



بهبود آگاهی فراشناختی در مهارت شنیداری و انگیزه در زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به واسطه زبان اول^{۱*}

غزاله سادات رضوی^۲، ابراهیم فخری علمداری^۳، مهرشاد احمدیان^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۰۱

چکیده

پژوهش پیش رو تأثیر مداخله فراشناختی با واسطه زبان اول بر آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی در ایران بررسی کرده است. شرکت کنندگان، ۱۲۰ فراگیر سطح فوق میانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در سه گروه و رده سنی ۱۹-۲۹ سال بودند. گروه آزمایش (گروه آزمایش ۱=۴۰ / گروه آزمایش ۲=۴۰) برنامه درسی هدایت شده فراشناختی به انگلیسی و فارسی را که بر برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی تمرکز داشت، به مدت دوازده هفته تجربه کردند. گروه گواه (گروه گواه=۴۰) نیز که با همان مدرس آموزش داده شدند، بدون توجه جهت یافته به فرآیند، به متون یکسان گوش دادند. برای پیگیری تغییرات در آگاهی فراشناختی و انگیزه، از پرسش نامه آگاهی فراشناختی شنیداری (ام.ای.ال.کیو) و پرسش نامه انگیزه (ال.ال.او.اس) پیش و پس از مداخله استفاده شد. نتایج کلی نشان داد که مداخله

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2022.37183.2069

^۲ اعلامیه منافع متضاد: نویسندگان این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی در ارتباط با پژوهش، نگارش و یا چاپ این مقاله ندارند.

تأمین مالی: نگارندگان مقاله حاضر هیچ گونه حمایت مالی برای پژوهش، نگارش و یا چاپ این مقاله دریافت نکردند.

^۳ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، قائم شهر، ایران؛ gs.razavi@qaemiau.ac.ir

^۴ استادیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، قائم شهر، ایران (نویسنده مسئول)؛ ebrahim.fakhri@gaemiau.ac.ir

استادیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، قائم شهر، ایران؛ mehrshad.ahmadian@qaemiau.ac.ir

فراشناختی تأثیر قابل توجهی بر همگی زیرمقیاس‌های ام.ای.ال. کیو و ال.ال.او.اس در هر دو گروه آزمایش داشته‌است. همچنین، یافته‌های مقایسه چندگانه آزمون‌های تعقیبی هر سه گروه مشخص کرد که واسطه‌ارائه مداخله فراشناختی (زبان اول) به فراگیران در گروه آزمایش دوم که از مداخله فراشناختی توسط زبان اول استفاده کردند کمک کرد که از همتایان خود در گروه آزمایش اول که از طریق زبان دوم و گروه گواه که به صورت معمولی آموزش داده شدند، عملکرد بهتری داشته باشند.

واژه‌های کلیدی: شنیداری، مداخله فراشناختی به واسطه زبان اول، آگاهی فراشناختی، انگیزه، فراگیران سطح فوق میانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی.

۱. مقدمه

فراشناخت^۱، توانایی فراگیران در کنترل افکار و تنظیم یادگیری خویش، نقش به‌سزایی در یادگیری شنیداری بر عهده دارد (Wenden, 1998). افزون بر این، آموزش مناسب راهبردهای فراشناختی برای شنیدار زبان دوم می‌تواند درک شنیداری فراگیران را با کاهش اضطراب و در عین حال افزایش اعتماد به نفس بهبود ببخشد (Veenman et al., 2006). کارشناسان حوزه یادگیری زبان دوم همچنین بر این باورند که آگاهی فراشناختی فراگیران می‌تواند در تفکر و درک آن‌ها سهیم باشد (Wenden, 1998) و همچنین قادر است رشد شناختی، یادگیری آموزشی و تکامل زبانی آن‌ها را به طور کلی ارتقا بخشد (Goh & Hu, 2014)

انگیزه^۲، بعد تعیین‌کننده ثبات در فعالیت‌های یادگیری (Dörnyei, 2018)، از دیرباز نه تنها به عنوان مهم‌ترین متغیر سهیم در روند فراگیری زبان دوم، بلکه به عنوان یکی از نشانگرهای ضروری موفقیت در یادگیری زبان مطرح بوده‌است (Dörnyei, 1998). انگیزه در طول پنج دهه گذشته به عنوان حوزه پایدار جستار در پژوهش زبان‌شناسی کاربردی (Csizer, 2017; Ushioda, 2016) به شمار می‌آید. انگیزه با بسیاری از روش‌ها، از توجه به ماهیت ساکن آن گرفته تا نظام‌های پویاتر، برای شرح عوامل زمینه‌ای به صورتی گسترده مورد کنکاش قرار گرفته‌است (Lantolf & Genung, 2002). از این نظر یافته‌های پژوهشی، پیشتر می‌توانند نقش انکارنشده‌ی انگیزه فراگیران در یادگیری زبان‌های خارجی را اثبات کنند (Dörnyei & Ushioda, 2011). افزون بر این، باور عمومی بر این است که انگیزه می‌تواند با استفاده از راهبردهای مناسب انگیزشی ارتقا یابد (Hadfield & Dörnyei, 2013).

به کارگیری زبان اول در کلاس زبان خارجی گریزناپذیر است. هرچند بیشتر آموزگاران با

¹ metacognition

² motivation

استفاده از زبان اول در کلاس راحت نیستند و در استفاده یا استفاده نکردن از آن تردید دارند؛ اگر هم موافق باشند، چه زمانی، چرا و به چه منظوری باید از آن استفاده شود (De la Campa & Nassaji, 2009; De la Fuente & Goldenberg, 2020). اگرچه نقش زبان اول در بافت زبان دوم/زبان خارجی بعد از دهه‌ها کم توجهی (Wach & Monroy, 2020) مورد بازنگری قرار گرفته است، اما همچنان بسیاری از دانش‌پژوهان بر این باورند که به کارگیری زبان اول به عنوان ابزار آموزشی می‌تواند مداخله‌گر و تضعیف‌کننده باشد و ممکن است زبان اول رونند یادگیری زبان دوم / خارجی را تضعیف کند و شاید ورودی و دریافتی زبان دوم فراگیران را محدود سازد و در معرض خروجی بودن آن‌ها را تحت شعاع قرار دهد (Swain & Lapkin, 2013). سایر دانش‌پژوهان از جناح مخالف، با به کارگیری بیش از اندازه زبان دوم با این توجیه که منجر به سلطه‌جویی زبانی و همچنین تهدید زبان اول و فرهنگ دانش‌آموزان می‌شود، مخالف هستند. بنابراین، زبان اول باید به عنوان یک ابزار آموزشی ارزشمند در محیط آموزشی زبان دوم / خارجی در نظر گرفته شود که مانند مانعی در برابر ارتباط بین قدرت‌ها و خطرات بالقوه‌ای که فرهنگ را در کلاس‌های زبان تهدید می‌کنند، عمل کند (Stables & Wikeley, 1999). به کارگیری زبان اول از دیدگاه اجتماعی-فرهنگی نیز تأیید می‌شود؛ زیرا مدعی است که این امر مانند ابزار واسطه‌ای ضروری عمل کرده و فراگیران زبان دوم / خارجی را در تکمیل آسان‌تر تکالیف زبان دوم که از نظر شناختی مشکل هستند، یاری می‌کند (Anton & Dicamilla, 1999; Ellis & Shintani, 2014; Storch & Wigglesworth, 2003).

در واقع فراشناخت، انگیزه و به کارگیری زبان اول به عنوان ابزار آموزشی در بافت زبان دوم یا خارجی نقش به‌سزایی در یادگیری شنیداری ایفا می‌کنند. از آن جایی که شنیداری مهارت مهبجوری در یادگیری زبان دوم یا خارجی است (Nunan, 2015)، درک ورودی زبانی از طریق مهارت شنیداری برای فراگیران و همچنین تدریس این مهارت برای معلمان چالش برانگیز است. این چالش که از ماهیت پیچیده مهارت شنیداری سرچشمه می‌گیرد (Lynch, 2011)، می‌تواند به عملکرد شنیداری ضعیف یادگیرندگان زبان دوم یا خارجی منجر شود. بنابراین، لازم است که این مهم از طریق آموزش فرایندمحور شنیداری و مداخله فراشناختی ساده شده و مورد بررسی قرار گیرد. **ضرورت انجام پژوهش حاضر از دو جنبه است.** نخست، اگر چه پژوهش در زمینه شنیداری از نظر مداخلات فراشناختی دورنمای گسترده‌ای دارد (See Bozorgian & Fakhri, 2018; Bozorgian, Fallahpour, & Alinasab Amiri, 2021; Fakhri & Hosnbakhshan, 2021; Maftoon & Fakhri, 2020; Vandergrift & Tafaghodtari,

(2010)، اما تا کنون تعداد اندکی بر تأثیر بالقوهٔ مداخلهٔ فراشناختی با واسطهٔ زبان اول بر آگاهی فراشناختی شنیداری و انگیزه تمرکز داشته‌اند. بنابراین، تأثیر مداخلهٔ فراشناختی با واسطهٔ زبان اول بر انگیزه می‌تواند به عنوان نوآوری پژوهش حاضر به شمار رود. دلیل دیگر این است که با توجه به اهمیت موضوع و یافته‌های ناسازگار در ادبیات مربوطه، انجام پژوهش‌های بیشتر در پیوند با وجود رابطه بین مداخله فراشناختی با واسطه زبان اول، آگاهی فراشناختی شنیداری، و انگیزه الزامی به نظر می‌رسد. در پرتو این کمبود در پژوهش، جستار حاضر بر تأثیر نسبی مداخله‌ی فراشناختی با واسطهٔ زبان اول بر آگاهی فراشناختی شنیداری و انگیزهٔ فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی متمرکز شده‌است.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. مداخله‌ای فراشناختی و شنیداری زبان دوم

راهبردهای فراشناختی قادرند عملکرد شنیداری فراگیران زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی بهبود ببخشند و با اعتماد به نفس بخشیدن به آنان و پشتیبانی از سازوکار تکالیف شنیداری آن‌ها را مستقل‌تر کنند (Rahimirad, 2014). این راهبردها می‌توانند فراگیران را به خودتنظیم‌گری در فرآیند یادگیری زبان، عمق‌بخشی به آگاهی خویش به عنوان فراگیران زبان دوم، کمک به درک و فهم آن‌ها از چالش‌ها در مسیر درک شنیداری تشویق کنند (Goh, 2008). مداخلهٔ شنیداری، واژه‌ای فراگیر که نخست به وسیلهٔ ندرگرفت و گو در سال ۲۰۱۲ گسترش یافت، دربرگیرندهٔ آموزش راهبردها و آموختن فراشناخت است (Cross, 2015). این [واژه] به دستورالعمل‌های آموزشی توانمندسازی فراگیران برای رشد و ارتقای دانش فراشناختی عمیق‌تر در مورد خودشان، تکالیف شنیداری و راهبردهای مناسب برای بهبود آگاهیشان از فرآیند شنیدار اشاره می‌کند (Vandergrift & Goh, 2012). طی سال‌های اخیر، بسیاری از پژوهش‌گران در حوزهٔ شنیداری مدل‌هایی از مداخله فراشناختی نشر داده‌اند (Vandergrift & Goh, 2012; Vandergrift & Goh, 2012; Tafaghodtari, 2010). بسیاری از پژوهش‌های اخیر (Bozorgian & Fakhri, 2018; Maftoon & Fakhri, 2020; Mahdavi & Miri, 2017; Sotode-nama & Taghipour, 2010; Tanewong, 2018; Goh & Hu, 2014) این مدل‌ها را هم در بافت زبان دوم و هم در بافت زبان خارجی برای پشتیبانی از اهمیت مداخلهٔ فراشناختی در بهبود آگاهی فراشناختی در شنیدار به کار برده‌اند.

۲.۲. به‌کارگیری زبان اول در بافت زبان دوم

استفاده از زبان اول در کلاس‌های زبان خارجی گریزناپذیر است. هرچند بیشتر آموزگاران با

استفاده از زبان اول در کلاس راحت نیستند و تردید دارند که آیا باید به هیچ وجه به کار نروند (De la Fuente & Goldenberg, 2020). برخلاف بی میلی مدرسان به استفاده از زبان اول شواهد به دست آمده از پژوهش ها نشان می دهند مدرسان از زبان اول برای دستیابی به اهداف آموزشی بهره برده اند. شوویرز (Schweers, 1999) نیز بیان می کند زبان اول زمینه ای ایمن برای فراگیران فراهم می سازد که آن ها را در خطرپذیری در کلاس درس یاری می کند. بنابراین زبان اول می تواند به عنوان ابزار شناختی ارزشمندی در ساده سازی ایجاد ارتباط (Harbord, 1992) فراهم سازی دستورالعمل ها و بحث بر سر معانی (Kraemer, 2006) و کمک به فراگیران زبان در کاهش اضطراب، درک بهتر و یادگیری سریع تر (Ford, 2009) به کار گرفته شود.

بسیاری از اندیشمندان حوزه زبان شناسی کاربردی نیز تأیید کرده اند که زبان اول باید در کلاس های زبان دوم / خارجی به کار گرفته شود. آن ها پیشتر مدعی هستند که به دلایل شناختی، زبان شناسی اجتماعی، اجتماعی-فرهنگی، روان شناسی و پرورشی برای این موضع گیری متقاعد شده اند. از دیدگاه شناختی آن ها کاربران زبان اول را به مثابه افرادی با درک شناختی سطح بالا که قادرند از دانش زبان اول برای دریافت بهتر مفاهیم استفاده کنند می پندارند (Butzkamm, 2003; Cook, 2001). از دورنمای اجتماعی-شناختی، زبان اول به عنوان ابزار بارزشی برای همبستگی و اتحاد عقایدی که می تواند در یادگیری زبان دوم میانجی گری کند و تعامل را در بافت زبان دوم / خارجی بهبود ببخشد، در نظر گرفته می شود (Storch & Wigglesworth, 2003; Thoms et al., 2005). از نظر اجتماعی-فرهنگی، زبان اول به عنوان ابزار واسطه ای بارزشی است که به فراگیران زبان دوم کمک می کند تکالیف دشوار زبان دوم را با آرامش بیشتری تحمل کرده و به انجام برسانند (Anton & Dicamilla, 1999; Ellis & Shintani, 2014). از دیدگاه روان شناختی، به کارگیری زبان اول می تواند به فراگیران اطمینان دوباره ببخشد، اعتماد به نفسشان را تقویت کند و در نهایت آن ها را در رشد و توسعه نگرش مثبت به یادگیری زبان دوم یاری کند (Littlewood, 2014). از دید پرورشی، استفاده از زبان اول می تواند به مدرسان در برقراری ارتباط دوستانه تر با فراگیران و ایجاد جوی دوستانه در کلاس کمک کند (Edstrom, 2006; Sali, 2014). افزون بر این، زبان اول به مدرسان در صرفه جویی در زمان، مدیریت آسان تر کلاس هایشان و حفظ همراهی و حضور شاگردان و برقراری نظم در کلاس درس کمک می کند (Auerbach, 2016).

از زاویه دید مخالف، بسیاری هستند که هنوز در استفاده از زبان اول در آموزش زبان دوم تردید دارند. آن ها بر این باورند که ممکن است به کارگیری زبان اول تأثیرات زیان باری بر زبان

دوم داشته باشد؛ چون این امر به ویژه میزان ورودی قابل درک زبان دوم را کاهش داده و در نهایت منجر به محدودیت یا تداخل در روند یادگیری زبان دوم می‌شود. در واقع، آن‌ها می‌کوشند نظری را که طبق آن آموزش زبان دوم باید دور از تداخل القایی با زبان اول صورت گیرد، ترویج دهند (Swain & Lapkin, 2013; Tognini & Oliver, 2012). با وجود تمام مزایا و مشکلات، دو پژوهش جدید (Bozorgian, Fallahpour, & Alinasab Amiri, 2021; Fakhri & Hosnbakhshan, 2021) تأثیر زبان اول بر درک شنیداری و آگاهی فراشناختی فراگیران در بافت زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را بررسی کردند. نتایج هر دو، مداخله فراشناختی به واسطه زبان اول و تأثیر آن بر عملکرد درک شنیداری و آگاهی فراشناختی فراگیران زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی تأیید می‌کند.

۳.۲. انگیزه و یادگیری زبان دوم

انگیزه، یکی از عوامل تعیین‌کننده مهم موفقیت در یادگیری زبان دوم / خارجی (Dörnyei, 1990, 1994)، به پایه‌های روان‌شناختی هر رفتار یا اندیشه انسانی اشاره دارد که تمام عواملی را که اعمال و تفکرات ما را شکل می‌دهند، در بر می‌گیرد (Dörnyei, 2020). این (عامل) یکی از عوامل کلیدی تأثیرگذار بر میزان مهارت و موفقیت در یادگیری زبان دوم / خارجی است. همچنین، به عنوان نیروی محرکه اصلی برای آغاز یادگیری زبان دوم به کار می‌رود و پی از این به عنوان نیروی پیشران در جهت حفظ روند طولانی و اغلب خسته‌کننده یادگیری عمل می‌کند (Dörnyei, 2018). همچنین، ادعا شده‌است که بدون انگیزه کافی حتی باهوش‌ترین فراگیران نیز قادر نیستند به اهداف بلندمدت خود دست یابند و مناسب‌ترین برنامه‌های درسی و روش‌های ممتاز تدریس نیز نمی‌توانند موفقیت دانش‌آموزان را تضمین کنند (Dörnyei, 2018). در مورد انگیزه، بررسی عملی مرتبطی (Vandergrift, 2005) وجود دارد که درباره ارتباط بین انگیزه، فراشناخت و کارایی و مهارت در درک شنیداری تحقیق می‌کند. نتایج نشان‌دهنده آن بود که دانش‌آموزانی که استفاده بیشتری را از راهبردهای فراشناختی گزارش دادند انگیزه قوی‌تری را نیز ثبت کردند. مهارت شنیداری با بی‌انگیزگی رابطه معکوس داشت و ارتباط انگیزه درونی و بیرونی آن گونه که پیش‌بینی می‌شد، قوی نبود.

گفتنی است که تا کنون هیچ‌یک از پژوهش‌هایی که پیش از این معرفی شدند، بر اثرات نسبی مداخله فراشناختی به واسطه زبان اول/دوم بر آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تمرکز نداشته‌اند. در نتیجه، در کوششی برای دستیابی به یافته‌های محسوس‌تر و پایدارتر در زمینه کارایی مداخلات فراشناختی، پژوهش پیش رو کوشیده است

موضوع را از به وسیله پرسش های پژوهش زیر جست و جو کند: نخست اینکه، آیا مداخله فراشناختی از طریق زبان اول تأثیری بر آگاهی فراشناختی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد؟ دوم آنکه، آیا مداخله فراشناختی از طریق زبان اول تأثیری بر انگیزه فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد؟

۳. روش شناسی پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در این پژوهش از میان تمام فراگیرانی که در حال آماده سازی خود برای آزمون آیلتس در سه شعبه بزرگ یکی از آموزش گاه های زبان انگلیسی در ایران بودند، گزینش شدند. با غربالگری فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی توسط آزمون تعیین سطح آکسفورد (آ.پی.تی.اس^۱) در طول دوره سه ترم متوالی، پژوهش گران ۱۲۰ شرکت کننده زن (تعداد = ۶۰، میانگین = ۹۰.۲۳، انحراف معیار = ۱.۸۷) و مرد (تعداد = ۶۰، میانگین = ۲۴.۶۳، انحراف معیار = ۱.۹۲) را با سطح فوق میانی که بین ۲۹-۱۹ سال سن داشتند، برگزیدند و قبل از برنامه های اجرایی به طور تصادفی آنها را به دو گروه آزمایش (آزمایش = ۴۰ و آزمایش = ۲ = ۴۰) و یک گروه گواه (گروه کنترل = ۴۰) تقسیم کردند. از تمام شرکت کنندگان رضایت نامه گرفته شد و ماهیت و اهداف پژوهش برایشان توضیح داده شد.

۳.۲. ابزار پژوهش

به منظور گردآوری داده برای پاسخ گویی به پرسش های پژوهش، از چهار ابزار استفاده شد: در ابتدای پژوهش، آزمون تعیین سطح آکسفورد (Allan, 2004) برای غربالگری شرکت کنندگان از نظر همگنی بهره گرفته شد. این (آزمون) همچنین به عنوان معیاری برای برآورد پایایی و روایی همزمان آزمون های شنیداری آیلتس به کار رفت. آزمون دارای ثبات پایایی آلفای کرونباخ به میزان بالای (۰.۹۱) بود (Larson-Hall, 2010). همچنین، آزمون ۱۵ آیلتس کیمبریج منتشر شده توسط انتشارات دانشگاه کیمبریج و یوسی ال ای اس (UCLES, 2020) برای ارزشیابی عملکرد شنیداری فراگیران پیش و پس از مداخله به کار گرفته شد. پایایی آلفای کرونباخ و روایی همزمان آزمون شنیداری آیلتس هردو به میزان بالا و به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۷ بودند (Larson-Hall, 2010).

در آغاز و پایان پژوهش، برای اندازه گیری آگاهی فراشناختی و آگاهی از به کارگیری

¹ OPTs

راهبردهای فراشناختی به وسیله فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، از پرسش‌نامه آگاهی فراشناختی شنیداری (Vandergrift et al., 2006) بهره گرفته شد. پرسش‌نامه شش گزینه‌ای ام.ای.ال.کیو^۱ در مقیاس لیکرت شامل ۲۱ مقوله است که پنج عامل را پوشش می‌دهد: حل مسأله، طرح‌ریزی و ارزیابی، ترجمه ذهنی، دانش فردی و توجه جهت یافته. پایایی درونی آن بین ۰.۶۸ تا ۰.۸۷ برآورد می‌شود (Vandergrift et al., 2006) و از روایی بالایی برخوردار است (Goh & Hu, 2014).

پرسش‌نامه انگیزه، مقیاس گرایش‌های یادگیری زبان-انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و زیرمقیاس‌های بی‌انگیزگی^۲ که به وسیله نوئل و همکاران (Noels et al., 2000) تأیید اعتبار شده بود نیز در این پژوهش به کار گرفته شد. پرسش‌نامه شامل ۲۱ مقوله بود که برای ارزیابی بی‌انگیزگی، سه نوع از انگیزه‌های بیرونی و سه نوع از انگیزه‌های درونی طراحی شده بود. پرسش‌نامه ال.ال.او.اس^۳ هم اکنون به دو زبان فارسی و انگلیسی قابل دسترسی است. با این وجود، برخی تغییرات جزئی در ترجمه فارسی برخی مقوله‌ها برای درک بهتر آن اعمال شد. داده‌های به دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشانگر پایایی درونی خوبی برای ال.ال.او.اس بودند. نشان‌دهنده آلفای کرونباخ برای ثبات درونی مقدار قابل قبول ۰.۹۰ بود (Larson-Hall, 2010)، و تمامی زیرمقیاس‌ها نیز دارای آلفای کرونباخ بالای ۰.۸۵ بودند.

۳.۳. فرآیند اجرا

پس از دریافت مجوز از دفتر آموزشگاه زبان انگلیسی و غربال‌گری شرکت‌کنندگان از طریق آزمون تعیین سطح آکسفورد (ا.پی.تی)، پژوهش‌گران در ابتدا و انتهای مداخله به منظور مقایسه و ارزیابی عملکرد اولیه و نهایی شرکت‌کنندگان و بعد از آن بررسی تأثیر(ات) احتمالی مداخله فراشناختی ام.آی^۴، پرسش‌نامه ام.ای.ال.کیو و ال.ال.او.اس را به عنوان پیش‌آزمون از تمام شرکت‌کنندگان گرفتند. مداخله فراشناختی در سه مرحله به شرکت‌کنندگان ارائه شد:

در مرحله نخست، از هفته اول تا چهارم، مداخله فراشناختی بر طرح‌ریزی، تمرکز بر سازمان‌دهنده‌های پیشرفته، توجه جهت یافته و گزینشی و مدیریت یادگیری تمرکز داشت. تمامی این مفاهیم به طور کامل از طریق نمونه‌ها و توضیح‌های گوناگونی برای شرکت‌کنندگان شرح داده شد. سپس پژوهش‌گر به فراگیران کمک کرد که بر آنچه گوش می‌دادند تمرکز کنند و

¹ MALQ

² LLOS-IEA

³ LLOS

⁴ MI

تلاش کنند در هنگام شنیدن، بین اطلاعات پیوستگی ایجاد کنند. در مورد توجه جهت یافته، پژوهش گر به فراگیران گفت که از عوامل مزاحم چشم پوشی کرده و توجه خود را به آنچه در شنیدار رخ می دهد معطوف کنند. در مورد توجه گزینشی، پژوهش گر از فراگیران خواست که بر عنوان ارائه شده تمرکز کرده و پیش از شنیدن، کلیدواژه ها را مشخص کنند. برای مدیریت یادگیری، پژوهش گر به فراگیران پیشنهاد کرد که بافت های مختلفی را درک کرده و بکوشند که خود را با همه رویدادهای جدیدی که در هنگام شنیدار با آن ها روبه رو می شوند سازگار سازند. در این مرحله، پژوهش گر به فراگیران پیشنهاد کرد که ذهن خود را برای درک متن شنیداری منسجم کنند. به فراگیران پیشنهاد شد توجه خود را بر آنچه گوینده در مورد آن صحبت می کند متمرکز کنند. در مرحله دوم، هفته های پنجم تا هفتم، مداخله فراشناختی بر نظارت، تمرکز بر درک و دریافت، توان شنیداری، تطبیق مضاعف نظارت تأکید داشت. پژوهش گر تعاریف نظارت را با دقت شرح داد و به ویژه بر راهبردهای نظارتی درک و دریافت تأکید کرد. پژوهش گر به فراگیران پیشنهاد کرد که تمامی واژه های غیر معمول را ترجمه کنند و سعی کنند همه چیز را در کنار هم قرار دهند؛ زیرا درک و فهم یک جزء می توانست منجر به فهم اجزای دیگر شود. در هنگام نظارت شنیداری، فراگیران آموختند چگونه صداها معنادار می شوند و در هنگام تطبیق دو برابر فهمیدند چگونه درک در هنگام شنیدن را بازبینی کنند. مرحله نهایی، هفته های هشتم تا دهم، مداخله فراشناختی، ارزیابی، تمرکز بر ارزیابی عملکرد، ارزیابی راهبردها، و تشخیص مشکلات را در بر می گرفت. با مشخص کردن مفهوم ارزیابی و بحث در مورد فعالیت شنیداری، پژوهش گر بر قدرت ارزیابی تأکید کرد و بیان کرد که ارزیابی عملکرد در ورودی شنیداری می تواند کاستی هایشان را در درک و فهم شنیداری جبران کند. درباره ارزیابی راهبرد، بیشتر پژوهش گر بر به کارگیری راهبردهای یادگیری پیش از شنیدن و در هنگام شنیدن تأکید کرد. وی تکرار کرد که ارزیابی راهبرد در ورودی شنیداری می تواند در هنگام احساس نیاز، استفاده از راهبرد شنیداری را رشد و گسترش دهد. با آشناسازی فراگیران با راهبرد تشخیص مشکل، پژوهش گر به فراگیران سفارش کرد که بخش هایی را که هنگام تطبیق دوباره شنیداری، سوء برداشت پیش می آید مشخص کنند. سپس، فراگیران برای چگونگی چیرگی بر موانع شنیداری پیشین خود آموزش داده شدند.

۳. ۴. برنامه های مداخله ای

مداخله برای گروه های آزمایش بر پایه «چرخه آموزشی» و ندرگریت و گو (Vandergrift & Goh, 2012) بود. چرخه آموزشی شامل پنج مرحله طرح ریزی / پیش بینی،

تأیید اولیه، تأیید ثانویه، تأیید نهایی و بازتاب می‌شد و به عنوان رویکردی فرآیندمحور در جهت افزایش آگاهی فراشناختی در شنیداری فراگیران به کار می‌رفت. شرکت کنندگان گروه‌های آزمایش یک و دو، در یک برنامه مداخله فراشناختی دوازده هفته‌ای، دو بار در هفته، هر بار به مدت تقریباً ۹۰ دقیقه، شرکت کردند. در هر جلسه، شرکت کنندگان به متون شفاهی مختلفی که همسو با محتوای برنامه مداخله‌ای بود، گوش دادند. لازم به اشاره است که رسانه انتقال مفاهیم مداخله‌ای فراشناختی به فراگیران در گروه‌های آزمایش یک و دو به ترتیب زبان دوم (انگلیسی) و زبان اول (فارسی) بود. با اجرای مداخله، پژوهش‌گر پس از آزمون ام.ای.ال.کیو و ال.او.اس را به منظور بررسی تأثیر(ات) احتمالی مداخله انجام داد.

شرکت کنندگان در گروه گواه در رویارویی با رویکردی سنتی قرار داشتند که شامل مراحل پیش‌شنیدار، حین شنیدار، و پس‌شنیدار برای هر تکلیف شنیداری می‌شد. آن‌ها به متون یکسان گوش می‌دادند اما در هیچ فعالیت رسمی پیش‌بینی شرکت نکردند و همچنین شانس برای تجربه کردن فرآیند شنیدار از طریق بحث، پیش‌بینی و یا نظارت بر درک و دریافت به همراه هم‌تایانشان به آنان داده نشد. در مرحله پیش‌شنیدار، به آن‌ها فعالیتی مقدماتی مرتبط با عنوان تکلیف شنیداری داده می‌شد تا بتوانند دانش زمینه‌ای خود را برای بهبود درک شنیداری فعال کنند. در مرحله حین شنیدار فراگیران به سی دی گوش می‌دادند تا تکلیفی مطابق با محتوای آموزشی مورد نیاز آنان در هر واحد را انجام دهند. آنان مجاز بودند به متون شنیداری به تعداد دفعاتی که آموزش در هر واحد آنان را ملزم می‌کرد گوش دهند. با گوش دادن به متون شنیداری، فراگیران یکی یکی پاسخ‌های خود را برای بازبینی می‌خواندند. برای کمک به فراگیران در حل مشکلات بالقوه‌شان، مدرس سی دی را یک بار دیگر پخش می‌کرد تا بتواند با تمامی ابهاماتی که فراگیران در طول انجام تکلیف شنیداری با آن‌ها روبرو می‌شدند، تعامل داشته باشد. در مرحله پس‌شنیداری، مدرس از یک یا دو نفر از فراگیران می‌خواست که خلاصه‌ای ارائه دهند و به جهت تأیید درک متن، کل کلاس را در یک بحث سهیم می‌کرد. همچنین، هیچ گفت‌وگویی درباره‌ی راهبردهای به کار گرفته شده، انجام نمی‌شد و هیچ دانش‌آموزی در هیچ بازتاب رسمی‌ای در مورد رویکردش در شنیدار شرکت نمی‌کرد.

۴. یافته‌ها

۴.۱. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های ام.ای.ال.کیو و ال.او.اس و پاسخ به پرسش‌های پژوهش، از نسخه‌ی

بیست و دوم مجموعه آماری علوم اجتماعی (اس.پی.اس.اس^۱) بهره گرفته شد. نخست، کیفیت واریانس و توزیع داده‌ها تجزیه و تحلیل شد. سپس، داده‌های گردآوری شده از سه گروه با کمک نمونه‌های دوتایی آزمون تی^۲ و کوواریانس^۳ یک طرفه تجزیه و تحلیل گردید. نمایه پایایی آلفای کرونباخ در پیش آزمون و پس آزمون ام.ای.ال. کیو برای گروه‌های آزمایش: گروه آزمایش اول: $\alpha = 0.88$ و $\alpha = 0.86$ ؛ گروه آزمایش دوم: $\alpha = 0.89$ و $\alpha = 0.87$ ؛ برای گروه گواه: $\alpha = 0.87$ و $\alpha = 0.85$ و در مورد ال.ال.او.اس برای گروه‌های آزمایش: گروه آزمایش اول: $\alpha = 0.89$ و $\alpha = 0.86$ ؛ گروه آزمایش دوم: $\alpha = 0.88$ و $\alpha = 0.92$ ؛ برای گروه گواه: $\alpha = 0.89$ و $\alpha = 0.84$ گزارش شد که میزان متوسطی بود (Larson-Hall, 2010). پیش آزمون‌های ام.ای.ال. کیو و ال.ال.او.اس بیانگر اطلاعات مبنایی و پایه فراگیران در زمینه آگاهی فراشناختی و انگیزه بودند.

۴.۲. پرسش پژوهش نخست

نخستین پرسش پژوهش می‌پرسد که آیا مداخله فراشناختی از طریق زبان اول تأثیری بر آگاهی فراشناختی زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد. پاسخ این پرسش مثبت است. برای مقایسه نمره‌های پس آزمون برای پاسخ گویی به پرسش نخست و برای تعیین اینکه آیا از نظر آماری تفاوت در نمره‌های میانگین دو گروه آزمایش و گروه گواه پس از مداخله معنادار بوده‌اند، کوواریانس یک طرفه برای مقایسه میانگین‌ها اجرا شد. همچنین، نمره‌های اکتسابی پیش آزمون ام.ای.ال. کیو به عنوان متغیر کمکی برای کنترل اختلافات فردی به کار گرفته شد. بازبینی‌های اولیه برای کسب اطمینان از اینکه هیچ خطایی در فرضیه‌ها هنجار بودن، خطی بودن، همگنی پراکنش‌ها، همگنی شیب منحنی‌های رگرسیونی و اندازه گیری معتبر متغیر کمکی وجود ندارد، انجام شد. در جدول‌های (۱) و (۲) یافته‌های آمار توصیفی و آزمون کوواریانس برای هر سه گروه پس از مداخله به صورت مختصر ارائه شده‌است.

¹ SPSS

² t-Test

³ ANCOVA

جدول ۱: آمار توصیفی نمره‌های کلی سه گروه برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون

م.ای.ال.کیو

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	حد بالا	حد پایین	گروه‌ها	آزمون
۴۰	۶/۷۷	۸۹/۷۵	۱۰۶/۰۰	۷۵/۰۰	گروه آزمایش ۱	پیش‌آزمون
۴۰	۸/۷۵	۸۹/۸۰	۱۰۸/۰۰	۷۲/۰۰	گروه آزمایش ۲	
۴۰	۱۰/۵۱	۸۹/۸۵	۱۰۷/۰۰	۶۶/۰۰	گروه گواه	
۴۰	۷/۱۰	۹۷/۶۰	۱۰۹/۰۰	۸۲/۰۰	گروه آزمایش ۱	پسا‌آزمون
۴۰	۵/۲۸	۱۰۸/۲	۱۱۴/۰۰	۹۷/۰۰	گروه آزمایش ۲	
۴۰	۶/۰۵	۸۹/۵۲	۱۰۶/۰۰	۷۸/۰۰	گروه گواه	

جدول ۲: کوواریانس اثرات بین فردی برای پس‌آزمون م.ای.ال.کیو^۱

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معنی داری	مربع اتای جزئی
مدل تصحیح‌شده	۷۴۰۴/۶۶	۳	۲۴۶۸/۲۲	۶۹/۱۰	۰/۰۰۰	۰/۶۴
تقاطع	۷۳۰۳/۹۴	۱	۷۳۰۳/۹۴	۲۰۴/۴۹	۰/۰۰۰	۰/۶۳
پیش‌م.ای.ال.کیو	۳۴۷/۹۵	۱	۳۴۷/۹۵	۹/۷۴	۰/۰۰۲	۰/۰۷
گروه	۷۰۶۳/۰۲	۲	۵۰۳۵۳۱	۹۸/۸۷	۰/۰۰۰	۰/۶۳

یافته‌های آمار توصیفی نشان داد که فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در گروه آزمایش دو (گروه آزمایش ۲ = ۱۰۸.۲) نسبت به هم‌تایان خود در گروه آزمایش یک (گروه آزمایش ۱ = ۹۷.۶۰) در پس‌آزمون م.ای.ال.کیو عملکرد بهتری داشتند. نتایج کوواریانس نیز نشان داد که تفاوت بین نمره‌های کسب‌شده به وسیله سه گروه از نظر آماری معنادار بود ($P < 0.001$)، که بیانگر تأثیرات مهم گروه ($F = 98.87, p = .000, \eta^2 = .63$) در پس‌آزمون م.ای.ال.کیو است.

^۱ مجدور $R = 0.641$ (مقدار تعدیل‌شده نمای دوم $R = 0.632$)

جدول ۳: خلاصه نتایج ام.ای.ال. کیو برای گروه‌های مداخله و مقایسه‌ای

مربع اتای جزئی	سطح معنی داری کوواریانس	سطح معنی داری t-test	پس	پیش	تعداد	گروه‌ها	زیرمعیارهای پرسش‌نامه
۰/۶۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۲۶/۶۵	۲۱/۴۲	۴۰	گروه آزمایش ۱	برنامه ریزی و ارزیابی
		۰/۰۰۰	۲۸/۸۲	۲۰/۰۰	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۱۴۷	۲۰/۷۰	۱۹/۹۰	۴۰	گروه گواه	
۰/۶۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۳۰/۴۷	۲۶/۷۲	۴۰	گروه آزمایش ۱	حل مساله
		۰/۰۰۰	۳۵/۷۵	۲۸/۵۷	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۰۱۶	۲۶/۶۲	۲۸/۰۵	۴۰	گروه گواه	
۰/۴۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۲۰/۵۰	۱۶/۳۷	۴۰	گروه آزمایش ۱	توجه هدایت شده
		۰/۰۰۰	۲۳/۰۲	۱۷/۲۰	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۰۰۰	۱۷/۴۷	۱۶/۲۵	۴۰	گروه گواه	
۰/۸۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۷/۵۸	۱۲/۶۲	۴۰	گروه آزمایش ۱	ترجمه ذهنی
		۰/۰۰۰	۳/۴۵	۱۲/۳۰	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۳۴۳	۱۳/۲۷	۱۳/۷۰	۴۰	گروه گواه	
۰/۶۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۵/۷۷	۱۲/۶۰	۴۰	گروه آزمایش ۱	دانش شخصی
		۰/۰۰۰	۱۷/۲۰	۱۱/۷۲	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۲۲۱	۱۱/۴۵	۱۱/۹۵	۴۰	گروه گواه	

جدول ۴: نتایج آزمون بونفرونی حاصل از مقایسه سه گروه در پس آزمون

م.ای.ال.کیو

آزمون	گروه‌ها	تعداد	اختلاف میانگین	خطا استاندارد	سطح معنی داری
تفاوت‌های آماری	گروه آزمایش ۱ / گروه آزمایش ۲	۴۰	۱۰/۶۴	۱/۳۳	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۱ / گروه گواه	۴۰	۸/۰۹	۱/۳۳	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۲ / گروه گواه	۴۰	۱۸/۷۳	۱/۳۳	۰/۰۰۰

در مورد پنج زیرمقیاس م.ای.ال.کیو (جدول ۳)، تمام پنج زیرمقیاس از نظر آماری معنادار بودند، که نشان می‌دهد مداخله فراشناختی باعث واریانس قابل توجهی در تمام عوامل م.ای.ال.کیو در هر دو گروه آزمایش شده‌است. افزون بر این، آزمون آنالیز تعقیبی^۱ برای بررسی تفاوت‌های آماری بین سه گروه و تشخیص اینکه این اختلافات دقیقاً کجا وجود دارد، اجرا شد (جدول ۴). یافته‌های به‌دست آمده از این مقایسه‌ها نشان داد که اختلاف بین این سه جفت از نظر آماری معنادار بوده‌است که بر تأثیر به‌سزای مداخله‌ها بر پس آزمون م.ای.ال.کیو تأکید دارد.

۴.۳. پرسش پژوهش دوم

پرسش پژوهش دوم این است که آیا مداخله فراشناختی از طریق زبان اول تأثیری بر انگیزه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد. پاسخ این پرسش نیز مثبت است. برای مقایسه نمره‌های پس آزمون برای پرسش پژوهش دوم و تعیین اینکه آیا تفاوت در نمره‌های میانگین دو گروه آزمایش و گروه گواه پس از مداخله از نظر آماری معنادار بوده‌است آزمون یک طرفه کوواریانس برای مقایسه میانگین‌ها اجرا شد. همچنین، از نمره‌های پیش آزمون ال.ال.او.اس به عنوان متغیر کمکی برای کنترل اختلافات فردی بهره گرفته شد. بازبینی‌های اولیه نیز برای کسب اطمینان از اینکه هیچ خطایی در فرضیه‌های هنجار بودن، خطی بودن، همگنی پراکنش‌ها، همگنی شیب منحنی‌های رگرسیونی و اندازه‌گیری معتبر متغیر کمکی وجود ندارد، انجام شد. جدول (۴) و (۵) نتایج آمارهای توصیفی کوواریانس برای هر سه گروه بعد از مداخله را به صورت خلاصه نشان می‌دهد.

¹ post-hoc

جدول ۵: آمار توصیفی نمرات کلی سه گروه در پیش آزمون و پس آزمون ال.ال.اواس

آزمون	گروه‌ها	حد پایین	حد بالا	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پیش آزمون	گروه آزمایش ۱	۴۰/۰۰	۶۳/۰۰	۵۷/۴۵	۴/۶۰	۴۰
	گروه آزمایش ۲	۴۱/۰۰	۶۵/۰۰	۵۷/۴۷	۵/۴۶	۴۰
	گروه گواه	۲۶/۰۰	۷۴/۰۰	۵۷/۳۰	۹/۵۹	۴۰
پسا آزمون	گروه آزمایش ۱	۹۳/۰۰	۱۲۲/۰۰	۱۰۸/۳۲	۸/۸۵	۴۰
	گروه آزمایش ۲	۱۱۱/۰۰	۱۲۹/۰۰	۱۲۱/۰۷	۷/۳۵	۴۰
	گروه گواه	۳۸/۰۰	۶۶/۰۰	۵۷/۵۵	۵/۸۵	۴۰

جدول ۶: کوواریانس اثرات بین فردی پس آزمون ال.ال.اواس^۱

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معنی داری	مربع اتای جزئی
مدل تصحیح شده	۹۰۶۴۰/۴۹	۳	۳۰۲۱۳/۴۹	۵۶۴/۳۰	۰/۰۰۰	۰/۹۳
تقاطع	۱۱۳۶۹/۵۲	۱	۱۱۳۶۹/۵۲	۲۱۲/۳۵	۰/۰۰۰	۰/۶۴
پیش ال.ال.اواس	۲۹۲/۶۴	۱	۲۹۲/۶۴	۵/۴۶	۰/۰۲۱	۰/۰۴
گروه	۹۰۲۲۰/۰۲	۲	۴۵۱۱۰/۰۱	۸۴۲/۵۲	۰/۰۰۰	۰/۹۳

یافته‌های آمارهای توصیفی نشان داد که فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در گروه آزمایش ۲ (گروه آزمایش ۲=۰.۷.۱۲۱) نسبت به همتایان خود در گروه آزمایش ۱ (گروه آزمایش ۱=۱.۳۲.۱۹۸) در پس آزمون ال.ال.اواس عملکرد بهتری داشتند. یافته‌های کوواریانس نیز نشان داد که تفاوت نمره‌های کسب شده در سه گروه از نظر آماری معنادار بوده‌اند ($p < .001$) که نشانگر تأثیر به سزای گروه ($\eta^2 = .93$, $p = .000$, $F = 842.52$) در پس آزمون ال.ال.اواس است.

^۱ مجذور $R = .641$ (مقدار تعدیل شده‌ی نمای دوم $R = .632$).

جدول ۷: خلاصه نتایج ال.ال.او.اس برای مداخله و مقایسه گروه‌ها

مربع اتای جزئی	سطح معنی‌داری کوواریانس	سطح معنی‌داری t-test	پس	پیش	تعداد	گروه‌ها	زیرمعیارهای پرسشنامه
۰/۶۴	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۳/۴۵	۴/۷۲	۴۰	گروه آزمایش ۱	بی‌انگیزی
		۰/۰۰۰	۳/۰۰	۵/۲۵	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۱۴۱	۵/۴۷	۵/۷۰	۴۰	گروه گواه	
۰/۹۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۷/۵۲	۸/۷۰	۴۰	گروه آزمایش ۱	تنظیم بیرونی
		۰/۰۰۰	۱۹/۶۵	۸/۷۷	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۶۹۹	۸/۷۲	۸/۶۰	۴۰	گروه گواه	
۰/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۷/۴۷	۸/۸۷	۴۰	گروه آزمایش ۱	تنظیم درونی
		۰/۰۰۰	۱۹/۶۵	۸/۸۰	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۷۲۰	۸/۶۲	۸/۵۷	۴۰	گروه گواه	
۰/۹۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۷/۵۰	۸/۹۷	۴۰	گروه آزمایش ۱	تنظیم تشخیصی
		۰/۰۰۰	۱۹/۷۲	۹/۰۰	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۲۳۲	۸/۸۲	۸/۶۲	۴۰	گروه گواه	
۰/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۷/۴۵	۸/۶۲	۴۰	گروه آزمایش ۱	انگیزه درونی دانش
		۰/۰۰۰	۱۹/۷۰	۸/۷۵	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۱/۰۰۰	۸/۶۰	۸/۶۰	۴۰	گروه گواه	
		۰/۰۰۰	۱۷/۴۷	۸/۷۵	۴۰	گروه آزمایش ۱	انگیزه درونی موفقیت

مربع اتای جزئی	سطح معنی داری کوواریانس	سطح معنی داری t-test	پس	پیش	تعداد	گروه‌ها	زیرمعیارهای پرسشنامه
۰/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۹/۶۵	۸/۶۲	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۷۲۸	۸/۷۰	۸/۶۵	۴۰	گروه گواه	
۰/۹۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۱۷/۴۷	۸/۸۰	۴۰	گروه آزمایش ۱	انگیزه درونی انگیزش
		۰/۰۰۰	۱۹/۷۰	۸/۲۷	۴۰	گروه آزمایش ۲	
		۰/۸۱۲	۸/۶۰	۸/۵۵	۴۰	گروه گواه	

جدول ۸: نتایج آزمون بونفرونی حاصل از مقایسه سه گروه در پس آزمون ال.ال.او.اس

آزمون	گروه‌ها	تعداد	اختلاف میانگین	خطا استاندارد	سطح معنی داری
پس آزمون	گروه آزمایش ۱ / گروه آزمایش ۲	۴۰	۱۲/۷۴	۱/۶۳	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۱ / گروه گواه	۴۰	۵۰/۷۴	۱/۶۳	۰/۰۰۰
	گروه آزمایش ۲ / گروه گواه	۴۰	۶۳/۴۸	۱/۶۳	۰/۰۰۰

از نظر هفت زیرمقیاس ال.ال.او.اس (جدول ۷)، بی‌انگیزگی، $(p < .000)$ ، انگیزه بیرونی (تنظیم بیرونی، $p < .000$ ؛ تنظیم درونی، $p < .000$ ؛ تنظیم تشخیصی، $p < .000$) و انگیزه درونی (دانش، $p < .000$ ؛ موفقیت، $p < .000$ ؛ انگیزش، $p < .000$) از نظر آماری معنادار بودند که بیانگر این امر هستند که مداخله فراشناختی باعث پراکنش چشمگیری در تمامی عوامل ال.ال.او.اس در هر دو گروه آزمایش شده است. همچنین، آزمون Post Hoc برای بررسی اختلافات آماری بین سه گروه و تشخیص اینکه این اختلافات دقیقاً کجا وجود دارد، اجرا شد (جدول ۹) را ببینید. یافته‌های به دست آمده از این مقایسه‌ها نشان می‌دهد که تفاوت‌های بین این سه جفت از نظر آماری معنادار بوده است که بر تأثیرات به سزای مداخله‌ها بر پس آزمون ال.ال.او.اس تأکید دارد.

۵. بحث و بررسی

به تازگی مهارت شنیداری توجه پژوهشگران را در سراسر دنیا به خود جلب کرده‌است (Renandya & Hu, 2018) و پژوهش در پیوند با بهره‌گیری از راهبردهای مهارت شنیداری زبان دوم، بر راهبردهای فراشناختی متمرکز شده‌است (Lynch & Mendelsohn, 2020). اگرچه پژوهش در زمینه تأثیر مداخلات فراشناختی بر عملکرد شنیداری دورنمای گسترده‌ای دارد (See Bozorgian & Fakhri, 2018; Bozorgian, Fallahpour, & Alinasab Amiri, 2021; Fakhri & Hosnbakhshan, 2021; Maftoon & Fakhri, 2020; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010)، پژوهش حاضر به منظور بررسی تأثیر مداخله فراشناختی از طریق زبان اول بر آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی انجام شد. یافته‌های کلی پژوهش بهره‌گیری از زبان اول را پشتیبانی می‌کند. به بیان دیگر، رسانه ارتباطی مداخله فراشناختی (زبان اول) به فراگیران گروه آزمایش دو کمک کرد که نسبت به هم‌تایان خود در گروه آزمایش یک و گروه گواه هم در مداخله فراشناختی و هم در انگیزه، عملکرد بهتری داشته باشند. از نظر آگاهی فراشناختی شنیداری یافته‌ها با یافته‌های برخی پژوهش‌ها (Bozorgian & Fakhri, 2018; Maftoon & Fakhri, 2020; Mahdavi & Miri, 2017; Sotode-nama & Taghipour, 2010; Tanewong, 2018; Goh & Hu, 2014) که همگی نقش فرآیند محور مداخله فراشناختی در آگاهی فراشناختی را تأیید می‌کنند، سازگار هستند؛ اگرچه این یافته‌ها در عمل با یافته‌های پژوهش بزرگیان (Bozorgian, 2014) که هیچ بهبودی آشکاری در آگاهی فراشناختی فراگیران پس از به کارگیری مداخله‌ی فراشناختی گزارش نکرد، همخوانی ندارد. دانش ناکافی فراگیران در مورد راهبردهای فراشناختی، عدم موفقیتشان در درک و دریافت و به کارگیری این راهبردها به صورت عملی و عدم درک کافی از عملکرد این عوامل، شاخصه‌های اصلی رخداد این ناسازگاری به شمار می‌آیند (Bozorgian, 2014; Maftoon & Fakhri, 2020). احتمالاً، این معما، ناهمخوانی یافته‌ها و عوامل بالقوه پس پرده، نیاز شدید به بهره‌گیری از زبان اول در هر دو بافت زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم و خارجی را بیشتر نشان می‌دهد.

از جنبه انگیزه، یافته‌های کلی نشان داد مداخله فراشناختی سبب تأثیر چشمگیری بر تمام زیرمقیاس‌های ال.ا.و.اس در هر دو گروه آزمایش شد. یافته‌های مقایسه چندگانه آزمون post hoc در هر سه گروه نیز نشان داد که رسانه ارائه مداخله فراشناختی (زبان اول)، فراگیران را در گروه آزمایش دوم - که از طریق رسانه زبان اول مداخله فراشناختی را تجربه کردند - یاری کرد. فراگیرانی که نسبت به هم‌تایان خود در گروه آزمایش یک که به آن‌ها از طریق زبان دوم

تدریس شد و گروه گواه که به صورت سنتی تعلیم داده شدند، عملکرد بهتری داشته باشند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش وندرگریفت (Vandergrift, 2005) نیز سازگار است که نشان می‌داد دانش‌آموزانی که استفاده بیشتری از راهبردهای فراشناختی را گزارش کردند، میزان بیشتری از انگیزه را نیز ثبت کردند.

با بازگشت به زبان اول، یافته‌های این پژوهش، نتایج هارلی (Harley, 2000) و بزرگیان و پیلی (Bozorgian and Pillay, 2013) را که از زبان اول به عنوان واسطه آموزشی در بافت زبان خارجی استفاده کردند، تأیید کرد. این یافته‌ها همچنین بیان می‌کنند که بهره‌گیری از زبان اول به وسیله فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی می‌تواند فراگیران را در درک بهتر راهبردهای پیچیده شنیداری که ممکن است وقتی به زبان خارجی ارائه می‌شوند، گیج‌کننده به نظر بیایند، توانمند سازد؛ به ویژه برای فراگیرانی که توان زبانی محدودتری دارند. این امر با پژوهش گراهام و ماکارو (Graham and Macaro, 2008) که بیان کردند مداخله می‌تواند کارایی شنیداری را بهبود ببخشد، هم‌راستا است. همچنین، این دیدگاه می‌تواند با باور فیلد (Field, 2008) سازگار باشد که بیان کرد بهره‌گیری از زبان اول می‌تواند به فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در جبران محدودیت کارایی زبانی، گنجینه لغات، محدودیت در ارائه شنیداری و گنجایش حافظه کوتاه‌مدت کمک کند.

با پذیرفتن سودمندی زبان اول در زبان دوم، ماکارو (Macaro, 2009) چارچوبی را برای اثبات اینکه بهره‌گیری از زبان اول می‌تواند به ارتقای یادگیری زبان دوم از طریق سه منبع مجزا بیانجامد، پیشنهاد می‌کند. برای شروع، وی بیان می‌کند که از دید زبان‌شناسی روان‌شناختی پیش‌بینی، پردازش و دانش‌اندوزی با کمک نظریه شناختی که در یادگیری زبان اول و دوم از طریق تعامل با هر دو حافظه کوتاه‌مدت و بلندمدت به کار رفته است، به سختی به هم می‌پیوندند. همچنین، او استدلال می‌کند که نظریه اجتماعی-فرهنگی از کمک زبان اول در زبان دوم پشتیبانی می‌کند و تأکید دارد که بر مبنای این نظری که هم تفکر با صدای بلند و هم مشارکت در تعبیر ذهنی که به زبان اول رخ می‌دهد، می‌تواند در یادگیری زبان دوم نقش داشته باشد. وی در نهایت مسایلی را از طریق نظریه لنتز تغییر کد توجیه می‌کند و بیان می‌کند که زبان اول می‌تواند فرآیند یادگیری زبان دوم را از طریق سبک‌های زبان‌شناسی در تعاملات زندگی واقعی آسان سازد. برای نظر دادن در مورد میزانی که باید زبان اول با گفتار مدرس ترکیب شود، ماکارو (Macaro, 2009) با قدرت از استدلال تغییر کد درون جمله‌ای به جای فراجمله‌ای جانب‌داری می‌کند و به شدت از نظریه‌های مبتنی بر اینکه مدرسان نباید کل جمله را به زبان اول بیان کنند،

بلکه باید به طور راهبردی برای شرح واژه‌های کلیدی و رشته‌های واژگانی، آن را به کار برند، پشتیبانی می‌کند.

یافته‌های کلی پژوهش حاضر نیز اختلافی چشمگیر میان گروه آزمایش ۱، گروه آزمایش ۲ و گروه گواه از نظر آگاهی فراشناختی آن‌ها که توسط برنامه‌های مداخله‌ای در این پژوهش کسب شد، نشان داد. اگرچه نگاهی دقیق‌تر به یافته‌های دو گروه آزمایش (گروه آزمایش ۱ و ۲) این پژوهش نشان داد که رسانه مداخله فراشناختی منجر به برتری یک گروه نسبت به دیگری گردید. به بیان دیگر، وجود تفاوتی معنادار بین دو گروه آزمایش (گروه آزمایش ۱ و ۲) از نظر آگاهی فراشناختی پس از اجرای برنامه‌های مداخله‌ای، بیانگر این است که فراگیران در گروه آزمایش ۲ که مداخله فراشناختی از طریق رسانه زبان اول را تجربه کردند، از هم‌تایان خود در گروه آزمایش اول که برنامه مداخله‌ای را از طریق زبان دوم تجربه کردند عملکرد بهتری داشتند. از طرفی، این نتیجه ممکن است تا کنون به دست نیامده باشد. این امر پیشتر می‌تواند یافته‌های مندلسن (Mendelsohn, 1995) را تأیید کند که بیان کرد راهبردهای زبان اول باید به گونه‌ای سر و سامان داده شوند که فراگیران بتوانند به صورت خودکار آن‌ها را در زبان دوم اجرا کنند.

با توجه به اهمیت بهره‌گیری از زبان اول در ارتقای یادگیری زبان دوم، یافته‌های پژوهش بیان می‌کند که نظام فکری آموزگاران که به زبان اول به عنوان مانعی در بهبود یادگیری زبان دوم نگاه می‌کنند، در طی دو دهه گذشته تغییر کرده است (Ellis & Shintani, 2014). در نتیجه، آموزگاران مجرب، مدرسان کم‌تجربه‌تر و مربیان مدرسان، به زبان اول نه تنها به عنوان ابزاری سازنده برای پایه‌گذاری یادگیری بلکه ابزاری سودمند برای مدیریت کلاس می‌نگرند (Littlewood & Yu, 2011). این امر می‌تواند پیشتر ورود زبان اول به برنامه آموزشی و همچنین برنامه درسی را توجیه کند.

۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش کوشید تا اثرات مداخله فراشناختی از طریق زبان اول را بر آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی با سطح بالاتر از متوسط بررسی کند. یافته‌های کلی پژوهش به صورت شگفت‌انگیزی از زبان اول هم در آگاهی فراشناختی و هم انگیزه پشتیبانی کرد. با توجه به یافته‌های به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که زبان اول می‌تواند به عنوان کمک به کلاس‌های زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، مدرسان را یاری کند که ارتباط و انسجام برقرار کنند؛ در طول یک درس ارتباط را حفظ کرده و تسهیل کنند؛ مفهوم را انتقال دهند؛ اضطراب فراگیران را کاهش دهند؛ و نکات مبهم را در هنگام آموزش روشن کنند. دانش‌آموزان

باید به خاطر داشته باشند که زبان اول باید به درستی برای پایه گذاری و یادگیری با همتایان و مشارکت در شکل دهی دانش زبان دوم/زبان خارجی به کار گرفته شود. نکته قابل تأمل دیگر این است که زبان اول نباید زبان دوم را در بافت یادگیری زبان خارجی به حاشیه براند که این می تواند منجر به تداخل و تبلی گردد. از نظر کاربردهای آموزشی، یافته ها بر لزوم ارتقای آگاهی فراشناختی و انگیزه فراگیران به ویژه در محیط آموزشی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی تأکید دارد. یک روش برای بهبود آگاهی و انگیزه آن ها ترکیب تکالیف افزایش دهنده آگاهی با مواد آموزشی در زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی هم در زبان اول و هم در زبان دوم است تا توجهشان را به راهبردهای مختلف یادگیری که آن ها را در طول فرآیند یادگیری زبان با انگیزه تر و در نهایت مستقل و خودتنظیم گر می سازد، جلب کند. بنابراین یافته ها می تواند این باور را آشکار سازد که اختصاص زمان کافی به فعالیت های شنیداری همگام با مداخله فراشناختی توسط زبان اول می تواند به طور کلی دیدگاه فراگیران را نسبت به یادگیری و ورودی های شنیداری به طور ویژه تغییر دهد. بنابراین طراحان برنامه های تحصیلی و نویسندگان کتب درسی ناگزیرند راهبردهای شنیداری را به کتب درسی افزوده و بر آن تأکید کنند و به اختصاص زمان بیشتر به تکالیف شنیداری به منظور ارتقای اهمیت تدریس راهبردهای شنیداری در کلاس توجه نمایند. از نظر جهت بخشی به پژوهش های آتی، هر چند مداخله فراشناختی با موفقیت عملکرد شنیداری فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را بهبود بخشیده است، ولی هنوز میزان و روش هایی که طی آن مداخله فراشناختی در بهبود شنیدار مؤثر است، ناشناخته باقی مانده است. طراحی پژوهش های آتی می تواند لزوم توجه به هر راهبرد فراشناختی را به طور جداگانه به منظور مشارکت نسبی هر کدام در شنیدار آشکار سازد. همچنین، به سبب پیچیدگی و ماهیت عمدتاً درونی به کارگیری راهبردهای فراشناختی، لازم است پژوهش های آتی آگاهی فراشناختی و انگیزه را از طریق بهره گیری از معاهدات فراخوانی تحریک شده و یا تفکر با صدای بلند بررسی نمایند. نیازی شدید به مصاحبه با دانش آموزان برای دانستن اینکه کدام ابزار آموزشی، زبان اول یا دوم، به نظرشان مؤثرتر است، وجود دارد. این پژوهش بر فراگیران تمرکز داشت و تلاش کرد آگاهی فراشناختی آنان را در شنیدار و انگیزه از طریق رویکردی فرآیندمحور بررسی نماید. همچنین، پژوهش های آتی می توانند دیدگاه مدرسان را در مورد آموزش شنیداری و مسائلی که در هنگام تدریس این مهارت پایه ای با آن روبه رو می شوند کنکاش نمایند. در نهایت، محدودیت این پژوهش توجه نکردن پژوهش گران به راهبردهای فراشناختی و سطح آگاهی اولیه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی بود. در بررسی های آتی می توان به آموزش فراشناختی از طریق زبان اول با توجه به سطح آگاهی اولیه فراگیران ایرانی زبان انگلیسی و سطوح دیگر کارایی زبانی مانند مقدماتی، میانی و یا پیشرفته پرداخت.

فهرست منابع

ستوده نما، الهه و فاطمه تقی پور (۱۳۸۹). «ارتباط میان انگیزه، آگاهی فراشناختی از راهبردها و مهارت شنیداری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی». *زبان پژوهی*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۵۲-۲۵.

References

- Allan, D. (2004). *Oxford placement tests 2: Test pack*. Oxford: Oxford University Press.
- Antón, M., & DiCamilla, F. J. (1999). Socio cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 83(2), 233–247. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00018>
- Auerbach, E. (2016). Reflections on Auerbach (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 50, 936–939. <https://doi.org/10.1002/tesq.310>
- Bozorgian, H. (2014) The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, 28(3), 149–161. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.861303>
- Bozorgian, H., & Fakhri Alamdari, E. (2018). Multimedia listening comprehension: Metacognitive instruction or metacognitive instruction through dialogic interaction. *ReCALL*, 30(1), 131–152. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000240>
- Bozorgian, H., & Muhammadpour, M. (2020). Metacognitive intervention: High WMC learners' listening performance and metacognitive awareness. *Foreign Language Research Journal*, 9(4), 1055–1084. <https://doi.org/10.22059/JFLR.2019.273053.592>
- Bozorgian, H., & Pillay, H. (2013). Enhancing foreign language learning through listening strategies delivered in L1: An experimental study. *International Journal of Instruction*, 6(1), 105–122.
- Bozorgian, H., Fallahpour, S., & Alinasab Amiri, M. (2021). Listening for Young-adult EFL Learners: Metacognitive Intervention through L1. *International Journal of Listening*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/10904018.2021.1923499>
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: Death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402–423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Cross, J. (2015). Metacognition in L2 listening: Clarifying instructional theory and practice. *TESOL Quarterly*, 49(4), 883–892. <https://doi.org/10.1002/tesq.258>
- Csizer, K. (2017). Motivation in the L2 Classroom. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 418–432). Abingdon: Routledge.
- De la Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742–759. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01052.x>
- De la Fuente, M. J., & Goldenberg, C. (2020). Understanding the role of the first language (L1) in instructed second language acquisition (ISLA): Effects of

- using a principled approach to L1 in the beginner foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 26(5), 943–962.
<https://doi.org/10.1177/1362168820921882>
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46–78.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. In J. I. Lontos (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol. 7, pp. 4293–4299). Hoboken: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0128>
- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Person Education Ltd.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *Canadian Modern Language Review*, 63(2), 275–292. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=18369910>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.22080/iselt.2021.20666.1004>
- Field, J. (2008). Guest editor's introduction emergent and divergent: A view of second language listening research. *System*, 36, 2–9.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2008.01.001>
- Ford, K. (2009). Principles and practices of L1/L2 use in the Japanese university EFL classroom. *JALT Journal*, 31(1), 63–80.
<https://doi.org/10.37546/JALTJJ31.1-3>
- Goh, C. C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188–213. <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
- Goh, C. C., & Hu, G. (2014). Exploring the relationship between metacognitive awareness and listening performance with questionnaire data. *Language Awareness*, 23(3), 255–274. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.769558>
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language learning*, 58(4), 747–783.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. London: Pearson.
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46(4), 30–55. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.350>
- Harley, B. (2000). Listening strategies in ESL: Do age and L1 make a difference? *TESOL Quarterly*, 34(4), 769–777. <https://doi.org/10.2307/3587790>
- Kraemer, A. (2006). Teachers' use of English in communicative German language classrooms: A qualitative analysis. *Foreign Language Annals*, 39(3), 435–450. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02898.x>

- Lantolf, J., & Genung, P. (2002). 'I'd rather switch than fight': An activity theoretic study of power, success, and failure in a foreign language classroom. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization* (pp. 175–196). London: Continuum.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. London: Routledge.
- Littlewood, W., & Yu, B. H. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44, 64–77.
<https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Lynch, T. (2011). Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 79–88.
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2020). Listening. In N. Schmitt, & M. P. H. Rodgers (Eds.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 223–239), New York, USA: Routledge.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of code switching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 35–49). Salisbury: UK.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1250632>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/10904018.2016.1260454>
- Mendelsohn, D. (1995). Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In D. Mendelsohn, & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening*. (pp. 132–50). San Diego: Dominic Press.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57–85.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. London: Routledge.
- Rahimirad, M. (2014). The impact of metacognitive strategy instruction on the listening performance of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98(6), 485–1491. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.569>
- 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). London: Palgrave Macmillan.
- Sali, P. (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System*, 42, 308–318. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.021>
- Schweers, C. W., Jr. (1999). Using L1 in the classroom. *Forum*, 37(2), 6–12.
- Sotode-nama, E., & Taghipour, F. (2010). On the relationships among motivation, metacognitive awareness of listening strategies, and listening proficiency of Iranian EFL learners. *Journal of Language Research*, 1 (2), 25–52 [In Persian].
- Stables, A., & Wikeley, F. (1999). From bad to worse? Pupils' attitudes to modern

- foreign languages at ages 14 and 15. *The Language Learning Journal*, 20(1), 27–31. <https://doi.org/10.1080/09571739985200231>
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760–770. <https://doi.org/10.2307/3588224>
- Swain, M., & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 1(1), 101–129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- Tanewong, S. (2018). Metacognitive pedagogical sequence for less-proficient Thai EFL listeners: A comparative investigation. *RELC Journal*, 50(1), 86–103. <https://doi.org/10.1177/0033688218754942>
- Thoms, J., Liao, J., & Szustak, A. (2005). The use of L1 in an L2 on-line chat activity. *Canadian Modern Language Review*, 62(1), 161–182. <https://www.learntechlib.org/p/98046/>.
- Tognini, R., & Oliver, R. (2012). L1 use in primary and secondary foreign language classrooms and its contribution to learning. In E. Alcón Soler, & M. P. Safont Jordá (Eds.), *Discourse and learning across L2 instructional contexts* (pp. 53–78). Amsterdam: Rodopi.
- UCLES, C. U. P. A. (2020). *Cambridge IELTS 14 academic student's book with answers: Authentic examination papers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2016). Language learning motivation through a small lens: A research agenda. *Language Teaching*, 49(4), 564–577.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70–89. <https://doi.org/10.1093/applin/amh039>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J. & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14.
- Wach, A., & Monroy, F. (2020). Beliefs about L1 use in teaching English: A comparative study of Polish and Spanish teacher-trainees. *Language Teaching Research*, 24(6), 855–873. <https://doi.org/10.1177/1362168819830422>
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>

