

## ساخت و روایی‌سنجی پرسشنامه راهبردهای خودنظم‌بخشی در مهارت شنیداری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه

**سید امیر حسین سرکشیکیان\***

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، قم، ایران

**سید عبدالمجید طباطبایی لطفی\*\***

استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، قم، ایران

**منیره معماریان\*\*\***

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، قم، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۱۰/۱۲، تاریخ تصویب: ۹۷/۰۷/۰۹، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۷)

### چکیده

هدف از مطالعه حاضر، طراحی و روایی‌سنجی پرسشنامه راهبردهای خودنظم‌بخشی در مهارت شنیداری زبان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجی در ایران، است. نخست، ۹۴ گویه بر پایه مدل خودنظم‌بخشی پیتریچ (۲۰۰۴) طراحی شد. سپس، این پرسشنامه به‌صورت آزمایشی بین ۳۰ نفر از زبان‌آموزان زبان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجه ایران، توزیع شد. نتایج حاکی از انسجام درونی قابل قبول پرسشنامه بود. در مرحله بعد، پرسشنامه محقق‌ساخته بین ۲۰۰ نفر از زبان‌آموزان زبان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجه ایران، توزیع شد. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی، مشخص شد که این پرسشنامه از یک عامل اصلی و چهار زیرعامل تشکیل شده است. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی، حاکی از آن بود که داده گردآوری شده برازش قابل قبولی با مدل فرضی این پرسشنامه را دارا است. در پایان، مصادیق کاربردی نتایج این تحقیق در مطالعه و آموزش مهارت شنیداری زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه بحث خواهد شد.

**واژه‌های کلیدی:** مهارت شنیداری، راهبرد خودنظم‌بخشی در مهارت شنیداری، تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی، زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه.

\* نویسنده مسئول: E-mail: sarkeshikian@qom-iau.ac.ir

\*\* E-mail: tabatabaee.majid@yahoo.com

\*\*\* E-mail: dmemarian@gmail.com

## ۱- مقدمه

خودتنظیمی<sup>۱</sup> یکی از مفاهیم مهم در گستره روان‌شناسی آموزشی است (زایدنر، بوکارتزس و پینتریچ، ۲۰۰۰). در واقع، یادگیری بر مبنای خودتنظیمی<sup>۲</sup> عبارت از توانمندی و قابلیت فرد یادگیرنده در زمینه کنترل عوامل یا مهار شرایطی است که می‌تواند روند یادگیری وی را تحت تاثیر قرار دهد (دمبو، جانگ و لینچ، ۲۰۰۶: ۱۸۸). در شیوه یادگیری خودتنظیمی، ویژگی‌های فراگیر و انتخاب‌های وی مورد نظر نیست، بلکه چگونگی نظارت مطلوب و موثر بر فرایند یادگیری بیش از پیش دارای اهمیت است. درضمن، در یادگیری مبتنی بر خودنظم‌بخشی، آموزش راهبردها و چگونگی به‌کارگیری چنین راهبردهایی موضوعیت دارد. واقعیت این است که در گستره آموزش و یادگیری زبان دوم، فرایندهای زبان‌آموزی، اهمیت بیشتری یافته‌اند. اما، به‌تازگی مفهوم خودنظم‌بخشی گستره وسیع‌تری پیدا کرده، و مفهوم راهبردهای زبان‌آموزی را در بر گرفته است (دورنیه، ۲۰۰۵؛ دورنیه و اسکیهان، ۲۰۰۳)، که این مسئله به‌علت موج انتقاداتی بوده که درباره مبانی نظری راهبردهای یادگیری مطرح شده است (میزوموتو، ۲۰۱۳).

در ادبیات نظری مربوط به یادگیری زبان، شیوه یادگیری خودنظم‌بخشی به‌مجموعه‌ای از توانمندی‌ها و قابلیت‌های شخصی افراد در زمینه نظارت بر روند یادگیری و بهره‌گیری از راهبردهای مناسب برای یادگیری اطلاق می‌شود. خودنظم‌بخشی در گستره‌های مختلف، مطالعات زبان دوم مورد توجه قرار گرفته است که به‌عنوان نمونه می‌توان به‌مهارت نگارش (نک، آندراده و ایوانز، ۲۰۱۳)، یادگیری واژگان (میزوموتو و تاکوئوچی، ۲۰۱۲؛ ۲۰۱۷؛ تسونگ، دورنیه و اشمیت، ۲۰۰۶)، و همچنین خودنظم‌بخشی در محیط‌های انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و زبان خارجه (وانگ و پیپ، ۲۰۰۴) اشاره کرد.

از اینرو، با توجه به‌ضرورت راهبردهای خودنظم‌بخشی در یادگیری زبان دوم، انجام مطالعات هر چه بیشتر در این زمینه، اهمیت دارد. بی‌شک، مهارت‌های شنیداری<sup>۳</sup> نقشی ضروری در روند زبان‌آموزی دارند. برای آن دسته از زبان‌آموزانی که زبان انگلیسی را به‌منزله زبان خارجه فرا می‌گیرند، مهارت شنیداری و ریزمهارت مربوط به آن مسئله‌ای چالش‌برانگیز است. به‌طور کلی، مطالعات بنیاری مربوط به‌مهارت‌های شنیداری در زبان دوم را می‌توان در قالب سه زیر گروه زیر دسته‌بندی کرد:

1. self-regulation (SR)
2. self-regulated learning (SRL)
3. listening skills

۱. مطالعات مربوط به کاربرد راهبردهای شنیداری

۲. مطالعات مربوط به فرایندهای شنیداری

۳. مطالعات مربوط به دستهبندی راهبردهای شنیداری

با توجه به پیشینه مربوط به مهارت شنیداری در زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه، چنین به نظر می‌رسد که نوعی خلأ پژوهشی در مطالعات مربوط به خودنظم‌بخشی در این گستره مطالعاتی وجود دارد. با توجه به خلأ موجود در این زمینه، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این پرسش است که آیا می‌توان مدلی از سنجۀ مهارت شنیداری در چارچوب الگویی جامع از مفهوم خودنظم‌بخشی ارائه داد که بتوان راهبردهای خودنظم‌بخشی شنیداری را میان زبان‌آموزان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجه، را تبیین کرد.

## ۲- پیشینه پژوهش

از سه دهه پیش تاکنون، پژوهشگران مطالعات وسیعی در زمینه راهبردهای شنیداری انجام داده‌اند. چامو و کوپر (۱۹۸۹) نحوه به‌کارگیری راهبردهای زبان‌آموزی را در انواع تکالیف زبانی مورد مطالعه قرار داده، و تفاوت‌های زبان‌آموزان را از جهت چگونگی کاربرد راهبردهای زبان‌آموزی بررسی کرده‌اند. آنان با استفاده از شیوۀ تفکر با صدای بلند<sup>۱</sup>، چندین راهبرد فراشناختی<sup>۲</sup> و ویژه مهارت شنیداری را شناسایی کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به راهبرد سازماندهی پیشین<sup>۳</sup>، توجه‌گزینی<sup>۴</sup>، تشخیص مسئله<sup>۵</sup> و خودارزیابی<sup>۶</sup> اشاره کرد. آنها به این نتیجه رسیدند که آن دسته از زبان‌آموزان که مهارت بیشتری در زمینه مهارت شنیداری دارند، به‌شکلی هدفمندتر با تمرین یا تکلیف مورد نظر برخورد می‌کنند، و به‌هنگام گوش دادن هم ضمن بهره‌گیری از دانش زبانی پیشین خویش، سطح درک مطلب خویش را نیز ارزیابی و کنترل می‌کنند.

اومالی، چامو و کوپر (۱۹۸۹) چگونگی به‌کارگیری راهبردهای شنیداری را از سوی زبان‌آموزان سطح متوسط زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم مورد مطالعه قرار دادند. از

1. think-aloud data collection
2. meta-cognitive strategy
3. advance organization
4. selective attention
5. problem identification
6. self-evaluation

شرکت‌کنندگان در این مطالعه درخواست شد که به فرایندهای ذهنی خود به‌هنگام گوش دادن به تکلیف درک مطلب فکر کنند و فکر خویش را با صدای بلند بازگو کنند. نتایج حاصل از بررسی داده‌ها نشان داد که فرایند درک مطلب شنیداری به‌طور کلی شامل سه مرحله پردازش ذهنی- ادراکی<sup>۱</sup>، تقطیع<sup>۲</sup> و به‌کارگیری<sup>۳</sup> است. نتایج حاصل از تحلیل کیفی گزارش‌های شرکت‌کنندگان در مطالعه از فرایندهای ذهنی‌شان به‌هنگام درک مطلب شنیداری نشان داد که در مرحله پردازش ذهنی- ادراکی، راهبردهایی همانند توجه‌گزينشی بیشترین کاربرد را دارد. در مرحله تقطیع، راهبردهای گروه‌بندی و نتیجه‌گیری کاربرد بیشتری دارد. اما در مرحله به‌کارگیری، تفاوت محسوسی میان گروه زبان‌آموزان دارای مهارت بیشتر در زمینه شنیداری و زبان‌آموزان دارای مهارت کمتر به‌چشم می‌خورد؛ آن گروه از زبان‌آموزان که تبحر و مهارت بیشتری در مهارت شنیداری دارند، برخوردی کل‌گرایانه با تکلیف مورد نظر داشتند و ضمن انجام خودارزیابی مستمر و موثر، معنای بافتی را همواره استخراج کرده، و میان آنچه می‌شنیدند و تجربیات شخصی از دنیای پیرامون خود ارتباط برقرار می‌کردند. این در حالی است که گروه زبان‌آموزان با مهارت شنیداری ضعیف‌تر، توانایی هر چه کمتری در پیوند اطلاعات جدید با دنیای واقعی و تجربیات شخصی خویش داشتند.

واندرگرفت (۱۹۹۷) چارچوبی سه‌بخشی را برای دسته‌بندی راهبردهای شنیداری پیشنهاد کرد که بر اساس آن، راهبردهای شنیداری در هر دو شیوه پردازش پایین به‌بالا<sup>۴</sup> و بالا به‌پایین<sup>۵</sup> در واقع شامل سه گروه از راهبردهای شناختی<sup>۶</sup>، فراشناختی<sup>۷</sup> و راهبردهای اجتماعی- عاطفی<sup>۸</sup> می‌شوند. در سال ۲۰۰۳، واندرگرفت در مطالعه دیگری چگونگی به‌کارگیری راهبردهای شنیداری از سوی دانش‌آموزان پایه هفتم به‌هنگام یادگیری زبان فرانسه را مورد بررسی قرار داد. وی متوجه شد که راهبردهای شنیداری که این گروه از زبان‌آموزان به‌کار می‌گیرند، همانند همان راهبردهایی است که در مطالعه واندرگرفت (۱۹۹۷) گزارش شده است.

1. perceptual processing
2. parsing
3. utilization
4. bottom-up processing
5. up-bottom processing
6. cognitive
7. meta-cognitive
8. socio-affective strategy

هسوه و جوی (۲۰۰۸) در مطالعه خود با هدف بررسی پرسشنامه‌های مهارت شنیداری، ۳۴ گویه برگرفته از مطالعه و اندرگرفت (۱۹۹۷) را مورد بررسی قرار دادند. آنان پس از ترجمه ابزار پرسشنامه‌ای به زبان اول زبان‌آموزان، گویه‌ها را به سه گروه جداگانه تقسیم کردند که به ترتیب شامل گویه‌های زیر می‌شود:

۱. گویه‌های مربوط به راهبردهای فراشناختی شامل پرسش‌های ۱ تا ۹: این دسته از گویه‌ها در واقع نشان می‌دهد که یک زبان‌آموز چگونه راهبردهایی همانند سازماندهی پیشین، توجه‌گزینی و ارزیابی از وضعیت عملکرد خویش را در مسیر انجام تکلیف شنیداری استفاده می‌کنند.

۲. گویه‌های مربوط به راهبردهای شناختی شامل پرسش‌های ۱۰ تا ۲۹: این دسته از گویه‌ها در واقع نشان می‌دهد که زبان‌آموز چگونه اطلاعات را برای کمک به درک مطلب به کار می‌گیرد و چگونه معنا را با توجه به قرائن زبانی و شواهد بافتی استخراج و استنباط می‌کنند.

۳. گویه‌های مربوط به راهبردهای اجتماعی - عاطفی شامل بقیه گویه‌ها: این دسته از گویه‌ها ناظر بر این مسئله است که زبان‌آموزان چگونه عواطف و احساسات خویش را مدیریت یا مهار می‌کنند.

ژو (۲۰۱۰) پرسشنامه‌ای با ۳۰ گویه را به منظور بررسی و مطالعه راهبردهایی که زبان‌آموزان در آزمون‌های درک مطلب شنیداری طراحی و ابداع نمود. این پرسشنامه بطور اساسی برگرفته از کار چنگ (۲۰۰۲) بوده، که البته دگرگونی‌های خاصی متناسب با نیازهای مورد نظر در شکل اولیه پرسشنامه اعمال شده است. امتیازدهی و نمره‌دهی به گویه‌ها در این پرسشنامه بر مبنای مقیاس پنج‌بخشی لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) می‌باشد. پرسشنامه مزبور شامل سه بخش زیر است:

۱. بخش مربوط به راهبردهای فراشناختی شامل ده راهبرد از جمله راهبردهای برنامه‌ریزی<sup>۱</sup> در مرحله پیش-شنیداری، راهبردهای بازبینی در حین مرحله شنیداری<sup>۲</sup> و راهبردهای ارزیابی پس-شنیداری<sup>۳</sup>

---

1. planning strategies

2. while-listening monitoring strategies

3. post-listening evaluative strategies

۲. بخش مربوط به راهبردهای شناختی شامل ۱۴ راهبرد از جمله راهبردهای کاربست

صورت‌های شناختی<sup>۱</sup>، راهبردهای پردازش پایین به بالا و بالا به پایین

۳. بخش مربوط به راهبردهای اجتماعی - عاطفی (روان‌شناختی)

بر پایه پرسشنامه‌های پرکاربرد در مطالعات پیشین، کاسم (۲۰۱۵) پرسشنامه‌ای را شامل ۳۹ گویه برای بررسی چگونگی کاربرد سه نوع از راهبردهای شنیداری در میان دانش‌آموزان (راهبردهای فراشناختی، شناختی و اجتماعی - عاطفی) طراحی و ابداع نمود. در این پرسشنامه از شرکت‌کنندگان در مطالعه خواسته شد که بر پایه مقیاس پنج‌سطحی لیکرت درباره کاربرد هر یک از راهبردهای مورد نظر از ۱ (هرگز به کار نمی‌برم) تا ۵ (همیشه به کار می‌برم) به هر یک از گزاره‌های مربوطه نمره دهند. درباره روایی صوری و محتوایی پرسشنامه، سه نفر از استادان آموزش انگلیسی به خارجی‌زبانان اظهار نظر کرده‌اند. بر همین اساس، نتایج حاصل از تحلیل روایی بر مبنای ضریب آلفای کرونباخ حاکی از آن بود که پرسشنامه از انسجام درونی تقریباً کامل برخوردار است.

### ۳- خودنظم‌بخشی

مفهوم خودنظم‌بخشی بیش از دو دهه پیش و در پاسخ به این پرسش که دانش‌آموزان و فراگیرندگان چگونه بر فرایندهای یادگیری خویش تسلط پیدا کرده‌اند، در عرصه مطالعات تحصیلی مطرح شده است (زیمرن، ۲۰۰۸). همان‌گونه که میزوموتو (۲۰۱۳: ۱۶) هم اشاره نموده است، مفهوم خودنظم‌بخشی راهبردهای زبان‌آموزی را در برمی‌گیرد. از همین رو، الگوها متعددی از یادگیری خودنظم‌بخشی مطرح شده است. از میان الگوها و انگاره‌های نظری موجود، چهار الگوی نظری بیش از بقیه در مطالعات پیشین و ادبیات نظری پژوهش مورد استناد قرار گرفته‌اند: مدل چهار مرحله‌ای یادگیری خودنظم‌بخشی (واین و هادوین، ۱۹۹۸)، مدل یادگیری انطباق‌پذیر<sup>۲</sup> (بوکارتس و نیمپورتا، ۲۰۰۰)، مدل چرخه‌ای<sup>۳</sup> (زیمرن و کامپیلو، ۲۰۰۳)، و مدل همگانی در یادگیری خودتنظیمی<sup>۴</sup> (پینترچ، ۲۰۰۴).

1. cognitive formal practicing strategies

2. adaptable learning model

3. cyclic model

4. general framework for SRL

واین و هادوین (۱۹۹۸) روش یادگیری خودنظم‌بخشی را متشکل از چهار مرحله متوالی و بهم مرتبط دانسته‌اند که در واقع شامل تعریف تکالیف، هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، به‌کارگیری تاکتیک‌ها و راهبردهای مطالعه و سازگاری فراشناختی می‌شود. از نظر واین و هادوین (۱۹۹۸: ۲۹۹)، "هر مرحله از مطالعه به‌صورت یک نقشه یا طرح شناختی-ذهنی منفرد بازنمود پیدا می‌کند که در این الگو یا نقشه شناختی، عوامل محیطی یا تفاوت‌های فردی حالتی موقت در محدوده تکلیف درسی دارند."

در ضمن در هر مرحله، فراگیر بازخورد درونی و بیرونی می‌گیرد که بازخورد بیرونی همان ارزیابی است. در مرحله نخست، فراگیر ویژگی‌ها و مختصات تکلیف و اهداف مربوط به آن را درک می‌کند که این اهداف می‌تواند مجموعه‌ای از اهداف مورد نظر معلم و دانش‌آموز باشد. در مرحله دوم، دانش‌آموز می‌تواند دگرگونی‌هایی را در اهداف مورد نظر در مرحله قبلی اعمال نماید و متناسب با ملاک‌های مورد نظر خود دست به کار بازمینی در اهداف بزند. در مرحله سوم، فرد یادگیرنده با توجه به بازخوردی که خودش از عملکردش داشته است، به ارزیابی تاکتیک‌ها و راهبردها می‌پردازد. سرانجام در مرحله پایانی، وی به‌بررسی نتیجه و محصول حاصل از مراحل قبلی می‌پردازد، و بر پایه فرادانش ذهنی خویش از معیارهای هر کنش، آن‌ها را نظارت می‌نماید. در مرحله پایانی دو گونه تصمیم‌گیری انجام می‌شود: نخست هماهنگ‌سازی فعالیت‌ها و کنش‌های انجام شده در مراحل مختلف، و دوم دستیابی به اهدافی فراتر از چارچوب‌های تعیین شده در تکلیف فعلی با هدف ایجاد تغییر در شرایط پیش‌رو (واین و هادوین، ۱۹۹۸).

بوکارتس و نیمویرتا (۲۰۰۰) خودنظم‌بخشی در شیوه پردازش از بالا به پایین را به‌مثابه رفتاری توصیف کرده‌اند که ریشه در اهداف و ارزش‌های فراگیر دارد و در ادامه به تفاوت آن با خودنظم‌بخشی پایین به‌بالا اشاره نموده‌اند که در واقع به پردازش قرائن محیطی در موقعیت واقعی بر پایه داده‌ها اشاره دارد، و ممکن است با اهداف تعیین شده از سوی دانش‌آموز مغایرت داشته باشد، و در نتیجه، واکنش‌هایی را در پی داشته باشد. در چنین مقطعی است که فراگیر مجبور می‌شود توان خویش را صرف ممانعت از بروز پیامدهای ناخواسته کند. در چارچوب این انگاره در واقع عنصر یا مولفه ارزیابی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این

مؤلفه در واقع با مدل عملکرد درونی پویا<sup>۱</sup> ارتباط دارد که در قالب چنین مدلی، اطلاعات مرتب از سه منبع در دسترس قرار می‌گیرد:

۱. درک و شناخت موقعیت یادگیری (نوع و ماهیت تکلیف، آموزش‌های معلم، و عوامل فیزیکی و اجتماعی)
۲. دانش یا مهارت تخصصی فعال (دانش گزاره‌ای و فرایندی، راهبردهای شناختی، و دانش فراشناختی از موقعیت یادگیری)
۳. نظام ارزشی و دستگاه فکری فراگیر (اولویت‌بندی اهداف و باورهای فکری و انگیزشی وی)

ویژگی‌ها و مختصات بنیادین مدل مزبور عبارتند از امکان ارزیابی مستمر و مداوم شناختی - ذهنی در کنار توجه به عواطف و احساسات با هدف ایجاد توازن میان دو هدف اصلی در نظام اولویت‌بندی اهداف، یعنی نیل به سوی پیشرفت در امر یادگیری و مسیر حفظ سلامتی و توجه به زیست فراگیر.

زیمرمن و کامپیلو (۲۰۰۳) از منظر اجتماعی - شناختی، الگو یا تصویری چرخه‌ای از خودنظم‌بخشی را ارائه نموده‌اند. در این مدل، فرایندهای خودنظم‌بخشی شامل سه مرحله می‌شوند:

۱. مرحله پیش‌اندیشی<sup>۲</sup> که شامل تحلیل و ارزیابی تکلیف و باور به خودانگیزختگی<sup>۳</sup> می‌شود. تحلیل و ارزیابی تکلیف در واقع شامل هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی راهبردی یعنی گزینش و ابداع شیوه‌های مناسب برای انجام تکالیف می‌شود. هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی راهبردی از نظر زیمرمن و کامپیلو (۲۰۰۳) ارتباط تنگاتنگی با باورهای انگیزشی دارند. اشاره به این نکته نیز ارشمنند است که باورهای انگیزشی نقشی اساسی در مرحله نخست ایفا می‌کنند و فرد یادگیرنده را به فردی بدل می‌کنند که بتواند به شکلی موثر بر کار خویش نظارت نماید.

۲. مرحله کنش و اجرا<sup>۴</sup>: در این مرحله، فراگیر با به‌کارگیری راهبردهایی که در مرحله نخست انتخاب کرده، تلاش می‌کند تا بر روند یادگیری خویش نظارت و کنترل داشته

---

1. dynamic internal working model

2. forethought

3. self-motivation belief

4. performance



باشد. بنابراین، مرحله اجرا خود شامل دو بعد اصلی است که عبارتند از مهار خویشتن، یعنی خودآموزی و بهره‌گیری از راهبردهای تمرین تمرکز بر روی تکلیف درسی و نظارت بر خود که همان نظارت بر کنش یا عملکرد خویش می‌باشد.

۳. خودبازنگری<sup>۱</sup>: در این مرحله، فراگیر ضمن ارزیابی عملکرد خویش در زمینه یادگیری نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد. این مرحله می‌تواند شامل قضاوت و داوری درباره خویش<sup>۲</sup> و خودارزیابی<sup>۳</sup> با توجه به هدف یا و معیار تعیین شده باشد.

پینتریچ (۲۰۰۴) به ابعاد چهارگانه در فرایند یادگیری یعنی بعد شناختی، بعد انگیزشی و روان‌شناختی (عاطفی)، بعد رفتاری و بعد بافتی اشاره کرد. البته این ابعاد چهارگانه در عمل با یکدیگر همپوشی دارند. به بیان دیگر، این مراحل آرایش یا چینش خطی ندارند و این‌گونه نیست که مراحل اولیه، باید پیش از مراحل آخر روی دهند، بلکه امکان دارد که همه این مراحل و کنش‌ها در اثنای یک تکلیف، هم‌زمان با یکدیگر روی بدهند. از نظر پینتریچ (۲۰۰۴)، فراگیر این مراحل را به منظور مدیریت عملکردهای آموزشی و تحصیلی خویش در هر چهار بعد به کار می‌گیرد. مرحله نخست شامل کار برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری، فعال‌سازی آموخته‌های پیشین و دیگر فرایندهایی می‌شود که بیشتر پیش از انجام تکلیف روی می‌دهند. مرحله دوم مربوط به فرایندهای نظارتی مختلف است که در واقع همان آگاهی فراشناختی از ابعاد مختلف خویش و تکلیف مورد نظر و موقعیت زمانی مکانی است. مرحله سوم شامل تلاش‌ها و اقدامات عملی فرد یادگیرنده در راستای مهار روند امور و ایجاد تغییر در آن می‌شود که در واقع هدف از آن، حفظ مطلوبیت در اقداماتی است که وی انجام می‌دهد. سرانجام در مرحله چهارم و پایانی، فرد یادگیرنده نسبت به خود، تکلیف درسی و آموزشی و همچنین موقعیت محیطی واکنش نشان می‌دهد. با توجه به ادبیات نظری پژوهش، چنین به نظر می‌رسد که نوعی خلأ پژوهشی در مطالعات مربوط به خودنظم‌بخشی در گستره راهبردهای شنیداری وجود دارد. البته خاستگاه این مسئله می‌تواند وجود ابهام در تعاریف ارائه شده از مفهوم راهبرد یادگیری، و همچنین عدم کفایت ابزارهایی باشد که در زمینه سنجش خودنظم‌بخشی در مهارت شنیداری به کار رفته است.

1. self-reflection
2. self-judgment
3. self-evaluation

۴- روش

۴-۱- مرحله نخست: تهیه پرسشنامه

برای ارائه مفهومی از خودنظم‌بخشی که در ارتباط با مهارت شنیداری در یادگیری زبان دوم کاربرد داشته باشد، مدل خودنظم‌بخشی پینتریچ (۲۰۰۴) به‌عنوان مبنای نظری قرار گرفت (جدول ۱).

جدول ۱. مدل خودنظم‌بخشی (برگرفته از پینتریچ، ۲۰۰۴)

ابعاد خودنظم‌بخشی				
شناخت	انگیزش/عاطفه	رفتار	بافت	فاز
تعیین هدف نهایی، فعال‌سازی دانش محتوایی قبلی، فعال‌سازی دانش فراشناختی	سوگیری هدف، قضاوت کارآمدی، ادراک سختی تکلیف، فعال‌سازی ارزش تکلیف، فعال‌سازی علاقه	برنامه ریزی زمانی و تلاشی، برنامه‌ریزی خودمراقبت بر رفتار	ادراک تکلیف، ادراک موقعیت	پیش‌اندیشی، برنامه‌ریزی، فعال‌سازی
آگاهی فراشناختی و نظارت بر شناخت	آگاهی و نظارت بر انگیزش و عاطفه	آگاهی و نظارت بر تلاش، صرف زمان، نیاز به کمک، خودمراقبت بر رفتار	نظارت بر تغییر تکلیف و شرایط بافتی	نظارت
انتخاب و سازگارسازی راهبردهای شناختی برای یادگیری و تفکر	انتخاب و سازگارسازی راهبردهای مدیریت انگیزش و عاطفه	افزایش و کاهش تلاش	تغییر یا مذاکره بر سر تکلیف، تغییر یا ترک موقعیت	مهار
قضاوت شناختی و انتساب	واکنش عاطفی، انتساب	استمرار، انصراف، رفتار کمک طلبانه، رفتارهای انتخاب گرانه	ارزشیابی تکلیف، ارزشیابی موقعیت	واکنش و تأمل

بنابراین، گام نخست در طراحی و ابداع این ابزار، هدف قرار دادن ابعاد مربوط به مهارت شنیداری از طریق نگارش گویه‌های مناسب می‌باشد. بر همین اساس و با توجه به مطالبی که

در بالا در بخش پیشینه پژوهش نوشته شد، در وهله نخست پس از نظرخواهی از دو خبره درباره روایی محتوایی آیت‌ها، تعداد ۹۴ گویه باقی ماند. به‌طورکلی، این ۹۴ گویه هر چهار مرحله (پیش‌اندیشی/برنامه‌ریزی/فعال‌سازی، نظارت، مهار و ارزشیابی/واکنش) از ابعاد چهارگانه خودنظم‌بخشی (شناخت، انگیزش-عاطفه، رفتار و بافت) در مهارت شنیداری را می‌سنجید. در ارتباط با نمره‌دهی و امتیازدهی، از مقیاس پنج-سطحی لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) استفاده شد.

#### ۴-۲- مرحله دوم: اجرای آزمایشی پرسشنامه

##### ۴-۲-۱- شرکت‌کنندگان

در این مرحله، پرسشنامه میان ۳۰ نفر از زبان‌آموزان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجه از دو موسسه آموزش زبان انگلیسی در استان قم واقع در ایران (۱۳ نفر مرد و ۱۷ نفر زن) توزیع شد. این نمونه از لحاظ سن، سطح بسندگی زبانی و تعداد سال‌های تجربه زبان‌آموزی جمعیتی ناهمگن بود. با این حال، از این رو که زبان اول همگی آنان فارسی بود، همگن بودند. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در این مرحله به‌ترتیب ۱۶/۶۳ و ۰/۷۶ بود.

##### ۴-۲-۲- مراحل اجرا

ابتدا، محققان این مطالعه، این امکان آن را پیدا کردند که با اجازه مدیران دو موسسه آموزش زبان در استان قم در بهار ۱۳۹۵، پرسشنامه طراحی شده را به‌صورت آزمایشی در آنجا اجرا کنند. در هر یک از دو محل انجام پژوهش، همواره یکی از پژوهشگران به‌منظور ارائه توضیحات درباره اهداف تحقیق و پژوهش حضور داشته است. پس از توزیع نسخه انگلیسی پرسشنامه در بین شرکت‌کنندگان، از آنان خواسته شد که بدون هیچ محدودیت زمانی، به آن پاسخ بدهند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها وارد نرم‌افزار اس.پی.اس. نسخه ۲۲ شد.

##### ۴-۲-۳- نتایج

برای سنجش میزان روایی درونی پرسشنامه از روش کرونباخ آلفا استفاده شد (جدول ۲). همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، ضریب آلفا هر یک از ابعاد چهارگانه (یعنی بعد شناختی، رفتاری، انگیزشی-عاطفی و بافتی) به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۴، ۰/۷۹ و ۰/۷۵ بوده است

که نشان می‌دهد که ابزار از پایایی درونی قابل قبولی برخوردار می‌باشد. همچنین، ضریب پایایی درونی کل ابزار محقق ساخته نیز کاملاً قابل قبول است (۰/۸۹).

جدول ۲. ضرایب آلفای کرونباخ

کل	موقعیت	انگیزش/عاطفه	رفتار	شناخت
.89	.75	.79	.64	.71

#### ۳-۴- مرحله سوم: روایی سنجی

##### ۴-۳-۱- تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی

به منظور ارزیابی ساختار عاملی پرسشنامه طراحی شده برای سنجش خودنظم‌بخشی در مهارت شنیداری زبان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجه، پرسشنامه مزبور بین ۲۰۰ نفر از زبان‌آموزان هفت موسسه خصوصی آموزش زبان انگلیسی در سطح استان قم (۱۲۴ نفر مرد و ۷۶ نفر زن) با اجازه مدیران آموزشگاه توزیع شد. میانگین و انحراف معیار سن نمونه تحقیق به ترتیب ۱۶/۱۵ و ۱/۲۲ بود. البته، درباره حجم نمونه برای تحلیل عاملی مقادیر و نسبت‌های مختلفی مفروض است، اما با توجه به عدم همکاری برخی موسسات و شرکت‌کنندگان در پاسخ‌دهی به پرسشنامه، تصمیم بر آن شد تا بر اساس آزمون کایزر-میر-اولکین کفایت حجم نمونه مشخص شود. پیش از توزیع پرسشنامه، هدف از انجام مطالعه از سوی یکی از پژوهشگران برای مدرسان زبان توضیح داده شد، و از آنان خواسته شد که برای زبان‌آموزان خود این نکته را یادآور شوند که نتایج پژوهش، هیچ‌گونه تاثیری بر نمرات آنان نخواهد گذاشت، و داده‌های شخصی آنان نیز محرمانه باقی خواهد ماند. به‌منظور بررسی تک بعدی بودن سازه پرسشنامه، تحلیل عاملی اکتشافی بر اساس روش عامل‌گیری محور اصلی با چرخش واریمکس انجام شد. همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مفروضات اولیه تحلیل عاملی (کفایت حجم نمونه برای عامل‌گیری، و عدم همبستگی صفر و همبستگی کامل بین متغیرها) برآورده شده است.

جدول ۳. آزمون‌های پیش فرض تحلیل عاملی اکتشافی

شناخت	انگیزش/عاطفه	رفتار	بافت	
.74	.65	.68	.72	آماره کایزر-میر-اولکین (KMO measure)
				آماره بارلت (Bartlett's Test)
136.45	136.30	120.32	184.75	خی دو
6	6	6	6	درجه آزادی
.000	.000	.000	.000	سطح معناداری
.50	.54	.50	.39	دترمینان (Determinant)

بنابر نتایج جدول ۳، اندازه و حجم نمونه، برای انجام تحلیل عاملی کافی بوده ( $KMO > 0.6$ )، ماتریس همبستگی فاقد درجه همبستگی صفر میان متغیرها بوده ( $p = .000$ )، و همبستگی کامل میان متغیرها وجود نداشته است ( $Determinant > .00001$ ). سپس، تحلیل عاملی به‌روش محور اصلی بر روی مجموع نمرات زیرمقیاس‌های هر بعد از مهارت‌های خود تنظیمی (شناخت، انگیزش-عاطفه، رفتار و بافت) انجام شد. به‌گفته تاباچنیک و فیدل (۲۰۱۲)، به‌طور کلی این روش در فاز اکتشافی تحقیق قابل قبول است.

بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در جدول ۴، گویه‌های ۱، ۲ و ۳ مرحله برنامه‌ریزی در بعد شناختی بر روی عامل هدف‌گذاری، و گویه‌های ۵ و ۷ بر عامل فعال‌سازی دانش پیشین بارگذاری کردند. اما در باره مرحله نظارت در بعد شناختی، سه گویه ۹، ۱۱ و ۱۳ به نظارت درکی، و گویه‌های ۱۴ و ۱۵ را بر روی نظارت فراشناختی بارگذاری کردند. در ارتباط با مرحله مهار بعد شناختی، گویه‌های ۱۸ و ۱۹ بر روی یک عامل بارگذاری کردند که این عامل در واقع همان عامل انتخاب راهبرد و سازگارسازی بوده است. سرانجام اینکه، گویه‌های مربوط به قضاوت شناختی ۲۰، ۲۱ و ۲۲، و همچنین گویه ۲۳ مربوط به انتساب بر روی عامل مربوط به‌فاز واکنش و تأمل بعد شناختی بارگذاری کردند. در کل، ۱۶ گویه بر روی زیرعامل‌های مربوط به‌بعد شناختی خودنظم‌بخشی مهارت شنیداری بارگذاری کرد که کمترین بارعاملی مربوط به‌گویه شماره ۷ و بالاترین بارعاملی مربوط به‌گویه ۱۴ می باشد.

جدول ۴. بارعاملی گویه‌های بعد خودنظم‌بخشی شناخت در مهارت شنیداری

پیش‌اندیشی / برنامه‌ریزی / فعال‌سازی					نظارت					مهار		واکنش و تأمل				فاز
هدف‌گذاری					نظارت درکی					انتخاب راهبرد		قضاوت شناختی		انتساب		راهبرد
فعال‌سازی دانش پیشین																گویه
۱	۲	۳	۵	۷	۹	۱۱	۱۳	۱۴	۱۵	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱	۲۲	۲۳	بار عاملی
.47	.69	.49	.61	.38	.66	.37	.47	.86	.57	.52	.52	.51	.62	.55	.71	

نتایج مربوط به خودنظم‌بخشی رفتار، حاکی از بارگذاری دو زیرمولفه در بعد برنامه‌ریزی‌نند که عبارتند از، برنامه‌ریزی در وقت و تلاش (گویه‌های ۲۵ و ۲۶) و برنامه‌ریزی خودنظارتی (گویه‌های ۲۹ و ۳۰). در ضمن، گویه‌های ۳۳، ۳۴ و ۳۵ مربوط به زیرمولفه خودمراقبت از زمان و تلاش بر روی زیر عامل مرحله نظارت بر رفتار را بارگذاری کردند. تنها دو زیرمولفه با پنج گویه بر روی زیر عامل مهار رفتار بارگذاری کرد که عبارتند از راهبردهای افزایش و کاهش تلاش (گویه‌های ۳۶، ۳۷، ۳۹ و ۴۰) و طلب کمک (گویه ۴۱). نیز، دو گویه ۴۲ و ۴۳ را هم بر روی واکنش و تأمل بر رفتار تحت عنوان راهبردهای انتخاب رفتار بارگذاری کردند. به هر روی، این چهار مرحله بر روی یک عامل، یعنی عامل خودنظم‌بخشی رفتار بارگذاری کردند. ضمن اینکه، در نتیجه تحلیل عامل اکتشافی، تعداد ۵ گویه کنار گذاشته، و در نهایت تعداد ۱۴ آیتم را بر روی همین زیرعامل خودنظم‌بخشی رفتار بارگذاری کرد که کمترین بارعاملی مربوط به گویه شماره ۳۳ و بالاترین بارعاملی مربوط به گویه ۳۵ است (جدول ۴، ادامه ۱).

جدول ۴ (ادامه ۱). بارعاملی گویه‌های بعد خودنظم‌بخشی رفتار در مهارت شنیداری

واکنش و تأمل		مهارت			نظارت		پیش‌اندیشی/برنامه‌ریزی/فعال‌سازی						
انتخاب رفتار	طلب کمک	راهبردهای افزایش و کاهش تلاش			خودمراقبت در زمان و تلاش		برنامه‌ریزی خودنظارتی						
۴۳	۴۲	۴۱	۴۰	۳۹	۳۷	۳۶	۳۵	۳۴	۳۳	۳۰	۲۹	۲۶	۲۵
.66	.66	.65	.58	.46	.60	.45	.78	.56	.40	.59	.45	.53	.61

همچنین، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مربوط به بعد خودنظم‌بخشی انگیزش و عاطفه در مهارت شنیداری، در ادامه ۲ جدول ۴ قابل مشاهده است. دربارهٔ مرحلهٔ برنامه‌ریزی از بعد خودنظم‌بخشی انگیزش و عاطفه، در مجموع سه زیرمولفه به‌دست آمد که عبارت بودند از سوگیری هدف (گویه‌های ۴۴، ۴۵ و ۴۷)، ادراک سختی تکلیف (گویه‌های ۵۰ و ۵۱) و زیرمولفهٔ سوم که خود از دو مولفهٔ خودکارآمدی (گویه‌های ۴۸ و ۴۹) و فعال‌سازی علاقه (گویه‌های ۵۴ و ۵۵) تشکیل شده است. همچنین، مرحله نظارت بر انگیزش و عاطفه آن نیز از یک زیرمولفه تشکیل یافته که در واقع گویه‌های ۵۶، ۵۷ و ۵۸ معرف آن می‌باشند. نیز، گویه‌های ۶۱ و ۶۲ بر روی زیرعامل مهارت بعد انگیزش و عاطفه بارگذاری کرد. همچنین، در ذیل مرحلهٔ واکنش و تأمل بعد انگیزش و عاطفه خود تنظیمی دو زیرعامل بارگذاری کرد که عبارت بودند از واکنش‌های عاطفی (گویه‌های ۷۰ و ۷۱) و واکنش‌های انتسابی (گویه‌های ۷۲، ۷۳ و ۷۴). این چهار زیرمولفه بر روی یک عامل، یعنی عامل خودنظم‌بخشی انگیزه و عاطفه بارگذاری کرد. در نتیجه، تعداد ۱۹ گویه از ۳۱ گویه بر روی این عامل بارگذاری شد، و مابقی حذف شدند. بایسته یادآوری است که کمترین بارعاملی مربوط به گویه شماره ۴۸ و بالاترین بارعاملی مربوط به گویه ۵۱ می‌باشد.

جدول ۴ (ادامه ۲). بارعاملی گویه‌های بعد خودنظم‌بخشی انگیزش و عاطفه در مهارت شنیداری

پیش‌اندیشی/برنامه‌ریزی/فعال‌سازی					نظارت			مهار		واکنش و تأمل								
سوگیری هدف			خودکار- آمدی	ادراک سختی تکلیف	فعال‌سازی علاقه		نظارت بر انگیزش و عاطفه		مهار انگیزش و عاطفه	واکنش عاطفی		واکنش انتسابی						
۴۴	۴۵	۴۷	۵۰	۵۱	۴۸	۴۹	۵۴	۵۵	۵۶	۵۷	۵۸	۶۱	۶۲	۷۰	۷۱	۷۲	۷۳	۷۴
.47	.43	.63	.56	.91	.36	.59	.52	.36	.39	.67	.68	.54	.54	.85	.42	.54	.65	.47

در پایان، نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مربوط به بعد خودنظم‌بخشی بافت در مهارت شنیداری در جدول ۴ (ادامه ۳) قابل مشاهده است. نتایج حاکی از بارگذاری دو زیرمولفه در مرحله برنامه‌ریزی بعد خودنظم‌بخشی بافت می‌باشد که عبارتند از ادراک تکلیف که گویه‌های ۷۵، ۷۷ و ۷۸ معرف آنند و ادراک موقعیت، در واقع شامل گویه‌های ۷۹ و ۸۰ می‌شود. اما در ارتباط با مرحله نظارت در بعد بافت، تنها یک زیرمولفه بارگذاری کرد که شامل چهار گویه مربوط به تکلیف (گویه‌های ۸۱ و ۸۲) و موقعیت (گویه‌های ۸۳ و ۸۴) می‌شود. دو زیرمولفه نیز بر روی بعد مهار بارگذاری کرد که عبارتند از مهار تکلیف (گویه‌های ۸۵ و ۸۷) و مهار موقعیت (گویه‌های ۸۸ و ۸۹). همچنین، دو زیرمولفه بر روی مرحله واکنش و تأمل بارگذاری کرد که شامل راهبردهای ارزشیابی تکلیف (گویه‌های ۹۰ و ۹۲) و ارزشیابی موضعیت (آیتم‌های ۹۳ و ۹۴) می‌شود. سرانجام، ۱۷ گویه به عنوان گزینه‌های مطلوب باقی ماند که کمترین بارعاملی مربوط به گویه شماره ۷۸ و بالاترین بارعاملی مربوط به گویه ۹۰ می‌باشد.

جدول ۴ (ادامه ۳). بارعاملی گویه‌های بعد خودنظم‌بخشی بافت در مهارت شنیداری

پیش‌اندیشی/برنامه‌ریزی/فعال‌سازی					نظارت			مهار		واکنش و تأمل						
برنامه‌ریزی			ادراک موقعیت	نظارت بر تکلیف	نظارت بر موقعیت		مهار تکلیف	مهار موقعیت	ارزشیابی تکلیف		ارزشیابی موقعیت					
۷۵	۷۷	۷۸	۷۹	۸۰	۸۱	۸۲	۸۳	۸۴	۸۶	۸۷	۸۸	۸۹	۹۰	۹۲	۹۳	۹۴
.39	.91	.34	.69	.68	.46	.49	.62	.40	.63	.53	.67	.49	.71	.58	.45	.60



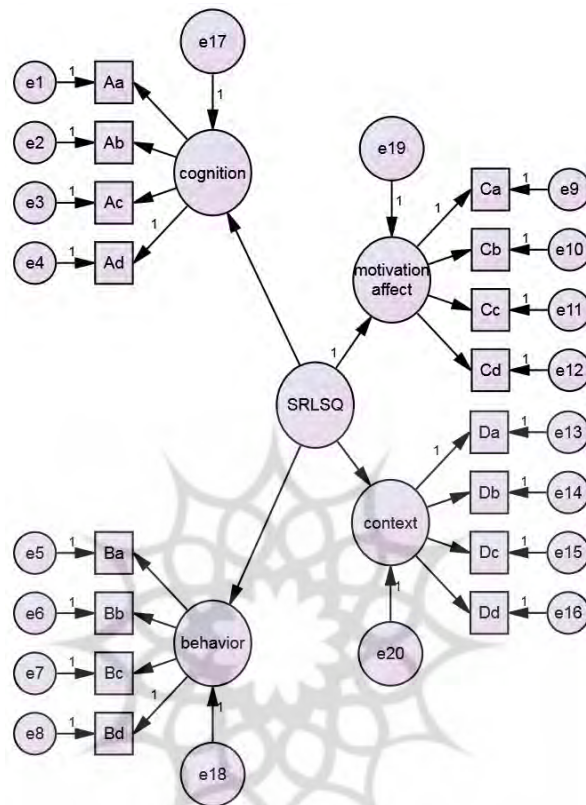
با توجه به نتایج مندرج در جدول ۵، چنین نتیجه‌گیری می‌شود که مجموع نمرات هر چهار زیر مقیاس، بر روی یک عامل با ویژه‌مقدار بالاتر از ۱ قرار گرفته است که ۵۵/۸۱ درصد از واریانس خودنظم‌بخشی در مهارت شنیداری را تبیین می‌کند.

جدول ۵. کل واریانس تبیین شده

استخراج مجموع مجذور بارهای عاملی (Extraction Sums of Squared Loadings)			ویژه مقادیر اولیه (Initial Eigenvalues)			
درصد تجمعی (Cumulative %)	درصد واریانس (% of ) Variance	کل (Total)	درصد تجمعی (Cumulative %)	درصد واریانس (% of ) Variance	کل (Total)	عامل (Factor)
43.52	43.52	1.74	55.81	55.81	2.23	۱

به طور کلی بر پایه نتایج حاصل از روش تحلیل عاملی اکتشافی، چنین نتیجه‌گیری می‌شود که پرسشنامه مربوط به راهبردهای خودنظم‌بخشی در مهارت شنیداری، از چهار زیر عامل (شناختی، رفتاری، انگیزشی/عاطفی و بافتی) و تنها یک عامل مکنون یعنی عامل خودنظم‌بخشی مهارت شنیداری تشکیل یافته است. سپس، به‌منظور بررسی سطح روایی ساختاری پرسشنامه طراحی شده، یک مدل فرضی با استفاده از آموس ۲۲ طراحی شد (شکل ۱).

به‌منظور اجرای تحلیل عامل تأییدی، از روش موسوم به حداقل مجذور موزون نشده استفاده شد، چراکه معمولاً این روش درباره نمونه‌های کوچک پیشنهاد شده است (حسین و هولادر، ۱۹۹۶). بدین منظور، مجموع نمرات گویه‌های هر یک از مراحل چهارگانه پیش‌اندیشی/برنامه‌ریزی/فعال‌سازی، نظارت، مهار و ارزشیابی/واکنش در مورد هر یک از ابعاد چهارگانه خودنظم‌بخشی (شناخت، انگیزش/عاطفه، رفتار، بافت) محاسبه شد، زیرا درباره مقیاس‌های چندوجهی، استفاده از مجموع نمرات باعث حفظ واریانس در داده‌های اولیه می‌شود (دی‌استفانو، ژو و میندریلا، ۲۰۰۹).



شکل ۱. مدل خودنظم‌بخشی مهارت شنیداری

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل خودنظم‌بخشی مهارت شنیداری

RMR	RFI	NFI	AGFI	GFI	شاخص برازش
.93	.93	.94	.96	.97	ضریب

بنابر نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ضریب آزمون خی مربع، معنی‌دار بود که این نشانگر عدم برازش مدل است اما، آزمون خی مربع، به علت حساسیت به حجم نمونه، سطح معناداری نادرستی در تحلیل عاملی تأییدی نشان می‌دهد. با این حال، بنابر نتایج مندرج در جدول ۶، دیگر شاخص‌های برازش نشان دهنده برازش این مدل است، چراکه ضرایب این شاخص‌ها، همگی بالاتر از ۰,۹ بود.

## ۵- بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر این بود تا وجود و ابعاد راهبردهای خودنظم‌بخشی در مهارت شنیداری توسط زبان‌آموزان انگلیسی، به‌عنوان زبان خارجه، را مشخص کند. بنابراین، پس از طراحی پرسشنامه‌ای ویژه برای سنجش راهبردهای خودنظم‌بخشی در مهارت شنیداری بر پایه مدل خودنظم‌بخشی پینتریچ (۲۰۰۴)، روایی آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری بیانگر وجود ادله کافی در تایید پایایی و روایی پرسشنامه مزبور است (جداول ۵ و ۶). به‌هر روی، پرسشنامه طراحی شده در چارچوب مطالعه حاضر، سنجش‌های برای شناسایی خودتنظیمی زبان‌آموزان در ارتباط با مهارت شنیداری در یادگیری زبان انگلیسی است، که مطابق با ابعاد چهارگانه مدل پینتریچ (۲۰۰۴) است.

بایسته یادآوری است که نتایج این تحقیق مربوط به ابعاد شناختی، فراشناختی و عاطفی خودنظم‌بخشی در راستای تحقیقات قبلی در گستره سنجش‌های راهبرد‌های شنیداری است (واندرگرفت، ۱۹۹۷؛ هسوه و جوی، ۲۰۰۸؛ ژو، ۲۰۱۰؛ کاسم، ۲۰۱۵). به‌بیان دیگر، در تحقیقات قبلی، نیز پژوهشگران نیز به‌سه ابعاد شناختی، فراشناختی و عاطفی در مهارت‌های شنیداری اذعان کرده‌اند. البته با توجه به‌چارچوب نظری که این دسته از پژوهشگران استفاده کرده‌اند، برخی به‌ابعاد دیگری از راهبردهای شنیداری نیز اشاره کرده‌اند.

اما، نتایج به‌دست آمده در این پژوهش، نقاط افتراقی متعددی، با تمامی یافته‌های مطالعات قبلی دارد. بر اساس مدل پینتریچ (۲۰۰۴)، مهارت‌های خودنظم‌بخشی از چهار بعد (شناختی، انگیزشی-عاطفی، رفتاری و بافتی) تشکیل شده است که نتایج حاصل از تحلیل‌های عاملی اکتشافی و تأییدی نیز بر این مسئله صحت گذاشت (جداول ۵ و ۶). آنچه در تحقیقات قبلی مورد توجه قرار گرفته، صرفاً موید راهبردهای سه بعد اول می‌باشد و بعد چهارم، یعنی راهبردهای بافتی (مشمول بر راهبردهای تکلیف-محور و موقعیت-محور) مورد توجه قرار نگرفته است. نتایج مربوط به این بخش از تحقیق، حاکی از آن است که راهبرد‌های ادراک تکلیف (برای مثال، معتقدم که تکالیف شنیداری به یادگیری زبان مرتبط است.) و ادراک موقعیت (برای مثال، آگاهی دارم که محیط اطراف برای مهارت شنیداری اهمیت دارد.) از جمله راهبردهای مربوط به مرحله اول (پیش‌اندیشی، فعالسازی و برنامه‌ریزی) بعد بافتی از خودنظم‌بخشی شنیداری است. نیز، راهبردهای نظارتی در ارتباط با تکلیف (برای مثال، در هنگام انجام تکالیف شنیداری به درک خود از انتظارات تکلیف شنیداری فکر می‌کنم.) و موقعیت (برای مثال، هنگام گوش دادن به تکالیف شنیداری محیط را طوری مرتب می‌کنم که

کارآمدی بیشتری حاصل شود.) یک دسته راهبرد مشترک را تشکیل دادند. در مرحله مهار از بعد بافت نیز راهبردهای مهار تکلیف (برای مثال، زمانیکه که تکلیف شنیداری سخت است از معلم می‌خواهم آن را ساده کند.) و موقعیت (برای مثال، وقتیکه در حال انجام تکالیف شنیداریم و محیط نامناسب است، می‌کوشم مشکل را حل کنم.) نیز شناسایی شدند. همچنین، راهبردهای ارزشیابی تکلیف (برای مثال، پس از انجام تکلیف شنیداری احساس توانایی می‌کنم.) و ارزشیابی موضعیت (برای مثال، عوامل محیطی بر مهارت شنیداری‌ام تأثیر می‌گذارد.) نیز در این تحقیق مورد شناسایی قرار گرفت که این یافته نیز با یافته‌های تحقیقات قبلی انطباق ندارد.

درضمن، نتایج این تحقیق حاکی از وجود راهبردهای واکنشی و خودارزشیابی در هر چهار بعد خود تنظیمی (شناختی، انگیزشی-عاطفی، رفتاری و بافتی) می‌باشد که نتیجه‌های تحقیقات قبلی مورد توجه قرار نگرفته است. افزون بر راهبردهای ارزشیابی تکلیف و ارزشیابی موضعیت که در بالا به آن اشاره شد، در بعد شناخت نیز دو دسته راهبردهای شناسایی و استخراج شد که عبارت‌ند از راهبردهای داوری شناختی (برای مثال، پس از پایان تکلیف شنیداری دربارهٔ تجارب شنیداری خود داوری می‌کنم.) و انتساب (برای مثال، شکست‌های خود را در درک مطلب شنیداری به انتخاب غلط راهبرد نسبت می‌دهم.). همچنین، در مرحله واکنش و تأمل بعد انگیزش/عاطفه نیز راهبردهای واکنش عاطفی (برای مثال، وقتی در تکالیف شنیداری موفق می‌شوم، احساس شادی و رضایت می‌کنم.) و انتسابی (برای مثال، می‌دانم که شکست‌های من در تکالیف شنیداری می‌تواند مرتبط به حالات عاطفی من باشد.) نیز شناسایی شد. ضمناً، راهبردهای انتخاب رفتار (برای مثال، زمانی را صرف می‌کنم تا به این مسئله فکر کنم که انتخاب درست در مورد تکلیف شنیداری بعدی چیست.) معرف مرحله واکنش و تأمل بعد رفتار می‌باشد. همهٔ راهبردهای واکنشی و تأملی، در راستای مدل پینتریچ (۲۰۰۴) اند و مؤید این مطلب که در نتیجه‌های تحقیقات قبلی این دسته از راهبردهای شنیداری مورد غفلت قرار گرفته است؛ ضعفی که می‌تواند به‌چارچوب‌های نظری مورد استفاده مرتبط باشد.

براساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر، چنین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که امکان طراحی یک سنجهٔ خوداظهاری، برای راهبردهای خودنظم‌بخشی مرتبط با مهارت شنیداری وجود دارد. در چارچوب شیوهٔ یادگیری راهبردی، فراگیر همواره تلاش می‌کند تا بر تلاش‌ها و اقدامات خویش در ارتباط با بهبود عملکرد در زمینهٔ یادگیری نظارت نماید، و به

عبارتی ابعاد یادگیری خویش را زیر نظر بگیرد. چامو و روبین (۱۹۹۴: ۳۷۲، به‌نقل از دورنیه، ۲۰۰۵) یادآور شده‌اند که "عملکرد خوب و مناسب یک زبان‌آموز را نمی‌توان تنها با تکیه بر مجموعه واحدی از راهبردها ارزیابی نمود، بلکه باید دید وی در زمینه طراحی و به‌کارگیری مجموعه منحصر به‌فردی از راهبردها که مختص اوست، تا چه اندازه توانایی و قابلیت داشته است."

به‌بیان دیگر، عنصر ضروری در توانمندسازی زبان‌آموزان، به‌اجرا درآوردن فرایند خودنظم‌بخشی است و نه آموزش صرف مجموعه‌ای از راهبردهاست. بنابراین، چنانچه آموزش مجموعه‌ای از راهبردها با الگوهای یادگیری خودنظم‌بخشی، همراه و توأم نباشد، در نیل به‌اهداف مورد نظر، در زمینه آموزش شیوه‌های یادگیری موفقیتی چندانی به‌دست نمی‌آید. در همین حال، این نکته را نیز باید در نظر داشت که پژوهشگران برای درک هر چه بهتر راهبردهای مهارت شنیداری و دیگر مهارت‌های زبان دوم و نیز زبان اول، باید از سایر شیوه‌های گردآوری داده کیفی استفاده کند. افزون بر این، چنین به‌نظر می‌رسد که چارچوب نظری به‌کار رفته در مطالعه حاضر را می‌توان به‌عنوان چارچوبی برای طراحی سنجش‌های راهبردهای خودنظم‌بخشی دیگر مهارت‌ها به‌کار گرفت.

به‌همین‌گونه، نتایج حاصل از پژوهش حاضر، می‌تواند پیامدهای عملی و کاربردی در گستره تدریس و آموزش مهارت شنیداری در زبان انگلیسی را به‌همراه داشته باشد. ضرورت دارد که معلمان و مربیان آموزش زبان، نسبت به‌اهمیت راهبردهای خودنظم‌بخشی در یادگیری مهارت شنیداری، آگاهی یابند. در واقع، آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی در ارتباط با مهارت شنیداری می‌بایست در برنامه درسی دوره‌های آموزش زبان گنجانده شود، چراکه بهره‌گیری از همین راهبردها می‌تواند نقشی اساسی در یادگیری مهارت شنیداری داشته باشد. با این حال، امید می‌رود که این ابزار بتواند نقش مهمی در انجام مطالعات بر خودنظم‌بخشی دانش‌آموزان مقاطع ابتدایی نیز مورد بهره‌برداری قرار بگیرد. همچنین، انتظار می‌رود که یافته‌های این تحقیق نقشی راهگشا در پیشبرد روند آموزش راهبردهای خودنظم‌بخشی به زبان‌آموزان داشته باشد. نیز، زبان‌آموزان می‌توانند نسبت به فرایند یادگیری خود آگاهی یابند و با سرمایه‌گذاری راهبردی، به‌نقاط ضعف و قوت خویش در مهارت شنیداری پی ببرند.

۶- منابع

- Andrade, M.S., & Evans, N.W. (2013). *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners*. New York: Taylor & Francis.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 417-450). San Diego: Academic Press.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-24.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656.
- Dembo, M.H., Junge, L.G., & Lynch, R. (2006). *Becoming a self - regulated learner: Implications for web - based education*. In H.F. O'Neil & R.S. Perez (Eds.), *Web - based learning: Theory, research, and practice* (pp.185-202). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp.589-630). Oxford: Blackwell.
- Hossain, A., & Howlader, H.A. (1996). Unweighted least squares estimation of Weibull parameters. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 54(1-3), 265-271.
- Hsueh-Jui, L. (2008). A study of the interrelationship between listening strategy use and listening proficiency levels, and learning style. *ARECLS*, 5, 84-104.
- Jou, Y. J. (2010). A study of English listening strategies applied by technological university students. *Journal of TOKO University*, 4(2), 1-16.
- Kassem, H. M. (2015). The relationship between listening strategies used by Egyptian EFL college sophomores and their listening comprehension and self-Efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153-169.
- Mizumoto, A. (2013). Enhancing self-efficacy in vocabulary learning: A self-regulated learning approach. *Vocabulary Learning and Instruction*, 2(1), 15-24.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2012). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale. *Applied Linguistics*, 33(1), 83-91.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 407-385.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2012). *Using multivariate statistics* (5<sup>th</sup> ed.). Northridge: Pearson.
- Tseng, W., Dornyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102.
- Vandergrift, L. (1997). The strategies of second language (French) listeners. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53(3), 461- 491.
- Wang, C., & Pape, S. J. (2004). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies in learning English as a second language: Four case studies. *The CATESOL Journal*, 17(1), 76-90.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 750-768). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problems solvers. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The Nature of Problem Solving* (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی