

بررسی تأثیر ارسال و دریافت تکالیف درک مطلبی دانش‌آموزان پیش دانشگاهی ایرانی با استفاده از رایانامه بر میزان انگیزه و توانایی آن‌ها در مهارت درک مطلب انگلیسی

محمد جواد حجازی*

استادیار گروه زبانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، قم، ایران

حسن علیزاده**

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه پیام نور مرکز قم،
قم، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۳/۱۰/۲۴، تاریخ تصویب: ۹۵/۰۳/۲۲، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۶)

چکیده

فناوری‌های ارتباطی از قبیل تلفن ثابت، تلفن همراه، تلویزیون، اینترنت، رایانامه و غیره نقش مهم و مؤثری در دنیای امروزی علم و آموزش دارند. رایانامه به‌مثابه شکل غیرهمزمان ارتباط مبتنی بر رایانه، آنچه را که یک شخص می‌تواند در کلاس درس انجام دهد، بیشتر می‌کند. این ابزار به رایج‌ترین ابزار ارتباطی در محیط آموزشی و حرفه‌ای تبدیل شده است. پژوهش حاضر (بررسی تأثیر ارسال و دریافت تکالیف درک مطلبی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی ایرانی با استفاده از رایانامه بر میزان انگیزه و توانایی آن‌ها در مهارت درک مطلب انگلیسی) قصد دارد تا بررسی کند که بهره‌گیری از رایانامه در فرستادن و دریافت کردن تکالیف درک مطلبی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی چه میزان بر توانایی درک مطلب و همچنین انگیزه درونی آنان تأثیر دارد. در پژوهشی شبه‌تجربی، رفتار ۵۶ دانش‌آموز در گروه‌های آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار گرفت تا تأثیر و نتیجه این رفتارها مشخص شود. نتایج به‌دست آمده تأثیر معنادار استفاده دانش‌آموزان از رایانامه را در جایگاه نوعی فناوری ارتباطی، بر توانایی درک مطلب و انگیزه درونی آن‌ها نشان داد.

واژه‌های کلیدی: رایانامه، درک مطلب، انگیزه درونی، فناوری ارتباطی، آموزش از راه دور.

* E-mail: hejazi_mj@yahoo.com

** E-mail: hassanalizadeh52@yahoo.com

۱- مقدمه

درک مطلب (reading comprehension) محصول و نتیجه مطالعه و خواندن مؤثر است. خواندن مؤثر و کارآمد، برای موفقیت در یادگیری زبان خارجی حیاتی است و می‌توان آن را به مثابه اساس و پایه آموزش در سایر بخش‌های یادگیری زبان از قبیل: استفاده از کتب درسی برای دوره‌های زبانی، نوشتن (writing)، بازبینی (revising)، توسعه دامنه لغات، فراگیری دستور زبان، تصحیح و برنامه‌های یادگیری زبان به کمک رایانه در نظر گرفت؛ بنابراین آموزش مهارت خواندن، عنصری اساسی در هر برنامه تحصیلی آموزش زبان خارجی است. میکالکی (۲۰۰۸) خواندن را «فرایند تفکر آگاهانه و غیرآگاهانه» می‌نامد. خواننده تدابیر زیادی را به‌کار می‌گیرد تا مفهومی را که منظور نویسنده بوده است، مجدد بازسازی کند. خواننده این کار را با مقایسه اطلاعات متن با دانش و تجربیات پیشین خود انجام می‌دهد.

درک مطلب، همان دریافت پیام است. آنچه اهمیت دارد فهم پیام مورد نظر متن و ایجاد ارتباط است؛ به عبارت دیگر، خواندن به منظور درک مطلب، همان دریافت معنا از متن است (ناتال، ۲۰۰۸).

طی ۵۰ سال گذشته، نیازهای خواندن دانش‌آموزان و زبان‌آموزان تغییرات زیادی داشته است؛ بنابراین برای برآورده ساختن این نیازها، بایستی ابزار آموزشی مؤثر برای آموزش خواندن توسعه یابد. فناوری و پیشرفت آن، همه جنبه‌های زندگی بشری و آموزش را تغییر داده است و آموزش زبان از این امر مستثنا نیست. استفاده از فناوری در آموزش، به منظور تسهیل آموزش و یادگیری تجربه جدید نیست. تاریخچه مختصر آموزش و یادگیری زبان نشان می‌دهد که انواع مختلف آموزش زبان، شکلی از فناوری از قبیل: تخته سیاه، نوارهای صوتی و رایانه را استفاده کرده‌اند تا فرضیه‌ها و اهداف مورد نظر خود را تقویت کنند. با توسعه سریع فناوری در سال‌های اخیر، رایانه نقش مهم و فزاینده‌ای در یادگیری و آموزش زبان خارجی، به‌ویژه در آموزش خواندن ایفا کرده است. با توسعه و ظهور فناوری‌های شبکه‌ای و نرم افزارهای ارتباطی، دسترسی به منابع اطلاعاتی بدون در نظر گرفتن زمان و مکان برای همه افراد ممکن شده است. رایانامه (Email) به‌مثابه نمونه‌ای از فناوری غیرهمزمان (asynchronous) ارتباطی، سرعت تبادل اطلاعات آموزگار-دانش‌آموز را تا حد زیادی افزایش داده است.

پژوهش حاضر، سعی دارد تا تأثیر استفاده از رایانامه در تحویل تکالیف درک مطلبی را بر توانایی درک مطلب دانش‌آموزان ایرانی دوره پیش‌دانشگاهی از یک طرف و همچنین تأثیر آن را بر میزان انگیزه درونی (Intrinsic motivation) آن‌ها نسبت به یادگیری زبان خارجی از سوی دیگر بررسی کند. این پژوهش سعی دارد نشان دهد که چگونه رایانامه در جایگاه ابزار آموزشی، به‌ویژه در یادگیری به شیوه مجازی و از راه دور (Virtual distance) می‌تواند به صورت مطلوب مورد استفاده قرار گیرد.

۲- بیان مسئله

تأثیر رایانه و اینترنت بر فعالیت دانش‌آموزان، موضوع و پرسشی مهم برای محققان بوده است. ردمن^۱ (۲۰۰۵) بیان می‌کند که تعداد خیلی کمی از دانش‌آموزان، سطوح بالای تحصیلی معیارهای مورد انتظار در مهارت خواندن و درک متن‌های داده‌شده را دارند. در حقیقت، آنچه را که فراگیران زبان خارجی اغلب فاقد آن هستند، تجربه کردن زبان مقصد است؛ بنابراین برای معلمان سطوح بالاتر ضروری به نظر می‌رسد که تکالیف بی‌شماری را عرضه کنند تا از این طریق، به دانش‌آموزان در کسب تجربه بیشتر در زبان مقصد کمک کنند و در نتیجه خوانندگان ماهری شوند.

با افزایش جمعیت و توسعه سریع اینترنت، نقش آن در یادگیری، بیش از پیش قابل توجه شده است. طبق نظر جوشی و ساکسنا^۲ (۲۰۰۵)، امروزه رایانامه رایج‌ترین وسیله ارتباطی میانجی است. موضوع مورد تحقیق، این است که چگونه امروزه در آموزش، به‌طور مؤثری از رایانامه استفاده شده و چگونه نشان داده شود که این ابزار برای آموزش و یادگیری زبان، تهدیدی به‌شمار نمی‌آید.

