

An Investigation into Learning and Efficiency of IELTS Academic Tests in 22 Asian Countries: Towards an Interactive Model

Goodarz Shakibaei ¹

Department of English, Ahvaz Azad University, Ahvaz, Iran

Parvana Jamshidova

Department of English, Slavonic University, Dushanbe, Tajikistan

Received: 23 October 2019

Accepted: 25 January 2021

Abstract

IELTS tests measure English knowledge of candidates who wish to work, live or pursue their studies in English-speaking countries according to the most valid international standards for testing. Using a survey method, this study aimed to examine learning and efficiency of IELTS academic tests administered in 22 Asian countries in order to present an interactive model. To this end, the receptive skills of reading and listening and the productive skills of speaking and writing were identified. The required data for this study consisted of relevant documents on accessible databases and the research sample was identified through purposive sampling. The results indicate that there is a significant correlation between the four skills of the IELTS exam. The findings of the present study also show that Iran and India have the same mean scores in terms of the IELTS test, and the mean scores of Malaysia are much higher than those of Iran and India in 2018. In order to provide a comprehensive and extensible model of English language learning, the speaking skill as a productive skill plays a vital important and effective role among other four skills in IELTS academic tests and it affects how the learner learns other skills of the test. Overall, integrating the main four language skills is recommended for English classes.

Keywords: IELTS Test, Interactive Learning Model, Productive Skills, Receptive Skills

1. Corresponding Author. Email: shakibaeienglish@gmail.com

تبیین یادگیری و کارآمدی آزمون بین‌المللی آیلتس آکادمیک در ۲۲ کشور آسیایی به منظور ارائه مدل تعاملی

گودرز شکیبایی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، اهواز، ایران)

پروانه جمشیدف (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اسلوانیک روسیه، دوشنبه، تاجکستان)

چکیده

آزمون آیلتس میزان آمادگی افراد برای ادامه تحصیل و یا کار و اقامت در کشورهای انگلیسی‌زبان را بر اساس معتبرترین استانداردهای بین‌المللی مورد سنجش و اندازه‌گیری قرار می‌دهد. پژوهش حاضر با هدف تبیین یادگیری و کارآمدی آزمون بین‌المللی آیلتس در ۲۲ کشور آسیایی به منظور ارائه مدل تعاملی و فراگیر با استفاده از روش پیمایشی به اجرا در آمده است. به این منظور مهارت‌های ویژه این آزمون یعنی مهارت‌های دریافتی، شنیداری و خوانداری، تولیدی، نوشتاری و گفتاری به صورت تعاملی شناسایی گردید. جامعه آماری پژوهش شامل اسناد و مدارک موجود در پایگاه‌های اطلاعاتی قابل دسترس محقق در خصوص موضوع پژوهش بوده و نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند مشخص شده است. نتایج تحقیق بیانگر آن است که پیوستگی معناداری بین مهارت‌های چهارگانه آزمون آیلتس وجود دارد. آمارها حکایت‌کننده برابری میانگین نمرات چهار مهارت اصلی زبان بین ایران و هند و برتری مالزی نسبت به ایران و هند است. لذا برای ارائه مدلی فراگیر و قابل توسعه در زمینه یادگیری زبان انگلیسی، مهارت گفتاری به عنوان مهارتی تولیدی در محور سه مهارت دیگر نقش به‌سزا و کارآمدی را ایفا می‌کند. بر اساس یافته‌های این تحقیق استفاده از مدل یکپارچه‌سازی مهارت‌های زبانی در کلاس‌های تدریس زبان انگلیسی پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: آزمون آیلتس، مدل تعاملی، مهارت‌های تولیدی، مهارت‌های دریافتی

* نویسنده مسئول shakibaeienglish@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۶

۱. مقدمه

بین‌المللی شدن^۱ آموزش عالی در سه دهه اخیر، به‌عنوان مهم‌ترین عامل تغییر در دانشگاه‌های کشورهای مختلف مطرح شده است. نایت^۲ (۲۰۰۳) بین‌المللی شدن آموزش عالی را به لحاظ نظری، فرایند تلفیق ابعاد بین‌المللی، بین‌فرهنگی و جهانی در اهداف، مأموریت‌ها، کارکردها و نیز عرضه آموزش عالی می‌داند. بین‌المللی شدن آموزش عالی در عمل فرایند تجاری‌سازی آموزش عالی و بازاریابی تولیدات پژوهشی و رقابت برای جذب نخبگان (اعم از دانشجویان و پژوهشگران خارجی) و دانشجویان برخوردار از کشورهای در حال توسعه به منظور درآمدزایی جبران کسری بودجه، افزایش پروفایل ملی دانشگاه و کسب اعتبار بین‌المللی برای دانشگاه و مدیریت آن است (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵).

جکسون^۳ (۲۰۰۸) تبادل استادان و دانشجویان، تحصیل و اقامت در خارج، کارورزی یا یادگیری ضمن خدمت در یک کشور خارجی، آموزش زبان‌های خارجی، مطالعه فرهنگی یا منطقه‌ای را مهم‌ترین فرم‌های بین‌المللی شدن آموزش عالی می‌داند. یکی از مهم‌ترین پیش‌نیازهای حرکت به سوی بین‌المللی شدن آموزش عالی ارتقاء سطح زبان انگلیسی میان اعضای هیأت علمی و دانشجویان است؛ چراکه مهارت تعاملات نوشتاری و گفتاری به زبان انگلیسی نقش کلیدی در برگزاری و موفقیت دوره‌های بین‌المللی و برنامه‌های تبادل دانشجویان ایفا می‌کند. از سوی دیگر، با توجه به آنکه بخش قابل توجهی از منابع دانشگاهی دنیا به زبان انگلیسی است، ارتقاء سطح زبان دانشجویان و اعضای هیأت علمی منجر به تسهیل دسترسی آنها به دانش روز دنیا و به تبع آن تسریع در پیشرفت علمی نظام آموزش عالی در کشور خواهد گردید. مهرداد (۲۰۱۰) با اشاره به پیش‌بینی افزایش تعداد دانشجویان کشورهای جهان تا سال ۲۰۲۵ معتقد است تعداد دانشجویانی که خارج از مرزهای خود به تحصیل مشغول خواهند بود، سه برابر می‌شوند. به گفته وی علی‌رغم تسلط

1. globalization

2. Knight

3. Jackson

کشورهای انگلیسی‌زبان بر بازار آموزش عالی، در حال حاضر کشورهای خارجی مانند سنگاپور، مالزی، تایلند و کشورهای خاورمیانه، ظرفیت دانشگاه‌های خود را برای جذب دانشجویان خارجی افزایش داده‌اند. وی معتقد است در میان کشورهای خاورمیانه، ایران به‌عنوان کشوری بزرگ و با سابقه کهن در آموزش عالی دارای دانشگاه‌هایی با ظرفیت‌های علمی زیاد است.

امروزه زبان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای برقراری انواع تعاملات و هم‌فکری‌های علمی، فرهنگی، سیاسی و غیره با سایر جوامع به‌شمار می‌رود و طی سالیان گذشته به دلایل مختلف زبان انگلیسی در کنار برخی زبان‌های دیگر به‌عنوان زبان بین‌المللی، تبدیل به وسیله ارتباط مردمانی از فرهنگ‌ها و ملیت‌های متفاوت شده است. از این‌رو، اهمیت یادگیری آن برای دانشجویان دوره دکتری به‌عنوان نخبگان و آینده‌سازان هر جامعه، ضروری و واجب به نظر می‌رسد و این دانشجویان در این صورت می‌توانند در تجربیاتی که دیگر مردم دنیا در عرصه‌های مختلف به دست آورده‌اند، سهیم شوند و در ارتباطی تنگاتنگ با آنان، دانش خود را به‌روز نگه دارند. یقیناً برای پیشرفت و دانش‌اندوزی در دنیای امروز، ارتباط و تبادل نظر با سایر افراد سرشناس و خبره در موضوع مورد نظر امری اجتناب‌ناپذیر است. از این‌رو نمی‌توان اهمیت زبان به‌خصوص زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان بین‌المللی و ابزار ارتباطی جامعه علمی دنیا برای دانشجویان به‌ویژه در دوره دکتری نادیده گرفت.

استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان زبان واسط آموزش، کمک شایانی به بین‌المللی شدن آموزش عالی و تسریع این روند می‌کند. یافته‌های اصغرزاده و خراسانی (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که در کشورهای غیر انگلیسی‌زبان، استفاده از زبان واسط انگلیسی عامل و ابزار مهمی در بین‌المللی شدن آموزش عالی در دنیاست و این عامل موجب افزایش رتبه دانشگاه، تسلط مردم آن کشور به زبان بین‌المللی، افزایش رتبه پژوهش‌های علمی و بالا رفتن جذب دانشجوی بین‌المللی شده است. علاوه بر این، به دنبال گسترش نظریه سرمایه انسانی و تقاضای روزافزون برای این دوره‌ها، تمایل ورود به دوره‌های

تحصیلات تکمیلی در کشورها بالا گرفته، چنانکه آمارهای استخراج شده از مرکز آماری یونسکو نشان می‌دهد که متوسط میزان رشد سالانه برای دوره دکتری تخصصی ۱۲/۹ درصد (برای کشورهای در حال توسعه به طور متوسط ۱۱/۵ درصد و برای توسعه یافته ۲/۲ درصد) بوده است، آمارها در بررسی شاخص‌ها به ویژه یادگیری آزمون‌های استاندارد زبان انگلیسی نشان‌دهنده آن است که به علت ضعف در فرایند یاددهی-یادگیری به خصوص نظام برنامه‌ریزی درسی در یادگیری زبان انگلیسی، بازده نسبت به هزینه یا فرصت ازدست‌رفته از متوسط جهانی آن یعنی ۱۹ درصد تنها ۸/۸ درصد است که نشان‌دهنده بازده متوسط در کل نظام آموزشی است (نادری، ۲۰۰۴). با توجه به اهمیت زبان انگلیسی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بین‌المللی کردن آموزش عالی، کشورهایمانند آمریکا، انگلیس و استرالیا گام‌های مهمی در راستای ایجاد معیارهای سنجش زبان برای داوطلبان ادامه تحصیل در دانشگاه‌هایی که زبان انگلیسی به عنوان زبان واسط آموزش علم است، برداشته‌اند که ایجاد آزمون بین‌المللی «آیلتس» یکی از آنها است. کلیه متقاضیان تحصیل در خارج از کشور، در صورتی که زبان انگلیسی به عنوان زبان مادری آنها شناخته نباشد، موظف هستند تا توانایی خود را در زبان انگلیسی در چهار مهارت شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خواندن به دانشگاه مورد نظر خود اعلام کنند و یکی از این راه‌ها، ارائه مدرک زبان بین‌المللی آیلتس است.

آزمون آیلتس جهت سنجش میزان آمادگی داوطلبان برای ادامه تحصیل، فراگیری مهارت‌های تخصصی و یا کار و اقامت در کشورهای انگلیسی‌زبان طراحی شده است. اکثر دانشگاه‌های دنیا (به خصوص کشورهای انگلیسی‌زبان) ارائه مدرک آیلتس را به عنوان یکی از مهم‌ترین شروط پذیرش دانشجویان مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری قید کرده‌اند. این آزمون را به طور مشترک «دانشگاه کمبریج»، «کنسول انگلیس» و «مرکز آزمون آیلتس استرالیا» مدیریت می‌کنند.

نظام بین‌المللی ارزشیابی زبان انگلیسی (آیلتس)^۱ یک آزمون بریتانیایی در مقابل آزمون تافل است. این آزمون میزان آمادگی افراد را برای ادامه تحصیل و یا کار و اقامت در کشورهای انگلیسی‌زبان، می‌سنجد. این آزمون بر اساس معتبرترین و بالاترین استانداردهای بین‌المللی برای سنجش سطح زبان انگلیسی داوطلبان است و چهار توانایی خوانداری، نوشتاری، گفتاری و شنیداری را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. آزمون آیلتس پرستفاده‌ترین آزمون مهارت‌سنجی زبان انگلیسی است و سال ۲۰۱۸ حدود سه میلیون و نیم داوطلب در این آزمون شرکت کردند. این آزمون در حدود هفتصد مرکز آزمون در سراسر دنیا برگزار می‌شود (*ielts.org*). در ایران ده مرکز آزمون آیلتس وجود دارد. کشورهایی مثل آمریکا، استرالیا، کانادا و انگلیس این آزمون را برای پذیرش دانشجویان، مهاجران و افراد جویای کار غیر انگلیسی‌زبان می‌پذیرند. نمره‌بندی این آزمون از سطح «صفر» تا سطح «نُه» را در برمی‌گیرد که نمره مشخصی برای قبولی وجود ندارد، بلکه پذیرش نمره این آزمون بستگی به شرایط دانشگاه‌ها و مؤسسات دارد. مثلاً دانشگاه هاروارد، کمبریج و آکسفورد حداقل نمره هفت را می‌پذیرند و نمره چهار مهارت آیلتس مهاجران به کانادا باید حداقل هفت باشد. به‌عبارت‌دیگر، هر دانشگاهی نمره مشخصی به‌عنوان معیار پذیرش تعیین می‌کند. نمره حداقل صفر است که داوطلب هیچ اطلاعات قابل ارزیابی ندارد و نمره حداکثر یعنی نُه به معنای این است که داوطلب، کاملاً، مهارت کاربردی زبان را دارد. این آزمون دو نوع است: «آکادمیک» و «عمومی». هر سال حدود هفتادوپنج درصد از داوطلبان در آزمون آکادمیک آیلتس و حدود بیست پنج درصد در نوع آزمون عمومی آیلتس شرکت می‌کنند. افرادی که قصد تکمیل تحصیلات خود در دانشگاه‌های انگلیسی‌زبان را دارند باید در آزمون آکادمیک آیلتس شرکت کنند و افرادی که به منظور گذراندن دوره‌های کوتاه‌مدت فنی و حرفه‌ای، اخذ دیپلم، کار کردن و یا مهاجرت قصد سفر به کشورهای انگلیسی‌زبان دارند، باید در آزمون عمومی آیلتس شرکت کنند. هر دو آزمون در دو بخش «شنیداری» و «گفتاری»، کاملاً، یکسان هستند، اما در دو بخش

1. International English Language Testing System

«خوانداری» و «نوشتاری» متفاوتند. داوطلبان با توجه به نیاز خود نوع آزمون یعنی آکادمیک یا عمومی را انتخاب می‌کنند (*ielts.org*).

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری، نوشتاری و خوانداری، خوانداری و گفتاری و نوشتاری در آزمون آکادمیک آیلتس در ۲۲ کشور آسیایی در سال ۲۰۱۸ و ارائه مدل تعاملی مهارت‌های زبانی بود؛ بنابراین سؤالات این پژوهش عبارت است از:

۱. آیا میان نمرات مهارت‌های شنیداری و گفتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در

قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ همبستگی معنادار وجود دارد؟

۲. آیا میان نمرات مهارت‌های گفتاری و خوانداری در آزمون آیلتس آکادمیک

در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ همبستگی معنادار وجود دارد؟

۳. آیا میان نمرات مهارت‌های خوانداری و نوشتاری در آزمون آیلتس آکادمیک

در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ همبستگی معنادار وجود دارد؟

۴. آیا میان نمرات مهارت‌های نوشتاری و گفتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در

قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ همبستگی معنادار وجود دارد؟

۵. آیا بین میانگین نمرات داوطلبان ایرانی، هندی و مالزیایی آزمون‌های آیلتس

آکادمیک سال ۲۰۱۸ تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

هنارد و همکاران^۱ (۲۰۱۲) معتقدند بین‌المللی شدن مانند خیابان دو طرفه‌ای است که هم دانشجویان و هم دانشگاه‌ها می‌توانند به اهداف خود برسند؛ یعنی دانشجویان می‌توانند آموزش باکیفیت دریافت کنند، کارهای پژوهشی را دنبال و برای دنیای واقعی آموزش تجربه کسب کنند. از سوی دیگر، دانشگاه‌ها می‌توانند به شهرت جهانی دست یابند، در جامعه آموزش عالی جهانی از نظر تولید علم و کسب درآمد جایگاه و موقعیت ثابتی کسب کنند و با چالش‌های مرتبط با جهانی شدن خود را

1. Henard et al

هماهنگ سازند. گزارش سال ۲۰۱۸ از روند بین‌المللی شدن آموزش عالی اروپا حاکی از آن است که بی‌شک جریان بین‌المللی شدن در حال فزونی است و این به معنای ظرفیت بسیار زیاد برای مؤسسات آموزش عالی کشورهای اروپا است، گرچه نبود پشتوانه مالی و انعطاف‌ناپذیری در چارچوب‌های قانونی کشورها موجب تأخیر در توسعه برخی کشورهاست (ناحیه آموزش عالی اروپا، ۲۰۱۵).

در اروپا، بین‌المللی کردن دانشگاه‌ها با تفاهم‌نامه‌ها و توافقاتی مانند «بولونیا پروسس»^۲، «ارسموس»^۳، «تمپوس»^۴، «اراسموس موندوس»^۵، «ماری کوری»^۶ و با استفاده از تسهیلاتی مانند سیستم محاسبه و انتقال واحدهای درسی از یک دانشگاه به دانشگاه دیگر در دانشگاه‌های اروپایی و نیز سیستم چارچوب کیفی اروپایی به‌عنوان یک معیار برای ارزیابی دانشگاه‌ها صورت پذیرفت تا جریان کار سهل‌تر و میسر شود (کمیسیون اروپایی، ۲۰۱۳). هم‌زمان با این تفاهم‌نامه‌ها، یکی از عوامل مهمی که روند اجرای این پدیده را تسهیل کرد، استفاده از زبان انگلیسی در آموزش بود. این امر نشان‌دهنده اهمیت زبان به‌عنوان یکی از عوامل مهم بین‌المللی شدن است؛ چراکه با بین‌المللی شدن آموزش عالی در دنیا، نیاز به استفاده از زبان بین‌المللی به منظور برقراری ارتباطات گسترده با کشورهای مختلف بیش‌ازپیش ضروری به نظر می‌آید. استفاده از زبان دوم در آموزش عالی کشورهای غیر انگلیسی‌زبان حدود یک دهه، هزار درصد رشد داشته است (واچر و میاروم، ۲۰۱۴) و سرعت رشد استفاده از زبان دوم در آموزش عالی کشورهای غیر انگلیسی‌زبان در سال‌های اخیر نشان‌دهنده اهمیت استفاده از زبان دوم، تجربه موفق استفاده از آن در آموزش عالی و میزان تأثیر این امر در موفقیت آموزش عالی این کشورها است. علاوه بر این، رشد استفاده از

1. The European Higher Education Area
2. Bologna process
3. Erasmus
4. Tempus
5. Erasmus Mundus
6. Marie Curie
7. The European Commission
8. Wachter & Maiworm

زبان دوم در آموزش عالی کشورهای غیر انگلیسی‌زبان فقط در قاره اروپا نبوده است، بلکه در بقیه کشورها نیز رشد قابل قبولی داشته است و افزایش چشمگیری از ارائه رشته‌ها با زبان دوم (انگلیسی) در دانشگاه‌های زیادی از قاره آسیا مشاهده می‌شود (کرکپاتریک^۱، ۲۰۱۱).

ارائه رشته‌ها به زبان انگلیسی به قدری رشد کرده که کرکپاتریک (۲۰۱۱) تصدیق می‌کند بین‌المللی شدن و استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان زبان آموزش به شکل جداناپذیری درهم تنیده شده‌اند. اکنون صاحب‌نظران زیادی زبان آموزش عالی غالب در دنیا و حاکم‌ترین زبان دوم در اروپا را زبان انگلیسی می‌دانند و مطالعات و شواهد زیادی حاکی از موقعیت مستحکم‌تر این زبان در آینده است (کریستال^۲، ۲۰۰۳).

۲. ۱. رابطه بین مهارت‌های خوانداری و نوشتاری

محققان (ژنگ^۳، ۲۰۰۹؛ سعدآبادی مطلق و اگرش، ۲۰۱۶؛ لنجر^۴، ۲۰۰۰؛ وایت^۵، ۱۹۸۵) یافته‌اند که پیشرفت در مهارت خوانداری اثر مثبتی بر مهارت‌های نوشتاری و گفتاری دارد. در اوایل دهه شصت میلادی در طول دوره تحقیق میان‌رشته‌ای گسترده در زبان و تفکر تحت نظر مرکز مطالعات شناختی در هاروارد، خوانداری و نوشتاری به‌عنوان دو فرایند مرتبط به هم مورد توجه بودند. الشورمن و المنصور^۶ (۲۰۱۴) تأثیر مهارت خوانداری بر عملکرد مهارت نوشتاری دانشجویان رشته زبان در دانشگاه‌ها را در عربستان بررسی کردند. یافته‌های آنها نشان داد که افزایش سطح کمی مهارت خوانداری تأثیر مستقیم بر مهارت نوشتاری دارد و باعث بهبود این مهارت می‌شود. استوسکی^۷ (۱۹۸۳) مطالعات خود را بر روی مهارت‌های خوانداری و نوشتاری انتشار داد. نتایج مطالعات او نشان داد افرادی که مهارت نوشتاری بهتری دارند،

-
1. Kirkpatrick
 2. Crystal
 3. Zhang
 4. Langer
 5. White
 6. Al- Shorman & Al-Mansour
 7. Stosky

مهارت خواننداری بهتری هم دارند و افرادی که مهارت خواننداری بهتری دارند، در نگارش متون نیز موفق‌تر هستند. او همچنین نتیجه‌گیری کرد زبان‌آموزانی که مهارت خواننداری بهتری دارند، در مقایسه با زبان‌آموزانی که در مهارت خواننداری ضعیف هستند، جملات بهتری از نظر «گرامر» تولید می‌کنند.

چهار مهارت اصلی را نمی‌توان جداگانه تدریس کرد. مهارت گفتاری اغلب با مهارت شنیداری و مهارت نوشتاری با مهارت خواننداری مرتبط است. دو مهارت خواننداری و نوشتاری رابطه نزدیکی باهم دارند زیرا یک فرد به‌وسیله این دو مهارت زبان تولید می‌کنند. مهارت گفتاری است که راه را برای افراد هموار می‌کند تا زبان بیشتری به شکل نوشتاری تولید کنند. تنها وقتی که چهار مهارت به‌خوبی کار می‌کنند می‌توان گفت یک فرد زبان را به‌طور فصیح می‌داند؛ اما هر چه مهارت گفتاری را بیشتر تمرین کند، در دیگر مهارت‌ها نیز بیشتر پیشرفت می‌کند. مهارت‌های خواننداری و نوشتاری مکمل یکدیگر هستند. در واقع بین این دو مهارت ارتباط زیادی وجود دارد و هر دو فعالیت‌های معناساز هستند. هرچند نتایج یادگیری این دو مهارت زبانی متفاوت است، اما آنها ارتباط نزدیکی دارند. هم خواننداری و نوشتاری فرایندهای شناختی مشابهی را در برمی‌گیرند و هم در زمان تقریباً یکسانی در فراگیر رشد می‌کنند. از آنجایی که فرایندهای خواننداری و نوشتاری مشابه هستند، ترکیب آموزش‌های خواننداری و نوشتاری در سوادآموزی ضروری است.

مطالعات زیادی (ابات، برنینگر و فایول، ۲۰۱۰؛ احمد، وگنر و لوپز، ۲۰۱۴؛ اسکونن، ۲۰۱۸؛ انرایت، چمپل و جمی سون، ۲۰۱۱؛ برنینگر، ابات، گراهام، ریچارد، ۲۰۰۲؛ شناهان، ۲۰۰۶؛ گریب، ۲۰۰۳) روی رابطه مهارت خواننداری و مهارت نوشتاری انجام شده است. موضوع اصلی تمام این پژوهش‌ها بررسی رابطه

1. Abbot, Berninger, & Fayol
2. Ahmed, Wagner, & Lopez
3. Schoonen
4. Chapelle, Enright, & Jamieson
5. Berninger, Abbott, Graham, & Richard
6. Shanahan
7. Grabe

دو طرفه و تأثیر متقابل این دو مهارت بر یکدیگر در یادگیری زبان انگلیسی بود. یافته‌های همه این مطالعات تأثیر متقابل مهارت خوانداری و مهارت نوشتاری بر روی یکدیگر در یادگیری زبان انگلیسی را تأیید کردند.

اسکونن (۲۰۱۸) رابطه بین مهارت خوانداری و مهارت نوشتاری دانش‌آموزان پایه هشتم در کشور هلند را بررسی کرد. نتایج این پژوهش نشان داد که همبستگی معناداری بین این دو مهارت وجود دارد و هر کدام از این مهارت‌ها تأثیر مثبت و متقابل بر یکدیگر دارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که با کمک مهارت خوانداری بخشی از قواعد دستوری زبان در ذهن زبان‌آموزان جای می‌گیرد و زبان‌آموزان می‌توانند از طریق مهارت خوانداری به روش مناسبی برای مهارت نوشتاری دست یابند و از نکات دستوری که در طول خواندن یاد می‌گیرند، برای نوشتن استفاده کنند. این بدان معنا است که زبان‌آموزان می‌توانند از طریق مهارت خوانداری مهارت‌های لازم برای نوشتن را بیاموزند. چوی^۱، مون^۲، پیک^۳ و کنگ^۴ (۲۰۱۸) مهارت‌های خوانداری و نوشتاری زبان‌آموزان سطح پیشرفته کره‌ای را بررسی کردند. در این مطالعه تأثیر مهارت خوانداری بر محتوا و ساختار در مهارت نوشتن مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که توانایی‌های مهارت خوانداری تأثیر مستقیم روی عملکرد مهارت نوشتاری زبان‌آموزان کره‌ای دارد. بیشتر مطالعات (چوی و برات-گرفله^۵، ۲۰۱۵؛ یانگ و پلاکانز^۶، ۲۰۱۲؛ یوشیمارو^۷، ۲۰۰۹) تأثیرگذاری آموزش یکپارچه دو مهارت خوانداری و نوشتاری در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی را تأیید کردند. بر اساس این پژوهش‌ها، هر دو مهارت از نظر زبان‌شناسی دارای ویژگی‌های مشترکی هستند و نقش تکاملی در یادگیری زبان دارند (لیاچ^۸، ۲۰۱۰). در

-
1. Choi
 2. Moon
 3. Peak
 4. Kang
 5. Cho & Brutt-Grffle
 6. Yang & Plakans
 7. Yoshimuru
 8. Liach

پژوهشی دیگر سعیدی آبادی مطلق و اگرش (۲۰۱۶) رابطه بین دو مهارت خوانداری و نوشتاری در آزمون آیلتس آکادمیک داوطلبان ایرانی را مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌های آنان نشان داد که یک رابطه معنادار بین این مهارت‌ها وجود دارد. علاوه بر این، نتایج این مطالعه تأثیر مهارت خوانداری بر ساختارهای زبانی در مهارت نوشتاری آزمون آیلتس آکادمیک را تأیید کرد.

۲.۲. رابطه بین مهارت‌های نوشتاری و گفتاری

هر دو مهارت نوشتاری و گفتاری ممکن است به یک موضوع بپردازند و از منابع زبانی مشابه مانند دستور زبان و واژگان مشابه استفاده کنید. این مهارت‌ها، اساساً، منبع انتقال انواع مختلفی از معانی هستند و معنا ممکن است با توجه به هدف و مقصد متفاوت باشد. اگرچه ممکن است هر کدام از مهارت‌های گفتاری و نوشتاری در زمینه‌های کاملاً مشخصی وجود داشته باشد، برخی زمینه‌ها وجود دارد که زبان تولیدشده دارای ویژگی‌های هر دو مهارت نوشتاری و گفتاری است، بنابراین تمایز بین این دو مهارت زبانی از بین می‌رود (نمازیان‌دوست، عبدی‌سرای و رحیمی اصفهانی، ۲۰۱۸).

رشد کودک در نوشتن بستگی به دانش وی از زبان گفتاری برای بیان معنا دارد. نقش گفتار در بهبود مهارت نوشتاری زبان دوم نیز شناخته شده است (ویسبرگ، ۲۰۰۶). اگرچه مهارت‌های نوشتاری و گفتاری دو مهارت جداگانه زبان با اختلاف خاص هستند، هر دو مهارت متعلق به طبقه‌بندی مهارت‌های تولیدی زبان برای بیان و تولید اطلاعات هستند و به دلیل تشابه زیاد این دو مهارت اصلی زبان که به مهارت‌های سوادآموزی معروف هستند، بسیار به هم وابسته هستند (جردن، ۱۹۹۷).

هیوز^۳ (۲۰۱۳) معتقد است مهارت گفتاری به‌عنوان عملکرد بین‌فردی زبان تعریف می‌شود که از طریق آن معنی تولید و منتقل می‌شود و مهارت نوشتاری راهی

-
1. Weisberg
 2. Jordan
 3. Hughes

برای تولید زبان است که وقتی صحبت می‌کنید به‌طور طبیعی انجام می‌دهید. همان‌طور که سیلوا^۱ (۱۹۹۰) اظهار داشت، مهارت نوشتاری به‌طور کلی از یک شکل استاندارد دستور زبان، ساختار و واژگان پیروی می‌کند که از ساختار جملات مهارت گفتاری جدایی‌ناپذیر هستند. در نتیجه، تمرین نوشتاری می‌تواند آگاهی زبان‌آموزان را از ساختار جمله در حین صحبت کردن به حداکثر برساند و مهارت گفتاری آنها را افزایش دهد.

رابطه بین مهارت‌های نوشتاری و گفتاری با توجه به الگوهای نحوی مشابه در این دو مهارت زبانی توسط کللند و پیکرینگ^۲ (۲۰۰۶) بررسی شده است. یافته‌های آنها نشان داد که بین این دو مهارت یک رابطه معناداری وجود دارد و پیشرفت زبان‌آموزان در هر یک از این مهارت‌ها تأثیر مستقیمی بر روی مهارت دیگر دارد. اگرچه مهارت‌های نوشتاری و گفتاری دو مهارت جداگانه زبانی با تفاوت‌های خاص هستند، هر دو متعلق به طبقه‌بندی مهارت‌های تولیدی هستند و به دلیل اشتراک بسیاری از مؤلفه‌های مشابه بسیار باهم مرتبط هستند (جوردن،^۳ ۱۹۹۷).

زو^۴ (۲۰۰۷) رابطه بین مهارت‌های گفتاری و نوشتاری در دانشجویان دانشگاهی در کشور چین را که در دانشگاه‌های آمریکا مشغول تحصیل بودند مورد مطالعه قرار داد. در این مطالعه، توجه محقق بر بلوغ نحوی دانشجویان رشته زبان انگلیسی بود که مهارت‌های گفتاری و نوشتاری آنها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های این تحقیق نشان داد که بین مهارت گفتاری و نوشتاری دانشجویان چینی رشته زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد و پیشرفت در هر کدام از این دو مهارت باعث بهبود مهارت دیگر می‌شود و هیچ‌کدام از مهارت‌های نوشتاری و گفتاری نمی‌تواند بدون یادگیری دیگری پیشرفت کند.

-
1. Silva
 2. Cleland & Pickering
 3. Jordan
 4. Zhu

نیوتن^۱ (۱۹۹۵) در تحقیقی درباره تأثیر کلمات مورد استفاده در مهارت نوشتاری بر مهارت گفتاری در بحث آزاد دریافت که تمام واژگانی که زبان‌آموزان برای بحث کردن به کار می‌برند همان مواردی است که در مهارت نوشتاری به کار می‌برند. او نتیجه‌گیری کرد به خاطر این اشتراک لغات دو مهارت تأثیر مستقیمی بر یکدیگر دارند و اگر لغات بیشتری در نوشتاری زبان‌آموزان استفاده شود، به همان میزان لغت در مهارت گفتاری استفاده می‌شود.

۳.۲. رابطه بین مهارت‌های خوانداری و گفتاری

خواندن سومین مهارت ارتباطی است که به‌طور طبیعی افراد از سن شش‌سالگی آن را شروع می‌کنند. توانایی خوانداری معیاری است که انسان‌ها را به دو دسته باسواد و بی‌سواد تقسیم می‌نماید و این فرصت را ایجاد می‌کند تا ما بتوانیم از اندیشه‌های انسان‌های بزرگ که بیشتر مکتوب هستند، بهره‌مند شویم. بر اساس نظریه «برایت و مک گرگور»^۲ (۱۹۷۰)، میزان مهارت خوانداری زبان‌آموزان تأثیر مستقیمی بر بهبود مهارت گفتاری آنها دارد و اگر افراد می‌خواهند انگلیسی را یاد بگیرند، باید مهارت خوانداری را به‌خوبی تمرین کنند تا بتوانند با تسلط بر ساختارهای زبانی و گنجینه مناسب لغت مهارت گفتاری خود را افزایش دهند.

رحیمی اصفهانی، عبدی‌سرای و نمازیان‌دوست (۲۰۱۸) تأثیر تمرین نوشتاری در بهبود مهارت گفتاری در بین فراگیران زبان انگلیسی را بررسی کردند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که نه تنها مهارت نوشتاری، بلکه مهارت گفتاری گروه آزمایش نیز به‌طور قابل توجهی بهبود یافته است و بهبود مهارت نوشتاری تأثیر مستقیمی بر پیشرفت در مهارت گفتاری دارد.

فتحعلی و ستوده‌نما (۲۰۱۵) تأثیر تمرین نوشتاری هدایت‌شده بر مهارت گفتاری دانشجویان رشته زبان انگلیسی ایرانی را بررسی کردند. تجزیه و تحلیل کمی داده‌ها نشان داد که نه تنها مهارت نوشتاری، بلکه مهارت گفتاری گروه آزمایش نیز به‌طور قابل

1. Newton

2. Bright & McGregor

توجهی بهبود یافت. علاوه بر این تحلیل داده‌های کیفی جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه به منظور بررسی نگرش زبان‌آموزان گروه آزمایش نسبت به نقش تمرین نوشتاری در بهبود مهارت گفتاری نشان داد که فراگیران نگرش مثبتی نسبت به تأثیر تمرین نوشتاری هدایت‌شده بر بهبود مهارت گفتاری در پایان ترم داشتند، گرچه در ابتدا نگرش مشابهی نداشتند.

پاملا^۱ (۲۰۱۵) تأثیر آموزش گفتار استدلالی بر توانایی دانش‌آموزان بر مهارت نوشتاری استدلالی را بررسی کرد. یافته‌های او نشان داد که چنین آموزش‌های هدفمند گفتار استدلالی باعث بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان می‌شود. همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که زبان‌آموزان قادر به انتقال مهارت‌های مربوط به تجزیه و تحلیل انتقادی و سازماندهی هستند، آنها به آموزش‌های اضافی در مورد مهارت‌هایی مانند هجی و غیره که منحصر به مهارت نوشتاری است، نیاز دارند.

۲.۴. رابطه بین مهارت‌های گفتاری و شنیداری

هدف یادگیری زبان، پیشرفت در چهار مهارت اصلی همراه با کمی دستور زبان است، اما این هدف نهایی نیست. هدف نهایی این است که زبان‌آموز بتواند از زبان استفاده کند. مهارت شنیداری به‌عنوان یکی از ابزارهای ارتباط زبانی، بیشترین استفاده را در زندگی روزمره مردم دارد. علاوه بر این، این مهارت وابسته به مهارت گفتاری است. مهارت شنیداری ممکن است نسبت به دیگر مهارت‌ها به تمرکز بیشتری نیاز داشته باشد زیرا معمولاً ممکن نیست که به عقب برگردیم و دوباره به عین کلمات گوش دهیم حتی اگر گوینده تلاش کند دوباره آنها را تکرار کند (کراشن^۲، ۱۹۸۲).

ژنک^۳ (۲۰۰۹) در یک مطالعه آزمایشگاهی، اثرات مهارت شنیداری را بر روی مهارت گفتاری دانشجویان دانشگاه کینگ داو چین بررسی کرد. هدف این مطالعه تجزیه و تحلیل کمی اثرات مهارت شنیداری بر مهارت گفتاری در بین دانشجویان بود.

-
1. Pamela
 2. Krashen
 3. Zhang

نتایج پژوهش او نشان داد که رابطه معناداری بین توانایی‌های شنیداری و گفتاری وجود دارد. همچنین نتایج تحقیقات بکمن و پالمر^۱ (۱۹۸۱) و شین^۲ (۲۰۰۵) نشان داد که زبان از مهارت‌های چندگانه تشکیل شده است. این نظریه در مقابل دیدگاه اولر^۳ (۱۹۷۹) بود که اعتقاد داشتند زبان از یک مهارت واحد تشکیل شده است. بای و بکمن^۴ (۱۹۹۸) نشان دادند که مهارت‌های شنیداری و خوانداری در عملکرد دارای ویژگی تعامل و یکپارچگی هستند.

پیاتی^۵ (۲۰۱۲) یک الگوی دریافتی-تولیدی^۶ برای مهارت‌های زبانی آکادمیک زبان‌آموزان در دانشگاه سینسیناتی^۷ ارائه داد. نتایج بررسی‌ها نشان داد یک همبستگی مثبت بین مهارت‌های زبانی وجود دارد. بیشترین همبستگی بین مهارت‌های شنیداری-گفتاریو مهارت‌های شنیداری-خوانداری وجود داشت که مقدار آن ۰,۷۴ و کمترین همبستگی بین مهارت‌های گفتاری-خوانداری وجود داشت که مقدار آن ۰,۴۰ بود. بر اساس یافته‌ها، مهارت شنیداری اثرات مثبتی در بهبود انگلیسی محاوره‌ای دانشجویان دارد.

در مطالعه دیگری، بزرگیان (۲۰۱۲) رابطه بین مهارت‌های شنیداری و دیگر مهارت‌های زبانی را در آزمون آیلتس در ایران بررسی کرد. شرکت‌کنندگان در این تحقیق ۷۰۱ نفر از داوطلبین آزمون آیلتس رده سنی ۲۴-۳۷ ساله در شهر تهران بودند. هدف این شرکت‌کنندگان در آزمون آیلتس ادامه تحصیل یا کسب مهارت در یک کشور انگلیسی‌زبان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که وابستگی مثبت و معناداری بین مهارت شنیداری و دیگر مهارت‌های زبانی وجود دارد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که برخلاف همبستگی بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری در محیط زندگی، وابستگی بین مهارت شنیداری و خوانداری از وابستگی بین مهارت‌های

1. Bachman & Palmer

2. Shin

3. Oiler

4. Bae & Bachman

5. Piatti

6. receptive-productive model

7. Cincinatti

شنیداری و گفتاری بیشتر بود. بر اساس نتایج این تحقیق، همبستگی معناداری بین چهار مهارت اصلی زبان در آزمون آیلتس وجود دارد.

۳. روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است. داده‌های مورد نیاز برای اجرای این تحقیق و پاسخ به سؤالات پژوهش بر اساس نمرات آزمون آیلتس آکادمیک ۲۲ کشور آسیایی در سال ۲۰۱۸ است. نمرات میانگین چهار مهارت آزمون آیلتس آکادمیک از سایت www.IELTS.org گرفته شد. آزمودنی‌های این تحقیق از ۲۲ کشور آسیایی یعنی ایران، هند، هنگ کنگ، مالزی، کویت، قطر، فلپین، عربستان سعودی، عمان، عراق، ژاپن، چین، ترکمنستان، تاجیکستان، تایلند، تایوان، پاکستان، بنگلادش، آذربایجان، امارات متحده عربی، اردن و اندونزی بودند که بیشترین آزمون آکادمیک آیلتس در طول سال در این کشورها برگزار می‌شود. همه شرکت‌کنندگان این تحقیق، داوطلبانی بودند که در آزمون آکادمیک آیلتس شرکت کردند. میانگین نمرات چهار مهارت همه شرکت‌کنندگان در آزمون آکادمیک آیلتس در این ۲۲ کشور آسیایی به-عنوان داده‌های این تحقیق استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از «همبستگی پیرسون» استفاده شد.

منبع اطلاعات این تحقیق را دانشگاه کمبریج، دانشگاه آکسفورد و کنسول انگلستان مدیریت می‌کنند. عملکرد شرکت‌کنندگان در آزمون آکادمیک آیلتس در چهار مهارت خوانداری، نوشتاری، گفتاری و شنیداری از سایت مذکور جمع‌آوری و به‌عنوان داده‌های این مطالعه استفاده شد. زبان انگلیسی برای این شرکت‌کنندگان زبان خارجه یا زبان دوم بود. میانگین نمرات شرکت‌کنندگان در چهار مهارت آزمون، از صفر تا نه برای بررسی همبستگی بین چهار مهارت اصلی زبانی استفاده شد. امروزه معلمان زبان انگلیسی روش‌ها و تکنیک‌های متفاوتی برای تدریس و آموزش چهار مهارت اصلی آزمون آیلتس استفاده می‌کنند، اما روشی که داوطلبان در آزمون آیلتس از طریق آن سنجیده می‌شوند، در همه این ۲۲ کشور آسیایی یکسان بوده است.

۴. یافته‌های پژوهش

این بخش شامل تجزیه و تحلیل عملکرد شرکت‌کنندگان در آزمون آکادمیک آیلتس سال ۲۰۱۸ در ۲۲ کشور آسیایی است. پنج جدول در این قسمت وجود دارد که همبستگی بین مهارت‌های اصلی زبان در آزمون آیلتس را نشان می‌دهند.

جدول ۱. همبستگی بین مهارت شنیداری و مهارت گفتاری

		مهارت شنیداری	مهارت گفتاری
مهارت شنیداری	همبستگی پیرسون	۱	۰.۷۳۶**
	سطح معناداری	۰.۰۰۰	۲۲ تعداد
مهارت گفتاری	همبستگی پیرسون	۰.۷۳۶**	۱
	سطح معناداری	۰.۰۰۰	۲۲ تعداد

نتایج آماری جدول شماره ۱ میزان همبستگی بین نمرات مهارت‌های شنیداری و گفتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ را ۰.۷۳۶ و سطح معنادار را ۰.۰۰۰ نشان می‌دهد که از ۰.۰۵ کمتر است. با توجه به اطلاعات موجود در این جدول، رابطه معناداری بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ وجود دارد. قدرت این رابطه، نسبتاً، قابل توجه است و با توجه به مقدار همبستگی پیرسون می‌توان ادعا کرد که دو متغیر ۵۳ درصد میزان واریانس را در یکدیگر توضیح می‌دهند که میزان بسیار بالایی است. بر اساس رابطه بین این دو مهارت اگر یکی از متغیرها افزایش یا کاهش یابد، متغیر دیگر نیز کاهش یا افزایش می‌یابد؛ بنابراین، می‌توان گفت که پیشرفت مهارت شنیداری به پیشرفت مهارت گفتاری کمک می‌کند و پیشرفت مهارت گفتاری به پیشرفت مهارت شنیداری کمک می‌کند و یک رابطه معنادار مستقیم بین دو مهارت وجود دارد.

جدول ۲. همبستگی بین مهارت خوانداری و مهارت نوشتاری

مهارت خوانداری		مهارت نوشتاری	
۱	همبستگی پیرسون	مهارت نوشتاری	۰.۸۱۶**
۲۲	تعداد	سطح معناداری	۰.۰۰۰
۱	همبستگی پیرسون	مهارت خوانداری	۰.۸۱۶**
۲۲	تعداد	سطح معناداری	۰.۰۰۰

بر اساس اطلاعات موجود در جدول شماره ۲، همبستگی بین مهارت‌های خوانداری و نوشتن ۰.۸۱۶ است و سطح معنادار ۰.۰۰۰ است که از ۰.۰۵ کمتر است؛ بنابراین، رابطه معناداری بین مهارت‌های نوشتاری و خوانداری در آزمون آیلتس آکادمیک در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ وجود دارد. قدرت این رابطه، قابل توجه است و با توجه به مقدار همبستگی پیرسون می‌توان ادعا کرد که دومتغیر ۶۵ درصد میزان واریانس را در یکدیگر توضیح می‌دهند که میزان بسیار بالایی است. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که افزایش یا کاهش هر کدام از این دو مهارت با مهارت دیگر رابطه مستقیمی دارد و پیشرفت هر دو مهارت به‌طور زیاد به هم وابسته است.

جدول ۳. همبستگی بین مهارت خوانداری و مهارت گفتاری

مهارت خوانداری		مهارت گفتاری	
۱	همبستگی پیرسون	مهارت گفتاری	۰.۵۱۶**
۲۲	تعداد	سطح معناداری	۰.۰۰۶
۱	همبستگی پیرسون	مهارت خوانداری	۰.۵۱۶**
۲۲	تعداد	سطح معناداری	۰.۰۰۶

جدول شماره ۳ مقدار همبستگی پیرسون بین دو مهارت خوانداری و گفتاری را ۰۵۱۶ نشان می‌دهد. بر اساس این جدول، سطح معناداری ۰۰۰ است که از ۰۰۵ کمتر است؛ بنابراین رابطه معناداری میان مهارت خوانداری و مهارت گفتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ وجود دارد و پیشرفت یا عدم پیشرفت در هر کدام از دو مهارت خوانداری و گفتاری به‌طور مستقیم روی دیگری تأثیر دارد. قدرت این رابطه، متوسط است و با توجه به مقدار همبستگی پیرسون می‌توان ادعا کرد که دو متغیر ۲۶ درصد میزان واریانس را در یکدیگر توضیح می‌دهند که میزان نسبتاً بالایی است.

جدول ۴. همبستگی بین مهارت گفتاری و نوشتاری

		مهارت نوشتاری	مهارت گفتاری
مهارت نوشتاری	همبستگی پیرسون	۱	۰.۸۰۰**
	سطح معناداری	۰.۰۰۰	۲۲ تعداد
مهارت گفتاری	همبستگی پیرسون	۰.۸۰۰**	۱
	سطح معناداری	۰.۰۰۰	۲۲ تعداد

با توجه به اطلاعات موجود در جدول شماره ۴ به نظر می‌رسد رابطه معناداری میان مهارت گفتاری و مهارت نوشتاری در آزمون آیلتس آکادمیک در قاره آسیا در سال ۲۰۱۸ وجود دارد. همبستگی بین دو مهارت گفتاری و نوشتاری ۰۸۰۰ است و سطح معناداری ۰۰۰ است که از ۰۰۵ کمتر است. بر اساس رابطه بین این دو مهارت اگر یکی از متغیرها افزایش یا کاهش یابد متغیر دیگر نیز کاهش یا افزایش می‌یابد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که قدرت این رابطه، قابل توجه است و با توجه به مقدار همبستگی پیرسون می‌توان ادعا کرد که دو متغیر ۶۴ درصد میزان واریانس را در یکدیگر توضیح می‌دهند که میزان بسیار بالایی است.

جدول ۵. میانگین نمرات مهارت‌های آزمون آیلتس آکادمیک در ایران، هند و مالزی

کشور	مهارت گفتاری	مهارت نوشتاری	مهارت خوانداری	مهارت شنیداری	میانگین
ایران	۶.۳	۵.۷	۵.۹	۵.۹	۶
هند	۵.۹	۵.۶	۵.۸	۶.۲	۶
مالزی	۶.۷	۶.۲	۷	۷.۲	۶.۸

داده‌های جدول شماره ۵ بر اساس میانگین نمرات کل داوطلبان در چهار مهارت آزمون آیلتس آکادمیک در سال ۲۰۱۸ در سه کشور ایران، مالزی و هند است. بر اساس این داده‌ها میانگین نمره مهارت شنیداری همه شرکت‌کنندگان در آزمون‌های آیلتس آکادمیک سال ۲۰۱۸ در ایران ۵٫۹، در هند ۶٫۲ و در مالزی ۷٫۲ بود؛ بنابراین نمره مهارت شنیداری داوطلبان ایرانی نسبت به داوطلبان کشور هند و مالزی کمتر بود و این خود نشان می‌دهد که مهارت شنیداری زبان انگلیسی ایرانیان نسبت به داوطلبان آزمون آیلتس در این دو کشور ضعیف‌تر است؛ زیرا یادگیری زبان انگلیسی و تقویت مهارت‌های مربوط به آن در زبان‌آموزان تنها از طریق حضور آنان در ساعات محدودی در طول هفته در کلاس‌های آموزشی زبان انگلیسی امکان‌پذیر نیست. بخشی از یادگیری زبان از طریق یادگیری غیر رسمی در خارج از کلاس اتفاق می‌افتد. برخلاف برخی کشورها مثل هند و مالزی، محیط یادگیری غیررسمی کمکی به بهبود مهارت شنیداری در ایران نمی‌کند (عامری و قدرتی، ۱۳۹۸). بر اساس این داده‌ها، نمره میانگین مهارت شنیداری داوطلبان مالزیایی ۷٫۲ است که نشان از بالا بودن توانایی مهارت شنیداری آنها در زبان انگلیسی است. این توانایی ممکن است نتیجه این باشد که زبان انگلیسی در این کشور زبان دوم محسوب می‌شود، ولی در ایران زبان خارجه است.

بر اساس مدلی که شاهینی و شاه‌امیریان (۱۳۹۷) ارائه دادند، مهارت شنیداری به‌عنوان نقطه شروع عمل می‌کند و باعث ایجاد یک احساس خوب در زبان‌آموزان می‌شود. میانگین نمره مهارت خواندن داوطلبان آزمون آیلتس آکادمیک در ایران ۵٫۹، در هند ۵٫۸ و در مالزی ۷ است. این آمار نشان می‌دهد که داوطلبان ایرانی از

داوطلبان هندی قوی‌تر هستند، اما نسبت به داوطلبان مالزیایی در سطح پایین‌تری قرار دارند. کشور مالزی از امکانات آموزشی مدرن و روز دنیا برای آموزش زبان انگلیسی استفاده می‌کند. تغییرات سریع جوامع و غیر قابل پیش‌بینی بودن آینده، لزوم آموزش و یادگیری مداوم شیوه آموزش نوین را می‌طلبد (سعیدیان، قریشی، منشی و نادری، ۱۳۹۵). داوطلبان در ایران، هند و مالزی در مهارت خوانداری به ترتیب نمرات میانگین ۵٫۷، ۵٫۶ و ۶٫۲ کسب کردند؛ بنابراین نمره مهارت نوشتاری داوطلبان ایرانی نسبت به داوطلبان کشور هند بیشتر و نسبت به مالزی کمتر بود.

مهارت گفتاری در آزمون آیلتس به‌طور جداگانه و بعد از آزمون سه مهارت دیگر برگزار می‌شود. این قسمت از آزمون به‌صورت مصاحبه است. میانگین نمره مهارت گفتاری همه شرکت‌کنندگان در آزمون‌های آیلتس آکادمیک سال ۲۰۱۸ در ایران از میانگین سه مهارت دیگر این داوطلبان بیشتر است. نمره مهارت گفتاری داوطلبان ایرانی نسبت به داوطلبان کشور هند بیشتر و نسبت به کشور مالزی کمتر است. این نمره برای ایران ۶٫۳، برای هند ۵٫۹ و برای کشور مالزی ۶٫۷ است. با توجه به میانگین نمرات داوطلبان آزمون آیلتس آکادمیک سال ۲۰۱۸ در جدول شماره ۵ می‌توان نتیجه گرفت که میانگین چهار مهارت داوطلبان آزمون آیلتس آکادمیک سال ۲۰۱۸ در ایران و هند برابر، ولی میانگین نمرات داوطلبان آزمون آیلتس آکادمیک سال ۲۰۱۸ در کشور مالزی از ایران و هند بیشتر بود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه بررسی همبستگی بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری، نوشتاری و خوانداری، خوانداری و گفتاری و نوشتاری و گفتاری در آزمون آکادمیک آیلتس در ۲۲ کشور آسیایی و ارائه الگوی تعاملی تولیدی-دریافتی مهارت‌های زبانی در سال ۲۰۱۸ بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که همبستگی بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری، خوانداری و گفتاری، خوانداری و نوشتاری، و نوشتاری و گفتاری معنادار است. یافته‌های این مطالعه با نتایج

پژوهش‌های (گریز^۱، کالکینز^۲، بیسکس^۳، بزرگیان و باغبان) سازگار است و این پژوهش‌ها وجود همبستگی معنادار بین چهار مهارت اصلی زبان را تأیید کرده‌اند.

با توجه به نتایج جدول‌های شماره‌های ۱، ۲، ۳ و ۴، همبستگی بین دو مهارت خوانداری و نوشتاری در سطح $r=۰.۸۱۶$ معنادار است که بالاترین مقدار همبستگی در بین همبستگی‌های چهار مهارت اصلی را دارد. از طرف دیگر همبستگی بین دو مهارت خوانداری و گفتاری کمترین مقدار همبستگی بین چهار مهارت اصلی است. همبستگی بین چهار مهارت در آزمون آکادمیک آیلتس در این تحقیق تأیید شده و تدریس این چهار مهارت در ارتباط با یکدیگر می‌تواند یادگیری معنادار را بهبود ببخشد. خواندن و نوشتن، تقریباً، به‌طور هم‌زمان در کودکان رشد می‌کنند که این خودهمبستگی بین این دو مهارت را نشان می‌دهد (اسچرابن و ویتمر^۴، ۲۰۲۰). این یافته با نتایج مطالعات شکیبایی (۲۰۱۴) و الدما و آدم^۵ (۲۰۰۵) سازگار است که تقویت یادگیری را در همبستگی بین دو مهارت خوانداری و نوشتاری نشان می‌دهند.

در بعضی از موقعیت‌های یادگیری، این مهارت‌های زبانی پیش‌نیاز مهارت دیگری هستند. رابطه معنادار بین این چهار مهارت در این تحقیق نشان می‌دهد که این چهار مهارت به‌طور معناداری مکمل یکدیگر هستند و نمی‌توان هر مهارت را به‌تنهایی آموزش داد، بلکه این مهارت‌ها باید به‌صورت یکپارچه در کلاس استفاده شده و تدریس شوند. آسان‌ترین شکل یکپارچه‌سازی مهارت‌های زبانی این است که معلمان از مهارت‌های دریافتی یعنی مهارت‌های شنیداری و خوانداری شروع کنند و سپس مهارت‌های تولیدی یعنی مهارت‌های گفتاری و نوشتاری را یکپارچه‌سازی کنند. دلیل اصلی این امر این است که کسب زبان با مهارت شنیداری شروع می‌شود و به دنبال

-
1. Goriz & Kalkinz
 2. Kalikinz
 3. Bisks
 4. Schrauben & Witmer
 5. Aldoman & Adam

آن مهارت گفتاری رشد می‌کند و در مرحله بعد یادگیری مهارت خواننداری و در نهایت مهارت نوشتاری اتفاق می‌افتد (ایوانز، ۲۰۱۸).

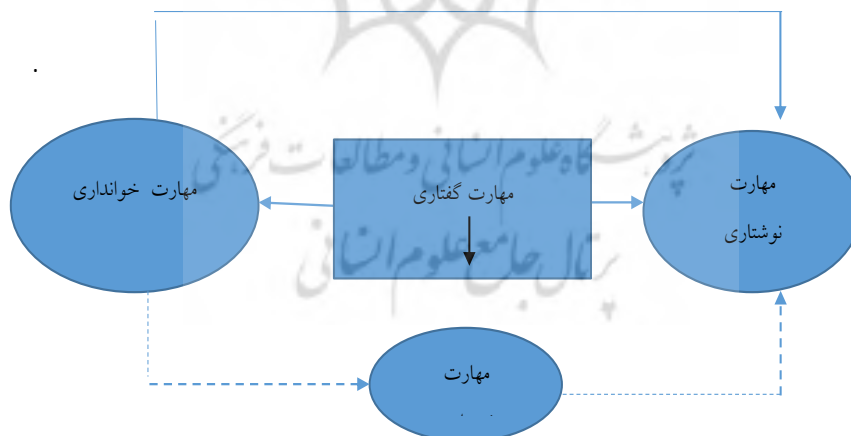
یکپارچه‌سازی مهارت‌های خواننداری و نوشتاری، گفتاری و شنیداری، خواننداری و گفتاری و نوشتاری و گفتاری باعث یادگیری مکالمه پایدار می‌شود (آکسفورد، ۲۰۱۶). بر اساس نظریه کراشن (۱۹۸۲) و نونان (۱۹۹۹)، معلمانانی که روش‌های تدریس سنتی مثل روش تدریس گرامر-ترجمه و روش شنیداری-گفتاری را برای تدریس زبان استفاده می‌کنند، نتیجه کارشان منجر به پیشرفت مهارت گفتاری زبان‌آموزان نخواهد شد و توانایی زبان‌آموزان به یادگیری بخشی از زبان به صورت سطحی خواهد بود زیرا این روش تدریس‌ها مهارت‌های زبان را به صورت جداگانه ارائه می‌دهند و یکپارچه‌سازی مهارت‌ها صورت نمی‌گیرد. اگر معلمان زبان انگلیسی تدریس زبان را به صورت یکپارچه انجام دهند، تدریس آنها در سطح گفتمان خواهد بود که به شکل نوشتاری یا گفتاری است. این بدان معنا است که زبان‌آموز درک می‌کند که چگونه زبان را در موقعیت‌های زندگی واقعی خود استفاده کند. در این روش به جای اینکه مهارت‌های زبانی در قالب‌های مجزا از یکدیگر به دانش‌آموزان آموزش داده شوند، با استفاده از این رویکرد در یک قالب کلی و یکپارچه آموزش داده می‌شوند که به یکدیگر مرتبط بوده و باعث یادگیری عمیق‌تر در زبان‌آموزان خواهد بود. یافته‌های شکیبایی (۲۰۱۴) این نکته را تأیید می‌کند.

بررسی همبستگی بین چهار مهارت اصلی در آزمون آکادمیک آیلتس نشان می‌دهد این مهارت‌های زبانی به‌طور عمیق و معناداری با یکدیگر مرتبط هستند که در مدل ارائه‌شده در این تحقیق نشان داده شده است. این ارتباط از طریق استفاده زبان صورت می‌گیرد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که چهار قسمت آزمون آکادمیک آیلتس یعنی مهارت‌های شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خواننداری به‌طور مستقیم با یکدیگر رابطه معناداری دارند. جدول شماره ۵ میانگین سالیانه چهار

مهارت اصلی زبان در آزمون آیلتس آکادمیک همه داوطلبان کشورهای ایران، هند و مالزی در سال ۲۰۱۸ را نشان می‌دهد.

بر اساس جدول شماره ۵، داده‌های به‌دست‌آمده از داوطلبان آزمون آیلتس آکادمیک در کشورهای ایران، هند و مالزی، نمره میانگین داوطلبان در آزمون آیلتس آکادمیک در سال ۲۰۱۸ در کشور ایران در چهار مهارت، به‌طور جداگانه و میانگین این چهار مهارت به‌طور کلی از میانگین نمرات داوطلبان این آزمون در کشور مالزی به‌طور قابل توجهی کمتر و با میانگین نمرات داوطلبان در چهار مهارت این آزمون در کشور هند برابر بود.

بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌ها و پاسخ به سؤالات این تحقیق، پژوهشگر مدلی را به‌عنوان مدل تعاملی مهارت‌های زبانی ارائه داد که رابطه تعاملی چهار مهارت اصلی زبان را به‌صورت مدل زیر ترسیم کرده است. این مدل تعاملی مهارت‌های زبانی را بر اساس همبستگی‌های موجود بین چهار مهارت زبانی آزمون آیلتس آکادمیک در ۲۲ کشور آسیایی به‌صورت زیر نشان می‌دهد.



مدل ۱. مدل تعاملی مهارت‌های زبانی در آزمون آیلتس آکادمیک

روابط تعاملی مهارت‌ها بر اساس شدت و ضعف، رابطه همبستگی میانگین نمرات مهارت‌ها است. روابط همبستگی داده‌های موجود نشان داد که مهارت گفتاری به‌طور مستقیم و غیر مستقیم بر مهارت‌های دیگر تأثیر مستقیم دارد. این مهارت بر مهارت شنیداری تأثیر مستقیم دارد و به‌طور غیر مستقیم دو مهارت خوانداری و نوشتاری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. علاوه بر این، به‌طور مستقیم نیز مهارت‌های خوانداری و نوشتاری را تقویت می‌کند. نهایتاً، این مهارت خوانداری است که موجب تأثیر مستقیم بر مهارت نوشتاری می‌شود. رابطه بین چهار مهارت اصلی زبان انگلیسی در آزمون آیلتس در مدل ارائه‌شده به شکل زیر است.

۱. مهارت گفتاری به‌عنوان یک مهارت تولیدی در محور مرکزی سه مهارت دیگر قرار گرفته است (میدل^۱، ۲۰۱۳). بر اساس نظریه نونان^۲ (۱۹۹۸)، گفتار محور اصلی تجزیه و تحلیل مهارت شنیداری و درک و پاسخ به محرک شنیداری است و این دو مهارت زیربنای مهارت‌های خوانداری و نوشتاری هستند. مهارت‌های تولیدی شامل مهارت‌های گفتاری و نوشتاری هستند. مهارت گفتاری با توجه به نتایج آماری و همبستگی بین مهارت‌ها می‌تواند مهارت اصلی در این فرایند تعاملی باشد. مهارت گفتاری با سه مهارت دیگر ارتباط مستقیم دارد و در رابطه با خوانداری و نوشتاری به‌صورت زیربنایی عمل می‌کند و رابطه مستقیم با آنها دارد، ولی رابطه دوسویه با مهارت شنیداری دارد. به‌عبارت‌دیگر، بین مهارت گفتاری و شنیداری رابطه به‌صورت دوطرفه است؛ یعنی رابطه متقابل دارند که در زبان اول مهارت شنیداری پایه یادگیری مهارت گفتاری است، ولی در زبان دوم، یادگیری هر دو مهارت هم‌زمان و به‌صورت تعاملی است (مایر^۳، ۲۰۰۹). ارتباط بین مهارت‌ها که از نتایج آماری استخراج شده است نشان می‌دهد که بین مهارت‌های چهارگانه زبان انگلیسی تعاملات مستقیم و غیرمستقیم وجود دارد و مهارت‌های تولیدی نظیر گفتاری و نوشتاری به‌طور زیاد در تقویت دو مهارت

1. Meidl
2. Nunan
3. Mayer

دیگر مؤثر هستند. ارتباط مستقیم مهارت گفتاری با شنیداری، خواندن و نوشتاری حالت طبیعی است که با بازخورد غیر مستقیم مهارت‌های نوشتاری و خوانداری را دوباره تقویت می‌کند. از این رو نقش مهارت گفتاری در این مدل از مهارت‌های دیگر خیلی بیشتر است.

۲. مهارت خوانداری می‌تواند با مهارت‌های شنیداری و نوشتاری رابطه مستقیم داشته باشد. رابطه مستقیم مهارت خوانداری با مهارت شنیداری تأثیرپذیر از بلند خواندن یا خواندن با صدای بلند است که در این زمینه زبان‌آموز از لحاظ شناختی، اصوات و کلمات مربوطه را از لحاظ نوشتاری در ذهن مطابقت می‌دهد و یاد می‌گیرد و در حقیقت یک نوع هم‌خوانی بین حروف و صوت برقرار می‌کند. رابطه مهارت خوانداری با مهارت شنیداری از طریق روش جز به کل صورت می‌گیرد که یک نوع روش تجزیه و تحلیل اصوات و شکل دادن آنها به صورت کلمه و افزودن به ذخیره لغات یادگیری است. اگر این هم‌خوانی صوت و حروف همراه معنی باشد در ذهن زبان‌آموز دائمی می‌شود (مایر، ۲۰۰۸). نتایج ضریب همبستگی بین داده‌ها نشان می‌دهد که همبستگی بین مهارت‌های شنیداری و گفتاری معنادار است و ضریب همبستگی بالایی دارد. با توجه به تأثیرپذیری مهارت شنیداری به عنوان یک مهارت دریافتی می‌توان نتیجه گرفت که مهارت نوشتاری را غیر مستقیم تقویت کرده و موجب توانایی زبان‌آموزان در مهارت خوانداری و درک مطلب می‌شود؛ بنابراین همبستگی بین مهارت نوشتاری و خوانداری در سطح بالایی معنادار است و مهارت گفتاری به طور مستقیم بر مهارت شنیداری و به طور غیر مستقیم بر مهارت‌های نوشتاری و خوانداری مؤثر است. مهارت خوانداری به طور مستقیم بر مهارت نوشتاری مؤثر است و با توجه به مستقیم بودن این تأثیر بالاترین ضریب همبستگی را به خود اختصاص داده است. بر اساس مدل ارائه شده، مهارت گفتاری به صورت مستقیم و غیر مستقیم بر مهارت‌های خوانداری و نوشتاری تأثیر دارد و از دو طریق این دو مهارت را تقویت می‌کند.

۳. مهارت گفتاری با دو مهارت خوانداری و نوشتاری رابطه دارد. مهارت گفتاری موجب تعامل با گویشوران دیگر می‌شود. این تعامل موجب ایجاد بازخورد^۱ زبان‌آموزان از طریق صحبت کردن و دریافت پاسخ از دیگران می‌شود. این نظریه از دیدگاه رفتارگرایان مانند اسکینر و همکاران قابل توجیه است؛ زیرا هر محرکی نیاز به پاسخ دارد. در این روابط تعاملی محرک مهارت‌های تولیدی؛ یعنی مهارت گفتاری و نوشتاری و پاسخ درک این مهارت‌ها است. در حقیقت در مکالمه محرک و پاسخ به صورت کلامی ایجاد می‌شود. تبادل کلمات بین گویشوران موجب افزایش دامنه لغت می‌گردد و این افزایش دامنه لغت می‌تواند با مهارت‌های خوانداری و نوشتاری رابطه داشته باشد و درک و فهم گویشور را در خواندن و نوشتن مؤثرتر سازد.

۴. مهارت شنیداری برای گویشور موجب افزایش دامنه لغات می‌گردد که در اصطلاح به آن درون داد^۲ می‌گویند (کراشن، ۱۹۸۲). کراشن اصطلاح درون داد قابل فهم را ارائه کرد که به معنای شنیدن با آگاهانه است. این نوع شنیداری موجب افزایش دامنه واژگان و ساختار می‌گردد که هر دو در ایجاد مهارت نوشتاری مؤثر هستند. درک شنیداری فرایند پیچیده‌ای است که مجموعه‌ای از مهارت‌های زبانی و شناختی در آن دخیل هستند. این مهارت نقش مهمی در یادگیری زبان ایفا می‌کند. بدیهی است که گوش دادن به زبان خارجی شامل توانایی پردازش صدا و معنا به صورت هم‌زمان است (بقایی، ظهوریان و ندری، ۱۳۹۷).

بر اساس مدل ارائه‌شده، به نظر می‌رسد که همبستگی بین مهارت‌های خوانداری و نوشتاری و شنیداری و گفتاری برای آموزش معنادار، طبیعی و تعاملی کلیدی است که باعث پیشرفت در یادگیری زبان برای تمام زبان‌آموزان می‌شوند و یادگیری زبان در صورتی منجر به توانایی گفتاری خواهد شد که چهار مهارت به صورت یکپارچه

1. feedback

2. input

در کلاس‌های زبان تدریس شوند. به‌طور کلی مهارت گفتاری یک مهارت برون داد^۱ است که می‌تواند یادگیری مهارت‌های دیگر را بهبود بخشد. به‌عبارت‌دیگر یادگیری مهارت گفتاری، یادگیری مهارت‌های خوانداری و نوشتاری را سرعت می‌بخشد. مهارت گفتاری می‌تواند به‌عنوان عامل اصلی در این فعل‌وانفعال به‌صورت تقابلی عمل کند (کراشن، ۱۹۸۲ و مایر، ۲۰۰۹).

با توجه به اینکه در پژوهش‌های گذشته در داخل کشور پژوهشی درباره ارائه مدل همبستگی چهار مهارت اصلی زبان بر اساس چهار نظریه یادگیری زبان یعنی مکاتب کارکردگرایان^۲، رفتارگرایان^۳، ساختارگرایان^۴ و شناختی^۵ انجام نشده است، انجام پژوهش در زمینه ارائه یک مدل مؤثر بر اساس اصول این مکاتب ضروری به نظر می‌رسد. مدل مورد نظر دارای دو بخش نظری و عملی یادگیری زبان است که باید با مطالعه دقیق مشخص شود هر بخش به کدام نظریه یادگیری مربوط می‌شود و کدام نظریه حلقه بین دیگر نظریه‌های یادگیری زبان می‌شود. در صورت مشخص شدن این جواب‌ها می‌توان تمرینات و منابع بخش عملی مدل را بر اساس یکی از نظریه‌های ذکر شده انتخاب کرد و بخش نظری را از نظریه مناسب دیگر انتخاب کرد. انجام چنین مطالعه‌ای با رویکردی کیفی و به‌کارگیری جامعه آماری وسیع‌تر می‌تواند به دست‌اندرکاران امر آموزش و تهیه‌کنندگان متون درسی کمک کند.

کتاب‌نامه

اصغرزاده، ن. و خراسانی، آ. (۱۳۹۵). نقش زبان انگلیسی بعنوان یک ابزار درجهانی کردن آموزش عالی. یک مطالعه تطبیقی در اروپا. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۲ (۳)، ۸۶-۱۱۱.

1. output
2. functionalism
3. behaviorism
4. structuralism
5. cognitivism

اصغرزاده، ن.، خراسانی، آ.، و فراست‌خوان، م. (۱۳۹۶). عواقب جهانی کردن و استفاده از زبان فارسی به‌عنوان تنها زبان آموزش در سیستم آموزشی تکمیلی ایران: تحلیل محتوایی. *فصلنامه علمی-تحقیقاتی مدیریت و برنامه‌ریزی در سیستم‌های آموزشی*، ۱۷(۹)، ۱۵۹-۱۷۹.

بقایی، پ.، ظهوریان، ز.، و ندری، م. (۱۳۹۷). سهم توانایی‌های شناختی و بسندگی زبان انگلیسی در تبیین درک شنیداری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۲)، ۷۵-۹۰.

شاهینی، غ.، و شاه‌امیریان، ف. (۱۳۹۷). انواع نیروهای انگیزشی و نقش آنها در تکلم به زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۹(۳۱)، ۲۰۳-۲۳۴.

عامری، س.، و قدرتی، م. (۱۳۸۹). نقش تماشای محصولات سینمایی خارجی در یادگیری زبان خارجی خارج از کلاس درس. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۱(۲)، ۱۲۶-۱۵۷.

سعیدیان، ن.، قریشی، م.، منشی، غ.، و نادری، م. (۱۳۹۵). اثر بخشی مدل بومی یادگیری الکترونیکی برخورد راهبردی در یادگیری دانشجویان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۷(۲۴)، ۵۵-۷۰.

مهرداد، ج. (۲۰۱۰). *برنامه‌های جهانی سازی برای دانشگاه‌های ایرانی*. خبرگزاری مهر، برگرفته از

<https://b2n.ir/k31720>

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281-298.
- Ahmed, Y., Wagner, R., & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text levels: A latent change score analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 419-434.
- Almansour, N., & Alshorman, R. (2014). The effect of an extensive program on the writing performance of Saudi EFL university students. *International Journal of Linguistics*, 6(2), 247-264.
- Baba, B., Takemoto, Y., & Yokochi, M. (2013). *Relationship between second language speaking and writing skills and modality preference of university EFL students*. (Working Paper). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/230921569.pdf>
- Bachman, L., & Palmer, A. (1981). The construct validation of the FSI oral interview. *Language Learning*, 31(1), 67-86.
- Bae, J., & Bachman, L. F. (1998). A talent variable approach to listening and reading testing factorial invariance across two groups of children in Korean/English two-way immersion program. *Language Testing*, 15(3), 380-414.

- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities, 35*(1), 39–56.
- Bozorgian, H. (2012). Listening skill requires a further look into second/foreign language learning. *International Scholarly Research Network, 12*, 1-10.
- Bright, J. A., & G. P. McGregor. (1970). *Teaching English as a second language*. London, England: Longman.
- Chen, N. (2010). Building a validity argument for the test of English as a foreign language, by Carol A. Chapelle, Mary K. Enright, and Joan M. Jamieson (Eds.). *Language Assessment Quarterly, 7*(4), 377-382.
- Cho, H., & Brutt-Griffler, J. (2015). Integrated reading and writing: A case of Korean English language learners. *Reading in a Foreign Language, 27*(2), 242-261.
- Choi, J., Moon, Y., Paek, J. K., & Kang, Y. (2018). Examining the relationship between reading and writing of advanced Korean EFL learners. *Korean Journal of Applied Linguistics, 34*(1), 91–116.
- Cleland, A. A., & Pickering, M. J. (2006). Do writing and speaking employ the same syntactic representations? *Journal of Memory and Language, 54*(2), 185-198.
- Comstock, M. (1992). Poetry and process: The reading/ writing connection. *Language Arts, 69*(4), 261-267.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd Ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- DeFord, D. E. (1981). Literacy: Reading, writing, and other essentials. *Language Arts, 58*(6), 652- 658.
- Evans, M. B. (2018). *The integration of reading, writing, speaking, and listening skills in the middle school social studies classroom*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Utah State.
- Fathali, S., & Sotoudehnama, E. (2015). The impact of guided writing practice on the speaking proficiency and attitude of EFL elementary learners. *The Journal of Teaching Language Skills, 7*(1), 1-25.
- Ferris, J.A., & Snyder, G. (1986). Writing as an influence on reading. *Journal of Reading, 29*(8), 751-756.
- Grabe, W. (2003). Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 242– 262). New York, NY: Cambridge University Press.
- Henard, F., Diamond, L., & Roseveare, D. (2012). *Approaches to internationalization and their implications for strategic management and institutional practice, a guide for higher education institutions*. Paris, France: OECD.
- Hughes, R. (2013). *Teaching and researching: Speaking* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

- Jackson, J. (2008). Globalization, internationalization, and short-term stays abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 349-358.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, A. (2011). *Internationalization or Englishation? Medium of instruction in today's universities*. (Working paper). Retrieved from https://www.academia.edu/26244806/Internationalization_or_Englishization_Medium_of_Instruction_in_Todays_Universities.
- Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, 2(33), 33-50.
- Krashen, S. (1982). Theory versus practice in language training. In R. W. Blair (Ed.), *Innovative approach to language teaching* (pp. 15-24). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38(4), 837-880.
- Liao, C.W., Qu, Y.X., & Morgan, R. (2010). The relationships of test scores measured by the TOEIC listening and reading test and TOEIC speaking and writing tests. *TOEIC Compendium*, 10(13), 1-15.
- Llach, M. D. P. A. (2010). Examining the role of L2 proficiency in L2 reading and writing relationships. *The Complutense Journal of English Studies*, 18, 35-52.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Meidl, T. (2013). Opting out: Examining teacher's beliefs when faced with core reading programs. *Current Issues in Education*, 16(3), 1-11.
- Naderi, A. (2004). A comparative study of economic return to human capital in Iran's education labor market. In *proceedings of the National Conference on Engineering Reforms in Education, 3, Economics and Planning of Education* (pp. 78-95). Tehran, Iran: Institute for Education
- Namaziandost, E., Abdi Saray, A., & Rahimi Esfahani, F. (2018). The effect of writing practice on improving speaking skill among pre-intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(1), 1690-1697.
- Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research*, 11(2), 159-176.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oiler, J. W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London, England: Longman.
- Pamela, R. (2015). The relationship between English speaking and writing proficiency and its implications for instruction. *Culminating Projects in English*, 34(3), 22-64.

- Rausch, P. (2015). *The relationship between English speaking and writing proficiency and its implications for instruction*. (Unpublished master's thesis), St. Cloud State University, Minnesota, MI.
- Schoonen, R. (2019). Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 32(3), 511-535.
- Shakibaei, G. (2014). On the authenticity of IELTS academic tests. *The Iranian Journal of Applied Language Studies*, 9(3), 223-254.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171–183). New York, NY: The Guilford Press.
- Shin, S.K. (2005). Did we take the same test? Examinee language proficiency and the structure of language tests. *Language Testing*, 22(1), 31-57.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Development, issues and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11- 23). New York, NY: Cambridge University Press.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading /writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60(5), 627-642.
- The European Commission. (2013). *European higher education in the World. Communication from the commission to the European parliament*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52013DC0499>
- Tuğrul Mart, C. (2012). Developing speaking skills through reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91-96.
- Wachter, B., & Maiworm, F. (2014). *English-taught programs in European higher education: The state of play in 2014*. Retrieved from https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2014_english_taught.pdf
- Weisberg, R. (2006). *Connecting speaking and writing in second language writing instruction*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- White, E. M. (1985). *Teaching and assessing writing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wolf, J. (2018). The relationship between reading and writing comprehension, reading and writing, cross mark. *Reading and Writing*, 32(7), 1747–1767.
- Yang, H. C., & Plakans, L. (2012). Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening-writing task. *TESOL Quarterly*, 46(1), 80-103.
- Yoshimura, F. (2009). Effects of connecting reading and writing and a checklist to guide the reading process on EFL learners' learning about English writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1871-1883.
- Zhang, S. (2009). The role of input, interaction, and output in the development of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(4), 91–100.

Zhu, X.-h. (2007). What do we know about the relationship between speaking and writing in college-level ESL students? *US-China Foreign Language*, 5(3), 31-40.

درباره نویسندگان

گودرز شکیبایی دانش‌آموخته دکتری آموزش زبان انگلیسی و عضو هیأت علمی دانشگاه اسلامی واحد اهواز است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان آموزش زبان، ارزشیابی زبان انگلیسی و انگلیسی برای اهداف ویژه است.

پروانه جمشیدف استاد گروه زبان انگلیسی در دانشگاه اسلوانیک روسیه در تاجکستان می‌باشد. حوزه پژوهشی ایشان زبان‌شناسی، ترجمه و آموزش زبان‌های انگلیسی و روسی است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی