌های آزمون‌های هر دو گروه به وسیله نسخه ۲۶ نرم افزار اس.پی.اس.^۲ مورد بررسی قرار گرفت.

۴.۲. توصیف و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌های آماری پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام گرفته است. در سطح آمار توصیفی، از مشخصه‌های آماری همچون فراوانی، درصد میانگین، انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون تی استفاده شد. همان گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد، ابزار اصلی پژوهش بر مبنای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. به گونه‌ای که هر یک از این آزمون‌ها شامل هشت پرسش متفاوت بوده که جنبه‌های مختلفی از درک شنیداری دانشجویان را مورد سنجش قرار داده است.

۴.۲.۱. آمار توصیفی

در این بخش، مؤلفه‌های مختلف آزمون^۳ به صورت توصیفی مورد تحلیل قرار می‌گیرند که این تحلیل‌ها در جدول‌ها و شکل‌های زیر، به توصیف داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش می‌پردازند:

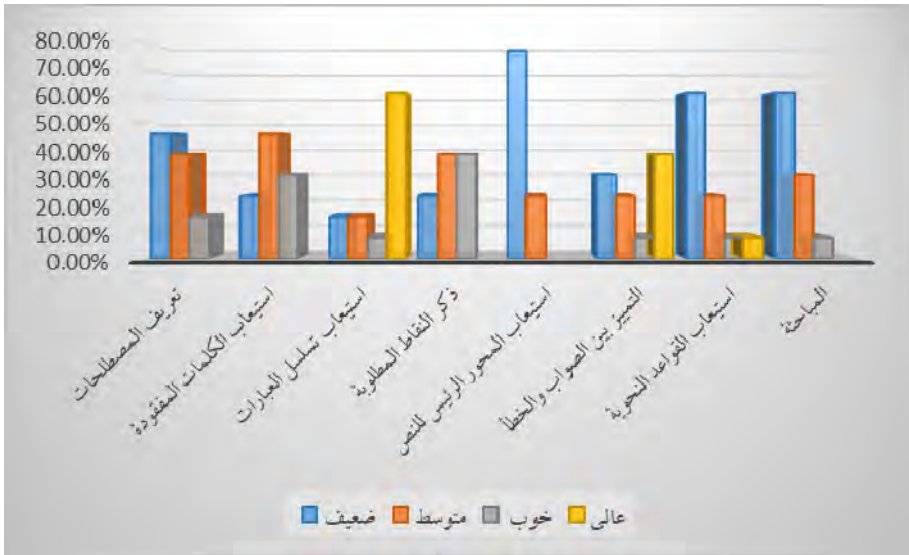
^۱ Microsoft Excel 2016

^۲ SPSS

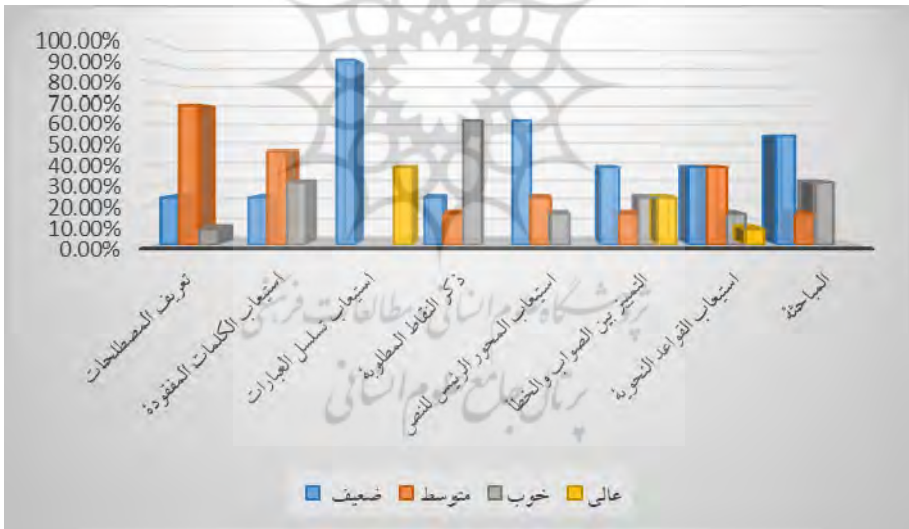
^۳ تعریف المصطلحات: تعریف اصطلاحات / استيعاب الكلمات المفقودة: فهم واژه‌ها و اصطلاح‌های حذف شده از متن / استيعاب تسلسل العبارات: فهم ترتیب و توالی عبارت‌ها / ذکر النقاط المطلوبة: یادآوری نکته‌های خواسته شده از متن شنیداری / استيعاب المحور الرئيس للنص: فهم محور اصلی متن شنیداری / تمييز بين الصواب والخطأ: تشخیص درست و اشتباه / استيعاب القواعد النحوية: فهم قواعد دستوری / المباحثه: گفت‌وگو و صحبت کردن.

جدول ۱: آمار توصیفی آزمون گروه کنترل در پیش آزمون و پس آزمون

جامعه آماری	پس آزمون				پیش آزمون				آمار اعتبار	مؤلفه
	عالی	خوب	متوسط	ضعیف	عالی	خوب	متوسط	ضعیف		
۱۳	-	۱	۹	۳	-	۲	۵	۶	فراوانی	تعریف
	-	۷/۷	۶۹/۲	۲۳/۱	-	۱۵/۴	۳۸/۵	۴۶/۲	درصد	المصطلحات
	-	۱۰۰/۰	۹۲/۳	۲۳/۱	-	۱۰۰/۰	۸۴/۶	۴۶/۲	درصد جمعی	
۱۳	-	۴	۶	۳	-	۴	۶	۳	فراوانی	استيعاب
	-	۳۰/۸	۴۶/۲	۲۳/۱	-	۳۰/۸	۴۶/۲	۲۳/۱	درصد	الكلمات المقنونة
	-	۱۰۰/۰	۶۹/۲	۲۳/۱	-	۱۰۰/۰	۶۹/۲	۲۳/۱	درصد جمعی	
۱۳	۵	-	-	۸	۸	۱	۲	۲	فراوانی	استيعاب تسلسل
	۳۸/۵	-	-	۶۱/۵	۶۱/۵	۷/۷	۱۵/۴	۱۵/۴	درصد	العبارات
	۱۰۰/۰	۶۱/۵	۶۱/۵	۶۱/۵	۱۰۰/۰	۳۸/۵	۳۰/۸	۱۵/۴	درصد جمعی	
۱۳	-	۸	۲	۳	-	۵	۵	۳	فراوانی	ذكر النقاط المطلوبة
	-	۶۱/۵	۱۵/۴	۲۳/۱	-	۳۸/۵	۳۸/۵	۲۳/۱	درصد	
	-	۱۰۰/۰	۳۸/۵	۲۳/۱	-	۱۰۰/۰	۶۱/۵	۲۳/۱	درصد جمعی	
۱۳	-	۲	۳	۸	-	-	۳	۱۰	فراوانی	استيعاب الخور الرئيس للنص
	-	۱۵/۴	۲۳/۱	۶۱/۵	-	-	۲۳/۱	۷۶/۹	درصد	
	-	۱۰۰/۰	۸۴/۶	۶۱/۵	-	-	۱۰۰/۰	۷۶/۹	درصد جمعی	
۱۳	۳	۳	۲	۵	۵	۱	۳	۴	فراوانی	تمييز بين الصواب والخطأ
	۲۳/۱	۲۳/۱	۱۵/۴	۳۸/۵	۳۸/۵	۷/۷	۲۳/۱	۳۰/۸	درصد	
	۱۰۰/۰	۷۶/۹	۵۳/۸	۳۸/۵	۱۰۰/۰	۶۱/۵	۵۳/۸	۳۰/۸	درصد جمعی	
۱۳	۱	۲	۵	۵	۱	۱	۳	۸	فراوانی	استيعاب القواعد النحوية
	۷/۷	۱۵/۴	۳۸/۵	۳۸/۵	۷/۷	۷/۷	۲۳/۱	۶۱/۵	درصد	
	۱۰۰/۰	۹۲/۳	۷۶/۹	۳۸/۵	۱۰۰/۰	۹۲/۳	۸۴/۶	۶۱/۵	درصد جمعی	
۱۳	-	۴	۲	۷	-	۱	۴	۸	فراوانی	المباحثة
	-	۳۰/۸	۱۵/۴	۵۳/۸	-	۷/۷	۳۰/۸	۶۱/۵	درصد	
	-	۱۰۰/۰	۶۹/۲	۵۳/۸	-	۱۰۰/۰	۹۲/۳	۶۱/۵	درصد جمعی	



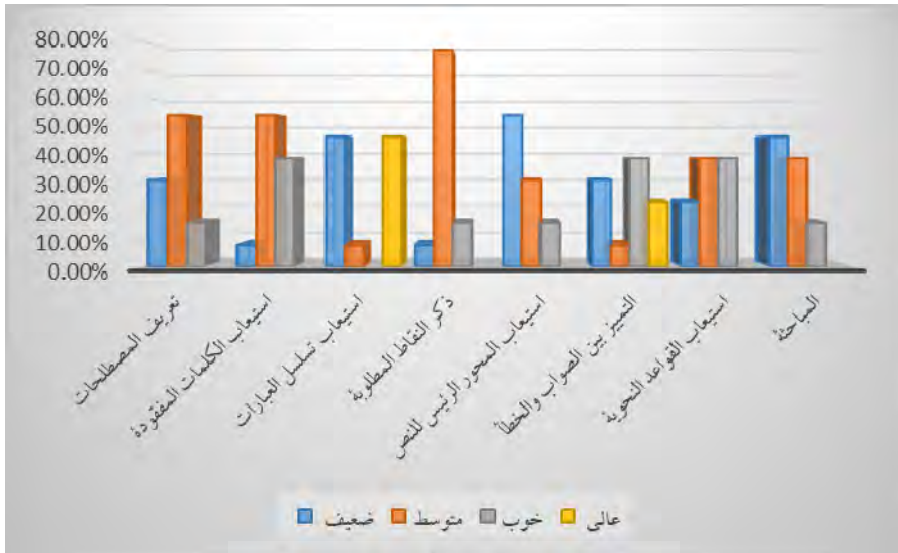
شکل ۲: درصد سطح اعتبار پاسخ‌ها در پیش‌آزمون گروه کنترل



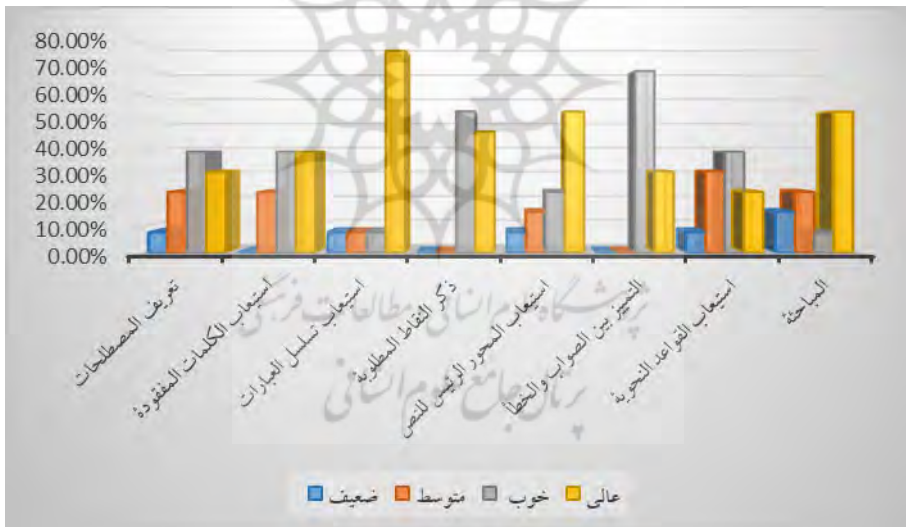
شکل ۳: درصد سطح اعتبار پاسخ‌ها در پس‌آزمون گروه کنترل

جدول ۲: آمار توصیفی آزمون گروه آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون

جامعه آماری	پس آزمون				پیش آزمون				آمار اعتبار	مؤلفه
	عالی	خوب	متوسط	ضعیف	عالی	خوب	متوسط	ضعیف		
۱۳	۴	۵	۳	۱	-	۲	۷	۴	فراوانی	تعریف المصطلحات
	۳۰٫۸	۳۸٫۵	۲۳٫۱	۷٫۷	-	۱۵٫۴	۵۳٫۸	۳۰٫۸	درصد	
	۱۰۰٫۰	۶۹٫۲	۳۰٫۸	۷٫۷	-	۱۰۰٫۰	۸۴٫۶	۳۰٫۸	درصد جمعی	
۱۳	۵	۵	۳	-	-	۵	۷	۱	فراوانی	استيعاب الكلمات المفقودة
	۳۸٫۵	۳۸٫۵	۲۳٫۱	-	-	۳۸٫۵	۵۳٫۸	۷٫۷	درصد	
	۱۰۰٫۰	۶۱٫۵	۲۳٫۱	-	-	۱۰۰٫۰	۶۱٫۵	۷٫۷	درصد جمعی	
۱۳	۱۰	۱	۱	۱	۶	-	۱	۶	فراوانی	استيعاب تسلسل العبارات
	۷۶٫۹	۷٫۷	۷٫۷	۷٫۷	۴۶٫۲	-	۷٫۷	۴۶٫۲	درصد	
	۱۰۰٫۰	۲۳٫۱	۱۵٫۴	۷٫۷	۱۰۰٫۰	۵۳٫۸	۵۳٫۸	۴۶٫۲	درصد جمعی	
۱۳	۶	۷	-	-	-	۲	۱۰	۱	فراوانی	ذكر النقاط المطلوبة
	۴۶٫۲	۵۳٫۸	-	-	-	۱۵٫۴	۷۶٫۹	۷٫۷	درصد	
	۱۰۰٫۰	۵۳٫۸	-	-	-	۱۰۰٫۰	۸۴٫۶	۷٫۷	درصد جمعی	
۱۳	۷	۳	۲	۱	-	۲	۴	۷	فراوانی	استيعاب محور الرئيس للنص
	۵۳٫۸	۲۳٫۱	۱۵٫۴	۷٫۷	-	۱۵٫۴	۳۰٫۸	۵۳٫۸	درصد	
	۱۰۰٫۰	۴۶٫۲	۲۳٫۱	۷٫۷	-	۱۰۰٫۰	۸۴٫۶	۵۳٫۸	درصد جمعی	
۱۳	۴	۹	-	-	۳	۵	۱	۴	فراوانی	تمييز بين الصواب والخطأ
	۳۰٫۸	۶۹٫۲	-	-	۲۳٫۱	۳۸٫۵	۷٫۷	۳۰٫۸	درصد	
	۱۰۰٫۰	۶۹٫۲	-	-	۱۰۰٫۰	۷۶٫۹	۳۸٫۵	۳۰٫۸	درصد جمعی	
۱۳	۳	۵	۴	۱	-	۵	۵	۳	فراوانی	استيعاب القواعد النحوية
	۲۳٫۱	۳۸٫۵	۳۰٫۸	۷٫۷	-	۳۸٫۵	۳۸٫۵	۲۳٫۱	درصد	
	۱۰۰٫۰	۷۶٫۹	۳۸٫۵	۷٫۷	-	۱۰۰٫۰	۶۱٫۵	۲۳٫۱	درصد جمعی	
۱۳	۷	۱	۳	۲	-	۲	۵	۶	فراوانی	المباحثة
	۵۳٫۸	۷٫۷	۲۳٫۱	۱۵٫۴	-	۱۵٫۴	۳۸٫۵	۴۶٫۲	درصد	
	۱۰۰٫۰	۴۶٫۲	۳۸٫۵	۱۵٫۴	-	۱۰۰٫۰	۸۴٫۶	۴۶٫۲	درصد جمعی	



شکل ۴: درصد سطح اعتبار پاسخها در پیش آزمون گروه آزمایش



شکل ۵: درصد سطح اعتبار پاسخها در پس آزمون گروه آزمایش

با مقایسه جدول فراوانی دو گروه کنترل و آزمایش در دو آزمون پیشین و پسین، چنین بر می آید که درصد پیش آزمون و پس آزمون دانشجویان در گروه کنترل تفاوت چشمگیری با یکدیگر نداشته‌اند. به گونه‌ای که در مؤلفه‌های اول، چهارم، پنجم، هفتم و مؤلفه آخر (تعریف المصطلحات، ذکر النقاط المطلوبة، استيعاب المحور الرئيس للنص، استيعاب القواعد النحوية والمباحثه) رشد اندکی را در سطح برخی از پاسخها شاهد بودیم. افزون بر اینکه پاسخ هیچ‌یک از

این مؤلفه‌ها در پس‌آزمون به سطح پیشرفته نرسیده‌است. مؤلفه دوم (استیعاب الکلمات المفقودة) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل هیچ تغییری نداشته‌است. همچنین، مؤلفه‌های سوم و ششم (استیعاب تسلسل العبارات و تمییز بین الصواب والخطأ) نه تنها رشد نداشته بلکه در برخی از سطوح پاسخ‌ها از بالا به پائین تنزل داشته‌است. این تغییرات، در شکل (۴) و (۵) آشکار به نظر می‌رسد.

این در حالی است که با مقایسه جدول فراوانی گروه آزمایش چنین بر می‌آید که میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون این گروه تفاوت چشمگیری وجود دارد و در تمامی مؤلفه‌های پس‌آزمون، شاهد رشد بالایی در سطح پاسخ‌ها هستیم. به گونه‌ای که در مؤلفه‌های دوم، چهارم و ششم (استیعاب الکلمات المفقودة، ذکر النقاط المطلوبة و تمییز بین الصواب والخطأ) درصد پاسخ‌های ضعیف به صفر رسیده‌است. حتی در مقوله چهار و شش افزون بر به صفر رسیدن درصد پاسخ ضعیف، درصد پاسخ‌های متوسط نیز به صفر رسیده‌است. در بقیه مؤلفه‌ها نیز درصد پاسخ‌های ضعیف و متوسط بسیار کاهش یافته‌است. در مقابل درصد پاسخ‌های خوب و عالی افزایش یافته‌است. به گونه‌ای که در پیش‌آزمون مؤلفه‌های اول، دوم، چهارم، پنجم، هفتم و هشتم هیچ درصدی از پاسخ در سطح عالی وجود ندارد، در حالی که در پس‌آزمون این مؤلفه‌ها شاهد درصد بالایی از پاسخ در سطح عالی هستیم. شکل (۴) و (۵) به صورت محسوس نشانگر این سطح از تغییرات در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش هست. هر چند، با مقایسه درصد فراوانی دو گروه، تا اندازه‌ای این تفاوت‌ها و اثربخشی رویکرد مورد آزمایش مشخص شد، ولی برای کشف سطح معناداری متغیرها، در ادامه به تحلیل داده‌های هر دو آزمون، بر مبنای آمار استنباطی می‌پردازیم.

۴.۲.۲. آمار استنباطی

طرح پژوهش حاضر برای ارزشیابی بر مبنای پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. بنابراین، در این بخش برای تحلیل داده‌های آماری، از آزمون تی^۱ استفاده شد تا ببینیم آیا تفاوت مشاهده‌شده مابین دو میانگین در گروه‌های آزمایش و کنترل در اثر عامل شانس به وجود آمده یا تفاوت مشاهده‌شده بیانگر تفاوت واقعی بین دو این گروه است. باید توجه داشت هدف نگارندگان در پژوهش حاضر، این بود که متغیر مستقل خود را در دو موقعیت مورد آزمون قرار دهند. همچنین، آزمودنی‌های پژوهش، همگی یکسان و هم‌تاستند (جدول (۳)). بنابراین، از میان آزمون‌های مختلف تی، از

^۱ آزمون تی (T-test) برای نمونه‌های کوچک (کمتر از ۳۰ مورد مشاهده) کاربرد دارد (Hafeznia, 2009, p. 250).

آزمون تی مقایسه زوجی یا وابسته^۱ بهره گرفته شد تا اثر بخشی رویکرد فعالیت-محور بر یادگیری آزمودنی‌ها و معنادار بودن تفاوت بین نمره‌ها در قبل و بعد از اجرای روش مورد اشاره مورد بررسی قرار گیرد.

برای سنجش سطح معناداری^۲ یافته‌ها در آزمون مقایسه زوجی یا وابسته فرض بر این است که اگر سطح معناداری از مقدار ۰۰۵ بیشتر باشد آماره مورد نظر معنی‌دار نیست. ولی اگر سطح معناداری از مقدار ۰۰۵ کمتر باشد آماره مورد نظر معنی‌دار است. لازم به گفتن است که متغیرهای پژوهش حاضر از این قرارند: متغیر مستقل، آموزش مهارت شنیداری بر اساس رویکرد فعالیت-محور است و متغیر وابسته میزان تقویت توانش درک مطلب شنیداری زبان عربی است.

جدول ۳: نتایج آزمون تی مستقل برای سنجش میانگین گروه کنترل و آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون

مؤلفه‌ها		گروه	مقدار T	درجه آزادی	سطح معناداری	فاصله اطمینان ۹۵٪	
						حداقل	حداکثر
تعریف المصطلحات	پیش آزمون	۰۰۵۴۴-	۲۴	۵۹۱	۰۰۲۳۷-	۰۰۲۴۹-	
	پس آزمون	۰۰۳۵۱۸-	۲۴	۰۰۲۰۰۹-	۰۰۲۴۵-		
استيعاب الكلمات المقفولة	پیش آزمون	۰۰۸۴۳-	۲۴	۰۰۴۰۸	۰۰۲۷۹۶-	۰۰۲۳۴-	
	پس آزمون	۰۰۳۵۱۸-	۲۴	۰۰۲۰۰۹-	۰۰۲۴۵-		
استيعاب تسلسل العبارات	پیش آزمون	۰۰۱۹۰	۲۲,۹۶۵	۰۰۲۱۰	۰۰۴۱۸-	۰۰۱۸۰۲	
	پس آزمون	۰۰۲۰۷۷۲-	۲۰,۳۵۹	۰۰۲۱۲	۰۰۲۴۲۵-	۰۰۲۳۴۴-	
ذكر النقاط المطلوبة	پیش آزمون	۰۰۲۹۵	۱۹,۹۶۹	۰۰۳۷۱	۰۰۴۶۷-	۰۰۶۲۱	
	پس آزمون	۰۰۳۰۳۵۰-	۱۸,۶۹۹	۰۰۳۰۰۳	۰۰۱۵۰۰-	۰۰۳۳۶-	
استيعاب المحور الرئيس للنص	پیش آزمون	۰۰۱۵۶۸-	۱۹,۰۷۴	۰۰۱۳۳	۰۰۸۹۸-	۰۰۱۱۹	
	پس آزمون	۰۰۴۵۱۰-	۲۴	۰۰۰۰۰	۰۰۲,۲۴۳-	۰۰۸۳۴-	
تميز بين الصواب والخطأ	پیش آزمون	۰۰۰۰۰	۲۴	۱,۰۰۰	۰۰۱,۰۲۵-	۰۰۱,۰۲۵	
	پس آزمون	۰۰۲۵۱۱-	۱۴,۹۰۷	۰۰۲۴	۰۰۱,۷۰۷-	۰۰۱,۳۹	
استيعاب القواعد النحوية	پیش آزمون	۰۰۱۵۵۲-	۲۴	۰۰۱۳۴	۰۰۱,۲۵۴-	۰۰۱۷۷	
	پس آزمون	۰۰۲,۲۹۴-	۲۴	۰۰۳۱	۰۰۱,۶۰۸-	۰۰۰۸۵	
المباحثة	پیش آزمون	۰۰۸۳۲-	۲۴	۰۰۴۱۴	۰۰۸۰۳-	۰۰۳۴۲	
	پس آزمون	۰۰۲,۶۳۸-	۲۴	۰۰۱۴	۰۰۱,۹۲۰-	۰۰۲۳۴	

¹ paired sample test

² «sig» یا «p-value»

بر مبنای جدول بالا، میانگین‌های دو گروه کنترل و آزمایش را می‌توان در دو حالت سنجید: نخست در پیش‌آزمون؛ و دوم، در پس‌آزمون.

با توجه به آزمون برابری میانگین در پیش‌آزمون دو گروه، مقدار سطح معناداری در همگی مؤلفه‌های مورد سنجش از قبیل (تعریف المصطلحات: $p=0.591$ / استيعاب الكلمات المفقودة: $p=0.408$ / استيعاب تسلسل العبارات: $p=0.210$ / ذكر النقاط المطلوبة: $p=0.771$ / استيعاب المحور الرئيس للنص: $p=0.133$ / تمييز بين الصواب والخطأ: $p=1.000$ / استيعاب القواعد النحوية: $p=0.134$ / المباحثة: $p=0.414$) با فاصله اطمینان ۹۵٪ بیشتر از مقدار ۰.۰۵ است. این گویای آن است که میانگین دو گروه در پیش‌آزمون با هم برابر بوده و تفاوت معناداری میان آن‌ها وجود ندارد.

هر چند، بر مبنای جدول بالا، آزمون برابری میانگین در پس‌آزمون دو گروه، یافته‌های متفاوتی از پیش‌آزمون را نشان می‌دهد. به گونه‌ای که مقدار سطح معناداری در تمامی مؤلفه‌های مورد سنجش از قبیل (تعریف المصطلحات: $p=0.002$ / استيعاب الكلمات المفقودة: $p=0.002$ / استيعاب تسلسل العبارات: $p=0.012$ / ذكر النقاط المطلوبة: $p=0.003$ / استيعاب المحور الرئيس للنص: $p=0.000$ / تمييز بين الصواب والخطأ: $p=0.024$ / استيعاب القواعد النحوية: $p=0.031$ / المباحثة: $p=0.014$) با فاصله اطمینان ۹۵٪ کمتر از مقدار ۰.۰۵ است. این امر گویای آن است که میانگین دو گروه در پس‌آزمون با یک‌دیگر برابر نیست و تفاوت معناداری میان آن‌ها وجود دارد. بنابراین، به طور کلی مقایسه میانگین دو گروه کنترل و آزمایش در دو زمان مختلف (پیش‌آزمون و پس‌آزمون) نشان می‌دهد که این دو گروه در ابتدا کاملاً همگن و هم سطح بوده‌اند. این در حالی است که پس از اجرای روش آموزشی مورد بحث، دیگر نشانی از هم سطح بودن آن‌ها وجود ندارد و گروه کنترل و آزمایش در تمامی مؤلفه‌های پس‌آزمون متفاوت از یک‌دیگر هستند. ولی برای اینکه بدانیم این تفاوت ناشی از اختلاف بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون کدام گروه بوده است؛ و اینکه آیا این اختلاف معنادار در میانگین دو گروه، حاصل اثر بخشی روش آموزشی فعالیت-محور بوده است یا خیر، باید به سنجش پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر یک از دو گروه، طبق آزمون تی وابسته پردازیم. نتایج این آزمون در جدول‌های زیر ارائه می‌گردد.

جدول ۴: نتایج آزمون تی گروه کنترل

آزمون t وابسته یا مقایسه زوجی									
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار T	تفاوت ها					مؤلفهها	
			فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین		
			حداکثر	حداقل					
۰.۳۳۷	۱۲	-۱.۰۰۰	۰.۱۸۱	-۰.۴۸۹	۰.۱۵۴	۰.۵۵۵	-۱۵۴	تعریف المصطلحات	۱
۱.۰۰۰	۱۲	۰.۰۰۰	۰.۴۹۳	-۰.۳۹۳	۰.۲۲۶	۰.۸۱۶	۰.۰۰۰	استیعاب الکلومات المفقودة	۲
۰.۰۶۶	۱۲	۲.۰۲۶	۲.۰۷۵	-۰.۰۷۵	۰.۴۹۴	۱.۷۸۰	۱.۰۰۰	استیعاب تسلسل العبارات	۳
۰.۲۸۷	۱۲	-۰.۸۹۸	۰.۳۲۹	-۰.۷۹۱	۰.۲۵۷	۰.۹۲۷	-۰.۲۳۱	ذکر النقاط المطلوبة	۴
۰.۲۱۹	۱۲	-۱.۲۹۸	۰.۲۰۹	-۰.۸۲۴	۰.۲۳۷	۰.۸۵۵	-۰.۳۰۸	استیعاب المحور الرئيس للنص	۵
۰.۶۱۰	۱۲	۰.۵۳۴	۱.۱۹۱	-۰.۷۳۰	۰.۴۴۱	۱.۵۸۹	۰.۲۳۱	التمييز بين الصواب والخطأ	۶
۰.۱۶۵	۱۲	-۱.۴۳۷	۰.۱۴۶	-۰.۷۶۲	۰.۲۰۸	۰.۷۵۱	-۰.۳۰۸	استیعاب القواعد النحویة	۷
۰.۱۶۵	۱۲	-۱.۴۳۷	۰.۱۴۶	-۰.۷۶۲	۰.۲۰۸	۰.۷۵۱	-۰.۳۰۸	المباحثة	۸

جدول ۵: نتایج آزمون تی گروه آزمایش

آزمون t وابسته یا مقایسه زوجی									
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار T	تفاوت ها					مؤلفهها	
			فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین		
			حداکثر	حداقل					
۰.۰۰۱	۱۲	-۴.۵۰۲	-۰.۵۵۶	-۱.۵۹۸	۰.۲۳۹	۰.۸۶۲	-۱.۰۷۷	تعریف المصطلحات	۱
۰.۰۰۹	۱۲	-۳.۰۹۱	-۰.۲۵۰	-۱.۴۴۳	۰.۲۷۴	۰.۹۸۷	-۰.۸۴۶	استیعاب الکلومات المفقودة	۲
۰.۰۲۷	۱۲	-۲.۲۴۴	-۰.۰۷۶	-۲.۰۷۸	۰.۴۵۹	۱.۶۵۶	-۱.۰۷۷	استیعاب تسلسل العبارات	۳
۰.۰۰۰	۱۲	-۹.۸۵۹	-۱.۰۷۹	-۱.۶۹۱	۰.۱۴۰	۰.۵۰۶	-۱.۲۸۵	ذکر النقاط المطلوبة	۴
۰.۰۰۰	۱۲	-۶.۶۹۷	-۱.۰۹۰	-۲.۱۴۱	۰.۲۴۱	۰.۸۷۰	-۱.۶۱۵	استیعاب المحور الرئيس للنص	۵
۰.۰۲۵	۱۲	-۲.۲۳۷	-۰.۰۶۵	-۱.۴۳۴	۰.۳۲۳	۱.۱۶۶	-۰.۷۶۹	التمييز بين الصواب والخطأ	۶
۰.۰۱۴	۱۲	-۲.۸۸۹	-۰.۱۵۱	-۱.۰۷۹	۰.۲۱۳	۰.۷۶۸	-۰.۶۱۵	استیعاب القواعد النحویة	۷
۰.۰۰۱	۱۲	-۴.۵۷۱	-۰.۶۸۴	-۱.۹۳۱	۰.۲۸۶	۱.۰۳۲	-۱.۳۰۸	المباحثة	۸

بر مبنای آنچه در جدول (۴) و (۵) مشاهده می‌گردد، مقدار سطح معناداری در تمامی مؤلفه‌های مورد سنجش در گروه کنترل از قبیل (تعریف المصطلحات: $p=0.337$ /استیعاب الكلمات المفقودة: $p=1.000$ /استیعاب تسلسل العبارات: $p=0.066$ / ذکر النقاط المطلوبة: $p=0.387$ / استیعاب المحور الرئيس للنص: $p=0.219$ / تمییز بین الصواب والخطأ: $p=0.610$ / استیعاب القواعد النحویة: $p=0.165$ / المباحثة: $p=0.165$) با فاصله اطمینان ۹۵٪ بیشتر از مقدار ۰۰۵ است. این امر نشان می‌دهد که میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل، اختلاف، معنادار نیست. این در حالی است که مقدار سطح معناداری در تمامی مؤلفه‌های مورد سنجش در گروه آزمایش، از قبیل (تعریف المصطلحات: $p=0.001$ / استیعاب الكلمات المفقودة: $p=0.009$ / استیعاب تسلسل العبارات: $p=0.037$ / ذکر النقاط المطلوبة: $p=0.000$ / استیعاب المحور الرئيس للنص: $p=0.000$ / تمییز بین الصواب والخطأ: $p=0.035$ / استیعاب القواعد النحویة: $p=0.014$ / المباحثة: $p=0.001$) با فاصله اطمینان ۹۵٪ کمتر از مقدار ۰۰۵ بوده است. این امر نشان می‌دهد که تفاوت عملکرد آزمودنی‌ها با بهره‌گیری از روش آموزشی (فعالیت-محور) معنادار و واقعی است.

همچنین با توجه به یافته‌های به‌دست آمده از این آزمون، مقدار تی محاسبه شده در تمامی مؤلفه‌های گروه آزمایش نسبت به مؤلفه‌های گروه کنترل، با ۹۵٪ اطمینان بزرگتر از صفر است. از آن جایی که هر چه مقدار تی (چه در جهت مثبت و چه در جهت منفی) بزرگتر باشد احتمال بیشتری برای رد فرض صفر^۱ به وجود خواهد آمد. بنابراین فرض صفر در گروه آزمایش رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین نمره‌های دو گروه آزمودنی، تفاوت معناداری وجود دارد.

بنابراین، به طور کلی می‌توان گفت که متغیر مستقل (آموزش مهارت شنیداری بر اساس رویکرد فعالیت-محور) به صورت معناداری باعث رشد پشمگیری در متغیر وابسته (میزان تقویت توانش درک مطلب شنیداری زبان عربی) شده است.

۵. نتیجه‌گیری

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و مشاهده فراوانی و ارزیابی درصد اعتبار پاسخ‌های زبان‌آموزان گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و نیز یافته‌های استخراج شده از آزمون تی در پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش، نشان می‌دهد که روش آموزشی فعالیت-محور تأثیر مثبت و معناداری را بر افزایش توانش شنیداری زبان‌آموزان در تمامی

^۱ فرض صفر یعنی تفاوت معنادار وجود ندارد.

مؤلفه‌های مورد بررسی داشته‌است. چرا که پس از آزمون زبان آموزانی که این آموزش‌ها را دریافت نکرده بودند، تغییر چندانی با پیش آزمون آن‌ها نداشته‌است. در مقابل، زبان آموزانی که این شیوه آموزشی را دریافت کرده بودند، رشد چشمگیری را در پس آزمون شاهد بوده و عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشته‌اند. از این جهت می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر مثبت و معنادار رویکرد فعالیت-محور بر رشد فهم شنیداری زبان آموزان مورد تأیید است و روش آموزشی فعالیت-محور توانسته عملکرد شنیداری آزمودنی‌ها را در سطح بالایی از معناداری تقویت کند. این یافته از این جهت با پژوهش‌هایی که اثر بخشی این رویکرد را بر مهارت شنیداری بررسی کرده‌اند همخوانی دارد.^۱

بنابراین در سایه اثر بخشی رویکرد مذکور چنین نتیجه می‌گیریم که:

- مهم‌ترین شاخص‌هایی که می‌تواند در بهبود روند آموزش و تقویت مهارت شنیداری زبان آموزان نقش به‌سزایی داشته باشند؛ توجه به جنبه‌های واقعی زبان و معنادار بودن فعالیت‌ها در تدوین مواد درسی مهارت شنیداری است.
- توجه به جنبه شناختی زبان آموزان در فرایند یادگیری، تأثیر به‌سزایی در رشد مهارت‌های شنیداری زبان آموزان دارد؛ به گونه‌ای که با تقویت ذهن زبان آموز و آماده‌سازی او برای ورود به انجام فعالیت‌های شنیداری؛ سبب افزایش اعتماد به نفس زبان آموزان و ایجاد انگیزه شده، افزون بر اینکه آشنایی او با موضوع و واژه‌ها و اصطلاح‌های تخصصی و دشوار، مانع از پرش ذهنی زبان آموزان می‌شود. بنابراین زبان آموزان قادر خواهند بود در مرحله‌ی شنیداری، فعالانه ایفای نقش کنند؛ با دیگر زبان آموزان تعامل داشته باشند؛ بتواند درون داد حاصل از شنیدن را به برون داد قابل قبول تبدیل کنند؛ و واکنش‌های کلامی و غیر کلامی درستی، بر حسب موقعیت از خود بروز دهند.
- مراحل اجرایی در یک روش آموزشی تأثیر بسزایی در روند آموزش زبان دارد. همچنین، رویکرد فعالیت-محور با سه مرحله پیش از فعالیت، حین فعالیت و پس‌فعالیت

^۱ لازم به گفتن است که در زمینه اثربخشی آموزش مهارت شنیداری زبان عربی به فارسی‌زبانان از طریق رویکرد فعالیت-محور پژوهشی یافت نشد. منظور از مطابقت نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های پیشین، آثاری است که در حیطه اثر بخشی روش آموزشی مذکور بر مهارت شنیداری زبان‌های خارجی دیگر چون زبان انگلیسی انجام شده‌است. از جمله می‌توان به پایان‌نامه علی نقدی سپهوند (Naghdi Sepahvand, 2019) با عنوان «The Effect of Task-based Activities on Raising Iranian EFL Learners' Listening Comprehension and Metacognitive Awareness» اشاره کرد.

