

بررسی تاثیر مقایسه ای داستان گویی و بازنویسی متن بر درک اصطلاحات زبان انگلیسی زبان آموزان ایرانی

فهیمة حمیدی زاده*

کارشناسی ارشد گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین، ایران

زهره محمدی زنونق**

استادیار گروه مترجمی زبان انگلیسی، واحد کرج، دانشگاه آزاد اسلامی، کرج، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۸/۳۰، تاریخ تصویب: ۹۶/۱۰/۳۰، تاریخ چاپ: اردیبهشت ۱۳۹۷)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر دو روش داستان‌سرایی و بازنویسی متن در زبان دوم، بر درک اصطلاحات انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی است. برای این منظور، ۹۰ نفر زبان‌آموز سطح متوسط مؤنث ایرانی براساس نمرات آزمون تعیین سطح آکسفورد، برای شرکت در این پژوهش انتخاب و به سه گروه ۳۰ نفری تقسیم شده‌اند که این سه گروه، تحت آموزش اصطلاحات انگلیسی از طریق داستان گفتن و بازنویسی متن و روش سنتی قرار گرفتند. داده‌های جمع‌آوری شده با پیش و پس‌آزمون، از طریق روش آماری «همپراش، آزمون تعقیبی» مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های حاصل از این تحقیق نشان داد که تکنیک‌های یادشده مؤثر بوده‌اند و همچنین روش داستان‌سرایی در مقایسه با دو روش دیگر، تأثیر مثبت بیشتری بر درک اصطلاحات انگلیسی داشته است. نتایج این تحقیق و پیامدهای مفید آن برای آموزگاران بررسی شد و محدودیت‌های تحقیق جهت پیشنهاد تحقیقات آتی، مورد بررسی قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: درک اصطلاحات، بازنویسی متن، داستان‌سرایی.

* E-mail: fahimehhamidizadeh1367@gmail.com

** E-mail: Zohre.mohamadi@kiaiu.ac.ir: نویسنده مسئول

۱- مقدمه

اصطلاحات انگلیسی، یکی از جنبه‌های مهم زبان هستند که در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته‌اند. آشنایی با یک زبان، تنها به معنی دانش لغات و گرامرنیست، بلکه دانش اصطلاحات هم ضروری به نظر می‌رسد. فتوت‌نیا و خاکی (2012) معتقدند اصطلاحات انگلیسی در تمام اشکال گفتمان، سخنرانی‌ها، فیلم‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ بنابراین زبان آموزان انگلیسی، نیاز به آشنایی با این اصطلاحات به منظور درک مفهوم و همچنین تولید زبان دارند (بورس^۱ 1992). فتوت‌نیا و خاکی (2012) همچنین خاطر نشان کردند که اگرچه اصطلاحات در زبان انگلیسی، بسیار رایج هستند ولی استفاده مناسب از آن‌ها، برای زبان‌آموزان خارجی، مشکل به نظر می‌رسد. از سوی دیگر خوش‌نیت و دولت‌آبادی (2014) معتقد هستند اصطلاحات زبان انگلیسی، یکی از دشوارترین جنبه‌های زبان برای زبان‌آموزان محسوب می‌شوند. تعاریف متعدد و متفاوت از این اصطلاحات، یکی از مشکلات اصطلاحات به حساب می‌آید، محققان متعدد در این رشته تعاریف بسیار متنوعی عرضه کرده‌اند؛ همچنین اکبریان (2012) عنوان کرد که اصطلاحات انگلیسی فرهنگ‌محور هستند. علاوه بر این ترجمه کردن این اصطلاحات از زبان انگلیسی به زبان هدف، کار دشواری به نظر می‌رسد.

از سویی دیگر، این اصطلاحات با زندگی روزمره به گونه‌ای درهم آمیخته‌اند که برقراری ارتباط بدون آن‌ها غیر ممکن به نظر می‌رسد. پالیو، بارلو، فاین و پالیو^۲ (1997) اظهار می‌کنند افراد انگلیسی‌زبان در حدود بیست میلیون اصطلاح، در طی زندگی خود استفاده می‌کنند؛ به این معنی که آن‌ها در هر دقیقه زندگی خود، در حال استفاده از این اصطلاحات هستند.

بر اساس اهمیت این جنبه از زبان، یادگیری آن توسط زبان‌آموزان و همچنین چگونگی تدریس استادان نیز حایز اهمیت است. از این رو محققان فنون متعددی را در حوزه اصطلاحات زبان انگلیسی، مورد بررسی قرار داده‌اند با این همه، تا کنون تأثیر دو فن داستان‌سرایی و بازنویسی متن، به‌طور گسترده، بر درک و تولید اصطلاحات مطالعه نشده‌اند. به همین سبب، پژوهش حاضر، با توجه به مؤثر بودن داستان‌سرایی و بازنویسی متن در زمینه‌های دیگر به تأثیر آن دو و همچنین مقایسه آن‌ها می‌پردازد. در روش بازنویسی متن، معلم متنی را که شامل اصطلاحات هدف است، دو بار برای زبان‌آموزان می‌خواند؛ سپس آن‌ها در گروه‌های دو نفره،

1. Boars

2. Polio, Barlow, Fine and Polio

تلاش خود را برای ساخت مجدد آن آغاز می‌کنند. در روش داستان‌سرایی اصطلاحات هدف معرفی می‌شود و دانش‌آموزان شروع به نوشتن یک داستان کوتاه و با مفهوم می‌کنند که شامل اصطلاحات هدف نیز باشد. هدف از این تحقیق همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد، استفاده از این دو روش و مقایسه آن‌ها به منظور پیدا کردن روش مناسب‌تر است.

۲- پیشینه تحقیق

داستان‌سرایی و بازنویسی متن در این تحقیق، مدّ نظر قرار گرفته‌اند. هرچند تأثیر مثبت داستان‌سرایی و بازنویسی متن، در بسیاری از جنبه‌های یادگیری زبان بررسی شده و مورد تأیید قرار گرفته است، اما از تأثیرات روش مذکور بر درک و تولید اصطلاحات زبان انگلیسی نادیده گرفته شده است. لردلی^۱ (2007) تأثیر داستان‌سرایی را بر دانش‌آموزان حاضر در کلاس و انگیزه آن‌ها مورد بررسی قرار داد. بر این اساس محقق یک پرسشنامه با ۲۸ سؤال چندگزینه‌ای برای زبان‌آموزان طراحی کرد. نتایج تحقیق بر تأثیر مثبت روش داستان‌سرایی بر محیط یادگیری تأکید داشت؛ همچنین جورجوپاولو و گریوا^۲ (2011) نیز بر تأثیر مثبت داستان‌سرایی بر مهارت‌های شفاهی و توانایی‌های اجتماعی زبان‌آموزان اشاره داشتند. نتایج تحقیق گوین، استینلی و استینلی^۳ (2014) نیز به تأثیر مثبت داستان‌سرایی منجر شدند. آن‌ها همچنین اظهار کردند که مدرسین و زبان‌آموزان به این روش نگرش مثبت نشان داده‌اند یا در تحقیق دیگری که سلیمانی و اکبری (2013) انجام داده‌اند، تأثیر مثبت روش داستان‌سرایی بر یادگیری لغات مشخص شد.

ازسوی دیگر، واسیلجویک^۴ (2010) در پژوهشی تأثیر بازنویسی متن را بر روی مهارت‌های شنیداری مورد آزمایش قرار داد؛ نتایج بر تأثیر مثبت روش که شامل دو مرحله رمزگشایی و رمزگذاری بود، اشاره داشت. به‌علاوه جیکوب و اسمال (2003) نیز تأثیر روش بازنویسی متن را بر یادگیری زبان بررسی کردند؛ نتایج نقش قابل توجه و مثبت آن را بر افزایش یادگیری زبان دوم روشن ساخت. علی‌رغم به‌موقع و مهم بودن این تحقیقات و همچنین بازخورد مثبت

1. Lordly

2. Georgopoulou and Griva

3. Nguyen, Stanley and Stanley

4. Vasiljevic

آن‌ها در آموزش زبان انگلیسی، آنچه که در تحقیقات پیشین، به آن پرداخته نشده است، بررسی مقابله این دو روش است. از آنجا که افزایش فرصت‌های یادگیری در آموزش زبان انگلیسی، به عنوان زبان خارجی، عمدتاً بر روی یادگیری قواعد دستوری بوده است، بررسی مقابله ای دو روش داستان‌سرایی و بازنویسی متن، بر درک لغات و به‌خصوص اصطلاحات زبان انگلیسی ارزشمند است.

۱-۲- اهمیت اصطلاحات زبان انگلیسی

زبان انگلیسی، غنی از اصطلاحات است و آن‌ها به‌منزله روح زبان هستند. ماکاروا^۱ (2010) اظهار می‌کند دانش زبان، بسیار گسترده‌تر از دانش کلمات مجزاست. درک و تولید اصطلاحات نیز مهم به نظر می‌رسند. علاوه بر این دیکسون^۲ (1994) بر ضرورت یادگیری این جنبه از زبان، به‌منظور برقراری ارتباطی مؤثر تأکید می‌کند. قادری و افشین‌فر (2014) معتقدند در زبان محاوره‌ای، استفاده از این اصطلاحات در همه جنبه‌ها نظیر مکالمات روزانه و حتی شکل رسمی زبان مشهود است. از این‌رو آموزش و یادگیری آن، همانند دیگر مهارت‌ها بسیار قابل اهمیت است.

لایتس^۳ (2001) در پاسخ به این سؤال که چرا اصطلاحات بایستی تدریس شوند؟ به مهارت‌های منحصر به‌فردی اشاره می‌کند که آن‌ها فراهم می‌کنند تا استفاده از زبان طبیعی جلوه کند. اما با وجود اهمیت این جنبه، مشکلات و موانع فراوانی در یادگیری آن‌ها به‌چشم می‌خورد.

۲-۲- مشکلات یادگیری و آموزش اصطلاحات زبان انگلیسی

طباطبایی و حاجی‌زاده (2015) معتقدند اصطلاحات زبان انگلیسی، یکی از چالش‌برانگیزترین و مشکل‌ترین جنبه‌های یادگیری و آموزش زبان است و زبان‌آموزان موظف به به‌کارگیری و تولید آن‌ها هستند. همچنین تعدادی از دیگر محققان نظیر کاسیاری و گلاکسبرگ^۴ (1991)، هاشمیان و آرزی (2017) نیز بر مشکل بودن آن‌ها تأکید داشته‌اند.

1. Makarova

2. Dixon

3. Liontas

4. Cacciari and Glucksberg

افشان پور و معماری (2014) اضافه کردند که بیشتر زبان آموزان ایرانی، حتی پس از طی یک مدت طولانی از آموزش زبان، هنوز به سختی قادر به استفاده از اصطلاحات هستند. این اصطلاحات به مثابه بخش جداگانه از مفاهیم ذهنی زبان آموزان است و همین جدایی به صورت یکی از موانع پیچیده در آموزش و یادگیری محسوب می شود. (کوسز^۱، 2002). هرچند تعدادی از محققان، مشکلات یادگیری و آموزش آن‌ها را به علل زیر نسبت می دهند.

محمود (2002) به پایین بودن سطح زبان آموزان اشاره و آن را یکی از موانع استفاده مناسب از اصطلاحات عنوان می کنند؛ به علاوه طباطبایی و گهروی (2011) معتقدند زبان آموزان ایرانی که به مطالعه زبان انگلیسی می پردازند، تمایلی به استفاده از آن‌ها به علت عدم دسترسی به کتاب‌های معتبر و پر محتوا ندارند. یکی دیگر از مشکلات پیچیده زبان آموزان، ترجمه اصطلاحات است. همان طور که پیش تر اشاره شد، اصطلاحات گروهی از کلمات اند که درک کلی معنی آن‌ها، کاملاً مستقل از درک کلمات به طور جداگانه است. گاهی یافتن یک معادل در زبان مقصد، کار بسیار دشواری به نظر می رسد. شجاعی (2012) در این باره به بغرنجی کار مترجم اشاره می کند و می افزاید که مترجم برای یک ترجمه کامل و مناسب، احتیاج به دانش کامل از هر دو زبان و حتی فرهنگ آن‌ها دارد. در ادامه شجاعی (2012) نتیجه می گیرد که مترجم در فرایند ترجمه اصطلاحات، با دو مشکل مواجه است: اولاً مترجم بایستی قادر به درک اصطلاحات از یک زبان خاص باشد و در ادامه، قادر به یافتن یک اصطلاح مشخص در زبان هدف نیز باشد تا بدین وسیله بتواند مفهوم مشخصی را به شکل واضح منتقل کند. با توجه به همه این مشکلات، یافتن روش‌هایی مناسب به منظور درک و همچنین تولید اصطلاحات، ضروری و مهم جلوه می کند. از سویی دیگر، امروزه گرایش وسیعی به استفاده از فنون و وظایف متعدد به مثابه ابزاری در دست زبان آموز برای یادگرفتن ناشناخته‌ها به چشم می خورد (رضایی، ۲۰۱۱).

۳-۲- داستان‌سرایی

یکی از روش‌هایی که در حوزه یادگیری زبان دوم مورد استفاده قرار می گیرد، استفاده از داستان‌سرایی است. طبق نظر بلتمن^۲ (2001) داستان‌ها در یادگیری نقش اساسی دارند؛ چرا

1. Kovceses

2. Boltman

که منجر به آشنایی بیشتر با محیط اطراف می‌شوند. بارراز^۱ (2004) نیز معتقد است که داستان‌سرایی میزان ارتباطات را به‌طور چشمگیری افزایش می‌دهد و منجر به اظهار نظر زبان‌آموزان می‌شود؛ همچنین استفاده از این فن برای همه دانش‌آموزان منفعل، انگیزه محسوب می‌شود (میلر و پنی کاف^۲، 2008).

همچنین بر طبق نظر استبان^۳ (2015) داستان‌سرایی منبع مفیدی برای بهبود فرایند اندیشیدن و توانایی‌های مرتبط با زبان همانند خلاصه‌کردن، ارتباط برقرار کردن و دیگر موارد است. داستان‌سرایی روش آموزشی بارزشی است که استفاده از آن، منجر به افزایش یادگیری می‌شود.

۴-۲- بازنویسی متن

روش مؤثر دیگری که در یادگیری اصطلاحات می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد، روش بازنویسی متن است. این روش سابقه دیرینی در حوزه آموزش زبان دارد (جیکوب و اسمال^۴، 2003). در روش قدیمی و معمولی‌تر آن، مدرس متنی را آهسته و مکرر می‌خواند و دانش‌آموزان، متن را به‌طور دقیق و کلمه‌به‌کلمه می‌نویسند. هرچند نقدهایی نظیر عدم تفکر، کپی‌برداری و یادگیری براساس تکرار به این فن وارد است، اما مزایایی که فراهم می‌کند، منجر به نادیده‌گرفتن آن‌ها می‌شود. روش متفاوت‌تر با آن را برای اولین بار، واجینروپ^۵ در سال 1990 مورد استفاده قرار داد. در این روش که برای تدریس جنبه‌های مختلف زبان مخصوصاً گرامر مورد استفاده قرار می‌گیرد، مدرس متنی را که شامل نکات مد نظر مانند نکات گرامری یا اصطلاحات است، برای بار اول، با سرعت معمولی می‌خواند و دانش‌آموزان تنها گوش می‌دهند؛ مرتبه دوم معلم متن را می‌خواند، درحالی‌که آن‌ها می‌توانند نکات مهم را یادداشت‌برداری کنند و در مرحله آخر آن‌ها باید بتوانند با همکاری یکدیگر متنی شبیه به متن اصلی بسازند.

1. Barreras

2. Miller and Pennycuff

3. Esteban

4. Jacobs and Small

5. Wajnryb

این روش منجر به درگیری هر چهار مهارت اصلی در یادگیری زبان است (یگانه، 2015). استفاده از این فن، همچنین منجر به پیدا کردن مشکلات زبان آموزان و تلاش در رفع آنها می شود (سواين^۱، 1999).

به علاوه استفاده مناسب از این روش، افزایش همکاری در میان زبان آموزان، افزایش استقلال زبان آموزان، افزایش تمرکز بر مفهوم و تنوع را مهیا می کند (جیکوب و اسمال^۲، 2003). در ادامه به روش کار و ابزارهای استفاده شده در تحقیق می پردازیم.

۳- سؤالهای پژوهشی و فرضیه های صفر

برای دستیابی به هدف این پژوهش که بررسی تاثیر دو روش داستان سرایی و بازنویسی متن در محیط پژوهشی آموزشی و همچنین بررسی مقابله ای میزان کارآمدی یک روش نسبت به روش دیگر سؤالهای ذیل مطرح می شوند:

۱. آیا روش بازنویسی متن تأثیری بر درک اصطلاحات زبان انگلیسی دارد؟
۲. آیا روش داستان سرایی تأثیری بر درک اصطلاحات زبان انگلیسی دارد؟
۳. آیا تفاوت آماری معناداری بین تأثیر روش های داستان سرایی و بازنویسی متن بر درک اصطلاحات وجود دارد؟
۱. روش بازنویسی متن تأثیری معناداری بر درک اصطلاحات زبان انگلیسی ندارد.
۲. روش داستان سرایی تأثیری معناداری بر درک اصطلاحات زبان انگلیسی ندارد.
۳. تفاوت آماری معناداری بین تأثیر روش های داستان سرایی و بازنویسی متن بر درک اصطلاحات وجود ندارد.

۴- روش کار

۴-۱- شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در تحقیق حاضر ۹۰ نفر از زبان آموزان مؤنث ایرانی در کلاس های زبان یک دبیرستان دولتی در استان قزوین بودند که بین ۱۱-۱۶ سال داشتند. این زبان آموزان از میان ۱۱۰ نفر شرکت کننده براساس نمرات در آزمون تعیین سطح آکسفورد^۳ انتخاب شدند. نمرات

1. Swain

2. Jacobs and Small

3. OPT

بین ۲۸ تا ۳۶ به عنوان سطح زیر متوسط معرفی شدند که همان سطح مورد نظر تحقیق است. در ابتدا دانش‌آموزان، سطوح مورد نظر یک دست و همگن انتخاب شدند. از آنجایی که امکان انتخاب تصادفی و تشکیل گروه‌ها، به صورت تصادفی وجود نداشت. شرکت‌کنندگان به طور غیرتصادفی به ۳ گروه آزمایش ۱ (تعداد=۳۰)، گروه آزمایش ۲ (تعداد=۳۰) و گروه کنترل (تعداد=۳۰) تقسیم شدند. و از آنجا که امکان حذف شرکت‌کنندگان غیر هم سطح از کلاس درس مدارس وجود نداشت، شرکت‌کنندگانی که غیر هم سطح بودند، اگرچه در تحقیق و آزمایش حضور داشتند، ولی نمرات آنان در آزمایش نهایی، از بقیه شرکت‌کنندگان هم سطح حذف شدند. گروه آزمایش اول که دربرگیرنده ۳۰ نفر از زبان‌آموزان بود، از طریق روش داستان‌سرایی بررسی شدند. گروه آزمایش دوم که مجدداً ۳۰ زبان‌آموز را شامل بود، از روش بازنویسی مجدد متن هدایت شدند. در نهایت، گروه سوم نیز با همان تعداد زبان‌آموز، به صورت سستی و بدون در نظر گرفتن روش خاصی مورد استفاده قرار گرفتند.

۲-۴- ابزار مورد استفاده

در پژوهش حاضر، سه ابزار مورد استفاده قرار گرفت: آزمون آکسفورد تعیین دانش پایه زبان‌آموزان به منظور همگون‌سازی زبان‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت. این تست شامل دو بخش است: در بخش اول که دربرگیرنده ۴۰ گزینه است، سؤالات چندگزینه‌ای مطرح شده و در بخش دوم که ۲۰ سؤال دارد، سؤالات جای خالی قرار گرفته است. آزمون تعیین سطح آکسفورد که آزمون (OPT) استاندارد مهارت زبان با مقیاس ۶ رتبه‌ای است. بر این اساس، دانش‌آموزانی که نمره آن‌ها بین ۷ تا ۱۷ بود، به عنوان پایه (A1) و دانش‌آموزانی که نمرات آن‌ها ۱۸-۲۹ بود، در جایگاه دانش‌آموزان ابتدایی (A2) شناخته شدند. کسانی که نمرات آن‌ها بین ۳۰ تا ۳۹ بود، در گروه متوسط متوسط (B1) و دانش‌آموزانی با نمره‌های ۴۰-۴۷، در گروه سطح فوقانی متوسط (B2) قرار گرفتند؛ همچنین دانش‌آموزانی که امتیازات ۴۸-۵۴ و ۵۴-۶۰ را کسب کردند، به ترتیب پیشرفته (C1) و بسیار پیشرفته (C2) در نظر گرفته شدند.

دومین ابزار، یک آزمون که شامل ۴۰ سؤال چهارگزینه‌ای بود که در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت (پیوست ۱). از نظر پایایی آزمون، دو معیار استفاده شده است: اول، اصطلاحاتی انتخاب شدند که بیشترین مورد جست‌وجو در موتور جست‌وجو گوگل را داشتند؛ دوم، اصطلاحاتی انتخاب شدند که صورت و معنای آن در هر دو زبان یکی بود؛ برای مثال اصطلاح «گرگ در لباس میش» که معادل "Wolf in sheep clothing" است

در هر دو زبان فارسی و انگلیسی از نظر واژگان یکی و از نظر معنا و کنایه به افرادی اطلاق می شود که ریاکارند. روایی آزمون با آزمون کرونباخ آلفا سنجیده شد (پیش آزمون $\alpha = .659$)، $p = .000$ پس آزمون ($\alpha = .769, p = .000$). شایان ذکر است این آزمون که هم به مثابه پیش آزمون و هم به عنوان پس آزمون استفاده شد، با فاصله زمانی ۱۰ جلسه ای، پس از تدریس ه دو روش داستان سرایی و بازنویسی متن، در دو گروه آزمایش اجرا شد؛ بنابراین تأثیر زمون بر به یادآوری از طریق حافظه (test effect) نسبتاً کنترل شد. اگرچه این موضوع، همثابه یکی از محدودیت های تحقیق است و در قسمت محدودیت های تحقیق ذکر شد.

سومین ابزار، فهرست اصطلاحاتی است که مدرس در کلاس ها تدریس کرد. دو معیار در انتخاب این فهرست نقش داشت. این فهرست شامل ۱۰۰ اصطلاح، از پرتکرارترین اصطلاحات جست و جوشده در موتور جست و جوگر گوگل بوده است. در واقع سایت هایی در اینترنت موجودند که وظیفه آن ها جمع آوری اطلاعات سایت ها و موتورهای جست و جو نظیر گوگل طبق الگو و قاعده است. یکی از معروف ترین آن ها سایت الکسا^۱ است. براساس اطلاعات به دست آمده از این سایت ۱۰۰ اصطلاح با بیشترین جست و جو در موتور جست و جوگر گوگل به دست آمد؛ دومین معیار در انتخاب اصطلاحات، داشتن معنای لغوی و کنایه یکسان در زبان مبدأ و مقصد بود؛ برای مثال در زبان فارسی زمانی که می خواهیم به میزان سادگی عملی اشاره کنیم، از عبارت (به آسانی آب خوردن) اشاره می کنیم؛ بنابراین درک اصطلاحی با مفهوم (مثل یک تکه کیک) که در زبان انگلیسی، در زمان مشابه، مورد استفاده قرار می گیرد، برای زبان آموزان قابل درک است. ضمن اینکه در هر جلسه ۱۰ اصطلاح به ترتیب از فهرست مذکور (پیوست ۲) انتخاب و در اختیار سه گروه از زبان آموزان قرار می گرفت.

۳-۴- رویه مورد استفاده در تحقیق

برای انجام تحقیق مورد نظر ۹۰ زبان آموز از میان ۱۱۰ زبان آموز براساس تست تعیین سطح آکسفورد، انتخاب شدند؛ سپس این ۹۰ زبان آموز به سه گروه ۳۰ نفره تقسیم شدند. هر یک از این سه گروه، در طی این تحقیق، سه روش داستان سرایی، بازنویسی متن و روش سنتی را مورد استفاده قرار دادند. در مرحله بعد تست مقدماتی از اصطلاحات برای تعیین دانش، از

1. Alexa

اصطلاحات اجرا شد؛ سپس روش‌های مورد نظر در ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای مورد استفاده قرار گرفتند. در همه این جلسات، یک معلم در هر سه کلاس حضور داشت. در گروه اول همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، روش داستان‌سرایی مورد استفاده قرار گرفت. در ابتدا معلم اصطلاحات مورد نظر را از طرق متفاوت نظیر توضیح اصطلاح با ذکر مثال و نمایش تصاویری که مفهوم را بیان کنند، تدریس کرد؛ به‌طور نمونه، برای انتقال مفهوم اصطلاح «باران سگ و گربه» که به مفهوم «بارندگی شدید» است، تصاویری با همین مضمون نمایش داده شد و در ادامه، از آن‌ها مفهوم پرسیده شد یا برای اصطلاح یک تکه کیک که به معنی سهل‌الوصول بودن کاری است، چندین مثال نظیر نوشتن افعال باقاعده و تبدیل آن‌ها به گذشته ساده گفته شد و سپس بر میزان راحتی کار تأکید شد. بعد از تدریس، آن‌ها مسئولیت تولید یک داستان کوتاه با به‌کارگیری اصطلاحات هدف را داشتند. شایان یادآوری است که یک جلسه به نحوه ساخت داستان کوتاه، در ابتدا قبل از شروع دوره، اختصاص داشته است تا زبان‌آموزان از چگونگی فرایند مطلع باشند. زبان‌آموزان در آن جلسه، با نکات مهم در نوشتار نظیر منسجم‌بودن متن داستان، استفاده از اصطلاحات و عبارات کلیدی، استفاده از نشانه‌های گفتمان، طبقه‌بندی موضوع و... آشنا شدند. در گروه دوم از روش بازنویسی متن بهره‌برداری شد. در این روش، بعضی از اقدامات مورد استفاده قرار گرفت:

۱. یک مدل برای زبان‌آموزان توضیح داده شد تا آن‌ها از مراحل انجام کار مطلع باشند.
۲. یک متن کوتاه با ۱۰ اصطلاح هدف ساخته شد. منبع این متن‌ها خلاقیت معلم، بعضی کتاب‌ها یا تعدادی از کلیپ‌ها بوده‌اند.
۳. معلم کلمات و عبارت‌هایی را توضیح داد که درک آن‌ها دشوار به نظر می‌رسند.
۴. متن با سرعت معمولی برای زبان‌آموزان که فقط در حال گوش کردن هستند، خوانده شد.
۵. متن برای بار دوم خوانده شد؛ درحالی‌که این بار دانش‌آموزان می‌توانستند یادداشت‌برداری کنند.
۶. گروه‌های دوفره از زبان‌آموزان ساخته شد. در این مرحله، گروه‌ها از زمان ۲۰ دقیقه‌ای، برای بازنویسی متن شنیده‌شده استفاده می‌کردند.
۷. به دانش‌آموزان یادآوری شد که موظف‌اند متنی مشابه با متن اصلی بنویسند که دربرگیرنده اصطلاحات هدف نیز باشند.

۸. تعدادی از متن‌ها در کلاس خوانده شد؛ سپس آن‌ها با متن اصلی مقایسه شد و نمره‌ای برای آن منظور شد.

در گروه کنترل، روش معمول و بدون هیچ‌گونه تکنیک خاصی اعمال شد. سپس آزمون‌های نهایی درک و تولید اجرا شدند تا با مقایسه آن‌ها هدف تحقیق میسر شود.

۵- نتایج

از آنجا که یک متغیر وابسته و دو متغیر مستقل وجود داشت و متغیر دو بار در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بررسی شد. برای بررسی تأثیر مقابله‌ای دو روش بازنویسی و داستان‌سرایی، بر درک اصطلاحات زبان انگلیسی، تحلیل همپراش استفاده شد. قبل از بررسی فرضیه‌های تحقیق، محققان به بررسی پیش‌فرض‌های آزمون پرداختند و بعد از اثبات پیش‌فرض‌های، با استفاده از تحلیل همپراش، به بررسی فرضیه‌های تحقیق پرداختند. بزرگ‌ترین مزیت تحلیل همپراش آن است که ضمن مقایسه گروه‌ها در پس‌آزمون تأثیر احتمالی پیش‌آزمون را از معادله خارج می‌کنند؛ به عبارت دیگر، تحلیل همپراش این امکان را فراهم می‌آورد تا به جای دو بار مقایسه کردن گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، با یک آزمون هر دو هدف برآورده شود. تحلیل همپراش دارای چهار پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگونی واریانس گروه‌ها، ارتباط خطی بین همپراش (پیش‌آزمون) و پس‌آزمون و شیب رگرسیون است.

به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، خارج قسمت شاخص‌های کجی و بلندی، به مقادیر خطای معیار آن‌ها محاسبه شده است؛ چون قدر مطلق این نسبت‌ها از مقدار $1/96$ کوچک‌تر است، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که داده‌های حاضر، پیش‌فرض نرمال بودن را رعایت کرده‌اند.

پیش‌فرض همگونی واریانس گروه‌ها با آزمون لوین سنجیده می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگونی واریانس در پس‌آزمون تولید اصطلاحات انگلیسی، بعد حذف اثر پیش‌آزمون رعایت شده است ($F = 1/395$, $P = 0/253$). همچنین نتایج نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگونی واریانس در پس‌آزمون درک اصطلاحات انگلیسی بعد حذف اثر پیش‌آزمون رعایت شده است ($F = 2/230$, $P = 0/114$).

نتایج آزمون، خطی بودن رابطه بین همپراش و پس‌آزمون تولید اصطلاحات انگلیسی را نشان می‌دهد. چون نتایج آزمون $F(1, 68) = 11/833$, $P = 0/001$ معنادار است، می‌توان

چنین استدلال کرد که فرضیه آماری خطی نبودن رابطه بین همپراش و پس‌آزمون تولید اصطلاحات انگلیسی رد شده است؛ به عبارت دیگر ارتباط خطی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون تولید اصطلاحات انگلیسی وجود دارد.

چون نتایج آزمون $F(1, 69) = 28/894, P = 0/000$ معنادار است، می‌توان چنین استدلال کرد که فرضیه آماری خطی نبودن رابطه بین همپراش و پس‌آزمون درک اصطلاحات انگلیسی رد شده است؛ به عبارت دیگر ارتباط خطی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک اصطلاحات انگلیسی وجود دارد.

همگونی شیب رگرسیون، ناظر خطی بودن رابطه بین پس‌آزمون و همپراش بین گروه‌هاست؛ به عبارت دیگر علاوه بر خطی بودن رابطه بین پس‌آزمون و همپراش، این رابطه خطی بین گروه‌ها نیز پایدار باشد. اگر تعامل معناداری بین متغیر مستقل (سه گروه بازنویسی متن، داستان‌سرایی و گواه) و همپراش (پیش‌آزمون) وجود نداشته باشد، می‌توان چنین استدلال کرد که پیش‌فرض همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است.

به همین ترتیب براساس نتایج $F(2, 84) = 0/728, P = 0/486$ مجذور اتای تفکیکی = $0/017$ اندازه اثر کوچک) می‌توان نتیجه‌گیری کرد که پیش‌فرض همگونی شیب رگرسیون در آزمون درک اصطلاحات انگلیسی رعایت شده است.

نتایج آمار توصیفی مندرج در جدول ۱-۴ نشان می‌دهد که گروه داستان‌سرایی با میانگین $11/22$ بیشترین میانگین را در پس‌آزمون درک اصطلاحات انگلیسی پس از حذف اثر پیش‌آزمون دارد. گروه بازنویسی با میانگین $16/36$ و گروه گواه با میانگین $14/78$ در رتبه بعدی قرار دارند.

جدول ۱-۴ آمار توصیفی پس‌آزمون درک اصطلاحات انگلیسی برای گروه‌ها با پیش‌آزمون

۹۵٪ فاصله اطمینان		خطای معیار	میانگین	گروه‌ها
دامنه بالا	دامنه پایین			
۲۳,۳۷۲	۲۰,۸۶۰	۰,۶۳۲	۲۲,۱۱۶	داستان‌سرایی
۱۷,۶۲۲	۱۵,۱۰۴	۰,۶۳۳	۱۶,۳۶۳	بازنویسی
۱۶,۰۴۰	۱۳,۵۳۴	۰,۶۳۰	۱۴,۷۸۷	گواه

a. همپراش موجود در مدل براساس پیش‌آزمون درک = $11/98$ محاسبه شده است.

نتایج آزمون همپراش (جدول ۲-۴) $F(2, 86) = 37/30, P = 0/000$ مجذور اتای تفکیکی $= 0/68$ اندازه اثر بزرگ) نشان می دهد که اختلاف معناداری بین میانگین سه گروه در پس آزمون درک اصطلاحات انگلیسی پس از حذف اثر پیش آزمون وجود دارد.

جدول ۲-۴. نتایج تحلیل همپراش: پس آزمون درک اصطلاحات انگلیسی برای گروه ها با همپراش

منشأ	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	احتمال	مجذور اتای تفکیکی
همپراش	۷۱۱,۷۳۴	۱	۷۱۱,۷۳۴	۵۹,۷۴۷	۰,۰۰۰	۰,۴۱۰
روش تدریس	۸۸۸,۸۰۶	۲	۴۴۴,۴۰۳	۳۷,۳۰۶	۰,۰۰۰	۰,۴۶۵
خطا	۱۰۲۴,۴۶۶	۸۶	۱۱,۹۱۲			
جمع	۳۰۹۰۴,۰۰۰	۹۰				

نتایج آزمون تعقیبی (۳-۴) نشان می دهد که:

۱. اختلاف معناداری بین میانگین روش های بازنویسی متن (میانگین $= 16/36$) و گواه (میانگین $= 14/78$) وجود ندارد (اختلاف میانگین $= 1/57, P = 0/082$). بر این اساس، می توان چنین نتیجه گیری کرد که فرضیه صفر یکم، مبنی بر معنادار نبودن تأثیر روش بازنویسی متن بر درک اصطلاحات زبان انگلیسی تأیید شده است.
۲. میانگین روش داستان سرایی (میانگین $= 22/11$) به صورت معناداری از میانگین گروه گواه (میانگین $= 14/78$) بیشتر است (اختلاف میانگین $= 7/32, P = 0/000$). بر این اساس، می توان چنین نتیجه گیری کرد که فرضیه صفر دوم، مبنی بر معنادار نبودن تأثیر روش داستان سرایی بر درک اصطلاحات زبان انگلیسی رد شده است.
۳. میانگین روش داستان سرایی (میانگین $= 22/11$) به صورت معناداری از میانگین گروه بازنویسی متن (میانگین $= 16/36$) بیشتر است (اختلاف میانگین $= 5/75, P = 0/000$). بر این اساس، می توان چنین نتیجه گیری کرد که فرضیه صفر سوم رد شده است: «تفاوت آماری معناداری بین تأثیر روش های داستان سرایی و بازنویسی متن بر درک اصطلاحات به توسط زبان آموزان مؤنث ایرانی، با سطح زیر متوسط وجود ندارد».

جدول ۳-۴ آزمون تعقیبی: پس‌آزمون درک اصطلاحات انگلیسی برای گروه‌ها با همپراش

۹۵٪ فاصله اطمینان		احتمال	خطای معیار	اختلاف میانگین‌ها	روش (۲)	روش (۱)
دامنه بالا	دامنه پایین					
۷,۵۳۷	۳,۹۶۹	۰,۰۰۰	۰,۸۹۷	*۵,۷۵۳	بازنویسی	داستان‌سرایی
۹,۱۰۱	۵,۵۵۶	۰,۰۰۰	۰,۸۹۲	*۷,۳۲۹	گواه	
۳,۳۵۴	-۰,۲۰۲	۰,۰۸۲	۰,۸۹۴	۱,۵۷۶	گواه	بازنویسی

* اختلاف دو میانگین در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

۶- بحث

همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، پژوهش حاضر برای ارزیابی تأثیر احتمالی روش‌های داستان‌سرایی و بازنویسی متن، بر روی درک اصطلاحات انگلیسی زبان‌آموزان مؤنث ایرانی صورت پذیرفته است. همان‌گونه که نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد داستان‌سرایی تأثیر چشمگیری بر روی درک اصطلاحات داشته است؛ هرچند روش بازنویسی متن نیز نتایج حاضر را تحت تأثیر مثبت قرار داده است.

نتیجه به‌دست‌آمده با نتایج گذشته از محققانی نظیر میلر و پنی کاف^۱ (2008)، پلواسکی^۲ (1997)، طباطبایی و حاجی‌زاده (2015)، بلتمن^۳ (2001)، جیکوب و اسمال^۴ (2003) که تأکید بر تأثیر مثبت داستان‌سرایی و بازنویسی متن داشته‌اند، در یک‌راستا است. هرچند این محققان جنبه‌های دیگری از زبان (مهارت نوشتن، مهارت خواندن، ریشه‌شناسی اصطلاحات، حافظه) را بررسی کرده‌اند که تحت تأثیر تکنیک یادشده بوده‌اند؛ همچنین تحقیقات مذکور، فقط به یک روش بسنده کرده‌اند. درحالی‌که این پژوهش بررسی مقابله‌ای این دو روش را بر روی درک اصطلاحات بررسی کرده است.

یکی از علل مفیدبودن این روش، ماهیت آن به‌مثابه یک تکنیک مفهوم و مؤکد بر معنی است. یکی از ابعاد مهم آن، جلب توجه زبان‌آموز به موضوع مطرح‌شده و ایجاد محیط مفرح و دوستانه کلاس است. داستان‌سرایی موجب فراهم‌آوردن ویژگی بازی در کلاس و در نهایت،

1. Miller and Penny cuff

2. Pelowski

3. Boltman

4. Jacobs and Small

فعالیت‌های خلاقانه نیز می‌شود. در این روش، مفاهیم جدید در قالب داستان منتقل می‌شوند؛ بدین ترتیب زبان آموز با استفاده از تجربیات گذشته و مفاهیم آشنا و همچنین ترکیب آن‌ها با مسائل و مفاهیم جدید، قادر به افزایش یادگیری است.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد روش بازنویسی متن نیز نتایج حاضر را تحت تأثیر قرار داده است. تعدادی از تحقیقات پیشین، در همین زمینه، با نتیجه مورد نظر هم‌سو هستند. عباسیان و محمدی (2013) تأثیر بازنویسی متن را بر مهارت نوشتاری زبان آموزان سطح متوسط، براساس متن، سازمان‌دهی و لغات مورد سنجش قرار داده‌اند. نتایج تحقیق تأثیر این روش را در بهبود هدف به‌طور واضح نمایش داد. از علل تأثیر روش بازنویسی متن بر مهارت‌ها و جنبه‌های گوناگون زبان، می‌توان به موارد متفاوت اشاره کرد که از جمله آن‌ها تأکید این روش بر جزئیات زبان، تشویق زبان آموز بر تمرکز بیشتر، افزایش خودمحموری و اختیار گسترده‌تر برای انتخاب قسمت‌های مهم و پذیرش مسئولیت در برابر آن‌هاست؛ همچنین این روش به افزایش همکاری بین زبان آموزان جهت ساخت مجدد متن تأکید می‌کند. بازنویسی متن، به‌مثابه یک تکنیک فرایندمحور به حساب می‌آید که علاوه بر اهمیت دادن به محصول و هدف نهایی به چگونگی روش و فرایند نیز تأکید دارد.

تحقیق پیش رو می‌تواند برای زبان آموزان، مدرسین و همچنین طراحان کتب درسی مفید واقع شود. همان‌طور که قبلاً ذکر شد نتایج و بررسی‌ها، تأثیر دو روش مدنظر تحقیق را به شکل مثبت ارزیابی کرده‌اند. بر این اساس زبان آموزان برای افزایش درک و تولید اصطلاحات و حتی جنبه‌های مهم دیگر زبان قادر به استفاده از آن‌ها هستند. ضمن اینکه استفاده از این فنون منجر به ایجاد محیط دوستانه و افزایش خلاقیت دانش آموزان می‌شود؛ بنابراین معلمان می‌توانند برای ایجاد فضای مفرح و افزایش یادگیری زبان آموزان از آن‌ها استفاده کنند. علاوه بر آن، شایان ذکر است که به علت تأثیرگذاری داستان‌سرایی و بازنویسی متن تدوینگران کتب درسی از آن‌ها نیز در جهت طراحی وظایف و مهارت‌های مختلف نیز می‌توانند بهره ببرند.

۷- نتیجه‌گیری

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، محققان بسیاری در جست‌وجوی روش مناسب به‌منظور درک اصطلاحات زبان انگلیسی هستند. هرچند به‌واسطه ویژگی‌های اصطلاحات، شاخصه‌های فرهنگی چشمگیر و مشخصات فیزیکی مشکلاتی نظیر ترجمه، درک و استفاده مناسب به‌چشم‌می‌خورند. در این راستا هدف تحقیق حاضر را می‌توان بررسی تأثیر مقایسه‌ای

داستان‌سرایی و بازنویسی مجدد متن بر درک اصطلاحات انگلیسی زبان‌آموزان مؤنث ایرانی بیان کرد. همان‌طور که از نتایج مطالعه اخیر برمی‌آید، هر دو روش داستان‌سرایی و بازنویسی مجدد متن، بر درک اصطلاحات تأثیر مثبت داشته‌اند؛ هرچند که در روش داستان‌سرایی، نتایج به شکل قابل توجه ارزیابی شده‌اند.

در انتها ذکر محدودیت‌های حاضر در تحقیق، به سبب تأثیرگذاری بر نتیجه ضروری به نظر می‌رسند. در این پژوهش، کمبود زمان یکی از موارد قابل تأمل است؛ همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، دوره‌هایی که در آن از روش‌های بازنویسی متن و داستان‌سرایی استفاده شد، شامل ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای بودند. علاوه بر این نمونه‌ها فقط در دبیرستانی که محقق در آن فعالیت داشت، بررسی شد؛ در نتیجه محدودیت جغرافیایی و زمان می‌توانند در نتایج به‌دست‌آمده مؤثر بوده باشند؛ از سوی دیگر زبان‌آموزان با جنسیت مؤنث و سطح زیر متوسط در نظر گرفته شدند؛ همچنین پیش‌زمینه فرهنگی و زبان مادری زبان‌آموزان نادیده انگاشته شده است که با رفع محدودیت‌های گفته‌شده ممکن است نتایج متفاوتی عاید شوند. به‌طور نمونه با رفع آن‌ها نظیر به‌کارگیری جامعه گسترده‌تر، به‌کارگیری هر دو جنس مذکر و مؤنث از زبان‌آموزان، استفاده مناسب از ابزار متنوع‌تر مانند پرسشنامه، به‌کار بستن فنون بیشتر و درنهایت، در نظر گرفتن شرایط فرهنگی و زبان مادری زبان‌آموزان به‌مثابه عوامل مهم می‌توان تحقیق جامع‌تری به انجام رسانید. شایان ذکر است علاوه بر تکنیک و روش مناسب در جنبه‌های مختلف زبان، به‌ویژه اصطلاحات، معلم موظف به مطالعه و آگاهی از آن‌ها و انتخاب شایسته یک و حتی ترکیبی از فنون براساس ویژگی‌های زبان‌آموزان و محیط کلاس به منظور افزایش سطح یادگیری است.

۸- منابع

- Abbasian, G.R & Mohammadi, M. (2013). The Effectiveness of Dictogloss in Developing General Writing Skill of Iranian Intermediate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4, 6, 1371-1380.
- Afshunpour, N & Memari, M. (2014). Interlingual Transfer of Idioms by Persian Learners in EFL Sentence Writing. *Social and Behavioral Sciences* 98, 44 – 51.
- Akbarian, I. (2012). A grey area in translating proverbial expressions: The case of English and Persian. *Social and Behavioral Sciences* 47, 704 – 710.
- Baker, M. (1992). *In other words: A course book on translation*. London and New York: Routledge.

- Barreras, M. A. (2004). Vocabulario y edad: pautas para su enseñanza en las clases de Inglés de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 84, 63-84.
- Boltman, A. (2001). Children storytelling technologies: differences in elaboration and recall. Retrieved from <http://www.ifets.info>
- Burgess, P. (1997, November). Retrieved from <http://www.ifets.info>
- Boers, F. (1992). Raising metaphoric awareness. *The Internet TESL Journal*, Retrieved, 4, 11, November 1999, from <http://nadabs.tripod.com/>
- Cacciari, C., & Glucksberg, S. (1991). Understanding idiomatic expressions: The contribution of word meanings. In Simpson G.B. (Ed.), *Understanding word and sentence* (pp. 217- 240). North Holland: Elsevier Science Publishers B.V.
- Dixon, R.J. (1994). *Essential Idioms in English*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Esteban, S. (2015). Integrating curricular contents and language through storytelling: criteria for effective CLIL lesson planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 212, 47 – 51 .
- Fotovatnia, Z. & Khaki, G. (2012). The effect of three techniques for teaching English idioms to Iranian TEFL undergraduates. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (2), 272- 281.
- Georgopoulou, A. & Griva, E. (2011). Story-based learning: implementation of a pilot project for early foreign language learning. *Social and Behavioral Sciences* 31, 110-115.
- Ghaderi, V & Afshinfar, J. (2014). A Comparative Study of the Effects of Animated versus Static Funny Pictures on Iranian Intermediate EFL Students' intake and retention of Idioms, *Social and Behavioral Sciences* 98, 522 – 531.
- Hashemian, M. & Arezi, A. (2017). A study of applied strategies in translating idiomatic expressions in two movies subtitles: bring it and mean girls. Retrieved from journals.khuisf.ac.ir
- Jacobs, G & Small J (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning . Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?>
- Khoshniyat, A. & Dowlatabadi, H.R. (2014). Using Conceptual Metaphors Manifested in Disney Movies to teach English Idiomatic Expressions to Young Iranian EFL Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98, 999 – 1008.
- Kovecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Liontas, J. I. (2001). That's all Greek to me! The comprehension and interpretation of modern phrasal idioms. *The Reading Matrix*, 1(1), 1-31.
- Lordly, D. (2007). Once upon a time... Storytelling to enhance teaching and learning. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 68(1), 30-35.
- Mahmoud, A. (2002). Interlingual Transfer of Idioms by Arab Learners of English. *The Internet TESL Journal*. Retrieved December, 2002, from <http://iteslj.org/>

- Makarova, E. (2010). Teaching Culture in English Language Classroom. Retrieved from http://www.mymila.org/files/icmm2010_papers/ICMM2010_p22.pdf.
- Miller, S. & Pennycuff, L. (2008). The power of story: using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43.
- Nouraiie Yeganeh, M. (2015). A comparison of the effects of Dictogloss and oral dialogue journal techniques on Iranian EFL learners' acquisition of request speech act. *International Journal of Asian Social Science*, 6(1): 49-57
- Nguyen, K., Stanley, N., & Stanley, L. (2014). Storytelling in teaching Chinese as a second/foreign language, *Linguistics and Literature Studies* 2(1): 29-38.
- Polio, H. R., Barlow, J. M., Fine, H. K., & Polio, M. R. (1977). *Psychology and the poetics of growth*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pelowski, A. (1977). *The world of storytelling*. New York: R.R. Bowker.
- Rezaei, S. (2011). *Corrective feedback in task-based grammar instruction: A case of recast and metalinguistic feedback*. Lap Lambert Academic Publishing.
- Saberian, N., & Fotovatnia, Z. (2011). Idiom taxonomies and idiom comprehension: Implications for English teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(9), 1231-1235.
- Shojaei, A. (2012). Translation of idioms and fixed expressions: strategies and difficulties. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6). 1220-1292.
- Swain, M. (1999). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. In W. A. Renandya & C. S. Ward (Eds.), *Language teaching: New insights for the language teacher* (pp. 125-147). Singapore: Regional Language Centre.
- Tabatabaei, O. & Gahroei, F. R. (2011). The contribution of movie clips to idiom learning improvement of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(8), 990-1000.
- Tabatabaei, O. & Hajizadeh, P. (2015). Enhancing Idiom Competence of Iranian EFL Learners: Idiom Etymology and Short Story in Focus. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 1(6), 465-476.
- Vasiljevic, Z. (2010). Dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension to 12 learner. *English Language Teaching*, 3(1), 41-52.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford, UK: Oxford University Press.