

راهبردهای یادگیری زبان دوم: در جستجوی نمایه‌ای برای زبان فارسی

رضامراد صحرائی^۱

شراره خالقی زاده^۲

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱/۱۸

تاریخ وصول: ۹۱/۷/۲۳

چکیده

پژوهش حاضر از نوع کاربردی می‌باشد و به شناسایی راهبردهای یادگیری زبان فارسی (به عنوان زبان دوم) در میان فارسی‌آموزان خارجی می‌پردازد. راهبردهای یادگیری زبان عملکردهایی هستند که استفاده از آنها از سوی دانش‌آموز فرآیند یادگیری را آسان‌تر، سریع‌تر، لذت بخش‌تر و موثرتر ساخته، انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید را ممکن می‌سازد (آکسفورد، ۱۹۹۰). بر اساس پژوهش‌های مختلف، استفاده از این راهبردها در یادگیری مهارت‌های زبان تاثیر بسزایی دارد. در حوزه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی و همچنین در زبان‌های مختلف راهبردهای یادگیری زبان مورد بررسی و شناسایی قرار گرفته‌اند ولی در زبان فارسی به بررسی راهبردهای شناختی و فراشناختی (و اکثراً در میان فارسی‌زبانان) اکتفا شده است. لذا ضروری به نظر می‌رسید که در حوزه آموزش زبان فارسی (به عنوان زبان دوم) به خارجی‌ها نیز راهبردهای یادگیری شناسایی شوند. در این خصوص، پژوهش حاضر بر مبنای پرسشنامه راهبردهای

rezasahraee@yahoo.com

۱- استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

۲- کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) انجام شد. ابتدا نسخه ۵۰ سوالی پرسشنامه به زبان فارسی ترجمه گردید. سپس طی یک آزمون آزمایشی و با استفاده از ۳۰ فارسی‌آموز پایایی آن محاسبه شد. آلفاکرونباخ کل آزمون ۰.۸۰ بود. به دلیل پایین بودن میزان آلفاکرونباخ در برخی از بخش‌ها، اصلاحاتی در پرسشنامه صورت گرفت. بدین منظور، واژه‌های دشوار را در برخی سوالات (با توجه به نظر زبان‌آموزان) حذف و از واژه‌های آسان‌تری استفاده کردیم. لذا در پژوهش اصلی از پرسشنامه اصلاح شده استفاده گردید. در این خصوص، ۱۵۶ فارسی‌آموز خارجی از دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به پرسشنامه اصلی پاسخ دادند. داده‌های جمع‌آوری شده به کمک نرم‌افزار اسپاس تحلیل گردید. نتایج نهایی پژوهش نشان داد که فارسی‌آموزان راهبردهای یادگیری زبان فارسی را گاهی (به طور متوسط) به کار می‌برند. همچنین طبق نتایج پژوهش می‌توان دریافت که فارسی‌آموزان برای یادگیری زبان فارسی (به عنوان زبان دوم) راهبردهای فراشناختی را بیشتر به کار می‌برند و از راهبردهای حافظه‌ای کمتر از راهبردهای دیگر استفاده می‌کنند.

واژگان کلیدی: راهبردهای یادگیری، آموزش زبان فارسی، آموزش راهبردی، مهارت‌های زبانی.

مقدمه

با پیشرفت علم و تکنولوژی و افزایش تعاملات بین ملت‌ها، نیاز به یادگیری زبان‌های خارجی نیز در حال افزایش است. تاریخ یادگیری زبان خارجی و آموزش آن همیشه با چالش‌ها و سوالاتی مواجه بوده است. زبان آموزان همیشه به دنبال بهترین و موثرین شیوه برای یادگیری زبان، و معلمان نیز به دنبال روشی بوده‌اند که این یادگیری را تسهیل کرده و سرعت بخشند. تا امروز پژوهش‌های بسیاری در زمینه آموزش و یادگیری زبان خارجی صورت گرفته است که بخشی از آن به راهبردهای یادگیری زبان اختصاص دارد. پژوهشگران به موثر بودن راهبردهای یادگیری زبان پی برده و دریافته‌اند که زبان آموزان موفق در مقایسه با همکلاسی‌هایشان که

موفقیت چندانی در یادگیری نداشتند، از فرآیندهای ذهنی بیشتری (راهبردهای یادگیری) استفاده کرده و مکرراً از آن بهره جسته‌اند. آکسفورد (۱۹۹۰) اظهار می‌کند که راهبردهای یادگیری به صورت تئوری یا در عمل، برای دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ییب (۲۰۰۷) معتقد است که نارسایی در مهارت‌های مطالعه و یادگیری می‌تواند تمامی مزایای دیگر محیط آموزشی مطلوب و حتی قابلیت‌های هوشی و سلامت جسمی - روانی افراد را به طور منفی تحت تاثیر قرار دهد. به طور کلی اکثر یافته‌ها حاکی از آن است که استفاده از راهبردهای مناسب یادگیری زبان به پیشرفت در کلیه مهارت‌ها به صورت کلی یا جزئی منجر می‌شود (اومالی و چاموت، ۱۹۹۰، وندن و روبین ۱۹۸۷).

در خصوص آموزش و یادگیری زبان خارجی، یکی از مواردی که باعث ناامیدی و سرخوردگی زبان‌آموزان می‌شود اصطکاک راهبردهای تدریس و یادگیری و عدم استفاده از راهبردهای کلیدی و موثر در امر یادگیری زبان خارجی است. شاید دلیل عمده این باشد که آموزش زبان به تدریج وارد عرصه دانش‌آموز - محوری شده است و توجه به نیازها، علایق، و ویژگی‌های زبان‌آموزان نقش بسزایی در میزان موفقیت یک برنامه آموزشی دارد. بنابراین این پژوهش قصد دارد پس از معرفی و دسته‌بندی راهبردهای یادگیری زبان، ضرورت استفاده از آنها را در آموزش زبان خارجی و به ویژه آموزش زبان فارسی (به عنوان یک زبان خارجی) بیان کند. در زمینه آموزش زبان فارسی (به عنوان یک زبان خارجی)، نیازهای یادگیرندگان، سبک‌ها و راهبردهای یادگیری آنها تا حد زیادی نادیده انگاشته شده است که در این خصوص می‌توان با کشف راهبردهای غالب یادگیری در زبان‌آموزان خارجی و آموزش راهبردهای موثر در یادگیری هر مهارت زبانی، شکاف میان تدریس و تالیف کتب با یادگیری را کاهش داده و بر بازده آموزش زبان افزود.

پیشینه پژوهش

در خصوص راهبردهای یادگیری زبان خارجی پژوهشهای بسیاری توسط ایرانیان و غیرایرانیان انجام شده است. اندرسون (۲۰۰۲) در پژوهشی تحت عنوان نقش فراشناخت در آموزش و یادگیری، به این نتیجه رسید که آموزش مهارت‌های فراشناختی و بکارگیری آنها از سوی معلمان در آموزش زبان نقش بسزایی دارد. وندرگرفت (۲۰۰۳) نشاد داد آن دسته از دانشجویانی که دارای مهارت شنیداری بهتری هستند بیشتر از همکلاسی‌های ضعیف خود از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند. بدل (۱۹۹۳) ارتباط بین فرهنگ و راهبردهای یادگیری زبان خارجی را مورد بررسی قرار داد. آزمودنی‌های وی دانشجویان دختر و پسر چینی بود که در حال فراگیری زبان انگلیسی بودند. نتایج پژوهش وی نشانگر این بود که یادگیرندگان چینی به طور متوسط از راهبردهای فراشناختی استفاده کردند و در پایان نیز به این نتیجه رسید که راهبردهای جبرانی از مهمترین راهبردهایی هستند که آسیایی‌ها مورد استفاده قرار می‌دهند. پولیتزر و مک گرورتی (۱۹۸۵) با ارائه پرسشنامه به گروهی از یادگیرندگان زبان انگلیسی راهبردهای مورد استفاده آنها را به سه گروه دسته بندی کردند: رفتار کلاسی، رفتارهای یادگیری در طی مطالعه انفرادی، تعامل با دیگر زبان آموزان در کلاس. علاوه بر این آنها نیز دریافتند که دانش آموزان آسیایی از راهبردهای متفاوتی استفاده می‌کنند که با راهبردهای دانش آموزانی با پیشینه فرهنگی متمایز، متفاوت است. گرین و آکسفورد (۱۹۹۵) به بررسی سه متغیر استفاده از راهبردها، سطح دانش زبانی، و جنسیت پرداخته و به این نتیجه رسیدند که در یادگیری زبان خارجی زنان بیشتر از مردان از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند. علاوه بر این نشان دادند که دانش آموزان از راهبردهای فراشناختی و اجتماعی بیشتر استفاده می‌کنند. پارک (۱۹۹۷) راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی را در میان دانشجویان کره‌ای مورد بررسی قرار داد و در خصوص میزان به کارگیری راهبردها در میان این گروه از فارسی‌آموزان دریافت که راهبردهای فراشناختی بیشترین بسامد و راهبردهای عاطفی کمترین بسامد را در میان این گروه از آزمودنی‌ها دارد.

تاج‌الدین (۲۰۰۱) در پژوهش خود با استفاده از پرسشنامه ۸۰ سوالی آکسفورد اطلاعاتی را پیرامون راهبردهای یادگیری برخی زبان‌آموزان تهرانی جمع‌آوری کرده و دریافت که این زبان‌آموزان از راهبردهای فراشناختی بیشتر و از راهبردهای عاطفی کمتر از سایر راهبردها استفاده می‌کنند. لاجینی (۱۹۹۷) ۶۰ نفر از زبان‌آموزان ایرانی را در سه سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته مورد بررسی قرار داده است. او از پرسشنامه لیکرت و مدل اومالی و چموت (۱۹۹۰) استفاده نموده است. براساس یافته‌های او ابتدا راهبردهای شناختی و بعد راهبردهای فراشناختی بیشتر از سایر راهبردها مورد استفاده زبان‌آموزان قرار گرفته است و زبان‌آموزان متوسط به بالا بیشتر از سایرین از راهبردها استفاده کرده‌اند. متولی (۱۳۷۶) به این نتیجه رسید که به کارگیری راهبردهای فراشناختی با توانایی خواندن، درک مطلب و سرعت یادگیری رابطه دارد. سیف و مصرآبادی نشان دادند که به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش درک و یادداری متون درسی موثر است. آلتن (۲۰۰۴) به بررسی رابطه بین ملیت و راهبردهای یادگیری زبان پرداخت. وی در این خصوص از سه ملیت متفاوت (ترکی، چینی، مجارستانی) استفاده کرد. نتایج وی نشان داد که از لحاظ به کارگیری راهبردها به طور کلی تفاوت بسیار کمی بین ۳ ملیت وجود دارد به گونه‌ای که این تفاوت معنادار نیست. ولی در خصوص اولویت‌های زبان‌آموزان در انتخاب راهبردهای یادگیری زبان تفاوت‌های قابل توجهی بین زبان‌آموزان هر ملیت ملاحظه شد. ریاضی (۲۰۰۷) راهبردهای یادگیری زبان را در میان ۱۵۶ دانشجوی دختر عرب زبان که مشغول تحصیل در رشته زبان انگلیسی در دانشگاه قطر بودند مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش وی بیا که میزان استفاده زبان‌آموزان عرب از راهبردهای یادگیری زبان تقریباً بیشتر از حد متوسط است. او همچنین دریافت که دانشجویان دختر عرب زبان راهبردهای فراشناختی را بیشتر از سایر راهبردها به کار می‌برند و از راهبردهای حافظه‌ای و عاطفی کمتر از راهبردهای دیگر استفاده می‌کنند.

جیناگ و اسمیت (۲۰۰۹) راهبردهای مورد استفاده زبان‌آموزان چینی را در سه نسل مختلف مورد بررسی قرار داد و در این خصوص دریافت که راهبرد حفظ کردن یا به یادسپاری

به عنوان رایج‌ترین راهبرد مورد استفاده این گروه از یادگیرندگان است. وی همچنین دریافت خط مشی زبانی و آموزش‌های مرتبط می‌توانند تأثیرات قابل توجهی بر انتخاب راهبردها داشته باشند. یو و وانگ (۲۰۰۹) از دیدگاه فرهنگی - اجتماعی پژوهشی پیرامون راهبردهای یادگیری زبان در میان دانش‌آموزان دبیرستانی در چین شمالی انجام داد و نتایج پژوهش وی نشان داد که یادگیرندگان چینی در این مقطع تحصیلی از راهبردهای حافظه‌ای و شناختی بیشتر از سایر راهبردها استفاده می‌کنند.

هيفا البوعنان (۲۰۱۰) راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی را در میان زبان‌آموزان عرب در دانشگاه قطر شناسایی کرد. او معتقد است که دانشجویان عرب راهبردهای یادگیری زبان انگلیسی را بیشتر از حد متوسط (متوسط به بالا) مورد استفاده قرار می‌دهند. همچنین یافته‌های وی بیانگر آن بود که دانشجویان عرب برای یادگیری زبان انگلیسی راهبردهای فراشناختی را بیشتر از سایر راهبردها و راهبردهای عاطفی را کمتر از راهبردهای دیگر به کار می‌برند.

آنوگاکاکول (۲۰۱۱) رابطه استفاده از راهبردها و متغیرهایی از قبیل جنسیت، ملیت و سطح مهارت زبان‌آموزان را مورد بررسی قرار داد. نتایج وی نشان داد که ملیت بر به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان تأثیر دارد و چینی‌ها بیشتر از تایلندی‌ها راهبردها را به کار می‌برند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که چینی‌ها راهبردهای جبرانی را بیشتر از راهبردهای دیگر به کار می‌برند و از راهبردهای حافظه‌ای کمتر از سایر راهبردها استفاده می‌کنند، علاوه بر این، وی دریافت که دو متغیر جنسیت و ملیت تأثیر قابل توجهی بر استفاده کلی از راهبردهای یادگیری زبان دارند.

نیکو پور و دیگران، (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی تحت عنوان «اولویت‌های دانشجویان ایرانی رشته زبان انگلیسی در خصوص بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان» به بررسی این مسأله پرداختند که دانشجویان زبان انگلیسی در ایران از کدام راهبردهای یادگیری زبان بیشتر استفاده می‌کنند. نتایج بررسی آنها نشان داد که به طور کلی، زبان‌آموزان ایرانی به میزان متوسط از راهبردهای یادگیری زبان استفاده می‌کنند. علاوه بر این یافته‌ها حاکی از آن بود که

زبان‌آموزان ایرانی ترجیحاً از راهبردهای فراشناختی بیشتر از سایر راهبردها استفاده می‌کنند و راهبردهای حافظه‌ای را کمتر از راهبردهای دیگر به کار می‌برند.

مبانی نظری

معرفی راهبردهای یادگیری زبان و طبقه‌بندی آنها

راهبردهای یادگیری ابزاری هستند که زبان‌آموز برای یادگیری زبان از آنها استفاده می‌کند. روبین (۱۹۷۵)، به طور کلی این راهبردها را به عنوان «تکنیک‌ها یا ابزارهایی که یادگیرنده می‌تواند برای کسب دانشی استفاده کند» تعریف می‌نماید. فرچ و کاسپر (۱۹۸۰) راهبردهای یادگیری را به عنوان «برنامه ریزی بالقوه آگاهانه برای حل مشکلی که یادگیرنده در دستیابی به یادگیری با آن مواجه می‌شود» تعریف می‌کند. راهبردهای یادگیری به طور گسترده به عنوان تکنیک‌ها یا روش‌هایی معرفی شده‌اند که دانش‌آموزان اغلب برای بهبود پیشرفت‌شان در یادگیری مهارت‌های زبان دوم مورد استفاده قرار می‌دهند (گرین و آکسفورد ۱۹۹۵). آکسفورد (۱۹۹۰) نیز راهبردهای یادگیری را به عنوان عملکردهایی توصیف می‌کند که استفاده از آنها از سوی دانش‌آموز فرآیند یادگیری را آسان‌تر، سریع‌تر، لذت‌بخش‌تر، و موثرتر ساخته، انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید را ممکن می‌سازد.

ساختار طبقه‌بندی راهبردهای یادگیری از تلاش برای تعیین ویژگی‌های یک یادگیرنده موفق پدیدار شد (روبین ۱۹۷۵). در خصوص راهبردهای یادگیری، تاکنون چندین طبقه‌بندی از سوی پژوهشگران و دانشمندان مختلف ارائه شده که در ادامه برخی از آنها معرفی می‌شوند:

روبین (۱۹۸۷) راهبردهای یادگیری زبان را به ۳ گروه تقسیم می‌کند:

۱) راهبردهای یادگیری^۱

– راهبردهای یادگیری شناختی^۲

1. Learning Strategies
2. Cognitive Learning Strategies

- راهبردهای یادگیری فراشناختی^۱

(۲) راهبردهای ارتباطی^۲

(۳) راهبردهای اجتماعی^۳

املی و چاموت (۱۹۹۰)، در خصوص راهبردهای یادگیری زبان دسته بندی زیر را ارائه

می دهند:

(۱) راهبردهای فراشناختی

(۲) راهبردهای شناختی

(۳) راهبردهای عاطفی- اجتماعی^۴

استرن (۱۹۹۲) راهبردهای یادگیری زبان را به صورت زیر طبقه بندی می کند:

(۱) راهبردهای مدیریت و برنامه ریزی^۵

(۲) راهبردهای شناختی

(۳) راهبردهای ارتباطی- تجربه ای^۶

(۴) راهبردهای میان فردی^۷

(۵) راهبردهای عاطفی^۸

آکسفورد (۱۹۹۰)، نظامی از راهبردهای زبانی را ارائه داده است که جامع بوده و مفصل تر

از دیگر مدل های طبقه بندی می باشد (جونز، ۱۹۹۸). از این رو پژوهش حاضر بر مبنای

طبقه بندی آکسفورد ارائه شده است. آکسفورد (۱۹۹۰) راهبردها را به صورت زیر به دو گروه

-
1. Metacognitive Learning Strategies
 2. unication StrategiesComm
 3. Social Strategies
 4. Socioaffective Strategies
 5. Managemnt and Planning Strategies
 6. Communicative - Experiential Strategies
 7. Interpersonal Strategies
 8. Affective Strategies

اصلی راهبردهای مستقیم و غیر مستقیم یادگیری زبان دسته‌بندی می‌کند که هر یک شامل ۳ زیرگروه می‌باشند.

- راهبردهای مستقیم^۱

(۱) راهبردهای حافظه‌ای^۲

(۲) راهبردهای شناختی

(۳) راهبردهای جبرانی^۳

- راهبردهای غیر مستقیم^۴

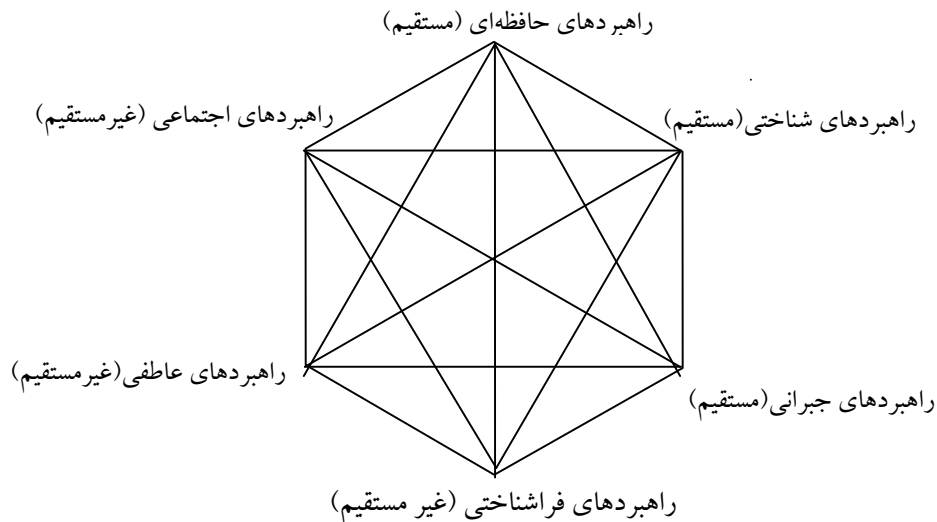
(۱) راهبردهای فراشناختی

(۲) راهبردهای عاطفی

(۳) راهبردهای اجتماعی

«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 «غیر مستقیم» از طریق تمرکز، برنامه‌ریزی، ارزیابی فرصت‌ها، کنترل اضطراب، افزایش همکاری و درک دیگران و سایر ابزارها به گونه‌ای غیر مستقیم یادگیری زبان را تقویت می‌کنند. راهبردهای مستقیم و غیر مستقیم تایید کننده یکدیگر بوده و با هم مرتبط‌اند. در شکل زیر ارتباط بین راهبردهای مستقیم و غیر مستقیم نشان داده شده است (آکسفورد ۱۹۹۰):

-
1. Direct Strategies
 2. Memory Strategies
 3. Compensation Strategies
 4. Indirect Strategies



راهبردهای مستقیم و غیر مستقیم هر یک شامل چندین راهبرد می‌باشند که به طور کلی ۶۰ راهبرد را در بر می‌گیرند. این راهبردها در تمام موقعیت‌های مربوط به یادگیری زبان کارآمد بوده و برای هر ۴ مهارت زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن، و شنیدن) قابل اجرا می‌باشند (آکسفورد، ۱۹۹۰: ۱۳۵).

سنجش راهبردهای یادگیری زبان

به شیوه‌های مختلفی از قبیل مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه، و غیره می‌توان راهبردهای یادگیری زبان آموزان را کشف کرد. پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) تحت عنوان سیل (SILL)، معروف‌ترین پرسشنامه جهت سنجش راهبردهای یادگیری زبان آموزان است. این پرسشنامه به زبان‌های زیادی از جمله فارسی ترجمه شده است و نسخه فارسی آن دارای آلفا کرانباخ ۰/۸۸ می‌باشد. پرسشنامه سیل دارای دو نسخه ۵۰ و ۸۰ سوالی است که نسخه ۸۰ سوالی آن برای زبان‌آموزانی که زبان اول آنها انگلیسی است و در حال یادگیری یک زبان دیگر هستند به کار می‌رود، و نسخه ۵۰ سوالی آن برای زبان‌آموزانی استفاده می‌شود که زبان اول متفاوت دارند و در حال یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی می‌باشند. این

پرسشنامه که سوالات آن پیرامون انواع راهبردهای مستقیم و غیرمستقیم یادگیری زبان می‌باشد میزان استفاده از راهبردهای یادگیری حافظه‌ای شناختی، فراشناختی، جبرانی، عاطفی، و اجتماعی را نشان می‌دهد.

آموزش راهبردی

هنگامی که معلم از راهبردهای مورد استفاده زبان‌آموزانش و چگونگی یادگیری آنها آگاه شود می‌تواند به یادگیری موثرتر آنها کمک کند. آموزش راهبردها، بسیاری از جنبه‌های کلی یادگیری زبان از قبیل 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 را پوشش می‌دهد. این بخش به معلمان کمک می‌کند که با اهمیت آموزش راهبردها و چگونگی آموزش آنها آشنا شوند.

ضرورت آموزش راهبردها و انواع مدل‌های ارائه شده در این خصوص همانگونه که مطرح شد، راهبردهای یادگیری موجب افزایش روند یادگیری می‌شوند. علاوه بر اینکه دانش‌آموزان می‌توانند از راهبردها برای افزایش میزان یادگیری خود استفاده کنند، معلمان و مولفان کتاب‌ها نیز می‌توانند از آنها بهره‌گیرند. آموزش راهبردهای یادگیری در کلاس‌های آموزش زبان دوم / خارجی نیز از اهمیت بسزایی برخوردار است. آکسفورد (۱۹۹۰: ۲۰۰-۲۰۱) در این خصوص می‌گوید:

آموزش راهبردهای یادگیری زبان با نام‌های مختلفی مطرح می‌شود: آموزش راهبرد، آموزش یادگیرنده، آموزش چگونگی یادگیری، آموزش متدلوژی یادگیرنده، و آغازی روش شناختی برای یادگیرندگان. زبان‌آموزان باید بدانند که چگونه یاد بگیرند و معلمان نیز باید از چگونگی تسهیل‌سازی این فرآیند برای آنها مطلع باشند. در واقع زمانی که شما بدانید دانش‌آموزانتان چگونه یاد می‌گیرند، می‌توانید به آنها در یادگیری موثرتر مطالب کمک کنید.

آموزش راهبردها به ویژه در حوزه آموزش زبان دوم و زبان خارجی حائز اهمیت بوده و لازم و ضروری می‌باشد. آموزش راهبرد نباید به صورت تئوری و غیر عملی باشد بلکه می‌بایست بسیار کاربردی بوده و برای دانش آموزان کارآمد باشد. تحقیقات نشان می‌دهند آن دسته از یادگیرندگان که راهبردهای یادگیری را می‌آموزند نسبت به سایرین، یادگیری بهتری دارند. یکی از مهمترین عواملی که در کلاس‌های درس بویژه در کلاس‌های آموزش زبان خارجی باعث خستگی دانش آموزان و کسالت آور بودن درس، و در نهایت ناامیدی معلمان و سرخوردگی دانش آموزان از نتیجه آموزش می‌شود این است که راهبردهای تدریس معلمان و مطالب آموزشی با راهبردهای یادگیری دانش آموزان همخوانی چندانی ندارند. پس معلمان می‌بایست از همان ابتدا راهبردهای مورد استفاده زبان آموزان را بیابند و سپس آن دسته از راهبردهای موثر که دانش آموزان نمی‌شناسند را به آنها معرفی کرده و آموزش دهند. این آموزش می‌تواند با آموزش زبان تلفیق شده و به گونه‌ای باشد که زبان آموزان مطالب درسی را مطابق با راهبردهای یادگیری خودشان بیاموزند. در این حالت، نه تنها بازده آموزشی و روند آموزش و یادگیری تسریع می‌شود بلکه کلاس‌های زبان نیز کسالت آور و خسته کننده نمی‌شوند. نکته حائز اهمیت دیگر آنکه تاثیر و کارایی آموزش راهبردها به نوع آموزش (مستقیم یا درج شده، تلفیقی یا مجزا) آنها نیز بستگی دارد. آموزش مستقیم یا صریح راهبردها عبارت است از آشناسازی زبان آموزان پیرامون ارزش، اهمیت و کاربرد راهبردهای ارائه شده، و آموزش تلفیقی عبارت است از راهنمایی زبان آموزان جهت به کارگیری راهبردهای ملحوظ در فعالیت‌ها و مطالب درسی، که در واقع، هدف آن آموزش راهبردها یا آموزش نحوه استفاده از آنها نیست (چن، ۲۰۰۵). علاوه بر این، آموزش راهبردها می‌تواند به صورت جدا و مستقل انجام شود. به عنوان نمونه فقط به آموزش راهبردهای یادگیری زبان پرداخته شود، و یا اینکه با فعالیتهای آموزشی کلاس زبان و محتوای برنامه درسی تلفیق گردد. اکثر پژوهش‌ها آموزش تلفیقی صریح راهبردها را تایید می‌کنند. در خصوص آموزش راهبردها چندین مدل و چارچوب ارائه شده است. جدول (۳-۱) این مدل‌ها را ترسیم نموده است.

جدول ۱. مدل‌ها و چارچوب‌های ارائه شده جهت آموزش راهنماهای یادگیری زبان

اومالی و چاموت (۱۹۸۸)	هوسنفلد و همکاران (۱۹۸۱)
<ul style="list-style-type: none"> - آماده‌سازی: زبان‌آموزان را از راهنماهای مورد استفاده‌شان مطلع سازید. - معرفی: انواع راهنماها و دلیل استفاده از آنها را توضیح دهید. - تمرین: به کارگیری راهنماها را از زبان‌آموزان بخواهید. - ارزیابی: به زبان‌آموزان کمک کنید میزان استفاده‌شان از راهنماها را ارزیابی کنند. - بسط‌دهی: به زبان‌آموزان کمک کنید تا راهنماها را به تکالیف جدید انتقال دهند. 	<ul style="list-style-type: none"> - فکر کردن با صدای بلند را آموزش دهید. - راهنماهای زبان‌آموزان را شناسایی کنید. - اهمیت راهنماها را توضیح دهید. - زبان‌آموزان را مجبور کنید که راهنماهای زبان اول را در بافت زبان دوم به کار ببرند. - آموزش صریح راهنماها را فراهم سازید. - با سنجش راهنماهای زبان‌آموزان، تاثیر آموزش راهنماها را ارزیابی کنید.
آکسفورد (۱۹۹۰)	چاموت و کاپر (۱۹۸۹)
<ul style="list-style-type: none"> - نیازهای زبان‌آموزان و مدت زمان موجود را تعیین کنید. - راهنماها را به خوبی انتخاب کنید. - به تلفیق آموزش راهنماها توجه کنید. - مسائل انگیزشی را در نظر بگیرید. - مطالب و فعالیت‌ها را تهیه کنید. - آموزشی کاملا آگاهانه را اجرا کنید. - آموزش راهنماها را ارزیابی کنید. - آموزش راهنماها را مورد بازبینی قرار دهید. 	<ul style="list-style-type: none"> - راهنماهای زبان‌آموزان را شناسایی کنید. - میزان استفاده زبان‌آموزان از راهنماها را مورد سنجش قرار دهید. - آموزش راهنماها را برنامه‌ریزی کنید.
لسارد-کلاستن (۱۹۹۷)	آکسفورد و همکاران (۱۹۹۰)
<ul style="list-style-type: none"> - بافت زبان‌آموزانتان را مورد بررسی قرار دهید. - در آموزش‌شان به راهنماهای یادگیری زبان خودتان توجه کنید. - به زبان‌آموزان بازخورد دهید و کمک کنید که آنها نیز بتوانند بازخورد دهند. 	<ul style="list-style-type: none"> - به زبان‌آموزان فعالیتی ارائه دهید تا بدون آموزش راهنماها آنها را انجام دهند. - به زبان‌آموزان کمک کنید تا میزان استفاده‌شان از راهنماها را ارزیابی کنند. - برخی راهنماهای سودمند را پیشنهاد کرده و راجع به آنها توضیح دهید. دلیل کارآمدی آنها را بیان کنید. - به زبان‌آموزان فرصت دهید که این راهنماها را در تکالیف زبان جدید تمرین کنند. - چگونگی انتقال راهنماها به تکالیف جدید را نشان داده و شرح دهید. - به زبان‌آموزان کمک کنید که راهنماها را در تکالیف جدید تمرین کنند. - به زبان‌آموزان کمک کنید تا میزان استفاده‌شان از راهنماها را ارزیابی کنند.

گرینفلد و هریس (۱۹۹۹)	کوهن (۱۹۹۸) - مدل SSBI
<p>افزایش آگاهی: زبان‌آموزان یک تکلیف را انجام می‌دهند و به این ترتیب راهبردهای مورد استفاده آنها شناسایی می‌شوند.</p> <p>طبقه بندی: معلم راهبردها را طبقه بندی می‌کند، پیرامون اهمیت راهبرد جدید توضیح می‌دهد، فهرست بازبینی راهبردها را جهت استفاده آتی ارائه می‌دهد.</p> <p>اقدام: زبان‌آموزان اهداف را تعیین کرده و راهبردهای مورد نیاز جهت دستیابی به آنها را انتخاب می‌کنند.</p> <p>تمرین: زبان‌آموزان با استفاده از راهبردهای انتخاب شده دست به اقدام می‌زنند؛ معلم محرک‌ها را حذف می‌کند تا زبان‌آموزان به صورت خودکار از راهبردها استفاده کنند.</p> <p>ارزیابی: معلم و زبان‌آموزان میزان موفقیت عمل را ارزیابی می‌کنند؛ اهدافی جدید تعیین می‌گردد؛ و چرخه مجدداً تکرار می‌شود.</p>	<p>معلم به عنوان یک شناختگر: به زبان‌آموزان کمک می‌کند راهبردها و سبک‌های یادگیری‌شان را شناسایی کنند.</p> <p>معلم به عنوان یک زبان‌آموز: تجارب یادگیری و فرآیندهای فکری خود را با زبان‌آموزان در میان می‌گذارد.</p> <p>معلم به عنوان یک آموزگار: به زبان‌آموزان چگونگی استفاده از راهبردهای یادگیری را آموزش می‌دهد.</p> <p>معلم به عنوان یک هماهنگ‌کننده: بر طرح‌ها و برنامه‌های مطالعاتی زبان‌آموزان و نیز مشکلات آنها نظارت می‌کند.</p> <p>معلم به عنوان یک مربی: در مراحل پیشروی زبان‌آموزان راهنمایی مداوم می‌کند.</p>
<p>چاموت و همکاران، (۱۹۹۹)؛ چاموت، (۲۰۰۵) - مدل CALLA^۲</p>	
<p>- آماده سازی: معلم راهبردهای مورد استفاده زبان‌آموزان را هنگام انجام تکالیفی که با آن آشنا هستند شناسایی می‌کند.</p> <p>- معرفی: معلم راهبردهای جدید، طبقه بندی آنها و دلیل استفاده از آنها را توضیح می‌دهد؛ سپس از زبان‌آموزان پیرامون آگاهی‌شان از راهبردهای ارائه شده و چگونگی استفاده از آنها سوال می‌پرسد.</p> <p>- تمرین: زبان‌آموزان راهبردهای جدید را تمرین می‌کنند و متعاقباً معلم تذکراتش را کم می‌کند تا زبان‌آموزان بتوانند به‌طور مستقل از راهبردها استفاده کنند.</p> <p>- خود-ارزیابی: زبان‌آموزان بلافاصله پس از تمرین، میزان استفاده‌شان از راهبردها را ارزیابی می‌کنند.</p> <p>- بسط دهی: زبان‌آموزان راهبردها را به تکالیف جدید انتقال دهند، راهبردها را به صورت خوشه‌ای تلفیق می‌کنند، و مجموعه یا فهرستی از راهبردهای مطلوب را تهیه می‌کنند.</p> <p>- سنجش: معلم میزان استفاده زبان‌آموزان از راهبردها را مورد سنجش قرار می‌دهد و به عملکرد آنها واکنش نشان می‌دهد.</p>	

در ادامه، مدل ۸ مرحله‌ای آکسفورد (۱۹۹۰) که در جدول (۳-۱) نیز به اختصار بیان شده است به طور کامل و مفصل توضیح داده می‌شود. اگر نوع آموزش فقط در حد آشناسازی زبان‌آموزان باشد نیازی به استفاده از این مدل نیست؛ ولی در خصوص آموزش یک یا چند

1. Styles and Strategies-Based Instruction (SSBI)
2. Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)

راهربرد برای انجام تکالیفی خاص، یا آموزش طولانی مدت راهبردها و استفاده از آنها به طور گسترده‌تر می‌توان از این مدل استفاده کرد.

مدل ۸ مرحله‌ای آکسفورد (۱۹۹۰) برای آموزش راهبردها

پس از ارزیابی و سنجش راهبردهایی که دانش‌آموزان معمولاً برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند، مدل زیر برای آموزش راهبرد پیشنهاد می‌شود. این مدل به خصوص برای آموزش طولانی مدت راهبرد و معمولاً در یادگیری منظم و عادی کارآمد است، ولی در خصوص آموزش کوتاه مدت نیز با انتخاب قسمت‌های خاص، قابل استفاده می‌باشد (آکسفورد ۱۹۹۰: ۲۰۳).

مرحله ۱: تعیین نیازهای زبان‌آموزان و مدت زمان موجود

نخستین گام در برنامه آموزش، توجه به نیازهای زبان‌آموزان و تعیین مدت زمان موجود برای انجام این فعالیت است. نخست به این مسئله دقت کنید که زبان‌آموزان‌تان چه کسانی هستند. در چه سن و چه مقطع تحصیلی می‌باشند. در کدام سطح (مقدماتی، متوسط، یا پیشرفته) قرار دارند. نیاز این زبان‌آموزان چیست. توانایی کلامی آنها چیست. از چه راهبردهایی استفاده می‌کنند. به نظر شما یادگیری کدام راهبردها برایشان ضروری است. از کدام راهبردها مطلع هستند و کدام‌ها را نمی‌شناسند. به کدام‌ها بیشتر علاقه‌مندند. راهبردهای پیشنهادی شما چقدر با راهبردهای آنها تفاوت دارد. علاوه بر این، مدت زمان موجود برای شما و دانش‌آموزان‌تان چقدر است. آیا برای آموزش راهبردها زمان کافی در اختیار دارید. آیا می‌توانید آموزش راهبردها را به تکالیف زبانی مرتبط کنید، بگونه‌ای که زبان‌آموزان بلافاصله راهبردها را بکار بسته و آنها را تمرین کنند (همان منبع: ۲۰۴).

مرحله ۲: انتخاب راهبردها به شیوه‌ای مناسب

نخست، راهبردهایی را انتخاب کنید که با نیاز و ویژگی‌های زبان‌آموزان متناسب باشند. به تفاوت‌های فرهنگی و تعصبات افراد روی راهبردی خاص توجه کنید. اگر از سوی زبان‌آموزان

تعصب خاصی وجود دارد، می‌بایست راهبردهایی را انتخاب کنید که کاملاً بر خلاف راهبردهای مورد استفاده آنها نباشد. یا اگر راهبرد انتخابی شما با راهبرد انتخابی زبان‌آموز متفاوت است، می‌بایست حین توجه به تمایلات زبان‌آموزان، راهبردهای جدید را به آنها معرفی کنید. دوم اینکه، بیش از یک نوع راهبرد را انتخاب کرده و آموزش دهید. سوم، راهبردهایی را انتخاب کنید که برای اکثر زبان‌آموزان کارآمد بوده و قابلیت استفاده را در انواع موقعیت‌ها و تکالیف زبانی داشته باشند. چهارم، راهبردهایی را انتخاب کنید که یادگیری آنها آسان است و راهبردهایی که گرچه نیازمند کمی تلاش می‌باشند ولی با این حال بسیار ارزشمند هستند. به عبارت دیگر، فقط راهبردهای خیلی آسان یا خیلی دشوار را انتخاب نکنید. شما می‌توانید به شیوه گسترده یا به صورت محدود، راهبردها را انتخاب کنید که در حالت گسترده، چند گروه از راهبردها را با یکدیگر تلفیق می‌کنید ولی در حالت محدود، به جای تلفیق تعداد زیادی از راهبردها، روی یک یا دو راهبرد تمرکز می‌کنید. رویکرد ترکیبی، روشی بسیار خوب برای آموزش راهبردهاست که در آن معلم نخست تعداد زیادی از انواع راهبرها را ارائه می‌کند (حالت گسترده) تا دانش‌آموزان «تصویری کلی» از راهبردها کسب کنند. سپس از آنها می‌خواهد تا به طور ذهنی راهبردها را درجه بندی کنند. پس از ارائه این دسته بندی‌ها از سوی دانش‌آموزان، معلم می‌تواند راهبردهای خاصی را انتخاب کرده و بیشتر مورد توجه قرار دهد (شیوه محدودسازی) (همان منبع: ۲۰۴-۲۰۵).

مرحله ۳: تلفیق کردن

در کل همانطور که در بالا نیز اشاره شد، مفیدترین شیوه این است که آموزش راهبردها را با تکالیف، مطالب و اهداف برنامه آموزش زبان تلفیق کنیم. هنگامی که آموزش راهبرد تا حد امکان با یادگیری زبان تلفیق شود، زبان‌آموزان چگونگی استفاده از آنها در بافتی معنادار را بهتر درک خواهند کرد. با این حال، ضروری است که چگونگی انتقال راهبردها به تکالیف و موقعیت‌های جدید را به یادگیرندگان نشان دهیم. علاوه بر این، نخست می‌توان در یک دوره کوتاه مدت راهبردهای انتخابی را خارج از فعالیت‌های یادگیری زبان، آموزش داد و سپس آنها

را با تکالیف آموزش زبان تلفیق کرد. در این صورت، استفاده از راهبردهای مناسب از حالت آموزشی خارج شده و به تدریج جزء روال کار خود زبان‌آموزان قرار خواهد گرفت (همان منبع: ۲۰۶).

مرحله ۴: توجه به مسائل انگیزشی

در برنامه آموزشی تان از چه محرک یا انگیزشی استفاده خواهید کرد. آیا نیاز است که برای کسب مهارت‌های جدید نمره یا امتیازی تعیین شود، یا اینکه با افزایش موفقیت در یادگیری، انگیزه برای به کارگیری راهبردها حاصل خواهد شد. شاید ترکیبی از هر دو موثر باشد. البته هنگامی که زبان‌آموزان به مرحله یادگیری راهبردها وارد شوند، به تدریج متوجه تاثیر راهبردها در یادگیری سریع‌تر و آسان‌تر زبان شده و علاقه مند به یادگیری آنها می‌شوند. شیوه دیگر افزایش انگیزه در زبان‌آموزان این است که در خصوص راهبردهای انتخابی و فعالیتهای و تکالیف، به آنها اجازه اظهارنظر و انتخاب دهیم. مسئله انگیزشی دیگر، همانطور که قبلاً نیز اشاره شد، مربوط به تمایلات یا تعصبات فرهنگی افراد در خصوص استفاده از راهبردهایی خاص، یا دشوار بودن و گیج شدن آنها در یادگیری راهبردهای جدید است. شما باید به این تمایلات و تعصبات توجه کرده و به آنها بها دهید، ولی این به معنای آن نیست که راهبردهای جدید را معرفی نکنید! بلکه منظور این است که هر چند می‌دانید راهبردهای قدیمی زبان‌آموزان کارساز و مفید نیستند، ولی با این حال به نظرات و تمایلات آنها نیز توجه کرده و به تدریج راهبردهای جدید را وارد برنامه آموزشی کنید (همان منبع: ۲۰۶-۲۰۷).

مرحله ۵: تهیه مطالب و ارائه فعالیت‌ها

بواسطه مطالبی که برای آموزش راهبردها تهیه می‌کنید، مطالب مورد استفاده برای آموزش زبان نیز دو برابر خواهند شد. علاوه بر این، شما می‌توانید در خصوص زمان و چگونگی استفاده از راهبردهای مورد نظر، جزواتی تهیه کنید. حتی می‌توانید یک کتاب راهنما برای استفاده دانش‌آموزان در خانه و کلاس درس تهیه کنید، به ویژه اگر دوره آموزشی مورد نظر شما

طولانی مدت باشد. حتی بهتر است از دانش آموزان بخواهید که خودشان یک کتاب راهنما تهیه کنند. به هر صورت، فعالیت های زبانی و مطالبی تهیه کنید که برای زبان آموزان جالب بوده و یا خودشان آنها را انتخاب کرده باشند (همان منبع: ۲۰۷).

مرحله ۶: ارائه آموزشی کاملا آگاهانه

در آموزش راهبردها، دانش آموزان می‌بایست از دلیل اهمیت راهبردها و چگونگی استفاده از آنها در موقعیت‌های جدید مطلع شوند. برای تمرین راهبردها چندین تکلیف زبانی تهیه کرده و نشان دهید که چگونه می‌توان راهبردها را از یک تکلیف به تکلیف دیگر انتقال داد. تحقیق نشان می‌دهد آموزشی که در آن دانش آموزان از دلیل کارآمد بودن راهبردها، چگونگی استفاده از آنها در تکالیف مختلف، و چگونگی ارزیابی نتیجه آنها کاملاً مطلع باشند، در مقایسه با آموزش عادی راهبردها حائز اهمیت بیشتری بوده و موفق‌تر عمل می‌کند. توالی زیر می‌تواند در ارائه یک راهبرد جدید مثرتر باشد:

زبان آموزان در ابتدا بدون آموزش راهبرد هدف، یک تکلیف زبانی را انجام داده و پیرامون راهبردهای مورد استفاده‌شان جهت انجام آن تکلیف توضیحاتی ارائه می‌کنند. پس از آن، شما راهبرد جدید را معرفی کرده و در خصوص آن توضیحاتی می‌دهید. بر اساس راهبردی که زبان آموزان برای انجام تکلیف بکار برده بودند آنها را راهنمایی کنید که راهبردها را اصلاح کرده یا راهبرد جدید را جایگزین آن کنند. در مرحله آخر، زبان آموزان مجدداً تکلیف را با استفاده از راهبرد جدید انجام می‌دهند. بر مبنای ماهیت راهبرد می‌توان از گروه‌های دو نفره نیز استفاده کرد به گونه‌ای که یکی از دانش آموزان دیگری را راهنمایی کرده و او راهبرد را اجرا کند، سپس می‌توانند نقش‌هایشان را عوض کنند. بدون شک، آموزش کاملاً آگاهانه، بهترین و موثرترین تکنیک آموزشی است (همان منبع: ۲۰۷-۲۰۸).

مرحله ۷: ارزیابی آموزش

نظرات یادگیرندگان پیرامون راهبرد انتخابی‌شان، بخشی از آموزش محسوب می‌شود. این خود-ارزیابی، تمرینی جهت راهبردهای خود-بازبینی و خود-سنجی بوده و اطلاعات مفیدی در اختیار معلمان قرار می‌دهد. علاوه بر این، مشاهدات خود معلم طی آموزش، قبل و بعد آن، در ارزیابی میزان موفقیت آموزش راهبردها بسیار کارآمد می‌باشد. معیارها و ملاک‌های ممکن جهت ارزیابی آموزش عبارتند از: پیشرفت تکلیف، استفاده از راهبرد جدید در طولانی مدت، استفاده از راهبرد جدید در تکالیف مربوطه و مشابه و پیشرفت در نگرش‌های زبان‌آموز (همان منبع: ۲۰۸).

مرحله ۸: بازبینی و اصلاح آموزش

همانند هر تلاش آموزشی دیگر، ارزیابی (مرحله ۷) به معلم کمک می‌کند که تا حد امکان مطالب آموزشی را مورد بازبینی و تجدید نظر قرار دهد. این کار موجب می‌شود به ابتدای چرخه بازگشته و از مرحله ۱ (ویژگی‌ها و نیازهای زبان‌آموزان) چرخه آموزش را مورد بازنگری قرار دهد. پس از اتمام اولین چرخه آموزش، گذر از مراحل با سرعت بیشتری انجام خواهد شد (همانجا).

در شکل زیر چرخه کلی آموزش راهبردی (طبق مدل آموزشی آکسفورد) به اختصار ارائه

شده است:



۴. روش شناسی

روش گردآوری داده‌ها

در پژوهش حاضر بر اساس پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان^۱ آکسفورد (۱۹۹۰)، راهبردهای فارسی آموزی خارجیان مقیم ایران شناسایی گردیده است. در این خصوص، از آنجایی که زبان اول فارسی آموزان متفاوت بود و همه در حال یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم بودند، لذا ابتدا پرسشنامه ۵۰ سوالی راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) به زبان فارسی ترجمه گردید. از آنجا که این آزمون برای اولین بار بر روی فارسی آموزان خارجی اجرا می‌شد، پایایی پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی پایایی پرسشنامه ترجمه شده، آزمونی آزمایشی^۲ برگزار شد. در این خصوص از یک نمونه استفاده گردید. این نمونه که به عنوان «نمونه عینی در مقیاسی کوچکتر و نوعی تمرین در خصوص پژوهش اصلی است» (ریاضی ۱۹۹۹)، گویای کل آزمودنی‌های پژوهش می‌باشد. از آنجایی که معمولاً تعداد نمونه‌ها در بررسی مقدماتی بین ۲۰ تا بیش از ۶۵ است (هینکن ۱۹۹۸)، در این پژوهش ۳۰ فارسی آموز (زن و مرد با ملیت‌های مختلف) از دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین انتخاب گردید. زبان آموزان به سوالات پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان (ترجمه فارسی برای فارسی آموزان خارجی) پاسخ دادند. آکسفورد (۱۹۹۰) در دستورکار مربوط به اجرای پرسشنامه اظهار می‌کند که معلمان، پاسخنامه را به گونه‌ای به همراه پرسشنامه به زبان آموزان ارائه دهند تا زبان آموز به راحتی بتواند پاسخ هر گزینه را به صورت شماره (به عنوان نمونه به جای واژه هرگز عدد ۱، به جای واژه بندرت عدد ۲ و ...) وارد پاسخنامه نمایند. در این پژوهش فقط پرسشنامه به زبان آموزان ارائه شد و از آنها خواسته شد که پاسخ مورد نظر خود را در همان پرسشنامه علامت بزنند. دلیل پژوهشگر این بود که استفاده از اعداد از سوی زبان آموزان موجب می‌شود اکثر آنها به استفاده از عدد ۵ تمایل نشان دهند (به دلیل بیشتر بودن آن نسبت به سایر

1. Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

2. Pilot Study

اعداد)، و این بر نتیجه آزمون تاثیر منفی داشته باشد. لذا پس از اجرای آزمون آزمایشی، پاسخ‌های زبان‌آموزان به هر سوال به صورت زیر در پاسخنامه‌ها کدگذاری شدند:

همیشه = ۵، معمولاً = ۴، گاهی = ۳، بندرت = ۲، هرگز = ۱

در نهایت، با وارد کردن پاسخ‌های زبان‌آموزان در نرم افزار اس پی اس (نسخه ۱۹) و تعیین آلفاکرونیخ هر بخش از سوالات (۶ بخش مربوط به ۶ گروه از راهنمای یادگیری زبان)، پایایی پرسشنامه محاسبه گردید. به دلیل پایایی کم برخی از بخش‌ها، ترجمه پرسشنامه مجدداً توسط متخصصین مورد بررسی قرار گرفت و اصلاحاتی انجام شد. برای تعیین روایی محتوایی 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 مطالعه سوالات، نظر خود را اظهار کنند. متخصصان موضوعی، روایی محتوایی آزمون را تایید کردند. در نهایت برای بررسی و اجرای نهایی، از پرسشنامه اصلاح شده استفاده شد و حدود ۱۵۶ فارسی آموز خارجی در گروه سنی ۱۷-۳۵ سال به سوالات 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 نهایت داده‌های جمع‌آوری شده به کمک نرم‌افزار اس پی اس تحلیل گردید.

جامعه آماری، روش نمونه‌گیری، حجم نمونه

جامعه آماری این پژوهش ۱۵۶ فارسی آموز خارجی زن و مرد با ملیت‌های مختلف می‌باشند که در بازه سنی ۱۷-۳۵ سال قرار دارند و در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) واقع در شهر قزوین مشغول به تحصیل می‌باشند. در این تحقیق، نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای انجام شده است.

ابزار گردآوری داده‌ها

در این پژوهش از پرسشنامه راهبردهای یادگیری زبان آکسفورد (۱۹۹۰) استفاده شده است. پرسشنامه سیل دارای دو نسخه ۵۰ و ۸۰ سوالی است که نسخه ۸۰ سوالی آن برای زبان آموزانی که زبان اول آنها انگلیسی است و در حال یادگیری یک زبان دیگر هستند به کار می‌رود، و نسخه ۵۰ سوالی آن برای زبان آموزانی استفاده می‌شود که زبان اول متفاوت دارند و در حال یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی می‌باشند. این پرسشنامه میزان استفاده از راهبردهای یادگیری حافظه‌ای، شناختی، فراشناختی، جبرانی، عاطفی، و اجتماعی را نشان می‌دهد.

در این پژوهش از نسخه ۵۰ سوالی استفاده شده است، زیرا زبان اول فارسی آموزان متفاوت بوده و همه در حال یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم بودند. سوالات ۱ تا ۹ پرسشنامه پیرامون راهبردهای حافظه‌ای، سوالات ۱۰ تا ۲۳ پیرامون راهبردهای شناختی، سوالات ۲۴ تا ۲۹ پیرامون راهبردهای جبرانی، سوالات ۳۰ تا ۳۸ راهبردهای فراشناختی، سوالات ۳۹ تا ۴۴ راهبردهای عاطفی، و سوالات ۴۵ تا ۵۰ راهبردهای اجتماعی را می‌سنجند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

پایایی پرسشنامه

در ابتدای پژوهش به منظور تایید پایایی پرسشنامه از یک آزمون آزمایشی استفاده شد. در این خصوص با استفاده از نمونه‌ای شامل ۳۰ زبان آموز و تعیین آلفای کرونباخ، پایایی کلی پرسشنامه تایید گردید. همانگونه که در جدول زیر مشخص است ضریب آلفای کرونباخ کل 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. بدین منظور، واژه‌های دشوار در برخی سوالات را حذف یا از واژه‌های آسانتری استفاده کردیم. لذا در پژوهش اصلی از پرسشنامه اصلاح شده استفاده گردید. جدول (۵-۱) بیانگر داده‌های حاصل از آزمون آزمایشی جهت تعیین ضریب آلفای کرونباخ و تایید پایایی پرسشنامه می‌باشد.

جدول ۱. پایایی پرسشنامه راهنماهای یادگیری زبان فارسی

۰.۸۰	آلفای کرونباخ کل آزمون ضریب
۰.۵۴	آلفای بخش الف
۰.۵۸	آلفای بخش ب
۰.۶۴	آلفای بخش پ
۰.۶۰	آلفای بخش ت
۰.۴۲	آلفای بخش ث
۰.۴۶	آلفای بخش ج

استفاده از راهنماهای یادگیری زبان فارسی

سامد به کارگیری هر یک از راهنماهای یادگیری زبان دوم توسط فارسی‌آموزان خارجی با استفاده از آمار توصیفی ارائه شده است. در تحلیل نتایج پرسشنامه (آکسفورد، ۱۹۹۰)، میانگین ۱ تا ۱/۴ نشان دهنده این است که فرد هرگز یا تقریباً هرگز از راهنماهای یادگیری زبان استفاده نمی‌کند، میانگین ۱/۵ تا ۲/۴ نشانگر این است که فرد به طور معمول از راهنماهای یادگیری زبان استفاده نمی‌کند، میانگین ۲/۵ تا ۳/۴ نشانگر این است که فرد گاهی از راهنماهای یادگیری زبان استفاده می‌کند، میانگین ۳/۵ تا ۴/۴ نشانگر این است که فرد معمولاً از راهنماهای یادگیری زبان استفاده می‌کند، و میانگین ۴/۵ تا ۵ نشانگر این است که فرد همیشه و یا تقریباً همیشه از راهنماهای یادگیری زبان استفاده می‌کند (جدول ۵-۲).

جدول ۲. معیار آکسفورد (۱۹۹۰) جهت تحلیل میانگین نمرات 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 راهنماها	هرگز	به ندرت	گاهی	معمولاً	همیشه

در جدول (۳-۵) میانگین کل هر یک از سوالات پرسشنامه را، با احتساب پرسش‌هایی که پاسخ نامعلوم داشتند، ملاحظه می‌کنید. کمترین استفاده از راهبردها مربوط به سوال ۵ (برای یادگیری واژه‌های جدید، آنها را مثل یک شعر یا آهنگ کنار هم قرار می‌دهم و حفظ می‌کنم) و سوال ۲۷ (هنگام خواندن یک متن فارسی، برای هر واژه جدید به فرهنگ لغت مراجعه نمی‌کنم) بامیانگین (۲/۲) است که به ترتیب جزء راهبردهای حافظه‌ای و جبرانی هستند و بیشترین کاربرد را سوال ۳۱ (به غلط‌هایم در زبان فارسی توجه می‌کنم و سعی می‌کنم که آنها را تکرار نکنم) با میانگین ۴/۲ دارد که از راهبردهای فراشناختی است. در ادامه با ارائه نمودار به توصیف بسامد استفاده از هر گروه از راهبردها توسط فارسی‌آموزان می‌پردازیم.

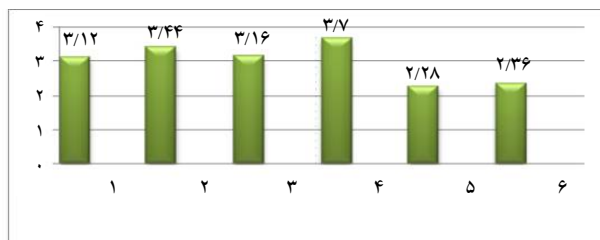
جدول ۳. آمار توصیفی استفاده از راهبردهای یادگیری زبان فارسی

میانگین	پاسخ‌های نامعلوم	تعداد	پرسش‌ها	راهبردها
۳/۱۲	۶	۱۳۱	۱	الف) حافظه‌ای
۳/۴۴	۱	۱۳۶	۲	
۳/۱۶	۰	۱۳۷	۳	
۳/۷۰	۰	۱۳۷	۴	
۲/۲۸	۱	۱۳۶	۵	
۲/۳۶	۱	۱۳۶	۶	
۲/۹۱	۱	۱۳۶	۷	
۳/۵۱	۰	۱۳۷	۸	
۳/۵۹	۰	۱۳۷	۹	
۳/۸۸	۱	۱۳۶	۱۰	
۴/۰۲	۲	۱۳۵	۱۱	ب) شناختی
۳/۷۳	۰	۱۳۷	۱۲	
۳/۷۰	۳	۱۳۴	۱۳	
۳/۵۴	۱	۱۳۶	۱۴	
۳/۳۸	۰	۱۳۷	۱۵	
۲/۸۶	۱	۱۳۶	۱۶	
۲/۷۵	۰	۱۳۷	۱۷	
۲/۸۳	۰	۱۳۷	۱۸	
۳/۸۰	۰	۱۳۷	۱۹	
۳/۷۹	۰	۱۳۷	۲۰	
۳/۳۹	۱	۱۳۶	۲۱	
۲/۹۱	۰	۱۳۷	۲۲	
۳/۰۳	۲	۱۳۵	۲۳	

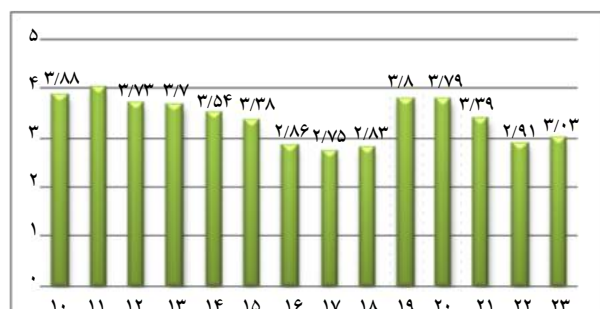
۴/۱۶	۰	۱۳۷	۲۴	۱- جبرانی
۳/۴۴	۰	۱۳۷	۲۵	
۳/۶۸	۲	۱۳۵	۲۶	
۲/۲۸	۱	۱۳۶	۲۷	
۳/۶۴	۰	۱۳۷	۲۸	
۳/۸۶	۰	۱۳۷	۲۹	
۳/۸۲	۱	۱۳۶	۳۰	۲- فراشناختی
۴/۲۰	۰	۱۳۷	۳۱	
۴/۱۹	۰	۱۳۷	۳۲	
۴/۰۶	۰	۱۳۷	۳۳	
۳/۲۴	۲	۱۳۵	۳۴	
۳/۵۰	۱	۱۳۶	۳۵	
۳/۵۴	۱	۱۳۶	۳۶	۳- عاطفی
۳/۸۶	۱	۱۳۶	۳۷	
۴/۱۳	۰	۱۳۷	۳۸	
۳/۴۳	۰	۱۳۷	۳۹	
۳/۹۷	۰	۱۳۷	۴۰	
۲/۵۶	۰	۱۳۷	۴۱	
۲/۹۴	۲	۱۳۵	۴۲	۴- اجتماعی
۲/۵۲	۱	۱۳۶	۴۳	
۳/۱۹	۰	۱۳۷	۴۴	
۳/۸۵	۱	۱۳۶	۴۵	
۳/۹۱	۰	۱۳۷	۴۶	
۳/۳۶	۰	۱۳۷	۴۷	
۳/۹۱	۱	۱۳۶	۴۸	
۳/۸۴	۰	۱۳۷	۴۹	
۳/۸۵	۰	۱۳۷	۵۰	

(۱) راهبردهای حافظه‌ای: نمودار (۵-۱) بیانگر آن است که فارسی‌آموزان از میان سوالات مربوط به راهبردهای حافظه‌ای، معمولاً راهبرد مربوط به سوال شماره ۴ (من سعی می‌کنم موقعیتی که ممکن است واژه جدید در آن استفاده بشود، در ذهنم تجسم کنم تا بتوانم آن واژه را یاد بگیرم) را استفاده می‌کنند. سه راهبرد مربوط به سوالات ۱، ۲ و ۳ به طور متوسط مورد استفاده قرار می‌گیرند و دو راهبرد در سوال ۵ (برای یادگیری واژه‌های جدید، آنها را مثل یک شعر یا آهنگ کنار هم قرار می‌دهم و حفظ می‌کنم) و ۶ (برای یادگیری واژه‌های جدید از کارت‌واژه استفاده می‌کنم) به ندرت استفاده می‌شوند.

(۲) راهبردهای شناختی: در جدول (۳-۵) و نمودار (۲-۵) ملاحظه می‌کنید که میانگین نمره نیمی از این سوالات (سوال‌های ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۱، ۲۲، ۲۳) بین ۲/۵ تا ۳/۴ است و نیمی دیگر (سوال‌های ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۹ و ۲۰) میانگین نمره بین ۳/۵ تا ۴/۴ را نشان می‌دهند. این نتیجه به آن معنا است که برخی از راهبردهای شناختی به طور متوسط توسط فارسی‌آموزان استفاده می‌شود و برخی دیگر کاربرد معمول دارد.



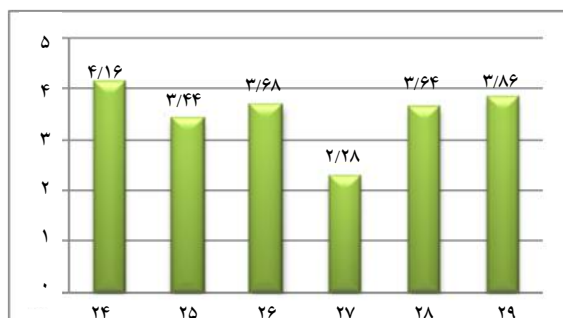
نمودار ۱-۵. استفاده از راهبردهای حافظه‌ای



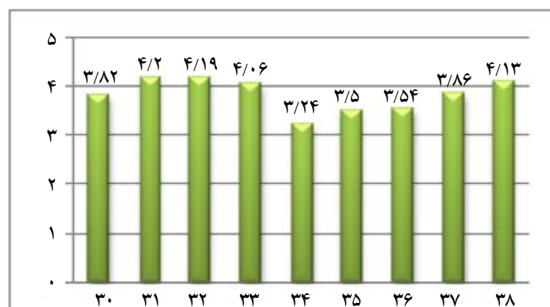
نمودار ۲-۵. استفاده از راهبردهای شناختی

(۳) راهبردهای جبرانی: نمودار (۳-۵) نشانگر آن است که سوال ۲۷ (هنگام خواندن یک متن فارسی، برای هر واژه جدید به فرهنگ لغت مراجعه نمی‌کنم) از این گروه راهبردها با میانگین ۲/۲، به ندرت توسط فارسی‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد. میانگین دیگر سوالات مربوط به راهبردهای جبرانی تقریباً بین ۲/۵ تا ۳/۴ می‌باشد و بیانگر آن است که معمولاً از این راهبردها استفاده می‌شود.

(۴) راهبردهای فراشناختی: مطابق نمودار (۴-۵) فارسی‌آموزان از راهبردهای فراشناختی به طور معمول استفاده می‌کنند به جز سوال ۳۴ (من وقت‌هایم را طوری برنامه‌ریزی می‌کنم که زمان کافی برای مطالعه زبان فارسی داشته باشم) با میانگین $۳/۲$ که نشان می‌دهد فارسی‌آموزان از این راهبرد گاهی استفاده می‌کنند.



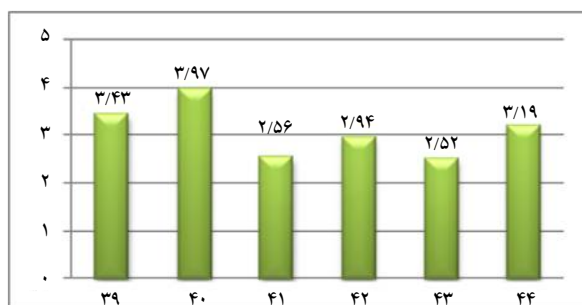
نمودار ۳-۵. استفاده از راهبردهای جبرانی



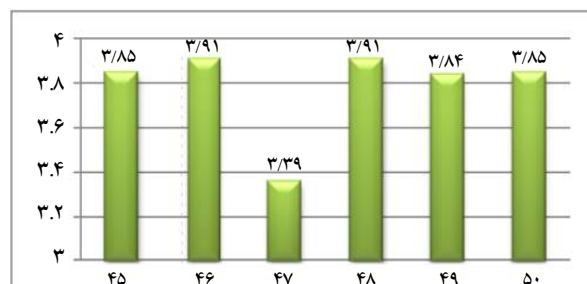
نمودار ۴-۵. استفاده از راهبردهای فراشناختی

(۵) راهبردهای عاطفی: نتایج در نمودار (۵-۵) نشان می‌دهند که سوال شماره ۴۰ (من خودم را تشویق می‌کنم که به فارسی صحبت کنم، حتی اگر غلط داشته باشم) بیشترین بسامد کاربرد را در میان سوالات مربوط به راهبردهای عاطفی دارد. سایر راهبردهای مربوط به این بخش از سوالات، گاهی (به طور متوسط) مورد استفاده قرار می‌گیرند.

(۶) راهبردهای اجتماعی: میانگین سوالات مربوط به راهبردهای اجتماعی (بین ۳/۵ تا ۴/۴) بیانگر آن است که فارسی‌آموزان خارجی معمولاً زبان فارسی را از یکدیگر می‌آموزند. از میان سوالات مربوط به این گروه، فقط یک راهبرد (سوال شماره ۴۷، من زبان فارسی را با سایر فارسی‌آموزان تمرین می‌کنم) بامیانگین ۳/۳ گاهی مورد استفاده قرار می‌گیرد (نمودار ۵-۶).



نمودار ۵-۵. استفاده از راهبردهای عاطفی



نمودار ۵-۶. استفاده از راهبردهای اجتماعی

میانگین نمرات زبان‌آموزان در هر گروه از راهبردها و نیز میانگین کل راهبردهای مورد استفاده فارسی‌آموزان این پژوهش در جدول (۴-۵) ارائه شده است:

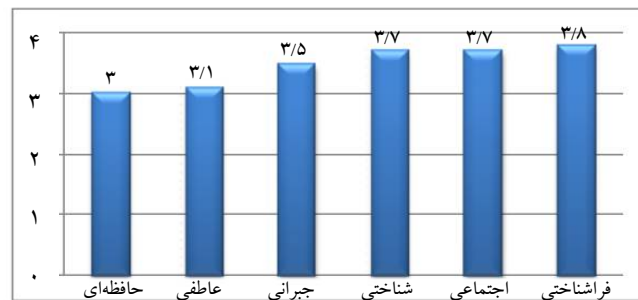
جدول ۴. آمار توصیفی میانگین کل راهبردها

راهبردهای یادگیری	تعداد	میانگین (انحراف از معیار)
حافظه‌ای	۶	۳ (۰/۵۷)
شناختی	۶	۳/۷ (۰/۲۲)
جبرانی	۶	۳/۵ (۰/۶۴)
فراشناختی	۶	۳/۸ (۰/۳۹)
عاطفی	۶	۳/۱ (۰/۵۵)
اجتماعی	۶	۳/۷ (۰/۲۱)
استفاده از کل راهبردها	۶	۳/۴

با ملاحظه میانگین کلی به کارگیری راهبردها (۳/۴) در جدول (۴-۵) و با توجه به معیار آکسفورد (۱۹۹۰) جهت تحلیل میانگین‌ها می‌توان گفت که به طور کلی فارسی‌آموزان خارجی گاهی از راهبردهای یادگیری زبان فارسی استفاده می‌کنند. مطابق آمار توصیفی در جدول (۴-۵) و نمودار (۷-۵) می‌توان استفاده از راهبردهای یادگیری زبان فارسی (به عنوان زبان دوم) را به این ترتیب رتبه‌بندی کرد:

راهبردهای فراشناختی < شناختی و اجتماعی < جبرانی < عاطفی < حافظه‌ای

بنابراین، فارسی‌آموزان راهبردهای فراشناختی را بیشتر از راهبردهای دیگر استفاده می‌کنند و راهبردهای حافظه‌ای را کمتر از راهبردهای دیگر به کار می‌گیرند. همچنین راهبردهای شناختی و اجتماعی میانگین یکسانی دارند. نمودار (۷-۵) نیز تفسیر فوق را تأیید می‌کند. در تفسیر نتایج آزمون آماری فریدمن نیز با استناد به مقدار آزمون چي-اسکوار (۱۳/۷۲۶) و سطح معناداری ($p=0/01 < 0/05$) باید گفت که به لحاظ آماری با اطمینان ۰/۹۹ اختلاف میانگین راهبردهای یادگیری؛ معنادار است به این معنا که این اختلاف تصادفی نیست و حاصل از یک اثر واقعی است.



نمودار ۷. میانگین راهبردهای یادگیری زبان فارسی

نتیجه‌گیری

در خصوص آموزش و یادگیری زبان خارجی، یکی از مواردی که باعث ناامیدی و سرخوردگی زبان آموزان می‌شود اصطکاک راهبردهای تدریس و یادگیری و عدم استفاده از راهبردهای کلیدی و موثر در امر یادگیری زبان خارجی است. شاید دلیل عمده این باشد که آموزش زبان به تدریج وارد عرصه دانش آموز-محوری شده است و توجه به نیازها، علایق، و ویژگی‌های زبان آموزان نقش بسزایی در میزان موفقیت یک برنامه آموزشی دارد. در زمینه آموزش زبان فارسی (به عنوان زبان دوم/خارجی)، نیز نیازهای یادگیرندگان، سبک‌ها و راهبردهای یادگیری آنها تا حد زیادی نادیده انگاشته شده است که در این خصوص می‌توان با کشف راهبردهای غالب یادگیری در زبان آموزان خارجی و آموزش راهبردهای موثر در یادگیری هر مهارت زبانی، شکاف میان تدریس و تالیف کتب با یادگیری را کاهش داده و بر بازده آموزش زبان افزود. در واقع با کشف راهبردهای یادگیری در زبان آموزان می‌توان کتابهای آموزش زبان فارسی را برپایه معرفی راهبردهای موثر در یادگیری ۴ مهارت زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن، و گوش دادن) تالیف نمود. علاوه بر این، معلمان زبان فارسی نیز می‌توانند با استفاده از مدل ۸ مرحله‌ای آکسفورد یا به روش‌های دیگر، راهبردهای موثر در یادگیری زبان را به زبان آموزان آموزش داده و از این طریق آنها را به فراگیرانی فعال در کلاس درس تبدیل کنند که در این صورت مسلماً یادگیری نیز آسان‌تر صورت می‌پذیرد. بنابراین در

روند آموزش زبان فارسی، تلفیق شیوه‌های آموزش با راهبردهای مورد نیاز زبان‌آموزان و پرداختن به این راهبردها در برنامه آموزشی، تاثیر بسزایی در افزایش انگیزه در زبان‌آموزان و افزایش میزان بازده در یادگیری و آموزش دارد. پژوهش حاضر نمایه‌ای از راهبردهای مورد استفاده فارسی‌آموزان را نشان می‌دهد که زبان فارسی (به عنوان زبان دوم) را در ایران فرا گرفته‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که فارسی‌آموزان خارجی برای یادگیری زبان فارسی از راهبردهای فراشناختی بیشتر از راهبردهای دیگر استفاده می‌کنند و راهبردهای حافظه‌ای را کمتر از سایر راهبردها به کار می‌برند. همچنین در میان ۶ گروه راهبردها، راهبردهای شناختی و اجتماعی میانگین یکسانی دارند که نشان می‌دهد فارسی‌آموزان از این دو گروه راهبردها به یک میزان استفاده می‌کنند. علاوه بر این، بر اساس میانگین کل و با توجه به معیار آکسفورد جهت تحلیل میانگین‌ها می‌توان گفت که به طور کلی فارسی‌آموزان خارجی گاهی از راهبردهای یادگیری زبان فارسی استفاده می‌کنند. یکی از دلایلی که بر میزان و نوع راهبردهای فارسی‌آموزان تاثیر می‌گذارد شیوه تدریس معلمان می‌باشد. این احتمال وجود دارد که معلمان این مرکز در تدریس خود از راهبردهای فراشناختی بیشتر استفاده می‌کنند و راهبردهای حافظه‌ای را زیاد به کار نمی‌برند. اکثر زبان‌آموزان نمی‌دانند کدام راهبردها برای یادگیری مهارت‌های زبانی موثر هستند و چگونه می‌توانند با یادگیری راهبردها در زبان‌آموزی موفق‌تر عمل کنند. در این خصوص، معلمان زبان فارسی می‌توانند با استفاده از نتایج این پژوهش و نیز با کمک مدل‌های آموزش راهبردها به فارسی‌آموزان کمک کرده و به این ترتیب روند فارسی‌آموزی را تسریع بخشند.

منابع فارسی

متولی، سید محمد. (۱۳۷۶). بررسی تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر خواندن، درک مطلب و سرعت یادگیری دانش‌آموزان کلاس‌های اول دبیرستان‌های دخترانه شهرستان فردوس. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

منابع انگلیسی

- Al-Buainain, H. (2010). Language Learning Strategies Employed by English Majors at Qatar University: Questions and Queries, *Asiatic*, Vol. 4, No. 2, December 2010, 92-120.
- Altan, M. Z. (2004). Nationality & language learning strategies of ELT-major university students. *Asian EFL Journal*, 6(2).
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. Brigham Young University, Eric Digest.
- Anugkakul, G. (2011). A Comparative Study in Language Learning Strategies of Chinese and Thai students: A Case Study of SuanSunandhaRajabhat University. *European Journal of Social Sciences*, Vol. 19, No. 2. 163-174.
- Bedell, D. (1993). Cross-cultural variation in the choice of language Learning Strategies: A mainland Chinese investigation with comparison to previous studies. Unpublished master's thesis. Tuscaloosa: AL.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-24.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- 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* (pp. 87-101). White Plains, NY: Longman.
- Chen, Y. (2005). Barriers to Acquiring Listening Strategies for EFL Learners and Their Pedagogical Implications. *TESL-EJ* 8(4).
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London, New York: Longman.
- Faerch, C., & Kasper, G. (Eds.) (1980), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). London: Longman.
- Green, J. & Oxford R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender, *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.

- Grenfell, M. & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: Routledge.
- Hinkin, T. (1998), "A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires", *Organizational Res. Methods*. 1(1), 104-121.
- Hosenfeld, C., Arnold, V., Kirchofer, J., Lanciura, J. and Wilson, L. (1981). *Second Language Reading: a Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies*, *Foreign Language Annals*, 14(5), 415-22.
- Jinag, X., & Smith, R. (2009). Chinese learners' strategy use in historical perspective: A cross-generational interview-base study. *System*, 37(2), 286-299.
- Jones, S. (1998): *Learning styles and learning strategies: towards learner independence*. *Forum for Modern Language Studies* Vol. xxxiv, No. 2, 115-129
- Lachini, K. (1997). *The impact of language proficiency on language Communication and learning strategies*. Unpublished doctoral dissertation, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
- Lessard-Clouston, M. (1997). *Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers*, *The Internet TESL Journal* [on-line serial], Vol. 3, No. 12, December 1997, Available at: <http://iteslj.org/Articles>.
- Nikoopour, J., AminiFarsani, M., KashafiNeishabouri, J. (2011). *Language learning strategy preferences of Iranian EFL students*. *IPEDIR*, Vol. 5 (2011), JACSIT Press, 356-360.
- O'Malley, J. M. & Chamot A.U. (1988). *How to Teach learning Strategies*. In A. U., Chamot, J. M., O'Malley and L. Kupper. *The Cognitive Academic Language Learning approach (California/Louisiana)*. Training Manual, Arlington, Va: Second Language Learning, 121-22.
- 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.
- Oxford, R. L. Crookall, D., Cohen, A. Lavine, R., Nyikos, M. and Sutter, W. (1990). *Strategy Training for Language Learners: Six Situational Case Studies and a Training Model*. *Foreign Language Annals*, 22, 197-216.
- Park, G. (1997). *Language learning strategies and English proficiency in Korean university students*. *Foreign Language Annals*, 30 (2), 211-221.
- 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.
- Riazi, A. (1999). *A dictionary of research methods: Quantitative and qualitative*, Tehran: Rahnama Publications.
- Riazi, A. (2007). *Language learning strategy use: Perceptions of female arab English majors*. *Foreign Language Annals*, 40(3). 433-440.
- Rubin, J. (1975). *What the "good language learner" can teach us*. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

- 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.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53, 461-494.
- Wenden, A. L., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yip, M. (2007). Differences in learning strategies between high and low achieving university students.*Educational Psychology*, 27(5), 597-606.
- Yu, Y., & Wang, B. (2009).A study of Language Learning Strategy use in the context of EFL curriculum and pedagogy reform in China.*Asia Pacific Journal of Education*, 29(4), 457-468.