

فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی
 دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت
 سال چهارم- شماره ۲- تابستان ۹۲
 صص ۹۹-۱۱۴

تأثیر آموزش زبان تکلیف- محور در مقایسه با روش دستور- ترجمه بر پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی دانش آموزان متوسطه

دکتر حجت اله فانی^۱، دکتر پروین غیائی^۲، زهرا قانع^{۳*}

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۱۱/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۷/۴

چکیده

این پژوهش بمنظور بررسی تأثیر آموزش زبان تکلیف - محور در مقایسه با روش دستور- ترجمه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم متوسطه رشته علوم تجربی در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ صورت گرفته است. روش پژوهش، شبه تجربی بود. جامعه آماری پژوهش را دانش-آموزان پسر و دختر سال سوم متوسطه تشکیل دادند که از بین آنها ۱۲۰ نفر بصورت نمونه گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند. ۶۰ نفر در دو گروه آزمایش دختر و پسر و ۶۰ نفر در دو گروه کنترل قرار گرفتند. گروه‌های کنترل به شیوه تکلیف - محور و گروه‌های کنترل به شیوه دستور-ترجمه مورد آموزش قرار گرفتند. در پایان از هر چهار گروه پس آزمون به عمل آمد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس و آزمون تی مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد به این صورت که گروه‌های آزمایش که با روش تکلیف - محور آموزش دیده بودند نمرات بهتری نسبت به گروه‌های کنترل که با روش سنتی آموزش دیده بودند کسب کردند. ضمناً دختران نسبت به پسران از عملکرد بهتری برخوردار بودند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش زبان تکلیف - محور در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان موثرتر است.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان تکلیف محور، روش تدریس دستور ترجمه، پیشرفت تحصیلی، دوره-متوسطه

۱- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت، گروه علوم تربیتی، مرودشت، ایران.

۲- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت، گروه علوم تربیتی، مرودشت، ایران.

۳- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

*- نویسنده مسئول: Ghane.afsane@yahoo.com

مقدمه

برای اجرای مطلوب برنامه درسی لازم است در فرایند برنامه ریزی درسی در مورد روش‌های تدریس مناسب با هدف‌ها و محتوای برنامه درسی تصمیم‌گیری شود. برنامه‌ریزی درسی ممکن است یک روش تدریس را برای همه برنامه درسی در نظر بگیرند و یا ممکن است از چند روش به صورت ترکیبی استفاده کنند. ممکن است دانش‌آموزان با یک روش خاص با سهولت بیش‌تری مطالب را بیاموزند؛ در حالی که دانش‌آموزان دیگر ممکن است با روش دیگری بهتر قادر به آموختن باشند (Maleki, 2006, p164).

از طرفی اهمیت دانستن یک زبان خارجی و بین‌المللی بر کسی پوشیده نیست و زبان انگلیسی یکی از پرکاربردترین زبان‌های زنده دنیاست. امروزه، تقریباً کمتر کشوری را می‌شناسیم که حداقل در بخشی از ارتباطات بین‌المللی خود مجبور به استفاده از زبان انگلیسی نباشد. کشورهای پیشرفته‌ی دنیا تمامی ارتباطات و مراودات تجاری، سیاسی، فنی، اقتصادی، و... با سایر کشورها را با استفاده از زبان انگلیسی انجام می‌دهند. شاید در سال‌های ۱۹۴۰ و قبل از آن، زبان انگلیسی و تدریس و یادگیری آن از چنین اهمیتی برخوردار نبود، اما بعد از جنگ‌های جهانی اول و دوم و در پی گسترش فعالیت‌های گوناگون کشورهای انگلیسی‌زبان، بویژه ایالات متحده آمریکا در عرصه جهان، تدریس و یادگیری زبان انگلیسی در اغلب کشورها رایج گردید (Fahim&Haghani, 2005, p2).

در کشورهایی نظیر کشور ما که نیاز بیش‌تری به شناساندن فرهنگ خود به دنیا داریم، بدون توسل به یک زبان خارجی این امر امکان‌پذیر نیست. بعضی کشورهای دنیا، با وجود داشتن تعداد زیادی زبان محلی، زبان انگلیسی را به عنوان زبان رسمی خود برگزیده‌اند. به علاوه، در برنامه‌ی درسی بسیاری از کشورها از جمله ایران که زبان رسمی آنها انگلیسی نیست، آموختن این زبان اجباری است؛ به‌گونه‌ی که شرط لازم برای ادامه‌ی تحصیل در مقاطع عالی وابسته به موفقیت در آزمون این درس است. بنابراین، به دلیل اهمیت فراوان یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، توجه بیش‌تر به فرآیند یادگیری این درس ضروری به نظر می‌رسد (Ghanaat pish, 2006).

دلایل متفاوتی برای عدم موفقیت دانش‌آموزان کشور ما در درس زبان انگلیسی وجود دارد. از جمله‌ی این عوامل می‌توان به روز نبودن روش‌های تدریس مورد استفاده در مدارس و هم‌چنین به روز نبودن داده‌های علمی معلمان و عدم اعتقاد آنها به روش‌های نوین تدریس اشاره کرد (Jabbari, 2011). بنابراین، ایجاد تغییر در روش‌های تدریس قدیمی و ناکارآمد و استفاده از روش‌های نوین و موثر تدریس که می‌توان به آموزش زبان تکلیف-محور اشاره کرد ضروری می‌باشد.

لذا، این پژوهش سعی دارد ضمن معرفی آموزش زبان تکلیف - محور^۱ (TBLT)، تاثیر آن را نسبت به روش سنتی رایج در بیش تر مدارس یعنی روش دستور - ترجمه^۲ (GTM) مورد مقایسه قرار دهد و با معرفی روش تدریس موثر در یادگیری زبان به پیشرفت بیش تر دانش آموزان در درس زبان انگلیسی یاری رساند.

در آموزش زبان، برقراری ارتباط، هدف اصلی زبان آموزی است و توانایی برقراری ارتباط، مستلزم چیزی بیش تر از یادگیری ساختار زبانی است. ممکن است زبان آموزان قوانین زبانی را بدانند ولی قادر به استفاده از زبان نباشند (Larsen Freeman, 2003, p121).

هدف رویکرد تکلیف - محور، فراهم آوردن موقعیتی طبیعی برای زبان آموزان است که بتوانند از زبان استفاده کنند. همان گونه که یادگیرندگان در حال اشتغال به انجام و تکمیل تکالیف هستند، از فرصت های فراوانی برای تعامل بهره مند می شوند. از آن جایی که دانش آموزان می بایست برای درک یکدیگر و رساندن منظور خود کار کنند، چنین تصور می شود که ارتباطی از این قبیل، یادگیری زبان را تسهیل کند. با انجام این کار، آنها می بایست کنترل کنند که به درستی مطلب را درک کرده اند یا خیر و بعضی از مواقع درخواست کنند که مطلب روشن تر گردد (Larsen Freeman, 2003, p144).

روش تدریس دستور - ترجمه: روشی از تدریس زبان خارجی یا زبان دوم است که از بررسی - های ترجمه و دستور به عنوان فعالیت های اصلی تدریس و یادگیری استفاده می کند. روش دستور - ترجمه طریقه سنتی بود که زبان های لاتین و یونانی در اروپا به وسیله آن تدریس می شد. از قرن نوزدهم به بعد، این روش برای تدریس زبان های مدرن از قبیل فرانسه، آلمانی و انگلیسی مورد استفاده قرار گرفت و امروزه هنوز هم در بسیاری از کشورهای جهان به کار برده می شود. یک درس نمونه شامل ارائه یک قاعده دستوری، مطالعه لیست هایی از واژه ها و تمرین ترجمه ای است. این روش بیش تر بر خواندن و ترجمه تأکید دارد تا بر توانایی تکلمی زبان (Richards & Veber, 1986, p19).

روش تدریس تکلیف - محور: براساس نظر جین ویلیس در روش تکلیف - محور مراحل سنتی تدریس (مرحله آمادگی و ارائه، تمرین، تولید و کاربرد) برعکس می شود. دانش آموزان کار را با انجام تکالیفی که معلم بر عهده شان قرار داده است آغاز می کنند. وقتی تکالیف را کامل نمودند، معلم درس را ارائه داده، قوانین را توضیح می دهد و اشتباهات آنان را تصحیح می نماید، و تمرکز بر انجام تکالیف است (Longman, 2011).

¹-Task – Based Language Teaching

²-Grammer Translation Method

پژوهشی با عنوان «کاربرد روش ارتباطی و تکلیف - محور در تدریس دروس اصلی در سطح کارشناسی» با انگیزه‌ی بررسی مشکلات دانشجویان زبان انگلیسی در یادگیری موضوع‌های دروس اصلی و کمبود ارتباط کلامی در کلاس به شیوه‌ی سنتی آموزش در شیراز به‌وسیله عبدالرحیم زاده در سال ۱۳۷۷ انجام شد. پژوهش مذکور از دو مطالعه تشکیل شده است. مطالعات گزارش شده در این رساله تأثیرات این روش (تکلیف-محور) و دو روش معلم-محور که یکی ارتباطی و دیگری غیرارتباطی است را بر موفقیت و پیشرفت دانشجویان ارزیابی و مقایسه می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان دادند که به‌گونه کلی، روش تکلیف - محور در ایجاد موفقیت در یادگیری موضوع‌های درسی با هر دو روش دیگر برابری می‌کند (Abdo-l-rahim Zade, 1998).

در پژوهشی شبه تجربی با عنوان «تأثیر روش تکلیف - محور زبان بر یادگیری ساختارهای نشانگر وجود در زبان انگلیسی» با هدف تجزیه و تحلیل موفقیت دانش‌آموزان فارسی زبان در یادگیری و کاربرد ساختارهای نشانگر وجود (There is/There are) در زبان انگلیسی، با استفاده از روش تکلیف-محور، به روش شبه تجربی، بر روی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان محمدی در سال ۱۳۸۵ انجام داد که به نتایج زیر دست یافت: استفاده از روش تکلیف-محور، به-خصوص استفاده از تکنیک تمرکز بر ساختار، تأثیر چشمگیری بر ساختارهای مورد نظر داشت. از طرفی استفاده از روش سنتی و قدیمی نمی‌توانست به اندازه روش تکلیف-محور موثر باشد. هم-چنین، تنها تدریس و ارائه، بدون استفاده از روش‌های طبیعی یادگیری آموزش زبان به هیچ عنوان تضمین‌کننده موفقیت دانش‌آموزان در یادگیری و کاربرد انواع ساختارهای زبان دوم نخواهد بود (Mohammadi, 2006).

پژوهشی با عنوان «به کارگیری روش‌های فعالیت-محور در آموزش زبان» با هدف بررسی تأثیر سه نوع رویکرد فعالیت - محور، به نام‌های رویکرد پروژه‌ای یا مرحله‌ای، فرآیندی و آموزش تکلیف-محور بر کیفیت کنش زبانی به شیوه تجربی انجام شد و رحیم پور ۱۳۸۶ دریافت که: کیفیت کنش زبانی گروهی که با شیوه‌ی فعالیت-محور مورد آموزش قرار گرفته بودند، از نظر به کارگیری روان و سلیس زبان و ساختار دستوری، بهتر از گروهی بود که به شیوه ساختار-محور مورد آموزش قرار گرفته بودند. هم‌چنین کیفیت کنش زبانی گروهی که با شیوه ساختار-محور مورد آموزش قرار گرفته بودند، از نظر ساختار دستوری، بهتر از گروهی بود که با شیوه فعالیت-محور آموزش دیده بودند (Rahimpoor, 2008).

مرتضوی در سال ۱۳۸۷ در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش زبان در متن، از راه آموزش تکلیف-محور پیرامون شعر و سرودهای انگلیسی، بر یادگیری و به خاطر سپاری دستور زبان: مطالعه موردی زبان آموزان ایرانی» با هدف بررسی تأثیر احتمالی معرفی دستور زبان در متن، از راه

آموزش تکلیف- محور، پیرامون شعر و سروده‌های انگلیسی بر یادگیری و به خاطر سپاری نکات دستوری در زبان آموزان ایرانی و اندازه‌گیری رویکرد زبان آموزان به این روش نوآورانه در آموزش دستور زبان، با روش شبه تجربی و پرسشنامه در شهر اصفهان به نتایج زیر دست یافته است: استفاده از روش تکلیف- محور پیرامون شعر و سروده قادر است تا حد زیادی مشکلات زبان آموزان را در فراگیری و به کارگیری نکات دستوری به ظاهر «مشکل» رفع نماید (Mortazavi, 2009).

خمیجانی فراهانی و خاقانی‌نژاد در سال ۱۳۸۷ نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی رویکرد تکلیف- محور: تأثیر جنسیت و سطوح گوناگون دانش زبانی بر پیشرفت مهارت مکالمه» با هدف بررسی توفیق زبان آموزان یک جنسیت نسبت به جنسیت مخالف و تأثیر سطوح گوناگون زبان-آموزی و پیشرفت آنان تحت تأثیر رویکرد تکلیف- محور با روش تجربی به نتایج زیر دست یافتند: جنسیت نقش چندانی بر موفقیت زبان آموزان نداشت، اما سطوح گوناگون زبان آموزان عامل موثر بر پیشرفت آنان بود، به گونه‌ای که زبان آموزان سطح بالا از مقدار پیشرفت بیش‌تری نسبت به زبان-آموزان متوسط برخوردار بودند (Khaghani nejad & Khamijani Farahani, 2009).

در پژوهش سیاهی اتابکی در سال ۱۳۸۷ با عنوان «بررسی تأثیر روش تدریس ارتباطی در مقایسه با روش تدریس دستور - ترجمه بر پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی دانش آموزان پایه سوم راهنمایی شهر مرودشت در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷» با هدف بررسی تأثیر آموزش زبان انگلیسی به شیوه ارتباطی در مقایسه با روش دستور- ترجمه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کلاس سوم راهنمایی به روش شبه تجربی به نتایج زیر رسید: روش تدریس ارتباطی نسبت به روش تدریس سنتی تأثیر بیش‌تری بر پیشرفت زبان انگلیسی دانش آموزان سال سوم راهنمایی دارد. هم‌چنین دختران در زبان‌آموزی موفق‌تر از پسران بودند (Siahi Atabaki, 2009).

کلانتری و سعیدی نیز در پژوهشی در سال ۱۳۸۸ با عنوان «تأثیر روش تدریس تکلیف- محور بر درک مطلب زبان آموزان» با هدف تعیین تأثیر تدریس فعالیت‌های آموزشی در قالب تکلیف- محور بر درک مطلب زبان آموزان ایرانی انجام داده است. این پژوهش به شیوه شبه تجربی بوده و دو گروه آزمایش و کنترل به ترتیب با روش تکلیف- محور و سنتی آموزش داده شدند و پس از تحلیل آماری، مطالعات نشان داد است که بین دو عملکرد گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد (Kalantari & Saeedi, 2010).

فضیلت فر در پژوهشی با عنوان «بررسی نوع راهبردهای مطالعه و درک مطلب با بهره‌گیری از رویکرد تکلیف- محور» در سال ۱۳۸۸ با به کارگیری روش اکتشافی سعی کرده تعداد و نوع راهبردهایی که به وسیله فراگیران فارسی زبان در زمان خواندن و درک متون با توجه به سطح دشواری آنها و سطح بسندگی زبانی خود به کار می‌گیرند، مورد مطالعه قرار دهد. در این رابطه

روش راهبردی تکلیف محور مورد توجه قرار گرفته تا ارتباط بین سطح دشواری متون و راهبردهای به کار گرفته در زمان خواندن و درک آنها مورد بررسی قرار گیرند. برای انجام کار از پرسشنامه‌ای که نوع راهبردها را معین می‌نماید استفاده شده است. افراد مورد مطالعه که ۳۶ نفر بودند بعد از اتمام خواندن متون با پاسخ به پرسش‌های پرسشنامه، راهبردهای مورد استفاده خود را مشخص نمودند. نتایج حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که متغیرهای مورد مطالعه از قبیل سطح دشواری متون، سطح بسندگی افراد و همچنین تعامل بین این دو هیچکدام تأثیر معنی‌داری در به کارگیری راهبردها نشان نمی‌دهند (Fazilat far, 2010).

در پژوهشی رحیمی و آژغ در سال ۱۳۸۹ با عنوان «تأثیر آموزش تکلیف محور بر مهارت خواندن و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی در درس زبان تخصصی» با هدف بررسی تأثیر آموزش تکلیف محور در مقایسه با روش سنتی دستور ترجمه بر مهارت خواندن و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی در درس زبان تخصصی به روش شبه تجربی به این نتیجه رسیدند که: مهارت خواندن گروه آزمایشی که به شیوه‌ی تکلیف محور آموزش دیده بودند، قبل و بعد از آموزش به‌گونه معناداری متفاوت بوده و ارائه‌ی این درس به روش تکلیف محور بر پیشرفت مهارت خواندن آنان تأثیر گذاشته است. همچنین مقایسه‌ی نمرات دانشجویان در آزمون پایان ترم نشان داد که استفاده از روش تکلیف محور بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس زبان تخصصی موثر بوده است (Rahimi & Azhagh, 2011).

ایزدپناه هم در سال ۱۳۸۹ در پژوهشی با عنوان «مطالعه روش تدریس تکلیف-محور: از نظریه تا عمل» با هدف معرفی روش تدریس تکلیف-محور و اجرای آن در کلاس‌های زبان انگلیسی برای فراهم نمودن یک محیط طبیعی جهت یادگیری انجام شد. این پژوهش در زنجان به عمل آمد و نتیجه این بود که استفاده از روش تکلیف-محور برای دانش‌آموزان ایجاد انگیزه نموده و استرس و اضطراب آنان را از بین می‌برد. همچنین کلاس از حالت معلم-محور خارج می‌شود (Ized Panah, 2011).

جیو^۱ و هان^۲ در سال ۲۰۰۵ در پژوهشی با عنوان «مشاهده اثر تدریس به روش تکلیف محور برای یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم» که به صورت پیمایشی در مدارس متوسطه دوم کشور کره انجام دادند پرسشنامه‌ای را بین معلمان و دانش‌آموزان توزیع نمودند و پس از تحلیل کمی و کیفی دریافت، اکثریت پاسخ دهندگان تمایل بیشتری به اجرا و استفاده از روش تکلیف-محور داشتند (Jeo & Hahn, 2005).

^۱-Jeo

^۲-Hahn

تی سنگ در سال ۲۰۰۶ در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش تکلیف- محور بر دانش آموزان مدرسه دوزبانه ابتدایی» با هدف بررسی اثر آموزش تکلیف- محور بر چهار مهارت خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن دانش آموزان کلاس سوم مدرسه ابتدایی در چنگ هوآ به نتایج زیر دست یافت: تحت آموزش این روش، دانش آموزان پیشرفته در چهار مهارت از پیشرفت بیش‌تری برخوردار شدند، اما دانش آموزان با سطح پایین‌تر تنها در کسب مهارت صحبت کردن موفق گردیدند (T-seng, 2006).

وو (۲۰۰۸) در کشور چین پژوهشی با عنوان «مطالعه افزایش عملکرد مهارت نوشتار در دانش آموزان سال‌های آخر متوسطه از راه آموزش خواندن و نوشتن به شیوه تکلیف- محور» با روش تجربی و با استفاده از پرسشنامه انجام داد و نتیجه گرفت که: استفاده از روش تکلیف- محور در خواندن و نوشتن، توانایی نوشتاری فراگیران دو زبانه را افزایش می‌دهد و به خاطر فعالیت‌های گروهی با هم کلاسی‌ها، علاقه به نوشتن و استقلال و خودگردانی شان بیش‌تر می‌شود (Wu, 2008).

ونگ نیز در سال ۲۰۰۹ در پژوهشی خود در شهرستان تاینان در شین- یینگ چین به این نتیجه رسید که اگر آموزش لغات به صورت مستقیم نباشد و به عهده خود فراگیر گذاشته شود در توسعه مهارت درک مطلب و نوشتن او موثرتر خواهد بود (Weng, 2009).

در پژوهشی دمبوسکایا در سال ۲۰۰۹ با عنوان «آموزش تکلیف- محور: تأثیر انگیزشی و شناختی پیش- تکلیف در مهارت گفتاری آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان دوم» با هدف بررسی تأثیر انگیزشی و شناختی انجام پیش- تکلیف به زبان آموزان سطح پایین و متوسط در یکی از دانشگاه‌های ایالات متحده آمریکا، به این نتیجه رسید که: تفاوت معناداری بین انگیزتگی، شناخت و کنترل رفتار در کاربرد صحیح زبان، روانی یا پیچیدگی گفتار مشاهده نگردید و اینکه در اجرای روش تکلیف محور، تمرکز بر خود تکلیف و نه پیش تکلیف، آن هم با استفاده از زبان مقصد می‌تواند تأثیر مثبتی بر روی جنبه‌های گوناگون زبان دوم، از جمله: سلیس بودن و روانی گفتار، کاربرد صحیح زبان و پیچیدگی داشته باشد (Dembovsckaya, 2009).

هوانگ هم در سال ۲۰۰۹ در پژوهشی با عنوان «اجرای روش تدریس زبان تکلیف محور در بین دانش آموزان دبیرستانی» در کره با هدف بررسی تأثیر اجرای روش تکلیف محور در نگرش دانش آموزان دبیرستانی به شیوه نگرش‌سنجی انجام شد و نظر ۲۶ دانش آموز به وسیله پرسشنامه بررسی گردید و معلوم شد که بیش‌تر دانش آموزان نظر مثبتی نسبت به شیوه تکلیف محور در مقایسه با شیوه سنتی داشتند (Huang, 2009).

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختری که با روش سنتی دستور-ترجمه و تکلیف-محور آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
- ۲- بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسری که با روش سنتی دستور-ترجمه و تکلیف-محور آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
- ۳- بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسری که با روش سنتی دستور-ترجمه آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
- ۴- بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسری که با روش تکلیف-محور آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش نیمه تجربی، طرح دو گروهی ناهمسان با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل استفاده شده است. در این پژوهش روش تدریس تکلیف-محور و سنتی دستور-ترجمه به عنوان متغیرهای مستقل اعمال شدند تا تأثیر آنها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه رشته‌ی علوم تجربی به عنوان متغیر وابسته مشخص شود. حجم نمونه در این پژوهش ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان سال سوم علوم تجربی متوسطه بود، که از بین مدارس شهر زرقان به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ۶۰ نفر گروه آزمایش و ۶۰ نفر گروه کنترل بودند که در هر گروه ۳۰ نفر دختر و ۳۰ نفر پسر بودند. کلاس‌ها ۳۰ نفره بود و مجموعاً چهار کلاس در پژوهش شرکت داشتند. آزمون پیشرفت تحصیلی از آزمون‌های استاندارد شده آموزش و پرورش استخراج شد. حاوی ۴۰ پرسش در زمینه درک مطلب و مکالمه بود و ۵۰ دقیقه وقت برای پاسخگویی در نظر گرفته شده بود. روایی آن به وسیله ۱۲ نفر از دبیران آموزش زبان انگلیسی و سرگروه آموزشی آموزش و پرورش زرقان و سرگروه آموزشی زبان آموزش و پرورش استان فارس و ۴ نفر از اساتید علوم تربیتی و ۷ نفر از اساتید گروه زبان دانشگاه مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه مزبور با آلفای کرونباخ محاسبه شد که ۰/۷۶۲ به دست آمد.

از هر چهار گروه پیش‌آزمون به عمل آمد. در پایان آموزش که به مدت ۱۶ جلسه به طول انجامید، هر چهار گروه در یک جلسه‌ی امتحانی به پرسش‌های آزمون پاسخ دادند. سرانجام داده‌های به دست آمده با نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. پس از استخراج داده‌های حاصل از پژوهش جهت تشخیص تفاوت‌ها از شاخص آماری تحلیل کوواریانس استفاده گردید تا به دلیل دست نخورده بودن کلاس‌ها، نمرات پیش‌آزمون دانش‌آموزان در تحلیل دخالت داده شود؛

هم‌چنین از آزمون تی مستقل استفاده گردید. از آمار توصیفی میانگین و انحراف معیار نیز استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

فرضیه اول: بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دخترتری که با روش سنتی دستور- ترجمه و تکلیف- محور آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای این منظور از مدل پارامتری تحلیل کوواریانس استفاده شده است. زیرا، آزمون‌های نرمالیتی این متغیر معنادار نیست. ($P\text{-Value} > 0/05$)

جدول شماره ۱: آزمون اثرات بین گروهی دانش‌آموزان دخترتری با روش دستور- ترجمه و تکلیف محور آموزش

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره فیشر	احتمال معناداری
عرض از مبدا	۹۱۰/۸۳۲	۱	۹۱۰/۸۳۲	۶۰۱/۰۲۲	۰/۰۰۰
متغیر همراه (پیش آزمون)	۶/۵۸۵	۱	۶/۵۸۵	۴/۳۴۵	۰/۰۴۲
روش تدریس	۴۵/۰۸۵	۱	۴۵/۰۸۵	۲۹/۷۵	۰/۰۰۰
خطا	۸۶/۳۸۲	۵۷	۱/۵۱۵		
کل	۱۴۵۱۷	۶۰			

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود اثر متغیر نوع تدریس (روش سنتی دستور- محور و روش تکلیف- محور) بر متغیر وابسته (مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر) معنی‌دار است، زیرا مقدار احتمال معناداری از ۰/۰۵ کمتر است. هم‌چنین اثر متغیر همراه (پیش آزمون) نیز در مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر معنادار بوده و تایید می‌شود. پس در سطح ۰/۰۵، همان‌گونه که انتظار می‌رفت فرضیه‌ی اول تایید می‌شود.

جدول شماره ۲: آماره‌های توصیفی دانش‌آموزان دخترتری با روش دستور- ترجمه و تکلیف- محور آموزش

خطای استاندارد	میانگین	تعداد	شیوه آموزش
۱/۲۶۴	۱۶/۳۰	۳۰	روش تکلیف- محور
۱/۲۶۹	۱۴/۶۶۷	۳۰	روش سنتی دستور- ترجمه

در جدول ۲ دیده می‌شود که آزمودنی‌های دختر عملکرد بهتری در شیوه تکلیف- محور نسبت به شیوه سنتی دستور- ترجمه داشته‌اند، زیرا دارای میانگین بالاتری هستند. هم‌چنین خطای استاندارد روش تکلیف- محور از روش سنتی دستور- ترجمه کمتر است. بنابراین، با توجه به نتایج آزمون، می‌توانیم این‌گونه نتیجه‌گیری کنیم که: بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دخترتری که با روش سنتی دستور- ترجمه و تکلیف- محور آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

- فرضیه دوم: بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسری که با روش سنتی دستور- ترجمه و تکلیف- محور آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای این منظور از مدل پارامتری تحلیل کوواریانس استفاده می‌شود، زیرا آزمون‌های نرمالیتی این متغیر معنادار نیست. ($P\text{-Value} > 0/05$).

جدول شماره ۳: آزمون اثرات بین گروهی دانش‌آموزان پسری با روش دستور- ترجمه و تکلیف- محور

آموزش					
احتمال معناداری	آماره فیشر	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	منبع
۰/۰۰۰	۶۰۸/۰۰۲	۸۴۵/۷۳۱	۱	۸۴۵/۷۳۱	عرض از مبدا
۰/۰۳۸	۶/۰۲۹	۸/۳۸۶	۱	۸/۳۸۶	متغیر همراه (پیش‌آزمون)
۰/۰۰۰	۴۰/۵۰۴	۵۶/۳۴۱	۱	۵۶/۳۴۱	روش تدریس
		۱/۳۹۱	۵۷	۷۹/۲۹۳	خطا
			۶۰	۱۲۸۱۲	کل

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود اثر متغیر نوع تدریس (روش دستور- ترجمه و روش تکلیف- محور) بر متغیر وابسته (مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر) معنی‌دار است، زیرا مقدار احتمال معناداری از ۰/۰۵ کمتر است. هم‌چنین اثر متغیر همراه (پیش‌آزمون) نیز در مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر معنادار بوده و تایید می‌شود. همان‌گونه که انتظار می‌رفت فرضیه‌ی دوم تایید می‌شود.

جدول شماره ۴: آماره‌های توصیفی دانش‌آموزان پسری با روش دستور- ترجمه و تکلیف- محور آموزش

خطای استاندارد	میانگین	تعداد	شیوه آموزش
۱/۲۷۹	۱۵/۲۱	۳۰	روش تکلیف- محور
۱/۰۷۰	۱۴/۱۷	۳۰	روش سنتی دستور- ترجمه

از جدول ۴ دیده می‌شود که آزمودنی‌های پسر عملکرد بهتری در شیوه تکلیف- محور نسبت به شیوه سنتی دستور- ترجمه داشته‌اند، زیرا دارای میانگین بالاتری هستند.

بنابراین، با توجه به نتایج آزمون، می‌توانیم این‌گونه نتیجه‌گیری کنیم که: بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسری که با روش سنتی دستور- ترجمه و تکلیف- محور آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

- فرضیه سوم: بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسری که با روش سنتی دستور- ترجمه آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای این منظور از آزمون پارامتری t برای گروه‌های مستقل استفاده می‌شود، زیرا آزمون‌های نرمالیتی این متغیرها معنادار نیست. ($P\text{-Value} > 0/05$).

جدول شماره ۵: آماره‌های توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر آموزش دیده به روش

دستور- ترجمه

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
دختر	۳۰	۱۰/۸۰	۲/۰۳۳
پسر	۳۰	۱۰/۳۶۵	۲/۴۸۸

جدول فوق نشان می‌دهد میانگین پاسخ‌ها در گروه دختران و پسران این فرضیه به ترتیب ۱۰/۸۰ و ۱۰/۳۶۵ است. بنابراین، دختران نتیجه بهتری در آموزش با روش سنتی دستور- ترجمه نسبت به پسران از خود نشان داده‌اند هرچند این اختلاف ناچیز است. هم‌چنین دختران و پسران به ترتیب دارای انحراف معیار ۲/۰۳۳ و ۲/۴۸۸ هستند. این مقدار انحراف ناچیز نشان می‌دهد پاسخ‌های این دو گروه به پرسش‌های این فرضیه بسیار به هم نزدیک است

جدول شماره ۶: نتایج آزمون t دو نمونه‌ای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر آموزش دیده به

روش دستور- ترجمه

آماره t	درجه آزادی	احتمال معناداری (یک طرفه)	تفاضل میانگین	فاصله اطمینان ۰/۹۵ برای تفاضل میانگین
-۱/۲۵	۵۸	۰/۲۱۶	-۰/۴۳۵	کران پایین -۱/۹۰۷
				کران بالا ۰/۴۴۱

مقدار آماره t در جدول بالا برابر با $-۱/۲۵۰$ است و چون از مقدار بحرانی $۱/۶۴$ کمتر است، آزمون معناداری در سطح خطای $۰/۰۵$ معنادار نیست.

بنابراین، با توجه به نتایج آزمون، می‌توانیم اینگونه نتیجه‌گیری کنیم که:

بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر که با روش سنتی دستور- ترجمه آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

فرضیه چهارم: بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر که با روش تکلیف- محور آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای این منظور از آزمون پارامتری t برای گروه‌های مستقل استفاده می‌شود، زیرا آزمون‌های نرمالیتی این متغیرها معنادار نیست. ($P\text{-Value} > ۰/۰۵$).

جدول شماره ۷: آماره‌های توصیفی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر آموزش دیده به روش

تکلیف- محور

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
دختر	۳۰	۱۱/۹۳۴	۲/۱۹۳
پسر	۳۰	۹/۸۳۲	۲/۳۲۶

جدول بالا نشان می‌دهد که میانگین پاسخ‌های افراد در گروه دختران و پسران این فرضیه به ترتیب ۱۱/۹۳۴ و ۹/۸۳۲ است. بنابراین، دختران نتیجه بهتری در آموزش با روش تکلیف-محور نسبت به پسران از خود نشان داده‌اند. هم‌چنین دختران و پسران به ترتیب دارای انحراف معیار ۲/۱۹۳ و ۲/۳۲۶ هستند. این مقدار انحراف نیز نشان می‌دهد پاسخ‌های این دو گروه به پرسش‌های این فرضیه بسیار به هم نزدیک است

جدول شماره ۸: نتایج آزمون t دو نمونه‌ای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر آموزش دیده به

روش تکلیف-محور

ارزش مورد آزمون = *					
آماره t	درجه آزادی	احتمال معناداری (یک طرفه)	تفاضل میانگین	فاصله اطمینان ۰/۹۵	برای تفاضل میانگین
۳/۱۸۴	۵۸	۰/۰۰۲	۲/۱۰	کران پایین	کران بالا
				۰/۷۷۴۲۸	۳/۴۲۵۷

مقدار آماره t در جدول بالا برابر با ۳/۱۸۴ است و چون از مقدار بحرانی ۱/۶۴ بیش‌تر است پس آزمون در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار می‌باشد.

بنابراین، با توجه به نتایج آزمون، می‌توانیم اینگونه نتیجه‌گیری کنیم که: بین مقدار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر که با روش تکلیف-محور آموزش دیده‌اند در موضوعات درک مطلب و مکالمه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده از پژوهش نشان می‌دهد که استفاده از شیوه آموزش تکلیف‌محور در مقایسه با روش دستور ترجمه نتیجه بهتری دارد و ضمناً دختران در شیوه تکلیف-محور نتیجه بهتری کسب کرده‌اند. در روش دستور-ترجمه هر دو گروه دختر و پسر به یک‌گونه عمل کرده‌اند. نتایج فرضیه اول با نتایج پژوهش‌های زیر همخوانی دارد. عبدالرحیم زاده (۱۳۷۷)، که عنوان نمود به‌گونه کلی، روش تکلیف-محور در ایجاد موفقیت در یادگیری موضوعات درسی با روش‌های دیگر برابری می‌کند، پژوهش‌های محمدی (۱۳۸۵)، استفاده از روش تکلیف-محور، به خصوص استفاده از تکنیک تمرکز بر ساختار، تأثیر چشمگیری بر ساختارهای مورد نظر داشت. از طرفی استفاده از روش سنتی و قدیمی نمی‌توانست به اندازه روش تکلیف-محور موثر باشد. در پژوهش رحیمی و آژغ (۱۳۸۹)، مهارت خواندن گروه آزمایشی که به شیوه‌ی تکلیف‌محور آموزش دیده بودند، قبل و بعد از آموزش به‌گونه معناداری متفاوت بوده و ارائه‌ی این درس به روش تکلیف‌محور بر پیشرفت مهارت خواندن آنان تأثیر گذاشته است. هم‌چنین مقایسه‌ی نمرات دانشجویان در آزمون پایان ترم نشان داد که استفاده از روش تکلیف‌محور بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس زبان تخصصی موثر بوده است. وو (۲۰۰۸)، نتیجه گرفت که: استفاده از روش تکلیف-محور

در خواندن و نوشتن، توانایی نوشتاری فراگیران دو زبانه را افزایش می‌دهد و به خاطر فعالیت‌های گروهی با هم کلاسی‌ها، علاقه به نوشتن و استقلال و خودگردانی‌شان بیش‌تر می‌شود. در پژوهش هوانگ (۲۰۰۹)، نگرش افراد به اجرای شیوه تکلیف محور مثبت بوده است. ایزدپناه (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود که روش تکلیف محور را از نظریه تا عمل مورد بررسی قرار داده بود، ایجاد محیط یادگیری طبیعی را جهت ایجاد انگیزه و کاهش اضطراب و استرس پربازده تلقی نموده بود. در این پژوهش‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که استفاده از روش تکلیف محور در پیشرفت زبانی دانش آموزان و دانشجویان تأثیر چشمگیری داشته است. این پژوهش نشان داد دخترانی که با شیوه تکلیف-محور آموزش دیده‌اند در مقایسه با دانش آموزان تحت تعلیم روش سنتی عملکرد بهتری داشته‌اند. این امر می‌تواند به علت تعامل زیاد دانش آموزان با یکدیگر و تلاش برای یادگیری به‌وسیله خودشان باشد و کلاس به‌صورت دانش آموز محوری اداره می‌شود.

نتایج فرضیه دوم با نتایج پژوهش‌هایی که در فرضیه شماره یک به آنها اشاره شد همخوانی دارد. این فرضیه نشان می‌دهد که پسرانی که به شیوه تکلیف محور آموزش دیده‌اند عملکرد بهتری نسبت به کسانی که به شیوه سنتی دستور ترجمه آموزش دیده‌اند داشته‌اند. در این مورد هم می‌توان گفت به علت دانش آموز محور بودن کلاس و تعامل زیادتر دانش‌آموزان در حین یادگیری، پسران تحت آموزش تکلیف محور نتیجه بهتری گرفته‌اند.

در این زمینه فرضیه سوم پژوهشی یافت نشد، اما در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که نقش جنسیت در روش دستور- ترجمه بی‌تأثیر است. در روش دستور ترجمه، کلاس معلم محور بوده و نقش دانش‌آموزان در یادگیری ناچیز است پس می‌توان گفت هنگامی که معلم اکثر فعالیت‌ها را انجام می‌دهد، تفاوتی بین جنسیت‌های گوناگون وجود ندارد. در هر دو جنس به یک مقدار معلم نقش داشته و دانش آموزان غیر فعال هستند.

با توجه به یافته‌های فرضیه چهارم می‌توان نتیجه گرفت که دختران در مقایسه با پسران در آموزش به روش تکلیف-محور که فرصت بیش‌تری برای ارتباط برقرار کردن دارند بهتر عمل نموده‌اند. این فرضیه با پژوهش‌های سیاهی اتابکی (۲۰۰۹) که پیشرفت تحصیلی دختران را در آموزش به شیوه ارتباطی بیش‌تر می‌دید همخوانی دارد. می‌توان نتیجه گرفت که دختران به دلیل تعامل بیش‌تر و ایجاد رابطه بهتر در روش‌های ارتباطی و اینکه رویکرد تکلیف محور به نحوی ارتباطی می‌باشد انگیزه بهتر و بیش‌تری برای یادگیری دارند. اما نتیجه این پژوهش با پژوهش خمیجانی فراهانی و خاقانی نژاد که نقش جنسیت را بر پیشرفت مهارت مکالمه در رویکرد تکلیف-محور بی‌تأثیر دانست همخوانی ندارد. این پژوهش نشان داد که پیشرفت دختران در روش تکلیف محور از پسران بیش‌تر است.

از مجموع تمام فرضیات می‌توان یافت که بین مقدار تأثیر روش سنتی و روش تکلیف-محور بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان تفاوت معنی‌دار وجود دارد و $p\text{-value} < 0/05$ است و با توجه به میانگین‌ها، دانش‌آموزان در روش تدریس تکلیف محور میانگین بالاتری کسب نموده‌اند. داده‌ها نشان داد که در مجموع، روش تدریس تکلیف-محور نسبت به روش تدریس-سنتی تأثیر بیشتری در پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه رشته علوم تجربی هم در دختران و هم در پسران دارد. نتیجه دیگری که از این پژوهش به دست آمد این است که از نظر پیشرفت در زبان آموزی به شیوه تکلیف-محور، دختران نسبت به پسران موفق‌تر هستند، اما در شیوه سنتی تفاوت معناداری مشاهده نمی‌گردد. در شیوه تکلیف محور از محوریت معلم کاسته شده و دانش‌آموزان در جریان کلاس به تعامل با یکدیگر می‌پردازند از این رو می‌توان گفت انگیزه یادگیری در این روش افزایش و اضطراب و نگرانی کاهش می‌یابد. از طرف دیگر دانش‌آموزان خودشان در تلاش برای یادگیری هستند و می‌توان گفت همین امر باعث یادگیری بیشتر و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بهتری می‌شود. دختران در روش تکلیف محور بهتر از پسران عمل کرده‌اند، پس می‌توان گفت در فرآیندهای تعاملی دختران بهتر از پسران عمل می‌نمایند. که اگر بتوانیم انگیزه ارتباط برقرار کردن را در پسران بیشتر افزایش دهیم شاید بتوانیم همان نتیجه‌ای را که در آموزش دختران به دست آورده‌ایم در مورد پسران نیز کسب کنیم. در روش سنتی تفاوت معناداری بین جنسیت‌های گوناگون مشاهده نشد و این امر نشان می‌دهد که در زبان آموزی به شیوه سنتی که معلم حاکم است جنسیت نقش تعیین‌کننده‌ای در این پژوهش نداشت و باید از محوریت معلم کاسته و به فعالیت دانش‌آموزان در حین آموزش بیشتر اهمیت دهیم و روش‌هایی را به کار گیریم که دانش‌آموزان خود بتوانند به یادگیری پرداخته و در نتیجه یادگیری بهتری داشته باشند. پژوهش‌های خارج از کشور نیز که جدید است نشان می‌دهد که در سایر کشورها مقدار توجه به شیوه تکلیف محور بیشتر شده و با توجه به موفق بودن این روش لزوم توجه بیشتر به این نوع روش تدریس در کشور ما هم جلب نظر می‌کند.

References

- Abdo-l-rahim Zade, S, J.(1998).*The application of communicative and Task-based methods in main courses teaching in B.A level*. M.A Thesis .Shiraz University. (Persian).
- Dembovska V. , Svetlana B .(2009).*Task-Based Instruction: The Effect of Motivational and Cognitive Pre-Tasks on Second Language Oral French*. Production .PhD Thesis .College of the University of Iowa
- Fahim, M . Haghani, M. (2005). *Technical and principal of teaching language*. Tehran: Rahnama publication. (Persian)

Fazilat far, Ali Mohammad.(2010).The survey of studying guidelines and comprehension with usage of Task- based approach. M.A Thesis .Yazd University.(Persian).

Gashmardi, M, d R.(2010). *The journal of foreign language searching*. No. 53.p 37-55.(Persian)

Ghanaatpishe, Z.(2006). *The level of Persian language interference in learning English of high school students*. M.A Thesis .Tehran University.(Persian).

Kalantari, R, M .(2010). *The effect of task-based method on students comprehension*. M.A Thesis .Tehran university.(Persian).

Kupper, L.(1996). *Learning to Learn English*. Cambridge University Press.

Larsen Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching* .Oxford university Press.

Huang, Mei-hua.(2009). *Implementing Task – based Language Teaching into EFL Junior High School*. Master's Thesis. Korea.

Izedpanah, S .(2010). A study on Task-based Language. Teaching: From theory to practice.*US-China Foreign Language. Volume 8. No.3.47-56*.(Persian)

Jabbari,Iraj.(2011). *Examining of the degree of teacher's facility in Shiraz junior high schools with modern teaching methods and accepting and performing of the metaphors by them*. M.A thesis. Marvdasht Azad University. (Persian)

Jeo, In-Jae. Hahn, Jung-won.(2005). *Exploring EFL Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching: A Case Study of Korean Secondary School Classroom Practice*. Korea: Mokpo National.

Khamijani Farahani, A A,. Khaghani Nejad, M, S.(2009). *The survey of task-based approach: The effect of gender and different level of language knowledge on conversational improvement*. M.A Thesis. Tabriz University. (Persian).

Maleki, H.(2006). *Curriculum Development*. Mashhad: Payam-e-Andishe. (Persian)

Mohammadi, H.(2006). *The effect of Task-based method on learning of There is/ There are in English*. M.A Thesis .Isfahan University.(Persian).

Mortazavi, M .(2009). *The effect of teaching language in text through tasks about English poem and chant on learning and reminding the grammer:students case study*. M.A Thesis. Isfahan University.(Persian).

Rahimi, M. Azhagh, H.(2010). The effect of Task-based teaching on reading skill and educational improvement of engineering students in specific language lesson. *The journal of educational technology,5th year.No. 2, p 135*.winter 2010.(Persian)

Rahimpoor, M. (2008). *The application of active-based methods in language teaching*. M.A Thesis. Tabriz University.(Persian)

Richards,J. Veber, H. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistic*. Cambridge University.

Siahi Atabaki, Ali Mohammad.(2009). *The effect of communicative method in comparison of Grammar-translation method on English educational improvement 3rd grade students in Marvdasht*. M.A Thesis .Marvdasht Azad University. (Persian).

Weng,Shu-Ning.(2009). *A Study on Facilitating Senior High School Students' L2 Literacy through Meaning-inferred and Meaning- given Vocabulary Activities* .M.A Thesis .china University.

Wu, Pei-jyun. (2008). *Effects of Listening Task- induced Involvement Load on Listening Vocabulary Learning of EFL College Students*. Department of English National Pingtung University of Education.