



اثربخشی فعالیت‌های راهبردی بر مهارت محاوره‌ای مطالعه موردی فارسی آموزان خارج از ایران

دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه¹

دانشیار گروه زبان‌شناسی پژوهشکده سمت،

تهران، ایران

(تاریخ دریافت: 25 بهمن 1395؛ تاریخ پذیرش: 20 فروردین 1396)

در این مقاله به بررسی اثربخشی فعالیت‌هایی پرداخته شده است که مبتنی بر انواع راهبردهای آموزش مهارت محاوره‌ای است. این راهبردها در قالب هفده فعالیت عملیاتی شده و میزان اثربخشی آن‌ها در عملکرد زبان شفاهی زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. راهبردهای یادگیری محاوره‌ی زبان دوم که در این پژوهش مورد استناد قرار گرفت مبتنی بر انگاره‌ی کوهن و شامل دو دسته راهبرد «یادگیری» و «به‌کارگیری» زبان دوم است. راهبردهای یادگیری زبان شامل تشخیص و پذیرش مواد آموزشی؛ متمایز کردن آن‌ها از مواد آموزشی دیگر؛ دسته‌بندی آن‌ها برای آموزش بهتر؛ مشغولیت مداوم با مواد آموزشی و استفاده از روش‌های مرسوم به‌خاطر سپاری در جهت تقویت روال طبیعی آموزش مکالمه است. دانش زبان‌شناختی و ایران‌شناسی مدرس در انتخاب مواد آموزشی مناسب، ایجاد تشابه و تقابل دو زبان، مقوله‌بندی‌های واژگانی و نحوی فعالیت‌های مبتنی بر راهبردهای اول تا سوم، در کلاس درس اجرا شد. گردهمایی‌های غیررسمی و تعیین تکالیف مناسب مثل از برکردن گفتگوها یا به‌خاطر سپردن ضرب‌المثل‌ها برای راهبردهای چهارم و پنجم عملیاتی شد. این راهبردها بر روی 19 دانشجوی کارشناسی فارسی‌آموز سطح متوسط با زبان مادری اسلاو در پنج نیم‌سال متوالی از سال 2011 تا 2013 اجرا شد. در این پژوهش فرضیه وجود همبستگی مثبت بین فعالیت‌های مبتنی بر راهبرد، با تقویت مهارت محاوره‌ای زبان‌آموزان تأیید شد. به‌طوری‌که هرچه میزان حضور فعال در فعالیت‌های مربوط به راهبردها بیشتر بود، میزان موفقیت زبان‌آموز در مهارت محاوره‌ای بیشتر می‌شد.

واژگان کلیدی: فعالیت، راهبرد، زبان‌آموز، زبان فارسی، مهارت محاوره‌ای.

¹E-mail: zabolhassani@hotmail.com.

مقدمه

اگرچه مطالعه راهبردهای زبان‌آموزی از دهه پنجاه میلادی به‌طورجدی به عرصه زبان‌شناسی کاربردی وارد شده است؛ اما در فراز و فرود خود در سال‌های دهه نود و به‌دنبال نقدهای فراوان بر چگونگی اعمال این راهبردها، می‌توان ادعا کرد که ادبیات این حوزه همچنان در ابتدای راه پیاده‌سازی این راهبردها قرار دارد. این نقدها بیشتر معطوف به مقوله‌بندی این راهبردها (دورنیه¹ 2005)، ابزارهای جمع‌آوری داده (دورنیه 2005؛ وودرو² 2005)، نتایج متناقض و تردیدآمیز (هدوین³ و وین⁴ 1998) بوده است. در سال‌های اخیر پژوهش‌های زیاد تحت لوای راهبردهای آموزش زبان انجام شده است که تأکید آن‌ها بر کاربرد نظریه‌های اصلی این حوزه به‌طورعام قرار داشته است و کمتر پژوهشی راهبردی را در یک مهارت ویژه و برای گروه معین و تعریف‌شده‌ای از زبان‌آموزان آزموده است. این درحالی است که قالب تحقیقات راهبردبنیاد نقش بافت آموزش را در تعریف و اجرای فعالیت‌ها نادیده گرفته‌اند.

بیکر³ و بونکیت⁴ (2004، 300) در تعریف راهبرد می‌گویند راهبردهای یادگیری کارهای مشخصی است که یادگیرنده انجام می‌دهد تا آموزش را آسان‌تر، سریع‌تر، شادی‌آورتر، خودکارتر، مؤثرتر و قابل‌انطباق‌تر با موقعیت‌های تازه کند. این مقاله به‌طورویژه به موضوع آموزش صحبت‌کردن یا گفت‌وگو شفاهی در محیط غیربومی و برای زبان‌آموزانی تک‌ملیتی و در نتیجه، دارای زبان مادری یکسان می‌پردازد. تسلط بر زبان شفاهی در کنار زبان نوشتاری در خارج از محیط واقعی و در کلاس درس هم برای زبان‌آموز و هم برای مدرس از موضوعاتی است که توجه زیادی را به‌خود جلب می‌کند و تفکر درباره راهکارهای آسان‌سازی و واقعی‌سازی آن از دغدغه‌های جدی هر مدرسی است. چگونه می‌توان این مهارت را در ساعاتی محدود و در دایره ارتباطی مرزبندی‌شده، درونی ساخت؟

سؤالی که در این تحقیق در پی پاسخ آن هستیم این است که فعالیت‌های مبتنی بر راهبردهای اصلی آموزش گفت‌وگو شفاهی زبان فارسی برای بزرگسالان دانشگاهی در محیط غیربومی چیست؟ به چه صورت می‌توان راهبردها را عملیاتی کرد؟ و آیا رابطه معناداری بین این فعالیت‌های بافت‌محور در اجرای راهبردها و نتیجه عملکرد زبان‌آموزان در مهارت گفت‌وگو شفاهی وجود دارد؟

در پاسخ به این سؤالات فرضیه‌های قابل‌طرح این است که راهبردهای آموزش مهارت محاوره‌ای در دو دسته راهبردهای یادگیری و راهبردهای به‌کارگیری زبان، در تلفیق با راهبردهای دریافت و تولید، در قالب دست کم هفده فعالیت قابل‌اجراست و اجرای این فعالیت‌ها همبستگی مستقیمی با نحوه عملکرد زبان‌آموز در مهارت صحبت‌کردن دارد.

¹ Dornyei

² Woodrow

³ Hadwin

⁴ Winne

³ Baker

⁴ Boonkit

در ادبیات راهبردهای زبان‌آموزی اگرچه اومالی⁵ و چمو⁶ (1990) طبقه‌بندی از سه نوع راهبرد فراشناختی و شناختی و اجتماعی و آکسفورد (1990) سه نوع راهبرد شناختی و یادآورنده، فراشناختی و جبرانی، عاطفی و اجتماعی را پیشنهاد می‌دهند، اما راهبردهای کوهن¹ بسیار تکلیف‌محورتر است و برای ساخت فعالیت مناسب‌تر به‌نظر می‌رسد.

کوهن (2011، 3-682) معتقد است که راهبردها معمولاً به‌صورت مجموعه و ترکیب تعاملی عمل می‌کنند و دریافت اثر فقط یک راهبرد در یک زمان خاص مسئله‌ای چالش‌برانگیز است. در این مقاله دو دسته راهبرد یادگیری و به‌کارگیری از یک سو و راهبردهای مرتبط با مهارت‌های دریافتی و تولیدی از سوی دیگر با یکدیگر به‌صورت عملیاتی و اجرایی تلفیق شده‌اند. تمامی این راهبردها از سوی نگارنده به‌عنوان مدرس زبان فارسی بر روی دانشجویان خارجی یک کلاس 19 نفره بزرگسال در مقطع کارشناسی و زبان مادری اسلاو و سطح متوسط آزمایش شد. نتایج آزمون‌های مهارت صحبت کردن برای زبان‌آموزانی که بیشترین مشارکت را در برنامه فعالیت‌های هفده‌گانه داشتند، نشان داد که فعالیت‌های راهبردی همبستگی مستقیم با تقویت مهارت صحبت کردن دارد.

لازم به تأکید است این پژوهش تنها به آن دسته از راهبردها و آن دسته از فعالیت‌های مبتنی بر راهبردها می‌پردازد که به‌طور ویژه زبان‌آموز را درگیر صحبت کردن می‌کنند. از این رو، این مقاله رویکردی نوآورانه و تخصصی را به تجربه گذاشته است.

پیشینه پژوهش

حوزه راهبردهای زبان‌آموزی با مقاله روبین² (1975) آغاز می‌شود. مقاله حاصل تجربه شخصی این نویسنده در کلاس‌های آموزش زبان و پی‌گیری فعالیت‌های زبان‌آموزان در آن کلاس‌هاست. در آن زمان هیچ توجهی به فعالیت‌های زبان‌آموزان در کلاس‌های درس نمی‌شد و این تلقی رایج بود که تدریس خوب لزوماً به یادگیری خوب منجر می‌شود. مجموعه جدیدی که اخیراً گریفیث³ (2008) گردآورده پژوهش‌های سی‌سال بعد از کار روبین را به‌نمایش می‌گذارد. آنچه در این پژوهش‌ها تأیید می‌شود این است که زبان‌آموزان از ترکیبی از راهبردهای متنوع برای یادگیری استفاده می‌کنند و یک راهبرد برای همه قابل استفاده نیست.

موضوع راهبردهای زبان‌آموزی در پاره‌ای از پژوهش‌ها در قالب راهنمای معلم به‌عنوان نقشی که مدرس زبان می‌تواند در به‌کارگیری این راهبردها داشته باشد، منعکس شده است. کتاب‌های کوهن و ویور⁴ (2006) و چمو (2009) نمونه‌هایی از این دست است که نشان می‌دهد چگونه یک مدرس می‌تواند این‌گونه فعالیت‌ها را نظارت کند. اگرچه پژوهشگرانی چون روبین، اومالی و چمو (1990) تلاشی

⁵ O'Malley

⁶ Chamot

¹ Cohen

² Rubin

³ Griffiths

⁴ Weaver

داران حوزه راهبردها هستند؛ اما تعداد زیادی اثر آکسفورد (1990) و طبقه‌بندی پیش‌گفته‌ی وی را با راهبردها تداعی می‌کنند. این مقوله‌ها شامل ارتباط‌دادن بین اطلاعات جدید و پیشین، استفاده از صورت‌بندی و شعر و غیره برای یادآوری این اطلاعات، کنترل شناخت از طریق هماهنگی، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، و ارزیابی، استفاده از بافت برای جبران اطلاعات، منظم کردن احساسات و نگرش به یادگیری و تعامل برای درک فرهنگی است. باین‌حال، انتقادات شدیدی به مبانی نظری این طبقه‌بندی‌ها وارد شد و روش‌شناسی و دستاوردهای آن‌ها زیرسؤال رفت (رز¹ 2012). ولی و کیلی‌فرد و خالقی‌زاده (1393) راهبردهای آکسفورد را موردبررسی قرار داده‌اند و دریافته‌اند که فارسی‌آموزان با ملیت‌های مختلف به یک میزان از راهبردهای یادگیری زبان فارسی استفاده می‌کنند.

ولز² (1994، 146) در مطالعات خود در زبان‌آموزی در دو ژانر گفتار و نوشتار می‌گوید: «مهارت محاوره به‌نسبت، در موقعیت‌های اجتماعی بیشتر از گفتمان نوشتاری اتفاق می‌افتد، محیطی که چندین شرکت‌کننده درباره‌ی تجربه، کارهای رایج، یا گذشته یا آینده‌ای که از منظری پویا نگریسته می‌شود، در یک گفتگو شرکت می‌کنند.» به عقیده‌ی ولز (1994، 155) گفتار همواره نقش فعالی در این فرایندها دارد، فرایندهایی که مشارکان درباره‌ی اینکه چه کرده‌اند و چرا کرده‌اند به گفتگو می‌پردازند. معمولاً گویشوران بومی واژگان بیشتری را نسبت به میزان تولید می‌فهمند. همین عدم‌تقارن در مورد زبان‌آموزان زبان دوم هم صادق است؛ اما موقعیت زبان‌آموزی در کلاس نسبت به محیط طبیعی که در آن انبوهی از داده‌های زبانی وجود دارد، کاملاً متفاوت است (رینگ بوم³ 2007، 23). وودرو (2005) در نتیجه‌ی پژوهش خود معتقد است استفاده از پرسش‌نامه از نوع آکسفورد برای اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری به‌شدت محل تردید است؛ زیرا نمونه‌محور نیست و از روش‌های کیفی بهره‌مند نیست.

اما در راهبردهای کوهن (2010) ارتباط ملموسی بین مبنای نظری و فعالیت‌های عینی مبتنی بر آن‌ها دیده می‌شود. از این‌رو، این مقاله از رویکرد کوهن برای طراحی فعالیت‌های راهبردی بهره گرفته است که به‌طور مفصل در چارچوب نظری به آن می‌پردازیم.

چارچوب نظری

کوهن (2000، 10) هدف از دستورالعمل مبتنی بر راهبرد را کمک به زبان‌آموزان می‌داند تا خود بیشتر مسئول تلاش برای یادگرفتن و استفاده از زبان هدف باشند. کوهن (2010، 164) راهبردهای یادگیری را به شکل زیر تقسیم‌بندی می‌کند:

راهبردهای یادگیری

الف. تشخیص و پذیرش مواد آموزشی: اینکه زبان‌آموز بداند مواد آموزشی به‌کارگرفته‌شده برای چه مهارتی در نظر گرفته شده‌اند و نیز مسائل فرهنگی در این مواد لحاظ شده باشد تا بتواند آن را بپذیرد.

¹ Rose

² Wells

³ Ringboom

ب. تمایز آن از مواد آموزشی دیگر: اینکه زبان‌آموز بداند هر ماده آموزشی مهارت ویژه‌ای را هدف گرفته است و به‌طورمثال درک کند که این مواد برای تقویت محاوره‌ای وی ضروری است.

پ. مقوله‌بندی مواد آموزشی برای یادگیری بهتر: هر بخش از مواد آموزشی می‌تواند به مقوله‌های کوچک‌تری دسته‌بندی شود. مواد آموزشی برای تقویت راهبردهای شنیداری و گفتاری مقولات خود را داشته و از مواد آموزشی برای خواندن تفکیک می‌شوند.

ت. مشغولیت مداوم به مواد آموزشی: برای دستیابی زبان‌آموز به این راهبرد تکالیف منسجم و تکرار شونده‌ای باید در اختیار زبان‌آموز قرار گیرد.

ث. به‌حافظه‌سپردن مواد آموزشی: به‌کارگرفتن حافظه یکی از راهبردهای اصلی برای تقویت محاوره‌ای است.

راهبردهای به‌کارگیری

الف. راهبردهای به‌یادآوری

راهبردهای به‌کارگیری زبان شامل هر تلاشی توسط یادگیرنده است تا معنی کلمه را به‌یاد بیاورد، مثلاً ربط‌دادن آن به کلماتی که شبیه آن هستند و حتی تصویرهای ذهنی خاص که وی را به آن کلمه نزدیک می‌کند (کوهن 2000، 11).

ب. راهبردهای تمرینی

راهبردهای تمرینی شامل تمرین زبان است. یک مثال برای تمرین، تمرین متمرکز بر ساخت است مثل تمرین ساخت‌های مختلف صرفی فعل.

پ. راهبردهای ارتباطی

راهبردهای ارتباطی می‌توانند بر یادگیری تأثیر داشته یا نداشته باشد. مثلاً زبان‌آموزان ممکن است واژه‌های را که برای اولین بار در یک درس یاد گرفته‌اند برای امر ارتباط به‌کار ببرند، بدون اینکه سعی در یادگیری کلمه داشته باشند. یا برعکس، ممکن است یک واژه جدید را در یک مکالمه درج نکنند با این هدف که یادگیری آن را بهتر کنند.

کوهن (2010، 167) در تقسیم‌بندی تمامی راهبردهای آموزش زبان دوم به حوزه راهبردهای مربوط به مهارت‌های دریافتی و تولیدی نیز اشاره می‌کند. در زیر خلاصه‌ای از هر یک از راهبردهای خاص مهارت محاوره یعنی شنیدن و صحبت‌کردن، مبتنی بر پیشنهادات کوهن (2010، 167-168) به‌دست داده می‌شود.

- الف. راهبردهای شنیداری
- راهبردهایی در جهت افزایش مواجهه با زبان جدید، شامل گوش‌دادن به شوهای رادیویی، تماشای شوهای تلویزیونی، تماشای فیلم؛
 - شرکت در رویدادهای خارج از کلاس در زبان هدف؛
 - راهبردهایی در جهت آشنایی با صداهای زبان جدید، شامل جستجو برای یافتن شباهت بین صداهای واژه‌های جدید با واژه‌های آشنا؛

- تقلید روش گفتار زبان‌وران بومی و راهبردهایی برای درک بهتر زبان جدید در مکالمه‌ها؛
 - دقت در چگونگی تلفظ برخی صداها از سوی زبان‌وران بومی؛
 - دقت در تأکیدها بر روی واژه‌ها و جملات خاص؛
 - «گوش‌دادن عبوری¹» با تمرکز بر روی برخی قسمت‌ها و رهاکردن بقیه؛
 - حدس‌های علمی و استنباط‌های بافتی برای جاهایی که گفتار زبان‌ور قابل درک نیست؛
 - دقت به زبان بدن برای پی‌بردن به سرنخ‌هایی برای معنی؛
- ب. راهبردهای گفتاری
- تمرین ساخت‌های نحوی جدید در موقعیت‌های کلامی گوناگون در جهت اطمینان از یادگیری آن؛
 - سؤال از خود که گویشور بومی چگونه یک مفهوم را بیان می‌کند و تلاش برای بیان آن به همان شیوه؛
 - آغاز به مکالمه به زبان جدید در هر زمان ممکن؛
 - طرح پرسش به‌عنوان راهی برای آغاز مکالمه؛
 - در زمان به‌خاطر نیارودن واژه مورد نظر، استفاده از مترادف‌ها یا توضیحات مرتبط؛
 - به‌کاربردن واژه‌های زبان اول با همخوان و واژه‌های زبان هدف برای شبیه‌سازی واژه فراموش شده.
- در این مقاله، تمامی این راهبردها در تلفیق با راهبردهای یادگیری و به‌کارگیری برای کلاس و با هدایت مدرس منطبق شده است. به‌این‌منظور، به‌طور نمونه راهبرد شنیداری تماشای فیلم به‌طور مستقیم و راهبرد آغاز به مکالمه به زبان جدید در قالب بازی در نمایشنامه به‌کار گرفته شده است.

اجرای پژوهش: عملیاتی کردن راهبردها

راهبردهای یادگیری

تشخیص و پذیرش مواد آموزشی

قدم اول: پذیرش مدرس؛ آموزش مدرسان زبان دوم

پذیرش مواد آموزشی حاصل اعتماد زبان‌آموز به مدرس و مواد آموزشی است. فریمن² (1996، 351) به‌درستی به این مطلب اشاره می‌کند که علی‌رغم کثرت پیشنهادات در خصوص آموزش مدرس زبان دوم، همچنان این موضوع «مشکلی مطالعه‌نشده» است. آموزش گفتمان شفاهی نه‌تنها به‌لحاظ محتوا بر دانش مدرس استوار است بلکه به‌لحاظ ساختار بر تلفظ صحیح و خلاقیت و ابتکار مدرس تکیه دارد که جز با آموزش مناسب مدرسان برای این منظور صورت نمی‌پذیرد. بیلی³ و دیگران (1996، 18) برای مدرس ویژگی‌هایی همچون ایجاد انگیزه و اتمسفر مطلوب، محبت و احترام را ضروری می‌دانند. آن‌ها معتقدند احترام متقابل بین مدرس و زبان‌آموز فشار روانی و خجالت را برای بیان و حرف‌زدن و حتی اشتباه از بین می‌برد و این همان چیزی است که برای مهارت محاوره اساسی است.

¹ Skim listening

² Freeman

³ Beily

قدم دوم: تدارک محتوای مواد آموزشی

براون¹ (2001، 33) معتقد است آموزش زبان دوم گاه به معنای آموزش هویت دوم است. آموزش زبان دوم به معنای آموزش فرهنگ دوم است و برای فهم این مطلب باید مبانی فرهنگی از قبیل فرهنگی‌شدگی²، شوک فرهنگی³ و فاصله اجتماعی⁴ فهمیده شود. در انتخاب مواد آموزشی تغییر جهت دادن زبان‌آموز در تفکر و احساسات و پس از آن تغییر مهارت محاوره‌ای، برای فرهنگی‌شدگی ضروری است. این آمادگی زبان‌آموز را از شوک فرهنگی که معمولاً در مواجهه با فرهنگ‌های ناآشنا دست می‌دهد، دور می‌کند. از این رو است که مواد آموزشی که برای آموزش زبان خارجی در محیط غیرزبان از سوی مدرس انتخاب می‌شود از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است. دانشجو یان از موادی استقبال می‌کنند که بر مشترکات فرهنگی زبان مقصد و مبدأ تکیه کند و از حساسیت‌زایی فرهنگی به دور باشد.

تمایز مواد آموزشی مربوط از مواد آموزشی دیگر

کلمات مشابه بین زبانی که بخش اصلی واژگان بالقوه زبان‌آموز را تشکیل می‌دهند، تکلیف درک مطلب را برای او تسهیل می‌کند؛ اما به هیچ عنوان برای تولید چنین فرضی وجود ندارد. زبان‌آموز تا وقتی که دست کم بخشی از اقلام زبان دوم را یاد نگرفته باشد نمی‌تواند به صورت زبانی از اقلام زبان دوم استفاده کند، اما دانش بالقوه مشابه بین دو زبان حتی قبل از اینکه فرایند یادگیری کامل شود برای درک استفاده می‌شود. در صورت وجود تشابهات زبانی بین دو زبان، دانش ساختاری موجود با ورود داده‌های جدید فعال می‌شود (رینگ‌بوم 2007، 24).

اگرچه تشابهات زبانی از این دست می‌تواند به عنوان فرصت‌های زبان‌آموزی مورد بهره‌برداری واقع شود؛ اما در این میان تهدید «ظاهر زبانی» هم وجود دارد. اگرچه در پاره‌ای از موارد این اشتراکات می‌تواند کمک‌کننده باشد؛ اما در اوایل دوره آموزشی این تلقی بسیار شدید است به طوری که بیشتر واژگان با فرض این اشتراکات به کار برده می‌شوند. اما در طول دوره یاد می‌گیرند که مواد آموزشی فارسی باید کاملاً از مواد آموزشی دیگر از جمله عربی متمایز شده و جدا دیده شود.

مقوله‌بندی مواد آموزشی برای یادگیری بهتر

زبان‌آموز برای رسیدن به آموزشی با ویژگی‌های فوق به دسته‌بندی مواد آموزشی می‌پردازد. مقوله‌بندی مواد آموزشی می‌تواند در سطوح مختلف انجام شود. برای تقویت زبان شفاهی زبان‌آموز پرسش‌های بین متنی در خصوص خانواده واژگان می‌تواند بسیار مؤثر باشد. به طور مثال در صورتی که در متن یکی از مقولات نحوی از یک خانواده واژگانی وجود داشته باشد، می‌توان از زبان‌آموز خواست تا

¹ Brown

² Acculturation

³ Culture shock

⁴ Social distance

مقوله نحوی این واژه و نیز اجزاء دیگر کلمات¹ را حدس بزند و آن‌ها را در جمله به کار ببرد.

مشغولیت مداوم به مواد آموزشی

سنز² (2005، 3) می‌گوید محققان بر این مسئله توافق دارند که زبان‌آموزان زبان دوم بدون در نظر گرفتن زبان اولشان، استعدادشان و بافت آموزششان، یک راه قابل پیش‌بینی را در فرایند آموزش طی می‌کنند؛ اما در کارآمدبودنشان در مراحل مختلف، با یکدیگر متفاوت‌اند. توضیح دلیل این تفاوت و اینکه چرا بعضی از زبان‌آموزان سریع‌تر و بهتر از دیگران در فرایند یادگیری جلو می‌روند در تعامل بین مکانیسم‌های پردازشی درونی و هویت زبان‌آموز از یک سو، و عوامل بیرونی مانند کیفیت و کمیت میزان درون‌داد نهفته است.

ارتباط مکرر با مواد آموزشی می‌تواند به صورت شکلی از تمرین باشد و دست کم موارد زیر را برای تقویت مهارت محاوره‌ای زبان‌آموز می‌توان مؤثر دانست.

تکلیف خانه

تاگوچی³ (2007، 436) می‌گوید دستاوردهای تجربی نشان می‌دهد که تکالیف عینی و ساختارمند که با اطلاعات آشنا و تازه مرتبط هستند، بار تحلیل اطلاعات را کاهش می‌دهند و در نتیجه منجر به اجرای خوب و مناسب زبانی می‌شوند. الیس⁴ (2003) نیز ادعا کرده است که اقلام جدید زبانی در نظام‌های زبانی زبان‌آموزان از طریق تحلیل شدید محرک‌های زبانی درونی می‌شوند. تمرین درون‌داد و برون‌داد، در شکل تمرین‌های تکرار شونده باعث تقویت ردیابی صورت‌نقش می‌شوند که در نهایت به استفاده مناسب از نظام‌های زبانی منجر می‌شوند.

تمرین کلاسی

ولز (1994، 135) می‌گوید ویگوتسکی⁵ معتقد است اگرچه ظرفیت هر انسانی برای عمل کردن، فکر کردن، احساس کردن و ارتباط برقرار کردن بر وراثت زیستی او مبتنی است؛ اما به شدت بر تمرین متکی است که در طول زمان در بستر فرهنگی مربوط گسترش می‌یابد. تمرین‌های کلاسی برای تقویت مهارت محاوره می‌تواند شامل دادن فرصت‌های کوتاه برای ارائه مکالمه‌های کوتاه، جمله‌سازی با واژه‌ها و اصطلاحات تازه، ادامه جمله‌های دانشجویان دیگر و تمرین‌های جایگزینی بدون مراجعه به متن باشد.

گردهمایی‌های رسمی و غیررسمی

گردهمایی‌ها علاوه بر اینکه همدلی‌های فرهنگی را تقویت می‌کند تا جایی که به آموزش محاوره مربوط می‌شود، موقعیت‌های شبه‌واقعی را برای مکالمه فراهم می‌سازد. در این جمع‌ها معمولاً فرصتی برای صحبت کردن زبان‌آموزان به زبان فارسی ایجاد می‌شود که می‌توانند راجع به موضوعات ساده

¹ Parts of speech

² Sanz

³ Taguchi

⁴ Ellis

⁵ Vygotsky

روزمره مثل انواع خوراکی‌ها، عادات غذاخوردن، بحث‌های خانوادگی و رفتارهای جامعه‌شناختی معمولی با گویشوران بومی و بین خودشان صحبت کنند.

موسیقی سنتی

گوش‌دادن به موسیقی سنتی می‌تواند پیامدهای بسیار مثبت گوناگونی داشته باشد. علاوه بر تنوع آموزشی و تلذذ هنری که از این نوع آموزش به‌دست می‌آید، آهنگ و متن موسیقی سنتی که پیوند تنگاتنگی با ادبیات فارسی دارد، در آموزش دانشجویان بسیار مؤثر است.

نمایش فیلم

نمایش فیلم نیز مانند موسیقی می‌تواند اهداف مختلفی را پوشش دهد که یکی از مربوط‌ترین آن‌ها ایجاد فضای واقعی گفتگوست که معمولاً در محیط‌های غیرطبیعی کمتر دست می‌دهد. نکته قابل تأمل این است که هر نوع فیلمی می‌تواند به‌گونه‌ای به آموزش صحبت‌کردن بپردازد، البته در صورتی که ژانر زبانی و محتوایی مناسبی برای سطح زبان‌آموز ارائه دهد.

به‌حافظه‌سپردن مواد آموزشی

تاگوچی (2007، 436) معتقد است که اگرچه رویکرد رفتارگرایی و روش گفتاری‌شنیداری به‌طور گسترده‌ای طرد شده است؛ اما عادت‌سازی و تکرار و تقلید در مراحل نقشی مهمی در رشد زبانی بازی می‌کنند. در واقع تقلید می‌تواند جزء مهمی از فرایند آموزش باشد. به‌همین صورت ازبرکردن تکه‌های متنی و نیز دیالوگ‌ها می‌تواند با نشست‌کردن در حافظه، مراتب به‌یادآوردن را بسیار ساده کند.

به‌خاطر سپاری ضرب‌المثل‌ها

ازبرکردن ضرب‌المثل‌های فارسی می‌تواند چند هدف را برآورده سازد. علاوه بر آشنایی زبان‌آموز با ادبیات فارسی و واردکردن او به عمق کاربرد روزمره ادبیات، زبان‌آموز را قادر می‌سازد در موقعیت‌های مشابه از این تکه‌های زبانی زیبا و معنادار استفاده کند که نه تنها امر ارتباط را برآورده می‌سازد بلکه با نشان‌دادن تسلط او بر زبان به وی اعتماد به‌نفس مضاعفی می‌بخشد.

ازبرکردن دیالوگ‌ها

ازبرکردن دیالوگ‌ها زبان‌آموز را در موقعیت‌های واقعی قرار می‌دهد و پس از ازبرشدن، ساختارهای در دسترس را فراهم می‌کنند. معمولاً دیالوگ‌هایی برای اجرا در کلاس مؤثراند که موقعیت‌مدار بوده و زبان‌آموز را در برخی موارد وادرا به ساختن عبارات جدید بر مبنای موقعیت گفتگو کند.

راهبردهای به‌کارگیری

راهبردهای به‌کارگیری زبان در چهار مقوله به‌شرح زیر مورد بررسی قرار گرفت:

راهبردهای به‌یادآوری

راهبردهای به‌کارگیری زبان شامل هر تلاشی توسط یادگیرنده است که معنی کلمه را به‌یاد بیاورد، مثلاً برپادادن آن به کلماتی که شبیه آن هستند و حتی تصویرهای ذهنی خاص که وی را به آن کلمه نزدیک می‌کند (کوهن 2000، 11). موارد راهبردی زیر برای تقویت سیستم یادآوری ذهنی در محاوره استفاده شد.

خلاصه‌گویی داستان

راهبردهای به‌یادآوری در کلاس را می‌توان با یادآوری خلاصه‌های هدفمندی از داستانی که موضوع درس است، تقویت کرد. دانشجویان داستان‌های روان گلستان سعدی به‌علت حکمت‌های ادبی آن با لذت خلاصه‌گویی می‌کردند.

خلاصه‌گویی خبر

در هر جلسه برای تقویت محاوره‌ی زبان‌آموزان از آن‌ها خواسته می‌شد خلاصه‌ی یک خبر موردعلاقه را به‌صورت کوتاه بیان کنند. مداخله‌ی مدرس می‌تواند هدایت ژانرشناسی را به‌شیوه‌ی سودمندتری پیش ببرد. از آنجاکه محدودیت واحدهای درسی اجازه‌ی ورود به مبانی ژانرشناسی را به‌طور جدی نمی‌دهد، این تمرین می‌تواند دست کم زبان‌آموزان را با اصطلاحات عمومی هر ژانر خبری از اقتصادی و سیاسی گرفته تا علمی و جامعه‌شناختی آشنا سازد.

راهبردهای تمرینی

راهبردهای تمرینی می‌تواند بخشی از زبان‌آموزی و درعین‌حال بخشی از کاربرد زبان باشد.

بازی به‌عنوان تمرین

به‌دلیل ادبیات غنی تدریس زبان، نقش‌های «بازی» در اجتماعی‌شدن و بازی زبانی در مراحل اولیه‌ی زبان‌آموزی به‌خوبی مستندسازی شده است. در بین کسانی که نقش بازی در زبان‌آموزی را موردبررسی قرار داده‌اند، سکاите¹ و آرونسون² (2005) به‌نیاز واردکردن بازی در مدل‌های آموزشی زبان در کودکان تأکید کرده‌اند. اما کروکال³ (2007، 7) معتقد است که فقط یک قدم کوچک از بازی زبانی کودکان تا بازی زبانی و نقش بازی بزرگسالان فاصله است. کروکال (2007، 8) ادعا می‌کند امروزه روش‌های شبیه‌سازی و بازی در آموزش زبان رایج شده و تشویق می‌شود. هزاران کتاب در این حوزه‌ها نوشته شده و انواع تمرین‌های به این شیوه را نشان می‌دهد. اما دراین‌میان به‌نظر می‌رسد بازی در کلاس زبان فقط در انحصار زبان‌آموزان خودسال است. حال آنکه تأکید این مقاله بر بازی بزرگسالان قرار دارد. در کلاس بزرگسالان بسته به کشش کلاس و سلیقه‌ی مدرس از بازی‌های زبانی گوناگونی می‌توان بهره جست. بازی‌های زبانی زیر در این پژوهش مورداستفاده قرار گرفت:

1. حل جدول کلمات در پای تخته: جدولی که از قبل طراحی شده روی تخته رسم می‌شود و زبان‌آموزان خود برای ارائه‌ی توضیح شفاهی و حدس کلمه‌ی موردنظر اقدام می‌کنند.
2. حدس واژه: در این بازی زبان‌آموز واژه‌ای را درنظر می‌گیرد و در مورد آن توضیح می‌دهد تا بقیه آن را حدس بزنند. جورکردن کلمات مربوط بازی که در نزد کودکان دیروز به «چی مال چیه» معروف بود. به‌این‌ترتیب، فرصتی به زبان‌آموزان داده می‌شود تا چهار واژه را که دوبه‌دو به‌هم مربوط می‌شوند، مطرح کند و بقیه حدس بزنند که کدام کلمات جفت یا مرتبط‌اند.

¹ Cekaite

² Aronsson

³ Crookall

3. چندسؤالی: این بازی که الگوی بیست سؤالی آن نزد همه مشهور است از جمله بازی هایی است که می توان برای بزرگسالان زبان آموز اجرا کرد.

تکه ها یا چانک های زبانی

بزرگسالان دارای فراآگاهی هستند و توانایی تحلیلی شان از بچه ها بهتر است. در نتیجه می توانند یک زبان را به عنوان مجموعه ای از قواعد ساختارمند درک کنند. تحلیل ساختاری تکه های منفرد، در ترکیب با تمرین زیاد این تکه ها، رشد زبانی را تسریع می کند. تکه های زبانی فارسی در قالب عبارات اصطلاحی، مثلاً چانک هایی که با افعال خاص ساخته می شود مثل «خوردن» مثلاً «زمین خوردن»، «به آب روش خوردن»، «آش خور» و «زدن» در ترکیب هایی مثل «کتک زدن»، «کلک زدن»، «خود را به آن راه زدن»، و غیره در این تمرین جای گرفت.

اجرای نمایشنامه

اجرای نمایشنامه یکی از بهترین تجربه های پژوهشی این مقاله است. این تمرین که با خواندن متن های ساده اما مبتنی بر داستان های ادبیات فارسی آغاز می شود و با نوشتن نمایشنامه، تمرین سناریو و اجرای گروهی زبان آموزان، همه مهارت های زبانی را به نحو احسن رشد می دهد. آنچه که به برنامه این مقاله مربوط می شود، اجرای نمایشنامه است.

روایت

روایت داستان هم یکی از تمرین های موفقیت آمیز کلاسی است. بنابه فرض این مقاله، این تمرین که دانشجو باید قبل از کلاس، برای آن آماده شود، قدرت سخنوری را افزایش داده و علاوه بر تأکید بر مهارت مکالمه، فن بلاغت را تقویت می کند. در یک تکلیف روایی گویشور به تنهایی نقش تولیدکننده پیام، رمزگشایی دستوری و واژگانی پیام و بازسازی آن در زمان واقعی را دارد.

مکالمه در موقعیت های فرضی

ولز (1994، 156) می گوید حتی مدرسانی که برای آموزش در کلاس او شرکت می کردند پی برده بودند که وقتی فرصت بحث در گروه های کوچک را دارند متن های خواندنی را بهتر می فهمند. ویژگی تعاملی یک مکالمه، مثل عوض کردن نوبت و سرخ های پشت مکالمه معمولاً به گویشوران کمک می کند که زمان را «بخرند» تا اطلاعات را پردازش کنند و برای جهت گیری گفتمان برنامه ریزی کنند. در این راهبرد، بخش های مختلفی شامل مفهوم سازی، صورت بندی و تولید پیام باید به طور هم زمان در هنگام صحبت کار کنند. ممکن است در تعویض نوبت در مکالمه، به زبان آموزان زمان پردازش را داد تا با مدیریت این بخش ها فرایند گفتار را ساده کنند.

راهبردهای ارتباطی

ون پتن¹ (2010، 73) معتقد است هنگامی که زبان آموزان با امر انتقال معنی مواجه هستند و دانش زبانی کافی برای این ارتباط ندارند، به راهبردهای ارتباطی متوسل می شوند. تفسیر، یعنی استفاده از واژگان مرتبط دیگر برای موقعیتی خاص، اجتناب از به کار بردن برخی واحدهای زبانی، ترجمه

¹ Van Patten

مستقیم از زبان اول، تغییر به زبان اول، مثلاً به کاربردن یک واژه از زبان اول به امید آنکه شنونده بفهمد و نهایتاً کمک‌خواستن از هم‌صحبت، از جمله راهبردهایی هستند که زبان‌آموز به‌کار می‌گیرد. جدای از راهبردهای تقریباً ناخودآگاه برشمرده‌شده، راهکارهای خودآگاه زیر که می‌تواند به تقویت راهبردهای ارتباطی کمک کند، در این پژوهش استفاده شد:

ارائه نظر شخصی

در راهبرد ارتباط، مدرس می‌تواند از زبان‌آموز بخواهد نظر کاملاً شخصی خود را راجع به موضوع درس، مطالب ذیل آن و متن رسمی کتاب بیان کند، نکته‌ای که به نظرش بهترین یا بدترین است را برجسته کند و نظرش را در تحلیل متن ارائه کند. این مبانی بیشتر به سمت خوانش نقادانه پیش می‌رود که نتیجه عملی آن بروز احساسات و واکنش‌های واقعی به موضوع درس است که به‌صورت محاوره بحث می‌شود.

بحث‌های فردی و گروهی

زبان‌آموزان می‌توانند در بحث‌های فردی و گروهی به تبادل نظر بپردازند یا به دادوستد اطلاعات شخصی مبادرت بورزند. صحبت درباره خانواده، سبک زندگی، تعطیلات آخر هفته و تجربه‌های شخصی می‌تواند برای سطوح مختلف زبان‌آموزی با درجه‌های متفاوتی از پیچیدگی و انتزاع اجرا شود. فاستر¹ و اسکهن² (1996) سه نوع تکلیف در برنامه زبان‌آموزان اجرا کردند: تکلیف تعویض اطلاعات شخصی، تکلیف روایت داستان و تکلیف تصمیم‌گیری. نتایج نشان داد که تکلیف روایی که زبان‌آموزان در آن باید از یک اتفاق دور صحبت می‌کردند در مقایسه با تکلیف تعویض اطلاعات شخصی بر صحت و رسایی گفتار تأثیر منفی دارد. این نتیجه نشان می‌دهد دادوستد اطلاعات شخصی به واقعیت زندگی و علایق زبانی نزدیک‌تر است و زبان‌آموز را وادار به شرکت در محاوره می‌کند.

بارش مغزی

بارش مغزی یکی از ترفندهای کارآمد در راهبرد ارتباط است که بدون محدودیت اجازه می‌دهد همه زبان‌آموزان امکان حضور در ارتباط را داشته باشند. نکته حائز اهمیت این است که اگرچه مدرس مستقیماً در سوگیری بارش مغزی دخالت نمی‌کند؛ اما جهت‌گیری معنا‌دار بحث را حفظ می‌کند.

تحلیل داده‌ها

در این قسمت از مقاله به گزارش اجرای فعالیت‌های منتسب به راهبردهای مطرح‌شده فوق که در طول پنج نیم‌سال بین سال‌های 2011 تا 2013 میلادی بر روی زبان‌آموزان چکی در دانشگاه چارلز پیاده شده است، می‌پردازیم. این راهبردها در قالب 17 فعالیت شفاهی طراحی شده و با 19 زبان‌آموز دوره کارشناسی با سطح متوسط زبانی کار شده است.

جدول 1.4 میزان مشارکت در این فعالیت‌ها را به تفکیک هر زبان‌آموز با احتساب میانگین مشارکت پنج نیم‌سال در طیف عددگذاری درصدی نشان می‌دهد. در واقع حضور فیزیکی در کلاس با نظام حضوروغیاب برای هر ترم به‌طور مجزا کنترل شده است و در نهایت میزان حضور از صفر درصد برای هر فعالیت تا صددرصد به‌شیوه کاملاً عینی و توسط کادر آموزشی دانشگاه محاسبه شده و میانگین آن در جدول درج شده است. هرچه میزان حضور و مشارکت در هر فعالیت هدفه‌گانه بیشتر باشد، عدد به صد

¹ Foster

² Skehen

نزدیک‌تر است. در واقع این عدد، ارزش ارزیابانه ندارد و صرفاً میزان حضور در یک فعالیت کلاسی را نشان می‌دهد.

جدول 1.4 الف. میزان حضور فیزیکی و تعامل در فعالیت‌های مربوط به راهبردها به درصد در پنج نیم‌سال

	8- خلاصه داستان	7- دیالوگ	6- ضرب المثل	5- نمایش فیلم	4- موسیقی	3- گروه‌های	2- تمرین کلاسی	1- تکلیف خانه	
1. Veronica	85	60	75	35	30	35	75	25	1- ورونیکا
2. Sarah	85	75	50	40	35	20	25	25	2- سارا
3. Barhoum	100	90	95	90	90	100	50	25	3- برهوم
4. Miro	80	75	60	50	25	95	100	85	4- میرو
5. Yana (1)	75	90	80	100	100	100	75	50	5- یانا (1)
6. Yeri	95	85	75	0	75	100	85	0	6- ییری
7. Yana (2)	65	65	60	0	0	0	0	0	7- یانا (2)
8. Denisa	85	85	80	85	85	75	75	50	8- دنسیسا
9. Lenka	90	90	75	65	90	100	25	80	9- لنکا
10. Alzhbta	90	90	85	60	90	100	90	85	10- آلزبتا
11. Betka	70	90	95	70	100	100	85	75	11- بتکا
12. Hunza	80	85	25	40	0	85	75	0	12- هونزا
13. Jacob (R)	85	70	35	40	35	0	0	0	13- یاکوب (ر)
14. Jacob (S)	100	90	70	95	75	90	100	100	14- یاکوب (س)
15. Daniel	65	85	100	60	70	95	50	100	15- دنیل
16. Zuzana	80	75	90	90	50	90	60	75	16- زوزانا
17. Losiya	85	100	100	100	100	100	100	100	17- لوسییه
18 Jan	90	85	50	35	0	25	35	0	18- یان
19. Yonash	35	75	50	50	50	50	0	0	19- یوناش
	8- Summary	7- Dialogue	6- Proverbs	5- Movies	4- Music	3- Meeting	2- Classroom tasks	1- Homework	

Table 1.4.a. The Percentage of Presence and Participation of Students in Activities Related to the Strategies

جدول 1.4.ب. میزان حضور فیزیکی و تعامل در فعالیت‌های مربوط به راهبردها به درصد در پنج نیم‌سال

	17- بارش مغزی	16- بحثهای گروهی / فردی	15- ارائه نظر	14- مکالمه فرضی	13- روایت	12- اجرای نمایش	11- تکه های زبانی	10- بازی	9- خلاصه خبر	
1- Veronika	65	85	85	60	75	50	50	30	50	1- ورونیکا
2. Sarah	60	100	95	60	40	90	85	70	60	2- سارا
3. Barhoum	95	75	95	85	85	95	85	75	50	3- برهوم
4. Miro	25	100	100	75	90	85	75	50	50	4- میرو
5. Yana (1)	100	100	80	90	90	90	85	60	60	5- یانا (1)
6. Yeri	90	90	95	85	25	40	60	25	70	6- ییری
7. Yana (2)	25	75	50	25	0	0	0	0	25	7- یانا (2)
8. Denisa	90	100	100	90	75	100	85	75	80	8- دنیسا
9. Lenka	100	100	85	85	70	60	60	50	85	9- لنکا
10. Alzhbta	80	90	90	90	70	50	75	85	90	10- آژبتا
11. Betka	95	100	95	90	95	100	70	80	85	11- بتکا
12. Hunza	70	90	85	70	50	40	65	70	40	12- هونزا
13. Jacob (R)	50	90	95	85	90	65	85	60	70	13- یاکوب (ر)
14. Jacob (S)	100	100	100	90	90	100	75	65	90	14- یاکوب (س)
15. Daniel	100	100	100	65	70	50	60	25	75	15- دنیل
16. Zuzana	85	85	75	80	85	85	50	15	60	16- زوزانا
17. Losiya	100	100	100	95	100	100	65	50	95	17- لوسییه
18 Jan	90	80	95	90	70	50	55	60	75	18- یان
19. Yonash	65	70	80	80	85	0	60	25	75	19- یوناش
	17- Brain Storming	16- Group/Individual Discussions	15- Giving Ideas	14- Shadowing	13- Narration	12- Play Performance	11- Language Chunks	10- Playing Games	9- News Summary	

Table 1.4.b The Percentage of Presence and Participation of Students in Activities Related to the Strategies

در جدول 4.2. میانگین میزان مشارکت همهٔ زبان‌آموزان در مجموع در هر یک از فعالیت‌های هدفه‌گانه محاسبه شده و نشان داده می‌شود که برای هر فعالیت به عنوان متغیر وابسته به چه میزان در تعداد 19 زبان‌آموز مشارکت وجود داشته است. این میانگین بر مبنای نتایج جدول 4.1 محاسبه شده است. در واقع این جدول نشان می‌دهد که میزان استقبال از هر یک از فعالیت‌ها یا راهبردهای تعریف‌شده در این تحقیق، به چه اندازه بوده است و در کل زبان‌آموزان چقدر در این فعالیت‌ها مشارکت داشته‌اند.

جدول 2.4. استقبال کلاس از راهبردها: میانگین میزان مشارکت در هر یک از فعالیت‌ها

متغیرها (variables)	مؤلفه (items)	تعداد (number of students)	میانگین میزان مشارکت در فعالیت (mean of participation)	انحراف معیار (SD)
x01	1- تکلیف خانه	19	46%	39.9
x02	2- تمرین کلاسی	19	58%	34.85
x03	3- گردهمایی	19	71.6%	36.85
x04	4- موسیقی	19	58%	35.7
x05	5- نمایش فیلم	19	58%	30.5
x06	6- ضرب‌المثل	19	71%	21.85
x07	7- دیالوگ	19	82.1%	10.2
x08	8- خلاصهٔ داستان	19	81%	14.95
x09	9- خلاصهٔ خبر	19	67.6%	18.8
x10	10- بازی	19	51%	24.35
x11	11- تکه‌های زبانی	19	65.5%	20
x12	12- اجرای نمایش	19	65.8%	32
x13	13- روایت	19	71.3%	25.85
x14	14- مکالمهٔ فرضی	19	78.4%	16.75
x15	15- ارائهٔ نظر	19	89.4%	12.35
x16	16- بحث‌های گروهی/فردی	19	91%	10.2
x17	17- بارش مغزی	19	78.1%	24.3

Table 4.2. Accepting the Strategies: The Means of Participation in Each Activity

نمودار 1.4 همین نتایج را به صورت تصویری در نمودار میله‌ای نشان می‌دهد. برای تسهیل در نتیجه‌گیری مشاهداتی، متغیرها به ترتیب میزان استقبال از کم به زیاد و از چپ به راست مرتب شده‌اند. همان‌طور که دیده می‌شود متغیر اول یعنی فعالیت مربوط به تکلیف خانه کمترین میزان استقبال و شرکت در بحث‌های گروهی بیشترین میزان را به خود اختصاص می‌دهد.

نمودار 1.4. نمودار میله‌ای میزان مشارکت زبان‌آموزان در هر فعالیت

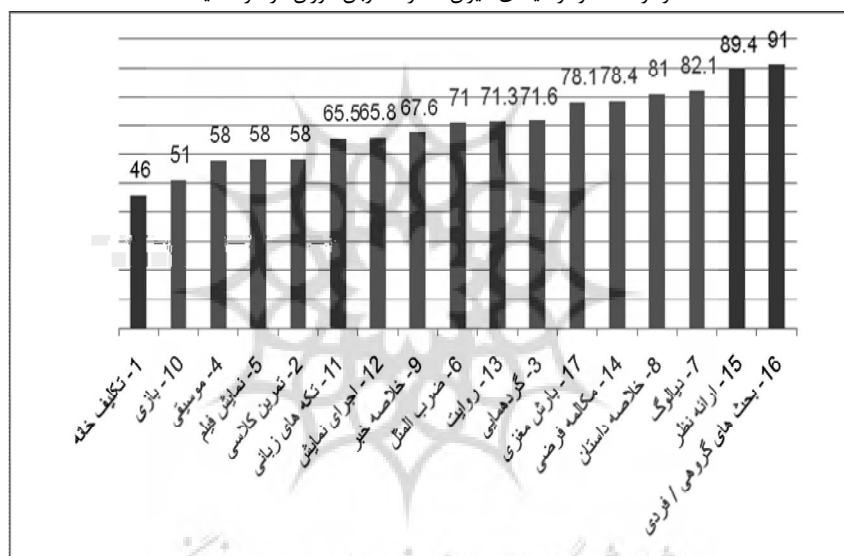


Figure 4.1. Bar Graph of Amount of Language Learners' Participation in Each Activity

در جدول 4.3 متغیر مستقل عملکرد در گفتمان شفاهی با احتساب میانگین پنج نیم‌سال و با رتبه‌بندی صفر تا بیست دیده می‌شود. این نمره حاصل میانگین ارزیابی موفقیت زبان‌آموزان در پایان ترم‌های پنج‌گانه در آزمون مهارت محاوره است که مدرس به صورت مستقل برای این گروه تعریف کرده است. اگرچه نگارنده بنابه تجربه آموزشی باور دارد که در هر صورت هرگونه تمرین شفاهی به عملکرد بهتر مهارت محاوره‌ای منجر خواهد شد. این بررسی آماری به شرح زیر به صورت کمی نیز این فرض را تأیید می‌کند.

جدول 3.4. عملکرد پایان ترم: میانگین نمرات پنج ترم در مهارت محاوره‌ای محاسبه شده از 20 (ارزیابی توسط مدرس)

اسامی	میانگین نمرات Average Score	Names
1- ورونیکا	8	1. Veronica
2- سارا	12	2. Sarah
3- برهوم	20	3. Barhoum
4- میرو	16	4. Miro
5- یانا (1)	20	5. Yana (1)
6- ییری	16	6. Yeri
7- یانا (2)	4	7. Yana (2)
8- دنيسا	20	8. Denisa
9- لنکا	20	9. Lenka
10- آلژبتا	20	10. Alzhbta
11- بتکا	20	11. Betka
12- هونزا	8	12. Hunza
13- یاکوب (ر)	12	13. Jacob (R)
14- یاکوب (س)	20	14. Jacob (S)
15- دنیل	16	15. Daniel
16- زوزانا	16	16. Zuzana
17- لوسییه	20	17. Losiya
18- یان	12	18. Jan
19- یوناش	8	19. Yonash

Table3.4. Final Results: The Means (out of 20) of Scores of 5 Semesters in Speaking Skill (Evaluated by the Teacher)

جدول بالا میانگین نتیجه آزمون صحبت کردن را در 19 زبان آموز نشان می‌دهد. در نهایت بررسی آماری میزان همبستگی پیرسون بین مشارکت کلی در فعالیت‌های هفده گانه و میانگین نتایج حاصل از آزمون مهارت صحبت کردن پنج ترم نشان می‌دهد که میزان ضریب همبستگی بین مؤلفه‌ها با این مهارت 0/834 و معنادار است. این اطلاعات در جدول 4.4 نشان داده شده است.

جدول 4.4. بررسی آماری میزان ضریب همبستگی بین مشارکت در هر یک راهبردها و نتایج آزمون مهارت محاوره‌ای

Sig.	t	Beta	Std. Error	Unstandardized Coefficients	sig	Correlation with score	
.435	1.229		9.268	11.387			(Constant)
.155	4.020	1.501	.049	.198	.001	.713	1-Homework
.255	-2.361	-.173	.011	-.026	.010	.573	2- Classroom Tasks
.230	-2.642	-.676	.036	-.096	.000	.763	3- Meeting
.163	3.824	1.053	.041	.155	.000	.865	4- Music
.784	-.352	-.062	.030	-.011	.000	.737	5- Movies
.376	-1.492	-.324	.052	-.078	.002	.675	6- Proverbs
.314	-1.862	-.245	.068	-.126	.000	.781	7- Dialogue
.308	-1.902	-.218	.040	-.077	.046	.463	8- Summary
.165	-3.770	-1.423	.106	-.398	.002	.663	9- News Summry
.210	2.928	.265	.020	.057	.020	.527	10-Playing Games
.242	-2.504	-.535	.056	-.141	.006	.606	11- Language Chunks
.744	.425	.055	.021	.009	.000	.756	12- Play Performance
.145	-4.305	-.842	.040	-.171	.014	.555	13- Narration
.123	5.090	1.781	.110	.559	.000	.753	14- Shadowing
.207	2.963	.593	.085	.253	.010	.574	15- Giving Idea
.394	-1.405	-.195	.072	-.101	.007	.596	16-Group/Individual Discussions
.341	1.686	.259	.033	.056	.001	.692	17-Brain Storming

Table.4.4. The Statistics of Correlation Coefficient of Participation in Each Strategy and the Results of Speaking Skill Tests

جدول 5.4. ضریب همبستگی کلی

P	Number تعداد	R ضریب همبستگی
0,001	19	0,834

Table.4.5. The Total Correlation Coefficient

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش‌ها در حوزه راهبردهای زبان‌آموزی به یک‌باره در دهه نود از اوج خود به افولی غیرقابل‌پیش‌بینی گرایید. شاید علت این امر بیش‌از هر چیز در ناکارآمدی عملیاتی این راهبردها بود. به‌طوری‌که به‌نظر می‌رسید زبان‌آموز بیش‌از فکرکردن به راهبردهای تئوریک به خودتنظیمی دست یافته‌است که طی آن اهداف و انگیزه‌های یادگیری و ارزیابی خود را از میزان این یادگیری دردسترس دارد. تکیه بر راهبردهای نظری و پرسش‌نامه‌هایی که روش‌شناسی قابل‌اطمینانی را فرارو قرار نمی‌دهند چندی است محل تردید واقع شده‌اند.

اما فعالیت‌های راهبردمبنایی که در این پژوهش موردبررسی قرار گرفته‌اند به‌طورویژه، نوعی از راهبردهای خودتنظیمی تعاملی بین مدرس و زبان‌آموز را پیشنهاد می‌دهند که به‌طورانحصاری بر تقویت مهارت محاوره‌ای متمرکز شده‌اند. در بحث از آموزش زبان به‌عنوان زبان خارجی، آنچه بیش از هر چیز مورد تأکید قرار گرفته است زبان نوشتار است. چه خواسته و چه ناخواسته هدف‌گیری مواد آموزشی، تمایل مدرس، ارزیابی آسان‌تر و گزارش‌دهی قابل‌عرضه‌تر معمولاً در ژانر نوشتاری صورت‌بندی شده است. اما آنچه مسلم است تقویت مهارت محاوره برای زبان‌آموز خارجی در کنار مهارت‌های دیگر انگیزه‌ای قوی برای یادگیری زبان است. تقویت مهارت محاوره‌ای قابلیت اجرا بروی فعالیت‌هایی با ماهیت‌های گوناگون و البته مبتنی بر راهبردهای آموزشی در کلاس درس را داراست. مطالعات زیادی نشان می‌دهد که ویژگی‌های این فعالیت‌ها به‌شدت بر کیفیت مهارت کلام شفاهی زبان‌آموزان اثر می‌گذارد. در این پژوهش راهبردهایی که در آثار کوهن برای تقویت زبان‌آموزی زبان‌آموزان به‌صورت کلی طرح و اشاره شده بود، به‌صورت تخصصی و در قالب فعالیت درجهت تقویت مهارت محاوره‌ای زبان‌آموزان خارجی استخراج شد. این راهبردها با مطابقت با علایق، ظرفیت و پیشینه مخاطبان زبان آموز غربال و فارسی‌سازی شد و در قالب هفده فعالیت رغبت‌برانگیز در بازه زمانی پنج نیم‌سال برای زبان‌آموزان چکی به‌اجرا درآمد. نتایج نشان داد این راهبردها می‌تواند به‌طورمثبت بر رشد مهارت گفتاری زبان‌آموزان مؤثر باشد. نتیجه آن که، انتظار می‌رود هرچه میزان به‌کارگیری راهبردهای مهارت محاوره ای در کلاس بیشتر باشد، میزان انگیزه و مهارت زبان‌آموز برای مشارکت در گفتگو بالاتر می‌رود. محاسبات آماری نشان داد که ضریب همبستگی بین فعالیت‌های هفده‌گانه به‌عنوان راهبردهای مهارت محاوره‌ای با میزان عملکرد پایان‌ترم زبان‌آموزان در مهارت محاوره‌ای بسیاربالا، مثبت و معنادار است. به‌این‌ترتیب، هر نوع مداومت بر هر یک یا همه این فعالیت‌ها می‌تواند به‌عنوان راهبرد مهارت محاوره‌ای در محیط غیربومی برای آموزش زبان شفاهی در طول زمان مؤثر باشد.

منابع و ارجاعات غیر انگلیسی زبان

وکیلی‌فرد، امیررضا و شراره خالقی‌زاده. (1393). راهبردهای یادگیری زبان فارسی: بررسی ارتباط بین ملیت با به‌کارگیری راهبردها در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی، *جستارهای زبانی*، دوره 5، شماره 2 (پیاپی 18)، تابستان 1393، صص 261 تا 286.

References

- Baker, W. and Boonkit, K. (2004). Learning Strategies in Reading and Writing: EAP Contexts. *RELC Journal*, 35(3), pp.299-328.
- Bailey, K.M., et al. (1996). The language learner's autobiography: Examining the 'apprenticeship of observation'. In Freeman, D. and Richards, J.C. (eds.), *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. Douglas (2001). *Teaching by principles : an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed). Longman, White Plains, N.Y. ;[Great Britain].
- Cekaite, A. & Aronsson, K. (2005). Language play: A collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics*, 26(2), pp.169-191.
- Chamot, A.U. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Allyn & Bacon.
- Cohen, A. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp.161-178). 2nd ed. London: Hodder Education.
- Cohen, A. (2000). Strategies-based instruction for learners of a second language. *NASSP Bulletin* 84(612): pp.10-18.
- Cohen, A.D. & Weaver, S.J. (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Crookall, D. (2007). Second Language acquisition and simulation, *Simulation & Gaming*, Sage publication. pp.6-8.
- Dornyei, Zoltan (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, N.C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. *The handbook of second language acquisition*, 14, p.63.
- Foster, P. & Skehen, P. (1996). The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. *Studies in second language acquisition*. 18(03), pp. 299-323.
- Freeman, D. (1996). 16 The "unstudied problem": Research on teacher learning in language teaching. *Teacher learning in language teaching*, p. 351.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Levelt, W. J. (1993). *Speaking: From intention to articulation* (Vol. 1). MIT press.
- O'malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies* (Vol. 210). New York: Newbury House.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning* (Vol.

- 21). Multilingual Matters.
- Rose, H. L. (2012). Language learning strategy research: Where do we go from here?. In *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(2), pp. 137-148.
- Rubin, J. (1975). What the " good language learner" can teach us. *TESOL quarterly*, pp. 41-51.
- Sanz, C. (2005). *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice*. Georgetown University Press.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Taguchi, N. (2007). Chunk learning and the development of spoken discourse in a Japanese as a foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 11(4), pp. 433-457.
- Vakilifard A., Khaleghizadeh Sh. (2014) Strategies for learning Persian: analysis of relationship between nationality and application of strategies among foreign Persian learners. *Language Related Research*. Vol.5, No.2 (Tome 18), pp. 261-286.
- VanPatten B. & Benati A.G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*, Publisher: Continuum, London.
- Wells, G. (1994). *Towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge University Press.
- Winne, P.H. and Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 93, pp.27-30.
- Woodrow, L. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38(1), pp.90-100.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Abolhassani Chimeh, Z. (2017). The effectiveness of strategic activities on the conversational skills a case study: Persian Language Learners Abroad. *Language Art*, 2(2):pp.5-26, Shiraz, Iran. [in Persian]
DOI: 10.22046/LA.2017.07
URL: <http://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/36>





ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Effectiveness of Strategic Activities on the Conversational Skills A Case Study: Persian Language Learners Abroad

Zahra Abolhassani Chimeh ¹

Associate Professor of Linguistics Department, Member of the
Organization for Researching and Composing University
Textbooks in Humanities (SAMT), Tehran, Iran.



(Received: 13 February 2017; Accepted: 9 April 2017)

This paper investigates the effectiveness of those activities which are based on all types of strategies for teaching conversational skills. These strategies are practiced in the form of 17 activities and their effectiveness on the oral language performance of Persian learners has been investigated. The second language learning strategies in this research are dependent on two Kuhn's paradigms and include "learning" and "using" second language. The former consists of recognition and acceptance of materials, distinction from other materials, categorizing them for a better learning, constant involvement with materials, using common memorization methods for rehearsal to improve natural conversation learning. The teacher's Linguistics and Iranology knowledge in choosing teaching materials, producing similarities and differences in two languages, lexical and syntactic categorizations of activities based on the first to the third strategies were implemented in the classroom. Informal gatherings, appropriate assignments of certain tasks like memorizing the dialogues or proverbs were practiced for the fourth and the fifth strategies. These strategies were applied on 19 undergraduate intermediate Persian language learners, with Slav mother tongue in 5 successive semesters from 2011 to 2013. In this research, it was affirmed that there is a positive correlation between using strategic activities with the improvement of conversational skill of language learners. That is, the more learners are active in the activities related to strategies, the better they become in the conversational skill.

Keywords: Activity, Strategy, Language Learner, Persian Language, Conversational Skill.

¹ E-mail: zabolhassani@hotmail.com.