

رابطه‌ی جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم*

امیررضا وکیلی‌فرد
استادیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره)
شراره خالقی‌زاده
کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

چکیده

این پژوهش، از نوع کاربردی است و تأثیر جنسیت را بر به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی (به‌عنوان زبان دوم) در میان فارسی‌آموزان خارجی مورد بررسی قرار می‌دهد. بر اساس پژوهش‌های مختلف، استفاده از این راهبردها در یادگیری مهارت‌های زبان تأثیر بسزایی دارد. در حوزه‌ی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی و همچنین در زبان‌های مختلف، راهبردهای یادگیری زبان مورد بررسی قرار گرفته‌اند، ولی در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی (به‌عنوان زبان دوم) به غیر فارسی‌زبانان، پژوهشی که بتوان بر اساس آن برنامه ریزی کرد، انجام نشده است و تنها به بررسی راهبردهای شناختی و فراشناختی (در میان فارسی‌زبانان)، اکتفا شده است؛ بنابراین، انجام این پژوهش، کاری ضروری به نظر می‌رسد. برای انجام پژوهش مورد نظر، از پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰)، استفاده شد. ابتدا نسخه‌ی ۵۰ سوالی پرسشنامه به زبان فارسی ترجمه و پایایی آن طی یک آزمون آزمایشی (با استفاده از ۳۰ فارسی‌آموز)، به روش آلفاکرونباخ محاسبه شد که برابر ۰/۸۰ بود. با این حال، در برخی از بخش‌های پرسشنامه اصلاحاتی 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 می‌دهد اگرچه، میانگین کل نمره‌ی دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر است، اما آثار استنباطی بیانگر آن است که این اختلاف میانگین‌ها معنادار نیست. بنابراین، دو گروه دانشجویان دختر و پسر، کم و بیش به یک میزان از همه‌ی راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که اولویت‌های فارسی‌آموزان دختر و پسر، در انتخاب نوع راهبردها متفاوت است.

کلیدواژه‌ها

راهبردهای یادگیری، زبان دوم، یادگیری زبان فارسی، جنسیت.

* تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۱/۲۵ تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۱/۰۵/۲۵
نشانی پست الکترونیکی نویسنده: vakilifard@ikiu.ac.ir

۱- مقدمه

یادگیری و به‌خاطر سپردن آموخته‌ها از جمله مسائلی است که پیوسته برای دانش‌پژوهان و دانش‌آموزان مطرح بوده و تاکنون روش‌ها و راه‌های مختلفی برای به‌ترتیب گرفتن و خوب آموختن از سوی صاحب‌نظران بیان شده است. تجربه نشان داده است که بسیاری از دانش‌آموزان ساعت‌ها مطالعه می‌کنند، اما نتیجه‌ای که می‌گیرند رضایت‌بخش نیست و میزان آموخته‌ها پایین است. این افراد به علت آگاه نبودن از روش‌های درست یادگیری و مطالعه، کوشش زیادی را برای آموختن انجام می‌دهند و وقت و انرژی زیادی را تلف می‌کنند، ولی به نتیجه‌ی مطلوب دست نمی‌یابند؛ در صورتی که، آنان می‌توانستند با استفاده از راهبردهای صحیح یادگیری و مطالعه، مطالب را بهتر و راحت‌تر یاد بگیرند و در امتحانات موفق شوند (کرمی، ۱۳۸۱). متأسفانه، بیشتر ما یادگیری بهتر را صرفاً تکرار و مطالعه‌ی بیشتر یک موضوع می‌دانیم و کمتر سعی می‌کنیم که مطلبی در مورد شیوه‌های بهتر مطالعه کردن و به‌خاطر سپردن بیاموزیم. بعضی افراد نیز بدون توجه به نتیجه، کاربرد شیوه‌ها و اصول مطالعه، تمایلی به استفاده از آن‌ها ندارند. در مدرسه‌ها و دبیرستان‌ها و حتی دانشگاه‌ها هنوز هم از همان شیوه‌ی قدیمی و اولیه‌ی خواندن (کلمه به کلمه) استفاده می‌شود، احتمالاً کمتر کسی با شیوه‌های درست‌خوانی و نحوه‌ی استفاده بهتر از توانایی حافظه و مغز آشناست. شاید برخی معتقد باشند که دانش‌آموزان و دانشجویان به خودی خود، شیوه‌های درست مطالعه کردن و یادگیری را کشف می‌کنند و می‌توانند به هر ترتیب مهارت‌ها و عاداتی را که لازمه‌ی موفقیت در تحصیل است به دست آورند، اما این اعتقاد اساس درستی ندارد. آنان باید فنون و راهبردهای مطالعه و یادگیری را مانند سایر مهارت‌ها، با به کار بردن دانش ویژه‌ی آن بیاموزند؛ یعنی، همان‌گونه که افراد خواندن و نوشتن و حساب کردن را یاد می‌گیرند باید نحوه‌ی مطالعه و یادگیری را نیز بیاموزند. در دهه‌های اخیر، در حوزه‌ی آموزش و یادگیری زبان تغییرات تدریجی و قابل توجهی رخ داده است و روند آموزش و یادگیری از معلم-محوری، به زبان‌آموز-محوری تغییر یافته است. پژوهشگران زیادی دریافته‌اند که در این حوزه نیز راهبردهای یادگیری، به زبان‌آموز کمک می‌کند تا بتواند اطلاعات را فراگیرد، آن‌ها را ذخیره‌سازی و بازیابی کند و در نهایت، مورد استفاده قرار دهد. در واقع، می‌توان گفت که راهبردهای یادگیری، عملکردهای خاصی هستند که استفاده از آن‌ها از سوی دانش‌آموز، فرآیند یادگیری را آسان‌تر، سریع‌تر، لذت‌بخش‌تر و موثرتر می‌کند و انتقال یادگیری را به موقعیت‌های جدید ممکن می‌سازد (آکسفورد، ۱۹۹۰).

۲- پیشینه‌ی پژوهش

پژوهش‌های بسیاری به بررسی رابطه‌ی بین جنسیت و به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان پرداخته‌اند. برخی از این پژوهش‌ها (از قبیل گاه وکوا: ۱۹۹۷، گرین و آکسفورد: ۱۹۹۵، گو: ۲۰۰۲، آکسفورد، نیکوس و ارمن: ۱۹۸۸ و تاج‌الدین: ۲۰۰۱) بیانگر آن هستند که زنان بیشتر از مردان از راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کنند. برخی پژوهش‌ها (از جمله وارتن، ۲۰۰۰)، نیز نتایج متفاوتی ارائه دادند و ثابت کردند که مردان، در مقایسه با زنان برای یادگیری زبان از راهبردهای بیشتری استفاده می‌کنند. آنان همچنین عنوان کرده‌اند که در برخی جوامع، مردان راهبردهایی از قبیل اجتماعی و حافظه‌ای را بیشتر از زنان به کار می‌برند (پیشقدم: ۱۳۸۷). با وجود پژوهش‌های ذکر شده، برخی دیگر از پژوهشگران (به عنوان نمونه، گریفیتس، ۲۰۰۳) نیز به این نکته اشاره می‌کنند که عامل جنسیت، به عنوان یک عامل مهم، در انتخاب نوع راهبردهای یادگیری زبان محسوب نمی‌شود و تاثیر قابل توجهی در انتخاب راهبردها ندارد. وندرگرفت (۱۹۹۷b)، بر این باور است که به طور کلی زنان و مردان، هر یک به راهبردهای خاصی گرایش نشان می‌دهند؛ به علاوه، اریچ (۲۰۰۱) نیز معتقد است که تعمیم‌دادن ارتباط بین جنسیت و راهبردهای یادگیری زبان، به هر بافت یادگیری (به ویژه، بافتی که زبان‌آموزان پیشینه‌های نژادی، قومیتی و اجتماعی- فرهنگی متفاوتی دارند)، امری دشوار و قابل تأمل است. بنابراین، با توجه به نتایج متفاوت در پژوهش‌های مختلف می‌توان گفت که رابطه‌ی بین جنسیت و راهبردهای یادگیری زبان، رابطه‌ای صریح نیست و در این زمینه، برخی پژوهشگران با داشتن شرایط نسبتاً مشابه، نتایج کاملاً متفاوتی به دست آورده‌اند (خمخاین، ۲۰۱۰). گرین و آکسفورد (۱۹۹۵)، با بررسی رابطه‌ی بین متغیر جنسیت و به کارگیری راهبردها، به این نتیجه دست یافتند که زنان بیشتر از مردان، از راهبردها استفاده می‌کنند و در کل، زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی و اجتماعی، بیشتر بهره می‌گیرند. ون و وانگ (۱۹۹۶)، نیز جنسیت و راهبردها را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که جنسیت، از مهم‌ترین عواملی است که بر انتخاب نوع راهبردها تاثیر می‌گذارد. آنان همچنین اثبات کردند که زنان راهبردهای حافظه‌ای و شناختی را بیشتر از مردان به کار می‌برند. کیلانی (۱۹۹۶)، با بررسی راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان اردنی، به این نتیجه رسید که از لحاظ میزان به کارگیری راهبردهای اجتماعی، تفاوت قابل توجهی بین زنان و مردان مشاهده نمی‌شود. مچیزوکی (۱۹۹۹)، نشان داد که جنسیت آزمودنی‌ها، بر انتخاب نوع راهبرد تاثیرگذار است. یافته‌های پژوهش وارتن (۲۰۰۰)، نیز نشان داد که مردان در مقایسه با زنان، از راهبردهای بیشتری استفاده می‌کنند و همچنین زبان‌آموزان موفق از راهبردهای متنوع‌تری بهره می‌گیرند. این نتایج با یافته‌های ترن (۱۹۸۸)، که درباره‌ی بزرگسالان ویتنامی انجام داد یکسان بود و نشان داد که مردان برای یادگیری از راهبردهای متنوع‌تری

استفاده می‌کنند. گریفیتس (۲۰۰۳)، دریافت که از لحاظ آماری، میان دو متغیر جنسیت و سن با به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان، رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. ما (۱۹۹۹)، نیز همانند گریفیتس، به این نتیجه رسید که جنسیت تاثیر قابل توجهی بر انتخاب راهبردهای یادگیری زبان ندارد؛ ولی رشته‌ی تحصیلی، در انتخاب نوع راهبردها مؤثر است. هانگ- نام و لیول (۲۰۰۶)، دانشجویانی با پیشینه‌ی زبانی و فرهنگی متفاوت را مورد بررسی قرار دادند. آنان در این باره، از ۵۵ دانشجوی رشته‌ی زبان انگلیسی، از کشورهای برزیل، چین، آلمان، اندونزی، ژاپن، کره، مالزی، تایوان، تایلند و توگو استفاده کردند. نتیجه‌ی پژوهش آنان بیانگر این بود که دانشجویان، به طور کلی از راهبردهای فراشناختی بیشتر از سایر راهبردها استفاده می‌کنند و راهبردهای حافظه‌ای و عاطفی را کمتر به‌کار می‌برند. تفاوت میانگین‌های حاصل از نمرات زبان‌آموزان نیز نشان داد که زنان، بیشتر از مردان، از راهبردها استفاده می‌کنند؛ علاوه بر این، با توجه به یافته‌های آنان، زنان از راهبردهای فراشناختی و اجتماعی، بیشتر از سایر راهبردها استفاده می‌کنند و راهبردهای حافظه‌ای را کمتر به‌کار می‌گیرند؛ در حالی که، مردان، راهبردهای فراشناختی و جبرانی را بیشتر از سایر راهبردها به‌کار می‌برند و از راهبردهای عاطفی کمتر استفاده می‌کنند. آنوگاکول (۲۰۱۱)، نیز با بررسی ۷۲ دانشجوی زن و مرد (از قبیل ۵۵ زن و ۱۷ مرد)، با ملیت‌های متفاوت (از جمله: ۳۶ چینی و ۳۶ تایلندی)، دریافت که دو متغیر جنسیت و ملیت، تاثیر قابل توجهی بر استفاده‌ی کلی از راهبردهای یادگیری زبان دارند. النیتور (۲۰۱۲)، به بررسی رابطه‌ی بین جنسیت و سطح علمی دانشجویان اردنی، با میزان و نوع راهبردهای مورد استفاده‌ی آنان پرداخت و به این نتیجه رسید که میان زنان و مردان، از لحاظ میزان و نوع راهبردهای مورد استفاده، تفاوت قابل توجهی وجود دارد. او همچنین نشان داد که مردان از راهبردهای "شناختی، فراشناختی، عاطفی و اجتماعی"، بیشتر از زنان استفاده می‌کنند و تمایلی برای به‌کارگیری برخی راهبردهای عاطفی (از جمله خاطره‌نویسی)، در زنان بیشتر از مردان است. ضیاءحسینی و صالحی (۲۰۰۸)، رابطه‌ی بین انگیزه و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری زبان را در دانشجویان مورد بررسی قرار دادند. طالبی‌نژاد و موسی‌پور نگاری (۲۰۰۷)، در پژوهش خود، اثر "نقشه مفهومی"^۱ و "خودنظم‌بخشی" را بر مهارت نوشتاری دانشجویان زبان انگلیسی بررسی کردند. عطارخامنه و سیف (۱۳۸۷)، تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری فراشناختی را بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. دردی‌پور و همکاران (۱۳۸۸)، با به‌کارگیری راهبردهای یادگیری درون کتاب‌های درسی، موثر بودن این روش را بررسی کردند. حیدری کایدان و آذری (۱۳۸۸)، به بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی و مهارت زبان انگلیسی و نیز رابطه‌ی بین به‌کارگیری راهبردهای

^۱ Concept Mapping

یادگیری زبان و مهارت زبانی پرداختند. دستلان و ملک‌زاده (۱۳۸۹)، به بررسی و ارزیابی اثربخشی آموزش راهبردهای "خودنظم‌بخشی"، بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول دبیرستان پرداختند. تحریری و دیوسار (۲۰۱۱)، در یک مطالعه موردی، به بررسی رابطه‌ی بین هوش‌های چندگانه و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان، در فراگیران زبان انگلیسی پرداختند. علاوه بر این، نیکوپور و همکاران (۱۳۹۰)، در پژوهشی دیگر، به بررسی رابطه‌ی بین تفکر انتقادی و استفاده از راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم یادگیری زبان، توسط فراگیران زبان انگلیسی در ایران پرداختند. خسروی و همکاران (۱۳۹۰)، به بررسی رابطه‌ی راهبردهای شناختی یادگیری از قبیل "خودتنظیمی و خلاقیت" بر عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداختند. گرامی و مدنی قره‌باغلو (۲۰۱۱)، به بررسی راهبردهای یادگیری زبان در بین دانشجویان موفق و ناموفق ایرانی رشته‌ی زبان انگلیسی پرداختند. فاضلی (۲۰۱۲)، به بررسی رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی یادگیری زبان انگلیسی و نقش آن‌ها، در پیش‌بینی استفاده از این راهبردها پرداخت.

۳- مبانی نظری

۳-۱- تعریف راهبردهای یادگیری زبان

پژوهش‌های مربوط به راهبردهای یادگیری زبان، پیشینه‌ای ۳۰ ساله دارد که به‌طور پراکنده صورت گرفته‌اند (چاموت، ۲۰۰۵). در پیشینه‌ی این موضوع، از اصطلاحات گوناگونی از قبیل تکنیک (استرن: ۱۹۸۳)، تاکتیک (لارسن- فریمن و لانگ، ۱۹۹۱؛ سلیگر، ۱۹۸۴)، اقدام^۲ (ساریچ، ۱۹۸۴) و ... استفاده شده است که تعریف واضحی ندارد و حتی پژوهشگران برجسته نیز در این زمینه اختلاف‌نظر داشته‌اند. همچنین در گذشته، برخی نویسندگان از عبارت اصطلاحی "راهبردهای یادگیری زبان"^۳ استفاده می‌کردند و برخی دیگر، اصطلاح "راهبردهای یادگیرنده" را به کار برده‌اند.

ممکن است گفته شود که این موضوع، فقط مسئله‌ای معنی‌شناختی یا به‌گونه‌ای فقط بازی با واژه‌ها است؛ گرچه در پیشینه‌ی پژوهش‌های مربوط، هر دو اصطلاح به یک معنی و اغلب به جای هم به کار رفته‌اند؛ ولی بهتر است تمعداً از هر دو اصطلاح استفاده گردد. با این حال، گاهی ایجاد تمایز می‌تواند کارساز باشد. بنابراین اجازه دهید در این مورد بین آن‌ها تمایز قائل شویم. یکی از تمایزها می‌تواند این باشد که راهبردهای یادگیرنده، عبارتند از: آن دسته از راهبردهایی که یادگیرندگان به کار می‌برند تا تکلیف‌های زبانی را انجام دهند. به‌عنوان نمونه، در مهارت خواندن، راهبردی از قبیل ارجاع به بافت یک

^۲ Move

^۳ Language Learning Strategies

مقاله‌ی روزنامه می‌تواند به انجام یک فعالیت زبانی مشخص و درک مقاله کمک کند. با وجود این، خواننده سعی می‌کند با حدس معنی یک واژه‌ی ناآشنا و استنباط آن از متن، آن واژه را به خاطر بسپارد. این یک راهبرد یادگیری است. در واقع، می‌توان گفت که راهبردهای یادگیری، جزئی از راهبردهای یادگیرنده هستند (ماکارو، ۲۰۰۱).

راهبردهای یادگیری زبان، به صورت بالقوه، نوعی ابزار قوی جهت یادگیری محسوب می‌شوند (اومالی و همکاران، ۱۹۸۵) و به راحتی می‌توان اثبات کرد که همراه با سایر تکنیک‌ها، ابزاری بسیار کارآمد و سودمند برای یادگیری زبان هستند (گریفیتس، ۲۰۰۶). در رویکردهای روانشناختی، سه تعریف معروف برای راهبردهای یادگیری زبان ارائه شده است؛ نخستین تعریف عبارت است از: "فعالیت رفتاری-ذهنی مربوط به‌مراحل خاص، از روند کلی یادگیری زبان یا استفاده از آن" (الیس، ۱۹۹۴: ۵۲۹) در این تعریف، راهبردها به‌عنوان فعالیت‌های (ذهنی) درونی، در نظر گرفته می‌شوند که قابل مشاهده نیستند. این فعالیت‌ها به صورت مراحل خاص و نظام‌مند روی می‌دهند که به‌منظور کسب مطالب آموخته شده مورد استفاده قرار می‌گیرند. آنچه در تعریف الیس، مورد تاکید است، ویژگی غیرقابل مشاهده و نظام‌مند بودن راهبردها است. دومین تعریف، راهبردهای یادگیری زبان را این‌گونه توصیف می‌کند: "رفتارها یا افکار و استدلال‌هایی که زبان‌آموز، طی فرآیند یادگیری به‌کار می‌گیرد و هدف از به‌کارگیری آن‌ها، تاثیر بر فرآیند رمزگذاری در یادگیرنده است" (وینستین و مایر، ۱۹۸۶: ۳۱۵). وینستین و مایر نیز همانند دیگران، راهبردهای یادگیری زبان را اقداماتی قابل مشاهده (رفتارها) و غیر قابل مشاهده (تفکرات) معرفی می‌کنند که یک زبان‌آموز، طی فراگیری مطالب زبانی به‌کار می‌برد. سومین تعریف، چنین اظهار می‌دارد: "راهبردهای یادگیری زبان، مراحل یا اقدامات ذهنی هستند که زبان‌آموزان، به‌منظور یادگیری یک زبان جدید و تنظیم و کنترل فعالیت‌های خود در این زمینه، مورد استفاده قرار می‌دهند" (وندن، ۱۹۹۸: ۱۸). در واقع، وندن راهبردهای یادگیری زبان را به‌عنوان عملکردهایی نظام‌مند و غیرقابل مشاهده در نظر گرفته است که زبان‌آموز برای فراگیری زبان از آن‌ها استفاده می‌کند. در مورد این تعریف چنین آمده است: "تعاریفی که معمولاً درباره راهبردهای یادگیری گفته می‌شود، به‌طور کامل بیانگر غنا و اهمیت راهبردهای یادگیری نیستند؛ بنابراین، او این تعریف را گسترش داده است و راهبردهای یادگیری را به‌عنوان عملکردهایی توصیف می‌کند که استفاده از آن‌ها، از سوی دانش‌آموز فرآیند یادگیری را آسان، سریع و مؤثرتر می‌کند و انتقال یادگیری را به موقعیت‌های جدید ممکن می‌سازد" (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۸).

۳-۲- طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری زبان

ساختار طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری، از تلاش برای تعیین ویژگی‌های یک یادگیرنده‌ی موفق پدیدار شد (روبین، ۱۹۷۵). از دهه‌ی ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰، چندین طبقه‌بندی از سوی پژوهشگران و دانشمندان مختلف، در خصوص راهبردهای یادگیری زبان ارائه شده است که در ادامه، برخی از آن‌ها معرفی می‌شود:

روبین (۱۹۸۷) راهبردهای یادگیری زبان را به سه گروه تقسیم می‌کند:

(۱) راهبردهای یادگیری

• راهبردهای یادگیری شناختی^۴

• راهبردهای یادگیری فراشناختی^۵

(۲) راهبردهای ارتباطی^۶

(۳) راهبردهای اجتماعی^۷

اومالی و چاموت (۱۹۹۰)، راهبردهای یادگیری زبان را به‌صورت زیر ارائه داده‌اند:

(۱) راهبردهای فراشناختی

(۲) راهبردهای شناختی

(۳) راهبردهای عاطفی-اجتماعی^۸

استرن (۱۹۹۲)، نیز راهبردهای یادگیری زبان را به‌شیوه‌ی زیر طبقه‌بندی می‌کند:

(۱) راهبردهای مدیریت و برنامه‌ریزی^۹

(۲) راهبردهای شناختی

(۳) راهبردهای ارتباطی-تجربی^{۱۰}

(۴) راهبردهای میان‌فردی^{۱۱}

(۵) راهبردهای عاطفی^{۱۲}

⁴ Cognitive Learning Strategies

⁵ Metacognitive Learning Strategies

⁶ Communication Strategies

⁷ Social Strategies

⁸ Socioaffective Strategies

⁹ Management and Planning Strategies

¹⁰ Communicative-Experiential Strategies

¹¹ Interpersonal Strategies

¹² Affective Strategies

آکسفورد (۱۹۹۰)، نظامی از راهبردهای زبانی ارائه کرده است که جامع و مفصل‌تر از دیگر مدل‌های طبقه‌بندی هستند (جونز، ۱۹۹۸). از این‌رو این پژوهش، بر مبنای طبقه‌بندی آکسفورد ارائه شده است. او راهبردها را به صورت زیر به دو گروه اصلی راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم یادگیری زبان، دسته‌بندی کرده است که هر یک شامل سه زیرگروه هستند:

- راهبردهای مستقیم^{۱۳}
 - (۱) راهبردهای حافظه‌ای^{۱۴}
 - (۲) راهبردهای شناختی
 - (۳) راهبردهای جبرانی^{۱۵}
- راهبردهای غیرمستقیم^{۱۶}
 - (۱) راهبردهای فراشناختی
 - (۲) راهبردهای عاطفی
 - (۳) راهبردهای اجتماعی

۳-۳- سنجش راهبردهای یادگیری زبان

از آن‌جا که راهبردهای یادگیری زبان معمولاً درونی یا ذهنی هستند، رویکردهای پژوهشی خاص، امکان گردآوری داده‌های کافی در زمینه‌ی شیوه‌های مورد استفاده‌ی زبان‌آموزان را ندارند؛ بنابراین، انجام پژوهشی که در آن بتوان راهبردهای مورد استفاده‌ی زبان‌آموزان را دقیقاً مورد سنجش و ارزیابی قرار داد، امری دشوار به نظر می‌رسد. پژوهشگران از روش‌های مختلفی، برای سنجش راهبردهای مورد استفاده‌ی زبان‌آموزان استفاده کرده‌اند (کوهن، ۱۹۹۶). در برخی از پژوهش‌ها (از جمله اومالی و همکاران، ۱۹۸۵؛ چاموت و همکاران، ۱۹۸۷)، شیوه‌ی گردآوری داده‌ها مطابق با هدف پژوهش و عمق آن متفاوت بود. در نخستین پژوهش‌های مربوط به این حوزه (نایمن و همکاران، ۱۹۷۸)، از شیوه‌های مختلفی از قبیل "مشاهده و مصاحبه" برای سنجش راهبردهای زبان‌آموزان استفاده شد. در این میان روبین (۱۹۸۱)، "مشاهده، خوداظهاری و خاطره‌نویسی"، وندن (۱۹۸۷)، "مصاحبه"، پولیتزر (۱۹۸۳)، مک‌گرورتی (۱۹۸۵) و آکسفورد (۱۹۹۰)، "خوداظهاری با استفاده از پرسشنامه" را پیشنهاد می‌کنند. علاوه بر این، برخی پژوهشگران، همه‌ی راهبردهای مربوط به یادگیری زبان را مورد بررسی قرار داده‌اند و برخی دیگر، به مطالعه‌ی راهبردهای خاصی پرداخته‌اند که برای یادگیری یک تکلیف

¹³ Direct Strategies

¹⁴ Memory Strategies

¹⁵ Compensation Strategies

¹⁶ Indirect Strategie

به‌عنوان نمونه، یک تکلیف نقشی خارج از کلاس درس، از قبیل خرید بلیت یا درخواست شغل)، مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ همچنین، پژوهشگران ممکن است راهبردهای زبان‌آموزان را فقط در یک مهارت زبانی یا هر چهار مهارت، مورد بررسی قرار دهند. در جدول شماره‌ی (۲-۱)، به ارائه‌ی معرفی کوتاهی از هر یک از شیوه‌های سنجش راهبردهای یادگیری زبان اکتفا شده است. این جدول، برگرفته از آکسفورد (۱۹۹۶)، است که مقایسه‌ی برخی از شیوه‌های سنجش راهبردهای یادگیری زبان را بررسی کرده و کاربردها و محدودیت‌های هر کدام را برشمرده است.

جدول شماره (۲-۱) مقایسه‌ی انواع روش‌های سنجش راهبردها (آکسفورد، ۱۹۹۶)

محدودیت‌ها	کاربردها	شیوه‌ی سنجش
برای تعیین راهبردهای خاص مربوط به یک تکلیف زبانی که باید در زمان معین انجام شود، مناسب نیست.	تعیین راهبردهایی که هر زبان‌آموز معمولاً به کار می‌برد؛ برای کسب نتایج جمعی و گروهی قابل استفاده است و با آن می‌توان دامنه‌ی وسیعی از راهبردها را مورد سنجش قرار داد.	پرسشنامه‌ی راهبردها
برای راهبردهای غیرقابل مشاهده (به عنوان مثال، استدلال و استنتاج کردن، تحلیل کردن و تفکر ذهنی) یا برای تعیین راهبردهای معمول و بارز ^{۱۷} ، مناسب نیست.	تعیین راهبردهایی که به راحتی در تکالیف خاص، قابل مشاهده و تشخیص هستند.	مشاهده
معمولاً برای تعیین راهبردهای معمول هر زبان‌آموز، کارآمد نیست؛ چون، نحوه‌ی سوال پرسیدن اهمیت دارد، ولی در کل می‌توان برای تعیین راهبردهای تکالیف خاص یا راهبردهای معمول زبان‌آموز استفاده کرد.	تعیین راهبردهای مورد استفاده برای انجام یک تکلیف زبانی خاص در مدت زمانی معین، یا تعیین راهبردهای معمول تری که زبان‌آموز به کار می‌برد. معمولاً برای یک تکلیف زبانی خاص به کار می‌رود تا راهبردهای معمول هر زبان‌آموز، ولی این مسئله به نحوه‌ی سوال پرسیدن هم بستگی دارد.	مصاحبه
برای تعیین راهبردهای معمول، که به‌طور کلی به کار می‌روند، زیاد کارآمد نیست.	تعیین راهبردهای مورد استفاده برای یک تکلیف خاص که باید در مدت زمانی معین انجام شود.	دفتر خاطرات روزانه (گزارش‌های روزانه)
معمولاً برای راهبردهای فعلی و کنونی فرد به کار نمی‌رود؛ البته، به حافظه‌ی زبان‌آموز نیز بستگی دارد.	تعیین راهبردهای معمول، که در موقعیت‌های خاصی در گذشته مورد استفاده قرار گرفته‌اند.	توصیف تجربه‌های قبلی (از قبیل نحوه‌ی یادگیری زبان، از گذشته تا کنون)
برای تعیین راهبردهای معمول که به‌طور کلی به کار می‌روند، مناسب نیست.	تعیین دقیق‌تر راهبردهای مورد استفاده، در یک تکلیف در حال اجرا.	بلندبلند فکر کردن (فکر کردن با صدای بلند)
برای تعیین راهبردهای معمول، که به‌طور کلی به کار می‌روند، مناسب نیست.	تعیین راهبردهای تکلیفی که تازه به پایان رسیده است.	فهرست بازبینی یا سیاهه‌ی راهبردها

¹⁷ Typical

از آن‌جا که پرسش‌نامه، رایج‌ترین و کارآمدترین ابزار شناسایی راهبردهای یادگیری است، این پژوهش، نیز بر مبنای شیوه‌ی سنجش پرسش‌نامه‌ای (از قبیل پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد، ۱۹۹۰)، انجام شده است. چندین پرسش‌نامه در مطالعات و پژوهش‌های مربوط به راهبردهای یادگیری مورد استفاده قرار گرفته‌اند. به این دلیل که، پایایی و روایی اندکی از پرسش‌نامه‌های موجود، در دست است؛ آکسفورد، پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان را ارائه کرده است. از دیگر دلایل طراحی پرسش‌نامه، این است که پرسش‌نامه‌های پیشین جامع نبودند و فقط سازه‌های "راهبردهای شناختی و فراشناختی" را می‌سنجیدند. در این پژوهش نیز پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰)، که معروف‌ترین پرسش‌نامه برای سنجش راهبردهای یادگیری زبان آموزان است، مورد استفاده قرار گرفت. پرسش‌نامه‌ی سیل، دارای دو نسخه‌ی ۵۰ و ۸۰ سوالی است که نسخه‌ی ۸۰ سوالی، متعلق به زبان‌آموزانی که زبان اول آنان، انگلیسی است و در حال یادگیری یک زبان دیگر هستند و نسخه‌ی ۵۰ سوالی، برای زبان‌آموزانی است که زبان اول متفاوت دارند و در حال یادگیری زبان انگلیسی، به عنوان زبان دوم (خارجی) هستند. این پرسش‌نامه که سوال‌های آن، پیرامون انواع راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم یادگیری زبان است، میزان استفاده از راهبردهای یادگیری "حافظه‌ای، شناختی، فراشناختی، جبرانی، عاطفی و اجتماعی" را نشان می‌دهد. در آغاز، این پرسش‌نامه، از سوی پژوهشگران مختلفی در آمریکای شمالی، از قبیل ارمن و آکسفورد (۱۹۸۹) و آکسفورد و نیکوس (۱۹۸۹)، برای فراگیران زبان خارجی مورد استفاده قرار گرفت، ولی به تدریج، استفاده از آن در نواحی آسیایی اقیانوس آرام نیز رواج یافت و پژوهشگرانی از قبیل یانگ (۱۹۹۹)، هیسو و آکسفورد (۲۰۰۲) و گریفیتس (۲۰۰۳)، نیز به استفاده از آن پرداختند (نقل از فاضلی، ۲۰۱۲).

پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان، همان‌گونه که آکسفورد و نیکوس (۱۹۸۹)، اظهار کردند، شامل شیوه‌هایی است که با بررسی پیشینه‌ی وسیع راهبردهای یادگیری زبان، گردآوری شده است. گرین و آکسفورد (۱۹۹۵)، ادعا می‌کنند پایایی این پرسش‌نامه با محاسبه‌ی آلفا کرونباخ، بین ۰/۹۳ و ۰/۹۵ است؛ البته، این میزان، وابسته به این است که پرسش‌نامه به زبان مقصد اجرا شود یا به زبان اول آزمودنی، ترجمه شده باشد. همچنین، پایایی نسخه‌های ترجمه شده به زبان‌های دیگر نیز در پژوهش‌های بسیاری گزارش شده است (از قبیل آکسفورد و نیکوس، ۱۹۸۹؛ گرینجر، ۱۹۹۷؛ گریفیتس، ۲۰۰۲؛ ابو شمیس، ۲۰۰۴؛ شارپ، ۲۰۰۸؛ یانگ، ۲۰۰۷). علاوه بر این، روایی این پرسش‌نامه (تحلیل عامل) و همبستگی مناسب، بین پرسش‌های آن نیز در بسیاری از پژوهش‌ها مورد تایید قرار گرفته است (شامل آکسفورد، ۱۹۹۶؛ آکسفورد و بری-استوک، ۱۹۹۵؛ آکسفورد و ارمن، ۱۹۹۵). سیل، به زبان‌های زیادی از جمله: فرانسوی، چینی، عربی، آلمانی، ژاپنی، کره‌ای، روسی، اسپانیایی، تایلندی،

اکرایی و همچنین فارسی ترجمه شده است. ترجمه‌های فارسی آن، تا کنون فقط در خصوص ارائه به فارسی‌زبانان (که در حال یادگیری یک زبان خارجی هستند)، انجام شده است. بنابراین، به این دلیل که ترجمه‌ها، برای فارسی‌آموزان خارجی مناسب نیستند، پژوهشگر، مجدداً آن را به زبان فارسی ساده و قابل فهم، برای خارجی‌ها ترجمه کرده و پایایی و روایی آن را نیز محاسبه کرده است.

همان‌طور که اشاره شد آکسفورد (۱۹۹۰)، راهبردهای یادگیری زبان را به دو گروه اصلی: از قبیل مستقیم و غیرمستقیم تقسیم می‌کند. راهبردهای مستقیم، عبارتند از: راهبردهایی که به طور مستقیم، در یادگیری زبان هدف دخیل هستند؛ یعنی، روشی که نیازمند اندیشیدن به زبان هدف است، ولی راهبردهای غیرمستقیم از طریق "تمرکز، برنامه‌ریزی، ارزیابی فرصت‌ها، کنترل اضطراب، افزایش همکاری و درک دیگران و ..."، به‌گونه‌ای غیرمستقیم، یادگیری زبان را تقویت می‌کنند. در واقع، راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم تاییدکننده‌ی یکدیگر هستند و با هم مرتبطند.

۳-۴- انواع راهبردهای مستقیم یادگیری زبان و کاربرد آن‌ها، در چهار مهارت زبانی

راهبردهای مستقیم یادگیری به طور کلی به سه دسته راهبردهای "حافظه‌ای، شناختی و جبرانی" تقسیم می‌شوند:

۳-۴-۱- راهبردهای حافظه‌ای

این راهبردها که گاهی ابزارهای "یادیار" نامیده می‌شوند، شامل چهار گروه از راهبردها هستند که عبارتند از:

۳-۴-۱-۱- ایجاد ارتباط ذهنی

برای ایجاد ارتباط ذهنی، سه دسته راهبرد پیشنهاد می‌شود:

الف) دسته‌بندی کردن: این راهبرد، برای مهارت‌های خواندن و شنیدن قابل استفاده است و به این صورت است که هر آن‌چه شنیده یا خوانده می‌شود، به صورت گروه‌ها یا واحدهای معنادار دسته‌بندی می‌کنیم (آکسفورد، ۱۹۹۰).

ب) ارتباطدهی (بسطدهی): این راهبرد برای مهارت‌های شنیدن و خواندن قابل استفاده است و در واقع، ایجاد نوعی ارتباط ذهنی یا تداعی معانی در ذهن است (آکسفورد، ۱۹۹۰).

پ) قرار دادن واژه‌های جدید در بافت: این راهبرد، برای تمام مهارت‌ها قابل استفاده است و شامل قراردادن واژه‌ها یا عبارت‌های جدید، در بافتی معنادار از قبیل یک جمله‌ی گفتاری یا نوشتاری، یک مکالمه، یا حتی یک داستان، به‌منظور به‌خاطر آوردن آن است (آکسفورد، ۱۹۹۰).

۳-۴-۱-۲- استفاده از صوت و تصویر

این راهبرد شامل سه روش است که همه‌ی آن‌ها با استفاده از صوت یا تصاویر (سمعی یا بصری)، به یادگیری کمک می‌کنند. این سه شیوه عبارت است از:

الف) تصویرسازی: یکی از روش‌های موثر برای به خاطر آوردن مطالب شنیده یا خوانده شده در زبان جدید، این است که تصویری ذهنی از آن بسازیم. این راهبرد، برای مهارت‌های "شنیدن و خواندن" کاربرد دارد (آکسفورد، ۱۹۹۰).

ب) نقشه‌های معنایی: این راهبرد، برای مهارت‌های خواندن و شنیدن قابل استفاده است و عبارت است از: "چیدن مفاهیم و سازمان دادن آن‌ها بر روی کاغذ، به صورت یک نقشه‌ی معنایی" (همان‌جا).
پ) استفاده از کلیدواژه‌ها: این راهبرد، به یادگیرنده کمک می‌کند که با ترکیب صوت و تصویر، مطلب جدید را آسان‌تر به خاطر بسپارد. این راهبرد، برای مهارت‌های "شنیدن و خواندن" قابل استفاده است (همان منبع).

ت) بازنمایی آواها یا صداها در حافظه: این راهبرد، برای مهارت‌های "شنیدن، خواندن و صحبت کردن"، به کار می‌رود و به یادگیرنده کمک می‌کند که بیشتر با بازنمایی شنیداری و نه دیداری آواها و اصوات، آن‌چه را شنیده است، به خاطر آورد (همان منبع).

۳-۴-۱-۳- مرور مناسب

مرور سازمان‌مند: این راهبرد، تنها راهبرد این مجموعه است و برای همه‌ی مهارت‌ها استفاده می‌شود. از این شیوه، می‌توان برای به یاد آوردن مطالب در زبان هدف، استفاده کرد و عبارت است از: "مرور، در فاصله‌ی زمانی مشخص" (آکسفورد، ۱۹۹۰).

۳-۴-۱-۴- اجرا یا اقدام کردن

این مجموعه، شامل دو شیوه است که هر کدام نوعی حرکت یا اقدام معنادار را در بر می‌گیرند. زبان‌آموزانی که سبک یادگیری آنان بساواپی یا جنبشی است، به استفاده از این راهبردها علاقه‌مندند. این دو راهبرد عبارت است از:

الف) استفاده از پاسخ جسمانی یا حس جسمانی: این راهبرد، در دو مهارت "شنیدن و خواندن" مورد استفاده قرار می‌گیرد و شامل "انجام یا اجرای جسمانی عبارت جدیدی است که زبان‌آموز می‌شنود یا ایجاد ارتباط معنادار بین یک عبارت جدید و یک حس جسمانی"، به‌عنوان مثال: واژه‌ی گرما و حرارت (همان منبع).

ب) استفاده از تکنیک‌های فنی: این راهبرد، که برای مهارت‌های "شنیدن، خواندن و نوشتن" کاربرد دارد، عبارت است از به کارگیری تکنیک‌های خلاقانه، اما ملموس، بویژه تکنیک‌هایی که دربردارنده‌ی حرکت یا تغییر چیزی عینی باشند تا از این طریق اطلاعات جدید در زبان هدف به خاطر آورده شوند. فلش کارت‌ها، نمونه‌ای از این تکنیک‌ها هستند (همان منبع).

۳-۴-۲- راهبردهای شناختی

این گروه از راهبردها در یادگیری زبان، بسیار ضروری هستند. با وجود تنوع در این راهبردها، با این مشکل مواجه هستیم که همه‌ی آن‌ها یک نقش مشترک دارند و آن، "به کار بردن و تبدیل یا انتقال زبان هدف، توسط زبان آموز است". این گونه به نظر می‌رسد که راهبردهای شناختی، رایج‌ترین نوع راهبردها در میان زبان آموزان است (آکسفورد، ۱۹۹۰). مهمترین راهبردهای شناختی عبارت است از:

۳-۴-۲-۱- تمرین کردن

در خصوص تمرین کردن، پنج شیوه پیشنهاد می‌شود که عبارتند از: الف) تکرار کردن: این راهبرد، شامل گفتن چیزی یا انجام دادن آن در چند مرحله است؛ گرچه، ممکن است این شیوه در ابتدا خلاقانه، مهم و معنادار به نظر نرسد، ولی با روش‌های ابتکاری و نو می‌توان از آن برای هر چهار مهارت "شنیدن، خواندن، صحبت کردن و نوشتن" (به عنوان نمونه: چندبار گوش دادن به مطلبی، تمرین و تکرار یک مطلب نوشتاری یا خواندنی و تقلید از سخنگوی بومی)، استفاده کرد (آکسفورد، ۱۹۹۰).

ب) تمرین نظام نوشتاری و آوایی: این راهبرد، برای مهارت‌های "شنیدن، صحبت کردن و نوشتن"، به کار می‌رود و عبارت است از: "تمرین آواها و اصوات" (تلفظ، آهنگ، زیر و بمی و ...)، به روش‌های مختلف (البته، نه به صورت تمرین‌های طبیعی ارتباطی)، یا تمرین نظام نوشتاری جدید در زبان هدف (همان منبع).

پ) تشخیص فرمول‌ها و الگوها و به کارگیری آن‌ها: آگاهی از الگوها و فرمول‌های رایج در زبان هدف و یا به کار بردن آن‌ها، سبب پیشرفت زبان آموز، در تولید یا درک مطالب جدید می‌شود. این راهبرد برای همه‌ی مهارت‌ها قابل استفاده است (همان جا).

ت) ترکیب مجدد: این راهبرد، برای مهارت‌های "صحبت کردن و نوشتن" استفاده می‌شود و عبارت است از: "ترکیب و آمیختن عناصر، به شیوه‌های جدید برای ایجاد یک توالی طولانی‌تر (همان منبع).

ث) تمرین به صورت طبیعی: این راهبرد، نیز برای تمام مهارت‌ها قابل استفاده است و بر به کارگیری زبان، جهت برقراری ارتباط حقیقی تاکید دارد (همان جا).

۳-۴-۲-۲- دریافت و ارسال پیام‌ها

این گروه از راهبردها، شامل دو شیوه است که عبارت است از: الف) دریافت سریع ایده‌ی اصلی متن: این شیوه، برای مهارت‌های "خواندن و شنیدن" مورد استفاده قرار می‌گیرد و با دو تکنیک مرور سطحی، برای تعیین مفهوم اصلی متن و مرور اجمالی، برای کشف جزئیات خاص مورد نظر مرتبط است. این راهبرد، به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا مطالب خوانده یا شنیده شده را در زبان جدید، خیلی سریع درک کنند (آکسفورد، ۱۹۹۰). ب) استفاده از منابع جهت دریافت و ارسال پیام‌ها: این راهبرد، برای همه‌ی مهارت‌ها استفاده می‌شود و عبارت است از استفاده از منابع چاپی و غیرچاپی، برای درک پیام‌های دریافتی و تولید پیام‌های ارسالی (همان منبع).

۳-۴-۲-۳- تحلیل و استدلال کردن

این گروه از راهبردها، شامل پنج روش است. در این راهبردها، برای مهارت‌های مختلف در زبان هدف، از تحلیل منطقی و استدلال کردن استفاده می‌شود. زبان‌آموزان می‌توانند با استفاده از این شیوه‌ها، معنای یک عبارت جدید را درک کنند یا آن را تولید کنند. راهبردهای این گروه عبارت است از: الف) استدلال قیاسی: این راهبرد، برای همه‌ی مهارت‌ها به کار می‌رود و عبارت است از: "استفاده از قواعد کلی و به کارگیری آن‌ها، در موقعیت‌های جدید مربوط به زبان هدف". این شیوه، نوعی راهبرد صعودی- نزولی است که از کلیات، وارد جزئیات می‌شود (آکسفورد، ۱۹۹۰). ب) تحلیل عبارات: این راهبرد، در مهارت‌های "شنیدن و خواندن" استفاده می‌شود و شامل تعیین معنی یک عبارت جدید از طریق جداسازی آن به اجزای سازنده‌اش است (همان منبع). پ) تحلیل تقابلی: این راهبرد، عبارت است از مقایسه‌ی عناصر (از قبیل آواها، واژه‌ها، دستور و یا نحو)، در زبان جدید با همان عناصر در زبان اول یادگیرنده. در این حالت، شباهت‌ها و تفاوت‌های میان دو زبان مشخص می‌شود. از این راهبرد، برای مهارت‌های "خواندن و شنیدن" استفاده می‌شود (همان جا). ت) ترجمه کردن: این شیوه، برای تمام مهارت‌ها کاربرد دارد و شامل تبدیل عبارت، در زبان هدف به زبان بومی یادگیرنده (در سطوح مختلف، از واژه‌ها و عبارات تا جمله و کلّ متن) و یا تبدیل زبان بومی به زبان هدف است. در این راهبرد، از یک زبان برای تولید یا درک زبان دیگر استفاده می‌شود (همان منبع).

ث) انتقال دادن: این راهبرد، نیز برای همه‌ی مهارت‌ها به کار می‌رود و عبارت است از: به کارگیری و اعمال مستقیم دانش و اطلاعات مربوط به واژه‌ها، مفاهیم، یا ساختارها از یک زبان به زبانی دیگر. این روش، برای تولید و درک یک عبارت، در زبان جدید مورد استفاده قرار می‌گیرد (همان منبع).

۳-۴-۲-۴- ساختارسازی و سازمان دادن درون‌داد و برون‌داد

این مجموعه از راهبردها، شامل سه شیوه است که در واقع، نوعی شیوه‌ی سازماندهی محسوب می‌شود و برای تولید و درک در زبان جدید، لازم است. این سه شیوه، عبارت است از: الف) یادداشت برداری: از این راهبرد برای مهارت‌های "شنیدن، خواندن و نوشتن" استفاده می‌شود و بخصوص، در یادگیری دو مهارت "شنیدن و خواندن" بسیار اهمیت دارد؛ در حالی که، معمولاً کاربرد صحیح آن، به یادگیرندگان آموخته نمی‌شود (آکسفورد، ۱۹۹۰).

ب) خلاصه نویسی: این راهبرد، برای مهارت‌های "شنیدن، خواندن و نوشتن" پیشنهاد می‌شود و شامل تهیه‌ی خلاصه یا چکیده‌ای از یک متن طولانی‌تر است. در واقع، این راهبرد نیز به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا درون‌داد جدید را سازماندهی کنند و علاوه بر این، نشان دهنده‌ی میزان درک آنان نیز هست (همان منبع).

پ) برجسته‌سازی: در این راهبرد، انواع تکنیک‌های تاکیدی (از قبیل خط کشیدن زیر مطلب، ستاره کشیدن در کنار مطلب مورد نظر، یا علائم و نشانه‌های رنگی)، مورد استفاده قرار می‌گیرد. این راهبرد، به منظور تمرکز و تاکید بر اطلاعات مهم، در متن است و برای مهارت‌های "خواندن، شنیدن و نوشتن" پیشنهاد می‌شود (همان منبع).

۳-۴-۳- راهبردهای جبرانی

راهبردهای جبرانی، به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند با وجود محدودیت در دانش، از زبان جدید استفاده کنند و آن را درک کنند. در واقع، هنگامی که اطلاعات پیرامون دستور و بخصوص واژه‌ها ناکافی باشد، می‌توان از این روش‌ها استفاده کرد. راهبردهای جبرانی عبارت است از:

۳-۴-۳-۱- حدس زدن آگاهانه، در مهارت‌های شنیدن و خواندن

این مجموعه، شامل دو شیوه است که برای مهارت‌های "خواندن و شنیدن" ضروری هستند. این راهبردها، به دو نوع مختلف از سرنخ‌ها اشاره می‌کند: "زبانی و غیرزبانی".

الف) استفاده از سرنخ‌های زبانی: در این راهبرد، زبان آموز با وجود دانش ناکافی پیرامون واژه‌ها، دستور، یا سایر عناصر در زبان هدف، به کمک سرنخ‌های زبانی یا زبان-محور، معنی مطالب شنیده یا خوانده شده را حدس می‌زند. سرنخ‌های زبانی می‌توانند از جنبه‌هایی در زبان هدف، که زبان‌آموز از آن

آگاهی دارد، از زبان اول یادگیرنده، یا از زبان دیگری به دست آیند. این شیوه، برای مهارت‌های "شنیدن و خواندن" پیشنهاد می‌شود (همان منبع).

ب) استفاده از سایر سرنخ‌ها: در این راهبرد، زبان آموز صرف نظر از دانش ناکافی پیرامون واژه‌ها، دستور، یا سایر عناصر در زبان هدف، به کمک سرنخ‌هایی که زبانی یا زبان-محور نیستند، معنی مطالب شنیده یا خوانده شده را حدس می‌زند. زبان‌آموز می‌تواند سرنخ‌های غیرزبانی را از منابع متعددی به دست آورد که عبارتند از: "دانش بافتی، موقعیت، ساختار متن، روابط فردی، موضوع، یا دانش عمومی و همگانی". این راهبرد، برای مهارت‌های "شنیدن و خواندن" پیشنهاد می‌شود (همان منبع).

۳-۴-۲- غلبه بر محدودیت‌ها، در مهارت‌های صحبت کردن و نوشتن

برای غلبه بر محدودیت‌های دو مهارت "صحبت کردن و نوشتن"، هشت روش پیشنهاد شده است که برخی فقط برای مهارت صحبت کردن و برخی دیگر برای هر دو مهارت قابل استفاده است. این راهبردها عبارت است از:

الف) رمزگردانی به زبان مادری: در این راهبرد، برای بیان یک عبارت از زبان مادری استفاده می‌شود، بدون این‌که ترجمه‌ای صورت گرفته باشد. علاوه بر این، زبان‌آموز ممکن است در این روش، انتهای واژه‌ها را در زبان جدید، به واژه‌های زبان مادری اضافه کند. از این راهبرد، فقط برای مهارت صحبت کردن استفاده می‌شود (همان منبع).

ب) درخواست کمک: این راهبرد، نیز فقط برای مهارت صحبت کردن به کار می‌رود و در آن زبان‌آموز، با تردید یا به صورت کاملاً آشکار، از شخصی می‌خواهد تا عبارت مورد نیاز را در زبان هدف به او بگوید (همان منبع).

پ) استفاده از اشارات و حرکات: در این شیوه، زبان‌آموز به جای بیان عبارت، با استفاده از حرکات فیزیکی، از قبیل "ادا یا اشاره"، مفهوم را می‌رساند. این راهبرد، نیز فقط برای مهارت صحبت کردن کاربرد دارد (همان منبع).

ت) اجتناب از برقراری ارتباط به صورت جزئی یا کلی: این راهبرد، که فقط برای مهارت صحبت کردن به کار می‌رود، بیانگر این است که در مواقع بروز مشکل، می‌توان به صورت جزئی یا کلی از برقراری ارتباط اجتناب کرد. در واقع، در این روش، زبان‌آموز از برقراری ارتباط به صورت کلی، یا بیان عبارت‌هایی خاص، اجتناب می‌کند و یا سخن خود را ناتمام و در میان جمله رها می‌کند (همان منبع).

ث) انتخاب موضوع: در این راهبرد، خود زبان‌آموز موضوع گفتگو را انتخاب می‌کند تا از این طریق بتواند مطابق میل و علاقه‌ی خود، به برقراری ارتباط ادامه دهد؛ به علاوه، از این مسئله اطمینان حاصل

می‌کند که برای صحبت درخصوص موضوع انتخالی، دستور و واژه کافی در اختیار دارد. از این راهبرد می‌توان برای هر دو مهارت "صحبت کردن و نوشتن" استفاده کرد(همان منبع).

ج) هماهنگ‌سازی پیام و تقریب زدن آن: در این راهبرد، که برای هر دو مهارت "صحبت کردن و نوشتن" به کار می‌رود، زبان‌آموز می‌تواند با حذف برخی اطلاعات، ساده‌سازی مفهوم یا بیان کلی آن، بیان چیز دیگری شبیه به واژه یا مفهوم موردنظر (به‌عنوان نمونه، واژه‌ی مداد به جای قلم)، پیام را تغییر دهد(همان منبع).

ح) بداع واژه یا واژه‌سازی: این راهبرد، برای هر دو مهارت "صحبت کردن و نوشتن" استفاده می‌شود و هنگامی رخ می‌دهد که زبان‌آموز برای بیان مطلب نوشتاری یا گفتاری، واژه‌ی موردنظر خود را نمی‌یابد(همان منبع).

خ) طول و تفصیل دادن یا استفاده از مترادف: در این راهبرد، زبان‌آموز با توصیف مفهوم موردنظر(طول و تفصیل) یا به کمک واژه‌ای هم‌معنا(مترادف)، منظور خود را بیان می‌کند؛ به‌عنوان مثال، به جای واژه‌ی ظرفشویی، می‌گوید: وسیله‌ای که برای شستن ظرف‌ها استفاده می‌کنیم. از این راهبرد نیز می‌توان در هر دو مهارت "صحبت کردن و نوشتن" استفاده کرد(همان منبع).

۳-۵- انواع راهبردهای غیرمستقیم یادگیری زبان و کاربرد آن‌ها در چهار مهارت زبانی

شیوه‌های غیرمستقیم یادگیری زبان، شامل سه گروه راهبرد "فراشناختی، عاطفی و اجتماعی" است.

۳-۵-۱- راهبرد های فراشناختی

راهبردهای فراشناختی عبارتند از:

الف) تمرکز بر یادگیری

ب) ترتیب دادن به یادگیری و برنامه‌ریزی در خصوص آن

پ) ارزیابی یادگیری

هر یک از این سه راهبرد، مشتمل بر چندین شیوه است که به اختصار در زیر آمده است:

۳-۵-۱-۱- تاکید بر یادگیری

این گروه از راهبردها سه روش را دربرمی‌گیرد و به زبان‌آموز کمک می‌کند که توجه و توان خود را بر روی تکالیف، فعالیت‌ها، مهارت‌ها و مطالب زبانی خاص متمرکز کند. در واقع، به کارگیری و استفاده از این راهبرد ها، نوعی تمرکز بر یادگیری زبان را فراهم می‌سازد(آکسفورد، ۱۹۹۰).

الف) مرور دانسته‌ها و مطالب پیشین و ارتباط دادن آن‌ها با مطالب جدید: این راهبرد، عبارت است از: مرور یک مفهوم، اصل، یا مجموعه‌ای از مطالب کلیدی در فعالیت زبانی ارائه‌شده و ارتباط دادن آن با مطالب یا دانسته‌های پیشین. این راهبرد در هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است و به شیوه‌های مختلفی اجرا می‌شود، ولی بهتر است که این سه مرحله را در آن دنبال کنند: آگاهی از دلیل انجام فعالیت، ایجاد و ساخت واژه‌های مورد نیاز و ارتباط دادن اطلاعات (همان منبع).

ب) توجه کردن: استفاده از این روش نیز برای هر چهار مهارت زبانی ضروری است و به دو صورت انجام می‌شود: "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 شامل توجه به جنبه‌های خاص زبان یا توجه به جزئیات یک موقعیت یا ساختار است (همان منبع).

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

۳-۵-۱-۲- برنامه‌ریزی برای یادگیری

این گروه، شامل شش روش است. این راهبردها به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا یادگیری خود را به گونه‌ای سازماندهی و برنامه‌ریزی کنند که بیشترین بازده را در پی داشته باشد. این روش‌ها عبارت است از:

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

ب) سازمان دادن: این راهبرد، برای هر چهار مهارت زبانی استفاده می‌شود و عبارت است از: "شناخت بهترین شرایط برای یادگیری زبان جدید". در این شیوه، چگونگی ایجاد یک برنامه‌ی زمانی مناسب، فراهم کردن محیط فیزیکی مناسب برای یادگیری در کلاس و خانه و نیز مزایای استفاده از دفترچه‌ی یادداشت، برای زبان‌آموزان توضیح داده می‌شود (همان جا).

پ) تعیین اهداف کلی و جزئی: این راهبرد، شامل تعیین اهداف یادگیری زبان است. این اهداف می‌توانند به صورت کلی و طولانی‌مدت (از قبیل توانایی به کارگیری زبان، در مکالمه‌های غیررسمی تا

انتهای سال)، یا اهداف جزئی و کوتاه‌مدت (از قبیل اتمام خواندن یک داستان کوتاه تا روز جمعه) باشند. این شیوه برای هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است (همان منبع).

ت) تعیین هدف یک تکلیف زبانی: این راهبرد، برای هر چهار مهارت زبانی اجرا می‌شود و تعیین هدف یک تکلیف زبانی خاص، در زمینه‌ی "خواندن، نوشتن، صحبت کردن یا شنیدن" را در بر می‌گیرد؛ به‌عنوان مثال، صحبت کردن با صندوق‌دار، برای خرید یک بلیت قطار. به این راهبردها، "مهارت‌های هدفمند"، نیز گفته می‌شود (همان منبع).

ث) برنامه‌ریزی در زمینه‌ی تکلیف زبانی: این راهبرد، برای هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است و عبارت است از: برنامه‌ریزی درباره‌ی مؤلفه‌ها و نقش‌های زبانی تکلیف یا موقعیت مورد نظر. این شیوه 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 در خصوص تکلیف یا موقعیت (همان منبع).

ج) ایجاد فرصت برای تمرین و ممارست: این راهبرد، شامل ایجاد فرصتی، برای تمرین زبان جدید، در موقعیت‌های طبیعی از قبیل رفتن به سینما در محیط زبان دوم (خارجی)، شرکت در مهمانی‌ای که زبان هدف در آن‌جا گفتگو می‌شود و یا شرکت در یک انجمن یا گروه اجتماعی بین‌المللی. تفکر آگاهانه به زبان هدف نیز امکان ممارست را فراهم می‌آورد. این راهبرد را می‌توان برای هر چهار مهارت زبانی به کار گرفت (همان منبع).

۳-۵-۱-۳- ارزیابی یادگیری

این مجموعه مشتمل بر دو راهبرد است که به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا کنش زبانی‌شان را مورد بررسی قرار دهند. یک راهبرد، عبارت است از توجه به خطاها و تصحیح آن‌ها، و دیگری ارزیابی پیشرفت کلی است.

۱) خود-کنترلی: این راهبرد، برای هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است و تشخیص خطاها را در هنگام درک یا تولید زبان جدید، کشف منشأ خطاهای مهم و تلاش جهت رفع آن‌ها را در بر می‌گیرد (همان منبع).

۲) خودسنجی: این راهبرد، عبارت است از: "ارزیابی فرد از پیشرفت خود در زبان جدید که می‌تواند به صورت سنجش پیشرفت کلی یا سنجش پیشرفت، در هر یک از چهار مهارت باشد و برای هر چهار مهارت قابل استفاده است (همان منبع).

۳-۵-۲- راهبرد های عاطفی

در طبقه‌بندی آکسفورد (۱۹۹۰)، راهبردهای عاطفی شامل سه روش "کاهش اضطراب، خودترغیبی و ارزیابی احساسات" می‌شود.

۳-۵-۲-۱- کاهش اضطراب

آکسفورد، سه شیوه 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 (همان منبع).

ب) گوش دادن به موسیقی آرام: از این راهبرد، می‌توان پیش از انجام هرگونه تکلیف استرس‌زا، برای چهار مهارت زبانی استفاده کرد (همان جا).

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

۳-۵-۲-۲- خود- ترغیبی

زبان‌آموز علاوه بر تشویق بیرونی از سوی دیگران، به تشویق درونی نیز نیاز دارد. در واقع، گاهی لازم است زبان‌آموز برای یادگیری زبان جدید، روحیه‌ی خود را تقویت کند. این کار، به روش‌های زیر امکان‌پذیر است:

الف) بیان جمله‌ها و عبارات مثبت یا نوشتن آن‌ها: این راهبرد، اعتماد به نفس فرد را نسبت به یادگرفتن زبان جدید افزایش می‌دهد و موجب پیشرفت در هر چهار مهارت زبانی می‌شود (همان منبع).

۱) ریسک‌پذیری منطقی: این راهبرد، برای هر چهار مهارت زبانی به کار می‌رود 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 معناست که با تصمیم‌گیری آگاهانه و قضاوت منطقی همراه باشد (همان منبع).

۲) پاداش دادن به خود: زبان‌آموزان اغلب دوست دارند در ازای موفقیت‌شان، پاداشی از سوی معلم (به صورت نمره، امتیاز و ...) 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 بیاموزند که حتی

لذت‌بردن از اجرای درست فعالیت یا موفقیت در زبان جدید نیز نوعی یاداش است. این راهبرد نیز در هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است (همان جا).

۳-۵-۲-۳- ارزیابی احساسات

چهار روش زیر به زبان‌آموز کمک می‌کنند که احساسات، انگیزش و نگرش‌های خود را در بسیاری از موارد ارزیابی کند. این راهبردها، بخصوص در تشخیص نگرش‌ها و احساسات منفی که بازدارنده‌ی پیشرفت در یادگیری زبان است، موثر هستند (همان منبع).

(۱) توجه به علائم جسمانی: به پیام‌ها و علائم ارائه‌شده از سوی بدنتان دقت کنید. این علائم، ممکن است منفی بوده و بازتاب استرس، دلهره و نگرانیتان باشند یا این که برعکس، مثبت بوده و بیانگر خوشحالی، آرامش و علاقه‌ی شما باشند. این راهبرد برای هر چهار مهارت زبانی قابل اجرا است (همان منبع).

(۲) استفاده از فهرست بازبینی: به کمک یک فهرست بازبینی، احساسات، نگرش‌ها و انگیزه‌ی خود را در یادگیری زبان، به طور کلی و در انجام تکالیف زبانی خاص، به طور جزئی بررسی کنید. زبان‌آموزان می‌توانند این فهرست را در خانه تکمیل کنند یا این که ۱۰ دقیقه از زمان کلاس را به آن اختصاص دهند. این راهبرد را می‌توانید در هر چهار مهارت زبانی به کار گیرید (همان جا).

(۳) یادداشت خاطرات روزانه، به‌منظور یادگیری زبان: این شیوه، 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 نظراتشان را برای سایرین بخوانند؛ بنابراین، می‌توان یک یا دو بار در هفته را به بحث گروهی در این باره اختصاص داد (همان منبع).

(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 (همان منبع).

۳-۵-۳- راهبردهای اجتماعی

از آنجا که زبان، یک رفتار اجتماعی تلقی می‌شود، یادگیری آن 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 به کار می‌رود؛ در حالی که، این راهبردها برای هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است. راهبردهای اجتماعی، عبارت است از:

۳-۵-۳-۱- سؤال پرسیدن

این گروه از راهبردهای یادگیری زبان، شامل سوال پرسیدن از فردی دیگر، از قبیل معلم، سخنگوی بومی یا حتی یک همکلاسی موفق، به منظور توضیح و شفاف‌سازی مطلب یا تصحیح آن است. این گروه شامل دو راهبرد است:

الف) تقاضای توضیح و تأیید: این شیوه، 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 کند، آن را بسط دهد، یا در مورد آن توضیح دهد. درخواست تأیید در مهارت شنیدن نیز به این صورت است که زبان‌آموز، با سوال کردن می‌تواند درباره‌ی صحت درک خود از مطلب شنیداری اطمینان حاصل کند (همان منبع).

ب) تقاضای تصحیح: این راهبرد، بیشتر در خصوص 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 (همان منبع).

۳-۵-۳-۲- مشارکت و همکاری با دیگران

مشارکت و همکاری می‌تواند به دو صورت باشد:

۱) مشارکت با همکلاسی‌ها: در هر یک 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 آنان را در این مورد به بحث می‌کشد (همان منبع).

۲) مشارکت با سخنگویانی ماهر، در زبان جدید: این راهبرد، نیز برای هر چهار مهارت زبانی قابل استفاده است. در خصوص مهارت شنیدن و صحبت کردن، زبان‌آموز سعی می‌کند طیّ مراحل، ارتباط

خود را با سخنگوی ماهر در آن 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(همان منبع).

۳-۵-۳- همدلی و درک دیگران

تولید زبان جدید و درک آن، نیازمند درک سخنگویان آن زبان و همدلی با آنان است. در این مورد باید از فرهنگ آنان و احساسات و افکارشان آگاهی داشت. این مسئله به دو شیوه امکان‌پذیر است:

(۱) درک فرهنگی: این راهبرد، برای هر چهار مهارت زبانی قابل اجرا است؛ به عنوان نمونه، دانش پیشین، پیرامون فرهنگ جدید موجب می‌شود که زبان‌آموزان مطالب خواندنی و شنیدنی را بهتر درک کنند(همان منبع).

(۲) آگاهی از افکار و احساسات دیگران: این راهبرد نیز برای هر چهار مهارت زبانی استفاده می‌شود(همان منبع).

۴- روش‌شناسی

۴-۱- پرسش‌ها و فرضیه‌های پژوهش

پرسش‌های این پژوهش عبارت است از:

(۱) آیا فارسی‌آموزان دختر و پسر به یک میزان از راهبردهای یادگیری زبان فارسی(به عنوان زبان دوم) استفاده می‌کنند؟

(۲) آیا اولویت و ترتیب به کارگرفتن راهبردهای یادگیری زبان فارسی، در میان فارسی‌آموزان دختر و پسر یکسان است؟

متناظر با پرسش‌های بالا فرضیه‌های زیر مطرح می‌شود:

(۱) فارسی‌آموزان دختر و پسر، به یک میزان از راهبردهای یادگیری زبان فارسی استفاده نمی‌کنند.

(۲) اولویت به کار بردن راهبردهای یادگیری زبان فارسی در میان فارسی‌آموزان دختر و پسر یکسان نیست.

۴-۲- روش گردآوری داده‌ها

نخست، بر اساس طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد(۱۹۹۰)، که کامل‌ترین و مفصل‌ترین مدل ارائه شده درباره‌ی راهبردهای یادگیری زبان است، شیوه‌های فراگرفتن هر یک از مهارت‌های "خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن"، به‌طور کامل استخراج شده است. آن‌گاه بر

اساس پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان^{۱۸} آکسفورد (۱۹۹۰)، راهبردهای فارسی‌آموزی فراگیران مقیم ایران شناسایی شده است. در این خصوص، از آن‌جا که زبان اول فارسی‌آموزان متفاوت بود و همه در حال یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم بودند؛ بنابراین، ابتدا پرسش‌نامه‌ی ۵۰ سوالی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰)، به زبان فارسی ترجمه شد. به این دلیل که این آزمون، برای اولین بار بر روی فارسی‌آموزان خارجی اجرا می‌شد، پایایی پرسش‌نامه مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه‌ی ترجمه شده، آزمونی آزمایشی^{۱۹} برگزار شد و در این مورد از یک نمونه استفاده شد. این نمونه، که به عنوان "نمونه‌ی عینی در مقیاسی کوچک‌تر و نوعی تمرین در خصوص پژوهش اصلی است" (ریاضی ۱۹۹۹)، گویای کلّ آزمودنی‌های پژوهش است. از آن‌جاکه، معمولاً تعداد نمونه‌ها در بررسی مقدماتی بین ۲۰ تا بیش از ۶۵ است (هینکن ۱۹۹۸)، در این پژوهش ۳۰ فارسی‌آموز (زن و مرد با ملیت‌های مختلف)، از دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین انتخاب شدند. زبان‌آموزان به سوال‌های پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان (ترجمه‌ی فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی)، پاسخ دادند. آکسفورد (۱۹۹۰)، در دستورکار مربوط به اجرای پرسش‌نامه بیان می‌کند که معلمان، پاسخ‌نامه را به‌گونه‌ای همراه با پرسش‌نامه به زبان‌آموزان ارائه دهند تا زبان‌آموز، به راحتی بتواند پاسخ هر گزینه را به صورت شماره (به عنوان نمونه به جای واژه‌ی هرگز عدد ۱، به جای واژه‌ی به ندرت عدد ۲ و ...)، وارد پاسخ‌نامه نمایند. در این پژوهش، تنها پرسش‌نامه به زبان‌آموزان ارائه شد و از آنان خواسته شد که پاسخ مورد نظر خود را در همان پرسش‌نامه علامت بزنند. دلیل پژوهشگر این بود که استفاده از اعداد از سوی زبان‌آموزان، موجب می‌شود بیشتر آنان به استفاده از عدد ۵ تمایل نشان دهند (به دلیل بیشتر بودن آن نسبت به سایر اعداد) و این می‌تواند بر نتیجه‌ی آزمون تأثیر منفی داشته باشد؛ پس، بعد از اجرای آزمون آزمایشی، پاسخ‌های زبان‌آموزان به هر سوال به صورت زیر در پاسخ‌نامه‌ها کدگذاری شدند؛ همیشه: ۵، معمولاً: ۴، گاهی: ۳، به ندرت: ۲، هرگز: ۱. در نهایت، با وارد کردن پاسخ‌های زبان‌آموزان در نرم‌افزار "اس‌پی‌اس‌اس" (نسخه‌ی ۱۹) و تعیین آلفاکرونیخ هر بخش از سوالات (۶ بخش مربوط به ۶ گروه از راهبردهای یادگیری زبان)، پایایی پرسش‌نامه، ارزیابی شد. به دلیل پایایی کم برخی از بخش‌ها، ترجمه‌ی پرسش‌نامه مجدداً توسط متخصصان مورد بررسی قرار گرفت و اصلاحاتی در آن انجام شد. برای تعیین روایی محتوای این آزمون، از قضاوت متخصصان استفاده شده است. برای این منظور، پژوهشگر از دو نفر از متخصصان آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم (خارجی) خواست تا با مطالعه‌ی سوال‌ها، نظر خود را اظهار کنند. متخصصان موضوعی، روایی محتوایی آزمون را تایید کردند. در نهایت، برای بررسی و اجرای نهایی، از پرسش‌نامه اصلاح شده

¹⁸ SILL (Strategy Inventory for Language Learning)

¹⁹ Pilot Study

استفاده کردند و حدود ۱۵۶ فارسی‌آموز خارجی، در گروه سنی ۱۷-۳۵ سال، به سوال‌ها پاسخ دادند. از میان ۱۵۶ پرسش‌نامه جمع‌آوری شده، حدود ۱۹ پرسش‌نامه به دلیل پاسخ‌های ناقص زبان‌آموزان حذف و در کل، ۱۳۷ پرسش‌نامه مورد بررسی قرار گرفت. در این مرحله نیز همانند آزمون آزمایشی، پاسخ‌های زبان‌آموزان در پاسخ‌نامه کدگذاری شد و در پایان، داده‌های جمع‌آوری شده به کمک نرم‌افزار "اس‌پی‌اس‌اس" تحلیل شد.

۴-۳- جامعه‌ی آماری، روش نمونه‌گیری، حجم نمونه

جامعه‌ی آماری این پژوهش را فارسی‌آموزان خارجی پسر و دختر (شامل ۱۰۵ پسر و ۳۲ دختر) مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، واقع در شهر قزوین تشکیل می‌دهند. در این تحقیق، نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای انجام شده است. هر سال در این مرکز سه ترم تحصیلی "پاییز، زمستان و تابستان" برگزار می‌شود. برای اجرای این پژوهش، ترم تابستانی سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ را انتخاب کردیم. تعداد ۱۵۶ فارسی‌آموز از ۱۳ کشور مختلف، (لبنانی: ۴۰ پسر و ۱ دختر، چینی: ۱۶ پسر و ۱۵ دختر، سوری: ۲۳ پسر و ۴ دختر، تاجیکی: ۴ پسر و ۴ دختر، ترک: ۴ پسر و ۳ دختر، عراقی: ۳ پسر و ۲ دختر، سومالیایی: ۵ پسر و ۰ دختر، آذربایجانی: ۴ پسر و ۰ دختر، فلسطینی ۲ پسر و ۱ دختر، پاکستانی: ۱ پسر و ۱ دختر، بحرینی: ۱ پسر و ۱ دختر، کره‌ای: ۱ پسر و ۰ دختر، هندی: ۱ پسر و ۰ دختر)، در گروه سنی ۱۷-۳۵ سال، در این پژوهش شرکت کردند که از این میان ۱۹ پرسش‌نامه، به علت پاسخ‌های ناقص حذف شد و در کل ۱۳۷ پرسش‌نامه، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. در جدول زیر حجم نمونه، به تفکیک دانشجویان دختر و پسر شرکت‌کننده از ۱۳ کشور گوناگون، ارائه گردیده است.

۴-۴- ابزار گردآوری داده‌ها

در پژوهش مورد نظر، از پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰)، استفاده شده است. پرسش‌نامه‌ی "سیل"، دارای دو نسخه‌ی ۵۰ و ۸۰ سوالی است که نسخه‌ی ۸۰ سوالی آن، برای زبان‌آموزانی که زبان اول آنان انگلیسی است و در حال یادگیری یک زبان دیگر هستند به‌کار می‌رود و نسخه‌ی ۵۰ سوالی آن، برای زبان‌آموزانی استفاده می‌شود که زبان اول متفاوت دارند و در حال یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (خارجی) هستند. این پرسش‌نامه میزان استفاده از راهبردهای یادگیری "حافظه‌ای، شناختی، فراشناختی، جبرانی، عاطفی و اجتماعی" را نشان می‌دهد.

در این پژوهش، از نسخه‌ی ۵۰ سوالی استفاده شده است؛ زیرا، فارسی‌آموزان، زبان اول متفاوتی داشتند و همه در حال یادگیری زبان فارسی، به‌عنوان زبان دوم بودند. سوال‌های ۱ تا ۹ پرسش‌نامه

پیرامون راهبردهای حافظه‌ای، سوال‌های ۱۰ تا ۲۳ پیرامون راهبردهای شناختی، سوال‌های ۲۴ تا ۲۹ پیرامون راهبردهای جبرانی، سوال‌های ۳۰ تا ۳۸ راهبردهای فراشناختی، سوال‌های ۳۹ تا ۴۴ راهبردهای عاطفی و سوال‌های ۴۵ تا ۵۰ راهبردهای اجتماعی را می‌سنجند.

۵- تجزیه و تحلیل داده‌ها

۵-۱- پایایی پرسش‌نامه

در ابتدای پژوهش، به‌منظور تأیید پایایی پرسش‌نامه از یک آزمون آزمایشی استفاده کردیم. در این خصوص، با استفاده از نمونه‌ای شامل ۳۰ زبان‌آموز و تعیین آلفاکرونباخ، پایایی کلی پرسش‌نامه تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ کلّ آزمون، حدود ۰,۸۰ و آلفای کرونباخ بخش‌های آن به ترتیب عبارت بودند از: بخش الف (راهبردهای حافظه‌ای) ۰,۵۴، بخش ب (راهبردهای شناختی) ۰,۵۸، بخش پ (راهبردهای جبرانی) ۰,۶۴، بخش ت (راهبردهای فراشناختی) ۰,۶۰، بخش ث (راهبردهای عاطفی) ۰,۴۲، بخش ج (راهبردهای اجتماعی) ۰,۴۶. به دلیل پایین بودن میزان آلفای کرونباخ، در برخی از بخش‌ها، اصلاحاتی در پرسش‌نامه انجام شد. بدین‌منظور، واژه‌های دشوار در برخی سوال‌ها (طبق نظر فارسی‌آموزان، معلمان و متخصصین آموزش زبان فارسی) را حذف و از واژه‌های آسان‌تری استفاده کردیم؛ بنابراین، در پژوهش اصلی از پرسش‌نامه‌ی اصلاح شده استفاده شد.

۵-۲- رابطه‌ی بین جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم

در تحلیل نتایج پرسش‌نامه (آکسفورد، ۱۹۹۰)، میانگین ۱ تا ۱/۴ نشان‌دهنده‌ی این است که فرد، هرگز یا تقریباً از راهبردهای یادگیری زبان استفاده نمی‌کند. میانگین ۱/۵ تا ۲/۴ نشانگر این است که فرد، به‌طور معمول از راهبردهای یادگیری زبان استفاده نمی‌کند. میانگین ۲/۵ تا ۳/۴ نشانگر این است که فرد، گاهی از راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کند. میانگین ۳/۵ تا ۴/۴ نشانگر این است که فرد، معمولاً از راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کند و میانگین ۴/۵ تا ۵ نشانگر این است که فرد، همیشه و یا تقریباً همیشه از راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کند (جدول شماره ۵-۱).

جدول شماره (۵-۱) معیار آکسفورد (۱۹۹۰)، جهت تحلیل میانگین نمره‌های پرسش‌نامه

میانگین	۱ تا ۱/۴	۱/۵ تا ۲/۴	۲/۵ تا ۳/۴	۳/۵ تا ۴/۴	۴/۵ تا ۵
استفاده از راهبردها	هرگز	به‌ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه

رابطه‌ی جنسیت و به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم / ۵۱

به منظور بررسی فرضیه‌های مطرح شده، ابتدا میانگین کلی استفاده از راهبردها، در دو گروه زنان و مردان محاسبه شد. محاسبه‌ی میانگین استفاده از کل راهبردها با تفکیک زن و مرد، گویای آن است که میانگین نمره‌ی زنان (۳/۶۴) بیش از میانگین نمره‌ی مردان (۳/۴۹) است؛ به آن معنا که زنان بیشتر از مردان راهبردهای یادگیری زبان دوم را به کار می‌گیرند (جدول شماره ۵-۲)؛ اما در جدول شماره (۳-۵) آمار استنباطی ارائه شده، بیانگر آن است که این اختلاف میانگین‌ها، معنادار نیست.

جدول شماره (۲-۵) آمار توصیفی کل راهبردها با تفکیک میانگین نمره‌ی زنان و مردان

جنسیت	تعداد آزمودنی‌ها	میانگین کل نمره‌های فارسی آموزان	انحراف از معیار
زن	۳۲	۳/۶۴	۰/۲۸
مرد	۱۰۵	۳/۴۹	۰/۲۷

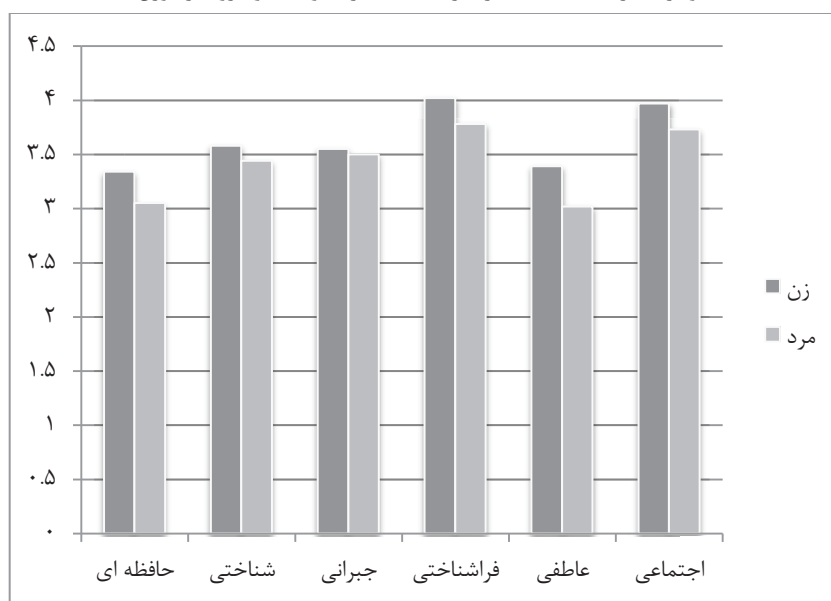
در این باره، برای تعیین معناداری اختلاف میانگین‌ها از آزمون‌های آماری، (از قبیل آزمون تی و ضریب همبستگی اسپیرمن) استفاده شد. نتایج آزمون تی ($t=1/24$ و $\text{sig.} = 0/24 > 0/05$) نشان داد که اختلاف میانگین‌های دو گروه زن (۳/۶۴) و مرد (۳/۴۹) معنادار نیست و این دو گروه در سطح اطمینان ۹۵ درصد، در میانگین استفاده از راهبردهای یادگیری با هم مشابه هستند؛ بنابراین، به طور کلی دو گروه زن و مرد، به یک میزان از راهبردها استفاده می‌کنند. همچنین مطابق جدول تحلیل نتایج پرسش‌نامه، بر اساس میانگین نمره‌ها (آکسفورد، ۱۹۹۰)، هر دو گروه زن و مرد در یادگیری زبان فارسی، تقریباً به طور معمول راهبردهای یادگیری را به کار می‌گیرند.

جدول شماره (۳-۵) آمار توصیفی برای دو گروه زن و مرد، در رابطه با انتخاب هر یک از راهبردهای یادگیری

راهبردهای یادگیری	جنسیت	تعداد پرسش‌های هر بخش	میانگین	انحراف از معیار	حداقل	حداکثر
(الف) حافظه‌ای	زن	۹	۳/۳۴	۰/۵۵	۲/۴۲	۳/۹۴
	مرد	۹	۳/۰۵	۰/۵	۲/۲۴	۳/۶۳
(ب) شناختی	زن	۱۴	۳/۵۸	۰/۴۴	۲/۹۷	۴/۰۹
	مرد	۱۴	۳/۴۴	۰/۴۴	۲/۶۶	۴/۰۲
(پ) جبرانی	زن	۶	۳/۵۵	۰/۶۸	۲/۲۵	۴/۳۱
	مرد	۶	۳/۵	۰/۶۴	۲/۳۰	۴/۱۱
(ت) فراشناختی	زن	۹	۴/۰۲	۰/۳۵	۳/۶۱	۴/۵۹
	مرد	۹	۳/۷۸	۰/۳۷	۳/۱۳	۴/۲۸
(ث) عاطفی	زن	۶	۳/۳۹	۰/۴۶	۲/۸۱	۳/۹۷
	مرد	۶	۳/۰۲	۰/۵۹	۲/۴۳	۳/۹۸
(ج) اجتماعی	زن	۶	۳/۹۷	۰/۱۷	۳/۶۹	۴/۱۳
	مرد	۶	۳/۷۳	۰/۲۳	۳/۲۷	۳/۸۷

جدول شماره (۵-۳)، آمار توصیفی دو گروه زن و مرد را در انتخاب هر یک از راهبردها، به‌طور جداگانه ارائه کرده است. انتخاب راهبردهای فراشناختی توسط زنان، بیشترین میانگین (۴/۰۲) و انتخاب راهبردهای عاطفی، توسط مردان، کمترین میانگین (۳/۰۲) را نشان می‌دهد، اما به‌طور کلی نتایج آمار توصیفی از خروجی (اس‌پی‌اس‌اس)، اختلاف زیادی را میان دو گروه زن و مرد، در انتخاب راهبردها نشان نمی‌دهد. این تفسیر را در نمودار شماره‌ی (۵-۱)، ملاحظه می‌کنید.

نمودار شماره (۵-۱) انتخاب راهبردهای یادگیری توسط دو گروه مرد و زن



همچنین ترتیب اولویت‌های گروه زنان و مردان، در انتخاب راهبردهای یادگیری زبان فارسی به قرار زیر است:

زنان: راهبردهای فراشناختی < اجتماعی < شناختی < جبرانی < عاطفی < حافظه‌ای

مردان: راهبردهای فراشناختی < اجتماعی < جبرانی < شناختی < حافظه‌ای < عاطفی

ترتیب اولویت‌های زنان و مردان، در انتخاب راهبردهای یادگیری زبان فارسی نشان می‌دهد که هر دو گروه راهبردهای فراشناختی را بیشتر از سایر راهبردها به‌کار می‌برند، ولی زنان راهبردهای حافظه‌ای و مردان راهبردهای عاطفی را کمتر از راهبردهای دیگر مورد استفاده قرار می‌دهند. همچنین اولویت دادن به آن‌ها در انتخاب راهبردهای جبرانی و شناختی با یکدیگر متفاوت است.

جدول شماره‌ی (۴-۵) نتایج آزمون تی، برای اختلاف میانگین‌های دو گروه زن و مرد در به کارگیری کلی راهبردهای یادگیری

آزمون تی اختلاف میانگین‌های دو گروه زن و مرد در استفاده از راهبردها					آزمون لون (برای تعیین برابری واریانس)		اختلاف میانگین	
اختلاف میانگین‌ها در سطح اطمینان ۹۵٪		تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه‌ی آزادی (df)	T	سطح معناداری (sig.)		F
حد بالا	حد پایین							
۰/۶۱	-۰/۱۷	۰/۲۲	۰/۲۴	۱۰	۱/۲۴	۰/۸۱	۰/۰۶۱	واریانس برابر
۰/۶۱	-۰/۱۷	۰/۲۲	۰/۲۴	۹/۸۶	۱/۲۴			واریانس نابرابر

* (شش راهبرد- ۱) برای زنان + (شش راهبرد- ۱) برای مردان = مجموعاً درجه‌ی آزادی ۱۰

جدول شماره‌ی (۴-۵)، نتایج آزمون تی را برای تعیین معناداری اختلاف میانگین‌های دو گروه زن و مرد در انتخاب هر گروه از راهبردهای یادگیری، به این ترتیب ارائه کرده است: راهبردهای حافظه‌ای (t:۰/۱۱۶ و sig.: ۰/۲۶ > ۰/۰۵)، راهبردهای شناختی (t:۰/۸۲ و sig.: ۰/۴۱ > ۰/۰۵)، راهبردهای جبرانی (t:۰/۱۲ و sig.: ۰/۰۹ > ۰/۰۵)، راهبردهای فراشناختی (t:۱/۳۸ و sig.: ۰/۱۸ > ۰/۰۵)، راهبردهای عاطفی (t:۱/۲۲ و sig.: ۰/۲۵ > ۰/۰۵) و راهبردهای اجتماعی (t:۲ و sig.: ۰/۰۷ > ۰/۰۵). این نتایج به روشنی گویای آن است که میانگین‌های دو گروه زن و مرد، در تمام راهبردهای یادگیری اختلاف معناداری ندارند؛ علاوه بر این، در تمام راهبردها، حدّ بالا و پایین اختلاف میانگین، در سطح اطمینان ۹۵ درصد، در دو طرف صفر قرار دارند (حدّ پایین منفی، حدّ بالا مثبت است)؛ به آن معنا که، ۹۵ درصد احتمال دارد اختلاف میانگین‌ها صفر باشد. بنابراین، در تمام راهبردهای یادگیری، دو گروه زن و مرد به یک میزان از آن‌ها استفاده می‌کنند. با کمک محاسبه‌ی ضریب همبستگی اسپیرمن، نیز می‌توان رابطه‌ی دو متغیر جنسیت و استفاده از راهبردهای یادگیری زبان دوم را بررسی کرد. نتایج همبستگی اسپیرمن برای تعیین رابطه‌ی جنسیت و استفاده از راهبردهای یادگیری، در جدول شماره (۵-۵)، نمایش داده می‌شود.

جدول شماره‌ی (۵-۵) نتایج ضریب همبستگی اسپیرمن، برای تعیین رابطه‌ی دو متغیر جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری

ضریب همبستگی	-۰/۱۵۹
سطح معناداری (Sig.) (دو دامنه)	۰/۰۶
تعداد آزمودنی‌ها	۱۳۷

مطابق این نتیجه، ضریب همبستگی ($r: -0/159$)، نزدیک به صفر و سطح معناداری ($p: 0/06 > 0/05$)، با اطمینان ۹۹٪ و سطح خطای ۰/۰۱، رابطه‌ی معناداری میان جنسیت و انتخاب راهبردهای یادگیری به‌طور کلی وجود ندارد.

۶- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌های بسیاری به بررسی رابطه‌ی بین جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان پرداخته‌اند. برخی از این پژوهش‌ها (از قبیل گاه و کووا، ۱۹۹۷؛ گرین و آکسفورد، ۱۹۹۵؛ گاه، ۲۰۰۲؛ آکسفورد، نیکوس و ارمن، ۱۹۸۸ و تاج‌الدین ۲۰۰۱)، بیانگر آن هستند که زنان بیشتر از مردان، از راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کنند. برخی پژوهش‌ها (از جمله وارتن، ۲۰۰۰) نیز نتایج متفاوتی ارائه کردند و نشان داده‌اند که مردان در مقایسه با زنان، برای یادگیری زبان از راهبردهای بیشتری استفاده می‌کنند، یا این نکته را یادآوری کرده‌اند که در برخی جوامع، مردان، راهبردهایی از قبیل "اجتماعی و حافظه‌ای" را بیشتر از زنان به‌کار می‌برند (پیشقدم ۱۳۸۷). با وجود پژوهش‌های فوق، برخی دیگر از پژوهشگران (به عنوان نمونه، گریفیتس، ۲۰۰۳) نیز به این نکته اشاره می‌کنند که عامل جنسیت به عنوان یک عامل کلیدی و مهم در انتخاب نوع راهبردهای یادگیری زبان محسوب نمی‌شود و تأثیر قابل توجهی بر انتخاب راهبردها ندارد. یافته‌های حاصل از این پژوهش، در مورد رابطه‌ی بین جنسیت و راهبردهای یادگیری زبان فارسی نشان داد که زنان و مردان، به یک میزان از راهبردهای یادگیری زبان فارسی استفاده می‌کنند و تنها تفاوت بین این دو گروه، در ترتیب و اولویت راهبرها است که البته این تفاوت، نسبتاً کم است. به عنوان نمونه، یکی از تفاوت‌ها این است که زنان، راهبردهای حافظه‌ای و مردان، راهبردهای عاطفی را کمتر از سایر راهبردها به‌کار می‌برند. این یافته‌ها، فرضیه‌ی دوم پژوهش را تایید می‌کند، ولی فرضیه‌ی اول تایید نمی‌شود؛ اگرچه، در انتخاب نوع راهبردها، تفاوت کمی بین فارسی‌آموزان پسر و دختر مشاهده شد، ولی به‌طور کلی دانشجویان پسر و دختر به یک میزان از راهبردهای یادگیری زبان فارسی استفاده می‌کنند. در واقع، در این پژوهش، با وجود این که آمار توصیفی، تفاوت کمی بین راهبردهای یادگیری زنان و مردان نشان می‌دهد، ولی با توجه به این که

تفاوت میانگین‌ها بسیار کم و ناچیز است، آزمون‌های آماری آن را معنادار تشخیص نمی‌دهند. در نتیجه، بین جنسیت و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی، رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. نتایج این پژوهش در خصوص رابطه‌ی بین جنسیت و به‌کارگیری راهبردها، با نتایج گاه و کوا (۱۹۹۷)، گو (۲۰۰۲)، آکسفورد، نیکوس و ارمن (۱۹۸۸)، تاج‌الدین (۲۰۰۱)، گرین و آکسفورد (۱۹۹۵)، ون و وانگ (۱۹۹۶)، مچیزوکی (۱۹۹۹)، وارتن (۲۰۰۰)، ترن (۱۹۸۸)، آنوگاکا کول (۲۰۱۱)، النیتور (۲۰۱۲) متفاوت بود، ولی با نتایج کیلانی (۱۹۹۶)، گرفیتس (۲۰۰۳)، ما (۱۹۹۹)، هانگ- نام و لیول (۲۰۰۶) یکسان است. در این خصوص، ارلیچ (۲۰۰۱)، معتقد است که تعمیم‌دادن ارتباط بین جنسیت و راهبردهای یادگیری زبان، به هر بافت یادگیری (بویژه، بافتی که زبان‌آموزان پیشینه‌های نژادی، قومیتی و اجتماعی-فرهنگی متفاوتی دارند)، امری دشوار و قابل تأمل است. خمخاین (۲۰۱۰)، نیز بر این باور است که با توجه به نتایج متفاوت در پژوهش‌های مختلف می‌توان گفت که رابطه‌ی بین جنسیت و راهبردهای یادگیری زبان، صریح نیست و به همین دلیل حتی برخی پژوهشگران با شرایط نسبتاً مشابه، نتایج کاملاً متفاوتی به دست آورده‌اند. در پایان، اگر بخواهیم به دنبال علتی برای انتخاب راهبردهای فراشناختی و اجتماعی از سوی فارسی‌آموزان و کاربرد کم راهبردهای حافظه‌ای باشیم، میتوان به شیوه‌ی تدریس و برنامه‌های درسی معلمان زبان فارسی و یا انگیزه و سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان اشاره کرد؛ که البته، تأیید این مسئله، نیازمند پژوهش‌های بیشتری در آینده است. در نهایت، گمان می‌رود که آموزش چگونگی یادگیری به فراگیران، مهم‌ترین بخش در مؤثرسازی یادگیری و بخصوص، یادگیری زبان، به‌شمار می‌رود. هدف از چنین آموزشی، ارائه‌ی انواع راهبردهای یادگیری زبان به زبان‌آموزان و آگاه‌کردن آنان پیرامون چگونگی استفاده بهتر از این راهبردها در مواقع مورد نیاز است. آموزش راهبردها، بر مبنای این باور است که می‌توان مسوولیت‌پذیری یادگیری را در زبان‌آموزان ایجاد کرد؛ به‌گونه‌ای که، بتدریج مستقل از کمک معلم عمل کنند. علاوه بر این، با آگاه‌سازی زبان‌آموزان، در زمینه‌ی راهبردهای یادگیری زبان و آموزش این راهبردها می‌توان روند سریع‌تر آموزش را پیش‌بینی کرد.

کتاب‌نامه:

- پیشقدم، رضا. ۱۳۸۷. ارتباط راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی با جنسیت و راهبردهای غالب یادگیری زبان انگلیسی در زبان‌آموزان ایرانی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، شماره ۲۰۸، سال ۵۱، پاییز و زمستان ۱۳۸۷: ۲۳-۵۱.
- حیدری کایدان، ژیلا و آذری، مه‌رمان. ۱۳۸۸. رابطه هوش هیجانی و راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی با مهارت زبان انگلیسی در دانشجویان، *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، دوره ۳، شماره ۹، زمستان ۱۳۸۸: ۹۷-۱۱۶.
- دردی‌پور، عبدالناصر؛ حاجی‌پورنژاد، غلامرضا؛ مطهری، مسعود. ۱۳۸۸. تاثیر راهبردهای یادگیری در کتب درسی زبان بر میزان فراگیری زبان‌آموزان. *سخن‌سمت*، شماره ۲۱، بهار ۱۳۸۸: ۹۲-۱۱۱.
- دستلان، مرتضی؛ ملک‌زاده، اکرم. ۱۳۸۹. تاثیر مثبت آموزش راهبردهای «خودنظم‌بخشی» بر پیشرفت درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان، *رشد آموزش زبان*، دوره بیست و چهارم، شماره ۳، بهار ۱۳۸۹: ۴-۱۱.
- عطارخامنه، فاطمه؛ سیف، علی اکبر. ۱۳۷۸. تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه فرانشاختی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه‌ی مطالعات روانشناسی تربیتی*، شماره نهم، بهار و تابستان ۱۳۸۸: ۵۷-۷۴.
- نیکوپور، جهانبخش؛ امینی فارسانی، محمد؛ نصیری، مریم. ۱۳۹۰. بررسی رابطه تفکر انتقادی و راهبردهای یادگیری زبان توسط فراگیران زبان انگلیسی در ایران، *فناوری آموزش*، بهار ۱۳۹۰، دوره ۵، شماره ۳: ۹۵-۲۰۰.
- خسروی، معصومه؛ حسینی، طیبه؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ اعظمی، سعید. ۱۳۹۰. *بررسی رابطه راهبردهای شناختی یادگیری خودتنظیمی و خلاقیت با عملکرد تحصیلی*، اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، آذرماه ۱۳۹۰: ۳۴۱-۳۵۲.
- کریمی، ابوالفضل. ۱۳۸۱. *تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه این راهبردها با پیشرفت تحصیلی*، رساله‌ی دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- Chamot, A. U. 2005. The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update. In P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*, 87-101. White Plains, NY: Longman.
- Chamot, A. U., O'Malley, J. M. Kupper, L., and Impink-Hernandez, M. 1987. *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report*, InterAmerica Research Associates, Rosslyn, VA.
- Ehrlich, S. 2001. Gendering the 'learner': Sexual harassment and second language acquisition. In A. Pavlenko, a. Blackledge, I. Piller & M Teutsch Dwyer (Eds.), *Multilingualism, second language learning and gender*, 104-129. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Macaro, E. 2001. *Learning Strategies in foreign and second language classrooms*. Continuum: London and New York.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., and Todesco, A. 1978. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M. & Chamot A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. L., 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle&Heinle.
- Riazi, A. 1999, *A dictionary of research methods: Quantitative and qualitative*, Tehran: Rahnama Publications.
- Rubin, J. 1987. Learner Strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin(Eds.), *Learners strategies in language learning*,15-30. Englewood, NJ: Prentice Hall International.
- Sarig, G. 1984. High-level reading in the first and in the foreign languages: some comparative data. In J. Devine, P. L. Carrel, & D. E. Eskey(Eds.), *Research in reading in English as a second language*, Washington D.C: Teachers of English of Speakers of Other Languages, 105-120.
- Seliger, H. 1984. Processing universals in second language acquisition. In F. Eckman, L. Bell, & D. Nelson(Eds.) *Universals of second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 36-47.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford university Press.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. 1986. The Teaching of Learning strategies. In M. C. Wittrock(Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 315-327. New York: Macmillan Publishing Company.
- Wenden, A. L. 1987. Conceptual background and utility. In A. Wenden & J. Rubin,(eds.). 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A. L. 1998. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.
- Abu Shmais, W. 2004.The English language learning strategies of Al-Najah national university EFL majors, *Journal of the Islamic University of Gaza*, 12(1):51-75.
- Al-Natour, A. 2012. The Most Frequently Language Learning Strategies Used by Jordanian University Students at Yarmouk University that Affect EFL Learning, *European Journal of Social Sciences*, Vol. 29, No. 4: 528-536.
- Anugkakul, G. 2011. A Comparative Study in Language Learning Strategies of Chinese and Thai students: A Case Study of Suan Sunandha Rajabhat University. *European Journal of Social Sciences*, Vol. 19, No. 2: 163-174.
- Bialystok, E.1981. The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65: 24-35.
- Cohen, A. D. 1996. Verbal Reports as a Source of Insights in to Second Language Learner Strategies, *Applied Language Learning*, 7(1-2): 5-24.
- Ehrman, M., & Oxford R. L.1989. Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73(1): 1-13.
- Fazeli, S., H. 2012. The Psychometric analysis of the Persian version of Strategy Inventory for Language Learning of Rebecca L. Oxford. *Indian journal of science and Technology*, Vol.5, No. 4(Apr 2012): 2638-2644.
- Gerami, M. H., & Madani Ghareh Baighlou, Sh. 2011, Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 29(2011),P: 1567-1576.
- Goh, C. M. & Kwah, P. F. 1997. Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1): 39-53.

- Grainger, P. R. 1997. Language-Learning strategies for learners of Japanese: investigating ethnicity. *Foreign Language Annals*, 30(3): 378-385.
- Green, J. & Oxford R. 1995. A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender, *TESOL Quarterly*, 29(2): 261-297.
- Griffiths, C. 2003. Patterns of language learning strategy use. *System*, 31: 367-383.
- Griffiths, C. 2006. "Language Learning Strategies: Theory and Research", *ILLI Language Teaching Journal*, Vol. 2, No. 1.
- Gu, Y. 2002. Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 33(1): 35-54.
- Hinkin, T. 1998. "A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires", *Organizational Res. Methods*. 1(1): 104-121.
- Hong-Nam, K. & Leavell, A. G. 2006. Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34: 399-415.
- Hsiao, T. Y. & Oxford, R. L. 2002. Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3): 368-383.
- Jones, S. 1998. Learning styles and learning strategies: towards learner independence. *Forum for Modern Language Studies* Vol. xxxiv, No. 2: 115-129.
- KhamKhien, A. 2010. Factors Affecting Language Learning Strategy Reported Usage by Thai and Vietnamese EFL Learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 7, No. 1, PP: 66-85.
- Ma, R. 1999. Language learning strategies of a sample of tertiary-level students in P. R. China. *Guidelines*, 21(1): 1-11.
- Mochizuki, A. 1999. Language learning strategies used by Japanese university students. *RELC Journal*, 30: 101-113.
-
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. and Russo, R. P. 1985. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1): 21-46.
- Oxford, R. L., Nyikos, M., & Ehrman, M. E. 1988. Vive la difference? Reflections on Sex Differences in Use of Language Learning Strategies. *Foreign Language Annals*, 21(4): 321-329.
- Oxford, R. & Nyikos, M. 1989. Variables affecting choice of language learning strategies by university students, *Modern Language J*, 73(3): 291-300.
- Oxford, R. & Burry-Stock, J. 1995, "Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning(SILL)", *System*, 23(1): 1-23.
- Oxford, R. & Ehrman, M., 1995. Adult's language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States, *System*, 23(3): 359-386.
- Oxford, R. 1996a. "Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies", *Appl. Language Learning*, 7(1&2): 25-45.
- Padron, Y. & Waxman, H. 1988. The effects of ESL students' perceptions of their cognitive strategies on reading achievement. *TESOL Quarterly*, 22: 146-150.
- Politzer, R. L. 1983. An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6): 54-65.
- Politzer, R. L., & McGroarty, M. 1985. An exploratory study of learning behaviors and their relationships to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19: 103-123.
- Rubin, J. 1975. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9: 41-51.

- Rubin, J. 1981. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2(2):117-131.
- Sharp, A. 2008. "Personality and second language learning", *Asian Social Sci.* 4(11): 17-25. Retrieved February 16,2011.
- Thriri, A., & Divsar, H. 2011. EFL Learners' self-perceived strategy use across various intelligence types: A case study. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1): 115-138.
- Talebinezhad, M. R., & Musapur Negari, G. 2007. The Effect of Explicit Teaching of Concept Mapping in Expository Writing on EFL Students' Self-regulation. *The Linguistics Journal*, April 2007. Vol. 2, No. 1.: 62-80.
- 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. 1997b. The comprehension strategies of second language(French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3): 387-409.
- Wen, Q., & Wang, H. 1996. The relationship of learner variable to score on CET Band-4. *Foreign Language Teaching and Research*, 28(4), 33-39.
- Wharton, G. 2000. Language learning strategy use of bilingual foreign language learner in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- Yang, M. N. 1999. The relationship between EFL learners' belief and learning strategies. *System*, 27(4), 515-535.
- Yang, M. N. 2007. "Language learning strategies for junior college students in Taiwan: Investigating ethnicity and proficiency", *Asian EFL J.* 9(2), 35-57.
- Ziahosseini, M., & Salehi, M. 2008. An Investigation of the Relationship between Motivation and Language Learning Strategies. *Pazhohesh-e Zabanha-ye Khareji*, No.41, Special Issue, English, 2008: 85-107.
- Noguchi, T. 1991. *Review of language learning strategy research and its implications*. Unpublished bachelors' thesis. Tottori University, Tottori, Japan.
- 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.
- McGroarty, M. 1987. *Patterns of persistent second language learners: Elementary Spanish*. Paper presented at the annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, FL.
- Wen, Q., & R. Johnson. 1991. *Language learning approaches and outcomes: A study of tertiary English majors in China*. Paper presented at Sixth International Conference of the Institute of Language in Education. Hong Kong, China
- Griffiths, C. 2002. *Using reading as a strategy for teaching and learning language*, In: Int. Conf. on first and second literacy strategies College Park, MD, November 1-2:2002. Retrieved March 15, 2012, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED367167.pdf>