

دو فصلنامه علمی - پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهرا (س)

سال اول، شماره ۲، بهار و تابستان ۱۳۸۹

## ارتباط میان انگیزه، آگاهی فراشناختی از راهبردها و مهارت شنیداری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی

الهه ستوده نما<sup>۱</sup>

فاطمه تقی پور<sup>۲</sup>

### چکیده

مهارت شنیداری اغلب مهارتی منفعل انگاشته می‌شود. از سوی دیگر مطالعه و انجام تحقیق بر روی این مهارت مشکلاتی به همراه دارد. این دلایل سبب شده‌اند که تعداد تحقیقات و مطالعات بر روی این مهارت نسبت به مهارت‌های دیگر کمتر باشد. هدف اولیه این پژوهش یافتن تأثیر میزان مهارت شنیداری و انگیزه بر استفاده از راهبردهای شنیداری فراشناختی بوده است. بررسی رابطه بین مهارت شنیداری و میزان انگیزه شرکت کنندگان هدف دیگر این پژوهش بوده است. یافته‌های این پژوهش مشخص نمود زبان آموزان با مهارت شنیداری سطح بالا و پائین در استفاده از اغلب استراتژی‌ها (۱۸ استراتژی از بین کل ۲۱ استراتژی) با هم تفاوت معناداری داشتند. به این صورت که زبان آموزان با مهارت شنیداری سطح بالا به طور معناداری بیشتر از زبان آموزان با مهارت شنیداری سطح پائین از

---

۱. استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا [esotoude@alzahra.ac.ir](mailto:esotoude@alzahra.ac.ir)

۲. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهرا

تاریخ دریافت: ۸۸/۱۰/۲ تاریخ تصویب: ۸۹/۳/۱

۱۳ استراتژی استفاده نمودند و زبان آموزان با مهارت شنیداری سطح پائین در ۵ استراتژی (بد یا منفی) نسبت به زبان آموزان با مهارت شنیداری سطح بالا به طور معناداری بیشتر استفاده کردند. اما زبان آموزان با میزان انگیزه بالا و پائین چنین تفاوت معناداری در استفاده از استراتژی‌ها نشان ندادند. زبان آموزان با میزان انگیزه بالا تنها در استفاده از ۲ استراتژی از زبان آموزان با میزان انگیزه پائین به طور معناداری تفاوت داشته و بیشتر استفاده کردند. در نهایت این پژوهش نشان داد مهارت شنیداری و میزان انگیزه رابطه مستقیم و مثبتی با هم دارند، هر چند که این رابطه بسیار قوی نبود.

### **واژه‌های کلیدی:** مهارت شنیداری ، آگاهی فراشناختی ، انگیزه،

راهبردهای یادگیری.

#### **۱. مقدمه**

از چند دهه قبل ، مهارت شنیداری جایگاه خود را در یادگیری زبان پیدا کرده است لکن ابعاد مختلف آن باید مورد بررسی قرار گیرد. یکی از اشکالاتی که در حوزه این مهارت وجود دارد این است که بیشتر به نتیجه آن پرداخته شده است تا فرایند کسب آن. خوشبختانه با توجه به راهبردهای فراگیری زبان، در حوزه مطالعه و تحلیل فرایند درک شنیداری زبان گام‌های مؤثری برداشته شده است. راهبردهای فراشناختی از مؤثرترین و اساسی‌ترین فرایندهای تسهیل‌کننده مهارت شنیداری در مراحل طراحی، کنترل و ارزیابی متون شفاهی به شمار می‌روند. علاوه بر این که این راهبردها معیاری برای تمایز میان فراگیران با سطح زبانی بالا و غیر آن هستند، معیارهای دیگری نیز در موفقیت و عدم موفقیت فراگیران دخیل می‌باشند که یکی از آنها انگیزه است. بر اساس نظر بسیاری از محققین در زمینه یادگیری، اعم از زبان، انگیزه نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند. لذا در این تحقیق ارتباط میان عوامل فوق‌الذکر یعنی سطح مهارت شنیداری زبان، راهبردهای فراشناختی و انگیزه مورد بررسی قرار گرفته است.

## ۲. پیشینه تحقیق

شنیدن مهارتی پیچیده است و از آنجا که در زندگی روزمره مردم نقش مهمی ایفا می‌کند نیازمند توجه و دقت می‌باشد. براون<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) معتقد است که فراگیران در کلاس باید بیشتر به شنیدن پردازند تا صحبت کردن. وی با تأکید بر مهارت شنیدن اذعان دارد که توانش شنیداری معمولاً بیشتر از توانش کلامی است و به همین دلیل است که در سال‌های اخیر آموزش زبان بیشتر به درک مطلب شنیداری پرداخته است.

از نظر براون و یول<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) مهارت شنیداری فرایند دشواری است زیرا علاوه بر پیچیدگی خود فرایند، عواملی چون شنونده، گوینده، محتوای پیام و عوامل دیداری همراه با پیام نیز بر آن تأثیر می‌گذارند. در طول دهه گذشته محققین عوامل متعددی را که ممکن است بر مهارت شنیداری تأثیر بگذارد مطالعه نموده‌اند مانند ویژگی‌های متن (وندر پلانک<sup>۳</sup> ۱۹۹۳، چادران<sup>۴</sup> ۱۹۸۳)، ویژگی‌های گوینده و شنونده (مارخام و لاثام<sup>۵</sup> ۱۹۸۷)، ویژگی‌های نوع فعالیت (بوک<sup>۶</sup> ۱۹۹۲، شوهامی<sup>۷</sup> ۱۹۹۱) و ویژگی‌های فراگیر (کال<sup>۸</sup> ۱۹۸۵، آمالی و سایرین<sup>۹</sup> ۱۹۸۹) و ویژگی‌های فرایند (آمالی و سایرین ۱۹۸۹، بیکن<sup>۱۰</sup> ۱۹۹۲، وندرگریفت<sup>۱۱</sup> ۲۰۰۲ و ۲۰۰۵) و انگیزه (وندرگریفت ۲۰۰۵).

علیرغم این باور عمومی که شنیدن نقش مهمی در یادگیری زبان ایفا می‌کند تحقیقات کافی در حوزه درک مطلب شنیداری انجام نشده و نیازمند توجه بیشتری است (آکسفورد ۱۹۹۳ به نقل از وندرگریفت ۲۰۰۳). چند دهه قبل محققین زبان بر این باور بودند که چون فراگیر کاری انجام

1. Brown
2. Brown and Yule
3. Vanderplank
4. Chaudron
5. Markham and Latham
6. Buck
7. Shohamy
8. Call
9. O' Malley et al
10. Bacon
11. Vandergrift

نمی‌دهد و صرفاً گوش می‌کند، درک مطلب شنیداری، مهارتی غیر فعال است. اما تحقیقات اخیر نشان داده که فراگیران باید در این مهارت نیز همانند مهارت‌های دیگر آگاه و فعال باشند تا اصوات، کلمات و دستور زبان را بفهمند و زیر و بم صدا را تفسیر کنند تا آنچه را که باید متوجه شوند (وندراگرفت ۱۹۹۹، هلدن<sup>۱</sup> ۲۰۰۴).

تحقیقات مربوط به این مهارت در طول زمان وسعت یافتند و علاوه بر بررسی عوامل مختلف به تأثیر آن‌ها بر سرعت و کارآیی پردازش زبان شفاهی نیز پرداخته‌اند. آمالی و چاموت<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، گو<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) و وندراگرفت (۲۰۰۵) از جمله محققانی هستند که به عواملی چون انگیزه و راهبردهای مهارت شنیداری پرداخته‌اند.

موضوع انگیزه در تاریخچه یادگیری زبان به چند قرن قبل برمی‌گردد. زمانی که محققان به ارتباط میان یادگیری و ابعاد روانشناختی پی‌بردند. تحقیقات متعددی در این زمینه انجام شده است (دسی و ریان<sup>۴</sup> ۱۹۸۵، گاردنر<sup>۵</sup> ۱۹۸۵ الف، دورنی<sup>۶</sup> ۱۹۹۴ و دورنی ۲۰۰۱). گاردنر یکی از اولین محققینی است که در این زمینه کار کرده و مدل "اجتماعی-آموزشی"<sup>۷</sup> خود را مبتنی بر دو نوع دلیل اصلی یادگیری زبان یعنی "همسان‌سازی خود و ابزاری"<sup>۸</sup> ارائه کرده است.

بر اساس مدل اجتماعی-آموزشی گاردنر، عوامل انگیزشی اهمیت زیادی دارند چراکه باعث می‌شوند فراگیران چه در شرایط رسمی و چه غیر رسمی بیشتر فعالیت کنند (گاردنر ۱۹۸۳). گاردنر معتقد است فراگیری که با انگیزه است در یادگیری زبان نیز فعال‌تر است. کرشن<sup>۹</sup> (۱۹۸۱) معتقد است از آنجا که عوامل انگیزشی در داده‌های زبانی به عنوان فیلتر شناختی عمل می‌کنند،

- 
1. Holden
  2. O'Malley and Chamot
  3. Goh
  4. Deci and Ryan
  5. Gardner
  6. Dörnyei
  7. socio-educational
  8. Integrative and instrumental
  9. Krashen

حائز اهمیت هستند. دورنی (۱۹۹۸: ۱۱۷) نیز نظرش آن است که "انگیزه، آغازگر یادگیری و نیروی محرکه ادامه فرایند یادگیری است که بعضاً فرایندی خسته کننده به شمار می‌رود". تحقیقات زیادی پیرامون نگرش، انگیزه و دلایل یادگیری زبان دوم و خارجی انجام شده است (کلمنت، دورنی و نونلز<sup>۱</sup> ۱۹۹۴، درونی ۱۹۹۰، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱، الیس<sup>۲</sup> ۱۹۹۴، آکسفورد<sup>۳</sup> ۱۹۹۶، ویلیامز و بردن<sup>۴</sup> ۱۹۹۷، آکسفورد و شیرین<sup>۵</sup> ۱۹۹۴، نونان<sup>۶</sup> ۱۹۹۹، دستغیب ۱۹۹۶، ستوده نما ۲۰۰۱، چمبرز<sup>۷</sup> ۱۹۹۹، گاردنر ۱۹۷۳، ۱۹۷۹، ۱۹۸۰، ۱۹۸۵ الف، ۱۹۸۵ ب، ۲۰۰۰، گاردنر، ترمبلی و مسگورت<sup>۸</sup> ۱۹۹۷).

یکی دیگر از عوامل مهم که به مهارت شنیداری مربوط می‌شود استفاده از راهبردهای متفاوت است. روانشناسان برای تبیین دانش و نوع کنترل افراد بر طرز فکر و فعالیت‌های یادگیریشان از اصطلاح "فراشناخت" استفاده کردند (فلیول<sup>۹</sup> ۱۹۷۸، فلیول و ولمن<sup>۱۰</sup> ۱۹۷۷). این اصطلاح به "دانش انسان از نوع فعالیت، راهبردهایی که ممکن است برای انجام آن فعالیت به کار رود و آگاهی انسان از توانایی‌های خود در رابطه با این راهبردها" اطلاق می‌شود (تیلور<sup>۱۱</sup> ۱۹۸۳: ۲۷۰). فراشناخت به تعبیر فلیول (۱۹۷۹: ۹۰۶) "دانش و شناخت درباره پدیده شناخت است". لذا می‌توان گفت "هر قدر که فراگیران نسبت به زبان و یادگیری زبان آگاه‌تر باشند، در کنترل یادگیری و یادگیری زبان نیز مؤثرتر عمل می‌کنند" (الیس و سینکلر<sup>۱۲</sup> ۱۹۸۹، وندرگریفت ۲۰۰۵). تحقیقات نشان می‌دهد (أمالی و سایرین ۱۹۸۵، الیس و سینکلر ۱۹۸۹) که بدون پیشرفت در ادغام راهبردهای شناختی و فراشناختی، فراگیران نمی‌توانند راهبردها را در فعالیت‌های دیگر نیز بکار

1. Clement , Dörnyei, and Noels
2. Ellis
3. Oxford
4. Williams and Burden
5. Oxford and Shearin
6. Nunan
7. Chambers
8. Gardner, Trembly and Masgoret
9. Flavell
10. Flavell and Wellman
11. Taylor
12. Ellis and Sinclair

ببرند و فراگیران با سطح مهارت شنیداری بالاتر از راهبردهای بخصوصی استفاده می‌کنند (أمالی و سایرین ۱۹۸۹).

الیس ( ۱۹۹۹) معتقد است که بسیاری از شرایط تدریس و مطالب مورد تدریس به نحوی هستند که انگیزه لازم را در فراگیران ایجاد نمی‌کنند تا بتوانند یادگیری خود را طراحی و هدایت کنند و لذا منجر به پیشرفت آگاهی فراشناختی آن‌ها نمی‌شوند.

با شناخت راهبردهای یادگیری زبان، (آکسفورد ۱۹۹۰ و ۱۹۹۶) بیشترین تحقیقات در این زمینه پیرامون درک مطلب از طریق خواندن انجام شده است (سینگال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱، برکووتیز<sup>۲</sup> ۲۰۰۴) و کمترین تحقیقات در زمینه درک مطلب از طریق شنیدن بوده است (یانگ<sup>۳</sup> ۱۹۹۷، هرون<sup>۴</sup> ۲۰۰۲، وندرگرفت ۱۹۹۷، ۲۰۰۲، ۲۰۰۵). علت این امر ممکن است این حقیقت باشد که راهبردهای خواندن را می‌توان ساده‌تر و با استفاده از آزمون درک مطلب مورد بررسی قرار داد در حالی که بررسی راهبردهای شنیداری نیازمند امکاناتی مانند آزمایشگاه، ضبط صوت و محیط آرام برای انجام آزمون شنیداری است.

اگر چه تحقیقات زیادی پیرامون هر یک از این عوامل به طور جداگانه صورت پذیرفته، بررسی این سه عامل بطور همزمان در بافت "یادگیری زبان به عنوان زبان خارجی"<sup>۵</sup> صورت نگرفته است. از ویژگی‌های دیگر این تحقیق آن است که برخی فرایندهای تهیه و تعیین اعتبار پرسشنامه مورد استفاده برای تشخیص نوع راهبردها در ایران و بر روی فراگیران ایرانی انجام شده است (وندرفرفت و سایرین ۲۰۰۶).

### ۳. سؤالات پژوهش

۱) آیا میان فراگیران با مهارت شنیداری سطح بالا و سطح پائین در زبان انگلیسی تفاوت معناداری در مجموع راهبردها و نیز هر یک از راهبردهای فراشناختی مورد استفاده وجود دارد؟

1. Singhal
2. Berkowitz
3. Young
4. Huron
5. EFL

۲) آیا میان فراگیران با انگیزه‌های متفاوت (زیاد و کم) در مجموع راهبردها و هر یک از راهبردهای فراشناختی مورد استفاده تفاوت معناداری وجود دارد؟

۳) آیا میان سطح مهارت شنیداری در زبان انگلیسی و میزان انگیزه ارتباط وجود دارد؟ با توجه به سؤالات پژوهشی فوق‌الذکر سه فرضیه صفر در نظر گرفته شد.

#### ۴. تعریف واژگان کلیدی

مهارت شنیداری: بر اساس نظر اندرسون و لینچ<sup>۱</sup> (۱۹۸۸: ۱۱) مهارت شنیداری عبارت است از "تعبیر منسجم از هر پیام شفاهی". در این تحقیق نمره حاصل از بخش مهارت شنیداری آزمون تافل (۲۰۰۴) به عنوان مهارت شنیداری لحاظ شده است. افرادی که نمره شان ۰/۵ - ۲ انحراف معیار بالاتر و پائین تر از میانگین نمرات بوده به ترتیب به عنوان افراد با مهارت شنیداری سطح بالا و سطح پائین نامیده شده‌اند.

آگاهی فراشناختی: این آگاهی عبارت است از "دانش فرد از فعالیت مورد نظر، راهبردهایی که می‌توان برای انجام آن فعالیت به کار برد و آگاهی فرد از توانایی‌های خود در رابطه با این راهبردها" (تیلور ۱۹۸۳: ۲۷۰). در این تحقیق این آگاهی از طریق پرسشنامه و ندرگرفت (۲۰۰۶) تحت عنوان پرسشنامه "ملک"<sup>۲</sup> اندازه‌گیری شده است.

انگیزه: بر اساس نظر گاردنر انگیزه متشکل از سه عامل "علاقه برای یادگیری زبان انگلیسی، شدت انگیزه و نگرش نسبت به یادگیری زبان انگلیسی" است (گاردنر ۱۹۸۵). در این تحقیق نمره‌ای که از پرسشنامه گاردنر (۱۹۸۵)، ترجمه دستغیب (۱۹۹۶) کسب می‌شود به عنوان میزان انگیزه در نظر گرفته شده است که سه عامل علاقه برای یادگیری زبان انگلیسی، شدت انگیزه و نگرش نسبت به یادگیری زبان انگلیسی را اندازه‌گیری می‌کند.

---

1. Anderson and Lynch

2. Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALK)

## ۵. روش شناسی

جامعه آماری: در این پژوهش ۴۰ نفر خانم از مؤسسه‌ای در تهران انتخاب شدند که در رده سنی شانزده تا سی سال بودند. که البته پس از لحاظ نمودن معیار انتخاب (در ذیل) ۹ نفر از جامعه آماری حذف شدند.

ابزار: سه وسیله برای جمع‌آوری داده‌های آماری به کار رفته است. علاوه بر آن بخش راهبردهای فراشناختی با استفاده از روش "بلند فکر کردن" مجدداً بررسی شده است.

(۱) بخش شنیداری آزمون تافل (۲۰۰۴)

از آنجا که صرفاً مهارت شنیداری افراد شرکت کننده ملاک بود فقط این بخش از آزمون تافل مورد استفاده قرار گرفت که پایایی آن معادل ۰/۸۵ بود.

(۲) پرسشنامه ملک (۲۰۰۶)

این پرسشنامه مشتمل بر بیست و یک راهبرد است که به صورت جملاتی در قالب پاسخ-های شش درجه‌ای از نمره "یک" برای "هرگز" تا "شش" برای "همیشه" تنظیم شده است (به ضمیمه مراجعه شود). اگر چه نسخه‌های متعددی از این پرسشنامه وجود دارد (وندرگرفت ۲۰۰۵، گو ۲۰۰۲، وگلی<sup>۱</sup> ۱۹۹۵) هر کدام اشکالاتی دارد اما در نسخه اخیر (۲۰۰۶) تحلیل‌های زیادی جهت افزایش سطح روایی آن انجام شده است.

بر اساس آنچه گزارش شده است، در این پرسشنامه ارتباط معناداری میان نمرات مهارت شنیداری فراگیران و راهبردهایی که خود گزارش کرده‌اند (پرسشنامه ملک) وجود داشته است ( $P < ۰/۰۰۱$  و  $F = ۰/۳۶$ ). تحلیل رگرسیون نیز ارتباط معناداری میان راهبردهای فراشناختی و موفقیت در درک مهارت شنیداری نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که برخی فرایندهای این پرسشنامه جهت روایی‌سازی در ایران و بر روی فراگیران ایرانی انجام شده است (وندرگرفت ۲۰۰۶: ۴۴۲). لذا پرسشنامه مناسبی برای استفاده در مورد فراگیران ایرانی است. این پرسشنامه شامل پنج هسته/ فاکتور است که عبارتند از: "طراحی/ ارزیابی"، "توجه هدفمند"، "دانش فرد"،



"ترجمه ذهنی" و "حل مشکل". قابل ذکر است که چنانچه شرکت کنندگان مشکلی در درک جملات داشتند توضیح لازم برای آنها داده می شد.

### ۳) مجموعه تست نگرش و انگیزه گاردنر

این تست زیر مجموعه های متعددی دارد که هر یک بعدی از ویژگی های نگرشی یا انگیزشی فرد را مورد آزمایش قرار می دهد. از آنجا که این پژوهش صرفاً به انگیزه می پردازد، بخش انگیزه این آزمون مورد استفاده قرار گرفت (گاردنر ۱۹۸۵ ب). این بخش مشتمل بر ۳۰ سؤال است که بنا به نظر گاردنر سه جزء تشکیل دهنده انگیزه یعنی "علاقه به یادگیری زبان انگلیسی"، "شدت انگیزه" و "نگرش نسبت به یادگیری زبان انگلیسی" را می سنجد. بیست سؤال اول به صورت سؤالات سه گزینه ای می باشند که دو جزء اول را بررسی می کنند و ده سؤال آخر به صورت مقیاس پنج نمره ای هستند که از "یک" برای "کاملاً مخالف" تا "پنج" برای "کاملاً موافق" بوده و جزء سوم انگیزه را مورد ارزیابی قرار می دهند. نمره هر فرد مجموع نمرات کسب شده در این ۳۰ سؤال است. قابل ذکر است که چون نحوه نمره گذاری بیست سؤال اول با ده سؤال آخر متفاوت بود، نمره هر فرد در ۲۰ سؤال اول بر حداکثر نمره در این قسمت (یعنی ۶۰) تقسیم شد و در عدد ۱۰۰ ضرب شد و نمره ده سؤال دیگر نیز بر حداکثر نمره در این بخش (یعنی ۵۰) تقسیم شد و در عدد ۱۰۰ ضرب شد. مجموع نمرات در این دو بخش، نمره فرد مذکور در انگیزه به شمار می رود. میزان پایایی این بخش ۰/۸۸۸ بود.

لازم به ذکر است که در این پژوهش از نسخه ترجمه شده این پرسشنامه (دستغیب ۱۹۹۶) استفاده شد تا از درک مطلب سؤالات اطمینان حاصل شود. برخی تغییرات جزئی نیز ایجاد شد تا بهتر مورد استفاده افراد شرکت کننده در این پژوهش قرار گیرد. بر اساس نظر گاردنر، ترمبلی و مسگورت (۱۹۹۷: ۳۵۵) "این آزمون مجموعه ای از متغیرها را دربر دارد و سؤالات به گونه ای تنظیم شده اند تا با بافتی که این تحقیق در آن صورت می گیرد متناسب گردد".

### ۴) روش بلند فکر کردن

در این قسمت بخش شنیداری آزمون تافل مجدداً برای چهار نفر از شرکت کنندگان به صورت انفرادی پخش شد و از آنها خواسته شد تا در قسمت های مخصوصی، که از نظر مصاحبه

کننده جای بحث داشت و می توانست نمایانگر استفاده از راهبرد بخصوصی باشد، آنچه را که فکر می کنند بلند بگویند. صدای آن ها ضبط و سپس مورد تحلیل قرار گرفت.

## ۶. جمع آوری داده ها

در اولین جلسه محقق با افراد شرکت کننده در آزمون صحبت کرد و در مورد آنچه از آن ها می - خواست توضیح داد. جلسه بعد بخش شنیداری آزمون تافل برگزار شد. آزمون تافل و پاسخ نامه ها در میان آن ها توزیع شد. زمان مورد نظر ۳۵ دقیقه بود. پس از آزمون تافل آن ها به پرسشنامه ملک پاسخ دادند. زمان پاسخ به این پرسشنامه نیز ۲۰ دقیقه بود. جلسه بعد آزمون انگیزه توزیع شد. در تمامی مراحل از آن ها خواسته شد تا صادقانه جواب بدهند و به آن ها این اطمینان داده شد که هیچ کس غیر از محقق از نمرات و پاسخ ها مطلع نخواهد شد. ضمناً مشخصات و شماره تماس افراد نیز جهت تماس های بعدی در صورت نیاز دریافت شد. پس از نمره دهی داده ها دو نفر از شرکت کنندگانی که به لحاظ سطح مهارت شنیداری و انگیزه در بالاترین و پایین ترین سطح قرار گرفته بودند جهت مصاحبه برای "بلند فکر کردن" انتخاب شدند. در واقع این بخش مشکل ترین قسمت بود زیرا افراد هیچ تصویری از این کار نداشتند. لذا در ابتدای مصاحبه با هر فرد نحوه انجام کار برای نامبرده تبیین می شد. فرد به همان بخش شنیداری از آزمون تافل که قبلاً انجام داده بود، گوش می کرد و افکارش را بلند بازگو می کرد. صدای وی ضبط می شد و با پاسخ هایش به پرسشنامه راهبردهای فراشناختی مطابقت داده می شد.

## ۷. تحلیل داده ها

برای تحلیل آماری داده ها از نرم افزار SPSS استفاده شد. برای پاسخ به دو سؤال اول پژوهش، یک سری آزمون تی مستقل<sup>۱</sup> انجام شد و برای پاسخ به سؤال سوم یعنی رابطه میان انگیزه و سطح مهارت شنیداری از فرمول ضریب همبستگی<sup>۲</sup> پیرسون استفاده شد. لازم به ذکر است که اولاً

---

1. independent samples t-test

2. Pearson product correlation coefficient

سؤالات مربوط به زیر مجموعه‌ها به صورت پراکنده در پرسشنامه بودند و ثانیاً در نمره دهی جملات شماره ۳، ۴، ۸، ۱۱، ۱۶ و ۱۸ که به صورت منفی مطرح شده بودند، جابجایی مقیاس کدگذاری صورت گرفت.

## ۸. تحقیق حاضر

### ۸-۱. تحلیل سؤال اول

ابتدا ویژگی‌های لازم برای داشتن یک نمونه نرمال بررسی شد و با توجه به نرمال بودن جامعه آماری، افرادی که بین ۰/۵-۲ انحراف معیار بالاتر و پائین تر از میانگین بودند به ترتیب افراد سطح بالا و سطح پائین در مهارت شنیداری نامیده شدند. از آنجا که تعداد سؤالات زیاد (۲۱ جمله) و بصورت پاسخ‌های شش درجه‌ای (۱-۶) بود به صورت مقیاس فاصله‌ای<sup>۱</sup> لحاظ شد (برایمن و کریمر<sup>۲</sup>). لذا برای پاسخ به سؤال اول، تی مستقل محاسبه شد. جدول (۱) نمایانگر آمار توصیفی برای دو گروه است.

جدول ۱. آمار توصیفی استفاده از راهبردها در میان افراد سطح بالا و پائین مهارت شنیداری

انحراف معیار		میانگین		تعداد		استفاده از راهبردها
سطح پائین	سطح بالا	سطح پائین	سطح بالا	سطح پائین	سطح بالا	
۴,۴۹	۶,۶۹	۵۵,۳۸	۹۱,۲۹	۱۳	۱۸	

همان‌گونه که جدول نشان می‌دهد افراد با سطح مهارت شنیداری بالاتر از مجموع بیشتری از راهبردها استفاده کرده‌اند. آزمون تی مستقل نمایانگر آن بود که تفاوت معنادار است  $t(۲۹) = ۱۴/۱۷۸$ ;  $p < ۰/۰۵$ .

برای بررسی این که آیا این دو گروه در استفاده از هر یک از راهبردها نیز تفاوت معناداری دارند یا خیر یکسری آزمون تی صورت گرفت. با توجه به این که این راهبردها

1. interval scale  
2. Bryman and Cramer

شامل ۵ زیر مجموعه بودند جدول (۲) نمایانگر آمار توصیفی در هر یک از این ۵ بخش و در رابطه با هر جمله است .

همانگونه که در جدول شماره (۲) ملاحظه می‌شود، میانگین‌های دو گروه با مهارت شنیداری سطح بالا و سطح پائین متفاوت می‌باشد. برای مشخص نمودن معنی دار بودن یا نبودن این تفاوت‌ها یک سری آزمون تی انجام گرفت که خلاصه آن در جدول شماره (۳) مشاهده می‌گردد.

جدول ۲. آمار توصیفی راهبردهای استفاده شده توسط فراگیران با مهارت شنیداری سطح بالا و سطح

پائین

عامل	شماره جمله	تعداد		میانگین		انحراف معیار	
		سطح بالا	سطح پائین	سطح بالا	سطح پائین	سطح بالا	سطح پائین
طراحی / ارزیابی	۱	۱۸	۱۳	۵,۱۸	۲,۱۷	۰,۷۳	۱,۰۳
	۱۰	۱۸	۱۳	۴,۵۹	۲,۹۲	۱,۱۸	۱,۱۶
	۱۴	۱۸	۱۳	۳,۷۱	۲,۸۳	۱,۷۲	۱,۴۷
	۲۰	۱۸	۱۳	۳,۳۵	۱,۸۳	۱,۴۱	۰,۷۲
	۲۱	۱۸	۱۳	۴,۱۸	۲,۱۷	۱,۲۹	۱,۱۹
توجه هدفمند	۲	۱۸	۱۳	۴,۵۹	۲,۵۸	۰,۹۴	۰,۹۰
	۶	۱۸	۱۳	۴,۰۶	۲,۱۷	۱,۲۵	۱,۲۷
	۱۲	۱۸	۱۳	۴,۱۸	۲,۵۰	۰,۸۸	۱,۴۵
	۱۶	۱۸	۱۳	۲,۷۱	۴,۰۸	۱,۳۶	۱,۳۱
دانش فرد	۳	۱۸	۱۳	۲,۵۳	۳,۹۲	۱,۲۸	۱,۳۸
	۸	۱۸	۱۳	۲,۳۵	۴,۰۸	۱,۰۶	۱,۲۴
	۱۵	۱۸	۱۳	۴,۱۲	۲,۲۵	۱,۴۵	۱,۳۶

۱,۲۹	۱,۲۲	۳,۷۵	۲,۶۵	۱۳	۱۸	۴	ترجمه ذهنی
۱,۰۷	۱,۴۹	۳,۲۹	۳,۳۳	۱۳	۱۸	۱۱	
۱,۲۳	۰,۹۹	۲,۶۷	۱,۸۸	۱۳	۱۸	۱۸	
۱,۲۴	۱,۳۸	۲,۵۸	۳,۸۲	۱۳	۱۸	۵	حل مشکل
۱,۱۵	۱,۴۷	۲,۳۳	۴,۱۸	۱۳	۱۸	۷	
۰,۹۰	۰,۷۱	۱,۹۲	۵	۱۳	۱۸	۹	
۱,۲۷	۰,۷۹	۲,۸۳	۵	۱۳	۱۸	۱۳	
۱	۱,۴۲	۲,۴۲	۴,۵۳	۱۳	۱۸	۱۷	
۱,۵۹	۱,۴۸	۳,۸۳	۴,۲۴	۱۳	۱۸	۱۹	

جدول ۳. نتایج آزمون‌های تی برای مقایسه فراگیران با مهارت شنیداری سطح بالا و سطح پائین در راهبردهای استفاده شده

درجه آزادی	معنادر بودن	تی مشاهده شده	شماره جمله	عامل
۲	۰,۰۰۰	۲۱,۲۷	۱	طراحی / ارزیابی
۲	۰,۰۰۹	۹,۴۹۹	۱۰	
۲	۰,۵۲۵	۱,۲۸۷	۱۴	
۲	۰,۰۰۵	۱۰,۴۷۵	۲۰	
۲	۰,۰۰۵	۱۰,۷۳۵	۲۱	
۲	۰,۰۰۴	۱۱,۱۵۵	۲	توجه هدفمند
۲	۰,۰۱۸	۷,۹۸۶	۶	
۲	۰,۰۰۲	۱۲,۱۴۲	۱۲	
۲	۰,۰۲۸	۷,۱۲۸	۱۶	
۲	۰,۰۳۹	۶,۴۶۳	۳	

۲	۰,۰۰۶	۱۰,۱۰۵	۸	دانش فرد
۲	۰,۰۲۱	۷,۷۴۱	۱۵	
۲	۰,۰۳۳	۶,۷۹۴	۴	ترجمه ذهنی
۲	۰,۵۱۷	۱,۳۲۰	۱۱	
۲	۰,۰۰۱	۱۴,۸۸۸	۱۸	
۲	۰,۰۴۴	۵,۴۹۱	۵	حل مشکل
۲	۰,۰۰۵	۱۰,۵۶۳	۷	
۲	۰,۰۰۰	۲۱,۹۳۳	۹	
۲	۰,۰۰۸	۹,۶۵۶	۱۳	
۲	۰,۰۰۱	۱۴,۱۴۹	۱۷	
۲	۰,۶۴۶	۸,۷۴	۱۹	

جدول (۳) نشان می‌دهد که در بخش یک (عامل طراحی / ارزیابی) افراد با سطح بالاتر مهارت شنیداری به غیر از راهبرد شماره ۱۴، در سایر راهبردها تفاوت معناداری با افراد سطح پائین تر داشتند. در بخش دوم (عامل توجه هدفمند) نیز افراد سطح بالاتر نسبت به افراد سطح پائین - تر تفاوت معناداری داشتند. تنها استثنا در بخش دوم جمله شماره ۱۶ بود که به لحاظ ساختاری به صورت منفی ذکر شده بود. طبعاً در این جمله افراد سطح پائین تر میانگین بالاتری داشتند. در بخش سوم (عامل دانش فرد) باز هم مانند مورد قبل افراد سطح بالاتر نسبت به افراد سطح پائین تر به نحو معناداری بالاتر بودند. به غیر از جملات ۳ و ۸ که مجدداً بصورت منفی طرح شده بودند و نتیجه برعکس بود. در بخش چهارم (عامل ترجمه ذهنی) از آنجا که کلیه جملات بصورت منفی مطرح شده بودند در دو مورد از سه مورد (جملات ۴ و ۱۸) افراد سطح پائین تر بطور معناداری از افراد سطح بالاتر، برتر بودند ولی این تفاوت معنادار در رابطه با جمله شماره ۱۱ صادق نبود. در بخش آخر (عامل حل مشکل) در کلیه راهبردها غیر از جمله شماره ۱۹، افراد سطح بالاتر به طور معناداری از افراد سطح پائین تر، برتر بودند.

## ۲-۸. تحلیل سؤال شماره ۲

این تحلیل جهت پاسخ به این سؤال است که آیا در استفاده از راهبردهای یادگیری میان افرادی که از انگیزه زیادتر یا کمتری برخوردارند، تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر. همانند دو سطح مهارت شنیداری، دو سطح انگیزه زیاد و کم برای آنها لحاظ شد. نمرات انگیزه فراگیرانی که در محدوده ۰/۵-۲ انحراف معیار بالا و پائین میانگین نمرات قرار گرفته بود به ترتیب سطوح انگیزه زیاد و کم نامیده شدند. برای پاسخ به این سؤال نیز با استناد به استدلال ارائه شده در بخش قبل تی مستقل محاسبه شد. جدول (۴) نمایانگر آمار توصیفی برای دو گروه است.

جدول ۴. آمار توصیفی استفاده از راهبردها در میان افراد با انگیزه زیاد و کم

انحراف معیار		میانگین		تعداد		استفاده از راهبردها
انگیزه کم	انگیزه زیاد	انگیزه کم	انگیزه زیاد	انگیزه کم	انگیزه زیاد	
۸,۵۲	۹,۳۶	۶۴,۹۳	۷۴,۶۱	۱۴	۱۷	

نتیجه تی مستقل با توجه به عدم تساوی واریانسها دلالت بر عدم تفاوت معنادار بین این دو گروه داشت  $t(28/20) = - 2/4 ; p > 0/05$ .

همانند متغیر سطح مهارت شنیداری، در خصوص انگیزه نیز یکسری آزمون تی محاسبه شد تا تفاوت در استفاده از تک تک راهبردها مشخص شود. جدول (۵) آمار توصیفی مربوط به راهبردهای استفاده شده توسط افراد با انگیزه زیاد و کم را نشان می‌دهد.

همان‌گونه که میانگینها نشان می‌دهد تفاوت‌هایی میان دو گروه وجود دارد. جدول شماره (۶) خلاصه یکسری آزمون تی را به جهت معنادار بودن/ نبودن این تفاوتها مشخص می‌کند.

جدول ۵. آمار توصیفی راهبردهای استفاده شده توسط فراگیران با انگیزه زیاد و کم

عامل	شماره جمله	تعداد		میانگین		انحراف معیار	
		سطح بالا	سطح پایین	سطح بالا	سطح پایین	سطح بالا	سطح پایین
طراحی / ارزیابی	۱	۱۷	۱۴	۴,۲۲	۲,۸۷	۱,۴۰	۱,۸۱
	۱۰	۱۷	۱۴	۳,۸۹	۳,۴۰	۱,۳۲	۱,۵۹
	۱۴	۱۷	۱۴	۳,۵۰	۳,۱۳	۱,۸۲	۱,۵۵
	۲۰	۱۷	۱۴	۲,۷۲	۲,۲۰	۱,۱۸	۱,۵۲
	۲۱	۱۷	۱۴	۳,۲۸	۲,۶۷	۱,۶۴	۱,۵۴
توجه هدفمند	۲	۱۷	۱۴	۴,۳۳	۳,۱۷	۱,۱۹	۱,۴۹
	۶	۱۷	۱۴	۳,۸۹	۲,۸۷	۱,۶۰	۱,۱۹
	۱۲	۱۷	۱۴	۴,۲۲	۳,۳۳	۱,۴۴	۱,۱۸
	۱۶	۱۷	۱۴	۳,۲۸	۳,۲۰	۱,۴۵	۱,۴۷
دانش فرد	۳	۱۷	۱۴	۳,۲۸	۳,۱۳	۱,۴۵	۱,۸۵
	۸	۱۷	۱۴	۲,۷۸	۳,۳۳	۱,۲۲	۱,۵۴
	۱۵	۱۷	۱۴	۳,۶۱	۳	۱,۵۴	۱,۵۱
ترجمه ذهنی	۴	۱۷	۱۴	۳,۲۲	۳,۶۷	۱,۴۴	۱,۴۵
	۱۱	۱۷	۱۴	۳,۰۶	۲,۶۰	۱,۴۷	۱,۰۶
	۱۸	۱۷	۱۴	۲,۶۱	۳,۵۳	۱,۶۹	۱,۶۰
حل مشکل	۵	۱۷	۱۴	۳,۴۴	۳,۷۳	۱,۳۴	۱,۶۲
	۷	۱۷	۱۴	۴,۳۳	۳,۲۷	۱,۱۹	۱,۴۹
	۹	۱۷	۱۴	۳,۸۹	۲,۸۷	۱,۶۰	۱,۱۹
	۱۳	۱۷	۱۴	۴,۲۲	۳,۳۳	۱,۴۴	۱,۱۸
	۱۷	۱۷	۱۴	۳,۷۲	۳,۸۰	۱,۴۵	۱,۴۷
	۱۹	۱۷	۱۴	۴,۰۶	۳,۵۳	۱,۴۷	۱,۹۶



جدول ۶. نتایج آزمون‌های تی برای مقایسه فراگیران با انگیزه زیاد و کم در راهبردهای استفاده شده

عامل	شماره جمله	تی مشاهده شده	معنادار بودن	درجه آزادی
طراحی / ارزیابی	۱	۵,۱۳۹	۰,۰۷۷	۲
	۱۰	۰,۱۹۶	۰,۹۰۷	۲
	۱۴	۰,۹۰۳	۰,۶۳۷	۲
	۲۰	۱,۸۸۸	۰,۳۸۹	۲
	۲۱	۳,۲۴۳	۰,۱۹۸	۲
توجه هدفمند	۲	۶,۲۵۵	۰,۰۴۴	۲
	۶	۲,۹۲۹	۰,۲۳۱	۲
	۱۲	۳,۸۳۶	۰,۱۴۷	۲
	۱۶	۰,۲۷۲	۰,۸۷۳	۲
دانش فرد	۳	۱,۱۸۱	۰,۵۵۴	۲
	۸	۴,۷۷۴	۰,۰۹۲	۲
	۱۵	۱,۴۲۵	۰,۴۹۰	۲
ترجمه ذهنی	۴	۰,۵۲۸	۰,۱۲۶	۲
	۱۱	۳,۸۳۶	۰,۱۴۷	۲
	۱۸	۱,۴۷۳	۰,۴۷۹	۲
حل مشکل	۵	۴,۱۳۹	۰,۱۲۶	۲
	۷	۲,۹۲۹	۰,۲۳۱	۲
	۹	۵,۱۳۳	۰,۰۷۷	۲
	۱۳	۷,۳۳۱	۰,۰۲۶	۲
	۱۷	۳,۶۰۱	۰,۴۷۹	۲
	۱۹	۴,۰۴۶	۰,۱۳۲	۲

بر اساس این نتایج صرفاً در دو جمله ( جملات شماره ۲ و شماره ۱۳) افراد با انگیزه بیشتر به طور معناداری از افراد با انگیزه کمتر، برتر بودند.

### ۳-۸. تحلیل سؤال ۳

برای پاسخ به این سؤال از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد (جدول شماره ۷).

جدول شماره ۷. ارتباط میان انگیزه و سطح مهارت شنیداری

تعداد	۳۱
ارتباط پیرسون	۰,۶۹۸
معنادار بودن (دو طرفه)	۰,۰۰۰۴

بر اساس نتایج جدول میان انگیزه و مهارت شنیداری (۰/۶۹۸) ارتباط وجود دارد هر چند این مقدار چندان زیاد نیست.

### ۴-۸. تحلیل بلند فکر کردن

از آنجا که تفاوت معناداری در استفاده از راهبردها میان فراگیران با انگیزه زیاد و کم وجود نداشت، مصاحبه برای بلند فکر کردن صرفاً با ۴ نفر انجام گرفت. این چهار نفر عبارت بودند از دو نفر از فراگیران با سطح مهارت شنیداری بالاتر (به ترتیب با نمرات ۵۰ و ۴۵) و دو نفر با سطح مهارت شنیداری پائین تر (به ترتیب با نمرات ۲۲ و ۲۳).

این افراد همان متنی را گوش دادند که در آزمون سطح مهارت شنیداری شنیده بودند و لذا برای کم کردن عامل آشنایی با متن، این مصاحبه پس از یک ماه انجام گرفت. آنها آزاد بودند به زبان فارسی و یا انگلیسی صحبت کنند. نوار در مقاطع بخصوصی از متن که از قبل تعیین شده بود، قطع می شد ولی مصاحبه شوندگان در برخی از این مقاطع یا به دلیل عدم درک و یا عدم توانایی در بیان، چیزی برای گفتن نداشتند و بر عکس در برخی قسمت های متن که خودشان حرفی برای گفتن داشتند، نوار را قطع و صحبت می کردند. موضوع متن اول پیرامون اصلاح موی سر میان یک زن و مرد بود و متن دوم در مورد مادر بزرگ یک مرد بود.

در خصوص نتایج به نظر می رسد که افراد سطح بالاتر، بیشتر از راهبردهای "حل مشکل" استفاده می کنند که در برگیرنده برخی راهبردها از جمله استنتاج است. از دیگر راهبردهایی که توسط این گروه مورد استفاده قرار می گیرد، راهبردهای مربوط به "توجه جهت دار" است.

خصوصاً زمانی که به دلیل عدم تمرکز متوجه چیزی نمی‌شوند. استفاده از اطلاعات عمومی و فردی از راهبردهای "حل مشکل" بود. هر دو گروه معتقد بودند که هنگام شنیدن خود را ارزیابی می‌کنند (طراحی/ ارزیابی). در موارد بسیار نادری نیز احساس و نگرش خود را نسبت به یادگیری این مهارت مطرح می‌کردند (عامل "دانش فردی"). نکته‌ای که در این بخش مشخص بود آن است که افراد سطح بالا و پائین هر دو از راهبردهای "ترجمه ذهنی" استفاده می‌کنند با این تفاوت که افراد سطح بالاتر به ترجمه کلمات کلیدی می‌پردازند در حالی که افراد سطح پائین تر ترجمه کلمه به کلمه دارند.

اگر چه بلند فکر کردن به عنوان یک راهکار، تبیین کننده بود اما پیرامون راهبردهایی چون "طراحی" و "دانش فردی" اطلاعات کافی حاصل نشد. هرچند از سوی دیگر نیز هیچ تناقضی میان موارد پرسشنامه و بلند فکر کردن مشاهده نشد.

## ۹. بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتیجه تحقیق مشخص شد که زبان‌آموزان با مهارت شنیداری سطح بالاتر در غالب راهبردها نسبت به زبان‌آموزان با مهارت شنیداری سطح پائین تر برتری دارند. به عبارت دیگر از میان ۲۱ راهبرد مورد نظر، این دو گروه در ۱۸ راهبرد با هم تفاوت معنادار داشتند. که از میان این ۱۸ راهبرد، زبان‌آموزان سطح بالاتر از ۱۳ استراتژی بیشتر استفاده کردند و زبان‌آموزان سطح پائین تر نیز به طور معناداری بیشتر از ۵ نوع راهبرد که معمولاً بد یا منفی نامیده می‌شود استفاده کردند. در سه مورد نیز تفاوت معنادار میان دو گروه مشاهده نشد. در خصوص ۱۳ استراتژی مورد استفاده زبان‌آموزان با سطح مهارت شنیداری بالاتر می‌توان گفت که تقسیمات و ندرگررفت (۲۰۰۵) غالباً با نوع راهبرد و مهارت مرتبط است. به عنوان مثال در بخش حل مشکل، زبان‌آموزانی که از مهارت بالاتری برخوردار بودند بیشتر از این راهبرد استفاده کردند زیرا چالش بیشتری می‌طلبند. حال زبان‌آموزان یا به علت سطح مهارت بالاتر از این توان برخوردارند یا چون به واسطه سطح مهارتی‌شان از اعتماد به نفس بالاتری برخوردارند از مقابله با چنین شرایطی استقبال می‌کنند. بر خلاف این دسته، زبان‌آموزان با سطح مهارتی پایین تر ناامید از حل چنین مشکلی آن را رها می‌-

کنند. مورد دیگری که یکی از بیشترین تفاوت‌ها را نشان می‌داد بخش طراحی / ارزیابی است که فراگیران سطح بالا یا غالباً از قبل برای شنیدن متن مورد نظر طراحی می‌کنند (مانند جملات ۱، ۲۰ و ۲۱) و یا قبل و بعد از شنیدن مهارت خود را ارزیابی می‌کنند (مانند جملات ۱۰ و ۲۰). در حالی که فراگیران با سطح مهارتی پایین‌تر از این راهبردها کمتر استفاده می‌کنند که به علت عدم آشنایی از وجود چنین راهبردهایی است یا از اهمیت آن‌ها بی‌اطلاعند. با توجه به اینکه افرادی که از سطح مهارت شنیداری بالاتری برخوردارند در مقایسه با افرادی که از سطح مهارت شنیداری پایین‌تری برخوردارند، از راهبردهای بخصوصی، بیشتر استفاده می‌کنند، می‌توان گفت نتایج این تحقیق تأییدی است بر نتایج به دست آمده توسط امالی و سایرین (۱۹۸۹).

در خصوص هر مجموعه از راهبردهای مذکور می‌توان گفت چنانچه زبان‌آموزان سطح پایین‌تر با این مهارت‌ها آشنا شده و مورد آموزش قرار گیرند، هم از وجود و اهمیت آن‌ها مطلع می‌شوند و هم از اعتماد به نفس لازم برای مقابله با شرایط مورد نظر برخوردار می‌شوند. در اینجاست که نقش آموزش دهندگان و یا تهیه‌کنندگان مواد و کتب درسی بیشتر نمایان می‌شود.

مهارت‌هایی که زبان‌آموزان با سطح مهارت پایین‌تر استفاده می‌کنند غالباً به دو مجموعه "دانش فرد" و "ترجمه ذهنی" مربوط می‌شود که هر دو دلالت بر محدود بودن محدوده فکری زبان‌آموزان دارد. به‌عنوان مثال وقتی فراگیر می‌گوید "وقتی در درک مشکل دارم بیشتر به متن توجه می‌کنم" و "یا همان‌طور که گوش می‌کنم ترجمه می‌کنم" از محدود بودن ذهن فراگیر حکایت دارد. البته موارد مربوط به عامل "دانش فرد" را می‌توان با آموزش راهبردها برطرف کرد ولی بخش مربوط به "ترجمه" نیازمند زمان و کسب مهارت کافی است. نکته جالب توجه آن است که راهبرد شماره ۱۱ "وقتی گوش می‌کنم کلمات کلیدی را ترجمه می‌کنم" توسط فراگیران سطح بالا نیز استفاده شده است. که خود ممکن است دو دلیل داشته باشد: یکی آن‌که فراگیران سطح بالا هنوز به حد نهایت که از نظر برخی تسلط کامل و دو زبانگی کامل باشد نرسیده‌اند و یا این‌که فراگیران هر چقدر هم پیشرفته شوند چون مفهوم اولیه را به زبان مادری دریافت کرده‌اند به‌لحاظ فرایند ذهنی، این عمل ترجمه به‌صورت ناخودآگاه انجام می‌شود. البته

پاسخ به این که کدامیک از این دو دلیل می‌تواند پاسخ قطعی باشد خود نیاز به تحقیقات دیگری دارد.

اما انگیزه زبان‌آموزان به‌عنوان عامل دیگر تعیین‌کننده یادگیری، نقش مهمی در استفاده از راهبردها نداشت. البته بر اساس تحقیقات دیگر، عامل انگیزه با یادگیری زبان ارتباط دارد (کلمنت ، دورنی و نوئلز ۱۹۹۴، دورنی ۱۹۹۰، ۲۰۰۰، ۲۰۰۱). بدین ترتیب شاید بتوان نتیجه‌گیری کرد که اگر چه انگیزه ارتباط مستقیمی با استفاده از راهبردها ندارد اما از آنجا که خود با مهارت زبانی بی-ارتباط نیست (ضریب همبستگی بر اساس این تحقیق ۰/۶۹۸)، این اثر به صورت غیر مستقیم خواهد بود.

استفاده از روش "بلند فکر کردن" نیز نشان می‌دهد راهبردی نبوده که فراگیران به کار ببرند ولی در این پرسشنامه لحاظ نشده باشد. اگر چه منطقی‌تر آن است که برای اطمینان از این امر پرسشنامه‌هایی که به صورت "خود گزارشی" است با "روش بلند فکر کردن" همراه شود تا اولاً زوایای پنهانی فکر فراگیران که ممکن است خود به آن آگاه نباشند، مورد غفلت قرار نگیرد (کاتالین<sup>۲</sup> ۲۰۰۰) و ثانیاً بتوان به فرایندهای شناختی آنان دست یافت (اریکسون و سیمون<sup>۳</sup> ۱۹۹۳). نهایتاً آن که با توجه به این که مهارت زبانی نقش بسزایی در استفاده از راهبردهای یادگیری دارد به نظر می‌رسد بهتر است زبان‌آموزان با سطح مهارتی پائین‌تر مورد آموزش قرار گیرند تا هم با مهارت‌هایی که ممکن است اصلاً آشنا نباشند، آشنا شوند و هم از اعتماد به نفس لازم جهت استفاده از آن‌ها برخوردار شوند.

- 
1. self - report
  2. Katalin
  3. Erricson and Simon

## منابع

- Anderson; A. and T. Lynch. ( 1988). *Language Teaching : Listening*. London: OUP
- Bacon; S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 76, 160- 178.
- Berkowitz; E. (2004). Metacognitive strategy use in reading of gifted high achieving and gifted underachieving middle school students in New York City. *Education and Urban Society*, 37, 37-57.
- Brown; H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language Pedagogy* (2<sup>nd</sup> ed.). Pearson Education, Addison Wesley Longman.
- Brown; G. and G. Yule. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: CUP
- Bryman ; A. and D. Cramer. (2005) . *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: Guide for social scientists*. Philadelphia, USA: Routledge.
- Buck; G. (1992). Listening comprehension: Construct validity and trait characteristics. *Language Learning*, 42, 313-349.
- Call; M. E. (1985). Auditory Short-term memory, Listening comprehension, and the Input Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 19(4), 765- 781
- Chambers; G. N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual matters.
- Chaudron; C. (1983). Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*. 17, 437-458.
- Clement; R., Z. Dörnyei and K. A. Noels. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.

- Dastgheib; A. (1996). The role of attitudes and motivation in second / foreign language learning: Unpublished PhD dissertation, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
- Deci; E.L and R.M. Ryan. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York :Plenum
- Dörnyei; Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei; Z. (1994). Understanding L2 motivation: On with the challenge. *The Modern Language Journal*, 78, 515-523.
- Dörnyei; Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei; Z. (2000). Motivation in action: Toward a process- oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei; Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis; R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP
- Ellis; G. (1999). *Developing metacognitive awareness-the missing dimension*.
- Ellis; G and B. Sinclair. (1989). *Learning to learn English: A course in learning training*. Cambridge university press
- Ericsson; K.A. , & H. A. Simon. ( 1993) . *Protocol Analysis: verbal reports as data*. Massachusetts: MIT press
- Flavell; J. H. (1978). Metacognitive development. In J. M. Scadura & C.J. Brainerd (Eds.). *Structural Process theories of complex human behavior*. Alphen a. d. Rijn. The Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- Flavell; J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.

- Flavell; J. & H. Wellman. (1977). Metamemory. In Kail, R. and Hagen, J. (Eds.) *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, R. C. (1973). Attitude and motivation : Their role in second language acquisition. In J.W Oller and J.C Richards (Eds.). *TESOL Quarterly*, 2, 141-150.
- Gardner; R. C. (1979).social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles and R. S. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology*. Oxford, England: Basil Blackwell.
- Gardner; R. C. (1980). On the validity of affective variable in second language acquisition: Conceptual , contextual , and statistical considerations. *Language Learning*, 30 ,255-270.
- Gardner; R. C. (1983) .Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-239.
- Gardner; R.C. (1985a). *Social psychology and second language learning: The Role of attitude and motivation*. London : Edward Arnold
- Gardner; R. C. (1985 b).*The Attitude/ Motivation Test Battery: Technical Report*. London, ON: University of Western Ontario.
- Gardner; R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10-24.
- Gardner; R. C., P.E Trembly and A.M. Masgoret. (1997). Toward a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 344 -381.
- Goh; C. C. M. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185-206.
- Holden; W.R., (2004). Facilitating listening comprehension: Acquiring successful strategies. *Bulletin of Hokuriku University*, 28 , 257-266 . [on-line] available :



- <http://www.hokurikuu.ac.jp/library/pdf/kiyo28/kyo3.pdf>
- Huron; D. (2002). Listening styles and listening strategies. *Society for Music Theory 2002 Conference*. [on-line] available: <http://dactyl.som.ohio-state.edu/Huron/talks/SMT.2002/talk.07b.html>
- Krashen; S. (1981). *Second language acquisition and second language Learning*. [on-line] available: [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/index.htm](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.htm)
- Katalin ; E. ( 2000) . “please keep talking“: 'Think-aloud' method in second language reading research . [on- line] available: <http://lundens.elte.hu/~deal/pages/novelty/html2/articles.htm>
- Markham; P. and M. Latham. (1987). The influence of religion-specific background knowledge on the listening comprehension of adult second language students. *Language Learning*, 37, 187-170.
- Nunan; D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle. *Psychology*, 94 , 249-259.
- O'Malley; J. M., A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, R. Russo & L. Küpper. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 285-296.
- O'Malley ; J. M., A. U. Chamot & L. Küpper. (1989) . Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 418-437.
- O'Malley; J. M., & A. U. Chamot. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford; R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA Heinle and Heinle.
- Oxford; R. L. (1994). *Language learning strategies: An update*. [on-line] available: <http://cal.org/resources/digest/oxford01.html>

- Oxford; R. L. (ed.). (1996). *Language learning motivation: pathways to the new century*. Honolulu, Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Oxford; R. L. and J. Shearin. (1994). Language learning motivation: the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Shohamy; E. (1991). Discourse analysis in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 115-131.
- Sinhgal; M. (2001) Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers, *The Reading Matrix*, 1
- Sotoudehnama; E. (2001). Motivation, attitude, and English language learning: A case of Iranian undergraduate English major students. Unpublished PhD dissertation, Allameh University, Iran.
- Taylor; B.P. (1983). Teaching ESL: incorporating a communicative, student-centered component. *TESOL Quarterly*, 17, 69-88.
- Vandergrift; L. (1997). The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *The Modern Language Journal*, 81, 494-505.
- Vandergrift; L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53, 168-176.
- Vandergrift; L. (2002). It was nice to see that our prediction were right: Developing metacognition in L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 58, 555-575
- Vandergrift; L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the second language listeners. *Language Learning*, 53, 463-496.
- Vandergrift; L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 70-89.

- Vandergrift; L., C. C. M Goh, C. J. Mareschal and M.H. Tafaghodtari. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 56, 431- 462.
- Vanderplank; R. (1993). A very verbal medium: Language learning through closed captions. *TESOL Journal*, 3, 10-14.
- Williams; M. and R. Burden. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young; M. Y. C. (1997). A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 35-53.

### پیوست

1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.
2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.
3. I find that listening in English is more difficult than reading, speaking, or writing in English.
4. I translate in my head as I listen.
5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.
6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.
7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.
8. I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.
9. I use my experience and knowledge to help me understand.
10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.
11. I translate key words as I listen.
12. I try to get back on track when I lose concentration.

13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.
14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.
15. I don't feel nervous when I listen to English.
16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.
17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.
18. I translate word by word, as I listen.
19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.
20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.
21. I have a goal in mind as I listen.