www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

The Comparison of the Effectiveness between Task-based Interactive Language Teaching (TBILT) and Task-based Language Teaching (TBLT) on Psychological Learning Barriers (attitudinal & academic self-efficacy) in University Heterogeneous Classes

Nabiollah Akbarintaj Shob[1], Ghodratollah Abbasi[2*], Bahram Mirzaeian [3]

[1] Department of Psychology, Faculty of Letters, Islamic Azad University of Sari, Sari, Iran

**Corresponding author: Ghodratollah Abbasi, Department of Psychology, Faculty of Letters, Islamic Azad University of Sari, Sari, Iran. Email: gh_abbasi@iausari.ac.ir*

Article Info

Keywords: *effectiveness – comparison – TBILT – TBLT – psychological barriers – heterogeneous classes*

Abstract

Introduction: The importance of learning English as an international language in the era of science, technology and communication is crystal clear, yet learning in public is always accompanied by psychological barriers. The purpose of this study was to investigate and compare the effectiveness of Task-based Interactive Language Teaching (TBILT) and Task-based Language Teaching (TBLT) on reducing the psychological learning barriers, including negative attitudes towards English and lack of academic self-efficacy.

Method: The present study was a quasi-experimental, pre-test, post-test, and control group. The statistical population consisted 4200 students who entered the Azad University of Babol without Entrance Exam in 1396-1397. Using random sampling of Multi Steps Clustering, 90 students were selected and put randomly in three groups (two experimental, and one control, 30 in each). The attitude and self-efficacy questionnaires were used as a pre-test for all groups. Then, the teacher taught English based on three methods, namely TBILT and TBLT in experimental groups respectively, and GTM in control group in 20 sessions, 90 minutes each. After teaching period, the post-test was administered. Data were analyzed using covariance analysis and Duncan's post hoc test.

Results: The results showed that both task-based methods resulted much better than the traditional method ($p < 0.001$). Comparing the two task-based methods, the TBILT acted much stronger than TBLT related to self-efficacy ($p < 0.001$), but in the case of attitudinal barrier, despite the apparent difference between the means of the two groups (5 points) in favor of TBILT, this difference was not statistically significant ($p<0.266$/).

Conclusion: Considering the effectiveness of TBILT, it is suggested to use this method to boost the students' positive attitude and self-efficacy which in turn lead to their desired academic work.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-15]

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۳، شماره ۲، ۱۳۹۹
صفحات: ۱۱۷-۱۲۴

مقایسه اثربخشی روش تدریس کار-محور تعاملی و غیرتعاملی بر موانع روان شناختی یادگیری زبان خارجی (نگرش منفی و عدم خودکارآمدی) در کلاس های نامتجانس دانشگاهی

نبی الله اکبرنتاج شوب[۱]، قدرت الله عباسی[۲*]، بهرام میرزائیان[۳]

گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی ساری، ساری، ایران

*نویسنده مسوول: قدرت الله عباسی، گروه روان-شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی ساری، ساری، ایران. ایمیل: gh_abbasi@iausari.ac.ir

چکیده

مقدمه: اهمیت یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان بین ملت ها در عصر علم، تکنولوژی، و ارتباطات بر کسی پوشیده نیست، اما یادگیری آن در جمع همیشه همراه با موانع روان شناختی است. هدف این پژوهش بررسی و مقایسه اثربخشی روش های تدریس تعاملی و غیرتعاملی کار-محور بر کاهش موانع روانشناختی یادگیری از جمله نگرش منفی به زبان انگلیسی و عدم بهره مندی از خودکار آمدی تحصیلی بود.

روش‌ها: پژوهش حاضر از نوع شبه آزمایشی با پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه‌ی آماری پژوهش ۴۲۰۰ دانشجوی بدون کنکور دانشگاه آزاد واحد بابل در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۹۰ نفر انتخاب، سپس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (هر کدام ۳۰ نفر) و گواه (۳۰ نفر) گمارده شدند. پرسشنامه‌های نگرش سنج و خودکار آمدی به عنوان پیش‌آزمون در هر سه گروه اجرا شد. سپس تدریس در سه کلاس توسط محقق با سه روش مختلف تعاملی-مشارکتی کار-محور، کار-محور غیرتعاملی و سنتی در طول ۲۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای صورت گرفت. در پایان آموزش، هر سه گروه با پرسشنامه‌های فوق پس‌آزمون شدند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کواریانس و آزمون تعقیبی دانکن مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که هر دو روش کار-محور با سطح معنی داری ($p <$ ۰/۰۰۱) از روش سنتی دستوری-ترجمه بهتر نتیجه داده اند. در مقایسه دو روش کار-محور با یکدیگر، روش تعاملی-مشارکتی از روش معمولی در ارتباط با خودکارآمدی بهتر عمل کرد ($p <$ ۰/۰۰۱) ولی در مورد مانع نگرشی، علیرغم اختلاف ۵ نمره ای در میانگین دو گروه به نفع روش تعاملی- مشارکتی در دادن نگرش مثبت، به لحاظ آماری تفاوت معنی داری مشاهده نشد ($p <$ ۰/۲۶۶).

نتیجه‌گیری: با توجه به اثربخشی روش تدریس تعاملی-مشارکتی کار-محور، پیشنهاد می شود از این روش در جهت بهبود وضعیت تحصیلی دانشجویان ، افزایش خودکارآمدی و ایجاد نگرش مثبت در آنان استفاده گردد.

