

# زبان‌های فارسی ۱۳۲

## رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای معلمان،  
دانش‌جو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش |  
دوره‌سی و پنجم | شماره ۲ زمستان ۱۳۹۹ | صفحه ۴۸ | ۵۰۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵ |  
www.roshdmag.ir



• من اشتباه می‌کنم، پس هستم!

• اهمیت باز خورد کتبی مدرسان نسبت به نوشته‌های فراگیرندگان در فرایند یادگیری

• ارزیابی زبان‌آموزان از راه دور: کاربرد آزمون‌سازهای برخط

• تغذیه آموزشی

## مشخصات انواع مقالات

مقالات در ۱۲۰۰ تا ۲۵۰۰ کلمه نگاشته شوند.

■ **مقالات علمی پژوهشی** 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 به‌کارگیری متغیر مستقل توضیحات کافی و دقیق داده شود. عنوان جدول‌ها به‌صورت روشن بالای آن‌ها ذکر شود و چنانچه اقتباسی است، زیر آن توضیح داده شود. عنوان نمودار در پایین نمودار ذکر گردد.

■ **مقالات تجربه تدریس** 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** شامل بخش‌های 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) و نتیجه‌گیری (که در آن سمت و سوی تحولات آینده در زمینه موضوع مورد بحث بیان می‌شود) باشد.

## 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.
- چکیده مقالات هم به فارسی و هم به لاتین (هرچکیده در ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه) ارائه شود و سه تا پنج 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 استناددهی و تهیه کتاب‌نامه در مقالات لاتین، روش APA است:

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th Ed.). New York: Addison Wesley Longman.

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>

و در مقالات فارسی شیوه نامه سازمان پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد:

ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۹۰). «آموزش میان‌رشته‌ای در محیط‌های دانشگاهی با تأکید بر تجربه ایران». دوره چهارم، شماره ۱. دلاور، علی (۱۳۸۲). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ویرایش سوم)، تهران، نشر ویرایش. شیولسون، ریچارد (۱۳۷۱). استدلال آماری در علوم رفتاری، ترجمه علیرضا کیامنش، جلد دوم، چاپ دوم، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی.

مطالب چاپ شده، لزوماً بیانگر دیدگاه وزارت آموزش و پرورش و گردانندگان نشریه نیست.

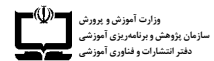
# زبان‌های فاربی ۱۳۲

رشد آموزش



دوره سی و پنجم، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۹ / ۴۸ صفحه / فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

اللهم صل علی محمد و آل محمد



مدیر مسئول:  
محمد ابراهیم محمدی  
سرمدبیر: دکتر محمد رضا سپهرایی  
هیئت تحریریه:  
پرویز بیرجندی (استاد دانشگاه علامه طباطبایی)،  
پرویز مفتون (دانشیار دانشگاه علم و صنعت)،  
ژاله کهنمویی پور (استاد دانشگاه تهران)،  
حمیدرضا شعیری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)،  
مژگان رشتچی  
(دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال)،  
سید بهنام علوی مقدم (عضو هیئت علمی سازمان  
پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)،  
سیده سوسن مرندی (دانشیار دانشگاه الزهراء (س))  
مدیر داخلی: فاطمه نامی  
ویراستار: بهروز راستانی  
طراح گرافیک: زهرا ابوالحلم  
نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی،  
پلاک ۲۶۶  
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵  
تلفن دفتر مجله: ۹-۸۸۸۳۱۱۶۱-۲۱  
(داخلی ۳۷۴)  
وبگاه: www.roshdmag.ir  
رایانامه: ftmagazine@roshdmag.ir  
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱  
تلفن امور مشترکین: ۸-۸۸۸۶۷۳۰۲۱  
پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

سخن سردبیر / من اشتباه می‌کنم، پس هستم! / محمد رضا سپهرایی / ۲

اهمیت باز خورد کتبی مدرسان نسبت به نوشته‌های فراگیرندگان در فرآیند یادگیری / مرتضی ملتی / ۴

آموزش مهارت خواندن در زبان دوم: استفاده از همه داشته‌ها / مسعود عزیزی / ۱۱

ارزیابی زبان آموزان از راه دور: کاربرد آزمون‌سازهای برخط / فاطمه نامی / ۱۸

تغذیه آموزشی: مصاحبه با دکتر زری سعیدی طلب / ۲۲

English Language Teaching with Shaad: Suggestions for a Better Experience / D.

Tafazoli / 1

Dealing with Individual Differences in a Foreign Language Classroom: One Size Does

not Fit all / F. Dehghan / 7

The Game Maze of Edutainment: How do English Teachers get Through? / F. Asadnia / 14

Language Education Park: Now We are Six / H. Azimi; Z. Kobadi Kerman / 20

Book and Magazine Review: A Look Back on a Must- Read Classic / M. Karrabi / 22



# من اشتباه می‌کنم، پس هستم!

نوشته شده است: «speak up» که در آن سه معنای مهم نهفته است: «حرف زدن»، «بلند و بدون خجالت حرف زدن» و «حرف خود را زدن». در حقیقت این عبارت تلاش می‌کند تا به زبان‌آموزان گوشزد کند که برای تقویت مکالمه، باید بدون اضطراب، خجالت و ترس از مسخره شدن، سخن گفت.

چون درصد خطا در درس‌هایی مانند ریاضیات، فیزیک، شیمی و زبان زیاد است، ترس از اشتباه و اضطراب از واکنش معلم - به ویژه معلمان سخت‌گیر - یکی از دلایل اصلی پیشرفت نکردن برخی از افراد در این درس‌هاست. به طوری که برخی از دانش‌آموزان ممکن است این ترس و دلهره را حتی تا دوران بزرگسالی نیز به همراه خود داشته باشند و هیچ‌گاه در آن درس، پیشرفت چشمگیری نداشته باشند. این موضوع در آموزش زبان بیشتر در بخش شفاهی مشاهده می‌شود و ممکن است همین نگرانی و اضطراب سبب شود تا دانش‌آموزان مزبور در مهارت گفتاری هیچ‌گاه به سطح مطلوبی نرسند. این اضطراب در بخش شفاهی آزمون‌های مهمی مانند دکترا، آیلتس و تافل که در آینده داوطلب بسیار مؤثر هستند، تأثیر منفی بیشتری دارد.

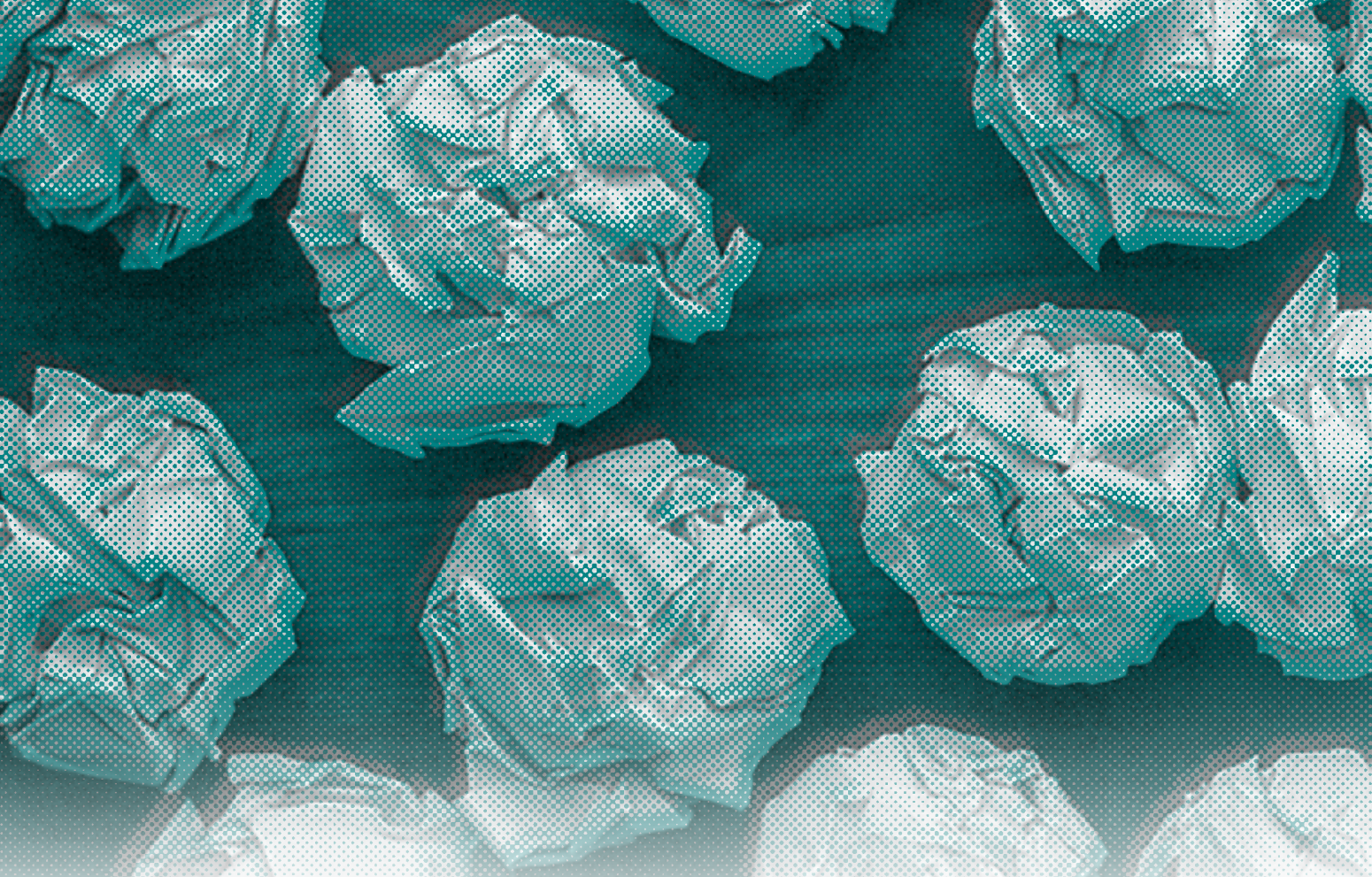
علاوه بر شیوه درست تصحیح خطا، انجام به موقع آن - یعنی اینکه چه وقت این کار را حتماً انجام دهیم و چه موقع آن را به تعویق بیندازیم - نیز مهم است. ضمناً توجه به تعداد خطاها و میزان تذکر نیز اهمیت دارد. به این معنی که اگر تعداد خطاهای زبان‌آموزی زیاد بود، بهتر است برخی از آن‌ها را گوشزد نکنیم، یا گوشزد کردن آن‌ها را به زمانی دیگر موکول کنیم. چون

گرچه آموزش زبان فرایندی پیچیده و چندبعدی است که مؤلفه‌های زیادی در آن دخالت دارند، اما مهم‌ترین ارکان آن آموزش‌دهنده و یادگیرنده هستند و آنچه که تأثیر زیادی بر فرایند آموزش زبان دارد، نحوه تعامل و ارتباط بین این دو رکن است. از طرف دیگر، در کنار مفاهیم دشوار و نظریه‌های کهنه و نوبی که وجود دارند، نکات دیگری هم هستند که شاید به خاطر سادگی ظاهری، مغفول می‌مانند و یا به آن‌ها توجه کافی نمی‌شود. یکی از این نکات «اشتباه کردن» است.

حتماً شنیده‌اید که می‌گویند: «انسان جایز الخطاست!» و یا «دیگته نانوشته، غلط ندارد!» جمله اول به این نکته اشاره دارد که شما نمی‌توانید انسانی را به غیر از معصومین، پیدا کنید که در زندگی‌اش اشتباه نکرده باشد و اساساً «اشتباه کردن» در ذات بشر نهفته است. جمله دوم هم بر «تلاش کردن» انسان تأکید دارد و اینکه تلاش کردن همراه با اشتباه، بهتر از این است که اصلاً تلاش نکنیم؛ چون هر اشتباهی می‌تواند مقدمه یادگیری باشد.

تصحیح خطاها و نحوه انجام آن، یکی از مسائل سهل و ممتنع در آموزش زبان است که انجام درست و به موقع آن سبب می‌شود، زبان‌آموز بدون احساس رنجش و دلسرشدن، مهارت‌های نوشتاری و گفتاری خود را بهبود بخشد و انجام نادرست و نابهنگام آن، می‌تواند زبان‌آموز را از یادگیری زبان ناامید و نسبت به زبان و معلم زبان بدبین کند.

از سوی دیگر شاید دیده باشید که در برخی کلاس‌های زبان، رو به روی زبان‌آموزان کاغذ یا تابلویی نصب شده که روی آن



اصطلاح «آزمون و خطا» (trial and error) نیز به اهمیت «آزمودن» و «آزمایش» اشاره دارد و اینکه از آزمودن و آزموده شدن نباید هراسی داشته باشیم که اگر غیر از این بود و کاشفان و مخترعان هم از آزمایش هراس داشتند و یا با اولین خطا، دلسرد می‌شدند و شکست را می‌پذیرفتند، بسیاری از اکتشاف‌ها و اختراعات رخ نمی‌دادند. در نتیجه می‌توان گفت که «شکست» نیز مانند «اشتباه»، جزئی از زندگی انسان است.

گرچه آموزش مجازی به دلیل حضوری و رودررو نبودن آموزش، بخشی از این اضطراب و ترس را کاهش می‌دهد، اما از طرف دیگر، مشکلات سخت‌افزاری، نرم‌افزاری و نبود تسلط کافی بر فناوری مورد نیاز، اضطراب و دلهره را افزایش می‌دهد. این نکته‌ای است که به خصوص در نسل‌های قدیم و میانی بیشتر از نسل جدید مشاهده می‌شود. زیرا کاربران نسل‌های قدیم و میانی انطباق لازم را با این گونه فناوری‌ها ندارند. این اضطراب در آزمون‌های مجازی پیش از جلسه‌های کلاسی خودنمایی می‌کند، چون اساساً هر نوع ارزشیابی با دلهره و اضطراب همراه است. بنابراین ضروری است که آزمون‌های مجازی به شکلی طراحی و اجرا شوند که هم فرصت تقلب را از دانش‌آموزان بگیرند و هم میزان اضطراب آنان را به حداقل برسانند.

فراموش نکنیم که بنیان یادگیری بر اشتباه نهاده شده است و دروازه «اکتشاف»، «اشتباه» است. از این رو، نحوه برخورد معلمان با اشتباه‌های دانش‌آموزان و چگونگی ارائه بازخورد به آن‌ها در ایجاد انگیزه و تقویت یادگیری آن‌ها بسیار تأثیر دارد.

تذکر دادن تمامی خطاها در مدت زمانی کوتاه، هم دانش‌آموز را دلسرد می‌کند و هم سبب می‌شود که او نتواند روی تمامی خطاها به اندازه کافی تمرکز کند و میزان یادگیری را کاهش می‌دهد.

توجه به تفاوت میان «error» و «mistake» در تصحیح خطاها نیز یکی دیگر از نکاتی است که هنگام تدریس زبان اهمیت دارد. هر چند که در زبان فارسی غالباً فرق چندانی بین این دو گذاشته نمی‌شود، اما می‌توان در زبان فارسی برای مورد اول، معادل «خطا» و برای مورد دوم، معادل «اشتباه» را قرار داد. غالباً گفته می‌شود که خطا به دلیل نداشتن دانش لازم و کافی در مورد یک موضوع رخ می‌دهد و در نوشته‌های رسمی بیشتر به دستگاه‌ها، رایانه‌ها و یا انسان هنگام کار با این دستگاه‌ها، نسبت داده می‌شود. بنابراین، خطا به خاطر ناآگاهی رخ می‌دهد.

از دیگر سو، اشتباه هنگامی اتفاق می‌افتد که فرد به رغم داشتن آگاهی و دانش لازم، از روی حواس‌پرتی، خستگی، اضطراب، عجله، شرایط محیطی و ... مرتکب آن می‌شود. از این رو، وجود هر کدام از این موارد و افزایش یا کاهش آن‌ها به خودی خود، بر میزان اشتباه دانش‌آموزان تأثیر دارد.

این نگرانی و اضطراب به نحو جالبی در عبارت «float a trial balloon»<sup>۱</sup>، به معنی «مزه دهن کسی را چشیدن» نیز پنهان است؛ چرا که ما وقتی از واکنش فرد یا افرادی در مورد مسئله‌ای مطمئن نیستیم، ابتدا بخشی از مقصود خود را که خطر کمتری دارد - آن هم در لفافه و به طور آزمایشی - می‌گوییم و بعد در صورت گرفتن بازخوردهای مثبت، اصل آن را به طور آشکار مطرح می‌کنیم.



# اهمیت بازخورد کتبی مدرسان نسبت به نوشته‌های فراگیرندگان در فرایند یادگیری

مرتضی ملتی

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه تهران، ایران  
mellati.morteza@ut.ac.ir

## چکیده

بازخورد<sup>۱</sup> مدرس نسبت به نوشته‌های فراگیرندگان برای بهبود روند آموزش بسیار اهمیت دارد. این راهکار، هم برای مدرسان و هم برای فراگیرندگان فوایدی به همراه دارد. بازخورد، نقاط قوت و ضعف مدرسان در آموزش را آشکار می‌سازد و همچنین بر یادگیری تأثیر می‌گذارد. زیرا فرصتی برای فراگیرندگان فراهم می‌کند تا با اقدامات لازم برای بهبود وضعیت تحصیلی خود آشنا شوند. متأسفانه غالباً بازخورد مدرسان نسبت به نوشته‌های فراگیرندگان نادیده گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، ممکن است مدرسان به نظرات فراگیرندگان در مورد نوع و شیوه دریافت بازخورد توجهی نداشته باشند. بیشتر مدرسان مشکلات فراگیرندگان را در پاسخ‌دادن به بازخوردهای آن‌ها نمی‌دانند و در مورد ترجیحات فراگیرندگان در زمینه شکل و شیوه دریافت بازخورد، اطلاعات کافی ندارند. از این رو، مقاله حاضر پیشنهادهایی در مورد فرایند نوشتار و شیوه بازخورددهی مؤثر بر نوشتار ارائه می‌دهد.

**کلیدواژه‌ها:** بازخورد کتبی مدرس، مهارت نوشتن، آموزش زبان خارجی

## Abstract

Teachers' feedback on learners' writing is very important to improve teaching process. This approach has a number of benefits for both instructors and learners. Feedback reveals instructors' strengths and weaknesses in teaching process, and also affects learning because it provides an opportunity for learners to become familiar with the activities needed to improve their academic status. Unfortunately, most of the time, instructors' feedback on learners' writings is overlooked. In other words, instructors may not pay attention to learners' opinions about the type and manner of receiving feedback. Most instructors are unaware of learners' difficulties in responding to their feedback and do not have enough information about learners' preferences for form and manner of receiving feedback. Therefore, the present article offers suggestions on the writing process and providing effective feedback on writing.

**Keywords:** instructors' written feedback, writing skill, foreign language teaching



یادگیری، بازخورد لازم و ضروری است. همچنین، وی از بازخورد به عنوان ارائه اطلاعاتی درباره فرایند یادگیری یاد می‌کند که به‌طور معمول با هدف بهبود عملکرد در اختیار فراگیرنده قرار می‌گیرد و می‌توان آن را به دو بخش اصلی تقسیم کرد: ارزیابی و اصلاح.

بخش ارزیابی، کیفیت عملکرد فراگیرندگان را به آن‌ها اطلاع می‌دهد. نمره‌ها و دیدگاه‌های عمومی، نمونه‌هایی از ارزیابی هستند. این در حالی است که عامل اصلاح، اطلاعات ویژه‌ای پیرامون جنبه‌های ویژه عملکرد یا رفتار در اختیار فراگیرندگان قرار می‌دهد. ارائه توضیح کامل در مورد پاسخ درست و شیوه برطرف کردن اشتباه‌ها، استخراج پاسخ درست از سوی خود فراگیرندگان و یا دیگر فراگیرندگان، نمونه‌هایی از اصلاح بازخورد هستند.

### بخش ارزیابی، کیفیت عملکرد فراگیرندگان را به آن‌ها اطلاع می‌دهد. نمره‌ها و دیدگاه‌های عمومی نمونه‌هایی از ارزیابی هستند

از این گفته‌ها می‌توان چنین نتیجه گرفت که فراگیرندگان، به‌ویژه زبان‌آموزان، برای ارتقای مهارت نوشتاری خود نیازمند بازخورد هستند. از این رو، مدرسان باید دانش خود را در زمینه بهبود بازخورد و ارائه بازخورد سازنده افزایش دهند. هدف چنین بازخوردی نه تنها کمک به فراگیرندگان برای شناخت مشکلات نوشتاری و حل آن‌ها، بلکه ایجاد رویکردی انتقادی است تا فراگیرندگان بتوانند در نوشته‌های آینده از آن بهره بگیرند و دوره‌های آموزشی به عملکردی قابل قبول، هم از دیدگاه فراگیرندگان و هم از دیدگاه مدرسان منتج شوند. یک نوشته خوب به‌طور معمول به چندین پیش‌نویس و بازنگری نیاز دارد. این روند نیازمند برقراری ارتباط صمیمانه و خوب میان مدرس و فراگیرنده است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که چگونگی ارائه بازخورد مدرسان در مورد نوشته‌های فراگیرندگان، بر نوشته‌های آتی آن‌ها، تشویق به نوشتن و یا دلسرد شدن از آن تأثیر بسزایی دارد [Leung, 2014]. از این رو در ادامه، مبانی نظری و همچنین رویکردهای نوشتاری موجود بررسی می‌شوند.

### زمینه‌های نظری آموزش نوشتن (الف) تعریف نوشتن

مهارت نوشتن که ترکیبی از فرایند و محصول است، یکی از چهار مهارت اصلی در یادگیری موفقیت‌آمیز زبان دوم یا خارجی است. نوشتن نتیجه گردآوری ایده‌ها و کار روی آن‌ها به شیوه‌ای ساخته و پرداخته است که برای خواننده قابل درک باشند. همچنین، براساس گفته‌های شین<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، نوشتن

### مقدمه

استفاده بسیاری از مدرسان از ارائه بازخورد، محدود است به نوشتن بازخورد با جوهر قرمز روی برگه‌های برگردانده شده به فراگیرندگان که به‌طور معمول این بازخوردها موجب دلسردی فراگیرندگان می‌شوند و اعتمادبه‌نفس آن‌ها را کاهش می‌دهند. در این بازخوردها، بیشتر خطاهای سطحی در نوشته‌های فراگیرندگان علامت‌گذاری و تصحیح می‌شود و دیدگاه‌های کوتاهی ارائه می‌شوند. گاهی نیز بدون هیچ نظری، تنها با کشیدن خط و یا دایره‌های قرمز رنگ، نوشته‌ها تأیید و یا رد می‌شوند و در پایان نمره‌ای داده می‌شود که کیفیت نگارش فراگیرندگان را چندان بهبود نمی‌بخشد. متأسفانه بسیاری از مدرسان از نقش مهمی که بازخورد در ایجاد انگیزه بیشتر برای یادگیری می‌تواند داشته باشد، آگاهی کافی ندارند. بازخورد مناسب سبب می‌شود فراگیرندگان از نتیجه یادگیری یا نیازهای خود به پیشرفت آگاهی یابند [Bitchener & Storch, 2016].

بسیاری از پژوهشگران و مدرسان بر این باورند که بازخورد برای بهبود آموزش و یادگیری ضروری است [Lee, 2016]. **هاپلنسد** (۲۰۱۱) بازخورد را یکی از کلیدهای یادگیری موفقیت‌آمیز می‌داند. وی بر این باور است که این راهکار یکی از اصول نخستین در فرایند یادگیری به شمار می‌رود و یکی از مزایای ارزیابی مستمر است. به این معنا که برای شناسایی نقاط قوت و ضعف فراگیرندگان و همچنین بهبود روند آموزش و

کاری است شخصی که در آن نویسنده ایده یا جرقه‌های ذهنی خود را پر و بال می‌دهد و آن‌ها را در قالب یک موضوع ارائه می‌کند. به عبارت دیگر، نوشتن فرایندی برای گردآوری ایده‌ها به منظور تبدیل آن‌ها به پیامی با معنای مشخص است. با استفاده از دیدگاهی متفاوت، **شینتانی** و **آلیس**<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) نوشتن را قرار دادن معنا در چاپ تعریف کرده‌اند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مهارت نوشتن نه تنها استفاده از مجموعه‌ای از نشانه‌ها و نمادها، بلکه فرایند گردآوری ایده‌ها و قرار دادن آن‌ها در قالب نوشتاری معنی‌دار است.

## ب) آموزش نوشتن

در اینجا سه رویکرد اصلی مورد بحث قرار خواهند گرفت: رویکرد نوشتار کنترل‌شده، رویکرد بلاغی رایج-سنتی، و رویکرد فرایندمحور که از برجسته‌ترین و تأثیرگذارترین رویکردها در آموزش نوشتن هستند.

### ۱. نوشتار کنترل‌شده

نوشتار کنترل‌شده توجه فراگیرندگان را به ویژگی‌های زبانی نوشتاری معطوف می‌کند. این رویکرد بر گفتار و نوشتار تأکید می‌کند تا به تسلط بر شکل‌های دستوری و نحوی بیانجامد. از این رو، مدرسان با استفاده از روش‌های ویژه‌ای می‌توانند فراگیرندگان را در دستیابی به این مهارت راهنمایی کنند. این رویکرد پی‌درپی و خطی است. بدین معنا که در آغاز، فراگیرندگان به تمرین جمله‌ها و سپس پاراگراف‌ها می‌پردازند و یا با تغییر پرسش‌ها، به عبارت‌ها، زمان حال به گذشته، و یا شکل جمع به مفرد، دستور زبان را کپی‌برداری و یا دست‌کاری می‌کنند. آن‌ها همچنین ممکن است واژه‌ها را به عبارت تغییر دهند و یا جمله‌ها را با هم ترکیب کنند. با استفاده از این نوشتار کنترل‌شده، فعالیت نوشتن برای فراگیرندگان بسیار آسان می‌شود. از آنجا که این روش از وجود خطا جلوگیری می‌کند، تصحیح آن نیز آسان است. پس از رسیدن به سطح متوسط، به فراگیرندگان اجازه داده می‌شود، نوشتن آزاد را به‌طور کوتاه بیازمایند. بدین ترتیب، این رویکرد بر دستور زبان، نحو و ساختار تأکید دارد [Xu & Brown, 2016]. به‌جای تسلط یا اصالت، بر درست نوشتن و دقت تأکید می‌شود. برای مدرسان، نشانه‌گذاری و تصحیح نوشته‌های کنترل‌شده، آسان‌تر است و زمان کمتری نیاز دارد. بنابراین بیشتر مدرسان این رویکرد را ترجیح می‌دهند.

### ۲. بلاغی رایج - سنتی

در میانه‌های دهه ۱۹۶۰، آگاهی بیشتری نسبت به نیاز فراگیرندگان در زمینه تولید گفتمان کتبی شکل گرفت. این آگاهی به روشن‌تر شدن مشکلات رویکرد نوشتار کنترل‌شده انجامید. نوشتن چیزی بیش از ساختن جمله‌های درست

دستوری است، و بر این اساس، به پلی میان نوشتن کنترل‌شده و آزاد نیاز است. این شکاف با رویکرد رایج و سنتی پر شده است؛ رویکردی که ترکیبی از اصول اساسی الگوی سنتی فعلی **یانگ**<sup>۴</sup> (۱۹۷۸) با «نظریه بلاغت مقایسه‌ای» **کاپلان**<sup>۵</sup> (۱۹۶۷) است. اساسی‌ترین ویژگی الگوی یانگ تأکید بر محصول نوشتاری است، در حالی که کاپلان «بلاغت» را به عنوان روش سامان‌دهی واحدهای نحوی در الگوهای بزرگ‌تر تعریف کرده است. به نظر می‌رسد لازم است که ساختار و نمونه در اختیار فراگیرنده قرار گیرد.

دغدغه اصلی این رویکرد، ساختار منطقی و سامان‌دهی ساختار گفتمان است. تمرکز اصلی این رویکرد پاراگرافی بر مؤلفه‌هایی همچون جمله اصلی و موضوعی، جمله‌های پشتیبان، جمله نتیجه‌گیری و ارتباطها میان پاراگراف‌هاست. عامل دیگری که این رویکرد بر آن تمرکز دارد، نوشتن مقاله با عناصر ساختاری بزرگ‌تر همانند مقدمه، بدنه و نتیجه‌گیری است. فراگیری شیوه نوشتن، شامل خواندن و تجزیه و تحلیل یک مدل و استفاده از دانش دستوری در یک نوشتار مشابه است.

### ۳. فرایندمحور

این رویکرد بر روند چگونگی گسترش و نگارش ایده‌ها تمرکز دارد و بر پایه این دیدگاه استوار است که نوشتن فرایندی چندین مرحله‌ای است که نویسنده باید برای تولید یک مقاله با نوشته خوب از آن‌ها گذر کند [Xu & Brown, 2016]. چنین فرایندی ساده و آسان نیست. روندی پیچیده، انعطاف‌پذیر، و خلاقانه است که به موجب آن نویسنده می‌کوشد برای دستیابی به معنا، ایده‌های خود را خلق و اصلاح کند. راهنمایی و مداخله (ارائه زود هنگام الگوهای سازمانی یا برقراری محدودیت‌های نحوی یا لغوی) از مهم‌ترین اصول در اجرای این فرایند به شمار می‌روند. به عبارت دیگر، محتوا، ایده‌ها و نیاز به برقراری ارتباط، فرم و ساختار را تعیین می‌کند. به‌تازگی در آموزش مهارت نوشتن، به جای تمرکز روی محصول نوشتاری، تأکید بیشتری بر روند نوشتن می‌شود. در این رویکرد، فراگیرندگان آموزش می‌بینند که برای نوشتن، ایده تولید کنند، به هدف و مخاطب خود بیان‌دیشند، و در پایان چندین طرح برای تولید محصولات نوشتاری که بیان‌کننده ایده‌های آنان باشد، تهیه کنند.

مدرسانی که از این رویکرد استفاده می‌کنند، به فراگیرندگان فرصت می‌دهند ایده‌ها و بازخورد خود را در مورد محتوای پیش‌نویس‌ها بازبینی کنند. به این ترتیب، نوشتن به فرایندی تبدیل می‌شود که در آن فراگیرندگان به کشف ایده‌ها و ساختارهای جدید زبانی برای بیان ایده‌های خود می‌پردازند. افزون بر این، فراگیری مهارت نوشتن فرایندی توسعه‌ای تلقی می‌شود که به فراگیرندگان کمک می‌کند، همان‌گونه که نویسنده حرفه‌ای می‌نویسد، موضوع‌ها و گونه‌های (ژانرهای)



خود را انتخاب کنند و با استفاده از تجربیات یا مشاهدات، مهارت خود را بالا ببرند.

در رویکرد نگارش فرایندمحور، مدرس به فراگیرنده مسئولیت و مالکیت بیشتری در مورد یادگیری خود می‌دهد. فراگیرندگان در مورد گونه و انتخاب موضوعها تصمیم می‌گیرند و هنگام نوشتن با یکدیگر همکاری می‌کنند؛ به نظر می‌رسد، تنها رویکرد فرایندمحور است که می‌تواند کیفیت ساختار و محتوا را تضمین کند. این موضوع پیامدهای بسیار مهمی برای مدرسان نگارش می‌تواند داشته باشد، چرا که علاوه بر ترغیب فراگیرندگان به نوشتن پیش‌نویس‌های گوناگون برای دستیابی به ارتباط معنادار، باید قراردادهای گفتاری نوشتار را شناسایی و تمرین کنند تا محصول نوشتاری آن‌ها، هم از نظر محتوا و هم از نظر فرم پذیرفتنی باشد.

وجود دارد و صاحب‌نظران در این حوزه مراحل گوناگونی برای مهارت نوشتن بیان کرده‌اند. با بررسی پژوهش‌های انجام‌شده می‌توان نتیجه گرفت که مهم‌ترین مراحل فرایند نگارش عبارت‌اند از: تهیه پیش‌نویس؛ برنامه‌ریزی؛ تهیه یادداشت اولیه؛ بازنگری و ویرایش؛ پاسخ‌دهی؛ ارزیابی؛ مرحله پس از نوشتن. از این میان، مراحل پاسخ‌دهی و ارزیابی توسط مدرس انجام می‌پذیرند.

## د رویکرد نگارش فرایندمحور، مدرس به فراگیرنده مسئولیت و مالکیت بیشتری در مورد یادگیری خود می‌دهد. فراگیرندگان در مورد گونه و انتخاب موضوعها تصمیم می‌گیرند

### ۱. تهیه پیش‌نویس

تهیه پیش‌نویس که نخستین مرحله در فرایند نگارش است، مدت‌ها پیش از آنکه نویسنده افکار خود را بنویسد، آغاز می‌شود. تجربه‌ها، مشاهده‌ها و تعامل‌های فراگیرندگان پیش از ورود به کلاس بر آنچه می‌نویسند و همچنین بر شیوه نگارش آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در کلاس، ایده‌ها و فعالیت‌های پیش از نوشتن می‌توانند با هم ادغام شوند. در این مسیر مدرس می‌تواند به فراگیرنده در ایجاد ایده‌های تازه و مهارت اندیشیدن با استفاده از فعالیت‌های کلاسی، راهنمایی ارائه دهد. پیش‌نویس هر فعالیتی در کلاس می‌تواند فراگیرندگان را به نوشتن ترغیب کند. این پیش‌نویس می‌تواند شامل درک هدف نوشتن، کشف موضوع، اندیشیدن درباره مخاطب، گردآوری اطلاعات یا تولید محتوا باشد. برای اندیشیدن و تولید موضوع احتمالی برای نوشته، بسیار مهم است که فراگیرندگان با به‌کارگیری راهکار پیش‌نویس، مانند موارد زیر، برای نگارش ایده بیافرینند:

- یورش ذهنی؛
- ساخت شبکه‌های فکری و سازماندهی نمودارها براساس یورش ذهنی؛
- مصاحبه با افراد آگاه در مورد موضوع؛
- شرکت در گفت‌وگوها و همایش‌های مرتبط همراه با همکلاسی‌ها و مدرسان؛
- خواندن و پژوهش در مورد موضوع؛
- مشاهده رسانه‌هایی مانند عکس، فیلم و تلویزیون؛
- فهرست کردن و دسته‌بندی اطلاعات؛
- اندیشیدن درباره تجربه‌های شخصی؛
- پرسیدن پنج پرسش کلیدی: چه کسی، چه چیزی، کجا، چه زمانی و چرا.

این فعالیت‌ها نقطه شروعی برای فراگیرنده ایجاد می‌کنند. فراگیرندگانی که نقطه آغازی برای نگارش دارند، انگیزه بیشتری برای ادامه‌دادن ایده‌های خود پیدا می‌کنند و با اعتمادبه‌نفس بیشتری به

### ج) ماهیت فرایند نوشتن

همان‌طور که می‌دانیم، نگارش فرایندی است پیچیده که به نویسنده اجازه می‌دهد، اندیشه‌ها و دیدگاه‌ها را کشف و آن‌ها را قابل مشاهده کند. هنگامی که افکار و ایده‌ها یادداشت می‌شوند، قابلیت بازنگری، افزودن، تنظیم دوباره، و حتی تغییر را پیدا می‌کنند. هنگامی که فراگیرندگان نوشتن را به عنوان یک فرایند در نظر بگیرند، این امکان وجود خواهد داشت که نگارش به تشویق اندیشیدن و یادگیری بینجامد [Bitchener & Storch, 2016].

از آنجا که هر نویسنده از شیوه‌ای متفاوت در نگارش استفاده می‌کند، فشار کمتری برای نگارش درست در نخستین تمرین روی فراگیرنده خواهد بود. این موضوع تمایل ایشان برای بررسی، جست‌وجو، تجدید نظر و ویرایش را افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر، فراگیرندگان با الگویی ثابت و از پیش تعیین‌شده مواجه نیستند. با این حال، نویسنده تازه‌کار برای یادگیری اصول هجی، نشانه‌های نگارشی، قواعد دستوری و مواردی از این دست، باید نگارش را با تمرین‌هایی مانند کی‌برداری یا ایجاد دوباره مطالب آموخته‌شده آغاز کند. همچنین، می‌توان با درگیر کردن فراگیرندگان در انواع تمرین‌های دست‌ور زبان، آن‌ها را با رویکرد کنترل‌شده زبان آشنا کرد. در پایان نیز آن‌ها باید در چارچوبی انعطاف‌پذیر، شامل تمرین‌های تغییر زمان و شخص در جمله‌ها، ترکیب جمله‌ها، گسترش جمله‌ها، شاخ و برگ‌دادن به ایده‌ها و فعالیت‌هایی مشابه شروع به نوشتن کنند. همه این فعالیت‌ها به بازخورد نیاز دارند. نقش اصلی مدرس، هدایت فراگیرندگان طی فرایند نگارش و ارائه بازخورد به نوشته‌های آن‌هاست [Sheen, 2011].

### د) مراحل نگارش فرایندمحور

در مورد تعداد مراحل فرایند نوشتن، دیدگاه‌های مختلفی

مرحله دوم که مرحله برنامه‌ریزی نامیده می‌شود، می‌روند.

## ۲. برنامه‌ریزی

در مرحله برنامه‌ریزی، فراگیرنده ایده‌های ایجادشده را سازمان‌دهی می‌کند. پس از تولید ایده، فراگیرنده باید تصمیم بگیرد در مورد موضوع انتخابی خود چه بنویسد. باید هدف، مخاطب، نقطه‌نظر و قالب کاری خود را در نظر بگیرد، چرا که این موارد، هم از ملزومات برنامه‌ریزی و هم از مقدمات تهیه یادداشت اولیه هستند. کارآمدترین راه برای انجام این کار، تهیه طرح کلی برای موضوع است. طرح کلی طرحی است که در آن نویسنده نکات اصلی و فرعی را براساس ترتیب برنامه‌ریزی شده درباره موضوع مورد نظر می‌نویسد. طرح کلی می‌تواند ساده یا دقیق باشد. با وجود این، حتی زمانی که سرفصل مطالب دقیق باشد، نویسنده ماهر هم باز هنگام نوشتن، ایده خود را تغییر می‌دهد و برنامه‌های خود را بازنگری می‌کند.

چنین فعالیتی، ممکن است مدرس با مشکلات زیادی از جمله شمار بالای فراگیرندگان مواجه شود. شمار فراگیرندگان کلاس ممکن است خیلی زیاد باشد و مدرس زمان کافی برای انجام این فعالیت نداشته باشد.

## ۵. بازنگری

در مرحله بازنگری، فراگیرنده نوشته خود را براساس بازخوردی که در مرحله پاسخ‌دهی دریافت کرده است، بررسی و مرور می‌کند. باید مطمئن شود که مفاهیم را به درستی به خواننده منتقل کرده است. بازنگری تنها بررسی خطاهای زبانی نیست. این راهکار برای بهبود محتوای کلی و سازمان‌دهی ایده‌ها انجام می‌شود تا هدف نویسنده برای خواننده روشن‌تر شود. بازنگری می‌تواند در واژه‌ها، جمله‌ها، پاراگراف‌ها و یا همه نوشته انجام شود.

## ۶. ویرایش

در این مرحله، فراگیرنده در حالی که یادداشت نهایی را برای ارزیابی توسط مدرس آماده می‌کند، به مرتب‌کردن و سازمان‌دهی نهایی کار خود می‌پردازد. تمرکز این فعالیت روی خطاهای زبانی است، چرا که این خطاها ممکن است خواننده را از موضوع منحرف و ناامید کنند و به ارزیابی منفی از کیفیت نوشتار منجر شوند. افزون بر این، هدف ویرایش ایجاد ارتباطی واضح‌تر و روشن‌تر برای خواننده است. به‌طور خلاصه، گرچه بازنگری و ویرایش بر جنبه‌های مختلف نوشتن فراگیرندگان تمرکز دارد، هدف مشترک آن‌ها بهبود کیفیت نوشته است. لذا فراگیری نحوه بازنگری و ویرایش در روند یادگیری مهارت نوشتن به یک زبان خارجی، بسیار مهم است.

## ۷. ارزیابی

در مرحله ارزیابی، به‌طور معمول مدرس نمره‌ای برای نوشته تعیین می‌کند که ممکن است به صورت تحلیلی (براساس جنبه‌های ویژه مهارت نوشتن) و یا کلی (براساس اثربخشی نوشته) باشد. برای افزایش اثرگذاری ارزیابی، معیارهای آن باید از پیش برای فراگیرنده مشخص باشد. اگر فراگیرنده مهارت ویرایش مستقل را به دست آورد، تشویق می‌شود که نوشته خود و دیگران را ارزیابی کند. به این ترتیب فرا می‌گیرد مسئولیت بیشتری در نوشته خود داشته باشند.

## ۸. مرحله پس از نوشتن

این مرحله شامل هر فعالیت کلاسی است که بتوان با محصول پایانی یا همان نوشته کامل انجام داد. فعالیت‌های مزبور عبارت‌اند از: انتشار؛ هم‌رسانی؛ ذخیره فایل‌ها برای استفاده‌های آتی.

**طرح کلی طرحی است که در آن نویسنده نکات اصلی و فرعی را براساس ترتیب برنامه‌ریزی شده درباره موضوع مورد نظر می‌نویسد. طرح کلی می‌تواند ساده یا دقیق باشد**

## ۳. تهیه یادداشت اولیه

نویسنده در این مرحله بر هم‌خوانی و انسجام نوشته‌اش متمرکز می‌شود و خود را درگیر صحت دست‌ورزیان یا آراستگی یادداشت اولیه نمی‌کند. اما تجسم آگاهانه مخاطب در این مرحله، حیاتی است زیرا می‌تواند در انتخاب ساختار و زبان مورد استفاده تأثیر بگذارد. به عبارت دیگر، در این مرحله از فرایند نگارش، بیشتر روی محتوا و معنا تأکید می‌شود تا ساختار و فرم نوشتن. نویسنده باید عقاید و افکار خود را براساس پیش‌نویس‌های اولیه، فعالیت‌ها و برنامه‌ریزی خود به رشته تحریر درآورد. هنگام نوشتن یادداشت اولیه، نویسنده در مورد اضافه و حذف کردن مطالب و چگونگی تنظیم ایده‌ها تصمیم می‌گیرد و فرایند شکل‌گیری معنا شروع به تکامل می‌کند.

## ۴. پاسخ‌دادن

پاسخ‌دادن به نوشته فراگیرندگان، در اجرای موفقیت‌آمیز فرایند نگارش نقشی اساسی ایفا می‌کند. پاسخ‌دهی نوعی مداخله شفاهی یا کتبی توسط مدرس یا هم‌سالان یا دیگر خوانندگان پس از پایان یادداشت اولیه‌ای است که قرار است اصلاح شود. در این فعالیت، فراگیرندگان به اطلاعات مفیدی برای بهبود محتوای نوشته خود دست پیدا می‌کنند. در انجام

## و) اهمیت بازخورد

تردیدی نیست که مهارت نگارش دشوارترین مهارت برای فراگیرندگان است. دشواری آن نه تنها در تولید و سازمان‌دهی ایده‌ها، بلکه در تبدیل آن‌ها به یک نوشته قابل خواندن نهفته است. در بسیاری از موارد، فراگیرندگان علاوه بر ساختارها و الگوهای نوشتاری، به بازخوردهای مدرسان در مورد نوشته‌های خود نیاز دارند. این بازخوردها به شناسایی نقاط ضعف و قوت آن‌ها کمک شایانی می‌کنند. بنابراین، پیش از هر چیز، بازخورد را می‌توان ابزاری آموزشی برای پیشرفت مهارت نگارش دانست. با ارائه بازخوردهای مناسب، مدرس فراگیرنده را به استفاده از راهکارهای مناسب برای بهبود یادگیری خود تشویق می‌کند. به این ترتیب، بازخورد گام مهمی در جهت یادگیری دانش‌آموز محور محسوب می‌شود.

## انواع بازخورد مدرس

به طور کلی، بازخورد مدرس می‌تواند به شکل‌های گوناگون منتقل شود. در ادامه به برخی از مهم‌ترین شکل‌های آن اشاره می‌شود:

### ● بازخورد حاشیه‌ای در مقابل بازخورد پایانی

بازخورد حاشیه‌ای نوعی بازخورد است که در حاشیه یا میان سطرها و جمله‌های نوشته، می‌نویسند. این نوع بازخورد نشانه مداخله فوری مدرس در بخش‌های متفاوت نوشتار فراگیرندگان است. در مقابل، بازخورد پایانی در پایان نوشته و به‌طور معمول پس از مرور و بررسی کلی نوشته ارائه می‌شود.

### ● بازخورد منفی در مقابل بازخورد مثبت

به گفته هایلند (۲۰۱۱)، اگرچه فراگیرندگان نظرات مثبت را بهتر می‌پذیرند و به خاطر می‌سپارند، اما انتظار دارند انتقادات سازنده‌ای نیز دریافت کنند. مدرس خوب باید بداند که چگونه میان این دو نوع بازخورد تعادل را حفظ کند. تمجیدهای زیاد، به‌ویژه در مرحله نخستین فرایند پاسخ‌دهی، ممکن است این پیش‌فرض را ایجاد کند که مدرس نوشته آن‌ها را دوست دارد و آن‌ها را از بازنگری منصرف کند. افزون بر این، دریافت تمجیدهای زیاد و در مقابل دریافت نمره نهایی پایین می‌تواند انگیزه آن‌ها را برای ادامه کار کاهش دهد. از طرف دیگر، منفی بودن بیش از اندازه نسبت به نوشته‌های فراگیرندگان نیز تأثیری بازدارنده دارد [Zhang & Hyland, 2018].

بنابراین، مدرسان باید برای ایجاد تعادل تلاش کنند. به طور کلی، بازخورد مثبت همیشه مفیدتر از بازخورد منفی است، زیرا نویسنده را به ادامه کار و پیشرفت ترغیب می‌کند.

## ● بازخورد اختصاصی در مقابل بازخورد عمومی

بازخورد اختصاصی متن نوعی اظهار نظر است که به طور مستقیم در مورد نوشته ارائه می‌شود. در حالی که بازخورد عمومی را می‌توان به هر نوشته پیوست کرد. از نمونه‌های بازخورد عمومی می‌توان به نمره‌دادن صرف (مانند A, B, C و یا ۷۰، ۸۰، و غیره) و یا نوشتن نظری کلی (نظیر بسیار خوب و نیازمند به پیشرفت) اشاره کرد. بازخورد باید به اندازه کافی آموزنده و دقیق باشد تا به فراگیرندگان در نوشتن بازنگری کمک کند. در عین حال، به قدری طاقت‌فرسا نباشد که نتوانند به بازنگری آن بپردازند. به‌طور خلاصه، مدرسان باید بازخوردهایی شفاف، موردی و آموزنده ارائه دهند. افزون بر این، مدرسان باید در صورت امکان نظرات خود را به‌صورت مکتوب ارائه دهند.

## مهم است، آنچه را که به‌خوبی انجام شده، تحسین کنیم و دلیل خوب بودن آن را توضیح دهیم

### شیوه‌های ارائه بازخورد توسط مدرس

یانگ و لیست<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) بر این باورند که تحسین، پرسش و توصیه، روش‌هایی برای ایجاد رویکردی انتقادی هستند و می‌توان به منظور ارائه رهنمودی کلی در نوشته‌های فراگیرندگان از آن‌ها استفاده کرد.

### ۱. تحسین

مهم است، آنچه را که به‌خوبی انجام شده، تحسین کنیم و دلیل خوب بودن آن را توضیح دهیم. این موضوع به فراگیرنده انگیزه می‌دهد و راهکارهای خوب نوشتن را در او تقویت می‌کند. اگرچه واژه‌هایی مانند «خوب» و «خوب نوشته شده» به فراگیر حس خوبی می‌دهد، اما دلیل خوب نوشتن را مشخص نمی‌کنند. بنابراین بهتر است مدرس عناصر خوب بودن را توضیح دهد. برای نمونه بگوید: «این یک بخش توصیفی بسیار خوب است، چرا که از جزئیات واضحی، مانند توضیحات خط‌های سوم و چهارم استفاده کرده است تا خواننده بتواند صحنه را به خوبی تجسم کند.»

### ۲. پرسش

ارائه بازخورد در قالب پرسش می‌تواند به فراگیرنده کمک کند، با نگرشی انتقادی نوشته خود را بازنگری کند و بهبود بخشد. پرسش‌ها می‌توانند به محتوا، سازمان‌دهی، دست‌ورزبان و یا واژه‌گزینی اشاره داشته باشند. پرسش‌ها به‌طور معمول در حاشیه نوشته‌های فراگیرندگان نوشته می‌شوند. این راهکار برای بازخورد دادن در مورد بخش‌های جزئی و متفاوت نوشته بسیار

کاربرد دارد. برای مثال می‌توان از پرسش‌های زیر استفاده کرد:

- آیا می‌توانید در مورد آن مثالی بزنید؟
- دلیل شما برای نوشتن این جمله چیست؟

### ۳. مشاوره

بازخوردها همچنین باید پیشنهادهایی در مورد نسخه‌های بعدی نوشته به فراگیرندگان ارائه دهند. در بازخورد نهایی که به‌طور معمول در برگرفته دیدگاه کلی در مورد نوشته است، مدرس ممکن است چند نکته را برای فراگیرنده مشخص کند تا در نوشته‌های آتی به آن‌ها بیشتر توجه کند. برای نمونه ممکن است بنویسد: «بهتر است در مقدمه به‌طور مستقیم به موضوع اشاره شود و یا بهتر است به ایجاد ارتباط بین پاراگراف‌ها بیشتر دقت شود.»

### بهرتر است در مقدمه به‌طور مستقیم به موضوع اشاره شود و یا بهتر است به ایجاد ارتباط بین پاراگراف‌ها بیشتر دقت شود

### مشکلات رایج مدرسان در ارائه بازخورد

#### ● تمرکز بیش از اندازه روی دستورزبان

در پژوهش یانگ و لیست (۲۰۱۰)، بسیاری از مدرسان هنگام ارزیابی نوشته‌های فراگیرندگان، بیشتر به نکات دستوری توجه می‌کردند. توجه بیش از اندازه به خطاهای دستوری و واژگانی، ممکن است فراگیرندگان را به اشتباه بیندازد که نوشته خوب را نوشته‌ای بدون ایرادهای دستوری بدانند و محتوا، وضوح و سازمان‌دهی ایده را نادیده بگیرند.

#### ● ارائه بازخورد مبهم

برخی از مدرسان چند واژه در حاشیه یا چند علامت نامشخص بدون توضیح روی نوشته فراگیرندگان می‌نویسند که ممکن است موجب ابهام و سردرگمی آن‌ها شود.

#### ● تأکید بیش از حد بر نکات منفی

برخی از مدرسان تنها به مشکلات در نوشته اشاره می‌کنند و نکات مثبت آن را نادیده می‌گیرند. بنابراین، در بسیاری از موارد، فراگیرندگان بازخوردهای نوشتاری مدرسان را انتقادی و منفی تلقی می‌کنند و در نتیجه احساس مثبتی نسبت به آن‌ها ندارند.

### نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، نظرات و بازخورد مدرسان یکی از بارزترین ابزارهای آموزشی برای پیشرفت مهارت نگارش فراگیرندگان

است. ارائه بازخورد یکی از ارکان اساسی آموزش مهارت نوشتن به‌ویژه در فراگیرندگان زبان‌های خارجی است. این راهکار به فراگیرندگان کمک می‌کند هم مهارت نوشتن خود را ارتقا دهند و هم رابطه میان خود و مدرس را بهبود بخشند [Lee, 2016]. افزون بر این، بازخورد می‌تواند تأثیر اساسی (به صورت مثبت یا منفی) در یادگیری داشته باشد. بنابراین، مدرس باید به‌طور دائم و به ترتیب به ارائه بازخورد بپردازد. فراگیرندگان نیازمند بازخوردهایی واضح و مشخص، ترکیب نظرات حاشیه‌ای و پایانی، و تعادل میان دیدگاه‌های مثبت و منفی در بازخوردها هستند تا بتوانند روند مهارت نگارش خود را بهبود بخشند.

#### پی‌نوشت‌ها

1. Feedback
2. Sheen
3. Shintani & Ellis
4. Yang
5. Kaplon
6. Yang & Lyster

#### منابع

- Bitchenor, J. & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hyland, F. (2011). The language learning potential of form-focused feedback on writing: Students' and teachers' perceptions. In R. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 159–180). Amsterdam: John Benjamins.
- Lee, I. (2016). Teacher education on feedback in EFL writing: Issues, challenges, and future directions. *TESOL Quarterly*, 50, 518–527. <https://doi.org/10.1002/tesq.303>
- Leung, C. (2014). Classroom-based assessment issues for language teacher education. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 1510–1519). Chichester, UK: Wiley Blackwell.
- Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences, and second language learning*. New York: Springer.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2015). Does language analytical ability mediate the effect of written feedback on grammatical accuracy in second language writing? *System*, 49, 110–119. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.01.006>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Yang, Y., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 235–263. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990519>
- Zhang, Z., & Hyland, K. (2018). Student engagement with teacher and automated feedback on L2 writing. *Assessing Writing*, 36, 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.02.004>



## آموزش مهارت خواندن در زبان دوم:

### استفاده از همه‌داشته‌ها

مسعود عزیزی

استادیار گروه زبان‌های خارجی دانشگاه صنعتی امیرکبیر،

تهران، ایران

mazizi@aut.ac.ir

#### چکیده

تجربه خواندن در زبان اول و دوم ممکن است بسیار از هم متفاوت باشد. غالباً همه ما از توانایی‌های خوبی در خواندن به زبان مادری برخوردار هستیم به گونه‌ای که هنگام خواندن از تمامی فرایندهای لازم به‌طور ناخودآگاه استفاده می‌کنیم. دانش پیشین خود را در مورد متن به کار می‌بریم، دست به پیش‌بینی متن می‌زنیم، پیش‌بینی‌های خود را با سرنخ‌های موجود در متن چک می‌کنیم، برداشت‌های فرامتنی می‌کنیم، در ذهن خود پرسش‌هایی در مورد متن مطرح می‌کنیم و به دنبال پاسخ آن‌ها می‌گردیم، ایده‌های اصلی متن را شناسایی می‌کنیم، ساختار متن را در ذهن بازسازی می‌کنیم و بسیاری دیگر. اما اغلب چندان هم از انجام این کارها آگاه نیستیم چرا که بیشتر این مهارت‌ها در ما به‌صورت ناخودآگاه بوده و به شکل خودکار درآمده است. اما زمانی که شخصی شروع به یادگیری زبان دوم می‌کند و قصد دارد متنی را به آن زبان بخواند، از وجود این ابزار بی‌اطلاع است و مجبور است خیلی از این فرایندهای خودکار را دوباره به‌طور آگاهانه تمرین کند و بیاموزد. به همین دلیل است که زبان‌آموزان اکثراً بیش از حد طبیعی بر روی دانش خود از واژگان زبان دوم تکیه می‌کنند. اغلب سعی دارند تا با پیروی از مدل جزء به کل و با معنا کردن واژگان و کنار هم چیدن آن‌ها به معنای اجزای بزرگ‌تر برسند. متأسفانه در خیلی از موارد روش‌های موجود تدریس، این شیوه را در زبان‌آموزان تقویت می‌کند. بنابراین یکی از وظایف مهم آموزگار، آگاه‌ساختن زبان‌آموزان از وجود و طرز کار ابزارها و فرایندهایی است که برای خواندن در زبان دوم می‌توانند از آن‌ها بهره ببرند. در این مقاله به معرفی برخی از این ابزارها، شیوه کار، کاربرد و شیوه آموزش آن‌ها خواهیم پرداخت.

**کلیدواژه‌ها:** مهارت خواندن، زبان دوم، دانش قبلی، راهکارهای خواندن

## Abstract

Our experience of reading in L1 might have been quite different from that in L2. We are often fantastic in reading in L1 as over time we have developed a set of skills and abilities which enables us to do all the necessary processes simultaneously in order to be able to understand a piece of text. When we read in L1, we often try to apply our background knowledge about the topic, predict the text accordingly, test out predictions against the contextual clues, infer the author's purpose, find out the implied meanings, ask questions, try to find answers to them, distinguish main ideas from minor ones, reconstruct the text, etc. However, we are often unaware of going through such processes as over time they have become automatic and unconscious as a result. When someone starts reading in an L2, he is often unaware of the possibility to use such processes. Even if told, he has to learn them consciously and use them in a controlled manner. That's why the majority of students rely so much on their knowledge of the L2 lexicon when reading in L2. They try to decipher the meaning of words using a bottom-up model of reading. It is the teachers' responsibility to make them aware of the existence of such tools and processes in the first place and then teach them the way they work and can be applied in reading an L2 text. In this paper, we have introduced such tools, their mechanism, and the way to teach them.

**Keywords:** reading, L2; background knowledge, reading strategies

## مقدمه

چرا که همواره با توجه به هدف یا اهداف آن، نوع فرایندهای درگیر را می‌توان تغییر داد و متناسب‌سازی کرد. افزون بر این، برخی خواندن را فرایندی سراسر ارزیاب می‌دانند؛ چرا که خواننده همواره باید به بررسی انسجام اطلاعات به‌دست‌آمده از متن بپردازد و تصمیم‌گیری کند که آیا این اطلاعات با اهداف وی از خواندن آن نوشته هم‌خوانی دارند یا خیر [Grabe & Stroller, 2011].

## مدل‌های توانش خواندن

برای درک بهتر فرایندهای خواندن، مدل‌های متنوعی ارائه شده‌اند. معروف‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از «جزء به کل»<sup>۱</sup>، «کل به جزء»<sup>۲</sup>، و «تعاملی»<sup>۳</sup>. مقایسه مدل جزء به کل با کل به جزء در دهه ۱۹۷۰ مطرح شد و تا مدت‌ها پایه تدریس مهارت خواندن را تشکیل می‌داد. در مدل جزء به کل، خواننده ابتدا باید بتواند مجموعه‌ای از سیگنال‌های زبانی (شامل حرف‌ها، واج‌ها، بخش‌ها، واژه‌ها، عبارت‌ها، و نشانه‌های گفتمان)<sup>۴</sup> را شناسایی کند و به کمک سازوکارهای پردازش زبانی ذهن خود، به گونه‌ای به آن‌ها نظم ببخشد. چنین کاری بدون تردید به دانش پیشرفته زبانی نیاز دارد. زیرا فرد باید از میان سیگنال‌های زبانی که دریافت می‌کند، آن دسته را که معنا دارند و در ارتباط با هم متنی معنادار و منسجم را تشکیل می‌دهند، مورد استفاده قرار دهد [Brown, 2001].

بسیاری از پژوهشگران با نگاهی انتقادی به این مدل نگرینده‌اند. بسیاری بر این باورند که در این مدل پردازش و خواندن متون، از یک الگوی مکانیکی پیروی می‌شود که در آن فرد از اطلاعات موجود در متن برگردانی جزء به جزء در ذهن

خواندن مهارتی است که در آن فرد به منظور فهم و درک نوشته و تفسیر درست آن باید به‌طور هم‌زمان و غالباً موازی، از فرایندهای متفاوتی استفاده کند. هیچ یک از این فرایندها نمی‌تواند به تنهایی نشانگر طبیعت و ماهیت عمل خواندن باشد، بلکه عملکرد آن‌ها به‌طور گروهي است که به شکل‌گیری درکی درست از توانایی روان‌خوانی کمک می‌کند.

**گراب و استرولر**<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) بر این باورند که روان‌خوانی فرایندی سریع، کارآمد، تعاملی، راهبردی، انعطاف‌پذیر، ارزیاب، هدفمند و زبانی است که با فهم و درک متن همراه می‌شود و یادگیری را به دنبال دارد. خواندن نیز عملی تعاملی است که در آن فرایندهای متفاوتی به‌طور هم‌زمان با هم فعال می‌شوند. هنگامی که می‌کوشیم واژه‌ها را به سرعت در متن شناسایی و آن‌ها را در حافظه کوتاه‌مدت خود ذخیره کنیم، هم‌زمان مشغول شناسایی و تحلیل ساختار جمله‌ها برای ساختن و پردازش معنای بافتی آن‌ها هستیم و در همه این مراحل به‌طور پیوسته کارآمدی عملکرد خود را در درک درست متن نیز ارزیابی می‌کنیم. همچنین، هنگام خواندن، فرد باید از راهکارهای گوناگونی بهره بگیرد تا کاستی‌ها و مشکلاتی را که هنگام پردازش متن با آن‌ها روبه‌رو می‌شود، به گونه‌ای جبران و یا برطرف سازد. نبود تعادل و تناسب میان اطلاعات متن و دانش فردی باید شناسایی و چاره‌ای برای از میان بردن آن اندیشیده شود. با ارزیابی و نظارت مستمر بر روند درک متن و تغییر اهداف خواندن به تناسب موقعیت، می‌توان به درستی از عهده این کار برآمد [Pressley, 2006].

البته نباید فراموش کرد که خواندن فرایندی انعطاف‌پذیر است،

## راهکارهای خواندن

مفهوم راهکار در خواندن مفهومی بسیار مهم است که نقش بسزایی در توانایی شخص در خواندن ایفا می‌کند. این مفهوم به توانایی تفکر آگاهانه اشاره دارد که در نتیجه اراده خواننده برای حل مشکلات و یا دنبال کردن هدفی خاص هنگام خواندن به وجود می‌آید [Grabe & Stroller, 2011].

**موریلون**<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) در کتاب خود، «راهکارهای تدریس مهارت خواندن»، از راهبردهایی نام می‌برد که زبان‌آموزان باید هنگام خواندن از آن‌ها استفاده کنند. این راهکارها عبارت‌اند از: فعال‌سازی دانسته‌ها یا دانش پیشین؛ استفاده از حواس پنج‌گانه؛ سؤال پرسیدن؛ پیش‌بینی کردن؛ انجام برداشت‌های فرامتنی؛ شناسایی ایده‌ها و مفاهیم اصلی در متن؛ استفاده از «گزینه‌های ترمیمی»<sup>۸</sup>.

خواندن نیز همچون گفتار در خلأ شکل نمی‌گیرد و بافت و سیاقی ویژه خود را دارد. معنا و مفهوم هر نوشته‌ای تنها در جمله‌های آن نهفته نیست، بلکه از پیشینه و دانسته‌هایی که در ذهن خواننده وجود دارند و از فرایندهای در جریان در ذهن او نیز می‌تواند نشئت بگیرد [Cook, 2008]. دانش پیشین و پیشینه افراد می‌تواند نقش بسزایی در تفسیر و مفهوم‌سازی از نوشته ایفا کند. از دیدگاه **اندرسون** (۲۰۰۳)، این پیشینه دربرگیرنده همه تجربیاتی است که فرد

هنگام خواندن هر متنی با خود به همراه می‌آورد؛ همانند تجربیات زندگی، آموزشی و تحصیلی، اطلاعاتی که خواننده ممکن است از ساختار نوشته‌های مختلف در آن زبان داشته باشد، اطلاعات او در مورد چگونگی عملکرد زبان اول و یا دوم، و یا دانش فرهنگی مرتبط. البته نمی‌توان مطمئن بود که همه زبان‌آموزان همواره پیشینه و دانش لازم در همه موضوع‌ها را داشته باشند؛ به ویژه اگر آن‌ها از سن چندان بر خوردار نباشند و یا با پیشینه فرهنگی و اجتماعی متفاوتی از پیشینه‌ای که متن براساس آن نوشته شده است، آمده باشند. در نتیجه گاهی لازم است آموزگار پیش از آموزش متن، میزان دانش پیشین فراگیرنده یا زبان‌آموز را ارزیابی و یا آن را فعال کند و در صورت نبود و یا ناکافی بودن آن، برای ایجاد چنین دانشی تلاش کند [Moreillon, 2007].

همچنین، تجربیات حسی بخش مهمی از دانش پیشین ما را تشکیل می‌دهند. مهم‌ترین خاطرات ما به تجربیات حسی و

خود ایجاد می‌کند و دانش شخصی وی نقش چندان در این فرایند ندارد [Grabe & Stroller, 2011].

در مقابل، در مدل کل به جزء، این اهداف و انتظارات خواننده از متن است که فرایند خواندن را تعیین می‌کند. این مدل خواننده را فردی می‌بیند که با مجموعه‌ای از انتظارات و پیش‌بینی‌ها با نوشته روبه‌رو می‌شود و پیش از خواندن تا اندازه‌ای دست به پیش‌بینی نوشته می‌زند و با یک سلسله از پیش‌فرض‌ها و انتظارات شروع به خواندن کرده است. هنگام خواندن نیز با نمونه‌برداری از بخش‌هایی از نوشته می‌کوشد درستی یا نادرستی پیش‌بینی‌های خود را ارزیابی کند و آن‌ها را بپذیرد یا رد کند. برداشت‌های «فرامتنی» جزء اصلی این مدل از خواندن هستند، چرا که اطلاعات گذشته و شخصی خواننده نقش بسزایی در این شیوه خواندن ایفا می‌کند [Grabe & Stroller, 2011].

فرض بر این است که معنا در ذهن خواننده نهفته است و او از اطلاعات گذشته خود استفاده می‌کند تا متن پیش روی خود را پیش‌بینی کند. سپس برای راستی‌آزمایی پیش‌بینی‌های خود به جست‌وجو در نوشته می‌پردازد. در این روش، تمرکز خواننده بیشتر بر تولید معناست تا شناسایی واژگان [Anderson, 2003]. انتقادی که هواداران این مدل به مدل جزء به کل دارند این است که در

روش جزء به کل، اگرچه فرد ممکن است بتواند واژه‌ها را بیان کند، در بیشتر مواقع از فهم معنای آن‌ها ناتوان است. در واقعیت اما، خوانندگان موفق اغلب از هر دوی این مدل‌ها هنگام خواندن استفاده می‌کنند و به‌طور پیوسته از یک مدل به مدل دیگر تغییر روش می‌دهند. گاهی با استفاده از مدل کل به جزء به پیش‌بینی اطلاعات موجود در متن می‌پردازند و سپس با استفاده از مدل جزء به کل هم‌خوانی پیش‌بینی‌های خود را با هدف نویسنده بررسی می‌کنند [Nuttall, 1996]. به چنین روشی «مدل تعاملی» گفته می‌شود.

**فرض بر این است که معنا در ذهن خواننده نهفته است و او از اطلاعات گذشته خود استفاده می‌کند تا متن پیش روی خود را پیش‌بینی کند**

ادراکی ما گره خورده‌اند. شاید به همین دلیل باشد که یک صدا یا بوی خاص، گاهی باعث زنده شدن خاطره‌های بسیار دور در ما می‌شود. هنگامی که تجربیات حسی خود را به فرایند خواندن وارد می‌کنیم، در حقیقت همانند یک کارگردان، فیلمی در ذهن خود پخش می‌کنیم. ایجاد تصویر ذهنی، کشیدن شکل و تصویر برای توضیح مطالب، و درگیر کردن زبان آموزان (به ویژه در مورد زبان آموزان کم سن و سال) در فعالیت‌های حرکتی، از جمله روش‌های موجود برای آموزش و تقویت این مهارت هستند. این نوع راهکارها به زبان آموز کمک می‌کنند از هر دو نیم‌کره مغز خود برای درک بهتر مطلب استفاده کنند.

## توانایی شناسایی ایده‌های اصلی در نوشته و بخش‌های متفاوت آن شاید یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که زبان آموز باید از آن برخوردار باشد

پرسیدن سؤال‌های مرتبط پیش، در هنگام، و پس از خواندن، مهارتی است که زبان آموزان باید به دست آورند. البته همه پرسش‌ها یکسان نیستند. با طرح پرسش مناسب، آموزگار می‌تواند به زبان آموزان اندیشیدن در مورد آنچه را که به‌طور مستقیم در متن بیان شده است، بیاموزد و به آن‌ها کمک کند تا بتوانند مسائلی را که به‌طور ضمنی در نوشته به آن‌ها اشاره شده است، دریابند و برداشتی فرامتنی به دست آورند. پرسش‌های گوناگون پیرامون اطلاعات موجود در نوشته، پرسش‌هایی که خواننده را به تفکر فرامتنی وامی‌دارند، و حتی پرسش‌هایی بدون پاسخ مشخص و یکسان می‌توانند زبان آموز را به سوی جست‌وجوگری در نوشته و موضوع آن سوق دهند. برای پیش‌بینی نوشته و انجام برداشت‌های فرامتنی، خواننده باید به ورای معنای ظاهری واژه‌ها بیندیشد. به بیان دیگر، وی باید با استفاده از معنای فرامتنی واژه‌ها و با کمک گرفتن از دانش و تجربیات پیشین خود، متن را تعبیر و تفسیر کند. در طول این روند، خواننده به سرنخ‌هایی در نوشته برمی‌خورد، پیوند میان بخش‌های متفاوت را می‌بیند، و دست به پیش‌بینی ادامه نوشته می‌زند. با این کار برداشت‌هایی فرامتنی انجام می‌دهد و نتیجه‌گیری می‌کند. همه این پیش‌بینی‌ها و برداشت‌ها بخشی مهم و حیاتی از فرایند خواندن را تشکیل می‌دهند.

توانایی شناسایی ایده‌های اصلی در نوشته و بخش‌های متفاوت آن شاید یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی است که زبان آموز باید از آن برخوردار باشد. تمیز دادن آنچه اهمیت دارد، از آنچه چندان مهم نیست و قابل چشم‌پوشی است، فرایندی پیچیده دارد. ایده اصلی نوشته همیشه با هدف خواننده از خواندن آن متن ارتباط مستقیم دارد و به آن وابسته است. زبان آموزان در کلاس باید فرصت داشته باشند، که نوشته‌های مشابه اما با هدف‌های متفاوت را مطالعه کنند و ایده‌های اصلی آن‌ها را بیابند. با این

روش پیوند مستقیم میان هدف و ایده اصلی نوشته بهتر آشکار می‌شود. همچنین آشنایی زبان آموزان با اصول نگارشی زبان دوم می‌تواند در انجام این کار بسیار راهگشا باشد. چرا که مهارت‌های خواندن و نگارش تا اندازه زیادی دارای پایه‌های مشترک هستند [Alves, Limpo, & Josh, 2020].

شاید یکی از دشوارترین کارها برای خوانندگان تازه‌کار بازگشت به مسیر درست نوشته باشد، هنگامی که سرنخ داستان را گم می‌کنند. چرا که خواننده باید بتواند به‌طور دائم روند تفسیر و معناسازی در نوشته‌ای را که در حال خواندن آن است، پایش و ارزیابی کند. گزینه‌هایی همچون «دوباره‌خوانی» و یا «حدس‌زدن» معنای واژه‌های ناآشنا، از جمله روش‌هایی هستند که به خواننده امکان بازیابی معنا و مفهوم نوشته را می‌دهند. روش‌هایی که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، نه تنها می‌توانند مشخص سازند که آیا خواننده سرنخ معنایی نوشته را گم کرده است یا خیر، بلکه می‌توانند به وی در بازیابی آن کمک کنند. وظیفه آموزگار زبان آموزش چگونگی تشخیص درک نادرست مطلب هنگام خواندن و شیوه به‌کارگیری گزینه‌های ترمیمی برای از میان برداشتن این مشکل به زبان آموزان است. داشتن این دو توانایی برای زبان آموز بسیار حائز اهمیت است.

استفاده از «راهکار بلند فکر کردن»<sup>۱۲</sup> یکی از بهترین روش‌ها برای آموزش این مهارت‌ها در کلاس است. در این روش آموزگار و یا یک خواننده ماهرتر، روند گم کردن مسیر معناکاوای هنگام خواندن را برای زبان آموزان در کلاس مدل‌سازی می‌کند. سپس به آن‌ها نشان می‌دهد چگونه با استفاده از گزینه‌ها و روش‌های ترمیمی به مسیر درست خواندن و درک مطلب بازگردند. این کار می‌تواند به خوانندگان تازه‌کار برای یادگیری این فرایند دو بخشی کمک فراوانی کند. خوانندگان ماهر باید نخست به زبان آموزان نشان دهند که چگونه روند درک مطلب و مفهوم‌سازی خود از متن را ارزیابی کنند تا متوجه شوند که آیا آن را به درستی انجام می‌دهند یا در انجام آن دچار مشکل شده‌اند و نمی‌توانند مفهوم متن را دریابند. سپس باید به ایشان نشان دهند که در این موارد چگونه با استفاده از یکی از روش‌های ترمیمی می‌توانند مشکل را برطرف کنند و دوباره به مسیر درست درک مطلب بازگردند.

### استفاده از همه داشته‌ها

خواندن در زبان نخست و زبان دوم ممکن است تفاوت‌های زیادی داشته باشد. بسیاری از ما از توانایی خوبی در خواندن به زبان مادری خود برخوردار هستیم، به گونه‌ای که هنگام خواندن از همه فرایندهای لازم به‌طور ناخودآگاه استفاده می‌کنیم. یعنی هنگام خواندن نوشته، از دانش پیشین خود بهره می‌گیریم، دست به پیش‌بینی متن می‌زنیم، پیش‌بینی‌های خود را با سرنخ‌های موجود در متن بررسی می‌کنیم، برداشت‌های فرامتنی انجام می‌دهیم، و در ذهن خود پرسش‌هایی در مورد



همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، دانش پیشین فرد می‌تواند نقش بسزایی در فهم نوشته‌ی مربوط به آن ایفا کند. متأسفانه بیشتر زبان‌آموزان استفاده‌ی چندانی از این ابزار در زبان دوم نمی‌کنند که البته می‌تواند به دلیل نداشتن آگاهی و تمرین در این زمینه باشد. از سوی دیگر، شاید واضح‌ترین ابزاری که زبان‌آموزان با آن آشنایی کافی دارند، دانش زبانی ایشان از زبان دوم است. اما باید تأکید کرد که دانش زبانی تنها دربرگیرنده‌ی معنای واژگان یک زبان نمی‌شود، بلکه جنبه‌های دیگری همچون تلفظ (به‌خصوص در مهارت شنیداری و گفتاری)، قواعد ساختاری و نحوی، نظام نوشتاری، و ساختار متون در آن زبان نیز ممکن است در فهم متون گوناگون تا اندازه‌ی بسیار زیادی مؤثر باشند [Graham, 2020].

همچنین دانش ساختار نوشته و شیوه‌نگارش (که غالباً اشتراکات فراوانی در زبان‌ها دارد) می‌تواند به زبان‌آموز در

نوشته مطرح می‌کنیم و به دنبال پاسخ آن‌ها می‌گردیم. از همه مهم‌تر، ایده‌های اصلی نوشته را شناسایی و ساختار آن را در ذهن بازسازی می‌کنیم. اما غالباً چندان هم از انجام این کارها آگاه نیستیم، چرا که بیشتر این مهارت‌ها را به‌طور ناخودآگاه در ذهن خود داریم و به‌صورت خودکار از آن‌ها استفاده می‌کنیم. اما هنگام فراگیری زبان دوم و خواندن در آن زبان، خواننده مجبور است بسیاری از این فرایندهای خودکار را دوباره به‌صورت آگاهانه تمرین کند تا به مرور به سطحی مشابه با مهارت در زبان مادری خود برسد.

بیشتر زبان‌آموزان بدون توجه به سن و تا اندازه‌ی زیادی سطح توانش زبانی خود، هنگام خواندن به زبان دوم، بیش از اندازه‌ی طبیعی روی دانش خود از واژگان آن زبان تکیه می‌کنند و بیشتر می‌کوشند، با پیروی از مدل جزء به کل، و با معنا کردن واژه‌ها و کنار هم چیدن آن‌ها، معنای جمله‌ها را دریابند و با کنارهم گذاشتن جمله‌ها به مفهوم پاراگراف‌ها و سپس به کل نوشته برسند. در این روند، خواننده سرمایه‌گذاری زیادی روی ترجمه‌ی واژه‌ها در ذهن خود می‌کند و به احتمال زیاد اگر با واژه‌هایی ناآشنا مواجه شود، زمان زیادی را صرف به خاطر آوردن آن‌ها می‌کند. در برخی موارد حتی می‌کوشد معنایی را که از واژه می‌شناسد، به نوشته تحمیل کند، بدون اینکه بافت نوشته را مورد توجه قرار دهد. بسیاری از زبان‌آموزان هنگام مواجهه با نوشته‌ای حاوی انبوهی از واژه‌ها، به آسانی تسلیم می‌شوند و شکست را می‌پذیرند. متأسفانه در بسیاری از موارد، روش‌های آموزش مهارت خواندن که بیشتر بر ترجمه استوارند، این رفتار خواندن را در زبان‌آموزان تقویت می‌کنند.

مسئله قابل توجه این است که همین زبان‌آموزان هرگز در زبان نخست خود چنین رفتاری نداشته‌اند، اما هنگام خواندن به زبان دوم به گونه‌ای عمل می‌کنند که گویی جز معنای واژه‌ها، ابزار دیگری در اختیار ندارند. البته گفتنی است که داشتن دایره‌ی واژگان گسترده در زبان دوم می‌تواند بسیار مؤثر و مهم باشد و کمک بسزایی به فهم و درک نوشته کند، اما معنای واژه‌ها همه‌ی داستان نیست. بسیاری از واژه‌های ناآشنا برای درک مفهوم نوشته کلیدی نیستند و از میان واژه‌های کلیدی، می‌توان معنای بسیاری از آن‌ها را با استفاده از بافت و سیاق متن حدس زد. از این‌رو، یکی از وظایف مهم آموزگار می‌تواند آگاهی‌بخشی به زبان‌آموز پیرامون این فرایندها، کاربردها، روش‌ها، و موارد مصرف هر یک باشد. آگاهی از همه‌گزینه‌هایی که فرد ممکن است در اختیار داشته باشد، می‌تواند به وی هنگام خواندن و یا برخورد با مشکل کمک زیادی کند.

باید به زبان‌آموزان یادآور شد که ایشان به غیر از معنای واژه‌ها در زبان دوم، ابزارهای مفید دیگری نیز در اختیار دارند که می‌بایست از آن‌ها بهره‌ی لازم را ببرند. این ابزارها یا مهارت‌ها عبارتند از: استفاده از دانش پیشین، دانش زبانی و منطق، و همچنین، حساسیت نسبت به سرنخ‌های موجود در نوشته.

خواندن و درک مطلب کمک بسیاری کند. دانستن اصول نگارش پاراگراف، شناخت اجزای پاراگراف، دانستن شیوه‌ی نوشتن یک متن چند پاراگرافی، تشخیص ارتباط میان اجزای گوناگون یک نوشته، مانند پاراگراف‌ها، شیوه‌ی گسترش و بسط مطالب در نگارش، و شیوه‌ی انسجام بخشیدن به جمله‌ها و ایده‌ها، همه می‌توانند به خواننده در درک مطلب و یافتن پیوند میان اجزای نوشته هنگام خواندن کمک کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش مهارت نوشتاری در کنار مهارت خواندن می‌تواند به ارتقای مهارت خواندن بسیار کمک کند [Graham, 2018].

ابزار سومی که زبان‌آموزان باید از آن استفاده کنند، منطق یا همان «عقل سلیم» است. متن‌ها و دیگر انواع مواد نوشتاری غالباً براساس روابط در جهان واقعی نوشته می‌شوند، چرا که نویسنده روی دانش پیشین و تجربیات خواننده برای فهم مطالب خود حساب می‌کند. اما بسیاری از زبان‌آموزان از این



واقعیت غافل می‌ماند و تنها روی آنچه نوشته در قالب واژگان بیان کرده است، حساب می‌کنند. باید به ایشان یادآور شد که اگر در جهان واقعی و بیرون از نوشته، قانون «هرگاه الف اتفاق بیفتد، آن گاه ب اتفاق می‌افتد»، صادق باشد، در نوشته‌ای که می‌خوانند نیز این قانون مصداق خواهد داشت و هرگز نباید برای درک مطلب منتظر نویسنده بمانند. به محض فهم این نکته که اتفاق «الف» در نوشته رخ داده است، باید دریافت و پیش‌بینی کرد که «ب» نیز قرار است رخ دهد. استفاده از این روش در انجام برداشت‌های فرامتنی نیز بسیار مؤثر است. در این نوع برداشت‌ها، خواننده به ورای نوشته می‌رود و با استفاده از دانش پیشین و منطق خود و به کمک آنچه در نوشته آمده است، به جوابی دست می‌یابد که به‌طور مستقیم در نوشته به آن اشاره نشده است.

ابزار و یا مهارت دیگری که باید در زبان‌آموزان تقویت شود، حساسیت ایشان به سرنخ‌های موجود در نوشته است که می‌تواند به آن‌ها در دنبال کردن مسیر درست نوشته کمک کند. این سرنخ‌ها ارتباط میان اجزای متن را مشخص می‌کنند، به یافتن معنای واژه‌های ناآشنا یاری می‌رسانند، در پیش‌بینی ادامه نوشته مؤثر هستند و ساختار آن را آشکار می‌سازند، و ایده‌های اصلی را از فرعی تفکیک می‌کنند. استفاده آموزگار از «روش بلند فکر کردن هنگام خواندن» و بیان سرنخ‌هایی که در موقع خواندن به آن‌ها توجه می‌کند، می‌تواند مدل و نمونه مناسبی برای زبان‌آموزان باشد. این سرنخ‌ها ممکن است انواع متفاوتی داشته باشند. برای نمونه، واژه‌ها، عبارت‌ها و قیده‌ها اتصال (به علاوه، بنابراین، به عبارت دیگر، با وجود این، ...) و یا ساختار نحوی جمله‌ها، واژه‌ها و عبارت‌های پیش و پس از یک واژه ناآشنا و حتی لحن نویسنده می‌تواند سرنخ محسوب شود. به عبارت دیگر، هر چیزی که در نوشته و یا حتی بیرون از آن به فرد کمک کند تا مفهوم ظاهری و فرامتنی نوشته‌ای را بهتر کشف و یا درک کند، به نوعی سرنخ محسوب می‌شود. حتی راهکارهایی که شخص برای فهم بهتر متن از آن‌ها استفاده می‌کند، غالباً تنها با شناسایی و کمک گرفتن از این سرنخ‌ها ممکن می‌شود.

## مراحل خواندن در کلاس زبان

### گام نخست

آگاه ساختن زبان‌آموزان از ابزارهای مفیدی که برای خواندن در دسترس دارند، می‌تواند بسیار مفید باشد. بیشتر زبان‌آموزان هنگامی که با نوشته‌ای در زبان دوم مواجه می‌شوند، تنها به دانش خود از واژگان تکیه می‌کنند، در حالی که دانش پیشین ایشان پیرامون قواعد دستوری و نگارشی زبان دوم و همچنین منطق، عقل سلیم و حساسیت آن‌ها به سرنخ‌های موجود در متن، و بالاخره استفاده از راهکارهای خواندن، همگی می‌توانند

نقش بسزایی در بهبود عملکرد آن‌ها هنگام خواندن داشته باشند. این وظیفه بر عهده آموزگار است که پیش از هر چیز این ابزار را یک‌به‌یک برای زبان‌آموزان توضیح دهد و با ارائه مثال‌های ملموس، چگونگی استفاده از آن‌ها را برای ایشان قابل فهم سازد.

### گام دوم

پیش از شروع تدریس متن، بکوشید دانش پیشین زبان‌آموزان در مورد آن موضوع را فعال کنید. این کار را می‌توان به روش‌های متفاوت انجام داد. برای نمونه پرسش‌هایی را از پیش در مورد آن موضوع آماده کنید و از زبان‌آموزان بپرسید. سپس نظر زبان‌آموزان را در مورد آن موضوع جویا شوید. در صورتی که نظر خاصی نداشته باشند، می‌توانید از روش «توفان ذهنی»<sup>۱۳</sup> استفاده کنید. همچنین، خواندن پرسش‌های درک مطلب پیش از خواندن متن و در کنار هم قراردادن منطقی واژه‌های کلیدی پرسش‌ها می‌تواند به پیش‌بینی مفهوم متن کمک کند.

### گام سوم

پس از فعال‌سازی دانش پیشین زبان‌آموزان باید از آن‌ها بخواهیم که عنوان و زیرعنوان‌های نوشته را مطالعه کنند. سپس اگر در متن عکس، نمودار، جدول و یا هر نوع اطلاعات تصویری وجود داشته باشد، آن را بررسی کنند تا بتوانند پیش از خواندن تا جایی که می‌شود، پیرامون نوشته اطلاعات به دست آورند و مفهوم آن را پیش‌بینی کنند. سپس به سراغ پرسش‌ها می‌رویم و از زبان‌آموزان می‌خواهیم تنها صورت پرسش‌های درک مطلب را بخوانند. این کار به دو دلیل انجام می‌شود: نخست آنکه اگر واژه یا واژه‌هایی در بیشتر پرسش‌ها تکرار شده باشند، می‌توانند به زبان‌آموزان کمک کنند تا بهتر متوجه موضوع متن شوند. این روش به‌طور ویژه زمانی مفید است که نوشته دارای عنوان و یا زیرعنوان نباشد. دلیل دوم پیدا کردن واژه‌های کلیدی ویژه هر پرسش (یعنی واژه‌هایی که در پرسش‌های دیگر تکرار نشده‌اند) است تا به کمک آن‌ها ساختار متن را پیش‌بینی کنند. همچنین به خاطر سپردن این واژه‌ها به پاسخ‌دهی هر چه بهتر به پرسش‌های درک مطلب کمک بسزایی می‌کند و به این شکل، زبان‌آموز مجبور نخواهد بود برای پاسخ‌دهی به هر پرسش همه نوشته را از آغاز تا پایان مطالعه کند.

### گام چهارم

به سراغ نوشته می‌رویم و شروع به خواندن می‌کنیم. پیش از هر چیز به زبان‌آموزان یادآور می‌شویم که باید از ابزارهایی که پیش‌تر توضیح داده شد، استفاده کنند و هرگز نباید روی واژه‌هایی که معنای آن‌ها را نمی‌دانند توقف کنند. بلکه باید بکوشند با توجه به بافت نوشته و سرنخ‌های موجود، معنای این

واژه‌ها را حدس بزنند. سپس به زبان آموزان زمان می‌دهیم تا هر پاراگراف را برای خود بخوانند. پس از آن خود پاراگراف مورد نظر را برای کلاس می‌خوانیم. در این مرحله آموزگار می‌تواند با استفاده از روش بلند فکر کردن به زبان آموزان چگونگی پردازش ذهنی نوشته را بیاموزد. سرنخ‌هایی که در نوشته وجود دارند و باید آن‌ها را می‌یافتند، پیوند میان واژه‌ها و جمله‌ها، واژه‌ها و بافت متنی و سرنخ‌هایی که می‌توانست به زبان آموزان کمک کند تا معنای یک واژه ناآشنا را متوجه شوند، نقش کلیدی برخی از جمله‌ها و نقش فرعی برخی دیگر، و بسیاری از موارد دیگر که آموزگار هنگام خواندن به آن‌ها توجه می‌کند، اما بیشتر زبان آموزان به راحتی آن‌ها را نادیده می‌گیرند، مواردی هستند که می‌توان آن‌ها را با استفاده از روش بلند فکر کردن آموزش داد. همچنین، هنگام برخورد با واژه‌های کلیدی درون پرسش‌ها باید به زبان آموزان یادآور شویم که ایشان می‌باید به گونه‌ای آن واژه‌ها را به خاطر بسپارند که هنگام خواندن آن‌ها را به یاد آورند.

### گام پنجم

حال به سراغ پرسش‌های درک مطلب می‌رویم و از زبان آموزان می‌خواهیم که به آن‌ها پاسخ دهند. نکته‌ای که در اینجا بسیار اهمیت دارد، این است که زبان آموزان باید بتوانند پاسخ خود را با توجه به متن توجیه کنند و به قسمتی از نوشته که پاسخ ایشان را تأیید می‌کند، اشاره کنند. نوع پرسش‌هایی که در این بخش پرسیده می‌شوند نیز بسیار اهمیت دارد. پرسش‌های درک مطلب نباید به هیچ عنوان تنها به پرسش‌های نوشته‌محور محدود شوند، بلکه باید از پرسش‌های فرامتنی نیز به اندازه کافی استفاده شود.

### گام پایانی

در مرحله پایانی می‌توان از زبان آموزان خواست که نوشته را دوباره در منزل به صورت دقیق‌تر مطالعه کنند تا واژه‌های ناآشنا را بیاموزند. می‌توان حتی از ایشان خواست که برای جلسه آینده خلاصه‌ای از نوشته را در کلاس تعریف کنند و یا بسته به سطح و هدف کلاس، نوشته‌های مرتبط دیگری برای مطالعه بیرون از کلاس به ایشان معرفی کرد.

### نتیجه‌گیری

اهمیت مهارت خواندن به حدی است که می‌تواند پایه رشد و ارتقای مهارت‌های دیگر باشد. از این رو آموزش و تقویت این مهارت در زبان آموزان باید به‌طور ویژه مورد توجه قرار گیرد. تقویت مهارت خواندن در زبان دوم در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه باید بر پایه همه دانش‌ها، مهارت‌های پیشین، دانسته‌ها، تجربیات، و دانش زبان آموز شکل بگیرد و بنا شود. آنچه که ضروری به نظر می‌رسد این است که آموزگار خود ابزارهایی را که در زمان خواندن به‌طور ناخودآگاه از آن‌ها استفاده می‌کند،

بشناسد و با چگونگی عملکرد آن‌ها آشنا باشد تا بتواند به زبان آموزان آموزش دهد. یادآوری این نکته به زبان آموزان که معنا و مفهوم متن تنها در واژه‌های آن خلاصه نمی‌شود، بسیار ضروری است. استفاده از دانش پیشین زبان آموزان برای فهم بهتر نوشته، آموزش و یادآوری این نکته که دستور و ساختارهای نحوی زبان دوم در فهم متن نیز نقش بسزایی دارد، و آموزش استفاده از راهکارهای مختلف خواندن پیش، در هنگام، و پس از خواندن نوشته، همه و همه ابزارهایی هستند که هم آموزگار و هم زبان آموزان باید برای تقویت مهارت خواندن از آن‌ها بهره کافی ببرند.

### پی‌نوشت‌ها

1. Grabe & Stroller
2. Bottom-Up Models
3. Top-Down Models
4. Interactive Models
5. Discourse Markers
6. Inferencing
7. Moreillon
8. Using Sensory Images
9. Questioning
10. Determining Main Ideas
11. Fix-Up Options
12. Think Aloud Technique
13. Brainstorming

### منابع

- Alves, R.A., Limpo, T., & Josh, R.M. (2020). Introduction to reading-writing connections: The integration roads ahead. In R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Josh (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 1-7). Switzerland, Springer.
- Anderson, N. (2003). Reading. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp. 67-86). NY: McGraw-Hill.
- Brown, D. B. (2001). *Teaching by principles: An introductory approach to language pedagogy* (2<sup>nd</sup> ed.). NY: Addison Wesley Longman.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and teaching*. London: Hodder Education.
- Grabe, W. & Stroller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge, Pearson Education Limited.
- Graham, S. (2020). Reading and writing connections: A commentary. In R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Josh (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 313-319). Switzerland, Springer.
- Graham, S., Liu, K., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapel, J. (2018). Balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53, 279-304.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension; Maximizing your impact*. Chicago: American Library Association.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Heinemann.
- Pressley, M. (2006) *Reading instruction that works* (3rd ed.). New York: Guilford Press.



# ارزیابی زبان آموزان از راه دور: کاربرد آزمون‌سازهای برخط

فاطمه نامی

استادیار گروه زبان‌های خارجی دانشگاه صنعتی امیرکبیر، تهران، ایران  
f.nami@aut.ac.ir

## چکیده

ارزیابی فراگیری و دانش زبانی زبان‌آموزان همواره یکی از چالش‌های فراروی آموزگاران، استادان، و متولیان آموزش زبان در کشور بوده است. آزمون‌های پایان نیم‌سال و دوره، یکی از مهم‌ترین ارزیابی‌های زبانی در کلاس‌های زبان محسوب می‌شوند. همه‌گیری گسترده بیماری «کرونا» در ماه‌های اخیر، برگزاری چنین آزمون‌هایی را به صورت فیزیکی بسیار دشوار و گاه ناممکن کرده است. در چنین شرایطی، توجه‌ها به ظرفیت فضای وب برای آزمون‌سازی و برگزاری برخط (آنلاین) آزمون‌ها معطوف شده است. اما مشکل اصلی اینجاست که همه آموزگاران، به ویژه آن دسته که در مدرسه‌ها فعال هستند، به سیستم‌های پیشرفته مدیریت یادگیری با قابلیت آزمون‌سازی برخط دسترسی ندارند. بسیاری از مدرسه‌ها نیز توانایی مالی خریداری چنین فناوری‌هایی را ندارند. راهکار برطرف کردن این مشکل استفاده از آزمون‌سازهای برخط رایگان است. در این مقاله به معرفی یکی از پرستفاده‌ترین آزمون‌سازها و کاربرد آن در ارزیابی برخط زبان‌آموزان خواهیم پرداخت.

**کلیدواژه‌ها:** ارزیابی زبانی، آزمون‌ساز برخط، آموزگار، آموزش زبان، سیستم مدیریت یادگیری

## Abstract

Assessing student learning and language knowledge have always been one of the challenges that teachers, instructors, and educational administrators face in Iran. Final and end-of-the-course exams are considered as one of the significant strategies for assessing in language classrooms. The growing Covid-19 pandemic over the past few months has made the physical administration of such exams really difficult. In such conditions, attentions have shifted to the potentials of the Web for online test making and administering. The main problem, however, is that not all of the teachers, especially those that teach at school level, have access to sophisticated learning management systems with the possibility of online test-making. There are so many schools that cannot afford buying such technologies. The solution to this problem is using online free test-making tools. In this article, one of the most applicable online test-makers and its use in assessing

**Keywords:** language assessment, online test-maker, teacher, language teaching, learning management system

هم‌زمان به آزمون دسترسی پیدا کنند. چنین ضرورتی برای آزمون‌های تمرینی وجود ندارد.

● انتخاب گزینه به‌یختن پرسش‌ها و گزینه‌ها به‌گونه‌ای که هر آزمون‌دهنده ترتیب متفاوتی از پرسش‌های یک آزمون مشابه غیرتطبیقی را مشاهده کند. این کار برای جلوگیری از تقلب یا کاهش میزان آن در آزمون‌ها انجام می‌شود. اگرچه تقلب در آزمون‌های برخط مشکلی اساسی است و از میان برداشتن احتمال رخ دادن آن به‌صورت ۱۰۰ درصد امکان‌پذیر نخواهد بود.

● کاهش شمار پرسش‌های نمایش داده‌شده در صفحه به یک یا دو پرسش. این کار نیز با هدف کاهش احتمال تقلب در چنین آزمون‌هایی پیشنهاد می‌شود.

● حذف امکان بازگشت به پرسش‌های پاسخ‌داده شده پیشین. البته از این ویژگی باید با احتیاط استفاده شود. توصیه می‌شود که آزمون‌دهندگان در آغاز آزمون از وجود چنین ویژگی باخبر شوند، چرا که برخی از فراگیرندگان عادت دارند، از روی پرسش‌هایی که پاسخ آن‌ها را نمی‌دانند، عبور کنند و پس از پرداختن به پرسش‌های دیگر، به آن‌ها بازگردند. حذف امکان بازگشت تنها در آزمون‌های با حساسیت بالا و برای کاهش احتمال تقلب به‌کار می‌رود.

تعریف و استفاده از این ویژگی‌ها در آزمون‌های برخط نیازمند دانش فناوری نیست و همه آزمون‌سازها این گزینه‌ها را در اختیار کاربر «ادمین» قرار می‌دهند. در ادامه یکی از پرکاربردترین آزمون‌سازهای برخط که می‌تواند استفاده‌های زیادی برای آموزگاران زبان در مدرسه‌ها و آموزشگاه‌ها داشته باشد، بررسی می‌شود.

### تست‌موز: یک آزمون‌ساز رایگان و پرکاربرد

«تست‌موز»<sup>۶</sup> یکی از آزمون‌سازهای برخط است که هم امکان استفاده رایگان و هم سرویس خریداری‌شده را به کاربران می‌دهد. اگرچه سرویس رایگان تست‌موز محدودیت ۵۰ پرسش در هر آزمون و ۱۰۰ پاسخ‌دهنده را دارد، ولی به آسانی پاسخگوی نیاز آموزگاران در کلاس‌های زبان است. چرا که شمار دانش‌آموزان در هر کلاس به ندرت به ۵۰ نفر می‌رسد. آزمون‌سازی در تست‌موز به‌صورت گام‌به‌گام انجام می‌گیرد و از این رو برای استفاده هر آموزگار با هر میزان دانش فناوری می‌تواند مفید باشد. برای استفاده رایگان از این آزمون‌ساز نیازی به ایجاد حساب کاربری نیست و پس از ورود به صفحه اصلی آزمون‌ساز (<https://testmoz.com>)، کافی است روی گزینه «یک آزمون بساز»<sup>۷</sup> کلیک کنید. با ورود به صفحه نخست آزمون‌ساز باید برای آزمون برخط خود یک نام و گذرواژه انتخاب کنید. گذرواژه مخصوص ادمین است و برای ورودهای بعدی باید آن را به خاطر سپرد.

ارزیابی برخط دانش زبانی به دو شکل نمود می‌یابد: «آزمون‌های تطبیقی»<sup>۱</sup> و «آزمون‌های غیرتطبیقی یا خطی»<sup>۲</sup> [Alderson, 2005]. در نوع نخست که بهترین نمونه آن آزمون زبان انگلیسی برخط تافل (یا تافل اینترنت‌محور<sup>۳</sup>) است، ترتیب و نوع پرسش‌های آزمون براساس پاسخ‌های فراگیرنده می‌تواند از فردی به فرد دیگر متفاوت باشد. برای نمونه، پرسش دوم فراگیرنده‌ای که پاسخ پرسش نخست را نادرست انتخاب کرده است، کمی آسان‌تر از پرسش نخست خواهد بود. در حالی که اگر پاسخ پرسشی به‌درستی انتخاب شود، پرسش‌های آتی کمی دشوارتر خواهند بود. به عبارت دیگر، سیستم به‌صورت خودکار دشواری یا آسانی پرسش‌ها را با سطح دانش زبانی هر آزمون‌دهنده تطبیق می‌دهد تا نتیجه آزمون به بهترین شکل نشانه دانش فرد باشد [Sovorov & Hegelheimer, 2013].

تولید چنین آزمون‌هایی نیازمند بسترهای ویژه فناوری است و به‌طور معمول هزینه بالایی دارد که در توان آموزشگاه‌ها، مدرسه‌ها و آموزگاران نیست. از این رو، آزمون‌های زبان تطبیقی، فراوانی نوع دوم را ندارند و بیشتر توسط نهادهای آموزشی ویژه، مانند برخی از دانشگاه‌ها یا ارگان‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

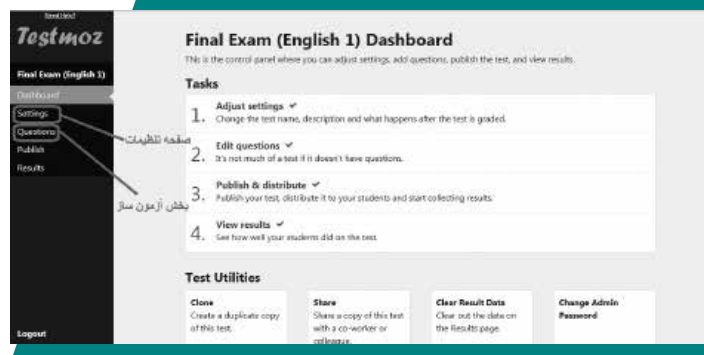
دسته دوم آزمون‌های برخط که از آن‌ها با نام آزمون‌های غیرتطبیقی یاد می‌شود، همان آزمون‌های سنتی هستند که به‌صورت برخط برگزار می‌شوند [Winke & Isbell, 2017]. البته تطبیقی نبودن آن‌ها نشانه ناکارآمدی‌شان نیست، بلکه به دلیل سادگی تولید و فراوانی نرم‌افزارهای و پلتفرم‌ها برای تولید چنین آزمون‌هایی، آن‌ها مورد اقبال بیشتری از جانب آموزگاران و استادان هستند.

اگرچه آزمون‌های برخط محدودیت‌های ویژه خود را دارند، وجود ویژگی‌هایی در این آزمون‌ها به آن‌ها نسبت به آزمون‌های سنتی برتری می‌دهند. برای نمونه، آموزگار زبان هرگز نمی‌تواند مهارت گفتاری یا تلفظ زبان‌آموز خود را با استفاده از آزمون‌های سنتی چایی روی برگه بسنجد و به‌طور معمول این‌گونه مهارت‌ها به‌صورت شفاهی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. اما امکان تولید و استفاده از محتوای چندرسانه‌ای در آزمون‌های برخط، این امکان را برای آموزگار فراهم می‌آورد. آزمون‌ساز می‌تواند فایل ویدیویی، آوایی، و یا تصویری رنگی را در آزمون بارگذاری کند و با استفاده از قابلیت «تشخیص گفتار»<sup>۴</sup> مهارت‌های آوایی و شنیداری دانش‌آموز خود را نیز بسنجد [Douglas, 2010].

نکته‌ای که در آزمون‌سازی برخط، فارغ از نوع آزمون، باید مورد توجه قرار گیرد، تنظیمات درست ساختاری چنین آزمون‌هایی است تا میزان پایایی و اعتبار<sup>۵</sup> پاسخ‌ها افزایش یابد. برخی از این تنظیمات عبارت‌اند از:

● تعریف زمان آغاز و پایان برای آزمون‌های کلیدی (مانند آزمون‌های پایان نیم‌سال ترم) به‌گونه‌ای که همه آزمون‌دهندگان

با ایجاد نام و گذرواژه برای آزمون برخط، تست‌موز به صورت خودکار یک نشانی به صفحه آزمون شما اختصاص می‌دهد. همان‌گونه که در تصویر ۱ می‌بینید، فضای کاربری تست‌موز بسیار ساده است. با کلیک روی گزینه **setting** در نوار ابزار سمت چپ صفحه، وارد صفحه تنظیمات آزمون می‌شوید و می‌توانید ویژگی‌هایی را که پیش‌تر در این مقاله به آن‌ها اشاره شد، برای آزمون خود تعیین کنید. پرسش‌ها نیز از بخش **Questions** به آزمون افزوده می‌شوند.



تصویر ۱. نمایی از داشبورد (صفحه کاربردی) تست‌موز

در بخش تنظیمات، نام آزمون را وارد کنید و توضیحی در مورد آن درون کادر **Introduction** بیافزایید. این توضیح می‌تواند شامل مدت زمان آزمون، نوع پرسش‌ها و دیگر اطلاعاتی باشد که باور دارید، دانستن آن‌ها برای آزمون‌دهندگان لازم است. سپس رنگ‌بندی صفحه آزمون را از میان چهار طرح موجود انتخاب کنید. در همین صفحه و در بخش **Question Setting** با انتخاب گزینه «یک پرسش در هر صفحه یا همه پرسش‌ها در یک صفحه» می‌توانید چیدمان پرسش‌ها را تعیین کنید. تست‌موز به صورت پیش‌فرض ترتیب پرسش‌ها را برای هر آزمون‌دهنده به هم می‌ریزد. اگر نمی‌خواهید از این گزینه استفاده کنید، می‌توانید تیک **Randomize the order of the questions during the test** را بردارید.

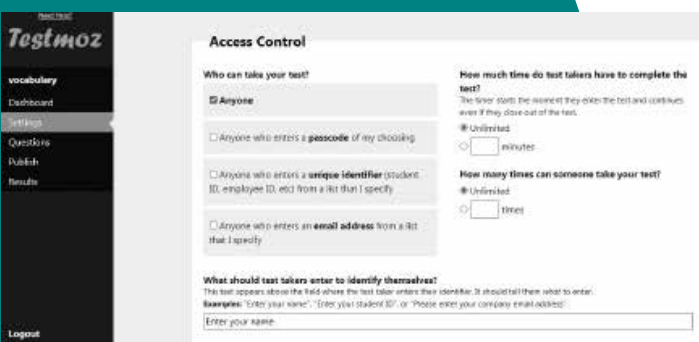
در بخش **Review Setting** در این صفحه، می‌توانید چگونگی پایان آزمون را تنظیم کنید. اگر می‌خواهید در پایان آزمون نوشته‌ای برای آزمون‌دهنده نمایش داده شود، آن را در کادر **Conclusion Text** وارد کنید. شما می‌توانید برای آزمون خود یک نمره قبولی در نظر بگیرید و در پایان آزمون به آزمون‌دهنده اطلاع دهید که آیا در آزمون نمره قبولی به دست آورده است یا خیر. برای انجام این کار روی گزینه «**Show a custom message if the student passed or failed**» کلیک، و نمره قبولی را در کادر وارد کنید. زیرا آن می‌توانید جمله یا پیامی برای آزمون‌دهنده قبول شده و رد شده در آزمون

بنویسید که بسته به عملکرد هر دانش‌آموز در آزمون برای وی نمایش داده شود. همچنین می‌توانید تصمیم بگیرید که:

- آیا می‌خواهید نمره پایانی برای دانش‌آموز شما نمایش داده شود؟
- آیا هنگام پاسخ دادن به هر پرسش، گزینه درست نمایش داده شود؟
- آیا توضیحات شما پیرامون درستی یا نادرستی گزینه‌ها (بازخورد متنی) هنگام پاسخ دادن به هر پرسش نشان داده شود؟

همه این گزینه‌ها در این بخش وجود دارند و کاربر تنها با کلیک روی هر یک می‌تواند به سادگی آن‌ها را فعال سازد.

اما آنچه سرویس رایگان تست‌موز را از سرویس ویژه آن متمایز می‌سازد، تنظیمات بخش **Access Control** (کنترل دسترسی) در صفحه تنظیمات است. همان‌گونه که در تصویر ۲ می‌بینید، در بخش کنترل دسترسی چهار گزینه وجود دارد. با انتخاب گزینه نخست هر فردی که نشانی آزمون شما را داشته باشد، می‌تواند در آزمون شما شرکت کند. گزینه دوم دسترسی به آزمون را تنها برای افرادی که گذرواژه انتخابی شما را داشته باشند، ممکن می‌سازد. شما با کلیک بر این گزینه می‌توانید گذرواژه دلخواه خود را در کادر وارد و ذخیره کنید. این دو گزینه ویژه سرویس رایگان هستند. اما اگر می‌خواهید تنها افرادی با یک نشانی ایمیل مشخص یا نشانی اینترنتی خاصی بتوانند از آزمون شما استفاده کنند، باید از سرویس پولی بهره بگیرید. البته این محدودیتی برای کاربران سرویس رایگان محسوب نمی‌شود، چرا که امکان تعریف گذرواژه برای آزمون در مورد این کاربرها وجود دارد و همین ویژگی نیاز آن‌ها را تأمین می‌کند.



تصویر ۲. نمایی از بخش تنظیمات تست‌موز

در بخش راست «کنترل دسترسی» می‌توان زمان آزمون را تعیین و برای سیستم مشخص کرد که هر آزمون‌دهنده چند بار امکان شرکت در آزمون را خواهد داشت (تصویر بالا). همچنین در این بخش شما می‌توانید مشخص کنید که کاربر نام و نام خانوادگی خود را برای آغاز آزمون در کادر **Enter your name** وارد سازد.

## نتیجه‌گیری

آزمون‌سازهای برخط می‌توانند استفاده‌های فراوانی برای آموزگاران و استادان زبان در دوران همه‌گیری بیماری کرونا داشته باشند. امکان استفاده از محتوای چندرسانه‌ای در پرسش‌های آزمون‌های برخط، آن‌ها را به گزینه‌ای مناسب برای ارزیابی مهارت‌های گوناگون زبانی، مانند نگارش، گفتار، شنیدار، واژگان، دستور، و غیره تبدیل کرده است. البته نباید فراموش کرد که هر آزمونی، از جمله آزمون‌های برخط، محدودیت‌های ویژه خود را دارند که باید مورد توجه قرار گیرند. یکی از مهم‌ترین این محدودیت‌ها در مورد آزمون‌های برخط امکان تقلب در این آزمون‌هاست. اگرچه تنظیمات ویژه‌ای در آزمون‌سازها برای کاهش احتمال تقلب در نظر گرفته شده‌اند، به دلیل برگزاری از راه دور این آزمون‌ها، همواره امکان تقلب وجود خواهد داشت. نکته مهم اما ساختار درست و استفاده مناسب از چنین آزمون‌هایی در کنار روش‌های دیگر ارزیابی، به‌منظور افزایش اعتبار آن‌ها است.

## پی‌نوشت‌ها

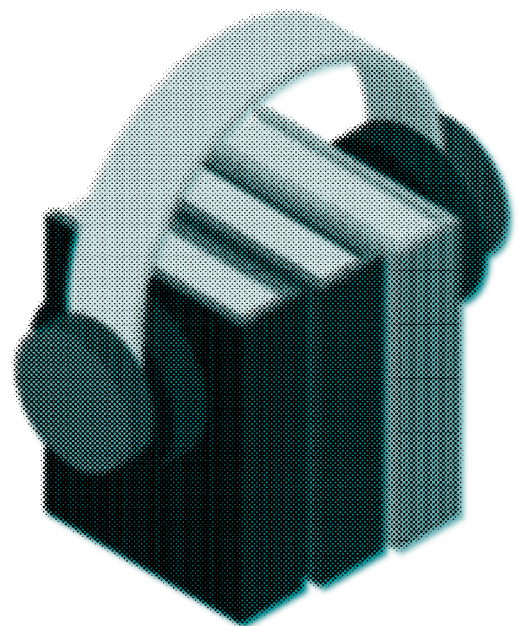
1. Adaptive
2. Linear
3. Internet-based TOEFL
4. Speech recognition
5. Reliability
6. testmoz.com
7. Build a Test
8. Multiple choice with one answer
9. Multiple choice (choose many)
10. True/False
11. Fill in the blanks
12. Essay type
13. Matching

## منابع

1. Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum International Publishing.
2. Douglas, D. (2010). *Understanding language testing*. London: Hodder Education.
3. Suvorov, R., & Hegelheimer, V. (2013). Computer-assisted language testing. *The companion to Language Assessment*, 2, 594–613.
4. Winke P.M. & D. R. Isbell (2017). Computer-Assisted Language Assessment. In: Thorne S., May S. (eds) *Language, Education and Technology. Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed. pp. 313–325). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_25).

پس از انجام تنظیمات، در بخش Questions پرسش‌های آزمون را یک‌به‌یک با کلیک روی گزینه Insert وارد کنید. تست‌موز از انواع پرسش‌ها پشتیبانی می‌کند. این دسته‌بندی‌ها عبارت‌اند از: پرسش‌های چندگزینه‌ای با یک پاسخ<sup>۱</sup>، چندگزینه‌ای با چند پاسخ<sup>۲</sup>، درست/نادرست<sup>۳</sup>، پرکردن جای خالی<sup>۴</sup>، نگارش<sup>۵</sup>، و وصل کردن<sup>۶</sup>. سیستم برای هر پرسش به‌صورت پیش‌فرض، ۱ نمره در نظر می‌گیرد. اما شما می‌توانید توزیع نمره برای هر پرسش را کم یا زیاد کنید. پس از پایان افزودن همه پرسش‌ها می‌توانید آزمون خود را در فضای وب منتشر سازید. برای انجام این کار از نوار ابزار سمت چپ صفحه روی گزینه Publish کلیک کنید. تست‌موز همچنین به کاربر ادمین امکان دریافت یک نسخه پی‌دی‌اف از پرسش‌های آزمون را در صفحه Publish می‌دهد. برای برگزاری آزمون تنها کافی است روی این گزینه کلیک کنید تا لینک آزمون فعال شود و در صفحه برای شما به نمایش درآید. سپس این لینک را به همراه گذرواژه انتخابی با استفاده از شبکه‌های اجتماعی و یا ایمیل با دانش‌آموزان خود به اشتراک بگذارید.

یکی از مزیت‌های تست‌موز به دیگر آزمون‌سازهای برخط ارائه اطلاعات آماری پیرامون پاسخ‌دهندگان به پرسش‌هاست. این امکان در بخش Results در دسترس است. البته برای استفاده از این ویژگی لازم است آزمون‌دهندگان پاسخ‌های خود را به پرسش‌های آزمون ثبت کرده باشند. به عبارت دیگر، پس از پایان آزمون می‌توانید اطلاعات آماری پیرامون آن را از این بخش دریافت کنید.





# تغذیه آموزشی

## مصاحبه با دکتر زری سعیدی طلب

استادیار دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی  
دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

### اشاره

همان‌طور که می‌دانید تغذیه نقش مهمی در فرآیند یادگیری و عملکرد مغز دارد. با توجه به اهمیت این دو موضوع، با خانم دکتر زری سعیدی طلب که پژوهش‌ها و مطالعات فراوانی در این زمینه انجام داده‌اند، مصاحبه‌ای انجام داده‌ایم.

ضمن تشکر از شرکت شما در این مصاحبه، لطفاً در آغاز خود را معرفی کنید.

به نام خدا و با عرض سلام به همه خوانندگان مجله رشد آموزش زبان‌های خارجی. من تحصیلات دکترای تخصصی خود





را در یکی از دانشگاه‌های کشور انگلستان انجام دادم. گرایش من از ابتدا آموزش بود و در حوزه آموزش زبان انگلیسی فعالیت داشتم و پژوهش‌هایی در این زمینه انجام داده‌ام.

### تغذیه آموزشی چیست؟

در این مورد مجلات تخصصی زیادی در دنیا به اسم تغذیه آموزشی (Educational Nutrition) وجود دارد و در بسیاری از مراکز دنیا آن را به عنوان یک ضرورت و یک پیش‌نیاز در بحث آموزش مطرح می‌کنند. منظور از تغذیه آموزشی به کارگیری راهکارها و نکات علمی است که به فرد در انتخاب نوع تغذیه جهت افزایش قدرت یادگیری کمک می‌کند که البته مقالات زیادی در این زمینه نوشته شده و در ایران ما هم انستیتو تغذیه در شهرهای مختلف از جمله در تهران و در پژوهشگاه غدد انستیتوی تغذیه وجود دارد و در آنجا بخشی از فعالیت‌ها مربوط به تغذیه آموزشی است، یعنی کمک به ارتقای سطح تغذیه‌ای افراد برای اینکه بهترین کارایی را در رابطه با یادگیری و عملکرد مغز داشته باشند.

### از دیدگاه شما اهمیت تغذیه آموزشی در حوزه آموزش چیست؟

باید گفت همین که مجلات تخصصی در این زمینه وجود دارد و کارهای پژوهشی زیادی انجام گرفته، نشان می‌دهد که این موضوع حائز اهمیت است. همان‌طور که یک وسیله نقلیه بدون سوخت قادر به حرکت نیست و عملکرد خودش را نمی‌تواند به خوبی انجام دهد، در واقع مغز هم به یک سوخت نیاز دارد تا بهترین تمرکز، و قدرت یادگیری اتفاق بیفتد. در واقع گفته شده که اگر مغز به‌طور طولانی مدت ریزمغذی‌های مربوط به خود را دریافت نکند باعث می‌شود در فعالیت‌های علوم شناختی و مباحث شناختی، در رابطه با درونی کردن دانش و یادگیری عمیق در درازمدت دچار اختلال شود. البته برخی از بیماری‌ها هم ناشی از مشکلات تغذیه‌ای است. مانند بیماری آلزایمر که به نام یک دانشمند آلمانی نام‌گذاری شده است. ایشان متوجه شدند که در مغز افرادی که دچار این بیماری هستند پلاک‌هایی وجود دارد که پیرامون نورون‌های مغزی را گرفته و باعث می‌شوند که به تدریج در انجام عملکرد مغز اختلال ایجاد شود. امروزه در جهان، طب مدرن و همچنین طب مکمل روی این مباحث کار می‌شود و به این نتیجه رسیده‌اند که یکی از علل چنین اختلال‌هایی، تغذیه نامناسب و نامتناسب با نیاز فرد است.

**حالا اگر بخواهیم در مورد ارتباط تغذیه آموزشی به‌طور ویژه با حوزه آموزش زبان صحبت کنیم، چه نکات حائز اهمیتی وجود دارد؟**  
خب اگر ما به این دسته از پژوهش‌هایی که در مورد آموزش

انجام گرفته توجه کنیم درمی‌یابیم که یکی از پیچیده‌ترین فرآیندهای یادگیری، یادگیری زبان دوم است. البته در زبان اول هم این موضوع اهمیت دارد ولی در زبان دوم به دلیل پیچیدگی‌های فرآیند یادگیری، این مسئله قابل توجه‌تر است. یعنی به دلیل پیچیدگی آموزش زبان، فرآیند مغز افزایش پیدا می‌کند که اگر فرد ریزمغذی‌ها و تغذیه مناسبی دریافت نکند، فرآیند یادگیری زبان هم دچار اختلال خواهد شد. البته من پژوهش‌هایی در این زمینه انجام داده‌ام که یکی از آن‌ها فکر می‌کنم در سال ۲۰۰۹ در کنفرانس «Asia TEFL» ارائه شد و مورد استقبال زیادی قرار گرفت. این موضوع یک حیطه میان‌رشته‌ای است و برای متولیان دوره‌ها و کنفرانس‌های آموزشی بسیار جالب است که فردی از حوزه آموزش به این حوزه وارد شده و در دوره‌ها شرکت می‌کند و پژوهش انجام می‌دهد.

### کار پژوهشی‌تان در چه زمینه‌ای بود؟

در مورد تمرکز و ریزمغذی‌ها، افرادی که از ریزمغذی‌های مؤثرتری استفاده می‌کردند، در مقایسه با افرادی که تغذیه نامناسب داشتند قدرت تمرکز بالاتری پیدا کرده بودند. در گروه دوم پس از مدتی قدرت تمرکز کاهش پیدا کرد. همان‌طور که اشاره کردم در آموزش زبان دوم تمرکز، بحث بسیار مهمی است. از جمله موارد دیگری که تأثیرگذار است اضطراب است. افرادی که در این حوزه فعال هستند معتقدند که اگر یک سری ریزمغذی‌ها وارد خون افراد نشوند می‌توانند ایجاد اضطراب کنند که البته بحث آن طولانی است و در این مجال نمی‌گنجد. من در مقاله دیگری به این موضوع پرداخته‌ام ولی در ایران خیلی شناخته شده نیست و متأسفانه خیلی از این مبحث استفاده نمی‌شود. البته من به عنوان یک مادر و یک معلم به اهمیت این مطلب آگاه شده‌ام و تأثیر شگرف آن را بر اعضای خانواده خودم به چشم دیده‌ام. توجه به این نکات باعث می‌شود در بلندمدت در خانواده‌ها و دانشجویان و دانش‌آموزان ما که فرآیند یادگیری زبان را تجربه می‌کنند تأثیرات مثبت آن برایشان به تدریج ملموس‌تر شود.

### منمون می‌شوم اگر برای خوانندگان ما چند نمونه بیان کنید.

برای مثال همه ما می‌دانیم که زینک یا روی نقش بسیار مهمی در افزایش قدرت تمرکز مغز دارد و خاطریم هست که در پژوهشی که ما در انستیتو تغذیه در پژوهشگاه غدد انجام دادیم با استفاده از یک سری ابزارهایی میزان ریزمغذی‌های خون افرادی را که در حال یادگیری زبان بودند، در دانشگاه‌ها و در مؤسسات گردآوری کردیم و با استفاده از روش‌های پژوهشی مورد آنالیز قرار دادیم. درصد بسیار پائینی از زینک در خون افرادی که در حال یادگیری زبان دوم بودند وجود داشت و این نشان می‌داد که قطعاً ظرفیت مغز آن‌ها در رابطه با مسائلی



با دانستن اینکه PH خون به سمت اسیدیته یا قلیایی تمایل دارد، می‌توان میزان مواد مغذی خود را به گونه‌ای تنظیم کرد که PH در حد تعادل نگه داشته شود.

مانند حافظه، تمرکز و قدرت یادگیری نمی‌تواند به اندازه کسانی باشد که زینک و روی کافی در خون داشتند. زینک در واقع یک سوخت خوب برای مغز افراد است.

### آیا راهکارهایی هم برای تنظیم PH خون وجود دارد؟

بله به راهکارهای آن در طب مکمل خصوصاً طب ایرانی اشاره شده است. فرد باید PH ژنومی خودش را بشناسد. اگر اسیدی هست مواد غذایی قلیایی بیشتر مصرف کند تا به تعادل برسد و اگر قلیایی است سعی کند در مصرف مواد غذایی با ژنوم قلیایی خیلی افراط نکند چون باعث می‌شود بدن از تعادل خارج شده و به سمت بیماری‌ها کشیده شود؛ خصوصاً بیماری‌های مغزی و ذهنی که باعث کندی فرآیند یادگیری در مغز می‌شوند.

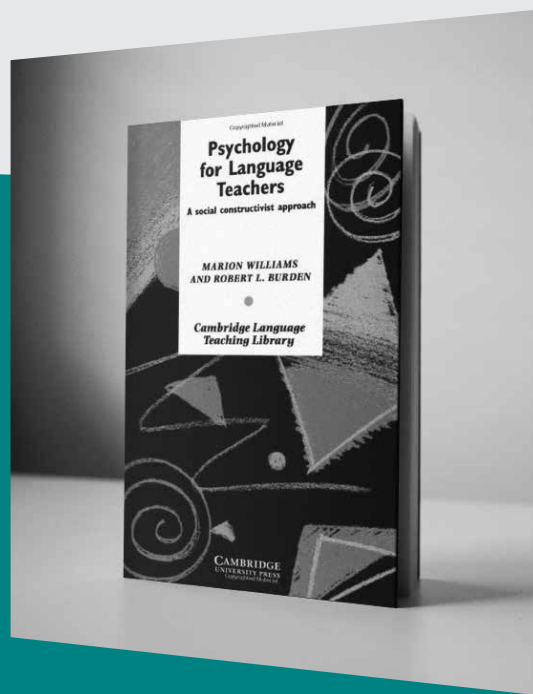
### آیا ارتباطی میان ژن‌های هر فرد و انتخاب مواد مغذی وجود دارد؟

خب این یک بحث پیچیده است و مطالب و مفاهیم ژنوم در طب مدرن با طب مکمل (Complementary Medicine) قدری متفاوت است. اما در اساس، این مفاهیم یکی است. در طب مکمل افراد را دارای ۴ دسته عمده تقسیم‌بندی ژنی می‌دانند و باور دارند که این تقسیم‌بندی براساس PH (اسیدی یا قلیایی) خون قابل انجام است در حالی که در طب مدرن این تقسیم‌بندی در ژنوم افراد براساس متابولیسم و سوخت‌وساز و PH بدن تنظیم نمی‌شود. طب مکمل به شکل‌های مختلف در کشورهای مختلف مورد توجه است مانند طب چینی، طب ایرانی و غیره. در این تقسیم‌بندی‌ها اگر PH افراد با توجه به نوع تغذیه به سمت اسیدیته بیش از حد برود و PH مغز پایین‌تر از ۷/۳ باشد، باعث می‌شود که فرآیند یادگیری در مغز دچار کندی و عدم عملکرد مناسب شود. همان‌طور که گفته می‌شود «خیر الامور اوسطها» افراد باید تلاش کنند PH خون در حد متعادل ۷/۳ حفظ شود و اگر از این حد بالاتر رود و خون بیش از حد قلیایی شود باز ممکن است عملکرد صددرصد در مغز اتفاق نیافتد و حافظه و تمرکز تا حدی دچار اختلال شود.

### به نظر شما یک آموزگار زبان چگونه می‌تواند از این حوزه در جهت بهبود کیفیت آموزش خود و یادگیری دانش‌آموزانش بهره بگیرد؟

این حوزه نه‌تنها در آموزش زبان بلکه در هر حوزه آموزشی دیگری می‌تواند استفاده داشته باشد. خود من در درس تکنولوژی آموزشی که در خدمت دانشجویان دکترا و دانشجویان ارشد هستم، در ابتدای دوره برای مثال در ۵ یا ۱۰ دقیقه اول هر ترم از دانشجویان می‌خواهم نکات مهمی در رابطه با اصلاح سبک زندگی خودشان انجام دهند. در مورد اهمیت تغذیه و کمک ریزمغذی‌ها به تمرکز و حافظه تأکید می‌کنم و از آن‌ها می‌خواهم





and teachers are established. Besides, motivation is explicated and attempts are made to explain why some learners are more/less motivated to learn than others and theories related to types of motivation are put forward. The current book provides teachers with different issues in educational psychology helping them to cope with learners' issues in their daily teaching practice. It also tries to give language teachers an upper hand in analyzing situations where they are offering the courses, hence, better decisions are expected.

The book starts with an introduction to the concept of Educational Psychology and how the discipline has evolved from positivism and cognitivism. Then, such schools of thought as Humanism and Social Interactionism are explored and the bridge between them and Social Constructivist model is established and the extent of relationship between such ideas and teaching/learning a foreign language are discussed. The book also identifies four elemental dimensions of the teaching/learning process, namely teachers, learners, tasks, and contexts

which act interactively in a dynamic way. What language teachers bring to the teaching/learning process and what teachers do to promote learning are among the issues which are tapped, too. The role of the learners and what they bring to the teaching/learning contexts and how they deal with the process of learning are among the other key issues discussed in other chapters. The status of tasks and the issue of the role of context in which learning takes place bring the book to the final stage where all ideas are pulled together and the interplay between them is assessed.

As the title of the book reveals, it aims to serve language teachers at different levels. It can be used by language teachers from various contexts and cultural/social backgrounds. Teacher trainers are also among the beneficiaries of the book and can assist would-be language teachers with the pitfalls the reason of which mostly lies with learners' psychological aspects. The book also helps the readers to know how the relationship between teachers and learners should be formed, and, how they can come up with their own versions of educational factors.

## A Look Back on a Must-Read Classic

### *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*

by M. Williams and R. L. Burden (1997)

Publisher: Cambridge University Press

Mohsen Karrabi

Amirkabir University of Technology, Tehran, Iran  
m.karrabi@aut.ac.ir

When *Applied Linguistics* and Educational Psychology successfully merge, the feat of writing the current book is not unexpected. *Educational Psychology* undoubtedly has implications for those involved in educational process especially language teachers. The book is not just the result of a theory-to-practice approach of the authors to the field, but the contributions of teachers from different contexts whose practice-oriented minds have had a lion share in the creation of such a great work. The progression has a lot to do with the title of the book; the process of constructing and reconstructing meaning, because new experiences lend a new perspective to language teaching and account for different methodologies teachers might utilize in their profession. Hence, teachers' conceptions of learning process and the variables having effects on the very process are of crucial significance to inform and underpin language teachers' teaching practice both in the classroom context and even out of the classroom milieu. Besides, language teachers, to make proper decisions in their teaching practice, are to be conscious

about their learning and teaching beliefs.

The book serves as an introduction to some pivotal issues in psychology offering insights into how language learners learn and transfer such an understanding to their classroom practice. The concepts introduced in the chapters are presented with examples. The book aims to direct teachers to decide in accordance with the context in which they are offering language courses. It is built on the belief that teachers construct their own version of reality and apply it to their immediate contexts, here classrooms. With regard to the cognitive theories, the book inevitably takes a constructivist approach where individuals try to *construct* their own version of reality as per their experience. Moreover, it delineates that learning needs a proper *context* and never happens in a 'vacuum'! Accordingly, there should be a framework within which the psychological concepts can aptly function; hence, *Social Interactionism* comes into play, according to which the concept of 'self' cannot be well developed unless appropriate interactions with *significant others* including parents, siblings, peers,



## Cartoon



## Riddles

1

What occurs once in a minute, twice in a moment and never in one thousand years?

2

Which letter of the alphabet has the most water?

3

What five-letter word becomes shorter when you add two letters to it?

“The function of education is to teach one to think intensively and to think critically. Intelligence plus character - that is the goal of true education.” (Martin Luther King, Jr.)

### Answers to the Riddles

1: Answer: The letter “M.”

2: Answer: C (sea).

3: Answer: Short (Short-er).

## Quotations

1

“Poor is the pupil who does not surpass his master.” (Leonardo da Vinci)

2

“Everybody is ignorant, only on different subjects.” (Will Rogers)

3

### References

Short story: <http://entropy2.com/blogs/100words/page/2/>

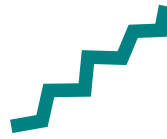
Jokes: <http://iteslj.org/c/jokes.html>

Riddles: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/riddles-for-esl-students/>

Cartoon: <https://larrycuban.wordpress.com/2020/03/21/cartoons-about-online-learning/>

Quotations: <https://www.brainyquote.com/lists/topics/top-10-education-quotes>





# “Now We Are Six”

Hadi Azimi

Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Iran  
azimi.hz@gmail.com

Zahra Kobadi Kerman

Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran  
Zahra.kobadi@yahoo.com



## “Now We Are Six”

### Short Poem

When I was One,  
I had just begun.  
When I was Two,  
I was nearly new.  
When I was Three  
I was hardly me.  
When I was Four,  
I was not much more.  
When I was Five,  
I was just alive.  
But now I am Six,  
I’m as clever as clever,  
So I think I’ll be six now for ever and ever.

by: A. A. Milne

2

A man was pulled over for driving too fast,  
even though he thought he was driving just  
fine.

Officer: You were speeding.

Man: No, I wasn’t.

Officer: Yes, you were. I’m giving you a  
ticket.

Man: But I wasn’t speeding.

Officer: Tell that to the judge! (The officer  
gives man the ticket.)

Man: Would I get another ticket if I called  
you a dumb?

Officer: Yes, you would.

Man: What if I just thought that you were?

Officer: I can’t give you a ticket for what  
you think.

Man: Fine, I think you’re a dumb!

3

Two cows are standing in a field.

One says to the other “Are you worried  
about Mad Cow Disease?”

The other one says “No, It doesn’t worry  
me, I’m a horse!”

## Jokes

1

Teacher: Maria, please point  
to America on the map.

Maria: This is it.

Teacher: Well done. Now  
class, who found America?

Class: Maria did!





## References

- Bunchball, I. (2010). Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior. *White Paper*, 9.
- Buckingham, D. & Scanlon, M. (2004). Selling learning: Towards a political economy of edutainment media. *Media, Culture and Society*, 27(1), 41–58.
- Charsky, D. (2010). From edutainment to serious games: A change in the use of game characteristics. *Games and Culture*, 5(2), 177–198.
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 1–24.
- Denton, M. (2020). *Game mechanics and game dynamics: Gamification 101*. Retrieved September 4 from <https://www.gamify.com/gamification-blog/gamification-101-game-mechanics-game-dynamics>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification: Using game-design elements in non-gaming contexts. In *Proceedings of the 2011 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2425–2428). Vancouver, BC, Canada: ACM.
- Godwin-Jones, R. (2018). Emerging technologies. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–6.
- Hava, K. (2019). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL. *Computer Assisted Language Learning*, 1–21.
- Folmar, D. (2015). *Game it Up! Using gamification to incentivize your library* (Vol. 7). Rowman and Littlefield.
- Klock, A. C. T., Gasparini, I., Pimenta, M. S., & Hamari, J. (2020). Tailored gamification: A review of literature. *International Journal of Human-Computer Studies*, 144, 1–22.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. New York: Routledge.
- Landers, R. N., Auer, E. M., Collmus, A. B., & Armstrong, M. B. (2018). Gamification science, its history and future: Definitions and a research agenda. *Simulation & Gaming*, 49(3), 315–337.
- Morra, S. (2020). *8 steps to great digital storytelling*. Retrieved September 5 from <https://digitalstorytelling.co>.
- uh.edu/page.cfm?id=23&cid=23.
- Nami, F. (2020). Selecting 21st-century digital storytelling tools for language learning/teaching: A practical checklist. In F. Nami (Ed.), *Digital storytelling in second and foreign language teaching* (pp.65–77). New York: Peter Lang.
- Oforu-Ampong, K. (2020). The shift to gamification in education: A review on dominant issues. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 113–137.
- Pojani, D. & Rocco, R. (2020). Edutainment: Role-playing versus serious gaming in planning education. *Journal of Planning Education and Research*, doi: <https://doi.org/10.1177/0739456X20902251>
- Sala, N. (2020). Virtual reality, augmented reality, and mixed reality in education: A brief overview. In D. H. Choi, A. Daley-Hebert, & J. Simmons (Eds.), *Current and prospective applications of virtual reality in higher education* (pp. 48–73). Hershey: IGI-Global.
- Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity*, 28, 1–13.
- Shadiev, R., Hwang, W. Y., & Huang, Y. M. (2018). Review of research on mobile language learning in authentic environments. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3–4), 284–303.
- Tanrikulu, F. (2020). Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, doi: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2020.1774611>
- Walldén, S., & Soronen (2004). *Edutainment: From television and computers to digital television*. University of Tampere: Hypermedia Laboratory.
- Wu, J. & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, doi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519303367>
- Yang, Y. T. C., Chen, Y. C., & Hung, H. T. (2020). Digital storytelling as an interdisciplinary project to improve students' English speaking and creative thinking. *Computer Assisted Language Learning*, doi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2020.1750431>



Scenario 1: A teacher gives a “promotion card” to the students who could answer all the questions in vocabulary quiz.



Scenario 2: A teacher uses “the enchanted jungle” game to help students learn the new words of the lesson.



Figure 1. Gamification versus game-based learning

### Conclusion

In both face-to-face and online classes, English language teachers need to concentrate on edutainment-oriented and task-based activities to motivate students, evoke their emotions, engage them in deep meaningful learning, and turn them into active agents of their learning process. For designing edutainment-based tasks for different classes, the teachers are strongly recommended to take into account the learning goals as well as learners’ language needs and interests. On their path to professional development, English teachers in small fertile communities of practice could share the digital tools they use for enlivening their classes and making the learning process compelling. Furthermore, by sharing their real-life experiences (promises and challenges), they could more properly adapt edutainment sources to their course requirements. By engaging the students in producing edutainment-oriented tasks and activities, students are expected to take more responsibility of their learning and merge the formal education context with their informal daily lives. Through the

application of interactive contents, tasks, and quizzes, teachers are expected to effectively scaffold the learning process in online classes.



## Gamification and language instruction/practice

Similar to digital storytelling, gamification which refers to using game-based features in non-game contexts to make learning motivating and enjoyable (Deterding et al., 2011; Landers et al., 2018) is gaining popularity in education (Sailer & Homner, 2020). In gamified learning, teachers use game elements to engage language learners with the content and guide them to achieve learning goals (Dehghanzadeh et al., 2019). Gamification is not designing a game to teach a lesson, but it is applying game-based thinking to decide how to teach the lesson and continuously develop it on the basis of the feedback provided by learners as players (Folmar, 2015).

Gamified activities satisfy users' interests by creating addictive compelling experiences for the purpose of motivating them to take actions (Denton, 2019). Accordingly, Charsky (2010) specified the salient features of game elements which include:

- goals of the game which are compatible with learning objectives,
  - competition against oneself or another player, rules (real-life limitations),
  - choice such as expressive choice (i.e., avatar creation to get motivated), strategic choice (i.e., level of difficulty affecting game outcome), tactical choice (i.e., game played with different playing routes),
  - challenges (i.e., learning objective integrated into the game),
  - fantasy (i.e., knowledge-developing fantasy),
  - fidelity (i.e., real-life replication and immersive experience), and
  - context or the authentic story plot.

In gamification-based instruction, teachers define the learning goal by considering game mechanics that set the game rules

and environments (such as levels, badges, leaderboards, and points) and game dynamics to shape players' interactions with game elements (achievement and competition), trigger their emotions, and represent how players evolve over time (Bunchball, 2010). In gamification, teachers need to prioritize players' expectations rather than adopting one-size-fit-all approach (Ofosu-Ampong, 2020). In other words, the current research strand in gamification is tailoring gamified learning environments to the needs, tastes, and interests of learners as players (Klock et al., 2020):

*As Ms. Faramarzi was using the search engines to learn more about gamification, she wondered if gamification is the same as game-based learning. After reading a few articles, she came to realize that while gamification is using game-based elements in non-game contexts, game-based learning is using game to teach content.*

**Gamification is not designing a game to teach a lesson, but it is applying game-based thinking to decide how to teach the lesson and continuously develop it on the basis of the feedback provided by learners as players (Folmar, 2015)**

In the following two scenarios; for instance, a gamification and a game-based learning situation are explained. The first one features a gamification scenario because the teacher is using a game element (i.e., reward) to promote learner engagement. In the second one, however, game-based learning is practiced because a real-game is applied to help students learn new vocabularies (see Figure 1).

stories (Lambert, 2013). The students as digital natives are digital storytellers (Nami, 2020). In this context, storytelling is “the presentation of personal narratives, involving students’ use of language for expressing meanings in oral, written, and/ or visual forms” (Yang, Chen, & Hung, 2020, p. 4). Teachers could either rely on multimedia technological tools-such as screen-recording technologies and online digital content generators; for example, StoryJumper, Bandicam, and ZimmerTwins-to produce digital stories themselves for their classrooms or count on students’ co-creative and interactive digital stories (Schmoelz, 2018). Digital storytelling aims to promote deep learning by means of story plotting and activating students’ learning process through technology-enhanced tools (Tanrikulu, 2020). Digital stories promote students’ autonomy, motivation, and self-confidence (Hava, 2019). To produce digital stories, students need to go through brainstorming, doing research, defining storyboards, writing stories, gathering or creating multimodal sources, sharing and reflecting on stories, and receiving feedback (Morra, 2014). Producing digital stories is a complicated process which requires teachers’ continuous guidance and scaffolding (Godwin-Jones, 2018):

*While reading recent papers published on digital storytelling, Ms. Faramarzi was astonished by the potentials of digital stories for involving her students in multimedia project-based learning. She started to think of supporting her students to make short video clips in which they narrate real-life stories and take real photos to make their digital stories more lively and fascinating. By doing so, they could improve their speaking skills. She even thought about involving the students in rewriting Iranian stories to further develop their writing skills. Ms. Faramarzi even found out that she could run a competition, ask the students to create team-based digital stories, and share these stories with parents, friends, and relatives. Which team is going to win the competition?*



The following table lists a number of technology types that can be used for digital storytelling by the teacher and/or learner to enhance different language skills in the learners.

Table 1. Digital storytelling tools and their applications for language skill development

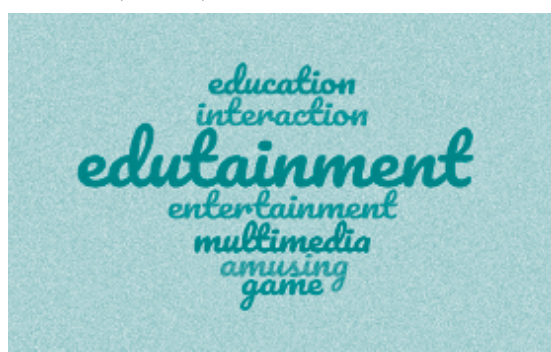
Technology- Type	The Use	Language Skill(s) Addressed
Bandicam /eLecta Live / Camtasia Studios	Computer screen (audio- and video-) recording	Speaking and listening
StoryJumper	Creating online digital storybooks	Reading and vocabulary knowledge development
ZimmerTwins	Creating digital animated stories	Listening, reading, pronunciation, and vocabulary knowledge development

## Introduction: The concept of edutainment in interactive classes

Prior to discussing the concept of edutainment, I want to ask you read a brief teaching experience from an imaginary English teacher from a local school in one of the provinces of Iran:

*Ms. Faramarzi is an English teacher at Omid School. As a creative teacher, she consistently uses fresh teaching techniques in her classes and regularly updates herself by checking out different websites, watching short video clips, and interacting with colleagues on different social networks. Ms. Faramarzi strongly believes that a boring English class is a true nightmare for both the teacher and the students. Her students think that Ms. Faramarzi is their best English teacher because she enthusiastically seeks to bring the students' daily incidents to English classes so that they enjoy every minute of their class.*

*A few months ago, the outbreak of Coronavirus led to the closing of schools and the teachers began to use "Shad" platform for resuming lessons. Since then, Ms. Faramarzi has been exploring novel alternatives for making her online classes less teacher-fronted and more engaging for the students to do motivating virtual tasks. It took her days to browse different websites and attend some webinars to find out what techniques the international teachers may use to make their online classes entertaining for the students. A few days ago, as she was surfing the Internet, she came across the word "edutainment". What is "edutainment"? The following word cloud may help you find the answer.*



*Edutainment* is the practice of entertainment-based education (Sala, 2021) that relies on classroom materials, tasks, and activities to make the teaching-learning process enjoyable and engaging (Pojani & Rocco, 2020). It attempts to promote learners' motivation, personalize their learning experiences, and engage them in doing creative individual-collaborative problem-solving and critical thinking activities. According to Buckingham and Scanlon (2005), edutainment heavily relies on visual sources, narratives, and game components. It can be either interactive (i.e., having learners actively participate in tasks) or non-interactive (i.e., involving learners as spectators to explore movies, shows, podcasts, or websites) (see Walldén & Soronen, 2004). Technology assists teachers in gradually becoming edutrainers by providing user-friendly digital contents and virtual platforms (Shadiev et al., 2018). In her inquiry, our teacher (i.e., Ms. Faramarzi) similarly found digital storytelling and gamification as two useful entertainment resources practical in her online classes. In what follows, the application of digital storytelling (DST) and gamification for language instruction and practice will be explored.

Digital stories promote students' autonomy, motivation, and self-confidence (Hava, 2019)

## The potential of digital storytelling for language classrooms

Digital storytelling which can function as a self-standing pedagogy (Wu & Chen, 2020) refers to the application of technology to construct meaning by telling



# The Game Maze of Edutainment:

## How do English Teachers get Through?



Fatemeh Asadnia

Kharazmi University, Tehran, Iran  
asadnia.fatemeh@gmail.com

### چکیده

این روزها، دانش‌آموزان برای یادگیری زبان انگلیسی خود را محدود به کتاب نمی‌کنند. فناوری برای دانش‌آموزان تبدیل به دوستی شده است که برای انجام کارهای روزمره مدام از آن کمک می‌گیرند. از مدرسین زبان انگلیسی انتظار می‌رود که با استفاده از قابلیت‌های کنونی فناوری، دنیای واقعی را به کلاس درس بیاورند و دانش‌آموزان را به یادگیری زبان انگلیسی مشتاق کنند. سرگرمی آموزشی به مدرسین این قدرت را می‌دهد تا ایده‌های خود را به فضاهای سرگرم‌کننده با اهداف آموزشی تبدیل کنند و یادگیری را برای زبان‌آموزان لذت‌بخش کنند. داستان‌نویسی دیجیتال و بازی‌واره‌سازی دو نمونه رایج سرگرمی آموزشی به کمک فناوری هستند. در این مقاله، مدرسین زبان انگلیسی می‌توانند نحوه استفاده از سرگرمی آموزشی در کلاس را دنبال کنند.

**کلیدواژه‌ها:** سرگرمی آموزشی، داستان‌نویسی دیجیتال، بازی‌واره‌سازی

### Abstract

Gone are the days when the students had only a pile of books to learn English. Technology is increasingly becoming our students' anytime-anyplace friend on whom they rely for doing their daily activities. As English teachers, we are expected to track the technology footsteps in education for the purpose of bringing real life incidents to our classes while magnetizing the students to learn English. In this context, edutainment empowers teachers to make their classrooms as entertainment hubs for learning English. Digital storytelling and gamification are two tech trends of edutainment. In this article, English teachers explore how they can use edutainment in their classes.

**Keywords:** edutainment, digital storytelling, gamification

of new vocabulary.

- Do not set the criteria of evaluation on being talkative (i.e., only on speaking ability), reading aloud without making pronunciation mistakes, or over-performing the final oral or written tests. A portfolio of all skills, knowledge facets, competencies, strategies, and attempts can be helpful for the final evaluation.

- Never assign your students weak/strong, good/bad, or high/low labels. Remember that the lower level of some students may be due to their not having access to or affording high quality language institutes and new technologies and this may be their only choice of learning a foreign language. In addition, it should be accepted that not all individuals have equal aptitudes for learning a foreign language and language course is just a subject matter like other courses for many of them. Study skills, learning strategies, and the use of different modalities (i.e., movies, pictures, classroom wallpapers, maps, and graphs) are the best choices for this group of students especially if they themselves are involved in preparing them.

Learning styles can be defined as ways or preferences of an individual approaching a range of tasks or students' methods

## Conclusion

Learning a foreign language is a very complex skill which can be approached with many different theories, methods, and strategies by learners who differ in their language learning aptitudes; levels of multiple intelligences; learning styles; and proficiency, linguistic, and ethnic backgrounds. The first step in dealing with all of these diversities is to recognize them, and then to have teaching styles

match these individual differences. It is also important to avoid labelling students as one type or another. Rather, all individuals can be provided with certain activities and tasks tuned for their specific needs. Providing language learners with different ways for accessing input and demonstrating their skills, abilities, and knowledge through different modalities improves their engagement and learning and helps teachers gain a better understanding of learners' needs, points of strengths, and areas for growth and development.

## References

- Borthwick-Duffy, S. A., Palmer, D. S., & Lane, K.L. (1996). One size doesn't fit all: Full inclusion and individual differences. *Journal of Behavioural Education* 6, 311–329.
- Brualdi, A. C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. *Early Childhood Today*, 20(3), 13-15.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, H. D. & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th Ed.). London: Pearson Education ESL.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Oxford: Blackwell.
- Franzoni, A. & Assar, S. (2009). Student learning styles adaptation method based on teaching strategies and electronic media. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 15–29.
- Furnham, A. (2009). The validity of a new, self-report measure of multiple intelligence. *Current Psychology*, 28(4), 225–239.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Kornhaber, M., & Chen, J. (2018). The theory of multiple intelligences: Psychological and educational perspectives. In R. Sternberg, (Ed.), *The nature of human intelligence* (pp. 116–129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirchner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers and Education*, 106, 166–177.
- Klein, P.D. (1997). Multiplying the problems of intelligence by eight: A critique of Gardner's theory. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 377–394.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13(2), 275–298.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Waterhouse, L. (2006). Inadequate evidence for multiple intelligences, Mozart effect, and emotional intelligence theories. *Educational Psychologist*, 41(4), 247–255.

- Include activities that need the immediate impulsion and intuition of the learners (such as speed games and tests, free writings, free chats and discussions without any preparations, on-the-spot teasers, brainstorming, and wild guesses) and those which require reflection and thinking (such as power tests, reflective or prepared writing and speaking, prepared lectures, written or delayed responses, pair and group collaborations before presenting the response, and silence periods during the class time for reflecting and remembering).

- Involve both brain hemispheres in language classroom activities. In addition to using intellectual activities which include memorizing and remembering names, verbal instructions and explanations, and logical and planned activities, use intuitive activities which involve demonstrated, illustrated or symbolic instructions, image and number remembrance, object drawing and manipulation, self-expressions, and free expression of feelings.

- Use analytic tasks, for instance, those that require examining all details in a reading text (i.e., grammar, vocabulary, and content) and draw on synthesizing tasks which involve scrambling sentences and putting sentences and paragraphs together or in the right order to make a paragraph or a text.

- Include a variety of test items such as multiple choice and open-ended, oral, written pictorial, and demonstrative (performance) ones in your tests.

### Dealing with different proficiency levels in a FL classroom

A very common challenge in many FL classes (especially state schools) is to address different proficiency levels in one classroom context. This is quite

common due to students' access to different language institutes and self-study applications, books, and language teaching/learning websites and pages on the Net and social networks. Using a one-size-fits-all approach may have the risk of overwhelming the higher-level students, frightening and pressurizing the lower-level ones, and ignoring the middle group (in case of attending too much to either of the extremes) (Brown & Lee, 2015). As in state schools mostly there is no choice for the teacher to place homogeneous students in the same class, they need to follow certain strategies to deal with this challenge. Here are some tips:

- As language consists different skills, components, learning and communication strategies, and knowledge facets; it is possible that the so-called lower-level students have certain points of strengths in one of these aspects. Identify each student's point of strength and encourage them to develop and broaden it.

- Assign individual tasks to different individuals or group activities based on similar points of strengths that you have identified in some students. A very disappointing strategy is to divide them into groups and give the teacher assistant role to the higher-level students requesting them to work with lower-level ones. Each member of a group must have equal responsibilities and there must be a shift in the roles. In addition, as was mentioned above, it is possible to have homo- as well as heterogeneous groups in order to minimize the disadvantages and take the most out of the group work.

- Draw on the benefits of study skills and learning strategies. Even the lowest level learners can learn to look words up in a dictionary, take notes, or help in preparing a classroom wallpaper and drawing a map

teachers a better understanding of learners' needs, points of strengths, and areas for growth (Tomlinson, 2014).

### Dealing with different learning and personality styles in a FL classroom

Learning styles can be defined as ways or preferences of an individual approaching a range of tasks or students' methods and theories of learning (Brown, 2000; Gardner, Kornhaber, & Chen, 2017). This makes styles different from multiple intelligences which are intellectual abilities. The difference between multiple intelligences and learning styles can be captured by the example that a person with high levels of aptitude in linguistic or verbal intelligence may prefer demonstrations, pictures, lectures, written modes, movies, songs, and many innumerable other ways or styles. In other words, when individuals have a deep understanding of a particular skill or knowledge, they may benefit from many different styles, approaches, and ways of thinking about, analysing, evaluating, and developing it. A careful review of related literature reveals an absence of clear criteria for defining learning styles, lack of evidence on their nature as either stable/fixed entities or incremental/developmental constructs, lack of relevant criteria for their recognition and assessment, contradictory results, and absence of a scientific basis (see Gardner et al., 2017; Kirchner, 2017). However, what is important is the fact that all different types of the so-called learning styles can be attended in a classroom setting to better engage and motivate learners. Here are some tips for a language classroom.

- Diversify the designs, organizations, and ways of presenting and delivering



new materials (i.e., input). Lectures and explanations as the most common teaching styles are not favoured by all learners (Franzoni & Assar, 2009). Many students get bored and lose attention during long explanations and lectures. Accompanying outlines, pictures, demonstrations, maps, charts, clips, and figures may be more appealing to different groups of learners.

- Include both holistic and detailed types of activities and exercises to tackle top-down and bottom-up styles. Close passages, puzzles, games, and maps where the whole details are provided are examples of holistic activities, while providing step-by-step instructions or finding specific details in a text or image are examples of detailed field-independent activities.

- In comprehension texts (i.e., reading and listening), include both local and global items. Local items are related to scanning for specific content or details while global items relate to searching and choosing main ideas, gist, titles, and messages.

- Auditory, visual and kinaesthetic learning styles are different sensory modalities for receiving and producing input. Overemphasizing lectures, eliciting only oral answers for the asked questions, and requiring students to stay still all through the class time are teaching styles which are not congruent with the diverse learning styles of different learners.



for spatially intelligent learners.

- Include role playing, pantomime, and team works which involve (bodily-kinaesthetic) movement in language learning tasks.
- Melodies, songs, rhythms, and choirs are very helpful in motivating musically intelligent language learners at different age ranges. Asking them to write songs and lyrics is a good way to empower both their musical intelligence and writing ability.
- Use communicative approaches for teaching. Interpersonal intelligence is a category which can benefit greatly from communicative approaches to language teaching. They can lead groups and help others in group activities, negotiations and collaborations.
- Draw on personal projects such as independent journal or composition writings and consider silence periods for accomplishing individual projects during the class time as good ways to tackle the high self-esteem of intrapersonal intelligence types.
- Include as much information as possible about natural world, space, animals, and plants. Talking and writing about pets, zoos, natural preserves, and science museums; collecting leaves with their names in English; and creating observation books and sharing their experiences and/or interests about zoos, natural places, science museums, wildlife, gardens, and space (by using binoculars and telescopes) through speaking or writing are attractive activities for naturally intelligent language learners.
- Set the ground for critical thinking and a philosophy-oriented approach towards some topics as life and death to encourage certain learners' curiosity and satisfy their philosophical awareness at an age-appropriate level. Encourage

their questioning and do not get bored or impatient with them (existential intelligence).

### Learning styles can be defined as ways or preferences of an individual approaching a range of tasks or students' methods and theories of learning

The theory of MI has been criticized by scholars in both fields of psychology and education. The first and foremost is the reliance of research on a very broad definition of intelligence and the nine different intelligence categories offered by Gardner. In other words, it is not clearly explained whether these nine categories are fixed and stable or are changeable and can develop over time. All human beings have these nine categories at different levels or degrees of aptitude and not all learning accomplishments and successes can be related inclusively to one's most powerful or dominant intelligence. Another criticism is that MI concept lacks enough empirical support and the literature is filled with correlation studies. In other words, the real operationalization of these nine categories in real classroom contexts in experimental studies are not explored and evaluated enough in education in general, and in foreign language teaching in particular (Furnham, 2009; Klein, 1993; Waterhouse, 2006).

Despite all these, the theory of MI is an attractive and widely-quoted concept among teachers, researchers, and even parents. The fact is that providing language learners with different ways for accessing input and demonstrating skills, abilities, and knowledge improves their engagement and learning and provides



There is a tendency to regard these categories as dichotomies; however, research supports the idea that, in certain categories such as different learning styles or intelligences,

different degrees of each category may manifest as a continuum in different contexts and in encountering different problems (Kirchner, 2017).

A close examination of these categories and subcategories highlights the fact that there are many overlaps and similarities amongst them. Besides, some researchers argue that individual differences are related to just the inborn facets and not the acquired ones, which are not changeable over time, while others expand individual differences to any type of variation that differentiates among individuals. These discrepancies have caused some researchers to criticize the over-categorization and dichotomies provided for individual differences. However, when it comes to the real classroom context, what matters is the practical guide that these studies offer to the real practitioners in a classroom. Given that the diversity in these categories can be confusing for many foreign language teachers, materials developers, and syllabus designers, research needs to offer affordable and practical ways for dealing with individual differences in foreign language classrooms. This is the aim that the present study attempts to delve more deeply into.

### Dealing with different intelligences in a FL classroom

Gardner's (1999) idea of Multiple Intelligences (MI)—completed and explained by other researchers as Brualdi, 1996 and Waterhouse, 2006—revolutionized the way intelligence quotient (IQ) was defined. The most important premise of this theory is that intelligence is not a unitary construct but rather may have many different manifestations. The findings of many studies indicate the over-dominance of certain intelligences especially verbal (also referred to as linguistic) type and ignorance of others in language classes in general and FL learning textbooks in particular. It has been observed that certain language learners' failures in language learning may be due to their not being intelligent according to this particular intelligence type. So how can a language teacher compensate for these incongruities in attending to all intelligence types in a language classroom? The following tips can be used to address all intelligence types.

- Consider discussion groups, word games and crosswords, short classroom speeches and role playing and shows. These are best for verbal or linguistic intelligence types.
- Draw on puzzles and games especially problem solving ones as they are helpful for logically intelligent ones. These activities include strategy games, teasers, and logic games setting the ground in a way that students can ask questions and figure things out.
- Use maps, charts, and illustrations. Drawing, painting and designing, creating 3-D objects, taking them apart and putting them together again (based on oral or written instructions), and using clips, cartoons, and movies are more appealing

## Introduction

One of the most important challenges that teachers in all classes usually face is learners' differences and variations. These differences, which can be either inborn traits or acquired skills, make teaching a challenging and sometimes a tedious job for many teachers and an interesting and prevalent topic for researchers. While some aspects of individual differences are widely accepted as influencing the whole academic orientation of a person, some others are considered controversial because of the contradictory results reported in the literature or lack of a scientific basis. However, a general consensus exists that a one-size-fits-all approach does not satisfy the needs of different learners present in one classroom (Borthwick-Duffy, Palmer, & Lane, 1996; Dörnyei, 2005; Dörnyei & Skehan, 2003; Skehan, 1991).

Finding the right routes to enrich the lesson plans so as to achieve the highest levels of satisfaction considering the diverse needs of different students can be quite an arduous task. As a result, the burden of the work may hinder foreign language (FL) teachers from providing enough support for all these diversities. Now more than ever, the weight of these burdens is crippling for language teachers due to the fact that learning a foreign language is a ubiquitous event which happens intentionally and with many different motivation resources outside the formal classroom borders. The present paper intends to look more closely at these diversities and to offer some practical hints to handle them appropriately.

### Individual differences in a nutshell

Individuals vary in immeasurable and uncountable ways to the extent that



even you cannot find two exactly similar persons. These differences have a lot of manifestations including Styles such as

- cognitive or/and learning, field dependent/independent, left/right brain dominance, visual/auditory/kinaesthetic, ambiguity tolerance, reflectivity/impulsivity, and thinking/intuitive styles,
- personality types (i.e., risk-taker/cautious, self-esteem, anxiety, extrovert/introvert, and judging/perceiving),
- multiple intelligences (i.e., linguistic, logical/mathematical, spatial, bodily/kinaesthetic, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalist, and existentialist),
- proficiency levels (i.e., beginner, intermediate, and advanced),
- gender,
- different degrees of aptitude for language learning,
- different ethnic, linguistic, socio-economic backgrounds, and
- even learning and communication strategies.

One of the most important challenges that teachers in all classes usually face is learners' differences and variations



## Dealing with Individual Differences in a Foreign Language Classroom: One Size Does not Fit all

Farzaneh Dehghan  
Department of Foreign  
Languages, Amirkabir University  
of Technology, Tehran, Iran  
f\_dehghan@aut.ac.ir

### چکیده

تفاوت‌های فراگیران زبان که نمودهای بسیار متفاوتی دارد موضوعی چالش برانگیز برای معلمان است تا به همه نیازها، روش‌ها، رویکردها و اولویت‌ها متفاوت یادگیرندگان بپردازند. با وجود این واقعیت که نظرات متضاد و انتقادات فراوانی در مورد موضوع تفاوت‌های فردی به‌خصوص در مورد تأکید بیش از حد بر تأثیر آن‌ها در موفقیت یا عدم موفقیت زبان‌آموزان خاص وجود دارد، این نکته انکارناپذیر است که فراهم آوردن روش‌های متفاوت برای دسترسی دانش‌آموزان به داده‌های ورودی (مطالب ارائه شده) و فرصت‌های متنوع برای نشان دادن مهارت‌ها، توانایی‌ها و دانش، باعث افزایش مشارکت و در نتیجه یادگیری آن‌ها شده و به معلم در درک بهتر نیازها، نقاط قوت و زمینه‌های مناسب رشد یادگیرندگان کمک می‌کند. مقاله حاضر تلاش دارد تا مباحث مختلف در مورد این تفاوت‌ها را مرور کرده و پیشنهادها و راهکارهای عملی برای پرداختن به آن‌ها در یک کلاس آموزش زبان خارجی فراهم نماید.

**کلیدواژه‌ها:** تفاوت‌های فردی، هوش چندگانه، سبک‌های یادگیری، کلاس‌های ناهمگن

### Abstract

Language learners' differences, which manifest in many different ways, challenge teachers in dealing with all learners' different needs, methods and preferences. In spite of the fact that a lot of controversies and criticisms exist in the literature regarding overemphasizing the role of these differences in the success or failure of certain language learners, it cannot be denied that providing language learners with different ways for accessing and attending to input and demonstrating skills, abilities, and knowledge improves their engagement and learning and gives teachers a better understanding of their needs, points of strengths, and areas for growth. The present paper aims to explore different arguments which have been put forth about these differences and to offer practical tips and suggestions for dealing with them in a foreign language classroom.

**Keywords:** individual differences, multiple intelligences, learning styles, heterogeneous classes

## References

- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28–37.
- Berman, R. A. (2014). Engaging students requires a renewed focus on teaching. *Chronicle of Higher Education*, 61(3), 28–30.
- Debreli, E., & Ishanova, I. (2019). Foreign language classroom management: Types of student misbehaviour and strategies adapted by the teachers in handling disruptive behaviour. *Cogent Education*, 6(1), 1–22.
- Denker, K. J. (2013). Student response systems and facilitating the large lecture basic communication course; Assessing engagement and learning. *Communication Teacher*, 27(1), 50–69.
- Habibi, A. (2015). Utilizing a Facebook group in teaching writing in higher intermediate classes. *LIA Research Journal*, 8(1), 204–211.
- Hong, K. H. (2010). CALL teacher education as an impetus for L2 teachers in integrating technology. *ReCALL*, 22(1), 53–69.
- Hsieh, H-F., Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- IFP Editorial Staff. (2020, April 29). Iran develops distance learning app amid coronavirus pandemic. *Iran Front Page*. <https://ifpnews.com/iran-develops-distance-learning-app-amid-coronavirus-epidemic>
- Iloimäki, L., Paaavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2014). Digital competence – An emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679.
- Ioannou, A., Brown, S. W., & Artino, A. R. (2015). Wikis and forums for collaborative problem-based activity: A systematic comparison of learners' interactions. *Internet and Higher Education*, 24, 35–45.
- Kukulska-Hulme, A. & Sharples, M. (2016). Waypoints along learning journeys in a mobile world. In W. Ng & T. M. Cummings (Eds), *Sustaining mobile learning: Theory, research and practice* (pp. 43–56). Routledge.
- Laabidi, Y., & Laabidi, H. (2016). Barriers affecting successful integration of ICT in Moroccan universities. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(3), 203-214.
- Li, M., & Kim, D. (2016). One wiki, two groups: Dynamic interactions across ESL collaborative writing tasks. *Journal of Second Language Writing*, 31, 25–42.
- Liu, M. H., & Kleinsasser, R. C. (2015). Exploring EFL teachers' CALL knowledge and competencies: In-service program perspectives. *Language Learning & Technology*, 19(1), 119–138.
- Mango, O. (2015). iPad use and student engagement in the classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 53–57.
- Mertens, D. M. (2014). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. SAGE.
- Musmar, R. D. S. (2018). Using Computer-Assisted Language Learning (CALL) materials in English as Second Language (ESL) classrooms: Perspectives of teachers and students in United Arab Emirates. *Journal of Education in Black Sea Region*, 3(2), 45–62.
- Neumann, H., & McDonough, K. (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 84–104.
- Nova, M. (2017). Utilizing video for technology integration support in Indonesian EFL classroom: Usages and obstacles. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 2(1), 15–28.
- Rashid, S. (2017). Computer assisted language learning in Pakistan: Teachers' perspectives. *The Journal of Asia TEFL*, 14(4), 802-808.
- Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2016). Prepared to teach ESL with ICT? A study of digital competence in Norwegian teacher education. *Computers & Education*, 97, 1–20.
- Sadaf, A., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2016). An investigation of the factors that influence preservice teachers' intentions and integration of Web 2.0 tools. *Educational Technology Research and Development*, 64, 37–64.
- Tafazoli, D. (2017, December). CALL literacy [Workshop presentation]. A series of workshops on computer-assisted language learning. Islamic Azad University, South Tehran Branch, Iran.
- Tafazoli, D., Gómez-Parra, M. E., & Huertas-Abril, C. A. (2017). Computer literacy: Sine qua non for digital age of language teaching & learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(9), 716–722.
- Tafazoli, D., Gómez-Parra, M. E., & Huertas-Abril, C. A. (2018). A cross-cultural study on the attitudes of English language students towards computer-assisted language learning. *Teaching English with Technology*, 18(2), 34-68.
- Tafazoli, D., Gómez-Parra, M. E., & Huertas-Abril, C. A. (2019). Attitude towards computer-assisted language learning: Do age, gender, and educational level matter? *Teaching English with Technology*, 19(3), 22–39.
- Tafazoli, D., Gómez-Parra, M. E., & Huertas-Abril, C. A. (2020). A cross-cultural qualitative study on students' attitudes towards computer-assisted language learning. *The Qualitative Report*, 25(7), 1841–1855.
- Tayan, B. M. (2017). Students and teachers' perceptions into the viability of mobile technology implementation to support language learning for first year business students in a Middle Eastern university. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 74–83.
- Toffoli, D., & Sockett, G. (2015). University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE). *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 7–21.
- World Health Organization (WHO). (2020). Iran (Islamic Republic of): The current COVID-19 situation. <https://www.who.int/countries/irn/>



Last but not the least is the issue of technology access, cost, and availability. In line with previous research, teachers in this study highlighted the essence of technology access and affordable user cost for better teaching/learning experience with Shaad. It should not be forgotten that technology imposes some financial expenses on families. Hence, nation-wide successful distance language teaching/learning with Shaad calls for more systematic attentions to nation-wide technology availability. Similar issues are reported by different scholars in different parts of the world. In the investigation of the barriers for implementing ICT, English language teachers in Morocco counted some school-level barriers. These included limited access to the Internet, lack of computers, insufficient technical support, and limited access to ICT (Laabidi & Laabidi, 2016). The same issues (e.g., technical concerns and network sustainability) are reported as challenges in MALL research (Kukulska-Hulme & Sharples, 2016). The problems related to old equipment and lack of appropriate infrastructure within the school due to technology expenses and maintenances are similarly reported in Nova's (2017) study.

We should not ignore the opportunities that a local application might bring into the Iranian educational context

### Conclusion

Due to the sudden COVID-19 outbreak, face-to-face teaching shifted to online forums. The Ministry of Education developed and introduced a new platform for education and moved to Shaad mobile

application. Drawing on a small group of English language teachers' experience in using Shaad, a number of implications are highlighted for a more productive teaching/learning experience with this mobile app. These include:

- offering more systematic CALL teacher education and professional development programs for in-and pre-service teachers to enhance their CALL/digital literacy,
- increasing the range of technical support and technological infrastructure and facilities,
- providing more economical facilities for educational institutions,
- offering a more extended and nation-wide service to include teachers and learners all across the country, especially those who are located in geographically dispersed areas with fewer facilities available, to address education justice,
- offering higher bandwidth and Internet services, and
- upgrading the technological features and interface quality of the app.

We should not ignore the opportunities that a local application might bring into the Iranian educational context.



test, and solving students' problems".

To make a complex definition simple, classroom management is defined as a "wide variety of skills and techniques that teachers use to keep students organized, orderly, focused, attentive, on task, and academically productive during class" (Abbot, 2014, as cited in Debreli & Ishanova, 2019, p. 2). This finding is in line with the results reported in Rashid (2017), in which teachers in Pakistan highlighted the importance of classroom management and timing issues (also Musmar, 2018).

### Many studies have concentrated on the concepts of computer and digital literacies and/or competencies

A number of respondents believed that effective Shaad app use was tightly related to teachers' and also learners' CALL /computer/technology literacy. In the absence of such knowledge-base, teacher and learners' productive interaction with technology might be impeded. A significant body of research indicates the positive effects of technology on boosting interaction among teachers and students (e.g., Ioannou, et al., 2015; Li & Kim, 2016). Neumann and McDonough (2015) affirm that "interaction plays an essential role in knowledge-building by creating opportunities for learners to elicit help from experts or simply articulate steps in the problem-solving process through internal or external speech" (p. 84). Given that learner engagement and active participation are substantial elements for learning (Berman, 2014), CALL should increase student engagement in both inside- and outside-of-the-classroom language activities (see Denker, 2013;

Mango, 2015).

Many studies have concentrated on the concepts of computer and digital literacies and/or competencies (Ilomäki, et al., 2014; Liu & Kleinssaser, 2015; Røkenes & Krumsvik, 2016; Tafazoli et al., 2017). Tafazoli (2017) defined CALL literacy as "the ability to use technology at an adequate level for teaching or learning a language" (n.p). Considering product end-users, developing teachers' CALL literacy should be one of the tasks of educational scholars and teacher educators. The more CALL literate students and teachers, the more appropriately CALL applications will be used.

In the same vein, the availability of technology-related facilities and infrastructure were two main factors that teachers believed must be addressed for a better experience. The absence of such qualities, they believed, largely restricts teacher/learner technology-enhanced language teaching/learning experience.

There were teachers who suggested to increase the attractiveness of the interface to make it more engaging for the learners. The loading speed of the app was addressed by one of the teachers who suggested improvements in Internet connection qualities for better future experiences. A number of teachers suggested using tools and platforms like Adobe Connect and Skyroom alongside Shaad. For this group of teachers, Shaad was more productive as social software app whose primary mission was asynchronous communication and notification generation. Another concern which was highlighted by the teachers participating in this study was the essence of providing them with relevant preparation and training to enable them have a better experience in using technology.

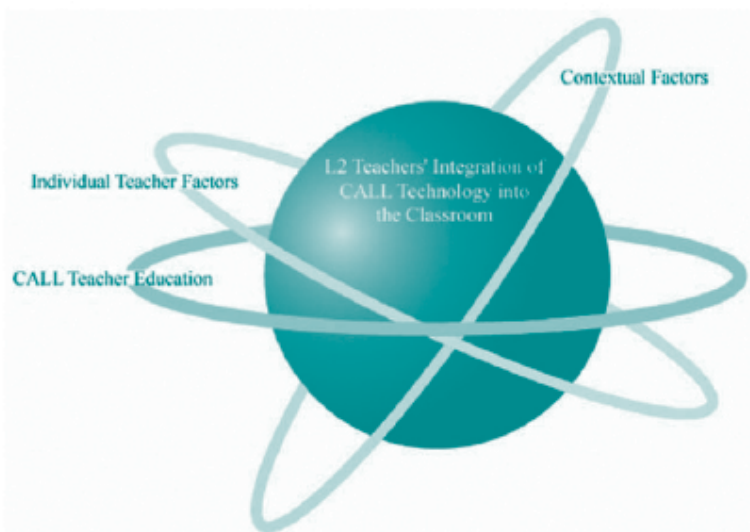


Figure 1. The spherical model of L2 teachers' integration of CALL technology into the classroom (Hong, 2010, p. 61)

## Methodology

To address the above-mentioned research objective, a qualitative content analysis design was applied. The directed content analysis acts as the predictor of the variables of interest to discover the de/merits of technological tools based on the collected data (Hsieh & Shannon, 2005). An online 9-item survey, which was designed and developed using Google Forms, was administered. A panel of experts in different fields of CALL, curriculum design, teacher education, and English language teaching from Australia, Iran, Spain, and New Zealand commented on the first and second drafts of the questionnaire until a consensus was reached about the content of the instrument. The final survey contained five demographic questions regarding the age, education level, gender, teaching level, and teaching experience of the participants and nine open-ended questions.

A total of 12 (i.e., 11 females and 1 male) English language teachers with the experience of using Shaad mobile

application were selected for the study following criterion-referenced (purposive) sampling techniques (see Mertens, 2014). Participants took part in the study on a voluntary basis. Four participants were Bachelor of Art (BA) level students, five were Master of Art (MA) level students, and three were Ph.D. students in English language-related fields. As far as age was concerned, the majority

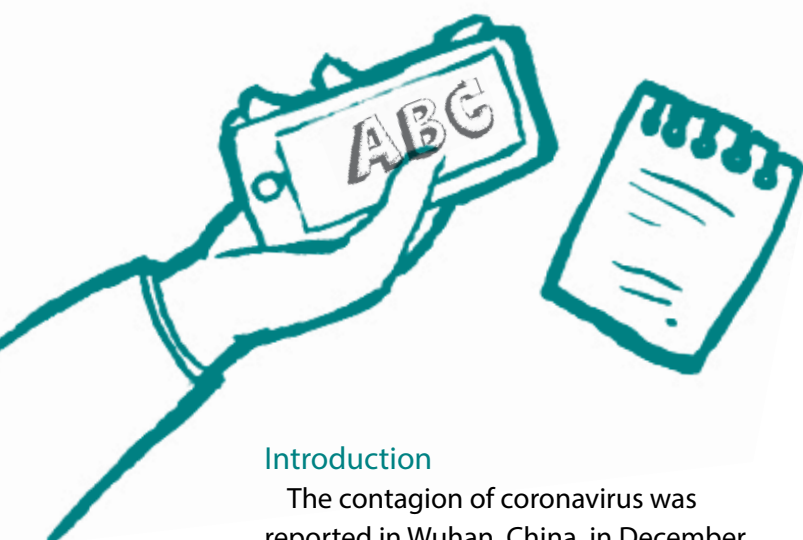
of the participants were 42 and above, two participants fell within the age range of 36 to 41, and only one participant was below 29 years. Teachers are referred to using a code in brackets to protect their confidentiality.

**In response to this emergency, in February 2020, Iranian government announced schools' shut down to limit the spread of COVID-19**

## Results and discussion

Carefully looking into teachers' experiences (as mentioned in their survey responses), it was observed that three teachers considered Shaad app productive for classroom management and notifying learners. [T1] stated: "Shaad application is a good device for informing others. Also, it's useful for roll-calling". Likewise, [T2] declared that: "It is effective for classroom management". The same point was highlighted by [T3]: "I use Shaad app only for checking the homework, final





### Introduction

The contagion of coronavirus was reported in Wuhan, China, in December 2019. On March 11, 2020, the World Health Organization (WHO) announced that the epidemic led to COVID-19 pandemic all around the world. On February 19, 2020, the Iranian government reported the first cases of COVID-19 in Iran. To date (by September 16, 2020) over 407,353 confirmed cases and over 23,000 confirmed deaths have been reported in Iran (WHO, 2020).

In response to this emergency, in February 2020, Iranian government announced schools' shut down to limit the spread of COVID-19. The rapid and sudden closure of schools required an appropriate reaction by the Iranian Ministry of Education (MoE). Meanwhile, the Islamic Republic of Iran Broadcasting (IRIB) started to broadcast some educational programs based on the school curriculum. Mohsen Haji-Mirzaei, the Minister of Education, noted that:

It was necessary to devise a method to enable the students to have an experience of an atmosphere like the classroom in the virtual space, and to enable the teachers to have [a] two-way interaction with their students in the platform of virtual space and handle the question and answer

process and the exams just like how they did in the classroom. (IFP Editorial Staff, 2020, para. 4; brackets added)

Therefore, the MoE showed an initiative by developing and running a national mobile application called Shaad (meaning happy in English) to assist school teachers and students to change the situation effectively. Shaad app is an acronym for the term 'Student Education Network' in Persian. Now, based on the MoE's report, "more than 60 percent of students and 94 percent of teachers have so far attended 64 percent of classes through the Shaad app" (IFP Editorial Staff, 2020, para. 5).

Given that one of the main elements of successful integration of technology in language learning and teaching is addressing teachers' considerations and exploring the applicability of the tools from their lens (see Tafazoli, 2017; Tafazoli et al., 2018, 2020), the present small-scale study focuses on the reflections of Iranian school teachers for improving the productivity of teaching language with a mobile application.

Research is abundant on teachers' attitudes towards computer assisted language learning (CALL) tools and programs such as online informal learning of English (e.g., Toffoli & Sockett, 2015), flipped classroom (e.g., Basal, 2015), Web 2.0 tools (e.g., Sadaf et al., 2015), information and communication technologies (ICTs) (e.g., Laabidi & Laabidi, 2016), mobile-assisted language learning (MALL) (e.g., Tayan, 2017), and social networking services (SNSs) (e.g., Habibi et al., 2018).

Hong's (2010) spherical model of second language teachers' integration of technology in classroom informed the design of this study.

# English Language Teaching with Shaad:



## Suggestions for a Better Experience

Dara Tafazoli

The University of Newcastle, Australia

Dara.Tafazoli@uon.edu.au



### چکیده

پژوهش کیفی حاضر تجربه گروه کوچکی از دبیران زبان انگلیسی در استفاده از اپلیکیشن شاد در دوران همه‌گیری کرونا را گزارش کرده و پیشنهادهای آن‌ها را برای ارتقای کیفیت آموزش زبان با استفاده از این اپ برجسته می‌کند. شرکت‌کنندگان ۱۲ آموزگار زبان انگلیسی بودند. با استفاده از داده‌های به‌دست‌آمده از پرسش‌نامه، مشخص گردید که شرکت‌کنندگان عوامل گوناگون فردی و محیطی را در بهبود بهره‌وری آموزش با شاد مهم می‌دانند.

**کلیدواژه‌ها:** پژوهش کیفی، اپلیکیشن تلفن همراه شاد، آموزگارهای زبان انگلیسی ایران، کووید ۱۹

### Abstract

This qualitative research reports the experience of a small group of Iranian English language teachers in using Shaad application during COVID-19 pandemic and highlights their suggestions for improving the quality of language teaching in this app. The participants were 12 English language teachers. Drawing on self-report data, it was observed that teachers considered different individual and contextual factors important in enhancing the productiveness of teaching with Shaad.

**Keywords:** qualitative study, Shaad mobile application, Iranian English language teachers, COVID-19

IN THE NAME OF AJJAH

## Roshd Foreign Language Teaching Journal

◆ **Managing Editor:**

*Mohammad Ebrahim Mohammadi*

◆ **Editor -in - Chief:**

*Mohammad Reza Sohrabi, PhD*

Islamic Azad University

◆ **Executive Director**

*Fatemeh Nami, PhD (TEFL)*

Amirkabir University of Technology

---

### Editorial Board

- *Parviz Birjandi, PhD (TEFL)*  
Allame Tabatabaa'i University
- *Parviz Maftoon, PhD (TEFL)*  
Iran University of Science and Technology
- *Jaleh Kahnemouipour, PhD (French Literature)*  
University of Tehran
- *Hamid-Reza Shairi, PhD (French, Semiotics)*  
Tarbiat Modares University
- *Mojgan Rashtchi, PhD (TEFL)*  
Islamic Azad University
- *Seyed Behnam Alavi Moghadam, PhD (Linguistics)*  
Organization for Educational Research and Planning, Ministry of Education, Iran
- *S. Susan Marandi, PhD (TEFL)*  
Alzahra University

---

◆ **Contribution to Roshd FLTJ:**

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

◆ **Manuscripts:**

If you intend to submit an article for publication, please send the type-written copy together with its Persian and English abstract to:

**[fltmagazine@roshdmag.ir](mailto:fltmagazine@roshdmag.ir)**

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

# ROSHD FLT 132

Foreign Language Teaching Journal

Vol. 35 | No. 2 | Winter | 2021  
www.roshdmag.ir  
Language Education Quarterly

- English language teaching with Shaad
- One Size Does not Fit all
- The game maze of edutainment: How do English teachers get through?
- “Now We Are Six”

