

An Investigation into Effects of Metacognitive Intervention through Dialogic Interaction on Multimedia Listening and Metacognitive Awareness of EFL Learners

Ebrahim Fakhri Alamdari ¹

Department of English, Islamic Azad University, Qaemshahr Branch, Qaemshahr, Iran

Hossein Bozorgian

Department of English Language and Literature, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

Received: 23 June 2021

Accepted: 12 September 2021

Abstract

Listening has recently attracted the attention of both researchers and practitioners worldwide and research into L2 listening strategy use has focused on metacognitive strategies. The present study is an attempt to investigate the effects of metacognitive intervention through dialogic interaction on upper-intermediate Iranian EFL learners' multimedia listening and their metacognitive awareness in listening. The sample of the study included 720 male and female Iranian upper-intermediate learners ranging from 15 to 23 years of age in three groups. The first two groups, which were experimental (N=480), were trained through a structured intervention program with a focus on metacognitive instruction through dialogic interaction (MIDI) and metacognitive instruction (MI) for 15 sessions. The students in the experimental group were involved in 60 minutes of practice twice a week. The third group was the control group (N=240) wherein the students were trained through regular classroom listening activities without receiving the structured intervention program. Multimedia listening tests and the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire were used to track the upper-intermediate learners' listening comprehension and metacognitive awareness. The results showed that metacognitive intervention through dialogic interaction did improve both the upper-intermediate learners' multimedia listening and their metacognitive awareness in listening. The results also revealed that the EFL learners in the first experimental group outperformed their peers in the second experimental group in both multimedia listening and metacognitive awareness.

Keywords: Multimedia Listening, Metacognitive Instruction through Dialogic Interaction, Metacognitive Awareness, EFL Learners

1. Corresponding Author. Email: ebrahim.fakhri@qaemiau.ac.ir

تأثیر مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی فراشناختی زبان آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی

ابراهیم فخری علمداری* (گروه زبان انگلیسی، واحد قائم‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، قائم‌شهر، ایران)
حسین بزرگیان (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران)

چکیده

اخیراً مهارت شنیداری توجه محققان و نیز متخصصان را در سراسر دنیا به خود جلب کرده است و پژوهش درخصوص استفاده از راهبردهای مهارت شنیداری زبان دوم، بر راهبردهای فراشناختی متمرکز شده است. پژوهش حاضر به بررسی تأثیر مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای زبان آموزان فوق میانی ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و آگاهی فراشناختی آنان در مهارت شنیداری می‌پردازد. داده‌ها از طریق ۷۲۰ زبان‌آموز مذکر و مؤنث ایرانی با سطح فوق میانی و در محدوده سنی بین ۱۵ تا ۲۳ سال در سه گروه جمع‌آوری شد. دو گروه اول به تعداد ۴۸۰ نفر از گروه آزمایش توسط برنامه مداخله سازمان‌یافته با تمرکز بر آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای و آموزش فراشناختی به مدت ۱۵ جلسه آموزش داده شدند. زبان‌آموزان گروه آزمایش دو بار در هفته و هر بار به مدت ۶۰ دقیقه تمرین داده شدند. گروه سوم، با عنوان گروه گواه، به تعداد ۲۴۰ نفر از طریق فعالیت‌های شنیداری روتین کلاسی بدون دریافت برنامه مداخله سازمان‌یافته تمرین داده شدند. آزمون‌های شنیداری چندرسانه‌ای و پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری برای پیگیری درک مطلب و آگاهی فراشناختی دانش‌آموزان با سطح فوق میانی به کار گرفته شدند. نتایج نشان داد که آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای باعث بهبود مهارت شنیداری چندرسانه‌ای و همچنین آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان با سطح فوق میانی می‌شود.

* نویسنده مسئول ebrahim.fakhri@qaemiau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۱

کلیدواژه‌ها: شنیداری چندرسانه‌ای، آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای، آگاهی فراشناختی

۱. مقدمه

درک مطلب شنیداری، مهارتی نادیده انگاشته (رنانديا و هو^۱، ۲۰۱۸) و فرایندی پیچیده است (لینچ و مندلسن^۲، ۲۰۲۰). این مهارت، بروز مهارت‌های دیگر را تسهیل کرده (وندرگریفت و گو^۳، ۲۰۱۲) و برای فراگیری زبان جدید ضروری است (والاس^۴، ۲۰۲۰؛ هاردینگ، الدرسن و برانفات^۵، ۲۰۱۵). طی سال‌های اخیر توجه بیشتری به تدریس مهارت شنیداری صورت گرفته (ریچاردز^۶، ۲۰۰۹؛ فیلد^۷، ۲۰۰۸) و تمرکز تدریس مهارت شنیداری به‌جای محصول، بر فرایند بوده است (سانتوس و گراهام^۸، ۲۰۱۸؛ گراهام و سانتوس^۹، ۲۰۱۵). «فراشناخت» که توسط فلاول (۱۹۷۶) به‌عنوان «دانش یک فرد از فرایندهای شناختی خود یا هر چیز مرتبط با آنها» (ص. ۲۳۲) تعریف شده است عملکردهای تسهیل‌گر چندگانه را در زبان‌آموزی به‌طور کلی و در درک مطلب شنیداری به‌طور اختصاصی بر عهده دارد. یکی از عملکردهای مشترک شنوندگان خوب «حس عاملیت» است؛ بدین معنی که آنان در طول فرایند شنیدن، خود را مسئول می‌دانند. این حس عاملیت، شنونده را ملزم به قبول مسئولیت و آگاهی از فرایند گوش دادن می‌کند تا این مهارت را در خویش محک زده و راهبردهایی برای بهبود درک شنیداری خود به کار گیرد. راهبردهای فراشناختی (برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی) شنونده را در پیشرفت درک مطلب به‌عنوان یکی از عوامل مهم یادگیری حمایت می‌کند. این مهارت در مقایسه با هوش که تنها ۱۰

1. Renandya & Hu
2. Lynch & Mendelsohn
3. Vandergrift & Goh
4. Wallace
5. Harding, Alderson, & Brunfaut
6. Richards
7. Field
8. Santos & Graham
9. Graham & Santos

درصد از یادگیری را تشکیل می‌دهد، تقریباً ۱۷ درصد از آن را به خود اختصاص می‌دهد (وینمن، ونهوت والترز و افلربک، ۲۰۰۶). پذیرش و به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی در فرایند یادگیری موجب دستیابی به درصد بالاتری از یادگیری خواهد شد. از سوی دیگر، «تعامل محاوره‌ای» به‌عنوان ابزاری برای بهبود درک شنیداری در کلاس‌های درس به کار گرفته شده است (کراس^۲ ۲۰۱۱ را ملاحظه کنید). تعامل محاوره‌ای برخاسته از نظریه «فعالیت»^۳ به بررسی انگیزه‌ها و باورها، فعالیت‌های دونفره، اهداف و الگوهای تعامل برای پیشرفت زبان‌آموزان در راهبردهای فراشناختی مهارت‌های شنیداری زبان دوم می‌پردازد. تعامل بین افراد در گروه‌های دونفره ابزاری مفید در درس شنیداری برای استنباط و سنجش میزان به‌کارگیری راهبردها توسط زبان‌آموزان است (فرناندز-تورو، ۲۰۰۵).

هدف از انجام این پژوهش، نزدیک کردن این خطوط جستاری به هم است که با کمک بررسی آثار مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق میانی و آگاهی فراشناختی شنیداری آنان ممکن می‌شود. تحقیق پیش رو بر آن است که پاسخ پرسش‌های زیر را از طریق تعامل محاوره‌ای بیابد:

۱. آیا مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای تأثیری بر عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان خارجی در سطح فوق میانی دارد؟
۲. آیا مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای تأثیری بر آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق میانی دارد؟

1. Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach

2. Cross

3. activity theory

4. Fernández-Toro

۲. پیشینه پژوهش

۲. ۱. آگاهی فراشناختی و مهارت شنیداری زبان دوم

واژه «فراشناخت» برگرفته از کلام فلاول^۱ (۱۹۷۶) به معنی اندیشیدن در مورد اندیشیدن و نیز حصول شناخت درباره شناخت است. چند سال بعد، واژه فراشناخت به سه علم متفاوت، اما مرتبط تبدیل شد: دانش فردی، دانش تکلیفی و دانش راهبردی (فلاول، ۱۹۷۹). مدرّسان با توجه به علوم متفاوت باید دانش فردی را توسط تفاوت‌های فردی، دانش تکلیفی را توسط اهداف، نیازها، نوع و آگاهی آنها و دانش راهبردی (برای نمونه: لوینگستون^۲، ۱۹۹۷ را ملاحظه کنید) را از طریق شناخت، فراشناخت و شرایط زمانی و مکانی مناسب برای استفاده از آنها، بشناسند؛ بنابراین شناخت این علوم، مدرّسان را در زمینه کسب نتایج بهینه در تدریس و دانش‌آموزان را در کسب نتایج مطلوب در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی یاری خواهد کرد.

به‌طورکلی آگاهی فراشناختی نقش مهمی در یادگیری و خصوصاً مهارت شنیداری زبان دوم/ زبان خارجی ایفا می‌کند. از فراشناخت به‌عنوان عامل برنامه‌ریزی و اجرای هوشمندانه اقدامات عملی مناسب برای نیل به مقصود یاد می‌شود (شئوری و مختاری^۳، ۲۰۰۱). پرسشنامه آگاهی «فراشناختی شنیداری»^۴ در پرتو تفحص و نظریات تئوری و بر پایه «ایده فلاول» (۱۹۷۹) بسط و گسترش یافته و سطح آگاهی از درک مطلب شنیداری زبان دوم را افزایش داده است (وندرگریفت، گو، مارشال، و تفقدتری^۵، ۲۰۰۶).

-
1. Flavell
 2. Livingston
 3. Sheorey & Mokhtari
 4. metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ)
 5. Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari

آگاهی فراشناختی، عمدتاً، به‌عنوان عاملی مؤثر در رشد شناختی کودک، یادگیری آکادمی و پیشرفت در یادگیری زبان شناخته می‌شود (الکساندر، ۲۰۰۸؛ وندن، ۱۹۹۱). این بازشناسی آگاهی فراشناختی عامل مؤثری در یادگیری است که تقریباً ۱۷ درصد در اندازه متغیر یادگیری سهم دارد و این در حالی است که این رقم برای هوش ۱۰ درصد است (ویمنن و همکاران، ۲۰۰۶). آگاهی فراشناختی به‌عنوان نظریه‌ای تسهیل‌گر در بهبود درک مطلب شنیداری زبان دوم/ زبان خارجی به کار گرفته شده است.

در سه پژوهش مرتبط با این موضوع که به‌تازگی انجام شده‌اند (بزرگیان و فخری، ۲۰۱۸؛ بزرگیان، یعقوبی و محمدپور، در دست چاپ؛ مفتون و فخری، ۲۰۲۰) بر بررسی تبعات آموزش فراشناختی بر درک و آگاهی فراشناختی شنوندگان تمرکز شده است.

مفتون و فخری (۲۰۲۰) در جدیدترین پژوهش خود تأثیرات مداخله فراشناختی بر عملکرد شنیداری و آگاهی فراشناختی ۶۰ زبان‌آموز زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی مطالعه کردند. داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری و آزمون‌های شنیداری جمع‌آوری شد. نتایج مطالعه، تأثیر مثبت مداخله فراشناختی، پیشرفت عملکرد شنیداری و ارتقای سطح آگاهی فراشناختی را تأیید کرد.

بزرگیان و همکاران (۲۰۲۰) در مطالعه اخیر خود تأثیر مداخله فراشناختی بر عملکرد شنیداری و آگاهی فراشناختی ۱۳۶ زبان‌آموز ایرانی با سطح فوق میانی و حافظه با ظرفیت پایین را بررسی کردند. آزمون آیلتس و پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری قبل و بعد از مداخله به کار گرفته شد. نتایج این مطالعه اثبات کرد که گروه آزمایش در هر دو آزمون (آیلتس پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری) عملکرد بهتری نسبت به گروه گواه داشت.

1. Alexander

2. Wenden

پژوهش‌های مذکور و سایر مطالعات مشابه (بزرگیان، ۲۰۱۴؛ تنوانگ^۱، ۲۰۱۸؛ گو و هو^۲، ۲۰۱۴؛ مهدوی و میری، ۲۰۱۷؛ وندرگریفت و تفقدتری^۳، ۲۰۱۰) نشان داده‌اند که مداخله فراشناختی باعث افزایش آگاهی فراشناختی و نیز درک مطلب شنیداری در کلاس‌های درس می‌شود. علاوه بر این، دلیل اصلی تمرکز و نشان‌دار کردن فراشناخت در محیطی که از نظر ورودی ضعیف است، تشویق زبان‌آموزان برای مشارکت فعال عنوان می‌شود. فراشناخت آنان را به یافتن موقعیت‌های مناسب برای یادگیری خودمحور خارج از محیط کلاس‌های درس ترغیب می‌کند (هوانگ^۴، ۲۰۰۵). آموزش فراشناختی از طریق رویکرد فرایندمحور، باعث تقویت آگاهی دانش‌آموزان در حوزه درک مطلب شنیداری و فرایند یادگیری و همچنین ارتقای سطح توانایی زبان‌آموزان در گزینش راهبردهای مناسب برای پیشرفت یادگیری آنان می‌شود.

۲.۲. چندرسانه‌ای‌ها و مهارت شنیداری زبان دوم

امروزه چندرسانه‌ای‌ها به‌عنوان ابزارهای کمک‌آموزشی تقریباً در تمام سطوح یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم/خارجی به‌طور گسترده به کار گرفته می‌شود. یادگیری چندرسانه‌ای شامل یادگیری از طریق کلمات و تصاویر است که به‌طور بالقوه می‌تواند در ترکیب‌های مختلف نشان داده شود (کلارک و مایر^۵، ۲۰۱۶) و شنیداری چندرسانه‌ای، به گفته برت^۶ (۱۹۹۵)، همچنین شامل ویدئو، صدا، متن و گرافیک است. چندرسانه‌ای‌ها ابزارهایی سودمند برای درک موقعیت‌های متفاوت ارتباطی و همچنین کمک به رفع محدودیت‌های فیزیکی و فراهم آوردن امکان شنیدن و تماشای نمونه‌های عینی استفاده از زبان‌های دیگر خارج از محیط کلاس

1. Tanewong
2. Goh & Hu
3. Vandergrift & Tafaghodtari
4. Huang
5. Clark & Mayer
6. Brett

درس می‌باشند (کگیل^۱، ۱۹۹۹). جیندر^۲ (۲۰۰۲) طی پژوهشی تأثیرات مربوط به دو نوع موقعیت و محتوای دیداری بر عملکرد شنیداری آزمون آنالین «توفل» را بررسی کرد. وی بیان کرد که فراهم‌سازی موقعیت‌های مناسب فرهنگی برای شنوندگان، راهبردی مؤثر برای ارتقای درک مطلب آنان است. این دسته از اطلاعات ارائه‌شده توسط نمایشگرهای دیداری که نقشی متمایز بر عملکرد شنیداری دارند، زبان‌آموزان را در تبادل آرا و یادگیری آسان محتوای مشترک یاری می‌کنند. یافته‌ها همچنین حاکی از بهبود اندک درک مطلب شنیداری با کمک گفتگوهای کوتاه به همراه تصویر هستند؛ در صورتی که درک مطلب بدون بافت دیداری آسیب خواهد دید. این پژوهش همچنین اثبات کرد بافت‌های دیداری پیشرفته نقش به‌سزایی را در راستای فراهم‌سازی غیر مستقیم اطلاعات ایفا نکردند. پشتیبانی دیداری، دانش‌آموزان را در کسب ظرفیت حافظه فعال به میزان کافی و قابل دسترس به‌منظور درک و فراگیری اطلاعات یاری کرد.

در راستای بررسی درک شنیداری از طریق پشتیبانی دیداری، چنگ و رید^۳ (۲۰۰۷) تبعات استفاده از انواع مختلف پشتیبانی شنیداری در دانش‌آموزان با سطوح پایین کارایی زبانی را در موقعیت‌های مختلف یادگیری در کشور تایوان مورد تحقیق قرار دادند. از چهار گروهی که در این تحقیق شرکت کردند دو گروه پشتیبانی شنیداری را به‌صورت مجموعه‌ای از تصاویر و یا متون نوشتاری در پس‌زمینه، دریافت کردند. گروه سوم، ورودی شنیداری تکراری دریافت کرد و گروه چهارم به‌عنوان گروه گواه هیچ پشتیبانی شنیداری دریافت نکرد. تعدادی از دانش‌آموزان در آزمون کارایی شنیداری شرکت کردند و همچنین پرسشنامه کوتاهی را تکمیل کرده و با آنان مصاحبه شد. این پژوهش نشان داد که تکرار ورودی که با متون و جلوه‌های دیداری^۴ همراه باشد، مؤثرترین روش پشتیبانی شنیداری است.

1. Cogill
2. Ginther
3. Chang & Read
4. visuals

کراس (۲۰۱۱) نقش محتوای دیداری را در درک مطلب شنوندگان زبان دوم در زمینه اخبار متنی ویدیویی بررسی کرده است. در هر یک از دروس پنج‌گانه ارائه شده، ده گروه دوفره از زبان‌آموزان ژاپنی‌زبان انگلیسی در تکمیل سلسله تکالیف شنیداری مشارکت کرده و به بحث و تبادل نظر راجع به جنبه‌های مختلف درک مطالب اخبار متنی ویدیویی پرداختند. گفتگوهای این گروه‌های دوفره به‌عنوان واحدهای آنالیز در بررسی تأثیرات اطلاعات بصری بر میزان درک مطلب آنان به کار گرفته شد. آنالیز کیفی داده‌ها نشان داد که ویژگی‌های متفاوت محتوایی مانند مکاتبات دیداری-شنیداری بر میزان درک مطلب مؤثر است. علاوه بر این، تأثیرات دیگر محتوای دیداری یافته شده شامل کاربرد عمومی در تسهیل درک مطلب، بازداری از توجه به اطلاعات شنیداری و پردازش آنها و تحریک سطح انتظارات زبان‌آموز و استنتاج محتوا گزارش شد.

در تحقیق مرتبط دیگری در حوزه رسانه‌های چندگانه، بزرگیان و فخری (۲۰۱۸) به بررسی آثار مداخله فراشناختی بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی شنیداری زبان‌آموزان سطح پیشرفته ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی پرداختند. داده‌ها از طریق ۱۸۰ زبان‌آموز سطح پیشرفته در سه گروه شامل دو گروه آزمایش و یک گروه گواه با کمک آزمون‌های شنیداری چندرسانه‌ای و پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری جمع‌آوری گردید. یافته‌های تحقیق اثبات کرد که مداخله فراشناختی، مهارت شنیداری چندرسانه‌ای و نیز آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان را ارتقا بخشد.

واکوی نتایج به دست آمده که پیش‌تر ذکر شد مؤید این مطلب است که مهارت شنیداری چندرسانه‌ای به‌طور گسترده به‌عنوان عاملی مؤثر و قابل درک برای مهارت شنیداری زبان دوم/خارجی محسوب می‌شود. به‌منظور توانمندسازی زبان‌آموزان در پردازش بیشتر بخش‌های ورودی گفتاری/دیداری توسط چندرسانه‌ای‌ها، آنان نیازمند سطحی از آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای برای جبران کاستی‌هایشان در زمینه ورودی‌های گفتاری می‌باشند؛ بنابراین، به‌کارگیری این راهبردها در بخش

شنیداری زبان دوم/خارجی از طریق چندرسانه‌ای باعث بهبود درک مطلب شنیداری شنوندگان خواهد شد.

۲.۳. مداخله فراشناختی و تعامل محاوره‌ای

مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای مدلی است که مبتنی بر روش‌های تعلیمی مورد استفاده برای ارتقای سطح آگاهی فرد در مورد فرایند شنیدن است و زبان‌آموزان می‌توانند با سهم‌شدن در تعاملات زیر سطح آگاهی خود را افزایش دهند:

۱- برنامه‌ریزی برای انجام فعالیت؛ ۲- نظارت بر فرایند درک مطلب؛ ۳- حل مشکلات ادراکی؛ ۴- سنجش رویکردها و دستاوردها (وندرگرفت و گو، ۲۰۱۲). این مدل کاربر را به استفاده از تعامل محاوره‌ای در گفتگو راجع به راهبردهای فراشناختی ترغیب می‌کند. این مدل پیشنهادی که تحت تأثیر دورنمای فرهنگی-اجتماعی یادگیری است، دو جنبه از یادگیری را به هم می‌آمیزد: «یادگیری به‌عنوان اقدام شناختی انفرادی و یادگیری به‌عنوان اقدام جمعی» (وندرگرفت و گو، ۲۰۱۲، ص. ۹۳). در این مدل، تعاملات محاوره‌ای و فعالیت‌هایی که زبان‌آموزان در آن شرکت می‌کنند در یادگیری کلی تک‌تک آنان حین تعامل‌شان با دیگران سهم هستند. چهارچوب نظریه فرهنگی-اجتماعی «ویگاتسکی»^۱ واسطه‌ای میان یادگیری قوه شناختی و عمل یادگیری است که به‌طور فزاینده‌ای پژوهش در زمینه تعلیم و تعلم را تحت‌الشعاع قرار داده است (مول، ۲۰۰۱). این نظریه به یادگیری و شناخت به‌عنوان اقدام اجتماعی و تاریخی پیچیده‌ای می‌نگرد (هاوت، ۲۰۰۶). تعاملات محاوره‌ای بخشی از «نظریه فعالیت» است که حس هوشیاری (مانند توجه، استدلال، اندیشه و تعمق) را با اقدامات عملی اجتماعی می‌آمیزد (دنیلز، ۲۰۰۱؛ کپتلینی و

-
1. Vygotskian framework of sociocultural theory (SCT)
 2. Moll
 3. Haught
 4. Daniels

نردی^۱، (۲۰۰۶) و در نتیجه نمایی کلی و کم‌تر ایده‌آل را از رشد بشر نسبت به نمای شناخت‌گرای یادگیری که متمایل به برتری فردی و صرف نظر یا خشی کردن نیروهای فرهنگی-اجتماعی است، ارائه می‌کند.

نظریه فعالیت به‌عنوان چهارچوبی فلسفی و میان‌رشته‌ای برای مطالعه انواع متفاوت اعمال بشر به‌عنوان فرایندی رشدی با پیوند درونی سطوح فردی و اجتماعی به‌طور هم‌زمان تعریف می‌شود (کوئی^۲، ۱۹۹۶). نظریه فعالیت از منظر تفسیر واژگانی محض، نظریه‌ای نیست که شامل مجموعه‌ای از اصول بنیادی که قادر به ایجاد نظام مفهومی عمومی مورد استفاده به‌عنوان شالوده نظریات تخصصی‌تر باشد. این اصول اساسی نظریه فعالیت شامل شیء‌گرایی، مفاهیم دوگانه درونی‌شده/بیرونی‌شده، واسطه ابزاری، ساختار مرتبه‌ای فعالیت و رشد پیوسته است (لکاسی و همکاران^۳، ۲۰۰۸). میانجی‌گری هسته هر فعالیت جمعی و نظام‌مند است و اقدامات عملی، دارای ویژگی‌های آنی و موقتی با نقطه آغاز و پایان مشخص هستند که قبل از فعالیت انجام می‌شوند (انگستروم^۴، ۱۹۸۷). کراس (۲۰۰۹) رشد فراشناختی زبان‌آموزان سطح پیشرفته ژاپنی را از منظر نظریه اجتماعی-فرهنگی بررسی کرد.

آنالیز گفتگوهای هم‌یارانه پدیدار شده، خاطرات ثبت‌شده و صورت‌جلسه مصاحبه‌ها نشان داد چگونه این شنوندگان از گفتگوی هم‌یارانه به‌عنوان واسطه‌ای برای رشد فراشناختی خود بهره گرفتند. کراس به این نتیجه رسید که هدایت نظام‌مند زبان‌آموزان توسط فرایند شنیداری به‌عنوان فعالیت‌های شنیداری روتین می‌تواند آنان را در رشد بیشتر آگاهی از فرایند فراشناختی مرتبط با مهارت‌های شنیداری ترغیب کند.

نظریه فعالیت برای به‌کارگیری در فعالیت‌های فردی زبان‌آموزی مناسب است. دوناتو و مک کورمیک^۵ (۱۹۹۴) خاطر نشان کرده‌اند که نظریه فعالیت چهارچوبی

1. Kaptelinin & Nardi
2. Kuutti
3. Lécusay et al.
4. Engeström
5. Donato & McCormick

برای بهره‌گیری از راهبردهای موقعیتی به همراه زمینه‌نهایی فعالیت‌های زبان‌آموزی فرد ارائه می‌کند. همچنین، نظریه فعالیت، مدرس را قادر می‌سازد که راهبردهای کامل‌تر با قابلیت دستیابی به همراه فهرست‌هایی با موارد مجزا و رده‌بندی‌های پویا تعریف کند. آنالیز صحیح راهبردهای زبان‌آموزی نیازمند بحث و تبادل نظر در مورد هر سه سطح فعالیت است: ۱- فعالیت یادگیری شیء‌گرا (چرا یک زبان‌آموز از راهبرد خاصی استفاده می‌کند)؛ ۲- فعالیت‌های هدف‌گرا (چگونه زبان‌آموز قصد دارد این تکلیف را انجام دهد)؛ ۳- سازمان‌دهی عملیاتی این اقدامات تحت شرایط ویژه (چگونه این موقعیت فعالیت‌های راهبردی را شکل می‌دهد و به صورت خودکار یا غیر خودکار درمی‌آورد).

ولز^۱ (۲۰۰۲) بر اهمیت توجه به نظریه فعالیت برای رشد تعامل محاوره‌ای در آموزش کلاسی، تمرکز بر مشکل و ارتقای سطح آگاهی از یادگیری و تدریس تأکید کرد. هدف از طرح نظریه فعالیت، گسترش ابزارهای ادراکی برای فهم گفتگوهای میان زبان‌آموزان در گروه‌های دونفره یا بیشتر در کلاس درس است. با توجه به تعامل محاوره‌ای در گروه‌های دونفره یا گروه‌های کوچک، کراس (۲۰۱۱) توجه خود را به نقش یک جزء ثابت در بیشتر دروس زبان معطوف داشت که در آن کاربرد مدل نظام فعالیت‌های مشترک برای ارائه ساختارمند و یکپارچه تأثیرات نظریه فرهنگی-اجتماعی ویگاتسکی بر شنوندگان زبان دوم هنگام تعامل جمعی برای انجام تکلیف، مناسب به نظر می‌رسید.

با توجه به نقش مهم تعامل محاوره‌ای، سوین، بروکس و توکالی-بلر^۲ (۲۰۰۲) مطالعاتی را که در زمینه استفاده از تعامل محاوره‌ای به عنوان منبع جمع‌آوری اطلاعات برای سنجش رشد زبانی زبان‌آموزان درگیر در فعالیت انجام شده‌اند، به طور مبسوط بازبینی کرده‌اند.

1. Wells

2. Swain, Brooks, & Tocalli-Beller

۳. روش پژوهش

۳.۱. طراحی

این تحقیق از نوع پیش‌آزمون -پساآزمون و به‌صورت «مداخله دوگانه»^۱ طراحی شده است. گروه آزمایش برنامه مداخله ۱۵ هفته‌ای با تمرکز بر مداخله فراشناختی را از طریق تعامل محاوره‌ای برای مهارت درک مطلب شنیداری دریافت کرد. برای حصول اطمینان از تساوی سطح کیفی زبانی شرکت‌کنندگان در ابتدای پژوهش، کل ۷۲۰ شرکت‌کننده در پیش‌آزمون شرکت کردند. اعضای گروه گواه، طی آموزش شنیداری رسمی، ورودی مشابه دریافت کردند و به متون مشابه به تعداد برابر گوش دادند، اما در جریان آن توجه ویژه‌ای به آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای نشد. همچنین آنان این شانس را داشتند که تکالیف ۲۰ دقیقه‌ای پیش‌شنیداری و پساشنیداری را همانند گروه آزمایش دریافت کنند. برای کسب اطمینان از درک محتوا توسط آنان، پژوهش‌گر اول این تحقیق، افراد را به بحث و تبادل نظر پس از مرتبه سوم فعالیت شنیداری فراخواند. علاوه بر این، هیچ بحثی پیرامون به‌کارگیری راهبردها، یا تعامل رسمی و یا تفکر در مورد رویکرد آنان در فعالیت شنیداریشان مطرح نشد.

۳.۲. شرکت‌کنندگان

در ابتدا پژوهش‌گران به سرپرست مؤسسه زبان انگلیسی مورد نظر مراجعه و وی را از اهداف و دستاوردهای احتمالی شرکت در این تحقیق آگاه کردند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۷۲۰ زبان‌آموز (مذکر: تعداد = ۳۲۰، میانگین = ۲۶.۹۰، انحراف معیار = ۱.۵۳ و مؤنث: تعداد = ۴۰۰، میانگین = ۲۷.۲۰، انحراف معیار = ۱.۴۸) زبان انگلیسی در سطح فوق میانی و رده سنی بین ۱۵ تا ۲۳ سال هستند که مشغول یادگیری زبان انگلیسی در این مؤسسه به‌منظور مسافرت به خارج از کشور برای کار یا ادامه تحصیل بودند. از تعداد ۷۳۵ شرکت‌کننده که در ابتدا

1. pre-test – post-test two-intervention design

داوطلب شرکت در این مطالعه به مدت سه ترم متوالی شدند، ۱۰ دانش‌آموز به علت دیرکرد یا انصراف از شرکت در پیش‌آزمون یا پس‌آزمون شنیداری چندرسانه‌ای از تعداد اولیه حذف گردیدند؛ اما ۵ نفر از آنان به پرسش‌های پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری پاسخ دادند، هرچند نمرات آنان در جریان آنالیز دیتا لحاظ نشد. سطح کیفی فوق‌میان‌ی که افراد در آن ثبت‌نام کردند، تقریباً، معادل «آیلتس بند ۶.۵» بود. رضایت‌نامه‌های شرکت در پژوهش توسط تمام افراد حاضر امضا و اهداف و بنیان تحقیق برای آنان شرح داده شد. شایان یادآوری است، پژوهش‌گران از نام مستعار برای تمام شرکت‌کنندگان استفاده کرده‌اند.

۳.۳. ابزار

برای سنجش‌های مورد نیاز دو پرسش پژوهش سه ابزار ذیل در این مطالعه به کار گرفته شد.

۳.۳.۱. آزمون تعیین سطح آکسفورد

از آزمون تعیین سطح «آکسفورد»^۱ ابداع‌شده توسط الن^۲ (۲۰۱۴) به‌منظور پایش همگنی شرکت‌کنندگان در ابتدای پژوهش استفاده شد. این آزمون، همچنین به‌عنوان معیاری برای برآورد پایایی و روایی متقارن آزمون شنیداری آیلتس در این پژوهش به کار گرفته شد. آلفای کرونباخ برای ثبات پایایی آن مقدار بالای ۰/۹۲ را نشان داد (لارسن-هال، ۲۰۱۰).

۳.۳.۲. آزمون شنیداری چندرسانه‌ای

آزمون شنیداری چندرسانه‌ای مورد استفاده در این مطالعه کاربرگ‌های فعالیت و یادداشت‌های مدرس از کتاب سامیت تی وی^۳ بود. آزمون‌های شنیداری چندرسانه‌ای از نظر قالب‌بندی، ساختار و سطح پیچیدگی مشابه بودند، اما محتوای آنها بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون شنیداری چندرسانه‌ای برای اجتناب از آگاهی

1. Oxford Placement Test

2. Allan

3. Summit TV 2

آزمونی حین دوره کوتاه مداخله ۱۲ هفته‌ای، متفاوت در نظر گرفته شد. هر آزمون در این مجموعه همگام با محتوای برنامه مداخله ۱۰ هفته‌ای شامل اخبار مستند شبکه «ای بی سی»^۱ با تنوع گسترده در سوژه‌های روز، مانند مصاحبه در سطح شهر، مسافرت آنلاین و با بهره‌گیری از لهجه‌های متفاوت انگلیسی انجام شد. آزمون شنیداری چندرسانه‌ای که بر روی لوح فشرده ضبط شده بود، شامل دو بخش، هر کدام به مدت ۴ دقیقه و ۳۰ ثانیه و سه زیرمجموعه می‌شد که سؤالات متنوعی را پوشش می‌داد: سؤالات چندگزینه‌ای، اتصال با خطوط، توصیفی، سؤالات خلاصه تشریحی.

۳.۳.۳. پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری

پرسشنامه معتبر آگاهی فراشناختی شنیداری با تمرکز بر آگاهی فراشناختی شنونده زبان دوم هم‌زمان با گوش دادن به متون گفتاری نیز استفاده شد. دانش‌آموزان با سطح فوق میانی یکی از گزینه‌های لیکرت ۶ گزینه‌ای را برای نشان دادن درجات موافقت خود (۱ = کاملاً مخالف؛ ۲ = مخالف؛ ۳ = تقریباً مخالف؛ ۴ = تقریباً موافق؛ ۵ = موافق؛ ۶ = کاملاً موافق) انتخاب کردند. این پرسشنامه ۲۱ موردی که مربوط به میزان موفقیت در درک مطلب شنیداری زبان دوم است دارای خصوصیات روان‌سنجی بهینه و مستحکمی است. سه مورد (موارد ۳ و ۸ مربوط به دانش فرد و مورد ۱۶ مربوط به توجه مستقیم) به‌طور معکوس کُدگذاری شده‌اند (وندرفریفت و همکاران ۲۰۰۶). پس از جمع‌آوری داده‌های مربوط به پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری، نمرات مربوط به ۵ زیر معیار پرسش‌نامه کلی محاسبه شد. از ۵ عامل که پیش‌تر ذکر شد، ۴ عامل اول برای سنجش دانش فراشناختی مربوط به رفتارهای راهبردی تنظیم فرایند شنیداری است و دانش فرد توسط عامل پنجم سنجیده می‌شود (گو و هو، ۲۰۱۴).

۴.۳. روش کار

پژوهش‌گران برنامه ۱۵ هفته‌ای بر اساس مداخله آموزش فراشناختی و آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای (وندرگرفت و گو، ۲۰۱۲) برای دو گروه آزمایش طراحی کردند و پژوهش‌گر نخست این پژوهش مسئول ارائه برنامه مداخله بود. پژوهش‌گران فعالیت‌های شنیداری موجود در کتاب درسی دانش‌آموزان را که در خود آموزشگاه زبان مذکور چاپ شده بود انجام دادند. هدف کتاب درسی آماده‌سازی دانش‌آموزان برای شرکت در آزمون‌های جامع مانند «آیلتس» و «تافل» بود. پژوهش‌گران تکالیف شنیداری شامل ۱۳ درس را آماده کردند. محتوای هر درس بر مبنای تکالیفی بود که دانش‌آموزان در سطح فوق میانی در کتاب درسی‌شان انجام داده بودند. اگرچه عناوین تکالیف شنیداری چندرسانه‌ای مطابق با سلیقه عمومی بود، این تکالیف شنیداری مربوط به آزمون‌های شنیداری چندرسانه‌ای بودند. متون شنیداری ۳ تا ۷ دقیقه‌ای برای هر درس بر روی لوح فشرده ضبط شد. به دانش‌آموزان در کلاس‌های معمولی نحوه به‌کارگیری چرخه پیش‌شنیدار، شنیدار و پس‌شنیدار تدریس شد. آموزش فراشناختی و آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای به‌طور معمول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی آموزشگاه‌ها اجرا نمی‌شود. در هفته نخست، قبل از اجرای پیش‌آزمون، پژوهش‌گر اول، ساختار آزمون‌های شنیداری چندرسانه‌ای و پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری را به مدت ۱۵ دقیقه برای شنوندگان شرح داد. اجرای پیش‌آزمون شنیداری چندرسانه‌ای و پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری ۴۰ دقیقه به طول انجامید. برنامه مداخله‌ای به کار رفته در این تحقیق ۵ مرحله‌ای مرتبط با پیش‌نیاز آزمون شنیداری چندرسانه‌ای بود.

۵.۳. برنامه مداخله چندرسانه‌ای

در این تحقیق برنامه مداخله در دو گروه به مدت ۱۵ هفته به اجرا درآمد: آموزش فراشناختی و آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای هر دو گروه برنامه مداخله را توسط پژوهش‌گر نخست به مدت هر جلسه ۶۰ دقیقه از هفته دوم تا

چهاردهم دریافت کردند. ۵ گام متوالی برای انجام تکالیف شنیداری برای دو گروه دنبال شد. هر دو محقق طی تماس‌های هفتگی در مورد مشکلات محقق و دانش‌آموزان در طول اجرای برنامه مداخله به بحث و تبادل نظر می‌پرداختند. دانش‌آموزان گروه آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای طبق مراحل ذیل راهنمایی شدند:

مرحله اول حول محور برنامه‌ریزی و پیش‌بینی بود. پژوهش‌گر نخست، راهبردهای فراشناختی را توصیف و در مورد معنای لغوی چند کلیدواژه توضیحاتی ارائه داد که دانش‌آموزان را در یافتن پاسخ برای پرسش‌های دشوار درباره عناوین و طبقه‌بندی توضیحات و مثال‌ها یاری می‌کرد. این پرسش‌های دشوار پیش‌بینی‌های شنوندگان درباره طبقه‌بندی و نوع اطلاعات احتمالی را که قرار بود بشنوند، تحت پوشش داشت. این مرحله دانش‌آموزان را در درک بهتر برنامه‌ریزی و پیوند آن با مهارت شنیداری خود در جریان فعالیت‌های روتین کلاسی یاری می‌کرد.

تمرکز مرحله دوم بر نخستین تطبیق‌دهی بود. این مرحله دانش‌آموزان را به شنیداری چندرسانه‌ای ضبط‌شده بر لوح‌های فشرده برای مرتبه نخست سنجش مهارت پیش‌بینی آنان در مورد عناوین و کلمات به کار گرفته شده و می‌داشت. به دانش‌آموزان امکان یادداشت‌برداری از اطلاعات آتی در مورد مواد چندرسانه‌ای که می‌شنیدند داده شد.

مرحله سوم حول محور دومین تطبیق‌دهی بود. این مرحله بیانگر اهمیت نوع خاصی از راهبرد فراشناختی در بهبود مهارت شنیداری است. بعد از گوش دادن به شنیداری چندرسانه‌ای برای مرتبه دوم دانش‌آموزان دریافتند که دفعه نخست بعضی از قسمت‌ها را اشتباه شنیدند یا اصلاً نشنیدند. آنان به کوشش برای رفع و اصلاح موارد دشوار که طی گوش دادن در مرتبه نخست پیش آمد، ترغیب شدند.

مرحله چهارم حول محور تطبیق‌دهی نهایی بود که دانش‌آموزان را به گوش دادن پایا-پایدار و می‌داشت. این چرخه دانش‌آموزان را در کاهش امکان اشتباهات

شنیداری و همچنین در درک نکات جدید که در طی مرحله دوم تطبیق‌دهی متوجه نشدند، کمک می‌کرد.

مرحله پنجم شامل اندیشیدن بود که دانش‌آموزان را در زمینه تعمق و اندیشیدن در مورد راهبردهای فراشناختی حین انجام تکالیف شنیداری یاری می‌نمود. شنوندگان به تکمیل اندیشیدن به‌طور انفرادی درباره فرایند شنیدار ترغیب شدند و در مورد تمام راهبردهای مورد استفاده در جلسات آتی برای مواجهه با تکالیف شنیداری آگاهی یافتند.

در گروه آموزش فراشناختی از طریق «تعامل محاوره‌ای»^۱ دانش‌آموزان فعالیت‌های بخش‌بندی‌شده در قسمت پیشین را که برای گروه آموزش فراشناختی^۲ ارائه شد و همچنین فعالیت‌های افزوده برای فواید شناختی و عاطفی را در جریان اشتراک تجربیات یادگیریشان با یکدیگر که طی مکالمات شکل می‌گرفت، دریافت کردند. این تعامل محاوره‌ای آنان را قادر می‌ساخت تا نوآوری در یادگیری را تجربه کنند. در هر جلسه به هر دانش‌آموز یک جزوه حاوی تکالیف شنیداری چندرسانه‌ای جدید بر اساس دانش آنان پیرامون عنوان و نوع متن داده شد. از آنان خواسته شد تا راجع به نوع اطلاعاتی که احتمالاً شنیده بودند ایده‌پردازی کنند. علاوه بر این تمام واژگان مرتبط با متن و پیش‌بینی‌هایشان را در برگه راهنما نگاشتند؛ بنابراین فعالیت‌های افزوده در گروه آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای به شرح ذیل است:

- مرحله نخست: به دانش‌آموزان یادآوری شد که ملزم به توجه به تمام احتمالات منطقی هستند. مرحله پیش‌بینی به‌صورت گروه‌های دونفره یا گروه‌های کوچک انجام شد.
- مرحله دوم: دانش‌آموزان در نخستین تطبیق‌دهی از طریق تعامل محاوره‌ای برای نظارت بر پیش‌بینی متن شنیداری، درک اولیه و عملکرد شنیداری دو

1. metacognitive intervention through dialogic interaction (MIDI)

2. metacognitive intervention (MI)

نفره خود همراه شدند. پس از اتمام امر پیش‌بینی و بحث و گفتگو درباره عنوان مطلب، دانش‌آموزان برای مرتبه نخست به متن گوش دادند. از آنان خواسته شد در کنار اطلاعاتی که درست پیش‌بینی کرده بودند، علامت بگذارند و اگر اطلاعات جدید دیگری نیاز است، بنویسند. این گام‌های متوالی در انجام تکالیف شنیداری به دانش‌آموزان در امر توجه به جزئیات در هنگام مبادله یادداشت‌ها با یکدیگر و درک از طریق محاوره مفید بود. در نتیجه، در این مرحله توجه انتخابی تمرین و بر آن تأکید شد.

- مرحله سوم: از دانش‌آموزان خواسته شد تمام اطلاعات جدید را در برگه راهنمای شنیداری یادداشت کنند. این امر به آنان کمک می‌کرد که به مشکلات خود در زمینه شنیدار از طریق راهبردهای نظارتی پی ببرند. سپس آنان به تمرین عملکرد شنیداری به همراه هم‌گروهی خود از طریق محاوره پرداختند که این موضوع آنان را در توجه به عملکرد شنیداری یکدیگر و گسترش فراگیری عمیق درک مطلب شنیداری چندی توانمند می‌ساخت.

- مرحله چهارم: دانش‌آموزان مطالبی که به صورت نادرست شنیدند یا اصلاً نشنیدند را یافته و از طریق تعامل محاوره‌ای با هم‌گروهی خود به اشتراک می‌گذاشتند.

- مرحله پنجم: دانش‌آموزان از تعامل محاوره‌ای برای تسهیل درک موارد آتی تکالیف شنیداری بهره می‌بردند.

چرخه آموزشی و تعامل آموزشی با استفاده از تکالیف شنیداری در این مطالعه به شنوندگان در درک چگونگی استفاده از راهبردهای فراشناختی از طریق آموزش فراشناختی و آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای و مراحلی که برای برخورد با تکالیف شنیداری نیاز داشتند کمک کرد. این رویکرد مرحله‌بندی شده به تسهیل فراگیری تکالیف شنیداری دانش‌آموزان و افزایش شانس برخورد راهبردی با تکالیف شنیداری ناآشنا در آینده کمک کرد. پس از تکمیل برنامه‌های آموزش

فراشناختی و آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای به مدت ۱۵ هفته، پژوهش‌گر نخست این تحقیق، دانش‌آموزان را به شرکت در پساآزمون شنیداری چندرسانه‌ای و تکمیل پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری دعوت کرد. زمان کلی مورد نیاز در این مرحله ۴۰ دقیقه بود.

۴. یافته‌های پژوهش

به منظور آنالیز آزمون‌های شنیداری چندرسانه‌ای و عملکرد پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق متوسط در این پژوهش، از «نسخه ۲۲ مجموعه آماری علوم اجتماعی» استفاده شد. به دلیل غیرعادی بودن داده‌ها، اطلاعات جمع‌آوری شده از سه گروه با استفاده از آزمون «کراسکال-والس» برای پیش‌آزمون و پساآزمون آنالیز شدند. جدول‌های (۱) و (۴) نشانگر نتایج پیش و پساآزمون شنیداری چندرسانه‌ای و پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری دانش‌آموزان هستند که بیانگر محدوده سنجش استاندارد اطلاعات شنوندگان نیز می‌باشند. جمع‌آوری اطلاعات برای آزمون‌های شنیداری چندرسانه‌ای و پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری، ۴۵ دقیقه طول کشید. هدف از پساآزمون شنیداری چندرسانه‌ای و پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری بررسی آثار مداخله فراشناختی بر درک مطلب شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق متوسط بود.

۴.۱. پرسش پژوهش شماره ۱

پرسش پژوهش شماره ۱ آثار مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق متوسط را بررسی می‌کند. پایایی آلفای کرونباخ در پیش‌آزمون و پساآزمون گروه‌های آزمایش ۱ و ۲ در حدود $\alpha=0.83$ و $\alpha=0.87$ و برای گروه گواه در حدود $\alpha=0.82$ و $\alpha=0.85$ گزارش شد که برای مهارت شنیداری چندرسانه‌ای در حد میانه بود.

(لارسن هال، ۲۰۱۰). آمار توصیفی آزمون شنیداری چندرسانه‌ای حاصل از پیش و پس‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و گروه گواه در جدول (۱) خلاصه شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی مقایسه میانگین نمرات سه گروه در پیش و پس‌آزمون درک شنیداری

آزمون	گروه‌ها	حد پایین	حد بالا	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پیش‌آزمون	گروه آزمایش ۱	۱۰/۰۰	۱۵/۰۰	۱۱/۲۶	۰/۷۱۵	۲۴۰
	گروه آزمایش ۲	۱۰/۰۰	۱۳/۰۰	۱۱/۲۸	۰/۶۲۲	۲۴۰
	گروه گواه	۸/۰۰	۱۶/۰۰	۱۱/۲۷	۰/۹۶۰	۲۴۰
پس‌آزمون	گروه آزمایش ۱	۱۳/۰۰	۲۰/۰۰	۱۷/۵۵	۱/۳۳	۲۴۰
	گروه آزمایش ۲	۱۱/۰۰	۲۰/۰۰	۱۵/۲۹	۱/۴۸	۲۴۰
	گروه گواه	۱۰/۰۰	۱۵/۰۰	۱۱/۲۳	۰/۶۱۶	۲۴۰

نتایج آزمون‌های کراسکال والس جدول (۲) و بانفرونی برای پس‌آزمون شنیداری چندرسانه‌ای جدول (۳) حاکی از آن است که شرکت‌کنندگان اعضای گروه‌های آزمایش ۱ و ۲ از همتایان خود در گروه گواه عملکرد بهتری داشتند. در واقع، رتبه نمره میانگین کسب‌شده توسط گروه آزمایش ۱ (۵۶۸/۷۹) از نمره میانگین کسب‌شده توسط گروه آزمایش ۲ (۳۸۹/۸۷) که خود بالاتر از نمره میانگین گروه گواه (۱۲۲/۹۲) بود، بیشتر بود. مقدار کای اسکوئر (۵۷۱.۵۰) نشانگر اختلاف در نمره میانگین بین سه گروه بعد از مداخله است و از لحاظ آماری معنادار و قابل توجه است. اندازه تأثیر به میزان ۰/۸۲ مقدار بالایی است (کوهن، ۱۹۸۸). مقدار $p=0.000$ همچنین بیانگر این مطلب است که برنامه مداخله باعث تأثیر بیشتر در عملکرد شنیداری زبان‌آموزان در هر دو گروه آزمایش و همچنین مؤید تأثیر مثبت آموزش و پراکنش بهتر در عملکرد شنیداری زبان‌آموزان است.

جدول ۲. نتایج آزمون‌های کراسکال والس بر اساس مقایسه سه گروه در پیش و پس‌آزمون درک شنیداری

آزمون	گروه‌ها	تعداد	رتبه میانگین	کای اسکوئر	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	گروه آزمایش ۱	۲۴۰	۳۵۵/۵۳	۰/۴۰۳	۲	۰/۸۱۷
	گروه آزمایش ۲	۲۴۰	۳۶۶/۰۲			
	گروه گواه	۲۴۰	۳۵۹/۹۶			
پس‌آزمون	گروه آزمایش ۱	۲۴۰	۵۶۸/۷۰	۰/۰۰۰	۲	۵۷۱/۵۰ اندازه اثر: ۰/۸۲

جدول ۳. نتایج آزمون بانفرونی بر اساس مقایسه سه گروه در پس‌آزمون درک شنیداری

آزمون	گروه‌ها	تعداد	اختلاف میانگین	خطا استاندارد	سطح معنی‌داری
پس‌آزمون	گروه آزمایش ۱ / گروه آزمایش ۲	۲۴۰	۲/۲۶	۰/۱۱۰	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۱ / گروه گواه	۲۴۰	۶/۳۲	۰/۱۱۰	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۲ / گروه گواه	۲۴۰	۴/۰۶	۰/۱۱۰	۰/۰۰۰

برای یافتن مقدار دقیق اختلاف میان سه گروه از نظر عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای نتایج آزمون «بانفرونی» جدول (۳) نشانگر اختلاف آماری معنادار و قابل توجه میان هر سه گروه از نظر عملکرد شنیداری پس از برنامه مداخله بود. این نتیجه می‌تواند بیانگر این امر باشد که مداخله فراشناختی باعث پراکنش بیشتر در نتایج کلی پس‌آزمون شده است.

۴. ۲. پرسش پژوهش شماره ۲

دومین پرسش پژوهش متمرکز بر آثار مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق متوسط بود. برای پاسخ به این پرسش عملکرد گروه آزمایش ۱ (آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای) و گروه آزمایش ۲ (آموزش فراشناختی) آنالیز شد. مقدار میانگین پایایی آلفای کرونباخ برای

گروه آزمایش و گروه گواه در پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری شرکت‌کنندگان در تحقیق حاضر در حدّ میانه بود ($\alpha = .80$) (لارسن هال، ۲۰۱۰).

جدول ۴. آمار توصیفی مقایسه میانگین نمرات سه گروه در پیش و پس‌آزمون پرسشنامه آگاهی فراشناختی

آزمون	گروه‌ها	حد پایین	حد بالا	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پیش‌آزمون	گروه آزمایش ۱	۶۸/۰۰	۱۰۴/۰۰	۸۸/۳۷	۷/۵۶	۲۴۰
	گروه آزمایش ۲	۷۰/۰۰	۱۱۲/۰۰	۸۸/۴۱	۸/۶۹	۲۴۰
	گروه گواه	۶۹/۰۰	۱۱۰/۰۰	۸۸/۳۶	۹/۰۸	۲۴۰
پس‌آزمون	گروه آزمایش ۱	۱۰۸/۰۰	۱۳۳/۰۰	۱۱۸/۳۲	۵/۳۶	۲۴۰
	گروه آزمایش ۲	۱۰۵/۰۰	۱۲۳/۰۰	۱۱۳/۱۶	۳/۷۲	۲۴۰
	گروه گواه	۶۹/۰۰	۱۱۰/۰۰	۸۸/۴۲	۹/۰۱	۲۴۰

جدول ۵. نتایج آزمون‌های کراسکال والس بر اساس مقایسه سه گروه در پیش و پس‌آزمون پرسشنامه آگاهی فراشناختی

آزمون	گروه‌ها	تعداد	رتبه میانگین	کای اسکوئر	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	گروه آزمایش ۱	۲۴۰	۳۶۶/۳۰	۰/۳۸۷	۲	۰/۸۲۴
	گروه آزمایش ۲	۲۴۰	۳۵۴/۵۰			
	گروه گواه	۲۴۰	۳۶۰/۷۰			
پس‌آزمون	گروه آزمایش ۱	۲۴۰	۵۵۱/۰۵	۰/۰۰۰	۲	۵۳۳/۸۹ اندازه اثر: ۰/۸۰
	گروه آزمایش ۲	۲۴۰	۴۰۹/۴۷			
	گروه گواه	۲۴۰	۱۲۰/۹۸			

آمار توصیفی جدول (۴) برای گروه آزمایش ۱ ($M=118.32$; $SD= 5.36$) و برای گروه آزمایش ۲ ($M= 113.16$; $SD=3.72$) و برای گروه گواه ($M= 88.42$; $SD= 9.01$) و نیز آزمون کراسکال والس جدول (۵) حاکی از آن است که اعضای هر دو گروه آزمایش از همتایان خود در گروه گواه در پس‌آزمون پرسشنامه آگاهی فراشناختی عملکرد بهتری داشتند. مقدار کای اسکوئر ($533/89$) بیانگر این امر است که بعد از مداخله، اختلاف میان نمره میانگین بین سه گروه، از لحاظ آماری مقدار

معنادار و قابل توجهی است. اندازه تأثیر $0/80$ مقدار بالایی است (کوهن، ۱۹۸۸). مقدار p ($p=0.000$) همچنین مؤید این مطلب است که برنامه مداخله باعث پراکنش قابل توجهی در آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان در هر دو گروه آزمایش بعد از مداخله گردید.

جدول ۶. نتایج آزمون‌های کراسکال والس برای مقایسه سه گروه بر اساس عملکرد پنج سازه

زیرمعیارهای پرسش‌نامه	تعداد	کای اسکوئر	درجه آزادی	اندازه اثر	سطح معنی‌داری
برنامه‌ریزی و ارزیابی	۷۲۰	۴۱۹/۶۹	۲	۰/۶۱	۰/۰۰۰
حل مسئله	۷۲۰	۵۳۸/۹۷	۲	۰/۷۸	۰/۰۰۰
توجه هدایت‌شده	۷۲۰	۱۷۱/۸۹	۲	۰/۲۴	۰/۰۰۰
ترجمه ذهنی	۷۲۰	۳۹۸/۹۹	۲	۰/۵۶	۰/۰۰۰
دانش شخصی	۷۲۰	۱۵۳/۱۰	۲	۰/۲۵	۰/۰۰۰
کل	۷۲۰	۵۳۳/۸۹	۲	۰/۸۰	۰/۰۰۰

جدول ۷. نتایج آزمون بانفرونی بر اساس مقایسه سه گروه در پسا آزمون پرسشنامه آگاهی فراشناختی

آزمون	گروه‌ها	تعداد	اختلاف میانگین	خطا استاندارد	سطح معنی‌داری
پسا آزمون	گروه آزمایش ۱ / گروه آزمایش ۲	۲۴۰	۵/۱۵	۰/۸۵۰	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۱ / گروه گواه	۲۴۰	۲۹/۹۰	۰/۸۵۰	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۲ / گروه گواه	۲۴۰	۲۴/۷۴	۰/۸۵۰	۰/۰۰۰

نتایج آزمون کراسکال والس برای هر سه گروه در هر عامل از پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری جدول (۶) همچنین بیانگر تأثیر قابل توجه یکی از دو عامل آموزش فراشناختی و یا آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق میانی است. در مورد آگاهی فراشناختی، نتایج آزمون «بانفرونی» جدول (۷) ثابت کرد که وجود اختلاف آماری معنادار و قابل توجه بین گروه آزمایش ۱ و ۲ از نظر آگاهی فراشناختی بعد از برنامه مداخله مؤید این امر

است که مداخله فراشناختی مؤثر واقع شده و باعث پراکنش بیشتر در آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان در هر دو گروه آزمایش شده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی فراشناختی دانش‌آموزان با سطح فوق متوسط انجام شد. نتایج کلی نشانگر این حقیقت است که مداخله فراشناختی به شنوندگان گروه آزمایش ۱ در دستیابی به عملکرد بهتر نسبت به هم‌تایان خود در گروه آزمایش ۲ و گروه گواه در هر دو زمینه عملکرد شنیداری و آگاهی فراشناختی کمک شایانی کرد. پاسخ پرسش اول پژوهش درباره تأثیر مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای زبان‌آموزان با سطح فوق میانی مثبت است. نتایج بیانگر آن است که دانش‌آموزان با سطح فوق میانی در گروه آزمایش که آموزش جهت‌دهی شده فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای دریافت کردند، عملکرد بهتری نسبت به گروه گواه که هیچ آموزش فراشناختی جهت‌دهی شده از طریق تعامل محاوره‌ای دریافت نکردند، از خود نشان دادند. نتایج پژوهش پیش رو با نتایج تمام تحقیقات انجام‌شده مذکور در زمینه مداخله فراشناختی (بزرگیان، ۲۰۱۴؛ بزرگیان و محمدپور، ۲۰۲۰؛ بزرگیان، یعقوبی و محمدپور، در دست چاپ؛ فخری و حسن بخشان، ۲۰۲۱؛ کراس، ۲۰۰۹، ۲۰۱۱؛ گو و هو، ۲۰۱۴؛ مفتون و فخری، ۲۰۲۰؛ وندرگرفت و تفقّدتاری، ۲۰۱۰) سازگار و همسان بوده است. شباهت کلیدی این پژوهش با پژوهش‌های پیشین که قبلاً ذکر شد در نوع آموزش به کاررفته در زمینه تدریس مهارت شنیداری و تمرکز بر فرایند آموزش مهارت شنیداری از طریق مداخله فراشناختی بود. هرچند پژوهش حاضر از مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای بهره برد، اما در پژوهش‌های قبلی بر استفاده از تعامل محاوره‌ای در مداخله فراشناختی خود تأکیدی صورت نگرفت. برای مثال، کراس (۲۰۱۱) از تعامل محاوره‌ای در گروه‌های دونفره و گروه‌های کوچک استفاده و مجموعه‌ای از فعالیت‌های مشترک برای

شنوندگان زبان دوم فراهم کرد که آنان بتوانند با تکالیف شنیداری به‌طور کامل تعامل داشته باشند. در این پژوهش تعامل محاوره‌ای از طریق آموزش فراشناختی آگاهی شنیداری دانش‌آموزان (از جمله توجه و تمرکز، استدلال و اندیشه) را حین انجام سلسله آموزش‌های فراشناختی ارتقا بخشید. هرچند کراس (۲۰۰۹) از شنیدار چندرسانه‌ای (اخبار متنی-ویدئویی بی‌بی‌سی) از طریق آموزش راهبردی، برای درک مطلب شنیداری زبان‌آموزان ژاپنی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بهره برد، اما تأکیدی بر تعامل محاوره‌ای نشد. دانش‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی حاضر در این پژوهش طی یک مداخله فراشناختی ۱۵ هفته‌ای به‌منظور بهبود درک مطلب شنیداری چندرسانه‌ای آموزش داده شدند.

نتایج این پژوهش همچنین بیانگر این امر است که مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای به دانش‌آموزان سطح فوق میانی در بهبود عملکرد شنیداری چندرسانه‌ای کمک شایانی کرد. همسو با این جنبه از پژوهش حاضر، کراس (۲۰۱۱) از آموزش فراشناختی (پیش‌بینی، نظارت، مسأله‌یابی و ارزیابی) از طریق چرخه تعلیمی به زبان‌آموزان کم‌مهارت به همراه راهنمایی و پشتیبانی در مورد بهبود عملکرد شنیداریشان استفاده کرد. برنامه مداخله برای دروس شنیداری با استفاده از چرخه تعلیمی به دانش‌آموزان فوق میانی کمک کرد که حافظه فعال خویش را برای دریافت بخش‌های زبانی بیشتر در فعالیت‌های شنیداری آتی، ارتقا بخشند. نتایج پژوهش حاضر همچنین سازگار و هم‌راستا با نتایج مطالعات بزرگیان و فخری (۲۰۱۸) که تأثیر مداخله فراشناختی را بر شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی فراشناختی دانش‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی در سطح پیشرفته بررسی کردند، ارزیابی می‌شود. چرخه تعلیمی فراشناختی مورد استفاده در این پژوهش ابزاری سودمند برای تسهیل تعامل محاوره‌ای میان دانش‌آموزانی که برنامه مداخله را دریافت کردند، قلمداد می‌شود. سودمندی تعامل میان دانش‌آموزان در این پژوهش با آن جنبه از پژوهش فرناندز تورو (۲۰۰۵) که بیان می‌کرد تعامل محاوره‌ای ابزاری مفید برای پیشرفت درک مطلب شنیداری دانش‌آموزان است، سنخیت داشت.

با توجه به دومین پرسش پژوهش مبتنی بر اینکه آیا آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای باعث بهبود آگاهی فراشناختی شنوندگان در سطح فوق میانی خواهد شد؟ نتایج این تحقیق با یافته‌های مطالعات بزرگیان و فخری (۲۰۱۸)؛ بزرگیان و محمدپور (۲۰۲۰)؛ تانونگ (۲۰۱۸)؛ فخری و حسن بخشان (۲۰۲۱)؛ گو و هو (۲۰۱۴)؛ مفتون و فخری (۲۰۲۰)؛ مهدوی و میری (۲۰۱۷) که کاملاً سهم عمده فرایند محور آموزش فراشناختی در آگاهی فراشناختی را تأیید می‌کنند، سازگار بود. هرچند این نتایج از نظر عملی با نتایج بزرگیان (۲۰۱۴) که پیشرفت قابل توجهی در آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان پس از به‌کارگیری آموزش فراشناختی گزارش نکرد، در تضاد است. دانش ناکافی زبان‌آموزان در زمینه راهبردهای فراشناختی، عدم موفقیتشان در درک و دریافت و به‌کارگیری راهبردها در عمل و کمبود دانش در زمینه کارکرد این عوامل، فاکتورهای مؤثری هستند که باید در مورد این تضاد ملاحظه شوند (بزرگیان، ۲۰۱۴؛ مفتون و فخری، ۲۰۲۰). دلیل ارتقای آگاهی فراشناختی هر دو گروه آزمایش می‌تواند مربوط به کارایی آنان در دانش‌آموزان سطح فوق میانی در این پژوهش باشد که از نظر کارایی زبان‌شناسی بالغ‌تر بودند و توانستند از راهبردها به‌طور مؤثرتری بهره بگیرند؛ زیرا این راهبردها توسط دانش‌آموزان سطح مقدماتی و میانی به کار گرفته نمی‌شود. کارایی زبانی و برنامه‌ریزی آگاهانه به دانش‌آموزان سطح فوق میانی شرکت‌کننده در این مطالعه برای انجام تکالیف مناسب از طریق راهبرد حل مسئله کمک کرد تا بر عملکرد آگاهی فراشناختی خود در مهارت شنیداری زبان دوم بیافزایند (شوری و مختاری، ۲۰۰۱).

پژوهش حاضر تأثیر مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای بر مهارت شنیداری چندرسانه‌ای و آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح فوق متوسط را بررسی کرده است. نتایج، متضمن پشتیبانی‌های عملی برای این انگاره است که مداخله فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای می‌تواند برای هدایت و مساعدت دانش‌آموزان در افزایش درک مطلب شنیداری مفید باشد. به‌طور ویژه، نتایج این پژوهش ثابت کرد که مداخله

فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای به‌طور چشمگیری در بهبود درک مطلب شنیداری زبان‌آموزان سطح فوق‌میان و آگاهی فراشناختی آنان در مهارت شنیداری نقش دارد. دانش‌آموزان نیازمند دریافت حمایت کافی برای شرکت در فرایند شنیدار در کلاس‌های درس هستند و باید به این ایده در تعلیم و یاددهی زبان دوم و زبان خارجی توجه شود. علاوه بر این، مدرّسان هم نیاز به آموزش برای کسب اطلاعات بیشتری در یادگیری فرایند شنیداری دارند. به این دلیل که این مهارت به خاطر ماهیت سیالش باید متفاوت از سه مهارت دیگر تدریس شود و توجه به ورودی‌های شنیداری چندرسانه‌ای که در دسترس دانش‌آموزان هستند، به مدرّسان کمک می‌کند تا توسط آنها برای آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای باعث ارتقای درک شنیداری دانش‌آموزان به فرایند آموزش شنیداری شود. درنهایت، محدودیت این پژوهش عدم توجه پژوهش‌گران به راهبردهای فراشناختی و سطح آگاهی اولیه دانش‌آموزان بود. در مطالعات آتی می‌توان به آموزش فراشناختی از طریق تعامل محاوره‌ای با توجه به سطح آگاهی اولیه دانش‌آموزان و سطوح دیگر کارایی زبانی مانند میانی یا مقدماتی پرداخت.

کتاب‌نامه

- Alexander, P. A. (2008). Why this and why now? Introduction to the special issue on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 369–372.
- Allan, D. (2004). *Oxford placement tests 2: Test pack*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bozorgian, H. (2014). The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, 28(3), 1–13.
- Bozorgian, H., & Fakhri Alamdari, E. (2018). Multimedia listening comprehension: Metacognitive instruction or metacognitive instruction through dialogic interaction. *ReCALL*, 30(1), 131–152.
- Bozorgian, H., Yaqubi, B., & Muhammadpour, M. (in press). Metacognitive intervention and awareness: Listeners with low working memory capacity. *International Journal of Listening*.
- Brett, P. (1995). Multimedia for listening comprehension: The design of a multimedia-based resource for developing listening skills. *System*, 23(1), 77–85.
- Chang, A. C. S., & Read, J. (2007). Support for foreign language listeners: Its effectiveness and limitations. *RELC Journal*, 38(3), 375–394.

- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Cogill, J. (1999). The future. In S. Fawkes, S. Hurrell & N. Peacey (Eds.), *Using television and video to support learning: A handbook for teachers in special and mainstream schools* (pp. 97–100). Glasgow, England: David Fulton.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Eds.). London, England: Routledge.
- Cross, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13(2), 151–176.
- Cross, J. (2011a). Social historical contradictions in an L2 listening lesson: A joint activity system analysis. *Language Learning*, 61(3), 820–867.
- Cross, J. (2011b). Utilizing dialogic recalls to determine L2 listeners' strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 81–100.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London, England: Routledge.
- Donato, R., & McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *The Modern Language Journal*, 78(4), 453–464.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Fakhri Alamdari, E., & Hosnbakhshan, L. (2021). The dilemma of metacognitive intervention and EFL listening: Is L1 a panacea in EFL contexts? *Interdisciplinary Studies in English Language Teaching*, 1(1), 22–40.
- Fernandez-Toro, M. (2005). The role of paired listening in L2 teaching. *Language Learning Journal*, 31(1), 3–8.
- Field, J. (2008). Guest editor's introduction emergent and divergent: A view of second language listening research. *System*, 36(1), 2–9.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Ginther, A. (2002). Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing*, 19(2), 133–167.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361–369.
- Goh, C. C., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255–274.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young students. *ELT Journal*, 60(3), 222–232.

- Graham, S., & Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening: Current scenarios and improved pedagogy*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Harding, L., Alderson, J. C., & Brunfaut, T. (2015). Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: Elaborating on diagnostic principles. *Language Testing*, 32(3), 317–336.
- Haught, J. R. (2006). Activity theory and second language teaching and learning. www.anupi.org.mx/PDF/06008_JohnHaughtActivity.pdf
- Huang, J. (2005). A diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System*, 33(4), 609–621.
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. (2006). *Acting with technology: Activity theory and interaction design*. Cambridge, England: MIT Press.
- Kuutti, K. (1996). Activity as a potential framework for human-computer interaction research. In B. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction* (pp. 17–44). Cambridge, England: MIT Press.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. London, England: Routledge.
- Lecusay, R., Rossen, L., & Cole, M. (2008). Cultural-historical activity theory and the zone of proximal development in the study of idio-culture design and implementation. *Cognitive System Research*, 9(1), 92–103.
- Liu, X. L., & Goh, C. (2006). Improving second language listening: Awareness and involvement. In T. S. C. Farrell (ed.), *Language teacher research in Asia* (pp. 91–106). Alexandria, VA: TESOL.
- Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An overview. <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2020). Listening. In N. Schmitt, & M. P. H. Rodgers (Eds.), *An introduction to Applied Linguistics* (pp. 223–239). New York, NY: Routledge.
- Maftoon, P., & Fakhri Alamdari, E. (2020). Exploring the effect of metacognitive strategy instruction on metacognitive awareness and listening performance through a process-based approach. *International Journal of Listening*, 34(1), 1–20.
- Mahdavi, N., & Miri, M. (2017). Co-shaping metacognitive awareness and developing listening comprehension through process-based instruction. *International Journal of Listening*, 33(1), 53–70.
- Moll, L. C. (2001). Through the mediation of others: Vygotskian research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 111–129). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Renandya, W. A., & Hu, G. (2018). L2 listening in China: An examination of current practice. In A. Burns, & J. Siegel (Eds.), *International perspectives on teaching the four skills in ELT* (pp. 37–50). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Richards, J. C. (2009). *Teaching listening and speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Santos, D. & Graham, S. (2018). What teachers say about listening and its pedagogy: A comparison between two countries. In A. Burns, & J. Siegel (Eds.), *International perspectives on teaching the four skills in ELT* (pp. 21–35). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431–449.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171–185.
- Tanewong, S. (2018). Metacognitive pedagogical sequence for less-proficient Thai EFL listeners: A comparative investigation. *RELC Journal*, 50(1), 86–103.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language student. *Language Learning*, 53(3), 463–496.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York, NY: Routledge.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, H. M. (2010). Teaching L2 students how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470–497.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodatari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14.
- Wallace, M. P. (2020). Individual differences in second language listening: Examining the role of knowledge, metacognitive awareness, memory, and attention. *Language Learning*, 72(1), 5–40.
- Wells, G. (2002). Learning and teaching for understanding: The key role of collaborative knowledge building. *Social Constructivist Teaching*, 9, 1–41.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York, NY: Prentice-Hall.

درباره نویسندگان

ابراهیم فخری علمداری استادیار گروه زبان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قائم‌شهر است. زمینه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان، مطالعات زبان دوم، مهارت شنیداری، مهارت نوشتاری، راهبردهای فراشناختی، تعامل محاوره‌ای و درک شنیداری در ارتباط با سایر مهارت‌های زبانی است.

حسین بزرگیان استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی در دانشگاه مازندران است.