Language Art,2(2):pp.5-26, 2017, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2017.07
فصلنامه هنر زبان، دوره 2، شماره 2، سال 2017، از صفحه 5 تا 26

اثربخشی فعالیت‌های راهبردی بر مهارت محاوره‌ای
مطالعهٔ موردی فارسی‌آموزان خارج از ایران

دکتر زهرا ابوالحسنی‌چیمه[1]
دانشیار گروه زبان‌شناسی پژوهشکدهٔ 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 موردبررسی قرار گرفته است. راهبردهای یادگیری محاورهٔ زبان دوم که در این پژوهش مورداستناد قرار گرفت مبتنی بر انگارهٔ کوهن و شامل دو دسته راهبرد «یادگیری» و «به‌کارگیری» زبان دوم است. راهبردهای یادگیری زبان شامل تشخیص و پذیرش مواد آموزشی؛ متمایزکردن آن‌ها از مواد آموزشی دیگر؛ دسته‌بندی آن‌ها برای آموزش بهتر؛ مشغولیت مداوم با مواد آموزشی و استفاده از روش‌های مرسوم به‌خاطرسپاری 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 به‌خاطرسپردن 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 2011تا2013 اجرا شد. در این پژوهش فرضیهٔ 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.

[1]E-mail: zabolhassani@hotmail.com.

مقدمه

اگرچه مطالعهٔ راهبردهای زبان‌آموزی از دههٔ پنجاه میلادی به‌طورجدی به عرصهٔ زبان‌شناسی کاربردی وارد شده است؛ اما در فراز و فرود خود در سال‌های دههٔ 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 (دورنیه[1] 2005)، ابزارهای جمع‌آوری داده (دورنیه 2005 ؛ وودرو[2] 2005)، نتایج متناقض و تردیدآمیز (هدوین[3] و وین[4] 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.

بیکر[3] و بونکیت[4] (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 گفتمان شفاهی در محیط غیربومی و برای زبان‌آموزانی تک‌ملیتی و درنتیجه، دارای زبان مادری یکسان می‌پردازد. تسلط بر زبان شفاهی در کنار زبان نوشتاری درخارج 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 دربارهٔ راهکارهای آسان‌سازی و واقعی‌سازی آن از دغدغه‌های جدی هر مدرسی است. چگونه می‌توان این مهارت را در ساعاتی محدود و در دایرهٔ ارتباطی مرزبندی‌شده، درونی ساخت؟

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

در پاسخ به این سؤالات فرضیه‌های قابل‌طرح این است که راهبردهای آموزش مهارت محاوره‌ای در دو دستهٔ 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 نحوهٔ عملکرد زبان‌آموز در مهارت صحبت‌کردن دارد.

---

[1] Dornyei
[2] Woodrow
[3] Hadwin
[4] Winne
[3] Baker
[4] Boonkit

در ادبیات راهبردهای زبان‌آموزی اگرچه اومالی[5] و چمو[6] (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 کوهن[1] 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 صحبت‌کردن برای زبان‌آموزانی که بیشترین مشارکت را در برنامهٔ فعالیت‌های هفده‌گانه داشتند، نشان داد که فعالیت‌های راهبردی همبستگی مستقیم با تقویت مهارت صحبت‌کردن دارد.

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

پیشینهٔ پژوهش

حوزه راهبردهای زبان‌آموزی با مقالهٔ روبین[2] (1975) آغاز می‌شود. مقاله حاصل تجربهٔ 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. مجموعهٔ جدیدی که اخیرا گریفیتث[3] (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 قابل‌استفاده نیست.

موضوع راهبردهای زبان‌آموزی در پاره‌ای از پژوهش‌ها درقالب راهنمای معلم به‌عنوان نقشی که مدرس زبان می‌تواند در به‌کارگیری این راهبردها داشته باشد، منعکس شده است. کتاب‌های کوهن و ویور[4] (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) طلایه

---

[5] O'Malley
[6] Chamot
[1] Cohen
[2] Rubin
[3] Griffiths
[4] Weaver

داران حوزۀ راهبردها هستند؛ اما تعداد زیادی اثر اکسفورد (1990) و طبقه‌بندی پیش‌گفتۀ 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، منظم‌کردن احساسات و نگرش به یادگیری و تعامل برای درک فرهنگی است. بااین‌حال، انتقادات شدیدی به مبانی نظری این طبقه‌بندی ها وارد شد و روش‌شناسی و دستاوردهای آن‌ها زیرسؤال رفت (رز[1] 2012). ولی وکیلی‌فرد 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.

ولز[2] (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 دربارۀ تجربه، کارهای رایج، یا گذشته یا آینده‌ای که از منظری پویا نگریسته می‌شود، در یک گفتگو شرکت می‌کنند.» به عقیدۀ ولز (1994، 155) گفتار همواره نقش فعالی در این فرایندها دارد، فرایندهایی که مشارکان دربارۀ 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 بوم[3] 2007، 23).

وودرو (2005) درنتیجۀ پژوهش خود معتقد است استفاده‌از 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. ازاین‌رو، این مقاله از رویکرد کوهن برای طراحی فعالیت‌های راهبردی بهره گرفته است که به‌طورمفصل 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 درنظر 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 مادهٔ 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 واژه‌ای 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 بکنند با این هدف که یادگیری آن را بهتر کنند.

کوهن (2010، 167) در تقسیم‌بندی تمامی راهبردهای آموزش زبان دوم به حوزهٔ 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 عبوری[1]» با تمرکز بر روی برخی قسمت‌ها و رهاکردن بقیه؛
- حدس‌های علمی و استنباط‌های بافتی برای جاهایی که گفتار زبان‌ور قابل‌درک نیست؛
- دقت به زبان بدن برای پی‌بردن به سرنخ‌هایی برای معنی؛

ب. راهبردهای گفتاری

- تمرین ساخت‌های نحوی جدید در موقعیت‌های کلامی گوناگون درجهت 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 به‌خاطرنیاوردن واژهٔ موردنظر، استفاده‌از مترادف‌ها یا توضیحات مرتبط؛
- به‌کاربردن واژهای زبان اول با همخوان و واکه‌های زبان هدف برای شبیه‌سازی واژهٔ فراموش‌شده.

در این مقاله، تمامی این راهبردها در تلفیق با راهبردهای یادگیری و به‌کارگیری برای کلاس و با هدایت مدرس منطبق شده است. به‌این‌منظور، به‌طورنمونه راهبرد شنیداری تماشای فیلم به‌طورمستقیم و راهبرد آغاز به مکالمه به زبان جدید درقالب بازی در نمایشنامه به‌کار گرفته شده است.

اجرای پژوهش: عملیاتی‌کردن 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. فریمن[2] (1996، 351) به‌درستی به این مطلب اشاره می‌کند که علی‌رغم کثرت پیشنهادات درخصوص آموزش مدرس زبان‌دوم، 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. بیلی[3] 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 ازبین 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

براون[1] (2001، 33) معتقد است آموزش زبان دوم گاه به‌معنای آموزش هویت دوم است. آموزش زبان دوم به‌معنای آموزش فرهنگ دوم است و برای فهم این مطلب باید مبانی فرهنگی ازقبیل فرهنگی‌شدگی[2]، شوک فرهنگی[3] و فاصلهٔ اجتماعی[4] فهمیده شود. در انتخاب مواد آموزشی تغییر جهت‌دادن 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. ازاین‌رو است که مواد آموزشی که برای آموزش زبان خارجی در محیط غیرزبان از سوی مدرس انتخاب می‌شود از حساسیت ویژه‌ای برخوردار است. دانشجویان از موادی استقبال می‌کنند که بر مشترکات فرهنگی زبان مقصد و مبدأ تکیه کند و از حساسیت‌زایی فرهنگی به‌دور باشد.

تمایز مواد آموزشی مربوط از مواد آموزشی دیگر

کلمات مشابه بین زبانی که بخش اصلی واژگان بالقوهٔ زبان‌آموز را تشکیل می‌دهند، تکلیف درک مطلب را برای او تسهیل می‌کند؛ اما به‌هیچ عنوان برای تولید چنین فرضی وجود ندارد. زبان‌آموز تا وقتی که دست کم بخشی از اقلام زبان دوم را یاد نگرفته باشد نمی‌تواند به‌صورت زایایی از اقلام زبان دوم استفاده کند، اما دانش بالقوهٔ مشابه بین دو زبان حتی قبل از اینکه فرایند یادگیری کامل شود برای درک استفاده می‌شود. درصورت 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 به‌عنوان 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 دورهٔ آموزشی این تلقی بسیارشدید است به‌طوری‌که بیشتر واژگان با فرض این اشتراکات به‌کار برده می‌شوند. اما درطول دورهٔ یاد می‌گیرند که مواد آموزشی فارسی باید کاملاً از مواد آموزشی دیگر ازجمله 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 درخصوص خانوادهٔ واژگان می‌تواند بسیارمؤثر باشد. به‌طورمثال درصورتی‌که در متن یکی از مقولات نحوی از یک خانوادهٔ واژگانی وجود داشته باشد، می‌توان از زبان‌آموز خواست تا

