

## عوامل مؤثر بر آموزش نقشه مفهومی در ارتقاء آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه با تأکید بر رویکرد ارتباطی

حدیثه آبدری<sup>۱</sup>

حسن شهرکی پور<sup>۲\*</sup>

افسانه صابر گرگانی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بر شناسایی عوامل مؤثر بر آموزش نقشه مفهومی در ارتقاء آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه با تأکید بر رویکرد ارتباطی می باشد. این پژوهش به روش توصیفی-همبستگی بود در جامعه آماری دانش آموزان دوره متوسطه شهر تهران اجرا شده است که با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۲۰۲ نفر به عنوان نمونه آماری محاسبه گردید. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر ابعاد و مؤلفه های استخراجی از مبانی نظری و پیشینه پژوهش است که روایی صوری و محتوایی آن پس از مطالعه توسط متخصصان دانشگاهی تأیید شده و پایایی پرسشنامه نیز با توجه به ضریب آلفای کرونباخ به میزان ۰/۹۰ مورد تأیید قرار گرفت. داده ها جمع آوری شده به روش تحلیل عامل اکتشافی تجزیه و تحلیل گردید که یافته های پژوهش نشان می دهد که توانش گفتگوی ارتباطی، مفهوم سازی، ابداع و نوآوری، پردازش گروهی، سیستمی کردن و توانش عملگرایی عوامل مؤثر بر آموزش نقشه مفهومی در ارتقاء آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه با تأکید بر رویکرد ارتباطی بودند و میانگین همه عوامل از دیدگاه دانش آموزان دوره متوسطه بیشتر از حد متوسط بوده و توانش گفتگوی ارتباطی بیشترین و توانش عملگرایی کمترین رتبه را در ارتقاء آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه دارد. نتایج پژوهش نشان می دهد که استفاده از آموزش نقشه مفهومی با تأکید بر رویکرد ارتباطی در ارتقاء یادگیری زبان انگلیسی مؤثر بوده است.

**کلمات کلیدی:** رویکرد ارتباطی، آموزش نقشه مفهومی، زبان دوم، دانش آموزان دوره متوسطه

---

۱ دانشجوی دکتری، گروه برنامه ریزی درسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

[h.abdariarsh@gmail.com](mailto:h.abdariarsh@gmail.com)

۲\* دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران (نویسنده مسئول).

[h.shahrakipoor@riau.ac.ir](mailto:h.shahrakipoor@riau.ac.ir)

۳ استادیار گروه برنامه ریزی درسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

[afsaneh.saber@yahoo.com](mailto:afsaneh.saber@yahoo.com)

## مقدمه

پیشرفت و توسعه علوم و فناوری منجر به دگرگونی‌هایی در فلسفه، محتوا و روش‌های آموزشی شده است. رویکردهای سنتی و تصور انتقال دانش توسط معلم به مخاطبان، جای خود را به رویکردهای نوینی نظیر ساخت‌گرایی (ساختن دانش و ایجاد یادگیری معنادار توسط خود یادگیرنده) داده است. در آموزش مبتنی بر ساخت‌گرایی که یک آموزش فرایند محور است، بیشتر فرآیندهای یادگیری و تفکر تا فرآورده‌های آن مورد توجه است. افراد خود طرح‌واره‌ها یا نقشه‌های ذهنی خود را می‌سازند، در یادگیری‌های جدید این نقشه‌های ذهنی بازنگری گسترده و بازسازی می‌شوند. تأکید ساخت‌گرایان بر این است که افراد دانش را فعالانه می‌سازند و در رویکردهای نوین تدریس معلمین باید متناسب با نوع مفاهیم کتاب درسی الگوهای متنوع تدریس را برگزینند تا ضمن ایجاد فضائی مطلوب و از بین بردن یکنواختی در جریان آموزش یادگیری معنادار و عمیق و پایدار حاصل شود تا دانش‌آموزان به سطوح بالاتر شناختی، تفکرهای انتزاعی، خلاق و انتقادی دست یابند. یکی از روش‌های آموزش نوین که ارتباط بسیار نزدیک با رویکرد سازنده‌گرایی دارد، نقشه مفهومی است. ایده اولیه نقشه مفهومی مبتنی بر نظریه یادگیری معنی‌دار آزوبل<sup>۱</sup> است. از نظر آزوبل یادگیری زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده بتواند اطلاعات را سازماندهی کند و آن‌ها را به ساختارهای شناختی و مفاهیم آموخته شده قبلی ارتباط دهد. در این فرایند، یادگیری‌های قبلی دانش‌آموزان اهمیت بسیار زیادی دارند. یادگیری معنادار با تشکیل ارتباط‌های جدیدی بین مفاهیم، موجب مجموعه تغییرات در کل ساختار شناختی می‌شود. از این جهت یادگیری معنادار در مقایسه با یادگیری طوطی‌وار برتری داشته و به آسانی فراموش نمی‌شود. نقشه مفهومی یکی از راهبردهای آموزشی است که به شیوه گروهی و انفرادی برای ایجاد انگیزش و یادگیری معنادار استفاده می‌شود (مصرآبادی، ۱۳۸۸).

نواک و گوین نقشه‌های مفهومی را طرح‌های چارت مانند می‌داند که در آن روابط بین مفاهیم، موضوعات یا اجزای آن‌ها در زمینه موضوعی خاص، با استفاده از خطوط و کلمات به شکلی منظم و معنی‌دار نشان داده می‌شود (نواک<sup>۲</sup> و گوین<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴). موجیس و رینالدز نقشه مفهومی را یک راهبرد یادگیری می‌دانند که یادگیرنده به کمک آن مطالب درسی را در ذهن خود سازمان می‌دهد (موجیز<sup>۴</sup> و رینالدز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). بر طبق تعریف رودا نقشه مفهومی یک روش گرافیکی برای نمایش دادن و سازماندهی دانش است که در آن ارتباط میان مفاهیم و قضایا وجود دارند. اثرات مفید ارائه نقشه‌های مفهومی بر یادگیری عبارت از: فراهم کردن یک چارچوب از موضوع یادگیری، مشخص کردن مفاهیم مهم، تسهیل یادگیری، یادسپاری و یادآوری، آماده نمودن ذهن فراگیر با توجه به راهنمایی‌های معلم است. نقشه‌های مفهومی می‌توانند در مراحل مختلف آموزشی از طراحی برنامه درسی، قبل یا طی مراحل یادگیری و به‌عنوان پیش سازمان دهنده و بعد از یادگیری به‌عنوان وسیله ارزشیابی مورد استفاده قرار گیرند (کلهر و مهران، ۱۳۹۴).

پژوهش‌های نواک<sup>۶</sup> (۲۰۰۲)؛ هورتن<sup>۷</sup> و همکاران (۱۹۹۳)؛ عباسی و همکاران (۱۳۸۷)؛ رحمانی (۱۳۸۶) و مصرآبادی (۱۳۸۸) تأثیر مثبت نقشه مفهومی را بر یادگیری معنادار نشان داده است. اهداف نقشه مفهومی از نظر نواک عبارتند از: (۱) آفریدن ایده‌های جدید (سیال سازی ذهنی)، (۲) طراحی ساختارهای پیچیده (متنهای طولانی)، (۳) برقراری ارتباط بین

<sup>1</sup> Azobel

<sup>2</sup> Novak, J. D

<sup>3</sup> Gowin, D. B.

<sup>4</sup> Muijs, D.

<sup>5</sup> Reynolds, D.

<sup>6</sup> Novak, J. D.

<sup>7</sup> Horton, P.B.

ایده‌های پیچیده (۴) کمک به یادگیری یا جمع کردن دانش قدیم و جدید، (۵) تشخیص درک یا تشخیص کج فهمی‌ها و برداشتهای نادرست، (۶) پیمایش سریع یک متن طولانی با بررسی ارتباط‌های مفاهیم در کار گروهی و همیاری (نواک، ۲۰۰۲). در واقع دانش‌آموزان با این روش از لحاظ شناختی با تمرین شفاهی یا بلند صحبت کردن فکر خود را در تقابل با آراء دیگران و مباحثه اصلاح می‌کنند و باسطوح بالاتر یادگیری مثل کاربرد، تجزیه و تحلیل و ارزیابی درگیر می‌شوند (جانسون<sup>۱</sup>، ۱۹۸۳).

آموزش ارتباطی زبان نیز مستلزم دور شدن از اصول روانشناسی رفتارگرا و زبان‌شناسی ساختارگرا به سمت روانشناسی شناختی و شناختی - اجتماعی و دیدگاه‌های زبانی بر پایه معنا و کنش می‌باشد. در رویکرد ارتباطی هدف تسلط و فراگیری توانش ارتباطی است که طبق این رویکرد بر توانش زبانی<sup>۲</sup> تقدم و اولویت دارد و این برخلاف روش‌های سنتی پیشین است که یادگیری ساخت‌های زبانی غایت زبان‌آموزی بوده است. البته باید تأکید کرد که در رویکرد ارتباطی آموزش ساخت‌های زبانی/دستوری حذف نمی‌شود و مسلماً بدان نیاز است. تنها این که آموزش کارکردهای ارتباطی<sup>۳</sup> بر آموزش ساخت زبانی تقدم دارد (کریمی، ۱۳۹۵).

ریچاردز<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) سه اصل تئوری یادگیری را در کاربرد رویکرد ارتباطی ذکر می‌کند:

۱) اصل ارتباط: فعالیت‌های مبتنی بر ارتباط واقعی منجر به یادگیری بیشتر می‌شوند؛

۲) اصل فعالیت: فعالیت‌های هدفمند یادگیری را سریع‌تر و عمیق‌تر و پایدارتر می‌کند؛

۳) اصل معناداری: ارتباطی که برای یادگیرنده معنادار باشد فرایند یادگیری را تسهیل می‌کند.

آنچه در این راستا باید مورد توجه قرار گیرد این است که برای یادگیری زبان نیروهای انسانی زیادی فعالیت می‌کنند، هزینه‌های زیادی برای اجرای آن صرف می‌شود، اما یادگیری مطلوب اتفاق نمی‌افتد (خامسان و برادران خانسار، ۱۳۹۰).

فنوگلیو<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) معتقد است که نظریه رویکرد ارتباطی از توان بالقوه‌ای برای افزایش درگیری دانش‌آموزان در تجارب یادگیری برخوردار است. رویکرد ارتباطی بیشتر بر یادگیری زبان دوم تأکید دارد (زارعی زوارکی، ۱۳۹۱). این روش به زبان‌آموز کمک می‌کند با کسب مهارت‌های چهارگانه شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن، بر توانش ارتباطی تسلط پیدا کند. رویکرد ارتباطی از آغاز پیدایش تاکنون دستخوش تحول شده است؛ دوره نخست از آغاز دهه ۱۹۷۰ تا ۱۹۹۰ به دوره کلاسیک معروف است. از دهه ۱۹۹۰ به بعد رویکرد ارتباطی در حد وسیعی برای آموزش زبان دوم به کارگرفته شد. روش تدریس ارتباطی امروزه به مجموعه‌ای از اصول متفق اشاره دارد که به شیوه‌های مختلفی با توجه به موقعیت، سن فراگیران، اهداف یادگیری و موارد دیگر قابل اجرا می‌باشد (قنبری، ۱۳۹۵).

جاکوبز و فارن آموزش ارتباطی زبان را به‌عنوان یک تغییر پارادایمی در حوزه آموزش زبان ذکر می‌کند که در بستر تغییر پارادایمی کلان از مدرنیسم به پست مدرنیسم و از رفتارگرایی به شناخت‌گرایی شکل گرفته است (جاکوبز<sup>۶</sup> و فارن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). آخرین و جدیدترین مدل توانایی ارتباطی، مدلی است که توسط لیتل وود<sup>۸</sup> در سال ۲۰۱۱ ارائه شده است. وی مؤلفه‌های توانایی ارتباطی را به این شرح می‌داند:

<sup>1</sup> Janson

<sup>2</sup> language competence

<sup>3</sup> communicative functions

<sup>4</sup> Richards

<sup>5</sup> Fenoglio

<sup>6</sup> Jacobs, G. M.

<sup>7</sup> Farrell, T. S. C.

<sup>8</sup> Little Wood

- توانایی کلامی شامل دانش واژگان، دستور زبان، معنا شناسی و آواشناسی است که محور سنتی یادگیری زبان دوم است؛
  - توانایی گفتگو که باعث می شود یادگیرندگان در مباحث شرکت کنند و با پیوند دادن ایده ها در متون نوشتاری و گفتاری و همچنین تعامل بیشتر و مشارکت در یادگیری شرکت فعال داشته باشند؛
  - توانایی عملگرایی که باعث می شود از حداقل منابع زبانی خود برای انتقال و تفسیر معانی در موقعیت های واقعی و مواردی که با مشکل مواجهه می شوند، استفاده کنند؛
  - توانایی جامعه شناختی که شامل دانش نحوه استفاده مناسب از زبان در موقعیت های اجتماعی است. به عنوان مثال میزان رسمی یا غیررسمی بودن است؛
  - صلاحیت اجتماعی فرهنگی شامل آگاهی از دانش فرهنگی و فرضیاتی است که بر تبادل معانی تأثیر می گذارد و ممکن است منجر به سوء تفاهم در ارتباطات بین فرهنگی شود (لیتل وود، ۲۰۱۱، به نقل از اقتصادی، ۱۳۹۶).
- پژوهش های متعددی داخلی و خارجی مرتبط با موضوع نقشه مفهومی آموزش زبان دوم با رویکرد ارتباطی انجام شده است. یار محمدی واصل، محمدی، نوقایی در پژوهش خود با عنوان «مقایسه تأثیر آموزش به شیوه نقشه مفهومی فردی و گروهی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی» به این نتیجه رسیده اند که آموزش با شیوه نقشه مفهومی گروهی و نقشه مفهومی فردی در گروه آزمایش به طور معنی داری باعث افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شده است (یار محمدی واصل، محمدی، نوقایی، ۱۳۹۸). در پژوهشی دیگر اقتصادی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «مدل هایی برای توانش ارتباطی» آموزه های تغییر در رویکرد آموزش زبان به رویکرد ارتباطی برای دست اندرکاران دوره های پیش از خدمت و ضمن خدمت آموزش معلمان در این مقاله مورد بحث قرار داده اند. شیرینی (۱۳۹۵) در پژوهشی که با عنوان «رویکرد ارتباطی در آموزش زبان فرانسه» انجام داده اند، به این نتیجه رسیده اند که میزان کارآمد بودن رویکرد ارتباطی را در امر آموزش زبان نشان داده است. کریمی (۱۳۹۵) پژوهشی اجرا نموده است با عنوان «آموزش زبان دوم با رویکرد ارتباطی» که نتایج این تحقیق نشان دهنده شکایات فراوان نسبت به این رویکرد به دلیل آشنا نبودن با روش های کارآمد برای یادگیری زبان دوم با این رویکرد می باشد. چناری (۱۳۹۴) در پژوهشی که با عنوان «کاربرد رویکرد مهارت محور ارتباطی در آموزش زبان دوم» انجام داده اند، معتقدند این رویکرد افزایش مهارت های اجتماعی و برقراری ارتباط مؤثر و هدفمند و بهبود یادگیری زبان دوم را نتیجه گیری کرده است. تاییت (۲۰۱۸) پژوهشی انجام داده با عنوان «توانش ارتباطی در زبان انگلیسی به عنوان زبان» که نتایج این پژوهش نشان می دهد که توانش ارتباطی به عنوان مهم ترین اصل در یادگیری زبان دوم اشاره نموده و مدل های مختلف توانش ارتباطی را در پژوهش خود بررسی نموده است. فان (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «رویکرد ارتباطی در یادگیری زبان را در آزمون ها» به نتیجه رسیده است که بررسی های نظری نشان می دهد این نوع آزمون مبتنی بر رویکرد ارتباطی ممکن است آزمون سازان را به چالش بکشد. و به طور خلاصه برای ارزیابی توانایی های دانش آموزان در برقراری ارتباط به تسلط آن ها و توانایی برقراری ارتباط مؤثر باید توجه کرد. نتایج دیاس<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «نقشه مفهومی به عنوان ابزاری برای درک مطلب زبان انگلیسی» نشان می دهد که ایجاد معنا با ترسیم نقشه های مفهومی می تواند یک راهبرد مؤثر در خواندن زبان انگلیسی باشد.
- با توجه به موارد فوق و با توجه به مطالعات و تجربیات یاددهندگان و یادگیرندگان در امر یادگیری زبان دوم، پژوهشگر به دنبال عوامل مؤثر بر آموزش نقشه مفهومی در آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه با تأکید بر

<sup>1</sup> Dias, R.

رویکرد ارتباطی می‌باشد که موانع و مشکلات پیش رو با یادگیری زبان دوم خصوصاً زبان انگلیسی را مرتفع نماید و اینکه وضعیت عوامل شناسایی شده آموزش نقشه مفهومی جهت ارتقاء آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه با تأکید بر رویکرد ارتباطی چگونه است؟ اولویت‌دهی عوامل شناسایی شده ارتقاء آموزش زبان دوم با تأکید بر رویکرد ارتباطی از نظر دانش آموزان چگونه است؟ با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش عوامل مؤثر بر آموزش نقشه مفهومی در آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه با تأکید بر رویکرد ارتباطی مشخص می‌گردد و می‌توان ضمن شناسایی عوامل مؤثر اقداماتی را برای بهبود آن‌ها انجام داد و متناسب با یافته‌ها پیشنهادهای لازم به مسئولان امر ارائه می‌شود.

## روش پژوهش

روش پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ چگونگی گردآوری اطلاعات جزء تحقیقات توصیفی، از لحاظ اجرا و نقشی که متغیرها بر عهده دارند از نوع همبستگی می‌باشد و از نظر نوع داده‌ها از نوع تحقیقات کمی است. جامعه آماری این پژوهش شامل، دانش آموزان دوره متوسطه شهر تهران بودند (در حدود ۱۳۰۰ نفر) که حجم نمونه آماری با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۲۰۲ نفر محاسبه گردید و به روش نسبی - طبقه‌ای به نسبت حجم جامعه آماری منطقه از شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بر اساس نظریه‌ها و تحقیقات پیشین، در رابطه با مؤلفه‌ها و شاخص‌های آموزش نقشه مفهومی در آموزش زبان دوم با تأکید بر رویکرد ارتباطی بود. پرسشنامه دارای ۷۰ گویه بر اساس مقیاس ۵ نقطه‌ای لیکرت تنظیم شد. روایی صوری آن توسط نظر صاحب‌نظران و روایی محتوایی از طریق ضریب توافق کندال بررسی شد. پایایی ابزار پژوهش با توجه به ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰/۹۰ برای مؤلفه‌های مورد تأیید قرار گرفت. برای توصیف داده‌ها از جداول توزیع فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد، به‌منظور ارزیابی اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ، برای بررسی مؤلفه‌های یادگیری نقشه مفهومی با تأکید بر رویکرد ارتباطی از تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی<sup>۱</sup>، شاخص کفایت نمونه‌برداری<sup>۲</sup>، آزمون کرویت بارتلت<sup>۳</sup> استفاده شد. نرم افزار آماری SPSS در تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت.

## یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی

۲۰۲ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در این پژوهش شرکت کردند. ۳۰ درصد از دانش آموزان پسر و ۷۰ درصد دختر، سن ۵۳/۷ در صد از دانش آموزان بین ۱۴-۱۶ سال و ۴۶/۵ در صد بالای ۱۶ سال سن داشتند. ۶۰/۴۰ درصد مقطع اول دبیرستان و ۳۹/۶۰ درصد مقطع دوم دبیرستان، ۱۰/۸۹ درصد از دانش آموزان معدل کمتر از ۱۵، ۲۳/۷۶ درصد بین ۱۶-۱۸ و ۶۵/۳۵ درصد معدل بالای ۱۸ داشتند.

<sup>1</sup> Principal Component Analysis

<sup>2</sup> KaiserMeyerOliken (KMO) Measure of Sampling Adequacy

<sup>3</sup> Bartlett's Test of Sphericity

پاسخ به سئوالات پژوهش

سؤال اول:

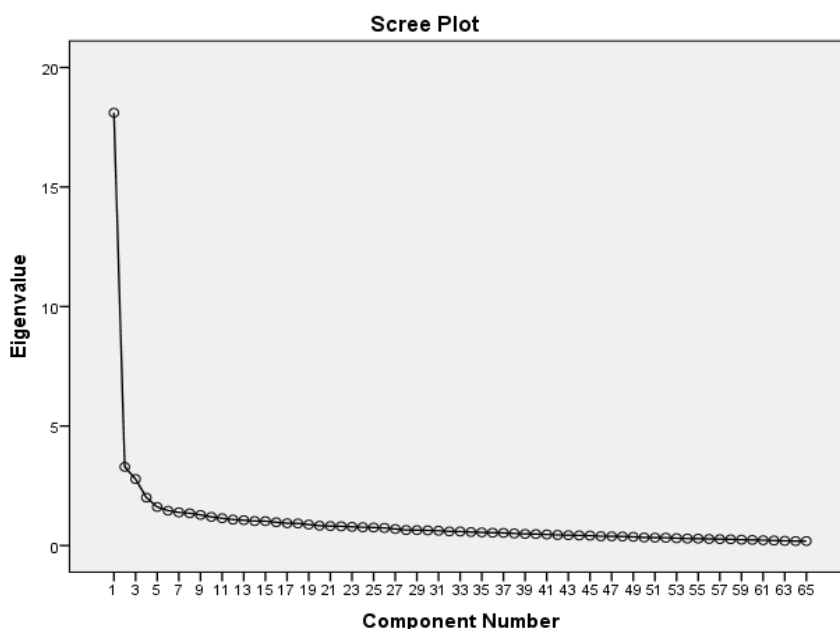
عوامل مؤثر بر آموزش نقشه مفهومی در آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه با تأکید بر رویکرد ارتباطی کدامند؟

برای پاسخگویی به این پرسش روش تحلیل عامل اکتشافی با روش مؤلفه های اصلی (pc)<sup>۱</sup> استفاده شد. ابتدا مفروضه های اولیه تحلیل عامل اکتشافی یعنی کفایت نمونه برداری و عدم چندگانگی خطی (کرویت بارتلت) محاسبه شد. نتایج در جدول ۳ نشان می دهد که شاخص کفایت نمونه برداری (KMO)<sup>۲</sup> برابر با ۰/۹۳۳ و سطح معنادار بودن مشخصه آزمون کرویت بارتلت<sup>۳</sup> نیز کمتر از ۰/۰۰۱ است. بنابر این بر پایه هر دو ملاک می توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی بر اساس ماتریس همبستگی حاصل در گروه نمونه مورد مطالعه قابل توجیه خواهد بود.

جدول ۱: مفروضه های تحلیل عاملی

معناداری	کرویت بارتلت	کفایت نمونه برداری
۰/۰۰۱	۱۱۰۳۵/۵۵۰	۰/۹۳۳

به منظور تشخیص عامل ها و همچنین ساختار ساده آن، سه شاخص ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس و نمودار چرخش یافته ارزش های ویژه scree و روش چرخش واریماکس با حداقل بار عاملی ۰/۴۰ مورد بررسی قرار گرفت از ۷۰ سؤال پرسشنامه، سؤال های ۱۳ و ۱۵ و ۱۷ و ۱۹ و ۳۱ و ۴۶ و ۴۸ چون بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ داشتند حذف شدند. نتایج حاصل از ۶۵ سؤال باقیمانده در نمودار ۱ و جدول ۴ نشان داده شده است.



شکل ۱: نمودار چرخش یافته ارزش های ویژه scree

<sup>۱</sup> Principle component analysis

<sup>۲</sup> KaiserMeyerOlkin Measure of Sampling Adequacy

<sup>۳</sup> Bartlett's Test

از نمودار اسکری (نمودار ۱) می توان استنباط کرد که سهم ۶ عامل نخست در واریانس کل سؤالها چشمگیر و از سهم بقیه عاملها متمایز است. با توجه به نتایج جدول ۳ می توان گفت که این ۶ عامل ارزش ویژه بزرگتر از ۱ دارند و ۵۲/۵۷۵ درصد کل واریانس را تبیین می کنند. عامل اول ۲۷/۸۵۴ و عامل ششم ۲/۲۴۸ درصد از کل واریانس را تبیین می کند. ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، درصد تراکمی عاملها قبل و بعد از چرخش در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۲: ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، درصد تراکمی عاملها قبل و بعد از چرخش

عاملها	قبل از چرخش		بعد از چرخش		درصد تراکمی
	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی	ارزش ویژه	
۱	۱۸/۱۰۵	۲۷/۸۵۴	۲۷/۸۵۴	۶/۵۵۳	۱۱/۰۸۱
۲	۳/۲۹۰	۷/۶۲	۳۵/۴۷۴	۴/۷۲۱	۲۱/۳۴۴
۳	۲/۷۸۱	۶/۲۷۶	۴۱/۷۵۳	۴/۳۱۰	۳۰/۵۹۶
۴	۲/۰۰۸	۵/۰۸۶	۴۶/۸۴۲	۳/۸۶۹	۳۸/۸۴۹
۵	۱/۶۱۵	۳/۴۸۵	۵۰/۳۲۷	۳/۲۷۸	۴۶/۳۹۳
۶	۱/۴۶۱	۲/۲۴۸	۵۲/۵۷۵	۳/۳۴	۵۲/۵۷۵

با توجه به اینکه ارزش ویژه عوامل بعد از چرخش توزیع یکسانتری داشت تصمیم گرفته شد که برای استخراج عوامل از روش چرخش واریماکس با حداقل بار عاملی ۰/۴۰ استفاده شود. ماتریس ساختار چرخش یافته به ترتیب بار عاملی نزولی سؤالها در هر عامل در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: ماتریس ساختار چرخش یافته به شیوه واریماکس

سوالها	F1	F2	F3	F4	F5	F6
q23	.743					
q22	.710					
q18	.666					
q21	.650					
q33	.642					
q34	.631					
q29	.622					
q27	.619					
q20	.607					
q16	.589					
q47	.535					
q6	.527					
q57	.511					
q26	.487					
q25	.407					
q36		.676				
q38		.673				
q37		.646				
q39		.645				
q40		.631				
q32		.586				
q41		.534				
q42		.524				
q60		.506				
q59		.454				
q62		.429				
q61		.412				
q49			.615			
q50			.609			

			.606			q63
			.594			q69
			.535			q70
			.517			q68
			.516			q65
			.486			q66
			.441			q67
			.433			q64
			.421			q52
		.638				q10
		.591				q11
		.564				q9
		.523				q30
		.515				q14
		.507				q5
		.501				q4
		.467				q2
		.454				q1
		.452				q12
		.431				q3
		.403				q7
					.442	q28
	.516					q44
	.507					q35
	.483				.436	q24
	.462					q43
	.439					q51
	.424					q45
.618						q58
.584						q54
.532						q55
.518					.444	q53
.420						q56
.414						q8

با توجه به نتایج جدول فوق، سؤال‌های هر عامل عبارتند از:

عامل اول: سؤال‌های ۱۶ تا ۲۹ و ۶ و ۳۳ و ۳۴ و ۴۷ و ۵۳ و ۵۷ که این بعد ابداع و نوآوری نام گرفت.

عامل دوم: سؤال‌های ۳۶ تا ۴۲ و سؤال‌های ۵۹ تا ۶۲ و سؤال‌های ۳۲ و ۴۹ و ۵۰ که این بعد سیستمی کردن نام گرفت.

عامل سوم: سؤال‌های ۶۳ تا ۷۰ که این بعد توانش گفتگوی ارتباطی نام گرفت.

عامل چهارم: سؤال‌های ۱ تا ۵ و ۷ و ۹ و ۱۰ و ۱۱ و ۱۲ و ۱۴ این بعد توانش عملگرایی نام گرفت.

عامل پنجم: سؤال‌های ۲۳ و ۲۴ و ۳۵ و ۴۳ و ۴۴ و ۴۵ و ۵۱ که این بعد مفهوم سازی نام گرفت.

عامل ششم: سؤال‌های ۵۳ تا ۵۶ و سؤال ۵۸ که این بعد پردازش گروهی نام گرفت.

#### سؤال دوم

وضعیت عوامل شناسایی شده آموزش نقشه مفهومی جهت ارتقاء آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه با تأکید بر رویکرد ارتباطی چگونه است؟

برای محاسبه نمره هر یک از عوامل شناسایی شده چون تعداد سؤال در عوامل متفاوت بود، نمره در سؤال‌های مختلف جمع و بر تعداد سؤال تقسیم شد تا نمره نهایی در مقیاس ۱ تا ۵ به دست آید و عوامل قابل مقایسه باشند. برای بررسی وضعیت هر یک از عوامل در مدارس مقطع متوسطه تهران میانگین هر یک از عوامل با آزمون t تک گروهی و مقدار ۳ مقایسه شد. نتایج در جدول شماره ۴ آمده است.



جدول ۴: وضعیت عوامل شناسایی شده ارتقای آموزش زبان دوم

عوامل	میانگین	انحراف استاندارد	t	pvalue	آلفای کرونباخ
ابداع و نوآوری	۴/۱۰	۰/۵۵	۲۵/۰۰۷	۰/۰۰۱	۰/۸۵۷
سیستمی کردن	۳/۷۱	۰/۷۶	۱۸/۰۶۱	۰/۰۰۱	۰/۸۶۲
توانش گفتگوی ارتباطی	۴/۲۱	۰/۵۸	۳۵/۶۸۱	۰/۰۰۱	۰/۸۸۷
توانش عملگرایی	۳/۵۵	۰/۵۴	۱۶/۶۴۱	۰/۰۰۱	۰/۸۸۰
مفهوم سازی	۴/۱۵	۰/۶۰	۲۷/۶۴۷	۰/۰۰۱	۰/۸۶۹
پردازش گروهی	۳/۸۷	۰/۸۴	۲۰/۰۹۳	۰/۰۰۱	۰/۸۴۲

با توجه به نتایج جدول ۳، میانگین عوامل شناسایی شده ارتقاء آموزش زبان دوم با تأکید بر رویکرد ارتباطی از دیدگاه دانش آموزان دوره متوسطه از ۳/۵۵ برای عامل توانش عملگرایی تا ۴/۲۱ برای توانش گفتگوی ارتباطی بود. نتیجه آزمون t نشان داد، میانگین عوامل شناسایی شده ارتقاء آموزش زبان دوم با تأکید بر رویکرد ارتباطی از دیدگاه دانش آموزان بیشتر از حد انتظار بود. همان طور که در جدول ۱۰ مشاهده می شود نتایج آلفای کرونباخ نشان می دهد عوامل شناسایی شده ارتقاء آموزش زبان دوم با تأکید بر رویکرد ارتباطی از اعتبار قابل قبولی برخوردارند.

#### سؤال سوم

اولویت دهی عوامل شناسایی شده ارتقاء آموزش زبان دوم با تأکید بر رویکرد ارتباطی از نظر دانش آموزان چگونه است؟

به منظور اولویت عوامل شناسایی شده از آزمون فریدمن استفاده شده است. نتایج در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون برابری اولویت عوامل

کای مربع	درجه آزادی	سطح معنی داری	نتیجه
۵۸۶/۴۹۳	۵	۰/۰۰۱	تائید عدم برابری اولویت ها

با توجه به آماره کای دو و درجه آزادی آن و مقدار سطح معناداری و با در نظر گرفتن خطای ۰/۰۵ فرض برابری اولویت ها رد شده، پس می توان به اولویت بندی عوامل پرداخت که نتایج حاصل از اولویت بندی در جدول ذیل آمده است. با توجه به نتایج آزمون فریدمن توانش گفتگوی ارتباطی بیشترین و توانش عملگرایی کمترین تأثیر را بر ارتقاء آموزش زبان دوم با تأکید بر رویکرد ارتباطی از نظر دانش آموزان داشت.

جدول ۵: رتبه بندی عوامل با آزمون فریدمن

عوامل	میانگین رتبه عوامل	رتبه عوامل
توانش گفتگوی ارتباطی	۶/۴۸	۱
مفهوم سازی	۶/۰۵	۲
ابداع و نوآوری	۵/۸۶	۳
پردازش گروهی	۵/۸	۴
سیستمی کردن	۵/۲۵	۵

**بحث و نتیجه گیری**

هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر آموزش نقشه مفهومی در ارتقاء آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه با تأکید بر رویکرد ارتباطی می باشد. یادگیری معنادار با تشکیل ارتباط های جدیدی بین مفاهیم، موجب مجموعه تغییرات در کل ساختار شناختی می شود و از این جهت یادگیری معنادار در مقایسه با یادگیری طوطی وار برتری داشته و به آسانی فراموش نمی شود در این راه، نقشه مفهومی یکی از راهبردهای آموزشی است که به شیوه گروهی و انفرادی برای ایجاد انگیزش و یادگیری معنادار استفاده می شود. از این رو پژوهش حاضر به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر آموزش نقشه مفهومی در آموزش زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه با تأکید بر رویکرد ارتباطی می باشد. یافته های پژوهش بیانگر این است که مؤلفه های؛ توانش گفتگوی ارتباطی، مفهوم سازی، ابداع و نوآوری، پردازش گروهی، سیستمی کردن و توانش عملگرایی می توانند آموزش نقشه مفهومی برای یادگیری زبان دوم دانش آموزان دوره متوسطه و یادگیری زبان دوم را تسهیل کنند. نتیجه این پژوهش با نتایج شارلوت<sup>۱</sup> و دی باکر<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، و کیلی فرد<sup>۳</sup>، آرمند<sup>۴</sup> و بارون<sup>۵</sup> (۲۰۰۶)، سیتایدی<sup>۶</sup> (۲۰۱۲)، نجاتی، چراغی، ناصری (۱۳۹۶) همخوانی داشت. مدل های توانش ارتباطی دل هایمز، کنل و سوین، بکمن، مورسیا - دورنیته نیز مؤلفه های یادگیری ارتباطی را توانش گفتگو، روحیه تیمی، هدف، موقعیت یادگیری، توانش دستوری، ارتباط معنی دار، توانش راهبردی، ارتباط معنی دار، شایستگی کلامی، برقراری ارتباط عنوان کردند. لیتل وود (۲۰۱۱) توانایی کلامی، توانش گفتگوی ارتباطی، توانش عملگرایی، جامعه شناختی، صلاحیت اجتماعی - فرهنگی را از محورهای اصلی یادگیری ارتباطی می داند. در واقع اکثر پژوهش ها و نظریه ها به نحوی بر توانش گفتگوی ارتباطی، مفهوم سازی، ابداع و نوآوری، پردازش گروهی، سیستمی کردن و توانش عملگرایی در یادگیری زبان دوم تأکید دارند.

از طرفی استفاده از نقشه مفهومی در یادگیری آموزشی زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم توسط پژوهشگرانی مانند گیونس و آکیگوز، شارلوت و دی باکر، و کیلی فرد، آرمند و بارون، اوچیما، یادامو استفاده مورد تأیید قرار گرفته است. این پژوهشگران نشان دادند که کاربرد نقشه مفهومی در درک بهتر متن، سازماندهی، ساختار بندی و شناسایی ایده اصلی متن، مکالمه، درک تکلیف مؤثر است. دیاس (۲۰۱۰) ذکر می کند نقشه مفهومی به عنوان ابزاری برای درک مطلب زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم باعث ایجاد معنا می شود با ترسیم نقشه های مفهومی دانش آموزان می توانند یک راهبرد مؤثر در خواندن زبان انگلیسی داشته باشد. امروزه این رویکرد با ارائه تعریفی جدید از آموزش و یادگیری، مبانی روش های سنتی را در تدریس زبان دچار چالش و عناصر آموزشی تدریس و به طور ویژه مؤلفه های یادگیری زبان دوم را با تغییر و تحول مواجه کرده است؛ بنابراین ایجاد مهارت هایی مانند توانش گفتگوی ارتباطی، مفهوم سازی، ابداع و نوآوری، پردازش گروهی، سیستمی کردن و توانش عملگرایی می تواند یادگیری نقشه مفهومی دانش آموزان را در یادگیری زبان دوم ارتقاء دهد.

بنابراین آموزش به شیوه نقشه مفهومی را می توان ابزاری برای تولید و سازماندهی داده های کیفی دانست که استفاده از آن به یادگیرندگان کمک می کند تا ایده های پیچیده و مجزا از هم را در چارچوبی قابل فهم و جامع سازمان دهند (تورچیم<sup>۷</sup>، ۱۹۸۹). بر طبق نظریه ی یادگیری اکتشافی برونر، فراگیر با ترسیم نقشه مفهومی ساختار ذهنی خود را کشف

<sup>1</sup> Chularut, P.<sup>2</sup> D. Baker<sup>3</sup> Vakilifard, A.<sup>4</sup> Armand, F.<sup>5</sup> Baron, A.<sup>6</sup> Setiadi<sup>7</sup> Torchim, W.M.K

می‌کند و به آن پی می‌برد و می‌تواند راه‌حل‌های جدیدی را کشف کند. در واقع توجه به مهارت شخصی به‌عنوان مهارت‌های مورد نیاز برای افزایش یادگیری، توانش گفتگوی ارتباطی، مفهوم‌سازی، ابداع و نوآوری، پردازش گروهی، سیستمی کردن و توانش عملگرایی می‌تواند زمینه را برای یادگیری زبان دوم فراهم کند.

در پاسخ به سؤال وضعیت عوامل شناسایی شده آموزش نقشه مفهومی جهت ارتقاء آموزش زبان دوم دانش‌آموزان دوره متوسطه با تأکید بر رویکرد ارتباطی چگونه است؟ نتیجه آزمون t نشان داد، میانگین عوامل شناسایی شده ارتقاء آموزش زبان دوم با تأکید بر رویکرد ارتباطی از دیدگاه دانش‌آموزان بیشتر از حد انتظار بود. تابیت (۲۰۱۸) و اسکندری و همکاران (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود عنوان کردند استفاده از رویکرد ارتباطی در تدریس زبان انگلیسی باعث تقویت روش کار تیمی، همین‌طور فعال بودن یادگیرندگان و تعاملات اجتماعی و فعالیت بر مبنای تشریک مساعی می‌شود. البته در پژوهش‌ها ذکر شده که تنها محدودیت این روش کمبود وقت است. یادگیری بلند مدت و رسیدن دانش‌آموزان به خود کنترلی و خودگردانی و وابستگی کمتر به مراجع بیرونی احتیاج به زمان بیشتر و روش‌های کارایی دارد که معلمان باید به آن مسلح شوند. معلم با رویکرد ارتباطی باید محیطی سودمند جهت یادگیری بسازد و فرصت‌هایی برای استفاده و تمرین توسط فراگیران فراهم آورد. در واقع او مدیر فعالیت‌های کلاسی است و کار او مشاوره، پاسخ به سؤالات دانش‌آموزان و نظارت بر عملکرد آنان است. معلم در تشکیل گروه‌های متعادل نقش دارد و باید مراقب باشد که تمام افراد گروه فعال باشند و نقش افراد محقق و رهبر بیش از حد پررنگ نشود زیرا این امر باعث کاهش فعالیت و نوآوری دیگران خواهد شد. جانسون (۲۰۱۸) نیز در یک مطالعه راجع به ماهیت رویکرد ارتباطی به کارآمد بودن و تغییر نقش معلم در کلاس به‌عنوان تسهیل‌کننده اشاره نموده است.

در پاسخ به سؤال اولویت‌دهی عوامل شناسایی شده ارتقاء آموزش زبان دوم با تأکید بر رویکرد ارتباطی از نظر دانش‌آموزان چگونه است؟ نتیجه آزمون فریدمن نشان داد، توانش گفتگوی ارتباطی بیشترین و توانش عملگرایی کمترین رتبه را در ارتقاء آموزش زبان دوم با تأکید بر رویکرد ارتباطی از نظر دانش‌آموزان داشت. چامسکی توانش را از کنش جدا می‌سازد، او توانش را به‌عنوان ظرفیت ایده آلی توصیف می‌کند که به‌عنوان یک نقش یا خصوصیت روانی و فکری وجود دارد و کنش عبارت از تولید واقعی گفتار است. توانش شامل فهم زبان می‌شود و کنش شامل انجام کاری در زبان می‌شود. توانش گفتگوی ارتباطی روی ارتباط، شیوه آموزش دانش‌آموز، یادگیری همیارانه، ارزشیابی واقعی و صحیح، ایجاد شرایط و زمینه یادگیری خلاق در یادگیری تأکید دارد. البته بالا بردن توانش ارتباطی دانش‌آموزان برای افزایش توانایی‌ها و مهارت‌های زبانی آنان و از سوی دیگر، حل مسائل محیطی و کلان آموزشی بر سر راه آموزش زبان انگلیسی آنان دو بعد مهم آموزش زبان انگلیسی در مقطع متوسطه می‌باشند که هر کدام بدون دیگری امکان ظهور ندارند. به نظر می‌رسد در عصر حاضر نظریه‌ی ارتباط‌گرایی بتواند در مقایسه با رویکردهای رایج سهم بیشتری در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری زبان دوم ایفا نماید؛ بنابراین، با توجه به نتایج حاصل از پژوهش ضرورت دارد متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت زمینه‌ی استفاده از آموزه‌های ارتباط‌گرایی را در آموزش و یادگیری به‌طور عام و آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌طور خاص فراهم آورند. طراحان برنامه‌های درسی و مؤلفین کتب درسی زبان انگلیسی استفاده از نقشه مفهومی را در برنامه‌های و محتوای کتب درسی در نظر داشته باشند، با توجه به نقش پررنگ نقشه‌های مفهومی در یادگیری، مربیان دروس مختلف را از طریق برگزاری کارگاه‌ها با نحوه استفاده از نقشه مفهومی آشنا سازند. همچنین در سطوح مختلف تحصیلی جهت ایجاد یادگیری معنی‌دار، در دروس مختلف از نقشه‌های مفهومی مناسب استفاده کنند و دانش‌آموزان را به

ترسیم نقشه مفهومی ترغیب کنند که این روش در تحلیل ساختار متن و درک بهتر مطالب به دانش آموزان کمک کننده است.

## منابع فارسی

- اسکندری، حسین؛ فردانش، هاشم؛ سجادی، سید مهدی؛ صادق زاده قمصری، علیرضا؛ بهشتی، سعید. (۱۳۸۹). نظریه‌ی ارتباط گرابی و تبیین و نقد مبانی معرفت‌شناختی آن. *علوم تربیتی*، ۱۷ (۳ و ۴)، ۲۹-۵۰.
- اقتصادی، ا. (۱۳۹۶). مدل‌هایی برای توانش ارتباطی. *فصلنامه رشد آموزش زبان*. دوره ۳۱، شماره سه، ۴۰-۲۸.
- خامسان، احمد؛ برادران خانسار، زهرا. (۱۳۹۰). مقایسه آموزش زبان با استفاده از نقشه مفهومی مشارکتی در مقایسه با روش سنتی. *فصلنامه پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی)*، دوره اول، شماره ۱، ۵۹-۹۰.
- رحمانی، آزاد؛ محجل اقدم، علیرضا؛ فتحی آذر، اسکندر؛ عبدالله‌زاده، فرحناز. (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر آموزش بر مبنای نقشه مفهومی با روش تلفیقی بر یادگیری درس فرایند پرستاری دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تبریز. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۳۸۶؛ ۷ (۱): ۴۱-۴۹ [http://ijme.mui.ac.ir/article-624-1-fa.html]
- زارعی زوارکی، اسماعیل. (۱۳۹۱). طراحی آموزشی و محیط‌های یادگیری با رویکرد تلفیقی: نقدی بر مدل‌های پیشین و ارائه مدلی نوین در این زمینه. *روانشناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*. تابستان ۱۳۹۱، دوره ۸، شماره ۲۴، ۲۷-۴۸.
- شبیری، ل. (۱۳۹۵). رویکرد ارتباطی در آموزش زبان فرانسه. *فصلنامه رشد آموزش زبان*. دوره ۳۱ شماره دو. ۶۴-۵۳.
- عباسی، جواد؛ عبدالله میرزایی، رسول؛ حاتمی، جواد. (۱۳۸۷). کاربرد نقشه‌های مفهومی در آموزش شیمی دوره‌ی متوسطه. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۰: ۹۷-۵.
- قنبری، سیروس. (۱۳۹۵). بررسی رابطه مؤلفه‌های مدارس یادگیرنده با نوآوری شغلی معلمان و کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۹ (۱)، ۹-۳۰.
- کریمی، ثویبه. (۱۳۹۵). آموزش زبان انگلیسی با تأکید بر رویکرد ارتباطی (واکاوی تجارب زیسته دبیران). *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه دولتی کردستان*.
- کلهر، منصوره؛ مهران، گلنار. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش با نقشه مفهومی بر یادگیری معنی دار زبان انگلیسی دانش آموزان دوره متوسطه. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹ (۲۹)، ۱۹۳-۲۱۷.
- مصرآبادی، جواد؛ حسینی نسب، داوود؛ فتحی، آذر و اسکندر مقدم، محمد. (۱۳۸۸). تأثیر ساخت و ارائه نقشه مفهومی و سبک یادگیری بر یادداری درک محل مسئله در زیست. *مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱۰ (۳)، ۱۴۲-۱۶۲.
- نجاتی، رضا؛ چراغی، زهرا؛ ناصری، اعظم. (۱۳۹۶). ارزشیابی نمودهای رویکرد ارتباطی در کتاب انگلیسی (۱) دوره اول متوسطه ایران. *فناوری آموزش*. ۱۲ (۴): 303-315. [doi: 10.22061/jte.2018.3236.1826]

- یارمحمدی واصل، مسیب؛ محمدی، آرزو؛ کردنوقایی، رسول. (۱۳۹۸). مقایسه تأثیر آموزش به شیوه نقشه مفهومی فردی و گروهی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی درس مطالعات اجتماعی. راهبردهای شناختی در یادگیری، بهار و تابستان ۱۳۹۸، دوره ۷، شماره ۱۲، ۱۸۹-۲۱۱.

#### منابع انگلیسی

- Chularut, P., & DE Backer, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248-263.
- Dias, R. (2010). Concept map: A stragy for enhancing reading comprehension in English Asl2, *Concept Maps: Making Learning Meaningful Proc. of Fourth Int. Conference on Concept Mapping Viña del Mar, Chile.*
- Horton, P.B., McConney, A.A., Gallo, M., Woods, A.L., Senn, G.J. and Hamelin, D. (1993), An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool. *Sci. Ed.*, 77: 95-111. <https://doi.org/10.1002/sce.3730770107>
- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and Implementtng the Clt (Communicative Language Teaching) Paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30. [<https://doi.org/10.1177/003368820303400102>]
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Littlewood, W. & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching* 44(1), 64-77.
- Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II* (pp. 541-547). New York: Routledge.
- Muijs, D., Reynolds, D. (2017). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. United Kingdom: SAGE Publications.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86, 548-571
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.
- phan,s. (2017).Communicative Language Testing. Hawaii:Hawaii Pacific university Tesol working paper.series 6.1<https://www.hpu.edu.com>.
- Richards ,C.J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*.Cambridge: Cambridge University Press.
- Setiadi,M.A. (2012).Using Communicative Language Teaching (CLT) Approach Through Small Group Discussion.English Education Department
- Torchim,W.M.K. (1989). An introduction to concept mapping for planing and evaluation. *Evaluation and Program Planing*, Volum 12 ,pp1-16.
- Vakilifard, A., Armand, F., & Baron, A. (2006). The effects of 'concept mapping' on second language learners' comprehension of informative text. In *Proceeding of the Second International Conference on Concept Mapping*.