

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال سوم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۷)، تابستان ۱۳۹۳

تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و تأثیر آن بر یادگیری زبان فارسی

مریم پورجمشیدی
استادیار دانشگاه بوعلی سینا
حسین زنگنه
استادیار دانشگاه بوعلی سینا
اکبر مومنی راد
استادیار دانشگاه بوعلی سینا

چکیده

آموزش و یادگیری زبان دوم برای زبان‌آموزان، به‌ویژه در دوره‌های آموزش عالی، نیازمند بهره‌گیری از رویکردها و راهبردهای آموزشی مناسبی است که بتواند یادگیری را برای زبان‌آموزان تسهیل کند. هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه‌ی تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و میزان یادگیری زبان فارسی در بین فارسی‌آموزان است. روش مورد استفاده در این مطالعه از نوع همبستگی و جامعه‌ی آماری پژوهش شامل همه‌ی دانشجویان غیرفارسی‌زبان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بوده است. بدین منظور، ۱۲۶ نفر به شیوه‌ی نمونه‌گیری نسبی انتخاب شدند که این تعداد به مقیاس تکیه‌گاه‌سازی آموزشی پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که بین تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و انواع آن (شناختی، فنی، رویه‌ای، فراشناختی و انگیزشی) با یادگیری زبان فارسی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که تکیه‌گاه‌سازی شناختی، فنی، رویه‌ای، فراشناختی و انگیزشی، به‌طور مثبت و معناداری یادگیری زبان فارسی را پیش‌بینی کرده‌اند. نتایج این پژوهش حاکی از اهمیت توجه به تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و انواع آن در افزایش یادگیری زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی است.

کلیدواژه‌ها: تکیه‌گاه‌سازی شناختی، تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی، تکیه‌گاه‌سازی رویه‌ای، تکیه‌گاه‌سازی فنی،

تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی

۱. مقدمه

هدف اصلی آموزش زبان، توانمندسازی زبان‌آموزان به منظور کسب مهارت‌های یادگیری زبان است. تاکنون راهبردهای آموزشی مختلفی در حوزه‌های مختلف آموزش و یادگیری مطرح شده است و هدف همه‌ی آنها تسهیل یادگیری زبان دوم/خارجی برای زبان‌آموزان بوده است. ریچی و همکاران (۱۳۹۱: ۲۲۶) در این زمینه اظهار می‌دارند که هر یک از راهبردهای آموزشی بر جنبه‌های خاصی از مهارت‌های یادگیری تأکید می‌کنند و ویژگی‌های خاص خود را دارا هستند. از جمله‌ی این راهبردها می‌توان به «تکیه‌گاه‌سازی»^۱ اشاره کرد. تکیه‌گاه‌سازی عبارت است از «فرایند هدایت یادگیرنده برای گذر از آنچه اکنون می‌داند به آنچه قرار است یاد بگیرد» (سیف، ۱۳۸۹: ۱۰۰). این مفهوم از نظر تبارشناسی، ریشه در نظریات سازنده‌گرایان به‌ویژه سازنده‌گرایان اجتماعی مانند ویگوتسکی (۱۹۷۸) دارد و در راستای کمک به یادگیرندگان برای به حداکثر رساندن قابلیت آنها در یادگیری یک حوزه‌ی جدید همراه با پشتیبانی‌های لازم است.

به‌کارگیری تکیه‌گاه‌سازی در موقعیت‌های عملی از اهمیت خاصی برخوردار است. به بیان دیگر، مدرس در چه زمینه‌هایی می‌تواند دست به تکیه‌گاه‌سازی بزند؟ آیا تکیه‌گاه‌سازی در همه‌ی موضوعات کاربرد دارد یا فقط برای موضوعات خاصی می‌توان از آن بهره گرفت؟ همچنین این بحث که تکیه‌گاه‌سازی‌های یک مدرس تا چه اندازه می‌تواند یادگیری یک موضوع و مهارت را برای یادگیرندگان تسهیل نماید و به آنها کمک کند تا مهارت مورد نظر را به درستی فرا گیرند، از جمله سؤالاتی است که نیاز به بررسی دقیق دارد. این موارد از چالش‌هایی است که امروزه در حوزه‌ی تکیه‌گاه‌سازی با آنها روبرو هستیم.

پژوهش‌های متعددی در خصوص نحوه‌ی استفاده از تکیه‌گاه‌سازی در محیط‌های یاددهی و یادگیری انجام شده است، اما شواهد تجربی کمی در زمینه‌ی اثربخشی انواع مختلف تکیه‌گاه‌سازی در یادگیری زبان دوم وجود دارد. این که چه نوع تکیه‌گاه‌سازی‌ای می‌تواند بیشترین اثربخشی را در یادگیری زبان یا پیش‌بینی آن داشته باشد، مسأله‌ای است که نیازمند تحقیق جدی است. از سوی دیگر، با توجه به این که تاکنون درباره‌ی تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و یادگیری زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان تحقیقی صورت نگرفته است، پژوهش حاضر در تلاش است تا رابطه‌ی تکیه‌گاه‌سازی آموزشی با میزان یادگیری زبان فارسی را در بین دانشجویان غیرفارسی‌زبان بررسی کند و به سؤالات زیر پاسخ دهد:

الف) آیا بین تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و انواع آن (شناختی، روبه‌ای، فنی، فراشناختی و انگیزشی) با میزان یادگیری زبان فارسی در بین دانشجویان غیرفارسی‌زبان رابطه‌ای وجود دارد؟

ب) تا چه اندازه میزان استفاده از انواع تکیه‌گاه‌سازی آموزشی (شناختی، روبه‌ای، فنی، فراشناختی و انگیزشی) می‌تواند یادگیری زبان فارسی در بین دانشجویان غیرفارسی‌زبان را پیش‌بینی کند؟

۱. scaffolding

۲. مبانی نظری

به دلیل آن که یادگیری دربرگیرنده‌ی فعالیت‌های متنوعی است، دیدگاه‌های نظری گوناگونی در مورد تفسیر ابعاد مختلف یادگیری مطرح شده است. یکی از این دیدگاه‌ها، نظریه‌ی سازنده‌گرایی^۱ است. سازنده‌گرایی، نظریه‌ی برجسته در بیست سال گذشته بوده و می‌توان آن را به‌عنوان تغییر پارادایمی در معرفت‌شناسی و نظریه‌های یادگیری به حساب آورد (فردانش و شیخ فینی، ۱۳۸۱). از نظر تبارشناسی، نظریه‌ی سازنده‌گرایی ریشه در افکار و اندیشه‌های دیویی، ویگوتسکی و دیدگاه فراشناخت برونر دارد (حیدرزادگان و همکاران، ۱۳۸۶: ۴). دیویی یادگیری را بازسازی مداوم تجربه و ساخت دانش از طریق یک تجربه‌ی مشترک و عمل پیوسته با دیگران می‌داند. فرض او این است که «تجربه‌ی یادگیری همیشه در اثر تعامل بین یک فرد و آنچه در آن زمان، محیط او را تشکیل می‌دهد، حاصل می‌شود» (دیویی، ۱۹۳۸: ۴۳). او معتقد است فرصت‌های یادگیری بهینه از ترکیب علایق، آموخته‌ها و استعدادهای فردی یادگیرندگان و جامعه‌ی آنها حاصل می‌شود. در موقعیت‌های آموزش عالی، یادگیرندگان به‌وسیله‌ی ایده‌های افراد - که حول عقاید و تجربه‌های آنها شکل می‌گیرد- برای ساخت معناهای شخصی و به‌اشتراک‌گذاری فهم خود به‌طور فعالی با یکدیگر درگیر می‌شوند (گریسون و همکاران، ۲۰۱۲). به‌طور خلاصه، دیویی تعامل را عنصر تبیین‌کننده‌ای در فرایند آموزشی می‌داند و معتقد است یادگیرندگان در تعامل با معلم و همتایان خود، اطلاعات دریافت شده از آنها را از نظر ساختاری تغییر می‌دهند و آن را به دانشی کاربردی و دارای ارزش شخصی تبدیل می‌نمایند. همچنین، آنها از طریق حمایت و پشتیبانی قادر به انجام تکالیف یادگیری می‌شوند. به اعتقاد او یادگیری حاصل تعامل میان یادگیرندگان، تعامل میان معلمان و یادگیرندگان، و مشارکت در یادگیری است.

برونر از دیگر افراد پیشگام در حوزه‌ی سازنده‌گرایی است. وی نظریه‌ی یادگیری خود را در انتقاد به شیوه‌ی سخنرانی - که یادگیرندگان در آن منفعل هستند- مطرح نمود. استدلال او بر این است که یادگیرندگان نیاز دارند به‌طور فعال در فرایند یادگیری خود درگیر شوند. نظریه‌ی یادگیری سازنده‌گرایی برونر (۱۹۶۶) بیان می‌دارد که یادگیری یک فرایند فعال است که باید بر پایه‌ی دانش قبلی یادگیرنده ساخته شود؛ همچنین، یادگیری باید از طریق مکالمه‌ی فعال بین یادگیرنده و مدرس انجام گیرد. در نظریه‌ی یادگیری برونر (۱۹۶۶)، بر یادگیری از طریق گفت‌وگوشنود فعال تأکید می‌گردد که این امر، حرکت از تغییر ذهن یادگیرنده (به‌عنوان ظرفی خالی که با سخنرانی استاد پر شده)، به سمت یادگیرنده (به‌عنوان یک شرکت‌کننده در گفتگوی فعال) است. به‌طور خلاصه، اصل اساسی در نظریه‌ی برونر این است که «یادگیری یک فرایند تعاملی است که در آن مردم از طریق تعامل با هم، از یکدیگر یاد می‌گیرند» (ص: ۲۲).

^۱. constructivism

ویگوتسکی (۱۹۷۸) هم ایده‌ی تعامل اجتماعی برای رشد روانی و یادگیری را مطرح نموده است و با تمرکز بر تأثیر تعامل اجتماعی، زبان و فرهنگ استدلال می‌کند که بیشتر کارکردهای شناختی سرچشمه در تعامل‌های اجتماعی دارند و یادگیری از طریق تعامل و گفتگو است. ویگوتسکی علاوه بر مطالعه‌ی نقش گفتار درونی بر یادگیری، به بررسی نقش بزرگسالان و دانش‌آموزان در حین صحبت، پرسش و پاسخ‌گویی و مذاکره‌ی معنا علاقه‌مند بود. او با معرفی مفهوم «منطقه‌ی تقریبی رشد»^۱ به توضیح اهمیت تعامل اجتماعی به منظور یادگیری پرداخت. عبارت رشد تقریبی به معنای فاصله‌ی بین سطح رشد واقعی - که به‌وسیله‌ی حل مستقل مشکل تعیین می‌شود - و سطح رشد بالقوه - که از طریق حل مشکل تحت هدایت بزرگسالان و یا در همکاری با همکلاسی‌های توانمندتر تعیین می‌شود - تعریف می‌گردد. براساس دیدگاه ویگوتسکی، زمانی که یادگیرندگان با افرادی که در حال حاضر در سطح بالاتری نسبت به خود هستند، همکاری می‌کنند، می‌توانند به سطح بالاتری از رشد برسند (فوسنات و پری، ۲۰۰۵؛ جوناسن، ۱۹۹۹).

بنابراین، با توجه به آنچه بیان شد می‌توان گفت سازنده‌گرایی به آن دیدگاهی گفته می‌شود که بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم و معنی بخشیدن به اطلاعات و همچنین بر حل مشکلات و مسائل در یک بافت اصیل، اجتماعی و مشارکتی تأکید می‌کند. هدف نهایی آن بهبود ساخت دیدگاه‌های چندگانه در حوزه‌های مختلف و نیز امکان ایجاد ساخت دانش به یادگیرندگان است تا بتوانند آن را گسترش و انتقال دهند. این قضیه موجب می‌شود یادگیرنده مسئولیت یادگیری خود را به‌وسیله‌ی تعامل با مواد آموزشی که سطوح متفاوت دانش و موضوعات یادگیری متنوع را پوشش می‌دهند، بر عهده بگیرد (فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱).

بر مبنای رویکرد یادگیری سازنده‌گرا، الگوهای طراحی آموزشی متعددی از سوی متخصصان آموزشی پدید آمد که به الگوهای سازنده‌گرایی معروف شدند. این الگوهای آموزشی درصدد شخصی‌سازی آموزش، تحقق نیازهای فردی یادگیرندگان، کمک به درک مواد توسط یادگیرنده، ایجاد آموزش یادگیرنده‌محور و مشارکتی و همچنین فراهم‌سازی یادگیری اصیل و معنادار هستند (رایگلوت، ۱۹۹۹: ۱۱-۷). در اکثر این الگوها (مانند اصول اولیه‌ی مریل، حل مسأله‌ی جوناسن، چهار مؤلفه‌ی ون‌مرینبور، استاد-شاگردی شناختی، آموزش پیوندی و ندربیلت و...) بر راهبرد آموزشی تحت عنوان «تکیه‌گاه‌سازی» تأکید شده که می‌تواند نقش مؤثری بر یادگیری در هر یک از این الگوها ایفا نماید (رحیمی‌دوست، ۱۳۹۲: ۷۹).

مفهوم تکیه‌گاه‌سازی که اولین بار توسط ویگوتسکی (۱۹۷۸) مطرح شد به معنای فرابندی است که به واسطه‌ی آن، فرد در تعامل با یک شخص ماهرتر (معلم یا همتایان) سطح راهنمایی خود را با سطوح عملکرد جاری یادگیرندگان سازگار می‌کند. مطابق با دیدگاه ویگوتسکی، اگر یادگیرندگان با افراد قوی‌تر از

^۱. zone of proximal development

خود همکاری داشته باشند، می‌توانند به سطح بالاتری از سطح کنونی خود دست یابند. فعالیت یادگیرندگان در گروه، به منظور مدیریت و سازمان‌دهی بحث‌ها، خلاصه کردن و به‌اشتراک‌گذاری نظرها، به آنها کمک می‌کند تا به قابلیت کامل خود دست پیدا کنند (فوسنات و پری، ۲۰۰۵؛ جوناسن، ۱۹۹۹).

تکیه‌گاه‌سازی در واقع فرایندی است که به‌واسطه‌ی آن، یادگیرنده از یک موقعیت یادگیری -که شروع یادگیری و انجام تکالیف در آن با حمایت و پشتیبانی معلم صورت می‌گیرد و در اصطلاح به آن یادگیری حمایت شده می‌گویند- به طرف موقعیت یادگیری مستقل، یعنی موقعیتی که در آن یادگیرنده بدون کمک معلم قادر به انجام تکالیف یادگیری به تنهایی است، حرکت داده می‌شود (لنتولف، ۲۰۰۱: ۲۶). ویژگی تکیه‌گاه‌سازی، حذف تدریجی پشتیبانی است. تکیه‌گاه‌سازی به‌عنوان پشتیبانی موقت و به منظور رشد توانایی‌های تفکر و یادگیری مستقل در یادگیرنده مطرح می‌باشد و با کاهش نیاز به پشتیبانی در یادگیرنده، تدریجاً حذف می‌شود. بدین ترتیب، مسئولیت مدیریت یادگیری از معلم به یادگیرنده منتقل می‌شود (همان: ۲۳).

به‌طور کلی، تکیه‌گاه‌سازی «فرایند ایجاد موقعیت برای شروع آسان و موفق یادگیری و سپس ایجاد نقش فعال به یادگیرنده برای مدیریت یادگیری خود و کسب مهارت در یادگیری» تعریف شده است (برونر، ۱۹۸۳: ۶۰). براساس تعریف تکیه‌گاه‌سازی، تاکنون کارکردهای متعددی در فرایند یاددهی-یادگیری برای آن مشخص شده است. به‌طور خلاصه این کارکردها عبارتند از:

- الف) ساده‌سازی وظیفه یا تکلیف یادگیری
- ب) علاقه‌مند ساختن یادگیرنده به وظیفه‌ی یادگیری
- ج) دنبال کردن اهداف یادگیری
- د) ارائه‌ی سرنخ‌هایی برای تعمیق و تثبیت یادگیری
- ه) کاهش شکست‌ها در طول انجام وظیفه و حل مسأله
- و) انجام یک نسخه‌ی کامل شده از وظیفه یا عملی که باید انجام شود (برادلی و برادلی، ۲۰۰۴: ۳۵)

از کارکردهای دیگر تکیه‌گاه‌سازی در فرایند آموزش و یادگیری می‌توان به ایجاد برقراری تعامل و همکاری یادگیرندگان برای کسب اهداف یادگیری اشاره نمود. معلم از طریق روش‌های مختلف، یک فضای امن را برای یادگیرندگان فراهم می‌آورد تا آنها را تشویق کند که در سایه‌ی تعامل با همتایان و معلم خود به یادگیری مشغول شوند (مک‌کلوسکی و همکاران، ۲۰۱۰: ۴۱). براساس این کارکردها، محققان دسته‌بندی‌های مختلفی را برای تکیه‌گاه‌سازی ارائه کرده‌اند. یکی از دسته‌بندی‌های ارائه شده مربوط به هانافین و همکاران (۱۹۹۹: ۱۴۰-۱۱۵) است که تکیه‌گاه‌سازی آموزشی را به چهار دسته تقسیم کرده‌اند:

۱) تکیه‌گاه‌سازی مفهومی^۱: در این نوع تکیه‌گاه‌سازی، یادگیرنده راهنمایی می‌شود تا به مقوله‌ها و مفاهیم خاصی توجه کند. این تکیه‌گاه‌سازی به یادگیری مفاهیم پیچیده، مبهم و نامعلوم از طریق ارائه‌ی سرنخ‌ها، منابع و ابزارها کمک می‌کند. بنابراین، معلم با شناسایی دانش مفهومی کلیدی و یا ایجاد ساختارها، سازمان‌دهی مفهومی به‌وسیله‌ی نمایش گرافیکی روابط بین مفاهیم و ترسیم ویژگی‌ها به شکل روابط ترتیبی و سلسله‌مراتبی سعی می‌کند که پشتیبانی‌هایی لازم را برای یادگیرنده فراهم نماید.

۲) تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی^۲: به پشتیبانی‌هایی گفته می‌شود که به یادگیرنده کمک می‌کند تا فرایند یادگیری خود را کنترل و مدیریت کند. به‌عنوان مثال، تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی ممکن است خلاصه‌نویسی، انعکاس آن و کسب اطلاعات توسط یادگیرندگان باشد که آنها پس از اتمام پروژه یاد گرفته‌اند.

۳) تکیه‌گاه‌سازی رویه‌ای^۳: بر چگونگی انجام وظایف و تکالیف یادگیری تأکید دارد. به‌طور مثال، می‌توان به پشتیبانی‌هایی اشاره کرد که یادگیرندگان را راهنمایی می‌کنند تا تکالیف مشخصی را به شکل گام‌به‌گام انجام دهند.

۴) تکیه‌گاه‌سازی راهبردی^۴: در تکیه‌گاه‌سازی راهبردی، یادگیرنده نسبت به فنون مختلف یادگیری موضوع آگاه می‌شود و شیوه‌هایی را که متخصصان برای حل مسأله انتخاب می‌کنند، به خوبی می‌آموزند.

طبقه‌بندی هانافین و همکارانش از تکیه‌گاه‌سازی، مبنای بسیاری از پژوهش‌ها بوده (آزوبدو و همکاران، ۲۰۰۸)، اما به دلیل شفاف نبودن حیطه‌ی هر یک از طبقه‌ها و نیز هم‌پوشانی بین طبقه‌های تکیه‌گاه‌سازی، این نوع دسته‌بندی مبنای پژوهش حاضر قرار نگرفته است.

سی و براش (۲۰۰۲؛ نقل از ریچی و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۲۶) در یک دسته‌بندی، تکیه‌گاه‌سازی را به دو دسته‌ی تکیه‌گاه‌سازی نرم^۵ و تکیه‌گاه‌سازی سخت^۶ طبقه‌بندی کرده‌اند. تکیه‌گاه‌سازی نرم به حمایت‌های پویا و موقعیتی برمی‌گردد و به معلمانی نیاز دارد که به‌طور مداوم موقعیت‌های آموزشی یادگیرندگان را تشخیص دهند و آنها را با بهره‌گیری از روشی مقتضی به قدر کافی پشتیبانی کنند. تکیه‌گاه‌سازی سخت،

1. conceptual scaffolding

2. metacognitive scaffolding

3. procedural scaffolding

4. strategic scaffolding

5. soft scaffolding

6. hard scaffolding

نوعی پشتیبانی ایستایی است که می‌تواند در حالت پیشرفته براساس نوع مشکلاتی طراحی گردد که یادگیرندگان در طول یادگیری با آنها مواجه می‌شوند.

جدیدترین طبقه‌بندی از تکیه‌گاه‌سازی را هیولینگ و (۲۰۱۰؛ نقل از رحیمی‌دوست، ۱۳۹۲: ۸۴) تدوین کرده و در دسته‌بندی خود تلاش نموده تا نقائص و اشکالات دسته‌بندی‌های قبلی را رفع کند. وی پنج طبقه برای تکیه‌گاه‌سازی ارائه نموده است:

الف) تکیه‌گاه‌سازی شناختی:^۱ حمایت‌هایی که تسهیل‌گر یادگیری افراد در موضوعات مختلف هستند. به‌عنوان مثال، هشدارهایی که معلم به یادگیرنده می‌دهد و یا معنای اصطلاحات و واژه‌های دشوار را توضیح می‌دهد.

ب) تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی: پشتیبانی‌هایی که به افراد کمک می‌کند تا بر فرایند یادگیری خود نظارت کرده و راهبردهای شناختی مناسبی را برای دستیابی به اهداف یادگیری انتخاب نمایند. به‌عنوان مثال، سؤال‌هایی که در حین درس از یادگیرنده پرسیده می‌شود تا یادگیرنده روی نکات ضعف و قوت خود تأمل کند، نقش فراشناختی دارند.

ج) تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی:^۲ حمایت‌هایی که به افراد کمک می‌کند تا شناخت خود از علایق، توانایی‌ها و ارزش کار را افزایش دهند. به‌طور مثال، نمایش مرتبط با ارزش تکلیف یادگیری و کاربردهای عملی آن به یادگیرنده.

د) تکیه‌گاه‌سازی فنی:^۳ این پشتیبانی به افراد کمک می‌کند تا در محیط یادگیری فعالیت کنند و ابزارها و منابع موجود در محیط یادگیری را به‌کار گیرند. به‌طور مثال، مدرسان به کمک تکیه‌گاه‌سازی فنی، تمرین‌های مربوط به تکالیف یادگیری را برای زبان‌آموزان از طریق استفاده از یک کلیپ ویدیویی درباره‌ی موضوع، یا با استفاده از تمثیل‌ها و تشبیه‌ها، معنادار می‌کنند و عملکرد یادگیرندگان در یادگیری مهارت‌های زبانی را افزایش می‌دهند. تکیه‌گاه‌سازی فنی در روشن ساختن تفکر یادگیرنده و رفع ابهام‌های ذهنی او مؤثر است (اولیور و هانافین، ۲۰۰۱). به‌طور مثال، با استفاده از تکیه‌گاه‌سازی فنی از طریق رسانه‌های دیداری می‌توان مفاهیم اساسی را برجسته کرد و به یادگیرنده کمک کرد تا بر مفاهیم کلیدی متمرکز شود. همچنین، با استفاده از این نوع تکیه‌گاه‌سازی می‌توان به یادگیرنده کمک کرد تا اجزای جمله و ساختار آن را بیان نماید.

ه) تکیه‌گاه‌سازی رویه‌ای: پشتیبانی‌هایی که به افراد کمک می‌کند تا فرایندها و راهبردهای یادگیری را به منظور انجام یک تکلیف و دستیابی به یک هدف یا راه‌حل مشکل در مراحل و گام‌های روشن

1. cognitive scaffolding

2. motivational scaffolding

3. technical scaffolding

به کار گیرند. همچنین با استفاده از این نوع تکیه‌گاه‌سازی می‌توان به یادگیرنده کمک کرد تا اجزای جمله و ساختار آن را بیان نماید و پاسخ‌های خود را گام‌به‌گام تشریح کند. تکیه‌گاه‌سازی رویه‌ای، شناسایی روابط میان مفاهیم و مرتب‌سازی اطلاعات را امکان‌پذیر می‌سازد.

یلاند و مسترز (۲۰۰۷) نیز دسته‌بندی مشابهی با هیولینگ و (۲۰۱۱) ارائه کرده‌اند. آنها از سه نوع تکیه‌گاه‌سازی نام می‌برند که عبارتند از:

۱) تکیه‌گاه‌سازی شناختی که هدف آن کمک به رشد شناخت ادراکی و فرایندی یادگیرنده از طریق فنون و روش‌هایی مانند طرح پرسش، الگوپردازی، کمک به یادگیرنده برای طرح‌ریزی، ترسیم شکل برای یادگیرنده و تشویق وی برای تعامل و همکاری با همکلاسی‌های خود است.

۲) تکیه‌گاه‌سازی فنی که هدف آن استفاده از فناوری‌ها و رسانه برای کمک به یادگیرنده در اجرای مهارت‌ها، پاسخ دادن به سؤال و/یا حل تمرین‌ها است

۳) تکیه‌گاه‌سازی عاطفی که هدف از آن کمک به افزایش انگیزش یادگیرندگان از طریق ارائه‌ی تشویق‌های عاطفی مستمر برای دستیابی به سطح بالای تفکر و افزایش عملکرد آنها در انجام تکالیف است. در این دسته‌بندی، تکیه‌گاه‌سازی شناختی، عاطفی و فنی با تکیه‌گاه‌سازی شناختی، انگیزشی و فنی در دسته‌بندی هیولینگ و شباهت دارد.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

تکیه‌گاه‌سازی آموزشی می‌تواند پیشرفت تحصیلی فراتر از سطح توانایی فعلی را برای زبان‌آموز ممکن سازد (وود و همکاران، ۱۹۷۶: ۸۹). اهمیت تکیه‌گاه‌سازی در این است که یادگیرنده را قادر می‌سازد تا به هدف‌های خود برسد و در انجام مهارت‌های زبانی موفقیت بیشتری کسب کند. پژوهش‌ها و بررسی‌های متعدد انجام شده در این زمینه نیز بیانگر نقش مهم تکیه‌گاه‌سازی در فرایند یادگیری است. به‌طور مثال، وود و همکاران (۱۹۷۶) در مطالعه‌ای که انجام دادند تکیه‌گاه‌سازی را عامل بهبود یادگیری عنوان کرده و چنین استدلال کرده‌اند که معلمان باید اجزای تکالیف یادگیری را که فراتر از گنجایش یادگیرنده است، کنترل کنند و به یادگیرنده امکان مطالعه و تکمیل اجزایی از درس را بدهند که در حیطه‌ی توان‌شان است. برای دستیابی به چنین هدفی، تکیه‌گاه باید میزان اختیار یادگیرنده را کم کند. به عبارت دیگر، معلمان باید از طریق ساده‌سازی تکلیف مطابق با سطحی که یادگیرنده توان مدیریت آن را داشته باشد، از یادگیرنده پشتیبانی کنند.

تکیه‌گاه‌سازی آموزشی می‌تواند توجه یادگیرندگان را به مفاهیم اساسی معطوف کند، مفاهیم و لغات مبهم را برای یادگیرنده روشن کند و کسب دانش بیانی یک زمینه را از طریق تکیه‌گاه‌سازی فنی (لیم و همکاران، ۲۰۰۶)، تکیه‌گاه‌سازی شناختی و فراشناختی (پاتا و همکاران، ۲۰۰۶) تسهیل نماید. علاوه بر این، تکیه‌گاه‌سازی آموزشی، شناسایی روابط میان مفاهیم و مرتب‌سازی اطلاعات را امکان‌پذیر می‌سازد (والکویی، ۲۰۰۶: ۶۰).

کلر و بورکمن (۱۹۹۳) معتقد هستند که استفاده‌ی صحیح از تکیه‌گاه‌سازی آموزشی در فرایند آموزش، موجب تمرکز توجه یادگیرنده بر نکات مهم و ضروری، مفاهیم و وظایف یادگیری، کاهش پیچیدگی وظایف یادگیری، مدیریت فرایند یادگیری و حفظ علاقه‌ی یادگیرنده می‌شود و یادگیری زبان‌آموز را هدفمند می‌کند.

چانگ و همکاران (۲۰۰۱) نیز تأثیر کاربرد نقشه‌ی مفهومی را به‌عنوان یک روش تکیه‌گاه‌سازی برای سازمان‌دهی دانش مفهومی یادگیرندگان مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که این نوع تکیه‌گاه‌سازی موجب شناسایی روابط میان مفاهیم و مرتب‌سازی اطلاعات می‌شود.

چیانگ و دانکل (۱۹۹۰) اعتقاد دارند معلمان با ارائه‌ی تکیه‌گاه‌سازی شناختی می‌توانند به یادگیرندگان کمک کنند تا اطلاعات جدید را با ساختارهای پیشین ذهنی خود ارتباط دهند و از این طریق توانایی درک مطلب خود را افزایش دهند.

اسلینگر و همکاران (۲۰۰۸) و والانی‌دس و آنجلی (۲۰۰۸) هم در پژوهش‌های خود تکالیف یادگیری را به اجزای کوچک‌تری تقسیم و جنبه‌های مهم تکالیف را برجسته نمودند؛ هدف آنها بررسی تأثیر تکیه‌گاه‌سازی در تشخیص و انجام مراحل مختلف فعالیت‌های یادگیری بوده است. به بیان دیگر، هدف آنها از کاربرد این نوع تکیه‌گاه‌سازی، روشن ساختن تکالیف، تعیین راهبردهای یادگیری مناسب و یادآوری فعالیت‌ها به یادگیرنده به شکل نوشتاری بود. نتیجه‌ی تحقیق آنها در نهایت نشان‌دهنده‌ی تأثیر مثبت تکیه‌گاه‌سازی به‌کار رفته در یادگیری بود.

همچنین، تکیه‌گاه‌سازی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا اطلاعات خود را مدیریت کنند؛ به‌طور مثال، سایمونز و کلین (۲۰۰۷) در پژوهش خود با استفاده از پرسش‌های هدایت‌گر و توصیه‌های معلم، روش صحیح گردآوری اطلاعات و سازمان‌دهی آنها را به یادگیرندگان نشان دادند.

ریزر (۲۰۰۴) در پژوهش خود با استفاده از روش الگوبردازی به‌عنوان یک نوع تکیه‌گاه‌سازی توانست فرایند تفکر را در محیط‌های یادگیری مبتنی بر رایانه الگوبردازی کند. نتایج پژوهش وی بیانگر بهبود کیفیت یادگیری زبان‌آموزان بود.

در پژوهش آزدیو و همکاران (۲۰۰۸) مشخص شد که تکیه‌گاه‌سازی در دستیابی به اهدافی چون درگیرساختن یادگیرنده در فعالیتهای یادگیری در سطوح بالا همچون تفکر روی هدف‌ها، برنامه‌ریزی، انتخاب راهبردهای مناسب، کسب دیدگاه‌های چندگانه در خصوص موضوع و کاربرد دانش پیشین در موقعیت‌های جدید نیز اثربخش می‌باشد.

کوآدی و هاکین (۱۹۹۷) با استفاده از فعال‌سازی طرح‌واره‌های ذهنی فراگیران به بررسی تأثیر تکیه‌گاه‌سازی آموزشی در افزایش قدرت یادگیری لغات جدید پرداختند و پی بردند که تکیه‌گاه‌سازی موجب افزایش یادگیری لغات جدید و به‌خاطر سپاری بهتر می‌شود.

مسکیل (۲۰۰۵) نیز در پژوهش خود به بررسی کاربرد تکیه‌گاه‌سازی برای تدریس و یادگیری زبان انگلیسی پرداخت. او در این مطالعه، از تعاملات کلامی معلم با یادگیرندگان به‌عنوان حمایت‌های آموزشی از مکالمه‌های آنها در شروع آموزش استفاده کرد و از رایانه نیز برای حمایت‌های انگیزشی از آنها در یادگیری زبان انگلیسی و افزایش توجه و تمرکز آنها به مفاهیم زبانی بهره برد. او در پایان نتیجه گرفت که استفاده از حمایت‌های آموزشی می‌تواند عملکرد یادگیرندگان را در یادگیری زبان انگلیسی افزایش دهد.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را همه‌ی دانشجویان غیرفارسی‌زبان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی(ره) قزوین تشکیل داده است. با توجه به نوع مطالعه و ابزار جمع‌آوری داده‌ها و همچنین با در نظر گرفتن جنسیت و مقطع تحصیلی، افراد نمونه به شیوه‌ی نمونه‌گیری نسبی با اختصاص متناسب انتخاب شدند؛ بدین ترتیب که از میان دانشجویان، متناسب با نسبت آنان به کل دانشجویان هر گروه، حجم نمونه‌ی متناسب برآورد شد که با توجه به جدول برآورد حجم نمونه‌ی کرجسی و مورگان^۱ با خطای ۰/۰۵، تعداد نمونه‌ی مورد نیاز برای این جامعه ۱۲۶ نفر برآورد گردید. از این‌رو، ۱۲۶ پرسش‌نامه توزیع شد که در نهایت از بین کل پرسش‌نامه‌ها، ۱۱۲ پرسش‌نامه عودت داده شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. دامنه‌ی سنی داوطلبان پژوهش نیز از ۱۸ تا ۴۱ سال بوده است که به سوالات پرسش‌نامه، پاسخ دادند.

میزان استفاده از انواع تکیه‌گاه‌سازی آموزشی توسط مدرسان از طریق پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته شامل ۳۲ گویه‌ی مربوط به انواع تکیه‌گاه‌سازی آموزشی حاصل شد (پیوست الف). این پرسش‌نامه به منظور سنجش میزان استفاده‌ی مدرسان از انواع تکیه‌گاه‌سازی در راستای تسهیل یادگیری زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تهیه و تدوین گردید. زیربنای نظری این پرسش‌نامه، نظریه‌ی تکیه‌گاه‌سازی آموزشی

^۱. Krejcie and Morgan sampling frame

ویگوتسکی و طبقه‌بندی هیولینگ وو (۲۰۱۰) در مورد تکیه‌گاه‌سازی آموزشی است. سوال‌های ۱ تا ۷ در این پرسش‌نامه در مورد تکیه‌گاه‌سازی شناختی، سوال‌های ۸ تا ۱۳ درباره‌ی تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی، سوال‌های ۱۴ تا ۲۰ در رابطه با تکیه‌گاه‌سازی فنی یا بافتی، سوال‌های ۲۱ تا ۲۶ در مورد تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی و سوال‌های ۲۷ تا ۳۲ در ارتباط با تکیه‌گاه‌سازی رویه‌ای هستند که روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از خیلی زیاد تا خیلی کم) تنظیم شده‌اند.

برای بررسی پایایی پرسش‌نامه نیز ابتدا ۳۰ پرسش‌نامه به صورت آزمایشی اجرا و سپس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ اعتباریابی شد که مقدار این ضرایب برای خرده‌مقیاس‌های تکیه‌گاه‌سازی شناختی، فراشناختی، رویه‌ای، انگیزشی و فنی به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۷۷، ۰/۷۴، ۰/۷۵، ۰/۷۹ بود. در مجموع نیز پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۷۷ برآورد شد. منظور از یادگیری در این پژوهش همان عملکرد یادگیرندگان در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی است. بنابراین، میزان یادگیری دانشجویان در پژوهش حاضر با استفاده از نمره‌های آنها در آزمون پیشرفت تحصیلی پایان ترم به دست آمد.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی در محیط نرم‌افزار اسپاس اس نسخه‌ی ۱۹ استفاده شد. در پاسخ به پرسش نخست که آیا بین تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و انواع آن (شناختی، فراشناختی، انگیزشی، فنی و رویه‌ای) با یادگیری زبان فارسی در بین دانشجویان غیرفارسی‌زبان رابطه وجود دارد نیز از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید.

نتایج تحلیل داده‌های حاصل از بررسی رابطه‌ی بین تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و انواع آن با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون به دست آمده است؛ همان‌طور که جدول (۱) نشان می‌دهد، بین تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و انواع آن (شناختی، فراشناختی، رویه‌ای، فنی و انگیزشی) و میزان یادگیری زبان فارسی در بین دانشجویان غیرفارسی‌زبان رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. ضریب همبستگی بین تکیه‌گاه‌سازی آموزشی با میزان یادگیری زبان فارسی ۰/۴۲۳ و همچنین، ضریب همبستگی بین تکیه‌گاه‌سازی شناختی، فنی، رویه‌ای، فراشناختی و انگیزشی با میزان یادگیری زبان فارسی به ترتیب ۰/۳۱۷، ۰/۳۶۱، ۰/۳۲۹، ۰/۲۵۶، ۰/۲۴۲ بوده است. بنابراین، براساس این یافته‌ها می‌توان گفت که هر چه تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و انواع آن (شناختی، فراشناختی، رویه‌ای، فنی و انگیزشی) بیشتر به کار گرفته شود، میزان یادگیری زبان فارسی دانشجویان غیرفارسی‌زبان نیز بیشتر می‌شود.

جدول ۱. ضریب همبستگی بین انواع تکیه‌گاه‌سازی آموزشی با یادگیری زبان فارسی دانشجویان غیرفارسی‌زبان

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تعداد
یادگیری زبان فارسی	تکیه‌گاه‌سازی آموزشی	۰/۴۲۳	۰/۰۰۱	۱۱۲ نفر
	تکیه‌گاه‌سازی شناختی	۰/۳۱۷	۰/۰۰۱	
	تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی	۰/۲۵۶	۰/۰۰۲	
	تکیه‌گاه‌سازی رویه‌ای	۰/۳۲۹	۰/۰۰۱	
	تکیه‌گاه‌سازی فنی	۰/۳۶۱	۰/۰۰۱	
	تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی	۰/۲۴۲	۰/۰۰۲	

برای پاسخ دادن به سؤال دوم پژوهش مبنی بر این‌که انواع تکیه‌گاه‌سازی آموزشی (شناختی، رویه‌ای، فنی، فراشناختی، انگیزشی) تا چه اندازه می‌تواند میزان یادگیری زبان فارسی را در بین دانشجویان غیرفارسی‌زبان پیش‌بینی نماید، از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. از طریق رگرسیون گام‌به‌گام، سهم نسبی هر یک از متغیرهای پیش‌بین که شامل انواع تکیه‌گاه‌سازی آموزشی مورد نظر این مطالعه است در پیش‌بینی میزان یادگیری زبان فارسی دانشجویان غیرفارسی‌زبان تعیین شد؛ بدین ترتیب که متغیرهای پیش‌بین (تکیه‌گاه‌سازی شناختی، فراشناختی، رویه‌ای، فنی، انگیزشی) وارد معادله شده و حیطه‌هایی که بیشترین سهم را در پیش‌بینی میزان یادگیری زبان فارسی دانشجویان غیرفارسی‌زبان داشتند، مشخص شد.

جدول ۲. خلاصه‌ی تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام

مدل	متغیر پیش‌بین	R	R ²	تغییر R	تغییر F	درجه‌ی آزادی ۱	درجه‌ی آزادی ۲	معناداری
۱	شناختی	۰/۵۸	۰/۳۳۸	۰/۳۳۸	۶۹/۰۸	۱	۹۸	۰/۰۰۱
۲	فنی	۰/۶۴	۰/۴۲۲	۰/۰۹۱	۳۱/۰۲	۱	۹۷	۰/۰۰۱
۳	رویه‌ای	۰/۶۷	۰/۴۶۳	۰/۰۵۳	۱۴/۸۷	۱	۹۶	۰/۰۰۱
۴	فراشناختی	۰/۶۹	۰/۴۹۰	۰/۰۳۲	۹/۶۵	۱	۹۵	۰/۰۰۱
۵	انگیزشی	۰/۷۰	۰/۵۲۱	۰/۰۱	۸/۰۷	۱	۹۵	۰/۰۰۲

همان‌گونه که در جدول (۲) آمده است، در مدل نخست، تکیه‌گاه‌سازی شناختی بیشترین نقش را در پیش‌بینی میزان یادگیری زبان فارسی دانشجویان غیرفارسی‌زبان (میزان موفقیت یادگیرندگان در آزمون پیشرفت تحصیلی پایانی) داشته است. ضریب همبستگی این متغیر با میزان یادگیری زبان فارسی ۰/۵۸ است؛ پس، این متغیر توانسته ۳۳ درصد از میزان یادگیری زبان فارسی را پیش‌بینی کند. در مدل دوم، پس از تکیه‌گاه‌سازی شناختی، تکیه‌گاه‌سازی فنی وارد معادله شد. ضریب همبستگی این دو متغیر با میزان

یادگیری زبان فارسی ۰/۶۴ بود که می‌توان نتیجه گرفت این دو متغیر توانسته‌اند ۴۲ درصد از میزان یادگیری زبان فارسی را پیش‌بینی کنند. ورود متغیر تکیه‌گاه‌سازی شناختی توانسته است ۹ درصد از توان پیش‌بینی را افزایش دهد. در مدل سوم، پس از تکیه‌گاه‌سازی شناختی و فنی، تکیه‌گاه‌سازی رویه‌ای وارد معادله شد. ضریب همبستگی این سه متغیر با میزان یادگیری زبان فارسی ۰/۶۷ مشخص شد؛ پس، این سه متغیر توانستند ۴۶ درصد از میزان یادگیری زبان فارسی را پیش‌بینی کنند. در مدل چهارم، پس از تکیه‌گاه‌سازی شناختی، فنی و رویه‌ای، تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی وارد معادله شد. ضریب همبستگی این چهار متغیر با یادگیری زبان فارسی ۰/۶۹ گزارش شد که در نتیجه می‌توان گفت این چهار متغیر توانستند ۴۹ درصد از میزان یادگیری زبان فارسی را پیش‌بینی نمایند. در مدل پنجم، پس از تکیه‌گاه‌سازی شناختی، فنی، رویه‌ای و فراشناختی تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی وارد معادله شد. ضریب همبستگی این پنج متغیر با یادگیری زبان فارسی ۰/۷۰ مشخص شد؛ بنابراین می‌توان مدعی شد که این پنج متغیر توانستند ۵۲ درصد از میزان یادگیری زبان فارسی را پیش‌بینی نمایند.

جدول ۳. ضرایب استاندارد، غیراستاندارد، همبستگی تفکیکی و نیمه‌تفکیکی متغیرها در معادله‌ی رگرسیون گام‌به‌گام

مدل	متغیر پیش‌بین	غیراستاندارد B	استاندارد شده B	مقدار احتمال	تفکیکی	نیمه‌تفکیکی
۱	شناختی	۱/۷۵	۰/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۰/۵۸
۲	شناختی	۱/۸۵	۰/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۰/۶۲
	فنی	۰/۹۲	۰/۳۸	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۴۲
۳	شناختی	۱/۶۵	۰/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۰/۵۲
	فنی	۰/۹۸	۰/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۴۳
	رویه‌ای	۰/۵۸	۰/۳۴	۰/۰۰۲	۰/۳۷	۰/۳۲
۴	شناختی	۱/۵۷	۰/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۵۳	۰/۵۱
	فنی	۰/۸۵	۰/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۳۹
	رویه‌ای	۰/۷۸	۰/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۳۸
	فراشناختی	۰/۷۳	۰/۲۹	۰/۰۰۲	۰/۳۵	۰/۳۴
۵	شناختی	۱/۴۲	۰/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۵۱	۰/۴۹
	فنی	۰/۷۲	۰/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۰/۳۳
	رویه‌ای	۰/۶۴	۰/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۳۰	۰/۲۹
	فراشناختی	۰/۶۱	۰/۲۴	۰/۰۰۲	۰/۲۹	۰/۲۵
	انگیزشی	۰/۵۸	۰/۱۹	۰/۰۰۲	۰/۲۷	۰/۲۲

با قبول ترتیب ورود متغیرها در مدل پنجم، مشخص شد که تکیه‌گاه‌سازی شناختی با بتای استاندارد معادل ۰/۴۸ بیشترین سهم را در پیش‌بینی میزان یادگیری زبان فارسی در دانشجویان غیرفارسی‌زبان دارد

و به ترتیب، تکیه‌گاه‌سازی فنی با بتای استاندارد ۰/۳۰، تکیه‌گاه‌سازی رویه‌ای با بتای استاندارد ۰/۲۷، تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی با بتای استاندارد ۰/۲۴ و تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی با بتای استاندارد ۰/۱۹ نقش مثبت و مؤثری در پیش‌بینی میزان یادگیری زبان فارسی دارند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مطالعه‌ی حاضر نشان داد که از منظر میزان عملکرد دانشجویان، بین تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و یادگیری زبان فارسی دانشجویان غیرفارسی‌زبان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که با بهره‌گیری از تکیه‌گاه‌سازی آموزشی، میزان یادگیری زبان فارسی دانشجویان غیرفارسی‌زبان افزایش یافته است. همچنین بیانگر این نکته بود که بین پنج نوع تکیه‌گاه‌سازی آموزشی «شناختی»، «فنی»، «رویه‌ای»، «فراشناختی» و «انگیزشی» و میزان یادگیری زبان فارسی در دانشجویان غیرفارسی‌زبان ارتباط مستقیم و معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که با افزایش نمره‌های این متغیرها، نمره‌های یادگیری دانشجویان غیرفارسی‌زبان در یادگیری زبان فارسی افزایش یافته است. به عبارتی، هر گاه مدرسی بتواند بیشتر از این نوع تکیه‌گاه‌سازی در هنگام تدریس خود بهره ببرد، احتمال این که یادگیرندگان بتوانند میزان یادگیری خود را از موضوع افزایش دهند، بیشتر است. در مدل پیش‌بینی، تکیه‌گاه‌سازی شناختی، فنی، رویه‌ای، فراشناختی و انگیزشی توانستند پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار میزان یادگیری زبان فارسی توسط دانشجویان غیرفارسی‌زبان باشند که نقش تکیه‌گاه‌سازی شناختی در مقایسه با سایر تکیه‌گاه‌های آموزشی برجسته‌تر بود.

این یافته‌ها به طور مستقیم تأییدکننده‌ی رابطه‌ی بین تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و انواع آن (شناختی، فنی، رویه‌ای، فراشناختی و انگیزشی) با میزان یادگیری زبان فارسی دانشجویان غیرفارسی‌زبان است؛ یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های اسکاردملیا و همکاران (۱۹۸۴)، دیویس (۱۹۹۶)، کوآدی و هاکین (۱۹۹۷)، مسکیل (۲۰۰۵) همسو است و به صورت غیرمستقیم نیز با یافته‌های ریزر (۲۰۰۴)؛ چانگ و همکاران (۲۰۰۱)؛ اسلینگر و همکاران (۲۰۰۸)؛ والاندیس (۲۰۰۸) و تان (۲۰۰۶) سازگار است.

با توجه به این یافته‌ها می‌توان ادعا کرد که پشتیبانی و حمایت‌های «شناختی»، «فنی»، «رویه‌ای»، «فراشناختی» و «انگیزشی» می‌تواند میزان یادگیری زبان فارسی را در بین غیر فارسی‌زبانان افزایش دهد. یادگیرندگان از طریق تکیه‌گاه‌سازی شناختی و فراشناختی قادر به درک مفاهیم پیچیده می‌شوند و ابهام‌های ذهنی‌شان از طریق حمایت‌ها و پشتیبانی شناختی برطرف می‌شود.

همچنین نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نیز برای پیش‌بینی یادگیری زبان فارسی از روی انواع تکیه‌گاه‌سازی آموزشی حاکی از آن بود که تکیه‌گاه‌سازی «شناختی»، «فنی»، «رویه‌ای»، «فراشناختی» و

انگیزشی به ترتیب به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های پیش‌بینی‌کننده‌ی میزان یادگیری زبان فارسی در بین دانشجویان غیرفارسی‌زبان در نظر گرفته می‌شوند و سهم قابل توجهی در پیش‌بینی آن دارند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که انواع مختلف تکیه‌گاه‌سازی آموزشی به‌ویژه تکیه‌گاه‌سازی شناختی و فنی، می‌توانند یادگیری زبان فارسی را برای دانشجویان غیرفارسی‌زبان تسهیل نمایند و عملکرد آنها را در این زمینه بهبود ببخشند. بر همین اساس، مدرسان زبان فارسی با استفاده از راهبرد آموزشی تکیه‌گاه‌سازی از طریق فعالیت‌هایی مانند مدل‌سازی، توصیف، مقایسه، خلاصه کردن، انجام تکالیف و وظایف مناسب، کاربرد مثال‌های متنوع درباره‌ی مفاهیم به‌ویژه مفاهیم پیچیده، و ارائه‌ی تمرین‌هایی با سطح دشواری متوسط می‌توانند میزان یادگیری زبان فارسی را در بین غیرفارسی‌زبانان افزایش دهند و فرصت تأمل و تفکر بیشتر درباره‌ی مفاهیم و متون زبان فارسی را برای آنها فراهم آورند؛ این امر خود موجب تعمیق و تثبیت زبان فارسی در بین غیرفارسی‌زبانان می‌گردد.

یادگیرندگان قادر هستند مهارت‌های زبانی را که با دانش و فهم قبلی آنها در ارتباط باشند، به خوبی یاد بگیرند. بنابراین، تکیه‌گاه‌سازی شناختی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا مطلب را به‌وسیله‌ی ربط دادن و انطباق اطلاعات جدید با ساختارهای ذهنی موجود خود درک کنند. کمک و راهنمایی‌های مدرسان زبان از طریق ارائه‌ی سرنخ‌ها، منابع مرتبط و ابزارهای مناسب و تذکر و هشدارهای به‌موقع در هنگام خواندن نیز می‌تواند منجر به درک و فهم صحیح غیرفارسی‌زبانان از زبان فارسی شود و به آنها در ارتباط دادن واژگان فارسی با دانسته‌های قبلی‌شان به منظور یادگیری معنادار و عمیق کمک کند. در این زمینه، مدرسان با توصیف مفاهیم از طریق بیان شباهت‌ها و تفاوت‌ها و همچنین سازمان‌دهی آنها از طریق نقشه‌ی مفهومی و نمایش گرافیکی می‌توانند به زبان‌آموزان کمک کنند تا در زمان کوتاه‌تری مفاهیم را در ذهن خود پردازش کنند. همچنین، مدرسان می‌توانند با آماده‌سازی ذهنی، زبان‌آموزان را نسبت به درک متن آماده سازند.

به‌طور کلی، معلمان و مدرسان زبان با استفاده از تکیه‌گاه‌سازی آموزشی می‌توانند یادگیری زبان را از طریق ساده‌سازی تکلیف یادگیری (مثلاً انتخاب‌های کوتاه، صحبت کردن در جملات زمان حال و اجتناب از کاربرد لهجه، پرسش برای کامل کردن یادگیری و نه برای ارزیابی) برای زبان‌آموزان تسهیل نمایند.

یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش تان (۲۰۰۶) نیز از این جهت همسو است که براساس این یافته‌ها، استفاده از تکیه‌گاه‌سازی آموزشی از طریق روش‌هایی مانند طرح‌واره‌ها و زمینه‌سازی می‌تواند یادگیری زبان دوم را برای زبان‌آموزان تسهیل نماید. این موضوع زمانی بیشتر اهمیت می‌یابد که زمینه‌های فرهنگی زبان‌آموزان متفاوت باشد چون ممکن است طرح‌واره‌ی نامناسبی از مفاهیم در ذهن شنونده شکل بگیرد و درک مطلب را با مشکل مواجه سازد؛ به همین علت، فراگیر زبان دوم به علت ناآشنایی با موضوعات یا عناصر فرهنگی موجود در متن، قادر به درک و فراخوانی اطلاعات نمی‌شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود

مدرسان با استفاده از تکیه‌گاه‌سازی آموزشی از طریق تدارک طرح‌واره‌های سازمان‌دهنده‌ی متون و نیز طرح‌واره‌ی محتوایی نشأت گرفته از تجارب زندگی واقعی، فرایند زبان‌آموزی را به‌طور مؤثری برای زبان‌آموزان تسهیل نمایند. همچنین، با توضیح واژگان قبل از ارائه‌ی جزئیات متن، حمایت‌هایی را از یادگیرندگان برای درک اطلاعات متن، تمرکز حواس و تسهیل توجه انتخابی، تحلیل متن، و جستجوی منظم اطلاعات در حافظه فراهم آورند.

به‌کارگیری تکیه‌گاه‌سازی فنی و رویه‌ای نیز برای یادگیرندگان یک بافت غنی ایجاد می‌نماید که با شرایط واقعی به گونه‌ای مطابق است که یادگیرندگان بتوانند مفاهیم زبانی را به صورت اصیل، معنادار و جذاب فراگیرند. بنابراین، مدرسان با کمک تکیه‌گاه‌سازی فنی و رویه‌ای می‌توانند تمرین‌های مربوط به تکالیف یادگیری را برای زبان‌آموزان در یک زمینه‌ی معنادار (از طریق استفاده از یک کلیپ ویدئویی از موضوع، یا استفاده از تمثیل‌ها و تشابه‌ها) فراهم نمایند و عملکرد یادگیرندگان در یادگیری مهارت‌های زبانی را افزایش دهند.

از جمله فنون مؤثر تکیه‌گاه‌سازی می‌توان به ترتیب و توالی ارائه‌ی مفاهیم و موضوع‌های یادگیری براساس سطح شناختی زبان‌آموزان، ارائه‌ی به‌موقع اطلاعات در واحدهای کوچک همراه با تعداد زیادی مثال و تعمیم، راهنمایی‌های به‌موقع استاد در هنگام خواندن متون، و نیز راه‌حل‌ها و توضیح‌های استاد برای پیدا کردن معانی واژه‌ها اشاره کرد؛ این امر می‌تواند به زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در درک و فهم زبان فارسی کمک کند.

یافته‌های این پژوهش در خصوص تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی با نتایج هوگان و پرسلی (۱۹۷۶) و وود و همکاران (۱۹۷۶) همسو است. تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی موجب کاهش ناامیدی و افزایش انگیزه‌ی یادگیرندگان از طریق متمرکز کردن آنها بر وظایف مهم و انجام مؤثرتر و کامل‌تر وظایف می‌شود. علاوه بر این، بیان و توصیف مفاهیم از طریق داستان، تشویق‌های مستمر و مداوم مدرس در کلاس، ارائه‌ی بازخوردهای تأییدی و توضیحی، و فعال نگه داشتن زبان‌آموزان در طول یادگیری از طریق پرسش‌های چالش‌انگیز، از جمله راه‌کارهای تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی محسوب می‌شود که مدرسان زبان فارسی می‌توانند با کمک آنها انگیزه‌ی زبان‌آموزان را برای یادگیری زبان فارسی افزایش دهند.

مدرسان با برقراری تعامل بیشتر با زبان‌آموزان از طریق ابزارهای ارتباطی و ایجاد جوّ صمیمی و مطمئن می‌توانند از یک سو انگیزه‌ی یادگیری زبان‌آموزان را افزایش دهند و از سوی دیگر، فرصت بیشتری را در اختیار زبان‌آموز قرار دهند تا درباره‌ی مفاهیم و واژگان فارسی فکر کنند. تشویق زبان‌آموزان به تعامل، مشارکت و به‌اشتراک‌گذاری تجربه باعث می‌شود که درک و بسط مفاهیم زبان‌آموزان از زبان فارسی بیشتر شود، زیرا آنها اطلاعات خاصی را گردآوری می‌کنند که برای درک و فهم مطالب به آنها نیاز دارند.

در پایان، براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت چنانچه مدرسان زبان فارسی از انواع مختلف تکیه‌گاه‌سازی آموزشی و فنون آن در آموزش زبان آگاه باشند و از آنها در فرایند آموزش استفاده نمایند، می‌توانند میزان یادگیری زبان‌آموزان را افزایش دهند.

منابع:

- حیدرزادگان، ع. و همکاران. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر نظریه‌ی سازنده‌گرایی اجتماعی بر عملکرد دانش‌آموزان پایه‌ی سوم در درس علوم در شهر زاهدان. فصلنامه‌ی مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۶، صص: ۴-۶.
- ریچی، ر. و همکاران. (۱۳۹۱). دانش پایه‌ی طراحی آموزشی (نظریه، پژوهش، عمل). ترجمه‌ی حسین زنگنه و الهه ولایتی. تهران: آوای نور (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۱).
- رحیمی دوست، غ. (۱۳۹۲). چارچوب تکیه‌گاه‌سازی آموزشی اثربخش در محیط یادگیری مشکل‌گشایی مبتنی بر کامپیوتر: به سوی تدوین و اعتباربخشی الگوی تکیه‌گاه‌سازی آموزشی. رساله‌ی دکتری. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- سیف، ع. (۱۳۸۹). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.
- فردانش، ه. و شیخی فینی، ع. (۱۳۸۱). درآمدی بر سازنده‌گرایی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. فصلنامه‌ی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال ۱۲، شماره ۴۲.

- Azevedo, R. et al.** (2008). Why Is Externally Facilitated Regulated Learning More Effective than Self-Regulated Learning with Hypermedia? *Educational Technology Research and Development*, 56: 45-72.
- Bruner, J. S.** (1966). *Toward a Theory of Instruction*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Bruner, J.** (1983). *Child's Talk*. New York: Norton.
- Bradley, K. S. & Bradley, J. A.** (2004). *Scaffolding Academic Learning for Second Language Learners*. Texas A&M University (Kingsville, Texas, USA).
- Chiang, c & dankel. P.** (1990). The Effect of Speech Modification Prior Knowledge and Listening Proficiency on EFL Lecture Learning. *TESOL Quarterly*: 26(2): 34-47.
- Coady, J. & Huckin, T.** (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press.
- Chang, K. E. et al.** (2001). The Effect of Concept Mapping to Enhance Text Comprehension and Summarization. *The Journal of Experimental Education*, 71(1).
- Davis, E. A.** (1996). *Metacognitive Scaffolding to Foster Scientific Explanations*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York.
- Dewey, J.** (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Macmillan Publishers.

- Eslinger, E. et al.** (2008). Supporting Inquiry Processes with an Interactive Learning Environment: Inquiry Island. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6): 610-617.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S.** (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (2nd edition) (pp. 8-38). New York: Teacher's College Press.
- Garrison, D. R. et al.** (2012). *Communities of Inquiry*. University of Calgary: Learning Commons. Retrieved from: <http://commons.ucalgary.ca>.
- Hogan, K. & Pressley, M.** (1997). *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Cambridge: Brookline Books.
- Hannafin, M. J. et al.** (1999). Open learning environments: Foundations and models. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (pp. 115-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D. H.** (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Theories and Models* (2nd edition) (pp. 215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, J. & Burkman, E.** (1993). Motivation principles. In M. Fleming & W. H. Levie (Eds.), *Instructional Message Design: Principles from the Behavioral and Cognitive Sciences* (2nd edition) (pp. 3-53). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Lantolf, J.** (2001). Introducing sociocultural theory. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Language Learning* (pp. 23-26). New York: Oxford University Press.
- Lim, C. P. et al.** (2006). Gaming in a 3D Multiuser Virtual Environment: Engaging Students in Science Lessons. *British Journal of Educational Technology*, 37(2): 211-231.
- Meskill, C.** (2005). Triadic Scaffolds: Tools for Teaching English Language Learning with Computer. State University of New York at Albany. *Language Learning and Technology*, 9(1): 5-46.
- McCloskey, M. L. et al.** (2010). *Scaffolding Academic Language for English Learners: What, Why, How?* Washington, DC: US Department of State. 40-41.
- Oliver, K. & Hannafin, M.** (2001). Developing and Refining Mental Models in Open-ended Learning Environments: A Case Study. *Educational Technology Research and Development*, 49(4): 5-32.
- Pata, K. et al.** (2006). Inter-Relations of Tutor's and Peers' Scaffolding and Decision-Making Discourse Acts. *Instructional Science: An International Journal of Learning and Sciences*, 34(4): 313-341.
- Reigleuth, C. M.** (1999). *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Reiser, B. J.** (2004). Scaffolding Complex Learning: The Mechanisms of Structuring and Problematising Student Work. *Journal of the Learning Sciences*, 13(3): 273-304.
- Simons, K. D. & Klein, J. D.** (2007). The Impact of Scaffolding and Student Achievement Levels in a Problem-based Learning Environment. *Instructional Science*, 35(1): 41-72.
- Scardamalia, M. et al.** (1984). Teachability of Reflective Processes in Written Composition. *Cognitive Science*, 8(2): 173-190.

- Tan, A.** (2006). *Does Blogging Promote Preservice Teacher Reflection? Examining the Relationships between Learning Tool and Scaffolding in a Blended Learning Environment*. A Doctoral Dissertation. Department of Instructional Systems Technology, Indiana University.
- Valanides, N. & Angeli, C.** (2008). Distributed Cognition in a Sixth-Grade Classroom: An Attempt to Overcome Alternative Conceptions About Light and Color. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(3): 309-336.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Walqui, A.** (2006). Second Language Learners, English Language Learners, Scaffolding, Sociocultural Theory. *The international Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2).
- Wood, D. et al.** (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology, Psychiatry, and Applied Disciplines*, 17: 89-100.
- Yelland N. & Masters, J.** (2007). Rethinking Scaffolding in the Information Age. *Computers and Education*, 48: 362-382.

پیوست الف: پرسش‌نامه‌ی تکیه‌گاه‌سازی آموزشی

دانشجوی گرامی: با سلام و آرزوی موفقیت

پرسش‌نامه‌ی حاضر با عنوان «پرسش‌نامه‌ی تکیه‌گاه‌سازی آموزشی» برای انجام یک کار تحقیقاتی تهیه شده است. خواهشمند است بخشی از وقت خودتان را به آن اختصاص داده و پژوهشگر را در انجام این تحقیق یاری کنید. بدون شک پاسخ‌های شما می‌تواند منجر به نتایج علمی در این پژوهش گردد. لازم به یادآوری است که تمامی اطلاعات خواسته شده در این پرسش‌نامه محرمانه می‌ماند و فقط به منظور پاسخ به سوالات پژوهش از آن استفاده می‌شود.

مشخصات فردی

جنسیت: مرد زن

سن: کمتر از ۳۰ سال ۳۱ تا ۴۱ سال بیشتر از ۴۱ سال

میزان تحصیلات: کاردانی کارشناسی کارشناسی ارشد دکتری

ملیت خود را در کادر روبرو بنویسید

پرسش‌نامه‌ی تکیه‌گاه‌سازی آموزشی						
ردیف	تکیه‌گاه‌سازی فنی	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	تا چه اندازه مفاهیم و متونی را که استاد به وسیله‌ی عکس برای شما توضیح می‌دهد راحت‌تر می‌فهمید.					
۲	زمانی که استاد مفاهیم و روابط بین آنها را با کمک ابزارهای ترسیمی مانند چارت و نقشه‌ی مفهومی نشان می‌دهد، چقدر درک مفاهیم برای شما واضح و روشن می‌شود؟					
۳	درک و فهم متون و واژگانی که استاد از طریق از باورپوینت بیان می‌کند تا چه میزان برای شما تسهیل می‌شود؟					
۴	توضیحات استاد در کنار نمایش فیلم چه قدر به فهم بیشتر و بهتر شما از مطلب کمک می‌کند؟					
۵	معرفی منابع و مطالب مربوط و مناسب توسط استاد، مهارت خواندن شما را چه قدر افزایش می‌دهد؟					
۶	توضیحات و راهنمایی‌های استاد در رابطه با متون مختلف تا چه اندازه در فهم بیشتر و بهتر متون فارسی برای شما مؤثر است؟					
۷	ارتباطی که استاد بین واژگان و تصاویر مربوط به آنها برقرار می‌کند چه قدر به فهم بهتر شما از واژگان فارسی کمک می‌کند؟					

خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	تکیه‌گاه‌سازی فراشناختی	ردیف
					راهنمایی استاد تا چه اندازه در هدف‌گذاری مطالعه به شما کمک می‌کند؟	۸
					راهنمایی استاد تا چه اندازه شما را در به‌کارگیری راهبردهای مناسب برای خواندن متون فارسی کمک می‌نماید؟	۹
					تا چه اندازه معلم موقعیتی ایجاد می‌کند که شما بتوانید پرسش‌هایی در مورد متن و محتوا از خود بپرسید؟	۱۰
					زمانی که استاد پیش‌زمینه‌ای از متن برای شما ایجاد می‌کند و از شما می‌خواهد ادامه‌ی محتوا را پیش‌بینی کنید چه قدر به شما در یادگیری مفاهیم جدید کمک می‌کند؟	۱۱
					کمک استاد تا چه اندازه به شما در تحلیل متون برای درک و فهم آن کمک می‌کند؟	۱۲
					فرصت‌ها و موقعیت‌هایی که استاد در کلاس ایجاد می‌کند چه قدر در ارزیابی شما از میزان یادگیری مؤثر است؟	۱۳
خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	تکیه‌گاه‌سازی شناختی	ردیف
					مثال‌های متنوع استاد درباره‌ی مفاهیم چه قدر یادگیری و فهم مفاهیم فارسی را برای شما تسهیل می‌سازد.	۱۴
					مکالمه‌ی استاد با شما و تشویق او برای به‌اشتراک‌گذاری تجربه‌ها چه قدر موجب تفکر بیشتر شما درباره‌ی مفاهیم و واژگان فارسی می‌شود؟	۱۵
					کمک و راهنمایی‌های استاد تا چه اندازه در ارتباط دادن واژگان فارسی با دانسته‌های قبلی شما مؤثر است؟	۱۶
					راه‌حل‌ها و روش‌هایی که استاد برای فهم متون فارسی به شما ارائه می‌دهد چه قدر در درک و یادگیری آنها به شما کمک می‌کند؟	۱۷
					استاد با گفتن مقدمه‌ای درباره‌ی متن قبل از وارد شدن به متن اصلی تا چه اندازه به آمادگی ذهن شما در درک متن کمک می‌کند؟	۱۸
					تذکر و هشدارهای استاد در هنگام خواندن چه قدر به اصلاح اشتباه‌های شما در خواندن متون فارسی کمک می‌کند؟	۱۹
					استاد با گفتن تفاوت‌ها و شباهت‌های مفاهیم چه قدر به مهارت خواندن متون فارسی به شما کمک می‌کند؟	۲۰

خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	تکیه‌گاه‌سازی روبه‌ای	ردیف
					ترتیب و توالی که استاد برای خواندن متون تعیین می‌کند چه قدر درک و خواندن متون فارسی را برای شما تسهیل می‌سازد؟	۲۱
					راهنمایی‌های به‌موقع استاد در هنگام خواندن و بازخوردهای او چه قدر در مهارت خواندن و درک متون فارسی برای شما مؤثر بوده است؟	۲۲
					ارائه‌ی اطلاعاتی که استاد در فرایند خواندن متن به شما می‌دهد چه قدر درک محتوا و مطلب را برای شما آسان می‌کند؟	۲۳
					راه‌حل‌ها و پیشنهادهای استاد تا چه اندازه به شما در درک و خواندن متون پیچیده‌ی فارسی کمک می‌کند؟	۲۴
					حمایت و کمک استاد تا چه اندازه در به‌کارگیری راهبردهای مناسب برای خواندن و درک متون فارسی موثر است؟	۲۵
					استاد تا چه اندازه در پیدا کردن معانی لغات به‌وسیله‌ی تقسیم لغت‌ها به بخش‌های قابل‌فهم به شما کمک می‌کند؟	۲۶
خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	تکیه‌گاه‌سازی انگیزشی	ردیف
					تا چه اندازه گفتن داستان‌ها و رخداد‌های جالب از سوی استاد باعث افزایش علاقه‌ی شما به خواندن متون فارسی می‌شود؟	۲۷
					تشویق‌های مستمر و مداوم استاد در کلاس چه قدر انگیزه‌ی شما را به خواندن متون فارسی افزایش می‌دهد؟	۲۸
					کمک و راهنمایی استاد تا چه اندازه به شما اطمینان می‌دهد که مفاهیم و متون را به خوبی می‌توانید یاد بگیرید؟	۲۹
					کمک‌ها و راهنمایی‌های استاد در کلاس چه قدر باعث ایجاد رضایت شما از درک و فهم موضوع می‌شود؟	۳۰
					حضور فعال استاد در کلاس و توجه او به شما هنگام انجام تکالیف چه قدر در یادگیری و فهم زبان فارسی به شما کمک می‌کند؟	۳۱
					تا چه اندازه استاد به شما در جلب توجه و علاقه‌مند شدن به موضوع یادگیری کمک می‌کند؟	۳۲