انجام می‌شود. ابتدا رویکرد فعالیت-محور درون‌داد مورد نیاز زبان‌آموزان را با تکیه بر معنا و نه دستور و صورت زبانی برای برقراری ارتباط معنادار فراهم می‌کند. سپس، این رویکرد با تمرین فعالیت‌هایی که با توجه به موقعیت‌های واقعی و نیاز زبان‌آموزان در دنیای خارج از کلاس درس آماده شده‌اند، به کارگیری زبان را در موقعیتی مشابه موقعیت‌های واقعی تجربه می‌کند. در نهایت، رویکرد فعالیت-محور در مرحله پس‌شنیداری، بساط فعالیت با بازیابی و تکرار فعالیت‌ها و ویرایش خطاهای خود در مرحله پس‌شنیداری، توانش ارتباطی خود را تثبیت نموده و به برون‌داد قابل قبول دست می‌یابد.

➤ زبان‌آموز محوری، تأثیر بسیار مؤثری بر بهبود فرایند یادگیری دارد؛ زیرا زبان‌آموز دیگر نقش منفعل و فقط دریافت‌کننده را ندارد و به صورت فعال به فایل‌های شنیداری گوش کرده و درگیر در انجام فعالیت‌ها می‌شود. در نتیجه، بدون آنکه روند آموزش برایش خسته‌کننده شود به صورت فعالانه و خلاق در فرایند آموزش شرکت می‌کند.

➤ یک روش آموزشی درست، در آموزش مهارت شنیداری، نباید فقط به جنبه درون‌داد و درک مطلب توجه کند، بلکه باید بتواند درون‌دادهای به‌دست آمده از شنیدن فایل‌های شنیداری را به برون‌داد قابل قبول تبدیل نماید. رشد چشمگیر زبان‌آموزان گروه آزمایش در مهارت صحبت کردن، نشان می‌دهد که رویکرد فعالیت-محور در آموزش مهارت شنیداری، تک بعدی عمل نکرده و توانسته با استفاده از فعالیت‌هایی همچون بحث و نظرخواهی، سایه‌زنی و موارد مشابه زبان‌آموزان را در تبدیل درون‌دادهای شنیداری به برون‌داد قابل قبول برساند.

به این ترتیب، به طور کلی و بر مبنای داده‌های پژوهش می‌توان آشکارا ادعا کرد که مدل آموزشی فعالیت-محور با محوریت تعامل محوری و تأکید بر فعالیت‌های واقعی مشابه با آنچه زبان‌آموز در موقعیت‌های واقعی با آن روبه‌روست. مدل آموزشی فعالیت-محور می‌تواند به عنوان یکی از روش‌های مؤثر برای افزایش توانش درک شنیداری زبان‌آموزان، در تدریس دروس شنیداری و آزمایشگاه دانشجویان زبان عربی، مورد توجه و آموزش قرار گیرد. از آنجایی که یافته‌های پژوهش اثربخشی این روش آموزشی را در تقویت توانش شنیداری زبان‌آموزان نشان می‌دهد پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران علاقمند در زمینه آموزش زبان به سنجش اثربخشی این رویکرد در دیگر مهارت‌های زبانی چون درک مطلب خواندن و مهارت گفتاری نیز پردازند. همچنین، پیشنهاد می‌شود در طراحی محتوای آموزشی از اصول این رویکرد استفاده شود. چراکه رویکرد آموزشی فعالیت-محور با در نظر گرفتن هر دو بُعد شناختی و رفتاری زبان‌آموزان را درگیر در یادگیری می‌کند و خروجی بهتری را برای آن‌ها در پی دارد.

۶. محدودیت‌های پژوهش

بی‌گمان این پژوهش نیز مانند بسیاری از پژوهش‌های علمی با محدودیت‌هایی همراه بود. در این میان، نگارندگان تمام تلاش خود را کردند تا این محدودیت‌ها تأثیری در روند انجام پروژه و یافته‌های آن نداشته باشد. یکی از این محدودیت‌ها، نبود الگوی عملی برای تدوین طرح درس‌هایی در آموزش مهارت شنیداری زبان عربی بر اساس رویکرد آموزشی فعالیت-محور و همچنین نبود پژوهش‌هایی در زمینه اثربخشی آموزش فعالیت-محور زبان عربی به فارسی‌زبانان بود. این امر سبب شد نتوان نتیجه پژوهش را با آن‌ها مقایسه کرد. بنابراین، یافته‌های پژوهش با پژوهش‌هایی که زبان انگلیسی را بر این اساس مورد آموزش قرار داده بودند قیاس شده و تأییدکننده یافته‌های آن پژوهش‌ها بود.