---

[1] Brown
[2] Acculturation
[3] Culture shock
[4] Social distance

مقولهٔ نحوی این واژه و نیز اجزاء دیگر کلمات[1] را حدس بزند و آن‌ها را در جمله به‌کار ببرد.

مشغولیت مداوم به مواد آموزشی

سنز[2] (2005، 3) می‌گوید محققان بر این مسئله توافق دارند که زبان‌آموزان زبان دوم بدون درنظرگرفتن زبان اولشان، استعدادشان و بافت آموزششان، یک راه قابل‌پیش‌بینی 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 به‌صورت شکلی از تمرین باشد و دست کم موارد زیر را برای تقویت مهارت محاوره‌ای زبان‌آموز می‌توان مؤثر دانست.

تکلیف خانه

تاگوچی[3] (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 درنتیجه منجر به اجرای خوب و مناسب زبانی می‌شوند. الیس[4] (2003) نیز ادعا کرده است که اقلام جدید زبانی در نظام‌های زبانی زبان‌آموزان ازطریق تحلیل شدید محرک‌های زبانی درونی می‌شوند. تمرین درون‌داد و برون‌داد، درشکل تمرین‌های تکرارشونده باعث تقویت ردیابی صورت‌نقش می‌شوند که درنهایت به استفادهٔ مناسب از نظام‌های زبانی منجر می‌شوند.

تمرین کلاسی

ولز (1994، 135) می‌گوید ویگوتسکی[5] معتقد است اگرچه ظرفیت هر انسانی برای عمل‌کردن، فکرکردن، احساس‌کردن و ارتباط‌برقرارکردن بر وراثت زیستی او مبتنی است؛ اما به‌شدت بر تمرین متکی است که درطول زمان در بستر فرهنگی مربوط گسترش می‌یابد. تمرین‌های کلاسی برای تقویت مهارت محاوره می‌تواند شامل دادن فرصت‌های کوتاه برای ارائهٔ مکالمه‌های کوتاه، جمله‌سازی با واژه‌ها و اصطلاحات تازه، ادامهٔ جمله های دانشجویان دیگر و تمرین‌های جایگزینی بدون مراجعه به متن باشد.

گردهمایی‌های رسمی و غیررسمی

گردهمایی‌ها علاوه‌بر 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 صحبت‌کردن زبان‌آموزان به زبان فارسی ایجاد می‌شود که می‌توانند راجع به موضوعات سادهٔ

---

[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 بسیارمثبت گوناگونی داشته باشد. علاوه‌بر 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 بسیارمؤثر 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. نکتهٔ قابل تأمل این است که هر نوع فیلمی می‌تواند به‌گونه‌ای به آموزش صحبت‌کردن بپردازد، البته درصورتی‌که 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 به‌طورگسترده‌ای طرد شده است؛ اما عادت‌سازی و تکرار و تقلید در مراحلی نقش مهمی در رشد زبانی بازی می‌کنند. درواقع تقلید می‌تواند جزء مهمی از فرایند آموزش باشد. به‌همین‌صورت ازبرکردن تکه‌های متنی و نیز دیالوگ‌ها می‌تواند با نشست‌کردن در حافظه، مراتب به‌یادآوردن را بسیارساده‌کند.

به‌خاطرسپاری ضرب‌المثل‌ها

ازبرکردن ضرب‌المثل‌های فارسی می‌تواند چند هدف را برآورده سازد. علاوه‌بر آشنایی زبان‌آموز با ادبیات فارسی و واردکردن او به‌عمق کاربرد روزمرهٔ ادبیات، زبان‌آموز را قادر می‌سازد در موقعیت‌های مشابه از این تکه‌های زبانی زیبا و معنادار استفاده کند که نه‌تنها امر ارتباط را برآورده می‌سازد بلکه با نشان‌دادن تسلط او بر زبان به وی اعتمادبه‌نفس مضاعفی می‌بخشد.

ازبرکردن دیالوگ‌ها

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

راهبردهای به‌کارگیری

راهبردهای به‌کارگیری زبان در چهار مقوله به‌شرح زیر موردبررسی قرار گرفت:

راهبردهای به‌یادآوری

راهبردهای به‌کارگیری زبان شامل هر تلاشی توسط یادگیرنده است که 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). 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 محاورهٔ زبان‌آموزان از آن‌ها خواسته می‌شد خلاصهٔ یک خبر موردعلاقه را به‌صورت کوتاه بیان کنند. مداخلهٔ مدرس می‌تواند هدایت ژانرشناسی را به‌شیوهٔ سودمندتری پیش ببرد. ازآنجاکه محدودیت واحدهای درسی اجازهٔ ورود به مبانی ژانرشناسی را به‌طورجدی 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 اولیهٔ زبان‌آموزی به‌خوبی مستندسازی شده است. در بین کسانی که نقش بازی در زبان‌آموزی را موردبررسی قرار داده‌اند، سکایته[1] و آرونسون[2] (2005) به نیاز واردکردن بازی در مدل‌های آموزشی زبان در کودکان تأکید کرده‌اند. اما کروکال[3] (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 خردسال است. حال آنکه تأکید این مقاله بر بازی بزرگ‌سالان قرار دارد. در کلاس بزرگ‌سالان بسته به کشش کلاس و سلیقهٔ 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 ارائهٔ توضیح شفاهی و حدس کلمهٔ 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 مالِ 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 ازجمله بازی‌هایی است که می‌توان برای بزرگ‌سالان زبان‌آموز اجرا کرد.

تکه‌ها یا چانک‌های زبانی

بزرگ‌سالان دارای فراآگاهی هستند و توانایی تحلیلی‌شان از بچه‌ها بهتر است. درنتیجه می‌توانند یک زبان را به‌عنوان مجموعه‌ای از قواعد ساختارمند درک کنند. تحلیل ساختاری تکه‌های منفرد، در ترکیب با تمرین زیاد این تکه‌ها، رشد زبانی را تسریع می‌کند. تکه‌های زبانی فارسی در قالب عبارات اصطلاحی، مثلاً چانک‌هایی که با افعال خاص ساخته می‌شود مثل «خوردن» مثلاً «زمین‌خوردن»، «یه آب روش خوردن»، «آش خور» و «زدن» در ترکیب‌هایی مثل «کتک‌زدن»، «کلک‌زدن»، «خود را به‌آن راه‌زدن»، و غیره در این تمرین جای گرفت.

اجرای نمایشنامه

اجرای نمایشنامه یکی از بهترین تجربه‌های پژوهشی این مقاله است. این تمرین که با خواندن متن‌های ساده اما مبتنی بر داستان‌های ادبیات فارسی آغاز می‌شود و با نوشتن نمایشنامه، تمرین سناریو و اجرای گروهی زبان‌آموزان، همهٔ مهارت‌های زبانی را به‌نحواحسن رشد می‌دهد. آنچه که به برنامهٔ این مقاله مربوط می‌شود، اجرای نمایشنامه است.

روایت

روایت داستان هم یکی از تمرین‌های موفقیت‌آمیز کلاسی است. بنابه‌فرض این مقاله، این تمرین که دانشجو باید قبل از کلاس، برای آن آماده شود، قدرت سخنوری را افزایش داده و علاوه‌بر تأکید بر مهارت مکالمه، فن بلاغت را تقویت می‌کند. در یک تکلیف روایی گویشور به‌تنهایی نقش تولیدکنندهٔ پیام، رمزگشایی دستوری و واژگانی پیام و بازسازی آن در زمان واقعی را دارد.

مکالمه در موقعیت‌های فرضی

ولز (1994، 156) می‌گوید حتی مدرسانی که برای آموزش در کلاس او شرکت می‌کردند پی برده بودند که وقتی فرصت بحث در گروه‌های کوچک را دارند متن‌های خواندنی را بهتر می‌فهمند. ویژگی تعاملی یک مکالمه، مثل عوض‌کردن نوبت و سرنخ‌های پشت مکالمه معمولاً به گویشوران کمک می‌کند که زمان را «بخرند» تا اطلاعات را پردازش کنند و برای جهت‌گیری گفتمان برنامه‌ریزی کنند. در این راهبرد، بخش‌های مختلفی شامل مفهوم‌سازی، صورت‌بندی و تولید پیام باید به‌طورهم‌زمان درهنگام صحبت کار کنند. ممکن است در تعویض نوبت در مکالمه، به زبان‌آموزان زمان پردازش را داد تا با مدیریت این بخش‌ها فرایند گفتار را ساده کنند.

راهبردهای ارتباطی

ون پتن[1] (2010، 73) معتقد است هنگامی که زبان‌آموزان با امر انتقال معنی مواجه هستند و دانش زبانی کافی برای این ارتباط ندارند، به راهبردهای ارتباطی متوسل می‌شوند. تفسیر، یعنی استفاده‌از واژگان مرتبط دیگر برای موقعیتی خاص، اجتناب از به‌کاربردن برخی واحدهای زبانی، ترجمهٔ

[1] Van Patten

مستقیم از زبان اول، تغییر به زبان اول، مثلاً به‌کاربردن یک واژه از زبان اول به امید آنکه شنونده بفهمد و نهایتاً کمک‌خواستن از هم‌صحبت، ازجمله 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:

ارائهٔ 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 نتیجهٔ 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 دربارهٔ خانواده، سبک زندگی، تعطیلات آخر هفته و تجربه‌های شخصی می‌تواند برای سطوح مختلف زبان‌آموزی با درجه‌های متفاوتی از پیچیدگی و انتزاع اجرا شود.

فاستر[1] و اسکهن[2] (1996) سه نوع تکلیف در برنامهٔ 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 درمقایسه 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 همهٔ 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 مطرح‌شدهٔ فوق که در طول پنج نیم‌سال بین سال‌های 2011تا2013 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 دورهٔ کارشناسی با سطح متوسط زبانی کار شده است.

جدول 1.4 میزان مشارکت در این فعالیت‌ها را به‌تفکیک هر زبان‌آموز با احتساب میانگین مشارکت پنج نیم‌سال در طیف عددگذاری درصدی نشان می‌دهد. درواقع حضور فیزیکی در کلاس با نظام حضوروغیاب برای هر ترم به‌طورمجزا کنترل شده است و درنهایت میزان حضور از صفر درصد برای هر فعالیت تا صددرصد به‌شیوهٔ 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 هفده‌گانه بیشتر باشد، عدد به صد

[1] Foster
[2] Skehen

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

جدول1.4.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- گردهمایی	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- دنیسا
9. Lenka	90	90	75	65	90	100	25	80	9- لنکا
10. Alzhbta	90	90	85	60	90	100	90	85	10- آلژبتا
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- لوسیه
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

جدول1.4.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. Veronica	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- آلژبتا
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- لوسیه
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 Summry	

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 درمجموع در هر یک از فعالیت‌های هفده‌گانه 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 برمبنای نتایج جدول 4.1 محاسبه شده است. درواقع 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 4.2. استقبال کلاس از راهبردها: میانگین میزان مشارکت در هر یک از فعالیت‌ها

متغیرها (variables)	مولفه (items)		تعداد (number of students)	میانگین میزان مشارکت در فعالیت (mean of participation)	انحراف معیار (SD)
x01	**1- تکلیف خانه**	1-Homework	19	46%	39.9
x02	**2- تمرین کلاسی**	2- Classroom tasks	19	58%	34.85
x03	**3- گردهمایی**	3- Meeting	19	71.6%	36.85
x04	**4- موسیقی**	4- music	19	58%	35.7
x05	**5- نمایش فیلم**	5- Movies	19	58%	30.5
x06	**6- ضرب‌المثل**	6- Proverbs	19	71%	21.85
x07	**7- دیالوگ**	7- Dialogue	19	82.1%	10.2
x08	**8- خلاصهٔ داستان**	8- Summary	19	81%	14.95
x09	**9- خلاصهٔ خبر**	9- news summry	19	67.6%	18.8
x10	**10- بازی**	10-Playing games	19	51%	24.35
x11	**11- تکه‌های زبانی**	11- language chunks	19	65.5%	20
x12	**12- اجرای نمایش**	12- play performance	19	65.8%	32
x13	**13- روایت**	13- narration	19	71.3%	25.85
x14	**14- مکالمهٔ فرضی**	14- shadowing	19	78.4%	16.75
x15	**15- ارائهٔ نظر**	15- giving idea	19	89.4%	12.35
x16	**16- بحث‌های گروهی/فردی**	16-group/individual discussions	19	91%	10.2
x17	**17- بارش مغزی**	17-Brain storming	19	78.1%	24.3

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

نمودار 1.4 همین نتایج را به‌صورت تصویری در نمودار میله‌ای نشان می‌دهد. برای تسهیل در نتیجه‌گیری مشاهداتی، متغیرها به‌ترتیب 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.

نمودار1.4. نمودار میله‌ای میزان مشارکت زبان‌آموزان در هر فعالیت

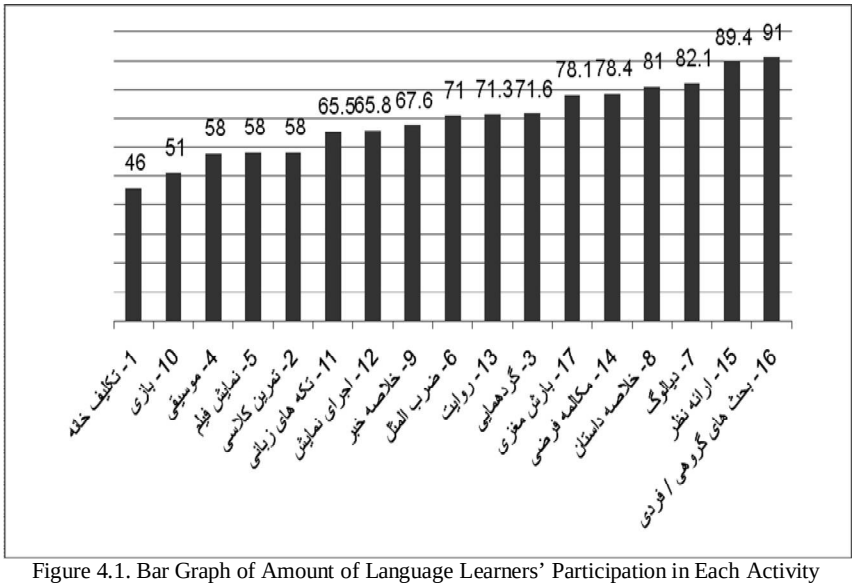


Figure 4.1. Bar Graph of Amount of Language Learners' Participation in Each Activity

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 به‌صورت مستقل برای این گروه تعریف کرده است. اگرچه نگارنده بنابه تجربهٔ آموزشی باور دارد که درهرصورت هرگونه تمرین شفاهی به عملکرد بهتر مهارت محاوره‌ای منجر خواهد شد، این بررسی آماری به‌شرح زیر به‌صورت کمی نیز این فرض را تأیید می‌کند.

جدول 3.4. عملکرد پایان ترم: میانگین نمرات پنج ترم در مهارت محاوره‌ای محاسبه‌شده از20
(ارزیابی توسط مدرس)

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

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

جدول بالا میانگین نتیجهٔ آزمون صحبت‌کردن را در 19 زبان‌آموز نشان می‌دهد.

درنهایت بررسی آماری میزان همبستگی پیرسون بین مشارکت کلی در فعالیت‌های هفده‌گانه و میانگین نتایج حاصل از آزمون مهارت صحبت‌کردن 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

جدول5.4. 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 حوزهٔ راهبردهای زبان‌آموزی به یک‌باره در دههٔ 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 برروی 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 درقالب فعالیت درجهت تقویت مهارت محاوره‌ای زبان‌آموزان خارجی استخراج شد. این راهبردها با مطابقت با علایق، ظرفیت و پیشینهٔ مخاطبان زبان آموز غربال و فارسی‌سازی شد و درقالب هفده فعالیت رغبت‌برانگیز در بازهٔ زمانی پنج نیم‌سال برای زبان آموزان 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 همهٔ 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*، دورهٔ 5، شمارهٔ 2 (پیاپی 18)، تابستان 1393، صص 261تا286.

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: Exmining 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

Language Art,2(2): pp. 5-26, 2017, Shiraz, Iran
DOI: 10.22046/LA.2017.07
Article No.: 22.11.139602.526

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 performane 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 undergaduate 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 converational 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.