

تکلیف بله، اما چه نوع تکلیفی می‌تواند بیشترین میزان پیشرفت و انگیزه را ایجاد کند؟

داود برزآبادی فراهانی^۱، آزاده رجائی^۲

چکیده

مطالعه حاضر تأثیر انواع مختلف تکلیف را بر روی میزان پیشرفت و انگیزه زبان‌آموزان بررسی می‌کند. تا کنون شش نوع مختلف از تکلیف معرفی شده‌اند: تمرینی، آماده‌سازی، گسترده و مداوم، اکتشافی هدایت شده، دنیای واقعی و پروژه‌ها. در این مطالعه ۵۱ نفر از زبان‌آموزان بزرگسال کانون زبان ایران در سطح متوسط انتخاب و به سه گروه ۱۷ نفره تقسیم شدند. به گروه اول فقط تکلیف تمرینی، به گروه دوم تکلیف آماده‌سازی و به گروه سوم تکلیف گسترده داده شد. مدت انجام این مطالعه یک ترم (۲۰ جلسه) بود و در نهایت نتایج آزمون پایان ترم کانون و امتحان شفاهی برای سنجش میزان پیشرفت و نتایج یک پرسش‌نامه و یک مصاحبه نیمه ساختارمند برای بررسی انگیزه زبان‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS (برای آزمون پایان ترم و امتحان شفاهی) و NVivo (برای پرسش‌نامه و مصاحبه) انجام شد. در نهایت در آزمون پایان ترم دو گروه تکلیف آماده‌سازی و تکلیف گسترده پیشرفتی بیشتر از گروه تکلیف تمرینی داشتند و در امتحان شفاهی هم گروه تکلیف گسترده بهترین عملکرد را از خود نشان داد. همچنین دو گروه تکلیف آماده‌سازی و تکلیف گسترده به عوامل انگیزشی بیشتری در پاسخ‌های خود اشاره کردند.

واژگان کلیدی: تکلیف تمرینی، تکلیف آماده‌سازی، تکلیف گسترده، پیشرفت، انگیزه

دوره هفدهم شماره ۲۵، پاییز و زمستان ۱۳۹۹

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول)

borzabad@ut.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تهران.

azadeh.rajaei1979@ut.ac.ir

۱- مقدمه

آیا واقعاً تکلیف بر بهبود یادگیری و عملکرد زبان‌آموزان مؤثر است؟ تحقیقات زیادی در این زمینه انجام شده که این موضوع را تأیید می‌کنند (امرسون^۱ و منکن^۲، ۲۰۱۱؛ تراست^۳ و صالحی اصفهانی، ۲۰۱۲؛ رامداس^۴ و زیمرمن^۵، ۲۰۱۱؛ گرودر^۶ و راپ^۷، ۲۰۱۳) اما بنا به گفته تراوتوین^۸ (۲۰۰۷) سؤال اساسی‌تری که باید پرسیده شود این است که دقیقاً چه نوع تکلیفی و تحت چه شرایطی می‌تواند بهترین تأثیر را داشته باشد؟ در بسیاری از کشورهای جهان مقدار زیادی از زمان مطالعه زبان‌آموزان به انجام تکالیف در منزل اختصاص می‌یابد (کوپر^۹، ۱۹۸۹؛ کوپر و همکاران، ۱۹۹۸؛ زو^{۱۰}، ۲۰۰۵) تا آنجا که گاهی آنها برای انجام این تکالیف نیاز به حمایت و انگیزه بخشی از سوی والدینشان دارند (کوپر و همکاران، ۲۰۰۶).

در عین حال به گفته کورنو^{۱۱} (۱۹۹۶) تکلیف اساساً فرایند پیچیده‌ای است که تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار می‌گیرد و دقیقاً به همین دلیل است که تراوتوین (۲۰۰۷) اعتقاد دارد که تحقیقات گذشته نتوانسته‌اند پیچیدگی‌های متغیرهای دخیل در فرایند تعیین و انجام تکالیف را به خوبی منعکس کنند. به عقیده او به‌خاطر ایرادات اساسی که در زمینه متدلوژی در بسیاری از این مطالعات وجود دارد، نمی‌توان به نتایج مشخص و ثابتی در مورد رابطه تکلیف و یادگیری رسید.

از سوی دیگر به عقیده برخی از کارشناسان در متون تخصصی آموزش زبان به حد کافی به موضوع تکلیف پرداخته نشده و ارزش این مقوله تا حدی دست کم گرفته شده است (کترز^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۴). از این روی به نظر می‌رسد بحث در مورد انواع تکلیف و تمرین در یادگیری زبان دوم امری ضروری و در عین حال مفید باشد.

۲- چرا تکلیف؟

یکی از اصلی‌ترین سئوالاتی که تا کنون در این زمینه پرسیده شده این است که اساساً

- | | |
|--------------|--------------|
| 1. Emerson | 2. Mencken |
| 3. Trost | 4. Ramdass |
| 5. Zimmerman | 6. Grodner |
| 7. Rupp | 8. Trautwein |
| 9. cooper | 10. xu |
| 11. corno | 12. katz |

چرا باید به زبان آموزان (و به طور کلی دانش آموزان و دانشجویان) تکلیف داد؟ دلایل مختلفی برای پاسخ به این سؤال مطرح شده که از آن جمله می توان به این موارد اشاره کرد:

۱. همه افراد دست اندر کار آموزش از جمله زبان آموزان، معلمین و اساتید، والدین و مدیران تکلیف را امری بدیهی و لازم می شمارند.
۲. انجام تکلیف به زبان آموزان کمک می کند تا مطالب آموزش داده شده در کلاس را مرور کنند و در نتیجه فهم بهتر و عمیق تری از این مطالب داشته باشند.
۳. انجام تکلیف باعث ایجاد عادات مطلوب مطالعه و یادگیری مستقل زبان آموزان می شود. همچنین احتمال استفاده از منابع کمک آموزشی مانند دیکشنری و کتاب های گرامر را افزایش می دهد. طبق تحقیقات انجام شده انجام تکلیف می تواند منجر به کسب دانش حقیقی^۱، انضباط شخصی و نگرش مثبت نسبت به یادگیری و حل مسائل شود (هونگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۶).
۴. گاهی کسب مهارت کافی در زمینه های خاص نیاز به انجام فعالیت های گسترده تری دارد که در کلاس زمان کافی برای انجام آنها فراهم نیست. انجام تکلیف در منزل هم فرصت انجام این گونه فعالیت ها را به زبان آموزان می دهد و هم می تواند قسمتی از فرایند مداوم یادگیری (در کلاس و خارج از کلاس) باشد. استفاده از پروژه ها یا کتاب های داستان از این جمله اند.
۵. تکلیف می تواند بین درس ها و جلسات کلاس پیوستگی ایجاد کند. آنها نه تنها دروس تدریس شده را بهتر در ذهن زبان آموزان جا می اندازند، بلکه آنها را برای پذیرش دروس آینده هم آماده تر می کنند.
۶. تمرین هایی که از سوی معلمین تکراری یا مکانیکی تلقی می شوند می توانند به عنوان تکلیف به زبان آموزان محول شده و جای خود را به فعالیت هایی با خلاقیت و ارتباط جمعی بیشتر بدهند.
۷. برخی محققان معتقدند بین خانه و مؤسسه یا مدرسه خلأ قابل توجهی وجود دارد (آلستون ابل و برنینگر، ۲۰۱۸). تکلیف اگر به گونه ای درست مورد استفاده قرار گیرد می تواند این خلأ را پر کند، والدین را در جریان پیشرفت فرزندان قرار دهد و آنها را درگیر فرایند یادگیری زبان آموزان کند.

1. Factual knowledge

2. Hong

۸. تکلیف می‌تواند ابزاری قابل اعتماد برای سنجش زبان‌آموزان باشند، به خصوص برای سنجش مداوم در طول ترم.

بر اساس دلایل ذکر شده در بالا، توجیه کافی برای دادن تکلیف به زبان‌آموزان در تمام سطوح یادگیری و برای تمام سنین می‌تواند وجود داشته باشد. اما وقتی می‌گوییم تکلیف، دقیقاً منظورمان چیست؟ و چگونه می‌توانیم تأثیرات آن را به درستی مورد بررسی قرار دهیم؟

مدل ارائه شده توسط تراوین و همکاران (۲۰۰۶) پیش‌بینی می‌کند که نگرش نسبت به تکلیف، رفتار و پیشرفت زبان‌آموزان تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار می‌گیرند که از آن جمله می‌توان به عامل کیفیت تکلیف اشاره کرد یعنی تکلیفی که حساب شده و دقیق است، می‌تواند به حد کافی چالش برانگیز باشد و منجر به تأثیرات مثبت در یادگیری شود. این کیفیت می‌تواند در انواع مختلف تکلیف ظهور یابد. طبق دانش نویسنده تا به امروز اگرچه کیفیت تکلیف بارها مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته و عوامل گوناگون دخیل در آن معرفی شده‌اند، اما اینکه نوع تکلیف چه تأثیری بر کیفیت آن دارد کمتر مورد توجه قرار گرفته است. به همین دلیل مطالعه حاضر سعی دارد تأثیر انواع گوناگون تکلیف را بر انگیزه زبان‌آموزان و میزان پیشرفت آنها بررسی کند.

۳- تکلیف، فرصتی برای یادگیری

کوپر (۱۹۸۹) تکلیف را این‌گونه تعریف می‌کند: "تمرین‌هایی که توسط معلم به دانش‌آموزان داده می‌شوند و باید در زمانی به غیر از ساعات کلاسی انجام شوند" (ص ۷). این تعریف، تصویری ساده از تکلیف به دست می‌دهد اما باید توجه داشت که این فرایند افراد زیادی را دخیل می‌کند، با اهداف گوناگونی انجام می‌شود (به عنوان مثال ارتقاء سطح دانش زبان‌آموزان و یا دادن امکان عملکرد مستقل به آنها)، ساختار دروس را تحت تأثیر قرار می‌دهد (مثلاً می‌تواند باعث بحث در کلاس شود یا روش نمره دهی را تغییر دهد) و سطوح مختلفی از چالش و دشواری را در بر می‌گیرد. به همین دلیل است که اکثراً آن را فرایندی پیچیده در نظر می‌گیرند که باید بر اساس چارچوب نظری محکم و برگرفته از مطالعات گسترده در زمینه یادگیری و آموزش مورد بررسی قرار گیرد (تراوین و کولر، ۲۰۰۳).

۴- پیشینه تحقیق

همان طور که قبلاً هم اشاره شد در سال های گذشته مطالعات مختلف پی بردند که رابطه ای مثبت بین انجام تکالیف و پیشرفت زبان آموزان وجود دارد اما برخی از کارشناسان معتقدند که در بیشتر این مطالعات ضعف های قابل توجهی در زمینه متدلوژی وجود دارد (کوپر و همکاران، ۲۰۰۶؛ تراوین، ۲۰۰۷). به نظر این کارشناسان بیشتر ضعف این تحقیقات در نظر نگرفتن دیگر عوامل مؤثر در پیشرفت و یادگیری، عدم مطالعه دقیق ساختار چندلایه تکلیف، عدم اطمینان در مورد اعتبار^۱ ابزار به کار برده شده و نبود یک تئوری محکم در نحوه ارائه تکالیف و بررسی رفتار زبان آموزان در این زمینه است (تراوین و کولر، ۲۰۰۳). به این دلایل و به منظور پوشش برخی از نقص های گفته شده تراوین و همکارانش (۲۰۰۶) یک مدل نظری ارائه دادند که در آن عناصر تئوری انتظار-ارزش^۲ (اکلز و ویگفیلد^۳، ۲۰۰۲) و تئوری خود تعیین کنندگی^۴ (دسی و رایان^۵، ۲۰۰۲) را با هم ترکیب کردند. این مدل، سه گروه دخیل در فرایند تکلیف (معلم، زبان آموزان و والدین) و نیز شش گروه اساسی از متغیرها (پیشرفت، رفتار، نگرش، خصوصیات فردی، رفتار والدین و محیط آموزشی) را در بر می گیرد. بر اساس این مدل پیش بینی می شود که تلاش و فعالیتی که زبان آموزان در جهت انجام تکالیف به کار می برند رابطه مثبت و مستقیم با پیشرفت و یادگیری آنها داشته باشد. زیرا طبق تئوری انتظار-ارزش، میزان تلاشی که زبان آموزان در جهت انجام تکالیف به کار می برند قویاً تحت تأثیر باورهای آنها در مورد ارزش انجام آن تکلیف و انتظار آنها از میزان موفقیتشان قرار دارد. باید توجه داشت که این دو یعنی ارزش و انتظار دو بعد تشکیل دهنده انگیزه زبان آموزان محسوب می شوند. طبق گفته پینتریچ^۶ (۲۰۰۳) انتظار یعنی زبان آموز تا چه حد انتظار دارد و فکر می کند که می تواند تمرین های محوله را با موفقیت به انجام برساند و منظور از ارزش، اهمیت موفقیت در آن زمینه خاص، لذت درگیر شدن در آن تمرین و کاربرد و فایده آن برای زبان آموزان است.

مدل گفته شده پا را اندکی فراتر می نهد و عنوان می کند که علاوه بر این عوامل، باید خصوصیات خانواده و کیفیت و مقدار کمک آنها به زبان آموزان در انجام تکالیف را هم در نظر گرفت زیرا این دو عامل می توانند تأثیر بسزایی در باورهای زبان آموزان

1. Reliability

2. Expectancy-value theory

3. Eccles & Wigfield

4. Self-determination theory

5. Deci & Ryan

6. Pintrich

در مورد انتظار و ارزش و نیز در تلاش آنها داشته باشند. علاوه بر این، خصوصیات فردی زبان‌آموزان همچون دانش قبلی، توانایی‌های ذهنی و آگاهی هم می‌توانند در انگیزه (ارزش و انتظار) و تلاش زبان‌آموزان مؤثر باشند. در نهایت، مدل یاد شده خصوصیات و مشخصات خود تکلیف را هم در نظر می‌گیرد یعنی تناوب تکالیف، مقدار آنها، کنترل معلم و شاگرد بر آنها و انواع مختلف آنها. انواع گوناگون تکلیف موضوع اصلی این مطالعه است.

انواع تکلیف، انگیزه و موفقیت

انواع گوناگونی از تکلیف معرفی شده‌اند اما به نظر می‌رسد که جامع‌ترین طبقه‌بندی توسط وبسایت آموزش زبان زیر نظر دانشگاه آکسفورد ارائه شده که فعالیت‌های تکلیفی مفید و عملی را به شش گروه تقسیم‌بندی می‌کند:

۱. تمرین‌های موجود در کتاب‌های کار (تکلیف تمرینی)^۱

بیشتر کتب‌های آموزش زبان موجود در بازار در پکیج خود یک کتاب کار هم دارند که معمولاً شامل تمرین‌های مرور مطالب، متن‌های کوتاه و پاس‌نامه است. ناشرین این کتاب‌ها ادعا می‌کنند که این تمرین‌ها برای استفاده هم در کلاس و هم در منزل مناسب هستند اما معلمین معمولاً اعتقاد دارند که بهتر است کتاب‌های کار توسط خود زبان‌آموزان و در منزل انجام شوند تا فعالیت‌های مکانیکی آنها وقت کلاس را نگیرد (هونگ و همکاران، ۲۰۱۵). این تمرین‌ها می‌توانند توسط خود زبان‌آموزان و بدون کمک معلم حل و تصحیح شوند.

۲. تکلیف آماده‌سازی^۲

کمتر پیش می‌آید که معلمان از زبان‌آموزان بخواهند مطالب دروس آینده را پیش از تدریس در منزل مطالعه کنند اما برخی مطالعات انجام شده نشان داده‌اند که دخالت زبان‌آموزان در برنامه‌ریزی درسی و در جریان قرار دادن آنها در مورد آنچه که در کلاس خواهد گذشت به خصوص اگر با تفکر منتقدانه همراه باشد، می‌تواند تأثیرات مثبتی به همراه داشته باشد (ودوینا و گای بیسیو، ۲۰۱۳). طبق این تحقیقات اگر از زبان‌آموزان خواسته شود که ابزار آموزشی مناسب با درس جلسه بعد را پیدا کرده و با خود به کلاس بیاورند، آنها

1. www.teachingenglish.org.uk

2. Practice homework

3. Preparation homework

4. Critical thinking

5. Vdovina & Gaibisso

انگیزه بیشتری برای یادگیری خواهند داشت. این ابزار می تواند عکس، بریده روزنامه یا یک شیء خاص باشد. این روش مخصوصاً وقتی که کتابهای آموزشی به حد کافی بومی سازی نشده اند می تواند بسیار مفید باشد.

۳. تمرین های گسترده و مداوم^۱

امروزه خواندن و شنیدن گسترده که معمولاً در ادامه کار کلاسی به زبان آموزان محول می شوند، به عنوان ابزاری مؤثر در یادگیری در بسیاری از مؤسسات مورد استفاده قرار می گیرند اما باید توجه داشت که طبق نظر محققین (تراتوین، ۲۰۰۷؛ کوپر، ۱۹۸۹) در صورتی می توانند به عنوان تکلیفی مؤثر و مفید عمل کنند که اولاً زبان آموزان از انجام آنها لذت ببرند، ثانیاً آنها را به استفاده از ابزار مفید مانند دیکشنری، کتابهای راهنما یا گزارش های روزانه تشویق کنند و مهم تر از همه شاگردان ملزم باشند تجربه های خود را در اختیار کلاس قرار دهند و در موردشان بحث کنند.

۴. تمرین های اکتشافی هدایت شده^۲

اکثراً در کلاس ها این طور معمول است که معلمین، قوانین و ساختارهای آموزشی زبان را به شاگردان آموزش می دهند یا با راهنمایی های خود آنها را به اصطلاح از شاگردان استخراج می کنند. اما به منظور افزایش میزان استقلال زبان آموزان می توان متونی را تحت عنوان تکلیف به آنها داد و از آنها خواست که نکات، ساختارها و یا الگوهای خاصی را در این متون پیدا کنند و خودشان به نتیجه گیری های لازم برسند و جلسه بعد آنها را با بقیه هم کلاسی ها در میان بگذارند. این فرایند در نهایت حتی می تواند به آموزش زبان آموزان توسط زبان آموزان منجر شود.

۵. تمرین های مربوط به دنیای واقعی^۳

این گونه تمرین ها یعنی دیدن، شنیدن و کاربرد زبان در موقعیت های واقعی و نه در موقعیت های ساختگی داخل کلاس. خواندن مجلات مختلف، تماشای برنامه های تلویزیون، رفتن به سینما و گوش دادن به آهنگ های مختلف از نمونه های بارز این نوع تکلیف هستند. در همه این موارد می توان از زبان آموزان خواست که خلاصه ای در

1. Extensive homework

2. Guided discovery tasks

3. Real world tasks

مورد تجربیاتشان بنویسند یا متعاقباً تمرین‌های مربوط به آن تجربیات را انجام دهند. از سوی دیگر با پیشرفت تکنولوژی و استفاده فراگیر از کامپیوتر و اینترنت هم فرصت‌های زیادی برای بهره‌گیری از این‌گونه تمرین‌ها فراهم می‌شود.

۶. پروژه‌ها

پروژه‌ها می‌توانند به صورت فردی یا گروهی انجام شوند. موضوع آنها می‌تواند از کتاب‌های آموزشی، مسائل محلی یا علاقه‌مندی‌های زبان‌آموزان انتخاب شود. البته در اغلب موارد برای انجام پروژه‌ها راهنمایی و کنترل معلم برای انتخاب منابع و مسیر درست پیشرفت کار ضروری به نظر می‌رسد. در هر صورت نتیجه کار بهتر است دستاوردی مفید و قابل تأمل باشد، چیزی که زبان‌آموزان بتوانند ادعا کنند با دست و تلاش خود ساخته‌اند.

همان‌طور که پیش از این هم اشاره شد تاکنون تحقیقات زیادی در مورد انواع تکلیف و تأثیر آنها انجام نشده و به جای آن بیشتر مطالعات در این زمینه، بر مقدار و مدت زمان صرف شده برای انجام تکلیف متمرکز شده است (وارتون^۱، ۲۰۰۱). وارتون (۲۰۰۱) معتقد است که با استفاده از انواع مختلف تکلیف یا به گفته او با تغییر کیفیت و نه کمیت تکلیف، آن‌چنان تأثیر آنها چه در زمینه یادگیری مطالب و چه در میزان توانایی زبان‌آموزان تغییر می‌کند که می‌توان در نظر گرفتن فقط عامل زمان را در این امر نوعی ساده انگاری غیر قابل اغماض دانست (ص. ۱۵۷). تحقیقات اندک انجام شده در این زمینه که انواع مختلف تکلیف را مورد بررسی قرار داده‌اند تأثیرات مثبتی برای تکلیف‌تمرینی و پروژه‌ها گزارش کرده‌اند. برای مثال فویل (۱۹۸۵) در یک تحقیق کلاسی از تقسیم‌بندی انجام شده توسط لی و پروتس^۲ (۱۹۷۹) استفاده کرد که تکلیف را به سه گروه تمرینی، آماده‌سازی و گسترده تقسیم می‌کند. فویل زبان‌آموزان را به سه گروه آزمایشی تقسیم کرد: گروه اول بدون تکلیف، گروه دوم با تکلیف آماده‌سازی و گروه سوم با تکلیف تمرینی. او به این نتیجه رسید که الف) تکلیف واقعی و مرتبط با متون درسی میزان پیشرفت و یادگیری زبان‌آموزان را در مقایسه با گروه بدون تکلیف افزایش می‌دهند. ب) بین دو گروه تکلیف تمرینی و آماده‌سازی تفاوت معنی داری وجود نداشت. ج) جنسیت (مذکر و مؤنث) زبان‌آموزان تأثیری بر موفقیت و عملکرد آنها نداشت.

1. Warton

2. Lee & Pruitt

کوپر (۱۹۸۹) تکلیف محوله را به دو گروه تمرین‌های همان روز و تکلیف حاوی هم تمرین و هم آماده‌سازی تقسیم کرد. به عقیده او گروه اول (تمرین‌های مربوط به درس همان روز) از نظر فکری ساده‌تر تلقی می‌شوند چون بیشتر در برگیرنده تمرین‌های تکراری هستند در حالی که تکلیف گروه دوم (تمرین و آماده‌سازی) بار فکری سنگین‌تری دارند چون حاوی مطالبی هستند که هنوز در کلاس کار نشده‌اند یا مطالبی که چندین جلسه قبل تدریس شده و ممکن است فراموش شده باشند. کوپر با بررسی و مرور هشت تحقیق مختلف دریافت که تکلیف دشوارتر و سنگین‌تر هم محبوبیت بیشتری دارند و هم منجر به نتایج مثبت تری می‌شوند. از سوی دیگر مشکین مهر و همکاران (۱۳۹۸) به این نتیجه رسیدند که با به کارگیری تکلیف مبتنی بر مغز، یعنی تکلیف دشوارتر که بیشتر مغز را به چالش می‌کشند روند یادگیری و قابلیت بازیابی لغات بهبود قابل توجهی می‌یابد.

در تحقیقی دیگر کیت و کول^۱ (۱۹۹۲) با استفاده از مدل معادله ساختاری^۲ دریافتند که ترکیبی از تکلیف تمرینی و پروژه‌ها می‌تواند به انگیزه بالاتر دانش‌آموزان منجر شود این امر به نوبه خود حضور مؤثرتر آنها در کلاس و در نتیجه پیشرفت بیشتری به دنبال خواهد داشت. علاوه بر این آنها دریافتند که هر چه انگیزه دانش‌آموزان بیشتر باشد، آنها زمان بیشتری را برای انجام تکلیف صرف می‌کنند. تراتوین و همکاران (۲۰۰۷) در تحقیقی فراگیر به مطالعه نگرش و رفتار معلمان در رابطه با تکلیف پرداختند. این تحقیق نشان می‌دهد که در کل، اکثر معلمان تأکید بیشتری بر انگیزه دارند و توجه کمتری به فعالیت‌های تکراری و تمرینی نشان می‌دهند. به عقیده این معلمان انگیزه بیشتر به تلاش بیشتر و دستاوردهای مطلوب‌تری از سوی زبان‌آموزان می‌انجامد. این باور در مطالعه درخشش و فاطمی جهرمی (۱۳۹۶) نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد زیرا نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه در پژوهش نشان می‌دهند که خودکارآمدی، علاقه به تکلیف و اسناد علی بر راهبردهای خودتنظیمی تأثیر می‌گذارند و رابطه مثبتی با آنها دارند.

کلی تحقیقات اندک موجود، نشانگر تأثیرات متفاوت انواع تکلیف هستند و بیان می‌کنند که هر کدام می‌توانند محاسن و معایب خاص خودشان را داشته باشند. اما اینکه دقیقاً چه نوع تکلیفی برای چه نوع محیطی مناسب است، هنوز جای تحقیق و بررسی بسیار دارد. از سوی دیگر بیشتر مطالعاتی که تا کنون در این زمینه انجام گرفته‌اند تنها به بررسی

1. Keith & Cool

2. Structural Equation Modeling

دو نوع تکالیف تمرینی و آماده‌سازی پرداخته و دیگر انواع تکلیف تا حد زیادی مورد غفلت واقع شده‌اند. به همین دلیل تحقیق حاضر سعی دارد نوعی دیگر یعنی تمرین‌های گسترده و مداوم را هم بررسی کرده و با دو نوع بیشتر مطالعه شده یعنی تمرینی و آماده‌سازی مقایسه کند. علاوه بر این همان‌طور که تراتوین (۲۰۰۷) هم به آن اشاره می‌کند بیشتر مطالعات انجام شده در زمینه تکلیف بر ریاضیات، علوم و علوم اجتماعی متمرکز است و رابطه بین تکلیف و موفقیت در یادگیری زبان دوم کمتر مورد بررسی قرار گرفته. بنابراین نگاهی عمیق‌تر و دقیق‌تر در این مورد می‌تواند افق گسترده‌تری را در اختیار معلمان و زبان‌آموزان قرار دهد. ذکر این نکته هم ضروری به نظر می‌رسد که افراد شرکت کننده در تحقیقات پیشین اکثراً دانش‌آموزان دبستان یا دبیرستان بوده اند درحالی‌که می‌توان امیدوار بود که انجام تکالیف تأثیرات مثبتی برای زبان‌آموزان بزرگسال هم داشته باشد. با توجه به نکات ذکر شده مطالعه حاضر سعی دارد گامی در جهت بهبود این موارد بردارد.

۵- روش تحقیق

این مطالعه با هدف بررسی تأثیر انواع مختلف تکلیف یعنی تمرینی، آماده‌سازی و گسترده بر انگیزه زبان‌آموزان (باورهای آنها در مورد انتظار موفقیت و ارزش انجام تکالیف) و نیز بر پیشرفت آنها در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم طراحی و انجام شده است. به این منظور سه کلاس در کانون زبان ایران در مرکز بابلسر انتخاب شدند. این سه کلاس به صورت تصادفی به عنوان سه گروه آزمایشی انتخاب شدند. به گروه اول تنها تکلیف تمرینی داده شد. این نوع تمرین‌ها در کتاب‌های کار کانون وجود دارند و زبان‌آموزان موظف هستند پس از اتمام تدریس هر درس، قسمت مربوط به آن درس را در کتاب کار حل کرده و به معلم تحویل دهند. این تمرین‌ها عمدتاً شامل لغت، گرامر و یک تمرین مکالمه ای برای هر درس هستند. بنابراین در تحقیق حاضر کتاب کار به عنوان تکلیف تمرینی در نظر گرفته شده و اول نکات مربوطه توسط معلم به طور کامل در کلاس تدریس می‌شوند و بعد زبان‌آموزان تمرین‌های مرتبط با آن نکات را در منزل انجام می‌دهند (یعنی گرامر یا لغات جدیدی در تمرین‌ها وجود ندارد). از کلاس دوم خواسته شد که به جای کتاب کار یکسری فعالیت‌های آماده‌سازی را انجام دهند یعنی پیش از تدریس مطالب، زبان‌آموزان می‌بایست تکالیفی را به منظور بالا بردن سطح

آمادگی‌شان برای پذیرش آن مطالب انجام می‌دادند. به گروه سوم هم به جای کتاب کار، تمرین‌های گسترده محول شد یعنی تمرین‌هایی که پس از تدریس مطالب مربوطه انجام می‌شدند.

به هر کدام از گروه‌های دوم و سوم یعنی گروه‌های آزمایشی، سه نوع متفاوت تمرین داده شد. دو نوع از این تمرین‌ها بین دو گروه یکسان بودند و یک نوع تمرین تفاوت داشت. این سه نوع تمرین از این قرار بوده اند:

۱. یک متن شامل ۲۵۰ تا ۳۰۰ کلمه و با موضوعی مرتبط با موضوعات کتاب به زبان آموزان داده شد. این متن برای دو گروه تکلیف آماده‌سازی و تکلیف گسترده یکسان بود تنها با این تفاوت که متن، در جلسه قبل از تدریس موضوع به گروه تکلیف آماده‌سازی داده شد و گروه با تکلیف گسترده، متن را پس از تدریس مطالب دریافت کردند. در هر دو صورت برای اطمینان از اینکه زبان‌آموزان متن را به خوبی مطالعه کرده‌اند، معلم سئوالات مختلفی را در رابطه با متن از آنها پرسید. ذکر این نکته نیز ضروری است که اگرچه متون از بین متون حقیقی انتخاب شده بودند و ساختگی نبودند اما در مواردی تغییراتی در آنها ایجاد شد تا نکات گرامری و لغات مورد نظر در آنها گنجانده شود. بنابراین می‌توان گفت که متون انتخابی تا حد زیادی مرتبط با مطالب کتاب آموزشی کانون بودند و فرصتی مناسب جهت مرور یا آماده‌سازی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کردند.

۲. نوع دوم تمرین‌ها شامل یک سؤال بود. یک سؤال باز هم مرتبط با مطالب کتاب به زبان‌آموزان داده شد و از آنها خواسته شد برای یافتن جواب از اینترنت کمک بگیرند (می‌شود گفت سئوالات به‌گونه‌ای طراحی شده بودند که برای یافتن جواب مجبور بودند از اینترنت کمک بگیرند برای مثال "دلیل خودکشی دسته جمعی نهنگ‌ها چیست؟") این سؤال هم برای دو گروه تکلیف آماده‌سازی و گسترده یکسان بود تنها با این تفاوت که سؤال مورد بحث جلسه قبل از تدریس مطالب به گروه آماده‌سازی داده شد و به گروه دیگر پس از تدریس آن مطالب. سعی شد سئوالات تا حد امکان سرگرم‌کننده و جذاب باشند تا زبان‌آموزان را به یافتن جواب ترغیب کنند. تفاوت دیگری که بین دو گروه در این نوع تمرین وجود داشت این بود که گروه تکلیف گسترده موظف بود حداقل سه مورد از نکات گرامری یا

هفت مورد از لغات تازه تدریس شده را در جواب‌های خود به‌کار گیرد. اگرچه این دو نوع تمرین محتوای یکسانی برای دو گروه داشتند ولی بر اساس زمان دادن تمرین و ماهیت جواب‌ها به عنوان دو نوع جداگانه از تکلیف در نظر گرفته شدند.

۳. تمرین سوم برای دو گروه کاملاً متفاوت بود. از گروه تکلیف آماده‌سازی خواسته شد که ابزار آموزشی مورد علاقه خود را به کلاس بیاورند. برای مثال به زبان‌آموزان گفته شد که موضوع جلسه آینده اقامت در هتل خواهد بود و از آنها خواسته شد که هر نوع ابزاری که برای تدریس این موضوع مناسب می‌بینند را اعم از عکس یا نوشته یا فیلم کوتاه به کلاس آورده و در موردش کوتاه صحبت کنند.

۴. به گروه تکلیف گسترده یک فیلم کوتاه داده شد (این فیلم از طریق تلگرام با زبان‌آموزان به اشتراک گذاشته شد). محتوای فیلم هم مرتبط با مطالب تدریس شده در کلاس بود و زبان‌آموزان موظف بودند در مورد پیام اصلی یا نتیجه‌گیری فیلم در کلاس صحبت کنند.

لازم به توضیح است که هر درس در سیستم آموزشی کانون در دو جلسه تدریس می‌شود بنابراین در طول یک ترم کامل (۲۰ جلسه) زبان‌آموزان تنها برای ۱۰ جلسه تکلیف داشتند تا تکلیف زیاد باعث خستگی و بی‌انگیزگی آنها نشود. در هر جلسه تنها یک نوع از تمرین‌ها به زبان‌آموزان داده شد در نتیجه آنها در طول ترم، سه جلسه تمرین نوع اول، سه جلسه تمرین نوع دوم و سه جلسه تمرین نوع سوم را انجام دادند (در جلسه آخر به پرسش‌نامه انگیزه پاسخ داده شد). زمان اختصاص داده شده برای کار بر روی تکالیف در کلاس برای هر سه گروه یکسان و حدود ۲۰ تا ۳۰ دقیقه در هر جلسه بود.

۵-۱- سئوالات تحقیق

هدف اصلی این تحقیق بررسی نقشی است که انواع مختلف تکلیف می‌توانند در بهبود یادگیری و انگیزه زبان‌آموزان داشته باشند (انگیزه به معنای باورهای زبان‌آموزان نسبت به ارزش انجام تکالیف و انتظار آنها از درصد موفقیت‌شان در نظر گرفته شده است). به این منظور این سئوالات مطرح شده‌اند:

۱. آیا ارتباط معنی داری بین نوع تکلیف (تمرینی، آماده‌سازی و گسترده) و میزان پیشرفت و یادگیری زبان‌آموزان وجود دارد؟

۲. آیا ارتباط معنی داری بین نوع تکلیف (تمرینی، آماده‌سازی و گسترده) و انگیزه زبان‌آموزان وجود دارد؟

۵-۲- شرکت کنندگان

افراد شرکت کننده در این تحقیق ۵۱ زبان‌آموز بزرگسال (از هر کلاس ۱۷ نفر) در کانون زبان ایران بودند که بین ۱۷ تا ۳۶ سال سن داشتند. تمامی آنها در سطح Intermediate 3 یعنی سطح دوازدهم از هجده سطح کانون بوده و سابقه بین ۱/۵ تا ۲/۵ سال فراگیری زبان انگلیسی در کانون را داشتند. امکان نمونه گیری به صورت تصادفی در این تحقیق وجود نداشت و زبان‌آموزان از قبل کلاس بندی شده بودند اما همه آنها دو ترم -Intermediate 1 و Intermediate 2 را در کانون پشت سر گذاشته و آزمون پایان ترم سطح Intermediate 2 را با موفقیت گذرانده بودند. با توجه به این موارد سطح مهارت زبانی تمام شرکت کنندگان یکسان در نظر گرفته شد. این تحقیق در یک ترم کامل کانون به مدت دو ماه و نیم (۲۰ جلسه) انجام شد و در جلسه بیست و یکم آزمون پایان ترم ارائه گردید.

۵-۳- ابزار تحقیق

۵-۳-۱- پرسش‌نامه

در آخرین جلسه ترم و قبل از آزمون پایان ترم، پرسش‌نامه انگیزه متشکل از ۱۷ سؤال و به زبان فارسی به زبان‌آموزان داده شد. از این تعداد ۱۰ سؤال پنج گزینه‌ای و طبق طبقه‌بندی لیکرت و ۷ سؤال دیگر سئوالات باز با پاسخ‌های تشریحی بودند. این پرسش‌نامه بر اساس نظریات تراتوین و همکاران (۲۰۰۶) و نیز با استفاده از یافته‌های تحقیق هونگ و همکاران (۲۰۱۶) طراحی و ترجمه شد و هدف از آن کسب درکی عمیق‌تر نسبت به انگیزه شاگردان از شرکت در کلاس، احساسات آنها در مورد کلاس‌های کانون و در مورد تکالیف داده شده و بحث‌های کلاسی بود. هوش، سخت کوشی، مسئولیت‌پذیری، علاقه به زبان انگلیسی، ارزش و تلاش لازم برای انجام تکالیف، دریافت زبان‌آموزان از هدف تکلیف و عوامل انگیزشی برای انجام تکلیف از مواردی بوده که در این پرسش‌نامه مورد توجه قرار گرفته‌اند (تراتوین و همکاران، ۲۰۰۶). ترجمه انجام شده به دو کارشناس ترجمه در دانشگاه مازندران جهت بررسی کیفیت داده و توسط

آنها تأیید شد.

۲-۳-۵ امتحان شفاهی

در آزمون پایان ترم کانون بخش گفتاری (speaking) وجود ندارد و از طرفی تمرین‌های ذکر شده همگی به نوعی با مهارت صحبت کردن سروکار داشته‌اند. لذا و به منظور بررسی دقیق‌تر تأثیرات تکالیف محوله تصمیم گرفته شد یک آزمون شفاهی هم در تحقیق در نظر گرفته شود. در دو جلسه پایانی ترم، زبان‌آموزان به سه سؤال پاسخ دادند و سپس از آنها خواسته شد یک تصویر را توصیف کنند. محتوای سئوالات مشابه همان مطالبی بود که آنها در طول ترم مطالعه کرده بودند (به عنوان مثال شکل‌های مختلف خلافکاری و خطرهای آنها). پاسخ‌های داده شده ضبط و بر اساس این فاکتورها مورد سنجش قرار گرفت: تلفظ، گرامر، لغت، پیوستگی و ارتباط معقول مطالب. برای سهولت محاسبات، نمره امتحان شفاهی هم از ۶۰ نمره محاسبه شد.

۳-۳-۵ آزمون پایان ترم

این امتحان می‌تواند تا حد زیادی به عنوان یک آزمون استاندارد در نظر گرفته شود و قبلاً مراحل مربوط به استانداردسازی آن توسط کارشناسان کانون زبان ایران انجام شده است. آزمون از ۶۰ سؤال چهار گزینه‌ای تشکیل شده که مهارت‌های شنیداری، گرامر، لغت و مهارت خواندن را می‌سنجد. امتحان شفاهی و آزمون پایان ترم به عنوان ابزاری برای سنجش میزان پیشرفت و یادگیری زبان‌آموزان در مهارت‌های مختلف مورد استفاده قرار گرفته‌اند (نوشتن تنها مهارتی است که مورد بررسی قرار نگرفته، نه در تکالیف و نه در آزمون‌ها).

۴-۳-۵ - مصاحبه

در نهایت و پس از انجام آزمون پایان ترم چهار زبان‌آموز از هر گروه به صورت تصادفی انتخاب شده و این ۱۲ نفر در مصاحبه ای دوستانه و نیمه ساختارمند به زبان فارسی شرکت کردند. به زبان‌آموزان سئوالاتی در مورد ارزش، تأثیر و میزان دشواری تکالیف و اینکه دوست دارند چه تغییراتی در نوع و میزان و روند این تکالیف انجام شود، پرسیده شد. پاسخ‌ها ضبط و با نرم افزار NVivo 8 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۶- نتایج

۶-۱- آزمون پایان ترم

در ابتدا آمار توصیفی این آزمون در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- آمار توصیفی آزمون پایان ترم

گروهها	میانگین	انحراف معیار
تکلیف گسترده	۵۲/۶۴	۶/۲۳
تکلیف آماده سازی	۴۹/۹۱	۹/۱۸
تکلیف تمرینی	۴۵/۸۷	۸/۳۳

با توجه به اینکه در تحقیق سه گروه مختلف حضور داشتند برای بررسی نتایج آزمون پایان ترم از آزمون تحلیل واریانس^۱ در نرم افزار آماری SPSS (نسخه ۱۹) استفاده شد تا بفهمیم بین این سه گروه تفاوت معنی داری وجود داشت یا خیر. نتایج به دست آمده در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای سه گروه در آزمون پایان ترم

معناداری	F	متوسط مربعات	df	مجموع مربعات	
/۰۰۰	۴۷/۲۹	۳۸۳۳/۴۱	۲	۷۶۶۶/۸۲	بین گروهها
		۸۱/۰۵	۸۷	۷۰۵۱/۶۶	درون گروهها
			۸۹	۱۴۷۱۸/۴۸	

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود سطح معناداری کمتر از ۰۵/۰ است و بنابراین بین سه گروه تفاوت آماری معناداری وجود دارد اما باید مشخص شود که دقیقاً کدام گروهها با هم تفاوت دارند. در جدول شماره ۳ مقایسه های چندگانه^۲ نشان می دهند که کدام گروهها از هم متفاوت هستند. در این جدول از آزمون تعقیبی توکی^۳ استفاده شده است.

1. One-way ANOVA
2. Multiple Comparisons
3. Tukey post-hoc

جدول ۳- مقایسه چند گانه بین سه گروه در آزمون پایان ترم

معناداری	خطای استاندارد	اختلاف میانگین	گروه ۲	گروه ۱
/۰۷	۲/۰۵	۵/۵۶	آماده سازی	تکلیف گسترده
/۰۰۰	۲/۰۵	۲۳/۹۳	تمرینی	
/۷۰	۲/۰۵	-۵/۵۶	گسترده	تکلیف آماده سازی
/۰۰۰	۲/۰۵	۱۸/۳۶	تمرینی	
/۰۰۰	۲/۰۵	-۲۳/۹۳	گسترده	تکلیف تمرینی
/۰۰۰	۲/۰۵	-۱۸/۳۶	آماده سازی	

میانگین اختلاف در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

بر اساس جدول ۳ مشاهده می شود که تفاوت قابل توجهی میان گروه ها وجود دارد؛ بین گروه تکلیف گسترده و تکلیف تمرینی ($P=0.000$) و همچنین بین گروه تکلیف آماده سازی و تکلیف تمرینی ($P=0.000$) تفاوت معناداری وجود دارد. اما بین دو گروه تکلیف آماده سازی و گسترده تفاوت معناداری وجود ندارد ($P=0.07$).

۶-۲ امتحان شفاهی

جدول شماره ۴ آمار توصیفی مربوط به این امتحان را نشان می دهد.

جدول ۴- آمار توصیفی امتحان شفاهی

انحراف معیار	میانگین	گروه ها
۵/۲۹	۵۱/۳۰	تکلیف گسترده
۹/۲۷	۴۵/۶۶	تکلیف آماده سازی
۸/۴۵	۲۷/۳۰	تکلیف تمرینی

برای بررسی نتایج این امتحان هم چون سه گروه در تحقیق دخیل بودند از آزمون تحلیل واریانس در نرم افزار آماری SPSS (نسخه ۱۹) استفاده شد تا بفهمیم بین این سه گروه تفاوت معنی داری وجود داشت یا خیر. نتایج به دست آمده در جدول شماره ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵- نتایج آزمون تحلیل واریانس برای سه گروه در امتحان شفاهی

معناداری	F	متوسط مربعات	df	مجموع مربعات	
/۰۰۰	۴۶/۳۱	۳۷۳۳/۴۱	۲	۷۴۵۶/۸۲	بین گروه‌ها
		۷۹/۰۵	۸۶	۶۹۸۹/۶۶	درون گروه‌ها
			۸۸	۱۴۴۴۶/۴۸	

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود سطح معناداری در این امتحان هم کمتر از ۰/۰۵ است و بنابراین بین سه گروه تفاوت آماری معناداری وجود دارد اما باید مشخص شود که دقیقاً کدام گروه‌ها با هم تفاوت دارند. در جدول شماره ۶ مقایسه‌های چند گانه نشان می‌دهند که کدام گروه‌ها از هم متفاوت هستند. در این جدول از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است.

جدول ۶- مقایسه چند گانه بین سه گروه در امتحان شفاهی

معناداری	خطای استاندارد	اختلاف میانگین	گروه ۲	گروه ۱
/۰۲	۲/۰۷	۵/۳۶	آماده‌سازی	تکلیف گسترده
/۰۰۰	۲/۰۷	۲۱/۹۸	تمرینی	
/۰۲	۲/۰۷	-۵/۳۶	گسترده	تکلیف آماده‌سازی
/۰۰۰	۲/۰۷	۱۸/۲۱	تمرینی	
/۰۰۰	۲/۰۷	-۲۱/۹۸	گسترده	تکلیف تمرینی
/۰۰۰	۲/۰۷	-۱۸/۲۱	آماده‌سازی	

میانگین اختلاف در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

در جدول ۶ می‌توان مشاهده کرد که در امتحان شفاهی هم تفاوت قابل توجهی بین گروه‌ها وجود دارد. بین گروه تکلیف گسترده و تکلیف تمرینی ($P=0.000$) و همچنین بین گروه تکلیف آماده‌سازی و تکلیف تمرینی ($P=0.000$) تفاوت معناداری وجود دارد.

از طرف دیگر بر خلاف آزمون پایان ترم، بین دو گروه تکلیف آماده‌سازی و تکلیف گسترده هم تفاوت معنی دار است ($P=0.02$).

۳-۶- مصاحبه و پرسش‌نامه

پس از تجزیه و تحلیل پاسخ‌های زبان‌آموزان به پرسش‌نامه و سئوالات مصاحبه به نظر می‌رسید که هر کدام از گروه‌ها دیدگاه‌های خاص خودشان را نسبت به تکلیف و دیگر موارد مربوط به آن داشتند. اگرچه نکات مشترک زیادی هم در این دیدگاه‌ها وجود داشت، اما به منظور ارائه تصویر واضح‌تری از تفاوت پاسخ‌ها تصمیم گرفته شد دیدگاه‌ها و نظرات هر گروه به‌طور جداانه بررسی و ارائه شود. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها تم‌های به دست آمده به دو گروه کلی انگیزه بخش و بی‌انگیزه کننده تقسیم شدند. نکته اساسی اینجاست که اگرچه عوامل انگیزه بخش و بی‌انگیزه کننده در پاسخ‌های هر سه گروه به چشم می‌خورد اما اینکه دقیقاً چه چیزی تکلیف را برای آنها خوشایند یا ناخوشایند می‌کند در این سه گروه تفاوت‌های چشمگیری دارد.

۳-۶-۱- گروه تکلیف تمزینی

تم‌های اصلی زیر از پاسخ‌های این گروه استخراج شده‌اند:

انگیزه بخش:

- ✓ تقویت یادگیری: اکثر زبان‌آموزان این گروه معتقدند انجام تکالیف برای فهم بیشتر و بهتر مطالب، بخصوص گرامر لازم و مفید است.
- ✓ امتحان و نمره: "باید تمرین‌های کتاب کار را انجام دهم چون در امتحان می‌آیند."
- ✓ راحتی: "تمرین‌های کتاب کار خیلی راحتند و می‌شوند سریع حلشان کرد."

بی انگیزه کننده:

- ✓ عدم جذابیت: "تمرین‌های کتاب کار خیلی جذاب نیستند، تازه اکثراً هم تکراری و مشابه‌اند."
- ✓ تفاوت یا تشابه با کتاب‌های مدرسه: "ولی کتاب زبان مدرسه در مورد این نکته

1. Motivating and demotivating
2. Reinforcement

چیز دیگری می‌گفت. "یا بالعکس" قبلاً صد بار این تمرین ها را در کتاب زبان دبیرستان انجام داده‌ام."

✓ عدم تناسب با نیازها: "من انگلیسی را برای مکالمات روزمره می‌خواهم، دانستن این لغات سنگین فایده ای برایم ندارد."

✓ عدم اهمیت: "بچه‌ها خیلی وقت ها کتاب کار را حل نمی‌کنند و توی کلاس از بقیه کپی می‌کنند. معلم که نمی‌فهمد. " .. حل نکردیم هم نکردیم"

۶-۳-۲- گروه تکلیف آماده‌سازی

تم‌های اصلی زیر از پاسخ‌های این گروه استخراج شده‌اند:

انگیزه بخش:

✓ جذابیت: نظرات متفاوت زیادی در این زمینه مطرح شد که همگی نشان می‌داد از زوایا و به دلایل مختلف این‌گونه تکلیف برای زبان‌آموزان جذابیت ایجاد کرده است به عنوان مثال "کنجکاو بودم بدانم خب این سؤال چه ربطی به متن درس دارد" یا " .. بعد تصمیم گرفتیم همه عکس‌های خانوادگیمان را به کلاس بیاوریم و موضوع جالب شد."

✓ آمادگی برای مطالب جدید: "گرامر را بهتر می‌فهمیدم چون قبلاًش مثال‌هایش را توی متن دیده بودم."

✓ حواس پرتی کمتر: "موقع انجام کتاب کار همش حواسم پرت می‌شد ولی وقتی فقط یک متن داشتم یا توی اینترنت دنبال جواب سؤال بودم تا تمامش نمی‌کردم از جایم بلند نمی‌شدم."

بی‌انگیزه‌کننده:

✓ نگرانی: "می‌ترسیدم چیزهایی که به کلاس می‌آورم به درد بخور نباشد یا معلم خوشش نیاید."

✓ دشواری: "متن گاهی برایم سخت بود چون کلی کلمات جدید داشت و تازه گرامرش را هم نمی‌فهمیدم."

✓ نداشتن وقت کافی: "انقدر سرمان شلوغ است که که وقت برای این تمرین ها نمی‌ماند."

۶-۳-۳- گروه تکلیف گسترده

تم‌های اصلی زیر از پاسخ‌های این گروه استخراج شده‌اند:

انگیزه بخش:

- ✓ جذابیت: "گاهی وقت بیشتری می‌گرفت ولی به‌رحال از کتاب کار خیلی جذاب‌تر بود."
- ✓ فهم بهتر: "وقتی مجبور بودم گرامر جدید را توی گزارشم به‌کار ببرم مجبور می‌شدم از اول آن را کامل در کتاب بخوانم"
- ✓ نمره: "معلم ببیند چقدر کار کرده‌ام و نمره بیشتری به من بدهد."
- ✓ خود سنجی: "می‌فهمیدم کجای کارم ایراد دارد ولی توی کلاس متوجه این قضیه نشده بودم."
- ✓ رضایت از خود: "وقتی می‌خواهم توی کلاس حرف بزنم هول می‌شوم ولی وقتی توی خانه حرف‌هایم را تمرین می‌کنم خیلی بهترم." "معلم می‌فهمد که بلدم و فقط نیاز به زمان دارم."
- ✓ اهمیت: "مثل کتاب تمرین نیست که بشود کپی کرد. معلم می‌فهمد خودم انجام داده‌ام."
- ✓ یادگیری مطالب جدید: "چیزهای باحال و جدیدی یاد گرفتم" "تازه یاد گرفتم چطور توی گوگل سرچ کنم... قبلاً درست بلد نبودم."

بی‌انگیزه‌کننده:

- ✓ زمان: "این تمرین‌ها بعضی وقت‌ها زمان و حوصله بیشتری می‌خواهند آنهم با این‌همه کار که سرمان ریخته."

۷- بحث و کاربردها

نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که وقتی تمرین‌های تا حدودی تکراری و مکانیکی کتاب کار جای خود را به تمرین‌هایی با خلاقیت بیشتر بدهند، زبان‌آموزان نتایج بهتری در آزمون‌های پایان‌ترم کسب خواهند کرد. با توجه به این‌که مدرس و تمامی مراحل آموزش در بین سه کلاس یکسان بوده، کسب نتیجه بهتر در آزمون پایان‌ترم را تا حد

زیادی می توان به تغییر نوع تکلیف ربط داد. اگرچه به گفته برخی از زبان آموزان انجام تکالیف آماده سازی و گسترده در مقایسه با تکالیف تمرینی سخت تر است اما طبق این مطالعه و از نقطه نظر آماری می تواند به یادگیری بهتر مطالب منجر شود. همان طور که در بخش پیشین هم اشاره شد بین دو گروه تکلیف آماده سازی و گسترده در نتایج آزمون پایان ترم تفاوت معناداری وجود نداشت. بنابراین می توان نتیجه گیری کرد که در بخش مهارت های شنیداری و خواندن و نیز در یادگیری گرامر و لغت، زمان دادن تکالیف (قبل یا بعد از تدریس مطالب) و نوع آن تفاوت خاصی ایجاد نمی کند.

اما قضیه در مورد امتحان شفاهی جای تأمل بیشتری دارد. در امتحان شفاهی، هر سه گروه با هم تفاوت معناداری داشتند و در نهایت گروه تکلیف گسترده بهترین نتیجه را در مقایسه با دو گروه دیگر کسب کرد. گروه با تکلیف آماده سازی هم به نوبه خود نتیجه بسیار بهتری از گروه تکلیف تمرینی گرفت. بر این اساس می توان نتیجه گیری کرد که وقتی تکلیف، بعد از تدریس مطالب به زبان آموزان داده می شود و آنها زمان کافی برای مرور و بازیافت مطالب را دارند، مهارت گفتاری به نحو مؤثرتری تقویت می شود. بسیاری از زبان آموزان بزرگسال، زبان را برای مقاصدی مثل سفر، کنفرانس های کاری و یا مکالمات دوستانه می خواهند. به همین دلیل مهارت گفتاری اصلی ترین مهارتی است که به آن نیاز دارند. بنابراین نتایج این مطالعه در مورد نوع و نحوه ارائه تکالیف می تواند کاربردهایی برای آموزش زبان به این گروه ها داشته باشد. همان طور که قبلاً هم اشاره شد در تمرین های گسترده، زبان آموزان ملزم بودند در تکالیف خود از نکات گرامری یا لغات تازه تدریس شده استفاده کنند و این یعنی به زبان آموزان این فرصت داده می شد که مطالب را تولید کنند در حالی که کتاب های تمرین بیشتر بر استخراج مطالب تأکید می کنند (پر کردن جاهای خالی یا جمله سازی). با توجه به این موضوع می توان نتیجه گیری کرد که به منظور بالا بردن سطح مهارت گفتاری، لااقل برای زبان آموزان سطح متوسط بهتر است آنها را به تولید متن و حرف زدن تشویق کرد و فقط استخراج نکات در یک یا دو جمله، کمک کمتری به آنها می کند. از سوی دیگر همان طور که در بررسی نتایج بدست آمده از پرسش نامه و مصاحبه هم عنوان شده، این گونه تمرین ها انگیزه بیشتری به زبان آموزان می دهد. مواردی همچون احساس رضایت از خود یا یادگیری مطالب جدید عواملی هستند که به انگیزه و تلاش بیشتر در جهت پیشرفت زبان آموزان منجر می شوند.

در کل نتایج این تحقیق با نتایج به دست آمده در مطالعه فویل (۱۹۸۵) در تضاد قرار می‌گیرند زیرا بر خلاف یافته‌های فویل، در این تحقیق بین دو گروه با تکلیف تمرینی و تکلیف آماده‌سازی تفاوت معناداری در هر دو امتحان پایان ترم و شفاهی وجود داشت. از طرف دیگر با توجه به نتایج پرسش‌نامه و مصاحبه، به نظر می‌رسد که اگرچه تکالیف آماده‌سازی و گسترده از سوی زبان‌آموزان دشوارتر تلقی می‌شوند اما محبوبیت بیشتری داشته و در کل انگیزه بیشتری در میان زبان‌آموزان بزرگسال ایجاد می‌کنند. این یافته با یافته‌های تحقیق کوپر (۱۹۸۹) هماهنگ است. در عین حال همان‌طور که تراوتین و همکارانش (۲۰۰۷) هم اشاره می‌کنند، شاید بهتر باشد با بالاتر رفتن سطح دانش زبانی شاگردان، از تکالیف تمرینی کاسته شده و تکالیف آماده‌سازی یا گسترده را جایگزین آنها کرد.

به‌طور خلاصه تجزیه و تحلیل پاسخ‌های زبان‌آموزان در بخش پرسش‌نامه و مصاحبه این نکات را بیان می‌کند:

- جذابیت می‌تواند به عنوان مهم‌ترین عامل انگیزشی در فرایند تکلیف در نظر گرفته شود. به گفته زبان‌آموزان از اول در ذهن همه ما تکلیف به عنوان پدیده‌ای ناخوشایند جا افتاده اما اگر همین واژه مفهومی جذاب در خود داشته باشد، تا حد زیادی نگرش شاگردان را تغییر خواهد داد:

"اصلاً چرا همیشه کتاب‌های کار سیاه و سفید و غیر جذاب هستند؟ آنها هم باید رنگی می‌شدند."

- در عین حال با توجه به تجربه نویسندگان در این مطالعه، جذاب کردن تکالیف واقعاً کار سختی نیست فقط کافی است موضوع آن به روز و کمی بحث برانگیز باشد.
- امروزه استفاده از اینترنت بخصوص در میان زبان‌آموزان بزرگسال فراگیر است و می‌تواند به منبعی مفید و مؤثر در جهت جذاب کردن تکالیف مورد استفاده قرار گیرد. در عین حال گاهی شاگردان را از فضای تکراری کتاب رها می‌کند و منبعی بی‌نهایت از اطلاعات در اختیارشان قرار می‌دهد. در کل زبان‌آموزان نگرشی مثبت به کار با اینترنت در انجام تکالیف داشتند.
- در دادن تکالیف آماده‌سازی باید دقت زیادی صرف شود زیرا با توجه به اینکه مطالب هنوز تدریس نشده‌اند، سختی این‌گونه تکالیف می‌تواند موجب دل‌سردی و خستگی زبان‌آموزان شود.

- نکته بسیار مهم دیگر توجه به نیازهای زبان آموزان در مشخص کردن نوع تکلیف است. مشکلی که معمولاً در کلاس‌ها وجود دارد ناهمگن بودن زبان آموزان است که هر کدام نیازهای خاص خودشان را دارند. بررسی یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد که می‌توان این مشکل را با دادن حق انتخاب به آنها تا حدودی بر طرف کرد. مثلاً می‌توان دو نوع تکلیف را مشخص کرده و به آنها امکان داد تا با توجه به خواسته‌ها و علایقشان یکی را انتخاب کنند.

- تمام اعضاء گروه تکلیف آماده‌سازی نگرشی بسیار مثبت نسبت به آوردن ابزار آموزشی به کلاس داشتند. این نوع تکلیف به آنها حس کنترل و دخیل بودن در برنامه‌ریزی درسی می‌دهد که در نهایت به ایجاد انگیزه مثبت منجر می‌شود.

- اکثریت اعضاء گروه تکلیف گسترده نگرشی بسیار مثبت نسبت به تماشای فیلم به عنوان تکلیف داشتند و آن را از خواندن متن جذاب‌تر می‌دانستند:

"به اندازه کافی متن خوانده‌ایم بهتر است کمی هم فیلم ببینیم!"

در کل به نظر می‌رسد که برای بهبود روند پیشرفت و انگیزه زبان آموزان، لااقل برای افراد بزرگسال و در سطح متوسط، تکالیف گسترده گزینه‌ای مناسب‌تر از دو نوع دیگر باشند. در عین حال تکلیف آماده‌سازی هم به نوبه خود می‌تواند مؤثر تر از تکلیف تمرینی عمل کند.

"Homework," Yes. However, What Type of Homework Could Produce Maximum Motivation & Progress?

Davoud Borzabadi Farahani¹ Azadeh Rajaei²

Abstract: *In many countries of the world, homework accounts for a considerable proportion of study time (Cooper, 1989; Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998; Xu, 2005). At the same time, the effectiveness of homework has been discussed a lot, and studies investigating the relationship between homework and achievement have produced mixed results. Most previous research on homework has focused on homework time and analyzed the relationship between homework and achievement (Cooper, Robinson, & Patall, 2006). However, according to Corno (1996), homework is a complex*

1. Assistant Professor. English department- University of Tehran. (corresponding author)

2. Ph.D. candidate. English department- University of Tehran

process affected by a variety of factors. Previous research fails to reflect the complexity of the variables involved in homework assignment and homework completion, and the methodological pitfalls of many studies make it difficult to draw firm conclusions about the strength of the homework achievement relationship (Trautwein, 2007).

Background Studies: *The few empirical studies to date that have included homework variables indicate beneficial effects. For instance, in their comprehensive study Trautwein, Niggli, Schnyder, and Lu`dtke (2009) asked teachers about their homework attitudes and behaviors. Overall, they found a relatively low emphasis on drill and practice tasks and a high emphasis on motivation. Cooper (1989) distinguished between homework containing same-day tasks and homework including elements of practice and preparation and found that cognitively more demanding homework assignments were much more favorable and beneficial.*

In another study, using structural equation modeling, Keith and Cool (1992) found that giving a combination of practice and project homework was positively associated with a higher motivation, which in turn was positively related to achievement.

Method: *The present study examines the effect of different types of homework on learners' language achievement and motivation. Six types of homework have been introduced naming practice, preparation, extensive, guided discovery, real-world, and project homework. In this study, 3 groups of intermediate level students were chosen from ILI in Babolsar each group containing 17 adult female learners. The first group had only practice homework (the ILI workbook), the second group received preparation homework and the third group had to do extensive homework. The treatment took a whole term (20 sessions) and the ILI final exam scores in addition to an oral exam were used to measure the students' achievement. A questionnaire was also employed which consisted of close and open-ended questions. Furthermore, 12 learners (4 learners of each group) participated in a semi-structured interview in Farsi at the end of the term.*

Conclusion / Discussion: *The results of the final and oral exam were analyzed using SPSS and the qualitative data of the questionnaire and the interview have been examined with N-VIVO (8). The 2nd and 3rd groups outperformed in both final and oral exams. The group with extensive homework outperformed the other two in the oral exam. And the group with extensive homework had the highest level of motivation while the preparation homework group was next.*

Keywords: *“practice homework”, “preparation homework”, “extensive homework”, “achievement”*

References:

- Alston-Abel, N. L., & Berninger, V. W. (2018). Relationships between home literacy practices and school achievement: Implications for consultation and home-school collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 164-189.
- Cooper, H. (1989). *Research on teaching monograph series. Homework*. New York, NY, US: Longman. <http://dx.doi.org/10.1037/11578-000>
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., & Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H., Robinson, J.C., & Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25, 27-30.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, NY, US. University Rochester Press.
- Derakhshesh, A., Fatemi Jahromi, S. A. (1396). Motivational Beliefs: Impact on the Capacity to Employ Self-regulatory strategies. *Critical Language & Literary Studies*, 19, 141-167.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Emerson, T.L., Mencken, K. D. (2001). Homework: to require or not? On-line graded homework and student achievement. *Perspectives on Economic Education Research*, 7(1), 20-42.
- Foyle, H. C. (1985). Homework in the Classroom: Can it make a difference in student achievement? Paper presented at the Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development (40th; Chicago, IL, March

25, 1985).

- Grodner, A., Rupp, N. G. (2013). The Role of Homework in Student Learning Outcomes: Evidence from a Field Experiment. *The Journal of Economic Education*, 44(2), 93-109.
- Hong, E., Mason, E., Peng, Y., & Lee, N. (2016): Effects of homework motivation and worry anxiety on homework achievement in mathematics and English. *Educational Research and Evaluation*, DOI: 10.1080/13803611.2015.1131721
- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119.
- Keith, T.Z., Cool, V.A. (1992). Testing models of school learning: Effects of quality of instruction, motivation, academic coursework, and homework on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 207–226.
- Lee, Jr., Pruitt, K. W. (1979). Homework assignments: classroom games or teaching tools?. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 53(1), 31-35.
- Meshkinmehr, A., Pourmohammad, M., Nushi, M., Talkhabi, M. (1398). Investigating the Effect of Applying Brain-based Learning Principles on the Learning and Retention of Vocabulary by EFL Learners. *Critical Language & Literary Studies*, 19269 – 239 , .
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Ramdass, D., Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218.
- Trautwein, U., Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115-

145.

- Trautwein, U., Ludtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort:
 - Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176-189.
- Trost, S., & Salehi-Isfahani. (2012). The effect of homework on exam performance: Experimental results from principles of economics. *Southern Economic Journal*, 79(1), 224-242.
- Vdovina, E., Gaibisso, C. (2013). Developing critical thinking in the English language classroom: A lesson plan. *ELTA Journal*, 1(1), 54-68.
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155-165.
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research*, 99, 46-55.