



فصلنامه روانشناسی تربیتی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن
سال دوم، شماره سوم، پاییز ۱۳۹۰، پیاپی ۷
صص ۷۷-۸۷

تأثیر به کارگیری متون شنیداری بر مهارت گفتاری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی

رامین رحیمی^{۱*}، سیده معصومه عصایی^۲

(۱) استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران

(۲) کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی و مدرس زبان انگلیسی آموزشکده سما دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن.

* نویسنده مسئول: Rahimy49@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله ۹۰/۳/۷ تاریخ آغاز بررسی مقاله ۹۰/۳/۱۶ تاریخ پذیرش مقاله ۹۰/۸/۱

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر به کارگیری متون شنیداری (شفاهی) بر مهارت گفتاری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی می پردازد. روش پژوهش از نوع شبه تجربی و طرح پیش آزمون- پس آزمون است. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۵۰ دانشجوی مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن می باشد. نمونه آماری پژوهش شامل ۶۰ ترجمه آموز کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن می باشد که از طریق آزمون تعیین سطح OPT و به صورت تصادفی انتخاب و در آزمایش شرکت کردند و به دو گروه آزمایشی و گواه تقسیم گردیدند. سپس پیش آزمون مهارت گفتاری از هر دو گروه به عمل آمد و به دنبال آن هر دو گروه در معرض ۱۰ جلسه تدریس مهارت گفتاری با استفاده از متون شفاهی (گروه آزمایشی) و بدون استفاده از متون شفاهی (گروه گواه) قرار گرفتند. پس از آن از هر دو گروه پس آزمون مهارت گفتاری به عمل آمد. ابزار پژوهش حاضر، پرسشنامه تعیین سطح آکسفورد بود که از روایی و پایایی مناسبی برخوردار بود. داده های به دست آمده با توجه بر آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (آزمون تی، تحلیل کوواریانس و ضریب همبستگی پیرسون) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند و نتایج نشان داد که مهارت گفتاری ترجمه آموزان در اثر به کارگیری متون شفاهی ارتقا می یابد.

کلید واژه گان: متن شنیداری، متن شفاهی، مهارت گفتاری، ترجمه آموزان، آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT).

مقدمه

توانش^۳ در زبان دوم یکی از اساسی ترین مفاهیم در زبانشناسی کاربردی است و به همین دلیل ماهیت آن به یکی از بحث برانگیزترین مباحث مبدل گردیده است. بحث های مذکور عموماً در مورد نظریه ها و الگوهای توانش زبان خارجی یا دوم و چگونگی گسترش آنهاست همانند آنچه کانال و سوائن^۴ (۱۹۸۰) و بکمن^۵ (۱۹۹۰) بدانها پرداخته اند. اگر فراگیرنده زبان دوم یا زبان خارجی

پژوهش حاضر به بررسی دو متغیر اصلی می پردازد: «متون شنیداری»^۱ به عنوان متغیر مستقل و «مهارت گفتاری»^۲ به عنوان متغیر وابسته. از آنجایی که تأکید اصلی پژوهش حاضر آنست که برای رفع مشکل گفتاری زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی به ارایه الگو مبادرت نماید، شرح اهمیت مهارت گفتاری زبان لازم و ضروری می نماید. بنابراین نخست، به شرحی کوتاه از مهارت گفتاری می پردازیم.

³ Competence

⁴ Canale and Swain

⁵ Bachman

¹ Listening Texts

² Speaking Skill

در ارتقای توانش زبانی خود پیروز گردد، می توان گفت وارد فعالیتی گریده است که «برقراری ارتباط»^۱ نام دارد. براساس گفته براون^۲ (۲۰۰۰) برقراری ارتباط را می توان آمیزه ای از فعالیت ها و نیز مجموعه ای از عناصر با هدف و منظور دانست. برقراری ارتباط صرفاً پدیده ای که به وقوع می پیوندد نیست بلکه دارای نقش و هدف است و به منظور ایجاد دگرگونی در محیط اطراف شنونده و گوینده طراحی گردیده است. برقراری ارتباط مجموعه ای از فعالیت های ارتباطی یا فعالیت های گفتاری است که به گونه ای نظام مند به منظور برآوردن اهدافی خاص مورد استفاده قرار می گیرد. پژوهشگران تاکنون «برقراری ارتباط» را از لحاظ اثراتی که کلام^۳ بدانها دست یافته است مورد بررسی قرار داده اند. اثرات مذکور پیامدهایی برای تولید و درک کلام به همراه داشته است؛ هردوی اینها فعالیت ارتباطی را هدف غایی خود قرار داده اند. فراگیرندگان زبان خارجی نیازمند درک هدف از برقراری ارتباط هستند در عین حال که آگاهی شان از ماهیت هدف از برقراری ارتباط و چگونگی دست یابی به هدف مذکور از طریق صور زبانی^۴ را ارتقا می دهند (براون، ۲۰۰۰، ص ۲۵۰).

از آنجایی که گفتار هسته ی مرکزی برقراری ارتباط محسوب می شود و با توجه به مسأله بیان شده، حوزه ی اصلی مقاله حاضر، مهارت و توانایی گفتاری زبان خارجی است.

آموزش و یادگیری مهارت گفتاری یکی از بحث برانگیزترین مسائل یادگیری زبانهای خارجی به شمار می رود. از سویی، آموزش مهارت گفتاری نیازمند آنست که از طریق حجمی گسترده از پژوهش های کاربردی در

کلاس درس و نتایج آنها به روز شود؛ از دیگرسوی، خود مهارت گفتاری باید مورد تأکید قرار گیرد زیرا شاید نگرانی اصلی فراگیرندگان زبان خارجی آن باشد که نمی توانند آنگونه که باید با استفاده از زبان دومی که فرا گرفته اند با گوینده ی بومی زبان دوم ارتباط گفتاری برقرار کنند که برای او قابل فهم باشد. بنابراین، پرداختن به مؤلفه ها و عناصر اساسی اثرگذار بر مهارت گفتاری به عنوان عوامل اصلی انگیزاننده در انجام پژوهش های مرتبط با مهارت گفتاری زبان خارجی برجسته می گردند و اهمیت پیدا می کنند. از این رو، چارچوب نظری پژوهش حاضر مهارت گفتاری را نوعی فرایند ذهنی^۵ برمی شمرد و فعالیت های مورد نیاز آموزش و یادگیری این مهارت را در کلاس درس مهم می داند. چستین^۶ (۱۹۸۸) این مسأله را مورد بحث قرار می دهد که چگونه می توان از طریق تأکید بر استفاده از امکانات قابل به کارگیری در کلاس درس همچون شیوه های برخورد، صور زبانی و سایر امکانات مهارت های گفتاری در کلاس درس را ارتقاء داد.

ریچاردز^۷ (۲۰۰۸) معتقد است که پژوهش زبان خارجی در حال حاضر کانون توجهات خود را معطوف پیچیدگی مهارت گفتاری زبان خارجی یا زبان دوم نموده است. همچنین ونجی^۸ (۲۰۰۹) در پژوهش خود تلاش نمود نشان دهد چگونه «روش ارتباطی تدریس زبان خارجی»^۹ باعث بهبود وضعیت توانایی گفتاری دانشجویان رشته های غیر زبان انگلیسی در کشور چین می گردد. تان و تان^{۱۰} (۲۰۱۰) با پژوهش در حوزه

^۵Mental processes

^۶ Chastain

^۷ Richards

^۸Wenjie

^۹ Communicative Language Teaching

^{۱۰} Tan and Tan

^۱ Communication

^۲ Brown

^۳ Discourse

^۴ Linguistic Forms

لازم است اطلاعات مندرج در متون شنیداری اصلی چند بار بازپخش شود. فراگیرندگان زبان خارجی این امکان را خواهند داشت تا همانند موقعیت های واقعی روزمره درخواست تکرار یا توضیح آنچه گفته شده را نمایند.

تقویت مهارت گفتاری زبان خارجی و خواست فراگیرندگان در به کارگیری مهارت یاد شده جهت برقراری ارتباط کلامی-شفاهی با گویندگان بومی زبان خارجی یکی از مسائل اساسی در آموزش و یادگیری زبان خارجی محسوب می گردد. یکی از ویژگی های بارز مهارت گفتاری دوجانبه بودن آنست یعنی برای اجرای مهارت یاد شده هم گوینده و هم شنونده باید وجود داشته باشند. به همین دلیل است که وقتی زبان آموزی با دانش زبانی خود برای نخستین بار در محیط واقعی استفاده از زبان خارجی قرار می گیرد، ممکن است دچار یأس یا شوک گردد. مهارت های شفاهی همواره، آنگونه که باید، در آموزش زبان خارجی از اهمیت لازم برخوردار نبوده اند. توانایی سخن گفتن شیوا و فصیح به یک زبان خارجی فعالیتی تولیدی و پیچیده است و در صورتی امکان پذیر است که در درک ماهیت آنچه در این فعالیت دخیل است تلاش لازم صورت گیرد. در این راستا، بهتر است پژوهش ها حول محور ارتقای مهارت گفتاری فراگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و از طریق ارائه مدل های آموزشی یا طراحی دوره ها و مواد آموزشی مناسب انجام گیرد.

مشکلات مرتبط با مهارت گفتاری فراگیرندگان زبان خارجی مختص و محدود به گروهی خاص یا ناحیه جغرافیایی خاص نمی شود بلکه پژوهش های گوناگون نشان داده اند که فراگیرندگان هنگام ارتقاء و بهبود مهارت گفتاری خود دچار مشکلاتی می شوند و فراگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی نیز از این امر مستثنی نیستند:

«فراگیری رایانه ای زبان خارجی»^۱ گزارش مطالعه موردی موردی خود را در مورد استفاده از بلاگ های شنیداری^۲ در تقویت مهارت های گفتاری زبان چینی زبان آموزان ارائه نمودند.

عمده مشخصه ی متون شنیداری آن است که چون به صورت مواد آموزشی ضبط شده روی نوار کاست یا لوح فشرده به کار می روند، بیشتر بیانگر مشخصه های آوایی زبان هستند تا ویژگی های نوشتاری زبان. هدف اصلی به کارگیری متون شنیداری آموزش دو مهارت شنیداری و گفتاری زبان خارجی است. براساس پژوهش های انجام شده توسط پیکولو^۳ (۲۰۱۱)، متون شنیداری دارای گفتار «نیمه رسمی»^۴ هستند. همچنین، این گونه متون دارای گفتمان جدید و گفتار فی البداهه هستند در حالیکه متون نوشتاری را به آسانی می توان با صدای بلند خواند و اینکه اینگونه متون فاقد مشخصه های گفتار نیمه رسمی همچون نوآوری هستند. استفاده از متون شنیداری منجر به تعامل مستقیم گوینده و شنونده می گردد یعنی آنکه متون مذکور نوعی استفاده قراردادی از مواد آموزشی ضبط شده را در اختیار می نهد که قادرند در تمرین های تأثیرگذار مهارت شنیداری مشارکت مثبت نمایند.

از آنجایی که در موقعیت های واقعی مهارت شنیداری، گفتمان صرفاً قابلیت یک بار ارایه شدن را دارد و تکرار نمی شود، به کارگیری متون شنیداری به فراگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی کمک می کند تا بتوانند اطلاعات مورد نیاز خود را با یک بار یا چند بار تکرار مطلب ضبط شده استخراج نمایند. در صورتی که فراگیرندگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی بخواهند توانایی فوق الذکر را به دست بیاورند،

^۱CALL (Computer-Assisted Language Learning)

^۲Audioblogs

^۳Piccolo

^۴Informal

انگلیسی را از طریق کاربرد متون شنیداری تا حدی برطرف نمود یا خیر.

فرضیه پژوهش

با در نظر گرفتن مسأله پژوهشی، تحقیق حاضر تلاش نمود پاسخ پرسش زیر را جستجو نماید:

آیا به کارگیری متون شنیداری توانایی گفتاری فراگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی را تحت تأثیر قرار می دهد؟

بر این اساس، فرضیه پژوهش حاضر به شرح زیر است: به کارگیری متون شنیداری، توانایی گفتاری فراگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی را تحت تأثیر قرار می دهد.

روش تحقیق

از آنجاییکه هدف پژوهش حاضر ارتقای سطح مهارت گفتاری آزمودنی ها در زبان خارجی بود، نیاز بود که آزمودنی های نسبتاً ضعیف در مهارت یاد شده مورد بررسی قرار بگیرند تا اثر متغیر مستقل روی آنها منجر به بروز تغییری در وضعیت مهارت گفتاری زبان خارجی شان گردد. لذا روش تحقیق حاضر از نوع شبه تجربی و طرح پیش آزمون - پس آزمون است. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۵۰ دانشجوی مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن می باشد. نمونه آماری پژوهش شامل ۶۰ دانشجوی ایرانی سال سوم رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گواه) که میانگین سنی شان بین ۲۴ تا ۲۷ سال و از هر دو جنس (کنترل جنسیت وجود نداشت)؛ از طریق برگزاری آزمون تعیین سطح آکسفورد و به صورت تصادفی انتخاب شدند قرار گرفتند. در این پژوهش آزمودنی هایی انتخاب شدند که نمره آزمون تعیین سطح شان یک انحراف استاندارد پایین تر از میانگین نمره کل شرکت کنندگان در همان آزمون بود.

جمشیدنژاد (۲۰۱۰) در پژوهش خود نگرش های پراکنده موجود را گرد هم آورده و مروری نسبتاً جامع بر ریشه های مشکلات شفاهی فراگیری و ایجاد ارتباط در زبان خارجی داشته است. وی با به کارگیری نگرشی نظام مند، نظریه عمومی برقراری ارتباط بین شخصی^۱ را به منظور درک پیچیدگی ها و موانع سر راه ارتباط شفاهی از طریق زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی مورد استفاده قرار می دهد. بر این اساس، او مشکلات فراگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی در ارتباط با توانش شفاهی را به سه دسته ی اصلی تقسیم می کند: «مشکلات مبتنی بر طرفین برقراری ارتباط»، «مشکلات مبتنی بر معنی» و «مشکلات بافتاری» (جمشیدنژاد، ۲۰۱۰، ص ۹).

با در نظر گرفتن شواهد اندک پژوهشی در ارتباط با مشکلات مهارت های شفاهی فراگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی و به ویژه فقدان پژوهش های آزمایشگاهی کافی در این خصوص، در پژوهش حاضر یک پیش مطالعه صورت گرفت که به موجب آن مصاحبه شفاهی به زبان انگلیسی شامل ۱۰ پرسش که از ۱۰ دانشجوی سال سوم مترجمی زبان انگلیسی پرسیده شد انجام گرفت. پرسش های مذکور بیشتر در خصوص زندگی شخصی و مشاغل شرکت کنندگان بود. برخلاف آنکه انتظار می رفت ۱۰ آزمودنی شرکت کننده از توانایی گفتاری قابل قبول برخوردار باشند، ۷ نفر از ۱۰ نفر آنها در مصاحبه مذکور نمره زیر میانگین یعنی ۶ از ۲۰ دریافت نمودند. نتایج به دست آمده انگیزه و منطق^۲ لازم برای تکرار آزمایش فوق الذکر را بر روی جمعیتی با اندازه بیشتر ایجاد نمود تا معلوم گردد آیا می توان مشکل توانش گفتاری به زبان

¹ Interpersonal Communication

² Rationale

ابزار پژوهش

مواد درسی به کاررفته در پژوهش حاضر را می توان به چهار دسته تقسیم نمود: مواد مربوط به آزمون تعیین سطح آکسفورد، مواد مربوط به پیش آزمون، مواد مربوط به اجرای تمرین متغیر مستقل و نهایتاً مواد مربوط به پس آزمون که به شرح زیرند:

الف) آزمون تعیین سطح آکسفورد دارای ۳۰ سؤال (۱۰ سؤال واژگان، ۱۰ سؤال دستور زبان و ۱۰ سؤال تشخیص جمله) را شامل می شد. از شرکت کنندگان خواسته شد در برگه های پاسخنامه به سؤالات مذکور پاسخ دهند. این آزمون از روایی و پایایی استاندارد برخوردار بود.

ب) پیش آزمون پژوهش حاضر شامل ۱۰ سؤال مربوط به مهارت گفتاری می شد که مفاد آنها عمدتاً زندگی و مشاغل شرکت کنندگان را مورد سؤال قرار داد و شرکت کنندگان ملزم بودند به طور شفاهی به سؤالات مذکور به انگلیسی جواب دهند. نسخه نهایی آزمون مذکور توسط سه داور مورد قضاوت قرار گرفت و سپس در یک گروه برگزار شد و میزان پایایی با استفاده از فرمول کوردن-ریچاردسون^۱ حدود ($R=0.7$) محاسبه گردید.

پ) نحوه اجرای تمرین متغیر مستقل بدین صورت بود که پنج جلسه آموزش مهارت گفتاری از طریق کتاب درسی^۲ در هر دو گروه آزمایشی و شاهد انجام گردید که همزمان در گروه آزمایشی از متون شنیداری خبری^۳ استفاده شد حال آنکه در گروه شاهد آموزش مهارت گفتاری از طریق روش های رایج انجام گرفت.

دلیل استفاده از کتاب و مجموعه متون شنیداری مذکور آن بود که هر دو جزو مواد آموزشی رسمی دانشگاهی بودند و استفاده از آنها سبب می گردید که اثر دست کم یک عامل خارجی نظیر کتاب درسی بر متغیر وابسته کنار گذارده شود.

ت) پس آزمون پژوهش حاضر همان پرسش های به کار رفته در پیش آزمون را شامل می گشت. دلیل آن بود که هدف پژوهش حاضر بررسی میزان پیشرفت فراگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی از پیش آزمون به پس آزمون بود، بنابراین، از آنجاییکه در به کارگیری آزمونهای موازی یا مشابه احتمال دخالت متغیرهای بیرونی می رفت، سؤالات پیش آزمون و پس آزمون یکسان در نظر گرفته شدند.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

داده های به دست آمده از پژوهش حاضر توسط نرم افزار SPSS و در دو بخش تحلیل توصیفی داده ها (میانگین و انحراف استاندارد) و تحلیل استنباطی داده ها (آزمون تی، تحلیل کوواریانس و ضریب همبستگی پیرسون) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که شرح آنها در زیر آمده است:

یافته ها

الف) تحلیل توصیفی داده ها:

جداول ۱ و ۲ به ترتیب نتایج حاصله از تحلیل توصیفی داده ها در ارتباط با دو گروه آزمایشی و گواه پژوهش حاضر را نشان می دهد:

¹Kurder-Richardson (KR-21)

² New Interchange

³ VOA

جدول ۱. تحلیل توصیفی داده های گروه آزمایشی پژوهش حاضر

آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
پیش آزمون	۳۰	۴/۲۳۳۳	۲/۳۸۷۹۵	۵/۷۰۲
پس آزمون	۳۰	۱۴/۴۶۶۷	۱/۹۴۲۸۶	۳/۷۷۵

همانطور که جدول ۱ نشان می دهد، میانگین نمرات پیش آزمون گروه آزمایشی حدود $4/2 (\bar{X})$ است که با تفاوتی قابل توجه در پس آزمون به $14/6 (\bar{X})$ افزایش پیدا می کند. انحراف استاندارد و واریانس (= نمرات پیش آزمون و پس آزمون نشان می دهند که بعد از اجرای تمرین متغیر مستقل، نمرات از میزان همگنی بیشتری برخوردار بوده اند چون میزان انحراف استاندارد و واریانس کم شده است.

جدول ۲ نشان می دهد که میانگین نمرات پیش آزمون گروه گواه حدود $6/77 (\bar{X})$ است که با تفاوتی اندک در پس آزمون به $8/86 (\bar{X})$ افزایش پیدا می کند. هرچند کم شدن میزان انحراف استاندارد و واریانس در پس آزمون می تواند نتایج مشابه گروه آزمایشی را نشان دهد ولی تفاوت بسیار اندک میان میانگین های پیش آزمون و پس آزمون گروه گواه بیانگر تأثیر ناچیز تمرین متغیر مستقل بر متغیر وابسته است.

جدول ۲. تحلیل توصیفی داده های گروه گواه پژوهش حاضر

آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
پیش آزمون	۳۰	۶/۷۷	۲/۱۶۱	۴/۶۶۸
پس آزمون	۳۰	۸/۸۶۶۷	۱/۶۹۶۵۱	۲/۸۷۳

ب) تحلیل استنباطی داده ها:

جدول ۳ نتایج آزمون تی مستقل پژوهش حاضر از طریق به کارگیری روش های آمار استنباطی آزمون تی، تحلیل کوواریانس و ضریب همبستگی پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که نتایج حاصل به شرح زیر در جداول ۳، ۴ و ۵ نشان داده شده اند:

جدول ۳ نتایج آزمون تی مستقل پژوهش حاضر

نتایج آزمون تی	تی مشاهده شده	درجه آزادی	سطح اهمیت
بین نمرات پس آزمون گروه های آزمایشی و گواه پژوهش حاضر (واریانس ها مساوی نیستند)	۱۱/۸۹۲	۵۶/۹۶۵	۰/۰۰۰

همانطور که جدول ۳ نشان می دهد، عدد t مشاهده شده حاصل از محاسبه t بین نمرات پس آزمون گروه های آزمایشی و گواه $11/892$ ($t_{obs} = 11/892$) است در حالیکه با درجه آزادی ۱ - n مقدار بحرانی t عبارت است از 2 ($t_{crit} = 2$). از آنجاییکه تفاوت t بحرانی با t مشاهده شده بسیار زیاد است، فرضیه صفر پژوهش حاضر رد می شود. همچنین، میزان صفر برای سطح معنادار که زیر $0/05$ محاسبه گردیده است ($P < 0/05$) نشان می دهد که تفاوت میانگین های پس آزمون دو گروه آزمایشی و گواه تصادفی نیست.

همانطور که جدول ۳ نشان می دهد، عدد t مشاهده شده حاصل از محاسبه t بین نمرات پس آزمون گروه های آزمایشی و گواه $11/892$ ($t_{obs} = 11/892$) است در حالیکه با درجه آزادی ۱ - n مقدار بحرانی t عبارت است از 2 ($t_{crit} = 2$). از آنجاییکه تفاوت t بحرانی با t مشاهده شده بسیار زیاد است، فرضیه صفر پژوهش حاضر رد می شود. همچنین، میزان صفر برای سطح معنادار که زیر $0/05$ محاسبه گردیده است ($P < 0/05$) نشان می دهد که تفاوت میانگین های پس آزمون دو گروه آزمایشی و گواه تصادفی نیست.

جدول ۴. ماتریس کوواریانس بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه های آزمایشی و گواه پژوهش حاضر

ماتریس	بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون	بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون
کوواریانس	گروه آزمایشی	گروه گواه
	۰/۳۳۶	۱/۰۳۷

همانطور که جدول ۴ نشان می دهد، عدد کوواریانس بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایشی حدود ۰/۳۳ و بسیار پایین است و بدان معناست که نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایشی دارای ارتباطی بسیار اندکند که مؤید تفاوت معنی دار آنهاست؛ در حالیکه همین عدد بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه گواه حدود ۱/۰۳۷ و بسیار بالا است که مبین ارتباط زیاد بین دو نمره است یعنی اینکه تفاوت بین آنها معنی دار نیست و نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه گواه به هم نزدیک اند.

جدول ۵. ماتریس همبستگی بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه های آزمایشی و گواه پژوهش حاضر

ماتریس	بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون	بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون
ضریب همبستگی پیرسون	گروه آزمایشی	گروه گواه
	۰/۰۷۲	۰/۲۸۳

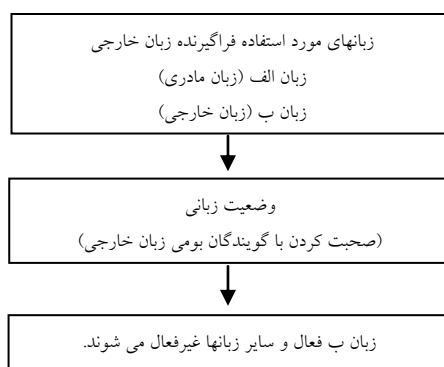
جدول ۵ نشان دهنده ماتریس همبستگی بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه های آزمایشی و گواه پژوهش حاضر است. ضریب همبستگی پیرسون بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایشی $(r=0/072)$ است که تفسیر آن وجود ارتباط اندک میان دو نمره مذکور را نشان می دهد، در حالیکه همین ضریب بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون گروه گواه $(r=0/283)$ است که شباهت زیاد بین دو سری نمره یادشده را نشان می دهد.

بحث و نتیجه گیری

محاسبات آماری آزمون t ، تحلیل کوواریانس و ضریب همبستگی پیرسون همگی نشان دادند که متغیر مستقل پژوهش حاضر بر متغیر وابسته اثرگذار بوده است. نتایج آزمون t (جدول ۳) نشان داد که فرضیه صفر پژوهش حاضر رد شده است و این بدان معناست که به کارگیری متون شنیداری در کلاس های آموزش مهارت گفتاری (به زبان انگلیسی) مهارت مذکور را در فراگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی تقویت می نماید. همچنین، میزان اندک ضریب کوواریانس بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون

با توجه به نتایج بدست آمده در پژوهش حاضر که نشان دادند به کارگیری متون شنیداری در کلاس های آموزش مهارت گفتاری زبان انگلیسی باعث تقویت مهارت یادشده می گردد، حال می توان به ارائه مدلی برای آموزش مهارت گفتاری زبان انگلیسی به فراگیرندگان ایرانی زبان انگلیسی پرداخت و نیز پیرامون اثر متغیر مستقل بر متغیر وابسته در این پژوهش به بحث

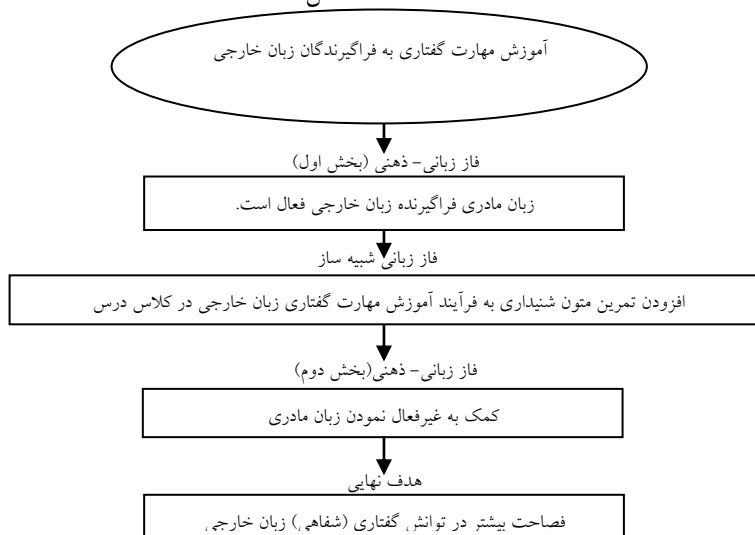
نشست. با اقتباس از مدل «محور وضعیت زبان» (گراسجین، ۲۰۱۱)^۱ می توان هم به ارائه مدلی برای آموزش مهارت گفتاری و هم به بحث در مورد منطق اثر مذکور پرداخت، اما نخست لازم است شمه ای کوتاه را از مدل «محور وضعیت زبان» شرح داده شود. گراسجین (۲۰۱۱) در مدل خود تأکید نموده است که فراگیرنده زبان خارجی هنگام گفتار به زبان مقصدزبان مبدأ را غیر فعال می نماید (البته نه به طور کامل) و زبان مقصد را فعال می نماید و نیز بین زبان مبدأ و مقصد گهگاه از رمزگردان ها و گرته برداری ها استفاده می نماید (گراسجین، ۲۰۱۱، ص ۲). براساس تعریف وی، «وضعیت زبانی» عبارتست از حالت فعال نمودن تمامی زبان هایی که فراگیرنده زبان خارجی میدانند و نیز مکانیسم های پردازش آنها در نقطه ای مشخص از زمان (گراسجین، ۲۰۱۱، ص ۲). شمای مدل گراسجین (۲۰۱۱) در شکل ۲ آمده است:



شکل ۲. مدل وضعیت زبان. گراسجین (۲۰۱۱)

حال با اقتباس از مدل یاد شده می توان به ارائه نوعی منطق برای نشان دادن اثر متون شنیداری بر مهارت گفتاری پرداخت که می تواند به عنوان مدلی برای آموزش فاز انگیزه

مهارت گفتاری زبان انگلیسی در کلاس های درس مورد استفاده قرار گیرد. مدل موردنظر مدل «غیرفعال کننده زبان مادری» نام دارد که شمای نموداری آن به شرح زیر در شکل ۳ آمده است:



شکل ۳. مدل «غیرفعال کننده زبان مادری» (MTD)

^۱Grosjean's Language Mode Continuum

طور کامل صورت نمی گیرد یعنی مکانیسم آن به هیچ وجه از کار نمی افتد بلکه بدان معناست که حجم کاربرد زبان خارجی از حجم کاربرد زبان مادری فراتر می رود و هرچه مکانیسم زبان مادری به میزان بیشتری غیرفعال گردد، انطباق و جایگزینی زبان خارجی بیشتر صورت می گیرد. آخرین فاز مدل مورد بحث «هدف» نام دارد که عبارت از توانش هرچه بیشتر در استفاده شفاهی و مهارت گفتاری زبان خارجی است. در صورتیکه مراحل پیشین مدل مذکور از طریق بکارگیری نگرش ها، شیوه ها و فنون صحیح آموزش مهارت گفتاری زبان خارجی در کلاس درس به خوبی محقق شده باشند، انتظار می توان داشت که فاز نهایی محقق گردد و مشکل فراگیرندگان زبان خارجی (فراگیرندگان ایرانی) در استفاده از مهارت گفتاری زبان خارجی کاهش یابد.

یافته های پژوهش حاضر دارای پیامدهای نظری و آموزشی نیز هست. از لحاظ نظری، این یافته ها می توانند در مسائل مرتبط با مهارت گفتاری زبان خارجی نوآوری محسوب شوند و با معرفی مدل «غیرفعال کننده زبان مادری» نشان دهند که غیرفعال نمودن زبان مادری برای فعال سازی زبان خارجی امکان پذیر است. از لحاظ کاربردی و آموزشی، یافته های مذکور می توانند برای آموزگاران زبان های خارجی در سطوح مدارس، آموزشگاه ها و دانشگاه ها مفید باشند. همچنین ممتحنین مهارت های شفاهی زبان خارجی و نیز مؤلفین کتب درسی می توانند نتایج به دست آمده و مدل ارائه شده را در آزمون ها و کتب درسی مربوط به آموزش مهارت های گفتاری زبان خارجی مد نظر قرار دهند.

همانطور که شکل ۳ نشان می دهد، مدل «غیرفعال کننده زبان مادری»^۱ دارای چهار فاز (مرحله) است: فاز اول نشان دهنده دلیل شکل گیری مدل مذکور است که در قالب «انگیزه»^۲ بیان می شود و در واقع همان آموزش مهارت گفتاری به فراگیرندگان زبان خارجی است. فاز بعد بخش اول فاز زبانی - ذهنی^۳ است که در آن زبان مادری فراگیرنده زبان خارجی هنوز فعال است. فاز سوم فاز زبانی شبیه ساز^۴ نام دارد که در آن عنصری زبانی (در اینجا: متون شنیداری) به فعالیت آموزش مهارت گفتاری زبان خارجی در کلاس درس افزوده می شود تا در فرآیند تولید گفتار زبان خارجی و پیشرفت آن دخالت نماید. در خلال این فاز، فراگیرندگان زبان خارجی در معرض پیکره ای از دانش زبانی در محیط واقعی (در اینجا: ژانر رسانه ای) قرار می گیرند و در نتیجه به میزانی قابل توجه از تسلط بر مهارت گفتاری زبان خارجی در محیط دست می یابند و می توانند زبان خارجی را با توانش بیشتر به صورت شفاهی مورد استفاده قرار دهند. در واقع می توان گفت از طریق «تزریق» یک عنصر زبانی همچون متون شنیداری، موقعیت های واقعی به کارگیری زبان شبیه سازی می شوند که فراگیرندگان زبان خارجی را برای مرحله بعد آماده می نمایند.

فاز چهارم مدل مورد نظر بخش دوم فاز زبانی - ذهنی است. اهمیت این بخش در آن است که فرآیندی را شامل می شود که در آن اهداف فاز قبلی یعنی فاز شبیه سازی محقق می گردند. به عبارت دیگر، میزان تسلط فراگیرندگان زبان خارجی به میزان غیر فعال شدن مکانیسم زبان مادری شان بستگی دارد. باید توجه نمود که غیرفعال شدن زبان مادری فراگیرندگان زبان خارجی به

^۱Mother Tongue Deactivator

^۲Motivation

^۳Psycholinguistic

^۴ Simulator

^۵Purpose

منابع

- Piccolo, L. (2011). Methods to improve English listening skills. Online Article Retrieved [On June 2011] from: <http://www.brighthub.com/education/languages/articles/73924.aspx>
- Richards, J.C. and Rogers, S.T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. and Renandya, W.A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*: Cambridge University Press.
- Tan, Y.H. and Tan, S.C. (2010). A Metacognitive Approach to Enhancing Chinese Language Speaking Skills with Audioblogs. *In Australasian Journal of Educational Technology*, 2010, Vol. 26, No. 7, pp. 1075-1089.
- Wenjie, C. (2009). *Using Communicative Language Teaching (CLT) to Improve Speaking Ability of Chinese non-English Major Students*. M.S. Thesis in Education, University of Wisconsin-Platteville.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Consideration of Language Testing*: Oxford University Press.
- Brown, D.H. (2000). *Principles of Language Teaching and Learning*: Oxford University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*: *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice: H.J.B.*
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing (pp. 1-22): Oxford: Blackwell*.
- Jamshidnejad, A. (2010). The Construction of Oral Problems in an EFL Context: An Innovative Approach. *In Studies in Literature and Language*, Vol. 1, No. 6, 2010, pp. 8-22.

The Effect of Using Audio Texts on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension Ability

Rahimy . Ramin ^{1*}, Asaei . Seyedeh Masoomeh ²

- 1) Ph.D. in TEFL and Assistant Professor, Department of English Language and Postgraduate Studies, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon, Iran.
- 2) M.A. in TEFL and Faculty Member, Department of SAMA, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon-Iran.

*Corresponding author: Rahimy49@yahoo.com

Abstract

The present study aimed to investigate the effect of using audio texts as a classroom activity in teaching English speaking skill on Iranian EFL learners' speaking ability. The questions this study tried to answer were 1) whether using audio texts might enhance a more acceptable speaking performance in Iranian learners of English at university level, and 2) whether there was a difference between the means of the experimental (treated) group and the control (placebo) group of the study. To answer the questions, 60 junior undergraduate translator trainees participated in the experiment of the study. They were randomly selected from among a population of translator trainees via an OPT test score of at least one standard deviation below the mean. They were then divided into two groups of 30 and were randomly assigned to an experimental and a control group. A pretest of English speaking was administered to both groups, then, they were taught speaking for 10 sessions but with different methodologies: the experimental group received a treatment of audio texts while the control group received a placebo. A posttest of speaking was then administered to both groups. The data of the study were analysed using the t-test to indicate the groups mean difference, and the degree of progress from the pretest to the posttest of the study in the experimental group was indicated by calculating the ANCOVA coefficient. The results indicated that the Iranian EFL learners in the experimental group received higher speaking score after being treated with 10 sessions of audio texts.

Key Words: Audio Text, Speaking Ability, Iranian EFL Learners, OPT, Methodology.
