

نقش راهبردهای یادگیری شنیداری و گفتاری در خود تنظیمی انگیزشی و توانایی برقراری ارتباط: مطالعه‌ی تلفیقی

قاسم مدرسی^۱

غلامرضا کاظمی^۲

حسن ناصری^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۰۵

چکیده

مطالعه حاضر، با به کارگیری طرح تحقیق تلفیقی متوالی، به بررسی نقش راهبردهای شنیداری و گفتاری در نحوه خود تنظیمی انگیزشی و توانایی برقراری ارتباط می‌پردازد. در بخش کمی مطالعه، ۳۶ زبان آموز زبان انگلیسی با سطح زبانی پیش متوسط بر اساس نمونه‌گیری دردسترس شرکت داشتند. برای سنجش خود تنظیمی انگیزشی از پرسشنامه معتبر و برای سنجش توانایی برقراری ارتباط از آزمون استاندارد استفاده شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از واریانس یک طرفه استفاده شد. در بخش کیفی مطالعه، هشت یادگیرنده بر اساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. از سوالات باز برای انجام مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده گردید و برای واکاوی داده‌ها از مقوله‌بندی مضمون محور و محاسبه پایایی درون موضوعی استفاده شد. نتایج نشان داد که بین دو گروه شاهد و آزمایش از نظر خود تنظیمی انگیزشی و نیز توانایی برقراری ارتباط تفاوت معناداری وجود دارد. سپس، از نتایج بدست آمده از مصاحبه‌ها شش مضمون مشترک استخراج گردید که عبارتند از: تفکر برانگیز، تسهیل کننده، جدید، عملی، جذاب و تکیه‌گاه سازی. در آخر، این مطالعه مفاهیم عملی برای زبان آموزان و معلمان زبان انگلیسی ارائه می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای شنیداری و گفتاری، خود تنظیمی انگیزشی، توانایی برقراری ارتباط، یادگیری زبان انگلیسی

^۱ دانشیار گروه زبان انگلیسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران qasem.modarresi@gmail.com

^۲ استادیار گروه ادبیات فارسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران gh.r.kazemy@gmail.com

^۳ دانش آموخته گروه زبان انگلیسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران Naserihasan59@gmail.com

مقدمه

شنیدن و خواندن مهارت‌های دریافتی^۱ و گفتار و نوشتار مهارت‌های تولیدی^۲ هستند (ریچاردز و رناندیا؛^۳ ۲۰۰۲). سلسه مورسیا^۴ (۲۰۰۱) بر اهمیت فعالیت‌هایی که هر چهار مهارت در آن درگیر باشند، مانند مقوله برقراری ارتباط تأکید می‌کند، با این حال، معلّمان ممکن است با نحوه برنامه‌ریزی درباره فعالیت‌هایی که به‌طور مؤثر هر چهار مهارت را در برمی‌گیرند، چالش داشته‌باشند. مهرانی راد و همکاران (۱۳۹۷) تأثیر آموزش‌های نوین مانند آموزش اشاره محور^۵ به جای آموزش بانک محور^۶ را در افزایش انگیزه مستقل^۷ و حل مسئله برای یادگیرندگان را متمر ثمر می دانند. در واقع، تقویت مهارت‌های شنیداری و گفتاری جزئی از جنبه‌های حیاتی آموزش و یادگیری یک زبان خارجی می‌باشد (نونان؛^۸ 1999). درحالی‌که، مهارت‌های ارتباطی شفاهی اغلب در آموزش زبان دوم نادیده گرفته می‌شوند (عباسیان و مدرسی، ۲۰۲۲؛ واندرگرفت، ۲۰۰۴؛ ویتساک-پلیسیکا؛^۹ ۲۰۲۳). در این رابطه، لارسن-فریمن و لانگ^{۱۰} (۱۹۹۱) معتقدند که راهبردهای ارتباطی برای فراگیری زبان مفید هستند. ارتباط شفاهی از طریق زبان انگلیسی یکی از مؤثرترین مهارت‌هایی است که فراگیران باید بدانند (کریستال؛^{۱۱} ۲۰۳۳؛ میراندا و وایودین؛^{۱۲} ۲۰۲۳).

تارون^{۱۳} (۱۹۸۱) راهبردهای ارتباطی^{۱۴} را به عنوان «تلاش متقابل دو طرف صحبت برای توافق بر سر یک معنا در موقعیت‌هایی که ساختارهای معنایی لازم مشترک نیستند» تعریف می‌کند (ص. ۲۸۶). فوست^{۱۵} (۲۰۰۱) راهبردهای ارتباطی را به مثابه توانایی یادگیرندگان برای پر کردن شکاف بین تلاش خود برای برقراری ارتباط و میزان دسترسی آنها به منابع زبانی برشمرد. در حوزه ارتباطات، راهبردهای شنیداری به یادگیرندگان کمک می‌کنند بر سختی‌های تکالیف تعاملی چیره‌کنند (مدرسی و جلیل زاده، ۲۰۲۰). صحبت کردن «فرآیند ساختن و به اشتراک گذاشتن معنا به شکل کلامی یا

¹ Receptive skills

² productive skills

³ Richards & Renandya

⁴ Celce-Murcia

⁵ Prompt-based Pedagogy

⁶ Banking-system education

⁷ autonomous motivation

⁸ Nunan

⁹ Witczak-Plisiecka

¹ Larsen-Freeman & Long 0

¹ Crystal 1

¹ Miranda & Wahyudin 2

¹ Tarone 3

¹ communication strategies 4

¹ Faucette 5

شفاهی است» (چانی و بورک، ۱۹۹۸، ص ۱۳). علاوه براین، نونان (۲۰۰۳) صحبت کردن را «تولید جملات کلامی نظام مند برای انتقال معنا» می داند (ص. ۴۲). طبقه بندی راهبردهای برقراری ارتباط مستلزم یادگیری نحوه شروع، حفظ، و پایان دادن به مکالمه (دورنیه & اسکات، ۱۹۹۷) و نیز یادگیری راههای غلبه بر مشکلات ارتباطی است (ویدیارینی، ۲۰۱۹). قناعتیان چهرمی و همکاران (۱۳۹۸) دریافتند که آموزش مهارت های گفتاری منجر به بهبود انگیزش درونی و در نتیجه یادگیری بهتر می شود.

در این میان، همانطور که دورنیه (۲۰۱۴) بیان کرد، در حوزه پیشرفت زبان، انگیزه نقش به سزایی دارد. به طور گسترده، همانطور که دورنیه و رایان^۴ (۲۰۱۵) تأکید کردند، اعتقاد بر این است که انگیزه جنبه پویا و فعال یادگیری زبان دوم است. به گفته اوشیودا^۵ (۲۰۰۸)، یادگیری خود تنظیمی جزء لازم برای حفظ علاقه دانش آموزان به فرآیند یادگیری است. به عقیده زیمرمن^۶ (۲۰۰۱)، یادگیری خود تنظیمی شامل فعالیت های آگاهانه، حفظ و اصلاح فرآیندهای شناختی، حالات عاطفی و تمایلات رفتاری دانش آموزان برای دستیابی به اهداف تحصیلی شان است. تنظیم انگیزشی نیز جنبه ضروری از یادگیری خود تنظیمی^۷ است، که شامل تلاش های آگاهانه یادگیرندگان برای تنظیم انگیزه آنها به منظور افزایش توسعه یادگیری است (تنگ & ژانگ، ۲۰۱۸). توانایی دانش آموزان برای تنظیم یادگیری شان در فرآیند دستیابی به زبان جدید امری ضروری است، به طوری که یادگیری خود تنظیمی در شکل دهی دانش آموزان به یادگیرندگان مادام العمر نقش اساسی دارد، زیرا افراد فعالانه در دریافت و تولید اطلاعات درگیر می شوند (زیمرمن، ۲۰۰۲؛ مدرسی، ۲۰۱۹). یادگیری خود تنظیمی جنبه های مختلفی از جمله انگیزه، شناخت، فراشناخت، احساسات و عوامل زمینه ای را در برمی گیرد (پاریس و پاریس، ۲۰۰۱؛ روحانی و مدرسی، ۲۰۲۳)، و آن را به جزء مهم از نظریه اجتماعی-شناختی مبتدل می سازد. بنابراین زیمرمن و شونک^۸ (۲۰۰۸)، یادگیری خود تنظیمی میزان درگیر شدن یادگیرندگان در فرآیند یادگیری در سطوح فراشناختی، انگیزشی و رفتاری را به طور فعال مشخص می کند. پیرانی و همکاران (۱۴۰۲) دریافتند که آموزش مهارت های خود تنظیمی و انگیزش تحصیلی می تواند بر رضایت

¹ Chaney & Burk

² Dornyei & Scott

³ Widiarini

⁴ Dornyei & Ryan

⁵ Ushioda

⁶ Zimmerman

⁷ self-regulation learning

⁸ Teng & Zhang

⁹ Paris & Paris

¹ Zimmerman & Schunk

از تحصیل دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته‌باشد. انگیزه تحصیلی بر کارکردهای شناختی، میزان غرقگی و اشتیاق تحصیلی یادگیرندگان تأثیر بسزایی دارد (عطائیان و خالقی‌پور، ۱۴۰۳). واضح است که راهبردهای ارتباطی مؤثر و یادگیری خود تنظیمی نقش مهمی در تعیین موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارند (پینتریچ، ۲۰۰۴). مطالعات گذشته اهمیت عوامل شناختی مانند راهبردهای یادگیری و خود تنظیمی را که شامل مدیریت انگیزه و به‌کارگیری رهنمودهای خود تنظیمی انگیزشی است، را نشان داده‌اند (اوشیودا، ۲۰۰۸). در واقع، دانش‌آموزان ممکن است با استفاده از فنون مختلف برای گوش‌دادن و برقراری ارتباط با دیگران، توانایی برقراری ارتباط^۲ خود را بهبود بخشند و مسئولیت آموزش خود را بر عهده بگیرند. خود تنظیمی انگیزشی دانش‌آموزان نقش مهمی در میزان پیشرفت تحصیلی آنها ایفا می‌کند (اوشیودا، ۲۰۰۸). استفاده از راهبردهای یادگیری فعالیت ایده‌آلی است که دانش‌آموزان می‌توانند با به‌کارگیری آن، به یادگیری خود سرعت دهند (توتیاندری، ۲۰۰۵). علی‌رغم اینکه برخی از محققان آموزشی ارتباط بین خود تنظیمی انگیزشی، انگیزه یادگیری و موفقیت تحصیلی را در کشورهای توسعه یافته برجسته می‌کنند (تنگ & ژانگ، 2018؛ دورنیه و رایان، 2015)، مطالعات کمی در خصوص نقش مهارت‌های شنیداری و گفتاری در برقراری ارتباطات مؤثرتر وجود دارد. این پژوهش به دنبال رفع این شکاف پژوهشی در بافت ایرانی است.

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

ادبیات موجود گواه آنست که مطالعات انجام شده در اواسط دهه هفتاد توسط اومالی و همکارانش (۱۹۸۵) و روبین (۱۹۹۴) آغازی برای درک این موضوع بود که راهبردهای یادگیری زبان می‌تواند ابزاری بسیار مؤثر برای یادگیری محسوب شود و منجر به بهبود مهارت‌های ارتباطی و اعتماد به نفس گردد (آکسفورد، ۱۹۹۰). در واقع، امروزه با پررنگ شدن اهمیت یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان علم و ارتباطات، معلم زبان انگلیسی نقش مهمی در یاددهی دارد (سودخواه محمدی و شایسته، ۱۴۰۲). ناکاتانی و گوه^۳ (۲۰۰۷) فراگیری راهبردهای شنیداری و گفتاری^۴ را ابزار دانش‌آموز برای غلبه بر مشکلات ارتباطی در محیط‌های آموزشی می‌دانند که باید توسط معلمان تدریس شوند. علیرغم تحقیقات گسترده انجام شده توسط محققان، تعریف و طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری زبان همچنان با چالش و نقص همراه است (جلیل زاده و همکاران، ۲۰۲۰؛ گریفیث^۵، ۲۰۰۳؛ مهرانی و مدرسی،

¹ Pintrich

² communication ability

³ Nakatani & Goh

⁴ listening & speaking strategies

⁵ Griffiths

۲۰۱۱). همان‌طور که آمالی و چموت^۱ (۱۹۹۰) بیان کردند، راهبردهای گفتاری شامل آموزش مهارت‌های شناختی پیشرفته مانند برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی در یاددهی و یادگیری است. راهبردهای شناختی به آن دسته از فرآیندهای ذهنی اطلاق می‌شود که برای دستیابی به اهداف شناختی مانند حل مسئله، مطالعه عمیق و درک مطالب استفاده می‌شوند (آکسفورد^۲، ۱۹۹۰). مورلی^۳ و همکاران (۱۹۹۹) توضیح می‌دهند طراحی راهبردهای گفتاری و شنیداری برای تکالیف مختلف درسی، انگیزه یادگیرندگان را مستقل می‌کند، به طوری که آنها به خودشان انگیزه می‌دهند. به طور دقیق‌تر، دیدریکسن^۴ و همکاران (۲۰۱۹)، از بررسی مطالعات قبلی که در مورد استفاده از راهبردهای فن بیان برای تعاملات بهتر در کلاس انجام شده است، طرحی ترکیبی با تمرکز بر تبادل تکلیف محور ارائه دادند. حیدری و علوی (۱۳۹۴) در مطالعه خود درباره دستور زبان و راهبردهای ارتباطی به این نتیجه رسیدند که دانش دستور زبان منجر به برقراری ارتباط مفیدتر می‌شود. در همین حال، لام^۵ (۲۰۱۰) دریافت که یادگیرندگان با مهارت پایین می‌توانند بیشتر از یادگیرندگان با مهارت بالا از آموزش راهبردهای ارتباطی بهره‌مند شوند. میرزایی و حیدری (۱۳۹۱) به این نتیجه رسیدند که شرکت‌کنندگان با انگیزه از راهبردهای گفتاری بیشتری نسبت به هم‌تاهای بی انگیزه خود در محیط‌های آموزشی استفاده کردند. در واقع، ادبیات فعلی تصدیق می‌کند که تنظیم انگیزه با تلاش آگاهانه یادگیرندگان برای مدیریت انگیزه ارتباط معنادار دارد (ولترز، پینتریچ، & کارابنیک^۶، ۲۰۰۵؛ وینه & هادوین^۷، ۲۰۰۸). در این رابطه، بندورا^۸ (۱۹۹۱) بیان کرد که یادگیرندگان دارای خود تنظیمی انگیزشی می‌توانند خود را مهیج نمایند و کنترل اعمال خود را بدست گیرند. نت و کوئنکا^۹ (۲۰۱۶)، با بررسی مروری مطالعات انجام‌شده بر روی یادگیری خود تنظیمی در سه دهه گذشته، نشان دادند که فرضیه‌های یادگیری خود تنظیمی می‌توانند تا حد زیادی عملکرد بهتر یادگیرندگان در انجام تکالیف یادگیری را پیش‌بینی کنند. با این حال، ادبیات مربوطه نیاز به انجام تحقیقات بیشتر در مورد اثربخشی رهنمودهای خود تنظیمی در افزایش و حفظ انگیزه دانش‌آموزان دارد (دورنیه، ۲۰۰۵؛ کورمُس & سزار^{۱۰}، ۲۰۱۴). به همین منظور، تعدادی از محققان شواهد تجربی بیشتری در خصوص ارتباط بین

¹ O'Malley & Chamot

² Oxford

³ Morley

⁴ Dideriksen

⁵ Lam

⁶ Wolters, Pintrich, & Karabenick

⁷ Winne & Hadwin

⁸ Bandura

⁹ Dent & Koenka

¹⁰ Kormos & Csizér

خود تنظیمی و انگیزه ارائه داده‌اند (به‌عنوان نمونه، زیمرمن و شونک، ۲۰۰۸؛ ولترز، ۱۹۹۹؛ ویلی، ۲۰۲۰).

به‌طور دقیق‌تر، در سال‌های اخیر، مطالعات مربوط به انگیزه و خود تنظیمی بر نحوه عملکرد یادگیرندگان روی تکالیف^۱ درسی متمرکز شده‌اند (تنگ & زانگ، ۲۰۱۸). به عنوان مثال، رتوفی و معروفی (۲۰۱۷)، در مطالعه مقیاس بزرگ خود دریافتند که راهکارهای خود تنظیمی انگیزشی می‌تواند تا حد زیادی نمرات نوشتن را در مقاله‌های توصیفی و استدلالی پیش‌بینی کند. علاوه بر این، تحقیقات نشان داده است که راهبردهای تنظیم انگیزشی نقش به‌سزایی در ارتقاء سطح مشارکت و روابط اجتماعی دانش‌آموزان دارند (دورنیه، ۲۰۰۱؛ زیمرمن، ۲۰۱۱). در یکی از تحقیقات اخیر، ویلی (۲۰۲۰) ارتباط بین راهکارهای یادگیری خود تنظیمی، انگیزه نوشتن و نمرات مقاله را بررسی و دریافت که مهارت نوشتاری یادگیرندگان پس از اتمام دوره مداخله به طور قابل توجهی بهبود یافت. نعمتی و ترقی‌گشتی (۱۳۹۷) نشان دادند که آموزش راهکارهای گفتاری می‌تواند تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر تقویت خلاقیت و انگیزه یادگیرندگان بگذارد. خورسند و مدرسی (۱۴۰۲) دریافتند که توجه به موضوعات انگیزشی از جمله نوازه‌گری مثبت معلمان به یادگیرندگان انرژی مثبت و انگیزه بیشتری برای مشارکت و درگیر شدن حین یادگیری می‌دهد. اگرچه داشتن تسلط خوب به زبان دوم برای برقراری ارتباط موفق در زبان دوم ضروری است، در فراگیری زبان دوم، تحقیق، تدریس و ارزیابی مورد توجه کمی قرار گرفته است. (پوراابراهیم و شادمان، ۱۴۰۱).

در مجموع، توجه به راهبردهای ارتباطی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ضمن تقویت مهارت‌های شنیداری و گفتاری، بیشتر تلاش کنند و انگیزه خود را فعال کنند تا بتوانند از عهده تکالیف ارتباطی به‌خوبی برآیند. بدین منظور، مطالعه کنونی از رهنمودهای چارچوب نظری دورنیه (۲۰۰۵) در خصوص زیربنای خود تنظیمی انگیزشی بهره می‌جوید که تأکید دارد یادگیرندگانی که می‌توانند انگیزه خود را در حین انجام کار بر روی تکالیف بهتر مدیریت کنند، نسبت به یادگیرندگانی که قادر به تنظیم انگیزه خود نیستند، موفق‌تراند. به‌طور دقیق‌تر، تا جایی که محققان این مطالعه می‌دانند، در تحقیقات مربوط به زبان دوم تاکنون هیچ مطالعه‌ی آزمایشی به بررسی تأثیر راهبردهای یادگیری شنیداری و گفتاری بر انگیزه خود تنظیمی و توانایی برقراری ارتباط نپرداخته است. از این رو، این تحقیق می‌کوشد تا به سوالات زیر پاسخ دهد:

¹ Zimmerman & Schunk

² Wolters

³ Wilby

⁴ tasks

⁵ motivational self-regulation

۱. آیا راهبردهای یادگیری شنیداری و گفتاری، خود تنظیمی انگیزشی زبان آموزان را افزایش می دهد؟
۲. آیا راهبردهای یادگیری شنیداری و گفتاری، توانایی برقراری ارتباط زبان آموزان را افزایش می دهد؟
۳. نظر دانش آموزان در خصوص نقش راهبردهای شنیداری و گفتاری در بهبود خود تنظیمی انگیزشی و توانایی برقراری ارتباط چیست؟

روش شناسی

این تحقیق از طرح تحقیق تلفیقی متوالی^۱ (جانسون و کریستنسن، ۲۰۱۲) شامل یک مرحله کمی آزمایشی و نیز یک مرحله کیفی بهره جست تا بتواند با انجام «مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته»^۲ روایی درونی مطالعه را تا حد زیادی افزایش دهد» (دورنیه، ۲۰۰۷، ص. ۱۷۳).

بخش کمی پژوهش

شرکت کنندگان شامل ۳۶ دانش آموز (۲۲ نفر دختر معادل با ۶۱/۱ درصد و ۱۴ نفر پسر معادل با ۳۸/۹ درصد) با میانگین سنی ۲۱/۲۴ بود که در یک مؤسسه خصوصی انگلیسی در شیروان، ایران، ثبت نام کرده بودند. روش نمونه گیری بر اساس نمونه گیری در دسترس بود. مواد آموزشی اصلی کلاس کتاب *آمریکن انگلیش فایل*^۳ (۱) (لاتام-کوینگ^۴ و همکاران، ۲۰۱۳) بود و دانش آموزان در ابتدا همگن سازی شدند، به طوری که در ابتدا، با توجه به عملکرد آنها در آزمون تعیین سطح آکسفورد^۵ افرادی انتخاب شدند که نمرات آنها در سطح پیش متوسط بود. به عبارت دقیق تر، از ۵۸ شرکت کننده، ۳۶ دانش آموز در سطح پیش متوسط قرار گرفتند زیرا نمرات آنها بین ۱۵ تا ۲۹ بود.

اولین ابزار مورد استفاده برای ارزیابی بسندگی زبانی زبان آموزان، آزمون تعیین سطح آکسفورد شامل ۶۰ سوال واژه و دستور زبان بود. بر اساس نتایج بدست آمده از این آزمون، زبان آموزان به پنج سطح طبقه بندی می شوند: ابتدایی (۱-۱۴)، پیش متوسط (۱۵-۲۹)، متوسط (۳۰-۴۴)، متوسط (۴۵-۵۰) و پیشرفته (۵۱-۶۰). در تحقیق حاضر داوطلبانی که در سطح پیش متوسط طبقه بندی شدند، حضور داشتند. دومین ابزار مورد استفاده برای سنجش خود تنظیمی انگیزشی پرسشنامه خود تنظیمی انگیزشی ولترز (۱۹۹۹) با ۲۵ گویه از نوع لیکرت پنج درجه ای بود. سازه های اصلی پرسشنامه شامل افزایش علاقه (پایایی = ۰/۹۰) (به عنوان مثال، من سعی می کنم خودم را وادار کنم تا ببینم انجام کار چگونه می تواند سرگرم کننده باشد)، عملکرد فرد در صحبت کردن با خود (پایایی = ۰/۸۴) (مثلاً، به خودم

¹ sequential mixed-methods design

² semi-structured interview

³ American English File

⁴ Koeing

⁵ Oxford placement test

⁶ pre-intermediate level

می‌گویم که باید به درس خواندن ادامه دهم تا در مدرسه خوب کار کنم)، وقت گذاشتن برای خود (پایایی=۰/۸۷) (مثلاً، به خودم قول می‌دهم در صورت انجام تکلیف، مقداری پاداش به خودم بدهم)، تسلط فرد در صحبت کردن با خود (پایایی=۰/۸۵) (مثلاً، من خودم را متقاعد می‌کنم که فقط به خاطر یادگیری سخت کار کنم) و کنترل محیطی (پایایی=۰/۷۳) (به عنوان مثال، سعی می‌کنم از شر هرگونه حواس پرتی در اطرافم خلاص شوم). سوّمین ابزار مورد استفاده برای سنجش توانایی برقراری ارتباط فراگیران، آزمون ساخته شده توسط محققان شامل ۲۰ سوال درباره مهارت‌های شنیداری و گفتاری برگرفته از کتاب *آمریکن/انگلیش فایل (۱)* بود. این آزمون تشریحی بود و روایی محتوایی سؤالات آن توسط سه نفر از اعضای هیئت علمی گروه زبان انگلیسی با مدرک دکتری زبانشناسی کاربردی بررسی و ویرایش شد. این آزمون قبل از به کارگیری در یک طرح آزمایشی استفاده شد و ضریب پایایی آن مورد قبول بود (۰/۷۲).

داده‌ها در ۲۰ جلسه از ماه اکتبر ۲۰۲۳ تا ماه دسامبر ۲۰۲۳ جمع‌آوری شد. پس از تعیین بسندگی زبانی دانش‌آموزان در جلسه نخست، به دو گروه تقسیم شدند و قبل از شروع دوره مداخله^۲ در طی جلسه دوم، پرسشنامه خود تنظیمی انگیزشی را تکمیل کردند. علاوه بر این، میزان مهارت گفتاری شنیداری آنها از طریق آزمون توانایی برقراری ارتباط سنجیده شد. گروه شاهد شامل ۱۸ نفر بود که در آن از روش‌های متداول برای آموزش مهارت‌های شنیداری و گفتاری استفاده کرد. در این روش، یادگیرندگان به یک تکلیف مهارت شنیداری گوش می‌دادند در حالی که کتاب‌هایشان بسته بود. سپس، معلم سؤالاتی درباره مکالمه می‌پرسید و کلمات ناآشنا را پای تخته برایشان می‌نوشت و با روش‌های متداول تدریس واژگان مانند تعریف کردن، ارائه مترادف، متضاد، مثال و ترجمه، معنی واژگان را روشن می‌ساخت و از آنها می‌خواست درباره چکیده مطلب نظر دهند. بعد با دوباره گوش می‌دادند در حالی که کتاب‌هایشان باز بود. در آخر، مکالمه را به صورت دو نفره تمرین می‌کردند. در مقابل، گروه آزمایش شامل ۱۸ نفر بود که آموزش مهارت‌های شنیداری و گفتاری را دریافت کرد، به طوری که معلم ۳۰ دقیقه آخر هر جلسه را به کار کردن با دانش‌آموزان بر روی راهبردهای شنیداری و گفتاری اختصاص داد. دانش‌آموزان روی راهبردهای شنیداری و گفتاری کار می‌کردند که شامل دو قسمت بود، به طوری که مهارت شنیداری دارای هفت راهبرد و مهارت گفتاری دارای هشت راهبرد بود (ناکاتانی^۳، ۲۰۰۶). معلم کلاس در هر جلسه روی یک راهبرد کار می‌کرد که در مجموع شامل پانزده جلسه شد. یادگیرندگان برای کار کردن روی مهارت‌های شنیداری روی هفت راهبرد ذیل کار کردند:

¹ language proficiency

² intervention phase

³ Nakatani

(۱) یافتن معنا، (۲) دنبال کردن کلام، (۳) با دقت گوش دادن، (۴) یافتن چکیده مطلب، (۵) استفاده از فنون غیر کلامی، (۶) کمتر گیر کردن و (۷) تمرکز بر واژگان. همچنین، راهبردهایی که با دانش‌آموزان در خصوص مهارت‌های گفتاری کار شد، عبارت بودند از: (۱) داشتن انگیزه اجتماعی، (۲) تمرکز بر روانی کلام، (۳) گفتگوی هدفمند در حین صحبت کردن، (۴) تمرکز بر صحت گفتار، (۵) خلاصه‌گویی و استفاده از واژگان متنوع، (۶) راهبردهای غیر کلامی در حین صحبت کردن، (۷) منصرف شدن از گفتن پیام و (۸) تلاش برای فکر کردن به زبان انگلیسی.

علاوه بر این، در طول دوره، معلم سعی کرد به دانش‌آموزان آموزش دهد که چگونه انگیزه خود را تنظیم کنند. به عنوان مثال، معلم از آنها خواست تا مهارت صحبت کردن با خود را توسعه دهند که از طریق آن یادگیرندگان مدام به خود یادآوری می‌کنند که به مطالعه ادامه دهند و در آزمون‌ها عملکرد خوبی داشته باشند. یا اینکه به یادگیرندگان توصیه می‌شود که محیط اطراف خود را تغییر دهند تا تکالیف را با تمرکز بیشتری انجام دهند. یا از یادگیرندگان می‌خواهند که خود را متقاعد کنند که صرفاً به خاطر خود یادگیری، سخت کار کنند. در جلسه هیجدهم بعد از اتمام دوره مداخله، معلم در هر دو گروه پرسشنامه خود تنظیمی انگیزشی و آزمون توانایی برقراری ارتباط را توزیع و داده‌های مربوطه را جمع‌آوری کرد. برای محاسبه پایایی بین فردی، دو ارزیاب عملکرد دانش‌آموزان را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارزیابی کردند و ضریب همبستگی نمرات قابل قبول بود، به طوری که ضریب همبستگی در پیش‌آزمون ۷۵ درصد و در پس‌آزمون ۷۲ درصد بود. در خصوص تحلیل داده‌های بدست آمده از سوالات اول و دوم، برای مقایسه تفاوت معنادار بین دو گروه، پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون به عنوان کوواریانس، انکووا یک‌طرفه اجرا شد.

بخش کیفی پژوهش

هشت دانش‌آموز (۵ نفر دختر معادل با 62/5 درصد و 3 نفر پسر معادل با 37/5 درصد) با میانگین سنی ۲۱/76 در بخش کیفی پژوهش شرکت داشتند که بر اساس نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. اطلاعات مربوطه تا زمانی جمع‌آوری شد که اطلاعات جدیدی اضافه نشد و محققان به اشباع داده رسیدند.

ابزار مورد استفاده برای یافتن نظر دانش‌آموزان در مورد نقش خود تنظیمی انگیزشی در توانایی برقراری ارتباط، سوالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. سه نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه با مدرک دکتری زبان‌شناسی کاربردی روایی محتوایی مطالب را بررسی و اصلاح کردند. محتوای سوالات مصاحبه عمدتاً

شامل میزان آشنایی یادگیرندگان با راهبردهای شنیداری و گفتاری، میزان استفاده از این راهبردهای یادگیری در داخل و بیرون کلاس، میزان کمک و نوع بازخورد معلمان و میزان آشنایی و استفاده از خود تنظیمی انگیزشی بود.

طی جلسه نوزدهم و بیستم، طی مصاحبه با هشت شرکت کننده، داده‌های لازم در دو هفته آخر دسامبر ۲۰۲۳ جمع‌آوری شد. هر یک از مصاحبه‌ها حدود ۱۵ دقیقه به طول انجامید، اگرچه کمی مدت زمان آنها متفاوت بود و محققان اطمینان یافتند که پاسخ‌ها به حد اشباع رسیده است. در مورد سوال سوم تحقیق، از روش مقوله‌بندی مضمون محور^۱ برای طبقه‌بندی پاسخ‌های یادگیرندگان به سوالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد (دورنیه، ۲۰۰۷). ابتدا، محققان از طبقه‌بندی موضوعی برای سازماندهی و طبقه‌بندی اطلاعات جمع‌آوری شده استفاده کردند و به دنبال مضامین و شباهت‌های تکراری بودند. سپس، کدهای بدست آمده را به دسته‌هایی طبقه‌بندی و هرگونه اطلاعات غیرضروری را حذف کردند. با پیروی از دستورالعمل‌های پیشنهادی توسط گاریسون^۲ و همکاران. (۲۰۰۶)، محققان سرانجام پایایی درون موضوعی^۳ کدهای بدست آمده را محاسبه کردند. محققان پایایی درون موضوعی داده‌های جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه را بدست آوردند. بدین منظور نویسنده اول مقاله پس از تکمیل فرآیند کدگذاری، داده‌های کدگذاری شده را با یکی از دو همکار خود به اشتراک گذاشت. متعاقباً، محقق دوم پاسخ‌ها را با شناسایی ویژگی‌های مشترک^۴ کدگذاری کرد و به یافته‌های تقریباً مشابه، البته با تغییرات جزئی، رسید. سپس محققان، با به کارگیری رهنمودهای کمپل و همکاران (۲۰۱۳)، تعداد کدهای توافق شده را بر جمع کدهای توافق شده و توافق نشده تقسیم کردند و پایایی درون موضوعی قابل قبولی حاصل شد. به بیان دقیق‌تر، در مجموع ۱۰ کد وجود داشت که حداقل یکی از محقق‌ها آن را استخراج کرده بود و در شش مورد آن هر دو محقق اتفاق نظر داشتند، در نتیجه پایایی درون موضوعی ۶۰ درصد بود (۶۰/۱۰=۰/۶۰).

یافته‌ها

سوال اول: آیا راهبردهای یادگیری شنیداری و گفتاری، خود تنظیمی انگیزشی زبان آموزان را افزایش می‌دهد؟

¹ theme-based categorization

² Garrison

³ inter-coder reliability

⁴ commonalities

در خصوص سوال اول پژوهش، محققان فرمول انکووا یک طرفه را اجرا کردند. قبل از انجام آن، چندین پیش فرض بررسی شد. در ابتدا، آزمون بررسی توزیع کلی نمرات برای هر دو گروه شاهد و آزمایش انجام شد و هیچ شواهدی دال بر وجود رابطه‌ی منحنی وجود نداشت زیرا ماهیت خطی رابطه نشان می داد که در فرض خطی بودن نقضی وجود ندارد. علاوه بر این، هیچ نقضی در فرض همگنی شیب های رگرسیون وجود نداشت، زیرا درصد آن ۰/۲۳ بود که بالاتر از نقطه معیار بود (تاباخنیک & فیدل؛ ۲۰۰۱).

جدول ۱. نتایج آمار توصیفی برای خود تنظیمی انگیزشی

گروه	میانگین	انحراف معیار استاندارد	تعداد
شاهد	۸۰/۲۲	۱۰/۴۲	۱۸
آزمایش	۸۹/۳۸	۷/۴۸	۱۸

همانگونه که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود، نتایج بدست آمده از آمار توصیفی برای خود تنظیمی انگیزشی نشان داد که گروه شاهد دارای نمره میانگین ۸۰/۲۲ و انحراف معیار ۱۰/۴۲ و گروه آزمایش دارای نمره میانگین ۸۹/۳۸ و انحراف معیار ۱۰/۰۷ است.

جدول ۲. نتایج بدست آمده از انکووا یک طرفه برای خود تنظیمی انگیزشی

منبع	نوع سوم مجموع مربعات	df	میانگین مربع	F	Sig.	مربع اتای جزئی
گروه	۴۲۳/۳۵	۱	۴۲۳/۳۵	۱۰/۲۸	۰/۰۰	۰/۲۳

همانگونه که در جدول شماره ۲ آمده است، نتایج انکووا یک طرفه نشان داد که تفاوت معناداری در نمرات یادگیرندگان در مورد خود تنظیمی انگیزشی در دو گروه شاهد و آزمایش وجود دارد. ارزش معنادار در خصوص تفاوت دو گروه ۰/۰۰ بود که کمتر از 0/05 بود. با مقایسه میانگین نمرات هر دو گروه پس از مداخله، مشخص شد که از نظر خود تنظیمی انگیزشی، گروه آزمایش عملکرد بهتری نسبت به گروه شاهد داشته است.

¹ Tabachnick & Fidell

² descriptive statistics

سوال دوم: آیا راهبردهای یادگیری شنیداری و گفتاری، توانایی برقراری ارتباط زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد؟

در مورد سوال دوم تحقیق، فرمول انکووا یک‌طرفه اجرا شد. قبل از اجرای انکووا یک‌طرفه، تعدادی از مفروضات برآورده شد. ابتدا توزیع کلی نمرات برای هر دو گروه بررسی شد، ولی هیچ مدرکی دال بر رابطه منحنی وجود نداشت، زیرا ماهیت خطی رابطه نشان داد که در فرض خطی بودن نقضی وجود ندارد. علاوه بر این، هیچ نقضی در فرض همگنی شیب‌های رگرسیون وجود نداشت زیرا ارزش معنی‌دار ۰/۳۵ بود که بالاتر از نقطه معیار بود.

جدول ۳. نتایج آمار توصیفی برای توانایی برقراری ارتباط

گروه	میانگین	انحراف معیار استاندارد	تعداد
شاهد	۱۴/۱۶	۱/۵۸	۱۸
آزمایش	۱۵/۹۴	۱/۴۸	۱۸

همانطور که در جدول شماره ۳ آمده است، نتایج بدست‌آمده از آمار توصیفی برای توانایی برقراری ارتباط نشان داد که گروه شاهد دارای نمره میانگین ۱۴/۱۶ و انحراف معیار ۱/۵۸ و گروه آزمایش دارای نمره میانگین ۱۵/۹۴ و انحراف معیار ۱/۴۷ است.

جدول ۴. نتایج بدست‌آمده از انکووا یک‌طرفه برای توانایی برقراری ارتباط

منبع	نوع سوم مجموع مربعات	df	میانگین مربع	F	Sig.	مربع اتای جزئی
گروه	۱۱/۸۷	۱	۱۱/۸۷	۱۷/۲۴	۰/۰۰	۰/۳۴

همانگونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، نتایج انکووا یک‌طرفه نشان داد که تفاوت معناداری در نمرات یادگیرندگان در مورد توانایی برقراری ارتباط در دو گروه شاهد و آزمایش وجود دارد. ارزش معنادار در خصوص تفاوت دو گروه ۰/۰۰ بود که کمتر از ۰/۰۵ بود. با مقایسه میانگین نمرات هر دو گروه پس از مداخله، مشخص شد که از نظر توانایی برقراری ارتباط، گروه آزمایش عملکرد بهتری نسبت به گروه شاهد داشته‌است.

سوال سوم: نظر دانش آموزان در مورد نقش راهبردهای شنیداری و گفتاری در بهبود خود تنظیمی انگیزشی و توانایی برقراری ارتباط چیست؟

برای ارائه پاسخ درخصوص سوال سوم پژوهش، سوالات مصاحبه نیمه ساختاریافته از هشت نفر شرکت کننده پرسیده شد و محققان داده‌های رونویسی شده^۱ را پس از حذف تکرارها و پاسخ‌های نامربوط با به کارگیری روش مضمون محور کدگذاری کردند. برخی از نظرات پاسخ دهندگان به صورت ذیل گزارش می‌شود. یکی از دانشجویان ذکر کرد:

همیشه راهبردهای شنیداری و گفتاری را موضوع آزمون و خطا در نظر می‌گرفتم. چندین بار به بخش شنیداری گوش می‌دادم تا مهارت شنیداری را تقویت کنم. با این وجود، فهمیدم که راهبردهای شنیداری فزونی هستند که نه تنها عملکرد شنیداری‌ام را بهتر می‌کنند، بلکه فرآیند یادگیری را برایم تسهیل می‌کنند.

درواقع، دانش آموزان برای یادگیری راهبردهای شنیداری و گفتاری انگیزه پیدا کرده بودند و نیز علاقه‌مند بودند درباره راهبردهای خود تنظیمی که قبلاً با آنها آشنایی نداشتند نیز بیشتر بدانند. آنها از سودمندی راهبردهای شنیداری و گفتاری در تقویت توانایی برقراری ارتباط خود حس خوبی داشتند. دانشجوی دیگری معتقد بود که راهبردهای شنیداری و گفتاری و رهنمودهای خود تنظیمی انگیزشی واقعاً چالش برانگیز و تجربه جدیدی هستند که به او کمک می‌کنند اطلاعات را در ذهن خود حفظ کند و زودتر به اصل پیام پی ببرد. او نظر داد:

به نظر من، وقتی معلم برای ما توضیح داد که خود تنظیمی انگیزشی چیست، من آنها را موثر دیدم زیرا از قبل تمرکزی روی روش‌هایی مانند صحبت کردن با خود نداشتم. همچنین، با قرار گرفتن در معرض راهبردهای شنیداری و گفتاری به آنها علاقه‌مند شدم و سعی کردم از آنها در شنیدن استفاده کنم. در ابتدا سخت بود، زیرا عادت داشتم بدون توجه به راهبردها به پیام گوش دهم و بفهمم. اکنون با استفاده از این راهبردها بهتر قادر به درک پیام هستم.

دانشجوی دیگری که مشکلات زیادی در مهارت‌های گفتاری داشت، ولی او می‌توانست به خود انگیزه بدهد و مدام حرف از تلاش و ادامه دادن می‌زد، گفت:

یک بار برای شرکت در فعالیت‌های گفتاری خودکارآمدی پایینی داشتم، زیرا فکر می‌کردم اگر شروع به صحبت کردن با خود کنم نمی‌توانم آن را تمام کنم، اما چون با راهبردهای

¹ transcripts

کاهش پیام و جایگزینی آشنا شده بودم، سعی کردم پیام اصلی را با پیام دیگری جایگزین کنم و مکالمه موفق‌تری داشته باشم.

همچنین، پاسخ دانش‌آموزان نشان داد که بهبود راهبردهای حافظه به‌عنوان یکی از رهنمودهای خود تنظیمی می‌تواند آنها را در پیش‌بینی پیام بعدی توانمند کند. به نظر می‌رسد اکثر دانشجویان قبلاً ذهنیتی درباره توصیه‌های خود تنظیمی نداشتند. با این وجود، آنها به راهبردهای ارتباط شفاهی و همچنین رهنمودهای خود تنظیمی علاقه‌مند شدند و آنها را مفید خواندند. آنها با به‌کارگیری راهبردهای شنیداری و گفتاری، روی مهارت‌های شنیداری و گفتاری بهتر کار کردند که برایشان الهام‌بخش بود. نمونه‌هایی از پاسخ‌های مصاحبه همراه با مضامینی که کدها از آنها استخراج شدند، در جدول ذیل آمده است:

جدول ۵. نمونه مصاحبه‌ها و مضمون‌های بدست آمده

شرکت‌کنندگان	نمونه‌ها	مضامین
مصاحبه‌شونده اول	وقتی معلم راهبردها را ارائه می‌داد، آنها را جالب دیدم، تا ممل برانگیز ^۱ بنابراین با توجه دقیق آنها را یاد گرفتم.	مضامین
مصاحبه‌شونده دوم	کار بر روی مهارت‌های شنیداری و گفتاری برای من سخت بود، اما استفاده از این راهبردها آن را آسان کرد.	تسهیل‌کننده ^۲
مصاحبه‌شونده سوم	در واقع، برای اولین بار بود که با اکثر این راهبردهای شنیداری و گفتاری مواجه می‌شدم.	جدید ^۳
مصاحبه‌شونده چهارم	من در عمل این راهبردها را در برخورد با مشکلات مهارت گوش دادن مؤثر یافتم.	عملی ^۴
مصاحبه‌شونده پنجم	وقتی به راهبردهای غیرکلامی توجه می‌کنم، بیشتر درگیر ^۵ انجام تکالیف می‌شوم.	درگیر کننده ^۵
مصاحبه‌شونده ششم	معلم کمک می‌کند به جای پاسخ دادن، اشاراتی بدهد که خودم بتوانم تکلیف را انجام دهم.	تکیه‌گاه‌سازی ^۶

¹ thought-provoking

² facilitative

³ novel

⁴ practical

⁵ engaging

⁶ scaffolding

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، رایج‌ترین مضامین بدست آمده از پاسخ‌های دانش‌آموزان در رابطه با نقش راهبردهای شنیداری و گفتاری در بهبود خود تنظیمی انگیزشی و توانایی برقراری ارتباط عبارتند از: تفکر برانگیز، تسهیل کننده، جدید، عملی، جذاب و تکیه‌گاه‌سازی.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه نشان داد که راهبردهای شنیداری و گفتاری می‌تواند خود تنظیمی انگیزشی را در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی سطح پیش‌متوسط افزایش دهد. علاوه بر این، نتایج تأیید کرد که راهبردهای شنیداری و گفتاری می‌تواند توانایی برقراری ارتباط را در بین یادگیرندگان افزایش دهد. در نهایت، پاسخ‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها شش مضمون مشترک را بدست داد.

در رابطه با سوال اول پژوهش، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای شنیداری و گفتاری باعث افزایش خود تنظیمی انگیزشی می‌شود که نتایج این مطالعه در راستای مطالعه تنگ و ژانگ (۲۰۱۸) است که نتیجه گرفتند تنظیم انگیزه و عوامل رفتاری، شناختی و شخصی همگی پیش‌بین کننده‌های پیشرفت تحصیلی هستند. به طور مشابه، گاردنر^۱ (۲۰۰۰) توضیح می‌دهد که افرادی که انگیزه دارند، در رسیدن به اهداف خود پشتکار دارند، وظایف مورد نیاز برای دستیابی به اهداف خود را اولویت‌بندی می‌کنند، از فعالیت‌های درسی لذت می‌برند و تجربه بالاتری دارند. این مطالعه نشان داد که کار روی راهبردهای شنیداری و گفتاری الهام‌بخش است، و این امر قبلاً توسط مورتی‌بویز^۲ (۲۰۰۵) بیان شده بود که استفاده از این راهبردها الهام و مشارکت فراگیران را افزایش می‌دهد. نتایج این پژوهش همگام با مطالعه فستمی و ضیایی (۱۴۰۲) است که دریافتند آموزش‌های خود تنظیمی روشی مؤثر در بهبود عملکرد تحصیلی است.

در مورد سوال دوم تحقیق، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای شنیداری و گفتاری توانایی برقراری ارتباط را افزایش می‌دهد که با مطالعات قبلی مانند اِرمَن^۳ و همکاران (۲۰۰۳) همخوانی دارد که دریافتند دانش‌آموزان زمانی که بهتر از راهبردهای یادگیری استفاده کنند، مهارت‌های شنیداری و گفتاری‌شان تقویت می‌شود. نتایج این مطالعه با فرضیه توجه کردن^۴ اشمیت^۵ (۱۹۹۰) مطابقت دارد، زیرا استفاده از راهبردهای یادگیری به یادگیرندگان امکان می‌دهد تا اطلاعات ضروری

¹ Gardner

² Mortiboys

³ Ehrman

⁴ noticing

⁵ Schmidt

را در اولویت قرار دهند و میزان توجه به جزئیات ناچیز را به حداقل برسانند (رایسنسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۶). این مطالعه به‌طور خاص تأثیر راهبردهای شنیداری و گفتاری را بر افزایش توانایی برقراری ارتباط بررسی کرد که با فرضیه برون داد سوائین^۲ (۱۹۹۵) همسو است که بر کارکردن روی مهارت‌های ارتباطی تأکید دارد. علاوه بر این، نتایج این تحقیق مطابق با عقیده ناکاتانی (۲۰۱۰) است که دانش‌آموزان می‌توانند توانایی برقراری ارتباط خود را با استفاده از راهبردهای خاصی غنی کنند. در همین راستا، شریفی (۱۴۰۲) نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های ارتباطی بر پیوند با مدرسه دانش‌آموزان در سه بعد روابط حمایت‌گرانه‌ی مدرسه، پیوند دانش‌آموز-مدرسه و پیوند معلم-دانش‌آموز تأثیر مثبت دارد. نتایج این تحقیق با مطالعه رضایی و همکاران (۲۰۱۸) مطابقت دارد که دریافتند راهبردهای یادگیری زبان به زبان‌آموزان زبان دوم کمک می‌کند تا یک سری از تکالیف زبانی را با موفقیت انجام دهند.

در رابطه با سؤمین سوال تحقیق، نتایج به‌دست‌آمده از پاسخ‌های دانش‌آموزان، اشتراکاتی را درباره نقش راهبردهای یادگیری در بهبود خود تنظیمی انگیزشی و توانایی برقراری ارتباط به دست می‌دهد که با ادعای سوائین (۲۰۰۵) همخوانی دارد که مشارکت فعال در بیان معنا باعث افزایش تمرکز بر یادگیری زبان مقصد می‌شود. نتایج این تحقیق نقش عواملی مانند مشارکت در افزایش توانایی برقراری ارتباط را برجسته کرد که با مطالعه انجام شده توسط مدرسی (۲۰۲۲) همخوانی دارد که نشان داد مشارکت با رفتارهایی مانند انگیزه و انرژی مثبت دادن بیشتر می‌شود که می‌تواند سطح تعامل در انجام یک تکلیف را بالا ببرد. یافته‌ها نشان داد که تمرکز بر راهبردهای شنیداری و گفتاری نتایج مثبتی را به همراه دارد که با نتایج بررسی لارسن-فریمن و لانگ^۳ (۱۹۹۱) در یک راستا است که نتیجه‌گرفتند راهبردهای یادگیری به فراگیری زبان کمک و فرآیند یادگیری را تسهیل می‌کند. همچنین، یافته‌های تحقیق حاضر با مطالعه لیو^۴ (۲۰۰۸) همخوانی دارد که نتیجه‌گرفت استفاده از راهبردهای شنیداری و گفتاری، به ویژه راهبردهای گوش‌دادن، منجر به عملکرد بهتر در موقعیت‌های مختلف زبانی می‌شود.

مطالعه کنونی این ایده را تقویت می‌کند که کاوش در موضوع خود تنظیمی انگیزشی در بیست سال گذشته به یک کشور خاص محدود نمی‌شود و کشورهای مختلف شاهد پدیدآیی الگوهای مشابه و متفاوت بوده‌اند (دورنیه، ۲۰۰۵). در واقع، راهبردهای شنیداری و گفتاری که در کلاس درس به کار

¹ Robinson

² Swain's output hypothesis

³ Larsen-Freeman & Long

⁴ Liu

گرفته می‌شوند، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان، اگرچه عمدتاً با راهبردهای یادگیری سستی مانند ترجمه‌کردن و حفظ‌کردن سازگار هستند (مدرسی و قریشی، ۲۰۱۸)، اما می‌توانند فنون مؤثرتری برای بهبود مهارت‌های زبانی خود اتخاذ کنند. توانایی یافتن در تنظیم عوامل انگیزشی در یادگیری زبان دوم به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در انجام تکالیف مشارکت فعال‌تری داشته باشند و درحین انجام تکالیف از رهنمودهای خود تنظیمی استفاده کنند. در واقع، استفاده از راهبردها برای مقابله با مشکلات مهارت‌های زبانی، تدریس را برای دانش‌آموزان مهیج‌تر و معنادارتر می‌کند، زیرا آنها می‌توانند به طور فعال در فعالیت‌های کلاس درس مشارکت کنند (حسینی و مدرسی، ۱۳۹۴).

این مطالعه بینش عمیق‌تری در مورد اهمیت عوامل انگیزشی ارائه می‌دهد، زیرا دانش‌آموزانی که در حرفه خود موفق‌اند می‌توانند رهنمودهای انگیزشی را دنبال کنند که به آنها کمک می‌کند پیشرفت خود را با به‌کارگیری رهنمودهای خود تنظیمی مدیریت کنند. نتایج این تحقیق شواهد قانع‌کننده‌ای برای در نظر گرفتن سایر عوامل از جمله راهبردهای یادگیری، در هنگام فراگیری زبان دوم ارائه می‌کند. استفاده منظم و مناسب از چنین راهبردهایی با مهارت و موفقیت زبان دوم مرتبط است (آکسفورد؛ ۲۰۰۳). تغییر در الگوهای آموزش و استفاده از روش‌هایی نوین فنون و راهبردهای یادگیری در کنار روش‌های قدیمی‌تر مانند حفظ و تکرار کردن زبان ایجاد شده است و از دیدگاه تقلیل‌گرایانه،^۱ جزئی نگر و جمله محور به سوی دیدگاه ضد تقلیل‌گرایانه؛^۲ کلی‌نگر و ارتباطی آمده است و این تغییر تأکید بیشتر بر راهبردهای یادگیری و خود تنظیمی انگیزشی را می‌طلبد.

معلمان زبان انگلیسی باید با فعالیت‌های مختلف با دانش‌آموزان بر روی راهبردهای ارتباط شفاهی در محیط کلاس کار کنند و سعی کنند زبان دوم را در خارج از کلاس بازتولید کنند و از راهبردهای مقابله با مشکلات شنیداری و گفتاری بهره‌مند شوند و صرفاً به دنبال حفظ و تکرار کردن مکالمات ساختگی نباشند و در استفاده از زبان به موقعیت‌های واقعی‌تر نزدیک شوند. دانش‌آموزان باید در صورت لزوم این راهبردها را فعالانه به‌کارگیرند و در تمرینات ارتباط شفاهی شرکت کنند. معلمان زبان انگلیسی برای درگیر کردن دانش‌آموزان خود در فعالیت‌های مختلف کلاسی و انگیزه دادن به آنها باید از عواطف و نوازه‌های مثبت استفاده کنند (خورسند و مدرسی، ۲۰۲۳). به معلمان توصیه می‌شود که یادگیرندگان را با انواع راهبردهای شنیداری و گفتاری و رهنمودهای خود تنظیمی انگیزشی مجهز کنند که و فعالیت‌های حل مسئله و پروژه‌های گروهی را گسترش دهند و نقش تکیه‌گاه داشته باشند و یادگیرنده را به یافتن پاسخ وادارند تا اینکه جواب کامل سوالات را در اختیار یادگیرندگان قرار دهند.

¹ Oxford

² reductionist

³ anti-reductionist

اگرچه این مطالعه بینش‌های آموزنده‌ای را پیشنهاد می‌کند، اما محدودیت‌هایی نیز دارد. یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر این بود که برای از بین بردن اثر رشته تحصیلی، محققان این متغیر را به رشته تحصیلی زبان انگلیسی محدود کردند. همچنین، پژوهش حاضر در شهرستان بجنورد انجام شد، در نتیجه در تعمیم بیرونی نتایج حاصل از آن باید دقت صورت پذیرد و بهتر است تحقیقات بیشتری در اقصی نقاط کشور انجام شود. مطالعه دیگری می‌تواند نقش عوامل روانشناختی دیگر مانند میزان درگیر شدن یادگیرندگان، انرژی معلم و خود ارزشیابی را در رابطه بین خود تنظیمی انگیزشی و توانایی برقراری ارتباط بررسی کند.

کتابنامه:

پورابراهیم، ف.، و شادمان، ن. (۱۴۰۱). تأثیر دوزبانگی و جنسیت بر استفاده از استراتژی‌های شنیدار و درک شنیداری زبان آموزان ایرانی. **پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجه**، دوره ۱۲، شماره ۲، ۷۴-۹۱.

پیرانی، ع.، یاراحمدی، ی.، احمدیان، ح.، و پیرانی، ذ. (۱۴۰۲). اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و انگیزش تحصیلی بر رضایت از تحصیل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم نظری شهر ایلام. **پژوهش‌های یاددهی و یادگیری**، سال هیجدهم، شماره ۷۴، ۲۵-۴۶.

خورسند، م. و مدرسی، ق. (۱۴۰۲). رابطه بین عواطف معلم، نوازه گری و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان انگلیسی. **مطالعات زبان و ترجمه**، سال پنجاه و ششم، شماره ۲، ۷۱-۱۱۷.

سودخواه محمدی، ف.، و شایسته، ش. (۱۴۰۲). دل‌نگرانی معلم زبان انگلیسی به‌عنوان حلقه‌ای گمشده در موفقیت وی: مروری نظام‌مند. **مطالعات زبان و ترجمه**، سال پنجاه و ششم، شماره ۳، ۱۳۵-۱۶۲.

شریفی، م. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر افزایش پیوند با مدرسه دانش آموزان پسر دوره متوسطه. **پژوهش‌های یاددهی و یادگیری**، سال نوزدهم، شماره ۷۷، ۶۵-۸۵.

عطائیان، ف.، و خالقی‌پور، ش. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه با غرقگی، عملکرد شناختی و سلامت معنوی با اشتیاق تحصیلی. **پژوهش‌های یاددهی و یادگیری**، سال نوزدهم، شماره ۸۰، ۱۰۰-۱۲۴.

فشتمی، ع. ر.، و ضیایی، و. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش خود تنظیمی هیجانی بر فرسودگی تحصیلی، اضطراب یادگیری و عاداتهای مطالعه در دختران مقطع متوسطه کرمانشاه. **پژوهش‌های یاددهی و یادگیری**، سال هیجدهم، شماره ۷۳، ۱۳۱-۱۵۶.

قناعتیان جهرمی، ف.، ارشم، س.، و یاعلی، ر. (۱۳۹۸). تأثیر نوع بیان آموزشی بر انگیزش درونی و یادگیری حرکتی دانشجویان. **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، شماره پنجاه و دو، ۱۱۳-۱۳۱.

کاظمی، غ. ر.، مدرسی، ق.، و عطاری، س. ج. (۱۴۰۱). ارتباط بین هویت مذهبی و عوامل نسبی با میزان اعتماد به نفس دانشجویان رشته زبان انگلیسی. **پژوهش‌های یاددهی و یادگیری**، سال هیجدهم، شماره ۷۳، ۱۶۵-۱۳۷.

مهرانی راد، م.، مدرسی، ق.، و لقمانیان، ه. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش‌های معنامحور، صورت محور با ترجمه، و صورت محور بدون ترجمه بر فراگیری واژگان. **پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی**، دوره ۸، شماره ۲، ۳۸۹-۴۱۲.

نعمتی، م.، و ترقی گشتی، م. (۱۳۹۷). رابطه بین خلاقیت، انگیزه و صحت و شیوایی گفتار برای فراگیران زبان خارجی. **پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی**، دوره ۸، شماره ۱، ۲۷۱-۲۹۹.

References

Abbasian, M., & Modarresi, G. (2022). Tapping into software for oral communication: A comparative study of Adobe Connect and Skype. *Journal of Business, Communication & Technology*, 1(2), 34-43. <https://doi.org/10.56632/bct.2022.1204>.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.

Campbell, J. L., Quincy, Ch., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semi-structured interviews: Problems of unitization and inter-coder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd ed.). Los Angeles: Heinle & Heinle Publishers.

Chaney, A. L., & Burk, T. L. (1998). *Teaching oral communication in grades K-8*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Dent, A.L., & Koenka, A.C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic

achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis.

Educational Psychology Review, 28, 425-474.

Dideriksen, C., Fusaroli, R., Tylén, K., Dingemans, M., & Christiansen, M. H. (2019). Contextualizing conversational strategies: Backchannel, repair and linguistic alignment in spontaneous and task-oriented conversations. In A. K. Goel, C. M. Seifert, & C. Freksa (Eds.), *Proceedings of the 41st annual conference of the cognitive science society* (pp. 261-267). Montreal, QB: Cognitive Science Society.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173-210. <http://dx.doi.org/10.1111/0023-8333.51997005>

Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.

Farsad, L., & Modarresi, G. (2023). EFL learners' construction of L2 ego and its relationship with emotional intelligence. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 14(1), 124-139. <https://doi.org/10.22055/RALS>.

Faucette, P. (2001). A Pedagogical perspective on communication strategies: Benefits of training and an analysis of English language teaching materials. *Second Language Studies*, 19(2), 1-40. <https://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Faucette.pdf>.

Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology* 41, 1-24.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M., & Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *Internet and Higher Education*, 9, 1-8.

Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383.

Heidari, F and Alavi, S. (2015). Knowledge of grammar, oral communication strategies, and oral fluency: A study of Iranian EFL

learners. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 7 (1), 83-104. https://ijals.usb.ac.ir/article_2386.

Hosseini, H. S., & Modarresi, Gh. (2015). Construction, validation, and application of CALL knowledge scale for EFL learners and its relationship with their L2 writing skills. *Foreign Language Research Journal*, 5(2), 309-311.

Jalilzadeh, K., Modarresi, Gh., & Rouhani, H. (2020). A Comparative study of instruction types and reading comprehension for young learners. In H. H. Uysal (Ed.), *Political, pedagogical and research insight into early language education* (123-132). UK: Cambridge Publishing Press.

Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275-299.

Lam, W. (2010). Implementing communication strategy instruction in the ESL oral classroom: What do low-proficiency learners tell us? *TESL Canada Journal*, 27, 11-11.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman: London.

Latham-Koenig, C., Oxenden, C., & Seligson, P. (2013). *American English file (1)*. Oxford: Oxford University Press.

Liu, H. J. (2008). A study of the interrelationship between listening strategy use, listening proficiency levels, and learning style. *RARECLS*, 5, 84-104.

Mehrani, M. B., & Modarresi, Gh. (2011). The nature of interactive and intervening strategies in scaffolding EFL reading skill. *The Iranian EFL Journal*, 7(1), 116-126.

Miranda, J. A., & Wahyudin, A. Y. (2023). Pre-service teachers' strategies in improving students' speaking skills. *JELTL*, 4(1), 40-47.

Mirzaeo, A and Heidaro, N. (2016). Exploring the use of oral communication strategies by (none) fluent L2 speakers. *The Journal of Asia TEFL*. 9(3), 131-156.

Modarresi, G. (2019). Developing and validating involvement in translation scale and its relationship with translation ability. *Forum: International Journal of Interpreting and Translation*, 17(2), 225-248.

Modarresi, Gh. (2022). The impact of task-based collaborative output activities on learner engagement in writing tasks. *Journal of Language Horizons*, 6(2), 81-101. <https://10.22051/lghor.2021.35238.1453>.

Modarresi, G., & Ghoreyshi, S. V. (2018). Student-centered corrections of translations and translation accuracy: A case of BA translation students. *Iranian Journal of Translation Studies*, 15(60), 11-28.

Modarresi, Gh., & Jalilzadeh, K. (2020). A comparative study of two ways of presentation of listening assessment: Moving towards internet-based assessment. *Language Teaching and Educational Research*, 3(2), 176-194.

Morley, S., Eccleston, C., & Williams, A. (1999). Systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials of cognitive behaviour therapy and behaviour therapy for chronic pain in adults, excluding headache. *Pain*, 80(1-2), 1-13.

Mortiboys, B. (2005). *Teaching with emotional intelligence*. London: Routledge.

Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90, 151-168.

Nakatani, Y., & Goh, C. (2007). A review of oral communication strategies: Focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *language learner strategies* (pp. 207-227). Oxford: Oxford University Press

Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Florence: Heinle & Heinle Publishers.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL*, 41(4), 271-278.

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.

Raofi, S., & Maroofi, Y. (2017). Relationships among motivation (self-efficacy and task value),

strategy use and performance in L2 writing. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 35, 299-310.

Rezaee, A. A., Khomeijani Farahani, A. A., & Abdulameer Mubarak, L. (2018). Scaffolding and EFL learners' use of language learning strategies in the Iraqi language teaching context. *Teaching English Language (TEL)*, 12(2), 89-116.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge university press.

Rouhani, H., & Modarresi, Gh. 2023. The role of translation-based, meaning-based, and hint-based instructions in vocabulary acquisition: A mixed-methods study. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 15(1), 83-100. <https://doi.org/10.22111/ijals.2023.38276.2156>.

Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78, 199-221.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: theory and research. In E. Hinkel (Eds.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 471-483). Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum.

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson Education.

Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: A mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language. *Metacognition and Learning*, 13(2), 213-240.

Tutyandari, C. (2005). *Breaking the silence of the students in an English language class*. In 53rd TEFLIN International Conference, Yogyakarta, Indonesia.

Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Vandergrift, L. (2004). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(4), 463-496.

Widiarini, L. (2019). A closer look at communication strategy: A framework for the term communication strategy. *Journal of Development Research*. 3(1), 14-19. <https://doi.org/10.28926/jdr.v3i1.63>

Wilby, J. (2020). Motivation, self-regulation, and writing achievement on a university foundation program: A program evaluation study. *Language Teaching Research*, 24(3), 1-24.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 297-314). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

Witczak-Plisiecka, I. (2023). Speech acts and relevance: In search of a dialogue. *Research in Language*, 21(2), 159-174.

Wolters, C. A. (1999). College students' motivational regulation during a brief study period. *Journal of Staff, Program, and Organization Development*, 16, 103 -111.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In K. A. Moore, & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251-270). New York: Springer.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). Mahwah: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J.

Zimmerman, (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 1-30). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

The Role of Listening and Speaking Learning Strategies in Motivational Self-Regulation and Communication Ability: A Mixed-Methods Study

Ghasem Modarresi¹, Gholam Reza Kazemi², Hassan Naseri³

Abstract

Listening and speaking strategies include techniques and guidelines by which learners can regulate their motivation better and interact more effectively in English language. The current study, adopting a sequential mixed-methods design, mainly aims at investigating the role of listening and speaking strategies in improving motivational self-regulation and communication ability. In the quantitative phase of the study, a pool of 36 EFL pre-intermediate learners participated based on convenience sampling. To measure motivational self-regulation, the relevant validated questionnaire and to measure communication ability, the relevant standardized test was used, and to analyze the data, one-way ANCOVA were conducted. In the qualitative phase of the study, eight learners participated based on purposive sampling and open-ended questions were used to conduct semi-structured interviews, and to analyze the data, theme-based categorization and inter-coder reliability were used. The results revealed that there was a significance difference between the two groups with respect to motivational self-regulation and communication ability. Following the inter-coder reliability, the results of semi-structured interviews revealed six common themes, namely: thought-provoking, facilitative, new, practical, engaging, and scaffolding. In the end, the study offers some practical implications for EFL learners and teachers.

Keywords: Listening and speaking strategies, Motivational self-regulation, Communication ability, Learning English language

¹ Department of English, Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran

² Department of Persian Literature, Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran

³ Department of English, Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran