

فعالیت‌های جمعی در باور معلمان و زبان‌آموزان و در عرصه کلاس

درس

فریناز فرتاش*

گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز،
تبریز، ایران

زهرة سیفوری**

گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز،
تبریز، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۷/۰۳، تاریخ تصویب: ۹۶/۱۰/۳۰، تاریخ چاپ: فروردین ۱۳۹۸)

چکیده

فعالیت‌های جمعی^۱ الگوهایی هستند برای مشارکت زبان‌آموزان در فرایند تدریس. کاربرد صحیح این ساختارها، موجب کنترل جنبه‌های عاطفی، شناختی، و اجتماعی آموزش و ارتقاء کیفی آن می‌شود. پژوهش حاضر، به مقایسه باورهای زبان‌آموزان و معلمان انگلیسی نسبت به این ساختارها و مقایسه آن با کاربرد عملی آن‌ها در فرایند تدریس پرداخته است. جامعه آماری ۱۳ معلم و ۱۲۰ زبان‌آموز سطح متوسط در دو آموزشگاه انگلیسی بودند و نمونه تحقیق شامل ۸ معلم و ۸۰ زبان‌آموز حاضر در کلاس‌های آنان بود. دو پرسشنامه و یک فرم مشاهده محقق ساخته که روایی و پایایی آن‌ها احراز شد، برای سنجش باورها در حوزه این سه نوع فعالیت و ثبت کاربرد آن‌ها در ۴ جلسه آموزشی هر کلاس به کار گرفته شد. آزمون تی نمونه‌های وابسته نشانگر تفاوت معنادار بین باور معلمان و زبان‌آموزان نسبت به فعالیت‌های جمعی و باور مثبت معلمان و کاربرد محدود آن‌ها از فعالیت‌های جمعی بود. یافته‌های نتایج ضرورت ارتقاء مهارت‌های مدیریتی معلمان انگلیسی در تنظیم و اجرای فعالیت‌های جمعی در کلاس را تأیید می‌کند.

واژه‌های کلیدی: باورهای زبان‌آموزان، باورها معلمان، تدریس کلاسی، فعالیت جمعی، کاربرد فعالیت‌های جمعی.

* E-mail: seifoori@iaut.ac.ir: نویسنده مسئول

** E-mail: fartashfarinaz@yahoo.com

۱. Pari/Group Work

۱- مقدمه

دغدغه اصلی نظریه‌پردازان علم روان‌شناسی از دیرباز، توضیح فرایند آموزش و فراگیری در حوزه‌های مختلف و در حوزه زبان بوده است. نیمه اول قرن بیستم، شاهد اقتدار مطلق نظریه رفتارگرایی^۱ بود که با انکار نقش زبان‌آموز، آموزش را به صورت تغییرات پایدار رفتاری حاصل از تجربه محیطی تعریف می‌کرد (اندرسن، ۲۰۰۰). مشارکت زبان‌آموزان، تنها در قالب تکرار مطالب آموزشی انجام می‌شد که به صورت یک‌سویه، معلم آن را در کلاس اجرا می‌کرد و حاصلی جز حفظ طوطی‌وار مطالب نداشت. اما در نیمه دوم قرن بیستم با پیشرفت فناوری و امکان بررسی فرایندهای درون‌ذهنی مجموعه‌ای از نظریات شناختی (آزوبل، ۱۹۶۸) و عاطفی^۲ (راجرز، ۱۹۶۹، مازلو، ۱۹۶۸، اریکسون، ۱۹۸۴) داده شد که نشان‌دهنده اهمیت ایجاد دانش پیش‌زمینه و تعامل شناختی زبان‌آموزان با مطالب آموزشی و نقش تکمیلی عوامل عاطفی نظیر نگرش، انگیزه، و اضطراب بودند که با کنترل قوای شناختی به تسهیل یا تأخیر یادگیری منجر می‌شد. تغییر دیدگاه‌های نظری منجر به طبقه‌بندی‌های جدیدی از اهداف آموزشی شد. بنیامین بلوم و همکاران (۱۹۵۶) سه حیطه شناختی، عاطفی، و روانی - حرکتی اهداف را عرضه و بر ارتباط تنگاتنگ آن‌ها تأکید کردند. طبقه‌بندی دقیقی از اهداف حوزه عاطفی نیز عرضه شد (شعبانی، ۱۳۷۱) که بنا به آن، لازم است در ابتدا توجه زبان‌آموز، به مطالب آموزشی جلب شود تا وی بتواند به این مطالب پاسخ دهد؛ آن‌ها را ارزش‌گذاری و ارزش‌ها را درونی‌سازی کند. بدین شیوه، زبان‌آموز قادر به ایجاد و سازمان‌دهی نظام ارزشی پایدار و منسجمی می‌شود که پایبندی به آن، رفتار فردی وی را کنترل می‌کند و شخصیت وی را شکل می‌دهد.

ماهیت اجتماعی آموزش و یادگیری نیز در دهه هشتاد میلادی، مورد توجه و تفحص روان‌شناسان قرار گرفت و نتایج تحقیقات، کلاس درس را نوعی گروه اجتماعی معرفی کرد که ویژگی بارز آن، به‌کارگیری الگوهای مشارکتی متفاوت با هدف غلبه بر موانع عاطفی، شناختی، و اجتماعی ارتباط و ارتقاء اثربخشی آموزش است. بر پایه نظریه بازساختی اجتماعی - فرهنگی^۳، دستیابی به اهداف آموزشی در محیط‌های آموزشی، زمانی میسر است که آموزش با تعامل بین‌ذهنی آغاز شود تا معلم با ایفای نقش میانجی، درک مطالب آموزشی را برای

۱. Behaviourism

۲. Humanistic Psychology

۳. Sociocultural Constructivism

زبان آموزان امکان پذیر سازد و فراگیری درون ذهنی^۱ را تسهیل بخشد (ویگوتسکی، ۱۹۸۷، لتالف، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر، آموزش ابتدا به صورت بیناذهنی^۲ و با یاری گرفتن از دیگران به شکل دیگرجهت یافته^۳ و سپس در سطح درون ذهنی و به شکل خودجهت یافته^۴ اتفاق می افتد (اورتگا، ۲۰۰۹، لتالف، ۲۰۰۶، ویگوتسکی، ۱۹۸۷). امروزه متخصصان امر آموزش و روان شناسی ماهیت پیچیده و پویای فرایند یادگیری را تأیید کرده اند و در تلاش اند تا با استفاده از تکنیک های منطبق با این ماهیت چندوجهی، تجارب آموزشی ثمربخش تری را برای زبان آموزان فراهم کنند. از جمله تکنیک های اثربخش استفاده از فعالیت های کلاسی^۵ انفرادی^۶، و جمعی شامل فعالیت های دونفری^۷ و گروهی^۸ است که توزیع صحیح آن، در مراحل آماده سازی^۹، پیش درس^{۱۰}، درس^{۱۱}، و پس درس^{۱۲} متضمن ارتقاء کمی و کیفی سطح یادگیری زبان آموزان می شود.

فعالیت های کلاسی معمولاً در ابتدای فرایند تدریس و به صورت تعاملات معلم-شاگرد انجام می شود که هدف اصلی آن، کاهش فشار روانی و بالا بردن اعتماد به نفس زبان آموزان است (داف، ۱۹۸۸). الیس (۲۰۰۳) بین فعالیت کلاسی متقابل و غیرمتقابل تمایز قائل می شود که در اولی، معلم نقش تعاملی برابر با دانش آموزان ایفا می کند و در دومی، معلم هم عرضه کننده داده زبانی است و هم ایفاکننده نقش اصلی در تعامل. ایراد اساسی تعامل غیرمتقابل، فقدان تبادل معنا و به تبع آن، میزان بالای گفتار معلم در کلاس است. فعالیت کلاسی غیرمتقابل، ویژگی اجتناب ناپذیر بافت های آموزشی است که در آن، معلم نقش مهم ارائه دهنده را بر عهده دارد؛ به خصوص در مرحله تدریس دستور زبان یا مرحله پیش درس

۱. Inter-mental
۲. Intra-mental
۳. Other-orientation
۴. Self-orientaion
۵. Whole-class
۶. Individual Work
۷. Pair-work
۸. Group-work
۹. Warm-up
۱۰. Pre-view
۱۱. View
۱۲. Post-view

تدریس مهارت‌های زبانی. فعالیت فردی بیان‌کننده انجام فعالیت‌های آموزشی، به صورت فردی است که با نظریه‌های شناختی همسویی دارد؛ زیرا هدف این نوع فعالیت‌ها، معنادار کردن یادگیری از طریق جلب توجه زبان‌آموز به مطالب آموزشی و ایجاد ارتباط این مطالب، با مجموعه اطلاعات موجود در حافظه طولانی مدت وی است (آزوبیل، ۱۹۶۸، پیاز، ۱۹۷۲). ار (۱۹۸۱) فعالیت جمعی را نوعی همکاری می‌داند که با هدف تکمیل یک تکلیف آموزشی انجام می‌گیرد. این فعالیت، به شکل ایفای نقش‌های کنترل‌شده، پرسش و پاسخ، مشورت و همفکری در بررسی نظرها، کنترل فعالیت‌های انجام شده، و فعالیت‌های تعاملی واقعی‌تر و شخصی‌تر، برای حل مسائل طرح‌شده، به صورت دو نفری یا گروهی انجام می‌پذیرد. فعالیت‌های جمعی نیز مجموعه کارهای دو نفری یا گروهی است که در آن، زبان‌آموزان به تمرین ارتباطی مطالب آموخته شده می‌پردازند؛ بنابراین این دیدگاه جامعه‌شناختی فرهنگی زبان‌آموزان، ابتدا با یاری معلمان خود، مطالب را به صورت دیگرجهت‌یافته می‌آموزند و در ادامه درک شناختی بهتری حاصل می‌کنند و به هدف اصلی دست می‌یابند که خودجهت‌یافتگی است (اورتگا، ۲۰۰۹، لتالف، ۲۰۰۶، ویگوتسکی، ۱۹۸۷).

هر یک از این ساختارهای مشارکتی، معایب و محاسن خاص خود را دارد. فعالیت‌های کلاسی تأثیر مثبتی بر عوامل عاطفی دارد و با سبک یادگیری زبان‌آموزان درون‌گرا و متفکر همخوانی دارند. با وجود این، کاربرد بیش از حد فعالیت‌های کلاسی احتمال نادیده گرفتن جنبه‌های شناختی و اجتماعی یادگیری افزایش می‌دهد. برخلاف فعالیت‌های کلاسی، هدف اصلی فعالیت‌های انفرادی، ترغیب زبان‌آموزان به پردازش شناختی است که از نظر پرابو (۱۹۸۷) تلاش‌های خودمحور زبان‌آموز برای تفکر و تکمیل فعالیتی خاص را نشان می‌دهد که مبتنی بر تفاوت‌های فردی است. احتمالاً به همین علت، نتایج تحقیقات انجام شده نشان‌دهنده میزان پایین‌تر خطاها و روانی بیشتر در طراحی‌های فردی نسبت به طراحی‌های جمعی است (الیس، ۲۰۰۳). علی‌رغم این مزیت، این ساختار مشارکتی فرصت کمتری را برای تعامل معلم-زبان‌آموزان و زبان‌آموز-زبان‌آموز فراهم می‌آورد، امکان یاری گرفتن از دیگران را محدود می‌سازد، و در برخی موارد، کنترل و نظارت بر عملکرد زبان‌آموزان حین انجام فعالیت‌های انفرادی دشوار است. به نظر جانسن و جانسن (۱۹۹۴)، فعالیت‌های جمعی ترغیب‌کننده است و علاوه بر بهبود روابط و حس همکاری افراد گروه، نسبت به یکدیگر موجب ارتقاء حالت‌های روانی و توانش اجتماعی نیز می‌شود و آن‌ها را قادر می‌سازد تا علاوه بر یادگیری نحوه یاری‌رساندن و یاری‌گرفتن از یکدیگر در تبادل اطلاعات، اعتماد به یکدیگر و به چالش

طلبیدن دیدگاه‌ها را نیز بیاموزند. به علاوه، براون (۲۰۰۱) معتقد است انجام فعالیت‌های جمعی، موجب افزایش کاربرد گفتار تعاملی، ایجاد جو عاطفی مثبت، و ارتقاء حس مسئولیت‌پذیری و استقلال‌طلبی زبان آموز می‌شود. از دیدگاه شناختی نیز این فعالیت‌ها با ترغیب زبان‌آموزان، به کاربرد ارتباطی مطالب آموخته‌شده، امکان پردازش خودکار و یادگیری بهتر را فراهم می‌سازند. توصیف و تفسیر این ساختارهای مشارکتی، نشان‌دهنده نقش تسهیل‌کننده آن‌ها در دستیابی به اهداف مختلف و در نتیجه اهمیت کاربرد صحیح آن‌ها در فرآیند تدریس است. با وجود این، در برخی کلاس‌های انگلیسی، به خصوص در بافت‌های زبان خارجی نظیر ایران، نسبت و توزیع کاربرد این فعالیت‌ها منطقی نیست. تجربه بسیاری از زبان‌آموزان ایرانی نشان می‌دهد که فعالیت‌های کلاسی بیشترین و فعالیت‌های جمعی، پایین‌ترین توزیع را در کلاس‌های انگلیسی دارند. یکی از دلایل کم‌توجهی به فعالیت‌های جمعی را شاید بتوان به توجه بیش از حد زبان‌آموزان و معلمان، به صورت‌های زبانی و صحت دستوری کلام مربوط دانست که در فعالیت‌های جمعی به مخاطره می‌افتد (۲۰۰۳ الیس، ۲۰۰۳، ویلیامز و بردن، ۱۹۹۹). در واقع به باور زبان‌آموزان و معلمان، هدف اصلی آموزش کسب اطلاعات صحیح در مورد صورت‌های زبانی است که به علت ناآگاهی زبان‌آموزان در فعالیت‌های جمعی، به مخاطره می‌افتد؛ زیرا زبان‌آموزان توانایی اصلاح گفتار یکدیگر را ندارند. این باور ناخودآگاه را می‌توان یکی از علل اصلی تناقض بین پای‌بندی کلامی معلمان نسبت به اهمیت فعالیت‌های جمعی و کاربرد محدود این فعالیت‌ها در کلاس‌های انگلیسی دانست.

۲- اهمیت باورهای معلمان و زبان‌آموزان در فرآیند تدریس

با توجه به تعاریف متخصصان، باورها را می‌توان به‌مثابه مجموعه فرضیه‌های اکتسابی انگاشت که ریشه در تجارب شخصی و یا دانش کارشناسانه دارند و به‌شدت از محیط اجتماعی و فرهنگی تأثیر می‌پذیرند. نسپر (۱۹۸۷) معتقد است که برخلاف دانش که آگاهانه و ثابت است، باورها ناخودآگاه و اغلب تلویحی هستند و در برابر تغییر مقاوم‌اند. معلمان و زبان‌آموزان ممکن است در حوزه‌های عمومی یا در موارد خاص‌تری نظیر شیوه‌های آموزش و تدریس، باورهایی داشته باشند که دیدگاه آنان نسبت به ساختارهای مشارکتی را تحت تأثیر قرار دهد. ارکمن (۲۰۱۰) نیز باورها را نتیجه دانش عمومی یا علمی می‌داند که به‌صورت تلویحی، واقعی و یا تجربی شکل می‌گیرند و از این‌رو، ماهیتی عاطفی و ارزیابی‌کننده دارند. از این دیدگاه، زبان‌آموزان هنوز دانش حرفه‌ای لازم برای تنظیم و شکل‌دهی دوباره به عقاید خود

را ندارند و باورهای آنان، بیشتر به‌طور مستقیم و با توجه به تجارب آموزشی آن‌ها، در کلاس‌های درس شکل می‌گیرد. از این‌رو، شیوه تدریس معلمان می‌تواند تأثیر شگرفی در شکل‌گیری این باورها به‌جا گذارد. گریوز (۲۰۰۰) نیز اهمیت تجارب آموزشی را مورد تأکید قرار داد و حتی باورهای معلمان را به تجارب آنان در زمان دانش‌آموزی‌شان مرتبط می‌داند. براون و مک‌گانون (۲۰۰۷) نیز اذعان داشته‌اند که باورهای نادرست متعدد معلمان، نسبت به آموزش زبان، می‌تواند شیوه تدریس آن‌ها و باورهای زبان‌آموزان آنان را تحت تأثیر قرار دهد. برین (۱۹۸۹) معتقد است زبان‌آموزان باورهایی را همراه خود به کلاس درس می‌آورند که تفسیر و ارزیابی آنان، از فعالیت‌های گوناگون آموزشی و در نتیجه، ماهیت آموخته‌ها و شیوه آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این‌رو بنا به نظر لودویگ (۱۹۸۳) تنها در صورتی می‌توان میزان تأثیرگذاری برنامه‌های آموزشی را افزایش داد که بتوان با آگاهی از نگرش زبان‌آموزان، نسبت به جنبه‌های مختلف، فرضیه‌های نادرست آنان را نسبت به آموزش شناسایی و به شیوه‌های گوناگون، آن‌ها را تعدیل کرد. الیس (۲۰۰۳) نیز ساختارهای مشارکتی را از جمله متغیرهای آموزشی مهمی می‌داند که ریشه در باورهای معلمان و زبان‌آموزان دارد و فرایند آموزش و دستیابی به اهداف آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این‌رو هر گونه تغییر و ارتقاء نحوه مشارکت زبان‌آموزان در فرایندهای آموزشی، مستلزم شناسایی باورهای زبان‌آموزان و معلمان است. امروزه با توجه به طرح مباحث نظری مربوط به اشکال کلاسی، انفرادی، و جمعی مشارکت در رشته‌های دبیری، معلمان آگاهی کافی به‌دست آورده‌اند. باوجوداین، اینکه تا چه حد این آگاهی در تغییر باورها تأثیرگذار است و آنان را قادر می‌کند تا خود را از بند روش‌های تدریس سنتی که به‌عنوان زبان‌آموز تجربه کرده، رها سازد و با رفتار آموزشی منطبق با اصول مورد نظر، امکان آموزش بهتر را برای زبان‌آموزان فراهم آورند، مستلزم پژوهش تجربی است.

بررسی منابع موجود نشان می‌دهد که تحقیقات متعددی در مورد نقش باورها در حوزه‌های گوناگون آموزشی انجام گرفته است. از جمله هورویتز (۱۹۹۹، ۱۹۸۸) در زمینه باورهای معلمان، نسبت به زبان‌آموزی و بارخویزن (۱۹۹۸) در حوزه نوع فعالیت‌های دلخواه زبان‌آموزان در افریقای جنوبی، تحقیقاتی انجام دادند. در ایران نیز باور معلمان، در حوزه مدیریت کلاسی (علوی لنگرودی و سلیمانی، ۱۳۹۲)، باورهای خودکارآمدی معلمان و دستاوردهای دانش‌آموزان (بواسحاقی، حاجی یخچالی و مروتی، ۱۳۹۵) تأثیر جنسیت و تجربه تدریس بر باورهای خودکارآمدی معلمان (تاج‌الدین و خداوردی، ۲۰۱۱) و نیز تحقیقات

دیگری انجام گرفته است. اما تاکنون پژوهشی در حوزه باورهای معلمان و زبان آموزان نسبت به ساختارهای مشارکتی یا کاربرد کلاسی آنها انجام نگرفته است.

۳- پیشینه پژوهش

تحقیقاتی در حوزه باور معلمان نسبت به فعالیت‌های آموزشی انجام گرفته است. پیکاک (۱۹۸۸) باور معلمان و زبان آموزان را بررسی و متوجه تفاوت موجود بین باور مثبت معلمان و باور منفی زبان آموزان، نسبت به فعالیت‌های جمعی و ارتباطی شد. نتایج مشابهی نیز به وسیله نونان (۱۹۸۸) به دست آمد. گرت و شور تال (۲۰۰۲) نیز باور ۱۰۳ زبان آموز برزیلی سطوح مبتدی، اولیه، و متوسط نسبت به فعالیت‌های دستوری و ارتباطی معلم محور و زبان آموز محور را با توجه به واکنش‌های عاطفی (لذت بخشی و اضطراب) و ارزش آموزشی مقایسه کردند. نتایج نشان داد که در سطح مبتدی زبان آموزان، علاقه بیشتری به فعالیت‌های دستوری معلم محور و در سطح متوسط، علاقه بیشتری به فعالیت‌های ارتباطی زبان آموز محور داشتند. به نظر آنها این تفاوت به علت استقلال بیشتر زبان آموز سطح متوسط از معلم بود. در پژوهش دیگری نیز هان (۲۰۱۲) دریافت که هم معلمان و هم زبان آموزان، فعالیت‌های جمعی و تعاملی را نسبت به فعالیت‌های غیر تعاملی معلم محور ترجیح می دادند.

در بافت ایران نیز محققان به بررسی باورهای معلمان و زبان آموزان پرداخته اند. علی بخشیان (۲۰۱۱) تأثیر جنسیت و ویژگی‌های شخصیتی بر خودکارآمدی و فعالیت‌های مورد علاقه ۲۸۰ تن از معلمان انگلیسی در بافت ایران را مورد بررسی قرار داد. وی دریافت که بیشتر معلمان شرکت کننده، دارای شخصیت حساس، متفکر و قضاوتگر برون گرا و درون گرا بودند و جنسیت تأثیری بر خودکارآمدی آنان نداشت. معلمانی که خودکارآمدی بالاتری داشتند، دانش آموزان را در ارزیابی عملکرد خود مشارکت می دادند؛ امکان خلاقیت را برای آنان فراهم می ساختند؛ به ساختار منطقی دروس خود اهمیت می دادند؛ رابطه انسانی و منصفانه با دانش آموزان ایجاد و تکالیف روشن و مشخصی تعیین می کردند.

تاج الدین و خداوردی (۲۰۱۱) نیز تأثیر جنسیت، تجربه تدریس و زمینه تحصیلی را بر باورهای خودکارآمدی معلمان مورد تحقیق قرار دادند و دریافتند که هیچ یک از این متغیرها، بر ارزیابی معلمان از خودکارآمدی خویش، تأثیرگذار نبود. به نظر آنان آنچه می تواند بر خودکارآمدی معلمان تأثیرگذار باشد، تدریس متفکرانه است.

اخیراً نیز بواسطه‌ی همکاری و همکاران (۱۳۹۵) رابطه‌ی علی باور خودکارآمدی معلمان، با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری مدیریت کلاسی و رویکردهای تدریس را بررسی کردند. نتایج نشان داد که باور خودکارآمدی معلمان، از طریق مدیریت کلاسی و رویکرد تدریس دانش‌آموزمحور با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشت، اما تأثیر باور خودکارآمدی معلم، از طریق رویکرد تدریس معلم‌محور بر عملکرد تحصیلی معنی‌دار نبود؛ به عبارت دیگر، معلمانی که باور خودکارآمدی بالایی داشتند، بیشتر از راهبردهای آموزشی فعال استفاده می‌کردند و دانش‌آموزان را در مدیریت کلاس مشارکت می‌دادند که نتیجه‌ی آن، ایجاد جو یادگیری مثبت و افزایش خودمختاری دانش‌آموزان بود.

در پژوهش دیگری، علوی لنگرودی و سلیمانی (۱۳۹۲) باورهای ۱۲۰ معلم پنجم ابتدایی در مورد مدیریت کلاس را با توجه به ویژگی‌های دموگرافیک نظیر جنسیت و سابقه تدریس آن‌ها مقایسه کردند. نتایج نشان داد معلمان لیسانس فارغ‌التحصیل از رشته‌های مرتبط با آموزش و پرورش، تمایل بیشتری از معلمان دیپلم و فوق دیپلم رشته‌های غیرمرتبط با آموزش و پرورش، نسبت به استفاده از سبک تعاملی، از خود نشان دادند.

مرعشی و بیگزاده (۲۰۱۰) نیز تأثیر آموزش مشارکتی ۲۴ جلسه‌ای به شکل فعالیت‌هایی نظیر مصاحبه و تفکرهای اشتراکی دوفزری را بر دستاوردهای آموزشی ۵۶ زبان‌آموز مؤنث در یکی از مؤسسات زبان تهران، مورد تحقیق قرار دادند. مقایسه نتایج پس از آزمون محتوامحور نشان‌دهنده تأثیر معنادار آموزش مشارکتی بود که موجب بهبود یادگیری زبان‌آموزان گروه تحقیق شده بود.

همان‌گونه که پیشینه پژوهش نشان می‌دهد، تحقیقی در مورد باورهای معلمان و زبان‌آموزان نسبت به ساختارهای مشارکتی و مقایسه آن، با کاربرد این ساختارها در فرایند تدریس در مجلات علمی معتبر به چاپ نرسیده است. از این رو پژوهش حاضر، برای پوشش دادن خلأ پژوهشی موجود و با هدف بررسی باورهای معلمان و زبان‌آموزان ایرانی، نسبت به ساختارهای مشارکتی از یک سو و نیز مقایسه باورهای معلمان، با عملکرد آن‌ها در فرایند تدریس در کلاس‌های انگلیسی به عنوان زبان خارجی انجام گرفت. برای دستیابی به این هدف سئوالات تحقیق زیر طرح شد:

۱. معلمان ایرانی چه باورهایی نسبت به فعالیت‌های جمعی دارند؟
۲. زبان‌آموزان ایرانی چه باورهایی نسبت به فعالیت‌های جمعی دارند؟
۳. آیا بین باورهای معلمان و زبان‌آموزان ایرانی نسبت به فعالیت‌های جمعی تفاوت وجود دارد؟

۴. معلمان ایرانی به چه میزان فعالیت‌های جمعی را در کلاس به کار می‌گیرند؟
۵. آیا کاربرد معلمان ایرانی از ساختارهای مشارکتی در کلاس درس با باورهای آنان انطباق دارد؟

۴- روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و در حیطه روش‌های غیرآزمایشی (توصیفی پیمایشی) قرار می‌گیرد.

۵- جامعه آماری و نمونه

جامعه آماری این تحقیق شامل ۱۲۰ زبان‌آموز سطح متوسط و ۱۳ نفر معلمان آنان است که در دو آموزشگاه زبان انگلیسی دخترانه و پسرانه شهر تبریز، به فراگیری زبان مشغول هستند. از این تعداد ۲۰ نفر از زبان‌آموزان و ۵ نفر از معلمان در مطالعه مقدماتی، برای بررسی پایایی پرسشنامه‌ها و فرم مشاهده تنظیم شده شرکت کردند؛ بنابراین این تعداد از مطالعه اصلی حذف شدند و حجم جامعه نهایی ۱۰۰ زبان‌آموز و ۸ معلم در نظر گرفته شد. براساس جدول مورگان، برای جامعه ۱۰۰ نفری زبان‌آموزان حجم نمونه ۸۰ نفری مشتمل بر ۳۳ زبان‌آموز مذکر و ۴۷ مؤنث در نظر گرفته شد که در هشت کلاس سطح متوسط و تحت آموزش ۸ معلم بودند. این نمونه در طیف سنی ۲۰ تا ۴۲ سال قرار داشتند و اطلاعات تحقیق در بازه زمانی ۱۲ هفته جمع‌آوری شد.

پیش از شروع تحقیق و با کسب مجوز از آموزشگاه‌ها، معلمان به صورت حضوری و شفاهی، در جریان اهداف تحقیق قرار گرفتند که همانا بررسی ساختارهای مشارکتی بود. البته جزئیات اهداف مطرح نشد تا از احتمال تأثیر آن بر روند معمولی تدریس جلوگیری شود. در اولین جلسه حضور محقق، به منظور جمع‌آوری اطلاعات در هر کلاس نیز زبان‌آموزان، به طور خلاصه در جریان هدف تحقیق و پرسشنامه‌ها قرار گرفتند و به آنان اطمینان داده شد که روند این پژوهش توصیفی و کمی، هیچ تأثیری بر عملکرد آنان در طول نیمسال نخواهد داشت و تنها برای مشاهده فرایند تدریس انجام می‌شود.

۶- ابزار سنجش

آزمون زبان انگلیسی سطح متوسط، یکی از ابزارهای مورد استفاده در تحقیق حاضر بود که برای تعیین همگنی اولیه زبان‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت تا احتمال تداخل سطح زبانی با

باورهای آنان، نسبت به ساختارهای مشارکتی کنترل شود. پرسشنامه‌های پرشده زبان‌آموزانی که در این آزمون نمرات دو انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین گرفته بودند، از تحلیل‌های بعدی حذف شدند.

پرسشنامه باورهای معلمان و زبان‌آموزان: با توجه به پرسشنامه‌های موجود در حوزه باورها (برسیکوا، ۲۰۰۷؛ راثو، ۲۰۰۲) دو پرسشنامه برای سنجش باورهای زبان‌آموزان (ضمیمه ۱) و معلمان (ضمیمه ۲) در حوزه ساختارهای مشارکتی طراحی و مورد استفاده قرار گرفت که هر یک، مشتمل بر ۱۸ گویه در طیف لیکرت ۴ گزینه‌ای از کاملاً موافق هستم (۴) تا کاملاً مخالف هستم (۱) بودند تا شرکت‌کنندگان را به دادن نظرهای مثبت یا منفی در مورد گویه‌های طرح‌شده ترغیب کنند و از پاسخ‌های ممتنع جلوگیری شود تا تصویر دقیق‌تری از باورهای آنان به دست آید. این پرسشنامه‌ها دارای ۳ زیرمقیاس بودند: فعالیت کلاسی، گویه‌های ۱-۶، فعالیت انفرادی، گویه‌های ۷-۱۲، و فعالیت‌های جمعی، گویه‌های ۱۳-۱۸. نمره کل در هر بخش ۲۴ و نشان‌دهنده موافقت کامل پاسخ‌دهندگان در آن بخش و باور مثبت، نسبت به آن ساختار مشارکتی بود، درحالی‌که نمره کل ۶ در هر بخش نشان‌دهنده مخالفت پاسخ‌گو و باوری منفی قلمداد می‌شد. این نمرات تنها نشان‌دهنده میزان مثبت یا منفی بودن باورها نسبت به زیرمقیاس‌های مورد بررسی بودند و هیچ‌گونه تصمیمی نظیر انتخاب افراد یا حذف آنان بر مبنای این نمرات گرفته نشد. برحسب پاسخ‌های شرکت‌کنندگان، نمرات آن‌ها بین این حداقل و حداکثر نوسان داشت. برای ارتقاء روایی پاسخ‌ها در پرسشنامه زبان‌آموزان گویه‌های ۵، ۶، ۱۰، ۱۶، و ۱۷ و در پرسشنامه معلمان و گویه‌های ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۴، ۱۷، و ۱۸ به صورت معکوس طراحی و سنجیده شد.

از آنجا که پرسشنامه‌های دقیقاً مشابهی وجود نداشت تا در بررسی روایی این ابزار، مورد استفاده قرار گیرد، روایی این دو پرسشنامه در بررسی‌های چندمرحله‌ای چهار مربی معلم باتجربه و دارای گواهی‌های بین‌المللی تربیت مدرس و دو متخصص روان‌شناسی تربیتی، بررسی کردند و تغییرات مکرری در گویه‌ها اعمال شد. در نهایت، پس از تأمین نظر این متخصصان، در مورد انطباق گویه‌ها با نمونه‌بودن گویه‌ها از باورهای معلمان و زبان‌آموزان، نسبت به ساختارهای مشارکتی، داده‌های حاصل از مطالعه آزمایشی با استفاده از روش آلفای کرونباخ تحلیل و پایایی زیرمقیاس‌ها و کل پرسشنامه بین ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ محاسبه شد.

فرم مشاهده: ابزار دیگر تحقیق فرم مشاهده‌ای بود که برای سنجش کاربرد این ساختارها به وسیله معلمان در کلاس مورد استفاده قرار گرفت (ضمیمه ۳). محتوای این فرم براساس پرسشنامه‌های مورد استفاده برای تدریس مهارت‌های چهارگانه تنظیم شده بود. این فرم کاربرد

سه ساختار مورد نظر را در تدریس چهار مهارت زبانی با تعیین توزیع هر فعالیت و نحوه مشارکت زبان آموزان می‌سنجید. توزیع فعالیت در سه سطح پایین (کمتر از ۵ دقیقه)، متوسط (بین ۵ تا ۸ دقیقه) و زیاد (بیشتر از ۱۰ دقیقه) مورد سنجش قرار گرفت و به ترتیب نمرات ۱ تا ۳ برای هر توزیع در نظر گرفته شد. بدین شکل، فعالیتی که به هیچ وجه در کلاس به کار نمی‌رفت، نمره صفر، در صورت کاربرد پایین در همه مراحل تدریس نمره ۱۶، در صورت کاربرد متوسط در همه مراحل نمره ۳۲ و در صورت کاربرد زیاد نمره ۴۸ اخذ می‌کرد؛ به عبارت دیگر، نمره کاربرد این ساختارها، می‌توانست بین صفر تا ۴۸ در نوسان باشد.

درفرآیند تهیه فرم مشاهده از راهنمایی چهار مدرس باتجربه بهره گرفته شد که دارای مدارک بین‌المللی تدریس زبان و تربیت معلم بودند و با کتاب‌های درسی مورد استفاده (Interchange Series) نیز آشنایی کامل داشتند؛ سپس دو معلم ارشد، با استفاده از این فرم چهار کلاس ضبط شده را مشاهده و نتیجه مشاهدات آن‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ مورد تحلیل قرار گرفت که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول (۰/۷۶) مشاهدات بود.

پس از بررسی پایایی فرم مشاهده، یکی از محققان به صورت غیرفعال در چهار جلسه تدریس هر یک از معلمان نمونه حضور یافت و با توجه به فعالیت‌های انجام شده فرم‌های مشاهده را تکمیل کرد. درعین حال، فرآیند تدریس در کلاس‌ها، به صورت سمعی ضبط و محقق دیگر محتوای فرم‌های مشاهده را با ۰/۲۵ داده‌های سمعی مقایسه کرد که نتایج نشان‌دهنده همخوانی مشاهدات، با روند تدریس کلاسی و مبین روایی نتایج مشاهده غیرفعال ساختارمند بود.

۷- روش اجرا

در اجرای تحقیق، قبل از شروع نیمسال آموزشی، از مسئولین آموزشگاه‌های زبان مورد تحقیق، مجوز لازم برای انجام پژوهش اخذ شد و کلاس‌های مورد نظر برای مشاهده و اجرای پرسشنامه‌ها مشخص شدند؛ سپس در دومین جلسه نیمسال، با هماهنگی و رضایت معلمان، یکی از محققان در کلاس‌ها حاضر شد و با توضیح هدف تحقیق برای زبان آموزان، پرسشنامه‌ها را در ۱۵ دقیقه آخر هر کلاس اجرا کرد؛ از جلسه سوم نیز این محقق در جایگاه مشاهده‌گر غیرفعال، در یکی از جلسات هفتگی هر کلاس شرکت می‌کرد تا حاضرین به حضور وی عادت کنند و این حضور، خللی در فرآیند طبیعی تدریس ایجاد نکند. در مجموع، چهار جلسه از هر کلاس مشاهده و به صورت صوتی ضبط شد و به طور همزمان، فرم‌های مخصوص به تدریس مهارت‌های گوناگون و کاربرد ساختارهای مشارکتی مربوطه تکمیل شد.

در نهایت نیز محقق دیگر برای حصول اطمینان از پایایی داده‌ها، انطباق محتوای فایل‌های صوتی و فرم‌های مشاهده را بررسی کرد؛ سپس داده‌های تحقیق، به ارزش‌های کمی تبدیل شد و به شکل آماری، مورد تحلیل قرار گرفت. کاربرد ساختارهای مشارکتی سه‌گانه در هر یک از چهار جلسه، برای هر معلم محاسبه و میانگین آن ثبت شد. میانگین باورهای زبان‌آموزان هر کلاس نیز محاسبه و به صورت میانگین، برای هر یک از ۸ کلاس ثبت شد تا با باورهای معلم‌ها مقایسه شود.

۸- یافته‌های تحقیق

برای تحلیل داده‌ها، ابتدا آمار توصیفی هر مجموعه داده ثبت و مفروضه نرمال بودن داده‌ها مورد تأیید قرار گرفت. جدول زیر آمار توصیفی سه مجموعه داده را نشان می‌دهد.

جدول (۱) آمار توصیفی باورهای زبان‌آموزان، معلمان و کاربرد کلاسی ساختارهای مشارکتی در کلاس درس

		۹۵٪ ضریب اطمینان میانگین							
حداکثر	حداقل	کرانه پایین	کرانه بالا	خطای معیار	انحراف معیار	میانگین	تعداد		
۲۰	۱۴	۱۶,۹۰	۱۹,۴۰	.۷۰	۱,۹۸	۱۷,۷۵	۸	فعالیت کلاسی	باورهای معلمان
۱۷	۱۲	۱۲,۷۵	۱۵,۴۹	.۵۸	۱,۶۴	۱۴,۱۲	۸	فعالیت انفرادی	
۲۱	۱۲	۱۷,۱۵	۱۹,۸۴	.۵۶	۱,۶۰	۱۸,۵۰	۸	فعالیت جمعی	
۲۱	۱۲	۱۵,۷۰	۱۷,۸۷	.۵۲	۲,۵۷	۱۶,۷۹	۲۴	کل	
۲۱	۱۲	۱۵,۶۰	۱۷,۱۴	.۳۲	.۹۱	۱۶,۳۷	۸	فعالیت کلاسی	باورهای زبان‌آموزان
۱۸	۱۵	۱۴,۰۸	۱۶,۴۱	.۴۹	۱,۳۸	۱۵,۲۵	۸	فعالیت انفرادی	
۱۸	۱۴	۱۴,۷۳	۱۶,۵۱	.۳۷	۱,۰۶	۱۵,۶۲	۸	فعالیت جمعی	
۱۸	۱۵	۱۵,۲۴	۱۶,۲۵	.۲۴	۱,۱۸	۱۵,۷۵	۲۴	کل	
۱۷	۱۳	۱۳,۹۰	۱۶,۳۴	.۵۱	۱,۴۵	۱۵,۱۲	۸	فعالیت کلاسی	کاربرد کلاسی ساختارهای مشارکتی
۱۵	۹	۱۰,۱۰	۱۳,۸۹	.۸۰	۲,۲۶	۱۲	۸	فعالیت انفرادی	
۸	۵	۵,۳۸	۷,۱۱	.۳۶	۱,۰۳	۶,۲۵	۸	فعالیت جمعی	
۱۷	۵	۹,۴۰	۱۲,۸۴	.۸۳	۴,۰۷	۱۱,۱۲	۲۴	کل	

جدول ۱ تفاوت‌هایی در باور معلمان و زبان‌آموزان، نسبت به این سه ساختار مشارکتی و نیز تفاوت کاربرد آن‌ها در فرایند تدریس را نشان می‌دهد. از دیدگاه معلمان، فعالیت‌های جمعی، مهم‌ترین نوع ساختارهای مشارکتی قلمداد می‌شود ($M = 18,50$) اما از دیدگاه زبان‌آموزان فعالیت‌های جمعی ($M = 15,62$) در درجه دوم اهمیت کلاسی از فعالیت‌های کلاسی قرار داشت که مطلوب‌ترین ($M = 16,37$) نوع مشارکت بودند. در مقابل فعالیت‌های انفرادی کم اهمیت‌ترین نوع مشارکت برای زبان‌آموزان تلقی می‌شد. به علاوه نتایج نشانگر کاربرد بسیار محدود فعالیت‌های جمعی ($M = 6,25$) نسبت به فعالیت‌های کلاسی ($M = 15,12$) و فعالیت‌های انفرادی ($M = 12$) در کلاس درس بود.

۸-۱- باورهای معلمان

اولین سؤال تحقیق در مورد باورهای معلمان ایرانی، نسبت به فعالیت‌های جمعی بود. برای پاسخ به این سؤال پس از تأیید همگنی واریانس داده‌ها، ($p = 0,70 > 0,05$) تحلیل واریانس یک‌راهه بین گروه‌ها، برای بررسی تفاوت باورهای معلمان، نسبت به ساختارهای مشارکتی اجرا شد که با پرسشنامه مورد اندازه‌گیری قرار گرفت.

جدول (۲) آزمون واریانس یک‌راهه باورهای معلمان نسبت به ساختارهای مشارکتی

Sig.	F	میانگین مجذورات	Df	مجموع مجذورات	
.000	۱۴,۲۸	۴۳,۷۹	۲	۸۷,۵۸	بین گروه‌ها
		۳,۰۶	۲۱	۶۴,۳۷	درون گروه‌ها
			۲۳	۱۵۱,۹۵	کلی

از لحاظ آماری، تفاوت معناداری در سطح آلفا ۰۰۵. در باورها وجود داشت ($p = .00$)، $F(2,21) = 14,28$. تفاوت واقعی در میانگین باور معلمان بزرگ و اندازه اثر محاسبه‌شده با استفاده از مجذور اتا ۵۷٪ بود. مقایسه‌های تعقیبی، با استفاده از آزمون توکی نشان داد که میانگین باورهای معلمان، نسبت به فعالیت‌های جمعی ($M = 18,50$, $SD = 1,60$) تفاوت معناداری با باورهای آن‌ها نسبت به فعالیت‌های کلاسی ($M = 17,75$, $SD = 1,98$) نداشت ولی نسبت به فعالیت انفرادی ($M = 12, SD = 1,64$) تفاوت معنی‌داری داشت.

۸-۲- باورهای زبان‌آموزان

برای پاسخ به سؤال دو در مورد باورهای زبان‌آموزان ایرانی، نسبت به فعالیت‌های جمعی تحلیل‌های آماری مشابهی بر روی داده‌های حاصل از پرسشنامه باورهای زبان‌آموزان انجام گرفت. ابتدا فرضیه همگنی واریانس‌ها مورد سنجش قرار گرفت که نشان‌دهنده همگنی داده‌های تحقیق بود ($p = 0,55 > 0,05$)، سپس تحلیل واریانس یک‌راهه بین گروه‌ها، برای بررسی تفاوت باورهای زبان‌آموزان نسبت به ساختارهای مشارکتی اجرا شد.

جدول (۳) آزمون واریانس یک‌راهه باورهای زبان‌آموزان نسبت به ساختارهای مشارکتی

Sig.	F	میانگین مجذورات	Df	مجموع مجذورات	
.۱۵	۲,۰۲	۲,۶۲	۲	۵,۲۵	بین گروه‌ها
		۱,۲۹	۲۱	۲۷,۲۵	درون گروه‌ها
			۲۳	۳۲,۵۰	کل

نتایج نشان داد که از لحاظ آماری، تفاوت معنا داری بین باورهای زبان‌آموزان وجود نداشت؛ به عبارت دیگر، گرچه زبان‌آموزان به فعالیت‌های کلاسی ($M=16,37, SD = .91$) باور مثبت‌تری از فعالیت‌های جمعی ($M=15,62, SD = 1,6$) و انفرادی ($M=15,25, SD = 1,38$) داشتند، اما این سه نوع فعالیت، تفاوت معناداری برای آن‌ها نداشت.

۸-۳- مقایسه باورهای معلمان و زبان‌آموزان

سؤال سوم تحقیق، تفاوت باور معلمان و زبان‌آموزان را نسبت به فعالیت‌های جمعی مورد بررسی قرار می‌داد. برای پاسخ به این سؤال و مقایسه میانگین باورهای معلمان و زبان‌آموزان از آزمون تی نمونه‌های مستقل استفاده شد. جدول ۴ نشان‌دهنده نتایج این تحلیل است.

جدول (۴) نتایج آزمون تی نمونه‌های مستقل برای مقایسه باورهای معلمان و زبان‌آموزان در مورد ساختارهای مشارکتی

خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین‌ها	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	T	Sig.	F	
.۶۷	۲,۸۷	۱۴	۴,۲۳	.۲۴	۱,۴۴	با واریانس برابر	فعالیت جمعی
.۶۷	۲,۸۷	۱۲,۱۴	۴,۲۳			بدون واریانس برابر	

نتایج این آزمون نشان داد که بین نمره‌های معلمان و زبان‌آموزان در مورد فعالیت‌های جمعی، تفاوت معناداری مشاهده شد، ($t = 4,23, p = .00 > .05$). مقدار تفاوت در میانگین باورهای زبان‌آموزان و معلمان، نسبت به فعالیت‌های جمعی نسبتاً زیاد بود؛ زیرا اندازه اثر، با استفاده از مجذور اتا ۵۶٪ محاسبه شد؛ به عبارت دیگر، فعالیت‌های جمعی به باور معلمان، مطلوب‌ترین و به باور زبان‌آموزان، نامطلوب‌ترین نوع ساختارهای مشارکتی است.

۴-۸- کاربرد ساختارهای مشارکتی در فرآیند تدریس

برای پاسخ سؤال تحقیق چهارم که میزان کاربرد معلمان از فعالیت‌های جمعی در کلاس را طرح می‌کرد، ابتدا همگنی واریانس داده‌های تحقیق بررسی، $p > .05$ ، و سپس از آزمون واریانس یک‌راهه برای تعیین معناداری تفاوت موجود در کاربرد معلمان از سه مجموعه ساختارهای مشارکتی استفاده شد که با فرم مشاهده مورد اندازه‌گیری قرار گرفت.

جدول (۵) آزمون واریانس یک‌راهه کاربرد ساختارهای مشارکتی به‌توسط معلمان

Sig.	F	میانگین مجذورات	Df	مجموع مجذورات	
.00	۵۸,۳۲	۱۶۲,۱۲	۲	۳۲۴,۲۵	بین گروه‌ها
		۲,۷۸	۲۱	۵۸,۳۷	درون گروه‌ها
			۲۳	۳۸۲,۶۲	کل

نتایج نشان‌دهنده تفاوت معنادار و بزرگی در سطح آلفا ۰۵. در کاربرد کلاسی این ساختارها بود، ($F(2,21) = 58,32, p = .00$)، و اندازه اثر محاسبه‌شده با استفاده از مجذور اتا بزرگ ۸۴٪ بود. مقایسه‌های تعقیبی با استفاده از آزمون توکی نیز نشان داد که تفاوت معناداری بین کاربرد فعالیت‌های جمعی ($M=6,25, SD = 1,3$) و فعالیت‌های انفرادی ($M=12, SD = 2,26$) و کلاسی ($M=15,12, SD = 1,45$) وجود داشت: فعالیت‌های کلاسی ($M=15,12, SD = 1,45$) بیشترین کاربرد و فعالیت‌های انفرادی ($M=12, SD = 2,26$) در رتبه دوم قرار گرفتند؛ درحالی‌که فعالیت‌های جمعی ($M=6,25, SD = 1,03$) کمترین کاربرد را داشتند.

۸-۵- مقایسه باورهای معلمان و کاربرد فعالیت‌های جمعی به‌توسط آنان

آخرین سؤال تحقیق، به مقایسه باور معلمان در مورد فعالیت‌های جمعی و کاربرد عملی آنان، از این فعالیت‌ها در فرایند تدریس مربوط بود. برای پاسخ به این سؤال و تعیین معناداری تفاوت‌های موجود، از آزمون تی نمونه‌های وابسته استفاده شد.

جدول (۶). نتایج آزمون تی نمونه‌های وابسته باور معلمان و کاربرد ساختارهای مشارکتی

Sig.	درجه آزادی	مقدار t	خطای میانگین استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	
.۰۰	۷	۱۸,۹۱	.۶۴	۱,۸۳	۱۲,۲۵	باور معلمان و کاربرد ساختارهای مشارکتی

نتایج تفاوت معناداری بین باور و کاربرد معلمان از فعالیت‌های جمعی و کاربرد آنان از این فعالیت‌ها نشان می‌دهد ($p = .۰۰ > .۰۵$, $t = ۱۸,۹۱$). به عبارت دیگر، اگرچه معلمان در پرسشنامه باورهای بسیار مثبتی را نسبت به فعالیت‌های جمعی ($M=۱۸,۵۰$, $SD = ۱,۶۰$) ابراز کرده بودند، مشاهده فرایند تدریس آن‌ها در کلاس درس نشان‌دهنده حداقل کاربرد این نوع فعالیت‌ها بود ($M=۶,۲۵$, $SD = ۱,۰۳$).

۹- بحث

نتایج تحقیق حاضر نشان‌دهنده باورهای مثبت معلمان، نسبت به فعالیت‌های جمعی و کلاسی در مقایسه با فعالیت‌های انفرادی بود. در باور زبان‌آموزان، تفاوت معناداری بین سه نوع ساختارهای مشارکتی مشاهده نشد. مقایسه باور معلمان و زبان‌آموزان نیز نشان داد که برای معلمان، فعالیت‌های جمعی و برای زبان‌آموزان فعالیت‌های کلاسی، مطلوب‌ترین فعالیت‌ها بودند. اما مشاهدات کلاسی نشان داد که فعالیت‌های کلاسی و انفرادی، با تفاوتی معنادار، کاربردی به مراتب بیشتر از فعالیت‌های جمعی داشتند که به صورت حداقلی به کار می‌رفتند و این مبین تفاوت معنادار باورهای معلمان و عملکرد آن‌ها در حوزه فعالیت‌های جمعی بود.

باور مثبت معلمان ایرانی، نسبت به فعالیت‌های جمعی را می‌توان با توجه به نظریه‌های نمادگرایی شناختی (الیس، ۲۰۱۵، اندرسن، ۱۹۸۰، مک لاگلین، ۱۹۹۵) در حوزه فرایند

پردازش اطلاعات ذخیره در دانش خودآگاه^۱ و تبدیل آن، به دانش مهارتی و ناخودآگاه^۲ تفسیر کرد؛ به عبارت دیگر، معلمان ایرانی در نتیجه آموزش نظری و علمی، اهمیت فعالیت‌های جمعی را در دانش خودآگاه خود ذخیره کرده‌اند و در بافت‌های کنترل‌شده به آن اذعان دارند. اما به علت عدم کاربرد این اطلاعات، هنوز به دانش ناخودآگاه و مهارتی تبدیل نشده و برای استفاده در بافت کلاس درس، در دسترس آن‌ها نیست. این یافته با نتایج تحقیقات هاکی (۲۰۰۶)، پیکاک (۱۹۸۸)، و هان (۲۰۱۲) همخوانی دارد.

در مورد باور زبان‌آموزان نیز گرچه تفاوت معناداری به دست نیامد، اما می‌توان کم‌توجهی آنان به فعالیت‌های انفرادی را با توجه به نیاز آنان به ایجاد آگاهی بیشتری در حوزه راهبردهای یادگیری (آکسفورد، ۱۹۹۰، آکسفورد و بری استاک، ۱۹۹۵) تفسیر کرد که آنان را قادر می‌سازد مسئولیت بیشتری در مدیریت فرایند خودآموزی به عهده بگیرند. از بعد عاطفی نیز اولویت‌های به دست آمده و بی‌میلی آن‌ها به شرکت در فعالیت‌های انفرادی، شاید ریشه در عواملی نظیر بی‌علاقگی و فقدان انگیزه داشته باشد که ناشی از رشد نیافتگی مهارت‌های زبانی و عدم آگاهی راهبردی است و با کمک گرفتن از هم‌کلاسان در فعالیت‌های کلاسی و جمعی جبران می‌شود. این نتایج همخوان با یافته‌های پیکاک (۱۹۸۸) و گرت و شورتال (۲۰۰۲) است، اما با یافته‌های گرین (۱۹۹۳)، اسپرت (۱۹۹۹)، و هان (۲۰۱۲) تناقض دارد.

در مقایسه باورهای معلمان و زبان‌آموزان نسبت به ساختارهای مشارکتی، نتایج تحقیق حاضر مؤید تفاوت معنادار میان باورهای معلمان و زبان‌آموزان، نسبت به فعالیت‌های جمعی بود که برای معلمان در درجه اول و از دید زبان‌آموزان در درجه دوم اهمیت قرار داشت. شاید بتوان کم‌توجهی زبان‌آموزان نسبت به این ساختار مشارکتی را به سبک‌های یادگیری فردی و سطوح پایین دانش زبانی مرتبط ساخت که توانایی شرکت در فعالیت‌های جمعی را کاهش می‌دهد و آنان را از ایجاد ارتباط باز می‌دارد؛ به علاوه، این بی‌علاقگی را شاید بتوان به نظام باورهایی منسوب کرد که در نظام آموزشی حاکم شکل گرفته‌اند و تأکید آن بر شیوه‌های مبتدی آموزش، نظیر به‌یادسپاری و حفظ اطلاعاتی است که صرفاً معلمان به زبان‌آموزان انتقال می‌دهند؛ بدون اینکه آنان را در فرایند تعامل اطلاعاتی درگیر کنند. از بعد فرهنگی نیز، سکوت زبان‌آموز در مقابل معلم و پذیرش مطلق آموخته‌های معلم در بافت اجتماعی-فرهنگی که زبان‌آموزان ایرانی در بطن آن پرورش می‌یابند، نوعی ارزش تلقی می‌شود. از این رو زبان‌آموزان ایرانی، از درگیر شدن در بحث‌های کلاسی دچار اضطراب می‌شوند و در نتیجه به علت پایین بودن اعتماد به نفس، قادر نیستند عقیده خود را آزادانه بیان کنند. پیامد طبیعی چنین روش

تدریس معلم‌محوری اتکاء بیش از حد زبان‌آموزان به معلمان، به‌مثابه تنها منبع اطلاعات درست و عدم اعتماد به توانایی‌های خود و هم‌کلاسی‌هایشان است که تمایل به شرکت در فعالیت‌های جمعی و آموزش تعاملی را کاهش می‌دهد.

یافته‌های این پژوهش، با نتایج تحقیق نونان (۱۹۹۸) مطابقت دارد. وی از ۶۰ تن از معلمان استرالیایی خواست تا ۱۰ نوع فعالیت کلاسی را براساس میزان مفید بودن آنان، ارزیابی کنند و سپس نتایج حاصل را با نتایج به‌دست‌آمده ویلینگ (۱۹۸۸) از ۵۱۷ زبان‌آموز در مورد فعالیت‌های مشابه مقایسه کرد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین ارزیابی معلمان و زبان‌آموزان از فعالیت‌های ارتباطی و جمعی وجود داشت. معلمان فعالیت‌های ارتباطی را در حکم بهترین فعالیت‌ها ارزیابی کرده بودند، درحالی‌که زبان‌آموزان تمایل بیشتری نسبت به فعالیت‌های سستی‌تر ابراز داشته بودند. پیکاک (۱۹۸۸) نیز تفاوت مشابهی بین باورهای معلمان و زبان‌آموزان نسبت به فعالیت‌های جمعی، گزارش کرده بود.

تحلیل داده‌های تحقیق حاضر، نشان‌دهنده تناقض بین باورهای مثبت و کاربرد بسیار محدود معلمان، نسبت به فعالیت‌های جمعی بود. همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، این محدودیت می‌تواند ناشی از نیاز معلمان برای تمرین عملی مطالبی باشد که به‌صورت نظری آموخته و پذیرفته‌اند. این تمرین اصولاً به شکل شرکت فعال در کارهای عملی، نظیر تنظیم اصولی طرح درس و تدریس براساس آن است که در دوره‌های آموزش معلم انجام می‌گیرد. طی این فعالیت‌ها، دانشجویان رشته‌های دبیری می‌آموزند که چگونه مراحل تدریس خود را با توجه به اهداف آموزشی تنظیم کنند. این اهداف، عمدتاً توانمندسازی زبان‌آموزان برای کاربرد ارتباطی آموخته‌هاست. به دانشجویان آموزش زبان انگلیسی تأکید می‌شود که در مراحل آماده‌سازی و پیش‌درس، اصولاً از فعالیت‌های کلاسی استفاده کنند تا با کاهش فشار روانی، توجه همگان جلب شود و انگیزه لازم برای شرکت فعال فراهم آید. فعالیت‌های انفرادی، در مرحله درس، به‌کار گرفته می‌شوند تا زبان‌آموزان را مستقیماً در پردازش اطلاعات درگیر کند. در مرحله پس‌درس نیز با استفاده از فعالیت‌های جمعی، امکان کاربرد ارتباطی مطالب آموخته‌شده و نظارت و کنترل آموزش، از طریق بازخورد برای آنان فراهم می‌آید.

کاربرد حداقلی فعالیت‌های جمعی، شاید ناشی از دشواری تنظیم طرح درس و انتخاب، اجرا، و کنترل فعالیت‌های جمعی متناسب با اهداف آموزشی باشد از یک‌سو و باورهای ناصحیح نسبت به اهمیت صورت‌های زبانی از سوی دیگر باشد (الیس، ۲۰۰۳، ویلیامز و بردن، ۱۹۹۹). برخی معلمان معتقدند که انتخاب فعالیت‌های نامناسب و یا عدم کنترل اجرای

فعالیت‌های جمعی انتخاب شده به همراه تأکید بر معنا، به هنگام انجام فعالیت‌های جمعی، موجب انحراف توجه زبان‌آموزان از صورت‌های زبانی می‌شود و احتمال ارتکاب خطا را افزایش می‌دهد. این خطر به‌ویژه در کلاس‌های پرجمعیتی افزایش می‌یابد که خطاهای زبان‌آموزان یا بازخورد هم کلاسان از دید معلم پنهان می‌ماند.

این نتایج، برخلاف یافته‌های برسیکوا (۲۰۰۷) است که مبین انطباق دریافت معلمان از فعالیت‌های جمعی و کاربرد آن فعالیت‌ها در کلاس‌های مدارس ابتدایی بود.

نتایج تحقیق حاضر، با نتایج تحقیق نیمه‌آزمایشی ادیب و صفرعلی زاده (۱۳۹۳) نیز همخوان است. در بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی، در تعامل با سبک‌های شناختی، بر نمرات مهارت‌های اجتماعی زبان‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان، ادیب و صفرعلی زاده روش مشارکتی را در یادگیری افراد وابسته به زمینه موثر نیافتند ولی روش سنتی بر رشد مهارت اجتماعی آنان مؤثر واقع شد. نتایج تحقیق آن‌ها اهمیت سبک‌های یادگیری و انتظارات زبان‌آموزان را نمایان ساخت. به نظر می‌رسد فعالیت‌های جمعی، با انتظارات زبان‌آموزانی همخوان نباشد که به آموزش استقرایی صریح در بافت‌های معلم‌محور خو گرفته‌اند. معلمان حین خدمت نیز ممکن است با اشتیاق یا از روی بی‌میلی محاسن فعالیت‌های جمعی را بپذیرند، اما درعین حال، تمایل بیشتری به کاربرد ساختارهای مشارکتی سنتی‌تر نظیر فعالیت انفرادی و کلاسی از خود نشان دهند تا از یک‌سو از رویارویی با چالش تهیه و اجرای صحیح فعالیت‌های جمعی بپرهیزند و ازسویی دیگر، با روی آوردن به روش‌های رایج زبان‌آموزپسند و تأمین انتظار آنان از تیغ تند انتقاد والدین و دست‌اندرکاران مؤسسات آموزشی رهایی یابند.

۱۰- نتیجه‌گیری

محدودیت‌هایی نظیر حجم کوچک نمونه تحقیقی که تنها از یک شهر انتخاب شده بود، عدم بررسی متغیرهای مداخله‌گر نظیر جنسیت و تجربه آموزشی معلمان یا سطح زبانی و سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان و نیز تکیه بر پرسشنامه‌ها و فرم مشاهده محقق-ساخته که به علت نبود ابزارهای استاندارد، برای جمع‌آوری داده‌های تحقیق مورد استفاده قرار گرفته بود، تفسیر نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر را محدود می‌سازد. باوجوداین، می‌توان با توجه به یافته‌های تحقیق دو نتیجه کلی گرفت:

۱. فعالیت جمعی به صورت بسیار محدود در فرایند تدریس زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد. این کاربرد محدود می‌تواند به علت باورهای ریشه‌دار و غلط، تأکید بیش از حد و

غیرمنطقی مؤسسات و مراکز آموزشی بر صحت دستوری، بی‌اطلاعی از ماهیت آموزش یا پرجمعیت و ناهمگن بودن کلاس‌های انگلیسی باشد. آنچه اهمیت دارد، شباهت زیاد دیگر کلاس‌ها در بافت‌های مشابه است که احتمال محدودیت این فعالیت‌ها را افزایش می‌دهد و رشد توانش ارتباطی زبان‌آموزان ایرانی را به مخاطره می‌افکند. از این رو، توصیه می‌شود این مشکل اساسی را وزارت آموزش و پرورش و نیز مسئولان ذی‌ربط مورد بررسی دقیق قرار دهند و راهکارهایی برای حل آن بدهند.

۲. کاربرد محدود فعالیت‌های جمعی را می‌توان به عدم مهارت معلمان در انتخاب و تهیه فعالیت‌های ارتباطی مرتبط دانست. از این رو نتایج این تحقیق، نیاز به آشناسازی معلمان به شیوه‌های گوناگون انجام فعالیت‌های جمعی را مورد تأکید قرار می‌دهد که مبنای هرگونه اصلاح در شیوه‌های عملی تدریس کلاسی است. با وجود اینکه نسپر (۱۹۸۷) اذعان داشته که باورها فرضیه‌های تلویحی‌اند که به صورت ناخودآگاه شکل می‌گیرند و در برابر تغییر مقاوم‌اند، یک نظام پیشرو و پاسخ‌گو می‌تواند از طریق برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت مستمر و نیازمحور لایه‌های نهفته باورهای معلمان را مورد هدف قرار دهند و با دادن راهکارهای عملی برای اضافه کردن فعالیت‌های جمعی در مراحل گوناگون تدریس، موجب تغییرات ریشه‌ای جزئی ولی تدریجی عملکرد کلاسی معلمان را بهبود بخشد. مطمئناً این تغییر روش، همراه با تأکید متعادل بر صحت دستوری و اولویت‌های ارتباطی، می‌تواند سرآغاز تغییر جهت تدریجی فرایند تدریس، و در نتیجه، تغییر تجارب و اصلاح باورهای زبان‌آموزان شود.

با توجه به محدودیت‌های تحقیق حاضر، محققان علاقه‌مند می‌توانند با کنترل متغیرهای مداخله‌گر نظیر جنسیت و تجربه تدریس معلمان، سطح زبانی، سبک‌های یادگیری و جنسیت زبان‌آموزان، تحقیقات دیگری در بافت‌های مدارس دولتی و مؤسسات خصوصی زبان دیگر شهرهای ایران انجام دهند؛ به علاوه انجام مصاحبه با معلمان و زبان‌آموزان، درک بهتری از اولویت‌های آنان به دست خواهد داد. مؤسساتی که دوره‌های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت برگزار می‌کنند نیز می‌توانند با انجام تحقیقات شبه تجربی، تأثیر دوره‌های کاربرد ساختارهای مشارکتی را بر عملکرد معلمان مورد ارزیابی قرار دهند. انجام چنین تحقیقاتی، درک روشن تری از مشکلات و راهکارهای احتمالی در حوزه ساختارهای مشارکتی به دست خواهد داد که می‌تواند مبنای اخذ تصمیمات آموزشی قرار گیرد. اما در شرایط فعلی و تا انجام این تحقیقات، چیزی که ضروری می‌نماید، لزوم بازنگری فردی معلمان انگلیسی از فرایند تدریس خویش از طریق خودارزیابی است. نتیجه ارزیابی، شناسایی نقاط ضعف موجود در

تدریس و تلاش برای رفع آن‌ها با استفاده از کاربرد صحیح و مناسب ساختارهای مشارکتی در مراحل گوناگون تدریس خواهد بود.

۱۱- منابع

ادیب، یوسف و صفرعلی‌زاده، ملیحه (۱۳۹۳). بررسی تاثیر یادگیری مشارکتی در تعامل با سبک‌های یادگیری بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان، *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۳۵، ۱-۱۸.

بواسحاقی، منیژه؛ حاجی‌یخچالی، علیرضا؛ مروتی، ذکراه (۱۳۹۵). رابطه علی باور خودکارآمدی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری مدیریت کلاسی و رویکردهای تدریس، *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۷۰)، ۱-۲۶.

شعبانی، حسن (۱۳۸۶). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی: روشها و فنون تدریس*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

علوی لنگرودی، سیدکاظم؛ سلیمانی، زهرا (۱۳۹۲). مقایسه باورها و نگرش‌های معلمان پیرامون مدیریت کلاس با توجه به ویژگی‌های دموگرافیک، *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۴، ۱۱۵-۱۳۶.

Alibakhsi, G., (2011). On the impacts of gender and personlaity types on iranian efl teachers' teaching efficacy and teaching activities preferences. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14, 1-22.

Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: John Wiley and Sons.

Anderson, J. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freean.

Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognivite view*. New York: Holt, Rinehart and Winstone.

Bakhuizen, G. (1998). Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching and learning activities in a South African context. *TESOL Quarterly*, 32(1), 85-107. <https://doi:10.2307/3587903>.

Barcikova, P. (2007). *Teachers' roles in pariwork* (Unpublished doctoral dissertation). Masaryk University, Czech Republic.

- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Breen, M.P. (1989). *The evaluation cycle for language learning tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language Pedagogy*. New York: Longman.
- Brown, J., & McGannon, J. (2007). *What do I know about language learning?* Paper presented at the 23rd ALAA (Australian Linguistics Association of Australia) Congress, Griffith University, Australia.
- Doff, A. (1988). *Teaching English: A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1984). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erkman, B. (2010). *Non-native novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning* (Unpublished master's thesis). University of Nottingham: Nottingham, UK. Retrieved from http://eprints.nottingham.ac.uk/11428/1/whole_thesis-final_june-2010.pdf.
- Garrett, P., & Shortall, T. (2002). Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centered classroom activities. *Language Teaching Research*, 6(1), 25-57.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses*. Boston: Heinle & Heinle.
- Green, J. (1993). Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *The Modern Language Journal*, 77, 1-10.
- Hanh, P. T. (2005). Learners' and teachers' preferences for classroom activities. *Essex Graduate Student Papers in Language and Linguistics*, 7(1), 159-179.
- Hawkey, R. (2006). Teacher and learner perceptions of language learning activity. *English Language Teaching Journal*, 60, 242-252. <https://doi.org/10.1093/elt/cc1004>.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.

- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and second language learning: State of the art. *Studeies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109. <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>.
- Ludwig, J. (1983). Attitudes and expectations: A profile of female and male students of college French, German, and Spanish. *The Modern Langaue Journal*, 67(3), 216-227.
- Marashi, H., & Baygzadeh, L. (2010). Using cooperative learning to enhance EFL learenrs' overall achievement. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 73-98.
- Maslow, A. H. (1968). *Towards a psychology of Being*, (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
- McLaughlin, B. (1995). *Theories of second language learning*. London: Edward.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nunan, D. (1988) *The learner-centered Curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory of Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Peacock, M. (1998). Comparing learner and teacher views on classroom activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 233-50.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rao, Z.(2002). *Chinese students' perceptions of communicative and non- communicative activities in EFL classroom*. Retrieved January 15, 2011, from [www.http://elechina.super-red.es/rao-2.pdf](http://www.elechina.super-red.es/rao-2.pdf)
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Spratt, M. (1999). How good are we at knowing what learners like? *System*, 27(2), 141-55.
- Tajeddin, Z., & Khodaverdi, N. (2011). EFL teachers' efficacy beliefs: Impacts of gender, experience, and educational background. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14, 159-182.
- Ur, P. (1981). *Discussion that work*. Cambrigde: Cambrigde University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of l. s. Vygotsky. Volume 1: Thinking and speaking*. New York, NY: Plenum Press.

Williams, M., & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*, 83, 193-201.

Willing, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide: National Curriculum Resource Center.



ضمیمه ۱: پرسشنامه باورهای دانش آموزان نسبت به ساختارهای مشارکتی

زبان آموز عزیز

لطفاً جملات زیر را بخوانید و براساس باورهای خود، نسبت به فعالیت‌های کلاسی، انفرادی، و جمعی، یکی از گزینه‌های کاملاً موافقم، موافقم، مخالفم، کاملاً مخالفم را علامت بزنید.

کاملاً موافقم	موافقم	مخالفم	کاملاً مخالفم	فعالیت‌های کلاسی
				۱- تکرار جملات معلم به وسیله کل کلاس، در بهبود تلفظ من مؤثر است.
				۲- سؤالاتی که معلم در ابتدا از کل کلاس می‌پرسد، به یادگیری بیشتر مطلب کمک می‌کند.
				۳- فعالیت‌های کل کلاسی اعتماد به نفس مرا افزایش می‌دهد؛ زیرا می‌توانم از هم‌کلاسی‌هایم کمک بگیرم.
				۴- فعالیت‌های کل کلاسی، استرس مرا کاهش می‌دهد؛ زیرا مورد خطاب مستقیم معلم نیستم.
				۵- به علت احتمال تولید جملات غلط ترجیح می‌دهم در فعالیت‌های کل کلاسی صحبت نکنم.
				۶- سرو صدای زیادی که حین فعالیت کل کلاسی ایجاد می‌شود، مانع یادگیری مطلب می‌شود.
فعالیت‌های انفرادی				
				۷- تمرین انفرادی را دوست دارم؛ چون معلم متوجه اشتباهاتم می‌شود و آنها را تصحیح می‌کند.
				۸- ترجیح می‌دهم تمرینات را به صورت انفرادی و بدون کمک هم‌کلاسی‌هایم کامل کنم.

کاملاً مخالفم	مخالفم	موافقم	کاملاً موافقم	فعالیت‌های کلاسی
				۹- دوست دارم فعالیت‌های انفرادی را بدون راهنمایی و کمک معلم انجام دهم.
				۱۰- هنگام انجام فعالیت‌های انفرادی، می‌توانم وقت را به‌راحتی مدیریت کنم.
				۱۱- در تمرین انفرادی، تمرکز بیشتری دارم و اشتباهاتم به حداقل می‌رسد.
				۱۲- هنگام تمرین انفرادی، گفتار و نوشتار روان‌تری تولید می‌کنم.
فعالیت‌های جمعی				
				۱۳- هنگام تمرین دو نفری یا گروهی مطالب را بهتر یاد می‌گیرم.
				۱۴- هنگام تمرین دو نفری یا گروهی، با کمک هم گروهی‌ها می‌توانم اشتباهاتم را اصلاح کنم.
				۱۵- هنگام تمرین دو نفری یا گروهی، می‌توانم از هم گروهی‌های خود مطالب زیادی یاد بگیرم.
				۱۶- هنگام تمرین دو نفری یا گروهی فشار روانی کمتری احساس می‌کنم.
				۱۷- سرو صدای ناشی از تمرین دو نفری یا گروهی، موجب حواس‌پرتی من نمی‌شود.
				۱۸- در فعالیت‌های دو نفری یا گروهی می‌توانم با همفکری با هم گروهی‌ها، جملات صحیح‌تری تولید کنم.

ضمیمه ۲: پرسشنامه باورهای معلمان نسبت به ساختارهای مشارکتی

معلم عزیز

لطفاً جملات زیر را بخوانید و براساس باورهای خود نسبت به فعالیت‌های کلاسی، انفرادی، و جمعی یکی از گزینه‌های کاملاً موافقم، موافقم، مخالفم، کاملاً مخالفم را علامت بزنید.

کاملاً موافقم	موافقم	مخالفم	کاملاً مخالفم	فعالیت‌های کلاسی
				۱- تکرار جملات معلم به وسیله کل کلاس در بهبود تلفظ دانش‌آموزان مؤثر است.
				۲- سؤالاتی را که معلم قبل از شروع فعالیت از کل کلاس می‌پرسد، در بهبود عملکرد دانش مؤثر است.
				۳- فعالیت‌های کل کلاسی، اعتماد به نفس دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد؛ زیرا می‌توانند از هم کلاسی‌هایشان کمک بگیرند.
				۴- فعالیت‌های کل کلاسی، فشار روانی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد؛ زیرا مورد خطاب مستقیم معلم نیستند.
				۵- فعالیت‌های کل کلاسی، موجب افزایش احتمال خطای زبان‌آموزان می‌شود.
				۶- سرو صدای زیادی که حین فعالیت کل کلاسی ایجاد می‌شود، مانع یادگیری مطالب می‌شود.
فعالیت‌های انفرادی				
				۷- فعالیت‌های انفرادی مفید است؛ چون امکان اصلاح همه اشتباهات را به معلم می‌دهد.
				۸ فعالیت‌های انفرادی مفید است؛ چون امکان انجام تمرینات را بدون کمک هم کلاسی‌ها فراهم می‌کند.

کاملاً مخالفم	مخالفم	موافقم	کاملاً موافقم	فعالیت‌های کلاسی
				۹- زبان‌آموزان مایل‌اند فعالیت‌ها را به‌صورت انفرادی و بدون راهنمایی و کمک معلم انجام دهند.
				۱۰- به‌هنگام انجام فعالیت‌های انفرادی، زبان‌آموزان می‌توانند زمان را مدیریت کنند.
				۱۱- انجام فعالیت‌های انفرادی، موجب افزایش تمرکز و کاهش خطاهای زبان‌آموزان می‌شود.
				۱۲- انجام فعالیت‌های انفرادی، موجب افزایش روانی گفتار و نوشتار زبان‌آموزان می‌شود.
فعالیت‌های جمعی				
				۱۳- تمرین دو نفری یا گروهی، یادگیری مطالب درسی را بهبود می‌بخشد.
				۱۴- همفکری با هم‌کلاسان در فعالیت‌های دو نفری و گروهی، موجب کاهش خطاهای زبان‌آموزان می‌شود.
				۱۵- در فعالیت‌های دو نفری و گروهی زبان‌آموزان نکاتی را از هم‌گروهی‌های خود می‌آموزند.
				۱۶- فعالیت‌های دو نفری و گروهی، موجب کاهش فشار روانی زبان‌آموزان می‌شود.
				۱۷- سرو صدای ناشی از فعالیت‌های دو نفری و گروهی، موجب حواس‌پرتی دانش‌آموزان می‌شود.
				۱۸- در فعالیت‌های دو نفری یا گروهی، زبان‌آموزان با همفکری می‌توانند جملات صحیح‌تری تولید کنند.

ضمیمه ۳: فرم مشاهده کاربرد ساختارهای مشارکتی در فرآیند تدریس

نمره کل	نوشتار				خواندن و درک مطلب				گفتار				درک مطلب شنیداری				مراحل تدریس					
	پس دروس	درس	پیش دروس	آماده سازی	پس دروس	درس	پیش دروس	آماده سازی	پس دروس	درس	پیش دروس	آماده سازی	پس دروس	درس	پیش دروس	آماده سازی						
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	کلاسی	انفرادی	جمعی	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	پایین	متوسط	زیاد	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	مشتاقانه	فعالانه	عجولانه	منفعلاانه

سنجش توزیع مشارکت هر فعالیت در هر مرحله:

کاربرد پایین = ۱: کمتر از ۵ دقیقه

کاربرد متوسط = ۲: بین ۵ تا ۸ دقیقه

کاربرد زیاد = ۳: ۱۰:۳۰ دقیقه و بیشتر



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی