

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال ششم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۴)، پاییز و زمستان ۱۳۹۶

تأثیر به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیر ایرانی در مهارت نوشتاری

زهره صدیقی‌فر

عضو هیأت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ره)

شراره خالقی‌زاده

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی- دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

راهبردها اقدامات آگاهانه‌ای هستند که زبان‌آموزان برای بهبود زبان‌آموزی به‌کار می‌برند. در واقع در حوزه‌ی آموزش زبان راهبردهای یادگیری به زبان‌آموز کمک می‌کنند تا بتواند اطلاعات را فراگرفته، آن‌ها را ذخیره‌سازی، سپس بازیابی کند و در نهایت مورد استفاده قرار دهد. از این‌رو، اطلاع زبان‌آموز و مدرس از اهمیت راهبردها در تسریع و اثربخشی فرایند یادگیری بسیار مؤثر است. پژوهش حاضر به بررسی تأثیر راهبردهای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن می‌پردازد. نمونه‌ی آماری پژوهش، متشکل از ۴۲ فارسی‌آموز عربی‌زبان زن و مرد بود که در بازه‌ی سنی ۱۸-۲۰ سال قرار داشتند و در ترم پاییز ۹۵ در دوره‌ی پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. ابزار پژوهش جهت سنجش میزان به‌کارگیری راهبردها، پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) می‌باشد و برای تعیین رابطه‌ی به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی با میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن، از نمرات آنان در درس نگارش استفاده شد. تحلیل فرضیه‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف اسمیرتوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون صورت گرفت و نتایج حاصل از آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین به‌کارگیری راهبرد فراشناختی و موفقیت در مهارت نگارش رابطه‌ی معنی‌دار مثبتی وجود دارد. این در حالی است که طبق یافته‌های پژوهش، بین به‌کارگیری راهبردهای اجتماعی و عاطفی و موفقیت در مهارت نگارش رابطه‌ی معنی‌دار مثبتی وجود ندارد. همچنین تحلیل رگرسیون نشان داد که بین سه نوع راهبردهای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی، راهبردهای فراشناختی باعث موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش شده است و هرچه میزان به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی افزایش بیابد، میزان موفقیت فارسی‌آموز در درس نگارش نیز افزایش می‌یابد. در نهایت پیشنهادهایی جهت آموزش راهبردها در کلاس‌های آموزش زبان فارسی ارائه گردید.

کلید واژه‌ها: راهبردهای فراشناختی، راهبردهای اجتماعی، راهبردهای عاطفی، مهارت نوشتاری

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۱۹

ریان‌شانی نویسنده مسئول (شراره خالقی‌زاده):

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۰۱

khaleghizadeh.sh@gmail.com

۱. مقدمه

بر مبنای دیدگاه شناختی اومالی و چاموت (۱۹۹۳)، یادگیری راهبردی مؤثرترین نوع یادگیری است، فرایندی که زبان‌آموزان طی آن هم در کلاس درس و هم در خارج از آن از مهارت‌های عالی تفکر استفاده می‌کنند. مهارت‌های عالی تفکر به این معنی است که زبان‌آموزان حین تحلیل فعالیت‌های یادگیری، دانش پیشین خود را فعال می‌سازند و دانش جدید را در پیکره‌ی شناختی ازپیش‌موجود ادغام می‌کنند. درواقع می‌توان گفت که راهبردهای گوناگون نگرشی پویا به یادگیرنده می‌دهند. از دیدگاه اومالی و چاموت (۱۹۹۳)، نکته‌ی جالب توجه دیگر این است که راهبردها فقط مختص زبان‌آموزان موفق نیست، بلکه برای زبان‌آموزان ضعیف نیز کاربردی است.

در حوزه‌ی آموزش زبان نیز راهبردهای یادگیری به زبان‌آموز کمک می‌کنند تا بتواند اطلاعات را فراگرفته، آن‌ها را ذخیره‌سازی کند، سپس بازیابی و درنهایت مورد استفاده قرار دهند. درواقع می‌توان گفت که راهبردهای یادگیری عملکردهای خاصی هستند که استفاده از آن‌ها از سوی دانش‌آموز، فرایند یادگیری را آسان‌تر، سریع‌تر، لذت‌بخش‌تر و مؤثرتر ساخته و انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید را ممکن‌تر می‌سازند (آکسفورد، ۱۹۹۰). هدف مدرس در به‌کارگیری و آموزش راهبردهای یادگیری این است که «بر حالت عاطفی یا انگیزه‌ای زبان‌آموز یا به روشی که او از طریق آن اطلاعات جدید را انتخاب، اکتساب و مرتب می‌کند، تأثیرگذار باشد» (وینستین و مایر، ۱۹۸۶).

با توجه به اهمیت راهبردها و نقش آن‌ها در تسریع و اثربخشی فرایند یادگیری و همچنین تأثیر آن‌ها بر میزان موفقیت زبان‌آموزان در یادگیری مهارت‌های زبانی، پژوهش‌هایی در زبان انگلیسی و سایر زبان‌ها صورت گرفته است، ولی در زمینه‌ی تأثیر راهبردها بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی هیچ پژوهش قابل اتکایی تاکنون صورت نگرفته و فقط پژوهش‌ها به بررسی نمایه‌ی راهبردهای مورد استفاده‌ی فارسی‌آموزان غیرایرانی و همچنین تأثیر ملیت و جنسیت بر به‌کارگیری راهبردها در میان این فارسی‌آموزان پرداخته‌اند؛ بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که تأثیر راهبردها بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان نیز مورد بررسی قرار گیرد. ازاین‌رو، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر راهبردهای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن می‌پردازد؛ بدین منظور، پرسش‌های زیر مطرح گردید:

۱. آیا بین به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد؟

۲. آیا بین به‌کارگیری راهبردهای اجتماعی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد؟

۳. آیا بین به‌کارگیری راهبردهای عاطفی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد؟

۴. آیا بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای غیرمستقیم (راهبردهای فراشناختی، اجتماعی، و عاطفی) و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه وجود دارد؟

۵. آیا سهم به‌کارگیری هریک از راهبردهای غیرمستقیم در پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن یکسان است؟

متناظر با پرسش‌های فوق، فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

فرضیه‌ی اول: بین به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه‌ی دوم: بین به‌کارگیری راهبردهای اجتماعی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه‌ی سوم: بین به‌کارگیری راهبردهای عاطفی و موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه‌ی چهارم: بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای مستقیم (راهبردهای حافظه‌ای، شناختی و جبرانی) و موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان رابطه وجود دارد.

فرضیه‌ی پنجم: سهم به‌کارگیری هریک از راهبردهای غیرمستقیم در پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان در مهارت نوشتن متفاوت است.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

نخستین پژوهش‌ها در زمینه‌ی راهبردهای یادگیری زبان در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ انجام گرفت و از آن زمان تاکنون بسیاری از پژوهشگران ایرانی و غیرایرانی به بررسی راهبردهای مورد استفاده‌ی زبان‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن‌ها پرداختند.

اندرسون (۲۰۰۲) در پژوهشی تحت عنوان نقش فراشناخت در آموزش و یادگیری، به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های فراشناختی و به‌کارگیری آن‌ها از سوی مدرسان در آموزش زبان نقش بسزایی دارد. وندرگریفت (۲۰۰۳) نشان داد آن دسته از دانشجویانی که دارای مهارت شنیداری بهتری هستند بیشتر از همکلاسی‌های ضعیف خود از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند.

وارتن (۲۰۰۲) با استفاده از ۶۷۸ دانشجو در سنگاپور که در حال فراگیری زبان ژاپنی و فرانسه بودند پژوهشی به انجام رسانید؛ وی برای بررسی راهبردهای یادگیری این دانشجویان از پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) استفاده کرد و به این نتیجه رسید که زبان‌آموزان ماهر برای موفقیت بیشتر

در یادگیری از راهبردهای متنوع‌تری استفاده می‌کنند. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش بیانگر این بودند که نوع راهبردها، تعداد و بسامد استفاده از آن‌ها، سن زبان‌آموزان، پیشینه‌ی فرهنگی آن‌ها، انگیزه و اهداف آن‌ها از زبان‌آموزی، تجرب قبلی آن‌ها از یادگیری و نیز سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان از مهم‌ترین عواملی هستند که بر یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارند؛ همچنین یافته‌های پژوهش وی نشان داد که مردان در مقایسه با زنان راهبردهای بیشتری را به کار می‌برند. این نتایج با یافته‌های ترن (۱۹۸۸) که روی بزرگسالان ویتنامی انجام داد، یکسان بود و نشان داد که مردها برای یادگیری از راهبردهای متنوع‌تری استفاده می‌کنند.

چن (۲۰۰۵) دلایل عدم استفاده از راهبردهای درک شنیداری در یادگیرندگان تایوانی را که در حال یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بودند، مورد بررسی قرار داد. در واقع هدف او از انجام این پژوهش کشف موانعی بود که موجب می‌شدند زبان‌آموزان تایوانی طی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، راهبردهای شنیداری را به کار نبرند. نتایج پژوهش وی نشان داد هنگامی که زبان‌آموزان تایوانی تلاش می‌کنند از راهبردهای مؤثر برای مهارت شنیدن استفاده کنند، با موانع چند جانبه‌ای مواجه می‌شوند که با وضعیت عاطفی آن‌ها، عادت‌های شنیداری، ظرفیت پردازش اطلاعات، مهارت زبانی، توانش راهبردی، باورهای آن‌ها در زمینه‌ی یادگیری زبان و ماهیت مطالب شنیداری مرتبط است. درنهایت، چن بر اساس نتایج حاصل از پژوهش خود نکته‌ای را پیشنهاد می‌کند مبنی بر این‌که در برنامه‌های آموزش راهبردی ضرورت می‌یابد که به «تحلیل موانع در فراگیری راهبردها» به‌عنوان یک مؤلفه توجه خاصی داشت.

گرامی و مدنی قره‌باغلو (۲۰۱۱) به بررسی راهبردهای یادگیری زبان در بین دانشجویان موفق و ناموفق ایرانی رشته‌ی زبان انگلیسی پرداختند. ابزارهای پژوهشی آن‌ها عبارت بودند از: پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) جهت شناسایی راهبردهای مورد استفاده دانشجویان و آزمون تافل جهت تعیین دانشجویان موفق و ناموفق. آن‌ها بدین منظور از ۲۰۰ دانشجوی - (۷۳) مرد و (۱۲۷) زن - دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تبریز و دانشورانه) استفاده کردند که در رشته‌ی مترجمی زبان انگلیسی مشغول به تحصیل هستند. ابتدا آزمون تافل اجرا شد و به کمک نتایج حاصل از آن دانشجویان به سه گروه قوی، متوسط و ضعیف دسته‌بندی شدند. سپس پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری برای کل زبان‌آموزان موفق و ناموفق اجرا شد و آن‌ها به پرسش‌ها پاسخ دادند. نتایج به کمک آمار توصیفی مورد بررسی قرار گرفت و نشان داد که زبان‌آموزان موفق دامنه‌ی گسترده‌تری از راهبردهای یادگیری زبان را به کار می‌برند که متفاوت از راهبردهای مورد استفاده زبان‌آموزان ناموفق می‌باشد. آن‌ها از راهبردهای فراشناختی بیشتر استفاده می‌کنند؛ درحالی‌که زبان‌آموزان ضعیف‌تر راهبردهای شناختی را بیشتر به کار می‌برند. علاوه بر این، نتایج پژوهش آن‌ها بیانگر این مسئله بود که زبان‌آموزان ایرانی که در حال یادگیری زبان انگلیسی هستند، از راهبردهای عاطفی کمتر از سایر راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کنند.

فاضلی (۲۰۱۲) به بررسی رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی یادگیری زبان انگلیسی و نقش این ویژگی‌ها در پیش‌بینی استفاده از این نوع از راهبردها پرداخت. وی در این زمینه از چهار ابزار پژوهشی استفاده نمود که عبارتند از: (۱) پرسش‌نامه در زمینه‌ی راهبردهای فراشناختی یادگیری زبان برگرفته از پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰)؛ (۲) آزمون تافل؛ (۳) پرسش‌نامه در زمینه‌ی پیشینه‌ی زبان‌آموزان از نظر موقعیت اجتماعی- اقتصادی زبان‌آموزان که البته در آن مواردی از قبیل پیشینه‌ی اجتماعی آن‌ها یا سطح تحصیلات والدین‌شان کنترل شده بود. (نکته‌ی قابل ذکر این‌که در کل، آزمودنی‌ها از لحاظ اجتماعی در سطح متوسط قرار داشتند)؛ (۴) پرسش‌نامه‌ی پنج‌عاملی شخصیت^۱ که بر اساس مدل پنج‌عاملی^۲ شخصیت تنظیم شده است. آزمودنی‌های این پژوهش ۲۱۳ دانشجوی ایرانی (زن) بود که در رشته‌ی زبان انگلیسی مشغول به تحصیل بودند. ابتدا پژوهشگر پایایی سه آزمون را با تعیین آلفا کرونباخ مورد بررسی قرار داد؛ پس از آن، در هفته‌ی اول آزمودنی‌ها به آزمون تافل (به مدت ۸۰ دقیقه) و در هفته دوم به پرسش‌نامه‌ی راهبردهای فراشناختی (به مدت ۵ تا ۱۰ دقیقه) پاسخ دادند؛ درنهایت در هفته سوم، آزمون شخصیت به مدت ۵ تا ۱۰ دقیقه اجرا شد. نتایج پژوهش وی نشان داد که بین ویژگی‌های شخصیتی و به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی رابطه‌ی معناداری وجود دارد؛ ولی ویژگی‌های شخصیتی نمی‌توانند در پیش‌بینی به‌کارگیری این راهبردها سهم زیادی داشته باشند.

وکیلی‌فرد و خالقی‌زاده (۱۳۹۱) به رابطه‌ی جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پرداختند. آنان در این پژوهش از پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) استفاده کردند؛ به این صورت که ابتدا نسخه‌ی ۵۰ سؤالی پرسش‌نامه را به زبان فارسی ترجمه و پایایی آن را (برابر ۰٫۸۰) طی یک آزمون آزمایشی (با استفاده از ۳۰ فارسی‌آموز) به روش آلفاکرونباخ محاسبه کردند و درنهایت، اصلاحاتی در پرسش‌نامه‌ی نسخه‌ی فارسی صورت گرفت؛ سپس ۱۵۶ فارسی‌آموز خارجی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) از ۱۳ کشور گوناگون به پرسش‌نامه‌ی اصلاح شده پاسخ دادند. تحلیل آماری به کمک آزمون تی و آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن نشان داد که اگرچه میانگین کل نمره‌ی دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر است، اما آمار استنباطی بیانگر آن است که این اختلاف میانگین‌ها معنادار نیست؛ بنابراین، دو گروه دانشجویان دختر و پسر کم و بیش به یک میزان از تمام راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند؛ یافته‌های پژوهش آن‌ها همچنین حاکی از آن است که اولویت‌های فارسی‌آموزان دختر و پسر در انتخاب نوع راهبردها متفاوت هستند.

۱. NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI)

۲. Big Five Factor Model

پناهنده و اسفندیاری اصل (۲۰۱۴) تأثیر راهبردهای طراحی و کنترل را که نوعی از راهبردهای فراشناختی هستند، روی دقت نوشتار استدلالی^۱ انگلیسی‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار دادند؛ بدین منظور، آن‌ها از ۶۰ دانشجوی ایرانی (سال سوم) رشته‌ی زبان انگلیسی که در دانشگاه آزاد اردبیل مشغول تحصیل بودند، استفاده کردند. برای تعیین سطح زبان‌آموزان، از آزمون مهارت زبانی دانشگاه می‌شیگان استفاده شد و زبان‌آموزان سطح میانی انتخاب شدند؛ سپس زبان‌آموزان را به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم کردند. ابتدا یک آزمون نگارش شامل ۱۵۰ واژه و به‌صورت یک مقاله، به‌عنوان پیش‌آزمون گرفته شد؛ سپس به گروه آزمایش طی ۸ هفته راهبردهای فراشناختی مربوط به مهارت نگارش را آموزش دادند و گروه کنترل همان آموزش سنتی پیشین را دریافت کردند. بعد از ۸ هفته مجدداً آزمون نگارشی به همان صورت قبل به‌عنوان پس‌آزمون اجرا گردید. درنهایت داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت و نتایج تحلیل آزمون تی نشان داد که آموزش راهبردهای فراشناختی بر مهارت نوشتن زبان‌آموزان سطح میانی تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، متن‌های بهتری را نوشتند و موفقیت بیشتری در یادگیری مهارت نوشتن از خود نشان دادند.

آرفیکوآیله (۲۰۱۵) تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی بر بهبود مهارت نوشتن را مورد بررسی قرار داد. بدین منظور، وی از دانشجویان سال اول در دانشگاه هاواسا به‌عنوان نمونه‌ی پژوهش استفاده کرد و در کلاس مهارت‌های نوشتاری پایه، سه نوع راهبردهای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی به آن‌ها آموزش داده شد؛ همچنین وی قبل و بعد از آموزش از پرسش‌نامه و مصاحبه استفاده کرد تا تأثیر آموزش راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان را بر مهارت نوشتن دانشجویان تعیین کند. (قابل ذکر است که پرسش‌نامه بخشی از پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) می‌باشد که راهبردهای غیرمستقیم زبان را مورد سنجش قرار می‌دهد). درنهایت تحلیل آزمون تی نشان داد که با آموزش راهبردها، دانشجویان به اهمیت آن‌ها پی برده و از آن‌ها برای بهبود مهارت نوشتاری‌شان استفاده می‌کنند. علاوه بر این، به‌کارگیری راهبردها از سوی دانشجویان در کلاس‌های بعدی و یا حتی خارج از کلاس ادامه یافت تا بتوانند در هر شرایطی یا موقعیتی بهترین متن نوشتاری را ارائه دهند.

میستار و همکاران (۲۰۱۴) راهبردهای یادگیری مهارت نوشتاری انگلیسی را در میان دانش‌آموزان دبیرستانی در اندونزی مورد بررسی قرار دادند. نمونه‌ی آماری پژوهش آنان ۷۶۶ دانش‌آموز سال دوم دبیرستان بود که ۴ ساعت در هفته کلاس زبان انگلیسی (به‌عنوان زبان خارجی) داشتند. هدف این کلاس‌ها، آموزش چهار مهارت زبانی با تأکید بر ارتباط گفتاری و نوشتاری بود. از زبان‌آموزان خواسته شد که

^۱. Argumentative writing accuracy

به یک پرسش‌نامه مربوط به سنجش راهبردهای مهارت نوشتاری و یک خودارزیاب^۱ پاسخ دهند. قابل ذکر است پرسش‌نامه‌ی پژوهش از نوع محقق‌ساخته بود. نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهای خودکنترلی^۲، تمرکز زبانی^۳، تمرکز بر فرایند اجتماعی^۴، تمرکز بر معنا^۵، توسعه‌ی واژه‌ها^۶، فراشناختی^۷، پردازش ذهنی^۸ از جمله راهبردهای مورد استفاده‌ی زبان‌آموزان بودند. همچنین نتایج بیانگر این بود که زبان‌آموزان موفق در مقایسه با زبان‌آموزان ناموفق از راهبردهای بیشتری استفاده می‌کردند.

ویسچگول (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان داد که آموزش ترکیبی یک راهبرد فراشناختی و یک راهبرد شناختی باعث تقویت مهارت نوشتاری دانشجویان می‌شود. بدین منظور، وی از ۶۰ دانشجوی آلمانی مقطع کارشناسی رشته‌ی روان‌شناسی استفاده کرد و آن‌ها را به سه گروه تقسیم کرد که هر سه گروه در زمینه‌ی ساختار متن آموزش‌های یکسانی را دیده بودند. از این سه گروه یک گروه آزمایش انتخاب شد. این گروه طی فرایند نوشتن با راهبرد فراشناختی خودکنترلی آشنا شد. دو گروه دیگر گروه‌های کنترل بودند که یک گروه هیچ‌گونه راهنمایی خاصی دریافت نکرد و گروه دوم با راهبرد شناختی خلاصه‌سازی^۹ آشنا شد. قابل ذکر است که از هر سه گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته شده بود. درنهایت، تحلیل داده‌های پژوهش آنان حاکی از آن بود که دانشجویانی که با راهبرد فراشناختی خودکنترلی آشنا شدند نسبت به دو گروه دیگر در فراگیری مهارت نوشتاری و نیز کیفیت متن‌هایی که نوشته بودند، در سطح بالاتری قرار داشتند.

۳. مبانی نظری

۳.۱. تعریف راهبردهای یادگیری زبان

بر اساس نظریه‌ی یادگیری مهارت اندرسن (۱۹۸۵) راهبردهای یادگیری از جمله مهارت‌های پیچیده شناختی هستند که از دانش بیانی آغاز می‌شوند و مرحله‌به‌مرحله به دانش فرایندی تبدیل می‌گردند و این روند شامل مراحل شناختی، ارتباطی و خودکارشدگی می‌شود. فراگیری مهارت‌های یادگیری با مرحله‌ی شناختی شروع می‌شود. در این مرحله، مجموعه‌ای از فعالیت‌های آگاهانه انجام می‌شود و فرد دانش بیانی را فرا می‌گیرد. این دانش برای کنش ماهرانه کافی نیست و در این مرحله کنش با اشتباه همراه است. در

1. a self-assessment

2. self-monitoring

3. language-focusing

4. social process-focusing

5. meaning-focusing

6. vocabulary developing

7. metacognitive commencement

8. mental processing

9. summarization

مرحله‌ی ارتباطی، پیشرفت بسندگی زبانی موجب می‌شود خطاها به تدریج از بین بروند و میان مؤلفه‌های متفاوت مهارت پیوند برقرار شود؛ گرچه در این مرحله، دانش بیانی به دانش فرایندی تبدیل شده است؛ اما خطاها کاملاً محو نشده‌اند. در مرحله خودکارشدگی، کنش مهارت‌ها خودکارتر می‌شود و خطاها از بین می‌روند و در نتیجه پردازش‌های آگاهانه به حداقل می‌رسد (نقل از تاج‌الدین، ۲۰۰۱: ۳۵).

به باور اومالی و چاموت (۱۹۹۰)، در چارچوب نظریه‌ی یادگیری اندرسن (۱۹۸۵)، راهبردهای زبان‌آموزی مهارت‌هایی هستند که ابتدا به صورت دانش بیانی کسب می‌شوند و در نهایت با تمرین بسیار به دانش فرایندی تبدیل می‌گردند.

اندرسن (۲۰۰۵) تعریف ساده‌تری ارائه می‌دهد: «راهبردها اقدامات آگاهانه‌ای هستند که زبان‌آموزان برای بهبود زبان‌آموزی به کار می‌برند». به باور وی زبان‌آموزان برای انتخاب بهترین راهبردها در موقعیت‌های ویژه دست به انتخاب می‌زنند. وی در کوشش برای توصیف و تبیین راهبردهای زبان‌آموزی از استعاره‌ی ارکستر در موسیقی استفاده می‌کند؛ ارکستری که همه‌ی آلات موسیقی با هماهنگی هم می‌نوازند تا موسیقی زیبا حاصل شود. به نظر او زبان‌آموزان موفق نسبت به سایر زبان‌آموزان دامنه وسیع‌تری از راهبردها را مورد استفاده قرار می‌دهند (نقل از اندرسن، ۲۰۰۸: ۹۹).

با توجه به استدلال دورنی (۲۰۰۵)، راهبردها مفهوم تناسب^۱ را دربرمی‌گیرند. منظور از تناسب این است است که زبان‌آموز دشواری‌ها را شناسایی می‌کند و متناسب با فعالیت‌های خاص و در زمان مناسب، از راهبردهای مناسب آن فعالیت بهره می‌برد. به باور وی، در رابطه با کنش‌گر، یعنی زبان‌آموز، راهبردهای زبان‌آموزی واقعیتی نسبی هستند؛ زیرا راهکارهای خاص ممکن است برای فردی راهبردی و برای فردی دیگر غیرراهبردی باشند.

به باور ماکارو (۲۰۰۶) نیز راهبردها یادگیری را مؤثرتر نمی‌سازند، بلکه در واقع بدون راهبردها یادگیری صورت نمی‌پذیرد. در حقیقت راهبردهای یادگیری ابزارهایی هستند که زبان‌آموز برای یادگیری زبان از آن‌ها استفاده می‌کند (روبین ۱۹۷۵: ۴۳).

۲.۳. انواع راهبردهای یادگیری زبان

ساختار طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری از تلاش برای تعیین ویژگی‌های یک یادگیرنده موفق پدیدار شد که تاکنون چندین طبقه‌بندی از سوی پژوهشگران و دانشمندان مختلف ارائه شده است: روبین (۱۹۸۷: ۲۳) راهبردهای یادگیری زبان را به سه گروه تقسیم می‌کند: (۱) راهبردهای یادگیری: الف) راهبردهای یادگیری شناختی و ب) راهبردهای یادگیری فراشناختی، ۲) راهبردهای ارتباطی، ۳) راهبردهای اجتماعی. اومالی و چاموت (۱۹۹۰: ۱۰۹)، در خصوص راهبردهای یادگیری زبان دسته‌بندی زیر را ارائه می‌دهند: (۱) راهبردهای

^۱. coordination

فراشناختی (۲) راهبردهای شناختی (۳) راهبردهای عاطفی- اجتماعی. استرن (۱۹۹۲) راهبردهای یادگیری زبان را به‌صورت زیر طبقه‌بندی می‌کند: (۱) راهبردهای مدیریت و برنامه‌ریزی، (۲) راهبردهای شناختی، (۳) راهبردهای ارتباطی-تجربه‌ای، (۴) راهبردهای میان فردی و (۵) راهبردهای عاطفی. آکسفورد (۱۹۹۲): ۸۳، نظامی از راهبردهای زبانی را ارائه داده است که جامع بوده و مفصل‌تر از دیگر مدل‌های طبقه‌بندی است (جونز ۱۹۹۸: ۱۱۹). آکسفورد (۱۹۹۰) راهبردها را (جدول ۱) به‌صورت زیر به دو گروه اصلی راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم یادگیری زبان دسته‌بندی می‌کند که هر یک شامل سه زیرگروه است:

(۱) راهبردهای مستقیم: الف) راهبردهای حافظه‌ای، ب) راهبردهای شناختی، پ) راهبردهای جبرانی.
(۲) راهبردهای غیرمستقیم: الف) راهبردهای فراشناختی، ب) راهبردهای عاطفی، ج) راهبردهای اجتماعی.
«راهبردهای مستقیم» عبارتند از: راهبردهایی که به‌طور مستقیم در یادگیری زبان هدف دخیل هستند و نیازمند اندیشیدن به زبان هدف هستند، ولی راهبردهای «غیرمستقیم» از طریق تمرکز، برنامه‌ریزی، ارزیابی فرصت‌ها، کنترل اضطراب، افزایش همکاری و درک دیگران و سایر ابزارها به گونه‌ای غیرمستقیم، یادگیری زبان را تقویت می‌کنند.

راهبردهای مستقیم شامل سه گروه اصلی راهبرد است و راهبردهای غیرمستقیم نیز سه گروه اصلی را دربرمی‌گیرد (در مجموع شش گروه اصلی راهبردها) که هر دو گروه راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم یادگیری زبان به‌طور کلی ۶۰ راهبرد را در برمی‌گیرند. این راهبردها در تمام موقعیت‌های مربوط به یادگیری زبان کارآمد بوده و برای هر چهار مهارت زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن، و شنیدن) قابل اجرا است (آکسفورد ۱۹۹۰: ۱۳۵).

از میان راهبردهای مطرح شده، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر سه گروه از راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان (فراشناختی، اجتماعی و عاطفی) بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیر ایرانی می‌پردازد.

۳.۲.۱. انواع راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان

راهبردهای غیر مستقیم یادگیری زبان شامل سه گروه راهبرد فراشناختی، عاطفی و اجتماعی است.

۳.۲.۱.۱. راهبردهای فراشناختی

راهبردهای فراشناختی عبارتند از: الف) تمرکز بر یادگیری، ب) ترتیب‌دهی یادگیری و برنامه‌ریزی درخصوص آن، پ) ارزیابی یادگیری.

هر یک از این سه راهبرد مشتمل بر چندین راهبرد است که به اختصار در زیر ارائه می‌گردد:

۳.۲.۱.۱.۱. تأکید بر یادگیری

این گروه از راهبردها که مشتمل بر سه راهبرد است به زبان‌آموز کمک می‌کند که توجه و توان خود را روی تکالیف، فعالیت‌ها، مهارت‌ها و مطالب زبانی خاص متمرکز کند. درواقع، به‌کارگیری و استفاده از این راهبردها نوعی تمرکز در یادگیری زبان را فراهم می‌سازد (آکسفورد ۱۹۹۰: ۱۳۸).

الف) مرور دانسته‌ها و مطالب پیشین و ارتباطدهی آن‌ها با مطالب جدید: این راهبرد عبارت است از: مرور یک مفهوم، اصل یا مجموعه‌ای از مطالب کلیدی در فعالیت زبانی ارائه‌شده و ارتباطدهی آن با مطالب یا دانسته‌های پیشین. این راهبرد در هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده بوده و به شیوه‌های مختلفی قابل اجرا است، ولی بهتر آن است که این سه مرحله‌ی زیر را دنبال کند: آگاهی از دلیل انجام فعالیت، ایجاد و ساخت واژه‌های مورد نیاز و ارتباطدهی (همان‌جا: ۱۵۲-۱۵۴).

ب) توجه کردن: استفاده از این راهبرد برای هر چهار مهارت زبانی ضروری است. این راهبرد به دو صورت است: توجه مستقیم و توجه انتخابی. توجه مستقیم عبارت است از: تصمیم‌گیری پیشین پیرامون توجه کلی به یک تکلیف زبانی و حذف عواملی که موجب حواس‌پرتی می‌شوند. توجه انتخابی نیز عبارت است از: توجه به جنبه‌های خاص زبان یا توجه به جزئیات یک موقعیت یا ساختار (همان‌جا: ۱۵۴-۱۵۵).

پ) تأخیر در تولید گفتار به منظور تمرکز بر شنیدار: این راهبرد در خصوص دو مهارت صحبت کردن و شنیدن قابل اجرا است. این راهبرد چندان نیاز به آموزش ندارد؛ چون زبان‌آموزان به خودی خود تا مدت‌ها (از یک ساعت تا چند ماه) صحبت به زبان هدف را به تأخیر انداخته و فقط گوش می‌دهند. برخی نظریه‌پردازان «دوران سکوت» و تأخیر در گفتار را به‌عنوان بخشی از برنامه‌ی درسی قرار می‌دهند، اما بحث این است که آیا همه‌ی دانش‌آموزان به آن نیاز دارند یا نه (همان‌جا: ۱۵۵-۱۵۶).

۲.۱.۲.۳. برنامه‌ریزی برای یادگیری

این گروه شامل راهبردهای زیر است. این راهبردها به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا یادگیری‌شان را به‌گونه‌ای سازماندهی و برنامه‌ریزی کنند که بیشترین بازده را در پی داشته باشد. این راهبردها عبارتند از:

۱) آگاهی پیرامون چگونگی یادگیری زبان: این راهبرد برای هر چهار مهارت زبانی قابل اجرا است. به کمک مطالعه‌ی کتاب‌ها، اینترنت و صحبت با دیگران می‌توان اطلاعاتی را در زمینه‌ی چگونگی یادگیری زبان جمع‌آوری کرد تا زبان‌آموز بتواند یادگیری خود را در مورد زبان اصلاح کند (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۱۵۶).

۲) سازماندهی کردن: این راهبرد برای هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده بوده و عبارت است از: شناخت بهترین شرایط برای یادگیری زبان جدید. در این راهبرد، چگونگی ایجاد یک برنامه‌ی زمانی مناسب، چگونگی ایجاد محیط فیزیکی مناسب جهت یادگیری در کلاس و خانه و نیز مزایای استفاده از دفترچه یادداشت برای زبان‌آموزان توضیح داده می‌شود (همان‌جا).

۳) تعیین اهداف کلی و جزئی: این راهبرد عبارت است از: تعیین اهداف یادگیری زبان. این اهداف می‌توانند به‌صورت اهداف کلی و طولانی مدت (از قبیل توانایی به‌کارگیری زبان در مکالمات غیررسمی تا انتهای سال) یا اهداف جزئی و کوتاه‌مدت (از قبیل اتمام خواندن یک داستان کوتاه تا روز جمعه) باشند. این راهبرد برای هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است (همان‌جا: ۱۵۷-۱۵۸).

۴) تعیین هدف یک تکلیف زبانی: این راهبرد برای هر چهار مهارت زبانی قابل اجرا بوده و تعیین هدف یک تکلیف زبانی خاص در حیطه خواندن، نوشتن، صحبت کردن یا شنیدن را دربرمی‌گیرد؛ به‌عنوان مثال، صحبت با صندوق‌دار برای خرید یک بلیت قطار. گاهی به این راهبردها مهارت‌های هدفمند گفته می‌شود (همان‌جا: ۱۵۸-۱۵۹).

۵) برنامه‌ریزی درخصوص تکلیف زبانی: این راهبرد درخصوص هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده بوده و عبارت است از: برنامه‌ریزی درخصوص مؤلفه‌ها و نقش‌های زبانی تکلیف یا موقعیت مورد نظر. این راهبرد شامل چهار مرحله است: تعیین و تشخیص ماهیت کلی تکلیف، تعیین الزامات خاص آن، منابع زبانی موجود در فرد و تعیین سایر مؤلفه‌ها و نقش‌های زبانی درخصوص تکلیف یا موقعیت (همان‌جا: ۱۵۹-۱۶۰).

۶) ایجاد فرصت جهت تمرین و ممارست: این راهبرد عبارت است از: ایجاد فرصتی جهت تمرین زبان جدید در موقعیت‌های طبیعی از قبیل رفتن به سینما در محیط زبان دوم/خارجی، شرکت در مهمانی که زبان هدف در آنجا گفتگو می‌شود و یا شرکت در یک انجمن اجتماعی بین‌المللی. تفکر آگاهانه به زبان هدف نیز امکان ممارست را فراهم می‌سازد. این راهبرد را می‌توان برای هر چهار مهارت زبانی به‌کار گرفت (همان‌جا: ۱۶۰).

۳.۲.۱.۱.۳. ارزیابی یادگیری

این مجموعه مشتمل بر ۲ راهبرد است که هر دو به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا کنش زبانی‌شان را مورد بررسی قرار دهند. یک راهبرد عبارت است از: توجه به خطاها و تصحیح آن‌ها و راهبرد دیگر عبارت است از: ارزیابی پیشرفت کلی.

۱) خودکنترلی: این راهبرد درخصوص هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است و تشخیص خطاها در هنگام درک یا تولید زبان جدید، کشف منشأ خطاهای مهم و تلاش جهت رفع آن‌ها را دربرمی‌گیرد (همان‌جا: ۱۶۱).

۲) خودسنجی: این راهبرد عبارت است از: ارزیابی فرد از پیشرفتش در زبان جدید که می‌تواند به‌صورت سنجش پیشرفت کلی یا سنجش پیشرفت در هر یک از چهار مهارت باشد. این راهبرد را می‌توان برای هر چهار مهارت زبانی به‌کار برد (همان‌جا: ۱۶۲).

۳.۲.۱.۲. راهبردهای عاطفی

در طبقه‌بندی آکسفورد (۱۹۹۰) راهبردهای عاطفی شامل: راهبرد کاهش اضطراب، خودترغیبی و ارزیابی احساسات است.

۳.۲.۱.۲.۱. کاهش اضطراب

آکسفورد راهبردهایی زیر را برای کاهش اضطراب معرفی می‌کند:

الف) استفاده از آرمیدگی تدریجی، تنفس عمیق، یا مدیتیشن: از این راهبرد می‌توان برای هر چهار مهارت زبانی استفاده کرد (همان‌جا: ۱۶۴).

ب) گوش دادن به موسیقی آرام: از این راهبرد می‌توان پیش از انجام هرگونه تکلیف استرس‌زا در هر یک از چهار مهارت زبانی استفاده کرد (همان‌جا).

پ) خندیدن (از طریق تماشای یک فیلم کمدی یا خواندن یک کتاب فکاهی یا طنز و غیره): این خندیدن می‌تواند با گفتن یک لطیفه از سوی مدرس ایجاد شود و یا با استفاده از ایفای نقش، بازی‌های کلاسی و فعالیت دانش‌آموزان در حین یادگیری صورت پذیرد. این راهبرد را می‌توان برای هر چهار مهارت زبانی مورد استفاده قرار داد (همان‌جا: ۱۶۴-۱۶۵).

۳.۲.۱.۲.۳. خودترغیبی

زبان‌آموز علاوه بر تشویق بیرونی از سوی دیگران، به تشویق درونی نیز نیاز دارد. درواقع گاهی نیاز است که زبان‌آموز برای یادگیری زبان جدید، روحیه خویش را تقویت نماید. این کار به روش‌های زیر امکان‌پذیر است: الف) بیان جملات و عبارات مثبت یا نوشتن آن‌ها: این راهبرد اعتماد به نفس فرد را نسبت به زبان جدید افزایش می‌دهد و موجب پیشرفت در هر چهار مهارت زبانی می‌شود (همان‌جا: ۱۶۵).

۱) ریسک‌پذیری منطقی: این راهبرد برای هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است و به این معنا است که زبان‌آموز بتواند در مورد پاسخ آگاهانه‌ی خود، بدون توجه به احتمال اشتباه بودن آن، ریسک کند. ریسک‌پذیری به معنای ریسک‌های غیرضروری از جمله حدس تصادفی یا صحبت نامربوط به بحث نیست؛ بلکه به این معنا است که با تصمیم‌گیری آگاهانه و قضاوت منطقی همراه باشد (همان‌جا: ۱۶۶).

۲) پاداش‌دهی به خود: زبان‌آموزان اغلب دوست دارند در ازای موفقیت‌شان پاداشی از سوی مدرس (به‌صورت نمره، امتیاز و غیره) یا دیگران دریافت کنند، ولی علاوه بر پاداش بیرونی، پاداش درونی نیز مورد نیاز است؛ این پاداش نباید حتماً مادی یا ملموس باشد، بلکه زبان‌آموزان باید یاد بگیرند که حتی لذت بردن از اجرای درست فعالیت یا موفقیت در زبان جدید نیز نوعی پاداش است. این راهبرد نیز درخصوص هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است (همان‌جا).

۳.۲.۱.۲.۳. ارزیابی احساسات

چهار راهبرد زیر به زبان‌آموز کمک می‌کند که احساسات، انگیزش و نگرش‌های خود را در بسیاری از موارد ارزیابی کند. این راهبردها به‌خصوص در تشخیص نگرش‌ها و احساسات منفی که بازدارنده پیشرفت در یادگیری زبان هستند، مؤثرند (همان‌جا: ۱۴۴).

۱) گوش دادن به صدای بدن: به پیام‌ها و علائم ارائه شده از سوی بدنتان دقت کنید. این علائم ممکن است منفی بوده و بازتاب استرس، دلهره و نگرانی‌تان باشند یا این‌که برعکس مثبت بوده و بیانگر خوشحالی، آرامش و علاقه‌ی شما باشند. این راهبرد برای هر چهار مهارت زبانی قابل اجرا است (همان‌جا: ۱۶۷).

۲) استفاده از فهرست بازبینی: به کمک یک فهرست بازبینی، احساسات، نگرش‌ها و انگیزش خود را در یادگیری زبان به‌طور کلی و در انجام تکالیف زبانی خاص به‌طور جزئی بررسی کنید. زبان‌آموزان می‌توانند این فهرست را در خانه تکمیل کرده یا این‌که ۱۰ دقیقه از زمان کلاس را به آن اختصاص دهند. این راهبرد را می‌توانند در هر چهار مهارت زبانی به‌کارگیرند (همان‌جا).

۳) یادداشت خاطرات روزانه در زمینه‌ی یادگیری زبان: این راهبرد برای هر چهار مهارت زبانی قابل اجرا است. در این راهبرد زبان‌آموزان احساسات، نگرش‌ها و ادراکات خود را به‌صورت گزارش یا خاطرات روزانه یادداشت می‌کنند. از این طریق می‌توان دریافت که به نظر زبان‌آموزان کدام راهبردها برای کدام مهارت‌ها کارآمد هستند و برعکس. برخی زبان‌آموزان تمایل دارند که نظرات خود را برای سایرین بخوانند؛ بنابراین، می‌توان یک یا دو بار در هفته را به بحث گروهی در این خصوص اختصاص داد (همان‌جا: ۱۶۷-۱۶۸).

۴) مطرح کردن احساسات با فردی دیگر: یادگیری زبان دشوار است و زبان‌آموزان اغلب نیاز دارند که احساسات و نگرش‌های خود را با دیگران در میان بگذارند؛ با استفاده از راهبردهای نوشتن خاطرات و فهرست بازبینی این کار امکان‌پذیر است. در این حالت، علاوه بر بیان احساسات از ویژگی‌های یک زبان‌آموز خوب نیز مطلع می‌شوند. این راهبرد را می‌توان برای هر چهار مهارت مورد استفاده قرار داد (همان‌جا: ۱۶۸).

۳.۱.۲.۳. راهبردهای اجتماعی

از آنجایی که زبان یک رفتار اجتماعی محسوب می‌شود، یادگیری زبان نیز نیازمند تعامل با دیگران و استفاده از راهبردهای اجتماعی مناسب است. برخی گمان می‌کنند که راهبردهای اجتماعی فقط برای مهارت‌های شنیدن و صحبت کردن کاربرد دارند؛ در حالی که این راهبردها برای هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده هستند. راهبردهای اجتماعی عبارتند از:

۳.۱.۲.۳.۱. سؤال پرسیدن

این گروه از راهبردهای یادگیری زبان عبارتند از: سؤال پرسیدن از فردی دیگر از جمله مدرس، گویشور بومی یا حتی یک هم‌کلاسی موفق، به‌منظور توضیح و شفاف‌سازی مطلب یا تصحیح آن. این گروه شامل دو راهبرد است:

الف) تقاضای توضیح و تأیید: این راهبرد در دو مهارت خواندن و شنیدن (به‌ویژه در تمرین‌های جورچینی مربوط به این دو مهارت) قابل اجرا است؛ به‌عنوان نمونه، تقاضای توضیح در مهارت شنیدن به

این صورت است که زبان‌آموز از فرد سخن‌گو می‌خواهد تا سخن خود را تکرار کرده، آن را بسط داده، یا درخصوص آن توضیح دهد. درخواست تأیید در مهارت شنیدن نیز به این صورت است که زبان‌آموز با سؤال کردن می‌تواند در زمینه‌ی صحت درک خود از مطلب شنیداری اطمینان یابد (همان‌جا: ۱۶۹).

ب) تقاضای تصحیح: این راهبرد اغلب درخصوص مهارت‌های صحبت کردن و نوشتن قابل استفاده است؛ زیرا اکثر اشتباهات واضح و آشکار در زبان جدید مربوط به مهارت‌های تولیدی است. زبان‌آموز می‌تواند از فرد دیگری بخواهد خطاهای او را تصحیح کند، البته این اصلاح نباید به گونه‌ای باشد که مثلاً در مهارت صحبت کردن، فرد اصلاح‌کننده تبدیل به یک «مراقب گفتار» شود. در مهارت نوشتار نیز زبان‌آموز می‌تواند اشکالات خود را بپرسد، که در این حالت نوع تصحیح و میزان آن به سطح زبان‌آموز و هدف نوشتار بستگی دارد (همان‌جا: ۱۷۰).

۳.۲.۱.۲.۳. مشارکت و همکاری با دیگران

این مشارکت و همکاری می‌تواند به دو صورت باشد:

۱) مشارکت با هم‌کلاسی‌ها: در هریک از چهار مهارت زبانی می‌توان از این راهبرد استفاده کرد. بسیاری از بازی‌ها و فعالیت‌ها دانش‌آموزان را به کار گروهی و مشارکت با هم‌کلاسی‌هایشان وادار می‌کند و توانایی‌های آن‌ها را در این خصوص به چالش می‌کشد (همان‌جا: ۱۷۱).

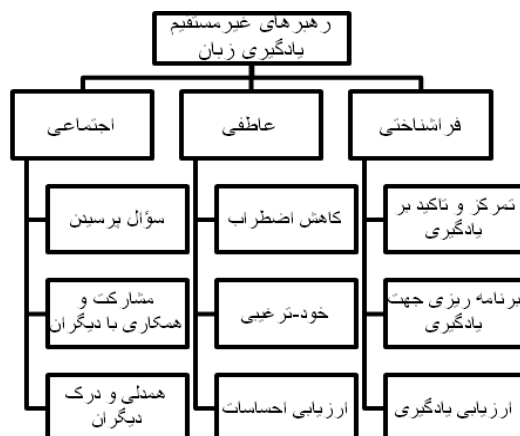
۲) مشارکت با سخن‌گویانی ماهر در زبان جدید: این راهبرد نیز برای هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است. درخصوص مهارت شنیدن و صحبت کردن، زبان‌آموز سعی می‌کند طی مراحل ارتباط خود را با سخن‌گوی ماهر زبان افزایش دهد. در ارتباط با مهارت خواندن و نوشتن نیز ممکن است در کلاس، طی سفر، در محل کار و این‌گونه موقعیت‌ها از این راهبرد استفاده کند (همان‌جا: ۱۷۱-۱۷۲).

۳.۳.۱.۲.۳. همدلی و درک دیگران

تولید زبان جدید و درک آن مستلزم درک سخن‌گویان آن زبان و همدلی با آن‌ها است. در این خصوص باید از فرهنگ آن‌ها و احساسات و افکارشان آگاهی داشت. این مسئله به دو شیوه صورت می‌پذیرد:

۱) درک فرهنگی: این راهبرد درخصوص هر چهار مهارت زبانی قابل اجرا است؛ به‌عنوان نمونه، دانش پیشین پیرامون فرهنگ جدید موجب می‌شود که زبان‌آموزان مطالب خواندنی و شنیدنی را بهتر درک کنند (همان‌جا: ۱۷۲).

۲) آگاهی از افکار و احساسات دیگران: راهبرد آگاهی از افکار و احساسات دیگران نیز درخصوص هر چهار مهارت زبانی قابل اجرا است (همان‌جا: ۱۷۳).



جدول ۱. انواع راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان بر مبنای طبقه‌بندی آکسفورد (۱۹۹۰)

۴. روش پژوهش

۴.۱. نمونه‌ی پژوهش و روش اجرا

روش نمونه‌گیری در این پژوهش به‌صورت تصادفی خوشه‌ای بوده است؛ بدین منظور، از بین چهار مرکز آموزش زبان فارسی در ایران (دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) در قزوین، دانشگاه فردوسی در مشهد، مؤسسه‌ی دهخدا و دانشگاه شهید بهشتی در تهران)، فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵) در شهر قزوین به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از میان فارسی‌آموزان این مرکز نیز ۴۲ فارسی‌آموز زن و مرد در دوره‌ی پیشرفته انتخاب شدند. به این ترتیب، نمونه‌ی آماری پژوهش، متشکل از ۴۲ فارسی‌آموز عربی‌زبان زن و مرد بود که در بازه‌ی سنی ۱۸-۲۰ سال قرار داشتند و در ترم پاییز ۹۵ در دوره‌ی پیشرفته مشغول یادگیری زبان فارسی بودند که در همین مرکز از دوره‌ی عمومی زبان فارسی به دوره‌ی پیشرفته راه یافته بودند. ابتدا پیش از اجرای پرسش‌نامه، به‌منظور آشنایی فارسی‌آموزان غیرایرانی، توضیحاتی در ارتباط با پرسش‌نامه ارائه شد؛ سپس از فارسی‌آموزان خواسته شد تا با دقت پرسش‌نامه را کامل کرده و تا آنجاکه ممکن است هیچ گزینه‌ای را بی‌پاسخ نگذارند. پاسخ‌ها طبق مقیاس لیکرت تقسیم‌بندی شده بود. در پایان نیز پاسخ‌های فارسی‌آموزان کدگذاری شد و درنهایت داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. همچنین برای تعیین رابطه‌ی به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی با میزان موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نوشتن، از میانگین نمرات حاصله از آزمون‌های کلاسی این فارسی‌آموزان در درس نگارش استفاده شد. قابل ذکر است این آزمون‌ها با شرایطی منطبق بر آزمون پایان ترم و در ترم پاییز ۹۵ برگزار گردید.

۲.۴. ابزار گردآوری داده‌ها

۲.۴.۱. پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰)

این پرسش‌نامه دارای دو نسخه ۵۰ و ۸۰ سؤالی است که نسخه ۸۰ سؤالی آن برای زبان‌آموزانی که زبان اول آن‌ها انگلیسی است و در حال یادگیری یک زبان دیگر هستند به کار می‌رود و نسخه ۵۰ سؤالی آن برای زبان‌آموزانی استفاده می‌شود که زبان اول متفاوت دارند و در حال یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم/خارجی هستند. این پرسش‌نامه به‌طور کلی دارای شش بخش است که سه بخش نخست میزان استفاده از راهبردهای مستقیم و سه بخش بعدی میزان استفاده از راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان را نشان می‌دهد.

در این پژوهش از نسخه ۵۰ سؤالی استفاده شده است؛ زیرا زبان اول فارسی‌آموزان متفاوت بوده و همه در حال یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم بودند. همچنین، برای بررسی تأثیر راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان (فراشناختی، اجتماعی و عاطفی) بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی در درس نگارش، از بخش چهارم، پنجم، و ششم پرسش‌نامه استفاده شد. قابل ذکر است که این پرسش‌نامه قبلاً توسط نگارنده مقاله به زبان فارسی ترجمه و ساده‌سازی شده و روایی و پایایی آن محاسبه شده بود. (وکیلی‌فرد و خالقی‌زاده، ۱۳۹۱). بخش چهارم پرسش‌نامه شامل سؤالات ۳۰ تا ۳۸ و در زمینه‌ی راهبردهای فراشناختی، بخش پنجم شامل سؤالات ۳۹ تا ۴۴ و در زمینه‌ی راهبردهای عاطفی و بخش ششم شامل سؤالات ۴۵ تا ۵۰ و در زمینه‌ی راهبردهای اجتماعی است.

۲.۴.۲. شاخص موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش

در این پژوهش، میانگین نمرات زبان‌آموزان در آزمون‌های کلاسی درس نگارش در ترم پاییز ۹۵، به‌عنوان ملاک و شاخصه‌ی موفقیت‌شان در مهارت نوشتن در نظر گرفته شده است. این آزمون‌ها توسط مدرس باتجربه مهارت نگارش و طی ترم تحصیلی اجرا شده‌اند. قابل ذکر است که روال طرح و برگزاری آزمون‌های کلاسی منطبق بر آزمون پایان‌ترم بود. در تصحیح آزمون‌ها نیز از ملاک‌های ارزشیابی تصویب شده در مهارت نگارش که توسط استادان با تجربه در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۹) قزوین در نظر گرفته شده بود، استفاده گردید؛ از این‌رو، می‌توان گفت نمرات حاصل از مهارت نگارش قابل تأیید بوده است.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری شده توسط پرسش‌نامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و درخصوص فرضیات مطرح شده نتیجه‌گیری آماری شده است. این پژوهش شامل پنج فرضیه است که با استفاده از نرم افزار اسپاس

تجزیه و تحلیل شده‌اند. جهت تحلیل فرضیه‌ها از آزمون کلموگروف اسمیرنوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شده است. آزمون کولموگروف اسمیرنوف روشی برای تعیین همگونی اطلاعات تجربی با توزیع‌های آماری منتخب است؛ بنابراین، آزمون کولموگروف اسمیرنوف روشی برای تشخیص نرمال بودن توزیع فراوانی مشاهدات جمع‌آوری شده است. نتایج این آزمون در جدول شماره‌ی (۲) آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

متغیرها	آماره آزمون	سطح معنی داری
راهبرد فراشناختی	۰٫۶۱۹	۰٫۸۳۸
راهبرد عاطفی	۰٫۵۹۸	۰٫۸۶۷
راهبرد اجتماعی	۰٫۶۲۶	۰٫۸۲۹
مهارت نگارش	۰٫۶۸۲	۰٫۷۴۱

در جدول فوق با توجه به این‌که سطح معناداری آزمون مربوط به تمام متغیرها بالاتر از ۰٫۰۵ است، ادعای نرمال بودن متغیرهای پژوهش پذیرفته شده است.

برای بررسی فرضیه‌ی اول پیرامون رابطه‌ی بین به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی و موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش، با توجه به نرمال بودن و کمی بودن متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون پیرسون مربوط به به‌کارگیری راهبرد فراشناختی و موفقیت در مهارت نگارش

ضریب پیرسون	سطح معنی داری
۰٫۴۰۸	۰٫۰۰۰

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول (۳)، ضریب همبستگی بین به‌کارگیری راهبرد فراشناختی و موفقیت در مهارت نگارش برابر با ۰٫۴۰۸ و سطح معنی‌داری کمتر از ۰٫۰۵ است؛ بنابراین، می‌توان گفت رابطه‌ی معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد.

درخصوص بررسی رابطه‌ی بین به‌کارگیری راهبردهای عاطفی و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، با توجه به این‌که متغیرهای به‌کارگیری راهبردهای عاطفی و موفقیت در مهارت نگارش نرمال و کمی است؛ بنابراین، برای بررسی این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون پیرسون بین به‌کارگیری راهبرد عاطفی و موفقیت در مهارت نگارش

ضریب پیرسون	سطح معنی داری
۰٫۰۲۷	۰٫۸۶۴

در جدول شماره‌ی (۴)، با توجه به نتایج آزمون پیرسون، ضریب همبستگی بین به‌کارگیری راهبردهای عاطفی و موفقیت در مهارت نگارش برابر با ۰٫۰۲۷ و سطح معنی‌داری بیشتر از ۰٫۰۵ است؛ بنابراین، می‌توان گفت رابطه‌ی معنی‌داری بین این دو متغیر وجود ندارد.

برای بررسی فرضیه‌ی سوم پیرامون رابطه‌ی بین به‌کارگیری راهبردهای اجتماعی و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون پیرسون بین به‌کارگیری راهبرد اجتماعی و موفقیت در مهارت نگارش

ضریب پیرسون	سطح معنی‌داری
۰،۰۳۹	۰،۸۰۵

همان‌گونه که در جدول شماره‌ی (۵) نشان داده شده است، با توجه به نتایج آزمون پیرسون، ضریب همبستگی بین به‌کارگیری راهبردهای اجتماعی و موفقیت در مهارت نگارش برابر با ۰،۰۳۹ و سطح معنی‌داری بیشتر از ۰،۰۵ است؛ بنابراین، می‌توان گفت رابطه‌ی معنی‌داری بین این دو متغیر وجود ندارد. برای بررسی فرضیه‌ی چهارم یعنی رابطه‌ی بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای غیرمستقیم (راهبردهای فراشناختی، عاطفی و اجتماعی) و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش نیز از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۶. نتایج آزمون پیرسون بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای غیرمستقیم و موفقیت در مهارت نگارش

ضریب پیرسون	سطح معنی‌داری
۰،۱۵۴	۰،۰۸۳

همان‌گونه که در جدول شماره‌ی (۶) مشاهده می‌شود، با توجه به نتایج به دست آمده، ضریب همبستگی بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای غیرمستقیم و موفقیت در مهارت نگارش برابر با ۰،۱۵۴ و سطح معنی‌داری بیشتر از ۰،۰۵ است؛ بنابراین، می‌توان گفت رابطه‌ی معنی‌داری بین این دو متغیر وجود ندارد. برای بررسی سهم به‌کارگیری هریک از راهبردهای غیرمستقیم در پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش از رگرسیون ساده استفاده شده است. با توجه به فرضیات اول تا سوم تنها بین به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی و موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد و دیگر راهبردها رابطه‌ی معنی‌داری با موفقیت در مهارت نگارش ندارند؛ بنابراین در این قسمت فقط به بررسی سهم به‌کارگیری راهبرد فراشناختی در موفقیت در مهارت نگارش پرداخت شده است که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۷. نتایج همبستگی در مدل رگرسیونی

ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R^2)	آماره دوربین واتسون
۰،۴۰۸	۰،۱۶۶	۱،۹۰۶

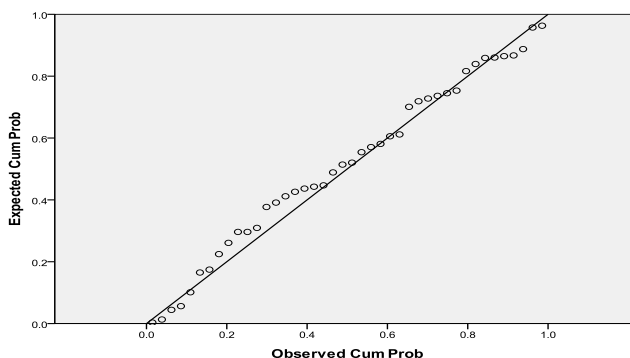
در جدول شماره‌ی (۷) بر اساس نتیجه‌ی به دست آمده، ضریب تعیین مدل برابر ۰،۱۶۶ است و این نشان می‌دهد که ۱۶،۰۶ درصد تغییرات موفقیت در مهارت نگارش توسط به‌کارگیری راهبرد فراشناختی

پیش‌بینی می‌شود. همچنین مقدار آماره‌ی دوربین واتسون بین ۱،۵ تا ۲،۵ قرار دارد؛ بنابراین استقلال باقیمانده‌ها پذیرفته می‌شود.

جدول ۸. تحلیل واریانس مربوط به به کارگیری راهبرد فراشناختی و موفقیت در مهارت نگارش

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۴۴۸،۱۷	۱	۴۴۸،۱۷	۶۲۸،۶۷	۰،۰۰۰
باقیمانده‌ها	۳۲۹،۱۰	۴۰	۲۵۸،۰		
مجموع	۷۷۷،۲۷	۴۱			

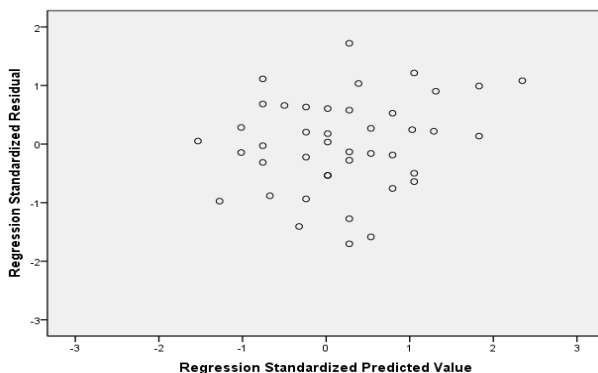
در جدول شماره‌ی (۸) با توجه به نتیجه‌ی حاصل از تحلیل واریانس مشاهده می‌شود که آماره‌ی آزمون برابر با ۶۷،۶۲۸ و سطح معنی‌داری برابر ۰،۰۰۰ که کمتر از ۰،۰۰۵ بوده از این‌رو، مدل معنی‌دار است؛ پس می‌توان مدل معنی‌داری بین به کارگیری راهبرد فراشناختی و موفقیت در مهارت نگارش به دست آورد. یکی از پیش‌فرض‌های رگرسیون نرمال بودن باقیمانده‌ها است. برای بررسی نرمال بودن باقیمانده‌ها از نمودار پی‌پی پلوت^۱ استفاده می‌شود. در صورتی که نقاط به‌طور قابل قبولی بر روی خط قطری از انتهای سمت چپ تا بالای سمت راست قرار گیرد؛ می‌توان گفت: باقیمانده‌ها نرمال است. نمودار شماره‌ی (۱)، نمودار پی‌پی پلوت است که بیانگر نرمال بودن باقیمانده‌ها است.



نمودار ۱. پی‌پی پلوت بررسی نرمال بودن باقیمانده‌ها

از دیگر پیش‌فرض‌های رگرسیون بررسی همگنی واریانس‌های باقیمانده‌ها است. بدین منظور از نمودار پراکنش باقیمانده‌های استاندارد شده در مقابل پیش‌بینی‌های استاندارد شده استفاده می‌شود، عدم وجود روند در نمودار مذکور، نشان‌دهنده‌ی همگنی در واریانس باقیمانده‌ها است. این نمودار در زیر آمده است که بیانگر همگنی واریانس‌های باقیمانده‌ها است.

^۱. p-p plot



نمودار ۲. نمودار پراکنش مقادیر پیش بینی استاندارد شده در مقابل باقیمانده‌های استاندارد شده

نتیجه‌ی بررسی معنی‌داری متغیر مستقل در مدل در جدول ۸ آمده است:

جدول ۹. بررسی معنی‌داری متغیر مستقل

ضرایب	ضرایب برآورد رگرسیون	خطای استاندارد	ضریب استاندارد	آماره آزمون	سطح معنی‌داری (P-value)
ضریب ثابت	۱۶۰٫۱	۱۰۹٫۰		۶۱۹٫۱۰	۰٫۰۰۰
به‌کارگیری راهبرد فراشناختی	۲۴۶٫۰	۰۰۹٫۰	۰٫۴۰۸	۷۳۹٫۲	۰٫۱۵۰

بر اساس نتایج جدول ۹، مدل رگرسیونی میان به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی و موفقیت در مهارت نگارش به‌صورت زیر می‌باشد:

(به‌کارگیری راهبرد فراشناختی) $0,246 + 0,160 =$ موفقیت در مهارت نگارش

از این‌رو، با توجه به معادله‌ی رگرسیونی می‌توان گفت به ازای ۱ واحد افزایش در به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی، موفقیت در مهارت نگارش ۰٫۲۴۶ واحد افزایش می‌یابد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت راهبردها و نقش آن‌ها در تسریع و اثربخشی فرایند یادگیری و همچنین تأثیر آن‌ها بر میزان موفقیت زبان‌آموزان در یادگیری مهارت‌های زبانی، پژوهش‌هایی در زبان انگلیسی و سایر زبان‌ها صورت گرفته است، ولی در زمینه‌ی تأثیر راهبردها بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان غیرایرانی هیچ پژوهش قابل اتکایی تاکنون صورت نگرفته است و فقط پژوهش‌ها به بررسی نمایه‌ی راهبردهای مورد استفاده‌ی فارسی‌آموزان غیرایرانی و همچنین تأثیر ملیت و جنسیت بر به‌کارگیری راهبردها در میان این فارسی‌آموزان پرداخته‌اند؛ بنابراین ضروری به نظر می‌رسید که تأثیر راهبردها بر میزان موفقیت فارسی‌آموزان نیز مورد بررسی قرار بگیرد. در پژوهش حاضر، رابطه‌ی بین به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی و موفقیت

تحصیلی فارسی‌آموزان عربی‌زبان غیرایرانی در درس نگارش مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور، پنج فرضیه مطرح گردید و تحلیل فرضیه‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف اسمیرتوف، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون صورت گرفت.

نخستین فرضیه‌ی پژوهش مربوط به ارتباط بین راهبردهای فراشناختی با موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش بود. برای بررسی این فرضیه با توجه به نرمال بودن و کمی بودن متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که با توجه به نتایج به دست آمده، ضریب همبستگی بین به‌کارگیری راهبرد فراشناختی و موفقیت در مهارت نگارش در سطح معنی‌داری کمتر از ۰,۰۵ می‌باشد؛ بنابراین می‌توان گفت رابطه‌ی معنی‌دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد. از این جهت، نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های ویسچگول (۲۰۱۶) آرفیکو آیله (۲۰۱۵) میستار و همکاران (۲۰۱۴) پناهنده و اسفندیاری اصل (۲۰۱۴) گرامی و مدنی قره‌باغلو (۲۰۱۱) اندرسون (۲۰۰۲) و وارتن (۲۰۰۲) همسو است.

با توجه به این‌که متغیرهای به‌کارگیری راهبرد عاطفی و موفقیت در مهارت نگارش نرمال و کمی است، برای بررسی این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که با توجه به نتایج آزمون پیرسون، ضریب همبستگی بین به‌کارگیری راهبرد عاطفی و موفقیت در مهارت نگارش سطح معنی‌داری بیشتر از ۰,۰۵ است؛ بنابراین، می‌توان گفت رابطه معنی‌داری بین این دو متغیر وجود ندارد.

برای بررسی فرضیه‌ی سوم پیرامون رابطه‌ی بین به‌کارگیری راهبردهای اجتماعی و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج نشان داد این ضریب در سطح معنی‌داری بیشتر از ۰,۰۵ است؛ بنابراین، می‌توان گفت رابطه‌ی معنی‌داری بین این دو متغیر وجود ندارد.

برای بررسی فرضیه‌ی چهارم یعنی رابطه‌ی بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای غیرمستقیم (راهبردهای فراشناختی، عاطفی و اجتماعی) و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش نیز از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. با توجه به نتایج به دست آمده، میزان ضریب همبستگی در سطح معنی‌داری بیشتر از ۰,۰۵ است که بنابراین، می‌توان گفت بین به‌کارگیری مجموع راهبردهای غیرمستقیم (راهبردهای فراشناختی، عاطفی و اجتماعی) و موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش رابطه‌ی معنی‌داری وجود ندارد.

برای بررسی فرضیه‌ی پنجم پژوهش یعنی سهم به‌کارگیری هریک از راهبردهای غیرمستقیم در پیش‌بینی موفقیت فارسی‌آموزان در مهارت نگارش، از رگرسیون ساده استفاده شد. از آنجایی‌که بر اساس نتایج حاصل از بررسی فرضیات دوم و سوم هیچ رابطه‌ی معنی‌داری بین به‌کارگیری راهبردهای اجتماعی و عاطفی با میزان موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش یافت نشد و فقط بین به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی و موفقیت در مهارت نگارش فارسی‌آموزان غیرایرانی عربی‌زبان رابطه‌ی معنی‌داری یافت گردید؛

بنابراین برای فرضیه‌ی پنجم فقط سهم به‌کارگیری راهبرد فراشناختی در موفقیت در مهارت نگارش مورد بررسی قرار گرفت که بدین منظور، از رگرسیون ساده استفاده شد. درنهایت، تحلیل رگرسیون نشان داد که بین سه نوع راهبردهای فراشناختی، اجتماعی و عاطفی، راهبردهای فراشناختی باعث موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش شده است و هرچه میزان به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی افزایش بیابد میزان موفقیت فارسی‌آموز در درس نگارش نیز افزایش می‌یابد. درخصوص این فرضیه نیز نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های ویسچگول (۲۰۱۶) آرفیکو آیله (۲۰۱۵) همسو است.

هنگامی که مدرس از راهبردهای مورد استفاده زبان‌آموزانش و چگونگی یادگیری آن‌ها آگاه شود می‌تواند به یادگیری مؤثرتر آن‌ها کمک کند. آموزش راهبردها، بسیاری از جنبه‌های کلی یادگیری زبان را پوشش می‌دهد از جمله: نوع نقش‌های زبانی در داخل و خارج از کلاس، اهمیت کار گروهی و تلاش‌های انفرادی در یادگیری زبان، تبادل بین دقت و سلاست، ترس از اشتباهات، یادگیری در مقابل فراگیری و تفاوت بین یادگیری زبان و یادگیری سایر موضوعات. از این رو، با توجه به اهمیت راهبردها به‌ویژه راهبردهای فراشناختی در میزان موفقیت فارسی‌آموزان، مدرسان نیز باید با اهمیت آموزش راهبردها و چگونگی آموزش آن‌ها آشنا شوند.

آکسفورد (۱۹۹۰) مدلی ۸ مرحله‌ای جهت آموزش راهبردها ارائه کرده است که به اختصار به‌آن اشاره می‌شود:

- به زبان‌آموزان فعالیتی ارائه دهید تا بدون آموزش راهبردها آن‌ها را انجام دهند.
- به زبان‌آموزان کمک کنید تا میزان استفاده‌شان از راهبردها را ارزیابی کنند.
- برخی راهبردهای سودمند را پیشنهاد کرده و راجع به آن‌ها توضیح دهید. دلیل کارآمدی آن‌ها را بیان کنید.

- به زبان‌آموزان فرصت دهید که این راهبردها را در تکالیف زبان جدید تمرین کنند.
- چگونگی انتقال راهبردها به تکالیف جدید را نشان داده و شرح دهید.
- به زبان‌آموزان کمک کنید که راهبردها را در تکالیف جدید تمرین کنند.
- به زبان‌آموزان کمک کنید تا میزان استفاده‌شان از راهبردها را ارزیابی کنند.

درنهایت، شایان ذکر است که پژوهش حاضر فقط به بررسی ارتباط بین راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان با موفقیت فارسی‌آموزان در درس نگارش پرداخته است و پیشنهاد می‌شود راهبردهای مستقیم یادگیری زبان فارسی نیز به همین ترتیب مورد بررسی قرار بگیرند. همچنین، پژوهش حاضر تنها به فارسی‌آموزان عربی‌زبان رشته‌های پزشکی پرداخته است و متغیرهای ملیت، جنسیت و رشته‌ی تحصیلی در پژوهش حاضر کنترل شده بود؛ به‌همین دلیل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، فارسی‌آموزان دیگر

زبان‌ها و با جنسیت یا رشته‌های مختلف مورد بررسی قرار بگیرند. می‌توان ارتباط بین راهبردهای یادگیری زبان فارسی را با موفقیت فارسی‌آموزان در یادگیری مهارت‌های مختلف زبانی (شنیداری، خوانداری و گفتاری) به‌صورت جداگانه مورد بررسی قرار داد و یا حتی با یکدیگر مقایسه کرد؛ از این طریق می‌توان دریافت که کدام گروه از راهبردها یا کدام راهبرد خاص در موفقیت فارسی‌آموزان برای یادگیری مهارت‌های زبان فارسی از موفقیت بیشتری برخوردار است. در این صورت می‌توان آموزش مهارت‌ها را به فراخور نتایج پژوهش‌ها برنامه‌ریزی کرد.

منابع:

وکیلی‌فرد، امیررضا و خالقی‌زاده، شراره. (۱۳۹۱). رابطه‌ی جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم، پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، شماره‌ی ۱ (۱) صص: ۲۵-۵۹.

- Anderson, J. R.** (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. 2nd ed. New York, NY: Freeman
- Anderson, N. J.** (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. Brigham Young University, Eric Digest.
- Anderson, N. J.** (2005). L2 Learning strategies. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Anderson, N. J.** (2008). *Practical English language teaching: Reading*. New York: McGraw-Hill.
- Arficho Ayele, Zeleke.** (2015). Training in metacognitive, affective and social learning strategies of writing: Its effects in improving students' use of the strategies, the case of *Hawassa University Students*, *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2, (7): 422-428
- Chen, Y.** (2005). Barriers to Acquiring Listening Strategies for EFL Learners and Their Pedagogical Implications. *TESL-EJ* 8(4).
- Dornyei, Z.** (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fazeli, S. H.** (2012). Use of Metacognitive English Language Learning Strategies Based on Personality Traits. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 3, March 2012, 531-539.
- Gerami, M. H., & Madani Ghareh Baighlou, Sh.** (2011), Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL

- Jones, S.** (1998): *Learning styles and learning strategies: towards learner independence*. Forum for Modern Language Studies Vol. xxxiv, No. 2, 115-129.
- Macaro, E.** (2006). Strategies for Language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
- Mistar, Junaidi., Zuhairi, Alfani., & Parlindungan, Firman.** (2014) Strategies of Learning English Writing Skill by Indonesian Senior High School Students , *AWEJ* , 5(1): 290 -303
- O'Malley, J. M., & Chamot A. U.** (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U.** (1993). Learner characteristics in second Language acquisition. In A. Omaggio Hadley (ed.) *Research in Language Learning: Principles, Processes and Prospects*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- Oxford, R. L.** (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinle.
- Panahandeha, Esmaeil., & Esfandiari Asl, Shahram.** (2014). The Effect of Planning and Monitoring as Metacognitive Strategies on Iranian EFL Learners' Argumentative Writing Accuracy, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (98) : 1409 – 1416/ Available online at www.sciencedirect.com
- Rubin, J.** (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubin, J.** (1987). Learner Strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learners strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood, NJ: Prentice Hall International.
- Tajedin, Z.** (2001). Language learning strategies: A strategy-based approach to L2 learning, strategic competence, and test validation. Unpublished doctoral dissertation. AllamehTabatabaee University, Tehran, Iran.
- Tran, T. V.** (1988). Sex differences in English language acculturation and learning strategies among Vietnamese adults aged 40 and over in the United States. *Sex Roles*, 19, 747–758.
- Vandergrift, L.** (2003). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53, 461-494.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E.** (1986). The Teaching of Learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan Publishing Company.
- Wharton, G.** (2002). Language learning strategy use of bilingual foreign language learner in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203–243.
- Wischgoll, A.** (2016). Combined Training of One Cognitive and One Metacognitive Strategy Improves Academic Writing Skills, *Frontiers in Psychology, an open-access journal*, 7: 187.