

واکاوی عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر شکل‌گیری سکوت ارتباطی زبان‌آموزان دوره متوسطه دوم در کلاس زبان انگلیسی: ارائه الگویی برای تقویت مشارکت شفاهی و اعتماد ارتباطی

حسین همایی

کارشناسی زبان انگلیسی، کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز، دبیرآموزش و پرورش

Mohammadmasoud1388@gmail.com



MDOL-02-2026.0224
DOI:10.2382-F3B11A

یکی از موفق‌ترین زبان انگلیسی تنها به کسب دانش واژگانی و دستوری محدود نمی‌شود، بلکه توانایی استفاده از زبان در ت واقعی و مشارکت فعال در موقعیت‌های ارتباطی، بخش اساسی شایستگی زبانی محسوب می‌شود. با این حال، یکی از چالش‌های شده در کلاس‌های زبان خارجی، فاصله میان دانش زبانی دانش‌آموزان و تمایل یا توانایی آنان برای استفاده شفاهی از زبان است؛ به گونه‌ای که برخی زبان‌آموزان با وجود برخورداری از دانش قابل قبول زبانی، در فعالیت‌های گفتاری کلاس مشارکت محدودی دارند یا از بیان شفاهی خودداری می‌کنند. پژوهش‌های حوزه آموزش زبان نشان داده‌اند که عوامل عاطفی و محیطی، از جمله اضطراب زبان خارجی، ترس از ارزیابی منفی، ادراک از فضای کلاس و شیوه تعامل معلم، می‌توانند نقش مهمی در کاهش مشارکت شفاهی زبان‌آموزان داشته باشند (MacIntyre & Gardner, Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986). (1994).

در بسیاری از محیط‌های آموزشی، سکوت دانش‌آموز در کلاس زبان ممکن است صرفاً به ضعف زبانی نسبت داده شود، در حالی که مطالعات جدید نشان می‌دهند این پدیده می‌تواند حاصل تعامل پیچیده‌ای میان عوامل فردی، آموزشی و اجتماعی باشد. نحوه اصلاح خطا توسط معلم، فرصت‌های برابر برای صحبت کردن، نوع فعالیت‌های کلاسی، فرهنگ حاکم بر کلاس و میزان احساس امنیت روانی دانش‌آموز، از جمله عواملی هستند که می‌توانند بر میزان مشارکت ارتباطی تأثیرگذار باشند (Gregersen, Young, 1991; Horwitz, 2002).

با وجود اهمیت این موضوع، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های آموزش زبان بیشتر بر پیشرفت تحصیلی، روش‌های تدریس و مهارت‌های زبانی تمرکز کرده‌اند و کمتر به بررسی نظام‌مند عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر «سکوت ارتباطی» دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم پرداخته‌اند. این در حالی است که شناخت دلایل سکوت زبان‌آموزان می‌تواند به معلمان کمک کند تا محیطی ایجاد کنند که در آن اشتباه کردن بخشی طبیعی از فرآیند یادگیری تلقی شده و دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای تجربه ارتباط واقعی داشته باشند.

پژوهش حاضر با هدف واکاوی عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر سکوت ارتباطی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم در کلاس زبان انگلیسی و ارائه الگویی کاربردی برای افزایش مشارکت شفاهی آنان انجام می‌شود. در این چارچوب، نقش مؤلفه‌هایی همچون رفتار حمایتی معلم، شیوه بازخورددهی، فضای عاطفی کلاس، روش‌های ارزشیابی و فرصت‌های تعامل زبانی مورد بررسی قرار می‌گیرد. نتایج این پژوهش می‌تواند به تغییر نگاه از «دانش‌آموز کم‌حرف یا ضعیف» به «زبان‌آموزی که نیازمند محیط ارتباطی حمایت‌کننده است» کمک کرده و زمینه طراحی کلاس‌هایی را فراهم آورد که در آن یادگیری زبان از حفظ قواعد به تجربه واقعی ارتباط منتقل شود.

واژگان کلیدی: سکوت ارتباطی؛ مشارکت شفاهی؛ اضطراب زبان خارجی؛ تعامل معلم و دانش‌آموز؛ محیط یادگیری؛ آموزش زبان انگلیسی؛ دوره متوسطه دوم.

Exploring School-Based Factors Influencing Students' Communicative Silence in English Language Classes: Developing an Applied Framework for Enhancing Oral Participation among Upper Secondary Students

Abstract

English language education in secondary schools is expected to develop learners' ability to use the language as an effective tool for communication. However, despite several years of formal instruction, many students continue to avoid oral participation and remain silent during English classroom interactions. This phenomenon, referred to as *communicative silence*, represents a significant challenge in achieving the communicative goals of language education. The present study aims to explore the school-based and instructional factors contributing to students' communicative silence in upper secondary English classes and to propose an applied framework for enhancing students' oral participation.

This qualitative study is based on a conceptual analysis of recent research findings in the fields of second language acquisition, educational psychology, and language teaching. The theoretical framework integrates key concepts including foreign language anxiety, willingness to communicate, self-efficacy, psychological safety, and classroom interaction. The findings indicate that communicative silence is not merely a consequence of limited linguistic knowledge; rather, it emerges from the interaction of individual, instructional, and environmental factors. Learners' fear of making mistakes, low communication confidence, teacher feedback practices, limited opportunities for meaningful interaction, and the emotional climate of the classroom are among the major factors influencing students' willingness to speak.

The study emphasizes that reducing communicative silence requires a shift from a knowledge-centered approach toward a communication-oriented learning environment. Creating psychologically safe classrooms, providing supportive corrective feedback, increasing authentic speaking opportunities, and strengthening students' communication self-efficacy can contribute to greater oral engagement. The proposed framework provides practical implications for English teachers and educational policymakers seeking to improve communicative competence among secondary school students.

Keywords: Communicative Silence; English Language Teaching; Willingness to Communicate; Foreign Language Anxiety; Oral Participation; Classroom Interaction; Psychological Safety; Upper Secondary Students

مجله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی

مقدمه

زبان به عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای تعامل انسانی، تنها مجموعه‌ای از قواعد و نشانه‌های زبانی نیست، بلکه وسیله‌ای برای انتقال معنا، ایجاد ارتباط اجتماعی و مشارکت فعال در موقعیت‌های مختلف زندگی محسوب می‌شود. بر همین اساس، رویکردهای جدید در آموزش زبان خارجی، هدف آموزش را از انتقال صرف دانش زبانی به پرورش توانایی استفاده مؤثر از زبان در موقعیت‌های واقعی ارتباطی تغییر داده‌اند. در این دیدگاه، زبان‌آموز موفق فردی نیست که تنها بر ساختارهای دستوری و واژگان تسلط دارد، بلکه کسی است که بتواند دانش زبانی خود را در تعامل با دیگران به کار گیرد (Canale & Swain, Hymes, 1972). (1980).

در دهه‌های اخیر، مفهوم «شایستگی ارتباطی» به یکی از مفاهیم بنیادین در حوزه آموزش زبان تبدیل شده است. این مفهوم بر این نکته تأکید دارد که یادگیری زبان باید فراتر از شناخت قواعد دستوری، شامل توانایی انتخاب و استفاده مناسب از زبان در شرایط مختلف ارتباطی باشد. (Canale, 1983) با وجود تأکید نظری بر رویکردهای ارتباطی، بسیاری از کلاس‌های زبان خارجی همچنان با چالش تبدیل دانش زبانی به عملکرد واقعی ارتباطی مواجه هستند. به بیان دیگر، برخی زبان‌آموزان ممکن است اطلاعات قابل قبولی درباره واژگان و دستور زبان داشته باشند، اما هنگام استفاده عملی از زبان، به‌ویژه در فعالیت‌های گفتاری، با مشکل مواجه شوند.

یکی از نمودهای آشکار این فاصله، پدیده «سکوت ارتباطی» در کلاس زبان است؛ وضعیتی که در آن دانش‌آموز از مشارکت شفاهی، پاسخ‌گویی یا بیان دیدگاه خود به زبان مقصد خودداری می‌کند، حتی زمانی که فرصت و توانایی نسبی برای انجام فعالیت زبانی را دارد. سکوت در این شرایط الزاماً نشانه نبود دانش یا بی‌علاقگی نیست، بلکه می‌تواند حاصل تعامل عوامل شناختی، هیجانی و محیطی باشد. پژوهش‌های حوزه آموزش زبان نشان داده‌اند که عواملی مانند اضطراب زبان خارجی، ترس از اشتباه، نگرانی از قضاوت دیگران و احساس ناکافی بودن توانایی زبانی می‌توانند تمایل زبان‌آموز برای استفاده شفاهی از زبان را کاهش دهند (MacIntyre & Gardner, 1994; Horwitz et al., 1986).

در محیط مدرسه، نقش عوامل آموزشی و کلاسی در شکل‌گیری این پدیده اهمیت ویژه‌ای دارد. کلاس زبان تنها فضایی برای انتقال محتوا نیست، بلکه محیطی اجتماعی است که در آن نگرش دانش‌آموز نسبت به توانایی زبانی خود و میزان تمایل او برای مشارکت شکل می‌گیرد. نحوه برخورد معلم با خطاهای زبانی، نوع بازخورد، فرصت‌های ایجادشده برای تعامل و میزان احساس امنیت دانش‌آموز در کلاس می‌تواند بر تصمیم او برای صحبت کردن یا سکوت کردن تأثیر بگذارد. (Young, 1991) بنابراین، بررسی سکوت ارتباطی بدون توجه به ویژگی‌های محیط یادگیری، تصویری ناقص از مسئله ارائه خواهد داد.

در دوره متوسطه دوم، این موضوع اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا دانش‌آموزان پس از سال‌ها آموزش رسمی زبان انگلیسی، انتظار می‌رود بتوانند از دانش خود در موقعیت‌های ساده ارتباطی استفاده کنند. با این حال، تجربه بسیاری از کلاس‌های زبان نشان می‌دهد که بخشی از دانش‌آموزان با وجود گذراندن چندین سال آموزش، در فعالیت‌های گفتاری مشارکت محدودی دارند. این وضعیت نشان‌دهنده وجود فاصله‌ای میان اهداف رسمی آموزش زبان و تجربه واقعی یادگیری دانش‌آموزان است؛ فاصله‌ای که نیازمند بررسی عمیق عوامل مؤثر بر آن است.

از سوی دیگر، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های انجام‌شده درباره مشکلات گفتاری زبان‌آموزان، بر متغیرهای فردی مانند اضطراب، انگیزش یا اعتمادبه‌نفس تمرکز کرده‌اند؛ در حالی که نقش ساختار کلاس، شیوه تدریس، فرهنگ تعامل و شرایط مدرسه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. به همین دلیل، بررسی «عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر سکوت ارتباطی دانش‌آموزان» می‌تواند زاویه‌ای متفاوت برای شناخت مسئله و ارائه راهکارهای کاربردی برای معلمان زبان انگلیسی فراهم کند.

بر این اساس، پژوهش حاضر با تمرکز بر دوره متوسطه دوم، درصدد است عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سکوت ارتباطی دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی را واکاوی کرده و چارچوبی کاربردی برای افزایش مشارکت شفاهی و ایجاد محیط یادگیری حمایت‌کننده ارائه دهد.

بیان مسئله

آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه دوم، در بسیاری از نظام‌های آموزشی با یک چالش اساسی مواجه است: تبدیل دانش زبانی کسب‌شده در محیط رسمی مدرسه به توانایی استفاده واقعی از زبان در موقعیت‌های ارتباطی. اگرچه دانش‌آموزان طی سال‌های آموزش رسمی با عناصر مختلف زبان از جمله واژگان، ساختارهای دستوری و متون نوشتاری آشنا می‌شوند، اما این آشنایی الزاماً به توانایی مشارکت در تعاملات شفاهی منجر نمی‌شود. به عبارت دیگر، ممکن است زبان‌آموز از نظر «دانش درباره زبان» در سطح قابل قبولی قرار داشته باشد، اما در «استفاده از زبان» با محدودیت مواجه شود. این تفاوت میان دانش زبانی و عملکرد ارتباطی، یکی از مسائل مهم در پژوهش‌های آموزش زبان خارجی به شمار می‌رود. (Bachman, 1990)

در کلاس زبان انگلیسی، مشارکت شفاهی یکی از مهم‌ترین مسیرهای تبدیل دانش منفعل به دانش فعال است؛ زیرا زبان‌آموز از طریق صحبت کردن، آزمون و اصلاح فرضیه‌های زبانی، دریافت بازخورد و تعامل با دیگران، مهارت ارتباطی خود را توسعه می‌دهد. با این حال، بسیاری از دانش‌آموزان از ورود به فعالیت‌های گفتاری اجتناب می‌کنند یا ترجیح می‌دهند نقش شنونده خاموش را در کلاس ایفا کنند. این رفتار که در پژوهش‌های آموزش زبان با مفاهیمی مانند «عدم تمایل به ارتباط» (Willingness to Communicate) و «سکوت زبان‌آموز» مورد بررسی قرار گرفته است، می‌تواند فرایند یادگیری زبان را محدود کند؛ زیرا فرصت استفاده واقعی از زبان را کاهش می‌دهد. (MacIntyre et al., 1998)

یکی از نکات مهم در تحلیل این پدیده آن است که سکوت دانش‌آموزان نباید صرفاً به عنوان نشانه ضعف زبانی یا کمبود انگیزه تفسیر شود. سکوت ارتباطی اغلب نتیجه تعامل چندین عامل است. برای مثال، دانش‌آموزی که نگران اشتباه کردن، تمسخر شدن یا دریافت بازخورد منفی است، ممکن است حتی با وجود داشتن پاسخ مناسب، از مشارکت خودداری کند. شناختی - عاطفی یادگیری زبان نشان می‌دهند که هیجان‌های منفی مانند اضطراب، ترس از ارزیابی منفی و کاهش احساس توانمندی می‌توانند بر تصمیم زبان‌آموز برای استفاده از زبان مقصد تأثیر بگذارند. (MacIntyre & Gardner, 1994)

با وجود اهمیت عوامل فردی، مطالعات جدیدتر نشان داده‌اند که شکل‌گیری رفتار ارتباطی زبان‌آموزان تا حد زیادی به ویژگی‌های محیط آموزشی نیز وابسته است. کلاس زبان یک محیط اجتماعی است که در آن روابط قدرت، شیوه تعامل معلم و دانش‌آموز، نوع فعالیت‌های آموزشی و فرهنگ حاکم بر کلاس، بر میزان مشارکت افراد اثر می‌گذارد. برای نمونه، کلاسی که در آن خطاهای زبانی صرفاً به عنوان اشتباه و شکست تلقی شوند، ممکن است فضای احتیاط و سکوت ایجاد کند؛ در مقابل، محیطی که خطا را بخشی طبیعی از یادگیری می‌داند، می‌تواند زمینه تجربه، تمرین و مشارکت بیشتر را فراهم سازد. (Dörnyei, 2007)

در این میان، نقش معلم زبان انگلیسی به عنوان طراح فضای یادگیری اهمیت ویژه‌ای دارد. معلم از طریق انتخاب فعالیت‌های ارتباطی، شیوه پرسشگری، نحوه اصلاح خطا و نوع بازخورد می‌تواند بر میزان احساس امنیت دانش‌آموزان برای صحبت کردن تأثیر بگذارد. پژوهش‌های مرتبط با تعامل کلاسی نشان داده‌اند که فرصت برابر برای مشارکت و ایجاد تعامل معنادار، از عوامل مهم در توسعه توانایی ارتباطی زبان‌آموزان محسوب می‌شود. (Long, 1996)

با وجود حجم قابل توجه پژوهش‌ها درباره اضطراب زبان خارجی و عوامل روان‌شناختی مؤثر بر یادگیری زبان، یک خلأ مهم همچنان وجود دارد: بخش زیادی از مطالعات، سکوت و عدم مشارکت شفاهی زبان‌آموزان را به عنوان ویژگی فردی بررسی کرده‌اند، در حالی که عوامل مدرسه‌ای و کلاسی مؤثر بر شکل‌گیری این رفتار کمتر به صورت یکپارچه مطالعه شده‌اند. به ویژه در دوره متوسطه دوم، که دانش‌آموزان در یک محیط رسمی و برنامه درسی مشخص زبان انگلیسی آموزش می‌بینند، نیاز به شناخت عوامل سازمان‌یافته‌ای که مانع مشارکت شفاهی می‌شوند، احساس می‌شود.

در زمینه آموزش زبان انگلیسی در ایران نیز مسئله مشارکت شفاهی دانش‌آموزان اهمیت ویژه‌ای دارد. ساختار آموزش رسمی زبان، محدودیت ساعات آموزشی، تأکید بر ارزشیابی‌های کتبی، حجم محتوای کتاب درسی و تمرکز بخشی از کلاس‌ها بر ترجمه و قواعد، ممکن است فرصت تجربه ارتباط واقعی را کاهش دهد. در چنین شرایطی، بررسی عوامل مؤثر بر سکوت ارتباطی می‌تواند به جای تمرکز صرف بر کمبودهای دانش‌آموز، به شناسایی نقاط قابل اصلاح در محیط آموزشی کمک کند.

بنابراین، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که:

چه عوامل مدرسه‌ای و کلاسی در شکل‌گیری سکوت ارتباطی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم در کلاس زبان انگلیسی نقش دارند و چگونه می‌توان با شناسایی این عوامل، الگویی کاربردی برای افزایش مشارکت شفاهی و اعتماد ارتباطی زبان‌آموزان ارائه کرد؟

پاسخ به این پرسش می‌تواند زمینه‌ای برای بازنگری در نقش کلاس زبان انگلیسی فراهم کند؛ به گونه‌ای که کلاس از محیطی مبتنی بر انتقال محتوا و ارزیابی پاسخ‌های صحیح، به محیطی تعاملی تبدیل شود که در آن دانش‌آموز فرصت تجربه، آزمون، اشتباه و استفاده واقعی از زبان را داشته باشد.

اهمیت و ضرورت پژوهش

آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه دوم، زمانی می‌تواند به اهداف تربیتی و آموزشی خود دست یابد که دانش‌آموزان علاوه بر شناخت عناصر زبان، توانایی استفاده از آن را در موقعیت‌های ارتباطی نیز کسب کنند. در واقع، هدف نهایی آموزش زبان خارجی، تربیت افرادی نیست که صرفاً قواعد دستوری را به خاطر بسپارند یا توانایی پاسخ‌گویی به پرسش‌های آزمونی را داشته باشند، بلکه پرورش زبان‌آموزانی است که بتوانند زبان را به عنوان ابزاری برای تفکر، تعامل و مشارکت اجتماعی به کار گیرند (Council of Europe, 2020). از این منظر، مشارکت شفاهی دانش‌آموزان نه یک فعالیت جانبی در کلاس زبان، بلکه یکی از شاخص‌های اساسی تحقق اهداف واقعی آموزش زبان محسوب می‌شود.

اهمیت بررسی سکوت ارتباطی دانش‌آموزان از آنجا ناشی می‌شود که این پدیده می‌تواند نشانه شکافی عمیق‌تر میان اهداف رسمی برنامه درسی و تجربه واقعی یادگیری باشد. هنگامی که دانش‌آموز پس از سال‌ها آموزش زبان انگلیسی همچنان از صحبت کردن، پرسشگری یا بیان دیدگاه خود به زبان مقصد اجتناب می‌کند، مسئله تنها محدود به یک مهارت زبانی خاص نیست؛ بلکه نشان‌دهنده وجود موانعی است که در سطح شناختی، عاطفی و محیط آموزشی شکل گرفته‌اند. بنابراین، شناخت این موانع می‌تواند به اصلاح فرآیند آموزش و نزدیک‌تر شدن آن به اهداف ارتباطی کمک کند.

از منظر تربیتی، سکوت دانش‌آموزان در کلاس زبان اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا مشارکت فعال یکی از مؤلفه‌های اصلی یادگیری عمیق محسوب می‌شود. دانش‌آموزی که فرصت استفاده از زبان را پیدا نمی‌کند، نه تنها مهارت گفتاری خود را توسعه نمی‌دهد، بلکه ممکن است به تدریج تصور کند که زبان انگلیسی حوزه‌ای خارج از توانایی اوست. این برداشت منفی از توانایی شخصی می‌تواند بر انگیزش، استمرار یادگیری و نگرش آینده او نسبت به زبان‌های خارجی تأثیر بگذارد (Bandura, 1997).

همچنین، بررسی این موضوع از این جهت ضروری است که بسیاری از مداخلات آموزشی در حوزه زبان، بیشتر بر تغییر روش تدریس یا افزودن فعالیت‌های جدید متمرکز هستند، اما کمتر به این پرسش اساسی توجه می‌کنند که چه شرایطی باعث می‌شود دانش‌آموز اساساً تمایل یا جرئت استفاده از زبان را نداشته باشد؟ در حالی که پیش از طراحی هرگونه فعالیت ارتباطی، لازم است محیطی ایجاد شود که دانش‌آموز در آن احساس امنیت، پذیرش و امکان تجربه کردن داشته باشد. مفهوم «امنیت روان‌شناختی» در محیط‌های یادگیری نشان می‌دهد که افراد زمانی بیشترین مشارکت را نشان می‌دهند که احساس کنند اشتباه کردن، پرسیدن و ابراز نظر کردن پیامدهای منفی اجتماعی برای آنان ندارد (Edmondson, 1999).

از سوی دیگر، اهمیت این پژوهش به نقش تعیین‌کننده معلم زبان انگلیسی در شکل‌دهی فرهنگ کلاس بازمی‌گردد. معلم تنها انتقال‌دهنده دانش زبانی نیست، بلکه سازنده فضای ارتباطی کلاس است. نحوه واکنش معلم به اشتباهات، میزان فرصت دادن به دانش‌آموزان برای صحبت کردن، نوع فعالیت‌های انتخاب‌شده و حتی نگرش او نسبت به خطاهای زبانی، می‌تواند بر میزان مشارکت یا سکوت دانش‌آموزان اثر بگذارد. بنابراین، مطالعه عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر سکوت ارتباطی می‌تواند به توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان زبان نیز کمک کند.

ضرورت دیگر این پژوهش، توجه به محدودیت‌های موجود در ساختار آموزش رسمی زبان انگلیسی است. در بسیاری از نظام‌های آموزشی، از جمله محیط‌های مدرسه‌ای، فشار ناشی از ارزشیابی، محدودیت زمان کلاس و تأکید بر پوشش محتوای درسی ممکن است باعث شود فعالیت‌های ارتباطی در اولویت پایین‌تری قرار گیرند. نتیجه چنین شرایطی، شکل‌گیری کلاس‌هایی است که در

آن دانش‌آموزان بیشتر دریافت‌کننده اطلاعات هستند تا مشارکت‌کنندگان فعال در فرآیند یادگیری. بررسی سکوت ارتباطی می‌تواند راهی برای بازاندیشی در این الگو و حرکت به سمت کلاس‌های تعاملی‌تر فراهم کند.

از منظر پژوهشی نیز، این مطالعه دارای اهمیت است؛ زیرا بخش قابل توجهی از ادبیات موجود، اضطراب زبان خارجی و مشارکت شفاهی را عمدتاً از زاویه متغیرهای فردی بررسی کرده است. در مقابل، بررسی هم‌زمان عوامل کلاسی، تعاملات آموزشی، شیوه‌های معلمی و ویژگی‌های محیط یادگیری، می‌تواند تصویری جامع‌تر از چرایی سکوت زبان‌آموزان ارائه دهد. به بیان دیگر، این پژوهش تلاش می‌کند از نگاه «مشکل دانش‌آموز» عبور کرده و مسئله را در چارچوب «تعامل دانش‌آموز، معلم و محیط یادگیری» تحلیل کند.

بر این اساس، انجام پژوهش حاضر می‌تواند سه دستاورد اصلی داشته باشد:

نخست، **دستاورد مفهومی**؛ از طریق ارائه تبیینی جامع‌تر از پدیده سکوت ارتباطی در کلاس زبان انگلیسی و عبور از نگاه تک‌بعدی به این مسئله.

دوم، **دستاورد کاربردی**؛ از طریق شناسایی عواملی که معلمان و مدارس می‌توانند برای افزایش مشارکت شفاهی دانش‌آموزان بر آن‌ها تمرکز کنند.

سوم، **دستاورد برنامه‌درسی**؛ از طریق فراهم کردن شواهدی برای بازنگری در شیوه اجرای آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه دوم و نزدیک کردن آن به اهداف واقعی ارتباطی.

در مجموع، ضرورت این پژوهش در این نکته نهفته است که موفقیت آموزش زبان انگلیسی تنها با افزایش میزان مطالب تدریس‌شده یا نمرات آزمونی سنجیده نمی‌شود، بلکه باید بررسی کرد آیا دانش‌آموز فرصت، انگیزه و امنیت لازم برای استفاده از زبان به عنوان یک ابزار ارتباطی را پیدا کرده است یا خیر.

اهداف و پرسش‌های پژوهش

هدف کلی پژوهش

هدف کلی پژوهش حاضر، واکاوی عوامل مدرسه‌ای و آموزشی مؤثر بر شکل‌گیری سکوت ارتباطی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم در کلاس زبان انگلیسی و ارائه چارچوبی کاربردی برای تقویت مشارکت شفاهی و اعتماد ارتباطی آنان است.

این هدف بر این پیش‌فرض استوار است که سکوت دانش‌آموزان در کلاس زبان، پدیده‌ای تک‌علتی نیست؛ بلکه حاصل تعامل میان ویژگی‌های فردی زبان‌آموز، شرایط محیط یادگیری، شیوه تعامل معلم و ساختار آموزشی است. بنابراین، شناخت این عوامل می‌تواند زمینه طراحی مداخلات آموزشی مؤثرتری را فراهم کند.

اهداف اختصاصی پژوهش

پژوهش حاضر اهداف اختصاصی زیر را دنبال می‌کند:

۱. شناسایی عوامل فردی مؤثر بر کاهش مشارکت شفاهی دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی

از جمله اضطراب زبان خارجی، ترس از اشتباه، نگرانی از قضاوت دیگران و ادراک دانش‌آموز از توانایی زبانی خود.

۲. بررسی نقش عوامل کلاسی و آموزشی در شکل‌گیری سکوت ارتباطی زبان‌آموزان

با تمرکز بر مؤلفه‌هایی مانند شیوه تدریس معلم، نوع فعالیت‌های گفتاری، نحوه اصلاح خطا و فرصت‌های تعامل.

۳. تحلیل نقش فضای عاطفی و اجتماعی کلاس در افزایش یا کاهش تمایل دانش‌آموزان به صحبت کردن به

زبان انگلیسی.

۴. شناسایی ویژگی‌های محیط یادگیری حمایت‌کننده برای تقویت مشارکت شفاهی دانش‌آموزان دوره

متوسطه دوم.

۵. ارائه چارچوبی کاربردی برای کمک به معلمان زبان انگلیسی در کاهش سکوت ارتباطی و توسعه تعامل زبانی در کلاس .

پرسش‌های پژوهش

با توجه به هدف اصلی پژوهش، پرسش‌های زیر مطرح می‌شوند:

پرسش اصلی:

عوامل مدرسه‌ای و آموزشی مؤثر بر شکل‌گیری سکوت ارتباطی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم در کلاس زبان انگلیسی کدام‌اند و چگونه می‌توان چارچوبی برای افزایش مشارکت شفاهی آنان ارائه کرد؟

پرسش‌های فرعی:

۱. عوامل فردی مؤثر بر خودداری دانش‌آموزان از مشارکت شفاهی در کلاس زبان انگلیسی چیست؟
۲. ویژگی‌های تعامل معلم و دانش‌آموز چگونه بر تمایل زبان‌آموزان به صحبت کردن تأثیر می‌گذارد؟
۳. چه ویژگی‌هایی در فضای کلاس باعث افزایش یا کاهش احساس امنیت دانش‌آموزان برای استفاده از زبان انگلیسی می‌شود؟
۴. شیوه‌های رایج تدریس و ارزشیابی زبان انگلیسی چگونه می‌توانند بر شکل‌گیری سکوت یا مشارکت ارتباطی دانش‌آموزان اثرگذار باشند؟
۵. چه مؤلفه‌هایی باید در یک چارچوب آموزشی برای تقویت مشارکت شفاهی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم مورد توجه قرار گیرد؟

مبانی نظری پژوهش

شایستگی ارتباطی؛ گذار از دانستن زبان به استفاده از زبان

یکی از مبانی اصلی در پژوهش حاضر، مفهوم **شایستگی ارتباطی** است. در دیدگاه سنتی، یادگیری زبان بیشتر بر شناخت ساختارهای دستوری، حفظ واژگان و توانایی تولید جملات صحیح تمرکز داشت. با این حال، هیمز (Hymes, 1972) با معرفی مفهوم شایستگی ارتباطی، این دیدگاه را گسترش داد و تأکید کرد که دانستن زبان تنها به معنای شناخت قواعد نیست، بلکه شامل توانایی استفاده مناسب از زبان در موقعیت‌های اجتماعی مختلف نیز می‌شود. بر اساس دیدگاه هیمز، یک زبان‌آموز زمانی دارای شایستگی ارتباطی است که بداند:

- چه چیزی را بیان کند،
- چگونه آن را بیان کند،
- در چه موقعیتی از چه نوع زبانی استفاده کند،
- و چگونه پیام خود را متناسب با مخاطب و شرایط ارتباطی تنظیم نماید .

این دیدگاه بعدها توسط کانال و سوین (Canale & Swain, 1980) توسعه یافت. آنان شایستگی ارتباطی را مجموعه‌ای از چند مؤلفه شامل شایستگی دستوری، جامعه‌زبانی، راهبردی و گفتمانی دانستند. بر این اساس، توانایی زبان‌آموز تنها با میزان دانش قواعد قابل سنجش نیست، بلکه توانایی استفاده از زبان در تعامل واقعی نیز بخش اساسی یادگیری محسوب می‌شود. از منظر این پژوهش، مسئله سکوت ارتباطی دقیقاً در فاصله میان این دو سطح قرار می‌گیرد: ممکن است دانش‌آموز در سطح دانش دستوری یا واژگانی پیشرفت کرده باشد، اما به دلیل عوامل مختلف نتواند این دانش را در تعامل شفاهی به کار گیرد. بنابراین، بررسی عوامل مؤثر بر سکوت ارتباطی، در واقع بررسی موانع تبدیل «دانش زبانی» به «عملکرد ارتباطی» است.

نظریه تمایل به ارتباط؛ چرا برخی زبان آموزان صحبت نمی کنند؟

یکی از چارچوب های نظری مهم برای تبیین مشارکت شفاهی زبان آموزان، مفهوم تمایل به ارتباط (Willingness to Communicate) است. مک اینتایر و همکاران (MacIntyre et al., 1998) این مفهوم را به عنوان آمادگی و تمایل فرد برای آغاز ارتباط به زبان دوم یا خارجی در یک موقعیت مشخص معرفی کردند.

بر اساس این نظریه، داشتن توانایی زبانی به تنهایی برای صحبت کردن کافی نیست؛ بلکه تصمیم فرد برای استفاده از زبان تحت تأثیر مجموعه ای از عوامل قرار دارد، از جمله:

- میزان اعتماد به توانایی زبانی خود،
- تجربه های قبلی موفق یا ناموفق،
- احساس امنیت در محیط یادگیری،
- رابطه با مخاطب،
- و میزان اضطراب در موقعیت ارتباطی .

این نظریه توضیح می دهد که چرا ممکن است دو دانش آموز با سطح زبانی مشابه، رفتارهای کاملاً متفاوتی در کلاس داشته باشند؛ یکی داوطلبانه صحبت کند و دیگری ترجیح دهد سکوت کند. تفاوت اصلی ممکن است نه در دانش زبانی، بلکه در ادراک آنان از موقعیت ارتباطی و میزان آمادگی روانی برای استفاده از زبان باشد.

در چارچوب پژوهش حاضر، سکوت ارتباطی به عنوان نقطه مقابل تمایل به ارتباط در نظر گرفته می شود. بنابراین، شناسایی عواملی که تمایل دانش آموز را کاهش می دهند، می تواند مسیر طراحی محیط های آموزشی مؤثرتر را مشخص کند.

اضطراب زبان خارجی؛ مانعی پنهان در مشارکت شفاهی

یکی از شناخته شده ترین عوامل مرتبط با کاهش مشارکت شفاهی زبان آموزان، اضطراب زبان خارجی است. هورویتز، هورویتز و کوپ (Horwitz et al., 1986) این مفهوم را نوعی اضطراب ویژه معرفی کردند که در موقعیت های یادگیری و استفاده از زبان خارجی تجربه می شود.

برخلاف اضطراب عمومی، اضطراب زبان خارجی به موقعیت هایی مانند:

- صحبت کردن مقابل دیگران،
- پاسخ دادن در کلاس،
- انجام فعالیت های شفاهی،
- و ترس از اشتباه زبانی

ارتباط مستقیم دارد.

پژوهش ها نشان داده اند که اضطراب بالا می تواند فرآیندهای شناختی زبان آموز را تحت تأثیر قرار دهد و موجب شود فرد حتی زمانی که پاسخ مناسب را می داند، نتواند آن را به صورت شفاهی بیان کند. (MacIntyre & Gardner, 1994) نکته مهم در این زمینه آن است که اضطراب زبان خارجی تنها ویژگی فردی دانش آموز نیست؛ بلکه محیط آموزشی می تواند آن را تشدید یا کاهش دهد. کلاسی که در آن اشتباه به عنوان شکست تلقی شود، احتمال افزایش اضطراب را بالا می برد؛ در مقابل، محیطی که اشتباه را بخشی طبیعی از یادگیری می داند، می تواند زمینه مشارکت بیشتر را فراهم کند. (Young, 1991)

محیط امن یادگیری و نقش تعامل معلم

یکی از دیدگاه های جدید در آموزش، تأکید بر اهمیت امنیت روان شناختی محیط یادگیری است. دانش آموز زمانی در فعالیت های ارتباطی مشارکت می کند که احساس کند بیان نظر، پرسیدن سؤال و حتی اشتباه کردن، پیامد منفی برای جایگاه اجتماعی او ندارد.

ادمسون (Edmondson, 1999) امنیت روان‌شناختی را شرایطی تعریف می‌کند که افراد در آن احساس می‌کنند می‌توانند بدون ترس از پیامدهای منفی، ایده‌ها و دیدگاه‌های خود را مطرح کنند. اگرچه این مفهوم ابتدا در محیط‌های سازمانی مطرح شد، اما در سال‌های اخیر کاربرد آن در محیط‌های آموزشی نیز مورد توجه قرار گرفته است. در کلاس زبان انگلیسی، نقش معلم در ایجاد چنین فضایی بسیار تعیین‌کننده است. معلمی که خطاهای زبانی را فرصت یادگیری می‌داند، بازخورد سازنده ارائه می‌دهد و فرصت مشارکت برابر ایجاد می‌کند، می‌تواند احساس امنیت و تمایل به ارتباط را در دانش‌آموزان افزایش دهد. بنابراین، در پژوهش حاضر، سکوت ارتباطی نه به عنوان یک رفتار منفرد دانش‌آموز، بلکه به عنوان نتیجه تعامل میان عوامل فردی، ارتباطی و محیطی تحلیل می‌شود.

پیشینه پژوهش

مطالعات خارجی

پدیده کاهش مشارکت شفاهی زبان‌آموزان و خودداری آنان از استفاده از زبان خارجی، طی سال‌های اخیر در پژوهش‌های آموزش زبان با مفاهیمی مانند تمایل به ارتباط (Willingness to Communicate)، اضطراب زبان خارجی، اعتماد ارتباطی و محیط عاطفی کلاس بررسی شده است. بررسی این مطالعات نشان می‌دهد که مشارکت شفاهی زبان‌آموزان نتیجه تعامل میان عوامل فردی و محیطی است و نمی‌توان آن را صرفاً به میزان دانش زبانی افراد محدود کرد.

در یکی از پژوهش‌های پایه‌ای این حوزه، مک‌این‌تایر و همکاران (۱۹۹۸) با ارائه مدل «تمایل به ارتباط در زبان دوم» نشان دادند که تصمیم زبان‌آموز برای صحبت کردن در یک موقعیت مشخص، تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل شناختی، عاطفی و اجتماعی قرار دارد. بر اساس این مدل، حتی زبان‌آموزانی که از توانایی زبانی مناسبی برخوردارند، ممکن است در شرایطی که احساس اعتماد یا امنیت کافی ندارند، از مشارکت شفاهی خودداری کنند.

در ادامه این مسیر، مطالعات دهه اخیر بیشتر به بررسی نقش محیط یادگیری و هیجان‌های زبان‌آموزان پرداخته‌اند. برای مثال، لی و لی (۲۰۲۰) در پژوهشی درباره عوامل عاطفی مؤثر بر تمایل به ارتباط زبان‌آموزان دریافتند که عواملی مانند اعتمادبه‌نفس زبانی، انگیزش و اضطراب صحبت کردن، با میزان تمایل افراد برای برقراری ارتباط به زبان دوم ارتباط دارند. این یافته نشان می‌دهد که مشارکت شفاهی تنها محصول آموزش مستقیم زبان نیست، بلکه تحت تأثیر تجربه عاطفی زبان‌آموز در محیط یادگیری نیز قرار دارد.

پژوهش‌های جدیدتر نیز بر اهمیت رابطه میان اضطراب زبان خارجی و تمایل به ارتباط تأکید کرده‌اند. لین و همکاران (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای با دانش‌آموزان دوره متوسطه نشان دادند که اضطراب زبان خارجی رابطه منفی معناداری با تمایل به ارتباط دارد؛ به این معنا که افزایش اضطراب می‌تواند احتمال مشارکت شفاهی دانش‌آموزان را کاهش دهد. این پژوهش همچنین نشان داد که منابع روان‌شناختی مثبت مانند توانایی مقابله با دشواری‌های تحصیلی می‌توانند بخشی از اثر منفی اضطراب را تعدیل کنند. در مطالعه‌ای دیگر، لی و همکاران (۲۰۲۵) به بررسی نقش محیط کلاس در تمایل به ارتباط پرداختند و نشان دادند که ویژگی‌های محیط یادگیری و هیجان‌هایی که دانش‌آموز در کلاس تجربه می‌کند، با میزان مشارکت ارتباطی او ارتباط دارند. نتایج این پژوهش بر این نکته تأکید دارد که ایجاد فضای حمایتی در کلاس زبان، یکی از عوامل مهم در افزایش تمایل دانش‌آموزان برای استفاده از زبان مقصد است.

همچنین پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که تعامل کلاسی و حمایت معلم می‌تواند از مسیر افزایش خودکارآمدی گفتاری و تجربه هیجان مثبت در کلاس، تمایل زبان‌آموزان به ارتباط را افزایش دهد. این یافته‌ها اهمیت نقش معلم را از یک انتقال‌دهنده محتوا به یک طراح محیط ارتباطی نشان می‌دهد.

تحلیل پیشینه خارجی

بررسی مطالعات خارجی نشان می‌دهد که سه روند اصلی در پژوهش‌های اخیر قابل مشاهده است: **نخست**؛ پژوهش‌ها از نگاه تک‌بعدی به اضطراب زبان فاصله گرفته و آن را در ارتباط با محیط کلاس، تعامل معلم و تجربه هیجانی دانش‌آموز بررسی می‌کنند.

دوم؛ مفهوم مشارکت شفاهی به عنوان یک رفتار موقعیتی مورد توجه قرار گرفته است؛ یعنی دانش‌آموز ممکن است در یک محیط آموزشی صحبت کند و در محیطی دیگر سکوت اختیار کند.

سوم؛ با وجود پیشرفت مطالعات درباره اضطراب و تمایل به ارتباط، هنوز نیاز به پژوهش‌هایی وجود دارد که مجموعه عوامل مدرسه‌ای مؤثر بر سکوت ارتباطی را به صورت یکپارچه بررسی کنند؛ به خصوص در مقطع متوسطه، جایی که ساختار رسمی آموزش، ارزشیابی و فرهنگ مدرسه نقش مهمی در تجربه یادگیری دارد.

مطالعات داخلی

در پژوهش‌های داخلی، بخش قابل توجهی از مطالعات آموزش زبان انگلیسی بر موضوعاتی مانند اضطراب زبان خارجی، انگیزش، راهبردهای یادگیری، نگرش دانش‌آموزان و اثربخشی روش‌های تدریس تمرکز داشته‌اند. این مطالعات نشان داده‌اند که عوامل عاطفی و نگرشی نقش مهمی در موفقیت یادگیری زبان دارند.

برخی پژوهش‌های داخلی درباره اضطراب زبان خارجی نشان داده‌اند که ترس از اشتباه، نگرانی از ارزیابی دیگران و ضعف احساس توانمندی، از عوامل مؤثر بر کاهش مشارکت زبان‌آموزان هستند. با این حال، بیشتر این مطالعات با رویکرد کمی و استفاده از پرسشنامه انجام شده‌اند و کمتر به تجربه زیسته دانش‌آموزان و نقش ویژگی‌های واقعی کلاس پرداخته‌اند.

از سوی دیگر، پژوهش‌های داخلی کمتر به این سؤال پرداخته‌اند که چرا برخی دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی، علی‌رغم داشتن دانش نسبی، ترجیح می‌دهند سکوت کنند و چه عناصر موجود در محیط مدرسه این رفتار را تقویت می‌کند. به همین دلیل، بررسی سکوت ارتباطی از منظر تعامل میان دانش‌آموز، معلم و محیط یادگیری می‌تواند یک خلأ پژوهشی قابل توجه در مطالعات داخلی باشد.

جمع‌بندی پیشینه و خلأ پژوهشی

برآیند مطالعات گذشته نشان می‌دهد که:

۱. مشارکت شفاهی زبان‌آموزان تنها تابع دانش زبانی نیست، بلکه تحت تأثیر عوامل روان‌شناختی و محیطی قرار دارد.
۲. اضطراب زبان خارجی و ترس از اشتباه از مهم‌ترین موانع استفاده شفاهی از زبان هستند.
۳. نقش معلم و فضای عاطفی کلاس در افزایش یا کاهش تمایل به ارتباط اهمیت اساسی دارد.
۴. با وجود پژوهش‌های متعدد درباره اضطراب زبان و تمایل به ارتباط، هنوز بررسی جامع عوامل مدرسه‌ای شکل‌دهنده سکوت ارتباطی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

بنابراین، پژوهش حاضر تلاش می‌کند با عبور از نگاه صرفاً فردمحور، سکوت ارتباطی را به عنوان یک پدیده چندبعدی بررسی کرده و چارچوبی ارائه دهد که در آن نقش دانش‌آموز، معلم و محیط آموزشی به صورت هم‌زمان مورد توجه قرار گیرد.

چارچوب مفهومی پژوهش

پژوهش حاضر بر این دیدگاه استوار است که سکوت ارتباطی دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی، یک رفتار ساده و تک‌عاملی نیست، بلکه پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل میان ویژگی‌های فردی زبان‌آموز، ویژگی‌های آموزشی کلاس و شرایط محیط مدرسه شکل می‌گیرد.

بر این اساس، چارچوب مفهومی پژوهش حاضر در چهار سطح اصلی سازمان‌دهی می‌شود:

۱. عوامل فردی زبان آموز
۲. عوامل مرتبط با معلم و فرآیند تدریس
۳. عوامل مرتبط با محیط یادگیری و فرهنگ کلاس
۴. پیامد نهایی: سکوت ارتباطی یا مشارکت فعال شفاهی

سطح نخست: عوامل فردی مؤثر بر سکوت ارتباطی

نخستین سطح چارچوب مفهومی به ویژگی‌های درونی زبان آموز مربوط است. اگرچه آموزش زبان در یک محیط اجتماعی رخ می‌دهد، اما ادراک فرد از توانایی‌ها و محدودیت‌های خود، بر تصمیم او برای استفاده از زبان تأثیر مستقیم دارد.

الف) اضطراب زبان خارجی

اضطراب زبان خارجی یکی از مهم‌ترین عوامل کاهش مشارکت شفاهی است. زبان آموز ممکن است به دلیل ترس از اشتباه، نگرانی از قضاوت همکلاسی‌ها یا احساس ناکافی بودن توانایی خود، ترجیح دهد سکوت کند. مطابق دیدگاه هورویتز و همکاران (۱۹۸۶)، کلاس زبان به دلیل ماهیت عملکردی خود می‌تواند موقعیتی ایجاد کند که در آن دانش آموز احساس کند دائماً در معرض ارزیابی قرار دارد. این احساس، به‌ویژه در فعالیت‌های گفتاری، شدت بیشتری پیدا می‌کند.

ب) خودکارآمدی زبانی

بر اساس نظریه خودکارآمدی بندورا (Bandura, 1997)، باور فرد نسبت به توانایی انجام موفق یک فعالیت، بر میزان تلاش و استمرار او تأثیر می‌گذارد. در کلاس زبان، دانش آموزی که باور دارد توانایی بیان منظور خود را ندارد، احتمال کمتری دارد که داوطلبانه وارد تعامل شود. بنابراین، کاهش سکوت ارتباطی تنها با افزایش دانش زبان اتفاق نمی‌افتد؛ بلکه نیازمند تقویت باور دانش آموز نسبت به توانایی ارتباطی خود نیز هست.

سطح دوم: نقش معلم و شیوه تدریس

در این چارچوب، معلم یکی از عناصر کلیدی شکل‌دهنده تجربه ارتباطی دانش آموز است. نقش معلم تنها انتقال محتوای کتاب درسی نیست، بلکه شامل طراحی موقعیت‌های یادگیری، مدیریت تعامل و ایجاد فضای عاطفی مناسب نیز می‌شود.

الف) شیوه بازخورددهی و اصلاح خطا

یکی از عوامل مؤثر بر مشارکت شفاهی، نحوه واکنش معلم به اشتباهات دانش آموزان است. اگر اصلاح خطا به گونه‌ای انجام شود که دانش آموز احساس شرمندگی یا تهدید کند، احتمال مشارکت او کاهش می‌یابد. در مقابل، بازخورد حمایتی می‌تواند خطا را از یک تجربه منفی به بخشی طبیعی از فرآیند یادگیری تبدیل کند (Lyster & Ranta, 1997).

ب) ایجاد فرصت تعامل

بر اساس دیدگاه تعامل‌گرایی در یادگیری زبان، زبان آموز زمانی رشد می‌کند که فرصت استفاده واقعی از زبان را داشته باشد. کلاس‌هایی که بیشتر زمان آن‌ها به توضیح معلم، ترجمه یا تمرین‌های بسته اختصاص دارد، فرصت کمتری برای تولید زبانی فراهم می‌کنند (Long, 1996). بنابراین، میزان مشارکت شفاهی دانش آموز تا حد زیادی به این وابسته است که آیا کلاس، فرصت واقعی برای صحبت کردن ایجاد می‌کند یا خیر.

سطح سوم: محیط یادگیری و فرهنگ کلاس

محیط کلاس، زمینه‌ای است که در آن رفتار ارتباطی دانش‌آموز شکل می‌گیرد. حتی دانش‌آموزی با انگیزه و توانایی مناسب، در محیطی که احساس امنیت نمی‌کند ممکن است سکوت را انتخاب کند. سه مؤلفه در این سطح اهمیت ویژه دارند:

الف) امنیت روان‌شناختی کلاس

کلاس زبان زمانی به محیط یادگیری مؤثر تبدیل می‌شود که دانش‌آموز احساس کند می‌تواند بدون ترس از پیامدهای منفی، صحبت کند، سؤال بپرسد و حتی اشتباه کند. امنیت روان‌شناختی باعث می‌شود دانش‌آموز به جای تمرکز بر «درست یا غلط بودن پاسخ»، بر فرآیند یادگیری و ارتباط تمرکز کند. (Edmondson, 1999)

ب) فرهنگ مشارکت در کلاس

در برخی کلاس‌ها، تنها دانش‌آموزان قوی‌تر فرصت صحبت کردن پیدا می‌کنند و دانش‌آموزان ضعیف‌تر به تدریج نقش مشاهده‌گر پیدا می‌کنند. این الگو می‌تواند سکوت را به یک رفتار پایدار تبدیل کند. ایجاد فعالیت‌های گروهی، تعامل همسالان و فرصت‌های برابر مشارکت می‌تواند این چرخه را تغییر دهد.

پیامد نهایی: از سکوت ارتباطی تا مشارکت شفاهی

بر اساس چارچوب پیشنهادی پژوهش، زمانی که عوامل فردی، آموزشی و محیطی در جهت منفی عمل کنند، احتمال شکل‌گیری سکوت ارتباطی افزایش می‌یابد. در مقابل، زمانی که:

- اضطراب کاهش یابد،
- خودکارآمدی افزایش پیدا کند،
- معلم فضای حمایتی ایجاد کند،
- و کلاس فرصت تعامل واقعی فراهم آورد،

احتمال شکل‌گیری مشارکت شفاهی فعال بیشتر خواهد شد.

بنابراین، سکوت ارتباطی را می‌توان نه به عنوان ویژگی ثابت دانش‌آموز، بلکه به عنوان نتیجه یک فرآیند تعاملی میان فرد و محیط آموزشی در نظر گرفت.

روش‌شناسی پژوهش

طرح و رویکرد پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی است که با استفاده از روش تحلیل مضمون (Thematic Analysis) انجام می‌شود. انتخاب این روش به دلیل ماهیت اکتشافی موضوع پژوهش است؛ زیرا سکوت ارتباطی دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی پدیده‌ای چندبعدی است که نمی‌توان آن را تنها با سنجش چند متغیر محدود توضیح داد. تحلیل مضمون به پژوهشگر اجازه می‌دهد الگوهای معنایی موجود در داده‌های کیفی را شناسایی کرده و از خلال دیدگاه‌ها و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان، مؤلفه‌های اصلی یک پدیده را استخراج کند. (Braun & Clarke, 2006) در پژوهش حاضر، این روش برای شناسایی عوامل فردی، آموزشی و محیطی مؤثر بر سکوت ارتباطی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم به کار گرفته می‌شود.

جامعه پژوهش و مشارکت‌کنندگان

جامعه پژوهش شامل دبیران زبان انگلیسی دوره متوسطه دوم و دانش‌آموزان این دوره است که تجربه مستقیم حضور در کلاس‌های زبان انگلیسی را دارند.

نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام می‌شود؛ به این معنا که افرادی انتخاب می‌شوند که بتوانند اطلاعات غنی و مرتبط با موضوع پژوهش ارائه دهند. معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان شامل موارد زیر است:

معیارهای انتخاب دبیران:

- داشتن حداقل چند سال تجربه تدریس زبان انگلیسی در دوره متوسطه دوم؛
- تجربه تدریس در کلاس‌هایی با سطوح مختلف زبانی؛
- آشنایی با چالش‌های مشارکت شفاهی دانش‌آموزان.

معیارهای انتخاب دانش‌آموزان:

- تجربه حضور مستمر در کلاس زبان انگلیسی مدرسه؛
- داشتن تجربه مشارکت یا عدم مشارکت در فعالیت‌های گفتاری؛
- توانایی بیان تجربه شخصی خود درباره عوامل مؤثر بر صحبت کردن یا سکوت در کلاس.

تعداد مشارکت‌کنندگان بر اساس اصل اشباع نظری داده‌ها تعیین می‌شود؛ به این معنا که گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه می‌یابد که اطلاعات جدید، مضمون تازه‌ای به یافته‌ها اضافه نکند. (Creswell & Poth, 2018)

ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است.

مصاحبه نیمه‌ساختاریافته این امکان را فراهم می‌کند که ضمن حفظ چارچوب کلی پرسش‌ها، مشارکت‌کنندگان بتوانند تجربه‌ها، احساسات و برداشت‌های خود را آزادانه بیان کنند. محورهاى اصلی مصاحبه شامل موارد زیر است:

محور اول: تجربه دانش‌آموز از مشارکت شفاهی

نمونه پرسش‌ها:

- چه عواملی باعث می‌شود در کلاس زبان انگلیسی صحبت کنید یا سکوت کنید؟
- هنگام صحبت کردن به زبان انگلیسی چه احساسی دارید؟
- آیا ترس از اشتباه بر مشارکت شما تأثیر دارد؟

محور دوم: نقش معلم و شیوه تدریس

- رفتار معلم چگونه بر تمایل شما برای صحبت کردن تأثیر می‌گذارد؟
- چه نوع بازخوردی باعث می‌شود راحت‌تر صحبت کنید؟
- آیا فرصت کافی برای استفاده از زبان در کلاس وجود دارد؟

محور سوم: فضای کلاس و عوامل محیطی

- آیا احساس می‌کنید کلاس زبان محیط امنی برای اشتباه کردن است؟
- واکنش همکلاسی‌ها چه تأثیری بر مشارکت شما دارد؟

مرحله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی

روش تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی، با استفاده از مراحل شش‌گانه تحلیل مضمون براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006) تحلیل خواهند شد:

مرحله اول: آشنایی با داده‌ها

در این مرحله، پژوهشگر چندین بار متن مصاحبه‌ها را مطالعه کرده و با محتوای کلی داده‌ها آشنا می‌شود.

مرحله دوم: تولید کدهای اولیه

عبارت‌ها و بخش‌های معنادار مرتبط با مسئله پژوهش مشخص و کدگذاری می‌شوند.

برای مثال:

- «می ترسم جوابم اشتباه باشد»
کد: ترس از ارزیابی منفی
- «وقتی معلم سریع اشتباه را اصلاح می کند، کمتر حرف می زنم»
کد: تأثیر بازخورد معلم

مرحله سوم: شکل دهی مضامین اولیه

کدهای مشابه در قالب مضمون های گسترده تر سازمان دهی می شوند.
مانند:

- عوامل روان شناختی
- عوامل آموزشی
- عوامل اجتماعی کلاس

مرحله چهارم: بازبینی مضامین

مضامین استخراج شده بررسی می شوند تا هماهنگی آن ها با داده های اصلی اطمینان حاصل شود.

مرحله پنجم: تعریف و نام گذاری مضامین

هر مضمون به صورت دقیق تعریف شده و ارتباط آن با مسئله پژوهش مشخص می شود.

مرحله ششم: تدوین گزارش نهایی

یافته ها در قالب یک چارچوب مفهومی ارائه می شوند.

اعتبار و اعتمادپذیری پژوهش

برای افزایش اعتبار یافته ها، از معیارهای پیشنهادی لینکلن و گوبا (Lincoln & Guba, 1985) استفاده می شود.
راهکارهای افزایش اعتمادپذیری شامل:

- بازبینی داده ها توسط مشارکت کنندگان (Member Checking)؛
- استفاده از نظر متخصصان آموزش زبان برای بررسی کدها؛
- ثبت دقیق مراحل تحلیل داده ها؛
- مقایسه دیدگاه های دبیران و دانش آموزان.

این اقدامات موجب می شود یافته های پژوهش صرفاً برداشت شخصی پژوهشگر نباشد، بلکه بر شواهد منظم و قابل پیگیری استوار باشد.

یافته های پژوهش و ارائه الگوی مفهومی پیشنهادی

تحلیل ادبیات نظری و مطالعات پیشین نشان می دهد که سکوت ارتباطی دانش آموزان در کلاس زبان انگلیسی، حاصل یک عامل منفرد نیست؛ بلکه از تعامل میان سه سطح اصلی شامل عوامل فردی زبان آموز، عوامل آموزشی و تعاملات کلاسی، و عوامل محیطی و فرهنگی مدرسه شکل می گیرد. بر این اساس، الگوی مفهومی پیشنهادی پژوهش در سه مضمون اصلی و چند مضمون فرعی سازمان دهی می شود.

مضمون اول: موانع درونی و فردی زبان آموز

نخستین سطح مؤثر بر سکوت ارتباطی، به تجربه درونی دانش آموز از یادگیری و استفاده از زبان انگلیسی مربوط است. یافته های پژوهش های حوزه آموزش زبان نشان می دهد که بسیاری از رفتارهای سکوت در کلاس، نه ناشی از نبود دانش زبانی، بلکه ناشی از برداشت دانش آموز از توانایی خود و احساس او نسبت به موقعیت ارتباطی است.

ترس از اشتباه و ارزیابی منفی

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر عدم مشارکت شفاهی، نگرانی از اشتباه کردن در برابر دیگران است. در کلاس زبان، صحبت کردن معمولاً یک فعالیت آشکار است و خطای زبانی فرد توسط معلم و همکلاسی‌ها قابل مشاهده است. همین ویژگی باعث می‌شود برخی دانش‌آموزان ترجیح دهند سکوت کنند تا احتمال تجربه شکست یا قضاوت منفی را کاهش دهند. این یافته با دیدگاه هورویتز و همکاران (۱۹۸۶) درباره اضطراب زبان خارجی هماهنگ است که بیان می‌کند موقعیت‌های تولید شفاهی می‌توانند اضطراب ویژه‌ای در زبان‌آموز ایجاد کنند.

پیامد آموزشی:

معلم باید فرهنگ کلاس را از «درست پاسخ دادن» به سمت «تجربه کردن زبان» تغییر دهد؛ زیرا در یادگیری زبان، خطا بخشی از فرآیند رشد زبانی است.

ضعف احساس خودکارآمدی ارتباطی

برخی دانش‌آموزان حتی زمانی که دانش کافی برای بیان یک جمله دارند، به دلیل باور پایین نسبت به توانایی خود، وارد تعامل نمی‌شوند.

خودکارآمدی زبانی به این معناست که فرد تا چه اندازه باور دارد می‌تواند منظور خود را با زبان مقصد منتقل کند. بر اساس نظریه بندورا (۱۹۹۷)، باور فرد نسبت به توانایی خود، بر میزان تلاش، استمرار و مشارکت او اثرگذار است.

پیامد آموزشی:

فعالیت‌های گفتاری باید به گونه‌ای طراحی شوند که دانش‌آموز تجربه موفقیت تدریجی داشته باشد؛ زیرا موفقیت‌های کوچک می‌توانند اعتماد ارتباطی را افزایش دهند.

مضمون دوم: نقش معلم و ساختار تعامل کلاسی

دومین سطح مربوط به فرآیند آموزش و نقش مستقیم معلم در ایجاد یا کاهش فرصت‌های ارتباطی است. کلاس زبان، محیطی است که در آن نگرش دانش‌آموز نسبت به صحبت کردن شکل می‌گیرد.

بازخورد اصلاحی و نحوه برخورد با خطا

نحوه واکنش معلم به خطاهای زبانی، یکی از عوامل تعیین‌کننده در مشارکت آینده دانش‌آموز است. اگر خطا به شکل تهدیدآمیز اصلاح شود، ممکن است دانش‌آموز ارتباط میان صحبت کردن و تجربه شکست را یاد بگیرد. در مقابل، بازخورد حمایتی می‌تواند دانش‌آموز را به ادامه تلاش تشویق کند. مطالعات لایستر و رانتا (Lyster & Ranta, 1997) نشان داده‌اند که نوع بازخورد اصلاحی می‌تواند بر میزان مشارکت و واکنش زبان‌آموزان اثرگذار باشد.

پیامد آموزشی:

اصلاح خطا باید با هدف توسعه یادگیری انجام شود، نه صرفاً مشخص کردن نادرستی پاسخ.

مجله پیشروان علوم تربیتی و آموزشی

میزان فرصت واقعی برای صحبت کردن

یکی از مشکلات رایج کلاس‌های زبان، فاصله میان «زمان آموزش» و «زمان استفاده از زبان» است. ممکن است بخش زیادی از زمان کلاس صرف توضیح قواعد، ترجمه یا حل تمرین شود و فرصت تولید زبان برای دانش‌آموز محدود باقی بماند. از دیدگاه تعامل‌گرایی، یادگیری زبان زمانی تقویت می‌شود که زبان‌آموز فرصت تعامل، مذاکره معنا و تولید پیام داشته باشد (Long, 1996).

پیامد آموزشی:

فعالیت‌هایی مانند گفت‌وگوی دو نفره، ایفای نقش، حل مسئله گروهی و ارائه کوتاه می‌توانند فرصت تولید زبان را افزایش دهند.

مضمون سوم: فرهنگ کلاس و محیط یادگیری

سومین سطح به فضایی مربوط است که یادگیری زبان در آن اتفاق می‌افتد. محیط کلاس می‌تواند سکوت را تقویت کند یا زمینه مشارکت را فراهم سازد.

امنیت روان‌شناختی کلاس

دانش‌آموز زمانی در فعالیت‌های گفتاری مشارکت می‌کند که احساس کند اشتباه کردن، پیامد اجتماعی منفی برای او ندارد. کلاس‌هایی که در آن‌ها تمسخر، مقایسه افراطی یا تأکید بیش از حد بر پاسخ کامل وجود دارد، احتمالاً مشارکت دانش‌آموزان کم‌اعتماد به نفس را کاهش می‌دهند. بر اساس مفهوم امنیت روان‌شناختی، افراد در محیط‌هایی فعال‌تر یاد می‌گیرند که امکان پرسش، آزمون و اشتباه کردن وجود داشته باشد. (Edmondson, 1999)

فرهنگ مشارکت و نقش همسالان

نگرش هم‌کلاسی‌ها نیز می‌تواند بر رفتار ارتباطی دانش‌آموز اثر بگذارد. در محیط‌هایی که صحبت کردن به زبان انگلیسی ارزشمند تلقی می‌شود، مشارکت افزایش می‌یابد؛ اما در محیط‌هایی که صحبت کردن ممکن است با واکنش منفی همراه باشد، سکوت به یک راهبرد محافظتی تبدیل می‌شود.

بحث و تفسیر یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که سکوت ارتباطی دانش‌آموزان در کلاس زبان انگلیسی را نمی‌توان به عنوان یک رفتار ساده یا نتیجه مستقیم ضعف زبانی تبیین کرد، بلکه این پدیده حاصل تعامل میان عوامل فردی، آموزشی و محیطی است. این دیدگاه، ضرورت عبور از نگاه سنتی به زبان‌آموز «کم‌توان یا کم‌انگیزه» را آشکار می‌سازد؛ زیرا در بسیاری از موارد، سکوت دانش‌آموز نه ناشی از فقدان دانش، بلکه نتیجه شرایطی است که امکان تبدیل دانش به ارتباط را محدود می‌کند.

بازنگری در مفهوم «دانش‌آموز ساکت»

یکی از مهم‌ترین نکات حاصل از تحلیل پژوهش، ضرورت بازتعریف مفهوم دانش‌آموز ساکت است. در بسیاری از کلاس‌های زبان، دانش‌آموزی که صحبت نمی‌کند ممکن است به عنوان فردی کم‌علاقه، ضعیف یا فاقد انگیزه شناخته شود. در حالی که یافته‌های پژوهش‌های حوزه آموزش زبان نشان می‌دهد سکوت می‌تواند راهبردی برای محافظت از خود در برابر اضطراب، ارزیابی منفی یا احساس ناتوانی باشد. (Horwitz et al., 1986) بر این اساس، معلم زبان نباید سکوت را صرفاً به عنوان یک مشکل فردی مشاهده کند، بلکه باید به بررسی شرایطی بپردازد که این رفتار را ایجاد یا تقویت کرده‌اند. چنین تغییری در نگاه، نقش معلم را از «ارزیاب عملکرد دانش‌آموز» به «طراح شرایط یادگیری» ارتقا می‌دهد.

اهمیت انتقال از آموزش زبان به ایجاد تجربه ارتباطی

یکی از یافته‌های مهم این پژوهش آن است که افزایش دانش زبانی به تنهایی تضمین‌کننده مشارکت شفاهی نیست. ممکن است دانش‌آموزان سال‌ها قواعد و واژگان زبان انگلیسی را مطالعه کنند، اما به دلیل کمبود تجربه ارتباطی، همچنان در استفاده عملی از زبان دچار مشکل باشند.

این موضوع با دیدگاه شایستگی ارتباطی هیمز (۱۹۷۲) هماهنگ است که تأکید می‌کند دانستن زبان، تنها شناخت ساختارهای آن نیست؛ بلکه توانایی استفاده مناسب از زبان در موقعیت‌های واقعی نیز بخش اساسی یادگیری محسوب می‌شود. بنابراین، کلاس زبان باید از محیطی که در آن «درباره زبان صحبت می‌شود» به محیطی تبدیل شود که در آن «زبان به کار گرفته می‌شود». این تغییر نیازمند طراحی فعالیت‌هایی است که دانش‌آموز را در موقعیت واقعی ارتباط قرار دهد.

نقش معلم در کاهش اضطراب و افزایش مشارکت

یافته‌ها نشان می‌دهد که رفتار و تصمیم‌های آموزشی معلم، نقش مهمی در شکل‌گیری تجربه ارتباطی دانش‌آموز دارد. معلمی که فضای کلاس را بر پایه حمایت، پذیرش خطا و فرصت برابر مشارکت سازمان‌دهی می‌کند، می‌تواند موانع عاطفی استفاده از زبان را کاهش دهد.

در مقابل، محیط‌هایی که در آن اشتباه کردن با شکست یا ضعف همراه تلقی می‌شود، احتمال دارد دانش‌آموز را به سمت سکوت سوق دهند. این موضوع با یافته‌های یانگ (Young, 1991) درباره اهمیت ایجاد محیط کم‌اضطراب در کلاس زبان هماهنگ است.

بنابراین، یکی از مهم‌ترین وظایف حرفه‌ای معلم زبان، ایجاد تعادل میان اصلاح خطا و حفظ انگیزه ارتباطی دانش‌آموز است. اصلاح زبان باید به گونه‌ای انجام شود که دانش‌آموز همچنان تمایل خود برای ادامه تعامل را حفظ کند.

ضرورت توجه به امنیت روان‌شناختی در کلاس زبان

یکی دیگر از ابعاد مهم یافته‌ها، نقش امنیت روان‌شناختی در مشارکت شفاهی است. زبان‌آموز برای صحبت کردن نیاز دارد احساس کند کلاس محیطی است که در آن می‌تواند بدون ترس از تحقیر یا قضاوت، توانایی خود را آزمایش کند. از این منظر، کلاس زبان تنها یک فضای آموزشی نیست، بلکه یک فضای اجتماعی است که روابط میان افراد در آن بر رفتار یادگیری تأثیر می‌گذارد. مفهوم امنیت روان‌شناختی (Edmondson, 1999) نشان می‌دهد که افراد زمانی بیشتر مشارکت می‌کنند که احساس کنند بیان ایده‌ها و اشتباه کردن، تهدیدی برای موقعیت اجتماعی آنان ایجاد نمی‌کند. در دوره متوسطه دوم، این مسئله اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا نوجوانان نسبت به برداشت همسالان حساس‌تر هستند و ترس از قضاوت اجتماعی می‌تواند مانع جدی مشارکت شفاهی آنان باشد.

پیامدهای کاربردی برای دبیران زبان انگلیسی متوسطه دوم

بر اساس یافته‌های پژوهش، چند دلالت کاربردی برای معلمان زبان انگلیسی قابل ارائه است:

۱. تغییر معیار موفقیت از «پاسخ درست» به «تلاش ارتباطی»

در کلاس زبان، تلاش برای انتقال معنا باید ارزشمند تلقی شود، حتی اگر همراه با خطا باشد.

۲. ایجاد فرصت‌های کوچک اما مستمر برای صحبت کردن

همه دانش‌آموزان نباید تنها در فعالیت‌های بزرگ مانند ارائه شفاهی مشارکت کنند؛ فعالیت‌های کوتاه دو نفره یا گروهی می‌تواند مشارکت را برای دانش‌آموزان کم‌اعتماد به نفس آسان‌تر کند.

۳. استفاده از بازخورد حمایتی

بازخورد باید به دانش‌آموز نشان دهد که خطا بخشی از فرآیند یادگیری است، نه نشانه ناتوانی.

۴. توجه به دانش‌آموزان کم‌حرف به عنوان نیازمند حمایت، نه اصلاح

هدف نباید مجبور کردن دانش‌آموز به صحبت کردن باشد، بلکه باید شرایطی ایجاد شود که او خود تمایل به مشارکت پیدا کند.

نتیجه‌گیری و پیشنهاد‌های کاربردی

نتیجه‌گیری

یادگیری زبان انگلیسی در مدرسه زمانی می‌تواند به اهداف واقعی خود نزدیک شود که دانش‌آموزان نه تنها دانش زبانی کسب کنند، بلکه توانایی و تمایل لازم برای استفاده از زبان در موقعیت‌های ارتباطی را نیز به دست آورند. پژوهش حاضر با تمرکز بر پدیده «سکوت ارتباطی» در کلاس زبان انگلیسی، تلاش کرد نشان دهد که عدم مشارکت شفاهی دانش‌آموزان را نمی‌توان صرفاً به ضعف زبانی، کمبود انگیزه یا ویژگی‌های فردی نسبت داد؛ بلکه این پدیده حاصل تعامل پیچیده میان عوامل فردی، آموزشی و محیطی است.

بر اساس تحلیل مبانی نظری و پیشینه پژوهش، مشخص شد که اضطراب زبان خارجی، ترس از اشتباه، خودکارآمدی پایین و نگرانی از ارزیابی دیگران از مهم‌ترین عوامل فردی مؤثر بر کاهش مشارکت شفاهی هستند. با این حال، محدود کردن مسئله به ویژگی‌های فردی زبان‌آموز، تصویری ناقص از واقعیت کلاس ارائه می‌دهد؛ زیرا محیط یادگیری و شیوه تعامل آموزشی نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری این رفتار دارند.

یکی از مهم‌ترین نتایج این پژوهش آن است که کلاس زبان انگلیسی باید از یک فضای انتقال دانش زبانی به یک فضای تجربه ارتباطی تبدیل شود. دانش‌آموز زمانی می‌تواند توانایی ارتباطی خود را توسعه دهد که فرصت استفاده واقعی از زبان را داشته باشد و در محیطی قرار گیرد که اشتباه کردن بخشی طبیعی از فرآیند یادگیری تلقی شود.

همچنین، یافته‌های این پژوهش بر نقش محوری معلم در ایجاد یا کاهش سکوت ارتباطی تأکید می‌کند. معلم زبان انگلیسی نه تنها مسئول آموزش واژگان و قواعد، بلکه مسئول طراحی فضایی است که در آن دانش‌آموز احساس امنیت، ارزشمندی و توانایی مشارکت داشته باشد. نحوه بازخورددهی، مدیریت فعالیت‌های گفتاری و ایجاد فرصت برابر برای صحبت کردن، از جمله عواملی هستند که می‌توانند مسیر تجربه یادگیری زبان را تغییر دهند.

از منظر علوم تربیتی، مهم‌ترین دستاورد این پژوهش، تغییر نگاه نسبت به دانش‌آموز ساکت است. سکوت در کلاس زبان نباید الزاماً به عنوان نشانه ضعف یا بی‌علاقگی تفسیر شود، بلکه می‌تواند نشانه وجود موانعی باشد که در تعامل میان فرد و محیط آموزشی شکل گرفته‌اند. بنابراین، مداخله مؤثر باید نه تنها دانش‌آموز، بلکه کل فضای یادگیری را مورد توجه قرار دهد. در نهایت، می‌توان گفت کاهش سکوت ارتباطی و افزایش مشارکت شفاهی نیازمند رویکردی چندسطحی است که در آن:

- ویژگی‌های روان‌شناختی زبان‌آموز مورد توجه قرار گیرد؛
- معلم به عنوان تسهیل‌گر ارتباط عمل کند؛
- و کلاس به محیطی امن برای تجربه، اشتباه و یادگیری تبدیل شود.

پیشنهاد‌های کاربردی

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد‌های زیر برای بهبود آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه دوم ارائه می‌شود:

۱. بازطراحی فعالیت‌های کلاسی با محوریت تعامل

پیشنهاد می‌شود دبیران زبان انگلیسی بخشی از زمان کلاس را به فعالیت‌هایی اختصاص دهند که دانش‌آموزان را به استفاده واقعی از زبان وادار کند؛ مانند:

- گفت‌وگوهای کوتاه دو نفره؛
- فعالیت‌های حل مسئله گروهی؛
- ایفای نقش در موقعیت‌های واقعی؛
- ارائه‌های کوتاه و تدریجی.

هدف این فعالیت‌ها نباید صرفاً ارزیابی عملکرد باشد، بلکه باید فرصت تجربه ارتباط ایجاد کند.

۲. ایجاد فرهنگ پذیرش خطا در کلاس

معلمان می‌توانند با تغییر شیوه واکنش به اشتباهات زبانی، نگرش دانش‌آموزان نسبت به خطا را اصلاح کنند. خطا باید به عنوان مرحله‌ای طبیعی در فرآیند یادگیری معرفی شود، نه نشانه ناتوانی. برای این منظور، استفاده از بازخوردهای اصلاحی حمایتی و پرهیز از ایجاد احساس شرمندگی در دانش‌آموزان ضروری است.

۳. تقویت خودکارآمدی ارتباطی دانش‌آموزان

پیشنهاد می‌شود فعالیت‌های گفتاری از سطح ساده آغاز شده و به تدریج افزایش یابند تا دانش‌آموز تجربه موفقیت کسب کند. تجربه موفقیت‌های کوچک می‌تواند باور دانش‌آموز نسبت به توانایی خود را افزایش دهد و تمایل او برای مشارکت را تقویت کند.

۴. توجه به دانش‌آموزان کم‌مشارکت

معلمان باید دانش‌آموزان کم‌حرف را صرفاً افراد ضعیف یا بی‌انگیزه تلقی نکنند. گفت‌وگوی فردی، فعالیت‌های گروهی کوچک و ایجاد فرصت‌های کم‌فشار می‌تواند به تدریج مشارکت این دانش‌آموزان را افزایش دهد.

۵. بازنگری در شیوه ارزشیابی زبان انگلیسی

ارزشیابی زبان نباید تنها بر مهارت‌های نوشتاری و دانستن قواعد متمرکز باشد. توجه بیشتر به توانایی انتقال معنا، تعامل و استفاده کاربردی از زبان می‌تواند دانش‌آموزان را به سمت یادگیری ارتباطی هدایت کند.

پیشنهاد برای پژوهش‌های آینده

با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده:

۱. الگوی ارائه‌شده را در مدارس مختلف مورد آزمون قرار دهند؛
۲. تجربه دانش‌آموزان مناطق مختلف را با یکدیگر مقایسه کنند؛
۳. تأثیر دوره‌های توانمندسازی معلمان زبان بر کاهش سکوت ارتباطی را بررسی کنند؛
۴. نقش فناوری‌های آموزشی و ابزارهای هوش مصنوعی را در افزایش فرصت‌های تعامل زبانی مطالعه کنند.

منابع

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
2. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
3. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
4. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe Publishing.

5. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
6. Dörnyei, Z. (2007). *Creating a good language learner*. Cambridge University Press.
7. Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
<https://doi.org/10.2307/2666999>
8. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
<https://doi.org/10.2307/327317>
9. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
10. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
11. Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
12. Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
<https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
13. MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
14. MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
15. Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–437.
<https://doi.org/10.2307/329492>