مسئله‌ای که باید بررسی شود، این است که آیا اولاً بهره‌گیری از رایانامه در یادگیری زبان می‌تواند تأثیری بر درک مطلب فراگیران داشته باشد؟ و ثانیاً اینکه چگونه می‌توان به شیوه مطلوبی، از آن استفاده کرد؟ در این پژوهش، چند اصل راهنمایی‌کننده برای استفاده مؤثر از رایانامه به‌منابۀ ابزاری آموزشی فراهم شده است تا آموزش و یادگیری را در محیط مجازی هدایت کند.

1. Redman

2. Joshi & Saxena

۳- اهمیت پژوهش

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند برای گروهی از افرادی که در امر آموزش و یادگیری زبان دخیل هستند، مفید واقع شود؛ از جمله فراگیران زبان خارجی، معلمان و همچنین مواد درسی که برای فراگیران زبان خارجی به‌ویژه دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی فراهم شده است. این پژوهش می‌تواند برای محققان و دانش‌پژوهانی نیز مفید باشد که سعی دارند راهنمایی‌هایی را برای استفاده فناوری شبکه‌ای در دوره‌های آموزشی عرضه کنند. پژوهش حاضر، می‌تواند نشان دهد که چگونه رایانامه می‌تواند ابزار بازخوردی آموزشی را در آموزش مهارت خواندن، به فراگیران زبان خارجی، به خدمت گیرد.

نتایج این پژوهش همچنین می‌تواند محققان و آموزگاران را یاری کند که به کسب آگاهی درباره مزایای آموزشی و مضرات استفاده از رایانامه در فرایند آموزش و یادگیری علاقه‌مندند. همچنین با توجه به اینکه آموزش از راه دور در ایران، رشد فزاینده‌ای یافته است، بنابراین کسانی که در این روش آموزشی دخیل هستند، می‌توانند از نتایج این پژوهش بهره‌مند شوند.

۴- پرسش و فرضیه

۴-۱- پرسش‌های پژوهش

نگارنده معتقد است که پاسخ به سؤالات زیر، برخی از جنبه‌های مبهم استفاده از رایانامه به‌مثابه ابزاری آموزشی را روشن خواهد ساخت.

پرسش شماره ۱. آیا ارسال و دریافت تکالیف درک مطلبی از طریق رایانامه تأثیر معناداری بر توانایی درک مطلب دانش‌آموزان ایرانی دوره پیش‌دانشگاهی در جایگاه فراگیران زبان انگلیسی دارد یا خیر؟

پرسش شماره ۲. آیا ارسال و دریافت تکالیف درک مطلبی از طریق رایانامه به‌توسط دانش‌آموزان ایرانی دوره پیش‌دانشگاهی، تأثیر معناداری بر انگیزه درونی آن‌ها در زمینه خواندن دارد یا خیر؟

۴-۲- فرضیه‌های پژوهش

به‌منظور بررسی مسئله مطرح‌شده در این پژوهش و پاسخ به سؤالات مربوط، فرضیه‌های صفر زیر بررسی خواهند شد.

فرضیه صفر شماره ۱. ارسال و دریافت تکالیف درک مطلبی از طریق رایانامه هیچ تأثیر معناداری بر توانایی درک مطلب دانش‌آموزان ایرانی دوره پیش‌دانشگاهی در جایگاه فراگیران زبان انگلیسی ندارد.

فرضیه صفر شماره ۲. ارسال و دریافت تکالیف درسی از طریق رایانامه به‌توسط دانش‌آموزان ایرانی دوره پیش‌دانشگاهی، تأثیر معناداری بر انگیزه درونی آن‌ها در زمینه خواندن ندارد.

۵- محدودیت‌های پژوهش

همانند هر پژوهش دیگری، تعدادی از محدودیت‌های اجتناب‌ناپذیر در زمینه این پژوهش به‌وجود خواهد آمد که ممکن است در مورد آن، سؤالات جدیدی را برای تحقیقات بیشتر در آینده وجود آورد.

علاوه‌بر کوچک بودن اندازه گروه نمونه و کوتاه بودن مدت زمان انجام این پژوهش، محدودیت‌های دیگری نیز وجود دارد. به‌علت اینکه تعداد آزمودنی‌های در دسترس محدود بودند، متغیرهایی همچون: سن، جنس، سواد رایانه‌ای و متغیرهای شخصی، در مجموع محدودیت‌ها به حساب نیامده‌اند.

۶- مبانی نظری و پیشینه پژوهش

حجم گسترده‌ای از تحقیقات درباره استفاده از رایانامه در زمینه‌های تجارت و صنعت موجود است. بایرون^۱ (۲۰۰۸) تأثیر کانال بر ادراک احساسات را در ارتباطات رایانامه‌ای مشخص می‌کند و معتقد است که استفاده از رایانامه می‌تواند مشکلاتی در فهم مطلب ایجاد و پیغام را به جهت وجود اشارات کمتر و نبود بازخورد فوری، کم‌اثرتر کند. سادات و رحمان رضانور^۲ (۲۰۰۸) در تحقیقی چشم‌انداز ارتباطات رایانامه‌ای را به‌مثابه ابزاری آموزشی، برای آموزش از راه دور در دانشگاه آزاد بنگلادش بررسی کردند. بااین‌حال تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد، تحقیقات اندکی در زمینه استفاده از رایانامه در حوزه آموزشی انجام شده است.

1. Byron,k

2. Sadat &Rezanurrahman

به علل فراوانی «خواندن»، مهارتی اساسی در یادگیری زبان خارجی است. این مهارت پایه عملکرد امروزی هر جامعه است. پیدا کردن یک شغل خوب، خیلی زیاد با مهارت خواندن در ارتباط است. این مهارت، اساس کار همه انواع یادگیری‌های دیگر را فراهم می‌کند و تمرینی برای ذهن ماست. ابزار عمده یادگیری از قبیل کتب، مجلات و حتی اینترنت، به توانایی خواندن و درک آنچه خوانده می‌شود، نیاز دارند. خواندن، جنبه تخیلی افراد را توسعه می‌دهد و در رشد خودپنداری مثبت، نقش اساسی دارد. خواندن، فرایندی پیچیده است که فقط با تمرین توسعه پیدا می‌کند. هدف نهایی خواندن، درک مطالبی است که خوانده می‌شود. سویت و اسنو^۱ (۲۰۰۳) معتقدند که درک مطلب، مخصوصاً برای دانش‌آموزان پایه‌های ابتدایی اهمیت فراوانی دارد؛ زیرا پایه و اساس خواندن بیشتر در مدارس راهنمایی را فراهم می‌کند. درک مطلب فرایندی است به شدت دارای اثر متقابل که بین خواننده و متن رخ می‌دهد.

کرن^۲ (۲۰۰۶) می‌گوید که ما در محیطی زندگی می‌کنیم که پیغام‌های متنی، عکس‌ها و فایل‌های صوتی و تصویری از گوشی تلفن، در چند ثانیه، به دیگری انتقال می‌یابند، تلفن‌ها به ما اجازه می‌دهند تا از طریق شبکه بی‌سیم به اینترنت متصل شویم، رایانامه‌ها، پیام‌های پیوسته و مداوم، اتاق‌های گفت‌وگو (Chat rooms) و وبلاگ‌ها (blogs) در روش به اشتراک گذاشتن اطلاعات و سخن گفتن با یکدیگر، انقلابی به وجود آورده‌اند. همان‌طور که آموزش از راه دور، در حال رشد است و در زمینه‌های مختلف، مورد قبول واقع شده است. یادگیری الکترونیکی (E-learning) زبان خارجی نیز تحت تأثیر این موج فراگیر قرار گرفته است. چو^۳ (۲۰۱۰) معتقد است که فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات، افق‌های جدیدی را در آموزش زبان برای معلمان زبان ایجاد کرده تا بتوانند محیط‌های کلاسی فعال‌تر و دانش‌آموزمحور داشته باشند.

بازبینی مواردی از قبیل دیدگاه‌های متفاوت درباره استفاده از ابزارهای یاددهی-یادگیری الکترونیکی در کلاس درس، چالش‌هایی که زبان‌آموز تجربه می‌کند و تعدادی از راهبردهای توسعه استفاده مفید از ابزار یادگیری الکترونیکی در آموزش زبان کلاس‌محور، ضروری به نظر می‌رسد.

1. Sweet & Snow

2. Kern

3. Chou

۱-۶- درک مطلب

در نتیجه تحقیقات سه دهه قبل، دیدگاه ما درباره خواندن، به‌مثابه فرایند محض رمزگشایی، تغییر کرده است. اسنو (۲۰۰۲)^۱ درک مطلب را در حکم فرایند استنباط و درک همزمان معنی از طریق تماس و درگیر شدن با زبان نوشتاری تعریف می‌کند و برای آن، سه عنصر اصلی در نظر می‌گیرد: خواننده، متن و فعالیت.

وولی (۲۰۱۱)^۲ درک مطلب را به‌مثابه فرایند استنباط معنی از متن در نظر می‌گیرد. وی هدف خواندن را درک معنی کلمات یا جملات منفرد نمی‌داند، بلکه هدف آن را درک کلی آنچه در متن توضیح داده شده، می‌داند. الیوسف (۲۰۰۵)^۳ خواندن را مهارتی پیچیده می‌داند و شش مورد از حوزه‌های مهارت و دانش عمومی را که محققان پیشنهاد داده‌اند تا در این فرایند قرار گیرند، به شرح ذیل نام می‌برد:

۱- مهارت‌های شناختی خودکار؛

۲- دانش واژگانی و ساختاری؛

۳- دانش ساختار گفتمان رسمی؛

۴- دانش پیش‌زمینه محتوایی / جهانی؛

۵- راهبردهای مهارت‌های ارزیابی و ترکیبی؛

۶- دانش فراشناختی و کنترل مهارت‌ها.

دورکین (۱۹۹۳)^۴ درک مطلب را تفکر هدف‌داری می‌داند که طی آن معنی از طریق ارتباط بین متن و خواننده ایجاد می‌شود. هریس و هاجز (۱۹۹۵)^۵ دیدگاه متفاوتی از درک مطلب خواندن دارند و آن را به‌مثابه استنباط معنی از متن نوشتاری، از طریق تبادل دوطرفه عقاید بین خواننده و پیام در متنی مخصوص، در نظر می‌گیرند. پارادو (۲۰۰۴)^۶ درک مطلب را به‌صورت فرایندی می‌نگرد که طی آن، خواننده به‌وسیله تعامل با متن، از طریق ترکیب دانش و تجربیات قبلی با اطلاعات متن و دیدگاهی که وی در ارتباط با متن اتخاذ می‌کند، معنی را درک می‌کند.

1. Snow

2. Woolley

3. Alyousef

4. Durkin

5. Harris & Hodges

6. Pardo

همان‌طور که مشاهده می‌شود همه تعاریف مطرح شده، معنی را به‌عنوان جنبه مهم تعاریف خود در نظر می‌گیرند. اگر خوانندگان بتوانند کلمات را بخوانند، اما نتوانند تشخیص دهند که چه چیزی را می‌خوانند، در حقیقت چیزی نخوانده‌اند.

۲-۶- انگیزه و یادگیری زبان

قبل از پرداختن به پژوهش‌های گذشته که برای نشان دادن تأثیرات قابل توجه انگیزه در کلاس آموزش زبان انگلیسی در جایگاه زبان دوم یا زبان خارجی انجام شده‌اند، بهتر است ابتدا خود انگیزه و انواع آن را بررسی کنیم.

احتمالاً تنها چیزی که بیشتر محققان بر آن اتفاق نظر دارند، این است که انگیزه، پاسخ‌گوی این سؤالات است: ۱- چرا مردم تصمیم می‌گیرند کاری را انجام دهند؟ ۲- آن‌ها چه مدت قصد دارند به آن فعالیت ادامه دهند؟ و ۳- آن‌ها با چه جدیتی قصد دارند آن فعالیت را دنبال کنند؟ (زولتان دورنیه^۱ ۲۰۰۱).

سلیمانی (۱۳۸۸) در تعریفی، انگیزه را «میزان تصمیم‌گیری فرد در خصوص اهدافی که پیگیری می‌کند و همچنین تلاشی می‌داند که برای رسیدن به آن هدف به‌کار می‌گیرد. کوماراوادپولو^۲ (۲۰۰۶) انگیزه را نیروی تقویت‌کننده‌ای می‌داند که فرایند خسته‌کننده و طولانی یادگیری را تقویت می‌کند. وی انگیزه‌های بیرونی (Extrinsic motivation) را با سطح ضعیف‌تری از اعتماد به‌نفس و سطح بیشتری از اضطراب، و انگیزه‌های درونی را عامل تقویت رفتار می‌داند. از نظر کاسکو. ام^۳ (۲۰۱۰) انگیزه بیرونی، با عوامل بیرونی از قبیل پول، جایزه، نمره و برخی بازخوردهای مثبت آغاز می‌شود، درحالی‌که انگیزه درونی، از احساس خودپاداشی سرچشمه می‌گیرد که احساس توانایی و خودمختاری را فراهم می‌کند. انگیزه درونی از تمایل به برآورده ساختن نیازها، اهداف و آرزوها، بدون انتظار پاداش به‌خاطر دستیابی به آن‌ها سرچشمه می‌گیرد، درحالی‌که انگیزه بیرونی برای دستیابی به آن پاداش است (سلیمانی، ۱۳۸۸).

شرایط اجتماعی هنگامی که این سه نیاز روان‌شناختی را برآورده سازند، باعث افزایش انگیزه درونی می‌شوند: ۱- استقلال (خودمختاری در تعیین چستی و چرایی انجام کارها)؛

1. ZoltanDornyei

2. Kumaravadivelu

3. Casco, M.

۲- توانش (توسعه و تمرین مهارت‌ها برای در دست گرفتن و کنترل محیط)؛ ۳- ارتباط (وابستگی به دیگران از طریق ارتباطات اجتماعی). به احتمال قوی، دانش‌آموزان انگیزه درونی را در کلاس‌هایی که چنین نیازهایی را برآورده سازند، تجربه خواهند کرد. (بروفی^۱ ۲۰۰۴)

از نظر سیژنت میهالی^۲ (۱۹۹۳) در نظریه سیال (flow)، فعالیت‌هایی که به صورت درونی و ذاتی برانگیخته می‌شوند، به خودی خود هدف هستند نه وسیله‌ای برای رسیدن به هدف. افراد سیال بودن هنگام فعالیت‌های سرگرم‌کننده یا لذت‌بخشی همچون تلاش هنرمندان و ورزشکاران یا بازی‌های رایانه‌ای را تجربه می‌کنند و حتی ممکن است در مشاغل، در محیط کلاس درس یا هر محیط کاری دیگری نیز تجربه شود. (بروفی، ۲۰۰۴)

در محیط مدرسه، «اضطراب» (anxiety) اصلی‌ترین عامل جدی تهدیدکننده سیال بودن است. اگر دانش‌آموزان به طور منظم، با شرایط چالشی حاد مواجه شوند که فراتر از توانایی و کنترل آن‌هاست، ظاهراً شرایط جریان عادی ایمن و آرام‌بخش را بر جریان فعالیت‌های چالش‌برانگیز ترجیح خواهند داد و در نتیجه، استعداد و توانایی آن‌ها در تجربه سیالی در کلاس درس کاهش خواهد یافت.

از نظر سیژنت میهالی و دیگران (۱۹۹۳)، معلمان می‌توانند تجربیات سیالی را به سه روش تقویت کنند:

۱- با تسلط بر موضوعات درسی خویش، تدریس آن موضوعات، با اشتیاق کامل و

عمل کردن همانند الگویی که تقویت درونی یادگیری را به دنبال داشته باشد.

۲- با برقراری سازگاری مناسب بین آنچه مورد نیاز است، با آنچه دانش‌آموزان آماده انجام دادن آن هستند.

۳- عرضه ترکیبی از حمایت‌های احساسی و آموزشی که به دانش‌آموزان این امکان را

بدهد تا بدون اضطراب و با اعتماد به نفس، تکالیف یادگیری را بپذیرند.

وی همچنین معتقد است که معلمان ایدئال، به طور ذاتی آن‌قدر با انگیزه هستند تا هم موضوعاتشان را یاد بگیرند و هم آن‌ها را آموزش دهند و این علاقه و انگیزه را به روشی بروز دهند که باعث شود دانش‌آموزان به خودی خود، از یادگیری لذت ببرند.

1. Brophy, J

2. Csikszentmihalyi

۳-۶- عوامل تأثیرگذار بر انگیزه درونی

هارمر^۱ (۱۹۹۹) معتقد است که عواملی همچون شرایط فیزیکی، معلمان و روش تدریس آن‌ها، بر انگیزه درونی دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

علاوه‌بر شرایط فیزیکی، عوامل دیگری از قبیل مدیران اجرایی، محیط مدرسه، هم‌کلاسی‌ها، بازخوردهای معلمان و حمایت‌های مثبت والدین و معلمان نیز می‌تواند بر انگیزه درونی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. روش تدریس‌های خسته‌کننده برخی از معلمان، باعث می‌شود دانش‌آموزان احساس بی‌انگیزگی داشته باشند.

براساس نظر کروکز و اشمیتس^۲ (۱۹۹۱) معلمان باید برای دانش‌آموزان در موضوع درس انگیزه ایجاد کنند؛ یعنی در ابتدای دروس، سخنان معلمان درباره فعالیت‌های پیش‌رو، به افزایش سطح علاقه دانش‌آموزان منجر خواهد شد؛ به‌علاوه معلمان باید فعالیت‌ها، تکالیف و مواد درسی متنوعی را با خود به کلاس درس بیاورند؛ زیرا در غیر این‌صورت، دانش‌آموزان از وجود روال‌های عادی موجود در کلاس درس که به آن‌ها اتکا دارند، اطمینان‌خاطر خواهند یافت. با این‌حال درس‌هایی که همیشه در بردارنده روال و الگوی یکنواختی هستند، به کاهش توجه و افزایش بی‌حوصلگی دانش‌آموزان منجر خواهد شد؛ بنابراین تنوع فعالیت‌ها، تکالیف و مواد درسی می‌تواند به جلوگیری از کاهش انگیزه و افزایش سطح علاقه‌مندی دانش‌آموزان کمک کند.

وجود علاقه در انگیزه یادگیری دانش‌آموزان، نقش حیاتی دارد. این علاقه به شکل انگیزه درونی ظاهر می‌شود که کلیدی برای دریافت صحیح مطالب درسی می‌باشد. به‌جای تمرکز بر جایزه به قصد برانگیختن انگیزه خواندن و یادگیری دانش‌آموزان، باید بیشتر بر برانگیختن انگیزه درونی آن‌ها تمرکز کنیم. از راه‌های افزایش انگیزه درونی با استفاده از تنوع فعالیت‌ها، می‌توان به استفاده از ابزار جدید، همچون آموزش تحت وب و یادگیری الکترونیکی در امر آموزش و یادگیری اشاره کرد.

1. Harmer

2. Crookes & Schmidt

۷- استفاده از رایانامه در آموزش زبان

وارشاور^۱، شتزر^۲ و ملونی^۳ (۲۰۰۱) رایانامه را به‌مثابه شکل غیرهمزمان ارتباط مبتنی بر رایانه و مادر همه کاربردهای اینترنتی نامیده‌اند و نظریه‌های ابتکاری فراوانی در مورد استفاده از آن داده‌اند. آن‌ها مواردی همچون گسترش مکان و زمان یادگیری، توسعه موضوعاتی فراتر از موضوعات کلاس‌محور، بهبود یادگیری دانش‌آموزمحور زبان، تشویق فرصت مشارکت برابر و متصل شدن سریع و ارزان گویشوران به یکدیگر را به‌مثابه منافع آموزشی رایانامه مطرح کرده‌اند. آن‌ها به انواع مختلفی از فعالیت‌هایی اشاره کردند که دبیران زبان خارجی، با موفقیت، در دو طبقه زیر استفاده کرده بودند:

۱- تبادلات رایانامه‌ای گروهی همچون ارتباطات متقابل رایانامه‌ای در داخل کلاس، ارتباطات رایانامه‌ای بین کلاسی و ارتباطات رایانامه‌ای گروه‌های مستقل خارج از گروه کلاس.

۲- تبادل رایانامه‌ای فردبه‌فرد شامل: تبادل رایانامه‌ای بین معلم و فراگیر زبان خارجی یا تبادل رایانامه‌ای بین دو نفر فراگیر زبان خارجی.

آن‌ها پتانسیل فراوان رایانامه در زمینه تعامل ارتباطی مفیدتر در زبان مقصد را در مقایسه با کلاس زبان خارجی سنتی، به‌مثابه مهم‌ترین منفعت رایانامه، به زبان‌آموزان پیشنهاد می‌کنند.

۸- فواید و مضرات یادگیری الکترونیکی

۸-۱- فواید

هالکت^۴ (۲۰۰۲) یادگیری الکترونیکی را شیوه جدید یادگیری می‌داند که به جهت بهبود دانش و مهارت، موقعیت‌های یادگیری را از طریق شبکه‌های اینترنتی و رایانه‌ای فراهم کرده و طبیعت فراگیری دانش را از حالت آموزش، به حالت یادگیری، تغییر داده است. کلارک^۵ (۲۰۰۴) معتقد است که فراگیران زبان خارجی در انتخاب مکان، سرعت و زمان یادگیری آزادند.

1. Warshauer
2. Shetzer
3. Meloni
4. Hallkett
5. Clarke

انعطاف‌پذیری، راحتی و توانایی مطالعه کردن شخص در هر مکان و زمانی که اتصال اینترنتی ممکن باشد، می‌تواند به‌مثابه مزیت کلیدی یادگیری الکترونیکی در نظر گرفته شود؛ همچنین از بین رفتن محدودیت زمانی و مکانی یادگیری زبان (که در روش سنتی به‌دست نمی‌آید)، فراهم شدن تمرین مکرر و سهولت مرور مطالب را نیز می‌توان از جمله فواید استفاده از رایانامه برشمرد.

۲-۸- معایب

موضوع دسترسی، مهم‌ترین چالش در استفاده از فناوری شبکه‌ای است. با این‌که داشتن رایانه و دسترسی اینترنتی برای دانش‌آموزان ضروری است، آن‌ها هنگامی که فناوری آن‌طور که باید قابل اعتماد نیست و دسترسی اینترنتی همیشه امکان‌پذیر نباشد، با مشکلاتی مواجه خواهند شد. (ووتونگ^۱ ۲۰۰۵)

هزینه‌های مالی نیز از قبیل هزینه آموزش معلمان و دانش‌آموزانی که ممکن است در استفاده از فن‌آوری‌های جدید، مهارت کافی نداشته باشند، از جمله موانع استفاده از رایانامه به حساب می‌آیند. (ووتونگ، ۲۰۰۵)

تغییرات آموزشی شامل تغییر الگوهای محیط یادگیری از کلاس‌های سنتی دارای تخته‌سیاه، به کلاس‌های دارای تخته‌های هوشمند رایانه‌ای، تغییر عمده در نقش معلمان از آموزش‌دهنده به تسهیل‌کننده دانش و مسئول‌تر شدن و خودگردان‌تر شدن دانش‌آموزان، به‌مثابه چالش دیگری برای استفاده از فناوری‌های تحت شبکه در نظر گرفته می‌شود.

مسئله بمباران اطلاعات، با وجود کنترل اندک آن و هدر دادن زمان زیاد برای جست‌وجوی برخط اطلاعات، از جمله دیگر معایب فناوری یادگیری الکترونیکی هستند.

۹- روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، نمونه آماری از ۸۰ فراگیر زبان انگلیسی از دو کلاس همگون انتخاب شده‌اند که در رشته‌های ریاضی فیزیک و علوم تجربی، در مقطع پیش‌دانشگاهی دبیرستان آیت‌الله خامنه‌ای شهرستان بردسکن در استان خراسان رضوی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تحصیل می‌کردند. جامعه آماری این پژوهش، صرفاً پسران و رده سنی آن‌ها بین ۱۷ الی ۱۹ سال بود.

به‌منظور همگون‌سازی واقعی سطح مهارت آزمودنی‌ها، آزمون همگون‌سازی (آزمون تعیین سطح آکسفورد^۱) برای آن‌ها اجرا شد. پس از تجزیه و تحلیل نتایج، ۵۶ نفر از دانش‌آموزانی که نمرات آن‌ها بین ۳۰ الی ۳۹ از نمره ۶۰ بود، به‌مثابه آزمودنی‌های این پژوهش انتخاب شدند؛ سپس آن‌ها به‌طور مساوی به گروه‌های آزمایش و کنترل تقسیم شدند که در هر گروه تعداد ۲۷ آزمودنی قرار گرفتند.

۹-۱- ابزار تحقیق

برای همگون‌سازی سطح مهارت آزمودنی‌ها و انتخاب گروه‌های آزمایش و کنترل، از آزمون تعیین سطح آکسفورد (نسخه ۲) استفاده شد. این آزمون شامل تعداد ۶۰ سؤال برای سنجش دانش واژگان و دستور زبان آزمودنی‌ها بود.

۹-۲- پیش‌آزمون (برگرفته از آزمون ورودی دانشگاه‌ها)

برای اندازه‌گیری میزان یادگیری یک دانش‌آموز در زمان دریافت و ارسال تکالیف از طریق رایانامه و دیدن تأثیر این کار، پیش‌آزمون برای آزمودنی‌ها اجرا شد. این آزمون شامل پنج متن خواندن (Reading passage) و یک آزمون تکمیل متن ناقص (Cloze test passage) بود که شامل ۳۰ ماده چندگزینه‌ای بود.

۹-۳- پس‌آزمون (شبیه پیش‌آزمون)

در پایان این دوره که به مدت ۲ ماه طول کشید، یک پس‌آزمون اجرا شد تا تأثیر ارسال و دریافت تکالیف درسی از طریق رایانامه، بر میزان توانایی درک مطلب آزمودنی‌ها نشان داده شود. این پس‌آزمون، دقیقاً شبیه پیش‌آزمون بود. هیچ و فرهادی^۲ (۱۹۸۲) اشاره می‌کنند که اگر بیش از دو هفته بین یک پیش‌آزمون و پس‌آزمون فاصله باشد، می‌توان از پیش‌آزمون در پس‌آزمون نیز استفاده کرد؛ بنابراین پیش‌آزمون همانند پس‌آزمون در انتهای پژوهش استفاده شد. پایایی (reliability) آزمون از طریق فرمول ضریب آلفای کرونباخ^۳ اندازه‌گیری شد و نتیجه حدود ۰,۷۴۱ بود.

1. Oxford Quick Placement Test
2. Hatch and Farhady
3. Cronbach's Alpha

۴-۹- پرسشنامه انگیزه درونی خواندن انگلیسی

پس از تقسیم آزمودنی‌ها به گروه‌های آزمایش و کنترل، یک پرسشنامه انگیزه درونی خواندن انگلیسی^۱ (IMERQ)، برگرفته از ویگفیلد و گاتری^۲ (۱۹۹۷) فراهم شد که شامل شش ماده خواندن به قصد کنجکاوی (Reading curiosity)، شش ماده خواندن به قصد چالش‌برانگیزی (Reading involvement)، دو ماده انگیزه اهمیت خواندن (Importance of reading) و چهار ماده اجتناب از کار (Work avoidance) بود و از آزمودنی‌ها خواسته شد تا نسخه ترجمه‌شده این پرسشنامه را کامل کنند. در پایان دوره نیز این پرسشنامه به آزمودنی‌ها داده شد تا مشخص شود که آیا ارسال و دریافت تکالیف درک مطلبی، از طریق رایانامه، تأثیری بر انگیزه دانش‌آموزان در توانایی خواندن آن‌ها دارد یا خیر؟

۱۰- مراحل انجام کار

در ابتدا محقق برای رسیدن به هدف این پژوهش، دو تا از کلاس‌های خود را انتخاب کرد که شامل تعداد ۸۰ دانش‌آموز بود. برای یکسان‌سازی سطح مهارت آزمودنی‌ها، آزمون تعیین سطح آکسفورد (QPT) اجرا شد. ۵۶ آزمودنی که نمره‌ای بین ۳۰ تا ۳۹ را از نمره ۶۰ کسب کرده بودند و در سطح فهمیدن (comprehension) از سطوح دانش زبانی قرار داشتند، انتخاب شدند و بقیه از طرح خارج شدند؛ سپس محقق آزمودنی‌ها را از آنچه قرار بود در این پژوهش اتفاق بیفتد، آگاه کرد. پس از آن، به آزمودنی‌های هر دو گروه آزمایش و کنترل، پرسشنامه انگیزه درونی خواندن انگلیسی (IMERQ) داده شد که از ویگفیلد و گاتری اقتباس شده بود؛ به‌علاوه به زبان‌آموزان یادآوری شد که برای حضور در گروه آزمایش، دسترسی به اینترنت و ایجاد ایمیل ضروری است؛ همچنین به گروه آزمایش تأکید شد که هزینه فرستادن ایمیل، قبل از شروع پژوهش به آن‌ها پرداخت خواهد شد. دانش‌آموزان با توجه به این پیش‌فرض و اشتیاق در کسب تجربه روش جدید تحویل دادن تکالیف درسی، به گروه‌های کنترل و آزمایش تقسیم شدند؛ در ادامه از آزمودنی‌ها خواسته شد تا در پیش‌آزمون شرکت کنند. این پیش‌آزمون شامل پنج متن خواندن و یک آزمون تکمیل متن ناقص بود که در مجموع شامل تعداد ۳۰ سؤال چندگزینه‌ای می‌شد. سپس طی دو ماه اجرای این طرح، تعداد ۱۶ جلسه کلاس درس (دو جلسه در هر هفته)

1. Intrinsic Motivation in English Reading Questionnaire

2. Wigfield & Guthrie

برگزار شد و ۳۲ متن خواندن به آزمودنی‌ها داده شد که از کتاب خط سفید و سؤالات کنکور سراسری گرفته شده بود و با سطح دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی متناسب بود. فرایند تدریس و مواد درسی و حتی زمان آن (در شیفیت صبح) برای هر دو گروه یکسان بود، اما در روش دریافت و تحویل تکالیف داده‌شده در هر جلسه باهم تفاوت داشتند؛ به عبارت دیگر، دانش‌آموزان گروه کنترل، تکالیف و بازخوردهای معلم را به روش سنتی دریافت می‌کردند، در حالی که دانش‌آموزان گروه آزمایش، تکالیف خود را از طریق ایمیل دریافت می‌کردند و تحویل می‌دادند و بازخوردهای معلم نیز از طریق ایمیل، به هر دانش‌آموز داده می‌شد. در پایان، پس از آزمون اجرا شد که دقیقاً شبیه پیش‌آزمون بود و پس از آن، داده‌ها جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شدند و نتایج، گزارش شد. یک بار دیگر از آزمودنی‌های هر دو گروه آزمایش و کنترل نیز خواسته شد تا پرسشنامه انگیزه درونی خواندن انگلیسی (IMERQ) را تکمیل کنند. این ابزار مشخص می‌کند که آیا دریافت و تحویل تکالیف از طریق ایمیل خواهد توانست بر انگیزه درونی دانش‌آموزان در توانایی درک مطلب خواندن تأثیر معناداری داشته باشد یا خیر؟

۱۱- طرح پژوهش

بر اساس نظر سلیگر و شوهایمی^۱ (۱۹۸۹) طرحی که در این پژوهش استفاده شده است، نوعی طرح شبه‌تجربی با تجزیه و تحلیل آماری است. این طرح به محقق اجازه داد تا گروه‌هایی را که از قبل وجود دارند، مورد استفاده قرار دهد (در مورد این پژوهش، دو کلاسی که محقق در طول سال تحصیلی جاری در آن‌ها تدریس می‌کند). سپس از گروه آزمایش خواسته شد تا تکالیف خود را از طریق ایمیل تحویل دهند و بر این اساس، عملکرد آنان با گروه دیگر یعنی گروه کنترل مقایسه شد که هیچ تکلیفی را از طریق ایمیل تحویل ندادند؛ به عبارت دیگر طبق نظر سلیگر و شوهایمی، طرح‌های شبه‌تجربی در موقعیت‌هایی به کار می‌روند که از قبل، در شرایط واقعی وجود دارند و این موقعیتی است که معمولاً در محیط‌های آموزشی یافت می‌شود. بر اساس این پیش‌فرض، محقق دو مورد از کلاس‌های تقریباً یکسان خود را برای تشکیل گروه‌های کنترل و آزمایش برگزید.

بر اساس آزمون تعیین سطح مهارت (QPT)، آزمودنی‌ها به دو گروه کنترل و آزمایش اختصاص یافتند و هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت کردند.

۱۲- نتایج

۱۲-۱- دیدگاه کلی

در این بخش، با استفاده از نرم‌افزار آماری اس. پی. اس. اس^۱ (نسخه ۱۹) داده‌هایی که از ابزار تحقیق جمع‌آوری شده بودند، تجزیه و تحلیل شدند. محقق از هر دو روش آماری توصیفی (descriptive) و استنباطی (inferential) برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و استخراج نتایج، استفاده کرده است.

برای اطمینان از طبیعی (نرمال) بودن توزیع داده‌ها، آزمون تک نمونه‌ای کلموگروف - اسمیرنوف^۲ اجرا شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول شماره ۱. نتایج آزمون کلموگروف- اسمیرنوف

آزمون تک‌نمونه‌ای کلموگروف- اسمیرنوف					
پرسشنامه انگیزه درونی پس آزمون (IMQpost)	پرسشنامه انگیزه درونی پیش آزمون (IMQpre)	پس آزمون	پیش آزمون		
۵۶	۵۶	۵۶	۵۶	تعداد	
۵۰,۴۶	۴۷,۵۹	۱۹,۱۵	۱۸,۱۳	شاخص‌های نرمال a میانگین ^۳	
۷,۴۶۰	۷,۲۶۳	۳,۰۸۸	۳,۱۲۸	انحراف از معیار ^۴	
.۱۲۶	۱۶۵,	۰۹۰,	۱۲۲	حداکثر اختلاف	
.۱۲۶	۱۶۵,	۰۷۰,	۱۲۲,		مطلق
-.۱۰۳	-.۱۱۲	-.۰۹۰	-.۰۸۸		مثبت منفی
.۹۴۳	۱,۲۳۳	۶۷۶,	۹۱۳,	آمار کلموگروف - اسمیرنوف	
.۳۳۶	۰۹۵,	۷۵۰,	۳۷۵,	معیار تصمیم ^۵	

a. توزیع آزمون نرمال است

1. SPSS
2. Kolmogorov - Smirnov
3. mean
4. Standard Deviation
5. Asymp. Sig.(2-tailed)

فرضیه صفر آزمون کلموگروف-اسمیرنوف بهنجاری و نرمال بودن داده‌هاست. اگر معیار تصمیم به‌دست‌آمده، بیشتر از ۰.۰۵/ باشد، آن‌گاه فرضیه صفر، مورد قبول خواهد بود. همان‌طور که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد معیار تصمیم برای همه داده‌ها بیشتر از ۰.۰۵/ یعنی: ۰.۳۷۵، ۰.۷۵۰، ۰.۰۹۵ و ۰.۳۳۶ است که نرمال بودن توزیع داده‌ها را تأیید می‌کند.

۲-۱۲- برآوردهای ثبات پایایی درونی^۱

برای حصول اطمینان از پایایی تحقیق، شاخص‌های پایایی (Reliability indexes) با استفاده مجدد از ضریب آلفای کرونباخ (طبق جدول شماره ۲)، محاسبه شدند. این برآوردها نشان می‌دهند که چگونه اقلام مقیاس با یکدیگر مرتبط هستند. برای این منظور، ضریب آلفای کرونباخ که از ۰ تا ۱+ متغیر است، محاسبه شده است. اگر a از ۰.۷ بزرگ‌تر باشد، در آن صورت، پرسشنامه پایایی خواهد داشت. (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲. نتایج شاخص‌های پایایی

آزمون	تعداد سؤال	آلفای کرونباخ
خواندن	۳۰	۰.۷۱
ویگفیلد	۱۸	۰.۷۶

براساس جدول شماره ۲، هر دو ابزار از پایایی نسبی بالایی برخوردارند. براساس داده‌ها پایایی آزمون خواندن ۰.۷۱ و آزمون ویگفیلد ۰.۷۶ است.

در ادامه با اجرای آزمون تعیین سطح آکسفورد (QPT)، تعداد ۵۶ نفر از آزمودنی‌ها که نمره بین ۳۰ تا ۳۹ را از نمره ۶۰ کسب کرده بودند، در گروه‌های کنترل و آزمایش تقسیم شدند. عملکرد آن‌ها در آزمون تعیین سطح، از طریق جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول شماره ۳. تحلیل آماری گروه برای آزمون تعیین سطح

تحلیل آماری گروه					
خطای معیار میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه	
۲۹۹۹۱	۱,۵۸۶۹۸	۲۷,۰۰۰	۲۸	آزمایش	آزمون تعیین سطح
۲۹۹۶۰	۱,۵۸۵۳۲	۲۶,۹۲۸	۲۸	کنترل	

همان‌طور که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، ۵۶ آزمودنی به گروه‌های آزمایش (۲۸ نفر) و کنترل (۲۸ نفر) اختصاص یافتند. میانگین گروه آزمایش ۲۷,۰۰۰ (با انحراف معیار ۱,۵۸) و میانگین گروه کنترل ۲۶,۹۲۸ (با انحراف معیار ۱,۵۸) است. نمونه‌های مستقل آزمون ((T)) اجرا شد تا ثبات همگونی تایید شود. (جدول شماره ۴)

جدول شماره ۴. نتایج نمونه‌های مستقل آزمون ((T)) برای آزمون تعیین سطح

p	df	نمره T	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه
۸۶	۵۴	۱,۶۸	۱,۵۸	۲۷	۲۸	آزمایش
			۱,۵۸	۲۶,۹	۲۸	کنترل

براساس جدول شماره ۴ هیچ تفاوت آماری معناداری ($p=86>.05$, $df=54$, $T=1.68$) بین گروه‌های آزمایش (با میانگین ۲۷ و انحراف معیار ۱,۵۸) و کنترل (با میانگین ۲۶,۹ و انحراف معیار ۱,۵۸) در آزمون تعیین سطح وجود ندارد؛ بنابراین همگونی آن‌ها در ابتدای پژوهش تأیید می‌شود.

۳-۱۲- نتایج پیش‌آزمون

برای بررسی عملکرد این آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون، آزمون مستقل ((T)) انجام شد. (جدول شماره ۵)

جدول شماره ۵: نتایج آزمون مستقل برای پیش‌آزمون

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	نمره T	df	p
کنترل	۲۸	۱۷,۸۲	۲,۸۳	۷۲,	۵۴	.۴۷
آزمایش	۲۸	۱۸,۴۳	۳,۴۲			

همان‌طور که جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، هیچ تفاوت معنادار آماری ($T=72$, $df=54$) بین گروه کنترل (با میانگین ۱۷,۸۲ و انحراف معیار ۲,۸۳) و گروه آزمایش (با میانگین ۱۸,۴۳ و انحراف معیار ۳,۴۲) وجود ندارد؛ پس می‌توان نتیجه گرفت که این آزمودنی‌ها، قبل از ارسال و تحویل تکالیف درک مطلبی از طریق ایمیل، در سطح توانایی درک مطلب یکسانی قرار داشته‌اند.

۱۲-۴- نتایج پس‌آزمون

برای آزمایش اولین فرضیه صفر که می‌گوید: «ارسال و تحویل تکالیف از طریق ایمیل، هیچ تأثیر معناداری بر توانایی درک مطلب خواندن دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی ایرانی ندارد»، نمونه‌های مستقل آزمون ((T)) به کار گرفته شد. (جدول شماره ۶)

جدول شماره ۶: نتایج نمونه‌های مستقل آزمون T برای پس‌آزمون

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	نمره T	df	p
کنترل	۲۸	۱۸,۱۴	۲,۸۸	۲,۵۶	۵۴	.۰۱۳
آزمایش	۲۸	۲۰,۱۶	۳,۰۰			

براساس جدول شماره ۶ تفاوت آماری معناداری ($T=2.56$, $df=54$, $p=0.013 < 0.013$) بین گروه‌های آزمایش (با میانگین ۲۰,۱۶ و انحراف معیار ۳,۰۰) و گروه کنترل (با میانگین ۱۸,۱۴ و انحراف معیار ۲,۸۸) به نفع گروه آزمایش مشاهده می‌شود.

می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت بین این دو گروه، به تأثیر استفاده از ایمیل در ارسال و تحویل تکالیف درسی دانش‌آموزان در گروه آزمایش مربوط است. بنابراین در این‌جا اولین

فرضیه صفر رد می‌شود. به عبارت دیگر ارسال و تحویل تکالیف درسی از طریق ایمیل می‌تواند تأثیر معناداری بر توانایی درک مطلب خواندن دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی ایرانی به‌عنوان زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی داشته باشد.

۱۲-۵- نتایج پرسش‌نامه انگیزه درونی

برای آزمودن فرضیه صفر دوم که می‌گوید: «ارسال و تحویل تکالیف درسی از طریق ایمیل، هیچ تأثیر معناداری بر انگیزه درونی درک مطلب خواندن دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی ایرانی در مقام زبان‌آموزان زبان انگلیسی در جایگاه یک زبان خارجی ندارد» آزمون جفت‌شده (T)) اجرا شد. (جدول شماره ۷)

جدول شماره ۷: نتایج آزمون T جفت شده برای پرسشنامه انگیزه درونی

نمونه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	نمره T	df	p
نمونه ۱	۲۸	۴۷,۵۷	۷,۰۸	۱۹,۷۴۷	۲۷	.۰۰۰
نمونه ۲	۲۸	۵۲,۹۷	۷,۰۷			

همان‌طور که جدول شماره ۷ نشان می‌دهد تفاوت آماری معناداری ($T=19.747$, $df=27$) بین پرسشنامه انگیزه درونی برای پیش‌آزمون (با میانگین ۴۷,۵۷ و انحراف معیار ۷,۰۸) و پرسشنامه انگیزه درونی برای پس‌آزمون (با میانگین ۵۲,۹۷ و انحراف معیار ۷,۰۸) در بین آزمودنی‌های گروه آزمایش مشاهده می‌شود. بر این اساس، فرضیه صفر دوم نیز رد می‌شود.

۱۳- بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های این پژوهش، استفاده از ایمیل در ارسال و دریافت تکالیف در کلاس‌های خواندن زبان انگلیسی در جایگاه یک زبان خارجی، ممکن است به دانش‌آموزان کمک کند تا در آزمون‌های درک مطلب خواندن، عملکرد بهتری داشته باشند.

براساس یافته‌های تحقیقات رحمان رضانور و سادات (۲۰۰۸) نظر بیشتر زبان‌آموزان (حدود ۹۴٪) این است که فناوری ایمیل به معلمان کمک می‌کند تا به شیوه بهتری مشاوره

بدهند و حدود ۸۲٪ از زبان‌آموزان تمایل داشتند تا با معلمان از طریق ایمیل و سیستم‌های رایانه‌ای ارتباط برقرار کنند.

از پژوهش حاضر، استفاده می‌شود که آموزش به کمک رایانه، می‌تواند تأثیر مثبتی بر بهبود توانایی درک مطلب فراگیران زبان انگلیسی در جایگاه زبان خارجی داشته باشد و دانش‌آموزان نگرش مثبتی به استفاده از آموزش به کمک رایانه و ایمیل به دست آورند. نتیجه اصلی این پژوهش اثبات این موضوع است که ارسال و دریافت تکالیف درک مطلبی از طریق ایمیل به مثابه ابزار مؤثر تدریس و یادگیری، در توانایی درک مطلب از طریق افزایش انگیزه درونی مؤثر است.

در گذشته، محیط آموزشی در ایران، به صورت چهره‌به‌چهره و سنتی بود. امروزه استفاده از رایانامه به مثابه ابزار آموزشی و وسیله ارتباطی بین دانشجویان و استادان، در دانشگاه‌های ایران، کاملاً رایج شده است.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که معلمان و دانش‌آموزان دبیرستان‌ها نیز می‌توانند از مزایای استفاده از رایانامه در ارتباطات خود بهره‌مند شوند و از آن به صورت مکمل در فعالیت‌های یاددهی و یادگیری در دنیایی که بیش از پیش، بر محور اطلاعات متکی است، استفاده کنند.

یافته‌های این پژوهش، همچنین تغییر اجتناب‌ناپذیری را در سمت و سوی تلاش‌ها از فراهم کردن دسترسی به اطلاعات تا افزایش استفاده از فناوری ارتباطات و اطلاعات پدید آورده است؛ به شیوه‌ای که در یادگیری، اقتصاد و جامعه کاربردی پویا داشته باشند.

نتایج این پژوهش بر اهمیت دادن به سواد رایانه‌ای فراگیران زبان انگلیسی، در جایگاه زبان دوم، در دوره پیش‌دانشگاهی مدارس ایران تأکید زیادی می‌کند.

۱-۱۳- پیشنهادهایی برای نظام آموزشی

از آنجایی که ارسال و دریافت تکالیف درک مطلبی از طریق رایانامه در ایجاد محیط جدیدی که در آن ارتباطات آسان‌تر و سریع‌تر انجام می‌گردد، مفید است؛ لذا پژوهش حاضر به نظام آموزشی پیشنهاد می‌کند تا از رایانامه استفاده کند که ابزار مؤثری در یادگیری زبان انگلیسی در جایگاه زبان خارجی، در کلاس‌های خواندن و درک مفاهیم است. امید می‌رود که معلمان و محققان، مزایای مختلف به کارگیری رایانامه به مثابه بازخوردی آموزشی و وسیله‌ای

برای پویایی کلاس را مورد بررسی قرار دهند و به بهترین شکل ممکن، از آن به‌مثابه ابزار کمک آموزشی استفاده کنند.

۲-۱۳- پیشنهادهایی برای معلمان زبان انگلیسی در جایگاه زبان خارجی

براساس یافته‌های این پژوهش، چندین پیشنهاد آموزشی برای معلمان زبان فراهم شده است تا از رایانامه به‌مثابه ابزار مؤثر یاددهی و یادگیری، در هنگام تدریس مواد درسی جدید در کلاس‌های درک مطلب استفاده کنند. یافته‌های حاضر پیشنهاد می‌کند که ارسال و دریافت تکالیف درسی، از طریق رایانامه می‌تواند به‌طور معناداری، بر پیشرفت دانش‌آموزان در کلاس درس تأثیر داشته باشد. معلمان می‌توانند طرح درس جدید خود را تغییر دهند و استفاده از رایانامه را به‌مثابه جزء مؤثری در فرایند تدریس خود دخیل کنند.

رایانامه می‌تواند به‌صورت ابزار بازخوردی و آموزشی، در کلاس‌های زبان انگلیسی، در جایگاه زبان خارجی یا زبان دوم، مد نظر قرار گیرد تا بتواند دانش‌آموزان را در امر آموزش درگیر کند و انگیزه آن‌ها را افزایش دهد.

به‌علاوه، این یافته‌ها به توسعه مهارت‌های بهتر تدریس به‌طور عام و توانایی درک مطلب به‌طور خاص کمک خواهد کرد و همچنین می‌تواند به معلمین زبان انگلیسی کمک کند تا دانش‌آموزان خود را در محیط حمایت‌شده با فناوری، به شکل بهتری برانگیزند؛ همچنین معلمان، باید از سطح مناسب سواد رایانه‌ای مورد نیاز کلاس درس خود آگاه باشند و این موضوع را در نظر داشته باشند که افزایش استفاده از فناوری رایانامه می‌تواند فضای کلاس را تغییر دهد یا باعث عدم موفقیت برخی از دانش‌آموزان شود.

۳-۱۳- پیشنهادهایی برای دانش‌آموزان زبان انگلیسی در جایگاه زبان خارجی

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ارسال و دریافت تکالیف درک مطلبی از طریق رایانامه به‌طور معناداری توانایی درک مطلب دانش‌آموزان و انگیزه درونی آنان را نسبت به درک مطلب تحت تأثیر قرار می‌دهد.

قبلاً اشاره شد که برای بهره‌گیری دانش‌آموزان از محیط حمایت‌شده با فناوری جدید، برخی موارد مورد نیاز است؛ برای مثال دانش‌آموزان باید رایانامه ایجاد کنند و بیاموزند که چگونه و چرا باید از آن در فعالیتهای کلاسی استفاده کنند.

منابع

سلیمانی، حسن. ۱۳۸۸. *معلم حرفه‌ای: راهکارهای عملی*. تهران: رهنما.

- Alyousef, Hesham Suleiman. (2005). *Teaching Reading Comprehension to ESL/ EFL Learners*. The Reading Matrix, vol. 5, no. 2; 144.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. (2nd ed). Michigan State University. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 2004 Mahwah, New Jersey London.
- Byron, K. (2008). Carrying too heavy a load? *The communication and miscommunication of emotions by email*. *Academy of Management Review*, 33 (2), 309–327.
- Casco, M. (2010). *Motivation in EFL Classes: Who does it depend on?* Retrieved from: <http://www.madycasco.com.ar/articles/motivation.pdf>
- Chou, C. C. (2010). *Students' perceptions and pedagogical applications of e-learning tools in online course*. IGI Global, pp. 524-525
- Clarke, Alan Clarke. (2004). *E-learning skills*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Csikszentmihalyi, Mihaly and. (2003). *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. Basic Books, Inc
- Crookes, G., & Schmidt R.W. (1991). *Motivation: Reopening the research agenda*. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Dörnyei, Zoltan. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- ÉricaMaría Gómez Flores, Jorge Eduardo Pineda, & Natalia Marín
- Gonglewski, M., Meloni, C., and Brant, J. 2001. "Using e-mail in foreign language teaching: Rationale and suggestions". *TESL Internet Journal* 3. Available at <http://iteslj.org/Techniques/Meloni-Email.html>
- Halkett, R. (2002). *E-learning and how to survive it*. *Industrial and Commercial Training*, 34(2), 80-82.
- Harmer, Jeremy (1998). *How to Teach English*. An Introduction to the Practice of English Language Teaching. New York: Longman
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE International Reading Association.
- Hatch, E., & Farhady, H. (1982). *Research design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle and Heinle.
- Joshi, V., Saxena, A., (2005). Analyzing E-mail Communication of Prospective Learners. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 6(4).

- Kern, R. G. (2006). *Perspectives on technology in learning and teaching languages*. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183–210.
- Kumaravadevelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching from method to post method*. *ESL & Applied Linguistics Professional Series*. Mahwah, New Jersey London. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- McRae, A. & Guthrie, J.T. (2012). *Teacher Practices that Impact Reading Motivation*. retrieved from: <http://www.readingrockets.org/article/35746/>
- Mikulecky, B. 2008. *Teaching Reading in a Second Language*. Retrieved 11 May 2014 from: [www.longmanhomeusa.com/.../FINAL-LO%20RES-Mikulecky Reading%20Monograph%20.pdf](http://www.longmanhomeusa.com/.../FINAL-LO%20RES-Mikulecky%20Monograph%20.pdf)
- Nuttal, C. 2000. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (2nd ed.) London: Heineman educational Books.
- Pardo, L. (2004, November 1). *What Every Teacher Needs to Know about comprehension*. *The Reading Teacher*, 272-280.
- Sadat, A. & Rezanur Rahman, K.M. (a.n.d) The prospect of email communication as an educational tool for distance education in Bangladesh http://wikieducator.org/images/7/73/PID_266.pdf
- Selinger M. (2001) Learning information and communications technology skills and the subject context of the learning. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1, 143-154
- Snow, C.E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*, Santa Monica. CA: RAND
- Sweet, A.P., & Snow, C.E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- VI, Vu Tuong (2005), 'Advantages and Disadvantages of Using Computer', *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, T.XXI, 2.61-66 Retrieved December 19 2011
- Warschauer, M., & Healey, D. 1998. *Computer and Language Learning: An Overview*. Retrieved 11 May 2014 from: www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html
- Warschauer, M., Shetzer, H. & Meloni, C. (2000). *Internet for English teaching*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Woolley, Gary. "Research and Reading Comprehension Difficulties After Year Four: Actioning Appropriately." *Australian Journal of Learning Disabilities* 11.3 (2006): 125-30. *Informit*. Humanities & Social Sciences Collection (E-LIBRARY. Web. 9 Sept. 2014.)
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. New York: Springer.