فهرست منابع

- التنقاری، صالح محجوب محمد (۲۰۱۴). «دور مدخل التعليم بالمهمّات في تعليم اللغة العربية وتعلّمها بوصفها لغة أجنبية أو ثانية». *مجلة العربية للناطقين بغيرها*. السنة ۱۱. العدد ۱۷. صص ۳۷-۷۷.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. ج ۱۴. تهران: سمت.
- حقانی، نادر (۱۳۹۰). *آموزش زبان در بستر مجازی*. ج ۲. تهران: امیر کبیر.
- رضائی چوشلی، پوران (۱۳۹۹). *بررسی مهارت شنیداری و گفتاری دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی بر اساس استانداردهای (ACTFL)*. رساله دکتری. دانشگاه خوارزمی.
- ریچاردز، جک سی و تئودوراس راجرز (۱۳۸۴). *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان*. ترجمه علی بهرامی. ج ۲. تهران: رهنما.
- ستوده‌نما، الهه و فاطمه تقی‌پور (۱۳۸۹). «ارتباط میان انگیزه، آگاهی فراشناختی از راهبردها و مهارت شنیداری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی» *زبان پژوهی*. سال ۱. شماره ۲. صص ۲۵-۵۲.
- طاهری، پویان و محمد عبداللهی گیلانی. (۱۳۹۸). «بررسی تأثیر فعالیت‌های پیش تکلیف پادکست، برنامه‌های کوتاه ویدیویی و آمادگی موضوعی بر عملکرد زبان‌آموزان در انواع تکلیف درک شنیداری». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۹. شماره ۳. صص ۸۷۹-۹۰۹.
- فوزی‌فرد، امیر (۱۳۹۷). *دراسة إشکالية لاستخدام تقنية بث الأفلام في تدريس مهارتي الاستماع والمحادثة في أقسام اللغة العربية وآدابها في إيران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- قضاوی، آذر (۱۳۹۸). *بررسی همبستگی آگاهی نحوی با درک شنیداری در دانشجویان کارشناسی زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان (مطالعه موردی: معرفی و نکره)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه کاشان.

لارسن فریمن، دایان و مارتی اندرسون (۱۳۹۰). *اصول و فنون آموزش زبان*. ترجمه منصور فهیم و مستانه

حقانی. ج ۳. تهران: رهنما.

مرتضایی، علی (۱۳۹۷). بررسی میزان انطباق فرآیند آموزشی درس آزمایشگاه زبان عربی با الگوی آموزشی گانیه و بریکردر گروه‌های زبان و ادبیات عربی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.

الهاشمی، عبدالله بن مسلم (۲۰۱۱). «مدخل تعلم اللغة و تعليمها القائم على المهمة أسسه النظرية و التطبيقية». ارائه شده در المؤتمر الدولي الثاني للغات. ۲۲ - ۲۴ آوریل. مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية فی ماليزيا.

همایونی، سعداله (۱۳۹۴). میزان اثربخشی الگوی ترکیب ATN-D بر فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی. رساله دکتری. دانشگاه تهران.

References

- AL-Hashimi, A. M. (2011). A task-based approach to language learning and teaching: its theoretical and applied foundations. Paper presented at *The Second International Conference on Languages*. 22-24 April. The Language Center of the International Islamic University Malaysia. [In Arabic].
- Al-tanqari, S. M. M. (2014). The role of the task-based approach in teaching and learning Arabic as a foreign or second language. *Arabic Magazine for Non-Native Speakers*. 11 (17), 37-77 [In Persian & Arabic].
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunkel. P. A. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. *The Modern Language Journal*, 70, 99-106.
- Ellis. R. (1997). *Second language acquisition: Oxford introduction to language study*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Ellis. R. (2004). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Field. J. (2002). The changing face of listening. In Richards. J. C. and W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 242-247). Cambridge: Cambridge university press.
- Flowerdew. J. & Miller. L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fouzifard, A. (2018). *Pathology of the use of video broadcasting technology in the teaching of listening and speaking skills in Arabic language and literature groups of Iran*. (Master's thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian & Arabic].
- Ghadavi, A. (2019), *The Correlation between syntactic awareness and auditory perception in undergraduate learners of Arabic at the University of Kashan* (Master's thesis). Kashan University, Kashan, Iran [In Persian].
- Hafeznia. M. R. (2008). *Introduction to the research method in humanities*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Haqqani. N. (2011). *Language teaching in a virtual context*. Tehran: Amir Kabir [In Persian].
- Homayooni, S. (2015). *Effectiveness of ATN-D Pattern on the Process of Learning Arabic Language Conversation*. (PhD dissertation). Tehran University, Tehran, Iran. [In Persian].

- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press
- Larsen-Freeman, D., & Anderson. M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. (M. Fahim and M. Haqqani, Trans). 3rd ed. Tehran: Rahnama [In Persian].
- Long, M. (1985). *A role for instruction in second language acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.
- Mortezaei, A. (2018). *The study of the adaptation of the Arabic language lab course with the Gagne and Brigg's educational patterns in the Arabic language and literature department* (Master's thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian].
- Naghdi Sepahvand, A. (2019). The Effect of Task-based Activities on Raising Iranian EFL Learners' Listening Comprehension and Metacognitive Awareness. (Master's thesis). Lorestan University, Tehran, Iran.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rezai Choushli, P. (2019). *Examining listening and speaking skills of undergraduate students of Arabic language and literature based on (ACTFL) standards* (Doctoral dissertation). Khwarazmi University, Tehran, Iran [In Persian].
- Richards. J. C., & Theodore S. R. (2005). *Approaches and methods in language teaching*. Translated by Ali Bahrami. 2nd ed. Tehran: Rahnama [In Persian].
- Richards. J. C., & Willy. A. R. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge university press
- Samuda. V., & Bygate. M. (2008). *Tasks in second language learning*. Houndmills: Palgrave Macmillan
- Skehan. P. (1996). A framework for the implementation of task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38-62
- Skehan. P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press
- Sotoudenama, E., & Taghipour, F. (2010). On the relationships among motivation, metacognitive awareness of listening strategies and listening proficiency of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Research*, 1(2), 25-52 [In Persian].
- Taheri, P., & Abdollahi, G. M. (2019). Investigating the effectiveness of using podcast, video short programs and topic preparation as pre-task activities on the performance of EFL learners' listening comprehension task types. *Foreign Language Research Journal*, 9 (3), 879-909 [In Persian].
- Van den Branden, K. (2016). The role of teachers in task-based language education. Cambridge University. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181
- Vandergriift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53 (3), 168-176.
- Wilkins, D. A. (1977). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis. J. (2007). *Doing task-based teaching*. New York: Oxford University Press
- Willis. J. (1996). A flexible framework for task-based learning. In Jane Dave Willis (Ed.), *Challenge and change in language teaching: Handbooks for the English classroom* (pp. 52-62). Oxford: Heinemann.

