

بررسی تأثیر کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بر هوش روایی زبان‌آموزان در مؤسسات زبان انگلیسی و مدارس دولتی

حافظ شاطری (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
آذر حسینی فاطمی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

هوش روایی را توانایی فرد در سازماندهی و توضیح رویدادها در قالب روایت، توانایی فرد در فهمیدن روایت‌ها و برداشت او از آن‌ها، توانایی فرد در فهمیدن و ایجاد ساختارهای روایی و توانایی او در ایجاد پاسخ عاطفی مثل هم‌احساسی با روایت‌های شنیده‌شده، تعریف کرده‌اند. درحالی‌که تحقیقات زیادی درباره هوش‌های عاطفی و کلامی در دهه گذشته انجام شده است، مطالعات کمی بر روی هوش روایی صورت گرفته است. لذا تحقیق اخیر به بررسی تأثیر کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بر هوش روایی زبان‌آموزان در مؤسسات زبان انگلیسی و مدارس دولتی می‌پردازد. در این پژوهش ۴۰۰ پسر و دختر دانش‌آموز و زبان‌آموز ۱۵ تا ۱۸ ساله شرکت کردند. برای سنجش هوش روایی شرکت‌کنندگان از شاخص سنجش هوش روایی پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) استفاده شد. یافته‌های پژوهش پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری تی مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره نشان دادند که زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی از هوش روایی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس دولتی برخوردارند. همچنین دانش‌آموزان و زبان‌آموزان دختر نسبت به دانش‌آموزان و زبان‌آموزان پسر از هوش روایی بالاتری بهره‌مندند.

کلیدواژه‌ها: هوش روایی، مقیاس هوش روایی، مؤسسات زبان انگلیسی، مدارس دولتی

* نویسنده مسئول hfatemi@um.ac.ir

۱. مقدمه

هوش مفهومی پیچیده است و به این خاطر در حوزه‌های مختلف برای آن مدل‌های بسیاری داده شده است. ابتدا هوش به‌عنوان توانایی‌ای مجزا و کلی در نظر گرفته می‌شد که می‌توانست بر موفقیت مادی افراد اثر بگذارد (جارویس، ۲۰۰۵). گاردنر (۱۹۹۰) مدل جامع‌تری از هوش، به‌نام هوش چندگانه^۱ ارائه داد که از هشت نوع هوش تشکیل شده بود. گلمن (۱۹۹۶) با معرفی هوش عاطفی^۲ به‌عنوان یکی از انواع هوش، آن را بسیار مهم‌تر از ضریب هوشی (IQ) می‌داند. اخیراً برونر (۱۹۹۰) نظریه هوش روایی^۳ را مطرح کرده است و معتقد است افراد از طریق روایت که با تغییرات افکار بشر سروکار دارد جهان اطراف خود را درک می‌کنند (ماتینگلی، لوتکه هاس و تروپ، ۲۰۰۸). انسان به‌خاطر ساختار منسجم، جالب و سببی روایت، از آن برای شکل‌دادن به رویدادها، انتقال دانش به دیگران و آموزش‌دادن و یادگیری استفاده می‌کند.

پیش‌قدم (۲۰۱۱) نظریه آموزش زبان کاربردی^۴ را در حوزه مطالعات زبان دوم و زبان خارجه مطرح کرد. آموزش زبان کاربردی به شیوه متفاوت به کلاس‌های آموزش زبان می‌نگرد. در کلاس‌های آموزش زبان نه‌تنها می‌توان در مورد ساختار و کلمات زبان بحث کرد، بلکه می‌توان به مفاهیم زندگی از قبیل نیازهای اخلاقی، مذهبی، روحی، اجتماعی، عاطفی و روانی زبان‌آموزان پرداخت. به‌گفته پیش‌قدم (۲۰۱۱) زمان آن رسیده است تا متخصصان دیگر رشته‌ها به حوزه آموزش زبان نگاه تازه‌ای بیندازند و از یافته‌های این حوزه در تحقیقات خود استفاده کنند. پیش‌قدم (۲۰۱۱) بر این باور است که ویژگی‌های منحصربه‌فرد کلاس‌های زبان انگلیسی می‌تواند به تقویت و شکوفایی جنبه‌های مختلف زندگی زبان‌آموزان کمک کنند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: ۱. بحث در مورد موضوعات اجتماعی، علمی و سیاسی؛ ۲. انجام کار

-
1. Multiple Intelligences
 2. Emotional Intelligence
 3. Narrative Intelligence
 4. Applied ELT

گروهی در کلاس؛ ۳. مقایسه دو فرهنگ مختلف؛ ۴. آشنایی با ساختار و کلمات یک زبان دیگر؛ ۵. صحبت به زبان دیگر که در آن شخص آزادی بیشتری دارد؛ ۶. مطالعه زبان دیگر به صورت جدی؛ و ۷. جو جالب و جذاب کلاس.

تحقیقات اندکی درباره تأثیر کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بر روی رشد و پیشرفت جنبه‌های مختلف ذهنی زبان‌آموزان انجام شده است. پیش‌قدم (۱۳۸۶) نقش کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی را بر توانایی‌های انتقادی زبان‌آموزان مورد بررسی قرار داده است. نتایج تحقیق وی نشان داده است که بحث‌های ادبی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی تأثیر مثبتی بر توانایی‌های انتقادی زبان‌آموزان دارد. حسینی، پیش‌قدم و ناوری (۱۳۸۹) تأثیر کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی را بر هوش عاطفی زبان‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج تحقیق نشان داده است که کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌طور قابل ملاحظه‌ای هوش عاطفی زبان‌آموزان را افزایش می‌دهند؛ زیرا در این کلاس‌ها فرصت زیادی برای تعامل و کار گروهی وجود دارد که از ویژگی‌های منحصربه‌فرد کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی است. حسینی (۲۰۱۱) در تحقیق دیگری به این نتیجه رسیده است که خواندن متون روایی باعث تقویت هوش روایی زبان‌آموزان و نیز مهارت‌های زبانی آنان می‌شود. در تحقیق دیگری که پیش‌قدم و صبوری (۲۰۱۱) انجام داده‌اند مشخص شد که چگونه در کلاس‌های زبان انگلیسی هویت فرهنگی و ملی زبان‌آموزان شکل می‌گیرد هنگامی که در این کلاس‌ها، زبان‌آموزان از فرهنگ خود دور شده و به سمت فرهنگ آمریکایی سوق می‌یابند. پژوهش‌های بالا همگی حاکی از آن است که کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی نقش مهمی در شکل‌دهی و پیشرفت جنبه‌های مختلف زندگی زبان‌آموزان دارد. خرد خیلی و مال امیری (۲۰۱۵) نشان دادند بین هوش روایی زبان اول و زبان دوم جامعه آماریشان (معلمان زبان انگلیسی فارسی‌زبان) رابطه قابل قبولی وجود دارد. خاقانی‌نژاد و چاهی‌بخش (۲۰۱۵) دریافتند که استفاده از فیلم و رمان انگلیسی هوش روایی و بسندگی زبان انگلیسی افراد را بهبود می‌بخشد. گلابی و حیدری (۲۰۱۹) نیز به این نتیجه رسیدند که هوش روایی معلم‌های زبان انگلیسی روی

یادگیری زبان آموزان تأثیر مثبت دارد. ضیایی، قنسولی، قپانچی و شهریاری (۱۳۹۷) با استفاده از تعریف راندال (۱۹۹۹) از هوش روایی، شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار را طراحی و اعتبارسنجی کردند. تحقیقات بالا همگی حاکی از آن است که کلاس های آموزش زبان انگلیسی نقش مهمی در شکل دهی و پیشرفت جنبه های مختلف زندگی زبان آموزان دارند.

در حوزه ترجمه و آموزش ترجمه نیز به هوش روایی توجه شده است. حیدری، خوش سلیقه و هاشمی (۲۰۱۶ و ۱۳۹۴) تأثیر هوش روایی بر کیفیت ترجمه را در میان شرکت کنندگانی که زبان مادری آنها فارسی است بررسی کرده اند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که هوش روایی نقش عمده ای در عملکرد مؤثر و موفقیت مترجمان و کیفیت ترجمه دارد. در حقیقت شرکت کنندگانی که هوش روایی بالاتری داشتند، از کیفیت بالاتری در ترجمه برخوردار بودند. پیش قدم، شایسته و حیدری (۲۰۱۶) به این نتیجه رسیدند که هوش روایی، هوش کلامی و دانش زبانی روی کیفیت ترجمه از زبان مبدأ به زبان مقصد و برعکس تأثیر مثبت می گذارد.

۲. پیشینه پژوهش

به گفته رونالد بارس روایت و زندگی بشر از یکدیگر تفکیک ناپذیرند تاریخچه روایت با تاریخچه بشر شروع می شود و بشر بدون روایت وجود نداشته و نخواهد داشت (۱۹۹۶، در سیکس و گیل، ۲۰۰۶). افراد از طریق الگوی روایت و کلماتی که هنگام صحبت در مورد تجربیاتشان استفاده می کنند سرمایه اجتماعی و فرهنگی خود را به نمایش می گذارند (لنگلیر، ۲۰۰۱؛ در ریسمن، ۲۰۰۱). هوش روایی به «توانایی فرد در تنظیم 'هم در ساختن و هم در بازگویی' و تداوم بخشیدن 'هم در فهم و هم در خواندن' داستان زندگی خود» گفته می شود (رندال، ۱۹۹۹). او معتقد است هوش روایی را باید نهمین نوع هوش از هوش های هفتگانه گاردنر (۱۹۹۰) و هوش عاطفی گلمن (۱۹۹۵) دانست. از نظر گاردنر بسیاری از عملکردهای روزمره زندگی افراد بدون هوش روایی غیرممکن و غیر قابل درک می شوند. افراد دنیای اطرافشان را با روایتگری و داستان درک می کنند (رندال، ۱۹۹۹). هوش روایی به عنوان یک توانایی

مهم در کنش‌های شناختی روزمره به‌توان بازگویی یک داستان، رمان و خبر چه واقعی و چه ساختگی گفته می‌شود (استیل ۱۹۸۶). آمو (۲۰۱۳) بر این باور است که روایت داستان‌های زندگی به افرادی که حقشان تضییع شده، مانند سیاهپوستان و زنان، اجازه ابراز وجود می‌دهد؛ به‌همین دلیل، داستان و روایت ابزار تحقیق فمینیست‌ها و طرفداران حقوق بشر نیز می‌باشد. از نظر رندال (۱۹۹۹) قابلیت‌های هوش روایی که هریک از آن‌ها نشانگر نگرش ما به جنبه‌های مختلف یک رویداد است شامل پنج زیر گروه است.

۱. پیکره‌بندی^۱: به توانایی فرد اطلاق می‌شود در شرح و تعدیل شرح و بازگویی آنچه در اطراف او رخ می‌دهد یا آنچه فرد با حواس پنجگانه در می‌یابد و نیز کوتاه‌کردن رویداد، تغییر و تنظیم آنچه در قالب تضاد یا تعارض با آن مواجه می‌شود. پیکره‌بندی عبارت است از تعیین اولویت آنچه ظاهراً مرتبط با یک موقعیت است یا هدف جاری آن را برآورده می‌سازد.

۲. شخصیت‌پردازی^۲: جمع‌بندی و ارائه تصویری دقیق از خود یا دیگران بر مبنای شواهد جاری و موجود در موقعیت است.

۳. روایتگری^۳: رندال (۱۹۹۸) روایتگری را قلب هوش روایی می‌داند. روایتگری یعنی اینکه فرد از طریق درک ارتباط منطقی بین رویدادها (علل و نتایج امور) آنچه را در حال رخ‌دادن است و اتفاقی را که رخ خواهد داد به دیگران انتقال می‌دهد. روایت داستانی خوب روایتی است که نه با شیوه بیانی نو و نه با تقلید از دیگران، شنونده را به شنیدن ادامه ماجرا مشتاق نگه داشته، بلکه به او نه جریئات اضافی و نه کمتر از حد لازم ارائه می‌کند.

۴. ژانربندی^۴: به توانایی فرد در قرار دادن رویدادها در قالب‌های مناسب (حزن‌انگیز، کمدی، کنایه‌دار و غیره) گفته می‌شود. کاربرد این توانایی در

-
1. Emplotment
 2. Characterization
 3. Narration
 4. Genre

داستان‌سرایی و بیان تجربه است. داستان خوب به داستانی گفته می‌شود که در آن فضایی مشخص (واقع‌گرایی، بدبینی، خوشبینی و غیره) حاکم باشد و آن فضا استمرار داشته باشد و راوی بتواند حال و هوای شخصیت‌های داستانش را احساس کرده و به درستی بازگو کند.

۵. تعیین موضوعیت^۱: به توانایی تشخیص ایده‌های اصلی یک داستان با توجه به اتفاقات مکرر در رویداد و ارائه توضیحاتی برای علت رخ دادن چندین باره آن گفته می‌شود.

با توجه به نظریه آموزش زبان کاربردی که پیش‌قدم (۲۰۱۱) ارائه داده، در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی علاوه بر بحث در مورد ساختار و کلمات زبان، به مفاهیم زندگی از قبیل نیازهای اخلاقی، مذهبی، روحی، اجتماعی، عاطفی و روانی زبان‌آموزان پرداخته می‌شود. همچنین با توجه به ویژگی‌های منحصربه‌فرد کلاس‌های آموزش زبان پیش‌قدم (۲۰۱۱) که در بخش مقدمه ذکر گردید، یکی از توانایی‌هایی که می‌تواند در کلاس‌های آموزش زبان تقویت شود هوش روایی زبان‌آموزان است؛ زیرا در این کلاس‌ها در مورد موضوعات اجتماعی، علمی و سیاسی بسیاری صحبت می‌شود و همچنین زبان‌آموزان آزادانه نظرات و ایده‌های خود را و همچنین تجربیات شخصی‌شان را بیان می‌کنند و به نظرات و تجربیات بقیه گوش می‌دهند که تمامی این‌ها می‌تواند به تقویت هوش روایی زبان‌آموزان کمک کند.

در حالی که تحقیقات متعددی بر روی هوش روایی و نقش آن بر عوامل مختلف در حوزه آموزش زبان صورت گرفته است (برای مثال: بلک و هوارد جونز، ۲۰۰۰؛ الیزابت، می و چی، ۲۰۰۸؛ پیش‌قدم، گلپرور و خواجوی، ۲۰۱۱؛ پیش‌قدم و معتکف، ۲۰۱۲؛ رؤیایی و اوازاده، ۲۰۱۳)، تحقیقات بسیار کمی درباره تأثیر حوزه آموزش زبان انگلیسی بر روی دیگر حوزه‌ها انجام شده است (پیش‌قدم، ۱۳۸۶؛ حسینی، پیش‌قدم و ناوری، ۱۳۸۹؛ پیش‌قدم و صبوری، ۲۰۱۱؛ حسینی، ۲۰۱۱). به‌طور ویژه، هیچ‌گونه تحقیقی درباره نقش کلاس‌های آموزش زبان در تقویت هوش روایی

زبان‌آموزان در ایران و خارج انجام نشده است. لذا تحقیق اخیر به بررسی تأثیر کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بر هوش روایی زبان‌آموزان در مؤسسات زبان انگلیسی و مدارس دولتی می‌پردازد. به‌طور ویژه، در این تحقیق سعی بر آن است به تفاوت بین دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات خصوصی زبان انگلیسی از نظر هوش روایی بپردازد. همچنین رابطه بین جنسیت افراد و هوش روایی آن‌ها در محیط‌های آموزشی مربوط مورد بحث قرار خواهد گرفت.

پژوهش اخیر با هدف به پاسخگویی به چهار سؤال زیر پیش می‌رود:

۱. آیا بین هوش روایی زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی و دانش‌آموزان مدارس دولتی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین زیرمجموعه‌های هوش روایی زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی و دانش‌آموزان مدارس دولتی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. آیا بین جنسیت افراد و هوش روایی آن‌ها در محیط‌های آموزشی ذکر شده تفاوت معناداری وجود دارد؟
۴. آیا بین زیرمجموعه‌های هوش روایی زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی و دانش‌آموزان مدارس دولتی بر حسب جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد؟

۳. روش پژوهش

در این پژوهش ۴۰۰ نفر که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد می‌گرفتند، شرکت کردند. از این تعداد ۲۰۰ نفر از مؤسسات زبان انگلیسی حافظ، نوید و زبانسرا واقع در شهرستان سیرجان در استان کرمان بودند که همگی به مدت ۲ الی ۳ سال در آموزشگاه‌های مربوطه حضور داشته‌اند و تعداد ۲۰۰ نفر دیگر از پایه‌های اول، دوم و سوم دبیرستان در مدارس دولتی بحرالعلوم و ایشار در شهرستان سیرجان انتخاب شدند. ۲۰۰ نفر از شرکت‌کنندگان پسر و ۲۰۰ نفر دیگر دختر بودند و سن آن‌ها بین ۱۴ تا ۱۵ سال بود.

برای سنجش هوش روایی شرکت‌کنندگان از شاخص سنجش هوش روایی^۱ (پیوست ۱) استفاده شد. شاخص روایی (پیش‌قدم و دیگران، ۲۰۱۱) متشکل از ۳۵ سؤال است که به هر سؤال بین ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد و حاصل نمره نهایی آن بین ۳۵ تا ۱۷۵ می‌باشد. روایی محتوایی این ابزار حاصل طراحی آن بر مبنای اصول و روش‌های ارائه‌شده توسط رندال (۱۹۹۹) است. برای سنجش روایی سازه این ابزار، پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) با استفاده از مدل رش^۲ نشان دادند که تمامی سؤالات این ابزار به جز شش مورد همگی با معیار یک‌سوگی همخوانی دارند. نتایج حاصل از این سنجش‌ها نشان‌دهنده پایایی ۰/۹۹ هر یک از آیتم‌های این شاخص و پایایی پیرسون ۰/۹۸ می‌باشد.

برای سنجش هوش روایی شرکت‌کنندگان، نخست به هر یک از شرکت‌کنندگان یک عکس با تم داستانی داده شد (پیوست ۲) و از آن‌ها خواسته شد تا برای مدتی به عکس نگاه کنند و سپس داستانی را که از آن تصویر الهام می‌گیرند بازگو کنند. سپس از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا به حافظه‌شان رجوع کرده و خاطره روز اول سال نویشان را تعریف کنند. علت اینکه خاطره روز اول سال نو را از آن‌ها خواستیم این بود که شانس به یادآوری خاطره عید بالا بود؛ چراکه اولاً زمان مصاحبه‌ها بعد از شروع سال نو بود و دوم اینکه این رویداد به لحاظ فرهنگی برای همه ایرانیان دارای اهمیت زیادی است و همگان تقریباً آیین و سنت‌های مشابهی در روز اول عید دارند. بنابراین آنچه شرکت‌کنندگان باید می‌گفتند تقریباً قابل پیش‌بینی بود و فقط چگونه گفتن این داستان‌ها از اهمیت بالایی برخوردار بود. ذکر این نکته نیز حائز اهمیت است که به شرکت‌کنندگان از قبل درباره ماهییت هوش روایی و مؤلفه‌های آن توضیحاتی داده شده بود و آن‌ها با زمینه این تحقیق آشنایی لازم را پیدا کرده بودند. برای جمع‌آوری داده‌های مذکور با هر یک از داوطلبان شرکت‌کننده در تحقیق به صورت انفرادی ملاقات شد. هر یک از شرکت‌کنندگان داستان‌های خود را گفتند و

1. Narrative Intelligence Scale

2. Rasch

صدایشان ضبط شد و سپس توسط محققان مکتوب شدند و سپس هریک از آن‌ها بر مبنای شاخص هوش روایی توسط دو نفر ارزیاب ارزیابی شده و پایایی ارزیابی‌ها نیز سنجیده شد. داده‌های حاصل از هریک از فعالیت‌های سنجش هوش روایی توسط دو نفر ارزیاب نمره‌گذاری شدند و حاصل جمع نمره کل هوش روایی و هریک از زیرشاخه‌های مهارتی آن برای هر شرکت‌کننده بر مبنای میانگین هر دو آزمون سنجش هوش روایی به دست آمد. برای بررسی تفاوت بین هوش روایی دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزهای مؤسسات زبان انگلیسی از آزمون تی مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد.

۴. یافته‌ها

برای پاسخ به سؤال اول، آمار توصیفی هوش روایی دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی برای سنجش هوش روایی شرکت‌کنندگان ارائه شد (جدول ۱). نتایج نشان داد شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها بین ± 1 است که نشان‌دهنده مطلوب بودن وضعیت متغیرها برای انجام تحلیل‌های پارامتری است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمره‌های دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی در متغیر هوش روایی

Variable	Groups	N	Mean	STD	Min.	Max.	Skewedness	Kurtosis
هوش روایی	زبان‌آموزان مؤسسات	200	76.44	14.12	36	97	-0.4	0.59
	دانش‌آموزان مدارس	200	51.65	11.4	27	70	-0.79	-0.64

برای مشخص کردن وجود تفاوت بین هوش روایی این دو گروه و معنی‌داری آن از آزمون تی مستقل استفاده شد. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که فرض همگنی واریانس‌ها در متغیر هوش کلامی برقرار است ($F_{(1,398)}=19.31, P=0.000$). نتایج مربوط به تفاوت در هوش روایی دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی نیز نشان داد بین هوش روایی دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد

بالاتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس دولتی برخوردارند. $(t_{(398)}=19.31, P=0.000)$ ، زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی از هوش روایی

جدول ۲. تفاوت بین هوش روایی دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی

Variable	Groups	Levene's Test for Equality of Variances		t	df	Sig
هوش روایی	زبان‌آموزان مؤسسات	0.75	0.38	19.31	398	0.000
	دانش‌آموزان مدارس					

برای پاسخ به سؤال دوم، آمار توصیفی دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی در هریک از زیرشاخه‌های هوش روایی محاسبه شد. اطلاعات جدول ۳ توزیع نمره‌های آزمودنی‌های مورد مطالعه در زیرشاخه‌های هوش روایی (بیکره‌بندی، شخصیت‌پردازی، روایتگری، ژانربندی و تعیین موضوعیت) را به تفکیک دو گروه نشان می‌دهد. نتایج نشان داد شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها بین ± 1 است که نشان‌دهنده مطلوب بودن وضعیت متغیرها برای انجام تحلیل‌های پارامتری است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی نمره‌های دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی در زیرشاخه‌های هوش روایی

Component	Groups	N	Mean	STD	Min.	Max.	Skewedness	Kurtosis
بیکره‌بندی	مؤسسات	200	23.48	5	9	32	-0.23	0.45
	مدارس	200	16.71	4.82	2	26	-0.27	-0.61
شخصیت‌پردازی	مؤسسات	200	18.89	3.61	8	24	-0.37	0.45
	مدارس	200	12.66	3.63	5	22	-0.25	-0.65
روایتگری	مؤسسات	200	17.96	3.6	6	24	-0.95	0.66
	مدارس	200	11.46	2.93	5	18	-0.08	-0.69
ژانربندی	مؤسسات	200	8.37	2.5	3	14	-0.05	-0.4
	مدارس	200	5.62	1.81	3	11	0.41	-0.6
تعیین موضوعیت	مؤسسات	200	7.73	2.29	3	14	0.02	-0.46
	مدارس	200	5.18	1.61	3	10	0.81	0.34

برای مشخص کردن وجود تفاوت بین شاخه‌های هوش روایی این دو گروه و معناداری آن از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج مربوط به برابری ماتریس کواریانس (جدول ۴) نشان داد که شاخص M باکس به لحاظ آماری معنادار است ($\text{Box's } M = 62.76, F_{(15,637784.5)} = 4.128, P = 0.000$)، در نتیجه فرض برابری کواریانس‌ها برقرار نیست اما به علت هم‌حجم بودن خانه‌های متقاطع مفروض در برابر تخطی از آن مقاوم است و می‌توان فرض برابری کواریانس‌ها را پذیرفت (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۷، ص. ۲۵۲). نتایج شاخص چندمتغیره ویلکز لامبدا نشان داد حداقل تفاوت معناداری وجود دارد ($\text{Wilks' Lambda} = 87.6, F_{(5,394)} = 0.474, P = 0.000$). نتایج مقایسه هریک از شاخه‌های هوش روایی دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی نشان داد در همه زیرشاخه‌های هوش روایی (پیکره‌بندی ($F_{(1,398)} = 189.441, P = 0.000, \eta^2 = 0.322$)، شخصیت‌پردازی ($F_{(1,398)} = 391.74, P = 0.000, \eta^2 = 0.496$)، روایتگری ($F_{(1,398)} = 295.401, P = 0.000, \eta^2 = 0.284$)، ژانربندی ($F_{(1,398)} = 157.937, P = 0.000, \eta^2 = 0.284$) و تعیین موضوعیت ($F_{(1,398)} = 164.659, P = 0.000, \eta^2 = 0.393$)) بین این دو گروه تفاوت معناداری وجود داشت و و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی در تمامی زیرشاخه‌های هوش روایی نمرات بالاتری داشتند.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره برای نمره‌های دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان

مؤسسات زبان انگلیسی در زیرشاخه‌های هوش روایی

Source of Variability	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
محیط آموزشی (مدرسه و آموزشگاه)	پیکره‌بندی	۴۵۸۳,۲۹۰	۱	۴۵۸۳,۲۹	۱۸۹,۴۴۱	۰,۰۰۰	۰,۳۲۲
	شخصیت‌پردازی	۳۸۸۱,۲۹۰	۱	۳۸۸۱,۲۹	۲۹۵,۴۰۱	۰,۰۰۰	۰,۴۲۶
	روایتگری	۴۲۲۵,۰۰۰	۱	۴۲۲۵,۰۰	۳۹۱,۷۴۰	۰,۰۰۰	۰,۴۹۶
	ژانربندی	۷۵۶,۲۵۰	۱	۷۵۶,۲۵۰	۱۵۷,۹۳۷	۰,۰۰۰	۰,۲۸۴
	موضوعیت‌بخشی	۶۴۷,۷۰۳	۱	۶۴۷,۷۰۳	۱۶۴,۶۵۹	۰,۰۰۰	۰,۳۹۳

Source of Variability	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
error	پیکره بندی	۹۶۲۹,۱۰۰	۳۹۸	۲۴,۱۹۴			
	شخصیت پردازی	۵۲۲۹,۳۵۰	۳۹۸	۱۳,۱۳۹			
	روایتگری	۴۲۹۲,۵۱۰	۳۹۸	۱۰,۷۸۵			
	ژانر بندی	۱۹۰۵,۷۵۰	۳۹۸	۴,۷۸۸			
	موضوعیت بخشی	۱۵۶۵,۵۷۵	۳۹۸	۳,۹۳۴			

برای پاسخگویی به سؤال سوم تحقیق، آمار توصیفی برای هوش روایی دانش آموزان مدارس دولتی و زبان آموزان مؤسسات زبان انگلیسی براساس جنسیت محاسبه شد (جدول ۵). نتایج نشان داد شاخص های کجی و کشیدگی متغیرها بین ± 1 است که نشان دهنده مطلوب بودن وضعیت متغیرها برای انجام تحلیل های پارامتری است.

جدول ۵. شاخص های توصیفی نمره های دانش آموزان مدارس دولتی و زبان آموزان مؤسسات زبان انگلیسی در متغیر هوش روایی بر حسب جنسیت

Variable	Groups	N	Mean	STD	Min.	Max.	Skewedness	Kurtosis
هوش روایی	مذکر	200	60.7	15.45	28	87	-0.42	-0.79
	مؤنث	200	67.39	19.42	27	97	-0.32	-1

برای مشخص کردن وجود تفاوت بین هوش روایی این دو گروه بر حسب جنسیت آنان و معناداری آن از آزمون تی مستقل استفاده شد. نتایج جدول ۶ نشان می دهد که فرض همگنی واریانس ها در متغیر هوش روایی برقرار نیست ($F_{(1,398)}=19.31, P=0.000$) اما به علت هم زیاد بودن تعداد افراد در دو جنس (مذکر و مؤنث)، این آزمون در برابر تخطی از مفروضه همگنی واریانس ها مقاوم است. نتایج مربوط به تفاوت در هوش روایی دانش آموزان مدارس دولتی و زبان آموزان مؤسسات زبان انگلیسی بر حسب جنسیت آنان نیز نشان داد بین هوش روایی شرکت کنندگان دو جنس (مذکر و مؤنث) تفاوت معناداری وجود دارد ($P=0.000$).

$t_{(398)} = 3.81$ و شرکت‌کنندگان دختر از هوش روایی بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان پسر برخوردار هستند.

جدول ۶. تفاوت بین هوش روایی دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی بر

حسب جنسیت

Variable	Groups	Levene's Test for Equality of Variances		t	df	Sig.
هوش روایی	زبان‌آموزان آموزشگاه	21.19	0.0	-3.81	398	0.000
	دانش‌آموزان مدارس					

جهت پاسخگویی به سؤال چهارم تحقیق که عبارت بود از بررسی تفاوت بین هوش روایی دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی بر حسب جنسیت آنان در زیرشاخه‌های هوش روایی (پیکره‌بندی، شخصیت‌پردازی، روایتگری، ژانربندی، تعیین موضوعیت) آمار توصیفی شرکت‌کنندگان هر دو گروه در هر یک از زیرشاخه‌های هوش روایی محاسبه شد. اطلاعات جدول ۷ توزیع نمره‌های آزمودنی‌های مورد مطالعه در زیرشاخه‌های هوش روایی (پیکره‌بندی، شخصیت‌پردازی، روایتگری، ژانربندی، تعیین موضوعیت) را به تفکیک دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی بر حسب جنسیت آنان نشان می‌دهد. نتایج نشان داد شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرها بین ± 1 است که نشان‌دهنده مطلوب بودن وضعیت متغیرها برای انجام تحلیل‌های پارامتری است.

جدول ۷. شاخص‌های توصیفی نمره‌های دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی

بر حسب جنسیت در زیرشاخه‌های هوش روایی

Component	Groups	N	Mean	STD	Min.	Max.	Skewedness	Kurtosis
پیکره‌بندی	مذکر	200	18.47	5.22	7	27	-0.43	-0.89
	مؤنث	200	21.72	6.23	2	32	-0.66	-0.32
شخصیت‌پردازی	مذکر	200	15.27	4.51	5	23	-0.32	-0.93
	مؤنث	200	16.28	4.98	5	24	-0.44	-0.79
روایتگری	مذکر	200	14.19	4.03	6	22	-0.19	-0.87

Component	Groups	N	Mean	STD	Min.	Max.	Skewedness	Kurtosis
	مؤنث	200	15.24	5.09	5	24	-0.04	-0.25
ژانربندی	مذکر	200	6.58	2.1	3	12	0.18	-0.67
	مؤنث	200	7.41	2.93	3	14	0.28	-0.85
موضوعیت بخشی	مذکر	200	6.18	1.96	3	11	0.18	-0.93
	مؤنث	200	6.73	2.66	3	14	0.52	-0.74

به منظور مشخص کردن وجود تفاوت بین شاخه‌های هوش روایی دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی بر حسب جنسیت و معنی‌داری آن از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج مربوط به برابری ماتریس کواریانس نشان داد که شاخص M باکس به لحاظ آمای معنادار است ($=0,000$)
 $(\text{Box's } M=57.24, F_{(15,637784.5)}=3.765, P=)$ در نتیجه فرض برابری کواریانس‌ها برقرار نیست اما به علت هم حجم بودن خانه‌های متقاطع مفروضه در برابر تخطی از آن مقاوم است و می‌توان فرض برابری کواریانس‌ها را پذیرفت (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۷، ص. ۲۵۲). نتایج شاخص چندمتغیره ویلکز لامبدا نشان داد حداقل در یکی از مؤلفه‌های هوش روایی بر حسب جنسیت دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد ($F_{(5,394)}=10.26, p=0,000$ Wilks' Lambda= 0.885). نتایج مقایسه هریک از شاخه‌های هوش روایی بر حسب جنسیت زبان‌آموزان نشان داد در همه شاخه‌های هوش روایی (پیکره‌بندی: $(F_{(1,398)}=31.945, P=0.000, \eta^2=0,074)$ ، شخصیت‌پردازی: $(F_{(1,398)}=4.507, P=0.034, \eta^2=0,011)$ ، روایتگری: $(F_{(1,398)}=5.219, P=0.023, \eta^2=0,026)$ و ژانربندی: $(F_{(1,398)}=10.573, P=0.001, \eta^2=0,026)$ و تعیین موضوعیت $(F_{(1,398)}=5.617, P=0.018, \eta^2=0,014)$ بین دانش‌آموزان پسر و دختر تفاوت معناداری وجود دارد و شرکت‌کنندگان دختر در شاخه‌های هوش روایی نمرات بالاتری نسبت به شرکت‌کنندگان پسر دارند.

جدول ۸. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره برای نمره‌های دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی بر حسب جنسیت در زیرشاخه‌های هوش روایی

Source of Variability	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
جنسیت (مذکر، مونث)	پیکره‌بندی	۱۰۵۶,۲۵۰	۱	۱۰۵۶,۲۵	۳۱,۹۵۴	۰,۰۰	۰,۰۷۴
	شخصیت‌پردازی	۱۰۲,۰۱۰	۱	۱۰۲,۰۱۰	۴,۵۰۷	۰,۰۳	۰,۰۱۱
	روایتگری	۱۱۰,۲۵۰	۱	۱۱۰,۲۵۰	۵,۲۱۹	۰,۰۲	۰,۰۱۳
	ژانربندی	۶۸,۸۹۰	۱	۶۸,۸۹۰	۱۰,۵۷۳	۰,۰۰	۰,۰۲۶
	موضوعیت‌بخشی	۳۰,۸۰۳	۱	۳۰,۸۰۳	۵,۶۱۷	۰,۰۱	۰,۰۱۴
Error	پیکره‌بندی	۱۳۱۵۶,۱۴	۳۹۸	۳۳,۰۵۶			
	شخصیت‌پردازی	۹۰۰۸,۶۳۰	۳۹۸	۲۲,۶۳۵			
	روایتگری	۸۴۰۷,۲۶۰	۳۹۸	۲۱,۱۲۴			
	ژانربندی	۲۵۹۳,۱۱۰	۳۹۸	۶,۵۱۵			
	موضوعیت بخشی	۲۱۸۲,۴۷۵	۳۹۸	۵,۴۸۴			

۵. بحث

این پژوهش تلاشی در جهت یافتن پاسخ برای سؤالات مطرح شده در قسمت اول بود. سؤال اول و دوم تحقیق در خصوص یافتن تفاوت میان دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی در هوش روایی و زیرشاخه‌های آن بود. نتایج تحقیق نشان داد که میان این دو گروه در هوش روایی و زیرشاخه‌های آن تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج به‌دست‌آمده در چهارچوب آموزش زبان کاربردی، ویژگی‌های منحصربه‌فرد کلاس‌های آموزش زبان ارائه‌شده توسط پیش‌قدم (۲۰۱۱) و بحث معلم‌محوری و دانش‌آموز‌محوری تعامل کلاسی در کلاس‌های زبان انگلیسی قابل توجیه است.

در راستای نظریه آموزش زبان کاربردی، حوزه آموزش زبان قبلاً بخشی از حوزه زبان‌شناسی کاربردی بود و از یافته‌های آن استفاده می‌کرد ولی آموزش زبان

کاربردی نقش فعال‌تری داشته و می‌توان از یافته‌های آن در دیگر حوزه‌های علمی استفاده کرد. به گفته پیش‌قدم (۲۰۱۱) زمان آن رسیده است تا متخصصان دیگر رشته‌ها به حوزه آموزش زبان نگاه تازه‌ای بیندازند و از یافته‌های این حوزه در تحقیقات خود استفاده نمایند. به دلیل اینکه در کلاس‌های آموزش زبان در مؤسسات زبان انگلیسی، نه تنها در مورد ساختار و کلمات زبان بحث می‌شود، بلکه مفاهیم زندگی از قبیل نیازهای اخلاقی، مذهبی، روحانی، اجتماعی، عاطفی و روانی زبان‌آموز مرتفع می‌گردد و زبان‌آموزان در مورد هر یک از این موضوعات بحث و تبادل نظر می‌کنند، توانایی آنان در گفتن نظرات و تجربیاتشان (بیان داستان زندگی خودشان) و گوش کردن و درک نظرات و تجربیات هم‌کلاسی‌ها در کلاس زبان (فهم داستان زندگی دیگران) افزایش می‌یابد. از آنجایی که مهارت بیان داستان زندگی خود و فهم داستان زندگی دیگران جنبه‌هایی از هوش روایی‌اند، می‌توان چنین استنباط کرد که کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی منجر به تقویت هوش روایی زبان‌آموزان می‌گردند. از آنجایی که چنین ویژگی‌هایی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی مدارس دولتی وجود ندارد، می‌توان چنین نتیجه گرفت که این کلاس‌ها منجر به تقویت هوش روایی زبان‌آموزان نمی‌شود؛ زیرا هیچ‌گونه بحث و تبادل نظری صورت نمی‌پذیرد.

پیش‌قدم (۲۰۱۱) بر این باور است که ویژگی‌های منحصربه‌فرد کلاس‌های زبان انگلیسی می‌تواند به تقویت و شکوفایی جنبه‌های مختلف زندگی زبان‌آموزان کمک کنند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از ۱. بحث در مورد موضوعات اجتماعی، علمی و سیاسی؛ ۲. انجام کار گروهی در کلاس؛ ۳. مقایسه دو فرهنگ مختلف؛ ۴. آشنایی با ساختار و کلمات زبان دیگر؛ ۵. صحبت به زبان دیگر که در آن شخص آزادی بیشتری دارد؛ ۶. مطالعه زبان دیگر به صورت جدی؛ و ۷. جو دموکراتیک، جالب و جذاب کلاس. تبادل نظر در مورد موضوعات مختلف اجتماعی، علمی و سیاسی در کلاس‌های مؤسسات خصوصی زبان انگلیسی، باعث تقویت هوش روایی و زیرشاخه‌های آن می‌شود؛ زیرا اینکه شخص چه بگوید و به چه نحوی بگوید و آنچه می‌گوید در چه قالبی بیان شود و اینکه چقدر به جزئیات پردازد و نیز درک تمام این

موارد هنگام گوش‌دادن به شخص دیگر همگی مربوط به هوش روایی و اجزای آن می‌شود. باید اضافه کرد که کار گروهی و صحبت به یک زبان دیگر و نیز جو جذاب و سرگرم‌کننده کلاس درس زمینه را برای تبادل نظر بیشتر و در نتیجه تقویت هوش روایی فراهم می‌کند. البته در کلاس‌های مؤسسات خصوصی زبان انگلیسی زبان‌آموزان با دو فرهنگ مختلف، به‌نوعی دو داستان مختلف، آشنا می‌شوند که این نیز می‌تواند تأثیر زیادی در تقویت هوش روایی آنان داشته باشد. تمام این ویژگی‌ها در مدارس دولتی وجود ندارد که این خود می‌تواند تا حد زیادی نتایج تحقیق اخیر را توجیه کند؛ زیرا این کلاس‌های زبان مدارس خسته‌کننده و کسل‌کننده‌اند و چگونه تبادل نظری در آن‌ها صورت نمی‌پذیرد؛ در این کلاس‌ها از تمرینات گروهی خبری نیست و زمینه‌آشنایی با فرهنگ دیگر در این کلاس‌ها فراهم نیست.

نتایج تحقیق اخیر در چهارچوب تعامل کلاسی^۱ نیز قابل توجیه است. در مقایسه با کلاس‌های زبان در مدارس دولتی در کلاس‌های آموزش زبان در مؤسسات خصوصی زبان انگلیسی زبان‌آموزان سهم بیشتری در گفتگوی کلاسی دارند. به‌عبارت دیگر، در کلاس‌های مؤسسات خصوصی تعامل بیشتری صورت می‌گیرد و وقت قابل ملاحظه‌ای از کلاس به کارهای گروهی و گفتگوی زبان‌آموزان با یکدیگر و با معلم اختصاص داده می‌شود که این خود باعث تقویت هوش روایی می‌گردد. ولی در مدارس دولتی بیشتر وقت کلاس به تدریس معلم اختصاص دارد و دانش‌آموزان اغلب شنونده هستند. در نتیجه هوش روایی آنان تقویت نمی‌شود.

سؤال سوم و چهارم تحقیق در خصوص یافتن تفاوت میان دانش‌آموزان مدارس دولتی و زبان‌آموزان مؤسسات زبان انگلیسی در هوش روایی و زیرشاخه‌های آن بر حسب جنسیت آنان بود. نتایج تحقیق نشان داد که میان شرکت‌کنندگان پسر و دختر در هوش روایی و زیرشاخه‌های آن تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج به‌دست‌آمده، با نتایج یک تحقیق مشابه توسط پیش‌قدم (۲۰۱۱) همخوانی ندارد. پیش‌قدم (۲۰۱۱) هوش روایی پسران و دختران را در رشته‌های مختلف بررسی کرد و هیچ‌گونه رابطه

معناداری بین هوش روایی پسران و دختران مشاهده نکرد. نتایج به دست آمده در چهارچوب تفاوت ذاتی میان مردان و زنان قابل توجیه است. خانم‌ها نسبت به آقایان بیشتر صحبت می‌کنند. هر خانم در روز به طور میانگین ۲۰۰۰۰ کلمه و هر مرد فقط ۱۳۰۰۰ کلمه ادا می‌کند. در نتیجه با گذشت زمان خانم‌ها بهتر می‌توانند نظرات، تجربیات و داستان‌های زندگی خود و دیگران را بیان بکنند و نیز نظرات، تجربیات و داستان‌های زندگی دیگران را بهتر درک می‌کنند و در نهایت نسبت به مردان هوش روایی بهتری دارند.

۶. نتیجه‌گیری

در این تحقیق مشخص شد در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، زبان‌آموزان مؤسسات زبان نسبت به دانش‌آموزان مدارس دولتی از هوش روایی بالاتری برخوردار بودند. با توجه به اهمیت نقش هوش روایی در پیشرفت زبانی و علمی افراد و نیز یادگیری و انتقال مهارت‌های ضروری زندگی (پیش‌قدم، ۲۰۱۱) به نظر می‌رسد که شرایط موجود در کلاس‌های آموزش زبان در مدارس دولتی باید به نحوی تغییر و تعدیل پیدا کند تا هوش روایی زبان‌آموزان به طور کافی تقویت شود. در این راستا جذاب کردن فضای کلاس، دادن فرصت بحث و تبادل نظر به دانش‌آموزان، انجام کار گروهی، کاهش وقت صحبت کردن معلم و نیز دادن آزادی بیشتر به دانش‌آموزان برای بیان نظرات خود در مورد مسائل مختلف می‌تواند گره‌گشا باشد. به عبارت دیگر، می‌توان شرایط کلاس‌های آموزش زبان در مؤسسات زبان (بالأخص ویژگی‌های منحصر به فرد این کلاس‌ها) (پیش‌قدم، ۲۰۱۱) را در کلاس‌های زبان مدارس شبیه‌سازی کرد.

در پایان باید یادآور شد که پژوهش‌های بیشتر در زمینه هوش روایی در حوزه آموزش زبان نیاز است که از آن میان می‌توان به بررسی هوش روایی مدرسان در مؤسسات زبان انگلیسی و مدارس دولتی، بررسی هوش روایی کتاب‌های تدریس شده در این دو محیط آموزشی و تأثیر آن بر عملکرد زبان‌آموزان اشاره کرد.

کتابنامه

- پیش‌قدم، ر. (۱۳۸۶). افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی در کلاس‌های زبان انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴(۴)، ۱۵۳-۱۶۷.
- حسینی فاطمی، آ.، پیش‌قدم، ر.، و ناوری، ص. (۱۳۸۹). تأثیر و نقش کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی در افزایش هوش هیجانی و سازه‌های مربوط. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۲(۱)، ۱-۱۷.
- حیدری، ف.، خوش‌سلیقه، م.، و هاشمی، م. (۱۳۹۴). هوش روایی و کیفیت ترجمه. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۱(۲)، ۱۱۳-۱۳۰.
- ضیایی، س.، قنسولی، ب.، قبانچی، ض.، و شهریاری، ح. (۱۳۹۷). طراحی، روایی و اعتبارسنجی شاخص هوش روایی در نوشتار. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۴)، ۱۱۹-۱۳۷.
- Amoah, J. (2013). Narrative: The road to black feminist theory. *Berkeley Women's Law Journal*, 12(1), 84-102.
- Black, R. S., & Howard-Jones, A. (2000). Reflection on best and worst teachers: An experiential perspective of teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 1-12.
- Bruner, J. (1990). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Elizabeth, C. L., May, C. M., & Chee, P. K. (2008). Building a model to define a concept teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24, 623-634.
- Gardner, H. (1990). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Golabi, A., Heidari, F. (2019). Prediction of Iranian EFL learners' learning approaches through their teachers' narrative intelligence and teaching styles: A structural equation modelling analysis. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 1-12.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: why it can be matter more than IQ*. London, England: Bloomsbury.
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Heidari, F., Khoshsaligheh, M., & Hashemi, M. (2016). Narrative intelligence represented in translational success: issues of coherence, gaps, complexity and aesthetics. *Journal of Social Sciences*, 39(2), 75-87.
- Hosseini, A. (2011, October). *Boosting reading skills, narrative intelligence and moral reasoning through fictional narrative-based reading instruction: A comparative study of text genres*. Paper presented at the 4th edition of the ICT for Language Learning.

- Jarvis, M. (2005). *The psychology of effective learning and teaching*. London, England: Nelson Thornes Ltd.
- Khaghaninejad, M. S., & Chahibakhsh, N. (2015). How do novels and movies improve narrative intelligence and general English proficiency level of advanced EFL learners? *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(3), 1211-1220.
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition and Emotion*, 25.818-833.
- Mateas, M., & Sengers, P. (1999). Narrative intelligence. *Proceedings of the AAAI Fall Symposium on Narrative Intelligence* (pp. 1-10). North Falmouth, MA: AAAI Press.
- Mattingly, C., Lutkehaus, N. C., Throop, C. J. (2008). Bruner's search for meaning: A conversation between psychology and anthropology. *The American Anthropologist. ETHOS*. Vol.36. Issues 1. pp. 1-28
- Pishghadam, R. (2011). Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies. *Iranian EFL Journal*. 7(2). 8-14.
- Pishghadam, R., & Motakef, R. (2012). Narrative intelligence and language learning. *International journal of language Teaching and Research*, 1(1), 13-20.
- Pishghadam, R., & Saboori, F. (2011). A qualitative analysis of ELT in the language institutes of Iran in the light of the theory of 'world Englishes'. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 569-579.
- Pishghadam, R., Baghaei, P., Shams, M., & Shamsaee, S. (2011). Construction and validation of a narrative intelligence scale with the rasch rating scale model. *International Journals of Educational and psychological Assessment*. 8 (1). 75-90.
- Pishghadam, R., Golparvar, E., Khajavi, G. H., & Iranrad, E. (2011). Narrative intelligence and pedagogical success in English. *BELT Journal Porto Alegre* 2(2), 178-189. Julho/dezembro
- Pishghadam, R., Shayesteh, S. & Heidari, F. (2016) Hybrid modeling of intelligence and linguistic factors as predictors of translation quality. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 8(1), 101-116.
- Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journals of Aging Studies*, 13(1), 11-28.
- Riessman, C. K. (2001). *Analysis of personal narratives*. In J. F. Gubrium and J.A. Holstein (eds.), *Handbook of interviewing*. London, England: Sage Publications.
- Royae, N., & Evazzadeh, E. (2013). *Narrative intelligence and learning strategies*. Faculty of Education, Tarbiat Modarres University.
- Sikes, p., Gale, K. (2006). *Narrative approaches to educational research*. Faculty of Education, University of Plymouth.
- Steel, R. (1986). Deconstructing history: Towards a systematic criticism of psychological narratives. In S. R. (Ed.), *Narrative psychology: The stored nature of human conduct*. New York, NY: Praeger.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate Statistics (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.



پیوست ۱. ابزار سنجش هوش روایی

	<i>Item</i>	<i>Realization in the Narration</i>
1	Explaining settings by referring to the 5 senses	the narrator describes the environment by mentioning certain sounds, smells, scenes, tastes, or textures
2	Good recalling of events, people, and settings	The narrator has a powerful memory and remembers the details of the story very well
3	Adequate use of summarizers	Enough number of expressions such as "finally", "at the end", etc. are used.
4	Appropriate use of summarizers	Summarizers are used at the right time and right place
5	Recognizing the conflicts	The narrator describes the conflicts between the characters (fights, arguments, physical challenges...)
6	Identifying the possible sources of conflicts	The narrator tries to explain why there is a conflict between the characters
7	Attempting a measure of resolution for conflicts	The narrator mentions the possible solutions through which the characters may find a way to finish the conflicts
8	Distinguishing between main plot and subplots	The narrator explicitly mentions that what parts of the story contribute to the main narrative and what parts can be considered as mini-narratives that only elaborate on one the aspects of the main narrative. The narrator does not digress by allocating much time to peripheral narratives while the main narrative is left unfinished.
9	Perceiving situations as discrete temporal units with beginnings, middles, and ends	Each event or scene is seen and described by the narrator as a temporal unit that begins at a certain point of time (at first...), unfolds in space and time (then..., next..., after that...), and finishes at another specific point in time (finally, at the end...)
10	Linking events in a consequential order	Each event causes the subsequent ones. The narrator orders the events according to their actual precedence in the story (what happens first is told first)
11	Envisioning events before they occur	The narrators predicts the occurrence of the future events in the story
12	Maintaining central story-lines	The narrator sticks to the main line of the story and does not bore the audience by explaining about aspects of the characters and events that are irrelevant to the main plot

	<i>Item</i>	<i>Realization in the Narration</i>
13	To see situations from different angles	The narrator mentions a single event from different angles (from the view point of different characters) while trying to give a multi-faceted account of the reported event (e.g. to character A it was a disaster but for B, there was no problem...)
14	Imagining the characters' thoughts and feelings	The narrator tries to mention what is going on inside the head of characters (e.g. he was thinking, she decided to...)
15	Feeling compassions for the characters	The narrator makes sympathetic or empathetic comments (she was suffering and I could feel it, I felt bad for...)
16	Using neither too much detail nor too little	The narrator mentions the details of the story only when it is really needed (to characterize the characters, or to explain the settings)
17	Using rhetoric moves to sustain the interest of the audience	The narrator does not tell all the interesting points from the beginning, sometimes he mentions something briefly and then goes to elaborate on it little by little by revealing pieces of information gradually hence maintain the interest of the audience and keeping them attentive to the rest of the story
18	Maintaining a particular tone (e.g. optimism, negativism, realism)	The narrator is either realist, or optimist, or pessimist while reporting the events. He is consistent in representing his attitude toward the constructed reality in the story
19	Mentioning ups and downs of the lives described in the narrative	The narrator explicitly mentions that event B makes character A's life harder or easier
20	Imagining a dramatic shape for the events in the narrative	The narrator looks at each event as a factor that makes the situation tragic, comic, etc for the characters
21	Mentioning recurrent patterns in events	The narrator mentions that character A has done this or that several times; event B has happened frequently; setting C has been observed a number of times
22	Analyzing recurrent patterns in events (going to the details and describing their development)	The narrator tries to explain what some actions, events, or settings are more frequent than others (trying to provide a unifying explanations for apparently different and unrelated elements in the story)
23	Finding particular points in events and comments	The narrator explain about the messages embedded in the story (ethical messages, journalistic implications, religious beliefs, political propaganda, personal perceptions, or director's intention to show or represent something in a certain manner)

پیوست ۲. عکس با تم داستانی

The Joy of Tech™

by Nitrozac & Snaggy



joyoftech.com