

اخلاق حرفه‌ای معلمی: راهبردهای افزایش اشتیاق به برقراری ارتباط در کلاس‌های زبان انگلیسی

طیبه فانی^۱

مریم فرزام^۲

چکیده

از مهم‌ترین مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمی می‌توان به پرورش تعقل، تشویق به تفکر و تقویت مهارت‌های دانش‌آموزان جهت رسیدن به استقلال در یادگیری اشاره کرد. پژوهش نیمه تجربی حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر روی اشتیاق برای برقراری ارتباط زبان‌آموزان سطح متوسط انجام شد. شرکت‌کنندگان این پژوهش، شامل ۹۰ نفر زبان‌آموز آکادمی زبان دیاکو در تهران که بر اساس نمرات آزمون تعیین سطح آکسفورد انتخاب شدند، به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و یک گروه گواه تقسیم شدند. گروه‌های آزمایش به مدت ۱۰ هفته یکی آموزش‌های مربوط به راهبردهای شناختی و دیگری آموزش‌های مربوط به راهبردهای فراشناختی را علاوه بر آموزش‌های معمول موسسه دریافت کردند. میزان اشتیاق برای برقراری ارتباط شرکت‌کنندگان قبل و بعد از دوره آموزشی از طریق پرسشنامه جمع‌آوری و به وسیله شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های تحلیل واریانس و لوین تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به طور معناداری اشتیاق زبان‌آموزان را به برقراری ارتباط افزایش داد. نتایج پژوهش همچنین حاکی از این بود که روش‌های آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی هر دو به یک میزان تأثیر گذار بوده و نسبت به یکدیگر برتری ندارند. نتایج این پژوهش می‌تواند زمینه پرورش اخلاق حرفه‌ای معلمان را از یک سو و توسعه توانش ارتباطی زبان‌آموزان را از سوی دیگر فراهم آورد.

واژگان کلیدی

اخلاق حرفه‌ای معلمی، آموزش راهبردها، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، اشتیاق برای برقراری ارتباط.

۱. عضو هیات علمی گروه آموزش زبان انگلیسی، آموزشکده فنی و حرفه‌ای سما، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران، تهران، ایران
Email: fani_tayebbeh@yahoo.com

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهر قدس، شهر قدس، ایران
Email: maryam_farzam2000@yahoo.com

پذیرش نهایی: ۱۳۹۶/۹/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۸/۹

طرح مسأله

اخلاق به دو بخش اخلاق نظری و اخلاق کاربردی تقسیم می‌شود. اخلاق نظری شامل اخلاق هنجاری، اخلاق توصیفی و فرا اخلاق می‌شود. اخلاق کاربردی نیز به اصول اخلاقی حاکم بر هر حرفه اشاره دارد. تعدادی از شاخص‌های اخلاق حرفه‌ی معلمی عبارتند از پرورش تعقل و منطق، تشویق به تفکر انتقادی، تلاش در جهت پرورش دانش آموزان مستقل، توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان و ایجاد زمینه مناسب برای به فعلیت رساندن استعداد‌های متفاوت آن‌ها. در دهه‌های اخیر با گسترش شیوه‌های تدریس ارتباطی، هدف‌نهایی از یادگیری زبان به سمت توسعه توانش ارتباطی و قابلیت استفاده از زبان در ارتباطات سوق پیدا کرد. یکی از متغیرهایی که تاثیر بسزایی بر توانایی صحبت کردن زبان آموزان به زبان دوم را دارد، اشتیاق برای برقراری ارتباط است. در حیطه یادگیری زبان اول، اشتیاق برای برقراری ارتباط یک گرایش نسبتاً پایدار و از این رو به عنوان یک ویژگی شخصیتی در نظر گرفته می‌شود. حال آنکه در زمینه یادگیری زبان دوم اشتیاق برای برقراری ارتباط نشان دهنده‌ی میزان آمادگی فرد برای شرکت در یک گفت‌وگو در یک زمان مشخص و با فرد یا افراد مشخص به زبان دوم است (مک اینتایر، کلمنت، دورنیه و نولتز، ۱۹۹۸). انگیزه دادن به زبان آموزان جهت شرکت فعال در گفتگوها یکی از چالش‌های پیش روی معلمان زبان است.

یکی از راهکارهایی که از طریق آن می‌توان زبان آموزان را برای حل مسائل ارتباطی مجهز کرد، آموزش راهبردهای یادگیری زبان به آنهاست. راهبردهای یادگیری زبان عبارتند از «اعمال، رفتار، مراحل و تکنیک‌های مشخصی که توسط دانش آموز در جهت ارتقای یادگیری» استفاده می‌شود (آکسفورد و اسکارلا، ۱۹۹۲، ص. ۶۳). راهبردهای یادگیری به شش گروه شناختی، فراشناختی، حافظه محور، جبرانی، عاطفی و اجتماعی طبقه بندی شده اند که در این میان، راهبردهای شناختی و فراشناختی به عنوان ضروری‌ترین آن‌ها در توسعه مهارت‌های زبان آموزان شناخته شده اند (اندرسون، ۱۹۹۱).

اگر چه در سال‌های اخیر پژوهش‌هایی در زمینه اشتیاق برای برقراری ارتباط فراگیران ایرانی زبان انگلیسی صورت گرفته است (خاکی، ۲۰۱۳؛ خواجه‌ی، قنسولی و حسینی فاطمی، ۲۰۱۶؛ رهبر، سوزنی و سجادی، ۲۰۱۶؛ علی اکبری، کمانگر و خانی ۲۰۱۶؛ فهیم و داموتاران، ۲۰۱۶؛ ولدی، رضایی و کگانی بهاروند، ۲۰۱۵؛ یوسفی و کسائی، ۲۰۱۴) ولی بیشتر این پژوهش‌ها از نوع همبستگی بوده و پژوهش‌های تجربی اندکی در رابطه با آموزش روش‌های کاربردی جهت ارتقاء اشتیاق برای برقراری ارتباط به زبان دوم انجام شده است. از این رو، پرسش‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱. آیا آموزش راهبردهای شناختی بر اشتیاق برای ارتباط زبان آموزان سطح متوسط تاثیر

معناداری دارد؟

۲. آیا آموزش راهبردهای فراشناختی بر اشتیاق برای ارتباط زبان آموزان سطح متوسط تاثیر

معناداری دارد؟

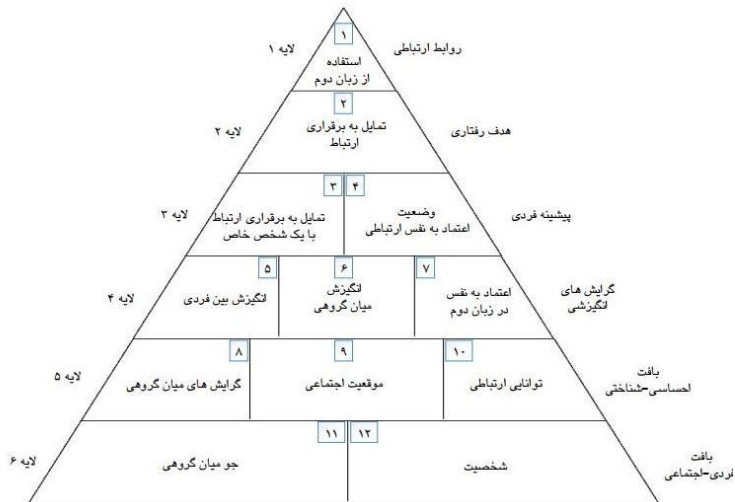
۳. آیا تفاوت معناداری میان تاثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اشتیاق برای

ارتباط زبان آموزان سطح متوسط وجود دارد؟

پیشینه پژوهش

مفهوم اشتیاق برای برقراری ارتباط اولین بار توسط مک کروسکی و ریچموند (۱۹۸۵) معرفی شد، ولی اثربخشی اشتیاق برای برقراری ارتباط در یادگیری زبان دوم توسط مکینتایرو همکاران (۱۹۹۸) ارائه شد. گاهی اوقات اشتیاق برای برقراری ارتباط منجر به ارتباط کلامی یا نوشتاری می شود و گاهی اوقات نیز این اشتیاق به طور غیر مستقیم وبدون برقراری ارتباط بروز می کند. زمانی را در نظر بگیرید که معلم از زبان آموزان سوالی می پرسد. تعدادی از یادگیرندگان آمادگی خود را برای جواب دادن از طریق بلند کردن دست نشان می دهند. در چنین شرایطی ممکن است به دلیل محدودیت زمان کلاس، تنها برای تعداد محدودی از زبان آموزان ارتباط کلامی اتفاق بیفتد. با این حال گفته می شود که تمام کسانی که تمایل خود را با بالا بردن دست نشان دادند دارای اشتیاق برای برقراری ارتباط هستند.

مکینتایر و همکاران (۱۹۹۸) دو عامل را در میزان اشتیاق برای برقراری ارتباط تاثیرگذار می دانند. یکی عوامل موقعیت آنی که موقت و وابسته به بستر ارتباطی بوده و دیگری عوامل پایدار که تا حدودی ثابت بوده و تقریباً در هر شرایطی اعمال می شوند (شکل ۱). عوامل موقعیت آنی در سه لایه بالایی هرم هرم قرار می گیرند وابستگی بیشتری به موقعیت دارند. عوامل پایدار که در سه لایه پایین تر قرار دارند از ثبات بیشتری برخوردارند.



شکل ۱. مدل هرمی متغیرهای اثرگذار بر اشتیاق برای برقراری ارتباط در زبان دوم توسط مکینتایر و همکاران (۱۹۹۸)

یکی از شیوه‌هایی که معلمان از طریق آن می‌توانند اشتیاق برای برقراری ارتباط را در زبان آموزان افزایش دهند، آموزش راهبردهای یادگیری به آنان است. راهبردهای شناختی عبارتند از فرایند‌های ذهنی به کار گرفته شده توسط یادگیرنده برای استخراج، دستکاری، درونی‌سازی و خودکار سازی نکات جدید. این راهبردها شامل تکرار و حفظ کردن (مثلاً تقلید زبان آموزان از تلفظ یک کلمه توسط معلم یا حفظ الگوهای فعل در جملات شرطی)، استنباط استنتاجی/قیاسی (مثلاً تشخیص ویژگی فعل در حالت سوم شخص، استفاده از ed گذشته برای ساختن فعل‌های جدید)، یادداشت برداری (مثلاً در هنگام خود خوانی و یا در کلاس)، و برداشت تلویحی (مثلاً حدس زدن معنای یک کلمه جدید در متن) می‌باشند (آکسفورد، ۱۹۹۰). راهبردهای فراشناختی اما عملیات مستقیم ذهنی نیستند، بلکه راهبردهایی غیر مستقیم برای برنامه‌ریزی، تنظیم و نظارت بر یادگیری می‌باشند. این راهبردها شامل متمرکز کردن یادگیری (مثلاً دید کلی داشتن و ربط دادن اطلاعات جدید به اطلاعات قبلی، توجه کردن، به تاخیر انداختن گفتار برای تمرکز بر شنیدار)، سازماندهی و برنامه‌ریزی یادگیری خود (مثلاً درک نوع یادگیری، سازماندهی مطالب، هدف گذاری، شناسایی هدف از انجام یک فعالیت زبانی، برنامه‌ریزی برای انجام یک فعالیت زبانی، و در جستجوی فرصت تمرین بودن)، و خودارزیابی یادگیری (شامل خود نظارتی و خود ارزیابی) می‌شوند (آکسفورد، ۱۹۹۰).

روش پژوهش

آزمودنی‌ها

شرکت کنندگان این پژوهش به روش نمونه‌گیری دردسترس وازمیان ۱۲۰ زبان‌آموز دختر در محدوده سنی ۱۸ تا ۳۵ سال که در آکادمی زبان دیاکودر تهران در حال یادگیری زبان انگلیسی در سطح متوسط بودند انتخاب شدند. به منظور همگن‌سازی شرکت کنندگان از لحاظ مهارت زبانی، از آنها آزمون تعیین سطح آکسفورد گرفته شد (تعداد=۱۲۰، میانگین=۶۵.۸۲، انحراف معیار=۹.۸۲). ۹۰ نفری که امتیازات آنها در محدوده یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین قرار داشت به صورت تصادفی به سه گروه شناختی، فراشناختی و گواه (تعداد=۹۰، میانگین = ۶۵.۶۴، انحراف معیار = ۵.۸۵) تقسیم شدند.

ابزار جمع‌آوری داده

اولین ابزار گردآوری داده، آزمون تعیین سطح آکسفورد به عنوان آزمون همگن‌کننده بود. دومین ابزار، پرسشنامه اشتیاق برای برقراری ارتباط در یادگیری زبان دوم طراحی شده توسط مک اینتایرو همکاران (۲۰۰۱) بود که از نوع لیکرت و شامل ۲۵ گویه بود. سومین ابزار، مجموعه آموزشی راهبردها شامل سه راهبرد شناختی و سه راهبرد فراشناختی مبتنی بر پژوهش شرودر (۲۰۱۶) بود که در جلسات آموزش گروه‌های آزمایش استفاده شد. راهبردهای فراشناختی شامل سه مورد زیر بودند: توجه به چگونگی تفسیر ایده‌ها به زبان انگلیسی، تفکر درباره چگونگی بیان روشن و دقیق پیام قبل از شروع به صحبت کردن، و پیوستن به بحث‌های کلاسی بر اساس آنچه هم کلاسی‌ها بیان کرده‌اند. راهبردهای شناختی نیز عبارت بودند از: تمرین و تکرار قبل از ارائه مطالب در کلاس، خواندن مطالب با صدای بلند برای تمرین صحبت کردن به زبان انگلیسی و قرار دادن تکیه بر روی کلمات مهم (تلفظ آنها با صدای بلند ترویا برای مدت طولانی تر).

روند پژوهش

در ابتدا آزمون تعیین سطح آکسفورد به ۱۲۰ شرکت‌کننده داده شد. بر اساس نتایج این آزمون ۹۰ نفر انتخاب شده و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه قرار گرفتند. سپس از زبان‌آموزان سه گروه خواسته شد که پرسشنامه اشتیاق برای برقراری ارتباط را پاسخ دهند. امتیازات زبان‌آموزان در این مرحله به عنوان شاخص اشتیاق برای برقراری ارتباط قبل از آموزش در نظر گرفته شد. سپس جلسات آموزش به شرح زیر آغاز شد. دو گروه آزمایش، مطابق دستورالعمل آموزش راهبردهای یادگیری و تفکر موثر ارائه شده توسط مولکای، مارفو، پیت و اندروز (۱۹۸۷) که شامل سه مرحله بود آموزش دریافت کردند. در گام اول، راهبردهای هدف و کاربرد اهمیت آنها در بهبود توانایی گفتاری به زبان‌آموزان توضیح داده شد. به این منظور، معلم

از گفتمان انگیزشی واریه مثال برای روشن کردن راهبردها استفاده کرد. همچنین زبان آموزان نیز تشویق شدند که درباره مشکلات گفتاری و ارتباطی خود صحبت کنند تا متوجه نیاز به یادگیری راهبردها جهت مقابله با چالش‌های گفتاری و ارتباطی خود شوند. در گام دوم، معلم سناریوهای چالش برانگیزی را برای هر دو سپس برای حل مساله ارتباطی در آن موقعیت خاص از راهبردهای هدفی که می‌توانست به او در آن موقعیت فرضی کمک کند بهره برد. در تمام این مراحل معلم افکار خود و روند ذهنی خود جهت حل مساله را با صدای بلند بیان می‌کرد تا آگاهی زبان آموزان را بالا ببرد. در مرحله سوم از زبان آموزان خواسته شد که با استفاده از این راهبردها و با هدایت و راهنمایی معلم به حل یک مساله ارتباطی با استفاده از راهبردها بپردازند.

آموزش به مدت ۱۰ جلسه یک ساعت و نیمه ادامه یافت. در هر جلسه، معلم ابتدا راهبردهای هدف را بر روی تخته می‌نوشت و در طول کلاس از زبان آموزان می‌خواست که بر راهبردهای تمرکز داشته باشند و در موقع نیاز از آن استفاده کنند. در مواقعی نیز به زبان آموزان تکالیفی داده می‌شد که قبل از شروع کلاس بعدی راهبرد مورد نظر را خارج از کلاس نیز تمرین کنند. لازم به ذکر است که به یکی از گروه‌های آزمایش راهبردهای شناختی و به گروه دیگر راهبردهای فراشناختی آموزش داده شد. شرکت کنندگان گروه گواه نیز در کلاس‌های معمول موسسه بدون تمرکز ویژه بر آموزش راهبردها حضور داشتند. بعد از ۱۰ جلسه آموزشی، کلیه شرکت کنندگان در هر سه گروه، بار دیگر پرسشنامه اشتیاق برای برقراری ارتباط را تکمیل کردند تا اختلاف اشتیاق آنها برای برقراری ارتباط قبل و بعد از آموزش ارزیابی شود.

واکاوی داده‌ها

داده‌های به دست آمده از پرسشنامه‌ها جهت تجزیه و تحلیل آماری وارد نرم افزار SPSS شد. در ابتدا همگن بودن شرکت کنندگان از نظر اشتیاق برای برقراری ارتباط اولیه قبل از شروع آموزش بررسی شد. میانگین امتیازات اشتیاق برای برقراری ارتباط اولیه در گروه فراشناختی ۶۳.۱۰ با انحراف معیار ۴.۱۶، در گروه شناختی ۶۴.۱۰ با انحراف معیار ۴.۳۸ و در گروه گواه ۶۳.۵۰ با انحراف معیار ۵.۲۳ بود.

آزمون لوین نشان داد که سه گروه در نمرات اشتیاق برای برقراری ارتباط اولیه واریانس برابر داشتند ($p > 0.05$) که استفاده از تحلیل واریانس یک سویه را مشروعیت بخشید. بر اساس نتایج آزمون تحلیل واریانس یک سویه (جدول ۱) می‌توان گفت که گروه‌ها از لحاظ اشتیاق برای برقراری ارتباط اولیه قبل از شروع آموزش همگن بوده و تفاوت معنا داری با یکدیگر نداشتند ($p > 0.05$, $F = 0.35$).

جدول ۱ تحلیل واریانس یک سویه اشتیاق برای برقراری ارتباط اولیه بر پایه گروه‌ها

معیار	df2	df1	مقدار لوین	معیار	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	جمع مربعات	
	۸۷	۲	۱.۹۰	۰.۷۰	۰.۳۵	۷.۶۰	۲	۱۵.۲۰	میان گروهی
						۲۱.۲۹	۸۷	۱۸۵۲.۹۰	درون گروهی
							۸۹	۱۸۶۸.۱۰	کل

پایایی پرسشنامه اشتیاق برای برقراری ارتباط نیز از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد که ارزش آلفا ۰.۷۳ محاسبه شد که نشان دهنده پایایی قابل قبولی است.

اولین پرسش پژوهش

تحلیل توصیفی نشان داد که میانگین نمرات اشتیاق برای برقراری ارتباط در گروه شناختی قبل از آموزش ۶۴.۱۰ (انحراف معیار = ۴.۳۸) و بعد از آموزش ۶۵.۸۶ (انحراف معیار = ۴.۳۷) بود. سپس برای تعیین معنادار بودن نمرات میانگین از آزمون تی با نمونه‌های جفتی استفاده شد، اما قبل از آن پیش فرض این آزمون که توزیع نرمال نمرات شرکت‌کنندگان در هر دو پرسشنامه اشتیاق برای برقراری ارتباط قبل و بعد از آموزش است مورد بررسی قرار گرفت که حاکی از توزیع نرمال بود ($p > 0.05$). همانطور که در جدول ۲ دیده می‌شود تفاوت معنی‌داری بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط وجود دارد ($t = 13.29$ ، $p \leq 0.05$). بنابراین، اولین فرضیه صفر تحت عنوان "آموزش راهبردهای شناختی براشتیاق برای برقراری ارتباط زبان آموزان تأثیر نمی‌گذارد" رد شد.

جدول ۲ آزمون تی با نمونه‌های جفتی از نمرات اشتیاق برای برقراری ارتباط قبل و بعد

از آموزش گروه شناختی

جفت آزمون	پیش آزمون	تفاوت‌های جفتی		t	درجه آزادی	معیار تصمیم	کولموگروف اسمیرنوف	
		میانگین انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد				اماره	درجه آزادی
۱	-۱.۷۶	۰.۷۲	۰.۱۳	-۱۳.۲۹	۲۹	۰.۰۰	۰.۰۸	۳۰
							۰.۰۷	۳۰

سپس آزمون تی نمونه‌های مستقل جهت اطمینان از برتری آموزش راهبردهای شناختی نسبت به آموزش معمولی از نظر اشتیاق برای برقراری ارتباط انجام شد. همانطور که در جدول ۳

دیده می شود، آزمون کولموگروف اسمیرنوف عادی نشان داد که نمرات پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط در گروه های شناختی و گواه توزیع نرمال دارد ($p > 0.05$). علاوه بر این، آزمون لوین نشان داد که هردومجموعه نمرات دارای واریانس برابر ($F=1.35, p > 0.05$) هستند. این تفاوت معنا دار میان نمرات پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط در گروه های شناختی و گواه ($t = 2.33, p \leq 0.05$) نشان دهنده ی این است که آموزش راهبردهای شناختی اشتیاق برای برقراری ارتباط را در زبان آموزان تقویت کرد.

جدول ۳ آزمون لوین نمرات پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط در گروه های شناختی و گواه

تست توزیع نرمال			تست تی برای برابری میانگین ها			تست لوین		معیار	F	پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط (متغیر وابسته)
کولموگروف اسمیرنوف	آماره	درجه آزادی	گروه	معیار تصمیم	درجه آزادی	t	معیار			
۰.۲۰	۳۰	۰.۰۷	شناختی	۰.۰۲	۵۸	۲.۳۳	۰.۲۴	۱.۳۵	با فرض واریانس برابر	
۰.۲۰	۳۰	۰.۱۱	گواه	۰.۰۲	۵۷.۰۲	۲.۳۳			بدون فرض واریانس برابر	

دومین پرسش پژوهش

دومین پرسش پژوهش در رابطه با تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر اشتیاق برای برقراری ارتباط زبان آموزان ایرانی بود. همان روش تجزیه وتحلیل داده که در پرسش اول پژوهش مورد استفاده قرار گرفت برای گروه فراشناختی نیز تکرار شد. میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط در گروه فراشناختی و گواه به ترتیب ۶۳.۱۰ با انحراف معیار ۴.۱۶ و ۶۷.۸۰ با انحراف معیار ۴.۰۰ بود. پس از اطمینان از توزیع نرمال نمرات پیش آزمون و پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط ($p > 0.05$)، از آزمون تی با نمونه های زوجی برای تعیین اختلاف نمرات میانگین استفاده شد که نتایج نشان دهنده اختلاف معنی دار بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط ($t = 22.40, p \leq 0.05$) بود (جدول ۴). به این ترتیب، دومین فرضیه صفر تحت عنوان "آموزش راهبردهای فراشناختی بر اشتیاق برای برقراری ارتباط زبان آموزان تاثیر نمی گذارد" نیز رد شد.

جدول ۴ آزمون تی با نمونه‌های زوجی از نمرات اشتیاق برای برقراری ارتباط قبل و بعد از آموزش گروه فرا شناختی

تفاوت‌های جفتی		t	درجه آزادی	معیار تصمیم	کولموگروف اسمیرنوف		
میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد		آماره	درجه آزادی	معیار	
-۴.۷۰	۱.۱۴	۰.۲۰	۲۹	۰.۰۰	۰.۰۸	۳۰	۰.۲۰
					۰.۰۹	۳۰	۰.۲۰

جفت
پیش
آزمون
۱

در جدول ۵ نتایج آزمون تی نمونه‌های مستقل را در پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط از گروه‌های فراشناختی و گواه می‌توان مشاهده کرد. آزمون کولموگروف اسمیرنوف عادی نشان می‌دهد که نمرات پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط در گروه‌های فرا شناختی و گواه به طور نرمال توزیع شده است ($p > 0.05$). علاوه بر این، آزمون برابری واریانس لوین نشان داد که هر دو مجموعه نمرات دارای واریانس برابر هستند ($F=2.43$ ، $p > 0.05$). در نتیجه تفاوت معنی‌داری میان نمرات پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط در گروه فرا شناختی و گروه کنترل وجود داشت ($p \leq 0.05$ ، $t=4.08$) که نشان‌دهنده ی این است که آموزش راهبردهای فراشناختی همانند آموزش راهبردهای شناختی اشتیاق برای برقراری ارتباط زبان آموزان را بهبود بخشیده است.

جدول ۵ آزمون لوین نمرات پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط در گروه فرا شناختی و گروه گواه

تست لوین		تست تی برای برابری میانگین‌ها			تست توزیع نرمال		
F	معیار	t	درجه آزادی	معیار تصمیم	گروه	آماره	درجه آزادی
۲.۴۳	۰.۱۲	۴.۰۸	۵۸	۰.۰۰	فراشناختی	۰.۰۹	۳۰
					گواه	۰.۱۱	۳۰

سومین پرسش پژوهشی

برای بررسی تفاوت میان تاثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی در اشتیاق برای برقراری ارتباط شرکت‌کنندگان، نمرات پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط، تجزیه و

تحلیل شد. میانگین نمرات پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط در گروه های فراشناختی و شناختی به ترتیب ۶۷.۸۰ با انحراف معیار ۴.۰۰ و ۶۵.۸۶ با انحراف معیار ۴.۳۷ بود. از آزمون تی مستقل برای بررسی این که آیا این اختلاف از لحاظ آماری معنادار است یا نه، استفاده شد. تست برابری واریانس لوین (جدول ۶) نشان داد که هر دو گروه دارای واریانس برابر ($F=0.09$ ، دیده نشد ($p > 0.05$ ، $t=1.78$). بنابراین، سومین فرضیه صفر تحت عنوان "تفاوت معناداری میان تاثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اشتیاق برای ارتباط زبان آموزان سطح متوسط وجود ندارد" تایید شد.

جدول ۶ آزمون تی نمونه های مستقل از نمرات پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط در گروه های شناختی و فراشناختی

تست تی		تست لوین		معیار	F	پس آزمون اشتیاق برای برقراری ارتباط (متغیر وابسته)
تست تی برای برابری میانگین ها	درجه آزادی	t	معیار			
۰.۰۷	۵۸	۱.۷۸	۰.۷۶	۰.۰۹	با فرض واریانس برابر	
۰.۰۷	۵۷.۵۴	۱.۷۸			بدون فرض واریانس برابر	

نتیجه گیری

اهمیت اشتیاق برای برقراری ارتباط به زبان دوم از نقش تعامل و ارتباط معنا دار و کارآمد در رشد و توسعه مهارت های زبانی نشأت می گیرد. در محیط هایی که زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تدریس می شود و تنها فرصت زبان آموزان برای داشتن تعامل معنادار در محیط کلاسی رخ می دهد، توجه به مفهوم اشتیاق برای برقراری ارتباط اهمیت بیشتری پیدا می کند. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث افزایش قابل توجه اشتیاق برای برقراری ارتباط به زبان دوم می شود. با توجه به این که میزان اشتیاق برای برقراری ارتباط زبان آموزان قبل و بعد از آموزش تغییر چشمگیری داشت، می توان نتیجه گرفت که این ویژگی ثابت نبوده و قابل آموزش و نیز قابل یادگیری است. امروزه به اشتیاق برای برقراری ارتباط توجه ویژه ای می شود چرا که این گرایش منجر به برقراری ارتباط معنا دار بیشتر شده که در نتیجه آن زبان آموزان بادریافت ورودی های بیشتر فرصت تولید خروجی های بیشتری نیز خواهند داشت که منجر به یادگیری موثر تری از طریق برقراری ارتباط خواهد شد.

نتیجه این پژوهش هم راستا با سایر مطالعاتی بود که آموزش راهبردها در حل مسایل زبانی زبان آموزان موثر گزارش کردند (دریرو آکسفورد، ۱۹۹۶؛ رشتچی و خانی، ۲۰۱۰؛ کیونگسیم و لیول، ۲۰۰۶؛ گریفیتس، ۲۰۰۳؛ ناکاتانی، ۲۰۰۵؛ یانگ، ۲۰۰۹). با این حال، نتایج این پژوهش

در تضاد با پژوهش عباسیان (۲۰۱۵) است که به این نتیجه رسید که استفاده از راهبردهای فراشناختی رابطه معناداری با اشتیاق برای برقراری ارتباط ندارد. علت تفاوت نتیجه این دو پژوهش می‌تواند این باشد که در پژوهش عباسیان (۲۰۱۵) زبان آموزان آموزشی در زمینه راهبردها دریافت نکرده بودند. همچنین به این نکته باید توجه داشت که هر محیط یادگیری ویژگی‌های اختصاصی و منحصر به فرد خودش را دارد که می‌تواند بر نتایج تاثیر گذار باشد.

با افزایش اشتیاق برای برقراری ارتباط، ما زبان آموزان فعال و سرزنده تری خواهیم داشت که در تعاملات اجتماعی مشارکت بیشتری خواهند داشت. همچنین این زبان آموزان خودمحور و خودساخته، تلاش مستقلانه بیشتری در جهت یادگیری خودخواهند داشت و مسیولیت یادگیری خود را بدون درخواست کمک از معلم برعهده خواهند گرفت. این زبان آموزان همچنین با بسط دادن این مهارت خود می‌توانند سایر فرصت‌ها را نیز در خارج از کلاس به فرصت یادگیری تبدیل کنند و توانش ارتباطی خود را بسط و توسعه دهند.

تاثیر مثبت آموزش راهبردهای‌های شناختی بر اشتیاق برای برقراری ارتباط و در نتیجه آن تقویت توانایی صحبت کردن به زبان دوم را می‌توان به این موضوع نسبت داد که راهبردهای شناختی مستقیماً با نحوه انجام فعالیت‌های درسی مرتبط هستند و استفاده از آنها نیازمند دستکاری کردن یا تغییر دادن مواد آموزشی است. استفاده از راهبردهای شناختی باعث می‌شود که زبان آموزان تامل بیشتری محتوای یادگیری و سبک یادگیری خود کرده و در پی آن حس قدرت و تسلط بر موضوع خواهند داشت.

از سوی دیگر زبان آموزان با یادگیری راهبردهای فراشناختی می‌توانند الگوی یادگیری و پیشرفت خود را ارزیابی کنند. با استفاده از راهبردهای فراشناختی زبان آموزان می‌آموزند که اشتباهات خود را بپذیرند و با ارزیابی مداوم یادگیری خود، راه‌های متعدد رسیدن به جواب را بررسی کنند. این برنامه ریزی و ارزیابی مستمر از سوی خود زبان آموزان اثرات مثبت و پایداری در اشتیاق برای برقراری ارتباط و در نتیجه آن پیشرفت در مهارت صحبت کردن به زبان دوم را دارد. از دیگر فواید آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به زبان آموزان افزایش اعتماد به نفس و کاهش اضطراب آنان در هنگام برقراری ارتباط است.

نتیجه گیری

نتایج این پژوهش می‌تواند برای معلمان زبان، زبان آموزان و همچنین کسانی که دست اندرکار تهیه و تدوین مطالب آموزش زبان هستند مفید واقع شود. لازم است که معلمان زبان در راستای تقویت اخلاق حرفه‌ای معلمی از تاثیر مثبت آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر اشتیاق برای برقراری ارتباط یادگیرندگان مطلع شوند و تشویق شوند تا از این آموزش‌ها در کلاس‌های خود بهره‌گیرند. علاوه بر این، سیستم آموزش و پرورش نیز می‌تواند با ارایه برنامه

های آموزشی ضمن خدمت با کیفیت به معلمان آن‌ها را با انواع راهبردهای یادگیری و نحوه تدریس آن آشنا گرداند. به تهیه کنندگان مطالب درسی نیز پیشنهاد می‌شود که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی را در ساختار کلی کتاب‌های درسی لحاظ کنند چرا که این آموزش‌ها منجر به یادگیری خودمحور، مادام‌العمر و پویا می‌شود.

فهرست منابع

1. Abbasian, G. (2015). The relationship between metacognitive strategy use, good language learners, and Iranian EFL learners's willingness to communicate. *Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 4(1), 27-45.
2. Aliakbari, M., Kamangar, M., & Khany, R. (2016). Willingness to Communicate in English among Iranian EFL Students. *English Language Teaching*, 9(5), 33-44.
3. Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75(4), 460-472.
4. Dreyer, C., & Oxford, R. (1996). Prediction of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii: Honolulu.
5. Fahim, A., & Dhamotharan, M. (2016). Willingness to communicate in English among trainee teachers in a Malaysian private university. *Journal of Social Sciences*, 12(2), 105-112.
6. Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(4), 367-383.
7. Khajavy, Gh. H., Ghonsooly, B., & Hosseini Fatemi, A. (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL QUARTERLY*, 50(1), 154-180.
8. Khaki, Sh. (2013). The relationship between learner autonomy and willingness to communicate (WTC) in Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(5), 98-109.
9. Kyungsim, H., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(4), 399-415.
10. MacIntyre, P., Clément, R., Dornyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situated model of confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(5), 545-56.
11. McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1985). Willingness to communicate. In McCroskey, J.C. & Daly, J.A (Eds.), *Personality and Interpersonal Communication* (pp. 129-157). London: Sage Publications Ltd.
12. Mulcahy, R., Marfo, K., Peat, D., & Andrews, J. (1987). *Strategies program for effective learning and thinking: A teachers manual*. Alberta:

University of Alberta.

13. Nakatani, Y. (2005). The effect of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 99(1), 176-192.
14. Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
15. Oxford, R., & Scarcella, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
16. Rahbar, B., Suzani, M., & Sajadi, Z. (2016). The relationship between emotional intelligence and willingness to communicate among Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Language Teaching: Theory and Practice*, 2(3), 10-17.
17. Rashtchi, M., Khani, P. (2010). Improving EFL learner's oral proficiency through metacognitive strategy instruction. *JELS*, 1(4), 137-156.
18. Schroeder, R. (2016). The development and validation of the academic spoken English strategies survey (ASESS) for non-native English speaking graduate students. *Journal of International Students*, 2(4), 394-414.
19. Valadi, A., Rezaee, A., & Kogani Baharvand, P. (2015). The relationship between language learners' willingness to communicate and their oral language proficiency with regard to gender differences. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(4), 147-153.
20. Yang, S. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology & Society*, 12(2), 11-21.
21. Yousefi, M., & Kasaian, S. A. (2014). Relationship between willingness to communicate and Iranian EFL learner's speaking fluency and accuracy. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 2(6), 61-72.