واژگان کلیدی: روش تدریس تعاملی کار-محور ، روش تدریس غیرتعاملی کار-محور ، موانع روان شناختی، کلاس نامتجانس

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-15]

مقدمه

بحث بسیار کهنه ای از دیرباز بین زبان شناسان و روان شناسان کاربردی وجود داشته مبنی بر اینکه چگونه می‌توان بهترین و مؤثرترین نتیجه را در آموزش زبان به طور عام و زبان انگلیسی به طور خاص به عنوان زبان بین ملت‌ها رقم زد (۱). نوشته ها و آثار موجود در ارتباط با تاریخچه زبان آموزی در کشور ما بیانگر این واقعیت است که بیشتر زبان آموزان در کلاس‌های زبان انگلیسی مدارس و دانشگاه‌ها به جای لذت بردن از کسب مهارت گفتاری و شنیداری در یک زبان بین المللی؛ حسی از ناراحتی، اضطراب، تشویش، دلهره، و ناکارآمدی را تجربه می کنند (۲)؛ به جز کسانی که دارای انگیزه‌ای قوی (۳)، نگرش مثبت و خودکارآمدی تحصیلی کافی بوده (۴) و به واسطه همین خصوصیات مثبت و تأثیرگذار، آن انگیختگی درونی عمیق و مورد نیاز را به عنوان مهمترین ساز و کار در این فرایند در اختیار دارند. در نتیجه، بخشی از ناکامی زبان آموزان در ایران به دلیل استفاده از روش های سنتی تدریس (۵) و بخش دیگر آن مربوط به یک سری عوامل منفی و بازدارنده روان شناختی است (۶). بر اساس نظریه شناختی و به حساب آوردن فراگیر به عنوان عضوی فعال در فرایند یادگیری زبان خارجی، متغیرهای مربوط به یادگیرندگان و ویژگی‌های شخصیتی آنها کانون توجه تحقیقات و پژوهشگران شده است (۷). همچنین وجود موانع روان شناختی در نزد فراگیران، از مشکلاتی است که به واسطه پژوهش ها به عنوان سد راه مسیر آموزش شناسایی شده است(۸). اگر فراگیری بر این باور باشد که نمی تولند زبان جدیدی را یاد بگیرد، چنین باوری مانع یادگیری او خواهد بود، که می‌تواند انگیزشی (۹)، نگرشی (۱۰)، ترس از ارزیابی منفی توسط دیگران (۱۱)، خودکارآمدی تحصیلی پایین ، و موارد دیگری باشد که در این پژوهش به مانع نگرشی و عدم برخورداری از خودکارآمدی لازم تحصیلی پرداخته شده است. نگرش شامل باورها و احساسات مثبت یا منفی فرد نسبت به پدیده های اطراف و یکی از مفاهیم بسیار مهمی است که درک رفتار وی را در مواجهه با آن پدیده ها ممکن می سازد (۱۲). نگرش به یک زبان خاص نیز ممکن است مثبت یا منفی باشد و همچنین می تولند در طول زمان تغییر کند(۱۳). نتایج مطالعات در ارتباط با موانع نگرشی در یادگیری زبان انگلیسی بیانگر آن است که آموزش مهارت های زبان انگلیسی بدون حل کردن مسائل نگرشی، هم نسبت به زبان انگلیسی و هم نسبت به گویشوران آن زبان، کار بی نتیجه ای است (۱۴). همچنین در بررسی عوامل اجتماعی، روان شناختی و عصب شناختی در کلاس‌های زبان انگلیسی به برخی موانع سیاسی، هیجانی-عاطفی، و فرهنگی تاکید شده است و اینکه مطابق دیدگاه کراشن۱ (۱۹۸۸) نگرش ها و انگیزه زبان آموز نقش مهمی در یادگیری زبان دوم بازی می کنند و در نتیجه زبان آموزی که دارای فیلتر روانی تاثیرگذار مثبت و بالا است (نگرش و انگیزش بالا) بسیار سریعتر از زبان‌آموزی که دارای فیلتر روانی تاثیرگذار منفی و پایین است (نگرش منفی و انگیزش پایین) زبان انگلیسی را فرا می گیرد (۱۵). بر اساس دیدگاه نظریه پرداز یادگیری اجتماعی بندورا۲ (۱۹۹۷)، خودکارآمدی تحت عنوان باور به توانایی‌های یک فرد جهت سازمان دادن و مدیریت کردن مجموعه‌ای از اعمال یا اقدامات مورد نیاز در موقعیت‌های پیش رو و تأثیرگذاری در عملکرد آنها تعریف شده است. خودکار آمدی بالا موجب سرعت در یادگیری و خودکارآمدی پایین باعث کندی در یادگیری می‌شود (۱۶). پژوهش‌ها نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی علاوه بر تاثیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی از طریق متغیرهای واسطه‌ای درگیری عاطفی، شناختی و رفتاری نیز بر پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزی اثر غیرمستقیم دارد(۱۷). حال این سؤال پیش می‌آید که با وجود موانع روان‌شناختی مورد بحث این مقاله در فرایند یادگیری زبان خارجی، آیا روش خاصی در آموزش وجود دارد که بتوان اینگونه موانع را برطرف و یا به کمترین مقدار کاهش داد؟ دلایل عدم تولید گویشور روان زبان خارجی هر چه که باشند، نتیجه کار این است که روش‌های سنتی تدریس در فراهم کردن توانش ارتباطی لازم و تبدیل آن به کنش ارتباطی ناتوانند (۱۸). در برطرف کردن این مشکل و تجهیز زبان‌آموزان به توانش ارتباطی مُکفی، لازم است نوعی تغییر روش و جابجایی به سمت روش‌های فرایند محور و عدول از روش‌های فراورده محور صورت گیرد که پژوهش‌های سال های اخیر نشان داده‌اند یکی از این روش‌های تدریس روش کار-محور است (۱۹). آموزش زبان انگلیسی با استفاده از روش کار-محور (TBLT۳) به نسبت روش‌های تدریس دیگر، روش نسبتا جدیدی است. این روش که در اوایل دهه ۱۹۸۰ مطرح شد از نظر برخی پژوهشگران هنوز دوران جنینی خود را در آموزش زبان دوم و زبان خارجی و نیز به عنوان روشی در طراحی و تدوین مطالب درسی می‌گذراند. آنان معتقدند که زبان آموزان زمانی زبان را مؤثرتر و آسان تر یاد می گیرند که ذهنشان درگیر کار محوّله باشد نه زبانی که در حال گفتگوی آن هستند. کار در روش آموزشی کار-محور، فعالیتی است که طی آن زبان مبدأ توسط زبان‌آموزان به قصد برقراری ارتباط استفاده می‌شود تا به یک نتیجه یا برون دادی منتهی گردد. منظور از نتیجه یا برون‌داد یعنی کاربرد زبان توسط فرد باید نتیجه یا حاصلی در پی داشته باشد. تعریف دیگری از " کار" یعنی همه آن چیزهایی که افراد در زندگی روزمره و واقعی

[1]) Krashen
[2]) Bandura
[3]) Task-based Language Teaching

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-15]

خود، در محل کارشان، در هنگام بازی یا نمایش و یا بین این دو انجام می‌دهند. کار در درجه اول باید تمرکز بر روی معنی داشته باشد و سپس بر روی یک خلأ اطلاعاتی تا نیاز برای ایجاد یک مکالمه به منظور تبادل اطلاعات و لیده پردازی‌ها را در پر کردن خلأ مورد نظر برانگیزاند(۲۰). بررسی ادبیات تحقیق نشان می دهد که هم ویژگی های شخصیتی و روان شناختی فراگیران نقشی محوری در روند یادگیری زبان خارجی ایفا می کند و هم موفقیت در یادگیری به تبع روش های مناسب تدریس می تواند بر ویژگی های مثبت شخصیتی بیفزاید (۲۱). موانع روان شناختی چون دلهره، دلشوره، اضطراب، فشار روانی، نگرش منفی، ترس، و ناکارآمدی، متغیر هایی هستند که سراغ زبان آموزانی خواهند رفت که مجبور هستند در یک محیط طراحی شده گفتاری به زبان خارجی تکلم کنند در حالیکه در استفاده از زبان خارجی به دلیل بهره نبردن از روشی مناسب تسلط کامل ندارند(۲۲). پژوهش‌های دیگری با موضوع بررسی موانع روانشناختی یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، مواردی چون بی‌انگیزگی یا کم‌انگیزگی، نگرش منفی یا پایین نسبت به یادگیری زبان انگلیسی، خودکارآمدی ضعیف یا عدم برخورداری از خودکارآمدی مورد لزوم تحصیلی را گزارش کرده لند که در بیشتر این پژوهش ها راه حل روش آموزشی کار–محور از سوی محققان پیشنهاد شده است (۲۳). علیرغم تحقیقات انجام شده در ارتباط با مناسب بودن روش تدریس کار–محور و از جمله تحقیق انجام گرفته توسط خود محقق (۲۴ و ۲۵) و اثربخشی آن در رفع موانع روان‌شناختی یادگیری زبان انگلیسی، پژوهشی که بتواند کاربرد این روش را به شیوه تعاملی در گروه‌های کوچکتر و به صورت مشارکتی در کلاس‌های نامتجانس که ویژگی بارز حال و حاضر کلاس‌های دانشگاهی است نشان دهد کمتر صورت گرفته است. از طرفی، بیشتر تحقیقات انجام شده فقط به وجود رابطه بین ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی (مثلا خودکارآمدی، نگرش و انگیزش مثبت و بالا) و موفقیت در یادگیری اکتفا کرده‌اند و کمتر به این موضوع پرداخته‌اند که آیا این ویژگی‌های مثبت که باعث رشد و بالندگی است، خود می‌توانند معلول روش‌های خاصی در تدریس باشند یا خیر؟ لذا پرسش اصلی پژوهش این است که آیا روش تدریس کار–محور (TBLT) که کارآمدی آن در مقایسه با روش‌های سنتی دیگر پیشتر توسط نظریه پردازان و محققان زیادی تایید شده است، با اندکی تغییر (TBILT[4]) به شکل تعاملی، مشارکتی و در گروه‌های کوچکتر میز–گردی در معیت معلم–یاران اجرا شود در کنار زدن موانع روان شناختی یادگیری زبان انگلیسی در کلاس‌های نامتجانس دانشگاهی موفق‌تر عمل می‌کند؟

همچنین، بررسی ادبیات تحقیق در ارتباط با کاربرد روش کار–محور به شیوه داربست سازی۵ و یادگیری مشارکتی در کلاس‌های نامتجانس زبان انگلیسی نتایج موفق‌تری را نشان می‌دهد. پژوهشی در همین ارتباط مؤید آن است که دانشجویان ضعیف در خواندن متون انگلیسی با استفاده از روش کار–محور مبتنی بر همکاری گروهی که یکی از مناسب‌ترین راه‌های ممکن در تقویت اعتماد و احترام متقابل در بین اعضای گروه می‌باشد توانستند برانگیختگی لازم را کسب کرده و با ترمیم ضعف‌های خود در خواندن و درک مطلب متون انگلیسی، از فشار روانی منفی خود در ارتباط با خانواده رها شوند (۲۶). پژوهش‌های انجام شده در ایران نیز با موضوعیت داربست سازی از طریق همکلاسی‌ها و داربست‌سازی از طریق معلم و همکلاسی‌ها در خواندن و درک مطلب فراگیران زبان انگلیسی در گروه های نامتجانس، بیانگر برتری قابل ملاحظه در کلاس‌هایی هستند که به روش تعاملی و ارتباط متقابل در گروه های کوچکتر اداره می‌شوند و از طرفی، در دو کلاس مجزای یادگیری گروهی و مشارکتی، آن کلاسی که گروه‌های تشکیل دهنده آن از حضور یک یا چند زبان‌آموز برتر به عنوان رابط بین معلم و بقیه اعضای گروه خود سود می بردند تا در رفتار کلاسی اعضای گروه خود مداخله و الگو دهی داشته باشند از کلاس دیگر متشکل از گروه های بدون برخوردار از یک رابط یا رابطین بسیار موفق تر عمل کردند(۲۷).

روش ها

پژوهش حاضر، شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانشجویانی تشکیل می دادند که بدون پشت سر گذاشتن امتحان ورودی دانشگاه (کنکور) وارد دانشگاه آزاد واحد بابل شده (۴۲۰۰ نفر) و در مقطع کارشناسی در ترم تحصیلی۹۷- ۹۶ تحصیل می‌کردند که اختلاف سطح دانش و کنش زبان انگلیسی بین آنها در همه کلاس‌ها بسیار زیاد بود. از بین کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی، ۸ کلاس متشکل از جمعیتی به تعداد متوسط ۴۰ نفر در هر کلاس و در مجموع ۳۲۰ نفر در اختیار محقق جهت تدریس زبان خارجه و درس متون تخصصی روان شناسی در ترم تحصیلی۹۷-۹۶ بود. با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۹۰ نفر از این تعداد انتخاب و به سه گروه ۳۰ نفره به‌طور تصادفی تقسیم شدند. این سه گروه نامتجانس، قبل از انجام هر گونه آموزشی، پرسشنامه‌های مربوط به موانع روان شناختی یعنی نگرش به زبان انگلیسی و خودکارآمدی تحصیلی را به عنوان پیش آزمون پاسخ دادند، سپس تدریس در سه گروه با استفاده از سه شیوه کار–محور مشارکتی، کار–محور غیرمشارکتی، و سنتی در طول ۲۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای و دو بار در هفته صورت گرفت. در روش کار–محور تعاملی و مشارکتی، زبان آموزان در گروه های کوچک میز–گردی، در معیت معلم–

[4]) Task-based interactive language teaching

[5]) Scaffolding

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-15]

یاران، و به شیوه مشارکتی، در روش کار–محور معمولی یا غیر مشارکتی به شکل انفرادی یا زوجی در حضور کل اعضای کلاس و در روش سنتی مطابق سیستم قدیمی دستوری–ترجمه فعالیت می‌کردند. پس از اتمام دوره مداخله با سه گروه، پرسشنامه‌های مذکور بار دیگر به عنوان پس آزمون در هر سه گروه اجرا شد. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: دانشجویان بدون کنکور و مشغول به تحصیل مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد بابل ، اعلام رضایت برای شرکت در پژوهش، توانایی شرکت در جلسات تدریس ، عدم شرکت در جلسات آموزشی زبان انگلیسی و جلسات درمانی دیگر به صورت همزمان و خروج از طرح عدم تمایل به ادامه همکاری توسط دانشجویان، غیبت بیش از ۲ جلسه در کلاس های مذکور و عدم تکمیل پرسشنامه‌ها بود. این پژوهش با مجوز نامه شماره ۳۲۱۵۴۲ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری انجام شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش آماری تحلیل کواریانس با استفاده از نرم‌افزار (SPSS) نسخه‌ی ۲۱ استفاده شد. در پژوهش حاضر از پرسشنامه های زیر استفاده گردید:

پرسشنامه نگرش سنج: این پرسشنامه توسط تدینی (۱۳۸۵) نگرش فراگیران را نسبت به یادگیری زبان انگلیسی می سنجد و دارای ۲۱ گویه و ۳ مؤلفه است: علاقه و نیاز (سؤالات ۱ تا ۸)، زبان به عنوان ماده درسی (سؤالات ۹ تا ۱۴)، مطالب کتاب زبان (سؤالات ۱۵ تا ۲۱). سؤالات ۳، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴ به صورت معکوس نمره گذاری می گردد. بالاترین نمره در این آزمون ۱۰۵ و پایین ترین نمره ۲۱ می باشد. نمره بین ۲۱ تا ۴۲ ضعیف بودن علاقه و نگرش به زبان را نشان می دهد؛ نمره ۴۲ تا ۶۲ بیانگر علاقه متوسط به زبان است؛ و نمره بالاتر از ۶۳ قوی بودن علاقه و نگرش را نشان می دهد و در طیف لیکرتی ۵ درجه ای از خیلی کم تا خیلی زیاد نمره گذاری می‌شود. روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید دانشگاه تبریز تأیید و همچنین پایایی آن با آلفای کرونباخ بالای ۰/۸۰ گزارش شده است(۲۸). روایی پرسشنامه نگرش سنج در این پژوهش از جانب اساتید گروه علوم اجتماعی و جامعه شناسی دانشگاه آزاد واحد بابل تصدیق و پایایی آن نیز از طریق آلفای کرونباخ ۹۵/. محاسبه شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلیASEBQ : این پرسشنامه توسط زاژاکووا، لینچ و اسپنشاد (۲۰۰۵) تهیه و دارای ۳۲ گویه است که میزان اعتماد دانشجو در ارتباط با یادداشت برداری، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس و مسائلی از این دست را می سنجد. سؤالات این پرسشنامه دارای مقیاس لیکرت ۵ سطحی از خیلی کم تا خیلی زیاد می باشد که از ۱ تا ۵ نمره گذاری می شود. پایین ترین نمره در این آزمون ۳۲ و بالاترین نمره ۱۶۰ است. در این پرسشنامه، کسب نمره بالا نشان دهنده خودکارآمدی بالا و کسب نمره پایین بیانگر خودکارآمدی پایین است. به منظور بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خودکارآمدی در نمونه های ایرانی، آن را بر روی ۳۲۰ دانشجو اجرا کرده اند و همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۹۱ بوده است که نشان می دهد این ابزار از همسانی درونی خوبی برخوردار است. اعتبار این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تأیید عامل تأییدی بررسی و تأیید شده است(۲۹). ضریب پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی در این پژوهش از طریق آلفای کرونباخ ۸۳/. برآورد شده است.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار درسه گروه روش‌های تدریس نشان داده شده است. کد صفر مربوط به گروه برخوردار از روش تدریس سنتی (دستوری–ترجمه)، کد ۱ مربوط به گروه بهره مند از روش تدریس معمولی کار–محور، و کد ۲ مربوط به گروه برخوردار از روش تدریس تعاملی کار–محور است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش آزمون و پس آزمون درسه گروه روش های تدریس

متغیر	پس آزمون			پیش آزمون			
	عضویت	M	SD	N	گروه	M	SD	N
نگرش	۰	۶۲/۳۳۳۳	۱۷/۸۰۶۱۱	۳۰	۰	۵۸/۸۰۰۰	۱۷/۷۴۴۱۶	۳۰
	۱	۸۴/۷۳۳۳	۶/۷۳۰۹۵	۳۰	۱	۵۹/۸۰۰۰	۱۷/۸۷۵۸۲	۳۰
	۲	۸۹/۷۳۳۳	۵/۵۸۸۹۹	۳۰	۲	۵۹/۸۰۰۰	۱۷/۷۸۶۸۶	۳۰
خودکارآمدی	۰	۹۵/۴۶۶۷	۱۳/۲۶۳۲۱	۳۰	۰	۹۲/۱۳۳۳	۱۴/۳۹۰۴۵	۳۰
	۱	۱۱۷/۹۰۰۰	۴/۶۸۵۶۳	۳۰	۱	۹۴/۱۰۰۰	۱۲/۶۰۳۶۴	۳۰
	۲	۱۳۳/۲۶۶۷	۶/۶۶۴۰۲	۳۰	۲	۹۱/۹۳۳۳	۱۳/۶۶۵۸۰	۳۰

برای تحلیل داده‌ها از آزمون کواریانس با رعایت مفروضه های آن استفاده شد. جهت بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمونه از آزمون شاپیرو– ویلک[6]، برای بررسی تفاوت‌های سه گروه روش های تدریس از آزمون امباکس، همگنی شیب رگرسیون و آزمون لوین و جهت بررسی پیش فرض برابری واریانس‌های گروه‌های مورد پژوهش نیز از آزمون لوین استفاده شده است. برای تشخیص

6) Shapiro-Wilk

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-15]

برابری و یا عدم برابری واریانس خطاها از آزمون لوین استفاده شد. مقدار آزمون لوین در متغیر نگرش به زبان و خودکارامدی به ترتیب برابر با ۱۷/۴۳ و ۱۳/۲۴ با سطح معناداری صفر می باشد که نشان می دهد واریانس خطاهای آن ها در گروه های مختلف با هم برابر نیستند. جدول ۲ آزمون اثرات بین افراد به بررسی اثرات هر یک از متغیرهای کمی(نگرش به زبان و خودکارآمدی) به صورت جداگانه در سه روش تدریس و نیز اثر تعاملی آن‌ها می‌پردازد. نتایج نشان می دهد که با توجه به مقدار آلفا در هر دو متغیر تفاوت میانگین ها معنادار است و مقدار سطح معناداری برابر با صفر و یا کمتر از پنج درصد خطا است.

جدول ۲: آزمون اثرات بین افراد به بررسی اثرات هر یک از متغیرهای کمی(نگرش به زبان و خودکارآمدی)

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آزمون F	سطح معناداری
نگرش	۱۲۷۷۵/۲	۲	۶۳۸۷/۶	۴۸/۶۹	۰/۰۰۰
خودکارآمدی	۲۱۶۸۲/۳	۲	۱۰۸۴۱/۱	۱۳۴/۲۴	۰/۰۰۰

همچنین نتایج جدول ۳ آزمون های چندمتغیره بیانگر تفاوت معنادار بین میانگین نمرات نگرش به زبان و خودکارآمدی در بین سه روش تدریس زبان یعنی روش تدریس سنتی(دستوری–ترجمه)، روش تدریس معمولی کار–محور و روش تدریس تعاملی کار–محور است. نتایج نشانگر وجود تفاوت در بین نگرش به زبان و خودکارآمدی دانشجویان مبتنی بر سه روش تدریس است.

جدول ۳ : تحلیل کوواریانس چندمتغیری

آزمون های چندمتغیره	ارزش	آزمون F	درجه آزادی	سطح معناداری
اثر پیلای	۰/۸۳۸	۳۱/۳۵	۲	۰/۰۰۰
لاندای ویلک	۰/۲۲۴	۴۷/۹۰	۲	۰/۰۰۰
اثر هتلینگ	۳/۱۹۵	۶۷/۸۹	۲	۰/۰۰۰
بزرگترین ریشه روی	۳/۱۱	۱۳۵/۱۳	۲	۰/۰۰۰

با توجه به وجود تفاوت در بین سه گروه روش تدریس، با استفاده از آزمون های تعقیبی مانند آزمون دانکن مشخص شد که کدام گروه های تدریس از نظر نگرش نسبت به زبان و خودکارآمدی دارای نمرات یکسان یا غیریکسان هستند. آزمون دانکن در زمینه نگرش به زبان نشان داد که روش سنتی با میانگین ۶۲/۳۳ در یک گروه با میانگین پایین قرار دارد و روش های تدریس معمولی و تعاملی کار–محور با میانگین ۸۴/۷۳ و ۸۹/۷۳ در یک گروه قرار دارند.

همچنین، آزمون دانکن افراد را از نظر خودکارآمدی با توجه به سه روش تدریس در سه گروه با میانگین پایین(روش سنتی ۹۵/۴۶)، با میانگین متوسط(روش تدریس معمولی ۱۱۷/۹۰) و با میانگین بالا (روش تدریس تعاملی ۱۳۳/۲۶) قرار داده است که در مجموع بیانگر تفاوت معنادار بین خودکارآمدی در سه روش تدریس می‌باشد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف پاسخ دهی به این پرسش آغاز شد که آیا می توان مطابق دیدگاه سازنده گرایی ویگوتسکی و همچنین نظریه یادگیری مشاهده ای بندورا، روش تدریس کار–محور را به شکل تعاملی و مشارکتی در گروه های کوچک با بهره گرفتن از معلم–یاران کلاس به گونه ای استفاده کرد که موانع روان شناختی یادگیری زبان خارجه همچون نگرش منفی به زبان انگلیسی و عدم برخورداری از خودکار آمدی تحصیلی در نزد فراگیران را از بین برد و یا به کمترین مقدار ممکن کاهش داد؟ آیا کاربرد این شیوه از تدریس تفاوت معنا داری با شیوه کار–محور معمولی دارد؟ و آیا این هر دو روش با روش سنتی تدریس اختلاف فاحشی دارند؟ یافته‌های پژوهش نشان داد که هم روش تدریس تعاملی–مشارکتی کارمحور و هم روش تدریس غیرتعاملی کار–محور در کاستن از موانع روانی یادگیری زبان انگلیسی (نگرش منفی و کمبود خودکار آمدی تحصیلی) و جایگزینی مؤلفه‌های مثبت شخصیتی بسیار موفق بوده‌اند و در مقایسه با روش سنتی تدریس یعنی روش دستوری–ترجمه بهتر عمل کرده اند($p < ۰/۰۰۱$). این یافته ها همسو با یافته‌های ۱۹، ۲۰، ۲۴، و ۲۵ است. دلایل چنین برتری را اینگونه می‌توان تبیین کرد که بار روان شناختی منفی (اضطراب، استرس، ترس، و ...) که می‌تواند دلیلی در کاهش ظرفیت توجه زبان‌آموزان تلقی گردد ،می‌تواند به عملی مثبت جهت هموار نمودن مسیر در موقعیت و محیط یادگیری تبدیل شود. بدین صورت که دو گزینه قابل دسترس و قابل استفاده برای معلم در طول مرحله قبل از اجرای برنامه تعاملی کار–محور وجود دارد. یکی از آنها تاکید بر نیازهای شناختی کلی در مورد کارها یا تکالیف انتخابی برای اجرا، و دیگری تاکید روی عوامل و فاکتورهای زبان شناختی و زبانی مورد نظر برای یاد دهی و یادگیری است. از آنجایی که ظرفیت توجه مورد لزوم جهت پاسخ دهی به هر دو نیاز، یعنی نیازهای شناختی عمومی و همچنین زبان شناختی محدود است، درگیرشدن در فعالیت هایی که بار شناختی منفی (موانع روان شناختی مانند استرس، اعتماد به نفس پایین، اضطراب، خودپنداره منفی، دلشوره، کم انگیزگی،

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-15]

خجالتی و ....) را کاهش می دهند باعث آزادسازی ظرفیت توجه زبان آموز شده و در نتیجه بیشتر می تواند روی عوامل زبان شناختی تمرکز داشته باشد(۳۰).

از سویی دیگر در مقایسه دو روش تدریس تعاملی و معمولی کار–محور بر موانع روان شناختی یادگیری زبان انگلیسی مشخص شد دانشجویانی که از روش تعاملی و مشارکتی کار–محور برخوردار بودند در افزایش خودکار آمدی تحصیلی بهتر از دانشجویانی عمل کردند که از روش کار–محور غیرتعاملی سود می بردند، اما در متغیر نگرش با وجود اختلاف ۵ نمره ای در میانگین دو کلاس به نفع گروه کار–محور مشارکتی، این اختلاف به لحاظ آماری معنی دار نبوده است ($p < ۰/۲۶۶$). شاید بتوان گفت که ویژگی نگرش یا علاقه به دلیل نهادینه شدن در باور و وجود انسان به کار طولانی تری نیاز داشته باشد. برتری روش تدریس کار–محور مشارکتی بر غیرمشارکتی در رفع یا کم اثر کردن موانع روان شناختی یادگیری زبان انگلیسی همسو با یافته های ۲۶، ۲۷ ، و ۳۰ می باشد. مبنایی نظری در پویایی کلاس‌های نامتجانس و سکو سازی برای فراگیران ضعیف تر به وسیله فراگیران قوی تر به نظریه ویگوتسکی[۷] (۱۹۷۸) بر می گردد که معتقد بود رشد شناختی و یادگیری از بافت اجتماعی نشئت می‌گیرد (۳۱). او اعتقاد داشت که کارکرد های روان شناختی عالی تر مانند یادگیری در تعامل بین افراد رشد می یابد. وی از وجود منطقه رشد جانبی[۸] سخن می‌گفت که در آن کارکرد های آموخته شده در یک بُعد اجتماعی به بُعد شناختی جابجا می گردند. یکی از مفاهیم مرتبط با این نظریه آن است که یک فراگیر تحت راهنمایی یک فرد مجرب که کمک و حمایت لازم را برای رو به رو شدن با یک کار یا تکلیف فراهم می آورد یاد می گیرد. از آنجایی که کلاس زبان می تواند نوعی محیط اجتماعی به حساب آید، مخصوصا کلاسی که روش TBILT در آن جریان دارد که همه افراد از معلم گرفته تا فرد فرد اعضای کلاس در تعامل با هم به سر می برند، پدیده یا مفهوم تعامل می تواند در سایه این نظریه مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. در نگاه ویگوتسکی هم معلمان و هم بچه های بزرگتر و با تجربه تر می توانند نقش مهمی را در کمک به بچه های دیگر در فرایند یادگیری ایفا کنند (۳۲). نظریه دیگری که می تواند مؤید بکارگیری روش تدریس مشارکتی و تعاملی کار–محور در آموزش زبان های خارجه باشد نظریه یادگیری مشاهده ای بندورا[۹] است. یادگیری مشاهده ای نوعی یادگیری است که در نتیجه مشاهده، نگهداری، تکرار، و یا تقلید رفتارِ عاملِ به آن رفتار از سوی مشاهده کننده اتفاق می افتد. بندورا معتقد است که یادگیری مشاهده‌ای در نتیجه نوعی فرایند شناختی اتفاق می‌افتد و بسیار هم فعال، قضاوتی، و سازنده می‌باشد و برخلاف تصور دیگران، نسخه برداری یا تقلید مکانیکی صِرف نیست. از طرفی، ویژگی‌های مثبت روانشناختی چون انگیزش، اعتماد به نفس، و به ویژه خودکارآمدی از منابعی ناشی می‌شوند که مهمترین آنها تجربیات مسلط در انجام امور و همچنین تجربیات جانشینی یا نیابتی است. از آنجایی که روش تعاملی و مشارکتی کار–محور به زبان آموزان ضعیف و متوسط از یک سو با مشاهده رفتار کلامی دیگران تجربه جانشینی می دهد و از سویی دیگر تجربه مسلط در کاربرد زبان، می تواند در ایجاد یا تقویت خودکارآمدی آنان مؤثر باشد. این پژوهش، با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود از جمله این‌که نمونه پژوهش محدود به دانشجویان دانشگاه آزاد بابل بود؛ بنابراین درتعمیم به سایر دانشجویان با زمینه‌های گوناگون جوانب احتیاط رعایت شود. انجام پژوهش‌های دیگر به خصوص در جوامع دیگر پیشنهاد می‌شود. محدود بودن ابزار اندازه‌گیری به پرسشنامه و عدم استفاده از سایر ابزارهای موجود، کاستی دیگر این پژوهش بود. هرچند روش‌های خودگزارشی در کشف ارزش‌ها و نیازهای ادراک‌شده توجیه‌پذیر هستند، اما همراه بودن مشاهدات رفتاری با عملکرد و پیامدهای انطباقی، تبیین کامل‌تری از این ساختارها و شیوهٔ کارکرد آن‌ها را فراهم می سازد.

نتیجه‌گیری

از آنجایی که دانش‌آموزان امروز مدارس مختلف با هر درجه ای از توانمندی، همکلاسی های آینده یکدیگر در دانشگاه ها خواهند بود که البته بخشی از این تفکر با حذف آزمون ورودی دانشگاه آزاد برای اکثریت رشته های درسی و یا شرکت تشریفاتی داوطلبان کنکور جهت ورود به حتی دانشگاه های روزانه وابسته به وزارت علوم تحقق یافت و بخش تکمیلی آن نیز در آینده ای نزدیک محقق خواهد شد، پیشنهاد می شود با عزمی ملی و همگانی به نظام آموزشی مدارس دولتی سابق برگردیم و همه دانش‌آموزان را در جریان اصلی رودخانه‌ی در حال حرکت به سمت دریا قرار داده و از منفک کردن آنان تحت عناوین مختلفی چون مدارس تیزهوشان، نابغه، سرآمد، معمولی، غیر انتفاعی‌های درجات بالا و پایین جلوگیری کرده و با روش آموزشی مبتنی بر یادگیری مشارکتی و سکوسازی به منظور سوق دادن ضعیف ترها به درجات بالاتر برای همه مواد درسی از جمله درس انگلیسی گامی محکم در جهت همگامی و همگونی نسبی همه مردم برداریم چرا که ملتی تحصیل کرده و با سواد همیشه بهتر از گروهی رشد یافته و بالنده عمل می‌کند.

ملاحظات اخلاقی

این مقاله برگرفته از رساله دکترای نویسنده اول و با مجوز نامه شماره ۳۲۱۵۴۲ در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری انجام شده است

[7]) Vygotsky
[8]) Zone of Proximal Development(ZPD)
[9]) Bandura

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-15]

تشکر و قدردانی

از تمامی افراد شرکت کننده که با شکیبایی در این پژوهش همکاری کرده اند، قدردانی می شود.

تضاد منافع: این مطالعه بدون حمایت مالی هیچ سازمانی صورت گرفته و تمامی یافته های آن به طور دقیق و شفاف ارائه شده است، بنابراین هیچ گونه تعارض منافع وجود ندارد.

منابع مالی

تأمین منابع مالی این مقاله بر عهده هیچ سازمان یا نهادی نبوده و با بودجه شخصی نویسنده اول انجام شده است.

References

1. Richards J C, Rodgers T S. [Approaches and methods in language teaching]. Cambridge University Press. 2014.
2. Sadighi F, Dastpak M. [The Source of Foreign Language Speaking Anxiety of Iranian English Language Learners]. International Journal of Education and Literacy Studies. 2017; 5(4): 111-115.
3. Oga-Baldwin W Q, Nakata Y, Parker P, Ryan R M. [Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes]. Contemporary Educational Psychology. 2017; 49: 140-150.
4. Mastan M E, Maarof N. [ESL learners' self-efficacy beliefs and strategy use in expository writing]. Procedia-Social and Behavioral sciences. 2014; 116: 2360-2363.
5. Akbari Z. [Current challenges in teaching/learning English for EFL Learners: The case of junior high school and high school]. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015; 199: 394-401.
6. Savaedi S Y, Vahdat S. [Students' Attitudes towards English Language Learning: The Case of Iranian Junior High-School Students and Prospects Course-books]. Research Applied Linguistics. 2017; 8: 330-339.
7. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Routledge; 2014 Apr 4.
8. Dornyei Z, Rayan S. [The psychology of the language learner revisited]. Routledge. 2015.
9. Kormos J, Csizér K. Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. Language learning. 2008 Jun; 58(2):327-55.
10. Gholami H. Motivation and Attitude of Islamic Azad University's Faculty Members toward Learning English. International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2017 Sep 1; 6(6):208-13.
11. Aydin S. An Investigation on the Language Anxiety and Fear of Negative Evaluation among Turkish EFL Learners. Online Submission. 2008.
12. Latchanna G, Dagnew A. [Attitude of teachers towards the use of active learning methods]. E-journal of All India Association for Educational Research. 2009; 21(1): 105-135.
13. Chalak A, Kasian Z. [Motivation and Attitudes of Iranian Undergraduate EFL Students towards Learning English]. GEMA on line, Journal of Language Studies. 2010; 10 (2):37-56.
14. Vemuri R B, Ram M R, Kota S K. [Attitudinal Barriers for Learning English as a Second Language: Problem analysis]. International Journal on English language and Literature. 2016; 1(1): 30-35.
15. Bahar H B, Awal E. [Social, psychological, and neurological factors in an ESL classroom]. IOSR Journal of humanities and social sciences. 2013; 7(5): 81- 85.
16. Ersanli C Y. [The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation]. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015; 199, 472-478.
17. Ayoobiyan H, Soleimani T. The relationship between self-efficacy and language proficiency: A case of Iranian medical students. Journal of Applied Linguistics and Language Research. 2015 May 2; 2(4):158-67.
18. Yin H. [New methods in vocabulary teaching in Chinese second language classroom]. Creative Practices in Language Learning and Teaching. 2014; 2(1): 16-25.
19. Long M. [TBLT: Building the road as we travel. International Conference on Task-based Language Teaching]. University of Leuven, September. 2005; 21-23 .
20. Ellis R. [Task-based language teaching: Sorting out the misunderstanding]. International Journal of Applied Linguistics. 2009; 19 (3): 221-246.
21. Yusuf M. The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2011 Jan 1; 15:2623-6.
22. Gardner R C, MacIntyre P D. [On the measurement of affective variables in second language learning]. Language learning. 1993; 43 (2): 157-194.
23. Ghorbandoordinejad F, Afshar H. [On the relationship between self-efficacy, perfectionism, and English achievement among Iranian EFL learners]. Teaching English Language. 2017; 11(2):103-129.
24. Akbarnetaj N. [The psychological effect of task-based language teaching on Iranian students in learning English as a foreign language. international conference on task-based language teaching]. University of Leuven. 2005; 21-23.
25. Akbarnetaj N. [A Comparative Study of Task-based Syllabus VS. Traditional Syllabi on Essay Writing among Iranian English Language Learners]. The 3rd International Conference on Language Education and 47th National Convention. December 4-6, 2007; Manila, Philippines.
26. Kastl P, Romeike R. [Agile projects to foster cooperative learning in heterogeneous classes]. IEEE Global Engineering Education Conference Tenerife, Spain. 2018; 17-20.
27. Khosravi SK. Symmetrical and asymmetrical scaffolding in English reading comprehension of

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-15]

Iranian EFL Learners. European Journal of English Language Teaching. 2017 Mar 19.
28. Tadayooni R. The Comparison between the Effect of School and Formal English Syllabus on Improving the Students' Attitudes towards English. MA Thesis, Tabriz University, 2015.
29. Zajacova A, Lynch S M, Espenshade T J. [Self-efficacy, stress, and academic success in college]. Research in higher education. 2005 Sep1; 46(6):677-706.
30. Skehan P. Second language task-based performance: Theory, research, assessment. Routledge; 2018 Jul 4.
31. Eun B. The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. Educational Philosophy and Theory. 2019 Jan 2; 51(1):18-30.
32. Clapper TC. Cooperative-based learning and the zone of proximal development. Simulation & Gaming. 2015 Apr; 46(2):148-58.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-15]