



The University of
Tehran Press

Journal of Foreign Language Research

Online ISSN: 2588-7521

Journal Homepage: <https://jflr.ut.ac.ir/>



The Impact of Technology-Assisted Learner Agency on EFL Learners' Listening Comprehension Skill and Metacognitive Awareness

Jaafar Moghimi Chahak ¹ Fatemeh Hemmati ^{2✉} Farzaneh Khodabandeh ³
Rouhollah Sharifi

1. Department of English Language Teaching, Payame Noor University, Tehran, Iran. Email: Moghimiever@student.pnu.ac.ir
2. Department of English Language Teaching, Payame Noor University, Tehran, Iran. Email: Hemmati@pnu.ac.ir
3. Department of English Language Teaching, Payame Noor University, Tehran, Iran. Email: f.khodabandeh@pnu.ac.ir
4. Department of English Language Teaching, Payame Noor University, Tehran, Iran. Email: rsharifi262@pnu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received: 2 January 2026
Received in revised form: 23 April 2026
Accepted: 27 April 2026
Available online : 22 June 2026

Keywords:
Learner agency;
Listening comprehension;
Metacognitive awareness in listening comprehension;
Technology

ABSTRACT

Purpose: Learner agency plays a central role in self-regulated learning in English as a Foreign Language (EFL) contexts and technology can strengthen it by providing flexible, interactive, and learner-centered learning opportunities. Listening comprehension, because of its reliance on simultaneous cognitive processing and strategic awareness, offers an appropriate context for examining this relationship.

Method: The present study employed a quasi-experimental design supplemented by qualitative inquiry to investigate the effect of Technology-Assisted Learner Agency (TALA) on listening comprehension and metacognitive awareness. A total of 44 intermediate-level EFL learners, aged 14–17, were assigned to three groups: the TALA group, which engaged in self-directed listening through YouTube and language-learning websites; the controlled technology-use group, which participated in teacher-guided technology-based listening activities; and the textbook-based control group, which received conventional instruction. Data were collected through listening comprehension pretests and posttests, the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ), and semi-structured interviews.

Findings: The findings revealed that both technology-supported groups significantly outperformed the control group in listening comprehension, with the TALA group demonstrating the greatest improvement. Furthermore, learners in the TALA group reported higher levels of metacognitive awareness, particularly in planning, directed attention, and problem-solving.

Conclusion: These findings highlight the value of combining digital technologies with learner autonomy to promote strategic listening, improve comprehension outcomes, and foster greater learner agency in EFL instruction.

Cite this article: Moghimi, J., Hemmati, F., Khodabandeh, F. and Sharifi, R. (2026). The Impact of Technology-Assisted Learner Agency on EFL Learners' Listening Comprehension Skill and Metacognitive Awareness. *Journal of Foreign Language Research*, 16(2), 375-408. <https://doi.org/10.22059/jflr.2026.412140.1281>



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jflr.2026.412140.1281>

Publisher: University of Tehran Press.



پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی

شاپا الکترونیک: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

Journal Homepage: <https://jflr.ut.ac.ir/>



انتشارات دانشگاه تهران

تأثیر کنشگری یادگیرنده به کمک فناوری بر مهارت درک شنیداری و آگاهی فراشناختی زبان آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی

جعفر مقیمی چاهک^۱، فاطمه همتی^۲✉، فرزانه خدابنده^۳، روح اله شریفی^۴

۱. گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: Moghimiever@student.pnu.ac.ir

۲. گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: Hemmati@pnu.ac.ir

۳. گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: f.khodabandeh@pnu.ac.ir

۴. گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: rsharifi262@pnu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: کنشگری یادگیرنده نقش محوری در یادگیری خودتنظیم شده در بافت های آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی دارد و فناوری می تواند از طریق ابزارهای انعطاف پذیر و یادگیرنده محور، آن را تقویت کند. مهارت شنیداری، به دلیل نیاز به پردازش هم زمان و آگاهی راهبردی، بستری مناسب برای بررسی این رابطه فراهم می آورد. **روش تحقیق:** پژوهش حاضر با رویکرد شبه آزمایشی با بهره گیری از یک بخش پژوهش کیفی بررسی کرد که کنشگری یادگیرنده به کمک فناوری (TALA) چه تأثیری بر درک شنیداری و آگاهی فراشناختی دارد. در این مطالعه، ۴۴ زبان آموز سطح متوسط (۱۴ تا ۱۷ سال) در سه گروه شامل TALA شنیدار خودراهر از طریق یوتیوب و وبسایت های زبانی، استفاده کنترل شده از فناوری (فعالیت های فناورانه هدایت شده توسط معلم) و گروه کنترل مبتنی بر کتاب درسی قرار گرفتند. داده ها از طریق پیش آزمون و پس آزمون، پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری (MALQ) و مصاحبه های نیمه ساختار یافته گردآوری شد.

یافته ها: نتایج نشان داد هر دو گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل عملکرد بهتری در درک شنیداری داشتند و گروه TALA پیشرفت بیشتری در مؤلفه های فراشناختی، به ویژه برنامه ریزی، توجه و حل مسئله، نشان داد. **نتیجه گیری:** یافته ها بر ضرورت تلفیق ابزارهای دیجیتال و انتخاب یادگیرنده برای تقویت کنشگری و شنیدار راهبردی تأکید می کند.

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۱۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

کلیدواژه ها:

کنشگری

یادگیرنده،

درک شنیداری،

آگاهی فراشناختی در درک

شنیداری،

فناوری

استناد: مقیمی چاهک، جعفر، همتی، فاطمه، خدابنده، فرزانه و شریفی، روح اله. (۱۴۰۵). تأثیر کنشگری یادگیرنده مبتنی بر فناوری بر مهارت درک شنیداری و آگاهی فراشناختی زبان آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی. *پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی*، ۱۶ (۲)، ۳۷۵-۴۰۸.

<https://doi.org/10.22059/jflr.2026.412140.1281>



© نویسندگان.

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران.

¹. Technology-assisted learner agency

². Metacognitive awareness in listening questionnaire

۱. مقدمه

کنشگری زبان آموز که معمولاً به عنوان توانایی زبان آموزان برای در دست گرفتن مالکیت مسیر یادگیری خود تعریف می شود، به طور فزاینده ای به یکی از موضوعات مهم در پژوهش های آموزشی، به ویژه در حوزه فراگیری زبان دوم^۱، تبدیل شده است. این مفهوم نه تنها شامل توانایی هدایت یادگیری فردی است (مرسر^۲، ۲۰۱۱:۱۳)، بلکه ظرفیت بازاندیشی در چگونگی پیشرفت فرآیند یادگیری را نیز دربرمی گیرد (لوی و پونر^۳، ۲۰۱۸:۶). این مفهوم را می توان در چارچوب نظریه شناخت اجتماعی باندورا^۴ (۲۰۰۱:۹) تبیین کرد؛ نظریه ای که بر نقش خودکارآمدی و تعامل میان عوامل فردی و محیطی در شکل دهی به رفتار تأکید دارد. از این منظر، کنشگری به زبان آموزان امکان می دهد تا در زمینه های مختلف، درگیری شناختی، هیجانی و رفتاری خود را تنظیم کنند (کد^۵، ۲۰۲۰:۹). پژوهش ها همچنین کنشگری را با شکل گیری هویت در یادگیری زبان دوم مرتبط دانسته اند (تنگ^۶، ۲۰۱۹:۸؛ تنگ^۷، ۲۰۲۴:۱۰؛ شیائو^۸، ۲۰۱۴:۶) و نشان داده اند که این سازه می تواند نه تنها بر عملکرد زبان آموزان، بلکه بر درک آنان از خود نیز تأثیر بگذارد. مجموعه روبه رشدی از مطالعات فراگیری زبان دوم بر نقش کنشگری در تقویت انگیزش، خودمختاری و یادگیری خود تنظیم شده تأکید کرده اند (هی و همکاران^۹، ۲۰۲۴؛ لای^{۱۰}، ۲۰۱۳:۵؛ لو^{۱۱}، ۲۰۲۴:۹؛ مارتا و والویو^{۱۲}، ۲۰۲۲:۸؛ تنگ و وانگ^{۱۳}، ۲۰۲۳:۴) و بدین ترتیب، ظرفیت آن را برای پیشبرد یادگیری هدایت شده توسط زبان آموز در طیفی از بافت های انگلیسی به عنوان زبان خارجی^{۱۴} و انگلیسی به عنوان زبان دوم^{۱۵} برجسته ساخته اند.

با وجود توجه به کنشگری در حوزه های گوناگون یادگیری زبان، درک شنیداری مهارتی به ویژه روشنگر برای بررسی تأثیر آن به شمار می رود. گوش دادن زیربنای ارتباط مؤثر و درگیری شناختی عمیق تر با زبان هدف است (زانگ و همکاران^{۱۶}، ۲۰۲۳:۸). این مهارت مستلزم تنظیم فعال و لحظه ای فرآیندهای شناختی است و از این رو، بستری ایده آل برای مطالعه کنشگری فراهم می کند. پیوند نزدیک آن با آگاهی فراشناختی (وندرگرفت و همکاران^{۱۷}، ۲۰۰۶:۱۱؛ یلدهم^{۱۸}، ۲۰۱۷:۷) این استدلال را تقویت می کند؛ چراکه آگاهی فراشناختی در گوش دادن^{۱۹} به زبان آموزان کمک می کند تا راهبردهای درک خود را برنامه ریزی، پایش و اصلاح کنند (مفتون و علمداری^{۲۰}، ۲۰۲۰:۷؛ رحیمی و کاتال^{۲۱}، ۲۰۱۲:۹؛ شائوجی و همکاران^{۲۲}، ۲۰۲۴:۱۴؛ ژانگ و شو^{۲۳}، ۲۰۲۵:۱۲). شواهد پژوهشی به طور مداوم نشان می دهد که سطوح بالاتر آگاهی فراشناختی در گوش دادن با پیامدهای یادگیری قوی تر همراه است (کراس^{۲۴}، ۲۰۱۰:۱۱؛ گوه و تایب^{۲۵}، ۲۰۰۶:۸؛ شائوجی و همکاران^{۲۶}، ۲۰۲۴:۱۰؛ سیگل^{۲۷}، ۲۰۱۳:۱۲؛ ژانگ و شو^{۲۸}، ۲۰۲۵:۹).

¹. Second language acquisition.

². Mercer.

³. Levi & Poehner.

⁴. Bandura.

⁵. Code.

⁶. Teng.

⁷. Xiao.

⁸. He et al.

⁹. Lai.

¹⁰. Lu.

¹¹. Maretha & Waluyo.

¹². Teng & Wang.

¹³. English as a foreign language.

¹⁴. English as a second language.

¹⁵. Zhang et al.

¹⁶. Vandergrift et al.

¹⁷. Yeldham

¹⁸. Metacognitive awareness in listening

¹⁹. Maftoon & Alamdari

²⁰. Rahimi & Katal

²¹. Shaojie et al.

²². Zhang & Xu

²³. Cross

²⁴. Goh & Taib

²⁵. Siegel

در عصر دیجیتال، فناوری می‌تواند فرصت‌های ارزشمندی برای ارتقای مهارت‌های شنیداری و تقویت کنشگری زبان‌آموز فراهم کند. بسترهای چندرسانه‌ای، یادگیری زبان با کمک تلفن همراه^۱ و محیط‌های غوطه‌ور مانند واقعیت مجازی^۲ تجربه‌های شنیداری غنی و مبتنی بر بافت ارائه می‌دهند که از رشد واژگانی، آگاهی دستوری و درک کلی حمایت می‌کنند (تای، ۲۰۲۲: ۸؛ ژانگ و زو، ۲۰۲۲). چنین ابزارهایی به زبان‌آموزان امکان می‌دهند در موقعیت‌های واقعی و معنادار تمرین کنند و این امر می‌تواند هم دقت زبانی و هم ماندگاری بلندمدت یادگیری را افزایش دهد (پیو و لی، ۲۰۲۴: ۹؛ وانگ و تای، ۲۰۲۴: ۱۲). از سوی دیگر، فناوری می‌تواند به عنوان محرکی برای کنشگری عمل کند؛ زیرا به زبان‌آموزان کنترل بیشتری بر چگونگی، زمان و محتوای تمرین می‌دهد، یادگیری خود تنظیم شده را تشویق می‌کند و رویکردهای شخصی‌سازی شده را پشتیبانی می‌نماید (فاضیه و تاریهوران، ۲۰۲۴: ۱۱؛ لای، ۲۰۲۲: ۱۴؛ لیو و چائو، ۲۰۱۸: ۱۰؛ راین‌هاردت، ۲۰۲۲: ۷؛ رایندرز و وایت، ۲۰۱۶: ۵). منابعی مانند یوتیوب یا وبسایت‌های تخصصی انگلیسی به عنوان زبان خارجی نمونه‌هایی از کنشگری پویای زبان‌آموز را ارائه می‌دهند (گادوین-جونز، ۲۰۲۴: ۹؛ ویبرگ و کوکولسکا-هولم، ۲۰۲۲: ۱۲) و به زبان‌آموزان آزادی انتخاب محتوایی متناسب با علایق، اهداف و سطح مهارتی‌شان می‌بخشند. افزون بر این، قابلیت‌هایی مانند تنظیم سرعت پخش و استفاده از زیرنویس به آنان اجازه می‌دهد تا تجربه شنیداری خود را بیش از پیش با نیازهای فردی سازگار کنند.

با وجود این مزایا، هنوز کمبود پژوهش‌هایی وجود دارد که به طور مستقیم بررسی کنند که کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری چگونه می‌تواند بر درک شنیداری و آگاهی فراشناختی در گوش دادن تأثیر بگذارد. با توجه به پذیرش روزافزون کنشگری به عنوان سازه‌ای چندبعدی (مرسر، ۲۰۱۱: ۱۳؛ نگوین و بویی، ۲۰۲۳: ۱۱) و حرکت به سوی رویکردهای یادگیرنده محور در آموزش (خنک و نیوتن، ۲۰۲۳: ۱۳؛ پان، ۲۰۲۳: ۱۰)، به نظر می‌رسد بررسی چگونگی بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال، نه تنها برای تقویت مهارت شنیداری بلکه برای پرورش رفتارهای راهبردی پشتیبان آن، ضروری باشد.

اگرچه پژوهش‌های پیشین نقش فناوری را در بهبود مهارت شنیداری (پیو و لی، ۲۰۲۴: ۱۲؛ ژانگ و زو، ۲۰۲۲: ۹) و نقش کنشگری را در ارتقای خود مختاری، انگیزش و یادگیری خود تنظیم شده (تنگ، ۲۰۱۹: ۸؛ تنگ و وانگ، ۲۰۲۳: ۱۳) بررسی کرده‌اند؛ اما کمتر پژوهشی این دو حوزه را در قالب یک چارچوب واحد تلفیق کرده و تأثیر کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری را به طور هم‌زمان بر درک شنیداری و آگاهی فراشناختی آزموده است. افزون بر این، بیشتر مطالعات پیشین یا بر استفاده هدایت‌شده از فناوری تمرکز داشته‌اند یا پیامدهای کلی یادگیری زبان را بررسی کرده‌اند، در حالی که نقش انتخاب، کنترل و مدیریت فعالیت‌های یادگیری توسط خود زبان‌آموزان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از این رو، همچنان شکافی در ادبیات پژوهش درباره سازوکارهای اثرگذاری کنشگری مبتنی بر فناوری بر فرایندها و پیامدهای یادگیری شنیداری وجود دارد.

مطالعه حاضر در پاسخ به این خلأ، تأثیر کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری را که از طریق استفاده مستقل زبان‌آموزان از یوتیوب و وبسایت‌های آموزش انگلیسی به عنوان زبان خارجی عملیاتی شده است در مقایسه با استفاده کنترل شده از فناوری و آموزش سنتی مبتنی بر کتاب درسی بررسی می‌کند. این پژوهش همچنین ترجیحات زبان‌آموزان را در خصوص فعالیت‌های شنیداری

¹. Mobile-assisted language learning

². Virtual reality

³. Tai

⁴. Pyo & Lee

⁵. Wang & Tai

⁶. Faziah & Tarihoran

⁷. Liu & Chao

⁸. Reinhardt

⁹. Reinders & White

¹⁰. Godwin-Jones.

¹¹. Viberg & Kukulska-Hulme.

¹². Nguyen & Bui.

¹³. Kheng & Newton.

¹⁴. Pan.

مبتنی بر فناوری تحلیل می‌کند تا روشن شود کنشگری چگونه تجربه یادگیری دیجیتال را شکل می‌دهد. بر این اساس، پرسش‌های پژوهشی زیر مطرح شدند:

۱. اثرات کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری و استفاده کنترل شده از فناوری بر درک شنیداری زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در مقایسه با آموزش سنتی مبتنی بر کتاب درسی چیست؟

۲. کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری و استفاده کنترل شده از فناوری چه تأثیری بر آگاهی فراشناختی در گوش دادن زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، در مقایسه با گروه کنترل سنتی دارند؟

۳. زبان‌آموزان هنگام اعمال کنشگری، کدام فناوری‌ها و فعالیت‌ها را برای توسعه مهارت شنیداری ترجیح می‌دهند؟ یافته‌های این مطالعه می‌تواند راهنمایی‌های عملی برای مدرسان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و طراحان برنامه درسی فراهم کند که به دنبال ادغام کنشگری در آموزش‌های تقویت‌شده با فناوری هستند. درک ترجیحات زبان‌آموزان و نحوه درگیری راهبردی آنان می‌تواند به طراحی فعالیت‌های شنیداری خودمختارتر، انگیزشی‌تر و مؤثرتر کمک کند. افزون بر این، نتایج پژوهش می‌تواند تلاش‌های نهادی برای به‌کارگیری ابزارهای دیجیتالی را هدایت کند که به‌طور هم‌زمان رشد فراشناختی و مهارت شنیداری را ارتقا می‌دهند.

۲. پیشینه پژوهش

۱،۲. چارچوب نظری پژوهش

پژوهش حاضر بر این فرض استوار است که تبیین رابطه میان کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری، آگاهی فراشناختی و درک شنیداری، مستلزم نگاهی چند بعدی به فرایند یادگیری زبان است. اگرچه هر یک از نظریه‌های مطرح در حوزه یادگیری زبان ابعاد ارزشمندی از این فرایند را توضیح می‌دهند، هیچ یک به‌تنهایی قادر نیستند تعامل پیچیده میان عوامل فردی، انگیزشی، اجتماعی و فناورانه را که در شکل‌گیری کنشگری زبان‌آموز نقش دارند، به‌طور جامع تبیین کنند. برای مثال، برخی نظریه‌ها بر فرایندهای شناختی و انگیزشی تأکید دارند، در حالی که برخی دیگر نقش تعاملات اجتماعی یا محیط‌های یادگیری را برجسته می‌سازند؛ اما هیچ‌یک به‌تنهایی نمی‌توانند توضیح دهند که چگونه فناوری، از طریق ایجاد فرصت‌های انتخاب، خودتنظیمی و تعامل با منابع دیجیتال، به شکل‌گیری کنشگری زبان‌آموز و درنهایت ارتقای آگاهی فراشناختی و عملکرد شنیداری منجر می‌شود.

بر همین اساس، چارچوب نظری این پژوهش با تلفیق چهار دیدگاه مکمل، شامل نظریه نظام‌های پویا و پیچیده (لارسن-فریمن^۱، ۲۰۱۹:۱۱)، نظریه اجتماعی-فرهنگی (ویگوتسکی^۲، ۱۹۷۸:۹)، نظریه شناخت اجتماعی (باندورا^۳، ۲۰۰۱:۱۲) و نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان^۴، ۱۹۸۵:۹) طراحی شده است. این تلفیق صرفاً کنار هم قرار دادن چند نظریه نیست، بلکه تلاشی برای ارائه تبیینی چند سطحی از پدیده کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری است. در این چارچوب، هر نظریه بخشی از سازوکارهای مؤثر بر شکل‌گیری کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری را توضیح می‌دهد و در کنار سایر نظریه‌ها، تصویری منسجم از روابط میان فناوری، کنشگری، آگاهی فراشناختی و درک شنیداری ارائه می‌کند.

در این مدل تلفیقی، نظریه نظام‌های پویا و پیچیده ماهیت تحول‌یابنده و وابسته به بافت کنشگری را تبیین می‌کند؛ نظریه اجتماعی-فرهنگی نشان می‌دهد که فناوری چگونه به‌عنوان ابزاری میانجی، فرصت‌های جدیدی برای تعامل و یادگیری فراهم می‌آورد؛ نظریه شناخت اجتماعی نقش خودکارآمدی و ادراک کنترل را در به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی توضیح می‌دهد و نظریه خودتعیین‌گری سازوکارهای انگیزشی زیربنای انتخاب، خودمختاری و مشارکت فعال زبان‌آموز را روشن می‌سازد. از این رو، در پژوهش حاضر کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری نه به‌عنوان یک ویژگی صرفاً فردی یا صرفاً فناورانه، بلکه به‌عنوان سازه‌ای چند سطحی و پویا در نظر گرفته می‌شود که از تعامل مستمر عوامل شناختی، انگیزشی، اجتماعی و فناورانه پدید می‌آید.

¹. Larson Freeman.

². Vygotsky

³. Bandura

⁴. Deci & Ryan

نخست، نظریه نظام‌های پویا و پیچیده (لارسن-فریمن، ۲۰۱۹:۱۱) یادگیری زبان را فرایندی غیرخطی، پویا و وابسته به تعامل مستمر عوامل فردی، اجتماعی و محیطی می‌داند. از این منظر، کنشگری زبان‌آموز ویژگی‌ای از پیش تعیین‌شده یا ثابت نیست، بلکه در نتیجه تعامل مداوم زبان‌آموز با محیط یادگیری، منابع در دسترس و تجربه‌های پیشین، به‌طور مستمر بازسازی و تحول می‌یابد؛ بنابراین، میزان کنشگری یک زبان‌آموز ممکن است در موقعیت‌های مختلف تغییر کند و تحت تأثیر فرصت‌ها و محدودیت‌های محیط یادگیری قرار گیرد.

کاربرد این دیدگاه در محیط‌های یادگیری دیجیتال اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند؛ زیرا فناوری محیط یادگیری را از فضایی نسبتاً ثابت و معلم‌محور به محیطی پویا، باز و غنی از منابع تبدیل می‌کند. ابزارهایی مانند یوتیوب و وبسایت‌های آموزش زبان امکان انتخاب منابع، تنظیم مسیر یادگیری، کنترل سرعت یادگیری و بازنگری مکرر محتوا را در اختیار زبان‌آموز قرار می‌دهند. از دیدگاه نظام‌های پویا و پیچیده، این امکانات صرفاً ویژگی‌های فناورانه نیستند، بلکه شرایطی را فراهم می‌کنند که در آن کنشگری می‌تواند به تدریج رشد یافته، تثبیت شود یا حتی در اثر تغییر شرایط یادگیری دگرگون گردد. بدین ترتیب، این نظریه بیش از آنکه رابطه‌ای خطی میان فناوری و یادگیری ترسیم کند، بر پویایی مستمر تعامل میان زبان‌آموز، فناوری و محیط یادگیری تأکید دارد.

با وجود این، نظریه نظام‌های پویا و پیچیده عمدتاً به تبیین چگونگی تحول کنشگری می‌پردازد و کمتر سازوکارهای روان‌شناختی یا نقش ابزارهای میانجی در این تحول را توضیح می‌دهد؛ به عبارت دیگر، این نظریه روشن می‌کند که کنشگری چگونه در تعامل با محیط شکل می‌گیرد؛ اما کمتر مشخص می‌سازد که فناوری دقیقاً از چه طریق این تعامل را تسهیل می‌کند یا چگونه انتخاب‌ها و فعالیت‌های زبان‌آموز به فرایند یادگیری تبدیل می‌شوند. از این رو، برای تبیین نقش فناوری به‌عنوان ابزاری میانجی در شکل‌گیری کنشگری، بهره‌گیری از نظریه اجتماعی-فرهنگی ضروری به نظر می‌رسد.

در ادامه این چارچوب، نظریه اجتماعی-فرهنگی (ویگوتسکی، ۱۹۷۸:۹) نقش ابزارهای میانجی و تعاملات اجتماعی را در فرایند یادگیری برجسته می‌سازد. برخلاف دیدگاه‌های شناختی که یادگیری را عمدتاً حاصل پردازش‌های درونی فرد می‌دانند، این نظریه بر آن است که رشد شناختی در بستر تعامل با دیگران و از طریق بهره‌گیری از ابزارهای فرهنگی شکل می‌گیرد. از این منظر، زبان‌آموزان دانش و مهارت‌های خود را نه به‌صورت منفعل، بلکه از طریق مشارکت در فعالیت‌های معنادار و تعامل با محیط پیرامون توسعه می‌دهند.

در این چارچوب، فناوری صرفاً وسیله‌ای برای انتقال محتوای آموزشی نیست، بلکه به‌عنوان ابزار میانجی عمل می‌کند که کیفیت تعامل زبان‌آموز با منابع یادگیری را دگرگون می‌سازد. پلتفرم‌هایی مانند یوتیوب و وبسایت‌های آموزش زبان، امکان دسترسی به ورودی‌های اصیل، دریافت بازخورد، تکرار هدفمند، تنظیم سرعت یادگیری و تعامل با انواع منابع چندرسانه‌ای را فراهم می‌کنند. این قابلیت‌ها نه تنها فرصت‌های بیشتری برای تمرین مهارت شنیداری ایجاد می‌کنند، بلکه شرایطی را مهیا می‌سازند که زبان‌آموز بتواند مسئولیت بیشتری در هدایت فرایند یادگیری خود بر عهده بگیرد. در نتیجه، از منظر اجتماعی-فرهنگی، فناوری زمانی ارزش آموزشی پیدا می‌کند که بتواند نقش میانجی مؤثری میان زبان‌آموز و محیط یادگیری ایفا کند و فرصت‌های کنشگری را گسترش دهد.

یکی از مفاهیم بنیادین این نظریه، منطقه مجاور رشد^۱ است که بیان می‌کند یادگیرندگان در صورت دریافت حمایت مناسب، قادر خواهند بود عملکردی فراتر از توانایی فعلی خود نشان دهند. در محیط‌های یادگیری دیجیتال، این حمایت الزاماً از سوی معلم یا همسالان تأمین نمی‌شود، بلکه می‌تواند از طریق قابلیت‌های فناوری نیز تحقق یابد. برای مثال، استفاده از زیرنویس، تنظیم سرعت پخش، مشاهده چندباره محتوای شنیداری، دریافت بازخورد از تمرین‌های آنلاین یا بهره‌گیری از منابع متناسب با سطح زبان‌آموز، همگی نمونه‌هایی از میانجی‌گری فناورانه هستند که می‌توانند نقش حمایتی مشابهی ایفا کنند. از این منظر، کنشگری

^۱. Zone of proximal development (ZPD).

یادگیرنده به کمک فناوری صرفاً به معنای آزادی در انتخاب منابع نیست، بلکه به معنای بهره‌گیری آگاهانه از امکانات میانجی فناوری برای پیشبرد یادگیری است.

با وجود این، نظریه اجتماعی-فرهنگی بیش از آنکه بر تفاوت‌های فردی تمرکز کند، بر نقش محیط و ابزارهای میانجی تأکید دارد؛ بنابراین، اگرچه این نظریه به‌خوبی توضیح می‌دهد که فناوری چگونه فرصت‌های یادگیری را فراهم می‌کند، کمتر روشن می‌سازد که چرا برخی زبان‌آموزان از این فرصت‌ها به‌صورت فعال و راهبردی بهره می‌گیرند، در حالی که برخی دیگر، با وجود دسترسی به منابع مشابه، مشارکت و پیشرفت کمتری نشان می‌دهند. برای پاسخ به این پرسش، لازم است سازوکارهای فردی مؤثر بر شکل‌گیری کنشگری، به‌ویژه نقش خودکارآمدی و ادراک کنترل، مورد توجه قرار گیرد؛ موضوعی که در نظریه شناخت اجتماعی تبیین می‌شود.

نظریه شناخت اجتماعی (باندورا، ۲۰۰۱:۱۲) این خلأ را با تأکید بر تعامل متقابل میان عوامل فردی، رفتاری و محیطی برطرف می‌کند. بر اساس این نظریه، رفتار یادگیرنده نه صرفاً تحت تأثیر محیط و نه صرفاً حاصل ویژگی‌های فردی است، بلکه نتیجه تعامل مستمر میان باورهای شخصی، رفتارهای یادگیری و شرایط محیطی است. در این چارچوب، خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین سازوکارهای روان‌شناختی محسوب می‌شود که تعیین می‌کند زبان‌آموز تا چه اندازه مایل است مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرد، در مواجهه با دشواری‌ها پایداری نشان دهد و از راهبردهای مؤثر برای دستیابی به اهداف خود استفاده کند.

این دیدگاه در پژوهش حاضر اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری تنها زمانی می‌تواند به بهبود یادگیری منجر شود که زبان‌آموز توانایی خود را در مدیریت منابع دیجیتال، انتخاب فعالیت‌های مناسب و هدایت فرایند یادگیری باور داشته باشد. برای مثال، دو زبان‌آموز ممکن است به مجموعه‌ای یکسان از ویدئوهای یوتیوب یا وب‌سایت‌های آموزشی دسترسی داشته باشند؛ اما میزان بهره‌گیری آنان از این منابع، به باورشان نسبت به توانایی خود در استفاده مؤثر از این امکانات بستگی دارد. از این رو، خودکارآمدی را می‌توان حلقه ارتباطی میان فرصت‌های ایجادشده توسط فناوری و رفتارهای خودتنظیمی زبان‌آموز دانست. علاوه بر این، نظریه شناخت اجتماعی توضیح می‌دهد که خودکارآمدی، زبان‌آموز را به استفاده هدفمند از راهبردهای شناختی و فراشناختی، از جمله برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی فرایند شنیدن، ترغیب می‌کند. این موضوع به‌ویژه در مهارت شنیداری اهمیت دارد، زیرا درک گفتار مستلزم تصمیم‌گیری‌های مداوم، کنترل توجه، ارزیابی میزان فهم و اصلاح راهبردها در حین انجام تکلیف است؛ بنابراین، انتظار می‌رود زبان‌آموزانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، از ظرفیت‌های فناوری به‌صورت راهبردی‌تر استفاده کرده و در نتیجه، آگاهی فراشناختی و عملکرد شنیداری بهتری را تجربه کنند.

با این حال، اگرچه نظریه شناخت اجتماعی نقش باورهای فردی و خودکارآمدی را به‌خوبی تبیین می‌کند؛ اما کمتر به این پرسش می‌پردازد که چه عواملی موجب می‌شوند زبان‌آموزان اساساً تمایل داشته باشند مسئولیت یادگیری خود را بپذیرند و به صورت داوطلبانه در فعالیت‌های یادگیری درگیر شوند. به بیان دیگر، این نظریه توضیح می‌دهد که افراد چگونه بر اساس باورهای خود عمل می‌کنند؛ اما کمتر منشأ انگیزش درونی و احساس خودمختاری را تبیین می‌کند. از این رو، برای تکمیل مدل نظری پژوهش حاضر، بهره‌گیری از نظریه خودتعیین‌گری ضروری است که نقش نیازهای بنیادین روان‌شناختی و انگیزش خودمختار را در شکل‌گیری کنشگری زبان‌آموز توضیح می‌دهد.

در تکمیل چارچوب نظری پژوهش، نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۱۹۸۵:۹) به تبیین سازوکارهای انگیزشی زیربنای کنشگری زبان‌آموز می‌پردازد. این نظریه بر این اصل استوار است که کیفیت یادگیری تنها به میزان توانایی یا دسترسی به منابع وابسته نیست، بلکه به نوع انگیزشی که رفتار یادگیرنده را هدایت می‌کند نیز بستگی دارد. بر اساس این دیدگاه، سه نیاز بنیادین روان‌شناختی، یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط، پیش‌نیاز شکل‌گیری انگیزش درونی و مشارکت فعال در یادگیری هستند. هرچه این نیازها بیشتر ارضا شوند، احتمال آنکه زبان‌آموز مسئولیت بیشتری در قبال یادگیری خود بپذیرد، در فعالیت‌های آموزشی با پشتکار بیشتری مشارکت کند و راهبردهای مؤثرتری را به کار گیرد، افزایش می‌یابد.

کاربرد این نظریه در محیط‌های یادگیری مبتنی بر فناوری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. محیط‌های دیجیتال، به‌ویژه پلتفرم‌هایی مانند یوتیوب و وب‌سایت‌های آموزش زبان، فرصت‌های گسترده‌ای برای انتخاب محتوا، تعیین سرعت یادگیری، بازبینی مطالب و تنظیم مسیر یادگیری بر اساس علایق و نیازهای فردی فراهم می‌کنند. با این حال، از منظر نظریه خودتعیین‌گری، این قابلیت‌ها زمانی به یادگیری مؤثر منجر می‌شوند که احساس خودمختاری و شایستگی زبان‌آموز را تقویت کنند؛ بنابراین، فناوری به خودی خود عامل یادگیری نیست؛ بلکه زمانی ارزش آموزشی پیدا می‌کند که زمینه ارضای نیازهای روان‌شناختی یادگیرندگان را فراهم آورد و آنان را به مشارکت فعال و خودراهبر در فرایند یادگیری ترغیب کند.

این دیدگاه همچنین پیوند مستقیمی با آگاهی فراشناختی برقرار می‌کند. هنگامی که زبان‌آموزان از روی انگیزش درونی و با احساس اختیار در فعالیت‌های یادگیری مشارکت می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که برای دستیابی به اهداف خود، از راهبردهایی مانند برنامه‌ریزی، پایش فرایند یادگیری، ارزیابی عملکرد و اصلاح راهبردهای خود استفاده کنند. این فرایندها، مؤلفه‌های اصلی آگاهی فراشناختی را تشکیل می‌دهند و می‌توانند به درک عمیق‌تر و مؤثرتر پیام‌های شنیداری منجر شوند. از این منظر، خودمختاری نه صرفاً یک پیامد آموزشی، بلکه یکی از سازوکارهای اساسی در توسعه فرایندهای فراشناختی محسوب می‌شود.

با وجود آنکه هر یک از چهار نظریه فوق بخشی از پدیده مورد مطالعه را تبیین می‌کنند، نوآوری چارچوب نظری پژوهش حاضر در تلفیق این دیدگاه‌ها در قالب یک مدل مفهومی واحد است. در این مدل، کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری نه صرفاً نتیجه دسترسی به فناوری، نه صرفاً محصول ویژگی‌های فردی و نه صرفاً پیامد تعاملات اجتماعی تلقی می‌شود؛ بلکه سازه‌ای پویا، چندبعدی و چند سطحی است که از تعامل مستمر عوامل فردی، اجتماعی، انگیزشی و فناورانه شکل می‌گیرد.

بر این اساس، پژوهش حاضر استدلال می‌کند که فناوری مستقیماً موجب بهبود درک شنیداری نمی‌شود. آنچه نقش تعیین‌کننده دارد، نحوه تعامل زبان‌آموز با ظرفیت‌های فناوری و میزان کنشگری او در بهره‌گیری از این ظرفیت‌هاست. فناوری با فراهم کردن فرصت انتخاب، انعطاف‌پذیری، دسترسی به منابع متنوع و امکان تنظیم فرایند یادگیری، زمینه شکل‌گیری کنشگری را فراهم می‌کند؛ اما تبدیل این فرصت‌ها به یادگیری مؤثر، مستلزم برخورداری زبان‌آموز از خودکارآمدی، انگیزش خودمختار و توانایی خودتنظیمی است. در نتیجه، تأثیر فناوری بر یادگیری، تأثیری غیرمستقیم و وابسته به نحوه فعال شدن این سازوکارهای روان‌شناختی و آموزشی است.

در مدل پیشنهادی این پژوهش، این فرایند را می‌توان به صورت یک زنجیره مفهومی تبیین کرد. نخست، محیط‌های یادگیری دیجیتال فرصت‌هایی برای انتخاب، کنترل و تصمیم‌گیری فراهم می‌آورند و بدین ترتیب زمینه بروز کنشگری زبان‌آموز را ایجاد می‌کنند. این کنشگری، از طریق تقویت احساس خودمختاری و خودکارآمدی، می‌تواند زبان‌آموز را به استفاده فعال از راهبردهای خودتنظیمی سوق می‌دهد. خودتنظیمی نیز با افزایش برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی فرایند شنیدن، موجب ارتقای آگاهی فراشناختی می‌شود و در نهایت، این آگاهی فراشناختی می‌تواند به بهبود عملکرد زبان‌آموز در درک شنیداری منجر شود؛ بنابراین، در چارچوب نظری حاضر، آگاهی فراشناختی به‌عنوان سازوکار تبیین‌کننده میان کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری و موفقیت در مهارت شنیداری مفهوم‌سازی می‌شود.

در مجموع، چارچوب نظری پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تبیین اثرات کنشگری یادگیرنده به کمک فناوری مستلزم عبور از دیدگاه‌های تک‌عاملی و پذیرش ماهیت چندبعدی یادگیری زبان است. نظریه نظام‌های پویا و پیچیده تحول و پویایی کنشگری را توضیح می‌دهد؛ نظریه اجتماعی-فرهنگی نقش فناوری را به‌عنوان ابزار میانجی در شکل‌گیری فرصت‌های یادگیری تبیین می‌کند؛ نظریه شناخت اجتماعی سازوکارهای روان‌شناختی، به‌ویژه خودکارآمدی و ادراک کنترل را در تبدیل این فرصت‌ها به رفتارهای راهبردی روشن می‌سازد و نظریه خودتعیین‌گری نشان می‌دهد که چگونه خودمختاری و انگیزش درونی، مشارکت فعال و خودتنظیمی زبان‌آموز را تقویت می‌کنند. حاصل تعامل این چهار سطح، شکل‌گیری کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری است که از طریق ارتقای آگاهی فراشناختی، به بهبود درک شنیداری می‌انجامد. از این منظر، چارچوب نظری پژوهش حاضر نه صرفاً تلفیقی

از چند نظریه، بلکه مدلی مفهومی برای تبیین سازوکارهای اثرگذاری کنشگری یادگیرنده به کمک فناوری بر پیامدهای شناختی و فراشناختی یادگیری زبان ارائه می‌دهد.

۲,۲ مرور پیشینه پژوهش

کنشگری زبان آموز به عنوان مفهومی محوری در آموزش و فراگیری زبان دوم مطرح شده و به ظرفیت زبان آموزان برای انجام کنش‌های آگاهانه در شکل‌دهی به تجربه‌های یادگیری خود اشاره دارد (گاؤ، ۲۰۱۰:۸؛ [هنبری-لونگ](#)، ۲۰۲۳:۱۱). کنشگری که پیش‌تر به عنوان ویژگی‌ای ثابت تلقی می‌شد، امروزه به صورت فرایندی پویا و رابطه‌ای در نظر گرفته می‌شود که از طریق تعامل مداوم با بافت‌های اجتماعی، فرهنگی و مادی شکل می‌گیرد ([لین](#)، ۲۰۱۳:۸؛ [میلر](#)، ۲۰۱۶:۱۳؛ [نگوین و بویی](#)، ۲۰۲۳:۱۰). در بافت‌های انگلیسی به عنوان زبان خارجی و زبان دوم، کنشگری از مشارکت و خود مختاری زبان آموزان حمایت می‌کند و به آنان امکان می‌دهد تا تصمیم‌های آگاهانه بگیرند ([تنگ](#)، ۲۰۱۹:۷). به طور فعال در یادگیری مشارکت کنند و راهبردهای خود را متناسب با اهداف فردی تنظیم نمایند ([هی و همکاران](#)، ۲۰۲۴:۱۲؛ [نایت و همکاران](#)، ۲۰۱۷:۸).

این مرور نشان می‌دهد که کنشگری زبان آموز چگونه در آموزش انگلیسی به عنوان زبان خارجی عمل می‌کند و تقاطع روبه گسترش آن با فناوری را، به ویژه در رشد درک شنیداری و آگاهی فراشناختی، بررسی می‌کند؛ دو حوزه‌ای که کنشگری به طور فزاینده‌ای در آن‌ها بروز یافته و مورد مطالعه قرار گرفته است.

۱.۲,۲ کنشگری زبان آموز و فراگیری زبان دوم

کنشگری زبان آموز عنصری بنیادین در یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی و زبان دوم است که زبان آموزان را قادر می‌سازد از طریق تصمیم‌گیری آگاهانه و استفاده راهبردی از فرصت‌های یادگیری، مسیر آموزشی خود را شکل دهند. [واگان و همکاران](#)^۶ (۲۰۲۰:۱۵) تأکید می‌کنند که کنشگری از طریق تعاملات گفت‌وگو محور کلاسی، منابع چندوجهی و شیوه‌های آموزشی مؤثر پرورش می‌یابد و به زبان آموزان کمک می‌کند فعال‌تر و مستقل‌تر در فرایند یادگیری مشارکت کنند.

[لارسن-فریمن](#) (۲۰۱۹:۱۰)، در چارچوب نظریه نظام‌های پویا و پیچیده (CDST^۷)، کنشگری را سازه‌ای چندبعدی و رابطه‌ای توصیف می‌کند؛ پدیده‌ای غیرثابت که به صورت نوین و وابسته به بافت، از طریق انطباق مداوم با شرایط اجتماعی، فرهنگی و مادی شکل می‌گیرد. این دیدگاه پویا با یافته‌های [پیکاردو و نورث](#)^۸ (۲۰۲۳:۱۳) هم‌راستا است؛ آنان کنشگری را هسته اصلی فراگیری زبان دوم می‌دانند و بر کنش‌های پیش‌دستانه زبان آموزان، مانند انتخاب منابع و تعدیل راهبردها، به عنوان عوامل کلیدی در شکل‌گیری مسیرهای یادگیری خودمختار، به ویژه در بافت‌های چندزبانه تأکید می‌کنند.

فراتر از محیط‌های یادگیری ساختاریافته، کنشگری تحت تأثیر عوامل روان‌شناختی و اجتماعی-فرهنگی به ویژه در استفاده خودراهبر از فناوری نیز قرار دارد. [لای](#) (۲۰۱۳:۹) نشان داد که درگیری زبان آموزان با ابزارهای دیجیتال به طور نزدیکی با انگیزش، سودمندی ادراک‌شده فناوری و میزان هم‌سویی آن با اهداف یادگیری فردی مرتبط است. [لو](#) (۲۰۲۴:۱۶) این یافته‌ها را بسط داد و نشان داد زبان آموزانی با سطح مهارت بالاتر در زبان انگلیسی، معمولاً خودمختاری بیشتری در جست‌وجوی فرصت‌های یادگیری

^۱. Deci & Ryan.

^۲. Hennebry-Leung

^۳. Lin

^۴. Miller

^۵. Knight et al.

^۶. Vaughn et al.

^۷. Complex Dynamic Systems Theory

^۸. Piccardo and North

خارج از کلاس نشان می‌دهند. میانجی‌های بیرونی، مانند معلمان یا تسهیل‌کنندگان دسترسی، می‌توانند با کمک به هدایت مؤثر منابع، کنشگری زبان‌آموزان را تقویت کنند.

کنشگری همچنین پیوند نزدیکی با خودمختاری و هویت در بافت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی دارد. تنگ (۲۰۱۹): استدلال می‌کند که کنشگری بازتابی از خودمختاری در عمل است و به زبان‌آموزان امکان می‌دهد کنترل معناداری بر یادگیری خود داشته باشند. هم‌زمان، هویت بر نحوه بروز این خودمختاری اثر می‌گذارد و انگیزش، اعتمادبه‌نفس و مشارکت را شکل می‌دهد. **تنگ و همکاران**^۱ (۲۰۲۴:۱۴) این پویایی را در میان دانشجومعلمان اندونزیایی و زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ویتنام بررسی کردند و نشان دادند که کنشگری از طریق راهبردهای حل مسئله وابسته به بافت بروز می‌یابد. برخی زبان‌آموزان بر تجربه‌های پیشین و خودراهبری تکیه داشتند، در حالی که برخی دیگر از حمایت بیرونی بهره می‌گرفتند؛ امری که تنوع اشکال کنشگری در بافت‌های اجتماعی-فرهنگی مختلف را نشان می‌دهد.

مطالعات تجربی متعددی نیز رابطه میان کنشگری و پیامدهای یادگیری را تأیید کرده‌اند. **مارتا و والویو**^۲ (۲۰۲۲:۶)، با بهره‌گیری از چهار مؤلفه اصلی کنشگری در نظریه باندورا (قصیدت، پیش‌اندیشی، خودتنظیمی و خودکارآمدی)، سطوح بالای کنشگری را در میان زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تایلندی گزارش کردند که در آن، پیش‌اندیشی و قصیدت برجسته‌تر بودند. با این حال، همبستگی کلی با مهارت زبانی متوسط بود که نشان می‌دهد حمایت معلم و همسالان همچنان برای تداوم و تعمیق کنشگری ضروری است.

هی و همکاران (۲۰۲۴:۱۵) در مطالعه‌ای درباره بازیابی هم‌تایان در تکالیف نوشتاری دانشجویان چینی، نشان دادند که زبان‌آموزان از طریق یادگیری خودتنظیم‌شده و تعامل با همسالان کنشگری خود را اعمال می‌کنند؛ امری که تحت تأثیر باورها، اهداف و پیشینه زبانی آنان قرار داشت. راهنمایی معلم مهم‌ترین عامل حمایتی بیرونی بود و محدودیت زمانی، مانعی رایج برای بروز کامل کنشگری محسوب می‌شد.

طراحی تکلیف نیز نقش مهمی در تسهیل کنشگری زبان‌آموز ایفا می‌کند. **وو و آلبرت**^۳ (۲۰۲۴:۱۱) دریافتند تکالیفی که آزادی خلاقانه و مشارکت زبان‌آموز را افزایش می‌دهند، مانند تولید محتوای اصیل در مقایسه با تکالیف سنتی و معلم‌محور، مشارکت بیشتری ایجاد می‌کنند. به‌طور جالب توجهی، زبان‌آموزان مجارستانی مشارکت بیشتری نسبت به زبان‌آموزان چینی گزارش کردند که بر نقش عوامل فرهنگی و بافتی در نحوه بروز کنشگری تأکید دارد.

درنهایت، کنشگری در محیط‌های آموزشی پر فشار یا محدودکننده نمود بیشتری می‌یابد. **لئو**^۴ (۲۰۲۳:۷) نشان داد که زبان‌آموزان و معلمان در نظام‌های آموزشی آزمون‌محور، علی‌رغم فشارهای ساختاری، با تعدیل شیوه‌های تدریس و یادگیری، فضایی برای مشارکت معنادار ایجاد می‌کنند. این یافته‌ها بر انعطاف‌پذیری و خلاقیت نهفته در کنشگری حتی در چارچوب‌های سخت‌گیرانه دلالت دارد.

۲.۲.۲. کنشگری زبان‌آموز تقویت‌شده با فناوری

ادغام فناوری در محیط‌های یادگیری زبان فرصت‌های تازه‌ای برای پرورش کنشگری زبان‌آموز فراهم کرده است. ابزارهای دیجیتال به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند نقش فعال‌تر و خودمختارتری در شکل‌دهی به تجربه‌های یادگیری خود ایفا کنند. در محیط‌های کلاسی، **لیو و چائو** (۲۰۱۸:۱۳) بررسی کردند که چگونه یک معلم در کلاس انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در تایوان از قابلیت‌های فناوری، از جمله دستگاه‌های همراه، فرهنگ‌نامه‌های آنلاین و سامانه‌های پاسخ‌دهی تعاملی، برای تشویق اشکال فردی و مشارکتی کنشگری استفاده کرد. یافته‌های آنان نشان داد که موفقیت ادغام فناوری نه تنها به دسترسی به ابزارها، بلکه به

¹. Teng et al.

². Maretha and Waluyo.

³. Wu and Albert.

⁴. Leo.

توانایی معلم در هم‌سو سازی این قابلیت‌ها با اهداف زبان‌آموزان و ایجاد فرصت‌های مشارکت معنادار وابسته است. آنان همچنین تأکید کردند که کنشگری معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در فعال‌سازی کنشگری زبان‌آموز دارد.

فراتر از محیط‌های ساختاریافته، فناوری در حمایت از یادگیری خودراهبر و خودمختار نیز مؤثر بوده است (حیدری و همکاران^۱، ۲۰۱۹:۹). رایندرز و وایت (۲۰۱۶:۱۱) گزارش کردند که برنامه‌های تلفن همراه، بازی‌های آنلاین و شبکه‌های اجتماعی امکان تمرین زبانی اصیل را فراهم می‌کنند و زبان‌آموزان را قادر می‌سازند کنترل بیشتری بر پیشرفت خود داشته باشند. براون^۲ (۲۰۱۷:۳) نیز الگوهای مشابهی را در میان دانشجویان تایوانی گزارش کرد که از ابزارهای دیجیتالی مانند بازی‌های چندنفره، وبسایت‌های اشتراک ویدئو و شبکه‌های اجتماعی برای یادگیری خارج از کلاس استفاده می‌کردند. بسیاری از زبان‌آموزان این ابزارها را به‌طور خلاقانه با اهداف فردی خود تطبیق می‌دادند و اغلب محیط‌های خصوصی و غیررسمی را برای اجتناب از قضاوت اجتماعی ترجیح می‌دادند. راینهارت (۲۰۲۲:۱۴) این دیدگاه را گسترش داد و نشان داد که زبان‌آموزان چگونه در خارج از کلاس، از طریق بازی‌های آنلاین و بسترهای چندرسانه‌ای، یادگیری خودراهبر زبان را دنبال می‌کنند.

طراحی تکلیف در شکل‌دهی کنشگری به کمک فناوری نقش محوری دارد. نایت و همکاران (۲۰۱۷:۱۱) دو نوع تکلیف ارتباط رایانه‌واسط هم‌زمان (SCMC^۳)، یعنی تکالیف شکاف اطلاعاتی و تبادل نظر را بررسی کردند و چهار نوع کنشگری (بازنمایی، سازمانی، راهبردی و جهت‌دهنده) را شناسایی نمودند. تکالیف شکاف اطلاعاتی حل مسئله ساختاریافته و کنشگری راهبردی را تقویت کردند، در حالی که تکالیف تبادل نظر بیان شخصی و هویت‌سازی را تسهیل نمودند. این یافته‌ها اهمیت طراحی هدفمند فعالیت‌های مبتنی بر فناوری را برای ارتقای کنشگری برجسته می‌کند.

افزون بر فضاهای رسمی و غیررسمی یادگیری، محیط‌های دیجیتال غیررسمی موسوم به «زیست‌بوم‌های دیجیتال» (ساورو و زورو^۴، ۲۰۱۹:۱۳) فرصت‌های بیشتری برای شکوفایی کنشگری فراهم می‌کنند. زبان‌آموزان در تعامل با شبکه‌های اجتماعی و بسترهای اشتراک ویدئو، رشد زبانی خود را هدایت می‌کنند. زای و ویوو^۵ (۲۰۲۳:۹) با بررسی ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی مانند چت‌بات‌ها نشان دادند که این فناوری‌ها با فراهم‌سازی تعاملات سریع، یادگیری خودراهبر را تقویت می‌کنند.

القشام^۶ (۲۰۱۸:۷) نیز با تحلیل استفاده زبان‌آموزان EFL دانشگاهی عربستانی از واتس‌آپ در چارچوب نظریه کنشگری ون‌لیپر، نشان داد که این بستر از تمرین پایدار زبان، همکاری اجتماعی و رشد خودمختاری حمایت می‌کند. زبان‌آموزان از دریافت‌کنندگان منفعل محتوا به مشارکت‌کنندگان فعال تبدیل شدند که نقش پویای ابزارهای شبکه‌های اجتماعی را در آموزش زبان معاصر نشان می‌دهد.

یادگیری مبتنی بر فناوری همچنین ارتباطات واقعی و رشد میان فرهنگی را پشتیبانی می‌کند. کوهن و هوفاشتر^۷ (۲۰۱۷:۶) نشان دادند که همکاری از راه دور از طریق تبادل‌های زبان میانجی (lingua franca) به زبان‌آموزان دبیرستانی امکان می‌دهد مالکیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. دانش‌آموزان با توسعه موضوعات، مشارکت در گفت‌وگوهای واقعیت محور و به‌کارگیری راهبردهای ارتباطی، اعتمادبه‌نفس بیشتری کسب کردند. این یافته‌ها با رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی هم‌راستا است و برای تقویت مهارت‌های کلیدی، به‌ویژه درک شنیداری، اهمیت ویژه‌ای دارد.

۳.۲.۲. مهارت درک شنیداری تقویت‌شده با فناوری

در دو دهه اخیر، ابزارهای چندرسانه‌ای به‌طور چشمگیری به ارتقای درک شنیداری در آموزش زبان کمک کرده‌اند. ژانگ و زو (۲۰۲۲:۱۱) در مروری بر ۴۱ مطالعه نشان دادند که ابزارهایی مانند دستگاه‌های همراه، پخش‌کننده‌های صوتی و ویدئوهای

^۱. Haidari et al.

^۲. Brown.

^۳. Synchronous computer-mediated communication.

^۴. Sauro & Zourou.

^۵. Zhai and Wibowo.

^۶. Alqasham.

^۷. Kohn and Hoffstaedter.

زیرنویس‌دار از رشد واژگان و آگاهی دستوری حمایت می‌کنند و ترکیب صدا و تصویر متحرک به‌ویژه برای بهبود درک شنیداری مؤثر است.

یادگیری زبان با کمک تلفن همراه رویکردی نویدبخش بوده است، هرچند با چالش‌هایی نیز همراه است. ناه^۱ (۲۰۱۱:۹) گزارش کرد که زبان‌آموزان کره‌ای ابزارهای همراه مبتنی بر پورتکل برنامه‌های بی‌سیم (WAP^۲) را به دلیل نوآوری و تعامل‌پذیری می‌پسندیدند؛ اما هزینه بالای اینترنت و دسترسی محدود مانع استفاده پایدار می‌شد. آلم^۳ (۲۰۱۳:۸) نشان داد که استفاده از پادکست همراه با وبلاگ‌نویسی بازاندیشانه به زبان‌آموزان سطح متوسط آلمانی کمک کرد خودمختاری و راهبردهای شنیداری خود را تقویت کنند.

نوآوری‌های جدیدتر مانند یادگیری ترکیبی مبتنی بر موبایل (MABL^۴) و واقعیت مجازی نیز آموزش شنیداری را ارتقا داده‌اند. پیو و لی^۵ (۲۰۲۴:۱۴) دریافتند دانشجویانی که آموزش یادگیری ترکیبی مبتنی بر موبایل دریافت کردند، عملکرد بهتری نسبت به هم‌تایان خود در کلاس‌های سنتی داشتند و خودمختاری بیشتری نشان دادند. وانگ و تای^۶ (۲۰۲۴:۱۰) نیز ظرفیت شخصی‌سازی مبتنی بر هوش مصنوعی را برجسته کردند و نشان دادند فناوری‌های تطبیقی محیط‌های شنیداری غوطه‌ور ایجاد می‌کنند که مشارکت و درک را افزایش می‌دهد.

تای^۷ (۲۰۲۲:۹) در بررسی استفاده از واقعیت مجازی موبایلی در آموزش شنیداری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی نشان داد زبان‌آموزانی که در فعالیت‌های مبتنی بر واقعیت مجازی شرکت کردند، نسبت به آموزش ویدئویی سنتی عملکرد بهتری داشتند و از انگیزش، واقع‌گرایی و تعامل‌پذیری بالاتری برخوردار بودند.

۴.۲.۲. آگاهی فراشناختی در درک شنیداری

در آموزش شنیداری زبان دوم، سه رویکرد اصلی مورد تأکید قرار می‌گیرد: راهبردهای متنی، استنباطی و فراشناختی. در حالی که دو رویکرد نخست بر رمزگشایی ویژگی‌های زبانی و استفاده از سرنخ‌های بافتی تمرکز دارند، راهبردهای فراشناختی به تفکر سطح بالاتر می‌پردازند و شامل برنامه‌ریزی، پایش و ارزشیابی فرایند گوش دادن هستند (کراس، ۲۰۱۵:۱۱؛ کوبایاشی^۸، ۲۰۱۸:۹؛ وندرگرفت و همکاران، ۲۰۰۶:۱۲؛ یلدهم، ۲۰۱۷:۱۰).

گوه و سینگ^۹ (۲۰۱۳:۱۳) نشان دادند زبان‌آموزان جوان توانایی نوظهوری برای بازاندیشی و تنظیم رفتار شنیداری دارند، هرچند خودآگاهی آنان به‌عنوان شنونده هنوز در حال رشد است.

یافته‌های جدیدتر نشان می‌دهد زبان‌آموزانی با آگاهی فراشناختی بالاتر بهتر می‌توانند نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کرده، راهبردها را تنظیم و درک شنیداری خود را بهبود بخشند (محمدپور و ظفرغندی^۸، ۲۰۲۴:۱۴؛ شائوچی و همکاران، ۲۰۲۴:۱۳؛ ژانگ و شو، ۲۰۲۵:۱۱). این ترکیب خودآگاهی (سینگ، ۲۰۱۳:۱۲) و خودمختاری (وندرگرفت، ۲۰۰۴:۱۰) به شکل‌گیری عادات شنیداری مستقل و مؤثر منجر می‌شود.

فراتر از آگاهی کلی، پژوهش‌ها همچنین به نقش فراشناخت در بافت‌های خاص یادگیری اشاره می‌کنند. در حوزه انگلیسی تجاری و به‌ویژه در ارتباط با اضطراب شنیداری، ژانگ و شو (۲۰۲۵:۱۱) دریافتند که زبان‌آموزانی با خودکارآمدی بالاتر عملکرد بهتری داشتند، در حالی که افرادی که اضطراب را تجربه می‌کردند، با کاهش درک مطلب نشان دادند که هر دو پیامد از طریق تنظیم فراشناختی میانجی‌گری می‌شدند. به‌طور مشابه، سو^۹ (۲۰۲۴:۱۰) مشاهده کرد که زبان‌آموزان دارای مهارت‌های فراشناختی

^۱. Nah.

^۲. Wireless application protocol.

^۳. Alm.

^۴. Mobile-assisted blended learning.

^۵. Pyo and Lee.

^۶. Kobayashi.

^۷. Goh and Singh.

^۸. Muhammadpour & Zafarghandi.

^۹. Su.

قوی تر به عملکرد بالاتری دست یافتند، در حالی که زبان آموزان با سطح پایین تر مهارت زبانی، اضطراب بیشتر و تنظیم ضعیف تری را تجربه کردند.

مطالعات متعددی نیز بر نقش آموزش راهبردهای فراشناختی تأکید دارند. [رحیمی و کاتال \(۲۰۱۲:۱۳\)](#) نشان دادند راهبردهای برنامه ریزی، حل مسئله و ارزشیابی پیش بینی کننده آمادگی زبان آموزان برای استفاده از ابزارهای شنیداری دیجیتال هستند. [مهدوی و میری^۱ \(۲۰۱۹:۱۲\)](#) نیز نشان دادند رویکردهای فرایندمحور بازانديشانه نسبت به رویکردهای محصول محور نتایج بهتری در درک شنیداری و آگاهی فراشناختی به همراه دارند.

پژوهش های دیگری نیز این یافته ها را تأیید می کنند. [مفتون و علمداری \(۲۰۲۰:۱۱\)](#) دریافتند که آموزش ساختاریافته به طور معناداری هر پنج حوزه «پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری» را بهبود بخشید و اهمیت بازانديشی هدایت شده و شنیدن راهبردی را تقویت کرد. همچنین، [روبیوس و بوستوس^۲ \(۲۰۲۱:۱۲\)](#) پس از اجرای یک چرخه آموزشی فراشناختی، افزایش های قابل توجهی در درک مطلب گزارش کردند؛ هرچند برخی خرده مولفه ها، مانند توجه هدایت شده و حل مسئله، همواره با پیامدهای درک مطلب همسو نبودند.

مطالعات بر زبان آموزان کم مهارت نیز نتایج مشابهی گزارش کرده اند. [چرو^۳ \(۲۰۲۳:۱۱\)](#) و [بزرگیان و همکاران^۴ \(۲۰۲۲:۱۳\)](#) نشان دادند که آموزش صریح فراشناختی به طور معناداری نمرات شنیداری و آگاهی فراشناختی این زبان آموزان را بهبود می بخشد. در مجموع، این مطالعات نقش محوری آگاهی فراشناختی را در موفقیت شنیداری زبان دوم برجسته می کنند. این سازه به زبان آموزان کمک می کند فرایند گوش دادن خود را مدیریت کرده، با اضطراب مقابله کنند و راهبردها را به طور مؤثر به کار گیرند؛ امری که در محیط های یادگیری مبتنی بر فناوری، اهمیتی دوچندان می یابد.

۳. روش پژوهش

۳.۱. طرح پژوهش

این پژوهش عمدتاً با رویکرد کمی و بر پایه یک طرح شبه آزمایشی پیش آزمون-پس آزمون با سه گروه انجام شد. هدف بخش کمی، بررسی تأثیر کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری بر درک شنیداری و آگاهی فراشناختی در شنیدن زبان آموزان انگلیسی به عنوان زبان خارجی بود. به منظور غنی تر ساختن تفسیر یافته های کمی و فراهم کردن درک عمیق تری از تجربه های یادگیرندگان، در پایان مداخله مصاحبه های نیمه ساخت یافته با تعدادی از شرکت کنندگان گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری انجام شد؛ بنابراین، داده های کیفی در این پژوهش نقش تکمیلی و تبیینی داشتند و برای تفسیر و غنا بخشیدن به یافته های کمی به کار گرفته شدند. متغیر مستقل، نوع شرایط آموزشی بود که شامل: (الف) کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری، (ب) استفاده کنترل شده از فناوری و (ج) آموزش سنتی مبتنی بر کتاب درسی (گروه کنترل) بود. متغیرهای وابسته نیز نمرات درک شنیداری و آگاهی فراشناختی در شنیدن بودند که از طریق پیش آزمون و پس آزمون اندازه گیری شدند.

به منظور تضمین همسانی و روایی درونی، چندین متغیر در میان گروه ها کنترل شد؛ از جمله تعداد جلسات (۱۲ جلسه)، مدت هر جلسه (۴۵ دقیقه)، تمرکز موضوعی مواد شنیداری و میزان کل مواجهه شنیداری. در گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری، زبان آموزان به صورت مستقل محتوای شنیداری خود را از وب سایت ها و یوتیوب انتخاب و مدیریت کردند و این فرایند با یک جلسه مقدماتی آموزش راهبردی درباره استفاده از ابزارهای دیجیتال برای شنیدن خودمختار پشتیبانی شد. گروه استفاده کنترل شده از فناوری فعالیت های شنیداری انتخاب شده توسط مدرس را بدون حق انتخاب یادگیرنده انجام داد، در حالی که گروه کنترل از فعالیت های شنیداری مبتنی بر کتاب درسی پیروی کرد. تمامی گروه ها با مواد شنیداری هم راستا از نظر موضوعی درگیر شدند.

¹. Mahdavi and Miri.

². Robillos and Bustos.

³. Chero.

⁴. Bozorgian et al.

در مرحله کیفی، از مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته برای بررسی تجربیات شرکت‌کنندگان گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری استفاده شد. این مرحله سه هدف را دنبال می‌کرد: (الف) شناسایی ترجیحات زبان‌آموزان در انتخاب مواد شنیداری و فناوری‌ها، (ب) بررسی ادراک آنان از فواید کنشگری برای تمرین شنیداری و (ج) شناسایی چالش‌های تجربه‌شده در طول مداخله. این بخش کیفی، داده‌های کمی مربوط به درک شنیداری و آگاهی فراشناختی را تکمیل کرد تا تصویری جامع از تأثیر کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری ارائه دهد.

۲.۳. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان این پژوهش ۴۵ زبان‌آموز پسر انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در سطح متوسط، با دامنه سنی ۱۴ تا ۱۷ سال و با بیش از دو سال سابقه یادگیری زبان انگلیسی در شهر مشهد بودند. این زبان‌آموزان به‌صورت تصادفی به سه گروه ۱۵ نفره تقسیم شدند: گروه آزمایشی ۱ (استفاده کنترل‌شده از فناوری)، گروه آزمایشی ۲ (کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری) و گروه کنترل. پس از اجرای پیش‌آزمون‌ها، یک نفر از گروه استفاده کنترل‌شده از فناوری پیش از آغاز مداخله از پژوهش انصراف داد و تعداد این گروه به ۱۴ نفر کاهش یافت. در نتیجه، نمونه نهایی پژوهش شامل ۴۴ شرکت‌کننده بود. استفاده کنترل‌شده از فناوری ($n=14$)؛ کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری ($n=15$)؛ گروه کنترل ($n=14$).

۳.۳. ابزارها و مواد پژوهش

۱.۳.۳. آزمون همگن‌سازی درک شنیداری

به‌منظور اطمینان از هم‌سطح بودن شرکت‌کنندگان از نظر توانایی درک شنیداری پیش از مداخله، بخش شنیداری آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT^1) (پیوست الف) مورد استفاده قرار گرفت. این آزمون که توسط انتشارات دانشگاه آکسفورد تدوین شده است، یکی از ابزارهای رایج تشخیصی و تعیین سطح در بافت‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و زبان دوم به شمار می‌رود. بخش شنیداری این آزمون با چارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها ($CEFR^2$) هم‌راستا بوده و توانایی زبان‌آموزان در درک تعاملات کوتاه، تک‌گویی‌ها و موقعیت‌های شنیداری واقعی را ارزیابی می‌کند.

این آزمون شامل انواع مختلفی از تکالیف است؛ از جمله پاسخ به پرسش‌های چهارگزینه‌ای بر اساس گفت‌وگوهای کوتاه، شناسایی جزئیات کلیدی در مکالمات طولانی‌تر و انتخاب پاسخ یا خلاصه مناسب. این تکالیف بازتاب‌دهنده موقعیت‌های روزمره شنیداری بوده و برای سنجش درک کلی و دقت شنیداری طراحی شده‌اند. آزمون تعیین سطح آکسفورد در میان زبان‌آموزان با پیشینه‌های گوناگون به‌طور گسترده اعتبارسنجی شده و از همسانی درونی بالایی برخوردار است؛ به‌گونه‌ای که ضرایب پایایی آن بین ۰.۸۵ تا ۰.۹۰ گزارش شده است. روایی محتوای آزمون از طریق هم‌راستایی با معیارهای چارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها و روایی سازه آن از طریق مطالعات میدانی گسترده و تحلیل‌های آماری دقیق تأیید شده است (انتشارات دانشگاه آکسفورد، ۲۰۲۰).

۲.۳.۳. پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک شنیداری

پیش‌آزمون (پیوست ب) و پس‌آزمون درک شنیداری (پیوست ج) از دو نسخه متفاوت آزمون شنیداری کمبریج: سطح مقدماتی (PET^3) استفاده کردند که توسط مرکز ارزیابی زبان انگلیسی کمبریج برای زبان‌آموزان سطح متوسط ($CEFR B1$) طراحی شده است. این آزمون به‌عنوان یک ابزار سنجش معتبر، به دلیل پایایی روان‌سنجی مناسب و کاربرد گسترده در بافت‌های آموزش زبان انگلیسی شناخته شده است. همسانی درونی این آزمون $\alpha = 0.83$ و خطای استاندارد اندازه‌گیری آن ۶.۴۹ در مقیاس کمبریج گزارش شده است. روایی سازه و محتوای آزمون نیز به‌واسطه طراحی مبتنی بر چارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها و اجرای آزمایشی گسترده در میان جمعیت‌های مختلف زبان‌آموز تأیید شده است.

¹. Oxford placement test.

². Common European Framework of Reference.

³. Preliminary English test.

هر نسخه از آزمون شامل چهار بخش بود: (الف) پرسش‌های چهارگزینه‌ای مبتنی بر فایل‌های صوتی کوتاه همراه با تصاویر، (ب) پرسش‌هایی پس از تک‌گویی‌ها یا گفت‌وگوهای کوتاه، (ج) تکالیف تکمیل یادداشت بر اساس یک متن شنیداری طولانی‌تر و (د) پرسش‌های درک مطلب مربوط به یک تک‌گویی یا مصاحبه طولانی. برای کاهش اثر تمرین، از دو فرم هم‌ارز استفاده شد؛ یکی پیش از مداخله برای تعیین خط پایه و دیگری پس از مداخله برای سنجش پیشرفت.

۳.۳.۳. پرسشنامه آگاهی فراشناختی در شنیدن (MALQ)

برای سنجش آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان در شنیدن، پرسشنامه آگاهی فراشناختی در شنیدن (MALQ)؛ وندرگرفت و همکاران، (۲۰۰۶) (پیوست د) به کار گرفته شد. این ابزار شامل ۲۱ گویه با مقیاس لیکرت شش‌درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۶ = کاملاً موافقم) است و پنج خرده‌مقیاس برنامه‌ریزی-ارزیابی، توجه هدایت‌شده، دانش فردی، ترجمه ذهنی و حل مسئله را دربرمی‌گیرد. این پرسشنامه که در چارچوب نظری شنیدن زبان دوم تدوین شده است، همسانی درونی قابل قبولی نشان داده و ضرایب آلفای کرونباخ آن در مطالعات اعتبارسنجی بین ۰.۶۸ (توجه هدایت‌شده) تا ۰.۷۸ (ترجمه ذهنی) گزارش شده است (با نمونه‌هایی شامل ۹۶۶ و ۵۱۲ زبان‌آموز).

به‌منظور قابل‌فهم و معنادار بودن پرسشنامه برای شرکت‌کنندگان فارسی‌زبان، نسخه فارسی آن با همکاری مترجم حرفه‌ای تهیه شد و فرایند بازترجمه برای اطمینان از دقت معنایی و انطباق با نسخه اصلی انجام گرفت. پایایی نسخه فارسی با استفاده از داده‌های پیش‌آزمون بررسی شد و مقادیر آلفای کرونباخ بین ۰.۶۷ (دانش فردی) تا ۰.۸۰ (ترجمه ذهنی) به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی درونی متوسط و قابل قبول ابزار در این بافت است. پرسشنامه توسط همه شرکت‌کنندگان پیش و پس از مداخله تکمیل شد.

۴.۳.۳. تکالیف شنیداری گروه کنترل

گروه کنترل ۱۲ درس از کتاب Tactics for Listening در سطح متوسط (ریچاردز^۱، ۲۰۱۱) را دریافت کرد که بر مهارت‌هایی مانند شنیدن برای جزئیات و شنیدن برای نظرات تمرکز داشت. موضوعات شامل سفر و گردشگری، سرگرمی‌ها و علائق، ورزش و فعالیت بدنی، غذا و خرید و آداب و رسوم و جشن‌ها بودند. این موضوعات مبنای انتخاب مواد شنیداری هم‌راستا برای دو گروه آزمایشی قرار گرفتند تا پوشش موضوعی در تمامی شرایط آموزشی یکسان باشد.

۵.۳.۳. مواد شنیداری گروه استفاده کنترل‌شده از فناوری

گروه استفاده کنترل‌شده از فناوری ۱۲ فعالیت شنیداری انتخاب‌شده توسط مدرس را انجام داد که از وبسایت‌ها و یوتیوب استخراج شده بودند. این فعالیت‌ها توسط پژوهشگر اول در ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای ارائه شدند و از نظر موضوعی با کتاب Tactics for Listening هم‌راستا بودند. برخلاف گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری، شرکت‌کنندگان این گروه هیچ کنترلی بر انتخاب مواد شنیداری یا تنظیمات پخش و زیرنویس نداشتند.

۶.۳.۳. مواد شنیداری گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری

۱.۶.۳.۳. ویدئوهای یوتیوب

شرکت‌کنندگان گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری به‌صورت مستقل ویدئوهای یوتیوب مرتبط با پنج موضوع اصلی (سفر و گردشگری، سرگرمی‌ها و علائق، ورزش و فعالیت بدنی، غذا و خرید و آداب و رسوم و جشن‌ها) را انتخاب کردند. در یک جلسه آموزشی یک‌ساعته، پژوهشگر اول با استفاده از دو ویدئوی نمونه، شیوه‌های جست‌وجوی مؤثر را آموزش داد و راهبردهایی مانند تنظیم سرعت پخش و استفاده اختیاری از زیرنویس انگلیسی را معرفی کرد. برای حداکثرسازی کنشگری یادگیرنده، هیچ محدودیتی در طول یا سطح دشواری ویدئوها اعمال نشد و زبان‌آموزان تشویق شدند مواد شنیداری را بر اساس اهداف و ترجیحات فردی خود انتخاب کنند.

۲.۶.۳.۳. وبسایت‌ها

^۱. Richards.

چهار وبسایت رایگان برای استفاده‌ی مستقل در اختیار زبان‌آموزان گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری قرار گرفت: الف) English Learn (شورای بریتانیا)، ب) Ello.org (ج) ESL Cyber Listening Lab و د) ESOL Courses. این پلتفرم‌ها بر اساس محتوای مناسب سطح متوسط، وجود ورودی‌های صوتی و تصویری و برخورداری از تمرین‌های همراه انتخاب شدند. مناسب‌بودن این وبسایت‌ها توسط دو متخصص آموزش زبان انگلیسی (یکی دارای مدرک دکتری و دیگری دانشجوی دکتری با بیش از ۱۰ سال سابقه تدریس) تأیید شد.

۷,۳,۳. مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته

برای تحقق اهداف کیفی پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته توسط پژوهشگر اول با هشت نفر از شرکت‌کنندگان گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری انجام شد. این مصاحبه‌ها به زبان فارسی (زبان مادری شرکت‌کنندگان) برگزار شد و هر مصاحبه ۱۰ تا ۱۵ دقیقه به طول انجامید. زبان‌آموزان در پاسخ‌گویی محدودیت زمانی نداشتند و مصاحبه‌گر از فنون حمایتی مانند پرسش‌های پیگیر، بازگویی و ایجاد مکث برای تشویق پاسخ‌های کامل‌تر استفاده کرد. پاسخ‌ها در مرحله بعد به زبان انگلیسی ترجمه و برای کدگذاری و تحلیل آماده شدند.

راهنمای مصاحبه (پیوست هـ) شامل سه پرسش باز بود. پرسش نخست درباره مواد شنیداری ترجیحی زبان‌آموزان (فعالیت‌های وبسایتی و ویدئوهای یوتیوب) و دلایل این ترجیحات بود. پرسش دوم به بررسی میزان مفید بودن آزادی در انتخاب و مدیریت فعالیت‌های شنیداری می‌پرداخت و پرسش سوم چالش‌ها و محدودیت‌های تجربه‌شده در طول مداخله را مورد بررسی قرار می‌داد. این پرسش‌ها بر اساس چارچوب نظری پژوهش طراحی شدند و پس از بازبینی دو متخصص زبان‌شناسی کاربردی و اجرای آزمایشی، اصلاحات جزئی در آن‌ها اعمال شد. داده‌های حاصل، بینش‌های غنی و تجربه‌محور فراهم آورد که یافته‌های کمی مربوط به درک شنیداری و آگاهی فراشناختی را تکمیل کرد.

۴,۳. رویه اجرا

برای اطمینان از همگنی توانایی شنیداری در میان سه گروه، همه شرکت‌کنندگان ابتدا بخش شنیداری آزمون تعیین سطح آکسفورد را تکمیل کردند. پس از آن، از شرکت‌کنندگان خواسته شد پرسشنامه آگاهی فراشناختی در شنیدن را پیش از مداخله، به صورت آنلاین و در منزل تکمیل کنند. این پرسشنامه از طریق لینک گوگل داکس، یک روز پیش از نخستین جلسه آموزشی اجرا شد تا خط پایه آگاهی فراشناختی شرکت‌کنندگان به‌روشنی مشخص شود.

۱,۴,۳. گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری

گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری با یک جلسه توجیهی یک‌ساعته به رهبری پژوهشگر اول آغاز کرد. در این جلسه، چهار وبسایت پیشنهادی (English Learn, Ello.org, ESL Cyber Listening Lab و ESOL Courses) و همچنین پلتفرم یوتیوب به عنوان ابزارهای پشتیبان شنیدن مستقل معرفی شدند. پنج موضوع آموزشی نیز برای هدایت انتخاب محتوای مناسب در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت و نمونه‌هایی از ویدئوهای یوتیوب برای آموزش جست‌وجوی مؤثر نمایش داده شد.

در قالب آموزش راهبردی، زبان‌آموزان با نحوه جست‌وجو تنظیم سرعت پخش، فعال و غیرفعال کردن زیرنویس و بازپخش بخش‌های صوتی و تصویری آشنا شدند. هیچ وبسایت یا پیوند خاصی به صورت اجباری تعیین نشد تا زبان‌آموزان بتوانند متناسب با علایق و اهداف شخصی خود به جست‌وجو و تمرین بپردازند.

پس از این آموزش، شرکت‌کنندگان گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری طی چهار هفته، ۱۲ جلسه شنیداری خودراهنار (سه جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در هفته) را به صورت مستقل در منزل انجام دادند. آن‌ها کنترل کامل بر انتخاب مواد شنیداری و شیوه تمرین داشتند و برای پایش میزان مشارکت، گزارش‌های کوتاه روزانه‌ای (پیوستی) از طریق تلگرام ارسال می‌کردند. این گزارش‌ها شامل مدت زمان تقریبی تمرین، منابع مورد استفاده و شرح مختصری از فعالیت انجام‌شده بود و برای پایش میزان مشارکت شرکت‌کنندگان مورد استفاده قرار گرفت. همچنین در طول دوره، یادآوری‌های منظم برای پایبندی به برنامه تمرینی و استفاده از

منابع معرفی شده ارائه می‌شد. با این حال، به دلیل ماهیت خودراهبر مداخله، کنترل کامل بر تمامی فعالیت‌های خارج از محیط پژوهش و استفاده احتمالی از منابع جانبی امکان‌پذیر نبود.

۲،۴،۳. گروه استفاده کنترل شده از فناوری

گروه استفاده کنترل شده از فناوری نیز طی چهار هفته (۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای) را گذراند. این جلسات پیش از ساعات کلاس رسمی برگزار شد و در آن‌ها زبان‌آموزان با مواد شنیداری انتخاب شده توسط مدرس کار کردند. مدرس مواد آموزشی را معرفی می‌کرد، فعالیت‌ها را هدایت می‌نمود و با توقف‌های هدفمند، واژگان و درک مطلب را بررسی می‌کرد. هر جلسه با فعالیت‌های ساختاریافته درک مطلب و مرور نهایی به پایان می‌رسید.

۳،۴،۳. گروه کنترل

گروه کنترل نیز ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای را طی چهار هفته و بر اساس کتاب Tactics for Listening (ریچاردز، ۲۰۱۱) گذراند. این جلسات توسط پژوهشگر دوم هدایت شد و میزان حمایت آموزشی با گروه استفاده کنترل شده از فناوری هم‌سطح بود.

۴،۴،۳. فعالیت‌های پس از مداخله

پس از پایان مداخله چهار هفته‌ای، همه شرکت‌کنندگان در آزمون پس‌آزمون شنیداری PET کمبریج به صورت حضوری شرکت کردند. دو روز بعد، پرسشنامه آگاهی فراشناختی در شنیدن به صورت آنلاین تکمیل شد. همچنین، برای تکمیل داده‌های کمی، مصاحبه‌های نیمه‌ساخت یافته با هشت نفر از شرکت‌کنندگان گروه کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری انجام شد و داده‌های حاصل برای تحلیل مضمون مورد استفاده قرار گرفت.

۵،۳. روش تحلیل داده‌ها

۵،۳.۱. تحلیل داده‌های کمی

پیش از انجام تحلیل‌های استنباطی، بررسی‌های مقدماتی جهت اطمینان از رعایت پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک انجام شد. به‌طور مشخص، پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و استقلال مشاهدات مورد بررسی قرار گرفت. نرمال بودن توزیع داده‌ها از طریق بررسی شاخص‌های چولگی و کشیدگی (skewness و kurtosis) و نیز مشاهده نمودارهای هیستوگرام و Q-Q برای متغیرهای وابسته (نمرات درک شنیداری و آگاهی فراشناختی) ارزیابی شد. نتایج نشان داد که توزیع داده‌ها در هر سه گروه تقریباً نرمال بوده و پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها برقرار است.

پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لون (Levene's test) بررسی شد. نتایج این آزمون معنادار نبود و در نتیجه، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شد. همچنین، پیش‌فرض استقلال مشاهدات نیز از طریق طراحی پژوهش تضمین گردید؛ زیرا شرکت‌کنندگان به‌صورت تصادفی در سه گروه مستقل (کنشگری یادگیرنده با پشتیبانی فناوری، استفاده کنترل شده از فناوری و گروه کنترل) قرار گرفتند و هیچ‌گونه هم‌پوشانی در شرایط آموزشی آن‌ها وجود نداشت.

با توجه به رعایت پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک، از تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA One-way) برای مقایسه سه گروه در نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک شنیداری و آگاهی فراشناختی استفاده شد. در مواردی که تفاوت‌های معنادار مشاهده گردید، از آزمون تعقیبی توکی (Tukey's HSD) برای تعیین تفاوت‌های زوجی بین گروه‌ها استفاده شد. تمامی تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۰۲۱) انجام گرفت.

۵،۳.۲. تحلیل داده‌های کیفی

داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساخت یافته با استفاده از روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶:۷) تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها به‌صورت فرایندی نظام‌مند و تکرارشونده انجام گرفت که از مرحله گردآوری داده‌ها آغاز شد و پس از اتمام مصاحبه‌ها تکمیل گردید.

در مرحله نخست، تمامی مصاحبه‌ها پس از ضبط صوتی به‌طور کامل پیاده‌سازی شدند و سپس از فارسی به انگلیسی ترجمه گردیدند. برای کاهش احتمال تغییر معنا در فرایند ترجمه، هر دو نسخه فارسی و انگلیسی به‌صورت موازی مورد بررسی قرار گرفت. در ادامه، پژوهشگر با مطالعه مکرر داده‌ها، آشنایی عمیق با محتوای مصاحبه‌ها و الگوهای اولیه معنایی را به دست آورد. در مرحله دوم، کدگذاری اولیه به‌صورت خط به خط انجام شد. در این مرحله، واحدهای معنایی مرتبط با تجربه زبان‌آموزان از کنشگری مبتنی بر فناوری، نحوه انتخاب و استفاده از منابع دیجیتال (یوتیوب و وبسایت‌ها) و چالش‌های تجربه شده استخراج شدند. کدگذاری به صورت ترکیبی از رویکرد استقرایی و هدایت‌شده توسط چارچوب نظری پژوهش انجام گرفت. در مرحله سوم، کدهای اولیه بررسی و در قالب گروه‌های معنایی مرتبط سازمان‌دهی شدند تا دسته‌های اولیه مضامین شکل گیرد.

در مرحله چهارم، مضامین اولیه بازبینی و پالایش شدند تا اطمینان حاصل شود که هر مضمون نماینده الگوی معنایی متمایز و در عین حال منسجم در داده‌ها است. در این مرحله، برخی مضامین ادغام یا تفکیک شدند تا همخوانی بیشتری با داده‌های خام حاصل شود. درنهایت، مضامین تعریف و نام‌گذاری شدند و سه مضمون اصلی استخراج گردید که در بخش نتایج گزارش شده‌اند. به منظور افزایش اعتمادپذیری یافته‌های کیفی، معیارهای پیشنهادی لینکلن و گوبا (۱۹۸۵:۹) شامل اعتبار، قابلیت اطمینان، تأیید پذیری و انتقال‌پذیری در تمامی مراحل تحلیل داده‌ها مدنظر قرار گرفت.

برای تقویت اعتبار، مصاحبه‌ها در محیطی آرام و بدون محدودیت زمانی انجام شد و از تکنیک‌های پیگیری مانند پرسش‌های تکمیلی، بازگویی و تأیید پاسخ‌ها توسط مصاحبه‌گر استفاده گردید. همچنین برای تقویت انسجام نتایج، یافته‌های کیفی با نتایج کمی (درک شنیداری و آگاهی فراشناختی) مورد مقایسه قرار گرفت و از مثلث‌سازی داده‌ها (data triangulation) استفاده شد. برای افزایش قابلیت اطمینان، تمامی مراحل پژوهش شامل گردآوری، پیاده‌سازی، ترجمه و تحلیل داده‌ها به صورت دقیق و نظام‌مند مستندسازی شد تا امکان پیگیری فرایند تحلیل فراهم شود. همچنین، جهت تقویت تأیید پذیری، تحلیل داده‌ها به صورت بازگشتی انجام شد و کدها و مضامین استخراج‌شده به‌طور مداوم با داده‌های خام مقایسه گردیدند. علاوه بر این، یادداشت‌های تحلیلی برای ثبت تصمیمات کدگذاری و روند تغییرات نگهداری شد.

همچنین به منظور افزایش انتقال‌پذیری، توضیحات دقیق از زمینه پژوهش، شرایط اجرا و ویژگی‌های شرکت‌کنندگان ارائه شد تا امکان ارزیابی قابلیت کاربرد نتایج در بافت‌های مشابه فراهم گردد.

۴. نتایج

این بخش یافته‌های کمی و کیفی پژوهش را گزارش می‌کند. ابتدا نتایج تحلیل‌های کمی ارائه می‌شود. در این بخش، پس از بررسی همگنی اولیه گروه‌ها، تغییرات درون‌گروهی و تفاوت‌های بین‌گروهی در متغیرهای درک شنیداری و آگاهی فراشناختی شنیداری گزارش می‌شود. در ادامه، یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون مصاحبه‌ها برای تبیین و تکمیل نتایج کمی ارائه خواهد شد.

۱.۴. نتایج کمی

در این بخش پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، همگنی اولیه گروه‌ها در متغیرهای پژوهش بررسی شد. سپس تحلیل‌ها بر تغییرات درون‌گروهی (بخش ۱،۴) و تفاوت‌های بین‌گروهی (بخش ۲،۱،۴) برای نمرات آزمون شنیداری و نتایج پرسشنامه آگاهی فراشناختی در شنیدن متمرکز بود.

۱.۱،۴. همگنی گروه‌ها در پیش‌آزمون

به‌منظور اطمینان از همگنی اولیه گروه‌ها، نمرات پیش‌آزمون درک شنیداری و آگاهی فراشناختی با استفاده از تحلیل واریانس یک‌راهه مقایسه شد. نتایج نشان داد بین سه گروه در نمرات پیش‌آزمون درک شنیداری تفاوت معناداری وجود نداشت، $F(2,41)=0.13$, $p=0.880$. همچنین، تفاوت معناداری در نمرات پیش‌آزمون آگاهی فراشناختی مشاهده نشد، $F(2,40)=0.19$.

$p=0.829$. این یافته‌ها نشان می‌دهد که گروه‌ها پیش از اجرای مداخله از نظر متغیرهای مورد بررسی همگن بوده‌اند؛ بنابراین، تفاوت‌های مشاهده‌شده در پس‌آزمون را می‌توان با اطمینان بیشتری به اثر مداخله نسبت داد، نه تفاوت‌های اولیه بین گروه‌ها.

۲.۱.۴. تحلیل درون‌گروهی

تحلیل‌های درون‌گروهی برای ارزیابی اثربخشی هر یک از مداخلات انجام شد. برای درک شنیداری، از آمار توصیفی و آزمون t همبسته جهت بررسی تغییرات استفاده شد. برای آگاهی فراشناختی، پاسخ‌های پرسشنامه ۲۱ سؤالی در پنج خرده‌مقیاس شامل برنامه‌ریزی-رزیابی، توجه هدایت‌شده، دانش شخصی، ترجمه ذهنی و حل مسئله سازمان‌دهی شد. آزمون‌های t همبسته برای هر خرده‌مقیاس اجرا شد و اندازه اثر با استفاده از d کوهن محاسبه گردید.

جدول ۱. آمار توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون درک شنیداری به تفکیک گروه

گروه	تعداد	میانگین پیش‌آزمون (انحراف معیار)	میانگین پس‌آزمون (انحراف معیار)	t (درجه آزادی)	سطح معناداری	d کوهن
TALA	۱۵	۱۹۰٫۸۷ (۲٫۲۳)	۲۲٫۸۰ (۱٫۴۲)	۶٫۹۱ (۱۴)	<۰٫۰۰۱	۱٫۵۸
کاربرد کنترل‌شده فناوری	۱۴	۱۹۰٫۷۹ (۲٫۱۲)	۲۲٫۷۹ (۲٫۱۲)	۸٫۰۱ (۱۳)	<۰٫۰۰۱	۱٫۴۲
کنترل	۱۵	۲۰۰٫۰۷ (۲٫۴۹)	۲۱٫۴۷ (۲٫۰۳)	۴٫۳۳ (۱۴)	۰٫۰۰۱	۰٫۶۱

یادداشت. TALA = کنشگری یادگیرنده به کمک فناوری

نتایج آزمون t همبسته نشان داد که گروه کنشگری یادگیرنده با کمک فناوری افزایش معناداری در نمرات درک شنیداری از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون داشت (جدول ۱). اندازه اثر نیز بزرگ بود که نشان‌دهنده قدرت بالای مداخله است. به‌طور مشابه، میانگین نمرات گروه کاربرد کنترل‌شده فناوری نیز از پیش‌آزمون به پس‌آزمون افزایش یافت. در مقابل، گروه کنترل افزایش محدودتری از ۲۰۰٫۰۷ به ۲۱٫۴۷ نشان داد.

۲.۲.۱.۴. پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری

برای آگاهی فراشناختی (جدول ۲)، سه گروه بسته به نوع رویکرد آموزشی خود الگوهای متفاوتی از تغییر راهبردها از پیش‌آزمون به پس‌آزمون نشان دادند.

جدول ۲. مقایسه‌های درون‌گروهی پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری

گروه	خرده‌مقیاس	میانگین پیش‌آزمون (انحراف معیار)	میانگین پس‌آزمون (انحراف معیار)	t (درجه آزادی)	سطح معناداری	d کوهن
TALA	برنامه‌ریزی-ارزیابی	۱۰۰٫۲۰ (۲٫۶۵)	۱۷٫۴۷ (۲٫۲۶)	۱۰٫۵۲ (۱۴)	<۰٫۰۰۱	۲٫۹۴
	توجه هدایت‌شده	۱۱٫۲۰ (۲٫۳۱)	۱۶٫۴۰ (۱٫۷۶)	۸٫۸۴ (۱۴)	<۰٫۰۰۱	۲٫۵۰
	دانش شخصی	۱۲٫۶۰ (۲٫۰۳)	۸٫۱۳ (۱٫۹۲)	-۸٫۶۲ (۱۴)	<۰٫۰۰۱	۲٫۲۶
	ترجمه ذهنی	۱۲٫۶۰ (۲٫۱۳)	۷٫۶۰ (۲٫۰۶)	۸٫۷۹ (۱۴)	<۰٫۰۰۱	۲٫۳۹
	حل مسئله	۱۵٫۴۰ (۲٫۴۷)	۲۲٫۴۷ (۲٫۳۳)	۱۲٫۰۷ (۱۴)	<۰٫۰۰۱	۲٫۹۴

کاربرد کنترل شده فناوری	برنامه ریزی-ارزیابی	۱۰,۷۱ (۲,۹۷)	۱۲,۷۱ (۲,۳۳)	۳,۶۸ (۱۳)	۰,۰۰۳	۰,۷۵
	توجه هدایت شده	۱۱,۸۶ (۲,۵۱)	۱۳,۳۶ (۲,۳۴)	۳,۰۴ (۱۳)	۰,۰۰۹	۰,۶۲
	دانش شخصی	۱۱,۸۶ (۲,۴۱)	۱۱,۶۴ (۲,۳۴)	-۰,۴۸ (۱۳)	۰,۶۴۱	۰,۰۹
	ترجمه ذهنی	۱۱,۸۶ (۲,۲۵)	۱۰,۵۰ (۲,۰۳)	۲,۹۷ (۱۳)	۰,۰۱۱	۰,۶۳
	حل مسئله	۱۶,۷۱ (۲,۹۷)	۱۸,۶۴ (۲,۸۲)	۳,۸۹ (۱۳)	۰,۰۰۲	۰,۶۷
کنترل	برنامه ریزی-ارزیابی	۱۱,۰۰ (۲,۴۲)	۱۲,۴۷ (۲,۱۰)	۴,۰۹ (۱۴)	<۰,۰۰۱	۰,۶۵
	توجه هدایت شده	۱۱,۴۰ (۲,۰۶)	۱۲,۰۷ (۱,۹۱)	۱,۹۷ (۱۴)	۰,۰۶۹	۰,۳۴
	دانش شخصی	۱۱,۹۳ (۲,۱۲)	۱۱,۹۳ (۲,۱۹)	۰,۰۰ (۱۴)	۱,۰۰	۰,۰۰
	ترجمه ذهنی	۱۱,۶۷ (۲,۱۶)	۱۰,۴۰ (۱,۸۰)	۲,۹۴ (۱۴)	۰,۰۱۱	۰,۶۵
	حل مسئله	۱۶,۶۰ (۲,۷۷)	۱۸,۰۷ (۲,۶۰)	۳,۱۲ (۱۴)	۰,۰۰۸	۰,۵۵

یادداشت. نمرات کمتر در خرده مقیاس های دانش شخصی و ترجمه ذهنی نشان دهنده بهبود هستند.

همان گونه که جدول ۲ نشان می دهد، گروه کنشگری زبان آموز با کمک فناوری در تمامی خرده مقیاس ها پیشرفت معناداری داشت. نمرات برنامه ریزی-ارزیابی از ۱۰,۲۰ به ۱۷,۴۷، توجه هدایت شده از ۱۱,۲۰ به ۱۶,۴۰ و حل مسئله از ۱۵,۴۰ به ۲۲,۴۷ افزایش یافت. همچنین اتکای زبان آموزان به ترجمه ذهنی از ۱۲,۶۰ به ۷,۶۰ کاهش یافت. نتایج آزمون های t همبسته نشان داد که گروه استفاده کنترل شده از فناوری نیز در برخی خرده مقیاس ها بهبود معناداری را تجربه کرد، هرچند میزان این تغییرات کمتر از گروه کنشگری یادگیرنده با کمک فناوری بود. در مقابل، گروه کنترل تنها تغییرات اندکی نشان داد که در بیشتر موارد از نظر آماری معنادار نبود.

۳,۱,۴. تحلیل بین گروهی

برای مقایسه نمرات پیشرفت (تفاضل پس آزمون و پیش آزمون) بین گروه ها در هر دو متغیر درک شنیداری و آگاهی فراشناختی شنیداری، از تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) استفاده شد. از آنجا که نتایج تحلیل واریانس یک راهه در برخی متغیرها معنادار بود، آزمون تعقیبی توکی (Tukey's HSD) برای تعیین محل دقیق تفاوت های بین گروهی اجرا شد.

۱,۳,۱,۴. آزمون های درک شنیداری

برای درک شنیداری (جدول ۳)، تفاوت معناداری بین نمرات پیشرفت گروه ها مشاهده شد:

جدول ۳. مقایسه بین گروهی نمرات پیشرفت درک شنیداری

گروه	تعداد	میانگین نمره پیشرفت (انحراف معیار)	نتایج آزمون تعقیبی (توکی)
TALA	۱۵	۲,۹۳ (۱,۶۲)	TALA < کنترل
کاربرد کنترل شده فناوری	۱۴	۳,۰۰ (۱,۴۱)	کاربرد کنترل شده فناوری < کنترل

کنترل	۱۵	۱،۴۰ (۱،۲۴)	TALA در برابر کاربرد کنترل شده فناوری: معنادار نیست
-------	----	-------------	---

یادداشت. نمرات پیشرفت برابر با تفاضل نمره پس آزمون و پیش آزمون هستند.

۴۱.۲۴=۱۸.۶ (p=۰.۰۵، η^2 ۰.۲۳) اثر متوسط: تحلیل واریانس یک راهه

نتایج آزمون تعقیبی نشان داد که هر دو گروه TALA و کاربرد کنترل شده فناوری عملکرد بهتری نسبت به گروه کنترل داشتند، در حالی که تفاوت معناداری بین این دو گروه مشاهده نشد.

۲.۳.۱.۴ پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری

در پس آزمون (جدول ۴)، گروه‌ها الگوهای متفاوت و معناداری در راهبردهای آگاهی فراشناختی نشان دادند.

جدول ۴. مقایسه بین گروهی در پس آزمون پرسشنامه آگاهی فراشناختی شنیداری

خرده‌مقیاس	TALA میانگین، (انحراف معیار)	کاربرد کنترل شده فناوری	کنترل	F (۲،۴۱)	p	آزمون تعقیبی
برنامه‌ریزی/ارزیابی	۱۷،۴۷ (۲،۲۶)	۱۲،۷۱ (۲،۳۳)	۱۲،۴۷ (۲،۱۰)	۲۳،۸۱	<۰،۰۰۱	TALA < دو گروه
توجه‌دهی/یت‌شده	۱۶،۴۰ (۱،۷۶)	۱۳،۳۶ (۲،۳۴)	۱۲،۰۷ (۱،۹۱)	۱۹،۶۳	<۰،۰۰۱	TALA < کاربرد کنترل شده < کنترل
دانش شخصی	۸،۱۳ (۱،۹۲)	۱۱،۶۴ (۲،۳۴)	۱۱،۹۳ (۲،۱۹)	۱۸،۴۲	<۰،۰۰۱	کنترل و کاربرد کنترل شده < TALA
ترجمه ذهنی	۷،۶۰ (۲،۰۶)	۱۰،۵۰ (۲،۰۳)	۱۰،۴۰ (۱،۸۰)	۱۳،۲۷	<۰،۰۰۱	کنترل و کاربرد کنترل شده < TALA
حل مسئله	۲۲،۴۷ (۲،۳۳)	۱۸،۶۴ (۲،۸۲)	۱۸،۰۷ (۲،۶۰)	۲۸،۹۴	<۰،۰۰۱	TALA < دو گروه

یادداشت. تعداد کل نمونه = ۴۴ نفر.

گروه کنشگری زبان آموز با کمک فناوری در برنامه‌ریزی، توجه هدایت‌شده و حل مسئله به‌طور معناداری عملکرد بهتری نسبت به دو گروه دیگر داشت و همچنین وابستگی کمتری به ترجمه ذهنی گزارش کرد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده‌شده صرفاً ناشی از استفاده از فناوری نیست، بلکه اختیار زبان آموز در انتخاب، مدیریت و تنظیم فعالیت‌های یادگیری نقش مهمی در توسعه راهبردهای فراشناختی ایفا کرده است.

۲.۴ نتایج کیفی

داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه ساخت‌یافته با استفاده از تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) تحلیل شد. در نتیجه این فرایند، سه مضمون اصلی استخراج گردید که با اهداف پژوهش و پرسش‌های مصاحبه هم‌راستا بودند: (الف) ترجیحات مربوط به مواد شنیداری، (ب) مزایای ادراک‌شده کنشگری در تمرین شنیداری و (ج) چالش‌های فناوری و اجرایی. در ادامه، هر یک از این مضامین همراه با نقل‌قول‌های نمونه ارائه می‌شود.

۱.۲.۴ ترجیحات مربوط به مواد شنیداری

شرکت‌کنندگان ترجیحات متنوعی میان ویدئوهای یوتیوب و فعالیت‌های شنیداری مبتنی بر وبسایت گزارش کردند و هر یک از این منابع را به دلایل متفاوتی ارزشمند دانستند. شش نفر از هشت شرکت‌کننده یوتیوب را ترجیح دادند و محتوای جذاب و مبتنی بر واقعیت آن را دلیل اصلی این انتخاب عنوان کردند. یکی از زبان‌آموزان اظهار داشت: «یوتیوب را دوست داشتم چون جالب بود و می‌توانستم انگلیسی واقعی را بشنوم، مثل فیلم‌ها و بخش‌های سخت‌تر را دوباره پخش کنم».

ویژگی‌هایی مانند امکان کنترل سرعت پخش، استفاده از زیرنویس و تنوع گسترده موضوعات ویدئویی، تجربه شنیداری آنان را بهبود بخشیده بود. در مقابل، پنج نفر از شرکت‌کنندگان فعالیت‌های مبتنی بر وبسایت را به دلیل ساختارمند بودن و شباهت به تمرین‌های امتحانی ترجیح دادند. یکی از زبان‌آموزان توضیح داد: «وبسایت‌ها به من کمک کردند مهارت‌هایم را با تمرین‌هایی شبیه امتحان‌ها تقویت کنم».

نکته قابل توجه آن بود که بسیاری از زبان‌آموزان به‌طور راهبردی از هر دو منبع استفاده می‌کردند؛ به‌گونه‌ای که یوتیوب را برای تمرین‌های لذت‌بخش‌تر و فراگیرانه به کار می‌گرفتند و از وبسایت‌ها برای تقویت هدفمند مهارت‌ها بهره می‌بردند. این الگو نشان می‌دهد که زبان‌آموزان منابع دیجیتال را به‌صورت مکمل و هدفمند به کار می‌گرفتند و انتخاب آن‌ها صرفاً بر مبنای جذابیت محتوا نبود، بلکه با اهداف یادگیری آنان نیز همخوانی داشت.

۲,۲,۴. مزایای ادراک‌شده کنشگری در تمرین شنیداری

تمامی شرکت‌کنندگان گزارش کردند که داشتن آزادی در انتخاب مواد شنیداری، مزیت بسیار مهمی برای آنان بوده است. آنان تأکید کردند که این خودمختاری به آن‌ها اجازه می‌داد یادگیری خود را بر اساس علایق شخصی و سبک‌های یادگیری ترجیحی‌شان تنظیم کنند. یکی از زبان‌آموزان بیان کرد: «می‌توانستم روی چیزهایی که دوست داشتم تمرکز کنم و زمان بیشتری را صرف فعالیت‌هایی کنم که برایم جذاب بودند».

شرکت‌کننده دیگری اظهار داشت: «این که می‌توانستم ویدئوهای مورد علاقه‌ام را انتخاب کنم و در صورت نیاز از زیرنویس استفاده کنم خیلی کمک‌کننده بود و شنیدنم را خیلی بهتر کرد».

چندین زبان‌آموز اشاره کردند که این احساس کنترل، آن‌ها را تشویق می‌کرد تا با دفعات بیشتری تمرین کنند و از راهبردهایی مانند تنظیم سرعت پخش و روشن یا خاموش کردن زیرنویس‌ها متناسب با سطح دشواری مطالب استفاده نمایند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که کنشگری یادگیرنده نه تنها انگیزش را افزایش می‌دهد، بلکه به به‌کارگیری آگاهانه راهبردهای فراشناختی نیز منجر می‌شود.

این یافته‌ها با دیدگاه‌های نظری پژوهش همسو است و نشان می‌دهد که اختیار در انتخاب و مدیریت فعالیت‌های یادگیری می‌تواند خودتنظیمی، انگیزش درونی و استفاده آگاهانه از راهبردهای فراشناختی را تقویت کند.

۳,۲,۴. چالش‌های فناوری و اجرایی

با وجود مزایای استفاده از ابزارهای دیجیتال، اغلب شرکت‌کنندگان گزارش کردند که در طول مداخله با موانع فناوری مواجه بوده‌اند. هفت نفر از هشت شرکت‌کننده به مشکلاتی نظیر سرعت پایین اینترنت و اختلال در دسترسی به VPN، به‌ویژه هنگام استفاده از یوتیوب، اشاره کردند. یکی از زبان‌آموزان بیان کرد: «سرعت پایین اینترنت و قطع شدن VPN باعث می‌شد دیدن ویدئوها سخت شود».

برخی دیگر نیز یافتن مواد شنیداری مناسب را چالش برانگیز دانستند. یکی از شرکت‌کنندگان توضیح داد: «پیدا کردن ویدئوی مناسب زمان می‌برد و بعضی از آن‌ها برای سطح من خیلی سخت بودند».

چند زبان‌آموز همچنین اشاره کردند که محتوای نامرتبط پیشنهادی در یوتیوب گاهی باعث حواس‌پرتی و کاهش تمرکز می‌شد. یکی از آن‌ها گفت: «گاهی با دیدن ویدئوهای دیگر حواسم پرت می‌شد و متوجه گذر زمان نمی‌شدم».

با این حال، شرکت‌کنندگان اغلب با سازگار شدن با این چالش‌ها، مثلاً با روی آوردن به فعالیت‌های وبسایتی در زمان بروز مشکلات فنی، توانستند فرایند یادگیری خود را مدیریت کنند. این امر نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری زبان‌آموزان در تنظیم محیط یادگیری و اعمال کنشگری در شرایط محدودکننده بود. با وجود این محدودیت‌ها، توانایی زبان‌آموزان در سازگار شدن با شرایط و یافتن راه‌حل‌های جایگزین نشان می‌دهد که کنشگری یادگیرنده حتی در مواجهه با موانع فناورانه نیز می‌تواند تداوم یابد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به بررسی تأثیر کنشگری یادگیرنده به کمک فناوری بر درک شنیداری و آگاهی فراشناختی زبان آموزان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی پرداخت و آن را با استفاده هدایت شده از فناوری و آموزش سنتی مبتنی بر کتاب درسی مقایسه کرد. یافته‌ها به طور کلی نشان دادند که درگیر شدن دیجیتال هدایت شده توسط خود زبان آموز، نسبت به دو رویکرد دیگر، به پیشرفت معنادارتری در مهارت‌های درک شنیداری و رفتارهای راهبردی منجر می‌شود. هرچند استفاده کنترل شده از فناوری نیز نسبت به آموزش سنتی مؤثرتر بود، میزان و عمق پیشرفت در گروه کنشگری زبان آموز با کمک فناوری معنادارتر و پایدارتر به نظر می‌رسید. در پاسخ به پرسش پژوهشی نخست، نتایج نشان داد هر دو گروه آزمایشی عملکردی به مراتب بهتر از گروه آموزش مبتنی بر کتاب درسی داشتند؛ امری که بر ظرفیت ابزارهای دیجیتال در تقویت مهارت شنیداری دلالت دارد. تعامل فعال تر با ورودی شنیداری، فرصت تمرین بیشتر و دسترسی به منابع متنوع، از جمله عواملی بودند که این پیشرفت را تبیین می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج [زانگ و زو \(۲۰۲۲:۱۳\)](#) در خصوص مزایای ورودی چندرسانه‌ای هم‌راستا است و در عین حال نگرانی [پیو و لی \(۲۰۲۴:۱۲\)](#) درباره محدودیت‌های روش‌های سنتی در محیط‌های دیجیتال محور را تأیید می‌کند. از منظر نظری، نظریه سامانه‌های پویا و پیچیده [لارسن-فریمن \(۲۰۱۹\)](#) این نتایج را به عنوان پیامد تعامل پویا میان زبان آموز، بافت یادگیری و ابزارهای فناورانه تبیین می‌کند؛ تعاملی که در رویکرد کنشگری زبان آموز با کمک فناوری غنی تر و انعطاف پذیرتر است.

در خصوص پرسش پژوهشی دوم، یافته‌ها نشان داد گروه کنشگری زبان آموز با کمک فناوری در مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، توجه هدایت شده و تنظیم راهبردها رشد معنادارتری نسبت به سایر گروه‌ها داشت. در حالی که استفاده کنترل شده از فناوری به تمرین بیشتر و بهبود اجرایی انجامید، این رشد عمدتاً ماهیتی رویه‌ای داشت و کمتر به درونی‌سازی تأملی راهبردها منجر شد. این نتایج با یافته‌های [وندرگریف و همکاران \(۲۰۰۶:۱۳\)](#) درباره اهمیت آموزش شنیدار راهبردی هم‌سو است و دیدگاه [مفتون و علمداری \(۲۰۲۰:۱۵\)](#) را تقویت می‌کند که رشد فراشناختی را در گرو مشارکت فعال و کنترل یادگیری توسط زبان آموز می‌دانند. همچنین این یافته‌ها در چارچوب نظریه شناختی-اجتماعی [بندورا \(۲۰۰۱\)](#) قابل تبیین است؛ جایی که خودکارآمدی و ادراک کنترل شخصی، استفاده مؤثر از راهبردها را تسهیل می‌کند. افزون بر این، نظریه خودتعیین‌گری [دسی و رایان \(۱۹۸۵\)](#) نشان می‌دهد تجربه خودمختاری و شایستگی، انگیزش درونی را تقویت کرده و به پایداری یادگیری می‌انجامد؛ امری که در عملکرد گروه کنشگری زبان آموز با کمک فناوری به روشنی مشاهده شد.

در پاسخ به پرسش پژوهشی سوم، داده‌های کیفی نشان داد زبان آموزان گروه کنشگری زبان آموز با کمک فناوری امکان انتخاب میان بسترهایی مانند YouTube و وبسایت‌های آموزش زبان انگلیسی را عاملی کلیدی در حفظ انگیزش و تداوم مشارکت می‌دانستند. انعطاف‌پذیری در انتخاب محتوا، تنظیم سرعت یادگیری و شخصی‌سازی تمرین‌ها، حس مالکیت بر یادگیری را تقویت می‌کرد. این یافته‌ها با پژوهش‌های [پیکاردو و نورث^۱ \(۲۰۲۳:۱۲\)](#) و [نایت و همکاران \(۲۰۱۷:۱۳\)](#) هم‌سو است که هم‌راستایی فناوری با علایق زبان آموز را عاملی تعیین کننده در افزایش انگیزش معرفی کرده‌اند. در مقابل، محدودیت انتخاب در گروه استفاده کنترل شده از فناوری، فرصت‌های کمتری برای شکل‌گیری راهبردهای شخصی فراهم کرد؛ امری که با هشدار [لیو و چائو \(۲۰۱۸:۱۰\)](#) درباره کاهش کنشگری در رویکردهای کاملاً هدایت شده هم‌خوانی دارد. افزون بر این، رفتارهای سازگارانه زبان آموزان گروه کنشگری زبان آموز با کمک فناوری مانند تغییر بستر یا تنظیم سرعت پخش در مواجهه با اینترنت ناپایدار نشان‌دهنده استقلال عمل محور است که [راینדרز و وایت \(۲۰۱۶:۱۱\)](#) و [تنگ \(۲۰۱۹:۱۳\)](#) آن را از مؤلفه‌های اصلی کنشگری می‌دانند.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد اگرچه مواجهه ساختارمند با فناوری می‌تواند مهارت شنیداری را بهبود بخشد، ادغام کنشگری یادگیرنده تأثیری مضاعف بر درک شنیداری و رشد فراشناختی دارد. زبان آموزان گروه کنشگری زبان آموز با کمک فناوری نه تنها عملکرد بهتری نشان دادند، بلکه عادت‌های خودتنظیمی و تأمل راهبردی را درونی‌سازی کردند که برای یادگیری بلندمدت حیاتی است. این تأثیر دوگانه با نظریه سامانه‌های پویا و پیچیده، نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی (۱۹۷۸) در خصوص نقش میانجی‌گر ابزارها در منطقه مجاور رشد و نظریه خودتعیین‌گری در تأکید بر قدرت انگیزشی خودمختاری و شایستگی هم‌راستا است.

^۱. Piccardo & North.

از منظر کاربردی، نتایج این پژوهش بر ضرورت بازاندیشی در شیوه‌های آموزش شنیداری در بافت‌های انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تأکید دارد. حتی میزان محدودی از انتخاب و کنترل توسط زبان‌آموز می‌تواند پیامدهایی نزدیک به کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری ایجاد کند. معلمان می‌توانند با ایجاد تعادلی میان هدایت آموزشی و فضای اکتشاف، پیوندی میان آموزش رسمی و یادگیری دیجیتال غیررسمی برقرار کنند (ساورو و زورو، ۲۰۱۹:۱۲). گنجاندن مؤلفه‌های کنشگری در برنامه‌های درسی و دوره‌های تربیت‌معلم می‌تواند اثربخشی آموزش شنیداری را در محیط‌های روبه‌گسترش دیجیتال تقویت کند.

از منظر نظری، نوآوری این پژوهش در تبیین نقش کنشگری یادگیرنده به کمک فناوری به‌عنوان سازه‌ای یکپارچه است که ابعاد شناختی، فراشناختی و انگیزشی یادگیری زبان را به یکدیگر پیوند می‌دهد. در حالی که پژوهش‌های پیشین عمدتاً بر اثرات فناوری، آموزش راهبردهای فراشناختی یا خودمختاری یادگیرنده به‌صورت جداگانه تمرکز داشته‌اند، پژوهش حاضر نشان داد که ترکیب هدفمند انتخاب، کنترل و تعامل فناورانه می‌تواند به‌عنوان سازوکاری میانجی، رشد هم‌زمان درک شنیداری و آگاهی فراشناختی را تسهیل کند. این یافته‌ها از دیدگاه نظریه نظام‌های پویا و پیچیده بیانگر آن است که یادگیری شنیداری حاصل تعامل پویای زبان‌آموز، فناوری و بافت یادگیری است. همچنین، در چارچوب نظریه اجتماعی-فرهنگی، فناوری نه صرفاً ابزار ارائه محتوا، بلکه ابزاری میانجی برای گسترش فرصت‌های یادگیری و مشارکت فعال زبان‌آموزان محسوب می‌شود. از منظر نظریه شناخت اجتماعی، افزایش خودکارآمدی و ادراک کنترل بر فرایند یادگیری می‌تواند به استفاده مؤثرتر از راهبردهای شنیداری و فراشناختی بینجامد و درنهایت، نظریه خودتعیین‌گری تبیین می‌کند که چگونه افزایش خودمختاری و حق انتخاب، انگیزش درونی زبان‌آموزان را تقویت کرده است. بدین ترتیب، یافته‌های پژوهش حاضر شواهدی تجربی برای تلفیق این دیدگاه‌های نظری در تبیین یادگیری زبان در محیط‌های دیجیتال فراهم می‌آورد.

با این حال، این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود. حجم نمونه نسبتاً کوچک ($n=44$)، تمرکز بر یک بافت آموزشی واحد و دوره مداخله چهار هفته‌ای، تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. همچنین موانع فنی مانند ناپایداری اینترنت ممکن است بر تجربه یادگیری اثر گذاشته باشد. افزون بر این، تمرکز بر زبان‌آموزان سطح متوسط بدان معناست که نتایج لزوماً به سطوح دیگر قابل تعمیم نیست. افزون بر این، از آنجا که بخشی از مداخله گروه کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری به صورت خود راهبر و خارج از کلاس انجام شد، کنترل کامل زمان مواجهه زبان‌آموزان با منابع شنیداری و استفاده احتمالی آنان از منابع جانبی امکان‌پذیر نبود، هرچند برای پایش مشارکت از گزارش‌های منظم فعالیت استفاده شد. پژوهش‌های آتی می‌توانند با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر، طرح‌های طولی و بررسی سطوح مختلف بسندگی زبانی، تصویر جامع‌تری از آثار بلندمدت گروه کنشگری زبان‌آموز با کمک فناوری ارائه دهند. همچنین بهره‌گیری از ابزارهای پشتیبانی‌شده توسط هوش مصنوعی (ژای و ویبوو^۱، ۲۰۲۳:۱۲) می‌تواند به کاهش موانع دسترسی کمک کرده و کنشگری یادگیرنده را، به‌ویژه در بافت‌های کم‌برخوردار، بیش از پیش تقویت کند.

به‌طور کلی، شواهد این پژوهش نشان می‌دهد کنشگری یادگیرنده به کمک فناوری چارچوبی مؤثر و پایدار برای ارتقای درک شنیداری و آگاهی فراشناختی در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی فراهم می‌آورد؛ چارچوبی که با تحولات دیجیتال آموزش معاصر نیز همسو است.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

نویسندگان به طور مساوی در کلیه مراحل طراحی و انجام پژوهش، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیشنویس مقاله، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله مشارکت داشتند.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

^۱. Zhai & Wibowo.

در انجام پژوهش حاضر از هوش مصنوعی استفاده نشده است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

بیانیه دسترسی به داده‌ها و سیاست اشتراک‌گذاری داده‌ها به شرح زیر است. نمونه:

۱. داده‌هایی پژوهش حاضر از طریق درخواست از نویسندگان قابل دسترسی است.

۲. داده‌های مرتبط با این مقاله در Open Science Framework در دسترس است.

۳. داده‌هایی پژوهش حاضر به طور عمومی در [نام مخزن] در [http://doi.org/\[doi\]](http://doi.org/[doi])، شماره مرجع [شماره مرجع] در دسترس هستند.

۴. داده‌هایی مطالعه حاضر به طور عمومی و دسترسی آزاد در [نام مخزن] در [URL]، شماره مرجع [شماره مرجع] در دسترس هستند.

سپاسگزاری

نگارندگان بر خود لازم می‌دانند از داوران محترم به خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری کنند.

References

- Alm, A. (2013). Extensive listening 2.0 with foreign language podcasts. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 266–280. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.836207>
- Alqasham, F. H. (2018). Exploring Saudi EFL learners' agency towards the use of WhatsApp for English learning at Qassim University. *International Journal of Linguistics*, 10(6), 10–43. <https://doi.org/10.5296/ijl.v10i6.13857>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, C. A. (2017). Understanding the out-of-class English learning choices of students in Taiwan. *ASIAN TEFL*, 2(1). Doi: 10.21462/asiantefl.v2i1.25
- Bozorgian, H., Yaqubi, B., & Muhammadpour, M. (2022). Metacognitive intervention and awareness: Listeners with low working memory capacity. *International Journal of Listening*, 36(3), 221–234. <https://doi.org/10.1080/10904018.2020.1857764>
- Bui, T. T. N., & Nguyen, T. T. T. (2023). Learner agency empowerment. In *Language education programs: Perspectives on policies and practices* (pp. 215–233). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-38754-8_13
- Chen, B., Wang, Y., & Wang, L. (2022). The effects of virtual reality-assisted language learning: A meta-analysis. *Sustainability*, 14(6), 3147. <https://doi.org/10.3390/su14063147>

- Chero, C. A. C. (2023). The impact of metacognitive instruction on EFL low-level learners' listening performance and metacognitive awareness. *International Journal of Instruction*, 16(2), 291–306. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/143>
- Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Genetics*, 5, 19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>
- Cross, J. (2010). Raising L2 listeners' metacognitive awareness: A sociocultural theory perspective. *Language Awareness*, 19(4), 281–297. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.519033>
- Cross, J. (2015). Metacognition in L2 listening: Clarifying instructional theory and practice. *TESOL Quarterly*, 49(4), 883–892. <https://www.jstor.org/stable/43893793>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Faziah, A., & Tarihoran, N. (2024). Enhancing EFL learners' speaking and listening skills through authentic online conversations with video conferencing tools. *Innovations in Language Learning and Teaching*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2334809>
- Gao, X. A. (2010). *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Multilingual Matters.
- Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 5–30. <https://doi.org/10.10125/73570>
- Goh, C. C. M. (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. M., & Singh, K. K. R. (2013). Insights into young learners' metacognitive awareness about listening. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*.
- Goh, C. C. M., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222–232. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl002>
- Gu, P. Y., Hu, G., & Zhang, L. J. (2009). Listening strategies of Singaporean primary pupils. In *Language learning in new English contexts: Studies of acquisition and development* (pp. 55–74). Continuum. <http://digital.casalini.it/9781441151520>
- Haidari, S. M., Yelken, T. Y., & Akay, C. (2019). Technology-enhanced self-directed language learning behaviors of EFL student teachers. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 229–245.
- He, J., Wang, H., Xia, J., & He, X. (2024). An ecological perspective on learner agency: The case of Chinese tertiary-level EFL students in peer reviews. *System*, 121, 103222. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103222>
- Hennebry-Leung, M. (2023). Language learning motivation, learner agency, and the medium of instruction. *Psychology in the Schools*, 60(7), 2335–2349. <https://doi.org/10.1002/pits.22808>

- Kheng, M., & Newton, J. (2023). The Challenges of Adopting a Learner-Centered Approach to Online English Teacher Education: A Teacher-Research Study on Jigsaw Reading and Peer Teaching in Cambodia. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 60–71. <https://doi.org/10.37441/cejerr/2023/5/2/12871>
- Knight, J., Barberà, E., & Appel, C. (2017). A framework for learner agency in online spoken interaction tasks. *ReCALL*, 29(3), 276–293. <https://doi.org/10.1017/S095834401700009X>
- Kobayashi, A. (2018). Investigating the effects of metacognitive instruction in listening for EFL learners. *Journal of Asia TEFL*, 15(2), 310. DOI:10.18823/asiatefl.2018.15.2.4.310
- Kohn, K., & Hoffstaedter, P. (2017). Learner agency and non-native speaker identity in pedagogical lingua franca conversations: Insights from intercultural telecollaboration in foreign language education. *Computer Assisted Language Learning*, 30(5), 351–367. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1304966>
- Kormos, J., & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275–299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Lai, C. (2013). A framework for developing self-directed technology use for language learning. *Language Learning & Technology*. <http://hdl.handle.net/10722/187559>
- Lai, C. (2022). Learner autonomy and technology. In *The Routledge handbook of second language acquisition and technology* (pp. 370–381). Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2019). On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective. *The Modern Language Journal*, 103, 61–79. <https://doi.org/10.1111/modl.12536>
- Levi, T., & Poehner, M. E. (2018). Employing dynamic assessment to enhance agency among L2 learners. In *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (pp. 295–309). Routledge.
- Leo, A. (2023). Agency in constrained spaces: How English learners and their teachers negotiate the power of high-stakes exams. *TESOL Quarterly*, 57(2), 351–374. <https://doi.org/10.1002/tesq.3149>
- Li, F., & Li, Z. (2023). The Routledge handbook of second language acquisition and technology. *Frontiers in Psychology*, 14, 1224826. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1224826>
- Lin, Z. (2013). Capitalising on learner agency and group work in learning writing in English as a foreign language. *TESOL Journal*, 4(4), 633–654. <https://doi.org/10.1002/tesj.60>
- Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). sage.
- Liu, Q., & Chao, C.-C. (2018). CALL from an ecological perspective: How a teacher perceives affordance and fosters learner agency in a technology-mediated language classroom. *ReCALL*, 30(1), 68–87. [doi:10.1017/S0958344017000222](https://doi.org/10.1017/S0958344017000222)

- Lu, M. (2024). Learner agency, English proficiency, and learning beyond the classroom: Lessons from ten advanced EFL learners. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 27(2), 780–802.
- 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. (2019). 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>
- Maretha, A. L., & Waluyo, B. (2022). Profiles, differences, and roles of learners' agency in English learning in Thailand. *International Journal of Instruction*, 15(2), 543–564.
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427–436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Miller, E. R. (2016). The ideology of learner agency and the neoliberal self. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(3), 348–365. <https://doi.org/10.1111/ijal.12129>
- Muhammadpour, M., Zafarghandi, A. M., & Tahriri, A. (2024). The effect of metacognitive intervention on the listening performance and metacognitive awareness of high-and low-working memory capacity EFL learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 53(5), 70. <https://doi.org/10.1007/s10936-024-10102-8>
- Nah, K. C. (2011). Optimising the use of wireless application protocol (WAP) sites for listening activities in a Korean English as a foreign language (EFL) context. *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.526946>
- Pan, H. L. W. (2023). Learner-centered teaching catalyzed by teacher learning communities: The mediating role of teacher self-efficacy and collaborative professional learning. *Sustainability*, 15(6), 4850. <https://doi.org/10.3390/su15064850>
- Panagiotidis, P., Krystalli, P., & Arvanitis, P. (2023). Technology as a motivational factor in foreign language learning. *European Journal of Education (EJED)*, 6(1), 69–84.
- Piccardo, E., & North, B. (2023). Plurilingualism and agency in language education: A new framework for fostering learner autonomy. *The Modern Language Journal*, 107(S1), 37–56. <https://doi.org/10.1111/modl.12834>
- Pyo, J., & Lee, C. H. (2024). Developing learner autonomy and EFL listening skills through mobile-assisted blended learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2372068>

- Rahimi, M., & Katal, M. (2012). The role of metacognitive listening strategies awareness and podcast-use readiness in using podcasting for learning English as a foreign language. *Computers in Human Behavior*, 28, 1153–1161. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.025>
- Reinhardt, J. (2022). The history of language learning and teaching beyond the classroom. In *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom* (pp. 9–23). Routledge.
- Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology*.
- Robillos, R. J., & Bustos, I. G. (2022). Learners' listening skill and metacognitive awareness through metacognitive strategy instruction with pedagogical cycle. *International Journal of Instruction*, 15(3), 393–412. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/327>
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds?
- Shaojie, T., Abd Samad, A., & Ismail, L. (2024). The influence of meta-cognitive listening strategies on listening performance in the MALL: The mediation effect of learning style and self-efficacy. *SAGE Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241249354>
- Siegel, J. (2013). Second language learners' perceptions of listening strategy instruction. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.653110>
- Siegel, J., & Crossley, S. A. (2023). Metacognitive strategy instruction and L2 listening: A meta-analysis of interventions. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(4), 891–914. <https://doi.org/10.1017/S0272263123000217>
- Su, H. (2024). An exploration of the role of metacognitive awareness and listening anxiety in EFL learners' listening comprehension. *International Journal of Listening*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10904018.2024.2420103>
- Tai, T.-Y. (2022). Impact of mobile virtual reality on EFL learners' listening comprehension. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1–23. <https://hdl.handle.net/10125/73491>
- Teng, F. (2024). Learner agency and potential for creativity in writing task design and implementation. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688211006881>
- Teng, M. F., & Wang, C. (2023). Language learning through social media: Exploring the role of learner agency and investment in an informal digital context. *System*, 116, 103074. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103074>
- Vaughn, M., Jang, B. G., Sotirovska, V., & Cooper-Novack, G. (2020). Student agency in literacy: A systematic review of the literature. *Reading Psychology*. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783142>
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>

- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In *The handbook of language teaching* (pp. 395–411). Wiley-Blackwell. 10.1002/9781444315783
- 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>
- Viberg, O., & Kukulska-Hulme, A. (2022). Fostering learners' self-regulation and collaboration skills and strategies for mobile language learning beyond the classroom. In *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom* (pp. 142–154). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Wang, Y., & Tai, T.-Y. (2024). AI-driven personalization in mobile-assisted language learning: Enhancing listening comprehension through adaptive technologies. *System*, 124, 103345. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103345>
- Wu, Q., & Albert, Á. (2024). Learner agency and potential for creativity in writing task design and Chinese EFL students' flow experiences in writing: A contextual perspective. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241258661>
- Xiao, J. (2014). Learner agency in language learning: The story of a distance learner of EFL in China. *Distance Education*, 35(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891429>
- Yeldham, M. (2017). Techniques for researching L2 listeners. *System*, 66, 13–26. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.001>
- Zhai, Z., & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100134. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134>
- Zhang, Y., & Xu, J. (2025). An investigation into self-efficacy, anxiety, and L2 listening comprehension: The mediation of metacognitive awareness. *International Journal of Listening*, 39(1), 83–97. <https://doi.org/10.1080/10904018.2024.2386290>
- Zhang, R., & Zou, D. (2022). A state-of-the-art review of the modes and effectiveness of multimedia input for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2790–2816. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1896555>
- Zhang, R., Zou, D., & Cheng, G. (2023). A systematic review of technology-enhanced L2 listening development since 2000. <https://hdl.handle.net/10125/73531>

پیوست (الف) بخش شنیداری آزمون تعیین سطح آکسفورد

TEST 1 MODULE PART

Part 3

2.03 Listen to a man and a woman discussing a charity day. Match the people (the woman, the man, or both) to the opinions below. The first one has been done for you. You now have 30 seconds to look at the task.

0 There were too many people.

		
✓ woman	man	both

1 The day was a success.

		
woman	man	both

2 The man from the charity was helpful.

		
woman	man	both

3 The cakes were delicious.

		
woman	man	both

4 The books were terrible.

		
woman	man	both

5 The children had a good time.

		
woman	man	both

TEST 1 MODULE PART

Part 4

2.04 Listen and choose the correct answer (A, B, or C).

1 A woman is talking to her colleagues about a conference. What do they still need to prepare?

A food and drinks
B the schedule
C their speeches

2 A woman is showing her holiday photos to a friend. Which building is in the photo?

A a railway station
B a library
C a castle

3 A man is telling a friend about moving house. What must his new home have?

A more cupboards
B two floors
C a big garden

4 A man is leaving a voice message for his neighbours. What do his neighbours have to do?

A pick the tomatoes
B feed the rabbit
C water the plants

5 A woman is phoning a friend. Why did she call him?

A to complain about something
B to give her opinion
C to offer advice

پیوست (ب) پیش آزمون درک شنیداری کمبریج (PET) (CEFR B1)

Part 2

Questions 8 – 13

For each question, choose the correct answer.

- 8 You will hear two friends talking about a campsite they have been to. What did the boy like best about it?
- A It was very close to the beach.
- B There were lots of people his age.
- C The activities were free.
- 9 You will hear two friends talking about homework. The girl thinks that doing homework with friends
- A is fun.
- B helps concentration.
- C takes longer than doing it alone.
- 10 You will hear a boy telling his friend about a rock-climbing trip. How did he feel about it?
- A grateful for the help he got
- B satisfied with his climbing
- C hopeful of going again
- 11 You will hear two friends talking about learning to play the guitar. The girl advises the boy to
- A practise more often.
- B play in a variety of styles.
- C listen to the best guitarists.

پیوست (ج) پس از مون درک شنیداری کمبریج (PET) (CEFR B1)

Part 3

Questions 14 – 19

For each question, write the correct answer in the gap. Write **one** or **two words** or a **number** or a **date** or a **time**.

You will hear a radio presenter called Anita talking about her holiday in Cuba.

ANITA'S HOLIDAY IN CUBA:

In the National Gardens, the (14) was the thing that attracted most people.

On the swimming trip, electronic armbands kept the (15) away.

On the day in the countryside, Anita almost fell off a (16)

In the capital city, Anita saw a (17) in a theatre.

Anita enjoyed visiting a farm where (18) is produced.

Anita bought some (19) as gifts.

Part 4

Questions 20 – 25

For each question, choose the correct answer.

You will hear an interview with a woman called Vicky Prince, a champion swimmer who now works as a swimming coach.

20 Vicky first went in for competitions because

- A she had joined a swimming club.
- B her parents were keen on swimming.
- C her swimming teacher encouraged her.

21 As a teenager, Vicky's training involved

- A exercising on land as well as in the water.
- B going without meals during the day.
- C travelling to a pool once a day.

22 What did Vicky find hard about her training programme?

- A She couldn't go on school trips.
- B She lost some of her friends.
- C She missed lots of parties.

23 What helped Vicky to do well in the national finals?

- A She was not expected to win.
- B She trained harder than usual.
- C She wanted to take a cup home.

24 As a swimming coach, Vicky thinks she's best at teaching people

- A to deal with failure.
- B to improve their technique.
- C to get swimming qualifications.

25 Why has Vicky started doing long-distance swimming?

- A She needed to get fit again.
- B She thought it would be fun.
- C She wanted to do some travelling.

بیوست (د) پرسشنامه آگاهی فراشناختی در شنیدن (MALQ)؛ (وندرگرفت و همکاران، ۲۰۰۶)

Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)

Type scale	Strategy or belief/perception						
Planning/evaluation	1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	3. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	4. I translate in my head as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	8. I feel that listening comprehension in French is a challenge for me.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	9. I use my experience and knowledge to help me understand.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	11. I translate key words as I listen.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	12. I try to get back on track when I lose concentration.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	1	2	3	4	5	6
Person knowledge	15. I don't feel nervous when I listen to French.	1	2	3	4	5	6
Directed attention	16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	1	2	3	4	5	6
Mental translation	18. I translate word by word, as I listen.	1	2	3	4	5	6
Problem-solving	19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1	2	3	4	5	6
Planning/evaluation	21. I have a goal in mind as I listen.	1	2	3	4	5	6

(پیوست هـ) راهنمای مصاحبه

The following open-ended questions were used to explore participants' experiences with Technology-Assisted Learner Agency (TALA):

1. What listening materials (e.g., website activities, YouTube videos) did you prefer, and why?
2. How useful was the freedom to choose and manage your listening activities?
3. What challenges or limitations did you encounter during the intervention?

(پیوست ی) گزارش‌های کوتاه روزانه از طریق تلگرام

