

# زبان‌های فاربی

## رشد آموزش

۱۳۰

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان،  
دانش‌جو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش |  
دوره‌ی و چهارم | شماره ۳ بهار ۱۳۹۹ | ۶۲ صفحه | ۳۶۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵  
www.roshdmag.ir



# Foreign Language Teaching Journal

---

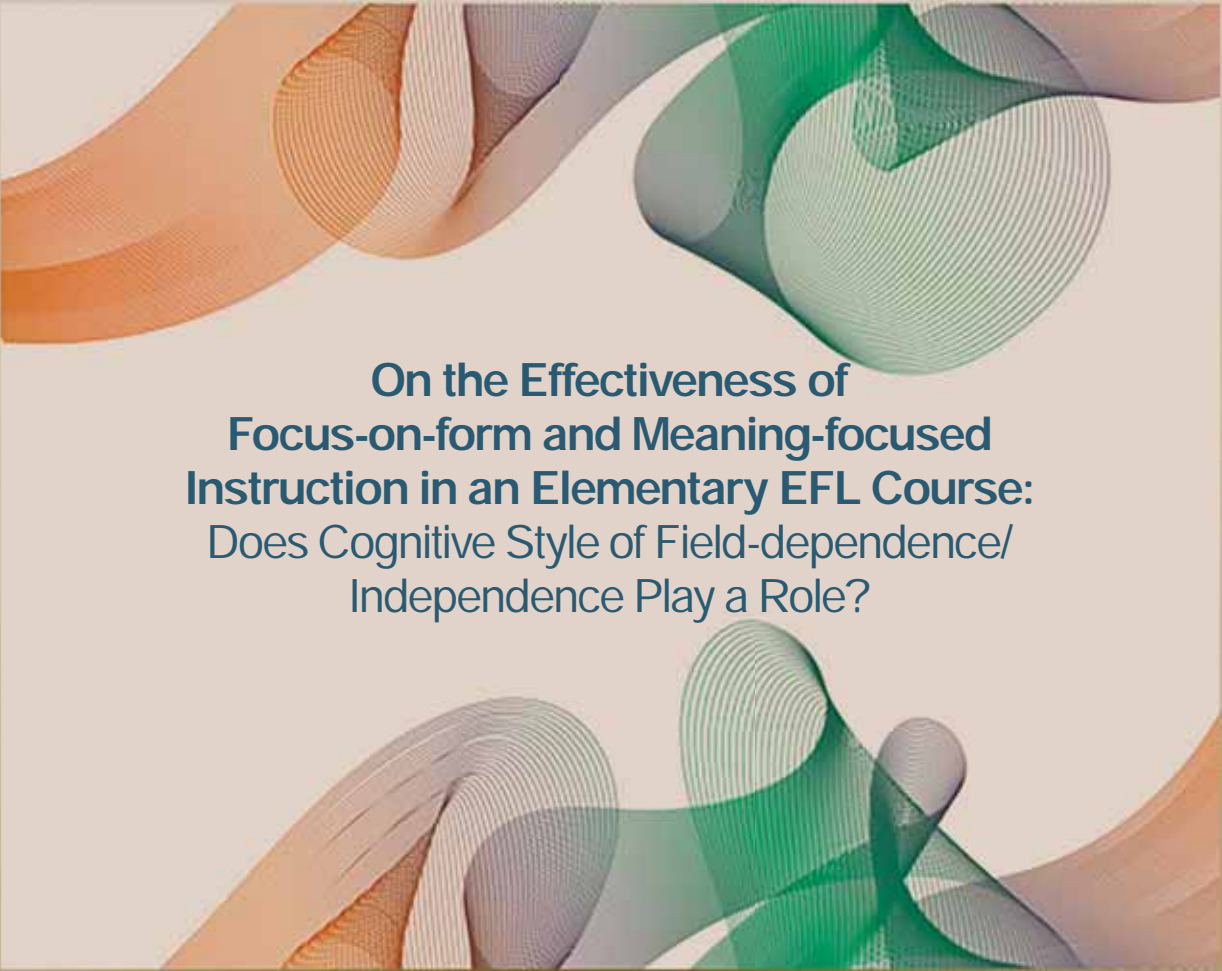
Foreign Languages Open Doors  
to New Horizons

---

Les langues étrangères vous ouvrent  
de nouveaux horizons

---

Fremdsprachen öffnen das  
Tor zu neuen Horizonten



On the Effectiveness of  
Focus-on-form and Meaning-focused  
Instruction in an Elementary EFL Course:  
Does Cognitive Style of Field-dependence/  
Independence Play a Role?

# زبان‌های فاربی ۱۳۰

## رشد آموزش



اللهم صل علی محمد و آل محمد

دوره سی و چهارم، شماره ۳، بهار ۱۳۹۹ / ۶۴ صفحه / فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان، دانشجومعلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

یادداشت سردیر / سال نو، نگاه نو / محمدرضا سهرابی / ۲

ارزشیابی سطوح متفاوت زبانی بر اساس چارچوب مشترک بین‌المللی / اکبر عبداللهی، آسیه خواجه علی / ۴

ارتباط چارچوب ذهنی و یادگیری مستقل: کاربرد روان‌شناسی در کلاس زبان انگلیسی / ژیلانائینی / ۹

ارزشیابی نگارش در کلاس آموزش زبان: آشنایی با برخی مفاهیم و روش‌ها / نسیم قنبری، پریسا عبدالرضا پور / ۱۶

آموزش فناوری‌های نوین در آموزش زبان انگلیسی به فراگیران ایرانی: قصه‌گویی دیجیتال با تکیه بر

فرهنگ و قصه‌های ایرانی / سعیده محققیان، سعید کتابی / ۲۷



وزارت آموزش و پرورش  
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش  
دفتر انتشارات و فناوری آموزش

مدیر مسئول:

محمدابراهیم محمدی

سرمدیر: دکتر محمدرضا سهرابی

هیئت تحریریه:

پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبایی)،

پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)،

حسین وثوقی (استاد دانشگاه خوارزمی)،

ژاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)،

حمیدرضا شعبری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)،

اکبر عبداللهی (استادیار دانشگاه تهران)،

نادر حقانی (دانشیار دانشگاه تهران)،

مژگان رشتچی (دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)،

سید بهنام علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان

پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)،

شراره نادری مقام (مدرس دانشگاه علوم و تحقیقات

دانشگاه آزاد تهران)

مشاور هیئت تحریریه: جعفر دری کفرانی (دبیر زبان

انگلیسی و مدرس آموزش ضمن خدمت دبیران)

مدیر داخلی: شهاب زارعی نیستانک

ویراستار: جعفر ربانی

طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم

نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵

تلفن دفتر مجله: ۹-۸۸۸۳۱۱۶۱-۲۱۰ (داخلی ۳۷۴)

وبگاه: www.rosdmdag.ir

رایانامه: fltmagazine@rosdmdag.ir

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۸-۸۸۸۶۷۳۰۸-۲۱۰

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

چاپ و توزیع: شرکت افست

On the Effectiveness of Focus-on-form and Meaning-focused Instruction ... /

Eghtesadi Roudi, A. / 1

Research: Using Toulmin's Elements of Argumentative Writing ... / Amini Farsani, M. / 10

English through Fun: Re-structure the Class Structure! / Azimi, H; Kobadi Kerman, Z. / 20

My Contribution: Ice Breakers / Bakhshaie, M. / 27

Academic Event: The Third Annual ICP / Dorri, J. / 29

Book Review: 500 Creative Classroom Techniques ... / 30

### مشخصات انواع مقالات

■ مقالات علمی-پژوهشی، حداکثر در ۳۵۰۰ تا ۴۰۰۰ کلمه نگاشته و شامل بخش‌های مقدمه، پیشینه تحقیق، شیوه پژوهش، ارائه نتایج، بحث و نتیجه‌گیری باشد. در مقالاتی که براساس تحقیق آزمایشی و شبه‌آزمایشی نگاشته می‌شوند، لازم است درخصوص نحوه تدریس یا به کارگیری متغیر مستقل توضیحات کافی و دقیق داده شود. عنوان جدول به صورت روشن بالای آن‌ها ذکر شود و چنان چه اقتباسی است، زیر آن توضیح داده شود. عنوان نمودار در پایین نمودار ذکر گردد.

■ مقالات تجربه تدریس در ۱۵۰۰ تا ۲۰۰۰ کلمه و شامل مقدمه، طرح درس و نتیجه‌گیری باشد. در مقدمه، وضع موجود تدریس و مسئله مورد نظر عنوان شود و سپس در مورد تغییر آن با استفاده از منابع مرتبط، استدلال شود. در انتها نیز هدف مقاله ذکر گردد. در ادامه، روش آموزشی پیشنهادی به شکل طرح درس ارائه شود و به دنبال آن، در چند سطر نتیجه‌گیری به عمل آید. مقالات مروری در ۳۰۰۰ تا ۳۵۰۰ کلمه و شامل بخش‌های زیر باشد:

- مقدمه، که در آن موضوع مورد بحث معرفی، تحولات آن بیان و در انتها هدف مقاله مطرح می‌شود.
- پیشینه، که در آن سیر تاریخی تحولات موضوع با اشاره به کارهای انجام شده مرور می‌شود.
- نتیجه‌گیری، که در آن سمت و سوی تحولات آینده در زمینه موضوع مورد بحث بیان می‌شود.

### نکات عمومی

- در ابتدای مقاله عنوان، نام نویسنده (نویسندگان)، سازمان وابسته و آدرس پست الکترونیکی نویسنده درج شود.
- نویسندگان شاغل در وزارت آموزش و پرورش مشخصات سازمان آموزش و پرورش و منطقه محل کار خود را ذکر نمایند.
- مقاله همراه با چکیده فارسی و انگلیسی، هر یک در ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه، ارائه شود و حداقل سه کلیدواژه زیر چکیده اضافه شود.
- سعی شود منابع تحقیق تا حد ممکن به روز باشند و به ترتیب حروف الفبا و به شکل زیر ارائه شوند.

ضمناً مرجع ارجاع‌گذاری و تهیه کتاب‌نامه، روش APA است:

Abbeduto, L., & Short- Myerson, K. (2002). Linguistic influences on social interaction. In H. Goldstein, I. Kaczmarek, & K. English (Eds.) *Promoting social communication* (pp. 27-54). Baltimore: Paul H. Brookes.

Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225- 241.

Holmes, A. J. (2005). Weblogs in the post-secondary writing classroom: A study of purposes. Retrieved June 10, 2008, from <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-03222005-205901/unrestricted/etd.pdf>

# سال نو، نگاه نو

... حول حالنا الی احسن الحال

همین تغییر زاویه و نوع نگاه می‌تواند به فرایند تدریس نیز تعمیم یابد. برخی معتقدند که با توجه به محتوای ثابت و مصوب کتب درسی زبان، دیگر جایی برای نگاه نو و خلاقیت و نوآوری باقی نمی‌ماند. پاسخ ساده این اظهارنظر می‌تواند چنین باشد که گرچه محتوا، ثابت و غیرقابل تغییر است اما به تعداد معلمانی که این محتوا را تدریس می‌کنند، روش‌های تدریس متنوع و جدیدی وجود دارد. حتی اگر روش تدریس هم ثابت باشد، تغییری هر چند کوچک، مثل ایجاد تنوع در نوع چینش صندلی‌های کلاس نیز می‌تواند باعث نوآوری شود. اگر خلاقیت را در خود تقویت کنیم، باقی موارد به دنبال آن خواهند آمد.

در حقیقت، خلاقیت سبب می‌شود تا کلاس درس، بخصوص کلاس درس زبان که عمدتاً متکی بر ارتباط و تعامل است، شادابی، نشاط و جذابیت بیشتری پیدا کند و در نتیجه اثربخشی آموزش افزایش یابد. در دهه‌های اخیر، تلاش شده است تا آموزش دروس به ظاهر خشک و دشواری مانند ریاضیات، فلسفه و منطق نیز به شکلی انجام شود تا حتی برای کودکان و نوجوانان هم جذاب و لذت‌بخش گردد.

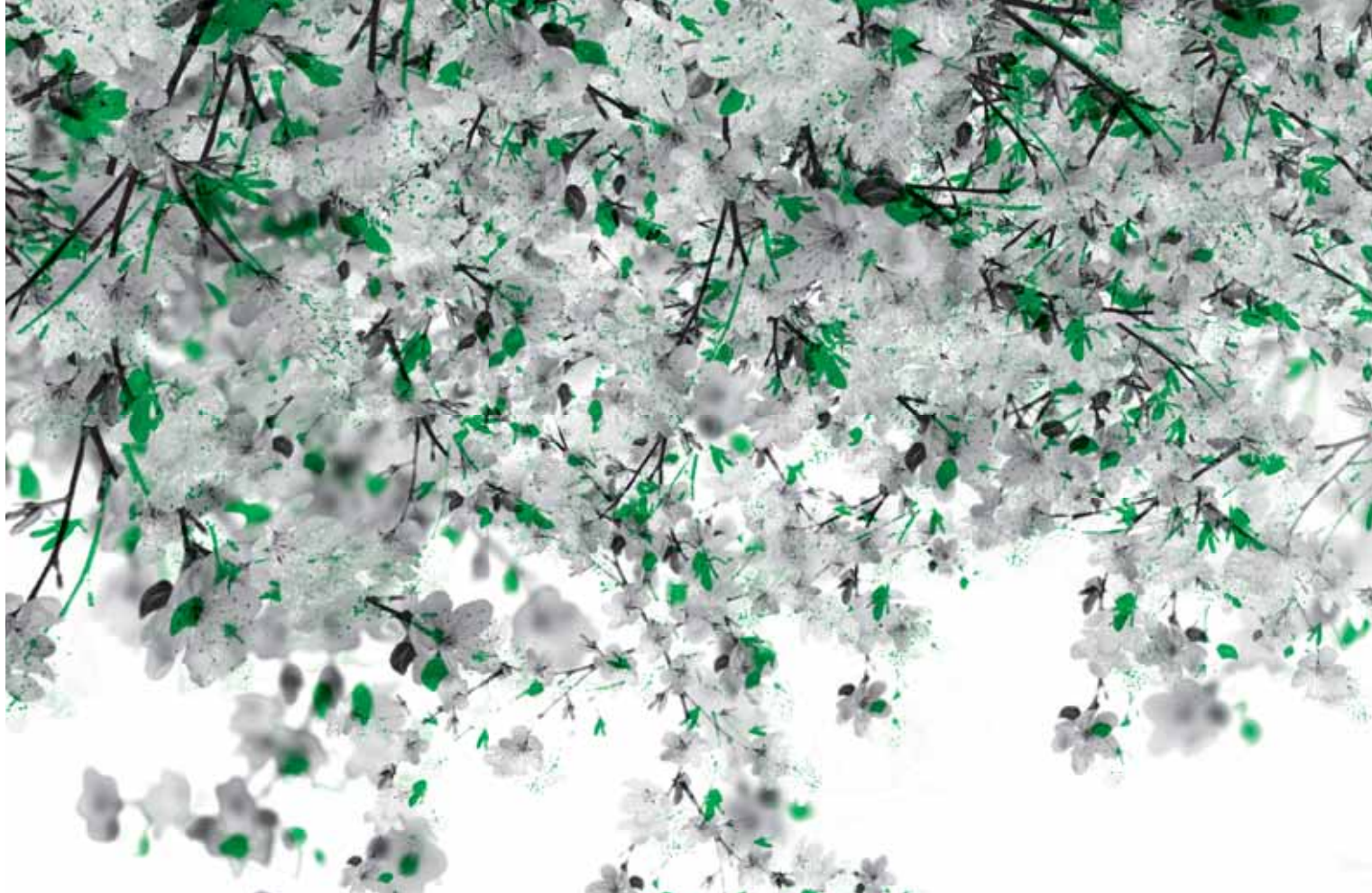
اما خلاقیت چیست؟ تعاریف مختلفی برای آن ارائه شده است ولی ما ساده‌ترینش را انتخاب می‌کنیم که می‌گوید خلاقیت، فرایندی است که سبب می‌شود چیزی تازه و البته باارزش خلق شود. افراد خلاق معمولاً ویژگی‌هایی دارند که مهم‌ترین‌شان این مواردند:

به عنوان دوست و همکار جدید شما، تمایل دارم موضوعات زیاد و متنوعی را با شما درمیان بگذارم ولی عجلتاً در این شماره به چند نکته بسنده می‌کنم:

**نکته اول:** هم‌اکنون قرن‌هاست که رابطه میان تفکر و زبان، ثابت و تبیین شده است و بسیاری از فیلسوفان و زبانشناسان در این مورد سخن گفته‌اند. اما در قرن بیستم این مباحثات تا به آنجا پیش رفت که برخی از زبانشناسان اعلام کردند<sup>۱</sup>، زبان نه تنها بر نوع ادراک ما از جهان تأثیر می‌گذارد، بلکه اساساً جهان را به شکلی درک می‌کنیم که زبان القاء می‌کند. در نتیجه، مطابق با «تسبیت زبانی»<sup>۲</sup>، هر زبانی ویژگی‌های متفاوت و منحصر به فردی دارد، بنابراین کاربرد هر زبانی، تفکر و ادراک ما درباره جهان را به شکل خاصی تغییر می‌دهد. از این‌رو، آموزش هر زبانی نیز باید مطابق با ویژگی‌های خاص آن زبان باشد تا آموزش، درست صورت گیرد. اما همیشه باید مراقب و نگران یک نکته دیگر هم باشیم و آن انتقال فرهنگ از طریق زبان است. بنابراین ضروری است که هنگام آموزش و یادگیری زبان همواره نسبت به نهادینه شدن فرهنگ‌های دیگر، هشیار و آگاه باشیم.

**نکته دوم:** طبق نظریه فراکتال<sup>۳</sup> بنوا مندلبرو<sup>۴</sup>، مکانی که در آن ایستاده‌ایم بر چگونگی مشاهده و ادراک ما از چیزها تأثیر می‌گذارد. به بیان دیگر، تغییر مکان و زاویه دید، بر ادراک آدمی اثر مستقیم دارد. مثلاً برخی از تابلوهای نقاشی را باید از دور مشاهده کرد چون از نزدیک، مغشوش و بی‌معنی به نظر می‌رسند و برخی دیگر فقط از زاویه‌ای خاص قابل درک هستند.





- می‌توانند از هوش خدادادی به موقع و به نحو مطلوب استفاده کنند، اما همه افراد باهوش، لزوماً خلاق نیستند.
- به تخیلات و رویاهای خود اهمیت می‌دهند.
- شیفته تازگی هستند.
- حسگرهای قوی دارند.
- فکر سیال و انعطاف پذیر دارند و قادرند به سرعت به ایده‌های تازه دست پیدا کنند.
- آمادگی بیشتری نسبت به سایرین برای سنت شکنی و قواعد مرسوم دارند.
- قدرت ابتکار دارند.
- اعتماد به نفس دارند.
- اهل خطر کردن هستند.
- پرتلاش و پی گیر هستند.
- نیازمند و علاقه مند به کسب موفقیت هستند.
- و اما موانع بروز خلاقیت:
- باور به این که هر مشکل و مسئله ای تنها یک راه حل درست دارد.
- تابع بی چون و چرای قوانین، مقررات، و قواعد بودن
- ترس از ابهام و به دنبال امور واضح و روشن بودن
- اصرار بر عملی بودن افکار و ایده ها
- ترس از شکست
- پرهیز از امور خطرناک و ریسک پذیر

- تک بعدی بودن و تک رشته ای اندیشیدن و عمل کردن

- تمایل نداشتن به بازی و تفریح

- و از همه مهم‌تر، اعتقاد نداشتن به اصل خلاقیت

**نکته سوم:** از آنجا که کلیات مطالب این شماره پیش‌تر توسط دوستان بزرگوار دیگری برنامه‌ریزی و حتی برخی از مقالات آن نیز سفارش داده شده بود، به رسم احترام و به علت کمبود وقت، تغییرات چندانی در محتوای نشریه داده نشد ولی امیدواریم که با شروع سال تحصیلی جدید، ضمن استفاده از نظرات صائب و تجربیات گرانقدر تمامی دوستان و همکاران قبلی، در کنار ایده‌های تازه همکاران جدید، بتوانیم تغییراتی سازنده در ساختار و محتوای نشریه ایجاد کنیم.

**و اما نکته آخر،** بهار فصل دگرگونی، تحول و تغییر است، لذا ضمن تبریک فر رسیدن سال نو و فصل بهار، امیدواریم که در سال جاری تحولات مثبتی در همه‌ما صورت گیرد و با تغییراتی که با کمک و همراهی خود شما در شماره‌های آینده این نشریه صورت خواهد گرفت، امسال بیش از پیش، لحظات خوش و مفیدی را با مطالعه این نشریه، سپری کنید.

#### پی‌نوشت‌ها

۱. نگاه کنید به فرضیه سایپر - وورف

2. Language Relativism

3. Fractal Theory

4. Benoit Mandelbrot: ریاضیدان فرانسوی تبار آمریکایی که به پدر هندسه فراکتالی شهرت دارد.

نویسنده مسئول، استادیار آموزش زبان فرانسه دانشگاه تهران  
اکبر عبداللهی  
آسیه خواجه علی  
دانشجوی دکترای آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس

# ارزشیابی سطوح متفاوت زبانی بر اساس چارچوب مشترک بین المللی

**کلیدواژه‌ها:** آموزش زبان خارجی، ارزشیابی، چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها، مهارت‌های زبانی.

## مقدمه

علاوه بر آنکه توصیفی کلی از مهارت‌ها و توانایی‌های زبانی زبان‌آموز در آن سطح ارائه شده است، برای هر مهارت زبانی نیز در همان سطح توصیف و تعریفی دقیق از آنچه که زبان‌آموز باید بداند و بتواند انجام دهد، بیان شده است. واضح است که برای ارزشیابی دقیق و درست زبان‌آموزان، براساس آموخته‌ها و اهداف آموزشی معین شده توسط معلم و خود زبان‌آموزان، داشتن اطلاعات کافی در مورد سطوح متفاوت زبانی، به‌طور کلی و داشتن اطلاعات در مورد هر یک از مهارت‌های زبانی در همان سطح، به‌طور جزئی اهمیت زیادی دارد. با توجه به اهمیت موضوع؛ در این مقاله می‌کوشیم تا چهار سطح زبانی از

در مقاله پیشین به بررسی چگونگی ارزشیابی توانایی‌ها و مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان پرداختیم. همان‌گونه که در آن مقاله ذکر شد، ارزشیابی در چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها<sup>۱</sup>، جایگاه بسیار مهم و ویژه‌ای دارد. در چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها سطوح‌های زبانی به دقت مشخص شده و برای هر سطح تعاریف مشخصی وجود دارد. به گونه‌ای که برای هر سطح



A1 تا B2 را براساس تعاریف ذکرشده در چارچوب مشترک اروپایی زبان‌ها توصیف و تعریف نماییم و برای هر سطح فعالیت‌های ارزشیابی منطبق با آن را بیان کنیم.

فروشگاه، سفارش غذا در رستوران، درخواست اطلاعات و شنیدن آگهی در مکان‌های عمومی.

## ۱.۲ بیان شفاهی<sup>۴</sup>

زبان آموز می‌تواند، با استفاده از کلمات و عبارات ساده جملاتی ابتدایی تولید کند. این جملات می‌توانند در مورد مردم و اشیا باشند. به‌عنوان مثال او می‌تواند بگوید چه کسی است و خود را معرفی و توصیف نماید. می‌تواند شخص دیگری را نیز معرفی نموده و فعالیت‌هایی را که انجام می‌دهد توصیف کند. او همچنین قادر است محل زندگی‌اش را توصیف کند و از دیگری راجع به چیزی درخواست نماید.

**فعالیت ارزشیابی:** بیان و توصیف فعالیت‌های روزمره

## ۱. سطح مقدماتی (A1)

این سطح، اولین سطح از سطوح زبانی است که برای رسیدن به آن حدود ۶۰ تا ۸۰ ساعت آموزش مورد نیاز است. این تعداد ساعت به رابطه زبان خارجی با زبان مادری زبان آموز بستگی دارد. به‌عنوان مثال یک نفر ایتالیایی زبان راحت‌تر از یک فارسی‌زبان می‌تواند زبان فرانسه را بیاموزد و این به دلیل شباهت و ریشه زبانی ایتالیایی با زبان فرانسه است. از دیگر عوامل مؤثر در روند یادگیری زبان می‌توان به سرعت یادگیری و توانایی‌های کسب‌شده زبان آموز در آموختن یک زبان خارجی دیگر اشاره کرد. در این سطح زبان آموز توانایی درک و فهمیدن متون بسیار ساده و توصیف مکان‌ها و انسان‌ها را با استفاده از کلمات ابتدایی دارد. همچنین

زبان آموز می‌تواند از عبارت‌های بسیار ساده و روزمره و نیز از جملات بسیار ساده که می‌توانند نیازهای غیرانتزاعی<sup>۲</sup> او را برآورده کنند استفاده نماید. او می‌تواند خود و دیگری را معرفی کند و می‌تواند از آن شخص سؤالاتی در مورد محل زندگی وی و اشیایی که به او تعلق دارند بپرسد و خود نیز توانایی پاسخ دادن به چنین سؤالاتی را دارد. بنابراین در این سطح او می‌تواند به شیوه‌ای بسیار ساده با مخاطب ارتباط برقرار نماید به شرطی که مخاطب شمرده و به‌طور واضح صحبت کند.

## ۱.۳ درک مفهوم کتبی<sup>۵</sup>

فهمیدن متون بسیار کوتاه و بسیار ساده به‌طوری که آن را بارها بخواند. زبان آموز می‌تواند کلمات و عبارات بسیار ابتدایی را تشخیص دهد. به‌عنوان مثال متن یک کارت پستال یا متنی که مرتبط با شرایط معمول و زندگی روزمره‌اش باشد. او همچنین می‌تواند عبارات بسیار کوتاه، مثلاً برای رفتن از جایی به جای دیگر، را درک نماید.

**فعالیت ارزشیابی:** خواندن و درک مفهوم نامه دوستانه، نقشه شهر، منوی رستوران، دستور آشپزی و آگهی‌های کوتاه.

## ۱.۱ درک مفهومی شفاهی<sup>۲</sup>

در این مهارت، در سطح مبتدی، زبان آموز می‌تواند کلمات بسیار ساده و آشنا و نیز عبارات بسیار رایج و مرتبط با خود (ملیت، شغل، زبان و ...) خانواده خود و محیط غیرانتزاعی پیرامونش را بفهمد. این در صورتی است که صحبت با او به شکل شمرده همراه با تلفظ کامل و واضح کلمات و با تکرار و تعریف و تفسیر برخی کلمات و جملات همراه باشد. **فعالیت‌های ارزشیابی:** فایل صوتی مربوط به خرید در یک



#### ۱.۴. بیان کتبی<sup>۶</sup>

او نوشته شده بفهمد. این متون می‌بایست شامل کلمات رایج و ساده باشند.

**فعالیت‌های ارزشیابی:** نامه شخصی، مقاله کوتاه از مجله در مورد موضوعات زندگی روزانه، آگهی‌های کوتاه، کاتالوگ.

#### ۲.۴. بیان کتبی

توانایی نوشتن عبارات و جملات ساده با استفاده از عبارات موصولی: «و»، «اما»، «زیرا». در مورد موضوعات زندگی روزانه، مانند توصیف مکان، کار، تحصیلات، سفر. توصیف کوتاه و ساده اتفاقات و فعالیت‌ها و تجارب شخصی در زمان گذشته. نوشتن نامه شخصی ساده برای ابراز تشکر یا عذرخواهی.

#### ۳. سطح آستانه (B1)

برای رسیدن از سطح A2 به سطح B1 به حدود ۱۵۰ تا ۱۸۰ ساعت آموزش زبان نیاز است. در این سطح زبان‌آموز قادر است در یک بحث شرکت کرده و نظرات خود را بیان کند. همچنین قادر است در موقعیت‌های متفاوت زبانی منظور خود را بگوید و از عهده قرار گرفتن در موقعیت‌های زبانی پیش‌بینی نشده برآید. وی می‌تواند در مورد آنچه که می‌خواهد بگوید به شکل قابل فهم صحبت کند. به عنوان مثال: توضیح یک ایده یا یک مشکل. در این سطح، زبان‌آموز کلمات را به طور واضح و درست تلفظ می‌کند و دایره لغات کافی برای صحبت کردن راجع به موضوعات مورد علاقه‌اش را دارد و در صورتی که نتواند در حین صحبت کلمه مناسب را پیدا کند، می‌تواند جمله را به شکلی دیگر و با استفاده از کلمات دیگر بیان کند.

#### ۳.۱. درک مفهوم شفاهی

زبان‌آموز سطح B1 قابلیت فهمیدن و دنبال کردن نکات و موضوعات اصلی در یک مکالمه طولانی را دارد به شرطی که زبان مکالمه زبان استاندارد باشد و جملات به طور واضح بیان گردند. او می‌تواند اطلاعات تکنیکی ساده در مورد استفاده از یک وسیله را درک کند و نیز قادر است اطلاعات بیشتر فایل‌های صوتی ضبط‌شده یا رادیویی را، در صورتی که در مورد موضوعات آشنا باشند و به صورت واضح بیان شده باشند، بفهمد.

**فعالیت‌های ارزشیابی:** استفاده از برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی که شامل موضوعاتی باشند که زبان‌آموز نسبت به آن‌ها آشنایی داشته باشد. آگهی‌ها و کاتالوگ‌های تکنیکی، مصاحبه رادیویی و تلویزیونی در حوزه موضوعات آشنا برای زبان‌آموز.

در این سطح زبان‌آموز قادر به نوشتن جملات ابتدایی در مورد خود و دیگر افرادی که می‌شناسد برای توصیف فعالیت‌های آن‌ها و محل زندگی‌شان است.

**فعالیت ارزشیابی:** نوشتن نامه دوستانه، ایمیل، برنامه کاری، کارت پستال، کارت دعوت و پر کردن فرم ثبت‌نام.

#### ۲. سطح متوسط (A2)

برای رسیدن به این سطح از سطح A1، به طور میانگین ۱۰۰ تا ۱۲۰ ساعت آموزش مورد نیاز است. در این سطح زبان‌آموز همچنان دارای غلط‌های ابتدایی در گفتار و نوشتار است، با این حال تسلط خوبی بر ساختارهای ابتدایی زبان و کلمات مهم و پرکاربرد دارد. تلفظ او تا حد زیادی درست است ولی دایره لغاتش همچنان محدود است، ولی می‌تواند با مخاطب در مورد زندگی روزانه‌اش تبادل اطلاعات داشته باشد. او همچنین می‌تواند محیط پیرامونش را توصیف کند و موضوعاتی را که مربوط به نیازهای روزمره‌اش هستند مطرح نماید.

#### ۲.۱. درک مفهوم شفاهی

در این سطح زبان‌آموز قادر به فهمیدن بیان شفاهی به منظور رفع نیازهای روزانه است، البته اگر به صورت شمرده و واضح بیان گردد. او می‌تواند عبارات و کلمات بسیار رایج را که در ارتباط با موضوعاتی مانند زندگی خود و خانواده، خرید کردن و کار او باشند بفهمد.

**فعالیت‌های ارزشیابی:** فایل‌های مربوط به خرید کردن، آگهی‌های کوتاه، واضح و ساده، آدرس، مکالمه در مورد مسائل روزانه، شخصی و خانوادگی

#### ۲.۲. بیان شفاهی

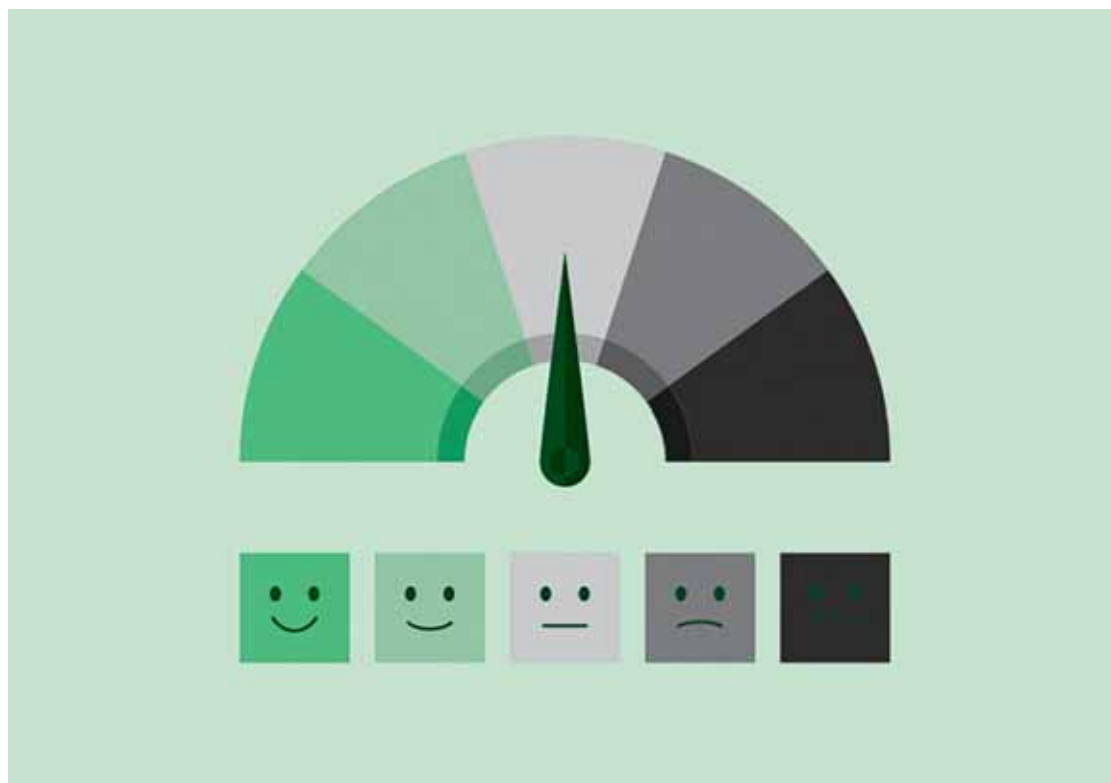
زبان‌آموز می‌تواند در مورد موضوعاتی مانند توصیف مردم به شکل ساده، صحبت در مورد شرایط زندگی، فعالیت‌های روزانه و علاقه‌اش با استفاده از عبارات کوتاه تبادل اطلاعات بسیار کوتاه داشته باشد.

**فعالیت‌های ارزشیابی:** بحث در مورد کارهایی که می‌خواهد انجام دهد، به دست آوردن اطلاعات در مورد سفر، خرید بلیط هواپیما، پرسیدن و نشان دادن آدرس

#### ۲.۳. درک مفهوم کتبی

در این مهارت زبان‌آموز می‌تواند متون کوتاه و ساده‌ای را که در مورد موضوعات رایج، در ارتباط با زندگی روزانه و کار





### ۳.۲. بیان شفاهی

در این مهارت زبان آموز می تواند یک اتفاق را با جزئیات لازم تعریف و احساسات و عکس العمل هایش را توصیف کند. او می تواند مشکلی را توضیح دهد و راه حل هایی را برای حل آن بگوید و نیز قادر است استدلال هایی کافی، روشن و قابل فهم بیاورد.

**فعالیت های ارزشیابی:** توصیف اتفاقات و تجارب شخصی، شرکت کردن در مکالمه بدون آمادگی قبلی در مورد موضوعاتی مانند: بانک، دفتر مسافرتی، اداره پست، مغازه و ...

### ۳.۳. درک مفهوم کتبی

در مهارت درک مفهوم کتبی، زبان آموز می تواند متونی طولانی تر از متون سطح A2 را که مفاهیم آن مرتبط با علایق اش باشند بفهمد و معانی کلمات نا آشنا را با توجه به مفهوم متن حدس بزند و درک کند. او قادر است اطلاعاتی را که مورد سؤال واقع شده اند در متن پیدا کند. همچنین می تواند روند کلی متن، نتیجه گیری و استدلال ها را بفهمد بدون اینکه همه جزئیات را درک کند.

**فعالیت های ارزشیابی:** دستور استفاده از یک وسیله، تمام متونی که موضوعاتی را شامل شوند که به آن ها آشنایی

دارد. بروشورهای اداری کوتاه، متون استدلالی آسان و مقالات روزنامه یا مجله.

### ۳.۴. بیان کتبی

در مهارت بیان کتبی، زبان آموز می تواند متونی ساده با موضوعات متنوع را که در حوزه علاقه و حرفه او باشند بنویسد. همچنین می تواند احساسات خود را توصیف کرده و از فعالیت ها و عکس العمل هایش در وقایع و تجربه های زندگی سخن بگوید و بنویسد. در این سطح زبان آموز قادر است فهرستی از نکات مهم و کلیدی یک سخنرانی و یا یک ارائه ساده از آن تهیه کند، البته در صورتی که موضوع سخنرانی در حوزه علایق و تخصص او باشد.

**فعالیت های ارزشیابی:** تهیه گزارش از یک تجربه، تعریف داستان، خلاصه نویسی، گزارش کوتاه.

### ۴. سطح پیشرفته یا مستقل (B2)

برای رسیدن از سطح B1 تا سطح B2 به حدود ۲۰۰ تا ۲۵۰ ساعت آموزشی نیاز است. در این سطح زبان آموز توانایی استدلال به زبان خارجی را دارد و به خطاهای خود آگاه است و سعی می کند خطاهایش را برطرف نماید. زبان آموزی که به

این سطح زبانی رسیده باشد می تواند بدون تعلل و مانند فردی که زبان خارجی، زبان مادری اش است مکالمه و صحبت کند، بدون اینکه در فهمیدن سخن مخاطب دچار مشکل شود؛ و نیز می تواند سخنش را به گونه ای بیان کند که مخاطب نیز در درک سخن دچار مشکل و ابهام نگردد. او می تواند خود را با تغییرات موضوع مورد بحث تطبیق دهد. از تسلط خوبی در استفاده از نکات دستوری برخوردار است و خطاهای او در دیکته به حداقل رسیده است. دایره لغت بسیار خوب و کافی در مورد موضوعات مربوط به حوزه علایق و حرفه خود و نیز در مورد موضوعات کلی جامعه و پیرامونش دارد.

### ۴.۱. درک مفهوم شفاهی

در قسمت درک مفهوم شفاهی در سطح B2، زبان آموز می تواند مکالمات و صحبت ها را در شرایط واقعی، و یا از رادیو و تلویزیون، اگر به زبان استاندارد بیان شوند، درک نماید. او قادر است صحبت در مورد موضوعاتی را که با آنها آشنایی ندارد نیز بفهمد در صورتی که این موضوعات در مورد موضوعات اجتماعی، دانشگاهی یا حرفه ای باشند. در این سطح زبان آموز می تواند ایده های اصلی را از یک مباحثه پیچیده راجع به موضوعات انتزاعی یا غیرانتزاعی استخراج کند.

**فعالیت های ارزشیابی:** انواع برنامه های مستند، انواع فیلم ها، مباحثه، کنفرانس، مصاحبه و میزگرد.

### ۴.۲. بیان شفاهی

در مهارت بیان شفاهی، زبان آموز می تواند در مورد موضوعات زیادی صحبت کند و نظراتش را با استدلال های اصلی و نیز با آوردن استدلال هایی موشکافانه تر و جزئی تر بیان و توجیه نماید. می تواند توصیف و معرفی دقیق و با جزئیات ارائه دهد و از مثال های دقیق برای بیان منظور خود بهره گیرد. **فعالیت های ارزشیابی:** انواع توصیف ها، استدلال در مورد موضوعات غیرانتزاعی، ارائه شفاهی.

### ۴.۳. درک مفهوم کتبی

در این مهارت، زبان آموز توانایی خواندن متون را به طور مستقل دارد و می تواند سرعت خواندنش را براساس متونی با موضوعات متفاوت تغییر دهد و خود را با شرایط متفاوت خوانش منطبق کند. او از دایره لغات بسیار زیاد و فعالی برای خواندن و فهمیدن متون متنوع برخوردار است.

**فعالیت های ارزشیابی:** تمام متون در مورد موضوعات شخصی و اداری، مقالات، گزارش ها.

### ۴.۴. بیان کتبی

در مهارت بیان کتبی در سطح B2، زبان آموز می تواند متونی واضح و با جزئیات در مورد تعداد گسترده ای از موضوعات که در حوزه علاقه اش جای می گیرند، بنویسد. او قادر است در نوشتن از سنتز<sup>۶</sup>، ارزشیابی اطلاعات و از استدلال های متنوع استفاده نماید.

**فعالیت های ارزشیابی:** نوشتن انواع متون توصیفی، روایی و استدلالی، نگارش گزارش و مقاله و نامه نگاری رسمی. در این مقاله، با تمرکز بر توصیف سطوح زبانی براساس چارچوب مشترک اروپایی زبان ها، به شرح مختصری از هر سطح و مهارت های هر سطح پرداختیم و فعالیت هایی منطبق با سطح و مهارت زبان آموزان ارائه کردیم. در این مقاله و دو مقاله پیشین سعی بر این بود تا با توجه به اهمیت بحث ارزشیابی، آن را به طور مختصر و با تکیه بر نکات مهم و اساسی مورد مطالعه قرار دهیم. در مقالات آتی می کوشیم موضوعات دیگری را در حوزه آموزش زبان خارجی مطالعه و بررسی نماییم.

#### پی نوشت ها

1. Cadre européen commun de référence pour les langues
2. Concret
3. Compréhension orale
4. Production orale
5. Compréhension écrite
6. Production écrite
7. Synthèse

#### منابع

#### Bibliographic:

1. Barlow. M. 1989. *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*. Lyon: Chroniques sociales de Lyon.
2. Bertocchi. P., Costanzo. E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE international.
3. Cinseli de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
4. Courtillon. J. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
5. Cuq. J.P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
6. Landsheere, G. 1984. *Définir les objectifs de l'apprentissage*. Paris: PUF.
7. Galisson. R., Puren. C. 1999. *La formation en question*. Paris: CLE international.
8. Pieron. H. 1963. *Examens et docimologie*. Paris: PUF.
9. Tagliante. CH. 2005. *L'évaluation et le cadre européen en commun*. Paris: CLE international.

# ارتباط چارچوب ذهنی و یادگیری مستقل: کاربرد روان‌شناسی در کلاس زبان انگلیسی

## چکیده

آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان (تعیین‌کنندهٔ باور آن‌ها در مورد خودشان که چارچوب فکری پویا دارند یا ایستا) به سادگی تحت تأثیر تصورات متعصبانه آن‌ها در مورد توان یادگیری‌شان قرار می‌گیرد و ممکن است زمانی که بدون حضور معلم مطالعه می‌کنند به انتخاب‌های نامناسبی منجر شود.

هدف تحقیق حاضر، بررسی میزان همبستگی چارچوب فکری فراگیران با درک آن‌ها از یادگیری مستقل است. به عبارت دیگر، این پژوهش بر این فرض استوار است که برای حل مشکلاتی که فراگیران در داخل یا خارج کلاس درس با آن مواجه هستند می‌توان از اصول روان‌شناسی استفاده کرد. با این هدف، از ۴۶ نفر فراگیر زبان انگلیسی که با استفاده از روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شده بودند درخواست شد به دو پرسش‌نامهٔ چارچوب فکری دووک (۲۰۰۶) و پرسش‌نامهٔ یادگیری مستقل، که توسط محقق تنظیم شده است، پاسخ دهند. تحلیل آماری داده‌های تحقیق نشان داد که همبستگی متوسط مثبت و معناداری میان متغیرهای تحقیق وجود دارد.

برای یادگیری مستقل، یعنی زمان و مکانی که فراگیران بدون استفاده از دروندادهای معلم مطالعه می‌کنند، علم روان‌شناسی، یادگیری را با شرایط واقعی ارتباط می‌دهد. به عبارت دیگر، ممکن است فراگیر به دنبال فرضیات و تصورات ذهنی خود از یادگیری، انتخاب‌های نادرستی داشته باشد. در این زمان است که او به کمک و هدایت معلم و مربی متخصص نیازمند است. در پایان، تحقیق حاضر، پیشنهادهایی را ارائه می‌دهد که به فراگیران زبان انگلیسی کمک می‌کند تا باورهایشان را نسبت به توانشان در راه موفقیت بهبود بخشند و در جایی که مستقل مطالعه می‌کنند نیز موفق باشند.

**کلید واژه‌ها:** آگاهی فراشناختی، چارچوب فکری، چارچوب فکری ایستا، چارچوب فکری پویا، یادگیری مستقل



## Abstract

Aujourd'hui, en croissant de la communication internationale, la capacité de communiquer en langues étrangères s'est également accrue. Par conséquent, l'apprentissage d'une langue étrangère et son utilisation ont été éloignés de l'approche traditionnelle. Les enseignants essaient toujours de motiver les élèves à exprimer leurs idées et leurs opinions. Dans ce but, on a testé diverses activités. L'apprentissage coopératif en classe de langue est un élément nécessaire pour améliorer la compétence de l'expression orale des apprenants.

Le jeu dramatique, en tant qu'activité complexe impliquant toutes les compétences en communication orale, permet aux apprenants de mieux s'exprimer dans une langue étrangère en utilisant le corps et la voix. Cette activité est classée comme activité récréative.

Grâce à cela, l'étudiant peut apprendre et pratiquer la langue avec plus de plaisir. Dans cet article, nous avons essayé d'évaluer le rôle des jeux théâtraux sur la participation à des projets d'expression orale et nous avons étudié les aspects positifs et inefficaces de ces pratiques chez les étudiants de deuxième année en langue et littérature françaises de l'université de Téhéran.

**Key Words:** Mots clés: jeu théâtral, enseignement de la langue française, expression oral, participation, tâche

## مقدمه

خودکار می‌شود، مزایای فراشناخت مورد توجه بیشتری قرار می‌گیرد. در نتیجه، همان‌طور که اسمیت و فرت (۲۰۱۸) تأکید می‌کنند، باورهای فراگیران، زمانی که با استقلال بیشتری مطالعه می‌کنند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. با در نظر گرفتن این ایده تلفیقی، دو مفهوم به هم پیوسته «چارچوب فکری» و «یادگیری مستقل» سوالات کلیدی و مهمی را پیرامون مکانیزم عصبی تعامل چارچوب فکری - یادگیری مستقل برمی‌انگیزد.

مطالعه فرایندهای روان‌شناختی، یعنی مطالعه چگونگی فراگیری و رفتار فراگیران در کلاس درس، یک منبع بسیار مهم برای معلمانی است که به دنبال ایجاد تفاوت‌های مثبت و مؤثر در کلاسشان هستند. به منظور فراهم کردن فرایندهای ذهنی مطمئن، روان‌شناسی، همانند سایر علوم، از مطالعات تجربی استفاده می‌کند. به علاوه، تصمیم‌گیری‌های کلاسی اگر بر پایه نتایج تحقیق‌های تجربی باشند، بیشتر مبتنی بر شواهد خواهد بود.

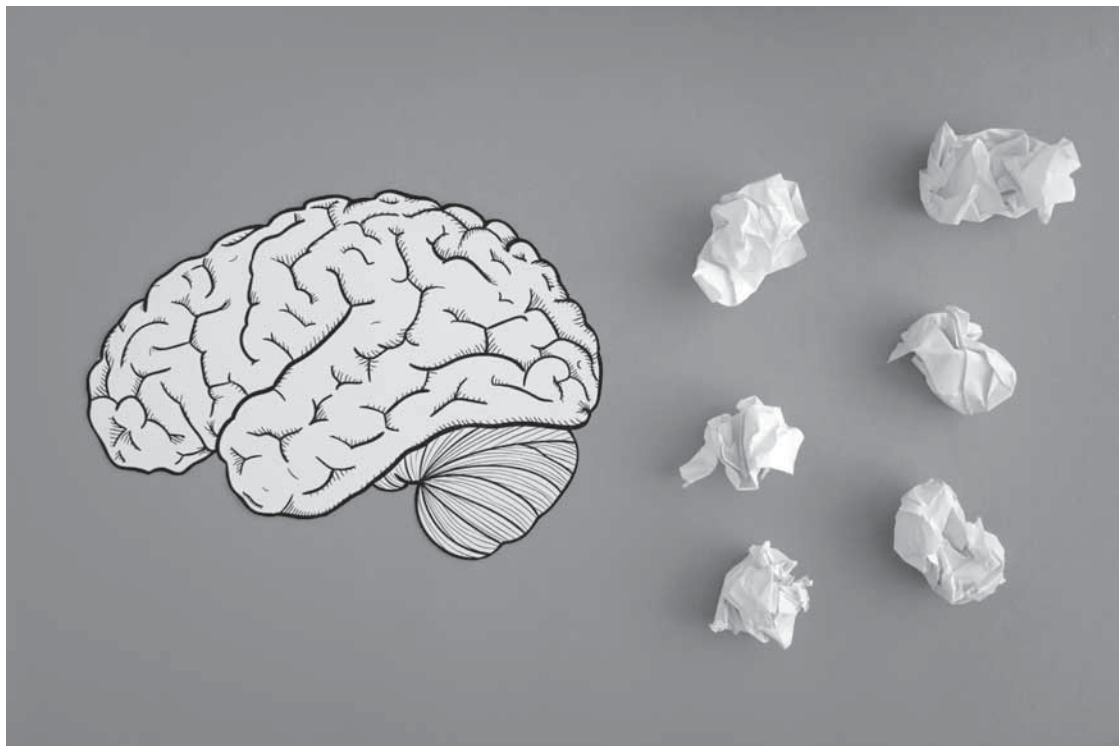
## ۱.۱. مرور کوتاه

به‌طور کلی «چارچوب فکری» عبارت است از یک رشته فرضیات، روش‌ها، یا نمادهایی که افراد یا گروهی از مردم دارند. اما در روان‌شناسی شناختی، آن‌گونه که فرنچ (۲۰۱۶) می‌گوید، چارچوب فکری فرایندهای شناختی فعال شده در پاسخ به تکلیف‌های داده شده است. بنابراین، در روان‌شناسی شناختی، برای تکالیفی که معمولاً توسط مدرسان در کلاس به فراگیران داده می‌شود، نقش بسیار مهمی در نظر گرفته شده است. به نظر دووک، والتون، و کوهن (۲۰۱۴)، عواملی مانند باورهای فراگیران نسبت به خودشان، و احساسشان نسبت به کلاس درس و یا روش‌های خودکنترلی‌شان حتی از عوامل شناختی برای عملکردهایشان مهم‌تر است. اما از آنجا که عادات کارآمد یادگیری برای فراگیران مسن‌تر و باتجربه‌تر،

## ۲.۱. چارچوب نظری

### ۱.۲.۱. چارچوب فکری و فراگیری زبان انگلیسی

دووک (۲۰۰۶) با توجه به آرایش و موضع‌گیری در یادگیری، فراگیران را به دو گروه عملکردمحور (که با مقایسه چگونگی عملکردشان در مقایسه با دیگران برانگیخته می‌شوند) و گروه تسلط‌محور (که با تمایل به مهارت پیدا کردن در هر چه که می‌آموزند برانگیخته می‌شوند) دسته‌بندی می‌کند. همان‌طور که دووک می‌گوید، فراگیران عملکردمحور بر این باورند که هوش آن‌ها ثابت یا ایستاست. به عبارت دیگر، آن‌ها تصور می‌کنند که افراد فقط به مقدار ثابتی از هوش برخوردار هستند. به همین دلیل، تکالیف چالشی را نمی‌پذیرند و با سخت شدن تکالیف دیگر تلاشی نمی‌کنند و ادامه نمی‌دهند. نکته اسفبار اینجاست که این افراد برای ترک تمرین و تلاش



تحقیق کرده‌اند. در پژوهش لو و نوئلز (۲۰۱۶)، باور فراگیران در مورد توانایی‌هایشان مورد بررسی قرار گرفت و نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که باور آزمودنی‌ها به دستاوردهای دانشگاهی آن‌ها ارتباط پیدا می‌کند. نتایج تحقیق نستر (۲۰۱۷) به یافتن ارتباط محکم و قوی میان این دو مفهوم منجر شد. نستر معتقد است که چارچوب فکری شکوفا در آموزش زبان انگلیسی بسیار مؤثر است. تایلر (۲۰۱۸) می‌گوید معلمان زبان انگلیسی که خود چارچوب ذهنی پویا دارند راهبردهایی را تدریس می‌کنند که درون ذهن فراگیران، چارچوب ذهنی پویا رشد پیدا کند. او همچنین تأکید می‌کند که این معلمان، از فراگیران خود مثبت فکر کردن، خود را باور کردن و ایستادگی را انتظار دارند. همچنین، نوئلز، شافعی، لو و دینسر (۲۰۱۶) می‌گویند که هر فردی می‌تواند باورهای قوی و استواری در مورد توان و استعداد یادگیری زبانش داشته باشد. اما این چارچوب‌های فکری تحت تأثیر شرایط اجتماعی قرار دارند؛ از این‌رو بسته به موقعیت‌ها و شرایط متفاوت پویا هستند. بدون شک، بسته به اینکه فراگیر زبان انگلیسی نسبت به چارچوب فکری خود چه باوری داشته باشد بر دستاوردهایش در این زمینه تأثیر می‌گذارد. یک مفهوم مهم‌تر دیگر که در این زمینه مطالعه می‌شود، یادگیری مستقل فراگیران آموزش زبان انگلیسی است. می‌دانیم که تمامی یادگیری فقط در کلاس درس رخ نمی‌دهد. یادگیری کلاسی می‌تواند، فراگیر را برای

در کامل کردن تکالیفی که ممکن است ناتوانی آن‌ها را نشان دهد آمادگی دارند. در مقابل، فراگیران تسلط‌محور بر این باورند که هوش با تمرین تغییر می‌کند. هدف آن‌ها یادگیری است نه نشان دادن و ثابت کردن هوششان. آن‌ها با قدرت تمام کار می‌کنند تا تکلیفی را که باید انجام دهند، تمام کنند. این افراد که، به گفته دووک، چارچوب فکری شکوفا دارند اشتباه خود را می‌پذیرند و می‌دانند که بازخوردی که برای اشتباهشان دریافت می‌کنند، امکان پیشرفت را برای آن‌ها فراهم خواهد ساخت.

دووک (۲۰۰۶) عقیده دارد که دو تئوری ضمنی در مورد هوش وجود دارد، و این دو تئوری به‌طور متفاوتی تأثیر بر دستاورد فراگیران می‌گذارند.

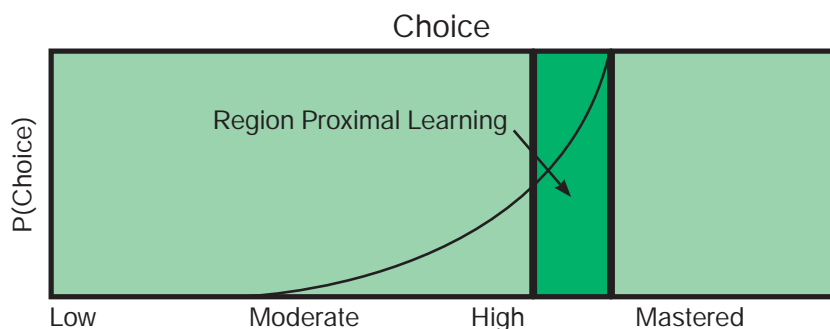
چارچوب فکری ایستا: براساس این تئوری، میزان هوش ثابت است و آن‌هایی که هوش ایستا دارند تلاش می‌کنند خودشان را با هوش نشان دهند.

چارچوب ذهنی شکوفا: در این تئوری، هوش انعطاف‌پذیر است و افرادی که چارچوب ذهنی شکوفا دارند نگران هوش خود نیستند بلکه تلاش می‌کنند با سعی و کوشش خود باهوش‌تر شوند.

لو و نوئلز (۲۰۱۶)، بروکز (۲۰۱۷)، نستر (۲۰۱۷)، تیلور (۲۰۱۸)، نوئل، شافعی، لو و دینسر (۲۰۱۶) فقط تعداد کمی از محققانی هستند که در مورد چارچوب فکری و یادگیری زبان

یا روش‌های دیگری است که فرد بتواند خودش انتخاب کند که بخشی از کار را در خانه و بخشی را مثلاً در کتابخانه انجام دهد. تحقیق و پروژه را هم می‌توان در مواقع و شرایط مناسب با دروس تلفیق کرد. اسمیت و فرت معتقدند که در تمامی این اصول معلم نقش کلیدی دارد.

با در نظر گرفتن منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی و نیز منطقه تقریبی یادگیری که توسط کورنل و متکالف (۲۰۰۶) طراحی شده است، فراگیران آیت‌هایی را برای مطالعه انتخاب می‌کنند که در آن‌ها پیشرفت سریعی داشته باشند. به عبارت دیگر، اگر فراگیران احساس کنند که تکلیف برای آن‌ها سخت است، آن را یا تغییر می‌دهند یا کنار می‌گذارند. متکالف (۲۰۰۲) اظهار می‌دارد که از طریق منطقه تقریبی یادگیری، فراگیران می‌توانند آیت‌هایی را انتخاب کنند که ظاهراً سخت هستند اما زمان کافی وجود دارد تا فراگیران برای آزمون خود را آماده کنند. شکل ۱ مدل منطقه تقریبی یادگیری را نشان می‌دهد. این شکل نشان می‌دهد که چرا فراگیران به هنگام مرور مطالب، مطالعه بعضی موضوعات را ادامه می‌دهند و بعضی دیگر را کنار می‌گذارند. خط پررنگ در شکل مشخص می‌کند که آیت‌هایی که در منطقه تقریبی مطالعه قرار دارند اغلب انتخاب می‌شوند، گرچه، اگر فراگیر تشخیص دهد که کنترل کافی بر روی آیت دارد، آن را کنار می‌گذارد.



شکل ۱. کورنل و متکالف

در مجموع، همان‌گونه که کورنل و متکالف بیان می‌دارند، فراگیران زمانی که به آن‌ها اجازه داده می‌شود که دوباره مطالعه کنند بهتر یاد می‌گیرند. بنابراین، برای اینکه یادگیری یک تجربه مؤثر و کارآمد برای فراگیران باشد، معلمان باید در انتخاب پژوهش‌ها، مرور، انجام تکالیف و فعالیت‌های پروژه‌ای در طول دوره آموزشی، اطلاعات و نشانه‌های روان‌شناسانه را در نظر داشته باشند.

زمانی که مستقل و بدون کمک معلم مطالعه می‌کند آماده سازد. یادگیری مستقل زمانی است که فراگیران با کمترین داده از سوی معلم تمرین می‌کنند. در نتیجه، همان‌طور که اسمیت و فرت (۲۰۱۸) اظهار می‌دارند، پیش‌بینی یادگیری امری ساده نیست، چون معلمان بر روند یادگیری کنترلی ندارند.

## ۲.۱.۱. روان‌شناسی یادگیری مستقل فراگیران زبان

یک برنامه آموزشی مؤثر زبان باید بتواند فراگیران را برای شرایط خارج از محیط‌های امتحانی تجهیز کند. به عبارت دیگر، لازم است معلمان زبان فراگیران را کمک کنند تا گام‌های لازم را برای یادگیری مستقل بردارند و آن‌ها را برای یادگیری مؤثر در این شرایط با مهارت‌های لازم تجهیز کنند (فرت و اسمیت، ۲۰۱۸). گلین (۲۰۰۶) معتقد است احتمال اینکه یادگیری - که از پاسخ‌های مستقیمی که فراگیران به سؤالات معلم در هنگام آموزش‌های رسمی کلاسی می‌دهند، حاصل می‌شود - به موقعیت‌های جدید و شرایط خارج از کلاس تعمیم داده شود، بسیار کم است. در واقع، همان‌طور که تورنتون (۲۰۱۰) بیان می‌کند، گسترش سریع مراکز خود - دسترس در سرتاسر دنیا حاکی از اهمیت این جنبش است. او همچنین می‌گوید که فراگیران زبان انگلیسی فقط زمانی ممکن است به پتانسیل

و توان کامل خود برسند که بتوانند براساس نیازهای خود و سبک یادگیری و علاقه منحصربه‌فرد خود مطالعه کنند.

اسمیت و فرت (۲۰۱۸) چند اصل را برای یادگیری مستقل مهم می‌دانند: ۱. تولید، ۲. یادگیری فعال، ۳. یادگیری اکتشافی، ۴. تکلیف، ۵. فعالیت بدنی،

۶. خودتنظیمی، ۷. خودخوانی، ۸. پژوهش و پروژه. منظور آن‌ها از تولید، آفریدن است نه دریافت منفعلانه مطالب. یادگیری فعال، یادگیری اکتشافی را نیز در برمی‌گیرد که منظور کشف اطلاعات یا مفاهیم از طریق تحقیق و کاوش است نه دریافت مستقیم آن‌ها. برای اسمیت و فرت، تکلیف شکل سنتی یادگیری مستقل است. فعالیت بدنی نیز به وارد کردن فعالیت‌های حرکت‌مدار در کلاس اشاره دارد. منظور آن‌ها از خودتنظیمی و خودخوانی، یادگیری از طریق اینترنت



### ۳.۱. اهمیت پژوهش و سؤال تحقیق

هدف پژوهش حاضر بررسی ارتباط چارچوب فکری فراگیران زبان انگلیسی و درک آن‌ها از یادگیری مستقل است. به عبارت دیگر، این تحقیق بر این اصل استوار است که اصول روان‌شناسانه، بالقوه توانایی رفع مشکلاتی را که فراگیران زبان در کلاس درس و خارج از کلاس با آن‌ها مواجه می‌شوند دارند. بنابراین، به منظور بررسی تجربی این همبستگی، سؤال تحقیق زیر تنظیم شد:

– آیا میان چارچوب فکری فراگیران زبان انگلیسی و درک آن‌ها از یادگیری مستقل ارتباط معناداری وجود دارد؟

### ۲. روش تحقیق ۲.۱. آزمودنی‌ها

به منظور بررسی و پاسخ به سؤال فوق، ۴۶ دانشجوی آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد علی‌آباد به روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند. در این پژوهش، توان زبانی آزمودنی‌ها در نظر گرفته نشده است.

### ۲.۲. ابزار تحقیق

برای بررسی چارچوب فکری آزمودنی‌ها، از پرسش‌نامهٔ دووک (۲۰۰۶) استفاده شد. این پرسش‌نامه بیست آیت

دارد با مقیاس چهار سطحی لیکرت (خیلی موافقم، موافقم، مخالفم، خیلی مخالفم). برای بررسی درک آزمودنی‌ها از یادگیری مستقل، از پرسش‌نامه‌ای که توسط محقق تنظیم شده بود استفاده شد. این پرسش‌نامه ده آیت با مقیاس چهار سطحی لیکرت (خیلی موافقم، موافقم، مخالفم، خیلی مخالفم) دارد.

### ۳.۲. مراحل تحقیق

ابتدا از آزمودنی‌ها خواسته شد تا پرسش‌نامه‌ها را به صورت آن‌لاین کامل کنند؛ سپس اطلاعات جمع‌آوری شده برای پاسخ به سؤال پژوهش مورد تحلیل آماری تحقیق قرار گرفت.

#### ۳.۲.۱. تحلیل آماری و نتایج

بعد از محاسبهٔ نمرات آزمودنی‌ها، قبل از بررسی و تست همبستگی، نرمال بودن اطلاعات جمع‌آوری شده، مورد بررسی قرار گرفت. با استفاده از مقیاس چولگی و کشیدگی پراکندگی نمرات و با مشخص شدن نرمال بودن آن‌ها، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج در جدول‌های ۳.۱ و ۳.۲ نشان داده شده است.

جدول ۳.۱. آمار استنباطی

| میانگین |        | چولگی  |        | کشیدگی |        |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|
| آمار    | انحراف | آمار   | انحراف | آمار   | انحراف |
| ۳۳/۱۷   | ۰/۵۸۲  | -۰/۹۱۰ | ۰/۳۵۰  | -۰/۱۴۰ | ۰/۶۸۸  |
| ۳۷/۹۷   | ۰/۶۰   | -۰/۶۵۴ | ۰/۳۵۰  | ۰/۸۴۳  | ۰/۶۸۸  |

جدول ۳.۲. آزمون همبستگی پیرسون میان چهارچوب فکری و یادگیری مستقل

| مقیاس         | چهارچوب فکری <sup>a</sup> | یادگیری مستقل <sup>b</sup> |
|---------------|---------------------------|----------------------------|
| چارچوب فکری   | ۱                         | ***۰/۴۱۴                   |
| یادگیری مستقل | ***۰/۴۱۴                  | ۱                          |

همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنا دار است. Na ۴۶=Nb.



نخواهد داشت. آن‌ها همچنین تأکید می‌کنند که موانعی را که فراگیران، خودشان در مسیر یادگیری‌شان قرار می‌دهند، می‌توان در طرز تفکر آن‌ها نسبت به توانایی‌های خود ردیابی کرد. به عبارت دیگر، زمانی که آن‌ها باور دارند که توانایی‌شان در یادگیری ایستا و ثابت نیست و قابل پیشرفت است (یعنی

همان‌طور که در جدول ۳.۲ نشان داده شده، همبستگی متوسطی بین دو متغیر چارچوب فکری و یادگیری مستقل وجود دارد ( $r=0.414$ ). نتایج آزمون رگرسیون خطی که معمولاً در محاسبات آماری پس از همبستگی انجام می‌شود در جدول ۳.۳ نمایش داده شده است.

جدول ۳.۳ خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون خطی

| متغیر         | p     | t     | $\beta$ | B      |
|---------------|-------|-------|---------|--------|
| چارچوب فکری   | ۰/۱۴  | ۰/۴۱۴ | ۳/۵۶۸   | ۰/۰۰۴* |
| یادگیری مستقل | ۰/۳۹۹ |       |         | ۳/۰۲۰  |

$R^2=0.172$  ( $n=46, p<0.004*$ ) confidence interval for B

آن‌هایی که چارچوب فکری شکوفا دارند)، اشتیاق بسیار دارند و با قدرت تلاش می‌کنند تا مسیرهای مناسب را برای پیشرفت و ارتقا بیابند.

به‌علاوه، دووک معتقد است که عوامل محیطی هم نقش بسیار مهمی در پیشرفت فراگیر ایفا می‌نمایند که به یقین اثربخشی بیشتری دارند. پژوهش‌های بسیاری در زمینه نقش و اهمیت «تشویق» انجام شده است. مطالعه پیش‌بینی رفتاری کودک پومپرانترز و کمپرنر (۲۰۱۳) بر روی روند تشویق مادر از فرزندش، که تازه به راه افتاده است، دلالت بر رشد و شکوفایی چارچوب فکری کودک بعد از پنج سال داشت. دنلی (۲۰۱۹)، چگونگی تعامل فراگیر با محیط آموزشی را یکی از مهم‌ترین

از رگرسیون ساده خطی برای پیش‌بینی ارتباط دو متغیر استفاده شد و محاسبه رگرسیون متوسط برابر با  $p<0.004$  بود.  $[f(1,44)=9.919]$

#### ۴. خلاصه بحث و نتیجه‌گیری

آیا روان‌شناسی می‌تواند به ما بگوید که فراگیران چه زمانی و چگونه می‌توانند به‌طور مستقل مطالعه کنند؟ همان‌طور که رایان و مرسر (۲۰۱۲) اظهار می‌دارند، معلمان زبان همه می‌دانند که اگر فراگیران با چارچوب فکری درستی در کلاس حضور نداشته باشند تا از فرصت‌های مناسب کلاسی بهترین بهره را ببرند، استفاده از بهترین منابع در کلاس هم تأثیری

قدرتمند کردن فراگیری که احساس ضعف می کنند و یا حس می کنند در روند تصمیم گیری قرار ندارند و در حاشیه نگه داشته می شوند، و در نتیجه قادر به تغییر وضعیت کنونی خود نیستند، بسیار حائز اهمیت است. به همین دلیل، برای فراگیران باید محیط های یادگیری به گونه ای ایجاد شود که بتوانند در آن محیط موفق شوند. چنین شرایطی قطعاً یک نظام آموزشی عالی و مساوی را ایجاد خواهد کرد.

## References

- Brooks, A. L. (2017). How mindsets matter: Second grade, English language learners' reporting's of their experiences with a growth mindset curriculum in Colombia. Retrieved on October, 27, 2019 from: <https://pdfs.semanticscholar.org/ac4e/86bf784e5e4d4315fcb3d2052c0702363e3.pdf>
- Denley, T. (2019). The role of mindset in improvement: A mindset at work: maximizing the relationship between mindset and student success (National report). Retrieved on November, 1, 2019 from: <https://www.ccsse.org/NR2019/Mindset.pdf>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: How You Can Fulfill Your Potential*. London: Robinson Books
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their roles in motivation, personality, and development*. London and New York: Routledge.
- Dweck, C.S., Walton, G.M., & Cohen, G.L. (2014). Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning. Retrieved October 26, 2019 from: <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>.
- Glyn, T. (2006). Contexts for independent learning. *Educational Psychology*, 5 (1), 515-.
- French, R. P., II. (2016). The fuzziness of mindsets: Divergent conceptualizations and characterizations of mindset theory and praxis. *International Journal of Organizational Analysis*, 24(4), 673691-.
- Kornell, N., & Metcalfe, J. (2006). Study efficacy and the region of proximal learning framework. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 32, 609-622.
- Metcalfe, J. (2009). Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions in Psychological Science*, 18(3), 159-163.
- Metcalfe, J. (2002). Is study time allocated selectively to a region of proximal learning? *Journal of Experimental Psychology: General*, 131(3), 349-363.
- Nester, A. (2017). Investigating mindset theories: The implications for classroom instruction and professional development. Retrieved October 26, 2019 from: <http://d-scholarship.pitt.edu/327091//Nestor%20ETD%20Final%2020%with%20SD%20edits%20Aug%202017.pdf> .
- Noels, A. N., Chaffee, K.E., Lou, N. G., & Dincer, A. (2016). Self-Determination, engagement, and identity in learning German: some directions in the psychology of language learning motivation. Retrieved on 26, October, 2019 from: [https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/20192016/06/\\_NoelsChaffee\\_eric.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/20192016/06/_NoelsChaffee_eric.pdf).
- Ryan, S., & Mercer, S. (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. In S. Mercer, S. Ryan, M. Williams. *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*, (pp. 7490-). London and New York: Palgrave
- Smith, M., & Firth, J. (2018). *Psychology in the classroom: A teacher's guide to what works*. London and New York: Routledge.
- Thornton, K. (2010). Supporting self-directed learning: A framework for teachers. *Language Education in Asia*, 1(1), 158- 170.
- Tyler, A. (2018). A phenomenological study of teacher perspective on implementing a growth mindset with English language learners. Retrieved on October 27, 2019 from: <https://eric.ed.gov/?id=ED587259>.
- عناصر چارچوب فکری می داند. او با تأکید بر نقش معلم، می گوید که معلم با انتخاب و ایجاد روش های مناسب، می تواند در موفقیت فراگیران در محیط های آکادمیک مؤثر باشد.
- چارچوب فکری آکادمیک، باورهای افراد را در مورد روش های یادگیری و فعالیت های هوشی شان شامل می شود. این باورها چارچوب تفکر فراگیران را شکل می دهد و بر چگونگی تفسیر آن ها از واقعیت تأثیر می گذارد و در نهایت تأثیر بسزایی در موفقیت آن ها خواهد داشت.
- یادگیری مستقل، یک مهارت یادگرفتنی است و با تمرینات مناسب پیشرفت می کند. یادگیری مستقل به پیشرفت های روان شناسانه می انجامد و موجب می شود که مطالب آموخته قبلی، مجدداً بازسازی و فعال شوند (اسمیت و فرت، ۲۰۱۸).
- همچنین با افزایش علاقه فراگیران به یادگیری از طریق اینترنت، و با در دسترس بودن دوره های مختلف، و مطالب و ابزارهای آموزشی بسیار، ارزش ارتقای مهارت یادگیری مستقل بسیار پررنگ تر می شود.
- ## ۵. پیشنهاد های محقق
- تصمیم گیری در انتخاب و استفاده از تکالیف برای فراگیران آسان نیست. اینجاست که معلم به عنوان یک فرد خبره و متخصص باید فراگیران را راهنمایی کند. پیشنهاد های زیر در زمینه ارتقای چارچوب فکری و یادگیری مستقل فراگیران، می تواند مفید باشد:
- ✓ توضیح کامل و روشن نمودن مفاهیم پیروزی و شکست؛ فراهم نمودن روش های مؤثر در روند تغییر مسیر از شکست به سوی پیروزی؛
  - ✓ توضیح چگونگی وارد نمودن فعالیت های مبتنی بر چارچوب فکری در درس های اصلی دانشگاهی؛
  - ✓ فراهم نمودن روش های بهبود چارچوب های فکری تولیدی؛
  - ✓ دسته بندی تکنیک های مؤثر در آزمون ها؛
  - ✓ ایجاد اطمینان در مدیریت و یادگیری تکالیف چالشی؛
  - ✓ از بین بردن ترس از شکست با ارائه تکالیف جدید و چالشی؛
  - ✓ ایجاد اجتماعات مؤثر آموزشی و فراگیری؛
  - ✓ تشریح چگونگی انجام بیشترین حد تلاش، نه انجام حداقل کار ممکن.
- در مجموع، نقش معلمان در ایجاد فضای مناسبی برای کمک به موفقیت فراگیران، حیاتی است. لازم است فراگیران را طوری پرورش داد که خودتنظیم، انطباق پذیر و مصمم شوند که برای یادگیری مستقل، همه این موارد اساسی هستند. بنابراین،



# ارزشیابی نگارش در کلاس آموزش زبان: آشنایی با برخی مفاهیم و روش‌ها

## نسیم قنبری

دکترای آموزش زبان انگلیسی، عضو هیئت علمی دانشگاه خلیج فارس بوشهر

پریساعبدالرضا پور

دکترای آموزش زبان انگلیسی، عضو هیئت علمی دانشگاه سلمان فارسی کازرون

## چکیده

این مقاله به بررسی اجمالی ارزشیابی نگارش در کلاس آموزش زبان انگلیسی در ایران، به عنوان زبان خارجی (EFL) می‌پردازد. بدین منظور در ابتدا برخی مفاهیم کلیدی مرتبط تعریف می‌شوند و سپس معیار نمره‌دهی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در ارزشیابی متن، مورد کنکاش قرار می‌گیرد. توجه به ارزشیابی مهارت نگارش، که شواهد فراوانی اهمیت آن را نشان می‌دهد، نیاز مبرم معلمان و کادر آموزشی را به معیارهای عینی جهت آزمون هرچه دقیق‌تر این مهارت آشکار می‌کند. درواقع آنچه در اکثر محیط‌های ارزشیابی EFL در جریان است، ارزشیابی متن به شکل سلیقه‌ای است که تنها می‌تواند تصویر مبهمی از توانایی نوشتاری فرد به دست دهد. به علاوه، عدم شفافیت در کار و مقایسه‌ناپذیر بودن نتایج چنین ارزشیابی‌هایی در غیاب بازخورد دادن تشخیصی به فراگیر، همگی نیاز به آشنایی بیشتر با مفاهیم نظری ارزشیابی متن و نیز معیار نمره‌دهی و انواع آن را به خوبی آشکار می‌سازد.

## کلید واژه‌ها

ارزشیابی نگارش، زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه (EFL)، نگارش EFL، معیار نمره‌دهی



### ارزشیابی نگارش

واقعی تأکید می‌شد. در ایالات متحده نیز در دهه‌های پایانی سال ۱۸۰۰، دانشگاه هاروارد آزمون کتبی را جایگزین آزمون شفاهی کرد. به دنبال چنین تغییراتی در اروپا و آمریکا، نیاز بیشتری به استانداردسازی آزمون‌ها احساس شد که خود موجب توجه بیشتر به آمار و نظریه‌های اندازه‌گیری و نیز یافتن روش‌هایی جهت ارزشیابی توانایی واقعی فراگیران شد. ارزشیابی نگارش کلاس‌محور تا دهه ۱۹۵۰ روش رایج آزمودن مهارت نگارش متن به شمار می‌رفت. به دنبال افزایش چشمگیر متقاضیان دانشگاه و نیز آزمون‌های بسندگی بین‌المللی، نیاز به آزمون‌هایی که از سطح بالایی از ویژگی‌های روان‌سنجی برخوردار باشند افزایش یافت. بنابراین، آزمون‌های غیرمستقیم نگارش (Grabe & Kaplan, 1996) که ویژگی‌های خاص لغوی و دستوری متن را مورد ارزیابی قرار می‌دادند، به وجود

مهارت نوشتن، که زمانی قلمرو نخبگان و افراد بسیار تحصیل کرده یک جامعه به‌شمار می‌رفت، امروز به ابزار اصلی ارتباطی افراد در تمامی شئون زندگی تبدیل شده است (Weigle, 2002). همگان اذعان دارند که نوشتن نه تنها اطلاعات را منتقل می‌کند، بلکه نقش بسزایی در تغییر ماهیت دانش و خلق دانش جدید دارد. از این منظر، نوشتن، اهمیت اساسی در فراگیری زبان در سراسر جهان دارد. بنابراین، هرگاه یادگیری مهارت زبانی خاصی، مهم جلوه کند، به همان میزان ارزشیابی آن نیز حائز اهمیت می‌شود و مهارت نگارش نیز از این قاعده مستثنی نیست. بر این اساس، همگام با اهمیت فزاینده نگارش در مبحث آموزش زبان‌های خارجی، نیاز جدی‌تری به روش‌های پایا و با روایی بالا جهت آزمودن مهارت نگارش در کلاس آموزش زبان شکل می‌گیرد.

### تاریخچه ارزشیابی نگارش

سابقه ارزشیابی نگارش به دوره امپراتوری چو (بین سال‌های ۱۱۱۱ تا ۷۷۱ قبل از میلاد مسیح) در چین برمی‌گردد (2001 Hamp-Lyons). در آن زمان چندین مصحح به کار گرفته می‌شد تا از پایایی شیوه انتخاب مقامات کشوری، که براساس آزمون‌های کتبی بود، اطمینان حاصل کنند. در اروپای استعماری نیز به دلیل نیاز به فرستادن افراد باسواد به کشورهای مختلف، بر ارزشیابی مستقیم و بلاواسطه نگارش متن براساس متن‌های

**به دنبال گرایش نگرش‌های ارتباطی، در آموزش و ارزشیابی زبان، در اواخر دهه هفتاد و اوایل دهه هشتاد میلادی، ارزشیابی بلاواسطه و مستقیم نگارش، یا همان ارزشیابی عملکرد نگارش، در محیط‌های آموزشی زبان اول و دوم مورد توجه قرار گرفت**



آمدند. به عنوان نمونه، آزمون کتبی انگلیسی استاندارد (Test of Standard Written English) در مؤسسه ETS

جهت فراگیران زبان اول تولید شد.

به دنبال گرایش نگرش‌های ارتباطی، در آموزش و ارزشیابی زبان، در اواخر دهه هفتاد و اوایل دهه هشتاد میلادی، ارزشیابی بلاواسطه و مستقیم نگرش، یا همان ارزشیابی عملکرد نگرش، در محیط‌های آموزشی زبان اول و دوم مورد توجه قرار گرفت. در این شیوه از فراگیران خواسته می‌شد که متنی را در مدت زمان ۳۰-۴۵ دقیقه بنویسند؛ سپس یک مصحح آن را با استفاده از یک معیار ارزیابی، به شکل جزئی یا کلی تصحیح می‌کرد (Cumming, 1997). علاوه بر آزمون‌های بلاواسطه نگرش در کلاس، آزمون‌های مهم و استاندارد هم چون آلتس و تافل نیز این شیوه ارزشیابی نگرش را اتخاذ کردند. اکنون در کنار این گونه آزمون‌های بسندگی بین‌المللی که توانایی کلی نگرش افراد را می‌سنجند، اهداف آموزشی مهم دیگری برای ارزشیابی مستقیم نگرش وجود دارد. برای مثال، آزمون‌های پایانی کلاس که پیشرفت فراگیر را در یک دوره تحصیلی می‌سنجند و یا آزمون‌های تشخیصی که به منظور شناسایی نقاط ضعف و قوت توانایی نگرشی به کار می‌روند، از این دسته‌اند.

### در فضای ارزشیابی عملکرد، معیار نمره‌دهی به عنوان تعریف عملیاتی سازه مورد نظر، یک سری از سطوح سازمان یافته را فراهم می‌کند که براساس آن عملکرد فراگیران با یکدیگر مقایسه می‌شود

سنت آزمون-نمره که نشئت گرفته از مقاله ارزشمند اسپیرمن (Spearman, 1904) است، بر خطای اندازه‌گیری و تجزیه نمره عینی به دو عنصر نمره واقعی و مقادیر خطا، متمرکز است. این سنت تحت لوای نظریه کلاسیک آزمون، موجبات پیدایش برخی نظریه‌های مهم همچون نظریه تعمیم‌پذیری (Brennan, 1997; Cronbach, Gleser, Nanda, & Rajaratnam, 1972)، تحلیل عاملی و مدل معادلات ساختاری، گردید (Joreskog, 2007).

دیگر نظریه تأثیرگذار، نظریه معیار-محور، به واسطه سیطره علم روان-جسمانی قرن نوزدهم پدیدار شد. تمرکز سنت معیار-محور، فراهم آوردن نقشه‌هایی متغیر است که جایگاه افراد و آیت‌ها را روی یک معیار متغیر نهانی، مشخص می‌کند. بر اساس گفته معروف ثوندایک که هر آنچه وجود دارد تا اندازه‌ای وجود دارد (Clifford, 1984) سنت معیار-محور، معیارهای ارزشیابی فراوانی را که ریشه در نظریه گویه-پاسخ دارد، عرضه کرده است.

علیرغم اقبال عمومی به ارزشیابی مستقیم نگرش، دغدغه‌هایی در باب اعتبار محتوایی و سازه‌ای این گونه ارزشیابی وجود دارد. درواقع، این اعتباریابی در صدر تحقیقات مرتبط در این زمینه بوده است. در این میان عوامل متعددی همچون مصحح، نوع فعالیت مدنظر نگرشی، معیار نمره‌دهی و ... وجود دارد. در ادامه، معیار نمره‌دهی به عنوان برجسته‌ترین تفاوت این گونه از ارزشیابی نگرش با دوره‌های پیشین مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

### معیار نمره‌دهی و ارزشیابی نگرش

بررسی تاریخی نظریه‌های سنجش مرتبط با ارزشیابی نگرش در قرن بیستم، دو سنت غالب را نشان می‌دهند: سنت آزمون-نمره و سنت معیارمحور (Behizadeh & Engelhard, 2011).





نگارش، برخی از مهم‌ترین انواع این معیارها در ذیل آورده می‌شود:

### انواع معیارهای نمره‌دهی

فارغ از نوع خاص معیار نمره‌دهی، رایج‌ترین انواع این معیارها عبارت‌اند از معیارهای کلی‌نگر، معیارهای جزئی‌نگر، معیارهای ویژگی اصلی و معیارهای چندویژگی (Hamp-Lyons, 1991; Hyland, 2003 and Weigle, 2002). همگی این معیارها در محیط‌های EFL/ESL جهت شناسایی سطوح بسندگی فراگیران به منظور اهداف مختلف به کار گرفته شده‌اند. براساس (Weigle, 2002) دو ویژگی عمده این چهار معیار نمره‌دهی را از هم متمایز می‌کند: نخست اینکه آیا معیار مختص یک فعالیت نگارشی خاص است و یا قابل تعمیم به گروهی از فعالیت‌هاست، و دوم اینکه آیا یک نمره واحد و یا چند نمره به هر نوشته اختصاص می‌یابد (جدول ۲، ۴). این چهار شیوه نمره‌دهی در ادامه به تفصیل مورد بحث قرار می‌گیرند.

در فضای ارزشیابی عملکرد، معیار نمره‌دهی به‌عنوان تعریف عملیاتی سازه مورد نظر، یک سری از سطوح سازمان‌یافته را فراهم می‌کند که براساس آن عملکرد فراگیران با یکدیگر مقایسه می‌شود. دیویس و همکاران (Davies et al, 1999) ساختار معیار نمره‌دهی را این‌گونه شرح می‌دهند: «غالباً این‌گونه معیارها نمایانگر تسلط صفر تا غایت تسلط (هم‌سطح فرد بومی‌زبان) است. سطوح تعریف‌شده در این معیارها براساس آنچه افراد می‌توانند با زبان انجام دهند (مانند فعالیت‌ها و عملکردهای قابل انجام) و نیز تسلط آن‌ها بر ویژگی‌های زبانی (مانند لغات، دستور زبان، روانی و انسجام کلام) است. معیارهای نمره‌دهی دربرگیرنده پاره‌ای از رفتارهای غالباً رایج هستند. آن‌ها به خودی خود، آزمون به شمار نمی‌آیند بلکه می‌بایست به همراه آزمون‌های هدفمند به کار گرفته شوند. مصححین معمولاً جهت استفاده از این معیارها، آموزش می‌بینند و از این نظر پایایی معیار تأمین می‌شود.» (P. 153)

نظر به اهمیت فراوان معیارهای نمره‌دهی در ارزشیابی



جدول شماره ۱: انواع معیارهای نمره‌دهی در ارزشیابی نگارش (برگرفته از Weigle, 2002)

| نمره واحد  | مرتبط با یک گونه فعالیت نگارشی خاص | قابل تعمیم به دسته‌ای از فعالیت‌های نگارشی |
|------------|------------------------------------|--|
| نمره واحد  | ویژگی اصلی                         | کلی‌نگر                                    |
| چندین نمره | چندین ویژگی                        | جزیی‌نگر                                   |

## نمره‌دهی کلی‌نگر

در این شیوه نمره‌دهی، توجه به ویژگی‌های زبانی، کلامی و محتوایی متن کنار گذاشته می‌شود. همچنین این گونه معیار نمره‌دهی عمدتاً در ارزشیابی‌های کلان مورد استفاده قرار می‌گیرد (Cooper, 1997). روال رایج نمره‌دهی کلی‌نگر به این شکل است که متن به سرعت خوانده می‌شود و سپس با معیار نمره‌دهی که دربرگیرنده شاخص‌های نمره‌دهی است، مورد مقایسه قرار می‌گیرد. معمولاً معیار مورد نظر با چند متن نمونه که نمایانگر معیارهای ارزشیابی مورد نظر در هر سطح هستند، همراه است. همچنین مصححین نیز به‌خوبی آموزش می‌بینند که چگونه در هنگام تصحیح متن از این معیارها استفاده کنند. به‌عنوان یکی از معروف‌ترین نمونه‌های معیار نمره‌دهی کلی‌نگر در فضای ESL می‌توان از معیار آزمون نگارش تافل نام برد. این معیار در برگیرنده توصیف‌گرهای دستوری و کلامی در شش سطح بسندگی نگارش است.

درواقع، مهم‌ترین برتری نگرش کلی‌نگر که به‌خوبی کاربرد فراوان آن در فضاهای مختلف را توجیه می‌کند، عملی بودن آن است. (White, 1984, 1985) که خود از پیشروان استفاده از نمره‌دهی کلی‌نگر است، مزایای متعددی را برای آن برمی‌شمرد: از دید او، یک بار خواندن متن و نمره‌دهی آن سریع‌تر از چند بار خواندن و در هر بار بخش متفاوتی را نمره دادن است. همچنین از آنجا که نمره‌دهی کلی‌نگر توجه خواننده متن را به نقاط قوت متن و نه ضعف‌های آن جلب می‌کند، نویسندگان را در سطح بالاتری از عملکرد ارزیابی می‌کند. به علاوه این روش نمره‌دهی می‌تواند به‌گونه‌ای طراحی شود که توجه خواننده را به بخش‌های خاصی از متن - که در یک فضای خاص مهم هستند - معطوف کند و از این طریق اطلاعات مهمی را در مورد آن‌ها به صورت کارآمدی ارائه کند. همچنین (White, 1984, 1985) ادعای بحث‌برانگیزی را مطرح می‌کند. او بر این باور است که «نمره‌دهی کلی‌نگر از نمره‌دهی جزئی‌نگر اعتبار بیشتری دارد زیرا بازتاب واکنش شخصی و واقعی فرد خواننده به متن است. از دید او، توجه بیش از حد به اجزای متن در نمره‌دهی جزئی‌نگر، معنای کلی را منسوخ می‌کند. (White, 1984, p. 409)

در رابطه با معایب نمره‌دهی کلی‌نگر، چهار نقد عمده مطرح شده است: نخست اینکه این شیوه نمره‌دهی، پروفایلی از اطلاعات نگارشی فراگیران فراهم نمی‌آورد. به عبارت دیگر، یک نمره واحد، اطلاعات تشخیصی مفیدی در مورد جنبه‌های مختلف نگارش مانند تسلط بر دستور زبان، میزان آشنایی با واژگان، سازماندهی متن و غیره را به دست نمی‌دهد. ویگل (2002) نیز بر این نکته تأکید می‌کند که تصویر غیرواقعی که نمره‌دهی کلی‌نگر فراهم می‌آورد، خصوصاً برای فراگیران زبان دوم دردساز است، زیرا نویسندگان مختلف با سرعت‌های متفاوتی در بخش‌های مختلف نگارش پیشرفت می‌کنند. برای مثال، برخی نویسندگان، مهارت بالایی در محتوا و سازماندهی متن دارند اما ممکن است تسلط آن‌ها بر دستور زبان به همان اندازه نباشد. دسته‌ای دیگر از نویسندگان به‌خوبی با ساختار جمله آشنایی دارند اما ممکن است در سازماندهی منطقی متن ضعف داشته باشند.

## درواقع، مهم‌ترین برتری نگرش کلی‌نگر که به‌خوبی کاربرد فراوان آن در فضاهای مختلف را توجیه می‌کند، عملی بودن آن است

همچنین از آنجا که مصححین معیار/معیارهای واحدی را جهت نمره‌دهی به کار نمی‌برند، تفسیر نمرات در این شیوه نمره‌دهی، مشکل است. برای مثال، یک مصحح ممکن است براساس جنبه‌های کلامی (محتوا، سازماندهی، بسط) به متنی نمره ۴ بدهد، و مصحح دیگر براساس جنبه‌های زبانی متن (تسلط بر دستور زبان و واژگان) همان نمره ۴ را بدهد. از دیگر نقدهای وارد شده به این شیوه نمره‌دهی همبستگی بالای آن با ویژگی‌های ظاهری متن مانند دستخط نویسنده و اندازه متن است (Weigle, 2002). همچنین تأکید بیش از حد بر همبستگی بالای بین مصححین که به بهای نادیده انگاشته شدن روایی متن است، از دیگر مشکلات در این زمینه است. به‌عنوان نمونه‌ای از یک معیار نمره‌دهی کلی‌نگر، معیار آزمون انگلیسی کتبی تافل در ذیل آورده می‌شود.

جدول شماره ۲: معیار نمره‌دهی کلی‌نگر آزمون تافل (برگرفته از Weigle, 2002)

6 An essay at this level

- effectively addresses the writing task.
- is well organized and well developed.
- uses clearly appropriate details to support a thesis or illustrate ideas.
- displays consistent facility in use of language.
- demonstrates syntactic variety and appropriate word choice though it may have occasional errors.

5 An essay at this level

- may address some parts of the task more effectively than others.
- is generally well organized and developed.
- uses details to support a thesis or illustrate ideas.
- displays facility in use of language.
- demonstrates syntactic variety and appropriate word choice though it may have occasional errors

4 An essay at this level

- addresses the writing topic adequately but may slight parts of the task.
- is adequately organized and developed.
- uses some details to support a thesis or illustrate ideas.
- demonstrates adequate but possibly inconsistent facility with syntax and usage.
- may contain some errors that occasionally obscure meaning.

3 An essay at this level is seriously flawed by one or more of the following weaknesses:

- Inadequate organization or development
- Inappropriate or insufficient details to support or illustrate generalizations
- a noticeably inappropriate choice of words or word forms
- an accumulation of errors in sentence structure and /or usage

2 An essay at this level is seriously flawed by one or more of the following weaknesses:

- Serious disorganization
- Little or no detail, or irrelevant specifics
- Serious and frequent errors in sentence structure or usage
- Serious problems with focus

1 An essay at this level

- may be incoherent.
- may be undeveloped.
- may contain severe and persistent writing errors.

0 A paper is rated 0 if it contains no response, merely copies the topic, is off-topic, is written in a foreign language, or consists of only keystroke characters.

نمره‌دهی جزئی‌نگر

و نیز روایی سازه‌ای بیشتری برخوردار است (Weigle, 2002). یکی از نمونه‌های نمره‌دهی جزئی‌نگر، معیار (ESL Composition Profile, Jacobs, et al., 1981) است. در این معیار خاص، متن براساس پنج ویژگی نگارشی

در این نوع از نمره‌دهی، بخش‌های مختلفی از متن مانند محتوا، سازماندهی، مکانیک و غیره در نظر گرفته می‌شود. به همین دلیل نمره‌دهی جزئی‌نگر از پایایی

مورد قضاوت قرار می‌گیرد: محتوا، سازماندهی، واژگان، کاربرد زبان و مکانیک. این پنج جنبه، وزن نمره‌ای متفاوتی دارند به گونه‌ای که محتوا با ۳۰ نمره بالاترین تأکید را داراست و سپس کاربرد زبان (۲۵ نمره) سازماندهی و واژگان (هر کدام ۲۰ نمره) و مکانیک (با ۵ نمره) در سطوح مختلف این معیار جای دارند. این معیار به‌طور گسترده‌ای در برنامه‌های آموزشی مرتبط با نگارش، مورد اقبال واقع شده است. به‌عنوان نمونه دیگری از نمره‌دهی جزئی‌نگر، می‌توان از معیار نمره‌دهی (Hamp-Lyons Michigan Writing Assessment Scoring Guide, 1990; 1991) نام برد. این معیار جهت ارزشیابی آزمون نگارش ورودی دانشگاه به کار می‌رود و دربرگیرنده سه نوع معیار نمره‌دهی است: بحث و نظرات، ویژگی‌های کلامی و تسلط بر زبان. ویژگی برجسته این معیار این است که از درون کلاس‌های نگارش دانشگاه و با همراهی و مشورت با آن‌ها به وجود آمده است و متن خوب را از منظر چنین نگاهی، تعریف می‌کند. در نتیجه، این معیار مورد استقبال فراگیران، مشاوران و دانشگاهیان و دیگر افراد قرار گرفته است.

مزیت اصلی نمره‌دهی جزئی‌نگر، فراهم آوردن اطلاعات دقیق از توانایی فراگیران در رابطه با ویژگی‌های مختلف متن است و به همین منظور، این معیار مناسب اهداف تشخیصی است (Knoch, 2009). همچنین، برخی تحقیقات (Fancis & Adams, 1977, 1981) نشان داده‌اند که معیار نمره‌دهی جزئی‌نگر از آنجا که موجب می‌شود مصححین تازه‌کار به‌راحتی معیارهای نمره‌دهی را درک کنند و به کار ببرند، فایده بیشتری دارند. علاوه بر این، نمره‌دهی جزئی‌نگر برای فراگیران

زبان دوم که توانایی‌هایی متفاوتی در بخش‌های مختلف متن دارند، سود بیشتری دارد. و نهایتاً نمره‌دهی جزئی‌نگر پایایی بیشتری نسبت به نمره‌دهی کلی‌نگر دارد. همان‌طور که با افزایش تعداد گویه‌ها به آزمون، پایایی آن افزایش می‌یابد، معیار نمره‌دهی که چند نوع نمره را به یک متن اختصاص می‌دهد نیز موجب افزایش پایایی آن می‌شود.

در کنار مزایای قبل، این شیوه نمره‌دهی از جنبه‌هایی هم مورد نقد واقع شده است. نخست اینکه شیوه نمره‌دهی جزئی‌نگر نسبت به نمره‌دهی کلی‌نگر بسیار زمان‌بر است، زیرا مصححین می‌بایست بیش از یک بار به هر متن نمره دهند و زمان بیشتری را صرف نمره‌دهی کنند. نقد دیگر این است که اگر نمرات بخش‌های مختلف با هم جمع شوند و یک نمره کل را به وجود بیاورند، تا میزان زیادی اطلاعاتی که نمره‌دهی جزئی‌نگر به‌دست می‌دهد، از بین می‌رود.

علاوه بر این، نمره‌دهی جزئی‌نگر نیازمند این مهم است که معیارهای خاصی ایجاد و نوشته شوند و مصححین نیز آموزش ببینند و در جلسات آموزشی فراوان شرکت کنند. چنین جلساتی به دنبال کاستن از اختلاف نمره‌دهی بین مصححین و در نتیجه افزایش روایی است. همچنین از آنجا که مصححین به دنبال جنبه‌های خاصی از متن هستند، سطح نمرات نسبت به نمرات مشابه در نمره‌دهی کلی‌نگر پایین‌تر است. آزمون‌گرها همواره هشدار می‌دهند که معیارهای نمره‌دهی جزئی‌نگر، ماهیت یکپارچگی مهارت‌ها را در ارزشیابی نگارش نادیده می‌گیرند. از سوی دیگر، معلمین نیز بر این باورند که نگارش بزرگ‌تر از مجموع اجزای آن است (Coombe & Wiens, 1999).



جدول شماره ۳: معیار نمره‌دهی جزئی‌نگر (ESL Composition Profile (Jacobs et al., 1981)

| ESL Composition Profile |        |   |          |
|-------------------------|--------|---|----------|
| Student                 | Date   |   | Topic    |
|                         | Score  | Level   | Criteria |
| Content                 | 30-27  | <b>Excellent to very good:</b> knowledgeable, substantive, thorough development of thesis, relevant to assigned topic   |          |
|                         | 26-22  | <b>Good to average:</b> some knowledge of subject, adequate range, limited development of thesis, mostly relevant to topic but lacks detail   |          |
|                         | 21-17  | <b>Fair to poor:</b> limited knowledge of subject, little substance, inadequate development of ideas.   |          |
|                         | 16-13  | <b>Very poor:</b> does not show knowledge of subject, non-substantive, not pertinent, or not enough to evaluate   |          |
| Organization            | 20-18  | <b>Excellent to very good:</b> fluent expression, ideas clearly stated/supported, succinct, well organized, logical sequencing, cohesive.   |          |
|                         | 17-14  | <b>Good to average:</b> somewhat choppy, loosely organized but main ideas stand out, limited support, logical but incomplete sequencing   |          |
|                         | 13-10  | <b>Fair to poor:</b> non-fluent, ideas confused or disconnected, lacks logical sequencing and development   |          |
|                         | 9-7    | <b>Very poor:</b> does not communicate, no organization, or not enough to evaluate  |          |
| Vocabulary              | 20-18  | <b>Excellent to very good:</b> sophisticated range, effective word/idiom choice and usage, word form mastery, appropriate register  |          |
|                         | 17-14  | <b>Good to average:</b> adequate range, occasional errors of word/idiom form, choice, usage but meaning not obscured  |          |
|                         | 13-10  | <b>Fair to poor:</b> limited range, frequent errors of word/idiom form, choice, usage, meaning confused or obscured   |          |
|                         | 9-7    | <b>Very poor:</b> essentially translation, little knowledge of English vocabulary, idioms, word form, or not enough to evaluate   |          |
| Language use            | 25-22  | <b>Excellent to very good:</b> effective complex constructions, few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions   |          |
|                         | 21-18  | <b>Good to average:</b> effective but simple constructions, minor problems in complex constructions, several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions but meaning seldom obscured                  |          |
|                         | 17-11  | <b>Fair to poor:</b> major problems in simple/complex constructions, frequent error of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions, meaning confused or obscured |          |
|                         | 10-5   | <b>Very poor:</b> virtually no mastery of sentence construction rules, dominated by errors, does not communicate, or not enough to evaluate   |          |
| Mechanics               | 5      | <b>Excellent to very good:</b> demonstrates mastery of conventions, few errors in spelling, punctuation, capitalization and paragraphing  |          |
|                         | 4      | <b>Good to average:</b> occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing but meaning not obscured   |          |
|                         | 3      | <b>Fair to poor:</b> frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing, poor handwriting, meaning confused and obscured  |          |
|                         | 2      | <b>Very poor:</b> no mastery of conventions, dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing, handwriting illegible, or not enough to evaluate   |          |
| Total score             | Reader | Comments  |          |

### نمره‌دهی ویژگی اصلی

مانند گونه توضیحی یا ترغیبی) بنویسند. در نمره‌دهی ویژگی اصلی، معیار نمره‌دهی بر اساس نوع فعالیت خاص نگارشی تعریف می‌شود و متن فراگیران بر پایه میزان موفقیت آنان در انجام آن، مورد قضاوت قرار می‌گیرد. در واقع، در این شیوه، برای هر فعالیت نگارشی، معیاری تعریف می‌شود که دربرگیرنده این معیارهاست:

این شیوه نمره‌دهی با نام لوید جونز (1977) پیوند خورده است. جونز این شیوه را برای ارزشیابی ملی پیشرفت آموزشی (NAEP) که دربرگیرنده آزمون‌های مدارس ایالات متحده است، ابداع کرد. این گونه نمره‌دهی بر این فلسفه استوار است که فراگیران نهایتاً باید بتوانند در یک گونه خاص گفتگمانی





- فعالیت نگارشی
- بیان ویژگی کلامی اصلی مورد نظر فعالیت (برای مثال، متن انگیزشی، نامه تبریک)
- فرضیه در مورد عملکرد مورد انتظار
- بیان ارتباط بین فعالیت و ویژگی اصلی
- معیار نمره‌دهی که سطوح عملکرد را نشان می‌دهد
- نمونه متن در هر سطح
- توضیح در باب چگونگی تصحیح هر کدام از متن‌ها

ناگفته پیداست که چون برای هر فعالیت نگارشی می‌بایست راهنمای نمره‌دهی تعریف و ایجاد شود، نمره‌دهی ویژگی اصلی بسیار وقت‌گیر و خسته‌کننده است. به‌علاوه این روش چندان در برنامه‌های آموزشی یادگیری زبان دوم مورد استفاده واقع نشده است که این خود از رغبت به این روش می‌کاهد. با وجود این، روش نمره‌دهی ویژگی اصلی به‌طور خاص مناسب فراگیران زبان دوم در فضای مدرسه است، زیرا والدین که خود تسلط کافی به زبان مدرسه ندارند، می‌توانند از توصیف آنچه فرزندانشان به واسطه زبان انجام می‌دهند، بهره ببرند.

#### جدول شماره ۴: نمونه‌ای از یک معیار نمره‌دهی ویژگی اصلی (برگرفته از Tedick, 2002)

**Prompt: persuading an audience**

**Write a persuasive letter to the editor of school newspaper...**

**Primary Trait scale:**

0. The writer fails to persuade the audience.
1. The writer attempts to persuade but does not provide sufficient support.
2. The writer presents a somewhat persuasive argument but without consistent development and support

The writer develops a persuasive argument that is well developed and supported

#### نمره‌دهی چندویژگی

روش نمره‌دهی چندویژگی که بر اساس مفاهیم نمره‌دهی ویژگی اصلی طراحی شده است، به دنبال فراهم آوردن بازخورد تشخیصی به فراگیران و دیگر افراد مرتبط در مورد عملکرد نویسندگان بر مبنای معیارهای متناسب با فضا و فعالیت مورد نظر جهت یک متن خاص است (Hamp-Lyons, 1991). معیارهای چندویژگی از آنجا که به بررسی عملکرد در چند دسته می‌پردازند، شباهت زیادی به معیارهای جزئی‌نگر دارند و گاهی این دو به جای یکدیگر به کار می‌روند. با وجود این،

معیارهای جزئی‌نگر معمولاً به جنبه‌های سنتی و کلی‌تر متن می‌پردازند، اما معیارهای چندویژگی به ویژگی‌های خاص نگارش که مورد نیاز نگارش یک متن خاص هستند، توجه می‌کنند.

برخی از مزایای این شیوه خاص نمره‌دهی عبارتند از هماهنگی و ارتباط بیشتر معیارهای نمره‌دهی با فعالیت‌ها و برنامه درسی که این خود موجب افزایش روایی محتوایی و سازه‌ای ارزشیابی معیار-محور می‌گردد (McNamara, 1996). همچنین به دلیل ماهیت خاص فعالیت مورد نظر،

## ناگفته پیداست که چون برای هر فعالیت نگارشی می‌بایست راهنمای نمره‌دهی تعریف و ایجاد شود، نمره‌دهی ویژگی اصلی بسیار وقت‌گیر و خسته‌کننده است

هم معلم و هم فراگیر فعالانه در فرایند بازخورد حضور دارند. از معایب اصلی این روش نمره‌دهی (مشابه روش نمره‌دهی ویژگی اصلی) عدم تعمیم عملکرد نگارشی فراگیران به دیگر فعالیت‌ها است.



جدول شماره ۵: نمونه‌ای از یک معیار نمره‌دهی چند ویژگی (برگرفته از Hyland, 2003)

| Task:  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| Write a factual recount of your visit to the university language center last week. Remember that the purpose of a factual recount is to 'tell what happened', so be sure to include the main things you saw and did and who you met. You can use your notes and photographs to help you. |  |   |  |
| Score  | Content  | Structure   | Language   |
| 4  | Events explicitly stated<br>Clearly documents events<br>Evaluates their significance<br>Personal comment on events | Orientation gives all essential information<br>All necessary background provided<br>Account in chronological/other order<br>Reorientation 'rounds off' sequence | Excellent control of language<br>Excellent use of vocabulary<br>Excellent control of grammar<br>Appropriate tone and style |
| ....   |  |   |  |
| 1  | Event not stated<br>Not recognizable events<br>No or confused evaluation<br>No or weak personal comment            | Missing or weak instruction<br>No background provided<br>Haphazard and incoherent sequencing<br>No reorientation or includes new matter                         | Little language control<br>Reader seriously distracted by grammar errors<br>Poor vocabulary and tone                       |

# ESL Tedick Hyland

## نتیجه گیری

اهمیت روزافزون نگارش به زبان دوم از سویی و فضای مبهم موجود در زمینه ارزشیابی دقیق و معتبر این مهارت از سوی دیگر، نیازمند آشنا ساختن هر چه بیشتر معلمان زبان در این زمینه است. مطالب ذکر شده در این مقاله را نیز باید تلاشی در این راستا قلمداد کرد. بی تردید اقدامات دیگری همچون برگزاری کارگاه‌های آموزشی که معلمان را به صورت عملی درگیر مقوله ارزشیابی خواهد کرد و اصلاح سیاست‌های آموزشی با تأکید بر اهمیت گونه کتبی ارتباطات در فضای مدرسه و دانشگاه نیز ضرورت دارد. در سایه چنین اقداماتی می‌توان امیدوار بود که مهارت به غفلت سپرده شده نگارش جایگاه خود را در برنامه‌های درسی آموزش و یادگیری زبان بیابد.

## References

- Academic Publishers.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T., & McNamara, T. (1999). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fancis, J. C. (1977). *Impression and analytic marking methods*, unpublished paper, Aldershot: Associated Examining Board.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman.
- Hamp-Lyons, L. (1990). Second language writing: Assessment issues. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Hamp-Lyons, L. (1991). Reconstructing "academic writing proficiency". In: L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 127-154). Norwood NJ: Ablex.
- Hamp-Lyons, L. (2001). *Ethics, fairness(es) and developments in language testing*. Studies in Language Testing 9. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 30-34.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S.A., Wormouth, D.R., Hartfiel, V. F. and Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Joreskog, K. G. (2007). Factor analysis and its extensions. In: R. Cudeck & R. C. MacCallum (Eds.), *Factor analysis at 100: Historical developments and future directions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Knoch, U. (2009). *Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales*. Language Testing, 26 (2), 275-304.
- Lloyd-Jones, R. (1977). Primary trait scoring. In C. R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Evaluating writing*. New York: National Council of Teachers of English.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Harlow: Longman.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. In Behizadeh, N. & Engelhard, G. (2011). Historical view of the influences of measurement and writing theories on the practice of writing assessment in the United States. *Assessing writing*, 16 (3), 189-211.
- Tedick, D.J. (2002). Proficiency-oriented language instruction and assessment: Standards, philosophies, and considerations for assessment. In Minnesota Articulation Project, D. J. Tedick (Ed.), *Proficiency-oriented language instruction and assessment: A curriculum handbook for teachers* (Rev Ed.). CARLA Working Paper Series. Minneapolis, MN: University of Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- White, E. M. (1985). *Teaching and assessing writing*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Adams, R. (1981). The reliability of marking of five June 1980 examinations, mimeographed paper, Guildford: Associated Examining Board.
- Behizadeh, N. & Engelhard, G. (2011). Historical view of the influences of measurement and writing theories on the practice of writing assessment in the United States. *Assessing writing*, 16 (3), 189-211.
- Brennan, R. L. (1997). A perspective on the history of generalizability. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16 (10), 14-20.
- Clifford, G. J. (1984). Edward L. Thorndike: The sane positivist. In Behizadeh, N. & Engelhard, G. (2011). Historical view of the influences of measurement and writing theories on the practice of writing assessment in the United States. *Assessing writing*, 16(3), 189-211.
- Coombe, C. & Wiens, B. (1999). Writing assessment: which marking scheme is right for you? Paper presented at the first Annual Egypt TESOL Conference, November 1999. Retrieved from:
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972). The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability of scores and profiles. In Behizadeh, N. & Engelhard, G. (2011). Historical view of the influences of measurement and writing theories on the practice of writing assessment in the United States. *Assessing writing*, 16(3), 189-211.
- Cumming, A. (1997). The testing of writing in a second language. In C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 7: Language Testing and Assessment). Dordrecht: Kluwer



دکتر سعید کتابی

دانشگاه اصفهان

s.ketabi@yahoo.com

سعیده محققیان

دانشگاه اصفهان

delnazsara@yahoo.com

# آموزش فناوری‌های نوین در آموزش زبان انگلیسی به فراگیران ایرانی: قصه‌گویی دیجیتال با تکیه بر فرهنگ وقصه‌های ایرانی

## چکیده

در سال‌های اخیر فناوری نقش مهمی در عرصه آموزش زبان انگلیسی ایفا کرده است. قصه‌گویی دیجیتال که از موارد استفاده از فناوری در آموزش است نه تنها می‌تواند آموزش زبان انگلیسی در ایران را با پیشرفت‌های جهانی در این عرصه همگام سازد بلکه می‌تواند فرهنگ ایرانی را در کلاس‌های آموزش زبان گسترش دهد. از همین رو، پژوهش حاضر می‌کوشد تا در ابتدا از قصه‌گویی دیجیتال و تأثیرات مثبت و مهم استفاده از آن بر ابعاد مختلف آموزش سخن بگوید و سپس نمونه‌ای عملی از این استفاده را بر پایه یکی از داستان‌های ایرانی به نام «شنگول و منگول و حبه انگور» ارائه کند. با این روش، هم آموزش زبان انگلیسی تازه‌ترین فناوری‌های آموزشی جهان را در کلاس به کار گرفته است و هم از داستان‌های قدیمی ایرانی برای مقاصد به جز سرگرمی بهره جسته است. این شیوه هم روند یادگیری را در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران بهبود و سرعت می‌بخشد و هم یادگیری را جذاب‌تر می‌کند. از طرف دیگر، چنین استفاده‌ای می‌تواند زبان‌آموزان را از تأثیرپذیری ناخواسته از فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان حفظ کند. نتایج این پژوهش می‌تواند گامی در جهت درک لزوم حرکت به سمت استفاده از قصه‌گویی دیجیتال در کلاس‌ها و کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در مدارس و مؤسسه‌های ایران باشد و بالاخره اینکه به زبان‌آموزان و معلمان کمک می‌کند تا به صورت مستقل یک داستان دیجیتال خلق کنند و از فواید آن بهره ببرند.

**کلید واژه‌ها:** داستان‌های ایرانی قدیمی، فناوری، قصه‌گویی دیجیتال، آموزش زبان انگلیسی



## Abstract

In recent years, technology has played an important role in teaching English. Digital storytelling, as an example, can not only improve the use of technology in teaching English, but also extend Iranian culture in Iran's English classes. Therefore, the present article tries to, at first, review the important effects of using digital storytelling on teaching English and then, present one example based on an old Iranian story called "Shangool, Mangool and Habbe ye Angoor". By implementing this method, teaching English has used new technologies in English classes and besides, has utilized Iranian stories for purposes other than entertainment. This pedagogical procedure may make learning more interesting and help avoid the problems of the effects of foreign culture on EFL students. The results may help Iranian teachers and students understand the necessity of using digital storytelling in Iran's English classes. Meanwhile, the results can help them produce a digital story on their own and take advantage of its numerous effects.

**Key Words:** Old Iranian stories, Technology, Digital storytelling, English Language Teaching

## ۱. قصه‌گویی دیجیتال<sup>۱</sup>

است که آموزش و یادگیری جنبه شخصی پیدا می‌کند و سطح آموزشی با استفاده از قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند هم سطح زبان‌آموزان شود (گیلز، ۲۰۰۵) ویژگی سوم هم جذابیت فراوان آن است. گیلز معتقد است که همراه کردن یک مسئله آموزشی با قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند برای زبان‌آموزان بسیار جذاب باشد. ویژگی چهارم قصه‌گویی دیجیتال جذب مشارکت زبان‌آموزان است (گیلز، ۲۰۰۵) و اینکه زبان‌آموزان علاقه بیشتری به یادگیری نشان می‌دهند و در فرایند یادگیری مشارکت بیشتری خواهند داشت. ویژگی بعدی که گیلز (۲۰۰۵) به آن اشاره می‌کند نزدیک بودن قصه‌های دیجیتال به شرایط زندگی واقعی است. وی معتقد است که قصه‌گویی دیجیتال به راحتی و با هزینه پایین این امکان را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند که شرایط مشابه به شرایط زندگی را خلق کنند. در نهایت، ویژگی پایانی قصه‌گویی دیجیتال به عقیده گیلز (۲۰۰۵) ایجاد شرایطی برای یادگیری فعال زبان‌آموزان است. با ایجاد نظام‌های یادگیری فعالانه متفاوت، قصه‌گویی دیجیتال مشارکت زبان‌آموزان را در یادگیری افزایش می‌دهد؛ درواقع ارتباط از ویژگی‌های مهم قصه‌گویی دیجیتال است (گیلز، ۲۰۰۵).

## ۲. تأثیرات قصه‌گویی دیجیتال

علاوه بر این فواید، قصه‌گویی دیجیتال تأثیرات مثبت فراوان دیگری بر فرهنگ، مهارت‌های ارتباطی، انگیزه، عملکرد، خلاقیت، تخیل، سواد، میزان همکاری بین زبان‌آموزان، فهم، فکر و همچنین مهارت‌های شفاهی آنان دارد که در ادامه به‌طور خلاصه به آن‌ها می‌پردازیم.

به کمک پیشرفت فناوری و دانش رایانه روش‌های آموزشی جدیدی در دنیای آموزش به وجود آمده است که می‌توان از میان آن‌ها به قصه‌گویی دیجیتال اشاره کرد. دیویس (۲۰۰۴) قصه‌گویی دیجیتال را نوعی داستان شخصی کوتاه می‌داند که همانند یک فیلم کوتاه برای نمایش در تلویزیون و یا صفحه نمایش رایانه آماده شده است (به نقل از اهلر، ۲۰۰۶). سادیک (۲۰۰۸) نیز قصه‌گویی دیجیتال را بیان جدید و امروزی هنر قصه‌گویی قدیمی می‌داند. از آن جایی که در طول تاریخ، قصه‌گویی، که بر طبق گفته سادیک (۲۰۰۸) ابزاری برای تبادل دانش، خرد و ارزش‌ها بوده است. فرم‌های مختلفی داشته است، این بار با ادغام شدن در فناوری توانسته است به‌عنوان ابزار قدرت‌مندی برای توضیح بهتر مفاهیم مشکل به‌کار آید (گیلز، ۲۰۰۵).

قصه‌های دیجیتال که بر دو نوع هستند (معلم ساخته و زبان‌آموز ساخته) برای اولین بار توسط لمبرت و اجلی به‌عنوان ابزاری برای مقاصد آموزشی در اواخر دهه ۱۹۸۰ مورد بررسی قرار گرفتند و در نهایت آن‌ها مرکز قصه‌گویی دیجیتال را در کالیفرنیا برای رشد بهتر این ابزار بنیان گذاشتند (به نقل از رزمی، پورعلی و نوزاد، ۲۰۱۴). مالیتا و مارتین (۲۰۱۰) معتقدند که با وجود استفاده از فناوری در هنر قصه‌گویی، این هنر همچنان هدف قدیمی خود را که انتقال پیام و ایجاد یک تأثیر احساسی است دنبال می‌کند.

گیلز (۲۰۰۵) معتقد است که قصه‌گویی دیجیتال فواید زیادی برای زبان‌آموزان دارد و اولین فایده آن تنوع است. زیرا تنوع باعث می‌شود زبان‌آموزان از قصه‌گویی بارها استفاده کنند بدون اینکه برای آن‌ها کسل‌کننده باشد و فایده دوم هم این



### الف. تأثیر بر فرهنگ

مالیتا و مارتین (۲۰۱۰) معتقدند که قصه‌گویی دیجیتال تأثیر بسزایی در آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ سایر کشورها دارد. از آنجایی که زبان‌آموزان قصه‌های دیجیتال خود را با قصه‌های دیگر زبان‌آموزان از دیگر فرهنگ‌ها مقایسه می‌کنند، این قصه‌گویی ابزار مناسبی برای آشنایی با دیگر فرهنگ‌هاست (مالیتا و مارتین، ۲۰۱۰). بن‌مایر (۲۰۰۸) نیز به تأثیر مثبت قصه‌گویی دیجیتال بر فهم بهتر فرهنگ‌های مختلف و احترام متقابل در بین تمامی زبان‌آموزان اشاره می‌کند.

### ب. تأثیر بر مهارت‌های ارتباطی

مالیتا و مارتین (۲۰۱۰) معتقدند که بهبود مهارت‌های ارتباطی، ابراز عقاید، داستان‌سرایی، یاد گرفتن، پرسیدن سؤال و نوشتن برای مخاطبان از تأثیرات مثبت قصه‌گویی دیجیتال برای زبان‌آموزان است. رزمی و دیگران (۲۰۱۴) نیز بر این باورند که با ایجاد محیط آموزشی زبان‌آموز محور، توسط ابزار قصه‌گویی دیجیتال، شرایط بهتری برای بهبود مهارت‌های ارتباطی زبان‌آموزان فراهم می‌شود. سادیک (۲۰۰۸) از دیگر

پژوهشگرانی است که به تأثیر مثبت قصه‌گویی دیجیتال بر مهارت‌های ارتباطی زبان‌آموزان اشاره کرده است. وی معتقد است که زبان‌آموزان به یکدیگر کمک می‌کنند تا داستان خود را به پایان برسانند، در صورت وجود مشکل آن را حل کنند و در نتیجه برای کمک به یکدیگر رغبت بیشتری نشان می‌دهند. رابین (۲۰۰۹) نیز بر این باور است که قصه‌گویی دیجیتال با ایجاد فرصتی مناسب برای انجام پژوهش، پرسیدن سؤال، سامان‌دهی نظرها، ابراز آن‌ها و نوشتن داستانی معنادار مهارت‌های ارتباطی زبان‌آموزان را تقویت می‌کند. مختار، عبدالحلیم و سیدقمرالزمان (۲۰۱۲) نیز به این تأثیر اشاره کرده‌اند.

**دیویس (۲۰۰۴) قصه‌گویی دیجیتال را نوعی داستان شخصی کوتاه می‌داند که همانند یک فیلم کوتاه برای نمایش در تلویزیون و یا صفحه نمایش رایانه آماده شده است (به نقل از اهلر، ۲۰۰۶)**

### هـ. تأثیر بر میزان خلاقیت و تخیل

به گفتهٔ رابین (۲۰۰۹)، زبان‌آموزان با طی مراحل آماده کردن قصه‌های دیجیتالی که شامل انتخاب یک موضوع، انجام پژوهش، آماده کردن یک پیش‌نویس، و ایجاد یک داستان جالب می‌شود، به قصه‌سرایانی خلاق تبدیل می‌شوند. ثاگ، لی، ناجیه‌ها، لین، نوراذا و کمبوجا (۲۰۱۴) نیز معتقدند که طی کردن این مراحل باعث می‌شود زبان‌آموزان با استفاده از تخیل خود داستان را تصور کنند که این خود باعث تقویت تخیل آن‌ها می‌شود. رزمی و دیگران (۲۰۱۴) نیز به تأثیر مثبت قصه‌گویی دیجیتال بر افزایش خلاقیت زبان‌آموزان اشاره کرده‌اند.

### و. تأثیر بر سواد

رابین (۲۰۰۹) معتقد است که قصه‌گویی دیجیتال در چند حوزه سواد زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد. به گفتهٔ وی، حوزهٔ اول سواد دیجیتال است که در آن زبان‌آموزان توانایی ارتباط با جامعه‌ای وسیع را برای بحث در مورد مطالب، جمع‌آوری اطلاعات و درخواست کمک به دست خواهند آورد. سواد جهانی مورد دومی است که رابین (۲۰۰۹) به آن اشاره می‌کند. قصه‌گویی دیجیتال باعث می‌شود که زبان‌آموزان بتوانند پیغام‌ها را از دید جهانی بخوانند، تفسیر کنند و پاسخ دهند (رابین، ۲۰۰۹). مورد سوم که رابین (۲۰۰۹) به آن اشاره می‌کند سواد فناورانه است که به وسیلهٔ آن زبان‌آموزان می‌توانند از رایانه و دیگر ابزار فناوری به خوبی استفاده کنند و یادگیری خود را افزایش دهند. سواد دیداری مورد بعدی است که رابین (۲۰۰۹) به آن می‌پردازد. با این سواد زبان‌آموزان قادر خواهند بود با استفاده از تصویر ارتباط برقرار کنند. مورد آخر نیز سواد داده است که با کسب توانایی در این حوزه، زبان‌آموزان خواهند توانست داده‌ها را یافته، ارزیابی و ترکیب کنند (رابین، ۲۰۰۹). سادیک (۲۰۰۸) نیز بر این باور است که قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند به افزایش سواد زبان‌آموزان در حوزهٔ مهارت‌های فناوری اطلاعات کمک کند. اهلر (۲۰۰۶) معتقد است که قصه‌گویی دیجیتال بیشترین تأثیر را بر سواد دیجیتال، سواد شفاهی و سواد نوشتاری زبان‌آموزان خواهد داشت.

### ز. تأثیر بر فهم، عملکرد و فکر

سادیک (۲۰۰۸) به تأثیر استفاده از قصه‌گویی دیجیتال بر میزان فهم و درک زبان‌آموزان از مطالب و محتوای درسی پرداخته است. وی معتقد است که چنین استفاده‌ای میزان فهم زبان‌آموزان را افزایش خواهد داد. برمارک (۲۰۰۴)، به نقل از رابین، (۲۰۰۹) دریافته است که ترکیب تصویر و متن، فهم و درک زبان‌آموزان را هم بهبود و هم سرعت می‌بخشد. رزمی

### ج. تأثیر بر مهارت‌های زبانی

رزمی و دیگران (۲۰۱۴) به تأثیر قصه‌گویی دیجیتال بر بهبود مهارت‌های زبانی شنیداری، نوشتاری، خوانداری و گفتاری اشاره کرده‌اند. آن‌ها معتقدند که استفاده از این ابزار شرایط مناسبی برای تولید شفاهی زبان‌آموزان فراهم می‌کند. اهلر (۲۰۰۶) نیز معتقد است که قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند مهارت نوشتاری زبان‌آموزان را بهبود ببخشد. نتایج پژوهش رحیمی و سلیمانی (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که به کار بردن قصه‌گویی دیجیتال در تدریس مهارت شنیداری می‌تواند اضطراب شنیداری زبان‌آموزان را کمتر کند. سیلوستر و گرینیچ (۲۰۰۹) نیز معتقدند که قصه‌گویی دیجیتال باعث می‌شود ضعف زبان‌آموزان در حوزهٔ گفتار زبان کاهش پیدا کند. تیموسین و ارگن (۲۰۱۵) بر این باورند که قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند پیشرفت زبان‌آموزان را در حوزهٔ مهارت نوشتاری و قصه‌گویی به همراه داشته باشد.

**به گفتهٔ رابین (۲۰۰۹)، زبان‌آموزان با طی مراحل آماده کردن قصه‌های دیجیتالی که شامل انتخاب یک موضوع، انجام پژوهش، آماده کردن یک پیش‌نویس، و ایجاد یک داستان جالب می‌شود، به قصه‌سرایانی خلاق تبدیل می‌شوند**

### د. تأثیر بر انگیزه

به گفتهٔ رزمی و دیگران (۲۰۱۴)، قصه‌گویی دیجیتال باعث می‌شود که زبان‌آموزان راه جدیدی برای سامان‌دهی عقاید خود بیابند و همین موضوع باعث افزایش انگیزهٔ آن‌ها می‌شود؛ به علاوه، تلاش زبان‌آموزان برای ارائهٔ بهتر داستان خود تأثیر مثبتی بر انگیزهٔ آن‌ها می‌گذارد.

و دیگران (۲۰۱۴) بر این باورند که قصه‌گویی دیجیتال میزان علاقه زبان‌آموزان را بالا می‌برد و باعث می‌شود آن‌ها مسئولیت بیشتری برای یادگیری خود عهده‌دار شوند. همین موضوع عملکرد شفاهی زبان‌آموزان را نیز تقویت می‌کند. ینگ و وو (۲۰۱۲) معتقدند که قصه‌گویی دیجیتال علاوه بر کمک به فهم زبان‌آموزان، اشتیاق به زبان و تفکر انتقادی آن‌ها را نیز بالا می‌برد.

### ح. تأثیر بر همکاری بین زبان‌آموزان

طبق گفته سادیک (۲۰۰۸)، زبان‌آموزان در پیشبرد داستان دیجیتال خود به یکدیگر کمک می‌کنند. ثانگ و دیگران (۲۰۱۴) اظهار داشته‌اند که قصه‌گویی دیجیتال در عین اینکه زبان‌آموزان را از دیگران مستقل می‌سازد، همکاری را بین آن‌ها قوت می‌بخشد. در مطالعه آن‌ها، ارزش کار گروهی به خوبی به چشم می‌آمده است. سادیک نیز (۲۰۰۸) قصه‌گویی دیجیتال را عامل بهبود همکاری تکنیکی بین زبان‌آموزان می‌داند.

با توجه به تمامی فواید موجود در استفاده از قصه‌گویی دیجیتال، انتظار می‌رود که در صورت این استفاده در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران شاهد چنین تأثیراتی بر زبان‌آموزان ایرانی نیز باشیم. ظهیری و دیگران (۲۰۱۵) نیز به لزوم استفاده از چنین روشی در برنامه آموزشی ایران سخن گفته‌اند. باید به این نکته نیز توجه کنیم که پژوهشگرانی همچون سادیک (۲۰۰۸) معتقدند که استفاده از قصه‌گویی دیجیتال هیچ تأثیر منفی و یا نقطه ضعفی ندارد. پس بهتر است که هرچه سریع‌تر معلمان ایرانی به فکر یادگیری چنین تکنیکی و همچنین آموزش آن به زبان‌آموزان خود بیفتند و از فواید بی‌شمار آن در آموزش خود استفاده کنند.

### ۳. ارائه نمونه عملی

داستان شنگول و منگول، حبه انگور داستان شناخته شده‌ای برای ایرانیان است. تقریباً تمامی زبان‌آموزان در زمان کودکی خود این داستان را شنیده‌اند و از آن لذت برده‌اند. استفاده از این داستان می‌تواند نکات مثبتی داشته باشد؛ برای مثال، زبان‌آموزان با این داستان کاملاً آشنا هستند و این آشنایی به فهم بهتر متن انگلیسی آن کمک می‌کند. همچنین، این آشنایی علاقه بیشتری در آن‌ها برای یادگیری زبان انگلیسی به وجود می‌آورد. نکته مثبت دیگر استفاده از این داستان، این است که ریشه در فرهنگ ایرانی دارد و به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا در بافتی ایرانی زبان انگلیسی را یاد بگیرند و در ضمن نیازی به محتوای آموزشی بیگانه نداشته باشند.

در این بخش تلاش شده ادغام این داستان با فناوری گام به

گام شرح داده شود تا هم زبان‌آموزان و هم معلمان از آن بهره ببرند. این داستان دیجیتال می‌تواند توسط معلم برای آموزش گذشته افعال، هم با قاعده و هم بی‌قاعده، استفاده شود. اگر این داستان توسط خود زبان‌آموزان ایجاد شود تأثیر بیشتری خواهد داشت.

قصه‌گویی دیجیتال چندین مرحله دارد که گام به گام براساس داستان ایرانی شنگول و منگول، حبه انگور شرح داده شده است.

**طبق گفته سادیک (۲۰۰۸)، زبان‌آموزان در پیشبرد داستان دیجیتال خود به یکدیگر کمک می‌کنند. ثانگ و دیگران (۲۰۱۴) اظهار داشته‌اند که قصه‌گویی دیجیتال در عین اینکه زبان‌آموزان را از دیگران مستقل می‌سازد، همکاری را بین آن‌ها قوت می‌بخشد**

#### گام اول

۱. موضوع و عنوانی برای داستان دیجیتال خود انتخاب کنید (که در اینجا موضوع، اعتماد نکردن کودکان به غریبه‌ها و عنوان، شنگول و منگول، حبه انگور است).

۲. پوشه‌ای بر روی صفحه رایانه خود ایجاد کنید تا بتواند مواردی را که لازم دارید در آن ذخیره کنید.

۳. به دنبال مواردی که برای داستان دیجیتال خود لازم دارید بگردید. این موارد می‌تواند داستان، تصویر، نقاشی، عکس نقشه، جدول و ... باشد. این موارد را در پوشه خود ذخیره کنید (برای این داستان، می‌توانید تصویرهای بسیاری در سایت‌های مختلف پیدا کنید. متن این داستان را نیز می‌توانید بیابید).

۴. در این مرحله، دنبال منابع آوایی بگردید. موسیقی، صداها،



در داستان‌سرایی خود از آن استفاده خواهید کرد.  
۳. با استفاده از یک میکروفن صدای خود را در هنگام داستان‌سرایی ضبط کنید.

۴. این داستان‌سرایی را نیز به Photo Story منتقل کنید.  
۵. در نهایت، داستان خود را با فایل (Windows Media Video wmv) در کامپیوتر ذخیره کنید.

#### گام چهارم

۱. داستان خود را به همکاران و یا هم‌کلاسی‌های خود نشان دهید.  
۲. از هرگونه بازخوردی که باعث بهبود و گسترش کار شما می‌شود، استقبال کنید.  
۳. به همکاران و یا دوستان خود نیز چگونگی تولید داستان‌های دیجیتال را آموزش دهید.  
۴. و در آخر، برای ایجاد این داستان به خود تبریک و خسته نباشید بگویید.

### به‌کارگیری گسترده‌ی قصه‌گویی دیجیتال در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی نیازمند همکاری گسترده از جانب مسئولان مربوطه و تغییرات بزرگ در امکانات آموزشی مدارس و مؤسسه‌های آموزش زبان ایران است

#### ۴. نتیجه‌گیری

نکته‌ای که بر همگان بارز است، رشد سریع و بی‌وقفه فناوری در جهان امروز است که به‌صورت مستقیم بر عرصه آموزش نیز تأثیر گذاشته است. قصه‌گویی دیجیتال که نمونه‌ای جالب و جذاب از تأثیر فناوری در آموزش زبان انگلیسی است مدت‌هاست به وسیله بسیاری از کشورها به کار گرفته شده است و با پیشرفت روزانه فناوری، ما شاهد ظرفیت‌های آموزشی روزافزون این ابزار هستیم. نکته‌ای که در نظام آموزشی ایران بارز است این است که فناوری جایگاه شایسته‌ای در برنامه آموزشی ایران ندارد و حتی بسیاری از معلمان و زبان‌آموزان از فرصت‌های آموزشی که این فناوری برای آن‌ها به وجود آورده است آگاهی ندارند. متأسفانه، بسیاری از معلمان و زبان‌آموزان طرز استفاده از قصه‌گویی دیجیتال را نمی‌دانند. در تعدادی از پژوهش‌های صورت گرفته درباره استفاده

جلوه‌های صوتی و ... را در پوشه خود ذخیره کنید (می‌توانید برای این داستان، فایل صوتی را پیدا کنید و یا خود متن انگلیسی داستان را بخوانید و صدای خود را ضبط کنید).  
۵. در این مرحله، دنبال محتوای داستان خود بگردید. برای این کار می‌توانید از پاورپوینت، سایت‌های مختلف و ... کمک بگیرید (در مورد این داستان، از آن جایی که با داستان آشنایی کامل دارید تنها کافی است آن را ترجمه کنید. البته اگر قسمت‌هایی از داستان را به یاد نمی‌آورید می‌توانید از سایت‌های مختلف آن را جست‌وجو و یا به کتاب قصه آن مراجعه کنید).  
۶. به‌عنوان آخرین مرحله در این گام، در مورد هدف خود فکر کنید. آیا تلاش دارید که اطلاع‌رسانی کنید؟ یا کسی را متقاعد کنید؟ و یا پرسشی را مطرح کنید؟ (در مورد این داستان، هدف آشنایی بیشتر زبان‌آموزان با گذشته افعال باقاعده یا بی‌قاعده است).

#### گام دوم

۱. تصاویری را که برای داستان دیجیتالی خود لازم دارید انتخاب کنید.  
۲. صدایی را که برای داستان خود مناسب‌ترین می‌دانید انتخاب کنید. این حتی می‌تواند صدای ضبط شده خودتان باشد.  
۳. متن و محتوایی را که برای داستان خود مناسب می‌دانید انتخاب کنید.  
۴. تصاویر خود را به Photo Story انتقال دهید (این نرم‌افزار را می‌توانید به‌صورت رایگان از مایکروسافت روی کامپیوتر خود نصب کنید).  
۵. صدایی را که انتخاب کرده‌اید به این نرم‌افزار انتقال دهید.  
۶. تعداد تصاویر و ترتیب آن‌ها را مشخص کنید.

#### گام سوم

۱. هدف خود را مشخص کنید.  
۲. با توجه به اهدافی که تعیین کرده‌اید، متنی بنویسید که

ogy tool for 21<sup>st</sup> century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3). 220-228.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Education Tech Research Dev.* 56. 487-506.

Sylvester, R., & Greenideg, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*. 63(4). 284-295.

Tahiri, A., Danaye Tous, M., & MovahedFar, S. (2015). *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 4(3). 144-153.

Thang, S. M., Lee, Y. S., Najihah, M., Lin, L. K., Noraza, A., & Kemboja, I. (2014). Enhancing 21<sup>st</sup> century learning skills via digital storylling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 4(3). 118.

Timucin, M., & Irgin, P. (2015). Digital storytelling: An outlet for expression in EFL context. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 3(1). 228-302.

Yang, Y. T. C., & Wu, W.-C. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A year-long experimental study. *Computer & Education*. 59. 339-352.

#### ضمائم

این منابع قصه‌گویی دیجیتال می‌تواند هم برای معلمان و هم برای زبان‌آموزان مفید باشد.

1. [www.storycenter.org](http://www.storycenter.org)

مرکز قصه‌گویی دیجیتال که در آن می‌توان مثال‌ها، منابع، و مقاله‌های آن را پیدا کرد.

2. [www.coe.uh.edu/digitalstorytekking/example.htm](http://www.coe.uh.edu/digitalstorytekking/example.htm).

در این سایت که تحت نظارت دانشگاه هاستون است می‌توان نرم‌افزار قصه‌گویی دیجیتال، فواید آموزشی و ... را یافت.

3. [www.creativenarrations.net/site/storybook/index.html](http://www.creativenarrations.net/site/storybook/index.html) Creative Narrations

در این سایت نمونه‌هایی از داستان‌های خلق شده توسط زبان‌آموزان قرار داده شده است.

4. [www.photobus.co.uk/index.php?id=6&movie=the\\_bus.flv](http://www.photobus.co.uk/index.php?id=6&movie=the_bus.flv) Photobus.

بیش از ۱۵۰ ویدیو در این سایت قرار دارد که با استفاده از موسیقی و تصویر داستان را ارائه می‌دهند. ویدیوهای این سایت داوری نیز شده‌اند.

5. [teachteachers.com/digstory/examples.htm](http://teachteachers.com/digstory/examples.htm) Tech Teachers

این سایت فهرستی کامل از سایت‌های قصه‌های دیجیتال را ارائه می‌دهد.

6. [www.adobe.com/education/digkids/storytelling/index.html](http://www.adobe.com/education/digkids/storytelling/index.html).

این سایت موضوعات متنوعی را مربوط به قصه‌گویی دیجیتال ارائه می‌دهد.

از قصه‌گویی دیجیتال در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران، همانند پژوهش‌های صورت گرفته توسط ظهیری و دیگران (۲۰۱۵)، رحیمی و سلیمانی (۲۰۱۵) و رزمی و دیگران (۲۰۱۴) نتایج مثبتی یافت شده که می‌تواند نشانه‌ای از این باشد که در صورت به‌کارگیری گسترده این ابزار می‌توانیم شاهد همین تأثیرات مثبت بر زبان‌آموزان ایرانی باشیم.

به‌کارگیری گسترده قصه‌گویی دیجیتال در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی نیازمند همکاری گسترده از جانب مسئولان مربوطه و تغییرات بزرگ در امکانات آموزشی مدارس و مؤسسه‌های آموزش زبان ایران است. جدای از هزینه‌های مالی که چنین تغییری به همراه دارد. سواد دیجیتال معلمان و زبان‌آموزان نیز باید افزایش یابد. از طرف دیگر فناوری‌های نوین نقش بسزا و فزاینده‌ای در زندگی زبان‌آموزان دارد. نباید فراموش کرد که می‌توان این علاقه‌مندی زبان‌آموزان به استفاده از فناوری را به سمت فضای آموزشی مدارس و مؤسسه‌های آموزش زبان نیز هدایت کرد.

#### پی‌نوشت‌ها

1. Digital Storytelling

#### References

Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Art & Humanities in Higer Education*. 7(2). 188-204.

Gils, F. V. (2005). Potential application of digital storytelling in education. In 3<sup>rd</sup> Twente Student Conference on IT, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Sciences; Enschede, Februry 17-18.

Malita, L., & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21<sup>st</sup> century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2. 3060-3064.

Mokhtar, N. H., Abdol Halim, M. F., & Syed Kamarulzaman, Sh.Z. (2012). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18. 163-169.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4). 44-47.

Rahimi, M., & Soleimani, E. (2015). The effect of digital storylling on the hearing stress of language learners. *Information and Communication Technology in Education Sciences*. 6(1). 87-111. (In Persian).

Razmi, M., Pourali, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 98. 1541-1544.

Robin, B.R. (2009). Digital storytelling: A powerful technol-





## A) YLE Group

- 1) Classroom Management for YLE
- 2) Storytelling with Young Children
- 3) Nuts and Bolts of Role Play for YLE
- 4) Phonics and Alphabet Toolbox
- 5) Learning Styles and Forgotten Key Issues
- 6) Listening Strategies

## B) Teens Group

- 1) Songification: Exposing Young Learners to Natural Language
- 2) Word Power: Helping Teens with Vocabulary
- 3) Technology in EFL Classes
- 4) Assessment Techniques
- 5) Teaching Grammar
- 6) Motivation for Students

Besides the pre-planned workshops, participants had submitted workshop proposals. The scientific team analyzed all the 98 proposals and selected 20 workshop titles to be presented at ICP 2019. They were creative and innovative lessons presented by teachers to their audience.

The fourth annual ICP is planned to be held at the University of Tehran, Faculty of Foreign Languages and Literatures on 13th and 14th of August, 2020.

# 500 Creative Classroom Techniques for Teachers and Trainers

Marlene Caroselli

This collection of pedagogical practices culminates a lifetime of teaching—in kindergartens, primary schools, middle schools, and high schools, in undergraduate and graduate school lecture halls, in corporate training rooms, and in auditoriums before multi-thousand audiences. These experiences have created a very heavy “toolkit” that the writer is now eager to turn over to others. This book is a compilation of life-lessons for those teachers and trainers who are truly lifelong learners. But the book is much more than tips and tools and techniques. It also provides information on various learning-situation elements—skewed information, perhaps, but as Soren Kierkegaard observed, “Education without bias is like love without passion.”

You’ll hear the author’s educational-beliefs coming through: “I don’t believe, for example, in long lectures. I’m opposed to death by PowerPoint. I think people have





## The Third Annual ICP

Jafar Dorri

The third annual ICP (Innovations in Classroom Practice) workshop series was held at Isfahan University with more than 300 participants on October 24<sup>th</sup> and 25<sup>th</sup> 2019. The designed workshops aimed to boost the participants' awareness regarding the latest findings in language teaching. The conference had two main sections: Teaching Teens and Teaching Young Learners. Participants had this choice to register for either of the main categories.

Professor Alavi from the University of Tehran and Dr. Motallabzadeh from

Tabaran University were invited to share their knowledge and insights as plenary speakers. The first plenary, conducted by Dr. Alavi, was about Assessing Young Learners and the second one, performed by Dr. Motallabzadeh, was about 21<sup>st</sup> Century Teachers.

After the plenary, participants attended the workshops. Each main category consisted of 6 professional workshops specifically designed for YLE or Teen teachers. Nearly 150 participants attended each category. The workshops were titled:

## Procedure

**Step 1:** I write my name in the middle of a circle along with some names and numbers about my life. Each name and number represents an event, someone, or an achievement related to me (Appendix 1). For example, **22** is my teaching experience, **Mohsen** is the first name of my favorite singer, **Red** is my favorite color, **Help** is the name of the organization we have to help poor students. I have **1** child, and I have **2** university degrees: one in Language Teaching and another one in Psychology. Students should guess how these names and numbers are related to me.

**Step 2:** When their guesses are all over and the secrets are revealed, I invite each student to do the same thing. He writes his name in the centre of a piece of paper around which he writes some names and numbers. In groups, they should guess how they are related to the owner of the circle.

**Step 3:** Finally, I ask them to share with the class what they learned about each

other. For instance, student A says that Mohsen, his classmate, likes spaghetti. Morteza is a fan of Barcelona. Amin is into music, etc.

An alternative to this procedure might be mingling. When students draw their circles, the teacher can invite them to stand up, mingle, and talk to at least 5 people whom they don't know well. So instead of talking to their neighbor students (their elbow partners), they talk to the classmates whom they don't know well or with whom they want to build a relationship.

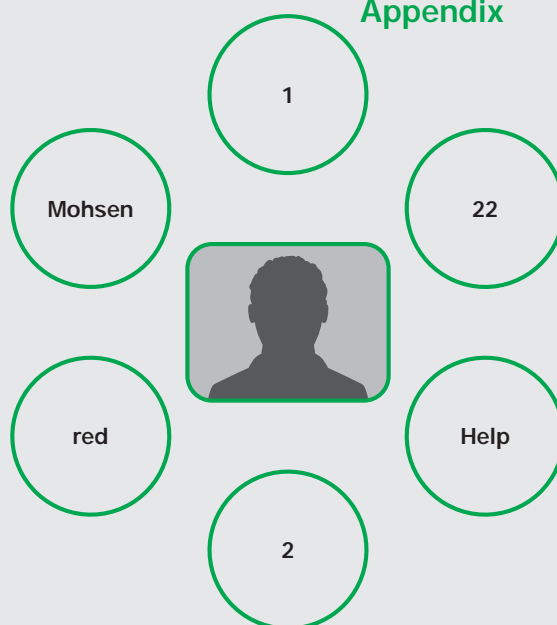
## Conclusion

Building rapport in general and using ice-breakers for this purpose in particular can help the classroom teacher and students to know each other well and start building a friendly atmosphere. Also the students' language barriers will be lowered and they can communicate better.

## References

Harmer, J. (2008). How to teach English. *ELT journal*, 62(3), 313-316.

## Appendix



# Ice Breakers



Morteza Bakhshaie

**Affiliation:** Binesh High School - District 5

**Email:** [morteza58s88@gmail.com](mailto:morteza58s88@gmail.com)

## Quick guide

**Key Words:** GTKY (Getting to Know You),  
building rapport

**Proficiency level:** all levels

**Preparation time:** 15 minutes

**Activity time:** 30 minutes

**materials:** whiteboard or projector,  
marker,handout

## Introduction

It is necessary to build a positive and enjoyable ambiance in the classroom, especially at the beginning of the new

educational year in Mehr. Teacher and students can get familiar with each other in terms of their names, likes and dislikes, needs, and attitudes. This relationship that the teacher has with his/her students is called rapport (Harmer, 2008). Rapport can help the teacher to have a better idea from the classroom and consequently plan more precisely. Also, students want to know their teacher and understand who he is and what he wants. This can be done by a range of GTKY tasks. Below, I explain what I do to build an efficient rapport with my students.



Coordinitor: Jafar Dorri  
Email: Jafar\_dorri@yahoo.com

## Guidelines for Publishing in My Contribution

The column titled *My Contribution* is a recent initiative which is intended to be a forum for sharing lesson plans and procedures for classroom activities. Our assumption is that all teachers have original ideas for running their lessons which work for them. We welcome a contribution which reflects an original idea. Ideas taken from teachers' guides can be of no help unless they are sufficiently modified. The sign of an original idea is that it is a source of excitement and pride to the originator to the extent that he/she would like to tell others how it works. You can imagine yourself telling your colleague in a very simple clear language how you carry out the activity in your class in a stepwise manner. As your account is procedural, it follows a certain structure which is different from the structure of a research article. The column includes instructions which tell the reader how to carry out the teaching activities like the ones one can find in a recipe. In some cases, specially in the conclusion part, you might want to provide a rationale for the activity by referring to the literature but this needs to be kept at a minimum.

It should be noted that a lesson plan is the blueprint of those teaching activities that are to be done in the classroom to teach the textbook content with the aim of achieving its objectives. Every teacher tries to plan the content in his/her own style so that he/she can teach systematically and effectively. You can see the detailed guidelines for writing *My Contribution* in the box below.

### **Your "My Contribution" should include:**

- A title, your name, affiliation, and email address;
- A "Quick guide" to the activity or teaching technique;
- No more than 700 words excluding the appendixes;
- An introduction (i.e. overview) followed by preparation and procedure steps and a conclusion.

### **It should be:**

- In Microsoft Word format;
- Double-spaced with an extra space between sections.



## FUNNY RIDDLES

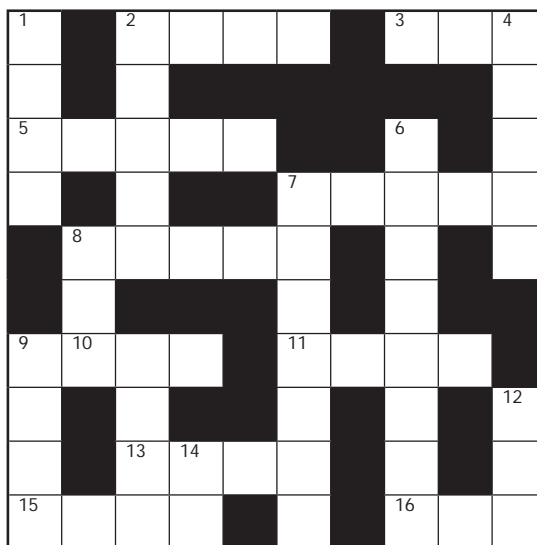
1. What starts with the letter "T," is filled with "T," and ends in "T?"
2. What is at the end of a rainbow?
3. I'm tall when I'm young and I'm short when I'm old. What am I?
4. What goes up but never goes down?
5. How many months have 28 days?



## CROSSWORDS: OUTDOOR CROSSWORD!

### CLUES ACROSS

2. To live in a tent
3. A plan of the area or the region
5. It is always useful to have some of this, when you are on holiday!
7. The opposite of north
8. Adjective from Wales
9. A very large stone
11. I think we're ..... I don't know where we are
13. If you are cold, light a .....
15. You can go pony-trekking ..... if you are not a good rider.
16. Equipment, things you need to have with you



### CLUES DOWN

1. Sometimes a synonym of "torch"
2. Similar to a kayak
4. Tracks on which people walk.
6. Useful type of bag, carried on your back, Americans call it a "backpack".
7. A place where you are protected from bad weather.
8. Relative pronoun.
9. Very thick form of cord or string
10. Place where you can get a drink (but it is not a pub)
12. Opposite of "dry".
14. You travel on a horse, but \_\_\_ a kayak.

### Answers to the Funny Riddles

#### Answers to the *Funny Riddles*:

1. A teapot!
2. The letter "W"
3. A candle!
4. Your age!
5. All 12 months!

### References

**Quotable Quotes:** <https://www.brainyquote.com/topics/classroom>  
**Caricature:** [www.google.com](http://www.google.com)  
**Teaching Tips:** <https://www.theclassroomkey.com/2016/03/11-easy-desk-arrangements-best-classroom-yet.html>  
**Jokes:** <http://iteslj.org/c/jokes.html>  
**Funny Riddles:** <https://www.everythingmom.com/parenting/45-riddles-and-brain-teasers-for-kids>  
**Crossword:** <https://linguapress.com/puzzles-inter/xwd-f194-outdoor.htm>

and hard work - in the classroom and on the playing fields. But these metrics don't help kids understand that great grades are not a pass for a great life.

**Steve Blank**

5

My goal in the classroom was always to make sure they were having so much fun that they didn't realize they were learning.

**Rick Riordan**

## NO COMMENT!



"That chart monitors the class seating and that chart monitors the class cliques".

Share your ideas with us: [azimi.hz@gmail.com](mailto:azimi.hz@gmail.com)☺

## JOKES

1

A guy says to his friend, "Guess how many coins I have in my pocket."

The friend says, "If I guess right will you give me one of them?"

The first guy says, "If you guess right, I'll give you both of them!"



2

A: What do you call a deer with no eyes?

B: No idea. (No Eye Deer.)

A: What do you call a dead deer with no eyes?

B: Still no idea!

3

A: Meet my new born brother.

B: Oh, he is so handsome! What's his name?

A: I don't know. I can't understand a word he says!

4

A: Did you hear that a baby was fed on elephant's milk and gained twenty pounds in a week?

B: That's impossible. Whose baby?

A: An elephant's!

5

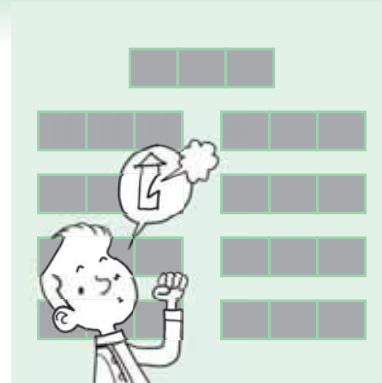
- What is the longest word in the English language?

- SMILES: there is a mile between the first and the last letters!"

### 9. Rows

**Pros** – Everyone faces the front.

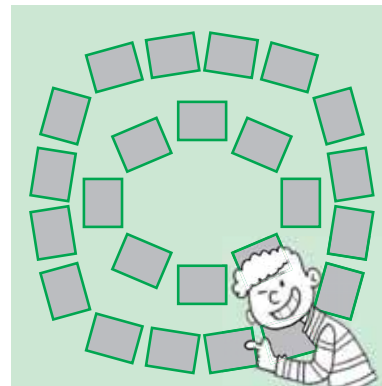
**Cons** – Takes up a lot of space.



### 10. Circles

**Pros** – Great for discussions and sharing

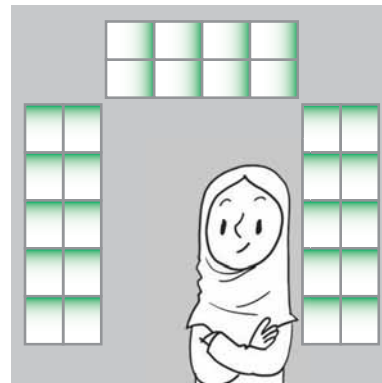
**Cons** – Some students do not face the front, difficult to get to all students.



### 11. Around the Edges

**Pros** – Leaves space in the middle for activities, easy to share materials

**Cons** – Some students do not face the front.



## QUOTABLE QUOTES

1

It's the teacher that makes the difference, not the classroom.

**Michael Morpurgo**

2

A student of life considers the world a classroom.

**Harvey Mackay**

3

Teach love, generosity, good manners and some of that will drift from the classroom to the home and who knows, the children will be educating the parents.

**Roger Moore**

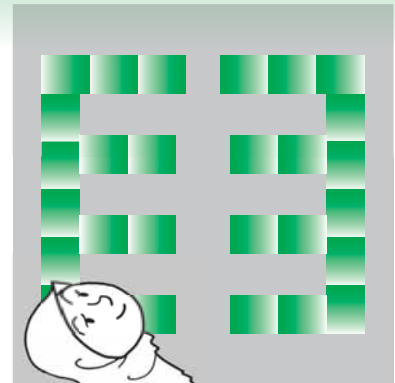
4

Schools reward their students for a combination of intelligence, perseverance,

### 5. The Butterfly

**Pros** – Everyone faces toward the front, it's easy to get near all students.

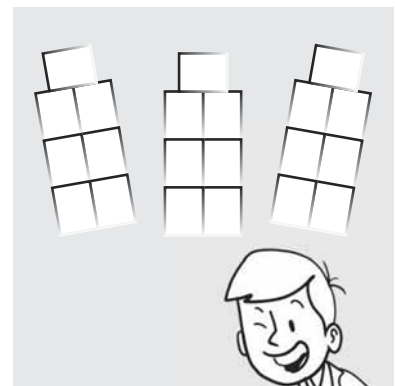
**Cons** – Takes up a lot of space, hard to share materials



### 6. The Hybrid

**Pros** – Everyone faces toward the front, easy to get to all students.

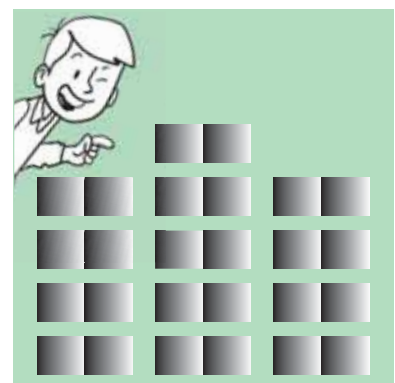
**Cons** – “Hmm, I got nothing!” This arrangement is pretty good.



### 7. Pairs

**Pros** – Easy to separate students that don't work well together, everyone faces the front

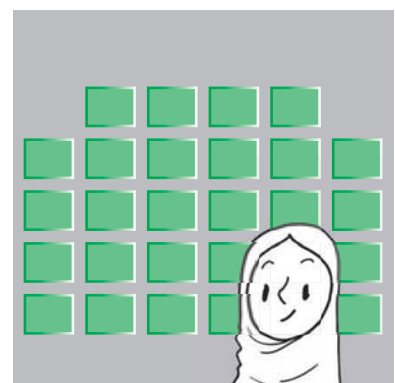
**Cons** – Takes up a lot of space



### 8. One by One

**Pros** – Discourages talking, everyone faces the front, great for testing

**Cons** – Takes up a lot of space, not good for group work

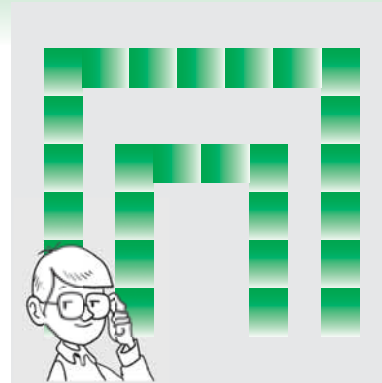




### 1. The Double Horseshoe

**Pros** – All students are facing toward the front.

**Cons** – It's hard to get to the students in the back row.



### 2. Three Columns

**Pros** – Saves space in your classroom, sharing materials is easy

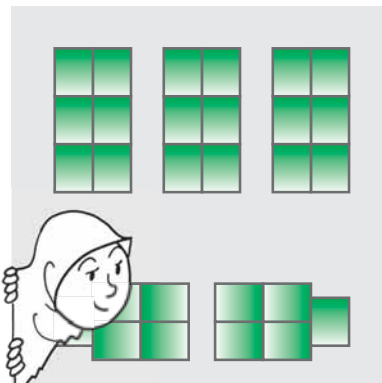
**Cons** – Some students have to turn to face the front.



### 3. Small Groups

**Pros** – Saves space in your classroom, sharing materials is easy

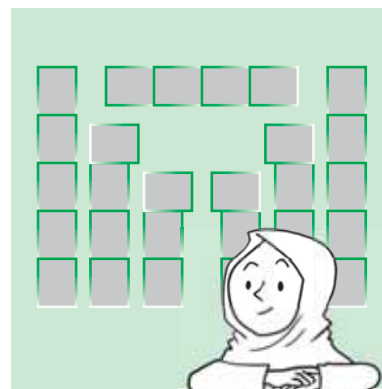
**Cons** – Some students have their backs to the front.



### 4. Modified Horseshoe

**Pros** – Everyone faces toward the front, a little easier to get to all the kids than with the traditional horseshoe

**Cons** – Takes up a lot of space, hard to share materials



# Re-structure the Class Structure!



Hadi Azimi

Assistant Professor in ELT, School of Medicine,  
Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Iran  
Email: azimi.hz@gmail.com

Zahra Kobadi Kerman

MA in TEFL, Islamic Azad University, Central of Tehran Branch  
Email: zahra.kobadi@yahoo.com

## PREFACE

☺!Hi friends

Are you one of those teachers who favor traditional methods and disciplines or those who are in for reforms and changes? If you are among the latter, well, we are alike! And it's not a show off! Novel means of doing things, in our case teaching, might be difficult to start with, but when you know what you are doing, they are usually more interesting and more efficient. Take seating arrangement in the class. One class I vividly remember from my BA classes is the one in which we sat around or grouped up to discuss and share ideas. See!? A simple re-arrangement of the seats made

a difference: even some of my passive classmates started to take part in the discussions! Have you ever tried to change seat arrangement? Was it a successful experience? How? Let us know then!  
☺ (azimi.hz@gmail.com)

## TEACHING TIPS:

For the "Teaching Tips" of the present issue, we are only going to present you with the most famous and popular desk arrangements along with their advantages and possible disadvantages so that you can choose one or more based on your day, your task, and the class facilities.

argumentative task and their abilities to write argumentative texts did not increase with their age groups.

## Conclusions and Implications

A general conclusion drawn based on the findings is that the current study presents empirical evidence regarding the diverse aspects of argumentative writing skill in graduate university level studies in an EFL context. First, this study revealed that the two variables under research, namely age and gender do not have any significant effect on the use of Toulmin elements of argumentation in written discourse of Iranian graduate EFL learners. This implies that the main contribution of the current study in terms of external factors including gender variations and age groups in L2 writing in general and argumentative writing in particular is that Iranian EFL graduate learners' tendency to employ the Toulmin adapted elements is not directly attributed to gender distinctions and age variations, and their performances on the written argumentation were independent of these external factors of differences in habitual thinking patterns and reasoning.

## References

- Atai, M. R., & Nasser, M. (2010). A gender-based study of informal fallacies of argumentation: The case of Iranian advanced EFL learners' writing, *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 13,2, 19-47.
- Bermudez, A. B., & Prater, D. L. (1994). Examining the effects of gender and second language proficiency on Hispanic writers' persuasive discourse, *Bilingual Research Journal*, 18, 47-62.
- Bordelon, S. (2005). Contradicting and complicating feminization of rhetoric narratives: Mary Yost and argument from a sociological perspective, *Rhetoric Society Quarterly*, 35,3, 101-124.
- De Bernardi, B. & Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments, *Argumentation*, 10, 175-196.
- Earl-Novell, S. (2001). 'Gendered styles of writing and the inequality in assessment hypothesis; an explanation for gender differentiation in first class academic achievement at university, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21,1, 160-172.
- Jeong, A. & Davidson-Shivers, G.V. (2006). The effect of gender interaction patterns on student participations in computer-supported collaborative argument, *Association for Educational Communication and Technology*, 5,46, 543-568.
- Kanaris, A. (1999). Gendered journeys: Children's writing and the construction of gender, *Language and Education*, 13,4, 254-268.
- Matusov, E & Sosulau, E. (2010). A structuralist approach to argumentation in education, *Culture & Psychology*, 1,64, 549-557.
- McCann, T. (1989). Student argumentative writing knowledge and ability at three grade levels, *Research in the Teaching of English*, 2,3, 62-76.
- Meinhof, U. H. (1997). 'The most important event of my life!' A comparison of male and female narratives. In S. Johnson and U. H. Meinhof Eds., *Language and Masculinity* (pp.208-239). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Nussbaum, E. M., & Kardash, C. M. 2005. The effects of goal instructions and texts on the generation of counterarguments during writing, *Journal of Educational Psychology*, 9,7, 157-169.
- Punter, A., & Burchell, H. (1996). Gender issues in GCSE English assessment, *British Journal of Curriculum and Assessment*, 6, 2, 20-24.
- Qin, J., & Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing, *System*, 38, 3, 444-456.
- Schick, R. (1992). Social and linguistic sources of gender differences in writing composition. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, 42nd, San Antonio, TX, December 2-5.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (2003). *Uses of argument* Updated edition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Verbiest, A (1995). Woman and the gift of reason, *Argumentation*, 9,5, 821-836.



A general conclusion drawn based on the findings is that the current study presents empirical evidence regarding the diverse aspects of argumentative writing skill in graduate university level studies in an EFL context

He maintains that gender-equality should be exercised more in the learners' writing performance. Another likely reason might be the notion of cultural matters (Cohen, 2011) of gender differentiations rather than biological sex which shed light on "neurological and hormonal differences in the brains of males and females" (Nyikos, 2008, p74). Therefore, the current finding in terms of the gender variations in L2 writing in general and argumentative writing in particular indicates that Iranian EFL graduate learners' tendency to employ the Toulmin adapted elements is not directly attributed to gender distinctions and their performances on the

written argumentation were independent of gender differences in critical thinking patterns and reasoning.

The results further indicated no significant differences in the frequency of Toulmin elements of argumentation perceived to be used between EFL graduate of age groups, which is in contrast with the finding by DeBernardi and Antolini (1996) who argued that as age increased, learners could support claim adequately and develop counterargument reasonably. It might be concluded that Iranian EFL graduate learners' tendency to use the adapted Toulmin model did not emerge later in their



**Table 6.** Multivariate Tests of Effects significance on Toulmin elements of argumentative writings

| Effect       | Value Label   | Value | F     | Sig. | Partial Eta Squared |
|--------------|---------------|-------|-------|------|---------------------|
| Gender       | Wilks' Lambda | .934  | 1.652 | .137 | .066                |
| Age          | Wilks' Lambda | .933  | 1.689 | .128 | .067                |
| Age * Gender | Wilks' Lambda | .952  | 1.173 | .324 | .048                |

## Discussion

The current study presents empirical evidence regarding the diverse aspects of argumentative writing skill in graduate university level studies in an EFL context. First, the results demonstrated no significant differences in the frequency of Toulmin elements of argumentation perceived to be used between EFL graduate males and females. This finding is in contrast with the earlier research in the literature, which asserted the existence of differences between males and females in terms of written argumentation (Bermudez & Prater, 1994; Kanaris, 1999; Meinhof 1997; Punter & Burchell, 1996). Nonetheless, it supports the recent research in the literature in the sense that no significant differences between males and females in terms of written argumentation have been reported (Atai & Nasser, 2010; Jeong and Davidson-Shivers, 2006). It might be inferred from the above-mentioned patterns of gender differentiation in gender-based argumentative writings studies that there has been a trend to probe the argumentative writing and gender variation (see Atai & Nasser, 2010) and the studies showed that these variations and recent ones identify no differences between the argumentative male and female writers.

Gender distinctions might be affected by factors such as inequality of assessment (Earl-Novel, 2001), and social, cultural, and educational issues (Schick, 1992). For example, Earl-Novel (2001) asserts that the main impetus for this differentiation between males and females in the writing task is inequality of writing assessment.

**The current study presents empirical evidence regarding the diverse aspects of argumentative writing skill in graduate university level studies in an EFL context**



argument claims in their argumentative essays. Also, males of 28-43 years used this element most frequently in their argumentative essays, while males of 22-27 years used the smallest number of counter-argument claims.

Depicted in Table 6, the Wilk's Lambda value for Gender is .93 with a significance value of .128 which is more than .05, revealing that gender did not have any statistically significant main effect on the type and frequency of Toulmin elements in participants' argumentative writing performance. Also, the Wilk's Lambda

value for age groups is .933 with a significance value of .128 which is more than .05, revealing that age did not have any statistically significant main effect on the type and frequency of Toulmin elements in participants' argumentative writing performance. Likewise, the results of the two-way MANOVA show that there are no statistically significant differences between the interaction of age and gender of the participants, and the elements used in their argumentative essays did not reveal any significant main effect (see Table 6).

the counter argument claim, there are no statistically significant differences in the analysis of the interaction of Gender\*Age and Toulmin elements of arguments.

**Table 4.** Test of Between-subjects Effect for the interaction of gender\*age and Toulmin elements

| Independent Variable | Dependent Variables  | F     | Sig.  | Partial Eta Squared |
|----------------------|--|-------|-------|---------------------|
| Age* Gender          | Claim  | .365  | .547  | .002                |
|                      | Data   | 1.509 | .221  | .010                |
|                      | CA claim   | 4.679 | .039* | .031                |
|                      | CA data  | .106  | .745  | .001                |
|                      | Reclaim  | .405  | .525  | .003                |
|                      | Redata   | .219  | .641  | .001                |
|                      | CA claim= counterargument claim; CA data= counterargument data; Reclaim= rebuttal claim; Redata= rebuttal data |       |       |                     |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

**Table 5.** Means for the counter-argument claim across age and gender

| Dependent Variable | Gender                          | Age             | Mean | SD   |
|--------------------|---------------------------------|-----------------|------|------|
| CA claim           | Female                          | 22-27 years old | .51  | .534 |
|                    |                                 | 28-43 years old | .35  | .485 |
|                    | Male                            | 22-27 years old | .46  | .505 |
|                    |                                 | 28-43 years old | .71  | .588 |
|                    | CA claim= counterargument claim |                 |      |      |

As Table 5 revealed, the comparison of all the means of males and females in the two age groups showed that females of 22-27 years employed the highest

number of counter-argument claim in their argumentative writings among both females and males, and females of 28-43 years used the least number of counter-

**Table 2.** Test of Between-subjects Effect for gender and Toulmin elements of written argumentation

| Independent Variable | Dependent Variables  | F     | Sig. | Partial Eta Squared |
|----------------------|--|-------|------|---------------------|
| Gender               | Claim  | .506  | .478 | .003                |
|                      | Data   | .288  | .592 | .002                |
|                      | CA claim   | .776  | .380 | .005                |
|                      | CA data  | 3.879 | .051 | .026                |
|                      | Reclaim  | 3.528 | .062 | .023                |
|                      | Redata   | .049  | .825 | .00                 |
|                      | CA claim= counterargument claim; CA data= counterargument data; Reclaim= rebuttal claim; Redata= rebuttal data |       |      |                     |

argumentation in the participants' writings.

Table 3 presents the results of age-based analysis of Toulmin elements in the six categories of argument structure in the learners' argumentative writing.

**Moreover, different texts including persuasive play a significant role in "shaping and maintaining gender" (Verbiest, 1995; 825)**

**Table 3.** Test of Between-subjects Effect for age and Toulmin elements of written argumentation

| Independent Variable | Dependent Variables  | F     | Sig. | Partial Eta Squared |
|----------------------|--|-------|------|---------------------|
| Age                  | Claim  | .144  | .704 | .001                |
|                      | Data   | 2.591 | .110 | .017                |
|                      | CA claim   | .020  | .889 | .00                 |
|                      | CA data  | .989  | .322 | .007                |
|                      | Reclaim  | 1.249 | .265 | .008                |
|                      | Redata   | .099  | .753 | .001                |
|                      | CA claim= counterargument claim; CA data= counterargument data; Reclaim= rebuttal claim; Redata= rebuttal data |       |      |                     |

As Table 3 illustrates, there are no statistically significant differences between the age of participants and the type and frequency of Toulmin elements of

argumentation. As Table 4 depicts, the results of the interactions of gender and age for the counterargument claims are significantly different. That is, except for

*Iran does not pose a serious threat to the United States* was finally selected as the topic of the argumentative writing task. The participants were asked to write an argumentative paper on the selected topic of no fewer than 300 words at home and return it within one week. All the argumentative writing essays, then, were graded holistically according to a 5-scale scoring rubric proposed by McCann (1989) and Nussbaum and Kardash (2005). To examine analytically argumentative writing essays, Qin and Karabacak's (2010) argument structure, which is based on Toulmin (1958, 2003) model of argument, was adopted as the main source for analyzing the structure of argumentative essays.

## Results

The uses of Toulmin elements are examined across the gender. The descriptive profile of all elements of the Toulmin model of argument observed across gender is depicted in Table 1. As can be seen in the Table 1, claims and data are used more frequently than the other four elements of Toulmin model among males and females. The average number of claims used per each argumentative essay among males and females is 1.26 and 1.33, respectively. The average number of pieces of data presented among males and females is 2.34 and 2.25, respectively. However, the average numbers of counterargument claims, counterargument data, rebuttal claims, and rebuttal data among males are .53, .09, .43, and .09, respectively. The averages of these secondary elements for females are .46, .21, .29, and .08, respectively. These results show that males and females tend to use data and claim most frequently (the fundamental elements of Toulmin model),

and the secondary elements of Toulmin model least frequently. That is, the rank-order of the reported secondary Toulmin elements by the Iranian male and female graduate learners is: counterargument claim > rebuttal claim > counterargument data > rebuttal data.

**Table 1.** Descriptive statistics for the use of Toulmin elements across gender

| Toulmin Elements | Male |     | Female |      |
|------------------|------|-----|--------|------|
|                  | Mean | SD  | Mean   | SD   |
| Claim            | 1.26 | .58 | 1.33   | .56  |
| Data             | 2.34 | 1.1 | 2.25   | 1.02 |
| CA claim         | .53  | .54 | .46    | .52  |
| CA data          | .09  | .28 | .21    | .41  |
| Reclaim          | .43  | .50 | .28    | .45  |
| Redata           | .09  | .28 | .08    | .27  |

Note: CA claim= counterargument claim; CA data= counterargument data; Reclaim= rebuttal claim; Redata= rebuttal dat

Furthermore, the multivariate analysis of variance (MANOVA) was performed to investigate gender differences in Toulmin elements of argument structure. In this study, six elements of Toulmin model of argument were considered as the dependent variables and gender as the independent variable. Preliminary assumption testing was conducted to check for linearity, normality, univariate and multivariate outliers, homogeneity of variance-covariance matrices, and multicollinearity, with no serious violations reported. As Table 2 depicts, there is no statistically significant difference between EFL graduate males and females and the frequency of Toulmin elements of





Atai & Nasseri, 2010). For example, in the context of argumentation in an on-line debate, Jeong and Davidson-Shivers (2006) revealed no differences in number of critiques posted in response to arguments. They show that females used fewer rebuttals to the critiques of other females than males, while males used more rebuttals to the critiques of females than female participants. Atai and Nasseri (2010), in a gender-based study of informal fallacies of argumentation, indicated that gender does not have any significant effect on the use of informal fallacies of argumentation in written discourse of Iranian advanced EFL learners.

Nonetheless, the above-mentioned studies have been mainly concerned with general argumentative writings rather than with the ones grounded in the work of

Toulmin model. However, as the literature reveals, there exists a very few studies examining the structures of English argumentative papers written by male and female Iranian EFL graduate learners. More specifically, the following research questions guided this study:

1. Is there any statistically significant difference between Iranian male and female graduate EFL learners in their use of each of the adapted Toulmin elements?
2. Is there any statistically significant difference in terms of type and frequency of Toulmin elements between Iranian graduate EFL learners of different age groups?

**Nonetheless, the above-mentioned studies have been mainly concerned with general argumentative writings rather than with the ones grounded in the work of Toulmin model**

### Method

The participants for this study were 150 male and female Iranian EFL learners studying English at the graduate level with the age range of 23-43 years old. They had passed the 'Advanced Writing course' of the graduate program of the universities in which TEFL courses are offered at both PhD and MA Levels. The participants were asked to write an argumentative essay on a topic in English. The topic *'Iran poses a serious threat to the United States vs.*

## چکیده

هدف اصلی این مطالعه بررسی این مسئله است که آیا جنسیت و سن می‌تواند به‌عنوان عوامل مؤثر در نگارش استدلالی شرکت‌کنندگان با توجه به مدل تطبیق شده تولمین در نظر گرفته شود. به‌عنوان مثال، مجموعه‌ای از نگارش‌های استدلالی نوشته شده توسط ۲۵۰ نفر از دانشجویان ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی جمع‌آوری شده است. سن و جنسیت شرکت‌کنندگان به‌عنوان متغیر غیر وابسته (مستقل) در نظر گرفته شده است. شش مقوله اصلی ساختار استدلالی در فعالیت‌های نگارش استدلالی فراگیران مورد بررسی قرار گرفته و تکرارهای مشاهده شده توسط تحلیل MANOVA مورد تحلیل قرار گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین سن و جنسیت و استفاده از مقوله‌ای اصلی نگارش استدلالی وجود ندارد. در ضمن مفاهیم آموزشی در نحوه استفاده از این عناصر مدل تولمین بحث شده است.

**کلیدواژه‌ها:** نگارش استدلالی، مدل تولمین، جنسیت، سن

## Introduction

Matusov and Soslau (2010) argue that a structural approach to argumentative writing can be influenced by external factors including gender. Moreover, different texts including persuasive argumentation play a significant role in "shaping and maintaining gender" (Verbiest, 1995; 825). Gender differences have culturally situated in argumentative writing studies, with females usually reporting more engagement in argumentative writings than males (Bordelon, 2005; Schick, 1992).

Earlier research of gender impacts upon argumentative writings found the significant differences between males and females in relation to argumentative writing (Bermudez & Prater, 1994; Kanaris, 1999; Punter & Burchell, 1996). For example, Bermudez and Prater (1994), in their attempt to examine learners' argumentative writing, showed that female writers used more elaboration and clarity in terms of expressed opinions than males. Likewise, Punter and Burchell (1996)

revealed that females obtained higher scores when the writing was imaginative, reflective, and emphatic; males got higher scores in argumentative and factual writing. Meinhof (1997) further showed that females' writings were self-reflexive and evaluative, while males' texts were egocentric.

**Earlier research of gender impacts upon argumentative writings found the significant differences between males and females in relation to argumentative writing (Bermudez & Prater, 1994; Kanaris, 1999; Punter & Burchell, 1996)**

However, recent studies illuminate few or no differences between the writings of different genders in different cultures, particularly argumentative writers (e.g.

# Using Toulmin's Elements of Argumentative Writing in an Iranian EFL Context: Gender Differences and Age Variations

Mohammad Amini Farsani

Department of Foreign Languages, Iran University of Science and Technology, Tehran, Iran

### Abstract

This study attempts to examine whether gender and age could be considered as determining factors affecting the participants' argumentative writing with regard to the adapted Toulmin (1958, 2003) model of argument structure. As such, the corpus of argumentative essays written by 250 Iranian male and female graduate English language learners was collected. The participants' age and gender were considered as the independent variables. Six major categories of argumentative structure were examined in the learners' argumentative writing tasks and the observed frequencies were analyzed using MANOVA. The results revealed that there are no statistically significant differences between the age and gender of participants and the type and frequency of Toulmin elements of argumentation. The pedagogical implications on the use of these elements of Toulmin model are discussed.

**Key Words:** Argumentative writing, Iranian EFL learners, gender, age

# Focus-on-form

# Meaning-focused

## References

- Baleghizadeh, S. (2010). Focus on form in an EFL communicative classroom. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4 (1), 119-128.
- Basturkmen, H., Loewen, S. & Ellis, R. (2002). Metalinguage in focus on form in the communicative classroom. *Language Awareness*, 11 (1), 1-13.
- Brown, H.D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching: A course in second language acquisition*. (6th ed.). USA: Pearson.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: qualitative, quantitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ghonsooly, B. & Eghtesadi, A. R. (2006). Role of cognitive style of field-dependence/independence in using cognitive and metacognitive reading strategies by a group of skilled and novice Iranian students of English literature. *Asian EFL Journal*, 8 (4), 119-150.
- Hill, L. A. (1980). *Anecdotes in American English: Elementary, intermediate, advanced*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, L. A. (1988). *Steps to Understanding: Elementary, intermediate, advanced*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, J., Prior, S. & Artuso, M. (2000). Field dependence as a factor in second language communicative production. *Language Learning*, 50(3), 529-567.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S. (2003a). The occurrence and characteristics of student-initiated focus on form. *Proceedings of the Independent Learning Conference*.
- Loewen, S. (2003b). Variation in the frequency and characteristics of incidental focus on form. *Language Teaching Research*, 7 (3), 315-345.
- Long, M.H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17 (3), 359-382.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *French Language Studies*, 14, 321-341.
- Lyster, R. (2014). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*, 1-10.
- Muranol, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50(2), 617-673.
- Nassaji, H. (1999). Toward integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities. *The Canadian Modern Language Review*, 55(3).
- Nassaji, H. (2000). A reply to Sheen. *The Canadian Modern Language Review*, 56(3), 505-513.
- Poole, A. (2005). Focus on form instruction: Foundations, applications and criticisms. *The reading Matrix*, 5(1), 47-57.
- Schachter, J. (1996). Maturation and the issue of universal grammar in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. (Eds). Bahtia, *Handbook of second language acquisition* (pp. 150-193). UK: Academic Press.
- Sheen, R. (2002). Focus on form and focus on forms. *ELT Journal*, 56(3), 303-505.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-85.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated?. *TESOL Quarterly*, 42 (2), 181-207.
- Spada, N., Barkaoui, K., Peters, C., So, M., & Valeo A. (2009). Developing a questionnaire to investigate second language learners' preferences for two types of form-focused instruction. *System*, 37, 70-81.





Table 2, however, shows that the interaction effect between approach and cognitive style is not statistically significant,  $F(1, 54) = 0.41, p = .52$ .

This finding of the study which is in fact the contribution to the literature on FOF is noteworthy in that it indicates that the cognitive style of FD/FI does not mediate the effect of FOF and meaning-focused instruction and FI learners are better at both FOF and MF instruction.

### Concluding Remarks

Concerning the effectiveness of FOF and meaning-focused instruction in elementary EFL courses, according to the results of this study, there is a significant difference between the two, which conforms to the findings of previous studies which attested the effectiveness of FOF instruction. The reason may be the fact that the amount of exposure to comprehensible input for the learners in a foreign language settings is inadequate. Especially in elementary levels, this paucity of comprehensible input and the low proficiency level which make simultaneous attention to both meaning

and form difficult (Van Patten, 1990 cited in Basturkmen, Loewen, and Ellis, 2002) for learners may lead to a more promising role for FOF instruction.

As for the role of cognitive styles of field-dependence/-independence, the findings of the study are consistent with previous research in which FI learners outperformed FD learners in classroom learning; however, the findings show that cognitive styles of FI/FD does not mediate the effect of FOF/MF instruction and FOF instruction is more effective for both FI and FD learners. These findings are in line with interactionist and cognitive views of L2 development which emphasize the role of attention and may imply the necessity of more nurturing for FD learners. That is, the teachers should attempt to provide more catering for FD learners through more practice, positive evidence recasts or other forms of language support.

The final is a word of caution on the limited size of the sample, the limited amount of instruction and limited means of assessment.



accounted for by the independent variable is also a strong one i.e.,  $>.10$  (Dornyei, 2007).

This finding of the study is in line with the previous research which has shown that balanced attention to meaning and form through focus on form activities can help more to the development of L2 competence (Baleghizadeh, 2010; Basturkmen, Loewen & Ellis, 2002; Long, 1983, 1991; Lyster, 2014; Nassaji, 1999; Spada, 1997).

Table 2 also indicates that the main effect of cognitive style is statistically significant,  $F(1, 54) = 6.04, p = 0.017$ . In other words, the difference between the effectiveness of FD/FI cognitive style in learning relativization proves to be significant. Referring to Table 1, it is found that FI group ( $M = 14.17, SD = 3.92$ ) had a better performance on the test than the FD group ( $M = 12.21, SD = 4.02$ ). The effect size is also a strong one i.e.,  $>.10$ .

The finding that FI learners performed better than FD learners in learning relativization in English is consistent with previous research (Brown, 2014; Ghonsooly & Eghtesadi, 2006) that support the relationship between field-independence and second language learning success.

**better than FD learners in learning relativization in English is consistent with previous research (Brown, 2014; Ghonsooly & Eghtesadi, 2006) that support the relationship between field-independence and second language learning success**



Table 1. Descriptive statistics for the groups' performance on the total test

| Approach         | Style | Mean  | Std. Deviation | N  |
|------------------|-------|-------|----------------|----|
| experimental/FOF | FD    | 13.00 | 4.301          | 17 |
|                  | FI    | 16.18 | 2.857          | 11 |
|                  | Total | 14.25 | 4.061          | 28 |
| control/MF       | FD    | 11.08 | 3.450          | 12 |
|                  | FI    | 12.94 | 4.051          | 18 |
|                  | Total | 12.20 | 3.872          | 30 |
| Total            | FD    | 12.21 | 4.021          | 29 |
|                  | FI    | 14.17 | 3.929          | 29 |
|                  | Total | 13.19 | 4.063          | 58 |

Table 2. The results of Two-way ANOVA for the total test

| Dependent Variable: Total score                 |                         |    |             |       |       |                     |
|---|-------------------------|----|-------------|-------|-------|---------------------|
| Source  | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig.  | Partial Eta Squared |
| Approach  | 92.038                  | 1  | 92.038      | 6.311 | .015* | .105                |
| FD/FI Style                                     | 88.112                  | 1  | 88.112      | 6.042 | .017* | .101                |
| Approach * Style                                | 6.043                   | 1  | 6.043       | .414  | .522  | .008                |
| a. R Squared = .163 (Adjusted R Squared = .117) |                         |    |             |       |       |                     |

As the result of the two-way ANOVA for exploring the impact of teaching approach (FOF/MF) and cognitive style (FD/FI) on learning relativization in English indicates, the main effect of approach is statistically significant  $F(1, 54) = 6.31, p = 0.015$ . Therefore, it indicates a significant difference between the effectiveness of focus on form and focus on meaning

instruction in learning relativization (relative clauses) by elementary Iranian EFL students. The data in Table 1 also indicates that the focus on form group ( $M = 14.25, SD = 4.06$ ) had a better performance on the test than the meaning-focused group ( $M = 12.20, SD = 3.87$ ). The effect size (partial eta squared), which is the variance in the dependent variable



**The materials used in the study include the GEFT test, four reading passages, and a test. The reading passages were selected from Hill (1980) and (1988)**

The materials used in the study include the GEFT test, four reading passages, and a test. The reading passages were selected from Hill (1980) and (1988). The passages were further modified in order to simplify the structures which were not familiar to students and to enrich the texts with relative clauses. The test used in the study included two main parts which were composed of 20 items. The first section (8 items) was a recognition part in which students were required to underline the part which functioned as an adjective (the relative clause); the second section (12 items) was a production part that required students to produce relative clauses in response to questions.

The two classes in the study were randomly assigned to experimental and control groups. Of course, this assignment was arbitrary since both classes received specified instruction. The experimental group was taught through teacher-initiated preemptive focus on form activities and the control group was taught through focus on meaning activities for four weeks and each week included a 2-instructional-hour session. In the end, both groups received the test and the GEFT test. In the production part of the test, the teacher tried to clarify the instruction for learners and even provided examples in Persian to



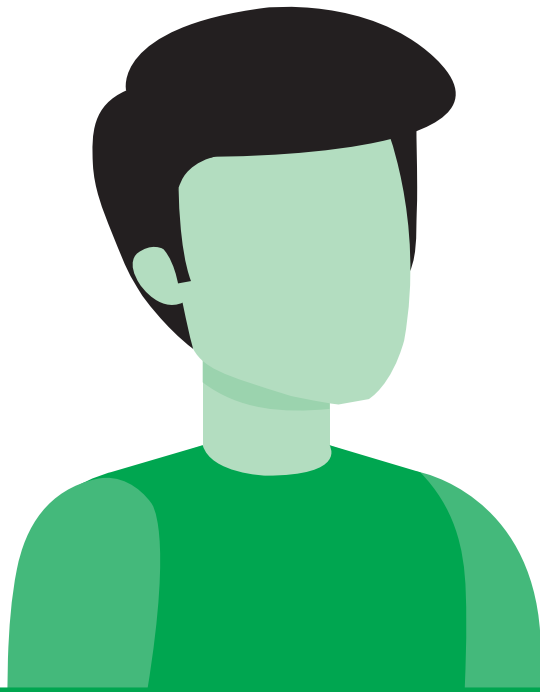
make sure that learners understand the task they are required to perform.

### **Data Analysis**

To answer the questions of the study, a factorial two-way ANOVA was used in which the teaching approach (FOF/MF) and cognitive style (FD/FI) were the independent variables and grammar score was the dependent one. Before running the factorial ANOVA, the assumption of normality of the data for the four groups was checked through different procedures.

### **Results and discussion**

Table 1 below shows descriptive statistics for different groups in the study and Table 2 shows the results of the two-way ANOVA.



(FD/FI) cognitive style of the learners on the efficacy of the meaning-focused and form-focused instruction, especially in a foreign language setting. This is while the cognitive style of FD/FD has been suggested potentially more significant for second language acquisition (Larsen Freeman & Long, 1991) and playing role in the effectiveness of deductive and inductive lesson designs (Johnson, Prior & Artuso, 2000). This study therefore aims to fill this gap and answer the following two questions:

1. Is there any significant difference in the effect of meaning-focused and focus on form activities on learning grammatical points in a reading course with elementary EFL students?

2. Is there any significant role for the cognitive style of FD/FI in the effectiveness of meaning-focused and focus on form activities in learning grammatical points in a reading course with elementary EFL students?

3. Can the cognitive style of FD/FI mediate the effect of FOF/MF instruction?

### The Study

The participants in the study were 59 female ninth-graders who formed two intact groups and were selected through a convenience sampling procedure. Before initiating the study, the Oxford Placement Test was administered to the learners and the results of the placement test confirmed that the participants were at the elementary level. Since 'relative clause' has already been used in SLA studies, (e.g., Schachter, 1974; Schachter & Rurherford, 1978 studied relative clause formation by Farsi speakers of English, as cited in Schachter, 1996, and Doughty, 1991, as cited in Muranoi, 2000) and on the ground that learners participating in this study had not been taught the relative clause formation prior to this study, it was decided to choose this grammatical point for the study. Moreover, it was ensured that the participants had not had extracurricular language instruction and their linguistic background was limited to normal ninth-graders who were not familiar with relativization in English.

focused position (Krashen, 1985) which maintains all L2 learners need in order to acquire a second language is exposure to comprehensible input and motivation to acquire the second language. Later in a seminal paper, Long (1991) argued that instead of a mere focus on message-based activities, there should be some room for referring to the problems learners have with linguistic forms. Lyster (2014) supporting a balanced focus on both form and meaning believes while classroom learners, provided that they are exposed

to adequate rich input, can learn many L2 forms and functions implicitly, an exclusively incidental focus on the target language settings “has proven too brief and too perfunctory to convey sufficient information about certain grammatical subsystems” (p.2). Baleghizadeh (2010) also refers to three problems with pure meaning-focused approaches including learners’ poor language proficiency in meaning-focused classes, fossilization, and ignoring the role of negative evidence.

This position which is known as ‘focus on form’ position has been widely noticed by many researchers (e.g. Spada, 1997; Nassaji, 1999, 2000; Muranoi, 2000; Basturkmen, Loewen and Ellis, 2002; Sheen, 2002; Loewen, 2003; Poole, 2005) and as Poole (2005) maintains it has been “a source of great enthusiasm for English language teachers and researchers so much so that many have praised it as if it were the miracle method they had always been searching for” (p. 47).

**Some researchers such as Loewen (2003b) have surmised a role for personality factors in the variation and different frequencies of observed focus on form episodes (FFE)**

Some researchers such as Loewen (2003b) have surmised a role for personality factors in the variation and different frequencies of observed focus on form episodes (FFE). However, to the best knowledge of the present researcher, no rigorous study has been done on the influence of personality factors such as field-dependence/ field-independence



Yay!



Thanks



Hello





## Abstract

One of the topics which preoccupied the language teaching circles for a while is the Focus-on-form (FOF) instruction. Many English teachers and researchers praised it as if it were the miracle method they had always been searching for and many research projects have tried to prove it is more effective than meaning-focused (MF) instruction and some researches also attributed the effectiveness of FOF instruction to the way it is performed and the personality factors of learners and teachers. This study aimed to investigate the effectiveness of FOF and MF instruction in EFL settings and especially for elementary learners which are in a more crucial need of developing a grammatical competence in the foreign language and further to investigate the role of the cognitive style of field-dependence/independence in the effectiveness of both kinds of instruction. The results of the study confirm the previous research which has shown the effectiveness of FOF over MF instruction. The results further indicate that field-independent learners can benefit more from both FOF and meaning-focused instruction, and there is no interaction between the cognitive style of FD/FI and FOF/MF instruction.

**Key Words:** focus on form, focus on meaning, cognitive style of field-dependence/independence, elementary level

## Introduction

Teaching and learning a second or foreign language is influenced by a plethora of factors. One of the major controversies in learning/acquiring especially the syntactic component of the language is over the explicit or implicit instruction of grammatical rules. In fact, the extent to which knowledge obtained from explicit instruction can over time become part of a second language learner's underlying system of implicit knowledge and therefore available for spontaneous language production is still an open question (Lyster, 2004).

While on the assumption that second language learning is like first language acquisition, experiential approaches to L2 acquisition maintain that language develops principally out of experience with real-life communication and pure meaningful activities, as Nassaji (1999) maintains, many second language acquisition researchers believe in the inadequacy of pure meaning-focused activities and exposure to language for developing L2 competence. Long (1983) put into question the meaning-



# On the Effectiveness of Focus-on-form and Meaning-focused Instruction in an Elementary EFL Course:

## Does Cognitive Style of Field-dependence/Independence Play a Role?

Ahmadreza Eghtesadi Roudi  
Assistant Professor of ELT Farhangian University  
a.r.eghtesadi@cfu.ac.ir

### چکیده

یکی از موضوعاتی که در محافل آموزش زبان مورد توجه قرار گرفته است تمرکز بر فرم است، تا آنجا که بسیاری از معلمان و محققان زبان انگلیسی آنچنان به تعریف و تمجید از این رویکرد پرداخته‌اند که گویی معجزه‌ای در آموزش زبان رخ داده است. در تحقیقات فراوانی نیز سعی شده است که تأثیرگذاری بیشتر تمرکز بر فرم نسبت به تمرکز بر معنا برجسته شود. برخی محققان هم تأثیرگذاری تمرکز بر فرم را به شیوه انجام آن و عوامل شخصیتی نسبت داده‌اند. هدف این مطالعه بررسی تأثیرگذاری تمرکز بر فرم و همچنین تمرکز بر معنا در محیط‌های آموزش زبان به عنوان زبان خارجی در سطوح مبتدی است که در آن‌ها فراگیران به‌ویژه نیازمند کسب توانش دستوری در زبان خارجی هستند. علاوه بر این، این مطالعه بر آن است تا نقش سبک شناختی وابسته به زمینه و ناوابسته به زمینه بر تأثیرگذاری تمرکز بر فرم و تمرکز بر معنا را بررسی نماید. نتایج مطالعه یافته‌های تحقیقات قبلی مبنی بر تأثیرگذاری بیشتر تمرکز بر فرم را تایید می‌کند. همچنین نتایج نشان می‌دهد که زبان‌آموزان با سبک شناختی ناوابسته، عملکرد بهتری در هر دو نوع آموزش داشته‌اند اما از طریق سبک شناختی وابسته و ناوابسته، به‌طور معنا داری اثربخشی آموزش با تمرکز بر فرم و تمرکز بر معنا را تحت تأثیر قرار نداده است.

**کلید واژه‌ها:** تمرکز بر فرم، تمرکز بر معنا، سبک شناختی وابسته به زمینه و ناوابسته به زمینه، سطح مبتدی

# IN THE NAME OF ALLAH

## Roshd Foreign Language Teaching Journal

### Managing Editor:

*Masoud Fayazi*

### ◆ Editor-in-Chief:

*Mohammad Reza Sohrabi,*  
PhD

### ◆ Executive Director

*Shahla Zarei Neyestanak, MA (Educational Planning)*  
Organization for Educational Research and Planning, Ministry of Education, Iran

### Editorial Board

- |   |   |
|---|---|
| ❖ <i>Parviz Birjandi</i> , PhD (TEFL)<br>Allame Tabataba'ei University                          | ❖ <i>Nader Haghani</i> , PhD (Teaching<br>German through E-Learning)<br>University of Tehran  |
| ❖ <i>Hossein Vossoughi</i> , PhD (Linguistics)<br>Kharazmi University                           | ❖ <i>Mojgan Rashtchi</i> , PhD (TEFL)<br>Islamic Azad University, North<br>Tehran Branch  |
| ❖ <i>Parviz Maftoon</i> , PhD (TEFL)<br>Iran University of Science and Technology               | ❖ <i>Seyed Behnam Alavi Moghadam</i> ,<br>PhD (Linguistics),<br>Organization for Educational<br>Research and Planning, Ministry of<br>Education, Iran |
| ❖ <i>Jaleh Kahnemouipour</i> , PhD (French Literature)<br>University of Tehran                  | ❖ <i>Akbar Abdollahi</i> , PhD (FLT), Tehran<br>University  |
| ❖ <i>Hamid-Reza Shairi</i> , PhD (French, Semiotics)<br>Tarbiat Modares University              |   |
| ❖ <i>Sharareh Naderimaghani</i> , MA (TEFL),<br>Science and Research Branch, Azad<br>University |   |

### ◆ Advisory Panel

- ❖ *Gholam Reza Kiany*,  
PhD (TEFL), Tarbiat Modares University
- ❖ *Mahmood Reza Atai*,  
PhD (TEFL), Kharazmi University

Roshd Foreign Language Teaching Journal (FLTJ), as a quarterly journal, is published three times a year under the auspices of the Organization For Educational Research and Planning, Ministry of Education, Iran.

### ◆ Contribution to Roshd FLTJ:

The Editorial Board welcomes unpublished articles on foreign language teaching / learning, particularly those based upon experiences gained from and /on researches done at Iranian schools.

### ◆ Manuscripts:

If you intend to submit an article for publication, please send three type-written copies of your manuscript together with three copies of its abstract to:

Teaching Aids Publications Bureau, Iranshahr Shomali St.  
P.O. Box 15875-6585, Building No. 4

A manuscript in Farsi is to be accompanied with an English abstract, and if in English, French, or German with a Farsi Abstract.

The opinions expressed in Roshd FLTJ are the contributors' and not necessarily those of the Ministry of Education or the Editorial Board.

# ROSHD FLT 130

Foreign Language Teaching Journal

Vol. 34 | No. 3 | Spring | 2020  
www.roshdmag.ir  
Language Education Quarterly

