



شناخت نظریه انتخاب عقلانی و نقش معلم در کاهش گروه‌ناپذیری فراگیران زبان خارجی



لیلا احمدپور -

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، واحد بناب، دانشگاه آزاد اسلامی، بناب، ایران.
Email: Leila.Ahmadpour1@gmail.com



حسن اسدالله فام -

(نویسنده مسئول)

استادیار و دکتری آموزش زبان انگلیسی، واحد بناب، دانشگاه آزاد اسلامی، بناب، ایران.
Email: Asadollahfam@gmail.com



داوود کوهی -

استادیار و دکتری آموزش زبان انگلیسی، واحد مراغه، دانشگاه آزاد اسلامی، مراغه، ایران.
Email: davudkuhi@yahoo.com

چکیده

افزایش محبوبیت کار گروهی در کلاسهای زبان خارجی با افزایش تعداد گزارشات زبان‌آموزانی که به همان اندازه در کارگروهی مشارکت نداشته‌اند همراه بوده است. تأثیر این رفتار بر سایر اعضای گروه که به‌عنوان گروه-ناپذیری شناخته می‌شود، می‌تواند کار گروهی را به یک تجربه ناخوشایند تبدیل کند. این مطالعه با توجه به تئوری انتخاب عقلانی و نظریه فرهنگی اجتماعی، میزان توانایی زبان‌آموزان خارجی را برای همکاری گروهی مؤثر بررسی کرده است. به این منظور، در مجموع ۱۴۰ زبان‌آموز شامل ۷۰ نفر در سطح متوسط و ۷۰ نفر در سطح پیشرفته به انجام روایت‌گویی شفاهی مبتنی بر تصویر شرکت کردند. پژوهشگر ضمن آشنا کردن فراگیران با اصول نظریه انتخاب عقلانی و کار گروهی مؤثر به مشاهده کلاس‌ها پرداخته و بر روند پرسش‌نامه‌ها توسط فراگیران نظارت داشت. نتایج تحقیق، تأثیر شناخت تئوری انتخاب عقلانی در کاهش گروه‌ناپذیری را تأیید کرد. علاوه بر این، تجزیه و تحلیل کیفی مشاهدات بیانگر این است که فراگیران به‌ویژه آنهایی که در سطح متوسط هستند بیشتر به عدم همکاری در گروه تمایل دارند. همچنین دلایل عدم زمینه‌سازی و بی‌علاقگی فراگیران به کار گروهی و راهکارهای احتمالی برای کاهش این نگرانی مشخص شد. پیشنهاد می‌شود: معلمان اهداف فعالیت‌های گروه را با توجه به تئوری انتخاب عقلانی به روشنی بیان کنند و اهداف خاص دوره را روشن کنند. با داشتن یک نظر شفاف در مورد اهداف دوره و درک نقش معلمان و فراگیران در کارهای گروهی، فراگیران در موقعیت بهتری قرار می‌گیرند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۸/۲۲
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۵
تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۰
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

نظریه انتخاب عقلانی، کار گروهی، گروه‌ناپذیری، تسلط به زبان، نقش معلم

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.23340.837 کلیه حقوق محفوظ است ۱۴۰۰

میرزاییان، وحیدرضا، طالبی، سید حسن، امجدی، علی. (۱۴۰۰). بررسی نگرش و چالش‌های پیش روی مدرسان زبان انگلیسی دانشگاهها نسبت به تدریس آنلاین زبان انگلیسی در دوران قبل و بعد از مواجهه با بحران کرونا. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی ۱۱ (۳)، ۷۲۸-۷۴۰.
mirzaeian, V., Talebi, S., amjadi, A. (2021). Evaluating University Instructors' attitude and challenges towards online English language teaching before and after corona crisis.. Foreign Language Research Journal, 11 (3), 728-740.

خانم لیلا احمدپور دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد واحد بناب و مدرس دبیرستان و آموزشگاه زبان است.

آقای دکتر حسن اسدالله فام، استادیار و دکتری آموزش زبان انگلیسی و عضو هیات علمی دانشگاه آزاد واحد بناب است و ریاست دانشکده علوم انسانی را به عهده دارد.

آقای دکتر داوود کوهی، استادیار و دکتری آموزش زبان انگلیسی و عضو هیات علمی دانشگاه آزاد مراغه با سالها سابقه تدریس است.



Cognizance of Rational Choice Theory and Teachers' Intervention in Reducing EFL Learners' Free Riding



Leila Ahmadpour[—]

Ph.D. Candidate of TEFL

Department of English Language, Bonab Branch, Islamic Azad University, Bonab, Iran.

Email: Leila.Ahmadpour1@gmail.com



Hassan Asadollahfam[—]

(corresponding author)

Assistant Professor of TEFL Department of English Language, Bonab Branch, Islamic Azad University, Bonab, Iran.

Email: Asadollahfam@gmail.com



Davud Kuhi[—]

Assistant Professor of TEFL, Department of English Language, Maragheh Branch, Islamic Azad University, Maragheh, Iran

Email: davudkuhi@yahoo.com

ABSTRACT

The enlargement in popularity of group work in English language classrooms has been associated with a raise in the frequency of reports of learners not equally contributing to work in the groups. Termed as free-riding, the impact of this behavior on other group members can make group work an unpleasant experience. Informed by the Rational Choice Theory and Vygotsky's sociocultural theory, this study investigated the degree to which English as a foreign language learner could be directed towards effective group cooperation. For this purpose, a total 140 intermediate (N = 70) and upper-intermediate (N = 70) learners were engaged in picture-cued oral narrative tasks in groups. The teacher familiarized the learners with the tenets of rational choice theory and the effective group work. The classes were observed and learners filled out a free-riding questionnaire. Results statistical analysis demonstrated the effectiveness of knowledge about rational choice theory in the reduction of free-riding. Furthermore, qualitative analysis of the observations revealed that learners particularly those in the low-intermediate group were more inclined towards free-riding. The reasons underlying learners' lack of interest in group work and possible strategies to reduce this concern were further specified. It is suggested: Teachers should clearly state the goals of the group activities according to the theory of rational choice and clarify the specific goals of the course. By having a clear view of the course objectives and understanding the role of teachers and learners in group work, learners are better placed to meet their expectations and goals.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.323340.837

©.2021 All rights reserved.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: November 12, 2020

Accepted: December 15, 2020

Available online: Autumn 2021

Keywords:

Rational Choice Theory, group work, free-riding, language proficiency, intervention

mirzaeian, V., Talebi, S., amjadi, A. (2021). Evaluating University Instructors' attitude and challenges towards online English language teaching before and after corona crisis.. Foreign Language Research Journal, 11 (3), 728-740.

- Leila Ahmadpour She is a PhD student in English language teaching at Bonab Azad University and a high school and language school teacher.
- Dr. Hassan Assadollah Fam He is an assistant professor and doctor of English language teaching and a member of the faculty of Bonab Branch of Azad University and is the dean of the Faculty of Humanities.
- Dr. Davood Koochi He is an assistant professor and doctor of English language teaching and a member of the faculty of Maragheh Branch of Azad University

۱. مقدمه

در هر زمینه‌ای در بحث یادگیری زبان، عواملی وجود دارد که جریان یادگیری را تسهیل یا تضعیف می‌کند. یکی از مفاهیمی که برای تسهیل فرآیند یادگیری زبان ثابت شده است، کار گروهی است که در آن تعامل فعال بین دانش-آموزان وجود دارد که قابلیت به اشتراک گذاشتن توانایی‌ها و زمینه‌های متنوع دیگری از فراگیران را دارد. اگرچه به نظر می‌رسد که کار گروهی عامل مؤثری در زمینه یادگیری است، اما ممکن است موانعی نیز ایجاد کند که یکی از این موانع، تمایل به گروه‌ناپذیری/عدم همکاری در کارهای گروهی است.

از آنجایی که کار گروهی یک عنصر مهم در محیط‌های آموزشی فعلی است، انتظار می‌رود که منجر به بهبودی نتایج یادگیری گردد و لازم است که برای همه اعضای گروه جذاب باشد. اگرچه این موضوع در زمینه‌های یادگیری زبان از اهمیت بالایی برخوردار است، اما به‌طور سیستماتیک به-ویژه در زمینه آموزش در ایران به‌آهستگی انجام می‌گیرد و همچنین مورد بررسی قرار نگرفته است (صادقی و خضزلو، ۲۰۱۴، ۲۰۱۶؛ صادقی و همکاران، ۲۰۱۷). از این رو، شناسایی دلایل گرایش فراگیران به گروه‌ناپذیری مسئله مهمی در تحقیقات یادگیری زبان دوم است. به منظور پرکردن خلأهای ذکر شده در زمینه کار گروهی، تحقیق حاضر سعی دارد بسیاری از عواملی که ممکن است در گروه‌ناپذیری نقش داشته باشد و روشهایی که روند کار افراد گروه از جمله معلمان و مربیان و فراگیران را تسهیل می‌کند، شناسایی و بررسی کند.

۲. پیشینه تحقیق

۱.۲. گروه‌ناپذیری

یکی از پرکاربردترین رویکردهای آموزشی در محیط‌های آموزشی، کار گروهی است (ویلسون و همکاران، ۲۰۱۸). مطالعات (دانیال وی و هاگ، ۲۰۱۳؛ هالستون و پاف، ۲۰۰۳؛ می و گوالدینزوف، ۲۰۰۲) نشان داده‌اند با وجود اینکه کار گروهی در مقایسه با برخی از ساختارهای آموزش

سستی، امکانات زیادی را برای یادگیری عمیق‌تر ارائه می‌دهد، اما کار گروهی نیز مانند هر رویکرد دیگری معایب و مزایایی دارد (فرتاش و سیفوری، ۲۰۱۹) و می‌تواند منجر به برخی مشکلات جدید مانند گروه‌ناپذیری شود. مدتهاست که پویایی کار گروهی در بین دانشمندان، معلمان و تاجران مورد توجه قرار گرفته است (گلاسوپ، ۲۰۰۲؛ آلن و هارلی، ۲۰۰۷). یادگیری در گروه، موقعیت یادگیری مثبتی را برای فراگیران فراهم می‌کند تا فرصت‌های بیشتری در ارتباطات داشته باشند (داکسبری و تاسی، ۲۰۱۰).

دانش‌آموزان باید شرکت‌کنندگانی فعال و مستقل باشند. علاوه بر این، در زمینه یادگیری گروهی، معلمان باید دانش-آموزان را در مورد چگونگی رسیدن به موفقیت راهنمایی کنند. بنابراین، اگر یک عضو در گروه به‌طور قابل توجهی کمتر از دیگران همکاری کند، باید چه اقدامی انجام گیرد؟ و یا زمانی که سایر اعضای فعال گروه متوجه شوند که آنها همه کارها را به‌تنهایی انجام می‌دهند، این افراد نیز ممکن است بر تلاش و پویایی گروه تأثیر بگذارند چون آنها نیز سعی می‌کنند از مزایای کار دیگران در گروه استفاده کنند (مک‌گرو و تیدل، ۲۰۰۱؛ ولا و آلواردو، ۲۰۱۳). این یکی از اصلی‌ترین موانعی است که بر عملکرد تیم (واللتاین و همکاران، ۲۰۰۷)، موفقیت در کار گروهی و یادگیری مشارکتی (جویس، ۱۹۹۹؛ خضزلو، ۲۰۱۲) تأثیر می‌گذارد.

این مانع «گروه‌ناپذیری» یا «مشکل عدم همکاری در کار گروهی» نامیده می‌شود. «این یک مشکل رایج است که در زمینه جامعه‌شناسی و تجارت به‌خوبی مورد تحقیق قرار گرفته است» و متخصصان حوزه آموزش از این مفهوم به-عنوان یک رفتار ناخواسته یاد می‌کنند. واکنش دانش‌آموزان به گروه‌ناپذیری ممکن است منجر به طفره رفتن از کارهای اجتماعی شود (دیویس، ۲۰۰۹). این باعث می‌شود دیگر اعضای گروه نیز به افرادی گروه‌ناپذیر تبدیل شوند. وی اظهار کرد که اعضای دیگری از گروه نیز که احساس تعلق به این گروه را ندارد ممکن است تبدیل به افرادی شوند که از کارهای اجتماعی طفره می‌روند و در نتیجه تلاش اعضای گروه را کاهش می‌دهند. طفره رفتن از کارهای اجتماعی می‌تواند منجر به ایجاد مشکلاتی شوند که پیروزی و موفقیت یک سازمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و منجر به

کاهش عملکرد اعضای گروه می‌شود (لو و همکاران، ۲۰۱۳).

یکی از راه‌حل‌های این مشکلات می‌تواند توزیع گروه‌بندی افراد با توانایی‌های متفاوت و یا تعیین یک رهبر برای تیم باشد که باعث همسوسازی انگیزه و نظارت درست بر کارهای گروهی شود (گولاتی و سینف، ۱۹۹۸). در این حالت، نقش معلم در حیطه یادگیری گروهی از اهمیت بالایی برخوردار است (کاندلر و همکاران، ۲۰۱۴؛ خضرلو، ۲۰۲۰؛ پداختر و سیداصغری، ۲۰۱۸). معلمان می‌توانند وظایفی را تعیین کرده و دانش‌آموزان را راهنمایی کنند و این مسئله نیاز به مهارت‌هایی برای داشتن اعضای مؤثرتر گروه دارد (حسینانی، ۲۰۰۶). علاوه بر این، جوینس (۱۹۹۹) استدلال می‌کند که انگیزه عامل مهمی در همکاری است و گروه‌ناپذیری را کاهش می‌دهد. او پیشنهاد می‌کند وقتی فردی اعضای گروه را به همکاری وادار می‌کند با وجود اینکه این راه حل انگیزه را بالا می‌برد عواقبی نیز در بردارد و با وجود این آگاهی هنوز هم بسیاری از معلمان، مدیران و رهبران با حفظ قدرت خود در رأس امور دلایل خاص خود را دارند (بروکس و آمونز، ۲۰۰۳؛ جوینس، ۱۹۹۹؛ خضرلو، ۲۰۱۹).

تعیین کار گروهی به تغییراتی بیش از تغییر در چیدمان صندلی‌ها نیاز دارد (روزاسپاراز و همکاران، ۲۰۱۶). اهمیت افکار و برداشت معلمان که بر هر تفسیری از کار گروهی تأثیر می‌گذارد باید برجسته شود (وودز و کاکر، ۲۰۱۱) بنابراین معلمان در موقعیت قدرت باقی می‌مانند و دانش‌آموزان در صورت بروز مشکلاتی مانند مشکل گروه‌ناپذیری تنها می‌توانند به معلم گزارش دهند. با این وجود، بدون این راه حل‌ها، تمایل به گروه‌ناپذیری به دلیل اینکه خود قادر به اجرای تنبیه به شکلی سریع و مؤثر نیستند، افزایش می‌یابد.

گروه‌ناپذیری مدت‌هاست که در بین محققان اجتماعی، تجاری و آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. در سالهای اخیر، دانشمندان علوم اجتماعی و بازرگانی نقش شخصیت و سرشت انسان را در گروه‌ناپذیری مورد مطالعه قرار دادند (گلاسپ، ۲۰۰۲؛ کوک و ناو، ۲۰۰۸). مورفی (۲۰۱۷) در

مقاله خود با عنوان: چگونه اتحادیه‌ها بر گروه‌ناپذیری غلبه کرده‌اند، توضیح می‌دهد که علی‌رغم امکان سوءاستفاده از مزایای سستی اتحادیه‌ها، چگونه اتحادیه‌ها با استفاده از مدل عضویت و رسانه در بعضی مشاغل باعث افزایش عضویت در اتحادیه‌ها می‌شوند. این تحقیق نشان می‌دهد که به‌عنوان مثال از هر پنج گزارش امسال، معلمان ۲/۲ درصد بیشتر به عضویت اتحادیه پیوسته‌اند که تأثیرات بزرگی را نشان می‌دهد.

چوی و مانتهک (۲۰۱۷) دو روش یادگیری مشارکتی کمک به تفکر گروهی و بررسی گروه در یادگیری جمعی را با هم مقایسه کردند. یافته‌ها نشان می‌دهد که روش یادگیری مشارکتی کمک به تفکر گروهی قابلیت افزایش رضایت فراگیران و درک مطلب در کلاس‌های زبان خارجی را دارد.

این مطالعه شامل بررسی ۲۰۵ زبان‌آموز از کلیه دانشکده‌های یک دانشگاه استرالیا بود که در آن از زبان‌آموزان خواسته شد تا نگرش خود را نسبت به کار گروهی ارائه دهند. پاسخ‌های فراگیران به صورت موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و مشخص شد که گروه‌ناپذیری بیشترین نگرانی در تمام رشته‌هاست. داده‌های کمی حاصل از نظرسنجی نشان داد که به‌طور کلی، فراگیران کار گروهی را یک تجربه مثبت می‌دانند، اگرچه تجزیه و تحلیل پاسخ‌ها نشان داد که تعداد قابل توجهی از فراگیران با جنبه‌های مختلف کار گروهی مشکلاتی را تجربه کرده‌اند.

۲.۲. نظریه انتخاب عقلانی

در ادبیات، بسیاری از دانشمندان از گروه‌ناپذیری به‌عنوان رفتاری ناخواسته یاد می‌کنند. گروه‌ناپذیری را می‌توان با استفاده از دیدگاه اقتصادی یا عقلانی توضیح داد. این دیدگاه‌ها را می‌توان به تئوری انتخاب عقلانی و نظریه هزینه معاملات ربط داد. طبق نظریه انتخاب عقلانی، افراد به‌طور طبیعی منطقی هستند. این بدان معنی است که آنها فعال هستند انگیزه دارند و تمایل دارند بیشترین منافع و نتایج را کسب کنند.

طبق نظریه هزینه معادلات، افراد به دنبال منافع شخصی با عقلانیت محدود هستند و می‌توانند فرصت‌طلبانه عمل کنند. در راستای هر دو نظریه، افراد می‌توانند خودخواهانه عمل

کنند و بنابراین منافع خود را بالاتر از منافع گروه قرار دهند و یا کمتر از دیگران کار کنند. علاوه بر این، نظریه انتخاب عقلانی نشان می‌دهد که عمل فردی با انگیزه رفتار هدفمند انجام می‌شود. هدف این فرد منافع شخصی خود است. با این حال، نظریه انتخاب عقلانی وابستگی متقابل را نیز تصدیق می‌کند. برخی از اهداف فقط به‌طور مشترک قابل دستیابی است. بنابراین افراد به یک گروه می‌پیوندند.

۳. روش تحقیق

بر اساس نظریه فرهنگی-اجتماعی، فرض بر این است که بهترین نوع آموزش از طریق کمک‌های فردی در موقعیت کلاس است. دستورالعمل‌ها و کمک‌های ارائه شده باید در محدوده رشد زبان‌آموزان باشد. بنابراین، می‌تواند ملکه ذهن آنها شود و با توجه به ترجیحات فردی آنها منجر به توسعه بین‌زبانی شود. با توجه به اهمیت این موضوع معلمان زبان انگلیسی باید شرایطی را در نظر بگیرند که ارائه کمک و نظارت بر نقش فراگیران در فعالیتهای مشارکتی بتواند به یادگیری فراگیران منجر شود. در این راستا، مطالعه حاضر تلاشی است برای ارزیابی تأثیر آموزش و میانجیگری از طریق نقش فعال معلم در هدایت دانش‌آموزان با استفاده از کمک، مشاهده، وساطت توسط معلم و همسالان تا ببیند آیا می‌تواند شرایطی را برای کاهش تعداد افراد گروه‌ناپذیر و افزایش انگیزه فراگیران پیدا کند.

۱.۳. طراحی مطالعه

تحقیق اکتشافی حاضر شامل سه بخش برای پاسخ به چندین سؤال است. در ابتدا سوالات مربوط به اینکه چگونه شناخت نظریه انتخاب عقلانی ممکن است بر مسئله گروه-ناپذیری تأثیر بگذارد و به مهارت زبان پرداخته شود. متعاقباً پاسخهایی به سوالات مداخله معلم بر اساس نظریه فرهنگ اجتماعی فرهنگی ارائه شد. داده‌ها بر اساس الگوی تفسیرگرایانه از دیدگاه‌های مختلف اجتماعی و همچنین مطالعه داده‌های عددی برای بررسی رابطه بین متغیر مورد تجزیه و تحلیل کیفی قرار گرفتند. در نهایت، این مطالعه یک تحقیق بر پایه روش‌های مختلط است.

۲.۳. جامعه و نمونه تحقیق

تعداد کل شرکت‌کنندگان در این مطالعه شامل ۱۴۰ زبان-آموز زبان خارجی متوسط و پیشرفته (۷۰ نفر از هر سطح مهارت) و ۳۰ معلم زبان خارجی در آموزشگاههای زبان بوکان و ارومیه است. در این مطالعه زبان‌آموزان مرد و زن (۸۳ مرد و ۵۷ زن) در محدوده سنی ۱۵ تا ۲۵ سال و علاوه بر این، معلمان زبان خارجی زن و مرد (۱۱ مرد و ۱۹ زن) در محدوده سنی ۲۲ تا ۴۷ سال شرکت کردند. همه شرکت‌کنندگان حداقل به دو زبان به جز انگلیسی صحبت میکردند زیرا زبان مادری اکثر شرکت‌کنندگان در بوکان و ارومیه به ترتیب کردی و آذری است. یادگیری زبان انگلیسی آنها تا حد زیادی تنها محدود به کلاس رسمی و به‌عنوان یک زبان بیگانه بود.

۳.۳. ابزارهای تحقیق

آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد: آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد یک ارزیابی سریع و قابل اعتماد برای تعیین سطح است. همان‌طور که از نامش پیداست، توسط دانشگاه آکسفورد ساخته شده است و شامل ۶۰ سوال است که باید در ۳۰ دقیقه پاسخ داده شود. سوالات در قالب‌های چندگزینه‌ای هستند و شامل گرامر، واژگان و همچنین درک مطلب هستند. نتایج عملکرد فراگیران در این آزمون تعیین کرد که آیا شرکت‌کنندگان در این مطالعه در سطح متوسط و یا پیشرفته هستند.

پرسش‌نامه تمایل به گروه‌ناپذیری: به منظور ارزیابی میزان تمایل فراگیران زبان خارجی به گروه‌ناپذیری، محقق پرسش‌نامه‌ای را به منظور بررسی اینکه آیا دانش‌آموزان در کلاسهای خود با گروه‌ناپذیری روبرو بوده‌اند یا خیر تهیه کرد. علاوه بر این، واکنش دانش‌آموزان در رویارویی با گروه‌ناپذیری ارزیابی شد. همچنین با اجرای عباراتی که گروه‌ناپذیری را در کارهای گروهی توصیف می‌کند و از فراگیران می‌خواهد در مورد نگرش خود نسبت به آنها صحبت کنند، محقق توانست گرایش آنها را ارزیابی کند. این پرسش‌نامه شامل ۱۲ ماده در مقیاس ۶ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» است. تجزیه و تحلیل اعتبار آن از طریق هدایت آلفای کرونباخ که نتایج رضایت-

بخشی را ارائه می‌دهد، انجام گرفت و نتایج تأییدگر پایایی قابل قبول است (آلفا = ۰/۹۲).

چک لیست مشاهده: به‌عنوان آخرین ابزار این مطالعه، محقق در تمام جلسات مطالعه حاضر شرکت کرد و چک لیست‌های عملکرد آنها را در رابطه با تعامل آنها در کار گروهی و مداخلات معلمان در وظایف پر کرد. برای این منظور، از چک لیست‌های مشاهده‌ای استفاده شد که از منابع مختلف مواد ترکیب شده بودند. چک لیست‌ها شامل عوامل مختلف اجرای کار گروهی در داخل کلاس بود. و نتایج تأییدگر پایایی قابل قبول است (آلفا = ۰/۸۹).

۴,۳. رویکرد تحقیق

در مرحله اول، آزمون مهارت برای ۱۴۰ زبان‌آموز زبان خارجی (۷۰ دانشجو با سطح متوسط و ۷۰ دانشجو با سطح پیشرفته) که در مؤسسه‌های زبان انگلیسی تحصیل می‌کردند انجام شد. اگرچه شرکت‌کنندگان از قبل در کلاسهای سطوح متوسط و پیشرفته شرکت می‌کردند، آزمون آکسفورد تعیین سطح سریع برای اطمینان از سطح صحیح مهارت آنها انجام شد. قبل از روند اصلی مطالعه و به منظور اطمینان از معتبر بودن و قابل اعتماد بودن پرسش‌نامه‌هایی که در این مطالعه استفاده شده است یک مطالعه آزمایشی با گروه نمونه کوچکی از زبان‌آموزان انجام شد (۲۰ نفر به‌طور تصادفی از میان شرکت‌کنندگان انتخاب شدند). پس از اطمینان از قابلیت اطمینان پرسش‌نامه‌ها، در دو جلسه اول فرآیند جمع‌آوری داده‌ها، برای مشاهده کلاس‌ها از چک لیست مشاهده استفاده شد. در حالی که فراگیران برای کار مشارکتی از کارهای داستانی تصویربرداری شده برای مشاهده استفاده می‌کردند هرگونه تغییر قابل توجه احتمالی در گروه‌ناپذیری در طول تحقیق و انجام کار گروهی در کل جلسات تحقیق مشاهده و بررسی شد. وظایف روایت‌گویی شفاهی مبتنی بر تصویر به‌عنوان فعالیت‌های مشارکتی مورد استفاده قرار گرفت که در طی آن زبان‌آموزان در مقابل معلمان و همسالان به اجرا پرداخته و معلم، در هنگام روایت‌گویی شفاهی به زبان‌آموزان کمک می‌کرد.

این محققان به منظور آشنایی فراگیران با نظریه تئوری عقلانی، جزوه‌هایی را در این مورد به زبان‌آموزان دادند که

این جزوه‌ها شامل اطلاعات و تصاویر متناسب با سطح درک زبان‌آموزان بود. پس از توضیح و شفاف‌سازی بروشور، سؤالاتی از فراگیران پرسیده شد تا اطمینان حاصل شود که آنها مفهوم آن را کاملاً درک کرده‌اند. پس از اتمام این کار که ۴ جلسه به طول انجامید، محقق یادگیرندگان را به صورت مرحله به مرحله مشاهده کرد تا متوجه شود که آیا بعد از تمرین افزایش آگاهی، تمایل آنها به گروه‌ناپذیری تحت تأثیر قرار گرفته است یا خیر.

برای بررسی نقش مداخله معلمان در عملکرد فراگیران زبان خارجی، محقق نیاز به نظارت و مشاهده کلاسهای زبان خارجی داشت تا ببیند آیا عملکرد زبان‌آموزان تحت تأثیر قرار می‌گیرد یا خیر. اول از همه، اهداف مشاهدات برای معلمان روشن شد و از آنها خواسته شد به انجام کار گروهی در کلاس‌های خود مبادرت ورزند. بعلاوه، معلم می‌تواند در بعضی از فعالیتهای گروهی مداخله کند. محقق ۸ جلسه (۴ کلاس متوسط و ۴ کلاس پیشرفته) مشاهده کرد. این روند یک ساعت و نیم به طول انجامید. علاوه بر این به منظور بررسی مداخله معلمان در عملکرد فراگیران، گروه‌ناپذیری دانش‌آموزان هنگام انجام کارهای گروهی مورد بررسی قرار گرفت.

۵,۳. روش تحلیل داده‌ها

۱,۵,۳. تجزیه و تحلیل کیفی داده‌ها (تجزیه و تحلیل روند کار گروهی)

برای تجزیه و تحلیل یافته‌های مربوط به نقش معلم، محقق یافته‌های چک لیست مشاهده را بر اساس نظریه فرهنگی اجتماعی تحلیل کرد. از تفسیر تحلیل محتوا برای شناسایی مضامین اصلی و حرکات آموزشی مورد استفاده معلمان در طول دوره مشاهده استفاده شد. روش مقایسه ثابت (استراس و کوربین، ۱۹۹۰) به‌عنوان یک رویکرد انعطاف‌پذیر برای تجزیه و تحلیل محتوا در این مطالعه استفاده شد.

۲,۵,۳. تجزیه و تحلیل کمی داده‌ها (تجزیه و تحلیل محصول کار گروهی)

در مرحله اول از طریق آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف از توزیع نرمال نمرات به‌دست‌آمده از طریق

آزمون‌ها و پرسش‌نامه‌ها اطمینان حاصل شد. به دنبال این، هم آمار توصیفی و هم آمار استنباطی از طریق آزمونهای t نمونه‌های جفتی اجرا شد.

۴. نتایج و بحث و بررسی

۱،۴. یافته‌های کیفی

در پاسخ به این سوال که چگونه آگاهی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی از تئوری انتخاب عقلانی بر گرایش آنها به گروه-ناپذیری تأثیر می‌گذارد؟ می‌توان گفت که: به منظور درک اینکه چگونه آگاهی فراگیران از انتخاب عقلانی می‌تواند بر رفتار گروه‌ناپذیری آنان تأثیر بگذارد تمامی جلسات توسط محقق از نزدیک مشاهده شد. معلم در انواع مختلف مداخلات مانند رفتاری (به‌عنوان مثال، مداخلات رفتاری و پشتیبانی مثبت) و موضوعات زبانی شرکت و کمک کرد.

نتایج تجزیه و تحلیل نشان داد که در چند جلسه اول مطالعه، اعضای از گروه که از لحاظ دانش زبانی ضعیف‌تر از بقیه بودند بیشتر تمایل به سکوت و فعال نبودن داشتند. دلایل شناسایی شده عبارتند از:

- توانایی زبانی پایین که به‌ویژه در مورد شرکت‌کنندگان با سطح متوسط بیشتر صدق می‌کرد
- سطح عزت نفس و انگیزه پایین
- ترس از ارتکاب خطا
- تلاش برای حفظ چهره مثبت خود با تمسخر همسالان خود
- در نظر نگرفتن اهمیت برقراری ارتباط با زبان برای یادگیری آن به روشهای معنی دار.

با این حال، مداخلات معلم برای تقویت انگیزه و خودتنظیمی فراگیران موفقیت آمیز بود آنها با تشویق فراگیران برای عمل در راستای ترجیحات شخصی خود و عدم احساس تحقیر بابت پرسیدن سؤال یا اشتباهات، باعث مشارکت بیشتر شدند. علاوه بر جنبه رفتاری نقش معلم، معلم سعی کرد با ارائه بازخورد بیشتر به صورت بازخوانی مجدد و بازخورد غیرمستقیم، ابهامات را برای زبان‌آموزان

روشن کند و تلاش کند تا اعضای گروه توانمندتری را برای کمک به زبان‌آموزان در درک زبان از بین ببرد. به‌طور کلی حمایت عاطفی و همچنین زبانی باعث شد تا همان طور که در طول دوره تمرینات مشهود بود، زبان‌آموزان بتوانند مشارکت خود را افزایش دهند و تا حد زیادی از گروه-ناپذیری دور شوند.

دلیل دیگری که برای موفقیت مداخله نقش معلم در گروه متوسط نسبت به گروه پیشرفته وجود دارد این است که مورد اول بیشتر به تعامل در کلاس عادت می‌کند. این روال به آنها کمک می‌کند تا از سکوت به فعالیت بیشتر منجر شود رفتاری که نه تنها توسط خود زبان‌آموزان گزارش می‌شود بلکه توسط محقق مشاهده می‌شود.

ثالثاً، فراگیران سطح پیشرفته بیش از فراگیران سطح متوسط از بازخورد همسالان و معلم استقبال می‌کنند. اعتقاد بر این است که فراگیران سطح متوسط می‌توانند کار را به‌طور مستقل و مؤثرتری انجام دهند و برای انجام کار به دیگران اعتماد کمتری دارند. از طرف دیگر فراگیران سطح متوسط برای تکمیل وظیفه و تعامل مؤثرتر به پشتیبانی بیشتری نیاز داشتند. به‌عنوان مثال، یکی از دانش‌آموزان با سطح متوسط بر مزایای این شیوه تأکید کرد: «... من از روند روایت بسیار لذت بردم، زیرا واقعا می‌توانستم از همکلاسی‌هایم یاد بگیرم.» از طرف دیگر، فراگیران سطح پیشرفته، همان طور که در مشاهدات ذکر شد، توضیحات یا توضیحات دیگران را به میزان کمتری جستجو کردند. آنها بیشتر به‌جای فرآیند یادگیری به سمت محصول (یعنی پایان دادن به کار و دریافت بازخورد مثبت) بودند.

استفاده از زبان اول توسط فراگیران سطح پایین‌تر می‌تواند باعث ایجاد تعامل و عملکرد بهتر شود و در نتیجه منجر به مشارکت و مشارکت بیشتر فراگیران منفعل و کم حوصله شود. به این ترتیب، آنها می‌توانستند با استفاده از فارسی کاملاً و واضح نظرات خود را بیان کنند و بدین ترتیب با ایفای نقش‌های خود در فعالیت، به اتمام روایت‌گویی‌ها کمک کنند. به‌عنوان مثال به گفته یکی از زبان‌آموزان: «استفاده از فارسی در کار گروهی ما بیشتر از انگلیسی مفید است. زیرا از طریق فارسی می‌توانیم به زودی به هدف خود

برسیم. اگر فقط انگلیسی توسط ما استفاده شود ممکن است احساس راحتی نکنیم. این احساس عجیب و غریب خواهد بود». یکی دیگر از فراگیران این گروه افزود: «من فکر می‌کنم استفاده از فارسی بهتر است. در غیر این صورت، اگر ما از انگلیسی استفاده کنیم، ترجمه‌های ذهنی زیادی بین فارسی و انگلیسی وجود خواهد داشت».

به منظور بررسی نرمال بودن توزیع نمرات، آزمون کلموگروف-اسمیرنوف انجام شد (جدول ۱). این آزمون نرمال بودن توزیع نمرات را ارزیابی می‌کند و عدد به‌دست‌آمده نتیجه، $(p < 0/05)$ ، نرمال بودن نمرات این مطالعه را نشان می‌دهد:

۲,۴. یافته‌های کمی

جدول ۱. نتایج آزمون تک نمونه‌ای کولموگروف-

اسمیرنوف

		نتایج گروه‌ناپذیری بعد از مداخله	نتایج گروه‌ناپذیری قبل از مداخله
تعداد		۱۴۰	۱۴۰
میانگین پارامترهای عادی، میانگین a,b	میانگین	۴۹/۱۲۱۴	۴۲/۹۸۵۷
	انحراف معیار	۱۱/۹۵۳۴۳	۱۲/۱۲۷۰۲
شدیدترین تفاوتها	مطلق	۰/۰۹۶	۰/۱۱۱
	مثبت	۰/۰۶۰	۰/۰۶۷
	منفی	۰/۰۹۶	۰/۱۱۱
آزمون کولموگروف-اسمیرنوف دو نمونه‌ای		۱/۱۳۷	۱/۳۱۸
		۰/۱۵۱	۰/۱۶۲

عقلانی (RCT) به‌طور قابل توجهی بر تمایل آنها به گروه-

ناپذیری تأثیر می‌گذارد و در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است:

جدول ۲. آمار توصیفی برای گرایش به گروه‌ناپذیری فراگیران قبل و بعد از مداخله

نتایج آزمون t دو نمونه‌ای برای سومین سؤال تحقیق که بررسی می‌کند که آیا آگاهی فراگیران از تئوری انتخاب

وضعیت	میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد
گروه‌ناپذیری قبل از	۴۹/۱۲۱۴	۱۴۰	۱۱/۹۵۳۴۳	۱/۰۱۰۲۵

مداخله				
گروه ناپذیری بعد از مداخله	۴۲/۹۸۵۷	۱۴۰	۱۲/۱۲۷۰۲	۱/۰۲۴۹۲

جدول ۳. نتایج آزمون تی برای تمایل به گروه ناپذیری فراگیران قبل و بعد از مداخله

		تفاوت دو تایی				t	تفاوت	Sig. (جفت نمونه‌ای)	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین خطای استاندارد	۹۵٪ اطمینان فاصله اختلاف				
					پایین تر				بالا تر
Pair 1	گروه ناپذیری قبل از مداخله بعد از مداخله	۶/۱۳۵۷۱	۱۲/۰۰۸۵۲	۱/۰۱۴۹۰	۴/۱۲۹۰۷	۸/۱۴۲۳۶	۶/۰۴۶	۱۳۹	۰/۰۰۰

مورد فراگیران سطح پیشرفته بیشتر فراگیران آنها به دلیل اعتماد به نفس قوی که دارند، چه با مداخله معلم و چه بدون آن، هیچ احساس اضطرابی ندارند.

دلیل دیگری که به کاهش گرایش به گروه ناپذیری فراگیران کمک کرد، استفاده از زبان اول در بین بیشتر زبان‌آموزان سطح متوسط بود که منجر به ارتباط بهتری با همسالان و دستیابی به اهداف مورد نظر می‌شد. به بیان متفاوت، یافته‌ها نشان می‌دهند که استفاده از زبان اول به‌عنوان واسطه کار گروهی، مشارکت فراگیران خصوصاً در گروه‌های سطح متوسط را ساده‌تر می‌کند و در نتیجه منجر به گروه ناپذیری کمتری می‌شود. استفاده از زبان اول به‌عنوان یک روش کمکی قابل توجه و ابزار اصلی نشانه‌شناختی میانجیگری، می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا کنترل کار را حفظ کنند و نقش‌های کمکی خود را در منطقه مجاور رشد یاد ZPD زبان‌آموزان تقویت کنند (کیم، سانگ و کلاگ، ۲۰۲۱).

نتایج آزمون t جفتی از نظر آماری تفاوت معنی‌داری را بین تمایل به گروه ناپذیری فراگیران قبل و بعد از آگاهی از تئوری انتخاب عقلانی نشان می‌دهد ($t(139) = 6.04, p = .000$). این نتیجه‌گیری به این معنی است که درک اصول و اهمیت این نظریه باعث می‌شود فراگیران، دقت، انگیزه و تلاش بیشتری برای مشارکت در کار گروهی از خود نشان دهند و باعث کاهش رفتارهای بازدارنده در آنان می‌شود.

نتایج تجزیه و تحلیل مشاهدات همچنین نشان داد که مداخلات معلمان و دانش‌آموزان از نظریه انتخاب عقلانی برای یادگیرندگان سطح متوسط بیشتر از فراگیران سطح پیشرفته مفید خواهد بود. یکی از دلایل این امر مربوط به این واقعیت است که زبان‌آموزان با سطح متوسط می‌توانند سطح اضطراب خود را پس از مداخله کاهش دهند. دانش در مورد کار گروهی مناسب و مزایای آن اگرچه به‌رهابی از احساس اضطراب کمک نکرد، اما در واقع برخی از زبان‌آموزان را قادر به داشتن احساسی بهتر می‌کند و به اینکه در

یافته‌های این مطالعه شواهدی را نشان می‌دهد که گروه-ناپذیری صرفاً تلاشی عامدانه (یا فقدان آن) برای جلوگیری از انجام کار نیست. این می‌تواند به تعدادی از عوامل مربوط شود که یکی از آنها می‌تواند عدم توانایی ارتباطی زبان-آموزان باشد. همان طور که وب (۱۹۹۷) نیز ادعا کرده است، گروه‌ناپذیری ممکن است غیرارادی باشد و یا به دلیل احساس ناکافی بودن یا صلاحیت نداشتن در زبان مورد نظر برای انجام وظایف محوله باشد. این امر به‌ویژه می‌تواند در مورد زبان‌آموزانی که نگران مهارت‌های ارتباطی خود هستند، مانند یادگیرندگان سطح متوسط مطالعه حاضر که در معرض تعامل در کارهای گروهی بودند صادق باشد. فرض بر این است که سطح پایین انگلیسی آنها دو برابر آنها را با نیازهای وظیفه و همچنین مسائل ارتباطی به چالش می‌کشد (هانش و نگل، ۲۰۲۱). حتی یک زمینه ساده‌تر، مانند اینکه یک فراگیر خجالت‌زده نتواند درک نیازهای کار را کامل کند می‌تواند نمونه‌ای از گروه‌ناپذیری را نیز روشن کند. دومیر (۲۰۰۷) همچنین توصیه می‌کند که احساس بی-کفایتی می‌تواند یک فراگیر را به این باور برساند که شرکت نکردن او در کار گروهی اصلاً به چشم نیاید، در حالی که اعضای گروه ممکن است آن را گروه‌ناپذیری عمدی بدانند. نتایج مطالعه حاضر شواهد امیدوارکننده‌ای را ارائه می‌دهد که اگر فراگیران از هدف کار گروهی و نقش آنها آگاهی بیشتری پیدا کنند، می‌توانند احساس عدم کفایت و بازدارندگی را از بین ببرند که مطابق با مطالعات قبلی است (برای مثال دوپلد، برایسبارت و ایکمنز، ۲۰۲۱). به‌علاوه، این نتایج نظریه انتخاب عقلانی را تأیید می‌کند که برخی از اهداف فقط به‌طور مشترک قابل دستیابی است که سبب به هم پیوستن افراد به یک گروه می‌شود.

۵. نتیجه‌گیری

بدیهی است که گروه‌ناپذیری یک پدیده جدی و رایج در کلاسهای زبان انگلیسی است که هدف به کارگیری کارهای گروهی در سیستم آموزشی را دارند. به منظور افزایش مشارکت فراگیران و در نهایت افزایش توانایی زبانی آنها، هم معلمان و هم فراگیران زبان خارجی باید اقدامات لازم را انجام دهند. همان طور که در این مطالعه و چندین مورد دیگر نشان داده شده است (زوو، ۲۰۰۴). فراگیران ممکن

است به سمت گروه‌ناپذیری در کار گروهی هدایت شوند که می‌تواند منجر به چندین عامل از جمله سهم نابرابر کار، سطوح مختلف مهارت، اهداف یادگیری و موارد دیگر شود. بنابراین معلمان زبان خارجی باید اهداف فعالیت‌های گروه را با توجه به تئوری انتخاب عقلانی به روشنی بیان کنند و اهداف خاص دوره را روشن کنند. با داشتن یک نظر شفاف در مورد اهداف دوره و درک نقش معلمان و فراگیران در کارهای گروهی، فراگیران برای تطبیق انتظارات و اهداف خود در موقعیت بهتری قرار می‌گیرند. آنها همچنین ایده بهتری از آنچه برای موفقیت کسب می‌کنند، خواهند داشت.

همان طور که در مطالعات قبلی در مورد گروه‌ناپذیری در آسیا مطرح شده بود فراهم کردن آرامش، استقبال و حمایت از کلاس توسط معلمان زبان خارجی در محیط یادگیری ارزشمند است (زوو، ۲۰۰۴). برای پیشبرد مشارکت فعال زبان‌آموزان ایجاد علاقه و انگیزه زبان‌آموزان توسط معلمان بسیار مهم است و راه را برای برقراری ارتباط با استفاده از زبان مقصد افزایش می‌دهد. موضوعات کمکی مانند ارائه لیستی از ساختارهای واژگان و جملات چالش برانگیز و به دنبال آن نقش آفرینی ممکن است به یادگیرندگان کمک کند تا با احساس آرامش، تمایل بیشتری برای مشارکت در کار گروهی داشته باشند (پیجنت، ۱۹۹۴). با توجه به این یافته-ها، به نظر می‌رسد وقتی معلمان تصمیم می‌گیرند که آیا از زبان اول فراگیران می‌توان در کارهای گروهی استفاده کرد یا خیر، ماهیت کار گروهی باید مورد توجه قرار گیرد.

این مطالعه محدودیتهایی دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. اول اینکه، تمام عواملی که ممکن است بر گرایش گروه-ناپذیری تأثیرگذار باشند تحت پوشش قرار نگرفته‌اند. لازم به ذکر است که انجام یک مطالعه در کلاس از اعتبار محیطی بالایی برخوردار است در حالی که نقطه ضعف این کار این است که هرگز متغیرها را نمی‌توان به شدت کنترل کرد. به‌علاوه، عملکرد وظیفه روایت‌گویی فراگیران مورد بررسی قرار نگرفت زیرا هدف اصلی این مطالعه درک تمایلات گروه‌ناپذیری فراگیران قبل و بعد از معرفی تئوری انتخاب عقلانی بود. در آخر باید بیان داشت که متغیرهای تفاوت فردی فراگیران مانند اضطراب، تمایل به برقراری ارتباط، حافظه فعال و استعداد آنها به دلیل زمینه مطالعه

schooler satisfaction and learning achievement in English classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 175-183..

Davies, W. M. (2009). Groupwork as a form of assessment: Common problems and recommended solutions. *Higher Education*, 58(4), 563-584..

De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2021). Young learners' L2 English after the onset of instruction: Longitudinal development of L2 proficiency and the role of individual differences. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(3), 439-453.

Dingel, M., Wei, W., & Huq, A. (2013). Cooperative learning and peer evaluation: The effect of free riders on team performance and the relationship between course performance and peer evaluation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 45-56.

Dommeyer, C. J. (2007). Using the diary method to deal with social loafers on the group project: Its effects on peer evaluations, group behavior, and attitudes. *Journal of Marketing Education* 29(2), 175-88.

Duxbury, J. G., & Tsai, L.-I. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American Universities. *Online Submission*, 3(1), 3-18..

Fartash, F. & Seifoori, Z. (2019). Collective activities in the belief of teachers and language learners and in the classroom. *Journal of Foreign Language Research*, 9(1) 147-175.

Glassop, L. I. (2002). The organizational benefits of teams. *Human relations*, 55(2), 225-249..

Gueldenzoph, L. & May, G. (2002). Collaborative peer evaluation: best

مورد توجه قرار نگرفته است و مشهود است که متغیرهای تفاوت فردی نقش تعیین کننده‌ای در کارایی یک برنامه آموزشی خاص دارند که باید مورد توجه قرار گیرند. و در آخر لازم به ذکر است که متأسفانه مطالعه حاضر از مصاحبه برای دستیابی به نتایجی دقیق‌تر استفاده نکرده است که پیشنهاد می‌شود این مورد در مطالعات آتی مورد استفاده قرار گیرد.

برای نتیجه‌گیری و درک بهتر از گروه‌ناپذیری در کلاسهای زبان دوم و زبانهای خارجی، پیشنهاد می‌گردد تحقیقات بیشتری با استفاده از روشهای کمی و کیفی با گروههای مختلف فراگیران در محیطهای مختلف انجام شود تا دلایل مختلف گروه‌ناپذیری را بررسی کنند و استراتژی‌های بالقوه را بررسی کنند تا به زبان‌آموزان کمک کند تا با اعتماد به نفس بیشتری فراگیرانی فعال‌تر در زبان مورد نظر شوند. به-طور دقیق‌تر، مطالعات و بررسی طولی برای دستیابی به درک روشن‌تری از گروه‌ناپذیری فراگیران در طول زمان برای برقراری ارتباط در کارهای گروهی مورد نیاز است. با ارتقاء سطح مهارت (و اعتماد به نفس) فراگیران، این یک تصویر جامع‌تری را در زمینه یادگیری ارائه می‌دهد.

منابع

Allen, I. E., & Seaman, J. (2006).. *Growing by degrees: Online education in the United States*. Sloan Consortium (NJ1)..

Asadollahfam, H., & Ahmadpour, L., (2018). The effects of dynamic assessment and gender on EFL learners' oral narrative task performance. *International Journal of Language Testing and Assessment*, 1(1), 1-8..

Brooks, C. M., & Ammons, J. L. (2003). Free riding in group projects and the effects of timing frequency. *Journal of Education for Business*, 78, 5-31..

Choi, H. J., & Mantik, O. (2017). The effect of scaffolded think-group-share learning on Indonesian elementary

education. *The Reading Matrix*, 12(1), 50-61.

Khezrlou, S., Ellis, R., & Sadeghi, K. (2017). Effects of computer-assisted glosses on EFL learners' vocabulary acquisition and reading comprehension in three learning conditions. *System*, 65, 104-116.

Kim, Y., Song, S-M., & Kellog, D. (2021). Zones of proximal boredom: Vygotsky's ZPD and modality, abstraction, and explicit themes in Korean from four to seven. *Language and Education*.

Liu, M. H., & Braine, G., 2005. Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System* 33(4), 623-636.

Luo, Z., Qu, H., & Marnburg, E. (2013). Justice perceptions and drives of hotel employee social loafing behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 33, 456-464..

McGraw, P., & Tidwell, T. (2001).. Teaching group process skills to MBA students: A short workshop. *Education Training*, 43(3), 162-171..

Murphy, R. (2017). Call my Rep! How Unions Overcame the Free-Rider Problem..

Nov, O., & Kuk, G. (2008). Open source content contributors' response to free-riding: The effect of personality and context. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2848-2861..

Pfaff, E. & Hulleston, P. (2003). Does it matter if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork. *Journal of Marketing Education*, 25(1), 37-45.

Prégent, R. (1994). *Charting your course: How to prepare to teach more effectively*. Madison, WI: Magna Publications.

practices for group member assessments. *Business Communication Quarterly*, 65(1), 9-20.

Gulati, R., & Singh, H. (1998). The architecture of cooperation: Managing coordination costs and appropriation concerns in strategic alliances. *Administrative Science Quarterly*, 5, 781-814..

Hassanien, A. (2006). Student experience of group work and group assessment in higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1), 17-39..

Huensch, A., & Nagle, C. (2021). The effect of speaker proficiency on intelligibility, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish: A conceptual replication and extension of Munro and Derwing (1995a). *language Learning*.

Hurley, E. A., & Allen, B. A. (2007). Asking the how questions: Quantifying group processes behaviors. *The Journal Of General Psychology*, 134(1), 5-21.

Joyce, J. M. (1999). *The foundations of causal decision theory*. UK: Cambridge University Press.

Kändler, G., Cullmann, D., & Versuchs, F. (2014). *Der Wald in Baden-Württemberg. Ausgewählte Ergebnisse der Dritten Bundeswaldinventur..*

Khezrlou, S. (2020). Training planning in second language narrative writing. *ELT Journal*, 74(1), 49-62.

Khezrlou, S. (2019). Effects of timing and availability of isolated FFI on learners' written accuracy and fluency through task repetition. *The Language Learning Journal*. Doi: 10.1080/09571736.2019.1656765

Khezrlou, S. (2012). The relationship between cognitive and metacognitive strategies, age and level of

- Webb, N. (1997). Assessing students in small collaborative groups. *Theory into Practice*, 36(4), 205-13.
- Wilson, K. J., Brickman, P., & Brame, C. J.. (2018). .Group work. *CBE- Life Sciences Education*, 17(1), 1- 15.
- Woods, D., & Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381-390..
- Zou, M. (2004). EFL learners' perceptions of in-class relationships and their voluntary responses. In Y. Gao (Ed.), *The social psychology of English learning by Chinese college students* (pp. 149-167). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Ruiz-Esparza Barajas, E., Medrano Vela, C. A., Huerta, K. Z., & Helbert, J. (2016). Exploring university teacher perceptions about out-of-class teamwork. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(2), 29-45.
- Sadeghi, K., & Khezrlou, S. (2014). Burnout among English language teachers in Iran: Do socio-demographic characteristics matter? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1590-1598.
- Sadeghi, K., & Khezrlou, S. (2016). The experience of burnout among English language teachers in Iran: Self and other determinants. *Teacher Development*, 20(5), 1-17.
- Sadeghi, K., Khezrlou, S., & Modirkhameneh, S. (2017). CALLing Iranian learners of L2 English: Effect of gloss type on lexical retention and academic reading performance under different learning conditions. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 66-86.
- Saeedakhtar, A., & Seyedasgari, S. (2018). The role of concordancing and output in developing the collocational competence. *Language Horizons*, 2(2), 9-29.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA Sage.
- Valentine, I., Hurley, E., Reid, J., & Allen, W. (2007). Principles and processes for effecting change in environmental management in New Zealand. *Journal of Environmental Management*, 82(3), 311-318..
- Vela, C. A. M., & Alvarado, N. D. (2013). *Challenging perspectives in dealing with the drawbacks of group work*. Revista Arbitrada de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras..