

مطالعه ای بر جامعه‌شناسی زبان و مفهوم یادگیری کل گرایانه در جامعه ایران: تمرکز بر تاثیر سیاست های جامعه‌شناسی و آموزشی بر خودکارآمدی و مهارت شفاهی زبان آموزان

آمنه نجابت^۱

مسعود تاج الدینی^۲

ندا فاتحی راد^۳

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۱/۳۰

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۶/۲۰

چکیده

رویکرد کل گرایانه یکی از مباحث محوری جامعه‌شناختی می باشد که مولفه ها و شاخصه های این رویکرد آموزشی، سنخیت قابل توجهی با برخی ویژگی های آموزش جمعی در ایران دارند. هدف از اجرای روش یادگیری کل گرایانه، در نظر گرفتن یک موضوع و استفاده از آن در راستای بهبود زبان است. پژوهش حاضر با تمرکز بر جامعه زبان آموزان ایرانی، به بررسی روش جامع کل گرایانه و تاثیر آن بر خودکارآمدی و مهارت شفاهی (گفتاری) آنها پرداخته است. جامعه ی آماری این پژوهش متشکل از ۶۰ زبان آموز دختر و پسر هم سطح (پیش- متوسطه) با محدوده سنی ۱۶ تا ۲۲ سال بودند که به روش نمونه برداری تصادفی جهت بررسی انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده برای جمع آوری داده های این تحقیق شامل آزمون تعیین سطح آکسفورد، آزمون جامع گفتاری بعنوان پیش آزمون و پس آزمون، پرسشنامه مرتبط برای سنجش خود کارآمدی افراد شرکت کننده و در نهایت مصاحبه بودند. نتایج پیش آزمون و پس آزمون نشان داد که مهارت گفتاری زبان آموزان تحت تاثیر این روش پیشرفت قابل توجهی داشته است و همچنین نتایج بدست آمده نشان داد که بکارگیری روش تدریس کل گرایانه می تواند اثر مثبتی بر خودکارآمدی فراگیران ایرانی داشته باشند.

کلیدواژگان: جامعه‌شناسی زبان، یادگیری کل گرایانه، سیاست جامعه‌شناسی، سیاست آموزشی،

خودکارآمدی، مهارت شفاهی

^۱ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.

^۲ استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران (نویسنده مسئول)

^۳ استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.

آموزش جامع نگر یا یادگیری جامع، رویکردی است که اشاره به آموزش یک زبان آموز دارد تا آن به یک فرد بالغ و با اعتماد به نفس تبدیل شوند که به طور متمر ثمر به جامعه خود کمک کند و در عین حال به سلامت عاطفی، اجتماعی و شناختی یادگیرنده احترام می گذارد. در جامعه کنونی ارتباط میان کشورها از طریق زبان انگلیسی به عنوان فرآیند تلفیق زبانها و فرهنگها به یک پدیده جهانی تبدیل شده است. از طرفی نیاز به روشهای آموزش و یادگیری زبان که افراد را برای مشارکت در جامعه و تعاملات اجتماعی آماده می سازد، انکار ناپذیر است. چنین منطقی می تواند از طریق جامعه آموزشی کلی گرایی محقق شود که تمامیت فرد را بپذیرد، با شرایط یادگیری مادام العمر تناقض نداشته باشد، و یک رویکرد کل گرا و سازنده که تعامل با محیط، تفاوت های فردی، و تفکر را تلفیق نماید (هانافورد، ۱۹۹۵). در بحث جامعه شناسی، تدریس زبان انگلیسی از طریق روش کل گرایانه به عنوان واسطه ی تعاملات اجتماعی شناخته شده است که جایگاه خوبی در زمینه ی آموزش و پرورش به خود اختصاص داده است (روس، ۱۹۹۲). از سوی دیگر، فرآیند یادگیری هر زبانی یک جنبه ی ذاتی و عمیق دارد که هنگام درگیری این فرایند، مفهوم بنیادی دیگری بعنوان خودکارآمدی پدیدار می شود. در واقع خود کارآمدی احساس رضایت فرد از توانایی های خود برای سازمان دهی و انجام اقدامات لازم جهت مدیریت یک موقعیت در جامعه تعریف می شود که اثرات زیادی بر فرآیند شناختی، عاطفی و انگیزشی دارد (باندورا، فریمن و لیگتسی، ۱۹۹۹). به عقیده ناعمی و ناعمی

(۲۰۱۸)، افراد با خودکارآمدی بالا در مواجهه با مسائل مشکل، به جای اجتناب از آنها با مشکلات مقابله میکنند. شایان ذکر است که خودکارآمدی منطق فراگیران، سطح تلاش و پشتکار احساسات آنها را تحت تاثیر قرار می دهد و همچنین درجه تحمل آنها را در مواجهه با شکست و سطح موفقیت مشخص می کند (باندورا، ۱۹۹۵، شانک و پاچارس، ۲۰۰۲، زیمرمن، ۲۰۰۰). در جامعه زبان آموزان، نتیجه روش تدریس از طریق عملکرد خوب و تسلط آنها بر زبان و مهارت های ارتباطی بخصوص مهارت های گفتاری پدیدار می شود. در جامعه زبانی، توانایی درک آنچه بیان می شود و پاسخ به زبانی قابل فهم، مشخصه های تسلط زبان آموزان ایرانی به زبان انگلیسی هستند، لذا از فراگیران انتظار می رود توانایی های گفتاری قابل قبولی داشته باشند (مک دونگ، شاو و مندلر ۲۰۰۳).

در طول سه دهه گذشته، دیدگاه افراد زیادی در حوزه آموزش زبان از روشهای سنتی به روشهای آموزش مشارکتی تغییر کرده است. بدین شکل که اکثرمدرسان جهت بکار گرفتن روش های نوین آموزشی در کلاس، به آموختن و تمرین این روشها روی آورده اند (باقری مسعودزاده، ابوسعیدی و افراز، ۲۰۲۰). همچنین با پذیرش دیدگاه اجتماعی فرهنگی، در آموزش زبان دوم از طریق رویکرد مشارکتی، دانش آموزان در فرآیند یادگیری خود مشارکت و با دیگران همکاری می کنند. همچنین بکارگیری یادگیری مشارکتی باعث تقویت رشد فراگیران، مسئولیت، مهارت های بین فردی، و مهارت های شناختی و تفکر انتقادی میشود (فاتحی راد و صحراگرد، ۲۰۱۹). می توان گفت که روش های آموزش زبان در قرن حاضر به دلیل تغییرات چشمگیر در حوزه های علوم اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و غیره به شکل عجیبی تغییر کرده است، اما در

بیشتر مراکز آموزشی و حتی در بسیاری از موسسات آموزش زبان و دانشگاه‌ها هنوز از روش‌های سنتی انتقال دانش و معلم محوری استفاده می‌شود. مطلب مهم‌تر نادیده گرفتن نیاز واقعی زبان‌آموز در جامعه می‌باشد، بدین صورت که روش‌های آموزشی و ارزیابی در راستای رفع نیازهای واقعی آموزش‌گیرندگان ارائه نمی‌شود. بر اساس آنچه ذکر شد، این پژوهش با در نظر گرفتن جامعه زبان‌آموزان در موسسه زبان انگلیسی به ارزیابی روش تدریس کل‌گرایانه و تاثیر آن بر خودکارآمدی و مهارت گفتاری زبان‌آموزان می‌پردازد. علاوه بر این، رابطه‌ی بین خودکارآمدی و مهارت گفتاری افراد شرکت‌کننده بررسی می‌شود و در پایان دیدگاه زبان‌آموزان پیرامون یادگیری از طریق روش جامعه‌شناختی کل‌گرایانه سنجیده می‌شود. بنابراین در راستای اهداف پژوهش سوالات زیر مطرح شده‌اند:

۱. اجرای اصول آموزش زبان کل‌گرا در جامعه ایران با تمرکز بر تاثیر سیاست‌های جامعه‌شناسی و آموزشی چه تاثیری بر مهارت گفتاری زبان‌آموزان ایرانی دارد؟

۲. اجرای اصول آموزش زبان کل‌گرا در جامعه ایران با تمرکز بر تاثیر سیاست‌های جامعه‌شناسی و آموزشی چه تاثیری بر سطح خودکارآمدی زبان‌آموزان ایرانی دارد؟

۳. با توجه به مفهوم یادگیری کل‌گرایانه در جامعه ایران آیا رابطه‌ی معنی‌داری بین خودکارآمدی زبان‌آموزان ایرانی و مهارت گفتاری آنها وجود دارد؟

۴. دیدگاه زبان آموزان ایرانی نسبت به اجرای اصول آموزش و یادگیری زبان

کل گرایانه در جامعه ایران چیست؟

پیشینه

روش کل گرایانه در حوزه آموزش به فراگیران کمک می کند که هوش چندگانه ی خود را به هنگام جمع آوری، پردازش و به یادآوری اطلاعات توسعه داده و به کار گیرند (گاردنر، ۱۹۹۹). همچنین، زبان آموزان به تمرکز عمیق بر یادگیری و کسب تجربه از دیدگاه های مختلف تشویق می شوند (فلوید و گینکولوبست، ۲۰۰۱). کل گرایی بر اهمیت رشد فردی در کنار رشد فکری و شغلی تاکید دارد که یادگیری فیزیکی، اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی را شامل می شود (محمودی، جعفری، نصرآبادی و لیاقت دار، ۲۰۱۲، ص ۱۷۸). میلر می گوید آموزش کل گرایانه شامل اصول و روش هایی است که به اشکال مختلف اجرا می شوند. او اذعان کرد که آموزش کل گرایانه به کسب مهارت ها و اطلاعات مرتبط نیست بلکه به پیشرفت فرد در همه ی جنبه ها می پردازد. طبق این نظریه، همه چیز با هم مرتبط است (اکپینار، ۲۰۱۳، ص ۳). به عقیده میلر (۱۹۹۷)، آموزش کل گرایانه آزادی فردی و توانایی اجتماعی را در برمی گیرد. در این روش آزادی انتخاب، دنبال کردن علایق و تفکر خلاق در جامعه آموخته می شود (میلر، ۲۰۰۷). برنامه ی درسی کل گرا، به تعادل بین اطلاعات درونی و بیرونی فراگیران تاکید می کند. اگرچه کل گرایی به طور مستقیم به کار نمی رود، ما در بسیاری از مدل های طراحی و توسعه ی برنامه های درسی با آن مواجه می شویم (اریون، ۲۰۰۷). در سال ۲۰۲۰، زهانگ و اسیتن رابطه ی بین خود کارآمدی و عملکرد گفتاری زبان انگلیسی را با یک روش تلفیقی بررسی کردند و

به این نتیجه رسیدند که سطح خودکارآمدی اثر مثبت و معنی داری بر عملکرد زبان آموزان ایرانی دارد. آماندسن و همکاران (۲۰۱۳) در زمینه ی افزایش خود کارآمدی از طریق تکیه گاه سازی کار کردند و به این نتیجه رسیدند که تکیه گاه سازی روش موثری است که خودکارآمدی را افزایش می دهد. در مطالعه ی دیگری در ایران در سال ۲۰۰۹، رحیمی و عابدینی رابطه ی بین خودکارآمدی زبان آموزان و روش یادگیری زبان آنها را بررسی کردند و نتیجه گرفتند که تفاوت های معنی داری در خودکارآمدی دانش آموزان وجود داشت و سطح خودکارآمدی در اعمال روش های فراشناختی تعیین کننده بود. نریمان جهان و رحیمی پور در سال ۲۰۱۹ رابطه ی بین خود کارآمدی و توانایی های گفتاری و شنیداری زبان آموزان سطح متوسط ایرانی را بررسی کرد و به این نتیجه رسیدند که مهارت های شنیداری و گفتاری رابطه ی مستقیمی با خود کارآمدی دارند. همچنین، مالتون و همکاران (۲۰۱۸) مطالعه ای را برای یافتن همبستگی معنی دار بین خودکارآمدی گفتاری دانش آموزان و موفقیت آنها در مهارت گفتاری و تاثیر معنی دار خود کارآمدی گفتاری بر موفقیت آنها در مهارت گفتاری انجام داد. او دریافت که خودکارآمدی گفتاری دانش آموزان بر موفقیت گفتاری آنها موثر بود. مومپتن (۲۰۱۷) معتقد بودند که گسترش جهانی اطلاعات بدون زبان ممکن نیست زیرا زبان اساس تعاملات اجتماعی بین المللی و بین فرهنگی است. آموزش کل گرایانه می تواند به عنوان روشی برای یادگیری زبان های خارجی به کار رود. از آنجا که همیشه روابط محکمی بین زبان و فرهنگ وجود دارد، روش های تدریس زبان های خارجی فرهنگ محور می توانند مفید باشند.

روش تحقیق

شرکت کنندگان در ابتدا ۷۸ زبان آموز ایرانی زن و مرد سطح پیش متوسطه با رده سنی ۱۶ تا ۲۲ سال از یک موسسه زبان انگلیسی انتخاب شدند. زبان مادری شرکت کنندگان فارسی بود و آنها تجربه ی برابری در یادگیری زبان انگلیسی داشتند. از روش نمونه برداری تصادفی ساده برای انتخاب مناسب ترین افراد به عنوان شرکت کنندگان این پروژه استفاده شد. به عقیده تراکیم (۲۰۰۶)، نمونه برداری تصادفی ساده به عنوان روش مناسب انتخاب نمونه از جامعه ی معین در نظر گرفته می شود تا همه ی اعضا شانس برابری برای انتخاب داشته باشند. سپس از آزمون استاندارد کمبریج جهت همگن ساختن شرکت کنندگان استفاده شد. بر اساس نمرات آزمون استاندارد کمبریج (چک لیست امتیاز دهی آزمون تعیین سطح آکسفورد)، نمره ی ۱۸ زبان آموز بیش از حد بالا یا پایین گزارش شد و حذف شدند. لذا، ۶۰ نفر باقیمانده به عنوان نمونه ی پژوهش تعیین شدند. که به صورت تصادفی در دو گروه طبقه بندی شد. در این تقسیم بندی ۳۰ نفر در گروه آزمایش و ۳۰ نفر در گروه شاهد قرار گرفتند. دو دلیل عمده در انتخاب این زبان آموزان وجود داشت. اول اینکه آنها در دسترس محقق بودند زیرا او آموزگار تمام وقت موسسه بود و می توانست از روش های تدریس مطلوب در کلاس های خود استفاده کند. دوم، زبان آموزان انگیزه ی کافی برای شرکت در مطالعه و دنبال کردن روش های تدریس را داشتند زیرا یادگیری مهارت های گفتاری اهداف اصلی این زبان آموزان بود. نهایتاً، هدف بیشتر زبان آموزان شرکت در چند آزمون استاندارد بود، بنابراین آنها می بایست مهارت شفاهی را تمرین کنند. محقق برای انجام مطالعه مجوز لازم را از مدیر موسسه اخذ کرد و اطلاعات لازم در مورد اهداف مطالعه در اختیار آموزگاران و زبان آموزان شرکت کننده قرار گرفت.

ابزار های زیر برای جمع آوری داده های پژوهش مورد استفاده قرار گرفت: آزمون تعیین سطح آکسفورد، آزمون جامع گفتاری که به صورت پیش آزمون و پس آزمون اجرا شد، پرسشنامه ی مرتبط برای تخمین خودکارآمدی افراد، و مصاحبه ی مرتبط درباره اجرای اصول آموزش و یادگیری زبان کل گرایانه در جامعه ایران. قابل ذکر است که محقق از ابزار های مختلف جهت جمع آوری داده ها استفاده کرده تا دیدگاه درستی از نتایج مطالعه ارائه شود.

روش انجام تحقیق

به عنوان بخشی از روند مطالعه، ۴ سوال برای بررسی مطرح شد. برای به کار گیری اصول روش کل گرایانه و عملی کردن این روند، شش مرحله که از گاه و برنز (۲۰۱۲) اقتباس شده توسط محقق مورد استفاده قرار گرفت. این رویه ها برای برنامه ریزی روش کل گرایانه و فعالیت های گفتاری مربوطه اجرا شدند. هدف این مدل نشان دادن مفاهیم کلیدی بود که محقق برای هدایت زبان آموزان ایرانی به سوی اهداف مطلوب ابداع کرده بود. همچنین، محقق با مدیریت و خود تنظیمی آگاهی زبانی زبان آموزان، آگاهی فراشناختی آنها را در مورد فعالیت های گفتاری افزایش داد.

هدف این روش مشخص کردن چند مفهوم کلیدی است که محقق برای هدایت زبان آموزان به سوی اهداف مطلوب طراحی کرده است. برای دستیابی به این اهداف، معلم و دانش آموزان در مورد تعدادی فعالیت خارج از کلاس که استفاده ی طبیعی از زبان را ممکن می ساخت به توافق رسیدند. برای این منظور، آنها فعالیت های معینی را انجام دادند، از جمله ساخت فیلم خارج از کلاس، گرد همایی در کافی شاپ و رستوران،

بازدید از موزه، تئاتر و مراکز خرید و برقراری جلسات هفتگی در مکان های مختلف. در طول همه ی این فعالیت ها، زبان آموزان به برقراری ارتباط و بحث و تبادل نظر به زبان انگلیسی تشویق می شدند. در این موقعیت های واقعی، شرکت کنندگان زبان انگلیسی را به طور طبیعی تمرین می کردند و با واژگان و عبارات ضروری آشنا می شدند. در مقابل، زبان آموزان گروه کنترل با استفاده از کتاب ها و نوار های شنیداری آموزش دیدند. معلم هر درس را با تدریس کلمات جدید، خواندن متن ها و بررسی مشکلات زبان آموزان ارائه کردند. آنها بخشی از زمان کلاس را به فعالیت های گفتاری اختصاص دادند. بدین شکل که آموزگار موضوعی را مشخص می کرد و جلسه ی بعد، آن موضوع توسط زبان آموزان مورد بحث قرار می گرفت و سپس وارهای کاست و ویدئو ها برای کلاس پخش و به نمایش در می آمد. در این گروه، فعالیتی خارج از کلاس انجام نمی شد و تدریس به تکالیف و تمرین های عادی محدود بود. کلاس، عمدتاً معلم محور بود زیرا آموزگار نوع فعالیت ها و زمان هر تکلیف را مشخص می کرد.

یافته های تحقیق

به عنوان بخشی از مطالعه، ۴ سوال ارائه شد. این سوالات اثر روش کل گرایانه را بر مهارت گفتاری و خودکارآمدی زبان آموزان بررسی کرده و سپس رابطه ی بین مهارت گفتاری و میزان خودکارآمدی سنجیده شد است. همچنین دیدگاه فراگیران نسبت به اجرای اصول آموزش و یادگیری زبان کل گرایانه در جامعه ایران مشخص شده است. این بخش با تحلیل داده های حاصل از آزمون های گفتاری، پرسشنامه خود کار آمدی و مصاحبه، سوالات را یک به یک مورد بحث قرار می دهد.

۱. اجرای اصول آموزش زبان کل گرا در جامعه ایران با تمرکز بر تاثیر سیاست های جامعه شناسی و آموزشی چه تاثیری بر مهارت گفتاری زبان آموزان ایرانی دارد؟

برای بحث در مورد این سوال، می توان از جداول زیر استفاده کرد. جدول ۱ داده های گروه شاهد را ارائه می کند.

جدول ۱- آماره ی نمونه های زوجی (پیش آزمون و پس آزمون، گروه شاهد)

| خطای استاندارد میانگین | انحراف معیار | تعداد | میانگین | |
|------------------------|--------------|-------|---------|------------------------|
| ۰/۳۵۹۵۹ | ۱/۹۶۹۵۶ | ۳۰ | ۱۱/۱۷۵۰ | نمرات پیش آزمون گفتاری |
| ۰/۲۴۵۶۳ | ۱/۳۴۵۳۵ | ۳۰ | ۱۱/۴۱۹۰ | نمرات پس آزمون گفتاری |
| | | | | برای گروه شاهد |
| | | | | برای گروه شاهد |

همانطور که جدول نشان می دهد، میانگین پیش آزمون ۱۱/۱۷ بوده که برای پس آزمون همین گروه به ۱۱/۴۱ افزایش یافته است. در حقیقت، استفاده از روش تدریس سنتی برای گروه شاهد اثری بر مهارت گفتاری زبان آموزان در این گروه نداشت. به عبارت دیگر، این روش تدریس کمک موثری به زبان آموزان در بهبود مهارت گفتاری نکرده است.

جدول ۲- آزمون نمونه های زوجی (گروه شاهد)

| معنی | df | t | تفاوت های زوجی |
|------|----|---|----------------|
| | | | |

| داری (دو طرفه) | | | فاصله ی اطمینان ۹۵ درصد | | خطای انحراف معیار | انحراف معیار | میانگین | |
|----------------------|----|--------|----------------------------|----------|-------------------------|-----------------|---------|---|
| | | | بالایی | پایینی | | | | |
| | | | | | | | | پیش آزمون و پس آزمون گفتاری گروه شاهد |
| ۰/۲۸۱ | ۲۹ | -۱/۰۹۸ | ۰/۲۱۰۴۶ | -۰/۶۹۸۴۶ | ۰/۲۲۲۲۰ | ۱/۲۱۷۰۵ | -۰/۲۴۴۰ | |

از سوی دیگر، جدول ۲ داده های آزمون t را ارائه می کند. بر اساس این داده ها مقدار t در درجه ی آزادی ۲۹، ۱/۰۹۸ محاسبه شد. مقدار $p < ۰/۲۸۱ < ۰/۰۵$ تخمین زده شد. این معادله اثر معنی دار روش سنتی را بر مهارت گفتاری تایید نمی کند.

جدول ۳- آماره ی نمونه های زوجی (پیش آزمون و پس آزمون گروه آزمایش)

| خطای استاندارد میانگین | انحراف معیار | تعداد | میانگین | |
|------------------------|--------------|-------|---------|--|
| ۰/۲۶۱۷۳ | ۱/۴۳۳۵۸ | ۳۰ | ۱۱/۲۰۹۳ | نمرات پیش آزمون گفتاری برای گروه آزمایش |
| ۰/۱۹۵۴۵ | ۱/۰۷۰۵۲ | ۳۰ | ۱۳/۴۶۶۰ | نمرات پس آزمون گفتاری برای گروه آزمایش |

جدول ۳ داده های گروه آزمایش را ارائه می کند که با روش کل گرایانه آموزش دیدند. همانطور که می بینید میانگین پیش آزمون گفتاری ۱۱/۲ است و بعد از آموزش، میانگین به ۱۳/۴ افزایش می یابد که میزانی از پیشرفت را نشان

می دهد. در حقیقت، تغییر در میانگین می تواند اثر روش مورد استفاده را نشان دهد.

جدول ۴- آزمون نمونه های زوجی (گروه آزمایش)

| معنی داری (دو طرفه) | df | t | تفاوت های زوجی | | | | | |
|---------------------|----|--------|-------------------------|----------|-------------------|--------------|----------|--|
| | | | فاصله ی اطمینان ۹۵ درصد | | خطای انحراف معیار | انحراف معیار | میانگین | |
| | | | بالایی | پایینی | | | | |
| ۰/۰۰۰ | ۲۹ | -۷/۹۸۸ | -۱/۶۷۸۹۱ | -۰/۸۳۴۴۲ | ۰/۲۸۲۴۹ | ۱/۵۴۷۲۶ | -۲/۲۵۶۶۷ | پیش آزمون و پس آزمون گفتاری برای گروه آزمایش |

جدول ۴ داده های آزمون t را برای گروه آزمایش ارائه می کند. مقدار P برای این گروه $۰/۰۰۰ > ۰/۰۵$ تخمین زده شد. این مقدار نشان می دهد با اطمینان صد درصد روش کل گرایانه بر عملکرد گفتاری زبان آموزان در گروه آزمایش موثر بوده است. بنابراین، استفاده از روش کل گرایانه برای این دانش آموزان موثر بوده و عملکرد گفتاری آنها را بهبود بخشیده است.

جدول ۵- آزمون نمونه های مستقل برای پیش آزمون گفتاری (گروه شاهد و گروه آزمایشی)

| معنی داری | df | t | تفاوت های زوجی | | | |
|-----------|----|---|--------------------|------|--------|---------|
| | | | فاصله ی اطمینان ۹۵ | خطای | انحراف | میانگین |

| دو طرفه | | | درصد | | انحراف معیار | معیار | | |
|---------|----|--------|---------|----------|--------------|---------|----------|--|
| | | | بالایی | پایینی | | | | |
| ۰/۹۳۹ | ۲۹ | ۰-/۰۷۸ | ۰/۸۶۸۸۹ | -۰/۹۳۷۵۶ | ۰/۴۴۱۶۳ | ۲/۴۱۸۸۹ | ۰-/۰۳۴۳۳ | پیش آزمون و پس آزمون گفتاری برای گروه آزمایش |

جدول ۵ آزمون t مستقل گروه شاهد و آزمایش را نشان می دهد. همانطور که می بینید، رابطه ی معنی داری بین دو پیش آزمون گروه شاهد و آزمایش وجود ندارد ($\text{sig} = .939 > .05$)

جدول ۶- آزمون نمونه های مستقل برای پس آزمون گفتاری (گروه شاهد و گروه آزمایش)

| معنی داری (دو طرفه) | df | t | تفاوت های زوجی | | | | | |
|---------------------|----|--------|-------------------------|----------|-------------------|--------------|----------|--|
| | | | فاصله ی اطمینان ۹۵ درصد | | خطای انحراف معیار | انحراف معیار | میانگین | |
| | | | بالایی | پایینی | | | | |
| ۰/۰۰۰ | ۲۹ | -۵/۶۲۷ | -۱/۳۰۲۹۷ | -۲/۷۹۱۰۳ | ۰/۳۶۳۷۹ | ۱/۹۹۲۵۴ | -۲/۰۴۷۰۰ | پس آزمون گفتاری برای گروه شاهد و گروه آزمایش |

جدول ۶ آزمون t مستقل را برای پس آزمون گفتاری در گروه شاهد و آزمایشی ارائه می کند. همانطور که می بینید، رابطه ی معنی داری بین دو پس آزمون گروه شاهد و آزمایشی وجود دارد ($\text{sig}=.000<.05$).

سوال دوم به دنبال بررسی اثر استفاده از روش کل گرایانه بر خودکارآمدی زبان آموزان است.

۲. اجرای اصول آموزش زبان کل گرا در جامعه ایران با تمرکز بر تاثیر سیاست های جامعه شناسی و آموزشی چه تاثیری بر سطح خود کارآمدی زبان آموزان ایرانی دارد؟

برای بحث در مورد این سوال و پاسخ به آن از پرسشنامه ی خود کارآمدی استفاده شد. برای این منظور یک پرسشنامه ی از پیش طراحی شده دو بار مورد استفاده قرار گرفت، یک بار قبل از اجرای آموزش و یک بار در پایان دوره ی تدریس.

جدول ۷- آماره ی نمونه های زوجی (گروه شاهد)

| خطای استاندارد میانگین | انحراف معیار | تعداد | میانگین | |
|---------------------------|-----------------|-------|---------|---------------------------------------|
| ۲/۷۱۷۵۶ | ۱۴/۸۸۵۱۹ | ۳۰ | ۷۴/۵۰۰۰ | پیش از اجرای پرسشنامه در گروه شاهد |
| ۲/۶۹۷۶۹ | ۱۴/۷۷۵۸۷ | ۳۰ | ۷۷/۱۳۳۳ | پس از اجرای پرسشنامه در گروه شاهد |

طبق داده های جدول ۲۱، میانگین کل اجرای پرسشنامه برای گروه شاهد ۷۴/۵ بود که بعد از اجرای پرسشنامه به ۷۷/۱۳ افزایش یافت. این افزایش زیاد نیست و نمی تواند تغییر لازم در سطح خود کارآمدی زبان آموزان را نشان دهد. جدول ۸- آزمون نمونه های زوجی برای دو اجرا (گروه شاهد)

| معنی داری (دو طرفه) | d f | t | تفاوت های زوجی | | | | میانگین | پیش از اجرای پرسشنامه گروه شاهد - پس از اجرای پرسشنامه گروه شاهد |
|---------------------|-----|------|-------------------------|--------|-------------------|----------------|---------|--|
| | | | فاصله ی اطمینان ۹۵ درصد | | خطای انحراف معیار | انحراف ف معیار | | |
| | | | پایینی | بالایی | | | | |
| ۰/۱۷ | ۲ | /۸۹۳ | /۷۷۱۵ | /۴۹۵۱ | /۹۱۰۳۳ | ۹۸۶۰ | /۶۳۳۳۳ | |
| | ۹ | -۲ | -۰ | -۴ | ۰ | ۴/۷ | -۲ | |

بعلاوه، داده های جدول ۸ مقدار t پیش و پس از اجرای پرسشنامه برای گروه شاهد را نشان می دهد. بر اساس این داده ها، $p = .17 > .05$ که تفاوت معنی داری را بین دو اجرای پرسشنامه نشان نمی دهد. در حقیقت، می توان بحث کرد که تفاوت زیادی در سطح خود کارآمدی دانش آموزانی که به روش سنتی آموزش دیدند وجود نداشت.

جدول ۹- آماره ی نمونه های زوجی (گروه آزمایش)

| میانگین | تعداد | انحراف معیار | خطای استاندارد میانگین |
|---------|-------|--------------|------------------------|
|---------|-------|--------------|------------------------|

| | | | | |
|---------|----------|----|----------|-----------------------|
| ۱/۹۵۰۹۷ | ۱۰/۶۸۵۹۰ | ۳۰ | ۸۲/۴۶۶۷ | پیش از اجرای پرسشنامه |
| ۱/۳۷۸۲۸ | ۷/۵۴۹۱۵ | ۳۰ | ۱۰۲/۱۰۰۰ | پس از اجرای پرسشنامه |

طبق داده های جدول ۹، میانگین کل برای اجرای اول پرسشنامه برای گروه آزمایش ۸۲/۴۶ بوده که بعد از اجرای دوم افزایش یافته است. این افزایش برای نشان دادن تغییر لازم در سطح خود کارآمدی زبان آموزان این گروه کافی است. جدول ۱۰- آزمون نمونه های زوجی برای دو اجرا (گروه آزمایش)

| معنی داری (دو طرفه) | df | t | تفاوت های زوجی | | | | |
|---------------------|----|--------------|-------------------------|--------------------|---------------|-------------|--|
| | | | فاصله ی اطمینان ۹۵ درصد | خطای انحرا ف معیار | انحرا ف معیار | میانگین ن | |
| | | | | | | | بالایی |
| | | | | | | | پیش از اجرای پرسشنامه - پس از اجرای پرسشنامه |
| ۰/۰۰۰ | ۲۹ | ۱/۲۶۰ -۱۱ | ۱/۰۶۷۲۴ -۰ | ۲۳/۱۹۹۴ - | ۷۴۳۶۱ ۱/ | ۵۵۰۱۷ ۹/ | ۱/۶۳۳ -۱۹ |

بعلاوه، داده های جدول ۱۰ مقدار t پیش و پس از اجرای پرسشنامه برای گروه آزمایش را نشان می دهد. بر اساس این داده ها، $p=0.000 > 0.05$ که می توان با اطمینان صد درصد مدعی شد که اجرا های پرسشنامه قابل اطمینان است و می توانیم به آنها اعتماد کنیم. در واقع، داده ها نشان می دهند تفاوت معنی داری بین خودکارآمدی زبان آموزان قبل و بعد از آموزش وجود دارد.

۳. با توجه به مفهوم یادگیری کل گرایانه در جامعه ایران آیا رابطه ی معنی داری بین خودکارآمدی زبان آموزان ایرانی و مهارت گفتاری آنها وجود دارد؟

برای بحث در مورد سوال ۳، سطح مهارت گفتاری زبان آموزان با پاسخ آنها به پرسشنامه ی خود کارآمدی مرتبط شد. برای این منظور، افراد در هر گروه به دو گروه نمرات بالا با نمره ی بالای ۱۷ و نمرات پایین با نمره ی زیر ۱۲ تقسیم شدند. جداول زیر می توانند به توضیح رابطه ی بین سطح مهارت گفتاری و خود کارآمدی کمک کنند.

جدول ۱۱- داده های سطوح (مهارت گفتاری گروه آزمایش)

| سطوح | تعداد | درصد |
|-------|-------|----------|
| بالا | ۲۷ | ۹۰ درصد |
| پایین | ۳ | ۱۰ درصد |
| جمع | ۳۰ | ۱۰۰ درصد |

جدول بالا نشان می دهد ۹۰ درصد زبان آموزان به سطح بالا تعلق دارند و ۱۰ درصد دیگر به سطح پایین.

جدول ۱۲- داده های سطوح (مهارت گفتاری گروه شاهد)

| سطوح | تعداد | درصد |
|-------|-------|-----------|
| بالا | ۲۵ | ۸۳/۳ درصد |
| پایین | ۵ | ۱۶/۷ درصد |
| جمع | ۳۰ | ۱۰۰ درصد |

از سوی دیگر، بر اساس نمرات گفتاری، ۸۳ درصد زبان آموزان گروه آزمایش در سطح بالایی بودند و ۱۶ دیگر نمره پایینی داشتند. سوال پنجم مطالعه به دنبال بررسی رابطه ی بین خود کارآمدی زبان آموزان و رشد مهارت گفتاری آنها است. برای این منظور، محقق بر اساس نمرات گفتاری زبان آموزان دو گروه را به سطوح بالا و پایین طبقه بندی کرد و در مرحله ی بعد، با استفاده از آزمون t سطوح با پاسخ آنها به پرسشنامه ی خود کارآمدی مرتبط شد.

جدول ۱۳- آزمون t برای سطوح گفتاری و پاسخ به پرسشنامه (گروه آزمایش)

| معنی داری (دو طرفه) | df | t | تفاوت های زوجی | | | | | |
|---------------------|----|--------|-------------------------|---------|-------------------|--------------|---------|-------------------------------|
| | | | فاصله ی اطمینان ۹۵ درصد | | خطای انحراف معیار | انحراف معیار | میانگین | |
| | | | بالایی | پایینی | | | | |
| ۰/۰۰۰ | ۲۹ | -۱۳/۳۵ | -۴۸/۷۴۱ | -۱۲/۰۴۴ | ۹/۲۷۶ | ۲۸/۲۲۳ | -۶۸/۳۲۴ | سطوح گفتاری نمرات خود کارآمدی |

جدول ۱۳ نشان میدهد داده های آزمون t برای رابطه ی بین سطوح گفتاری و موفقیت خود کارآمدی ارائه شده است. بر اساس این داده ها، $p=0.000 < 0.05$ و می توان با اطمینان صد در صد مدعی شد که رابطه ی معنی داری بین سطح مهارت گفتاری و موفقیت خود کارآمدی زبان آموزان وجود دارد. به عبارت دیگر، داده های خودکارآمدی و این سطوح کاملاً قابل اطمینان هستند.

جدول ۱۴- آزمون t برای سطوح گفتاری و پاسخ به پرسشنامه (گروه آزمایش)

| معنی داری (دو طرفه) | df | t | تفاوت های زوجی | | | | |
|---|----|-------|----------------------------|----------|-------------------------|-----------------|---------|
| | | | فاصله ی اطمینان ۹۵ درصد | | خطای انحراف معیار | انحراف معیار | میانگین |
| | | | بالایی | پایینی | | | |
| سطوح گفتاری نمرات خود کارآمدی | ۲۹ | ۰/۳۱۱ | ۰/۳۷۸۴۴ | -۰/۲۷۸۴۴ | ۰/۱۶۰۵۹ | ۰/۸۷۹۵۸ | ۰/۰۵۰۰۰ |

جدول ۱۵- آزمون t برای سطوح گفتاری و پاسخ به پرسشنامه (گروه شاهد)

| معنی داری (دو طرفه) | df | t | تفاوت های زوجی | | | | |
|--|----|-------|----------------------------|---------|-------------------------|-----------------|---------|
| | | | فاصله ی اطمینان ۹۵ درصد | | خطای انحراف معیار | انحراف معیار | میانگین |
| | | | بالایی | پایینی | | | |
| سطوح گفتاری نمرات خود کارآمدی | ۲۹ | ۰/۴۳۷ | ۰/۳۳۹۲۶ | ۰/۲۱۹۹۱ | ۰/۱۳۶۷۰ | ۰/۷۴۸۷۵ | ۰/۰۵۹۶۷ |

داده های جدول ۱۵ نمرات آزمون t را برای رابطه ی بین سطوح گفتاری و خود کارآمدی برای گروه شاهد که به روش سنتی آموزش دیدند نشان می دهد که رابطه ی معنی داری بین مهارت های گفتاری و سطوح خود کارآمدی مشاهده نشد. بنابراین، می توان تایید کرد که روش های تدریس سنتی برای بهبود خود کارآمدی زبان آموزان مناسب نیستند.

۴. دیدگاه زبان آموزان ایرانی نسبت به اجرای اصول آموزش و یادگیری زبان

کل گرایانه در جامعه ایران چیست؟

برای بررسی سوال آخر، محقق یک مصاحبه ی مرتبط با گروه آزمایش ترتیب داد که روش تدریس کل گرا را تجربه کرده بودند. از آنها خواسته شد نظرات و نگرش های خود را در مورد استفاده از روش مذکور ارائه کنند. بعد از اینکه از افراد خواسته شد نظر خود را بیان کنند صدای آنها ضبط شد و بعدا به صورت زیر تجزیه و تحلیل و ارائه شد.

داده های مصاحبه: نگرش های مثبت

همکاری میان اعضای گروه قابل توجه بود و این مساله به من در کمک گرفتن از همسالان کمک کرد.

آموزگار همکاری زیادی داشت اگرچه من بیش از آموزگار به همسالان وابسته بودم. گروه همکاری خوبی داشتند و در همه ی زمینه ای به هم کمک می کردند.

دنبال کردن روش تدریس آسان بود و همه می دانستند چه اتفاقی قرار بود بیافتد بنابراین ما با صحبت کردن و گوش کردن به یکدیگر و اصلاح اشتباهات یکدیگر بر زبان تمرکز می کردیم.

روش تدریس هم جدید بود و هم با آنچه قبلا آموخته بودیم متفاوت بود زیرا از خطاهای بی اهمیت چشم پوشی می شد و کلاس توسط زبان آموزان اداره می شد و نقش آموزگار به میزان زیادی کاهش پیدا کرده بود.

سطح اضطراب خیلی پایین بود و این باعث می شد من احساس خوشحالی و راحتی کنم و فعال باشم. به این علت است که من همیشه برای صحبت کردن و پاسخ به سوالات داوطلب بودم.

مهارت های شفاهی تمرین می شد و به عنوان یک کل در نظر گرفته می شد. ما فعالیت های کلاسی را فقط به شنیدن و صحبت کردن محدود نمی کردیم. اگر مشکلی در تلفظ یا انتخاب کلمات داشتیم، در مورد آنها بحث می کردیم و سعی می کردیم با دادن بازخورد لازم کمک کنیم.

من از کاستی ها یا درک اشتباه نمی ترسیدم زیرا گروه مشکلات مرا نادیده می گرفت.

من مهارت گفتاری را بیش از سایر مهارت ها تمرین می کردم. بازخورد کلاس و آموزگار عالی بود.

من مهارت گفتاری را بیشتر از قبل تمرین می کردم.

این روش، روش خوب و مناسبی برای تمرین مهارت گفتاری من بود.

داده های مصاحبه: نگرش های منفی

اگرچه گروه آزمایش استفاده از روش کل گرایانه را تایید کردند، بعضی از آنها با محدودیت های مواجه شده بودند.

کلاس تقریباً پرسرو صدا و شلوغ بود.

ما نمی توانستیم نظر بعضی از همکلاسی ها را بپذیریم.

آموزگار همیشه در دسترس نبود.

تدریس کل گرایانه استفاده کردند عملکرد کاملا بهتری نسبت به گروه شاهد داشته اند که از روش تدریس سنتی بهره بردند. تغییر در عملکرد مهارت گفتاری زبان آموزان به وسیله ی پیش آزمون و پس آزمون و آزمون t تایید شد که میزان معنی داری دو آزمون را نشان می داد. متغیر بعدی که در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفت خود کار آمدی زبان آموزان بود. فرض بر این بود که تمرین روش های تدریس کل گرایانه می تواند اثر مثبتی بر خود کارآمدی زبان آموزان داشته باشد. بر اساس این فرض، تفاوت بین نتایج پرسشنامه ی خود کارآمدی اولیه و ثانویه این مساله را تایید کرد که تلفیق روش های کل گرایانه به میزان زیادی خودکارآمدی را افزایش می دهد. می توان با استفاده از آمار توصیفی پرسشنامه این ادعا را تایید کرد و آزمون t رابطه ی معنی دار بین داده های بدست آمده از پرسشنامه را نشان داد. زبان آموزان مدعی شدند که آنها از این روش تدریس به طور موثر استفاده کرده اند و این روش بر توانایی مهارت گفتاری و همچنین خود کارآمدی آنها اثر مثبتی داشته است. همچنین آنها به چند مزیت و چند محدودیت اشاره کردند. تمامی افراد شرکت کننده در گروه آزمایش نگرش مثبت خود را به استفاده از روش کل گرایانه نشان دادند. بر اساس دیدگاه آنها، زبان آموزان برای بهبود خود کارآمدی خود باید سطح بالاتری از تفکر را تمرین کنند. آنها نه تنها باید سطح آشکار معنی، بلکه معانی ضمنی را برای نتیجه گیری، نقد و تجزیه و تحلیل نیز باید تشخیص دهند. به راحتی می توان به کمک آموزگار که به عنوان مدل برای دانش آموزان کار می کند این کار را انجام داد. به عقیده کلین (۲۰۰۵)، آموزگاران باید سوالات سطح بالایی را برای دانش آموزان مطرح کنند و آنها را به پاسخ ترغیب کنند. به این ترتیب، زبان آموزان به متفکران کارآمد تبدیل می شوند و می توانند همه ی مشکلات پیش روی خود در زندگی واقعی را حل کنند)

انگیر، ۲۰۰۹). استفاده از زبان در موقعیت های زندگی واقعی به آگاهی شناختی از آن زبان منجر می شود. امروزه یادگیری زبانهای خارجی از چنان اهمیت خاصی برخوردار شده است که چگونگی بکارگیری روشهای مناسب برای آموزش زبان خارجی به زبان آموزان به چالشی جدی در مباحث نظری آموزش زبان مبدل شده است (حدادی و صدری، ۲۰۲۰).

یادگیری موثر یک زبان بواسطه ی مرکزیت آن زبان در برنامه ی درسی و دانش آموز محوری در فرآیند یادگیری حاصل می شود. بنابراین، تمرکز اصلی باید بر زبان آموزان باشد نه محتوا. از اینرو، آموزگاران باید یک محیط یادگیری با انگیزه برای دانش آموزان ایجاد کنند، چیزی شبیه محیط زندگی واقعی خارج از مدرسه. این مساله آنها را تشویق می کند در طول فرآیند تدریس و یادگیری، مشارکت فعال داشته باشند. نتایج این پژوهش با چندین مطالعه ی دیگر که هدف مشابهی را دنبال کرده اند همخوانی دارد. بطور مثال، الاشاب (۲۰۰۰) تحقیقی را انجام داد که هدف آن بررسی تدریس دستور زبان با استفاده از روش کل گرایانه در دانش آموزان کلاس نهم در اردن بود. یافته های این بررسی به نفع گروه آزمایش بود. نقص اصلی این تحقیق این بود که تمرکز به تدریس دستور زبان معطوف بود و زبان به عنوان یک کل نادیده گرفته شده بود. ابو شیخ (۲۰۰۲) پژوهش دیگری را با هدف تعیین اثر تکواژشناسی تدریس کتاب دستور زبان عربی کلاس دهم، با استفاده از روش کل گرایانه و مقایسه ی آن با روش سنتی انجام داد و نتایج بدست آمده، برتری گروه آزمایش بر گروه شاهد را نشان داد. محدودیت این پژوهش این بود که همه ی جنبه های زبان را پوشش نمی داد و فقط تکواژشناسی انتخاب شده بود. ال با تاینه (۲۰۰۴) پروژه ای را با هدف ایجاد

یک برنامه‌ی کل‌گرایانه برای تدریس ادبیات، نقد و فصاحت انجام داد و اثر آن بر موفقیت و درک زیبایی‌شناسی در متون ادبی را برای دانش‌آموزان دبیرستانی در اردن بررسی کرد و نتایج، برتری گروه آزمایش بر گروه شاهد را تایید کرد. ازیتاوا (۲۰۰۵) اثر استفاده از روش کل‌گرایانه بر تدریس متون درک مطلب را برای بهبود سطح تفکر برای دانش‌آموزان کلاس سوم مورد مطالعه قرار داد. و نتایج این تحقیق نیز به سود گروه آزمایش بود. نیمر (۲۰۰۸) تاثیر روش کل‌گرایانه برای بهبود مهارت شنیداری دانش‌آموزان دختر بررسی کرد و یافته‌های این مطالعه تفاوت آماری را به نفع گروه آزمایش نشان داد. هدف سه پژوهش از موارد ذکر شده، بررسی موفقیت دانش‌آموزان در رابطه با اجزای زبان مثل دستور زبان و ادبیات بود. در حالیکه، هدف تحقیق ازیتاوا (۲۰۰۵) ایجاد سطح بالاتری از تفکر برای دانش‌آموزان کلاس هفتم بود و تحقیق نیمر (۲۰۰۸) تاثیر برنامه‌ی آموزشی بر مهارت شنیداری دانش‌آموزان کلاس هشتم را بررسی کرد. مشکل اصلی همه‌ی این پژوهش‌ها این است که آنها زبان را به عنوان یک کل در نظر نگرفته‌اند و فقط مهارت‌ها و مولفه‌های محدودی را پرورش داده‌اند. اما، هدف پژوهش حاضر توسعه‌ی هم‌زمان مهارت گفتاری و خودکارآمدی زبان‌آموزان بود.

یکی از نتایج مهم روش کل‌گرایانه این است که زبان‌آموز درک خود از موقعیت افزایش می‌دهد و بر این اساس با دیگران تعامل می‌کند. زبان‌آموز می‌داند فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد در زندگی او کاربرد زیادی دارند، بنابراین در طول فرآیند یادگیری احساس امنیت می‌کند و از سرزنش یا استهزا نمی‌ترسد و بسته به دانش گذشته‌ی خود برای درک زبان تلاش می‌کند (هارستی، بروک و

وودوارد، ۱۹۹۴). این رویکرد کل گرایانه فقط به تدریس زبان محدود نیست و می تواند در همه ی زمینه ها به کار رود زیرا مستلزم دیدگاه تازه ای برای مدرسان است که آنها را به تعامل موثر با دانش آموزان ترغیب می کند. از آنجاییکه در سیستم آموزشی ایران همواره سیاست های آموزشی بر جنبه تک بعدی و انفرادی تکیه می شده است، لذا جامعه دانش آموزان ایرانی با این اصول رشد کرده اند. در واقع می توان گفت که محتوی یادگیری کل گرایانه کارایی چندانی نداشته است. بنابراین این پژوهش در صدد بررسی این مشکل بوده است آیا جامعه یا سیستم آموزشی در این امر دخیل بوده است. نتایج این پژوهش نشان داد که هم جامعه و هم سیستم آموزشی در این امر دخیل و تاثیرگذار بوده اند که دانش آموزان را به سوی انفرادی کار کردن هدایت کرده است بر این عقیده که به شکل نقش فراگیران پررنگ تر دیده میشود. شایان ذکر است این تحقیق تلاشی به تغییر دیدگاه افراد به سوی کل گرایی در سیستم آموزشی ایران می باشد و زبان آموزان دریافتند که بکارگیری این روش باعث میشود که مهارت های زبانی آنها خصوصا مهارت گفتاری از طریق یادگیری جمعی، تقویت یابد.

Rferences

- Angier, I. M. (2009). *Life-Frustration Or Fulfillment*: Xulon Press.
- Al-batayneh, Z. (2004). *The Effect of Holistic Program to Teach Fluency, Literature and Criticism on the Achievement and Aesthetic Appreciation in Literal Comprehension Texts for the First Secondary Class*. Unpublished PhD. Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
- Abu-Ashiekh, A. (2002). *Impact of Holistic Comprehension Strategy on the Achievement of Tenth graders in a Conjugation Subject*. Unpublished M.A. Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Alashhab, W. (2000). *Effect of Holistic Comprehension Strategy on the Achievement of Ninth Graders in Arabic Syntax in Public Schools*. Unpublished M.A. Thesis, Algod University, Palastine.
- Azzitawi, S. (2005). *Impact of Using Holistic Approach on Teaching Reading Comprehension Passages to Improve Higher Thinking Skills for Seventh Graders in Ramtha Governorate*. Unpublished M. A. Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Bagheri Masoudzadeh, A., Rostami Abousaedi, A., & Afraz, S. (2020). The Effect of Task- Based Language Teaching (TBLT) on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension Ability (Teachers' Perception in Focus). *Journal of Foreign Language Research*, 9 (4), 1105-1130.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*: Cambridge university press.
- Bandura, A., Freeman, W., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. In: Springer.
- Ekpinar, D. (2013). *Strategies of whole language learning and Using a Second Language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Errion, B. (2007). Facing the challenges of education reform: An experiential approach to teacher development. *Pastoral care in education*, 19(2), 21-31.

- Fatehi Rad, N., & Sahragad, R. (2019). The Impact of the Participatory Approach on EFL learners' Language Proficiency: Focus on Teachers' Perspective. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 48-64.
- Gardner, R. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition by whole language learning. *Canadian Psychology*, 4 (9), 41, 1-24.
- Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking*: Ernst Klett Sprachen.
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*: ERIC.
- Harste, J. Burke, C. and Woodward, V. (1994). Children Language and World: Initial Encounters with Print. In R.B. Rudde1, M. R. Rudde11, and H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th. ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Haddadi, A., Sadri, M. (2020). Teacher development and change: A critique of the appropriateness of transfer of practice. *A Journal of Comparative and International Education*, 30(2), 179-192.
- Klein, K. (2005). *Teaching young learners*. Paper presented at the English Teaching Forum.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). HE: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- McDonough, L., Choi, S., & Mandler, J. M. J. C. p. (2003). Understanding spatial relations: Flexible infants, lexical adults. *46(3)*, 229-259.
- Miller, R. (1997). *What are schools for: Holistic education in American culture* (2nd ed.). Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Miller, R. (2007). *The holistic curriculum* (2nd ed.). Toronto, Ontario, Canada: OISE Press.
- Naemi, A., & Naemi, D. (2018). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nimr, A. (2008). *Effect of an Instructional Program Based on Holistic Approach on Improving Listening Comprehension Skills for Female Eighth Grade Students*. Unpublished M. A. Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Thorleif, L. (2013). Academic self-concept, implicit theories of ability and self-regulation strategies. *Scandinavian journal of educational research*, 49, 461-474.

Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas Royal*, 3(1), 14-28.

Nariman-Jahan, R., & Rahimpour, M. & Nariman-Jahan, R. (2009). The influence of self-efficacy and proficiency on EFL learners' writing. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 7(11), 19-32.

Mompean, A.R. (2017). The development of meaningful cultural interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *RECALL*, 22 (3), 376-395.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (2018). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. 51-65.

Floyed, D., & Kingoloist, H. (2001). *Learning theories an educational perspective*: Pearson.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. *Handbook of motivation at school*, 35, 54.

Trochim, W. M. (2006). Research Methods: Knowledge Base . Internet www page at URL [http. www. social research methods. Net/kb](http://www.socialresearchmethods.net/kb).

Zheng, D., & Steen, M. (2020). Attitude and Self-Efficacy Change: English Language Learning in Virtual Worlds. *CALICO Journal*, 27(1), 205-231.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.