



تأثیر آموزش پروژه‌محور مبتنی بر فناوری بر مهارت زبان انگلیسی و خودتنظیمی دانش‌آموزان

پریسا عربلو *

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
Email: Parisa.arabloo@gmail.com



فاطمه همتی **

دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
Email: f.hemmati@jonoub.tpmu.ac.ir



افسر روحی ***

(نویسنده مسئول)
دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
Email: afsarrouhi@uma.ac.ir



فرزانه خدابنده ****

استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
Email: farzaneh.khodabandeh@gmail.com



چکیده

در دنیای رقابتی مبتنی بر فناوری امروز، سیستم‌های آموزشی صرفاً با گنجاندن فعالیت‌هایی در راستای تقویت مهارت‌های قرن ۲۱م (21st century learning) قادر خواهند بود شکاف موجود بین دانش هر شاخه‌ای از علم و امکان استفاده از این دانش را پر کنند. این مطالعه به بررسی تأثیر بکارگیری رویکرد آموزشی پروژه‌محور مبتنی بر فناوری‌های روز بر مهارت زبان انگلیسی و یادگیری خودتنظیمی پرداخته است. برای این منظور، ۶۸ زبان‌آموز در دسترس با سطح متوسط زبان انگلیسی انتخاب و پس از حصول اطمینان از همگن بودن آنها به لحاظ سطح مهارت زبان انگلیسی، به یک گروه آزمایشی و یک گروه گواه تقسیم شدند. همچنین، پیش از آغاز پژوهش، توان خودتنظیمی آزمودنی‌ها از طریق یک پرسشنامه استاندارد مورد سنجش قرار گرفت. در طول اجرای پژوهش، آزمودنی‌های گروه آزمایشی افزون بر برخورداری از آموزش‌های متداول دوره، در ۲۴ پروژه کوتاه‌مدت و ۷ پروژه بلندمدت از فناوری‌های آموزشی متنوع بهره‌مند شدند. آزمودنی‌های گروه گواه تنها از آموزش‌های متداول دوره برخوردار شدند. در پایان دوره پژوهش، میزان یادگیری مهارت‌های زبان انگلیسی آنها با استفاده از یک آزمون محتوای محور و میزان یادگیری خودتنظیمی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج تحلیل‌های کوواریانس انجام شده تأثیر معنی‌دار روش یادگیری پروژه‌محور مبتنی بر فناوری بر هر دو متغیر تحت بررسی (مهارت‌های زبان انگلیسی و خودتنظیمی) را نشان داد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۱۰/۳۰
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۷
تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۰
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

یادگیری خودتنظیمی،
مهارت‌های قرن ۲۱،
یادگیری پروژه محور، فناوری
های آموزشی، آموزش زبان

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.316780.798

عربلو، پریسا، همتی، فاطمه، روحی، افسر، خدابنده، فرزانه. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش پروژه‌محور مبتنی بر فناوری بر مهارت‌های زبان انگلیسی و خودتنظیمی دانش‌آموزان. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱۱) ۲، ۱۴۳-۱۲۱
Arabloo, P., Hemmati, F., Rouhi, A., Khodabandeh, F. (2021). The Effect of Technology-aided Project-based Learning on EFL Learners' Language Proficiency and Self-Regulation. *Foreign Language Research Journal*, 11 (2), 121-143 doi: 10.22059/jflr.2021.316780.798

* پریسا عربلو دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی می‌باشد

** فاطمه همتی دانشیار رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه پیام نور تهران است. حوزه‌های مورد علاقه وی تحلیل کلام در کلاس‌های زبان و مهارت نوشتاری انگلیسی به عنوان زبان دوم می‌باشد.

*** افسر روحی دانشیار رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه محقق اردبیلی است. حوزه مورد علاقه وی، آموزش زبان بر اساس نظریه اجتماعی-فرهنگی می‌باشد.

**** فرزانه خدابنده عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور است. او ۱۸ سال سابقه تدریس در دانشگاه پیام نور را دارد.



The Effect of Technology-aided Project-based Learning on EFL Learners' Self-Regulation and Language Proficiency



Parisa Arabloo *

Ph.D. Candidate of TEFL at Payame Noor University, Tehran, Iran
Email: Parisa.arabloo@gmail.com



Fatemeh Hemmati**

Associate Professor of TEFL at Payame Noor University, Tehran, Iran
Email: f.hemmati@jonoub.tpnu.ac.ir



Afsar Rouhi ***

(corresponding author)
Associate Professor of TEFL at University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
Email: afsarrouhi@uma.ac.ir



Farzaneh Khodabandeh ****

Assistant Professor of TEFL, Payame Noor University, Tehran, Iran
Email: farzaneh.khodabandeh@gmail.com

ABSTRACT

To help students progress in today's technology-aided competing universe, along with fostering knowledge acquisition in any particular field, educational systems are supposed to incorporate 21st century skills into teaching to fill the gap between students' knowledge of the field and the competencies required to use the acquired knowledge. This study sought to explore whether the incorporation of technology and project-based learning into the mainstream English teaching classrooms contributes to the development of linguistic competence as well as self-regulation, as one of the indices of 21st century learning. To accomplish such an objective, a quasi-experimental design was employed and two intact classes, including 68 Iranian learners of English, were assigned to an experimental and a control group. Along with benefiting from a multi-skill textbook-oriented language instruction, the participants in the experimental group dealt with a variety of small- and large-scale technology-aided projects. The control group's participants, on the other hand, received a multi-skill textbook-oriented language instruction in the absence of any technology-aided projects. All the participants were gauged in terms of English proficiency and self-regulation, before and after receiving the instruction. Based on the comparative results drawn from an analysis of covariance (ANCOVA), the technology-aided project-based instruction of the study improved the participants' level of self-regulation and language proficiency.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.316780.798

ARTICLE INFO

Article history:

Received:
19th, January, 2021

Accepted:
25th, February, 2021

Available online:
Summer 2021

Keywords:

self-regulation, 21st century skills, project-based learning, instructional technologies, language education.

Arabloo, P., Hemmati, F., Rouhi, A., Khodabandeh, F. (2021). The Effect of Technology-aided Project-based Learning on EFL Learners' Language Proficiency and Self-Regulation. *Foreign Language Research Journal*, 11 (2), 121-143 doi: 10.22059/jflr.2021.316780.798

* Parisa Arabloo is Ph.D. candidate at Payame Noor University, Tehran, Iran..

** Fatemeh Hemmati is an associate professor of TEFL at Payame Noor University of Tehran, Iran. Her areas of interest are classroom discourse analysis and EFL/ESL writing.

*** Afsar Rouhi is associate professor of TEFL, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. He is particularly interested in L2 pedagogy from sociocultural perspective

**** Farzaneh Khodabandeh is assistant professor of linguistics and TEFL at Payame Noor University. She has been intimately involved in teaching for 18 years.

الزامات زندگی در قرن ۲۱م که عصر آمار و ارقام، برنامه‌های چندرسانه‌ای، ارتباطات مجازی و تفکر مدرن به حساب می‌آید، عموم را برآن داشته است به یادگیری مهارت‌های بنیادی در بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات روی آورند. کاربرد این فناوری‌ها جوامع بشری را قادر می‌سازد علی‌رغم تنوع افکار و ارزش‌های فرهنگی‌شان گام‌هایی سودمند به سوی پدیده جهانی شدن بردارند (مارکزاک، [Marczak](#)، ۲۰۱۳). به زعم واریس ([Varis](#)، ۲۰۰۷)، با توجه به تلفیق گسترده فناوری اطلاعات و ارتباطات با ابعاد مختلف دنیای تعاملی امروزی، عملکرد مؤثر در هر زمینه‌ای علاوه بر دانش آن زمینه خاص، مهارت‌های خاصی را می‌طلبد که از آن به عنوان مهارت‌های قرن ۲۱ یاد می‌شود. طبق تعریف ساوچوک ([Sawchuk](#)، ۲۰۰۹)، این مهارت‌ها مجموعه‌ای از دانش مرتبط با فناوری‌های روز، توانایی کار تعاملی، و توانایی تحلیل و بکارگیری دانش حوزه‌ای خاص هستند. برخلاف وجود تنوع نظرات در مورد مهارت‌هایی که می‌توانند به عنوان مهارت‌های قرن ۲۱ شناخته شوند، در مورد تاثیر مثبت چنین مهارت‌هایی بر پیشرفت فراگیران در زمینه‌های مختلف مانند اقتصاد، علم، جامعه، گردش اطلاعات و آموزش اتفاق نظر وجود دارد (دده، [Dede](#)، ۲۰۱۰).

با توجه به گرایش جهانی به سمت سواد دیجیتالی در قرن ۲۱، سیستم‌های آموزشی موجود در دنیا دستخوش

تغییرات بنیادی شده‌اند (رابینسون و آرونیکا، [Robinson &](#)

[Aronica](#)، ۲۰۱۵). در این نوع سیستم‌های آموزشی، دانش‌آموزان به عنوان عنصری فعال شناخته می‌شوند که دارای نقش‌های متنوع هستند (نیسیم و همکاران، [Nissim et al.](#)، ۲۰۱۶). تحت تاثیر این دیدگاه، بسیاری از سیستم‌های آموزشی فرایندهای آموزشی شاگردمحور را جایگزین کلاس‌های سنتی معلم‌محور نموده‌اند که ترویج "یادگیری خودگردان" (self-paced learning) را در پی داشته است (ولترز، [Wolters](#)، ۲۰۱۰). یادگیری خودگردان، که از آن با عناوینی همچون "یادگیری خودانگیزی" (self-motivated) و "یادگیری خودآموزشی" (self-teaching) نیز یاد می‌شود، به فرایند مدیریت شخصی یادگیری دانش یک حوزه خاص با بهره‌گیری از مهارت‌های خاص و متنوع اطلاق می‌شود (سفتون-گرین، [Sefton-Green](#)، ۲۰۰۴). "خودتنظیمی" (self-regulation) یکی از این مهارت‌ها محسوب می‌شود که فراگیران را قادر می‌سازد افکار، احساسات و رفتارشان را در روند یادگیری بهتر مدیریت کنند (اشمایکل و بامیستر، [Schmeichel & Baumeister](#)، ۲۰۰۴).

طبق تعریف لانگ ([Long](#)، ۲۰۰۰)، کسب مهارت خودتنظیمی تنها از طریق پیشبرد چندین فرایند متوالی از جمله هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، خودآموزشی، خودگزینشی (در خصوص استراتژی‌های یادگیری)، خودنظارتی و خودارزیابی

میسر می‌شود. در مدل معروف ارائه‌شده توسط زیمرمن ([Zimmerman](#)، ۲۰۰۶)، یادگیری خودتنظیمی علاوه بر هدف‌گذاری، خودپایشی و خودارزیابی، مؤلفه‌های دیگری همچون خودکوششی، خودکارآمدی و کاربرد مؤثر استراتژی‌های ذهنی و فراذهنی را نیز دربر می‌گیرد. [زیمرمن](#) (۲۰۰۶) معتقد است که استفاده از این سبک یادگیری، روند یادگیری کلیات یک شاخهٔ دیگری از علم را تسهیل و تسریع می‌کند. یافته‌های علمی حوزه‌های مختلف بر این دیدگاه که بر نقش مؤثر یادگیری خودتنظیمی در یادگیری علوم و فنون مختلف تاکید دارد، بیش از پیش صحه می‌گذارد (به عنوان مثال: [اسچانک، Schunk](#)، ۲۰۰۵؛ [نوتا و همکاران، Nota et al.](#)، ۲۰۰۴؛ [مشکوه و شعبانی](#)، ۱۳۹۲).

روش‌های آموزش زبان انگلیسی برای کارآمدی بیشتر و هم‌گامی با پیشرفت‌های حاصل شده در سیستم‌های آموزشی بهتر است تقویت یادگیری خودتنظیمی را جزو برنامه‌های خود قرار دهند. آموزش پروژه‌محور، با یاری جستن از مشارکت فعال فراگیران در روند یادگیری زبان، امکان تحقق آموزش دانش‌آموزمحور را فراهم می‌سازد ([استاوا و همکاران، Astawa et al.](#)، ۲۰۱۷؛ [بل، Bell](#)، ۲۰۱۰). ارتقاء یادگیری پروژه‌محور به عنوان رویکردی مؤثر در پرورش مهارت‌های قرن ۲۱ با اقبال روزافزون مواجه شده است ([فاندینو، Fandiño](#)، ۲۰۱۳). این سبک یادگیری، با توانمند ساختن دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف از جمله تجزیه و تحلیل مشکلات، بررسی راه‌حل‌های ممکن،

تصمیم‌گیری، و طراحی و حل مسائل تاثیر شگرفی بر افزایش دستاوردهای آموزشی فراگیران در کلاس‌های درس زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی داشته است ([گاردنر، Gardner](#)، ۲۰۰۰)..

به زعم [گاردنر](#) (۲۰۰۰)، درگیر شدن زبان‌آموزان در پروژه‌های گروهی، به همکاری تیمی، عکس‌العمل‌های خودگردان در فعالیت‌های آموزشی، مشارکت فعال در یادگیری زبان و تفکرات علمی منحصر به فرد منجر می‌شود. هر کدام از تمرین‌ها و فعالیت‌های کتاب می‌توانند به پروژه‌ای تبدیل شوند که نیاز به درگیر شدن دانش‌آموز در مهارت‌های تفکر سطح بالاتر دارد. به‌عنوان مثال، تمرین یک ساختار گرامری در کلاس می‌تواند تبدیل به پروژه‌ای گروهی شود که انجام و به نتیجه رساندن آن منجر به یادگیری آن ساختار می‌شود. طبق گفتهٔ [بل \(Bell\)](#) (۲۰۱۰) با استفاده از پروژه در کلاس، دانش‌آموزان درگیر یک سری فعالیت‌های متوالی هدفمند شامل برنامه ریزی، تقسیم وظایف، اجرای عملی برنامه‌های تنظیم شده توسط خودشان، خودارزیابی و دیگر-ارزیابی و گزارش نتایج می‌شوند که در نهایت منتج به افزایش مهارت‌های ارتباطی و تفکر سطح بالا در آنها می‌شود.

تعدد شواهد نظری و تجربی که بیانگر تاثیر مثبت آموزش‌های پروژه‌محور بر روند یادگیری دانش‌شاخه‌های مختلف علم و مهارت‌های قرن ۲۱ (به عنوان مثال: [تاکدا، Takeda](#)، ۲۰۱۶؛ [بل، Bell](#)، ۲۰۱۰؛ [آستاوا و همکاران، Astawa et al.](#)، ۲۰۱۷) هستند، لزوم بررسی امکان تلفیق این آموزش‌ها با آموزش‌های متداول را دوچندان

می‌کنند. ناگفته پیداست که پیاده‌سازی این روش مؤثر، همواره با محدودیت‌هایی نظیر کلاس‌های پرجمعیت و زمان-های آموزشی محدود مواجه می‌شود (سیمپسون، [Simpson](#)، ۲۰۱۱؛ [توان، Thuan](#)، ۲۰۱۸). به نظر می‌رسد بکارگیری فناوری‌های آموزشی مدرن بتواند محدودیت جایگزینی آموزش‌های محتوای محور متعارف کنونی با آموزش‌های تلفیقی محتوای محور-پروژه محور را تا حد قابل قبولی هموار سازد. یافته‌های پژوهش‌های اخیر (چن و سو، [Chen & Hsu](#)، ۲۰۲۰؛ [برناکی و همکاران، Bernacki et al.](#)، ۲۰۲۰) حاکی از آن است که بکارگیری فناوری در آموزش نه تنها نقش تسهیل‌کننده‌ای دارد بلکه دانش‌آموزان را قادر می‌سازد انگیزه خود را برای یادگیری بهتر بیش از پیش تقویت کنند. فناوری در آموزش پروژه‌محور نیز می‌تواند علاوه بر نقش حمایتی، تاثیری مستقیم بر میزان یادگیری مهارت‌های مختلف داشته باشد. [بلک \(Black\)](#)، ۲۰۰۹ معتقد است که استفاده از فناوری‌های آموزشی در پروژه‌های یادگیری زبان، علاوه بر افزایش میزان یادگیری، می‌تواند زمینه‌ساز کار گروهی شده و توانایی حل مسئله را تا حد زیادی تقویت کند. اکثر طرفداران یادگیری پروژه‌محور مبتنی بر فناوری اظهار داشته‌اند که این نوع یادگیری در دانش‌آموزان انگیزه ایجاد می‌کند و علاقه آن‌ها را به یادگیری افزایش می‌دهد ([فراگولیس، Fragoulis](#)، ۲۰۰۹؛ [پترسون و نساچی، Peterson & Nassaji](#)، ۲۰۱۶؛ [کاکس، Cox](#)، ۲۰۱۴). از سوئی دیگر، همانطور که دارلینگ-هاموند و همکاران

([Darling-Hammond et al.](#)، ۲۰۱۷) تصریح کرده‌اند، معلمان با بهره‌مندی از فناوری، می‌توانند پیشرفت دانش-آموزان در پروژه‌های محوله را با سرعت بیشتری ارزیابی کنند و بازخورد مناسب‌تری را برای هر فرد فراهم آورند. نقش دوگانه فناوری در یادگیری پروژه‌محور (به عنوان یک ابزار تسهیل‌کننده و ترغیب‌کننده) موضوع مطالعات فراوانی (از جمله: [پیلتن و همکاران، Pilten et al.](#)، ۲۰۱۷؛ [دولی و سادلر، Dooly & Sadler](#)، ۲۰۱۳؛ [سیدمن-تاویو، Sidman-Taveau](#)، ۲۰۰۵؛ [مروان، Marwan](#)، ۲۰۱۵) بوده است. اما اغلب این مطالعات صرفاً به ارزیابی دستاوردهای یادگیری متمرکز بوده و افزایش یا کاهش احتمالی مهارت‌های قرن ۲۱ را مدنظر نداشته‌اند. در پژوهش حاضر تلاش بر آن است تاثیر تلفیق یادگیری پروژه-محور و آموزش‌های محتوای محور را بر میزان یادگیری مهارت‌های چهارگانه زبان انگلیسی زبان‌آموزان با سطح متوسط مورد بررسی قرار دهد. هدف دوم پژوهش حاضر، بررسی آثار این آموزش تلفیقی بر یادگیری خودتنظیمی در کلاس‌های آموزشی زبان‌آموزان می‌باشد. برای بررسی موارد یادشده، پژوهش حاضر قصد دارد به سوالات زیر پاسخ دهد:

۱. آیا استفاده از یادگیری پروژه‌محور مبتنی بر فناوری در کلاس‌های آموزش زبان تاثیر معنی‌داری بر میزان یادگیری مهارت‌های چهارگانه زبان انگلیسی فراگیران ایرانی دارد؟

۲. آیا استفاده از یادگیری پروژه‌محور مبتنی بر فناوری در کلاس‌های آموزش زبان تاثیر معنی‌داری بر میزان یادگیری خودتنظیمی زبان انگلیسی فراگیران ایرانی دارد؟

۲. روش تحقیق

۲.۱. طرح

به منظور نیل به اهداف پژوهش، یک طرح شبه آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون، با انتخاب دو گروه گواه و آزمایش، اجرا شد. در طول اجرای این پژوهش، سطح یادگیری خودتنظیمی زبان‌آموزان، قبل و بعد از بهره‌مندی از روش آموزشی تحت پژوهش (تلفیق آموزش پروژه‌محور مبتنی بر فناوری با آموزش متعارف محتوامحور) و یا روش آموزشی متعارف، مورد سنجش قرار گرفت. افزون بر آن، پس از سنجش سطح مهارت اولیه زبان انگلیسی زبان‌آموزان، میزان یادگیری محتوای ارائه‌شده آنها مورد ارزیابی قرار گرفت. مقایسه دستاوردهای زبان‌آموزان گروه‌های آزمایش و گواه، با بی‌اثر کردن تفاوت‌های اولیه به عنوان متغیر مداخله‌گر (covariate) صورت گرفت.

۲.۲. نمونه تحت بررسی

با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۲ کلاس کامل در مؤسسه زبان اوید تهران، متشکل از ۶۸ دانش‌آموز ایرانی، جهت شرکت در پژوهش حاضر انتخاب شدند. نمونه مورد مطالعه شامل زبان‌آموزان دختر (به علت محدودیت‌های

تفکیک جنسیتی موسسه) با میانگین سنی ۱۹/۷ بود که هیچکدام تجربه تحصیل یا زندگی در کشورهای انگلیسی‌زبان را نداشتند و زبان مادری تمام دانش‌آموزان، فارسی بود. هرچند سطح مهارت‌های زبانی هر دو کلاس شرکت‌کننده در پژوهش حاضر تقریباً یکسان بود، برای حصول اطمینان نسبت به یک‌دست بودن نمونه به لحاظ سطح توانش زبان انگلیسی، آزمون تعیین سطح (PET) Preliminary English Test از آزمودنی‌ها گرفته شد و طبق نتایج، همه آزمودنی‌ها در سطح متوسط (امتیاز ۱۴۰ تا ۱۶۰) ارزیابی شدند. پس از حصول اطمینان از همگن بودن هر دو کلاس از نظر توانش زبان انگلیسی، به‌طور تصادفی یکی از کلاس‌ها (شامل ۳۵ زبان‌آموز) به‌عنوان گروه آزمایش و کلاس دیگر (شامل ۳۳ زبان‌آموز) به‌عنوان گروه گواه در یک دوره آموزشی سه‌ماهه از ابتدای دی‌ماه سال ۱۳۹۸ تا آخر اسفند همان سال در نظر گرفته شد. هیچ‌کدام از دانش‌آموزان قبل از شرکت در این طرح، در کلاس‌های خود از ابزارهای دیجیتال خاصی برای آموزش بهره‌نبرده بودند. علاوه بر دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، از یک کارشناس مجرب آقا (۳۵ ساله) در فناوری و اطلاعات (IT)، جهت مشاوره در خصوص نحوه انتخاب، آموزش، و بکارگیری فناوری‌های آموزشی مورد نیاز، دعوت بعمل آمد.

۳.۲. محتوای آموزشی

محتوای آموزشی چهار فصل اول کتاب تاجستون (Touchstone) (سطح ۴، ویرایش دوم)، تهیه و تدوین شده

توسط مکارثی و همکاران (McCarthy et al., ۲۰۱۴) که مختص زبان آموزان با سطح متوسط می باشد، مطالب اصلی این مطالعه را تشکیل داد. علاوه بر محتوای ارائه شده در کتاب دانش آموز و مواد تکمیلی در کتاب تمرین و راهنمای معلمان (که در بسته آموزشی تاجستون موجود می باشد)، ۲۴ پروژه کوتاه مدت و ۷ پروژه بلندمدت (ضمیمه الف)، بر مبنای موضوعات مرتبط با محتوای آموزشی، برای فراگیران گروه آزمایش طراحی شد. بر مبنای اهداف پروژه ها، فناوری های آموزشی مرتبط انتخاب و ویدیوهای کوتاه آموزشی، با مضمون معرفی و نحوه کاربرد این فناوری ها که شامل واتسپ، ویکی، بلاگ، فناوری های برون خط (offline) مانند ورد، پاورپوینت و نرم افزار ساخت ویدیو بودند، تهیه شد. مدت زمان این ویدیوهای آموزشی بین ۱۰ تا ۲۰ دقیقه متغیر بود. افزون بر آن، مولف اول یک مطلب ویدئویی ۲۰ دقیقه ای تهیه نمود تا آگاهی زبان آموزان گروه آزمایشی را در مورد ویژگی ها، اصول و روش های یادگیری پروژه محور ارتقا دهد. از دانش آموزان خواسته شد این ویدئو را در منزل تماشا کنند.

۲.۴. فناوری های آموزشی

با الهام گرفتن از فهرست فناوری های مؤثر در آموزش زبان، که توسط شارما و بارت (Sharma & Barrett, ۲۰۰۷) و لوئیس (Lewis, ۲۰۰۹) ارائه شده است، مجموعه ای از ابزار- رهای آموزشی برخط (online) (واتسپ، ویکی، بلاگ) و برون خط (ورد، پاورپوینت و نرم افزار ساخت ویدیو) انتخاب

و جهت تسهیل یادگیری پروژه محور مورد استفاده قرار گرفت. برای ارسال آسان فایل های آموزشی و تکالیف، بهبود روابط بین شاگردان و بین شاگردان و معلم، و فراهم آوردن امکان دریافت فوری بازخوردهای اصلاحی متناسب با عملکرد، از اپلیکیشن واتسپ استفاده شد. علاوه بر واتسپ، پلتفرم های ویکی و بلاگ جهت ارائه برخی از پروژه های بلندمدت انتخاب شدند. همچنین، در راستای تکمیل برخی پروژه های بلندمدت، از واژه پرداز و پردازشگر تصویر (ورد، پاورپوینت، و غیره) و نسخه های کامپیوتری یا موبایلی ویدئو- سازها (Moviemaker) و دیکشنری های انگلیسی به انگلیسی (لانگمن، نسخه ششم) Longman Dictionary (of Contemporary English (6th ed.)) استفاده شد.

۲.۵. ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر، آزمون PET، به عنوان آزمون محتوای محور برای سنجش دستاورد، و پرسشنامه استاندارد سنجش یادگیری خودتنظیمی مورد استفاده قرار گرفتند.

آزمون PET. آزمون PET (انتشارات دانشگاه کمبریج، ۲۰۰۴) یک آزمون تعیین سطح استاندارد است که معمولاً برای بررسی مهارت زبانی فراگیران سطح متوسط مورد استفاده قرار می گیرد. در انجام این پژوهش از نسخه کاغذی این آزمون استفاده گردید که شامل سه بخش (مهارت های خواندن و نوشتاری، شنیداری و گفتاری) و ۹۲ سوال (۳۵ سوال خواندن، ۷ سوال نوشتن، ۲۵ سوال شنیداری و ۲۵ سوال گفتاری) است. در این آزمون، امتیاز کامل ۱۷۰ است و

امتیازات بین ۱۴۰ تا ۱۶۰ بیانگر سطح مهارت متوسط آزمون- دهنده می‌باشد. این آزمون به منظور حصول اطمینان از همگن بودن نمونه انتخابی از لحاظ سطح مهارت در زبان انگلیسی اجرا شد.

آزمون محتوامحور سنجش دستاورد (course-based achievement test). با استفاده از یک آزمون محتوامحور چهار مهارتی میزان یادگیری زبان‌آموزان در پایان پژوهش سنجیده شد. این آزمون که به عنوان پس آزمون مورد استفاده قرار گرفت، شامل قسمت‌هایی از آزمون‌های مربوط به درس- های دوره بود که توسط انتشارات دانشگاه کمبریج طراحی شده‌اند و در قالب بسته آموزشی تاجستون در اختیار موسسات آموزش زبان قرار می‌گیرد. آزمون ۵۰ امتیازی سنجش دستاورد، میزان یادگیری زبان‌آموزان را در پنج زمینه مختلف، شامل درک شنیداری (۱۰ نمره)، کاربرد واژگان (۱۸ نمره)، شناخت و کاربرد قواعد (۱۶ نمره)، مهارت نوشتاری (۳ نمره) و خواندن و درک مطلب (۳ نمره) اندازه گرفت. برای بررسی قابلیت اطمینان، آزمون به صورت پایلوت روی یک نمونه با ۱۵ زبان‌آموز ایرانی با ویژگی‌هایی شبیه به ویژگی‌های آزمودنی‌های اصلی مطالعه، اجرا شد. تحلیل آماری داده‌های پایلوت، با استفاده از فرمول کودر ریچاردسون ۲۰ (KR-20)، نشان داد که این آزمون از روائی قابل قبولی ($r = 0.79$) برخوردار است.

پرسشنامه سنجش یادگیری خودتنظیمی (SRL-SRS) (Self-Regulation of Learning Self-Report Scale).

پرسشنامه استاندارد سنجش میزان یادگیری خودتنظیمی یکی دیگر از ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر بود که از طریق بکارگیری سه نوع معیار امتیازدهی «لیکرت»، سطح افراد در خرده مهارت‌های مرتبط با یادگیری خودتنظیمی، یعنی برنامه‌ریزی (۹ گویه)، خودنظارتی (۸ گویه)، تلاش (۱۰ گویه)، خودکارآمدی (۱۰ گویه)، ارزیابی (۸ گویه) و تامل در یادگیری (۵ گویه) را تعیین نمود. این پرسشنامه در واقع نسخه ترجمه فارسی از پرسشنامه ۵۰ گویه‌ای (توئرینگ و همکاران، [Toering et al., 2012](#)) است که به منظور سنجش ترکیبی یادگیری خودتنظیمی طراحی و تدوین شده است. معیارهای امتیازدهی این ابزار شامل یک معیار چهارگانه (برای ارزیابی مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، تلاش، خودنظارتی و خودکارآمدی) و دو معیار متفاوت پنج‌گانه (جهت سنجش شاخص‌های میزان تامل در یادگیری و ارزیابی) هستند. امتیاز نهایی یادگیری خودتنظیمی در این پرسشنامه، بین ۵۰ و ۲۱۳ متغیر می‌باشد. نتایج آزمون قابلیت اطمینان روی نمونه پایلوت بیانگر روائی قابل قبول (آلفای کرانباخ = ۰/۷۷) این ابزار بود.

۲.۶. روند جمع‌آوری داده‌ها

طی یک پروژه مقدماتی، ویدئوهای آموزشی مرتبط با فناوری‌های مورد نظر تهیه شد. برای تهیه این پروژه، از مشورت و مشارکت فعال کارشناس آی تی مدعو بهره گرفته شد. در اقدامی دیگر، که پیش از شروع طرح آموزشی انجام گرفت، سطح اولیه مهارت انگلیسی و سطح یادگیری

خودتنظیمی زبان آموزان، با اجرای پیش‌آزمون‌های مربوط (PET و SRL-SRS) ارزیابی شد. زبان آموزان هر دو گروه پژوهش حاضر پس از گذراندن مراحل مقدماتی و دادن پیش-آزمون، در یک دوره سه ماهه زبان انگلیسی شرکت کردند. این دوره ۲۴ جلسه‌ای در قالب دو جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در هفته برگزار گردید. به منظور افزایش اعتبار نتایج نهایی، از مدرس و مطالب آموزشی یکسان برای تعلیم هر دو گروه استفاده شد. زبان آموزان گروه آزمایش، همزمان با دریافت مطالب آموزشی، در انجام تعدادی پروژه محتوا محور کوتاه- و بلند- مدت شرکت کردند. پروژه‌ها بر اساس محتوای کتاب درسی (به طور مثال، ساخت یک ویدئو و مصاحبه با یکی از اعضای فامیل برای پروژه بلندمدت و طراحی سه سوال مصاحبه برای پروژه کوتاه مدت) (ضمیمه الف) تهیه شدند. زبان آموزان گروه آزمایش ابتدا در قالب گروه‌های مجازی سه یا چهار نفره گروه بندی شدند. این گروه‌های مجازی، از طریق اپلیکیشن واتسپ، فعالیت تعاملی خود را با دریافت فایل آموزش اصول یادگیری پروژه محور آغاز نمودند. همزمان با دریافت عنوان هر کدام از پروژه‌های تعیین شده (ضمیمه الف) در طول دوره آموزشی، فایل‌های ویدیویی مربوط به کاربرد و آشنایی با فناوری‌های آموزشی مرتبط (واتسپ، ویکی، بلاگ، فناوری‌های برون خط مانند ورد، پاورپوینت و نرم افزار ساخت ویدئو) نیز برای اعضای گروه ارسال گردید. مهلت انجام هر کدام از پروژه‌های بلندمدت دو هفته بود؛ هر پروژه

کوتاه-مدت به عنوان تکلیف بین دو جلسه آموزشی برنامه-ریزی شده بود. طبق اصول یادگیری پروژه محور، که در قالب یک ویدئوی آموزشی کوتاه ۲۰ دقیقه‌ای توسط مؤلف اول به فراگیران آموزش داده شده بود، اعضای هر گروه مجازی در چند حیطه مختلف به تعامل پرداختند: الف. همفکری در خصوص روند حل مسئله (انجام پروژه ها)، ب. بحث در مورد توصیه‌ها و راهکارهای پیشنهادی ارائه شده توسط اعضا گروه، ج. تبیین و تعیین اهداف پروژه، د. مشاوره با اعضای گروه جهت انتخاب راه حل نهایی، ه. تعیین روش‌های جمع-آوری اطلاعات و مطالب مورد نیاز، و. تقسیم وظایف میان اعضای گروه و ز. تبادل اطلاعات در خصوص نحوه بکارگیری فناوری‌های مرتبط از پیش تعیین شده. طی دوره آموزشی، فعالیت‌های گروه توسط مدرس دوره (مؤلف اول) رصد شد و در صورت بروز هرگونه مشکل و یا نیاز به مداخله، اقدامات لازم بعمل آمد. علاوه بر این، مدرس دوره، راهنمایی‌ها و آموزش‌های لازم (در قالب فایل‌های صوتی در طول دوره به زبان فارسی) در خصوص نحوه بکارگیری استراتژی‌هایی همچون خودارزیابی و نظارت بر عملکرد هم-تیمی‌ها، در پیشبرد کارگروهی را ارائه نمود. روند پیشبرد و نتایج نهایی پروژه‌ها توسط سرگروه‌های تعیین شده به مدرس دوره ارسال شدند. در طول دوره، گروه گواه، آموزش محتوا-محور متعارف را که مطابق با کتاب راهنمای معلم تاجستون بود بدون دریافت هیچ پروژه مبتنی بر تکنولوژی دریافت کردند. پس از اتمام دوره، میزان یادگیری مهارت‌های زبان

انگلیسی و میزان یادگیری خودتنظیمی کلیه زبان‌آموزان به ترتیب از طریق پس‌آزمون و پرسشنامه مرتبط مورد ارزیابی قرار گرفت.

۲. ۷. روش تحلیل داده‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها، به منظور ارائه پاسخ به سوالات پژوهش، تحلیل یک‌طرفه کوواریانس (ANCOVA) به همراه آماره‌های توصیفی با استفاده از SPSS محاسبه شدند و عملکرد گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای وابسته پژوهش، ضمن کنترل هرگونه اختلاف قبل از دریافت تیمار، مورد مقایسه قرار گرفت.

۳. نتایج

جهت پاسخگویی به سوال اول پژوهش، که متمرکز بر تاثیر یادگیری پروژه‌محور مبتنی بر فناوری‌های آموزشی بر پیشرفت مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان بود، عملکرد گروه‌های آزمایش و گواه در آزمون PET و آزمون محتوای محور پایان دوره از طریق محاسبه شاخص‌های تمرکز و پراکندگی مقایسه شد. این آماره‌ها در [جدول ۱](#) نمایش داده شده‌اند.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی مربوط به عملکرد آزمودنی‌ها در آزمون PET و آزمون دستاورد پایان دوره

متغیر تحت بررسی	گروه	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
عملکرد در آزمون PET	آزمایش	۳۵	۱۴۴	۱۶۰	۱۵۲/۱۸	۴/۷۹	-۰/۱۵	-۰/۳۸
	گواه	۳۳	۱۴۲	۱۵۹	۱۵۱/۲۶	۴/۱۸	-۰/۱۸	-۱/۱۶
عملکرد در آزمون دستاورد پایان دوره	آزمایش	۳۵	۳۴	۴۸	۴۲/۱۱	۳/۸۸	-۰/۳۸	-۰/۸۴
	گواه	۳۳	۳۲	۴۷	۳۹/۶۷	۳/۷۷	-۰/۰۴	-۰/۴۰

در عملکرد دو گروه در خصوص آزمون پایان دوره مشهودتر بود.

به منظور تعیین میزان اختلاف بین عملکرد گروه‌های آزمایش و گواه در آزمون پایان دوره، یک تحلیل کوواریانس یک‌طرفه انجام پذیرفت. در انجام این تحلیل، نوع آموزش ارائه شده نقش متغیر مستقل، عملکرد فراگیران در پایان دوره نقش متغیر وابسته و سطح مهارت اولیه آنان در

بر اساس نتایج مندرج در [جدول ۱](#)، زبان‌آموزان گروه آزمایش ($M = ۱۵۲/۱۸$) در مقایسه با زبان‌آموزان گروه گواه ($M = ۱۵۱/۲۶$) عملکرد بهتری در آزمون PET داشتند. همچنین، نتایج مربوط به آزمون پایان دوره بیانگر برتری زبان‌آموزان گروه آزمایش ($M = ۴۲/۱۱$) نسبت به گروه گواه ($M = ۳۹/۶۷$) بود. بر مبنای نتایج مقایسه‌ای، میزان تفاوت

زبان انگلیسی نقش متغیر کوواریانس را داشت. لازم به ذکر است که پس از حصول اطمینان از تحقق پیش فرض های لازم برای اجرای آزمون کوواریانس (نرمال بودن توزیع داده ها، همگن بودن شیب رگرسیونی داده ها، وجود رابطه خطی بین متغیرهای کمکی و مداخله گر و برابری واریانس بین گروه ها)

این آزمون اجرا شد. جدول ۲، نتایج استنباطی حاصل از اجرای این آزمون پارامتریک را نشان می دهد.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس بر روی متغیرهای مرتبط با میزان یادگیری

منبع	مجموع مربعات خطای نوع III	درجه آزادی	مربع میانگین	آماره آزمون (F)	سطح معنی داری	مقدار اثر
مدل اصلاح شده	۷۵۴/۶۰	۲	۳۷۷/۸۷	۷۸/۰۹	۰/۰۰۰	۰/۷۰۶
عرض از مبدأ	۲۴۷/۲۴	۱	۲۴۷/۲۴	۵۱/۱۷	۰/۰۰۰	۰/۴۳۱
نمرات PET	۶۵۲/۸۴	۱	۶۵۲/۸۴	۱۳۵/۱۳	۰/۰۰۰	۰/۶۷۵
روش آموزشی	۱۶۱/۰۵	۱	۱۶۱/۰۵	۳۳/۳۳	۰/۰۰۰	۰/۳۳۹
خطا	۳۱۴/۰۴	۶۵	۴/۸۳			
کلیت	۱۱۴۹۶۷/۰۰	۶۸				
کلیت اصلاح شده	۱۰۶۸/۶۳	۶۷				

طبق نتایجی که در جدول ۲ نمایش داده شده است، پس از تعدیل اثر تفاوت های اولیه به لحاظ سطح مهارت اولیه در زبان انگلیسی، اثر نوع آموزش دریافتی بر میزان یادگیری نهایی زبان آموزان معنی دار بود ($p < ۰/۰۰۱$). اندازه اثر این تفاوت معنی دار ($\eta^2 = ۰/۳۳۹$) نشان داد که ۳۳/۹٪ از واریانس های بین گروهی، با استناد به تفاوت های دو روش آموزشی ارائه شده در گروه های گواه و آزمایش قابل توجه می باشند. این اندازه اثر، بر اساس معیار ارائه شده توسط کوهن (Cohen, ۱۹۸۸)، متوسط ارزیابی شد.

در بررسی میانگین های تعدیل شده نمرات پس - آزمون (جدول ۳) روشن شد که زبان آموزان گروه آزمایش، نسبت به هم تیان خود در گروه گواه عملکرد بهتری داشتند. بر این اساس، تاثیر استفاده از یادگیری فناوری محور در کلاس های زبان انگلیسی به عنوان پاسخ مثبت به سوال اول پژوهش مورد تایید است.

جدول ۳. میانگین های تعدیل شده میزان یادگیری زبان انگلیسی در گروه های مختلف

بازه اطمینان ۹۵٪		خطای معیار	میانگین تعدیل شده	روش آموزشی
حد بالا	حد پایین			
۴۳/۱۷	۴۱/۶۸	۰/۳۷	۴۲/۴۳	تلفیقی (پروژه محور مبتنی بر فناوری و محتو محور)
۴۰/۱۰	۳۸/۵۷	۰/۳۸	۳۹/۳۳	متعارف (محتو محور)

دوره آموزشی، محاسبه شد. نتایج حاصل در جدول ۴ و ۵ نمایش داده شده‌اند.

جدول ۴. آماره‌های توصیفی مربوط به عملکرد آزمودنی‌ها در آزمون SRL-SRS

برای یافتن پاسخ به سوال دوم پژوهش حاضر، آماره‌های توصیفی و همچنین مقایسه‌های بین گروهی بر مبنای داده‌های سطح خودتنظیمی فراگیران، پیش و پس از

متغیر تحت بررسی	گروه	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
-----------------	------	-------	-------	--------	---------	--------------	-------	--------

عملکرد در پیش-آزمون	آزمایش	۳۵	۱۲۲	۱۷۶	۱۵۰/۴۳	۱۳/۸۱	۰/۱۶	۰/۷۹
	گواه	۳۳	۱۱۸	۱۷۶	۱۵۰/۴۸	۱۵/۰۲	-۰/۲۳	-۰/۶۵
عملکرد در پس-آزمون	آزمایش	۳۵	۱۲۸	۱۸۱	۱۵۶/۶۰	۱۴/۲۱	۰/۲۹	-۰/۹۰

	گواه	۳۳	۱۲۰	۱۷۸	۱۵۱/۰۹	۱۴/۸۷۴	-۰/۲۶	-۰/۵۷
--	------	----	-----	-----	--------	--------	-------	-------

کشیدگی محاسبه شده برای هر چهار سری از داده‌ها، با قرار گرفتن در محدوده قابل قبول ± 2 ، بر نرمال بودن توزیع داده‌ها دلالت داشتند. با این وجود، قبل از انجام آزمون پارامتری تحلیل کوواریانس، داده‌ها به لحاظ نرمال بودن، همگونی واریانس بین گروهی و سایر پیش فرض‌های لازم برای اجرای

همانطور که نتایج ارائه شده در [جدول ۴](#) نشان می‌دهند، پیش از طی دوره آموزشی، مقادیر میانگین میزان خودتنظیمی در دو گروه پژوهش، مشابه هم بودند. اما پس از طی دوره آموزشی، میانگین سطح خودتنظیمی زبان‌آموزان گروه آزمایش از گروه گواه بیشتر بود. مقادیر چولگی و

آزمون کوواریانس کنترل شدند. نتایج تحلیل کوواریانس بعمل آمده برای مقادیر خودتنظیمی در جدول ۵ نمایش داده شده‌اند.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس بر مقادیر خودتنظیمی

منبع	مجموع مربعات خطای نوع III	درجه آزادی	مربع میانگین	آماره آزمون (F)	سطح معنی-داری	مقدار اثر
مدل اصلاح شده	۱۱۵۳۵/۷۵	۲	۵۷۶۷/۸۷	۱۲۸/۱۸	۰/۰۰۰	۰/۷۹۸
عرض از مبدأ	۲۱۴/۷۱	۱	۲۱۴/۷۱	۴/۷۷	۰/۰۳۳	۰/۰۶۸
نمرات پیش آزمون	۱۱۰۲۰/۲۴	۱	۱۱۰۲۰/۲۴	۲۴۴/۹۰۴	۰/۰۰۰	۰/۷۹۰
روش آموزشی	۵۲۴/۹۹	۱	۵۲۴/۹۹	۱۱/۶۷	۰/۰۰۱	۰/۱۵۲
خطا	۲۹۲۴/۸۸	۶۵	۴۵/۰۰			
کلیت	۱۶۲۵۶۰۹/۰۰	۶۸				
کلیت اصلاح شده	۱۴۴۶۰/۶۳	۶۷				

مطابق نتایج ارائه شده در جدول ۵، پس از تعدیل اثر تفاوت‌های اولیه به لحاظ سطح خودتنظیمی، اثر نوع آموزش دریافتی بر میزان خودتنظیمی زبان آموزان در یادگیری معنی دار بود ($p < ۰/۰۱$). اندازه اثر این تفاوت معنی دار ($\eta^2 = ۰/۱۵۲$) بود که اندازه متوسط به حساب می‌آید. میانگین‌های تعدیل شده (جدول ۶) بیانگر برتری آموزش تلفیقی محتوا-محور و پروژه محور مبتنی بر فناوری بر آموزش متعارف محتوا محور می‌باشد. بر اساس این نتایج،

تاثیر استفاده از یادگیری فناوری محور در کلاس‌های زبان انگلیسی در پاسخ به سوال دوم پژوهش مورد تایید قرار گرفت. این بدان معنی است که استفاده از یادگیری فناوری-محور می‌تواند میزان یادگیری خودتنظیمی را تا حد معنی-داری افزایش دهد.

جدول ۶. میانگین‌های تعدیل شده میزان خودتنظیمی در گروه-های آزمایش و گواه

روش آموزشی	میانگین تعدیل-شده	خطای معیار	بازه اطمینان ۹۵٪	
			حد بالا	حد پایین
تلفیقی (پروژه محور مبتنی بر فناوری و محتوا محور)	۱۵۶/۶۲	۱/۱۳	۱۵۸/۸۹	۱۵۴/۳۶

۱۵۳/۳۹	۱۴۸/۱۳	۱/۱۷	۱۵۱/۰۶	متعارف (محتوا محور)
--------	--------	------	--------	---------------------

گروه آزمایشی را به تولید برون‌دادهای کتبی و شفاهی، با محوریت محتوای هدف که از قبل در نظر گرفته شده بودند، ترغیب نمود. در تلاش برای تولید برون‌داد زبان‌آموزان اصولاً به پردازش عمیق‌تر محتوای آموزشی زبان‌آموزان انگلیسی می‌پردازند. پژوهش‌های قبلی (به عنوان مثال، [فراگولیس](#)، ۲۰۰۹؛ [سیمپسون](#)، ۲۰۱۱) نشان می‌دهند که ادغام فعالیت‌هایی که به پردازش عمیق و تمرین مکرر محتوای متناسب ارائه شده در کلاس‌های درس زبان‌آموزی منتج می‌شوند، به سطوح بالاتری از یادگیری زبان می‌انجامند.

تاثیر مثبت تیمار ارائه شده در پژوهش حاضر بر میزان یادگیری خودتنظیمی با نظریه شناخته شده [زیمرن](#) (۲۰۰۶) قابل توجه می‌باشد. به زعم [زیمرن](#)، یادگیری خودتنظیمی محصول تعداد متنوعی از فرایندها است که از جمله خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، خودنظارتی، تلاش، ارزیابی و تأمل در یادگیری است. با توجه به اینکه سطح یادگیری خودتنظیمی در این پژوهش، از طریق سنجش شش خرده-مقیاس مختلف (شامل خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، خود-نظارتی، تلاش، ارزیابی و تأمل در یادگیری) بررسی گردید، جهت تعیین معنی‌داری یافته‌ها، تحلیل تکمیلی صورت پذیرفت و میزان تغییرات در هر کدام از خرده‌مقیاسها بر اثر آموزش مورد مطالعه بررسی شد. طبق نتایج این تحلیل تکمیلی، پس از پایان دوره آموزشی، زبان‌آموزان گروه آزمایش در خصوص مهارت‌های برنامه‌ریزی، خودکارآمدی

۴. بحث و نتیجه‌گیری

بر مبنای نتایج بدست آمده از بررسی داده‌ها، تلفیق آموزش پروژه‌محور مبتنی بر فناوری با برنامه‌های متعارف (محتوا-محور) آموزش زبان انگلیسی، نه تنها نقش معنی‌داری در ارتقاء میزان یادگیری مهارت‌های زبانی آزمودنی‌های پژوهش داشت، بلکه منجر به بهبود مهارت خودتنظیمی در روند یادگیری آن‌ها گردید. این نتایج، با یافته‌های مطالعات دیگر ([آستاوا و همکاران](#)، ۲۰۱۷؛ [باس، Baş](#)، ۲۰۱۱؛ [کلیر، Collier](#)، ۲۰۱۷؛ [فراگولیس](#)، ۲۰۰۹) در ارتباط با تاثیر مثبت یادگیری پروژه‌محور بر بهبود دستاوردهای زبان‌آموزان در یک راستا قرار دارد. اثربخشی این نوع یادگیری در تسریع روند یادگیری زبان، در مشارکت فعال ([وونگ دینگ و هاجیهاما، Wongdaeng & Hajihama](#)، ۲۰۱۸)، بهبود انگیزه یادگیری ([خلیلی ثابت و راوند](#)، ۲۰۱۷) و ترویج یادگیری خودمحور ([سیمپسون](#)، ۲۰۱۱) متبلور می‌شود.

علاوه بر این، به نظر می‌رسد این روش آموزشی، با درگیر نمودن فراگیران با محتوای کتاب‌های درسی، انگیزه زبان‌آموزان را برای یادگیری تقویت می‌نماید. در پژوهش حاضر، فعالیت در پروژه‌ها به دانشجویان گروه آزمایش این فرصت را داد تا ضمن بهره‌گیری از این محتوا، در یک تعامل معنادار، که تمرین و تکرار بیشتری را در پی داشت، شرکت کنند. شرکت فعال در تعاملات گروهی، در واقع، زبان‌آموزان

و ارزیابی رشد قابل توجهی داشتند. به نظر می‌رسد شرکت فراگیران در پروژه‌های محتوامحور گروهی، بستر مناسبی برای آنها فراهم کرده می‌آورد تا برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین‌شده، به برنامه‌ریزی‌های جمعی مداوم در خصوص زمان و نحوه انجام مسؤلیت‌های محوله اقدام نمایند. از سوی دیگر، فناوری‌های آموزشی بکار گرفته شده این قابلیت را داشتند که امکان پایش و ارزیابی مداوم عملکردهای شخصی و گروهی را فراهم آورند. افزایش معنی‌دار در سطح خود کارآمدی زبان‌آموزان این مطالعه نیز با نتیجه پژوهش‌های پیلتن و همکاران ([Pilten et al., 2017](#))، مبنی بر اینکه شیوه‌های یادگیری پروژه‌محور مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات منجر به سطوح بالاتری از خودکارآمدی می‌شوند، همخوانی دارد.

به جز یادگیری پروژه‌محور، آنچه می‌تواند تغییرات مثبتی را که در بهبود یادگیری زبان و سطح یادگیری خودتنظیمی در بین گروه آزمایش مشاهده شد، توجیه نماید سهم پررنگ فناوری در تسریع یادگیری زبان (آهارونی، [Aharony, 2015](#)؛ [دوبلر, Dobler, 2015](#)؛ [گرلاندو و ادولجی, Girlando & Eduljee, 2016](#))، ارتقای یادگیری خودمحور (باقری و همکاران، [Bagheri et al., 2013](#)؛ [سواج و همکاران, Savage et al., 2009](#)) و تسهیل یادگیری خودتنظیمی (گرلاچ، [Gerlach, 2008](#)؛ رحمان و همکاران، [Rahman et al., 2010](#)) است. بنابراین در تفسیر اثربخشی آموزش مبتنی بر فناوری این پژوهش، نباید از نقش

کاتالیزوری ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در بهبود یادگیری زبان و سطح یادگیری خودتنظیمی در بین زبان‌آموزان گروه آزمایش غافل شد.

همانطور که مطالعه [گیلسپای \(Gillespie, 2006\)](#)

نشان داده است، کاربرد فناوری‌های آموزشی، شرایط لازم برای یادگیری فعالیت‌محور را محقق می‌سازد و منجر به تسریع و بهبود روند یادگیری می‌شود. با استناد به این نظریه، می‌توان استدلال کرد که استفاده از ابزارهای آموزشی مبتنی بر فناوری‌های روز، برای زبان‌آموزان گروه آزمایش، انگیزه و امکان لازم را فراهم آورد تا نقشی فعال و مستقل در فرایند پردازش محتوای دریافتی داشته باشند. از سویی دیگر، فناوری‌های آموزشی بکار گرفته شده به زبان‌آموزان گروه آزمایشی این امکان را داد تا در یک بستر اجتماعی تعامل موثری با یکدیگر داشته باشند. با در نظر داشتن تئوری فرهنگی-اجتماعی [ویگوتسکی \(Vygotsky, 1978\)](#)، می‌توان استدلال کرد که تعامل مشترک بین همسالانی که در پروژه‌های محتوامحور شرکت کردند به آنها در بسط دانش حوزه‌ای که تحت مطالعه بوده، کمک نموده است. علاوه بر این، با استفاده از سازوکارهای نظارتی در نظر گرفته شده توسط مدرس دوره (مانند حضور معلم یا کارشناس فناوری در بین زبان‌آموزان و نظارت مستمر و همچنین گرفتن گزارش از زبان‌آموزان)، از تلاش هماهنگ زبان‌آموزان گروه آزمایشی برای استفاده عملی از زبان انگلیسی در حین پیشبرد پروژه‌های

گروهی اطمینان حاصل شد. چنین همکاری هدفمندی، به نوبه خود، ممکن است زمینه

را برای دریافت بازخوردهای اصلاحی و در نتیجه اصلاح برون‌دادهای جدید فراهم کرده باشد.

به منظور توجیه نقش فناوری‌های آموزشی بکارگرفته شده در بهبود هر دو متغیر وابسته تحت بررسی

(یادگیری مهارت‌های زبان انگلیسی و یادگیری خودتنظیمی) در این مطالعه، می‌توان به مزایای متنوع بیان شده در مطالعه

ازمی (Azmi، ۲۰۱۷)، در خصوص نقش کاربرد فناوری‌های آموزشی در کلاسهای درس زبان انگلیسی به عنوان زبان

خارجی، اشاره نمود. ازمی، پس از بررسی دقیق نتایج پژوهش تعدادی از پژوهشگران (از جمله: [کسیم و زوراینا، Kassim](#)

[Zuraina &، ۲۰۰۷؛ لی، Lee، ۲۰۰۵؛ ریچاردسن، Richardson، ۲۰۰۸](#)) به این نتیجه رسید که کاربرد ابزارهای

آموزشی مرتبط با فناوری‌های روز در آموزش زبان، نتایج مثبت متنوعی دارد. این نتایج شامل بهبود انگیزه یادگیری،

افزایش میزان مشارکت در روند یادگیری، تحقق یادگیری خودگردان، تقویت انتقال "چند حسی" (multisensory

delivery) مفاد آموزشی، افزایش احتمال رویارویی با محتوای آموزشی درست و منطبق با واقعیت و بهینه سازی

تعاملات و ارتباطات درون کلاسی می‌شود. با توجه به دیدگاه اشمایکل و بامیستر ([Schmeichel & Baumeister](#)،

[۲۰۰۴](#))، که جهت حصول یادگیری خودگردان، فراگیران می‌بایست از سطوح بالایی از مهارت یادگیری خودتنظیمی

برخوردار باشند و همچنین نظریه [ارنستو \(Ernesto، ۲۰۱۷\)](#)، مبنی بر اینکه یادگیری خودتنظیمی مهمترین شاخص سبک یادگیری خودگردان است، تقویت آموزش خودگردان در یک فضای آموزشی مدیریت شده توسط فناوری، می‌تواند بهبود مشاهده شده در میزان یادگیری خودتنظیمی زبان آموزان پژوهش حاضر را توجیه نماید.

با توجه به ماهیت تلفیقی آموزش تحت بررسی، که از فناوری اطلاعات و ارتباطات و یادگیری پروژه‌محور برای

تکمیل یک آموزش محتوای محور استفاده نمود، پیشرفت حاصل شده در میزان یادگیری و سطح یادگیری خودتنظیمی

آزمودنی‌ها نه تنها می‌تواند به اثر مستقل هر کدام از مؤلفه‌های آموزش (فناوری‌های آموزشی و پروژه‌های محتوای محور)

نسبت داده شود، بلکه از طریق تاثیر تجمعی هر دو مؤلفه نیز قابل توجیه می‌باشد. این تاثیر تجمعی با توجه به شواهد

علمی [بدست آمده توسط سیدمن-تاویو \(Sidman-، Taveau، ۲۰۰۵\)](#)، که به بررسی نقش یادگیری پروژه‌محور

مبتنی بر فناوری در بین تعدادی فراگیر بزرگسال زبان انگلیسی پرداخت، قابل تایید است. پژوهش سیدمن-تاویو

نشان داد که توانایی فراگیران در مهارت‌های خواندن، نوشتاری، گوش دادن و صحبت کردن بر اثر بهره‌مندی از این

نوع آموزش افزایش می‌یابد. این یافته همچنین با مطالعات کیفی دولی و سادلر ([Dooly & Sadler، ۲۰۱۳](#)) و مروان

(Marwan, 2015)، در مورد تاثیر معنی‌دار یادگیری پروژه-محور مبتنی بر فناوری بر یادگیری زبان دوم، در یک راستا قرار دارد.

نتایج حاصل در این پژوهش می‌تواند برای محققان، مربیان و دست‌اندرکاران آموزش انگلیسی قابل استفاده باشند. با توجه به یافته‌های این پژوهش و مجموعه پژوهش‌های مرتبط، به نظر می‌رسد زمان آن رسیده که روش‌های تلفیقی، جایگزین روش‌های متداول معلم‌محور تدریس زبان انگلیسی شود. با جبران کمبود زمان آموزش، به عنوان بهانه‌ای بزرگ برای تعویق رویکردهای دانش‌آموز‌محور، ابزارهای متنوع آموزشی مبتنی بر فناوری نه تنها یادگیری از طریق انواع پروژه‌های محتوای محور را تسهیل می‌کند، بلکه امکان دستیابی به یک یادگیری خودتنظیمی را نیز فراهم می‌آورد. از سوی دیگر، نتایج احتمالی یادگیری پروژه-محور مانند مشارکت حداکثری، حفظ استقلال در یادگیری و ایجاد انگیزه برای یادگیرندگان، این قابلیت را دارند که همچون یک اهرم قوی، چرخ آموزش زبان انگلیسی را در مسیر یادگیری به سبک قرن ۲۱ به حرکت درآورند.

با توجه به محدودیت‌های اجرایی پژوهش حاضر، از جمله انتخاب غیرتصادفی تعداد محدودی از فراگیران ایرانی زبان انگلیسی و زمان محدود دوره آموزشی، تکرار پژوهش حاضر با گروه مختلف زبان‌آموزان و در مدت زمانی طولانی‌تر پیشنهاد می‌گردد. شایان ذکر است با افزودن مؤلفه‌های کیفی، از جمله دیدگاه زبان‌آموزان و مدرسین زبان نسبت

به مزیت‌ها و معایب این روش تلفیقی و مشکلات عملیاتی پیش‌رو، نتایج پژوهش‌های مشابه آتی می‌توانند تصویر واضح‌تری از اثربخشی روش مورد مطالعه و امکان جایگزینی آن با روشهای متداول امروزی را در کلاس‌های درس زبان انگلیسی ارائه دهند.

فهرست منابع

- مشکوئه، مریم و شعبانی، محمد. (۱۳۹۲). تاثیر راهبردهای خودتنظیمی مدیریت زمان و تنظیم تلاش برای یادگیری زبان انگلیسی به منزله زبان خارجه. *پژوهشهای زیان‌شناختی در زبانهای خارجه*، ۱۳(۱)، ۱۳۵-۱۳۳.
- Aharony, N. (2015). Factors affecting the adoption of e-books by information professionals. *Journal of Librarianship and Information Science*, 47(2), 13-144.
- Astawa, S. P., Artini, L. P., & Nitiasih, P. K. (2017). Project-based learning activities and EFL students' productive skills in English. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(6), 1147-1155.
- Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL classroom: From perceived utility to potential challenges. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 111-118.
- Bagheri, M., Ali, W. Z. W., Abdullah, M. C. B., & Daud, S. M. (2013). Effects of project-based learning strategy on self-directed learning skills of educational technology ttudents. *Contemporary Educational Technology*, 4(1), 15-29.
- Baş, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *TOJNED: The Online Journal of New Horizons in Education*, 1(4), 1-15.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43.
- Bernacki, M. L., Greene, J. A., & Crompton, H. (2020). Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-8.
- Black, R. W. (2009). English-Language learners, fan communities, and 21st-century skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 688-697.

dissertation). University of Pittsburgh, Pennsylvania, USA.

Gillespie, H. (2006). *Unlocking learning and teaching with ICT: Identifying and overcoming barriers*. David Fulton.

Girlando, A., & Eduljee, N. B. (2016). Efficacy of using digital technology in the classroom. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(5), 177–186.

Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitments, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155–192.

Kassim, H., & Zuraina, A. (2007). The use of ICT in the implementation of student-centred learning (SCL). *Internet Journal of e-Language Learning & Teaching*, 4(1), 15–31.

Khalili Sabet, M., & Ravand, G. (2017). The effects of project-oriented tasks on Iranian intermediate EFL learners' learning motivation. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 106–114.

Lee, C. (2005). *Web-based teaching and English language teaching: A Hong Kong experience*. The Chinese University Press of Hong Kong.

Lee, S. C. (2001). Development of instructional strategy of computer application software for group instruction. *Computers and Education*, 37, 1–9.

Lewis, G. (2009). *Bringing technology into the classroom*. Oxford University Press.

Long, H. B. (2000). Understanding self-direction in learning. In H. B. Long (Ed.), *Practice & theory in self-directed learning* (pp. 11–24). Motorola University Press.

Marczak, M. (2013). *Communication and information technology in (intercultural) language teaching*. Cambridge Scholars Publishing.

Marwan, A., (2015). Empowering English through project-based learning with ICT. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4), 28–37.

Nissim, Y., Weissbluth, E., Scott-Webber, L., & Amar, S. (2016). The effect of a stimulating learning environment on pre-service teachers' motivation and 21st century skills. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 29–39.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198–251.

Peterson, C., & Nassaji, H. (2016). Project-based learning through the eyes of teachers and students

Chen, Y. L., & Hsu, C. C. (2020). Self-regulated mobile gamebased English learning in a virtual reality environment. *Computers and Education*, 154, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103910>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.

Collier, L. D. (2017). *Using a project-based language learning approach in the high school Spanish classroom: Perceived challenges and benefits* (Unpublished master's thesis). Brigham Young University, Utah, USA.

Cox, C. (2014). *21st century skills and principles of flow in the foreign language classroom* (Unpublished master's thesis). Brigham Young University, Utah, USA.

Darling-Hammond, L., Zieleski, M., & Goldman, S. (2017). *Using technology to support at risk students' learning*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Dede, C. (2010). Re-conceptualizing technology integration to meet the challenges of educational transformation. *Journal of Curriculum and Instruction*, 5(1), 4–16.

Dobler, E. (2015). A personalized learning experience or a digital distraction? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(6), 482–491.

Dooly, M., & Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25, 4–29.

Eaton, S. E. (2010). *Global trends in language learning in the twenty-first century*. Onate Press.

Ernesto P. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions of research. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Fandiño, Y. J. (2013). 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *GIST Education and Learning Research Journal*, 7, 190–208.

Fragoulis, J. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113–119.

Gardner, H. (1999). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation: Essays on learning and thinking* (pp. 120–137). Prentice Hall.

Gerlach, D. L. (2008). *Project-based learning as a facilitator of self-regulation in a middle school curriculum* (Unpublished doctoral

dissertation). Australian Catholic University, Australia.

Takeda, I. (2016). Project-based learning with 21st century skills for the Japanese language classroom. *Journal of Integrated Creative Studies*, 20, 1-7.

Thuan, P. D. (2018). Project-based learning: from theory to EFL classroom practice, *Proceedings of the 6th International Open TESOL Conference*, 327-339.

Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelena, M. J. G., & Visschera, C. (2012).

Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the self-regulation of learning self-report scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-15.

Varis, T. (2007). New technologies and innovation in higher education and regional development. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 16-24.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wolters C. A. (2010). *Self-regulated learning and the 21st century competencies*. University of Houston.

Wongdaeng, M., & Haijima, S. (2018). Perceptions of project-based learning on promoting 21st century skills and learning motivation in a Thai EFL setting. *Journal of Studies in the English Language*, 13(2), 158-190.

Zhao, Y. (2013). Recent developments in technology and language learning: Literature review and metaanalysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7-27.

Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 705-722). Cambridge University Press.

in adult ESL classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 72(1), 13-39.

Pilten, P., Pilten, G., & Sahinkaya, N. (2017). The effect of ICT assisted project based learning approach on prospective ICT integration skills of teacher candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 135-147.

Rahman, K. A. M., Jusoff, K., Daud, B. H. A., & Ghani, N. A. A. (2010). Motivating students using project based learning (PjBL) via e-SOLMS technology. *World Applied Sciences Journal*, 8(9), 1086-1092.

Richardson, W. (2008). *Blogs, podcasts, and other powerful tools for the classroom*. Corwin Press.

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Viking.

Savage, R. N., Chen, K. C., & Vanasupa, L. (2009). Integrating project-based learning throughout the undergraduate engineering curriculum. *Engineering Management Review*, 37(1), 25-30.

Sawchuk, S. (2009). Backers of '21st-century skills' take flak. *Education Week*, 28(23), 1-14.

Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2004). Selfregulatory strength. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 84-98). Guilford Press.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.

Sefton-Green, J. (2004). *Literature review of informal learning with technology outside school*. Futurelab.

Sharma, P., & Barret, B. (2007). *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Macmillan Education.

Sidman-Taveau, R. L. (2005). *Computer-assisted project based learning in second language: Case studies in adult ESL* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at Austin, USA.

Simpson, J. (2011). *Integrating project-based learning in an English tourism classroom in a Thai university* (Unpublished doctoral

عنوان	کاربرد	پروژه‌های کوتاه مدت	پروژه‌های بلندمدت	نحوه ارائه پروژه‌های بلندمدت
<p>زندگی - های جالب</p>	<p>۱. سوال پرسیدن در مورد علائق و سوابق یک فرد</p> <p>۲. گفتن داستانها و نقل قول - هایی از زندگی خود و دیگران</p>	<p>۱. بحث آزاد (گروهی) درمورد انتخاب سه حیطه که منجر به زندگی جالب‌تری می‌شود. (شغل، مسافرت، سرگرمی‌ها یا علائق و تجارب زندگی و ...)</p> <p>۲. ساخت سه سوال مصاحبه که بتوان از طریق آنها به جزئیات زندگی جالب یک مصاحبه شونده فرضی دست یافت.</p> <p>۳. انجام مصاحبه در گروه‌ها با استفاده از سوالات طرح شده در قسمت قبلی</p> <p>۴. نوشتن یک حکایت یا قصه کوتاه با استفاده از شش فعلی که از داستان Dan بطور تصادفی انتخاب شده - اند.</p> <p>۵. نوشتن یک مکالمه شبیه مکالمه Juan and Bryan در مورد یک اتفاق ترسناک</p> <p>۶. بحث و تبادل نظر در گروه‌ها درباره موفقیت و راه‌های رسیدن به آن.</p>	<p>۱. تحقیق و نوشتن بیوگرافی یک فرد مشهور محلی</p> <p>۲. درست کردن یک مصاحبه از پیش ساخته شده با فردی از دوستان، آشنایان و فامیل که اعضای گروهتان تایید در مورد جالب بودن زندگی او اتفاق نظر دارند.</p>	<p>۱. ویکی</p> <p>۲. ساخت ویدئو کوتاه با استفاده از Window dan Movie Maker</p>

درس دوم

عنوان	کاربرد	پروژه‌های کوتاه مدت	پروژه‌های بلندمدت	نحوه ارائه پروژه‌های بلندمدت
سلايق شخصي	<p>۱. صحبت کردن راجع به سرو</p> <p>وضع، سبک‌های شخصی و مد</p> <p>۲. صحبت درباره سلیقه شما در لباس پوشیدن و موسیقی</p>	<p>۱. اختصاص دادن یک سر و وضع متناسب با هر شخصیت به شخصیت‌های درس بر اساس عکس‌ها و محتوای درس</p> <p>۲. تمرین ساختار Just as...as As....as</p> <p>در گروه‌ها بر اساس اسامی که تصادفا انتخاب می‌شوند و مربوط به ظاهر افراد هستند.</p> <p>۳. نوشتن یک مکالمه که در آن دو نفر (مادر و دختر، زن و شوهر و ...) که دارای سلیقه متفاوت هستند در حال خرید هستند.</p> <p>۴. بحث گروهی (حدس زدن در مورد اینکه هر یک از اعضای گروه در هر مناسبت چه لباسی می‌پوشد).</p> <p>۵. نوشتن یک مکالمه شبیه مکالمه Tracy and Omar (در مورد ورزش، لباس، کتاب و ...) که در آن باید هر یک از اعضای گروه برای کسی هدیه بخرد.</p> <p>۶. برگزار کردن یک مصاحبه از پیش تعیین شده در گروه‌ها در مورد سوالاتی نظیر: آیا به نظر شما هر کسی استایل شخصی خود را دارد؟ آیا شما سعی می‌کنید متفاوت باشید یا مانند همه لباس بپوشید؟ سبک شخصی شما در لباس پوشیدن چگونه است؟</p>	<p>۱. یک تحقیق مقایسه‌ای در مورد لباس‌های مورد علاقه دو سیاستمدار معروف</p> <p>۲. درست کردن یک گزارش تصویری از لباس‌های مورد علاقه اعضا گروه برای مناسبت‌های مختلف</p>	<p>۱. فایل پاورپوینت همراه با گویندگی</p> <p>۲. بلاگ</p>

درس سوم

نحوه آرایه پروژه‌های بلندمدت	پروژه‌های بلندمدت	پروژه‌های کوتاه مدت	کاربرد	عنوان
<p>۱. بروشور الکترونیکی (e-brochure in Microsoft Word)</p> <p>۲. فایل پاورپوینت همراه با گویندگی</p>	<p>۱. درست کردن یک بروشور سفر برای معرفی شهر خود (یا هر شهر دیگری)</p> <p>۲. درست کردن یک گزارش تصویری دقیق و با جزئیات از نحوه پوشش ایرانیان در ۱۰۰ سال اخیر</p>	<p>۱. آماده کردن سخنرانی کوتاه درمورد یک غذای سنتی ایرانی که توریست ها هنگام سفر به ایران باید امتحان کنند.</p> <p>۲. بحث آزاد درمورد مکان هایی که اعضای گروه قبلا دیدن کرده اند مانند بناهای تاریخی، وقایع تاریخی، غذاها و ...</p> <p>۳. نوشتن یک مقاله استدلالی درمورد بایدها و نبایدهای فرهنگ ایرانی</p> <p>۴. تهیه لیستی از آداب اجتماعی که امروزه در مقایسه با گذشته دچار تغییر شده است.</p> <p>۵. نوشتن و آماده کردن یک مکالمه شبیه مکالمه Hilda and David که با عبارت زیرد شروع شود:</p> <p style="text-align: center;">If I lived abroad...</p> <p>۶. صحبت و بحث در گروه درباره دلایل زندگی کردن به دور از خانه یا وطن.</p>	<p>۱. صحبت درباره جنبه های مختلف فرهنگ</p> <p>۲. صحبت در مورد اخلاق، رسم و رسوم و رفتار فرهنگی متعارف</p>	<p>فرهنگ های جهانی</p>

درس چهارم

عنوان	کاربرد	پروژه‌های کوتاه مدت	پروژه‌های بلندمدت	نحوه آرایه پروژه‌های بلندمدت
اجتماعی شدن	<p>۱. صحبت در مورد کارهایی که شما قرار بود انجام دهید، کارهایی که قرار است انجام دهید و کارهایی که باید در آینده انجام دهید.</p> <p>۲. صحبت در مورد بیرون رفتن و اجتماعی شدن</p>	<p>۱. تعریف کردن حکایات و قصه‌هایی از زمان‌هایی که هر یک از اعضای گروه مجبور به شرکت در یک مراسم بودند اما از این کار امتناع کرده‌اند (نوران کودکی، نوران دبیرستان یا سال‌های اخیر)</p> <p>۲. پیدا کردن کلمات هما جانشدنی برای افعال دو کلمه‌ای مانند Get along with someone; get back from a place...)</p> <p>از دیشکنری لانگمن آنلاین یا کاغذی</p> <p>۳. نوشتن یک مکالمه کوتاه شبیه مکالمه کتاب و استفاده از افعال دو کلمه ای جانشدنی با get (همان افعالی که اعضای گروه در بخش قبل پیدا کرده بودند).</p> <p>۴. تعریف کردن یک جشن غافل‌گیر کننده که اعضای گروه اخیراً برای کسی دیگر تدارک دیده بودند.</p> <p>۵. نوشتن و بحث در مورد پنج سوال درباره روز تولد (مانند: آیا کار خاصی در روز تولدتان انجام می‌دهید؟ و ...)</p> <p>۶. بحث آزاد درباره عکس‌العمل اعضای گروه هنگامی که خبر خوشحال کننده‌ای به آن‌ها می‌رسد (مانند برنده شدن مقدار زیادی پول)</p>	<p>۱. تحقیق در مورد زندگی اجتماعی یک فرد مشهور تاریخی و درست کردن یک ویدیو از بیوگرافی زندگی اجتماعی او همراه با گویندگی روی ویدئو توسط زبان‌آموزان</p>	<p>ساخت ویدیو از طریق Window Movie Maker</p>